سلسلة مائة رسالة جامعية خليجية في تخصص الدراسات التربوية (١)

دور قادة المدارس

في تنمية المهارات الصفية للمعلمين

في ضوء الإدارة الذاتية الحديثة

الباحثة

فاتن فؤاد أحمد النجار

متخصصة في الإدارة التربوية التعليمية
مشرفة تربوية بإدارة تعليم محافظة جدة

الدار العالمية

أسسها

ابراهيم حمد حداد عافية

الدار العالمية لتقنية المعلومات

القاهرة - مكة المكرمة

الطبعة الأولى

٢٠١٦م-١٤٣٧هـ

الدار العالمية

أسسها

ابراهيم شروت حداد عافية

الدار العالمية لتقنية المعلومات

القاهرة - مدينة نصر

دور قادة المدارس
في تنمية المهارات الصفية للمعلمين
في ضوء الإدارة الذاتية الحديثة

الباحثة : فاتن فؤاد النجار

مشرفة تربوية بإدارة تعليم محافظة جدة

الدار العالمية لتقنية المعلومات

أسسها

ابراهيم ثروت حداد عافية

شركة مساهمة مصرية، تُعنى بالتراث العربي والإسلامي، والدراسات الأكاديمية والجامعية المتخصصة، في العلوم الشرعية، واللغوية، والإنسانية، والعلمية، والتطبيقية. تأسست في القاهرة، مصر، في شهر الله المحرم، عام ١٤٣٢هـ، يناير ٢٠١١م. وأُشهِرَت في شهر الله رجب، عام ١٤٣٦هـ، مايو ٢٠١٥م، في وزارة الاستثمار المصرية تحت رقم (٢٣٩٧/٢٠١٥)، سجل تجاري رقم: (٨٣٩٥١).

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى
١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م
رقم الإيداع: ٧٥٢٩ / ٢٠١٦م
الترقيم الدولي:
٩٧٧-٩٧٨-٨٥٢٧١-٠٠-٠

قنوات التواصل المختلفة:

www.diit.com.eg
www.facebook.com/itdar
info@diit.com.eg
Ibrahim_afia@yahoo.com
00201128225699

أصل هذا الكتاب، رسالة ماجستير للباحثة فاتن فؤاد أحمد النجار، في جامعة الملك عبد العزيز، تخصص الإدارة التربوية، تحت إشراف الأستاذ الدكتور منى عبد المحسن الفضلي، وقام بمناقشتها ومنحها درجة ممتاز: الأستاذ الدكتور خديجة بخيت، والأستاذ الدكتور وفاء كفافي، والأستاذ الدكتور عزيزة الطيب، في ٢٥ / ٣ / ١٤٣٤هـ.

إهداء

إلى من أحمل اسمه بكل فخر، وأفتقد وجوده راضيَّة بالقدر، أبي رحمه الله.

إلى ينبوع الصبر والعطاء، إلى رمز الحب وبلسم الشفاء، أمي الغالية حفظها الله.

إلى من دفعني للعلم بكل إصرار، وعلمني العطاء دون انتظار، زوجي رفيق الدرب.

إلى ثروتي وغاية أملي، إلى من صبروا على انشغالي، أبنائي وبناتي حفظهم الله.

إلى لؤلؤة فؤادي، وبهجة أيامي، حفيدتي جوانا حماها الله.

إلى كل من يتناول هذا العمل المتواضع؛ قارئًا أو دارسًا.

الباحثة: فاتن فؤاد النجار

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

مقدمة البحث
مشكلة البحث
أسئلة البحث
أهداف البحث
أهمية البحث
الفرضيات
حدود البحث
مجتمع البحث
عينة البحث
منهجية البحث
أداة البحث
مصطلحات البحث
إجراءات البحث
الدراسات السابقة

أولًا: مقدمة الدراسة وإشكالياتها:

تشهد دول العالم من حولنا تغيرًا تنمويًا كبيرًا في شتى المجالات خاصة في قطاع التعليم؛ إذ هو من أهم القضايا التنموية المعاصرة، بسبب دوره البارز في التنمية الاقتصادية القومية للدول؛ مما يخلق ذلك التنافس الشديد بينها لامتلاك المعرفة، فلا تقدُّم اليوم إلا للمبدعين المتميزين، ذوي العقول المنتجة، القادرة على العطاء والمنافسة والتميز.

وإدراك المملكة العربية السعودية لأهمية ذلك واضحًا وملموسًا؛ ففي السنوات الأخيرة خصصت لقطاع التعليم العام والعالي وتدريب القوى العاملة أضخم المخصصات المالية في تاريخ الدولة السعودية الحديثة، بمبلغ يزيد على 168 مليار ريالٍ، أي أكثر من أربعة وعشرين في المائة من النفقات المعتمدة بالميزانية الحالية، وبزيادة نسبتها ثلاثة عشر في المائة مقارنة بما تم تخصيصه للقطاع في ميزانية العام المالي[1].

هذا؛ وما من شك أن قطاع التعليم من أهم القطاعات التي شملها التغيير والتطوير خلال العقود الماضية، ولعل من أبرز شواهد ذلك انطلاق العديد من المشروعات التعليمية والتطويرية لعناصر العملية التعليمية في الميدان التربوي خلال السنوات القلائل الماضية، وعلى رأس تلك المشروعات: ما عمدت إليه وزارة التعليم عام 1431هـ بتطبيق مشروع «قائد المدرسة المشرف المقيم» على مدارس الثانوية العاملة بنظام المقررات، وجرت صياغته ضمن مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم «تطوير» لتحقيق مستويات أفضل للمدرسة والطالب

(1) جريدة الشرق الأوسط الثلاثاء 1 صفر 1433هـ

والمعلم، في ظل الدعم الكبير من الدولة لهذا القطاع[1].

ونجد أن أهمية المشروع تنطلق من دور القيادة المدرسية، التي تعتبر من أهم العناصر الفعّالة لإحداث التطوير؛ فهي مكوّن رئيس من مكونات نجاح المدرسة، والجسر الذي يربط بين جميع عملياتها وجهودها التطويرية بعضها البعض، لتصنع بذلك نموذجًا مدرسيًا فعّالًا وموصلًا للنجاح.

وليست القيادة المدرسة مجرد إدارة لتطبيق الأنظمة؛ إنما هي قيادة تعليمية تربوية تضمن توافر بيئة تعليمية ناجحة لكل من ينتمي إلى المدرسة، وتعمل على ضمان توجيه جهود جميع العاملين في المدرسة لتحقيق رؤيتها ورسالتها؛ من أجل تحقيق أفضل الممارسات التربوية والتعليمية، فالقائد الفعّال هو الذي يتحلّى بمهارات القيادة ليزيد من فرص تحسين المدرسة ونجاحها[2]. لذلك يتحتم على جميع القادة أن يضعوا تطوير مؤسساتهم هدفًا رئيسًا من أهدافهم، وذلك من خلال توفير الجو والبيئة المناسبة لذلك، وإلا سيكون مصير هذه المؤسسات التردي والانهيار، لعدم قدرة القادة على مواجهة التغيرات والتطورات التي تظهر باستمرار على بيئتهم الداخلية والخارجية[3].

هذا؛ وقد سعت وزارة التعليم جاهدة لتفعيل دور قائد المدرسة، وذلك من خلال التعميم الصادر من سمو وزير التعليم رقم 32155521/ ق في تاريخ 1432/ 2/ 26هـ بشأن الصلاحيات الممنوحة لقائدي وقادة المدارس، والتي تعد توسعًا في استقلالية المدرسة، وأحقيتها في ممارسة جملة من الإجراءات التي كانت مركزية فيما مضى[4].

ويرى المشتغلون في المجال التربوي أنه لن تحقق الإدارة المدرسية أهدافها بكفاءة وفاعلية إلا من خلال فاعلية التعليم الصفي، ولأجل تحقيق تعليم متميز فلابد

(1) الإطار المرجعي لمشروع قائد المدرسة المقيم، عام 1433هـ ص 5.
(2) المرجع السابق، ص 8.
(3) أحمد بن عبد المحسن العساف: مهارات القيادة وصفات القائد. دار المنار، الرياض، المملكة العربية السعودية، سنة 2002م، ص 81.
(4) وزارة التربية والتعليم: دليل المدارس في الإدارة العامة للتربية والتعليم بجدة، 1433/1434هـ ص 20

من إدارة صفية متميزة[1].

وقد أكدت نتائج دراسة ياسين، 1422هـ على أن هناك حاجة دائمة إلى العمل على رفع مهارات المعلمين في إدارة الصف؛ لتوفير أفضل الفرص لتنمية مهارات الطلبة الذاتية من خلال الحوار أو المشاركة والتعاون مع الآخرين، واحترام النظام وتطبيقه على أنفسهم، وعلى غيرهم؛ حتى يتحقق التفاعل الصفي المنشود، خاصة في ضوء تغيير وتطوير مناهج العلوم منذ عام 1430هـ، والتي تركز على كون الطالب مشاركًا في العملية التعليمية، وكون المعلم موجهًا لهذه العملية.

كما دعت الحاجة إلى تنظيم بيئة الصف الدراسي حيث يمثل الميدان الفعلي الذي تتضافر فيه جهود العاملين والطلاب، لذلك فإن إدارة المعلم للصف بكفاءة عالية يعد شرطًا أساسيًا لحدوث التعلم الفاعل[2]. وتلعب الإدارة المدرسية دورًا هامًا في تنفيذ الخطط والسياسات التعليمية التي تضعها الدولة ممثلة في وزارة التعليم، وهذا الدور هام وحيوي في الارتقاء بالعملية التعليمية وبالتالي النهوض بالمجتمع، وتواجه المدرسة كأحد أبرز المؤسسات التعليمية في المجتمع العديد من التحديات والتطورات المعرفية والتقنية، مما جعل من الضروري إعادة النظر في دور المدرسة كمؤسسة تعليمية، وفي دور الإدارة المدرسية باعتبارها العامل الرئيس في نجاح المدرسة في القيام بأدوارها المأمولة.

ولم يعد من الممكن أن تستمر الإدارة المدرسية في أداء أدوارها التقليدية دون أخذ تلك التطورات في الاعتبار، فقد اتسع مجال عملها، ولم تعد وظيفة الإدارة المدرسية مجرد تسيير شؤون المدرسة بشكل روتيني وفق قواعد وتعليمات معينة، كالحفاظ على نظام المدرسة، وحصر غياب الطلاب وحضورهم، بل اتسع عملها ليجمع المناحي الفنية والمالية وكل ما يتصل بالطلاب، والمناهج وظروف التدريس والإشراف الفني، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية، وعلاج

(1) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية. دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، سنة 2008م، ص 90.
(2) جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. الدار الدولية للنشر والتوزيع والثقافة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2007م، ص 14.

المشاكل الدراسية والاجتماعية لطلبة المدرسة، وكل ما يتصل بالعملية التربوية بشكل مباشر أو غير مباشر[1].

ويأتي قائد المدرسة على رأس الجهاز الإداري في المدرسة، باعتباره قائد فريق العمل المدرسي الذي يضم الوكلاء والمعلمين والجهاز الإداري المعاون والعمال، ويتولى مهامًا ومسئوليات متعددة؛ باعتباره المسئول التنفيذي عن كافة أنشطة المدرسة في كل المجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية والإدارية والمالية، ويعاونه في ذلك مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الآباء والمعلمين[2].

وقد تصاعد الاهتمام بأدوار قائد المدرسة منذ ثمانينات القرن الماضي، وترافق ذلك مع مفهوم «المدارس الفاعلة» والذي تحدد بمقتضاه دور القائد كقائد تربوي يعمل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، والعمل على التنمية المهنية للمعلمين، وغرس ثقافة التعلم داخل البيئة المدرسية، وداعم لعمليات التعلم، وبشكل متزايد أُعتبر نجاح القائد في أداءه لأدواره المختلفة أحد أهم أسباب تميز مدرسة ما عن غيرها[3]، وفي هذا السياق اهتم المختصون بضرورة انتهاج أو الاعتماد على مداخل إدارية جديدة لتطوير أداء قائدي المدارس والمؤسسات التعليمية[4]. ومن بين هذه المداخل الإدارية مدخل الإدارة الذاتية، حيث برز التوجه نحو هذا المدخل بوضوح في الربع الأخير من القرن العشرين كوسيلة لتطوير أداء قائدي المدارس وتمكينه من التغلب على المشكلات التعليمية التي

(1) هادي مشعان ربيع: المدير المدرسي الناجح. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2006م، ص 28.

(2) أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م، ص 39.

(3) Linda Darling-Hammond et al. (2007) : Preparing School Leaders for a Changing World، Lessons From Exemplary Leadership Development Programs، Stanford Education Leadership Institute، USA، p. 1.

(4) عبد الغفور يونس: نظريات التنظيم والإدارة. مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 1988م، ص 30.

تواجهه، وبمقتضى هذا المدخل يتم منح المزيد من الصلاحيات والإمكانات التي تسمح لقائد المدرسة بقيادة مدرسته بصورة أفضل، وفقًا لما يراه مناسبًا لاحتياجات المدرسة، ومتماشيًا مع المجتمع المحلي[1]. الأمر الذي من شأنه جعل أعضاء الإدارة المدرسية أكثر استقلالية واستجابة لحل المشكلات المدرسية، فضلًا عما يحظ به القائد من صلاحيات في شتى الوسائل التي تضمن الاستجابة السريعة الفعالة والمنظمة لمطالب واحتياجات الطلاب من العملية التعليمية. كما يسمح هذا المدخل لإدارة المدرسة بتحديد رسالتها ورؤيتها، والتخطيط لبرامجها وأنشطتها، وتمويل احتياجاتها ومتطلباتها، ومواجهة التحديات الخارجية والداخلية، والانسجام مع البيئة المحلية، وتحسين أداء الإدارة المدرسية، وتطوير أدائها بصورة مستمرة[2].

وفي ضوء ما سبق تبدو العلاقة وثيقة بين تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، وتطوير أداء قائد المدرسة؛ حيث يبدو دور القائد أكثر الأدوار تأثرًا بتطبيق هذا المدخل، وما يتبعه من إعادة هيكلة للأدوار الإدارية؛ مما يتحتم عليه أداء أدوار جديدة تقوده إلى النجاح في إدارة المدرسة بشكل أكثر استقلالية، ومواجهة المزيد من التحديات التي تتبع هذا التغيير، وممارسة أدوار جديدة من حيث تمكين فريق العاملين في إدارة المدرسة من ممارسة المهام الإدارية[3]. وعلى هذا تأتي هذه الدراسة لبحث دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي العلوم في ضوء مدخل الإدارة الذاتية.

ثانيًا: تساؤلات الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

(1) محمد يحيى ناصف: اللامركزية في التعليم بين النظرية والتقويم، مجلة البحث التربوي، المجلد الرابع، العدد الأول،سنة 2005، ص 175.

(2) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، سنة 2006م، ص 240.

(3) Pamela Gauche(2011). Site-Based Management Principal Perception and Behaviors after 19 years of Implementation، Doctoral Dissertation، Faculty of Virginia Polytechnic، USA، p. 17-18.

- ما دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم في محافظة جدة؟

والذي يتفرع عنه الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما هو دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية للصف لدى معلمات العلوم من وجهة نظر معلمات الأحياء بمحافظة جدة؟

السؤال الثاني: ما هو دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارة اثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات العلوم من وجهة نظر معلمات الأحياء بمحافظة جدة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين وجهات نظر المعلمات لدور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف، سواء تنظيم البيئة المادية، أو إثارة دافعية الطالبات للتعلم، لدى معلمات العلوم في محافظة جدة، باختلاف نظام المدرسة التابعين لها، على حد سواء الحكومي والأهلي؟

ثالثًا: فروض الدراسة:

بعد مطالعة الدراسات السابقة والاستفادة من نتائجها تم صياغة فروض البحث كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05) بين وجهات نظر المعلمات لدور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم في محافظة جدة، باختلاف نظام المدرسة التابعين لها، سواء حكومي أو أهلي.

رابعًا: أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

1. دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية للصف لدى معلمات العلوم من وجهة نظر معلمات الأحياء بمحافظة جدة.
2. دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارة اثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات العلوم من وجهة نظر معلمات الأحياء بمحافظة جدة
3. الكشف عن الاختلاف بين وجهات نظر المعلمات لدور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف، لدى معلمات العلوم في محافظة جدة باختلاف نظام المدرسة التابعين لها.

خامسًا: أهمية الدراسة:

تبرز أهمية البحث من جوانب عدة وهي:

1. توجيه أنظار المسئولين وواضعي القرارات إلى دور قادة المدارس في تنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين، مما يسهم في وضع خطط لتطوير أداء القيادات المدرسية.
2. دعم أهداف مشروع قائد المدرسة، من حيث إيجاد المناخ المدرسي المثير للتعلم والمحفز للمعلمين للإبداع والابتكار المعزز لنموهم المهني[1].
3. دعم التعميم الخاص بتوسيع مشروع تفعيل المختبرات المدرسية رقم2/ 311470124/ 1ت بتاريخ 1431/ 11/ 24هـ، الموجه إلى قادة مدارس المرحلة الثانوية، وفق متطلبات تقويم الجانب العملي في تدريس المهارات التنفيذية للمواد العلمية.
4. استفادة المعلمين من نتائج الدراسة من حيث معرفة المتطلبات اللازمة

(1)الإطار المرجعي لمشروع قائد المدرسة المقيم، عام 1433هـ، ص 10، مرجع سابق.

لإدارة الصف من واقع إجابتهم على الاستبانة مما يساهم في تحسين أدائهم.

5. تحفيز قادة المدارس على تطوير أدائهم لرفع مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى معلمي العلوم بالمدارس الثانوية بجدة.
6. تبصير قادة المدارس الثانوية بجوانب الضعف لدى معلمي العلوم في مهارات الإدارة الصفية، للمشاركة في دعم المعلمات، وتيسير حضورهم للبرامج التدريبية.
7. إبراز واقع البيئة المادية الصفية داخل المعامل في المرحلة الثانوية، ودور قائد المدرسة في تحسينها؛ مما يعمل على مساندة التعميم الصادر من إدارة التجهيزات المدرسية والتقنيات بإدارة التعليم بمحافظة جدة إلى جميع قادة المدارس برقم 311308250 تاريخ 1431/11/3هـ، بشأن توفير المستلزمات التعليمية، للاستفادة منها في العملية التعليمية.
8. دعم توصيات الدراسات السابقة، والاهتمام المتزايد للمجتمعات والمؤسسات التعليمية والعلمية.

سادسًا: حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: أقتصر البحث على تحديد دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف من جانبي مهارة تنظيم البيئة المادية للصف، مهارة إثارة دافعية الطلبة للتعلم، لدى معلمي الأحياء بجدة.

1. **الحد البشري:** معلمي الأحياء بمحافظة جدة، وقد تم تحديد التخصص العلمي الدقيق من معلمي العلوم في المرحلة، وذلك منعًا لدخول أية متغيرات ناتجة عن اختلاف التخصص.
2. **الحد المكاني:** تم إجراء البحث على جميع مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمكتب التعليم بوسط جدة، وعددها في النظام الحكومي (64) مدرسة،

(1) وزارة التربية والتعليم: دليل المدارس في الإدارة العامة للتربية والتعليم بجدة، ص 15، مرجع سابق.

وفي النظام الأهلي (32) مدرسة[1].

3. **الحد الزماني:** تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1434-1433هـ.

سابعًا: مجتمع الدراسة:

جميع قادة المدارس الثانوية بجدة، وعددهن (111) في المدارس الحكومية، وعدد (62) في المدارس الأهلية، وجميع معلمات الأحياء بمدارس جدة الثانوية وعددهن (318) في المدارس الحكومية، وعدد (117) في المدارس الأهلية، وذلك حسب إحصائيات الإدارة العامة بجدة، في العام الذي أُجريت فيه هذه الدراسة.

ثامنًا: عينة الدراسة:

جميع معلمات الأحياء بالمدارس الثانوية بمكتب التعليم بوسط جدة، وعددهن في القطاع الحكومي (116) معلمة، أما في القطاع الأهلي فإن عددهن (32) معلمة[1].

تاسعًا: المعالجة الاحصائية:

تم استخدام البرنامج الاحصائي spss للمعالجات الإحصائية.

عاشرًا: منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف الواقع عن طريق جمع الحقائق والبيانات الكافية عنه، وتحليل بعض جوانبه، بما يسهم في العمل على تطويره[2]، ويتم استخدامه من خلال عرض الأسس النظرية التي

(1) قاعدة البيانات لمعلمات الأحياء عند رئيسة القسم بالإدارة العامة، 1433/1434هـ

(2) مدحت أبو النصر: قواعد ومراحل البحث العلمي. مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر، سنة 2013م، ص 132.

يستند إليها مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، ووصف وتحليل أداء قائدي المدارس الثانوية وفقًا لهذا المدخل.

ويتعين البحث بأسلوب دلفي، وهو منهج يساعد على الوصول إلى التصور المستقبلي من خلال اتصال بين مجموعة من الخبراء وأصحاب الاختصاص في ميدان معين؛ لاقتراح الحلول المناسبة لمشكلة معينة، دون الحاجة إلى الاجتماع أو المواجهة فيما بينهم[1].

حادي عشر: أداة الدراسة:

تم عمل استبانة من إعداد الباحثة، وعرضها على محكمين للتأكد من الصدق والثبات.

ثاني عشر: مصطلحات الدراسة:

1. **الأداء:** وهو «ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يُظهر قدرة الفرد أو عدم قدرته على تنفيذ عمل ما»[2]. أما أداء قائد المدرسة؛ فهو «مدى النجاح الذي تحققه ممارساته على صعيد صنع القرار وتنفيذه في المدرسة، وقيادة الإدارة المدرسية وتنظيمها وتسيير شؤونها، وتفعيل نشاط العملية التعليمية والإدارية، وتحسين مخرجات التعليم في المدرسة، في حالة مقارنة هذا الأداء بمعايير محددة»[3]. ويمكن تعريف الأداء إجرائيًا بأنه: «كل ما يقوم به قائد المدرسة من ممارسات ذات صلة

(1) محمد مجاهد زين الدين: أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سنة 2013م، ص 17.

(2) أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة 2003م، ص 22.

(3) أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية. عالم الكتب، عمّان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2011م، ص 283.

بإدارة المدرسة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، بهدف تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وذلك بالتنسيق مع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين، وكذلك مع الأطراف والشخصيات الفاعلة في المجتمع المحلي».

2. **قائد المدرسة الثانوية:** هو الشخص المكلف رسميًا من قبل الإدارة العامة للتربية والتعليم للقيام بمهمة إدارة المدرسة الثانوية وفق ضوابط معينة.

3. **مدخل الإدارة الذاتية:** يمثل هذا المدخل عملية إعادة توزيع السلطة بحيث تتحلل المدارس من سطوة السلطات التعليمية المركزية أو الإقليمية، فتتمركز رسالتها حول السيطرة المحلية وتمكنها من شؤونها الخاصة وتبني استراتيجيات التحسين والتطوير وإعادة هيكلة الإدارة المدرسية من خلال المشاركة المجتمعية، وتمكين أصحاب المصلحة من القائدين والمعلمين وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع المحلي في صنع القرارات التعليمية، ورسم وإدارة السياسة التعليمية على مستوى المدرسة[1]. ويُعرف مدخل الإدارة الذاتية باعتباره «مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة مستقلة بذاتها، ولها حرية التصرف في إدارة شؤونها من خلال التوجه نحو المزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها»[2]. أو قد يُقصد به «إيصال أمر إدارة جميع الشؤون التعليمية والإدارية والفنية إلى المدرسة ذاتها، مع تفويضها بالصلاحيات وإمدادها بالإمكانات التي تعينها على ذلك، مع وجود آلية واضحة للمتابعة والتقويم للمدرسة

(1) أحمد إبراهيم أحمد: دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم، منظور إداري. مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2000م، ص 168.

(2) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 25، مرجع سابق.

(3) وزارة التعليم السعودية: خطة الوزارة للسنوات العشر القادمة (1425هـ-1435هـ)، الرياض، السعودية، 1424هـ، ص 22

من الجهات الأعلى»[3].

4. ويُعرف مدخل الإدارة الذاتية في الدراسة الحالية باعتباره «أحد مداخل الإصلاح الإداري، ويقوم على مبدأ اللامركزية، ويهدف إلى تحسين أداء القائد والهيئة الإدارية العاملة في المدرسة الثانوية، ويتم بموجب هذا المدخل منح قائد المدرسة وأعضاء الهيئة الإدارية، ومعلمي المدرسة والمجتمع المحلي سلطة اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شؤون العملية التعليمية والتربوية داخل المدرسة، بما يتناسب مع حاجات المدرسة وطبيعة المجتمع المحلي، ووفق الإمكانات المتاحة».

5. **تنمية:** وهي «إعداد وتدريب القوى العاملة لمقابلة احتياجات برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالقوى العاملة بأنواعها المهنية المختلفة»[1].

6. **الإدارة الصفية:** وهي «مجموعة متداخلة من الخطط والإجراءات التي يستخدمها المعلم بحيث تضمن فعاليته وكفاءته داخل الصف»[2].

7. البيئة المادية للصف، وهي: «مكونات الصف المادية من تهوية، حرارة، ضوء، ضوضاء، ازدحام الطلاب، حوائط، أثاث، أبواب ونوافذ.. الخ بالإضافة إلى المواد والأجهزة اللازمة لعملية التعلم ومدى توافرها وسهولة تداولها[3].

8. إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب، وهي «مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة وبدقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بغرض إثارة رغبة الطلاب لتعلم موضوع ما وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به، والاستمرار فيها حتى

(1) محمد زياد حمدان: تطوير المعلمين وظيفيًا أثناء الخدمة. دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2007م، ص 129.

(2) نوال العشي: إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2008م، ص 17.

(3) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، ص 28، مرجع سابق.

(4) المرجع السابق، ص 30.

تتحقق أهداف تعلم ذلك الموضوع»[4].

9. التعريف الإجرائي للإدارة الصفية، تبنّت الباحثة التعريف الإجرائي للإدارة الصفية التالي: هي عملية متداخلة يُخطط لها بدقة من قبل المعلم للتعامل مع معطيات المواقف التدريسية وتنظيم الإجراءات المتبادلة بينه وبين الطلبة بغرض إثارة رغبتهم لتعلم موضوع ما، وتوفير بيئة مادية مناسبة.

ثالث عشر: إجراءات الدراسة:

1. الإطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث الحالي.
2. اختيار عينة الدراسة.
3. بناء الاستبانة وذلك بتحديد الأبعاد الرئيسة، وصياغة الفقرات، وحساب الصدق الظاهري بعرضها على محكمين مختصين.
4. التحقق من الثبات عن طريق معالجة الأداة بمعادلة كرونباخ الفا.
5. جمع الأداة وتفريغها على الحزم الإحصائية باستخدام برنامج spss للمعالجات الإحصائية.
6. استخراج النتائج ومناقشتها في فصل النتائج.
7. تحليل النتائج واستخراج التوصيات.

رابع عشر: الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتناول أداء قائدي المدارس في مراحل التعليم العام، والأدوار المتعددة التي يؤديها قائدي المدارس، واهتم الباحثون بمدخل الإدارة الذاتية كأحد المداخل المعاصرة للإصلاح الإداري، وما يتصل بعمل قائد المدرسة في إطار هذا التطبيق، فضلا عن دراسات تنمية مهارات

الإدارة الصفية.

ويتم استعراض تلك الدراسات في ثلاثة محاور، هي: أداء قائدي المدارس في التعليم العام وتطويره، والإدارة الذاتية في التعليم العام، وتنمية مهارات الإدارة الصفية، حسب تسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم، ويتبع كل محور تعقيب على تلك الدراسات يتناول أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، وأوجه الاستفادة من الاطلاع على تلك الدراسات.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت أداء قائدي المدارس في التعليم العام وتطويره:

دراسة كوتريد وجيلاني واناف [1] (Kotride' Jailani & Anaf 2014): هدفت الدراسة إلى تعرف الأدوار الرئيسة لقائدي المدارس في دعم وتأكيد جودة العملية التعليمية، في عدد من المدارس النيجيرية. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل نتائج الدراسات التي تناولت أداء قائدي المدارس في التعليم العام. وتوصلت إلى تحديد عدد من أدوار قائدي المدارس، والتي تتمثل في دور القائد كمشرف تربوي، ومراقب لتنفيذ المنهاج الدراسي، واعتباره قدوة للعاملين في المدرسة، ومحفزًا وداعمًا لعملية تغيير وتطوير أداء العاملين، بالإضافة إلى دوره في توفير التمويل اللازم لاحتياجات المدرسة وصيانة مرافقها.

دراسة أحمد إبراهيم عبد العليم وأشرف محمود أحمد (2013)[2]: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قائد المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف، لمواجهة التغيرات العالمية المعاصرة، وتشخيص المعوقات الخاصة بدور القائد في تنمية الإبداع لدى العاملين.

(1) Isa Kotride، Jailani Yunos & Suleiman Anaf(2014) : op. ، cit، p. 631-636.

(1) أحمد إبراهيم عبد العليم وأشرف محمود أحمد: دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 34، سنة 2013م، ص 64-11.

واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحثان استبانة تم تطبيقها على عينة من (189) معلم من العاملين في المدرسة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أن قائد المدرسة لا يشجع على عقد الدورات التدريبية التي تعمل على تنمية الإبداع لدى العاملين، ولا يقوم بفتح قنوات اتصال صحيحة وفاعلة مع العاملين، وأن الخضوع للقوانين والقواعد والروتين يؤدي إلى إعاقة العمل وكبت الطاقات والإبداع لدى العاملين.

دراسة نوف بنت عبد العزيز المتروك (2013)[1]: هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية تطوير أداء قادة المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، في ضوء مقومات الإبداع الإداري التي ينبغي أن تتوافر لدى قادة المدارس الابتدائية، وتحديد مستوى توافر مقومات الإبداع الإداري لديهن، ومعوقاته، والوصول إلى المقترحات التي قد تسهم في تطوير أداء القادة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأعدت الباحثة استبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت إلى عدد من النتائج، كان من أبرزها: توافر الكثير من مقومات الإبداع لدى قادة المدارس الابتدائية بمدينة الرياض بدرجة عالية جدًا، ووجود بعض معوقات الإبداع التي تحد من أداء القادة بدرجة متوسطة. كما اتفق أفراد مجتمع الدراسة على مقترحات تطوير أداء قادة المدارس الابتدائية في ضوء مقومات الإبداع الإداري بدرجة عالية.

دراسة خالد بن محسن المنصور (2012)[2]: هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع التخطيط المدرسي من خلال التعرف على دور قائد المدرسة ودور المشرف التربوي تجاه التخطيط التربوي، والكشف عن معوقات تطبيق التخطيط المدرسي في المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم إعداد استبانة،

(1) نوف بنت عبد العزيز المتروك: تطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مقومات الإبداع الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 1433هـ.

(2) خالد بن محسن المنصور (2012) : التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر قائديها ومشرفيها التربويين في محافظة الرس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

تم تطبيقها على عينة مكونة من (65) من قائدي المدارس والمشرفين التربويين العاملين في عدد من المدارس الثانوية في محافظة الرس، وأظهرت النتائج أن متوسط العبارات الخاصة بدرجة مهام قائد المدرسة تجاه التخطيط المدرسي جاء بدرجة متوسطة، أما متوسط العبارات الخاصة بدرجة معوقات تطبيق القائد للتخطيط التربوي فكانت مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء القائد المزيد من الصلاحيات والتعامل مع الأنظمة والقوانين بمرونة، وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين للحد من مشاكل وصعوبات التخطيط المدرسي.

دراسة على بن عبدالله آل الشيخ (2011)[1]: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التقويم الشامل في تحسين أداء قائدي المدارس الابتدائية في المجالين الفني والإداري، والتعرف على ما حققه التقويم الشامل للمدرسة من الأهداف الخاصة بأداء قائد المدرسة، وتقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية دور التقويم الشامل للمدرسة وذلك في ضوء بعض الخبرات العالمية والعربية في هذا المجال. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعد استبانة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (15) مشرف للتقويم الشامل، و(14) مشرف إدارة مدرسية، (108) قائد مدرسة ابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية دور التقويم الشامل في تحسين الأداء الإداري والفني لقائد المدرسة بدرجة كبيرة.

دراسة محمد نايف أبو الكشك (2011)[2]: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أداء قائدي المدارس لأدوارهم في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية في ظل تحديات العصر. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استبانة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (14) قائد مدرسة، و(143) معلم من العاملين في مختلف المراحل التعليمية. وتوصلت إلى عدد من

(2) علي بن عبدالله ال شيخ(2011) : دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء قائدي المدارس الابتدائية (دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

(1) محمد نايف أبو الكشك: درجة أداء قائدي المدارس لأدوارهم التربوية في منطقة سكاكا في المملكة العربية السعودية في ضوء تحديات العصر، المجلة التربوية، مجلد 25(1)، العدد(98)، ص 328-2911.

النتائج، من أهمها: أن أداء قائدي المدارس لأدوارهم المتعددة بشكل عام كان بمستوى جيد، كما تبين أن أداء قائدي المدارس لبعض الأدوار كان متوسطًا، مثل: دورهم في الإشراف على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب، ودورهم في تقويم وتطوير الخطط المدرسية تشاركيًا، ودورهم في الإشراف والاشتراك في إجراء البحوث والدراسات في المدرسة، ودورهم في الإشراف على تطوير وتقويم الكتب المدرسية.

دراسة جريسوم وليب [1](Grissom & Loep 2011): هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الضرورية لقائد المدرسة، واللازمة لتحقيق أهداف العملية التربوية، وذلك من وجهة نظر قائدي المدارس ومساعديهم والمعلمين وأولياء الأمور، في عدد من مدارس ولاية ميامي الأمريكية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحثان استبانة تم تطبيقها على عينة من قائدي المدراس ومساعديهم. وتوصلت إلى تحديد عدد من تلك المهارات، وجاءت على النحو التالي: مهارات خاصة بإدارة العملية التعليمية داخل وخارج قاعات الدراسة، ومهارات خاصة ببناء علاقات داخلية مع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين وطلبة المدرسة، والمهارات التنظيمية والإدارية، ومهارات العمل مع المجتمع المحلي.

دراسة ناندوا إبراهيم[2] (Nandwah Ibrahim 2011): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى إعداد قائدي المدارس الثانوية، وطرق تطوير أدائهم، وذلك في عدد من المدارس الكينية، ومعرفة العوامل المؤثرة على تطوير أداء قائدي المدارس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إجراء مقابلات وتحليل الوثائق

(1) Jasson Grissom & Susanna Loeb(2011) : Triangulating Principal Effectiveness How Perspectives of Parents، Teachers and Assistant Prin cipals Identify The Central Importance Of Managerial Skills، American Educational Research Journal، Vol. xx(x)، 1-33.

(2) Nandwah Ibrahim(2011) : Preparation and development of public school principals in Kenya، International Journal of Humanities and Social Science، Vol. 1(9)، 291-301.

ذات الصلة بالإدارة المدرسية. وتوصلت إلى وجود عدد من أوجه النقص فيما يتعلق بإعداد قائدي المدارس لتولي إدارة المدرسة. أما بخصوص تطوير أداء القائدين؛ فتنحصر الممارسات الخاصة بالتطوير في الجهود الشخصية التي يبذلها القائدون لتطوير أدائهم أو ببرامج التدريب أثناء الخدمة التي تنفذها الإدارة التعليمية. وأن ما يعوق تنفيذ تلك البرامج هو نقص التمويل اللازم والمخصص لها، بالإضافة إلى عدم عقد تلك البرامج بشكل منظم.

دراسة باتريشيا هولاند [1] (Patricia Holland 2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قائدي المدارس في التنمية المهنية للمعلمين الجدد، ومدى تفهم قائدي المدارس لاحتياجات هؤلاء المعلمين، وذلك في عدد من مدارس ولاية هيوستن الأمريكية. وتم إجراء مقابلات مع (7) من قائدي المدارس وإجراء الزيارات الميدانية لتلك المدارس. وكشفت الدراسة أن قائدي المدارس لديهم رؤية واضحة حول التنمية المهنية للمعلمين الجدد، وتبدو هذه الرؤية في إدراك قائدي المدارس للاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين، وعملهم على الإيفاء بتلك الاحتياجات، وتهيئة أجواء العمل أمام المعلمين الجدد، والعمل على نقل احتياجات المعلمين الجدد إلي ذوي الشأن في الإدارة التعليمية، وإلى المشرفين التربويين.

دراسة سانكار [2] (Sancar 2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوكيات القيادية التي يتبعها قائدو المدارس من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم، وذلك في عدد من المدارس الابتدائية والثانوية في شمال قبرص. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأعد الباحث استبانة تم تطبيقها على

(1) Patricia Holland(2009) : The Principal Role in Teacher Development، SRATE Journal، Vol. 18(1)، 16-42.

(1) Sancar، M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in North Cyprus، Procedia Social and Behavioral Sciences، Vol. 1، Issue 1، pp. 2855-2864.

عينة مكونة من (837) معلم ومعلمة في المدارس الابتدائية والثانوية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوكيات الإدارة والرضا الوظيفي للمعلمين، وضرورة توفير بيئة تعليمية ومناخ تنظيمي قائم على أساس المشاركة والاحترام بين الادارة والمعلمين.

دراسة سعود موسى الصلاحي[1] (2008): هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات المدرسية التي تواجه قائدي مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، وتحديد درجة تأثير المشكلات المدرسية على أدائهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من (86) قائد من قائدي مدارس التعليم العام. وتوصلت الدراسة إلى أن أداء قائدي المدارس يتأثر بدرجة كبيرة بعدد من المشكلات، من أبرزها: زيادة أعباء القائد، ومركزية التعليم، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة للقائد، وضعف تعاون أولياء الأمور، وضعف إلمام إدارة التعليم بمشكلات المدارس، والمشكلات المهنية للمعلمين من ضعف الانتماء والضعف المهني، وعدم الوعي بالأنظمة والقوانين، وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء القائد المزيد من الصلاحيات، والتعامل مع الأنظمة والقوانين بمرونة.

دراسة محمد عاشور (2008)[2]: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قائدي المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر قائدي المدارس والمشرفين في محافظة أربد بالأردن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استبانة تم تطبيقها على عينة من (123) مشرف تربوي و(70) قائد. وأظهرت النتائج اتفاق عينة الدراسة على أن دور قائد المدرسة في مواجهة التحديات يأتي بدرجة متوسطة، وأن أبرز تلك التحديات تتعلق بتحقيق الرؤية والأهداف العامة للمدرسة،

(1) سعود موسى الصلاحي: درجة تأثير المشكلات المدرسية على أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، سنة 2008م.

(2) محمد عاشور: دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (4)، سنة 2008م، ص 295-279.

وتوظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة، وتطوير الثقافة المستقبلية للمدرسة، وتنمية العاملين مهنيًا، وتهيئة مناخ داعم للعملية التعليمية، بالإضافة إلى تفعيل علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي.

دراسة نايف نفاع الحربي (2008) [1]: هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز معوقات صنع القرار الإداري المدرسي لدى قائدي المدارس الابتدائية بمنطقة تبوك. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على قائدي ووكلاء المدارس الابتدائية الحكومية في تبوك. وتوصلت إلى أن أبرز تلك المعوقات تتمثل في المعوقات التنظيمية، والتي منها: كثرة الأعباء الملقاة على عاتق القائد، وقلة الصلاحيات الممنوحة له في مجال صنع القرار، وضعف دعم إدارة التعليم لقائد المدرسة في صنع القرار المدرسي، وندرة الدورات التدريبية في مجال صنع القرار، ومن المعوقات الشخصية تأتي نقص خبرة المشاركين في صنع القرار داخل المدرسة، وأوصت الدراسة بضرورة دعم إدارة التعليم لقائدي المدارس، وتخفيف الأعباء الإدارية عنهم.

دراسة سليمان إبراهيم النملة (2007) [2]: هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها قائدي المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي حيث تم إعداد استبانة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (673) قائد مدرسة في عدد من المناطق التعليمية بالمملكة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأساليب استخدامًا من قبل قائدي المدارس هو أسلوب التعاون ثم أسلوب الحل الوسط، وأقل الأساليب استخدامًا هو استخدام السلطة، ثم اللجوء إلى إدارة التعليم، وأوصت الدراسة بضرورة منح قائدي المدارس مزيدًا من الصلاحيات التي تتفق مع مستوى مسئولياتهم، وبالصورة التي

(1) نايف نفاع الحربي: أبرز معوقات صنع القرار الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية بمنطقة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سنة 2008م.

(2) سليمان إبراهيم النملة: إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الثانوية بالمملكة العربية تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، سنة 2007م.

تساعد قائدي المدارس في التغلب على العوائق والمشكلات التي تواجههم.

دراسة أمين علي خريص(2007)[1]: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى تحقق الوظائف الإدارية لقائدي المدارس بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على جميع الموجهين وقائدي المدارس الأساسية وعينة من المعلمين في أمانة العاصمة اليمنية. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم وظائف لقائدي المدارس جاءت على الترتيب التالي: التنظيم، والتوجيه، والقيادة والتنفيذ، والتخطيط، والتقويم، وجاء ترتيب الفئات المستهدفة لأداء قائدي المدارس على النحو التالي: المدرسون، والطلاب، والإداريون والعاملون بالمدرسة، وأولياء الأمور.

دراسة فوزية بنت محمد البلاع(2007) [2]: هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز العوائق تتمثل في المركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرار، وعدم توفر الهيكل التنظيمي الذي يساعد على تفويض الصلاحيات اللازمة للمستويات التنفيذية، وتقليص دور الإدارة المدرسية ضمن نطاق محدود، مما أدى إلى قلة الدافعية للعمل وضعف المبادرة والابتكار وانخفاض القدرات والمهارات، وعدم ملائمة بعض اللوائح والتشريعات والأنظمة المتعلقة بالإدارة المدرسية مع الواقع الميداني وتقادم تلك التشريعات وجمودها، وأوصت الدراسة بتوسيع دائرة تفويض السلطات وقاعدة المشاركة في صنع القرارات الخاصة بالتعليم.

(1) أمين علي خريص: تقويم وتطوير أداء وظائف مديري المدارس الأساسية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان، سنة 2007م.

(2) فوزية بنت محمد البلاع: استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. بحث محكم مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، بريدة، السعودية، سنة 2007م.

(3) محمد بن حسن الشمراني: مدى إدراك وممارسة مديري المدارس لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا بتعليم العاصمة المقدسة. دراسة منشورة، إدارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، مكة المكرمة، سنة 2007م.

دراسة محمد بن حسن الشمراني(2007)[3]: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك وممارسة قائدي المدارس لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم إعداد استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (98) قائد من قائدي المدارس في مراحل التعليم العام بالعاصمة المقدسة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القائدين لمجالات التنمية المهنية للمعلمين تأتي بالترتيب التالي: مجال المتابعة – المجال الاجتماعي – المجال المعرفي – مجال التخطيط – مجال التدريب، وأوصت الدراسة بتخفيف الأعباء الملقاة على قائدي المدارس، وحث قائدي المدارس على القيام بدورهم القيادي تجاه المعلمين للارتقاء بمستواهم المهني خاصة في مجال التخطيط والتدريب.

دراسة محمد مطير الشريجة (2006)[1]: هدفت الدراسة إلى تقييم الحاجات الإدارية والفنية لقائدي المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر القائدين أنفسهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليل، وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على عينة من (54) قائد و(57) قائدة. وتوصلت الدراسة إلى أن قدرة قائدي وقادة المدارس الثانوية على ممارسة الكفايات الإدارية والفنية تكمن في المجالات التالية: مجال العمل مع المعلمين، والعمل مع المجتمع المحلي، والتخطيط، والتقويم، وتحسين المنهاج، وهي قدرة متوسطة، وأن هناك ضرورة لتطوير تلك الكفايات.

دراسة ماجد بريسم البيضاني (2005)[2]: هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج لتطوير إدارة المدرسة الثانوية في ضوء وظائفها، من خلال تقويم إدارة المدرسة الثانوية لتأدية وظائفها. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استبانة تم تطبيقها على عينة من (62) مشرف تربوي، و(22) خبير تقويم.

(1) محمد مطير الشريجة: تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن، سنة 2006م.

(2) ماجد بريسم البيضاني: أنموذج مقترح لتطوير إدارة المدرسة الثانوية في ضوء وظائفها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق، سنة 2005م.

وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب الوظائف التي تؤديها إدارة المدرسة الثانوية قد حصلت على درجات مقبولة نسبيًا بمدى تأديتها. وقد ركز التصور المقترح على توظيف فاعل لتقنيات التعليم واستخدام التكنولوجيا الحديثة، وقاعدة البيانات والمعلومات في جميع مجالات أداء وظائف إدارة المدرسة الثانوية.

دراسة الفنتوخ (2000م)[1]: وقد تم إجراء الدراسة على جميع المشرفين التربويين التابعين لإدارة تعليم منطقة الرياض، والبالغ عددهم (176) مشرفًا، وجميع قائدي المدارس الثانوية النهارية للبنين الحكومية التابعة لوزارة المعارف بمدينة الرياض، والبالغ عددهم ستين قائدا. وقد توصلت الدراسة إلى أن فاعلية أداء إدارة المدرسة تجاه تحقيق الأهداف كان بدرجة (أحيانًا) ومستوى متوسط، وأن قلة الدورات التدريبية للعاملين بالمدرسة كانت أبرز المعوقات التي أجمع عليها أفراد الدراسة بنسبة ٪ 1.94.

دراسة الشهري (2000م)[2]: وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة قائدي المدارس لمهامهم الإشرافية في محافظة بيشة التعليمية، سواء المهام الإدارية أو الفنية، وبلغت عينة الدراسة (172) قائد مدرسة، يمثلون المجتمع الأصلي لقائدي المدارس، والذين تنطبق عليهم حدود الدراسة، و(618) معلمًا، يمثلون ٪ 30 من مجتمع الدراسة الأصلي. وتوصلت الدراسة إلى أن المهام الاشرافية الإدارية التي يمارسها قادة المدارس بدرجة عالية في محافظة بيشة، هي: إعداد سجلات حضور وغياب المعلمين، وسجلات غياب الطلاب، وتذكير المعلمين بالإطلاع على التعاميم والنشرات، وعمل جدول زمني للإشراف عليهم. كما كشفت نتائج الدراسة المهام الإشرافية الفنية التي يمارسها قادة المدارس بدرجة عالية في محافظة بيشة، هي: متابعة دفاتر التحضير، ومتابعة سير الاختبارات،

(1) الفنتوخ: مدى فاعلية أداء إدارة المدرسة في تحقيق أهداف التربية الصحية لطلاب المرحلة الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، 2000م.

(2) الشهري: مدى ممارسة قائدي المدارس لمهامهم الاشرافية في محافظة بيشة التعليمية، 2000م.

وزيارات المعلمين الصفية ومتابعة أدائهم، ومتابعة ملاحظات المشرفين.

دراسة أبو عودة (1998م)[1]: وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع الممارسات الإدارية والفنية لقائدي المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في لواء غزة في ضوء المتغيرات: نوع المدرسة، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. واشتمل مجتمع الدراسة جميع قائدي وقادة المدارس الثانوية في لواء غزة، والبالغ عددهم تسع وأربعين قائدا وقائدة، فضلًا عن جميع المعلمين والمعلمات الواقعين تحت إدارتهم، والبالغ عددهم (1373) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: يقدر القائدون درجة ممارستهم الإدارية والفنية بشكل أعلى من تقدير المعلمين لها في كل مجال على حدة، وفي مجموع المجالات ككل. وأوصت الدراسة إلى ضرورة تدريب هؤلاء القائدين عبر برامج أكثر تطبيقية، وخاصة في سبل توثيق عرى الاتصال والتواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي.

