جامعة القدّيس يُوسُف
كلّيّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة
معهد الآداب الشرقيّة
بيروت

المكتبة العامة
LIBRARY
General Library of Bahrain

المُمَارسات الإداريّة لمُدِيري المدَارِس الثانويّةِ الحكُومِيّةِ ومُدِيراتها في إطارِ اللّامَرْكزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة (مملكة البحرَين)

أطروحة دكتوراه في العلوم الإنسانية (التربية)

أعدّتها
منى عبّاس منصور فضل

وأشرف عليها
الدكتور شوكت اشتيّ

٢٠١٣

الإهْـدَاء

إِلَى
اللُّـــؤْلُـؤِ
وَكُـلِّ مَن قَضَـى عِشْقاً بـــهِ

إِلَى
زَوجي جَعْفَـر
وإلى أمَـل... ويُوسُف... وأَحْـمَد

شكر وتقدير

أتقدّمُ بوافر الشكر والتقدير، إلى كلّ من ساهم في خروج هذه الأطروحة إلى النور. وأخصّ بالذكر الأستاذ والمربّي الفاضل الدكتور شوكت سليم اشتيّ الذي يعود إليه الفضل في الإشراف على هذه الأطروحة، لما بذله من جهد متواصل كي تخرج بصورتها النّهائية، فقد مثّل جهده تحدّيًا نوعيًا لي وكان الناقد والموجّه والمرشد الذي استفدت من دعمه ومساندته وإرشاده وخبرته وأسلوبه المتميّز في الطرح وتكثيفه، كما لا يفوتني تقديم الشكر للدكتور منذر أنطوان كقارئ ثانٍ للأطروحة، والدكتور إفرام البعلبكي كقارئ ثالث، والدكتور محمد رمّال كقارئ رابع، فقد استفدت من ملاحظاتهم الدقيقة وتوجيهاتهم القيّمة وما منحوه لي من ثقة ودافعيّة للعمل الجاد.

وأتقدم بالشكر أيضًا إلى إدارة معهد الآداب الشرقيّة بجامعة القديّس يوسف لتعاونها المستمّر طوال مرحلة إعداد الأطروحة. ولن أنسى وقفة "زوجي جعفر" وتعاونه الدائم وتحمله وما بذله من جهد وعناء في مراجعة الأطروحة من النّاحية اللغويّة، وأبنائي "أمل ويوسف وأحمد" لتحملهم المستمر معي مشاق الطريق وصعوباته.

والشكر والامتنان موصول إلى مركز البحوث التربويّة والتطوير وقسم التوثيق التربوي بوزارة التربية والتعليم، والهيئات الإداريّة والتعليميّة في المدارس التي تم فيها التطبيق الميداني، ومركز عيسى- الثقافي، ولا يفوتني التوجه بالشكر إلى الدكتورة فاطمة الجاسم الأستاذة المشاركة في برنامج صعوبات التعلم بجامعة الخليج العربي على تعليقاتها وملاحظاتها القيّمة على العمل الميداني، والدكتور عبدعلي محمد حسن أستاذ المناهج وطرق التدريس سابقًا بكلية التربية بجامعة البحرين، وإلى الأساتذة بجامعة البحرين وجامعة الخليج العربي على ما أظهروه من تعاون في تحكيم أداة الدراسة.

كذلك إلى زملاء العمل السابق الأستاذ سيّد صلاح العلوي (اختصاصي تربوي أوّل) والأستاذ كريم عطيّة سلمان (اختصاصي مواهب أدائيّة)، فضًلا عن الأستاذة منى عبدالله وأستاذ الإحصاء مأمون غوانمه على الإرشادات التي قدماها لي أثناء المعالجة الإحصائيّة والتحليل في الدراسة الميدانيّة وللأستاذ شوقي العلوي على المراجعة الإحصائية، وإلى الصديقتين شهلاء أصبعي وفتحيه عبد النبي جاسم لمساندتها الإداريّة، ولا أنسى- جميع صديقاتي وأصدقائي على كلّ ما أبدوه من ملاحظات وقدّموه من مساهمات مهما صغرت.

فهرست المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	أ
	شكر وتقدير	ب
	فهرست المحتويات	ج
المقدمة		١-٢٨
	أ- تحديد الموضوع	١
	ب- إشكاليّة الدراسة	٦
	ج- التساؤلات	١٣
	د- الفرضيّات	١٤
	هـ- منهجيّة الدراسة	١٤
	و- حدود الدراسة	١٥
	ز- تقويم المصادر والمراجع (الدراسات السابقة)	١٦
	ح- أقسام الدراسة	٢٦
	ط- مصطلحات الدراسة	٢٧
الباب الأوّل	**المقاربة النظريّة**	٢٩-٢٥٨
	تمهيد	٢٩
الفصل الأوّل	**مفهوم الإدارة ومسار تطوّرها**	٣٠-٩٢
	تمهيد	٣٠
	أولاً: الإدارة العامّة نشأتها وتطوّرها	٣١
	١- الإدارة العامّة المفهوم والأهميّة	٣١
	١-١ مفهوم الإدارة	٣١
	١-٢نشأة الإدارة	٣٦
	١-٣ خصائص الإدارة	٤٩
	٢- الإدارة العامّة في البحرين	٥١
	٢-١ النشأة والتطوّر	٥١
	٢-٢ الأهداف	٥٩
	٢-٣ الخصائص	٦١
	ثانيا: الإدارة المدرسيّة نشأتها وتطوّرها	٦٤
	١- الإدارة المدرسيّة المفهوم والأهميّة	٦٤
	١-١ مفهوم الإدارة المدرسيّة	٦٥
	١-٢ نشأة الإدارة المدرسيّة	٧٣
	١-٣ خصائص الإدارة المدرسيّة	٧٥

تابع فهرست المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	٢- الإدارة المدرسيّة في البحرين نشأتها وتطوّرها	٧٧
	٢-١ مرحلة ما قبل الاستقلال	٧٧
	٢-٢ مرحلة سنوات الاستقلال	٨١
	٢-٣ مرحلة عقد الثمانينيّات	٨٥
	٢-٤ مرحلة عقد التسعينيّات وحتى الألفيّة الثالثة	٨٨
	خاتمة	٩١
الفصل الثاني	**اللامركزيّة والأنماط المدرسيّة**	٩٣-١٤٨
	تمهيد	٩٣
	أولاً: مفهوم المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة	٩٣
	١- مفهوم اللامركزيّة وخصائصها	٩٤
	١-١ المفهوم	٩٤
	١-٢ خصائص اللامركزيّة	١٠٠
	٢- مفهوم اللامركزيّة المدرسيّة وتجاربها	١٠٢
	٢-١ المفهوم	١٠٢
	٢-٢ تجارب اللامركزيّة المدرسيّة	١٠٤
	أ- نماذج من التجارب العالمية:	١٠٦
	١. الولايات المتحدة الأمريكية	١٠٦
	٢. أستراليا	١٠٨
	ب- نماذج من الدول العربيّة والخليجيّة:	١٠٩
	١. الأردن	١٠٩
	٢. مصر	١١١
	٣. الكويت	١١٣
	ثانيًا: أنماط الإدارة المدرسيّة	١١٦
	١- تعريف النمط الإداريّ للمدرسة	١١٧
	٢- الأنماط الإداريّة للمدرسة	١١٨
	٢-١ النمط الترسليّ "التساهليّ، الديمقراطيّ المطلق	١٢٠
	٢-٢ النمط الدبلوماسيّ	١٢١
	٢-٣ النمط الأوتوقراطيّ	١٢٢
	٢-٤ النمط الديمقراطيّ	١٢٤
	ثالثًا: لامركزيّة الإدارة المدرسيّة في البحرين	١٢٩
	١- المدرسة كوحدة تربويّة مستقلة	١٣١
	٢- مدارس المستقبل	١٣٩
	٣- المناطق التعليميّة ورئيس المدارس	١٤٣
	خاتمة	١٤٨

تابع فهرست المحتويات

	الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث	**ممارسات مدير المدرسة الإداريّة ونمطها القيادي**	١٤٩-٢٠٣
	تمهيد	١٤٩
	أولاً: أهم الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة ونمطها القيادي	١٤٩
	١- التّخطّيط	١٥١
	٢- التّنظّيم	١٥٥
	٣- اتخاذ القرارات	١٥٧
	٤- التّواصل	١٦٠
	٥- الإشراف	١٦٥
	٦- التقوّيم	١٧١
	ثانيًا: ممارسات مدير المدرسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة	١٧٨
	١- التعليم الثانويّ في مملكة البحرين:	١٧٩
	١-١ النشأة	١٧٩
	١-٢ الأهداف	١٨٣
	٢- تطوّر النشاط الإداريّ لمدير المدْرسة الثانويّة في إطار اللامركزيّة	١٨٤
	٣- كفايات مدير المدْرسة الثانويّة	١٩٠
	٣-١ الكفايات	١٩٠
	٣-٢ معايير اختيار مدير المدْرسة	١٩٣
	٤- الإعداد والتدريب المهني لمديري المدارس الثانويّة في إطار اللامركزيّة	١٩٦
	٥- المعوّقات التي تواجه مدير المدرسة الثانويّة لتحقيق لامركزيّة المدرسةّ	١٩٩
	خاتمة	٢٠٣
الفصل الرابع	**تقويم الدّراسات السّابقة**	٢٠٤-٢٥٨
	تمهيد	٢٠٤
	أولاً: الدّراسات المحليّة	٢٠٤
	ثانيًا: الدّراسات العربيّة	٢١٦
	ثالثًا: الدّراسات الأجنبيّة	٢٤٥
	رابعًا: التعليق على الدّراسات السّابقة	٢٥٤
	خاتمة	٢٥٧
	خاتمة الباب الأوّل	٢٥٨
الباب الثاني	**المقاربة الميدانيّة**	٢٥٩-٣٧٧
	أولاً: الإعداد للعمل الميداني والتنفيذي	٢٦٠

تابع فهرست المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	١- الهدف	٢٦١
	٢- الفرضيّات	٢٦١
	٣- المتغيّرات	٢٦٢
	٤- مجتمع الدراسة والعيّنة	٢٦٢
	١,٤ مجتمع الدراسة	٢٦٣
	٢,٤ العيّنة	٢٦٥
	٥- الأداة	٢٦٦
	٥-١ بناؤها	٢٦٦
	٥-٢ صدق الأداة	٢٦٩
	أ- صدق المضمون (المحكمون)	٢٦٩
	ب- ثبات الأداة	٢٧٠
	ج- الاتساق الداخلي للأداة	٢٧٠
	٥-٣ بُنيتها	٢٧٦
	ثانيًا: تنفيذ العمل الميداني	٢٧٧
	١- المعالجة الإحصائيّة	٢٧٨
	٢- خصائص عيّنة الدراسة	٢٧٩
	٢-١خصائص عيّنة المديرين والمديرات	٢٧٩
	٢-٢خصائص عيّنة المعلّمين والمعلّمات	٢٨١
الفصل الأوّل	**عرض النتائج المتعلقة بالمديرين والمديرات وتحليلها**	٣٠٧-٢٨٣
	تمهيد	٢٨٣
	أولاً: عرض نتائج الدراسة المرتبطة بأبرز البنود	٢٨٤
	١. على مستوى البند الواحد	٢٨٤
	٢. على مستوى محاور البنود	٢٨٦
	ثانيًا: النتائج المرتبطة بمتغيّرات الدراسة	٢٨٨
	١. على مستوى البند الواحد	٢٨٨
	٢. على مستوى محاور البنود	٢٩٩
	ثالثًا: اختبار صحة الفرضيّات	٣٠٣
	خاتمة	٣٠٧
الفصل الثاني	**عرض النتائج المتعلقة بالمعلمين والمعلّمات وتحليلها**	٣٢٩-٣٠٨
	تمهيد	٣٠٨
	أولاً: عرض نتائج الدراسة المرتبطة بأبرز البنود	٣٠٨
	١. على مستوى البند الواحد	٣٠٨
	٢. على مستوى محاور البنود	٣١٠

تابع فهرست المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	ثانيًا: النتائج المرتبطة بمتغيّرات الدراسة	٣١١
	١. على مستوى البند الواحد	٣١١
	٢. على مستوى محاور البنود	٣٢٣
	ثالثًا: اختبار صحة الفرضيّات	٣٢٦
	خاتمة	٣٢٩
الفصل الثالث	**تفسير نتائج الدراسة الميدانيّة ومناقشتها**	٣٣٠-٣٦٨
	تمهيد	٣٣٠
	أولاً: تفسير نتائج لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها ومناقشتها	٣٣١
	١- لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٣٣١
	٢- الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٣٣٦
	ثانيًا: تفسير نتائج النمط الإداريّ البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ ومناقشتها	٣٤٠
	ثالثًا: تفسير النتائج المرتبطة بأبرز البنود ومناقشتها	٣٤٤
	رابعًا: تفسير نتائج الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة ومناقشتها	٣٤٩
	خامسًا: تفسير النتائج المتعلقة بفرضيّات ومتغيّرات ومحاور الدراسة ومناقشتها	٣٥٩
	خاتمة	٣٦٧
	خاتمة الباب الثاني	٣٦٩
الخاتمـــــة		٣٧١
	الملاحق	٣٧٨
	قائمة المصادر والمراجع	٤٠٢
	أوّلاً: المصادر والمراجع العربيّة والمترجمة	٤٠٢
	ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبيّة	٤١٥
	فهرست الجداول	٤١٨

المقدّمـــة

أ- تحديد الموضوع

يتميّز العصر الحالي بأنّه عصر التقدّم العلمي والتكنولوجي وثورة الاتصالات، وهو العصر الذي يمثّل امتدادًا لعصر الاختراعات والاكتشافات العلميّة والثورة الصناعيّة التي حدثت منذ القرن التاسع عشر، لاسيّما وإنَّ ذلك التطوّر قد أثّر تأثيرًا نوعيًا على كافة مجالات المعرفة، وأدّى بمجْمَله إلى بلورة الاتجاهات الفلسفيّة والآراء والأفكار والمبادئ، فضلاً عن نشأة النظريات الإداريّة وتحويلها إلى الواقع العملي، وقد حَظِيت تلك النظريات بالاهتمام البالغ لدى الباحثين والممارسين لها لما تقدّمه من مفاهيمَ ومبادئ وقواعدَ وأساليب منظمةٍ للأنشطة والأعمال، ولعلّه ليس من المبالغة أنَّ هذا العصر وُصف بأنّه عصر الإدارة العامّة، إذ ما من نشاطٍ أو اكتشافٍ أو اختراع أو خدمةٍ إنتاجيّةٍ أو تعليميّةٍ إلا وكانت الإدارة وراءها، تدفع بها وتُخرجها إلى حيز الوجود[١]، وهذا ما يجعل من الإدارة أحدَ العناصر الأساسيّةِ المسؤولةِ عن أي إخفاقٍ أو نجاحٍ لأيّ مؤسسّةٍ أو تنظيمٍ في أي مجتمعٍ من المجتمعاتِ الإنسانيّة.

وتُعدُّ الإدارةُ وسيلةً من وسائل تنظيم الجهود الجماعيّةِ التي أصبحت بحُكْمْ تطوُّر المجتمعات ضرورةً للفرد والجماعات، فضلاً عن حاجة المؤسّسات إليها من أجل تنظيم أعمالها وتفاعُل مُدخلاتها وعناصِرها المختلفة، خصوصًا وأنَّ حُسْن الإدارة يُعتبر من الخصائصِ التي تتميَّز بها المجتمعاتُ المتقدمة الصناعيّة مقارنةً بالمجتمعات النامية، كما إنَّ العمليّة الإداريّة تُعتبر عنُصرًا أساسيًا تتطلّبه كافة التنظيمات مهما كان نوعُها أو نشاطُها، وهي بذلك لا تقتصر على المشاريع التجاريّة أو الصناعيّة أو الزراعيّة بل تتجاوزها إلى جميع أَوْجُهِ النشاطِ البشري، وتتألف من نشاطاتٍ ووظائفَ محددّةٍ يقوم بها الإداريُّ بهدف تحقيقِ غاياتٍ محددَّة لاستمرار وجود المؤسّسة عن طريقِ تشغيل عناصرِ الإنتاج فيها، إلى جانبِ أنها تتطوّرُ بالممارسة وبحسب مراحل تطوّر أيّ مجتمعٍ من المجتمعات.

إنَّ التطورات التكنولوجيةَ البارزةَ وثورةَ الاتصالاتِ وسرعةَ وتيرة الإنتاج قد أحدثت بدورها تغيّراتٍ جوهريةٍ في الفكّر الإداري، انعكس على مفاهيمِ الإدارة وتشكيلها وأنماطها، وذلك بسبب تطوُّر حاجاتِ المجتمع وأفرادِه، فأصبح القائمون عليها يواجهون باستمرار تحديّاتٍ لها علاقةٌ بالتطوُّر الاقتصادي والسياسي من جِهَة، وبالعلاقاتِ الإنسانيّةِ وتعقيداتها من جهةٍ أخرى، لهذا تَجدُر الإشارةُ إلى أنَّ علمَ الإدارةِ قد انتقل بنظريّاته ومفاهيمه من المؤسّسات الصناعيّة والتجاريّة إلى مجالاتِ التربيّة، مع الانتباه إلى أنَّ الإدارةَ في مضمونها أوسعُ وأشملُ من الإدارة العامّة التي تهدف إلى تحقيق أهدافٍ عامّةٍ تتّصل بتنفيذ السياسةِ العامّة للدولة، بما تشتمل عليه من أعمالٍ حكوميّة على اختلافِ أنواعِها، وبالتالي فإنَّها كعِلْمٍ حديثٍ تبلوَرَ منذ بداية القرن العشرين، وله أصولُه وأُسُسه ومبادئه[٢]. إنَّ **علم الإدارة** ظهَر أوّلاً في المؤسّسات الصناعيّة والتجاريّة، بما فَرَضَتْه حالةُ التطوُّر الصناعي والتِقّني والحاجة إلى رفع كفاءة عناصر الإنتاج وفعاليتها في العالم الحديث، والذي أصبحَت فيه الإدارةُ حركةً عالميّةً بعد عَقْدِ أوّل مؤتمرٍ دوليّ لها في براغ عام ١٩٢٤، وفي إثرها تطوّرت الإدارةُ تطوُّرًا سريعًا بعد الحربِ العالميةِ الثانية[٣].

---

[١] إبراهيم عصمت مطاوع، أمينة حسن أحمد، **الأصول الإداريّة للتربيّة**، ص ٢٠.

[٢] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ١٥-١٧.

[٣] محمّد مهنا العلي، **الوجيز في الإدارة العامّة**، ص ٢٣.

تبيّن العديد، من المؤلفات الإداريّة أنَّ هناك سجالاً حول طبيعة الإدارة، فهناك من وصفها بالعلم، ومنهم من وصفها بالفن كما ذهب آخرون إلى أنَّها علمًا تطبيقيًا، وأطلق عليها البعض صفة المهنة أو أُسبَغ عليها أكثر من صفة، إلا أنَّ الاتجاه العام السائد غالبًا ما يصفها بالعلم والفن. في هذا الصدد يمكن القول "إنَّ الإدارة فن وعلم معًا، ورجل الإدارة بحاجة إلى موهبة إداريّة يصقلها بخبرته وممارساته التي تقوم على أسّس علميّة تحكم علاقاته مع العاملين معه، وتوجّه جهودهم نحو الهدف المشترك"[١]، الأمر الذي يجعلها تجمع بين صفتين هما العلم والفن، فهي ليست علمًا تجريديًا خالصًا كسائر العلوم الطبيعيّة التي تعتمد على الظواهرِ والمشاهدات وهي ليست أيضًا فنًا بحتًا تعتمد على المواهبِ والتطوراتِ الذاتيّة الشخصيّة، وإنما هي مزيج من العلمِ والفنِ في آن واحد[٢].

إنَّ الإدارة تمثل جزءًا من نسيج المجتمع ونظامًا فرعيًا فيه، ولما كانت **الإدارة التربويّة** هي الأخرى تمثل نظامًا فرعيًا من الإدارة العامّة، فهي تشتق أسسّها منها؛ ويتأثرّ نمطها بالنموذج السائد للإدارة العامّة للمجتمع والدولة، وهذا بدوره يؤكد بأنَّ الإدارة التربويّة لا تعمل بمعزل عن المجتمع، فهناك ارتباط وثيق بين العمليّة التربويّة والتعليميّة الإداريّة، لاسيّما بعد أنْ تغيرت وظائفها واتسعت وتشعّبت هذا من ناحية، ومن ناحية متصلة تأثرّت حركة تطوّرها من حيث مركزيتها ولامركزيتها بعوامل عديدة، كتقدّم النظام السياسيّ وطبيعة الدولة وزيادة مسؤوليّاتها وتعقّد وظائفها، ومدى اتساع البقعة الجغرافيّة فيها وتركيبتها السكّانيّة، ممّا دفع بعض الدول للانتقال بالإدارة التربويّة من النمط المركزيّ إلى النمط اللّامَرْكزيّ وبعضها الآخر تراجع عن ذلك بفعل متغيّرات سياسيّة أو اجتماعيّة، في حين أخذت بعض البلدان بمزج أنظمتها التربويّة بين النمطين في الإدارة بما يحقّق لها نوعًا من الشراكة بين السلطة المركزيّة والسلطات المحليّة في الإشراف والتنفيذ.

من هنا يمكن القول إنَّ **الإدارة التربويّة المركزيّة** تتميّز بدرجة ضبط وتوجيه كبيرة من قبل السلطة السياسيّة المركزيّة وقوة تأثيرها كما كان يحدث في الاتحاد السوفياتي سابقًا والصين ومعظم دول أوربا الشرقية "الاشتراكية" فضلاً عن فرنسا التي تبنّت حتى وقت قريب أسلوبًا شديد المركزيّة في ضبط نظامها التعليمي، إذ يشير كل من ماكين وويلش (McGinn & Walsh)[٣] إلى أنَّ النظام الفرنسي أنشيء على نحو بيروقراطيّ استمر الضبط فيه بإلحاح على القواعد والأنظمة التي تضعها السلطات القوميّة وتقرها حتى عام ١٩٨٢حين باشرت فرنسا نشاطًا لامركزيًا، فتمّ نقل عدد من السلطات والمسؤوليّات الحكوميّة إلى المجتمعات المحليّة التي أوكلت إليها مسؤوليّات هامة مع محافظة الدولة على مجالِ اختصاصها المتمثل بالمسؤوليّة عن التعليمِ العالي، وضمان سير العمل والاتساق في التعليم ما قبل العالي، وإلحاق العاملين في التربية وإدارتهم، بالإضافة إلى تحديد البنية التربويّة للمؤسّسات عن طريق إيجاد الوظائف الضروريّة في مجال التعليم والإدارة.

أمّا بالنسبة للنمط اللّامَرْكزيّ فقد حظي باهتمام الحكومات والمنظمات الدوليّة بهدف تفعيل المشاركة المجتمعيّة وتطوير التعليم وإدارته، وقد برز هذا المفهوم مع بروز الدمقرطة السياسيّة التي تهدف إلى زيادة فعاليّة الإدارة والحكم وتوضيح خطوط المسؤولية (Accountability)، فضلاً عن رغبة بعض الحكومات في تقليل قوة اتحادات المعلّمين، بيد إنَّ التوجّه نحو اللّامَرْكزيّة في بعض الدول الناميّة جاء بهدف البحثِ عن مصادر جديدة محلّيًا كالضرائب الخاصة. ويمكن القول إنَّ

---

[١] محمّد عبد الرحيم عدس وآخرون، **الإدارة والإشراف التربوي**، ص ١٤.

[٢] إبراهيم عبدالعزيز شيحا، **الإدارة العامّة**، ص ٥٨.

[٣] McGinn, N., and Welsh, T., (١٩٩٩). **Decentralization of Education: Why, When, What and How**? Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning. Retrieved on ١٣/١٠/٢٠٠٣

بروز **اللامَرْكزيّة في الإدارة التربويّة** كمفهوم قد ظهر في بداية الأمر في الولايات المتحدة الأمريكيّة وانجلترا وويلز[١]، حيث استندت على فكرة أنَّ توزيع السلطة ونقلها للمدارس سوف يزيد من جودة التعليم العام وفعاليّته، فصدر في بريطانيا قانون الإصلاح التربويّ عام ١٩٨٨[٢]، وتزامن تطوير التعلّيم في بريطانيا مع إنتاج البرمجيات وخاصّة معالج النصوص وغيرها، وأُتيحت الفرصة للمتعلّمين لاستخدام الحاسوب في مجال التعليم، وهو ما شكّل منطلقًا لمدرسة المستقبل التي أصبحت طموحًا للعديدّ من دول العالم في سعيها لتخريج جيل من القادرين على مواكبة التطوّر التقنيّ والتكنولوجيّ، ومن ناحيتها شَرعت البلدان العربيّة في منتصف الخمسينيات للبحث عن سياسات جديدة لتطوير أنظمتها التربويّة، لكي تصبحَ أكثرَ قدرةً على بناء مجتمعاتها ومواجهة متطلبات مرحلة الاستقلال وبناء الدولة، كما حدث في دول المشرق العربي ومنطقة الخليج وغيرها[٣]، فاتّجه بعضُها في عقد الثمانينيات نحو اللّامَرْكزيّة وأخذ بعضُها بتقسيم البلاد إلى مديرياتٍ ومناطقَ تعليميّةٍ مع الإبقاء على سلطة صنع القرارات في مركز وزارات التربية والتعليم ممّا أحدث تحولاتٍ جوهريّةٍ في النظم الإداريّة والتربويّة.

في السياق، وعند تتّبع مراحل تطوّر **الإدارة المدرسيّة** وتعدّد ممارساتها، نجد أنَّها انفصلت عن الإدارة العامّة كمؤسّسة تربويّة منذ عام ١٩٤٦[٤]، واستقلّت بنفسها كعلم من علوم التربية له خصائصه وعناصره وأهدافه، وممّا شجّع على ذلك هو رواج أفكار إلتون مايو (Elton Mayo)[٥]، التي عزّزت فيما بعد فكرة عدم اقتصار الإدارة المدرسيّة على تسيّير الشؤون الإداريّة والتربويّة بشكل رتيب، بل أنْ تتحوّل إلى عمليّة متعدّدة متكاملة تجمع بين النواحي التربويّة والإداريّة والفنية ولا تنفصل مكوّناتها عن الواقع العملي، كما تتفق أغلب أدبيات الإدارة على أنَّها تأثرت تأثيرًا جوهريًا بنشأة وتطوّر الإدارة العلميّة Scientific Management على يد رائدها فردريك تايلور (Frederick Taylor)[٦] وهنري فايول (Henry Fayol)[٧]. ويُعَدّ تايلور أوّلَ من درس الإدارة بالتركيز على منهج الملاحظة والقياس والتجربة وفَصَل التخطّيط عن التنفيذ، إضافة إلى نظام تدوين المعلومات. أمّا فايول فقد حدّد الإدارة بخمس عمليات، وهي التخطّيط والتنظّيم وإصدار الأوامر والتنسيق والرقابة، كذلك تحدّث آخرون عن هذه العمليّات ومنهم، لوثر جوليك (Luther Julik) الذي

---

[١] أحمد سليمان بشايرة، **المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربوية**، ص ٥٦ .

[٢] محمّد المخلافي ونجيب باشا، **إدخال الحاسوب في التعلّيم الثانويّ**، ص ٢٣-٦٨ .

[٣] على سبيل المثال بدأت الأردن عام١٩٦٧ بخطوات إصلاح تربويّ باتجاه اللامركزيّة بتقسيم البلاد إلى ست مديريات للتربية مع بقاء سلطة صنع القرارات في مركز الوزارة، وحدثت قفزة أخرى في عقد الثمانينيات باستخدام مفهوم اللامركزيّة في التنظيم الإداريّ الأردنيّ وأنشئت اثنتا عشر مديرية في عام ١٩٨٧ تشرف كل منها على بعض المهّام المركزيّة، كذلك خمس مديريات عامة للتربية والتعلّيم فضلاً عن مجالس محلية للتربية والتعلّيم وذلك لتحقيق المزيد من اللامركزيّة.

[٤] ريّا يوسف حمزة، **مدخل في علم الإدارة**، ص ٢٤.

[٥] **إلتون مايو Elton Mayo**، باحث أمريكي، ركز وزملاؤه منذ عام ١٩٢٧-١٩٣٢، على دراسة العلاقات الإنسانية وأهمية الروح المعنوية وحلّ مشاكل العاملين في العمل إلى جانب دراسة العلاقات بين الرئيس والمرؤوس، (أنظر كتاب صلاح الشنواني، **إدارة الأفراد والعلاقات العامة**، ص ٥٦، كذلك كتاب ريا يوسف حمزة، **مدخل في علم الإدارة**، ص ٢٤).

[٦] **فردريك تايلور Taylor**، ١٨٥٦-١٩١٥. بدأ حياته المهنية كمهندس ميكانيكي في ولاية فيلادلفيا الأمريكية متدرجًا في وظيفته حتى أصبح من أكبر المهندسين ولقب بأبي الإدارة العلميّة وبدأ يظهر على يده مفهوم علمي للإدارة في عام ١٩١١ في ميدان الصناعة. اهتم بتعظيم الإنتاج بالدرجة الأساسيّة وكسب الربح دون وضع الاعتبار للعلاقات الإنسانية، إلا إن ذلك شكل مدخلاً في الاتجاهات النظرية الأخرى في مجالات الإدارة، صدر له أول كتاب حول "مبادئ الإدارة العلمية". (أنظر كتاب صلاح الشنواني، **إدارة الأفراد والعلاقات العامة**، ص ٥٦، وكذلك كتاب ريا يوسف حمزة، **مدخل في علم الإدارة**، ص ٢١).

[٧] **هنري فايول Henry Fayol**، ١٨٤١-١٩٢٥. ولد بإسطنبول وتوفي بباريس، أحد علماء الإدارة الكلاسيكية الفرنسيين، أصل عمله كان مهندس تعدين،ثم عمل مديرًا تنفيذيًا لشركة صناعية صغيرة في فرنسا، ومن خلالها نال خبرته العملية التي قادته إلى النجاح في مجال الإدارة الصناعية، وعمل على تطوير منهجية النظرية الإدارية، ووثق ذلك في كتابه المشهور الإدارة العامة والصناعية عام ١٩١٦. من أهم انجازاته تصنيف النشاطات الإدارية إلى ست مجموعات (فنية،تجارية،مالية، الأمن، محاسبية وإدارية)، إضافة إلى تحديد مهارات وصفات إدارية يستلزم وجودها بالمدير وهي (جسدية، عقلية، خُلقية، ثقافية، فنية)، وخمسة تصنيفات للوظائف الإدارية (التنبؤ، التخطّيط، التنظّيم، وإصدار الأوامر "قيادة" والتنسّيق والرقابة) إلى جانب تطوّير لمبادئ الإدارة بشكل عالمي حيث اقترح ١٤ مبدأ. (للمزيد أنظر موقع: ويكيبيديا **http://ar.wikipedia.org**).

وصف الإدارة بعبارة بوسد كورب **(POSDCRB)** التي تمثّل الحروف الأولى للعمليّات السبع المتمثلة في التخطّيط (Planning) والتنظّيم (Organization) والتوظيف (Staffing) والتوجيه (Directing) والتنسيق (Coordinating) ووضع التقارير (Reporting) ووضع الموازنة (Budgeting)[١].

وقد استمدّت **الإدارة المدرسيّة** الكثير من مفاهيمها وقواعدها من مفاهيم الإدارة، بيد إنهّا تعتبر بحدّ ذاتها موضوعًا متخصّصًا له علاقة بالإدارة من حيث المعنى وأسلوب العمل بشكل كبير، خصوصًا فيما يتعلّق باتخاذ القرارات وتنفيذها، وبما يحقّق نجاحَ نظامِ الإدارة المدرسيّة في أداء مهمته في إعداد المتعلم للحياة، وتوفير القوى العاملة المدرسيّة اللازمة لتحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة في إطار خطّط التنمية المستدامة، كما استفادت الإدارة المدرسيّة كعلم في سياق تطوّرها من بقية العلوم الأخرى مثل علم الإدارة وعلم النفس وغيرها، إضافة إلى أنّ احتكاكها بمختلف العلوم أكسبها نموًّا وتطوّرًا انعكست نتائجه على مجالات التربيّة ذاتها، خصوصًا وإنّها تعتبر القائم الفعلي على تنفيذ السياسة التعليميّة، بينما تعتبر إدارة التربية هي المختصّة برسم تلك السياسات وبمساعدة الإدارة المدرسيّة ماليًّا وفنيًّا في تنفيذها وبالإشراف عليها لكي تضمن سلامة هذا التنفيذ.

وتبعًا لما سبق، فقد تأثر مفهوم الإدارة المدرسيّة بنظريات الإدارة المختلفة، وأبرزها النظريّة البيروقراطيّة التي ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر على يد ماكس فبر (Max Weber)[٢]، الذي تجاوز فيه اهتمامه إدارة المشروعات الفردية إلى الاهتمام بالمنظمات كبيرة الحجم باعتبارها وحداتٍ اجتماعيّة، فوضع نموذجًا حدَّد فيه المفهوم المثالي للبيروقراطيّة بما يتفق مع التوجّهات التي كانت سائدة في عصره الذي شهد اختراعاتٍ صناعيّة.

كما تنوّعت أنماط الإدارة المدرسيّة تبعًا لمصدر السلطة واتخاذ القرار الإداريّ والمُمارسات التي تتمّ داخل التنظّيم الإداريّ وأهدافه، الأمر الذي جعل نمطها البيروقراطيّ يتحدّد عامّة بحسب **الإدارة المركزيّة** التي تعتمد على مركزيّة السلطة الإداريّة، ويتميّز المدير فيها من خلال سلوكيّاته التي يلاحظها من حوله[٣]، كذلك تأثرت **بنظريّة النظم** التي نشأت بعد الحرب العالميّة الثانيّة[٤]، فبدأ الاهتمام فيها في العقد السادس من القرن العشرين، على يد عالم الاقتصاد بولدنج (Boulding) وعالم الاجتماع بكلي (Buckley)، اللذين ركزا اهتمامهما على اقتصاديات التعليم، وهذه النظرية تطبّق التفكير العلمي في الإدارة المدرسيّة المعنية بحلّ المشكلات الإداريّة، وتطرح أسلوبًا للتعامل عبر الوحدات والأقسام كما تعتبر النظم الفرعيّة مكوّنًا من مكوّنات النظام الواحد[٥]، وتهتمّ بالعلاقات التفاعليّة بين مكوّنات المدرسة، وتأثير البيئة على تصميمها والسلوك الإنساني بها، ونوع العمل الذي يمارس فيها والتكنولوجيا المستخدمة بها، ومستوى نضج العاملين

---

[١] أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة**، ص ٢٣.

[٢] **ماكس فبر Max Weber** (١٨٦٤-١٩٢٠): عالم اجتماع ألماني، درس القانون والتحق كمدرس في جامعة برلين، وانصبّ اهتمامه بالبيروقراطية نتيجة لاهتمامه بالسلطة والسيطرة، وقد وضع معايير في نموذجه البيروقراطي في كتابه الذي ألفه بعنوان From Max Weber: Essays in Sociology وكذلك في كتاب The Theory of Social and Economic Organization، وقد قامت جامعة أستون بنقد معاييره في كتاب Educational Administration، ويعزى النموذج البيروقراطي لماكس فبر لكونه يشغل منصب ضابط في الجيش الألماني الذي كان يمثل آنذاك تنظيمًا عسكريًا ضخمًا ويدار بطريقة أميريّة ويتحرك أفراده وفق أوامر وتعليمات صارمة ومفروضة ومحدّدة سلفًا. (أنظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، ونجاة عبدالله النابة، **الإدارة التربوية**، ص ٩٠).

[٣] أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، ص ٣٠٧ و٢٧١.

[٤] إبراهيم عبدالله المنيف، **الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام**، ص ٦٥.

[٥] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ٣٦-٤٣.

واستقرار البيئة المحيطة حولها[١]، إضافة إلى تأثّر نمط الإدارة المدرسيّة بنموذج **نظريّة (ز) Theory (z) Model**، في مجال الاهتمام بالجوانب الإنسانيّة للعاملين في المؤسّسة، وتنفيذ العمل بروح العمل الجماعي المتميّز بالثقة والمشاركة والالتزام، والمشاركة في صنع القرارات وتحمُّل مسؤوليته جماعيًا، والاهتمام بالعامل من داخل المؤسّسة وخارجها[٢].

أمّا الاتجاه الآخر الذي تأثّرت به الإدارة المدرسيّة تأثيرًا بالغًا فهو نظريّة **الإدارة الديمقراطيّة** التي وضع لها روبرت دال (Robert Dahl)[٣]، خمسة معايير للدلالة على وجود مؤشّرات الممارسة الديمقراطيّة في المؤسّسة، ومنها المشاركة الفعّالة في عمليّة اتخاذ القرارات، والحصول على المعلومات المتعلّقة بها وبتوازن للأصوات، وأنْ يمتلك متخذو القرارات المعرفة والدراية لضمان سلامة اتخاذ قراراتهم، إضافة إلى امتلاك القدرة على تحديد موعد جدول الأعمال ومضمونه، كما تشتمل هذه المؤشرّات على وصف للإدارة المدرسيّة الديمقراطيّة[٤] من كونها تمثّل المجتمع المدرسيّ من هيئة إداريّة وتعليميّة وتلامذة وأولياء أمور، وأن يتمسك المدير الإداري فيها بتحقيق العلاقات الإنسانيّة وتوزيع المهمّات والمسؤوليّات وقيادة العمل قيادة جماعيّة وبمسؤوليّة مشتركة.

وعليه فقد حدّد النمط الإداريّ الديمقراطيّ للمدرسة تبعًا **للإدارة اللّامَرْكزيّة**، التي تترك برامج التخطيط وأساليب التنفيذ للإدارة والوحدات الأدنى مستوى[٥]، وأحيانًا أخرى تبعًا لاتجاه مركزيّة التخطّيط ولامركزيّة التنفيذ الذي يجمع بين مزايا المركزيّة واللّامَرْكزيّة، إذ يضع الإطار العام للخطّط مركزيًا، ويترك تفاصيل التنفيذ للمستويات الأدنى بحسب ظروف البيئة وحاجات الأفراد، فتعمل المركّزية واللّامَرْكزيّة في التنظّيم في الوقت نفسه[٦]، وبذلك يمكن القول بأنَّ النمط الديمقراطيّ يستند إلى أبرز اتجاهات المدارس الفكرية، ومنها **مدرسة العلاقات الإنسانيّة** التي تهتمّ بتلبية احتياجات العاملين النفسيّة والاجتماعيّة بما تساعدهم به على تحقيق أهداف التنظيم الإداريّة[٧]، **والمدرسة السلوكيّة** القائمة على دمج نمط المدرسة التقليديّة والإنسانيّة من خلال الاهتمام بالعمل والعامل معاً[٨].

ومنه لا يمكن فهم الإدارة المدرسيّة التي يرأسها المدير ويمارس فيها الاتصال والقيادة مع المرؤوسين إلا في سياق الإدارة التعليميّة، وذلك لأنَّ (شخصيّة) المدرسة، إنّما تُستمد من شخصيّة النظام التعليمي كله، ولأنَّ الإدارة المدرسيّة ليست كيانًا مستقلًا قائمًا بذاته، بقدر ما هي جزء من ذلك الكيان الأكبر –الإدارة التعليميّة –أو إدارة التربية، ما يجعل من **الإدارة المدرسيّة** صورة مصغّرة عن **الإدارة التربويّة** التي لا يمكن الفصل بينهما، خصوصًا وأنّها قائمة على تنفيذ السياسة التعليميّة[٩]، كما نستنتج بأنَّ المُمارسات الإداريّة في المؤسّسة المدرسيّة المتعلقة بأهداف العمليّة التربويّة والتعليميّة ومخرجاتها، أو تلك التي لها صلة بالواجبات الإداريّة والتنظيميّة والفنيّة والمهنيّة أو بالطريقة التي يؤدّي فيها مدير المدرسة مهامَّه الوظيفيّة، ما هي إلا عمليّة إنسانيّة تهدف إلى توفير الظروف والإمكانيات المتاحة التي تساعد في الوصول إلى تلك الأهداف، وبما يحقّق غايات النظام التربويّ والتعليميّ.

---

[١] إسماعيل المصلح، "مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربوي"، **حوليّة كلية التربية (قطر)**، عدد ١٠، ص٢١٧.

[٢] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسية**، ص ٥٣-٥٥.

[٣] **روبرت دال Robert Dahl**، ولد في ١٩١٥، أستاذ في علم السياسة والاجتماع وله مؤلفات عديدة في الديمقراطية، ويعد من أهم دارسي الديمقراطية المعاصرة ومنظريها. (أنظر الموقع: **http://www.yale.edu/polisci/people/rdahl.html**).

[٤] علي أسعد وظفة، "الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة"، **مجلة التربية (قطر)**، مجلد ٣٢، عدد ٤٦، ص ٨٥.

[٥] عبدالغني النوري، **اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية**، ص ٢٤٥.

[٦] أحمد سليمان بشائرة، **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية**، ص ٤٣.

[٧] أحمد عبدالباقي بستان، وحسن جميل طه، **مدخل إلى الإدارة التربوية**، ص ٣٨.

[٨] إسماعيل المصلح، **م.س**، ص ٢٠٣.

[٩] عبد الغني عبود، **إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة**، ص ٧٦-٧٨.

ممّا سبق نستنتج أنّ الإدارة تعدّ نوعًا من أنواع السلوك العام، الذي يوجد في كافة المنظمات البشرية، وهو عمليّة توجيه وسيطرة على الحياة في المنظمة الاجتماعيّة، وبما أنَّ الممارسات الإداريّة ومنها تنظيم اتخاذ القرارات وتطويره على أكفأ وجه ممكن، يعدّ من أهم الوظائف الإداريّة التي يقوم بها مدير المدرسة، وحيث أنَّ المدير يتعامل مع جماعات أو أفراد ينتمون إلى جماعات وليس مع أفراد مستقلين، ولأنَّ **مفهوم الإدارة المدرسيّة** يتعلّق بمفهوم الإدارة في إطارها العام من حيث معناها وأسلوب عملها، فيمكن القول إنَّ الإدارة المدرسيّة مثلها مثل الإدارة لها صلة وعلاقة بما يحدث من ممارسات في إطار قيادة العمل وتسييره، وأبرزها ممارسات عمليّة التخطيّط والتنظّيم والتوجيه والتنسيق واتخاذ القرارات وتنفيذها على أكمل وجه إضافة إلى كتابة التقارير والتقويم، بما يحقّق نجاح نظام التربيّة وأهدافها، وذلك انطلاقًا من كون علاقة الإدارة المدرسيّة علاقة الكلّ بالجزء بالنظام التعليمي، لهذا فإنَّ على رأس الإدارة المدرسيّة، ووحدتها المدرسة أو المؤسّسة التعليميّة، لابدّ من وجود فرد مسؤول عن سير العمل بها، يطلق عليه مدير Principal أو ناظر Headmaster.

ب- إشكاليّة الدراسة

تتولّى الدولة في مملكة البحرين إدارة التعليم النظامي بكافة مراحله وتعتبر وزارة التربية والتعليم الجهة الرسميّة المسؤولة عن تنفيذ سياستها التعليميّة، فهي التي توجّه النظام وسياسته وتخطّط له وتشرف على إدارته، كما أنّها –أي الدولة- تدير مؤسّساتها الإداريّة بصورة مركزيّة وهرميّة استنادًا إلى بنية النظام السياسيّ المركزيّ الذي يقسّم المملكة إلى خمس محافظاتٍ جغرافيةٍ لا تمتلك أيَّ سلطاتٍ تفويضيةٍ ولا تمارس أيَّ نمطٍ من أنماطِ المُمارساتِ الإداريّة اللّامَرْكزيّة.

لقد اتجهت الدولة في تحقيق أهدافها في السنوات الأخيرة نحو سياسة تحديث التعليم التي ترافقت مع بروز مصطلح "اللّامَرْكزيّة في السياسة التعليميّة" على المستوى العالمي والإقليمي فتناولته العديدُ من الوثائق الصادرة عن الوزارة ومن أهمّها "وثيقة التوجهات الأساسيّة لتطوير النظام التعليميّ"[(١)]، وما تبلوّر بصورةٍ أوضحَ في خطة إصلاح التعليم منذ ٢٠٠٥ ولغاية ٢٠١٠ استنادًا إلى التزامات الدولة بالمعاهدات الدوليّة المتعلّقة بعمليّة الإصلاح والتنمية فضلاً عن الحاجات التي تولّدت لتحسّين المخرجات التعليميّة، فكان إنَّ تضمّنت تلك الوثائق أبرز عناصر تطوير الهياكل التنظيميّة للإدارات المختلفة في النظام التعليميّ، ووضع على أساسها نظامُ الرقابة وتعزيز الإشراف التربوي بأبعاده المختلفة وفي كافة المدارس الحكوميّة النظاميّة، إلى جانب تطوير الإدارة المدرسيّة في إطار المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب ضمن رؤية البحرين الاقتصاديّة لعام ٢٠٣٠.

ولما كان التنظيم الإداريّ لوزارة التربية والتعليم يتكوّن من قطاعات متعدّدة يغلب عليها الطابع المركّزي في إدارته، ومنها التخطيّط والمعلومات التربويّة والتعلّيم العام والتقنيّ والفنيّ والمناهج والتدريب وقطاع الشؤون الماليّة والإداريّة، فضلاً عن خضوع المراحل التعليميّة الثلاث للابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ إلى الوزارة، وتحوّلت ممارسة الإدارة التعليميّة والإداريّة خطوات لما كان عليه التنظّيم، ولا تستطيع معه هذه الإدارة تحمّل عبء النموّ الكميّ المستمر للتعليم والنهوض بنوعيته. لهذا تمّ الأخذ بنظرية مؤسّسة المدرسة القائمة على **مبدأ اللّامَرْكزيّة** الذي جاء بحسب المفهوم المعتمد من الوزارة في إطار تفويض السلطة من المستويات المركزيّة إلى الإدارات داخل الوزارة ومنه إلى إدارات المدارس[(٢)].

---

(١) وزارة التربية والتعلّيم، **التقرير الوطني لمملكة البحرين:** تقييم منتصف العقد للتعليم للجميع٢٠٠١-٢٠٠٦، ص ٧٢-٨٣.

(٢) وزارة التربية والتعلّيم، **دليل التشريعات والأنظمة بالوزارة، شؤون المدارس والطلبة، الهيئة الإدارية والتعليمية ١٩٩٠**، كذلك أنظر التقرير الوطني لمملكة البحرين ٢٠٠١-٢٠٠٦.

وفي إطار الأخذ بالمفهوم اللّامَرْكزيّ، اعتمدت وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين ما عرف بنظام "المدرسة كوحدة تربويّة أساسيّة" منذ عام ١٩٩١، وتمّ تطبيقه تدريجًا في مختلف المراحل التعليميّة[١]، وقد ارتكز هذا النظام على تطوير إدارة المدرسة، التي تمحورت حول إعطاء المدرسة نوعًا من الحرية في تسيّير أمورها من دون الرجوع إلى الإدارة المركزيّة بالوزارة، وذلك لضمان سرعة الحركة والتنفيذ وتحقيقًا لمبدأ المشاركة وتوسيع نطاقها، خصوصًا وأنَّ وثيقة النظام المرافقة للقرار الوزاري، قد حدّدت المنطلقات الأساسيّة للنظام والهيكل التنظيمي الجديد للمدرسة والأعمال التربويّة والإداريّة التي تتمّ داخلها، فضلاً عن تقوّيم المدرسة بصفتها وحدة تربويّة أساسيّة، وباعتبار أنَّ عمليّة التغيّير والتطوير التربوي بالمؤسّسات المدرسيّة تعدّ عمليّة تشاركيّة بين كافة العناصر والمتغيّرات من داخل المدرسة وخارجها، كما إنَّ الوثيقة نظرت إليها على أنَّها ستترجِم توجّهات وزارة التربية والتعليم وطموحاتها وتحقّق أهدافها التربويّة التي تتطلّب قيادةً مدرسيّةً واعيةً تتّخذ زمامَ المبادرةِ وتتحمَّل المخاطرة، ولديها القدرةُ على مواجهة التغيّير والتعامل معه بالتجددّ والابتكار بما يحقّق نتائج غير عادية.

ولعلّ هذا التطور الذي حدث في مجال الإدارة المدرسيّة في النظام التعليمي في البحرين، قد دفع من ناحية باتجاه تحويل المدرسة من مؤسّسة خدمات تعليميّة ترهن خدماتها بالوقت والمكان إلى أنَّ تكون مجتمعًا متكاملاً يتشكّل فيه التعليم كإحدى نتائج دورة الحياة فيه، إذ ورد في التقارير التربويّة[٢] أنَّ المنطلق الذي استندت عليه فلسفة المدْرسة كوحدة تربويّة أساسيّة هي أنَّ تكون وحدةً قائمةً بذاتها، لها دورة عملها الخاصّة وشبكة علاقاتها وآليّات فعلها، وأنَّ لها هويّة متكاملة بصفتها مجتمعًا متكاملاً، وأنَّ تكون **وحدة تعاونيّة-إنتاجيّة ثقافيّة مجتمعيّة**، تنبني على دورة حياة متجدّدة ومتصلة، وتعتمد على التسيّير الذاتي القائم على آليات القرار الديمقراطيّ الملتزم، وهذا يعني على المستوى الإجرائي، ممارسة التعاون من خلال الخلايا العاملة في المدرسة ذات الأهداف المشتركة والتي ترتبط أدوارها بمواقع المسؤوليّات التي تتوّزع ويتغيّر توزيعها مع كل مشروع جديد، على أنَّ يعتمد مبدأ التعلّم على معايشة الحياة والتغذية الراجعة الأساسيّة، فضلاً عن أنَّ يكون الفعل التربوي عملاً متكاملاً وغير منفصل.

وبدافع وضع إستراتيجيّة لتطوير الإدارة المدرسيّة التي ولدّتها الحاجة إلى رفع الكفاءة الإنتاجيّة بالمدارس الحكوميّة وتجويد نوعيتها ومخرجاتها، وحسب متطلّبات التنمية الشاملة واحتياجات سوق العمل ومتغيّرات الحياة في المجتمع البحريني، فقد سعى النظام التعليميّ الحكوميّ إلى رفع الكفاءة الداخليّة والعناية الشاملة بالمعلّم وتدريبه، لاسيّما وقد ارتفعت نسبة المعلّمين الحاصلين على درجة البكالوريوس فما فوق مع مؤهل تربوي إلى (٧٩،٢%) في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦، مقارنة بنسبة (٧٧،٧%) في العام الدراسي من ٢٠٠١-٢٠٠٢، كذلك توفير البيئة المناسبة للعمليّة التعليميّة بما تشتمل عليه من البنى التحتية المناسبة وتحديث الواقع الإداريّ وتطويره باستمرار[٣].

استنادًا إلى سياسة تحديث التعلّيم ومؤسّساته، أُنشئت كليّة البحرين للمعلّمين في ٢٠٠٨ فوضع لها برنامج أكاديميّ يتضمّن دراسات تربويّة ومناهج طرق تدريس لإعداد المعلّمين على مهارات التواصل الفعالة ومهارات قياديّة تساعدهم على إنجاز القرارات الصحيحة، وحسب وثيقة الكليّة فالبرنامج يهدف فضلاً عن ذلك إلى تعرّف المدرسة لمدة عشرة أيام، وحلقات تعليميّة مصغّرة، وتطبيق ميداني أوّلي لمدة ٢٥ يومًا يسجّلون بعدها ملاحظاتهم ويكتبون آراءهم وأفكارهم ويعلّمون

---

[١] طبق وفقًا للقرار الوزاري رقم ٩٠/١٦٨/٣٧٥ الصادر في ١٩٩٠/٤/٢٤، وتمّ تعميمه عام ١٩٩٥، أنظر التقرير الوطني لوزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦.

[٢] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين**، ص ٣٩٢-٣٩٣.

[٣] وزارة التربية والتعليم، **التقرير السنوي ٢٠٠٧**، ص ٢٩-٣٠.

بعض الدروس بإشراف المسؤول عنهم،ثم التطبيق الميدانيّ الثاني لمدة ٢٥ يومًا، وتندرج تحته مواد تتعلّق بالتجربة المدرسيّة وتطوير مهارات الإدارة الصفّية وما شابه، لاسيّما وقد استند المشروع إلى نتائج الأبحاث الرسمية التي أجريت في ٢٠٠٣ و٢٠٠٦ و٢٠٠٧، وما توصّلت إليه من أنّ برنامج إعداد المعلّمين في البحرين غارق في التعليم التلقينيّ النظريّ وبحاجة إلى تطبيق فرص تعلّم المهارات والاستراتجيّات والكفايات[١]، وعليه تبقى تجربة إعداد المعلّم في إطار التحول إلى **اللّامَرْكزيّة تجربة حديثة** ولمعرفة نتائجها تحتاج إلى دراسة ومتابعة ورصد لفترة زمنيّة فضلاً عن تبيّن ماهية مفهوم لامَركزيّة التعليم في الدولة مقارنة بالمفهوم المتعارف عليه بحسب النظريات التربويّة.

في سياق توجّهات الوزارة نحو اللّامَرْكزيّة الإداريّة، وضعت خطة التطوير بالتعاون مع منظمة اليونسكو في عام ٢٠٠٥، وطبّق مشروع **المناطق التعليميّة** الخمس في عام ٢٠٠٦، باعتماد (٦٩) مدرسة من مدارس المرحلة الابتدائية كمرحلة أولى شمل بعدها المراحل الإعدادية والثانوية[٢]، وتشكّلت فرق عمل للقيام بالزيارات الميدانيّة للمدارس بهدف الإطلاع على سير العمل والخدمات التربويّة والتعليميّة، وتقديم التوجيهات لتحسّين الأداء وتحقيق المزيد من الفعاليّة في عمل المدارس ومتابعتها بشكل أفضل من دون الحاجة إلى الرجوع إلى الإدارات التعليميّة المَركزيّة في الوزارة، يوضّح تقرير للوزارة أنّ استحداث المناطق التعليميّة جاء لتسهيل عمليّة الإشراف والمتابعة للمدارس ومَنْحِها مساحاتٍ واسعةٍ من الاستقلاليّة بما **فيها الاستقلاليّة الماليّة وإدارة المدرسة من مجالس إدارة مشتركة** من الهيئة الإداريّة والتعليميّة[٣].

وتجدر الإشارة إلى أنّ تطبيق التوجّهات الإداريّة اللّامَرْكزيّة يتمّ على مراحلَ تجريبيةٍ وبتدرّجٍ يمتدّ إلى خمسِ سنواتٍ يتخلّلها مراحلُ جزئيةً في إطارِ النظام التعليميّ الشامل، ويتمّ مراجعتها وتقويمها بحسب الوزارة من حين إلى آخر في ضوءِ التحدياتِ التي تواجه عمليّة تحديث النظام التعليميّ، كما طبق برنامج تحسّين أداء المدارس في عام ٢٠١٠، والذي تضمّن دورًا جديدًا لرئيس المدارس يعتبر بديلاً عن رئيس المناطق التعليميّة، وأبرز مهّامه تقديم الدعم القيادي للمديرين وتحميلهم مسؤوليّة أداء المدارس، ومحاولة التقليل من المهّام الإداريّة والروتينيّة في الوزارة[٤]، أمّا على صعيد التشريعات فقد صدر قانونا التعلِيم والتعليم العالي في عام ٢٠٠٥، وصدر كادر المعلّمين الجديد إضافة إلى جملة من المشاريع والبرامج التي تقتضيّ-إعادة هيكلة الوزارة وتطوير الإدارة المدرسيّة بهدف ضمان تحسّين الممارسات التربويّة والإداريّة، فضلاً عن مشروع مدارس المستقبل[٥] التي تأسّست عام ٢٠٠٥، إذ طبّق المشروع على مرحلتين، الأولى على (١١) مدرسة ثانوية للبنين والبنات حتى عام ٢٠٠٨، والثانية بين ٢٠٠٩-٢٠١٠، وطبقت على (٢٠١) مدرسة منها (٢٢ ثانويّة، ٧٥ إعداديّة، و١١٢ ابتدائيّة)، وكان يتوقع أنّ يغطي عام ٢٠١٠ ما يقارب (٤٥%) من مدارس البحرين الحكوميّة.

من هنا علينا أنّ نتبيّن الآراء والمواقف تجاه هذا التطور الذي اعتمدته البحرين، ولعلّ أبرزها النظر في سمات **مشروعي المدرسة كوحدة مستقلة ومدارس المستقبل،** حسبما ورد في أدبيات وزارة التربية والتعليم، كونها توفرّ لإدارة

---

[١] جامعة البحرين، **نشرة كلية البحرين للمعلمين**: جامعة البحرين، ٢٠٠٩، ص ٧٥-٨١

[٢] وزارة التربية والتعليم، **التقرير السنوي ٢٠٠٧**، ص ٢٨، **التقرير السنوي ٢٠٠٩** ص ٢٤، **التقرير السنوي ٢٠١٠** ص ٢٨.

[٣] إدارة البحوث التربوية، التعليم مستقبل البحرين، **مجلة التربية:** وزارة التربية والتعليم، عدد ٢٧، ص ١٢.

[٤] **مشروع رئيس المدارس** طرح عام ٢٠١٠ كبديل لمشروع رئيس المناطق التعليمية، إذ يتولى الرئيس قيادة فريق دعم مجموعة من المدارس تتراوح بين ٥-١٠ ويضم الفريق، اثنين أو ثلاثة من اختصاصيّ التعليم، ومن خمسة إلى عشرة اختصاصيّ الإشراف التربوي. للمزيد سنوضح هذا المشروع في الفصل الثاني من دراستنا ص ١٦٦. (أنظر: مجهول، "تطوّير"، **وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين**، عدد ٥، ص ٢٠، فبراير ٢٠١١).

[٥] عبدالله الأيوبي، "مشروع مدارس المستقبل يعمم على ٢٠١ مدرسة"، **صحيفة أخبار الخليج**، عدد ١١٥٣٨، ٢٠٠٩/١٠/٢٥.

المدرسة نظامًا متكاملاً يتضمّن الكثير من المعلومات والبيانات عن التلاميذ والصفوف والمعلّمين والمناهج وغيرها، كما يسمح بالتواصّل والتفاعل في هذه البيئة التعليميّة، إضافة إلى تطوير التعليم الثانويّ في مشروع توحيد المسارات الأكاديميّة الذي وصل إلى (١٥) مدرسة من بين (٢٦) مدرسة ثانويّة، أي بحوالي نسبة (٥٨%) من المدارس التي تمّ تطبيق مشروع مدارس المستقبل فيها، وافتتاح مركز القياس والتقويم ومشروعات تحسّين البيئة المدرسيّة وإعادة توجيه المناهج الدراسيّة لاستيعاب المفاهيم الحديثة المتعلّقة بالبيئة وخدمة المجتمع وثورة المعلومات والاتصال، وتعزيز مفاهيم الانتماء والمواطنة وحقوق الإنسان، وتنفيذ الرؤية التطويريّة لتشمل الإشراف التربويّ والتعليم الخاصّ والإرشاد المهنيّ والأكاديميّ للتلاميذ وإعداد منهجيّة لتمهين وتدريب العاملين بالوزارة ومشروع التقويم الشامل لجودة التعليم في المدارس لتحسّين مخرجاته[١]، هذا من جهة، إلاّ أنّه ومن جهة أخرى **لا يمكن الجزم بأنّ العمليّة الإصلاحيّة والتطويريّة التي تتمّ في مملكة البحرين تتمّ بصورة لامَركزيّة بحسب المفهوم المعتمد**، حيث تواجه المدارس النظاميّة ممارسات إداريّة بشكل لا يتلاءم مع مفهوم اللّامَرْكزيّة أو حتى بما تضمّنته وثيقة المدرسة كوحدة تربويّة أساسيّة أو مدارس المستقبل التي أسّس عليها تطوير مؤسّسة المدرسة لتكون وحدة تربويّة، مجتمعيّة، تعاونيّة، إنتاجيّة، تعليميّة، ثقافيّة تطويريّة، بحثيّة، تغييريّة ترويحيّة، إداريّة، ماليّة، وهذا ما تبرزه خلاصة الدراسة التي أعدّها فريق من مديرين ومديرات في بعض المدارس الحكوميّة بمملكة البحرين عام ٢٠٠٨، والتي تبيّن وجود صعوبات تعترض القيادات المدرسيّة، بيّنتها ملاحظات الفريق الميدانيّة المستمرة[٢] وهي من وجهة نظرهم سوف تؤثّر على الأداء والأدوار الأساسيّة لقيادات المدارس من جهة، وعلى تطبيق اللّامَرْكزيّة من جهة أخرى.

لقد بيّنت دراسة أعدّها عبداللطيف المداوي وآخرون[٣]، وجود وضع ملتبس بشأن التصورات المتداولة بين قادة المدارس الثانويّة في مملكة البحرين حول القيادة المدرسيّة والتي يغلب عليها نمط القيادة الكاريزمي والهرمي، ممّا يستدعي بحسب خلاصتهم ضرورة العمل على إعداد دليل مرجعي في مجال القيادة المدرسيّة، أي أنّ هناك وضعًا ملتبسًا في ما يتعلّق باللامَركزيّة المعتمدة في التعليم والتي تبيّنها المُمارسات الإداريّة المشار إليها. إنّ ما خلصت إليه الدّراسة المشار إليها سابقًا وبعض الدّراسات الأخرى حول صعوبات تطبيق اللّامَرْكزيّة والممارسات الإداريّة، تؤكّد ما استمعنا إليه من أحاديث المديرين المساعدين والمديرات المساعدات والمعلّمين والمعلمات، في وجود تفاوت في درجة التفويض ومنح الصلاحيات وإشراك العاملين في اتخاذ القرارات، وكثرة انشغال قادة المدرسة في التفاصيل الإداريّة والروتينيّة، إضافة إلى تدنّي مستوى الرّضا المهني لدى العاملين وقلّة دوافعهم وضعف انتمائهم وولائهم للمهنة، ونقص الخبرة المهنيّة وعدم كفاية الإلمام بالمهارات الإداريّة والقياديّة، فضلاً عن مقاومة التغيير من بعض القيادات الإداريّة وتفاوت القدرة على إحداث التغيير داخل المدرسة، ووجود بعض الثغرات في لائحة انضباط العاملين، ممّا يؤثر سلبًا على محاسبة المقصرّين منهم، هذا إلى جانب قلّة الأدّلة الإرشادية الصادرة من الوزارة المتعلقة بتنظيم العمل الإداريّ داخل المدارس، وجمود أساليب تقويم الأداء الوظيفيّ وانعكاساته السلبيّة على أداء المؤسّسة المدرسيّة، وقلّة البرامج التدريبية الموجهة ومتابعة قياس أثر التدريب في المؤسّسة المدرسيّة[٤].

---

[١] وزارة التربية والتعليم، **التقرير الوطني لمملكة البحرين:** تقييمّ منتصف العقد للتعليم للجميع ٢٠٠١-٢٠٠٦، ص٧٢-٨٣.

[٢] أمل القحطاني وآخرون، "من أجل قيادة مدرسيّة مستقلّة: تجارب طموحة"، وثائق المؤتمر التربوي الثاني والعشرين لوزارة التربية والتعليم في البحرين، من ٢٣-٢٤ يناير ٢٠٠٨. (أنظر موقع الوزارة الالكتروني: **www.moe.gov.bh/conferences**).

[٣] عبد اللطيف مبارك المداوي وآخرون، "التصورات الراهنة حول القيادة المدرسية لدى القادة المدرسين للمدارس الثانوية بمملكة البحرين"، وثائق المؤتمر التربوي الثاني والعشرين لوزارة التربية والتعليم في البحرين، من ٢٣-٢٤ يناير ٢٠٠٨، (أنظر موقع الوزارة الالكتروني: **www.moe.gov.bh/conferences**).

[٤] أمل القحطاني وآخرون، **م.س.**

في الإطار ذاته نحو تطبيق اللّامَرْكزيّة، عُقدت العديد من ورش العمل، منها ورشة «تطوير التعلِّيم والتدريب» في عام ٢٠٠٥ والتي عرضت فيها الوزارة رؤيتها وخلصت إلى أنَّ هناك ضعفًا في تدريب المعلّمين ومعيار قياس أدائهم[١]، وأكّدت مديرة إدارة التخطيّط والبرمجة السابقة في وزارة التربية والتعلِّيم[٢] في دراسة لها عن واقع التعليم بمراحله الأساسيّة بالنسبة للمهارات أنَّ (٨٦%) من المعلّمين والمعلّمات ممّن استطلعت آراؤهم في الدّراسة ذكروا أنَّ من يدرّبونهم لا يستخدمون طرقًا وأساليب مناسبة لاحتياجات المتدربين، وأنَّ (٧١%) منهم عبَّروا عن حاجتهم الماسّة للتدريب على المهارات الإداريّة والتربويّة، كما تمّ في سياق تعزيز تطبيق اللامركزيّة إنشاء كلية لإعداد وتدريب المعلّمين والمديرين استنادًا إلى نتائج دراسات ميدانيّة أجريت ضمن مشروع التقويم الشامل لجودة التعليم والذي كشف عن قصور في الأداء وضعفٍ في الممارسات المهنية وتدنٍ لمخرجات التعليم[٣].

ولتوسيع سلطة التفويض عند الإدارة المدرسيّة الحكوميّة تعزيزًا لمبدأ اللّامَرْكزيّة، اطلّعنا على إعلان صادر عن إدارة الموارد البشريّة في الوزارة يخوّل فيه الإدارة المدرسيّة بتسلّم طلبات تقدم المعلّمين والمعلّمات إلى الترشّح للتسجيل لدراسة (دبلوم التربيّة)، والتدقيق في الطلب من حيث استيفاء البيانات والشروط، والإدارة تؤكّد بأنّها لن تقبل أيّ طلبات غير معتمدة من قبل الإدارة المدرسيّة[٤]، بيد أنَّ هذا التفويض بإعطاء الإذن أو السلطة لتحديد بعض العمليّات التربويّة اللازمة لقيام فرد ما أو جماعة بالمسؤوليّات الموكلة إليهم، أو خلق شعور بالالتزام لكل مرؤوس، للقيام بواجباته بطريقة مُرضية، لا يعني برأي البعض إنَّ تتخلى الوزارة عن حقّها في ممارسة سلطة المتابعة للأعمال المفوّض بها ومراقبتها، وذلك نظرًا لمسؤوليّة الوزارة عنها، كما يؤكّد ذلك من الناحية النظريّة أميل شنودة في كتاب له[٥].

فضلاً عمّا سبق، هناك ملاحظاتنا واطِّلاعنا على نتائج بعض الدِّراسات، وما كتب في الصحافة وما خَلُصنَا إليه عَبْرَ لقاءاتنا مع بعض المديرين والمديرات، والتي يمكن إيجاز أبرزها في سد نقص الدِّراسات وغياب البحوث التي تعالج ممارسة اللامركزيّة في العلاقة بين الوزارة وإدارات المدارس، ومدى الجدوى منها على مستوى التطوير الإداري للنشاط الإدارة المدرسيّة وفعاليتها، فيما عدا ذلك الذي يعرض من قبل الوزارة ويتعلّق بالإنجازات الكميّة في تقاريرها السنوية، والتي غالبًا ما تشير إلي وجود فريق عمل يقوم على تحليل التطبيق لعمليّة التطوير لإجراء التعديلات في الإدارة المدرسيّة وهياكلها ومواردها البشريّة وعقد الدورات المكثفة للقيادات المدرسيّة دون التطرق إلى تحليل مكامن الضعف والنواقص وأسبابها وأوجه التغيير، أو إذا كان هناك آراء متعددّة حول تطبيقها[٦]. يشير أحد تقارير الوزارة إلى تنفيذ مسح ميداني في عام ٢٠٠٧ شمل ٨٠٠ مدير مدرسة ومساعد مدير ومعلّم للكشف عن مستوى إدارة ومراقبة المعلّمين وتدريبهم ورفع مستواهم، ولكن من دون التطرّق إلى نتائج هذا المسح بالعرض والتحليل[٧].

---

[١] هاني الفردان، "جودة التعليم والتدريب"، **صحيفة الوسط**، العدد ١١٨٢، ٢٠٠٥/١٢/٢، ص ٦ .

[٢] هاني الفردان، **م.ن**، ص٦ .

[٣] المحرر التربوي، "عام على افتتاح كلية البحرين للمعلمين"، **مجلة تطوير**(وزارة التربية والتعليم)، عدد ٣، فبراير ٢٠١٠، ص ١٠-١٩.

[٤] وزارة التربية والتعليم، تعميم صادر عن إدارة الموارد البشرية بالوزارة رقم: ٤٨٥/م و- م ب/ ٢٠٠٩.

[٥] أميل فهمي شنودة، **القرار التربوي بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص ١٥١ و٢٣٢.

[٦] أنظر التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم لعامي ٢٠٠٩ و٢٠١٠، وكذلك التعريف ببرنامج تحسّين أداء المدارس، **مجلة التربية**، عدد ٢٧، مارس ٢٠٠٩، ص ٩١.

[٧] التقرير السنوي لعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨، **إدارة نظم المعلومات وقسم التوثيق التربوي** في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

كذلك نظّمت لجنة مديري ومديرات المدارس الثانويّة بإدارة التعليم الثانويّ في البحرين، اللقاء الحواريّ الثانيّ الذي ضَمَّ (٧٢) من رؤساء **المناطق التعلّميّة**[١] ومديرين ومديرات المدارس الثانويّة، والاختصاصيّين والموجّهين التربويين بهدف التعرّف على مشروع الخطّة الإستراتيجيّة للوزارة الهادفة إلى رفع الكفاءة الإنتاجيّة للمؤسّسة المدرسيّة، واستعرض المشاركون ممارسات بعض المدارس الثانويّة في مجال التقويم الذاتي ونقدها وتقويمها وقرارات الوزارة في مجال تفعيل آليّات لجان الجودة[٢] والاطّلاع على ملاحظات وآراء المديرين والمديرات، ممّا يعكس الأهميّة البالغة للمتغيّرات التي حدثت وتأثيرها في واقع العمليّة التعليميّة والتربويّة وعناصرها ومؤسّساتها في مملكة البحرين ومنها مؤسّسة المدرسة وما يتمّ فيها من ممارسات إداريّة وتربويّة من قبل المديرين والمديرات أثناء اتصالهم بالمعلّمين والإداريين في البيئة المدرسيّة[٣]، ولاحظنا أيضًا من الحديث مع العديد من المديرين المساعدين والمديرات المساعدات والمعلّمين والمعلّمات أنَّ أكثر الصعوبات التي يعانون منها لها علاقة بقصور بعض المديرين والمديرات في **ممارسة مهارات اللّامَرْكزيّة** في اتصالهم وتشاورهم وعلاقتهم معهم، حيث **تكثر المشاحنات وعدم تقبّل بعض القرارات الصادرة عن المديرين والمديرات، وبالتالي اهتزاز الثقة بين الإدارة والمعلّمين ممّا يشيع سلوكيّات اللامبالاة لدى البعض**، وعدم تفهّم سياسة التطوير في العمليّة التربويّة وتجويد التعليم الذي وضعت الوزارة خطته منذ عدة سنوات، وتكون النتيجة النهائية عدم توافر مناخ سليم في البيئة المدرسيّة يؤدّي إلى تحقيق الأهداف المرجّوة من تحديث المؤسّسة المدرسيّة وتحسّين مخرجاتها بما يتناسب ومتطلّبات التنميّة المستدامة للمجتمع.

من خلال متابعتنا لاحظنا وجود عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الإدارة المدرسيّة وممارساتها لنيل رسالة الماجستير، وغيابها في إعداد أطروحة الدكتوراه، فضلاً عمَّا وجدناه في عدد من المقالات المنشورة في الصحافة المحليّة، والتي عبَّر في جانب من جوانبها الإداريون والمعلّمون والمعلّمات عن تذمُّرهم وشكواهم من الإدارة المدرسيّة، ممَّا عمَّق لدينا الشعور بوجود إشكاليّة تحتاج إلى الدراسة، ففي إحدى المقالات على سبيل المثال، تمّ الإشارة إلى تقدم (٦٣) معلّمة من مختلف المراحل في المدارس الحكوميّة برسالة احتجاج إلى وزير التربية والتعليم، بشأن مشروع تغيير وقت الدوام الرسميّ للمدرسة، إذ تمحورت شكواهن حول اتخاذ الوزارة القرارات من دون التشاور مع الهيئة التعليميّة[٤]، كما تساءل أحد الكتّاب عمّا يمكن توقُّعه من مخرجات للتعلّيم إذا كان المعلّم والإداريّ التربويّ يخضعان للضغوط في البيئة المدرسيّة[٥].

إضافة إلى ذلك جاء في تقرير صحفي آخر[٦] أنَّ هناك غيابًا لمعايير توظيف القيادات الإداريّة التي عيّنت أكثر من (١٠) مرشحين لوظيفة مدير مدرسة من دون اجتيازهم للشروط المقرّرة لشغل الوظيفة وهو برنامج الإدارة المدرسيّة، ممّا يترك آثارًا سلبية في مستوى أدائهم وممارساتهم التي ستؤثر في المخرجات التعليميّة والنمط الإداريّ للمدرسة، إلى جانب ما تقدم به (١٢) معلمًا إلى وزارة التربية والتعليم يطلبون فيها جماعيًّا النقل من المدرسة التي يعملون فيها بسبب ما يعانون

---

[١] **المناطق التعليمية**، اعتمدتها وزارة التربيّة والتعلّيم لتوسعة الهيكل التنظيميّ في مجال تطوير الإدارة المدرسيّة، والهدف منها تعرّف واقع المدارس بصورة مستمرة وتوفير احتياجات التطوّير وتطبيق برامجه. (أنظر موقع بنا الالكتروني في ٢٠٠٩/٦/٨، http://Local.ban.bh).

[٢] **لجان الجودة**، تشكّلت في إطار فكرة وجود هيئة ضمان جودة التعليم كوحدة مستقلة لمراجعة التعليم، تضطلع بضبط جودة التعليم عبر عمليّات مراجعة ونشر تقارير مبنية على نتائج المراجعات، بدأت أعمالها في مايو ٢٠٠٩.(أنظر، **صحيفة الوقت**، عدد ١١٩٥، ٣٠ مايو ٢٠٠٩).

[٣] المحرر، "مديرو ومديرات المدارس الثانوية يقيمون نظام الجودة في المدارس"، **صحيفة الوسط**، العدد ٢٠٣٧، ٤ أبريل ٢٠٠٨.

[٤] المحرر، "٦٣ مدرسة تعترض على تمديد دوام "المحرق الثانوية"، **صحيفة الوقت**، العدد ١٢١٠، ١٤ يونيو ٢٠٠٩.

[٥] رضي الموسوي، "تيه المعلم والتعليم"، **صحيفة الوقت**، عدد ١١٤٦، ١١ أبريل ٢٠٠٩.

[٦] خليل بوهزاع، "تعين ١٠ مدراء لم يستوفوا الشروط"، **صحيفة الوقت**، عدد ٩٧٠، ١٧ أكتوبر ٢٠٠٨.

منه من سوء معاملة إدارة المدرسة وظلمها، من دون مراعاة للجوانب الإنسانيّة[١]، وكتبت مجموعة أخرى من معلّمات إحدى المدارس الحكوميّة مقالاً تبيّن فيه شكواهن من سوء إدارة ومعاملة مديرتهن لهن، ممّا أثّر سلبًا في المعلّمين من الجنسين، كما نشرت مجموعة من المعلّمين والمعلمات ممّن ترشحن لوظيفة "مدير مدرسة" بيانًا أوضحوا فيه عدّة إشكاليات في الالتزام بمعايير شغل هذه الوظيفة، حيث تتداخل العوامل الشخصيّة والأمزجة، وعدم التثبّت من الالتزام بتطبيق المعايير، وقصورٍ في آليّة الزيارات الميدانيّة المفترض إجراؤها للمعلّمين وخلل في عمليّة الاتصال للتبليغ عن إجراء المقابلات الشخصيّة والمسابقات، كما لاحظنا إعطاء أكبر وزن للمقابلة الشخصيّة ممّا يرجح مسألة التأثير الشخصيّ في عمليّة الاختيار[٢].

من هنا وبعد عرضنا التطوّر الذي أحدثته مملكة البحرين في التعلّيم ومؤسّساته، تبيّن وجود تعارضات تجاهه، بمعنى أنَّ البعض يرى أنَّ تطبيق التوجه اللّامَرْكزيّ[٣] غير واضح وأنَّ المديرين لا يَعُوا معناه، وأنَّ هناك صعوبات كثيرة تجاهه، يتمثّل بعضها في السلوكيّات والمواقف غير المبالية بأهميّة العلاقات الإداريّة في ظل اللّامَرْكزيّة لإدارة العمل الإداري والتربوي داخل مؤسّسة المدرسة والتي لابدّ من إعطائه حقه الخاصّ بين المدير والمديرين المساعدين والمعلّمين، لاسيّما وأنَّ فريق العمل الإداريّ والمعلّمين والاختصاصين هم المنفذون للمنهج والمحقّقون للأهداف التي تضعها الإدارة المدرسيّة.

كما أنَّ ملاحظاتنا ومقابلاتنا للبعض من المديرين والمديرات بيّنت تعارضًا بين معنى " اللّامَرْكزيّة" المراد تحقيقه من قبل وزارة التربية والتعليم، والممارس فعليًا من قبل المديرين في المدارس، الأمر الذي ولّد إشكاليّة تتمثّل في الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها بنمطها الإداريّ في مملكة البحرين، والتي تتمّ في إطارِ اللّامَرْكزيّة الذي يحقّق الأسلوب الديمقراطيّ ويحدّ من الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، إذ من خلال اطّلاعنا على واقع المدارس الثانويّة الحكوميّة والتواصل مع الكثير من مديريها ومديراتها وأعضائها في الهيئة التعليميّة والإداريّة، لمسنا ثمة التباسًا وتذمرًا حول التغيرات التي حدثت على ممارسات مديري المدارس والنمط الإداريّ الذي يتبعونه كأسلوب في عملهم الوظيفي، كما وجدنا بعض الإخفاقات والقصور في عمل الإدارة المدرسيّة وقيادتها من خلال تقارير مراجعة الهيئة الوطنيّة للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، وهي برأينا تمثّل صعوبات تعترض تطبيق لامَرْكزيّة الإدارة المدرسيّة وتؤثّر سلبًا عليها ممّا ينعكس على فاعليّة العمليّة التعليميّة ومخرجاتها. ومنه نجد أنَّ الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس بنمطها الإداريّ الفعّال، قد تساهم في تعميق النهج اللّامَرْكزيّ وتحقّق أهداف تطوير العمليّة التربويّة وتحسّن من مخرجاتها.

وفي مقابل ما حدث من تطوير وتحديث باعتماد مفهوم لامَركزيّة الإدارة المدرسيّة بحسب وزارة التربية والتعليم، نرى وجود إشكاليّة، تستدعي البحث بإجراء تشخيص للواقع الإداريّ في المدارس الثانويّة الحكوميّة بمملكة البحرين، ومحاولة التعرّف على طبيعة تطبيق النهج اللّامَرْكزيّ في السياسة التعليميّة للوزارة والصعوبات التي تعترضه في مجال الإدارة المدرسيّة، وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال الكشف عن مستوى الممارسات الإداريّة لمديري هذه المدارس ومديراتها في إطار اللّامَرْكزيّة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم، كما تتطلّب التحقّق عمّا إذا كان لهذه الممارسات تأثير في النمط الإداريّ للمدرسة، وذلك عبر النظر لماهيّة الممارسات وتحديد الأساليب التي يمكن أنَّ تساعدهم على تنميتها، بالإضافة إلى التعرّف على واقع ممارسة اللّامَرْكزيّة التفويضيّة في العلاقة بين الإدارة التربويّة والإدارة المدرسيّة، خصوصًا مع غلبة وجهة نظر واحدة حول تطبيق اللّامَرْكزيّة وهي وجهة نظر

---

[١] علي العليوات، "معلمون يرفعون إلى التربية طلب نقل جماعي"، **صحيفة الوسط**، العدد ١٠٣٣، ٥ يوليو ٢٠٠٥.

[٢] محمّد الصفار، "معايير محدّدة لوظيفة مدير مساعد: التربية، معايير دولية في اختيار الوظائف القيادية"، **صحيفة "الوقت"**، عدد٤٥٥، ٢٠٠٧/٥/٢١.

[٣] سوف ندرس هذه المفاهيم في الفصل الثاني في الجانب النظري من هذه الدراسة.

الوزارة. كما أنَّه ومع مراجعة الدراسات السابقة (أنظر جزئيّة الدراسات السابقة) وبالرغم من تعدّد ما تناول منها الإدارة المدرسيّة وتنوعها في النظام التعليميّ بمملكة البحرين، إلا أنَّها لم تتطرَّق بالتحليل - حسب علمنا - بصورة مباشرة إلى دراسة الممارسات الإداريّة لمديري المدرسة ومديراتها وتأثير نمطها الإداريّ في إطار تطبيق اللامركزيَّة بمعناها التفويضي- للسلطة المعتمد في وزارة التربية والتعليم، ممّا يشكِّل كما ذكرنا سابقًا مسوِّغًا لدراستها على مستوى الإدارة المدرسيّة في مدارس البحرين الثانويّة الحكوميّة.

وبناءً عليه يمكن السؤال: هل يمكن للممارسات الإداريّة الحاليّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين، أنَّ تحقّق النمط الإداريّ الديمقراطيّ بالتزامها القوانين واللوائح المعمول بها؟ وما أثر تلك الممارسات السائدة في تحقيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة؟ بالتالي فإنَّ إشكاليّة البحث تبرز من خلال الكشف عن ماهيَّة الممارسات الإداريَّة التي يتَّبعُهَا المديرون والمديرات في إدارة المدارس الثانويَّة الحكوميَّة في البحرين، فضلاً عن تبيّن أثرها في تحديد النمط الإداريّ للمدرسة، وما إذا كان وضوح مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة يساهم في تعزيز الممارسات الإداريَّة الديمقراطيَّة لدى المديرين والمديرات والحدّ من الصعوبات التي تعترضه؟ نعتقد أنّ تتبُّع هذه الإشكاليّة ودراستها، تتلخّص أيضًا في الإجابة على أسئلة الدراسة التالية.

ج- التساؤلات

تحاول الدّراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

(١) ما هو مفهوم الإدارة العامّة ومسار تطوّرها من حيث النشأة والأهميّة والخصائص؟

(٢) ما مفهوم الإدارة المدرسيَّة من حيث نشأتها وأهميتها وخصائصها؟ وما هي مراحل نشأة وتطوّر الإدارة المدرسيَّة في البحرين؟

(٣) ما هو مفهوم المركزيّة واللّامَرْكزيّة في الإدارة؟ وما أنماط الإدارة المدرسيَّة؟

(٤) ما هي أهم المُمارسات الإداريّة لمدير المدرسة؟ وكيف تطوّرت في إطار تطبيق لامركزيّة المدرسة في البحرين والصعوبات التي تعترضها؟

ويتفرّع من التساؤلات السابقة، الأسئلة الفرعيّة الآتية:

(١) ما هو النمط الإداريّ المدرسيّ السائد في مدارس المرحلة الثانويّة الحكوميّة في البحرين، من وجهة نظر المديرين والمديرات ومساعديهم والمعلّمين والمعلّمات؟

(٢) ما علاقة المَمارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في تحديد النمط الإداريّ للمدرسة، وذلك من وجهة نظر المديرين والمديرات، والمعلّمين والمعلّمات؟

(٣) هل يوجد اختلاف في تقدير درجة المَمارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين والتي تتمّ في إطار اللّامَرْكزيّة، بين آراء المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات، يعُزى إلى الجنس أو المؤهّل أو التدريب أو سنوات الخبرة؟

(٤) ما أثر المَمارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين في تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيَّة والصعوبات التي تعترضها، من وجهة نظر المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات في مدارس عيّنة الدّراسة؟

د- الفرضيّات

يمكن **صياغة الفرضيّات** واختبار صحّتها من تلك التساؤلات، وبحسب المتغيّرات الأساسيّة كمتغيّر الجنس، والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة في العمل كما يلي:

(١) لا يوجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات المديرين والمديرات في تحديد درجة المَمارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين ومديراتها في إطار اللّامَرْكزيّة تؤثّر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر الجنس، والمؤهّل، وعدد دورات التدريب، وسنوات "الخدمة في الإدارة المدرسيّة".

(٢) لا يوجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات المديرين والمديرات في تقديرهم لمفهوم اللّامَرْكزيّة في الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، تُعْزَى إلى متغيّر "الجنس، المؤهّل، التدريب، وسنوات "الخدمة في الإدارة المدرسيّة".

(٣) لا يوجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثّر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر الجنس، المؤهّل، وعدد دورات التدريب، وسنوات الخبرة.

(٤) لا يوجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تقديرهم لمفهوم اللّامَرْكزيّة في الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، تُعْزَى إلى متغيّرات "الجنس، المؤهّل، التدريب، وسنوات الخبرة.

(٥) لا يوجد اختلاف بين الفروق الدالّة الإحصائيّة بالنسبة لمتوسّطات المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات، في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديريّ المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين ومديراتها في إطار اللّامَرْكزيّة لها علاقة بالنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط الإداريّ البيروقراطيّ للمدرسة.

هـ- منهجيّة الدراسة

نظرًا لطبيعة الدراسة سنعتمد المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يهتم بوصف ما هو كائن ويفسره، لاسيّما وأنَّ هذا المنهج يدرس الظاهرة المدروسة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا يعبّر عنه كيفيًا أو كميًا[١]. لاشك إنَّ التعبير الكيفيّ سيفيدنا في التعرّف على الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة وأنماطها فضلاً عن سِمات الإدارة البيروقراطيّة والإدارة الديمقراطيّة، إضافة إلى أبرز الممارسات الإداريّة لمديري المدارس ومديراتها وخصائص كلّ منها. أما التعبير الكمّي فسيعطينا وصفًا رقميًا يوضّح مقدار واقع هذه العناصر أو حجمها أو درجة ارتباطها مع بعضها البعض أو مع العوامل الأخرى، بيد أنَّ مجرد وصف ما هو كائن برغم أهميته وضرورته في جمع البيانات ووصف طبيعية الممارسات الإداريّة الشائعة لمدير المدرسة وعلاقتها بالنمط الإداريّ للمدرسة في خطوات الدراسة، لا يشكّل جوهر الدّراسة الوصفيّ، ذلك لأنَّ عمليّة البحث لا تكتمل إلا بعد تنظيم البيانات التي سنحصل عليها وتحليلها، واستنباط الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للإشكاليّة التي نقوم بدراستها وإدراك العلاقات المتبادلة بين المتغيّرات[٢]، لهذا اخترنا إضافةً إلى ذلك المنهج التحليليّ، لأنّه يتناسب مع طبيعة البيانات المتحصّلة من الاستبيانات التي سنقوم بتحليلها للكشف عن مستويات ودرجة الممارسات الإداريّة لمديريّ ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين، فضلاً عن النمط الإداريّ السائد في الإدارة المدرسيّة، وأثرها في تعزيز لامركزيّة الإدارة المدرسيّة.

---

[١] مزوز بركو، "سلسلة محاضرات في المنهجية"، (أنظر موقع المؤلفة الإلكتروني: **http://mazouzpsychologie.maktoobblog.com//١٣٨**).

[٢] حنان أحمد علي محمّد، المنهج الوصفي، (أنظر الموقع الالكتروني**http://homeeconomics.netgoo.org/t-topic٢٨٦٦**:).

إنَّ الأخذ بالمنهج الوصفيّ التحليليّ يتطلّب منا اختيار أدوات الدراسة الوصفيَّة المناسبة التي سيتأسّس عليها المنهج، والتي تمثَّل في حالة دراستنا بـ"أداة الاستبيان" التي سيعتمد قوامها على مجموعة أسئلة مقيّدة تتناول عدّة محاور رئيسيَّة تتضمن كلاً من، مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تواجه تطبيقها، وأبرز ممارسات مدير المدرسة الإداريّة، من تخطيط وتنظيم واتخاذ القرار والتواصل والتوجيه والإشراف والتقويم، على أنَّ تعطينا إجابات للبيانات التي قد تُوصِلَنا إلى النتائج المرجّوة، وهذا ما يتطلّب منا التأكّد من صلاحيتها بالصدق والثبات، كما سنحرص على اختيار العيّنة المناسبة وبطريقة عشوائيّة، ونقسّمها إلى فئتين، الأولى فئة المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات، والثانية فئة المعلّمين والمعلّمات، بهدف التعرّف على آرائهم ووجهات نظرهم في ممارسات مدير المدرسة الثانويَّة وما يقوم به ومقاربتها، فهذا ربما يفيدنا في عدة نواحي، مثل التعرّف على جوانب الضعف في الممارساتِ الإداريَّة ومدى ملاءمتها لتطبيق مفهوم لامركزيَّة المدرسة، أو في تحديد التباينات في استيعاب وتطبيق مفهوم اللّامَرْكزيّة المدرسيَّة على مستوى الواقع العملي والصعوبات التي تواجهه، إلى جانب الكشف عن النمط الإداريّ للمدرسة. سنحدّد في السياق حجم العيّنة وأسلوب اختيارها كي لا ينحصر بحثنا عند مرتكزٍ واحدٍ فقط، وسوف نحرص قدر المستطاع على توخّي الدقة والموضوعيّة في تحليل البيانات والخروج منها بالاستنتاجات المناسبة.

من جهة متصّلة، ولأنّ المنهج الوصفيّ التحليليّ يرتبط بدراسة واقع ممارسات المدير في المدرسة وما يسودها من أنماط إداريّة، سنحاول من خلاله التعرّف عليها في إطار واقعها العملي، وذلك من استجابات العيّنة وجمع أكبر قدر من المعلومات وتحليلها موضوعيًا بعمليّات القياس والسرد والمعالجات الإحصائيّة للنتائج التي سنعمل على تنظيمها وتصنيفها وإجراء المقارنات بينها وبين نتائج الدراسات والبحوث التي اطلّعنا عليها والمتعلّقة بموضوع الدراسة وما يستجدّ من تشريعات ونظم وقوانين، والاستعانة بالإحصائيّات والوثائق والأنظمة والقوانين القائمة. ونأمل من خلال هذه الخطوات أنَّ تساعدنا النتائج التي سنتوصّل إليها، في التنبّؤ بما يطرأ على الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة من متغيّرات في إطار تطبيق لامركّزيّة الإدارة المدرسيّة، ووضع مقترحات وحلول لتعديل الاتجاهات والسلوكيّات لمواجهة الصعوبات التي تعترضها، فضلاً عن اختبار صحة الفرضيّات التي وضعناها، وقد نصل في نهاية المطاف إلى استخلاص التعميمات والاستنتاجات.

و- حدود الدّراسة

سوف تجري الدّراسة على النحو التالي :

(١) المُمَارسات الإدارية للمديرين والمديرات في المدارس الثانويّة للبنين وللبنات التابعة إلى وزارة التربية والتعلِّيم في مملكة البحرين فقط، مع ملاحظة أنَّ جميع المدارس تطبّق الآن نموذج مدارس المستقبل.

(٢) تنفيذ الدّراسة في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

(٣) اختيار عيّنة عشوائيّة للدّراسة الميدانيّة وفق أسّس إحصائيّة من مديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين (ذكورًا وإناث)، ما يعنى أنَّ تقييم نتائج الدّارسة سوف يقتصر على هذا المجتمع من المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات في هذه المدارس التي ستمثّل المدارس بأنماطها البيروقراطيّة والديمقراطيّة.

