تطوير الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عمان في ضوء بعض النماذج العالمية

المقدمة :

تشهد الدول المتقدمة والنامية على السواء في الآونة الأخيرة موجات متتالية من حركة الإصلاح والتطوير التربوي، ومن أحدثها ما أطلق عليه مؤخرا "إعادة هيكلة المدرسة " كاتجاه عالمي معاصر ظهرت تطبيقاته في الولايات المتحدة الأمريكية ،والمملكة المتحدة ،وكندا واستراليا ونيوزيلندا وغيرها بهدف تحسين الفعالية المدرسية، من خلال توجه هذه الدول إلى مزيد من اللامركزية في إدارة تعليمها وجعل المدرسة وحدة إدارية قائمة بذاتها تعمل تحت قيادة واعية ، وتصنع قراراتها بحرية واستقلالية وتعزز من قدرات معلميها ، وتشارك في وضع مقاييس جديدة لتقويم أدائها ومحاسبتها وتأخذ بنصح الآباء في تحقيق التقدم الدراسي ، وتحسين مخرجاتها التعليمية (سلامة ، ٢٠٠٠) مرتكزة في ذلك على تفعيل المسؤوليات الفنية والتربوية في مقابل التخفيف من العبء الإداري الملقي على كاهل الإدارة المدرسية .

وبناء على ذلك ظهرت العديد من المداخل والاتجاهات الإدارية الحديثة ،وتوجهت العديد من الدول للأخذ بتلك الاتجاهات في نظامها التعليمي، وذلك بهدف تطوير الإدارة المدرسية ومساعدتها للقيام بمهامها بكفاءة وفاعلية ومن هذه الاتجاهات الحديثة اتجاه الإدارة بالأهداف، وإدارة الجودة الشاملة ،والإدارة المفتوحة، ومن أبرزها ما يأتي تحت مسمى مدخل "إدارة الموقع" والذي من شأنه في حال فهمه وتطبيقه بشكل جيد أن يمكن هؤلاء المديرين من إدارة مدارسهم بطريقة ترضي جميع أطراف العملية التعليمية وتحقق النتائج المرجوة منها . ويرتبط هذا المدخل بنمط الإدارة اللامركزية التي تؤكد على لا مركزية التنفيذ والمشاركة في التخطيط أو على أقل تقدير موائمة مركزية التخطيط بما يناسب وعاء المكان والزمان أثناء التنفيذ (حسان والعجمي ،٢٠٠٧)

وأطلق في الأدب النظري العديد من المسميات على مفهوم الإدارة الذاتية للمدارس من أبرزها: الإدارة المحلية للمدرسة Local Management of School والمدارس المدارة ذاتياً Self Managing School، والإدارة من خلال المدرسة School-Based Management.

وإدراكا من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بان كل عمليات التطوير ترتبط ارتباطا مباشرا بالأداء المدرسي، وأهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في التطوير والتحديث فقد

سعت إلى إحداث تغيير في ثقافة الأداء السائد في مدارسها ، والهدف من ذلك هو قيام المدارس بعملية النقد لممارساتها التربوية من داخل هذه المؤسسة، وتحديد نقاط قوتها وضعفها ،لتعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات في الأداء المدرسي (أبو جبين، ٢٠٠٥).

وعليه تم تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في جميع المحافظات التعليمية بالسلطنة بموجب القرار الوزاري رقم (٢٠٠٦/٢) ، بتاريخ ٢٠٠٦/١/١م ، في (٢٢) مدرسة بمعدل مدرستين في كل محافظة من تلك المحافظات ، بحيث تقوم هذه المدارس التجريبية بممارسة بعض الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتيا في حدود السياسة التعليمية العامة للوزارة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بدأت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بتجريب الإدارة الذاتية في العام ٢٠٠٦، وتهدف إلى تعميم هذه التجربة في جميع المدارس. وقد رأى الباحثون أهمية دراسة هذه التجربة للوقوف على الجوانب الايجابية لتعزيزها والجوانب السلبية لتصحيحها قبل التعميم، وكذلك للتأكد من استجابة مخرجات التعليم لتلك المدارس لمواكبة جهود الوزارة في الإصلاح التربوي، والتأكد من مدى فاعلية تلك المدارس في الاستفادة من الصلاحيات الجديدة الممنوحة لها والتي طالبت بها كثير من المؤتمرات والدراسات الميدانية في السلطنة كدراسة المعمري(١٩٩٨) ، الصيعري (٢٠٠٤)، السيابي (٢٠٠٥) والبرعمي (٢٠٠٥) والغساني(٢٠٠٦) والحبسي(٢٠٠٧) وغيرها من الدراسات .

ولذلك فإن هذه الدراسة سوف تجيب عن الأسئلة التالية :

١. ما واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس المطبقة لها بسلطنة عمان؟
٢. ما المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس لها بسلطنة عمان؟
٣. ما أهم المقترحات لتطوير الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عمان؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى وضع مقترحات لتطوير الادارة الذاتية في سلطنة عمان، من خلال دراسة واقع تطبيقها والمعوقات التي توجه القائمين على التطبيق في الحقل التربوي من مديرين للمدارس ومعلمين أوائل.

همية الدراسة:

١) تزامن هذه الدّراسة مع توجه وزارة التربية والتعليم لتعميم الإدارة المدرسية الذاتية على جميع المحافظات التعليمية في سلطنة عمان.

٣) الإسهام في تحقيق متطلبات التطوير والإصلاح التربوي في نظام التعليم بالسلطنة.

٤) يأمل الباحثون أن تسهم هذه الدراسة في تزويد المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بمقترحات قد تساعد على تطوير وتعميم الإدارة المدرسية الذاتية .

حدود الدراسة :

طبقت الدراسة على مدارس الإدارة الذاتية في جميع المحافظات التعليمية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وعددها (٢٢) مدرسة، وطبقت في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٧). وقد اقتصرت على دراسة واقع الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عمان ومعوقات تطبيقها.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الذاتية للمدرسة : "مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها لها حرية التصرف في إدارة شؤونها من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها ، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها."(العجمي، ٢٠٠٨)

وتعرف الإدارة الذاتية للمدرسة إجرائيا بأنها " منح المدرسة الاستقلالية والسلطة والحرية التامة في تسيير شؤونها وفقا لحاجاتها وإمكاناتها المادية والبشرية، وظروفها الخاصة التي تمكنها من حرية الحركة والتطوير والعمل بناء على خطط محددة مع خضوعها لنظام فعال من المحاسبية".

منهج الدّراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، لكونه يهتم بدراسة الواقع، ووصفه عن طريق المعلومات والبيانات التي تم جمعها من خلال الأدبيات والمقابلات المقننة وتفسير النتائج، للوصول إلى حقائق واقعية من أجل التطوير، وتم استخدام البحث النوعي، لكونه يساهم في فهم المشكلة من خلال المنظور الكلي والشامل لها، كما أنه يهتم بالآراء، ووجهات النظر، والتجارب

والخبرات الإنسانية، وأحاسيس وشعور أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى أن المعلومات والبيانات التي يتم الحصول عليها تكون دقيقة وشاملة.

الدراسات السابقة :

تم عرض الدراسات السابقة وفقا للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم سواء كانت عربية أو أجنبية. حيث قامت الحبسي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ الإدارة المفتوحة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان من وجهة نظير مديري ومديرات المدارس ومساعديهم، وهدفت أيضاً إلى التعرف على معوقات تطبيق بعض مبادئ الإدارة المفتوحة في مدارس التعليم الأساسي ، وتألفت عينة الدراسة من (٢٩٥) مديراً ومديرة و(١٩٠) مساعداً ومساعدة شملت هذه الفئة جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. واستخدمت الدارسة استبانة مكونة من (٩٨) فقرة وصنفت محاورها إلى خمسة محاور ممثلة لمبادئ مدخل الإدارة المفتوحة وهي: التمكين، المشاركة، فرق العمل، الشفافية، المساءلة، ومحور آخر اشتمل على المعوقات. وأتضح من خلال النتائج أن هناك بعضاً من مبادئ مدخل الإدارة المفتوحة مطبقة بشكل جيد في واقع مدارس التعليم الأساسي ومن هذه المبادئ فرق العمل والتمكين والمشاركة بينما كان هناك بعض المبادئ الأخرى التي لم تطبق بالشكل المطلوب على أرض الواقع مثل مبدأ الشفافية والمساءلة. فهناك بعض المعوقات التي تحد من هذا المبدأ مثل: وجود إدارة عليا مركزية، عدم وجود قواعد محددة تضمن التقييم الموضوعي ،و محدودية تطبيق نظام المساءلة، و ضعف نظام المراقبة وضبط العاملين.

وقامت الدوسري (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، وتكون مجتمع الدراسة من (١٠٢) مشرفة إدارية وجميع مديرات مدارس البنات المتوسطة والثانوية الحكومية وعددهن (٢٩١) مديرة وطبقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع ، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة من (٧٢) فقرة وزعت في جزأين ، ومن أهم النتائج : أن من أهم مبررات التوجه نحو الإدارة الذاتية في المدارس حاجة المديرات إلى إصدار قرارات متعلقة بشؤون المدرسة دون الرجوع لإدارة التعليم ، وحاجتهن إلى توفير ميزانية للصرف سريعة ومرنة ،ومن أهم متطلبات تطبيق

الإدارة الذاتية تعزيز الولاء والانتماء للمدرسة عن طريق المشاركة والاهتمام بالبيئة المدرسية ، والتنمية المهنية للموظفات .

وقام حسن (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تطوير دور المجالس المدرسية في إدارة المعاهد الثانوية الأزهرية في ضوء اتجاه الإدارة الذاتية ، والكشف عن الممارسات الإدارية التي تعوق عمل المجالس المدرسية وتحول دون قيامها بدورها المنوط في إدارة المعاهد الثانوية الأزهرية .ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة أداة لدراسته طبقها على عينة ممثله من المعاهد الثانوية الأزهرية بنوعيها (بنين – فتيات) بلغت (١٤٠) معهدا ، وقد بلغت العينة ممن طبق عليهم من الوكلاء والمعلمين (٨٠٥) وكيلا ومعلما. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أسفرت عن وجود بعض الممارسات التي تعوق عمل المجالس المدرسية بالمعاهد الثانوية الأزهرية مثل: تحديد سياسة المعهد تتم في ضوء الالتزام الحرفي للقوانين واللوائح ، وقلة إعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والوكلاء لمناقشة ما يقرر ، إدارة المعهد تحرص على تكريس كل السلطات في يدها ، إدارة المعهد تؤدى أعمالها وتكرس وقتها لتوزيع العمل إلا أن ذلك يتم في الإطار الذي يقرر هويتها وسلطتها ، دون اهتمامها بالجهود التعاونية في العمل ، وعدم إعطائها الحرية للمرؤوسين في ممارسة العمل وتنمية قدراتهم ، كما أنها لا تتيح الفرصة للمرؤوسين بالمعهد من وكلاء ومعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات ، إدارة المعهد تحمل المرؤوسين على تنفيذ ما تريد ، ولا تهتم بالعلاقات الإيجابية للمرؤوسين ، ولا تعمل على دمج العاملين في تنظيم العمل بطريقة تدفعهم للعمل ، ولا تزود المرؤوسين بالنصيحة والتي تعين على أداء العمل بالوجه الأكمل ، ولا تتفهم وجهة نظر المرؤوسين في تقييم الأمور.

وقامت الشحي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى البحث عن كيفية الاستفادة من مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان ، وإمكانية تطبيقه في المدارس الثانوية بالسلطنة ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بإعداد استبانة مكونة من (٥٦) فقرة وتألف مجتمع الدراسة من جميع المدراء والمعلمين في السلطنة ن أما عينة الدراسة فتألفت من (٦٥) مديرا ومديرة و(٣٦٣) معلما ومعلمة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي

: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الخمسة لمدى إمكانية تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة بالمدارس الثانوية في سلطنة عمان تراوحت بين المرتفعة جدا والمرتفعة

وقام سلامة (٢٠٠٠) بدراسة استهدفت التعرف على طبيعة العلاقة بين الإدارة الذاتية والفعالية المدرسية ، والوقوف على مبررات تطبيق الإدارة الذاتية بالمدرسة المصرية ومعوقاتها وواقع تطبيقات الإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في كل من انجلترا واستراليا وهونج كونج. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة منهج المشكلة لبراين هولمز من خلال العرض لجوانب التغير التي تدعو إلى تطوير المدرسة المصرية ، ووضع إطار نظري عن الإدارة الذاتية والفعالية المدرسية ، وعرض وتحليل مقارن لواقع الإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في دول المقارنة ، والتنبؤ بإجراءات مقترحة لتطبيق الإدارة الذاتية في المدرسة الثانوية المصرية. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها :

ضعف الكفايات الإدارية المدرسية ، وجمود التشريعات المدرسية في ظل العمل بأسلوب البيروقراطية ، والتعقيدات الإدارية ، وفشل معظم المحاولات والتجارب السابقة لتطبيق اللامركزية في الإدارة التعليمية .

وقام بارك Park نقلا عن الدوسري (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان قد حدث تغيير في أدوار المعلمين وأولياء الأمور والإدارة المدرسية نتيجة لتطبيق الإدارة الذاتية في كوريا ، وما مدى هذا التغيير، كما تهدف إلى تحديد ما إذا كانت ممارسة الإدارة الذاتية في المـــدارس تعكس ما يرضى إلية مقترح الإصلاح الشامل للتعليم في كوريا ،وخاصة من خلال إنشاء مجالس المدارس استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوثائقي وبأسلوب البحث الكمـــي جمعت البيانات من خلال الاستبيانات ،والمقابلات المنظمة، والوثائق المكتوبة ومن أهم النتائج ما يلي :

١- لم تحقق المدارس ذاتية الإدارة ومجالس المدارس الأهداف المرسومة ،وأن القرارات المصيرية حول ماذا يدرس ، ومتى وميزانيات المدارس مازالت تدار مركزيا .

٢- إن تأثير أولياء الأمور والمعلمين ثانوي أو لا يوجد على الإطلاق .

وقام فيليبس (Phillips, 1998) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى نجاح المدارس في تحقيق المخرجات المتوقعة والمرجوة من تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال تحقيق أهدافها ومعاييرها ، وكشف أثر إعطاء المدرسة صلاحيات خاصة في عملية صنع القرار من خلال

التحكم الإداري والتحكم المهني بالمدرسة ،وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من طلاب مدارس مقاطعة إدمونتون وهي مدارس حكومية وقد أقامت الإدارة الذاتية لمدة خمسة عشر عاما بنجاح كبير. واستخدم الباحثان أدوات عديدة للدراسة مثل: هيكل عمل المقاطعة والمتطلبات المختصة بالمديريات الاتجاهات الفردية والمناهج والمقابلات مع المدراء وحضور اجتماعاتهم ولقاءات المعلمين بهذه المدارس ساعد في جمع المعلومات. ومن أهم النتائج :

١) مدارس الإدارة الذاتية لها تأثير مباشر في عملية صنع القرارات.

٢) الإعداد الناجح للإدارة الذاتية يعتمد على الربط بين النموذج وأسلوب القيادة وثقافة المدرسة

٣) المدارس التي تعمل بالتحكم الإداري وسلطة صنع القرار لا تعمل بالإدارة الذاتية.

قامت جامعة جنوب كاليفورنيا (University of South California, 1996) بدراسة هدفت إلى معرفة دور المدرسة في نجاح الإدارة الذاتية حينها ولتحقيق ذلك اتبعت المنهج الوصفي من خلال تحليل واقع المدارس التي تعمل وفق الإدارة الذاتية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا .وأهم النتائج أن الإدارة الذاتية تتطلب إعادة تنظيم المدرسة ، أنها تتطلب من الأشخاص أن يكون لديهم سلطة حقيقية على الميزانية والمنهج والعاملين ، لابد من إتباع استراتيجيات تعزز الأداء المرتفع في المدرس الإدارة الذاتية تتمثل في :نشر السلطة في جميع أنحاء تنظيم المدرسة ، التطوير الدائم على المستوى المدرسة ، توزيع المعلومات على اتساع المدرسة لتمكين أفراد المدرسة من صنع القرارات المبنية على معلومات وبيانات محددة ، تقديم المكافآت باستمرار للأفراد لتحسين المدرسة ولتحقيق أهدافها ،اختيار مديرين تتوافر لديهم سمات القيادة .