دراسة ال يحي (1998م)[2]: وقد هدفت الدراسة إلى معرفة الممارسات الإشرافية لقائدي المدارس الثانوية العامة أثناء الزيارة الصفية، ومدى أهميتها وتطبيقهم لتلك الممارسات الإشرافية، وبلغت عينة الدراسة (1547) ما بين معلم وقائد مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات الإشرافية لقائدي المدارس الثانوية العامة بمنطقة الرياض التعليمية أثناء الزيارة الصفية بدرجة متوسطة، وذلك من وجهة نظر المعلمين والقائدين في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية.

دراسة أبو الوفا (1995م)[3]: وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر التغير في الوقت الحاضر، وأهم مصادره والوقوف على أسبابه ومراحله وأنواعه، وكشف أهم الطرق التي يمكن استخدامها من قبل الإدارة المدرسية في تهيئة

(1) أبو عودة: واقع الممارسات الإدارية والفنية لقائدي المدارس الثانوية في لواء غزة، 1998م.

(2) آل يحي: الممارسات الإشرافية لقائدي المدارس الثانوية العامة أثناء الزيارة الصفية في منطقة الرياض التعليمية، 1998م.

(3) أبو الوفا : دور الإدارة المدرسية في تهيئة الموارد البشرية للمشاركة في انجاز سياسة التغير التربوي الفعال «دراسة حالة بمحافظة القليوبية، 1995م.

الموارد البشرية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على تسعين قائدا وتسعين ناظرًا، بواقع عشرة قائدين وعشرة نظار من كل إدارة تعليمية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واستخدم الباحث أداة استطلاع الرأي الذي شمل خمس محاور مكون من ست وستين عبارة. وأوصى الباحث بضرورة تدعيم طريقة التفاهم، وأخذ الرأي والمشورة بين العاملين وضرورة الاهتمام بمشاركة المدرسة في حل بعض مشكلات المجتمع.

دراسة الطوق (1994م)[1]: وقد هدفت هذه الدراسة إلى العلاقة بين النمط القيادي لقادة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية والرضا الوظيفي للمعلمات، وأثر هذا الرضا في التحصيل الدراسي للطالبات، واشتملت عينة الدراسة جميع معلمات الصف الثالث ثانوي العلمي والأدبي في المدارس الحكومية والأهلية، السعوديات وغير السعوديات، بمدينة الرياض، وعددهن (616) معلمة في المدارس الحكومية، و(120) في المدارس الأهلية. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن أكثر الأنماط وجودًا في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية هو النمط الديموقراطي، يليه النمط الأوتقراطي، وأخيرًا النمط التسيبي.

دراسة الزهراني (1994م)[2]: وقد هدفت الدراسة إلى تقويم أداء قائدي المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على جميع قائدي المدارس الثانوية الحكومية للبنين، تم اختيارها بطريقة الحصر الشامل حتى تمثل مجتمع الدراسة، فبلغت خمسة وأربعين قائدا، واختيرت عينة الدراسة من المعلمين بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، والتي بلغت (375) معلمًا بنسبة 31.2٪ من مجتمع الدراسة البالغ (1170) معلمًا. وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة تعرف القائد على أسباب المشكلة قبل اتخاذ القرار،

(1) الطوق: العلاقة بين النمط القيادي لقادة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية والرضا الوظيفي للمعلمات وعلاقته بالتحصيل الدراسي للطالبات، 1994م.

(2) الزهراني: تقويم أداء قائدي المدارس الحكومية للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر قائدي تلك المدارس ومعلميها، 1994م.

وإيضاح طرق تنظيم السجلات والملفات والتعاميم للعاملين.

دراسة كوين[1](Qwen 1989): وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الصفات الضرورية التي يجب أن يتحلى بها القائد حتى يكون ناجحًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم المقابلات الشخصية كأداة للدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (428) قائدا من رجال الأعمال والتربويين، حيث طلب منهم أن يحددوا الصفات الضرورية التي يجب أن تتوفر لدى القائد الناجح، فاتضح أن أكثر الصفات تصب في أن القادة المتميزون يجب أن يكون لهم رؤى يترجمونها لأهداف، ويراقبون الموقف العام والتقدم في العمل لتحقيق الأهداف، كما أجرى مسح شمل لعدد ثلاثة وأربعين قائدا لمدارس في الولايات المتحدة؛ اتضح من خلالها وجود عشر مميزات رئيسية تتصدر صفات قائد المدرسة الفعال، أهمها صاحب الخطة الاستراتيجية والأهداف المكتوبة.

دراسة الطوباسي (١٩٨٠)[2]: وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الممارسات الإدارية التي يحس بها القائدون والمعلمون، ومعرفة عدد وقوع المشكلات في العمل الإداري، وعلاقتها بجنس القائد، ومؤهله العلمي، والمرحلة التعليمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار محافظة إربد كعينة ممثلة للدراسة، واستخدم استبيان الأعمال الإدارية واستبيان آخر عن المشكلات الفنية، وكشفت الدراسة عن وجود ثلاث وأربعين مشكلة موزعة على ستة مجالات بحسب مصدرها، وهي: مشكلات متعلقة بالأنظمة والتعليمات، ومشكلات متعلقة بالطلاب والمعلمين، وأولياء الأمور، وأفراد البيئة المحلية، والمسئولين في الإدارة التربوية، ومشكلات متعلقة بالبناء المدرسي والتجهيزات. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين متوسط ممارسة القائد لعمله وبين عدد المشكلات التي يواجهها، وأن الارتفاع بمستوى تأهيل القائد العلمي يقلل من عدد المشكلات التي يواجهها، وأن أعلى عدد للمشكلات كان عند القائدين

(1) كوين : العلاقة بين الرؤية الاستراتيجية والإدارة الفعالة، 1989

(2) الطوباسي: دراسة واقع الإدارة المدرسية في الأردن، 1980

ذوي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات.

دراسة «ويسلي»[1](Wesie 1972): وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات الإدارية التي يواجهها قائدو المدارس في مهامهم، ومدى شدتها، وكذلك معرفة خصائص النظام المدرسي. واشتملت على 80٪ من مدارس الولاية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد استبانة صنف فيها الصعوبات حسب المجالات، وهي: مجال التعليم، وهيئة التدريس، وحجم المدرسة، والتمويل، والعلاقة مع المجتمع المحلي. وأشارت النتائج إلى أن غالبية قائدي المدارس يرون أن أكثر الصعوبات التي تواجههم هي في مجال التعليم وهيئة التدريس، وأن الصعوبات تزداد في المدارس الكبيرة، كما أشارت النتائج إلى أن الصعوبات المتعلقة بمجال التمويل والمجتمع المحلي تزداد في مدارس الريف أكثر منها في مدارس المدن.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة الاهتمام بأدوار قائد المدرسة في العديد من الدراسات، ومنها دراسات (كوتريد وآخرون، 2014 وعبد العليم وأحمد، 2013، وآل الشيخ، 2011، وسانكار، 2009، والمتروك، 2013، وهولاند، 2009، وعاشور، 2008، وخريص، 2007)، وتعدد تلك الأدوار من كونه مشرف تربوي ومراقب لتنفيذ المنهاج، ودوره في تنمية الإبداع لدى المعلمين وتنميتهم مهنيًا وتطوير أداءهم، ومواجهة التحديات الخاصة بإدارة العملية التعليمية في المدرسة، واهتمت بعض الدراسات بالكشف عن درجة أداء القائد لأدواره المتعددة، وجاء هذا التقدير بدرجة تراوحت بين جيد ومتوسط في دراسة أبو الكشك(2011)، والشريجة(2006)، أو بدرجة مقبولة كما في دراسة البيضاني(2005)، واهتمت دراسة جريسوم وليب(2011) بتحديد المهارات اللازمة للقائد، وأشارت دراسة إبراهيم(2011) إلى الحاجة إلى تطوير

(1) ويسلي: تحليل الصعوبات الإدارية كما يراها القائدون في ولايا ألاباما، 1972

الأداء، وأظهرت تلك الدراسات تعدد الأدوار التي يمارسها قائد المدرسة داخل المدرسة مع المعلمين والعاملين في المدرسة، ومع المجتمع المحلي.

أما المشكلات أو المعوقات الخاصة بأداء القائد، فقد أشارت دراسات (المنصور، 2012 والصلاحي، 2008، والحربي، 2008 والنمله، 2007 والبلاع، 2007، والشمراني، 2007) إلى مركزية الإدارة، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة للقائد، وندرة الدورات التدريبية، وأوصت تلك الدراسات بضرورة إعطاء المزيد من الصلاحيات، وتوسيع دائرة التفويض والمشاركة في صنع القرار، وتخفيف الأعباء الملقاة على قائدي المدارس.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بأداء القائد لأدواره المتعددة داخل المدرسة، ولكنها اختلفت عنها في تبني مدخل الإدارة الذاتية كمدخل لتطوير الأداء، ويتفق تبني هذا المدخل مع العديد من التوصيات الصادرة عن بعض تلك الدراسات، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة، واختلفت عن الدراسات السابقة من حيث الهدف المتمثل في الوصول إلى تصور مقترح لتطوير أداء قائد المدرسة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، حيث ان جميع الدراسات السابقة اكتفت بتناول دور القائد أو التعرف على المشكلات الخاصة بعمل القائد فقط دون صياغة تصور لتطوير هذا الأداء أو التغلب على تلك المشكلات.

وأفادت الدراسات السابقة في التعرف على العديد من أدوار القائد التي يمارسها أثناء أدائه لمهامه المختلفة، والتعرف على معوقات أداء القائد لعمله

وبعض المقترحات الخاصة بتطوير هذا الأداء.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام

دراسة تهاني بنت فهد الفياض (2013) [1]: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظر القادة والمعلمات، وصياغة بعض المقترحات التي تسهم في تطوير عملية تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأعدت الباحثة استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (30) قائدة من قادة المدارس المتوسطة والثانوية، و(254) معلمة. وتوصلت إلى أن واقع تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في مدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة في الأداء ككل، ووجود معوقات كثيرة تحد من تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المتوسطة والثانوية المطبقة للمشروع في مدينة الرياض، كان من أبرزها: كثرة الأعباء الإدارية، وقلة الدعم المالي للمدرسة من الجهات المسئولة بالوزارة، وقلة الصلاحيات الممنوحة للمدرسة.

دراسة رامي عبابنة (2013)[2]: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس قائديات تربية إربد من وجهة نظر قائدي المدارس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة ركزت على مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من (305) قائد وقائدة من العاملين في المدارس الحكومية في محافظة إربد. وتوصلت إلى أن

(1) تهاني بنت فهد فياض: واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، سنة 2013م.

(2) رامي عبابنة: مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، العدد الثالث، سنة 2013م، ص 96-73

مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية جاء بدرجات متفاوتة، وتراوحت تقديرات قائدي المدارس لمستوى التطبيق بين الدرجة المتوسطة في مجال النمو المهني ومجال تحسين ظروف الطلاب، وجاء تقديرهم لمجالي المشاركة في صنع القرار والمساءلة بدرجة قليلة، وبشكل عام جاء التقدير للمجالات الأربعة بدرجة متوسطة.

دراسة كامينياتيلو وباليتا وسبيزالى [1] (2012) **Caminnatielo' Paleta & Speziale**: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق مدخل الادارة الذاتية ومدخل المحاسبية على التحصيل الدراسي، وذلك من خلال نتائج الدول المشاركة في مسابقة بيزا عام 2006، وبلغ عدد الدول المشاركة في ذلك العام نحو 57 دولة. واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل نتائج الدول المشاركة في تلك المسابقة لاستقصاء العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات ذات الصلة بالإدارة المدرسية. وأظهرت النتائج أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية والمحاسبية له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي، ويتعاظم هذا الأثر في حال تبني المدخلين معًا.

دراسة بدر بن مهدي البقمي (2012) [2]: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قائدي المدارس الثانوية في محافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ووجهة نظر وكلائهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأعد الباحثة استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (117) قائد ووكيل ومن قائدي ووكلاء المدارس الثانوية بمحافظة الطائف. وتوصلت إلى أن ممارسة قائدي المدارس الثانوية للإدارة الذاتية من وجهة نظر عينة الدراسة يأتي بدرجة متوسطة، وذلك في المجالات التالية: تفويض السلطة، والتواصل، والنمو المهني، والمتابعة والمحاسبة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مجالات الدراسة تبعًا لمتغيري العمل الحالي، وسنوات الخبرة.

(1) Ian Camminatielo، Angelo Paleta & Maria Teresa Speziale(2012) : op. ، cit. ، p. 381-386.

(2) بدر بن مهدي البقمي: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، سنة 2012م.

دراسة أحمد عبد العال (2011)[1]: هدفت الدراسة إلى دراسة الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من الولايات المتحدة وكندا، بهدف تحسين نظام الإدارة التعليمية في مصر. واستخدم الباحث مدخل بيريداي كأحد مداخل المنهج المقارن. وتوصلت الدراسة إلى تشابه كل من كندا والولايات المتحدة في نشأة وتطور الإدارة الذاتية للمدرسة كصورة من صور التحول نحو اللامركزية والإصلاحات الإدارية والتعليمية، واعتبار هذا المدخل كأحد الاتجاهات العالمية المعاصرة للامركزية في التعليم، والتشابه كذلك في أهداف تطبيق الإدارة الذاتية، وفي اتساع مساحة المشاركة المجتمعية في الإدارة المدرسية وصنع القرارات التعليمية على المستوى المدرسي، وتمثل وجه الاختلاف بين الدولتين في تأسيس المجالس المحلية، والتي يرجع تاريخ تأسيسها إلى مطلع القرن الماضي، أما في كندا فقد تأسست تلك المجالس في العقد الأخير من نفس القرن.

دراسة خالد الصالحي (2011)[2]: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع صلاحيات قائدي المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، والتوصل لتصور مقترح لصلاحيات قائدي المدارس في ضوء بعض الخبرات العالمية ومقترحات عينة الدراسة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استبانة تم تطبيقها على عينة من قائدي المدارس الثانوية، وأظهرت الدراسة ضعف وضآلة الصلاحيات الممنوحة لقائدي المدارس، والتي لا تتوافق مع المهام الموكلة إليهم، ووضع الباحث تصور مقترح في ضوء بعض الخبرات العالمية، وتضمن هذا التصور منح المزيد من الصلاحيات لقائد المدرسة في العديد من المجالات، والتي منها المجال الإداري، ومجال التطوير والتخطيط، والمجالات الفنية، وفي مجالي العمل مع المعلمين ومع الطلاب.

(1) أحمد عبد النبي عبد العال: دراسة مقارنة للإدارة الذاتية للمدرسية في كل من الولايات المتحدة وكندا وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية، العدد 33، سنة 2011، ص 218-108.

(2) خالد الصالحي: تصور مقترح لصلاحيات مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود، الرياض، سنة 2011م.

دراسة على محمد جبران وراضي بن محيسن الشمري (2011)[1]: هدفت الدراسة إلى التعرف مدى إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث أعد الباحثان استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (7) من وكلاء وزارة التعليم، (169) قائد، و(138) قائدة. وتوصلت الدراسة إلى أن إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض كانت بدرجة كبيرة جدًا في المجالات التالية: شؤون الطلاب، والأهداف التربوية، والإشراف التربوي، والشؤون المالية، وبدرجة كبيرة على مجالات شؤون المعلمين والعاملين والمبنى المدرسي، وأخيرًا بدرجة متوسطة في مجال المناهج الدراسية.

دراسة سهى سالم سرور (2008) [2]: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإدارة المؤسسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ومدى إمكانية تطوير الإدارة المدرسية في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت الباحثة استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (116) قائد وقائدة من العاملين في المرحلة الثانوية. وتوصلت إلى أن أداء قائدي المدارس الثانوية في محافظات غزة لمهارات الإدارة الذاتية لا يصل إلى حد الكفاية المقبولة، وجاء أداء المهارات الخاصة بالإدارة الذاتية بشكل عام بنسبة بلغت(٪ 59. 4)، كذلك كشفت الدراسة أن قائد المدرسة لم يُمنح الصلاحيات الكافية واللازمة لتسيير أمور مدرسته على النحو الذي يراه مناسبًا.

دراسة خلود بنت حمد الدوسري (2007)[3]: هدفت الدراسة إلى تقديم تصور

(1) على محمد جبران وراضي بن محيسن الشمري: درجة أمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في العلوم التربوية، المجلد 38، سنة 2011م، ص 1343-1323.

(2) سهى سالم سرور: تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، سنة 2008م.

(3) خلود بنت حمد الدوسري: الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود: كلية التربية، الرياض، سنة 2007م.

مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية. وأعدت الباحثة استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (102) مشرفة إدارية وجميع قادة مدارس البنات المتوسطة والحكومية في مدينة الرياض وبلغ عددهن(291) قائدة، واشتملت الاستبانة على جزأين هما: مبررات تطبيق الإدارة الذاتية ومتطلبات هذا التطبيق وتوصلت إلى أن من أهم مبررات التوجه نحو الإدارة الذاتية في المدارس حاجة قادة المدارس إلى إصدار المتعلقة بشؤون المدرسة دون الرجوع لإدارة التعليم في جميع الأمور، والحاجة إلى توفير ميزانية سريعة ومرنة للصرف، وذلك لتوفير متطلبات المدرسة دون تعقيدات قد تعرقل سير العمل، أما أهم متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس فتتمثل في إشراك المعنيين بالعملية التربوية والتعليمية في اتخاذ القرارات التعليمية ومسئوليتهم تجاه إدارة شؤون المدرسة، والعمل على تنمية موظفات المدرسة مهنيًا.

دراسة عمر نصير رضـــوان(2007)[1]: هدفت الدراسة إلى الوصول إلى الأسس النظرية لإدارة مدارس التربية الخاصة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وأيضًا الوقوف على واقع إدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى صياغة تصور مقترح لإدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، واشتمل على الإطار الفكري، والتنظيم، والتمويل، والتنمية المهنية. ولعل من أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة: أن مدخل الإدارة الذاتية يعد من المداخل الإدارية الحديثة، وهو بمثابة آلية لتطبيق التوجه السائد نحو اللامركزية في إدارة المدارس.

دراسة لوكريشيا سانتيبانز (Lucrecia Santibanez 2007)[2] : هدفت

(1) عمر نصير رضوان: إدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، سنة 2007م.

(2) Lucrecia Santibanez(2007) : School-Based Management Effects on Educational Outcomes: A Literature Review and assessment of The Evidence Base، The World Bank، Washington D. C.

الدراسة إلى الوقوف على إصلاحات الإدارة الذاتية للمدرسة في بعض الدول في العقود الثلاثة الماضية، ومراجعة الأدبيات المرتبطة بآثار الإدارة الذاتية للمدرسة على أساس النتائج التعليمية، ودراسة نتائج وآثار تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة على نتائج ومخرجات التعليم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية أسهم بفاعلية في تحسين مخرجات التعليم، حيث اشتملت الإدارة الذاتية للمدرسة على مجموعة واسعة من الاستراتيجيات التي تسهم في منح المدارس الاستقلال الذاتي.

دراسة نيكولاس بوثا (Botha Nicolas 2006)[1]: هدفت الدراسة إلى توضيح الدور القيادي لقائد المدرسة الثانوية لضمان تحسين وتطوير المدارس المدارة ذاتيًا في جنوب أفريقيا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة الحالة لعدد من المدارس الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أن الدور القيادي لقائد المدرسة يمثل العامل الرئيس في وجود علاقة ناجحة ما بين الإدارة الذاتية للمدرسة وتحسينها، وأنه تطبيق الإدارة الذاتية أسهم في تحول دور القائد من مجرد الاتمام بإدارة العملية التعليمية، إلى دور قيادي قادر على تنسيق الجهود المشتركة لمجموع العاملين في المدرسة ودعم الجهود الخاصة باتخاذ القرارات.

دراسة خميس فهمي عبد العزيز(2005)[2]: هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس الفكرية التي يستند إليها مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر، وتحديد مبررات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية العامة بمصر. وتوصلت إلى أن تطبيق الإدارة الذاتية يؤدي إلى العديد من المميزات منها: تزايد سلطة المدرسة على مختلف مجالات العمل بها، وتزايد مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بها، وتحسين الاتصال بين العاملين بالمدرسة وأفراد المجتمع.

(1) Nicolas Botha(2006) : Leaders in School-Based Management: A Case Study In Selected Schools، Journal of Education، South Africa، Vol. 26(3)، p. 341-353.

(2) خميس فهمي عبد العزيز: الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر ومتطلبات تطبيقها في المدارس الثانوية بمصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، سنة 2005م.

دراسة تشينج وتشونج [1] (Cheng & Cheung 2004): هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة علاقة مدارس الإدارة الذاتية المتعددة المستويات بجودة التعليم في عدد من مدارس هونج كونج. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال التعرف على مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في (68) مدرسة ابتدائية. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأسلوب الأكثر تفضيلًا من أساليب الإدارة الذاتية هو أسلوب الإدارة الذاتية على مستوى القاعدة، وكان أكثر الأساليب فاعلية حيث يسمح بالتكيف مع ظروف العمل، ويتميز بالمرونة والملائمة مع الحاجات والتحديات الداخلية والخارجية، واشتمل هذا الأسلوب على علاقات ودية واجتماعية ما بين أعضاء المدرسة، وأدى بالتالي إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو العمل.

دراسة نيل كرانستون [2] (Cranston Neil 2002): هدفت الدراسة إلى الوقوف على التحديات التي تواجه القائدين نتيجة تغير أدوارهم الناتج عن تطبيق الإدارة الذاتية بالمدارس التي يتولون إدارتها. وقام الباحث بإجراء مقابلات مع (6) من قائدي المدارس وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (32) قائد وقائدة. وتوصلت إلى أن أدوار القائدين ومهاراتهم ومسئولياتهم قد تغيرت، وأصبحت أكثر تحديًا لهم كقادة وقائدين لتلك المدارس، بالإضافة إلى أن تطبيق الإدارة الذاتية أسهم في تعزيز مهارات القائدين، ومنها مهارات العلاقات الشخصية والاتصال، والتفاوض، والتعاون، والإقناع. وتغيرت بالتالي أدوار المعلمين في ضوء تطوير أداء المعلم أيضًا كقائد إداري بالمدرسة.

(1) Cheng & Cheung (2004) : Four Types of School Environment Multi Level Self-Management and Educational Quality، Educational Research and Evaluation، Vol. 10(1)، 71-100.

(2) Neil Cranston(2002) : School-Based Management Leadership: Change and Challenge For Prin cipals، International Studies in Educational Administration، vol. 30(1)، 2-12.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

اتفقت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، وذلك كما جاء في دراسات (كامیناتیلو وآخرون، 2012 ورضوان، 2007 وسانتيبانز، 2007 وبوتا، 2006 وعبد العزيز، 2005 وتشينج وتشونج، 2004 وكرانستون، 2002)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى مدخل الإدارة الذاتية باعتباره مدخل للإصلاح في ظل اللامركزية، ويسهم تطبيقه في تعزيز مهارات القائدين، ومهارات العلاقات الشخصية والاتصال، وتتزايد سلطة المدرسة على مختلف مجالات العمل بها، كما يسهم في تزايد مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والعاملين في المدرسة، كذلك يسهم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتحسين مخرجات التعلم، أي أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية له العديد من الآثار الإيجابية التي لا تقتصر على الإدارة المدرسية، بل تمتد لتشمل جميع العاملين في المدرسة، وكذلك الطلاب.

ومن جهة أخرى كشفت دراسات (عبابنة، 2013 والبقمي، 2012 وسرور، 2008) عن تطبيق هذا المدخل بدرجة متوسطة، واهتمت دراسة الدوسري (2007) بتحديد مبررات تطبيق هذا المدخل والذي تتمثل في التنمية المهنية للعاملين في المدرسة والتخلص من اللامركزية الإدارية، وبالنسبة لإمكانية تطبيق هذا المدخل؛ فقد كشفت دراسة جبران والشمري (2011) عن قبول قائدي المدارس لتطبيقه بدرجة كبيرة. أما معوقات التطبيق، فقد أظهرت دارسة فياض (2013) أن تلك المعوقات تتمثل في كثرة الأعباء الإدارية، وقلة الصلاحيات الممنوحة للمدرسة، واهتمت دراسة الصالحي (2011) بوضع تصور مقترح قائم على منح المزيد من الصلاحيات لقائد المدرسة، أما دراسة رضوان (2007)، فقد استهدفت وضع تصور مقترح لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بمدخل الإدارة الذاتية كمدخل للإصلاح على مستوى الإدارة المدرسية، وخاصة مع الدراسات التي أُجريت في المملكة العربية السعودية، ومنها دراستي الدوسري (2007)، التي تناولت وضع تصور مقترح لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، ودراسة جبران والشمري (2011)، والتي تناولت إمكانية تطبيق هذا المدخل، وجاءت هاتان الدراستان في مرحلة سابقة على البدء في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بصورة تدريجية في بعض المدارس، وفي مرحلة لاحقة جاءت دراسة البقمي (2012) لتكشف عن درجة ممارسة قائدي المدارس الثانوية للإدارة الذاتية، وتناولت دراسة فياض (2013) واقع ومعوقات هذا التطبيق، واختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة من حيث تطبيقها بعد القرارات الأخيرة الصادرة عن وزارة التعليم في المملكة، والتي تم موجبها منح المزيد من الصلاحيات لقائدي المدارس، بالشكل الذي يتفق مع تطبيق مدخل الإدارة الذاتية.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة الواردة في هذا المحور من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانه كأداة لجمع معلومات الدراسة، ومع بعض الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة والمتمثلة في قائدي المدارس في المرحلة الثانوية، ومنها دراستي البقمي (2012)، والصالحي(2011)، واللتان أُجريتا في المملكة العربية السعودية.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت مهارات الإدارة الصفية:

دراسة الفضلي (2011م)[1]: وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى إدارة المناخ الصفي وفق متطلبات التعلم النشط لدى الطالبات المعلمات في الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، واستخدمت الباحثة استبيانًا لقياس مستوى إدارة المناخ الصفي لدى العينة، وقد تكونت

(1) الفضلي: مستوى إدارة المناخ الصفي وفق متطلبات التعلم النشط لدى الطالبات المعلمات في الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، 2011م.

عينة الدراسة من طالبات المستوى الثامن من الأقسام العلمية والأدبية. وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى إدارة المناخ الصفي لدى عينة الدراسة، مع وجود فرق بين طالبات التخصص الأدبي والتخصص العلمي في مكون الإدارة الصفية لصالح طالبات التخصص الأدبي. وأوصت الدراسة إلى ضرورة مراجعة الأساليب وطرق إعداد المعلم وتكثيف الجوانب المهارية في برامج الإعداد من خلال استخدام التدريس المصغر ونماذج التدريس لتجاوز الثغرات في البرامج الحالية.

دراسة الكثيري (2008م)[1]: وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية قائدة المدرسة في تنمية الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال، وتحديد أهم المشكلات التي تعيق قائدة المدرسة في تنمية مهارات معلماتها الصفية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مطبقة استبانة على عينة الدراسة من المعلمات والقادة. وقد أظهرت النتائج أن قائدة المدرسة تسهم بدرجة كبيرة في تنمية جميع مهارات إدارة الصف لدى معلمات مدرستها، وأن من عوامل الإدارة الناجحة تفويض بعض الصلاحيات للعاملين، حيث يتفرغ القائد للتخطيط الاستراتيجي والإشراف على تنمية مهارات وقدرات العاملين، لذلك أوصت الباحثة بضرورة تخفيض المهام والواجبات المناطة بالقائدة، وذلك بتفويض الإداريات القيام ببعض المهام.

دراسة الأخرس (2000م)[2]: وقد هدفت الدراسة إلى معرفة النمط الإداري، ومدى علاقته بأسلوب عمل المعلمين، وتعاملهم مع الطلاب داخل الصف الدراسي بمدينة أبها. وكانت عينة الدراسة جميع المعلمين والبالغ عددهم (264) معلمًا، وعدد (932) طالبًا، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من الصفين الثاني والثالث ثانوي بقسميها، في تسع عشرة مدرسة من مدارس مدينة أبها.

(1) الكثيري : فاعلية قائدة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، 2008م.
(1) الأخرس: النمط الإداري ومدى علاقته بأسلوب عمل المعلمين وتعاملهم مع الطلاب داخل الصف الدراسي، 2000م.

وتوصلت الدراسة إلى أن النماط الإدارية التي يمارسها فعليًا قائدو مدارس أبها الثانوية هي النمط الديموقراطي والنمط الترسلي على الترتيب.

دراسة النويصر (1999م)[1]: وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم كفايات الإدارة الصفية الواجب توافرها في المعلم وإلى معرفة مدى ممارسة المعلمين لكفايات الإدارة الصفية داخل صفوفهم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وقائدي المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين، وكذلك معرفة إلى أي مدى تختلف وجهة نظر أفراد العينة حول ممارسات الإدارة الصفية، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارستهم لكفايات الإدارة الصفية الفعالة. وقد بلغت عينة الدراسة (300) معلمًا في المرحلة المتوسطة وستين قائد مدرسة متوسطة وستة وخمسين مشرف مواد تربوي. واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة كأداة بحث، وكشفت النتائج عن ارتفاع درجة الأهمية من وجهة نظر كافة أفراد عينة الدراسة لمعظم كفايات الإدارة الصفية التي ذكرت في استبانة الدراسة، لكنها لا تمارس بالدرجة المطلوبة، كما كشفت عن العديد من الصعوبات من أهمها: زيادة عبء التدريس، وكثافة عدد الطلاب في الصف، وكثرة المهام والواجبات المناطة بالمعلم، وضعف شخصية المعلم أمام الطلاب، وتساهل إدارات المدارس بشكل يحفز الطلاب على إثارة المشكلات داخل الصف أو المدرسة.

دراسة عويدات (1996م)[2]: وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء سلوك المعلمين وتفاعلهم مع الطلبة الذين شكلوا نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية، ومدى ادراك الطلبة لاتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوكهم الصفي الملاحظ، واختيرت عينة عشوائية مكونة من خمس وثلاثين شعبة مدرسية من محافظات عمان والزرقاء ومأدبا والبلقاء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي

(1) النويصر: كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض، 1999م.
(2) عويدات: طبيعة التفاعل بين المعلم وطلبة بعينهم مما يحمل نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية ومدى ادراك الطلبة لتلك الاتجاهات، 1996م.

التحليلي، وكانت بطاقة الملاحظة الصفية والمقابلات الشخصية أدوات تلك الدراسة. وأشارت نتائج الملاحظة أن المعلمين يتفاعلون بتواتر مرتفع مع الطلبة الذين يحملون نحوهم اتجاهات إيجابية في حين يتراجع في النوع والكم مع الطلبة الذين يحملون نحوهم اتجاهات سلبية. وأوصى الباحث بإجراء تعديل في برامج اعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الأردنية والعربية لمعرفة الطلبة أثناء دراستهم لإعدادهم كمعلمين للخطوات العملية التي تمنحهم احساسًا وشفافية في التعامل مع طلبتهم في المستقبل، كما يعطيهم القدرة على التحكم والضبط الذاتي لأمزجتهم حين يحكمون على تلاميذهم أو سلوكهم الصفي.

دراسة[1] (Charnk & Killy 1995): وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات الأكثر، هل تكون لدى المعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة، أم في المدارس العليا التي تكون صعوباتهم أكثر، ويوجد لديهم أنواع ووسائل أكثر قيمة في المساعدة. وقد طبقت هذه الدراسة على المعلمين المبتدئين بمدارس المرحلة المتوسطة والعليا التابعة لولاية بالتيمور في الولايات المتحدة الأمريكية، وقام الباحثان بتوزيع (244) استبانة على المعلمين المبتدئين، بهدف تحديد نوع المساعدة المفضلة لدى هؤلاء، وتوصل الباحثان إلى أن نوع المساعدة المفضلة لديهم: إتاحة الفرصة لهم بملاحظة زملاؤهم أثناء التدريس، وأن يكون لكل معلم مبتدئ مشرف يتابعه ويستشيره في المشكلات المتعلقة بضبط الفصل، وأوصى الباحثان بزيادة ورش العمل والمصادر التي تتناول صعوبات ومشاكل المعلمين المبتدئين.

هذا؛ وقد مثَّل الاطلاع على الدراسات السابقة في المحاور السابقة العديد من أوجه الإفادة للباحث من حيث التعرف على متغيرات الدراسة بشكل موسع، والتعرف على المراجع والمصادر التي يمكن الرجوع إليها في إعداد الإطار النظري، وتصميم أدوات الدراسة الحالية، والمنهج المستخدم.

(1) كيلي: الصعوبات والاستراتيجيات المساعدة للمعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة والعليا، 1995م.

الفصل الثاني
التعليم العام في المملكة العربية السعودية ودور قادة المدارس

المبحث الأول: نشأة وتطور التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية
المبحث الثاني: مهام قائدي مدارس التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية
المبحث الثالث: الإدارة الصفية

المبحث الأول

نشأة وتطور التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية

تعود بداية التعليم في المملكة العربية السعودية رسميًا إلى عام 1932 ميلادية، وقبل ذلك كانت محدودة على ما يسمى الكتاتيب حاليًا، ويبدأ التعليم العام في السعودية من التعليم الابتدائي مرورا بالمتوسطة حتى التعليم الثانوي وهي متاحة لجميع المقيمين في المملكة العربية السعودية. ومع ازدهار الحياة الاجتماعية والاقتصادية في المملكة أصبحت ثقافة التعليم المدرسي منتشرة عند أغلب المواطنين، حيث بينت بعض الدراسات التي أُجريت عام 1996م أن ما يقارب 61٪ من الأطفال السعوديين منتظمين في الحضور المدرسي، ويتبعون الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، كما أوضحت الدراسة أن نصيب التعليم التقني والمهني كان الأكثر في الزيادة، ويرجع ذلك لسد الفراغ والحاجة للعمالة الأجنبية في السعودية. وقد بدأ الاهتمام الفعلي بالتعليم بعد أن اوضع تقرير عالمي أن التعليم في المملكة العربية السعودية يحتل أحد المراكز الأخيرة على مستوى العالم العربي، بدأت المدارس الخاصة في السعودية وبعضا من المدارس الحكومية بتبنى التعليم الالكتروني التي تتيح للطالب الاستغناء عن الكتاب كوسيلة دراسة والاعتماد على الحاسب في كثير من المجالات[1].

ومن البديهي أن نظام التعليم في أي دولة هو صورة للدولة ذاتها، لدرجة يمكن معها القول؛ أنه كما تكون الدولة يكون نظامها التعليمي. فالدولة المتقدمة

(1) خلود بنت حمد الدوسري: الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض تصور مقترح، ص 62، مرجع سابق.

يستند تقدمها إلى جملة من العوامل التي تتفاعل معا، ويأتي نظام التعليم، بإجماع المنظرين التربويين وغير التربويين، في صدر هذه العوامل. لذا أصبح نظام التعليم مجالًا حيويًا لكافة المهتمين بتنمية المجتمع، فهو يخص التربويين باعتباره حقل تخصصهم، ويحوز -في الوقت نفسه- على اهتمام المخططين باعتباره شرطًا لوصول خططهم إلى غاياتها، وهو كذلك أمل السياسيين في تحقيق الدولة لأهدافها وحضارتها. ونظام التعليم في المملكة العربية السعودية يرصد التقدم الذي حدث في المملكة من خلال النقلات الكمية والتطورات الكيفية التي حققها التعليم السعودي في مسيرته، والتي ساندت تطورات عديدة في مجالات الزراعة، والصناعة، والتجارة، والإنشاء والتعمير، والطرق، والاتصالات، والصحة، والخدمات الاجتماعية، فكانت التنمية نتاجا لهذا كله، وكان التقدم في شتى جوانب الحياة هو المحصلة النهائية[1].

وقد حرصت المملكة على أن تدور فلسفة التعليم فيها حول غرس العقيدة الإسلامية ونشرها بين النشء، وفهم الإسلام فهما صحيحا، وتنشئة الأجيال على الأسس الدينية، وتزويدهم بالقيم والمثل العليا، وإكسابهم المعارف والمهارات المختلفة. وتنمية اتجاهاتهم السلوكية نحو الولاء الصادق لله سبحانه وتعالي ثم للوطن وولاة الأمر ويمكن الوقوف على فلسفة وأهداف النظام التعليمي السعودي باستقراء مواد وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية الصادر عام 1388هـ = 1968م لتحديد المسار الذي ينبغي أن يسير بموجبه التعليم السعودي في كافة مراحله. ويمكننا تلخيص أهم أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية فيما يلي:

1. أهداف إسلامية: وتتضمن ترسيخ الإيمان بالله ربًا، وبالإسلام دينًا، وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيًا ورسولا، واحترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها، وتزويد الفرد بالأفكار والمشاعر والقدرات

(1) خميس فهمي عبد العزيز: الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر ومتطلبات تطبيقها في المدارس الثانوية بمصر، ص 50، مرجع سابق.

اللازمة لحمل رسالة الإسلام والدعوة له، وتكوين الفكر المنهجي لدى الطلاب حتى يمكنهم من تصور إسلامي موحد للكون والإنسان والمعرفة ليكونوا لبنة صالحة في المجتمع الإسلامي.

2. أهداف معرفية: وتتضمن دراسة ما في الكون الفسيح لاكتشاف ما ينطوي عليه من أسرار تبرز قدرة الخالق، ولفهم البيئة وتوسيع المعرفة، هذا إلى جانب تزويد الطلاب بالقدر المناسب من الخبرات الوظيفية التي تجعلهم أعضاء نافعين في المجتمع، وتنمية مهاراتهم اللغوية وتزويدهم بلغة أجنبية تمكنهم من الاتصال بالحضارات والثقافات الأخرى.
3. أهداف تتصل باكتساب المهارات سواء كانت علمية أم عملية أم سلوكية ومنها: تنمية التفكير العلمي والبحث والاستدلال، واكتساب القدرة على التعبير، ومنها المهارات الحركية اللازمة لبناء الجسم السليم، والتعرف على الفروق الفردية بين الطلاب، ومساعدة الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.
4. أهداف تتصل بالميول: وتتضمن مساعدة الطلاب على اكتساب الميول الصحيحة. اهتمامات الوظيفية المناسبة، وتهذيب السلوك وتشجيع الهوايات، ومساعدة النشء على النمو المتكامل المتزن جسميًا وعقليًا واجتماعيًا ونفسيًا وروحيًا مع التأكيد على الناحية الروحية حتى تكون هي الموجه الأول لسلوك الفرد والمجتمع.
5. أهداف تتصل بالاتجاهات والقيم: ومنها تبصير الطلاب بالأمجاد التاريخية والحضارية للأمة الإسلامية، وتنمية إحساسهم بمشكلات المجتمع، واحترام العمل وتقديره. ودعم التكافل الاجتماعي ببن أفراد المجتمع تعاونًا ومحبة وإيثارًا للمصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

وفي ضوء تلك الأهداف يمكننا أن نقول: إن النظام التعليمي السعودي يهتم بالفرد والمجتمع. فهو يهتم بالنمو الروحي والاجتماعي والأخلاقي للفرد، وبناء اتجاهاته ومهاراته الاجتماعية، ليكون عضوا مؤمنًا منتجًا متعاونًا لتحقيق

الأهداف الإسلامية في مجتمعه. كما يهدف النظام التعليمي السعودي إلى الحفاظ على تراث الأمة وتطويره في ضوء تعاليم الإسلام، وتحقيق التماسك الاجتماعي والتكافل، وتحقيق استقرار المجتمع وأمنه، وبذلك يتحقق للمجتمع السعودي تقدمه وازدهاره[1].

هذا؛ ويكتمل هيكل التعليم العام في المملكة بالمرحلة الثانوية التي تشغل قمة سلم التعليم العام، ويلتحق بها الطلبة والطالبات الذين أتموا الدراسة بنجاح، وتمتد الدراسة بها على مدى ثلاث سنوات، ويدرس الطلاب بهذه المرحلة موادًا أكثر تخصصًا، تتيح لهم قدرًا أوفى من التثقيف العام، وتؤهلهم للالتحاق بالجامعات[2].

ولم يكن هناك فيما قبل نظام تعليمي محدد للمراحل التعليمية، حتى يمكن أن تتبين موقع التعليم الثانوي منها، غير أن تاريخ التعليم يوضح وجود مدارس أنشأها العثمانيون أو الهاشميون أو مدارس أنشئت بجهود المواطنين آنذاك، ومن تلك المدارس:

1. المدرسة الصولتية، أنشأها أحد علماء الهند بدعم من سيدة هندية اسمها (صولت النساء)، وذلك عام 1291هـ.
2. المدرسة الفخرية، أنشأها أحد أساتذة المدرسة الصولتية، الشيخ عبد الحق قاري، عام 1296هـ.
3. مدارس الفلاح، أنشأها الحاج محمد علي زينل عام 1323هـ.
4. المدارس الهاشمية، أسسها الشريف الحسين بن علي عام 1334هـ، بدأت بالمدرسة الخيرية التحضيرية، ثم مدرستين أوليتين، ثم المدرسة الراقية وهي أعلى، ثم المدرسة العالية وهي مدرسة ثانوية.

أما أول مدرسة ثانوية أنشئت في عهد الدولة السعودية الحالية؛ فكانت ممثلة في

(1) وزارة التعليم: وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع البيان، 1416، ص ص14-6.
(2) رامي عبابنة: مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، ص 80، مرجع سابق.

المعهد العلمي السعودي الذي افتتح في مكة المكرمة عام 1345هـ، وكانت مدة الدراسة فيه أربع سنوات لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية، ثم زيدت الدراسة فيه إلى خمس سنوات عام 1366هـ، وكان الطالب الناجح من السنة الثالثة يمنح شهادة تسمى (شهادة القسم التجهيزي)، أما بعد اجتياز السنة الخامسة فيمنح شهادة قسم المعلمين الثانوي.

غير أن البداية الحقيقية للتعليم الثانوي بمفهومه الحديث، فقد كان في عام 1355هـ، وذلك بافتتاح مدرسة تحضير البعثات في مكة المكرمة، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، يلتحق فيها من حمل شهادة المعهد العلمي السعودي، ثم زادت مدة الدراسة فيها إلى خمس سنوات عام 1364هـ، وقسمت إلى قسمين: مرحلة الكفاءة الثانوية، ومدتها ثلاث سنوات، والمرحلة الثانوية وهي سنتان، ثم زادت سنة لتصبح الدراسة الثانوية ثلاث سنوات.

وفي عام 1378هـ قُسمت المرحلة الثانوية إلى قسمين هما: المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية ومدة كل منهما ثلاث سنوات، وهو ما يعتبر بداية نظام التعليم الحديث القائم حاليا في المملكة العربية السعودية.

لقد شهد النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية أكثر من نموذج للمدارس الثانوية وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل نموذج:

1. المدارس الثانوية الشرعية (الدينية) وتمثلها: ثانويات تحفيظ القرآن الكريم، وثانويات المعاهد العلمية التابعة لجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، والمعهد الثانوي التابع للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وهذه المدارس للبنين دون البنات، وهي نهارية.
2. المدارس الثانوية العامة: وهي متاحة للبنين والبنات، وهي النمط الشائع في المملكة أو القديم الحديث، إذ ما تلبث تجارب التطوير التي تصيب المدرسة الثانوية إلا إن تعود إليها، بعد مدة من التجريب وكأنها قاعدة انطلاق يعود إليها كل نموذج مستحدث في التعليم الثانوي قبل أن يبلغ هدفه !!. وكان

نظامها حتى العام الدراسي 1412/ 1413 دراسة عامة في السنة الأولى ثم تتفرع من السنة الثانية إلى فرعين: أدبي وعلمي، ثم تم بعض التعديل لتصبح أربعة أقسام مدة كل قسم سنتان، وهذه الأقسام هي:

- قسم العلوم الشرعية والعربية.
- قسم العلوم الإدارية والاجتماعية.
- قسم العلوم الطبيعية.
- قسم العلوم التطبيقية.

3. المدارس الثانوية الشاملة: وهذا النموذج نتيجة لتأثر التجربة السعودية بنموذج المدرسة الأمريكية الشاملة، وبدأ العمل بهذا النموذج عام 1395هـ، ومن مبررات إنشاء هذه المدرسة ضرورة إيجاد مدرسة ثانوية تهيئ الطالب للدراسة الجامعية وللحياة العملية في آن واحد. وتشمل البرامج الدراسية فيها مواد إجبارية وأخرى اختيارية وأنشطة إضافية، وتضم سبعة أقسام هي:

- قسم العلوم الشرعية
- قسم العلوم الاجتماعية
- قسم اللغات.
- قسم العلوم الطبيعية ويضم شعبة الفيزياء والرياضيات، وشعبة الفيزياء والإحياء، وشعبة الفيزياء والكيمياء.
- قسم الدراسات العامة.
- قسم العلوم التجارية.
- قسم التقنيات: ويضم شعبة الزراعة، وشعبة التجارة، وشعبة الصناعة

4. والمدارس الشاملة مدارس نهارية ومقصورة على الذكور دون الإناث، وبالرغم من تقويم هذه التجربة في عدة ندوات وصلت إلى ثمان والتي أوصت بالتوسع في هذه التجربة، إلا أنه تم إيقاف العمل بها دون مبرر علمي(1). وذكر

(1) رامي عبابنة: مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، ص 90، مرجع سابق.

المتولي أنه تم البدء بنظام المدرسة الشاملة في المملكة بإنشاء مدرسة اليرموك الشاملة عام 1395، ثم إنشاء مدرسة حراء الشاملة بمكة المكرمة، ومدرسة الدمام الشاملة عام 1397هـ، ثم توقفت مدارس التجربة عند هذا الحد(1).

5. المدارس الثانوية المطورة: في عام 1405 هـ تم تطبيق تنظيم جديد لبرامج التعليم الثانوي للبنين، ويرمي هذا النظام الى تطبيق الساعات المعتمدة في فصلين دراسيين وآخر صيفي، وتتضمن برامج الدراسة مقررات إجبارية عامة (دين ولغة عربية) ومقررات إجبارية تخصصية، ومقررات اختيارية، ويتخرج الطالب بعد النجاح في 180 ساعة موزعة على النحو التالي: 44 ساعة عامة، و100 ساعة إجبارية تخصصية، و36 ساعة مواد اختيارية. وبالرغم من ان هذه التجربة تعتبر رائدة في التعليم الثانوي السعودي إلا أنها لم تحظى بحقها من الدراسة والتقييم، ومن ثم تم إيقاف العمل بها اعتبارا من العام 1412هـ(2).

ويشير الشلال إلى أن تجربة المدارس الثانوية المطورة قد حظيت باهتمام الباحثين والدارسين والمهتمين بالتعليم الثانوي والذين أجروا العديد من الدراسات حوله، وتوصلوا إلى تميز تجربة المدارس الثانوية المطورة(3).

وقد كانت المرحلة الثانوية تشارك بقية المراحل في الأهداف العامة، إضافة إلى ما تحققه من أهداف خاصة، منها:

1. متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجعل الأعمال خالصة لوجهه، ومستقيمة في كافة جوانبها على شرعه.
2. دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية التي تجعله معتزًا بالإسلام، قادرًا على الدعوة إليه والدفاع عنه.

(1) محمد عاشور: دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرين، ص 2801، مرجع سابق.

(2) إدارة التعليم الثانوي (1425هـ).

(3) نوال العشي: إدارة التعلم الصفي، ص 48، مرجع سابق.