(٤) سوف ندرس آراء المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات في المدرسة حول أبرز المَمارسات الإداريّة التي يقوم بها المديرون والمديرات في إطار اللّامَرْكزيّة وتأثيرها على النمط الإداريّ للمدرسة من خلال ما يمارسونه من دور قيادي سواءً في توظيف مهارات التخطيط، والتنظيم والتنسيق، وآليّات صنع القرار والتهيئة الإداريّة، والمشاركة في صنعه واتخاذه وصياغته والإعلان عنه، ومتابعة تنفيذ القرارات الإداريّة، فضلاً عن التواصل وتبادل المعلومات وآرائهم في

الإدارة اللّامَرْكزيّة والصعوبات التي تعترضها والإشراف والتوجيه والتدريب والتقوّيم الذاتي للمؤسّسة المدرسيّة بأنماطه وأبعاده وأهدافه وأدواته المختلفة ...إلخ) وغيرها ممّا له علاقة بهذه المَمارسات.

(٥) مقاربة تحليليّة -إنْ أمكن- مع نتائج تقارير الهيئة الوطنيّة للمؤهلات وضمان جودة التعلّيم والتدريب، للكشف عن حقيقة ما جاء به مشروع تطوير العمليّة التعليميّة والتربويّة وبين الواقع الحالي المتعلّق بموضوع الدّراسة.

ز- تقوّيم المصادر والمراجع (الدّراسات السابقة)

اطلّعنا على العديد من المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع دراستنا، إضافة إلى تصفّحنا الكثير من الدّراسات التي تناولت أنماط الإدارة في المدارس، والمَمارسات الإداريّة القياديّة لمديري ومديرات المدارس في مجال أدائهم للمهّام التعليميّة والإداريّة وممارسة عمليّة اتخاذ القرارات، ومدى ما يوفّرونه من بيئة تعليميّة، فضلاً عن قدراتهم على ممارسة مهارات الاتصال والتنفيذ والإشراف والتوجيه والمتابعة والتقوّيم، إلاّ أننا لم نجد أثناء اطّلاعنا على أي دراسة تمّ تنفيذها في البحرين حول موضوع "المَمارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة البحرينيّة في إطار اللامركزيّة وفي سياق تحديث العمليّة التعليميّة والتربويّة على الرغم من البدء بتنفيذ هذا التطوير تدريجًا منذ عام ١٩٩١، لهذا عرضنا بعض الدّراسات التي وجدنا أنّ موضوعها قريب من موضوع دراستنا، سواءٌ الدّراسات المحليّة منها أو العربيّة والمتصلة بأدوار المدير وممارساته في إطار الإدارة المدرسيّة، أمّا أهمّ تلك المصادر والمراجع والدّراسات التي اعتُمِدَتْ في إعداد الدّراسة فنحصرها فيما يلي:

أولاً: المصادر العربيّة

١) سيّد (أسامة محمّد)، **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، (٢٠٠٨)، كتاب يدرس الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللّامَرْكزيّة في إطارها النظريّ، استفدنا منه في الفصل الثاني بالتعرّف على أنماط الإدارة التعليميّة في النمط المركزيّ ودوافعه ومزاياه وعيوبه، فضلاً عن النمط اللامركّزي. كذلك في الفصل الثالث في الاطّلاع على اتجاهات اللامركزيّة وأهمها بالنسبة لدراستنا من تفويض السلطة لاتخاذ القرارات والتخطّيط الاستراتيجيّ، أمّا الفصل الرابع فتركّزت فائدتنا في الاطلاع على تجربة الإدارة المدرسيّة بمصر في مدارس برنامج تطوير التعلّيم والتوجه نحو اللّامَرْكزيّة، والتحديات التي تعترضها ومقاربة تشابه الممارسات الإداريّة في هذه المدارس مع الاتجاهات العالميّة المعاصرة وبعض الخبرات الأجنبيّة في تولّي مسؤوليّة القرارات وتنظيم العمل وإدارته في المدارس، وقد انعكست فائدتنا ممّا ورد فيه أثناء المناقشة والمقاربة بين مفهوم اللّامَرْكزيّة وتجاربه المعاصرة ومفهوم المركزيّة في البند الأوّل من الفصل الثالث في الجانب النظري من دراستنا.

٢) عابدين (محمّد عبدالقادر)، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، (٢٠٠٥)، يتكوّن الكتاب من عدّة فصول استفدنا من الفصل الأوّل بالتعرّف على نشأة الإدارة وتعاريفها ونظرياتها وأهمها نظريات المدرسة التقليديّة "الكلاسيكيّة"، والمدرسة السلوكيّة، وحركة العلاقات الإنسانيّة، وتنمية التنظيمات بنظريات ماكريغورس،ص، وماسلو للحاجات، وغيرها، كما أفدنا من معالجته لنشأة الإدارة المدرسيّة في الفصل الثاني فيما يتعلّق بالأهداف والوظائف وفي الثالث في تبين العلاقة بين الإدارة التربويّة والإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة، أمّا أكثر فائدتنا فكانت من الفصل الرابع والخامس وما ارتكزنا عليه من الفصلين عند مناقشة الأنماط الإداريّة في البند الثاني من الفصل الثالث في دراستنا النظريّة، حيث درس الكتاب أنماط الإدارة المدرسيّة ونظرياتها "الديمقراطيّة، والدبلوماسيّة، والترسليّة، والأوتوقراطيّة"، كذلك نظريات الإدارة المدرسيّة كنظريّة النُظُم، ونظريّة الإدارة بالأهداف ونظريّة الاحتمال، إلى جانب التعرّف على المهارات المطلوب توافرها في مدير المدرسة من كفايات وشخصيّة، فضلاً عن المهّام والمسؤوليّات التي يضطلع بها، والتي تناولناها في البند الأوّل من الفصل الرابع في دراستنا

النظريّة، كما اطلّعنا في الملاحق على جدول يتضمّن أهم الممارسات السلوكيّة والخصائص المرتبطة بالإدارتين الأوتوقراطيّة والديمقراطيّة.

٣) محمّد (محمّد جاسم)، **سيكولوجيّة الإدارة التعليميّة والمدرسيّة وآفاق التطوير العام**، (٢٠٠٨)، كتاب يتطرق مؤلفه إلى العديد من محاور دراستنا، واستفدنا منه أثناء كتابتنا البند الثاني من الفصل الرابع في دراستنا، خصوصًا مِمَّا جاء في فصله الثالث المتعلّق بمدير المدرسة ووظيفته، فتعرّفنا على صفاته ووظيفته والعوامل التي تؤثر عليها، فضلاً عن ممارساته في اتخاذ القرار والتخطيّط، والتنظّيم والتواصل والتوجيه والتقوّيم. كذلك من الفصل السادس تعرّفنا على مفهوم السلوك القيادي الفعّال لمديري ومديرات المدارس، وأنواع القيادة وأنماط الإدارة المدرسيّة وخصائصها، وأبرزها القيادة السلطويّة، والقيادة الترسليّة وغيرها، إلى جانب ما حدّده من متطلّبات القيادة الإداريّة للمدير الناجح المتمثلة من وجهة نظره في التقليل من مركزيّة الإدارة والتوجيه، وإعطاء المدير حرية الحركة، وحماية الحرّيّة الفكريّة والعلميّة والشخصيّة المسؤولة الملتزمة في المدرسة، وتطبيق الأسلوب الديمقراطيّ في الإدارة التعليميّة.

٤) حسين (سلامة عبدالعظيم)، **الإدارة الذاتيّة ولامركزيّة التعليم، (٢٠٠٦)**، يتألف الكتاب من ستة فصول، استفدنا من بحثه في الفصل الثالث لمفهوم مركزيّة ولامركزيّة التعليم، وأهميّته وأهدافه وأبعاده والآثار الجوهرية المترتبة على التعليم من تطبيقه، كذلك الفصل الرابع الذي تطرق لتفويض السلطة وفوائدها ومبادئها ومزاياها. الكتاب بشكل عام يعالج التوجّه نحو تطبيق لامركزيّة التعليم في المجتمعات، وبما يمثله المفهوم من تحدٍ لمواجهة المتغيّرات وما أحدثته من متطلّبات في إحداث تغيّرات في الأساليب والأنماط الإداريّة السائدة في منظمات المجتمعات، ومنها مؤسّساتها التعليميّة، وما تتطلّبه لامركزيّة التعليم من تنميّة لمهارات وقدرات الأفراد كي تتحقّق فعاليّة المؤسّسات في مشاركتها لتحسّين جودة التعليم، إلى جانب مشاركة الأفراد فيها في عمليّة صنع القرار، وبالتالي تبنّي مداخل إداريّة جديدة في الإدارة التعليميّة والمدرسيّة، مثل مفهوم المدرسة كوحدة إداريّة تتمتع بالاستقلال الذاتي في إدارة شؤونها وتيسير العمل فيها على أساس من اللّامَرْكزيّة في مختلف العمليّات والوظائف الإداريّة، ولتحقيق ذلك لابدّ من وجود هياكل مرنة ومحاسبة وتفويض يساعد على المحاسبة وتحمُّل المسؤوليّة، إضافة إلى الارتقاء بكفاءة أداء الهياكل التنظيميّة، وعليه استعنّا بما جاء به فيما سبق في مناقشتنا ومقارباتنا حول مفهوم لامركزية الإدارة المدرسيّة خصوصًا في البندين الأوّل والثاني من الفصل الثالث في الجانب النظريّ من دراستنا.

٥) أبو عايد (محمود محمّد أحمد)، **اتجاهات حديثة في القيادة التربويّة الفاعلة، (٢٠٠٦)**، كتاب يتألف من ستة فصول تتناول القيادة التربويّة الفاعلة من حيث نشأتها وأهميتها وعناصرها وأنماطها والفرق بين القيادة والإدارة، كذلك أربع نظريات للقيادة الإداريّة وهي التقليديّة بأنواعها، والسلوكيّة بنظرياتها، والنظريات الموقفيّة ومنها نموذج هيرسي وبلانشرد الذي طبق في العديد من الدّراسات العلميّة وغيرها، إضافة إلى النظريّة التبادليّة، والتفاعليّة، والانتقاليّة/التحويليّة وغيرها. استفدنا كثيرًا من البند السادس في الفصل الخامس المتعلّق بدور القائد التربويّ في إدارة عمليّة التواصل ووسائله ومتطلّباته وكذلك في التفويض واتخاذ القرار والتخطّيط الاستيراتيجيّ، وقد انعكست فائدتنا فيما تناولناه في الفصل الأوّل من الجانب النظري في دراستنا.

٦) سَالم (بول)، وآخرين، **اللّامَرْكزيّة الإداريّة في لبنان، (١٩٩٦)**، الكتاب يتكوّن من مجموعة بحوث لعدّة مؤلّفين يناقشون مسألة اللّامَرْكزيّة ومدى ملاءمة تطبيقها في لبنان. استفدنا منه في مناقشتنا لمفهوم المركزيّة واللامركزيّة في البند الأوّل من الفصل الثالث من دراستنا النظريّة، خصوصًا من مقدمته التي تناولت اللّامَرْكزيّة الإداريّة واتجاهاتها العالميّة ومبادئ تحليلها والتمايزات بين مفهومها ومفهوم اللاحصريّة الذي تبيّن أنَّ له علاقة بالتفويض ويوجد في المؤسّسات الشديدة

المركزيّة كالجيش، كما تعرّفنا على أنَّ اللاحصريّة عرفت في الهيكليّة الإداريّة في لبنان بسبب خضوعها للنظامين العثماني والانتداب الفرنسي شديدَيّ المركزيّة، إذ قَسَّم النظام العثماني أراضي السلطنة إلى ولايات ومتصرفيات وقائمقاميات ونواح تنبع السلطة فيها بشكل جليّ من المركز، وبرغم إعطاء حكام الولايات استقلاليّة كبيرة في إدارة الشؤون المحليّة، وعدم تطوّر الاتصالات والبيروقراطيّة المركزيّة، فقد شهد النظام العثماني لاحصريّة واسعة تتعلّق بالممارسة الفعليّة للسلطة والمسؤوليّة، بحيث يتمتّع الحكّام المحليون بسلطات واسعة، إلاّ أنَّ النظام لم يكن لامركزيًّا، كذلك اطلّعنا على رؤية في سياق الكتاب بأنَّ المركزيّة واللّامَرْكزيّة عمليتان مترافقتان لأسباب تعود إلى السيادة الوطنيّة ومركزيّة السلطة وتوزيع المسؤوليّات بين الحكم المركزيّ والسلطات المحليّة، كما اتضح أنَّ هناك سجالاً يدور حول المفهوم يتعلق بمشاكل المركزيّة وبعض فوائد اللّامَرْكزيّة.

٧) جعفّر (رملة عليّ)، **واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائيّة ومديراتها في مملكة البحرين**، جامعة البحرين، (٢٠٠٥)، رسالة ماجستير، استهدفت تعرّف واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها، وبحث إمكان وجود علاقة ارتباطيّه بين الوظائف الإداريّة الأساسيّة، والمعايير التي يتمّ وفقها اختيار مديري المدارس الابتدائيّة ومديراتها، والمهارات والخصّائص التي يجب أنْ يتصف بها المديرين والمديرات. استفدنا من نتائجها أثناء تحلّيل نتائج دراستنا في الجانب الميدانيّ، إذ بينت أنَّ مديري ومديرات المدارس الابتدائية يقومون بنسبة (٦٧،٨٥٧%) فقط من الأدوار الوظيفيّة من الوظائف الإداريّة الأساسيّة، وأنَّ أغلب العلاقات الارتباطيّة بين الوظائف حظيت بتقدير متوسط، وعدم وجود أساليب موضوعيّة في عمليّة اختيار المدير، وقلّة الدّورات المقدمّة لهم، وضعف المادّة المقدّمة فيها، إضافة إلى التركيز على العمل الإداريّ على حساب العمل القياديّ، وضعف طريقة التقوّيم المتبعة في تقوّيم مدير المدرسة، وعدم التركيز على المهارات والخصّائص التي يجب أنْ يتصف بها مدير المدرسة الابتدائيّة.

٨) البلادي (سهام جعفّر)، **التنسّيق في الممارسات الإشرافيّة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة الابتدائيّة بمملكة البحرين وانعكاسه على أداء المعلّم الأوّل، جامعة البحرين**، (٢٠٠٥)، رسالة ماجستير استهدفت الوقوف على مدى وجود تنسّيق في الممارسة الإشرافيّة بين مدير المدرسة، والمشرف التربويّ في المدارس الابتدائيّة الحكوميّة بالبحرين، وانعكاس ذلك على أداء المعلم، استفدنا من نتائجها التي خلصت إلى وجود ضعف في واقع الممارسات الإشرافيّة المنسقة بين مدير المدرسة الابتدائيّة والمشرف التربويّ بالمدارس الحكوميّة بالبحرين في أبرز المجالات الإشرافيّة وهي الخطّة الإشرافيّة، التنميّة المهنيّة للمعلّمين، تقوّيم الأداء الوظيفيّ للمعلّمين، تطوير وتحسّين المناهج، وتحسّين النمو الشامل للتلاميذ، وأنَّ هذا الضعف ينعكس سلبًا على أداء المعلم الأوّل لمهامه الإشرافيّة.

٩) سيار (محمّد يوسف أحمد)، **مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة لمهارات العلاقات الإنسانيّة في مملكة البحرين وأساليب تنميتها، جامعة البحرين**، (٢٠٠٦)، رسالة ماجستير هدفت إلى التعرّف على مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة لمهارات العلاقات الإنسانيّة في البحرين من وجهة نظر المديرين المساعدين والمعلّمين وأساليب تنميتها، وقد طبقت على (٨٧) مديرًا مساعدًا ومديرة مساعدة، و(٣٣٣) معلّمًا ومعلّمة. استفدنا منها بالمقاربة مع نتائج دراستنا في الجانب الميدانيّ، إذ وضّحت نتائجها أنَّ ممارسة المديرين والمديرات للعلاقات الإنسانيّة جاءت بدرجة متوسّطة تبعًا لرأي عيّنة الدّراسة، وأنَّ مجال هذه العلاقات الإنسانيّة تركّز في مجال "إثارة الدافعيّة لأفراد المجتمع المدرسي"، كما أنَّ مجال العمل الجماعيّ، والمشاركة في اتخاذ القرار في المجتمع المدرسي احتلّ المرتبتين الرابعة والأخيرة.

١٠) رضي (ناهد حسين)، **الأنماط القياديّة السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفيّ للمعلّمين في مملكة البحرين**، جامعة البحرين، (٢٠٠٦)، رسالة ماجستير استهدفت الكشف عن الأنماط القياديّة السائدة

لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة في البحرين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفيّ، وتساءلت حول أكثر الممارسات شيوعًا في كل نمط من هذه الأنماط. استفدنا منها عند تصميم أداة دراستنا، وكذلك مقاربة نتائجها مع الاستنتاجات التي توصّلنا إليها، والتي اختلف مع نتائجها التي تشير إلى أنَّ النمط القياديّ السائد هو النمط الديمقراطيّ، يليه النمط الترسليّ، وأخيرًا النمط الأوتوقراطيّ، أمّا أكثر الممارسات شيوعًا في النمط الديمقراطيّ تمثلت في اهتمام المدير بإنجاز العمل في جوّ تسوده علاقات طيّبة مع المعلّمين، إذ يشاركهم في المناسبات المختلفة، ويحرص على توجيههم توجيهًا تربويًا، أمّا أكثرها شيوعًا في الترسليّ فهو تعامله مع المعلّمين بلطف ومودّة، واتباعه سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين، وإتاحة الحريّة أمام المعلّمين في القيام بالأعمال التي يرغبون إليها، وأمّا عن الممارسات الأكثر شيوعًا في النمط القياديّ الأوتوقراطيّ تمثّلت في عمل المدير على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذ العمل، والإصرار على تركّز السلطة في يده، ومحاسبة المعلّمين على نقاط الضعف والإخفاق لديهم، لكن الأكثر أهميّة في استفادتنا كان فيما كشفته النتائج عن وجود اختلافٍ بين تصورات المعلّمين والمعلّمات حول الأنماط القياديّة لهؤلاء المديرين والمديرات وفق متغيّر الجنس، والخبرة التعليميّة.

١١) العنزي (سهيلة صالح مهدي)، **النمط القياديّ السائد بين مديرات مدارس البنات الابتدائيّة الحكوميّة بدولة الكويت وانعكاساته على الرّضا الوظيفيّ للمعلّمات من وجهة نظر المعلّمات**، جامعة دلمون، (٢٠١١)، رسالة ماجستير سعت إلى التعرّف على النمط القياديّ السائد بين مديرات مدارس البنات الابتدائيّة الحكوميّة بالكويت، ومن أبرز نتائجها أنَّ النمط الاستبداديّ التسلّطيّ هو السائد في جميع المناطق التعليميّة مع وجود نسبة ذات دالّة إحصائيّة عن الأنماط الأخرى وهي النمط الاستشاريّ الديمقراطيّ، والتشاركيّ الديمقراطيّ، والنمط الاستبداديّ الخير/الكريم، كذلك استنتجت أنَّ المديرة ترفض الرأي المخالف لها، ولا تأخذ بآراء المعلّمات في حلّ مشكلات العمل وتفرض التعليمات على المعلّمات بطريقة فوقيّة، وتستخدم أسلوب النهي معهن من دون مناقشة، وتلجأ إلى استعمال السلطة ووسائل التهديد والتخويف، وتستمدّ سلطاتها من القوانين واللوائح بدلاً من الاعتماد على التأثير والاستمالة، كما استفدنا من النتائج التي بيّنت أنَّ المديرة تطلب من المعلّمات تنفيذ الخطّط الموضوعة من قبلها، وتضع خطّة العمل المدرسي بناءً على معرفتها الشخصيّة، ولا تسمح للمعلّمات بممارسة الحريّة في العمل، ولا تشجّع على قنوات التواصل بينها وبينهن، ولا تفوّض صلاحياتها لهن، لأنَّها تفضل الاحتفاظ بالصلاحيّات المخولّة لها، وأنَّ التحفيز المستجدّ في المدرسة لا يحقّق ما يرغبن فيه.

١٢) الديلمي عبدالجليل محمّد (معصومة)، **فعاليّة مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيمًا في تطوير الكفايّة المهنيّة لمعلّمي التعلّيم الأساسيّ بمملكة البحرين**، جامعة البحرين، (٢٠٠٦)، رسالة ماجستير استهدفت الكشف عن فعاليّة مدير المدرسة الابتدائيّة بصفته مشرفًا مقيمًا في تطوير الكفايّة المهنيّة لمعلمي التعليم الأساسيّ بالبحرين، من خلال التعرّف على مهامّ مدير المدرسة وممارساته لمهامّه من تخطّيط وتنفيذ ومتابعة وتقوّيم. استخدم فيها المنهج الوصفيّ التحليليّ لجمع البيانات والمعلومات التي لها علاقة بمهنة الإشراف التربويّ. اختارت عيّنة عشوائيّة من ٤١٢ معلمًا ومعلّمة في التعليم الأساسيّ وطلبت منهم تحديد درجة ممارساتهم للمهام الإشرافيّة. بيّنت نتائج الدراسة، عدم وجود فروق دلالات إحصائيّة لها علاقة بمتغيّر المؤهّل العلمي والجنس، وهناك فروق تُعْزَى إلى متغيّر التخصّص وسنوات خبرة التدريس، كما خَلُصت إلى انشغال معظم المديرين في عملهم بالجوانب التنظيميّة الإداريّة، ممّا يُبعدهم عن التفكير والاهتمام بالجانب الفنيّ والتعليميّ والتربويّ كمشرفين مقيمين. أوصت الدّراسة بتطبيق مبدأ المساءلة من قبل الجهات المختّصة تطبيقًا فعليًا على المديرين الذين يهملون تطوير الكفاية المهنيّة في العمليّة

التعلّميّة، وتبادل الزيارات الميدانية للمعلّمين والمسؤولين وإعطاء المديرين الحريّة في اختيار البرامج التدريبيّة التي تساعد على تطوير كفاية المعلّمين والتقليل من المركزيّة وإعطاء المدرسة وإدارتها حريّة محددة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المعلّمين.

١٣) السادة (حسين بدر)، **دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسيّة في التطوير المهنيّ للمعلّمين بمدارس البحرين، مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، السنة الثامنة عشرة، ١٩٩٧، العدد ٦٥، ص ١٧ إلى ٦٤، دراسة كان الهدف منها استطلاع رأي مديري المدارس بالنسبة لمدى تقبّلهم لأدوارهم في التطوير المهنيّ لمعلميهم ورأيهم بالنسبة لهذا الدور من ممارساتهم للإدارة المدرسيّة خلال عملهم اليومي بالمدرسة، وقد بيّن تحليل البيانات أنّ موافقة المديرين وتقبّلهم لأداء دورهم بالتطوير المهنيّ لمعلميهم جاءت بنسبة عالية وهي (٩٠%).

١٤) سرحان (منصور محمّد)، **التعليم النظاميّ في مملكة البحرين:البدايّة والتطور، (٢٠٠٣)**، استفدنا من معلومات الكتاب التي وردت عن نشأة التعلِيم في البحرين وذلك في البند الثاني من الفصل الرابع من دراستنا. لقد تناول الكتاب في المحور الأوّل نشأة التعليم النظاميّ في البحرين بدءًا من عام ١٨٩٩ حتى بداية القرن الحادي والعشرين، ويوثّق سنوات تأسيس المدارس في العقود الخمسة الأولى من القرن المنصرم، وما صاحبه من تطوّر بنية التعليم ومناهجه، استفدنا من محوره الثاني في التعرّف على بدايات التعليم النظاميّ، وانتشار المدارس في الفصل الثالث، وفي المحور الرابع اطلّعنا على تطوّر التعليم ودور الخبراء في ذلك وتقارير مديريّة المعارف لعام ١٩٥٥، وتشكيّل مجلسه، وتطوّر المراحل التعليميّة الثلاثة ومناهجها ونظام التقويم والامتحانات، وكذلك مراحل التطوّر النوعي فيها بين الأعوام ١٩٤٦-١٩٧٢ و١٩٧٢-١٩٨١ و١٩٨٢-١٩٩٥، و١٩٩٥-٢٠٠١، ٢٠٠١- حتى الآن.

١٥) عساف (عبد المعطي)، **مبادئ الإدارة: المفاهيم والاتجاهات الحديثة، (٢٠٠٠)**، يتكوّن الكتاب من تسعة فصول تناولت العديد من المواضيع التي استفدنا منها في الفصل الأوّل المتعلّق بماهيّة الإدارة ومجالاتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى، والفصل الثاني نظريات الإدارة وأساليبها الحديثة، فضلاً عن الفصول الخامس والسادس والسابع والثامن المتعلّق بمواضيع التخطيّط والقيادة الإداريّة والقرارات والاتصالات والرقابة الإداريّة. والكتاب بمجمله يهيئ القارئ لأن يكوّن فهمًا شاملاً لمعنى الإدارة والسلوك الإداريّ والعمل الإداريّ، كما يميّز بين أنماط السلوك أو العمل على أساس إداريّ، ويمكّنه من تحديد المجالات التي تطبق فيها الإدارة خصوصًا بين الإدارة العامّة أو إدارة الأعمال، كما يعرفّه على أنّ نشأة الإدارة كظاهرة وليس كمجرد علم يدرّس، إنما هي فن ومهارة ولابد من دراستها والتدرّب على اكتساب مهارات تطبيقها.

١٦) العامر (عائشة راشد)، **ضغوط العمل وعلاقتها بالرّضا الوظيفي والأداء المهنيّ لدى معلمي التربيةّ الرياضيةّ بالمرحلتين الإعداديّة والثانويّة بمملكة البحرين**، كليّة التربية في جامعة البحرين، **(٢٠٠٧)**، أطروحة دكتوراه، الهدف منها التعرّف على العلاقة بين الضغوط المهنيّة والرِضا الوظيفيّ والأداء المهنيّ لدى معلميّ التربية الرياضيّة بالمرحلتين الإعداديّة والثانويّة بالمدارس الحكوميّة في البحرين، إضافة إلى تحديد الفروقات بين معلّمي المرحلتين. خَلُصَت الدّراسة إلى وجود علاقة إرتباطيّة سلبيّة ودالّة إحصائيًا بين الضغوط المهنيّة والرّضا الوظيفيّ عند معلمي المرحلتين لها علاقة بالجنس، كما تبيّن قصورًا في معرفة الوزارة بالمشكلات المهنيّة التي تعوق الأداء الوظيفيّ للمعلّمين والمعلّمات، فضلاً عن عدم تهيئة المناخ التربويّ المناسب لهم كبيئة عمل. أشارت الباحثة إلى أهميّة إنّ يُعطِي المسؤولون في العمل قدرًا مناسبًا من السلطة والحرية للمعلّمين للقيام بمسؤوليّاتهم وواجباتهم واعتماد معايير واضحة للترقية والمكآفات ممّا يوفّر الرّضا الوظيفيّ، ووضع إستراتيجيّة لتخفيف ضغوط العمل وآثارها السلبيّة على المعلّمين.

١٧) العمايره (محمّد حسن)، **مبادئ الإدارة المدرسيّة، (١٩٩٩)**، استفدنا من هذا الكتاب في المناقشات التي تمّت في الفصلين الأوّل والثاني من دراستنا النظريّة، حيث تركّزت الاستفادة من ثلاثة فصول، الأوّل منها الذي درس الإدارة المدرسيّة والتربويّة والتعليميّة من حيث المفهوم، كذلك وظائفها –أي الإدارة المدرسيّة- وأنماطها، وفي الفصل الثاني استفدنا منه في التعرّف على كفايات مدير المدرسة من حيث المهارات الذاتية والإنسانيّة والإدراكيّة والفنيّة، أمّا في الفصل الرابع فتعرّفنا على ماهيّة المهارات الإداريّة في إدارة شؤون العاملين وتنميّة العلاقات وتنظيم التسهيلات الماديّة في المدرسة، إلى جانب إدارة الشؤون الماليّة وتنظيم التواصل بين المدرسة والإدارة التربويّة والتقويم الختامي ومتابعة الجوانب الإداريّة وكيف يستطيع القائد التربويّ تحسّين العمل الإداريّ، ومن ناحية المهمات الإشرافيّة، تعرّفنا على رؤيّة الكاتب في تنميّة المعلّمين مهنيًا، وإثراء المنهج الدراسي وتحسّين تنفيذه والقيام بدراسات وبحوث وتحليل الخطّط وتوظيف أساليب وأدوات التدريب والنمو المهنيّ وتوفير فرص النمو وإيجاد نظام مستمّر للتقويم كعمل للعاملين في المدرسة وتحسّين وتطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم وإقامة نظام فعّال للتقويم التكويني والمتابعة.

١٨) غسان (الحلو)، **مستوى ممارسة مديري المدارس الثانويّة في مديريّة محافظة شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافيّة من وجهة نظر المعلّمين**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد ٢١، ٢٠٠٧، ص ٤، كان الهدف من الدراسة التعرّف على مستوى ممارسة مديري المدارس لكفايتهم الإشرافيّة في مديريات محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلّمين، وتحديد الفروق في مستوى ممارسات الكفايات الإشرافيّة تبعًا لمتغيّر النوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة والمديريّة التي يدرس فيها المعلّمون. بينت النتائج أنَّ أكثر الكفايات ممارسة كانت على التوالي في مجال العلاقات الإنسانيّة، وإدارة البيئة الصفّية، والتقويم التربويّ في حين كان أقلّها ممارسة مجال المناهج وطرائق التدريس، وتبيّن وجود دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث في كل المجالات ولصالح الذكور، فيما عدا العلاقات الإنسانيّة جاء لصالح الإناث، وقد استفدنا منها في تحليل بعض نتائج دراستنا المتعلقة بممارسات مدير المدرسة.

١٩) محمّد (ربيع)، عامر (طارق عبد الرؤوف)، **الديمقراطيّة المدرسيّة، (٢٠٠٨)**، الكتاب يدرس الارتقاء بالتعليم من خلال القيادة الحكيمة لمدير المدرسة وحسن إدارته، بصفته يعمل على تنفيذ المناهج والقوانين والأنظمة المدرسيّة من خلال حسن التصرف والمهارة الفائقة وقوة إبداعه، وقد استفدنا ممّا جاء في الفصلين الثالث والرابع واللذين يتناولان الإدارة المدرسيّة من حيث المفهوم والأهداف والسلوك التربويّ والعمل الإداريّ وأنماطها والعلاقات الإنسانيّة فيها إلى جانب المدرسة ومقوّمات الإدارة الديمقراطيّة فيها وما يتعلّق بصفات مدير المدرسة الديمقراطيّ، إذ انعكست هذه الفائدة في الفصلين الثاني والرابع من دراستنا.

٢٠) محمّد (محمّد علي حميد)، **تصوّر مقترح لمستقبل المدرسة الابتدائيّة في مملكة البحرين في ضوء المتغيّرات المحليّة**، كليّة التربية في جامعة البحرين، **(٢٠٠٨)**، أطروحة دكتوراه، الهدف منها التعرّف على واقع المدرسة الابتدائيّة في مملكة البحرين في ظل المتغيّرات المحليّة والعالميّة، والأسّس التي ينبغي أنَّ تقوم عليها من حيث الأهداف والإدارة والمنهج والمعلّم والمبنى، فضلاً عن التعرّف على تصورات القيادات المدرسيّة من المديرين حول مستقبل المدرسة. من أبرز نتائجها أنَّ أهمّ عناصر تطوير مستقبل العمليّة التعليميّة يتمثّل في الإدارة المدرسيّة والمعلّم والمنهج والمبنى المدرسيّ وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، فضلاً عن دعم الاستقلال الذاتي للمدرسة وإتاحة سلطات إداريّة تنفيذيّة أكبر لها تمكّنها من اتخاذ القرارات المتعلّقة بالعمليّة التعليميّة في ظل الإطار العام للإدارة التعليميّة نفسها، إلى جانب الارتقاء بمستوى مديري المدارس عبر عقد دورات لهم في القيادة الإداريّة ووضع آلية لعقد اجتماعات دوريّة لمديري المدارس لتبادل الخبرات وطرق مواجهة المشكلات وحلّها.

٢١) المداوي (عبداللطيف مبارك) وآخرون، **التطورات الراهنة حول القيادة المدرسيّة لدى القادة المدرسين للمدارس الثانويّة بمملكة البحرين، المؤتمر التربويّ الثاني والعشرين، وزارة التربية والتعليم في البحرين، (٢٠٠٨)**، اقتصرت الدراسة على تحليل تصورات عيّنة من مديري ومديرات المدارس ومساعديهم وبعض المعلّمين والمعلّمات الأوائل المنتمين إلى مدارس المرحلة الثانويّة الحكوميّة في البحرين وعددهم ١٤٢، وقد استفدنا منها بالتعرّف إلى تصوراتهم السائدة حول القيادة المدرسيّة في المدارس الثانويّة بمملكة البحرين، والكشف عن دورها في تطوير الممارسات في المؤسّسة المدرسيّة وأهميّة ترسيخ ثقافة قائمة على التغيّير والتطوير المدرسيّ والتمكين لكافة مكونات المجتمع المدرسيّ، فضلاً عن تبيان قدرتها على اكتساب كفايات القيادة المدرسيّة الفعّالة. بيّنت النتائج أنَّ هناك وضعًا ملتبسًا حول التصورات المتداولة بين قادة المدارس الثانويّة حول القيادة المدرسيّة له علاقة بالثقافة القياديّة السائدة التي يغلب عليها نمط القيادة الكاريزميّ والهرميّ، في ظل غياب للنمط التكاملي والتمكين، ممّا يستدعي حسب الباحثين إعادة هيكليّة هذه التصورات وتحديثها وربطها بمرجعيات ومنهجيّة تكون أوّلوية من الأولويات، إلى جانب العمل على إعداد دليل مرجعي في مجال القيادة المدرسيّة يتضمن الخبرات المفهوميّة والإجرائيّة وتدريب قيادات المدارس فور تسلُّمهم للمهات القياديّة.

٢٢) النّابة (نجاة عبدالله)، **واقع عمليّة اتخاذ القرار على مستوى المدرسة في الإمارات العربية المتحدة**، كليّة التربية في جامعة الإمارات العربيّة المتحدة، **(١٩٩٢)**، دراسة ميدانيّة سعت إلى فهم واقع عمليّة اتّخاذ القرار على مستوى المدْرسة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة، والتعرّف على المشكلات التي تحدّ من فاعليّة اتخاذه وتنفيذه. من أبرز نتائجها التي استفدنا منها في مقاربة نتائج دراستنا، أنَّ معظم القرارات التي تتخذ على مستوى المدرسة تستند على المشاركة الجماعيّة، وهناك متابعة مستمرة خلال مرحلة تنفيذ القرار، ومعظم القرارات تتصل بأهداف المدْرسة، كما إنَّ معظم المديرين يلجؤون إلى خبرتهم السابقة كمصدر لحلّ المشكلات الإداريّة، وخلصت إلى أنَّ عمليّة اتخاذ القرار على صعيد المدْرسة في الإمارات العربيّة المتحدة هي عمليّة ديمقراطيّة وتحتاج فقط إلى تدريب المديرين على الطرق العلميّة، واقترحت الدّراسة تدريب المديرين على كيفيّة جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها باعتبارها موردًا مهمًا في اتخاذ القرار.

٢٣) نتو (إبراهيم عبّاس)، **الإدارة المدرسيّة في البحرين، (١٩٩٥)**، وقد استفدنا من كتابه في عدة فصول، ففي الفصل السابع تطرق إلى الهيكل التنظيميّ للإدارة التعليميّة والمدرسيّة في البحرين، فضلاً عن الفصل الثامن وهو تطوّر التعليم والإدارة المدرسيّة، إلى جانب كلّ من الفصل التاسع الذي تناول إعداد وتدريب مديري ومديرات المدارس ومساعديهم، وفي الفصل الثاني عشر تعرّفنا على أدوار مديري ومديرات المدارس البحرينيّة في سياق تطوّر القوى العاملة في المدرسة، وفي الفصل التاسع عشر- الإدارة المدرسيّة وتدريب العاملين أثناء الخدمة، وفي الحادي والثاني والعشرين، تطرّق إلى تخطّيط وتنظّيم المدْرسة كوحدة تربويّة مستقلة، كذلك إلى الإطار العام لتطوير الجوانب الماليّة وإدارة المدْرسة، وكذلك في الفصل الرابع والعشرين تضمّن الكتاب عرضًا للأنظمة واللوائح المتعلقة بالإدارة المدرسيّة، واستفدنا كثيرًا منه في الفصل السادس والعشرين في التعرّف على مشروع نظام المدْرسة كوحدة تربويّة أساسيّة، وقد انعكست تلك الاستفادة في معالجتنا لنشأة وتطوّر الإدارة المدْرسيّة في البحرين في البند الثانيّ من الفصل الثانيّ في الدّراسة النظريّة.

ثانيًا: المصادر الأجنبية

١) Coulson, A.A., **The Managerial work of primary school head teachers. Sheffied papers in Education Management**, No ٤٨. (١٩٨٦)، دراسة استهدفت التعرّف على الخصائص التي يتميز بها مدير المدْرسة الفعّال، وقدرته في التوجّه نحو الهدف، وذلك من خلال تقصّي ما إذا كان يمتلك رؤيّة بشأن التطوير الذي يرغب فيه بالمدْرسة، ويفعّل أهدافه من خلال استراتيجيات طويلة المدى. وقد استفدنا من نتائجها المتعلّقة بأهميّة تحقيق المدير لبيئة توفّر الأمان الشخصي- والتسامح في المواقف الملتبسة القائمة على حسن التصرّف، والتفاعل مع التغيرات المستمرّة

والمفاجئة، وتحفيز النشاط الذي يدفع باتخاذ اتجاه إيجابي فعّال، والتمتّع بالحساسية لمتغيّرات السلطة داخل المدْرسة، وذلك من خلال البحث عن مصادر القوّة والدعم من القنوات غير الرسميّة، والقدرة على التحليل والإحساس بمسؤوليّة العمل وتطويره.

(٢ Lambert, D.B., **A study of the relationship between teacher moral and the school principal's leader behavior,** (١٩٦٨), أطروحة دكتوراه غير منشورة قام بها لامبرت بجامعة أوبورن، عام ١٩٦٨، استهدفت علاقة الأساليب القياديّة لمديري المدارس والرِّضا الوظيفيّ للمدّرسين في مدارس ألباما في الولايات المتحدة. وأفادتنا أهمّ نتائجها التي أثبتت وجود علاقة إيجابيّة طرديّة بين السلوك القياديّ لمديري المدارس والرِّضا الوظيفيّ لمدرسيهم.

(٣ Christopher, Bjork., **Decentralization: Asian Experiences and Conceptual Contributions.** (٢٠٠٩)، موقع Eric الإلكتروني. دراسة أُعدَّها كريستوفر بيورك في ٢٠٠٩، في جامعة Vassar College, Poughkeepsie NY, U.S.A، وهي تتضمَّن مجموعة أبحاث نَفَّذها مختصّون في مجال تطبيق اللامركزيّة في التعلّيم والتربيةّ في بعض دول العالم. استفدنا من أبرز نتائج بحوثها المتعلقة بمواضيع، المركزيّة واللامركزيّة وإعادة تطبيق المركزيّة في مجال التربية والتعليم في الصين، وآثار المقاومة المحليَّة لسياسة اللامركزيّة المطبقة على إحدى المدارس في مقاطعة قوانفدونغ في الصين، وحدود تطبيق نظام لامركزيّة التعليم في سنغافورة، أمّا الجزء السادس فقد عالج فيه أحد المختصّين الاتجاهات والقضايا وأثرها في إلغاء الضوابط التنظيميّة وتحقيق اللامركزيّة في الإدارة التربويّة في اليابان، وعرضت أهم القضايا والخلافات حول تطبيقات لامركزيّة التعليم في كوريا وماليزيا والهند وباكستان. تركّزت فائدتنا من الدّراسة، في التعرّف على أنَّ لامركزيّة التعليم تعدُّ ظاهرةً عالميةً، وتعتمد في أحد جوانبها على الانتشار الجغرافي للمدارس والإدارات التعليميّة ومدى استعداد المسؤولين على تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات، فضلاً عن درجة التوسّع في الأنشطة الإداريَّة والأنظمة والقوانين المتعلّقة بالمؤسّسات التعليميّة، الذي يترافق مع تطبيق هذا المفهوم. كما أدركنا من خلال خلاصة البحوث، بأنَّ لامركزيّة التعليم عمليةً معقدةً قد تؤدّي إلى تغيُّرات كبيرة في طريقة إدارة المدْرسة وتفعيل نظامها وتطوير مناهجها، وأنَّ نشأتها جاءت كمفهوم في إطار استيراتيجيّة تطوير التعليم وإصلاحه والتخلّص من بيروقراطيّة التعليم المركزيّ. وتبيَّن لنا من خلال الإطلاع على تجارب الدّراسة، أنّ لامركزيّة التعليم تتطلَّب وضع ميزانيات واستراتيجيّة ورفع التمويل المالي للمدارس، وتفويض للسلطات وإنشاء مناطقَ تعليميةٍ ومجالسَ للتربيّة والتعليم على مستوى المناطق، حسب احتياجات كل دولة على حدة، كما تستدعي إعادة تنظيم للهياكل الوظيفيّة في الإدارة المدرسيّة، وكشفت الدّراسة لنا عن وجود جَدَلٍ حول مفهوم لامركزيّة التعليم وتطبيقاته، فهناك اتجاهات ترى صلاحيّة تطبيقه فقط في بعض مجالات الوظائف التعليميّة والتربويّة بدون غيرها وليس بشكل مطلق، وهناك من طَبَّق التجربة مثل الصين ثم عاد واتخذ النهج المركزيّ بعد إعادة التقوّيم في بعض الجوانب الإداريّة.

(٤ Palmer, R.E., **Faculty perception of principals of effectiveness** (Mississippi), (١٩٩٦), A٥٦/٠٩.P.٤٠٠. ملخّص دراسة أُعدَّت في ولاية المسيسبي عام ١٩٩٦، واستهدفت التعرّف على العلاقة بين النمط القياديّ لمدير المدْرسة والفاعليّة العامّة للمدرسة، باستخدام أداة وصف فاعليّة وتكيّف القائد (LEAD)، وشملت العيّنة (٣٤) مديرًا للمدرسة بين (٥٠٠-١٠٠) تلميذ، وأفدنا من خلاصة نتائجها التي توصّلت إلى وجود علاقة دالّة إحصائيّاً بين النمط القياديّ لمدير المدْرسة والفاعليّة العامّة لها، إذ تبيّن أنَّ مديري المدارس الذين يعتمدون النمط القياديّ التسويقيّ ونمط المشاركة كانت مدارسهم أكثر فعّاليّة من المديرين الذين يعتمدون نمط الأمر أو نمط التفويض.

٥) Jamil, Baela Raza., **Decentralization and Devolution in Pakistan:** Educational Implication، (٢٠٠٩)، موقع Eric، دراسة أعدّها بيلا رضا جميل، بحثت في تطبيق باكستان لمفهوم اللامركزيّة وتفويض السلطة وأثرها على لامركزيّة التعليم. وأوضحت نتائجها واقع المجتمع الباكستاني من الناحيّة السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والتعليميّة، فضلاً عمّا أحدثته المتغيّرات ووضع متطلبات إصلاح التعليم وتبنّي سياسة لامركزيّة التعليم في سياق متطلّبات العولمة. وقد استفدنا منها في التعرّف على التحدّيات والمعوّقات الناتجة عن اختلاف وجهات النظر والآراء حول تطبيق النهج اللامركزيّ، وإنّ إنشاء لجان لإدارة المدارس وخلق مناطق تعليميّة تتمتّع بدرجات من التفويض في اتخاذ القرارات، وأنّ عمليّة التطبيق تمر بمراحل انتقاليّة حتى يتمّ التكيّف مع القواعد الجديدة لاسيّما وهي تعتبر مؤشّرات تبرز مستويات لامركزيّة التعليم، كذلك استفدنا منها بأنّ اللامركزيّة تطبق بالتدريج بين مراحل التعلّيم الأساسيّ والثانويّ والجامعيّ،كما حدث في التجربة الباكستانية التي مرت بثلاث مراحل، هي مرحلة المقاومة والرفض للنهج اللامركزيّ،ثم مرحلة الامتثال لتطبيقه وبعدها مرحلة التكيّف الذي رافق استحداث إجراءات لضمان كفاءة العمل والأداء والمساءلة والاحترافية لمهنة التربية والتعليم.

٦) Sadler, Philip .J., **Leadership Style, Confidence in Management and Job Satisfaction, (in) managerial in Education,** (١٩٧٠). موقع Eric الإلكتروني. دراسة أُعَدَّها فيليب سادلر عام (١٩٧٠)، واستهدفت التعرّف على أي الأنماط القياديّة الأربعة "النمط الإخباريّ، والنمط الإقناعيّ، والنمط التشاوريّ، والنمط الجماعيّ" تغلّب على النمط القياديّ للمدير. وقد طبّقت الدّراسة على عيّنة من كل المستويات الوظيفيّة في شركتين بالمملكة المتحدة البريطانية "تعمل إحداهما في تجهيز وتسويق المعلومات والأخرى في مجال الحاسب الآلي"، وتمّ جمع بيانات الدّراسة من المسح على الآراء للتعرّف عن الرّضا في العمل. وقد استفدنا من أبرز نتائجها أثناء مناقشة الأنماط الإداريّة في البند الثاني من الفصل الثالث في الدّراسة النظريّة، إذ تشير النتائج إلى أنّ المديرين الذين يبدون نمطًا قياديًّا مميّزًا أكثر فاعليّة في إيجاد الثقة والرّضا بين المرؤوسين من المديرين الذين لا يظهر لديهم نمط قياديّ مميز، فضلاً عن أنّ النمط الاستشاريّ كان الأكثر تفضيلًا لدى العاملين، وأكثر الأنماط ارتباطًا بالرّضا عن العمل.

٧) Hersey, P.,& Blanchard **Management of organization behavior: utilizing Human resources,** (١٩٨٨). دراسة أُعدَّها هرسي وبلانشرد في مركز الدراسات القياديّة في كاليفورنيا،عام ١٩٨٨. وسعت إلى معرفة الأساليب القياديّة السائدة، عن طريق استخدام أداة وصف فاعليّة وتكيّف القائد لجمع البيانات (Leader Effectiveness andAdaptabilityDescription) الخاصّة بالأساليب القياديّة للمديرين، وقد صمّمت الأداة من قبل هرسي وبلانشرد، وتوصّل من خلالها إلى أنّ نمط المشاركة ونمط التسويق هما السائدان في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الأقطار الأخرى في العالم التي تكون نسبة التعليم فيها مرتفعة، كما استفدنا منها في إعداد أداة دراستنا من خلال الاطلاع على المعايير المحدّدة لمقياس النمط الإداريّ، كذلك من نتائجها التي تنفي وجود أسلوب واحد فعّال بعينه في الإدارة المدرسيّة، فلكلّ نمط أسلوبه الخاص الذي يتفاعل معه، وأنّ أيّ أسلوب من الأساليب الإداريّة يكون فعّالاً، بحسب الموقف وتناسب هذا الأسلوب المستعمل مع النضج الوظيفي للمعلّمين وتدرُّج مستوياته.

٨) Maria E.Reyes, Maria E., **Administrative applications of computes to, education in education in Mexico.**،(٢٠١٠) موقع EBSCO للتعليم الإلكتروني. دراسة أعدّتها ماريا ي ريس، استهدفت البحث في موضوع التطبيقات الإداريّة للحاسوب في التعليم بالمكسيك، بهدف الكشف عن واقع الإدارة المدرسيّة ومدى تحقيقها لأهدافها بمساعدة نظام الحاسوب. استفدنا منها في الإطلاع على عمليّة تطوير التعلِّيم تاريخيًا والموقف من التوجه نحو اللامركزيّة، وكيفية تطوير البرمجيات في التطبيق الإداريّ في مجالات تحديث التعلِّيم، فضلاً عن مؤشّرات اللامركزيّة التي تعتمدها وزارة التربية والتعلِّيم في المكسيك.

رأت الدّراسة أنَّ مرحلة التوسّع في القطاع التعليميّ الأساسيّ والمهنيّ والجامعيّ منذ ١٩٧٠ فرضت التوجّه نحو التحديث والتحوّل من النظام المركزيّ إلى اللامركزيّ الذي طُبّق في إطار إعادة هيكليّة الإدارة العامّة للدولة، فربطت مؤسّساتها بشبكة آليّة من الحواسيب، وقامت وزارة التربية منذ ١٩٨١ بإيصال جميع المدارس في الفيدراليّة بالشبكة، كما اعتبرت استخدام أجهزة الحواسيب في التطبيقات الإداريّة في التعليم بحدّ ذاته موقفًا من المركزيّة، لاسيمّا وأنَّ عمليّة الربط تولّدت بسبب تعدّد احتياجات سوق العمل وتنوّع المجالات التعليميّة في جميع مستوياتها. أشارت أيضًا إلى أنَّ الوزارة أنشأت في هذا الصدد نظامًا إحصائيًا لإصدار الشهادات وآخر لتوحيد ضبط الموارد البشرية للمدارس والمعلّمين والإداريين، فضلاً عن قواعد للبيانات وشبكة نظم آليّة تربط بين تسع وحدات تعليميّة في مناطق مختلفة مع المكاتب المركزيّة، وذلك لتحقيق أعلى كفاءة في عمليّة الاتصالات وتقديم أفضل الخدمات للمعلّمين، فضلاً عن استحدث نظام آلي لدفع الرواتب ولجمع البيانات الإحصائيّة وإدارة المكتبات، وفي عمليّات التخطّيط التربويّ والماليّ والتقويم، وعليه فإنَّ تطبيق اللامركزيّة استدعى إعادة الهيكليّة الإداريّة للمؤسّسة التعليميّة.

(٩ Alexander, M., **Teacher's and principal's of the principal leadership styles related to effective schools,** (١٩٩٤), A٥٥/٠٤.P.٨٠٦. ملخّص أطروحة أُعَدَّها ألكسندر عام ١٩٩٤، استهدفت معرفة تصوّر المعلّمين للأنماط القياديّة لمديري المدارس من جهة، وتصوّر مديري المدارس عن أنماطهم القياديّة وعلاقتها بفاعليّة المدْرسة من جهة أخرى، وذلك باستخدام أداة هرسي وبلانشرد تلاميذ لوصف فاعليّة وتكيّف القائد، ونفذت في إحدى ضواحي المقاطعات الأمريكية. تركّزت استفادتنا حول النتيجة التي توصّلت إليها وهي أنَّ فاعليّة المدارس لا تختلف وفقًا لمتغيّر الخبرات المهنيّة للمديرين، كما كان تصوّر المديرين لأنماطهم القياديّة مختلفاً عمّا أبداه المعلمون عنهم.

(١٠ Herron, F.R., **Leadership styles of elementary school principals and their impact student achievement,**(١٩٩٤),.A٥٥/٠٨.P.١٢٩. ملخّص أطروحة أعَدَّها هيرون في جامعة تيمبل (Temple University) عام ١٩٩٤، وسعت إلى تحديد النمط القياديّ لمدير المدرسة الابتدائية، ومدى تأثيره على مستوى تحصيل التلاميذ في ضوء بعض المتغيّرات، كسنوات خبرة مدير المدْرسة، ونسبة التلاميذ ذوي الدخول المتدنيّة في المدْرسة، واستخدم فيها أداة وصف فاعليّة وتكيف القائد لجمع البيانات (Leader Effectiveness andAdaptability Description)، (LEAD-Self) الخاصّة بالأساليب القياديّة للمديرين التي صمّمها هرسي وبلانشرد، وشملت العيّنة "١٩٤" مدير مدرسة ابتدائية في ولاية بنسلفانيا الأمريكية. وقد استفدنا ممّا توصّلت إليه في عدم وجود علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيًا بين متغيّرات القيادة وعدد سنوات الخدمة لمدير المدْرسة أو نسبة عدد التلاميذ ذوي الدخول المنخفضة في المدارس.

(١١ Carlos N. Malpica., Fausor., **Decentralization and planning of education:** recent experiences in five Latin American countries (١٩٩٥)، كتاب ألفه كارلوس ن. مالبيسا فوستر يمثل آخر تجارب خمس بلدان بأمريكا اللاتينيّة، ويبحث في موضوع اللامركزيّة وتخطّيط التعليم من خلال تجارب البرازيل، الأرجنتين، شيلي، كولومبيا، المكسيك. استفدنا منه في معرفة أنَّ الحكومات وإدارة نظم التعليم في أمريكا اللاتينية التي شهدت ضغوطًا كبيرة بسبب التحولات السياسيّة والاجتماعيّة وانعكاساتها على الهياكل الاجتماعيّة والاقتصاديّة وأنماط سلوك الأفراد والمؤسّسات، إضافة إلى أنَّ التعليم أصبح من أهم قضايا هذه البلدان التي أخذت باللامركزيّة بعد دراسات تحليليّة اعتمدت على خلفية مشاريع الإصلاح ومفاهيمها ومبادئها، وأخذ حالة كل بلد كحالة خاصة بالتعرّف على الخدمات التعليميّة، وتحليل التغيّيرات في ممارسة التخطّيط التربوي ضمن الإطار العام لتحقيق اللامركزيّة عبر مجموعة متغيّرات مثل الماليّة وهيئة التدريس وتحليل الجداول والسجلات، فضلاً عن الخطوط العريضة لمهّام الإدارة العامّة التي تؤثر عامّة على عمليّات اللامركزيّة في التعلِيم. ويتألّف الكتاب من عدّة فصول استفدنا من فصله الأوّل المتعلّق بدراسة الجوانب النظريّة التي تحقّق لامركزيّة التعلّيم، ومنها الفكريّة والسياسيّة وضمان رفع الكفاءة الاقتصاديّة والإداريّة لتقليل البيروقراطيّة، والجوانب التربويّة لصياغة وتطوير مناهج وطنيّة مرنة لتلبيّة مختلف الاحتياجات المحليّة والإقليميّة. أما فصله الثاني فقد ركّز على أنَّ لامركزيّة النظام التعليميّ تتطلّب الأخذ في الاعتبار الخبرات السابقة والعوامل الحقوقيّة

والسياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة والإداريّة، فضلاً عن الأسباب التي قادت إلى إصلاح التعليم وأهدافه وقائمة اللاعبين المشاركين فيه بصورة مباشرة وغير مباشرة، وتنفيذ الأولويات والاستراتيجيات وتحديد المقاييس والمعايير بناءً على ذلك، إلى جانب تحديد ديناميات التنفيذ والعقبات والمشاكل وكيفيّة التعامل معها.

ح- أقسام الدّراسة

تنقسم الدّراسة إلى بابين أساسيين مع مقدمة توضح الإطار العام للدراسة مع بيان لأهم المصادر والمراجع المعتمدة.

الباب الأوّل يمثل الدراسة النظريّة، وهي تشتمل على أربعة فصول، الأوّل منها يتناول جزئيين أوّلها يدرس مفهوم الإدارة العامّة ومسار تطوّرها ومنطلقاتها ومقوّماتها ونشأتها وخصائصها في علاقتها بالمجتمع، فضلاً عن الإدارة العامّة في البحرين من حيث نشأتها وتطوّرها وخصائصها. أمّا الجزء الثاني فيتناول الإدارة المدرسيّة من حيث المفهوم والنشأة كما يتطرّق إلى خصائص الإدارة المدرسيّة وعلاقتها بالإدارة التعلّميّة، ويدرس نشأة الإدارة المدرسيّة في البحرين ومراحل تطوّرها ونشأتها.

أمّا الفصل الثاني فيدرس اللامَركزيّة والأنماط المدرسيّة في ثلاثة أجزاء، الأوّل منها يتناول مفهوم المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة، فيعرّف مفهوم اللامركزيّة وخصائصها، ثم يعرّف مفهوم اللامركزيّة المدرسيّة ويلقى الضوء على أبرز تجاربها في النماذج العالمية مثل الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، ونماذج من الدول العربية والخليجية مثل الأردن ومصر والكويت. وفي الجزء الثاني منه ندرس أنماط الإدارة المدرسيّة فنعرّف النمط الإداريّ للمدْرسة، ثم نتناول أبرز هذه الأنماط وهي نمط الإدارة المدرسيّة الترسليّ، والنمط الدبلوماسيّ والنمط الاوتواقراطيّ والنمط الديمقراطيّ، أمّا الثالث فيدرس تطبيق البحرين للامَركزيّة الإدارة المدرسيّة، والتي تَطَلَّب الحديث فيها عن نماذج طُبِّقت في سياق حديث الوزارة عن لامركّزيّة التعليم في البحرين وهي نموذج المدْرسة كوحدة تربوية مستقلّة من حيث المنطلقات والمقوّمات والخصائص والهيكل التنظيميّ والأعمال التربوية، فضلاً عن النظام الماليّ، وسنتطرق أيضًا إلى مدارس المستقبل، من حيث المنطلّقات والمقوّمات وخصائصها في إجراءات التنفيذ وعلاقتها مع الإدارة التربويّة وكادرها التّعليمي والإداري، وأدائها الداخلي وما يتمّ فيها من تدريب، ثم ننتقل في السياق للحديث عن تطبيق الوزارة للمناطق التّعليميّة ونموذج رئيس المدارس كونها جميعًا تمثل مظهرًا من مظاهر التطوير الذي أخذ بالنهج الإداريّ اللامركزيّ حسبما يرد في تقارير ووثائق وزارة التربية والتعليم في البحرين.

وفي الفصل الثالث يلزمنا التسلسل البنائي بدراسة طبيعة المَمارسات الإداريّة لمدير المدْرسة ونمطها القياديّ، وهو يتكّون من جزئيين، الأوّل يتناول أهم الممارسات الإداريّة التي يقوم بها مدير المدْرسة في إطار مهامه الوظيفيّة من تخطّيط وتنظّيم واتخاذ القرارات والتواصل والإشراف والتوجيه والتقوّيم، والثاني يبين ممارسات مدير المدْرسة الثّانويّة الحكوميّة في إطار لامركزيّة الإدارة المدْرسيّة، ممّا يفرض تناول نشأة التّعليم الثّانوي في البحرين وأهدافه، كي تساعدنا على إدراك طبيعة تطوّر أدوار مدير المدْرسة الثّانويّة ونشاطه الإداريّ في إطار اللامركزيّة، وسندرس كفايات مدير المدْرسة الثانويّة ومعايير اختياره كمدير مدْرسة، ثم نتطرق إلى الإعداد والتدريب المهنيّ له في هذا التطوّر وإلقاء الضوء على المعوقات التي تواجه مدير المدْرسة الثانويّة لتحقيق لامركزيّة المدْرسة، ونختم بخاتمة للفصل.

في الفصل الرابع فيتم تناول الدّراسات المحليّة والعربيّة والأجنبيّة السابقة المتعلقة بدراستنا أو القريبة منها، خصوصًا التي بحثت في مجال ممارسات المدير الإداريّة وأدواره، وأنماط الإدارة المدرسيّة، فضلاً عن مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة

وتطبيقاته. سنقسم عرض الدِّراسات على ثلاثة مستويات حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، فيكون القسم الأوّل للدَّراسات المحليّة والثاني للدَّراسات العربيّة أمّا الثالث فيكون للدِّراسات الأجنبيّة، وقبل خاتمة الفصل نقوم بالتعليق على الدِّراسات، ثم نختم الباب بخاتمة نلخص فيها أبرز ما ورد فيه.

أمّا الباب الثاني فيمثل الدّراسة الميدانيّة التي تشتمل على مقدّمة تتناول الإعداد للعمل الميدانيّ والتنفيذيّ من حيث الهدف والفرضيّات والمتغيّرات واختيار عيّنة الدّراسة والأداة من حيث البناء والصدق، وسيتناول كيفيّة تنفيذ العمل الميدانيّ من حيث منهج المعالجة الإحصائيّة للبيانات وخصائص العيّنة وفقًا للمديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات والمتغيّرات، وفي الفصل الأوّل نعرض بدايةً نتائج الدراسة المتعلّقة بمديري ومديرات المدارس الثانويّة ثم نحلّلها كميًا حسب متغيّرات الدّراسة وبعدها نختبر صحة الفرضيّات وخاتمة، وبالمثل نعمل في الفصل الثاني للنتائج المتعلّقة بالمعلّمين والمعلّمات، وفي الفصل الثالث سيتمّ تفسير نتائج الدّراسة الميدانيّة ومناقشتها من حيث تحليل وتفسير نتائج لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، ونتائج النمط الإداريّ البيروقراطيّ والديمقراطيّ، فضلاً عن النتائج المرتبطة بأبرز البنود والمَمارسات الإداريّة لمدير المدْرسة ومتغيّرات الدّراسة ومحاورها، وذلك لمحاولة التحقّق من صحّة الفرضيّات التي تبحث عن وجود أو عدم وجود علاقة بين المَمارسات الإداريّة لمديري ومُديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدْرسة في إطار اللامَركزيّة، والتي نتعرّف عبرها على العلاقة، ثم نختم بخاتمة للفصل وأخرى للباب الثاني، ونعرض الملاحق وقائمة المصادر والمراجع العربيّة والمترجمة والأجنبيّة وفهرست الجداول.

ط - مصطلحات الدّراسة

سوف نعتمد في هذه الدّراسة بعض المصطلحات وهي:

(١) المَمارسات الإداريّة

هي مجموعة الأعمال والسلوكيّات التي يزاولها مدير أو مديرة المدْرسة على أرض الواقع في مجالات المهّام التّعليميّة والإداريّة بما تشتمل عليه من عمليّة التخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرار والتنسّيق والتنفيذ والمتابعة والتواصل وتبادل المعلومات والإشراف والتوجّيه والتدريب والتقوّيم الذاتي[١].

(٢) المدْرسة

عُرّفت على أنّها مؤسسّة اجتماعيّة وبيئيّة تربويّة خاصّة يعتمدها المجتمع لرعاية الناشئة أفرادًا وجماعات وتطويرهم، وهي لا تعمل في فراغ، بل تنتمي إلى البيئة الاجتماعيّة المحيطة، وتتكّون بشريًا وسلوكيًا ونفسيًا من مجموع ما تمنحه لها أسسُ المجتمع من متعلّمين ومعلّمين وإداريّين وخدمات بشريّة ومادية[٢].

(٣) مدْرسة المستقبل

وهي وحدة قائمة بذاتها، لها دورة عملها الخاصّة وشبكات علاقاتها وآليّات فعلها، ولها هويتها المكتملة بصفتها مجتمعًا متكاملاً، والتي تكسبها من تَوْقِها إلى أنَّ تكون وحدة تعاونيّة-إنتاجيّة-ثقافيّة-مجتمعيّة، تنبني على دورة حياة متجدّدة ومتّصلة، وتعتمد على التشييد الذاتي القائم على آليّات القرار الديمقراطيّ الملتزم[٣].

---

[١] جودت عزت عطيوي، **الإدارة المدرسيّة الحديثة:** مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ص٩ .

[٢] محمّد زياد حمدان، **المدرسة والإدارة المدرسيّة:** المفاهيم والمكونات والنشوء والوظائف، ص١٠ .

[٣] خليفة الشوملي، "تصور أوّلي لمدرسة المستقبل"، **مجلة التربية** (البحرين)، عدد ٢، ص١٢٣ .

(٤) مدير/مديرة المدْرسة

هو المسؤول عن إدارة المدْرسة كما أنَّه يمثّل القيادة العليا للمدْرسة، ويشارك في وضع السّياسة العامّة لها، كما أنّه المسؤول الأوّل عن قيادة العمل بالمدْرسة في اتجاه تنفيذ السياسة التّربويّة وتحقيق أهدافها من خلال توفير البيئة التّعليميّة المناسبة، وأنَّ يتّتع بالمعرفة العلميّة بشؤون الإدارة إلى جانب الخبرة التّعليميّة التي تساعده على تنسيق جهود العاملين وتوجيههم وتقوّيم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامّة للتربية.

(٥) المرحلة الثانويّة

هي آخر مرحلة في التّعلّيم الأسّاسي، وتعتبر مرحلة إعداديّة ثانية لمعظم روّادها، لأنّها تعدّ أساسًا لإعداد التلميذ للدراسة الجامعيّة، ومدّتها ثلاث سنوات، ويُقبل فيها كل تلميذ حاصل على شهادة إتمام الدّراسة الإعداديّة أو ما يعادلها، شرط ألا يزيد سنّه على الثّامنة عشرة في أوّل أكتوبر من العام الدّراسي.

(٦) اللاّمَرْكزيّة

طريقة من طرق الإدارة التربويّة، وتتضمن توزيع الاختصاصات الإداريّة بين الحكومة المركزيّة وهيئات منتخبة محلّيّة،كما إنّها تعمل على تفويض السلطة من المستويات المركزيّة إلى الإدارات داخل وزارة التربية والتعليم، أو إلى المديريات والمناطق التّعليميّة أو المكاتب الإقليميّة للتعليم أو إدارات التربية والتعليم[١]، والتفويض في هذا الحالة، هو إعطاء الإذن، أو السلطة لتحديد العمليّات التربويّة اللازمة لقيام فرد ما، أو جماعة بالمسؤوليّات الموكلة إليهم، أو خلق شعور بالالتزام لكل مرؤوس، للقيام بواجباته بطريقةٌ مرضِيَة، ولا أحد يستطيع أن ينكر حق الرئيس صاحب التفويض في سلطة متابعة أعمال المفوض ومراقبتها[٢]. والهدف منه هو ضمان سرعة العمل والتنفيذ، وتحقيق مبدأ المشاركة وتوسيع نطاقها. وهناك خلط في لفظ اللامَركزيّة، فقد يُستخدم المفهوم لبيان مدى الدور الذي تقوم به الدولة في تحمّل مسؤوليّات الوظائف التربويّة، وقد يعكس تقسيم السلطات عند تناول الموضوعات التربويّة بين الحكومات أو المحافظات أو الأقاليم أو الألوية، وقد تعكس تركيز المسؤوليّات في وزارت التربية، أو توزيعها على المحليّات في إطار الحكومة المركزيّة، وقد يعكس مدى تركيز القرارات في الوزارات التربويّة العربيّة أو أي مؤسّسة تعليميّة أخرى.

(٧) النمط الإداريّ للمدْرسة

النمط عبارة عن سلوك الفرد كما يراه الآخرون، ممّن يعمل معهم ولهم وليس كما يراه صاحبه، أمّا النمط الإداريّ للمدْرسة فهو نظام العمل الذي يتّبعه مدير المدْرسة في الإدارة ويتخذه سبيلاً أو أسلوبه المتجسّد في السلوك، والتصرفات الشخصيّة والمهنيّة في كافة المواقف التربوية والإداريّة[٣]. والمدير يأخذ نمطًا معينًا في أسلوب إدارته نتيجة الخبرة والتعليم والتدريب وعلى فترة طويلة من الزمن. والنمط هو الذي يميّزه من خلال سلوكه كما يراه الآخرون ممّن يعمل معهم ولهم. وقد عرَّف أحمد زكي بدوي[٤] النمط بأنّه: "وحدةٌ وظيفيةٌ تعمل ككلٍ لأجزاء يمكن التميز بينها، أي أنّ النمط يجمع بين أجزاء يمكن تميزها على حدة، وككلٍ يأتلفها جميعًا في وحدة" ويضيف بأنَّ النمط هو:"الشكل الذي يحمل أخصّ الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما، وتعتبر عيّنة مختارةً من هذه الفئة، وهو بمثابة مثالٍ لها في مجموعها".

---

[١] مجهول، "الإدارة التربوية والمدرسيّة في الوطن العربي"، **جمعية المعلّمين الكويتية** (الكويت)، ٢٢-٢٧ مارس ١٩٨٦، ص ١٠.

[٢] أميل فهمي شنودة، **لا مركزيّة الإدارة التعليميّة:** التطور والواقع، ص٣٤-٣٥.

[٣] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص٦٧.

[٤] أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، ص ٣٠٧+٢٧١.

الباب الأوّل
المقاربة النظريّة

الباب الأوّل
المقاربة النظريّة

تمهيد

تنقسم المقاربة النظريّة في دراستنا إلى أربعة فصول، نتعرّف في الفصل الأوّل منها على مفهوم الإدارة العامّة ومسارِها من حيث مفهومها الاصطلاحيّ وتعريفاتها المتعددّة. وسنتطرق في سياق ذلك إلى نشأتها التاريخيَّة التي ارتبطت بتطوُّرِ الفكر الإداريّ وتطبيقاته عبر الحضارات الإنسانيّة، وذلك من خلال تسليط الضوء على مفهومها في نظريات المدْرسة التقليديَّة الكلاسيكيَّة التي سندرس بعضَها مثل نظريَّة الإدارة العلميَّة واتجاهاتها، والمدْرسة السلوكيّة من حيث حركة العلاقات الإنسانيَّة، وتنميّة التنظيمات، ونظريّة ماكريغور س،ص، ونظريّة ماسلو للحاجات وغيرها، إلى جانب دراسة المدْرسة الحديثة ومنها مدْرسة علم الإدارة، ومدْرسة النظم والإدارة بالأهداف وغيرها. وسنتناول في هذا الفصل أيضا خصائص الإدارة كما أوردتها النظريّات الإداريّة فيما يتعلق بطابعها الإنسانيّ وكونها علمًا وفنًا ومهنةً، إضافة إلى دراسة نشأة الإدارة العامّة في البحرين وتطوُّرها منذ مرحلة تصريف الأعمال والخدمات ومرحلة الاستقلال وحتى بناء مؤسّسات الدولة، إذ سيتمّ التركيز على أهدافها وخصائصها.

في الجزء الثاني من الفصل الأوّل سندرس مفهومَ الإدارة المدرسيَّة ونشأتها بأبعادها المتعلقة بالعمل الروتيني وببعد النواحيّ الفنيّة والقيادة التعليميَّة، وسيكون تعرّفنا على المفهوم عبر نظريّات الإدارة التي سبق وقمنا بدراستها في الجزء الأوّل من الفصل. في السياق سنتحدث عن علاقة الإدارة المدرسيَّة بالإدارة التعليميَّة والتربويّة من حيث وظائف كلٍّ منها والاختلاف بينها. وسنتعرَّف إضافة لما سبق، على خصائص الإدارة المدرسيَّة من حيث الاستمرارية والشمول والتداخل والتكامل وغيرها، أمَّا الأخير من الفصل الأوّل فسيكون حديثنا عن نشأة الإدارة المدرسيَّة في البحرين وتطوُّرها التاريخيّ.

أمَّا في الفصل الثاني من المقاربة النظريّة، فسنتعرَّف على مفهوم المركزيَّة واللامركزيَّة الإداريّة وخصائص هذا النهج الإداريّ، فضلاً عن علاقته بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة في سياق النظريات الإداريَّة، وبأنماط الإدارة المدرسيَّة بحسب أبرز التصنيفات التي وردت في الأدبيّات المتصلة بموضوع الدّراسة، ومناقشة الممارسات الإداريّة في إطار تلك الأنماط ومنها النمط الإداري الترسليّ، والنمط الدبلوماسيّ، والنمط الأوتوقراطيّ، والنمط الديمقراطيّ وصِلة كل منها بمفهوم المركزيَّة واللامركزيَّة، ونلحق تلك الخطوات بدراسة تجربة البحرين في تبنّي مفهوم مركزيَّة أو لامركزيَّة الإدارة المدرسيَّة في إطار تحديث العمليَّة التعليميَّة وتطوير مؤسّساتها وأبرزها مؤسسَّة المدرسة.

في الفصل الثالث سنناقش الممارسات الإداريّة لمدير المدْرسة ونمطها القياديّ، وسندرس أهمَّها وهي: التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات والتواصّل، والإشراف والتوجيه، والتقويم، وذلك من خلال التعرُّف على طبيعة الممارسات الإداريّة لمدير المدْرسة في المدارس الثانويّة الحكوميّة بالبحرين، ما يتطلب منا التعريف بنشأة المدارس وأهدافها، وتطوّر أدوار المدير فيها في إطار توسع العمليَّة التعليميَّة وتطويرها، وقد تساعدنا هذه الخلفيّة النظريَّة على تبيّن ماهيَّة الممارسات الإداريَّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميَّة ومديراتها في إطار النهج الإداري اللامركزيّ وتأثيرها بالكشف عن علاقتها بالنمط البيروقراطيّ أو النمط الديمقراطيّ في إدارة المدْرسة من وجهة نظر المديرين والمديرات، المديرين المساعدين والمديرات المساعدات، ومقاربة ذلك مع آراء المعلّمين والمعلّمات. أمّا في الفصل الرابع فسنعرض الدّراسات المحليّة والعربيّة والأجنبيّة السابقة التي تطرقت إلى مفهوم اللامركزيّة وتطبيقاته، وأنماط الإدارة المدرسيّة وممارسات مديرها، من حيث الموضوع والإشكاليّة، والفرضيّات والأهداف وأهم ما توصلت إليه من نتائج، والتي قد تساعدنا في تفسير نتائج دراستنا.

الفَصْلُ الأَوَّل
مَفْهُومُ الإِدَارَةِ ومَسَارُ تَطَوُّرِهَا

الفصل الأوّل
مفهوم الإدارة ومسار تطوّرها

تمهيد

سنعالج في هذا الفصل جزئيين أساسيّين، الأوّل يتعلق بمفهوم الإدارة العامّة ومسار تطوُّرها، فنتناول الإدارةَ ونشأتها من حيثُ المفهوم، والمنطلقات والمقوّمات، ونتعرض بالبحث إلى النشأة التاريخيّة لها. إنَّ المحاور التي سيتناولها هذا الجزء، تمثّل الأساسَ في فهم أهميّة الإدارة وأهدافها وخصائصها وعلاقة الإدارة بالمجتمع، كما قد تشكّل الركيزة التي تؤسّس لدعائم نظريّة نحاول السعي إليها لدراسة البند المتعلق بنشأة الإدارة العامّة في البحرين وتطوّرها، فضلاً عن أهدافها وخصائصها، وهذا في تصورنا ما يُبرز أهميّة هذا الجانب بالنسبة لدراستنا.

سنتعرّض في الجزء الثاني من هذا الفصل إلى مفهوم الإدارة المدرسيّة وعلاقته مع الإدارة العامّة كما مع الإدارة التعليميَّة، وذلك لكون الإدارة المدرسيّة عملية اجتماعيّة ووسيلة لتحقيق أهدافٍ محددةٍ ومشتركةٍ، وعبارة عن مجموعة وظائف وسلوك وتوجيه وسلطة، سنحدّد منطلقاتها ومقوّماتها ونشأتها وتطوّرها استنادًا إلى نظريات الفكر الإداري التي تأثرت بها.

لكي يكون الحديث متسلسلاً ومتّصلاً بعضه ببعض، سنتعرّف على أهميّة الإدارة المدرسيّة وأهدافها باعتبارها ظاهرة سلوك وأداء وتفاعل اجتماعي وعلاقات إنسانيّة، وعرض ما تتميّز به من خصائص الاستمرارية والشمولية والتداخل والتكامل والمرونة وغيرها ممَّا له تأثير على عمليّة إعداد الفرد للقيام بأدواره المتعددة وفي المجتمع، في السياق سندرس نشأة الإدارة المدرسيّة في البحرين منذ مرحلة تصريف الأعمال والخدمات العامّة، ومرحلةَّ الإنماء والحقوق المدنية، وحتى مرحلة الاستقلال وبناء الدولة، كما سنشرح العوامل المؤثرّة في طورها وما طرأ عليها من متغيّرات أثرّت بصورة مباشرة أو غير مباشرة على بنية الإدارة المدرسيّة وتكوينها، وذلك لأنَّ دراستنا تتحدّد في البحث عن المُمَارسات الإداريّة لمُدِيرِي المدَارِس الثانويةِ الحكُومِيَّةِ ومُدِيراتها في إطارِ اللّامَرْكزية وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرين.

سنستعين عند مناقشة ما سيعالجه الجزء الأوّل من هذا الفصل بمجموعة من الدّراسات والمقالات المتعلّقة بالعلوم الإداريّة والتربويّة والتاريخيّة التي بحثت في موضوع الإدارة المدرسيّة، ككتاب إبراهيم عبدالله المنيف الذي درس **مفاهيم الإدارة وأسّسها ومهامّها**، وإبراهيم عبدالعزيز شيحا الذي تناول **الإدارة العامّة**، وسيّد محمّد الهواري وما وضعه من تصوّر حول **مبادئ الإدارة العامّة ونظرياتها**، وكتاب **الإدارة المدرسيّة** التي درسها صلاح عبدالحميد مصطفي في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر، بالإضافة إلى بحث فؤاد اسحاق الخوري حول **القبيلة والدولة في البحرين**، وعدة دراسات لحسين البحارنة حول **نشأة الإدارة العامّة في البحرين في سياق التطوّرات السياسيّة حتى الوقت الحاضر** وغيرها من المؤلفّات والمراجع، كما سنعتمد في عرض الجزء الثاني من الفصل الأوّل، على مجموعة من نشرات ودوريّات تصدرها وزارة التربية والتعلّيم في البحرين، فضلاً عن عدد من الوثائق والكتب في قسم التوثيق التربوي التابع للوزارة، والتقرير الوطني الخاص بالتعلّيم، إضافة إلى البيانات والإحصاءات الصادرة عن الجهاز المركزيّ للمعلومات، ومجموعة من الدّراسات التي تناولت الإدارة المدرسيّة في البحرين، ومن أهمها دراسة لحسن المحري عن **واقع الإدارة التربويّة في البحرين، والإدارة المدرسيّة في البحرين** لإبراهيم عبَّاس نتو، ودراسة **الإدارة المدرسيّة بين التجديد والتطوير** لعبدعلي حبيل وغيرها.

رأسَه عن الشَّيء/أدار ظَهْره للشَّيء: انصرف عنه ولم يُبْدِ اهتماماً، أي أهمله وتركه[١]. و**"الإدارة"** مصدر أدارَ، مركز الرِّياسة والتصرَّف "إدارة الكُلِّيَّة، - مجلس الإدارة: فريق من المساهمين المسؤولين عن إدارة عملٍ ما"، إدارة محلِّيـة: خاصّة بإقليم أو منطقة من المناطق، خلاف الإدارة المركزيّة التي تتركز في العاصمة. وفي معجم "الغني" إدارة -"إدَارَةٌ" جمع: ـات. [د و ر]. (مصدر أدَارَ)، عُيِّن مُدِيراً عَلَى إدَارَةِ المُؤَسَّسَةِ": جِهَازُ الْمُؤَسَّسَةِ الّذي يُسَيِّرُ أُمُورَهَا وَيُشْرِفُ عَلَى أَعْمَالِهَا وَشُؤُونِهَا. "لِكُلِّ مَدْرَسَةٍ إدَارَةٌ، وَكلُّ وِزَارةٍ لَهَا إدَارَاتٌ تَابِعَةٌ لَهَا"[٢].

أمّا بشأن التعريف الاصطلاحيّ لمفهوم الإدارة، فهناك العدّيد من التعريفات التي أشارت إليها الدراسات[٣] استنادًا إلى كونها عمليّة اجتماعيّة تتضمّن المسؤوليّة عن التخطيط الاقتصادي والتنظيم الفعّال لعمليّات المنظمة من أجل تحقيق هدف محدّد، فضلاً عن أنَّها جميع الواجبات والوظائف التي تختصّ أو تتعلّق بإنشاء المشروع من حيث تحوّل ووضع السياسات الرئيسيّة، وتوفير ما يلزمه من معدات، وإعداد التكوين أو الإطار التنظيمي الذي يعمل فيه، إلى جانب أنَّها اختيار الرؤساء والأفراد الرئيسيين، وكذلك هي تنفيذ الأشياء عن طريق جهود الآخرين، وتنقسم هذه الوظيفة على الأقل إلى مسؤوليتين أساسيتين: أحدهما التخطيط والأخرى الرقابة. كما أنَّها فن الحصول على أقصى النتائج بأقل جهد ممكن حتى يمكن تحقيق أقصى- رواج وسعادةٍ لكلٍ مِن صاحب العمل والعاملين، مع تقديم أفضل خدمة ممكنة للمجتمع. وهي أن تدير –أي أن تتنبأ- وتخطّط وتنظّم وتصدر الأوامر وتنسّق وتراقب، وتعرف بالضبط ماذا تريد ثم تتأكّد أنَّ الأفراد يؤدّونه بأحسن وأرخص طريقة ممكنة.

بالنسبة لمعجم العلوم الاجتماعيّة فيعرّف الإدارة على النحو التالي "الإدارة - شكلاً أو عضويًا - هي مجموعة الأجهزة والأفراد المباشرة لمشروع عام أو خاص، وهي – وظيفيًا - جملة النشاط الذي يصدر حول المشروع المذكور[٤]. وبالنسبة إلى معجم المصطلحات الإداريّة يعرّف الإدارة **"Management"** بأنّها نشاط متخصّص يدور بين العلم والفن ويهدف إلى توجيه الجهود البشرية وفق المعرفة العلميّة والإمكانات الماديّة لتحقيق أهداف معينة محدَّدة مسبقاً، وتتضمّن وظائف الإدارة التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وما يرتبط بها من اتخاذ القرارات[٥].

يبيّن أحد المؤلفين في العلوم الإداريّة أنَّ هناك سجالاً حول طبيعة الإدارة من حيث المضمون والماهيّة، فهناك من وصفها بالعلم، ومنهم من وصفها بالفن، كما ذهب آخرون إلى أنَّها علم تطبيقي، وأطلق عليها البعض صفة "المهنة" أو أسبغ عليها أكثر من صفة، إلا أنَّ الاتجاه العام السائد غالبًا ما يصفها من كونها علمًا وفنًا، ومنه يخلص إلى "أنَّ الإدارة فن وعلم معًا، ورجل الإدارة بحاجة إلى موهبة إداريّة يصقلها بخبرته وممارساته التي تقوم على أسّس علميّة تحكم علاقاته مع العاملين معه، وتوجّه جهودهم نحو الهدف المشترك"[٦]، وفي هذا يتفق معه إبراهيم شيحا فيفيد "أنَّ الإدارة تجمع بين صفتين هما العلم والفن، فهي ليست علمًا تجريديًا خالصًا كسائر العلوم الطبيعيّة التي تعتمد على الظواهر والمشاهدات، وليست فنًا بحتًا تعتمد على المواهب والتطورات الذاتيّة الشخصيّة، وإنما هي مزيج من العلم والفن في آن واحد"[٧].

---

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٣٠٢.

[٢] **معجم الرائد، معجم اللغة العربية المعاصر، معجم الغني**: (أنظر الموقع الالكتروني:
http://www.almaany.com/home.php?language=arabic&lang_name=%D٨٪B٩%D٨٪B١%D٨٪A٨%D٩٪٨A&cat_group=١&word=%D٨٪A٥%D٨٪AF%D٨٪A٧%D٨٪B١%D٨٪A٩).

[٣] ثامر ملوح المطيري، **فلسفة الفكر الإداري والتنظيمي**، ص ١٩-٢٠.

[٤] إبراهيم عبدالله المنيف، **الإدارة المفاهيم الأسس المهام**، ص ٧٣.

[٥] فريق خبراء من المنظمة العربية للتنمية الإدارية، **معجم المصطلحات الإدارية**، ص ٣٣١.

[٦] محمّد عبد الرحيم عدس وآخرون، **الإدارة والإشراف التربوي**، ص ١٤.

[٧] إبراهيم عبدالعزيز شيحا، **الإدارة العامّة**، ص ٥٨.

ويعزو عمر عقيلي السجال إلى ثلاثة أسباب تتمثّل من كونها علمًا حديثًا نسبيًا، ولم يُعْطَ الفترة الزمنية الكافيّة للاتفاق حول تعريف واحد جامع لها، كما أنّها تشمل كافة مجالات الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والخدميّة المختلفة والمتنوعة، فضلاً عن أنّها تُصنَّف ضمن العلوم الإنسانيّة وليس العلوم الطبيعيّة، فهي تتعامل مع الإنسان كوحدة مستقلة، وتتعامل معه كعضو في جماعة عمل يخضع لضغوطها ويتأثر بها، وهي تدرس الشخصيّة الإنسانيّة وسلوكياتها التي تتصف بحركتها المستمرة وعدم ثباتها[١].

انطلاقًا ممّا سبق عرضه من تعريفات للإدارة يمكن تحديد أهمّ القواسم المشتركة والمترابطة التي خلصنا إليها في ما يتعلق بتعريفات الإدارة كالتالي:

- الإدارة **عمليّة اجتماعيّة** تتداخل فيها مجموعة من العمليّات والعناصر، ولهذا فهي ظاهرة إنسانيّة واعية (عاقلة) تقوم على أسس التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة..الخ، وتهدف إلى تمكين الناس من إنشاء منظماتهم ومشاريعهم وتسيير هذه المنظمات بما يضمّن تحقيق أهدافها بكفاءة وبفعاليّة[٢].

- الإدارة **ترتبط بهدف ما** نسعى إلى تحقيقه، ولهذا فهي تعني "جهدًا جماعيًا مشتركًا في منظمة ما عامّة أو خاصّة، بقصد تحقيق أهداف محدّدة ومرسومة"[٣]، كما إنّها أسلوب إداري يقوم على أساس اشتراك جميع العاملين في أيّ مؤسّسة بمن فيهم الإداريون في تحديد الأهداف العامّة للمؤسّسة وتقرير استراتيجياتها الرئيسيّة وتحديد أغراضها ومجالات عملها بطريقة ديمقراطيّة، يتّضح فيه النتاج النهائيّ الذي يلتزم كل عامل في المؤسّسة بتقديمه ضمن خطة تعاونيّة تكامليّة[٤]، وهي بالتالي "عمليّة تهدف إلى تحقيق غايات ومرامٍ وأهداف المؤسّسة سواءٌ كانت كبيرة كالدّولة أو صغيرة كالجمعيات التّعاونيّة الصغيرة"[٥].

ويحدّد إبراهيم عبدالله المنيف ارتباط الإدارة بتحقيق هدفٍ ما عبر ارتباط ذلك الهدف مع عناصر أخرى، فيذكر بأنَّ الإدارة هي "من نسج الغايات والوسائل، أو من تنفيذ عمل هادف عن طريق عمليّة مترابطة مكّونة من ثلاثة عناصر، أوّلها اختيار الغاية أو الهدف، وثانيها اختيار الوسائل المستخدمة لتحقيق الغاية بوضع خطة عمل، وثالثها التقييم والمراجعة المستمرة لفعاليّة الوسائل المستخدمة، ثم المراجعة المستمرّة لأنَّ الإدارة لا تتعامل فقط مع عناصر الإنتاج كالمال والعمال والمواد الخام والوقت والمواهب فقط بل تتعامل مع عناصر أخرى كالرّوح المعنويّة والأخلاق والمثاليات لأنَّ الوسائل التي ستستخدم لتحقيق الغايات يجب أنَّ تكون مقبولة حضاريًا وأخلاقيًا"[٦].

- الإدارة عبارة عن **مجموعة وظائف** كالقدرة على تنسيق وترتيب الكثير من ضروب النشاط الاجتماعي[٧]، فضلاً عن تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين عن طريق تخطيط مجهوداتهم وتنظيمها ورقابتها[٨]، كما إنّها في مفهومها العام تعني توفير نوع معين من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة من أجل تحقيق هدف معين[٩]، وحسب فؤاد العطّار فهي تعني

---

[١] عمر وصفي عقيلي، **الإدارة: أصول وأسس ومفاهيم**، ص ١٢.
[٢] عبد المعطي عساف، **مبادئ الإدارة:** المفاهيم والاتجاهات الحديثة، ص ٢٣.
[٣] إبراهيم عبد العزيز شيحا، **الإدارة العامّة**، ص ٢٦.
[٤] محمّد عبدالرحيم عدس وآخرون، **الإدارة والإشراف التّربوي**، ص ١٣٧.
[٥] يعقوب نشوان، **الإدارة والإشراف التّربوي بين النّظرية والتّطبيق**، ص ١١.
[٦] إبراهيم عبدالله المنيف، **الإدارة المفاهيم الأسس المهام**، ص ٧٤.
[٧] علي عبد المجيد، **الأصول العلميّة للإدارة**، ص ٩.
[٨] سيد محمّد الهواري، **الإدارة العامّة:المبادئ والنظريات**، ص ١٠.
[٩] عبدالكريم، ليلى تكلا، **أصول الإدارة العامّة**، ص ٤٩.

كلّ جهد جماعي في أي منظّمة خاصّة أو عامّة بقصد هدف معيّن، ومن ثمّ يسرى هذا المعنى، أيا كانت المنظمة، سواء أكانت شركة تجاريّة أم هيئة حكوميّة، غير أنَّ هذا الجهد الجماعي بحاجة إلى تنظيم وتنسيق حتى يتحقّق هدف المنظمة[١].

- الإدارة ترتبط **باتخاذ القرارات** إذ يشير المفكّر الغربي دانيال غريفتس (**Daniel Griffiths**) بأنّها "تقوم أساسًا على اتخاذ القرارات المناسبة للوصول إلى أهداف معينة، وأنّ الوظيفة الأساسيّة في عمل الإدارة هو التوجُّه والرّقابة على عمليّة تنفيذ القرارات[٢]، أمّا رولد كامبل (**Roald Campell**) فيصفها بأنّها "عمليّة تقوم على التنظيم في اتخاذ القرارات وتنفيذ الإجراءات الضروريّة لتحقيق الأهداف"[٣].
- الإدارة **ترتبط بالعنصر البشري** ولهذا اعتبرها "هارولد سميدي" بأنّها نوع من العمل المهني المتميّز الذي يتلخص في قيادة الأنشطة الإنسانيّة من خلال التخطيط والتنظيم والتجميع والقياس[٤] كما يشير دونالد كلو (**Donald J. Clobgh**) إلى كونها فن قيادة وتوجيه أنشطة مجموعة من البشر نحو تحقيق هدف مشترك[٥].
- الإدارة **ترتبط بتوجيه السلوك** من كونها نشاطًا يعتمد على التفكير والعمل الذّهني، المرتبط بالشّخصيّة الإداريّة، وبالجوانب والاتجاهات السلوكيّة المؤثّرة، بتحضير الجهود الجماعيّة نحو تحقيق هدف مشترك باستخدام الموارد المتاحة، وفقًا لأسّس ومفاهيم عِلميّة[٦].

وعليه يمكن التوصلّ من التعريفات السابقة والقواسم المشتركة لمفهوم الإدارة إلى وجود تقارب في العناصر والدّلالات التي تغطّي ممارسات التخطيط والتنظيم وتميّة القوى العاملة والمتابعة وغيرها، بصورة متشابكة، كما نستنتج أيضًا وجود رؤى متباينة بشأن تعريف الإدارة كعلم واعتمادها على عناصر عديدة، إذ يحدّد بعضهم من التعريفات التي عرضناها تعريفه لها منطلقًا من فرضيّة كونها نشاطًا، وبعضهم بأنّها مجموعة أفراد وآخرون بأنّها تنظيم. ومع كثرة التعريفات المتباينة المنطلقة من افتراضات مختلفة، نجد أنَّ تعريف المنيف قد يكون التعريف الأكثر دقّة من كونها - أي الإدارة - علم نسج الغايات والوسائل والفن في تنفيذ عمل هادف عن طريق عمليّة مترابطة. وهي عمليّة تنشأ نتيجة القيام بجهود مشتركة وجماعيّة ونتيجة لوجود أكثر من شخص، أي أنَّ الجماعة والجهود الجماعيّة هي منشأ الإدارة وبدون الجماعيّة ومجهوداتها لا يمكن الإحساس بمعنى الإدارة. وبهذا المعنى فإنَّ المفاهيم العامّة للإدارة بالفعاليّة والكفاءة،تعتمد على وظائف المديرين بالقيادة والاتصال واتخاذ القرارات، كما تعتمد هذه الوظائف على الوسائل المستخدمة لتحقيق الغايات والمسمّاة بالعمليّة الإداريّة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة[٧]، لكن ذلك المفهوم لم يأتِ من فراغ إنما استند على مقوّمات متنوّعة ومتشابكة.