وقام ديلاني (Delane, 1995,) بدراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين المدارس ذاتية الإدارة والإصلاح المدرسي ، وقد طبقت على مدرسي ومعلمي (٣) مدارس ابتدائية ، ومتوسطة ،وثانوية تتبع لإقليم إدمونتون في ألبرتا في كندا باستخدام منهج دراسة الحالة وتمثلت أدوات الدراسة في المقابلات وملاحظة المديرين والمعلمين حيث قضى الباحث (٤) أسابيع في كل مدرسة ومن أهم نتائج الدراسة :

١. أن جميع مديري ومعلمي المدارس يؤمنون بأن المدارس ذاتية الإدارة تؤدي إلى الإصلاح المدرسي وتحسين أدائها .

٢. أن الأسلوب القيادي الذي يتبعه المديرون نحو تحقيق علاقة ناجحة بين المدرسة ذاتية الإدارة والإصلاح المدرسي مهمة جدا في تحقيق النجاح من عدمه.

وقام كوكس Cox نقلا عن الدوسري(٢٠٠٦) بدراسة هدفت لتقييم مواقف واتجاهات مديري ومعلمي المدارس المتعلقة بالإدارة الذاتية للمدارس لتحديد نقاط القوة والضعف في برامج المدارس ذاتية الإدارة . وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) مدير مدرسة و(٧٦٠) معلماً من أربع ولايات جنوبية من الولايات المتحدة الأمريكية مستخدما المنهج الوصفي المسحي وطبقت الدراسة من خلال الإستبانة ومن أهم النتائج :

١. اتفاق المديرين والمعلمين على ضرورة تحسين التدريب أثناء الخدمة لإنجاح الإدارة

٢. يتطلع المعلمون إلى المشاركة الحقيقية في عملية صنع القرار، وأن يكونوا جزء مهم منها ومنحهم السلطة اللازمة لذلك ضمن مزيج الإدارة الذاتية للمدرسة.

٣. الحاجة إلى إشراك مزيد من أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلى واعتماد التخطيط الإستراتيجي في إدارة المدارس ذاتيا .

٤. اكتساب المدارس ذاتية الإدارة مزيدا من السلطة مع توسيع استخدام اللامركزية في عملية صنع القرار.

الإطار النظري:

أولا: فلسفة الادارة الذاتية:

يتمثل الهدف الاستراتيجي للإدارة الذاتية في بناء الانتماء للمدرسة وبث روح الثقة والتعاون وتدعيم العلاقات الإنسانية بما يخدم رؤية المدرسة ورسالتها السامية وهذا الهدف ينبثق منه أهداف عديدة منها :

١. ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة، وتحقيق نوعية متميزة من المخرجات.

٢. تدعيم الروابط بين فريق إدارة المدرسة ،وأولياء الأمور، والمهتمين بقضايا التعليم على صعيد التمتع.

٣. توفير الرعاية الكافية لجميع تلاميذ المدرسة بما يضمن تفوقهم.
٤. يمنح مدخل الإدارة الذاتية كافة أصحاب المصالح المدرسية الفرصة في المشاركة لصنع القرارات.
٥. تفعيل آليات المشاركة بين كافة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وقيادات المجتمع المحلي لتطبيق اللامركزية في إدارة المدرسة.
٦. تفويض مجلس إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين أدائها.
٧. تشجيع الرقابة الذاتية لدى العاملين بالمدرسة (العجمي، ٢٠٠٧).

ثانيا: أسس ومبادئ الإدارة الذاتية في المدرسة:

ترتكز الإدارة الذاتية في المدرسة على العديد من الأسس والمبادئ التي تسمح للأسرة المدرسية بالتفاعل والعمل بروح الفريق الواحد لرفع كفاءة المدرسة وسرعة استجابتها للظروف المحيطة والتحديات المستقبلية ، ومن هذه الأسس والمبادئ:

1) مبدأ توزيع المعلومات:

يعتبر توزيع المعلومات مبدأ أساسيا للإدارة الذاتية للمدرسة حيث يمكن المشاركين من صنع القرارات القائمة على المعلومات داخل المدرسة ويساعد على استمرار نقل المعلومات إلى جميع أطراف المسؤولية حول أداء المدرسة وقد توصل أحد الباحثين في القطاع الخاص عام ١٩٩٢م إلى أن المعلومات ضرورية لمصاحبة السلطة حتى يمكن للإدارات وفرق العمل أن تكون قادرة على صنع قرارات فعالة، وأن المعلومات في المدارس التي تعمل وفق الإدارة الذاتية لا تنساب فقط من المكتب المركزي إلى المحافظة مثلما في المدارس التقليدية ولكن داخل المدرسة ثم خارجها إلى المجتمع ثم تعود مرة ثانيه إلى المحافظة.

٢) مبدأ التنمية المهنية للمعلمين:

إن المبدأ الثالث الذي تقوم عليه الإدارة الذاتية للمدرسة هو المعرفة التي تمكن الموظفين من الفهم والإسهام في الأداء التنظيمي ،وتشمل المعرفة التقنية للقيام بالوظيفة أو تقديم الخدمة وكذلك مهارات العلاقات الشخصية والمعرفة الإدارية ،وتشير إحدى الدراسات إلى أن المعلمين يحتاجون إلى تدريب وتطوير مهني على صعيد الإدارة والتعليم وعلى حل المشكلات ،ويحتاجون إلى معلومات بشكل مستمر عن مستوى أداء الطلاب ومصادر المدرسة لمساعدة في اتخاذ

القرارات. فعملية صنع القرار التعليمي تتطلب توفير الحقائق التي أساسها المعلومات والبيانات والإحصاءات الدقيقة (احمد، ٢٠٠١).

ويمكن أن تتعهد المدرسة التنمية المهنية التي تشمل كل المعلمين وذلك لسنوات متتالية، ويمكن أن تتسع لتشمل جميع أعضاء التنظيم المدرسي من أعضاء مجلس ومعلمين وإداريين وهيئه مكتب وموظفين وبعض طلبة التعليم الثانوي، وتتسع مادة موضوع التدريب لتساعد على صناعة القرارات لموقع المدرسة.

٣) مبدأ المكافآت :

تعتبر المكافئة التي يتم تقديمها للأفراد أو على مستوى الجماعة من المبادئ المهمة التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة وتأخذ هذه المكافآت أشكالا متعددة، فقد تأخذ أشكالا مثل تقليل مسؤوليات إدارية وقد تكون منحاً مادية للمعلمين مقابل الوقت الإضافي ،وقد تأخذ مذكرات تقدير أو تكريم .

٤) مبدأ المشاركة في الإدارة :

تعد المشاركة من المقومات الأساسية للفكر الإداري المعاصر ، هذا المبدأ الذي يؤكد على أهمية مشاركة الإداري بحسب موقعه ومسؤوليته مشاركة فعالة سواء في اتخاذ القرار أو عملية التنفيذ ، حيث تشعر المشاركة الأفراد المشاركين بالأهمية وتعمل على زيادة وحدة وتماسك الجماعة المشاركة وتقلل من شكاوى العاملين وتقلل من غياب المرؤوسين ، كما أنها تساعد على تقبل العمل مما يؤدي إلى الحد من المعارضة لبرامج التغير في المدرسة (حسن،٢٠٠٤).

كما تعني المشاركة إتاحة الفرصة للمعلمين لإبداء آرائهم فيما يتعلق بالأمور الإدارية بالمدرسة وعدم قصرها على المدير ومساعديه، وعدم تقليص دور المعلمين عند إلقاء الدروس فقط ، بل تتعدى هذا الدور بحيث يسمح لهم بممارسة العمل الإداري بإشراكهم في المجالس المختلفة ، وتفويض السلطة لهم ووضع رأيهم موضع التطبيق. إن المكانة الاجتماعية والثقافية والمادية للمعلمين مسألة لها أولوية ، انه لا يمكن لأي إصلاح تربوي أو تعليمي أن ينجح دون مشاركة المعلمين ووعيهم وتعاونهم (شحاتة،٢٠٠٤).

وتعمل الإدارة الذاتية للمدرسة على مشاركة كافة العاملين بالمدرسة والمنتفعين بها في الإدارة، وذلك من خلال ما تتسم به الإدارة من مرونة وإحساس بالمسؤولية، ولذلك فإن فلسفة المدارس ذاتية الإدارة تعمل على تغيير طريقة تفكيرنا، وتجعلنا نبدع ونستخدم آراءنا في اتخاذ

القرار القائم على الملكية الذاتية للمدرسة، وإتاحة الفرصة لتكوين بيئة مدرسية تسمح بالمشاركة التي تزيد من الإحساس بالجدارة والاقتدار، وتنمية التعاون والزمالة بين المعلمين، وتنمية الشعور بالاحترام للمعلمين من قبل المديرين. فالإدارة الذاتية إذاً تعمل في ظل الفريق المتكامل من الأفراد "فهي الفريق المتكامل من الأفراد الذين يتحملون المسؤولية الكلية والتعامل مع العملاء" ويعد مدخل الإدارة الذاتية هو المفتاح الحقيقي للقوة الدافعة للعاملين خاصة والمنظمة في حالة إعادة الهيكلة، وعندما يتم ذلك فإن اهتمامهم بالعمل يتزايد

٥) مبدأ العلاقات الإنسانية :

إن نجاح مدير المدرسة في تحقيق أهداف المدرسة رهين بعلاقاته بالعاملين معه ، ولذا فإن نوعية علاقات المدير بالعاملين تؤثر في العمل المدرسي، والعلاقات السيئة بينه وبين الآخرين تؤدي إلى هبوط الروح المعنوية، وتحول المدرسة إلى أحزاب بعضها في صف المدير، وبعضها يتملقه خوفا منه، وبعضها ضده، وفى ظل هذا المناخ السيئ تنبع معوقات العمل، ولذلك فإن تدعيم العلاقات الإنسانية داخل المدرسة الثانوية تعد من أهم واجبات مدير المدرسة.

والإدارة المدرسية الناجحة تقوم على العلاقات الإنسانية ، أي أنها إدارة إنسانية ، حيث إن العمل المدرسي بما فيه من نواح إدارية وفنية، وأنشطة تربوية ، في حاجة ماسة إلى العلاقات الإنسانية التي ينبغي أن تسود جو العمل المدرسي ، والذي يلعب دوراً مهماً فيه ، بل إنه المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية برمتها . ويتوقف نجاح مدير المدرسة في إدارته على ما يمتلكه من مهارات إنسانية عند التعامل مع الآخرين ، وذلك من خلال العمل على احترام شخصياتهم وآرائهم وحاجاتهم والثقة المتبادلة بينهم ، فالمهارات الإنسانية تجعل رجل الإدارة أكثر كفاءة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد وجماعات، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وإدراكه للمشاعر والأحاسيس التي تعرضها المواقف المختلفة ، وفهم ما يعنيه الآخرون بأعمالهم، وبكلماتهم أو بالتلميح أو بالتصريح (حسن،٢٠٠٤).

والإدارة الذاتية الفعالة للمدرسة هي تلك التي تعمل على تنمية التعاون والزمالة بين هيئة التدريس، وتنمية الشعور بالاحترام للمعلمين من قبل المديرين ، فالمديرون يهتمون بتنوع الممارسات ، على أساس الجوانب الإنسانية والبنائية والثقافية والسياسية والتعليمية فالعلاقة بين أسرة المدرسة علاقة إنسانية إيجابية.

٦) مبدأ تفويض السلطة :

يساعد تفويض السلطة داخل المؤسسة التعليمية على دفع عجلة العمل في التنظيم ، ذلك لأن قدرة الرؤساء والمديرين في الرقابة والإشراف محدودة ، ولهذا يصعب على شخص واحد أن يقوم بأعباء الإدارة والإشراف أو اتخاذ القرار، ومن هنا يصبح تفويض السلطة أمراً ضروريا من قبل الرئيس للمرؤوسين لاتخاذ القرارات كل في زاوية اختصاصه.

ويعنى تفويض السلطة أن يقوم الرئيس بتحديد واجبات المرؤوس أي المسؤوليات التي سيقوم بتنفيذها ومنحه السلطة اللازمة لتنفيذ هذه المسؤوليات ، ومن خلال هذا التفويض يقوم المرؤوس بتخطيط النشاطات التابعة له، وتوجيه الأفراد العاملين معه ، واتخاذ القرارات الخاصة بتنفيذ العمليات المطلوبة لكل فرد بما يضمن تحقيق الأهداف العامة للمدرسة (حسن،٢٠٠٤).

وأشكال وأنواع التفويض متعددة منها أن يكون التفويض محددا أو عاما بشأن انجاز الأعمال أو الحدود التي يعمل فيها المفوض إليه كما أن تفويض السلطة قد يكون مكتوبا أو غير مكتوب ، وعلى أي الأحوال كلما كان التفويض مكتوبا كلما كان أفضل حتى لا يحدث خلط أو سوء فهم وحتى لا يجد المفوض إليه مجالا للتهرب من مسؤولية أداء العمل أو استخدام أكثر من السلطات المفوضة إليه (الصيرفي ، ٢٠٠٣).

ويعد التفويض الكامل للسلطة هدفاً يسعى إليه كل مدير واعٍ ولكن بصورة متدرجة ، ومن البديهي أن يتريث المدير في تفويض السلطة المتصلة بعمل أو مهمة بالمرؤوس حديث العهد ، لأنه لم تتضح لديه بعد الكفايات اللازمة من مهارات ومعارف تعينه على أداء المهمة بصورة كاملة

7) مبدأ الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي :

تعمل الإدارة المدرسية الناجحة على توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها ، وذلك من أجل المشاركة في إعداد أجيال الغد القادر على مسايرة ركب الحضارة والتقدم ، ولا يمكن قصر إعدادهم على المدرسة وحدها ، أو على الأسرة وحدها ، بل أصبح كل من المنزل والمدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة يكمل كلُ منهما الآخر ويسير نحو تحقيق أهدافه.

وتحتاج المدرسة إلى المجتمع المحيط بها كما أنهم بحاجة إليها ، فالمجتمع في حاجة إلى تعليم جيد لأبنائه يعدهم بشكل كاف للمستقبل ، ولتغذية راجعة حول سلوك وتقدم أبنائهم تساعدهم على التعرف على احتياجات أبنائهم ، والتعرف على المشاكل والأزمات قبل أن تستفحل ، كما

تحتاج المدرسة من المجتمع أن يمدها بالطلاب الذين يحملون معهم اتجاهات هذا المجتمع ، وتعتمد المدرسة على المجتمع في معالجة المشكلات الإدارية والتعليمية للمدرسة والطلاب (حسن،٢٠٠٤).

وتعد الإدارة الذاتية الفعالة هي تلك التي تعمل على تطوير وتنمية عملية التعلم ، وتأسيس قنوات اتصال جديدة بين المدرسة والمجتمع ، ومشاركة المدرسة في حل مشكلات المجتمع حتى تلقى التأييد والتدعيم الكامل من المجتمع المحيط وذلك من خلال العمل على ما يلي (حسن،٢٠٠٤) :

١- الجمع بين المديرين والمدرسين والموجهين وأعضاء المجتمع المحلي من العوامل الأساسية في تغيير المدرسة إيجابياً ، والعمل على تكوين مجتمع مدرسي يساعد فيه بعضهم البعض .

٢- تدعيم ومساندة الآباء والمجتمع المحلي للمدرسة من خلال :

- المشاركة في تعليم أبنائهم .
- تقديم دعم مالي للمدرسة .
- المشاركة في أنشطة المدرسة .

٣- أن الناس جميعا آباءً كانوا أو أعضاءً في المجتمع المحلي يجب أن يشاركوا في عملية التعليم من ناحية وفى إدارة المدرسة من ناحية أخرى .

٨) مبدأ المحاسبية :

تعد المحاسبية إحدى المداخل المستخدمة في تقويم الأداء ويقصد بالمحاسبية المجال الذي يكون فيه الفرد مسؤولاً أمام سلطة أعلى (سواء كانت تشريعية أو تنظيمية) عن أفعاله ، كما تتضمن أيضا أن يقدم المدير البراهين على أن البرامج التي اتبعها قد اتسقت مع الأهداف الموضوعية وأسهمت بفاعلية في تحقيقها.

وينظر إلى التعليم في الوقت الحالي على أنه سلعة مملوكة يستطيع المواطنون بالمجتمع المشاركة في تطويرها وتحسين أدائها والإشراف على إدارتها بشكل يحقق العدل الاجتماعي ، ومن ثم أصبح هناك ضغط على المدارس وهذا الضغط يتمثل في إتاحة كافة المصادر والإمكانات لتيسير أمور المدرسة ، وذلك أملا في تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية ، لذلك وضعت المدرسة تحت نظام فعال من المحاسبة يتمثل في شقين (حسن،٢٠٠٤) :

الأول : المحاسبة المهنية والأخلاقية وهو الحكم على السلوكيات والأخلاقيات والقدرة على أداء الأعمال .