3. تمكن الطالب من الانتماء الحي لأمة الإسلام الحاملة لراية التوحيد.
4. 4.تحقيق الوفاء للوطن الإسلامي العام، وللوطن الخاص (السعودية)، بما يوافق هذه السن من تسام في الفكر والخلق، وتطلع إلى العلياء، وقوة في الجسم.
5. تعهد قدرات الطالب، واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة، وتوجيهها وفق ما يناسبه، وما يحقق أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام.
6. تنمية التفكير العلمي لدى الطالب، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي، واستخدام المراجع، والتعوُّد على طرق الدراسة السليمة.
7. إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين، وإعدادهم لمواصلة الدراسة بمستوياتها المختلفة، في المعاهد العليا والكليات الجامعية، في مختلف التخصصات.
8. تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق.
9. تخريج عدد من المؤهلين مسلكيا وفنيا لسد حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم، والقيام بالمهام الدينية والأعمال الفنية من زراعية وتجارية وصناعية وغيرها.
10. تحقيق الوعي الأسري لبناء أُسرة إسلامية سليمة.
11. إعداد الطلاب للجهاد في سبيل اللهّ روحيًا وبدنيًا.
12. رعاية الشباب على أساس الإسلام، وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية، ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام.
13. إكسابهم فضيلة المطالعة النافعة والرغبة في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع[1].

(1) وزارة التعليم، 1424هـ ص10

وقد وضع المسئولين في وزارة المعارف صيغًا جديدة للتعليم الثانوي العام وجيدة من وجهة نظري، إلاّ أن التعليم الثانوي ظل أكاديميًا في توجيهاته وأستمر يمارس دوره الأساس التقليدي في إعداد خريجيه إلى التعليم الجامعي ولم يحقق أهدافه في تزويد المجتمع السعودي بما يحتاجه من قوى بشرية مدربة تسهم في بنائه وازدهاره.

ولكي يحقق التعليم الثانوي أهدافه الأساسية التالية: الإعداد الجيد لمواصلة التعليم الأعلى، والإعداد المناسب لبدايات المهن، والإعداد للمواطنة الصالحة؛ كان لا بد ألا يكتفي هذا التعليم بتصميم الأطر وتعديل هيكل التعليم الثانوي فقط، بل يبحث في مكونات العملية التعليمية، مثل: المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، ومعايير اختيار المدرسين والقيادات التربوية وأساليب تدريبهم أثناء الخدمة، واختيار العناصر البشرية في مجال التوجيه والإرشاد التربوي والمهني وتفعيل دورهم، وسياسات قبول مدروسة.

لقد مر التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية بالعديد من التجديدات والتجارب التربوية، والتي كان الهدف الأساسي منها هو الإصلاح بالدرجة الأولى، ومواجهة التحديات المستقبلية والتغيرات المتسارعة الجارية على مستوى العالم، ولا سبيل لذلك إلا من خلال نظام تعليمي وتربوي كفؤ قادر على تحقيق أهداف التنمية الشاملة التي خطط لها، وفي مقدمة تلك الأهداف بناء وتنمية الإنسان السعودي القادر على مواجهة كل تلك التحديات[1].

شمل هذا البرنامج جميع الإجراءات المتعلقة بإصلاح وتطوير منظومة التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية. وسيقوم بتطوير استراتيجية متكاملة لتنهض بهذه المرحلة المهمة من النظام التعليمي من خلال نظرة شمولية في مكوناتها المختلفة، وفلسفتها ورؤيتها وأهدافها، وما يجب أن تركز عليه المناهج من مدى أفقي وعمق عمودي ممثلة بمنظومة من معايير تعّلم وطنية محددة لهذه

(1) إدارة التعليم الثانوي، 1425 هـ

المرحلة الحيوية الهامة، كذلك طبيعة وتنوع تخصصات البرامج المقدمة ضمن هذه المرحلة، ومستوى المرونة التي تتيح تقدم الطلاب في التخصصات المختلفة، وتناول متطلبات ومؤهلات تخرج تحقق المواءمة والتنافسية مع المعايير الوطنية والعالمية، وإيجاد التوازن بين المحتوى الأكاديمي والفني ضمن البرامج، مما يدعم الانتقال من المدرسة إلى التعليم العالي والحياة الوظيفية بتهيئة المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق ذلك. وسيُبنى تطوير استراتيجية تطوير منظومة التعليم الثانوي في ضوء الدروس المستفادة من جهود التطوير السابقة وتحليل جوانب القوة والضعف في النظام الحالي وتحليل أحدث الاتجاهات الدولية في هذا المجال[1].

(1) إدارة التعليم الثانوي، 1425 هـ.

المبحث الثاني
مهام قائدي مدارس التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية

تعد القيادة نبض العملية الإدارية ومفتاحها، وذلك لأن هذه الأهمية تنبع من كونها تسري في كل جوانب العمليات الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة لتحقيق أهدافها. فالقيادة أمر لا غنى عنه لترشيد سلوك الأفراد، وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم، وتنظيم أمورهم، وتوجيههم الوجهة الصحيحة من أجل بلوغ الأهداف المرجوة، كما أن القيادة علم وفن شأنها شأن الإدارة، إلا أن القيادة تتميز عن الإدارة في أنها تتضمن عناصر المبادأة والتوقع والابتكار وإحداث تغييرات. فالقيادة نشاط ديناميكي يترك أثره الفاعل في الجهاز الإداري[1].

كما يعد قائد المدرسة هو القائد التربوي والمشرف المقيم، والمسئول الأول والمباشر عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، والمناخ المدرسي الملائم لها، وتنسيق جهود العاملين عن طريق تشخيص واقعهم، ومعرفة نقاط قوتهم وتلبية احتياجاتهم وتوجيههم، وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق أهداف المدرسة، وهذا يتطلب من قائد المدرسة الناجح أن يعرف المهام، باعتباره قائدًا تربويًا أصبح له دور هام في التنسيق بين وظائف المدرسة ووظائف المؤسسات التربوية الأخرى، وأصبح بمثابة ضابط للعلاقات العامة يزود البيئة الخارجية بما يجري في التربية من تغير وتطور، فهو يرسل ويستقبل ويؤدي دورًا رئيسًا في عملية تنمية المجتمع ودفعه قدمًا[2].

يعتبر قائد المدرسة قائدًا تربويًّا مهمًا في المؤسسة التعليمية، ويشترط فيه بعض

(1) بدر بن مهدي البقمي: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، ص 110، مرجع سابق.
(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سنة 1991م، ص 28

الصفات حتى يقوم بواجبه على أتم وجه، منها:

1. أن يكون القدوة الحسنة في المظهر والتصرف والنضوج والتكامل.
2. أن يكون إنسانيا شاعرا مع الآخرين.
3. أن يحترم مواعيد المدرسة (المواظبة).
4. الشعور بالمسئولية.
5. الإخلاص في الأداء.
6. العدالة.
7. أن يجمع بين الحزم والعطف والمحبة.
8. أن يكون حسن الأخلاق.
9. أن يتصف بالحذر واليقظة.
10. أن يكون ديمقراطيا في التفكير والتصرف.
11. أن يهتم بجوهر الأمور ولا يستغرق وقته في الأمور الروتينية.
12. أن يكون سريع البث في الأمور وخاصة في المواقف الحرجة دون تردد أو إبطاء.
13. أن يكون قادرا على التعبير عن نفسه بكل دقة ووضوح بالكتابة والحديث.
14. أن يكون قوي الشخصية مع القدرة على التأثير في الآخرين لان ذلك يؤدي إلى النجاح في العمل.
15. أن يتصف بالمرونة وعدم الجمود في مواجهة المشاكل والأمور.
16. أن يتصف بالوعي الكامل لجوانب وأبعاد العمل.
17. أن ينمو ويتطور باستمرار لان العمل التربوي في تجدد وتطور مستمرين[1].

إن محورا العملية الإدارية: الجانب الإداري التنفيذي، والجانب الإشرافي الفني

(1) بدر بن مهدي البقمي: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، ص 66، مرجع سابق.

متكاملان وليس قائد المدرسة الناجح من يقوم بمهام أحدهما دون الآخر. هذا؛ ولم يعد دور قائد المدرسة إعداد الجدول المدرسي وتوزيعه على المعلمين، ومراقبة حضور وانصراف الطلاب، بل تعداه إلى ضرورة تطوير العملية التعليمية ومراقبة المنهج ومواكبة العصر الحاضر في كل مستجداته وإفرازاته وتحدياته، ولأن قائد المدرسة يعتبر قائدًا تربويًا تواجهه بعض المشاكل والصعوبات التي قد تعيق تنفيذ أهداف المرحلة الثانوية[1].

ويستطيع قائد المدرسة استخدام وسائل إشرافية متعددة من أجل رفع كفاية المعلمين المعرفية، ومن هذه الوسائل: الندوات التربوية، الاجتماعات الفردية والجمعية، والنشرات التربوية، وذلك بقصد تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لزيادة ثقافتهم المهنية المتصلة بتطوير فهم للجوانب المختلفة من عملهم المدرسي، ومن الممارسات التي يمكن أن يلجأ إليها قائد المدرسة: حث المعلمين على المطالعة المهنية، وهذا يتطلب من القائد أن يكون قدوة لمعلميه، وذلك بأن يكون مطلعًا على كل ما يستجد من معلومات وتطورات تتعلق بالعملية التربوية[2].

أما عن رفع كفاية المعلمين من الناحية السلوكية، فيستطيع قائد المدرسة استخدام وسائل إشرافية مثل: الزيارات الصفية، الاجتماعات الفردية، الورش التربوية، النشرات التربوية، الدروس التوضيحية، وإن الذي يحدد استخدام أسلوب إشراف معين، هو نوع الهدف الذي يسعى قائد المدرسة إلى تحقيقه، فعلى سبيل المثال، إذا كان هدف قائد المدرسة رفع كفاية المعلمين في مهارة التخطيط، فإنه يلجأ إلى عقد الورش التربوية، أما إذا كان هدف القائد رفع كفاية المعلمين في استخدام أسلوب تدريس جديد فهنا يستخدم القائد الأسلوب الإشرافي الأنسب، لذلك فإنه يلجأ إلى عقد الدروس التوضيحية[3]. ويستطيع قائد

(1) محمد يحيى ناصف: اللامركزية في التعليم بين النظرية والتقويم، ص 13، مرجع سابق.

(1) بدر بن مهدي البقمي: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، ص 115، مرجع سابق.

(3) نوف بنت عبد العزيز المتروك: تطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مقومات الإبداع الإداري، ص 115، مرجع سابق.

المدرسة استخدام الإجراءات التالية من أجل تنمية المعلمين مهنيًا:

1. دراسة وتحديد الحاجات المهنية للمعلمين.
2. وضع برنامج للنمو المهني في ضوء الحاجات والإمكانات المتوافرة.
3. القيام بدراسات وأبحاث إجرائية موجهه نحو تحسين العمل وممارسات المعلمين أو توظيف أبحاث أخرى منتمية.
4. دراسة وتحليل خطط المواد الدراسية ومذكرات الدروس التي يعدها المعلمون، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الهادفة اللازمة.
5. توظيف أساليب وأدوات التدريب والنمو المهني المتاحة في إطار الإمكانيات القائمة.
6. إيجاد نظام للتقويم المستمر لعمل المعلمين ومتابعتهم فرديًا وزمريًا وجماعيًا[1].

وعلى قائد المدرسة محاولة إدخال التجديدات التربوية التي يراها مناسبة للعمل بصورة تدريجية من خلال تهيئة الأفراد لها، كتطبيق المناهج الجديدة أو الطرق الحديثة في التدريس أو استخدام الحاسوب والأجهزة الإلكترونية المتعددة الاستخدامات، وهذا لن يتم ما لم يكن هو نفسه مهيئًا لها. ولكي يستطيع قائد المدرسة تأدية دوره كقائد يواجه تحديات متنوعة بكفاءة واقتدار يجب تزويده عن طريق التدريب المستمر بكل ما يجعل منه صاحب مهنة رفيعة مواكبة لكل تقدم وتطور[2].

(1) المرجع السابق، ص 120.

(2) أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية، ص 65، مرجع سابق.

المبحث الثالث
الإدارة الصفية

إن إدارة كافة أنشطة المدرسة التربوية والتعليمية هي في صميم مسؤولية قائد المدرسة، وهو يشاطر المعلم في مسؤولية إدارة الصف؛ لما بينهما من ترابط؛ فالقائد والمعلم يسعيان إلى تحقيق أهداف مشتركة، كالاهتمام بالعملية التعليمية، ولا يمكن الفصل بين إدارة الصف وإدارة المدرسة، وهذا ما تتضمنه القيادة التربوية الواعية لمتابعة سير العمل في المؤسسة التعليمية.

وقد قام مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز رحمه الله لتطوير التعليم العام بتشكيل لجنة، بناءً على سمو وزير التعليم سابقًا، الأمير خالد الفيصل، جاء تحت رقم (34665690)، في 1434/ 4/ 9هـ؛ وذلك لوضع وتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام.

ويمثل هذا الدليل أحد الأدوات المهمة التي تمكن المدرسة من أداء وظائفها؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، إذ يوضح العلاقات التنظيمية بين العناصر البشرية في المدرسة، ويفيد في تحديد خطوط المسئولية فيها، فضلًا عن إيضاح مهام العناصر التنظيمية في المدرسة - قائد ووكيل ومعلم- والأعمال المنوطة بهم مما يعمل على إزالة التشتت والتداخل والعشوائية في المهام الوظيفية بين عناصر المدرسة المختلفة، وبيان ذلك في المطالب التالية:

المطلب الأول: قائد المدرسة:

يسهم قائد المدرسة- باعتباره مشرفًا تربويًا مقيمًا- في إدارة الصف، وحفظ النظام

من خلال أداء المهام المطلوبة منه بحسب اللوائح الواردة في التكليف الوظيفي، فهو مطالب بالقيام بالدور القيادي من خلال العمليات والإجراءات[1]. وقد قامت الباحثة باستخلاص أدوار ومهام قائد المدرسة بمستوياتها المختلفة وتوضيحها على النحو التالي[2]:

أولًا: تخطيط وتنظيم العمل المدرسي:

يؤثر حفظ النظام العام بالمدرسة على سير العمل الصفي، ويتطلب مزيدًا من التخطيط والتنظيم، ويتضح ذلك من خلال حرص قائد المدرسة على التواجد المبكر قبل بدء العمل المدرسي، وحتى يتمكن من تنظيم العمل اليومي للدراسة وتهيئة مناخ تربوي سليم. وتنعكس جودة التخطيط والتنظيم في العمل المدرسي على العمليات الإدارية المختلفة، مثل:

1. القبول والتسجيل.
2. تسيير الميزانية التشغيلية للمدرسة.
3. تشغيل المقصف المدرسي.
4. تنظيم الاتصالات الإدارية.
5. إعداد واعتماد تقارير الأداء الوظيفي للموظفين في المدرسة.
6. التدقيق الداخلي لنظام الجودة.

ثانيًا: التوجيه والمتابعة للعمل المدرسي:

يتم التوجيه السليم عادة بروح إنسانية؛ لتحقيق مناخًا نفسيًا واجتماعيًا بالمدرسة، فيشجع الجميع على العمل بإتقان، حيث يقوم قائد المدرسة بالآتي:

1. اعتماد الجداول المدرسية.

(1) رامي عبابنة: مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، ص 90، مرجع سابق.

(2) الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، 1434هـ

2. متابعة الدوام الرسمي لمنسوبي المدرسة.
3. مراجعة الخطط الفصلية والأسبوعية للمعلمين واعتمادها.
4. متابعة سجلات المعلمين.
5. رئاسة لجنة التقويم والاختبارات وتابعة تنفيذ جميع أعمالها.

ثالثًا: تحسين أداء المعلمين وتطوير قدراتهم:

يعد تحسين وتطوير أداء المعلمين من المهام الرئيسة لقائد المدرسة، فمن خلال الاجتماعات والندوات والدورات يمكن تنمية أداء المعلم وتطوير قدراته، الأمر الذي ينعكس بدوره على الإدارة الصفية وحفظ النظام. ويتطلب تحسين أداء المعلمين، ضرورة التنسيق بينهم والعمل على توجيههم إلى ما يفيد بعضهم البعض بالتنسيق والجمع بينهم، ووضع برامج تدريبية تغطي احتياجاتهم ينفذها القادرين من زملائهم، مستهدفة المعلمين الجدد منهم، والعمل على إكمال ما ينقصهم سواء من النواحي الأكاديمية أو التربوية.

رابعًا: تأمين الوسائل والمعينات واستعمالها:

إن استخدام الوسائل والمعينات من العوامل الهامة التي تؤثر في العملية التعليمية، وقد يواجه المعلم أحيانًا صعوبات في توفير تلك الوسائل والأجهزة، الأمر الذي يتطلب منه الآتي:

1. مراجعة الاحتياجات من العهد في المستودع واعتماد صرفها.
2. العمل على توفير الوسائل اللازمة لأداء عمله التربوي وتوجيه المعلمين الجدد منهم إلى كيفية استخدام هذه المعينات والاستفادة منها.
3. متابعة جاهزية المختبرات والمعامل مع الجهات المختصة.
4. توفير أدوات الأمن والسلامة المدرسية.

خامسًا: الزيارات الصفية:

تكوّن الزيارات الصفية لدى قائد المدرسة صورة واضحة عن كل معلم من معلميه، وعن طلاب مدرسته وتفاعلهم الصفي، وتعطي له الفرصة للمشاركة في تحسين المواقف التعليمية من خلال متابعة وتقويم أداء الهيئة التعليمية، ومساعدتهم في تنمية قدراتهم على تنظيم تعلم الطلاب.

سادسًا: رعاية شؤون الطلاب:

تتضمن مسئولية قائد المدرسة ضرورة رعاية وفهم الطلاب نفسيا واجتماعيًا والتفاعل معهم بأسلوب يشعرهم فيه بالمحبة والتقدير، والعمل على تنظيم برامج التوجيه والإرشاد الشامل للنواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية والأخلاقية، ومتابعة المشكلات المترتبة على ذلك بطريقة فعالة وذلك من خلال:

1. متابعة تأخر وغياب الطلاب.
2. متابعة النقل المدرسي.
3. مراجعة خطة الارشاد الطلابي واعتمادها.
4. متابعة وتقويم النشاط الطلابي.
5. رعاية الطلاب الموهوبين.
6. رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
7. متابعة صرف مكافآت وإعانات الطلاب.

سابعًا: تنمية المعلمين مهنيًا:

ويشمل تنمية المعلم مهنيًا وتطويره على ناحيتين: الأولى: تنمية المعلم في مادة تخصصه، وذلك من خلال متابعة المستجدات، والإطلاع على ما يرقى بمعارف المعلم وعلومه في مجال التخصص. والثانية: تنمية المعلم تربويًا، وذلك من خلال تدريب المعلم لإحداث تحسين لمستواه في الجوانب التربوية المختلفة مثل:

1. أساليب التدريس.
2. استخدام الوسائل التعليمية.
3. القياس والتقويم.
4. تفعيل الأنشطة الصفية.
5. تحليل المنهج والكتاب المدرسي ونقدهما وإبداء الرأي في مواطن القوة والضعف فيها.
6. مهارات التواصل مع كل من له صلة في عمله كالطلاب والإداريين وأولياء الأمور وغيرهم.

وترى الباحثة أن نجاح ذلك يتوقف على ما يقوم به قائد المدرسة من إسهامات فعالة نحو إدارة الصف، وقد أكدت ذلك نتائج دراسة ياسين، 1422هـ. كما أن قائدي المدارس يعانون من قصور في فهم هذه الاسهامات بأبعادها، فتجلى ذلك في توصيات دراسة الفضلي، 1433هـ على ضرورة إعداد وتدريب القادة سبل تهيئة بيئة تنظيمية نفسية جيدة لتأثيرها على إنتاجية العاملين داخل المدرسة، مما يجعل من هذا الموضوع مجالًا خصبًا للدراسة.

ثامنًا: ضبط المدرسة:

تقع على قائد المدرسة مسئولية متابعة مشاكل الطلاب السلوكية والاجتماعية، والتنسيق مع أولياء أمورهم للتغلب عليها ومعالجتها، حتى لا تشكل عائقًا في وجه نجاح تعليمهم. كما أن عليه التنسيق مع المعنيين في المحيط والمجتمع المحلي لحماية المدرسة وطلابها، والمحافظة عليها من كل ما قد يزعج تعليمهم.

المطلب الثاني: الإدارة الصفية:

تعتبر الإدارة الصفية فنًا وعلمًا، فمن الناحية الفنية؛ تعتمد على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلاب داخل الغرفة الصفية وخارجها، كما تُعد علمًا

بذاته وقوانينه وإجراءاته. وتُعد الإدارة الصفية الجيدة أحد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ حيث إنَّها توفر وتهيئ بيئة صفية ناجحة، باعتبار أن التعليم هو عملية مقصودة تعمل على ترتيب وتنظيم وتهيئة الظروف جميعها، والتي تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، والبيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم، وتُعد الإدارة الصفية الطريقة التي يستطيع أن ينظِّم فيها المعلم عمله داخل الغرفة الصفية، حتى يصل من خلالها إلى أهدافه المخطط لها، والتي يرغب بإيصالها للطلبة بكلِّ هدوء ونظام[1].

هذا؛ ولا يتحقق ما سبق إلا بوجود معلمون مهرة يطبقون مهارات إدارة الصف ويستمرون في تطبيقها بكل أدبياتها وقوانينها الحديثة والمتوافقة مع مستجدات الميدان التربوي، وتقوم الباحثة بتوضيح بعض الأمور المرتبطة بالإدارة الصفية في العناصر التالية:

العنصر الأول: مفهوم إدارة الصف:

تُعرف الإدارة الصفية بأنها تقسيم الوقت للحصة الدراسية على شكل مراحل، يحددها المعلم في قيادة الصف الدراسي، وإتاحة الفرصة للطلاب بممارسة القيادة كمجموعات داخل الصف، والمشاركة في إدارة المجموعات، وذلك من أجل زيادة إنتاجيتهم التحصيلية، ورفع درجة المشاركة، وتحمل المسؤولية الجماعية من قبل التلاميذ أنفسهم[2]. وذلك يتوافق مع مشروع تطوير المناهج للعلوم والرياضيات، حيث قسم الدرس لخمس مراحل متتالية:

1. التمهيد.
2. الشرح والتفسير.
3. الإثراء.

(1) نوف بنت عبد العزيز المتروك: تطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مقومات الإبداع الإداري، ص 120، مرجع سابق.

(2) أحمد إبراهيم أحمد: دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم، منظور إداري، ص 69، مرجع سابق.

4. التطبيق.
5. التقويم.

العنصر الثاني: أهمية الإدارة الصفية:

تعد إدارة الصف من أهم كفايات المعلم التدريسية، لارتباطها بأهداف تغيير سلوك الطلاب، ورفع مستوى تحصيلهم العلمي. بل إن مهارات إدارة الصف الدراسي هي أساس التدريس الفعال؛ لذا اهتمت مؤخرًا وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، أكد ذلك صدور التعميم الوارد من إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، برقم 31931762 وتاريخ 1431/ 8/ 2هـ، الموجه لجميع قادة المدارس، ويتضمن ضرورة وضع خطة تدريب للمعلمات كخيار إستراتيجي لإعداد كوادر بشرية قادرة على تلبية حاجات المشاريع الوزارية، لمواكبة التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في الميدان التربوي والواقع، كما أن جميع نتائج الدراسات العلمية تؤكد أن المعلمين الذين تم تدريبهم على إدارة الصف الدراسي هم أكثر فاعلية من غيرهم في إعداد مكونات الإدارة الصفية وضبطها[1].

العنصر الثالث: عناصر الإدارة الصفية:

لابد من توافر مجموعة من العناصر و المقومات التي تقوم عليها الإدارة الصفية، لتحويل الأهداف التربوية إلى واقع ملموس، وتشمل هذه العناصر ما يلي:

1. المعلم والتلاميذ: وهم العاملون في الإدارة الصفية، فالمعلم هو الأداة المنفذة والموجهة، أما التلاميذ فهم المادة الخام.
2. الغرفة الدراسية: وهي الحيز المكاني بما فيه من خصائص وما يحتوي عليه من أثاث وتجهيزات، ويشمل أماكن أخرى مثل: ساحة المدرسة، المعمل،

(1) نوف بنت عبد العزيز المتروك: تطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مقومات الإبداع الإداري، ص 90، مرجع سابق.

غرفة مصادر التعلم وغيرها.

3. الوقت: وهو الإطار الزمني الذي يتم من خلاله ترجمة إجراءات الإدارة الصفية إلى تطبيقات عملية لتحقيق ما يراد تحقيقه من الأهداف.
4. المواد أو الأجهزة التعليمية: وتشمل الأجهزة التعليمية والمواد والوسائل التي تستخدم في التعليم والتعلم، مثل: السبورة، والمكاتب، والمقاعد، والمجاهر، والحاسوب، وجهاز العرض[1].

العنصر الرابع: أهداف الإدارة الصفية:

1. التخطيط للمهام التعليمية في ضوء الأهداف التربوية المنشود تحقيقها في الصف الدراسي.
2. السعي لتحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والتلاميذ، وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجة المشكلات.
3. الاستغلال العلمي والتربوي لعناصر الإدارة الصفية من أجل النهوض بمستوى التعليم والتعلم.
4. الممارسة للعمل الجماعي والتعاوني بين المعلم والتلاميذ لتنفيذ وتحقيق الأهداف المنشودة.
5. الاستخدام المنظم للعناصر المادية والبشرية من قبل المعلم والتلاميذ.

البذل في إيجاد الرغبة وروح التفاهم والتعاون بين الطلاب لممارسة العمل الفردي والجماعي في غرفة الصف [٢].وحتى تحقق الإدارة الصفية أهدافها المرجوة، ترى الباحثة أنه لابد من رصد العوامل التي تؤثر فيها وضبط تلك العوامل للاستفادة منها، ونذكر منها:

(1) المرجع السابق، ص 92.
(2) محمد زياد حمدان: تطوير المعلمين وظيفيًا أثناء الخدمة، ص 33، مرجع سابق.

أولًا: العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية:

تتأثر الإدارة الصفية بعدد من العوامل التي تؤدي إلى نجاح الإجراءات الإدارية أو فشلها وتظهر هذه العوامل في نوعين رئيسيين، هما: مؤثرات خاصة بالمعلم، ومؤثرات خاصة بالبيئة المحلية.

النوع الأول: مؤثرات خاصة بالمعلم؛ حيث توجد بعض الحقائق التي تؤثر على المعلم وتعكس على أسلوبه مع طلابه، منها:

1. الرغبة في التدريس.
2. التمكن من مادته العلمية.
3. الذكاء الاجتماعي.
4. معرفة قوانين ومتطلبات مهنة التدريس.
5. الصبر وهدوء الشخصية.
6. الموضوعية والعدل في إصدار الحكم.
7. المظهر العام المناسب.
8. الصحة العقلية والجسمية.
9. قوة الشخصية في ضبط الصف.
10. درجة تعاطفه مع طلابه.
11. الأسلوب في إدارة الصف وتنظيمه.

النوع الثاني: المؤثرات الخاصة بالبيئة المحلية، من ذلك:

1. المؤثرات التشريعية.
2. المؤثرات التقنية.
3. المؤثرات السياسية.
4. المؤثرات الاقتصادية.

5. المؤثرات السكانية.
6. المؤثرات الثقافية.

وهذه المؤثرات السابقة لها أهميتها في تحديد طبيعة الإدارة الصفية ونوع ممارستها.

ثانيًا: المشكلات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارساتهم للإدارة الصفية الفعّالة:

ويمكن تقسيم هذه المشكلات إلى نوعين كذلك، هما:

النوع الأول: مصادر المشكلات الصفية داخل المدرسة، والمتمثلة في:

1. المعلم.
2. الطالب.
3. الإدارة المدرسية.
4. البيئة المادية.
5. المادة الدراسية.
6. النشاطات الدراسية.
7. تركيب الجماعة الصفية.

النوع الثاني: مصادر المشكلات الصفية من خارج المدرسة، من ذلك:

1. الافتقار لبيئة أسرية آمنة.
2. العنف في المجتمع.
3. أثر وسائل الإعلام[1].

(1) أحمد إبراهيم أحمد: دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم، منظور إداري، ص 47، مرجع سابق.

ومما تهتم الباحثة بدراسته هو التركيز على دور قائد المدرسة في القضاء على تلك المشكلات الصفية، وذلك من خلال تفعيل أدواره لتنمية مهارات المعلمين بمدرسته لإدارة صفية فاعلة، حيث إن قائد المدرسة يعتبر المشرف التربوي المقيم في مدرسته، الذي يلعب دورًا مهمًا في تسيير العملية التربوية وإنجاحها، ويدعم التغيير الإيجابي، وهو المسئول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية تعمل على التطوير المهني للمعلمين وتطوير المنهاج وتحسينه، وتوفير الوقت للتخطيط المشترك بين المعلمين، والقيام بورش عمل لهم، وتشجيعهم على تبادل الزيارات الصفية، وتنمية طاقاتهم وقدراتهم وإشراكهم بالمسؤولية والسلطة في إدارة المدرسة، وتشويق الطلاب وتحفيزهم للتعلم بتوفير الجو المناسب، وهو المسئول عن إيجاد الحلول السليمة للمشكلات التي تواجه العاملين معه أو طلاب مدرسته، من خلال متابعة أدائهم، وكيفية تصرفهم مع المشاكل التي تحدث في الصف، وذلك يتطابق تمامًا مع أهداف مشروع قائد المدرسة، المطبق حاليًا على مدارس الثانوية، منذ عام 1433هـ، وأهم ما يهدف إليه هو إيجاد المناخ المدرسي المثير لتعلم الطلاب والمحفز للمعلمين نحو الإبداع والابتكار المعزز لنموهم المهني.

وبما أن قائد المدرسة هو حلقة الاتصال والتواصل بين عناصر العملية التعليمية، وهو المحور البنّاء والفاعل والقائد، ونجاح المؤسسة التربوية نابع من نجاحه، كان لابد من مشاركته في تحسين المواقف التعليمية من خلال مساعدة المعلمين في تنمية قدراتهم على تنظيم تعلم الطلاب.

العنصر الخامس: مهام ووظائف الإدارة الصفية:

تشتمل الإدارة الصفية على مهام وواجبات يقوم بها المعلم عادة ويجتهد في تنفيذها مكونة من خمس نقاط رئيسية وهي: التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتوجيه والانضباط، والتسجيل والتدوين، وبيان ذلك فيما يلي:

1. التخطيط: يعتبر التخطيط الأساس لكل العمليات الإدارية، كما يعتمد عليه مباشرة نجاح هذه العمليات أو فشلها، ويشتمل على تحضير الدروس اليومية، وما يستوجبه من أنشطة تعليمية، وعلى جدولة وتوقيت هذه الأنشطة المختلفة بصيغ زمنية تتناسب مع حاجات الطلاب، ومتطلبات تسلسل المهارة أو المهمة التعليمية.
2. التنظيم: وينقسم التنظيم إلى تنظيم الطلاب، وتنظيم الغرفة الدراسية. أما تنظيم الطلاب؛ فيكون بترتيبهم حسب أسلوب معين، أو توزيعهم على مجموعات، وتعريفهم بأدوارهم الفردية أو الجماعية وبالأحكام والمبادئ التي ستسير عليها العملية التربوية. أما تنظيم الغرف؛ فيكون من خلال تنظيمها وما تحتويه من مواد وأجهزة ووسائل وتجهيزات وأثاث بشكل يفيد عملية الإدارة الصفية ويسهل حدوثها.
3. التنسيق: وهي وضع أحكام مناسبة لتنظيم بعض أنواع السلوك والروتين الصفي مثل انتقال الطلاب من مكان لآخر في الغرفة الدراسية، وخروجهم منها، وترتيب أدوار التلاميذ وتسلسلها أثناء التعلم، والانتقال المناسب من نشاط لآخر.
4. التوجيه والانضباط: ويشمل نوعين من العمليات، هما: التحكم في تنفيذ الخطط والإجراءات المختارة للعملية التعليمية، وتوجيه وتعديل السلوك الصفي بصيغ تساعد على التعلم والتعليم.
5. التسجيل والتدوين: تُشكل أعمال التسجيل والتدوين المهمة الأخيرة للإدارة الصفية وتضم عمليات مثل: تسجيل الاختبارات، وتقويم سجلات إنجاز الطلاب، وتدوين الحضور والغياب، وتتم هذه العمليات باستعمال المعلم لكشوف وملفات وسجلات متخصصة.

العنصر السادس: دور المعلم قديمًا وحديثًا في إدارة الصف:

كان لتطور الفكر التربوي انعكاساته على كافة الممارسات التربوية داخل المدرسة وداخل الصف الدراسي، فالمعلم لم يعد ناقلًا للمعرفة إلى عقول الطلاب؛ بل امتد وأتسع باعتباره قائدًا تربويًا، يعمل على إثراء المنهج الدراسي الذي يشارك في تنفيذه مع طلابه، بعد دراسته وفهمه وتحليله، منذ بداية العام الدراسي، والعمل على تحقيق النمو الشامل للمتعلم باستخدام الإمكانات المتاحة، وتوفير الظروف المناسبة التي تشعر كل طالب بأن له قيمته وأثره في تقدم الجماعة ونجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية، والعمل على تحقيق المشاركة الإيجابية، وإقامة علاقات إنسانية بين المعلم والطلاب وبينهم وبين بعضهم، بما يكفل تحقيق الصحة النفسية للمعلم وللمتعلمين، فيستخدم المعلم الحديث النمط الديمقراطي في إدارته لصفه، ويتحقق ذلك من خلال:

1. إشراك الطلاب في صنع القرارات المتصلة بمواقف التعليم والتعلم ومتابعة تنفيذ الطلاب لهذه القرارات.
2. إيجاد نظام للاتصال الفعال داخل الغرفة الصفية وخارجها.
3. ممارسة الأسلوب الديمقراطي في أثناء عملية التعليم والتعلم.
4. وفيما يلي نستعرض مهارات إدارة الصف التي يجب على قائد المدرسة تنميتها وتطويرها لدى المعلم المبتدئ، أو المعلم ذو الخبرة نظرًا لأهميتها:

العنصر السابع: مهارات إدارة الصف:

جاء في لسان العرب: الماهر: السابح، ويقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة: أي صرت به حاذقًا، وجاء في المعجم الوسيط مهر في الشيء وبه مهارة، أحكمه وصار به حاذقًا، فهو ماهر، ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها. وقد عرف الباحثون والمختصون المهارة تعريفات مختلفة وفيما يلي مجموعة من التعاريف عدّدها (المنيف: ١٤٢٣: ١٢)، من ذلك:

1. المهارة هي السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع التكيف للمواقف المتغيرة.
2. المهارة هي نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة.

ومن التعريفات السابقة يمكن تعريف المهارة تعريفًا يتناسب مع الإدارة الصفية بأن المهارة: هي أداء عمل معين يتكرر باستمرار وينجز بدقة وإتقان مع اقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف.

العنصر الثامن: التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف:

أن يضع المعلم مجموعة من القواعد والإجراءات بدقة وسرعة بحيث تحدث تغييرات في سلوك الطالب وتكون إجراءات تعليمية يسهل تطبيقها في بيئة الصف. ويذكر قطامي وقطامي (٢٠٠٢: ٥٣) أن التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية يحقق مجموعة من الأهداف، منها:

1. تقليل الاضطرابات السلوكية الصفية.
2. زيادة الفرص للانتظام وفق التعليمات.
3. التركيز على القوانين والتعليمات الصفية.
4. إعطاء الأولوية على التغيرات التعليمية المرغوبة.
5. تنظيم ترابط العناصر معًا وإزالة التناقضات في تأثيرها على تفاعل الطلاب والجو الصفي.
6. إن الطلبة يتعلمون من الأحداث التي يقومون بإجرائها ويطور من قدراتهم.

العنصر التاسع: مهارة التفاعل الاجتماعي الصفي:

مهارة التفاعل الاجتماعي أثناء عملية الاتصال، حيث ينبغي على المعلم أن

يتقن هذه المهارة إذا أراد أن يكسب قلوب طلابه، فالإنسان اجتماعي بطبعه، فكلما كانت العلاقة قوية بين المعلم وطلابه كان الصف أكثر انضباطًا، وتتمثل هذه المهارة في:

1. استخدام المناقشات الجماعية بين الطلاب والتعرف على آرائهم.
2. التوسع في الأنشطة الاجتماعية التي تضم المعلم والطلاب خارج الصف.
3. القدرة على تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم البعض.

العنصر العاشر: مهارة تنظيم البيئة المادية للصف:

يمثل التنظيم ثاني أهم عناصر الإدارة بعد التخطيط. وتنظيم البيئة المادية يقصد بها المكان الذي تدور فيه الأحداث الفعلية للتدريس، أي يتم فيه تنفيذ التدريس، وقد يكون هذا المكان حجرة دراسية عادية أو معملًا أو مدرجًا ونحو ذلك داخل المؤسسات التعليمية المخصصة للدراسة.

والبيئة المادية تتكون من عدد من العناصر أو العوامل المادية هي: الأثاث (كراسي، طاولات، سبورات..) والضوء، الصوت، التهوية، الحرارة، المواد والأجهزة التعليمية وغيرها من العناصر ذات الصلة.

وعلى نحو أكثر تحديدًا فإن البيئة المادية تشتمل على جانبين يتعلق الجانب الأول بالظروف المادية: من تهوية، وحرارة وضوء، وضوضاء، وازدحام، وحوائط وأجسام الطلاب وأبواب ونوافذ.. الخ.

أما الجانب الثاني فيتعلق بالمواد والأجهزة(الوسائل التعليمية) اللازمة لعملية التعلم ومدى توافرها وسهولة تداولها[1].

وتكمن أهمية تنظيم البيئة الصفية في أن الطلبة هم محور الاهتمام في العملية التربوية وهذا يتطلب تنسيق الجهود وإقامة أشكال من التعاون المستمر بين

(1) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، ص 21، مرجع سابق.

المؤسسة التربوية والمجتمع المحلي من أجل تحقيق النمو المتكامل والمتوازن، ويؤكد زيتون) ٢٠٠١: ٢٩ (إلى أن ثمة أدلة كثيرة في الأدبيات التربوية تكشف عن أن لغرفة الصف تأثيرًا على تعلم الطلاب فهي تعد عنصرًا مهمًا في بيئة التعلم تؤثر في أحداثه بدرجة كبيرة فغرفة صف بها سبورة يمكن لكافة الطلاب رؤية ما هو مكتوب عليها يتوقع أن تؤثر إيجابيًا على تعلم الطلاب للمعلومات المكتوبة على هذه السبورة.

وغرفة صف تمت إعادة تنظيم مقاعدها على شكل مجاميع دائرية تتناسب مع إستراتيجية مناقشة الطلاب لموضوع معين وتؤثر إيجابيًا في تفاعل الطلاب للموضوع، بشكل أفضل مما إذا تم تنظيم هذه المقاعد في شكل صفوف طويلة متوازية.

وغرفة صف حوائطها مزينة بلوحات وملصقات ورسوم توضيحية حول موضوع معين يتوقع أن تؤثر إيجابيًا في تعلم الطلاب لهذا الموضوع.

ويرى (بروسيسي، ١٤٢١:١٦٠) أن مسألة إعداد البيئة بعناية والاهتمام بها يعد خطوة أساسية في تهيئة المناخ المناسب لعملية التعلم، فالفصول المنظمة والمرتبة هي البيئة المناسبة التي يتركز فيها الانتباه بدرجة أكبر والتي بدورها تنمي الروح الجماعية وتعزز عمليات التعلم، وتتمثل هذه المهارة في:

1. مراعاة وجود ممرات مناسبة بين المقاعد تسهل عملية التواصل بين المعلم والطلاب.
2. توفير التهوية والإضاءة الجيدة للفصل الدراسي.
3. توفير الرؤية الجيدة لدى الطلاب لشاشات العرض أو السبورة.
4. توزيع الأدوات والوسائل التعليمية بشكل يتناسب مع توزيع الطلاب في الصف.

وفي ضوء ذلك يعتبر تنظيم البيئة المادية عنصرًا مهمًا في إدارة الصف لا يمكن الاستغناء عنه وأن من مهام قائد المدرسة تبصير المعلم بأهميتها في العملية

التعليمية والتربوية.

وجاء ذلك واضحًا جليًا في التعميم الصادر من إدارة التجهيزات المدرسية والتقنيات بإدارة التعليم بمحافظة جدة إلى جميع قادة المدارس برقم 311308250 تاريخ 1431/ 11/ 3هـ بشأن توفير المستلزمات التعليمية (أدوات وأجهزة معملية) للاستفادة منها في العملية التعليمية.

ويذكر شفيق والناشف بعض مبادئ تنظيم البيئة الصفية (١٩٩٥: ١٨٩- 190):

1. يجب التأكد من وجود التوصيلات الكهربائية في الأماكن التي تستخدم فيها الأجهزة الكهربائية.
2. يجب التأكد من وجود ممرات كافية لتحرك الطلاب في الفصل دون إرباك أو إزعاج الطلاب الآخرين أثناء ممارساتهم للأنشطة المختلفة.
3. يجب أن يسمح ترتيب مقاعد الطلاب للمعلم بأن يرى الطلاب أثناء العمل ليعرف من منهم
4. يحتاج إلى مساعدة أو توجيه.

ويذكر حمدان مبادئ أخرى للبيئة الصفية:(١٩٩٧: ١٩٨- 199)

1. محاولة تقسيم الغرفة إلى قطاعات أو أقسام متخصصة.
2. تنظيم أثاث الغرفة الدراسية بحيث تتناسب مع طبيعة الطلاب الذين يدرس لهم، والطرق التعليمية التي يستعملها والأنشطة التربوية التي يقوم بها الطلاب للتعلم.
3. تعديل ضوء الغرفة بحيث لا يكون ساطعًا جدًا ولا معتمًا ليتعب البصر.
4. تعديل درجة حرارة الغرفة لدرجة تتناسب مع طبيعة الطلاب والمهمة التي يقومون بها.
5. التحكم في تهوية الغرفة بحيث يضمن دائمًا دخول كمية كافية من الأكسجين وتجددًا مستمرًا لهوائها وهذا بدوره يساعد على تنشيط الطلاب

ويقظتهم الفكرية.

6. المحافظة على نظافة الغرفة العامة من جدران وأرضية.
7. الحصول على نوافذ وأبواب صالحة للاستعمال وسليمة.
8. توافر سبورة نظيفة واستعمالها بشكل مناسب في عمليات التعلم والتعليم.
9. العمل على زخرفة الغرفة أو تجميلها بصيغ تربوية مريحة بصريًا ونفسيًا وقد يستعمل المعلم طلابه في هذا المجال ورقًا خاصًا لاصقًا لتغطية الجدران وبخاصة في حالة كونها عتيقة الطلاء متسخة.

ويضيف سعد (٢٠٠٠: ٢٥٨) مبادئ أخرى:

1. 1. يجب توفر الوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس.
2. إعداد سجلات تنظيمية لمستلزمات التدريس كالخرائط والصور والقرطاسية وغيرها.
3. التعديل والتجديد في تنظيم الغرفة الصفية لتجنب الملل والرتابة في طبيعتها.
4. إشراك الطلاب في إغناء الغرفة الصفية وزيادة مكوناتها.
5. إشراك الطلاب في مسئولية الحفاظ على مقتنيات ومكونات الغرفة الصفية.

وأضاف قطامي وقطامي (٢٠٠٥: ٢٨٠) مبادئ أخرى، منها:

1. استبدال الأدراج بمقاعد فردية ذات أذرع يقوم مقام الطاولة تتناسب مع أعمار الطلبة.
2. مراعاة سلامة الطلبة جيدًا بحيث لا توضع وسائل وأدوات حادة أو مواد كيمائية أو طبية قريبة من عبث الطلاب.
3. تنظيم مكان خاص كخزانة مثلًا لوضع نتاجات الطالب، وخاصة الأنشطة الورقية ضمن ملف الطالب.
4. ضرورة وجود المكتبة الصفية.

ومن أهم المبادئ التي يتوجب على المعلم معرفتها والإلمام بها في بيئة الصف هو مبدأ التنظيم المناسب للطلاب في الفصل، فيذكر حمدان (١٩٩٧: ٢٠١) إن

كيفية توزيع الطلاب وتنظيمهم استعدادًا للتعلم والتعليم تؤثر بدرجة كبيرة على مظاهر انتظام الفصل وأوجه إدارته. فإذا كان هذا التنظيم مناسبًا لطبيعة الطلاب وحاجاتهم النفسية وطبيعة الموضوع الدراسي والغرفة الدراسية، فإن المعلم يستطيع عندئذ إدارة التربية الصفية بكثير من الضبط والسهولة والتلقائية.

لذلك فإن تنظيم الطلاب في الصف الدراسي له أهمية كبرى في عملية التعلم ويتطلب من قائد المدرسة توعية المعلم بكيفية التنظيم كما أشار إليها قطامي وقطامي (٢٠٠٥: ١١٢)، وهي تنظيم المناقشة التفاعلية، تنظيم لهدف الانتباه، التنظيم التقليدي، النشاط الفردي، التعلم الفردي، المناقشة الجماعية، تعلم الخبراء، المجموعات الإدارية، المجموعات الصغيرة، مجموعة مخبرية، مستطيل الأضلاع، مجموعات مباراة، تعلم فردي وجمعي مصغر، تعلم خاص.

العنصر الحادي عشر: مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب:

وتشير الدافعية للتعلم إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم[1].

أما ما يقصد بمهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب، فتشير هذه المهارة إلى مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة وبدقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، بغرض إثارة رغبة الطلاب لتعلم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به، والاستمرار فيها حتى تتحقق أهداف تعلم ذلك الموضوع[2].

تعد الدافعية في ذاتها هدفًا تربويًا تنشده النظم التربوية، لأن استثارتها وتوجيهها يجعل الطلاب يقبلون على أنشطة متنوعة خارج نطاق المدرسة، وفي الوقت ذاته

(1) محمد يحيى ناصف: اللامركزية في التعليم بين النظرية والتقويم، ص ٥٧، مرجع سابق.
(2) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، ص 35، مرجع سابق.

تستخدم في إنجاز أهداف تعليمية لعلاقتها بميول الطلاب، فتوجه انتباههم إلى بعض الأنشطة التي لها علاقة بحاجاتهم، وتؤثر في سلوكهم وتحثهم على العمل بشكل فعال[1].

ويؤكد سعد (٢٠٠٠: ٢٢٧) توفير الدافعية مهمة تعليمية أساسية في تنظيم تعلم الطلاب لما لها من دور أساسي في إقبال الطلاب على التعلم المدرسي، وتجنب النفور منه حيث تعمل على تحريك اهتمامهم بموضوع التعلم، وتوفر الظروف التي تساعد على تجميع انتباههم وحصره في الموقف التعليمي، وما يجري فيه من أنشطة، وتشجيعهم على الإسهام بحماسة في نشاطات الدرس المختلفة، وتعزيز الإسهامات الإيجابية في هذه النشاطات، وتعديل ما دون ذلك.

ويرى زيتون (٢٠٠١: ٣٢٥) أن الدافعية تعد شرطًا أساسيًّا لحدوث التعلم الفعال، وبدونها يكون تعلم موضوع جديد منعدمًا أو سطحيًا، أي غير مؤثر وغير دائم يفقده الطلاب في أقصر وقت ممكن أو يميلون لإهماله وعدم استعماله في حياتهم. ويذكر الديحان (٢٠٠١: ٥٧) أن الدراسات بينت أن التعلم بدون حث أو حفز للطلاب على التعلم تعتبر عملية ناقصة، فالحفز هو المادة التي تربط بين أجزاء عملية التدريس، من معلم، ومحتوى دراسي وطالب، فإذا لم تتوافر الدافعية لدى الطلاب على التعلم، فإن أمر ترابط هذه الأجزاء يبقى محل شك، وبالتالي فإن مردود التعلم قد يكون متواضعًا.

هذا؛ وإن للدافعية ثلاث وظائف هامة في التعلم الصفي وهي[2]:

1. أنها تضع أمام المتعلم أهدافًا معينة يسعى لتحقيقها، فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى لتحقيقه.
2. أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط.
3. تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم.

(1) نوف بنت عبد العزيز المتروك: تطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مقومات الإبداع الإداري، ص 79، مرجع سابق.