لعلّه من المهم الإشارة إلى أنَّ هذه المقوّمات متنوّعة ومتشابكة تأثّرت بخلفيات الباحثين والمختصّين في دراستها كلّ بحسب مجالات تخصّصه، فهناك المداخل الاجتماعيّة، والسلوكيّة، والكميّة، ومنها ما يتعلّق بالتقدم الحضاري للمجتمعات الإنسانيّة وما يتصل بتطوّر هذه المجتمعات عبر مراحلها الزمنيّة والصراعات التي سادتها وانتقالها أثناء الثورة الصناعيّة وما

---

[١] فؤاد العطار، **مبادئ الإدارة العامّة**، ص٧.

[٢] Griffiths Daniel, **Administration Theory and Change in Organizations**, P ١٦١

[٣] Campell Roald, **Introduction to Educational Administration**, P ٤٧

[٤] ندى عبدالرحيم الحامدة، **الجوانب السلوكيّة في الإدارة المدرسيّة**، ١٩.

[٥] Donald J. Clough, **Concepts in Management Science**, P. ٨

[٦] زكي محمود هاشم، **الإدارة التعليميّة**، ص٩.

[٧] إبراهيم عبدالله المنيف، **الإدارة، المفاهيم، الأسس، المهام**، ص ١٧.

حدث من متغيّرات توالت مع ظهور التقنيّات والابتكارات العلميّة الحديثة بالمجتمع وبمختلف العلوم الإنسانيّة والعلميّة، فضلاً عن ازدياد مجال الأنشطة البشرية من ناحية واتجاهها نحو التخصّص والتنوّع من ناحية أخرى. لقد كان للتقدّم الحضاري أثر في تنوّع مجالات نشاط الإنسان والذي بدوره أدّى إلى تقدّم في المعارف والمعلومات الذي جاء إفرازًا لمختلف التخصّصات العلميّة والمعرفيّة التي تناولها الباحثون بالدّراسة والبحث، مما أبرز حاجة المجتمع إلى مفاهيم متطوّرة تساعد على استيعاب هذه الثورة المعلوماتيّة والاتصاليّة خدمةً للإنسان والمجتمع.

كما تطلّب بروز التقنيّات والابتكارات العلميّة الحديثة والتكنولوجيّة في أغلب مجالات الحياة العمليّة والمهنيّة، إدارة العمل في مؤسّسات المجتمع والعلاقات الإنسانيّة بما تتطلبه طبيعة المجتمع واحتياجاته وطبيعة العصر ومستجدّاته، والتي يمكن أن تتبلور عبر تطبيق مفاهيم الإدارة المختلفة التي تطوّرت بما يحقق أهداف المجتمع. هذا ما يرتبط بالناحية المعرفيّة والتقنيّة الحديثة، أمّا ما يرتبط بالناحية الاجتماعيّة، فقد أصبح المجتمع يتغيّر بوتيرة سريعة أكثر ممّا كان عليه، والتغيّر الاجتماعي يؤثّر وينعكس في طريقة عمل الأفراد واتجاهاتهم وسلوكهم، وفي طريقة تربية الأسرة لأطفالها، وفي نوعيّة العلاقات الاجتماعيّة والمهنيّة الموجودة، ممّا أدّى إلى تغير الأدوار التي يمارسها الأفراد في المجتمع، وأدوار مؤسّساته التي يفترض أن تفهم طبيعة الحياة الاجتماعيّة والعمليّة وتحقّق من خلال ممارساتها لأدوارها في المجالات الوظيفيّة والمهنيّة.

وبما أنّ العلوم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتنمية المجتمع باعتبارها أداة أساسيّة للتطوّر الاجتماعيّ والاقتصاديّ، فقد فرض ذلك الأمر على المؤسّسات أن تقوم بأدوارها من خلال تطبيق المفاهيم الحديثة للإدارة بحسب ما تنمي فيه من قدرات الإنسان وما يتناسب مع تحسّين ظروف المجتمع في المجالات السياسية والاجتماعيّة والاقتصاديّة والتربويّة وغيرها، وتطوير هذه المفاهيم بما يتفق وحاجات الأفراد ومتطلّباتهم المستمرّة ومتغيّرات العصر- المتجدّدة. ومن حيث مقوّمات الإدارة يرى البعض[1] أنّها تتأسّس من كونها جزءًا لا يتجزأ من العلوم السلوكيّة القائمة على الملاحظة والمراقبة والتحليل والتنظير كعلم النفس، والاجتماع، والاقتصاد..الخ، لاسيّما وأنّ الدّراسة المنهجيّة لعلم الإدارة تُعد حديثة نسبيًا إذا ما قورنت بالعلوم الأخرى.

كما يشير المنيف إلى ما خلصت إليه أغلب الدّراسات[2] من أنّ ماهيّة الإدارة تتمثل في الاختيار المنهجي للغايات والوسائل من خلال التقييم الرشيد للحالة والظروف البيئيّة، فضلاً عن الإبداع في تحقيق مفهوم الفعاليّة وتسخير عناصر الإنتاج للهدف انطلاقًا من قانون الندرة والاستخدام الأمثل لعناصر الإنتاج بكفاءة والاستخدام الأمثل للقيادة واتخاذ القرارات بتحفيز العاملين على العمل والإبداع والتعاون، إلى جانب تطويع العمليّة الإداريّة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة لتحقيق الغايات ضمن إطار من العناصر النادرة وبمنطلق التعاون، والإبداع والابتكار في إدارة الأشياء والأفكار والناس بدلاً من مفهوم التجديد أو التحسين لما هو قائم أو مفهوم الوضع الراهن. وعليه وإن كثرت الآراء حول منطلقات مفهوم الإدارة ومقوماتها، إلاّ أنّها تعني إدارة الأشياء كالمال والمعدات وأساليب العمل، وإدارة العاملين وإدارة الأفكار لتحقيق الأهداف، وتشتق من هذه العناصر الثلاثة الأساسيّة التي تشكل جوهر الإدارة ما يطلق عليه "مقومات الإدارة" المتمثلة في كل من:

- **المعرفة الإداريّة** التي يقصد بها في معناها العام مجمل نظريات الإدارة التي ظهرت خلال حقبة من الزمن على شكل نظريات عامة جاءت لتخدم العاملين في الحقل الإداريّ ومنها حركة الإدارة العلميّة ونظريّة العلاقات الإنسانيّة والإدارة

---

[1] جودت عزت عطوي، **الإدارة التعليميّة والإشراف التربوي:** أصولها وتطبيقاتها، ص ١٧.

[2] إبراهيم عبدالله المنيف، **الإدارة، المفاهيم، الأسس، المهام**، ص ٧٣.

العليا والبيروقراطيّة وبما كوّنته جميعها من المبادئ والأصول والقواعد الثابتة، إضافة إلى النظريّات الجزئيّة المنبثقة من النظريات السابقة والتي تتكامل بعضها مع بعض أو توضّح الأساليب والقواعد وتنقلها إلى حيز التطبيق وبالتالي تؤدي إلى اكتساب الحكمة والمهارة في الابتكار والتجديد والمهارات الإداريّة والسلوك ووجهات النظر الإداريّة.

- **المهارات الإداريّة** التي يقصد بها المهارات الفنيّة بما تعنيه من فهم وإتقان نشاط محدّد كأساليب وطرق العمل والإجراءات واللوائح واختصار العمل مع الأشياء، أما المهارات الإنسانيّة فتعني مقدرة الإداريّ الفعّالة للعمل مع الآخرين كمجموعة وبناء روح التعاون معهم، وهي مرتبطة بالقيادة الإداريّة والتحفيز، فضلاً عن المهارات الابتكاريّة والإبداعيّة ومدى استيعاب التغيير الذي يحدث في كل قسم وتأثيره على الأقسام والإدارات الأخرى.

- **السلوك الإداري** الذي يمثّل السلوك والاتجاهات الإداريّة وهو أحد المحدّدات الرئيسيّة لكفاءة الإدارة وإنتاجيتها، لاسيّما وأنّ السلوك والاتجاهات الإداريّة ترجع أساسًا إلى القيم السائدة في المجتمع وتحكم المعرفة والمهارات الإداريّة ومقاييس توجيه العمل، لقد أوضح الاقتصادي البريطاني "شوميكر" أهميّة السلوك الإداري وأثبت أنّ التنمية لا تتحقّق بالمال والتكنولوجيا فقط، بل باستخدام العناصر السلوكيّة الأربعة التي حدّدها بالنظام والضبط النفسي- العام والتنظيم والتعليم، وقد طبّق نظريته على الدول المتقدمة مثل اليابان وألمانيا، وخلص إلى أنّ وجود هذه العناصر يؤدّي حتمًا إلى التقدّم والرقي والتطوّر العام، كما ظهرت كتابات[1] عديدة تقوم على فرضيّة أنّ العامل الأساسيّ المحدّد لكفاءة الإدارة وقدرتها على تحقيق أهدافها هو السلوك الإنساني، كذلك منها ما قدّمه "دوجلاس ماكجريجور" والتي مهّدت إليه التجارب التي قادها إلتون مايو **(Elton Mayo)**[2]، واعتبرت الأبحاث التي قام بها مع فريقه في شركة ويسترن إلكتريك الأمريكيّة بمثابة نقطة تحوّل في الفكر الإداريّ، وأصبحت أفكارهم بمثابة مدرسة سُمّيت بمدرسة العلاقات الإنسانيّة.

وعليه ومن جهة مفهوم الإدارة يمكن ممّا سبق استخلاص مفهوم عامّ لها من كونها عمليّة تتضمّن التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والتقويم وتنسيق الجهود البشريّة المشتركة وقيادتها في أيّ مؤسسّة والوصول بها إلى تحقيق الأهداف العامّة لتلك المؤسّسة، بحيث يكون ذلك التنسيق قائمًا على أسس ديمقراطيّة، كما تتّسم بقدرتها على تنظيم الموارد البشرية والماديّة وتقسيم العمل وإنجازه بالاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق أهداف معيّنة، أمّا من جهة أخرى فقد تبيّن أنّ فكرة الإدارة لم تكن وليدة الصدفة أو ما شابه، إنّما جاءت نتيجة مقوّمات ومنطلقات أدّت إلى إيجاد تصوّر لها، وبالتالي تجسيد مفهومها بشكل عملي في الواقع.

١-٢ نشأة الإدارة

لعلّه من البديهي الإدراك أنّ الإدارة بمكوّناتها وعناصرها لا تعمل في فراغ، وإنّما تتفاعل مع البيئة العامّة التي تَنْشُط فيها، كما تتأثّر بشكل كامل بالعوامل الاجتماعيّة والتعليميّة والاقتصاديّة وغيرها، وتؤثّر بدورها على هذه البيئة فتغيّر من معطياتها بما يتفق ومتطلبات الإدارة الفعّالة التي يتطلبها المجتمع عامة لتحقيق عمليّة التنميّة في شتىء المجالات، ومنها المجال التربويّ.

---

[1] إبراهيم عبدالله المنيف، **الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام**، ص٣٣٧.

[2] **إلتون مايو Elton Mayo**، باحث أمريكي، ركز وزملاؤه منذ عام ١٩٢٧-١٩٣٢، على دراسة المنهج السلوكي والعلاقات الإنسانية وأهمية الروح المعنوية وحلّ مشاكل العاملين في العمل إلى جانب دراسة العلاقات بين الرئيس والمرؤوس، (أنظر كتاب صلاح الشنواني، **إدارة الأفراد والعلاقات العامّة**، ص ٥٦، كذلك كتاب ريّا يوسف حمزة، **مدخل في علم الإدارة**، ص ٢٤).

يتميّز العصر الحالي بأنّه عصر التقدّم العلمي والتكنولوجي وثورة الاتصالات، وهو العصر الذي يمثّل امتدادًا لعصر الاختراعات والاكتشافات العلميّة والثورة الصناعيّة التي حدثت منذ القرن التاسع عشر، لاسيّما وإنَّ ذلك التطوّر أدّى بمجمله إلى بلورة الاتجاهات الفلسفيّة والآراء والأفكار، فضلاً عن نشأة النظريات الإداريّة وتحويلها إلى الواقع العمليّ، وقد حظيت تلك النظريات بالاهتمام البالغ لدى الباحثين والممارسين لها لما تقدّمه من مفاهيم ومبادئ وأساليب منظمة للأنشطة والأعمال، ولعلّه ليس من المبالغة أنَّ وصف إبراهيم مطاوع هذا العصر بأنّه عصر الإدارة العامّة، إذ ما من نشاط أو اكتشاف أو اختراع أو خدمة إنتاجيّة أو تعليميّة إلا وكانت الإدارة وراءها، تدفع فيها وتخرجها إلى حيز الوجود، وهذا ما يجعل من الإدارة أحد العناصر الأساسيّة المسؤولة عن أي إخفاق أو نجاح لأيّ مؤسسّة أو تنظيم في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانيّة[١].

تعدّ الإدارة وسيلة من وسائل تنظيم الجهود الجماعيّة التي أصبحت بحكم تطوّر المجتمعات ضرورة للفرد والجماعات، فضلاً عن حاجة المؤسّسات إليها من أجل تنظيم أعمالها وتفاعل مُدخلاتها وعناصرها المختلفة، خصوصًا وأنَّ حسن الإدارة يعتبر من الخصائص التي تتميّز بها المجتمعات المتقدمة الصناعيّة مقارنة بالمجتمعات النامية، كما إنَّ العمليّة الإداريّة تعتبر عنصرًا أساسيًا تتطلبه كافة التنظيمات مهما كان نوعها أو نشاطها، وهي بذلك لا تقتصر على المشاريع التجاريّة أو الصناعيّة أو الزراعيّة بل تتجاوزها إلى جميع أوجه النشاط البشري، كما إنَّها تتألّف من نشاطات ووظائف محددّة يقوم بها الإداريّ بهدف تحقيق غايات محددّة لاستمرار وجود المؤسّسة عن طريق تشغيل عناصر الإنتاج فيها، إلى جانب أنّها تتطوّر من خلال الممارسة وبحسب مراحل تطوّر أي مجتمع من المجتمعات.

إنَّ التطوّرات الهائلة التي حدثت في المجتمعات وسرعة وتيرة الإنتاج قد أحدثت بدورها تغيرات جوهرية في الفكر الإداريّ، انعكست على مفاهيم الإدارة وتشكيلها وأنماطها، وذلك بسبب تطوّر حاجات المجتمع وأفراده، فأصبح القائمون عليها يواجهون باستمرار تحديات لها علاقة بالتطوّر الاقتصاديّ والسياسيّ من جهة، وبالعلاقات الإنسانيّة وتعقيداتها من جهة أخرى، لهذا تجدر الإشارة إلى أنَّ علم الإدارة قد بدأ ينتقل بنظرياته ومفاهيمه من المؤسسّات الصناعيّة والتجاريّة إلى مجالات التربية، ودلّت الوقائع على أنَّ الإدارة في مضمونها أوسع وأشمل من الإدارة العامّة التي تهدف إلى تحقيق أهداف عامّة تتصل بتنفيذ السياسة العامّة للدولة بما تشتمل عليه من أعمال حكوميّة على اختلاف أنواعها، وبالتالي وبالرغم من أنَّ نشأة الإدارة كعِلْم حديثٍ وحقل من حقول المعرفة تبلوَرَ منذ بداية القرن العشرين، وبما له من أصولٍ وأسسٍ ومبادئ[٢]، إلا أنَّها كسلوك تعتبر قديمة قِدَم الإنسان وحضارته، وعند مراجعة علماء السياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم للتراث الإنسانيّ القديم تمكّنوا من إيجاد ما يؤكّد على أصالة الظاهرة الإداريّة وأهميتها من بين ثنايا التراث والتجربة الإنسانيّة.

ارتبط تطوُّر الفكر الإداري وتطبيقاته من الحضارات الإنسانيّة الأوّلى التي ظهرت في بلاد الرافدين والشام وغيرهم من حضارات الشعوب المتعاقبة. يشير علي عبَّاس إلى مواجهة الباحثين لصعوبات كثيرة في العثور على الوثائق التي تكشف عن طبيعة المتغيّرات التاريخية القديمة التي مرّت به الإدارة عندما تتبعَّوا مراحل تطوُّرها، إلا أنَّ الرسومات الجدرانيّة والفخارية وما كتب على ورق البردي قد تمّ اعتمادها كوثائق مرجعيّة، وهي تثبت أنَّ البابليين والسومريين قد عرفوا الإدارة وطبقّوا أساليبها، كما توصّلوا في هذا المجال إلى نتائج قيّمة تعطى فكرةً عن الإدارة قديمًا، ففي العهد السومري أدرك السومريّون أهمية تنظيم العمل وإدارته، فكانوا أوّل من ركز على مفهوم الرقابة الإداريّة، ويستدلّ على ذلك من خلال

---

[١] إبراهيم عصمت مطاوع، أمينة حسن أحمد، **الأصول الإدارية للتربية**، ص ٢٠.

[٢] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ١٥-١٧.

احتفاظهم بالمعلومات التي كانوا يجمعونها من الكهنة والمعابد، كما طبقوا نظامًا ضريبيًا لجباية الأموال وإنفاقها على شؤون الدولة وتشييد المعابد، وإعداد التقارير الرقابية عن حجم الأموال التي أمكن جمعُها خلال فترة معينة، والمشكلات التي واجهت الجابي في أداء مهمّته[١].

أمّا عند البابليين، فهناك دلائل مهّمة وواضحة على أنَّ الإدارة في زمن الحضارة البابليّة كانت أكثر تقدمًا ممَّا كانت عليه في السابق، ودلّت المراجع التي عُثِر عليها، على أنَّ البابليين أضافوا الكثير للفكر الإداريّ، ومن تلك الدلائل، استحداث حمورابي أوّل نظام للأجور يتضمّن حدًا أعلى وأدنى للمبلغ المدفوع للعامل، كما أكّدت تشريعاته على أهميّة الرقابة وجمع المعلومات للاستفادة منها في إعداد التقارير عن سير العمل، فقد أمر بتسجيل ثمن السلعة المباعة واستخدام الإيصالات المختومة بهدف ضمان حقوق المتعاملين وسلامة المعاملات التجارية. كما تدلّ الآثار الحاليّة في جمال البناء وإقامة المشاريع على تقدّم الفكر الإداري والهندسي كما هو في الحدائق المعلقة وبرج بابل في العراق على قدرة القيادة الإداريّة آنذاك في مجال الإشراف والتوجيه[٢].

وفي الحضارة المصرية الفرعونية[٣] القديمة استمدّ قدماء المصريين فكرهم الإداريّ من الحضارات التي ظهرت في بلاد الرافدين والشام، واستفادوا منها وطبقوها في بلادهم في مجال البناء ونظم الري الزراعي ومارسوا السلطة بشدة في إدارة شؤون دولتهم، فبنوا الأهرامات وأسّسوا نظامًا للري من حيث الحجم أو الهندسة أو عدد الأفراد الذين شاركوا في بنائه، ومن تلك المبادئ التي استخدمها الفراعنة تقسيم العمل والتخصّص فيه، وكان لكلّ مقاطعة حاكم يعّينه فرعون، ولكلّ فرعون نوّاب يساعدونه في بعض المهام الإداريّة. كما نجد أنَّ ممارستهم الفعلية لبعض مهارات التخطيط والتنظيم والمراقبة الإداريّة الناجحة التي تأسّست عليها نهضة وحضارة المصريين القدماء قد امتدت لمرحلة تاريخية طويلة، كما ساهمت الحضارة الرومانيّة بدورها في تطوّير الفكر الإداريّ وخاصة في مجال التنظيم، فقد قام الإمبراطور ديوكليتيان عام ٢٨٤م، بتقسيم الإمبراطورية الرومانية إلى مائة مقاطعة ثم أعاد تقسيم كل مقاطعة إلى وحدات حكم محلية، واعتمد الرومان اللامركزيّة في الحكم وتفويض السلطة لحكّام المقاطعات بعد أن تأكّدوا أنَّ المركزيّة الإداريّة لا تساعدهم على إدارة إمبراطوريتهم المترامية الأطراف[٤].

كذلك الأمر في الحضارة الصينية القديمة، التي برزت فيما سمي "بدستور تشاو" الذي يعتقد أنّه يعود إلى ما يزيد على ١١٠٠ سنة قبل الميلاد، وهو دليل إداري على تنظيم قواعد الحياة في الصين، برز من خلال التزام المواطنين من خدم المنازل وحتى رئيس الوزراء. ويتضمَّن هذا الدستور ثمان قواعد تقوم على تزويد الموظفين في كل مستوياتهم بقوائم دقيقة لواجباتهم ومهّمات وظائفهم[٥]. وقد شملت القواعد الثمانية تنظيم وتحديد اختصاصات المرافق الحكوميّة، وكيفيّة الاتصال بينها، بما يضمن تعاونها وكفاءاتها وضمان بقاء الحكومة واستقرارها، والكيفيّة التي تتمّ بها المراقبة على المرافق المختلفة ومساءلتها، كما عرفت الحضارة الصينية من ناحية متصلة، ما عرف بنظام الجدارة **(الكفاءة) (Merit system)** الذي كان يركز على اختيار الأنسب والأجدر لشغل الوظائف العامّة، وتعقد اجتماعات منافسة لذلك. كذلك عرفت الحضارة اليونانيّة والرومانيّة، وما تضمّنه الفكر اليونانيّ والرومانيّ من قواعد وأسس نهضة فكريّة في مجالات السياسة والقانون كان له أثر هام في بناء نظم إداريّة استطاعت بناء مجد الإمبراطورية الرومانيّة والحفاظ عليه طوال قرون[٦].

---

[١] علي عبّاس، **أساسيات علم الإدارة**، ص ٣٨.
[٢] علي عبّاس، **م.ن**، ص ٣٩.
[٣] أبو بكر مصطفى بُعيرة، **مسار تطوّر الإدارة**، ص ٣١.
[٤] أبو بكر مصطفى بُعيرة، **م.ن**، ص ٣٢.
[٥] أبو بكر مصطفى بُعيرة، **م.ن**، ص ٣١.
[٦] علي عبّاس، **م.س**، ص ٤٠.

أمّا على مستوى الحضارة الإسلاميّة فقد وجدت الدولة الإسلاميّة نفسها أمام قواعد فكريّة تمكّنها من بناء حياتها وسلوكياتها على أسّس إنسانيّة تضمّن ازدهارها وقوّتها واستمرارها، ومن أهمّ تلك القواعد، مبدأ العدالة الذي يعتبر جوهر العقيدة الإسلاميّة، وهو يمثّل محوّر الحياة بالنسبة للمسلم في علاقاته مع نفسه وأسرته ومجتمعه ودولته، سواء أكان مواطنًا أم موظفًا أم حاكمًا[١]، ومبدأ الشورى الذي يتمّ في ضوئه عمليّة الاختيار السياسيّ أو الإداريّ للموظّفين والحكّام وتُنظَّم على أساسه عمليّة اتخاذ القرارات والممارسات السياسيّة والإداريّة والاجتماعيّة، ومبدأ المسؤوليّة والمساءلة "فكلّكم راع وكلّكم مسؤول عن رعيّته"، ومبدأ الاختيار على أساس يضّمن الجمع بين اعتبارين أساسيين في حياة الموظّف وهو القوّة والأمانة، يضاف إلى ذلك ما عرفته الدولة الإسلاميّة من نظم إداريّة وماليّة لا يمكن للباحث في الإدارة إغفالها[٢].

مع استمرارية التطوّر التاريخي وما أحدثته التطوّرات التكنولوجيّة وتزايد أعداد السكان واتساع حجم التنظيمات جعلت حاجة المؤسّسات الصناعيّة في أوروبا وأميركا أكثر وضوحًا للإدارة وللمديرين المحترفين بهدف التغلّب على المشكلات والتعقيدات الإداريّة، فانصبّت أهدافها على إيجاد وسائل متطوّرة لزيادة الإنتاجيّة وتخفيض التكاليف، وكان لكبار مستشاري تلك المؤسّسات من المهندسين الدّور الرئيس في وضع أسّس تلك الوسائل التي شكّلت نواة الإدارة، باعتبار أنَّ الإدارة وسيلة من الوسائل التي تُحقّق الهدف الأوّل للمؤسّسات الصناعيّة ضمن معادلة زيادة الإنتاجيّة مع تخفيض التكلفة، كما إنَّ إحلال الآلات محلّ الجهد البشري، والإنتاج الكبير واستخدام وسائل النقل على نطاق واسع مع كبر حجم المنظمات وتحوّل العمل الفردي من المنازل إلى العمل الجماعي المنظّم في المصانع وبدء الاهتمام بكفاءة وجودة المنتج، أحدثت هي الأخرى نقطة تحوّل في الفكر الإداري وأدّت إلى ظهور مبادئ ونظريات إداريّة جديدة.

استنادًا لما هو متعارف عليه فإنَّ علم الإدارة نما وتطوَّر في الغرب، كما أنَّ دراسته العلميّة تعدّ حديثة نسبيًا، وقد بدأت الإدارة تُدَرَّس كعلم في ثلاث جامعات أمريكية قبل عام ١٩٠٠ في بنسلفانيا وشيكاغو وكاليفورنيا[٣]، إلا إنَّ المفهوم العلمي لها لم يتبلوّر إلاّ منذ أوائل القرن العشرين وتحديدًا في عام ١٩١١، لاسيمّا في ميدان الصناعة في أمريكا، كما تَعَزَّزَ الاهتمام الكبير فيه كعلم قبيل الحرب العالمية الأوّلى وحين أخذ النموّ والتطوُّر يزداد بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة، وأصبحت الإدارة العلميّة حركة عالميّة خصوصًا بعد عقد أوّل مؤتمر دولي لها في براغ عام ١٩٢٤[٤]، كما أثبتت تجارب المجتمعات دورها الجوهري وارتباطها بتنميّة الدول المتقدمة وتطويرها، وهو ما دفع بالدول الناميّة للاهتمام بها وبدورها الفعّال سعيًا وراء تحقيق الأهداف.

إنَّ الإدارة في الفكر الإداريّ المعاصر وحسبما تفيد بعض الدراسات[٥]، قد تأسّست نشأتها عبر تاريخها على عدّة نظريات **كالنظريّة البيروقراطيّة ونظريّة الإدارة العلميّة، ونظريّة مبادئ الإدارة** فضلاً عن المساهمات الفكرية الأخرى التي تقع في هذا الإطار، كما اعتمدت تلك النظريات على فروض تمثلت في **علميّة ظاهرة الإدارة** وقابليتها للتعامل العلمي ووجود مبادئ لها، وفكرة أنَّ لها هدفًا وهو تحقيق الاقتصاد والكفايّة، إلى جانب فكرة الفصل بين السياسة والإدارة، ففي الوقت الذي تتركّز وظيفة الإدارة في تنفيذ الخطط والأهداف، ولا يجوز للإدارة أو الإداريين أن يتعدّوا حدود وظيفتهم التنفيذية

---

[١] أبو بكر مصطفى بُعيرة، **مسار تطوّر الإدارة**، ص ٣٣.

[٢] علي عبّاس، **أساسيّات علم الإدارة**، ص ٣٩-٤٠.

[٣] طارق طه، **الإدارة**، ص ١١٥.

[٤] ثامر ملوح المطيري، **فلسفة الفكر الإداريّ والتنظيميّ**، ص ٢٤-٢٥.

[٥] جودت عزت عطوي، **الإدارة التعليميّة والإشراف التربويّ**: أصولها وتطبيقاتها، ص ١٤.

ليمارسوا أيّ أدوار على مستوى صنع السياسة العامّة أو إقراراها، إلا أنَّ هذه الفرضيّة بدت واضحة ومؤثرة في الحياة العلميّة والعمليّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة التي تعتبر البلد الأم للدراسات الإداريّة بعد الحرب العالمية الأولى، وما قامت به الجامعات من فصل بين برامج الإدارة العامّة عن برامج العلوم السياسيّة.

ممَّا سبق، يمكن القول أنَّ الأفكار السابقة مثَّلت محاور رئيسيّة لعدد من نظريات الإدارة التقليديّة التي مرّت بمراحل متعددّة يصعب وضع حدٍ فاصلٍ فيما بينها من حيث المدارس الفكريّة والاتجاهات الأساسيّة لتلك المدارس، إلا أنَّ تلك النظريات يمكن اعتمادها كأبرز المراحل التاريخية التي بلوّرت نشأة مفهوم الإدارة وتطوُّره، وبما تداخلت فيه من فعاليّات وممارسات لها طابع الاستمرارية، ومن هذه النظريات والمدارس ما يلي:

١-٢-١ المدرسة التقليديّة "الكلاسيكيّة"

تشتمل هذه المدرسة على العديد من النظريات كنظريّة الإدارة العلميّة، ونظريّة المبادئ "التقسيمات الإداريّة" ونظريّة البيروقراطيّة، حيث سنقوم بالتركيز على نظريّة الإدارة العلميّة وفي السياق سنشير أيضًا إلى النظريات الأخرى.

▪ نظريّة الإدارة العلميّة Scientific Management (١٩١٠-١٩٣٥):

تتَّصِف هذه النظرية بتحليل العمليّة الإداريّة في ضوء ما يقوم به المديرون من أعمال وفهم هذه العمليّة عن طريق التحليل المنطقي والمنظّم، وتحديد دور الوظائف الإداريّة وطرق الأداء، واعتماد معايير واضحة تُقاس بها الإنتاجيّة من قبل الأفراد، والتخطيط لأهداف محددّة. لقد بدأت **حركة الإدارة العلميّة**[١] في مجالات إدارة المؤسّسات الصناعيّة والتجاريّة، في معظم البلدان الصناعيّة الغربية مع بدايات القرن العشرين، وذلك إثر نجاحات الثورة الصناعيّة، وما أدَّت إليه من مشاريع وشركات تميّز بالتعقيد والضخامة، وبما فرضته حالة التطور الصناعيّ والتقنيّ والحاجة إلى رفع كفاءة عناصر الإنتاج في العالم الحديث.

كما تَرَكَّز هدف **"حركة الإدارة العلميّة"** منذ بداية نشأتها في فرضيّة البحث عن حلول علميّة للمشكلات الإداريّة التي تواجهها منظمات الأعمال المختلفة وتحقيق الكفاءة في العمل، والمعني بالحلول العلميّة التي تستند إلى المنهج العلمي القائم على أساس التجربة العلميّة كالتجارب التي تجرى في المختبر أو الميدان العملي أو التي تستند إلى الدّراسات المقارنة سواء التاريخيّة أو المكانيّة. أمّا الفرضيّة الثانية التي تأسّست عليها في طور نشأتها هي أنَّ الإدارة يمكن أنْ تكون علمًا له قواعده ومبادؤه وأنَّ تطبيق هذه المبادئ والقواعد يجعل حركة الإدارة حركة علميّة، فضلاً عن فرضيّة وجود طريقة مثلى واحدة لأداء أي عمل، وهي الطريقة العلميّة، وأنَّ ممارستها تحقق الكفاءة المطلوبة ولابدّ من اكتشافها.

من أهمّ المبادئ التي ارتكزت عليها الإدارة العلميّة، مبدأ البحث العلمي باعتماد منهج الملاحظة والتجربة والوصول إلى المعرفة بعيدًا عن التخمين والرأي التقليدي السائد، كذلك مبدأ تقسيم العمل والتخصّص به إلى أقصى حدّ ممكن على أنْ تعُطَى الإدارة سلطات في التخطيط والإشراف والمتابعة، وتُحدِّد للعاملين أسّس التشغيل وقواعده ممَّا يؤدّي إلى زيادة مهاراتهم في الأداء وقلّة الأخطاء، وبالتالي قلّة التكاليف وارتفاع الكفاءة الإنتاجيّة، إلى جانب دراسة الحركة والزمن بتقسيم

---

[١] محمّد مهنا العلي، **الوجيز في الإدارة العامّة**، ص ٢٣.

العمل إلى جزئيات صغيرة محدّدة، تتمّ مراقبة حركات الأداء التي لا لزوم لها، ويُوضع زمنٌ معياريٌّ لأداء كلّ حركة "مهمة" والعمل بشكل عامّ من أجل اختصار وقت العمل وتوفيره.

كذلك اعتمدت مبدأ الاعتماد على الحوافز الماديّة بتشجيع العاملين على الأداء والإنتاج استنادًا إلى الاعتقاد بأنَّ نظرة العاملين للحياة تنحصر في المكاسب الماديّة، ووجوب تحقيق الكفاءة الإنتاجية بتحقيق أعلى نسبة من الإنتاج بجودة وسرعة وبأقلّ استخدام للموارد وأقلّ كلفة لها، وذلك من خلال اختيار العاملين بشكل سليم، وتدريبهم ووضعهم في أعمال تتناسب وقدراتهم، والحدّ من الإشراف عليهم وتوفير مناخ مادّي يساعدهم على الأداء المنتج. أيضًا، وجود مجموعة قواعد وأصول تتحقّق من خلالها الإدارة الرشيدة، مع ضرورة أن تكون واضحة محدّدة مُتضمّنةً صلاحياتِ كل فريق ومسؤوليّاته.

أمّا أبرز رواد حركة الإدارة العلميّة فهو فردريك تايلور **(Frederick Taylor)**[١] الذي يُعدّ رائدَها والمؤسّس للحركة العلميّة وأوّلَ من درسها من خلال التركيز على منهج الملاحظة والقياس والتجربة وفَصَل التخطيط عن التنفيذ وتقسيم العمل والإشراف، إضافة إلى نظام تدوين المعلومات. من أبرز مبادئ الإدارة التي وضعها، أنَّ تخطيط الأعمال من مهمّة الإدارة العليا، وتنفيذها هو مهمّة القوى العاملة، فضلاً عن أهميّة الحوافز الماديّة لرفع الكفاءة الإنتاجيّة، إضافة إلى وضع مقاييسَ أو معاييرَ لظروفِ العمل وعلاقتها بالإنتاج[٢].

وفي حين بدأ تايلور أبحاثه الإداريّة في الولايات المتحدة[٣]، كان هنري فايول **(Henry Fayol)**[٤] يضع أسّس **نظريّة التقسيمات أو المبادئ الإداريّة (Theory of Administrative Principles)** ويجري أبحاثه في فرنسا ونشرها في كتاب عام ١٩١٦ تحت عنوان **"الإدارة العامّة والصناعة"**، محاولاً إبراز أهميّة المدخل العلميّ في حلّ مشكلات الإدارة التي حدّدها بخمس عمليّات هي التخطّيط والتنظّيم وإصدار الأوامر والتنسّيق والرقابة، كما حدّد أهم المبادئ الأربعة عشر التي يمكن للإداريين التمسّك بها لكي تتحقّق الكفاية الإداريّة[٥] وهو مبدأ يتعلّق بتقسّيم العمل عبر التخصُّص في الأداء ورفع مستوى الكفاءة الإنتاجيّة، وتعادل السلطة مع المسؤوليّة، والانضباطيّة السلوكيّة بطاعة الأوامر واحترام الأنظمة، ووحدة القيادة/الأمرة، ووحدة التوجيه/الاتجاه لكلّ مجموعة مشتركة في الأهداف رئاسة واحدة، إضافة إلى أولوية المصلحة العامّة والمكافأة العادلة للعاملين وتوافقها بالرضا الوظيفي، فضلاً عن درجة المركزيّة التي تحدّدها الظروف العامّة، وأهميّة التسلسل الوظيفي والمسؤوليّة، والرتب/ النظام بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب، علاوة عن معاملة الإدارة للأفراد بالمساواة، واستقرارهم في وظائفهم وأعمالهم، وتوفير روح المبادأة والابتكار لديهم وتنميّة العمل بروح الفريق والجماعة.

وبالرغم ممّا حققته **حركة الإدارة العلميّة** إلاّ أنَّها تعرضّت للنقد والسجال، فمن إسهاماتها الايجابيّة رفع درجة الكفاية الاقتصاديّة منذ بداية نشأتها وهذه تركت آثارها في مجال إدارات الأعمال ومشاريعها حتى اليوم، وبما مثلّته من تحوّل أساسيّ في الفكر الإداريّ، وجعلته متوازيًا في نهضته وتطوّره مع بقية العلوم الاجتماعيّة الأخرى، ببد أنَّها في مقابل ذلك تعرضّت

---

[١] راجع هذه الدراسة صفحة ٣.

[٢] جودت عزت عطوي، **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**: أصولها وتطبيقاتها، ص ١٥.

[٣] عبد المعطي عساف، **مبادئ الإدارة:** المفاهيم والاتجاهات الحديثة، ص ٢٣.

[٤] راجع هذه الدراسة صفحة ٣.

[٥] جودت عزت عطوي، **م.س**، ص ١٦.

للنقد الذي تركّز حول تجاهلها الجانب غير العقلي أو غير الرشيد في الشخصية البشرية وما يتصل بأبعاده القيميّة والانفعاليّة التي لا يمكن إخضاعها لأيّ منطق علمي، كذلك تركيزها على الكفايّة الاقتصاديّة والنواحي المادية في العمل وإهمالها للناحية الإنسانيّة المتمثّل في رغبات العاملين وحاجاتهم غير المادية (المعنويّة)، ناهيك عن إهمالها للبيئة الخارجيّة للمنظّمة وأهميّتها على نشاطاتها وفعاليتها، إضافة إلى الالتزام والإلزام الذي يُحَوِّل الأفراد إلى مجرد آلات تنفيذيّة غير قادرة على تقديم أي مبادرات وإبداعات ممّا ينعكس سلبًا على الكفايّة، فضلاً عن الاعتماد على الإدارة العليا للمؤسّسة وليس الإدارة الوسطى أو الدنيا[١].

في السياق تجدر الإشارة إلى الألماني ماكس ويبر **(M.Weber)**[٢] الذي وضع أسّس **النظريّة البيروقراطيّة (Bureaucracy)** لتوفير أعلى حدٍ من الكفاية الإنتاجيّة، ساعيًا إلى وضع مجموعة قواعد وأسّس ومبادئ إداريّة لتنظيم سير العمل في المؤسسات الكبيرة الحجم "الأجهزة الحكوميّة"، ضمانًا للدقة في عمل المؤسّسة وإحكام السيطرة والرقابة على تنفيذه، وتحقيق فاعليّة عالية المستوى، وحدّد ويبر أنّ التنظيم البيروقراطيّ يقوم على قاعدتين أو مبدأين هما: مبدأ العقلانية، أي أنّ هناك غاية أو هدفًا واضحًا للنشاط يُعتبر مسوّغًا قانونيًا له؛ ومبدأ الكفاية، سواءٌ من حيث التكلفة أو الجهد أو الوقت، وعلاقتها بالمردود في العمل. ومن أهمّ مفاهيمها تدرّج الوظائف حسب الاختصاصات والسلطات ضمن هيكل تنظيمي في إطار من السياسات والأهداف والإجراءات، وتوزيع الأعمال بناءً على التخصص، عدم التحيز ووجود قواعد وتعليمات دقيقة عن الوظيفة ومرجعيتها وكيفيّة أدائها، فضلاً عن الإدارة المهنية واستخدام الأشخاص بناءً على مؤهلاتهم وخبرتهم في العمل الإداريّ، ووجود نظام خدمة بالأفراد، والتدوين الكتابي للأوامر والقرارات والتعليمات، والاحتفاظ بجميع الوثائق والمستندات والسريّة في العمل وخدمة الجمهور[٣].

يستنتج ممّا سبق أنّ للبيروقراطيّة إيجابيات كالاعتماد على الشخص المناسب في المكان المناسب وتحديد الأدوار، ورفع كفاءة الموظفين وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، والترقية وشغل المنصب يعتمد على الانجاز وعلى أسّس موضوعيّة وقانونيّة –أي غير شخصيّة-، ومن سلبياتها كونها نهجٌ أحاديّ اقترن بتحكّم الإجراءات الروتينية، وعدم فاعليّة الاتصالات وضعف روح المبادرة الفرديّة والجمود والمركزيّة التسلّطية، وقد اقترح يعقوب نشوان بعض الطرق لتجاوز ذلك عن طريق تحدِّي الأهداف بوضوح والتأكّد من ارتباطها ببعضها البعض أفقيًا ورأسيا، وتقليل حجم الوحدة الإداريّة واختيار الرؤساء بطرق علميّة والتقليل من الإشراف الإداري واتّباع نظام المكافأة والعقاب. وعليه وإضافة لما قام به تايلور وفايول وماكس ويبر فقد تناول باحثون آخرون[٤] بالدراسة العمليّات الإداريّة ومنهم لوثر جوليك (**Luther**

---

[١] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٢٤.

[٢] **ماكس فبر Max Weber** (١٨٦٤-١٩٢٠): عالم اجتماع ألماني، درس القانون والتحق كمدرس في جامعة برلين، وانصبّ اهتمامه بالبيروقراطية نتيجة لاهتمامه بالسلطة والسيطرة، وقد وضع معايير في نموذجه البيروقراطي في كتابه الذي ألفه بعنوان From Max Weber: Essays in Sociology وكذلك في كتاب The Theory of Social and Economic Organization، وقد قد قامت جامعة أستون بنقد معاييره في كتاب Educational Administration، ويعزى النموذج البيروقراطي لماكس فبر لكونه يشغل منصب ضابط في الجيش الألماني الذي كان يمثل آنذاك تنظيماً عسكريًا ضخمًا ويدار بطريقة أميريّة ويتحرك أفراده وفق أوامر وتعليمات صارمة ومفروضة ومحدّدة سلفًا. (أنظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، ونجاة عبدالله النابة، **الإدارة التربوية**، ص ٩٠).

[٣] محمّد عبدالقادر عابدين، **م.س**، ص ٢٦.

[٤] أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسيّة**، ص ٢٣.

Gulik)[١] الذي وصف الإدارة بعبارة بوسدكورب (POSDCRB) التي تمثّل الحروف الأولى للعمليّات السبع المتمثّلة في التخطّيط (Planning) والتنظّيم (Organization) والتوظّيف (Staffing) والتوجّيه (Directing) والتنسّيق (Coordinating) ووضع التقارير (Reporting) ووضع الموازنة (Budgeting).

١-٢-٢ المدرسة السلوكيّة (١٩٣٥-١٩٥٠)

تبلوّرت المدرسة السلوكيّة من خلال مواجهة الانتقادات والنواقص التي اتّسمت بها نظريات المدْرسة التقليديّة المتمثّلة في التركيز على الجانبين الهيكليّ والإجرائيّ، وتحقيق أعلى مستوى من الإنتاج على حساب العوامل الإنسانيّة. وقد اهتمّت بالتّغيّر الذي طرأ على المؤسّسة باعتبارها نظامًا اجتماعيًا يعتمد نجاحه على التطبيق السليم لمبادئ العلوم السلوكيّة والاجتماعيّة وعلى تحليل السلوك الاجتماعي للأفراد وأثره على المؤسّسة، فبعد أن ساد نمط المدرسة العلميّة لفترة من الزمن، جاء الوقت الذي تعرّضت فيه الإدارة إلى نتائج أبحاث علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع، بغرض فهم السلوك الإنساني في المؤسّسة، فأصبحت العلاقات الإنسانيّة والصلات بين الأفراد والاتجاهات النفسيّة ودوافعها لدى الأفراد هي المحوّر الذي ترتكز عليه الدّراسات والبحوث المعنية بالإدارة وتطوّيرها، فالعلاقة بين ظروف العمل الماديّة أو الطبيعية وإنتاجيّة العاملين تتأثّر بالمتغيّرات والعوامل الاجتماعيّة والذاتية للأفراد. هذا واعتمدت المدرسة السلوكيّة ثلاثة مداخل لدراسة السلوك تمثّلت في علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم دراسة الإنسان.، هذا وتندرج في إطار هذه المدرسة مجموعة من النظريات والمدارس سندرس أبرزها وهي:

أ- حركة العلاقات الإنسانيّة (Human Relations):

تعدّ هذه الحركة مدخل العلوم السلوكيّة في دراسة الإدارة، وممّا شجّع على تطوّرها رواج أفكار الباحث الأمريكي إلتون مايو(E.Mayo) واهتمامه مع زملائه الباحثين في الفترة الممتدة من عام ١٩٢٧ إلى ١٩٣٢ في مصانع شركة وسترن إلكتريك (Western Electric) في الولايات المتحدة، بدراسة العلاقات الإنسانيّة في حلّ مشاكل العاملين فقد اعتبر أنّ معالجة هذه المشاكل تنطلق، من قاعدة أساسيّة، من كون الإنسان عاملاً مهمًّا في حياة المنظّمة وفي الإنتاج، ولابدّ من الاعتراف بخصوصياته وأثرها على حياة المنظمات وسير العمل فيها[٢].

وممّا ساهم في استمرار تطوّرها إضافةً لما سبق تزايد قوة الاتحادات العماليّة وتحسُّن أوضاعِهم الماديّة والثقافيّة التي دفعتهم للمطالبة بإدارةٍ أفضل وبمشاركةٍ في الإدارة، وتنامى اعتقاد أصحاب الأعمال ورجال الإدارة بالمسؤوليّة الاجتماعيّة وضرورة اهتمامهم بمشاكل موظفيهم ومجتمعهم، وزيادة حجم التنظيمات الإداريّة وسيادة التخصّص الدقيق في العمل وبالتالي

---

[١] **لوثر جوليك (Luther Gulick)**: ١٨٩٢-١٩٩٣. ولد في اليابان وتخرج من كلية أوبرلين عام ١٩١٤ ثم نال الدكتوراه من جامعة كولومبيا عام ١٩٢٠، وأصبح رئيسًا لمعهد الإدارة العامة في ١٩٢١، كما عمل أستاذًا في جامعة كولومبيا من ١٩٣١-١٩٤٢ حتى أصبح رئيسًا لها في ١٩٨٢. وفي الأعوام ١٩٣٦-١٩٣٨ خدم في لجنة مكوّنة من ثلاثة أعضاء عيّنهم الرئيس الأمريكي فرنكلين روزفلت لإعادة تنظّيم الجهاز التنفيذّي للحكومة الاتحاديّة، وشغل منصب مدير مدينة نيويورك من ١٩٥٤-١٩٥٦. من أهمّ إنجازاته في مجال الإدارة العامّة هو تحدّيد المهامّ التنفيذيّة المعروفة بوسد كورب، كما ساعدت دعوته بعد الحرب العالمية الثانية في تطوير خطط الاقتصاد الدولية التي تركّزت على التجارة الحرّة، وأولى اهتمامًا بالغًا بالناحية البشرية والمتغيّرات الرئيسيّة والضروريّة لفهم الإدارة العامّة، وشجّع على إدخال قدر كبير من اللامركزيّة في التنظّيم الأساسي للدولة والاهتمام بالرعاية الإنسانيّة وعامل الوقت لأيّ منظّمة من المنظمّات. للمزيد (أنظر موقع: **(http://en.wikipedia.org/wiki/Luther_Gulick_(social_scientist)**).

[٢] جودت عزت عطوي، **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**: أصولها وتطبيقاتها، ص ١٦.

تزايد المشاكل داخل تلك التنظيمات بين الفئات المهنيّة المختلفة. لقد سارت حركة العلاقات الإنسانيّة بالتدريج في تناولها النواحي النفسيّة والمعنويّة للعاملين كمحدّدات للإنتاج والكفايّة الإنتاجيّة، كما يرى بعض الباحثين أنَّ حركة العلاقات الإنسانيّة، وبدلاً من تركيزها على التنظّيم الرسميّ في المؤسّسة، ركّزت على دافعيّة العاملين ورضاهم، وهو ما قاد إلى مدخل العلوم السلوكيّة فيما بعد، إذ تمّ التركيز على سلوك العمل في التنظيمات الرسميّة.

لقد أجرى إلتون مايو(**E.Mayo**) وزملاؤه بعض التجارب لدراسة أثرّ ظروف العمل على إنتاجيّة العاملين في إطار ما سُميت بـ بدراسات تجارب هوثورن(**Howthorne Experiments**)[١]، وقد لاحظوا أثناء دراساتهم أنَّ بعض جماعات العمل التي تشابهت في تشكيلها وفي ظروف عملها التي وضعت فيها قد اختلفت وتفاوتت في معدلات إنتاجيتها، كما اكتشفوا بالبحث أنَّ ذلك يعود إلى طبيعة وأنماط العلاقات السائدة بين أفراد المجموعات ورؤسائها، ومنه بدأ الاهتمام بموضوع العلاقات الإنسانيّة[٢]. وتواصل إجراء الأبحاث التي أجمعت على أهميّة العلاقات الإنسانيّة الجيدة في تحسين الإنتاج، وقد سبقتها دراسات دعت إلى ضرورة الاهتمام بالإنسان وعلاقات العمل لكنّها لم تركّز في الوقت نفسه على الإنتاج، على عكس دراسات "إلتون وزملاؤه" التي أضافت بعدًا جديدًا تَمثَّل في ضرورة اهتمام الإداريّين ومراعاتهم للبعد الإنسانيّ وغير الرسميّ في سلوك الموظفين وعلاقاتهم المختلفة بهدف تحقيق الفعاليّة الإداريّة إلى جانب الاهتمام بالموظّف كموظّف وبضرورة تطبيقه للمبادئ والقواعد الإداريّة والقوانين الرسميّة في أن يكون هناك توازنًا بين الاهتمامين.

كما تشير الأدبيات الإداريّة إلى أنَّ حركة العلاقات الإنسانيّة تطوّرت بفعل ثلاثة روّاد هم: روبرت أودن (**R. Owdn**) الذي وضع اللبنة الأولى لمدخل العلاقات الإنساني في عام ١٨٢٨، وإلتون مايو الذي يعتبر المنشئ الحقيقي لمدْرسة العلاقات الإنسانيّة في القرن العشرين، والأمريكيّة ماري فوليت(**M. Follett**)[٣] التي قدّمت بعض المفاهيم الإنسانيّة المختلفة عن المفاهيم العلميّة، إذ تعتبر أفكارها امتدادًا لأفكار مايو، وقد استفادت هذه النظريّة كثيرًا من نظريّة الشخصيّة التي أنضجها علماء النفس، فيما يتعلق بالحاجات والدوافع والحوافز كمؤثّرات خارجية للتحكم في اتجاهات السلوك ودوافعه.

---

[١] تجارب **هورثورن (Howthorne)**: أبرز التجارب التي أُعتمد عليها في المنهج السلوكي للإدارة. قام بأجرائها "إلتون مايو" وزملاؤه في مدرسة هارفارد ما بين عامي ١٩٢٧-١٩٣٢م في مصانع شركة وسترن إلكتريتك (Western Electric)، وهي شركة عالمية لصنع الهواتف وخدمات الاتصالات، في "هوثورن" بمدينة شيكاغو بأمريكا ولهذا عرفت باسم "تجارب هورثورن". كان الغرض منها قياس الزيادة في الإنتاج نتيجة تغير بعض عوامل ظروف العمل وتحديد تأثير تلك "المتغيّرات المادية" كالإضاءة وظروف العمل وفترات الراحة القصيرة والطويلة مع الغداء أو بدونه، طول يوم العمل وطول مدة الأسبوع، على إنتاجية الأفراد المشاركين، وما إذا كانت ترتفع بغض النظر عن التغيرات التي كانوا يحدثونها. وقد استنتجوا أنَّ ذلك يعود إلى شعور الأفراد بالرِضا الذي سببه اهتمام المشرف بهم كأشخاص وبسبب العلاقات الاجتماعية الحسنة السائدة بينهم. (للمزيد أنظر كتاب الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام لإبراهيم عبدالله المنيف ص ٤٧، و الموقع الالكتروني للموسوعة الحرة ويكيبيديا: **http://ar.wikipedia.org**).

[٢] صلاح الشنواني، **إدارة الأفراد والعلاقات العامة**، ص ٥٦.

[٣] **ماري فوليت (M. Follett)**: ١٨٦٨-١٩٣٣. ولدت في ولاية ماساشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية. التحقت عام ١٨٨٥ بجمعية آنا تكنور Anna Ticknor وهي جمعية تشجيع الدراسة في المنزل. تخّجت من كلية رادكليف عام ١٨٩٨، لكنها حرمت من شهادة الدكتوراه في جامعة هارفارد، لكونها امرأة. عملت مستشارة في الشؤون الإدارية للرئيس ثيودور روزفلت في مجال إدارة المنظمات الطوعية غير الربحية وغير الحكومية. تعتبر رائدة من رواد حركة العلاقات الإنسانية Human Relation وأفكارها امتداد لأفكار "إلتون مايو.". ألّفت عددًا من الكتب والمقالات المتعلقة بالديمقراطية والعلاقات الإنسانية والفلسفة السياسية وعلم النفس والسلوك التنظيمي وتسوية النزاعات، من أهمّها: (رئيس مجلس النواب ١٨٩٦، الدولة الجديدة ١٩١٨، التجربة الإبداعية ١٩٢٤، ديناميكية الإدارة ١٩٤١)، وهي أوّل من تصدّت لمدرسة لندن للاقتصاد، ودعت إلى مبدأ "التكامل"، أو تقاسم السلطة غير القسري استنادًا إلى مفهومها "القوة مع" بدلا من "القوة فوق". أبرز أفكارها التفاوض، والقوّة، ومشاركة الموظّف. عمل ماري فوليت مهّد الطريق لجيل من الفعاليات، والتغييرات التدريجية في فلسفة الإدارة والأسلوب والممارسة، وإحداث ثورة في مجال الأعمال الإنسانية الأمريكية. (للمزيد أنظر الموسوعة الحرة ويكيبيديا: **http://ar.wikipedia.org**).

أهمّ المبادئ التي اعتمدت عليها حركة العلاقات الإنسانيّة[١] تمثّلت في أنّ حجم العمل الذي يقوم به الفرد ومستوى كفاءته لا تتحدّدان بطاقته الجسميّة فحسب، بل بخلفيّته الاجتماعيّة وإدارة الجماعة، أمّا المكافآت والحوافز غير الماديّة لها دور كبير في تحفيز العاملين وتحقيق شعورهم بالرّضا، كذلك إيلاء تدريب المشرفين والرؤساء على المعاملة الإنسانيّة للعاملين أهميّة كبيرة، فضلاً عن معنويات العاملين وعلاقات العمل الاجتماعيّة وتأثيرها على إنتاجيتهم وكفاءتهم في العمل، كما إنّ للتنظيمات غير الرسميّة أثرٌ على سلوك أعضائها وبالتالي على مستويات إنتاجهم.

ب- تنمية التنظيمات (Organization Development):

هي مدخل وامتداد لحركة العلاقات الإنسانيّة والعلوم السلوكيّة في دراسة الإدارة، وممّا شجّع على تطوّرها رواج أفكار الباحث الأمريكي إلتون مايو(**E.Mayo**) واهتمامه مع زملائه الباحثين في الفترة الممتدة من عام ١٩٢٧ إلى ١٩٣٢، وقد ركّز أنصار هذا الاتجاه – ومعظمهم من علماء النفس والاجتماع والمتخصّصين في العلوم السلوكيّة – على ضرورة دراسة السلوك الإنسانيّ الفرديّ والجمعيّ وفهمه كأساس لتحسين العمل الإداريّ وتطويره، من أجل تحقيق الأهداف المحدّدة، كما اهتموا بدراسة حاجات العاملين ودوافعهم لضمان استجاباتهم لمتطلبات العمل بطريقة أفضل، وبدراسة مفهوم الجماعة وحيويتها، وأساليب القيادة الإداريّة، وإدارة التغيير واستراتيجيات التدخل من أجل تحقيق الانسجام والتوازن في التنظيمات الإداريّة. وتتلخّص نظرتهم بأنّ الإنسان كائنٌ عاطفيٌ، أو مجموعةٌ من المشاعر والأحاسيس والغرائز والانفعالات التي يجب أخذها بعين الاعتبار، وإشباعها أو إرضائها من أجل أن ينجح ويحقّق أهدافه، ويرى أنصار هذا الاتجاه أنّ حاجات الإنسان يمكن تحقيقها في التنظيمات الحديثة، ممّا دفعهم إلى الخلط بين الإنسان ككائن معقّد متعدّد الحاجات، وبين كونه موظفًا يؤدّي دورًا وظيفيًا ضروريًا لإشباع حاجاته الاقتصاديّة، وتندرج في إطار هذه النظريّة عدة نظريات أيضًا منها[٢]:

- **نظريتا (ماكريغور س،ص) (McGregor X, Y Theory)**، حيث تفترض نظرية **(X)** أنّ واجب الإدارة توفير عوامل الإنتاج وتنسقيها للعامل بما يحقّق أكبر عائد اقتصادي، ولذلك لابدّ من توجيه الجهود البشريّة والسيطرة على نشاطاتها وتحديد سلوكها لضمان تحقيق ما ترجوه الإدارة، وتفترض أنّ العامل كائنٌ سلبيّ لا يحب العمل، وخاملٌ لا يتحمّل المسؤوليّة ويفضّل وجود من يقوده للعمل ما يجعل من العقاب وسيلة ناجحة للدافعيّة والتحفيز للعمل، وبالتالي يتطلّب إشرافًا مركزيًا ودقيقًا ورقابة شديدة، أمّا نظرية **(Y)**، فتفترض تعدّدية وتدرج حاجات الإنسان التي يسعى إلى تلبية المزيد منها، وقد يتراخى في العمل عند شعوره بالحرمان وعدم التقدير حتى مع ارتفاع الأجور، ما يستدعي الإدارة أن توفّر ظروفًا تحترم فيها كرامته وتلبيّ حاجاته، وقد دفعت هذه النظريّة إلى بروز شكل إداريّ هو الإدارة بالأهداف.

- **نظرية ماسلو للحاجات (Maslaw Needs Theory)** التي تقوم على افتراضات **نظرية (Y)** حيث ترى أنّ للإنسان مجموعةً من الحاجات المتدرّجة يسعى لتحقيقها وتدفعه للعمل، وتترتّب الحاجات في هذه النظريّة بشكل هرمي بدءًا من الحاجات الملحّة وهي الحاجات الجسمانيّة "الفسيولوجيّة"، ثمّ حاجة الشعور بالأمن والطمأنينة، فحاجة الشعور بالانتماء، وحاجة التقدير والاحترام ثم انتهاءً بالحاجة إلى تحقيق الذات، وما أن يتمّ إشباعها حتى تبدأ الحاجة اللاحقة تسيطر على سلوك الإنسان، وبناءً عليه فإنّ العاملين "المرؤوسين" ليسوا أعداء للتنظّيم وأهدافه ونشاطه، وليس من الضروري فرض إجراءات رقابيّة عليهم أو حرمانهم من التجمّعات غير الرسميّة داخل العمل.

---

[١] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص٣٠

[٢] هاني عبدالرحمن صالح الطويل، **الإدارة التعليميّة**: مفاهيم وآفاق، ص ٣٣.

- **نظريّة ذات العامِلَين (Two-factor Theory)** التي تُنسب إلى فردريك هيرزبرغ **(F.Herzberg)** حيث ركّز فيها على دور العمل وظروفه في حياة المرؤوسين، وصنّف العوامل المرتبطة بشعورهم حول الأعمال التي يؤدّونها في فئتين، هما: العوامل الدافعة **(motivation)** والعوامل الوقائية، حيث اعتبر الأولى منها عوامل ذاتيّة توفّر- إن وجدت- شعورًا إيجابيًا لدى الأفراد، وتمنحهم فرصًا للتطوّر والنموّ الشخصي- يدفعهم لمزيد من العطاء والعمل، وتشمل الدافعيّة الشعور بالانجاز، وإدراك الشخص لقيمة عمله وأهميّة العمل نفسه، والمسؤوليّة، وإمكانية التقدّم في الوظيفة والتطوّر والنموّ الشخصيّ. وأمّا العوامل الوقائية، فتتعلّق بظروف العمل وليس نوعيته، وأنّ توافرها لا يدفع للعمل ولا يخلق فرصًا للنموّ الشخصيّ، إنّما يمكن أنَّ يمنع عدم الرضا، وهي تشمل عوامل كسياسة المؤسسة وإدارتها، ونمط الإشراف، والعلاقة مع الرؤساء، وظروف العمل الماديّة "الفيزيقية" والراتب، والمركز الاجتماعيّ والأمن الوظيفيّ، والتأثيرات على الحياة الشخصيّة، ويمكن القول إنَّ العوامل الوقائية تقابل الحاجات الدنيا في سُلَّم "ماسلو" بينما تقابل العواملُ الدافعةُ الحاجات العليا فيه، ولهذا فالإدارة تهتم بنوعيّة الأعمَال والوظائف، بحيث يكون فيها نوعٌ من التحدي يُولِّد لدى العامل أو الموظّف شعورًا بالأهميّة وبقيمته وقدراته، ثم يُشعره بالإنجاز[١].

- **نظريّة الشبكة الإداريّة (Administrative Grid Theory)** التي طوّرها روبرت بليك وجين موتون **(Blake & Mouton)** وهي نظريّة تختصّ بالإدارة والقيادة، وتهتمّ بالإنتاج من خلال تحسّين أجواء التنظّيم، لاسيّما نمط الاتصال والتخطّيط، وتقترح النظريّة برنامجًا يُطلق عليه "الشبكة الإداريّة" للإشراف على العاملين وحلّ مشكلات العمل، متضمّنًا ست نقاط أو مراحل، تعالج النقاط الثلاث الأوّلى مسألة الاتصالات، في حين تركّز النقاط الثلاث الأخيرة على التخطّيط. وفي المراحل الست تدريجيا، يتعرّف المدير على نمط إشرافه ويقارنه بنمط إشرافي أفضل، ثم تطوير فريق العمل من أجل عمل أفضل، وتطوير علاقات جيدة بين جماعات العمل المختلفة كي تقلّ التناقضات والصراعات التي تضرّ بالأهداف التنظيميّة، وإيجاد إستراتيجية تخطيطية أفضل تحسّن من وضع التنظيم، ثمّ تنفيذها وتقييم عمليّة التنفيذ من حيث نقاط القوّة والضعف وتحديد إمكانية التطوير المستقبلي. وتركّز نظريّة الشبكة الإداريّة على خمسة أنماط للإشراف تتمثّل في نمط (٩,٩) الذي يعدّ أفضلها لأنَّ المدير يقوم بحلّ المشاكل عبر طرحها للمناقشة واستثمار طاقات العاملين، ونمط (١,٩) ويركّز فيه المدير على الإنتاج دون العاملين بافتراض معرفتهم بواجباتهم، ولا يُعطي أهمية لروحهم المعنوية، ونمط (٩,١) الذي يهتم فيه المدير بحاجات العاملين وتجنّب ما يزعجهم وعدم الضغط عليهم، ونمط (٥,٥) الذي يقوم فيه بدور الوسيط بين العاملين والإدارة للتوفيق وحلّ التناقضات، ونمط (١,١) يكون فيه دوره هامشيًا وسلبيًا، لا يُرضي العاملين ويُراعي روحهم المعنويّة، ولا يحقّق أهداف التنظّيم، ويتجنّب معالجة القضايا الأساسيّة[٢].

خلاصة الأمر أنَّ إيجابيات حركة العلاقات الإنسانيّة ونظرياتها تتمثّل في مسألة اشتراك جميع العاملين في معالجة الموقف واتخاذ القرار، ومن كون العلاقة بين الرئيس والمرؤوس ليست علاقة حاكم بمحكوم ولكنّها علاقة تَعني أنَّ لكلّ شخص دورًا، إلى جانب أنَّ حاجات الفرد وحاجات المؤسّسة التي يعمل بها هي حاجات مترابطة ويجب التوفيق بينهما، وعدم التضحية بحاجات العامل من أجل حاجات العمل، كذلك علاقة العوامل البيئيّة بنجاح القائد، والاهتمام بالاتصالات وعلاقتها بنجاح المؤسّسة، فضلاً عن تطوير مهارات العاملين وحُسن تطبيقها في العمل، وربط حركة العلاقات الإنسانيّة

---

[١] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص٣٣.

[٢] محمّد عبدالقادر عابدين، **م.ن**، ص٣٥

بشكل عام بين رِضا الفرد العامل وإنتاجيته، وعلى الرغم من تلك الإيجابيات، إلا أنّها واجهت انتقادات منها أنّها تستغلّ العاملين تحت مظلّة الإنسانيّة، وتضعف سلطة التنظيم الرسمي بما يسمح به من انتقال للقيادة من الإدارة الرسميّة إلى نفرٍ من العاملين أنفسهم. ومن الانتقادات التي واجهتها أيضًا انتقادات أنّها تستند إلى أنّ حاجة تحقيق الذات للموظف تُعتبر هدفًا للتنظيمات الرسميّة، وتَناسي أنّ هذه التنظّيمات في حقيقتها ما هي إلا كياناتٍ اصطناعيّةٍ فَرَضَتْها ظروفُ الحياة المعقّدة، وأنّ الإنسان فيها مجرّد وسيلة إنتاج، ومن غير العدل أن تستوعب تلك التنظيمات كلّ الفرد وحاجاته، كما أنّه ليس من المعقول أنْ يُذيبَ الفرد شخصيتَه في قوانين العمل ولوائحِ التنظيمات الإداريّة.

١-٢-٣ المدْرسة الحديثة (منذ عام ١٩٥٠)

يُستخدم مصطلح المدْرسة الحديثة في الفكر الإداريّ للإشارة إلى مجموعة متنوّعة من المداخل في دراسة الإدارة التي نشأت حديثًا، فقد مرّت هذه المدْرسة في بلدان العالم المتقدّم بتغيّرات جوهريّة من الناحية النظريّة والناحية العمليّة منذ القرن التاسع عشر، وذلك بسبب جهود مديري المدارس والكلّيات ممّن حاولوا إعادة تنظّيم المدارس وجَعْلها أكثر عمليّة وملامسة لواقع المجتمعات، إلى جانب طلاّب الحركة العلميّة في التربيّة الذين حاولوا إدخال الطرائق العلميّة في التربية والإدارة وممّن كان لهم الفضل في التأكيد على طرائق التعليم الحديثة وتحليل القابليات العقلية للمتعلّم وضرورة استخدام طرائق أفضل في الإدارة، كذلك المفكّرون الذين نظروا إلى المدْرسة نظرة جديدة عمادها المتعلّم ونموّه[١]. وتضمّ المدْرسة الحديثة العديد من المدارس والنظريات منها، مدْرسة علم الإدارة ومدْرسة النظم، والنظريّة الموقفيّة الظرفيّة، والإدارة بالأهداف، ونظريات أخرى، وفيما يلي سوف ندرس بإيجاز أربع نظريات منها وهي:

أ- مدْرسة علم الإدارة: (Management Science School) التي نشأت بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة للأبحاث التي تناولت تطبيق الأساليب الكميّة على المشاكل العسكريّة واللوجستية، وقد عرفت باسم "بحوث العمليّات"، وبعد نجاحها اتجه الإداريون ورجال الاقتصاد إلى تطبيق بحوث العمليّات واستخدامها في اتخاذ القرارات في ميادين الأعمال والاقتصاد وغيرها. وتعتبر هذه المدْرسة الإنتاجَ السليمَ وكفاءةَ الأفراد والتنظيم إنجازًا نابعًا من التخطيط السليم، لهذا فهي لا تركّز على الإنتاج فحسب، إنّما على التخطيط السليم الذي يستخدم النماذج الرياضيّة والعمليّات الحسابيّة بشكل دقيق ومعقّد، وهذا ما يميّزها عن الإدارة العلميّة التي نادى بها "تايلر"، وهي تعتمد في حلّ المشاكل على تداخل فروع المعرفة، وتستعين بالمختصّين في الرياضيات والإحصاء والاقتصاد وعلم النفس، وهي لا تغفل المشاكل السلوكيّة ولكن تعالجها بطرق وصفيّة حين تعذّر معالجتها كميًا، ولذلك فهي تُستخدم لاتخاذ قرارات رشيدةٍ، وخططٍ منطقيةٍ قابلةٍ للتطبيق[٢].

ب- مدْرسة النُظُم (The Systems School of Management) التي تقوم على أبحاث نظرية النُظُم ونتائجها **(Systems Theory)** التي طُوِّرت في الستينيات من القرن العشرين، ووضع خطوطها العامّة عالم الأحياء بيرتلانفي الذي يعتبر رائد التفكير النُظُمي، ثم تطوّر في علوم الاقتصاد والاجتماع والإدارة والتربيّة وغيرها. كما تعتمد الفكرة الأساسيّة لهذه المدْرسة على مفهوم النظام الذي يُعرَّف بأنّه "كلٌ مُنظّمٍ أو وِحدةٍ مركّبةٍ تتكوّن من أجزاء ذاتِ علاقاتٍ

---

[١] جودت عزت عطوي، **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**: أصولها وتطبيقاتها، ص ١٦.

[٢] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٣٦.

متبادَلة، تُشكّل في مجموعها تركيبًا كُليًا موحَّدًا"[١]. وعليه، فإنّ دراسة أيّ جزءٍ من أجزاء النظام بمعزل عن الأجزاء الأخرى لا تُعطي الصورة الحقيقيّة المتكاملة، كما تنظر هذه المدْرسة إلى المؤسّسة على أنّها نظامٌ اجتماعيٌ مفتوحٌ وُجد لتحقيق أهداف محدّدة، وأنّ هذا النظام يعيش ضمن بيئة أوسع وهي المجتمع تمدّه بموارده أو مدخلاته الأساسيّة الماليّة، والبشريّة، والتقنيّة، ثمّ يقوم بمعالجتها وتحويلها إلى مخرجات من الخدمات والسلع، ثم تعاود البيئة الكّرة فتمدّه بموارده التي يحتاجها للدورة القادمة، وهكذا..بحيث يتمّ التفاعل بين الأجزاء المختلفة للنظام ويؤّثر كلٌ في الآخر، بل وفي النظام بشكلٍ عام، كما إنّ النظرية تهمّ بدراسة الصورة الكليّة للمؤسّسة بدلاً من التركيز على جزئياتها، وبمعرفة العلاقات المتعدّدة بين الأنظمة الفرعيّة والأجزاء المكونة للتنظيم "المؤسّسة"، وبذلك فهي تمتاز بالنظرة الشموليّة في نظرتها إلى المؤسّسات وتشابك علاقاتها وتداخلها.

ج- النظريّة الظرفيّة (The Contingency) ارتبطت هذه النظريّة بالعالم فيدلر **(Fiedler)** وتقوم على مبدأ أنّه ليست هناك نظريّة إداريّة مُعيَّنة يمكن تطبيقها باستمرار في كلّ المواقف والظروف، بل لابدّ من انتقاء النظريات والمدارس الإداريّة بما يتلاءم مع ظروف التنظّيم وأوضاعه. ومن مبرّرات استخدامها، أنَّ أيًا من مدارس الفكر الإداري ونظرياته لا تملك كلّ الإجابات المطلوبة والحلول الملائمة لظروف التنظيمات وأوضاعها، حيث أنّ بعضًا منها –أي المدارس والنظريات- نجحت في مواقف، وفشلت في مواقف أخرى. وترى أنّ للمتغيّرات البيئيّة والتقنيّة، والقيم الاجتماعيّة والسياسيّة، والخصائص الشخصيّة للرئيس والمرؤوسين أثرًا على طبيعة التنظيم الإداريّ وأسلوب العمل والإدارة المتّبعين في المؤسّسة، وبالتالي فليس هناك منهجٌ إداريّ مثالي يصلح لكافة التنظيمات أو مواقفه في مراحل تطوّره المختلفة، وإنّما يختار التنظّيم المنهج أو الأسلوب الملائم مع طبيعته والمرحلة التي يمرّ بها، وشدّة التعقيد فيه، وهذا ما يحدّد نجاح هذا النهج الإداريّ. وعلى الرغم من رؤية الناقدين لهذه النظرية بأنّها محاولة توفيقيّة لتوحيد النظريات والأفكار الإداريّة والجمع بينها، إلا أنّها محاولة حديثة تُكيف الأفكار مع الحياة العمليّة المتغيّرة في المؤسّسة، وتستجيب للمتغيّرات دون تقييد الإدارة بنهج محدّد قد يصبح قيدًا يطوّق كفاءتها وفاعليتها[٢].

د- الإدارة بالأهداف (Management by Objectives)، نادى بها بيتر دركر **(Drucker)** في الخمسينيّات من القرن العشرين، وهي فلسفة إداريّة وأسلوبٌ يهدف إلى زيادة الحفز الداخلي للأفراد المرؤوسين من خلال إتاحة الفرصّة لهم للمشاركة مع رؤسائهم في تحديد أهداف العمل وزيادة رقابة المرؤوسين على أعمالهم وبالتالي زيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تؤثّر عليها بشكل مباشر، وتتلّخص عناصرها الأساسيّة حول اجتماع الرؤساء والمرؤوسين في كلّ وحدة إداريّة لمناقشة الأهداف والنتائج المراد تحقيقها، وتفهّم موضعها ضمن الإطار العام لأهداف المؤسّسة، واشتراكهم في وضع وتحديد الأهداف الممكن تحقيقها خلال فترة زمنية مَعيَّنة، مع الحرص على أن تكون الأهداف واقعيّة وقابلة للقياس، فضلاً عن اجتماعهم ثانية لدراسة مدى إنجاز الأهداف وتقييمهم لها، ومن الضروري تزويد المرؤوسين بمعلومات عن عمليّة التقييم، كي يعرف كل منهم مدى مساهمته في تحقيق أهداف وحدته الإداريّة والهدف العام للمؤسّسة، وتشخيصهم لنواحي الضعف المطلوب تعديلها، استنادًا إلى عمليّة التقييم، فيتمّ العمل على وضع حلولٍ مناسبة لها[٣]، ويعتبر تحسين التواصل والفهم بين الرؤساء والمرؤوسين، ومستوى مشاركتهم في التنظيم، ورفع روحهم المعنوية، وتخفيض مستوى قلقهم، من أبرز إيجابيات هذه المدرسة، إلاّ أنَّ بعض الباحثين يَعتبر هذا الأسلوب ضعيفًا في الحفْز، وإنَّ استخدامه

---

[١] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص٣٧.

[٢] محمّد سيف الدين فهمي، وحسن عبدالمالك محمود **تطوّر الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربية**، ص ٢٢٣-٢٢٥.

[٣] محمد سيف الدين فهمي، وحسن عبدالمالك محمود، **م.ن**، ص ٢٠٥-٢١١.

يتطلّب تهيئة المديرين نفسيًا وعمليًا قبل الشروع بتنفيذه، بحيث يكون دورهم إيجابيًا وداعمًا للمرؤوسين، كما يتطلّب تحسِّين أنظمة الاتصالات وتدفّق المعلومات في المؤسّسة، وتحسِّين العلاقات الشخصيّة داخل جماعات العمل.

استنادًا إلى ما سبق نجد أنَّ المدرسة الحديثة باتجاهاتها تتّسم بمبادئ تسعى إلى تحقيق النظرة الشموليّة في الإدارة من حيث تفّهم المعرفة المتخصِّصة في السلوك الإنسانيّ، والمهارة في استخدام طرق البحث لدراسة السلوك الإنسانيّ والقدرة على تفّهم المضمون الفكري للنظرية الإداريّة، أمّا أبرز المبادئ التي عُنيت بها هذه المدرسة للمرحلة فيمكن إيجازها، بأنَّ الإدارة تشتمل على معرفة متخصّصة، ومهارات ومفاهيم مختلفة عن الأنشطة أو الممارسات العملية المألوفة في العمل، وأنّ الأسسّ العلميّة لها ينبغي أنَّ تُستمّد من العلوم السلوكيّة، كما أنّ التغيير حتمّي فيها –أي الإدارة-، والتجديد يظلّ بالنسبة لها حاجة ملحّة، وهي تعتبر وسيلة لا غاية قائمة بحدّ ذاتها، فنجاحها يُقاس بمقدار ما تؤديّه في تحسّين الإنتاجيّة بفعاليّة وكفاءة[١].

١-٣ خصائص الإدارة

تَبيَّن من مفهوم الإدارة الذي تناولناه سابقًا بأنَّها –أي الإدارة- جاءت نتيجة جهود إنسانيّة مشتركة في مختلف المجالات، وعلى الرغم من أنَّ نجاحها أو فشلها في تحقيق الأهداف قد يُعْزَى بشكل كبير إلى العنصر البشري الذي تؤدّي القيادة الإداريّة فيه دورًا رئيسيًا من ناحية، إلاَّ أنَّ أنشطتها وفعّاليتها من ناحية أخرى ليست نتيجة خصائص وسِمَات شخصيّة يتمتّع بها هذا الفرد أو ذاك. وهي كمفهوم معاصر، إضافة لما سبق، ترتبط بوجود عدّة عناصر تمثّل الأهداف والتنظيم والوسائل، والجهود المشتركة، فضلاً عن أنَّ الوظيفة الإداريّة لا تخصّ فردًا واحدًا في أي تنظّيم إداريّ، بل هي تمتدّ إلى مستويات مختلفة من التنظّيم (عليا - وسطى- إشرافيّة - تنفيذيّة)، والتنسيق والترابط والتكامل بين أعمال ووظائف كل مستوى من هذه المستويات، لهذا فإنَّ خصائص الإدارة تتعدّد وتتنوّع بما تميّز به من عناصر وِسمات، والتي يمكن تلخيص أهمّها بما يلي:

١-٣-١ الطابع الإنساني للإدارة

إنَّ قوام الإدارة هو الكشف عن دوافع الأفراد وحاجاتهم وتحسّس مشاعرهم وتحديد أساليب معاملتهم، فبما أنّ الجهاز الإداري يعتمد على العنصر البشري داخل التنّظيم وما يسوده من علاقات ذات طابع إنساني، فإنّ نجاح هذا الجهاز يتوقّف على كفاءة هذا العنصر وتفانيه فيما يقوم به من أعباء الإدارة، من هنا جاء اهتمام الباحثين[٢] والمسؤولين بدراسة البيئة وما يحيط بالعاملين فيها من ظروف اجتماعيّة واقتصاديّة يكون لها أثرها في العلاقات التي تنشأ داخل التنظيم وخارجه، وخَلُص أصحاب نظريّة العلاقات الإنسانيّة إلى التأكيّد على أهميّة البعد الاجتماعي للطاقات الإنسانيّة وتحفيزها معنويًا إضافة إلى أهميّة الجماعات في تحديد سلوك عمال التنظيم الرسمي والتأثير البالغ لها على الكفاية الإنتاجية، بيّد أن بحوث هوثورن أثبتت أنهَّ لا يمكننا التعميم فيما يخص السلوك الإنساني وتأثيراته، إنمَّا يمكن التنبؤ بسلوكه تحت ظروف معينة وفي ظل مُعْطَيات معيّنة كعناصر بيئيّة وتكنولوجيّة وتنظيميّة[٣].

١-٣-٢ الإدارة (علم)

تعتمد الإدارة على خُطَط البحث العلمي في بعض مجالاته الهامة التي يفيد منها البحث المتعمق للمادة التجريبية ثم استخلاص نتائج يعتمد عليها، ومن أمثلة هذه المجالات التخطّيط والتنظّيم والعلاقات الإنسانيّة وعمليّة اتخاذ القرارات وقد أثبتت الدراسات التجريبية ذلك، منها على سبيل المثال ما قام به ألتون مايو وزملاؤه من تجارب في شركة ويسترن

---

[١] جودت عزّت عطوي، **الإدارة التعليميّة والإشراف التربوي**: أصولها وتطبيقاتها ، ص ١٨.

[٢] جودت عزّت عطوي، **م.ن**، ص ١٠.

[٣] إبراهيم عبدالعزيز شيحا، **الإدارة العامّة**، ص ٣٧ و٥٤ و٣٣٧.

إلكتريك الأمريكية بهدف تحديد أثر ظروف العمل الماديّة وغيرها على النواحي الإنسانيّة في العمل، والبحث العلمي الذي تمّ القيام به على مائة شركة بريطانيّة لإثبات بعض المبادئ والقواعد في **النظريّة التقليدية** التي سبق شرحها وأثبتت من خلالها أهميّة التكنولوجيا كعامل رئيسي في تحديد الهياكل التنظيمية المؤثّرة على السلوك التنظيميّ، فضلاً عما قام به هاريس وريوي **(Haris and Rowe)** من دراسات إداريّة مقارنة **(Comparative Management)** على ٢٦٩ شركة ومصنعًا في نيجيريا في عام ١٩٦٥ أوصلتهما إلى نتيجة تتمثّل في إمكانية زيادة الإنتاجية عن طريق الإشراف والقيادة الأفضل والتنظّيم الجيّد والتصميم الأفضل للمكاتب ومواقع العمل، وغيرها من بحوث علميّة كثيرة خَلُصت إلى نتائج كان لها الأثر البالغ في إدارة التنظيمات، مع ملاحظة أنّ طريقة البحث العلميّ هنا لا تنطبق على الإدارة بمثل الدرجة التي ينطبق بها على العلوم التطبيقيّة، ولذلك يمكن أنْ تتّصف الإدارة بأنّها (علم) بقدر صلاحيّة هذه الصفة بالنسبة للعلوم السياسيّة وعلى الاقتصاد وعلم الاجتماع[١].

١-٣-٣ الإدارة (فن)

احتدم الخلاف بين العلماء لسنواتٍ طويلةٍ حول مفهوم الإدارة، فَمِن قائل إنَّ الإدارة فنّ يعتمد على المهارة، ومِنْ قائل إنَّ الإدارة عِلم يعتمد على التحليل، ووفقًا لـ **(ج. بول جيتي J.pa getty)** فإنه ليس بالإمكان تنظّيم الإدارة تنظّيمًا منهجيًا أو ممارستها وفقًا لصياغة معيّنة، فهي فَنّ بَلْ وفَنّ إبداعي، وقال آخرون: إنَّ الإدارة هي أقدم الفنون على الإطلاق، وهي أحدثها كذلك، وفي هذا الإطار فقد رفض بعض روّاد الإدارة[٢] اعتبارها عِلمًا، لكنَّ بعضهم يرى أنَّ الإدارة يمكن أن تكون مزيجًا من الفن والعلم، فليس حقًا مقصورًا بالتبادل على الإدارة، وبحسب رأي خبير الإدارة الروسي جيفشاني **(D.Gvishani)** يبقى النشاط الإداري دائمًا ميدان الإبداع وميدان الفن وأنّها عنت أكثر ارتباطًا بالعلم[٣]، وعليه يمكن القول بإنَّ الإدارة بشكلها الأساسّي علم ولكن هذا العلم يحتاج إلى مهارات وأنماط شخصيّة من القيادة سنقوم بدراستها لاحقًا.

١-٣-٤ الطابع الحتميّ للإدارة

إنَّ أيّ عملّ من الأعمال في التنظّيم يسعى إلى تحقيق أهداف محدّدة يحتّم عليه الوضع إسناد عمليّة تنفيذ الهدف إلى شخص أو هيئة لها من الصلاحيات والقدرات ما يجعلها قادرة على القيام بمهّام الإدارة وتحقّق تلك الأهداف المنشودة بأقل التّكاليف الممكنة، وعليه فإنّ العمليّة الإداريّة حتميّة ولا تشمل المستوى الإشرافي في المنظّمة فحسب، وإنّما تسود جميع المستويات في أيّ منظّمة كانت[٤].

١-٣-٥ الطابع الهادف للإدارة

إنَّ الإدارة ليست هدفًا بحد ذاتها بل هي وسيلة لتحقيق الهدف أو الأهداف الخاصّة بالمنظّمة وترجمته إلى واقع ملموس، فعن طريق العمليّات الإداريّة وما تتضمّنه من مراحل متعدّدة من تخطّيط وتنظّيم وتوجيه وتنسيق وتقوّيم يمكن تحقيق الهدف العام الذي أُنشأت الإدارة من أجله[٥].

---

[١] صلاح عبدالحميد مصطفى، **الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر**، ص ٢٨.

[٢] أمثال: فردريك تايلور وهنري جنت وهنري فايول. (أنظر كتاب **الإدارة العامّة** لإبراهيم عبدالعزيز شيحا ص ٣٧ و٥٤ و٣٣٧).

[٣] محمّد حسنين العجمي، **الإدارة والتخطيط التربوي:** النظرية والتطبيق، ص ٩٢-٩٣.

[٤] إبراهيم عبدالعزيز شيحا، **الإدارة العامّة**، ص٣٧.

[٥] إبراهيم عبدالعزيز شيحا، **م.ن**، ص٤٠.

١-٣-٦ الإدارة (مهنة)

استنادًا إلى كون الإدارة علمًا وفنًا له نظريات وأسّس ومفاهيم تسعى إلى تحقيق أفضل النتائج من خلال تنفيذ الأعمال بواسطة الآخرين وحَفْزهم على القيام بمثل هذه الأعمال بفعاليّة أكثر، فهي في هذه الحالة تتميّز بكونها "مهنة" لها قواعد ومتطلّبات ومعايير وشروط وضوابط..الخ، ولتحديد كون الإدارة مهنةً، يقتضي- الأمر أوّلاً تحديد المقصود بالمهنة التي تتلخّص في قيامها على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار التي تتطلّب تدريبًا عقليًا، وتقتصر معرفتها على فئة معينة من الناس، كما تقتضي التركيز على الأنشطة العقليّة أكثر منها على الأنشطة الجسميّة أو اليدويّة، وتتطلّب مدة طويلة من التدريب المتخصّص، إضافة إلى تميّزها بقسطٍ كافٍ من الحرية في التصرف وفي إعطاء الحكم، كذلك تتطلّب اتجاهًا اختياريًا تجريبيًا نحو المعلومات والبحث عن أفكار جديدة، ومن جهة متصلة تُركِّز على خدمة الآخرين أكثر من جمع المال وذلك من خلال دستور أخلاقي (**Cod of ethics**) ينصّ على ألا يكون العائد المادّي وحده هو الدافع الوحيد للعمل، ويكون لها نقابة أو رابطةٌ مهنيةٌ تحدّد مسؤولياتها ومستويات الدخول إليها وقبول العضو فيها[١].

٢- الإدارة العامّة في البحرين

عرفت البحرين الإدارة المحليّة منذ عهد بعيد بالرّغم من حداثة التّنظيم الإداري فيها، وتأثّر ظهورها بتفاعل عوامل اجتماعيّة وحضاريّة واقتصاديّة وسياسيّة في المجتمع، منها التدخل الاستعماري، واكتشاف النفط ونيل الاستقلال وتركيبة البلاد الاجتماعيّة، ونظام الحكم القبلي. في هذا الصدد يشير فؤاد اسحاق الخوري[٢] إلى أنّ" الإدارة العامّة في البحرين لم تأتِ بشكل مفاجئ أو نتيجة لخطة شاملة رسمها المستعمرّ، بل جاءت بشكلٍ تدريجيّ، وكردّ فعل عن حوادث تاريخيّة معينة لعب فيها البريطانيون إضافة إلى بعض القوى المحليّة أدوارًا مختلفة، خصوصًا وأنّ البريطانيين قد فوّضوا السلطة إلى المفوّض البريطاني المقيم في بوشهر ومساعده الهندي الذي اتخّذ من المنامة مركزًا له"، فالبريطانيون كما توضّح الوقائع التاريخيّة اختاروا البحرين مركزًا لعملياتهم التجارية في الخليج وهو ما دفعهم إلى القيام بإصلاحات تتعلّق بشؤون الإدارة المحلّية، من تحسّين حركة المرافئ، وعمليّات صيد اللؤلؤ وحركة الصادرات والواردات، لقد واجهت الإدارة العامّة في البحرين عبر تطوّرها تحدّيات تتعلّق بالتنمية والإصلاح السياسيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ فضلاً عن تلبية احتياجات المواطنين في توفير فرص للعمل وتقديم الخدمات التعليميّة والصحيّة والقانونيّة وكل ما له علاقة بالتخطيط الاستراتيجي، وعليه يحق السؤال كيف تبلورت الإدارة العامّة في البحرين؟ وما هو مسار تطوّرها وخصائصها؟

٢-١ النشأة والتطوّر

تشير الدراسات التاريخيّة[٣] إلى أنّ البحرين كانت تتمتعّ قبل إعلان استقلالها بسيادتها الداخليّة تحت السلطة المطلقة لحاكم البحرين، أمّا السيادة الخارجيّة فقد تمّ التنازل عنها لبريطانيا وفقًا لاتفاقيتي سنة ١٨٨٠ وسنة ١٨٩٢ اللتين أخذت بريطانيا بموجبها على عاتقها تمثيل البحرين في علاقاتها الخارجية مع الدول الأخرى وحمايتها ضد أي عدوان خارجي عليها، فالبحرين كانت توصف سابقًا وقبل الاستقلال بـ "الحكومة المحميّة أو الحكومة المستقلة"، ولهذا كانت للحاكم سلطة وضع التشريعات وإنشاء القضاء المدني والجنائي من دون تدخّل من قبل الدولة الحاميّة في الشؤون الداخليّة للحكومة المحميّة،

---

[١] محمّد منير مرسي، **الإدارة التعليمية وأصولها وتطبيقاتها**، ص٦٥.

[٢] فؤاد اسحاق الخوري، **القبيلة والدولة في البحرين**، ص ١٣٠-١٤٠.

[٣] حسين محمّد البحارنة، **التطوّرات السياسيّة والدستوريّة في دول الخليج العربية ١٨٢٠-٢٠٠٤**، ص ٣٩-٤٠.

ولكن من الناحية الواقعيّة قد تتطلّب هذه العلاقة الخاصة، كما يوضح حسين البحارنة[١] تدخل الدولة الحامية في الشؤون الداخليّة عند الضرورة أو في حالة سوء الإدارة الداخليّة أو الانفلات الأمني وعدم الاستقرار التام في الإدارة المحليّة. وعلى هذا الأساس، تعزِي الحكومة البريطانية تدخّلها العسكريّ في أواخر عام ١٩٥٦ في البحرين إلى طلب خاص تقدّم به حاكم البحرين لمساعدته في القضاء على الحركة المطلبيّة التي طالبت بإصلاحات إداريّة في البلاد.

ولأنَّ تشريع القوانين الجديدة التي فرضتها وتيرة التحولات في البنية الاجتماعيّة والاقتصاديّة يتطلّب التوسّع في إنشاء أجهزة إداريّة جديدة تُشرف على تنفيذها، فقد تشكّلت أولى الدوائر الإداريّة في البحرين فورًا بعد تنفيذ الإصلاحات، واقتصرت في البداية على المكاتب المتعلقة بأعمال تسجيل الأراضي وتأجّير البساتين وتنظّيم الغوص في مصائد اللؤلؤ، بالمحاكم بأنواعها، واتّسمت هذه الدوائر ببساطتها حيث كان يعمل فيها عدد قليل من الموظّفين، إلى جانب أنَّ الأعمال الإداريّة والملّفات والآلات الكاتبة لم يكن يعُرف عنها شيئ بعد، من هذا المنطلق يمكن القول إنّ الإدارة العامّة في البحرين مرّت بمراحل تاريخيّة متميّزة قبل الاستقلال وبعده أدّت إلى بناء الأجهزة الإداريّة وتطوّرها، ومن هذه المراحل ما يلي:

٢-١-١ مرحلة تصريف الأعمال والخدمات العامّة

بدأت هذه المرحلة في عشرينيّات القرن الماضي، واستمرّت حتى الخمسينيّات، والإصلاحات الإداريّة والبيروقراطيّة التي حدثت آنذاك جاءت كنتيجة بعد انهيار السلطة السياسيّة والاقتصاديّة للمجموعات القبليّة وإلغاء الممارسات الإقطاعيّة والإدارة القبليّة، فضلاً عن إلغاء امتيازات طبقة التجار الرسميّة، وأخُضعت الحكومة إلى نظام السلطة الواحدة الذي يعمل نظريًا، حسب قوانين موحّدة وشاملة[٢]، أما عمليّة الانتقال كما توضح العديد من الدراسات[٣] فإنّها لم تكن عمليّة سهلة، إذ برزت صعوبات كثيرة في التطبيق ممّا حتّم إعادة النظر المستمّر في القرارات والتنظّيمات، وفي هذا الصدد فإنَّ "ازدهار التجارة والتواجد الأجنبي الكبير في البحرين أَبرزَ مشاكلَ قضائية تتعلّق بكيفية تعامل الهيئات الرسميّة في البحرين مع الرعايا غير البحرينيين، فالسلطة وحتى عام ١٩٠٤ كانت تتّسم بالازدواجيّة حيث كان للبريطانيين الحق في فض المشاكل بين التجّار الأوربيين ممَّن يعملون في البحرين".