الثاني : ويتمثل في المحاسبة الفنية ، وهو النظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة اقتصادية لها تحقيق الربح المادي ، والربح المادي هنا هو مستوى أداء المخرجات التعليمية بها وملاءمته لسوق العمل .

وتحتاج الإدارة الذاتية للمدرسة إلى الشقين من المحاسبة ، وذلك حتى يمكنها تحقيق أهدافها ، فعندما يترك للمدرسة حرية الإدارة والاستقلال بنفسها في عملها ، كان ولا بد وأن يكون هناك نظام دقيق من المحاسبة والمساءلة على المدرسة يبدأ عند اختيار العاملين بالمدرسة ، وسير العملية التعليمية بها ، وينتهي بالحكم على مخرجات العملية التعليمية .

ثالثا: نماذج تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في بعض الدول الأجنبية والعربية:

١) نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية :

تعد الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية مثالاً واضحاً للإدارة اللامركزية في التعليم ، ويؤمن الأمريكيون أن الديمقراطية تعني تفويض السلطات ، والتي تعد أساسا لإرساء الديمقراطية والحرية على أساس سليم ، ولقد بدأت الولايات المختلفة في تفويض مسئوليات التعليم إلى الهيئات والمجالس المحلية ، ويعنى ذلك أن إدارة التعليم في الولايات المتحدة تعكس بوضوح مفهوم الرقابة الشخصية على التعليم.

٢) نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة بإنجلترا Local Management of School:

لقد أعطى قانون الإصلاح في انجلترا مسؤولية أكبر للمدارس في الإدارة الذاتية وصنع القرار، أي إدارة نفسها بنفسها عن طريق منح سلطات واسعة لمجلس إدارتها وذلك في إطار المنهج القومي الموحد والمعايير الموحدة للتقويم ، ويتكون هذا المجلس من أعضاء بعضهم معين من قبل سلطات التعليم المحلية ، وبعضهم منتخب بمعرفة الآباء ، والبعض الآخر معين بمعرفة المجلس نفسه ، ويتراوح عدد الآباء ما بين (٢-٥) وفقا لعدد التلاميذ ، ومن (٢-٥) من الأشخاص المعينين من سلطة التعليم المحلية ، ومن (١-٢) من المعلمين والمدير ، ومن (٢-٤) من أعضاء مجلس الإدارة المؤسسين ، ومن (١-٦) من رجال الصناعة والتجارة والمهن الذين اختاروا الدخول في المجلس. (حسن، ٢٠٠٤).

٣) نموذج الإدارة الذاتية في نيوزيلندا:

كان الانتقال نحو الإدارة الذاتية للمدارس في نيوزلند كجزء من إصلاحات مدارس الغد متمشياً مع تقليد معتاد منذ زمن بعيد ، ويتمثل في مشاركة المجتمع في المدارس ، فقد أقام النيوزيلنديون مجتمعاً يعلي من قيم المساواة ، ويشجع المشاركة الشعبية في المؤسسات الاجتماعية والسياسية ، فالمدارس الثانوية يديرها مجلس مديرين يضم أولياء أمور وممثلين عن المجتمع ، وتمتد مسؤوليته إلى إدارة الماليات ، واختيار مدير المدرسة وتعيين المدرسين.

4) نموذج الإدارة الذاتية في استراليا School-Based Management in Australia

شهد النظام الإداري للتعليم الأسترالي تغييرات جوهرية ، من أهم ملامحها التوجه نحو منح الاستقلالية الذاتية للمدارس في تسيير شؤونها وفقا لحاجاتها وإمكاناتها المادية والبشرية ، ودعم صنع القرار المحلي في المدرسة ، وإعطاؤها مزيدا من المرونة في توظيف التمويل الممنوح للمدرسة والعمل على زيادته من قبل السلطات المركزية. كما ظهرت فكرة التفويض المالي في أستراليا ، ولكنها لم تفعل إلا في عام ١٩٨٣ م (الدوسري،٢٠٠٦)

٥) نموذج الإدارة الذاتية في المملكة العربية السعودية (المدرسة الرائدة):

وتبنت وزارة التربية والتعليم تجارب تطويرية عديدة منها تجربة (المدارس الرائدة)، ونفذتها في عدد من إدارات التعليم بالمملكة ، ويهدف برنامج المدارس الرائدة إلى تكوين نموذج مطور لمدرسة المستقبل مرن قابل للتكيف والتطبيق ، يشمل البناء النظري والأدوات اللازمة التي تكون حقيبة متكاملة جاهزة للتطبيق والتعميم. وتطبق التجربة خلال ثلاث سنوات ، خصصت الأولى للتهيئة واستكمال البنية التحتية التقنية للمدارس وإعداد الكوادر البشرية .وخصصت السنتان الباقيتان لتطبيق التجربة ميدانيا .

٦) نموذج الإدارة الذاتية في قطر (المدارس المستقلة):

سعت دولة قطر لبناء نظام تعليمي على مستوى عالمي حديث يؤهلها ويعد مواطنيها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. كما أن عملية تطوير التعليم العام هي جزء لا يتجزأ من التطورات الشاملة التي تشهدها الدولة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية،واستجابة لهذه التحديات والمتغيرات ظهرت مبادرة تطوير التعليم العام في دولة قطر (تعليم لمرحلة جديدة) مصطحبة معها كل المحاولات و الجهود التربوية التي بذلت على المستوى الوطني والرامية لتطوير المنظومة التربوية مستأنسة بها ومستفيدة من معطياتها في آن واحد، بما في ذلك جهود

خبراء منظمة اليونسكو لتقييم التعليم في قطر ١٩٩٠م، وجهود وزارة التربية والتعليم خلال عقد التسعينيات وقبله، والمتمثلة في توصيات فرق العمل المختلفة المختصة والمؤتمرات والملتقيات العلمية ذات الصلة بهذا الشأن (السليطي، ٢٠٠٨).

٧) الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عمان :

شجعت وزارة التربية والتعليم المناطق التعليمية على تبني مشاريع تربوية تتيح للمدارس إدارة نفسها ذاتيا ، وقد تم تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في جميع المناطق التعليمية ، بقرار وزاري رقم٢٠٠٦/٢ لتطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية والذي شمل أغلب الممارسات التي يحتاجها مدير المدرسة في الوقت الحالي ليتسنى له تنفيذ هذه الصلاحيات في الشؤون المالية والإدارية، وشؤون الطلاب والامتحانات والأنشطة والإشراف الإداري ،وشؤون المشاريع والصيانة، والإشراف التربوي ، ويسعى النظام إلى تطبيق اللامركزية بإتاحة الفرص للمدرسة لممارسة بعض الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية، كوحدة تدير نفسها ذاتيا وفي حدود السياسة التعليمية للوزارة والقواعد المنظمة للعمل وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

- تعزيز دور المدرسة والعاملين بها والمستفيدين منها للقيام بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرامج المقترحة لتطوير الأداء المدرسي، وتحقيق الجودة الشاملة في العمل التربوي.
- تخفيف الأعباء على المديريات العامة/الإدارات بالمناطق التعليمية.
- زيادة كفاءة استثمار وتوظيف الموارد.

الدراسة الميدانية:

مجتمع الدّراسة وعينتها:

طبقت الدراسة على المديرين والمعلمين الأوائل بالمدارس المطبقة للإدارة المدرسية الذاتية وعددها (٢٢) مدرسة منها (٩) مدارس للإناث و(١٣) مدرسة للذكور، بجميع المحافظات التعليمية في سلطنة عمان وهي: الداخلية، شمال الباطنة ، جنوب الباطنة ، شمال الشرقية ، جنوب الشرقية ، الوسطى، مسقط، ظفار، مسندم ، البريمي، والظاهرة ، وذلك للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، وتكونت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي للدراسة ، وبلغ عددهم (٢٢) مديراً ومديرة، و(٦٦) معلم أول المثبت منهم والمكلف من قبل المحافظات التعليمية، بمعدل مدرستين في كل محافظة من تلك المحافظات.

أداة الدّراسة:

من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والاستعانة بالدراسات السابقة ، والرجوع إلى اللوائح الخاصة بنظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عمان ، والى القرار الوزاري رقم (٢/ ٢٠٠٦م) حول الإدارة المدرسية الذاتية قام الباحثون بإعداد المقابلة المقننة، وقد تكونت استمارة المقابلة من (٩) محاور في كل محور مجموعة من الأسئلة المرتبطة به. وتم تقسيم الأداة (استمارة المقابلة) إلى جزأين :-

الجزء الأول: ويشتمل على معلومات عامة عن أفراد الدراسة وهي:(الجنس، الوظيفة، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: أسئلة المقابلة المقننة ،والتي تألفت من عدة أسئلة تدور حول موضوع الدراسة وأهدافها من حيث تحديد مبادئ الإدارة الذاتية ، وواقع ممارستها في السلطنة ،ومعوقات تطبيقها. وقد تكونت استمارة المقابلة من سؤالين .

١. السؤال الأول يتألف من(٩) محاور في كل محور مجموعة من الأسئلة المرتبطة به.
٢. السؤال الثاني يدور حول أهم المعوقات التي تعيق تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المطبقة لها في السلطنة.

صدق الأداة :

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة ، من حيث وضوح عبارات المقابلة وسلامتها اللغوية ، وارتباطها بمبادئ الإدارة الذاتية وخصائصها ، ومن حيث مناسبتها لأهداف الدراسة ،قام الباحثون بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية ، في كل من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس ، و كلية صور، ووزارة التربية والتعليم وقد كانت آراؤهم جوهرية قام الباحثون بالاسترشاد بها في تعديل الأداة في صورتها النهائية ، حيث رأى بعضهم أن بعض الأسئلة تحتاج إلى إعادة صياغة لتكون أكثر وضوحا وشمولا، واقترح البعض الآخر استبدال بعض الكلمات في رأس السؤال لتحقق الهدف.

نتائج الدراسة والمقترحات:

نتائج السؤال الأول : ما واقع تطبيق الإدارة الذاتية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس المطبقة لنظام الإدارة الذاتية، والمعلمين الأوائل في ضوء خبرات بعض الدول

يتضمن هذا السؤال تسعة محاور تدور حول مبادئ الإدارة الذاتية والمستقاة من خبرات بعض الدول المذكورة في الإطار النظري للدراسة والمحاور هي: توزيع السلطة في موقع المدرسة، وواقع المنهج الدراسي، وواقع الميزانية ، وواقع هيئة العاملين، وواقع برامج التنمية المهنية للعاملين، وواقع التحفيز ومنح المكافآت، وواقع المشاركة المجتمعية، وواقع تداول المعلومات ونشرها، وواقع المحاسبية ،وسوف يتناول الباحثون كل محور من تلك المحاور على حدة ببنوده المحددة على النحو التالي:

المحور الأول: توزيع السلطة في موقع المدرسة:

١. ١ آلية توزيع السلطة

أفاد جميع مديري ومديرات مدارس الإدارة الذاتية بأن القرار الوزاري رقم (٢ /٢٠٠٦م) والخاص بنظام الإدارة الذاتية، لم يتطرق إلى آلية توزيع السلطة في موقع المدرسة ، لذا فجميع المدارس تتم الإجراءات التنظيمية وتوزيع السلطة بها بناء على مهام ومسؤوليات كل موظف حسب اللوائح الوزارية في هذا الشأن ، كما تقوم جميع المدارس بتوظيف صنع القرارات واتخاذها من خلال مجلس إدارة المدرسة والذي يناقش الشؤون الداخلية بالمدرسة ، وأكد أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس أن تفعيل مجلس الإدارة يتم بناء على ما حدد له من منطلق اللوائح والأنظمة المركزية من الوزارة، فقد ذكر أحد المديرين بأن *" الإدارة الذاتية ليس لها بند يحدد أن لمجلس الإدارة دخلاً في اتخاذ أي قرار "*، وذكر آخر: *" الإدارة الذاتية ليس لها لائحة تحدد مسارات العمل بها، فقط القرار وبنوده "*، ويقصد المدير هنا أن القرار الوزاري (٢/٢٠٠٦م) والخاص بالإدارة الذاتية لم يحدد مبادئ معينة بموجبها تتحدد المهام والمسؤوليات لكل فرد من أفراد المدرسة، فالقرار اشتمل على بعض المهام التي يعتبرها مديرو المدارس أفراد عينة الدراسة أنها تنبثق من المهام الأساسية للمدير العماني حسب اللائحة التنظيمية لمدارس التعليم العام والتعليم الأساسي معتبرين أن الفرق بسيط جدا لا يرقى لأن يطلق عليه إدارة ذاتية. وأضاف آخر متحدثا عن هذا الجانب : *" بالنسبة لمعظم البنود لا تفرق في شيء ، فهي نفس الصلاحيات الممنوحة لباقي المدارس عدا بعض الصلاحيات، ولو سحبت مسمى إدارة ذاتية، لن تختلف الممارسات عن ممارساتي الحالية*. كما قالت إحدى المديرات: *" الإدارة الذاتية لم توضح بها كيفية توزيع السلطة ، فنمارس عملنا بناء على التخصص والمهام الوظيفية ،إضافة إلى*

التفويض في بعض الجوانب من جهتي، وصنع القرار يتم عن طريق مجلس الإدارة وأكثرها تدور حول الجدول المدرسي ، وحل المشكلات الطلابية ، والفعاليات" .

وقد اتفق جميع المعلمين الأوائل أفراد عينة الدراسة مع مديري المدارس في هذا الشأن حيث أكدوا على أن توزيع السلطة في المدرسة يتم بناء على الاختصاصات الوظيفية لكل فرد، فقد ذكر أحدهم :" *يتم توزيع السلطة حسب اختصاصات ومهام العاملين وحسب وظائفهم ، وإدارة المدرسة كمتابع عام لهذه الأعمال"*، وأضافت أخرى : "*ممارساتنا نفس الأعمال كباقي المدارس* "، وأكدوا على أن الممارسات الإنسانية بالمدرسة تعود على الكفايات والمهارات الشخصية التي يتمتع بها مدير المدرسة من خلال الأسلوب الديمقراطي الذي ينتهجه في إدارته و توزيع السلطة بمدرسته فقد قال أحد المعلمين الأوائل :" *تتوزع السلطة بشكل جماعي وأسري، فالإدارة تشاركية وتتخذ القرارات بناء على اجتماعات مجلس إدارة المدرسة. بينما* ذكر آخر أن :" *بعض القرارات تعود لمدير المدرسة ومساعده، والأخصائي الاجتماعي*" .

والخلاصة أن هناك اتفاق بين آراء عينة الدراسة من المديرين والمعلمين الأوائل حول محور توزيع السلطة في موقع المدرسة حيث اتفقوا على عدم وجود لائحة خاصة بتلك المدارس فما زالت مدارس الإدارة الذاتية برغم المسمى أنها (إدارة ذاتية) إلا أنها تعمل وفق نظام تربوي موحد على جميع مدارس السلطنة بلا استثناء ويخضعون للقوانين واللوائح والأنظمة الصادرة من وزارة التربية والتعليم ،كما أنهم يمارسون مهامهم المحددة من خلال اللائحة التنظيمية لوزارة التربية والتعليم . وتوافقت هذه النتائج مع دراسة السيابي(٢٠٠٥) والتي أوضحت عدم تمتع المديرين بالسلطة الكافية لاتخاذ القرارات المتعلقة بسير العمل في مدارسهم ، ودراسة بارك(park,2000) والتي أكدت نتائجها على ضرورة منح المدارس عند تطبيق الإدارة الذاتية السلطة والصلاحيات في تسيير أمورها الداخلية بناء على نقل السلطة لها من الإدارة العليا وهكذا يمكن القول أن توزيع السلطة في مدارس الإدارة الذاتية في سلطنة عمان يتم في ضوء الالتزام الحرفي بالقوانين واللوائح الصادرة من وزارة التربية والتعليم .

