كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج إدارة الأعمال

الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس

إعداد

دارين أحمد موسى صيام

إشراف

أ.د.محمود أبو سمرة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعة الخليل

2018

الإهداء

إلى الذي طالما ارادني في هذا المقام والدي الحبيب.

إلى التي اشرقت شمسي من تحت قدميها، وفاض الدعاء من بين انامله امي الغالية.

إلى عزوتي وعضدي اخوتي واختي وعائلاتهم، ادام الله بالهناء والسكينة ايامهم.

إلى طاقم مدرسة المكبر الثانوية للبنات، ادارة ومعلمات.

إلى طالباتي المميزات الرائعات.

إلى زملائي في مسيرتي التعليمية في جامعة الخليل.

إلى صديقي الشهيد الحي بهاء عليان.

إلى اصدقائي واحبتي جميعا.

أُهدي هذه الثمرة المتواضعة.

الشكر والتقدير

أحمد الله وأشكره على توفيقه وما أنعم به عليّ من نعم ظاهرة وباطنة حمداً وشكراً يليقان بجلال وجهه وعظيم مقامه.

ثم أتوجه بجزيل الشكر لأستاذي الدكتور محمود أبو سمرة الذي أشرف على هذه الرسالة، وقدّم لي النصائح النافعة، والإرشادات القيمة. لا أملك له إلا الدعاء أن يجزيه الله خير الجزاء، ويجعل عمله في ميزان حسناته.

الشكر والعرفان إلى عضوي لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور سمير أو زنيد (الممتحن الداخلي) والدكتور حكم حجة (الممتحن الخارجي).

كما وأُقدم خالص شكري الى كل من كان له فضل في إخراج هذا العمل وأخص جامعة الخليل وكل العاملين فيها ادارة ومدرسين، دمتم ودام عطاؤكم.

قائمة المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير .....د

قائمة المحتويات ..... ه

فهرس الجداول ..... ح

ملخص الدراسة.....ي

Abstract .....ك

الفصل الأول الإطار العام للدراسة 1

الفصل الأول..... 2

الإطار العام للدراسة 2

1.1. مقدمة..... 2

2.1. مشكلة الدراسة 5

3.1. أسئلة الدراسة 6

4.1. فرضيات الدراسة..... 6

5.1 أهداف الدراسة 7

6.1. أهمية الدراسة 8

7.1. متغيرات الدراسة..... 9

8.1. حدود الدراسة 9

1.9. مصطلحات الدراسة 10

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....12

1.2. الإطار النظري.....13

1.1.2. الإدارة والإدارة المدرسية 13

2.1.2. أهمية الإدارة المدرسية ووظائفها.....16

3.2.2. أنماط الإدارة المدرسية 17
4.2.2. اللامركزية الإدارية والإدارة الذاتية 18
1.4.2.2. اللامركزية في التعليم مفهومها وأسبابها 18
مفهوم اللامركزية في التعليم: 18
مبررات التوجه نحو اللامركزية في التعليم: 20
2.4.2.2. الإدارة الذاتية 20
1.2.4.2.2 الإدارة الذاتية المدرسية (المفهوم والنشأة) S B M 20
2.2.4.2.2. أهمية الإدارة الذاتية المدرسية وخصائصها 23
3.2.4.2.2. أهداف الإدارة الذاتية المدرسية 24
4.2.4.2.2. مجالات الادارة الذاتية 26
5.2.4.2.2. التجربة الفلسطينية في المدارس المدارة ذاتيا 30
6.2.4.2.2. التعليم في شرقي القدس 32
7.2.4.2.2. الادارة الذاتية في مدارس شرقي القدس 38
2.2.2. الدراسات السابقة 41
2.2.2. القسم الثاني: الدراسات الأجنبية 53
3.2.2. التعليق على الدراسات السابقة: 57
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 60
1.3. منهج الدراسة 61
2.3. مجتمع الدراسة 61
3.3. عينة الدراسة: 62
4.3. أداة الدراسة 65
1.4.3. بناء أداة الدراسة 65
2.4.3. صـــدق الأداة 65
3.4.3. ثبات أداة الدراسة 68
5.3. المعالجة الإحصائية 69

6.3. إجراءات تطبيق الدراسة 70
الفصل الرابع: نتائج الدراسة وتحليلها 71
1.4. نتائج الدراسة 72
1.1.4. نتائج سؤال الدراسة الأول: 72
2.1.4. نتائج سؤال الدراسة الثاني : 79
3.1.4. نتائج السؤال الثالث: 81
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 89
1.5. مناقشة النتائج 89
2.5. التوصيات 101
المراجع 103
الملاحق 112

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
(1)	توزيع المدارس والطلبة والشعب حسب الجهة المشرفة للعام، 2015-2016	37
(2)	خصائص العينة الديمغرافية	62
(3)	المؤهل العلمي.	62
(4)	التخصص.	63
(5)	جنس المدرسة.	63
(6)	نوع المنهاج.	64
(7)	المستوى الوظيفي.	64
(8)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة	67
(9)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الصعوبات في الادارة الذاتية	68
(10)	نتائج معامل كرو نباخ ألفا(Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة	68
(11)	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس	72
(12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تفويض الصلاحيات مرتبة حسب الأهمية	73
(13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة في اتخاذ القرار مرتبة حسب الأهمية	75
(14)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشراكة مع المجتمع المحلي مرتبة حسب الأهمية	76
(15)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التطور المهني للمعلمين مرتبة حسب الأهمية	77
(16)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصعوبات في الادارة الذاتية مرتبة حسب الأهمية	79

(17)	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي	81
(18)	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي	82
(19)	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير التخصص	83
(20)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ((one way analysis of variance للفروق بين (تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير جنس المدرسة	85
(21)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المنهاج	86
(22)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي	88

فهرس الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
1	أسماء محكمي الاستبانة	113
2	الاستبانة بصورتها النهائية	114

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس من وجهة نظر العاملين فيها (مدراء المدارس، والمعلمين، و المركزين التربويين)، وهل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس باختلاف متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي ، المؤهل العلمي ، التخصص ، جنس المدرسة، نوع المنهاج، والمسمى الوظيفي لأفراد عينة الدراسة، في العام الدراسي 2017/ 2018، وقد تكونت عينة الدراسة من (364) من العاملين في هذه المدارس منهم (11) مديراً و مديرة و(275) معلماً ومعلمة و (79) مركزة و مركزا تربويا، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (55) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب، أظهرت الدراسة: أن درجة الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس كانت متوسطة، وأن درجة الصعوبات في الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس كانت متوسطة، وبينت عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير: النوع الاجتماعي ، و المؤهل العلمي ، و التخصص ، وجنس المدرسة، ونوع المنهاج ، والمسمى الوظيفي.

وعلى ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

Abstract

Self-Management at Al-Maaref Elementary Schools in East Jerusalem

The first objective of this study was to be introduced to the true reality of the Self-management at Al-Maaref Elementary Schools in East Jerusalem from the perspective of principals, teachers and coordinators from both sex .The second objective of this study was to find out if the effectiveness of the self-managed schools does vary according to the study variables such as: the study 'sample gender, the educational degree, the academic stream (literary stream or scientific stream) , the kind of school, the kind of curriculum, and the occupational status .

In order to achieve these objectives; a questionnaire was adopted as the study tool. The questionnaire consisted of (55) items divided into five areas, distributed to a random sample of (365) individuals who worked at (20) out of (42) Al-Maaref Elementary Schools in East Jerusalem for the academic year (2017-2018), from which (11) were principals, (275) were teachers, and (79) were coordinators- from both sex.

After confirming the questionnaire validity and reliability and making the right statistical analysis of the data, the study indicated the followings: The degree of self-management at Al-Maaraf elementary schools was intermediate , and the degree of difficulties were intermediate too .There were no significant differences in the effectiveness of self-managed schools due to the variation of the study' sample gender, the educational degree , the academic stream (literary stream or scientific stream) , the kind of school, the kind of curriculum , and the occupational status..

Based on the research results, the study made a number of recommendations.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1. مقدمة

يعتبر العصر الحالي– عصر التقدم العلمي والتكنولوجي– فبعد تفجر المعرفة واختلاف ألوان النشاط الاقتصادي والاجتماعي، برزت الحاجة إلى التطوير في الإدارات بشكل عام، والإدارات التربوية بشكل خاص، حتى تتلاءم مع المتغيرات في مجالات الحياة المختلفة. وتعد الإدارة التربوية، بشكل عام، من الإدارات المهمة التي لابد من الاهتمام بها والعمل على تطويرها باستمرار، على اعتبار أن التعليم سبيل أساسي لتحقيق الأهداف المجتمعية، من خلال إعداد النشء، للاضطلاع بالأدوار الاجتماعية والاقتصادية والسياسة. ويرى عابدين (2001) أن التربية الحديثة تنظر إلى الفرد بشكل متكامل، وتأخذ في اعتبارها تنمية شخصيته، تربيته تربية متكاملة ومتوازنة، لهذا ينظر إلى المدرسة، تبعاً للتطور في اهتمام التربية بالفرد، كأحد أهم مقومات الحضارة الإنسانية، وأبرز وسائلها الاجتماعية.

وقد شهد منتصف القرن الماضي حركة من التطورات في الفكر الإداري أفرزتها كثرة التحديات التي ألمت بالمنظمات عامة والتربوية خاصة، مما دفع العلماء والمفكرين إلى البحث عن أساليب أو مداخل إدارية تطور أداء تلك المنظمات وتحسن المنتج والخدمة المقدمة (داوود، 2010).

وقد ظهر من ضمن تلك المفاهيم الإدارية الحديثة مفهوم الإدارة الذاتية للمدارس، أو المدارس المدارة ذاتياً، وهي إدارة تركز على عمليات التخطيط والرقابة والتوجيه، وتحمل مهارات متعددة امتدت لتشمل نواحي إدارية عديدة في المدرسة. واستطاعت أن تخرج الإدارة من مركزيتها إلى حركة من التغيير الإداري الشامل والجذري، بصورة تحقق الهدف الذي أنشئت المدارس من أجله، من خلال التوجه نحو اللامركزية وإعادة تقييم الأساليب والأدوات التي تستخدم في عملية صنع القرار، وتفعيل المشاركة المجتمعية، ومساهمة المجتمع المدني في تطوير التعليم، وعليه جاءت الطروحات لتبني مداخل إدارية جديدة في الإدارة التعليمية والمدرسية، ومنها الإدارة الذاتية، حيث تتيح مزيدا من الحكم الذاتي للمدرسة وإمكانية انفتاحها على المجتمع، وتدعيم علاقتها مع المؤسسات غير الحكومية، (مسعود، 2010).

ويُعد التوجه نحو الإدارة الذاتية من أهم التوجهات باعتباره استراتيجية أساسية ألقت بظلالها وتأثيراتها على النظم التعليمية وإدارتها بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص، وقد كان ذلك في بداية الثمانينيات متمثلاً في توجه العديد من الدول نحو اللامركزية كإصلاح للمنظمات بما فيها المنظمة التربوية (داوود، 2010).

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مشاريع تطويرية مختلفة، تهدف إلى بناء مناهج جديدة، وتدريب المعلمين، وتحسين الإدارات المدرسية. كما لاحظت الوزارة أن الظروف مواتية للتحول التدريجي، إلى اللامركزية في الإدارة، من خلال خطتها الخمسية التطويرية، فجاءت فكرة الإدارة الذاتية للمدرسة، وحالياً هناك مجموعة من المدارس الفلسطينية في الضفة والقطاع صنفت ضمن المدارس المدارة ذاتياً (وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، 2001- أ).

إلا أن الأوضاع في شرقي القدس تختلف كثيرا عن الواقع في الضفة الغربية وقطاع غزة على مستوى العملية التعليمة نتيجة السياسات الإسرائيلية في شرقي القدس، فالوضع يتسم بالخصوصية ويواجه جملة من الصعوبات النابعة من سياسة التمييز واللامساواة التي تمارسها إسرائيل على الصعيد التعليمي، فقد أشار الباحثان يائير وعليان (2009) إلى وجود أربعة خصائص سيكولوجيه تميز شرقي القدس والتي لها أثار مباشره على العملية التربوية وهي : الخلفية الاستعمارية لمدينة القدس، حق المواطنة للفلسطينيين في شرقي القدس، وقتية الحلول للقضايا السياسية، والساحة السياسية المتغيرة والمتشعبة.

لهذا يعاني قطاع التعليم في شرقي القدس من سياسة التمييز واللامساواة التي تمارسها إسرائيل على الصعيد التعليمي، إذ يقع جهاز التعليم في شرقي القدس ضمن مسؤولية قسم المعارف العربية في بلدية القدس، وتحت إشراف وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، وهو يعاني من إهمال خطير وميزانيات متدنية، عدا عن صراع الهوية على مستوى المناهج التي تفرضها بلدية القدس مما يؤثر على أداء الإدارات المدرسية والمعلمين وعملهم (عير عميم، 2013).

وقامت المعارف بتطبيق فكرة المدارس المدارة ذاتياً على العديد من مدارس شرقي القدس، منذ العام 2015، واعطت هذه المدارس ميزات خاصة، في اتخاذ القرار والميزانيات. حيث أن جهاز التعليم الابتدائي في شرقي القدس يتضمن (78) مدرسة ابتدائية، منها مدارس تابعة للأحياء تستوعب الطلاب المحليين وكذلك مدارس خاصة شاملة، وكل المدارس الابتدائية في القدس تعمل وفق نمط الإدارة الذاتية. حيث يُوسع نطاق الاستقلالية التعليمية والإدارية بالنسبة

لمدراء والعاملين في هذه المؤسسات التعليمية من خلال تمكين وتطوير طواقم الإدارة والتعليم الأمر الذي من شأنه تطوير البيئات التعليمية في المدرسة (موقع بلدية القدس، 2018).

وفي هذه الدراسة تحاول الباحثة التعرف الى واقع الادارة الذاتية في هذه المدارس، والصعوبات التي تواجهها، بهدف التعرف الى نقاط القوة ونقاط الضعف في نمط الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس.

2.1. مشكلة الدراسة

تتمحور مشكلة الدراسة حول واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس من وجهة نظر العاملين في هذه المدارس (المدراء، المعلمين والمركزين التربويين من كلا الجنسين). هذه الفكرة التي لا زالت حديثة في الميدان التربوي في شرقي القدس، سواء للمدير، أو المعلم، أو الطالب، أو وزارة المعارف نفسها. وهذا يستدعي متابعة هذه الفكرة، ورعايتها بكيفية تضمن تعزيز الجوانب الإيجابية في مسارها، والعمل على محاصرة الجوانب السلبية قدر الإمكان، لنضمن لها النجاح إن كانت فعلاً تجربة قادرة على خدمة المجتمع المقدسي وأهدافه التربوية. وهذا لا يتأتى إلا من خلال عمليات التقييم والمتابعة لهذه التجربة، ولجميع جوانبها، ومن خلال جميع المشاركين فيها، عندها نستطيع أن نحكم على هذه التجربة الإدارية الحديثة في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس على أسس علمية مهنية، دون تحيز أو إجحاف، ولهذا جاءت هذه الدراسة.

وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس من وجهة نظر العاملين فيها (مدراء المدارس، والمعلمين، والمركزين التربويين من كلا الجنسين)؟

3.1. أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس من وجهة نظر العاملين فيها (مدراء المدارس، والمعلمين، المركزين التربويين من كلا الجنسين)؟

السؤال الثاني: ما درجة الصعوبات في الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس؟

السؤال الثالث: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس باختلاف متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، نوع المناج، والمسمى الوظيفي؟

4.1. فرضيات الدراسة

انبثقت الفرضيات الصفرية التالية من سؤال الدراسة الثالث:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس باختلاف متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، نوع المنهاج، والمسمى الوظيفي؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير **النوع الاجتماعي.**

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير **المؤهل العلمي.**

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير **التخصص.**

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير **جنس المدرسة.**

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير **نوع المنهاج.**

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير **المسمى الوظيفي.**

5.1 أهداف الدراسة

تكمن أهداف الدراسة فيما يلي:

1. التعرف على واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس.
2. التعرف الى تقديرات أفراد عينة الدراسة من المدراء والمعلمين والمركزين التربويين من كلا الجنسين العاملين في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس وفق

متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، نوع المنهاج، والمسمى الوظيفي.

3. التعرف على الصعوبات التي تقف في وجه تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس.
4. عرض بعض المقترحات التي قد تساهم في تلافي المشاكل والصعوبات في تطبيق نمط الإدارة الذاتية في المدارس.

6.1. أهمية الدراسة

هذه الدراسة معدة لتكون:

1. مرجع لأصحاب القرار والمسؤولين في وزارة المعارف في شرقي القدس.
2. مرجعية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية من باب المقارنة بين المدارس المدارة ذاتيا لديها وبين المدارس العربية المدارة ذاتيا التابعة لوزارة المعارف في شرقي القدس.
3. هي نواة ينطلق منها أي باحث في موضوع الإدارة الذاتية بتوسع.
4. توعية الأهالي لميزة المدارس المدارة ذاتيا.
5. كما تكمن أهميتها أيضا بأنها تسلط الضوء على نقاط القوة ونقاط الضعف في الإدارة الذاتية من أجل تعزيز جوانب القوة ودعمها، ومحاولة رسم الخطط لمواجهة جوانب الضعف والتغلب عليها.

7.1. متغيرات الدراسة

المتغيرات الديمغرافية المستقلة:

***النوع الاجتماعي:** ذكر، أنثى.

* **المؤهل العلمي:** بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة.

* **التخصص:** علوم إنسانية، علوم طبيعية.

* **جنس المدرسة:** ذكور، إناث، مختلطة.

* **نوع المنهاج:** فلسطيني، بجروت، مختلط.

* **الوصف الوظيفي:** مديراة، مركزاة، معلماة.

المتغير التابع: تقديرات افراد عينة الدراسة لواقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس؟

8.1. حدود الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرت هذ الدراسة على العاملين (مدراء المدارس والمعلمين والمركزيين التربويين من كلا الجنسين) في المدارس الابتدائية في شرقي القدس التابعة لوزارة المعارف.

الحدود الزمنية: تم اجراء هذه الدراسة في العام 2017-2018.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس المعارف الابتدائية المدارة ذاتيا في شرقي القدس.

1.9. مصطلحات الدراسة

الإدارة الذاتية (تعريف أجرائي): هو مدخل إداري يقوم على وضع مهام إدارة المدرسة على اساس ظروف المدرسة واحتياجاتها؛ حيث يصبح أعضاء الإدارة المدرسية أكثر استقلالية ومسئولية في استخدام الموارد لحل المشكلات وتنفيذ الأنشطة التربوية الفعالة في تطوير المدرسة في المدارس الابتدائية في شرقي القدس.

مدارس المعارف الابتدائية: وهي جميع المدارس الابتدائية التي تخضع إداريا وماليا وتربويا لوزارة المعارف الاسرائيلية.

وزارة المعارف: هي واحدة من الوزارات الحكومية في "إسرائيل"، والمسؤولة عن النظام التعليمي في "إسرائيل"، بما في ذلك رياض الأطفال، والمدارس، والتعليم العالي، والتعليم غير النظامي (موقع وزارة المعارف).

إدارة المعارف في البلدية: وهو القسم المسؤول عن الجوانب التربوية والبيداغوجية للتعليم في مدينة القدس (موقع بلدية القدس).

شرقي القدس : هي جميع الأراضي في الجانب الشرقي من مدينة القدس التي كانت تحت الحكم الأردني منذ عام 1948 بعد انسحاب القوات البريطانية من فلسطين، وحتى الاحتلال الإسرائيلي للمدينة عام 1967 وتقع ضمن أراضيها مدينة القدس القديمة التي تحوي على أقدس الأماكن للديانات التوحيدية الثلاث الإسلام، والمسيحية واليهودية، مثل المسجد الأقصى وكنيسة القيامة وحائط البراق) أو كما يسميه اليهود :حائط المبكى.(ويكبيديا، 2019).

غربي القدس: هو مصطلح يُشير إلى جزء من القدس أصبح تحت السيطرة الإسرائيلية بعد الحرب العربية–الإسرائيلية سنة 1948، حيث صارت هذه المنطقة محددة ومحدودة الحدود وفق ما جاء في الخط الأخضر، وكانت تلك المنطقة مِن قبل تحت إدارة السلطة الأردنية (موسوعة ويكيبيديا، 2019)

مركز تربوي: رئيس لجنة مبحث او منسق البحث

الطاقم الريادي: هو تلك المجموعة من المعلمين المبادرين في المدارس الابتدائية والذين يقدمون مبادرات تطورية داخل المدرسة.

اللامركزية: وتعني تفويض أو دفع الكثير من السلطات والصلاحيات إلى المستوى الإداري الأدنى (المرؤوسين) وعدم تركيزها في المستوى الإداري الأعلى(المدير)، الذي يحتفظ بالجزء المتبقي من سلطاته وصلاحياته حتى يكون له حق مراقبة تصرفات مرؤوسيه وسلوكهم التنظيمي في الأمور المرتبطة بالسلطات والصلاحيات لهم (مصطفى، 2012: ص 235)

مانحي (ادارة التعليم في القدس): وهي الإدارة المعنية بشؤون تعليم الطلاب وتسجيلهم ومواصلاتهم... الخ في القدس (موقع وزارة المعارف الإسرائيلية)

الفصل الثاني

1.2. الإطار النظري

2.2. الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول الفصل الثاني الأدب النظري المتعلق بمفهوم الإدارة المدرسية، ومفهوم الإدارة الذاتية، واهميتها وخصائصها، اضافة الى التعليم في مدارس القدس الشرقية، وعدداً من الدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الإدارة الذاتية المدرسية، والتي استطاعت الباحثة الحصول عليها.