انطلاقًا من الوقائع التاريخيّة السابقة وما حدث من متغيّرات على المستوى الاقتصاديّ والسياسيّ، كان لابد من إعادة تنظّيم الموارد الاقتصاديّة كإنتاج اللؤلؤ وزراعة النخيل ومصائد الأسماك، وتنظّيم الخدمات العامّة بما فيها من سياسة الاستيراد والتصدير وعمليّات المرفأ إضافة إلى إعادة تنظيم الخزينة العامّة والحق العام[٤]، وهذا فَرَض إلغاء نظام "المقاطعة" والإمارة والحكومة القبليّة الإقطاعيّة، والبدء بالخطوة الأوّلى في بناء التنظّيمات البيروقراطيّة ومؤسّسات الدولة، فاستُبدلت الإمارة بالمجالس البلدية، وتأسّست أوّل بلديّة في المنامة العاصمة كأبرز شكل إداريّ عام ١٩١٩[٥] كما اعتبرها خليل المريخي[٦] الانطلاقة الأولى نحو تشكيل العديد من الدوائر الحكوميّة والقوانين والأنظمة المسيّرة لتلك الدوائر، إذ وجد

---

(١) حسين محمّد البحارنة، **التطوّرات السياسيّة والدستوريّة في دول الخليج العربية ١٨٢٠-٢٠٠٤**، ص ٣٩-٤٠.

(٢) فؤاد اسحاق الخوري، **القبيلة والدولة في البحرين**، ص ١٣٠-١٤٠.

(٣) أنظر كتاب حسين محمّد البحارنة **البحرين بين دستورين** وكتاب فؤاد اسحاق الخوري، **القبيلة والدولة في البحرين.**

(٤) فؤاد اسحاق الخوري، **م.س**، ص ١٥٥.

(٥) حسين محمّد عواضة، **الإدارة المحلّية وتطبيقاتها في الدول العربية**، ص ٥٨.

(٦) خليل المريخي، **لمحات من ماضي البحرين**، ص ٤١.

البحرين مهيأة لاستقبال مثل هذه التطوّرات في تاريخها المعاصر نظرًا لما امتلكته من ثروة بشريّة، لاسيمّا والتعلّيم بدأ مع نشأة هذه البلديات إلى جانب ما عُرف عن سفر البحرينيين للخارج واحتكاكهم مع مثقّفي ومتعلّمي البلدان التي كانوا يزورونها، وهو ما أثرّ برأيه كثيرًا على تفتّح العقول وصقل المواهب عند من ساهم منهم في نشأة مسيرة الإدارة الحديثة.

من جهة متصلة أدّت الإصلاحات الإداريّة إلى تأسّيس "المجلس البلدي" الذي شكّل نواة الإدارة العامّة عام ١٩٢٠، إذ كان بمثابة السّلطة التشريعية إذ أعطيت إليه صلاحيّات، وكان نصفه معيّنًا من قبل الحاكم والآخر منتخبًا من الشعب، وقد تألّف من ثمانية أعضاء، يختار الحاكم أربعة منهم ليمثلوا البحرينيين، بينما يختار المعتمد البريطاني الأربعة الآخرين ليمثلوا الجاليّات الأجنبيّة. وفي إطار الإصلاح الإداريّ وللتخلّص من ازدواجية السلطة سياسيًا وبالتوافق بين الحاكم والبريطانيين، أوُكلت لهذا المجلس مسؤوليّات مدنية كالصحّة العامّة والنقل والمواصلات والماء والكهرباء وإنشاء فرقة صغيرة من الحرس البلدي بدل **"الفداوية"**[١] التي تمّ حلّها، كما ألغي منصب الأمير بمنصب الحاكم، وألغي إشراف الحاكم المباشر على تأجير الموانئ والمحلات في السوق، وأضيفت مداخيل الموانئ إلى الخزينة العامّة ومداخيل السوق إلى ميزانية البلدية، وفرضت الضرائب البسيطة في مدينة المنامة لتغطية نفقات الخدمات التي تقدّمها، كما غطّت المساعدات الحكوميّة العجز الدائم والمتواصل في ميزانيّة البلديّة.

وعلى المنوال نفسه تأسّس أيضًا "المجلس العرفي" الذي كان له حقّ النظر في القضايا التجاريّة المتعلقة بإنتاج اللؤلؤ، وتلا ذلك اتساع خدمات البلديّة شيئا فشيئًا وانتشرت في مناطق عديدة من البحرين خصوصًا في مجالات النظافة، بجانب زيادة أعداد موظفيها وعمالها فشرع في بناء مقر جديد للبلدية عام ١٩٢٣[٢]، إلاّ أنَّ ذلك لم يَدُم طويلاً وعَطّل "المجلس البلدي" في عام ١٩٢٣ بسبب الصراع السياسيّ بين البريطانيين والحاكم الذي اعتُبر سلوكُهم ومواقفهم إضعافًا لنفوذه وامتهانًا للسيادة الوطنية.

بعد أنَّ استحكم الخلاف بين الحاكم والمسؤولين البريطانيين بسبب الإصلاحات الإداريّة انتقلت السلطة إلى الحاكم الجديد، فتكوّنت **"الدائرة المستشاريّة"** للحكومة عام ١٩٢٦[٣]، والتي كانت بمثابة المقر الرئيسي للمستشار البريطاني كما شكّلت مقرًا للإشراف على الشؤون الإداريّة والماليّة المتعلقة بالعديد من الدوائر الحكوميّة، فكانت تضمّ أمانة سر الحكومة، والدائرة الماليّة ثم أضيف إليها دائرة الطابو **"التسجيل العقاري"** وإدارة المعارف وبعض الهيئات والأقسام والمجالس كمجلس التجارة والغوص والمحكمة والنفط وصيد السمك، وقد انحصرت أولوية نشاطات الحكومة في ذلك المجلس على

---

[١] **الفداوية:** الفداوية والأمراء كما أورد فؤاد إسحاق الخوري أداة ضبط قسرية يستعملها الحاكم لتنفيذ إرادته أو إرادة من ينوب عنه. كان لكلّ حاكم مقاطعة أن يستعين بهيئة إدارية كبيرة تعمل تحت إمرته الشخصية، تتشكّل من أمير ومجموعة من الفداوية والأمير نفسه كان بالأصل فداويا نال ثقة الحاكم ورعايته، في المقابل كان كل حاكم يعتبر هؤلاء الفداوية وأميرهم يدخلون في عهدته. ويضيف الخوري بأنّ أمراء المنامة والمحرق وفداويتها قوم لا يمتعتون بأصول قبليّة واضحة ومعروفة وهم ما يطلق عليهم في العرف القبلي "بني خضير" وعادة ما يكونون عبيدًا أو مجهولي النسب أو من قبائل متواضعة أو من البلوش، استعان بهم الحاكم لتطبيق النظام في السوق التجارية، وجمع الضرائب والجزية وإيجارات المحلات والبيوت، وأقاموا مراكزهم في العراء قريبًا من السوق حيث وضعوا لوحًا كبيرًا من الخشب علقّوا عليه عددًا من الأقفال يستخدمونها كالسجن لربط أرجل المجرمين عند جلدهم، كانوا يعتقلون ويستجوبون ويعاقبون المشاغبين من دون الرجوع إلى السلطات الأخرى، فينفذون القانون على هواهم من دون وجود قانون أو الرجوع إلى استشارة الحاكم، أو جهاز رقابي معتمدين على القسر والقهر، حملوا العصى ضد من رفض الإذعان لأوامرهم، وكانوا سببا لكثير من الشكاوي في اضطرابات عشرينيات القرن الماضي، كما عرّفها عبّاس مرشد: بأنّها جمع فداوي، أصلها جاء من كلمة الفداء. هي وظيفة الحرس الخاص للأمير الذي بمثابة الحرس الشخصي للحماية بأنواعها الآن، عرفوا بالطاعة العمياء تجاه الرئيس أو الأمير، وأخذت كلمة فداوي أبعادًا واستخدمت بصياغات مختلفة وبما يتضمن مفهوم السكوت والخنوع وطاعة الأوامر بصمت، كما لها دلالات على النهب وهي وظيفة لا علاقة لها بالتشريع أو بإدارة البلد إنمّا وظيفة لها مسار خاص حالها من حال أي وظيفة أخري. (للمزيد راجع كتاب فؤاد إسحاق الخوري: **القبيلة والدولة في البحرين:** تطوّر نظام السلطة وممارستها، ص ٧٧ و٧٩-٨٣، كذلك أنظر عبّاس مرشد: القرى المختفية "الفداوية" وأنظمة الضبط والسيطرة، **نشرة الوفاق** "البحرين"، عدد ١١٨، ٢٠٠٩/١١/٢٧).

[٢] خليل المريخي، **لمحات من ماضي البحرين،** ص ٤١.

[٣] فؤاد اسحاق الخوري، **القبيلة والدولة في البحرين،** ص ١٥٠.

تسجيل الأراضي وتجميع الضرائب، وتأسّست في العام نفسه "محكمة البحرين" وهي أعلى محكمة تتأسّس في الدولة آنذاك ثم "محكمة الاستئناف" في عام ١٩٣٩، كما اتّسع نظام البلديات منذ الثلاثينيات بإنشاء المزيد من البلديات كبلدية المحرق عام ١٩٢٧وبلدية الحد عام ١٩٤٦، وبلدية الرفاع عام ١٩٥١ ثمّ بلدية سترة عام ١٩٥٧ فبلديّة جدحفص عام ١٩٥٨ ومدينة عيسى ١٩٦٨ والمنطقة الغربيّة والمنطقة الشماليّة في عام ١٩٧٠ والمنطقة الشرقيّة في عام١٩٨٠، وتبعها إنشاء دوائر حكوميّة أخرى كدائرة المعارف، والشرطة والجمارك والصحة، ولجان أخرى للنّظر في المنازعات التّجاريّة وشؤون الغوص والماء والزّراعة[١].

إلحاقًا لما سبق تشير بعض المصادر التاريخيّة[٢] إلى صدور أوّل تقرير سنوي في بداية الثلاثينيّات من القرن الماضي اشتمل على مختلف إنجازات الدوائر الحكوميّة وأنشطتها، كما صدرت في الوقت نفسه أوّل ميزانية نظاميّة للحكومة والتي استمّر صدورها حتى نهاية الستينيّات، وتمّ تطوير عمل الدوائر الحكومية عن طريق تحديد الصلاحيّات والمسؤوليّات وتنظّيم الاختصاصات لوظائفها وأُنشئت اللجان وأصدرت العديد من القوانين واللوائح المنظّمة لمزاولة مختلف الخدمات والمهن، والمجالس الخاصّة بها، ويرى خليل المريخي بأنَّ أهميّة وجود القوانين المنظّمة لكافة شؤون الحياة والمعيشة كان له الأثر في الحدّ من الضرر والدمار من الحرب العالميّة الثانيّة المباشر وغير المباشر على البحرين مقارنة بالبلدان الأخرى.

٢-١-٢ مرحلة الإنماء والحقوق المدنيّة

تتحدّد هذه المرحلة ببداية الخمسينيّات من القرن الماضي إذ شهدت البحرين تطورًا ملموسًا ومنعطفًا على صعيد الإصلاحات في النظام الإداري القائم، كما أدّى اكتشاف النفط وارتفاع وتيرة إنتاجه في البحرين والدول الخليجية المجاورة إلى حدوث زخم اقتصادي جديد لاسيّما مع بروز التحرّك الشعبيّ والعمالي، وهذا الواقع أدّى بدوره إلى نشوء وظائف ودوائر جديدة كالصحة والنقل والأشغال العامّة والكهرباء والماء وغيرها، فأنشئت في عام ١٩٥١ "إدارة مرَكزيّة للبلديات" تشرف على جميع النشاطات البلديّة، وقسّمت البلاد إلى أربعة عشرة دائرة يشرف على كلّ منها ممثلٌ رسمي تُعيّنه الحكومة[٣]، فضلاً عن تأسّيس مجلس بلدي ضمّ جميع هؤلاء الممثلين، إلاّ أنَّ المحرك الأساسي لهذا التطوّر السياسيّ والإداريّ في حكومة البحرين لم يقتصر على اكتشاف النفط فقط، إنَّما تزامن كما سبق الإشارة مع ظهور الحركة الوطنيّة المعروفة بـ **"الهيئة التنفيذية العليا"**[٤] وهي الهيئة التي اعترفت بها كل من حكومة البحرين والحكومة البريطانيّة رسميًا بتاريخ ٢٠ مارس ١٩٥٦ كهيئة سياسيّة، تحت مسمىّ جديد هو **"هيئة الاتحاد الوطني"**[٥].

---

[١] خليل المريخي، **لمحات من ماضي البحرين**، ص ٤٥.

[٢] خليل المريخي، **م.ن**، ص ٥١-٥٢.

[٣] فؤاد إسحاق الخوري، **القبيلة والدولة في البحرين**، ص ١٨٢.

[٤] حسين محمّد البحارنة، **التطورات السياسية والدستورية في دول الخليج العربيّة ١٨٢٠-٢٠٠٤**، ص٤١

[٥] **هيئة الاتحاد الوطني:** هي الحركة الوطنية المعروفة باسم "الهيئة التنفيذية العليا"، بدأ نشاطها كحركة في أواخر عام ١٩٥٣، وتبلورّت بشكل ملموس خلال السنوات من ١٩٥٤-١٩٥٦. تقدمت إلى حاكم البحرين بمطالب سياسية لإصلاح نظام الحكم والإدارة بشكل يشارك فيه الشعب في شؤون الإدارة المحلّية مشاركة فعلية. من أهمّ مطالبها إنشاء مجلس شعبي تمثيلي لإقرار القوانين وإجراء إصلاحات سياسية في نظام الإدارة خاصّة ما يتعلّق بإصلاح المحاكم وإنشاء قضاء مستقل عن السلطة الحاكمة وإصلاح قوانين جزائية ومدنيّة وعماليّة حديثة وإنشاء نقابة للعمال، كما طالبت بإنشاء مجلس للصحّة ومجلس للمعارف منتخبين من الشعب. بعد حرب السويس عام ١٩٥٦ توحّدت إرادة الحاكم مع المعتمد البريطاني للحدّ من نشاطها، فتدخّل الجيش البريطاني لمساندة الحاكم واعتقل خمسة من قادة الهيئة وسجنهم وحاكمهم وصدر قرار سياسي في ١٩٥٦/١٢/٢٣ بسجن ثلاثة منهم لمدة ١٤ عامًا وتمّ نفيهم إلى جزيرة سنت هيلانة، واثنان منهم أودعو السجن في البحرين لمّدة ١٠سنوات. (أنظر كتاب: **التطوّرات السياسيّة والدستوريّة في دول الخليج العربيّة ١٨٢٠-٢٠٠٤** لمؤلّفه الدكتور حسين محمّد البحارنة، ص ٤٠-٤٤).

تقدّمت هذه الهيئة إلى حاكم البحرين بمطالب سياسيّة لإصلاح نظام الحكم والإدارة بشكل يشارك فيه الشعب في شؤون الإدارة المحليّة مشاركة فعليّة، وكان من بين مطالبها إنشاء مجلس شعبي تمثيلي لإقرار القوانين، وإجراء إصلاحات أساسيّة في نظام الإدارة، خصوصًا فيما يتعلّق بإصلاح المحاكم وإنشاء قضاء مستقل عن السلطة الحاكمة يتولاه قضاة مؤهلّون قانونيًا، وإصدار قوانين جزائية ومدنيّة وعماليّة حديثة فضلاً عن إنشاء نقابة للعمّال، ومجلس للصحّة ومجلس آخر للمعارف على أن تكون هذه المجالس منتخبة من الشعب. في شأن ما سبق يذكر حسين البحارنة[١] أنّه وبالرّغم من نجاح الحكومة في القضاء على الهيئة حين اشتدّ الصراع السياسيّ إلاّ أنّه لا يمكن إنكار ما تركته الهيئة من بصمات على بعض الإصلاحات الإداريّة والقضائيّة المحدودة التي تبنّتها الحكومة في السنوات اللاحقة خلال الخمسينيّات والستينيّات من القرن الماضي، وهذا حدث بموازاة التحوّلات الكبيرة التي حدثت في اقتصاد البحرين بسبب تغيّر شكل البنية الاقتصاديّة وانحسار قطاع اللؤلؤ وظهور صناعة النفط (كأوّل قطاع مساهم في الدّخل القومي)، فضلاً عن تطبيق مبدأ مناصفة الأرباح في ميدان العلاقات بين الدول المنتجة للنفط والشّركات البتروليّة في الشرق الأوسط.

لا ريب أنَّ المتغيّرات والتحولات السابقة أحدثت قفزة نوعيّة في الإدارة العامّة الحكوميّة وتطوّرًا تدريجيًا في تنظّيم الإدارة المحليّة على صعيد إصدار القوانين في الشؤون الجنائيّة والمدنيّة والعماليّة أو تنظّيم المحاكم وتقسّيمها إلى محاكم جنائيّة ومدنيّة وشرعيّة بعد عام ١٩٥٤، فأنشئ أوّل "مجلس إداري" حلّ مكان "الدائرة المستشارية" السابقة، وأُطلق عليه "دائرة السكرتاريّة" وقد ضمّ كل مدراء الدوائر الحكومة في عام ١٩٥٦ وقد اعتبر المريخي أنَّ ذلك بداية الإصلاح الإداريّ الأكثر تطورًا، إذ صاحب إنشاء هذا المجلس تأسّيس "مجلس الصحة" و"مجلس المعارف" وكانا يضمّان أعضاء معينين يمثلون أفرادًا من الأسرة الحاكمة وآخرين من موظفي الحكومة والتجّار إلى أن توسّع الجهاز الإداريّ إذ بلغ (٢١) دائرة قسّمت بينها المهام والمسؤوليّات، وصدر المرسوم رقم (٢) الذي يقضي- بإنشاء تلك الدوائر كقوة الدفاع، ودائرة المالية والاقتصاد الوطني، وتشمل إدارات الماليّة والنفط والإسكان والجمارك والموانئ والبريد، ودائرة الأمن العام، وتشمل الشرطة والهجرة، وإدارات أخرى لكلّ من الخارجيّة والإعلام والتربيّة والتعلّيم والصحّة والعدل التي تشمل المحاكم والسجل العقاري وأموال القاصرين والتنميّة والخدمات الهندسيّة التي تشمل الأشغال والكهرباء والماء، المواصلات، ودائرة العمل والشؤون الاجتماعيّة ودائرة البلديات والزراعة وتشمل البلديات والزراعة والشؤون القروية[٢].

وعلى الرّغم من امتلاك حاكم البحرين السلطة المطلقة آنذاك في الإدارة المحليّة وإنشاء المحاكم وتولّي القضاء في المحكمة العليا بنفسه أو بواسطة المستشار البريطاني **تشارلز بلجريف (Charles Belgrave)**[٣]، أو عن طريق كبار الأسرة الحاكمة، فإنّ إصدار القوانين في شكل إعلانات وقرارات غالبًا ما حملت تواقيع المستشار الذي كان في بعض الأحيان قاضيًا في المحكمة ورئيسًا للجهاز الإداري والتنفيذي في الوقت نفسه، يصدر قرارات إدارية وإعلانات تحمل قوّة القانون نفسه، ولا تزال بعض تلك الإعلانات واجبة التطبيق في البلاد في الوقت الحاضر لأنّها لم تُلغ أو تُعدل بقانون لاحق صادر بعد

---

[١] حسين محمّد البحارنة، **التطوّرات السياسيّة والدستوريّة في دول الخليج العربيّة ١٨٢٠-٢٠٠٤**، ص ٤٤.

[٢] خليل المريخي، **لمحات من ماضي البحرين**، ص ٥٣.

[٣] **تشارلز بلجريف (١٨٩٤-١٩٩٦)**، بريطاني ولد في سويسرا، وتلقّى تعلّيمه في جامعة أكسفورد. التحق بالجيش البريطاني في الحرب العالميّة الأولى، وشغل منصب مستشار لمدة ٣١ عامًا في خدمة الشيخ حمد بن عيسى آل خليفة منذ عام ١٩٢٦، ثم لابنه الشيخ سلمان ولغاية مغادرته البحرين في عام ١٩٥٧ بسبب مطالبة المعارضة بعزله وتسفيره. تعلّم اللغة العربية، وكان عسكريًا مكلفًا بإدارة الدوائر المختلفة منها القضاء، والشرطة وإعداد الموازنة السنوية للدولة، ومساعدًا لوزير المعارف، وأشرف على إنشاء مجالس البلديّة والصحّة والتعلّيم وكنيسة القدّيس كريستوفر في البحرين عام ١٩٤٢م. (انظر: كتاب **مذكرات بلجريف** من تأليفه وترجمة مهدي عبدالله، ط ١، ١٩٩١، ومن الموقع: **www.moia.gov.bh/watheekah/iss_٤٥/gurfa_tegarah.htm**).

تطبيق دستوري عامِ ١٩٧٣ و٢٠٠٢[١]. واستمرّت تلك الدوائر الحكوميّة تدار بشكل مركزيّ حتى عهد الاستقلال. في عام ١٩٥٥ أُقرَّ "نظام حكوميّ للتقاعد"، وتشكّلت "لجنة عماليّة استشاريّة" لصياغة قانون العمل لعام ١٩٥٧، وبين عامي ١٩٥٦ -١٩٥٨ قدِّم مشروع نظام جديد للتمثيل في لجنتي الصحّة والتعلّيم ومشروع آخر مماثل في لجنتي الكهرباء والمرور، وتأسّست "دائرة الإسكان" في عام ١٩٦٣، وأثناء الفترة اللاحقة التي سبقت تاريخ الاستقلال مباشرة، شهدت البحرين أوّل تشكيل إداريّ هو أقرب إلى التشكيل الوزاري وذلك بإصدار المرسوم رقم (١) لسنة ١٩٧٠ الذي نصّ على إنشاء "مجلس للدولة" مؤلّف من رئيس واثني عشر- عضوًا هم رؤساء الدوائر الحكوميّة ومستشار قانوني للمجلس، وقد أنيطت بذلك المجلس سلطات إداريّة وتنفيذيّة وتشريعيّة تحت إشراف وسلطة الحاكم المطلقة.

٢-١-٣ مرحلة الاستقلال وبناء مؤسّسات الدولة

بدأت مرحلة الاستقلال وبناء مؤسّسات الدولة التي حدثت في بداية السبعينيّات، إلاّ أنَّ سماتها بدأت تظهر منذ عام ١٩٦٨ عندما أعلنت بريطانيا عن خطتها في الانسحاب من البحرين، ففي هذه المرحلة انتهى العمل نهائيًا بالمعاهدات الخاصة بالحمايّة البريطانيّة والاتفاقات والتعهّدات بين الحاكم والمقيم السياسي البريطاني في الخليج في ١٤ أغسطس ١٩٧١، وأعلن رسميًا عن سيادة البحرين على أرضها وشعبها كدولة مستقلة ذات سيادة، وفي ١٥ أغسطس ١٩٧١ أعلنت البحرين عن استقلالها، كما أعلَن في الوقت نفسه حاكم البحرين الشيخ عيسى بن سلمان آل خليفة أنّ البحرين دولة عربيّة مستقلّة، ثم تبع هذا الإعلان إصدار مراسيم أميريّة تقضي بتعديل لقب "حاكم البحرين وتوابعها" إلى لقب "أمير دولة البحرين"، واستبدلت تسميّة "حكومة البحرين" بتسميّة "دولة البحرين"، أمّا على صعيد التنظيم الإداري للدولة فقد استُبدلت تسمية "مجلس الدّولة" بتسميّة "مجلس الوزراء" و"رئيس المجلس" إلى "رئيس مجلس الوزراء"، وبهذا تشكّل رسميًا أوّل "مجلس للوزراء" في تاريخ البحرين السياسيّ[٢].

كما شهد "الجهاز القضائي" تحسّنًا كبيرًا في السنوات التي تلت الاستقلال في سنة ١٩٧١، وذلك بتطبيق المرسوم بقانون رقم (١٣) لسنة ١٩٧١، وفي إطار هذا القانون أنشئت ثلاث درجات للمحاكم وهي المحكمة الصغرى والمحكمة الكبرى المدنيّة ومحكمة الاستئناف العليا، وحدّدت لهذه المحاكم صلاحيّات كاملة في جميع القضايا الجنائيّة والمدنيّة والتجاريّة، إضافة إلى الأمور المتعلقة بالأحوال الشخصيّة للأجانب من غير المسلمين، وهناك المحاكم الشرعيّة وهي منفصلة ومخصّصة لتطبيق أحكام الشريعة الإسلاميّة فيما يتعلّق بالأحوال الشخصيّة للمسلمين، وقد قُسِّمت قانونيًا إلى المحكمة الكبرى الشرعيّة ومحكمة الاستئناف الشرعيّة العليا، ولكلّ منها دائرة شرعيّة سنيّة ودائرة شرعيّة جعفريّة، وقبله صدر القانون رقم (١٢) لسنة ١٩٧١ بشأن الإجراءات المدنيّة والتجاريّة الذي نظّم إجراءات التّرافع أمام المحاكم المدنيّة، أما القوانين الأساسيّة التي صدرت خلال عقدي الخمسينيّات والستينيّات وشكّلت الملامح الأسّاسيّة لتطوّر الإدارة العامّة في البحرين إضافة للقوانين السابقة فهي تتمثّل في قانون العقوبات لسنة ١٩٥٥ وقانون لائحة السير والمرور لسنة ١٩٥٥ وقانون العمل لسنة ١٩٥٧، وقانون الجنسيّة البحرينيّة لسنة ١٩٦٣ ومرسوم نقد البحرين رقم (٦) لسنة ١٩٦٤ وقانون المحاكمات الجزائيّة لسنة ١٩٦٦ وقانون العقود لسنة ١٩٦٩ وقانون المخالفات المدنية لسنة ١٩٧٠[٣].

---

[١] حسين محمّد البحارنة، **التطوّرات السياسيّة والدستوريّة في دول الخليج العربيّة ١٨٢٠-٢٠٠٤**، ص ٤٤-٤٥

[٢] حسين محمّد البحارنه، **م.ن**، ص ٤٤-٤٦.

[٣] حسين محمّد البحارنه، **م.ن**، ص ٨٤-٨٥.

أعقب هذا الحدث التّاريخي وضع دستور للبلاد وخوض التجربة النيابيّة في البحرين، ويعتبر ١٦ ديسمبر ١٩٧٣ البداية التّاريخيّة للتحوّل في الإدارة العامّة، حيث عقد المجلس الوطني أوّل جلسة له بعد أن انتهى المجلس التّأسيسيّ- الذي كُلّف بمناقشة مواد الدستور في الفترة ما بين ١٦ ديسمبر ١٩٧٢ إلى يونيو ١٩٧٣[١]، وبدأت التجربة النيابيّة في البحرين في ديسمبر من عام ١٩٧٣، وجرت الانتخابات الخاصّة بالمجلس الذي استمرّ حتى يوليو من عام ١٩٧٥، ثمّ عُلّق العمل بالدّستور حتى عام ٢٠٠٠. في هذا الصدد يشير حسين البحارنة.."إلى أنّه وبسبب غياب السلطة التشريعيّة خلال الفترة الممتدة من تاريخ تعطيل عمل المجلس الوطني الذي صدر بالأمر الأميري رقم (٤) لسنة ١٩٧٥ والصادر في ١٩٧٥/٨/٢٦ وحتى تاريخ انعقاد أوّل اجتماع للمجلس الجديد في ١٤ ديسمبر ٢٠٠٢، تولّى مجلس الوزراء خلال هذه الفترة الطويلة إصدار مختلف التشريعات المدنيّة والجنائيّة وذلك عن طريق إصدار مراسم بقوانين واجبة التطبيق"، وعليه فإنّ السّلطة التنفيذيّة للدّولة والمتمثّلة في مجلس الوزراء كانت ترسم السياسة العامّة للحكومة بصورة مركزيّة وتتابع تنفيذها، كما أنّ المجلس يشرف على سير العمل في جميع أجهزة الدولة، ويتكوّن هذا المجلس من ستة عشر- وزيرًا عدا رئيس الوزراء، وهذا ما نصّ عليه المرسوم الأميري رقم (١٣) الخاص بتشكيل مجلس الوزراء والمرسوم رقم (١٨) الخاص بالتنظيم الإداري للدولة لسنة ١٩٧٥ بعد إحلاّل العمل بالدستور[٢].

أمّا عهد الإصلاح السياسي والإداري الذي بدأ بعد تسلّم ملك البحرين الحالي الحكم في ٦ مارس ١٩٩٩، فقد بدأ منذ ٢٠٠١ بإلغاء المرسوم بقانون بشأن تدابير أمن الدولة لسنة ١٩٧٤ وذلك بمرسوم بقانون رقم (١١) لسنة ٢٠١١، وإلغاء محكمة أمن الدولة بمرسوم رقم (٤) لسنة ٢٠٠١ وأصدار مرسوم بقانون رقم (١٠) لسنة ٢٠٠١ بالعفو الشامل عن الجرائم الماسة بالأمن الوطني[٣] كما صدر ميثاق العمل الوطني في عام ٢٠٠١[٤]، ثم صدر الدستور الجديد في السنة التالية بتاريخ ١٤ فبراير ٢٠٠٢ والذي بموجبه أصبح الحكم في البحرين حكمًا ملكيًا دستوريًا ديمقراطيًا تحت مسمى "مملكة البحرين". ويستند الدستور كما ورد في ديباجته إلى ما جاء في ميثاق العمل الوطني لإرساء الإصلاح السياسيّ والإداريّ، إذ حدّد في المادة (٤٤) و(٤٧) بأنّ "مجلس الوزراء" يتألف من الرئيس وعدد من الوزراء، على أنّ يرعى المجلس مصالح الدولة ويرسم السياسة العامّة للحكومة، ويتابع تنفيذها ويشرف على سير العمل في الجهاز الحكومي، أمّا في المادة (٤٨) فيتولى كل وزير الإشراف على شؤون وزارته، كما تأسّست إلى جانب الوزارات الهيئات الوزاريّة في إطار تخصصات محدّدة مثل "هيئة سوق العمل" "هيئة الاتصالات" "مجلس التنمية" و"هيئة جودة التعليم" وغيرها، وهذه تصدر بواسطة مراسيم ملكيّة. من ناحية متصلة يقوم "مجلس الوزراء" بتنفيذ السياسة العامّة للحكومة، كما يرسم اتجاهات الوزارات ويشرف على تنفيذها، وفي المادة (٥٠/أ) من الدستور ينظّم القانون المؤسّسات العامّة وهيئات الإدارة البلدية بما يكفل لها الاستقلال في ظلّ توجيه الدولة ورقابتها، وبما يكفل لتلك الهيئات إدارة المرافق ذات الطابع المحلّي التي تدخل في نطاقها والرقابة عليها، وفي الفقرة (ب) منه تُوَجّهِ الدّولة المؤسّسات ذات النفع العام بما يتفّق والسياسة العامّة للدّولة ومصالح المواطنين، وتنظيم انتخابات كل أربع سنوات للمجالس البلديّة في خمسّ محافظات[٥].

---

[١] عبدعلي محمّد حبيل، **إعداد المعلّمين وتدريبهم**، ص ٥.

[٢] حسين محمّد البحارنه، **التطوّرات السياسيّة والدستورية في دول الخليج العربيّة ١٨٢٠-٢٠٠٤**، ص٤٥-٤٦.

[٣] حسين محمّد البحارنه، **البحرين بين دستورين**، ص٤٦-٦٦.

[٤] **ميثاق العمل الوطني:** بمثابة العقد الاجتماعي الذي تمّ التصديق عليه بنسبة ٩٨،٤% في استفتاء شعبي بتاريخ ١٤،١٥/فبراير/ ٢٠٠١، وصادق عليه الأمير وأصدره في ١٦ فبراير ٢٠٠١ بموجب أمر أميري رقم (١٧) لسنة ٢٠٠١.

[٥] دائرة الشؤون القانونية في وزارة العدل والشؤون الإسلامية، **دستور مملكة البحرين٢٠٠٢**، ص ٢٨.

لقد فَصَل الدستور الجديد بين السلطات الثلاث، التنفيذيّة، والتشريعيّة والقضائيّة، وأعاد تنظيم أسّس الدولة الحديثة، فأولى أهميّة بالغة للأسرة كمؤسسّة واعتبرها كما ورد في المادة (٥/أ): "الأسرة أسّاس المجتمع، ويحفظ القانون كيانها الشرعي ويرعى النشء ويحميه من الاستغلال ويقيه من الإهمال الأدبي والجسماني والروحي، كما تُعنى الدولة خاصّة بنموّ الشباب البدنيّ والخلقيّ والعقليّ"، كما توالى في إطار العمل بالدستور إصدار القوانين، وتعديل بعض التشريعات في ما يتعلق بالإدارة العامّة والتي نتناول أهمّها وأبرزها فيما يلي:

١. على صعيد تنظيم القضاء، تمّ إصدار قانون رقم (١٩) لسنة ٢٠٠٠ المعدّل للقانون رقم (١٣) لسنة ١٩٧١ حيث رتّب في مادته السادسة درجات المحاكم إلى محكمة التمييز ومحكمة الاستئناف العليا المدنيّة والمحكمة الكبرى المدنيّة والمحكمة الصغرى، وهي محاكم تختصّ بالفصل في جميع المسائل طبقًا للقانون في المواد المدنيّة والتجاريّة والإداريّة وفي المنازعات المتعلّقة بالأحوال الشخصيّة لغير المسلمين وفي الجرائم، وتتكوّن كل محكمة منها (ماعدا محكمة التمييز) من عدّة دوائر وغرف، كما توجد بعض المحاكم الخاصّة كالمحكمة العماليّة. أنشأ القانون بموجب مادته السابعة أيضًا دائرة إداريّة ملحقة بالمحكمة الكبرى المدنيّة للنظر في الدعاوى الإداريّة التي تنشأ بين الأفراد والحكومة أو الهيئات أو المؤسّسات العامّة. أما محكمة التمييز فلها قانون خاص صادر فيها برقم (٨) لسنة ١٩٨٩، وهناك محاكم القضاء الشرعي التي تنظّمها المادّة (١٣) من قانون السلطة القضائية لسنة ٢٠٠٢، وتتكوّن من المحكمة الصغرى الشرعيّة والمحكمة الكبرى الشرعيّة ومحكمة الاستئناف العليا الشرعيّة ولكل منها دائرة تسمّى "الدائرة الشرعيّة السنيّة والدائرة الشرعيّة الجعفرية" وهي تختصّ بالأحوال الشرعيّة للمسلمين.

٢. بالنسبة لنظام النيابة العامّة، فقد صدر قانون السلطة القضائيّة بمرسوم بقانون رقم (٤٢) لسنة ٢٠٠٢ الذي يتشكّل من رئيس محكمة التمييز والنائب العام ورئيس محكمة الاستئناف العليا المدنيّة، وأقدم وكيلين في محكمة الاستئناف العليا المدنية، ورئيس محكمة الاستئناف العليا الشرعيّة (السنيّة والجعفريّة) ورئيس المحكمة الكبرى المدنيّة. كما أنشئت المحكمة الدستوريّة بقانون رقم (٢٧) لسنة ٢٠٠٢ استنادًا إلى نص المادة الدستوريّة رقم (١٠٦) إذ تتكوّن المحكمة الدستوريّة من رئيس وستة أعضاء يُعيَّنون بأمر ملكيّ، وتختصّ هذه المحكمة بمراقبة دستوريّة القوانين واللوائح. كما صدر المرسوم بقانون رقم (٤٢) لسنة ٢٠٠٢، الخاص بإصدار قانون السلطة القضائية الذي حدّد اختصاصات المجلس الأعلى للقضاء وإنشاء نظام النيابة العامّة في البحرين، وفي هذا الشأن يرى حسين البحارنة[١] أنّه وبرغم إصدار هذا القانون إلاّ أنّ السلطة التنفيذية ظلّت هي المسيطرة على الجانب الإداريّ والإشرافيّ على أعمال السلطة القضائيّة.

٣. أنشيء قانون الأحكام الخاصّة بتحصيل الضرائب العامّة والرسوم والتكاليف وإجراءات صرفها وحفظ أملاك الدولة وإدارتها وشروط التصرّف فيها، كما وجاء في المادة (١٠٧) من الباب الخامس من الدستور كما إن المادة (١٠٩) حدّدت قانون الميزانيّة السنوية الشاملة لإيرادات الدولة ومصروفاتها التي تتطلّب الإقرار من قبل السلطة التشريعيّة.

٤. ومن حيث السلطة التشريعيّة فيمثلها المجلس الوطني الذي يتألّف من مجلسين، مجلس شورى معيّن بأمر ملكي وعدد أعضائه أربعين عضوًا ومجلس النواب الذي يُنتخب أعضاؤه بالاقتراع السري المباشر من قبل الشعب وعددهم أيضًا أربعون عضوًا. وتكون مدة عضويّة المجلس أربع سنوات، ومن اختصاصه قبول مشروعات القوانين أو تعديلها أو رفضها ممّا يقدّم له من قبل رئاسة مجلس الوزراء "السلطة التنفيذيّة" وفي حالة الموافقة على تلك القوانين يحال مشروع القانون ثانية إلى رئيس مجلس الوزراء ومن ثم رفعه إلى جلالة الملك وهذا يتمّ في إطار آليّة يحدّدها القانون المنظّم لذلك.

---

[١] حسين محمّد البحارنه، **البحرين بين دستورين**، ص ٣٤.

٥. وفي المادة (٧/أ) من الدستور فالدولة ترعى العلوم والآداب والفنون وتشجّع البحث العلمي، كما تكفل الخدمات التعليميّة والثقافيّة للمواطنين، ويكون التعليم إلزاميًا ومجانيًا في المراحل الأوّلى التي يعينها القانون وعلى النحو الذي يبيّن فيه، ويضع القانون الخطة اللازمة للقضاء على الأميّة. وفي الفقرة (ب) ينظّم القانون أوجه العناية بالتربية البدنيّة والوطنيّة في مختلف مراحل التعلّيم وأنواعه، كما يُعنى فيها جميعًا بتقوية شخصيّة المواطن واعتزازه بعروبته، أما في الفقرة (ج) فيجوز للأفراد والهيئات إنشاء المدارس والجامعات الخاصّة بإشراف من الدولة ووفقًا للقانون، والدولة تكفل لذُور العلم حرمتها كما جاء في الفقرة (د).

٦. في المادة (٨) من الدستور تمّ التطرق إلى ضمان حق المواطن في الرعاية الصحيّة، وعناية الدولة بالصحّة العامّة وكفالة وسائل الوقاية والعلاج، وأنشئت الدولة مختلف أنواع المستشفيات والمؤسّسات الصحيّة، وفي المادة (١٣) تمّت الإشارة إلى مسؤوليّة الدولة بتوفير فرص العمل للمواطن وبتنظيم من القانون وعلى أسس اقتصاديّة.

مما سبق نخلص إلى أنَّ تطوّر الإدارة العامّة في البحرين حدث بصورة تدريجيّة واستجابة إلى معطيات الواقع الاقتصاديّ والسياسيّ وتلبيّة إلى الحاجات واتساع أنشطة المجتمع وما فرضته تأثيرات العولمة.

٢-٢ الأهداف

انبثقت أهداف الإدارة العامّة كما تبيّن من تاريخ البحرين المعاصر من عمليّة الإصلاح الإداريّ والسياسيّ الذي حدث في مراحل مختلفة من تأسّيس الدولة الحديث من ناحية، ومن ناحية أخرى بتأثّر من نتائج العولمة والثورة المعلوماتيّة والاتصالات التي حدثت في العالم، إنَّ الأهداف التي سعت الدولة إلى تحقيقها منذ تأسّيس تنظيماتها وآلياتها جاءت تلبية إلى حاجات المجتمع ولأفراده كما تزامنت مع تنفيذ برامج التنميّة وخطط التخطّيط الاستراتيجي وبتأثير كبير من عائدات الثروة النفطيّة ومن طبيعة الدولة التي لعبت ولاتزال دور "دولة الرعاية" في تحمّلها مسؤوليّة تقديم الخدمات للمواطن إضافة إلى ما كانت تتميّز به البحرين من موقع جغرافي وتجاري وتطوّر اقتصاديّ وسياسيّ، فكلّ هذه العناصر وتلك وَلّدت الحاجة إلى إنشاء أجهزة إداريّة متطوّرة ومعقدّة في مختلف جوانب الحياة.

أنشئت البلديات والدوائر ووزارات الدولة والهيئات العامّة في مختلف القطاعات والتخصّصات، وتحمّلت البلديات كما لاحظنا منذ بدء تأسّيسها وحتى قيام بعض الدوائر الحكوميّة مهام كثيرة ومتنوعة، فإلى جانب مسؤوليتها عن نظافة البلاد والجباية من البيوت والمحلات، كانت مسؤولة في إطار تحقيق أهداف الدولة عن فتح الشوارع والطرق الجديدة وصيانتها وتشجيرها ومكافحة الحرائق والأمراض والإشراف الصحي على المطاعم والأسواق كأسواق الخضار والفواكه والسمك وبطاقات التموين أثناء الحرب العالمية الثانية، وسيارات الأجرة، ومحلات الحلاقة والمرطبات، وتحديد الأجور وإصدار القوانين وتخطيط ساحات لعب كرة القدم والحراسة الأمنية للأسواق وغيرها، ولهذا أصدر "المجلس البلدي" في السنين الأولى من تشكيله عدّة قوانين خاصّة بالأمن والنظام، كما أشرف على التعلّيم والصحّة حتى ١٩٤٦وباشر مسؤولية شؤون المياه حتى سلّمت إلى دائرة الصحة والكهرباء فضلاً عن مسؤولية الحدائق العامّة[١]. ومع حركة التطوّر والتحوّلات التدريجيّة التي حدثت في المجتمع تطوّرت آليّة عمل المجالس التي أنشئت والدوائر والوزارات وهياكلها التنظيميّة وإجراءاتها بشكل تدريجي لاسيّما في المجالات التعليميّة والصحيّة وسوق العمل والحياة السياسيّة والقضائيّة والاقتصاديّة المصرفيّة والتجاريّة والصناعيّة منها، فضلاً عن إدارة مؤسّسات المجتمع الأهلي بما يتناسب ومتطلبات الزيادة السكّانيّة المطّردة لسكّان

---

[١] خليل المريخي، **لمحات من ماضي البحرين**، ص٤٣.

البحرين، كما أنَّ ارتباط الدولة من جانب آخر بمعاهدات واتفاقيات دوليّة تتعلّق بمجالات التعلّيم والصحّة والتنميّة المستدامة وغيرها من المجالات ساهم بدوره في اتّساع إطار أهداف الدولة التي اتجهت نحو تطوير عمل وآليّات وإجراءات تلك المؤسّسات، ومنه يمكن إيجاز أبرز أهداف الإدارة العامّة في البحرين استنادًا إلى ما تمّ تناوله منذ نشأتها وتطوّرها حسبما ورد في بعض الأدبيات التاريخيّة[1] بما يلي:

١. رسم سياسات الدولة ووضع النظم العامّة التي تلبّي احتياجات المجتمع واستثمار موارده البشريّة والماديّة بهدف تحقيق التنميّة الاقتصاديّة والاجتماعيّة ورفاهية الفرد.
٢. وضع الاستراتيجيّات المتوسطة والطويلة المدى في القطاعات الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة وتعديل الهياكل التنظيميّة والخطط بما يتناسب وظروف التطوّر والتكّيف مع حركة التغيير المستمرّة في أنشطة المجتمع وبما يحقّق تطوير الاقتصاد ورفع مستوى الدخل القومي وتعدّد مصادره وتقديم الخدمات العامّة وتحسّين مستوى الأداء.
٣. تحقيق الوحدة والتماسك بين مجالات عمل الإدارة العامّة، بحسب احتياجات برامج التنمية المستدامة، وبما يلبي حاجات المجتمع وأفراده ومؤسّساته.
٤. إعداد الموارد البشريّة البحرينية وتأهيلها من الناحية التعليميّة والمهنيّة لممارسة الوظائف والأعمال من خلال نظام العمالة في سوق العمل المحلّي في القطاعين العامّ والخاصّ.
٥. التدريب والتربيّة والتأهيل المستمر للموارد البشريّة البحرينية وإعدادها لتبوؤ المستويات القياديّة العليا والمتوسطة ولكي تستطيع إدارة العمل في أجهزة الدولة الإداريّة ووزاراتها ووحداتها وهيئاتها، وكذلك في القطاع الخاص.
٦. المراجعات الدوريّة للخطط والبرامج وللمشكلات التي تبرز في جميع قطاعات الدولة لاسيّما فيما يتعلّق بالخدمات خصوصًا التعليميّة منها والتدريب الفني والعملي وسدّ النواقص ذات العلاقة بالخبرة العمليّة سواءً تلك التي على مستوى وزارات الدولة أو مؤسسّات القطاع المصرفي أو الخدماتي أو الصناعي الذي يمثّل عصب الاقتصاد الوطني.
٧. تحقيق أهداف الدولة المتصلة بتربية الفرد وإعداده للحياة والعمل في المجتمع، وتوفير فرص التعلّيم والوظائف وتحمّل كلفته وتقديم الخدمة الطبية وما له علاقة بتحقيق الرفاهيّة والأمان للمواطن، وضمان مجانيّة التعلّيم والتطوير المستمّر لمناهجه وتوفير الإمكانات المادية كالأبنية والتجهيزات للمؤسّسات التعليميّة وغيرها من القطاعات الحيويّة التي تهمّ المواطن.
٨. تحديد النموّ الكميّ والكيفيّ للتعلّيم، واتّباع إستراتيجية تجويده، ووضع معايير لضبط جودته ومخرجاته وقياس واقع المخرجات التعليميّة ومدى مواءمتها للواقع الاقتصاديّ ولمواجهة تحديات تأثيرات العولمة والمنافسة في السوق العالمي.
٩. إرساء دعائم أسّس الممارسة الديمقراطيّة لتثبيت دولة القانون ومؤسّساتها، وبما يضمن ممارسة حريّة الرأي والتعبير ومشاركة المواطنين في صنع القرار وضمان سلامة الإجراءات وتنفيذها في إطار الخطط والبرامج التي تضعها السلطة التنفيذيّة والتشريعيّة والقضائيّة.
١٠. القيام بعمليّة الرقابة من خلال إنشاء جهاز أو ديوان للرقابة على المال العام ووضع آليّة للمحاسبة والتقويم من خلال المؤسّسات البرلمانيّة بالتعاون مع السلطة التنفيذيّة.

ممّا سبق نستنتج بشكل عام أنَّ أهداف الإدارة العامّة في البحرين قد نمت وتطورت استنادًا إلى حركة التطوّر والتغييّرات التي حدثت في المجتمع ومؤسساته، كما إنَّ التوسّع في مؤسسات الدولة التي فرضها النمو الاقتصاديّ أدى إلى زيادة حاجات الأفراد فاتّسعت معها أهداف الإدارة العامّة بشكل كبير في جميع المجالات الاقتصاديّة بقطاعاته المختلفة

---

[1] أنظر **كتاب البحرين بين دستورين**، وكتاب **التطوّرات السياسيّة والدستوريّة في دول الخليج العربيّة ١٨٢٠-٢٠٠٤** للمؤلف حسين محمّد البحارنة، **وكتاب القبيلة والدولة في البحرين**: تطوّر نظام السلطة وممارستها لمؤلّفه فؤاد اسحاق الخوري، **ولمحات من ماضي البحرين** لمؤلّفة خليل المريخي.

والسياسيّة والاجتماعيّة وبالأخص التعليميّة المتعلقة بالاستراتيجيّات ورسم السياسات وإعداد الموارد البشريّة وبرامج التدريب والتأهيل والتخطيط والرقابة وغيرها مما يمكن استنتاجه وسيبرز في سياق النص.

٢-٣ الخصّائص

اتّسمت الإدارة العامّة في البحرين بالديناميّة وبالاستجابة للمتغيّرات التي حدثت في المجتمع المحلّي والخارجي وبتأثير من الوضع السياسي في مرحلة ما قبل الاستقلال وبعده، علاوة عمَّا حدث من إصلاحات سياسيّة وإداريّة واقتصاديّة وخصوصًا بعد اكتشاف النفط وتأثير عائداته على الزيادة المطردة في أنشطة المجتمع وأعداد السكان، فضلاً عن الواقع الاجتماعيّ والثقافيّ ومنظومة العلاقات الاجتماعيّة السائدة والأعراف والعادات والتقاليد في المجتمع، إضافة لما اتصفت به الممارسة الإدارية العامّة من خصّائص التسلّط والمركزيّة في عمليّة اتخاذ القرارات وسنّ القوانين والتشريعات أو تنفيذها، وهذا ما يبرز ارتباط تلك الخصّائص بسمات المراحل التاريخيّة التي مرت بها الإدارة العامّة والتي يمكن إيجاز أهمّها كما استنتجنا ممَّا ورد في بعض الأدبيّات التي أشرنا إليها سابقًا، وهي:

٢-٣-١ ففي المرحلة الأولى وهي مرحلة تصريف الأعمال والخدمات، تميّزت الإدارة العامّة بالمركزيّة الشديدة والحكم المطلق وازدواجيّة سلطة القرار بين الحاكم والمعتمد البريطاني وهذه تعود إلى أسباب متعدّدة يتعلّق بعضها بطبيعة الحكم المتّسم بالقبيلة وحكم التوريث في ظل الحماية البريطانية التي كانت تفرض طريقة وأسلوب إدارتها وقوانينها على المستعمرات التي تحكمها فهي من ناحية تتميز بالتسلّط والتحكّم ومن ناحية أخرى تتّسم بالتنظيم والتحديث وربط آليّات العمل بما يتلاءم مع متطلبات النظام الاقتصاديّ والإداريّ العالميّ خصوصًا في مجال التعليم والقضاء[١]، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال تأسّيس "المجلس البلدي" كشكل إداريّ كان له الدور الكبير في إصدار القوانين والتشريعات الخاصّة بكثير من الخدمات بما فيها الشرطة، إذ تزامن هذا الشكل الإداريّ بإنشاء أوّل مدْرسة نظاميَّة في البحرين، وبعدها بقليل أوّل محكمة مدنيَّة (الشرطة، والمعارف، والطابو "السجل العقاري")، وإدارة الجمارك. تشير بعض المصادر[٢] إلى الدور الكبير الذي لعبه القنصل الإنجليزي "الميجر ديلي" حتى عام ١٩٢٦ في المساهمة بإنشاء الإدارات وإصدار عدد من القوانين والتشريعات المنظّمة لها، ومنها تنظّيم شؤون الغوص وما يتعلّق بحسابات التجارة وغيرها. وعند مجيئ المستشار "بليجريف" أخذ التنظّيم الإداري مسارًا أكثر حداثة وتنظيمًا ممَّا سبقه لاسيَّما بعد إنشاء "الدائرة المستشاريَّة" التي سبق الحديث عنها.

٢-٣-٢ أمَّا في المرحلة الثانية فقد تميّزت الإدارة العامّة بتفرّع تخصّصاتها وخدماتها لأوجه أنشطة المجتمع وتزايد عدد الإدارات الجديدة والموظّفين العاملين فيها، وفيها عرف الجهاز الحكومي تحوّلات كبيرة لترشيد أعمال الإدارة العامّة وإصدار الوثائق المحدّدة للمنهج الفكري والأهداف المراد تحقيقها، فقد أنشئ كما وضّحنا سابقًا "مجلس الدولة" ليأخذ دور المجلس الإداري في يناير ١٩٧٠، والذي اعتبر أساسًا "للمجلس الوزاري" بعد الاستقلال، وقد صدرت ثلاثة مراسيم من حاكم البحرين عام ١٩٧٠ أدّت في ذلك الوقت إلى بلورة واقع الإدارة العامّة في البحرين[٣].

---

[١] فؤاد اسحاق الخوري، **القبيلة والدولة في البحرين**، ص ١٣٣-١٣٨.

[٢] خليل المريخي، **لمحات من ماضي البحرين**، ص٤٩.

[٣] هي المرسوم الأوّل الذي نص على إنشاء "مجلس الدولة" الذي يتولّى تنفيذ السياسة العامّة وفق القوانين والمراسيم والأنظمة، والثّاني اهتمّ بالتّنظّيم الإداريّ، وقسّم المجلس إلى إحدى عشرة دائرة رئيسيّة، والثّالث اختص بتعيّين "رئيس مجلس الدّولة" وتسمية أعضاء المجلس كرؤساء للدّوائر الحكوميّة. (أنظر: كتاب حسين محمّد عواضة، **الإدارة المحليّة وتطبيقاتها في الدول العربية**، ص ٥٨).

٢-٣-٣ وفي المرحلة الثالثة وهي المرحلة التي تمّت فيها الإصلاحات السياسيّة والإداريّة النوعيّة، فهناك آراء متعدّدة في رؤيتها لتطوّر الإدارة العامّة نركّز على ثلاثة اتجاهات منها، إذ يرى **الاتجاه الأوّل** أنَّ الإدارة العامّة تُمارس في إطار العلاقة المتبادلة بين السلطات الثلاث التشريعيّة والتنفيذيّة والقضائيّة وما تقوم به من أدوار في سنّ التشريعات والقوانين المختصّة بأجهزة الدولة ومؤسّساتها الرسميّة والأهليّة، وهي بذلك تتميّز بكونها نظامًا إداريًّا سياسيًّا متكاملاً، تُنظّم فيه جماعة من القياديين والعاملين ممَّن يقومون بأداء مهامّهم الإداريّة في إطار السياسة العامّة للدولة وبقدر من التفاعل والعلاقات الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة بين بعضهم البعض من جهة، وبينهم وبين غيرهم من مؤسّسات المجتمع وأفراده للوصول إلى تحقيق أهداف الدولة المعلنة وأبرزها تحقيق الرفاه والتنمية من جهة أخرى، كما تنفذ سائر العمليّات الإداريّة في سائر مستويات الإدارة العامّة للدولة من الوزارات والدوائر والهيئات في وسط يتألف من عناصر بشريّة متفاعلة في شبكة علاقاتها التي تهدف إلى خدمة البلد وتلبية حاجات أفراده على مستوى الإنتاج وتقديم الخدمات والرعاية، واستنادًا إلى وجهة النظر هذه فإنَّ الإدارة العامّة تتسِم بما يلي:

- تنوع أعمالها وخدماتها كلٌّ في مجاله الاقتصاديّ والسياسيّ والاجتماعيّ والثقافيّ ومن خلال الوزارات كوزارة التربية والتعلّيم التي تختصّ بتنفيذ السياسة التعليميّة للدولة، وتقوم بتخطّيط المناهج الدراسيّة وبرامجها ونشاطاتها، وعمليّة التدريب والتطوير والإشراف على سير العمليّة التربويّة والتعليميّة في المسار السليم الذي يلبي احتياجات المتعلّمين وتوجيه ميولهم وقدراتهم واستعدادهم واتجاهاتهم.

- إنها عمليّة قياديّة وإنسانيّة، تقوم على عدّة عوامل تتداخل وتتكامل فيما بينها لكي تصل إلى أهدافها، وتمثّل هذه العوامل في جانب منها البنى التحتية والوزارات والتجهيزات وما تقدمه من خدمات وما تقوم به من إنتاج، أمّا الجانب المعنوي فيتمثّل فيما تتخذّه من تشريعات وقوانين وإجراءات ولوائح أنظمة مهمتها تنظيم العمل والحياة في المجتمع، إضافة إلى الجانب الإنساني لأنَّ الفرد البحريني هو عنصر التعامل مع الإدارة العامّة، ولهذا يعتقد البعض بوجود ممارسة للعلاقات الإنسانيّة في المجال العملي وإدارة للموارد البشريّة والعلاقات العامّة في كل وزارة أو هيئة حكوميّة.

- إنها مظهر من مظاهر ممارسة السّلطة، لاسيّما وأنَّ جوهر عمليّات الإدارة العامّة يكمن في اتخاذ القرارات وتنفيذها بتظافر الجهود وتنسيقها، ولهذا تمّ اعتماد أسسّ تقسيم "الإدارة العامّة" في البحرين إلى عدّة أبعاد في تشكيل البناء التنظيمي على المستوى الهرمي أو الأفقي ولتحقيق أهدافها العامّة، فجاء التقسّيم إمَّا بحسب طبيعة العمل أو الوظائف، أو بحسب المخرجات والموقع الجغرافي الذي تميّزت به، وبما كانت تحتمله تلك الخصّائص من ازدواجية أحيانًا في عمليّة التقسّيم أو أداء العمليّات أو فاعليتها. فمن ناحية طبيعة العمل، قسّمت مجموعة من الأعمال في وحدة إداريّة تجمع بين الأعمال الماليّة في الإدارة الماليّة أو العامّة، كما كانت تأخذ شكل التنظّيم الهرمي بحسب التخصّص الوظيفي وحسب الصلاحيّات. إما بالنسبة للمخرجات، فكانت تستخدم على نطاق واسع في المجالات التجاريّة والصناعيّة والخدمات الحكوميّة والاجتماعيّة، وكان الهدف من ورائها تحقيق الاستفادة القصوى من المهارات والمعلومات المتخصّصة في جميع أوجه النشاط والوظائف في الدولة.

- من ناحية الموقع الجغرافي، برزت إدارات مستقلّة تتبع للإدارة المركزيّة لكلّ منطقة وهي تركز على احتياجات ومشاكل محدّدة في كل منطقة وتتمتّع بتفويض إداري محدود يسمح لها بممارسات السلطات الممنوحة وإعطاء العديد من المسؤوليّات ولو بقدر محدود لاتخاذ القرارات الفعّالة، وقد اتسّم هذا التقسّيم بالجمع بين المركزيّة واللامركزيّة في التنظيم، فلكلّ إدارة هناك تفويض باتخاذ القرارات التي تتفق لأداء وظائف محدّدة وتحلّ مشاكل المنطقة ومهامّها كما يحدث في نظام "المختاريّة" الذي طبّق في بعض قرى البحرين سابقًا، وفي المحافظات أو المجالس البلدية المنتخبة في الوقت الحاضر.

- تميّزت الإدارة العامّة بوجود وظائف استشاريّة مثل إدارة الشؤون القانونيّة وإدارات التخطّيط أو الإحصاء في كل وزارة من وزارات الدولة وهي وظائف تقع خارج خط السلطة والمسؤوليّة المباشرة ومهمتها تقديم أعمال النصح والإرشاد والتوجيه وأعمال البحوث والدّراسات وتقديم الأفكار وغالبًا لا تكون لها صلاحيات ولا صلة بعمليّة اتخاذ القرارات، أمّا الوظائف التنفيذيّة فهي تقع على خط السّلطة والمسؤوليّة في الهيكل التنظيمي وتختص بتنفيذ السياسات العامّة للدولة وخططها وبرامجها وتكون مسؤولة عن الوصول إلى نتائج محدّدة وتتمتع بصلاحيات محدّدة ولها حق اتخاذ القرارات.

- تميّزت الإدارة العامّة في البحرين من كونها عمليّة إنتاج واستثمار وتعبير عن المسؤوليّة الوطنية التي تحتاج إلى تنسيق جهود الجماعة في المجتمع للوصول إلى الهدف المشترك، وهي بذلك تعتمد على العنصر البشري البحريني الذي يعمل في كافة أنشطة المجتمع، كما تستند على المقوّمات الماديّة التي تشكل عصب الاقتصاد من عائدات الثروة النفطيّة أو السياحيّة أو التجاريّة والمصرفيّة والصناعيّة، وتقود ذلك في إطار الفلسفة العامّة التي وضعها نظام الحكم في البحرين.

- تعتمد الإدارة العامّة في الدولة إلى ما وصل إليه العلم من تقدّم تكنولوجيّ وما أحدثته ثورة الاتصالات، وتطويع ذلك في وسائل الاتصال كما تستخدمه في مواجهة حلّ المشكلات الإداريّة، وضبط نظّم المعلومات التي تحتاجها المؤسّسات وتمكنها من تقدم خدماتها ومعالجة القصور في رسم سياسات الدولة، ولهذا أنشئت "الحكومة الإلكترونيّة" لتصريف بعض الخدمات في بعض الوزارات والهيئات الحكوميّة وربطها بشبكة "الانترنيت" توفيرًا للوقت والأموال.

- تهتم الإدارة العامّة في البحرين بتنميّة القدرات العمليّة والطاقات الإنتاجيّة الموجودة في مؤسّسات القطاع العام، وتسعى إلى التحديث باستمرار والوقوف على مستويات الأداء في العمل والمهارات الموجودة في القطاع العام وتلك المطلوب تطويرها أو توفيرها، كما تميز بسعيها المستمر إلى رفع مستوى المسؤوليّة الفردية والجماعيّة ومستوى الشفافيّة والمحاسبة في مؤسّسات القطاع العام من خلال وضع القوانين والتشريعات حتى وإن وجد خلل في تطبيقه، ووضعت نظامًا محكمًا لإدارة الجودة في بعض مجالات أنشطة المجتمع مثل التعليم وجودة المنتج المحلّي وغيره.

- تعدّ الإدارة العامّة في البحرين عمليّة إنتاج واستثمار، من خلال ما تهدف إليه بتحويل الطاقات البشريّة الكامنة في الأفراد إلى طاقات منتجة في أقصى حدّ ممكن من خلال البرامج التطويرية كبرنامج "تمكين" وغيره، خصوصًا وإنَّ البحرين تميّزت من كونها مركزًا ماليًا ومصرفيًا واستثماريًا في المنطقة يوفّر القوى العاملة المدربة وذات المستويات العاليّة في مجال المال والمصارف الذي يمثل عنصرًا جاذبًا للاستثمار الخارجي.

- تمتلك الدولة خطة إستراتيجية يطلق عليها "الرؤية الوطنية الاقتصادية ٢٠٣٠"، وهي رؤية تسعى إلى تطوير إدارة الموارد البشريّة في القطاع العام، وتدعيم مبادئ الحوكمة في مجال الخدمة المدنيّة، ومراجعة وتعديل التنظّيم الإداريّ والإجراءات العمليّة ووضعها موضع التنفيذ لرفع مستويات الشفافيّة، وتأسيس نظام لإدارة الأداء يضع أهدافًا واضحة ويتولى قياس النتائج وربطها بأداء الموظفين ومؤسّساتهم مع وضع حوافز ومكافآت تتناسب مع الجهود المبذولة والأعمال المنجزة.

في مقابل الاتجاه الأوّل يتبين **الاتجاه الثاني** من خلال رؤية عبدالهادي خلف[1] التحليليّة لبناء الدولة في البحرين والتي تنطلق من معطيات نشأتها في منطقة الخليج، إذ يفيد "بأنَّ طبيعة العائلات الحاكمة في منطقة الخليج استطاعت من خلال تحكمها في مؤسّسات الدولة أنَّ تصبح الموزّع الرئيسيّ للدخل، خصوصًا بعد أنَّ مكّنت الفورة النفطيّة للدولة من

---

[1] عبدالهادي خلف، **بناء الدولة في البحرين:** المهمّة غير المنجزة، ص ١٤-١٥.

إدخال تعديلات على دورها التقليديّ التي تمّ تعميقها لاحقًا، وإعطائها صورًا تحديثيّة انعكست على البنية التحتيّة وتغيرًا في النسيج الاجتماعيّ للمجتمع والمحافظة على الروابط السياسيّة مع بني تقليدية مختارة "قبليّة، إثنيّة أو دينيّة" وهو ما أدّى إلى ربط البني الاقتصاديّة الحديثة بالبنى السياسيّة القديمة، وبالتالي وظفت الإجراءات التحديثيّة وبقى كل نشاط من أنشطة الدولة يصب في خدمة تدعيم سلطة الأسر الحاكمة ممّا انعكس على تعثّر بناء الدولة التي وصفتها بـ "المهمّة غيَر المنجَزة".

يضاف إلى ذلك **الاتجاه الثالث** من خلال رؤية باقر سلمان النجار[1] التي توضحّ أنّه "ورغم حجم التغيرات والتحوّلات التي أصابت بناء المجتمع الاجتماعيّ والاقتصاديّ وربما السياسيّ والثقافيّ، تبقى مجتمعات الخليج مجتمعات انتقاليّة، حملت أنساقها الاجتماعيّة قدرًا من التغير والاستمراريّة والمقاومة، فأبنيتها السياسيّة والاجتماعيّة تبدو في ظاهرها حديثة، إلا أنّها تبقى في أدائها لوظائفها محكومة بجذورها التقليديّة المقاومة للتغير، رغم ضخامة عوامل التغير والضغوط التي تخضع لها من قوى العولمة وآلياتها، وإنَّ التقليديّة كما هي الحداثة في نظام الحكم والاقتصاد والاجتماع والثقافة، تمثل حالة تتشابك فيها هذه العناصر مع تلك، وغلبة أحد العناصر أو المركّبات على سواه، قد يأتي في السياق العام، لتوظيفاته، أو الأغراض والمرامي النهائية لهذا التوظيف".

في نتيجة ما سبق شرحه من وجهات نظر، نخلص إلى أنَّ تطوّر واقع الإدارة العامّة في البحرين وبما أفرزته من سمات تبدو في ظاهرها متقدّمة قياسًا للمجتمعات الخليجية الأخرى، إلاّ أنّها –أي الإدارة العامّة- تبقى في مواجهة تحديات تتعلق في قدرتها على تحقيق أهداف التنمية المستدامة للمجتمع وتلبية حاجات أفراده، ومعالجة مشكلات لها واقع الاستمراريّة وذات علاقة بتربية المواطن وتغير اتجاهاته وما يقوم به من أدوار في المجتمع، فضلاً عن مواجهة مشكلة التعليم والبطالة، وتمكين المواطن من الحصول على المؤهّلات التعليميّة والمهنيّة التي تؤهله للقيام بأدواره المتوقعة، إلى جانب تجاوز الخلل في عمليّة التخطيط المركزيّ للاستراتيجيّات والبرامج والموازنات وغيرها.

ثانيًا: الإدارة المدرسيّة نشأتها وتطوّرها

١- الإدارة المدرسيّة المفهوم والأهميّة

يرتبط مفهوم الإدارة المدرسيّة بمفهوم الإدارة وما طرأ عليها من تقدّم من جهة، ومن جهة أخرى بالتربية وتطوّر مؤسسة المدرسة وتعقُّد وظائفها، خصوصًا وأنَّ أهميّتها برزت في المجتمعات المتقدمة والنامية مع زيادة مجال المناشط البشريّة واتساعها واتجاهاتها نحو التخصص والتنوّع والتفرّغ، ومفهوم الإدارة المدرسيّة نسبي ويختلف في مضمونه وممارسته وأهميّته من عصر إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر، فهي –أي الإدارة المدرسيّة– علم من العلوم الذي يتّسم بالمقوّمات والأسس والأصول والنظريات، يتطوّر ويتجدّد بما يتلاءم والمتغيّرات والتحوّلات في المجتمعات الإنسانيّة، ومن خلال التفاعلات اليوميّة التي تجري بين مدير المدْرسة والإداريين والمعلّمين والتلاميذ وما تحدثه هذه التفاعلات من سلوكيّات سيكولوجيّة سلبيّة كانت أم إيجابيّة في نتائج المدرسة، وكلما اتصلت الإدارة المدرسيّة بالحياة العمليّة ارتقى التعليم وساد النظام وتقدمت بشكل أفضل حالة التلاميذ من خلال القيادة الحكيمة لمدير المدرسة وحُسْن إدارته، ذلك لأنه هو الذي يعمل على تنفيذ المناهج والقوانين والأنظمة المدرسيّة من خلال حُسن التصرف والمهارة الفائقة وقوة الإبداع واليقظة وتذليل الصعوبات أمام المعلّمين

---

[1] باقر سلمان النجار، **الديمقراطية العصية في الخليج العربي**، ص ٦٨.

والتلاميذ[١]، وعليه يتطلّب الأمر الإجابة عن ماهية مفهوم الإدارة المدرسيّة ومهامّها الإدارية الأساسيّة؟ وهل يوجد اختلاف بين آراء التربويين حول ذلك؟ وما هي نظرياتها والأسّس التي استندت عليها؟ ولعلّ هذه التساؤلات تمثل المنطلّقات التي سندرس من خلالها مفهوم الإدارة المدرسيّة ومنطلّقاتها.

١-١ مفهوم الإدارة المدرسيّة

انحصر مفهوم الإدارة المدرسيّة بداية في هدف محدّد وهو تلقين التلاميذ للمواد الدراسيّة وتمكينهم من إتقانها حين كانت المدرسة تعمل عملاً آليًا وروتينيًا يتمسك بحرفيته والتقيد بنصوصه، ما يعنى أنّ تركيز الاهتمام انصبّ على النواحي الإداريّة التي مثلت بحد ذاتها غاية من الغايات. في هذا الصدد تشير إحدى الدّراسات، بأنّه حين اتجهت أهداف التربية نحو تكوين الشخصيّة وإعداد الأفراد للحياة السليمة في مجتمع صحيّ وسليم، تغير معنى الإدارة المدرسيّة وأصبحت، عمليّة إنسانيّة تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانات وتهيئة جميع الظروف المساعدة على تحقيق الأهداف التربويّة والاجتماعيّة التي أنشئت المدرسة من أجلها[٢]، وغدت وسيلة موجهة إلى تحقيق الأهداف التربويّة الاجتماعيّة، تحقيقًا وظيفيًا، وأدّى هذا التغيّر بدوره إلى أنّ تتحمل "الإدارة المدرسيّة" رسالتين تحملان بُعْدَين من حيث المهام الأساسيّة الإداريّة وهي:

البُعد الأوّل: يتعلق بالأعمال الإداريّة الروتينيّة، التي يعهد بها إلى بعض الموظفين والإداريّين، ومنها الإشراف على إعدّاد السجلات المدرسيّة المختلفة والمحافظة عليها، وإعدّاد التقارير وسير العمل بالمدْرسة ورفعها إلى إدارة التعلّيم، وإعداد موازنة المدْرسة ومراقبة أوجه صرفها وإدارة شؤون الأفراد، والإشراف على حفظ النظام بين التلاميذ وحصر حضورهم وتغيُّبهم وإتقانهم للمواد الدراسيّة وإعدّاد الجداول الدراسيّة وإدارة المبنى المدرسيّ والعمل على تزويده بالأدوات والتجهيزات اللازمة ومراقبة البرامج وإجراءات التدريس الموضوعة بواسطة إدارة التعلّيم..وغيرها مما سوف نتناوله بالتفصيل لاحقًا.

البُعد الثاني: يرتبط بالنواحي الفنيّة والقيادة التعليميّة، وهذا البعد يحتاج إلى الخبرة والحنكة والدراية وكل صفات القيادة الحكيمة في كل ما يتصل بتغيّر سلوك جميع المشاركين في العمليّة التعليميّة ذات العلاقة بأمور التلاميذ والمعلّمين والإداريين وأولياء الأمور وما يربط المدْرسة بالمجتمع من علاقات ومناهج، وأنواع النشاط التربويّ، وطرق التدريس، والوسائل والأدوات المعيّنة عليه، والإشراف التربوي، وكل ما له صلة بأمور التربيّة وممَّا يحقق أهداف المدرسة، إضافة إلى الدّراسات النفسيّة وما توصّلت إليه من نتائج حول طبيعة الطفل وأهميّة كونه كائنًا إيجابيًا نشيطًا، فهذه النتائج وجهت اهتمام التربيّة إلى دراسة الفروق الفرديّة والاهتمام بمراعاتها، لاسيّما عند النظر إلى التربيّة على أنّها عمليّة نمو في جميع جوانب الشخصيّة من عقليّة وجسميّة وعاطفيّة ووجدانيّة وروحيّة وخلقيّة، وبالتالي ليست مجرد نقل للتراث الثقافي في معزل عن المجتمع، وبعيدًا عن الاحتكاك بأفراده، كما تعزّز عناية التربيّة بدراسة المجتمع والعمل على حلّ مشكلاته وتحقيق أهدافه، والتقريب بين المدرسة والمجتمع.

ولأنّ التربويين يختلفون في تحدّيد وتعريف مفهوم محدّد للإدارة المدرسيّة، وذلك كل بحسب نظرته التربويّة، وتركيز كل واحد منهم على جانب مختلف عن الآخر، خصوصًا مع التغير الذي حدث في وظائف المدرسة وأهدافها، فإنّ تعريفات الإدارة المدرسيّة التي سنتعرّض لها تبيّن دلالات الاختلاف والتشابه فيما أورده التربويون حول المفهوم، لاسيّما وأنّها –أي الإدارة المدرسيّة- ليست كيانًا مستقلاً بحدّ ذاته، إنما هي جزء لا يتجزأ من الإدارة التعليميّة.

---

[١] ندى عبد الرحيم المحامدة، **الجوانب السلوكيّة في الإدارة المدرسيّة**، ص ١٧.

[٢] ندى عبد الرحيم المحامدة، **م.ن**، ص ٢٨-٢٩.

إنّ مفهوم الإدارة المدرسيّة يتقاطع مع الإدارة العامّة من جهة، ويتأثر من جهة أخرى بنظريات الإدارة العامّة، فعلى مستوى ذلك التقاطع تبيّن أنّ المفهوم الإدارة المدرسيّة يتضمّن مجموعة عمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، كما أنّها جهاز يتألف من مدير المدرسة ونائبه أو معاونيه أو المعلّمين والموجّهين والإداريين وكل من يعمل في النواحي الفنية والإداريّة، وهي بذلك عمليّة تؤدي إلى تسهيل وتطوّير النظام المدرسي. وفي هذا الإطار تتفرع إلى كونها تشكل مجموعة نشاطات كما في الإدارة العامّة وهذه النشاطات تقوم بها هيئة المدرسة لتهيئة الجو الصالح الذي تتمّ فيه العمليّة التربويّة والتعليميّة بما يحقّق السياسة التعليميّة المرسومة وأهدافها، ومنه فهي كل نشاط منظّم ومقصود وهادف تتحقّق من ورائه الأهداف التربويّة المنشودة في المدرسة. لهذا يمكن إيجاز بعض القواسم الأساسيّة المشتركة بين مفهوم الإدارة المدرسيّة ومفهوم الإدارة العامّة التي سبق وقمنا بدراسته في الفصل الأوّل بما يلي:

- الإدارة المدرسيّة **عملية اجتماعيّة** فهي: "ذلك الكل المنظّم الذي يتفاعل بإيجابيّة داخل المدْرسة وخارجها وفقًا لسياسة عامة وفلسفة تربويّة تضعها الدولة رغبةً في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام لها، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها"[١]، وتعدّ هذه المجموعة المتناسقة من الأعمال "مجموعة عمليّات (تخطّيط وتنسّيق وتوجّيه) وظيفيّة تتفاعل بإيجابيّة ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها"[٢].

- الإدارة المدرسيّة **وسيلة لتحقيق أهداف محدّدة** ومشتركة من قبل الأفراد العاملين في المدرسة من خلال ارتباطهم تنظّيميًا وهي تنطلق من كونها "نظامًا ذو أهداف يتمّ تحقيقها بالتخطّيط السليم للعمل، ومن خلال التوزيع والتنسّيق ومتابعة التنفيذ ثمّ تقوّيم الإدارة، إلى جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع، وجعل مسؤوليّات التنظّيم متكاملةً ومتفاعلةً في إطار جماعيّ تسوده روح التعاون ويتمّ بعلاقاتٍ إنسانيّة"[٣]. في هذا الصدد يشير ضياء الدين زاهر بأنّها "تتعدّى كونها عمليّة شاملةً تستهدف اتخاذ الأهداف المدرسيّة بفاعلية من خلال مجموعة العاملين في المدرسة وعن طريقهم، إلى أنّها منظومةٌ شاملةٌ ومتكاملةٌ، فيعرفها بأنّها: " منظومةٌ متكاملةٌ تستهدف القيام بعمليّات تخطّيط وتسيير وتقوّيم للموارد البشريّة والماديّة المتاحة للمدْرسة، والتوصّل إلى مجموعة من القرارات التي يؤدّي تطبيقها إلى تحقيق الأهداف المرجوّة بفاعلية"[٤].

لهذا فإنّ وضوح الأهداف المنشودة التي تعمل الإدارة على تحقيقها والتي تتمثّل في مساعدة التلميذ على النموّ المتكامل في جميع النواحيّ الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة، يأتي في مقدمة مقوّمات الإدارة المدرسيّة التي يفترض أنّ توفّر لتلاميذها المناخ الملائم لهذا النموّ ممّا يؤدّي إلى نضج شخصياتهم بصورة متكاملة كما يفترض أنّ تعمل على ضرورة تجنيد كافة الإمكانيات الماديّة والبشريّة في المدرسة من أجل تربية النشء، وهذا يتطلّب العمل المتواصل والاستخدام الأفضل للطاقات. في هذا الصدد يرى وهيب سمعان[٥] ضرورة أنّ تتحدّد الإدارة المدرسيّة بشكل واضح في مستوياتها، من حيث تقسّيم العمل وتحديد الاختصاصات والمسئوليّات وأنّ يكون كل فرد على معرفة بواجباته ومسئولياته، كما يستوجب أنّ تركز على الديمقراطيّة والعلاقات الإنسانيّة و أنّ يراعى في كل خطّط الإدارة المدرسيّة المرونة في العمل والحرية في الحركة

---

[١] أحمد إبراهيم أحمد، **نحو تطوّر الإدارة المدرسيّة:** سلسلة دراسات نظرية وميدانية، ص ٥.

[٢] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ١٩.

[٣] عبدالغني عبود، **إدارة المدرسة التربيّة وتطبيقاتها المعاصرة**، ص ٩٣.

[٤] ضياء الدين زاهر، **الوظائف الحديثة للإدارة المدرسيّة من منظور نظميّ**، ص ١٢.

[٥] وهيب سمعان ومحمّد منير مرسي، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٩-٢٠.

مع توفير فرص النمو المهني والأكاديميّ للعاملين فيها، وأنَّ تكون الأنظمة حافزة للعاملين حتى يرفعوا من كفاءاتهم العلميّة والمهنيّة، وتشجيعهم على الخلق والابتكار والبحث والتجريب.

■ الإدارة المدرسيّة **مجموعة وظائف** تتشكّل "في الجهود المنسّقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة)، من إداريّين وفنيّين، بغية تحقيق الأهداف التربويّة داخل المدرسة تحقيقًا يتمشّى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسّس سليمة، وهي أيضًا نشاط تتحقّق من ورائه الأغراض التربويّة تحقيقًا فعّالاً ويقوم بتنسّيق وتوجّيه الخبرات المدرسيّة والتربويّة، وفق نماذج مختارة ومحدّدة من هيئات عليا، أو هيئات داخل الإدارة المدرسيّة"[١].

■ **ترتبط بالعنصر البشري** ومن خلالها يتمّ التعرّف على العاملين وبناء الروح المعنوية العاليّة لديهم بالوقوف على قدراتهم ومواهبهم واستعداداتهم وإمكانياتهم وإسناد العمل المناسب لكلّ منهم مع توجيههم وإرشادهم وتشجيع المجدّين منهم والأخذ بيد المقصّرين والارتقاء بهم، كذلك خلق جو من الثقة المتبادلة داخل المدرسة وبثّ شعور الرضى بين أعضائها وزيادة انتمائهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات ووضع السياسات العامّة للمدرسة[٢]، ومن هنا يشير البعض بأنّها: "مجموعة العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، فهي جهازٌ يتألّف من مدير المدرسة، ومن نائبيه والأساتذة والإداريين، أيّ كلّ من يعمل في النواحي الإداريّة والفنيّة، و(الذين يعملون) في حدود إمكانياتهم على أداء الخدمات التي تساعد على تحسِّين العمليّة التربوية والتعليميّة، وتحقيق الأهداف الاجتماعيّة العامّة بروح التعاون والمشاورة، وعلى أسّاس من العلاقات الإنسانيّة الصحيحة"[٣]، فيما اتّفق كلّ من ربيع محمّد وطارق عبدالرؤوف عامر إلى أنّها: "نشاط منظّم مقصود وهادف تحقّق من ورائه الأهداف التربويّة المنشودة من المدرسة والإدارة. وهي وسيلة لتحقيّق أهداف العمليّة التربويّة، لأنّ الهدف من التربيّة هو النموّ المتكامل لشخصيّة الفرد من جميع الجوانب (الجسميّة والعقليّة والنفسيّة والاجتماعيّة) وهي وسيلة التربيّة في تحقيّق ذلك تحت إشراف الإدارة"[٤].

■ تعدّ الإدارة المدرسيّة نوعًا من أنواع السلوك العام الذي يوجد في كافة المنظمات البشريّة، وهو عمليّة **توجيه وسلطة تسيطر على الحياة في المدرسة، كما هي سلوك** يتضّح من خلال الممارسات الإداريّة المتمثّلة في تنسّيق الجهود نحو الاستخدام الأمثل للإمكانيات لتحقيق الأهداف، وتوزيع الاختصاصات، وتنظيم اتخاذ القرارات وبتفويض مدير المدرسة للعاملين معه لبعض الاختصاصات والواجبات والمسؤوليّات والالتزامات[٥]، لاسيّما وأنّها جزء لا يتجزأ من الإدارة التربويّة، القائمة على عمليّة تنظّيم وتوجّيه لفعاليّة المعلّمين ورفع الكفاية الإنتاجيّة للعمليّة التعليميّة وتوجيهها توجيهًا كافيًا لتحقيّق الأهداف التربويّة، وذلك من خلال تمثل "مجموعة عمليّات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل، إنّ جهاز الإدارة المدرسيّة يتألّف من مدير المدرسة يطلق عليه مدير **Principal** أو ناظر **Headmaster**، ونائبه والوكلاء والأساتذة الأوائل والأساتذة الرواد والموجّهون الإداريّون والفنيّون كلّ حسب مسؤولياته حيث يعمل كل فرد منهم في حدود إمكانياته على أداء الخدمات التي تساعد في تحسين العمليّة التربويّة والتعليميّة وتحقيّق الأهداف الاجتماعيّة العامّة بأفضل السبل وتنسّيق الجهود بشكل متضافر ومتكامل ممّا يعود على الأفراد بالنموّ ويعود على المدرسة بالفاعليّة"[٦].

---

[١] محمّد سيف الدين فهمي، حسن عبدالملك محمود، **تطوّير الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربي**، ص ٦٩.

[٢] رداح الخطيب وآخرين، **الإدارة والإشراف التربوي:** اتجاهات حديثة، ص ٧٧-٧٨

[٣] حسن مصطفى وآخرين، **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسيّة**، ص ٧١.

[٤] ربيع محمد، طارق عبدالرؤوف عامر، **الديمقراطية المدرسيّة**، ص ١١٠.

[٥] أحمد إبراهيم أحمد، **نحو تطوّير الإدارة المدرسيّة:** دراسات نظريّة وميدانيّة، ص ٩٣-٩٤.

[٦] إبراهيم محمّد أبوفروة، **الإدارة المدرسيّة**، ص ٢٣.

■ ترتبط الإدارة المدرسيّة **باتخاذ القرارات** انطلاقًا من كونها منظومة متماسكة من العمليات التي ينجز بها العمل المدرسيّ بشكلٍ تتحقّق من خلاله أهداف العمليّة التعليميّة-التعلميّة على أتمّ وجه، وبأقلّ جهد، وفي أقصر وقت. فعمليّات الإدارة المدرسيّة تتمثل في كلّ من القيادة والتنظّيم والتخطّيط واتخاذ القرار والرقابة والتوجّيه، وهي عملياتٌ يؤثّر بعضها في بعض، وتهدف جميعًا إلى ما يمكن تسميته تجويد العمل المدرسيّ والارتقاء به إلى المستوى المطلوب"[١].

استنادًا لما سبق يمكن بلورة مفهوم عام للإدارة المدرسية ينطلق من كونها جهود منسّقة يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليميّ (المدْرسة)، من إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربويّة داخل المدْرسة، تحقيقًا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة[٢]، كما أنّها نشاط تتحقّق من ورائه الأغراض التربويّة تحقيقًا فعالاً فيما تقوم به من تنسيق وتوجيه للخبرات المدرسيّة والتربويّة، وفق نماذج مختارة ومحدّدة من هيئات عليا، أو هيئات داخل الإدارة المدرسيّة، وهو ما خلص إليه العمايرة بأنّها مجموعة عمليات (تخطيط وتنسيق وتوجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابيّة ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقًا لسياسة عامة وفلسفة تربويّة تضعها الدولة، رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة[٣].

في إطار دراستنا تجدر الإشارة إلى أنّ تطوّر مفهوم الإدارة المدرسيّة وتعريفها قد تأثّر بشكلٍ كبير بنشأتها وببروز آراء تقدمية أدّت إلى تحوّل اهتمام الإدارة المدرسيّة المطلق بالأعمال الإداريّة الروتينية إلى الاهتمّام بالطفل وضرورة مساعدته للتمتعّ بطفولته وحلّ مشكلاته اليوميّة وإعدّاده لتحمّل مسؤوليّاته في الحياة الحاضرة والمقبلة في المجتمع، يضاف لذلك تغيّر الاتجاه نحو الإدارة المدرسيّة كنتيجة لتغيّر مفهوم وظيفة المدرسة وضرورة عنايتها بدراسة المجتمع وحلّ مشكلاته وتحقيق أهدافه.

أمّا على مستوى تقاطع مفهوم الإدارة المدرسيّة مع نظريات الإدارة العامّة، فنجد أنّ أبرز نظريات الإدارة التي تأثرت بها الإدارة المدرسيّة هي **النظريّة البيروقراطيّة** التي وضعها ماكس فبر **(Max Weber)** في القرن التاسع عشر، إذ تعتمد هذه النظريّة على تنظيم إداريّ يضبط ويراقب المهات والصلاحيات وأدوار المرؤوسين بدقّة ضمن لوائح وإجراءات وقواعد مكتوبة،كذلك تعتمد على العلاقات السلطويّة في النشاط المؤسسي، ولهذا فهو يتسم بالمركزيّة واللامركزيّة حيث تتركز معظم الخدمات الإداريّة والإشرافيّة في البنية المركزيّة في مكتب مركزيّ، بينما في بنية التنظّيم البيروقراطيّ اللامركزيّ تتوزّع المهام والخدمات الإداريّة والإشرافيّة على مكاتب التنظّيم المختلفة. وعليه فقد عرفت **الإدارة البيروقراطيّة** على أنّها تنظيم إداريّ يقوم على السّلطة الرسميّة في اتخاذ القرارات والسياسات والقواعد والأنظمة، وعلى الأوامر الرسميّة التي تصدر من الرئاسات إلى مرؤوسين، بحيث يكون في المنظمة مراكز قوى وسيطرة تتحكم في المنظمات المتفرعة منها وعلى العاملين التنفيذ فقط. وقد طبق هذا النموذج في المجال التربويّ من خلال مقاربة نفّذها ريتشارد هول **(Richard H.Hall)** وزملاؤه[٤] في جامعة أستون، إذ قاموا بتطوير المفهوم وابتكار مقياس له على مستوى المدارس، ومن أهم تلك المقاييس البيروقراطيّة، التدرّج الهرمي للسّلطة، والتخصّص الدقيق والقواعد والأنظمة الوظيفيّة، والرسميّات والموضوعيّة والكفاءة والخبرة.

---

[١] صلاح عبد الحميد مصطفى، **الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ص ٧١.

[٢] محمّد سيف الدين فهمي، حسن عبدالمالك محمود، **تطوّير الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربي**، ص ٦٩.

[٣] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ١٩.

[٤] المقصود هنا مقاربة هول Hall's Approach وميسكال Hoy,W. and Miskel,c التي عرضت في كتابEducational Administration، وكذلك ريتشارد هول Richard H.Hall وباك D.S.Pugh وزملاؤهما من الباحثين في جامعة أستون مثل جيرد Jerald Hage وهنري Henry Mintzberg: (أنظر كتاب **مبادئ الإدارة المدرسيّة** لمحمد حسين العمايرة ص ٢٣).

وقد تعرّضت النظريّة إلى انتقادات بسبب تفويض السّلطة من المستويات الإداريّة العليا إلى المستويات الأدنى، إذ تعتمد الهرمية وحق اتخاذ القرار يقتصر على القمة الإداريّة فقط، وما على المستويات الدنيا إلا التنفيذ، كما أنّها تهمل القدرات الشخصيّة للمسؤولين وإضعاف روح المبادرة الفرديّة وعدم فاعليّة الاتصالات والانحراف الوظيفيّ عن أهداف المؤسّسة والتفاوت في تلبية احتياجاتها[١]، إلاّ أنّه وبرغم تلك الانتقادات فهناك من لا يزال يتبنّى من المنظمات قضايا التخصّص وتوزيع العمل، وهرميّة السّلطة، وتحديد المسؤوليّات، وصياغة اللوائح والقوانين التنظيميّة وحفظها والكفاءة والتطوّير المستمّر في أسّسها الإداريّة، إلى جانب التأكيد على الانتظام والضبط والاهتمام بالمخرجات وغيرها ممّا له أهميّة في عالم الإدارة المعاصرة[٢].

كذلك تأثرت الإدارة المدرسيّة **بنظريّة النُّظُم** التي نشأت بعد الحرب العالميّة الثانيّة، وأوّل من استخدمها الجيش الأمريكي فيما عُرف باسم (بحوث العمليات). وهي تفترض بأنّ النظام **(System)** مُكَوَّن من أجزاءَ عديدةٍ مترابطةٍ ومتبادلةٍ ولا يمكن لأي جزء أن يعمل بفعّاليّة وكفاءة من دون أن يعتمد على الأجزاء الأخرى[٣] وهذا ما يتطلب مبدأ "التعاون"، إذ لا يمكن لأي جزء أَنَّ يعمل من دون أَنَّ يتعاون مع الأجزاء الأخرى. لقد بدأ الاهتمام بنظريّة النظم في مجال الإدارة المدرسيّة في العقد السادس من القرن العشرين، وذلك على يد عالم الاقتصاد بولدنج **(Boulding)** وعالم الاجتماع بكلي **(Buckley)**، فتركّز الاهتمام بها في اقتصاديات التعلّيم، وهي نظريّة تهتم بتطبيق التفكير العلمي في الإدارة المدرسيّة المعنية بحلّ المشكلات الإداريّة، كما تطرح أسلوبًا في التعامل عَبْرَ الوحدات والأقسام وتعتبر النظم الفرعيّة مكونًا من مكونات النظام الواحد[٤].

إنّ نظرية النظم تعتمد على المعلومات الكميّة والتجريبية والاستنتاج والأبحاث الإبداعيّة وتذوّق القِيمَ الفرديّة والاجتماعيّة، ومن ثم تقوم بدمجها في الإطار الذي تعمل فيه بنَسَق يُوصل المؤسّسة إلى أهدافها المرسومة من خلال تحليل العلاقات المتبادلة والتكامليّة بين المدخلات والمخرجات وذلك لمعرفة كفاءة النظم وإنتاجيتها، والتي تشمل أداء الأفراد وتفاعلهم وتوقّعاتهم والعوامل الوسطيّة، إضافة إلى البناء الرسميّ للمؤسّسة وتوزيع الأدوار. والخلاصة، فإنّ نظام تحليل النظم يرتبط بالإنتاجيّة التعليميّة ارتباطًا وثيقًا وأي تعديل في عناصر ومكونات المدْرسة الواحدة على سبيل المثال، سوف يؤدّي إلى تغيّر العناصر الأخرى، فضلاً عن أنّ سلوك الإداريّ التربويّ في سياق هذا النظام يتوقف على الوظائف والمهام الإداريّة من تخطّيط وتوظّيف وتوجّيه وضبط، إلى جانب معطيات بيئة النظام في بعدها الثقافيّ والسياسيّ والاجتماعيّ ونمط الإدارة.