(2) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، ص 39، مرجع سابق.

دوافع الفرد للتعلم:

الدوافع الداخلية: هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعًا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، سعيًا وراء الشعور بمتعة التعلم لاكتساب المعارف والمهارات التي يميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له، وتعتبر الدافعية الداخلية شرطًا ضروريًا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة[1].

الدوافع الخارجية: وهي التي يكون مصدرها خارجيًا كالمعلم، المدرسة، وأولياء الأمور، والأقران. وفي هذه الحالة يُقبل المتعلم على التعلم سعيًا وراء رضا المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها. أو قد يقبل على التعلم إرضاء لوالديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما. ويمكن للأقران أن يكونوا مصدرًا لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب أو حسد لزميلهم. والمدرسة قد تكون مصدراً آخر للدافعية فيما تقدمه من حوافز مادية ومعنوية للطالب[2].

إن الفرد يحفز لمواصلة التعلم لرغبته في الوصول إلى مستوى معين من النجاح والتميز في إنجاز الأعمال والمهام أو الأنشطة المدرسية التي فيها نوع من التحدي، ويرتبط هذا الدافع بالحاجة إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل والحاجة للمعرفة والحاجة لتقدير الذات، والحاجة إلى القبول من الآخرين[3]. ويشير الرندى وآخرون (١٩٩٦: ٩) أن الدافع للإنجاز ليس فطريًا بل يمكن اكتسابه من الآباء ومن أفراد الأسرة، أو من الأفراد الذين يتعامل معهم الطفل. فالدافع للإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد به.

(1) عبد الغفور يونس: نظريات التنظيم والإدارة، ص ١٥٩، مرجع سابق.
(2) المرجع السابق، ص ١٦٩.
(3) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، ص 45، مرجع سابق.

أساليب إثارة الدافعية أثناء التعلم الصفي:

أشار العجمي (2000: 224-223) إلى أن هناك أساليب مختلفة تؤدي إلى إثارة الدافعية للتعلم، ويطلق عليها التربويون مصطلح استراتيجيات الحفز منها:

1. ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.
2. جعل النشاط التعليمي مناسبًا لقدرات الطلاب.
3. تنويع الأنشطة التعليمية في الحصة.
4. مشاركة الطلاب في التخطيط لعملية التعليم.
5. ربط الأنشطة التعليمية بالمواقف الحياتية.
6. مراعاة الفروق الفردية.
7. طرح الأسئلة بأشكالها المختلفة.
8. تغيير البيئة المادية داخل الصف.
9. استخدام التجريب والتعلم بالاستقصاء.
10. تنوع نبرات صوت المعلم واستخدام لغة الجسد المناسبة.
11. التنوع في استخدام أساليب التعزيز المختلفة.
12. تعريف الطلاب بنتائجهم وإعطاؤهم التغذية الراجعة باستمرار.
13. التخطيط والإعداد وتحضير الدرس بشكل جيد.
14. الإخلاص في العمل، والموضوعية في التعامل مع الطلاب.
15. حصر مشكلات الطلاب والسعي لحلها، وجعلهم أكثر اندفاعًا للتعلم في الحصة.
16. المحافظة على استمرار انتباه الطلاب طيلة الحصة وذلك باستخدام أساليب جاذبة للانتباه.

العنصر الثاني عشر: مهارة حفظ النظام والانضباط الصفي وإدارة الوقت:

أولًا: مفهوم حفظ النظام والانضباط الصفي:

هي مجموعة السلوكيات التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة بقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بقصد منع سلوكيات الشغب قبل حدوثها، أو التعرف عليها وفهم أسباب وقت حدوثها ومن ثم التعامل معها بالأسلوب الذي يناسبها بهدف التخفيف من حدتها أو إيقافها تمامًا[1].

ويذكر مرسي (١٩٩٨: ١٤) أن موضوع ضبط النظام من أكثر الموضوعات حساسية بالنسبة للمعلم، وبصرف النظر عن مدى كفاءة المعلم في التدريس فإن نجاحه أو فشله المهني يتوقف بالدرجة الأولى على مدى قدرته على التحكم في الفصل وسيطرته على النظام فيه. فالعلاقة قوية بين الضبط الصفي وبين دافعية الطلاب للتعلم، وتحقيق الأهداف المرسومة لهم أو التي شاركوا في رسمها، ذلك لأن انخفاض الدافعية للتعلم يعد واحدًا من أهم الأسباب المسؤولة عن انتشار الشغب وتدني مستوى الضبط في الصفوف الدراسية[2].

لذا فإن الحفاظ على الضبط الجيد في الصف الدراسي هو شرط ضروري لتكوين بيئة صفية يساعد على التعلم المرغوب. وفي هذا الصدد يذكر بارون (٢٠٠٠: ٦) أن العملية التعليمية لا يمكن أن يتحقق لها النجاح في فصل تعمه الفوضى، وعدم الانضباط، فيعجز المعلم عن إدارته بشكل فاعل.

ثانيًا: مفهوم إدارة الوقت الصفي:

يقصد بإدارة الوقت إدارة الأنشطة والأعمال التي تؤدى في الوقت، وتعني

(1) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، ص 110، مرجع سابق.
(2) أحمد إبراهيم أحمد: دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم، منظور إداري. مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2000م، ص 110، مرجع سابق.

الاستخدام الأمثل للوقت وللإمكانات المتوفرة وبطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف هامة، وتتضمن إدارة الوقت معرفة كيفية قضاء الوقت في الزمن الحاضر والتخطيط للاستفادة منه بشكل فعال في المستقبل[1].

أما ما يقصد بإدارة الوقت الصفي: أنها مرادفة لترتيب وتنظيم وبرمجة إجراءات العمل التعليمي الصفي من قبل المعلم، وإعادة ترتيب الأولويات وعادات العمل المهني، بما يسهم في إكسابه القدرة على تعديل سلوكه وتغيير بعض عاداته السلبية التي يمارسها في حياته المهنية، لتدبير وقته التعليمي واستغلاله الاستغلال الأمثل في تحقيق الأهداف التعليمية المنوطة به بكفاءة[2].هذا؛ ويعتبر الوقت من أثمن الأشياء في حياة الإنسان، واستغلاله بفعالية يعتبر ركيزة مهمة في نجاح الإنسان في حياته العملية أو العلمية[3].

ويذكر عيسوي (١٩٩٩: ١١٨) أن إدارة الوقت ليست قاصرة فقط على المؤسسات الكبيرة الصناعية والتجارية، بل تمتد وتعتبر ذات أهمية قصوى في التعليم، حيث إن القائمين على التعليم يعدون الأجيال التي تبني المجتمع صناعيًا وتجاريًا واجتماعيًا، ومما يؤكد هذه الأهمية أن الوقت المدرسي محدود وهناك مهام تعليمية تملأ هذا الوقت فإذا بدر تقصير في استخدامه انعكس ذلك على كفاءة التعليم.

العنصر الثالث عشر: مهارة تقديم التغذية الراجعة:

أولًا: مفهوم التغذية الراجعة:

يعرف نشواتي (١٩٩٦: ٤٤٤) التغذية الراجعة بأنها: المعلومات التي يتلقاها

(1) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص ١٧١، مرجع سابق.
(2) سعود موسى الصلاحي: درجة تأثير المشكلات المدرسية على أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، ص 131، مرجع سابق.
(3) أمين علي خريص: تقويم وتطوير أداء وظائف مديري المدارس الأساسية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، ص ٧٨، مرجع سابق.

المتعلم بعد الأداء بحيث تمكنه من معرفة مدى صحة إجابته للمهمة التعليمية. وترى الجيار (١٤٢٠ ه: ٢٣) أن التغذية الراجعة هي المعلومات التي يزود بها المتعلم من أي مصدر بأسلوب منظم حول أدائه السابق، بهدف مساعدته على تصحيح إجابة خاطئة وتوضيح إجابات صحيحة حتى يتمكن من تحسين مستوى أدائه في المهمات التعليمية اللاحقة. ويذكر السفاسفة (١٤٢٠: ٩٩) أن التغذية الراجعة من الاستراتيجيات الهامة في عملية التعلم والتعليم، والتي تعمل على تعزيز دور المتعلم وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم المتقن، بحيث يصبح دوره نشطا فاعلًا، بدلًا من دور المتلقي السلبي، فينتقل أثر التعلم وتوظيفه في الحياة اليومية.

ثانيًا: خصائص التغذية الراجعة:

لقد افترض علماء التربية وعلم النفس أن للتغذية الراجعة ثلاث خصائص هي التالية:

1. الخاصية التعزيزية: تشكل هذه الخاصية محورًا رئيسيًا في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلم، وقد ركز سكنر على هذه الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج، حيث يرى أن إخبار الفرد بصحة استجابته يعززه ويزيد احتمال تكرار الاستجابة.
2. الخاصية الدافعية: تشكل هذه الخاصية محورا هامًا، حيث تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم، والإنجاز والأداء المتقن، مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم، ويقبل عليها بشوق، ويسهم في النقاش الصفي، وهذا يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم، وتصويبه ومساعدته على تبني توجها نحو التعلم، بدلا من التوجه نحو الأداء وتحصيل الدرجات.
3. الخاصية الموجهة: هي التي تعمل على توجيه الفرد نحو أدائه، فتبين له

(1) محمد يحيى ناصف: اللامركزية في التعليم بين النظرية والتقويم، ٥٧، مرجع سابق.

الأداء المتقن فيثبته، والأداء غير المتقن فيحذفه، وبحيث تزيد من مستوى انتباه المتعلم إلى المظاهر المهمة للمهارة المراد تعلمها وترفع من مستوى اهتمامه ودافعيته للتعلم، فيتلافى مواطن الضعف والقصور لديه[1].

ثالثًا: الشروط الواجب مراعاتها عند استخدام التغذية الراجعة:

وتشير الجيار (١٤٢٠: ٣٠) إلى عدد من الشروط الواجب توفرها عند استخدام التغذية الراجعة، وهي كما يلي:

1. استمرار التغذية الراجعة؛ إذ أن انقطاع عملية التغذية الراجعة ولو لنصف ثانية يؤدي إلى انطفاء الاستجابة وانخفاض مستوى الأداء مباشرة.
2. تخصيص نوع الوسيلة المناسبة التي ستتم بها التغذية الراجعة.
3. نوع ومستوى لغة التخاطب المستخدمة لتوصيل رسالة التغذية الراجعة.
4. محتوى التغذية الراجعة.
5. طول رسالة التغذية الراجعة.
6. توقيت التغذية الراجعة.

وقد ناقش هذا المبحث مهام قائد المدرسة وارتباطها بالإدارة الصفية، ثم تناول بالتفصيل الإدارة الصفية من حيث تعريفها، وأهميتها، وأهدافها، وعناصرها، وخصائصها، ومهامها ومؤثراتها، كما تناول الفصل دور المعلم في إدارة الصف قديما وحديثا، والصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلمين وتعوق ممارساتهم للإدارة الصفية الفعالة، ثم عرض المهارات التي يجب على القائد تنميتها لدى المعلم في إدارة الصف ومنها:

1. التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية.
2. تنظيم البيئة المادية.
3. التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي.
4. إثارة دافعية التعلم لدى الطلاب.

5. حفظ النظام والانضباط الصفي وإدارة الوقت.
6. تقديم التغذية الراجعة للطلاب.

كما تم مناقشة المهارات التي يجب على القائد تنميتها لدى المعلم في إدارة الصف مع التركيز على المهارتين: تنظيم البيئة المادية، واستثارة دافعية التعلم لدى الطلاب.

الفصل الثالث
معايير أداء قائدي المدارس بالتعليم العام في ضوء الاتجاهات العالمية

المبحث الأول: مبادئ أداء قائدي المدارس بالتعليم العام.
المبحث الثاني: معايير أداء قائدي المدارس بالتعليم العام.
المبحث الثالث: أساليب وآليات تطوير أداء قائدي المدارس في ضوء الإدارة الذاتية.

المبحث الأول
معايير أداء قائدي المدارس بالتعليم العام

يتناول الفصل الحالي عرضًا لمعايير أداء قائدي المدارس الثانوية، وذلك بالتعريف أولًا بالمبادئ الخاصة بأداء قائد المدرسة لعدد من الوظائف المختلفة المرتبطة بعمل القائد والإدارة المدرسية، ثم عرض للمعايير الخاصة بأداء قائدي المدارس الثانوية، ثم تناول أساليب وآليات تطوير أداء قائدي المدارس الثانوية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، كأحد أهم المداخل المعاصرة في مجاب تطوير الأداء الإداري.

المبحث الأول: مبادئ أداء قائدي المدارس بالتعليم العام:

قائد المدرسة هو الشخص الذي له الأثر الأكبر في عمليات ونشاطات الإدارة المدرسية المختلفة؛ حيث أن نجاح الإدارة المدرسية في القيام بما هو مطلوب منها يتوقف بالدرجة الأولى على ما يتمتع به القائد من مهارات إدارية، والقائد بصفته قائد تربوي لمجموعة من المعلمين والموظفين والطلاب، فإنه يقوم بالعديد من الأعمال التي يغلب عليها طابع التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتوجيه، والرقابة، وفي ممارسته لهذه الوظائف يتخذ العديد من القرارات والإجراءات[1]، ويمثل أداء القائد لهذه الوظائف ونجاحه في الممارسات الإدارية جانبًا كبيرًا في تحقيق المدرسة لأهدافها كأحد أهم المؤسسات التربوية في المجتمع.

(1) هادي مشعان ربيع: المدير المدرسي الناجح، ص 52، مرجع سابق.

ويُعرف الأداء باعتباره «القيام بأعباء الوظيفة من مسئوليات وواجبات وفقًا للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء المدرب»[1]، أو كما يرى أبو شيخة[2] أن الأداء هو «مجموعة من الشروط الواجب توافرها لإنجاز عمل ما للوصول إلى تحقيق أهداف معينة»، أو كما يعرفه قاموس التربية[3] باعتباره «الإنجاز الفعلي الناتج عن قدرة متميزة»، أي أنه حسب تلك التعريفات فإن الأداء يرتبط بإنجاز وظيفة أو عمل ما، ويرتبط هذا الإنجاز إما بمسئوليات وواجبات محددة سلفًا كما يرى العلاق، ويتفق معه أبو شيخة في ارتباط الاداء بشروط واجب توافرها، أو نتيجة لقدرة متميزة، ولابد أن ترتبط هذه القدرة بالمسئوليات أو الواجبات المتوقع تحديدها.

وعلى هذا فإن أداء قائد المدرسة الثانوية يرتبط بإنجازه للوظائف الخاصة بالإدارة المدرسية والتي تتحدد في كل ما يقوم به القائد من ممارسات ذات صلة بإدارة المدرسة بهدف تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وبالتنسيق مع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين، وكذلك مع الأطراف والشخصيات الفاعلة في المجتمع المحلي، وتتمثل الوظائف الإدارية لقائد المدرسة حسب ما يرى كل من إبراهيم[4]، والعجمي[5]، وعريفج[6] في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة، وهي الوظائف الاساسية في الإدارة حسب ما جاء في نظرية «سيزر» للإدارة كوظائف ومكونات، وحسب ما حددها «هنري فايول» **HenriFayol** كعناصر أساسية لأي عمل إداري ناجح، ويستعرض الباحث فيما يلي تلك الوظائف الخمس في مجال عمل قائد المدرسة الثانوية.

(1) بشير العلاق: معجم المصطلحات الإدارية والمحاسبة والتمويل والمصارف. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام، مصراته، ليبيا، الطبعة الثانية، سنة 2009م، ص 20.

(2) نادر أبو شيخه: إدارة الموارد البشرية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2000م، ص 217.

(3) Good Carter(1998) : Dictionary of Eduction، NewYork: McGraw-Hill Company، p. 414.

(4) عدنان البدري الإبراهيم: الإدارة؛ تربوية ومدرسية، وصفية. دار العلياء، جدة، سنة 2012م، ص 131.

(5) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 99، مرجع سابق.

(6) سامي سلطي عريفج: الإدارة التربوية المعاصرة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2001م، ص 131.

ثانيًا: التخطيط:

يُعد التخطيط المرحلة الاولى في أداء أي عمل إداري، ويمثل مرحلة التفكير والتدبير التي تسبق مرحلة التنفيذ الفعلي للعمل، ونقطة البداية المنطقية في أي عمل إداري، ويُولي المهتمون بالأعمال والوظائف الإدارية التخطيط أهمية خاصة باعتباره الركيزة الأساسية لممارسة أي عمل إداري ناجح.

ويُعرف [1] «هنري فايول – Henri Fayol» التخطيط باعتباره «التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، وتصميم خطط وبرامج عمل على أساس هذا التنبؤ لمواجهة الظروف المستقبلية»، ويعرفه عبد الحي [2] على أنه «رسم للصورة المستقبلية للمجتمع من خلال تحديد العمل الذي ينبغي اتباعه في توجيه النشاط البشري لتحقيق أهداف معينة»، ويعني كذلك حسب ما يعرفه شاويش[3]» تحديد مسبق للأهداف المُراد تحقيقها وأيضًا لوسائل إنجازها وتحصيلها، فهو يتعلق بتحديد ما يجب عمله وكيفية عمله، ومن الذي سيقوم بالعمل، ويمثل رابط بين الوضع الحالي ووضع مُستقبلي يُراد تحقيقه».

وفي مجال عمل قائد المدرسة يُعرف الصريصري والعارف[4] التخطيط باعتباره «برمجة عمل قائد المدرسة والإدارة المدرسية على مدار فترة زمنية معينة، بحيث تكون خير دليل على أداء العمل وفق تنظيم زمني بما يتلاءم مع مسئوليات الإدارة المدرسية، وما يطرأ من أعمال مستجدة وما يرتبط بظروف البيئة المحيطة والجو المدرسي العام والمبني المدرسي».

(1) Daniell E. McNamara(2009) :From Fayol's Mechanistic to Today's Organic Functions of Management. American Journal of Business Education، Vol. 2(1) ، p. 64.

(2) رمزي أحمد عبد الحي: التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه. دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، سنة 2006م، ص 134.

(3) مصطفي نجيب شاويش: الإدارة الحديثة؛ مفاهيم ووظائف وتطبيقات. دار الفرقان للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2013م، ص 102.

(4) دخيل الله محمد الصريصري ويوسف حسن العارف: الإدارة المدرسية. دار ابن حزم، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، سنة 2003م، ص 98.

وحسب ما تقدم من تعريفات فإن التخطيط يعني وضع خطة أو برنامج للعمل لتحقيق أهداف مستقبلية، ويتم وضع تلك الخطة في ضوء الموارد والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة أو التي يُمكن توفيرها، وحيث أن هذ التخطيط يتضمن رؤية مستقبلية قد يعترض تنفيذها ما يطرأ من أعمال مستجدة أو عقبات تعترض تنفيذ الأهداف الموضوعة، فإن التخطيط يمثل نشاط دائم ومستمر يشمل وضع الأهداف وتحديدها ثم اختيار الوسائل أو الأنشطة التي تُساعد في تحقيق هذه الأهداف، وإعداد واختيار العناصر البشرية المشاركة في التنفيذ، ووضع البدائل تحسبًا لأي طارئ قد يظهر اثناء التنفيذ الفعلي.

ومن مهام التخطيط التي يمارسها قائد المدرسة، إعداد خطة عمل مفصلة قبل بداية كل عام دراسي، بحيث توضح تلك الخطة ما ينوي القائد القيام به من أعمال وواجبات خلال العام الدراسي، وتُصنف تلك الأعمال إلى مهام «يومية – أسبوعية – شهرية – سنوية – فصلية»، ويُحدد القائد في تلك الخطة الأهداف والعناصر والإجراءات والوسائل والأنشطة اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، ويحدد من المنفذ لتلك الانشطة ومن المستفيد، ووقت التنفيذ والتقويم، وتتضمن الخطة كذلك حاجات المستفيدين سواء من معلمي المدرسة أو العاملين بها أو طلبة المدرسة، والمجتمع المحيط بالمدرسة، ويحدد للعاملين والمعلمين في المدرسة دورهم في بناء الخطة وتنفيذها[1].

ومن الأمثلة على المهام التي تتطلب التخطيط الجيد: الإعداد للعام الدراسي الجديد وتشكيل اللجان المتخصصة، ووضع خطة متكاملة لمشروعات النشاط المدرسي على مستوى الفصول ومستوى المدرسة فيما يتصل بخدمة المناهج وتنمية المواهب والخبرات لدى الطلاب، وعمل خطة للخدمات الطلابية صحيًا واجتماعيًا وثقافيًا، وإعداد خطة لعلاج المتخلفين دراسيًا، ودعم صلات المدرسة بالمدارس الواقعة في محيطها وبالمجتمع المحلي[2].

(1) وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2001) :دليل قائد المدرسة الإجرائي، ص 80.
(2) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 181، مرجع سابق.

أي أن جميع ما يقوم به قائد المدرسة من مهام يتطلب التخطيط الجيد والدقيق لتلك المهام، وترجع أهمية التخطيط في ممارسة القائد لعمله الإداري، باعتبار ان التخطيط يحدد معالم طريق العمل وتنفيذ الأهداف ويجنب قائد المدرسة التخبط والعشوائية والقرارات المتسرعة، ويضمن قيام كل فرد بدوره في تنفيذ الخطة الموضوعة في مناخ عمل يسوده التفاهم والتعاون[1]، ويساعد التخطيط على تحقيق التناسق بين الأهداف كي لا تتعارض مع بعضها البعض، ويحقق التناسق بين جميع الأعمال والتصرفات المتعلقة بتحقيق الأهداف، كما تعمل خطوات العمل المدروسة والمحددة بشكل واضح على تفادي الأخطاء المتوقعة، وبالتالي ضمان تحقيق نتائج أفضل[2]، كما يفيد التخطيط في الاستغلال الجيد للوقت وللمصادر المتاحة، والإشراك الفعلي للعاملين في المدرسة في مجال تنفيذ أهداف الخطط الموضوعة.

ويتطلب النجاح في التخطيط الالتزام بالمبادئ التالية[3]:المرونة بحيث يستطيع القائد معالجة الحاجات الطارئة والصعوبات غير المتوقعة، والواقعية بمعنى أن تكون الخطة الموضوعة بحسب تقديرات وتوقعات متطابقة مع الظروف الفعلية والعملية، وأن تكون الأهداف المحددة قابلة للتنفيذ في زمن معقول، والشمول بمعنى أن التخطيط يشمل جميع مجالات العمل المدرسي، كذلك يجب مراعاة تحديد إجراءات التقويم بمستوياته المرحلي والختامي عند وضع الخطة.

يتضح مما سبق أن ممارسة قائد المدرسة لوظيفة التخطيط تتطلب الإحاطة الجيدة بكافة العناصر المادية والبشرية المُتاحة لديه، وأن التخطيط هو بمثابة تحديد خطة عمل مستقبلية تهدف إلى تحقيق إنجازات أو أهداف معينة بغرض تطوير الأداء المدرسي في أكثر من مجال من مجالات العمل المدرسي، ويقوم هذا

(1) جودت عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ص 30، مرجع سابق.
(2) محمد صالح المنيف: التخطيط المدرسي مفهومه وأهميته لمدير المدرسة. دار المريخ، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى، سنة 2002م، ص 26.
(3) على محمد جبران وراضي بن محيسن الشمري: درجة أمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، ص 1325، مرجع سابق.

التخطيط على عدة مبادئ تضمن الوصول إلى وضع خطة ناجحة.

ثانيًا: التنظيم:

يمثل التنظيم الوظيفة الثانية من وظائف قائد المدرسة، ويأتي بشكل مباشر بعد ممارسة القائد لوظيفة التخطيط، حيث تكون المرحلة التالية هي البدء في الإجراءات الفعلية للتنفيذ، وتحويل الخطط الموضوعة إلى واقع ملموس، ولا يتحقق هذا الأمر دون وظيفة التنظيم.

حيث يعني التنظيم كما يرى مرسي[1] «تعيين المهام التي تم تحديدها في مرحلة التخطيط للأفراد وللمجموعات المختلفة، ويوفر التنظيم آلية لوضع المخطط العام لبدء التنفيذ الفعلي، وبه يتم تحديد واجبات العاملين وما يقوم به كل منهم من مهام»، ويعرفه مصطفى[2] على أنه «وضع الترتيبات اللازمة والوسائل التي يتم بها تنفيذ العمل المدرسي، وتحقيق الأهداف ويتضمن تقسيم العمل وتوزيعه بين وحدات النشاط المدرسي، وتحديد سلطات واختصاصات كل العاملين بها، وذلك لتفادي الخلط والتكرار والتداخل بين تلك السلطات والاختصاصات".

ويتضمن التنظيم وضع وتحديد السياسات والإجراءات الفعلية لتنفيذ الخطط الموضوعة، وتصنيف المهام الضرورية لتنفيذ تلك الخطط، وإعداد التقارير الخاصة بسير العمل، والتدرج الإداري، وتوزيع الإمكانات المادية والبشرية على برامج التنفيذ بشكل أمثل من خلال تحديد العاملين المكلفين بالقيام بمهام محددة، ومن يمكن تفويضه، ومن هم بحاجة إلى التدريب للقيام بمهامهم المُسندة إليهم، كما يتضمن تحديد طرق جمع المعلومات عن مدى تحقق الأهداف، وإقامة شبكة من الاتصالات والعلاقات بين العاملين تكفل سير العمل بكفاءة[3].

(1) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية؛ أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م، ص18.
(2) صلاح عبد الحميد مصطفى: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار المريخ للنشر، الرياض، سنة 1999م، ص 154.

(1) Fred Lunenburg(2010) : The Principal and The School: What Do Principal Can Do?، National Forum of Educational Administration and Supervision Journal، Vol. 27(4) ، p. 4.

أي أن التنظيم يضمن توزيع المسئوليات على العاملين حسب كفاءاتهم وقدراتهم، وبالتالي تحقيق قدر أكبر من الإنجاز للأعمال والأنشطة المدرسية، كذلك يعمل تحديد السلطات على منع الازدواجية في العمل، وتحقيق الاستقرار، وإمكانية ممارسة باقي وظائف الإدارة من توجيه وتنسيق ورقابة بكل سهولة ويسر، والحصول على كافة المعلومات عبر شبكة منظمة من الاتصالات بين العاملين.

كما يؤدي التنظيم الجيد إلى تحقيق عدد من الفوائد التي تعود على المدرسة والعاملين بها، ومن تلك الفوائد[1]: الاستخدام الأمثل لكافة الموارد المتاحة سواء كانت قوى بشرية أو مادية، وزيادة التخصص ومستوى الاتقان من خلال التحديد الدقيق لمهمة كل فرد في المدرسة، ووضع أسس التعاون بين العاملين وتوحيد جهودهم والتنسيق بين أعمالهم، والقضاء على الازدواج وتضارب الاختصاصات وسوء الفهم بين العاملين.

ومن الممارسات المتعلقة بوظيفة التنظيم والتي يمارسها قائد المدرسة: توزيع الإشراف اليومي بين المعلمين، وتوزيع جدول الحصص الدراسية على المعلمين حسب تخصصاتهم وحسب الصفوف الدراسية، وإنشاء سجلات تضم البيانات الخاصة بالطلبة والمعلمين والعاملين بالمدرسة، وتنظيم المعاملات المالية الخاصة بالمدرسة، وعقد اجتماعات دورية لمتابعة شؤون المدرسة [2].

ويستند القائد في أداءه لوظيفة التنظيم إلى عدة مبادئ منها: المساءلة بمعنى أن كل فرد من العاملين تُسند له مهام محددة يكون مسئولا عن إنجاز تلك المهام بالشكل المحدد والمتفق عليه، ومبدأ تدرج السلطة حيث يكون كل فرد مسئول أمام رئيسه المباشر[3]، ويرتبط مبدأ تدرج السلطة بمبدأ التفويض أي توزيع

(1) محسن عبد الستار عزب: تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة. المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2008م، ص 204.

(2) جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2000م، ص 14.

(3) محمد سعيد الخواجا: تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2004م، ص 42.

الصلاحيات على مختلف المستويات وعدم حصرها بشخص معين، وبهذا يتم نقل حق التصرف واتخاذ القرارات إلى المرؤوسين الأدنى ويعد التفويض من الضروريات التي تحتمها وظيفة التنظيم حيث لا يمكن لشخص واحد أن يقوم بكافة الأعمال اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية[1].

ومن المبادئ الاساسية لوظيفة التنظيم: مبدأ وحدة الأمر أي تلقي الأوامر من رئيس واحد مباشر، ومبدأ نطاق الإشراف أي المدى الذي يستطيع فيه القائد ممارسة الإشراف الفعال على مرؤوسيه، ويتوقف هذا على طبيعة النشاط الذي يمارسه المرؤوسين والقدرات الشخصية للقائد ومدى خبرته بأعمال مرؤوسيه، وكذلك مبدأ التوازن والمرونة حيث لا بد أن تكون لدى الإدارة المدرسية وقائد المدرسة القدرة على التجاوب مع كل المتغيرات المحيطة بالمدرسة ولا يتحقق هذا إلا إذا كان التنظيم على قدر عال من المرونة[2].

أي أن القيام بوظيفة التنظيم بشكل ناجح وفعال، يتطلب من القائد المعرفة الدقيقة بأوضاع العاملين في المدرسة، وقدراتهم وحاجاتهم التدريبية، والإمكانات المادية المتوافرة في المدرسة، كذلك الإحاطة التامة بالقوانين المنظمة لسير العمل في المدرسة، والأخذ في الاعتبار الأهداف التي تم تحديدها في مرحلة التخطيط وكيفية تنفيذها بشكل فعلي، من خلال إسناد المهام المختلفة إلى العاملين معه، طبقًالمبدأ التفويض، وكيفية تحقيق التواصل الفعال بين العاملين أو مجموعات العمل لإنجاز المهام المحددة.

ثالثًا: التوجيه:

يُشار إلى وظيفة التوجيه أحيانًا على أنها التحفيز أو القيادة أو الإرشاد، والتوجيه مصدره حسن القيادة فإنجاز الأعمال من خلال التأثير في الآخرين يُبرهن علة فعالية التوجيه ونجاحه، وأثناء التوجيه يتم تصويب العمل وتحفيز العاملين

(1) صالح ناصر عليمات: العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية. دار الشروق، عمان، سنة 2007م، ص 37.
(2) عدنان البدري الإبراهيم: الإدارة؛ تربوية ومدرسية، وصفية، ص 55، مرجع سابق.

وزيادة فاعليتهم من خلال أساليب تعزيز مادية ومعنوية تترك في نفس الفرد رغبة في إنجاز العمل بسرعة ودقة وإتقان دون كلل أو ملل[1].

ويُعرف التوجيه على أنه «الوظيفة الإدارية التي تنطوي على قيادة الأفراد والإشراف عليهم وإرشادهم حول كيفية تنفيذ الأعمال، وإتمامها وتحقيق التنسيق بين جهود العاملين وتنمية التعاون بينهم من أجل تحقيق الأهداف المشتركة»[2]، كذلك يمكن تعريف التوجيه على أنه «إرشاد المرؤوسين وتشجعيهم على أداء العمل بثقة وحماس لكي يحققوا النتائج المرغوبة»[3] ويهيئ التوجيه المناخ المناسب لتنفيذ العمل وتتيح ممارسة وظيفة التوجيه لقائد المدرسة ملاحظة العمل باستمرار، ويساعد على تهيئة أجواء إيجابية للعمل في تعاون وانسجام.

ويُعتبر التوجيه على جانب كبير من الأهمية كأحد أهم وظائف الإدارة المدرسية، ويوضح سليمان[4] هذا الجانب على اعتبار ان وظيفة التوجيه تعني الجمع بين ممارسة القائد لدور مزدوج يجمع بين كونه مصدر للسلطة داخل المدرسة ومصدر للمعرفة، وتتطلب هذه الممارسة وجود وسائل اتصال فعال بين القائد والمرؤوسين، وكلما زادت فعالية هذا الاتصال كلما تهيأ مناخ واضح لوصول المعلومات والإرشادات المحددة وتبادل الخبرات، وبالتالي تصويب الأخطاء الواقعة أثناء سير العمل.

وعلى هذا الأساس فإن قيام القائد بممارسة وظيفة التوجيه يعني ضرورة وجود توافق بينه وبين العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين على طرق اتصال وتواصل فعال، ويمكن أن يتم هذا من خلال تحديد مواعيد اجتماعات دورية للجان أو لفرق العمل المختلفة داخل المدرسة، بحيث يتم استعراض كافة

(1) أحمد جميل عايش: إدارة المدرسة؛ نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2009م، ص 86.

(2) بشير العلاق: الإدارة الحديثة؛ نظريات ومفاهيم. دار اليازوري العلمية للنشر التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2009م، ص 30.

(3) المرجع السابق نفسه.

(4) عرفات عبد العزيز سليمان: الإدارة التربوية الحديثة. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، سنة 1998م، ص 38.

تطورات العمل ومقترحات العاملين وتوجيهات القائد وإرشاداته، كذلك تحديد مواعيد منتظمة لتلقي التقارير الخاصة بسير العمل في المدرسة في كافة مجالات العمل داخل المدرسة، وتقدم تلك التقارير صورة واضحة المعالم لقائد المدرسة عن سير العمل أو تعثره والحجم الفعلي للإنجاز في الأعمال الجارية.

ومن الممارسات الخاصة بوظيفة التوجيه: توجيه المعلمين من خلال الزيارات الصفية والمقابلات الفردية واجتماعات المعلمين، وتوجيه الموظفين الإداريين في المدرسة وتعريفهم باختصاصاتهم وفقًا للنشرات والقرارات الإدارية وتزويدهم بالنصائح والتوجيهات اللازمة لسير العمل، وتوجيه الطلبة وحل مشاكلهم بالتعاون مع أولياء الأمور، وتقديم النصح والإرشاد لهم عبر الإذاعة المدرسية، والتوجيه خارج المدرسة من خلال التواصل مع أولياء الأمور والشخصيات الفاعلة في المجتمع المحلي [1].

أي أن وظائف التوجيه التي يمارسها القائد يمكن تقسيمها إلى جانبين أساسيين، هما الإشراف الفني الذي يتعلق بسير العملية التعليمية التعلمية وما يتطلبه هذا الجانب من توجيه للمعلمين والمتعلقة بكافة جوانب سير العملية التعليمية، باعتباره مشرف تربوي مقيم في المدرسة، إلى جانب توجيه الطلبة لحل المشاكل التي تتعلق بتحصيلهم الدراسي أو مشاكلهم السلوكية، ويتم هذا بالتعاون مع المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ومن جوانب التوجيه الإداري ما يتعلق بتوجيه العاملين معه بخصوص تنفيذهم مهامهم الإدارية أو توجيه للمعلمين المشاركين في تنفيذ الخطط المدرسية أو تعريف العاملين في المدرسة بحقوقهم وواجباتهم الوظيفية.

ولأداء وظيفة التوجيه يجب على القائد الالتزام بالمبادئ التالية: مبدأ وحدة التوجيه حيث يكون التوجيه أكثر جدوى إذا ما تلقي العاملون الأوامر والإرشادات من مصدر واحد، ومبدأ تجانس الأهداف بمعنى أنه من الطبيعي

(1) أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م، ص 40.

أن يكون للعاملين في المدرسة أهدافًا خاصة يسعون إلى تحقيقها ولكن من المهم أيضًا تحقيق أهداف المدرسة، وبالتالي فلابد أن يكون هناك تكامل بين أهداف العاملين في المدرسة وأهداف المدرسة نفسها[1]، ومن المبادئ الهامة كذلك في عملية التوجيه مبدأ اختيار الأسلوب حيث يجب على قائد المدرسة اختيار أسلوب التوجيه الأكثر مناسبة للأفراد العاملين معه والذين يتولى توجيههم، وبما يتفق مع نوع العمل المطلوب منهم إنجازه، حيث أن الأفراد يختلفون في قدراتهم وأنماط تعلمهم ولا يمكن على هذا الأساس التعامل مع جميع العاملين وتوجيههم بأسلوب واحد[2].

رابعًا: التنسيق:

التنسيق هو الربط والتكامل بين مكونات التنظيم الإداري في المدرسة، بما يشمل كافة جهود العاملين وكافة الأنشطة القائمة، وإيجاد قدر من التوافق بين تلك الجهود والأنشطة في سبيل تحقيق كافة الأهداف الموضوعة[3]، كما يعني الترتيب الهادف لجهود جماعة من الناس من أجل تحقيق هدف مشترك، وقد يُنظر إلى التنسيق باعتباره جزءًا لا ينفصل عن التنظيم[4].

أي أن التنسيق هو الموائمة بين كافة الأنشطة المختلفة القائمة في المدرسة، بحيث يتم الاستفادة منها بشكل تام، وإزالة ما قد يوجد بين تلك الأنشطة من تعارض بحيث تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف المحددة سلفًا في مرحلة التخطيط، وبالنسبة للعلاقة بين التنظيم والتنسيق فهي علاقة تكامل، حيث أن التنظيم الجيد للعمل من شأنه أن يُسهل عملية التنسيق بتحديد المسئوليات والاختصاصات للعاملين، وتحديد الإطار العام للعلاقات المتعددة والمتشعبة بين

(1) ربحي عليان: أسس الإدارة المعاصرة. دار الصفا، عمان، الأردن، سنة 2007م، ص 177.

(2) على محمد جبران وراضي بن محيسن الشمري: درجة أمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، ص 1329، مرجع سابق.

(3) Daniel McNamara(2009) :op. cit،p. 64.

(4) جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، ص 28، مرجع سابق.

لجان العمل المختلفة.

وتبرز الحاجة إلى التنسيق بشكل واضح عند الحديث عن الإدارة على المستوى الجماعي؛ وذلك لتنظيم استخدام الموارد المادية والبشرية المتباينة وتوجيه جهود الأفراد بالرغم من تنوعها نحو تحقيق هدف مشترك، بشكل تتكامل فيه هذه الجهود لتعطي أفضل مردود وفي نفس الوقت تمنع الازدواجية والتداخل بين الأنشطة القائمة[1].

وعلى هذا فإن التنسيق يمثل وظيفة هامة من وظائف قائد المدرسة، فعلى سبيل المثال تأتي تنمية الطلبة علميًا وثقافيًا وصحيًا كأحد أهم الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها قائد المدرسة، بالتعاون مع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم وبمشاركة اللجان المتخصصة من لجان صحية وعلمية وثقافية وغيرها من لجان العمل المدرسي، وهنا فلابد من تنسيق الجهود بين هذه اللجان حتى لا يحدث تعارض بين تنفيذ الأنشطة المختلفة وفي نفس الوقت فلابد من تكامل الجهود وتضافرها بين هذه اللجنة لتحقيق الأهداف المحددة لتلك الأنشطة.

ويحدد البدري[2] قواعد وأصول التنسيق الإداري على النحو التالي: العمل بمبدأ التخصص وتقسيم العمل، الاتصال الجيد والمباشر بين العاملين بعضهم البعض وبينهم وبين الإدارة، وتحديد الأهداف وفهمها من قبل القائمين على العمل، وتفويض السلطات وفقًا للمسئوليات، والتعاون وتوافر الثقة بين العاملين، ويضيف أنه كلما زاد حجم العمل في المدرسة تنوعًا كلما اتسع مدى التقسيم في التنظيم مما يتطلب عمليات تنسيق أشمل لضمان ترابط مكونات التنظيم الإداري.

ويرتكز التنسيق على مجموعة من المبادئ منها: أن عملية التنسيق عملية مستمرة يجب أن تبدأ عند إعداد الخطة ولا تنتهي عند حد معين بل تستمر باستمراره في

(1) سامي سلطي عريفج: الإدارة التربوية المعاصرة، ص 56، مرجع سابق.

(1) طارق عبد الحميد البدري: الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. دار الفكر العربي، عمان، الأردن، سنة 2005م، ص 54 .

الإدارة، وأن تتسم تلك العملية بالشمول والتكامل لتشمل كافة وسائل تحقيق أهداف المدرسة وكافة التخصصات والوظائف في المدرسة وأن تهدف إلى تحقيق التكامل والتآلف بين تلك التخصصات والأدوار، وأن تتسم بالمرونة لإجراء أي تعديلات لازمة، والمشاركة من قبل العاملين والتعرف على آرائهم ومقترحاتهم وأخذ تلك المقترحات بعين الاعتبار واعتبارها منطلقًا للوصول إلى قرارات تتسم بالواقعية وتراعي حاجات العاملين[1].

خامسًا: الرقابة:

الرقابة هي الوظيفة التي تستهدف قياس مدى النجاح في بلوغ الأهداف والتأكد من أن جميع الأنشطة تسير في الطريق وبالأسلوب المخطط له، ويسعى القائد من خلال ممارسته للرقابة إلى التأكد من تنفيذ الخطط الموضوعة ومعالجة أوجه الخلل والانحراف التي قد تنشأ اثناء التنفيذ، وتشمل تحديد المعايير الرقابية وقياس الأداء وتحديد المشكلات وعلاجها[2]. وعلى هذا فان قيام القائد بمقارنة النتائج المتوقعة مع النتائج الفعلية للتنفيذ، ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية لمعالجة أي انحراف عن الأهداف الموضوعة يمثل جانب مهم في وظيفته كمراقب[3].

وهكذا فإن وظيفة الرقابة والتي تعرف كذلك بمسمى المتابعة، تهدف إلى تصحيح الأداء والتأكد من ان التنفيذ الفعلي للخطط الموضوعة تم وفق ما هو مُخطط له، فهمي عملية مقارنة بين ما تم وما يجب أن يتم[4]، ويمكن تعريف الرقابة باعتبارها الوظيفة الإدارية التي من خلالها وبواسطتها يتم جمع المعلومات التي تقيس مدى تحقق الأهداف الموضوعة سلفًا، ومدى الإنجاز الحادث

(1) إبراهيم عبد العزيز شيحا: أصول الإدارة العامة. دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2004، ص 373.

(2) محسن عبد الستار عزب: تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة، ص 206، مرجع سابق.

(3) Fred Lenunburg(2010) : opt. cit، p. 5.

(4) يوسف عبد المعطي مصطفى: الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، سنة 2005م، ص 9.

ومقارنته بمعايير محددة، أي أن الرقابة عملية مستمرة ومتواصلة طيلة العمل، حيث يكون القائد على إطلاع مستمر بمدى التقدم في سير العمل، وما يطرأ من عقبات والقيام بالإجراءات والتعديلات المناسبة للتغلب على تلك العقبات[1].

كما تُعرف الرقابة باعتبارها متابعة قائمة على أحكام تقييمية لظروف المدرسة ومجريات العمل للتأكد من أنها تسير بشكل فعال باتجاه تحقيق الأهداف، وهي ليست تصيد للأخطاء من أجل معاقبة مرتكبيها، بل تعني تهيئة المتطلبات والترتيبات اللازمة للمسئولين عن التنفيذ للقيام بعملهم بشكل يحول جزئيًا أو كليا دون وقوع الأخطاء[2].

أي أن الرقابة تعني الأنشطة التي يقوم بها القائد للتأكد من أن مستوى الأداء والطرق المتبعة في تنفيذ الخطة سيؤديان إلى تحقيق الأهداف الموضوعة، ويتم ممارسة تلك الوظيفة في ضوء معايير محددة أو أحكام تقييمية تقدم معلومات واضحة عن سير العمل، ويمكن اعتبار المعلومات التي تأتي نتيجة الرقابة كتغذية راجعة، تهدف إلى تقديم صورة فعلية لقائد المدرسة عن مدى النجاح في التطبيق الفعلي للخطة أو الخطط الموضوعة التي قام بتصميمها في مرحلة التخطيط.

ومن الأمثلة على الممارسات الرقابية التي يقوم بها القائد ما يتمثل في الجوانب التالية: التحقق من تنفيذ الخطط الموضوعة وفقًا لما هو محددة لها من أهداف وبنفس المعدل الزمني الموضوع، والخدمات التي تقوم بها المدرسة لخدمة البيئة المحيطة، ومتابعة تنفيذ المعلمين للمناهج الدراسية ومتابعة مستويات تحصيل الطلاب ومدى تقدمهم الدراسي، وفعالية البرامج العلاجية الموضوعة للطلاب المتأخرين دراسيًا، ومتابعة حالة المباني المدرسية والمختبرات والمرافق المدرسية[3].

ولكي تتحقق النتائج المرجوة من ممارسة قائد المدرسة لوظيفة الرقابة لابد

(1) مصطفي نجيب شاويش: الإدارة الحديثة؛ مفاهيم ووظائف وتطبيقات، ص 31، مرجع سابق.
(2) سامي سلطي عريفج: الإدارة التربوية المعاصرة، ص 58، مرجع سابق.
(3) جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، ص 17، مرجع سابق.

من مراعاة بعض المبادئ، ويذكر الجندي[1] من تلك المبادئ: ضرورة وجود معايير محددة للأداء المستهدف يمكن تحقيقها، وان تُصاغ تلك المعايير بشكل واضح ومحدد لجميع القائمين على العمل، وأن تتصل وظيفة الرقابة بالأهداف الموضوعة سلفًا وترتبط بها، وبهذا يمكن قياس مدى التقدم أو التعثر في تحقيق تلك الأهداف، ويؤكد عايش[2]على ضرورة الالتزام بالمعايير كأداة مساعدة للقائد كمراقب للأداء، حيث تحدد المعايير مدى التقدم أو التأخر في تحقيق الأهداف، وتنقسم تلك المعايير إلى معايير إدارية تتضمن التقارير واللوائح وتقييمات الأداء، ومعايير تقنية تحدد ماهية وكيفية العمل المطلوب.

ويتضح من العرض السابق أن الوظائف الخمس الإدارية لقائد المدرسة، تمثل وظائف متداخلة لا يمكن الفصل بينها وتشكل منظومة متكاملة لعمله الإداري، وتمثل وظيفة التخطيط نقطة البدء في الانطلاق لهذا العمل، يتبعها التوزيع الدقيق للأدوار والمهام والاستغلال الجيد للمصادر المادية والبشرية في مرحلة التنظيم، ثم يأتي التوجيه لإرشاد العاملين في ميدان العمل الفعلي سواء داخل فصول المدرسة أو عبر اللجان المختلفة للأنشطة، ثم يأتي التنسيق لحل أي عقبات تطرأ نتيجة التنفيذ الفعلي وبما يعمل على تشابك الجهود وتضافرها وليس تداخلها وتعارضها، وأخيرًا تأتي الرقابة للتعرف على ما تم إنجازه فعلًا في مدى زمني معين مقارنة بما هو محدد سلفًا.

ويستند الأداء في كل وظيفة إلى عدة مبادئ، حسب ما تقدم في العرض السابق لتلك الوظائف، ومن هذه المبادئ:المرونة، والتفويض، ووحدة الأمر، والتخصص وتقسيم الأعمال، والتقويم والمساءلة، والاتصال، وتدرج السلطة، والتحديد الدقيق لأهداف واقعية ممكنة التنفيذ، وتجانس تلك الأهداف، ووجود معايير دقيقة للحكم على مدى التقدم في تحقيق الأهداف.

(1) عادل السيد الجندي: الرقابة وتقييم الأداء كمهارة أساسية لمدير المدرسة الفعال؛ دراسة تحليلية. مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، العدد 42، سنة 1996م، ص 86.

(2) أحمد جميل عايش: إدارة المدرسة؛ نظرياتها وتطبيقاتها التربوية، ص 87، مرجع سابق.

ومن المبادئ الأخرى التي يستند إليها أداء قائد المدرسة للوظائف السابقة: العمل على توضيح أهداف المدرسة، وترجمة تلك الأهداف وتوضيحها للعاملين في المدرسة، والاعتماد على المشاركة والتعاون وليس الرقابة، واستخدام النظام المفتوح الذي يشجع على الاتصال بين الأطراف المختلفة، والتغذية الراجعة المستمرة، وتقويم وقياس الأداء الكلي للمدرسة في ضوء الأهداف المتفق عليها[1].