1.2. الإطار النظري

1.1.2. الإدارة والإدارة المدرسية

الإدارة، كممارسة، قديمة قدم الانسان، وهي ملازمة للأعمال الفردية والمؤسساتية ولا يستغني عنها البشر في حياتهم، بغض النظر عن طبيعة هذه الحياة، بسيطة كانت أم معقدة، سهلة أم متشابكة، فطبيعة الحياة البشرية بحاجة الى إدارة بشكل أو بآخر.

أما الادارة، كعلم، فهي حديثة النشأة نسبياً، ظهرت بداياتها مع المدرسة الكلاسيكية في الادارة من خلال رواد المدرسة العلمية والبيروقراطية: فردريك تايلور، وهنري فايول، وماكس فيبر. ثم جاءت مدرسة العلاقات الانسانية والمدرسة السلوكية، وتوالت النظريات والدراسات والمدارس الحديثة في الادارة: النظرية الموقفية، ومدرسة النظم، ونظرية (Z)، والجودة الشاملة، والادارة بالأهداف وغيرها. حتى أطلق بعضهم على هذا العصر" عصر الإدارة"، فما من نشاط أو اختراع أو انتاج الا وتقف خلفه إدارة ناجحة(النوري،1989).

والادارة عملية تشتمل على مجموعة من الوظائف الأساسية: التخطيط، والتنظيم، والتوظيف، والرقابة، والاشراف، والتقييم، وغيرها (الطويل، 1986). وتعرف الادارة بأنها" النشاط

الموجه نحو توفير التعاون المثمر والتنسيق الفعال بين الجهود البشرية المختلفة العاملة من أجل تحقيق هدف معين بدرجة عالية من الكفاءة" (درويش وتكلا، 1980: 50). أما الهنداوي (2012) فقد عرض عدة تعريفات للإدارة، وأشار في ختامها الى أن الادارة علم ومهنة، تتعلق بالاستخدام الفعال والكفء للموارد المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية.

وتختلف الادارة باختلاف ميادينها ومجالاتها، فهناك إدارة الأعمال، وإدارة المستشفيات، والادارة العسكرية، والادارة التربوية وغيرها من الميادين التي لا بد لها من ادارة، ولكل ميدان منها خصوصية تفرضها طبيعة الميدان: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وتعتبر الادارة التربوية من أهم هذه الادارات نظراً لكونها تهدف الى تربية الأجيال والاشراف على نمو النشء، وتوجيه هذا النمو نحو اهداف مرسومة ترتبط بأهداف المجتمع وسياساته الطموحة (أبو سمرة، 2012).

والادارة التربوية تُعنى بكل ما هو تربوي، فوزارة التربية والتعليم هي ادارة تربوية، ومديريات التربية والتعليم هي ادارات تربوية، وادارة المدرسة هي ادارة تربوية، وكذلك ادارة الصف هي ادارة تربوية. وبدأت الادارة التربوية كعلم مستقل بالظهور عام 1946، حين بدأت مؤسسة كلوج (Kellogg Foundation) الأمريكية بالاهتمام بها، وفي عام 1967 بدأت الادارة التربوية كعلم مستقل يجتذب الاهتمام في المملكة المتحدة، وذلك بعد أن قدمت مؤسسة كالوست جلبنكيان (Calouste Gulbenkian) منحة مالية ضخمة الى قسم الادارة التربوية في كلية التربية في جامعة لندن من أجل اعداد وتخطيط برنامج دراسي

لتدريب العاملين في وزارة التربية والتعليم على المهام الادارية للعملية التعليمية(السعود، 2013).

أما الإدارة المدرسية فقد نشأت بصورة حديثة نسبياً كمجال فرعي للدراسة ضمن الإدارة التربوية/التعليمية، وحتى عام 1950 لم يوجد سوى بحوث نادرة وبرامج رسمية قليلة عن الإدارة في المجال التربوي بصفة عامة، والادارة المدرسية بصفة خاصة، فقبل هذه الفترة كانت مداخل الإدارة المدرسية موازية لتلك الموجودة في الصناعة (الهنداوي، 2012).

وتعرف الإدارة المدرسية بأنها "مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة ونائبه (الوكيل) والأساتذة والموجهين وكل من يعمل في النواحي الفنية والإدارية (حامد، 2009، ص28). وهي" الجهود المنسقة التي يقوم فريق من العاملين في الحقل التعليمي(المدرسة) إدارية وفنية بغية تحقيق الأهداف التربويـــة داخل المدرسة تحقيقاً للتجانس مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائهـــا تربية صحيحة على أساس سليم" (السبيل، 2013، ص13).

ومنهم من رأى الادارة المدرسية بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (إداريين وفنيين)، بُغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة وعليه فالإدارة المدرسية جهة ووظائف، فمن حيث الوظائف فتشمل: التخطيط والتنسيق والتوجيه والتنظيم والرقابة والتقييم، لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة أو تحت اشرافها. أما الجهة التي تقوم بهذه الوظائف فتتمثل بـــــــــــ: مدير المدرسة ونائبه والسكرتير والمعلمون، فكلهم

يقومون بما يوكل إليهم من أعمال بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (عطوي، 2014، ص 18).

2.1.2. أهمية الإدارة المدرسية ووظائفها

لقد تغيرت النظرة الوظيفية للإدارة المدرسية والأهداف التي ترمـــي إلى تحقيقها من وظيفة المحافظة على تطبيق النظام بما فيه من لوائح وتعاميم وقرارات تضمن سير العملية التعليمية وفق الجداول المحددة، إلى المفهـــوم الحديث الذي يجعل من التلميذ محـــور العمليـــة التعليميـــة (السبيل، 2013)، وتنطلق أهمية الإدارة المدرسية من وجود الإدارة وضرورتها في أي جهد جماعي ذو أهداف محددة حسب قواعد معينة على النحو التالي:

1ـــ تلزم الإدارة لكل جهد جماعي، وهذا يعني أن الجهود البشرية صغيرة كانت أم كبيرة تصبح عاجزة عن تحقيق أهدافها في غياب تنظيم لتنسيقها وتوجيهها ومتابعتها.

2ـــ الإدارة نشاط يتعلق بإتمام أعمال بواسطة آخرين، الأمر الذي يظهر دور الإداري في توجيه جميع الجهود نحو الهدف من أجل بلوغ الأهداف بأيسر الطرق، وأقل التكاليف.

3ـــ تحقق الإدارة الاستخدام الأمثل للموارد المادية والقوى البشرية.

4ـــ ترتبط الإدارة المدرسية ارتباطا وثيقا بقوانين الدولة والسلطة التشريعية فيها، حتى لا يحدث تناقض بين ما تهدف إليه الإدارة المدرسية وبين ما تهدف إليه الدولة، وحتى تتجه أهداف الإدارة المدرسية نحو تحقيق الأهداف العامة للدولة.

5ـــــ إشباع الحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها عن طريق الموائمة بين مصلحة الفرد ومصلحة المدرسة (حامد، 2009).

ويمكن أن نوضح أهم وظائف الإدارة المدرسية عن طريق تحديد أهم واجبات مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن الإدارة المدرسية ومنها: تحسين وتطوير المنهاج، ومتابعة العملية التعليمية التعلمية، وخاصة تحصيل الطلبة، وتنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي، والإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه، والقيادة المهنية للمدرسين، والنجاح في العمل، وتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيف، والعمل الكتابي والمراسلات، والعلاقات العامة، ووضع السياسة واتخاذ القرارات وتنفيذها، وتفويض السلطة والمسؤوليات، وتقويم العملية التعليمية (عطوي، 2014 ، ص 20).

3.2.2. أنماط الإدارة المدرسية

إن المفاهيم المتعددة للإدارة أوجدت أساليب متعددة وأنماطاً إدارية مختلفة، فبعض المديرين يؤمنون بفلسفة إدارية تقوم على أساس الانفراد بالسلطة وإصدار الأوامر، بينما يتمتع بعض المديرين بوعي إداري وإيمان واضح بضرورة مشاركة جميع العاملين في إصدار القرار وهناك أنماط من المديرين يُعطي الحرية الكاملة للمدرسين وتسيير المدرسة وفق ما يراه المدرسون أثناء قيامهم بعملهم وتبصرهم في مشكلاته، إنها السياسة الترسلية التي لا تتضمن فرضاً أو تدخلاً من مدير المدرسة. وبذلك تختلف الإدارة المدرسية وطريقة أداء العمل المدرسي باختلاف شخصية مدير المدرسة، فهو قمة الجهاز الإداري ويُسيِّر كل التنظيمات والنشاطات، ويتخذ القرارات بطريقة تتفق مع فلسفته الخاصة التي يرى أنها تحقق أهداف المدرسة (عطوي، 2014).

والممارسات الإدارية لمدير المدرسة هذه تقع ضمن ثلاثة أنماط إدارية أساسية، هي: النمط الديموقراطي(التشاركي)، والنمط التسلطي (الأوتوقراطي)، والنمط الانتهازي (الترسلي)، حيث أن النمط الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية الفرد، ويعطي القائد أهمية كبرى للتابعين له، ويستخدم الشورى أسلوباً عند اتخاذ القرارات، وتتسم القيادة بالاحترام المتبادل والتعاون بين القائد والأتباع، ويعتمد على حرية الاختيار والإقناع، وإن القرار النهائي للأغلبية، بينما النمط الأوتوقراطي يقوم على التسلط والإكراه في تسيير الأمور، وينفرد بالرأي واتخاذ القرار، وعنده تنتهي كل العمليات الإدارية، ويرى أنه من حقه التحكم في أتباعه كيفما يشاء، ويتدخل تدخلا مباشر في تفصيلات وجزيئات العمل، أما النمط الترسلي فانه يمنح اكبر قدر من التحرر والحرية الكاملة للأعضاء، ويترك لمعاونيه كل سلطاته، وان يفعلوا ما يشاؤوا ويقوم بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم الحرية، وليس لديه سياسات محددة أو إجراءات فحسب (العجمي، 2008).

4.2.2. اللامركزية الإدارية والإدارة الذاتية

1.4.2.2. اللامركزية في التعليم مفهومها وأسبابها

مفهوم اللامركزية في التعليم:

عند تحديد مفهوم اللامركزية Decentralization لابد من الإشارة إلى أن المركزية تعني نظاماً تتخذ فيه القرارات التعليمية في مركز التنظيم الإداري أو قمته، واللامركزية نظام يتم بموجبه اتخاذ القرارات الإدارية في الفروع التنفيذية أو الإقليمية أو المحلية التابعة لمركز التنظيم، وتدل اللامركزية على تفويض المسؤولية من السلطة المركزية إلى الهيئات المحلية (علي، 2009).

واللامركزية التعليمية تعني نظام يعتمد على فلسفة إعادة توزيع القرارات واتخاذه في الفروع التنفيذية الإقليمية والمحلية (Radópéter, 2010)، وكلاهما مرتبط بنواح سياسية، وإدارية، وتربوية، فالمركزية التعليمية تعني احتفاظ السلطة أو المؤسسات المركزية في عواصم الدول أو الأقاليم بالصلاحيات المهمة كافة، وترك الأمور الجزئية للفروع أو المحليات، والمناطق التعليمية.

والتحول إلى اللامركزية يعني إعطاء بعض السلطات والمسؤوليات الإدارية إلى المستويات الأدنى في الوزارات أو الأجهزة الحكومية المركزية أو بمعني آخر هو تخلي الأجهزة التعليمية الإدارية عن بعض سلطاتها إلى الأجهزة الإدارية المحلية في المناطق، وتحت إشراف السلطات المركزية.(Floresta, & Cooper, 1997)

وعليه تقوم اللامركزية في الإدارة التعليمية على توزيع عمليتي صناعة القرار واتخاذه وعدم اقتصاره على المدير (علي ورجب، 2010).

وقد ظهر التوجه نحو اللامركزية في التعليم حسب خليل (2013) بعدما أثبتت كفاءتها وقدرتها على الارتقاء بالنظام التعليمي بكافة عناصره. ومن سمات اللامركزية الأخذ بالاتجاه التشاركي في اتخاذ القرارات التعليمية والتربوية، وديموقراطية الإدارة والعمل في جو يسوده الود والتعاون بين العاملين الذين يكون هدفهم جميعاً تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية والارتقاء بكافة جوانبها.

ومن الاتجاهات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في العديد من الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وفرنسا وألمانيا وكندا واستراليا ونيوزلندا وسنغافورة وماليزيا وهونج

كونج، تطبيق الإدارة اللامركزية على مستوى المدرسة، حيث تعامل المدرسة كوحدة مستقلة لها صلاحيات ومسئوليات مستقلة، وهنالك محاولات عديدة تقوم فيها الدول النامية لتطبيق اللامركزية في الإدارة فهي تعمل على زيادة حجم التمويل للمدارس، وبالإضافة إلى زيادة تفويض السلطة التامة للمدارس في صنع القرار. وقد حصل مفهوم اللامركزية على اهتمام الباحثين في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية بهدف تحديد ماهيتها ومفهومها (حسين، 2006).

مبررات التوجه نحو اللامركزية في التعليم:

في العصر الحالي أصبح لوجود اللامركزية في إدارة التعليم أهمية كبيرة وله مبررات وأسباب، يمكن تلخيصها في: زيادة مصادر تمويل التعليم، وانخفاض تكاليف العمل، وخفض البيروقراطية في الإدارة، وإطلاع المسؤولين على احتياجات النظام، وتطبيق معايير للتعليم، مما يزيد من كفاءة العمل، وتوزيع السلطات السياسية على المؤسسات، ومنح المواطن دوراً أكبر في الإدارة، بالإضافة إلى تحسين جودة العمل عن طريق الربط بين تحسين التعليم بصنع القرار واحتياجات المدرسة، وزيادة المنافسة والإبداع داخل النظام، ووجود نظام ديموقراطي يعتمد على مشاركة المجتمع المحلي في العملية الإدارية (علي ورجب ، 2010).

2.4.2.2. الإدارة الذاتية

1.2.4.2.2 الإدارة الذاتية المدرسية (المفهوم والنشأة) S B M

ظهر هذا المفهوم من نمط الادارة اللامركزية، وجاءت فكرة المدارس المدارة ذاتياً بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم، وقد تعددت المسميات لهذا المفهوم، فمنهم من يطلق عليه

الادارة المحلية للمدرسة، وغيرهم يطلق عليه إدارة الموقع للمدرسة، أو الادارة المتمركزة على المدرسة، أو المدارس المستقلة، أو الادارة على مستوى المدرسة، أو المدارس المطورة او الريادية، واكثرها شيوعاً هو المدارة ذاتياً، ويعني هذا المفهوم، باختصار، السماح لإدارة المدرسة بوضع الميزانية أو تقرير المناهج، أو اتخاذ بعض القرارات الخاصة بالموظفين، دون اللجوء الى مكاتب التربية(عواد، وأبو سمرة، و الطيطي 2011).

ويعرف العجمي (2008، ص131) الفكرة التي تقوم عليها المدارس المدارة ذاتياً بأنها "مدخل إداري معاصر يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها لها حرية التصرف في إدارة شئونها من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها –التلاميذ– . ويعرف (Caldwe, 2005) المدارس المدارة ذاتياً "بأنها تفويض صلاحيات فعلية لمدير المدرسة، مثل اختيار هيئة التدريس، واستخدام اللامركزية بشكل كامل لميزانية المدرسة". في حين عرفها حسين (2006، ص14) بأنها: "شكل من أشكال اللامركزية الذي يجعل المدرسة والواقع المدرسي نفسه وحدة أساسية لصنع القرار، ويعتمد بصورة أساسية على إعادة توزيع سلطة صنع القرار بين كل العاملين في المدارس، وبين أعضاء المجتمع المحلي، باعتبارهم وسيلة أساسية تمكنهم من تقييم التطورات التي تحدث داخل العملية التعليمية في المدارس، وأيضا تمكنهم من معرفة أفضل الأساليب لتوفير الدعم والتمويل المناسب لضمان تحقيق أعلى مستوى من الأداء في العملية التعليمية بما يضمن تحقيق أهداف المدرسة ككل".

أما (Kranz et al, 1990) فيرى بأن الادارة الذاتية للمدرسة ما هي الا شكل من أشكال اللامركزية تجعل المدرسة الوحدة الأساسية للتحسين، وتعتمد على إعادة توزيع نفوذ اتخاذ القرارات بين أعضاء المدرسة، كوسيلة أساسية يتم من خلالها تحفيز المعلمين، وباقي المشاركين في المدرسة.

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

ومنذ ستينيات القرن الماضي اعتبر اسلوب المدارس المدارة ذاتياً أسلوب اصلاحي ذو شعبية واسعة، تبنته كثير من الدول الغربية لتحسين أداء المدارس، ففي الولايات المتحدة بدأ الأمريكيون في إعادة التفكير في الطريقة التي تدار بها المدارس في عملية عرفت: بإعادة البناء: أو " الاصلاح المنظم"، وتم تسمية بعض المدارس حينها بالمدارس المرخصة، بحيث تنقل السيطرة وصنع القرارات من المكتب المركزي الى الادارة نفسها(Fiske, 1995).

أما في استراليا فقد عرفت باسم " مدارس الألفية الثالثة"، حيث قامت الحكومة بإعطاء بعض المدارس الصلاحيات التي كانت تختص بها سلطة التعليم المركزية والسلطة المحلية، مثل صلاحيات: جمع الأموال من الجهات الخارجية، تعيين المدرسين، وتحديد برامج المناهج ضمن معايير مشتركة مع الولاية، أما في البلاد العربية فكانت البدايات في قطر، وسميت بالمدارس المستقلة، وهي ممولة حكومياً، وسمح لها القيام برسالتها واهدافها التربوية الخاصة

بها، مع الحفاظ على المعايير العامة والخطوط العريضة للسياسة التعليمية في الامارة(سبرينج، 2000).

2.2.4.2.2. أهمية الإدارة الذاتية المدرسية وخصائصها

يسعى نظام الإدارة الذاتية إلى تحقيق الإصلاح التربوي داخل الدولة، وذلك بتحقيق المرونة العالية واللازمة لإشراك العديد من الأطراف المعنية، لتحديد احتياجات التلاميذ المختلفة من بيئة لأخرى والسعي نحو تحقيقها، فقد أثبتت الإدارة الذاتية نجاح أسلوبها في مجال إدارة الأعمال، حيث أن نقل سلطة صنع القرار إلى المستويات الأقل في المؤسسات يزيد من شعور الأفراد العاملين بالرضا الوظيفي، حيث يكون لديهم سلطة مؤثرة وفعالة في أسلوب أدائهم لوظائفهم ومهامهم التنظيمية فحينذاك يزداد شعورهم بالرضا الوظيفي (حسين، 2006).

ويمكن تحديد خصائص "الإدارة الذاتية للمدرسة" حسب (العجمي، 2008)، و (Mohrman & Wohlstetter,1994) في كونها:

1. تعد نوعاً من الإصلاح الإداري في مجال التعليم، كونها تسمح للمدارس باتخاذ القرارات.
2. تطوير المنحى الاخلاقي لدى المعلمين، وتدريب قيادات جديدة على كل المستويات.
3. تسعى لتحقيق الأهداف العامة والخاصة التي تخطط المدرسة لها في ضوء عملية التحليل البيئي، وتقومها في ضوء عملية التنفيذ وبذلك تضمن قوة نموذج الإدارة بالأهداف.

4. تستطيع –بما تتمتع به من حرية واستقلالية– أن تستخدم مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فاعلية في ضوء عمليات التحليل البيئي (خاصة) وعمليات التخطيط الاستراتيجي عامة.
5. تقوم بإجراء تحليلات شاملة ومترابطة، تتضمن عمليات تقويم الأداء للفرد والمجموعة والمدرسة ككل، بهدف إحكام الضبط وتحسين الأداء المدرسي وتجويده بشكل عام.
6. توصف بأن قيادتها إنسانية تربوية فنية متعددة المستويات.
7. تطبيق مبدأ المساءلة، ضماناً لمزيد من الفعالية والإنتاجية وذلك من خلال ضبط ومراجعة وتقويم كافة العمليات الداخلية في المدرسة وما تساهم به في تصميم نظام المساءلة التعليمية.

3.2.4.2.2. أهداف الإدارة الذاتية المدرسية

من أهداف الإدارة الذاتية: زيادة المشاركة المجتمعية ومشاركة الآباء في إدارة المدرسة، والعمل على تفعيل نظام تفويض الصلاحيات للمديرين والمعلمين في المدرسة. والسعي إلى تحقيق الشفافية في تفويض الصلاحيات وإيجاد آليات لمحاسبة ممثلي الإدارة الذاتية زيادة فاعلية وجودة ما يقدم إلى المجتمع المحلي من خدمات (علي ورجب، 2010). ويشير العجمي (2008) الى مزيد من أهداف الإدارة المدرسية الذاتية:

1. تقليل البيروقراطية وزيادة قاعدة المشاركة في صناعة القرارات المدرسية على مستوى المدرسة، وذلك بنقل سلطات معينة من الإدارة التعليمية إلى مدير المدرسة. حيث أن اشتراك المجموعة في عملية اتخاذ القرار يعد ضماناً للحصول على تعاونهم في مرحلة تنفيذه وضمانا لوضوح الرؤية وتبادل الرأي قبل أن يتخذ القرار. ويعمل

على الحد من الاختلافات والصراعات داخل الجماعة من خلال عملية صنع القرار، ويعتبر تفعيل المفاهيم حول المشاركة في اتخاذ القرار يساهم في استثمار العناصر البشرية التي تعمل بها لابد وأن يشارك في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة ومتعلميها، حيث ان مشاركة كافة أطراف العملية التربوية في ذلك تساعد المدرسة على أداء رسالتها (أبو فروة، 1997).