تأثّر مفهوم الإدارة المدرسيّة أيضًا بما اهتمت به مراكز البحث **الإداريّ بالتجربة اليابانية** التي أطلق عليها نموذج **نظريّة (ز) Theory (z) Model**، والذي كان للبيئة اليابانية ومنطلّقاتها الثقافيّة والتربويّة أثر كبير في الممارسات الإداريّة في الفكر الإداري الياباني، وفي التنظّيم الذي يسود منظمات الأعمال، وقد طرح هذا النموذج الذي جاء نتيجة للتطوّر والتقدّم الهائل الذي حققته اليابان في مجال الصناعة والتجارة منذ ثمانينيّات القرن العشرين، ومن أبرز من اهتمّ بهذا النموذج وليم اوتشي- **(William Ouchi)**، الذي طوّر نموذجًا إداريًا أطلق عليه **نظريّة (ز)**، يتضمّن الاهتمام بالجوانب الإنسانيّة

---

[١] يعقوب نشوان، **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، ص ١٤.

[٢] إسماعيل مصلح، "مدارس الفكر الإداري وانعكاساتها التربوية"، **حوليّة كلية التربية (قطر)**، عدد ١٠، ص ١٩٣.

[٣] إبراهيم عبدالله المنيف، **الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام**، ص ٦٥.

[٤] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ٣٦-٤٣.

للأفراد ممّن يعملون في المؤسّسة ويعتمد على احترام العمال لبعضهم البعض ولمرؤوسيهم وتلقّيهم إرشاداتهم وبالرّضا والتنفيذ للعمل بروح العمل الجماعيّ الذي يستند على الثقة والمشاركة والالتزام كما تميّز الإدارة في هذا النظام بالاستقرار وضمان الوظيفة، ويرتبط بالترقية على أسّاس الأقدمية، وعلى المشاركة في صنع القرارات التي يتمّ تحمّل مسؤوليتها بصورة جماعيّة، والاهتمام بالعامل من داخل وخارج المؤسّسة[١].

أمّا الاتجاه الآخر الذي تأثر به مفهوم الإدارة المدرسيّة تأثيرًا بالغًا فهو نظريّة **الإدارة الديمقراطيّة** التي وضع لها روبرت دال **(Robert Dahl)**[٢]، خمسة معايير للدلالة على وجود مؤشّرات الممارسة الديمقراطيّة في المؤسّسة، ومنها المشاركة الفعّالة في عمليّة اتخاذ القرارات الجماعيّة الملزمة، والحصول على المعلومات المتعلقة بها على أنَّ يكون للأصوات وزن متساوٍ، وفهم مستنير، أي أنَّ يمتلك متخذو القرارات المعرفة والدراية التي تتطلّبها سلامة اتخاذ قراراتهم، وأنَّ يمتلكوا القدرة على تحديد موعد ومضمون جدول الأعمال، كما تشتمل هذه المؤشّرات على وصف الإدارة المدرسيّة الديمقراطيّة[٣] من كونها تمثّل المجتمع المدرسيّ من هيئة إداريّة وتعليميّة وتلاميذ وأولياء أمور، وأنّ يتمسّك المدير الإداريّ فيها بتحقيق العلاقات الإنسانيّة بينه وبين المدرسين والعاملين ويقوم بتوزيع المهمّات والمسؤوليات وقيادة العمل قيادة جماعيّة وبمسؤوليّة مشتركة، كما يتعرّف على الاستعدادات الخاصّة بأعضاء هيئة التدريس ويكتشف قدراتهم وميولهم، وأنَّ يعمل كمدير على تحقيق أكبر قدر من التفاعل والتعاون وخلق الشعور بالمسؤوليّة لدى المدرسين ممّا يغنيه عن فرض الرقابة عليهم ويؤدّي إلى الانضباط الذاتي لديهم.

بناءً على ما تقدم حول المفهوم العام وتقاطعه مع الإدارة العامّة وبعض نظرياتها، يمكن القول إنَّ الإدارة المدرسيَّة عبارة عن مجموعة من الفعاليّات "العمليّات" والنشاطات "الوظائف" التي يقوم بها فريق متكامل من الإدارة التعليميّة يكون على رأسه مدير قيادي فعّال قادر على تنظّيم جهود أعضاء المدرسة وتوجيههم في توافق وانسجام مع المعاون المدرسيّ، والموظفين من خلال تنظّيم وتنسّيق وتوجّيه لكل هذه الفعاليّات والأنشطة بما يحقّق الأهداف التربويّة والتعليميّة المرسومة للمدرسة، ويسود ذلك النشاط جو إنساني ملائم، يستند على التفاهم والتشاور والتعاون والمبادرة، بيد أنَّ دراسة مفهوم الإدارة المدرسيّة لابدّ أنّ ينظر إليه أيضًا من زاوية علاقته بمفهوم الإدارة التربوية والإدارة التعليميّة، فكيف يمكننا أنْ نميّز بين مصطلحات الإدارة التربوية والإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة وما الصلة بين هذه الإدارة؟ هذا ما سوف نتطرق إليه في الجزء التالي.

▪ علاقة الإدارة المدرسيّة بالإدارة التعليميّة

للحديث عن علاقة الإدارة المدرسيّة بالإدارة التعليميّة يستوجب التميّز بين الإدارة التربوية والإدارة التعليميّة، فمفهوم التربية أعمّ مجالاً من التعليم الذي يتبع منهجًا رسميًا منظمًا، وعليه يكون مفهوم الإدارة التربوية أعمّ مجالاً من مفهوم الإدارة التعليميّة، أمّا الإدارة المدرسيّة فهي تُشكّل جزءًا من الإدارة التعليميّة والإدارة التربويّة، إذ صلتها بهما صلةُ الخاصّ بالعامّ، وبالتالي فهي لا تشكل كيانًا مستقلاً قائمًا بذاته، بل إنها وحدةٌ مسؤولةٌ عن تنفيذ سياسات الإدارة التربويّة والإدارة التعليميّة وأهدافها، وتعتبر أهمّ وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربويّة[٤].

---

[١] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ٥٣-٥٥.

[٢] **روبرت دال Robert Dahl**، ولد في ١٩١٥، أستاذ في علم السياسة والاجتماع وله مؤلفات عديدة في الديمقراطية، ويعدّ من أهمّ دارسيّ الديمقراطية المعاصرة ومنظريها. (أنظر الموقع: **http://www.yale.edu/polisci/people/rdahl.html**).

[٣] علي أسعد وظفة، "الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة"، **مجلة التربية (قطر)**، مجلد ٣٢، عدد ٤٦، ص ٨٥.

[٤] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٥٣.

للتوّضيح أكثر، فإنّ الإدارة التعليميّة تُعنى بتحقيق الأغراض وبالطريقة التي توضع فيها تلك الأغراض موضع التنفّيذ، وهي تمثّل الحلقة المباشرة المسؤولة عن إدارة التعلّيم في مجتمع ما، ويعطيها البعض مفهومًا أوسع، فيرى أنّها الكيفيّة التي يدار بها التعليم في المجتمع بما يتلاءم وفلسفته وطبيعته وظروفه ومُثُله واتجاهاته الفكريّة والتربويّة[١]، كما أنّها "مجموعة من العمليّات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها، سواء داخل المنظمات التعليميّة أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة في التربيّة، كما لا يميزها آخرون عن إدارة التربية ويعتبرونها مسألة متعلّقة باتخاذ القرار وتنفّيذه بما يحقّق تربية الأفراد وإعدّادهم للحياة"[٢]، وعليه فالتميّز بين الإدارة التربويّة والإدارة التعليميّة يمكن أنّ يتمّ من كون التربية أعمّ مجالاً من التعلّيم الذي يتبع منهجًا رسميًا منظّمًا، فتكون الإدارة التربويّة أعمّ مجالاً من الإدارة التعليميّة، فوحدة الإدارة التربويّة هي المؤسّسة التربويّة الرسميّة الأم في مجتمع ما وهي المعروفة بوزارة التربية والتعليم المرتبطة بالجهاز السياسي في الدولة. أمّا وحدة الإدارة التعليميّة فهي المكاتب التنفيذية المخوّلة بتنفّيذ السياسات التربويّة[٣] ووضع الخطّط موضع التنفّيذ، ومتابعتها على مستوى المحافظات والألوية، وهي المعروفة بمكاتب أو مديريات التربية والتعليم.

كنّا قد أشّرنا إلى أنّ بعض المشاكل نشأت عن تعريب كلمة **(Education)**، وإنّ الفرق بين الإدارة التربويّة والإدارة التعليميّة يعود إلى الاستخدام، ففي حين أنّ التربية تقوم بها مؤسسّاتٌ رسميّةٌ وغير رسميّةٍ متعدّدةٍ كالأسرة والمسجد والإعلام والرفاق والمدرسة وغيرها، فإنّ المقصود بالإدارة التربويّة هي إدارة التعليم الذي يتمّ من خلال المؤسّسات الرسميّة فقط "المدارس والجامعات"[٤]، وعليه فمصطلح "الإدارة التربويّة" مرادف لمصطلح "الإدارة التعليميّة"، وتتفرغ عن إدارة التعلّيم إدارة فرعية لكلّ منها أهدافها المنسجمة مع طبيعتها ومجالات عملها، ومنها: إدارة التعليم العام "الأساسيّ والثانويّ والتقنيّ"، وإدارة المناهج وإدارة الامتحانات وإدارة الأبنية المدرسيّة...ونحو ذلك.

أمّا لجهة علاقة الإدارة المدرسيّة بالإدارة التعليميّة، فهناك من التربويين مَن يخلط في استخدام المصطلحَين فيطلقون أحدها على الآخر، بينما الواقع يكشف أنّ ثّمة فرقًا بينهما، فالإدارة المدرسيّة تشكل جزءًا من الإدارة التعليميّة والإدارة التربويّة، وصلتها بهما صلة الخاصّ بالعام[٥]. وتختصّ الإدارة التّعليمية برسم السياسة التعليميّة ووضع خططها فيما تقوم الإدارة المدرسيّة بتنفيذها، كما تقدّم لها الإدارة التعليميّة العون والمساعدة والتسهيلات المالية والفنية وتمدّها بالعناصر البشرية لتحقيق الأهداف المرجوّة وتمارس الإشراف والرقابة عليها[٦]. والبعض يعرّف الإدارة التعليميّة بإنّها مجموعة من العمليّات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواءً في داخل المنظمات التعليميّة أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربيّة"[٧]. من هنا يمكن القول إنّ الإدارة التّعليميّة يقصد بها العمل الذي يخدم التربية والسياسة التّعليميّة، بما يحقّق الأهداف الأساسيّة من التعلّم، وإنّ الإدارة المدْرسيّة هي الوحدة المحلّية القائمة بتنفّيذ السّياسة التعليميّة بينما تختصّ الإدارة التّعليميّة برسمها وبتقدّيم العون والمساعدة ماليًا وتقنيًا للإدارة المدْرسيّة وإمدادها بالقوى البشريّة اللازمة لتنفّيذ السّياسة العامّة المرسّومة وتحقّيق الأهداف التعليميّة الموضوعة، وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفّيذ.

---

[١] وهيب سمعان ومحمّد منير مرسي، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١١.

[٢] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص٥٣.

[٣] إبراهيم أبوفروة، **الإدارة المدرسيّة**، ص ٢٩-٣٨.

[٤] وهيب سمعان ومحمّد منير مرسي، **م.س**، ص ١١.

[٥] محمّد سيف الدين فهمي، حسن عبدالملك محمود، **تطوّير الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربيّة**، ص ٦٩.

[٦] إبراهيم عصمت مطاوع، **الأصول الإداريّة للتربيّة**، ص ١٦.

[٧] رداح الخطيب وآخرين، **الإدارة والإشراف التربوي**: اتجاهات حديثة، ص٥٩.

يرأس الإدارة التّعليميّة وزير التربية والتعليم ومهمته الأساسيّة تنسّيق سّياسة التّربية والتّعلّيم مع السّياسة العامّة للدّولة والإشراف على تنفيذ سياسة التّعلّم بطريقة مباشرة من خلال أجهزته الإشرافيّة والقيادات الإداريّة والهيئات التابعة لها، أمّا الإدارة المدرسيّة فيرأسها مدير المدرسة، ومسؤوليته الرئيسيّة توجيه المدْرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التّعليميّة الّتي تصدرها الوزارة[١] ويتعاون معه وكيل المدرسة والمعلّمون وغيرهم من العاملين في المدْرسة، وناظر المدْرسة ليس مطلق اليدين في مدرسته وإنما هو مقيّد بالإدارة التعليميّة التي يخضع لها ويتصرف وفق ما تراه[٢]، وفي البحرين كما سوف نشرح لاحقًا نجد أنّ وزارة التربية والتعليم كانت ولا تزال توجّه السياسة التعليميّة بكاملها سواءً على صعيد التعليم الرسمي أو الخاص بمختلف مراحل التّعلّم، وهي المسؤول الأوّل عن كل جانب من الجوانب التربويّة في البلاد داخليًا وخارجيًا، بينما يتحدّد المستوى الإجرائي للإدارة المدرسيّة فقط على مستوى المدْرسة التي هي جزءٌ لا يتجزأ من وزارة التّربية والتعليم[٣]، وتمثّل المناطق التعليميّة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٦ في مجال تطوّير الإدارة المدرسيّة بمثابة الإدارة التعليميّة وكهيئة وسطيّة بين المدرسة والوزارة.

وتختلف وظائف الإدارة التعليميّة عن الإدارة المدرسيّة والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. القيام بتنفيذ برنامج فعّال لتحقيق علاقات ناجحة بين المدرسة والمجتمع خصوصًا، والمدرسة مؤسسّة اجتماعيّة قائمة على هدف خدمة المجتمع وتحقيق أغراضه في تربية النشء ولابدّ وأنّ تضع في اعتبارها خصّائص المجتمع الذي تخدمه وإمكانياته ومدى طموحه وتطلعاته وما يتوقعه من المدْرسة وربط أبناء المجتمع بالمدْرسة عبر برنامج لخدمة البيئة.

٢. تقوم الإدارة التعليمية بتطوير المناهج الدراسيّة، والمقصود به تطوّير العمليّة التربويّة من حيث الأداء والمحتوى، وهذا يتطلب برنامجًا واسعًا متعدد الجوانب من بينها القيام بالبحوث والدّراسات الخاصّة بالجوانب الثقافيّة والحضاريّة للمجتمع ومتطلّباتها التربويّة وما تفرضه على المدْرسة، وغير ذلك من الأبحاث المتعلّقة بالأطفال ومتطلّباتهم التربويّة، والمتعلّقة بتحسّين أساليب تقوية المناهج، وتنميّة ومساعدة المدرسين على النموّ المهني.

٣. توفير الخدمات المكملة للتعلّيم المنظّم داخل الفصل والتي تخصّ التلاميذ، ومن أهمّها الخدمات العلميّة والاجتماعيّة والتوجيه والإرشاد والعلاج ومختلف الخدمات السيكولوجيّة والتقنيّة وتوفير الكتب الدراسيّة ووسائل النقل وغيرها، وكل هذا يتطلب تنظيمًا وتنسيقًا وإشرافًا فعالاً.

٤. يعتبر ميدان العاملّين من الوظائف الإجرائيّة للإدارة التعليميّة، ويتعلّق هذا الميدان بتوفير القوى البشرية اللازمة لتنفّيذ البرامج التعليميّة وكذلك رسم سياسة للعاملين ومستوياتهم وأسّس اختيارهم وتوجيههم وتوزيعهم والإشراف عليهم وتقييمهم وإعدّاد سجلات لهم..الخ.

٥. كما تعدّ المباني المدرسيّة وتجهيزاتها وصيانتها وتوفير مستلزماتها من أهم وظائف الإدارة التعليميّة.

٦. كذلك الاهتمام بالشؤون الماليّة كإعدّاد الموازنة وترتيب مرتّبات المدرسين وعلاواتهم وترقياتهم والمشتريات والمناقصات والتوريدات وعمل الموازنة الختامية[٤].

---

[١] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسية في البحرين**، ص ٧٧.

[٢] محمّد منير مرسي، **الإدارة التعليمية:** أصولها وتطبيقاتها، **ص١١**.

[٣] رفيقة حمودة، **التّعليم في البحرين**، ص ٩٣.

[٤] إبراهيم عصمت مطاوع، "القيادات التربوية، تطوّير وتحديث التعلّيم وانعكاساته على القيادة التربوية"، **مؤتمر تنظّيم وإدارة التعلّيم قبل الجامعي من ٢٨-٣٠ مايو ١٩٨٣ (الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بالقاهرة)**، ص ١٢.

وإذا نظرنا إلى وظيفة الإدارة المدرسيّة فسنجد بأنّها شَهدت اتجاهًا حديثًا في السنوات الأخيرة يتّضح من خلال الدور الذي يقوم به مدير المدرسة، فهي لم تعدّ مجرد إدارة لتَسييّر شؤون المدْرسة تسييرًا روتينًا، بالمحافظة على النظام وسير الدراسة وفق الجدول الموضوع، وحصر التلاميذ وإتقانهم للمواد الدراسيّة، بل أصبح التلميذ يشكّل محورًا أساسيًا في هذه الإدارة بتوفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموّه العقلي والروحي والبدني والعمل على تحسِّين العمليّة التربويّة لتحقيق هذا النموّ، كما أصبح يدور أيضًا حول تحقيق الأهداف الاجتماعيّة التي يتطلّع إليها المجتمع.

وهذا يتحقّق من خلال الإيمان بقيمة الفرد وجماعيّة القيادة مع ترشيد العمل، وتحسِّين المنهج والعمليّة التعليميّة، فضلاً عن التخطّيط الجيّد والتنظّيم والتنسّيق ثم المتابعة والتقويم، ووضع السياسة واتخاذ القرارات المتعلّقة بسياسة العمل في المدرسة وتنفّيذها بأسلوب سليم، وتفويض السّلطة والمسؤوليّات، وتقوّيم العمليّة التعليميّة، والإشراف على برنامج النشاط المدرسيّ وتحسينه، إلى جانب القيادة المهنيّة للمدرسين والنجاح في العمل واتباع الأساليب الإيجابيّة في حلّ مشكلات العمل المدرسيّ، والإدراك التام لأهداف المرحلة التعليميّة، ومكانتها بين السلم التعليميّ، وتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيّف والإدراك التام لخصائص نموّهم وما يستلزمها، والإلمام بمناهج المرحلة التعليميّة وما تستهدف إليه، والأهم الوقوف على الصعوبات التي تعترض العمل داخل المدرسة، ومعرفة احتياجات البيئة المدرسيّة، ومشكلاتها واقتراح الحلول لها[١].

نَخْلُص ممّا سبق إلى أنَّ العلاقة بين الإدارة المدرسيّة والإدارة التعليميّة هي علاقة الكلّ بالجزء، والإدارة المدرسيّة تعتبر جزءًا من الإدارة التعليميّة وصورة مصغَّرة لتنظيماتها، وإستراتيجية محدّدة تتركّز فيها فعّاليتها[٢] في إطار الإستراتيجية التعليميّة والتربويّة العامّة.

١-٢ نشأة الإدارة المدرسيّة

إنّ تتبع مراحل التطوّر التي مرت بها الإدارة وتعدّد الممارسات التي تمّ في الإدارة المدرسيّة، نجد أنّ أغلب أدبيات الإدارة تتفق حول تأثر الإدارة المدرسيّة تأثرًا جوهريًا بنشأة وتطوّر الإدارة العلميّة **Scientific Management**، كما وبالنظر إلى علاقة الإدارة المدرسيّة **School Administration** بالإدارة التربويّة **Educational Administration**، وهي علاقة تمثل الكلّ بالجزء كما سنبين لاحقًا، يمكننا دراسة نشأة الإدارة المدرسيّة وتطوّرها في سياق نشأة وتطوّر الإدارة التربويّة. ولأنّ الإدارة المدرسيّة -نتيجة لذلك- ليست كيانًا مستقلاً قائمًا بذاته، بقدر ما هي جزءٌ من ذلك الكيان الأكبر- إدارة التربية والإدارة التعليميّة- فهي بذلك صورة مصغّرة عن الإدارة التربويّة ولا يمكن الفصل بينهما، لذا ستكون دراستنا لنشأة الإدارة المدرسيّة في إطار نشأة الإدارة التربويّة وتطوّرها عبر التاريخ الطويل.

ارتبطت إدارة التربية عبر عصورها التاريخية الطويلة بالإدارة العامّة، فانحصرت في عصورها الأولى في رب الأسرة الذي كانت بيده مقاليد الأسرة، ثم صارت عند رئيس القبيلة الذي بيده أمور القبيلة بوصفه ممثلاً للرأي العام فيها،إلى أنّ صارت في يد الدولة في المجتمعات القديمة، تشير المصادر التاريخيّة[٣] إلى انتقال التربية في مرحلة من تاريخ المجتمعات من مسؤوليّة الدولة إلى مسؤوليّة رجال الدين والكهنة الذين وضعت الدولة في أيديهم مقدرات الأمة كلها، وفي كل مرحلة من

---

[١] أحمد إبراهيم أحمد، **نحو تطوّير الإدارة المدرسيّة**: دراسات نظريّة وميدانيّة، ص ١٠.

[٢] أحمد إبراهيم أحمد، **م.ن**، ص ٦-٧.

[٣] حسين عبدالله محضر، **الجديد في الإدارة المدرسيّة**، ص ٨٦.

هذه المراحل اتّسمت الإدارة التربويّة بالاستبداديّة، بسبب استبداديّة الإدارة العامّة، كما كان عليه الحال في اسبرطة القديمة، فيما كانت الإدارة التربويّة إدارة ديمقراطيّة حين كانت الإدارة العامّة تتّسم بالديمقراطيّة كما كان عليه الحال في أثينا القديمة، وعلى الرغم من ذلك فقد اتسمت إدارة التربية قبل الحرب العالمية الثانية بالبساطة، بيد أنّها ازدادت تعقيدًا مع تعقد الحياة من حولها.

كذلك تشير الأدبيات التربويّة أيضًا إلى أنّ إدارة التربية نمت وتطوّرت بشكل بطيئ كانعكاس لتطوّر الحياة من حولها ولم يتحوّل هذا التطوّر إلى "ثورة إداريّة" إلا مع نمو وتطوّر "الإدارة" عامة[١]، خصوصًا وأنّ تطوّر الإدارة عامّة شكّل ضرورة من الضرورات التي فرضتها رغبة الولايات المتحدة الأمريكية في كسب الحرب العالمية الثانية، ولهذا يعتبر ميدان الإدارة التربويّة من ميادين الدّراسات الحديثة التي ولدت في القرن العشرين وإن كانت الممارسة الفعليّة لها قديمة قدم الحضارة البشرية.

لقد تطوّر مفهوم الإدارة التربويّة تطورًا سريعًا بعد الحرب العالمية الثانية[٢] إلى أنّ انفصلت الإدارة المدرسيّة كمؤسسة تربويّة منذ عام ١٩٤٦ عن الإدارة، واستقلّت بنفسها كعلم من علوم التربية له خصائصه وعناصره وأهدافه، وممّا شجّع على ذلك رواج أفكار إلتون مايو **(Elton Mayo)**، التي عزّزت فيما بعد فكرة عدم اقتصار الإدارة المدرسيّة على تسيّير الشؤون الإداريّة والتربويّة بشكل رتيب، بل أن تتحوّل إلى عمليّة متعددّة متكاملة تجمع بين النواحي التربويّة والإداريّة والفنية ولا تنقسم مكوناتها عن الواقع العملي[٣].كذلك اعتمدت إدارة التربية في تطوّرها على تطوّر مفاهيم إدارة الأعمال والصناعة من ناحية، فضلاً عن إجراء الكثير من الدّراسات في ميدان الإدارة التربويّة والتعليميّة من ناحية أخرى، إضافة إلى عامل "المنافسة" والصراع على الكسب والربح من جانب الشركات والمؤسّسات التجاريّة والصناعيّة يضاف إليها الاهتمام بتطوير الإنتاج ووسائله وجودته بأقل الأسعار في العالم الرأسمالي فكلّ تلك العوامل لعبت دورًا كبيرًا في تطور "علم الإدارة" وهذا ما جعل أحد الفلاسفة الأمريكيين[٤] يصف العصر الذي نعيش فيه، بأنّه عصر الثورة الإداريّة **The Managerial Revolution**، لاسيّما وأنّ التطوّر الاقتصادي العالمي يتوقف برأيه على درجة المهارة التي يستطيع بها الأفراد أن ينظّموا أو يديروا نشاطهم.

إنّ "علم الإدارة" انتقل من المؤسّسات الصناعيّة والتجاريّة إلى مجال التربية في الولايات المتحدة الأمريكية التي طُبقت فيها نظريات الإدارة بشكل واسع جدًا في المجالين الصناعيّ والتجاريّ، وكما هو معلوم أنّ استقلاليّة علم "الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة" عن علم "الإدارة العامّة" أو "الإدارة الصناعيّة والتجاريّة" لم يحدث إلا في عام ١٩٤٦، وهو لم يظهر نتيجة لظهور نظريات لها صلة مباشرة بالإدارة التعليميّة، كما حصل كثيرًا من مديري التعليم على معلوماتهم عن الإدارة التعليميّة من الدراسات التي تمّ إجراؤها في المؤسّسات غير التربويّة، ولهذا استمدت **الإدارة المدرسيّة** الكثير من مفاهيمها وقواعدها من مفاهيم الإدارة، بيد أنّ الإدارة المدرسيّة تعتبر بحدّ ذاتها موضوعًا متخصصًا أكثر شمولاً ولها علاقة بالإدارة من حيث المعنى وأسلوب العمل بشكل كبير، خصوصًا فيما يتعلّق باتخاذ القرارات وتنفيذها، وبما يحقّق نجاح نظام الإدارة المدرسيّة في أداء مهمته في إعدّاد الطفل للحياة، وتوفير القوى العاملة المدرسيّة اللازمة لتحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة في إطار خطّط التنمية المستدامة، بالإضافة إلى ذلك استفادت **الإدارة المدرسيّة** كعلم في سياق تطوّرها من بقية العلوم الأخرى مثل علم

---

[١] حسين عبدالله محضر، **الجديد في الإدارة المدرسيّة**، ص ٦٠.

[٢] محمّد مهنا العلي، **الوجيز في الإدارة العامّة**، ص ٢٣.

[٣] صلاح الشنواني، **إدارة الأفراد والعلاقات العامّة**، ص ٥٦.

[٤] حسين عبدالله محضر، **م.س**، ص ٦٢.

الإدارة وعلم النفس وغيرها، فضلاً عن احتكاكها بمختلف العلوم الذي أكسبها نموًا وتطورًا انعكست نتائجه على مجالات التربية ذاتها، خصوصًا وأنَّ الإدارة المدرسيّة تعتبر هي القائم الفعليّ على تنفيذ السياسة التعليميّة، بينما تعتبر إدارة التربية هي المختصة برسم تلك السياسات وبمساعدة الإدارة المدرسيّة ماليًا وفنيًا في تنفيذها وبالإشراف عليها لكي تضمن سلامة هذا التنفيذ.

تبيّن الأدبيات التربويّة في هذا الصدد أنّ نشأة الإدارة المدرسيّة كعلم بدأت في جانب من جوانبها مع محاولات بعض الدارسين المهتمين بعلم الإدارة المدرسيّة مثل سيمون وبما استحدثه في كتابه عام ١٩٤٥ "مفهوم الرجل للإدارة حول" طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العمليّة الإداريّة، كما رصدت مؤسسة كلوج **W.K.Kellogg** في الولايات المتحدة الأمريكية دعمًا ماليًا يربو على تسعة ملايين دولار قدمتها في صورة منح للجامعات للقيام بالدّراسات في مجال الإدارة التربويّة في الفترة ما بين ١٩٤٦-١٩٥٩، وكذلك في محاولة "بول مورت **P.Mort**" ومساعده "دونالد هـ.روس **Donald H. Ross**" وضع أسّس لنظرية الإدارة في كتابهما "مبادئ الإدارة" ومحاولة جيس ب. سيرز **Jess. Serars** البحث في وظيفة الإدارة في دراسة له تحت عنوان "طبيعة العمليّة الإداريّة"، إضافة إلى "البرنامج التعاوني للإدارة التعليميّة" في أمريكا الذي أعد عام ١٩٥٥عِدَّة برامج للتعرّف على أساليب نظرية الإدارة العلميّة كما ألف كتابًا بعنوان "أساليب أفضل للإدارة المدرسيّة"[١].

أمّا في عام ١٩٦٨ فقد وضع "يعقوب جيتزلز **J.W. Getzels**" نظرية علميّة في "الإدارة المدرسيّة" باعتبارها عمليّة اجتماعيّة، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليميّة من حيث وظائفها ومكوناتها وحلّل العمليّة الإداريّة إلى عدة عناصر رئيسية، ومن قبله طوّر جريفت في عام ١٩٦٤ نظرية الإدارة كعمليّة اتخاذ القرار. وعليه ومنذ ذلك الحين بدأ الالتفات إلي الإدارة التربويّة والتعليميّة من جانب "مكاتب التعليم" بالولايات المتحدة الأمريكية ومن جامعاتها المختلفة، كما بدأ إعدّاد البحوث والدّراسات الخاصّة بها يتزايد عامًا بعد عام، ومن الولايات المتحدة انتقلت إدارة التربية كعلم مستقل قائم بذاته إلى أوربا ومنها إلى الاتحاد السوفياتي واليابان ثم إلى بلدان العالم، ومنه بدأت الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة" تفرض نفسها على علوم التربية وتتخذ لنفسها صفة بينها، فضلاً عن مناهج البحث، ومدارس علميّة مختلفة، شأنها في ذلك شأن علوم التربية الأخرى[٢].

كما وقد تأثّرت **حركة تطوّر الإدارة التربويّة** بمكوّناتها من إدارة تعليميّة وإدارة مدرسيّة من حيث مركزيتها ولامركزيتها بعوامل عديدة، كتقدم النظام السياسيّ وطبيعة الدولة وزيادة مسئوليّاتها وتعقد وظائفها، ومدى اتّساع البقعة الجغرافية فيها وتركيبتها السكانيّة، ممّا دفع بعض الدول للانتقال بالإدارة التربويّة من النمط المركزيّ إلى النمط اللامركزيّ وبعضها الآخر تراجع عن ذلك بفعل متغيّرات سياسيّة أو اجتماعيّة، علمًا بأنّ بعض البلدان قد أخذ يمزج أنظمته التربويّة بين النمطين في الإدارة وبما يحقّق لها نوعًا من الشراكة بين السّلطة المركزيّة والسلطات المحليّة في الإشراف والتنفيذ .

١-٣ خصائص الإدارة المدرسيّة

لا تختلف خصائص الإدارة التربويّة التّعليميّة منها أو المدرسيّة مع خصائص الإدارة العامّة في إطارها العام للعمليّة الإداريّة، فهي تشترك معها في العمليّات الإداريّة الأساسيّة من تخطيط وتنظيم الإمكانيات البشريّة في الإدارة واللجان المدرسيّة والفصول والمجموعات المختلفة إلى جانب تنظيم الإمكانيات الماديّة المتعلقة بالمبنى والتجهيزات والأثاث والمعامل والورش والمكتبة وتنظّيم الأفكار والمبادئ العلميّة التربويّة في النظّم التعليميّة ومناهج المدرسة والمواد التعليميّة والأنشطة

---

[١] حسين عبدالله محضر، **الجديد في الإدارة المدرسيّة**، ص ٦٦.

[٢] حسين عبدالله محضر،**م.ن**، ص ٦٦.

المختلفة، فضلاً عن المتابعة والتوجيه والتنسيق..الخ، ممّا يسهم في إنجاح العمل، ولعلّه من المهمّ الإشارة إلى أنّ الإدارة المدرسيّة، قد تختلف في كيفيّة إدارة مهامّها عن الإدارة في الميادين المختلفة،فنجدها على الرغم من الأسّس العامّة التي تجمعها مع الإدارة التربويّة إلا أنّها تميّز عن غيرها من الإدارات بعمليّة إعدّاد الفرد كي يتجّه نحو المهنة التي تناسب تكوينه ويساهم من خلال لعب أدواره المتعددّة في تقدم المجتمع، ومن أبرز ما تميّز به من خصائص ما يلي[١]:

١-٣-١ الاستمراريّة

إنّ الإدارة المدرسيّة عمليّة مستمرةٌ وتتغيّر بتغيّر وتجدّد الأهداف التي يسعى النظام التعليميّ إلى تحقيقها بطرق وأساليب عمل جديدة يتمّ اكتشافها في إطار إمكانيات مادية وموارد تنمو وتزدهر، لاسيّما في عصر الحداثة والتقانة، وصفة الاستمرار هذه تُكسب الإدارة المدرسيّة خبرة بسبب تنوّع وتعدّد المشكلات التي تصادفها وتقع على عاتقها والتي تدفعها للبحث عن حلول لها، خصوصًا مع كثرة مجالات العمل التي تحتم عليها الإلمام بها والتحكم فيها.

١-٣-٢ الشموليّة

إنّ مجال عمل الإدارة المدرسيّة لم يعدّ مقتصرًا على الجوانب التنفّيذيّة والروتينيّة الآليّة فقط، بل يعني بكل ما يتصل بالتلاميذ وبأعضاء هيئة التدريس والفنيّين والإداريّين، وبمناهج وطرق التدريس والنشاط المدرسيّ والإشراف الفنيّ وموازنة المدرسة وتنظّيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع وأولياء الأمور وحتى مع رجال الفكر والاقتصاد والسياسة[٢]، وغير ذلك من النواحيّ التي تتصل بالعمليّة التربويّة بصورة مباشرة وغير مباشرة.

١-٣-٣ التداخل والتكامل

إنّ عمليّة الإدارة المدرسيّة في مفهومها الحديث يدخل ضمنها مجموعة من العمليّات الفرعيّة المتداخلة والمتكاملة على الأنشطة الإداريّة المختلفة والتي تتفاعل معها لتحديد النتائج النهائية للعمل الإداريّ، ومن أهم هذه العمليّات التخطّيط، والتنظّيم، والتنسّيق، واتخّاذ القرارات، والتوجّيه، وتكوين وتنمية الموارد البشرية، والإشراف، والمراقبة والمتابعة وتقوّيم الأداء، وبكل ما يتعلق بوظائفها المختلفة التي تتمثّل في عناصر العمليّة الإداريّة مثل إدارة المناهج، وإدارة الامتحانات، وإعدّاد المعلّمين وغيرها، فكل هذه الوظائف مختلفة عن بعضها البعض لكنّها تتشابك ويؤثر بعضها على البعض، فهذه الأنشطة تمتاز بالديناميكيّة وحركة ترابط وتأثير متبادل واستمرار وتدفق.

١-٣-٤ المرونة

تتّسم الإدارة المدرسيّة بالمرونة في الحركة والعمل وعدم الثبات والجمود، إنّما تتكيف حسب مقتضيات الموقف وتغير الظروف[٣]، وهذا ما يحتم عليها التعامل مع ما يستجد في الميدان من اتجاهات حديثة وأساليب مبتكرة في طرائق التدريس بالنسبة للتلاميذ وتعزيز مهارات المعلّمين والإداريّين وغيرهم من القائمين على العمليّة التربويّة والتعليميّة في المدرسة، كذلك فيما يتعلّق بمبنى المدرسة وتجهيزاتها وما يخص الشؤون الماليّة من إعدّاد موازنة المدرسة ومشترياتها في حدوّد المسؤوليّة الموكلة إليها.

---

[١] محمّد جاسم محمّد، **سيكولوجيّة الإدارة التعليميّة والمدرسة وآفاق التطوّير العام**، ص ٤٢ و١٢٨.

[٢] رداح الخطيب وآخرين، **الإدارة والإشراف التربوي:** اتجاهات حديثة، ص ٢٠-٢١.

[٣] رداح الخطيب وآخرين، **م.ن**، ص٢٠-٢١

١-٣-٥ الطابع الجماعي الإنساني

إنّ الإدارة المدرسيّة بعمليّاتها المختلفة في المفهوم الحديث، إنما تتّم من خلال العمل الإنسانيّ الجماعيّ التربويّ المنظّم العمليّ الهادف، بمعنى أنّها عمليّة إنسانيّة، اجتماعيّة، تعاونيّة، تربويّة هادفة ومنظّمة، حاجتها للتّأهيل التّربويّ والمهنيّ إنّ الإداريّ التّربويّ يحتاج لإعدّاد عميق ولا يقتصر هذا على الجانب العلمي فحسب بل يشمل الإعدّاد المهنيّ الذي يزوّد بالطّرق والوسائل والأساليب حتى يتعامل وهو على علم تام بكل جوانب الإنسان وما يؤثر به.

وعليه فإنّ تحقيق سمات الإدارة المدرسيّة الفاعلة، تتطلّب قيادة مدرسيّة تتسم بالفاعلية وامتلاك الإرادة الجادة في إدارة التغيير والابتكار والتجديد، فضلاً عن امتلاكها للاتجاهات الإيجابية نحو العمل، وتنفيذ ما تحتاجه المدرسة من تخطّيط وتنفيذ وتنظّيم وامتلاك كفايات اتخاذ القرار في إطار سيناريوهات متعددّة، وذلك بهدف الارتقاء بقدرات المدرسة وأدائها لمواجهة المستجدّات المتلاحقة واستيعاب متطلّباتها، والتعامل معها بإيجابية[١].

٢- الإدارة المدرسيّة في البحرين نشأتها وتطوّرها

تختصّ الإدارة التعليميّة من ناحية المفهوم برسم السياسة التعليميّة، بينما تقوم الإدارة المدرسيّة بتنفيذ تلك السياسة، وبذلك تتفاعل الإدارة المدرسيّة مع الإدارة التعليميّة وتتشابك معها في علاقة الجزء بالكل، ومنه لا يمكن دراسة نشأة الإدارة المدرسيّة في البحرين وتطوّرها، دون أنّ يتمّ ذلك في سياق تطوّر الهيكل التنظيميّ للإدارة التعليميّة في البحرين وسياستها وما جرى لها من متغيّرات وتشعب في الوحدات والمسؤوليّات.

إنّ التطرق إلى نشأة الإدارة المدرسيّة وتطوّرها في البحرين يستدعي تتّبع مراحل تطوّرها التاريخيّة قبل الاستقلال وبعده لاسيّما منذ عقد الثمانينيّات وحتى مطلع الألفيّة، كما يتطلّب وصف ومعاينة واقع التعلّيم من خلال التركيز على نظام التعليم وسياسته وتأثير ذلك على تطوّر هيكله التنظيميّ وبرامجه والتشريعات والقوانين المتعلّقة به، فضلاً عن العوامل التي أثرّت في الإدارة المدرسيّة وتطوّرها كالعامل الجغرافيّ والمناخيّ والسكانيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ والسياسيّ، ولعلّ ما سنقوم بدراسته لاحقًا يسلط الضوء على هذه الجوانب.

٢-١ مرحلة ما قبل الاستقلال

لم يكن في البحرين مدارس للتعليم غير "الكتاتيب" التي أنشأتها جماعة من حفظة القرآن ممّن يطلق على الواحد منهم لقب "المطوّع"[٢] الذي كان يديرها لحسابه ويتعلّم فيها التلاميذ القراءة والكتابة ويتعرّفوا على مبادئ الحساب ويحفظوا القرآن الكريم، وختم القرآن كان يمثل نهاية المطاف وأقصى ما ترتفع إليه آمال الدارس وأهله. وقد اتّسم التعليم آنذاك بأنه غير نظاميّ وليس به شيء من المركزيّة أو التنسيق، ولكل مدْرسة نظامها ومناهجها وأساليبها، كما كانت تقام هذه المدارس في منازل "المطاوعة" أو في الأسواق أو بعض الدكاكين والممرات العامّة. استمر الحال على ذلك إلى أنّ افتتحت أوّل مدرسة نظاميّة أهليّة في البحرين عام ١٩١٩ في مدينة المحرق وهي مدرسة الهداية الخليفة، وبذلك عرفت البحرين الإدارة المدرسيّة لأوّل مرة، وأنشئ للمدرسة مجلس إدارة يتولى الإشراف عليها سمى "بمجلس المعارف" وكان لذلك المجلس

---

[١] نادية محمّد عبدالمنعم، عزة جلال مصطفى، **الإدارة المدرسيّة المعاصرة في ظل المتغيّرات العالميّة**، ص ١٢٥.

[٢] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين**، ص١٠.

سكرتارية، كما عُين لها مدير متفرّغ لا يقوم بالتدريس ولكنه كان يقوم بجميع الأعمال الإداريّة والكتابيّة بالمدرسة لا يعاونه فيها أحد[١]، أمّا أعضاء مجلس الإدارة فكانوا جماعة من كبار التجار والأعيان ممّن لم تكن لهم اختصاصات محدّدة أو واجبات معيّنة أو حتى خبرات سابقة في مجال التعلّيم، وتوالى ازدياد المدارس لكن المدير ظلَّ هو الإداريّ الوحيد في المدرسة إلى أنّ اتسع حجم المدرسة فأصبحت تضمّ عددًا كبيرًا نسبيًا من المعلّمين فدعت الضرورة في الأربعينيّات إلى أنَّ يعين لكل مدرسة من يعاون المدير في الأعمال الكتابيّة وسمّي حينئذ بكاتب المدرسة، وفي هذا الشأن يذكر حسن المحري أنّ "مجلس المعارف" هذا هو من قاد النهضة التعليميّة في البحرين[٢].

أمّا بالنسبة إلى تنظيم المدارس الأوّلى التي أنشئت، تذكر المراجع التاريخية[٣] بأنّها بدأت بخمسة معلّمين عند افتتاح المدرسة الأولى عام ١٩١٩، و١٥٠ تلميذًا في ثلاثة صفوف دراسية ثم ارتفع العدد في عام ١٩٢٦ إلى ١٢ معلّمًا و٢٦ تلميذًا في كل صف من الصفوف العشرة، أعقبها افتتاح مدرستين أخريين عام ١٩٢٧ أحدهما في الحد والأخرى في الرفاع الشرقي ورابعة في المنامة ضمت ٥ معلّمين و١٠٠ تلميذ في ثلاثة صفوف دراسيّة، وقد أطلق على هذه المدارس الأربعة اسم "مدارس الهداية الخليفية"، وعهد "مجلس المعارف" إلى مدير المدرسة بمهمة الإشراف على سير الدراسة في هذه المدارس بالإضافة إلى عمله الأصلي. في عام ١٩٢٧، افتتح إضافة للمدارس الأهليّة السابقة المدرسة الجعفرية في المنامة والمدرسة العلوية في البلاد القديم وكان لهاتين المدرستين الأهليتين مجلس إدارة خاصّ بهما أيضًا مكوّن من بعض التجار والأعيان، كما يتولى أعمال السكرتارية فيه بجانب عمله الأصلي مدير المدرسة الجعفرية، وقد خطا "مجلس المعارف" خطوة أخرى وافتتح أوّل مدرسة للبنات عام ١٩٢٨ وبدأت تلك المدرسة التي أنشئت في بيت عبدالرحمن محمّد الزياني بالمحرق بثلاث معلّمات و٦١ تلميذة في أربع سنوات دراسيّة، واشتملت أوّل إحصائية لأوّل مدرسة حكومية للبنات في المنامة وهي مدرسة عايشه أم المؤمنين عام ١٩١٩ على ثلاث معلّمات و٥١ تلميذة في صفين دراسيّين، ومعلّمتين و٥٠ تلميذة في صفين دراسيّين في مدرسة خديجة الكبرى بالحد عام ١٩٣٨[٤].

وهكذا برزت أوّل مدرسة أهليّة النشأة وظلّت في الرعايّة الأهليّة لتسعة أعوام، وحين أدركت الحكومة أنّ هذه المدرسة وغيرها يمكنها أنّ تخرج فئة من المتعلمين ممّن يمكنها الاستفادة منهم كموظفين في دوائرها التي أنشئت، وأخذت تمدّ هذه المدارس كما يؤكّد حسن المحري[٥] ببعض المعونات التي ساعدتها إضافة لما كانت تحصل عليه من تبرعات على أداء دورها والاستمرار في سيرها دون تعثّر أو مواجهة العقبات. وقد مثّل عام ١٩٢٩ منعطفًا هامًا بالنسبة لهذه المدارس إذ وضعت الحكومة المدارس السبع تحت إشرافها، ووصل عدد التلاميذ فيها آنذاك إلى ٢٠٠ تلميذ في بداية الدراسة، ثم تضاعف العدد حين تمّ تشييّد مباني المدارس، فبدأت بفصول الروضة والابتدائي.

اشتملت الدراسة منذ افتتاح المدارس وحتى عامي ١٩٤٩و١٩٥٠على ثلاث سنوات لمرحلة الروضة، وأربع سنوات لمرحلة الابتدائي، كما عُين مدير لكل مدرسة أطلق عليه لقب "ناظر المعارف" وأصبح مسؤولاً عن إدارة المدارس، وبهذا الإجراء تكون الحكومة قد نزعت من "مجلس المعارف" لمدارس الهداية الخليفية ومجلس إدارة مدرستي الجعفريّة والعلويّة مهمتها التنفّيذيّة وأصبحت مهمتها استشارية وكان من الطبيعي إلغاء صلاحيات مدير مدرسة الهداية ومدير المدرسة الجعفرية في الإشراف على

---

[١] حسن المحري، **واقع الإدارة التربوية في البحرين**، ص ٨٠.
[٢] حسن المحري، **م.ن**، ص٣.
[٣] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين**، ص٢.
[٤] إبراهيم عبّاس نتو، **م.ن**، ص٢٧.
[٥] حسن المحري، **م.س**، ص ٤-٥.

المدارس الأخرى[١]. مع بقاء الحال على ما هو عليه حتى عام ١٩٣٩ حين تمّ فصل تعليم البنين عن تعليم البنات أصبحت هناك إدارتان للتعليم إحداهما للبنين يتولاها مدير إدارة معارف البنين والأخرى للبنات، وتتولاها مديرة إدارة معارف البنات، وكان السبب الرئيسيّ وراء عمليّة الفصل هو ازدياد عدد مدارس البنين وعدد مدارس البنات، إضافة إلى تأثير العادات والتقاليد المحافظة التي لم تكن تسمح بتولي رجل الإشراف على إدارة مدارس البنات، فيقابل بحكم وظيفته مديرات المدارس ويصدر إليهن تعليماته وتوجيهاته أو يصير له الحق بحكم صلاحيات وظيفته أنّ يدخل مدارس البنات ليطمئن على سير الدراسة فيها.

في السياق يشير إبراهيم عبّاس نتو[٢] إلى غياب وزارة للتربية والتعليم بمفهومها الحالي، لاسيّما وقد أشرف المستشار الإنجليزي بليجريف على مدارس البنين بينما أشرفت زوجته على تعليم البنات، وكان عدد أفراد الهيئة التدريسية مساويًا لعدد الفصول للمدرسة، وعلى كل مديرة مدرسة القيام بتدريس أحد هذه الفصول، أمّا نظام التعليم فهو يشبه "نظام الفصل" حاليًا، حيث تقوم المدرسة الواحدة بتدريس جميع المواد لذلك الفصل، واقتصرت المرحلة الابتدائية فيه على سبع سنوات في السلم التعليميّ، أربع سنوات منها لمرحلة الروضة التي أطلق عليها مسمى "الحدائق" وثلاث منها للمرحلة الابتدائية، وألحقت تلك الرياض بمدارس البنات الابتدائية، واقتصرت هذه المرحلة على سنتين بين عام ١٩٤٦-١٩٤٨، وكان يطلق عليها المدرسة التمهيديّة أو المدرسة "التحضيريّة" بالإضافة إلى أربع سنوات المرحلة الابتدائية. وبالنسبة للمعلّمات فقد كنّ يقمن بتدريس الأطفال بما يتلاءم وتربيّة الطفل ومراحل نموّه ونفسيته في يوم دراسي يستمر طيلة النهار في فترة الأربعينيّات من القرن الماضي، وبمعدّل أربع حصص من الثامنة حتى الثانية عشر وحصتين بعد الظهر من الثانية إلى الرابعة عصرًا، ثم أصبح اليوم الدراسي نصف يومي في فترة الخمسينيّات وذلك بسبب صعوبات تأمين نقل التلاميذ الذين يسكنون خارج العاصمة، علاوة عن تقلبات الجو وشدة حرارة الصيف، كما إنّ تطبيق اليوم الدراسي على مرحلتين عمليّة مكلفة[٣].

لعلّه من المفيد الإشارة إلى أنّ المناهج الدراسيّة التي كانت تدرس في مدارس البنات لبنانية، بينما تدرس المناهج المصرية في مدراس البنين، وقد اشتملت المواد على اللغة العربية والرياضيات بمعدل ٦ حصص اسبوعيًا، بينما العلوم والصحّة والاجتماعيات بمعدل حصتين أسبوعيًا، وحصة واحدة فقط في الأسبوع لكل من الدين وتجويد القرآن والتربية الرياضية والنشيد وكذلك التدبير المنزلي. في عام ١٩٣٨، افتتح الصف الرابع ابتدائي ودرس فيه إضافة لما سبق مادة اللغة الانجليزية ورعاية الطفل، ولم يقتصر المنهج على المقررات الدراسيّة، إنما اشتمل أيضًا على الأنشطة اللاصفية في مجالات مختلفة كالتمثيل والخياطة والتربية وحفظ القرآن، وخُصّصت لكل مدرسة خزانة للكتب العربية والأجنبية. لم يكن هناك نظام للحوافز للمدرسات عدا مرتباتهن الشهرية، أمّا سن القبول فلم يوجد له سن محدّد، إذ كانت تتفاوت الأعمار لما يعادل العشر سنين بين التلميذات في الصف الواحد وكانت تقبل الفتيات في أي فترة زمنية بعد إجراء امتحان بسيط لتحديد المستوى، ووضعها في الصف المناسب، وذلك رغبة في استقطاب أكبر عدد من الفتيات للتعليم. كما لم يكن هناك زي يلتزمن فيه، وخصّصت طبيبة لزيارة كل مدرسة سنويًا لأخذ أطوال وأوزان التلميذات والإشراف على حالتهن الصحيّة، وعند انتشار مرض التراخوما[٤] في بداية الأربعينيّات كانت المديرة تقوم بأخذهن لفحصهن مرتين أسبوعيًا إلى العيادة[٥].

---

[١] رفيقة سليم حمود، **التعليم في البحرين**، ص ٦٥-٨٥.

[٢] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين** ، ص٢٩.

[٣] إبراهيم عبّاس نتو، **م.ن**، ص٢٩.

[٤] **مرض التراخوما:** من أقدم أمراض العين المعدية التي سُجّلت في التاريخ في العام ٢٧ قبل الميلاد. يطلق عليه الحَثَر أو الرَمَد الحُبَيْبي ويصنف من الأمراض المدارية المعدية التي لا يزال يعاني منها العالم النامي ويتفشى في أفقر مناطق أفريقيا وآسيا والشرق الأوسط وبعض أجزاء من أمريكا اللاتينية واستراليا. تسببه بكتريا المتدثرة الحثرية ويمكن أنّ يؤدّي الاحتكاك الدائم للرموش بالقرنية بعد مرور الوقت إلى العمى، وقد حددّت منظّمة الصحّة العالميّة في إطار استراتيجيّاتها هدف القضاء عليه بحلول عام ٢٠٢٠. (للمزيد أنظر الموقع الكتروني لمنظمة الصحة العالمية **http://www.un.org/arabic/news/story.asp?NewsID=٥٥٣٤**).

[٥] إبراهيم عبّاس نتو، **م.س**، ص٣٠.

من جهة متّصلة، تمثّل نظام التقويم والامتحانات آنذاك في الاختبارات الشهريّة، والامتحانات العامّة أحدهما في منتصف العام الدراسي والآخر في نهاية العام الدراسي، ولم يعمل بطريقة التنجيح الآلي أو نظام الدور الثاني، بل كان هناك تدقيق شديد في إعطاء الدرجات إلى حد الإفراط، إذ كان التلميذ أو التلميذة تعيد سنة دراسيّة بأكملها بسبب عدم حصولها على نصاب يقل بدرجة واحدة عن النصاب الأصلي للنجاح، وكانت جميع شهادات التخرّج تعتمد من قبل المستشار الإنجليزي لتلميذات المدارس، كما تمثّلت العلاقة بين الإدارة التعليميّة بالمدرسين من خلال الاجتماع بين الإدارة والمدرسات للتشاور معهن وأخذ آرائهن حول القضايا التربويّة، واعتبر البعض[١] أنّ الإدارة في هذه الحالة إدارة شورية "ديمقراطيّة" وتقوم على تلبية الحاجات الإنسانيّة لدى المجموعة، ومع مرور السنين أخذت الإدارة التربويّة تتطوّر وتتحدّد معالمها عامًا بعد عام إلى أن حصلت البحرين على استقلالها.

ممّا سبق نتبيّن أنّ التطوّر في فتح المدارس لم يرافقه تطوّر في الإدارة التربوية والتنظيم الحقيقي للإدارة المدرسيّة إلاّ مع مطلع عام ١٩٦٠، عندما صدرت أوّل لائحة تنظيمية للإدارة المدرسيّة في ذلك العام[٢] وحددّت تلك اللائحة الوظائف الإداريّة في المدرسة بكل من مدير مدرسة، والمدير المساعد، والسكرتير، والمشرف الذي يشرف على النظام المدرسي من حيث انتظام الأساتذة في صفوفهم واستقبال التلاميذ المتأخّرين وحصر الغياب اليومي، وإرسال المرضى منهم للمشرف الاجتماعي، الإشراف على حسن سير الصلاة، وعدم السماح لأيّ منهم بالخروج إلاّ بعد تأكّده من حصوله على إذن والبت في المشاكل البسيطة التي قد تنشأ بين المدرسين والتلاميذ ورفع المستعصي منها إلى المراقب أو المدير أو المدير المساعد، كذلك هناك رائد أو مربي الفصل وهو قائد وموجّه للتلاميذ والأب الروحي لهم يتعرّف على نشاطاتهم ونموهم من خلال أساتذتهم وذويهم، ويحثّهم على السلوك السوي والأخلاق الفاضلة. لم تصدر لوائح بعد تلك اللائحة تنظّم الأعداد المفروض تواجدها في كل مدرسة من هؤلاء بل ترك الأمر لاجتهاد إدارة التربية والتعليم، ولعلّ أوّل تنظّيم محدّد صدر في لائحتين وكان خاصًا بالمدارس الابتدائية فقط وكلتا اللائحتين صدرتا في ١٩٦٨/١١/٤، والأولى تنظّم الحصص التي يدرّسها مديرو المدارس ومتى يجوز تعيّين مدير مساعد وتتّضمن نصاب مدير المدرسة الابتدائية من الحصص كما يلي[٣]:

نصاب مدير المدرسة الابتدائية من الحصص

عدد التلاميذ	عدد الساعات للمدير
المدرسة التي بها أقلّ من ١٥٠ تلميذًا	١٢ حصّة أسبوعيًا على الأقل
المدرسة التي بها أقلّ من ٢٥٠ تلميذًا	٩ حصّص أسبوعيًا على الأقل
المدرسة التي بها أقلّ من ٣٥٠ تلميذًا	٦ حصّص أسبوعياً على الأقل
المدرسة التي بها أكثر من ٣٥٠ تلميذًا	يتفرغ المدير للإدارة
المدرسة التي بها أكثر من ٥٠٠ تلميذًا	يتفرغ المدير للإدارة ويعاونه مدير مساعد ويدرس المساعد ١٢ حصّة في الأسبوع

كذلك صدرت لائحة[٤] ثانية تتعلّق بنظام تعيّين سكرتير للمدارس الابتدائية وتندرج في إطار صلاحيات مدير المدرسة وذلك بتعيين سكرتير لمدرسته في حالتين هما، إذا تجاوز عدد تلاميذ المدرسة ٣٠٠ تلميذ، وإذا تجاوز عددهم ٢٠٠ تلميذًا وكانت المدرسة ابتدائية كاملة، ويدرّس السكرتير ما لا يقل عن ١٢ حصة أسبوعيًا، وإذا تجاوز عددهم

---

[١] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين**، ص٣١.

[٢] إدارة التربية والتعليم، **اللوائح والأنظمة الداخلية للمدارس الرسميّة لعام ١٩٦٩**.

[٣] إبراهيم عبّاس نتو، **م.س**، ص٨٦.

[٤] وزارة التربية والتعليم، **لائحة رقم ٦٨/١-٤٢/٢٠٤٣** بتاريخ ١٩٦٨/١١/٤.

٥٠٠ تلميذًا فله أنّ يدرّس ٦ ساعات فقط، ولا يجوز لأي مدير مدرسة أنّ يعهد لأيّ مدرس بالشؤون السكرتارية من دون علم المديرية وأخذ موافقتها، كما لا يجوز تخفيض عدد حصّص أي مدرس عن النصاب المقرر بحجة تعيينه سكرتيرًا ثانيًا "سكرتير مساعد" إلا بعد الرجوع للمديرية وأخذ موافقتها.

٢-٢ مرحلة سنوات الاستقلال

في مطلع سبعينيّات القرن الماضي ومع إعلان استقلال البحرين، توضح البيانات الكمية ارتفاعًا ملحوظًا في عدد المدارس الحكوميّة التي أنشئت إذ بلغت حينها "١١٣" مدرسة منها "٦٥" مدرسة للبنين و"٤٨"مدرسة للبنات وكذلك الأمر بالنسبة للمعلّمين والتلاميذ، كما أشارت البيانات شمولية بعض تلك المدارس على المراحل الدراسيّة المتعددّة من "مرحلة الابتدائيّ، والإعداديّ، والثانويّ"، إضافة إلى إنشاء المعهدين العاليّين للمعلّمين والمعلّمات، ومدرستي الصناعة والمدرسة التجاريّة. وقد بلغ عدد فصول الدراسة جميعاً "٤٤٣١" فصلاً، أمّا عدد الطلبة والطالبات في جميع المراحل التعليميّة فبلغ "٥١٢٣٣" تلميذًا وتلميذة، ووصل عدد المعلّمين والمعلّمات في جميع المراحل التعليميّة إلى "١٤٩٠" معلمًا و"١٠٦٧" معلّمة، وفي هذه البيانات دلالة على أنّ التعليم قد خطى خطوات واسعة إلى الأمام خصوصًا إذا ما قورن بمجموع عدد الطلبة عند الاستقلال إذ وصل العدد إلى "٥١٢٣٢" تلميذًا وتلميذة قياسًا لعدد السكان البالغ "١٨٢,٢٠٠" نسمة[١] ما يعنى أنّ من يتلقّون العلم كانوا يشكّلون حوالي (٢٨%) وهي نسبة عالية في ذلك الوقت.

وعلى هذا الأساس نستنتج ممّا سبق أنّ حالة التعليم في البحرين آنذاك تعدّ مؤشّرًا على حال الإدارة التربوية والتعليميّة التي تبرز مؤشراتها بأنّها إدارة تتّسم بالمركزيّة، بسبب صغر مساحة البحرين الجغرافيّة وقلّة عدد سكانها، كما يتجلّى واقع الإدارة التربويّة التي نشأت فيها الإدارة المدرسيّة في البحرين حتى وقت الاستقلال في بداية السبعينيّات في مجلس التربية والتعلّيم، ومدير عام التربيّة والتعلّيم، والمدير العام المساعد للتربية والتعلّم الذي تنقسم إدارته إلى مراقبات هي: مراقبة التعلم الابتدائيّ ومراقبة التعليم الثانويّ ومراقبة الإحصاء ومراقبة الشؤون الماليّة ومراقبة التجهيزات ومراقبة التربية الرياضية والكشافة ومراقبة التفتيش الإداريّ[٢]. أمّا **إدارة تعليم البنات**، فتبيّن أنّها مماثلة لنظيرتها في إدارة تعليم البنين وتمارس نفس الاختصاصات، حيث ترأسها مديرة إدارة وهي مسؤولة عن تنفّيذ السياسة التعليميّة في مدارس البنات وتتّبعها سكرتيرة، كما تنقسم الإدارة إلى المراقبات التالية، هي، مراقبة التعليم الابتدائي والمراقبة الإداريّة ومراقبة المخازن ومراقبة الأثاث ومراقبة الشؤون الماليّة ومراقبة التجهيزات ومراقبة المواصلات.

حصلت البحرين على الاستقلال عام ١٩٧١، وتشكّلت أوّل وزارة لتدير شؤون الدولة الحديثة كما أشرنا سابقًا، وتحوّلت على أثرها الإدارات الرئيسيّة في البلاد إلى وزارت وكانت مديريّة التربية والتعلّيم إحدى هذه الإدارات التي تحوّلت إلى وزارات، وكنتيجة لدراسة قام بتنفّيذها فريق من خبراء اليونسكو عام ١٩٧٠ بناءً على طلب من الحكومة لدارسة النواحيّ الكميّة والكيفية لنظام التعلِيم في البحرين، فكان من نتائج توصياتهم بالإصلاحات الإداريّة التي تضمّنت استحداث مجلس للتخطّيط التربويّ، أنّ شهد الهيكل التنظّيمي للتعلّيم تعديلاً بدمج إدارة تعلّيم البنين والبنات في إدارة واحدة واشتمل الهيكل على الإدارات التالية مثل: إدارة التخطّيط، وإدارة الشؤون الإداريّة والماليّة، وإدارة العلاقات

---

[١] الإحصاء السكاني للبحرين عام ١٩٧١.

[٢] حسن المحري، **واقع الإدارة التربويّة في البحرين**، ص٩-٥٠. وأنظر ملحق رقم (٣).

الثقافيّة، وإدارة التعلّيم العالي، وإدارة التعلّيم العام والتقنيّ والمهنيّ، وبذلك أصبحت مهمّة وزارة التربية والتعلّيم هي القيام بإدارة التعلّيم الرسميّ في البلاد كما تشرف على التعلّيم الخاصّ والأجنبيّ، وفي إثر ذلك صدرت القرارات الوزاريّة المنظمة لهذه الوزارة وتبلورت المهام الوظيفيّة التي تقوم بها في الإشراف التام على جميع المدارس الرسميّة، والتوسّع في بناء المدارس للوفاء بالحاجات التعليميّة لكافة مناطق البحرين، فضلاً عن إعدّاد وتدريب وتوظيف المعلّمين الأكفاء، ومحو الأمية وتشجيع الدّراسات والبحوث الأدبيّة والعلميّة، إضافة إلى تنميّة العلاقات الثقافيّة مع الدول العربية، وابتعاث التلاميذ المتفوقين للدّراسات العليا بالخارج. ويمكن ملاحظة التطوّر الذي طرأ على الجهاز الإداريّ في وزارة التربية والتعليم فيما يتعلّق بالمسؤوليات والأدوار التي يقوم بها والمهام التي ينفذها مقارنة بما سبق من خلال التالي[١]:

١. **وزير التربية والتعلّيم:** يتبعه مكتب به مدير وسكرتير، ويتولّى المدير الإشراف على سكرتارية الوزارة والأرشيف، وهناك لجنة للتعلّيم تتشكّل من المديرين بالوزارة والمديرين المساعدين ومهمتها النظر في القضايا التي تحال إليها للبحث وإبداء الرأي حولها، ويرأسها الوزير أو من ينيبه، وطبيعة اللجنة استشاريّة ولا تنفّذ مقترحاتها وتوصياتها إلا بعد إقرار الوزير، ويتبع مكتب الوزير مراقبة التنسيق والمتابعة وتتولّى مهمّة سكرتارية لجنة التعليم والدعوة لاجتماعاتها وتنسيق أعمالها ومتابعتها مع الأقسام، كما تتحوّل لهذه المراقبة جميع المواد المراد عرضها على لجنة التعليم مسبقًا[٢].

٢. **وكيل الوزارة:** ينوب عن الوزير أثناء غيابه ويساعده في أداء مهامه، وتتبعه مباشرة سبع إدارات يرأسها مديرون أو مديرون مساعدون وهي: إدارة الشؤون الإدارية والمالية، إدارة التعلّيم العام وإدارة التعلّيم الفنيّ والمهنيّ وإدارة التخطّيط التربويّ وإدارة التعلّيم العاليّ وإدارة الامتحانات العامّة ومحو الأميّة والخدمات المدرسيّة وإدارة النشاط الرياضيّ والكشفيّ، كما تتكون كل إدارة من مراقبين يكون المدير مسؤولاً عن تنسيق أعمالها[٣]، كما تتّبع الوكيل مباشرة كل من مراقبة العلاقات العامّة والتحقيقات المسلكية ومراقبة المكتبات[٤].

في المقابل يشير إبراهيم ننو[٥] إلى غياب النصوص الدستوريّة أو القانونيّة خاصّة بالتعليم في بداية السبعينيّات لاسيّما وإنّ أمور التعليم وسلطاته قد اعتمدت على القواعد والتعليمات الرسميّة التي تصدر دوريًا وغالبًا ما تبدأ السنة الدراسيّة بكتاب مفتوح لكل المدارس تبين فيه السياسة العامّة للدائرة، أمّا أبرز أهداف التنظّيم الإداريّ، فتمثلت من وجهة نظر حسن المحري بتوزيع مسؤوليّات العمل على مختلف المسؤولين بالوزارة ووحداتها في مجال ما تتمتع به من الاختصاص والصلاحيّة ضمن إطار التسلسل الإداريّ العام للوزارة، فضلاً عن دمج تعلّيم البنات وتعلّيم البنين في إدارة واحدة، ممّا أدّى إلى المزيد من التنسيق والتكامل لصالح العمل وتخطيًا للازدواجية التي كانت سائدة سابقا، وتخصّيص إدارة منفصلة للتعلّيم الصناعيّ والمهنيّ والتجاريّ، ما يعنى المزيد من الاهتمام بالتعلّيم التطبيقيّ والتدريب خاصة في مرحلة كانت البلاد بحاجة إلى المزيد من التطوّير والتوسّع في التعلّيم الفنيّ تلبية للحاجات المتزايدة في سوق العمل، كذلك تخصّيص إدارة للتخطّيط التربويّ مسؤولة عن التخطّيط للتعلّيم وتطوّيره وتوجّيه مسيرته بما يتماشى مع حاجات البلاد في مختلف الميادين،

---

[١] حسن المحري، **واقع الإدارة التربويّة في البحرين**، ص٩-٥٠.

[٢] وزارة التربية والتعليم، **قرار وزاري رقم ٧٢/١-٤٢-٤٢/٣٠٧٢**، بتاريخ ١٨ نوفمبر ١٩٧٢.

[٣] وزارة التربية والتعليم، **قرار مجلس الوزراء رقم ١٥** لسنة ١٩٧٢.

[٤] وزارة التربية والتعليم، **القرار الوزاري رقم ٤٢/٢٣٢٠-١م٧٢** بتاريخ ١١ سبتمبر ١٩٧٢.

[٥] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين**، ص٧٩.

ومراقبة مسؤولة عن تطوير المناهج الدراسيّة وتوفير الوسائل التعليميّة بما يفي بمتطلّبات تحسّين ورفع كفاءة التعلّيم من حيث المحتوى أو الإنتاج، إضافة إلى إنشاء إدارة للتعلّيم العالي مسؤولة عن شؤون المعاهد العالية وتنظّيم البعثات الدراسيّة إلى الخارج ورعاية شؤون التلاميذ المبتعثين وتعزيز العلاقات الثقافيّة بين البحرين والدول العربية والعالم الخارجي[١].

في السياق أدّت الطفرة الاقتصاديّة التي حدثت منذ عام ١٩٧٥، إلى ازدياد الحاجة إلى إجراء تعديل جديد في النظام الإداريّ للوزارة بسبب زيادة أعداد المدارس والتلاميذ، فتضمّن النظام الإداريّ إضافة إلى هذا التنظّيم وجود وكيل للوزارة يكون مسؤولاً أمام الوزير عن تنفّيذ سياسة الوزارة والإشراف على إدارة أجهزتها وأقسامها وفقًا للصلاحيات المخولة له من قبل الوزير، ويتبع الوكيل وكيلان مساعدان أحدهما لشؤون التخطّيط والعلاقات الثقافيّة والآخر لشؤون التعلّيم العام والتعلّيم الفنيّ والمهنيّ، ويتولّى الأوّل الإشراف على قطاعات التخطّيط التربويّ والمناهج والوسائل والشؤون الثقافيّة والبعثات والامتحانات والتقوّيم، أمّا الثاني فيتولّى الإشراف على قطاعات التعلّيم العام، والتعلّيم الفنيّ والمهنيّ والتربية الرياضية والكشفية، وبذلك ضمّت الوزارة بعد اتسّاع وتشعّب أنشطتها وأدوارها وحدات إداريّة متعدّدة مثل التخطّيط والمناهج والثقافة والتعليم العام والفنيّ والمهنيّ والتقوّيم والامتحانات وغيرها[٢].

في ضوء التطوّر السابق وما شهدته البحرين من نمّو اقتصاديّ كبير وتحوّل اجتماعيّ وتوسّع في التعليم بشكل عام تطلّب الوضع إعادة النظر باستمرار في الهيكل التنظيميّ لوزارة التربيّة والتعليم الذي أثّر بدوره على هيكلة الإدارة المدرسّية ووظائفها التي استلزمت إعدّاد برامج تدريبية طويلة وقصيرة ذات صيغ متعدّدة للمشتغلين بالإدارة المدرسيّة تمثّلت في الاجتماعات والندوات والزيارات للدول العربية والأجنبية إضافة إلى سلسلة متكاملة من المقررات والتدريبات العمليّة الميدانيّة، ومن أهم ما قامت به الوزارة في فترة السبعينات ما يلي:

١- في عام ١٩٧٣ أنشأت الوزارة بالتعاون مع منظمة اليونيسيف مشروع مركز التأهيل التربويّ بهدف تنظّيم برامج التأهيل، وبدأ المركز بمراقبة ومتابعة إدارة التخطّيط التي أصبحت فيما بعد تابعة إلى الوكيل المساعد للتخطّيط والمناهج والعلاقات الثقافية،كما تخرجت أوّل دفعة في عام ١٩٧٥ مع ملاحظة أنّه لم يتخرّج حتى عام ١٩٧٩-١٩٨٠ إلاّ ٦٤,٥% من المطلوب تخرّجهم، وتأهّل من خلاله "١١٨" مديرًا ومديرًا مساعدًا من المدارس الابتدائية والإعدّادية المشتركة في الفترة من ١٩٧٤-١٩٨١[٣].

٢- في عام ١٩٨١ جرى تعديل طفيف على الهيكل الإداريّ تمثّل في تحويل مراقبتين إلى إدارتين عامتين، إحداهما مراقبة المكتبات العامّة التي تحولت إلى إدارة المكتبات العامّة والثانية مراقبة العلاقات العامّة التي تمّ تحويلها إلى إدارة العلاقات العامّة والأنشطة التربويّة، لكن ذلك اقتضى بدوره إعادة تنظّيم الوزارة تنظيمًا جذريًا كما توضح الأدبيات التربويّة، فصدر الهيكل التنظيميّ الجديد[٤] الذي استهدف تكوين جهاز إداريّ مركزيّ قادر على التخطّيط الشامل واتخاذ القرارات بتوجيه حركة التعلّيم على مختلف المستويات، إضافة إلى توجيه الوحدات التعليميّة وتقديم الخدمات المساعدة لها على إصلاح

---

[١] حسن المحري، **واقع الإدارة التربوية في البحرين**، ص ١٥.

[٢] لمعرفة تفاصيل تقسيم الوحدات الإدارية أنظر محلق رقم (٣) في ص ٣٨٠.

[٣] مبارك علي الجنيد، **تقوّيم برنامج التأهيل التربويّ لمديري المدارس الابتدائية-الابتدائية الإعدّادية في أثناء الخدمة**، ص ٨.

[٤] تمّ تعدّيل الهيكل التنظيميّ بناء على المرسوم الأميري رقم ١ لسنة ١٩٨٣، انظر دراسة حسن المحري ص ٥٠-٧٩.

التعلّيم وتجديده، فضلاً عن تمكين **"الإدارة المدرسيّة"** من الوصول إلى الكفاءة التي تعينها على ممارسة القدر المناسب من الاستقلال الذاتي فنيًا وماديًا لتكون قادرة على النهوض بمسؤوليّات إصلاح التعلّيم وتطويره على أرض الواقع.

٣- إعادة النظر في النظام التعليميّ بما يشمله من الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة بسبب الزيادة المطّردة في أعداد التلاميذ وأعداد المدارس التي يشير إليها حمد السليطي[١] في بحث له، فضلاً عن العديد من التغيرات التي فرضت على الإدارة التربويّة تحقيق مجموعة من الأهداف التي تتضّمن تحسّين مستوى الكفاية في العمل والإنتاج، وتوسعة الخدمات التعليميّة وتنوّعها في جميع المراحل والفروع التي هي بحاجة إلى تطوّر مصاحب في الناحية الأكاديميّة والإداريّة، إلى جانب توحيد إدارة تعليم البنات وإدارة تعليم البنين تدريجيًا وفي مدة قصيرة للتخلص من الازدواجيّة من جهة ومن جهة أخرى بلورة تنظّيم موحد لتطوير التعليم في إطار الخطة الشاملة.

٤- استفادت البحرين منذ استقلالها وانضمامها إلى الجامعة العربية في ١١ سبتمبر ١٩٧١ وإلى الأمم المتحدة في ٢١ سبتمبر ١٩٧١ من التجارب المتراكمة للمنظمات العالميّة والعربيّة في قضايا التطوير الشاملة التي فرضتها مناحيّ التطوّر الاقتصاديّ والعمرانيّ في جميع مجالات الحياة، وأدّت بدورها إلى مراجعة حسابات التعليم لكي يتماشى ويلبي احتياجات المجتمع، كما استفادت الوزارة من التنظيمات الإداريّة الحديثة ومسايرة بعض التجدّيدات التي أقرتها مؤتمرات التربيّة العربيّة وخاصّة في عمليّة التنظّيم الإداريّ التي تناولها مؤتمر وزراء التربيّة العرب الذي عقد في بغداد عام ١٩٦٤.

ولترشيد القرار الإداريّ وتعزيز التكامل والتنسيق بين الأنشطة الإداريّة والتنفّيذية المترابطة وتطوّير الأجهزة الإداريّة القائمة، أصبحت الإدارة التربويّة في سياق تطوّرها وما جرى عليها من تعديل تشتمل على أربعة قطاعات رئيسيّة يرأس كل منها وكيل وزارة مساعد وهي، **قطاع التخطّيط والمعلومات التربويّة** الذي يضمّ مركز البحوث والتطوير وإدارة الخطّط والبرامج ومركز المعلومات والتوثيق، و**قطاع المناهج والتدريب** بما يضّمه من إدارة المناهج ومركز التقنيّات التربويّة وإدارة التدريب، إضافة إلى **قطاع التعلّيم العام والفني** ويشتمل على دوائر التعلّيم الابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ والتعلّيم الخاصّ والتربية الرياضيّة والكشفيّة والخدمات الطلابيّة وتعليم الكبار، فضلاً عن **قطاع الشؤون الماليّة والإداريّة** المتكوّن من دوائر شؤون الموظفين والشؤون الماليّة والموازنة والخدمات ومراقبة المواد والتوجيه الإداريّ ومكتب الشؤون القانونيّة، كذلك **قطاع الخدمات المركزيّة والعلاقات الثقافيّة** بما يتضمّنه من إدارة المكتبات العامّة وإدارة الشؤون الثقافيّة والبعثات وإدارة العلاقات العامّة والأنشطة التربويّة، و**مكتب الوزير**: مكتب التعلّيم العالي، و**المجالس واللجان** وتشتمل على مجلس التخطّيط والتنسّيق التربويّ ولجنة التعلّيم.

لا شك أنّ مسارات التطوّير في الإدارة التربويّة السابقة التي صاحبت تطوّر النظام التعليميّ قد أثرّت على تطوّر الإدارة المدرسيّة بمكوّناتها من (المدير ومعاونيه) وذلك من خلال نوعيّة النشاط الإداريّ وبما يتضمّنه من الواجبات والسلطات والحريات التي تمارسها الإدارة المدرسيّة والمقوّمات التي تتسم بها لتكوّن قادرة على النهوض بعبء إصلاح التعليم وتجديده، وذلك وفق اتجاهات السياسات التعليميّة التي تلت عام ١٩٧٨. لقد برزت تلك الملامح من خلال التصدي للمهام الإداريّة المتمثلة في قيام الإدارة المدرسيّة بدور فعّال في تطوير وتنفيذ المناهج واستخدام الكتب، وإسهامها في تطوير نظم الامتحانات وأساليب التقوّيم في المدرسة، وتنميّة القدرة على التعليم الذاتيّ لدى التلاميذ وتشجيع التعليم عن طريق النشاط، يضاف إليهم قدرتها على الاستخدام الأمثل للبناء المدرسيّ والتجهيزات، وتعاونها مع العاملين في المدْرسة وقدرتهم على خلق بيئة اجتماعيّة وخلقيّة ودينيّة سلميّة وتنميّة الروابط بين المدْرسة والبيئة وبخاصّة مع الآباء، إلى جانب

---

[١] حمد السليطي، **واقع التنظّيم الإداريّ لوزارة التربية والتعليم لدولة البحرين**، ص ٣٧.

وضع موازنة التعلّيم والنشاط في المدْرسة والإنفاق الأمثل لها وفق القواعد المعتمدة في الدولة، وقد اعتمدت الإدارة المدرسيَّة على التجريب والبحث الميدانيّ في إدخال كل جديد[١].

٢-٣ مرحلة عقد الثمانينيّات

يتّضح من مجمل ما تمّ مناقشته أنّ حالة الجهاز الإداريّ المدرسيّ استمرّت على ما هي عليه إلى حين صدر أوّل قرار وزاريّ يحدّد المعايير الخاصّة بتعيين الهيئة الإداريّة والإشرافيّة بالمدارس في مراحل التعليم والتي تمّ العمل بهيكلها حتى عام ١٩٨٦ على مستوى مدارس التعليم العام والتجاريّ والصناعيّ إذ تمّ تعيين مدير لكل مدْرسة، ومساعد وسكرتير ومشرف إداري الكُتّاب، ومشرف الجمعيّة التعاونيّة، والمشرف الاجتماعيّ محضر المختبر أمين المكتبة والمدرس الأوّل، كما توضحها الملاحق رقم (١) و(٢)[٢].

إنّ أهم ملامح التطوّير الإداريّ والتغيير الذي طرأ على الإدارة المدْرسية برز في عمودها الفقري المتعلّق بمدير المدْرسة ومعاونيه، إذ كان ذلك واضحًا من خلال نوعيّة الواجبات التي يقوم بها وأساليب العمل التي تتّبعها، إضافة إلى السلطات والحريات التي تمارسها والمهارات التي تتزود بها لتكون قادرة بالفعل على النهوض بعبء إصلاح التعليم والمساهمة في تجديده في الموقع والمحيط اللذين توجد فيها، وبحسب اتجاهات السياسات التعليميّة التي تلت عام ١٩٧٨ وأولوياتها وذلك بالتصدي للمهام الإداريّة التاليّة[٣]:

١. القيام بدور فعّال- بالتعاون مع العاملين في المدرسة- في تطوّير تنفيّذ المناهج واستخدام الكتب وأداء الأنشطة المدرسيّة، إلى جانب الإسهام في تطوّير نظمّ الامتحانات وأساليب التقوّيم في المدرسة.
٢. تنمية القدرة على التعليم الذاتي لدى التلاميذ وتشجيع التعليم عن طريق النشاط، فضلاً عن تنمية وتعزيز الخدمات الإضافيّة للتلاميذ وبخاصّة ما يتعلّق منها بالمكتبة المدرسيّة، والرعاية الاجتماعيّة والتوجيه التعليميّ.
٣. الاستخدام الأمثل للبناء المدرسيّ والتجهيزات وأدوات التعليم وما يتصل بذلك من صيانة.
٤. التعاون مع العاملين في المدرسة في خلق بيئة اجتماعيّة وخلقيّة ودينيّة سليمة.
٥. اعتماد التجريب والبحث الميدانيّ في إدخال كل جديد وحلّ بعض المشكلات التعليميّة في المدرسة.
٦. القيام بدور أساسيّ في تقوّيم العاملين والمشاركة في توجيههم وفي تقوّيم تقدّم التعليم في المدرسة.
٧. متابعة الخريجين والمتسربين والراسبين والعمل على تحسّين الكفاية الداخليّة والخارجيّة للتعليم في المدرسة.
٨. المساعدة في وضع الخريطة التعليميّة للبيئة التي توجد فيها المدرسة.
٩. تنميّة الروابط بين المدرسة والبيئة وبخاصّة مع الآباء وفي مجالات العمل.
١٠. تنظّيم المراسلات والإشراف على حفظ استخدام السجلات والمواد والوثائق.
١١. وضع موازنة التعليم والنشاط في المدرسة والإنفاق الأمثل لها وفق القواعد المعتمدة في الدولة.
١٢. التخطّيط-بالتعاون مع العاملين في المدرسة-للعمل المدرسيّ على طول العام الدراسيّ.
١٣. إعدّاد التقارير الفترية والسنوية عن العاملين في المدرسة وسير العمل فيها.

---

[١] عبدعلي حبيل، **الإدارة المدرسيّة بين التجديد والتطوير**، ص ٩.
[٢] لمعرفة حالة الهيكل التنظيمي للمدرسة ومهمات كل وظيفة فيه يمكن النظر إلى الملحق رقم (١) في بند في الملاحق، ص ٣٧٩.
[٣] حسن المحري، **واقع الإدارة التربويّة في البحرين**، ص ٩٤.

وقد استدعى التطوّر الذي حدث من وزارة التربيّة والتعليم القيام بإعدّاد برامج تدريبيّة طويلة وقصيرة وذات صيغ متعدّدة للمشتغلين بالإدارة المدرسيّة بدءًا من الاجتماعات والندوات والزيارات للدول العربيّة والأجنبيّة وانتهاءً بسلسلة متكاملة من المقررات والتدريبات العمليّة الميدانيّة. وقد دفعت هذه البرامج بالإدارة المدرسيّة للتقدّم خطوات متقدمة وساعدت العاملين على تحسّين أدائهم، كما شهدت الإدارة التعليميّة في هذا العقد تغيرات وتطوّرات كبيرة تركّزت على إعادة النظر في نظام التعليم وتطويره بشكّل جذري تلبية لاحتياجات المتعلّمين واحتياجات التنميّة الشاملة، فارتبط هذا التطوّير إلى حدّ كبير بالتجديد الإداريّ الذي حدث في المجتمع، لاسيّما عند النظر إلى المادة (٢) من مشروع قانون التربيّة والتعلِّيم لعام ١٩٨٥ والتي تشير إلى أنّ فلسفة التعليم منبثقة من الدستور الذي يركّز في بنده السابع على أنّ تكفل الدولة توفير فرص تعليم لكل مواطن وترسيخ سياسة تعليميّة شاملة ترتكز على ركيزتين، الأولى تتمثّل في نشر التعلّيم، والثانيّة تحدّيد نوعيّة التعلّيم وتحسّين مستواه ليتناسب مع احتياجات المتعلّمين ومتطلّبات التنميّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للمجتمع.

أما أهمّ ما صدر من قرارات ولوائح وأنظمة متعلقة بعمليّة التعليم خلال هذه الفترة فتتلخص في القوانين والمراسيم الأميريّة الخاصّة بإنشاء وتنظّيم جامعة البحرين، فضلاً عن القرارات الوزاريّة الهادفة إلى تحسّين أجزاء من العمليّة التعليميّة الخاصّة بوضع معايير الأبنية المدرسيّة، واختيار المعلّمين، واعتماد الخطّة الدراسيّة بالمرحلة الابتدائيّة، واللائحة الداخليّة للجنة التربية والتعليم، ووضع مشروع نظام لتحديد العلاقة بين التلميذ والمعلّم، وترخيص إنشاء المؤسّسات التعليميّة الخاصّة الأهليّة والأجنبيّة، وتطوّير الدّارسة في المعهد الدينيّ، وتشكيل لجنة استشارية لمناهج محو الأميّة وتعلّيم الكبار، وتقوّيم المنهج للصف الأوّل الابتدائي، وإدارة مشروع التشخيص والدعم لمديري المدارس واعتماد نظام التدريب التربوي[١].

تركّزت أهداف عمليّة تطوّير نظام التعلّيم في البحرين بشكل أساسيّ على تكوين جهاز مركزيّ قادر على التخطّيط الشامل الكفء، واتخاذ القرارات المتعلقة بتوجيه حركة التعلّيم في مختلف المستويات وتقديم الخدمات التي تُعِين على إصلاح التعلّيم وتجديده، فضلاً عن تمكين الإدارة المدرسيّة من الوقوف على أقدامها، والوصول إلى الكفاءة التي تعينها على ممارسة القدر المناسب من الاستقلال الذاتي معنويًا وماديًا لتكوّن قادرة على النهوض بمستويات إصلاح التعلّيم وتطويره على أرض الواقع، وهي أهداف طويلة الأمد وتمّ تحديد مدة تنفيذها في ثلاث سنوات زمنية من ١٩٨٢-١٩٨٥، وهي تتعلق بتنمية نظام كفء للمعلومات التربويّة وتحديثه وربطه بنظم المعلومات الأخرى في الدولة، وإعادة تنظيم الوزارة بما يضّمن تفاعل وتعاون أجهزتها بعضها ببعض مع القواعد، وتحديد مهام كل قطاع، فضلاً عن تنميّة المهارات الإداريّة، وتعزيز طاقاتها على المستوى المركزيّ وصيغ وأساليب فعّالة للتعاون بين الأجهزة الإداريّة المختلفة في الوزارة، إضافة إلى تحديد الدور الجديد للإدارة المدرسيّة بدءًا بالمدارس الإعداديّة والثانويّة وإعطائها مزيدًا من السلطات والمسؤوليّات كخطوة أساسيّة نحو الاستقلال الذاتي، ورفع مستوى الأداء في المدارس وتدريب القيادات فيها على الأبحاث الإجرائيّة الميدانيّة، وممارسات التخطّيط (الخرائط التعليميّة والتخطّيط للعمل المدرسيّ)، وتعزيز المدارس بالخدمات الإداريّة والإمكانات المساعدة، وبخاصّة المكتبات المدرسيّة، كذلك إعادة النظر في اللوائح والقرارات بما يؤمّن مزيدًا من حريّة المدارس على المبادرة، وتحديث عمليّة التعليم، وتنمية التنظيمات التي تربط المدرسة بالبيئة ومواقع العمل، ممّا يساعد على الاندماج بالمجتمع الذي توجد فيه، لتكوّن أقدر على الإفادة منه وتحسّين حاجاته وخدمته[٢].

---

[١] لمعرفة المزيد بشأن تلك القوانين والمراسيم أنظر ملحق رقم (١) في الملاحق، ص ٣٧٩.

[٢] وزارة التربية والتعليم، تطوّر التعلّيم في البحرين الفترة من ٨٧-١٩٨٨، ٨٩-١٩٩٠، ص ١١-١٣.

في عام ١٩٨٤ دعت الوزارة بعثة من اليونسكو لوضع خطّة لإصلاح التعلّيم وتطويره والمساعدة في تحديد الأهداف والوسائل اللازمة لذلك، ممّا ترتّب عليه إجراء مناقشات تفصيليّة حول واقع الإدارة التعليميّة في كل قطاع وكل مستوى من مستويات التعلّيم، وفي ضوء ذلك أَعَدَّت الوزارة تقاريرها بما تضمّنته من مقترحات للإصلاح الإداريّ الذي شمل مجالات تتعلق بالإدارة التربويّة والمدرسيّة كما يلي[١]:

- **الهيكل التنظيميّ للوزارة:** شمل أربعة أقسام تمثّلت في الوزير: وهو قمة الجهاز ويتبعه مجلس التخطّيط التربويّ والتنسّيق، ولجنة التعليم، ومكتب التعليم العالي التقني، والثاني **وكيل الوزارة:** وهو يلي الوزير في الموقع ويتبعه كل من مجلس التخطّيط التربويّ والتنسّيق، ولجنة التعليم، ومكتب التعليم العالي التقنيّ، أمّا الثالث فهو **وكيل وزارة ثانٍ:** يلي الوزير في الموقع ويتبعه كل من إدارة المكتبات العامّة، وإدارة الشؤون الثقافيّة والبعثات، وإدارة العلاقات العامّة والأنشطة التربويّة، والرابع شمل **الوكلاء المساعدين** وهم يتبعون وكيل الوزارة، ويرأس كل واحد منهم أربع قطاعات تتبعها وحدات إداريّة وهي تتكوّن من قطاع التخطّيط والمعلومات التربويّة، وقطاع المناهج والتدريب، وقطاع التعليم العام والتقنيّ، وقطاع الشؤون الماليّة والإداريّة[٢].
- **تطوّير الإدارة المدرسيّة:** مما سبق تبين أنّ أهم ملامح التطوير الإداريّ في التعليم تمثّلت فيما تمّ إجراؤه على منصب المدير ومساعده لتطوير مهامهما في أساليب عمل الإدارة المدرسيّة، وقد اشتملت تلك التجديدات في المهمات المتعلّقة بالتعاون مع العاملين في المدرسة لتطوير تنفّيذ المناهج، وتطوّير نظم الامتحانات وأساليب التقوّيم، وتنميّة القدرة على التعلم الذاتيّ، إضافة إلى الاستخدام الأمثل للبناء المدرسيّ، وخلق بيئة اجتماعيّة وخُلُقيّة سليمة، وتعزيز الخدمات للتلاميذ، واعتماد التجريب والبحث الميدانيّ في العمل المدرسيّ الجديد، كذلك تقوّيم العاملين والعمليّة التعليميّة في المدرسة ومتابعة المتخرجين والمتسربين والراسبين داخل المدرسة وخارجها، وتنمية وحدة المعلومات التربوية بالمدرسة، فضلاً عن وضع الخريطة التعليميّة لبيئة المدرسة، وفتح وتنظيم قنوات الاتصال بالإدارة المركزيّة وحفظ المواد والوثائق وتنظيم المراسلات، والإنفاق الأمثل من موازنة المدرسة، واتسّع إلى التخطّيط للعمل السنوي في المدرسة وإعداد التقارير عن العاملين وسير العمل المدرسيّ[٣].

وبغرض قيام الإدارة المدرسيّة بهذا الدور نظّمت الوزارة بالتعاون مع الجامعة الأمريكيّة ببيروت برنامجًا لتأهيّل مديري المدارس والمديرين المساعدين ابتداءً من عام ١٩٨٤/١٩٨٥، وتركّز البرنامج في مضمونه على دراسات في الإدارة، ودراسات في التربية وعلم النفس، ودراسات في القيادة، ودور المدير في عمليّة التوجّيه والتخطّيط السنوي وعمليّة اتخاذ القرار والزيارات الصفيّة وتحليل عمل المعلّم واجتماعات المعلّمين وإدارة البناء المدرسيّ والمدرسة والمجتمع وصياغة الأهداف التعليميّة وخصائص المناهج في المرحلة الإبتدائية واتجاهات حديثة في مناهج العلوم والرياضيات ونظام معلم الفصل[٤] وتقوّيم الكتاب المدرسيّ واستعمال الوسائل التعليميّة ومبادئ في القياس والتقوّيم والاختبارات المدرسيّة وعلم النفس للطفل ومبادئ التعلم و(إستراتيجيّة) التربية ودور المدير في تطوير المكتبة المدرسيّة، إضافة إلى الاجتماعات التطبيقيّة والاختبارات والزيارات الميدانيّة[٥]. وكانت مدة البرنامج سنة واحدة بتفرغ، وتشتمل على فصلين دراسيين، وأصبحت فيما بعد سنتين بأربعة فصول دراسيّة وبدون تفرغ. وقد ألحق برنامج الدّبلوم في الإدارة المدرسيّة بجامعة البحرين بدءًا من العام الدراسي

---

[١] ناصر الشيخ، **التجديدات التربوية وتوجهاتها المستقبلية في دولة البحرين**، ص ١٦-٢٠.