وتتفق هذه المبادئ مع ما ورد في العديد من المراجع والمصادر ذات الصلة، حيث يحدد مرسي[2] بعض المبادئ والتي تتمثل في: وضوح الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والتحديد الواضح للمسئوليات والتقسيم الواضح للعمل، وتفويض السلطات بطريقة تضمن حسن سير العمل، والتركيز على العمليات التربوية، وتبني الأسلوب الديمقراطي القائم على احترام العاملين، ووجود نظام اتصال جيد داخل المدرسة وبين المدرسة والمجتمع المحيط، ويشير عابدين[3] إلى مبدأ فهم المهمة والعمل أي أن يقوم القائد بمساعدة المرؤوسين على فهم مهماتهم ومسئولياتهم باستخدام الأساليب المختلفة والمناسبة في الإشراف والتوجيه والتدريب بما يساعدهم على النمو المهني والنجاح في أداء المهام المنوطة بهم بفاعلية.

بينما يحدد ربيع[4] مبادئ هذا الأداء في عدد من النقاط، منها أن هذا الأداء هادف أي أن القائد يعمل وفق أهداف محددة عن طريق التخطيط السليم، ولا يعتمد على العشوائية أو التخبط أو الصدفة في تحقيق غايتها، والمرونة دون إفراط وعلى

(1) G. Piskunch(2006) : The Congruence Between Performance & Performance Management، Performance Improvement، Vol. 45(8) ،p. 7.

(2) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية؛ أصولها وتطبيقاتها، ص 92، مرجع سابق.

(3) محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2001م، ص 107-104.

(4) هادي مشعان ربيع: المدير المدرسي الناجح، ص 48، مرجع سابق.

الجدية دون تزمت والحرص على تحقيق الأهداف دون مغالاة، ويحدد سيد[1] المبادئ التالية: تنمية العلاقات الإنسانية بحيث تسهم هذه العلاقات في توفير الانتماء لكل فرد في التنظيم الإداري، والنقد الإيجابي حتى يمكن التخلص من الأخطاء في أساليب الأداء، والعمل الجماعي حيث يؤدي إلى التعاون بين الأفراد والتكامل بينهم في مجالات العمل وإثراء العمل فكرًا وتنفيذًا وتحسين مستوى الانتاج ويسهم في تحقيق الأهداف التربوية، والعدل والمساواة بين العاملين في المدرسة وتوزيع المسئوليات بحسب القدرات والاستعدادات والإمكانات ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

ويظهر الاتفاق بين تلك المبادئ السابقة في بعض الجوانب، حيث يتفق مرسي وربيع على مبدأ وضوح الأهداف أو تحديدها بشكل دقيق، وهو ما يتصل بوظيفة التخطيط، ويتفق مرسي وسيد في بعض المبادئ المتصلة بالتخطيط والتنظيم، ويركز عابدين على المبادئ المتصلة بوظيفة التوجيه، بينما أشار سيد إلى عدة مبادئ تمثل مبادئ مشتركة لوظائف التنظيم والتنسيق والتوجيه.

وفي ضوء تلك الوظائف المتعددة لقائد المدرسة، ونظرًا لأهمية هذا الدور في نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها فقد تزايد الاهتمام بتطوير هذا الأداء، والعمل على تحديد معايير واضحة لهذا الأداء، وقد تصاعد الاهتمام للعمل بالمعايير في منظومة العمل التربوي لأهميتها في تحسين الأداء، وتشمل تلك المعايير كافة عناصر المنظومة التربوية بما فيها الإدارة المدرسية [2].

ويُمكن تعريف المعايير باعتبارها «نصوص معترف بها تعبر عن المستوى النوعي للأهداف المنشودة المرتبطة بتحقيق الجودة في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج تعليمي»، وهي أدوات قياس يتم بموجبها قياس الأداء

(1) بدر بن مهدي البقمي: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، ص 120، مرجع سابق.

(2) حسن بصري الدهان وسعيد بن سيف العامري: المعايير التربوية؛ دراسة وصفية. مجلة العلوم التربوية، العدد 4، سنة 2008م، ص 316.

الفعلي[1]، وفي مجال الإدارة المدرسية فإن المعايير تشير إلى الحالة المثالية للأداء المتوقع، وتُصمم لمساعدة المؤسسات التعليمية لتكوين منظور متكامل للأداء التنظيمي للإدارة لتحقيق الفاعلية والكفاءة في تحسين مستمر، وبما يتوافق مع تطلعات ومطالب المستفيدين، وهي بمثابة عبارات وصفية تحدد بوضوح ما يجب على القائد التربوي في المستويات المختلفة أن يعرفه وما يمكن أن يقوم به[2].

أي أن المعايير الخاصة بالإدارة المدرسية وبالتحديد تلك المتصلة بأداء قائد المدرسة، هي عبارات وصفية تشير إلى مستوى الأداء المتوقع والذي يجب أن يتحقق اثناء أداء قائد المدرسة لوظائفه المختلفة، وقد مثلت تلك المعايير الخاصة بأداء قائد المدرسة محور اهتمام القائمين على الشأن التعليمي في العديد من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وأصدرت العديد من الهيئات المتخصصة في تلك الدول معايير خاصة بأداء قائدي المدارس، بهدف التوصل إلى تحديد صورة دقيقة لمستوى هذا الأداء الفعلي ومقارنته بالمستويات المُثلى للأداء المتوقع.

(1) سناء سيد مسعود: المعايير القومية لجودة التعليم في مصر، مجلة التربية والتعليم، مصر، العدد 48، سنة 2008م، ص 18.

(2) سميحة علي مخلوف: تقويم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم المصري، مجلة كلية التربية، العدد السابع، سنة 2007م، ص 335.

المبحث الثاني
معايير أداء قائدي المدارس بالتعليم العام

أسهمت الهيئات والمؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية بجهد كبير في مجال إصدار المعايير التربوية، ومن تلك المؤسسات كانت الهيئة الوطنية لقائدي المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية[1](NAESP)، والتي أصدرت ستة معايير لقائد المدرسة الناجح وهي: قيادة المدرسة بطريقة تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، ووضع توقعات ومعايير عالية لتنمية الطلبة أكاديميًا واجتماعيًا، وتوظيف المحتوى والتعليم بشكل يضمن مستويات تحصيل عالية للطلبة، وخلق ثقافة التعلم المستمر لدى الطلبة، وتوظيف مصادر متعددة كأدوات للتشخيص والتقييم وتحسين التعليم، ومشاركة المجتمع المحلي في المسئولية عن نجاح الطلبة والمدرسة.

وأصدر الاتحاد البيني لمنح تراخيص القيادة التربوية في الولايات المتحدة [2] Inter State School Leaders Licensure عام (2008)المعايير المشتركة لاتحاد قادة المدارس- The Inter State School Leaders Licensure Co sortium Standards ISLLC، وتم تبنيها في نحو 35 ولاية في الولايات المتحدة، وتضمنت ستة معايير خاص بأداء قائد المدرسة كقائد تربوي وهي:

(1) NAESP(2001) : Leading Learning Communities: standards for what principals should Know and Able to Do، USA، Alexandria: NAESP، p. 12.

(2) The Council of Chief State School Officers(2008) : Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008، Washington D. C، p. 14-15.

إعداد رؤية مشتركة للتعلم، وتطوير ثقافة مدرسية وبرامج تعليمية تفضي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وتحسين النمو المهني للمعلمين، والتأكيد على دور الإدارة في تهيئة بيئة تعلم آمنة وفعالة، والتعاون مع فريق العمل المدرسي بما يضمن الاستجابة للحاجات المتغيرة للمجتمع المدرسي، العمل بأمانة ونزاهة والتصرف بطريقة أخلاقية، والفهم التام والاستجابة للجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية، ولكل معيار عدد من الوظائف خاصة بأداء هذا المعيار وتحققه على النحو التالي:

وضع رؤية مشتركة للتعلم تحظى بدعم ومشاركة جميع المعنيين، بحيث يعمل القائد على صياغة تلك الرؤية وتطويرها وتنفيذها من خلال: العمل الجماعي لصياغة وتطوير رؤية مشتركة للتعلم، جمع المعلومات واستخدامها لتحديد الأهداف، وتقييم فعالية المدرسة وتعزيز التعلم، ووضع خطة لتحقيق الأهداف، ومراقبة وتقييم التقدم في تنفيذ تلك الخطة.

العمل على إيجاد ورعاية بيئة مدرسية وبرامج تعليمية تفضي إلى تحسين التعلم لدى الطلاب والنمو المهني للعاملين وذلك من خلال: تغذية ثقافة التعلم والتعاون والتوقعات العالية للأداء، إيجاد بيئة تعلم محفزة للطلاب، تطوير نظم المساءلة والتقييم لأداء الطلاب، زيادة الوقت المخصص لتحسين نوعية التعلم، تشجيع استخدام التقنيات المناسبة للتعليم والتعلم.

توفير بيئة تعلم آمنة وفعالة والعمل على إدارتها وتنظيمها وتوفير المصادر اللازمة لها وذلك من خلال: مراقبة وتقييم النظم الإدارية والإجرائية، الاستخدام الكفء للمصادر البشرية والتقنية، الحرص على عناية ورعاية الطلاب، التأكد من تخصيص الوقت الكاف لدعم تعلم الطلاب من قبل المعلمين.

التعاون مع فريق العمل المدرسي وأعضاء المجتمع المحلي، والاستجابة للحاجات المتنوعة للمجتمع وحشد المصادر اللازمة، وذلك من خلال: جمع وتحليل المعلومات ذات الصلة بالبيئة التعليمية، تعزيز التفاهم والتقدير لثقافة

المجتمع المحلي، بناء علاقات إيجابية مع أولياء الأمور والمهتمين بالشأن المدرسي ومع الشركاء في المجتمع المحلي.

التصرف بنزاهة وعدل وبصورة أخلاقية، وذلك من خلال: التأكيد على نظام للمساءلة خاص بالأداء الأكاديمي والاجتماعي لكل طالب، الحفاظ على مبادئ الوعي الذاتي والشفافية والسلوك الأخلاقي، وحماية مبادئ الديمقراطية والمساواة والتنوع، وتعزيز العدالة الاجتماعية.

فهم السياق المحيط بما يشمل الجوانب: السياسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية والثقافية والاستجابة لها والتأثير فيها من خلال: الدعوة للحفاظ على حقوق الطلاب وأولياء الأمور، العمل على التأثير على متخذي القرارات على مستويات متعددة بما يخدم الجانب التعليمي، تقييم وتحليل الاتجاهات والمبادرات ذات الصلة باستراتيجيات القيادة.

وفي حين تم تبني تلك المعايير من قبل العديد من الولايات الأمريكية، فقد أقدمت بعض الولايات على صياغة معايير خاصة بها لعمل قائد المدرسة، ومنها ولاية الينويز[1] **Illinois** والتي صاغت معايير عمل القائد على النحو التالي: صياغة رؤية ورسالة لعمل المدرسة وذلك بالتركيز على الأهداف المُتوقعة وفي إطار من المساءلة عن النتائج، وقيادة وإدارة عمليات التغيير نحو الأفضل، وتحسين مستوى عمليات التعليم والتعلم، وبناء علاقات مشتركة قائمة على أساس التعاون مع العاملين في المدرسة والمجتمع المحلي، والقيادة بنزاهة ومستوى عال من الاحتراف، وإيجاد وتعزيز ثقافة العمل لتحقيق مستويات عالية من الإنجاز.

ويمكن ملاحظة قدر من الاتفاق بين تلك المعايير الثلاث الصادرة في الولايات المتحدة، ويتمثل في التأكيد على المستويات العالية من التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة والمشاركة بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي في نجاح المدرسة في تحقيق

(1) Illinois Principal Association and Illinois Association of School Administrators(2012) : A Guide to Implementing Principal Performance Evaluation In Illinois، p. 22.

أهدافها، وفي حين اقتصرت المعايير الصادرة عن الهيئة الوطنية لقائدي المدارس الابتدائية (NAESP) بالتأكيد على موضوعي التحصيل الدراسي والمشاركة، فقد قدمت معايير(ISLLC) إطار شامل لأداء القائد، باعتباره قائد تربوي قادر على إدارة المدرسة بالتعاون مع العاملين في المدرسة، وأعضاء المجتمع المحلي وأولياء الأمور والجهات ذات الصلة بعمل المدرسة وإدارتها وهو قائد قادر على تحليل البيئة التعليمية وفهم كافة المتغيرات في تلك البيئة، ويقدم سلوكًا يمثل نموذجًا يُحتذى لجميع العاملين في المدرسة، وفي نفس الوقت تؤكد تلك المعايير على الممارسات الخاصة بتحسين مستويات التحصيل الدراسي وبيئة التعلم الآمنة لجميع طلبة المدرسة، واتفقت مع المعايير الصادرة عن ولاية إلينويز في التأكيد على المساءلة والتعاون والتصرف بنزاهة.

وفي المملكة المتحدة أصدرت الكلية القومية للقيادة المدرسية **The National College For School Leadership NCSL** عام (2004)معايير خاصة بعمل قائد المدرسة ركزت على الأهمية المتزايدة لعمل قائد المدرسة في أكثر من مجال، وتضمنت ستة معايير وهي: صياغة رؤية لمستقبل المدرسة، إدارة التعليم والتعلم، تطوير الذات والعمل مع الآخرين، الإدارة والتنظيم، المساءلة، والتمكين، وشملت تلك المعايير وضع رؤية للعمل في المدرسة، والتخطيط الاستراتيجي لتطوير المدرسة، والتعامل مع المتغيرات، وإدارة وقيادة الآخرين، والوعي الذاتي والاجتماعي، وإدارة الذات، والعمل الجماعي، والإدارة الجيدة للمصادر، والتعاون مع المجتمع المحلي والمشاركة وإقامة شبكات العمل، والتنمية المهنية المتواصلة، والتحسين المستمر لجودة الأداء المدرسي[1].

وأصدر معهد الإدارة المدرسية في إسبانيا مجموعة من المعايير تهدف إلى تفعيل الدور القيادي لقائد المدرسة في كل جانب من جوانب العملية التعليمية، وتشمل تلك المعايير: التفويض الواضح للسلطة والتحديد الدقيق للمسئوليات التي

(1) Neil Dempster، Susan Lovett، Bev Fluckiger(2012) : Strategies to Develop School Leadership، Australia: Australian Institute For Teaching and School Leadership، p. 13.

تتناسب معها، والقيام بالوظائف الإدارية وتنظيمها وتنفيذها في ضوء أهداف المدرسة، وأن تعكس قيادة المدرسة العمل التربوي الذي تقوم به المدرسة وأن تعكس خصائص المعلمين الذين يؤدون هذا العمل، وأن توفر الإدارة المدرسية جميع الوسائل والأساليب التي تعين على مواجهة المواقف المختلفة وحل المشكلات التي تواجهها حلًا مُناسبًا[1].

وفي استراليا فقد قام المعهد الاسترالي للتعليم والقيادة المدرسية بالاشتراك مع مجموعة من الخبراء والمهنيين في مجال الإدارة المدرسية، بإصدار معايير القيادة المدرسية والتي تهدف إلى تحديد دور قائد المدرسة وتوصيف مهامه بشكل موحد على المستوى القومي، ولوصف الممارسات المهنية لقائدي المدارس بلغة مشتركة لتحديد وتطوير دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم، واشتملت تلك المعايير على ما يلي: قيادة عملية التعليم والتعلم، تطوير الذات والآخرين، قيادة التطوير وعمليات التغيير والإبداع، إدارة المدرسة بروح قيادية، الاشتراك مع المجتمع المحلي[2].

وتعكس المعايير الصادرة في الدول السابقة (اسبانيا، والمملكة المتحدة، واستراليا) الاهتمام بالتحديد الدقيق لأداء قائد المدرسة، ويهدف هذا التحديد إلى وضع تصور لمستوى الأداء المتوقع وييسر عملية تقييم هذا الأداء فيما بعد، ويمكن ملاحظة التفاوت بين تلك المعايير، من حيث تقديم نظرة أكثر شمولية لأداء ودور قائد المدرسة تعكسها المعايير الصادرة في المملكة المتحدة والتي تؤكد على العمل الجماعي والتعاون مع المجتمع المحلي وإقامة شبكات العمل والاهتمام بالتنمية المهنية المتواصلة وتؤكد على التمكين والمساءلة، وهي بهذا تتفق مع المعايير الاسترالية وإلى حد كبير مع معايير (ISLLC) الصادرة في

(1) خالد عطية يعقوب: تصور مقترح للاحتراف في الإدارة المدرسية في مصر في ضوء خبرة إسبانيا، مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية، سنة 2009م، ص 214.

(2) Australian Institute for Teaching and School Leadership(AITSL) (2011) : National Professional Standards for Principals، p. 24.

الولايات المتحدة، وبين المعايير الصادرة في إسبانيا والتي تركز على أداء القائد داخل المدرسة، والتي تركز على مبدأ تفويض السلطة.

وهكذا يمكن إيجاد العديد من نقاط الاتفاق بين تلك المعايير الخاصة بأداء قائدي المدارس في بعض الدول المتقدمة والتي تؤكد على دور قائد المدرسة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وإيجاد بيئة تعلم آمنة وتحسين نواتج التعلم، وهو هدف هام من أهداف الإدارة المدرسية، والاتفاق التام على مبدأ المشاركة والعمل الجماعي والتعاون مع العاملين في المدرسة ومع المجتمع المحلي من أولياء أمور أو الجهات ذات الصلة بعمل المدرسة، ويُفسر هذا في ضوء تعقد وتشابك مهام الإدارة المدرسية والتي لا يمكن أن يضطلع بها قائد المدرسة بمفرده، برغم تحمله مسئولية الإدارة ولكن النجاح في تلك المهام يتطلب قدرًا كبيرًا مع التعاون مع أطراف عديدة داخل المدرسة وخارجها، وبالتالي يرتبط أداء هذا الدور بالقدرة على قيادة الآخرين وتطوير الذات أو التنمية المهنية المستمرة، أي أن تلك المعايير تتداخل معًا لتحديد مستوى أداء مميز لقائد المدرسة.

ولم يقتصر الاهتمام بإصدار المعايير الخاصة بأداء قائد المدرسة على الدول المتقدمة فحسب، فقد اهتمت العديد من الدول النامية بعمل الإدارة المدرسية، وقامت بإصدار معاييرها الخاصة بأداء الإدارة المدرسية أو أداء قائد المدرسة، ومن الأمثلة على تلك المعايير اشتراك مجموعة دول المحيط الباسيفيكي مع منظمة اليونسكو[1] بصياغة معاييرها الخاصة بالإدارة المدرسية والتي جاءت موزعة على أربع مجالات: القيادة، الإدارة، التعليم والتعلم، والمشاركة المجتمعية، ويندرج تحت كل مجال معاييره ومؤشراته الفرعية، واشتمل مجال القيادة المدرسية على المعايير التالية: الرؤية، القيادة الأخلاقية، والحث على التغيير، أما مجال الإدارة فتناول معايير: إدارة المصادر، العمليات الإدارية، البيئة المساعدة على التعلم، واشتمل مجال التعليم والتعلم على معياري المنهج والتدريس، والتنمية المهنية،

(1) Secretariat of The Pacific Community (2012) : Pacific Professional Standards for School Principal، UNESCO.

واشتمل مجال المشاركة المجتمعية على معايير مشاركة المجتمع، والتواصل الفعال، والتعاون الشامل.

ويُلاحظ في تلك المعايير الاهتمام بمجال المشاركة المجتمعية كمعيار مستقل خاص بعمل الإدارة المدرسية، وهو ما يعكس مدى أهمية تلك المشاركة في نجاح عمل الإدارة المدرسية، كذلك الاتفاق مع ما سبق من معايير في التأكيد على بيئة التعلم والاهتمام بالتنمية المهنية، وهذا التأكيد على التنمية المهنية في جميع ما سبق من معايير يرجع إلى طبيعة العصر الحالي الذي يتميز بالتطورات العملية والتقنية المتسارعة في كافة المجالات ومنها مجال العمل الإداري والتربوي والذي يفرض على قائد المدرسة ومعلميها الاهتمام بالتنمية المهنية بشكل مستمر لمواجهة تلك التحديات.

وبالنسبة لدول الخليج العربي فقد أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج وثيقة الأهداف العامة للتربية وأهداف المراحل الدراسية والأسس العامة للمناهج في دول الخليج العربية، وضمت هذه الوثيقة عشرين معيارًا لتقييم السياسة التعليمية، ومنها ما يرتبط بتطوير الأداء الإداري لقائد المدرسة، حيث نص المعياران الخامس والسادس على الارتباط بحاجات المجتمع ومراجعة السياسة التعليمية للمؤسسات المختصة مع إشراك المجتمع في ذلك، والاهتمام بإعداد المعلم وتنميته مهنيًا، والأخذ بمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة[1]، وتبع ذلك توجه العديد من دول الخليج العربي إلى الاهتمام بتحديد معايير خاصة بجوانب المنظومة التربوية والتعليمية، ومنها المعايير الخاصة بالإدارة المدرسية أو بإداء قائد المدرسة.

وقد وضعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية[2] عدة معايير للتوقعات

(1) سارة بنت عبد الله المنقاش: دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد 19، سنة 2006م، ص 395.

(2) الإدارة العامة للبحوث: معايير عناصر العملية التعليمية، وزارة التربية والتعليم، وكالة التخطيط والتطوير، الجزء الأول، الطبعة الأولى، سنة 2008م، ص 74.

الأدائية من قائد المدرسة على النحو التالي: فهم أهداف السياسة العامة للتعليم، والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التعليمية، بناء ثقافة مدرسية تربوية تعتمد على رفع مستوى التعلم وغرس التعاون بين منتسبي المدرسة من معلمين وطلاب وأولياء أمور، الإسهام في تجويد عمليتي التعليم والتعلم لجميع الطلبة، إدارة المدرسة بفعالية وتأمين المصادر التعليمية الآمنة، والعمل على إيجاد بيئة تعليمية مربية، والتعاون مع المعلمين في إيجاد فرص التعاون البناء مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع لتحقيق أهداف المدرسة، والعمل بأمانة وعدل وصدق وفق الأسس الشرعية والمبادئ الأخلاقية، والتعامل مع التقنيات الحديثة وتقنيات المعلومات بصورة وظيفية ناجحة.

وتؤكد تلك المعايير الصادرة في المملكة العربية السعودية على أداء القائد في الجوانب المتصلة بالعملية التعليمية من خلال العمل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي وإيجاد بيئة تعلم آمنة، ودوره كقدوة حسنة لغيره من معلمين وطلبة، أما في الجانب الإداري فتركز تلك المعايير على التعاون بين القائد والمعلمين وأولياء الأمور للعمل على نجاح المدرسة.

ووضعت وزارة التعليم في سلطنة عمان معايير تطوير الأداء المدرسي[1]، وشملت تلك المعايير ثلاث مجالات وهي: التعلم، التعليم، والإدارة المدرسية، وتم تحديد أداء الإدارة المدرسية من خلال عدد من المعايير، ويندرج تحت كل معيار عدد من المؤشرات الخاصة بتحقق هذا المعيار وجاءت المعايير على النحو التالي:

1. تفعيل التخطيط المدرسي: ويعني إشراك إدارة المدرسة جميع العاملين والمستفيدين منها في التخطيط، ووجود رؤية ورسالة ملهمة للعمل لدى المدرسة، وتخطيط إدارة المدرسة برامج للإنماء المهني تلبي احتياجات العاملين، ووجود معايير تقويم واضحة للأداء في خطة المدرسة.

(177) وزارة التعليم(2008) : دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، دائرة التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية، سلطنة عمان، ص 25، 26.

2. تنظيم العمل الإداري: ويقاس من خلال تفويض إدارة المدرسة الصلاحيات للعاملين بالمدرسة بما يتناسب ومواقف العمل المختلفة، وتفعيل الادارة للوائح المدرسية وإسهام الإدارة في تنسيق العمل المدرسي.
3. الإشراف والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم: من خلال إتباع إدارة المدرسة أساليب إشرافية متنوعة، وتنفيذ برامج الإنماء المهني وفق الأحتياجات الفعلية، ومتابعة أثر التدريب، وعمل إدارة المدرسة على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وقيام إدارة المدرسة بتحليل نتائج تقويم الطلاب بدقة وتوظيفها في خطة المدرسة.
4. رعاية الطلاب: ويشمل: تنمية إدارة المدرسة الاتجاهات الإيجابية عند الطلاب ومعالجة الاتجاهات السلبية، توفير إدارة المدرسة فرص تعلم متنوعة للطلاب كالأنشطة والجماعات المدرسية، وعمل إدارة المدرسة على رعاية صحة الطلاب في المجتمع المدرسي بصفة خاصة وفي المجتمع المحلي بصفة عامة، والعمل على رعاية الطلاب بمختلف فئاتهم.
5. توثيق العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي: ويشمل قيام إدارة المدرسة بالتواصل المستمر مع الآباء، وتقديم معلومات شاملة لهم حول تعلم أبنائهم، ودعم إدارة المدرسة دور مجلس الآباء بالمدرسة، والعمل على إشراك الآباء ومؤسسات المجتمع المحلي في إثراء تعلم الطلاب، وعمل إدارة المدرسة على تقديم برامج خدمية للمجتمع.
6. التطوير الذاتي للإدارة المدرسية: ويُقاس من خلال مواكبة إدارة المدرسة للمستجدات الحديثة في الإدارة المدرسية، وتطوير إدارة المدرسة لأدائها ذاتيًا باستمرار، وتقبل التوجيهات المعطاة من قبل المعنيين.
7. تنمية القيم التنظيمية للمدرسة: ويشمل حرص إدارة المدرسة على بناء علاقات تعاونية بين أفراد المجتمع، وتشجيع إدارة المدرسة الجميع على العمل بروح الفريق، وتشجيع العاملين على الإبتكار والتجديد في العمل،

وتحفيز إدارة المدرسة العاملين على تجويد أدائهم، وتعزيز إدارة المدرسة كفاءة الأداء وفعاليته، وتأكيد إدارة المدرسة على ترسيخ مبادئ المحاسبية.

8. فاعلية الإستفادة من الكوادر العاملة بالمدرسة: ويُقاس من خلال قياس فاعلية الإخصائيين الإجتماعيين، وفنيي المختبر، وأمناء المكتبة وأخصائيي مصادر التعلم، وأخصائيي التوجيه المهني.

9. وفي مصر قامت وزارة التعليم بإعداد المعايير القومية للتعليم، وذلك بهدف تحقيق الجودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها، واشتملت المعايير القومية على كافة جوانب وعناصر المنظومة التعليمية وكافة المواد الدراسية المختلفة، وصدرت تلك المعايير في ثلاث مجلدات ضخمة عام(2004)، وتم تصنيفها عناصر المنظومة التعليمية في مجالات رئيسة، ولكل مجال رئيس مجالاته الفرعية ولكل مجال فرعي معاييره الخاصة به، ولكل معيار مؤشراته الدالة عليه، ومن بين تلك المجالات كان مجال الإدارة المتميزة، ويندرج تحته المجالات الفرعية التالية: الثقافة المؤسسية، والمشاركة، والمهنية، وإدارة التغيير والإبداع، ولكل من تلك المجالات الفرعية معاييره ومؤشراته الخاصة به[1]، وفيما يلي تلك المجالات الرئيسة ومعاييرها وعدد من مؤشراتها الفرعية كما أوردها عبد الحميد[2] ومخلوف[3].

10. الثقافة المؤسسية: ويتضمن هذا المجال معياري الرؤية الاستراتيجية الواضحة للتعليم، والبيئة التنظيمية المُيسرة للتواصل الإنساني، ومن مؤشرات الأداء الخاصة بهذا المجال: وضع رؤية ورسالة للمدرسة وتنفيذها من خلال التعاون مع المجتمع المحلي، استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة في إدارة المدرسة وتحقيق أهدافها، وتفهم السياسات التشريعية

(1) سناء سيد مسعود: المعايير القومية لجودة التعليم في مصر، ص 26، مرجع سابق.
(2) محمد عبد الحميد محمد: رؤية مقترحة لاختيار القيادات المدرسية في ضوء معايير الإدارة المتميزة. المؤتمر الخامس عشر تأهيل القيادات التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، سنة 2007م، ص 71.
(3) سميحة علي مخلوف: تقويم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم المصري، ص 346، مرجع سابق.

والقانونية المنظمة للعمل المدرسي، وتوفير مناخ تنظيمي بالمدرسة قائم على الحوار والوضوح والشفافية والعمل الجماعي لإنجاز العمليات التعليمية والإدارية بجودة عالية.

11. المشاركة: ويتضمن معايير الالتزام بقيم ومبادئ الشوري لدعم العمل الجماعي وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار والآراء، والتوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في تيسير تداول المعلومات ونشرها وصنع واتخاذ القرارات الرشيدة في تطوير التعليم والمشاركة المجتمعية، ومن مؤشرات هذا المجال: دعم قيم ومبادئ التشاور بين أفراد المجتمع المدرسي، واحترام آراء الآخرين، وحفز العمل التعاوني، وممارسة مهارات بناء الرأي الجماعي، واستخدام قواعد البيانات والمعلومات داخل المدرسة، وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية والبيئة المحلية، وتحقيق المشاركة بين المجتمع المحلي والمدرسة وتوسيع دور المشاركة المجتمعية في مواجهة مشكلات المدرسة، وتفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين بما يحقق الشراكة المجتمعية.

12. المهنية: ويتضمن هذا المجال معايير التمكن المعرفي، والتمكن المهاري، والتنمية المهنية المستديمة، والأخلاق المهنية، ومن مؤشرات هذا المجال: استيعاب نظريات ونماذج الإدارة المدرسية الحديثة، وأسس وأساليب التحسين المدرسي، ومبادئ التعليم والتعلم ونظرياته، والتخطيط للتدريس الفعال واستيعاب نظريات وأساليب الإشراف التربوي التنموي، والأساليب العلمية لإدارة الوقت والموارد البشرية، وفهم أهداف وأساليب تقويم أداء الطلاب والإفادة من نتائج التقويم في تحسين التعلم، وحفز ودعم ثقافة وأنشطة التنمية المهنية المستديمة داخل المجتمع المدرسي، وتحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية للذات وللآخرين، وإدراك المعايير الثقافية للمجتمع وقيمه الأخلاقية والالتزام بها في أداء مهام الإدارة

المدرسية وأثناء التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي، والالتزام بأسس المساءلة المهنية.

13. إدارة التغيير: ويتضمن معايير المناخ التنظيمي الداعم للتغيير التربوي الإبداعي، والتغيير التربوي القائم على المبادأة وتشجيع التجريب والتجديد، وتبني المداخل العلمية في حفز الأفراد وتيسير عمليات التغيير، ومن مؤشرات هذا المجال: توفير بيئة مدرسية محفزة للإبداع، وتوجيه عمليات التغيير لتحقيق أهداف المدرسة، والكشف عن مواهب الطلاب ورعايتها، وتوفير الأنشطة المحفزة لطاقات الطلاب وإبداعاتهم، ووضع خطط إجرائية لتنفيذ التغيير والتطوير المدرسي.

وبالنسبة للمعايير الصادرة في سلطنة عُمان وجمهورية مصر العربية فقد اتفقت في العديد من المبادئ والتي وردت في العديد من المعايير السابقة، وإن جاءت الإشارة إلى تلك المبادئ بصور مختلفة، ومنها مبدأ المشاركة والذي جاء كمجال رئيس ضمن مجالات اداء الإدارة المدرسية في المعايير المصرية ووردت الإشارة إلى هذا المبدأ في معيار تفعيل التخطيط المدرسي ومعيار توثيق العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي ومعيار تنمية القيم التنظيمية المدرسية في المعايير العُمانية، والتأكيد على التنمية المهنية في معيار المهنية كأحد المعايير المصرية وفي معيار الإشراف والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم وفي معيار تفعيل التخطيط المدرسي في المعايير العمانية، وكذلك جاء الاتفاق في العديد من المعايير الأخرى ومنها تحسين الأداء أو إدارة التغيير، واهتمت المعايير العُمانية بمبدأ المساءلة ومبدأ التفويض، وأكدت المعايير المصرية على تفهم السياسات التشريعية واستخدام الأساليب التكنولوجية في مجال العمل الإداري.

ويبرز العرض السابق مدى الاهتمام المتزايد بدور وأداء قائد المدرسة، وهذا الحرص تصاعد خلال العقد الأول من القرن الحالي، حيث أن جميع المعايير السابقة – وهي على سبيل المثال لا الحصر – صدرت في السنوات العشر الماضية

تقريبًا، واتفق المهتمون بالشأن التربوي في مختلف دول العالم على ضرورة تفعيل دور القائد في ضوء تغير الرؤية لعمل قائد المدرسة من إداري مهتم بتنفيذ السياسات التعليمية المُسندة إليه إلى شخصية قيادية تتمتع بقدر من الاستقلالية في التعامل مع العناصر البشرية من العاملين في المدرسة أو الأشخاص المحيطين في المجتمع المحلي، وفي نفس الوقت يحرص على المشاركة مع الجانبين في اتخاذ القرارات المطلوبة، ويهتم بالتنمية المهنية للمعلمين والعاملين في المدرسة، ويهتم بطلاب المدرسة وتهيئة فرص التعلم لهم من خلال بيئة مدرسية جاذبة، كذلك باعتباره شخصية قيادية لها القدرة على صياغة رؤية واضحة لرسالة المدرسة من منطلق فهمه للعديد من المتغيرات ذات الصلة بالعملية التربوية، وبالمدرسة كأحد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع.

المبحث الثالث
أساليب وآليات تطوير أداء قائدي المدارس
في ضوء مدخل الإدارة الذاتية

أظهرت المعايير الصادرة في العديد من دول العالم الاهتمام بمبادئ العمل الجماعي والمشاركة والتفويض والمساءلة، وغيرها من المبادئ التي تعتبر من أسس ومبادئ تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، وما يرتبط به من تغيير جوهري في أداء قائد المدرسة وجميع المعلمين والعاملين بها، ويتطلب هذا التطبيق لمدخل الإدارة الذاتية إتباع أساليب وآليات تهدف إلى تطوير أداء قائدي المدارس، ومن تلك الأساليب والآليات: أسلوب التدريب والذي يستهدف التدريب على المهارات والمبادئ ذات الصلة بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في العمليات الإدارية، وأسلوب العمل في فريق.

ويُعد التدريب في حد ذاته وسيلة إدارية وفنية وعملية وعلمية تهدف إلى وصول الأداء الإنساني في العمل إلى أقصى حد ممكن بالشكل والأسلوب اللذين يحققان الاستخدام الأمثل للموارد البشرية المتاحة لكل من المجتمع والمنظمة[1]، ويرتبط التدريب بمفهوم الاحتياجات التدريبية، وتمثل تلك الاحتياجات بشكل عام مجموعة التغيرات والتصورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفاياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لتجعلهم

(1) حسن أحمد الطعاني: التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها. دار الشروق، عمان، الأردن، سنة 2007م، ص 16.

قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل، وتتدرج مراحل العملية التدريبية بدءًا من الإحساس بوجود حاجة للتدريب، ثم تحديد الاحتياجات التدريبية وتحليلها، يتبع ذلك التزام الإدارة العليا بالتدريب ثم تصميم البرنامج التدريبي وتحديد محتواه، يليها تنفيذ البرنامج التدريبي ثم تقويم النتائج الفعلية، ثم التعديل والانطلاق للبرامج التدريبية التالية[1].

ويتطلب تطبيق مدخل الإدارة الذاتية تطوير أداء قائد المدرسة للعديد من المهارات، ويذكر داود[2] من تلك المهارات ما يتصل بالمعرفة التنظيمية مثل مهارة إعداد الميزانية ومهارات العلاقات الإنسانية ومهارات اتخاذ القرار، إلى جانب مهارات الاتصال والتواصل، وتركز هذه المهارات على أداء القائد في ضوء مدخل الإدارة الذاتية والذي يتصل بمبدأ المشاركة مع العديد من الجهات داخل المدرسة وخارجها، من معلمين وإداريين وأعضاء مجتمع محلي مما يعني الحاجة إلى تطوير مهارات العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال والتواصل، إلى جانب مهارات اتخاذ القرار والتي تعد ضرورية لعمل القائد حيث يتم اتخاذ القرار بصورة تعاونية.

وبالنسبة لمهارات اتخاذ القرار فتشمل كيفية أداء الأعمال الإدارية والمالية بكفاءة ومهارة حل المشكلات وإدارة الصراع والخلاف والقدرة على التوقع الصحيح، إلى جانب العلم التام بالنواحي الفنية والدراية بما يقوم به المعلمون والإداريون في المدرسة واتخاذ الإجراءات والوسائل التي تساعدهم في أداء المهام المتخصصة، أما المهارات الإنسانية فتشمل القدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة على أساس الألفة والتعاون، وإيجاد روح العمل الجماعي بينهم وتقبل الاقتراحات

(1) هاني محمود بني مصطفى: بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفايتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. دار جرير للنشر، عمان، الأردن، سنة 2005م، ص 63.

(2) عبد العزيز أحمد داود: تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تصور مقترح، اللقاء السنوي الخامس عشر، تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، جامعة الملك سعود، سنة 2010م، ص 493.

والانتقادات البناءة من الآخرين[1].

وتُعد مهارات الاتصال والتواصل من المهارات الضرورية لعمل قائد المدرسة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وفي إطار الالتزام بالمشاركة والعمل الجماعي، ويذكر حسن [2] أهمية مهارات الاتصال في مجال تبادل الأفكار والمقترحات حيث يتيح إتقان تلك المهارات التمكن من الممارسات التالية: التواصل بصورة واضحة مع جميع العاملين واستخدام كلمات مفهومة للجميع، وتجنب التعليقات المثيرة للإحباط والتركيز على التعليقات الإيجابية، ومناقشة الأهداف غير الواضحة والتعرف على احتياجات ومتطلبات المعلمين والعاملين.

أي أن تطوير أداء قائد المدرسة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية يتطلب التدريب على العديد من المهارات ذات الصلة بمبادئ وأسس الإدارة الذاتية، ويُعد التدريب الأسلوب القديم المتجدد في تطوير الأداء الإداري بشكل عام، وترجع عوامل تجدد هذا الأسلوب إلى إمكانية تبني التقنيات المعاصرة عند تطبيق هذا الأسلوب، حيث ظهرت أساليب جديدة من التواصل الإلكتروني أتاحت ممارسة التدريب عن بعد أو التدريب الإلكتروني، وقد يتم ذلك بشكل فردي أو جماعي عبر الصور المختلفة لتلك التقنيات، وفي ضوء مدخل الإدارة الذاتية تصبح ممارسة التدريب عبر تلك التقنيات أكثر مُناسبة لما تتيحه من مرونة في اختيار التوقيت والمكان المناسب للتدريب أو حتى إمكانية الالتحاق ببرنامج تدريبي دون غيره، وذلك بحسب القرار الشخصي لقائد المدرسة الذي يمتلك في مدخل الإدارة الذاتية قدرًا من الاستقلالية في تحديد أي برنامج تدريبي أكثر مناسبة له، ولا يُصبح الالتحاق بتلك البرامج أمرًا إلزاميًا من الإدارة التعليمية.

وبالإضافة إلى أسلوب التدريب يأتي استخدام تكنولوجيا المعلومات في

(1) ياسر أحمد هنداوي: إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، سنة 2009م، ص 33.

(2) محمد عبد الغني حسن: مهارات الاتصال؛ فن الاستماع والحديث. مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر، سنة 1999م، ص 5-3.

العمليات الإدارية كأحد أهم الأساليب في تطوير الأداء الإداري، ويذكر مرسي[1] ان استخدام تلك التكنولوجيا يعمل على توفير قواعد المعلومات المشتركة وشبكات الاتصال واستخدام نظم دعم القرار، ويتزايد دور تكنولوجيا المعلومات في معالجة البيانات والمعلومات الخاصة بطلبة المدرسة واختباراتهم والبرامج التعليمية، وعمل الميزانيات وإعداد الجدول المدرسي واتخاذ القرارات من قبل قائد المدرسة ومساعديه، كما تساعد على التوصل إلى حل المشكلات بصورة أفضل.

ويربط حسين[2] بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والنجاح في تطبيق الإدارة الذاتية باعتبار أن نجاح الإدارة الذاتية يتوقف على كمية المعلومات التي تتوافر للمشتركين في الإدارة الذاتية للمدرسة من قائد المدرسة والعاملين معه، حيث تساعدهم تلك المعلومات على التوصل إلى اتخاذ أفضل القرارات، والعلم التام بمستوى أداء إدارة المدرسة، ويشير إبراهيم[3] إلى أحد النقاط الهامة المرتبطة باستخدام تكنولوجيا المعلومات، حيث أن هذا الاستخدام يساعد على تفعيل أسلوب عمل الفريق، والذي يسهم بدوره في تنظيم المدرسة وإداراتها وعلاقاتها بالمؤسسات الاجتماعية والمحلية وفي تقديم خدمة تعليمية وثقافية للمجتمع المدرسي وللبيئة المحيطة.

ويسهم استخدام تكنولوجيا المعلومات في تخفيف الضغط على قائد المدرسة وتوفير الوقت والمال عن طريق عقد الاجتماعات عن بعد، وتبادل الآراء بما يفيد سرعة اتخاذ القرارات وتزويد إدارة المدرسة بالقرارات والمعلومات اللازمة بالسرعة الممكنة، وتفادي الازدواجية في البيانات، ومساعدة قائد المدرسة في الإشراف على سير العمل من أي مكان، وتقليص عدد الإداريين الذين يستعين

(1) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية؛ أصولها وتطبيقاتها، ص 296، مرجع سابق.
(2) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، ص 92، مرجع سابق.
(3) مجدي عزيز إبراهيم: تجربة الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة. عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2005م، ص 227.

بهم قائد المدرسة في إنجاز الأعمال الإدارية[1].

وعلى هذا الأساس فإن استخدام تكنولوجيا المعلومات يساعد بشكل كبير في تطوير أداء قائد المدرسة، وذلك بما توفره له هذه التكنولوجيا من معلومات دقيقة حول كافة جوانب عمل الإدارة المدرسية، وما يتصل بطلبة المدرسة ومعلميها والعاملين بها، والموارد المادية المُتاحة للمدرسة، وبالتالي يُمكن اتخاذ القرار المناسب في ضوء تلك المعلومات، بالإضافة إلى ذلك تتيح هذه التكنولوجيا لقائد المدرسة شبكات اتصال مع العديد من الجهات ذات الصلة بعمل المدرسة، سواء كانت جهات رسمية كالإدارة التعلمية أو جهات غير رسمية كمؤسسات المجتمع المحلي أو غيرها من مؤسسات تهتم بعمل الإدارة المدرسية.

ومن الأساليب ذات صلة بتطبيق مبدأ الإدارة الذاتية، أسلوب العمل في فريق، ويذكر علي[2] أن العمل بروح الفريق يعد أسلوب أساسي من أساليب تنمية المهارات ويُعد التركيز على بناء الفريق أحد أساليب التنمية الإدارية والاستثمار الأفضل للمواد البشرية، ويُعرف الفريق على أنه مجموعة من الأفراد يشتركون في أداء عمل موحد، ويتحمل كل منهم مسئوليات ومهام جزئية في هذا العمل، ولديهم قدر من الانتماء الذي يساعدهم على الاداء المتقن للعمل.

ويمثل العمل في فريق ركيزة أساسية لإنجاز أهداف أي تطوير مدرسي؛ باعتباره يساعد في بلورة رؤية متكاملة وتحقيق نظرة شاملة لتطوير الأداء في أي مجال من مجالات العمل المدرسي، ونظرًا لتعقد وتشابك مجالات العمل المدرسي فإن الاستفادة من جهود جميع أفراد المجتمع المدرسي في عمليات التطوير يُعد أمرًا على جانب كبير من الأهمية[3].

(1) قاسم بن عائل الحربي: استخدام تكنولوجيا المعلومات في إدارة المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد 21، سنة 2011م، ص 24-23.

(2) أحمد عبدالله علي: مهارات بناء الفريق، كيف تكوّن فريق العمل. مجلة التربية، العدد 18، سنة 1996م، ص 119.

(3) سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز: دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم، وزارة التربية التعليم المصرية: برنامج جوائز الامتياز المدرسي، سنة 2006م، ص 10.

وفي مجال الإدارة الذاتية المدرسية، يقترح حسين[1] تكوين فريق الإدارة الذاتية المدرسية كأحد أساليب تطوير الأداء المدرسي، ويتطلب تشكيل هذا الفريق الالتزام بالنقاط التالية: تحديد مسئوليات ومهام الفريق، تحديد الهدف من القرارات التي سوف يتم التوصل إليها، واختيار أعضاء فرق العمل الجماعية وتحديد الأدوار والمسئوليات لكل عضو، والاتفاق الكامل على القرارات والخطط وأساليب الاتصال الفعال بين الفريق وبين المجموعات الممثلة لباقي المدارس في المجتمع الخارجي، وتدعيم ومساندة عملية الإدارة الذاتية عن طريق توفير أساليب وبرامج التنمية المهنية، وتوفير أساليب الاستفادة والاستغلال الأمثل للوقت وللموارد المتاحة.

وعلى هذا يمثل تشكيل فريق العمل أو أسلوب العمل في فريق، أحد الأساليب التي تساعد قائد المدرسة على التطبيق الفعلي لمدخل الإدارة الذاتية، ويمكن من خلال هذا الأسلوب ممارسة العديد من المهارات المتصلة بالإدارة الذاتية، كما يُسهم هذا الأسلوب في تطوير الأداء لكل من القائد والعاملين معه في إدارة المدرسة بشكل عملي، ويُعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب ارتباطًا بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، والذي لا يعتمد على الجهد الفردي لقائد المدرسة، بل يعني المشاركة مع فريق العمل من العاملين بالمدرسة، ويصبح تبني هذا الأسلوب أمرًا ضروريًا، بهدف إكساب جميع المهتمين بأمر الإدارة المدرسية ثقافة العمل الجماعي، وطبيعة الأدوار الفردية في ظل المشاركة الجماعية في إنجاز أمرًا ما.

وفي ضوء ما تقدم في هذا الفصل، يتضح أن عمل قائد المدرسة وأداءها لدور الهام في إدارة المدرسة يتضمن القيام بالعديد من الوظائف والتي تشمل التخطيط، والتنفيذ، والتنسيق، والتوجيه، والرقابة، ونظرًا لتعدد تلك الوظائف وأهميتها والتي ترتبط بدور المدرسة كأحد أهم المؤسسات التربوية في المجتمع،

(1) سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، ص 81، مرجع سابق.

جاء الاهتمام من قبل الهيئات والمؤسسات الحكومية لتحديد معايير خاصة بأداء قائد المدرسة، وذلك ضمن جهود الإصلاح التعليمي في العديد من دول العالم، والذي شمل التوجه إلى الاهتمام بأداء الإدارة المدرسية وقائد المدرسة والحكم على مستوى هذا الأداء ضمن معايير محددة وتمثل محل اتفاق من قبل العديد من الجهات المهتمة بالشأن التعليمي، وأثار صدور تلك المعايير الحاجة إلى البحث عن أساليب وآليات لتطوير هذا الأداء، وقد استعرضت الدراسة بعض تلك الأساليب والتي ركزت على التدريب على مهارات ضرورية ولازمة لأداء قائد المدرسة لأدواره المتعددة، وفي ضوء التطورات والتحديات المعاصرة، والتي جعلت من الضروري منح المدرسة قدرًا أكبر من المرونة في إدارة شؤونها الإدارية والتفاعل مع البيئة المحيطة والمجتمع المحلي، والذي يمثل شريك أساسي في عمل المدرسة، ظهرت الحاجة إلى تبني مداخل جديدة للإصلاح الإداري، كان اهمها مدخل الإدارة الذاتية.