2. تهيئة البيئة المدرسية المجتمعية، القائمة على المشاركة والالتزام، مما يزيد من الإحساس بالاقتدار والجدارة والشعور بالملكية والالتزام بين المشاركين.
3. تحسين جودة العملية التدريسية والمهارات الإدارية، في ظل شمول برامج التنمية المهنية والإدارية كافة الكوادر العاملة بالمدرسة.
4. تغيير ثقافة المدرسة بشكل إيجابي يضمن التفاعل البناء بين مدير المدرسة والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور.
5. توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ بما يضمن تحقيق المشاركة المجتمعية في إدارة وتمويل العملية التعليمية.
6. ترشيد استخدام الموارد المالية للمدرسة، بما يضمن تحسين المساءلة التعليمية حول توظيف الموارد المالية للمدرسة –المساءلة من أجل التنمية.
7. النظر للمراجعة باعتبارها جزءاً رئيساً من المساءلة العامة واعتبارها –كذلك– مقياساً لمدى تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة ومؤشراً لها.
8. بث الرقابة الذاتية في نفوس كافة العاملين بالمدرسة، وتشجيع أسلوب التقويم الذاتي داخل المدرسة بما يضمن تحفيز العاملين فيها نحو حتمية التجويد والإصلاح التربوي.

9. زيادة وعي العاملين بالمدرسة بالتشريعات المنظمة لعملهم، وتفعيل تطبيق اللوائح المرتبطة بأساليب الثواب والعقاب لضمان التطابق بين التعليم الفعال وسير العمل اليومي بالمدرسة.

10. إعادة هيكلة إدارة المدرسة بالشكل الذي يتيح الفرصة للمعلمين والمعاونين للمشاركة في إدارة المدرسة، وصناعة القرارات، ويمنح أولياء الأمور حق المشاركة في التخطيط التعاوني التعليمي؛ كل ذلك ضماناً لتوسيع دائرة اللامركزية في إدارة المدرسة.

4.2.4.2.2. مجالات الادارة الذاتية

تقوم الإدارة الذاتية للمدرسة على عدد من المجالات التي ترتكز على عدد من الأسس والمبادئ المتكاملة معاً، والمعتمدة على بعضها البعض اعتماداً متبادلاً، وهي:

1. اللامركزية: وتعني اللامركزية هنا تمتع المدرسة بسلطات عديدة في كافة النواحي المتصلة بالعمل فيها، وبحيث لا يكون للمستويات الإدارية الأعلى أية سلطات عليها، ولا يتم الرجوع إليها في أي أمر من الأمور.

2. استقلالية دورة القرار: ويقصد بذلك أن عملية القرار بما تشمله من صنع القرار واتخاذه وتنفيذه، ومتابعته وتقويمه من صميم صلاحيات إدارة المدرسة.

3. التنمية المهنية المستمرة داخل المدرسة: وقد تطلبت الإدارة الذاتية للمدرسة، قيام المدرسة بمسئولياتها في تنمية العاملين بها داخلها.

4. الشفافية وإتاحة المعلومات للجميع: حيث تقوم الإدارة الذاتية للمدرسة على الشفافية من ناحية، والاهتمام بحرية تداول المعلومات وإطلاع الجميع عليها.

5. المحاسبة: والمحاسبة مكون رئيس للإدارة الذاتية للمدرسة، يرتبط بالشفافية، ويؤكد على أن هناك مستويات للأداء، وربط التحفيز بها، ويرتبط بذلك قيام هيئات مستقلة بمراقبة الأداء ومتابعة العملية التعليمية (حجي، 2005: 122-123).

وبينت دراسة السبعي (2015) ودراسة سرور (2008) مجالات الإدارة الذاتية للمدرسة وتتمثل فيما يلي:

1. لامركزية الإدارة المدرسية: وهي تعني نقل الصلاحيات من مستويات اتخاذ القرار المركزي إلى مستويات تقديم الخدمة، مما يؤدي إلى إعطاء مزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستويات الإدارة والمدرسة وتفريغ الإدارات العليا من المهام التنفيذية مع تعاظم دورهم الرقابي والمنهجي والتخطيطي.

2. تفويض السلطة: حيث يؤدي تفويض السلطة إلى إفراز كوادر قيادية فعالة بالمدرسة يمكنها أن تحسن وتطور من مستوى أداء العاملين بها.

3. التنمية المهنية: وهي عبارة عن عمليات وأنشطة مستمرة يمكن من خلالها إحداث التحسينات المطلوبة في اتجاهات العاملين بالمدرسة وإكسابهم كافة الخبرات والمعلومات التي يحتاجونها.

4. المشاركة المجتمعية: حيث تعمل الإدارة الذاتية على تأسيس قنوات اتصال بين المدرسة والمجتمع، ومشاركة المدرسة في حل مشكلات المجتمع حتى تلقى التأييد والدعم الكامل من المجتمع المحيط.

5. المشاركة في صناعة القرار التربوي: وتعنى المشاركة إتاحة الفرصة للمعلمين لإبداء آرائهم فيما يتعلق بالأمور الإدارية بالمدرسة وعدم قصرها على المدير والوكلاء، وعدم تقليص دور المعلمين على إلقاء الدروس فقط، وتفويض السلطة لهم ووضع رأيهم موضع التطبيق.

6. المساءلة والمحاسبية التعليمية على النتائج والإنجازات: حيث وضعت المدرسة تحت نظام فعال من المحاسبة يتمثل في شقين، يتمثل الأول في المحاسبة المهنية والأخلاقية وهو الحكم على السلوكيات والأخلاقيات والقدرة على أداء الأعمال، أما الثاني يتمثل 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 ولابد 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.

7. التقييم الذاتي: ويقصد بالتقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية مجموعة الخطوات الإجرائية، التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مؤسستهم بأنفسهم؛ استناداً إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع البيانات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي، ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد.

وعلى ضوء تجربتي كمديرة لمدرسة معارف ابتدائية مدارة ذاتيا في شرقي القدس أجد أن كل ما ورد سابقاً من تعريفات قد طبقته وزارة المعارف في نمط المدارس المدارة ذاتيا، حيث

حددت الأهداف العليا وتركت الخيار لمدراء المدارس باختيار هدف او اثنين أساسيين والعمل على تحقيقهما بالآلية والأسلوب والنمط الملائم لاحتياجات المدرسة.

تقوم الية اختيار وتحقيق الأهداف على ما يأتي:

1. بعد مسح احتياجات المدرسة يقوم المدير وبالشراكة مع الطاقم الريادي في المدرسة باختيار الأهداف المنوي العمل عليها للعام الدراسي والتي قد يحتاج لتحقيقها عدة أعوام قد تصل لأربعة او خمسة أعوام.
2. تفنيد كل هدف الى الاهداف الفرعية والتي يتحقق من خلالها الهدف الرئيسي.
3. يتم بناء خطة مفصلة بالآليات والأنشطة والفعاليات المطلوبة لتحقيق كل هدف.
4. تحديد الموارد البشرية والمادية التي تساعد في الوصول الى الهدف. تجدر الإشارة الى ان بإمكان المدير اختيار الشراكة المناسبة والتي يحتاجها لتحقيق الهدف، والتي قد تكون على هيئة افراد او مؤسسات.
5. يتوجب على المدير عرض خطته المدرسية وبمرافقة عدد من افراد الطاقم امام ما يسمى ب " اللجنة المرافقة" – لجنة مكونة من مفتشة الإدارة الذاتية، ومفتشة المدرسة، ومسؤولة من إدارة المعارف (التابعة لبلدية القدس) – يعرض المدير أهدافه واليات تطبيقها وخطته المالية مفصل فيها احتياجاته المالية لتحقيق أهدافه. وإذا ما تمت الموافقة فان المدير يحصل على مصادقة خطية موقعة من المسؤولين – أعضاء اللجنة المرافقة، يصرح فيها باستخدام الأموال اللازمة لتحقيق هدفه.
6. لا يقف الامر عند ذلك، بل يرافقه متابعة مالية قد تصل لأربع مرات سنويا. يأتي المسؤول المالي التابع لإدارة المعارف العربية بلدية القدس للتدقيق في حسابات المدرسة، وإعطائها التوجيهات اللازمة والملائمة لها.

هذا النمط الإداري – الإدارة الذاتية – اعطى للمدير الحرية باختيار أهدافه والية تحقيقها، واختيار الشركاء المناسبين لاحتياجاته، وبالمقابل زاد من عبء المسؤولية لديه، حيث أصبح مسؤولا عن إدارة مالية وعمل مناقصات قد تصل لمئات الالاف من الشواكل الامر الذي لم يكن مطلوبا منه سابقا.

5.2.4.2.2. التجربة الفلسطينية في المدارس المدارة ذاتيا

طبقت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ثلاثة برامج تربوية، بهدف تعزيز التوجه نحو تطبيق الإدارة المدرسية المستقلة، وكذلك تعزيز التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية، وقد قامت التربية والتعليم الفلسطينية، بتفويض بعض المدارس، عرفت بالمدارس المدارة ذاتياً، بعدد من القضايا، في الجوانب الإدارية والفنية والمالية، ناقلة بذلك صلاحيات اتخاذ القرار في هذه القضايا لتلك المدارس. وهدف هذا المشروع إلى:

1. تدعيم المدارس والمديريات وتأهيلها، لمقابلة متطلبات خطة وزارة التربية والتعليم الخمسية لإنتاج نظام إداري فعال وقوي، وتدعيم التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية.
2. إنشاء إدارات مدرسية ذاتية الإدارة، قادرة على تحديد احتياجاتها، ورسم الاستراتيجيات لتحقيق هذه الاحتياجات ذاتياً.
3. تطوير قدرات المدرسة الإدارية، بما يقلل من اعتمادها على المستويات الإدارية العليا.
4. تطوير القدرات الإدارية، لموظفي الإدارة العامة للتطوير، والفريق الإداري في المديريات وفي المدرسة.

5. تعزيز مفهوم اللامركزية في الإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2001- ب).

وقد طبق هذا المشروع في بداية عام 2000م، حيث تم اختيار (30) مدرسة، من المدارس الريادية الموزعة في المديريات كافة، من أجل تطوير مشروع المدارس المدارة ذاتياً، وقد خضع عدد من المديرين إلى امتحان تقييمي، في المديريات كافة، تم على أساس نتائجه اختيار 28 مديراً ومديرة ليكملوا مرحلة المدارس المدارة ذاتياً، وقد تم تدريب القائمين على هذه المدارس، وتزويد هذه المدارس بالتجهيزات الأساسية (وزارة التربية والتعليم، 2005) .

يبين عواد، وأبو سمرة، والطيطي (2011) أن تجربة المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين هي فكرة جديدة، وفيها شكل من أشكال الاستقلالية للمديرين المعلمين والمدارس فمن مميزاتها:

1. أن مديري المدارس تحول دورهم من إداريين ينفذون التعليمات، إلى قادة تربويين، يحسون بدورهم في مجالات التطوير والتحديث في المدرسة، من خلال عملية تشاركيه، تعتمد على أداء فريق عمل متكامل.
2. المعلمون تتاح لهم الفرصة لتبني وتنفيذ برامج إبداعية، ومشاريع نوعية تستثمر الإمكانات المتاحة وتنعكس آثارها إيجابياً على الطلبة.
3. تأسيس الأرضية للمشاريع الريادية الجديدة.

ومن المعيقات التي برزت في سبيل تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الفلسطينية ما يلي:

1. افتقار المدارس الى القيادات الإدارية المؤهلة.
2. صعوبة اقناع القيادات العليا بأهمية تفويض الصلاحيات.
3. ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي.
4. ضعف الإمكانيات المادية للقيام بمختلف النشاطات المدرسية (سليم، 2015).

6.2.4.2.2. التعليم في شرقي القدس

يعاني قطاع التعليم في شرقي القدس من سياسة التمييز واللامساواة التي يمارسها الاحتلال الإسرائيلي على الصعيد التعليمي، إذ يقع جهاز التعليم في شرقي القدس ضمن مسؤولية قسم المعارف العربية في بلدية القدس، تحت إشراف وزارة التربية والتعليم (الإسرائيلية)، وهو يعاني من إهمال خطير وميزانيات متدنية، واكتظاظ في الغرف التدريسية، ونقص مزمن في الغرف التدريسيّة في المدارس العربية، على الرغم من التزام السلطات أمام المحاكم بسد النقص؛ كما أن الغرف التدريسيّة التي يجري بناؤها لا تقلّص الفجوة مما يؤثر على العاملين ، عدا عن صراع الهوية على مستوى المناهج التي تفرضها بلدية القدس مما يؤثر على أداء الإدارات المدرسية والمعلمين وعملهم. وبشيء من التفصيل، يمكن القول أن هذه الصعوبات على المستوى التربوي تتلخص في أن الحصة المالية المخصصة للطلاب العرب في القدس "متدنية على نحو خاص – تقل عن المعدل القطري–، وتصل إلى نحو (12000 شيكل) للطالب، أي أقل من نصف معدل الميزانية المخصصة للطلاب في المدارس اليهودية الدينية في القدس (25500 شيكل). وللطلاب اليهود في التعليم الرسمي في القدس (24500 شيكل) للطالب الواحد (عير عميم، 2013).

عدد الغرف الناقصة في جهاز التعليم في شرقي القدس يصل إلى نحو (1100) غرفة، وتضاف إليها الغرف التدريسية التي يجب بناؤها لصالح الأولاد الذين يرتادون الآن أطر التعليم المعترف بها وغير الرسمية القائمة في شرقي القدس لعدم وجود مقاعد لهم في التعليم الرسمي وعلى هذا النحو تصل عدد الغرف الناقصة الى الضعفين وأكثر أي الى نحو (2200) غرفة (عير عميم، 2013).

وتعاني المدارس في شرقي القدس من انعدام التطوير، ومن غياب البنى التحتية، وحدائق اللعب وأطر التعليم غير الرسمي. بحسب بيانات مديريّة التعليم "مانحي" – أدارة المعارف في بلدية القدس بالإضافة الى ظاهرة التسرب حيث بلغت نسبة التسرب من المدارس في شرقي القدس في العام الدراسي (2011) % 13من إجمالي عدد الطلاب (غولان،2012).

ومن المشاكل القائمة أيضا، هناك نقص خطير في المستشارين التربويين في المدارس العربية في شرقي القدس. بحسب النشرة الدورية للمدير العام لوزارة التربية والتعليم، تتمثل وظيفة المستشار في أن يشّكل الأذن الصاغية للطلاّب، وأن يكون الجسم الذي يقّرب بينهم وبين جهاز التربية والتعليم، وحتّى بينهم وبين الأهل والمجتمع بعاّمة (عير عميم، 2013).

وعليه، فمنذ احتلال فلسطين وحتى هذه الأيام وبالرغم من الاتفاقيات بين الإسرائيليين والفلسطينيين، لا يتوقف الاحتلال في قمع المقدسيين من عيشهم بحرية وإنسانية، وساهمت الممارسات والسياسات الإسرائيلية التمييزية في فرض عوائق وصعوبات على حياة المقدسيين، دفعتهم إلى الخضوع لسياسة الاحتلال مع محاولتهم الدائمة في الحفاظ على هويتهم المقدسية الفلسطينية، ومحاربة سياسة طمسها التي سعت حكومة الاحتلال تنفيذها بشكل تدريجي وممنهج لتهجير المقدسيين وطردهم ومصادرة أراضيهم، وعدم اعتبارهم مواطنين دائمين. نتيجةً لتلك العوائق يواجه المقدسي صعوبة في إثبات مركز الحياة في القدس أو المحافظة على الهوية والإقامة وزيادة التعقيدات في مسألة المواطنة (السلايمة، 2013).

لقد "خضع جهاز التعليم الفلسطيني، على مدى العقود الخمسة الماضية، لإدارة سلطات عديدة: بدءاً من الانتداب البريطاني، ثم الإدارة المصرية (في غزة) والأردنية (في الضفة الغربية) ثم

السلطات العسكرية الإسرائيلية بعد احتلال إسرائيل للضفة الغربية وقطاع غزة عام1967 وأخيراً السلطة الوطنية الفلسطينية منذ عام 1994 (الموسوعة الفلسطينية: 2017: 53).

فالحياة التربوية في القدس تعاني من حالة تشتت تعود للسياقات السياسية التي سادت في القدس منذ احتلالها وما جاء بعدها من عمليات سياسية حيث يطبق الآن " في مدينة القدس عدد من الأنظمة التعليمية ذات مرجعيات مختلفة، فقد سيطرت (إسرائيل) على المدارس الحكومية، باعتبار أن الحكومات ترث بعضها، في حين تركت المدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث على حالها، أما مدارس الأوقاف الأردنية، فقد عاملتها (إسرائيل) بشكل مختلف، بسبب إدارة الحكومة الأردنية للأوقاف وما تبعها من مدارس، وقد ترسخ الحال بعد اتفاقية السلام بين المملكة الأردنية الهاشمية و(إسرائيل) التي تبعت اتفاقية أوسلو، حيث ساهم التفاهم الفلسطيني الأردني في إدارة تلك المدارس من خلال وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية" (يقين، وآخرون، 2015).

إن الواقع التربوي والتعليمي في القدس يأخذ شكلاً معقداً من حيث التبعية، والمنهاج التربوي والتعليمي، والبني التحتية، وهو يعاني من عدة جوانب تربوية منها:

محدودية البرامج اللاصفية، ومحدودية المساحات التفاعلية بين الطلبة المقدسيين، وغياب معيار المفاضلة وفقاً للمهارات الفردية، وضعف البنى التحتية، وعدم القدرة على رصد ظاهرة التسرب، ومحدودية فرص التعليم المهني وخاصة للفتيات، اختلاف التعليمات والعطل المدرسية، وأسرلة التعليم في القدس، واغتراب الطلبة، وعدم المشاركة في الفعاليات الوطنية لبعض المدارس (يقين، وآخرون، 2015).

وعلى ضوء ما سبق وبلغة الأرقام " يبلغ عدد المدارس الإجمالي في القدس،(216) مدرسة ويبلغ عدد الطلبة حوالي (89) ألف طالب والجدول رقم (1) صفحة (26) يوضح ذلك، إلا أن هذه المدارس تعاني من انخفاض نوعية التعليم وتفشي ظاهرة التسرب وعدم تطبيق التعليم الإلزامي. ويمكن تحديد الجهات المشرفة على التعليم بأنها:

1. مدارس مديرية التربية والتعليم (الأوقاف)
2. مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا).
3. مدارس البلدية والمعارف الإسرائيلية.
4. المدارس الخاصة.
5. مدارس سخنين (أبو جابر، 2017).

على التفصيل التالي:

1. المدارس الحكومية التابعة لدائرة الأوقاف الإسلامية

أنشئت هذه المدارس في العام الدراسي (1968م- 1969م)، وانتشر وجودها في داخل القدس القديمة وخارجها من أقصى شمالها إلى جنوبها. وكانت هذه المدارس تحت إشراف جمعية المقاصد الخيرية حتى مطلع (1980م)، حيث أحيل الإشراف عليها إلى مديرية محافظة القدس، وألحقت بدائرة الأوقاف الإسلامية العامة، وقد ارتبطت تعليمياً بوزارة التربية والتعليم الأردنية وبقي الأمر كذلك حتى فك الارتباط عام(1988) ، وأصبحت في الوقت الراهن تحت الرعاية الرسمية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ استلام السلطة عام (1994م) (مطر، 2016).

2. مدارس وزارة المعارف وبلدية القدس

تتولى وزارة المعارف الإشراف فنياً ومهنياً على العدد الأكبر من المدارس في القدس، بينما تتقاسم التمويل مع البلدية، إذ تنفق المعارف على المدارس الابتدائية، أما المدارس الثانوية فيتم الإنفاق عليها من قبل البلدية، حيث تشرف بلدية القدس على تعيين المعلمين والمعلمات والإداريين، كما توفر مستلزمات المدارس من لوازم وأثاث، وتدفع رواتب العاملين، وهي بالتالي الأكثر استقرارا نظراً لارتفاع رواتب العاملين فيها، بالمقارنة مع معلمي المدارس الأخر، وقد "بلغ عدد المدارس الابتدائية المدارة ذاتيا والتي تشرف عليها بلدية القدس (78) مدرسة" (موقع بلدية القدس، 2018).

3. المدارس الخاصة والأهلية

المدارس الأهلية التي يملكها فرد أو مجموعة أفراد، أو تتبع لجمعيات غير حكومية كمدارس الأقصى وثانوية اليتيم العربي ومدارس الإيمان وغيرها، وهي نوعان (الهيئات المسيحية، والهيئات الإسلامية والمدارس الطائفية التي تشرف عليها الكنيسة، وتتوزع بين مدارس تابعة للأديرة وللكنائس اللوثرية والانجيلية والأرثوذكسية.

4. مدارس وكالة الغوث الدولية

أسست هذه المدارس في أعقاب نكبة (1948م)، وبعد احتلال مدينة القدس وضمها من قبل الاحتلال الإسرائيلي، رفضت الوكالة تطبيق المناهج الإسرائيلية في مدارسها، وقد استمرت في تطبيق المنهاج الأردني إلى أن تم الانتهاء من إعداد المنهاج الفلسطيني وبالتالي تطبيقه عام (2001/2000م).

5. مدارس سخنين

مدارس استثمارية خاصة مرخصة وممولة من وزارة المعارف الإسرائيلية (غير الرسمية) (مطر، 2016).