[٢] أنيسة علي المسقطي، **التعلّيم في البحرين بين التطوّر والتجديد**، ص ٩-١٢.

[٣] أنيسة علي المسقطي، **م.ن**، ص ٩-١٢.

[٤] **معلم الفصل:** هو الذي يقوم بتربية وتعلّيم تلاميذ أحد الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من خلال تدريس جميع المواد الدراسيّة المختلفة لصف محدّد، ويشترط تمتعه بخصائص وصفات محدّدة وإعدّاده إعدادًا جيدًا، لاكتساب المعرفة المهنية والكفايات والمهارات اللازمة التي تمكنه من إيجاد بيئة تعليميّة تعلميّة فاعلة يسودها التفاعل الصفي والتعلم النشط، واستثمار طاقات التلاميذ في تحقيق أفضل النتاجات التعليمية. (للمزيد أنظر الموقع الالكتروني: **http://vb.pal-edu.net**).

[٥] عبدعلي محمّد حبيل، **الإدارة المدرسيّة بين التجديد والتطوير**، ص ٨٢.

١٩٩١م١٩٩٢، وعلى الرغم من ذلك إلا أنّ فاطمة أحمد[١] ترى بأنّ محتوى برنامج الإدارة المدرسيّة مكثف ومتداخل في الموضوعات، وقد أهمل تحديد الاحتياجات التدريبية وأغفل التكوين القبلي والتقويم التكوينيّ للتعرّف على الأخطاء والصعوبات للمتدرب، إضافة إلى أنّ خطّة التدريب لم تخضع للتقويم بغية تعديل المسارات التي ثبت خطؤها أثناء التنفّيذ.

في السياق وكما حدث في مراحل سابقة جرى تطوير للمراحل التعليميّة، إذ ساعد نظام معلم الفصل الذي تمكّن من حلّ الكثير من المشكلات التربويّة أمام الإدارة المدرسيّة، كما دفع المديرين للالتحاق بنظام التعليم المستمر، ودعمّ العلاقة بين الهيّئة الإداريّة والهيئة التعليميّة وأولياء الأمور، وفيما يتعلّق بالمرحلة الإعداديّة والثانويّة فسوف نتاولها بالتفصيل لاحقًا عند دراسة المدرسة كوحدة تربويّة ومدارس المستقبل، على أنّ خطّة تطوّير الإدارة المدرسيّة في تلك المرحلة[٢] قد واجهت معوّقات عديدة، منها النزعة المحافظة لدى بعض المديرين وظروف منطقة الخليج السياسيّة، إضافة إلى أسباب اقتصاديّة لها علاقة بانهيار أسعار النفط الذي قلّص من موازنة وزارة التربية والتعليم والتوجه نحو ترشيد الإنفاق التي بدأت في ١٩٨٣، وبالتالي أثّرت على الخطّط التربويّة وتوجّهاتها وتخلّيها عن بعض جوانبها التطويريّة، إلى جانب التخطّيط الجزئي غير الشامل، إذ وضعت وزارة التربية والتعليم أولوية التطوير للتعليم الأسّاسيّ وتطوير عناصرها من مديرين ومعلّمين وتلاميذ ومناهج، خصوصًا وإنّ بعض مديري مدارس المرحلة الإعداديّة كانوا غير مؤهّلين لإدارة هذه المرحلة المهمة من التعليم. كذلك اعتمدت الكليّة الجامعيّة -جامعة البحرين حاليًا- برنامج دبلوم الدِّراسات العليا في التربيّة منذ عام ١٩٧٩/١٩٨٠، الذي صُمّم لتأهيل معلّمي المرحلتين الإعداديّة والثانويّة الحاصلين على البكالوريوس في الآداب والعلوم، وكنتيجة لتطبيق نظام معلّم الفصل، بدأت الكليّة باستقبال المعلّمين وطلبة الثانويّة الراغبين في التدريس بنظام معلم الفصل في عام ١٩٨٢/١٩٨٣، ويُمنح الملتحقون فيها شهادة البكالوريوس في التربيّة "معلم"، وتخرجت الدفعة الأولى عام ١٩٨٥/١٩٨٦.

وعليه يُعتبر تطوّر التعلّيم والإدارة التعليميّة في عقد الثمانينيّات من أهمّ المراحل التي واكبت فيها وزارة التربيّة والتعليم المتغيّرات والتطوّرات الكبيرة التي حدثت في المجتمع على جميع الأصعدة الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة ومتطلّباتها وبما يحقق أهداف التنميّة، فشمل التطوير والإصلاح عدة مجالات أبرزها الهيكل التنظيميّ للوزارة، والإدارة المدرسيّة، والهيئة التعليميّة "الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة" وذلك من خلال التشريعات الجديدة واللوائح والأنظمة المتعلّقة التي اعُتمدت لتنظيم عمليّة التعليم، والعمل بمبدأ اللامركزيّة وأسلوب الديمقراطيّة الاستشاريّة، والانتقال من القيادة المركزيّة إلى القيادة اللامركزيّة، عن طريق خلق قنوات للتعبير والتفاعل بين مختلف المسؤولين عن شؤون التربيّة والتعليم، وإشراك العاملين في الحقل التربويّ التعليميّ في لجان تطويريّة للتعليم، واتخاذ القرارات المناسبة كرفع الكفاءة والكفاية للعمليّة التعليميّة، ومن المفيد الإشارة إلى أنّ تطبيق مفهوم اللامركزيّة تمّ بحسب المفهوم المعتمد رسميًا من الدولة، والذي سندرسه في الفصول اللاحقة.

٢-٤ مرحلة عقد التسعينيّات وحتى الألفيّة الثالثة

تميّزت هذه المرحلة بتغيرات جذرية حدثت على الإدارة المدرسيّة التي بدأت على مرحلتين، الأولى منذ طرح وزير التربية والتعليم إبّان اجتماع لجنة التربيّة والتعليم رقم "٤٠٣" بتاريخ ١٣ يناير ١٩٨٨، ضرورة تشكيل لجنة خاصّة تعالج

---

[١] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسّية في البحرين**، ص١١٧.

[٢] إبراهيم عبّاس نتو، **م.ن**، ص٩٨.

الإدارة المدرسيّة باعتبارها الخلية الأساسيّة في المجال التربويّ، والتي يجب أنّ تتركز جميع الجهود والأنشطة التعليميّة والإداريّة حولها، حتى تتحول إلى وحدة فاعلة تتمتع بقدر كبير من الاستقلاليّة في اتخاذ القرارات التربويّة والماليّة، وحينها بدأت الأوساط التربويّة في الوزارة تتداول عبارة "المدرسة كوحدة تربويّة أساسيّة"، التي تبنّتها الوزارة منذ العام الدراسيّ ١٩٩١/٩٠، خصوصًا وإنّ العاملين في الحقل التربويّ وصفوا خطوة نقل المدرسة من المركزيّة المطلقة إلى اللامركزيّة الجزئية بالخطوة الجريئة، التي ترافقت بتدريب الجهاز الإداريّ في المدرسة ليتمكن من تنفيذ هذا التّجديد وتقييمه ذاتيًا، أمّا المرحلة النوعيّة الثانيّة فبدأت منذ عام ٢٠٠٥ الذي بدأ فيها مشروع إصلاح التعليم الذي سنتعرض له بالدراسة لاحقًا وكذلك "المدرسة كوحدة تربويّة أساسيّة".

ولتطوّير العمليّة التربويّة المؤثرة بصورة مباشرة وغير مباشرة على الإدارة المدرسيّة ووظائفها تمّ تشكيل **"المنتدى الوطني للتعليم للجميع"** بقرار من مجلس الوزراء في عام ٢٠٠١، كما أعدّت الوزارة **"الرؤيّة التطويريّة للتربيّة والتعليم"** التي امتدت من عام ٢٠٠٣ إلى ٢٠١٠ بما اشتملت عليه من عناصر أساسيّة، ولأنّ دستور ٢٠٠٢ يشكل المرجعيّة الأساسيّة التي تحكم التربيّة والتعليم في البحرين، فقد صدر في إطاره قانون التعليم رقم (٢٧) لسنة ٢٠٠٥ وقانون التعليم العالي الصادر بمرسوم رقم (٣) لسنة ٢٠٠٥، وهو قانون ينظم التعليم ومؤسّساته وفق قواعد ومعايير وأنظمة، ومرسوم بقانون رقم (١٩) بشأن تقوّيم المؤهّلات العلميّة، ومرسوم بقانون رقم (٢) يختص بمكاتب الخدمات التعليميّة في الخارج، وجميع هذه القوانين تأخذ بالتوجهات المستقبلية في مجالات التعليم والتعلم والتدريب وغيرها من مقوّمات العمليّة التربويّة[١].

لقد وضعت القوانين والتشريعات السابقة في الإطار العام الأهداف التعليميّة ومرجعياتها التي اعتمدت عليها الوزارة في وضع الخطّط اللازمة لتطبيق بنود تلك القوانين وإصدار اللوائح والقرارات التنفيذية، فضلاً عن تحديد وضع المؤسّسات التعليميّة والتدريبيّة الخاصّة ومنها الإدارة المدرسيّة، من حيث التعريف والأهداف والشروط الخاصّة لإنشائها وإدارتها والإشراف عليها والرقابة الإداريّة، ومن جهة متصلة عملت الوزارة على تطوّير وإعادة تنظيم الهيكل التنظيميّ للوزارة وفقًا للمرسوم رقم (٥٣) لسنة ٢٠٠٥، الصادر بتاريخ ١٥ أغسطس ٢٠٠٥، بشأن الهيكل التنظيميّ للوزارة والمرسوم رقم (٢٩) لسنة ٢٠٠٦، الصادر بتاريخ ٨ أبريل ٢٠٠٦، وبما يحقّق الاستجابة لمتطلّبات التطوير وأكبر قدر من الكفاءة في العمل الإداريّ ويتوافق مع الرؤى والأهداف والبرامج المستقبلية للتطوّير الإداريّ[٢]. في الاتجاه نفسه صدر **كادر المعلّمين الجديد** وتنفّيذ المرحلتين من **مدارس المستقبل**، والتطوّير النوعيّ للتعليم الصناعيّ للارتقاء بالتعليم ومخرجاته، وافتتّح مركز للقياس والتقوّيم، وتنفّيذ عدد من المشروعات التطويريّة التي تستهدف تحسّين البيئة المدرسيّة، وإعادة توجيه المناهج الدراسيّة لاستيعاب المفاهيم الحديثة المتعلّقة بالبيئة وخدمة المجتمع وثورة المعلومات والاتصال وكذلك الرؤية التطويريّة للإشراف التربويّ والتعليم الخاصّ والإرشاد المهنيّ والأكاديميّ وإعدّاد خارطة لتمهين وتدريب العاملين في الوزارة.

وفي ضوء الهيكل الجديد والتوجه نحو اعتماد لامركزيّة الإدارة بحسب مفهوم الوزارة تطوّرت بعض الإدارات كإدارة التعليم الابتدائيّ واستحدثت إدارات جديدة مثل إدارة التعلّيم الإعدّاديّ وإدارة التعلّيم الثانويّ العام وإدارة التعلّيم الفنيّ والمهنيّ وإدارة الإشراف التربويّ وإدارة الامتحانات بعد أنّ كانت أقسامًا تقع تحت مظلّة إدارة واحدة وهي إدارة التعلّيم الإعدّاديّ والثانويّ. وتضمن الهيكل الجديد توصيفًا متقدمًا للأدوار والوظائف وتوجيه انسياب الصلاحيات والمسؤوليّات

---

[١] وزارة التربية والتعليم، **التقرير الوطني لمملكة البحرين:٢٠٠١-٢٠٠٦**، ص ٢٨-٢٩.

[٢] وزارة التربية والتعليم، **م.ن**، ص ٥٧.

بتوزيع يسير وفق مبدأ مركزيّة التخطّيط ولامركزيّة التنفيذ، كما طبق نظام المناطق التعليميّة (للمرحلة الابتدائية) في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦، وعمّم النظام على المرحلتين الإعدّاديّة والثانويّة في العام الدراسيّ ٢٠٠٦-٢٠٠٧، وذلك بهدف تحقيق المزيد من الجدوى والفاعليّة في عمل المدارس، والقدرة على المتابعة اليوميّة بصورة أفضل وتسهيل العمل بما يحقّق التنسّيق والتكامل بين الإدارة المركزيّة والمناطق التعليميّة.

في هذا المضمار منحت الوزارة صلاحيات أكبر للمؤسّسات التعليميّة في مجالات موازنة المدْرسة الماليّة، وتحديد العلاوات والحوافز لموظفي المدْرسة، وترشيح منتسبيها للمشاركة في الدورات التدريبية، وتقوّيم المعلم والموظف الإداري في المدرسة، ووضع أدوات تقوّيم للتلاميذ وتنفّيذها. إضافة إلى توظيف التقنيات الحديثة وإنشاء قاعدة للبيانات وإعادة توصيف للمهام بما يحقّق التنسّيق والتكامل بين مختلف الإدارات وتطوير الموارد البشرية، وتحقّيق مستويات أعلى في الأداء في المدرسيّ من خلال تطوير الكفاءات التعليميّة والإداريّة فيها واعتماد التدريب المستمرّ وإدخال إدارة نظام الجودة في المدارس، وفي إطار برامج بناء القدرات، نفذت مجموعة من البرامج التدريبيّة خلال الأعوام الدراسية من ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٦، وقد استفادت منها فئات من جميع الهيئات الإداريّة والتعليميّة بلغ عددهم (٤٠٨٧) مستفيدًا في العام ٢٠٠١/٢٠٠٢، و(٧٣٣٩) مستفيدًا في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦[١].

من المفيد التنويه بأنّ البحرين انضمت إلى مجموعة من الاتفاقيات الدوليّة والإقليميّة والثنائية ذات العلاقة بأهداف التعلّيم وصدرت المراسيم والقوانين بشأنها، ومنها مرسوم بقانون رقم (١٦) لسنة ١٩٩١ للانضمام إلى اتفاقيّة الأمم المتحدة لحقوق الطفل، ومرسوم بقانون رقم (٨) لسنة ٢٠٠٠ بالتصديق على تعديل الفقرة (٢) من المادة (٤٣) من نفس الاتفاقية، مرسوم بقانون رقم (١٢) لسنة ٢٠٠١، للموافقة على انضمام البحرين إلى اتفاقية منظّمة العمل الدوليّة رقم (١٨٢) لسنة ١٩٩٩ وغيرها فيما يتعلق بمكافحة التمييّز وفئة المعاقين، ومرسوم رقم (١٣) لسنة ١٩٩٠ المتعلّق باتفاقيّة التعلّيم التقنيّ والمهنيّ التي أقرّها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربيّة والعلوم والثقافة في ١٠ نوفمبر ١٩٨٩ (الصادر بتاريخ ١٩٩٠/٥/٩)[٢]. وعلى الرغم من التطوّرات السابقة فإنّ مشروع إصلاح التعلّيم الذي بدأ منذ في ٢٠٠٥ مَثّل منعطفًا نوعيًّا في مسيرة التعلّيم، ويمكن تلمّس ذلك من خلال النظر إلى المراحل التي تضمّنت عمليّة الإصلاح وهي[٣]:

- **المرحلة الأولى:** امتدت من يونيو إلى نوفمبر ٢٠٠٥، وشملت تشخيص واقع التعلّيم والتدريب وتضّمنت عقد ورشة عمل شارك فيها ٢٠٠ مشارك من مختلف القطاعات التربويّة.
- **المرحلة الثانية:** امتدت من فبراير إلى يونيو ٢٠٠٦، وشملت التخطّيط وتطوّير استيراتيجيّة وتحديد المبادرات، كما شملت دراسات الدول للمقارنة وزيارات إلى بعض الدول وعقد ورش عمل وإجراء مقابلات وإيجاد شركاء دوليّين.
- **المرحلة الثالثة:** امتدت من يونيو ٢٠٠٧ إلى بداية العام الدراسيّ ٢٠٠٨-٢٠٠٩، وشملت تدشين مبادرات تطوّير التعلّيم والتدريب والبدء بالتنفّيذ.

في أيلول/سبتمبر ٢٠٠٦، أقّر مجلس الوزراء مبادرات تطوّير التعليم والتدريب الأربع وهي: التركّيز على المعلّمين، وتطوّير التعلّيم الفنيّ والمهنيّ الثانيّ، وإنشاء بولتيكنك البحرين (كليّة البحرين التقنيّة)، وهيئة ضمان الجودة، وتتضمن الأخيرة أربع وحدات مهنيّة هي: وحدة مراجعة أداء المدارس ووحدة مراجعة أداء مؤسّسات التعلّيم الفنيّ والمهنيّ ووحدة مراجعة أداء

---

[١] وزارة التربية والتعليم **التقرير الوطني لمملكة البحرين، ٢٠٠١-٢٠٠٦**، ص ٥٨ و١١٩-١٢٠.

[٢] وزارة التربية والتعليم، **م.ن، ٢٠٠١-٢٠٠٦**، ص ٩-١٠.

[٣] وزارة التربية والتعليم، **تطوّير: برنامج تحسّين أداء المدارس**، ص ٥.

مؤسّسات التعلّيم العاليّ ووحدة الامتحانات الوطنية. كما صُمِّمَ برنامج تحسِّين أداء المدارس في ضوء نتائج تقارير هيئة ضمان الجودة بهدف تحسِّين مخرجاتها في مختلف المراحل التعليميّة، حيث احتوى البرنامج على خمسة مشاريع متكاملة الأوّل يتمثّل بوضع تصوّر عن نموذج المدرسة البحرينية المتميّزة، تستطيع من خلاله المدرسة أنّ تقوّم عملها للتأكد من أنّها تسير في الطريق الصحيح، والثاني مشروع الشراكة من أجل الأداء وهو مشروع يهتم بوضع مؤشّرات موضوعيّة للأداء مرتبط بأهم عناصر نموذج المدرسة المتميّزة، وليتسنى لإدارة المدرسة قياس نتائج جهودها وإعطاء المسؤولين مؤشّرات عن مستوى المدرسة الفعلي ليتسنّى لهم تقديم الدعم والمشورة، والثالث مشروع التدريس من أجل التعلّم وهو يُعنى بوضع سياسات للتعلّيم والتعلّم والتعامل مع التلاميذ باختلاف قدراتهم، والرابع مشروع القيادة من الأداء والذي يهدف إلى وضع نموذج للقيادة المدرسيّة من خلال تدريب مديري المدارس لتطوّير عملهم، وبالنسبة للمشروع الخامس فهو مشروع دعم المدارس وهو يهدف إلى تطوّير أداء إدارات الوزارة من خلال تطوّير عمليّات الإدارة وتطوّير السياسات عن طريق التشارك مع قادة المدارس والمعلّمين والمختصين في الإدارات المختلفة لوضع حلول للمشكلات.

أمّا على المستوى التطبيقي فقد نفذ البرنامج تدريجًا وخضع للتجربة، والتقوّيم مع تدريب لمديري المدارس وفريق تحسِّين الأداء بالمدرسة والعاملين فيها حول استخدامه وتطبيق آليّة التقوّيم وتحديد الأولويات وتصنيفها حسب أهميتها من حيث السهولة أو الصعوبة وأثرها على العمليّة التعليميّة التّعليميّة، وتمّ التخطّيط لعمليّة التقوّيم الذاتيّ للمدارس والمتابعة من قبل فرق العمل.

عند مفاضلة ومناقشة المراحل التي تطوّرت فيها الإدارة التربويّة في البحرين وما طرأ عليها من متغيّرات جوهريّة انعكست على الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة وتطوّرهما بشكل ملموس وبوتيرة سريعة، يتّضح لنا بأنّ الإدارة المدرسيّة قد تحوّلت من إدارة تعنى بالوظائف والمهام التقليديّة إلى إدارة تتقارب في ممارساتها من أجل تحقيّق الأهداف التنموية للمجتمع من خلال الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وتطبيق النظريات العلميّة في الإدارة واعتماد مفهوم المشاركة والعلاقات الديمقراطيّة والعناية بالعنصر البشري وتطبيق عمليّة التخطّيط والإشراف والتقوّيم.

خاتمـــة

تناولنا في هذا الفصل تفاصيل الإدارة العامّة، ومهّما تعمّقنا في دراسة العناصر ذات العلاقة بها والتي لم ندرسها، سنجد أنّها لم تنشأ من فراغ، كما أنّها بمكوّناتها وعناصرها لا تعمل في فراغ، وهي تتفاعل بالبيئة العامّة وتنشط من خلالها عبر البنى الاجتماعيّة ومنظومة مؤسّساتها إلى جانب البنية الاقتصاديّة والسياسيّة، وإذ نظرنا إلى مقوّماتها فسنجد أنّها متنوعة ومتشابكة لكنها ترتكز في جانبها الجوهريّ على المعرفة الإداريّة والمهارات والسلوك الإداريّ.

عند استعراض نشأة الإدارة اتّضح أنّها قديمة قدم الحضارات الإنسانيّة، وقد ارتبط الفكر الإداريّ وتطبيقاته بهذه الحضارات، بيد أنّها كعلم له مقوّماته قد نما حديثًا وتطوّر في الغرب مع تطوّر الصناعة والتقدّم العلميّ والتكنولوجيّ وثورة الاتصالات التي شكّلت امتدادًا مستمرًا لعصر الاختراعات والاكتشافات العلميّة، فكان أنْ برزت نظرياتها في مراحل أهمّها مرحلة الإدارة العلميّة ومرحلة العلوم السلوكيّة والمراحل الحديثة التي تلتها، وتبيّن أنَّ تطوّر هذه المراحل جاء تعبيرًا لأهميّة الإدارة التي صاحبت نموّ الدولة وتطوّرها في المجتمعات، كما اتّضح أنَّ لها أهدافًا بحسب النظريات التي برزت، وخصائص تتسم بالديناميّة وعدم الثبات وذات طابع إنسانيّ نابع من كونها علمًا وفنًا هادفًا في إطار المهن كما لها صلة تبادليّة بالمجتمع لارتباطها الجوهري بحاجات الأفراد وبكل مظاهر أنشطة الإدارة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة.

ومن خلال استعراض تجربة مملكة البحرين في نشأة الإدارة العامّة، يتّضح أنّها تأسّست على ما حدث من متغيّرات في المجتمع البحريني في مراحل تاريخية مختلفة، برزت علاقتها الوطيدة بتاريخ الحراك السياسي وصراع القوى وتدرّجت في تطوّرها بفعل عوامل داخليّة وخارجيّة، فمن مرحلة تصريف الأعمال والخدمات العامّة، إلى مرحلة الإنماء والحقوق المدنية، وحتى مرحلة الاستقلال وبناء مؤسّسات الدولة، فكانت الإدارة العامّة في البحرين وكغيرها سعت إلى تحقيق أهداف تمظهرت في عمليّة الإصلاح الإداريّ والسياسيّ كما اتسمت بالاستجابة إلى المتغيّرات التي تطرأ على المجتمع فتتنوع تخصصاتها وفروعها وتقدم خدماتها بحسب تطوّر حاجات أفراد المجتمع ومؤسّساته، وخضوعها لمؤثرات الصراع السياسيّ.

ومع ذلك، نخلص إلى أنّه وبالرغم من التطوّر والتحسّن البارز في مفهوم الإدارة العامّة في البحرين وممارستها، إلاّ أنّه يؤخذ عليها شدّة مركزيتها واتباعها للأسلوب التسلّطيّ في ممارسة الإدارة عِوَضًا عن الأسلوب الديمقراطيّ، كما تتسم بمظاهر البيروقراطيّة والروتين في بعض المجالات التي تتسبّب في بطء انسيابيّة تنفيذ الأعمال واتخاذ القرارات بسبب العلاقة الهرميّة، بالرغم من قوّة ومتانة نصوص القانون واللوائح والإجراءات التي تستند إلى الدستور، لكن يبقى ضعف العلاقة وتداخل الاختصاصات بين السلطات الثلاث وتضاربها في بعض الأحيان عاملاً يسبّب خللاً في بعض جوانب ممارسة الإدارة العامّة.

أمّا بالنسبة إلى مفهوم الإدارة المدرسيّة ومقوّماتها ومنطلقاتها ونشأتها، فقد تَوَصّلنا عَبْرَ مناقشتنا إلى أنّها تطوّرت في سياق تحوّلات حدثت في المجتمع أدّت إلى أنّ تتجاوز في أهدافها الأعمال الإداريّة الروتينية، إلى جانب تغييّر وظيفة المدرسة في المجتمع، وتبيّن أيضًا أنّ للإدارة المدرسيّة مستويات تتحدّد بحسب الاختصاصات والمسؤوليّات، كما يفترض تأسّسها على مقوّمات كأسلوب القيادة الإداريّة الرشيدة وتنسيق الجهود والاستخدام الأمثل للإمكانيات، ومواكبة التجديدات، وأنّ لها أنماطًا مختلفة إلى جانب سعيها إلى تحقيق أهداف المدرسة وتوفير المناخ الصالح للاستقرار الوظيفي للعاملين. كذلك اتّضح من دراسة الأدبيات أنّ الإدارة المدرسيّة تأثّرت جوهريًا بنشأة الإدارة العلميّة وأنّ علاقتها بالإدارة التعليميّة والتربويّة هي علاقة الجزء بالكل، وهي تختصّ بتنفيذ السياسة التعليميّة، بينما تختصّ الإدارة التعليميّة برسم هذه السياسة والإشراف والرقابة عليها لضمان سلامة هذا التنفيذ، وتَلَمَّسنا في السياق تطوُّر وظيفة المدرسة من خلال تطوُّر وظيفة المدير.

بيَّنت لنا النقاط السابقة، ماهيّة المراحل التي نشأت وتطوَّرت فيها الإدارة المدرسيّة في البحرين والتي كان واضحًا من خلالها تباين مستوياتها بحسب المراحل التاريخيّة، إذ تجلّت أبرز مظاهر تقدمها بعد مرحلة الاستقلال وتشكّل الدولة الحديثة، وتَلَمَّسنا كذلك كيفية تطوّرها السريع وتحولها من إدارة تعنى بالمهام الإداريّة التقليديّة، إلى إدارة تحاول أنَّ تتقارب في ممارساتها من تحقيق الأهداف التنموية للمجتمع، ولهذا حاولنا قدر المستطاع تبيان ذلك من خلال مناقشة علاقتها بأبرز العوامل التي تؤثر فيها وتتأثر بها، واتّضح من خلال ذلك مستويات التأثير والتأثر لاسيّما في الجوانب الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة، فضلاً عن اختلاف الآراء حول جوانب التطوّر والتحدّيات العصرية التي تواجهها.

هذا عن الإدارة العامّة ومفهومها ونشأتها، فضلاً عن الإدارة المدرسيّة ونشأتها وتطوّرها، وعلاقتها بالإدارة التربويّة والتعليميّة بشكل عام وما يتعلق بتجربة البحرين خاصّة، وهو أبرز ما يهمّنا في دراستنا،التي سوف تفيدنا في دراسة الفصل التالي المتعلق بمناقشة مفهوم اللامركزيّة وتطبيقها في الإدارة المدرسيّة، فضلاً عن دراسة تجربة البحرين ومقاربتها مع تجارب بعض الدول الأخرى في تطبيق المفهوم.

الفَصْلُ الثاني
اللامركزيّة والأنماط المدرسيّة

الفصل الثاني
اللامركزيّة والأنماط المدرسيّة

تمهيد

سنعالج في هذا الفصل اللامركزيّة والأنماط المدرسيّة في ثلاثة أجزاء الأوّل منها يتناول المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة من حيث المفهوم، والخصائص، واللامركزيّة المدرسيّة من حيث مفهومها وتجاربها، من خلال عرض أبرز نماذجها في التجارب العالميّة كتجربة الولايات المتحدة الأمريكيّة وأستراليا، ونماذج أخرى من الدول العربيّة كالأردن ومصر، كما سنطلّع على نموذج الكويت من دول مجلس التعاون الخليجي. في الجزء الثاني من الفصل، سندرس أنماط الإدارة المدرسيّة، فنعرّف النمط الإداري للمدْرسة لغويًا واصطلاحًا، ثم نتناول بالدراسة أربعة أنماط منها، وهي النمط الترسليّ "التساهليّ"، والنمط الدبلوماسيّ، والنمط الأوتوقراطيّ، والنمط الديمقراطيّ، وذلك من حيث خصائص كل منها وإيجابياته وسلبيّاته، مركّزين على الأكثر شيوعًا منها في الإدارة المدرسيّة. أمّا في الجزء الثالث فسندرس لامركزيّة الإدارة المدرسيّة في البحرين من خلال التجديدات التي حدثت على سياسة التعليم وتطويره وما عكسته من متغيّرات على نمط الإدارة المدرسيّة، فنتناول بالعرض والتحليل نموذجين ممّا استحدث في إطار الإدارة المدرسيّة، باعتبارها مؤشّرات نحو التوّجه إلى اللامركزيّة، وهي نموذج المدْرسة كوحدة تربويّة مستقلّة، ومدارس المستقبل، وذلك من حيث المنطلقات والمقوّمات، والخصّائص والمسائل الإجرائيّة في إنشائها، وهيكلها التنظيميّ، وعلاقتها مع الإدارة التربويّة، وكادرها التعليميّ والإداريّ وغيرها، وفي السياق سنتطرّق إلى المناطق التعليميّة ومشروع رؤساء المدارس.

سوف نستعين عند المناقشة في هذا الفصل **بمعجم المصطلحات الإداريّة** للمنظمة العربيّة للتنمية الإداريّة، ومعجمي **المصطلحات السياسيّة والدوليّة، ومصطلحات العلوم الاجتماعيّة** لأحمد زكي بدوي، وبعض الدّراسات والكتب والمقالات العلميّة التي تناولت المركزيّة واللامركزيّة، مثل كتاب **اللامركزيّة الإداريّة في لبنان: الإشكاليّة** لبول سَالم وآخرين، وكتاب على عبد المجيد عبده الذي درس **الأصول العلميّة للإدارة والتنظيم**، إضافة إلى كتاب أسامة محمد سيّد الذي بحث في **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، ودراسة صدرت عن قسم السياسة التربويّة والتخطيط في مكتب التربية العربي لدول الخليج عن **اللامركزيّة في الإدارة التربويّة**، وكتاب **المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة** لأحمد سليمان بشايرة، **والإدارة الذاتية ولامركزيّة التعليم** التي بحث فيها سلامة عبد العظيم حسين، وكتاب أحمد إبراهيم أحمد عن **الإدارة المدرسيّة في الألفيّة الثالثة**، إضافة إلى بعض وثائق وزارة التربية والتعليم المتعلقة بنشأة المدْرسة كوحدة تربويّة مستقلّة ومدارس المستقبل والمناطق التعليميّة وغيرها من المؤلفات والمراجع.

أولاً: مفهوم المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة

تمثّل اللامركزيّة اتجاهًا عالميًا منذ أوائل السبعينيّات، إذ أدركت الحكومات في أُرُوبّا وأمريكا وآسيا، أنّ إدارة الموارد وتوفير الخدمات وتقنين المشاركة السياسيّة هي من الاتساع بحيث لا يمكن أنّ تتوّلاها جهة مركزيّة واحدة، وأنّه يمكن أنْ تُدار المهام الحكوميّة والعمليّات السياسيّة من مستويات مختلفة. وقد قامت بلدان عديدة كفرنسا واسبانيا وإيطاليا وبريطانيا وهولندا وبلجيكا وألمانيا، بإعادة هيكلة بنائها الإداريّة المحليّة **Local Administration**[1] ومنحها سلطات أوسع، وهو ما

---

[1] **الإدارة المحلية Local Administration:** أسلوب من أساليب الإدارة يتمّ بمقتضاها تقسيم إقليم الدولة إلى وحدات ذات مفهوم محلّي، تتمتع بشخصيّة اعتباريّة. ويمثّلها مجالس منتخبة من أبنائها لإدارة مصالحها تحت إشراف ورقابة الحكومة المركزيّة. وتتمتع المجالس المحليّة بفضل هذا التمثيل بحريّة القيام بتنفيذ التزاماتها واختصاصاتها، أيّ ممارسة السلطة الإداريّة (التنفيذيّة) بخصوص الحاجات والخدمات التي تحتاجها المناطق المحليّة المختلفة في أيّ دولة (اتحاديّة أو موحدّة) وتمارسها هيئات بلديّة أو محليّة منتخبة من حيث المبدأ. (أنظر: **معجم المصطلحات الإدارية**، إصدار المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ص ٣١٠).

فعلته الولايات المتحدة وكندا والمكسيك والهند ونيجيريا والبرازيل وغيرها. وبرأي البعض يعتبر الاتجاه العالميّ نحو اللامركزيّة إجراءً تصحيحيًا للمركزيّة المفرطة التي رافقت مراحل بناء الدّولة الحديثة في القرن التاسع عشر- وأوائل القرن العشرين، إذ أثبتت التجارب الحاجة إلى مقاربة أكثر تطورًا لتوزيع مهام الحكم على مستويات متعدّدة[١]، وهذا ما يصعّب من تعريف اللامركزيّة وتطوّرها كمفهوم، دون مقاربتها مع مفهوم المركزيّة. كما لا يمكن التغاضي عن تأثير نمو الاتجاهات الديمقراطيّة وزيادة التدخل الإداريّ في الحريات العامّة، ممّا ترتّب عليه فرض الرقابة القانونيّة والسياسيّة على الأعمال العامّة، والنظر لأهميّة إشراك المواطنين في العمليّة الإداريّة لتحقيق الديمقراطيّة، وتمكّين الشعب من حكم نفسه ورعاية مصالحه وإدارة المرافق الإقليميّة وتطويرها وفق الاحتياجات وبرامج التطوير، وبالتالي فإنّ المتغيّرات السابقة تؤثّر بصورة مباشرة وغير مباشرة في أساليب الإدارة وأنماطها، وهو ما يجعل من "اللامركزيّة" ضرورة يتطلبها توسّع وتنوّع النشاط الإداريّ وأنماطه، الذي دفع ببعض الدول للانتقال بالإدارة من نمطها المركزيّ إلى نمطها اللامركزيّ، وبعضها الآخر تراجع عن ذلك بفعل متغيّرات سياسيّة أو اجتماعيّة، علمًا أنّ بعض البلدان مزج بين النمطين إداريًا بما يحقق لها نوعًا من الشراكة بين السلطة المركزيّة والسلطات المحليّة في الإشراف والتنفيذ. وعليه كيف يعرّف الدارسين مفهوم اللامركزيّة وعلاقته بالمركزيّة؟ وهل أصبحت اللامركزيّة ضرورة للنشاط الإداريّ ويمكن تعميمها على جميع المجتمعات ومؤسساتها خصوصًا في مجال التربية والتعليم؟وما علاقة اللامركزيّة بالأنماط الإداريّة للمدْرسة؟ هذا ما سنحاول أن ندرسه في الجزء التالي من هذا الفصل.

(١) مفهوم اللامركزيّة وخصائصها

يرتبط مفهوم المركزيّة أو اللامركزيّة أساسًا بمفاهيم أخرى متعدّدة، مثل نقل السلطة وتفويضها وعدم تركيزها، فمن جانب يعكس مفهوم المركزيّة تركيزًا للسلطة، بينما يُعبر مفهوم اللامركزيّة عن توزيع السلطة، وعمليّة التركيز أو التوزيع للسلطة لا تتعلّق بنوعها؛ إنما تتعلّق بكميّة السلطة. وقد تأثرت **حركة تطوّر الإدارة العامّة** من حيث مركزيتها ولامركزيتها بعوامل عديدة، لاسيّما وأنّ الدول لا تتقيّد بأسلوب إداريّ موحد بل تأخذ كل دولة بالأسلوب الذي يتفق مع ظروفها السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، خصوصًا وأنّ الأساليب الإداريّة لا تُعَدّ أهدافًا في حدّ ذاتها بقدر ما تُعَدّ وسائل لتحقيق الأهداف الإيجابيّة للدولة وذلك بالنظر إلى ما يصاحبها من تغيّرات اقتصاديّة واجتماعيّة وتقدّم في النظام السياسيّ وطبيعة الدولة وزيادة مسؤوليّاتها وتعقّد وظائفها، واتساع البقعة الجغرافية فيها وتركيبتها السكانيّة.

١,١ المفهوم

إنّه من الأهميّة عند دراسة مفهوم اللامركزيّة أنّ ندرس مفهوم المركزيّة والمقاربة بينهما في سياق تطوّر الفكر الإداري كي يتسنّى للباحث النظر إلى إيجابيّات وسلبيّات أي منهما عند تحليل واقع النشاط الإداريّ. فالمقصود **بالمركزيّة Centralization** من الناحية السياسيّة النظام الذي يقضي بتبعيّة إدارة البلاد لمركز رئيس واحد، ونقيضه "اللامركزيّة"[٢]، كما ورد تعريفها إجرائيًا في معجم المصطلحات الإداريّة في احتفاظ المستويات الإداريّة العليا في المنشأة بدرجة عالية من سلطة صنع القرار واتخاذه، إذ يلجأ المديرون في المستويات الإداريّة الأقل إلى الحصول على موافقة رؤسائهم قبل اتخاذ معظم القرارات. ولمعرفة درجة المركزيّة في منشأة ما لابد معرفة عدد القرارات التي تتخذ في المستويات الإشرافيّة؟ ومدى أهميتها؟ وأي من أقسام المنشأة يعتمد على هذه القرارات؟ إضافة إلى مدى مراقبة المستويات التنفيذية لصنع القرارات لدى المستويات الإشرافيّة؟[٣]، ويعني استخدام عبارة **المركزيّة Centralization** في المنشآت التجاريّة والصناعيّة وغيرها من المشروعات، وصف لمستويات أو اتجاهات أخرى

---

[١] بول سالم وآخرون، **اللامركزيّة الإداريّة في لبنان:** الإشكاليّة والتطبيق، ص ١٧.

[٢] أحمد زكي بدوي، **معجم المصطلحات السياسية والدولية**، ٢٥.

[٣] فريق خبراء، **معجم المصطلحات الإدارية**، ص ٧٦.

خلاف توزيع السّلطة، كما يشار بها إلى المركزيّة واللامركزيّة في الأداء، فيكون استخدامها خاصًا بجغرافية النشاط أو الموقع الذي يتم فيه الأداء، فالمنشاة التي توصف بمركزيّة الأداء هي التي تنجز أعمالها في موقع جغرافي واحد، كما تستخدم غالبًا بالنسبة لنشاط الأقسام؛ لهذا فإنّ إنشاء إدارات قد تعتبر مركزيّة لأوجه النشاط المتشابهة في إدارة واحدة، ويشيع تطبيقها -أي المركزيّة- في التنظيم الإداريّ للمشروعات الصغيرة، والوحدات التنظيميّة المحدّدة حيث أنّ صِغَر حجم المشروع يتيح الفرصة لمن تركّزت بيده السلطة لإدراك كافة أوجه النشاط والإحاطة بمختلف العمليّات في المشروع، وهي تُطبَّق في المشروع الكبير حيث تتركّز السلطة في يد الإدارة العليا للمشروع التي تتحكّم في اتخاذ كافة القرارات[١].

ومن آثار النظام المركزيّ أنّه يقلّص مستوى المساهمة الشعبية في صنع القرار، ويفسح المجال أمام تفاقم الجمود، كما يعمل لصالح حفنة من السياسيّين المركزيّين في احتكار القرار في مجمل شؤون كل قرية وبلدة ومنطقة بالبلاد[٢]. ويرى بعضهم أنّ المركزيّة ترمي إلى احتكار الوظيفة الإداريّة في الدولة وتحصر السلطة التنفيذية بيد الحكومة التي تتولاها بوساطة إدارتها المركزيّة وممثليها في المناطق التي يرتبطون في ما بينهم بالإدارة المركزيّة برباط من التسلسل يجعل من السلطة المركزيّة مصدر الأوامر، ومرجع البت في أغلب الشؤون الإداريّة[٣]، ويجد بعضهم الآخر في المركزيّة نمطًا من الأنماط الإداريّة الذي تصنع فيه القرارات على المستوى الأعلى للمنظمة، وبالتالي فهي تعني الاتجاه نحو تركيز السلطة والرجوع إلى المركز في اتخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل[٤].

أمّا بالنسبة إلى **اللامركزيّة Decentralization** فيقصد بها من الناحية السياسيّة النظام الذي يمنح الوحدات الجغرافيّة المختلفة نوعًا من الاستقلال المحلّي[٥]، وقد ميزت **موسوعة السياسة** بين نوعين من اللامركزيّة وهما اللامركزيّة السياسيّة واللامركزيّة الإداريّة[٦]، الأولى تعتبر نوعًا من أساليب التنظيم الدستوريّ وتنظيم الحكم في الدولة وتتحقّق في الدولة الاتحاديّة[٧]، والثانية أسلوب يتصل بتسيير الوظيفة الإداريّة في الدولة. وتعتبر اللامركزيّة الإداريّة أسلوبًا من أساليب الإدارة، من مقتضاه توزيع اختصاصات الوظيفة الإداريّة في الدولة بين الحكومة المركزيّة الموجودة في العاصمة وبين هيئات إدارية أخرى محليّة أو مصلحية تباشر سلطتها في النطاق المرسوم لها بمقتضى القانون، وتحت رقابة الدولة وإشرافها دون أنّ تكون خاضعة لها خضوعًا رئاسيًا، وهي تقوم على أربعة عناصر[٨]، كما أنّ هناك نوعين من

---

[١] على عبدالمجيد عبده، **الأصول العلمية للإدارة والتنظيم**، ص ٣٧٢-٣٧٣.

[٢] بول سَالم وآخرون، **اللامركزيّة الإداريّة في لبنان:** الإشكاليّة والتطبيق، ص ٢٧.

[٣] بول سَالم وآخرون، **م.ن**، ص ١٣٨.

[٤] أحمد رشيد وعطية حسين أفندي، **مقدمة في الإدارة**، ص ٦٧.

[٥] أحمد زكي بدوي، **معجم المصطلحات السياسية والدولية**، ٣٩.

[٦] عبدالوهاب الكيالي، **موسوعة السياسة**، ص ٣٩٤.

[٧] **الدولة الاتحادية:** (دولة الاتحاد الفيدرالي أو الاتحاد المركزي) الدولة فيها من دويلات أو ولايات تفقد كلّ منها شخصيتها الدوليّة لمصلحة الدولة الاتحادية التي يكون لها وحدها الشخصية الدولية، ولكن كلّ دولة أو ولاية تحتفظ بقدر كبير أو ضئيل من السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية على اقليمها، كما يكون أيضا لدولة الاتحاد سلطات تشريعية وتنفيذية وقضائية تشمل أقاليم كل الولايات أو الدويلات، ويتولى الدستور الاتحادي توزيع الاختصاصات بين حكومات الولايات والحكومة الاتحادية. ومن أمثلة الدول الاتحادية: الولايات المتحدة الأمريكية والهند ويوغوسلافيا. (للمزيد أنظر: **موسوعة السياسة**، للمؤلف عبدالوهاب الكيالي، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، ص ٣٩٤).

[٨] **اللامركزيّة الإدارية:** تقوم على أربعة عناصر تتمثل: في وجود مصالح محلية لسكان إقليم معين متميزة عن المصالح الوطنية العامة للدولة، وقيام هيئات إدارية محلية بإدارة المصالح المحلية عن طريق إدارة المرافق العامة التي تقوم بما يلزم لهذه المصالح، وأن تتمتع هذه الهيئات الإدارية المحلية بالشخصية الاعتبارية المتميزة عن الدولة ويكون لها استقلالها وأن يجري تشكيل الأجهزة التي تدير شؤون هذه الشخصية المعنوية عن طريق الانتخاب وليس بالتعيين من السلطة المركزية، إضافة إلى أن نظام الرقابة تقوم به الحكومة المركزية على أعمال الوحدات المركزية، دون أن تكون للأولى على الثانية حق السيطرة الرئاسية (مثل التفتيش على أعمالها، أو الحق في إيقاف بعض قراراتها أو التصديق عليها). (للمزيد أنظر: **موسوعة السياسة**، للمؤلف عبدالوهاب الكيالي، الجزء الخامس، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ٣، ١٩٩٦، ص ٣٩٥).

اللامركزيّة الإداريّة يتمثلان في لامركزيّة إدارة إقليميّة[١]، ولامركزيّة إداريّة مصلحيّة أو مرفقيّة، أو نظام المؤسّسات العامّة[٢].

كما تُعَرَّف **اللامركزيّة Decentralization** بالإجمال على أنّها "أي فعل تقوم الحكومة المركزيّة عبره بنقل السّلطة أو المسؤوليّة رسميًا إلى فاعلين ومؤسسات على مستوى أدنى في تراتبية سياسيّة وإداريّة ومناطقيّة"، فالفكرة الأساسيّة للامركزيّة هنا تكمن في أنّ القرارات العامّة يجب اتخاذها عند الإمكان على مستوى السلطة الأقرب إلى الشعب، وعمليّاتها تستخدم مؤسسات حكم محليّ ومركزيّ، كما تستعين بالعلائق التي تقوم في ما بينها أو التي تقوم بين المسؤولين المحليّين وبين المجتمع المدني وأعضاء الحكومة الرسميّة[٣].

وعند مقاربة مفهوم اللامركزيّة الإداريّة نجد أنّ جوهرها لا يقوم على عدم اتخاذ القرارات والأعمال المتعلقة بالشؤون العامّة من قبل السياسيّين والبيروقراطيّين في العاصمة فقط، إنّما قيامها على توزيع السلطات والصلاحيات على كل أنحاء البلاد، مع ملاحظة أنّ توزيع المهام الإداريّة لا علاقة له بالسيادة السياسيّة والوحدة[٤]، وعند البحث عن علاقة مصطلح المركزيّة باللامركزيّة، نجد "أنهما وجهان مختلفان لإدارة مرافق الدولة المركزيّة، وأنَّ مصطلح "اللامركزيّة" يحتاج إلى تحديد دقيق لما يكتنفه من غموض نتيجة الخلط والالتباس في الاستعمال بينه وبين مفهوم "اللاحصرية"[٥] التي تعد شكلاً من أشكال المركزيّة وليس وجهًا من وجوه اللامركزيّة، فاللاحصرية تعني تفويض صلاحيات ومسؤوليّات من قبل السّلطة المركزيّة إلى أجهزتها الإقليميّة والمحليّة التابعة لها تسلسليًا والتي تأتمر بأوامرها، إذ درج الباحثون والسياسيون على استعمال كلمة "اللامركزيّة" حين يتحدّثون عن "اللاحصرية" بالفعل، ولهذا فُسرت اللاحصرية الإداريّة بأنّها عنصر موجود حتى في المؤسّسات الشديدة المركزيّة، وأنّها مصطلح يطلق على التفويض المباشر للسلطة، من الرئيس إلى مرؤوسيه بما يتيح لهؤلاء مرونة أكثر في التقرير والفعل دون الرجوع إليه، وبالتالي فنظام اللاحصرية لا يجعل السلطة لامركزيّة، بل إنه يكسب السلطة المركزيّة مزيدًا من القوة عبر منحه المزيد من السلطة والحريّة لممثلي السلطة المركزيّة في المناطق والأطراف، وهو هنا يمثل نوعًا من أنواع تقسيم العمل بين النخب الحاكمة في السلطة المركزيّة، ولا يؤدّي إلى لامركزيّة حقيقية للسلطة[٦].

---

[١] **لامركزيّة إدارة إقليميّة:** كل إقليم من أقاليم الدولة (المحافظات أو المديريات) يختصّ بإدارة مصالحه المحلية طبقًا للعناصر السابقة. (للمزيد أنظر: **موسوعة السياسة**، للمؤلف عبدالوهاب الكيالي، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، ص ٣٩٥).

[٢] **لامركزيّة إداريّة مصلحية أو مرفقية، أو نظام المؤسّسات العامّة:** يعني أن تمنح الدولة مرفقًا عامًا شخصيّة معنوية مستقلة (فيصبح مؤسّسة عامّة) لكي يدير شؤونه بنفسه مستقلاً عن السلطة المركزية التي كان يتبعها أصلاً وذلك لأهميّة النشاط الذي يقوم به هذه المرفق. (للمزيد أنظر: **موسوعة السياسة**، للمؤلف عبدالوهاب الكيالي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص ٣٩٥).

[٣] سَليم نصر، ومزنا المصري، **تحدّيات اللامركزيّة والحكم المحلّي في العالم العربي**، ١٨.

[٤] بول سَالم وآخرون، **اللامركزيّة الإداريّة في لبنان:** الإشكاليّة والتطبيق، ص ٢١

[٥] **اللاحصريّة:** عنصر له علاقة بالتفويض ويوجد في المؤسسات الشديدة المركزية كالجيش. عرفت اللاحصرية في الهيكلية الإدارية في لبنان بسبب خضوعها للنظامين العثماني والانتداب الفرنسي شديدي المركزيّة، إذ قسّم النظام العثماني أراضي السلطنة إلى ولايات ومتصرفيات وقائمقاميات ونواح تنبع السلطة فيها بشكل جلي من المركز، وبرغم إعطاء حكام الولايات استقلالية كبيرة في إدارة الشؤون المحلية، وعدم تطوّر الاتصالات والبيروقراطية المركزيّة، فقد شهد النظام العثماني لاحصرية واسعة تتعلق بالممارسة الفعلية للسلطة والمسؤولية، بحيث يتميع الحكام المحليون بسلطات واسعة، إلا أن النظام لم يكن لامركزيًا. كذلك برغم مركزيّة نظام الفرنسي منذ عهد نابليون، إلا أنه سمح بقدر من اللاحصرية عبر مسؤولي الأقاليم الذين كانوا يعيّنون من قبل الحكم المركزيّ كي يمثلوا الحكومة المركزيّة في ذلك الإقليم ويحرصوا على تطبيق سياساتها وإنجاحها. (للمزيد انظر كتاب بول سَالم وآخرين، **اللامركزيّة الإداريّة في لبنان:** الإشكاليّة والتطبيق، ص٤٣).

[٦] بول سَالم وآخرون، **م.س**، ص ٢٢

وممّا زاد الأمر تعقيدًا تأكيد بعض الآراء أنّه من الممكن تحقيق اللامركزيّة دون مشاركة شعبيّة ومحليّة أو رقابة من قبلها، ولمنع الالتباس والخلط بين المفهومين السابقين، دعا فريق من الباحثين البريطانيين إلى استخدام تعبير "المركزيّة" لوصف جميع حالات السلطة وأنواعها، على أن تضاف كلمة "إداريّة" تعبيرًا عن توزيع صلاحيّات داخليّة، وكلمة "سياسيّة" تعبيرًا عن نقل السلطة من مسؤولين مركزيين إلى مسؤولين محليّين تنتخبهم "هيئات محليّة"، أمّا في مؤتمر جامعة أكسفورد حول اللامركزيّة، فقد عرّف المؤتمرون تعبير "اللامركزيّة" "بأنّها حركات ومطالب وترتيبات حكوميّة أو مقررات دستورية تهدف إلى انتزاع السلطة من هيئة مركزيّة وحصرها في هيئة أصغر تشمل صلاحياتها رقعة جغرافية محددة"[١].

وعليه فإن مصطلح "اللامركزيّة" يدلّ على التنازل عن بعض السلطات "المحدّدة والمتفق عليها وطنيًا" لمؤسّسات محليّة تمارس هذه السلطات بوساطة مسؤولين محليّين منتخبين، والقرارات الإداريّة العامّة في ظلها هي القرارات التي تؤثر في السكان والتي يحتاجونها لإبداء آرائهم بالشؤون المحليّة، ويمكن لها أن تكون جغرافيّة أو قطاعيّة، فالصورة الأكثر شيوعًا تتمثّل بتقسيم البلاد إلى مقاطعات جغرافيّة وإداريّة كالكومونات أو في الدوائر والأقاليم ذات الحكم الذاتي والبلديات والأقضية والمحافظات، وأنّ معظم التقسيمات اللامركزيّة يتبع خطوطًا مناطقية. من هنا فإنّ جوهر عمليّة اللامركزيّة لا يتعلّق بإضعاف السلطة المركزيّة، بل بتقوية السلطات المحليّة التي لا تقتصر حصيلتها على مجرد إعادة توزيع سلطات الحكم، بل زيادة في السلطات الحكوميّة ككلّ"، وبسبب هذا التداخل الشديد وصف أنطوان مسرّة علاقة المركزيّة واللامركزيّة بأنهما عمليتان غالبًا ما تترافقان معًا، بسبب عدم نجاح اللامركزيّة إلا في حال رسوخ السيادة الوطنية ومركزيّة السلطة، ولكون اللامركزيّة تتضمّن توزيعًا للمسؤوليّات بين الحكم المركزيّ والسلطات المحليّة، أي تقسِيم للعمل يتبادل طرفاه اعتماد كل منهما على الآخر، فالحكم المركزيّ ذو السلطات المحليّة الصفة، سينتهي إلى الفشل وعلى العكس، السلطات المحليّة المرتبطة بحكم مركزيّ ضعيف سوف تفشل بدورها، وبالتالي فإنّ في وجود الحكم المركزيّ ضمان دائم في بناء الحكم المحليّ "اللامركزيّ" وحماية المواطنين من إفراط السلطات المحليّة في استخدامها صلاحياتها"[٢].

أمّا من حيث كون مفهوم **اللامركزيّة Decentralization تفويض للسلطة** واتخاذ القرارات، فتعرّف اللامركزيّة بأنّها تفويض المستويات الإداريّة الوسطى والمباشرة في اتخاذ القرارات بدلاً من تركيزها في يد فئة الإدارة العليا فقط[٣]، ويقصد بها توزيع السلطات وإعطاء حريّة اتخاذ القرارات حيث يجري العمل التنفيذي على مستوى المناطق المحليّة والوحدات المدرسيّة[٤]، كما أنّها تعدّ مظهرًا من مظاهر التفويض، فالسلطة إذا لم تفوّض فهي مركزيّة، وإذا فوضّت فهي لامركزيّة[٥]، وتعرّف حسب "منظمة التعاون والتنميّة الاقتصاديّة" بأنّها انتقال التشريع والصلاحية أكثر من مجرد انتقال الواجبات من الإدارة الحكوميّة المركزيّة، إلى السلطات المحليّة والوكالات الأخرى التي تكون من الناحيّة القانونيّة مستقلة تقريبًا عن الحكومة المركزيّة[٦]، ومن حيث تفويض السلطة لاتخاذ القرارات، فهي عمليّة يتم بمقتضاها نقل السلطة من الرئيس إلى المرؤوس لأداء عمل معين ولا يعني أبدًا تفويضًا للمسؤوليّة إنّما يبقى مُفَوّض السلطة مسؤولاً مسؤوليّة تامّة

---

[١] بول سَالم وآخرون، **اللامركزيّة الإداريّة في لبنان:** الإشكاليّة والتطبيق، ص ١٣٩

[٢] بول سَالم وآخرون، **م.ن**، ص ٢٣-٢٥.

[٣] فريق خبراء، معجم المصطلحات الإدارية، ص١١٩.

[٤] أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة المدرسيّة في الألفية الثالثة**، ص١٥٦.

[٥] أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليمية بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص٨.

[٦] قسم السياسية التربوية والتخطّيط، **العمليّات اللامركزيّة في الإدارة التربوي**، ص٣١.

عن نتائج أداء العمل، بمعنى إعطاء حق التصرّف واتخاذ القرارات في نطاق محدّد لإنجاز مهام محدّدة تتطلّب قدرًا كبيرًا من التفكير الروتيني وبتفويضها للمرؤوسين ويمكنه التوجيه بتحديد الخطوط العريضة لهذه المهام[١]. وهناك من يجد أنّ اللامركزيّة لها أربع مداخل تتمثّل في توزيع السّلطة وتفويضها ونقلها، وهي تمثّل الآتي:

(١) **توزيع السلطة:** بما يعني تخفيف أعباء العمل عن المكاتب المركزيّة بالوزارة إلى الموظفين أو المكاتب خارج العاصمة القوميّة، إذ لا يزال لدى العاملين في الحكومة المركزيّة القليل من حرية التصرف في تنفيذ السياسات.

(٢) **تفويض السلطة:** يعني نقل السلطة من الحكومة المركزيّة البيروقراطيّة لبعض السلطات المجتمعيّة مثل مؤسّسات المجتمع المدني ومؤسّسات القطاع الخاصّ المحلّية، بمعنى تحديد سلطة عمليّة اتخاذ صنع القرار الإداريّة ونقلها إلى سلطة ذات مستوى أقلّ أو نقلها إلى أحد الكيانات الإداريّة الأخرى أو إحدى المنظمات الخاصّة، وتقتصر عمليّة التفويض على مجرد نقل السلطة المحتملة في عمليّة صنع القرار إلى الأفراد والمؤسّسات المحدّدة، وذلك في ظلّ احترام وعدم تخطّي حدود السّياسات والتوجيهات الإداريّة العليّا. وبالنسبة للمدرسة فإن المدير الناجح هو الذي يقوم بتنظيم بيئة العمل من أجل أن يشاركه السلطة المدرسّون والتلاميذ، إذ إنّه بانتقال السلطة إلى المدرّس يقوم باتخاذ القرارات باتصال وثيق مع تلاميذه وليس فقط مع الإدارة المدرسيّة، ويمكن أنّ يتمّ تفويض السلطة على مستويين إمّا للأفراد مباشرة أو لفريق العمل، والتفويض لفريق العمل غالبًا ما يكون أجدى من الأفراد، وفي كلتا الحالتين يتوقع أنْ يؤدّي التفويض إلى الإسراع في مواجهة المشكلات، والابتكار والاندماج في صياغة أهداف المؤسّسة، ومن مزايا التفويض، تنميّة المهارات وتعميق الخبرات، وتحسّين مبدأ مشاركة العاملين، وتخفيف عبء عمل الرئيس كي يتفرّغ لمهام أكثر استيراتيجية، وتقليل الوقت المستغرق في إنجاز المهامّ ومعالجة المشكلات وصنع القرارات[٢].

(٣) **نقل السلطة:** وهو نقل سلطة صنع القرار من المستويات الإداريّة العليا في الهرم الإداريّ إلى المستويات الإداريّة الدنيا، والهياكل اللامركزيّة تعدّ أكثر مرونة وتشجيع للمحاسبة كما يساعد تفويض السلطة على زيادة المحاسبة والمسؤوليّة[٣]، بمعنى نقل المسؤوليّة من السلطة المركزيّة إلى وحدات تابعة لها، واعتبار الوحدة مسؤولة مسؤوليّة كاملة عن تخطّيط وتنفيذ هذه المسؤوليّات وعن مخرجات التنفيذ في ظل رؤية عامّة، وأهداف متفّق عليها تعدّ مرجعًا للمتابعة والمساءلة، وهذا المفهوم يشمل أيضًا نقل السلطة إلى مشاركين من المجتمع المدني والأفراد المعنيين كما يجب أن يواكب اللامركزيّة جهدًا لتدعيم الشفافية والمسؤوليّة والمحاسبة، حتى لا يستغلّ البعض السلطات المخولّة إليّه، ودائمًا ما ترتبط عمليّة نقل سلطة صنع القرار بنقل المسؤوليّات والأدوار والعمليّات الإداريّة الأخرى ومن بينها العملية التعليميّة وإدارتها[٤].

(٤) **الخصخصة:** وهي تعطي المسؤوليّة لمؤسّسات خاصّة مثل المؤسّسات التطوّعيّة والنقابات والجماعات المهنيّة والمنظّمات الدينيّة والتعاونيات أو الشركات التجارية للقيام بالمهام التي كان يقوم بها القطاع العام.

بشكلّ عامّ وكما سبق الإشارة، يرى البعض أنّ اللامركزيّة كمصطلح ليس لها معنى دقيق، إلا أنّها تشير إلى الحركة بين المركز والمحيط، كما أنّ المفهوم لا يعطي معلومات عن قوّة تلك الحركة، إنمّا يفهم على نحوّ إقليمي كموقع السلطة والقوّة

---

[١] أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص٢٠.

[٢] سلامة عبدالعظيم حسين، **الإدارة الذاتية ولامركزيّة التعلّيم**، ص١٥.

[٣] سلامة عبدالعظيم حسين، **م.ن**، ص٤.

[٤] سلامة عبدالعظيم حسين، **م.ن**، ص١٦ و١٧.

على الحقوق الرسمية إلى اتخاذ القرارات، فضلاً عن عدم التركيز كمهمّة وقوّة تنتقلان من السلطة المركزيّة إلى الهيئات المحليّة، وتدلّ اللامركزيّة على تفويض المسؤوليّة من السلطة المركزيّة إلى الهيئات المحليّة[١]، فهي عمليّة للتخلي عن المسؤوليّة والتوافق مع سلطة صنع القرار للوظائف الخاصّة من المستويات العليا إلى المستويات الأدنى من الوحدات الحكوميّة والتنظيميّة[٢].

ومن كون **اللامركزيّة Decentralization** أسلوبًا من **أساليب التنظيم الإداريّ**، فقد عرّفها معجم مصطلحات الرعايّة والتنميّة الاجتماعيّة في الاجتماع الحضري بأنّها ميل الناس إلى البعد عن مركز المدينة ويحدث هذا عادة في السكن فكثيرًا ما يميل الشخص إلى المركزيّة والتجمع من ناحية العمل، ولكنّه يميل إلى اللامركزيّة من ناحية السكن، أمّا المقصود باللامركزيّة في الأعمال الإداريّة فهو نقل الأشخاص كليّة بما يتضمنه من سلطة ومسؤوليّة من وحدة إداريّة إلى وحدة إداريّة أخرى تصبح عمليّة اتخاذ القرارات والمسؤوليّة عنها أقرب إلى مواقع التنفيذ[٣]. ويقصد بها أيضًا تعدّد مصادر النشاط الإداريّ في الدولة، ويتمّ على أسّاس توزيع اختصاصات الوظّيفة الإداريّة بين السلطة المركزيّة وبين الهيئات الإداريّة المتعدّدة فيكون لكلّ منها استقلالها في مباشرة اختصاصاتها الإداريّة، وفي الإطار الذي تحدّده السلطة المركزيّة والذي يعرف بالرقابة الإداريّة وتتحدّد هذه الاختصاصات إمّا على أساس جغرافي إقليمي، أو على أسّاس تربويّ وظيفي، ويطلق على هيئاتها اسم الهيئات اللامركزيّة الإداريّة الوظيفيّة أو الهيئات اللامركزيّة في الإدارة التربويّة[٤].

وعليه فإنّ المركزيّة واللامركزيّة تعدّ من الأساليب الرئيسة في التنظّيم الإداريّ للدولة، حيث تُوزَّع السلطة الإداريّة للدولة في بعض الأحيان على أسّاس مركزيّ سواء في صورتها المطلقة أو النسبية، وقد تُوَزّع على أساس لامركزيّ، والمركزيّة الإداريّة تعني انفراد الحكومة الموجود في العاصمة بكافة نواحي الوظيفة الإداريّة بحيث لا يشاركها في ذلك سلطات منتخبة في الأقاليم في صورة مجالس أو مدن أو قرى، أما اللامركزيّة الإداريّة فتقوم على أسّاس توزيع الوظيفة الإدارية بين ممثلي الحكومة المركزيّة في العاصمة وبين سلطات محليّة في صورة مجالس محافظات ومدن وقرى، والمركزيّة الإداريّة تستهدف تجميع الإدارة في الدولة وعدم تجزئتها، ولذلك تتركز الوظيفة الإداريّة في أيدي ممثلي الحكومة المركزيّة في العاصمة وهم الوزراء من دون مشاركة من هيئات أخرى، بينما تقوم اللامركزيّة الإداريّة على توزيع الوظيفة الإداريّة بين الحكومة المركزيّة في العاصمة والهيئات المستقلّة على أساس إقليمي أو موضوعي، بحيث تكون هذه الهيئات في ممارستها لوظائفها تحت إشراف ورقابة الحكومة المركزيّة[٥].

من هنا نخلُص إلى وجود تباين حول دقّة مفهوم اللامركزيّة بسبب خصوصيّة المجتمعات وتطوّرها واختلافها حول دور الدولة فيها، وشروط اللامركزيّة وعمليّة الديمقراطيّة والتحوّلات السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، ومع ذلك يمكن بلورة تعريف عام للامركزيّة ينطلق من كونها أسلوبًا تنظيميًا يقوم على نقل السلطات والاختصاصات وتوزيعها بين السلطة المركزيّة وهيئات أخرى مستقلّة قانونيًا، ممّا يعكس تعدّدًا في مستويات اتخاذ القرار،كما أنّها عبارة عن تفويض حيّز من

---

(١) Gustavo E. Karlsen, **Decentralized Centralism, Governance in Education:** Evidence from Norway and British Columbia, Canada, Canadian Journal of Educational Administration and Policy, issue ١٣, ٦ /١٢/١٩٩٩.

(٢) The World Bank Group, Global Education Reform. (**http://www. ١.world Bank.org/education**, ١/٦/٢٠٠٥).

(٣) أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية**، ص ٧٥.

(٤) أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليمية بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص ٧٧.

(٥) أسامة محمّد سيّد، **م.ن**، ص٦٧

أدوار السلطة المركزيّة وصلاحياتها إلى السلطات اللامركزيّة الممثلة مباشرة للمجتمعات المحليّة والمعبرّة عن إرادتها، من دون إلغاء دور الدولة المركزيّ في الحفاظ على عدالة التوزيع المناطقي للثروة الوطنية. اتّضح أيضًا أنّ اللامركزيّة لا تنحصر في القطاع الحكومي بانتقال مسؤوليّاته ومهامّه من جهاز الحكم المركزيّ إلى السلطات المحليّة، بل هي انتقال بعض من سلطة الحكومة باتجاه المجتمع المدني والقطاع الخاصّ ويكون للانتقال تأثيّر في الاقتصاد والصحّة والتعلّيم. وهو ما يدفع للنظر إلى خصّائص اللامركزيّة كأسلوب من أساليب التنظيم الإداريّ مقارنة بخصائص المركزيّة، والتي يمكن تناولها في الجزء التالي.

١-٢ خصّائص اللامركزيّة

في مقابل المشاكل المتعلّقة بالمركزيّة المفرِطّة والتوجّه عالميًا للأخذ باللامركزيّة، تشيّر إحدى الدراسات[١] إلى أبرز الخصّائص التي تتّسم بها اللامركزيّة على النحوّ التالي:

(١) تتّسّم اللامركزيّة بأنّها مفيدة اقتصاديًا وديمقراطيًا،لاسيّما وأنّ الاستجابة لمطالب الناس تمثّل أولوية، فهي تقرّب القرارات العامّة منهم وترفع من قدرتهم على فهم القضايا المطروحة للمناقشة وتعدّهم للمساهمة في صنع القرارات لأنّهم قريبين من عمليّة صنعه، وهذا يؤدّي إلى دورّ إيجابيّ في تحسّين القرارات المتّخذة، إضافة إلى كونها وسيلة لمساءلة الشعب للحكومة وذلك لصِغَر الإدارة المحليّة وقربها من الأهالي، وتحديد مسؤوليّة كل من الإداريين والمسؤولين ومساءلتهم، بما يحقّق الشفافية، كما إنها تبسّط الشؤون المطروحة لهم ممّا يجعلهم مؤهّلين لتأدّية دور أكثر فاعليّة في مساءلة الإداريين ومراقبة أداء الحكم المحليّ.

(٢) تشجّع اللامركزيّة على النمو المتوازن والمتكافئ اقتصاديًا، بما يتطلّب من توافق وطني على خطط التنميّة الوطنيّة أكثر اتساعًا ممّا تتطلّبه الأنظمة المركزيّة، ذلك لأنّها تعتمد برنامجها للتنميّة الوطنيّة أكثر عقلانيّة وصقلاً، فتساعد على اللامركزيّة الاقتصاديّة وتعزّز قوى السوق، وتحدّ من قدرة النخَب المركزيّة من السيطرة على الاقتصاد، وتكسر الاحتكارات.

(٣) تشجّع اللامركزيّة على التنافس الإيجابي بين المناطق المختلفة بما يجعل بيئاتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة مؤاتية للنموّ، فهي تتفادى الجمود الإداريّ الذي يجعل من صنع القرار في ظلّ هيئة واحدة في البلاد عمليّة بطيئة جدًا وقد تتعطّل أحيانًا، بسبب العبء الذي يحمله النظام المركزيّ في عمليّة صنع القرار، فضلاً عن قيام مجموعة صغيرة من السياسيين المركزيّين دائمًا بصنع القرار الذي تتّسم طريقته بالبطء الشديد وعدم الكفاءة والجمود، فيما يكون عبء صنع القرار في النظام اللامركزيّ متوزّعًا بين العديد من المؤسّسات والمجموعات.

(٤) تساعد اللامركزيّة على تثقيف المواطنين وتكوينهم بشكل ديمقراطيّ وفعّال بما تمنحهم من معلومات وخبرات تتعلّق بالشؤون العامّة، فالإدارة والمجالس التشريعيّة المحليّة تمثل حقلاً لتمرين المشرّعين والقادة والإداريين على المستوى الوطني. كما أنّها تتيح بفضل صِغَر المساحة الجغرافيّة والديمغرافيّة المحافظة فرصة التمثيل الفعليّ الديمقراطيّ وممارسته وتحقيق الانفتاح والانسجام والتوافق الاجتماعي ممّا يزيد من تكامل الدولة والمجتمع عبء إقامة الصلات بين الحكم وبين الأهالي على مستوى المحلة والمنطقة على قاعدة ديمقراطية، وتعزيز روح الانتماء وتنمية المساواة السياسيّة بتوسيع هامش مشاركة السلطة بالمجتمع.

---

[١] بول سَالم وآخرون، **اللامركزيّة الإداريّة في لبنان:** الإشكاليّة والتطبيق، ص ٣٢-٤٢.

وعليه فالنظام اللامركزيّ الناجح أكثر ديمقراطيّة من النظام المركزيّ، بل ويقوّي الحكم المركزيّ، ويزيد من هامش القرارات المتّخذة محليًا، على خلاف النظام المركزيّ الذي تندر فيه المناقشات العقلانيّة والمفصّلة للسياسات الوطنية، كما لخّص سلامة عبدالعظيم أبرز خصائص اللامركزيّة وسماتها كما يلي[1]:

(١) الطابع الإداري

- تتميّز اللامركزيّة بكونها آليّة وأداة لتحسين الخدمات العامّة من خلال تعبئة الموارد المحليّة بكفاءة أعلى وتخفيض أعبائها عن السلطة المركزيّة، بما تتّسم به من الاستجابة لاحتياجات المجتمع وتحسّين الكفاءة الإنتاجية لموارده وتحفّز على المبادرة والإبداع وتنمية القدرات الفنيّة والمهارات الإداريّة للقيادات المحليّة ورفع كفاءاتها من خلال التدريب وتحمّل المسؤوليّة وما ينتج عن ذلك من سرعة اتخاذ القرار بعيدًا عن القنوات البيروقراطيّة.
- تتميّز اللامركزيّة بتفعيل دور مؤسّسات المجتمع المدني لاسيّما في الأقاليم البعيدة عن السلطة المركزيّة، فضلاً عن كفاءة توزيع الإنفاق العام من خلال خفض تكلفة الخدمة.
- تتسِم اللامركزيّة بمرونة البت في الأعمال المحليّة وحلّ المشكلات وتشكّل فرصة لتحقيق أفضل النتائج وتلافي الأخطاء وتداركها بسبب توفيرها لقدر ممكن من المعرفة المباشرة والقابلة للتصنيف والفهم المناسب للرؤساء بالمستويات اللامركزيّة بحيث تمكّنهم من صناعة أكبر قدر من القرارات الصادرة عن المستوى الإداريّ اللامركزيّ والمبنية على معلومات متكاملة وأقرب إلى الموضوعية.
- تتميّز اللامركزيّة بسهولة الاتصال وفاعليته حيث يتمّ من دون تعقيدات روتينية، مع إمكانية التنسيق بين مختلف الخدمات الميدانية في إطار اللامركزيّة على مستوى المدينة أو المحافظة، وعليه إمكانية اتّساع تطبيقاتها في النشاط الإداريّ.

(٢) الطابع السياسي

- ترتكز اللامركزيّة على احترام التنوّع والاختلاف عند تطبيقها في النظم السياسيّة ذات المساحات الجغرافية بين الأقاليم ضمن أراضي أمّة معينة.
- تساعد اللامركزيّة على إيصال التوجيهات المناسبة للحاجات المحدّدة في تلك المجتمعات.
- قد تساعد اللامركزيّة على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والماديّة والتوزيع المتوازن للاستثمارات والإدارة الكفؤة.
- تخفّض الضغوط على الحكومة المركزيّة بإتاحة الفرصة لها وللهيئات الأعلى للتركّيز على مهامّ التخطّيط الاستراتجي، ووضع السياسات العامّة ومتابعة تنفيذها، ومنح المجال للسلطات المحليّة للارتباط بمؤسّسات المجتمع المدني والاستفادة من خبراتها وإمكاناتها في دراسة مشكلات المجتمع والمساهمة في إيجاد طرق لحلها، فهي بذلك توسّع من نطاق الممارسة الديمقراطية استنادًا إلى مبدأ التشاركيّة.
- تساند اللامركزيّة الدولة على تحقيق الجودة الشاملة في الخدمات الصحيّة والتعليميّة وغيرها، ممّا يتطلّب إنشاء مؤسّسات رقابية مستقلّة عن الوزارات المعنيّة، تشارك فيها لجان من البرلمان ومؤسّسات المجتمع المدني والأفراد المعنيين بتقديم تلك الخدمات، ما يعني إعادة توزيع للسلطة السياسيّة بإعادة الشرعية للمؤسّسات وتوزيع السلطة، وبالتالي فصدور أي قرارات محلية غالبًا يكون وفقًا لمصالح ومتطلبات المجتمع وأفراده.

---

[1] سلامة عبدالعظيم حسين، **الإدارة الذاتيّة ولامركزيّة التعلّم**، ص ٣٠-٣٤.

(٣) الطابع الاجتماعي والإنساني

تؤدّي اللامركزيّة إلى زيادة إدراك الأفراد لمسؤوليّاتهم المتصلة بحلّ المشكلات المحليّة وتحمّل أعبائها، وتنميّة رغبة الفرد في المحافظة على البيئة المحليّة وصيانتها، إلى جانب الشعور بأهميّة تحمّل مسؤوليّة القرار وممارسة حرية التصرّف الذي يؤدّي إلى الشعور بالرضا المستمد من السلطة المخوّلة للرؤساء اللامركزيّين.

نَخْلُص إلى أنّ اللامركزيّة تمثّل عنصرًا رئيسيًا في تطوّر آليّة الحكم والعمل الإداري، وهي توسّع من السلطات والتفاعل بين عناصر التنظيم الإداري، إذ أصبحت بفعل ما تتميّز به من خصّائص جزءًا لا يتجزأ من الهيكليّة الإداريّة التي تساهم في توسيع نطاق المشاركة في مستويات اتخاذ القرار والحدّ من السلطة المطلقة من خلال برامج بناء القدرات والمساعدات الفنيّة والإداريّة، وإفساح المجال للمساءلة وتعزيز الاستقرار والفاعليّة الاقتصاديّة والإداريّة.

(٢) مفهوم اللامركزيّة المدرسيّة وتجاربها

نناقش في الجزء التالي مركزيّة ولا مركزيّة التعلِيم والتربية كمدخل لمناقشة لامركزيّة المدرسة وذلك من خلال عرض بعض التجارب العالميّة والعربيّة والخليجيّة.

٢-١ المفهوم

تشير المركزيّة **Centralization في إدارة التعلِيم والتربية** إلى تركيز السلطة في هيئة مركزيّة لها قوى كاملة في السيطرة على كافة المصادر مثل الأموال الخاصة بالتمويل والموازنة، المعلومات التقنيات، التوظيف، المباني المدرسية، المناهج المدرسيّة ومحتواها، سياسات النظام ويقصد بها أيضًا الاتجاه إلى تركّيز السّلطة والرجوع إلى ديوان الوزارة في اتخاذ كافّة القرارات المنظّمة[١]. كما تعني حصر السلطة وتركيزها في يد هيئة مركزيّة تسيطر على شؤون التعلِيم وترسم سياسته، وتوفّر موازنته، ولوائحه، وتضع مناهجه وكتبه، وامتحاناته العامّة وتعين المعلّمين وتنقلهم، وترقيهم وتحاسبهم، وتقوم ما يقتضيه ذلك من أعمال فنيّة وإداريّة وماليّة. وفي هذا النمط يخضع التعلِيم لإشراف كامل من إدارة مركزيّة واحدة وتوجّهه الوجهة التي تراها، وليس للسّلطات المحلّية حقوق في هذا الإشراف ودورها يتمثّل في تسيير سيطرة السلطة المركزيّة على التعليم، وقد يكون لهذه الإدارة المركزيّة فروع في الأقاليم المحليّة، ولكن هذه الفروع لا تستطيع اتخاذ قرار، ما لم يكن هناك توجيه من السلطة المركزيّة بشأنه، ويتمثّل دور هذه الفروع في تطويع القرارات المركزيّة، بما يتفق والحاجات المحليّة، بقدر ما هي لتخفيف العبء عن السلطة المركزيّة وتسيير سلطتها في جميع أنحاء البلاد. وهذا النمط يكون مقرّه الوزارة، فهي تخطّط وترسم خطوات التنفيذ، وتصدر التعليمات للجهات التنفيذية لتنفيذ الخطط وفق خطوات مرسومة من دون تصرّف.

أمّا اللامركزيّة **Decentralization في إدارة التعليم والتربية** فتعني إخضاع التعليم للإشراف الكامل للإدارة المحليّة[٢] من دون تدخّل من السلطة المركزيّة، بهدف إلى إتاحة الفرصة لها في إدارة شؤونها التعليميّة حسب إمكاناتها وفي ضوء الأهداف العامّة للدولة. ويطلق البعض على لامركزيّة الإدارة المدرسيّة بالإدارة الذاتيّة في المدْرسة وهي تعني إتاحة الفرصة للمسؤولين، وأعضاء هيئة التدريس والخدمات المعاونة والآباء والتلاميذ ورجال الأعمال وأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في

---

[١] أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية**، ص ٦٩.

[٢] تتمتع بشخصية اعتبارية ويمثّلها مجالس منتخبة تحت إشراف ورقابة الحكومة المركزيّة، (للمزيد أنظر: **معجم المصطلحات الإدارية**، إصدار المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ص ٣١٠).

اتخّاذ القرارات التربويّة، وذلك من أجلّ بذل المزيد من الجهد والطاقة واستثمارها وتوجيهها لخدمة العمليّة التعليميّة على مستوى المدْرسة، وهي بهذا تعني امتلاك المدْرسة مقدارًا من الآليّة في إدارة نفسها، مع المشاركة في صنع القرارات التربويّة واتخاذها، والتنميّة المهنيّة لجميع العاملين في المدْرسة وذلك بهدف تحسّين العمليّة التعليميّة وزيادة كفاءتها[١].

ظهر نمط الإدارة الذاتيّة للمدْرسة كنموذج للامركزيّة المدرسيّة في أواخر السبعينيّات من القرن الماضي، ومع تعدّد المسمّيات التي أطلقت على هذا المفهوم في المجال التربويّ، مثل الإدارة الذاتيّة للموقع، إدارة المدْرسة للموازنة، إدارة المدْرسة التعاونيّة، المشاركة في اتخاذ القرار، المشاركة في حكم المدْرسة، إلاّ أنَّ جوهرها تمحوّر حول نقل وتفويض السلطة وحرية التصرف ودمج المجتمع المدرسيّ بالمجتمع المحليّ بهدف الابتكار في المؤسّسة التعليميّة ومنها المدْرسة. عُرّفت اللامركزيّة المدرسيّة بأنّها إحدى الاصلاحات المقترحة لتحسِّين التعلِّيم العامّ، وأنّ هدفها النهائي تحسِّين التدريس، وتعليم البيئة للتلاميذ في إطار برامج لامركزيّة القرار في المقاطعات (المناطق) وذلك بواسطة تحديد مكانهم في المدارس، وهي تتضمَّن إسهام المديرين والمدرّسين والآباء والتلاميذ وأعضاء المجتمع المحلي[٢]، وعليه فهي نظام إداريّ تكون فيه المدْرسة وحدة أساسيّة لاتخاذ القرارات التعليميّة، ومسؤولة عن بعض القرارات الخاصة بالموازنة والموظفين، وأنّ المنهج الدراسي يُصَمَّم في المدْرسة بدلاً من المقاطعة (المنطقة)، فذلك يعطي الفرصة للمديرين والمدرِّسين، والتلاميذ وأولياء أمورهم للسّيطرة بصورة أكبر على العمليّة التعليميّة[٣].

واللامركزيّة المدرسيّة عند آخرين مدخل إداريّ تعليميّ يقرّر الحكم الذاتي لأعضاء المجتمع المدرسيّ ويوفّر لهم المناخ الابتكاري اللازم من أجل تحقيق المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية المستدامة، وذلك من خلال اللامركزيّة التي يعتمد عليها هذا النظام، حيث تنتقل المدْرسة إلى صنع القرار واتخاذه بدلاً من تبعيتها للإدارة التعليميّة المركزيّة[٤]، كما إنّها اللامركزيّة المنظمة على مستوى المدْرسة من حيث السلطة ومسؤوليّة اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدْرسة وعملياتها ضمن إطار محدّد من الأهداف والسياسات والمناهج والمعايير، وهي نظام تعاوني لإدارة المدارس المحلّية بمستوى أكبر من المرونة، يمكّن المدْرسة من إخضاع القواعد والسياسات الرسميّة لتلبية حاجات المجتمع المحليّ، كما إنّها بناء أو عمليّة تسمح باتخاذ كافة القرارات الخاصّة بأمور المدرسة مثل موازنة، المبنى المدرسي، والأمور المتعلقة بالمشاركين في اتخاذ القرارات المدرسيّة المحليّة والفرديّة[٥].

استنادًا إلى ما سبق يمكن صياغة تعرّيف اللامركزيّة المدرسيّة، بأنّها إدارة المدرسة إدارة لامركزيّة بحيث تنتقل السلطة من السلطة المركزيّة "الإدارة التعليميّة" إلى المدرسة لإعطاء مديري المدارس السلطات لتُحَمّل مسؤوليّة إدارة المدْرسة وبإشراك المعلّمين وأوليّاء الأمور والمجتمع المحلي بهذه الإدارة في إطار السياسات التعليميّة وأولوياتها، وذلك بتحديد جدول أعمالها التربويّة ومسؤوليّاتها الماليّة والإداريّة، بهدف تحسِّين مُدخلات المدْرسة ومخرجاتها المتمثل بمستوى أداء المدْرسة العامّ وتحصيل التلاميذ ومشاركتهم في الأنشطة، فضلاً عن الوصول إلى حلول للمشكلات.

---

(١) **تقرير التنمية البشرية الوطني**، ٢٠٠٤، القاهرة،(أنظر الموقع: **http//www.undp.org.eq**).

(٢) Petrerson David, School Based Management and Student Performance, **ERIC**, Digest., No. ٦٢, ED. ٣٣٦٨٤٥. ١٥/١٢/٢٠٠٥.

(٣) Kubic Kathleen, School Based Management, **ERIC**, Digest., No. EA٣٣. ED ٣٠١٩٦٩. ١٠/١٢/٢٠٠٥.

(٤) Gaziel Haim, School Based Management as Factor in School Effectiveness. **International Review of Education,** Vol ٤٤, No ٤, ١٩٩٨.

(٥) أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص ١٥٨..

٢-٢ تجارب اللامركزيّة المدرسيّة

بدأ الاهتمام بمفهوم اللامركزيّة منذ أواخر القرن العشرين والذي جاء نتيجة للمتغيّرات السياسيّة والاقتصاديّة والتكنولوجيّة وثورة المعلومات والاتصالات التي يشهدها العالم، واللامركزيّة لا تعدّ هدفًا في حدّ ذاتها، وإنّما هي فلسفة وأداة تنمويّة تمكّن البشر من المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بتنمية مجتمعاتهم بما يعود عليهم بالفائدة، كما تعني نقل السلطات والصلاحيات من المستويات المركزيّة إلى المستويات المحليّة الأدنى[١]، ويرتبط مفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة بنمط الإدارة التعليميّة وبالديمقراطيّة والنظام السياسيّ السائد في الدولة، وقد دلّلت التجارب إلى أنّ الدولة الجماعيّة تحتكر التعليم لتحقيق أهدافها؛ ولهذا تقوم نظمها التعليميّة على أسّاس مركزيّ، وعلى العكس فالدول الديمقراطيّة تسمح للإدارة اللامركزيّة للتعلِّيم فيها باشتراك السلطات المحليّة والجماعات والهيئات المهنيّة وغيرها، فالأخذ بأسلوب اللامركزيّة يتوّقف في شكل من أشكاله على استقرار النظام السياسيّ في الدولة، فكلّما كان نظام الدولة مستقرًا كلّما كان ذلك أدعى إلى الأخذ باللامركزيّة.

ويعتمد نمط المركزيّة في الإدارة التعليميّة على تركيز السلطة في الإشراف على العمليّة التعليميّة في يد الدولة ولا تكاد تمنح السلطات المحليّة أي حقوق في الإشراف، بينما يقوم نظام اللامركزيّة في الإدارة التعليميّة على أساس وجود مصالح مشتركة في حدوّد الوظيفة التربويّة المعنية بتطوير العمليّة التعليميّة وبما يستلزم إدارتها وتنفيذها ذاتيًا وهذا يتطلب الاعتراف بالشخصيّة القانونيّة للوحدة الإقليميّة "المديريّة" والوحدات التابعة لها، ومنها "الإدارة المدرسيّة" فضلاً عن خضوع هذه الوحدات لرقابة السلطة المركزيّة المتمثلة في "وزارة التربية والتعليم"، ومنه فدور الوزارة في هذا النظام يتحدّد في اقتراح الخطط والاستراتيجيات العامّة، وفيما يتعلّق بالأمور التفصيليّة كالمناهج والطرق والوسائل فتُترك للوحدات الإقليميّة تمهيدًا لتنفيذها حسب ظروفها بمرونة كبيرة.

تتأثّر الإدارة المدرسيّة من حيث أنماطها المركزيّة أو اللامركزيّة بصفة عامّة بالبيئة الاجتماعيّة والسياسيّة التي تعمل في إطارها، فطبيعة عملها ومسؤوليّاتها ونمطها تحدّده القِيمَ والعادات والتقاليد والثقافة السائدة في المجتمع، وكذلك الأنظمة السياسيّة والاقتصاديّة، وبرغم ذلك فهي تؤثّر فيه وتغيّر كثيرًا من طبيعتها إمّا سلبًا بسبب اتباع أفكار وأساليب جامدة وروتينية، أو إيجابًا بطرحها أفكارًا وأساليب متطوّرة تعمل على إثارة الحوافز والطاقات الكامنة نحو الإبداع والابتكار والتجريب، وهذا أمر يعتمد على مدى قوة وفاعليّة تأثير قوى التغييّر في المجتمع؛ وفيما يتعلّق بالجانب التنظيميّ في الإدارة المدرسيّة فيوجد النمط المركزيّ، والنمط اللامركزيّ، والنمط الذي يجمع بينهما ويسمى "التشاركيّ"، وللحديث عن لامركزيّة الإدارة المدرسيّة يتطلب الأمر التطرق إلى تطوّر الإدارة التربويّة في مركزيتّها ولا مركزيتّها في بعض تجارب الدول، لاسيّما وإنّ الإدارة المدرسيّة تشكّل جزءًا من أجزاء الإدارة التعليميّة والإدارة التربويّة.

إنّ الإدارة التربويّة المركزيّة في العصور الحديثة تتميّز من وجهة نظر اتزيوني (Etzioni) بدرجة ضبط وتوجيه كبيرة من قبل السلطة السياسيّة المركزيّة وقوة تأثيرها، كما كان يحدث في الاتحاد السوفياتي سابقًا والصين ومعظم دول أروربا الشرقيّة "الاشتراكيّة" فضلاً عن فرنسا التي تبنّت حتى وقت قريب أسلوبًا شديد المركزيّة في ضبط نظامها التعليميّ، في

---

[١] أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص ٧٤.

هذا الصدد يشير كل من ماكين وويلش (McGinn & Walsh)[١] إلى أنّ النظام الفرنسي- أنشئ على نحو بيروقراطيّ استمرّ الضبط فيه بإلحاح على القواعد والأنظمة التي تضعها السلطات القوميّة وتقرها حتى عام ١٩٨٢ حين باشرت فرنسا نشاطًا لامركزيًا، فتمّ نقل عدد من السلطات والمسؤوليّات الحكوميّة إلى المجتمعات المحليّة التي أوكل إليها مسؤوليّات هامة مع محافظة الدولة على مجال اختصاصها المتمثل بالمسؤوليّة عن التعليم العالي، وضمان سير العمل والاتساق في التعليم ما قبل العالي، واستلحاق العاملين في التربية وإدارتهم، بالإضافة إلى تحديد البنية التربويّة للمؤسّسات عن طريق إيجاد الوظائف الضروريّة في مجال التعليم والإدارة. أمّا مفهوم اللامركزيّة في الإدارة التربويّة أوّل ما برز في الولايات المتحدة الأمريكيّة وانجلترا وويلز[٢]، إذ استند المفهوم إلى فكرة أنّ توزيع السلطة ونقلها للمدارس سوف يزيد من جودة التعليم العام وفعاليّته، كما توجد العديد من الدول إضافة لما سبق تتبع نمط اللامركزيّة في الإدارة التعليميّة كأستراليا وكندا اليابان وغيرها.

ففي بريطانيا أُخِذَ بمركزيّة الإدارة التعليميّة على المستوى القومي ولامركزيّة إدارة التعليم على المستوى الإقليميّ والمحليّ، ووزارة التربيّة والتعليم فيها لا تسيطر على شؤون التعليم، بل تشترك في وضع سياسة عامة تهتدي بها السلطات المحليّة في إشرافها على التعليم وتحاول تكييفها بما يتفق وظروفها وحاجتها، وفي لوقت نفسه لا تدير أي مدارس ولا تعيّن معلّمين، بل تحدّد السياسة القومية للتعليم، والتأكّد من التزام السلطات التعليميّة المحليّة بتنفيذ سياستها[٣]، وقد صدر قانون الإصلاح التربويّ فيها عام ١٩٨٨ بهدف تبنّي خطة شاملة لاستخدام الحاسوب في التعليم، وتجدر الإشارة إلى أنّ تطوير التعليم في بريطانيا تزامن مع إنتاج البرمجيات وخاصّة معالج النصوص وغيرها، حيث أُتيحت الفرصة للمتعلّمين لاستخدام الحاسوب في مجال التعليم، ودُعمت المدارس بجميع الأجهزة اللاّزمة لتنفيذ الخطّة الوطنيّة للمعلوماتيّة وتمّ ربطها بالشبكة الحاسوبيّة، وهو ما شكّل منطلقًا لمدْرسة المستقبل التي أصبحت طموحًا للعديد من دول العالم في سعيها لتخريج جيل من القادرين على مواكبة التطوّر التقني والتكنولوجيّ[٤].