الفصل الرابع
طبيعة الإدارة الذاتية للمدرسة

المبحث الأول: نشأة الإدارة الذاتية ودواعي تطبيقها
المبحث الثاني: مبادئ وأهداف تطبيق الإدارة الذاتية
المبحث الثالث: الأدوار الإدارية لقائد المدرسة من منظور الإدارة الذاتية
المبحث الرابع: نماذج عالمية لتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المعاصرة

طبيعة الإدارة الذاتية

يتناول الفصل الحالي من الدراسة التعريف بمدخل الإدارة الذاتية، كأحد المداخل المعاصرة للإصلاح التربوي في مجال عمل الإدارة المدرسية، وذلك بعرض نشأة الإدارة الذاتية، ودواعي تطبيقها في الإدارة المدرسية، ثم عرض المبادئ والأهداف من وراء تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، وذلك في المباحث التالية:

المبحث الأول

نشأة الإدارة الذاتية ودواعي تطبيقها

شهد العالم خلال عقدي الستينات والسبعينات من القرن الماضي العديد من الإصلاحات التربوية، والتي ركزت بدورها على تطوير المناهج الدراسية، وتطوير أساليب تدريسها، إلا أن النتائج كانت غير مرضية في معظم دول العالم. وفي بداية الثمانينات حدثت تطورات أكثر أهمية في مجالات الفكر الإداري وتطبيقاته، وذلك أن تحقيق الجودة التعليمية لا يتطلب فقط الاهتمام بمستوى التعليم داخل الفصل؛ بل لابد من الاهتمام بتنظيم المدرسة وإدارتها ككل، وإعادة هيكلتها بما يسمح بتطوير وظائفها وعملياتها، وفي هذا الإطار كان التوجه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة باعتبارها تمثل مدخلًا للإصلاح الإداري في مجال التعليم[1].

ويعتبر مدخل الإدارة الذاتية مرتبطًا بالنظام اللامركزي على مستوى الإدارة المدرسية، وذلك من أجل الوصول إلى تمكين قائدي المدارس، والمعنيين بالعملية التعليمية فيها، والآباء، من اتخاذ القرارات التي تخص المدرسة[2]، ضمن إطار محدد من الأهداف، والسياسات، والمعايير والمحاسبية[3].

ويُشير أحد التقارير الخاصة بمشاريع الإصلاح التربوي حول العالم، والصادر

(1) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 127، مرجع سابق.

(2) عبد العزيز أحمد داود: تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تصور مقترح، ص 467، مرجع سابق.

(3) Brian Caldwell (2005): School Based Management، UNESCO International Institute For Educational Planning، p. 1.

عن البنك الدولي أن نحو 10٪ من تلك المشاريع التي تمت بتمويل من البنك الدولي، قامت بتبني مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة كمدخل للإصلاح الإداري، وبلغ عدد تلك المشاريع (15) مشروعًا من أصل (157) مشروعًا، نُفذ في الفترة من (2000م – 2006م)، وبتكلفة بلغت 1. 7 مليار دولار، وهو ما يمثل نحو (18٪) من نسبة التمويل التي يخصص لإقراض المشاريع التعليمية[1].

وتختلف الآراء حول تحديد البدايات الأولى لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، فيذكر البعض أن بدء تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية كان في جزيرة تسمانيا، ثم انتقل منها إلى نيوزيلندا، ثم إلى المملكة المتحدة ومن ثم الولايات المتحدة، ثم إلى العديد من دول العالم. بينما يرى البعض الآخر أن البدء في التطبيق كان في النظم التربوية في أمريكا الشمالية، في الولايات المتحدة وكندا في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن الماضي، ومنها انتقل إلى نيوزيلندا واستراليا، ثم المملكة المتحدة، ومن ثم إلى سائر أنحاء أوروبا، وباقي دول العالم[2].

وبغض النظر عن هذا الخلاف السابق حول أي الدول كان سبَّاقًا لتبني هذا المدخل للإصلاح الإداري، فإنه من المتفق عليه أن تطبيق الإدارة الذاتية بدأ في عدد من الدول الديمقراطية والمتقدمة اقتصاديًا، ويمكن تفسير ذلك كما يري «أسامة سيد" بأن اختيار أنماط الإدارة التعليمية أو المدرسية يرتبط بالنظام السياسي السائد في الدولة، وعلى هذا الأساس فقد كانت المبادرة من الدول الديمقراطية بتبني مداخل إصلاحية قائمة على نقل السلطة والتفويض، والسماح للعاملين في المدرسة من إداريين وغيرهم بالمشاركة في العمل الإداري داخل المدرسة[3].

(1) Felipe Osario، TazeenFasih، Harry Patrinos and LucreciaSantibanez (2009) : Decentralized Decision Making In Schools، The World Bank، Washington، D. C، USA، P. 2.

(2) Cameron Stuart Nobbs(2005) : The Relationship Between School-Based Management، Students Outcomes And School Performance، Doctoral Dissertation، Griffith University، Faculty of Education، p. 21.

(3) أسامة سيد علي: الإدارة الذاتية للمدرسة. العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2010م، ص 135-134.

وبالنسبة للعوامل التي دفعت الدول للأخذ بمدخل الإدارة الذاتية، كمدخل للإصلاح الإداري؛ فإنه يمكن التمييز بين نوعين من العوامل، منها ما يتصل بالجانب الإداري، ومنها ما يتصل بالتطورات الثقافية والاقتصادية وغيرها من متغيرات اقتصادية وثقافية، أما بالنسبة للجانب الإداري؛ فإن الرغبة في التخلص من الإدارة البيروقراطية، والتي كانت السبب في ضعف أداء المؤسسات، أدت إلى الحاجة إلى مدخل إداري جديد قادر على مواجهة سلبيات تلك الإدارة، ورفع الأداء الإداري لقائدي المدارس، والارتقاء بمستوى الإدارة المدرسية، وتربية أجيال من العاملين بالمؤسسات التعليمية على نظم تربوية إدارية حديثة. كذلك ظهرت الحاجة إلى مشاركة جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في صنع القرار تجعلهم يسعون إلى تنفيذه ومتابعته؛ حيث تقل مقاومتهم للتنفيذ إذا ما فُرض عليهم القرار من أعلى، بالإضافة إلى نمو المؤسسات التعليمية ومنها المدارس بشكل كبير[1].

ومن ناحية أخرى، فقد واجهت النظم التعليمية العديد من التحديات، ومنها العولمة بصورها المختلفة، بما في ذلك العولمة الاقتصادية، والتي تعني بروز عالم بلا حدود اقتصادية، والاتجاه لفرض فلسفة واحدة قائمة على الفكر الرأسمالي الداعي إلى الاقتصاد غير الموجه، والعولمة السياسية التي تشير إلى تراجع أهمية الدولة بروز مراكز جديدة للقرار السياسي العالمي، والعولمة الثقافية التي تمثل محاولة فرض نموذج ثقافي معين على العالم إتباعه، والثورة العلمية التقنية التي اعتمدت على المعرفة المتقدمة، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بسرعة هائلة في العديد من المجالات، ومنها الاتصالات والهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية؛ مما أدى إلى الحاجة إلى نمط إداري جديد، يتميز بسرعة الاستجابة لكافة المتغيرات، وقادر على اكتساب المعارف والقدرات الجديدة، والسرعة والدقة في

(1) محمد صبري حافظ والسيد السيد البحيري: اتجاهات معاصرة في ادارة المؤسسات التربوية. عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2009م، ص 288-287.

اكتشاف التيارات السالبة والتوجهات غير الموجبة داخل المدرسة، والتي تهدد بفشل المدرسة وتحويلها عن أهدافها[1].

وهكذا يتضح أن التحول نحو مدخل الإدارة الذاتية جاء استجابة للعديد من العوامل والمتغيرات، من أجل منح إدارة المدرسة درجة من الاستقلالية والحرية في ممارسة مهامها الإدارية، وجاء تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بصور عديدة، نتيجة اختلاف النظم السياسية القائمة في الدول التي طبقت هذا المدخل، وقد اختلفت مسمياته من دولة لأخرى، فيُشار إليه في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وهونج كونج وكوريا الجنوبية بمصطلح الإدارة من خلال المدرسة School-Based Management، وفي إنجلترا بمصطلح الإدارة المحلية للمدارس Local Management of Schools، وفي استراليا بمصطلح المدارس المُدارة ذاتيًا ونقل السلطات [2] Self-Managing School and Devolution .

كما طرح التربويون والمختصون في مجال الإدارة المدرسية العديد من التعريفات لهذا المفهوم، فقد أُعتبر تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدرسة على أنه تبديل وتحويل الحكم والسلطة إلى داخل المدرسة، واعتباره شكل من أشكال اللامركزية تسمح بجعل الواقع المدرسي نفسه وحدة أساسية لصنع القرار، ويعتمد هذا المدخل على إعادة توزيع سلطة صنع القرار بين العاملين في المدرسة وبين أعضاء المجتمع المحلي، باعتبارهم الأقرب لتقييم التطورات التي تحدث داخل المدرسة، والأكثر إدراكًا لطبيعة المشكلات الخاصة بعمل المدرسة، والتي تعترض نجاحها وتحد من تحقيقها للأهداف التربوية والتعليمية المنشودة[3].

(1) سلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة. دار الفكر، عمّان، الأردن، سنة 2004م، ص 103.

(2) Neil Cranston (2002) : School-Based Management: Leaders and Leadership change and challenges for principals، Managing schools، vol. 30(1).

(3) سلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة، ص 14، مرجع سابق.

كما يعتبر مدخل الإدارة الذاتية مدخلا إداريًّا يعزز الحكم الذاتي لأعضاء المجتمع المدرسي، ويوفر لهم المناخ الابتكاري اللازم لتحقيق المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية المستدامة، وذلك من خلال اللامركزية التي يعتمد عليها هذا النظام، حيث تنتقل المدرسة من رقابة السلطات المركزية إلى المشاركة في اتخاذ القرار، وتأسيس مهامها طبقًا لظروفها واحتياجاتها، وبذلك يصبح العاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين أكثر استقلالية ومسئولية في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المؤسسة التعليمية، وتوزيع الموارد البشرية والمادية في المدرسة[1].

ومما سبق يمكن استخلاص أن مصطلح الإدارة الذاتية للمدرسة هو أحد مداخل الإصلاح التربوي، قائم على التوجه اللامركزي في الإدارة، يتيح تطبيقه في مجال الإدارة المدرسية التخلص من بعض القيود والعراقيل التي تحد من سلطة اتخاذ القرار لدى قائد المدرسة بشكل خاص؛ باعتباره رأس الهرم الإداري في المدرسة، ولا يعني تطبيق الإدارة الذاتية التحرر التام من سلطة الإدارة المركزية، ولكن يؤدي هذا التطبيق إلى إتاحة المجال للإدارة المدرسية للتصرف واتخاذ القرار في ضوء إدراكها واطلاعها على ظروف العمل في المدرسة والبيئة المحيطة باستقلالية نوعًا ما، ويتم هذا في ضوء إدراك القائد لقدرات وإمكانات العاملين معه، وإمكانات التعاون مع أعضاء المجتمع المحلي ومشاركتهم في إدارة المدرسة.

كما أن لهذا المدخل عند تطبيقه العديد من الإيجابيات، التي يمكن إجمالها في إتاحة المزيد من المشاركة والاستقلالية في إدارة المدرسة، وتزايد الرضا الوظيفي والنمو المهني للمعلمين، وحرية تلقي الدعم المالي والتبرعات من مؤسسات المجتمع المدني والمجتمع المحلي، إلى جانب إتاحة الفرصة لقائد المدرسة للتصرف بقدر أكبر من الاستقلالية في إدارة أمور المدرسة، ويمكن تفصيل تلك النقاط

(1) محمد صبري حافظ والسيد السيد البحيري: اتجاهات معاصرة في ادارة المؤسسات التربوية، ص 277، مرجع سابق.

فيما يلي:

أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يؤدي إلى المشاركة والاستقلالية في إدارة المدرسة، وهو ما يتيح لقائد المدرسة أن يقوم بإشراك كافة المعنيين بأمور التعليم من الآباء وأعضاء المجتمع المحلي، ورجال الأعمال، في صنع القرارات التعليمية، وذلك في ظل إدارة تتمتع بقائد يمتلك المعرفة وفنيات الإدارة الحديثة، كما تتهيأ الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية في المدرسة بسهولة ويُسر نتيجة المرونة الإدارية، وتفويض السلطة من القائد لفريق العمل[1].

تؤدي المشاركة الجماعية في صنع القرارات التربوية من قبل المعنيين بأمور التعليم داخل المدرسة من معلمين وإداريين إلى الشعور بملكيتهم للمدرسة، وبالتالي التعاون الجاد والمخلص والقبول بكامل الرضا للقرارات المتخذة في إطار المشاركة. كما تسهم الإدارة الذاتية في تشجيع الابتكار والإبداع والاستجابة لاحتياجات طلاب المدرسة، وتنظيم البرامج المفيدة لهم، وتدعم الإدارة الذاتية ثقة الآباء في الممارسات التي تتم داخل المدرسة، خاصة أنها تتيح الفرصة لجميع المهتمين منهم بأن يكونوا على دراية تامة بتكاليف البرامج والأنشطة، ومصادر تمويلها وحدود إنفاقها[2].

تزايد الرضا الوظيفي والنمو المهني للمعلمين؛ نظرًا لارتباط ما يحدث من تحسن بالحصول على المكافآت؛ مما يؤدي إلى تزايد تقدير المعلمين لأنفسهم وتزايد دافعيتهم، أثناء تأديتهم مهامهم التعليمية أو ما يوكل إليهم من مهام إدارية، وهذا يؤدي بدوره إلى تحسن مستوى الأداء، وتنمية المزيد من الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو ممارسة أعمالهم المختلفة، وزيادة مستوى الالتزام الوظيفي[3].

(1) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 133، مرجع سابق.

(2) Allan، O. R. & Lawrence، P. O. (1995) : Site-Based Management and School-Based Decision Making-A Policy Perspective، New York: McGraw-Hill Inc.

(3) جمال بدير رزق: الإدارة الذاتية مدخل للمدرسة المنتجة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 77، سنة 2011م، ص 449.

أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يرتبط بتحقيق العديد من الإيجابيات على صعيد أداء الأعمال الإدارية بالنسبة للعاملين من معلمين وإداريين، وهو ما ينعكس بدوره على أداء المدرسة وتحقيقها لأهدافها التعليمية، وتحسين النواتج التعليمية، والتي تمثل هدفًا مشتركًا لجميع المهتمين بالإدارة المدرسية، كذلك يرتبط تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بتحقيق العديد من الإيجابيات على صعيد إدارة الشؤون المالية للمدرسة.

أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يسمح بحرية تلقي الدعم المالي والحصول على التبرعات من أعضاء المجلس المحلي أو الجمعيات الأهلية، في إطار من المشاركة في إدارة المدرسة، والعمل على استغلال تلك الموارد المادية بشكل أفضل باعتبار أن الإدارة المدرسية هي الاكثر اطلاعًا على احتياجات المدرسة، ويؤدي هذا إلى استغلال لموارد المدرسة المادية، بما في ذلك ميزانيتها المخصصة من الإدارة المركزية، وما يتاح لها من تبرعات بشكل أكثر لحل المشاكل الفعلية التي تواجهها الإدارة المدرسية[1].

أن الحرية في تلقي الدعم المالي وإدارة الشؤون المالية للمدرسة، تؤدي إلى العمل في إطار من الشفافية، ويتم هذا في ضوء إطلاع كافة الأطراف المعنية بإدارة المدرسة على الجوانب المالية واستثمارها بشكل أمثل لصالح جودة وتحسين المخرجات التعليمية، والفهم العام للخطوط العريضة التي تضعها السلطات التعليمية العليا لتطوير التعليم وتحسينه، كما يتيح لهذه الأطراف المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المناسبة والتخلص من التعقيدات البيروقراطية الخاصة باتخاذ القرار، وبهذا تصبح المدرسة، إلى حد ما، وحدة تنظيمية مستقلة بذاتها تمويليًا وإداريًا[2].

ويتضح مما سبق أن تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية يعمل على تحقيق العديد من

(1) Felipe Osario et al(2009) : op. cit، p. 6.

(2) أسامة سيد علي: الإدارة الذاتية للمدرسة، ص 193-192، مرجع سابق.

النقاط الإيجابية التي تتمثل في تحسين الأداء الإداري للعاملين في المدرسة، وتحسن الأداء المالي والاستفادة من موارد المدرسة، بالإضافة إلى تحسن الأداء المهني للمعلمين على صعيد العمل التربوي، مع ارتباط هذا بتوسيع قاعدة المشاركة في الإدارة المدرسية والتي تشمل البيئة المحيطة من الأعضاء الفاعلين في المجتمع المحلي من أولياء أمور أو غيرهم من المهتمين بالشؤون التعليمية والإدارية.

المبحث الثاني
مبادئ وأهداف تطبيق الإدارة الذاتية

يتطلب الانتقال إلى تطبيق الإدارة الذاتية العديد من المبادئ التي تجعل من هذا التطبيق يحقق الأهداف المرجوة منه، فلا يمكن الانتقال إلى مدخل إداري جديد يتسم باللامركزية مع الإبقاء على نفس المبادئ المألوفة من سيادة العمل الفردي على العمل الجماعي، وتغليب المنافسة على المشاركة.

كما يتطلب تطبيق مدخل الإدارة الذاتية الالتزام بالعديد من المبادئ؛ بحيث يحقق التطبيق نتائجه المرجوة، وترصد الأدبيات التربوية ومنها العجمي[1]، وأحمد[2]، والبحيري[3] أهم تلك المبادئ، والتي تتمثل في اللامركزية والمشاركة والمساءلة، وتتناول الدراسة تلك المبادئ فيما يلي:

المبدأ الأول: لا مركزية السلطة:

تمثل اللامركزية الأساس الأول للإدارة الذاتية للمدرسة، وتعني اللامركزية توفير مناخ ديمقراطي لجميع المشاركين في إدارة المدرسة، وتتيح اللامركزية للإدارة المدرسية العمل بمرونة في مجالي مواجهة الأزمات وتطبيق التشريعات المنظمة للعمل، والاستقلالية في إدارة شؤونها الخاصة، كما تتيح اللامركزية

(1) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 139، مرجع سابق.

(2) أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، ص 115، مرجع سابق.

(3) محمد صبري حافظ والسيد السيد البحيري: اتجاهات معاصرة في ادارة المؤسسات التربوية، ص 285، مرجع سابق.

مشاركة السلطات المحلية وأفراد المجتمع المحلي والآباء في الإدارة المدرسية[1]، ويتخذ تطبيق مبدأ اللامركزية مستويات مختلفة حسب موقف السلطة التعليمية المركزية نحو تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، وهي: تخفيف العبء، والتفويض، والخصخصة، والتنازل عن السلطة[2].

ويمثل تخفيف العبء **Deconcentration**، والذي يُعرف كذلك بمصطلح عدم التركيز الإداري، بمثابة تحويل للمسئولية الإدارية من المستوى المركزي إلى الأقاليم، أو أي مستوى إداري أدنى، وذلك بإنشاء مكاتب إدارية في الأقاليم التي تنفذ السياسة التعليمية التي تضعها الوزارة، دون أن يكون لها دور في صنع القرار[3]، وضمن هذا المستوى من اللامركزية تكون المدرسة مكلفة بتنفيذ بعض الاختصاصات في نطاق محدد من قبل السلطة التعليمية المحلية، ولا يتفق مع مدخل الإدارة الذاتية.

أما التفويض –**Delegation**؛ فيعني أن تقوم الحكومة المركزية الممثلة في وزارة التعليم، بنقل جزء من سلطة اتخاذ القرار إلى ممثلين لها في الأقاليم والمناطق التعليمية فيما يتعلق بالمسائل المالية والإدارية إلى منظمات شبه مستقلة[4]، وعلى هذا يمثل التفويض نقل جزء من الصلاحيات الإدارية والمالية من الإدارة التعليمية المحلية إلى إدارة المدرسة، ويتناسب هذا المستوى إلى حد ما مع تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، حيث يمكن لإدارة المدرسة ممارسة قدر من السلطة على إدارة الشؤون المالية والإدارية دون الرجوع بشكل مستمر إلى الإدارة التعليمية.

(1) محمد حسين العجمي: إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفاعلية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة تصور مقترح نحو تطبيق الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام في مصر، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 58، سنة 2005، ص 21-20.

(2) سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز: دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم، وزارة التربية التعليم المصرية: برنامج جوائز الامتياز المدرسي، سنة 2006م، ص 119-118.

(3) Poqueo، L. (2004) :Decentralization of School-Based management، Resource Kit، World Bank، p. 4

(4) Fiske، (1996) : Decentralization of Education، Politics and Consensus، Washington D. C: The World Bank، p. 10

وأما المستوى الثالث من مستويات الإدارة اللامركزية؛ فهو مستوى الخصخصة – Divestment، والذي يعني نقل إدارة المدرسة إلى مؤسسات خاصة لتتماشى مع متطلبات سوق العمل، والمنافسة لإنتاج خدمات تعليمية متميزة. وأما المستوى الرابع فهو مستوى نقل السلطة – Devolution، أو التنازل عن السلطة، والذي يقوم على نقل السلطة من السلطة التعليمية المحلية إلى الإدارة المدرسية، لتكون المدرسة هي المدرسة المسئولة عن اتخاذ القرار في كل ما يخصها، بدون أي تدخل من السلطة التعليمية المحلية، على أن تتحمل المدرسة مسئولية المساءلة عن مخرجاتها وإنجازاتها ومستوى الأداء فيها[1]، ويتناسب مستوى التنازل عن السلطة مع تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، بحيث يتيح لإدارة المدرسة التصرف بحرية أكبر وبدرجة كبيرة من الاستقلالية في عملها الإداري.

وحسب تلك المستويات السابقة للعمل بمبدأ اللامركزية، وبشكل خاص مستوى التفويض ومستوى التنازل عن السلطة، تشير نجوى المسيري[2] وداود[3] إلى نمطين سائدين في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، وهما نمط اللامركزية الإدارية، والذي يتم بالتفويض، ونمط الإدارة المتمركزة حول الموقع، والذي يتم بالتنازل عن السلطة، ويصنع القرار على مستوى المدرسة من خلال مجالس بموقع المدرسة يتم تأسيسها من قبل السلطة التعليمية، ومجالس على مستوى المدرسة تتكون من قائد المدرسة والمعلمين والآباء، وأحيانا بعض طلاب المدرسة، ويُرجع داود الاختلاف في تكوين تلك المجالس من حيث تكوينها والسلطات المفوضة إليها إلى وجود ثلاثة نماذج لنقل السلطة للمستوى المدرسي وهي: نموذج السيطرة الإدارية، حيث يكون قائد المدرسة هو المتخذ الأساسي

(1) سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز: دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم، ص 119، مرجع سابق.

(2) نجوى حسين المسيري: الإدارة الذاتية للمدرسة بين النظرية والتطبيق. المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، سنة 2013م، ص 182-181.

(3) عبد العزيز أحمد داود: تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تصور مقترح، ص 490، مرجع سابق.

للقرار، ولا يكون للمعلمين أو الآباء سلطة حقيقية على القرارات، ونموذج السيطرة المهنية، وفيه يكون المعلمون في موضع الصدارة في قيادة المدرسة واتخاذ القرار، ونموذج السيطرة المجتمعية، وفيه يكون للآباء وأعضاء المجتمع المحلي سلطة كبيرة على قرارات المدرسة.

ومما سبق يتضح أن اللامركزية يمكن أن تتخذ مستويات متعددة في التطبيق والممارسة، ولعل أكثرها شيوعًا وارتباطًا بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية هما مستوى التفويض، ومستوى التنازل عن السلطة، وقد يرجع تفضيل النظام التعليمي أو الإدارة التعليمية للعمل بأحدهما دون الآخر إلى طبيعة النظام السياسي السائد في الدولة، وإلى الحرية التي قد تُتاح للمؤسسات الإدارية وغيرها من مؤسسات تعليمية، كالمدرسة في إدارة شؤونها بنفسها، وقد سبق أن أشارت الدراسة إلى أن بدايات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية جاءت في الدول المتقدمة والتي تسمح أنظمتها السياسية بإفساح المجال أمام المؤسسات التعليمية بإدارة نفسها بعيدًا عن السيطرة المركزية لوزارة التعليم أو للسلطة التعليمية المحلية، والذي قد يصل إلى حد التنازل عن السلطة، والذي يتمثل في التجربة الاسترالية لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، حيث يُشار إلى المدارس التي تُطبق هذا المدخل بالمدارس المُدارة ذاتيًا.

كما يتضح أن اللامركزية، والتي تتيح لقائد المدرسة وإدارتها العمل باستقلالية، حسب مستوى التفويض أو مستوى التنازل عن السلطة، لا تعني أن ينفرد قائد المدرسة بإدارة المدرسة واتخاذ القرارات بنفسه بصورة فردية، وهو ما يؤدي إلى صورة من صور اللامركزية داخل المدرسة نفسها، تتمثل في إدارة منفردة لقائد المدرسة، بل أن الأخذ بمبدأ اللامركزية يعني إيجاد قدر من المشاركة، قد يتحقق بصور متفاوتة، بين قائد المدرسة والمعلمين والعاملين معه في إدارة المدرسة، بل وأعضاء المجتمع المحلي، وهو ما يعني الالتزام بالمبدأ الثاني من مبادئ الإدارة الذاتية وهو مبدأ المشاركة.

المبدأ الثاني: المشاركة في صناعة القرار:

تعد المشاركة في صنع القرار الأساس الأول لضمان تفعيل مدخل الإدارة الذاتية على صعيد المدرسة، ويمثل بناء قدرات الإداريين والمعلمين والآباء وكافة المشاركين في صناعة القرار المدرسي الهدف الرئيس لتطبيق المشاركة في صنع القرار على مستوى المدرسة، كما تهدف تلك المشاركة إلى تأهيلهم لتحمل مسئولية ضمان توفير البيئة التعليمية المناسبة لعملية التعليم، وتأتي هذه المشاركة على أساس الاعتقاد بأن الإداريين والمعلمين والآباء هم الأكثر فهمًا لطبيعة السياق المحلي والثقافة المجتمعية التي تعمل المدرسة في إطارها[1].

ويؤكد هذا المبدأ على أهمية مشاركة أعضاء هيئة الإدارة المدرسية مشاركة فعالة في اتخاذ القرارات المدرسية، بحيث يسمح للمعلمين بممارسة العمل الإداري من خلال اشتراكهم في المجالس المختلفة بالمدرسة، وتنمية التعاون بين المعلمين ومشاركة المجتمع المحلي في عمليات التطوير المدرسي[2]، وهو ما يعني الحاجة إلى إيجاد آلية منظمة لمشاركة المعلمين والإداريين في إدارة المدرسة بشكل منظم وفعال وهادف إلى تحقيق أهداف المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية.

ومن تلك الآليات التي يمكن الأخذ بها، أن تقوم إدارة المدرسة ممثلة بقائدها والعاملين معه في إدارة المدرسة بتشكيل مجلس خاص بإدارة المدرسة، على أن يعقد اجتماعات دورية بهدف دراسة مشاكل الطلاب واتخاذ القرارات المناسبة لحلها، ويؤثر مدى قوة ونجاح هذا المجلس في إنجاح تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، فالمجلس الناجح يقوده قائد يمارس مهامه القيادية ويشجع كافة أعضاء هذا المجلس على المشاركة الفعالة في مهام الإدارة[3].

(1) Michael، P. and Dale، B. (2001: Personal Policy In Charter School، Education Department، Washington، D. C.

(2) نجوى حسين المسيري: الإدارة الذاتية للمدرسة بين النظرية والتطبيق، ص 90، مرجع سابق.

(3) Cheng، Y. (1996) : School Effectiveness and School-Based Management: A mechanism for development، London: The Flamer Press، p. 159

وتسبق عملية تشكيل المجلس المدرسي، تدريب جميع الأطراف المعنية في الإدارة المدرسية على طرق صنع القرار، وهذا بحد ذاته أحد الأدوار الهامة التي يقوم بها قائد المدرسة ومجلس إدارة المدرسة، حيث يقوم بتحديد الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين بالمدرسة وتدعيم التعاون بين مراكز التدريب المختلفة سعيًا منها للارتقاء بمستوى العاملين فيها، إلى جانب إسهام أفراد المجتمع المحلي في عملية دعم وتمويل برامج التنمية المهنية المتواصلة ضمانًا لتنظيمها أكثر من مرة خلال كل فصل دراسي، وتوفير المراجع اللازمة للنمو المهني للعاملين في المكتبات، بالإضافة إلى تدريب أفراد الجهاز بالمدرسة على مهارات استخدام التكنولوجيا المعاصرة في الإدارة[1].

وبالأخذ في الاعتبار أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية جاء على أساس أن المعلمين والعاملين في المدرسة هم الأكثر اطلاعًا على شؤون المدرسة وظروف العمل بها وبيئتها المحلية؛ فإن المشاركة في إدارة المدرسة يجب ألا تقتصر على أعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين، بل لا بد أن تشمل أعضاء من المجتمع المحلي، بما في ذلك الآباء على أساس أن مشاركتهم تمثل ضرورة قصوى في ضوء التكامل بين البيت والمدرسة في إنجاح العملية التعليمية وعلاج المشاكل السلوكية، إلى جانب مؤسسات المجتمع المدني في البيئة المحلية والتي قد يهتم العديد منها بالقضايا التعليمية، بالإضافة إلى المهتمين بالشأن التعليمي من بعض الشخصيات في المجتمع المحلي، وتأتي هذه المشاركة ضمن ما يُعرف بالمشاركة المجتمعية.

ويُقصد بالمشاركة المجتمعية تلك الجهود التي يقوم بها الأفراد بجميع فئاتهم ومؤسسات المجتمع المدني في مجال التخطيط واتخاذ القرار والتنفيذ والتقييم لكافة عناصر العملية التعليمية ويتحقق من هذه المشاركة استيفاء احتياجات

(1) Ouchi، W. G. and Segal L. G. (2003) : Making School Work: A Revolutionary Plan to Get Your Children The Education they Need، New York: Siman and Schuster، p. 23

المشاركين من ناحية وتحقيق الصالح العام من ناحية أخرى[1]، وتُعد المشاركة المجتمعية الركيزة الأساسية في دعم جهود تحسين التعليم وزيادة فعالية المؤسسات التعليمية وتمكينها من تحقيق وظيفتها التربوية.

هذا؛ وقد أصبحت مشاركة المؤسسات المجتمعية الممثلة للمجتمع المحلي لإدارة المدرسة ضرورة هامة لتحقيق أهداف المدرسة، ويمكن من خلال هذه المشاركة تضييق الفجوة بين الموارد المتاحة للمدرسة والطموحات الهائلة التي تسعى إلى تحقيقها[2].

حيث تتيح المشاركة المجتمعية أن تسهم المؤسسات العاملة في المجتمع المحلي بتقديم ما يلزم من دعم مالي للمدرسة لتنفيذ مشاريعها التطويرية، أو توفير ما يلزم للبيئة المدرسية من معدات وأجهزة تعليمية في إطار المبادرات الفردية أو الجماعية التي يقوم بها أعضاء المجتمع المحلي.

وعلى هذا؛ فإن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يعتمد بدرجة كبيرة على الجمع بين جهود معلمي المدرسة وإدارتها وجهود العديد من الأطراف العاملة في المجتمع المحلي، وتتوحد تلك الجهود في سبيل العمل على تحسين وتطوير أداء المدرسة، وهذه المشاركة في عمل الإدارة المدرسية وما يمكن أن يقدمه المجتمع المحلي من دعم مادي ومعنوي لإدارة المدرسة، بالإضافة إلى ما يُمنح للمدرسة من سلطات في إطار تطبيق اللامركزية، وهو ما يعني ضرورة خضوع الإدارة المدرسية للمساءلة عن حجم الإنجاز المتحقق، وعن جودة الأداء ومدى تحسنه، وهو ما يرتبط بالمبدأ الثالث من مبادئ الإدارة الذاتية وهو مبدأ المساءلة.

(1) إيمان القفاص: المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم ضمير الوطن، جمعية المرأة والمجتمع، القاهرة، مصر، سنة 2003م، ص 511.

(2) علي صالح: المشاركة المجتمعية وإصلاح التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م، ص 17.

المبدأ الثالث: المساءلة عن النتائج:

المساءلة عن النتائج أو المحاسبية – Accountability، تعني أن الموظف مسئول أمام رئيسه الذي فوضه في اختصاص معين، وتتطلب أن يقوم كل فرد عامل في مؤسسة ما بتقديم تقرير يبين فيه مستوى أداء الأعمال الموكلة إليه، أي أن المساءلة لها شقين: أولهما الالتزام أو التعهد بأداء أعمال أو مهام محددة، وثانيهما المحاسبة، وبقدر الالتزام تكون المحاسبة أو المساءلة[1]، كذلك يشير إبراهيم[2] أن المساءلة تعني قياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة عن طريق استخدام معايير موضوعية في إطار نظام تعليمي يعتمد على تحقيق الأهداف أكثر من اهتمامه بالممارسات التربوية الضمنية لها، ويتجه الاهتمام نحو نتائج العملية التعليمية بشكل أكبر من التوجه نحو عناصر العملية ومدخلاتها؛ لذلك توضع المدرسة تحت نظام فعال من المساءلة.

ويهدف الأخذ بمبدأ المساءلة في العمليات الإدارية إلى تصحيح الأخطاء ومعالجتها بشكل دوري، والوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء والتخلص من المحسوبية وسيادة مبدأ الشفافية، واعتماد مبدأ تكافؤ الفرص[3]، وقد تطورت المساءلة من مجرد نظام تقليدي للرقابة على الأداء إلى نموذج يُعد التفاوض فيه عقدًا أساسيًا يهدف إلى توفير الظروف المساعدة للمدارس على تحسين أدائها، حيث لا ينصب الاهتمام على مجرد إصدار أحكام تقييمية نهائية على أداء المدارس، بل تتوجه الجهود إلى تحسين الأداء بشكل مستمر[4].

ويرتبط هذا المبدأ بشكل تام مع تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، وتوضح

(1) أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، ص 38، مرجع سابق.

(2) خالد قدري إبراهيم: الإدارة الذاتية والمحاسبية مدخل لرفع إنتاجية المدارس الثانوية دراسة ميدانية. المركز القومي للبحوث والتنمية، القاهرة، مصر، سنة 1998م، ص 16.

(3) هاني الطويل: الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. دار وائل للنشر، عمان، الأردن، سنة 2006م، ص 15.

(4) LorgioOswadoBulletia: School Management، Relation and Implementation Guidelines، Oregon School Study Council، Vol. 7(38) ،p. 1.

المسيري[1] هذا الارتباط باعتبار أن مدخل الإدارة الذاتية يمنح الإدارة المدرسية الاستقلالية في القيام بأعمالها وتحمل مسئولياتها لتحقيق الأهداف التعليمية وتحسين النواتج التعليمية، وهذا يتطلب أن تكون المدرسة مسئولة أمام الآباء والمجتمع والسلطات التعليمية، في ضوء الالتزام بالتشريعات والقوانين المحلية أو الإقليمية، والتمسك بالمستويات المعيارية والمؤشرات المهنية للأداء.

وتميز حنان أحمد[2] بين عدة أنواع أو أشكال للمساءلة، منها المساءلة الأخلاقية، التي تتمثل في الحكم على السلوكيات والأخلاقيات والقدرة على أداء الأعمال، والمساءلة الفنية وتعني النظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة اقتصادية تحقق ربحًا ماديًّا يتضح في مستوى أداء المخرجات التعليمية وملاءمته لسوق العمل، والمساءلة الإدارية والتي تتمثل في عرض البيانات والمعلومات على فترات دورية مناسبة بالشكل الذي يمكن الإدارة من اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الجارية والأنشطة المستقبلية، والمساءلة المجتمعية والتي تركز على المسئولية الاجتماعية للمدرسة كمؤسسة اجتماعية.

وبأخذ تلك الصور المختلفة للمساءلة؛ فإن المدرسة المُدارة ذاتيًّا يجب أن تلتزم بعرض النتائج الخاصة بمستوى أدائها، ومدى تقدمها في إنجاز أعمالها، وذلك بشكل دوري إلى الجهات المهتمة بعمل الإدارة المدرسية، ومنها مؤسسات المجتمع المحلي والسلطات التعليمية الأخرى كالسلطة التعليمية المحلية أو الإدارة التعليمية التي تتبعها المدرسة. ويمثل نشر تلك المعلومات المرتبطة صورة من صور الشفافية التي تلتزم بها المدارس المُدارة ذاتيًا، وذلك عملًا بمبدأ المساءلة، وفي إطار التزامها بمشاركة مجتمعية قائمة على التعاون البناء الذي يعني إطلاع الأطراف المختلفة على عمل الإدارة المدرسية.

وبهذا العرض السابق يتضح أن مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة قائم بشكل

(1) نجوى حسين المسيري: الإدارة الذاتية للمدرسة بين النظرية والتطبيق، ص 95، مرجع سابق.

(2) حنان السيد أحمد: المحاسبية وعلاقتها بتقييم جودة الأداء من منظور تخطيطي، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 47، سنة 2006م، ص 57.

أساس على العديد من مفاهيم الإدارة الحديثة التي تتبنى روح المشاركة والعمل الجماعي، والبعد عن تركيز السلطات في هيئة أو مجلس معين، فضلًا عن تركيزها في يد شخص واحد، فلا يعني تطبيق مدخل الإدارة الذاتية أن توكل جميع المهام الإدارية لقائد المدرسة، بل يتبنى القائد في هذا المدخل العديد من المفاهيم الحديثة من قبيل المشاركة والتفويض وصياغة رؤية وأهداف محددة للمدرسة التي يتولى إدارتها، كما يتسم بقدرات إدارية يحرص على تنميتها باستمرار، والتنمية المهنية تشمل العاملين معه من إداريين ومعلمين، وتُتاح له سلطات تكفل له أداء هذه المهام بقدر كبير من الحرية، يقابلها مساءلة ومحاسبة تقتضيها ظروف الشفافية في العمل، وتجنب أي انحراف عن الأهداف الموضوعة.

وقد ارتبط تطبيق مدخل الإدارة الذاتية على أساس تلك المبادئ بتحقيق العديد من الأهداف، وقد جاءت الإشارة إلى تلك الأهداف في العديد من الأدبيات، حيث أشارت إليها نجوى المسيري[1]، وسلامة[2]، وإدوارد فسك وهيلين لاد[3]، ودياب[4]، كما أشار إلى تلك الأهداف البنك الدولي[5] والذي أشرف على تمويل العديد من مشاريع تنفيذ مدخل الإدارة الذاتية، وتستعرض الدراسة تلك الأهداف مع تصنيفها في نقاط تتصل بالمشاركة المجتمعية، وأخرى تتصل بالعملية التعليمية، وأخرى تتصل بعمل الإدارة المدرسية، والعاملين بالمدرسة.

فبالنسبة للمشاركة المجتمعية؛ فإنه تتمثل أهداف تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في تدعيم الروابط بين فريق إدارة المدرسة والآباء والمهتمين بقضايا التعليم من المجتمع المحلي، مما يتيح فرصة تحديد العوامل المؤثرة على أداء المدرسة، وما

(1) نجوى حسين المسيري: الإدارة الذاتية للمدرسة بين النظرية والتطبيق، ص 85، مرجع سابق.

(2) محمد مطير الشريجة: تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم، ص 87، مرجع سابق.

(3) إدوارد فسك و هيلين لاد: المدارس ذاتية الإدارة في نيوزيلندا، ترجمة عثمان مصطفى عثمان، مجلة مستقبليات، المجلد 31، سنة 2001م، ص 674.

(4) إسماعيل دياب: الشراكة الأبوية في التعليم؛ جهود جديدة. مجلة التربية، قطر، سنة 2004م، ص 5.

(5) World Bank(2008) : What is School Based Management? Available at www. worldbank. org

يتصل بتراجع هذا الأداء أو تحسنه، وتفسير تلك العوامل بموضوعية كبيرة، ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الابتكارية للإسهام في تحسين أداء المدرسة، كما تهدف المشاركة إلى تنمية السلوك الجماعي لحل المشكلات التربوية داخل المدرسة وخارجها، والتواصل البناء وتبادل الأفكار والخبرات والاستثمار الجيد للجهود والأنشطة والموارد المتاحة، بما يضمن توجيه طاقات العاملين والمشاركين في الإدارة نحو تحقيق الأهداف بصورة أكثر فعالية.

أما فيما يتصل بالعملية التعليمية؛ فإن التعاون بين إدارة المدرسة والآباء يعمل على علاج المشاكل المتصلة بالتحصيل الدراسي أو غيرها مما يتصل بسلوك الطلاب في إطار من التفاهم بين المدرسة ممثلة في إدارتها ومعلميها وبين الآباء؛ مما يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية ومخرجاتها وإلى إحداث تقدم في أداء طلاب المدرسة، وإلى تحسين البيئة التعليمية، وتحقيق إنجاز أكاديمي متميز، وهذا السعي إلى التميز في الأداء يؤدي بالتالي إلى إذكاء روح المنافسة بين المدارس.

وبالنسبة لعمل الإدارة المدرسية؛ فإن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يهدف إلى ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة، وإلى إحداث تغيير جذري في صنع واتخاذ القرار وفي الصلاحيات الممنوحة لقائدي المدارس، وإلى رفع مستوى تمكين قائدي المدارس والمعلمين في الجانب الإداري، وتحمل قائد المدرسة مسئولياته كقائد تربوي نحو توجيه عمل الإدارة المدرسية بما يؤدي إلى تجويد مخرجاتها التعليمية، كما يهدف تطبيق مدخل الإدارة الذاتية إلى العمل على بناء وزيادة القدرات الإدارية للعاملين، وتطوير القدرات الإدارية والتنظيمية والمالية للمدرسة، وزيادة وعي العاملين بالتشريعات المنظمة لعملهم، وتغيير ثقافة المدرسة بشكل إيجابي بما يضمن التفاعل البناء بين إدارة المدرسة والمعلمين بحيث يكون لديهم دافعية والتزام وقدرة فائقة على الإنجاز.

أي أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يرتبط بتحقيق العديد من الأهداف ولعل أهمها تلك التي تتعلق بتطوير أداء قائد المدرسة، باعتبار الدور التقليدي لقائد

المدرسة كقائد للعمل الإداري والتربوي المدرسي، وما يطرأ على هذا الدور من ممارسة العديد من الصلاحيات التي تُسند إليه بموجب المبادئ الخاصة بتطبيق الإدارة الذاتية، وما يرتبط بتلك الصلاحيات من أدوار يُعد نجاح القائد في أداءها أحد العناصر الهامة لنجاح تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، وتستعرض الدراسة في المبحث التالي تلك الأدوار الخاصة بقائد المدرسة.

المبحث الثالث

الأدوار الإدارية لقائد المدرسة من منظور الإدارة الذاتية

يتطلب تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدرسة دور فاعل ومساند من قائد المدرسة؛ حيث إن عملية التطوير والنهوض بالمدرسة وتحويلها إلى مؤسسة ناجحة تواكب متطلبات العصر يعتمد بشكل كبير على بناء أرضية مشتركة واسعة يقف على تنفيذ شؤونها ومتابعتها جميع أفراد فريق العمل المدرسي، وبشكل خاص على جهود القائد والعاملين معه[1].

وفي ضوء المبادئ الخاصة بتطبيق الإدارة الذاتية والتي تؤكد على المشاركة والتفويض والمساءلة، وما يتبعها من تغير لا يقتصر على دور القائد فقط، بل والعاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين؛ فإن «هوليستر» و«بريجز»[2] يشيران إلى العديد من الأدوار الجديدة لقائد المدرسة، ومن أهمها اعتباره مُيسر لعمليات التغيير، أي أن يقوم قائد المدرسة بتشجيع فريق العاملين معه على المضي قدمًا في ممارسة كافة أشكال النشاط المدرسي، ويمدهم بما يلزم من تمويل مادي ويمنحهم المزيد من الوقت في عمليات التوجيه والإرشاد أثناء تنفيذهم لمهامهم، كذلك يعمل القائد على إيجاد مناخ يشجع على تنفيذ الإدارة الذاتية من خلال بث روح الثقة والتشجيع، وتقاسم المعلومات مع أعضاء الإدارة المدرسية، وتيسير عمليات المشاركة في إدارة المدرسة من قبل معلمي المدرسة وأعضاء المجتمع

(1) أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، ص 115، مرجع سابق.

(2) Priscillia، W. and Briggs، K. (1994) : The Principal's Role in School-Based Management، School Leadership Journal، p. 17.

المحلي، ولتحقيق هذه المشاركة فإن قائد المدرسة يحرص على الاتصال بالبيئة المحيطة والعالم الخارجي للتعرف على كل ما هو جديد، وما يتعلق بعمل المدرسة وأداءها، ويعمل على جمع التبرعات اللازمة لأداء الأنشطة المدرسية، كما يعمل على منح المعلمين المزيد من الوقت في سبيل التطوير والتنمية المهنية.

ويتحول دور القائد من مجرد منفذ لسياسات وإجراءات مُحددة سلفًا إلى قائد يعمل بالتعاون مع العاملين في إدارة المدرسة من معلمين وإداريين، بالإضافة إلى أعضاء المجتمع المحلي، وذلك لوضع سياسات وبرامج أكثر ارتباطًا بواقع المدرسة وظروف البيئة المحيطة، ويعمل على تقاسم السلطة بدلًا من فرضها على الآخرين، وفي إطار ممارسته لدوره القيادي يتعين عليه بذل المزيد من الوقت لدعم وتدريب ومكافأة أعضاء الفريق العاملين معه، ويرتبط هذا التطور بالتالي بالإحساس بدرجة أعلى من المسئولية والمحاسبية[1].

أي أن دور قائد المدرسة في المدرسة المُدارة ذاتيًا يعني أداءه لكافة الوظائف التقليدية للإدارة المدرسية من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ورقابة، بشكل قائم بصورة كبيرة على المشاركة عند القيام بتلك الوظائف، وفي إطار من التعاون، ويزداد الالتزام بأداء وظيفة التوجيه بشكل أكبر حيث تبرز الحاجة إلى توجيه المعلمين والإداريين للمهام الجديدة المُسندة إليهم في إدارة المدرسة، بما في ذلك الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين والإداريين العاملين في المدرسة، كما يتطور الأداء الخاص بوظيفة الرقابة في سبيل تحقيق مبدأ المساءلة وتعزيز مبدأ التقويم الذاتي لدى العاملين والمعلمين.

ولا يقتصر عمل القائد داخل أسوار المدرسة، بل يعمل على حشد الدعم والجهود اللازمة لإنجاح المدرسة وتطوير أداءها، فعلى سبيل المثال: قد يشارك بعض قائدي المدارس في عضوية مجالس إدارات بعض المؤسسات الصناعية في المجتمع المحلي، ويقوم بعضهم ببناء علاقات وطيدة مع الصحف والمجلات

(1) Cameron Stuart Nobbs(2005) : op. cit، p. 44

المحلية للإعلام عن البرامج المدرسية المختلفة، وقد يتصلون بالجامعات لغايات الدعم المتعلق ببرامج النمو المهني، ويتحاورون مع المؤسسات الصناعية والتقنية من أجل الاستشارات والدعم في مجال تقنيات التعليم، أو قد يقوم قائدي المدارس بزيارة المؤسسات والشركات الخاصة والشبكات التربوية للحصول على الدعم الفني المنشود[1].