جدول (1) توزيع المدارس والطلبة والشعب حسب الجهة المشرفة للعام، 2015-2016 (السمان، 2016)

الجهة المشرفة	عدد المدارس	عدد الطلبة	نسبة الطلبة	عدد الشعب
الأوقاف حكومية	46	12420	%13.8	538
المدارس الخاصة	79	28076	%31.4	1147
وكالة الاونروا	7	1541	%2	72
المعارف والبلدية	65	38220	%42.8	1375
مدارس سخنين	19	9137	%10	272
المجموع	216	89394	%100	3405

ومن القضايا الخطيرة والتي فرضت على إدارات المدارس في شرقي القدس أسرلة المناهج المدرسية، إذ يعتبر الحفاظ على الهوية من القضايا المهمة لدى الشعوب والأمم إذ أن الشعوب الأصلانية، تناضل للحفاظ على هويتها، وكذلك أن تتعايش مع الثقافات المهيمنة في بلدانها عادة ما تحاول الشعوب الغالبة في دول المستوطنين، عبر ثقافاتها المهيمنة، أن تبدي نوعاً من الانحياز والتمييز ضد الشعوب الأصلانية فيها، والذي يظهر، على مر التاريخ بمظاهر عدة، مثل التطهير العرقي، الإبادة الجماعية، الاضطهاد، القمع والاستيعاب ومواقف متحيّزة في جميع نواحي الحياة، بغية تبرير ممارسات الماضي ومواصلة الاستغلال(أبو أسعد، 2011) . ومن الوسائل التي تعبر عن هوية المجتمعات وثقافتها المناهج حيث يعبر " المنهاج عن متطلبات ومقومات وخصائص المجتمع، ويواجه تطورات العصر، ويتناسب مع حاجات وميول الطلاب، ويتوافق مع البيئات والأحوال والتطورات

المختلفة (عبد السلام، 2006: 287) لهذا لا بد أن" يتضمن أساسيات وجوهر الثقافة في المجتمع، ويراعي الخصوصيات الثقافية المحلية لأن جميعها يكون السمة القومية لثقافة المجتمع وحيث أن الهوية هي من أهم عناصر الثقافة، وأن مناهج التعليم لأي مجتمع تعمل على ترسيخ هويته الجماعية(ميعاري، 2014).

إلا أن الإشكال الواقع هو أن سلطات الاحتلال الإسرائيلي استمرت في وضع الخطط لأسرلة التعليم في مدارس شرقي القدس مستخدمة مختلف الوسائل المتاحة كان أخرها ما يعرف بسياسة العصا والجزرة أي ربط الميزانيات المخصصة للمدارس الفلسطينية بموافقتها على تدريس المنهاج الإسرائيلي فيها وهذا الأسلوب القائم على الترغيب والترهيب التي تتبعها وسياسة الأمر الواقع التي تعود الكيان الإسرائيلي عليها، لأدراك قادة الكيان أهمية التعليم في تنشئة الأجيال فكيف لو تربى الشباب الفلسطيني في المدارس على المنهاج الفلسطيني الذي يربي فيهم حب الوطن والانتماء إضافة إلى هويتهم ودينهم (أبو جابر، 2017).

7.2.4.2.2. الادارة الذاتية في مدارس شرقي القدس

كانت وزارة المعارف سابقا ما قبل عام (2015) تضع الأهداف وتخطط البرامج والنشاطات ويتم توجيهها للمدارس جميعها بالرغم من اختلاف البيئات والاحتياجات فيما بينها، ويتم متابعة تحقيق هذه الأهداف من خلال مفتشي المدارس او المرشدين المختصين.

ثَبُتَ في الواقع، ان هذه الأهداف والفعاليات لا تخاطب احتياجات الكثير من المدارس، وذلك لأسباب تتعلق بالعرق والوضع الاقتصادي والاجتماعي وكذلك السياسي، حيث ما يلائم المدارس العبرية لا يلائم المدارس العربية، وان ما يحتاجه أهل الجنوب يختلف تماماً عما

يحتاجه اهل الشمال، ولما لمدينة القدس من الخصوصية، فهذا كان من دواعي زيادة التعقيد في الامر. لكل ما سبق قررت الوزارة تبني نمط الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس. الإدارة الذاتية مطبقة في مدارس المعارف العبرية في القدس من العام (2008)لكن تم ادخال هذا النمط الإداري الى جزء من مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس منذ العام الدراسي 2012-2013. وتم البدء بتحضير عدد من المدراء الرياديين للعمل في هذا النمط الإداري وتم تأهيلهم بدورات، لكنها لم تكن كافيه حيث كان هذا النمط الإداري غير مكتمل للمرشدين او المفتشين او حتى وزارة المعارف نفسها.

مراحل ادخال الإدارة الذاتية

المرحلة الأولى: في العام الدراسي (2012-2013)، دخلت الإدارة الذاتية في عشر مدارس، رافق ذلك استكمال لكل مديرة مشاركة بالإضافة الى مستشارين مرافقين (مستشار تطبيقي ومستشار مالي).

المرحلة الثانية: في العام الدراسي (2013-2014) ، ادخال تسع مدارس أخرى، وحصل المدراء التسعة على التأهيل و المرافقة كحال المدراء العشرة السابقين.

المرحلة الثالثة: وتعد المرحلة الأخيرة، حيث تم ادخال ما تبقى من مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس والبالغ عددهم (18)مدرسة، وعليه فان جميع مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس البالغ عددها آنذاك (37)في العام الدراسي (2014-2015) أصبحت مدارة ذاتيا. وقد حصلوا المدراء ال(18) الجدد كسابقيهم على التأهيل ومرافقة مستشارين مختصين.

يجدر الإشارة هنا، أن مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس التي تم انشائها ما بعد العام (2015) تم إدخالها تلقائيا ضمن نمط الإدارة الذاتية ولكن لم يحصل اي من مدراءها على دورات التأهيل او مرافقة المستشارين كسابقيهم، ومع دخول نمط الإدارة الذاتية رافق ذلك تغير كبير في الميزانيات المحولة لهذه المدارس، أربعة اضعاف تقريبا لما كانت تحصل عليه كل مدرسة في السابق.

ما بعد دخول الإدارة الذاتية

لوحظت النقاط المهمة التالية:

1. ارتفاع الدافعية لدى المدراء والمعلمين والمركزين التربويين في العمل، حيث مع ادخال نمط الإدارة الذاتية أصبحوا هم المخططين والمنفذين والمقيمين. في السابق كانوا ملزمين فقط بتنفيذ ما تمليه عليهم وزارة المعارف.
2. زيادة نسبة المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة، حيث أن مهمة اتخاذ القرارات لم تعد تنحصر بيد المدير فقط، بل يجب اشراك الطاقم والأهالي والمجتمع المحلي وحتى الطلاب بقرارات المدرسة.
3. فتح المجال بشكل أوسع لإدخال اليات وتقنيات جديدة ومتنوعة تزيد الدافعية للعمل وتساعد في تحقيق الهدف بما يتلاءم ومهارات القرن ال 21.
4. مسؤولية أكبر على المدراء والمعلمين والمركزين التربويين: حيث أصبحت المنافسة بين المدارس اعلى واقوى واحتماله النجاح او الفشل جزء لا يتجزأ من هذا. مما زاد عليهم عبء تحمل نتائج قرارتهم.

5. زيادة في المستوى التحصيلي للطلاب، حيث أصبحت دافعية التعلم اعلى لدى الطلاب وهذا يتأتى من خلال خلق مناخ وبيئات تربوية تعلمية تتناسب ومهارات وقدرات الطلاب المتنوعة.
6. انخفاض نسبة التسرب المدرسي: حيث أن تطبيق الإدارة الذاتية جعل العلاقة عكسية بين الدافعية على التعلم وبين التسرب المدرسي، فكلما زادت الدافعية كلما قلة نسبة الغياب، وفي الكثير من المدارس انعدم الغياب حتى في الظروف التي قد نعتبرها صعبة.
7. المشاركة الفعالة من قبل طلاب المدرسة في النشاطات والفعاليات حيث أنهم أصبحوا مشاركين في اختيار هذه الفعاليات والنشاطات.

2.2. الدراسات السابقة

بعد الاستقراء والمسح للدراسات السابقة جاءت الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة على النحو التالي:

1.2.2. القسم الأول: الدراسات العربية

1. دراسة مؤذن (2017) بعنوان "**مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف**" فقد هدفت إلى تحديد مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر قادتها، ووكلائها، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقدير قادة، ووكلاء المدارس الثانوية لمدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية والتي تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة، واستخدم المنهج الوصفي، وقد طبقت الدراسة على مجتمع من قادة، ووكلاء المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف بلغ عددهم (57)

قائداً، (86) وكيلاً بأسلوب الحصر الشامل، وأعد الباحث استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد وهي: (المتطلبات التنظيمية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المادية). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن درجة توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف جاءت متوسطة من وجهة نظر قادتها، ووكلائها، وأن أبعاد تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف جاءت في الترتيب التنازلي التالي: (المتطلبات البشرية، فالمتطلبات المادية، ثم المتطلبات التنظيمية) وجميعها بدرجة توافر متوسطة. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقدير قادة، ووكلاء المدارس الثانوية بمحافظة الطائف حول أبعاد متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية تعزى إلى طبيعة العمل، وكان هذا الفرق لصالح قادة المدارس الثانوية، كما توجد فروق تعزى إلى الخبرة في القيادة المدرسية، لصالح من خبرتهم (10) سنوات فأكثر.

2. دراسة العتل (2017) بعنوان" **متطلبات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في إدارة المدرسة المتوسطة بدولة الكويت** " وقد هدفت الدراسة الوقوف على متطلبات تطبيق الإدارة الذاتية في إدارة المدرسة المتوسطة في دولة الكويت وقد استخدم المنهج الوصفي لوصف وتشخيص ملامح إدارة المدرسة المتوسطة في دولة الكويت وتحليل الأسس الفكرية في الإدارة الذاتية وأنماطها ومستوياتها ومراحل تطبيقها ومعوقات هذا التطبيق. ومن ثم تحديد متطلبات تطبيق الإدارة الذاتية في إدارة المدارس المتوسطة بدولة الكويت وقد توصلت إلى مجموعة من المتطلبات اللازمة لتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المتوسطة منها:

1. صياغة رؤية مشتركة بين الإدارة المدرسية والأفراد العاملين تؤكد على مشاركة جميع الأطراف في عملية اتخاذ القرار المدرسي

2. المرونة في تطبيق اللوائح والقوانين والقرارات من قبل مديري مدارس.
3. تهيئة البيئة المناسبة التي تشجع على المشاركة المجتمعية وتوفير المعلومات اللازمة اتخاذ القرار
4. بناء نظام المعلومات يساعد في اختيار القرار الأفضل من بين البدائل المتاحة والتعامل مع المشكلات بأسلوب علمي واقعي
5. دعم السلطات العليا المسئولة عن التعليم العام لتطبيق الإدارة الذاتية بالمدارس المتوسطة.

3. دراسة السبعي (2016) بعنوان" **آليات تحقيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية ودورها في تطوير الأداء الإداري لقيادات المدارس وتفعيل مدخل الإدارة الذاتية في تطوير الأداء الإداري لمدير المدرسة**". حيث بينت الدراسة آليات تحقيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية ودورها في تطوير الأداء الإداري لقيادات المدارس، فهدفت إلي تطوير مستويات الأداء المهني والإداري لأفراد المجتمع المدرسي، ووضع خطط التطوير والنمو المستقبلي، بالإضافة إلي توافر العلاقات التنظيمية الجيدة بين العناصر البشرية داخل المدرسة، والإشراف على تنفيذ المشروعات التعليمية الحالية والمستقبلية، فضلا عن تطوير بعض جوانب العمليات الإدارية بالمدرسة من تخطيط وتنظيم وتنسيق للأعمال الفنية والإدارية في المدرسة بما يحقق سرعة إنجاز الأعمال، وتمكين المدرسة من الاستفادة من إمكانيتها البشرية والمادية بفاعلية اكبر، وإرشاد المعلمين توجيه جهودهم نحو إنجاز الأعمال المطلوبة، ويتضح من خلال عرض لأهداف الأداء الإداري لقيادات المدارس أن هذه الأهداف ترتكز على قاعدة تطوير معايير الأداء للعاملين بالمدرسة، وإعدادهم للمشاركة الفعالة، بالإضافة الي تدعيم الروابط بين

المدرسة وقطاعات المجتمع المحلي، والاهتمام بالعمليات الإدارية في أداء المدارس، وتحديد طرق الاتصال الفعالة بالمدرسة، وبناء خطط التحسين المستمر ومتابعة تنفيذها من خلال تنفيذ العمليات الإدارية.

4. دراسة حسن (2016) بعنوان" **نظام الإدارة الذاتية المدرسية ومدى إمكانية تطبيقه في المدارس العراقية من وجهة نظر القادة التربويين ومديري المدارس الصديقة للطفل**"، وهدفت إلى التعرف على نظام الإدارة الذاتية المدرسية ومدى إمكانية تطبيقه في المدارس العراقية من وجهة نظر القادة التربويين وقد تكونت عينة البحث من 162 فردا توزعت على 24 خبيرا تربويا، و 48 مشرفا تربويا و90 مدير مدرسة مشمولة بمشروع المدارس الصديقة للطفل وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة تكونت بصيغتها النهائية من 47 فقرة موزعة على مجالات : الأهداف التربوية، وشؤون المعلمين، وشؤون الطلبة، المناهج الدراسية، البناء المدرسي، الاشرف التربوي، الشراكة المجتمعية، واظهرت نتائجها: موافقة الخبراء والمشرفين بدرجة كبيرة على إمكانية تطبيق نظام الإدارة الذاتية دون الرجوع إلى السلطة العليا في المجالات الأهداف التربوية وشؤون الطلبة. وعدم الموافقة على تطبيق نظام منح الصلاحيات الإدارات المدرسية في مجال شؤون المعلمين والعاملين وفي مجال المناهج الدراسية والشؤون المالية.

5. دراسة الكناني (2015) بعنوان" **درجة ممارسة القيادة الذاتية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة من وجهة نظرهم**"، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية والبالغ عددهم (52) مديراً. وأهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الذاتية جاءت

بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية لدرجة ممارسة القيادة الذاتية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التدريب، والتخصص) وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) حول درجة ممارسة القيادي الذاتية في مجال التنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وفي مجال الشؤون المالية تعزى لمتغير التدريب.

6. وأجرى الذيابي (2015) دراسة عنوانها: "**ممارسة مدارس المرحلة الثانية للإدارة الذاتية وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية بمحافظة الطائف**"، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكون مجتمع الدراسة من (58) مديرا و (229) معلما ممن يعملون في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمحافظة الطائف. وأهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الذاتية كانت كبيرة جدا، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجة ممارسة القيادة الذاتية وبين تنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الذاتية تبعا لمتغير العمل وعدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

7. دراسة السلمي (2015) بعنوان" **معوقات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية في مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والمعلمات وسبل علاجها**"، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومجتمع الدراسة تمثل في جميع مديرات ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ،إذ بلغ عدد المديرات(66) مديرة، والمعلمات (2080) معلمة، أما أداة الدراسة

فقد تكونت من أداتين : الأولى: موجهة للمديرات، وتتألّف من محورين ،المحور الأول يقيس معوقات تطبيق الإدارة الذاتية، ويتكون من (13) فقرة، والمحور الثاني يقيس سبل علاج معوقات تطبيق الإدارة الذاتية ويتكون من (31) فقرة .الثانية: موجهة للمعلمات، وتتألّف من محورين، المحور الأول يقيس معوقات تطبيق الإدارة الذاتية، ويتكون من (12) فقرة، والمحور الثاني يقيس سبل علاج معوقات تطبيق الإدارة الذاتية ويتكون من (31) فقرة. أظهرت النتائج أن تقديرات مديرات المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة لدرجة معوقات تطبيق الإدارة الذاتية بشكل عام (الكلي) جاءت ضمن الدرجة الكبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديرات المدارس الثانوية للبنات في مدينة مكة المكرمة لمعوقات تطبيق الإدارة الذاتية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة الإدارية، ومكتب التعليم، وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمات المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة لدرجة معوقات تطبيق الإدارة الذاتية بشكل عام (الكلي) جاءت ضمن الدرجة الكبيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمات المدارس الثانوية للبنات في مدينة مكة المكرمة لمعوقات تطبيق الإدارة الذاتية، تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومكتب التعليم، ولعلاج ذلك اوصت الدراسة بضرورة العمل على معالجة معوقات تطبيق الإدارة الذاتية. وترسيخ اللامركزية الإدارية من خلال منح إدارة المدرسة الصالحية التامة في المجالات التي لها عالقة بشؤون الطلبة، والشؤون المالية. بالإضافة إلى العمل على رفع مستوى التأهيل الأكاديمي لمديرات المدارس الثانوية من خلال عقد الدورات التدريبية المتخصصة بالإدارة الذاتية وكيفية تطبيقها في مدارس التعليم العام.

8. دراسة سلىم (2015) بعنوان" **واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتيا بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مدىرىها ومعلمىها"** ، إضافةً إلى بيان الاختلاف في وجهات النظر في واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والكلية، والوظيفة، والمديرية، وبالإضافة إلى ذلك هدفت إلى الكشف عن المعوقات الإدارية والمالية والبشرية التي تحد من تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية. واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات .وقد أُجريت الدراسة في العام الدراسي (2014– 2015 م) وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الحكومية المدارة ذاتياً في محافظات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم (425) مديراً ومعلماً .وقد أظهرت نتائج الدراسة : أن واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها جاء بدرجة كبيرة، ثانياً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها تعزى لمتغيرات: الجنس ولصالح الذكور، ولا توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والكلية ، والوظيفة في كل المجالات، ولا توجد فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات ولصالح حملة الدبلوم، ولا توجد فروق تبعاً لمتغير المديرية في جميع المجالات ، ثالثاً: وجود معوقات إدارية ومالية وبشرية لتطبيق الإدارة المدرسية الذاتية ومن أهمها ضعف قناعة القيادات والسلطات العليا بأهمية تفويض الصلاحيات وضعف الإمكانات المادية للتطوير .وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصى الباحث بتوصيات منها، زيادة المخصصات المالية

للمدارس المدارة ذاتياً والمدارس الأخرى، وتوعية السلطات التعليمية العليا وتعريفهم بأهمية وفاعلية تفويض السلطات في إدارة العملية التعليمية والتربوية.

9. دراسة بدح (2014) بعنوان" **تصورات مديري مدارس مناطق البادية الأردنية لقابلية تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارسهم"** ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث اعتمادا على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال الإدارة الذاتية بإعداد وتطوير أداة الدراسة التي اشتملت على (42) فقرة موزعة على مجالين هما: (إدارة الموارد البشرية، وإدارة الموارد المالية)، وتم التحقق من صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على عينة مكونة من (179) مديرا ومديرة من مدارس مناطق البادية الأردنية الشمالية والوسطى والجنوبية اختيرت بالطريق الطبقية العشوائية، وأشارت النتائج إلى أن تصورات مديري مدارس مناطق البادية الأردنية لقابلية تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارسهم كانت بمعدل (3.12) وبدرجة متوسطة، وإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس وسنوات الخبرة في درجة قابلية التطبيق، وأوصت الدراسة باستمرار وزارة التربية والتعليم في دعم التوجه نحو اللامركزية الحقيقية في الإدارة التربوية وذلك بمنح مديري المدارس مزيدا من الصلاحيات والمشاركة في صناعة القرار للقيام بواجباتهم الإدارية والمالية والفنية بمرونة وفاعلية عالية.

10. وقامت السيسي والعروي (2014) بدارسة بعنوان " **إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة**"، بهدف التوصل إلى مقترحات لتطوير الإدارة المدرسية، من خلال تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من مديرات المدارس الابتدائية الحكومية في المدينة المنورة، والبالغ

عددهن (129) مديرة، وقد اختيرت عينة عشوائية بنسبة (40%) من مجتمع الدراسة، وأشارت النتائج إلى إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات في المدينة المنورة بدرجة متوسطة عموماً وعلى مستوى المجالات، كان إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في مجال تحسين أداء الطالبات بدرجة كبيرة، أما بقية المجالات، فجاءت بدرجة متوسطة.

11. دراسة العبابنة (2013) بعنوان "**مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة أربد من وجهة نظر مديري المدارس**"، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لمديريات تربية محافظة اربد والبالغ عددهم (305) مديرا ومديرة للعام الدراسي (2012 –2013) تم تطوير أداة للدراسة وتكونت من (20) فقرة، ركزت على مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الاتية: إن مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة إربد جاء بدرجة متوسطة في مجالي النمو المهني للعاملين وتحسين ظروف الطلبة والأداة ككل، فيما حصل مجالي المشاركة في صناعة القرار والمساءلة عن النتائج على درجة قليلة، وقد أوصت بعدد من التوصيات كان من أهمها: العمل على التوسع في نشر ثقافة الإدارة الذاتية بين أعضاء المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي.

13. وقام البقمي (2012) بدراسة عنوانها: "**درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم**". إذ تكوَّن مجتمع الدراسة من (117) مديراً ووكيلاً من مديري ووكلاء المدارس الثانوية العاملين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف وكانت أداة الدراسة استبانة تكونت من (66) فقرة شملت ستة مجالات. وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الطائف للإدارة

الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم جاءت متوسطة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة في مجالات الدراسة الستة تبعا لمتغير العمل الحالي، سنوات الخبرة.