كما شهد النظام التعليمي في الصين إصلاحات منذ عام ١٩٨٥، بهدف دمج النظام التربوي باقتصاد السوق الناشئ، وقد استهدف الإصلاح القضاء على نقاط الضعف والجمود الإداريّ ونظام التعليم، وأُدخلت العديد من المتغيّرات الرئيسيّة في بنيته وإدارته وتمويله، التي كانت لامركزيّة بالنسبة للتعليم الإجباري الأساسيّ، كما تمّ إعادة تشكيل بُنْيَة التعليم الثانويّ بتعديل منهج المرحلة العليا فيه من صبغتها الأكاديميّة إلى صبغة مهنيّة تقنيّة تكون مناصفة بين التعليم العام والتعليم الفني. كما قام اليابانيون في أواخر القرن التاسع عشر بمركزة مؤسّساتهم التربويّة بهدف اللحاق بالأمم الصناعية الغربية، إلاّ أنّ قيادتهم للدور التنافسي- في عمليّة العولمة الاقتصاديّة واعتماد اقتصادهم على المنتوجات المعلوماتيّة عوضًا عن الصناعات التقليديّة، قد دفعهم إلى القيام في نهاية القرن العشرين بسلسلة من الإصلاحات بهدف تحقيق لامركزيّة النظام التعليمي، وذلك بتوفير مرونة كافية وسيطرة محليّة على مستوى المدرسة لتحفيز الإبداع والمبادرة الفردية والالتزام في أوساط الجيل الجديد، فقد استندت تلك الإصلاحات على "وثيقة مجتمع المعلومات عام ٢٠٠٠" فبدأ تجهيز وربط (١٠٠٠) مدرسة بالإنترنيت في عام ١٩٩٥ بغرض التعليم وهو الذي أسّس لفكرة "مدرسة المستقبل" [٥]كإحدى المؤسّسات التربويّة الاجتماعيّة التي واكبت تطوّر مفهوم الإدارة التربويّة اللامركزيّة.

---

(١) McGinn, N., and Welsh, T., (١٩٩٩). **Decentralization of Education: Why, When, What and How**? Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning. Retrieved on ١٣/١٠/٢٠٠٣.

(٢) أحمد سليمان بشايرة، **المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة**، ص ٥٦ .

(٣) محمّد منير مرسي، **الإدارة التعليميّة أصولها وتطبيقاتها**، ص ٢٨٨.

(٤) محمّد المخلافي ونجيب باشا، **إدخال الحاسوب في التعليم الثانوي**، ص ٢٣-٦٨ .

(٥) عبدالله الموسى، **استخدام تقنيّة المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي في دول الخليج العربية**، ص ٩١ .

وعليه فقد تعدَّدت خبرات الدول في مجال اتباع اللامركزيّة في إدارة التعليم وأدّى ذلك إلى تعدّد الاتجاهات الإصلاحيّة في تجارب لامركزيّة الإدارة التعليميّة ولامركزيّة المدْرسة، إذ مَنَحت بعض الاتجاهات الإصلاحية مزيدًا من السلطات للمدارس بما في ذلك حرية اتخاذ القرارات التي تمكّنها من أداء مهامها بفاعلية وكفاءة، ولأنه من الصعب دراسة كافة تجارب الدول في تطبيق لامركزيّة التعليم والإدارة المدرسيَّة فسوف تقتصر دراستنا على أبرزها عالميًا كتجربة الولايات المتحدة الأمريكيّة وتجربة أستراليا، والأردن ومصر والكويت في الدول العربيّة والخليجيّة.

أ- نماذج من التجارب العالميّة

١. الولايات المتحدة الأمريكيّة

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكيّة دولة حديثة قياسًا بدول مثل انجلترا وفرنسا، وقد احتلَّت مكانتها السياسيّة والعلميّة والثقافيّة والاقتصاديّة الأولى بين الدول الرأسماليّة بعد الحرب العالميّة الثانية، كما شهد التعليم فيها تطوّرات عديدة لترسيخ قواعد الحرية والديمقراطيّة والدفاع عنها، وارتبطت فلسفته بنشأة وتطوّر المجتمع الأمريكي والعوامل التي أثرت فيه، وهو يتَّسم بالتنوع والتعدّد وسِعَة النطاق، ومن أهمّ المبادئ الاستيراتيجة التي استند عليها هو أنّ التعليم مسؤوليّة من مسؤوليّات المجتمع، لذا فإن شؤونه يجب أنْ يسيطر عليها الشعب مباشرة كما ينطبق المبدأ على هيئات التعلِّيم المحليّة. وتعتبر إدارة التعلِّيم وتمويله من اختصاصات الولايات المحليّة.

تميَّزت الإدارة في الولايات المتحدة الأمريكيّة بأنّها إدارة لامركزيّة استنادًا إلى دستور ١٧٨٩ الذي استبعد الحكومة الفيدراليّة عن ضبط التربية، إلاَّ أنَّ مجموعة من التطوّرات والأحداث كإطلاق السوفيت لقمرهم الأوّل في خمسينيّات القرن الماضي والنتائج المتدّنية للتلاميذ في الرياضيات والعلوم دفعت للمطالبة بوضع معايير قومية واحدة تتعلّق بالمناهج والضبط المدرسي الذي دفع باتجاه المركزيّة فتقلّصت المناطق المدرسيّة من (١٠٠،٠٠٠) منطقة عام ١٩٥٥ إلى (١٤،٠٠٠) منطقة عام ١٩٨٨، كما أدّت التطوّرات العلميّة والاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة في الحياة الأمريكيّة إلى ظهور حاجات فنيّة وماليّة تجاوزت في حجمها قدرات المقاطعات على تلبيتها ممَّا دفع حكومات الولايات المتحدة إلى زيادة الدعم التدريجي للتعلّيم الذي بدوره أدّى إلى زيادة تدريجية موازية في سيطرتها على شؤونه فزادت سيطرة الحكومة الاتحادية على شؤون التعليم وتشكيل اتجاهه[١]، وعليه اتجهت السياسة التعليميّة إلى استحداث مبدأ التعلّيم من مسؤوليّة الولاية، ممَّا أتاح الفرصة إلى ربط السياسة التعليميّة بظروف وإمكانات كل ولاية على حِدة، باعتبار أنّ لكلّ ولاية سلطتها التعليميّة-إلا أنَّ الدستور الأمريكي أعطى للحكومة الفيدراليّة صلاحياتٍ يمكن أنْ تساعد في إحداث تغييرّات في السياسات التعليميّة وفقًا للاعتبارات القومية[٢].

بدأت لامركزيّة التعلّيم في الولايات المتحدة في ولاية نيويورك وركَّزت في البداية على لامركزيّة المناهج والتمويل ونقل السلطة لمستوى المدارس، ففي عام ١٩٧٠ ظهرت موجة الإصلاحات الأولى وبدأت لامركزيّة الإدارة لصالح المناطق واللامركزيّة السياسيّة للمجالس المجتمعيّة في بعض المقاطعات الريفية الواسعة، وفي عام ١٩٨٠ كان التركيز على المنهج الموجّه من الولاية والحق في التقوّيم الشخصي بواسطة مسؤولين من الحكومة المركزيّة، وقد تركّز النظام التعليميّ على مستوى المقاطعات في تصميم وتخطيط (كيف تُعلم) وليس (ماذا تعلم)، وهذه الإصلاحات شملت تكساس، كنتاكي، ومونيتكنيكيت، وبنسلفانيا، وفي عام ١٩٩٠ حدثت نقلة واضحة من اللامركزيّة على مستوى المقاطعات إلى مستوى

---

[١] سلامة عبد العظيم حسين، **الإدارة الذاتيّة ولامركزيّة التعليم**، ص٢٤٣-٢٤٤ .

[٢] عبد الجواد بكر، **السياسات التعليمية وصنع القرار**، ص ٣٣.

المدارس حيث تحدّد أهدافها في ضوء أهداف الولاية[١]، وقد هدفت لامركزيّة المدارس إلى تحرير الميزانية ونقلها للمدارس لزيادة تحكّم المشاركين في عمليّة التعليم في تحسّين أداء المدارس، وكان يطلق عليها أحيانًا كثيرة إدارة المدْرسة الذاتيّة، وتختلف الإدارة الذاتيّة عن اللامركزيّة من حيث كونها تؤدّي إلى نقل السلطة إلى المدْرسة، فعمليّة تطبيق الإدارة الذاتيّة في المدْرسة الأمريكيّة تؤدّي إلى تحويل الرقابة من المكتب المركزيّ للتعليم بالمنطقة إلى المدْرسة ذاتها، وهي وسيلة لمنح أفراد مجتمع المدْرسة (مدير ومعلّمين وآباء وأفراد المجتمع المحلي..) مزيدًا من الرقابة على الأداء المدرسيّ، وقد كان الهدف من هذا النمط الإداريّ زيادة فاعليّة المدْرسة في صنع وإصدار القرارات التربويّة فيما يخصّ المنهج الدراسي، والمعلّمين والتلاميذ[٢].

تدار مدارس الثانويّة العامّة الأمريكيّة من خلال تشكيل عدد من فرق العمل المدرسيَّة كفريق القيادة المدرسيَّة الذي يتولّى أمورها ويسيّر شؤونها، وفريق المناهج الدراسيَّة الذي يتولى اختيار المناهج وتنفيذها، وفريق التقويم المدرسيّ الذي يقوّم كافة ميادين ومجالات العمل الدراسيّ، وفريق مواجهة المشكلات السلوكيّةّ ويضع حلولاً لها وفق أسّس علميّة، وفريق إدارة الأزمات الذي يتولى إدارة الأزمات الطارئة التي تتعرّض لها المدرسة كالحريق أو الموت المفاجئ، وفريق التحسّين المدرسيّ الذي يضع خطط الإصلاح وتنفيذها ومتابعة التنفيذ وتحديد نقاط الضعف وإجراءات التحسّين. وتهتمّ السّلطات التعلّيميَّة بأسلوب فريق العمل داخل المدارس، وجعلت أحد متطلّبات حصول المعلّم على ترخيص لمزاولة مهنة التدريس، أو تجدّيد تلك الرخصة حسب قدرة المعلّم على العمل ضمن الفريق والتفاعل معه والاندماج فيه، كما تشارك الأسرة والمجتمع في تحديد الأهداف العامّة للمدرسة ورسم السياسات التعليميَّة الخاصّة بها، والتعرّف على برامج التعليم التي تقدّم للتلاميذ والأساليب التي يتبعها المعلّمون في التدريس، والإجراءات العمليَّة التي تقوم بها المدرسة لتحسّين مستويات أداء التلاميذ وحلّ مشكلاتهم، وإمداد المدرسة بكافّة المعلومات الخاصّة بسلوكيات أبنائهم خارج المدرسة، كما تشارك الجامعات والهيئات العلميَّة المجتمعيَّة، المدرسة بفعاليّة في برامج التحسّين والتطوير المدرسيّ، وتدريب المعلّمين وتزويدهم بكل ما هو جديد في المجال التربوي والإدارة التربويَّة[٣].

يتشكّل فريق قيادة المدْرسة من مدير المدْرسة أو نائبه وبعض المعلّمين والتلاميذ وأعضاء من أولياء الأمور والمجتمع المحلّي، وأهمّ ما يميّز فريق قيادة المدرسة هو جعل المعلّمين والمجتمع والتلاميذ يشاركون في إدارة المدرسة ويشاركون في اتخاذ القرارات الحاسمة في المدرسة، ويتعرّفون على المشكلات التي تواجهها ويساهمون بفعاليَّة في حلّها، كما يتعرّفون على احتياجات المدرسة ويقدمون المساعدات لها. كما يوجد في المدارس الثانويَّة فريق للمناهج الدراسيَّة يكون مسؤولاً عن المناهج الدراسيَّة، ويتشكّل الفريق من أعضاء من الإدارة المدرسيَّة وعدد من المعلّمين أصحاب الخبرة في المواد الدراسيَّة وأعضاء من أولياء الأمور والمجتمع المحليّ ممَّن لهم خبرات في التعلّيم، ويقوم الفريق باختيار الكتب والمقررات الدراسيَّة التي تلبّي احتياجات التلاميذ، وإعدَّاد الوسائل التعليميَّة المناسبة لهذه المقررات، وإعدَّاد الأنشطة الخاصّة بهذه المناهج ومتابعة تنفيذها[٤].

---

[١] المحرر، "تقدم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية من عام ١٩٩٠ حتى عام ١٩٩٤"، **مجلة التربية** (الكويت)، عدد ١٦، السنة السادسة، يناير ١٩٩٦.

[٢] أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية**، ص ٢٣٦-٢٣٧.

[٣] أسامة محمّد سيّد، **م.ن**، ص ٢٢٥-٢٣٣.

[٤] من الأمثلة عن الإصلاح المدرسيّ في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، مدرسة ستروجس الثانوية العليا Sturgis High School بولاية ميتشجان، والتي بدأت عام ١٩٩٠ في إجراء عمليات إصلاح وتحسين شاملة باعتماد أسلوب فريق العمل للقضاء على السلبيات كافتقاد تلاميذ هذه المدرسة إلى الثقة بالنفس وقلة الأنشطة المدرسية التي يشارك فيها التلاميذ، وظهور بعض السلبيات السلوكية لديهم، وانخفاض الأداء والتحصيل الأكاديمي عند بعضهم، وضعف المشاركة المجتمعية، وافتقاد لمعايير ثابتة في عمليات تقويم التلاميذ..الخ، شكلت المدرسة فريق عمل ركزت فيه على مشاركة التلاميذ، وأصبح كل فريق عمل داخل المدرسة يتشكل من أعضاء من الإدارة المدرسية والمعلّمين والتلاميذ، وأعضاء من أولياء الأمور والمجتمع المحلّي والكليات المحيطة بالمدرسة، وشكّل التلاميذ لهم فريق قيادة التلاميذStudent Leadership Team، وفي خلال ستة أعوام من العمل الدؤوب ارتفعت مستويات الجودة من الأداء في العديد من المجالات مثل مهارات الاتصال والمهارات العملية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات حلّ المشكلات، وزيادة الشعور بالانتماء للمدرسة، وزيادة قدرة التلاميذ في التعامل مع التنوع والاختلاف الثقافي وتحمل المسئولية. (للمزيد أنظر كتاب: **اللامركزيّة في التعليم: رؤية جديدة** لسلامة عبدالعظيم حسين وآخرين، ص ١٠٧).

٢. أستراليا

تعتبر أستراليا أكثر الدول تعدّدية حيث ينتمي أكثر من ٣٠% من المواطنين إلى أصول غير محليّة، وعلى الرغم من تأثّر النظم التعليميّة بكلا النموذجين الأمريكيّ والإنجليزيّ، إلاّ أنّ أستراليا قاومت التغيير واستمرت في مركزيّة السلطة على مستوى الدولة، وقد تعدّدت محاولاتها إلى تحقيق لامركزيّة التعليم ونقل السلطة إلى الهيئات المحليّة، لكنها لم تحقق النجاح المطلوب حتى بدء السبعينيّات من القرن الماضي حين ظهر مفهوم لامركزيّة التعليم الجديد للمناطق المحليّة من خلال توزيع السلطة على مستوى المدرسة والمشاركة المجتمعيّة في إدارتها كثقافة جديدة في نظم المدرسة الاستراليّة. في عام ١٩٩٢ انتخبت حكومة جديدة وكان التعليم على قمة أولوياتها من أجل التغلّب على مشكلات التعليم الكثيرة، فقد كانت معظم المدارس الحكوميّة خاضعة إلى سلطة الولايات، وكان التعليم فيها ضعيفًا ومخرجاته متدنّية، غير أنّ التغيير الذي جرى، حدث بصورة سريعة وكبيرة اعتمادًا على الدعم الحكوميّ والمجتمعيّ، خصوصًا وأنّ أغلبه ركّز على مشروع تطوير التعليم وطرائقه[١].

يتكوّن اتحاد كومنولث أستراليا من ست ولايات، تختص كل منها في الإشراف الفنيّ والإداريّ على شؤونها التعليميّة وذلك من خلال أقسام التربية والتدريب الموجودة فيها والتي تعتبر السلطة الإجرائية لتنفيذ السياسة التعليميّة، كما تقوم سلطات المجالس المحليّة بالإشراف والمتابعة للمدارس المحليّة، ولا يوجد دور للمحكمة الفيدراليّة في عمليّات الإشراف الفني والإداري فيما عدا الإشراف على بعض مدارس المقاطعات والمناطق الريفية النائية والقوات المسلّحة والتعليم العالي[٢]. ونتيجة لصدور تقرير كارميل **Karmel** عام ١٩٧٣، والذي أكّد ضرورة تقلّيل حدّة الرقابة المركزيّة على العمليّات الإداريّة والفنيّة التي تدور في المدرسة، لضمان فاعليّة التعليم المدرسي، فقد تمّ توجيه الموارد لتلبية الاحتياجات التعليميّة، ومشاركة الآباء والمعلّمين في صنع القرارات الخاصة بتلك الموارد، ومنح الاستقلاليّة الذاتيّة للمدارس في إدارة شؤونها حسب إمكاناتها المادية واحتياجاتها[٣].

يُقصد بالإدارة الذاتيّة في المدرسة الأسترالية تفويض صلاحيات فعليّة لمدير المدرسة، مثلاً باختيار هيئة التدريس واستخدام اللامركزيّة بشكل كامل لموازنة المدرسة، التشريع بنقل صلاحيات فعليّة إلى المجتمع المحلي، مثل اختيار المنهج المناسب، وتطوير نظام محاسبي قوي يقوم برسم حدوّد استقلاليّة المدرسة، كما يتضمّن توجيه المنهج لتحسين تعليم الطلاب، والتخطيط والتنفيذ وتحمّل المسؤوليّة، وايجاد نظام للتوازن بين متطلبات واحتياجات المجتمع المحلي وصناعة القرارات الديمقراطية والشاملة، ومباشرة إدارة المصادر وزيادة الكفاءة، والتأثير في توجيه المنهج، وبذلك تكون هذه الإدارة الذاتيّة للمدرسة الاسترالية عبارة عن طريقة لتحسّين التعليم ونوعيته، وذلك بنقل سلطة اتخاذ القرار من الولاية ومكاتب المنطقة إلى المدارس، وهذا يعني اعطاء صلاحيات اتخاذ القرارات إلى المديرين والمعلّمين والآباء والتلاميذ، ويكون لهم دور أكبر في عمليّة التعليم بما لهم من صلاحيات حول الموازنة والمنهج والموظفين. وأوضحت نتائج الدّراسات أنّ اتباع هذا النمط من الأسلوب في المدارس أدّى إلى تطوير إدارة التعليم بأستراليا والتي تمثلت في لامركزيّة القرارات الخاصّة بالمناهج الدراسة واستخدام الموارد ونقلها إلى المدرسة والمجتمع المحلي، وتحديد سياسات وأولويات وأطر عامة للمحاسبية من قبل السلطات المركزيّة تعمل كخطوط إرشادية على ضوئها يتمّ صنع القرار داخل المدرسة وتشجيعها على تقبل التطوير والاستعداد لصناعة القرارات التشاركيّة والتخطيط الطويل والقصير المدى، والتقويم الكلي للمدرسة ومحاسبتها أمام المجتمع المحلي والسلطات المركزيّة على تحقيقها الأهداف التعليميّة، وعلى أولويات التعليم[٤].

---

(١) Department for Education and Children's Services, Annual Report for Children's Service, South Australia,(http://www.schooler.google.com ١٩٩٦-١٩٩٧).

(٢) Brenton Wrigbt,Children's Service Office Annual Report, South Australia ١٩٨٦. P. (see: http://www.schooler.google.com)

(٣) أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص ٢٦٦.

(٤) أسامة محمّد سيّد، **م.ن**، ص٢٦٧

ب- نماذج من الدول العربيّة والخليجيّة

من ناحيتها شرعت البلدان العربيّة مع بروز العولمة للبحث عن سياسات جديدة لتطوير أنظمتها التربويّة، لكي تصبح أكثر قدرة على بناء مجتمعاتها ومواجهة متطلباتها وتحدياتها، كما حدث في دول المشرق العربي وغيرها، فاتجه بعضها في عقد الثمانينيّات نحو اللامركزيّة وأخذ بعضها بتقسيم البلاد إلى مديريات ومناطق تعليميّة مع الإبقاء على سلطة صنع القرارات في مركز وزارات التربية والتعليم مما أحدث تحوّلات جوهريّة في النظم الإداريّة والتربويّة، وقد شهد نظام التعليم في السودان إصلاحات عام١٩٨٠بسبب استحداث نظام للحكم المحلّي، فأصبحت إدارة التعليم من اختصّاص سلطات الحكم المحلّي وترتّب عليها لامركزيّة الإدارة التعليميّة وتوزيع اختصّاصاتها، فأصبح التعليم الابتدائي والمتوسط وتعيين المعلّمين وعقد الامتحانات من اختصاص كل إقليم محلي دون الرجوع إلى السلطة المركزيّة، لكن بقى التعليم الثانويّ والعالي وإعداد المعلّمين وتطوير المناهج من اختصّاص السلطة التعليميّة المركزيّة[١]، أمّا سوريا التي أخذت إدارتها التربوية شكلاً تقليديًا قوامه جهاز مركزيّ يضع خطط التعليم ويشرح النظم والمناهج ويوفر له المعلّمين والمدارس والإداريين ويضبط التعليم وفق أنماط محددّة، لكنه أعيد النظر بالهيكل التنظيميّ لمديريات التربيّة في أوائل السبعينيّات وزودت بالكفاءات، والتوجه نحو تدعيم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة في ١٩٨٠، فتم تفويض المحافظين ومديري التربيّة والتعليم ببعض الصلاحيات كتعيين المعلّمين وإجراء التنقلات، وتطبيق مركزيّة التوجيه والتخطّيط الفنيين ولامركزيّة التنفيذ والإدارة، باستثناء الجانب المالي من هذا التغيير، كما تطوّرت خلال العقدين الأخيرين الأجهزة الإداريّة في المركز والمناطق التي شاركت في وضع الخطة التربويّة وعدم اقتصارها على التنفيذ[٢].

١. الأردن

تأسسّت الدولة في الأردن عام ١٩٢١، وفي عام ١٩٣٣ تأسس أوّل مجلس تعليم توسعت إثره العمليّة التعليميّة وتوحّدت مناهجه في المدارس الحكوميّة، لكنه ظلّ خاضعًا للقوانين والأنظمة والتعليمات العثمانية حتى عام ١٩٣٩، حين استبدلت الأنظمة بإنشاء وزارة للمعارف كما وضع نظامًا لها ينصّ على إدارة الخدمات التعليميّة والتربويّة، بما تتضمنه من تفتيش للمدارس، واختيار الموظفين، والإداريين المحليين، وتشكيل لجان التربية والتعليم في المناطق البلدية والقروية. وظل التعليم يسير على النظام البريطاني منذ ذلك الوقت وحتى تعديل الدستور عام ١٩٥٢، الذي نص على إلزاميّة التعليم ومجانيته، وتأسيس المدارس والإشراف عليها. ومع صدور أوّل قانون خاص بالتعليم رقم (٢٠) لسنة ١٩٥٥، تحددت مهام وزارة المعارف الأساسيّة، وجرى تعديل على القانون في ١٩٦٤ وتضمن فلسفة التربيّة وأهدافها الرسميّة وأهداف كل مرحلة من مراحل التعليم على حده، كما تناول تحديد كفاءات الإداريين والمعلّمين والموجّهين التربويين[٣].

اتخذت الدولة التوجه نحو اللامركزيّة في إطار الإصلاح التربوي منذ الخمسينيّات، إلى أن بدأت النقلة النوعيّة عام ١٩٦٧ بتقسيم البلاد إلى ست مديريات للتربية مع بقاء سلطة صنع القرارات في مركز الوزارة، وتضمن هذا التوجه سن قانون التربية والتعليم لعام ١٩٦٤، وقد اقتصر في البداية على إيجاد وحدات إداريّة أصغر، إلا أنّ وزارة التربية والتعليم ظلّت تحتفظ بدورها القياديّ في صنع القرارات، وتتحمل المسؤوليّة الكاملة عن التعليم وبناء المدارس والإشراف عليها وإدارة جميع مراحله وتمويلها من موازنة الدولة العامّة، ويرى أحد الباحثين أنّ ما حدث قد حقّق درجة من درجات اللامركزية في تنفيذ

---

[١] محمّد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، ص٢٨٠-٢٨٦، ٢٧١.

[٢] رشيد خالد راشد منصور، "**المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات الضفة الفلسطينية**"، ص٧٠.

[٣] إبراهيم ناصر، **مقدمة في التربية**، ص ٢٠٣-٢١٤.

ومتابعة السياسات والبرامج التربويّة المقرة من الوزارة، وقَلَّلَ من الإشراف والرقابة على سير التدريس[١]، وفي سياق مواجهة تحديات العصر، جرت عمليّة تقييم لأوضاع التربية بهدف تطوير وتحسين المستوى التعليمي عام ١٩٨٥، فتكوّنت اللجان الفنية المتخصصة لدراسة الواقع التربويّ، وانتهت إلى جملة من التوجّهات والقرارات، لرسم سياسة تربويّة تعليميّة تساير العصر.

في عقد الثمانينيّات ربطت الخطّط التربويّة وبرامجها بخطط التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة للأعوام (١٩٨٠-١٩٨٥) و(١٩٨٦-١٩٩٠)، فبدأ الاهتمام بتعليم العلوم والتكنولوجيا وبخاصة الحاسوب، والتوسّع في مجال التقنيات التربويّة، كما عقد في ١٩٨٧ المؤتمر الوطني للتطوّير التربويّ الذي أوصى باتباع سياسة تربوية أردنية، تقوم على المرتكزات الدستورية وتتمثّل فلسفة قانون التربية والتعليم رقم (٢٧) لسنة ١٩٨٨. مثّلت هذه المرحلة قفزة نوعيّة في سياق التطوير باستخدام مفهوم اللامركزيّة في التنظيم الإداريّ الأردنيّ، حيث أنشئت اثنتا عشر مديرية في عام ١٩٨٧ تشرف كل منها على بعض المهام المركزيّة، وخمس مديريات عامة للتربية والتعليم عرفت "بمديريات التربية"، كل مديرية منها مسؤولة عن إدارة عدد من مكاتب التربية والتعليم، كما حدّد لها المهام والواجبات والمسؤوليات لأعمال أجهزة وأقسام الجهاز المركزيّ وأجهزة مديريات التربية، إضافة إلى تفويض بعض الصلاحيات لها من الوزير والأمين العام إلى مديري التربيّة ومديري المدارس[٢]. ولمواكبة التطوّرات العالمية وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، صدر في عقد التسعينيّات قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ متضمّنا تنفيذ المرحلة الأولى من خطة التطوير التربويّ (١٩٨٨ - ١٩٩٥) التي ركّزت على التطوير الكمي لعناصر النظام التربويّ وفعالياته، والمرحلة الثانية (١٩٩٦-١٩٩٩) التي سعت إلى التطوير النوعي بمنح المزيد من التسهيلات التربويّة وإعادة النظر في وظيفة الإدارة المدرسيّة وما تقوم به من عمليّات تعليم وتعلّم، بهدف مواكبة التطوّرات والمستجدات وتحقيق الرؤية المستقبلية والأهداف المحددة لمؤسسة المدْرسة، ومن ثمّ أعيد النظر في العمليّات التعليميّة ووضع لها رؤية جديدة تمكنها من التكيف مع المستجدات والتعامل معها والاستفادة منها، والمساهمة بتزويد العاملين والتلاميذ بالمعارف والمهارات التي تلبّي طموحات واحتياجات المجتمع، والنظر إلى الصعوبات التي تعاني منها المدرسة من أجل إحداث التغيير، وهو ما جعل المخطّطين التربويين وصنّاع القرار يرسمون إستراتيجية من خلال تحديد أهداف واضحة لإحداث التغيير المطلوب في المدرسة، وتحديد مدة زمنية لذلك بإشراك مؤسّسات المجتمع[٣].

في عام ٢٠٠٠ نُفّذت عملية تقوّيم، وأُعدَّت خُطّة خَمسية لقطاع التربية والتدريب للأعوام (١٩٩٩ - ٢٠٠٣) تضمّنت برامج وأهداف ومشاريع في إطار الخطّة العامّة للتنميّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، ووضع مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة من (٢٠٠٣-٢٠٠٨)، والذي حدث من خلاله تجديد للمهمات الرئيسة لوزارة التربية والتعليم تتعلّق بالتخطيط الاستراتيجيّ ووضع السياسات العليا بمساهمة مجالس ولجان متخصّصة ومشاركة مجتمعيّة، فضلاً عن تنفيذ التقوّيم النهائي للخطط والبرامج التربويّة الشاملة، وتفويض مزيد من الصلاحيات الإداريّة والماليّة لمديريات التربية ولإدارة المدرسة، كما شمل التطوير التخطيط للبرامج التربويّة والتعليميّة على مستوى المديريّة، والإشراف على متابعة مختلف الشؤون التربويّة والإداريّة المتصلة بمجموعة مدارسها، إلى جانب تقويم أداء المدارس ووضع الخطط المشتركة لتطويرها ودعم

---

[١] رشيد خالد منصور، **"المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات الضفة الفلسطينية"**، ص٦٩.

[٢] رشيد خالد راشد منصور، **م.ن.**، ص٦٩.

[٣] خليل الحدري، "نظام التربية والتعليم في الأردن"، (أنظر الموقع الإلكتروني: **http://uqu.edu.sa/page/ar/٩٨٩٣١**).

التنافس الإيجابي فيما بينها وتعزيزها. أما على صعيد الإدارة المدرسيّة، فقد أصبحت مسؤولة عن قيادة التغيير عبر مهامها في إعداد الخطط التطويرية للمدرسة، وتنظيم برامج النمو المهني المستدام للعاملين، وبناء علاقات شراكة حقيقية مع مؤسّسات المجتمع المحلّي بما يحقق المنفعة المتبادلة والاستثمار الأمثل، ما يعنى أنّ الإجراءات السابقة قد خفضت من مركزيّة اتخاذ القرار التي اختصّت بها الوزارة، لاسيمّا مع إنشاء مديريات التربية والتعليم ومشاركة المواطنين في شؤون المدارس، وخطط تطوير الإدارة التربويّة، والإدارة المدرسيّة وبلورة القيادة التربويّة، وإعداد التربويين القادة بكافة المستويات، وإعداد المعلّمين لتلبية الحاجات المهنيّة للمعلّم، ووضع الإجراءات التنفيذية لذلك، إلا أنّ التوجه نحو اللامركزيّة المدرسيّة في إطار لامركزيّة العمليّة التعليميّة والتربويّة لامركزيّة لا يزال مقيدًا بطبيعة النظام السياسيّ المركزيّ للدولة[١].

٢. مصر

تأسّست إدارة التعليم في مصر على أساس المركزيّة التامة منذ نشأة التعليم العام من القاهرة، برغم المحاولات المتعدّدة لتخفيف حدّة المركزيّة في الإدارة، ويعتبر إنشاء مجالس المديريات خطوة نحو لامركزيّة الإدارة في مصر، ففي ١٩٠٩ صدر القانون رقم (٢٢) بشأن مجالس المديريات حيث منحت سلطات واسعة من الإدارة المحليّة – إلا أنّها لم تنجح في إدارة التعليم محليًا، وبدأت الحكومة في عام ١٩٣٩ بإنشاء المناطق التعليميّة فقسّمت القطر إلى ست مناطق تعليميّة وقد زاد عددها إلى عشر مناطق في ١٩٤٥، وفي عام ١٩٥١ وصل عددهم إلى ١٩ منطقة تعليميّة، إلا أنّ وزارة المعارف استمرت تستأثر بكل السلطات ولم تتنازل عن أي شيء للمناطق التعليميّة؛ فقد كانت تَرْجَع لها في كل صغيرة وكبيرة وتقوم الوزارة بالأعمال كافة، وفي عام ١٩٧٢ قسّمت بعض مديريات التربيّة والتعليم ببعض المحافظات إلى إدارات تعليميّة لتخفيف العبء وتسهيل العمل، وفي عام ١٩٧٤ عُمم التقسيم في باقي المحافظات[٢].

في عام ٢٠٠١ بدأ تطبيق "برنامج اللامركزيّة في الإسكندريّة" مع الوكالة الأمريكيّة للتنمية الدوليّة وهو مشروع سعى إلى خلق شراكة بين المعلّمين والإداريين والمجتمع المحلّي من خلال لجان محليّة، وفي تطبيق لامركزيّة الإدارة بتعديل السياسات والإجراءات، وفي نقل السلطة والمسئوليّة إلى مستوى المدْرسة وتنظيم أحدث برامج التدريب على أصول التدريس والنظم التعليميّة، ويستمر البرنامج التجريبي لمدة أربع سنوات ويغطّى مبدئيًا ثلاثين مدْرسة قائمة بالمراحل الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة في المناطق الفقيرة، كما بادرت وزارة التربية والتعليم بتفويض السلطة لمحافظ الإسكندرية لمساندة تنفيذ البرنامج فأوكلت له سلطة تعبئة الموارد من المجتمع المحلي والمرونة في الإنفاق، وتستخدم الموارد المالية في إصلاح العمليّة التعليميّة ومنح حوافز للعاملين وفي التدريب، وفي عمليّات إصلاح وصيانة الأجهزة والأثاث وفي تنظيم حملات التوعية، وتم في ٢٠٠٣ الاتفاق على تكرار البرنامج في ٦ محافظات أخرى، إضافة إلى مشروع تطوير التعليم في محافظة قنا عام ٢٠٠٤، فكل ذلك يوضحّ محاولات مصر لتطبيق اللامركزيّة في الإدارة التعليميّة بسبب تعدّد الوظائف الواقعة على عاتق وزارة التربيّة والتعليم بعد انتشار النظم الديمقراطيّة وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم[٣].

---

[١] خليل الحدري، "نظام التربية والتعليم في الأردن"، (أنظر الموقع الإلكتروني: **http://uqu.edu.sa/page/ar/٩٨٩٣١**).

[٢] أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة**، ص ١٣٢-١٣٤، وص١٣٥-١٣٩.

[٣] سلامة عبدالعظيم حسين، وعبد الحميد عبد الفتاح شعلان، **اللامركزيّة في التعليم:** رؤية جديدة، ص ٦٦-٧٧.

وعليه فالتحوّل إلى اللامركزيّة في قطاع التعليم يعني إشراك السلطات المحليّة في تطوير المناهج الدراسيّة وتوريد الكتب المدرسيّة، والإدارة والرقابة، وقضايا إدارة الموارد البشرية، ومشاركة المجالس المدرسيّة وممثلي المجتمع المحليّ في صنع القرارات المتعلقة بأداء المعلّمين والرقابة المالية، إضافة إلى أنّ يكوّن المعلّمين أنفسهم قادرين على اتخاذ قرارات فردية بشأن محتوى الدروس وأساليب التدريس مادامت تتمشّى مع المنهج الدراسي، وهكذا يجب أنّ تكوّن المجتمعات المحليّة حرّة في تصميم المناهج التي تتوافق مع جوهر المناهج القوميّة التي يكوّن محتواها عاما لكل المدارس، كما يقتضي الأمر تخصيص موازنات التعليم العام لصالح التعليم قبل الجامعي، وأنّ يفُصح عن نتائج المدارس ويوضع نظام لمكافئة المدارس ذات الأداء العالي، وأن تتخذ إجراءات خاصّة لمساندة المدارس ذات المستوى المتدنّي[١]. كما أوصى مجلس الشورى بتوفير إدارة مدرسيّة تتمتّع بالمرونة والديناميكيّة تقوم على مركزيّة التخطيط ولامركزيّة التنفيذ والتقويم والعمل بروح الفريق لكي تنجح العمليّة التعليميّة إداريًا، وأنشيء المجلس الأعلى للتعليم على مستوى المحافظة ومجلس أمناء للمدارس للمساعدة في إدارة وتسيير العمليّة التعليميّة.

عند مقاربة تجربة تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، سنجد أنّها استندت إلى القرار الوزاري رقم ٥٨٣ بشأن اللائحة الداخلية لتنظيم العمل وإدارته بمدارس برنامج تطوير التعليم الصادر في ٢٠٠٣ والذي عدّل في ٢٠٠٥. فقد أوضح صلاحيّة المدرسة في صياغة رؤيتها المستقبلية ورسالتها في ضوء أهدافها والمرحلة التعليميّة وأهداف برنامج تطوّير التعليم، كما بيّن مسؤوليّات واختصاصات وصلاحيات القيادة المدرسيّة المتعلقة باللائحة الداخلية لتنظيم العمل وإدارته بمدارس تطوير التعليم بهذه المدارس مع تحقيق اللامركزيّة وأبرزها، تنفيذ الخطة الاستيراتيجية لتطوير المدرسة من خلال برنامج تربويّ يتيح فاعليّة التدريس وتحقيق نمو متوازن للتلاميذ من خلال المواد الدراسيّة والأنشطة التربويّة، والتأكّد من فاعليّة التعليم والتعلّم ومراقبة جودة طرق التدريس ومستويات تحصيل التلاميذ، وقيادة العاملين وإدارتهم وتحفيزهم وتطوير قدراتهم والارتقاء بمستوى الأداء وفقًا لمعايير مقنّنة ومتعارف عليها، وتدريب الموارد البشرية بما يتفق مع الخطّة الإستيراتيجيّة لتطوير المدرسة، إضافة إلى تحقيق مشاركة مجتمعيّة، وإشباع حاجات الطلاب بالتعاون مع أولياء الأمور[٢].

كما تتمثّل صلاحيات قيادة المدرسة اللامركزيّة بتوزيع الاختصاصات على العاملين حسب الوصف الوظيفيّ وتطبيق مبدأ المحاسبة، والتفويض في أداء بعض الاختصاصات والأعمال المدرسيّة مع عدم الإخلال بمسؤوليّة صاحب التفويض، وتكوين مجموعات عمل وتكليفها بمهام وصلاحيات محدّدة والعمل فيها بروح الفريق الواحد وإعطاءها الصلاحيات المناسبة، فضلاً عن تشكيل مجموعات تقوية وتنظيم برامج دراسيّة لرفع مستوى التلاميذ، وتكوين لجنة تنمية الموارد المالية للمدرسة بمشاركة مجتمعية فعّالة، مع الحرص على تنمية العاملين مهنيًا وتقييمهم واختيار من يتم ترشيحهم من جهة الاختصاص بالمديرية أو الإدارة التعليميّة، وتشجيعهم على استخدام طرق وأساليب تدريس حديثة، وتوظيف وحدة التدريب والتقويم لأدائهم بصفة دورية، وقد أجاز القرار للمدارس إضافة أو تعديل أو تطوير بعض المواد ومنحت لها حرية تطبيق طرق تدريس تناسب المرحلة التعليميّة، كما أتيح للمدرسة التوسّع في استخدام الموارد والصرف منها، وحريّة التصرف في كافة الحسابات الموجودة بدون الحصول على أي موافقات من خارجها بما يحقق أهداف الخطة المعتمدة[٣].

---

[١] **تقرير التنمية البشرية الوطني**، ٢٠٠٤، القاهرة، (أنظر الموقع: **http//www.undp.org.eq**).

[٢] أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية**، ص ٤١٣.

[٣] أسامة محمّد سيّد، **م.ن**، ص ٤١٥-٤٢٣.

وبرغم ما سبق خَلُصَت نتائج تقويم التجربة إلى أنّ الإطار التشريعي الذي يحكم إدارة التعليم في مصر هو قانون الإدارة المحليّة الذي لا يتيح، بحكم مسماه وجوهره، منح المحليات السلطات الكاملة لاتخاذ القرارات المصيرية التعليمة التي تمثّل التوجّه الفعلي نحو لامركزيّة التعليم ومؤسّساته ومنها المدرسة، إضافة إلى انخفاض الوعي العام وضعف المشاركة المجتمعيّة، أمّا أبرز التحدّيات التي تواجه لامركزيّة المدرسة برغم منحها الصلاحيات، هو ضعف قدرتها على التخطّيط الاستيراتجي، وامتناع المديرين من تفويض سلطاتهم لأداء بعض المهات الإداريّة وضعف قدرتها على إدارة ذاتها، بسبب ضعف تصميم البرامج التعليميّة، وغياب مبدأ المحاسبة وعدم توافر صلاحيات للمدرسة حول المناهج الدراسيّة تمنع المعلّمين من استخدام أساليب وطرق حديثة للتدريس[١].

٣. الكويت

يؤرَّخ للتعليم في الكويت إنشاء المدرسة المباركية عام ١٩١٢، وتوالى بعدها إنشاء المدارس منذ عام ١٩١٧. لقد واجه التعليم نكسة خطيرة في أوائل الثلاثينيّات بسبب كساد سوق اللؤلؤ، والأزمة الاقتصادية العالمية عام ١٩٣١، وعدم القدرة على تمويل التعليم وإغلاق العديد من المدارس حتى عام ١٩٣٦، حين بادر تجار الكويت بالاتفاق مع الحكومة على فرض ضريبة خاصّة للإنفاق على التعليم وتشكيل أوّل مجلس للتعليم عام ١٩٣٦ أطلق عليه "مجلس المعارف" الذي استمر في تسيير شؤون العمليّة التعليميّة حتى عام ١٩٦١[٢]، وقد سار النظام التعليمي منذ بداياته الرسميّة في الثلاثينيّات وحتى بداية الثمانينيّات على مبدأ مركزيّة التخطيط والتنفيذ، لاعتبارات كثيرة أهمّها صِغَر الرقعة الجغرافية للدولة وقلّة عدد السكان وعدم وجود عدد كبير من المدارس والمراكز التعليميّة بحيث يَصْعُب إدارتها من قبل وزارة التربية.

مع استمرار النمو والتطوّر وارتفاع عدد التلاميذ وعدد المدارس والمدرّسين والإداريين والخدمات المساندة، وصدور المرسوم الأميري عام ١٩٦٢ رقم (٢) القاضي بإعادة تنظيم الوزارات في مرحلة استقلال الكويت، استحدث العديد من الإدارات والمراقبات إلى أن تطوّر التنظيم الهيكلي عام ١٩٦٦، وشُكّلت لجنة تعديل المناهج في المراحل الدراسيّة كافة، كما طبّق التعليم الإلزامي بقانون رقم (١١) ١٩٦٥، وجرى تعديل طفيف على التنظيم الهيكليّ للوزارة ١٩٧١، وفي منتصف السبعينيّات، ونتيجة للتوجّه العام للدولة نحو تطوير كفاية الإدارات الحكوميّة، بدأت وزارة التربية والتعليم التفكير في إجراء نقْلَة نوعيّة في إدارة خدماتها التعليميّة عن طريق اعتماد مبدأ يقوم على مركزيّة التخطّيط ولامركزيّة التنفيذ، فشكلت لجان تطوير المناهج حسب احتياجات وظروف المجتمع الكويتي، صدر قانون التعليم العام عام ١٩٧٨ وشكّل بناءً عليه المجلس الأعلى للتعليم وسنّ التشريعات واللوائح التنظيميّة المتصلة بشؤون التعليم العام والتجديدات التربويّة كنظام المقررات في مدارس التعليم الثانويّة ونظام الوحدات في تأليف الكتب، للإرتقاء بالمستوى العام للتعليم، واستهداف العناية بإعداد المعلّم وربط البرامج التعليميّة باحتياجات المجتمع ومواجهة التوسّع المرتقب في الخدمات التعليميّة وتحسين الأداء[٣].

كما صدر قرار وزاري بإنشاء المناطق التعليميّة في ١٩٨١، حيث تمّ توزيع الاختصاصات بين ديوان الوزارة والمناطق وفقا لتوجّه عام يقوم على قَصْر- دور أجهزة الوزارة على التخطّيط والتوجّيه والإشراف والمتابعة دون التنفيذ الذي ينقل كاملاً إلى المناطق بعد تعزيزها بالكفاءات اللازمة وفقًا لحاجتها، وسميت أوّل منطقة تعليميّة بمنطقة الأحمدي، وحدّد القرار

---

[١] سلامة عبدالعظيم حسين، وعبد الحميد عبد الفتّاح شعلان، **اللامركزيّة في التعلّيم:** رؤية جديدة، ص ٦٧-٧٩.

[٢] عبدالرحمن أحمد الأحمد وآخرين، **التعلّيم العام في دول مجلس التعاون الخليجي:** دراسة مقارنة، ص ٧٣١-٧٣ و٧٩٩.

[٣] الحسن بن محمّد المغيدي، **التعلّيم في دول الخليج العربي**، ص ٢٤١-٢٥٨.

صلاحيات مديري المناطق التعليميّة من خلال صلاحيات مدير المنطقة التعليمية التي شملت معظم العمل التنفيذي للحركة التربويّة في مسيرتها من خلال الخلايا الرئيسة متمثلة في المدارس، بدءًا من تحديد احتياجات المنطقة من المدارس وانتهاءً بتقويم العمل التربوي فيها مرورًا بمتابعة تزويد المدارس باحتياجاتها ومتابعة العمل التربويّ بها وتقديم كل الخدمات المصاحبة له[١]، وبذلك أصبحت إدارة التعليم من وجهة النظر الرسميّة إدارة لامركزيّة بحسب خمس مناطق تعليميّة وهي، منطقة الأحمدي والجهراء والفروانية والعاصمة وحولي.

ومنه سعت الإدارة المدرسيّة في هذا التنظّيم الوزاري إلى تحقيق الأهداف التربويّة المحدّدة في ضوء المنهج المنبثق عن سياسة تعليميّة واضحة في إطار المجتمع، ومن أبرز أعمالها، حسب الوثائق الرسميّة، بناء شخصية التلميذ علميًا وعقليًا وجسميًا وتربويًا وثقافيًا واجتماعيًا ونفسيًا، وتوفير النشاطات المدرسة وتنظيم الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة، والإشراف على تطبيق ومراقبة الأنظمة والقوانين التي تصدر من الإدارات العليا المسؤولة عن التعليم، والإشراف على العمل وتوزيعه مع التوجيه والمراقبة والمتابعة والتقييم وتحديد المسؤوليّات، وقد حددّت كتيب التنظيم المدرسي للوزارة في عام ١٩٧٥ صلاحيات الإدارة المدرسيّة والهيئة الإدارية، وربطها بالمنطقة التعليميّة في مجالات كثيرة، لكنها في الوقت نفسه تسير أعمالها بالاتصال المباشر بجهة الاختصاص مما يعطيها مجالاً مرنًا للحركة ويحقّق لها نوعًا - ولو محدود- من الاستقلال الذاتي. فالإدارة المدرسيّة هنا تمثّل مستوى من مستويات الوحدات التنفيذية للإدارة التربوية، وتتأثر بمفاهيمها وأنماطها وأساليب عملها بالنمط العام لإدارة التعليم، الذي تنعكس خصائصه على ممارساتها وأنواع القيادة التعليميّة والإداريّة والفنيّة فيها، وتتكفّل الدولة بالإنفاق على التعليم العام، الذي أوضحت إحدى الدّراسات أنّ نسبته عالية قياسًا لما ينفق على وزارات أخرى، وذلك، بسبب التوسّع في التعليم وتنويعه على المستويات كافة، وتحسّين وتطوير الخدمة التعليميّة، إذ مثلت موازنة التعليم في الكويت عام ١٩٨٢ (٩,٦%) من الموازنة العامّة مقارنة باليابان التي أنفقت (٢٠,٧%)[٢].

بدأت مسارات تنمية وتطوير الإدارة التربويّة والمدرسيّة مرحلة جديدة بعد تحرير الكويت عام ١٩٩١في إطار مسارات التجديدات من أجل التعمير والتنمية في الكويت وتجويد النظام التربوي وتبلورت التوجهات والأولويّات التي سجّلت في وثيقة أرسلت إلى اليونسكو في مجال التعاون والتنفيذ إذ ركّزت على أربعة مجالات تتعلق بتطوير تعليم العلوم والتكنولوجيا والإنتاج بربط المناهج بالعمل، وبتطوير الإدارة التربويّة عامة والإدارة المدرسيّة بخاصة ومنح المدرسة كوحدة تربوية مسؤولية مزيدًا من الصلاحيات التي تمكّنها من إدارة مواردها البشرية والمادية بقرار من العاملين، من دون أنّ يحرمها الاتصال والتواصل مع الإدارة المركزيّة والمدارس الأخرى لتبادل الخبرات وتنسيق الجهود وتحديد مجالات العمل المشترك، فضلاً عن توسيع قاعدة المشاركة لكل المعنيين وينهي تركيز السلطة ويمنح المؤسّسات التربويّة صلاحيات تنميّ الشعور بالمسؤولية "للمدرسة كوحدة تربويّة متكاملة على سبيل المثال"، والاهتمام بنوعية المعلّمين وإعدادهم وتدريبهم ومنحهم فرصة إبداء الرأي فيما يخصّهم، والموجهين وتوجهاتهم والمناهج وغيرها، واتخاذ كافة الوسائل في التنظيم والمناهج وطرق التدريس ومناخ الإدارة المدرسيّة بما يشجّع على مزيد من مشاركة المتعلم في شؤون تعليمه ومدرسته وإبداء الرأي في علاج المشكلات المتصلة به والوعي باتجاهات مجتمعه وأولوياته. أما المجال الثالث فيتعلّق بتطوير الكتاب المدرسي، والرابع بإعداد معلم المجالات العملية في التعليم العام[٣].

---

[١] محمّد المسيليم وجاسم العبد الهادي، "ايجابيات وسلبيات التوجّه نحو اللامركزية في نظام التعليم العام في الكويت: دراسة ميدانية"، **مجلة التربية** (الكويت)، عدد ٩و١٠، السنة الثالثة، يوليو-ديسمبر ١٩٩٢، ص ١٠٤ و١٠٥.

[٢] عبدالرحمن أحمد الأحمد وآخرين، **التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي**: دراسة مقارنة، ص ٨٠٧-٨١٠.

[٣] يوسف عبد المعطي، "الحركة التربوية في الكويت بين الأسر والانطلاق"، **مجلة التربية** (الكويت)، عدد٦، السنة الثانية، أكتوبر-نوفمبر-ديسمبر ١٩٩١، ص ٣٩، ٤٤-٤٥ و٥٥-٥٦.

أعقبها صدور القرار الوزاري رقم ١٩٨٩/١٩٠ المتعلّق بنظام الإدارة المدرسيّة في مدارس التجربة والعمل به اعتبارًا من العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١ في مدرستين في كل مرحلة تعليميّة أحدهما للبنين والأخرى للبنات في كل منطقة تعليميّة وتتحمّل مسؤوليّة تنفيذ المشروع لجنة وزاريّة. يتشكل الهيكل الوظيفيّ للإدارة المدرسيّة في هذا النظام من مدير ومساعد يتبعه أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة، ومن المجالس المدرسيّة التي تتكوّن من مجلس إدارة المدرسة واللجان الفرعية منه، ومجلس الآباء والمعلّمين، ومجلس التلاميذ، كما يتضمّن النظام الجديد للإدارة المدرسيّة شرحًا لمهام الإدارة المدرسيّة وأبرزها في الاتجاه التربويّ، الإحاطة وتبنيّ الأهداف العامّة للتربيّة وأهداف المرحل التعليميّة والمقررات الدراسيّة، وفي تجاه التلاميذ، تزويد المتعلم بالقدر الأساسي من المعارف والاتجاهات والمهارات ومساعدته على تكوين سمات شخصيته والتعرّف على مستوى تحصيله الدراسي من خلال زيارات الفصول، ومتابعة الاختبارات وتحليل نتائجها، والاطّلاع على كراسات التلاميذ، والمسابقات، واللقاءات الشخصيّة معهم، فضلاً عن إعداد الخطط والبرامج لعلاج مشكلات الضعف الدراسي، وبرامج لرعاية المتفوقين والتعرّف على السلوكيّات وتدريب التلاميذ على التنظّيم والتخطّيط والعمل الجماعيّ والانضباط وتحمّل المسؤوليّة وتطبيق المعارف وتنظيم الأنشطة والزيارات العلميّة وغيرها[١].

بالنسبة لمهمات الإدارة المدرسيّة تجاه المدرس، فمنها توزيع حصّص الجدول على المدرسيّن توزيعًا عادلاً، حسب استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم، والتعرّف على كفاءاتهم بالمتابعة والتقوّيم المستمرّ عن طريق الزيارات الصفية ومتابعة إعدادهم للدروس وأعمالهم التحريرية للتلاميذ والاطلاع على سجلات التقوّيم واختبارات التلاميذ، كذلك وضع البرامج والوسائل الكفيلة بتنمية قدراتهم ورفع مستوى كفاءة أدائهم وتشجيعهم على الاطلاع ومتابعة أحدث النظريات والنظم التربوية،وترشيحهم للدورات التدريبيّة وتبادل الزيارات بين المدرسين، والتعرّف على مشاكلهم المهنية والمساهمة في علاجها، وعقد الاجتماعات الدورية معهم لمناقشة المشكلات الميدانية وتعزيز الثقة بين المدرس وبين التلميذ وولي أمره، واستخدام نظام الحوافز.

أمّا لجهة المناهج الدراسيّة فأبرز مهمات الإدارة المدرسيّة هو تفهم الفلسفة الشاملة للمنهج الدراسي، وتطوير أساليب الأداء، وملاحقة التطوّرات الجديدة، وتوفير مكونات المنهج الدراسي كالأهداف والمحتوى والكتب والنشاط والطرائق والتقنيات والتقوّيم وغيرها، والتأكّد من تنفيذه بتشجيع المدرسين على استخدام أساليب حديثة تراعي الفروق الفردية وتشجّع على ممارسة الأنشطة واستخدام التقنيات التربويّة المتوفرّة، ومشاركة المدرّسين في تطوير المنهج. كذلك المتابعة المستمرة للمنهج والإشراف على العمل الفنيّ والإداريّ بالمدرسة، وتعريف المجتمع المحلّي بما تفعله المدرسة وتلبية حاجات التغيير وإيجاد التعاون بين الإدارة المدرسيّة وهيئتها التدريسيّة وبين أولياء الأمور والمشرفين على المؤسّسات الاجتماعيّة، وزيادة فاعليّة مجالس الآباء في مساعدة المدرسة وتقوية الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحليّ ومؤسّساته[٢].

خَلُصَت نتائج دراسة ميدانيّة حول التوجّه نحو اللامركزيّة في نظام التعليم بالكويت، بأنّه توجه سليم وقد جاء خدمة للعمليّة التربويّة والإداريّة عن طريق تسهيل وتيسير دور المدرسة في مجال الخدمات والاتصال والمنافسة واللامركزيّة لاسيّما مع زيادة أعداد المدارس والمراكز المختلفة، فقرب المنطقة التعليميّة من المدارس خفَّفَ الشكوى من تأخير بعض الخدمات

---

[١] المحرر، "تجربة العمل بنظام الإدارة المدرسية"، **مجلة التربية** (الكويت)، عدد ٢، السنة الأولى، يوليو-أغسطس-سبتمبر ١٩٨٩، ص ١٦٠-١٦١.

[٢] المحرر، **م.ن**، ص ١٦٢-١٦٣.

وأوجد نظامًا أكثر مرونة في علاقة الإدارة المدرسيّة بالمسؤولين لتوفير الخدمات المدرسيّة، كما يسّر من عمليات الإشراف والمتابعة لأعمال المدارس وإيجاد الحلول للمشكلات، واختصر الكثير من الإجراءات الإداريّة الروتينية في عمليات الاتصال الإداريّ بين المدرسة والمسؤولين في إدارة المنطقة التعليميّة، وخَفَّف من الأعباء الفنيّة والإداريّة على الوزارة، وسهولة تعميم اللوائح والنشرات وضمان وصولها للمدارس، أمّا من حيث السلبيات فالنتائج أوضحت عدم وجود تعاون بين إدارات المناطق التعليميّة في توفير الحاجات للمعلّمين والإداريين بسبب بروز مشكلة تنقُّلهم بين مدارس المناطق التعليميّة الخمس بسبب إجراءات معقدة تتبعها إدارة التنسيق في الوزارة وغياب نظام واضح للتنقّل مما يربك النظام الداخلي للمدرسة، كما إنّ صلاحيات المنطقة التعليميّة قليلة بالنسبة لمهامها التنفيذيّة، فضلاً عن ازدواجية إصدار القرارات والتعليمات بين إدارة المنطقة والوزارة، وهي تؤثر في إعاقة دور إدارة المدرسة في بعض الجوانب، لاسيّما وأنَّ صلاحيات المدرسة لم يتم تطويرها، فلا يزال دور نُظَّار المدارس ووكلاؤها مقيَّدًا في عمليّة اتخاذ القرارات إذ لا تستطيع إدارة المدرسة أنّ تبتَّ بأي أمر داخلي إلا بمشاورة المنطقة وأخذ الأذن منها، كما سحبت الكثير من الصلاحيات ولا تفسح لهم المجال للقيام بدور تخطيطي[١].

وهكذا نتبيّن من خلال التجارب التي عرضناها وجود ارتباط وعلاقة نسبية في شدّتها بين عمليّة التحوّل من مركزيّة الإدارة التعليميّة والتربويّة والإدارة المدرسيّة إلى اللامركزيّة في الشكل التنظيميّ، وبين المتغيّرات التي طرأت على المجتمعات لاسيّما مع تأثيرات الثورة المعلوماتيّة والتكنولوجيّة، ومتطلّبات الممارسة الديمقراطيّة وتطوّر الجهاز الإداريّ والسلطات المحليّة فيها، فضلاً عن خطط التنميّة الإستراتيجيّة المعتمدة لتلبية حاجات المجتمع وأفراده وما تفرضه تلك المتغيّرات من تحدّيات لمواكبة التطوّرات المتسارعة في العالم، كما اتضح أنّ التجارب العربية تختلف في مظاهرها وإجراءاتها عن التجارب العالمية، وقد يعود سبب ذلك لاختلاف فهم اللامركزيّة وتطبيقها في إطار الممارسات الديمقراطيّة والأنظمة السياسية، وهذا بحاجة للمزيد من الدراسات المقارنة للوصول إلى نتائج يمكن البناء عليها.

ثانيًا: أنماط الإدارة المدرسيّة

تختلف ممارسات القائمين على إدارات المدارس وتصرفاتهم من مدرسة إلى أخرى تبعًا لعوامل متعدّدة، بعضها يتعلّق بمدير المدرسة نفسه وشخصيته وفلسفته وإعداده، وبعضها يتعلّق بالعاملين فيها، ومنها ما يتعلّق بالنظام التعليميّ، أو بالإمكانات المادية والبيئة المتوافرة، وغير ذلك. وقد تتّصف ممارسات إدارات المدارس وتصرّفات من يديرها بالسلطة والسيطرة المطلقة، أو قد تميل إلى التعاون والمشاركة في تبادل الرأي والعمل، وربما تكون ضعيفة إزاء التصدّي للمشكلات بالتوجيه والمتابعة، وتنأى بنفسها عن الأخذ بزمام الأمر والمبادرة المبدعة.

وعليه فإنّ تنوّع الممارسات والتصرّفات لدى المدارس لجهة العلاقة والتعامل مع المعلّمين والتلاميذ والعاملين شخصيًا ومهنيًا، وتطبيق البرامج الدراسيّة، وتنفيذ السياسات التعليميّة، والإجراءات والوسائل الإداريّة المتَّبعة هو ما يُضفي على كل إدارة من الإدارات المدرسية نمطًا معينًا يمكنه وصفها به، إلا أنّ أكثر الأنماط شيوعًا في ممارسة الإدارة المدرسيّة التي تناولتها الدراسات تتركّز حول أربعة أنواع من الممارسات الإداريّة وهي النمط الترسليّ والدبلوماسيّ والأوتوقراطيّ والنمط

---

[١] محمّد المسيليم وجاسم العبد الهادي، "ايجابيات وسلبيات التوجه نحو اللامركزية في نظام التعليم العام في الكويت: دراسة ميدانية"، **مجلة التربية**(الكويت)، عدد ٩و١٠، السنة الثالثة، يوليو-ديسمبر ١٩٩٢، ص ١٢٨.

الديمقراطي. وفي الجزء التالي سندرسُ كل نمط من هذه الأنماط من حيث التعريف والخصائص والإيجابيات والسلبيات فيما يتعلق بتطبيقاتها في مجال الإدارة المدرسيّة، وقبلها سنعرّف النمط الإداري للمدرسة وتصنيفاته.

(١) تعريف النمط الإداري للمدرسة

يُعَرَّف النمط لغويًا في المعجم الوسيط، (أَنْمَطَ) له العطاء:أَقَلَّه. (نَمَطَه) على الشئ: دلَّه عليه: ويقال: نَمط له على الشئ. (الأَنْمَط): الطَّريقة. (النَّمط)" ظِهارة الفِراشِ. وـضَرْبٌ من البُسُطِ، وـالنَّمَطُ ثَوْبٌ مِن صُوف ملوّن له خَمْل رقيقٌ ويُطْرَح على الهودج. والطَّريقةُ، أَو الأسلوب، وـالجماعةُ من الناس أَمْرُهم واحد، وـالصِّنفُ أَو النَّوعُ أَو الطِّرازُ من الشيء. ويقال: عندي متاعٌ من هذا النَّمَط[١].

أمّا في معجم اللغة العربية المعاصر، نَمَط:جمع أنماط ونِماط: هو نوع من البُسُط "فُرِشت الدَّار بالأنماط المُوشَّاة"، وطريقة وأسلوب وشكل أو مذهب مميّز لفرد أو لجماعة "كلامُه على نَمطٍ واحد، ونمط العمل، - بنايةٌ على النَّمط العتيق، - هم على نمط واحد: متشابهون"، ونمط الحياة/نمط المعيشة: طريقة العيش وخصائصها الّتي يعتمدها الإنسانُ في بيته ومجتمعه وعمله، -يسير العملُ على نمط واحد: رتيب، لا يتغيّر، وهو صِنْف ونوع وطِراز "نمط الإنتاج"، كما إنه جماعة من النَّاس أمرهم واحد "نمط المعلّمين"، ونمط النَّواة: (الأحياء) خصائص مجموعة الكروموسوم للفرد أو الجنس البشريّ متضمّنة عدد الكروموسومات وشكلها وحجمها. وتوحيد النَّمط: (الاقتصاد) الاقتصار على إنتاج نموذج واحد، أو نماذج قليلة من كلّ سلعة لتوفير الإنتاج. وفي معجم المالية - نمط: وسيلة تحليل فنّي توضح بالرسم البياني حركات الأسعار الحديثة بقصد التنبّؤ بحركات الأسعار المستقبلية المحتملة، وتعني بالانجليزية: **pattern**، وكذلك نمط النّواة: (حي) خصائص مجموعة الكروموسوم للفرد أو الجنس البشريّ متضمّنة عدد الكروموسومات وشكلها وحجمها، وفي المعجم: العربي عامة، نمط نشاط العمل: (سياسات الخدمة) هو سجل أحمال العمل لواحدة أو أكثر من أنشطة العمل. وتستخدم أنماط أنشطة العمل لمساعدة مقدم خدمة تكنولوجيا المعلومات في فهم و تخطيط المستويات المختلفة من أنشطة العمل. ونَمَّط الشّيء: جعله على نفس النّوع أو الأسلوب " نمَّط مصنوعات/بضاعة - يُفضّل تنميط عمل العُمّال في المصنع"[٢].

ويميز معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة بين **النَّمُوذَج، النَّمَط Model**، وبين **النَّمَط Pattern type**، فيقصد بالأوّل بأنّه الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يميز بها معظم أفراد فئة ما، ويعتبر "عيّنة" مختارة من هذه الفئة وهو بمثابة مثال لها في مجموعها. وهو نمط من العلاقات المقصورة أو الملموسة التي يشاهدها الإنسان في ملاحظته للعالم كأنماط السلوك الاجتماعيّ أو أنماط البناء الاجتماعيّ، وقد حاول العلم تنظيم الحقائق الخاصّة بالمجتمع باستخدام النموذج التطوّري، والنموذج العضويّ والنموذج السببيّ والنموذج الرياضيّ. وقد تكون النماذج بسيطة للغاية أو معقّدة جدًا بحيث أنّ العالم الذي نلاحظه لا يمكن أن نلاحظه بكليته ولذلك فإنّ كل نموذج يعكس جانبًا محدودًا من العالم بأجمعه. كما أنّه لا يوجد نموذج بين الحقيقة كاملة بل يقتصر على إظهار جانب منها. وتنحصر قيمة النموذج في منفعته في الدراسة وفي وضع النظريات والتفسيرات والتنبؤات وفي التقدم العلمي عامة[٣]، أمّا بالنسبة للمصطلح الثاني **النَّمَط Pattern type** فيعرِّفه بأنّه "وَحْدَة وظِيْفِيّة تعمل ككلّ لأجزاء يمكن التمييز بينها، أي أنّ النمط يجمع بين أجزاء يمكن تمييزها على حدة، وكلٍّ يأتلفها جميعًا في

---

(١) مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٩٦٤.

(٢) موقع المعاني (http://www.almaany.com/home.php?language=arabic&lang_name=%D٨%B٩%D٨%B١%D٨%A٨%D٩%٨A&word=%D٩%٨٦%D٩%٨٥%D٨%B٧).

(٣) أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، ص ٢٧١.

وحدة"، ويقال: **تَنْميط Patterning** لعملية توحيد أشكال لتصرف في الثقافة المادية أو غير المادية. وهو الإطار النموذجي لموضوع بغرض القياس أو التقييم أو الإرشاد أو التحديد. ويقال: نَمَط إجْتِماعِيّ **Social Pattern** لنمط السلوك المتكرر كتناول ثلاث وجبات غذائية في اليوم أو تأدية فروض الصلاة في الصباح[١].

وعليه فالنمط عامّة عبارة عن سلوك الفرد المتكرر كما يراه الآخرون ممّن يعمل معهم ولهم وليس كما يراه صاحبه، واستنادًا لما سبق، يمكن تعريف النمط الإداريّ للمدرسة بأنه نظام العمل الذي يتّبعه مدير المدرسة في الإدارة ويتّخذه سبيلاً أو أسلوبه المتجسّد في السلوك، والتصرفات الشخصيّة والمهنيّة في كافة المواقف التربويّة والإداريّة[٢]، ويكون المدير في هذا السياق يأخذ نمطًا مُعَيَّنًا في أسلوب إدارته نتيجة الخبرة والتعليم والتدريب الذي مر به على فترة طويلة من الزمن، الأمر الذي يجعله مميزًا به أو خاصًا به من خلال ما يجسّده من سلوكيّات يمكن ملاحظتها وتوجيهها من قبل الآخرين الذي يعمل معهم ولهم.

(٢) الأنماط الإداريّة للمدرسة

تتفق مدارس التعليم العام في التنظيمات الإداريّة واللوائح والقوانين والصلاحيات والأهداف العامّة في خطوطها العريضة، إلا أنّ طريقة أداء العمل المدرسي في الإدارة المدرسيّة تختلف باختلاف شخصيّة مديرها الذي يعدّ قمة الجهاز الإداريّ، فَيُيَسر كل التنظيمات والنشاطات، ويتخذ القرارات بطريقة تتفق مع فلسفته التربويّة الخاصّة التي يراها من وجهة نظره محققة لأهداف المدرسة من جهة، وحسب الإجراءات والوسائل الإداريّة المناسبة استنادًا إلى تدريبه وخبرته ونظرته للإدارة من جهة أخرى. وقد يتّصف رجال الإدارة المدرسيّة بأنّهم إما أوتوقراطيون متحكّمون، أو متساهلون، أو ديمقراطيون، وكل من هذه الأنماط العامّة في الإدارة المدرسيّة يمكن أنّ ينقسم إلى عدد من الأقسام الفرعية التي تمثل درجات متفاوتة من حيث اتفاقها مع النمط العام الذي يدل على كل منها. ومديرو المدارس لا يديرون مدارسهم كل الوقت وفق نمط واحد من الأنماط العامة وهو ما يطلق عليه **بالنمط الأساسيّ**، ولكن قد يتبع نمطًا آخر لبعض الوقت وفقًا للظروف المحيطة به، وهو ما يطلق عليه **بالنمط الثانويّ**، أي أنّ كلاً منهم يميل إلى اتباع نمط معين من هذه الأنماط في أغلب الأوقات وأكثرها من سواه، وتتصف إدارته للمدرسة بهذا النمط في تطبيق البرامج التربوية أو تنفيذ السياسة التعليميّة في المدرسة[٣].

توضّح الدراسات تعدّد أنظمة الإدارة المدرسيّة في كل بلدان العالم، بسبب ما تتعرّض له العمليّة التربويّة والتعليميّة من ظروف وعوامل سياسيّة واقتصادية واجتماعيّة وثقافية تختلف من دولة إلى أخرى، الأمر الذي يجعلها تَتَّسم بالطابع المميز لها، فلكل نمط إداري طابعه الذي يميزه عن غيره، كما تعدّدت المحاولات للتمييز بين هذه الأنماط فهناك من حدّدها على أساس ديمقراطيّ أو أوتوقراطيّ أو ترسليّ، إلا أنّ الواقع يبين بأنّ الإدارة المدرسيّة لا تسير على نمط واحد أثناء قيامها بعمليّة الإدارة، فالإدارة الديمقراطيّة على سبيل المثال، ليس كل ما يصدر عنها ديمقراطيًا في ذاته، وإنما المقصود أنّ هذا النوع أو ذاك تتصف غالبية سماته بما يمكننا أنّ نطلق عليه اسم نوع معين يميزه عن غيره من الأنواع الأخرى، وكذلك الحال بالنسبة لأنماط الإدارة المدرسيّة الأخرى، فالسمات التي تتصف بها إدارة ما تشترك في إحداثها جملة عوامل قد يتصل بعضها بالسياسات التعليميّة والتربويّة العامّة التي تنتهجها الدولة وما وراءها من موجّهات، وبعضها يتصل بظروف العمل

---

[١] أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، ص ٣٠٧.

[٢] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص٦٧.

[٣] نبيل سعد خليل، **الإدارة المدرسيّة الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ص ٢٦-٢٧.

وطبيعة المجتمع المدرسيّ، وخصائص أعضاء الهيئة الإداريّة والتعليميّة فيها ونوع العلاقات السائدة بين جماعة العاملين ومنها ما يتصل بشخصية المدير وما يتصف به من صفات لها تأثير مباشر على العمل الذي يقوم به كما يتعلق بعضها الآخر بالبيئة المحليّة وما قد تتعرض له المدرسة من ضغط ومشكلات[١].

توجد أنماط إداريّة مدرسيّة عديدة مستمدَّة من اتجاهات الباحثين التي تناولت تأثير الممارسة على الأداء القيادي-الإداريّ، فهناك النمط الذي يتحدّد تبعًا لمصدر سلطة اتخاذ القرار الإداري التربوي فيكون مركزيًّا، أو لامركزيًّا، أو قد يتَّسم بمركزيّة التخطّيط ولامركزيّة التنفيذ فيجمع بين مزايا المركزيّة واللامركزيّة، وأمّا إنه يتحدّد تبعًا لأبرز مدارس أو اتجاهات فكريّة منها ما يتمثل بنمط المدرسة التقليدية، أو مدرسة العلاقات الإنسانيّة، أو المدرسة السلوكيّة، أو مدرسة النظم، أو المدرسة التوافقيّة التي سبق دراستها في الفصل الأوّل[٢]، كما إنّ نمط الإدارة المدرسيّة يتحدّد من جهة أخرى تبعًا للممارسات الإداريّة التي تتمّ داخل المدرسة، حيث تباين في وجهات النظر حول تقسيمها[٣]، في هذا الصدد هناك من يقسّمها إلى **أربعة أنماط أساسيّة** كما أوردتها دراسة فيليب سادلر (Philip J. Sadler) وهي **النمط الإخباريّ والنمط الإقناعيّ والنمط التشاوريّ، والنمط الجماعيّ**[٤]، وآخر من يقسّمها ببعد العلاقات الإنسانيّة والاهتمام بالإنتاج كما وردت في دراسة هيرسي وبلانشرد (Heresy & Blanchard) كأسلوب الأمر عال في التوجيه ومنخفض في المساندة، وأسلوب التسويق عالي التوجيه والمساندة، وأسلوب المشاركة عالي المساندة ومنخفض في التوجيه، وأسلوب التفويض منخفض التوجيه والمساندة، وذلك بحسب استخدام كل منها في مواقف ملائمة أو غير ملائمة[٥].

أمّا الأنماط الرئيسية هنا فقد تأسّست على مصادر ثلاثة للإدارة كما حدّدها ماكس فبر، وهي **النمط التقليدي** الذي يتأسّس على تقديس كِبَر السن وفصاحة القول، والحكمة ويتوقع من الأفراد الطاعة المطلقة للمدير والولاء الشخصي-له، وهذا النوع يقوم على الصورة الأبويّة لشخصية المدير، ويهتم بالمحافظة على الوضع الراهن من دون تغييّره، وتكون المقاومة للتغيير عاملاً هامًا في تعزيز سلطة القائد وتدعيم نفوذه[٦]، **والنمط الجذّاب** الذي يتميز بشخصية المدير الجذابة التي لها قوّة خارقة لجذب المرؤوسين من المعلّمين والإداريين والتلاميذ الذين تبهرهم شخصيّة المدير وتؤثر فيهم إيجابيًا فيستجيبون لطلباته وينفّذون تعليماته ويحرصون على المواظبة لشخصه، ويكنّون حبًا وولاءً شخصيًا له، والنشاطات التي تقام في المدرسة التي يديرها هذا النمط تستمر حتى في حالة عدم وجود المدير[٧]، **والنمط العقلاني** الذي يعتمد على سلطة القانون والمركز، وما يكسبه مدير المدرسة من مركزه من سلطات وصلاحيات، واختصاصات تمكّنه من إيقاع عقوبة بأي شخص يخالف اللوائح والقوانين، وبذلك فإنّ أساسه ينطلق من السلطة أو المسؤوليّة فهو نمط غير شخصي-، إذ تكون الطاعة فيه نابعة من القوانين والأصول والمبادئ واللوائح، ولا دخل للاعتبارات الشخصية فيه[٨].

---

[١] عدنان بدري الإبراهيم، **الإدارة (تربوية-مدرسة-صفية)**، ص ١٤٠-١٤٧.

[٢] أنظر الفصل الأول من هذه الدراسة من الصفحات ٣٣-٤٠.

[٣] جعفر أيوب، **نمط الإدارة المدرسيّة وأثره في رضا المدرس الوظيفيّ في مدارس البحرين الإعدادية**، ص ١٨-٢٣.

[٤] حسن محمّد إبراهيم حسان، عبدالعاطي أحمد الصياد، "البناء العائلي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرِّضا الوظيفيّ للمعلم وبعض المتغيّرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية)"، **رسالة الخليج العربي**، السنة ٦، عدد ١٧، ص ١٠٥.

[٥] Heresy & Blanchard, **Management of Organizational Behavior:** Utilizing Human Resources, P ١٧٨.

[٦] أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة المدرسيّة في مطلع القرن الواحد والعشرين**، ص ١٠٦.

[٧] محمّد منير مرسي، **الإدارة التعليميّة:** أصولها وتطبيقاتها، ص ١٤٨.

[٨] أحمد إبراهيم أحمد، **م.س**، ص ١٠٦.

استنادًا على ما سبق سنتطرق في دراستنا إلى أنماط الإدارة المدرسيَّة الأربعة كما تناولتها العديد من الدّراسات التربويّة، وهي النمط الترسليّ أو السائب، والنمط الانتهازيّ "الديبلوماسيّ"، والنمط السلطويّ "الأوتوقراطيّ"، والنمط التشاركيّ "الديمقراطيّ"، من حيث خصائص كل نمط وموصفاته الإيجابية أو السلبية، على أن نتناول في الفصل الثالث لاحقًا العلاقة بين هذه الأنماط تبعًا للممارسات اللامركزيّة، وهي على النحو التالي:

٢-١ النمط الترسليّ "التساهليّ، الديمقراطيّ المطلق" Laissez-Fair

برز هذا النمط الإداريّ كرد على النمط التسلطيّ، وقد أطلق عليه مصطلح "القيادة الفوضويّة" القائمة على ترك الفرد يعمل في ظلها بفعل ما يشاء حيث تبدو القيادة وكأنها غير موجودة لتتولى توجيه العاملين فتكون النتيجة عدم وجود ضابط للعمل مما يؤدي إلى إحداث فوضى في التنظيم، فتنعدم السيطرة والرقابة على أعضاء المدرسة والعاملين فيها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فيكون العمل غير منظم، وكل فرد يعمل من غير رقابة أو توجيه وليس هناك أي هدف محدّد أو خطة واضحة، كذلك وصف نمط الإدارة الترسليّة "بالقيادة المطلقة" باعتبار أنّ المجموعة العاملة في ظل هذه القيادة غالبًا ما تكون متحررة من سلطة القائد وغياب القيادة غير الموجهة أو قيادة إطلاق العنان أو دعه يعمل..الخ[١].

يتميز هذا النمط بخصائص أبرزها اتجاه سلوك المدير الذي يعطي أكبر قدر من الحرية لمرؤوسيّه لممارسة نشاطهم، وإصدار القرارات، واتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لإنجاز العمل، كما أنّ تنمية قدرات المرؤوسين وزيادة إمكانات العمل لديهم تتم من خلال إعطائهم الحرية في ممارسة السلطة، واستقلالهم في إنجاز المهام التي توكل إليهم، فضلاً عن تحمّل المرؤوسين كامل المسؤوليّات إذ يعتمد عليهم اعتمادًا كليًا في تحقيقها من دون توجيه أو اشتراك معهم في وضع الحلول، ويُترك لهم تحديد أهدافهم ضمن الأهداف العامّة للمدرسة، والتوجه نحو تفويض السلطة إليهم على أوسع نطاق والميل إلى إسناد الواجبات إليهم بطريقة عامة وغير محددة[٢]، ويتسم أيضًا باتباع سياسة الباب المفتوح في الاتصالات، وهذه لا تعني بالضرورة الاستعداد إلى الاستماع إلى مشكلات المرؤوسين وتفهمها ومعالجتها، وإنما إعطاء التوجيهات والتعليمات العامّة بشأنها، وترك حرية التصرف لهم حيالها في ضوء تجربتهم في العمل[٣].

أمّا من حيث الإيجابيات فقد خَلُصت دراسات البعض إلى أنّ هذا النمط يُولي أهمية كبيرة للعلاقات والجوانب الإنسانيّة، ويتّسم سلوك المدير في هذا النمط الإداريّ بالسلوك الديمقراطيّ بما يمنحه من حرية كاملة للمرؤوسين ويفسح المجال أمامهم للإبداع والابتكار التي تساعد على تحقيق أهداف المدرسة، كما تتميز شخصيته بالديناميّة والتواضع وغزارة الاطلاع في مادته العلميّة، وحيث يوفّر هذا النمط بيئة مدرسيّة مريحة، إذ يسهّل ويسّر للمعلّمين القيام بالتدريس والأنشطة المختلفة وفق الأسلوب الذي يرونه مناسبًا وفعّالاً، وهم بذلك يصبحون بمثابة مستشارين لمدير المدرسة، وممّا يساعد على ذلك اتباع سياسة الباب المفتوح للمعلّمين والتلاميذ وأولياء الأمور[٤]، فالمدير الترسليّ أو المتساهل هنا يمثل فردًا له من الخصائص والسمات الشخصية ما تميزه بوضوح عن غيره من المديرين فهو شخص يثق بالمبادئ الديمقراطيّة ويمنح الحريات الكاملة للعاملين معه من منطلق إدارته من مفاهيم حديثة في التربية تتعلق بوجوب تقدير جهود العاملين وتعاونهم،

---

[١] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ٧٠

[٢] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٧١

[٣] تيسير الدويك وحسين يسن ومحمّد عدس ومحمّد الدويك، **أسّس الإدارة التربوية والمدرسيّة والإشراف التربويّ**، ص ١٨٢.

[٤] نبيل سعد خليل، **الإدارة المدرسيّة الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ص ٣١.

ومحاولة جعل جو المدرسة وسطًا ملائمًا لنمو شخصيّات المعلّمين وتهيئة الفرص أمامهم للقيام بالتدريس وفق الأسلوب الذي يرونه مناسبًا، لاسيّما وأنَّ المدرسة بنظره مؤسّسة تسيّر نفسها بنفسها، إلا أنّ هذه الممارسة على ما فيها من حريات مطلقة لا تتضمن حزمًا ولا قيادة واضحة بحدود وضوابط، ما يجعلها تسير بمقتضاها سيرًا يحقّق لها الأهداف التي تنشدها[١].

يرى بعض الباحثين أنّ هذا النمط هو أسوأ الأنماط من حيث ناتج العمل، إذ تَغْلُب عليه الفوضوية، فلا يخطّط للاجتماعات التي تفتقد إلى جدول أعمال، ووقتها يكون مفتوحًا، ولا تؤدي كثرة المناقشات، التي لا تنتهي فيها، إلى رأي قاطع أو واضح، فيفقد المدير السيطرة على العاملين معه، ممّا يؤدي إلى شعورهم بالعجز وعدم القدرة على التصرف والضياع لانعدام التوجيه والرقابة وعدم الاعتماد على أنفسهم في المواقف، وهذا يقلل من توافر الدافعيّة ودرجة الحماس الحقيقية للعمل، ويقود إلى عدم الاكتراث بحسن سير العمليّة التربويّة في المدرسة، ويدفع بتهرُّب العاملين من تحمّل أي مسؤوليّة، وعدم كتابة التقارير أو تقديم المقترحات، والإخفاق في متابعة تنفيذ معظم القرارات، فالمعلّمون في هذا النمط الإداريّ لا يعرفون موقف المدير منهم، والمدير لا يعرف موقفهم منه، كما تنعدم المحاسبة في حالات عدم الانضباط بالدوام سواء من المعلّمين أو التلاميذ، كما لا توجد معايير ثابتة لتقيّيم أداء المعلّمين، وتنخفض الإنتاجية، ولا يعرف المدير قدرات وميول معلّميه، فالعمل في هذا النمط الإداريّ ليس له منهجيّة واضحة، أو سياسة مرسومة يلتزم بها جميع مَنْ في المدرسة[٢].

٢-٢ النمط الدبلوماسيّ Diplomatic

تنعكس في الإدارة الدبلوماسيّة مظاهر كثيرة لمعالم الديمقراطيّة وتظهر في أجوائها مؤشرات مختلفة لمظاهر التعاون والجهود المشتركة، فالمدير الدبلوماسيّ فردٌ يؤمن بالمبادئ الديمقراطيّة ويسعى إلى تحقيقها في علاقاته مع العاملين معه ويعكس آثارها على سلوكه الشخصيّ وتصرفاته المختلفة في الإدارة المدرسة. وأبرز خصائص هذا النمط أنّ المدير الدبلوماسيّ يخطّط لسياسة المدرسة وينظّم الاجتماعات، ويُشرك معه بعض المعلّمين والتلاميذ من ذوي النفوذ في الاجتماعات التي يقرر مواعيدها المحدّدة خلال العام الدراسي عن طريق المناقشات الجماعيّة الدائرة بينه وبين زملائه المعلّمين ويترأس الاجتماعات بنفسه ولا يتخلف عن حضورها أو يحاول تأجيلها إلا عند الضرورة، فاجتماعات المدرّسين في ظل هذا النوع من الإدارة تدرس من المدير ولجنة من المدرسين ويخطط لها مسبقًا، وينظّم العمل فيها على نحو يعتمد على التفكير الجماعيّ والجهد المشترك وتسير الأعمال وفق التوجيه الجيد والقيادة الحكيمة بالاستفادة من أراء ومقترحات المدرسين في حلّ المشكلات حلاً تعاونيًا مشتركًا والمدير الدبلوماسيّ يتميز بخصائص وصفات فردية-بشخصية جذّابة تدعو إلى احترامه وتقديره من الآخرين ويهتمّ بصورة خاصّة بمظهره الخارجي وأسلوب كلامه[٣].

وبرغم ما سبق فهناك من يرى بأنّ هذا النمط يتّسم بالمكر والدهاء، فمدير المدرسة متذبذب في سلوكياته، فهو يمارس اللباقة والدبلوماسية ويبذل جهده في إظهار علاقات حسنة مع المعلّمين والتلاميذ والظهور بمظهر جذاب، واغتنام كل فرصة للتفاخر بحسن علاقاته مع الجميع على الرغم من عدم إشراكهم في وضع سياسة العمل في المدرسة أو تحديدها، كما يسعى جاهدًا إلى استمالة من يخالفونه في الرّأي خصوصًا ذوي النفوذ من المعلّمين كسبًا لموافقتهم، ويعتمد في ذلك وسائل

---

[١] عدنان بدري الإبراهيم، **الإدارة (تربوية-مدرسيّة-صفية)**، ص ١٣٣-١٣٤.

[٢] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ٧١-٧٢

[٣] عدنان بدري الإبراهيم، **م.س**، ص ١٣١.

الإغراء والوعود البراقة، وليس إلقاء الأوامر[١]، وهو يحاول أنّ يُظهر لهم سلوكًا ديمقراطيًا فيناقش معهم الموضوعات المطروحة للنقاش للوقوف على آرائهم، ومحاولة كسب تأييدهم لرأيه، ومساندتهم له، واعتمادهم إياه –أي رأيه-، نظرًا لإدراكه أنّ معارضتهم تؤدي إلى رفض آرائه ومقترحاته، وغالبًا ما يؤجل المناقشة أو إحالة الموضوع إلى لجنة لدراسته وتقديم التوصية بشأنه في حالة شعوره بوجود معارضة من قبل المعلّمين أو التلاميذ للآراء المعتمدة من إدارة المدرسة. ويسعي أحيانا للظهور على مسرح الأحداث في جميع المواقف التي يتبين فيها نجاح المدرسة، إذ يسند جميع أشكال النجاح فيها إليه، في حين يتوارى ويحتجب عن الظهور في حالة وقوع خلل ما أو فشل في العمل المدرسيّ، فينسبه إلى المعلّمين والتلاميذ، بل إنّه لا يكاد يجدّ غضاضةً في وضع العراقيل والصعوبات أمام البرامج والأنشطة التي لا تحظى بموافقته ليبرهن على صحة آرائه وتنبؤاته، وواقعية تحفظاته وخبراته التعليميّة والإداريّة[٢].

٢-٣ النمط الأوتوقراطيّ Autocratic

إنّ لهذا النمط مُسَمَّيات عديدة مثل النمط السلطويّ، والتسلطيّ، والفردي، والمتحكّم، كمفهوم إداري يعتبر هذا النمط نوعًا من أنواع الإدارة الكلاسيكية التي شاع اتباعه في المصانع والشركات، وهو يقوم على الشرعيّة والقانونيّة وأحيانًا على العقلانيّة، كما يعتبر "ماكس فيبر" من أهمّ علماء الاجتماع الذين تجاوز اهتمامهم إدارة المشروعات الفرديّة للمنظمات كبيرة الحجم باعتبارها وحدات اجتماعيّة، فوضع نظريته حولها والتي عرَّفها من خلال خصائصها باعتبارها ميكانزم عمل الرأسمالية والخاصية الجوهرية لها.

يشتق النمط الأوتوقراطيّ مفهومه اللغوي من كلمة اوتوقراطيّة "Bureaucracy" من شقين الأوّل "Bureau" وتعني "مكتب"، والثاني "cracy" وهي مشتقة من الأصل الإغريقي "kratia"، ومعناها "The strong" أي القوّة، والكلمة في مجموعها تعني قوة المكتب أو سلطة المكتب[٣]، وحسب الموسوعة السياسيّة المعاصرة كلمة البيروقراطيّة، مشتقة من اللفظ الفرنسي- "bureau" بمعنى مكتب، واللفظ اليوناني كراتيو بمعني يحكم "Cratio"[٤]، وعليه يمكن القول أنّ الإدارة الأوتوقراطيّة تعني الإدارة بسلطة اللوائح الرسميّة الحكوميّة، وبأنّ جميع واجبات الموظف والقواعد الإداريّة والقرارات والأعمال، محدّدة ومكتوبة في لوائح رسميّة، تلزم العاملين اتباعها بدقة.

أمّا من حيث المعنى الاصطلاحيّ فيعتبر الكاتب الفرنسي- ديغورنيه **(J. de Gournay)**[٥] أوّل من استخدم اصطلاح البيروقراطيّة عام ١٧٤٥ عندما دمج بين كلمة "بيرو" التي تعني مكتب، وإصلاح "كْراتيا" الذي يعني الحُكم باللغة اليونانية، وقد

---

[١] محمَّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٧٠.

[٢] محمَّد عبدالقادر عابدين، **م.ن**، ص ٧٠.

[٣] إبراهيم أبراش، **علم الاجتماع السياسيّ**، ص ١٧٧.

[٤] نبيلة داوود، **الموسوعة السياسية المعاصرة**، ص ٢٣.

[٥] **جاك كلود ماري فنسنت** ديغورنيه**Jacques Claude Marie Vincent de Gournay** : ١٧١٢- ١٧٥٩، ولد في سانت مالو بفرنسا، خبير اقتصادي وأول من صاغ عبارة "دعه يعمل دعه يمر"، كان والده تاجرًا في سان مالو وسكرتيرًا لدى الملك. لم يكتب ديغورنيه كثيرا، لكن أثّر كثيرًا على الفكر الاقتصاديّ الفرنسي من خلال حواراته الكثيرة والمهمة مع منظري الاقتصاد. عين في وزارة التجارة عام ١٧٥١. من أبرز المواضيع الرئيسة التي شغلت اهتمامه معارضته للوائح الحكومة بسبب تأثيرها السلبي على التجارة، والتي على إثرها صاغ عبارة بيروقراطية bureaucratie كمصطلح لوصف الحالة (حرفيا "الحكومة من خلال المكاتب")، كما إن ازدراءه للنظام التجاري الحكومي أثر بالمقابل على تلميذه تورجوت. يوجد شارع أطلق باسمه في سان مالو. (للمزيد أنظر الموقع الإلكتروني **http://en.wikipedia.org/wiki/Jacques_Claude_Marie_Vincent_de_Gournay**).

استخدمه للدلالة على حُكم المسؤولين أو المكاتب الحكوميّة، غير إنّه انتشر ليشمل المنظمات عامّة[١]، كما فسّرت البيروقراطيّة بمفاهيم عديدة كأي مفهوم في العلوم الاجتماعيّة، ومنها: "تنظيم رشيد، أو باعتبارها تمثل حكم الموظفين المكتبيين، أو أنّها الإدارة العامّة، أو تجسيد الإدارة التي يمارسها الموظفون، أو مرادفًا لعمليّة التنظيم والترتيب، أو بالمعنى المتعارف عليه : ثقل الجهاز الإداريّ، الروتين، التعقيد[٢]، أو تلك التي تدور حول محاولة القائد الأوتوقراطيّ إخضاع كل الأمور في التنظّيم الذي يديره لسلطته فيقوم على الاستبداد والتعصب الأعمى، كما ويتّصف نمط الإدارة المدرسيّة الأوتوقراطيّ بالروتين والرسميّة والإرغام وفرض الأوامر والنواحي والقواعد الثابتة التي يتمّ التركيز عليها أكثر من التركيز على الفرد "المعلّم والتلّميذ" وعلى الجانب المادي قبل الجانب الإنساني[٣]، وغالبًا ما تكون اجتماعات هيئة تدريسه قصيرة، يمرر فيها مدير المدرسة ما يريد من بيانات وتعليمات للمدرسين بسرعة وإيجاز ولا يسمح لأحد منهم بمناقشته لأنّه يرى نفسه الأقدر والأكثر معرفة بمتطلبات إدارته، كما يتميز بالإنتاجية العاليّة من حيث الظاهر ولكن متى ما غاب مدير المدرسة تحوّل العمل فيها إلى فوضى وقلّت الإنتاجية إلى أدنى مستوى لها، ويعد هذا النمط الأكثر انتشارًا في مدارسنا العربيّة[٤].