أي ان دور القائد يصبح دورًا قياديًا يضع نصب عينيه تحقيق الأهداف والعمل على التطوير بصفة مستديمة، وتنسيق جهود المصادر البشرية، بالإضافة إلى العمل على تطوير كافة المصادر، ويكون القائد في ظل هذا المدخل ممتلكًا لمعارف وفنيات الإدارة الحديثة والمعاصرة، ويعمل بصفة مستديمة على التعلم والنمو والعمل الدءوب على حل المشكلات، متمتعًا بالانفتاح العقلي[2]. كما يعمل على التخطيط السليم لتحقيق ما يتوقعه منه مجتمعه، فلا يعتمد على الفردية؛ بل ينتهج العمل ضمن فريق، فيحدد ما يأمله منه الفريق ويشجع ويحفز التعاون بين أعضاء الفريق، ويجعل من مدرسته منظومة مجتمعية مفتوحة على بيئتها وذلك من خلال تقديم فريق العمل لبرامج تخدم البيئة، وتساعد في تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية لتوطيد صلة مدرسته بأعضاء ومؤسسات المجتمع المحلي المحيط بها، وإيجاد مصادر متنوعة لتمويل عملية تطوير المدرسة وتحسين العملية التعليمية بها وحل المشكلات التي تعاني منها المدرسة[3].

ويتطلب هذا التغير في الأدوار أن يتمتع القائد بالعديد من المهارات التي تيسر له أداء الأدوار الجديدة، فعلى سبيل المثال: يتطلب العمل وتوزيع السلطة ومشاركة المهام مع قاعدة عريضة من المعلمين وأعضاء المجتمع المحلي والآباء، يتطلب امتلاك مهارات التواصل والتفاوض والإقناع، ومهارات التوجيه للعاملين

(1) محمد عاشور: دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرين، ص 287، مرجع سابق.

(2) أسامة سيد علي: الإدارة الذاتية للمدرسة، ص 153، مرجع سابق.

(3) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 153، مرجع سابق.

وحل الصراع، وكذلك فإن إسناد العديد من المهام الجديدة للقائد يتطلب قدر من المهارات الإدارية وخاصة تلك المرتبطة بالعمل في فريق ومهارات الاتصال، وهكذا فإن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يعني قيام إدارة المدرسة وقائد المدرسة بالعديد من الأدوار والمهام، وتستعرض الدراسة في المبحث التالي بعض النماذج العالمية لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية وما ارتبط بتطور في عمل قائدي المدارس.

المبحث الرابع
نماذج عالمية لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة

يتضح من العرض السابق أن مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة شكَّل أحد أوجه الإصلاح الإداري لعمل الإدارة المدرسية، وقد تبنت العديد من دول العالم هذا المدخل، وتم التطبيق بالعديد من الصور التي اختلفت فيما بينها في درجة الاستقلالية الممنوحة للمدرسة، أو في تحديد الأدوار المسموحة لقائد المدرسة والعاملين فيها وأعضاء المجتمع المحلي، وهذا الاختلاف قد يرتبط بشكل النظام الإداري التعليمي، وبالتالي الإدارة المدرسية بالنظام الإداري والسياسي السائد في الدولة بشكل عام، وعلى هذا جاء تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في الدول ذات التوجه الديمقراطي، والتي تدعم دور الإدارات المحلية، وتبتعد عن التوجه المركزي، واتخذ هذا التطبيق أكثر من صورة، وهذا ما تتناوله الدراسة من خلال استعراض لتجارب التطبيق في بعض الدول.

أولًا: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

جاءت الدعوة إلى إعادة النظر في المنظومة التعليمية، بما في ذلك الإدارة المدرسية في الولايات المتحدة، عقب صدور تقريرين مهمين في العقود الأخيرة من القرن العشرين، أول تلك التقارير كان «كولمان» **Coleman Report** عام 1966م، وقد أشار هذا التقرير إلى أن مستوى التحصيل والإنجاز الدراسي للطالب يتوقف على بعض العوامل الاجتماعية، وعلى دور الأسرة بشكل أكبر من الدور

الذي تلعبه البرامج التي تتبناها وتقدمها المدرسة لطلابها، وبعد ذلك جاء تقرير «أمة في خطر»، الذي أصدرته اللجنة القومية للتميز التربوي **National Commission On Excellence In Education**، والذي أشار إلى تراجع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب الأمريكيين، بالرغم من الجهود المبذولة في مجال تأهيل المعلمين، وتقليص أعداد الطلاب في الصف[1].

وأدى صدور هذين التقريرين إلى ضرورة البحث عن مداخل وآليات جديدة تدفع إلى تحسين الفعالية في المدارس من أجل الارتقاء بمستوى الطلاب، ومن تلك المداخل كان مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، والذي تم تطبيقه في عدد من الولايات منها نيويورك وفلوريدا وكاليفورنيا في السبعينات من القرن الماضي، ثم انتقل التطبيق إلى العديد من الولايات، والتي اتجهت الجهود فيها إلى دعم وتمكين المجالس المحلية للمدارس، واتخذ تطبيق مدخل الإدارة الذاتية صورًا مختلفة اتجهت جميعها إلى نقل سلطة اتخاذ القرار للإدارة المدرسية، بما في ذلك استغلال جميع الموارد المتاحة للمدرسة لتحسين النواتج التعليمية، وتم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بصور متعددة كان أبرزها ما عُرف باسم مدارس الميثاق **Charter Schools** [2].

ومدارس الميثاق هي مدارس عامة تتمتع بقدر من الاستقلالية والحرية في قبول الطلاب دون الالتزام بالقبول حسب التوزيع الجغرافي، ولها استقلاليتها بالنسبة للتعاقد مع المعلمين، ويتم تأسيس تلك المدارس بناءً على تعاقد أو ميثاق بين الأشخاص الراغبين في إنشاء مدرسة من هذا الطراز، وبين كيان رسمي يكون من سلطته منح هذا العقد، ويوضح التعاقد رؤية المدرسة وبرامجها والأهداف التي تلتزم بتنفيذها والخدمات التي تقدمها وطرق تقييم أداء المدرسة، وتوضيح طرق منحها التمويل اللازم لأداء عملها، ويتم إدارتها من قبل فريق من المعلمين

(1) AbouDouho(1999) : op. cit،p. 46.

(2) Cameron Stuart Nobbs(2005) : op. cit. ، p. 23.

وأعضاء المجتمع المحلي، وتُمنح فرصة للعمل لمدة تتراوح بين «5 – 3» سنوات يتم خلالها تقييم أداءها والإطلاع على مدى التزامها بتحقيق الأهداف الموضوعة، وبناءً على ذلك يتم تجديد المنحة الممنوحة للمدرسة أو إيقاف عملها، وتم إنشاء أول مدرسة من هذا النوع عام «1991» في ولاية «مينسوتا»، وبلغ عددها حتى عام «2006» نحو 400 مدرسة تنتشر في «40» ولاية أمريكية وتُقدم خدماتها لنحو مليون طالب[1].

وهدفت المدارس المُدارة ذاتيا في الولايات المتحدة إلى زيادة كفاءة الإدارة من خلال إعداد هيكل تنظيمي ذاتي مزود بأحدث الأساليب والممارسات، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق مستويات متقدمة في اختبارات الأداء، وتعزيز دعم الرأي لعمل المدرسة والثقة بإدارتها وقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية[2]، وارتبط تطبيق الإدارة الذاتية بتوفير ثلاثة أنواع من المهارات والمعارف اللازمة لإدارة المدرسة في ظل الوضع الجديد، أولها: توفير التدريب اللازم للإداريين لزيادة مهاراتهم في العمل، بما يمكنهم من الإسهام بشكل أكبر في إدارة المدرسة، وثانيهما توفير مهارات العمل ضمن فريق للمساهمة في حل المشكلات، وصنع القرارات، وثالثهما: توفير المعلومات التنظيمية التي تشمل مهارات إعداد ميزانية، ومهارات تمكن الأفراد من الاستجابة للتغيرات في المدرسة والبيئة، وتولي المناطق أيضًا اهتماما بتوسيع معارف المعلمين فيما يتعلق بالتغيرات التعليمية والبرمجية للمدارس، ويشمل ذلك التعليم والتعلم والمنهج[3].

ويشرف على عمل المدارس المُدارة ذاتيًا المجالس المدرسية والتي تُعد جزء لا يتجزأ من نظام التعليم في الولايات المتحدة، والمجلس المدرسي هو هيئة

(1) Norman Larocque and Marcel Boyer(2007) : Decentralization of School Management: Ideas From Abroad، Economic Journal، p. 12.

(2) Steven (2003) : op. cit، p. 51

(3) عبد العزيز أحمد داود: تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تصور مقترح، ص 492، مرجع سابق.

منتخبة تعكس مصالح المجتمع فيما يتعلق بقضايا وشؤون التعليم. وقد ازدادت أدوار ومهمات المجالس المدرسية بعد تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المدارس الأمريكية[1]، ويختلف تشكيل تلك المجالس من ولاية إلى أخرى، كما تختلف المهام الموكلة إليه، فعلى سبيل المثال: يتكون المجلس المدرسي في مدارس ولاية شيكاغو من أحد عشر عضوًا على النحو التالي: ستة آباء، ومعلمين، واثنين من أعضاء المجتمع المحلي، بالإضافة إلى قائد المدرسة، وجميعهم لهم حق التصويت على القرارات التي تُتخذ في المجلس، وفي المدارس الثانوية يضم المجلس عضوًا إضافيًّا يمثل أحد طلاب المدرسة، وليس له حق التصويت، ويتولى المجلس مهام اختيار قائد المدرسة وتجديد التعاقد معه، وتقويم أداء القائد، والإشراف والتصديق على ميزانية المدرسة، والتصديق على خطط التطوير وخطط تحسين الأداء، ومراقبة تنفيذ تلك الخطط[2].

وفي ولاية لوس أنجلوس يتكون المجلس من (6 – 16) عضوًا حسب عدد طلاب المدرسة، ويتم تشكيل المجلس على أساس أن يتكون نصف عدد الأعضاء من قائد المدرسة، وأحد الإداريين العاملين بالمدرسة، وممثلين للآباء وللمجتمع المحلي، أما النصف الآخر فيتشكل من ممثلين لمعلمي المدرسة، بالإضافة إلى رئيس اتحاد المعلمين المحليين العاملين في الولاية، ويتولى رئيس الاتحاد رئاسة اجتماعات المجلس بالمشاركة مع قائد المدرسة، ويشرف المجلس على برامج التنمية المهنية للمعلمين والعاملين بالمدرسة، وعلى ميزانية المدرسة، ومتابعة الأنشطة المدرسية والكتب الدراسية، وما يخص الشؤون الإدارية للعاملين والمعلمين والحوافز المقررة لهم[3].

ويتضح مما سبق أن ممارسة وأداء الأعمال الإدارية في المدارس المُدارة ذاتيًا يتم

(1) أحمد عبد النبي عبد العال: دراسة مقارنة للإدارة الذاتية للمدرسية في كل من الولايات المتحدة وكندا وإمكانية الإفادة منها في مصر، ص 108، مرجع سابق.

(2) Department of Chicago Public Schools(2008) : Chicago's Practice in Site-Based Management.

(3) Abodouho، I. (1999) : op. cit، p. 50.

على أساس المشاركة التامة بين المدرسة والعديد من هيئات المجتمع المحلي، وذلك ضمن مجالس مدرسية يختلف تشكيلها بين الولايات الأمريكية، ففي حين يمثل عدد الآباء أغلبية في مجالس مدارس شيكاغو، تأتي الأغلبية في مدارس لوس أنجلوس لصالح المعلمين ورئيس اتحادهم، وتعكس هذه التشكيلات المختلفة نموذجين مختلفين من نماذج السيطرة على عمل إدارة المدرسة، وهما نموذج السيطرة المهنية المتمثلة في مجالس مدارس لوس أنجلوس، ونموذج السيطرة المجتمعية كما هو الحال في مجالس مدارس شيكاغو.

كما تمثل مدارس الميثاق نموذجًا لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، بشكل يعكس مبادئ تطبيق هذا المدخل بصورة تامة، حيث إن تأسيس تلك المدارس يقوم على استقلاليتها وتطبيق مستوى التنازل عن السلطة **Devolution**، والذي يتيح لها العمل بحرية تامة، كما أن إدارتها تتم بمشاركة تامة بين الآباء والمعلمين والمجتمع المحلي، مع الالتزام والتقيد بالمساءلة أمام مؤسسيها والجهات المانحة لها.

ثانيًا: تجربة هونج كونج:

بدأت الإدارة الذاتية للمدارس في هونج كونج عام 1991، وجاء ذلك عبر «مبادرة الإدارة المدرسية» **School Management Initiative**، والتي تمت بإشراف وزارة التعليم في هونج كونج، والتي أفضت إلى تغييرات جوهرية في أداء الإدارة المدرسية، وتبنت حكومة هونج كونج هذه المبادرة وقدمتها كإطار عام لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة ببعض قطاعات التعليم العام، وبحلول عام 1997 أوصت لجنة التعليم بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في جميع مدارس هونج كونج، وذلك بحلول عام 2000 [1].

وتضمنت هذه التوصية ضرورة تحديد الأهداف والمعايير الخاصة بتطبيق

(1) Yin، C. & Wig. C(2004) ، op. cit، p. 72.

مدخل الإدارة الذاتية، ونظام ضمان الجودة، والمرونة في تلقي التمويل، ووضع الحوافز لتشجيع الأداء، وتحديد دقيق لعمل لجنة إدارة المدرسة - School Management Committee SMC وهي لجنة مشكلة من أعضاء الإدارة المدرسية وبعض المعلمين وأعضاء من المجتمع المحلي والجهات الداعمة للمدرسة، بالإضافة إلى بعض الشخصيات التي يمكن أن تقوم الإدارة التعليمية بتعيينهم، ويتم تحديد طبيعة التعاقدات بين المدرسة والجهات الداعمة لها، وتوضيح الأدوار الخاصة بكل طرف في إدارة المدرسة، وتحديد الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، ونظام الإدارة والتمويل، ونظام إدارة شؤون العاملين، وطبيعة البرامج التدريبية التي سيتم تقديمها لأعضاء الإدارة المدرسية[1].

وقد أشارت وزارة التعليم في هونج كونج أن أهم أهداف تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يتمثل في تأكيد جودة التعليم والتعلم، وتطبيق المحاسبية والالتزام بالشفافية في إدارة شؤون المدرسة، وتعزيز جودة العملية التربوية، وتضمنت جملة الإصلاحات: تطوير عمليات التخطيط المدرسي، زيادة مستوى اشتراك المعلمين والآباء في اتخاذ القرارات الإدارية المدرسية، وتشكيل المجالس المدرسية، وتفويض السلطة للمدرسة في مجال إدارة شؤونها المالية وإدارة مواردها البشرية[2].

ويشير «لام» [3] Lam إلى ارتباط تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بتحقيق العديد من النقاط الإيجابية المتصلة بعمليات التعلم، وطرق التدريس، وتغيرات في أدوار قائد المدرسة، حيث لم يعد هذا الدور مقتصرًا على أدوار محددة، بل جاء تطبيق مدخل الإدارة الذاتية بتحول رئيس في أداء القائد، وارتبط بتنفيذ مهامه

(1) Advisory Committee on School-Based Management(2000) : School-Based Management Consultation Document، Hong Kong: Education Department، p. 10.

(2) Agustinus، B. (2008) : A Study of The Implementation of School-Based Management In Flores Primary Schools In Indonesia، Phd. Doctoral Thesis، Australia: The University of Newcastle، p. 66 – 67.

(3) Lam، Y. K. (2006) : Local Response to school-Based Management in Hong Kong، Educational Studies، Vol. 32(2) ، p. 172.

القيادية واتخاذ القرار بالعمل ضمن إطار تشاركي مع العديد من الأطراف منها معلمي المدرسة، والآباء، وأعضاء لجنة إدارة المدرسة (SMC)، وأصبح[1] أداء هذا الدور يتم في ضوء الالتزام بالمهنية العالية والموضوعية والعدالة، والاتصال المستمر بكافة أعضاء المجتمع المدرسي، والإطلاع بصورة مفصلة على كافة الأنشطة المدرسية، ويعمل على التنسيق مع لجنة إدارة المدرسة ويزودها بكافة المعلومات والتوجيهات اللازمة لتحسين الأداء المدرسي، وفي نفس الوقت يشرف على قيادة فرق العمل في المدرسة، ويتحقق من مدى التقدم في إنجاز الأعمال والمهام المخُطط لها، وفي مقابل ذلك تلتزم وزارة التعليم بتقديم البرامج التدريبية اللازمة لمساعدة القائد على القيام بأدواره الجديدة.

وعلى هذا؛ فإن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في مدارس هونج كونج، أدى إلى ممارسة قائد المدرسة العديد من الأدوار الخاصة بهذا التطبيق، ضمن المشاركة مع المجتمع المحلي ومعلمي المدرسة، ويتم هذا التطبيق مع الإشراف التام من قبل وزارة التعليم ببرامج التنمية المهنية لقائد المدرسة، كما يتم هذا التطبيق ضمن تعاقدات واضحة توضح طبيعة الأدوار والالتزامات الخاصة بكل طرف في مدخل الإدارة الذاتية.

ثالثًا: تجربة المملكة المتحدة:

ارتبط التحول إلى تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في المملكة المتحدة، والذي يُشار إليه بنظام الإدارة المحلية للمدارس **Local School Management**، بصدور قانون الإصلاح التعليمي **Education Reform Act ERA** عام 1988، وقانون التعليم **Education Act** عام 1992، وتم بموجب هذين القانونين منح المدارس سلطات واسعة وتمتعت المدارس بالاستقلالية في إدارة شؤونها والتمكين، مقابل خضوعها للمساءلة[1] .

(1) Advisory Committee on School-Based Management(2000) : op. cit، p. 13.

ومن الإصلاحات التي ارتبطت بتطبيق هذين القانونين: منح المدرسة سلطات مالية أكبر للتصرف بميزانيتها، وتعزيز مشاركة الآباء في إدارة شؤون المدرسة، والحد من نفوذ السلطات التعليمية المحلية على عمل المدرسة[2] ، وأصبح لدى إدارة المدرسة المزيد من الحرية والمرونة في اختيار مقرراتها الدراسية وتعيين معلميها وتدريبهم وتنفيذ مشروعاتها المختلفة، وقصر مهمة السلطات المحلية على التوجيه فقط دون التدخل في الأمور التنفيذية للمدرسة، إلى جانب تأسيس جهاز إدارة المدارس، وهو جهاز تشريعي يقوم بدعم المدارس وتسيير حركة إصلاحها، وإعادة هيكلتها، وتبادل الآراء والمقترحات بين المتخصصين وعامة الشعب، وتبادل الآراء بين الأسرة والمدرسة[3] .

وتمتعت المدارس بحرية اتخاذ القرارات بشكل مستقل من خلال مجلس إدارة المدرسة، والذي يتشكل من (22-8) حسب عدد طلاب المدرسة، ويضم المجلس إلى جانب قائد المدرسة أعضاء معينين من قبل السلطات المحلية وأعضاء منتخبين من الآباء والمعلمين وأعضاء من رجال الصناعة والتجارة والمهن الحرة الذين يرغبون في المشاركة في إدارة المدرسة[4] ، وتحددت مسئوليات المجلس في الإشراف على تطبيق المنهج الدراسي المقرر، ومراقبة الميزانية وموارد المدرسة، ووضع خطط العمل في المدرسة التي تحتوي على الأهداف وأسلوب التقييم والتخطيط والموازنة، وتوظيف المعلمين والتعاقد معهم، وتأمين احتياجات المدرسة في الميزانية المخصصة وفرض عقوبات أو حوافز للعاملين بالمدرسة، وتقديم التقارير عن سير العمل بالمدرسة ومستوى جودة أداء العمل[5]،

(1) Caldwell، B. J. (2008) : Reconceptualization Self-Managing School، School Educational Management، Administration and Leadership، Vol. 36(2) ، p. 240.

(2) Agustinus، B. (2008) : op. cit. ، p. 55.

(3) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 166، مرجع سابق.

(4) محمود أبوالنور عبد الرسول: مجالس الأمناء بالتعليم قبل الجامعي بمصر وبعض الدول الأجنبية دراسة مقارنة. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد 20، سنة 2006م، ص 207.

(1) محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير. مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، سنة 2004م، ص 119.

ويساعد قائد المدرسة في بعض المدارس وكيلان: أحدهما للشؤون الأكاديمية والثاني لشؤون الطلبة ورعايتهم، بالإضافة إلى مُعاون يتعامل مع السجلات المختلفة ويهتم بإجراءات القبول، وأمين للصندوق للشؤون المالية المدرسية، وتتمتع المدارس ذاتية الإدارة بمناخ إداري تسوده الحرية والمرونة ويمكنها من تنظيم أعمالها بما يكفل انطلاقها وفعاليتها في العمل[1].

وتخضع كافة مجالس المدارس ذاتية الإدارة إلى التفتيش من قبل هيئة مختصة تعمل على مراقبة التزام تلك المدارس بالمعايير التربوية، وهي مكتب المعايير التربوية (Office for Standards In Education Ofsted)، وتم إنشاء مكتب المعايير التربوية عام 1993م ليكون الجهة المختصة بتحقيق مبدأ المساءلة التعليمية، ويهتم بتحسين وتطوير النواتج التعليمية من خلال عمل مفتشيه الذين يقومون بتقييم كافة عناصر العملية التعليمية في المدارس الخاضعة للتفتيش[2].

ومن أهم أهداف مدارس المملكة المتحدة والتي تسعى إلى تطبيقها من خلال تبني نظام الإدارة الذاتية للمدرسة: دعم سلطات الآباء في مجلس إدارة المدرسة على حساب السلطات التعليمية المحلية، وتوزيع أكثر عدالة للأموال الحكومية المقدمة للمدارس، وتحسين كفاءة استخدام الموارد في الخدمة التعليمية والتخطيط لحسن استخدامها، وتحسين نظام المساءلة حول استخدام موارد المدرسة، وتحسين جودة التدريس والتعليم والتخطيط لتطوير العمليات التعليمية، والتنمية المهنية للمعلمين ومراجعة أوضاع المدرسة باستمرار[3].

وعلى هذا تميز تطبيق المدارس المُدارة ذاتيًا في المملكة المتحدة بإتاحة درجة كبيرة من الحرية والاستقلالية لإدارة المدرسة في تسيير كافة شؤون العمل داخل

(1) حسنين العجمي: الإدارة المدرسية، ص 169، مرجع سابق.

(2) عاصم أحمد أبو عيطة: تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان، مصر، سنة 2008م، ص 103.

(3) نجدة إبراهيم سليمان: الاتجاهات الحديثة في الإدارة التعليمية المحلية في بعض الدول المتقدمة. مجلة العلوم التربوية، العدد 10، سنة 1998م، ص 281.

الإدارة المدرسية، بما في ذلك اختيار المقررات الدراسية وتعيين المعلمين وغيرها من الأمور الإدارية، وفي مقابل ذلك هناك التزام كبير بتطبيق مبدأ المساءلة أو المحاسبة والتي تتم تحت إشراف مكتب المعايير التربوية، كما تميز هذا التطبيق بالمشاركة الواضحة للآباء في مجالس إدارة المدرسة.

رابعًا: تجربة استراليا:

تميز النظام التعليمي في استراليا بالمركزية الشديدة، وذلك حتى أوائل السبعينات من القرن العشرين، وجاءت المحاولات الأولى للتخفيف من حدة القيود المركزية على الإدارة المدرسية بعد صدور تقرير «كارميل» Karmel عام 1973م، وهو تقرير أعدته إحدى اللجان المشرفة على شؤون المدارس الاسترالية، وأوصى التقرير بضرورة التقليل من حدة الرقابة المركزية على العمليات الإدارية والفنية التي تتم بالمدرسة، وضرورة توجيه الموارد لتلبية الاحتياجات التعليمية ومشاركة الآباء والمعلمين في صنع واتخاذ القرارات الخاصة باستثمار تلك الموارد، وذلك على أساس أن الشخصيات الأقرب إلى عمل المدرسة وبيئتها هم الأقدر على صناعة السياسات وتنفيذها بكفاءة أكبر من السلطات المركزية البعيدة عن موقع المدرسة[1].

ويذكر سلامة[2] والخطيب[3] أنه تبع صدور هذا التقرير العديد من التغيرات في النظام الإداري، ومن أهم تلك التغيرات التوجه نحو اللامركزية ومنح الاستقلالية للمدارس في إدارة شؤونها حسب إمكاناتها المادية واحتياجاتها البشرية، وزيادة التمويل الخاص بالمدارس مع منحها سلطات كافية في مجال تعيين المعلمين والإداريين، ومن ضمن الصلاحيات التي تم منحها للمدارس الاسترالية: تحديد البرامج والمناهج الدراسية ضمن إطار معايير ومقاييس

(1) AbouDouhou، I. (1999) : op. cit.، p. 53.

(2) جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، ص 99، مرجع سابق.

(3) أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية، ص 408، مرجع سابق.

مشتركة على مستوى الولاية، وتحديد كيفية إنفاق ميزانية المدرسة، وجمع الأموال من مصادر خارجية، بالإضافة إلى تكليف إدارة المدرسة بعدد من المسئوليات، ووضع مقاييس لأداء الطلبة على مستوى الولاية لكل مرحلة من مراحل الدراسة، وإعداد تقارير بشكل دوري عن تقويم الطلاب وإبلاغها لولي الأمر، وتكوين مجالس مدرسية تتمتع بنطاق من الصلاحيات يُحدد من قبل حكومة الولاية، ووضع نظام أساسي يبين فيه مجلس المدرسة أهدافه وأولوياته ضمن إطار سياسة الولاية بعد التشاور مع جميع الآباء، وفي مقابل ذلك تقوم السلطة المركزية للتعليم بمراجعة تفصيلية لأداء المدرسة.

وقد كان لمشاركة المعلمين والآباء والمجتمع المحلي في صنع القرارات الإدارية المدرسية العديد من النتائج الإيجابية، والتي تمثلت في إحساسهم بمدى أهمية دورهم في تحديد رؤية المدرسة وأولوياتها، وأهمية تنوع الآراء والخبرات كمدخلات لصناعة القرار ودعم الثقافة المهنية بين المعلمين، وتعزيز قدرات اتخاذ القرار بين أفراد المجتمع المحلي والمدرسي[1].

ووضعت الحكومة الاسترالية مجموعة من السياسات والإجراءات للمساعدة على نجاح تطبيق الإدارة الذاتية، فيذكر حافظ والبحيري[2] أهم تلك الإجراءات، وأنها تتمثل في: التخطيط للتطوير المدرسي بحيث يبدأ من المدرسة ذاتها كوحدة للتطوير، ويتضمن التخطيط تحديد الأهداف المدرسية في ضوء النواتج التعليمية المطلوبة، وتحديد أولويات العمل المدرسي، ووضع استراتيجيات التنفيذ، والإدارة الذاتية للسلوك الطلابي لخفض السلوك الفوضوي الذي يظهر من بعض الطلاب في المدارس، والعمل على تشجيع التعلم الفردي، وتنشيط

(1) Cranston، N. (2002) : School-Based Management Leaders and Leadership: Change and Challenge For Principals، International Studies In Educational Administration، Vol. 30(1) ، p. 2.

(2) محمد صبري حافظ والسيد السيد البحيري: اتجاهات معاصرة في ادارة المؤسسات التربوية، ص 300، مرجع سابق.

استراتيجيات التقويم الذاتي، واستخدام أساليب ومداخل جديدة لقياس النواتج التعليمية، إلى جانب المشاركة في صنع القرار، بحيث تتم هذه المشاركة مع جميع أطراف العملية التعليمية بما في ذلك طلاب المدرسة.

وعلى هذا تشابه تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في استراليا إلى حد كبير مع التجربة الخاصة بالتطبيق في المملكة المتحدة، من حيث الحرية التامة لإدارة المدرسة في إدارة شؤونها المالية والإدارية، في مقابل تطبيق مبدأ المساءلة من قبل السلطة المركزية التي تقوم بمراجعة تفصيلية لأداء المدرسة وتحديد مقاييس خاصة بمستويات الأداء التعليمي.

وتتشابه تجارب الدول السابقة في التحول نحو تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، كمدخل للإصلاح الإداري بعد صدور عدد من التقارير أشارت إلى مشاكل حقيقية كما هو الحال في الولايات المتحدة واستراليا، أو في ضوء تبني تلك الدول لإصلاحات إدارية، بعد صدور عدد من القوانين والمبادرات، كما هو الحال في المملكة المتحدة وهونج كونج، كما يتضح من هذه التجارب المرونة في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية، حيث يمكن أن يتم هذا التطبيق بصور متعددة، منها ما يتيح قدرًا كبيرًا للآباء أو المعلمين في مجال الإشراف على إدارة المدرسة، ومنها يُبقي على الدور الهام لقائد المدرسة مع الالتزام بالمشاركة مع الأعضاء العاملين في إدارة المدرسة والعديد من الأطراف في المجتمع المحلي.

وهذه المرونة في التطبيق والتدرج في التنحي عن السلطات لصالح الإدارة المدرسية من قبل الإدارة التعليمية، يجعل من مدخل الإدارة الذاتية مدخلًا مناسبًا للإصلاح الإداري، سواء في تلك الدول التي تتبني نهجًا وممارسات ديمقراطية بصورة متقدمة تتيح لها التنازل عن السلطة بشكل كامل لإدارة المدرسة أو تلك الدول النامية التي يمكنها تبني هذا المدخل في ضوء ما يناسبها من صور خاصة باللامركزية تتفق مع نظامها السياسي من جهة، وتتناسب مع المشاركة الفعالة لهيئات المجتمع المحلي في إدارة المدرسة.

الفصل الخامس
طريقة وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة(الاستبانة)
- صدق وثبات الاستبانة
- المعالجة والأساليب الإحصائية

طريقة وإجراءات الدراسة

قامت الباحثة في الفصول السابقة بعرض أدبيات الدراسة كاملة غير منقوصة، سواء فيما يتعلق بالإدارة المدرسية، أو تنمية المهارات الصفية، أو الإدارة الذاتية كمدخل لإدارة المدرسة، غير أن نتائج الدراسات المختلفة تكون مرهونة بالخطوات الإجرائية الميدانية التي تتخذها الدراسة، ويمكن القول إن نجاح الدراسة يعتمد إلى حد كبير على نتائج الدراسة الميدانية؛ لأن الباحث ينتقل فيها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي، وتتضح أهمية هذه المرحلة في توجيه الدراسة وفقًا للأسس العلمية والمجتمعية، والتي عن طريقها تستطيع الباحثة الإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة، وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

لذا تتناول الباحثة في هذا الفصل خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية، مثل بيان منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة جمع المعلومات، وكيفية بنائها، وإجراءات الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة وتحليل المعلومات، وذلك على النحو التالي:

أولًا: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والذي يعرف بأنه «ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منه؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها»[1]. كما يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو تعبيرًا كميًا»[2].

(1) أحمد بن عبد المحسن العساف: مهارات القيادة وصفات القائد، ص 91، مرجع سابق.

(2) أحمد إبراهيم عبد العليم وأشرف محمود أحمد: دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، ص 40، مرجع سابق.

ويعني المسح في مجمله تجميع البيانات حول ظاهرة معينة، وتحليل تلك البيانات للوصول إلى النتيجة النهائية للدراسة، وهو جزء من المنهج الوصفي في البحث، شأنه شأن بقية الدراسات الوصفية التي لا تتحكم في طبيعة المعالجة، ويدرس المنهج المسحي المتغيرات كما وجدت في الطبيعة»[1] .

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع قادة المدارس بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وعددهن (١٧٣)، يتبعهن جميع معلمات الأحياء، وعددهن (٤٣٥)، وذلك حسب إحصائيات الإدارة العامة بجدة، في العام الذي أُجريت فيه هذه الدراسة.

ثالثًا: عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة في جميع معلمات الأحياء في مكتب التعليم بوسط محافظة جدة، وعددهن (١٤٨) معلمة، يأتي منهن (١١٦) معلمة من التعليم الحكومي، و(٣٢) من التعليم الأهلي، يتبعن (٩٦) قائدة، يأتي منهن (٦٤) قائدة من التعليم الحكومي، و(٣٢) قائدة من التعليم الأهلي.

رابعًا: الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

لعل أول ما يمكن البدء به بعد تفريغ البيانات الواردة في قوائم الاستبيان المستلمة من عينة البحث، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة، هو وصف عينة الدراسة، وتحديد طبيعتها من خلال المعلومات العامة التي تضمنتها الاستبانة، والتي تمكن من تصنيف أفراد عينة البحث حسب نوع التعليم، وهو وجود مختبر مستقل لمادة الأحياء بالمدرسة، وذلك على النحو التالي:

توزيع أفراد العينة حسب نوع التعليم:

(1) سعود موسى الصلاحي: درجة تأثير المشكلات المدرسية على أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، ص 142، مرجع سابق.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة حسب نوع التعليم

نوع التعليم	العدد	النسبة المئوية ٪
حكومي	١١٦	٧٨,٤
خاص	٣٢	٢١,٦
المجموع	١٤٨	١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول السابق أن معظم أفراد عينة البحث هن من معلمات المدارس الحكومية؛ حيث بلغت نسبتهن ٧٨. ٤٪ في حين بلغت نسبة معلمات المدارس الخاصة ٢١. ٦٪، ويعود ذلك الارتفاع إلى زيادة عدد المدارس الحكومية عن الخاصة من العدد الكلي للمدارس الثانوية بمكتب التعليم بوسط جدة.

شكل رقم (١)
توزيع أفراد العينة حسب نوع التعليم

توزيع أفراد العينة حسب وجود مختبر مستقل لمادة الأحياء بالمدرسة:

جدول (٢)

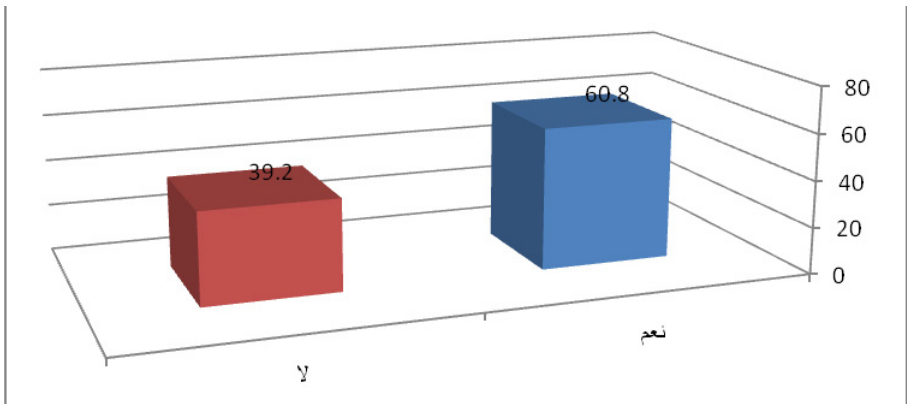
توزيع أفراد العينة حسب وجود مختبر مستقل لمادة الأحياء بالمدرسة

وجود مختبر لمادة الأحياء	العدد	الحكومي	الأهلي	النسبة المئوية ٪
نعم	٩٢	٨١	١١	٦٢,٢
لا	٥٦	٣٥	٢١	٣٧,٨
المجموع	١٤٨	١١٦	٣٢	١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول السابق أن معظم المعلمات الممثلات لعينة الدراسة، وعددهن (٩٢) معلمة، قد أجبن أن المدارس التي ينتمين إليها يوجد بها مختبر مستقل لمادة الأحياء، وبلغت النسبة ٢ , ٦٢ ٪، في حين أجابت المعلمات المتبقيات، وعددهن (٥٦) معلمة بأنه لا يوجد مختبر مستقل في مدارسهن، بما نسبته ٨ , ٣٧ ٪.

شكل (٢)

توزيع أفراد العينة حسب وجود مختبر مستقل لمادة الأحياء بالمدرسة



خامسًا: أداة جمع البيانات:

في سبيل الحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة، من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة، اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة، لدعم الدراسة النظرية بالجانب التطبيقي، للإجابة على تساؤلاتها وتحقيق أهدافها. وقد اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة، والاسترشاد ببعض الأدوات الموجودة في المجال. وتتكون الاستبانة من الأجزاء التالية:

الجزء الأول: ويحتوي على أسئلة تختص بالبيانات الشخصية وهي: نوع المؤهل، ونوع التعليم، ووجود مختبر مستقل لمادة الأحياء بالمدرسة.

الجزء الثاني: ويشتمل على أداة الدراسة التي تتعلق بدور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بجدة: وتتكون من محورين:

المحور الأول: دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء، ويشتمل على (١٦) فقرة.

المحور الثاني: دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء، ويشتمل على (١٨) فقرة.

وقد استخدمت الباحثة أسلوب ليكرت (**Likert**) خماسي التدرج (عالية جدا، وعالية، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدا)، وذلك لقياس دور قائدة المدرسة في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمات الأحياء.

سادسًا: تحكيم الاستبانة:

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأداة على طريقتين، الأولى: الصدق الظاهري (**Face validity**)، وهي التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال. أما الثانية؛ فهي الاتساق الداخلي (**Internal Consistency**)، وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من

وحدات الأداة، والأداة ككل، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة طبقا لكل طريقة من الطريقتين:

الصدق الظاهري:

بعد بناء الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مشرف البحث، وعلى مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وعددهم ثماني أساتذة؛ لتحكيم الاستبانة بهدف:

١. التأكد من صدق محتوى الاستبانة من حيث ملائمة العبارات المستخدمة، ومدى صلاحيتها لقياس ما صيغت من أجله.
٢. التأكد من شمول أسئلة وفقرات الاستبانة وتغطيتها جميع نقاط الدراسة.
٣. التأكد من سلامة صياغة أسئلة وفقرات الاستبانة ووضوحها وعدم تكرارها.

وفي ضوء التوجيهات التي أبداها السادة المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، سواء بتعديل الصياغة أو حذف بعض الفقرات، حتى تم الحصول على الصورة النهائية للاستبانة. وبهذا أصبحت الاستبانة بعد إجراء الصدق الظاهري في صورتها النهائية مكونة من (٣٤) فقرة، موزعة على محورين، الأول (١٦) فقرة، والثاني (١٨) فقرة.

الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الأداة، تم حساب معامل ارتباط درجة المحور أو البعد بالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجات الكلية للاستبانة:

جدول (٣)
معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء	٠,٩٥٧**
دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء	٠,٩٦٨**

**** وجود دلالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للمحاور بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (٠,٩٥٧) و(٠,٩٦٨)؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

هذا؛ ومن أجل استخراج دلالات صدق البناء لأبعاد الاستبانة، استخرجت معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، تكونت من (٢٠) معلمة من مكتب التعليم بشمال محافظة جدة. ثم تم تحليل فقرات الاستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، لما يمثله الأخير من دلالة للصدق لكل فقرة، والجدول التالي نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (٤)
معامل ارتباط كل عبارة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**0.455	10	**0.753	19	**0.869	28	**0.859
٢	**0.494	11	**0.794	20	**0.866	29	**0.843
٣	**0.689	12	**0.785	21	**0.842	30	**0.881
٤	**0.720	13	**0.825	22	**0.871	31	**0.867
٥	**0.613	14	**0.817	23	**0.880	32	**0.822
٦	**0.553	15	**0.804	24	**0.795	33	**0.852
٧	**0.688	16	**0.735	25	**0.831	34	**0.823
٨	**0.590	17	**0.818	26	**0.825		
٩	**0.716	18	**0.776	27	**0.832		

**وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٤٥٥ - ٠,٨٨٣).

سابعًا: ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة؛ استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cro bach Alpha-). ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (٥)
معاملات ثبات أداة الدراسة طبقًا لمحاورها المختلفة

المحور	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء	٠,٩٢٤	١٦
دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء	٠,٩٤٢	١٨
الاستبانة ككل	٠,٩٦٣	٣٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في الاستبانة بين (٠,٩٢٤-٠,٩٤٢)، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٦٣)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

المعالجة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة مثل معامل الارتباط لـ «بيرسون» (Person Product-moment correlation)، ومعامل «ألفا كرونباخ» (Cronbach Alpha)، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات التي تم جمعها من واقع تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة:

أولًا: الإحصاء الوصفي: وذلك من خلال الأساليب التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
٢. المتوسط الحسابي وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور، والمتوسط الحسابي العام لكل محور.
٣. الانحرافات المعيارية للتعرف على التباين فى استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.
٤. لحساب درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها لمقياس ليكرت الخماسي تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطى الدرجة (٥) للاستجابة عالية جدا، والدرجة (٤) للاستجابة عالية، والدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، والدرجة (٢) للاستجابة منخفضة، والدرجة (١) للاستجابة منخفضة جدا.
٥. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١) إلى (١,٧٩) درجة تكون درجة الاستجابة (منخفضة جدا).
٦. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨٠) إلى (٢,٥٩) درجة تكون درجة الاستجابة (منخفضة).
٧. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦٠) إلى (٣,٣٩) درجة تكون درجة الاستجابة (متوسطة).
٨. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤٠) إلى (٤,١٩) درجة تكون درجة الاستجابة (عالية).
٩. إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢٠) إلى (٥,٠٠) درجة تكون درجة الاستجابة (عالية جدا).

ثانيًا: الإحصاء الاستدلالي: وذلك من خلال:

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير البحث وهو نوع نظام التعليم (الحكومي – الأهلي).

الفصل السادس
مناقشة النتائج وتفسيرها

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بجدة، ومن أجل الإجابة على أسئلة الدراسة الثلاثة، تم بناء استبانة شملت هذه المتغيرات، وتم تطبيقها على أفراد الدراسة البالغ عددهن (148) من معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وقد تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسب الآلي، وباستخدام البرنامج الإحصائيSPSS تم تحليل النتائج، وكانت على النحو التالي:

أولًا: أسئلة الدراسة:

لقد تم تحليل نتائج الدراسة وفقا لأسئلتها، وذلك بعرض كل سؤال، ثم الإجابة عليه على النحو التالي:

السؤال الرئيسي: ما دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم في محافظة جدة؟ وهو سؤال رئيس تفرعت منه عدة أسئلة أخرى، هي:

السؤال الأول: ما دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات العلوم من وجهة نظر معلمات الأحياء بمحافظة جدة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية وترتيب العبارات في ضوء متوسطاتها.

جدول(6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء

يتبين من الجدول السابق أن دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	سلامة وصيانة مكونات الصف، والمختبر الأساسية: النوافذ، والأبواب، ودهان الجدران، والأرضيات، والإضاءة، والتهوية، والتوصيلات الكهربائية، ومصارف المياه، والسبورة، والطاولات، والمقاعد، والدواليب، والشفّاطات، ومخرج الطوارئ، وكاشف الدخان، وجرس الإنذار	3.47	1.008	9	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
2	توفير الأجهزة اللازمة لمادة الأحياء: مجاهر، وحاسوب، وجهاز عرض، وشاشة، وبرّادات، وحضانات، ومصادر غاز	3.12	1.105	16	متوسطة
3	حصر احتياجات المعلمات من الوسائل، والأدوات من بداية العام الدراسي	3.33	1.078	12	متوسطة
4	مخاطبة الجهات المعنية رسميًا لتأمين الاحتياج من التجهيزات، والأدوات بشكل دوري	3.52	0.955	8	عالية
5	تخصيص ميزانية لتوفير الأدوات، والمستهلكات للمادة	3.28	1.206	14	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
6	تسهيل شراء المستلزمات والأدوات اللازمة: أطباق تشريح، وأدوات تشريح، وعينات، وأوعية زجاجية مخبريه، وأدوات التعقيم، ووسائل وإرشادات الأمن والسلامة	3.34	1.128	11	متوسطة
7	تنظيم أماكن جلوس الطالبات بحيث يكون الجميع على مستوى نظر المعلمة	3.59	1.088	7	عالية
8	مناسبة عدد الطالبات مع مساحة الصف	3.29	1.180	13	متوسطة
9	9متابعة دور المعلمات في العمل على تنظيم ونظافة صف الأحياء	3.81	0.844	4	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
10	متابعة سجلات العهد المنظمة للوسائل والصور والأجهزة	3.74	0.943	6	عالية
11	11متابعة المعلمات في استخدام الأجهزة، وتفعيل الوسائل التعليمية بشكل صحيح وفعّال	3.81	0.922	5	عالية
12	متابعة توفير وتوزيع الكتب وأدلة التجارب لجميع الطالبات	4.09	0.880	1	عالية
13	حث المعلمات على متابعة ملفات الطالبات: سجلات الإنجاز	4.02	0.844	2	عالية
14	رفع تقارير دورية لرئيسة القسم عن متابعة تنفيذ التجارب المقررة، والصعوبات، والاقتراحات	3.16	0.891	15	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
15	حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمات	3.38	0.966	10	متوسطة
15	متابعة حضور المعلمات للدورات اللازمة لتطوير كفاياتهن المهنية	3.88	0.815	3	عالية

لدى معلمات الأحياء حازت على متوسطات حسابية تقع مابين درجة متوسطة وعالية من الممارسة. وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.12 – 4.09) وكانت أعلى درجة ممارسة للعبارة «متابعة توفير وتوزيع الكتب وأدلة التجارب لجميع الطالبات»، وحازت على متوسط حسابي (4.09)، وهو ما يفسر مدى التزام القادة بالتعاميم الواردة بشأن ذلك، بداية كل عام دراسي، في ظل متابعة مستمرة من قبل الإشراف الإداري.

أما العبارات الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل، مع بعض التباين في درجات الممارسة فتشمل: حث المعلمات على متابعة ملفات الطالبات، سجلات الإنجاز، (م = 4.02)، ويرجع ذلك إلى ارتفاع مستوى وعي القادة والقادة لضرورة استخدام سجلات الإنجاز كأداة من أدوات التقويم، كما ورد في الدليل الإرشادي لتقويم المتعلم، 1431هـ.

وحصلت عبارة: متابعة حضور المعلمات للدورات اللازمة لتطوير كفاياتهن المهنية (م = 3.88)، وهو ما يشير إلى التزام القادة بالتعميم الوارد برقم 31931762، وتاريخ 1432/ 8/ 2هـ المتضمن ضرورة وضع خطة تدريب

للمعلمات كخيار استراتيجي لإعداد كوادر بشرية قادرة على تلبية حاجات المشاريع الوزارية، ومواكبة التطورات والتغيرات السريعة.

ومن العبارات التي حصلت على ممارسة عالية: متابعة دور المعلمات في العمل على تنظيم ونظافة صف الأحياء، وكذلك: متابعة المعلمات في استخدام الأجهزة، وتفعيل الوسائل التعليمية بشكل صحيح وفعّال، وذلك بواقع: (م = 3.81) لكل منهما. وعبارة: متابعة سجلات العهد المنظمة للوسائل والصور والأجهزة، بواقع: (م = 3.74). وعبارة: تنظيم أماكن جلوس الطالبات بحيث يكون الجميع على مستوى نظر المعلمة، بواقع: (م = 3.59). وعبارة: مخاطبة الجهات المعنية رسميًا لتأمين الاحتياج من التجهيزات والأدوات بشكل دوري، بواقع: (م = 3.52). وعبارة: سلامة وصيانة مكونات الصف والمختبر الأساسية، من: نوافذ، وأبواب، ودهان الجدران، وأرضيات، وإضاءة، وتهوية، وتوصيلات كهربائية، ومصارف المياه، وسبورة، وطاولات، ومقاعد، ودواليب، وشفّاطات، ومخرج طوارئ، وكاشف للدخان، وجرس إنذار، بواقع: (م = 3.47)، ويعزى ذلك إلى أنها إجراءات يتطلبها مشروع تفعيل المختبرات المدرسية والذي تم تعميمه حاليًا بنسبة 100٪ على المدارس الثانوية.

كما حصلت العبارات التالية على درجة متوسطة: حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمات، بواقع: (م = 3.38)، وتسهيل شراء المستلزمات والأدوات اللازمة من: أطباق تشريح، وأدوات تشريح، وعينات، وأوعية زجاجية مخبريه، وأدوات التعقيم، ووسائل وإرشادات الأمن والسلامة، بواقع: (م = 3.34)، وحصر احتياجات المعلمات من الوسائل والأدوات من بداية العام الدراسي، بواقع: (م = 3.33)، ومناسبة عدد الطالبات مع مساحة الصف، بواقع: (م = 3.29)، وتخصيص ميزانية لتوفير الأدوات والمستهلكات للمادة، بواقع: (م = 3.28)، وذلك لأن قادة المدارس غالبًا ما يصرفن الميزانية التشغيلية التي تمنح لهن بداية العام لتغطية احتياجات أخرى خارج الصف، مثل صيانة المبنى والكهرباء

والمصارف؛ مما يجعل معلمات العلوم غالبًا يتحملن مصروفات المستهلكات والأدوات خاصة في ضوء المناهج الحديثة القائمة على التقصي والتجريب.