14. وأجرت السيف (2011) دراسة عنوانها: "**معوقات تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**"، والحصول على حلول مقترحة من وجهة نظرهن. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المرحلة الثانوية البالغ عددهن (99) مديراً، وطبقت استبانة مكونة من (48) فقرة في ثلاثة مجالات هي:

1. المعوقات الإدارية التي تواجه مديرات المدارس الثانوية عند تطبيق الإدارة الذاتية.
2. المعوقات المهارية التي تواجه مديرات المدارس الثانوية عند تطبيق الإدارة الذاتية.
3. الحلول المقترحة.

وأشارت النتائج إلى موافقة مديرات المرحلة الثانوية بشدة على وجود معوقات إدارية تعوق تطبيق الإدارة الذاتية ومنها افتقار المديرة لحرية التصرف المالي وغياب نظام الحوافز ومعوقات مهارية ومنها كثرة المسؤوليات الإدارية وقلة دعم المشرفات التربويات.

15. دراسة الفياض (2011) بعنوان" **واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، والمعلمات**"، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، والمعلمات، وصياغة بعض المقترحات التي تسهم في تطوير عملية تطبيق الإدارة

الذاتية المدرسية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات كثيرة تحد من تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المتوسطة والثانوية المطبقة للمشروع في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت أكثر إجابات العينة تكراراً هي كثرة الأعباء الإدارية، كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة، قلة الدعم المالي.

16. وهدفت دراسة عواد، وأبو سمرة، والطيطي (2011) بعنوان "**مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في فلسطين، التعرف إلى مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها**"، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وقد تكونت عينة الدراسة من (40) مديراً و(420) معلماً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (53) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وقد أظهرت الدراسة أن درجة فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0,05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً تعزى لمتغيرات، المسمى الوظيفي، والمنطقة الجغرافية، وجنس المدرسة، وجيل المدرسة. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة الذاتية.

17. دراسة سرور (2008) **بعنوان "تطوير الادارة المدرسية في المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة**"، وقد استخدمت الباحثة أداة تين

الأولى الاستبانة مكونة من (68) فقرة والثانية مقابلات مع مدراء المدارس المدارة ذاتيا وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (116) مدير ومديرة والمقابلات مع (12) مدير ومديرة، وبينت النتائج ان المدراء يمارسون مهارات الادارة الذاتية بنسبة (59.4%)ويشارك مدراء المدراس الادارة العليا في اتخاذ القرارات وبنسبة قليلة. ولا يتم منح المدير الصلاحيات الكاملة لتسيير المدرسة وفقا لما يراه مناسبا، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة مشاركة مدراء المدارس تعزي للمتغير العلمي لصالح حملة الشهادات العليا. كما ان دور المجتمع المحلي لا زال ضعيفا في دعم نموذج الادارة الذاتية.

18. دراسة منصور (2004) بعنوان" **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية**"، وذلك من خلال معرفة المستويات المرغوب فيها لديهم لاتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهام التربوية. كما هدفت الدراسة إلى تحديد أثر بعض المتغيرات المستقلة على المستويات المرغوب فيها لاتخاذ القرارات، وهذه المتغيرات هي: المؤهل العلمي، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة الإدارية، والجنس، ومستوى المدرسة، والمديرية، استخدم الباحث استبانة وتضمنت(61) فقرة تمثل فعاليات إدارية تربوية في إطار ستة مجالات إدارية تربوية هي: المناهج الدراسية، وطرق وأساليب التدريس، وشؤون الموظفين، والشؤون الطلابية، والمرافق المدرسية، والشؤون المالية. وتكونت العينة من(200) مدير ومديرة مدارس حكومية تابعة لمديريات: نابلس، وجنين، وقباطية، وطولكرم، وقلقيلية، وسلفيت، واعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:

1. إن توجه مديري ومديرات المدارس الحكومية هو توجه لا مركزي.

2. اختار مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية مستوى المدرسة كمستوى مرغوب فيه لاتخاذ القرارات المتعلقة بأربعة مجالات إدارية تربوية هي: الشؤون المالية، المرافق المدرسية، طرق وأساليب التدريس، الشؤون الطلابية، كما اختاروا مستوى المديرية لمجال شؤون الموظفين، وتتعزز هذه الاختيارات لنمط الإدارة التربوية اللامركزية عند اعتبارهما معـــاً.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين المستويات الإدارية المرغوب فيها لاتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهمات التربوية تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، ســـنوات الخبرة الإدارية، الجنس، مستوى المدرسة، والمديرية، بينما لا توجد فروق دالة إحصـــائياً تعـــزى لمتغير المؤهل التربوي.

2.2.2. القسم الثاني: الدراسات الأجنبية

1. دراسة جون وآخرون (Join, 2012) بعنوان" التحصيل الدراسي لمدارس الميثاق المستقلة". هدفت الدراسة إلى مقارنة التحصيل الدراسي للطلاب في مدارس الميثاق المستقلة ذاتيا مقارنة بنظائرهم في المدارس الحكومية، وذلك في مادتي القراءة والرياضيات، وقد استمرت هذه الدراسة لمدة ثلاث سنوات، تم فيها متابعة التحصيل الدراسي للطلاب في مدارس الميثاق المستقلة ذاتيا، ومقارنته بالتحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الحكومية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي بين الطلاب في مجموعتي الدراسة وذلك في نهاية السنة الأولى والثانية، أما في نهاية السنة الثالثة فقد أظهرت النتائج وجود ارتفاع في المستوى التحصيلي لطلاب مدارس الميثاق عن نظائرهم في المدارس الحكومية وذلك بناء على تقديرات الطلاب.

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

4. دراسة كاتري (Khattri, 2010) بعنوان تأثيرات الإدارة الذاتية للمدارس في الفلبين تقديرات أوليه باستخدام معلومات خاصة بالإدارة. استخدم المنهج التحليلي في الدراسة من خلال المسح الاجتماعي. وكان الهدف هو محاولة تقييم تأثيرات الإدارة الذاتية للمدارس على التحصيل الدراسي لدى الطلاب بالفلبين من خلال استخدام معلومات خاصة بالإدارة في جميع المدارس العامة في (23) من القطاعات المدرسية بالمرحلة الثالثة لعام 2004-2005 كما حاولت الدراسة معرفة ما إذا كانت المدارس التي تتم بها الإصلاحات الخاصة بعملية الإدارة الذاتية بصوره مبكرة (والتي تتضمن التدريب على الإدارة الذاتية وإدارة رؤوس الأموال التي تنفق على هذه العملية (تحقق نتائج أعلى في الاختبار من تلك المدارس التي لم تتم بها هذه التدخلات. أما أداة الدراسة فتتمثّل بالنتائج العامة للاختبار المركب على مستوى المدرسة ونتائج الاختبار في ثلاث فروع مختلفة وهي اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم. أما عينة الدراسة فهي طلاب المرحلة الثالثة من (23) من القطاعات المدرسية. أما نتائج الدراسة فقد كانت تأكيد التأثير الايجابي للإدارة الذاتية للمدارس، وانعكاسه على متوسط نتائج اختبار

التحصيل الدراسي في القطاعات المدرسية بالفلبين. كما قدمت الدراسة ملمحاً أوليا عن إمكانية تحقيق الإدارة الذاتية للمدارس في شرق أسيا استنادا إلى المعلومات الخاصة بالإدارة المطروحة بهذا الصدد.

5. دراسة ليه (Leigh, Ryan, 2009) هدفت الدراسة إلى تعرف فلسفة المدرسة المنتجة في أستراليا، وتحليل الاتجاهات المستقبلية للمدرسة المنتجة في أستراليا، ومقارنة نتائج الاختبارات في معلومات تخص معدل الإنفاق لكل طالب. وأشارت بعض نتائج الدراسة إلى صعوبة تصنيف الإنفاق في المدرسة الثانوية والابتدائية، وأن معدل الإنفاق على تلميذ المرحلة الثانوية أعلى منه في المدرسة الابتدائية .وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات من أهمها: إن الموارد المادية بمفردها ليست الحل في تطوير أداء المدرسة والمساهمة في رفع إنتاجيتها، وعلى صناع القرار أن يقيموا بدقة البرامج التربوية التي تركز على أداء الطالب، وزيادة الإنفاق على جودة التعليم الذي يؤدي في النهاية إلى تحسين إنتاجية المدرسة.

6. دراسة بيجوت (Pig got, 2008) فقد هدفت الدراسة إلى تعرف "حالة ناجحة" للخطط الفعالة والتي استخدمتها ثلاث هيئات (مجالس الأمناء) لتوجيه المدرسة الابتدائية في نيوزلندا، وقد تم منح هذه الهيئات مسؤولية الإدارة الذاتية المحلية وصنع القرار المالي في المدارس. وتوصلت الدراسة إلى أن الإصلاح الرسمي من خلال تبني الإدارة الذاتية طريق للوصول إلى المدارس المنتجة كما أن الطريق للوصول إلى المدارس المنتجة هو تبني مدير المدرسة للمعايير التالية وهي متجه للتطوير والتنمية، فكرة منفتح للتغيير، ويفكر في الخطط المنتجة من خلال علاقاته وتفاعلاته مع الآخرين– حريض على تبني القيم المنتجة.

7. دراسة واه بانج (Wah Pang, 2008) فقد هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية كمدخل لإصلاح الإدارة المدرسية بهونج كونج، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات تعوق تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس هونج كونج منها سيطرة الدولة على إدارة شئون المدارس "المركزية"، عدم إشراك العاملين بالمدرسة في اتخاذ القرارات، وقد وضعت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطبيق الإدارة الذاتية بمدارس هونج كونج يتلافى المعوقات سالفة الذكر، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق التصور المقترح.

8. دراسة بوثا (Botha, 2006) وعنوانها العوامل البيئية الخاصة بتقييم تأثير الإدارة الذاتية للمدارس على فاعلية (جودة) المدارس. كان الهدف الرئيسي من الدراسة هو مناقشة بعض العوامل البيئية التي قد يكون لها دور في تقييم فاعلية المدارس (فاعلية الأداء داخل المدارس) (جودة المدارس) طبّقت الدراسة في مدينة لوس انجلوس بالولايات المتحدة. واستخدمت الاستمارة كأداة للدراسة. بلغ أفراد العينة التي طبقت عليها الدراسة(534) وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على الدراسات الأدبية. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أنه يجب أن يشتمل اتجاه تقييم أو تقدير الإدارة الذاتية للمدارس وجودة هذه المدارس على الخصائص الرئيسية الآتية: يجب أن يساعد المدرسة على التكيف مع المحيط الداخلي والخارجي لها عن طريق تحقيق الحد الأقصى من المعايير الخاصة بجودة المدارس والذي يستدل عليه من خلال سبعة مؤشرات مختلفة لفاعلية المدارس. كما يجب أن يعتمد على مبادئ إدارة عميقة والتي تتضمن: بحث بيئي، وتخطيط منظم وإدارة وهيئه مناسبة، وتقييم مبني على الاستنتاج، وقياده ومشاركة. يجب أن يكون قادراً على معرفة تأثير المعايير الثلاثة لتقييم فريق

إدارة المدارس، ومدى تماسك الفريق تأثير فاعلية أداء هذا الفريق على نتائج الإدارة الذاتية للمدارس وجودة هذه المدارس.

9. دراسة كرانستون (Cranston, 2000) بعنوان: أثر الإدارة المدرسية الذاتية على مديري المدارس الابتدائية: منظور استرالي. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس على مديري المدارس الابتدائية في منطقة كوينز لاند في استراليا، واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة من خلال المقابلات لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الإدارة المدرسية الذاتية هي العامل المتوقع الذي يمهد السبيل للتلاحم المأمول في المجتمع المحلي من خلال التفويض والمشاركة، بحيث يزيد المعلمون وأولياء الأمور من التزامهم وولائهم تجاه المدرسة، ويساعد تطبيق الإدارة الذاتية في المدرسة إلى الثقة بالنفس، وتحمل مسؤولية صنع القرار واتخاذه.

3.2.2. التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث المنهج المعتمد:

فقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي كمنهج علمي.

من حيث عينة الدراسة:

لقد كانت عينة الدراسة في معظم الدراسات السابقة هي المدراء والمعلمين والمشرفين التربويين إما بشكل جماعي أو منفصل.

من حيث أداة الدراسة:

فقد تبين أن معظمها اعتمد الاستبانة متعددة المحاور تبعا لطبيعة ومتطلبات ومتغيرات كل دراسة الا أن دراسة سرور (2008)، دراسة عواد وأبو سمرة والطيطي (2011)، وسليم

(2015) كانت اهم الدراسات التي استعنت بها في تكوين تصور عن الاستبانة ومجالاتها فقد اشارت دراسة سليم (2015) الى مجال (النمو المهني) والمشاركة في اتخاذ القرارات، وأداء الطلبة، والمتابعة والمحاسبة، والعلاقة مع المجتمع المحلي ومجال تفويض الصلاحيات والمعوقات الإدارية والمالية وجانب المعوقات التي تواجه الإدارة الذاتية.

وفي دراسة عواد، أبو سمرة، الطيطي (2011) فقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (53) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: مدى تحقيق الأهداف، ودور مدير المدرسة في تحقيق الفاعلية، ودور مديرية التربية والتعليم في تحقيق الفاعلية.

من حيث نتائج الدراسات

لقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن درجة توافر متطلبات تحقيق وممارسة الإدارة الذاتية جاءت متوسطة مثل دراسة مؤذن (2017) ، ودراسة الكناني (2015) ،دراسة بدح (2014) ،ودراسة السيسي والعروي (2014) ، ودراسة العبابنة (2013) ودراسة البقمي (2012) بينما جاءت درجة ممارسة الإدارة الذاتية كبيرة جدا كما ودراسة الذيابي (2015) ، ودراسة سلىم (2015) ، ودراسة عواد، أبو سمرة، الطيطي (2011).

أظهرت بعض الدراسات وجود معوقات في تطبيق الإدارة الذاتية فقد جاءت بدرجة كبيرة كما في ودراسة السلمي (2015)، ودراسة السيف (2011)، ودراسة الفياض (2011)، ودراسة واه بانج (Wah Pang, 2008).

وحول مدى الموافقة على إمكانية تطبيق نظام الإدارة الذاتية فقد جاء بدرجة كبيرة كما في دراسة هناء حسن (2016)، أما من حيث علاقة الإدارة الذاتية بمتغيرات أخرى فقد جاءت

نتائج الدراسات السابقة لتبين أن تطبيق مدخل الإدارة الذاتية يحقق التمكين الإداري لمديري المدارس، والمشاركة في صنع القرار، والتخطيط المدرسي المنظم، وتحقيق النمو المهني للمعلمين كما في دراسة السبعي (2016)، ودراسة الذيابي (2015). ومن حيث العلاقة بين التحصيل الدراسي والإدارة الذاتية فقد بينت ودراسة كمانتولي وباليتي وسبيزل (2012 caminnatielo, Paleta & Speziale,)، ودراسة كاتري (Khattri، 2010) وجود أثر إيجابي على التحصيل الدراسي، كما أن الإدارة الذاتية تزيد من الولاء التنظيمي كما في دراسة كرانستون (Cranston, 2000).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة فقد تمت الاستفادة منها في تكوين صورة عن الأدب النظري المتعلق باللامركزية التعليمية والإدارة الذاتية المدرسية من حيث مفهومها ونشأتها، وأساسياتها وتجارب الدول الأخرى في تطبيقها وغير ذلك.

وكذلك ساهمت في بناء أداة الدراسة الأولية وبالذات من دراسة سلىم (2015) ودراسة عواد، أبو سمرة، الطيطي (2011)، ودراسة سرور (2008)، من حيث محاور الاستبانة، وفقراتها، ولما تتميز به هذه الدراسات من موافقتها للبيئة التعليمية المحلية في فلسطين.

جديد الدراسة الحالية

إن الجديد هو عينة الدراسة وحدودها المكانية، اذ هي العاملين في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس (مدراء المدارس ومعلمين ومركزين تربويين من كلا الجنسيين)، وهي تعتبر أول دراسة تتناول هذه القضية في حسب علم الباحثة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3. منهج الدراسة

2.3. مجتمع الدراسة

3.3. عينة الدراسة

3.3. أداة الدراسة

4.3. المعالجة الإحصائية

5.3. متغيرات الدراسة

6.3. إجراءات تطبيق الدراسة

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة ومجتمعها، كما أعطى وصفاً مفصلاً لأداة الدارسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3. منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء العاملين في مدارس المعارف الابتدائية المدارة ذاتياً في شرقي القدس (المدراء ، المعلمين والمركزين التربويين من كلا الجنسين) حول واقع الادارة الذاتية في هذه المدارس.

2.3. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين والمركزين التربويين من كلا الجنسين، العاملين في مدراس المعارف الابتدائية المدارة ذاتياً في شرقي القدس للعام الدراسي (2017_2018)، والبالغ عددهم (1877) فرداً، منهم (42) مديراً ومديرة، و(1585) معلماً ومعلمة، و(250) مركزاً ومركزة، يعملون في (42) مدرسة تطبق نظام الادارة الذاتية. يجدر الإشارة هنا، الى ان عدد الاناث العاملات في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس يضاهي ضعفي وأكثر عدد الذكور العاملين في نفس المدارس. وقد توزعت هذه المدارس من حيث نوع المدرسة الى: (18) مدرسة للإناث، و(16) مدرسة للذكور، و (8) مدارس مختلطة. أما من حيث المنهاج فهناك (34) مدرسة تعلم المنهاج الفلسطيني، و(6) مدارس تعلم

المنهاجين الفلسطيني والبجروت، ومدرستان تعلمان منهاج البجروت فقط. وقد حصلت الباحثة على هذه البيانات عن طريق الاتصال المباشر بإدارات هذه المدارس.

3.3. عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وعددها (400) فرداً من مجتمع الدراسة، وتمثل ما نسبته (21.3%) من مجتمع الدراسة. وتمّ استرجاع جميع الاستبانات الموزعة على أفراد عينة الدراسة، وتبيّن أنّ (35) استبانة منها غير صالحة للتحليل، وبهذا بلغ حجم العينة (365) فرداً، وقد توزعت العينة وفق خصائصها الديمغرافية كما هو مبين في الجداول اللاحقة:

جدول رقم (2): أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
أنثى	306	83.8	–
ذكر	59	16.2	

تبين في الجدول رقم (2) أن 83.8% من افراد العينة اناث، مقابل 16.2% ذكور

جدول (3): أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
بكالوريوس	259	71.2	1
ماجستير فأعلى	105	28.8	

تبين في الجدول رقم (3) أن 71.2% كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس، مقابل 28.8% كان مؤهلهم ماجستير فأعلى.

وجب التنويه هنا ، ان معلمي ومعلمات مدارس المعارف يجب ان لا يقل مؤهلهم العلمي عن بكالوريوس بالإضافة الى دبلوم عالي في التربية وأساليب التدريس لكي يحصلوا على رخصة مزاولة المهنة معتمدة من وزارة المعارف ليتم تثبيتهم الوظيفي. اما وظيفة المركز التربوي، توجه وزارة المعارف في السنوات الثلاث الأخيرة ان يكونوا المركزين من حاملي شهادة الماجستير ولكن الأولوية لمن لديهم سنوات خبرة طويله في تعليم المادة. بالنسبة لوظيفة المديراة فشرط أساسي ان يكون المؤهل العلمي لديهم لا يقل عن درجة الماجستير بالإضافة الى دورة تأهيل المدراء الممولة من قبل وزارة المعارف لتتم عملية التثبيت .

جدول (4): أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص

مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
علوم إنسانية	256	75.3	25
علوم طبيعية	84	24.7	

تبين في الجدول رقم (4) أن 75.3% كان تخصصهم علوم انسانية، و24.7% منهم تخصصهم علوم طبيعية، وسبب أن بعض القيم ناقصة هو أنه يوجد 25 من أفراد العينة لم يجيبوا على متغير التخصص و ممكن أن نبرر ذلك لاستخدام مصطلحات تربوية أدخلت حديثا و عدم تعرض معلمي المدارس الابتدائية لها فتم استخدام "العلوم الإنسانية " بدل من "الفرع الادبي" ، و "العلوم الطبيعية" بدلا من " الفرعي العلمي".

جدول (5): أفراد العينة تبعاً لمتغير جنس المدرسة

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
ذكور	159	43.6	-
اناث	110	30.1	
مختلطة	96	26.3	

تبين في الجدول رقم (5) أن 43.6% كان جنس المدرسة ذكور، و30.1% كان جنس المدرسة اناث، مقابل 26.3% كان جنس المدرسة مختلطة.

جدول(6): أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع المنهاج

مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
فلسطيني	344	94.5	1
بجروت	11	3.0	
مختلط	9	2.5	

تبين في الجدول رقم (6) أن 94.5% نوع المنهاج فلسطيني، و3.0% نوع المنهاج بجروت، مقابل 2.5% مختلط، أما القيم الناقصة تعني أنه يوجد واحد من أفراد العينة لم يجب على نوع المنهاج.

جدول (7): أفراد العينة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
مدير/ة	11	3.0	1
مركز/ة	79	21.7	
معلم/ة	274	75.3	

تبين في الجدول رقم (7) أن 3.0% مدير، و21.7% مركز/ة، مقابل 75.3% معلم/ة.

4.3. أداة الدراسة

1.4.3. بناء أداة الدراسة

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة، منها دراسة سلىم (2015) ودراسة عواد وأبو سمرة و الطيطي (2011)، ودراسة سرور (2008)، والأدوات المستخدمة فيها، وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها، تم بناء استبانة، وذلك من أجل التعّرف الى واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس من وجهة نظر العاملين فيها (مديرين، ومعلمين، ومركزين تربويين من كلا الجنسين). وتكونت أداة الدارسة هذه(الاستبانة) في صورتها الأولية من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الشخصية، وتتمثل في المتغيرات الديمغرافية، وهي: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلم، والتخصص، وجنس المدرسة، ونوع المنهاج، والمسمى الوظيفي.

القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها، وجاءت كالتالي: المجال الأول: تفويض الصلاحيات، والمجال الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار، والمجال الثالث: الشراكة مع المجتمع المحلي، والمجال والرابع: التطور المهني للمعلمين، وضمت الاستبانة (50) فقرة.

القسم الثالث: صـــعوبـــات في الإدارة الـــذاتيـــــة وتكون من (25) فقرة.

2.4.3. صـــدق الأداة

بعد البناء الأولي للاستبانة، قامت الباحثة بالتحقق من صدقها، من خلال صدق المحكمين، بعرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم (10)، الملحق رقم (1)، والرجاء منهم الاطلاع على الاستبانة، وملاحظة فقراتها ومجالاتها، وابداء الرأي حول صياغة الفقرات

ومدى انتمائها للمجالات، أو أية ملاحظات يرونها مناسبة، وتخدم أهداف الدراسة. وأبدى المحكمون بعض الملاحظات، وتم اجراء التعديلات بناءً على هذه الملاحظات، وفي حال كانت آراء أو ملاحظات المحكمين غير متوافقة حول فقرة ما، تم الأخذ بما اتفق عليه (80%) من المحكمين. وتم إخراج أداة الدراسة بشكلها النهائي على النحو التالي (ملحق رقم2):

القسم الأول: البيانات الشخصية: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلم، والتخصص، وجنس المدرسة، ونوع المنهاج، والمسمى الوظيفي.

القسم الثاني: مجالات الاستبانة وفقراتها، وأصبح عددها (35) فقرة، موزعة على نفس المجالات الواردة في الصورة الأولية، وجاءت كالتالي:

المجال الأول: تفويض الصلاحيات، وعدد فقراته (9)،

والمجال الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار، وعدد فقراته (6)،

والمجال الثالث: الشراكة مع المجتمع المحلي، وعدد فقراته (10)،

والمجال الرابع: التطور المهني للمعلمين، وعدد فقراته (10) ،

القسم الثالث: وتناول صعوبات في الإدارة الذاتية، وعدد فقراته (20).

كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاداة من خلال معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) بين فقرات الاستبانة ودرجتها الكلية، كما يبينها الجدولان (8) و(9).

جدول رقم (8): معاملات ارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية

الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
1	0.408	0.000	19	0.610	0.000
2	0. 373	0.000	20	0.605	0.000
3	0.420	0.000	21	0.673	0.000
4	0.465	0.000	22	0.670	0.000
5	0.479	0.000	23	0.580	0.000
6	0.469	0.000	24	0.631	0.000
7	0.538	0.000	25	0.633	0.000
8	0.520	0.000	26	0.647	0.000
9	0.497	0.000	27	0.624	0.000
10	0.558	0.000	28	0.599	0.000
11	0.601	0.000	29	0.529	0.000
12	0.541	0.000	30	0.639	0.000
13	0.657	0.000	31	0.659	0.000
14	0.618	0.000	32	0.706	0.000
15	0.677	0.000	33	0.665	0.000
16	0.580	0.000	34	0.581	0.000
17	0.634	0.000	35	0.618	0.000
18	0.672	0.000			

جدول رقم (9): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الصعوبات في الادارة الذاتية

الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
1	0.658	0.000	11	0.733	0.000
2	0.636	0.000	12	0.639	0.000
3	0.633	0.000	13	0.710	0.000
4	0.654	0.000	14	0.698	0.000
5	0.697	0.000	15	0.679	0.000
6	0.497	0.000	16	0.698	0.000
7	0.692	0.000	17	0.743	0.000
8	0.718	000.0	18	0.760	0.000
9	0.753	0.000	19	0.695	0.000
10	0.757	0.000	20	0.670	0.000

يتضح من الجدولين السابقين (8) و (9) أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معاً في قياس ما صممت من أجله.

3.4.3. ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية، كما يبينها الجدول رقم (10).

جدول (10): نتائج معامل كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة

الرقم	المجال	الفقرات	قيمة ألفا
1	تفويض الصلاحيات	9	0.84
2	المشاركة في اتخاذ القرار	6	0.81
3	الشراكة مع المجتمع المحلي	10	0.90

4	التطور المهني للمعلمين	10	0.89
**	**الدرجة الكلية**	**35**	**0.94**
**	صعوبات في الادارة الذاتية	20	0.94

وبلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية (0.94)، كما بينت قيم معاملات الثبات الواردة في الجدول رقم (10) أن جميع مجالات أداة الدراسة تتمتع بقيم ثبات مرتفعة، وكان أقلها ثباتاً مجال المشاركة في اتخاذ القرار، بقيمة مقدارها (0.81). وبذلك يمكن القول أن اداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

5.3. المعالجة الإحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب، وقد أدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة درجتين (2)، وأعطيت قليلة جداً درجة واحدة (1) ، في حال كون الفقرة ايجابية. وقد تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى α=0.05، عن طريق الاختبارات الإحصائية التالية: اختبار ت (t-test)، اختبار تحليل التباين الأحادي One Way (Analysis Of Variance)، اختبار توكي (Tukey Test) ، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ومعامل الثبات(Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

6.3. إجراءات تطبيق الدراسة

تم إتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:

كخطوة أولى، تم القيام بحصر مجتمع الدراسة، والمتمثل في العاملين في مدارس المعارف الابتدائية المدارة ذاتيا في شرقي القدس (المديرين، والمعلمين، المركزين التربويين من كلا الجنسين). و بعد الاطلاع على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة تم بناء أداة الدراسة و التأكد من صدق وثبات هذه الأداة . ولتوزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة قامت الباحثة بمخاطبة إدارات المدارس في شرقي القدس من اجل الحصول على الاذن والسماح بتوزيع الاستبانة عليهم، مع بيان هدف الدراسة وطبيعتها والجهة التي سوف تقدم لها، و بصفة الباحثة كمديرة مدرسة معارف ابتدائية في شرقي القدس لم تحتاج لكتاب موافقة من وزيرة المعارف بل وعلى العكس تم دعمها بالحصول على المعلومات و السماح بدخول المدارس بسهولة و توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة، وقد أجاب المبحوثون على الاستبانات واعادتها للباحثة باليد عن طريق المديرين و تلاها فرز الاستبانات المستوفية لشروط الاستجابة، والبالغ عددها (365) من (400) استبانة تم توزيعها بعد استبعاد الاستبانات غير الصالحة وغير المستوفية للشروط و من بعدها تم تبويب البيانات وترميزها وادخالها في الحاسوب و عولجت البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4. نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض النتائج وتحليلها

تضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً لأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلاتها، والتحقق من صحة فرضياتها، باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

1.4. نتائج الدراسة

1.1.4. نتائج سؤال الدراسة الأول:

ما واقع الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس من وجهة نظر العاملين فيها؟

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت الباحثة الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس على الدرجة الكلية للأداة ولمجالات الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (11):

جدول رقم (11) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تفويض الصلاحيات	3.93	.630	كبيرة
المشاركة في اتخاذ القرار	3.70	.750	كبيرة
الشراكة مع المجتمع المحلي	3.36	.810	متوسطة
التطور المهني للمعلمين	3.68	.720	كبيرة
الدرجة الكلية	3.65	60.0	متوسطة

- بينت النتائج ان مجالات الإدارة الذاتية جاءت على النحو الاتي درجة تفويض الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرار جاءت بدرجة كبيرة، أما الشراكة مع المجتمع المحلي التطور والمهني للمعلمين فكانت بدرجة متوسطة
- أشارت القيم الواردة في الجدول رقم (11) أن درجة الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية لمقياس الدراسة (3.65)، مع انحراف معياري (0.60).
- أشارت النتائج أن درجة الصعوبات في الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية لمقياس الدراسة (2.90)، مع انحراف معياري (0.70).

أما بخصوص فقرات مجالات أداة الدراسة، تعرضها الجداول اللاحقة:

أولاً: مجال تفويض الصلاحيات: ويبينه الجدول رقم (12):

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تفويض الصلاحيات مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	المظاهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q2	لدى المدير/ة صلاحيات للتصرف بميزانية المدرسة وفق ما يراه- تراه مناسباً.	4.24	.790	كبيرة
q3	تسمح إدارة المعارف لمدير/ة المدرسة بتوفير ما تحتاجه المدرسة من وسائل تعليمية.	4.22	.880	كبيرة
q6	لدى المدير/ة صلاحيات عقد لقاءات (مؤتمرات، ندوات..) تخدم المدرسة والمجتمع المحلي.	4.22	.820	كبيرة

q1	تُعطي إدارة المعارف مدير/ة المدرسة صلاحية اتخاذ القرارات وفق تعليمات المدارس المدارة ذاتياً	4.02	.800	كبيرة
q5	لدى المعلمين الحرية في إثراء المناهج بما يخدم مصلحة الطلبة.	3.98	.970	كبيرة
q4	لدى المدير/ة صلاحيات إضافة وحذف حصص دراسية وفقاً لمصلحة الطلبة.	3.84	.990	كبيرة
q8	تنسق إدارة المعارف مع المدير/ة في اختيار المعلمين الجدد	3.70	1.07	كبيرة
q7	تنسق إدارة المعارف مع المدير/ة في إجراء تنقلات المعلمين وفق مصلحة المدرسة.	3.67	1.00	متوسطة
q9	لدى المدير/ة صلاحيات لبناء وترميم مرافق جديدة للمدرسة متى استلزم الأمر.	3.57	1.17	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.93	.630	كبيرة

أشارت القيم الواردة في الجدول رقم (12) أن درجة تفويض الصلاحيات كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.93). وكانت أكثر المظاهر شيوعاً هي لدى المدير/ة صلاحيات للتصرف بميزانية المدرسة وفق ما يراه- تراه مناسبا بمتوسط (4.24)، تبعها تسمح إدارة المعارف لمدير/ة المدرسة بتوفير ما تحتاجه المدرسة من وسائل تعليمية بمتوسط (4.22)، في حين كانت أقل المظاهر شيوعاً تنسق إدارة المعارف مع المدير/ة في إجراء تنقلات المعلمين وفق مصلحة المدرسة بمتوسط (3.67)، ثم جاء بعد ذلك لدى المدير/ة صلاحيات لبناء وترميم مرافق جديدة للمدرسة متى استلزم الأمر بمتوسط (3.57)

ثانياً: مجال المشاركة في اتخاذ القرار: ويبين الجدول رقم (13):

جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة في اتخاذ القرار مرتبة حسب الأهمية

الرقم	المظاهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q12	لمدير/ة المدرسة مرونة في اتخاذ القرارات ضمن الادارة الذاتية	4.07	.890	كبيرة
q11	ت/يشرك المدير/ة المعلمين في وضع الخطط للأنشطة المدرسية.	3.99	.950	كبيرة
q14	ت/يشرك المعلمين في تحديد الدورات الملائمة لاحتياجات المعلمين.	3.77	1.01	كبيرة
q15	ت/ يشارك المعلمون في تقديم التوصيات والآراء حول نظام ودستور المدرسة.	3.72	1.03	كبيرة
q13	ت/ يشرك مدير/ة المدرسة الطلبة في تقويم العملية التعليمية بالمدرسة.	3.38	1.12	متوسطة
q10	ت/ يشارك المدير/ة في عملية تطوير المناهج والمقررات الدراسية	3.28	1.25	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.70	.750	كبيرة

أشارت القيم الواردة في الجدول رقم (13)أن درجة المشاركة في اتخاذ القرار كانت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.70). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعا لمدير/ة المدرسة مرونة في اتخاذ القرارات ضمن الادارة الذاتية بمتوسط (4.07)، تبعها ت/يشرك المدير/ة المعلمين في وضع الخطط للأنشطة المدرسية بمتوسط (3.99)، وكانت أقل المظاهر شيوعاً تبعها ت/ يشرك مدير/ة المدرسة الطلبة في تقويم العملية التعليمية بالمدرسة بمتوسط

(3.38)، ثم جاء بعد ذلك ت/ يشارك المدير/ة في عملية تطوير المناهج والمقررات الدراسية بمتوسط (3.28)

ثالثاً: مجال الشراكة مع المجتمع المحلي: ويبين الجدول رقم (14)

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الشراكة مع المجتمع المحلي مرتبة حسب الأهمية

الرقم	المظاهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q16	ت/يطلع المدير/ة مؤسسات المجتمع المحلي ومجلس أولياء الأمور على رسالة المدرسة ورؤيتها	3.99	.900	كبيرة
q17	ت/يطلع المدير/ة مجلس أولياء الأمور على مجالات الخطة السنوية والاستراتيجية	3.66	.980	متوسطة
q21	ت/يشرك المدير/ة أولياء الأمور في دراسة مشكلات وهموم الطلبة لوضع الحلول المناسبة	3.62	1.03	متوسطة
q18	ت/يشرك المدير/ة ذوي العلاقة من المجتمع المحلي في اعطاء ندوات ومحاضرات في المدرسة حسب تخصصاتهم	3.59	.990	متوسطة
q22	ت/يناقش المدير/ة لجنة أولياء الأمور شئون العملية التعليمية	3.40	1.07	متوسطة
q23	ت/يشرك المدير/ة لجنة أولياء الأمور في تشكيل مجلس المدرسة	3.36	1.13	متوسطة
q24	ت/يشارك لجنة أولياء الأمور في تقييم أداء المدرسة سنوياً	3.08	1.15	متوسطة
q20	ت/يطلع المدير/ة لجنة أولياء الأمور على موازنة المدرسة وإقرارها	3.02	1.20	متوسطة

q19	ت/يدعو المدير/ة لجنة أولياء الأمور التعرف على المعلمين الجدد	2.99	1.25	متوسطة
q25	ت/يشارك المجتمع المحلي في عملية التخطيط التربوي الخاص بالمدرسة	2.89	1.17	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.36	.810	متوسطة

أشارت القيم الواردة في الجدول رقم (14) أن درجة الشراكة مع المجتمع المحلي كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.36). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعا هي ت/يطلع المدير/ة مؤسسات المجتمع المحلي ومجلس أولياء الأمور على رسالة المدرسة ورؤيتها بمتوسط (3.99)، تبعها ت/يطلع المدير/ة مجلس أولياء الأمور على مجالات الخطة السنوية والاستراتيجية بمتوسط (3.66)، وكانت أقل المظاهر شيوعاً ت/يدعو المدير/ة لجنة أولياء الأمور التعرف على المعلمين الجدد بمتوسط (2.99)، ثم جاء بعد ذلك ت/يشارك المجتمع المحلي في عملية التخطيط التربوي الخاص بالمدرسة بمتوسط (2.89).

رابعاً: مجال التطور المهني للمعلمين: ويبين الجدول رقم (15) :

جدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التطور المهني للمعلمين مرتبة حسب الأهمية

الرقم	المظاهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q33	ت/يشارك مدير/ة المدرسة في البرامج التربوية التي تعود بالنفع على الهيئة التدريسية	3.94	.870	كبيرة
q34	ت/يشجع مدير/ة المدرسة مع كليات تأهيل المعلمين لتطوير المعلمين مهنياً	3.94	.910	كبيرة
q30	ت/يشجع المدير/ة المعلمين على استراتيجية (تعلم الأقران)	3.85	.950	كبيرة
q31	ت/يطلع المدير/ة المعلمين على مؤشرات تقييم الأداء	3.79	.950	كبيرة

q27	يختار المعلمون الدورات التي تتلاءم واحتياجاتهم المهنية	3.73	1.00	كبيرة
q32	ت/يشرك المدير/ة المعلمين في وضع المعايير التي تستخدم في تقييم انجازاتهم	3.71	1.01	كبيرة
q26	ت/يعطي المعلمون التدريب اللازم في مجال الادارة الذاتية	3.49	1.13	متوسطة
q35	ت/يتواصل مدير/ة المدرسة مع كليات تأهيل المعلمين لتطوير المعلمين مهنياً	3.47	1.03	متوسطة
q29	يشارك المعلمون في برامج التأهيل التربوي الوزاري	3.45	1.07	متوسطة
q28	يختار المعلمون الأوقات المناسبة للدورات التدريبية	3.43	1.14	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.68	.720	كبيرة

أشارت القيم الواردة في الجدول رقم (15)أن درجة التطور المهني للمعلمين كانت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.68). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعا هي ت/يشارك مدير/ة المدرسة في البرامج التربوية التي تعود بالنفع على الهيئة التدريسية بمتوسط (3.94)، تبعها ت/يشجع مدير/ة المدرسة مع كليات تأهيل المعلمين لتطوير المعلمين مهنياً بمتوسط (3.94)، وكانت أقل المظاهر شيوعاً يشارك المعلمون في برامج التأهيل التربوي الوزاري بمتوسط (3.45)، ثم جاء بعد ذلك يختار المعلمون الأوقات المناسبة للدورات التدريبية بمتوسط (3.43).

2.1.4. نتائج سؤال الدراسة الثاني :

ما درجة الصعوبات في الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس؟

أشارت النتائج المبينة في الجدول ان متوسط الصعوبات كان 2.90 وهو بدرجة متوسطة،

ويبين الجدول رقم (16) متوسطات الفقرات:

جدول رقم (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصعوبات في الادارة الذاتية مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الصعوبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q2	ضعف الامكانات المادية اللازمة لتطبيق مفهوم الادارة الذاتية	2.83	1.00	متوسطة
q17	افتقار المدرسة إلى القيادات المؤهلة	2.82	1.17	متوسطة
q7	صعوبة متابعة وتقييم الأداء في المدرسة المدارة ذاتياً	2.79	0.90	متوسطة
q11	ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي	2.75	0.98	متوسطة
q10	ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة وادارة المعارف	2.68	1.05	متوسطة
q19	عدم تقبل المديرين للتغيير في المدرسة	2.61	1.20	متوسطة
q14	ضعف معرفة الهيئات التدريسية بمفهوم الادارة الذاتية	3.13	0.98	متوسطة
q12	ضعف اهتمام أولياء أمور الطلبة بأمور المدرسة	3.08	1.17	متوسطة
q13	صعوبة اقناع ادارة المعارف بأهمية تفويض الصلاحيات بشكل أوسع	3.02	0.97	متوسطة
q15	عدم تقبل العاملين في المدرسة لمبدأ تفويض الصلاحيات	3.01	0.90	متوسطة
q6	وجود مرجعيات متعددة في المدارس المدارة ذاتياً	2.99	0.94	متوسطة
q4	صعوبة تطبيق الصلاحيات الممنوحة لمديري الادارة الذاتية بسبب كثرة المسؤوليات	2.98	0.98	متوسطة

q20	ضعف مشاركة العاملين في عملية صنع القرار في المدرسة	2.97	1.12	متوسطة
q8	غياب نظام التحفيز للمدارس الناجحة في مجال الادارة الذاتية	2.97	1.02	متوسطة
q1	نقص الكفاءات القادرة على تطبيق مفهوم الادارة الذاتية في المدرسة	2.96	0.98	متوسطة
q5	قلة المرونة في تطبيق القوانين واللوائح	2.94	0.99	متوسطة
q9	غياب البرامج التدريبية التي يحتاجها المديرون في مجال الادارة الذاتية	2.93	1.00	متوسطة
q3	محدودية الصلاحيات الممنوحة للمديرين في توظيف ذوي الاختصاص	2.91	1.00	متوسطة
q16	احجام المديرين عن المبادرة، خوفاً من تحمل المسؤولية الناتجة عن الأخطاء	2.86	1.03	متوسطة
q18	ضعف ثقة الرؤساء بكفاءة المرؤوسين	2.84	1.09	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.90	0.70	متوسطة

أشارت القيم الواردة في الجدول رقم (16) أن درجة الصعوبات في الادارة الذاتية كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (2.90). وكانت أكثر المظاهر شيوعا هي ضعف الامكانات المادية اللازمة لتطبيق مفهوم الادارة الذاتية بمتوسط (2.83)، تبعها افتقار المدرسة إلى القيادات المؤهلة بمتوسط (2.82)، تلاها صعوبة متابعة وتقييم الأداء في المدرسة المدارة ذاتياً بمتوسط (2.79)، ثم ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي بمتوسط (2.75)

3.1.4. نتائج السؤال الثالث:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس باختلاف متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، نوع المنهاج، والمسمى الوظيفي؟

وقامت الباحثة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث من خلال فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة منه، وهي كالتالي:

1.3.1.4. نتيجة الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى استخدم اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (17):

جدول رقم (17) نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تفويض الصلاحيات	أنثى	306	3.97	.630	363	2.197	.0290
	ذكر	59	3.77	.630			
المشاركة في اتخاذ القرار	أنثى	306	3.69	.770	363	.1520-	.8790
	ذكر	59	3.71	.690			
الشراكة مع المجتمع المحلي	أنثى	306	3.33	.820	363	-1.252	.2120
	ذكر	59	3.48	.740			
التطور المهني	أنثى	306	3.66	.740	363	.6210-	.5350

للمعلمين	ذكر	59	3.73	.650			
الدرجة الكلية	أنثى	306	3.65	0.60	363	-0.136	.8920
	ذكر	59	3.66	9.50			

- أشارت القيم إلى عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وفق الدرجة الكلية.

2.2.1.4. نتيجة الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية استخدم اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (18).