٢,١ السلطة والاستقلالية في تغيير طرق العمل

أكد جميع مديري المدارس أفراد عينة الدراسة بأنه ليس لديهم السلطة والاستقلالية في تغيير طرق العمل بالمدرسة، فليس من حقهم تغيير التوقيت اليومي أو التغيير فيه ، وكذلك لا يتم

استشارتهم فيما يخص المدرسة من إضافات إنشائية . ولا يحق لهم إضافة أي مرفق إلا بعد استشارة المهندس المختص بالمديرية العامة للتربية والتعليم بالمحافظة، فقد ذكر أحد المديرين أنه *" ليست للمدرسة السلطة والاستقلالية ،لا نستطيع أن نعمل أي شئ "*، وذكر آخر :*" ليس لك كمدير الصلاحية في إلغاء عقد حافلة، أو زيادة الأجر، الإدارة مكتوفة الأيدي بحكم الشؤون المالية ولكون ذلك ليس من ضمن اختصاصاتها "*. وأضاف غيره بأسى:*" ليس لدينا أي استقلالية أو سلطة سواء في المواعيد، أو القبول ، أو اللجان الكثيرة ، أو زيادة المرافق أو تقليلها حتى أني رفضت كثرة اللجان للمدرسة لكن لم يؤخذ برئيي"*

وتوافقت آراء المعلمين الأوائل أفراد عينة الدراسة مع آراء مديري المدارس فعند سؤالهم حول سلطة المدرسة ودرجة الاستقلالية الممنوحة لها في تغيير طرق العمل أجابوا باستنكار واستغراب حيث ذكر أحدهم بأنه: "*ليس من حق مدير المدرسة أن يقوم بتحويل أي طالب إلى مدرسة أخرى كعقاب، أو يفصله إلا بعد موافقة المديرية"*، وقالت معلمة بنبرة حزن وأسف على الواقع:*" في البداية فرحنا عندما رشحت مدرستنا لتطبيق الإدارة الذاتية، لكن بعد التنفيذ لم نجد أن لنا حرية واستقلالية كإدارة ذاتية"*. وبعضهم اتخذ قراراً حول مشكلة معينة فقوبل القرار بالرفض من المسؤولين في المحافظة التعليمية، يقول أحدهم: *" بسبب ظرف معين أخرجنا الطلاب قبل نهاية الدوام بربع ساعة، تفاجأنا برسالة من المديرية لمساءلة المدرسة حول الموضوع "*.

والخلاصة أن هناك اتفاقا بين جميع أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس والمعلمين الأوائل بأنه ليس لإدارة المدرسة السلطة والاستقلالية التامة في تغيير طرق العمل بالمدرسة ، فما زالت مدارس الإدارة الذاتية بالسلطنة تطبق الأنظمة واللوائح والقوانين الصادرة من وزارة التربية والتعليم كحال باقي مدارس السلطنة دون تمييز ، فأفراد المجتمع المدرسي لا يمتلكون السلطة الحقيقية للتصرف في الجوانب التنظيمية بالمدرسة فمحدودية السلطة لدى مديري المدارس أدت إلى اعتقادهم بإن نظام الإدارة الذاتية ليس له صلة بأفراد المجتمع المدرسي فهو نظام يتصل بعمل مدير المدرسة الأمر الذي دفعهم إلى عدم فتح المجال لجميع أفراد المجتمع المدرسي في المشاركة في كافة الجوانب التربوية بالمدرسة وذلك لإحساسهم بأنهم مقيدين هم شخصيا بالقرارات المركزية وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الحرمي (٢٠٠٣) والسيابي (٢٠٠٥) والشحي(٢٠٠٣) والحبسي (٢٠٠٧) التي أكدت على أن من المشكلات التي تعاني منها

إدارات المدارس في السلطنة قلة الصلاحيات ووجود إدارة عليا مركزية، ونتائج دراسة سلامة (٢٠٠٠) التي أفادت أن من العوائق التي تقيد العمل بالإدارة الذاتية التوازن المفقود بين المسؤوليات والسلطات المدرسية ،والاستمرارية في التبعية المركزية .ويتوافق أيضا مع نتائج دراسة جامعة جنوب كاليفورنيا (١٩٩٦) التي أكدت على أن تطبيق الإدارة الذاتية يتطلب إعادة بناء وتصميم جميع الجوانب التنظيمية في المدرسة ،ولابد من امتلاك أفراد المجتمع المدرسي سلطة حقيقية للتصرف في أمور الميزانية والمناهج وشؤون الموظفين.

١. ٣ العلاقة بين الإدارة الذاتية وتحصيل الطلاب

أكد معظم مديري المدارس بأنه لا توجد علاقة بين الإدارة الذاتية وبين ارتفاع المستوى التحصيلي أو السلوكي للطلاب، وذلك لكون نظام الإدارة الذاتية في السلطنة لم يحدد مهام جديدة تمارس بالمدرسة بحيث يكون لها أثر ملموس على الطلاب أو على المدرسة ككل. حيث ذكر أحد المديرين أنه :" *لا توجد علاقة بين الإدارة الذاتية وارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب ،لأن الإدارة الذاتية لا صلة لها بالطلاب ولا بأولياء الأمور ولا تتصل بمعلم أو منهج*"، وأضافت إحدى المديرات بأنه: "*لا توجد علاقة بين الإدارة الذاتية والأنشطة والبرامج بالمدرسة، فهذه اجتهادات من المدرسة بدون الرجوع للإدارة الذاتية* ". وأيدت زميلات أخريات كلامها فقالت أحداهن :" *الإدارة الذاتية لم تتطرق لجانب التحصيل الدراسي بالتالي ليس لها أي دور* " .

واتفق معظم المعلمين الأوائل أفراد عينة الدراسة مع مديري المدارس على أن الإدارة الذاتية ليس لها أي أثر في جميع المجالات التربوية بالمدرسة فهم يعتقدون أن الإدارة الذاتية تختص بالجانب المالي فقط، فقد ذكر أحدهم بأن : " *الإدارة الذاتية ليس لها دخل في ارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب، فالإدارة الذاتية فقط في الأشياء المالية، أما باقي الأعمال فنحن كباقي المدارس*". وأضافت أخرى بأنه : "*كيف تستطيع تغيير مستوى طالب وأنت ليس لديك صلاحيات حتى لو أردت معاقبة طالب*"، وبعضهم أوضح أنه لا دور للإدارة الذاتية في تعديل سلوك الطلاب، فذكر أحدهم:" *من حيث السلوك ليس لها أثر، كأننا لا نطبق الإدارة الذاتية*"، كما قال البعض الآخر:" *الإدارة الذاتية لم تؤثر في شيء ، لكي يكون لها أثر ملموس في الأداء المدرسي، فنحن هنا إدارة ذاتية في أشياء بسيطة فقط لا تؤثر*. وأكد قلة من أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس والمعلمين الأوائل على أن للإدارة الذاتية أثراً بسيطاً في رفع المستوى

التحصيلي للطلاب حيث أنها ساهمت من خلال المرونة في الجانب المالي والتنويع في عملية البيع كل ذلك ساهم في زيادة دخل المدرسة والصرف على الأدوات والجوائز مما ساهم في تعزيز الطلاب ورفع مستواهم العلمي، فقد ذكر أحدهم بأن : *"الإدارة الذاتية ساهمت في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، وكذلك تحسن أداء المعلمين.*

مما سبق يلاحظ أنه لا يوجد تباين كبير بين آراء أفراد عينة الدراسة فالأكثرية من المديرين والمعلمين الأوائل أكدوا على عدم وجود أي أثر للإدارة الذاتية على أداء المدرسة أو المستوى التحصيلي أو السلوكي للطلاب، وذلك لكون الصلاحيات بسيطة جدا واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة Delaney(١٩٩٥م) التي أكدت على أن جميع مديري ومعلمي المدارس يؤمنون بأن المدارس ذاتية الإدارة تؤدي إلى الإصلاح المدرسي وتحسين أدائها. وتوافقت مع دراسة Park(٢٠٠٠م) التي أشارت إلى أن المدارس ذاتية الإدارة ومجالس المدارس لم تحقق الأهداف المرسومة، وأن القرارات المصيرية حول ماذا يدرس، ومتى وميزانيات المدارس مازالت تدار مركزيا، وتوافقت أيضا مع نتائج دراسة Lori (١٩٩٥) التي لم تجد صلة بين الإدارة الذاتية وارتفاع مستوى الطلاب في التحصيل الدراسي، وخفض معدلات التسرب ، وزيادة الحضور ، وتقليل مشاكل الانضباط.

١. ٤ مجالس ولجان المدرسة

اتفق جميع مديري ومديرات مدارس الإدارة الذاتية على أن المجالس الموجودة بالمدرسة محددة حسب اللائحة التنظيمية لمدارس التعليم العام والتعليم الأساسي، والصادرة من وزارة التربية والتعليم والمطبقة بجميع مدارس السلطنة بلا استثناء . وبالتالي فهذه المجالس تمارس اختصاصاتها ومهامها حسب ما جاء في اللائحة التنظيمية، فلا يوجد اختلاف بين ممارسات هذه المجالس لمهامها وبين ممارسات المجالس في المدارس الأخرى ولا يوجد أيضا أي اختلاف بين هذه المجالس ومهامها وممارساتها بنفس المدرسة قبل وبعد تطبيق النظام ، وكذلك يتم تقييم هذه المجالس واللجان المدرسية من قبل قسم الأنشطة التربوية بالمديريات ويحدد لها موعد تقييم ولجان إشراف كباقي مدارس المحافظة. فقد ذكر أحد المديرين بأن: *" المجالس المدرسية هي نفس المجالس بالمدارس الأخرى، والمهام نفسها، وتقيم مع باقي المدارس"* ، . وأضافت أخرى أن : *"الإدارة الذاتية هي مجرد قرار فقط، لا يوجد لها لائحة.*

واتفق جميع المعلمين الأوائل مع مديري المدارس في هذا الجانب فوزارة التربية والتعليم عندما طبقت الإدارة الذاتية لديهم لم تحدد لهم مجالس خاصة بمدرستهم تختلف عن باقي مدارس السلطنة فجميع المدارس تمارس أنشطتها وفعالياتها بناء على مجالس ولجان محددة حسب ضوابط وزارة التربية والتعليم ، محددة المهام والاختصاصات وآلية التقويم وما على المدرسة سوى التنفيذ. حيث قال البعض: *" لا شيء يميزنا عن المدارس الأخرى في هذا الجانب"*، وذكر آخرون: *" لا تختلف المجالس لدينا في الصلاحيات والاختصاصات عن المجالس في المدارس الأخرى بالسلطنة"*. وأضاف آخر :*" ليس لدينا لائحة خاصة بنا، فنحن نطبق نفس اللائحة، لذا لا يوجد فرق بين مدرستنا والمدارس الأخرى"*.

والخلاصة اتفقت الآراء بين أفراد عينة الدراسة من مديرين ومعلمين أوائل حول عدم وجود خصوصية لمدارسهم فيما يخص المجالس المدرسية أو ما يخص اللوائح المنظمة لطرق تفعيلها حيث أنها تمارس بناء على اللوائح التنظيمية لوزارة التربية والتعليم والموحدة على جميع مدارس السلطنة فليس للمدارس الصلاحية في تكوين مجالس خاصة بها دون الرجوع للمسؤولين بالمحافظة التعليمية أو الوزارة وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحرمي (٢٠٠٣) التي أوضحت أن المعوقات البيئية والتنظيمية هي أكبر المعوقات التي تعيق أسس الإبداع الفعال في المدارس العمانية، و دراسة السيابي (٢٠٠٥) والتي أوضحت عدم تمتع المديرين بالسلطة الكافية لاتخاذ القرارات المتعلقة بسير العمل في مدارسهم.

المحور الثاني: واقع المنهج الدراسي بمدارس الإدارة الذاتية :

٢. ١ وضع المناهج

اتفق جميع مديري ومديرات مدارس الإدارة الذاتية على أن القرار الوزاري رقم (٢٠٠٦/٢) والخاص بنظام الإدارة الذاتية ،لم يتطرق إلى الجوانب الفنية في العمل المدرسي وخاصة فيما يخص المناهج، فالمناهج مركزية ولا يحق للمدرسة التغيير فيها، وتنفذ بناء على الخطة الزمنية المحددة من الوزارة. فقد البعض بأنه: *" للأسف الشديد ليس لنا أي صلاحية في جانب المناهج، نتمنى حتى لو يؤخذ برأينا في بعض الجوانب"*، وقال أحدهم : *" نحن كباقي مدارس السلطنة ، لا توجد لدينا أية حرية، ولا صلاحية في هذا الجانب"*.

كما أتفق جميع المعلمين الأوائل بمدراس الإدارة الذاتية على أنه لا توجد أية صلاحية لهم في صياغة وإعداد مناهج خاصة بالمدرسة. فالمناهج مركزية في جميع مدارس السلطنة ، فقال معلم: *" لا توجد صلاحيات للمدرسة في وضع مناهجها، حتى طرق التحضير متشابهة مع باقي مدارس المحافظة، والمدرسة في العام القادم مجبره على نمط تحضير معين وليس للمدرسة رفضه"*، وقالت أخرى مؤكداً ما قاله زملاؤها في هذا الشأن:*" إن المناهج لدينا لا يؤخذ فيها برأي المعلمة، نلاحظ مناهج اللغة العربية تتغير سنويا وفيها أخطاء، المفروض يؤخذ برأينا خاصة المعلم الذي لديه خبرة أكثر من عشرين سنة"*.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشحي (٢٠٠٣) التي أكدت على أن المناهج المطبقة في مدارس السلطنة مركزية . كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة جامعة جنوب كاليفورنيا (١٩٩٦م) التي أكدت على أن تطبيق الإدارة الذاتية يتطلب إعادة بناء وتصميم جميع الجوانب التنظيمية في المدرسة، ولابد من امتلاك أفراد المجتمع المدرسي سلطة حقيقية للتصرف في أمور الميزانية والمناهج وشؤون الموظفين.

٢. ٢ طرق وأساليب التدريس

أفاد جميع مديري المدارس بأن للمدارس الحرية في اختيار طرق وأساليب التدريس وذلك يتعلق بخصوصية كل مدرسة وإمكانياتها، وحسب كفاءة المعلم ولا دخل للإدارة الذاتية في ذلك، فقد أحد المديرين *:" شرح الدروس وتنفيذها وتنفيذ أنشطتها لدينا الحرية في ذلك مع المتابعة من قبل المشرفين "*، إلا أنه في جميع المدارس يمنع شراء أي كتب خارجية واستخدامها كمراجع خارجية سواء بمكتبة المدرسة أو مراكز مصادر التعلم بها إلا بعد إدراجها ضمن قائمة معينة وترسل مع الكتب إلى المديريات بالمحافظات للحصول على الموافقة عليها.

وتباينت آراء المعلمين الأوائل في هذا الشأن حيث أفاد معظمهم بأن طرق وأساليب التدريس تحدد بناء على أهداف المادة الدراسية وعلى حسب كفاءة المعلم، وبناء على الإمكانيات المتوفرة في المدرسة من حواسيب ومراكز مصادر التعلم والمكتبات والمختبرات، فقد ذكر بعضهم : *"متروك لنا الحرية في أساليب التدريس"*، وذكرت أخرى : *"عندنا الحرية الكاملة، كل معلم له الحرية في تطبيق طرق التدريس"*.

في حين أفاد بعض المعلمين الأوائل بأن هناك بعض القيود على استخدام طرق وأساليب التدريس. حيث لا يسمح للمعلم استخدام طريقة محددة في التدريس، فقد ذكر بعضهم : *"طلبنا*

منهم أن نستخدم الحاسوب، فقالوا يجب أن تتقيدوا بتنفيذ الأساليب المطبقة في المدارس الأخرى"، وأضاف آخرون: *"إذا كانت أوراق العمل لا نستطيع أن نعطيها للطالب، وحتى شراء الكتب يجب مخاطبة المسؤولين بالمحافظة"* .

وأخيراً أشارت نتائج الدراسة في هذا المجال إلى اختلافٍ بسيط في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس والمعلمين الأوائل ويمكن تفسير ذلك بسبب اختلاف دور كل من المدير والمعلم ومهامهم الوظيفية وبالتالي اختلاف وجهات نظرهم حول استخدام أساليب وطرق التدريس يعود لكون المعلمين الأوائل أكثر وعيا به لارتباطه بمسؤولياتهم وأدوارهم الأساسية بالمدرسة، وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جامعة جنوب كاليفورنيا (١٩٩٦م) التي أكدت على أن تطبيق الإدارة الذاتية يتطلب إعادة بناء وتصميم جميع الجوانب التنظيمية في المدرسة، ولابد من امتلاك أفراد المجتمع المدرسي سلطة حقيقية للتصرف في أمور منها إعداد المناهج، ومع نتائج الشحي (٢٠٠٣) وسلامة(٢٠٠٣) والدوسري (٢٠٠٧) ومنها ضرورة منح المدارس سلطات واسعة في مجالات تطوير وتنفيذ المناهج ، والرحبي (٢٠٠٨) التي بينت أن من المشكلات التي يعاني منها المعلمون ارتفاع نصاب المعلم، وافتقار البيئة المدرسية للوسائل والمراجع الحديثة.