وكان أقل درجة ممارسة هي لعبارة: توفير الأجهزة اللازمة لمادة الأحياء، من: مجاهر، وحاسوب، وجهاز عرض، وشاشة، وبرّادات، وحضانات، ومصادر غاز، وذلك بمتوسط حسابي: (3.12)، علمًا بأن توفير تلك الأجهزة من اختصاص إدارة التجهيزات المدرسية، الأمر الذي يتطلب من القائدة حصر الاحتياجات ومتابعة توفيرها من قبل إدارة التجهيزات بعد المخاطبات والإجراءات الروتينية اللازمة.

السؤال الثاني: ما دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات العلوم من وجهة نظر معلمات الأحياء بمحافظة جدة؟

قامت الباحثة بتخصيص (18) عبارة لقياس آراء أفراد عينة الدراسة، حول دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء، وفيما يلي عرض نتائج إجابات أفراد العينة:

جدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة الدافعية لدى معلمات الأحياء

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	تشجيع المعلمات على تبني أساليب حديثة في إدارة الصف: تعلم تعاوني، وتعلم نشط، وتدريس متمايز	4.14	0.779	3	عالية
2	متابعة حرص المعلمات على تنوع المهمات والتكليفات التي يقوم بها الطالبات داخل وخارج الصف: تعلم نشط	3.97	0.837	6	عالية
3	توجيه المعلمات لاختيار الوسائل التعليمية وفق حاجات الطالبات: تدريس متمايز	3.85	0.842	9	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
4	حث المعلمات على متابعة تنفيذ الطالبات لمشاريع تهدف إلى تسخير المنهج في خدمة البيئة المدرسية	3.88	829 .0	8	عالية
5	الإشراف على تنظيم المعلمات لرحلات الطالبات والزيارات الميدانية التي تخدم أهداف المنهج وتحققها	3. 29	1.169	16	متوسطة
6	متابعة تبادل الزيارات الصفية بين المعلمات لنقل الخبرات بينهن	3. 45	1.094	14	عالية
7	تحديث لائحة شرف للمتميزات داخل كل صف معتمدة من إدارة المدرسة وتتجدد باستمرار	2. 94	1.017	18	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
8	تشجيع المعلمات على تنظيم المسابقات العلمية للطالبات	3.33	978.0	15	متوسطة
9	توجيه المعلمات على طرح أسئلة صفية متنوعة تساعد على استثارة مهارات التفكير لدى الطالبات	3.80	0.976	11	عالية
10	توجيه المعلمات لمراعاة الترتيب المنطقي في عرض عناصر الدرس يساعد الطالبات على الاستيعاب العلمي	3.91	0.903	7	عالية
11	حث المعلمة على استخدام اللغة السليمة مع الطالبات أثناء الشرح	4.06	0.817	5	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
12	حث المعلمة على استخدام عبارات مناسبة لتعزيز الطالبات المشاركات في الصف	4.20	725.0	2	عالية جدا
13	منح إدارة المدرسة الطالبات المتفوقات شهادات تقدير وجوائز عينية	4.21	0.865	1	عالية جدا
14	وضع خطة لمعالجة ظاهرة الطالبات الغير متفاعلات في النشاط الصفي	3.76	0.958	13	عالية
15	توجيه المعلمات لاستخدام التطبيقات الحاسوبية الحديثة في المادة	4.09	0.715	4	عالية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
16	حث المعلمات على استخدام مجموعات التواصل التقنية مع طالباتهن: بريد إلكتروني، واتساب، وفصول إلكترونية وغيرها	3.29	195.1	17	متوسطة
17	الملاحظات الواردة في تقرير زيارة المشرفة الفنية	3.79	1.012	12	عالية
18	متابعة المعلمة في معالجة الضعف النوعي والكمي للطالبات	3.85	0.842	10	عالية

يتبين من الجدول السابق أن فقرات محور دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء، قد حازت على متوسطات حسابية تقع ما بين درجة متوسطة وعالية جدا من الممارسة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.94 -4.21).

وكانت أعلى درجة ممارسة للعبارة: منح إدارة المدرسة الطالبات المتفوقات شهادات تقدير وجوائز عينية، وحازت على متوسط حسابي (4.21)؛ نتيجة التنافسية بين المدارس الثانوية في السنوات الأخيرة، والتي خلقها تعدد الأولمبيات والمسابقات الوطنية والدولية، ولا شك أن ظهور عدد من المتفوقات في أي مدرسة هو مؤشر لجودة العملية التعليمية فيها، مما يؤثر على تقييم المدارس وتصنيفها بين مثيلاتها، الأمر الذي دفع القادة إلى الاهتمام والحرص على مشاركة طالباتهن وتكريمهن.

أما العبارات الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل، مع بعض التباين في درجات الممارسة، فتشمل: حث المعلمة على استخدام عبارات مناسبة لتعزيز الطالبات المشاركات في الصف، بواقع: (م = 4.20)، وتشجيع المعلمات على تبني أساليب حديثة في إدارة الصف: تعلم تعاوني، وتعلم نشط، وتدريس متمايز، بواقع: (م = 4.14)، وتوجيه المعلمات لاستخدام التطبيقات الحاسوبية الحديثة في المادة، بواقع: (م = 4.09)، وحث المعلمة على استخدام اللغة السليمة مع الطالبات أثناء الشرح، بواقع: (م = 4.06)، ومتابعة حرص المعلمات على تنوع المهمات والتكليفات التي يقوم بها الطالبات داخل وخارج الصف، بواقع: (م = 3.97)، وتوجيه المعلمات لمراعاة الترتيب المنطقي في عرض عناصر الدرس، بواقع: (م = 3.91)، وحث المعلمات على متابعة تنفيذ الطالبات لمشاريع تهدف إلى تسخير المنهج في خدمة البيئة المدرسية، بواقع: (م = 3.88)، وتوجيه المعلمات لاختيار الوسائل التعليمية وفق حاجات الطالبات، بواقع: ومتابعة المعلمة في معالجة الضعف النوعي والكمي للطالبات، بواقع: (م = 3.85) لكل

منهما، وتوجيه المعلمات على طرح أسئلة صفية متنوعة، بواقع: (م = 3.80)، ومناقشة المعلمة في الملاحظات الواردة في تقرير زيارة المشرفة الفنية، بواقع: (م = 3.79)، ووضع خطة لمعالجة ظاهرة الطالبات الغير متفاعلات في النشاط الصفي، بواقع: (م = 3.76)، ومتابعة تبادل الزيارات الصفية بين المعلمات لنقل الخبرات بينهن، بواقع: (م = 3.45)، وتشجيع المعلمات على تنظيم المسابقات العلمية للطالبات، بواقع: (م = 3.33)، والإشراف على تنظيم المعلمات لرحلات الطالبات والزيارات الميدانية التي تخدم أهداف المنهج وتحققها، وحث المعلمات على استخدام مجموعات التواصل التقنية مع طالباتهن، بواقع: (م = 3.29) لكل منهما.

أما أقل درجة ممارسة، فكانت للعبارة: تحديث لائحة شرف للمتميزات داخل كل صف معتمدة من إدارة المدرسة وتتجدد باستمرار، وحازت على متوسط حسابي (2.94).

أما الإجابة على السؤال الرئيس للدراسة؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة: دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء، دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء، وهو ما يبينه الجدول التالي.

جدول(8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء	3.51	0.671	2	عالية
2	دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء	3.69	0.677	1	عالية
	دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم من وجهة نظر معلمات محافظة جدة	3.61			عالية

ويتبين من الجدول السابق أن دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء، كان الأعلى في الممارسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.69) بدرجة موافقة «عالية»، ثم دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء، والذي بلغ متوسطه الحسابي

(3.51) بدرجة موافقة «عالية».

السؤال الثالث: هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر المعلمات لدور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف -مهارة تنظيم البيئة المادية للصف ومهارة اثارة دافعية الطالبات للتعلم- لدى معلمات العلوم في محافظة جدة باختلاف نظام المدرسة التابعين لها (حكومي وأهلي)؟

وللإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين وجهات نظر المعلمات لدور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف (مهارة تنظيم البيئة المادية للصف ومهارة اثارة دافعية الطالبات للتعلم)، لدى معلمات العلوم في محافظة جدة، باختلاف نظام المدرسة التابعين لها، حكومي وأهلي. وفيما يلي عرض لأهم النتائج:

جدول (9)

نتائج تحليل (ت) لدلالة الفروق في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم في محافظة جدة باختلاف نظام المدرسة التابعين لها

المحور	نظام المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء	حكومي	116	3.37	0.601	5.057-	*0.000
	خاص	32	4.00	0.691		

المحور	نظام المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة اثارة دافعية التعلم عند الطالبات لدى معلمات الأحياء	حكومي	116	3.57	0.641	4.245-	0.000*
	خاص	32	4.12	0.638		
دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بجدة	حكومي	116	3.48	0.592	4.817-	0.000*
	خاص	32	4.06	0.647		

***وجود دلالة عند مستوى 0.05**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بجدة، بكل محاورها، وذلك من وجهة نظر المعلمات، تبعًا لمتغير نظام المدرسة التابعين لها، بين معلمات المدارس الحكومية، وبين معلمات المدارس الخاصة، وذلك لصالح معلمات المدارس الحكومية، حيث كانت قيم (ت) تساوي: (- 5.057 4.245-؛ 4.817-) على الترتيب، وكانت مستويات الدلالة (0.000، 0.000، 0.000) على الترتيب، وهي مستويات دالة.

ويفسر ذلك جهود إدارة التجهيزات بتوفير وتجهيز مختبرات الأحياء في المدارس الحكومية، وتخصيص الميزانيات السنوية لها، في حين أن تنظيم البيئة المادية في المدارس الأهلية من مسئولية ملاكها فقط.

الفصل السابع
خلاصة النتائج والتوصيات

أولًا: نتائج البحث

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني، من عام 1433هـ/ 1434هـ. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، هي:

1. يقوم معظم قادة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بأدوارهن في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي العلوم.
2. حصلت معظم مكونات مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء على درجة عالية، وتمثلت في:

- متابعة توفير الكتب وتوزيعها، وكذلك أدلة التجارب لجميع الطالبات.
- حث المعلمات على متابعة ملفات الطلبة «سجلات الإنجاز».
- متابعة حضور المعلمات للدورات اللازمة لتطوير كفايتهن المهنية.
- متابعة دور المعلمات في العمل على تنظيم صف الأحياء ونظافته.
- متابعة المعلمات في استخدام الأجهزة، وتفعيل الوسائل التعليمية بشكل صحيح وفعَّال.
- متابعة سجلات العهد المنظمة للوسائل والصور والأجهزة.
- تنظيم أماكن جلوس الطالبات بحيث يكون الجميع على مستوى نظر المعلمة.
- مخاطبة الجهات المعنية رسميًّا لتأمين الاحتياج من التجهيزات والأدوات بشكل دوري.
- سلامة مكونات الصف والمختبر الأساسية وصيانتها.

3. حصلت بعض مكونات مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء على درجة متوسط، وقد تمثلت في الآتي:

- حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمات.
- تسهيل شراء المستهلكات والأدوات اللازمة.
- حصر احتياجات المعلمات المادية من بداية العام الدراسي.
- مناسبة عدد الطالبات مع مساحة الصف.
- تخصيص ميزانية لتوفير الأدوات للمادة.
- رفع تقارير دورية لرئيسة القسم.
- توفير الأجهزة اللازمة لمادة الأحياء.

4. حصلت بعض مكونات مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدرى المعلمات على درجة عالية جدًا، وقد تمثلت في:

- •منح إدارة المدرسة الطالبات المتفوقات شهادات تقدير وجوائز عينية.
- •حث المعلمة على استخدام عبارات مناسبة لتعزيز الطالبات المشاركة في الصف.

5. حصلت مكونات مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء على درجة عالية، وقد تمثلت في الآتي:

- تشجيع المعلمات على تبني أساليب حديثة في إدارة الصف.
- توجيه المعلمات لاستخدام التطبيقات الحاسوبية الحديثة في المادة.
- حث المعلمة على استخدام اللغة السليمة مع الطالبات أثناء الشرح. متابعة حرص المعلمات على تنوع المهمات والتكليفات التي يقمن بها الطالبات.
- توجيه المعلمات لمراعاة الترتيب المنطقي في عرض عناصر الدرس.
- حث المعلمات على متابعة تنفيذ الطالبات لمشاريع تهدف إلى خدمة البيئة المدرسية.
- توجيه المعلمات لاختيار الوسائل التعليمية وفق حاجات الطالبات.

- توجيه المعلمة في معالجة الضعف النوعي والكمي للطالبات.
- توجيه المعلمات على طرح أسئلة صفية متنوعة. مناقشة المعلمة في الملاحظات الواردة في تقرير زيارة المشرفة الفنية.
- وضع خطة لمعالجة ظاهرة الطالبات غير المتفاعلات في النشاط الصيفي.

6. حصلت مكونات إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى المعلمات على درجة متوسطة، وقد تمثلت في الآتي:

- تشجيع المعلمات على تنظيم المسابقات العلمية للطالبات.
- الإشراف على تنظيم المعلمات لرحلات الطالبات والزيارات الميدانية التي تخدم أهداف المنهج وتحققها.
- حث المعلمات على استخدام مجموعات التواصل التقنية مع الطالبات.
- تحديث لائحة شرف للمتميزات داخل كل صف، معتمدة من إدارة المدرسة، على أن يتم تجديدها باستمرار.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05)، بين وجهات نظر المعلمات في دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بمحافظة جدة لصالح قادة المدارس الحكومية.

8. تسهم قائدة المدرسة بدرجة عالية في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى معلمات العلوم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع عبارات أبعاد الدراسة (3. 61).

9. ارتفاع نسبة وجود معامل مستقلة لمادة الأحياء في المدارس الثانوية الحكومية بوسط جدة، كما ورد في وصف العينة؛ مما ساعد على ممارسة مهارة تنظيم البيئة المادية بفاعلية أكبر.

10. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0. 05)، بين وجهات نظر المعلمات في دور قادة المدارس الثانوية في تنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمات العلوم بمحافظة جدة لصالح قادة المدارس الحكومية.

ثانيًا: التوصيات:

1. زيادة اهتمام القادة في حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمات، والتخطيط لإلحاقهن ببرامج تعالج ذلك الاحتياج.
2. زيادة المخصصات المالية وصلاحيات قادة المدارس؛ لتسخير الميزانية في زيادة جاهزية البيئة المادية للصف من أجهزة وأدوات.
3. تسهيل الإجراءات الإدارية، وتوحيد مساراتها في التواصل مع إدارة التجهيزات المدرسية؛ لسرعة التجاوب مع التقارير والخطابات المرفوعة من قادة المدارس، وسد العجز.
4. فرض معايير من الجهات المشرفة على ملاك المدارس الأهلية، ومتابعتهم في توفير بيئة مادية قياسية، وتجهيز معامل ذات مواصفات ملائمة.
5. ينبغي على قادة المدارس الاهتمام بتكريم الطالبات المتفوقات على مستوى الصف؛ وذلك لزيادة دافعيتهن للتميز والتفوق.
6. تنظيم الرحلات الميدانية المناسبة لمفردات المنهج؛ حتى تتوافق الخبرة المعرفية لدى الطالبات مع الحياة العلمية.

ثالثًا: مقترحات البحث

تقترح الباحثة إجراء دراسات مماثلة؛ وذلك لتغطية جوانب مهمة في الموضوع، من ذلك:

1. دور قادة المدارس في تنمية الإدارة الصفية لدى المعلمات بالمراحل التعليمية المختلفة.
2. دور قادة المدارس في تنمية الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة.
3. درجة ممارسة معلمات العلوم لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر قادة المدارس.

الملاحق

أولًا: بيانات عامة:

- **الاسم (اختياري):**
- **درجة المؤهل:**

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐ تربوي ☐ غير تربوي

- **سنوات الخبرة:**

☐ عام ☐ أقل من 5 أعوام ☐ أقل من 10 أعوام ☐ 10 فما فوق

- **نوع التعليم:**

☐ حكومي ☐ خاص

- **نوع المبنى:**

☐ حكومي ☐ مستأجر

- **اسم المدرسة (اختياري):**
- **هل يوجد مختبر مستقل لمادة الأحياء بالمدرسة:**

☐ نعم ☐ لا ☐ لا يوجد أي مختبر بالمدرسة.

- **هل توجد محضرة مختبر في المدرسة:**

☐ نعم ☐ لا

ثانيًا: دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة تنظيم البيئة المادية لدى معلمات الأحياء:

م	دور قائدة المدرسة في تحقيق	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	سلامة وصيانة مكونات (الصف، المختبر) الأساسية (النوافذ، والأبواب، ودهان الجدران، والأرضيات، والإضاءة، والتهوية، والتوصيلات الكهربائية، ومصارف المياه، والسبورة، والطاولات، والمقاعد -الدواليب، والشفّاطات، ومخرج طوارئ، وكاشف للدخان، وجرس إنذار).					
2	توفير الأجهزة اللازمة لمادة الأحياء (مجاهر، وحاسوب، وجهاز عرض، وشاشة، وبرّادات، وحضانات، ومصادر غاز).					

م	دور قائدة المدرسة في تحقيق	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
3	حصر احتياجات المعلمات من (الوسائل، الأدوات) من بداية العام الدراسي.					
4	مخاطبة الجهات المعنية رسميًا لتأمين الاحتياج من (التجهيزات، الأدوات) بشكل دوري.					
5	تخصيص ميزانية لتوفير (الأدوات، المستهلكات) للمادة.					
6	تسهيل شراء المستلزمات والأدوات اللازمة (أطباق تشريح، وأدوات تشريح، وعينات، وأوعية زجاجية مخبريه، وأدوات التعقيم، ووسائل وإرشادات الأمن والسلامة).					

م	دور قائدة المدرسة في تحقيق	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
7	تنظيم أماكن جلوس الطالبات بحيث يكون الجميع على مستوى نظر المعلمة.					
8	مناسبة عدد الطالبات مع مساحة الصف.					
9	متابعة دور المعلمات في العمل على (تنظيم، نظافة) صف الأحياء.					
10	متابعة سجلات العهد المنظمة للوسائل والصور والأجهزة.					
11	متابعة المعلمات في (استخدام الأجهزة، تفعيل الوسائل التعليمية) بشكل صحيح وفعّال.					
12	متابعة (توفير، توزيع) الكتب وأدلة التجارب لجميع الطالبات.					

م	دور قائدة المدرسة في تحقيق	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
13	حث المعلمات على متابعة ملفات الطالبات (سجلات الانجاز).					
14	رفع تقارير دورية لرئيسة القسم عن (متابعة تنفيذ التجارب المقررة، الصعوبات، الاقتراحات).					
15	حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمات.					
16	متابعة حضور المعلمات للدورات اللازمة لتطوير كفاياتهن المهنية.					
17	تشجيع المعلمات على تبني أساليب حديثة في إدارة الصف (تعلم تعاوني، وتعلم نشط، وتدريس متمايز)					

م	دور قائدة المدرسة في تحقيق	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
18	متابعة حرص المعلمات على تنوع المهمات والتكليفات التي يقوم بها الطالبات (داخل، خارج) الصف. (تعلم نشط)					
19	توجيه المعلمات لاختيار الوسائل التعليمية وفق حاجات الطالبات، (تدريس متمايز)					
20	حث المعلمات على متابعة تنفيذ الطالبات لمشاريع تهدف إلى تسخير المنهج في خدمة البيئة المدرسية.					
21	الإشراف على تنظيم المعلمات لرحلات الطالبات والزيارات الميدانية التي تخدم أهداف المنهج وتحققها.					

م	دور قائدة المدرسة في تحقيق	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
22	متابعة تبادل الزيارات الصفية بين المعلمات. (لنقل الخبرات بينهن)					
23	تحديث لائحة شرف للمتميزات داخل كل صف معتمدة من إدارة المدرسة وتتجدد باستمرار.					
24	تشجيع المعلمات على تنظيم المسابقات العلمية للطالبات.					
25	توجيه المعلمات على طرح أسئلة صفية متنوعة (تساعد على استثارة مهارات التفكير لدى الطالبات)					
26	توجيه المعلمات لمراعاة الترتيب المنطقي في عرض عناصر الدرس (يساعد الطالبات على الاستيعاب العلمي)					

م	دور قائدة المدرسة في تحقيق	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
27	حث المعلمة على استخدام اللغة السليمة مع الطالبات أثناء الشرح.					
28	حث المعلمة على استخدام عبارات مناسبة لتعزيز الطالبات المشاركات في الصف.					
29	منح إدارة المدرسة الطالبات المتفوقات شهادات تقدير وجوائز عينية.					
30	وضع خطة لمعالجة ظاهرة الطالبات الغير متفاعلات في النشاط الصفي.					
31	توجيه المعلمات لاستخدام التطبيقات الحاسوبية الحديثة في المادة.					

م	دور قائدة المدرسة في تحقيق	عالية جدًا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
32	حث المعلمات على استخدام مجموعات التواصل التقنية مع طالباتهن (بريد إلكتروني، وواتساب، والفصول الالكترونية وغيرها)					
33	مناقشة المعلمة في الملاحظات الواردة في تقرير زيارة المشرفة الفنية.					
34	متابعة المعلمة في معالجة الضعف النوعي والكمي للطالبات.					
35	دور قائدة المدرسة في تحقيق					

ثالثًا: دور قائدة المدرسة في تنمية مهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم لدى معلمات الأحياء:

- ما الصعوبات التي تحد من قدرة القائدة في تنمية مهارات إدارة الصف (مهارة تنظيم البيئة المادية ومهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم) لدى معلمات الأحياء من وجهة نظرك؟
- ما المقترحات التي تزيد من قدرة القائدة في تنمية مهارات إدارة الصف (مهارة تنظيم البيئة المادية ومهارة إثارة دافعية الطالبات للتعلم) لدى معلمات الأحياء من وجهة نظرك؟

رابعًا: قائمة المحكمين:

لاسم	الرتبة العلمية	الجهة التي ينتمي إليها
اأ.د نبيل محمد زايد	أستاذ مشارك	جامعة الملك عبد العزيز / إدارة تربوية
أ.د مغاوري عبدالحميد مرزوق	أستاذ مشارك	جامعة الملك عبد العزيز / علم النفس التربوي
أ.د أشرف السعيد أحمد محمد	أستاذ مشارك	جامعة الملك عبد العزيز / إدارة تربوية
د . عمر بن محمد باداود	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبد العزيز / إدارة تربوية
د. أحمد بن محمد الزايدي	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبد العزيز / إدارة تربوية
د. نادية عمر عبد الله ثابت	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبد العزيز / إدارة التعليم العام
د. إنصاف بدر	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبد العزيز / إدارة تربوية
د. ميسون بردويل	أستاذ مساعد	جامعة الملك عبد العزيز / إدارة تربوية

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

1. إبراهيم عبد العزيز شيحا: أصول الإدارة العامة. دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2004.
2. أحمد إبراهيم أحمد: الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م.
3. أحمد إبراهيم أحمد: دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم، منظور إداري. مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2000م.
4. أحمد إبراهيم عبد العليم وأشرف محمود أحمد: دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 34، سنة 2013م.
5. أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م.
6. أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية. عالم الكتب، عمّان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2011م.
7. أحمد بن عبد المحسن العساف: مهارات القيادة وصفات القائد. دار المنار،

الرياض، المملكة العربية السعودية، سنة 2002م.
8. أحمد جميل عايش: إدارة المدرسة؛ نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2009م.
9. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة 2003م.
10. أحمد عبد النبي عبد العال: دراسة مقارنة للإدارة الذاتية للمدرسية في كل من الولايات المتحدة وكندا وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية، العدد 33، سنة 2011.
11. أحمد عبدالله علي: مهارات بناء الفريق، كيف تكوّن فريق العمل. مجلة التربية، العدد 18، سنة 1996م.
12. الإدارة العامة للبحوث: معايير عناصر العملية التعليمية، وزارة التعليم، وكالة التخطيط والتطوير، الجزء الأول، الطبعة الأولى، سنة 2008م.
13. إدوارد فسك و هيلين لاد: المدارس ذاتية الإدارة في نيوزيلندا، ترجمة عثمان مصطفى عثمان، مجلة مستقبليات، المجلد 31، سنة 2001م.
14. أسامة سيد علي: الإدارة الذاتية للمدرسة. العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2010م.
15. إسماعيل دياب: الشراكة الأبوية في التعليم؛ جهود جديدة. مجلة التربية، قطر، سنة 2004م.
16. الإطار المرجعي لمشروع قائد المدرسة المقيم، عام 1433هـ.
17. امين علي خريص: تقويم وتطوير أداء وظائف مديري المدارس الأساسية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان، سنة 2007م.
18. إيمان القفاص: المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى

مؤتمر التعليم ضمير الوطن، جمعية المرأة والمجتمع، القاهرة، مصر، سنة 2003م.

19. بدر بن مهدي البقمي: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، سنة 2012م.

20. بشير العلاق: الإدارة الحديثة؛ نظريات ومفاهيم. دار اليازوري العلمية للنشر التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2009م.

21. بشير العلاق: معجم المصطلحات الإدارية والمحاسبة والتمويل والمصارف. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام، مصراته، ليبيا، الطبعة الثانية، سنة 2009م.

22. تهاني بنت فهد فياض: واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، سنة 2013م.

23. جريدة الشرق الأوسط الثلاثاء 1 صفر 1433هـ.

24. جمال بدير رزق: الإدارة الذاتية مدخل للمدرسة المنتجة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 77، سنة 2011م.

25. جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2000م.

26. جودت عزات عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. الدار الدولية للنشر والتوزيع والثقافة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2007م.

27. حسن أحمد الطعاني: التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية

وتقويمها. دار الشروق، عمان، الأردن، سنة 2007م.
28. حسن بصري الدهان وسعيد بن سيف العامري: المعايير التربوية؛ دراسة وصفية. مجلة العلوم التربوية، العدد 4، سنة 2008م.
29. حسنين العجمي: الإدارة المدرسية. دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، سنة 2008م.
30. حمدان، محمد زياد: تطوير المعلمين وظيفيًا أثناء الخدمة. دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2007م.
31. حنان السيد أحمد: المحاسبية وعلاقتها بتقييم جودة الأداء من منظور تخطيطي، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد 47، سنة 2006م.
32. خالد الصالحي: تصور مقترح لصلاحيات مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود، الرياض، سنة 2011م.
33. خالد بن محسن المنصور: التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديريها ومشرفيها التربويين في محافظة الرس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سنة 2012م.
34. خالد عطية يعقوب: تصور مقترح للاحتراف في الإدارة المدرسية في مصر في ضوء خبرة إسبانيا، مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية، سنة 2009م.
35. خالد قدري إبراهيم: الإدارة الذاتية والمحاسبية مدخل لرفع إنتاجية المدارس الثانوية دراسة ميدانية. المركز القومي للبحوث والتنمية، القاهرة، مصر، سنة 1998م.
36. خلود بنت حمد الدوسري: الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود: كلية التربية، الرياض، سنة 2007م.

37. خميس فهمي عبد العزيز: الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر ومتطلبات تطبيقها في المدارس الثانوية بمصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، سنة 2005م.
38. دخيل الله محمد الصريصري ويوسف حسن العارف: الإدارة المدرسية. دار ابن حزم، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، سنة 2003م.
39. رامي عبابنة: مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، العدد الثالث، 96-73، سنة 2013م.
40. ربحي عليان: أسس الإدارة المعاصرة. دار الصفا، عمان، الأردن، سنة 2007م.
41. رمزي أحمد عبد الحي: التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه. دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، سنة 2006م.
42. زيد منير سلمان: الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية. دار البداية، عمان، الأردن، سنة 2012م.
43. زيتون، كمال: التدريس نماذجه ومهارات. المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م.
44. سارة بنت عبد الله المنقاش: دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد 19، سنة 2006م.
45. سالم سلمان: مقالة بعنوان السعودية تضخ أضخم ميزانية لقطاع التعليم في تاريخ البلاد، الرياض: جريدة الشرق الأوسط، بتاريخ: 1433هـ، موقع: (www.aawsat.com).
46. سامي سلطي عريفج: الإدارة التربوية المعاصرة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2001م.

47. سعود موسى الصلاحي: درجة تأثير المشكلات المدرسية على أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، سنة 2008م.
48. سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز: دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم، وزارة التربية التعليم المصرية: برنامج جوائز الامتياز المدرسي، سنة 2006م.
49. سعيد جميل سليمان: الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية في مصر من خلال الإدارة الذاتية للمدارس. المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية، القاهرة، مصر، سنة 2004م.
50. سلامة عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة. دار الفكر، عمّان، الأردن، سنة 2004م.
51. سلامة عبد العظيم حسين: الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، سنة 2006م.
52. سليمان إبراهيم النملة: إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الثانوية بالمملكة العربية تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، سنة 2007م.
53. سميحة علي مخلوف: تقويم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم المصري، مجلة كلية التربية، العدد السابع، سنة 2007م.
54. سناء سيد مسعود: المعايير القومية لجودة التعليم في مصر، مجلة التعليم – مصر، العدد 48، سنة 2008م.
55. سهى سالم سرور: تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، سنة 2008م.
56. صالح ناصر عليمات: العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية. دار

الشروق، عمان، سنة 2007م.
57. صلاح عبد الحميد مصطفى: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار المريخ للنشر، الرياض، سنة 1999م.
58. طارق عبد الحميد البدري: الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. دار الفكر العربي، عمان، الأردن، سنة 2005م.
59. عادل السيد الجندي: الرقابة وتقييم الأداء كمهارة أساسية لمدير المدرسة الفعال؛ دراسة تحليلية. مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، العدد 42، سنة 1996م.
60. عاصم أحمد أبو عيطة: تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان، مصر، سنة 2008م.
61. عبد العزيز أحمد داود: تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تصور مقترح، اللقاء السنوي الخامس عشر، تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، جامعة الملك سعود، سنة 2010م.
62. عبد العزيز أحمد داود: تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس سلطنة عمان تصور مقترح، اللقاء السنوي الخامس عشر، تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، جامعة الملك سعود، سنة 2010م.
63. عبد الغفور يونس: نظريات التنظيم والإدارة. مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، سنة 1988م.
64. عدنان البدري الإبراهيم: الإدارة؛ تربوية ومدرسية، وصفية. دار العلياء، جدة، سنة 2012م.
65. عرفات عبد العزيز سليمان: الإدارة التربوية الحديثة. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، سنة 1998م.

66. على صالح: المشاركة المجتمعية وإصلاح التعليم. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م.
67. على محمد جبران وراضي بن محيسن الشمري: درجة أمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في العلوم التربوية، المجلد 38، سنة 2011م.
68. علي بن عبدالله آل شيخ: دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الإبتدائية، دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، سنة 2011م.
69. عمر الخرابشة: أساليب البحث العلمي. دار التطبيقية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2008م.
70. عمر نصير رضوان: إدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، سنة 2007م.
71. فوزية بنت محمد البلاع: استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. بحث محكم مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، بريدة، السعودية، سنة 2007م.
72. قاسم بن عائل الحربي: استخدام تكنولوجيا المعلومات في إدارة المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد 21، سنة 2011م.
73. قاعدة البيانات معلمات الأحياء لدى رئيسة القسم بالإدارة العامة، 1434/ 1433هـ
74. ماجد بريسم البيضاني: أنموذج مقترح لتطوير إدارة المدرسة الثانوية في

ضوء وظائفها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق، سنة 2005م.

75. مجدي عزيز إبراهيم: تجربة الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة. عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2005م.

76. محسن عبد الستار عزب: تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة. المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2008م.

77. محمد بن حسن الشمراني: مدى إدراك وممارسة مديري المدارس لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا بتعليم العاصمة المقدسة. دراسة منشورة، إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة، مكة المكرمة، سنة 2007م.

78. محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير. مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، سنة 2004م.

79. محمد حسنين العجمي(2008). استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص25.

80. محمد حسنين العجمي: إدارة وتخطيط المدرسة الابتدائية. دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2010م.

81. محمد حسنين العجمي: استراتيجيات الادارة الذاتية للمدرسة والصف. دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، سنة 2011م.

82. محمد حسين العجمي: إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفاعلية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة تصور مقترح نحو تطبيق الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام في مصر. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 58، سنة 2005م.

83. محمد سعيد الخواجا: تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2004م.

84. محمد صالح المنيف: التخطيط المدرسي مفهومه وأهميته لمدير المدرسة. دار

المريخ، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى، سنة 2002م.

85. محمد صبري حافظ والسيد السيد البحيري: اتجاهات معاصرة في ادارة المؤسسات التربوية. عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2009م.

86. محمد صبيح الرشايدة: الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في التعامل مع المشكلات الصفية، دار الهدى، مصراته، ليبيا، الطبعة الأولى، سنة 1420هـ.

87. محمد عاشور: دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (4)، سنة 2008م.

88. محمد عبد الحميد محمد: رؤية مقترحة لاختيار القيادات المدرسية في ضوء معايير الإدارة المتميزة. المؤتمر الخامس عشر تأهيل القيادات التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، سنة 2007م.

89. محمد عبد الغني حسن: مهارات الاتصال؛ فن الاستماع والحديث. مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر، سنة 1999م.

90. محمد عبد القادر عابدين: الإدارة المدرسية الحديثة. دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2001م.

91. محمد مجاهد زين الدين: أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سنة 2013م.

92. محمد مطير الشريجة: تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن، سنة 2006م.

93. محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية؛ أصولها وتطبيقاتها. عالم الكتب،

القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، سنة 2001م.

94. محمد نايف أبو الكشك: درجة أداء مديري المدارس لأدوارهم التربوية في منطقة سكاكا في المملكة العربية السعودية في ضوء تحديات العصر، المجلة التربوية، مجلد 25، العدد(98).

95. محمد يحيى ناصف: اللامركزية في التعليم بين النظرية والتقويم، مجلة البحث التربوي، المجلد الرابع، العدد الأول، سنة 2005.

96. محمود أبوالنور عبد الرسول: مجالس الأمناء بالتعليم قبل الجامعي بمصر وبعض الدول الأجنبية دراسة مقارنة. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد 20، سنة 2006م.

97. مدحت أبو النصر: قواعد ومراحل البحث العلمي. مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر، سنة 2013م.

98. مصطفي نجيب شاويش: الإدارة الحديثة؛ مفاهيم ووظائف وتطبيقات. دار الفرقان للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2013م.

99. منى عبد المحسن الفضلي: مستوى إدارة المناخ الصفي وفق متطلبات التعلم النشط. رسالة الخليج، جدة، السعودية، الطبعة الأولى، سنة 1433هـ.

100. نادر أبو شيخه: إدارة الموارد البشرية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، سنة 2000م.

101. نايف نفاع الحربي: أبرز معوقات صنع القرار الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية بمنطقة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سنة 2008م.

102. نجدة إبراهيم سليمان: الاتجاهات الحديثة في الإدارة التعليمية المحلية في بعض الدول المتقدمة. مجلة العلوم التربوية، العدد 10، سنة 1998م.

103. نجوى حسين المسيري: الإدارة الذاتية للمدرسة بين النظرية والتطبيق. المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، سنة 2013م.

104. نوال العشي: إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2008م.
105. نوف بنت عبد العزيز المتروك: تطوير أداء مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مقومات الإبداع الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 1433هـ.
106. هادي مشعان ربيع: المدير المدرسي الناجح. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2006م.
107. هاني الطويل: الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. دار وائل للنشر، عمان، الأردن، سنة 2006م.
108. هاني محمود بني مصطفى: بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفايتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. دار جرير للنشر، عمان، الأردن، سنة 2005م.
109. وزارة التعليم السعودية: الإطار المرجعي لمشروع قائد المدرسة المشرف المقيم، سنة 1433هـ.
110. وزارة التعليم السعودية: خطة الوزارة للسنوات العشر القادمة (1425هـ-1435هـ)، الرياض، السعودية، سنة 1424هـ.
111. وزارة التعليم السعودية: دليل مدير المدرسة الإجرائي، سنة 2001م.
112. وزارة التعليم: تعميم (1431هـ)رقم 311308250 تاريخ 1431/11/3هـ بشأن توفير المستلزمات التعليمية (أدوات وأجهزة معملية) للاستفادة منها في العملية التعليمية.
113. وزارة التعليم: تعميم (1431هـ)رقم 2/ 311470124/ 1ت بتاريخ 1431/11/24هـ بشأن توسيع مشروع تفعيل المختبرات في مدارس المرحلة الثانوية وتدريس المهارات التنفيذية للمواد العلمية.

114. وزارة التعليم: تعميم (1431هـ)رقم 31931762 وتاريخ 1431/ 8/ 2هـ بشأن وضع خطة تدريب للمعلمين كخيار إستراتيجي لإعداد كوادر بشرية قادرة على تلبية حاجات المشاريع الوزارية.
115. وزارة التعليم: تعميم (1432هـ) رقم 32155521/ق في تاريخ 1432/ 2/ 26هـ بشأن الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس.
116. وزارة التعليم: دليل المدارس في الإدارة العامة للتربية والتعليم بجدة، 1434/ 1433هـ
117. وزارة التعليم: دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، دائرة التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية، سلطنة عمان، سنة 2008م.
118. وزارة التعليم: وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع البيان، 1416هـ.
119. ياسر أحمد هنداوي: إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، سنة 2009م.
120. يحيى مريحيل البدانية: التفاعل الصفي، رسالة المعلم. العددين الأول والثاني، المجلد الأربعون، سنة 2000م.
121. يوسف عبد المعطي مصطفى: الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، سنة 2005م.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Advisory Committee on School-Based Management(2000): School-Based Management Consultation Document¡ Hong Kong: Education Department.

2. Agustinus¡ B.(2008): A Study of The Implementation of School-Based Management In Flores Primary Schools In Indonesia¡ Phd. Doctoral Thesis¡ Australia: The University of Newcastle.

3. Allan O.R. & Lawrence¡ P.O.(1995): Site-Based Management and School-Based Decision Making-A Policy Perspective New York: McGraw-Hill Inc.

4. Australian Institute for Teaching and School Leadership(AITSL)(2011): National Professional Standards for Principals.

Brian Caldwell (2005): School Based Management¡ UNESCO International Institute For Educational Planning.

5. Caldwell¡ B.J.(2008): Reconceptualization Self-Managing

School¡ School Educational Management¡ Administration and Leadership.

6. Cameron Stuart Nobbs(2005): The Relationship Between School-Based Management¡ Students Outcomes And School Performance¡ Doctoral Dissertation¡ Griffith Uni-
7. versity¡ Faculty of Education.

Cheng & Cheung (2004): Four Types of School Environment Multi Level Self-Management and Educational Quality¡ Educational Research and Evaluation.

Cheng¡ Y.(1996): School Effectiveness and School-Based
8. Management: A mechanism for development¡ London: The Flamer Press.

Cranston N.(2002): School-Based Management Leaders and Leadership: Change and Challenge For Principals¡ In-
9. ternational Studies In Educational Administration.

Daniell E. McNamara(2009):From Fayol's Mechanistic to Today's Organic Functions of Management. American
10. Journal of Business Education.

Department of Chicago Public Schools(2008): Chicago's Practice in Site-Based Management.

Felipe Osario¡ TazeenFasih¡ Harry Patrinos and Lucre-
11. ciaSantibanez(2009): Decentralized Decision Making In
12. Schools¡ The World Bank¡ Washington¡ D.C¡ USA.

Fiske¡ (1996): Decentralization of Education¡ Politics and

13. Consensus¡ Washington D.C: The World Bank.
Fred Lunenburg(2010): The Principal and The School: What Do Principal Can Do?¡ National Forum of Educational Administration and Supervision Journal.
14. G. Piskunch(2006): The Congruence Between Performance & Performance Management¡ Performance Improvement.
Good Carter(1998): Dictionary of Eduction¡ NewYork:
15. McGraw-Hill Company.
Illinois Principal Association and Illinois Association of School Administrators(2012): A Guide to Implementing Principal Performance Evaluation In Illinois.
16. Jasson Grissom & Susanna Loeb(2011): Triangulating Principal Effectiveness How Perspectives of Parents¡ Teachers and Assistant Principals Identify The Central Importance
17. Of Managerial Skills¡ American Educational Research Journal.
18. Lam¡ Y.K.(2006): Local Response to school-Based Management in Hong Kong¡ Educational Studies.
Linda Darling-Hammond et al.(2007): Preparing School Leaders for a Changing World¡ Lessons From Exemplary
19. Leadership Development Programs¡ Stanford Education Leadership Institute¡ USA.
LorgioOswadoBulletia: School Management¡ Relation and Implementation Guidelines¡ Oregon School Study Council.

Lucrecia Santibanez(2007): School-Based Management
20. Effects on Educational Outcomes: A Literature Review and assessment of The Evidence Base¡ The World Bank¡ Wash-
21. ington D.C.

Michael¡ P.and Dale¡ B.(2001): Personal Policy In Charter School¡ Education Department¡ Washington¡ D.C.

NAESP(2001): Leading Learning Communities: standards
22. for what principals should Know and Able to Do¡ USA¡ Alexandria: NAESP.

Nandwah Ibrahim(2011): Preparation and development
23. of public school principals in Kenya¡ International Journal of Humanities and Social Science.

Neil Cranston(2002): School-Based Management Leader-
ship: Change and Challenge For Principals¡ International
24. Studies in Educational Administration.

Neil Cranston(2002): School-Based Management: Lead-
ers and Leadership change and challenges for principals¡
25. Managing schools.

Neil Dempster¡ Susan Lovett¡ Bev Fluckiger(2012): Strate-
gies to Develop School Leadership¡ Australia: Australian
26. Institute For Teaching and School Leadership.

Nicolas Botha(2006): Leaders in School-Based Manage-
ment: A Case Study In Selected Schools¡ Journal of Educa-
27. tion¡ South Africa.

Norman Larocque and Marcel Boyer(2007): Decentralization of School Management: Ideas From Abroad¡ Economic Journal.

28. Ouchi¡ W.G. and Segal L.G.(2003): Making School Work: A Revolutionary Plan to Get Your Children The Education they Need¡ New York: Siman and Schuster.

29. Pamela Gauche(2011). Site-Based Management Principal Perception and Behaviors after 19 years of Implementation¡ Doctoral Dissertation¡ Faculty of Virginia Polytechnic¡ USA.

30. Patricia Holland(2009): The Principal Role in Teacher Development¡ SRATE Journal.

31. Poqueo¡ L.(2004):Decentralization of School-Based management¡ Resource Kit¡ World Bank.
Priscillia¡ W. and Briggs¡ K.(1994): The Principal's Role in School-Based Management¡ School Leadership Journal.

32. Sancar¡ M.(2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in North Cyprus¡ Procedia Social and Behavioral Sciences.

33. Secretariat of The Pacific Community (2012): Pacific Professional Standards for School Principal¡ UNESCO.
The Council of Chief State School Officers(2008): Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008¡ Washington D.C¡.

34. World Bank(2008): What is School Based Management? Available at www.worldbank.org.
35. Poqueo, L.(2004):Decentralization of School-Based management, Resource Kit, World Bank.
36. Priscillia, W. and Briggs, K.(1994): The Principal's Role in School-Based Management, School Leadership Journal.
37. Sancar, M.(2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in North Cyprus,
38. Procedia Social and Behavioral Sciences.
Secretariat of The Pacific Community (2012): Pacific Professional Standards for School Principal, UNESCO.
39. The Council of Chief State School Officers(2008): Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008, Washington D.C,.
40. World Bank(2008): What is School Based Management? Available at www.worldbank.org.

السيرة الذاتية للباحثة

فاتن فؤاد أحمد نجار

باحثة دكتوراة في مناهج وطرق التدريس

Email: mfhra6@msn.com
Twitter :@faten1409

المؤهلات العلمية:

- بكالوريوس علوم وتربية تخصص أحياء – نبات، كلية التربية، جدة، عام 1415 هـ.
- ماجستير إدارة تعليمية تربوية بتقدير امتياز، جامعة الملك عبد العزيز، عام 1434 هـ.
- باحثة دكتوراة في مناهج وطرق التدريس، جامعة المدينة العالمية.

التدرج الوظيفي:

- معلمة مادة العلوم، في جميع المراحل التعليمية، من عام 1416هـ، حتى عام 1428هـ.
- مشرفة تربوية للعلوم والأحياء بإدارة الإشراف التربوي بجدة، من عام 1428هـ، حتى عام 1432هـ.
- رئيسة قسم الأحياء بإدارة الإشراف التربوي في الإدارة العامة بجدة، من عام 1432هـ، حتى عام 1435هـ.
- رئيسة القسم النسائي ومشرفة الوحدات التعليمية بمركز جدة العلمي، من عام 1435هـ حتى الآن.

الخبرات والمهارات :

- **حاصلة على شهادة TOT من عدة جهات تدريبية معتمدة .**
- **خبيرة تدريب معتمدة في التنمية الأسرية، من جمعية المودة للإصلاح الاجتماعي والتمكين الأسري.**
- **المشاركة في لجان التحكيم في العديد من الأولمبيات والمسابقات العلمية (على مستوى إدارة تعليم محافظة جدة).**

الفهرس

1-الفصل الأول: 5
الإطار العام للدراسة
2-مقدمة البحث 6
3-مشكلة البحث 10
4-أسئلة البحث 11
5-أهداف البحث 12
6-أهمية البحث 12
7-الفرضيات 12
8-حدود البحث 13
9-مجتمع البحث 14
10-عينة البحث 14
11-منهجية البحث 15
12-أداة البحث 15
13-مصطلحات البحث 15
14-إجراءات البحث 18
15-الدراسات السابقة 19

16-الفصل الثاني: 46
التعليم العام في المملكة العربية السعودية ودور
قادة المدارس
17-المبحث الأول: نشأة وتطور التعليم 47
الثانوي بالمملكة العربية السعودية

18-المبحث الثاني: مهام قائدي مدارس التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية 57
19-المبحث الثالث: الإدارة الصفية 61

20-الفصل الثالث: معايير أداء قائدي المدارس بالتعليم العام في ضوء الاتجاهات العالمية 88
21-المبحث الأول: مبادئ أداء قائدي المدارس بالتعليم العام 89
22-المبحث الثاني: معايير أداء قائدي المدارس بالتعليم العام 107
23-المبحث الثالث: أساليب وآليات تطوير أداء قائدي المدارس في ضوء الإدارة الذاتية 120

24-الفصل الرابع: طبيعة الإدارة الذاتية للمدرسة 127
25-المبحث الأول: نشأة الإدارة الذاتية ودواعي تطبيقها 129
26-المبحث الثاني: مبادئ وأهداف تطبيق الإدارة الذاتية 137
27-المبحث الثالث: الأدوار الإدارية لقائد المدرسة من منظور الإدارة الذاتية 149
28-المبحث الرابع: نماذج عالمية لتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المعاصرة 153

29-الفصل الخامس: 165
طريقة وإجراءات الدراسة 166
30-منهج الدراسة 166
31-مجتمع الدراسة 167
32-عينة الدراسة 167
33-أداة الدراسة(الاستبانة) 170
34-صدق وثبات الاستبانة 171
35-المعالجة والأساليب الإحصائية 174

36-الفصل السادس: 177
مناقشة النتائج وتفسيرها

37-الفصل السابع: 196
خلاصة النتائج والتوصيات

38-الملاحق 202

39-قائمة المراجع 214

40-السيرة الذاتية للباحثة 232