جدول رقم (18)

نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تفويض الصلاحيات	بكالوريوس	259	3.96	.620	362	1.415	0.158
	ماجستير فأعلى	105	3.86	.660			
المشاركة في اتخاذ القرار	بكالوريوس	259	3.72	.740	362	.7520	.4530
	ماجستير فأعلى	105	3.65	.780			
الشراكة مع المجتمع المحلي	بكالوريوس	259	3.37	.830	362	.6860	.4930
	ماجستير فأعلى	105	3.31	.760			

التطور المهني للمعلمين	بكالوريوس	259	3.70	.720	362	1.163	.2460
	ماجستير فأعلى	105	3.61	.720			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	259	3.68	.600	362	1.215	.2250
	ماجستير فأعلى	105	3.59	.590			
	ماجستير فأعلى	105	2.98	.750			

- أشارت القيم إلى عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **3.2.1.4. نتيجة الفرضية الثالثة**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثالثة استخدم اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير التخصص، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (19):

جدول رقم (19)

نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تفويض الصلاحيات	علوم انسانية	256	3.94	.650	338	-0.259	0.796
	علوم طبيعية	84	3.96	.570			
المشاركة في اتخاذ القرار	علوم انسانية	256	3.67	.770	338	-0.877	0.381
	علوم طبيعية	84	3.76	.710			
الشراكة مع	علوم انسانية	256	3.34	.820	338	-0.865	0.388

المجتمع المحلي	علوم طبيعية	84	3.43	.760			
التطور المهني للمعلمين	علوم انسانية	256	3.68	.730	338	-0.822	0.412
	علوم طبيعية	84	3.75	.660			
الدرجة الكلية	علوم انسانية	256	3.65	.600	338	-0.882	0.378
	علوم طبيعية	84	3.71	.550			

- أشارت القيم إلى عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير التخصص، وفق الدرجة الكلية.

- **4.2.1.4. نتيجة الفرضية الرابعة**

لا توجد فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير جنس المدرسة

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الرابعة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير جنس المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (20) :

جدول رقم (20)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير جنس المدرسة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تفويض الصلاحيات	بين المجموعات	3.749	2	1.875	4.748	.0090
	داخل المجموعات	142.924	362	.3950		
	المجموع	146.673	364			
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	.0690	2	.0350	.0600	.9420
	داخل المجموعات	209.308	362	.5780		
	المجموع	209.377	364			
الشراكة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	9.095	2	4.548	7.160	.0010
	داخل المجموعات	229.937	362	.6350		
	المجموع	239.032	364			
التطور المهني للمعلمين	بين المجموعات	1.872	2	.9360	1.778	.1700
	داخل المجموعات	190.532	362	.5260		
	المجموع	192.404	364			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.972	2	0.486	1.352	.2600
	داخل المجموعات	130.176	362	0.360		
	المجموع	131.148	364			

- أشارت القيم إلى عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير جنس المدرسة.

- **5.2.1.4. نتيجة الفرضية الخامسة**

لا توجد فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المنهاج.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الخامسة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المنهاج، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (21) :

جدول رقم (21)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المنهاج

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تفويض الصلاحيات	بين المجموعات	.9070	2	.4530	1.123	.3260
	داخل المجموعات	145.686	361	.4040		
	المجموع	146.593	363			
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	.6680	2	.3340	.5780	.5620
	داخل المجموعات	208.620	361	.5780		
	المجموع	209.288	363			
الشراكة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.184	2	.5920	.9000	.4080
	داخل المجموعات	237.556	361	.6580		
	المجموع	238.740	363			
التطور المهني	بين المجموعات	.0840	2	.0420	.0790	.9250

للمعلمين	داخل المجموعات	192.218	361	.5320		
	المجموع	192.301	363			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.080	2	.0400	.1100	.8960
	داخل المجموعات	130.931	361	.3630		
	المجموع	131.011	363			

- أشارت المعطيات إلى عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المنهاج.

- **6.2.1.4. نتيجة الفرضية السادسة**

لا توجد فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية السادسة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (22) :

جدول رقم (22)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تفويض الصلاحيات	بين المجموعات	0.333	2	0.166	0.412	0.662
	داخل المجموعات	145.635	361	0.403		
	المجموع	145.968	363			
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	1.094	2	0.547	0.950	0.388
	داخل المجموعات	207.883	361	0.576		
	المجموع	208.976	363			
الشراكة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.259	2	0.630	0.957	0.385
	داخل المجموعات	237.579	361	0.658		
	المجموع	238.838	363			
التطور المهني للمعلمين	بين المجموعات	0.845	2	0.423	0.801	0.450
	داخل المجموعات	190.515	361	0.528		
	المجموع	191.361	363			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.244	2	0.122	0.338	0.713
	داخل المجموعات	130.353	361	0.361		
	المجموع	130.598	363			

- أشارت القيم إلى عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المـــدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

على ضوء النتائج التي تم تحصيلها في الفصل الرابع تناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة لسؤال الدراسة وفرضياتها، وربطها بالدراسات والادب السابق إضافة إلى التوصيات في ضوء نتائج الدراسة على النحو التالي:

1.5. مناقشة النتائج

1.1.5. مناقشة نتيجة السؤال الأول:

ما واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس من وجهة نظر العاملين فيها (مدراء المدارس، والمعلمين، المركزين التربويين من كلا الجنسين)؟

حيث بينت نتيجته أن درجة الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس كانت

متوسطة على الدرجة الكلية، وبمتوسط حسابي مقداره (3.65)، مع انحراف معياري (0.60).

ويمكن تفسير ذلك الى قلة الموارد المادية والبشرية المتاحة للمدارس العربية في المرحلة الابتدائية في شرقي القدس والتي تساعد في تحقيق متطلبات الإدارة الذاتية، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لمدراء المدارس، والتي تحد من استقلالية المدرسة وحرية اتخاذ قراراتها بنفسها بشكل كبير، وهذا يدعو إلى ضرورة زيادة فهم ومعرفة مفهوم الإدارة الذاتية والأسس التي تقوم عليها كنمط إداري حديث والعمل

علـــــى تطبيقه والتخلص من سيطرة نظـــام المركزية الإدارية علـــى المؤســـسات التعليمية وذلك لتحقيق نمط الإدارة الذاتية كمتطلب إداري عصري وضرورة دعم هذه المدارس ماديا وبشريا.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السيسي والعروي (2014) والتي بينت أن إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات في المدينة المنورة كانت بدرجة متوسطة عموما وعلى مستوى المجالات. وجزئيا مع دراسة عبابنة (2013) والتي بينت نتيجتها: أن إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات في المدينة المنورة كانت بدرجة متوسطة عموما وعلى مستوى المجالات. ودراسة فياض (2011) والتي بينت أن واقع تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المتوســطة والثانويــة الحكوميــة في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة متوسطة في الأداة ككل.

وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة العمري (2015) والتي بينت واقــع تطبيــق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة تبوك جاء بدرجة تطبيــق مرتفعــة لجميــع الجوانــب الإداريــة والفنية والمالية ونتائج دراسة العامودي (2015) التي توصلت إلى أن العوامل المؤثرة في تطبيق الإدارة الذاتية كانت بدرجة كبيرة، كما اختلفت مع دراسة السفري (2012) والتي توصلت إلى أن درجة متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية كانت كبيرة. ودراسة عواد وأبو سمرة و الطيطي (2011) التي أظهرت أن درجة فاعلية المدارس المدارة ذاتياً في فلسطين من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها كانت مرتفعة.

وجاءت نتائج مجالات الاستبانة العامة كما يلي:

أن درجة **تفويض الصلاحيات** كانت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.93).

ويفسر ذلك أن هناك تصورا واضحا لمفهوم الإدارة الذاتية حيث تعتبر تفويض الصلاحيات من أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية، فهي تمنح المدرسة مزيداً من الصلاحيات والحرية لمواجهة التحديات وحل مشكلات العمل بما يحقق النمو والتطور للعملية التعليمية بالمدرسة في ظل مناخ شوري يسود جميع منسوبي المدرسة.

و من حكم تجربتي الشخصية ، صحيح ان المدراء يتمتعون بحرية اختيار الأهداف المرجو تحقيقها و البنود المنبثقة من تحت كل هدف لتلبي احتياجات المدرسة . كما و يتمتعون بحرية اختيار الاليات لتنفيذ هذه الأهداف. و لكن هذا لا يعني ان صلاحيات المدراء غير محدودة ، فحتى بتحقيق الأهداف يوجد قيود على اختيار المنفذين " المزودين بالفعاليات " – على سبيل المثال لا الحصر . فالمزود يجب ان يتمتع بالمواصفات التي فرضتها إدارة المعارف في البلدية :من ملف ضريبي (صفر–صفر) ، مرخص مشتغل إسرائيلي . غير ذلك مرفوض التعامل معهم حتى لو بأسعار اقل توفر من مصاريف المدرسة .

و المدراء أيضا مقيدون بقيمة الشيكات التي بإمكانهم ان يصدروها . لغاية نهاية العام (2017) كان المبلغ المسموح إصداره من قبل المدراء لا يزيد عن عشرة الاف شيكل فقط لا غير . ولكن مع بداية العام (2018) تم التعديل على قيمة المبلغ المسموح اصداره ليصل الى أربعين الف شيكل فقط لا غير و لكن مع قيود أضافية ، زيادة التوقيع الثالث – التوقيع الأول :مديراة المدرسة ، التوقيع الثاني : المديراة المالي للمدرسة المتمثل بالمحاسباة او السكرتيراة ، و التوقيع الثالث : مديرة المعارف في بلدية القدس : الانسة لارا مباريكي)

اما من ناحية صلاحيات لبناء و ترميم مرافق جديدة متى استلزم الامر يعود الى سياسات الاحتالال التي تعيق البناء في القدس لصالح العرب ، فيلزم اللامر الى اصدار ترخيص للبناء الامر الذي يحتاج الى سنوات و الى أموال طائلة لا تستطيع المدرسة على تكلفتها .

و أيضا يعود الى تكلفة العالية للبناء و التي تعجز عنه ميزانية المدرسة و الامر الثاني ان هذه المصاريف ليست من شان المدرسة و لا تشملها ميزانية المدرسة . هذه التكاليف تتحمل مسؤوليتها بلدية القدس .

و مثال اخر على الحد من صلاحيات المدراء، عملية تنقلات المعلمين وفق مصلحة المدرسة فهي عملية معقدة و طويلة نسبيا . مثل نقل او اقالة معلمين متآكلين غير قادرين على العطاء بالشكل المطلوب ، غير قادرين على ضبط الصف ، كثيري التغيب . و أحيانا العكس ، تنجبر المدرسة على نقل معلمين أكفاء و لكن الأقل خبرة بسبب تقليصات اما بعدد الصفوف او بساعات ملاك المدرسة .

في **مجال درجة المشاركة في اتخاذ القرار** كانت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.70). ويفسر ذلك إلى أن الإدارة المدرسية في الإدارة الذاتية تتسم بمرونة وإحساس بالمسؤولية، مما يتيح للمعلمين إبداء آرائهم فيما يتعلق بالأمور الإدارية بالمدرسة وعدم قصرها على القائد والوكيل، ولذلك فإن فلسفة المدارس ذاتية الإدارة تعمل على تغيير طريقة التفكير التقليدي القائم على عدم مشاركة العاملين للقيادة المدرسية في العمل الإداري، بل إشراكهم في المجالس المدرسية المختلفة وتفويض السلطة لهم ووضع رأيهم موضع التطبيق.

وفي مجال الشراكة مع المجتمع المحلي كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.36). وهذا ما ينسجم مع توجهات الإدارة الذاتية إذ أنها تصنع فرصاً أكبر للمشاركة المجتمعية إذ يدعم التجاوب بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها، ويمنح المدرسة قدراً من الاستقلالية في توظيف المدخلات بما يتفق وظروف مجتمعها المحلي، ويهيئ البيئة التعليمية للتكيف مع هذه الظروف، كما يزيد من فاعلية المدرسة ومستوى جودة العملية التعليمية بها.

لا يمكن ان ننكر ان لإشراك المجتمع المحلي دور كبير في إنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها و من حسن الحظ ان الموارد المادية ساهمت في اشراكه بشكل فعال و إيجابي و مجدي اكثر . لذلك يسعى مدراء المدارس الى تقديم دورات تأهيل و استكمال مجانية للأهالي لتزويتهم بمهارات تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة ، و اشراكهم في بعض الفعاليات التي تهدف لدمج الطالب\ة و اهله\ا .

الرؤية و الأهداف صارت أوضح للجميع من مدراء و مركزين و معلمين و أهالي و هو معروض على الموقع الالكتروني لصفحة الوزارة ، حيث يمكن للجميع زيارة الموقع و الاطلاع على الأهداف و بنودها و الية تحقيقها و الميزانيات المتوقعه و الخطة المالية و الخطة التربوية للمدرسة ، هذا كله بسبب ما تتمع به الادلرة الذاتية من شفافيه بنسبة عالية .

وفي مجال التطور المهني للمعلمين أشارت القيم أن الدرجة كانت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة (3.68). ويمكن تفسير ذلك إلى أن مبدأ التنمية المهنية يعتبر من أهم المبادئ التي لا يمكن للإدارة الذاتية للمدرسة تحقيق أهدافها بدون تفعيل آلياته، يذهب بحيري (2009) إلى أن التركيز ينصب في الوقت الحاضر على دور التنمية المهنية في وضع الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزماتها، والاستجابة لمتطلبات ثورة

المعلومات ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية.

اتفق مع بحيري ، تتطور مهني للطاقم يعني تحقيق افضل للاهداف مما يؤدي الى تحقيق نتائج افضل :معلم متمرس و متمكن أكثر ، يؤدي الى دافعية اكبر للتعليم و التعلم ، الناتج رفع المستوى التحصيلي .

تتمتع الإدارة الذاتية بمرونة تربوية تتيح المجال امام المديراة و الطاقم في اختيار ساعات الاستكمال ال (60 ساعة) بما يتلاءم الاحتياج اما على افراد معينين او الطاقم ككل. إضافة لذلك يشمل الاستكمال (15أيضا على ساعه) قوى داخلية المقصود بها "تعلم اقران من داخل الطاقم نفس" للاستفادة من خبراتهم. كما و اتاحت الإدارة الذاتية المجال ان يكون الاستكمال داخل الاطار المدرسي بدل من التوجه للمركز التربوي للدورات الامر الذي شجع و حفز المعلمين على الاشتراك بدورات الاستكمال بشكل اكبر و خاصة اذا كان الاستكمال بما يتلاءم و احتياج المدرسة العاملين فيها و مع الطاقم نفسه الامر الذي يجعل المعلم يشعر بحمامية و راحة بالتعبير و جراه بطرح الأسئلة و النقاشات .

2.1.5. مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

السؤال الثاني : ما درجة الصعوبات في الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس؟

أشارت النتائج أن درجة الصعوبات في الادارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس كانت متوسطة، وقد كانت أكثر المظاهر شيوعا هي عدم تقبل المديرون للتغيير في المدرسة بمتوسط (2.61).

ويمكن تفسير ذلك الى الضعف السائد لمفهوم الإدارة الذاتية لحداثته في المدارس وقد يعزى لقصور في البرامج التعليمية والتثقيفية المقدمة للمعلمين في الحقل التربوي، ولسيطرة مفهوم الإدارة المركزية على المدراء والمعلمين وعدم تقبل تغيير النمط الإداري السائد في المدارس، ويمكن تفسير موقف المعلمين هو التملص من الواجبات والأعمال التي تتطلبها الإدارة الذاتية كونهم شركاء في صنع القرارات الإدارية.

كل جديد هو مبهم لذلك هو مرفوض ، لذلك تم رفض نمط الإدارة الذاتية من قبل البعض في بادئ الامر و لكن بالمقابل نجد تقبل و توجه اكثر نحو الإدارة الذاتية حتى ان مدراء المدارس الغير مدارة ذاتيا اصبحوا يغبطون مدراء المدارس المدارة ذاتيا لما قدم لهم هذا النمط الإداري من تسهيلات و ميزانيات كبيرة تتلاءم و عدد طلاب المدرسة .

ويجدر التوقف هنا لتسليط الضوء على نقطة مهمه وهي صعوبة تطبيق الصلاحيات الممنوحة لمديري الإدارة الذاتية بسبب زيادة المسؤوليات على المدراء من حيث اتخاذ القرارات، تحديد الأهداف، الأمور المالية والمناقصات بالإضافة الى الواجبات الإدارية الأخرى . وفي حالة وعدم تحقيق الأهداف بالشكل المرجو والنتائج المترتبة غير مرضية ستحمل المديراة تبعيات قرارته. بالإضافة الى مساءلة اكثر للمدير من حيث تنفيذ المهام و تحقيق الأهداف والأهم ما يتعلق بالأمور المالية و ميزانية المدرسة . ومتابعة لطواقم المعلمين و الية تطويرهم وخلق قيادات منهم . وكيفية اشراك المجتمع المحلي بطريقة فعالة تعمل على تخفيف الأعباء عن المديرين و العاملين في المدرسة و ليس العكس. وعلى المدير ان يعمل على تسويق افضل للمدرسة لجذب عدد طلاب اكبر في ضوء المنافسة الموجودة بين اقرانه من المدارس المدارة

ذاتيا و خاصة ان ميزانية المدرسة محددة بعدد طلاب المدرسة، يعني كلما زاد عدد الطلاب زادت الميزانية الممنوحة و كلما قل عدد الطلاب قلة الميزانية المقدمة للمدرسة

3.1.5. مناقشة نتائج السؤال الثالث:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس باختلاف متغيرات الدراسة: النوع الاجتماعي ، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، نوع المنهاج، والمسمى الوظيفي؟

.1.3.1.5. بينت نتيجة الفرضية الأولى والتي تنص: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq 0,05$) **بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي** ".

أشارت النتائج لعدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في الدرجة الكلية.

وقد يفسر ذلك إلى أن تطبيق الإدارة الذاتية لا يرتبط بالنوع الاجتماعي للمدير أو المعلم وإنما يرتبط بدرجة المهارات و التدريب التأهيلي و الاستكمالات و درجة دافعية المعلم والقدرة على إحداث التغيير والمبادرة والإبداع لإحداث التطوير وعلى توفير المناخ الملائم والاستفادة من الموارد البشرية والتقنية والمادية بهدف الارتقاء وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق الإدارة الذاتية ، بالإضافة إلى المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري المدارس هي مهام واحدة ومتشابهة يقوم بها جميع مديري المدارس على اختلاف جنسهم واختلاف المراحل الدراسية، وأن الدورات التدريبية والتأهيلية التي تم تقديمها لمديري المدارس واحدة ، ومعايير اختيار مديري المدارس واحدة. وهذا ما يتفق مع دراسة عبابنة (2013)، العمري (2015) ودراسة سليم (2015) بشكل جزئي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

درجة مشاركة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في كل المجالات.

2.3.1.5. بينت نتيجة الفرضية الثانية والتي تنص: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي**".

أشارت النتائج لعدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

ويمكن تفسير ذلك بأن نظام الإدارة الذاتية يقوم وبشكل أساسي على مبدأ تفويض الصلاحيات فالعاملين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يقدرون أهمية هذا المبدأ الإداري ويعتمدون عليه في إدارة مدارسهم إدارة مدرسية ذاتية، أما فيما يتعلق بالنمو المهني فهو أمر ضروري لا خلاف عليه يزود العاملين وبشكل دوري بكافة المهارات التي تساعدهم على إدارة مدرستهم إدارة ذاتية.

وتتفق هذه الدراسة جزئيا مع دراسة سليم (2015). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الوليدي (2016)، وسرور (2008) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3.3.1.5. بينت نتيجة الفرضية الثالثة والتي تنص: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس تعزى لمتغير التخصص**".

أشارت النتائج لعدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتياً في شرقي القدس وحسب مجالات الدراسة (تفويض الصلاحيات، المشاركة في اتخاذ القرار، الشراكة مع المجتمع المحلي، التطور المهني للمعلمين) تعزى لمتغير التخصص وبهذا تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن كل عينة البحث بغض النظر عن تخصصها سواء أكان علميا أو أدبيا تسير وفق مبادئ الإدارة الذاتية من حيث تفويض الصلاحيات الذي يعتبر مبدءا أساسيا من مبادئ الإدارة الذاتية، كما أنهم يشاركون في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة العلمية والعملية، ويمارسون الشراكة مع المجتمع المحلي، ويخضعون للتطور المهني المتعلقة بتنمية إمكانياتهم العلمية والتربوية في الدورات والاستكمالات بغض النظر عن تخصصهم.

4.3.1.5. بينت نتيجة الفرضية الرابعة والتي تنص :"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq 0,05$) **بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير جنس المدرسة**".

أشارت النتائج لعدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس في الدرجة الكلية تعزى لمتغير جنس المدرسة.

ويعزى ذلك إلى أن العاملين في نظام الادارة الذاتية من مدراء ومعلمين ومركزين أصبحوا مشاركين حقيقيين في عملية صنع القرار في المدارس المدارة ذاتياً، ويتحملون مسئولية القرارات الصادرة، كما أن مبادئ الدارة الذاتية تفرض على الجميع ديمومة التطوير المهني المستمر وهذا يطبق في مدارس الذكور والإناث و المختلطة دون تمييز.

بالرغم من ان النتائج بينت عدم وجود فروق الا ان النتائج تخالف ما هو موجود على ارض الواقع ،فمدارس الاناث تتميز و تتفوق عن مدارس الذكور و المختلطة على حد سواء . و المدارس المختلطة تتميز و تتفوق عن مدارس الذكور فقط .

5.3.1.5.بينت نتيجة الفرضية الخامسة والتي تنص:"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المنهاج**".