من خلال نتائج الدراسة في مجال المناهج يلاحظ أنه لا يوجد أي حرية للمدرسة فيما يخص المناهج فمدارس الإدارة الذاتية في السلطنة لم تكن لها شأن بالمناهج، والتي توضع بشكل مركزي وهذا يختلف مع ما هو مطبق في الدول الأخرى فتمارس المدرسة من خلال الإدارة الذاتية في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا، واستراليا ونيوزيلندا وقطر سلطة كاملة على شؤون المنهج حيث يعترف بحرية المدارس الكاملة باختيار الطرق والأساليب التي تراها مناسبة للتعليم وبموجب هذه السلطة فان كل هيئة مدرسية تحدد أدوات التدريس والطرائق والتقنيات التي تراها مناسبة، فللمدرسة حرية اختيار المقررات الدراسية ومحتوياتها ، وأنماط وطرق التدريس المتبعة ،وكذلك حرية تجريب المناهج الدراسية والطرق المختلفة في التعليم والتدريس ، وللمدرسة حرية إضافة مناهج جديدة تتناسب وحاجات المدرسة وإمكانياتها وخصائصها الذاتية .

المحور الثالث : واقع الميزانية بمدارس الإدارة الذاتية :

٣. ١ الموارد المالية للمدرسة

اتفق جميع مديري المدارس أفراد عينة الدراسة على أن الجمعية التعاونية تعتبر المصدر الأساسي للحصول على الموارد المالية بالمدرسة ويتم تشغيلها حسب النظام المحدد في اللائحة التنظيمية الصادرة بالقرار الوزاري رقم (٩٣/٢١) حالها كحال باقي مدارس السلطنة، لكن جوانب الاختلاف تتمحور ، حول توزيع أرباح الجمعية التعاونية وفقاً للقرارات الوزارية فتم تخصيص نسبة ١٥% من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية ومن الحصة المقررة للمديريات بند المصروفات الجارية والرأسمالية ، للصرف منها على احتياجات المدرسة. عكس المدارس الأخرى غير المطبقة للإدارة الذاتية فحدد نسبة ١٢% من أرباح الجمعية التعاونية حصة المديرية بند(المصروفات الجارية والرأسمالية)، ولكن برغم توضيح القرار الوزاري لهذا الجانب إلا أن كثير من المديريات ما زالت تطبق المركزية في هذا الجانب سواء من جهة تشغيل الجمعيات التعاونية أو من جهة نسبة الأرباح المحددة للمدرسة، ففي بعض المحافظات للمدرسة كامل أرباح الجمعية التعاونية، ومناطق أخرى ٩٨% من نسبة الأرباح والبعض الأخر ٩٥% ونسبة ٢% للمدققين من المديرية، وهذا ما أكده مديرو المدارس، فذكر بعضهم : *" تتميز عن باقي المدارس ، أن كامل الربح يعود للمدرسة "*، وأضاف آخرون: *" الاختلاف في الجوانب المالية أن للمدرسة ٩٥% من نسبة الأرباح .*

ونظرا لافتقار المعلمين الأوائل لمعلومات حول الجوانب المالية بالمدرسة فقد ظهر الاختلاف في الرأي بينهم وبين مديري المدارس فأفاد معظمهم بأنهم لا علم لديهم بجوانب الاختلاف في الموارد المالية بالنسبة لمدارسهم عنها في المدارس الأخرى غير المطبقة للإدارة الذاتية فقد ذكر بعضهم *:" لا نعرف شيئا ، لكن على حسب فهمنا ربما بالأجر اليومي، ولكن كم ميزانية المدرسة ؟ لا نعرف ذلك"* ، وفي بعض المدارس يسكت المعلمون الأوائل برهة من الزمن ثم يقترحون توجيه السؤال للمدير لأنه من وجهة نظرهم الأقدر على الإجابة عليه. قال بعضهم: *" هذا السؤال نرى أن يجيب عنه مدير المدرسة"*، وهذا يدل على أن الجوانب المالية محصورة لدى فئة معينة من أفراد المدرسة ربما إدارة المدرسة وأمين الجمعية وهذا ما أكده بعضهم الآخر.

٣. ٢ الدعم المالي للمدرسة

أتفق جميع مديري مدارس الإدارة الذاتية بان نظام الإدارة الذاتية لم يحدد له مبالغ مخصصة، ولكن هناك مبلغ (٢٠٠) ريال عماني خصص لنظام تطوير الأداء المدرسي يصرف

على برنامج الإنماء المهني التكاملي، وبرغم ذلك لا يكفي هذا المبلغ لتغطية الاحتياجات التدريبية بالمدرسة حيث قال (ج ذ) :" *ليس لنا دعم مالي، نعتمد اعتمادا كبيرا على المقصف، وهذا يشكل عبئا كبيرا على المدرسة* " . فكر البعض :" *لا يوجد دعم، نعتمد على المقصف، وارتفاع الأسعار الآن أثر على المدرسة في الشراء* "، ونظرا لعدم وجود أي دعم مالي للإدارة الذاتية، فإن أرباح الجمعيات تعتمد على أعداد الطلاب وهناك تفاوت من مدرسة لأخرى ففي بعض المدارس يبلغ عدد الطلاب (٣٠٠) طالب وفي المدارس الأخرى (١٠٠٠) طالب، إضافة إلى أن طلاب المراحل العليا من التعليم العام الصفوف من (١٠-١٢) لا يقومون بالشراء من الجمعية التعاونية، فالطلاب الذكور وكما وضح مديريهم ذلك لا يقومون بالشراء من الجمعية التعاونية لأنهم يوفرون المبالغ للشراء من خارج المدرسة بعد الدوام المدرسي، ومدارس الإناث أيضا تعاني من نفس المشكلة ولكن السبب مختلف فالطالبات ينشغلن في فترة الفسحة بالمذاكرة وكتابة البحوث والتقارير المختلفة فليس لديهن الوقت الكافي للشراء، فأدى ذلك إلى وجود عجز بالجمعية التعاونية.

أما من جانب المعلمين الأوائل فقد أفاد معظمهم بأنهم لا علم لديهم إذا ما كانت هناك مبالغ مخصصة لنظام الإدارة الذاتية، إلا القليل منهم أكد على عدم وجود دعم مالي محدد لمدارس الإدارة الذاتية، ولكن أشار معظمهم لوجود مبلغ مالي قدره (٢٠٠) ريال عماني خصص لبرنامج الإنماء المهني التكاملي. ولا يكفي هذا المبلغ لتغطية الاحتياجات التدريبية بالمدرسة، وبرروا عدم تنفيذ المدرسة لبرنامج الإنماء المهني التكاملي لهذا العام (٢٠٠٧/٢٠٠٨م) بسبب عدم وجود الدعم المالي المخصص له فقال بعضهم: "*بما أن برنامج الإنماء المهني لم ينفذ هذا العام، إذا لم نعط المائتي ريال*". وكتأكيد على عدم وجود الدعم المالي وعدم كفاية أرباح الجمعية لتفعيل مناشط المدرسة، قال آخرون: " *أبسط مثال عندما نقوم بتنفيذ معسكر، لا يوجد به توفير للخامات، فنعتمد على المقصف بمبالغ بسيطة، وعلى جهودنا الذاتية* ".

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد دعم مالي أو مبالغ مخصصة للإدارة الذاتية والاعتماد كله على عائد الجمعية التعاونية، وهنا تعتمد الأرباح على القوة الشرائية للطلاب، لذا فأرباح الجمعية لا تكفي لتنويع الأنشطة أو الصرف على الصيانة العامة للمدرسة خاصة وأن معظم المدارس المطبقة للمشروع قديمة المبنى، وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرحبي (٢٠٠٨)

التي أكدت على أن من المشكلات التي يعاني منها المعلم العماني قلة الدعم المالي، وقلة الحوافز، ونتائج دراسة الشحي (٢٠٠٣) ودراسة الغساني(٢٠٠٦) التي بينت أن من معوقات الدور القيادي لمديرات التعليم الأساسي معاناة المديرات من قلة الاعتمادات المالية المخصصة للمدرسة .

٣. ٣ التنويع في مصادر التمويل

اتفق معظم المديرين على أنهم لا يقومون بالتنويع في مصادر التمويل بالمدرسة وذلك بسبب ظروف البيئة التي تقع فيها المدرسة، أو لظروف المدرسة من عمليات الصيانة بها وعدم توفر المرافق الملائمة ببعض المدارس، فقد ذكر بعضهم: *" لم نعمل أي معارض ، فنحن نعتمد على الجمعية فقط، لأن ظروف المحافظة لا تصلح لعمل معارض"*، واضاف آخرون: *" لا نستطيع التنويع بسبب ظروف المدرسة"*. ولكن اتفق البعض منهم على أنهم يقومون بالتنويع في التمويل بالمدرسة فقاموا ببيع القرطاسية وفتح المكتبات البسيطة والتنويع في المواد الغذائية حيث أكد أحدهم بقولها: *" ننوع في مصادر التمويل بالإضافة إلى المقصف ننظم الأيام المفتوحة، ومعارض للشركات نأخذ نسبا محددة منهم للمدرسة، وبعض الأحيان نعمل طبقاً خيرياً "*. وأضاف آخر: *" نقيم دوري للفصول والطلاب يتبنون تمويل مشاريع بسيطة كشراء سبورات حائط، وإقامة أسواق خيرية، لكن مردودها بسيط جدا"* .

أما بالنسبة للمعلمين الأوائل فقد أفاد معظمهم إلى عدم الاختلاف في المبيعات بالمدرسة عما كانت عليه قبل تطبيق الإدارة الذاتية فلم يلاحظوا أي تنويع في مصادر التمويل معتمدين فقط على الجمعية التعاونية فتساءل بعضهم : *" هل تعطى المدرسة دعماً مالياً ؟ أو هل تنوع في مصادر التمويل ؟ ليس لدينا فكرة حول ذلك"*، وبعضهم أفاد بأن المدرسة تقوم بالتنويع في مصادر التمويل من خلال بيع القرطاسية وفتح المكتبات والتنويع في المواد الغذائية وتنظيم الأسواق الخيرية، فذكرت إحداهم *" ننظم أسواقاً خيرية بسيطة جداً جداً لصالح الفصول"*. ولكون هذه المناشط بسيطة جداً بالتالي المردود المالي منها بسيط أيضاً.

من الملاحظ أن نتائج المقابلات تدل على وجود بعض المعوقات التي تقف حائلا دون حرية مدارس الإدارة الذاتية في تحقيق ميزانيتها الداخلية وتغيير وسائل الدعم من شكل لآخر على الرغم من تأكيد القرار الوزاري (٢٠٠٦/٢) على أحقيتها في ذلك، فلا توجد مساندة من المديريات للقرارات التي توصلت إليها المدرسة في هذا الشأن ولم تقدم الدعم اللازم لها لتحويل تلك القرارات إلى خطط وسياسات وبرامج تطبق في الواقع وبما يتناسب مع طبيعة المدرسة

لتستطيع المدرسة بموجبها زيادة إيراداتها الإضافية. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الدوسري (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى أن من أهم متطلبات الإدارة الذاتية حاجة المديرات إلى توفير ميزانية للصرف سريعة ومرنة لتوفير متطلبات المدرسة دون تعقيدات قد تعرقل سير العمل، وتوافقت أيضا مع نتائج جامعة جنوب كاليفورنيا (١٩٩٦) ودراسة سلامة (٢٠٠٠) التي أشارت إلى ضرورة منح المدرسة السلطة والتفويض لصنع القرارات المختلفة خاصة فيما يتعلق بالميزانية، وتمكين المدرسة من إدارة مواردها وفق احتياجاتها وأولوياتها .

يلاحظ أنه هناك تعارض بين ما هو مطبق بمدارس الإدارة الذاتية في السلطنة وبين ما هو مطبق في الدول الأخرى ، فمدارس الإدارة الذاتية في السلطنة لم يحدد لها أي دعم مالي يخص الإدارة الذاتية، كما أن المدارس ليس لها أي حرية تذكر في مجال توظيف واستغلال المبنى المدرسي للاستثمار فيما يزيد من الموارد المالية للمدرسة والتي تعينها في تحقيقي رسالتها وأهدافها المرسومة . في حين تتمتع المدارس المطبقة للإدارة الذاتية في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا، واستراليا ونيوزيلندا وقطر بالحرية والاستقلالية التامة في استخدام الموارد المالية، حسب احتياجات المدرسة وأولوياتها المحددة وتحديد جوانب الصرف ، وللمدرسة الحرية المطلقة في استغلال المبنى المدرسي وتوظيف مرافقه بما يتناسب ورؤية المدرسة وخططها المالية ، ويتم تخصيص موارد مالية للمدرسة بشكل مبلغ إجمالي وهذا يسمح للمدارس بتحديد كيفية صرف الاعتمادات المالية .

المحور الرابع : واقع هيئة العاملين بمدارس الإدارة الذاتية :

٤. ١ إجراءات تعيين المعلمين

اتفق جميع مديري المدارس على أن المدرسة ليس لها دور في إجراءات تعيين المعلمين بها وذلك لكون هذا الأمر مختص به الإدارة المركزية، عدا ذلك فالقرار الوزاري الخاص بالإدارة الذاتية (٢٠٠٦/٢) لم يتطرق إلى هذا الجانب أبدا. واتفق جميع المعلمين الأوائل مع مديري المدارس حول هذا الأمر مؤكدين على أن إجراءات تعيين المعلمين والمقابلات الشخصية لهم تتم بأسلوب مركزي حيث أنه لا دخل لهم بذلك، فقال بعضهم : *"ليس لنا علاقة بهذا الموضوع ، حتى المدير ليس له علاقة، هذا الأمر مركزي ١٠٠%"*، وأضاف آخرون: *" تعيين معلم أو نقل معلم ليس لنا أي دور"*.

يلاحظ من خلال آراء أفراد عينة الدراسة الاتفاق بعدم امتلاك المدرسة للسلطة في ما يخص العاملين سواء التعيين أو النقل فمدارس الإدارة الذاتية ليس من صلاحياتها التدخل في إجراءات تعيين المعلمين أو جميع العاملين بها فتتم هذه الإجراءات بطريقة مركزية، وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة السيابي(٢٠٠٥) والتي أوضحت عدم تمتع المديرين بالسلطة الكافية لاتخاذ القرارات المتعلقة بسير العمل في مدارسهم، وتوافق أيضا مع نتائج دراسة كل من الحرمي (٢٠٠٣) والشحي (٢٠٠٣) والحبسي (٢٠٠٧) التي أكدت على أن من المشكلات التي تعاني منها إدارات المدارس في السلطنة قلة الصلاحيات ووجود إدارة عليا مركزية، فالممارسات الإدارية في هذا الجانب لا تختلف في شيء عن الإدارة التقليدية.

٤. ٢ إجراء المقابلات

اتفق جميع المديرين أفراد العينة أنهم لا يشتركون في إجراء المقابلات الشخصية للمعلمين الجدد حيث لا صلاحية لهم في ذلك، غير أن القرار أعطى المدرسة صلاحية إجراء مقابلات للمعلم بالأجر اليومي ليحل محل المعلم الغائب. وهذه الصلاحية تختلف من مدرسة لأخرى ربما بسبب اختلاف المحافظات التعليمية ولكون مدارس الإناث الأكثر تنفيذا لهذه الصلاحية لسد عجز إجازات الأمومة، غير أنهم في النهاية لا بد أن يرفع كشف باسم المعلم لتتم الموافقة عليه، وفي بعض المحافظات يتم إجراء المقابلات لمعلمين محددين أدرجت أسماؤهم ضمن كشف من قبل المحافظة التعليمية، وعلى المدرسة الاختيار منهم بعد انتهاء المقابلة، ويكون ذلك عبئاً على بعض المدارس من الناحية المادية . فقد تنازلت معظم المدارس عن هذه الصلاحية بسبب عدم وجود دعم مالي خاص لمدارس الإدارة الذاتية يعينها على تنفيذ هذه الصلاحية .

أوضحت النتائج أن سلطة المدرسة فيما يخص التعيين وإجراء المقابلات سلطة معدومة فما زال النظام التعليمي بمدارس الإدارة الذاتية يقوم على أساس المركزية فعلى المدارس أن ترجع في كل كبيرة وصغيرة للسلطات العليا بالمديريات التعليمية والوزارة. وتتطابق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة السيابي (٢٠٠٥) والتي أوضحت عدم تمتع المديرين بالسلطة الكافية لاتخاذ القرارات المتعلقة بسير العمل في مدارسهم، وتتوافق أيضا مع نتائج دراسة كلا من الحرمي (٢٠٠٣) والشحي (٢٠٠٣) والحبسي (٢٠٠٧) التي أكدت على أن من المشكلات التي تعاني منها إدارات المدارس في السلطنة قلة الصلاحيات ووجود إدارة عليا مركزية.