أشارت النتائج لعدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس في الدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع المنهاج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى كون الإدارة الذاتية نظام اداري حديث يتعلق بأساليب وطرق العمل في الإدارة المدرسية، ولا يتعلق بالمنهج الدراسي بمعنى انه لا يتعلق بالمضامين التربوية التي اقرتها وزارة التربية والتعليم، وبالتالي هو لا يعكس الفلسفة التربوية للمدرسة بقدر ما يتعلق بصلب العمل الإداري واستقلالية المدرسة لهذا لا أثر لنوع المنهاج (بجروت، توجيهي، مختلط) في مواقف العاملين من مدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس. ولم أجد دراسة تناولت هذا المتغير.

6.3.1.5. بينت نتيجة الفرضية السادسة والتي تنص: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي**".

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

وهذا يدل على مساهمة العاملين من (مدراء، ومعلمين، ومركزين) بغض النظر عن مسمياتهم الوظيفية في فاعلية ونجاح الإدارة الذاتية في مدارسهم حيث أصبح الجميع مطالباً بإحداث النواتج الإيجابية، وتنفيذ وإنجاح هذه التجربة التربوية الجديدة والحديثة بغض النظر عن المسمى الوظيفي.

وهذه النتيجة تختلف جزئيا عن دراسة مؤذن (2015) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات قادة ووكلاء المدارس الثانوية حول جميع أبعاد متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية: (المتطلبات التنظيمية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المادية)، والتي تعزى لاختلاف طبيعة العمل.

2.5. التوصيات

في ضوء الاستنتاجات التي تمخضت عنها الدراسة يوصى بما يلي:

1. تعزيز مفهوم المدارس المدارة ذاتياً في مدارس شرقي القدس لدى العاملين في حقل
2. التربية والتعليم في شرقي القدس من خلال دورات تدريبية وورش عمل لتذويت مفاهيم الإدارة الذاتية لديهم.
3. تهيئة بيئة تربوية مناسبة في علاقة كل من إدارة المدارس في شرقي القدس ومديرية التربية والتعليم تقوم على تأصيل ونشر ثقافة الإدارة الذاتية ووضوح قنوات الاتصال وإتاحة المعلومات والبيانات.
4. عقد دورات تدريبية عملية للمديرين والمعلمين لاستخدام صلاحياتهم، وتطويرها وتعزيزها وتطبيقها.
5. تنمية ثقافة العمل الجماعي والعمل بروح الفريق عن طريق تكوين وتشكيل فرق عمل في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي ومن ثم تدعيم العلاقات الانسانية ورفع الروح المعنوية بين العاملين بالمدرسة.
6. التغلب على مقاومة الافراد للتغيير من خلال التنفيذ بشكل تدريجي لمراحل تطبيق الادارة الذاتية مع ضرورة مشاركتهم بالرأي حول خطوات الانتقال والتحول نحو تطبيق الادارة الذاتية في المدارس الابتدائية في شرق القدس.
7. العمل على تعميم نجاح المدارس المدارة ذاتياً وتبادل الخبرات ونقل التجارب بين هذه المدراس الناجحة الى المدارس المتعثرة او المدراس التي في بدايات تطبيقها لنظام الإدارة الذاتية.

8. عقد ورشات عمل لتعزيز هذا النظام الإداري الحديث، وإشراك المجتمع المحلي في دعم هذا المنهج الإداري بشكل أكبر.

9. تشكيل مجلس مشترك من المعلمين والآباء والطلاب وممثلين عن المجتمع المحلي ممن يتمتعون بروح الإيجابية في العمل وتفهم كامل لأهمية المجلس ومحتواه للمشاركة في صنع القرار المدرسي.

10. لتشبيك بين المدارس المدارة ذاتيا في شرقي القدس و مدارس السلطة الفلسطينية.

دراسات مستقبلية :

١.عمل دراسات مستقبلية حول أسباب فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في مدارس الاناث أكثر منها في مدارس الذكور.

٢. ان يكون مجتمع دراسي اخر متمثل بمفتشي المدارس و العاملين في وزارة المعارف .

٣. ان تستخدم المقابلة كأداة من أدوات الدراسة .

المراجع

إبراهيم، هناء، (2000)، **الإدارة الذاتية مدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالمدارس المصرية**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة.

أبو أسعد، إسماعيل، (2011)، **التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التّعليم في النقب**، جامعة بن غوريون في النقب، بئر السبع.

أبو جابر، إبراهيم، (2017)، فرض المنهاج التعليمي الإسرائيلي على مدارس شرقي القدس يعزز المواطنة والسيادة الإسرائيلية على المدينة، **ورقة علمية**، مؤتمر القدس الثالث عشر بعنوان: "القدس في المشهد الفلسطيني"، جامعة النجاح الوطنية، 14-3-2017.

أبو سمرة، محمود أحمد، (2012). الممارسات الادارية الفعالة في جامعة القدس كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عدد 61، ص65 – ص98.

البقمي، بدر مهدي، (2012)، **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

البلوي، حسين، (2017)، أنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة، **مجلة دراسات، العلوم التربوية، الاردن** ، مج44، ع1، الصفحات: 43-67.

عير عميم، جمعية، (2013)، **فشل جهاز التربية والتعليم في القدس الشرقية- متابعة سنوية، تقرير**. رابط الكتروني:

https://law.acri.org.il/ar/wpcontent/uploads/09/2013/Education2013ar.pdf

حامد، سليمان، (2009)، **الإدارة التربوية المعاصرة**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

حجي، احمد إسماعيل، (2005). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

حسن، هناء. (2016). نظام الإدارة الذاتية المدرسية ومدى إمكانية تطبيقه في المدارس العراقية من وجهة نظر القادة التربويين ومديري المدارس الصديقة للطفل. مجلة دراسات تربوية. مج 9، ع 36، الصفحات: 29-52.

حسين، سلامة عبد العظيم (2006)، **الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم**، دار الوفـــــاء للطباعـــــة، ط1، الإسكندرية، مصر.

خليل، نبيل سعد، (2013)، الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا واستراليا وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، **مجلة التربية –مصر**، مج16، ع46، الصفحات: 9 – 189.

داوود، عبد العزيز، (2010)، تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان: تصور مقترح، **اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الصفحات**: 464- 544.

عبد الكريم، درويش، تكلا، ليلى، (1980)، **أصول الإدارة العامة**، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

الدليمي، طارق، (2013)، **الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية**. مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

الذيابي، عبد الله عبيد، (2015)، **ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية للإدارة الذاتية وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية بمحافظة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

سبرينج، ج. (2000). **التعليم والعالم العربي (تحديات الألفية الثالثة)**، ط1، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، الامارات العربية.

السبعي، سعيد فايز محمد. (2016). أليات تحقيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية ودورها في تطوير الأداء الإداري لقيادات المدارس. عالم التربية، س17، ع53، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، الصفحات:1-27.

السبيل، مضاوي، (2013)، **الإبداع في الإدارة المدرسية والإدارة التربوية**، عنيزة، السعودية.

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

السفاسفة، عبد الرحمن إبراهيم، (2005)، **إدارة التعليم والتعلم**، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن.

السلايمة، خولة (2013)، **الهوية ومواطنة المرأة الفلسطينية المقدسية واقع وعوائق**. رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

سرور، سهى غالب، (2008). **تطوير الادارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الادارة الذاتية للمدرسة**، ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السمان، ديمة، (2016)، التعليم في القدس والاعتداء على المناهج الفلسطينية. **تقرير**، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

السيسي، أريج حمزة، (2014)، إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة. **مجلة العلوم الإنسانية بجامعة طيبة**، مجلد 15، الصفحات: 170-187.

السيف، نورة عبد العزيز، (2011)، **معوقات تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: السعودية.

عبابنة، رامي، (2013)، مستوى تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في مدارس مديريات تربية محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية**، ع 3، **الصفحات: 69-91.**

عبد السلام، عبد السلام، (2006)، تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية**، جامعة المنصورة، مصر.

عبد النبي، أحمد، حلقان، عبد العاطي، (2011)، دراسة مقارنة للإدارة الذاتية للمدرسة في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة التربية**، مصر، ع33، الصفحات، 107- 218.

العتل، أماني فلاح، (2017)، متطلبات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في إدارة المدرسة المتوسطة في الكويت. **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر , ع18، ج5، الصفحات: 445- 470.

العجمي، محمد حسنين، (2008)، **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

عطوي، جودت، (2014)، **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، أسامة، (2009)، **الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

علـــــــي، أســـــــامة، ورجب، مصطفى، (2010)، **الإدارة المدرسية الذاتية**، دار العلـــــــم والإيمان للنـــــــشر والتوزيع، دسوق، مصر.

عليان، نسرين ورونيت، سيلع، وميخال، بوميرنتس، (2010)، **تأثير سياسة الفقر على الوضع الاقتصادي في القدس الشرقية**، ترجمة للعربية: تواصل للترجمة والتعريب، الناصرة.

عواد، سهى، أبو سمرة محمود ، الطيطي محمد، (2011)، مدى فاعلية المدارس المدارة ذاتيا في فلسطين. **المجلة التربوية، الكويت**، مج 25، ع 100، الصفحات: 237 – 278.

غولان، تساحي (2012). **تعزيز قدرة المثابرة والمحافظة على التلاميذ في جهاز التعليم البلدي في شرقي القدس**. تقرير، لجنة قضايا التعليم العربي، القدس.

الفياض، تهاني فهد، (2012)، **واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

الكناني، حسن علي، (2014)، **درجة ممارسة القيادة الذاتية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2012). **الإدارة المدرسية الحديثة.** مكتبة الرشد.

مسعود، آمال، (2010)، متطلبات تحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة الثانوية العامة في ضوء لا مركزية التعليم، **مجلة مستقبل التربية العربية**، مج66، ع 17، الصفحات: 53 – 142.

مطر، علاء، (2016)، واقع الحق في التعليم العام في القدس المحتلة: تحديات وأفاق، **المؤتمر الدولي الثالث عشر–فلسطين قضية وحق**، طرابلس–لبنان، مركز جيل البحث العلمي الحديث.

معالي، خولة، (2010)، أنماط الإدارة، **مجلة رسالة المعلم، الاردن**، مج 48، ع 3، الصفحات: 62 – 66.

منصور، خليل، (2003)، **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مؤذن، أسامة، (2017)، مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر ، ع18، الصفحات: 81–122.

النوري، عبد الغني، (1989)، **اتجاهات حديثة في الادارة التعليمية في البلاد العربية**، دار الثقافة، الدوحة، قطر.

المومني، واصل جميل، (2008)، **الإدارة المدرسية الفعالة**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ميعاري، محمود، (2014)، **مناهج التعليم العربي في إسرائيل. دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيات**، إصدار: المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، الناصرة.

هلال، محمد عبد الحكيم، (د.ت)، **ماهية الإدارة المدرسية**. دمنهور، مصر.

الهنداوي، ياسر فتحي، (2012)، **إدارة المدرسة وإدارة الفصل**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (2012)، **التقرير السنوي**، عمان، الأردن.

يقين، تحسين، (2015)، **التعليم في القدس وأثره على الهوية الفلسطينية :نحو سياسات تربوية وطنية مستدامة**، المؤسسة الفلسطينية للتمكين والتنمية المحلية، رام الله، فلسطين.

Center for Research on Education Outcomes at Stanford University (2012): "Charter School performance in New Jersy", USA. Accessed on December 2012, from.

Cheshin, Amir S. Bill Hutman, AVI Melamed. 08 June 2001.Separate and Unequal: **The Inside Story of Israeli Rule in East Jerusalem. Cambridge.**

Clark, R, & Sirotnik, W.(1988). School – Centered Decision Making and Renewal, **Phi Delta Kappa**, 69(9), 664-666.

Fiske, E. (1995). Systematic School Reform: Implication for Architecture, **Meek(ED) Designing Places for Learning.**

Florestal, Ketleen & Cooper, Robb (1997): **Decentralization of Education: The International Bank for Reconstruction and Development/ the World Bank**, Washington, p 344.

khattri, N. Ling, C and Jha, S. (2010). The Effects of School-based Management in the Philippines**. Policy Research Working paper Serier 5248.** East Asia Education Sector Unit. World Bank Institute.

Kranz, E., Malen, B., Ogawe, R. (1990). **What do we know about school – Based Management**? A case study of the literature – a call for research. Flamer Press, London.

Leigh, Anderw, R. (2009), Long-Run trends in school productivity: evidence from Australia, education finance and policy centre for economic policy research, URL: Available at: http://econrss,anu, edu.aa/pdfldp6l80.pdf.

Mohrman, S., Wohlstetter, P. (1994). New Boundaries for School –Based Management: The High Involvement Model. **Education Evaluation and Policy Analysis,** 16(3), 268 -286.

Pang, Wah (2008) School-based management in Hong Kong: centralizing or decentralizing, Educ Res Policy Prac.

Radópéter (2010): **Governing Decentralized "Education Systems, Systemic Change in South Eastern Europe "Local Govemment and Public Service Reform Initiative**, Open Society Foundations – Budapest, Hungary, P, 7.

Huggins ،Robert A. (2010). ***Energy storage*** **(Online-Ausg).** New York: Springer.

مواقع الكترونية

موقع بلدية القدس:

https://www.jerusalem.muni.il/ar/Pages/default.aspx

موقع وزارة المعارف

http://edu.gov.il/owlheb/Pages/default.aspx

موقع مركز تطوير طواقم المعلمين في شرقي القدس

https://www.ejpisga.org.il/twasl-mana

موقع موسوعة ويكبيديا

https://ar.wikipedia.org

موقع بلدية القدس، تاريخ الدخول: 27-10-2018: رابط الكتروني:

https://www.jerusalem.muni.il/ar/Municipality/OrganizationalStructure/Education/MANHI/Pages/PrimaryEducation.aspx

الملاحق

ملحق رقم (١)

أسماء محكمي الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	الوظيفة
1	الاستاذ الدكتور نبيل الجندي	جامعة الخليل – كلية التربية
2	الاستاذ الدكتور محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة – كلية التربية
3	الاستاذ الدكتور تيسير أبو ساكور	جامعة القدس المفتوحة – كلية التربية
4	الدكتور ديانا دعبول	الكلية الاكاديمية للتربية دافيد يلين – القدس
5	الدكتور كمال مخامرة	جامعة الخليل – كلية التربية
6	الدكتور محمد الجعبري	جامعة الخليل – كلية إدارة الاعمال
7	الدكتور محمد شعيبات	جامعة القدس أبو ديس – كلية التربية
8	الدكتور أسامة شهوان	جامعة الخليل – كلية إدارة الاعمال
9	الاستاذ مجدي عويسات	مدير مدرسة البكرية "ب" للتعليم الخاص –القدس _ مدارة ذاتيا ومحاضر في كلية القاسمي للتربية – باقة الغربية
10	الاستاذ وحيد موسى	مفتش متقاعد من وزارة المعارف – القدس

ملحق رقم (٢)

الاستبانة في صورتها النهائية

حضرة المدير/ة..... الفاضل/ة

حضرة المعلم/ة .....الفاضل/ة

حضرة المركز/ة..... الفاضل/ة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها: "**الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس من وجهة نظر العاملين فيها**"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج إدارة الأعمال في جامعة الخليل.

لذا يرجى التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بموضوعية، علماً بأن المعلومات الواردة ستحاط بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر الجزيل على حسن تعاونكم

الباحثة

دارين صيام

القسم الأول: البيانات الشخصية

أرجو التكرم بوضع إشارة (/) في المربع الذي ينطبق على حالتك:

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى.

2. المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه.

3. التخصص: ☐ علوم انسانية ☐ علوم طبيعية

4. جنس المدرسة: ☐ ذكور ☐ إناث ☐ مختلط.

5. نوع المنهاج: ☐ فلسطيني ☐ بجروت ☐ مختلط.

6. المسمى الوظيفي: ☐ مدير/ة ☐ مركز / ة ☐ معلم/ة

القسم الثاني: فقرات الاستبانة، الرجاء وضع إشارة (/) في المكان المناسب:

المجال / الرقم	الفقرة	بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: تفويض الصلاحيات						
1.	تُعطي إدارة المعارف مدير المدرسة صلاحية اتخاذ القرارات وفق تعليمات المدارس المدارة ذاتياً.					
2.	لدى المدير صلاحيات للتصرف بميزانية المدرسة وفق ما يراه مناسباً.					
3.	تسمح إدارة المعارف لمدير المدرسة بتوفير ما تحتاجه المدرسة من وسائل تعليمية.					
4.	لدى المدير صلاحيات إضافة وحذف حصص دراسية وفقاً لمصلحة الطلبة.					
5.	لدى المعلمين الحرية في إثراء المناهج بما يخدم مصلحة الطلبة.					
6.	لدى المدير صلاحيات عقد لقاءات (مؤتمرات، ندوات..) تخدم المدرسة والمجتمع المحلي.					
7.	تنسق إدارة المعارف مع المدير في إجراء تنقلات المعلمين، وفق مصلحة المدرسة.					
8.	تنسق إدارة المعارف مع المدير في اختيار المعلمين الجدد					
9.	لدى المدير صلاحيات لبناء وترميم مرافق جديدة للمدرسة متى استلزم الأمر.					

المجال الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار						
.10	يشارك المدير في عملية تطوير المناهج والمقررات الدراسية.					
.11	يشرك المدير المعلمين في وضع الخطط للأنشطة المدرسية.					
.12	لمدير المدرسة مرونة في اتخاذ القرارات ضمن الادارة الذاتية					
.13	يشرك مدير المدرسة الطلبة في تقويم العملية التعليمية بالمدرسة.					
.14	يشرك المعلمين في تحديد الدورات الملائمة لاحتياجات المعلمين.					
.15	يشارك المعلمون في تقديم التوصيات والآراء حول نظام ودستور المدرسة.					
المجال الثالث: الشراكة مع المجتمع المحلي						
.16	يطلع المدير مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور على رسالة المدرسة ورؤيتها.					
.17	يطلع المدير مجلس أولياء الأمور على مجالات الخطة السنوية والإستراتيجية.					
.18	يشرك المدير ذوي العلاقة من المجتمع المحلي في إعطاء ندوات ومحاضرات في المدرسة حسب تخصصاتهم.					
.19	يدعو المدير قادة المجتمع المحلي وأولياء الأمور التعرف على المعلمين الجدد.					
.20	يطلع المدير مجلس أولياء الأمور على موازنة المدرسة وإقرارها.					
.21	يشرك المدير أولياء الأمور في دراسة مشكلات وهموم الطلبة لوضع الحلول المناسبة.					

.22	يناقش المدير قادة المجتمع المحلي وأولياء الأمور شئون العملية التعليمية.					
.23	يشرك المدير قادة المجتمع المحلي وأولياء الأمور في تشكيل مجلس المدرسة.					
.24	يشارك أولياء الأمور في تقييم أداء المدرسة سنوياً.					
.25	يشارك المجتمع المحلي في عملية التخطيط التربوي الخاص بالمدرسة					
المجال الرابع: التطور المهني للمعلمين						
.26	يُعطى المعلمون التدريب اللازم في مجال الادارة الذاتية.					
.27	يختار المعلمون الدورات التي تتلاءم واحتياجاتهم المهنية.					
.28	يختار المعلمون الأوقات المناسبة للدورات التدريبية.					
.29	يشارك المعلمون في برامج التأهيل التربوي الوزاري					
.30	يشجع المدير المعلمين على استراتيجية (تعلم الأقران)					
.31	يطلع المدير المعلمين على مؤشرات تقييم الأداء					
.32	يشرك المدير المعلمين في وضع المعايير التي تستخدم في تقييم إنجازاتهم.					
.33	يشارك مدير المدرسة في البرامج التربوية التي تعود بالنفع على الهيئة التدريسية.					
.34	يشجع مدير المدرسة المعلمين على مواصلة دراساتهم العليا.					
.35	يتواصل مدير المدرسة مع كليات تأهيل المعلمين لتطوير المعلمين مهنياً					

صـــعوبـــات في الإدارة الـــذاتيـــــة						
الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	نقص الكفاءات القادرة على تطبيق مفهوم الادارة الذاتية في المدرسة					
2	ضعف الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق مفهوم الادارة الذاتية					
3	محدودية الصلاحيات الممنوحة للمديرين في توظيف ذوي الاختصاص					
4	صعوبة تطبيق الصلاحيات الممنوحة لمديري الإدارة الذاتية بسبب كثرة المسؤوليات.					
5	قلة المرونة في تطبيق القوانين واللوائح.					
6	وجود مرجعيات متعددة في المدارس المدارة ذاتياً					
7	صعوبة متابعة وتقييم الأداء في المدرسة المدارة ذاتياً					
8	غياب نظام التحفيز للمدارس الناجحة في مجال الادارة الذاتية					
9	غياب البرامج التدريبية التي يحتاجها المديرون في مجال الادارة الذاتية					
10	ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة وإدارة المعارف					
11	ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.					
12	ضعف اهتمام أولياء أمور الطلبة بأمور المدرسة.					
13	صعوبة إقناع إدارة المعارف بأهمية تفويض الصلاحيات بشكل أوسع.					
14	ضعف معرفة الهيئات التدريسية بمفهوم الإدارة الذاتية.					
15	عدم تقبل العاملين في المدرسة لمبدأ تفويض الصلاحيات					
16	احجام المديرين عن المبادرة؛ خوفاً من تحمل المسؤولية الناتجة عن الأخطاء					
17	افتقار المدرسة إلى القيادات المؤهلة.					
18	ضعف ثقة الرؤساء بكفاءة المرؤوسين.					
19	عدم تقبل المديرين للتغيير في المدرسة.					
20	ضعف مشاركة العاملين في عملية صنع القرار في المدرسة					