٤. ٣ تنقلات المعلمين

أفاد معظم مديري المدارس بأنه لا توجد أي صلاحية لهم في نقل المعلمين أو الإداريين من المدرسة أو إليها فقد ذكر أحدهم : *"أنا عندما نقلت إلى هذه المدرسة لم استشر، ويتم نقل المعلمين من المدرسة بدون استشارة ،كادر جديد، استقالات، إنهاء خدمة ،لماذا الناس على جهل؟ لكون الكادر الإداري والتدريسي بالمدرسة في تغير مستمر، وعدم الثبات يؤثر على نظام الإدارة الذاتية"*. وأضاف غيره : *"إذا لاحظت معلمين غير قادرين على التأقلم مع المراحل التعليمية بالمدرسة، وأرى نقلهم، لا يؤخذ برأيي"* وفي بعض المحافظات التعليمية تتم استشارتهم من باب العلم بالشيء ولكن لا يؤخذ بمقترحاتهم فقد ذكرت إحدى المديرات" *لدينا الصلاحية في نقل المعلمين تتم استشارتنا، لكنهم يفاجئونا بنقل الإداريين.*

وتطابقت آراء جميع المعلمين الأوائل مع مديري المدارس مؤكدين على أن المدرسة ليس لديها السلطة للتدخل في قرار نقل معلم منها فتتم عملية النقل بدون استشارة مدير المدرسة أو المعلم الأول، وقد ذكر بعض المعلمين الأوائل ذلك حيث قال أحدهم :*"لا توجد صلاحية للمعلم الأول في التنقلات"*. وقال آخر: *"اقترحنا تغيير معلم من بداية العام وحتى الآن لم ينفذ"*. وفي بعض الأحيان ينقل المعلم من مقر عمله إلى مدرسة مطبقة للإدارة الذاتية ليس لكفاءته بل كعقاب له على تقصيره في عمله، وهذا ما أكده بعض المعلمين الأوائل فذكر أحدهم: *"يوجد معلمون مقصرون في واجبهم، مباشرة يتم نقلهم لمدرستنا"*.

من الملاحظ تطابق آراء جميع أفراد عينة الدراسة حول الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة في نقل المعلمين منها حيث أفاد الجميع بعدم وجود هذه الصلاحيات لدى مدارس الإدارة الذاتية فتتم إجراءات النقل بناء على تشكيلة التنقلات وبشكل مركزي من قبل دائرة التخطيط بالمديريات فلا توجد أي خصوصية أو نظام يتبع لمدارس الإدارة الذاتية بحيث تكون مميزة عن باقي المدارس إضافة إلى عدم أخذ آراء مديري المدارس أو المعلمين الأوائل في عملية نقل معلم ،وبرغم أن مدارس الإدارة الذاتية لابد أن يكون لدى معلميها مهارات وكفايات معينة إلا أن ذلك لا ينظر له أثناء عملية النقل فأحيانا لتقصير معلم ما في مدرسته يتم نقله إلى مدارس الإدارة الذاتية وقد تطابقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة السيابي (٢٠٠٥) والتي أوضحت بعدم تمتع المديرين بالسلطة الكافية لاتخاذ القرارات المتعلقة بسير

العمل في مدارسهم، وتوافق أيضا مع نتائج دراسة كل من الحرمي (٢٠٠٣) والشحي (٢٠٠٣) والحبسي (٢٠٠٧) التي أكدت على أن من المشكلات التي تعاني منها إدارات المدارس في السلطنة قلة الصلاحيات ووجود إدارة عليا مركزية.

يلاحظ من خلال النتائج بأن مدارس الإدارة الذاتية في السلطنة لا دخل لها فيما يخص شؤون العاملين فالتعيين يتم بشكل مركزي ، كما أنه لا ينظر لرأي مديري المدارس في عملية تنقلات المعلمين مما يعرقل خطط المدرسة بسبب عدم ثبات الهيئة الإدارية والتدريسية بتلك المدارس وبالمقابل وفي ظل نظام الإدارة الذاتية يضطلع مجلس إدارة المدرسة ومجالس الأمناء في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا، واستراليا ونيوزيلندا وقطر بمسئوليات وسلطات واسعة تختص بشؤون العاملين في المدرسة سواء المعلمون أو الإداريون أو الفنيون أو غيرهم ، وهو بذلك يعطى لمجلس إدارة المدرسة مهام صنع القرارات المتصلة بأهم الموارد التعليمية، فتمارس الإدارة الذاتية للمدرسة السلطة على تعيين المدرسين في المدرسة ويقوم المعلمون والإداريون بإجراء المقابلات مع المرشحين ويحددون الاختبار النهائي وينقلون ذلك الاختبار إلى المقاطعة وبينما تمارس المدرسة حريتها في اختيار العاملين فلها الخيار كذلك لاستخدام الاعتمادات المالية المخصصة للمعلمين من اجل أغراض أخرى.

المحور الخامس: واقع التنمية المهنية للعاملين بمدارس الإدارة الذاتية :

٥. ١ الوعي بالإدارة الذاتية

أفاد جميع مديري المدارس بأنه لم يتم إعدادهم لتطبيق نظام الإدارة الذاتية بالمدرسة قبل التطبيق، فقد تم إعلامهم بان مدرستهم سوف يطبق بها النظام، ومن بعد ذلك عقد اجتماع لهم تم فيه توضيح وشرح بنود القرار الوزاري (٢٠٠٦/٢) الخاص بنظام الإدارة الذاتية في مدارس التجربة، وتوضيح صلاحياتهم في ضوئه. فذكر أحد المديرين *" لم تتم تهيئتي للإدارة الذاتية، كما قلت لك ، لكن واضح أن المدير السابق هو الذي حضر الاجتماع فقط أما المساعد والمعلمون فليس لديهم فكرة "*، ونظرا لعدم ثبات الهيئة الإدارية بمدارس الإدارة الذاتية فالمديرين الجدد لم يتم إعدادهم للنظام، فذكر أحدهم: *" أنا جديد على المدرسة، ولم أتلق أي برنامج تدريبي حول نظام الإدارة الذاتية"*. وهناك رأي آخر لبعض مديري المدارس يرون أن القرار الوزاري الخاص بالإدارة الذاتية بالسلطنة لا يحتاج إلى برامج تدريبية لتوضيحه فقد ذكرت إحدى المديرات: *" بعد*

صدور القرار نفذ لنا مشغل عام حول القرار وصلاحياته، وأرى أنه يكفينا لأن الصلاحيات المذكورة فيه لا تحتاج إلى تدريب ،فهي قليلة .

واتفق جميع أفراد عينة الدراسة على أن الوزارة لم تقم بتقديم أي برنامج تدريبي لمديري المدارس أو المعلمين الأوائل لتعريفهم بفلسفة الإدارة الذاتية ومبادئها والشروط اللازمة لنجاحها قبل تطبيق الإدارة الذاتية ، فبعد تطبيق المدارس للنظام في ٢٠٠٦/١/١م تم تنفيذ لقاء تعريفي به فقدمت أوراق العمل في هذا اللقاء المنفذ بتاريخ ٢٠٠٦/٢/١٥م فتم إعطاء المدارس بعض الصلاحيات لإدارة شؤونها، قبل مرحلة إعداد القيادات التربوية بها على حمل زمام المبادرة وتحمل المسؤولية، فلم تساهم المواضيع التي طرحت في هذا اللقاء في إعادة تشكيل الفكر الإداري لمدير المدرسة، ولم تتطرق المواضيع إلى تنمية وتطوير الأساليب القيادية والكفايات المهنية الأساسية والممارسات لدى المدير واللازمة لتطبيق الإدارة الذاتية، فقد اقتصرت أوراق العمل على التعريف بالقرار الوزاري (٢٠٠٦/٢) وبرنامج تطوير الأداء المدرسي، برغم كون بعض من المديرين حديثي التعيين في الوظيفة وهم في أمس الحاجة إلى هذه المواضيع، ثم تلاه مشغل تدريبي وحيد لرفع كفاءة مدير المدرسة ماليا وإداريا وقدم لجميع مديري مدارس السلطنة ونفذ البرنامج في كل محافظة تعليمية من تاريخ ٢٠٠٦/٩/٢٤م وحتى ٢٠٠٦/١٢/٩م، ولعدم ثبات الكوادر الإدارية فإن مديري المدارس الجدد المنقولين لهذه المدارس لم يتلقوا أي برنامج تدريبي، وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كوكس (Cox,1995) التي أظهرت اتفاق المديرين والمعلمين على ضرورة تحسين التدريب أثناء الخدمة لإنجاح الإدارة الذاتية .

٥. ٢ آلية نشر فلسفة الإدارة الذاتية

أفاد جميع مديري مدارس الإدارة الذاتية أفراد العينة بأنه لم يتم إعداد أو تهيئة الأسرة المدرسية للتعرف على النظام ولم يتم تدريب المعلمين حول ذلك فهم في منأى عن ذلك ولكن بعد رجوع المديرين من مشغلهم قام كل واحد منهم بعقد اجتماع بمعلميه وشرح القرار الوزاري (٢٠٠٦/٢) وبنوده لهم فذكر أحدهم: *"المعلمين الأوائل لم يتم تدريبهم قبل القرار، فقط يتكفل كل مدير بإعلام معلميه بالنظام من خلال مشغل أو اجتماع "*، وأضاف آخر *" المعلمون معرفتهم سطحية بالنظام، أما الطلاب فبدون علم "* ،وكان لعدم ثبات الهيئات التدريسية أيضا بمدارس الإدارة الذاتية دور في قلة الوعي لدى أفراد المدرسة فيما يخص الإدارة الذاتية ، وهذا ما

أوضحه أحد مديري المدارس أنه جديد بالمدرسة ولديه أكثر من ستين معلماً فيقول بأنه بحاجة أولا إلى التعرف على أسماء المعلمين ومن ثم تعريفهم بالنظام، وهذه مشكلة موجودة في مدارس أخرى تطبق الإدارة الذاتية. وعلل بعض مديري المدارس سبب عدم معرفة الأسرة المدرسية بنظام الإدارة الذاتية بأن القرار لا يعنيهم فذكر أحدهم: " *قمت بتبليغ المعلمين في اجتماع ، لكن لا تعنيهم بنوده، تحس أنه صعب تعلمهم أشياء ليس لهم دخل فيها*"، وذكر بعضهم ذلك صراحة لمعلميه بأن القرار يخص إدارة المدرسة فقط فذكر أحدهم: "*بيّنا ثقافة الإدارة الذاتية للمعلمين عن طريق اللقاء فقط، تحدثنا معهم حول القرار الوزاري، لا توجد بنود خاصة بالمعلم، لذا يظلون بعيدين عن الإدارة الذاتية* "، ففكرة أن نظام الإدارة الذاتية تخص الإدارة فقط أثر ذلك سلبا على درجة تطبيق النظام في الواقع".

وأيدَ جميع المعلمين الأوائل رأي مديري المدارس فبينوا أنهم لم يتم تدريبهم وتعريفهم بالإدارة الذاتية قبل تطبيق النظام بالمدرسة فقد قال بعضهم: " *أولا ليس لدينا فكرة عن الإدارة الذاتية ، لا نعرف ما هي الإدارة الذاتية، مرة واحدة في بداية العام المدير أعطانا تصوراً عنها في الناحية المالية فقط ،وهي التي تتحكم في هذا الجانب ، أما الجوانب الأخرى فليس لنا فيها أي دور*"، وقال آخرون " *لم نحصل على تدريب*"، وليس فقط المعلمين ليس لديهم معرفة بالإدارة الذاتية بل انعكس ذلك على الطلاب أيضا فقال بعضهم: "*لم يتم تعريفنا بأي شيء عن فلسفة الإدارة الذاتية .وإذا كان المعلمون ليس لديهم دراية فالطلاب من باب أولى لا يعرفون.*

واتفقت آراء أفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين الأوائل حول هذا الجانب حيث أشار الجميع إلى أن الأسرة المدرسية لم يتم تقديم أي برنامج تدريبي لها فيما يخص الإدارة الذاتية ، اعتمد المسؤولون على مديري المدارس ليقوم كل واحد منهم بتعريف معلميه حول الإدارة الذاتية ، وقد قام جميع مديري المداس بعد اللقاء التعريفي الذي قدم لهم من قبل الوزارة حول النظام، بالاجتماع بالمعلمين وشرح بنود القرار الوزاري (٢٠٠٦/٢) والخاص بنظام الإدارة الذاتية ، فالوعي بفلسفة الإدارة الذاتية ومبادئها وأهميتها ضعيفة جدا وتكاد تكون معدومة في معظم المدارس ،وذلك لكون الوزارة أو المديريات التعليمة لم تقم بتنفيذ أي برامج تدريبية لأفراد المجتمع المدرسي وخاصة المعلمين الأوائل لتعريفهم بماهية الإدارة الذاتية ومتطلبات نجاحها ، فقد اكتفت وزارة التربية والتعليم بتقديم اللقاء التعريفي بمديري المدارس وبعض المسؤولين من ديوان عام الوزارة والمحافظات التعليمية (وكأن المدرسة تقوم على شخص المدير فقط) وكان هذا

اللقاء بعد التطبيق وليس قبله؛ لذا فلا عجب من ضعف معرفة أفراد عينة الدراسة وأفراد المجتمع المدرسي بفلسفة الإدارة الذاتية لكون القائمين على تنفيذ هذا النظام لم يهتموا بتطوير القدرة المؤسسية للمدرسة .

٥. ٣ تنظيم البرامج التدريبية بالمدرسة

أفاد جميع مديري المدارس بأنهم يقومون بتنظيم البرامج التدريبية بمدارسهم من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلميهم ووفق ما ورد في الخطة المدرسية فقال بعض المديرين: " *نحددها بناء على الاحتياجات من الخطة نهاية كل عام* "، ونظرا لتطبيق مشروع تطوير الأداء المدرسي فإن المدارس ما زالت تتعامل معه كمشروع مستقل عن الإدارة الذاتية لذا ينظر بعض مديري المدارس إلى برامج التنمية المهنية على أنها تتصل بمشروع تطوير الأداء، حيث قال أحدهم حول ذلك:" *نطبق برامج الإنماء المهني حسب ما يتطلبه برنامج تطوير الأداء المدرسي* ".

كما أوضح بعضهم أنهم يعتمدون على المعلمين الأوائل في تحديد الاحتياجات فذكروا: " *ننظم برامج حسب احتياجات المعلمين ، فكل معلم أول يجتمع مع معلميه ويحدد احتياجاتهم* "، ويتم التركيز غالبا على البرامج التدريبية المتصلة بالمناهج والجانب التحصيلي. وفي بعض المحافظات التعليمية تحبذ المدارس تطبيق برامجها التدريبية وخاصة الإنماء المهني التكاملي خلال العام الدراسي ولا يركز في اليومين المحددين من المحافظة ولكن لا تترك لهم الحرية في ذلك وهذا ما جرى في مدرسة من مدارس الإدارة الذاتية حيث قال مديرها: " *نطبق برامجنا التدريبية خلال يومي الإنماء المهني التكاملي، وهو مطبق في معظم المدارس، وفي أي وقت وللمعلم حرية اختيار المواضيع لكن لابد أن نلتزم بالوقت والزمن المحدد خلال اليومين ، لكن في العام الماضي نفذنا البرامج خلال الفصل ووجدنا فيه مرونة أكثر وأداء أفضل وحرية أكبر، لكن تدخلت المديرية وطلبوا منا الالتزام باليومين المحددين ،لكي يسهل عليهم الإشراف والمتابعة* " .

كما أتفق جميع المعلمين الأوائل مع مديري المدارس في هذا المحور فتنظيم البرامج التدريبية بمدارسهم تتم من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلميهم فقد قال بعضهم: " *نحددها حسب احتياجات المعلمين والموضوعة في خطة المدرسة* "، وتنفذ برامج الإنماء المهني لكونها من مهام المعلم وهذا ما ذكره بعض المعلمين فقال: " *في سجل المعلم الأول بند الإنماء المهني، فتحدد البرامج حسب احتياجات المعلمين، أو نعرض الأمر على المعلمين من يرغب منهم في*

تقديم ورقة عمل، أو حلقات نقاش، أو عرض مستجدات "، وتنظم بعض المدارس برامجها التدريبية بناء على ملاحظات المدير حيث قال أحد المعلمين: " *المدير يلاحظ خللاً عند المعلم، فينسق لتنفيذ مشغل* ". وذكر المعلمون الأوائل أن التركيز يتم غالبا على البرامج التدريبية المتصلة بالمناهج والجانب التحصيلي عدا يومي الإنماء المهني التكاملي فيطبق في نهاية الفصل الدراسي الأول والثاني وتنوع فيه البرامج. وفي بعض المحافظات التعليمية هناك مركزية حتى في جانب تطبيق برامج الإنماء المهني فترسل نشرة لكل مدرسة تحدد لها الفترة الزمنية التي يجب أن تلتزم فيها المدرسة بتنفيذ برنامجها التدريبي وهذا ما قاله أحدهم:" *نحدد برامجنا حسب الاحتياجات ،وجاءتنا نشرة من المديرية مدرج بها اسم المدرسة وأنكم من تاريخ كذا إلى تاريخ كذا يجب أن تنفذوا في حدودها برنامج الإنماء المهني* " ،وحاولت إحدى المدارس تحديد تطبيق برامجها التدريبية حسب ظروف المدرسة ورغبات الأسرة التربوية فيها فقاموا بتنفيذه خلال العام الدراسي بدلا من حصره في يومين ،إلا أن ذلك لم يتقبله المسؤولون بالمحافظة التعليمية فطلب من المدرسة التقيد بنشرتهم في هذا الشأن وهذا ما ذكره المعلمين الأوائل فقالوا: " *حاولنا أن نضع الإنماء المهني طوال العام ،وكان ناجحا متنوعاً، ونعمل بطريقة آلية، لكن المديرية أمرتنا أن ننفذ ذلك في اليومين ،وعقّدوا الأمر علينا ، وشكّلوا اللجان للمتابعة ، فعندما أعطونا حرية أحسسنا أننا أكثر عطاء وعندما حددوا ذلك في يومين ضيقوا علينا الأمر لأنها فترة مضغوطة فترة اختبارات وتصحيح ورصد درجات ،ولجان فحص وتدقيق* "، وهناك مرونة في بعض المحافظات التعليمية فقد أعطي للمدرسة صلاحية تنفيذ البرنامج حسب ."

واتفقت آراء أفراد عينة الدراسة حول آلية تطبيق البرامج التدريبية وبرامج الإنماء المهني بالمدرسة حيث يتم تحديد هذه البرامج من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، ويوجد تفاوت في طريقة التنفيذ من مدرسة إلى أخرى حتى في المحافظة الواحدة نظرا لاختلاف الإمكانيات والظروف في كل مدرسة ،وفي بعض المحافظات التعليمية هناك مركزية شديدة حول هذا الجانب فلم تراع المحافظات التعليمية ظروف المدرسة بل تتعامل سواسية مع جميع المدارس بغض النظر عن كونها إدارة ذاتية ،فتجبر المدارس على الالتزام بتنفيذ البرامج التدريبية حسب جدول محدد يرد إليها من القسم المختص بالمديرية ، مما أثر على نفسية المعلمين أثناء تنفيذه وسبب الضغوط النفسية لهم وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعمري (٢٠٠١) التي أكدت على أن بعد التطور المهني والرضا الوظيفي تعتبر من الأبعاد التي تسبب ضغوط عمل مرتفع

بالمدارس ، وقد تطابقت أيضا مع نتائج دراسة بيرنارد (١٩٩٤) والتي أشارت إلى صعوبة المقارنة بين المدارس فيما يتعلق بمدى نجاحها في تطبيق الإدارة الذاتية ،وفي عملية صنع القرار، وتفويض السلطة وذلك أن لكل مدرسة ثقافة خاصة بها تؤثر عليها كما انه لا توجد مدارس متشابهة في الخصائص والظروف والإمكانات حتى وان وجدت في نطاق نفس المحافظة التعليمية ، واتفقت الآراء أيضا حول البرامج التدريبية التي يتم التركيز عليها حيث ذكر أفراد العينة أن التركيز أكثر على ما يخص المناهج الدراسية، وطرق التدريس ، بشكل فردي لكل قسم على حدة ، عدا البرامج العامة تقدم في يومي برنامج الإنماء المهني التكاملي، ولكن جميع مدارس الإدارة الذاتية لا تقدم أي برنامج تدريبي حول الإدارة الذاتية فلم يتلق المعلمون أي برامج متخصصة لتعينهم على تحقيق أهداف المدرسة والتعرف على أدوارهم الجديدة الملقاة عليهم، فهناك قصور في هذه البرامج التدريبية، وهذا ما أكدته دراسة كوكس (Cox,1995) حيث أوضحت اتفاق المديرين والمعلمين على ضرورة تحسين التدريب أثناء الخدمة لإنجاح الإدارة الذاتية ، وتوافقت أيضا مع نتائج دراسة الحبسي (٢٠٠٧) والشحي(٢٠٠٣) والدوسري(٢٠٠٧) وجامعة جنوب كاليفورنيا والتي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين.

٥. ٤ المنفذون للبرامج التدريبية بالمدرسة

تتفاوت ممارسات المدارس في هذا الجانب بناء على ظروف كل مدرسة ومدى قربها من الجامعات والكليات المختلفة ، حيث أفاد معظم المديرين أفراد عينة الدراسة أنهم يعتمدون في تنفيذ البرامج التدريبية على الكادر المدرسي فقط وذلك بناء على إمكانيات المدرسة وظروفها فذكر بعضهم: *" البرامج لدينا ينفذها معلمو المدرسة فقط "*، وفي مدارس أخرى يشترك الإداريون مع المعلمين في تنفيذ البرامج التدريبية فقال بعضهم: *" ينفذ البرامج التدريبية بالمدرسة المدير والمعلمون "*. ويعتقد قلة من مديري المدارس أن المدرسة ليست بحاجة إلى الاستعانة بأفراد من خارجها لتقديم برامج الإنماء المهني، معتمدين على المعلمين فمن وجهة نظرهم أن المعلمين يمتلكون الكفايات اللازمة لذلك ، حيث ذكروا: *" تنفذ البرامج من قبل المعلمين الأوائل، ومعلمي المدرسة، فالمعلمين لديهم كفاءة فلا داعي للاستعانة بآخرين "*، وفي بعض المدارس تتم الاستعانة بالمشرفين التربويين بالمحافظات التعليمية فذكروا : *" المنفذ المعلمون، وبعض المشرفين.* كما ذكر بعض مديري المدارس بأنهم ينوعون في برامج الإنماء المهني وهذا لا دخل

علمية فما هو مقياس التميز؟ ومن المتميز؟ وكيف يكون التميز ؟جميعها تساؤلات توضح أن هناك أفراداً سوف تهضم حقوقهم في هذا الجانب ،إضافة إلى أنها تكون مدعاة للارتجال في معظم الأحيان ،والبعض منهم أشار إلى استخدام معايير مكتوبة ومعروفة لدي جميع المعلمين بالمدرسة

٦. ٣ دور وزارة التربية والتعليم في عملية التحفيز

أفاد جميع مديري المدارس أفراد عينة الدراسة بأن الوزارة لا تقوم بتقديم أي حوافز لمدارس الإدارة الذاتية. ولا تقوم بتكريمهم فقد ذكروا: " *حالنا كحال باقي المدارس، ماذا أعطيت من تحفيز ؟ نضع عليها مائة علامة استفهام* " ، وأفاد جميع المعلمين الأوائل بأن الوزارة لا تنظر إلى مدارس الإدارة الذاتية استثناء عن باقي المدارس فقد ذكر بعضهم: " *الوزارة لا تتبع أي جوانب تعزيزيه مختلفة عن المدارس الأخرى* "، كما عبر البعض عن امتعاضهم من الأساليب المتبعة في عملية التكريم بقولهم:" التحفيز من الوزارة يكون بالخصم، فالتكريم يأتي يوم المعلم على مستوى الوزارة يتم بناء على ترشيح أعداداً معينة من كل مدرسة حسب نسبة مخصصة لها ويرسل الكشف للمديرية وفي بعض الأحيان يتم اختيار المعلم للتكريم بدون علم مدير المدرسة لكون انه مرشح من قبل المشرف وهذا يضع المدير في وضع محرج مع باقي المعلمين، وهذا ما ذكره بعض.

اتفقت آراء أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس والمعلمين الأوائل أن وزارة التربية والتعليم اتخذت أساليب تعزيزية لجميع مدارس السلطنة بلا استثناء وبناء على معايير معينة وضعتها الوزارة في هذا الجانب، وبالتالي لا يوجد لمدارس الإدارة الذاتية أي جوانب تعزيزية تتخذها الوزارة خاصة بها من دون المدارس الأخرى ، فالتكريم يتم لمديري المدارس والمعلمين في يوم المعلم على المستوى المركزي من خلال نسب محددة لكل محافظة تعليمية، لذا فمدارس الإدارة الذاتية تترقب أساليب تعزيزية خاصة بها على الأقل من قبل اللجان الزائرة لها سواء من الوزارة أو من قبل المحافظات التعليمية فمن بداية تطبيق النظام وحتى تاريخ إجراء الدراسة لم يتم تكريم أي مدرسة من مدارس الإدارة الذاتية على أساس أنها إدارة ذاتية حتى لو بشهادة تقدير للمدارس المتميزة منها ،،وتطابقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرحبي (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون ألا وهي قلة الدعم المالي، وقلة الحوافز .

يلاحظ أنه برغم أهمية مبدأ التحفيز و المكافآت إلا أنه لم يتم التطرق إليه في نظام الإدارة الذاتية المطبق في السلطنة فانحصرت جوانب التحفيز في (شهادات التقدير، أو الجوائز الرمزية) وهذا اجتهاد من المدارس نفسها ، أما من جهة المسؤولين فلا تمييز لتلك المدارس عن المدارس الغير مطبقة للإدارة الذاتية برغم أنه يعتبر من المبادئ الهامة التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة في أمريكا ونيوزيلندا واسبانيا وانجلترا وقطر فيتم منح الموظفين بالمدارس مكافآت نظير مساهماتهم ومشاركاتهم الفعالة في تحقيق الأهداف المنشودة والعمل من أجل تطوير المدرسة .

ونظرا لتغير أدوار جميع أفراد المدرسة في مدارس تلك الدول وذلك لمشاركتهم في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة لذا تزداد المسؤولية الملقاة على عاتقهم وعليه يتم مكافأتهم نظير الجهود الإضافية التي يبذلونها ،وتتنوع المكافآت التي يتم منحها للأفراد أشكالا متنوعة فتكون على شكل شهادات تقدير أو مذكرات شكر، أو منح مادية ،أو إلحاق الموظفين بدورات تدريبية مجانية أو منحهم مسؤوليات إدارية وقيادية عليا. وتوفر بعض المدارس في أمريكا ونيوزيلندا واسبانيا وانجلترا وقطر منحا دراسية للتلاميذ المتفوقين أكاديميا أو رياضيا أو ثقافيا .

المحور السابع: واقع المشاركة المجتمعية بمدارس الإدارة الذاتية:

٧. ١ مشاركة أولياء الأمور في فعاليات المدرسة

أفاد جميع مديري المدارس أفراد عينة الدراسة بأن لديهم عزوفاً من شراكة أوليـاء الأمـور لفعاليات المدرسة وحضورهم نادر للمدارس فقد ذكر أحدهم: *"مشاركة أولياء الأمور ليست بالدرجة المطلوبة ، وتعتبر من أكبر العوائق التي تؤدي إلى ضعف المستوى التحصيلي ، وعندما ترسل دعوات لهم يحضر للمدرسة ١٩ ولي أمر فقط من إجمالي عدد الطلاب والذي يقارب الألف طالب"*، وأوضح مدير آخر مدى ضعف دور المجتمع المحلي بالمدرسة وعدم تجاوب أولياء الأمور للدعوات الموجهة إليهم من قبل المدرسة فقال : *"نعمل دعوات لعدد مائتين من أولياء الأمور ويحضر منهم عشرون فقط، دور المجتمع بسيط جدا ومعدوم"*. وكحال باقي مدارس السلطنة يقتصر حضور أولياء الأمور بمدارس الإدارة الذاتية على الحفلات التي تقيمها المدرسة.

أبرز المعوقات التي تحتاج إلى سرعة معالجه ويجب تلافيها ، ويرى الباحثون أن مجمل هذه المعوقات التي عددها أفراد عينة الدراسة تعود إلى أسباب جوهرية وأساسية غفل عنها المسؤولين عند تطبيقهم الإدارة الذاتية في مدارس السلطنة ،ومنها : غياب التخطيط التشاركي السليم لفعاليات النظام فيما بين الإدارة العليا والإدارة الوسطى والإدارة التنفيذية ، وعدم وضوح الرؤية ونقص القناعة لدى بعض المسؤولين في مديريات التربية والتعليم بخصوص أهمية نظام الإدارة الذاتية وغاياته وأسس تنفيذه ، مما أعاق توفير التسهيلات الضرورية لدعمه وإنجاحه في بعض المحافظات التعليمية ويدل على ذلك تفاوت التطبيق بين محافظة وأخرى، ومن الأسباب الأخرى أيضا عدم إعداد مديري المدارس الإعداد الجيد ، الذي يؤهلهم لإدارة التغيير في مدارسهم فحصولهم على حلقة نقاشية واحدة وعدد محدود من المشاغل لا يفي بالغرض وكذلك عدم حصولهم على التدريب الكافي الذي يساعدهم على اتخاذ قرارات مرتبطة بالإدارة والأداء ، وقصور حول المعلومات اللازمة لاتخاذ هذه القرارات ، كما لم يوضح النظام أدوار ومسؤوليات كل فرد من أفراد المدرسة فلم يتطرق إلى المبادئ الأساسية اللازمة للتطبيق ، فهناك قصور حول تمكين المديرين والمعلمين وفقا لنظام الإدارة الذاتية في سلطنة عمان، ومن الملاحظ أن هناك قصور في نشر ثقافة الإدارة الذاتية لدى المعلمين في المدرسة الواحدة في معظم مدارس الإدارة الذاتية بالسلطنة ، وهذا ما دعا البعض من المعلمين الأوائل إلى عدم قدرتهم على تشخيص المعوقات التي تعترض تطبيق نظام الإدارة الذاتية بمدارسهم وذلك لقلة أو انعدام معرفتهم بنظام الإدارة الذاتية ،وعدم وضوح فلسفتها لهم .

وهذا ما يستدعي إعادة النظر في نظام الإدارة الذاتية من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة ، ويمكن أن يعزى الإجماع والاتفاق في وجهات النظر على المعوقات نتيجة لحاجة الفئات المعنية جميعها لفهم فلسفة الإدارة الذاتية ومبادئها ،وأدوارهم الجديدة بموجب تطبيقها ومدى رغبتهم في تطبيق الإدارة الذاتية داخل المدرسة بناء على أسس علمية ،ومن الملاحظ أيضا أن الإدارة الذاتية لم تسهم في القضاء على المشكلات والمعوقات التي يعاني منها مديري المدارس والمعلمين وهذا ما أكدته آراء فئات الدراسة فالمعوقات المذكورة بشكل عام يعاني منها أفراد المدارس الأخرى الغير مطبقة للإدارة الذاتية .

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: الرحبي(٢٠٠٨م) التي أشارت إلى أهم المشكلات التي يواجهها المعلم في سلطنة عمان في مرحلة التعليم الأساسي هي : كثرة الأعباء

على المعلم، وقلة الاعتمادات المالية اللازمة للأنشطة والوسائل التعليمية ، وقلة الحوافز والمكافآت المالية للمعلمين الفاعلين ، وعدم الحصول على دورات تدريبية أو برامج دراسية خارجية ،وقلة الوعي بالقواعد واللوائح التنظيمية المدرسية ، وغياب وعي أولياء الأمور بدورهم في العملية التعليمية، وعدم اهتمام المجتمع المحلي بالمدرسة ،ودراسة الغساني (٢٠٠٦م) والتي أثبتت أن من معوقات الدور القيادي لمديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان هي: أن درجة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة ليست بالمستوى المطلوب،و معاناة المديرة من قلة السلطات الممنوحة لها في مجال عملها، وكثرة المراسلات من المدير والأعمال الكتابية، وقلة الكوادر الإدارية المتدربة.،ونتائج دراسة الحرمي (٢٠٠٣م) التي دلت على وجود معوقات للإبداع الإداري في مدارس التعليم الثانوي بسلطنة عُمان ذات تقديرات كبيرة وهي معوقات بيئية، وشخصية وتنظيمية. ونتائج دراسة المعمري (٢٠٠١م) والتي دلت على أن من ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية: طبيعة العمل المدرسي، والقيود الإدارية، ومع نتائج دراسة المسلّمي (٢٠٠٨م) التي أشارت إلى أن هناك صعوبات تعترض تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ومنها: عدم وضوح الرؤية الكافية نحو مفهوم إدارة الجودة الشاملة لدى بعض العاملين بمدارس التعليم الأساسي،تعدد المشاريع والتجارب المطبقة في الحقل التربوي خلال العام الواحد بمدارس التعليم الأساسي، وعدم استقرار الكادر الإداري بالمدرسة الواحدة بمدارس التعليم الأساسي ،عجز النواحي المالية المطلوبة لتنفيذ الجودة الشاملة وبنودها.

الاجابة عن السؤال الثالث:

ما أهم المقترحات لتطوير الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عمان؟

يتناول هذا الجزء المقترحات لتطوير الادارة الذاتية للمدرسة العمانية في ضوء نماذج من بعض الدول العربية والعالمية ونتائج الدراسة الميدانية. وقد تم عرض هذه المقترحات وفقا للمحاور التالية:

المحور الأول: توزيع السلطة :

١. إعطاء صلاحيات أكبر لمدارس الإدارة الذاتية في إصدار القرارات ذات العلاقة بشؤون المدرسة الإدارية والمالية والفنية ،دون الحاجة إلى الرجوع إلى المسؤولين في جميع الأمور.

٢. تحديد أدوار جميع الجهات سواء على مستوى الوزارة أو المديريات التعليمية أو المدارس المطبقة لنظام الإدارة الذاتية ،وذلك منعا للازدواجية في صنع القرارات التربوية ،وللمساهمة في تحقيق الغايات المحددة له.

المحور الثاني: المنهج الدراسي :

١. إعطاء مدارس الإدارة الذاتية السلطة الكاملة باستخدام الوسائل وأدوات التدريس والتقنيات التي تراها مناسبة في العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة ، بالإضافة إلى التقنيات المختلفة.

٢. إشراك معلمي مدارس الإدارة الذاتية فيما يخص تطوير المناهج التعليمية .

المحور الثالث: الميزانية :

١. منح مدارس الإدارة الذاتية مرونة اكبر لاستثمار مواردها وإمكاناتها بما يتناسب مع احتياجاتها الخاصة .

٢. على وزارة التربية والتعليم توفير الإطار القانوني لمساعدة المدرسة في توفير واستخدام مواردها الذاتية .

المحور الرابع: هيئة العاملين :

١. وضع معايير محددة لاختيار الكادر الإداري والتدريسي في مدارس الإدارة الذاتية وذلك لما يتطلبه تطبيق النظام من كفاءات ومهارات عالية في شتى المجالات .

٢. الأخذ برأي إدارة المدرسة عند إجراء عمليات النقل للعاملين بمدارس الإدارة الذاتية من معلمين ، وإداريين .

المحور الخامس: برامج التنمية المهنية:

١. منح مدارس الإدارة الذاتية سلطة واستقلالية تامة في تحديد مجالات التنمية المهنية لدى القائمين على إدارة المدرسة وأعضاء المجتمع المدرسي ليتسنى لها توفير ثقافة تنظيمية عالية حول الإدارة الذاتية وبما يمكنهم من تقبل أدوارهم الجديدة والتجديد والإبداع فيها .

٢. إيفاد مديري مدارس الإدارة الذاتية بالسلطنة لزيارة المدارس المتميزة في تطبيق النظام في السلطنة ، وزيارة المدارس المطبقة للإدارة الذاتية سواء في الدول العربية أو الأجنبية على حد سواء.

المحور السادس: التحفيز ومنح المكافآت:

١. إيجاد نظام للحوافز المادية والمعنوية للعاملين بمدارس الإدارة الذاتية، والتي تدفعهم إلى المزيد من البذل والعطاء.
٢. تحفيز المدارس المتميزة في تطبيق فعاليات نظام الإدارة الذاتية ،أو الإشادة بتجاربها وتعزيزها للاقتداء بها.

المحور السابع: المشاركة المجتمعية:

١. إيجاد آلية محددة لمتابعة فعاليات النظام من قبل المسؤولين والمشرفين في مديريات التربية والتعليم بالمحافظات التعليمية بالسلطنة.
٢. وضع نظام للتقييم السنوي لأداء جميع مدارس الإدارة الذاتية بالسلطنة، وإعلان نتائج التقييم بشكل علني، واستخدامها كتغذية راجعة لتطوير النظام، ولبث روح المنافسة بين المدارس .

المحور الثامن: تداول المعلومات ونشرها:

١. وجود استراتيجية إعلامية شاملة تغطي جميع أفراد المجتمع بما فيهم الطلاب وأولياء الأمور والمسؤولون تعمل على تعريفهم بنظام الإدارة الذاتية
٢. تفعيل دور قسم العلاقات العامة بالمديريات التعليمية ليتولى نشر فلسفة الإدارة الذاتية ، وجميع البيانات المتعلقة به ،وفعاليات ومناشط مدارس الإدارة الذاتية .

المحور التاسع: المحاسبية والمساءلة:

١. إيجاد آلية محددة لمتابعة فعاليات النظام من قبل المسؤولين والمشرفين في مديريات التربية والتعليم بالمحافظات التعليمية بالسلطنة.
٢. وضع نظام للتقييم السنوي لأداء جميع مدارس الإدارة الذاتية بالسلطنة، وإعلان نتائج التقييم بشكل علني، واستخدامها كتغذية راجعة لتطوير النظام، ولبث روح المنافسة بين المدارس .

المراجع العربية:

١. أبو جبين، عطا (٢٠٠٥). التقرير الوطني حول جودة التعليم في سلطنة عمان، رسالة التربية، العدد الثامن، وزارة التربية والتعليم، مسقط.

٢. البرعمي، سمية سعيد (٢٠٠٥). فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٣. أحمد، أحمد ابراهيم(٢٠٠١).الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة للنشر، الإسكندرية.

٤. أخوارشيدة، عالية خلف(٢٠٠٦).المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية ،دار الحامد للنشر، عمان.

٥. الحبسي ، حميدة بنت سالم (٢٠٠٧) واقع تطبيق بعض مبادئ مدخل الإدارة المفتوحة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .

٦. الحرمي ، منى بنت محفوظ (٢٠٠٣) معوقات الإبداع الإداري بمدارس التعليم الثانوي في سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .

٧. حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧). الإدارة التربوية ، دار المسيرة للنشر ،عمان.

٨. حسن، أشرف عبدالتواب (٢٠٠٤). تطوير دور المجالس المدرسية في إدارة المعاهد الثانوية في ضوء اتجاه الادارة الذاتية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٩. الدوسري، خلود حمد راشد (٢٠٠٦). الادارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٠. الرحبي ،عادل بن عبدالله (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان وتؤثر في مستوى أدائهم الوظيفي،

رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ،جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

١١. سلامة، عادل عبد الفتاح (٢٠٠٠). دراسة مقارنة للإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في كل من إنجلترا واستراليا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر ، مجلة التربية والتنمية ، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية ، القاهرة ، عدد ٢٠.

١٢. السليطي، احمد(٢٠٠٨).مجالس الأمناء، تاريخ الدخول٢٠٠٨/٧/٣م، www.education.gov.qa/section/privacy

١٣. السيابي، منى سعيد (٢٠٠٣). القيم التنظيمية وعلاقتها بالممارسات الادارية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

١٤. شحاتة، حسن(٢٠٠٤). مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، الدار لمصرية اللبنانية للنشر،القاهرة.

١٥. الشحي ، ابتسام بنت محفوظ (٢٠٠٣) إمكانية تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء مبادئ مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .

١٦. الشكيلي، سالم بن عبدالله (٢٠٠٦). دراسة تقويمية لمجالس الآباء والأمهات بمدارس التعليم الأساسي بحلقتيه الأولى والثانية بالمنطقة الداخلية في سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ،جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

١٧. الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٣). الإدارة الرائدة ، دار صفاء للنشر، عمان.

١٨. الصيعري، ناصر بن عبدالله (٢٠٠٤) السلوك الإداري للقيادات التربوية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار –سلطنة عمان– وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري المدارس، دراسة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عدن ، اليمن .

١٩. العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة، المكتبة العصرية للنشر ، المنصورة.

٢٠. العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٨). استراتيجيات الادارة الذاتية للمدرسة والصف، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية.

٢١. الغساني ، وفاء بنت سعيد (٢٠٠٦) معوقات الدور القيادي لمديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .

٢٢. المسلمي، علي بن حمد (٢٠٠٨). صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ،جامعة القديس يوسف، بيروت.

٢٣. المعمري، علية علي راشد (٢٠٠١). ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

المراجع الأجنبية:

1. Bernard, Helga E (1994). Evolution of Education Change and the impact on School – Based Management: A Historical Study. Unpublished PHD Thesis, Walden University.
2. Brown, Frank. & Hunter, Richard C (1998). School – Based Management involving Minority Parents in Shared Decision Making Urban Education, 38 (1), p.95-122.
3. Cheng Y.C., & Cheuny W.M (1999). Toward School- Based Management: Uncertainty, Meaning Opportunity, and development International Journal of Education Reform, 8(1), p.25-36.
4. Delaney, Jerome G. (1997) principal leadership A primary Factor in School – Based Management And School Improvement.
5. Phillips, Larry (1998) School-Based Management, Expectations and outcomes: Edmonton public School 15 years After Implementation. Unpublished MA Thesis, University of Alberta.

6. University of South California (1996). How Schools Makes school-Based Management work, University of South California.

(i)Hally S.Slay and Delmonize A.Smith, "Professional identity Coustruction: Using narrative to understand the negotiation of Professional and stigmatized cultural identities", Human Relations, vol.64, No. 1, 2011, P.86.

(ii)Lynn Thomas and Catherine Beauchamp, "Understanding new teachers' Professional identities through metaphor", Teaching and teacher education, Vol. 27, 2011, P.762.

(iii)Inge Timo˜ st˜ uk and Aino Ugaste, "student teachers' professional identity", Teaching and teacher education, Vol. 26, 2010, P.1563.

(iv)Sylina Chong and others, "Developing Student teachers' professional identities- An Exploratory Study", International Education Studies, Vol. 4, No.1 February 2011, P,30.

(v)Ibid., P. 34.

(vi)Esther T. Cariunus, Teachers' Sense of their Professional identity, (Groningen: Rijks universitiet, 2011), P.3.

(vii)Junjun chen and others, "Teachers' conceptions of Excellent teaching and its relationships to self reporeted teaching practices", Teaching and teacher education, Vol.28, 2012, P.937.

(viii) Jennifer L. Collen, "Getting recognised: Teachers negotiating Professional identities as Learners through talk", Teaching and teacher education, Vol. 26, 2010, P. 473.

(ix) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، متطلبات تحقيق جودة معلم التعليم العام في ضوء التنمية المهنية: دراسة ميدانية، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة المعلومات التربوية، ٢٠١١)، ص ١٠٥.

(x) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره في التنمية المهنية: دراسة ميدانية، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث السياسات التربوية، ٢٠٠٩)، ص٥٨.

(xi)Kate Eliza O'Connor, "You choose to care: Teachers, emotions and professional identity, "Teaching and teacher education, Vol.24, 2008, P. 119.

(xii)Ibid., P. 118.

(xiii)Katja Vähsäntanen and others, "Teachers; Professional identity negotiations in two different work organizations", Vocations and Learning studies in vocational and professional education, Vol. 2, No. 2, 2008, P.6.

(xiv) Vicki Vescio and others, "Areview of research on the impact of Professional Learning Communities on teaching practice and student Learning", Teaching and teacher education, Vol. 24, 2008, P.80.

(xv)Antonia Aelterman and Peter Vlerick, "Student teachers' prfessional identity formation: Between being born as a teacher

and becoming one", Educational Studies, Vol. 25, No. 2, 2009, P. 3.

([xvi])Ibid., P.4.

([xvii]) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره في التنمية المهنية: دراسة ميدانية، مرجع سابق، ص ٥٢.

([xviii]) رشيدة السيد أحمد الطاهر، التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية: تحديات وطموحات، (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠) ص ص ٧٨-٧٩، ص ٥٥.

([xix]) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، متطلبات تحقيق جودة معلم التعليم العام في ضوء التنمية المهنية: دراسة ميدانية، مرجع سابق، ص ١٥٢.

([xx])Antonia Aelterman and Peter Vlerick, OP. Cit., P. 11.

([xxi])John Trent, Becoming a teacher: the identity construction experiences of beginning English teachers in Hong Kong, (Australia: The Australian Association for Research in Education, 2012), P. 366.

([xxii]) Gerry CZ erniawski, "Emerging teachers- Emerging values: A Comparative study of newly qualified teachers in Norway, Germany and England", Paper Presented at the British educational Researsh Association Annual Conference, Heriot-Watt university, Edinburgh, 3-6 September, 2008, Pp. 3-4, 6.

-Louise Sutherland and others, "Professional identity creation: Examining the development of beginning pre service teachers' understanding of their work as teachers", teaching and teacher education, Vol. 26, 2010, Pp.455-456.

-Mark Fraser, Op.Cit., p.30.

-Esther T. Carinus, Op.Cit., p.8.

([lix])M. Valcke and others, Op.Cit., P.624.

([lx])Douwe Bejaard and others, "Teachers' Perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective", Teaching and teacher education, Vol. 16, 2008, P.752.

([lxi])Beatrice Avalos, "Teacher Professional development in teaching and teacher education over ten years, "Teaching and teacher education, Vol. 27, 2011, p. 12.

([lxii])Esther T. Canrinus, Op.Cit., p.10.

([lxiii])A. Reid and others, from Expert student to Novice Professional Learning and development in schools, and Higher Education, (U.S.A., Spriger, 2011), P. 87.

([lxiv]) D. Beijaard and others, "Reconsidering research on teachers' professional identity", Op.Cit., P. 107.

([lxv])Inge Timo˜ st˜ suk and Aino Ugaste, Op.Cit., p.1565.

([lxvi])Louise Sutherland and others, Op.Cit., p.456.

([lxvii])Antonia Aelterman and peter Vlerick, Op.Cit., p.8

([lxviii]) C.R.Rodgers and K.H. Scott, "the development of the Personal self and professional identity in Learning to teach" In: M. Cochran- smith and S.Nemser – Freiman (Eds.), Handbook of Research on teacher education: Enduring Questions in changing Contexts, (New york, London: Routtedge, 2008), P.743.

([lxix])Angela F.L. Wong and others, "Investigating changes in Pedagogical Knowledge and skills from pre- service to the initial year of Teaching", Educ Res Policy Prac, Vol. 2, 2012, p.107.

([lxx])lynn Thomas and Catherine Beauchamp, Op.Cit., p. 767.

([lxxi])Ibid., p.768.

([lxxii])Michael Marlow, "Supporting teacher Professional identity through mentoring activities", Research in Higher Education Journal, Vol.2, 2012, P.2.

([lxxiii])S. Gopinathan and others, Op.Cit., P.11.

([lxxiv])Brigitte Smit and others, "A Conversation of Teachers: in Search of Professional identity", The Australian Educational Researcher, Vol.37, No.2, August 2010, P.95.

([lxxv])Marie clarke and others, Op.Cit., P.4.

([lxxvi])Douwe Beijaard and others, Op.Cit., p.105.

([lxxvii])Inge Timo˜ st˜ suk and Aino Ugaste, Op,Cit., Pp. 1563-1570.

([lxxviii])Antonia Alertrman and peter vlerick, Op.Cit.p.1-38.

([lxxix])Lynn Thomas and Catherine beauchamp, Op.Cit., P.762-769.

([lxxx])Brigitte Smit and others, Op.Cit, P.93-106.

([lxxxi])M. Varghese and others, "Theorizing Language teacher identity: three Perspectives and beyond", Journal of Language identity and education, Vol.2, 2005, p.25.

([lxxxii])Esther T. Canrinus, Op.Cit., p.7.

([lxxxiii])C. Day and others, "The Personal and Professional selves of teachers: Stable and Unstable identities", British Educational Research Journal, Vol. 32, 2006, p.603.

([lxxxiv])John Trent, Op.Cit., P.367.

([lxxxv])Paulo Freire, Pedagogy of Indignation, (london: Paradigm publishers, 2004), p.33.

([lxxxvi])Georgina cattley, " Emergence of professional identity for the pre- Service teacher", International Education Journal, Vol.8, No.2, 2007, p.338.

([lxxxvii])Ben Levin, "Leadership for evidence- informed education", school Leadership and management, Vol.30, No.4, September 2010, pp.306,307.

([lxxxviii])Oon Seng Tan, Op.Cit., P.39.