إنّ النمط الإداريّ الأوتوقراطيّ يقوم على تدرّج السلطة من الأعلى إلى الأسفل، حيث يتبع مدير المدرسة مسؤولاً أعلى منه في مديريّة التربيّة والتعليم، ويأتمر بأوامره وتوجيهاته، ثمّ إنّه يُوجّه تعليماته وأوامره للمعلّمين وغيرهم من المرؤوسين لتنفيذها، وهكذا تتدّرج السلطة حتى تصل إلى التلميذ[٥]، كما يتسم بالفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، إذ يتم وضع الخطط التعليميّة وتصميم المقررات وغيرها من قبل إداراتٍ مختصة بعيدًا عن المدرسة وأعلى من إدارتها، ويُكلّف المديرون المعلّمين والمرؤوسين بتنفيذها من دون أنّ يكوّن لهم رأي في التخطيط وبالتالي يحرمون من تقويم نتائج التخطيط، وبسيادة مظاهر الولاء الشخصيّ الظاهريّ للمدير من قبل المعلّمين والمرؤوسين، وللرئيس الأعلى من قبل المديرين نتيجة حرص كلّ مرؤوس على طاعة رئيسه، فتظهر بذلك مظاهر النفاق والمداهنة من المرؤوسين لرؤسائهم. ويُقابل الولاء شعورٌ متدنٍ جدًا من الولاء للمرؤوسين أو الحرص على رضاهم وتلبية رغباتهم، فضلاً عن غياب الموضوعية والدقّة في التوجيه والتقييم، ويتخذ التوجيه الفني صيغة الدكتاتورية والصرامة وكثرة إصدار التعليمات في هذا التنظيم، إذ يوجّه المدير تعليماته إلى مرؤوسيه من المعلّمين وغيرهم الملزمين باتباعها والخضوع لها، ويتم تقييمهم بحسب لمدى ذلك (اتّباعها والخضوع لها)، كما يتّم انتهاج الطريقة نفسها من قبل المعلّمين نحو طلبتهم[٦].

كذلك في غياب دور المدرسين عن المشاركة في الإدارة إذ يكون تمثيلهم في التنظيم مركزًا ثانويًا، ويقوم المدير بالدور الرئيسي وبالتخطيط لتنفيذ السياسات الصادرة عن الإدارة التعليميّة، والانفراد في تحديد طريقة ذلك وفي اتخاذ القرارات، بحيث يُلزَم المدرسون بالرجوع إلى المدير في كلّ عملٍ يقومون أو يودون القيام به، ممّا يؤدي إلى طمس شخصيّة المدرسين وعدم احترامها، وعدم احترام فرديتهم وخصوصياتهم، وبالتالي تنامي مظاهر القلق والاضطراب والضغط وقلّة الانتماء للمهنة لدى المعلّمين، حيث لا تحترم شخصيّة المدرس في مثل هذا التنظيم إذ يكلف باتباع طرق ووسائل معينة حتى يمكن

---

(١) سامي تيسير سليمان، البيروقراطيّة، (أنظر الموقع الإلكتروني للموسوعة الشاملة: http://islamport.com/w/amm/Web/١٣٥/٣٢٠٠.htm).

(٢) أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ص ٤٠٧-٤١٤..

(٣) محمّد جاسم محمّد، **سيكولوجيّة الإدارة التعليميّة والمدرسيّة وآفاق التطوير العام**، ص ١٥٠.

(٤) هادي مشعان ربيع، **المدير المدرسيّ الناجح**، ص ٣٩.

(٥) هادي مشعان ربيع، **م.ن**، ص ٣٩.

(٦) أحمد جلال إسماعيل، **الإدارة المدرسيّة الحديثة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**، ص ٤٨.

الحصول على نتائج معينة أيضًا، وعليه يكون المدرسون مجرد وسائل لبلوغ غايات محدّدة مما يضعف شخصيتهم ويتسبب بالقلق والاضطراب فضلاً عن عدم احترام شخصيات التلاميذ وفرديتهم نتيجة إلزامهم باتباع طرق محدّدة في التعلّم والسلوك، وتحريم الخروج عليها وانعدام الفرصة أمامهم لمناقشة الآراء والقرارات وتقويمها[١].

ويتمّ من خلاله التركيز على الجانب التحصيلي المعرفيّ للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى الروحيّة، والعاطفيّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة، والجسميّة المطلوب الاهتمام بها، فضلاً عن إهمال الاهتمام بميول التلاميذ، واتجاهاتهم واستعداداتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، إنّ هذا النظام لا يسمح لهم بتعلّم تقويم الآراء المتضاربة أو البحث عن الحقيقة أو الوصول إلى أحكام مستقلة حرة، ولا يمكن في هذه الحالة أنّ يستخدم المدرس مع تلاميذه أسلوبًا ديمقراطيًا، كما تعد الفاعلية المعيار الرئيسي لتقويم العمل المدرسي، لذلك يتمّ رفض اقتراحات بعض العاملين بالمدرسة لا لشيء إلا لأنّها قد تؤدي إلى عدم فاعليّة النظام وسيره سيرًا روتينًا، وفق التعليمات والقواعد المرسومة[٢]. وعلى الرغم من الخصائص العامّة التي سبق التطرّق إليها إلا إنّ لهذا النمط الإداري للمدرسة كما غيره سمات إيجابية وأخرى سلبية تؤثر في طبيعة الممارسات الإدارية للمديرين والمديرات.

٢-٤ النمط الديمقراطيّ Democratic

كي نستوعب علاقة الديمقراطيّة بالإدارة المدرسيّة وما تتّسم به الإدارة المدرسيّة الديمقراطيّة لابدّ من التطرّق إلى مفهوم الديمقراطيّة في معناها اللغوي والاصطلاحي كي نخرج بمفهوم محدّد يمكن التأسيس عليه في البحث عن نمط الإدارة الديمقراطيّ. فالديمقراطيّة كمصطلح، مشتقّ من كلمتين يونانيتين (Demos) أيّ الشعب و(kratia) أيّ السلطة وبذلك فالديمقراطيّة تعني حرفيًا سلطة الشعب، أيّ السلطة فيه للشعب، حيث تغلب السلطة الشعبيّة أو سيطرة الشعب على الحكومة التي يختارها[٣]. وحين النظر لأصل كلمة الإدارة التي تعني "الخدمة" (Serve)، أو مصطلح (Administer) والذي يعني باللّغة العربيّة "يقيم العَدْل"، يمكن القول إن الإدارة الديمقراطيّة تعنى لفظًا خدمة الشعب، أو مصدر العدل بين الشعب[٤].

أما بالنسبة للمعنى الاصطلاحيّ، فالديمقراطيّة التي تعني حكم الشعب بواسطة الشعب للشعب، تتناسب مع الترجمة الحرفيّة للأصل الإغريقي لها وهو حكم الجماعة[٥]، وهو المعنى الذي أعلنه ابراهام لنكولن (Abraham Lincoln)[٦]، في تعريفه للديمقراطيّة بأنها: حكومة الشعب من قبل الشعب ومن أجل

---

(١) عدنان بدري الإبراهيم، **الإدارة (تربوية-مدرسيّة-صفية)**، ص ١٢٩-١٣٠.

(٢) وليد أحمد أسعد، **الإدارة المدرسيّة**، ص ٢٢.

(٣) ب.ن بونوماريوف، **القاموس السياسيّ**، ص ٢٠.

(٤) أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ص ٤٧١

(٥) سعيد إسماعيل علي، ديمقراطية التربية الإسلامية، ص ٦٩

(٦) **إبرهام لنكولن Abraham Lincoln**: ١٨٠٩-١٨٦٥، الرئيس السادس عشر للولايات المتحدة الأمريكية (١٨٦-١٨٥٦)، ولد في ١٢ فبراير في هودجينفل، إقليم هرجين، كنتاكي، وقتل بتاريخ ١٥ أبريل ١٨٦٥؛ (للمزيد أنظر: **http://www.whitehouse.gov/histrory/presidents/a/١٦.html**)

الشعب[١]، وهناك تعريفات متعدّدة لتفسير معنى الديمقراطيّة منها تعريف جون ديوي[٢]، أنّ الديمقراطيّة شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة، فهي أوّلا وقبل كل شيء أسلوب في الحياة الاجتماعيّة، وفي الخبرة المشتركة القابلة للانتقال، واتساع المكان أو الحيّز الذي يشغله عدد الأفراد المشتركين في اهتمام واحد، بحيث يرجع كل واحد منهم في فعله إلى فعل الآخرين، وبحيث يتأمل كل واحد منهم فعل الآخرين ليوجّه طبقا لذلك فعله الخاص، وهي معادل لتقويض قيود أو فواصل الطبقة أو السلالة والأراضي القوميّة الذي يمنع الناس من إدراك المغزى الكامل لنشاطهم[٣]، كما عرّفت الديمقراطيّة بأنّها:" أسلوب ممارسة الحرية، أو هي: شكل من أشكال الحكم والتنظيم الاجتماعيّ والاقتصاديّ، أو هي طريقة في الحياة يعيشها الفرد ويعيشها المجتمع، ولا تقتصر على ناحية واحدة من نواحي المجتمع ولا على جانب من جوانب الشخصيّة، وإنما هي شاملة لجميع نواحي المجتمع، موضحة طريقة تشكيل حياته وأسلوبه"[٤]، ونظر إليها آخرون بأنّها منظومة إنسانيّة تقوم على مبدأ الحريّة والتواصل والحق والقبول والتي تسعى إلى تحقيق الذات الإنسانيّة بكل ما تنطوي عليه من طموحات الوجود والحضور والابتكار والإبداع[٥].

ممّا سبق يتبين أنّ الديمقراطيّة هي أسلوب حياة تسعى إلى تحقيق الحريّة والمساواة والعدل، وإضافة تعبير الديمقراطيّة للإدارة المدرسيّة، يعني أنّ المدرسة تُدار بواسطة إدارة تمثل المجتمع المدرّسي من هيئة إداريّة وهيئة تعليميّة وتلاميذ وأولياء أمور وممثلّين عن المدينة أو القرية التي تتواجد فيها المدرسة، بهدف تحقيق عدالة في المدرسة عبر توزيع المسؤوليّات والمهمّات والحوافز بصورة عادلة.

وعليه فإذا نظرنا إلى النمط الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة، والذي يطلق عليه أيضًا مُسميَّات أخرى مثل النمط التشاركيّ أو "الشورى"، فهو يقوم على أسس مغايرة للأسس التي يقوم عليها نمط الإدارة الأوتوقراطيّة، وقد زاد التوجّه نحوه بسبب المقتضيات السياسيّة الراهنة المنادية بالفلسفة الديمقراطيّة وانتشار الفلسفة التربوية الديمقراطيّة وتطبيقاتها في المدارس، إضافة لما أظهرته البحوث في مجال علم النفس الاجتماعيّ من أنّ الناس يعملون سويًا وبطريقة أفضل وبفاعليّة أعظم حين يشتركون في وضع أهداف ورسم طرق العمل، ويكونوا أفضل تعاونًا حين تكوّن القيادة نابعة من الجماعة وتعمل بينها، كما أنّ البيئة الديمقراطيّة بيئة تسمح بالتجريب والبحث، وتهيئ للأفراد فرص التعبير عن ذواتهم، ممّا يعكس ارتباط التربية بالديمقراطيّة ارتباطًا وثيقًا. وعليه يرتكز هذا النمط من الإدارة المدرسيّة على إقامة علاقات إنسانيّة بين المدير ومرؤوسيه، فضلاً عن إشراكهم –أي المرؤوسين- في المهام الإداريّة والقياديّة، إلى جانب تفويض السلطة إليهم، وهو بهذا يتّجه نحو تعميق العلاقات الإنسانيّة والاعتماد عليها، فيوفّر فرصًا لإطلاق قدرات المدرسين ويظهر مواهبهم واستعدادهم، إلى جانب إشراك المعلّمين في اتخاذ القرارات الخاصة بالسياسة والبرنامج حيث يعمل مدير المدرسة الديمقراطيّ على تنمية إبداعات المدرسين وهذا النمط مبني على احترام المدرسين والتلاميذ.

---

[١] على أسعد وظفه، "الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة"، **مجلة التربية (قطر)**، مج ٣٢، ع١٤٦، ص ٨٢.

[٢] **جون ديوي:** فيلسوف ومربي أمريكي، ولد بمدينة فرمنت بالولايات المتحدة الأمريكية، وتخرج من جامعتها ثم جامعة جون هيكنز واشتغل بتدريس الفلسفة في عدة جامعات، وله مؤلفات كثيرة في الفلسفة والتربية وعلم النفس والأخلاق مثل الديمقراطية والتربية؛ (للمزيد أنظر: و.ج.ماك كالنز، **نشأة التربية**، ص ٣٥٥).

[٣] جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص ٨١.

[٤] شبل بدران، **ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر**، ص ١٢

[٥] على أسعد وظفه، **م.س**، ص ٨٢.

وكي يتسنّى لنا فهم أكثر وضوحًا لعلاقة الديمقراطيّة بالإدارة المدرسيّة، يمكن مناقشة العلاقة من خلال مستويين هما الممارسات الديمقراطيّة في الوسط المدرّسيّ، وتعليم الديمقراطيّة في المدرسة، فمن حيث المستوى الأوّل يشير جون ديوي إلى أنّ الديمقراطيّة لا تُستَورد، إنما هي ممارسة أو استجابة واعيّة نحو العالم[١]، وهذه الاستجابة يجب أن تتمّ وتحدث داخل المدرّسة وفي سياق علاقات التفاعل القائمة بين أفرادها[٢]، ولعلّ هذا أحدّ الأسباب التي دفعت وزارة التربية والتعليم في البحرين للتوجّه نحو تحديث وتطوير المدرسة لتصبح وحدة تربويّة مستقلّة والتي سنتناولها بالشرح في الجزء التالي من هذا الفصل، إذ تغير فيها توزيع المسؤوليّات، وأصبح للعلاقات الأفقية أهميّة كبيرة، في إطار ممارستها للعمل الذاتي نسبيًا ضمن السياسات والأهداف العامّة التي تضعها الوزارة، والذي قصد منه تخلّص المدرسة تدريجيًا من النمط البيروقراطيّ ذي الطابع التسلّطي والتنافس الأناني بين الأفراد.

لكن برأينا واستنادًا إلى التربويين والإداريين العاملين في هذا المجال لا تزال التجربة دون المستوى بمقاربتها مع المؤشّرات الدّالة على وجود عمليّة وممارسة ديمقراطيّة خصوصًا للمعايير التي أشار إليها روبرت دال (Robert Dahl)[٣]، والتي تتلخّص في طبيعة المشاركة الفعّالة (Effective Participation)، أو تساوي الأصوات في المراحل الحرجة (Voting Equality at the decisive Stage)، أو الفهم المستنير (Enlightened Understanding) أو سيطرة متخذي القرار الديمقراطيّ على جدول أعمال العمليّة الديمقراطيّة (Control of the Agenda)، أو نطاق من يشملهم حق المشاركة في اتخاذ القرارات الديمقراطيّة (Inclusion). بالنسبة للمستوى الثاني وهو تعليم الديمقراطيّة، فهناك مبادئ يمكن الارتكاز عليها لمقاربة الممارسة الديمقراطيّة في المدرسة تتمثل في كلّ من مبدأ الاحترام، ومبدأ الحريّة، ومبدأ العدل والمساواة ومبدأ الحوار، والمسؤوليّة، والحب والاحترام والتوازن والاستقلال وتعميم التعليم واستمراريّته[٤]، من هنا يمكن تلخيص أهم خصائص الممارسة الديمقراطيّة في الجزء التالي.

اتفقت أغلب الدّراسات[٥] التي أطلعنا عليها على مميزات عديدة تتميز بها الإدارة المدرسيّة الديمقراطيّة، وهي تتمثل في تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس، والإقرار بالفروق الفردية لديهم والمحافظة عليها، وتنميتها بطرق مرغوبة، وتشجيعها بحيث يُسمح لكل فرد تنميّة ما يخصّه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات، كما يتمّ تشجيع الابتكار، والإبداع، والتجديد، والتجريب لدى المعلّمين والتلاميذ، فضلاً عن التحديد الواضح والكامل لوظيفة كلّ عضو في المدرسة، ومهامه، وسلطاته بشكل يضمن عدم التدخل أو التضارب في الاختصاصات والمسؤوليّات، ولا يؤدي إلى التناقض أو المشاحنات بين العاملين، ففي أي عمل تحدّد وظائف كل وحدة من الأعمال حتى لا يسبب تداخل هذه الوظائف وتضاربها المتاعب للقائمين على تنفيذها، فالتعليمات غير الواضحة، والأعمال غير المحددة تؤدي إلى البلبلة وسوء الفهم، كما تؤدّي إلى الاضطراب والضيق وعدم الرضا عند أعضاء هيئة المدرسة، إضافة لما يخلقه من مجال خصب للاحتكاك والاختلاف في الرأي بسبب تداخل اختصاصها، إلى جانب تنسيق جهود العاملين وتشجيع التعاون بينهم

---

[١] جون ديوي، "الديمقراطية الخلاقة والمهمة التي تنتظرنا"، **مجلة التربية** (قطر)، ع ١٣٧-١٣٨، ص ٢٢١.

[٢] شبل بدران، **ديمقراطية التعلّيم في الفكر التربويّ المعاصر**، ص ١٤٧

[٣] **روبرت دال (Robert Dahl)**: ولد في عام ١٩١٥ ودرس في جامعة يال (Yale)، وهو أستاذ في علم السياسة والاجتماع وله مؤلفات عديدة في الديمقراطيّة، ويعد من أهمّ دارسي الديمقراطيّة المعاصرة ومنظريها في الغرب؛ (للمزيد أنظر الموقع: **http://www.yale.edu/polisci/people/rdahl.html**).

[٤] على أسعد وظفه، "الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة"، **مجلة التربية** (قطر)، مج ٣٢، ع١٤٦، ص٨٩ و٩١-٩٣.

[٥] مثل الإدارة المدرسيّة لوليد أحمد أسعد، والإدارة المدرسيّة الحديثة لمحمد عبدالقادر عابدين، ومبادئ الإدارة المدرسيّة لمحمد حسن العمايرة وغيرها.

والعمل كمجموعة متناسقة بدلاً من عملهم كأفراد، وبما يدعم تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة ومتكاملة بعيدًا عن الذاتيّة والأنانية، وتحفز على شعور كل مدرس بملكيته للمدرسة وبأنه جزء منها لا خارجًا عنها[١].

أشارت دراسات أخرى إلى أهميّة مبدأ المشاركة الجماعيّة في تحديد السياسات والبرامج في هذا النمط الإداريّ، وذلك بإشراك المعلّمين والعاملين والتلاميذ في إدارة المدرسة من خلال المشاركة في تحديد السياسات، والبرامج، واتخاذ القرارات، وتقويم النتائج، إضافة إلى مشاركتهم في التنفيذ، وبذلك يحصل مدير المدرسة على معاونة فعّالة ويكون العاملين أكثر استعدادًا وأهليّة لتنفيذ تلك السياسات عمليًا، كما إنّ إشراك التلاميذ في الإدارة المدرسيّة الديمقراطيّة يعد جزءًا من التربية التي تتيح لهم فرصة القيادة والابتكار وتحسين النظام في المدرسة ورفع الروح المعنوية العامّة، فضلاً عن تكافؤ السلطة مع المسؤوليّة، استنادًا إلى مبدأ المشاركة في الإدارة تميز الإدارة المدرسيّة الديمقراطيّة بتفويض بعض الواجبات والمهام للمرؤوسين بما يتفق واستعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم، وبمنحهم السلطات التي تتكافأ معها لتسهيل عملهم وتوفير فرص النجاح لهم، واعتماد معيار القدرة على القيام بالعمل والرغبة بذلك عند إسناد العمل للمرؤوسين، بحيث يتمّ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، مع مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها للمرؤوسين وفي معاملة التلاميذ، من دون محاباة أو تحيّز[٢].

أمّا بالنسبة إلى العلاقات الإنسانيّة فيرى البعض أنّ النمط الإداريّ الديمقراطيّ يحرص على إقامتها في المدرسة وخارجها مع المجتمع، ويقوم على إشراك المدير للدارسين في اتخاذ القرارات الخاصة بالسياسة والبرنامج ويعمل مدير المدرسة الديمقراطيّ على تنمية إبداعات المدرسين والتلاميذ ويحترمهم، كما يراعي التوازن عند وضع البرنامج المدرسي وتنفيذه، كذلك عند اتخاذ القرارات على أنّ تراعى الاختلافات في وجهات النظر والاجتهادات الظنّية دون أنّ تطغى ناحية على أخرى، لاسيّما وفي كل مجتمع مدرسي نجد هناك من يعتنقون فلسفات مختلفة تؤثّر بدورها في أساليب العمل وفي النظرة للأمور المختلفة وطرق معالجتها، ويفترض في مدير المدرسة إزاء هذا الاختلاف أنّ يحاول إيجاد نوع من التوازن والتوفيق بين وجهات النظر بحيث لا تطغي ناحية على أخرى، وأن يتوافر الاحترام لكل الآراء لاسيّما مع من يختلف وهذه الفلسفة، ويقوم على إنشاء برنامج للعلاقات العامّة يتم من خلاله توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية، والمجتمع المحلي والسلطات التعليميّة من ناحية أخرى، وذلك نتيجة لتغير وظيفة المدرسة في المجتمع، على أن يقوم البرنامج بتعريفهم بسياسات المدرسة، وأنشطتها، وبرامجها، وبالقيام بأنشطة اجتماعيّة، وثقافيّة، وبيئيّة لخدمة المجتمع المحلي وتعزيز مشاركته في تربية النشء وتوجيهه[٣].

من هنا نجد أنّ كل واحد من الأنماط التي درسناها يأخذ من الآخر بقدر ما، وقد تجمع الإدارة المدرسيّة بين النمط الاوتوقراطيّ والنمط الديمقراطيّ، أو تجمع بين الأوتوقراطيّة والدبلوماسيّة وهكذا، ولما كان النمطان الأوتوقراطيّ والديمقراطيّ هما النمطان الشائعان في الإدارة المدرسيّة، وأنّ لكلّ منهما جوانب إيجابيّة وأخرى سلبيّة تتعلق بالخصائص التي تميز كل نمط عن الآخر، يمكننا أنّ نوضّح أهمّ الممارسات السلوكيّة والخصائص المرتبطة بكلّ نمطٍ منهما كما في الجدول التالي:

---

(١) محمّد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٧٢.

(٢) محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ٦٨-٦٩.

(٣) وليد أحمد أسعد، **الإدارة المدرسيّة**، ص ٢٢-٢٧.

أهمّ الممارسات السلوكيّة والخصائص المرتبطة بالإدارتين الأوتوقراطيّة والديمقراطيّة[١]

في الإدارة الأوتوقراطيّة، المدير:	في الإدارة الديمقراطيّة، المدير:
▪ يجلس بمفرده ويرى كلّ زوايا المشكلة. ▪ لا يعرف الاستفادة من خبرات الآخرين. ▪ لا يستطيع ترك أيّ سلطةٍ تنفيذيةٍ تفلت من يده. ▪ يتقيّد بالأمور الروتينية التفصيلية والتي لا يطبقها على نفسه. ▪ يغيّر من الأفكار، وينفعل بطرقٍ مختلفة عندما يُقدّم شخصٌ آخر اقتراحات. ▪ يتخذ قرارات كان ينبغي أنّ تُتّخذ مِنْ الجماعة. ▪ يتبنّى اتجاهًا أبويًا فوقيًا نحو الجماعة، بمثابة: "أنا أعرف أحسن". ▪ يتوقّع أنّ يُعبر وأن يُستجاب له عندما يقوم بمحاولةٍ ما. ▪ لا يعترف أنّه أوتوقراطيٌ. ▪ يضحّي بكل شيء: المدرّسين، والتلاميذ، والتقدّم في سبيل تسهيل النظام الجاري. ▪ لا يعطي كثيرًا من الحرية للآخرين في العمل، ويتدخّل في أعمالهم عن قرب. ▪ يُعطي للآخرين فرصًا قياديةً شكليةً: يُشكل لجانًا ويقرّر عملها وواجباتها، ويقوم ببعض أعمالها. ▪ غير ودّي في أسلوبه وتعامله. ▪ غامضٌ في تعليماته وأوامره. ▪ لا يُوثّق أوامره، ولا يُصدرها مطبوعةً،ولا يوزعها على المرؤوسين. ▪ قليل الاتصال مع مرؤوسيه، وهو مركز الاتصال (يتصل الآخرون ببعضهم من خلاله). ▪ محبّ للظهور. ▪ يهتمّ بإتقان التلاميذ للموادّ الدراسية مقابل عدم اهتمامه بالجوانب الأخرى.	▪ يتوقّع الإمكانات الوفيرة والقوية لدى مرؤوسيه. ▪ يعرف كيف يستفيد من قوة المرؤوسين وإمكاناتهم. ▪ يعرف كيف يفوّض الواجبات. ▪ يُحرر نفسه من الأعمال الروتينية التفصيلية ليُحول جهده إلى قيادةٍ مبدعةٍ. ▪ سريع التصرف والثناء على الأفكار التي يقترحها الآخرون. ▪ يُحوّل للجماعة كلّ الأعمال التي تخصّها. ▪ يتصرّف مع مرؤوسيه بصداقةٍ وكمستشار مساعد. ▪ يرغب في أنّ يكون شخصيةً محترمةً بحقٍ، كما يحترم الآخرين. ▪ يهتمّ كثيرًا بنمو الأفراد، وبالحرية وعدم مضايقتهم. ▪ يدفع بالآخرين إلى الظهور والتقدّم، فَلَربّما يتذوّقون طعم النجاح. ▪ يعتقد أنّه يجب أنّ تُمنح الفرصة للأفراد كلما أمكن لتحمّل المسؤوليّة وممارسة القيادة. ▪ مَرِنٌ في تعامله مع المعلّمين والتلاميذ. ▪ يُشرك المدرّسين في رسم سياسة المدرسة وخطّتها، وفي اتخاذ القرارات. ▪ يضع كلّ مدرّسٍ في المكان المناسب له من حيث الصف والمادّة التي يفضّلها ويحبّها. ▪ يحدّد مسؤولية المدرّسين عن الأعمال المسندة إليهم، ويتحقق من عدم تعارضها مع زملائهم. ▪ يهتمّ بإنشاء علاقات عامّةٍ ثنائية الاتصال (تواصل متبادل) داخل المدرسة وبين المدرسة والمجتمع المحليّ.

ولعلّه تتضح بعد العرض السابق، الأسس التي يقوم عليها كلّ نمط من الأنماط الإداريّة التي تميز الممارسات السلوكيّة والإداريّة للمدير، وبرغم تباين الآراء حول النمط الإداريّ الأوتوقراطيّ والنمط الإداريّ الديمقراطيّ كونهما الأكثر شيوعًا، وأهميّة للمنظمات، إلا أنَّ بعض المنظمات لا تزال تتبنّى الأسس الإداريّة التي يتسم بها النمط الأوتوقراطيّ بما يتميز به من

[١] محمّد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسية الحديثة**، ص ٧٤ و٧٥.

سمات التخصّص وتوزيع العمل على ضوئه، وهرميّة السلطة، وتحديد المسؤوليّات، وصياغة اللوائح والقوانين التنظيميّة وحفظها والكفاءة والتطوير المستمر، والتأكيد على الانتظام والضبط، والاهتمام بالمخرجات وغيرها، فضلاً عن صورته الإيجابيّة كواحدٍ من ابتكارات الإنسان، إذ يمكن معالجة مشاكله - أي النمط الأوتوقراطيّ- بتطوير المناخ السياسيّ العام، ورفع درجة الحريّة السياسيّة، وتوسيع المشاركة في اتخاذ القرار، وممارسة حرية انتقاد السلوك الأوتوقراطيّ في إطار محاسبة القيادات التنفيذيّة المسؤولة عن تعقيدها أو إهمالها، وتدعيم الإدارة الديمقراطيّة[١]، كما أنّ هناك من المختصين ممن يشجع اتجاه الإدارة الديمقراطيّة ويجدها الأنسب لمتطلبات العصر- وأهداف العملية التربوية والتعليمية، وذلك للصلة الوثيقة بين التربية والديمقراطية وبما يوفره من إطلاق لقدرات العاملين بالمدرسة، وإظهار مواهبهم واستعداداتهم، وإشراكهم في اتخاذ القرار ويشعرهم بالمسؤولية والتحوّل إلى قيادة مبدعة في ظل ممارسة أساليب وطرق ديمقراطية[٢]، وهو يوفّر فرصًا كي يتعلم الطلاب العيش بطريقة ديمقراطية تساعدهم على المشاركة الفعّالة في الأنشطة وتحقيق الإنجاز والإبداع والابتكار.

ثالثًا: لامركزيّة الإدارة المدرسيّة في البحرين

تناولنا بالشرح في الفصل الأوّل[٣] نشأة وتطوّر الإدارة المدرسيّة في البحرين ووضع إستراتيجيّة لتطويرها كنتيجة لما تولّد من حاجات إلى رفع كفاءة إنتاجيّتها وتجويد نوعية مخرجاتها بحسب متطلبات التنمية الشاملة واحتياجات سوق العمل ومتغيّرات الحياة في المجتمع البحريني، فضلاً عما طرأ على هيكلها التنظيميّ وأهدافها ومهماتها من تغير في سياق تطوّر الهيكل التنظيميّ للإدارة التعليميّة في البحرين وسياستها وبتأثير من عوامل متعدّدة اقتصاديّة وسياسيّة منذ سنوات ما قبل الاستقلال وما بعده، كما تبيّن أنّ أهم مراحل تطوّر التعليم والإدارة التعليميّة تمت في عقد الثمانينيّات وبما يتناسب ومتطلبات وأهداف التنمية الشاملة مما انعكس على التطوير والإصلاح في الإدارة المدرسيّة من خلال التشريعات واللوائح والأنظمة التي تم اعتمادها استنادًا إلى سياسة تطبيق نمط الإدارة تبعًا لمصدر السلطة المتمثّل في مركزيّة التخطيط ولامركزيّة التنفيذ، وهذا النمط كما تعرّفنا يجمع بين مزايا المركزيّة واللامركزيّة.

أمّا مؤشرات التفويض اللامَركزيّ المتّبع من الوزارة في علاقتها مع الإدارة المدرسيّة الحكوميّة، فتتمثّل مظاهرها في تفويض الإدارة المدرسيّة بتسلّم طلبات تقدم المعلّمين والمعلّمات إلى الترشّح للتسجيل لدراسة (دبلوم التربية)، والتدقيق في الطلب من حيث استيفاء البيانات والشروط، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ الوزارة لا تتخلّى هنا عن ممارسة سلطة المتابعة للأعمال المفوض بها ومراقبتها، وذلك نظرًا لمسؤوليّة الوزارة عنها، لكن ما خلصت إليه إحدى الدراسات[٤] بين وجود معوقات تعترض القيادات المدرسيّة، وتؤثر على الأداء والأدوار الأساسيّة لقيادات المدارس،وكشف عنها تباين الرؤى حول **مفهوم المركزيّة واللامركزيّة** الذي برز مع مشاريع إصلاح التعليم، بالإضافة إلى السلوكيّات والمواقف غير المبالية بأهميّة العلاقات الإداريّة في ظل اللامركزيّة لإدارة العمل الإداريّ والتربويّ داخل مؤسّسة المدرسة والتي لابد من إعطائه حقّه الخاص بين المدير والمديرين المساعدين والمعلّمين، لاسيّما وأنّ فريق العمل الإداري والمعلّمين هم المنفذون للمنهج والمحققون

---

[١] وليد أحمد أسعد، **الإدارة المدرسّية**، ص ٢٧.

[٢] عدنان بدري الإبراهيم، **الإدارة(تربوية-مدرسية-حفية)**، ص ١٤٨-١٤٩.

[٣] أنظر الفصل الأوّل من هذه الدراسة ص ٧٣-٨٨.

[٤] أمل القحطاني وآخرون، "من أجل قيادة مدرسية مستقلة: تجارب طموحة"، وثائق المؤتمر التربوي الثاني والعشرين لوزارة التربية والتعليم في البحرين، من ٢٣-٢٤ يناير ٢٠٠٨. (أنظر موقع الوزارة الالكتروني: **www.moe.gov.bh/conferences**).

للأهداف التي تضعها الإدارة المدرسيّة، فكلما تضاءلت التباينات والخلافات بين المديرين المساعدين والمعلّمين مع مديري المدارس ووضعت الحلول المناسبة أصبحت البيئة المدرسيّة مهيأة لمزيد من البذل والعطاء.

إنَّ توجه الوزارة نحو الأسلوب اللامركزيّ في الإدارة المدرسيّة، يمكن تشخيصه من خلال صدور قانونيَ التعليم والتعليم العالي في عام ٢٠٠٥، إضافة إلى كادر المعلّمين الجديد، وجملة من المشاريع والبرامج التي اقتضت إعادة هيكلة الوزارة وتطوير الإدارة المدرسيّة بهدف ضمان تحسين الممارسات التربويّة والإداريّة، فضلاً عن إعادة النظر في البيئة التنظيميّة للمدرسة والعمل على تعديلها لكي تصبح قادرة على استيعاب منظومة الأعمال الجديدة، وشبكة العلاقات التعاونيّة التي تتطلّبها عمليّة تنفيذ المهام الملقاة على عاتق المدرسة بطبيعتها المطورة. وبموجب هذا التوجّه أصبح لمدير المدرسة، وتبعًا لما ورد في وثائق وزارة التربية والتعليم[١]، يمثل القيادة العليا للمدرسة ويرأس مجلس إدارتها ويقع عليه العبء الأكبر من العمل المدرسي والمسؤول عن الإشراف على وضع خط عمل المدرسة ومتابعة تنفيذها بعد إقرارها، ويشارك في وضع السياسة العامّة للمدرسة، وبصفته المسؤول الأوّل عن قيادة عمل المدرسة لتنفيذ السياسة التربويّة وتحقيق أهدافها، فضلاً عن كونه رئيسًا لمجلس إدارة المدرسة، فهو يقودها وينظّم كل ما يتعلق بالإدارة التنفيذية والإجرائية التي تتعلق بالعمل الإداريّ إلى جانب دوره القياديّ والفعّال في الإشراف على الجوانب التربويّة ومتابعة البرامج التعليميّة والنشاطات العلميّة والثقافيّة والاجتماعيّة والرياضيّة والفنيّة بما يحقق السياسة المعتمدة للوزارة، فضلاً عن المشاركة في تخطيط وتنظيم المدرسة في المجتمع المحلّي ومتابعة تنفيذ مختلف البرامج والفعّاليات، كما يشترك مُديرو المدارس مع المدرسين الأوائل والموجّهين والمعلّمين في توجيه وتقويم عمل المدرسة بشكل عام، وعمل الهيئة الإداريّة والتعليميّة بالمدرسة بشكل خاص[٢].

ولما جاء مشروع المدرسة كوحدة تربوية مستقلّة ضمن توجّه الوزارة نحو العمل بمبدأ اللامركزيّة الإداريّة حسب تصوّرها، أوعز وزير التربية في اجتماع لجنة التربية والتعليم رقم ٤٠٣ المنعقد في ١٣ يناير ١٩٨٨ إلى ضرورة تشكيل لجنة خاصة تعالج الوحدة الأساسيّة في الوزارة، ألا وهي المدرسة باعتبارها الخلية التربوية الأساسيّة، وأن تتركّز جهودها وأنشطتها التعليميّة والإداريّة بحيث تتحوّل إلى وحدة فاعلة تتمتّع بقدر كبير من الاستقلاليّة في اتخاذ القرارات التربوية والمالية.

وبعد أن كانت المدرسة تدار مركزيًا أصبحت في إطار التجديد والتطوّير واستحداث بعض النظم والتشريعات وتوسّع صلاحيّاتها تعمل بنمط إداريّ يمزج بين مزايا النمط البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ، وعليه فإنّ عمليّة التطوير وتجربة إعداد المعلّمين والإداريين في إطار التحول إلى **اللامَركزيّة تعدّ تجربةً حديثة**، بالنسبة إلى توجّه الوزارة نحو اللامَركزيّة الإداريّة. وتجدر الإشارة إلى أنّ خطط التطوير قد تمت بالتعاون مع منظمة اليونسكو منذ أعوام سابقة وخصوصًا مع بداية ٢٠٠٥.

---

[١] وزارة التربية والتعليم، **دليل التشريعات والأنظمة بالوزارة، شؤون المدارس والطلبة، الهيئة الإدارية والتعليمية ١٩٩٠**، كذلك أنظر التقرير الوطني لمملكة البحرين ٢٠٠١-٢٠٠٦.

[٢] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين**، ص ٣٩٤-٣٩٥.

إنّ أهم سمات المدرسة كوحدة تربوية مستقلة ومدراس المستقبل، كما ورد في أدبيات الوزارة، لاسيّما وهما نموذجان يعبّران عن التوجّه نحو اللامركزيّة، ويوفّران لإدارة المدرسة نظامًا متكاملاً يتضمّن العديد من المعلومات والبيانات عن التلاميذ والصفوف والمعلّمين والمناهج وغيرها، ويسمحان بالتواصل والتفاعل في هذه البيئة التعليميّة، إضافة إلى تطوير التعليم الثانوي في مشروع توحيد المسارات الأكاديميّة، فضلاً عن أن افتتاح مركز القياس والتقويم ومشروعات تحسين البيئة المدرسيّة وإعادة توجيه المناهج الدراسيّة ساهم في استيعاب المفاهيم الحديثة المتعلقة بالبيئة وخدمة المجتمع وثورة المعلومات والاتصال، وتعزيز مفاهيم الانتماء والمواطنة وحقوق الإنسان، وتنفيذ الرؤية التطويريّة لتشمل الإشراف التربوي والتعليم الخاص والإرشاد المهني والأكاديمي للطلبة وإعداد منهجيّة لتمهين وتدريب العاملين بالوزارة ومشروع التقويم الشامل لجودة التعليم في المدارس لتحسين مخرجاته[١].

وعليه من المهمّ طرح السؤال عن ماهيّة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة تربوية مستقلة باعتبارها تُعتبر تحوّلاً جوهريًا نحو الأخذ بالنهج اللامركزيّ في السياسة التعليميّة والتربويّة؟ فهل تحققت الممارسات الإداريّة في المدرسة بصورة لامركزيّة في سياق تطوّرها العام ومنطلقاتها ومقوماتها؟ وهل تطبيق تجربة مشروع مدارس المستقبل، وماهيّة مشروع المناطق التعليميّة والتحوّل منها إلى رئاسة المدارس كبديل عنها، يؤدي إلى تحقيق الأسلوب الإداريّ اللامركزيّ؟ للإجابة على الأسئلة السابقة سنركّز على تناول هذين النموذجين من المدارس، والمناطق التعليميّة ورئيس المدارس في الجزء التالي.

١. المدرسة كوحدة تربويّة مستقلّة[٢]

إنَّ تناول موضوع المدرسة كوحدة تربوية مستقلّة جاء في سياق دراستها كنموذج باتجاه التحوّل نحو اللامركزيّة في السياسة التعليميّة، والتي يقصد بمفهومها جَعْل المدرسة وحدة تعاونيّة تكتسب هويتها من توقّعها إلى أن تكون خليّة أساسيّة في العمل التربويّ، ووحدة قائمة بذاتها لها دورة عملها الخاصّة، وشبكات علاقاتها وآليّات فعلها، وأن تكون لها هوية مكتملة إنتاجية-ثقافية-مجتمعية، تنبني على دورة حياة متجدّدة ومتّصلة، وتعتمد على التسيير الذاتي القائم على آليات القرار الديمقراطيّ الملتزم، خصوصًا على المستوى الإجرائي في ممارسة التعاون بين الأعضاء العاملين في المدرسة، على أن يتغيّر توزيع المسؤوليّات في كل مرة يظهر فيها مشروع جديد، ويكون التعلم من معايشة الحياة بمعنى "التغذية الراجعة" الأساسيّة، وأنْ تدرك المدرسة بأنَّ عملها التربوي يكون فعالاً ومتكاملاً غير مفكَّك، وتكون دورة حياتها قائمة على التعاون والتنسيق والتكامل والتكافل والتبادل[٣]، بحيث تجعل من العلاقات الأفقية داخل بيئة المدرسة أهمية كبيرة، في سياق استقلالها النسبي وممارستها العمل الذاتي ضمن السياسات والأهداف العامّة التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم[٤].

---

[١] وزارة التربية والتعليم، **التقرير الوطني لمملكة البحرين:** تقييم منتصف العقد للتعليم للجميع ٢٠٠١-٢٠٠٦، ص٧٢-٨٣

[٢] استند تطبيق نظام المدرسة كوحدة تربوية إلى عدة قرارات وزارية منها: القرار رقم ٨٨/٦/٤٢٣ الصادر في ١٩٨٨ بشأن تشكيل لجنة تطوير المدرسة، والقرار الوزاري رقم ٩٠/١/٦٨/٣٧٥ الصادر بتاريخ ٢٤ أبريل ١٩٩٠ بشأن تطبيقها، والقرار رقم ش ز/١٩٩٢/٦٣٣ بشأن تطبيق النظام المالي والمحاسبي للمدارس في المدارس التي تطبق هذا النظام. (للمزيد أنظر تقرير **قسم التوثيق التربوي بوزارة التربية والتعليم**، "تطور التعليم في دولة البحرين ١٩٩٥-١٩٩٦"، ص ١٥٣).

[٣] مريم السليطي، **المشروعات التربوية الرائدة في دولة البحرين خلال عشر سنوات (٨٢-١٩٩٢)**، ص ٦.

[٤] عبدعلي محمّد حبيل، **الإدارة المدرسيّة بدولة البحرين من المركزيّة إلى اللامركزيّة في نظم المدرسة كوحدة تربوية أساسيّة**، ص ١٨.

١-١ المنطلقات والمقومات

تطوّر مفهوم المدرسة كوحدة تربويّة مستقلة مع تطوّر الحركة التربوية الحديثة التي برزت خلال القرن العشرين في كل من أروربا والولايات المتحدة الأمريكيّة وبعض أنحاء دول العالم، وقد ورد المفهوم عام ١٩١٧ في كتاب الفيلسوف ألفرد نورث هوايتهيد **(Alfred North Hoaithid)**[١]: "بأن أوّل مستلزمات الإصلاح التربوي هو المدرسة كوحدة بمنهجها الموافق عليه والمبني على حاجاتها هي، والمطوّر بواسطة هيئتها التعليميّة[٢]، وقد فسّر هذا القول بتخلّص المدرسة تدريجًا من طابعها البيروقراطيّ ذي النمط التسلّطيّ، والتوجّه نحو التعايش والتفاعل مع البيئة المحلية أفقيًا وديمقراطيًا، كما طرحت فكرة المدرسة مدعّمة بمختلف الأسانيد من قبل الجماعة الفرنسية للتربية الحديثة بفرنسا والتي اعتبرتها حقيقة أساسيّة، فعُمِّمَ تطبيقها في البداية في الكثير من المدارس الخاصة بالبلدان، ففي بريطانيا مثلاً كان المعلمون بالمدارس الابتدائية ومديرها يمتلكون حرية كبيرة في تسيير العمل المدرسي، كما شدد جان غودلاد **(J. Goodlad)**[٣] في دراسة له بعنوان **"دراسة التمدرس"** على أهميّة المدرسة كوحدة مستقلّة من أجل التحسين التربويّ، وأخذت بعض البلدان بمنح مدارسها الاعتبار كوحدة تُسَيِّر نفسها في شؤونها التربويّة وحتى الإداريّة والماليّة باستقلال نسبي عن الإدارات المركزيّة.

في البحرين كان التنظيم الإداريّ بالمدارس الحكوميّة قبل تطبيق مشروع المدرسة كوحدة تربويّة مستقلّة، يسير وفق معايير يعتبر فيها مدير المدرسة المسؤول الأوّل عن حسن العمل فيها وتحقيق أهداف التربية والتعليم وهو الرئيس المباشر لجميع الموظفين العاملين؛ من خلال تنفيذ جميع ما يصدر عن الوزارة من قوانين وأنظمة وتعليمات، ويلمّ بالمناهج الدراسيّة وأهدافها وأساليب تدريسها ومتابعة تطبيقها، ويضع الجدول المدرسي ويكلّف المدرّسين بتنفيذه، وخطّة سنوية للنشاط المدرسي مع تعيين المشرفين المختصّين لهذه الأنشطة، ويتفقّد المدرسين في صفوفهم مرتين في السنة على الأقل، ويطلّع على دفتر تحضيرهم وأعمال تلاميذهم التحريرية وأن يبلّغ بالقضايا التي تحدث في مدرسته ويجري التحقيقات ويقدم تقاريره إلى إدارة التعليم العام وملاحظاته ومقترحاته ويقوم باتصالاته اللازمة ويشرف على الشؤون المالية واجتماعات الهيئة التعليميّة وغيرها، وهناك واجبات للمدير المساعد وللسكرتير والمشرف الإداريّ والكتّاب والمشرف الاجتماعيّ والمدرس الأوّل وأمين المكتبة، بيد إن ذلك حدث عليه تغير نوعي بعد تبنّي مشروع المدرسة كوحدة تربوية مستقلة.

---

[١] **الفرد نورث هوايتهيد Alfred North Hoaithid:** ١٨٦١ - ١٩٤٧ ولد في شمال إنجلترا، فيلسوف وعالم رياضيات، درس في جامعة كامبريدج وجامعة لندن حتى عام ١٩٢٤، ثم التحق بجامعة هارفارد في الولايات المتحدة. وضعت كتاباته في الرياضيات والمنطق ونظرية المعرفة، لبنة البناء الأساسيّة للتقدم الفلسفي الكلاسيكي والحقيقة في عام ١٩٢٩، يؤمن بأن التقدم والنمو من الأفكار الأساسية التي من شأنها أن تؤدي بنا إلى فهم الله، كما ساعدت كتاباته في تضييق الفجوة بين الفلسفة والعلم، يعتقد أن الأسس الفلسفية تكمن في دواخل الشعراء. له مؤلفات عديدة منها ٣ مجلدات في مبادئ الرياضيات، ومقالات ومحاضرات في العلوم والفلسفة تتعلق بالرمزية ومعناها وتأثيرها، كما كتب حول عالم الكون، وأهداف التربية والتعليم وغيرها. (للمزيد أنظر الموقع الإلكتروني http://orlabs.oclc.org/identities/lccn-n٧٩-٥٨٦٢٢).

[٢] مريم السليطي، **المشروعات التربوية الرائدة في دولة البحرين خلال عشر سنوات (٨٢-١٩٩٢)**، ص ٦٠-٦١.

[٣] **جان غودلاد J. Goodlad:** أنهي الدكتوراه في جامعة شيكاغو، ثم اشتغل في مناصب مهنية عديدة، كمنسق للمناهج الدراسية في منطقة اتلانتا، ورئيس شعبة التربية والتعليم للمعلمين في جامعة ايموري، وأصبح أستاذ التربية ومدير جامعة كاليفورنيا في ١٩٦٠، وعين عميدا لكلية الدراسات العليا في التربية والتعليم ١٩٦٧، وأستاذ ومدير لمركز التجديد التربوي في كلية التربية بجامعة واشنطن عام ١٩٩٤. نشر العديد من الأبحاث في الكتب والمجلات، ودعم العديد من المشاريع التعليمية والبحوث التطويرية المتعلقة بالتجديد التربوي. ومن أبرز من دعوا إلى تجديد التعليم في المدرسة، إذ تناولت بحوثه ثقافة المدرسة وفصولها الدراسيّة، وبيئتها والجوانب التعليمية فيها والموقف من التلاميذ نحو التعليم في المدارس اليوم، كما سلط الضوء على خمسة أنماط أساسية في ثقافة الفصل الدراسي أبرزها: تنظم الصف كمجموعة بين ٢٠-٣٠ شخصا في مساحة صغيرة، لتحقيق التنشئة الاجتماعية، والاحتفاظ بالحماس والفرح والغضب تحت السيطرة، وأن ينطوي العمل الصفي على الاستماع إلى المدرسين، وكتابة الأجوبة على الأسئلة، وأخذ التجارب والاختبارات، وأن يتعلم الطلاب من بعضهم البعض، والسعي للقيام برحلات ميدانية، والتدريب العملي على الأنشطة، واعتماد الكتب والمصنفات كمواد للتعليم، بل والذهاب بالتعليم لأبعد من حيازة الطلاب للمعلومات بإثارة فضولهم وتعزيز تفكيرهم العقلاني، وقد كانت له رؤية تطويرية لفلسفة المدارس وضعها للمدارس الأمريكية عام ١٩٧٩ وهي تتكون من ١٢ هدف. (للمزيد أنظر الموقع الالكتروني: http://www٢.selu.edu/Academics/Faculty/nadams/educ٦٩٢/Goodlad.html).

إن المبدأ من وراء تطوير المدرسة إلى وحدة تربوية مستقلّة، يعني تعديلها كي تصبح قادرة على القيام بأدوار مختلفة إلى جانب دورها التربويّ الأساسيّ بصفتها وحدة تعاونيّة ثقافيّة إنتاجيّة تطويريّة. إذ ارتكزت منطلقاتها الأساسيّة التي اعتمدتها البحرين إلى تبنّي المفهوم على تحويل المدرسة من مؤسسّة تعليميّة تقليدية إلى وحدة تعاونية إنتاجية مجتمعية متجدّدة تعتمد على التسيير الذاتي القائم على القرار الديمقراطيّ الملتزم، وإنها مجتمع صغير مطوّر، يؤثر في المجتمع ويتأثّر به، فضلاً عن إعادة الاعتبار إلى الإدارة المدرسيّة لتحقيق قدر أوفى من اللامركزيّة، بإعطائها حريّة أكبر في تحمّل مسؤوليّاتها ضمن إطار الخطط العامّة التي تضعها وزارة التربية والتعليم. إضافة لذلك فتطوّر المدرسة يعني توافر بيئة يتشارك فيها التلاميذ والمعلّمون والإداريون والأهل ويتعاونون فيما بينهم، على أن تكون وظيفتها الرئيسية إحداث التعلّم المعرفي والاجتماعي للتلاميذ على أساس التعلّم الذاتي، والتوجّيه الذاتي، والدافعيّة، والمبادرة، والاستقلالية الذاتية، ويتفاعل المعلّمون فيها مهنيًا واجتماعيًا مع بعضهم البعض كما يستفيدون من خبراتهم ويوجّهون بعضهم البعض، في إطار مهني مستمر، إلى جانب الاستعانة بالموارد التربوية والخبرات من خارج المدرسة التي تساعدها على التخلّص تدريجًا من الطابع البيروقراطيّ والتسلطيّ والتنافسيّ- الأناني بين الأفراد، وبما يتفاعل مع البيئة المحلية أفقيًا، ويكون جميع التلاميذ فيها قادرين على إتقان القدرات والمهارات العقلية والعملية التي تتطلّبها طبيعة هذه المدرسة، قبل التعلّم وأثناءه، وبصورة مستمرة، وعلى قدر حاجاتهم إليها، باستثناء شديدي الإعاقة؛ كذلك مراعاة الفروق الفردية، واتباع الأساليب الفعّالة في تصريف الأمور الخاصّة بالدارس، وتوفير موازنات كافية لدى إدارات المدارس للصرف على مشاريعها الأساسيّة، إلى جانب نظام مالي ومحاسبي لتنظيم العمليات المالية[١].

استنادًا إلى ما سبق تشكّلت لجنة تطوير المدرسة بقرار وزاري رقم ٨٨/١/٤٣٣ صدر بتاريخ ١٩٨٨/٣/١٢، برئاسة الوكيل المساعد للتعليم العام والتقني وضمّت في عضويتها مسؤولين في الوزارة، ومن أبرز مهّامها وضع تصوّر شامل لتطوير المدرسة لتصبح وحدة تربوية مستقلة تتمتّع بقدرات ذاتية على العمل التربوي والتقويم الشامل والتجديد، ورفعت اللجنة المشروع في ١٩٨٩/٩/٢٤، فتمّ في سياقه إصدار القرار الوزاري رقم ٩٠/١٦٧/٣٧٥ في ١٩٩٠/٤/٢٤ بشأن تطبيق هذا النظام الحديث بدءًا من العام الدراسي ١٩٩١/٩٠ في "١٠" مدارس للبنين والبنات كمرحلة تجريبية أولى، وكان أساس الاختيار لهذه المدارس توافر الإمكانات المادية والبشرية المؤهّلة فيها واللازمة لتطبيق النظام، كما نصّ القرار الوزاري على مضاعفة عدد المدارس التي سيطبق عليها المشروع، واتخذت الترتيبات لتهيئة المدارس بما فيها الإدارة المدرسيّة، والمدرسين الأوائل، والمدرسين. وعليه بدأت أوّل دورة تدريبية في ٢٦-٣٠ مايو ١٩٩٠، وهي عبارة عن ورشة عمل حضرها المديرون والمديرون المساعدون بالمدارس العشر التي طبقت فيها التجربة بهدف تهيئتهم أكاديميًا حول أهداف المشروع، وطرق تنفيذه والإجراءات اللازمة له، ثم تابعت إدارة التدريب عقد العديد من الدورات ودروس العمل لبقية المدارس التي تمّ تطبيق التجربة فيها، وكان عددها، حتى عام ١٩٩٣/٩٢، "٦٠" مدرسة للبنين والبنات بمختلف المراحل الدراسيّة[٢].

في المقابل تولّت إدارة الشؤون المالية والموازنة تشكيل نظام مالي ومحاسبة للموازنة العامّة بما يتناسب مع فلسفة نظام المدرسة كوحدة تربوية مستقلة وقد صدر تعميم وزاري[٣]، يتعلّق بتطبيق النظام في جميع المدارس التي شملها المشروع بدءًا من العام الدراسي ١٩٩٣. وإثر ذلك عقدت ورشة عمل خاصة خلال الفترة ١٦-١٩٩٣/٢/١٨ "١٥٠" من أعضاء الهيئات الإدارية في "٣٢" مدرسة تطبق المشروع، بهدف تعريف هذه المدارس بهذا النظام المالي والمحاسبي الجديد،

---

[١] وزارة التربية والتعليم، **تقرير لجنة تطوير المدرسة**، البحرين، مكتب الوزير، ١٩٨٩، ص ٤-٥.

[٢] إبراهيم عبّاس نتو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين**، ص ٣١١.

[٣] أصدر التعميم وكيل الوزارة تحت رقم ش ز / ٩٢/٦٣٣ بتاريخ ١٩٩٢/١١/٧.

وطبيعة الصلاحيات الممنوحة للمدارس والأحكام المالية العامّة الواردة فيه، وبذلك تعتبر هذه الخطوة نقلة نوعية في تطوير الإدارة المدرسيّة، بحيث تكون لها وظائفها وأهدافها وتركيبة إدارية وأكاديمية مستحدثة لجعلها تنقلب من وحدة متلقية إلى خلية فاعلة مع المدارس الأخرى، ولتكون نظامًا تربويًا قادرًا على التجدّد والتطوّر من خلال التفاعل الداخلي بالمدرسة ذاتها.

١-٢ الخصائص

سنتناول خصائص المدرسة كوحدة تربوية مستقلّة كما طبقت في البحرين من حيث هيكلها التنظيمي وأعمالها التربوية ونظامها المالي وذلك في إطار السياسة التعليميّة والتربويّة المعتمدة في وزارة التربية والتعليم على النحو التالي:

١-٢-١ الهيكل التنظيمي

يتميز دور مدير المدرسة كوحدة مستقلة بترؤسه مجلس الإدارة والذي يمثّل أعلى هيئة فيها[١]، ويشترك مع المدرسين الأوائل والموجّهين والمعلّمين في وضع سياستها العامّة، والتخطيط والتنظيم لعملها مع المجتمع المحلي فضلاً عن توجيه وتقويم عملها، كما تتّسم مهام مجلس إدارة المدرسة بمناقشة الأمور المتعلقة بسياستها والمشكلات الإدارية والتعليمية المحولة إليه من الأقسام لاتخاذ القرارات المناسبة بشأنها ثم إحالتها للمدير أو اللجان المدرسيّة أو ذوي الاختصاص بالمدرسة لتنفيذها، ويناقش حاجة المدرسة للمعلّمين والإداريين والمواد وتُرفع للمدير لاعتمادها ومتابعتها مع الجهات المختصة بالوزارة، وفي إطار علاقة المدرسة بالمركز –وزارة التربية والتعليم- وبتأثير من مظاهر تطبيق اللامركزيّة، تناقش إدارة المدْرسة المقترحات وخطط تطوير المناهج، والممارسات التعليميّة المقدمة من العاملين في المدْرسة، واتخاذ القرارات والتوصيات ثم ترفع إلى الجهات المختصة في السلطة المركزيّة، كذلك الموازنة المقترحة للمدرسة، وتحويلها إلى المدير لاعتمادها ومتابعتها مع الوزارة. وعليه، يتضح من هذه المسؤوليات والمهام أن المجلس يمثل الجهة المسؤولة عن اتخاذ القرار، ولا يحق للمدير أن ينقضه إلا في حال تعارضه مع سياسة الوزارة العامّة، ولا يجوز حلّ المجلس لأنّ قرار ذلك يعود إلى السلطة المركزيّة المتمثّلة في الوزارة. ولكلّ عضوّ من أعضاء المجلس مهامّ محدّدة[٢] تصبّ في إطار عمل المجلس ومسؤوليّاته.

١-٢-٢ الأعمال التربوية

في هذا النمط من المدارس وحسب وجهة نظر الوزارة، تتميز الأعمال التربوية بالخروج عن شبكة البيروقراطيّة لما يمنح لها صلاحيّات لممارسة شؤونها الداخليّة باستقلاليّة إداريّة وماليّة وفق ضوابط محدّدة وذلك برغم تبعيّتها للوزارة وتنفيذها للأهداف التربوية العامّة، في إطار مشاركة المعلّمين والإداريين وتفاعلهم في جميع مجالات العمل التربويّ، داخل الخلية الاجتماعيّة، انطلاقًا من مبدأ أنّ الوظيفة المركزيّة للمدرسة هي التعلّيم وأنّ الجهاز الإداري بأشخاصه ونظُمُه ما هو إلاّ جهاز دعم وتمكّين للتلاميذ والمعلّمين من ممارسة عمليّة التعليم والتعليم. أمّا المبدأ الثاني فيتعلّق بتوسيع صلاحيّات المدرسة باتخاذ القرارات التي تخصّ شؤونها الداخليّة وعلاقتها مع المجتمع المحلي تحت مظلة السياسة التربوية والتعليميّة للوزارة، ويتضح ذلك من خلال الآتي:

---

[١] يتكون مجلس الإدارة من المدير رئيسًا، وأعضائه كل من المدير المساعد، المشرف الاجتماعي، والمدرس الأول الذي ينتخب سنويًا من قبل مجموع المدرسين الأوائل، واختصاصي مركز مصادر التعليم، المسجل، وخمسة معلمين ينتخبون سنويًا من مجموع معلمي المدرسة، (للمزيد أنظر **نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية**، إصدار وزارة التربية والتعليم في البحرين، ص٥).

[٢] للمزيد أنظر ملحق رقم (٢) في بند الملاحق، ص ٣٨٠.

- **العمل مع الهيئة التعليميّة** بتحديد حاجة المدرسة من المعلّمين والإداريين، واشتراك المدير ورؤساء الأقسام بمقابلة المرشّحين منهم للتوظيف الذي يتم من قبل الجهاز المركزيّ آخذا بعين الاعتبار الملاحظات التي ترفعها المدارس حول المرشّحين، وتطور المدرسة وتنفيذ البرامج التمهينية للمعلّمين، كما يشترك المدير والموجّهون بأداء عمليّة التوجيه التربوي للمعلّمين.

- **العمل مع التلاميذ** تحدّد إدارة المدرسة سنويًا قدرتها على استيعاب التلاميذ المستجدين، بالتنسيق مع الوزارة، كما تؤمن الخدمات الصحّية لهم وتوفر برنامجًا للنشاطات مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتقدّم التقارير بانتظام إلى أولياء الأمور فيما يخص تحصيلهم المدرسي وسلوكهم، وبالنسبة لمستوى المدارس الثانويّة، فالمدرسة تطوّر من وسائل اشتراكهم في عمليّة اتخاذ القرارات، لاسيّما فيما يتعلق بالخدمات والنشاطات المدرسيّة.

- **العمل مع المجتمع المحلي** تفتح المدرسة أبوابها للمجتمع وتطوّر سبل التنسيق المستمر مع سوق العمل والمؤسّسات في القطاعات الصناعيّة والزراعيّة والخدماتية، وتعزيز مشاركتها الفعليّة في أنشطة التنميّة والتوعيّة والترويح والرياضة وكل ما له صلة بالبيئة المحليّة، إضافة إلى تقديم خدمات ثقافيّة اجتماعيّة معزّزة للخدمات التي تقدمها مؤسسّات الدولة.

- **العمل مع وزارة التربيّة والتعليم** عن طريق قيادة الهيئة المدرسيّة ووضع الخطّط المتوسطة المدى "ثلاث سنوات"، والموازنة، وتطبيق المناهج ودراستها وتقييمها وتقديم التوصيات، فضلاً عن المساهمة في التخطّيط التربوي المعني بتوفير الأبنية وتنقيح السياسيّات التربويّة للدولة وتطويرها، وتمويل ورواتب المعلّمين وما شابه، إلى جانب اشتراك الهيئة التعليميّة في تطوير أساليب وأدوات الاختبار والتقويم، وتزويد الوزارة بنماذج الاختبارات، ورفع تقرير شامل لوزارة مع نهاية كل سنة دراسيّة بحسب نماذج الوزارة المعدة لذلك.

١-٢-٣ النظام المالي

في هذا الصدد تجدر الإشارة إلى قيام وحدة موازنة المدارس بإدارة الشؤون الماليّة والموازنة التابعة لوزارة التربية والتعليم بتنفيذ عدة ورش عمل لتطبيق النظام الماليّ والمحاسبيّ للموازنة العامّة للمدرسة كوحدة تربويّة مستقلة، وذلك لإفساح المجال للمدْرسة من أجل وضع موازنتها مباشرة على أسس واقعيّة، فضلاً عن قدرتها على الصرف مباشرة من موازنتها في حدود المبلغ المحدّد وفقًا للضوابط الماليّة والمحاسبية المحدّدة، ومن صلاحيات الصرف المباشرة مثلاً، الحصول على سلفه ماليّة سنوية تقسط على دفعات بغرض تمويل مدفوعاتها الماليّة الناتجة عن معاملاتها الماليّة المباشرة حيث توضع السلفة في حساب مصرفي باسم المدرسة، والشراء المباشر أو الحصول على الخدمة المطلوبة مباشرة، دون الرجوع للوزارة، متى ما قلّت تكلفة المعاملة الماليّة عن ١٠٠ دينار بحريني، وإجراء مناقلات ماليّة بين بنود موازنتها، وفقًا للمستجدّات والمتغيّرات في برنامج أولوياتها، ويسمح النظام المالي لهذه المدرسة شراء المستلزمات من الأدوات القرطاسيّة بأنواعها المختلفة ومماسح السبورات وأقلامها، والأدوات والعدد الخاصّة بالتعليم الصناعي، والتربية الفنيّة، والاقتصاد المنزلي، والمجالات العلميّة وأجهزة التصوير والنسخ، ودفع تكاليف صيانة آلة التصوير والسحب وتنظيف المكيفات وغيرها من موازنة المقصف، إلى جانب ذلك القيام بصيانة مساعدة تدفع من تكلفة الموازنة العامّة للمدرسة، مثل الصيانة الخفيفة للمباني، كاستبدال الإضاءة وزجاج النوافذ المكسورة وتصليح مقابض الأبواب وغيرها وصيانة الأثاث المدرسيّ.

كما نلاحظ، أنَّ الهدف من وراء ذلك منح المدرسة حرية تصريف أمورها، ومساعدتها على سرعة انجاز بعض أعمالها التي لا تتطلّب موازنة باهظة، لكن مع ملاحظة أن الوزارة توفرّ مركزيًا لوازم الأثاث والأجهزة، والكتب والمراجع وأجهزة

المختبرات العلمية والوسائل التعليميّة المرئية والمسموعة، والحاسوب والأجهزة والآلات الخاصّة بالتعليم الصناعي وأجهزة التبريد والتدفئة وغيرها، فهذه جميعها تخضع لموازنة التخطيط والضبط المركزيّ في الوزارة.

تشير وثائق وزارة التربية والتعليم إلى متابعة الوزارة تطبيق مشروع المدرسة كوحدة تربوية مستقلّة تمّ من خلال تشكيل لجنة وزارية[١] يرأسها الوكيل المساعد للتعليم العام والتقني وعضوية رؤساء التعليم في جميع المراحل ومراقب الموازنة، إذ تركّز اختصاصها بجميع العمليّات التنفيذية التي يتطلبها العمل بهذا المشروع، وتمت المتابعة من خلال التقويم الذاتي الداخلي والتقويم الخارجي. فمن حيث التقوّيم الذاتي الداخلي "التكويني"، تشكلت لجنة داخل المدرسة تضمّ أحد أو بعض أفراد الهيئة التعليميّة حسب حجم المدرسة، وأحد أفراد مجلس المدرسة، وبعض التلاميذ وواحد أو اثنين من أولياء الأمور وأحيانًا استشاريًا في التقوّيم الذاتي من وزارة التربية والتعليم. ويتمّ التقوّيم من حيث خمسة محاور تستند على المدرسة كوحدة تعليمية-ثقافية، وكوحدة مجتمعية-تعاونية-إنتاجية، وكوحدة تطويرية، وكوحدة رياضية-ترويحية، وكوحدة إدارية-مالية. وتشكّل عمليّة التقوّيم الذاتي دورة العمل اليوميّة، أو جلسة ختامية تصدر خلالها القرارات في إطار حركة لولبية للتغذية الراجعة، ومن مميزات هذا التقوّيم أنه يمكن المدرسة من عدم التقيد بالممارسات التقليدية المركزيّة، ويحررها من العائدات الإداريّة السائدة التي تعطي المسؤول وحده حق تقويم المرؤوسين، لهذا تمّ اعتماد دليل لأعمال لجان التقوّيم يستند إلى معايير وضوح مسيرة العمل داخل المدرسة لدى جميع العاملين بها، وحقهم في معرفة ماذا يعمل بعضهم البعض وكيف، وأنّ يتمّ التنسيق بين جميع لجان التقوّيم، بقصد البحث في الجدول الزمني للتقوّيم والنظر في أدواته ومعاييره، والإفادة من نتائجه لتصحيح المسار دون انتظار نتائج التقرير النهائي للجان، دراسة مسارات وآليات مؤشرات ومعايير التقوّيم من حيث فعلها ودرجات توظيفها داخل دورة عمل المدرسة اليومي[٢]. أمّا التقوّيم الخارجي فتشترك فيه الإدارة المدرسيّة، وأعضاء الهيئة التعليميّة مع ممثلين من الوزارة في عمليّة التقوّيم الشامل للمدرسة، وهذا يتطلّب امتلاك مدير المدرسة ومعلّموها مهارات التقوّيم، وقد استعانت وزارة التربيّة بأخصائيين في التقوّيم الذاتي من بريطانيا وفرنسا لتدريب مديري ومديرات المدارس والأخصائيين التربويين والمسؤولين بوزارة التربية والتعليم، وأعدّت لذلك خطة تفصيلية في بداية كل عام دراسي تشمل برامج المتابعة والمواعيد والبرنامج الزمني للتنفيذ، وتقديم المساعدة التخصّصية للمدارس التي تطبق النظام، إلى جانب إعدّاد برنامج تدريبي للإداريين والمعلّمين، وتمت المتابعة عن طريق الزيارات الميدانية، وعقد الاجتماعات واللقاءات بين المسؤولين في الوزارة مع أعضاء مجالس ولجان المدارس المطبق فيها المشروع، للتعرّف على آرائهم ومقترحاتهم وأفكارهم التي شاهدوها أثناء التطبيق لوضع الحلول المناسبة لأي مشكلات وصعوبات، وتابع المسؤولون عن مراقبة الموازنة بإدارة الشؤون المالية والموازنة بمتابعة إعدّاد موازنات المدارس عبر الزيارات الميدانية، وعقد لقاءات مع مديري ومديرات المدارس فيما يخص إعدّاد وتبويب الموازنات.

وتبعًا لقرار الوزارة رقم ٩٠/١/١٦٨/٣٧٥ بشأن تطبيق المدرسة كوحدة مستقلّة والتي تحدّد مادته الثانية[٣] المدة التي يتمّ فيها تقييم هذه التجربة، وعلى الرغم من تطبيق التجربة في ستون مدرسة في عام ١٩٩٣/٩٢ في مختلف مراحل التعليم بالدولة، إلا أنه لم تصدر دراسات تقويمية علمية عن واقع تطبيق النظام، اللهم إلا دراسة قام بها رئيس التعليم

---

[١] وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٩٠/١٦٨/٤٤٦، **دليل التشريعات والأنظمة بالوزارة، شؤون المدارس والطلبة، الهيئة الإدارية والتعليمية ١٩٩٠**، كذلك أنظر التقرير الوطني لمملكة البحرين ٢٠٠١-٢٠٠٦.

[٢] عبدعلي محمّد حبيل، **الإدارة المدرسيّة بدولة البحرين من المركزيّة إلى اللامركزيّة في نظم المدرسة كوحدة تربوية أساسيّة**، ص ٢١.

[٣] تنص المادة من القانون على:"يتم تقييم تجربة نظام المدرسة كوحدة تربوية مستقلة لمدة سنتين متتاليتين من تطبيق التجربة، في ضوء النتائج والملاحظات الواردة من المدارس والأجهزة المتخصصة بالوزارة تدخل التعديلات اللازمة عليها. (أنظر "**المشروعات التربوية الرائدة في دولة البحرين خلال عشر سنوات "١٩٨٢-١٩٩٢"** لمريم السليطي، ص ٦٦).

الثانويّ، وشملت أوّل عشر مدارس ابتدأت بتطبيق التجربة[١]، إضافة إلى التقارير التي يرفعها رؤساء التعليم عن المدارس التي تطبق التجربة، واللقاءات التي يعقدها المسؤولون مع المديرين والمديرات والتي جاءت نتائجها التقويمية متطابقة، فمن حيث الإيجابيات تخلص الدراسة ونتائج اللقاءات إلى الابتعاد عن المركزيّة وإشراك المعلّمين في العمليّة التربويّة خصوصًا من خلال حضور الاجتماعات التأسيسية التي شارك فيها جميع الأطراف في التعرّف على دور مجلس الإدارة وبعض المتطلّبات التعليميّة والتربويّة بالمدارس والموازنة واقتراح التعديلات على مشروع النظام وأنسب الحلول والمقترحات للقضايا التربويّة والتعليميّة المتعلقة بالمقررات الدراسيّة ونتائج الامتحانات والنظام المدرسي وما شابه. كذلك شعور الإدارة المدرسيّة بقيمتها، وقدرتها على اتخاذ القرار، وتساوي جميع أعضاء الهيئة الإداريّة والتعليميّة في اتخاذ القرار، وتحقيق التفاعل، والتعاون بين المدرسة والبيئة المحليّة، وكان من نتائجها إصدار اللائحة الداخلية لمجالس الإدارة ووضع الخطّة التنفيذية. إلاّ أنَّ الأمر لم يَخْلُ من قصور تَمَثّل في قلّة فهم واستيعاب متطلّبات النظام من جانب المعلّمين، وعزوف المعلّمين والمعلّمين الأوائل عن ترشّيح أنفسهم لمجلس إدارة المدرسة، فيما أشارت دراسة أخرى إلى صعوبات تواجه الإدارة المدرسيّة، منها عدم قناعة كثير من المعلّمين بفاعلية مجلس الإدارة، وإنفراد بعض المدارس باتخاذ القرار، دون الرجوع إلى النظام بشكله الصحيح، وعدم وضوحه لدى غالبية المعلّمين، وافتقادهم للوقت الكافي، وعدم وجود معايير واضحة تسير المدرسة على هداها في تقوّيم ذاتها، ومواصلة الأنظمة المركزيّة الأساسيّة ممارسة سلطاتها على المدارس، كما تبيّن أن هناك مدارسَ قطعت شوطًا كبيرًا في التجربة، فيما تخلف بعضها الآخر بدرجات متفاوتة[٢].

في السياق تجدر الإشارة إلى أنَّ نظام المدرسة كوحدة تربوية مستقلة يطبق حاليًا في جميع مدارس البحرين، وكان من المهمّ مقاربة أسّس المدرسة كوحدة تربوية مستقلة التي وضعتها الوزارة في سياق التحول إلى اللامركزيّة وإصلاح التعليم ومؤسّساته، مع نتائج تقارير المراجعة للمدارس التي نفذتها الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب[٣]، سواءً أكان المتعلّق منها بتحفيز المعلّمين والإداريين وإشراكهم في صنع القرار ورفع كفاءتهم المهنية"[٤]، أم بالتقوّيم الذاتي الفعّال وإعادة بناء الخطّط؛ بهدف الارتقاء بالأداء العام للمدرسة وقيادتها[٥]، أم بنشر ثقافة التخطّيط والتقوّيم الذاتي والعمل بروح الفريق الواحد"[٦] وغيرها، خصوصًا وأنَّ أغلب نتائج تلك التقارير بيّنت من جهة وجود استجابة نسبية لعمليّة التطوير واتباع أساليب التحسّين الإداريّ والتعليميّ وبما يحقّق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، ومن جهة أخرى كشفت عن مظاهر تخلّ بمفهوم اللامركزيّة على مستوى الواقع الفعلي، فعلى صعيد الخطّة الاستيراتيجية مثلاً، تشير النتائج إلى أنَّ صياغتها تتمّ أحيانًا بصورة تشاركية في

---

[١] بدأ تطبيق المشروع في ١٠ مدارس للمرحلة الابتدائية: جابر بن حيان، السهلة، بدر الكبرى وصفية بنت عبدالمطلب، ومن المرحلة الإعدادية: عالي للبنين، الرفاع الغربي للبنين، وسترة للبنات، المرحلة الثانوية: الشيخ عبدالله بن عيسى، المحرق التجارية للبنات، خولة للبنات. (أنظر كتاب إبراهيم نتو، **الإدارة المدرسية في البحرين**، ص ٣١٢.

[٢] حسن المحري، مشروع المدرسة كوحدة تربوية أساسية سيعمم في العام الدراسي القادم"، **أخبار الخليج**، عدد ٥٨٦٧، ١٩٩٤/٤/١٦، ص ٢).

[٣] **الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب**: هيئة مستقلة تأسست بمرسوم ملكي رقم ٣٢ لسنة ٢٠٠٨ وعدل بمرسوم ملكي رقم ٦ لعام ٢٠٠٩ بهدف الارتقاء بمستوى التعليم والتدريب، كما عدل بمرسوم رقم (٨٣) لسنة ٢٠١٢. تهدف إلى إنشاء وتحديث وتطوير الإطار الوطني للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب. تتبع لمجلس الوزراء وتخضع لإشرافه. من أبرز مهامها وضع معايير الجودة، والنماذج الاسترشادية لمؤشرات قياس دورة أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية، وعمليات وآليات وضوابط مراجعة جودتها، وقياس مستويات الأداء في صفوف مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وتنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل، ورفع تقارير دورية ونشرها وغيرها. (للمزيد راجع مرسوم تنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم، **صحيفة الوسط** عدد ٣٧٤٠، ٣ ديسمبر ٢٠١٢، والموقع الإلكتروني للهيئة: **http://www.qaa.edu.bh**).

[٤] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، **"تقرير المراجعة لمدرسة المعرفة الثانوية للبنات"**، ٢٠١٠، تقديرها "جيد". (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

[٥] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، **"تقرير المراجعة لمدرسة النعيم الثانوية للبنين"**، ٢٠١٠، تقديرها "مرض"، (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**)

[٦] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، **"تقرير المراجعة لمدرسة المحرق الثانوية للبنات"**، ٢٠١٠، تقديرها "ممتاز". (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**)

المدارس، ويوجد في معظمها فريق لمتابعتها وتقوّيم ما تحقّق منها، لاسيّما في معالجة مشكلة كالتسرُّب من الحصّص، إلا أنّه ثبت بالمقابل عدم إشراك بعض المديرين لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية في اتخاذ القرارات بالعمل المدرسيّ، وبعضهم يفوّض الصلاحيات لمنسقي المواد ويشجّع الأقسام على إعدّاد ورش ودورات تدريبية وتنفّيذ برامج التنمية المهنية وفقًا لاحتياجات المعلّمين التدريبية، لكن متابعة أثر ذلك لم يكن بدرجة كافية، وهو ما حدّ من تقدم بعض المعلّمين في أدائهم.

وبسبب استمرارية أسلوب العمل السابق، فإنَّ بعض المدارس تفتقر إلى مؤشّرات للأداء في التخطيط الاستراتيجي، ولا يوزّع فيها المديرون والمديرات المسؤوليّات والمهام إلى مساعديهم وأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية، فضلاً عن أن بعض التوجيهات لا تلقى طريقها إلى التنفيذ داخل الصفوف الدراسيّة في بعض المدارس؛ وذلك بسبب مقاومة التغيير عند بعض العاملين خصوصًا فيما يتعلق بإجراءات الانضباط الوظيفي، أمّا من حيث التقويم الذاتي فهناك تركيز على برامج التنمية المهنية المخطّط لها زمنيًا وبمشاركة فريق التحسين، والتي تتم عبر الزيارات الصفيّة للمعلّمين، وإعداد استمارات موحّدة البنود، إلا أنَّ الاستفادة من نتائجها لم تكن كافية، كما أنَّ التنوّع في استخدام أساليب التقوّيم كالملاحظة المنظّمة، والأسئلة الشفهية، والأنشطة التحريرية لقياس مهارات استيعاب التلميذات والتلاميذ وتقديم التغذية الراجعة، متفاوت بين المدارس وذلك لاستمرارية الاعتماد على قياس التذكّر والحفظ. أما آليات التواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور والتلاميذ من خلال مجالس الآباء واتباع سياسة الباب المفتوح واستطلاع آرائهم عبر الاستبيانات واللقاءات المباشرة، والرسائل النصّية واليوم المفتوح، ولجان التلاميذ، فضلاً عن التواصل مع المجتمع المحلي من "مستشفيات وبلديات ومحافظات" بهدف تسهيل عمل الطلبة في برنامج خدمة المجتمع، غالبًا ما يفتقد الانتظام والاستمرارية والكفاية والفعالية[١].

بينت تقارير المراجعة المتعلّقة بممارسات القيادة والإدارة المدرسيّة الحكوميّة [٢]، أنَّ أغلبها يمتلك رؤية ورسالة تركّز على الإنجاز والتميز في المخرجات التعليميّة، كذلك تتوافر على خطة سنوية استيراتيجيّة تمّ وضعها حسب تحليل **"SWOT"**[٣]، وتحتوى على مؤشّرات قياس وأداء فاعلة، بعضها يعمل بكفاءة وحماس ودافعيّة نحو التغير والتطوير، وأهداف محدّدة لرفع كفاءة المعلّمين والمعلمات وتنمية قدراتهم المهنية والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ بالتخطيط الذي يراعي فروقهم الفردية، وهذا لم يتوافر في النمط السابق للمدرسة، إلاّ أنَّ بعض المدارس لا تزال تفتقر لآلية وضع الخطط الاستيراتيجية والتقويمية، ولهذا فإنَّ نسب النجاح العالية في امتحانات الوزارة للتلاميذ والتلميذات، بحسب التقارير لا تعكس مستويات جوهريّة لمهارات الفهم والمعرفة لديهم داخل الصفوف، وعلّلت ذلك بسبب استمرارية طرائق التدريس التقليدية المتبّعة. إلى جانب ذلك من المهم رصد العديد من الشكاوى والتذمّر المتعلّق بقرارات التعيّين والترقّي في إطار برنامج تطوّير الإدارة المدرسيّة والذي تستأثّر عليه

---

[١] الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، **"تقارير المراجعة لمدارس الثانوية للبنين والبنات"**. (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

[٢] الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، **"تقرير مدرسة جدحفص الثانوية للبنات"**، ٩-١١ نوفمبر ٢٠٠٩، وتقديرها "مرض"، كذلك يمكن ملاحظة بعض تلك الجوانب في تقارير مدارس البنين والبنات المنجزة في ٢٠٠٩ والتي حصلوا فيها على تقدير "مرض" وهي: مدرسة أحمد العمران الثانوية للبنين، الشيخ عبدالعزيز بن محمد الخليفة الثانوية للبنين، أميمة بنت النعمان الثانوية التجارية، وسترة الثانوية للبنات، والعهد الزاهر الثانوية للبنات، والنعيم الثانوية للبني، الهداية الخليفية الثانوية للبنين، جدحفص الثانوية الصناعية للبنين، والحورة التجارية للبنات، وسار الثانوية للبنات لتقاريرهم في ٢٠١٠، كذلك المدارس التي حازت على تقدير "غير ملائم" في تقارير بين ٢٠٠٨-٢٠٠٩، كمدرسة التعاون الثانوية للبنين، ومدينة حمد الثانوية للبنات، ومدينة عيسى- الثانوية للبنات، فضلاً عن مدرسة الجابرية الثانوية الصناعية للبنين، الرفاع الشرقي الثانوية للبنين، والشيخ عبدالله بن عيسى الخليفة الثانوية للبنين، والمحرق الثانوية التجارية للبنين، ومدينة حمد الثانوية للبنين، ومدينة عيسى الثانوية للبنين لتقارير عام ٢٠١٠، (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

[٣] **"SWOT"**: اختصار لـ [Strengths (S) & Weaknesses (W), Opportunities (O) & Threats (T)]، هي أداة مراجعة وتحليل للموقف الاستراتيجي الشامل للمؤسسة، وأساس لتقييم الإمكانيات والقيود الداخلية فيها والفرص المحتملة وعناصر البيئة الخارجية. تنظر للعوامل الإيجابية والسلبية المؤثرة على نجاح المؤسسة من داخلها وخارجها، فتساعد في التنبؤ وتوقع الاتجاهات المتغيرّة، وبإشراك المعنيين في عملية صنع القرار بالمؤسسة . (للمزيد أنظر **http://www.managementstudyguide.com/swot-analysis.htm**)

الوزارة، فلا تشرك المديرين والمديرات فيها، وبالتالي تمارس موقفًا يتناقض وسياساتها المعلنة في تطوّير القيادة المدرسيّة، إذ اشتكى عدد من المعلّمين من قيامها بوقف برامج التمهّين لهم كـ"دبلوم التربيّة" الذي يؤهّلهم للحصول على الدرجات الوظّيفية ودخول المسابقات التي تعدّهم للترقّي[1]، وهذا يخلّ بفلسفة ورؤية الوزارة المعلن عنها في مجال التنميّة المستدامة للوصول إلى مستوى عالٍ من التمهّن وفق معايير عالمية، ويعكس التخبُّط في تطبيق المفاهيم المعاصرة لتطوّير العمليّة التعلّميّة التعلّميّة والإدارة المدرسيّة.

خلاصّة الأمر أنَّ نمط الإدارة المدرسيّة يعتبر كوحدة تربوية مستقلّة، هو نمطٌ يجمع بين المركزيّة التي تعاني منها المدارس، واللامركزيّة التي تعلن وتسعى وزارة التربية والتعليم لنقلها إلى المدارس بحسب مفهومها. لقد ظلّت التجربة قيد التجريب والمتابعة بإدخال التحسيّنات في التطبيق الميداني في مدى السنوات التالية، حتى بدأ الحديث للانتقال إلى مشروع مدارس المستقبل مع استمرار اعتماد المرتكزات الأساسيّة للمدرسة كوحدة تربوية مستقلّة في إطار الأخذ بالأسلوب اللامركزيّ في التنظيم الإداري لتطوّير العمليّة التربويّة ومؤسّساتها في المدارس الحكوميّة والتي سنقوم بالبحث في مجاله في الجزء التالي.

٢. مدارس المستقبل

أثّرت المتغيّرات التي شهدتها الألفيّة الثالثة على فلسفة وتوجّه وهيكل وممارسات الإدارة التعليميّة والمدرسيّة، إضافة إلى تنامي المطالبة بمشاركة مختلف الجماعات والمؤسّسات في اتخاذ القرار وإدارة ما يمسّ مصالحها وتطلّعاتها، وما يتصل بالمساءلة والمحاسبة، وتعقُّد العمل الإداري ومتطلباته الفنية والمهارية والمهنية، ممَّا استدعى إعادة النظر في الأساليب والسياسات والممارسات الإدارية التي بدأت بمشاريع الإصلاح الإدارية والتوجّه نحو اللامركزيّة في الإدارة التربوية والمدرسيّة، وبما يدفع بتطوير العملية التربوية والتعليميّة فيها، ويعزّز استقلالها الماليّ والإداريّ وإعطاء مديرها صلاحيات إدارية وماليّة أوسع، كما فرض التوسع، استخدام المعلوماتية في تحديث الإدارة التربوية والمدرسيّة وإقامة شبكات المعلوماتية بداخلها وتدريب عناصرها وإدخال شرط المؤهّل الإداريّ والتربويّ في أسس القبول للعمل في هذه الإدارات، فضلاً عن استحداث أنظمة خاصة بالتوجيه والإشراف الإداريّ في المدارس وإعطاء التقويم الإداريّ دوره في العمليّة التربويّة وفق أسس ومعايير تسمح بتحقيق مبدأ التحفيز والمساءلة، وتعزيز القيم الديمقراطيّة بمزيد من مشاركة المعلّمين والتلاميذ في الحياة المدرسيّة، من هنا اهتمت دراستنا في التطرق إلى تجربة مدارس المستقبل في البحرين، باعتبارها تمثل مظهرًا من مظاهر إصلاح التعليم ومؤسساته والتوجّه نحو لامركزيّة الإدارة المدرسيّة كما تورده أدبيات الوزارة.

٢-١ المنطلقات والمقوّمات

تتنوّع وتتداخل مقوّمات مدرسة المستقبل بحسب تقدم الإنسان الحضاري، إذ يتّصل بعضها بتطوّر المجتمعات، وبعضها بتطوّر الفكر التربوي، والآخر بظهور وتطوّر التقنيات والابتكارات العلميّة الحديثة، وقد كان لتقدّم الإنسان أثر بالغ في تعدّد مجالات حياته، التي بدورها أدّت إلى تقدّم في المعارف والمعلومات نتيجة تعدّد التخصّصات العلميّة والمعرفيّة، ممَّا ولّد الحاجات إلى مؤسّسة متطوّرة تستوعب الثورة المعلوماتيّة والمعرفيّة وتوصّلها إلى أفراد المجتمع بصورة سليمة ومبسّطة، وهذا بدوره تطلّب إعداد متخصّصين قادرين على التعامل مع هذه التقنيّات التي تتطلبها احتياجات المجتمع ومستجدات العصر، وهو ما يمثل وظيفة المدرسة التي تتكفّل بأنشطتها ومناهجها التعليميّة والتربويّة بتحديد مسار المتعلّمين كل حسب ميوله

---

[1] **برامج التمهين:** أعلنت عنها وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٨ في إطار خطة زمنية وأولويات وتخصصات للوصول بكادر المعلّمين لمستوى عال من التمهن وفق معايير عالمية، وذلك عبر وضع برامج تدريبية مطلوب تنفيذها من خلال كلية البحرين للمعلمين وبالتعاون مع المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة. أعلن الوزير في ٢٠١٠ أن الوزارة تخطط لوصول عدد المتمهنين مع تعميم برامج تحسين أداء المدارس في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ إلى ٥ آلاف معلم ومعلمة. للمزيد أنظر مقالة زينب التاجر، بعنوان "معلمون يشكون وقفها لهم منذ عامين، برامج التمهن تعوق درجات وترقيات المعلّمين منذ سنوات"، **صحيفة الوسط**، عدد ٣٧٥٣، ٢٠١٢/١٢/١٦.

واستعداداته وقدراته، وفيما يتعلق بالنواحي الاجتماعيّة فإنّ المتغيّرات المتسارعة التي تحدث في المجتمعات تؤثر على نشاط أفرادها وطريقة إعدادهم وتربيتهم وبالتالي اتجاهاتهم، ما يقود إلى أهمية أن يكون للمدرسة دور تستوعب فيه طبيعة الحياة الاجتماعيّة ومتغيّراتها فتساعد على إعداد الفرد للدور الاجتماعي الملائم والمتوقع خصوصًا في المجال العملي والمهني. وبتتبع تطوّر الفكر التربويّ وتنوّع طرائق التربية التي تركت أثرها في المدرسة كمؤسسة تربويّة، يمكن ملاحظة أنّ الطرائق ارتكزت على مبادئ أساسيّة وممّة عرفت بمبادئ التربية الحديثة والتي من بينها مبدأ تقدّم التربية على التعليم، حيث يكون الطفل محورًا أساسيًا للتربية، وتعويده على الاستقلال الذاتي، وتوفير التربية في بيئة طبيعيّة، والاهتمام بالتربية الفرديّة وسط روح جماعيّة في جو من التفاؤل والثقة في قدرات الطفل، وهذا ما حفّز ظهور بعض الدعوات الداعية إلى تغيير إطار المدرسة التقليدي "إطار الصف والمعلّم والتلميذ"، إلى دعوات تدعو للخروج بالتعليم خارج قالب الصف، وتوظيف الوسائل التقنيّة الحديثة وإدخالها في مجال التربية[١]، بل إنّ بعض الدعوات الجديدة دعت أحيانًا إلى تجاوز المدرسة وإلغائها[٢]، وبرغم ذلك، ظلّت المدرسة محافظة على كيانها كمؤسسة كوّنها المجتمع، وتطوّرت وتعدّدت وظائفها مع تطوّره في مجالات كثيرة، خصوصًا مع تطوّر الثورة التكنولوجيّة والمعلوماتيّة والاتصالاتيّة، التي دفعت باتجاه إنشاء "مدرسة المستقبل" بأشكالها المتنوّعة، وذلك لمواجهة التحدّيات وتحقيق نمو المجتمع وأفراده باستخدام الأمثل للموارد.

لذا فإنّ التطّور العلمي يمثّل الأسّاس الذي نشأت عليه مدرسة المستقبل، سعيًا وراء تطوّير التعلِّيم وخلق مجتمع متكامل ومتجانس من التلاميذ وأولياء الأمور والمعلّمين والمدرسَة وبين المدارس بعضها البعض، وبالارتكاز على تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات بغية تخريج أجيال أكثر مهارة واحترافيّة. وتجدر الإشّارة إلى أنّ ذلك تمّ في سياق التوجّه نحو اللامركزيّة التي اتبعتها بعض المجتمعات المعاصرة، حيث تعتبر مدرسّة المستقبل إحدى المؤسّسات التربويّة الاجتماعيّة المهمّة بحكم ارتباطها بالمجتمع الذي تنتمي إليه، واعتبارها جزءًا لا يتجزأ منه في إحداث عمليّة الإصلاح، ولهذا فهي تتأثّر بالتغيّرات ومستجدّات العصر فيما يتعلّق بتطوّر الوظائف وما يفرزه من مشكلات تتطلّب تقديم خدمات متنوّعة لأفراده ومؤسّساته المختلفة. إنّ أبرز المنطلقات التي ارتكزت عليها مدرسة المستقبل، هي مفهوم المدرسّة باعتبارها –أي المدرسّة- الخليّة الأسّاسيّة للنظام التعلّيمي الذي تُتَّخَذ فيها القرارات التربويّة، وأهمّ عناصرها الإدارة المدرسيّة بما تشتمل عليه من مدير ومساعديه والمعلّمين والإداريين، إلى جانب سياسة التربيةّ والتعلِّيم، وعمليّة توجّيه المتعلّمين مهنيًا ودراسيًا وشخصيًا، ومستوى تفاعلهم المهني والاجتماعيّ واستفادتهم من خبرات بعضهم البعض، كما يوجّهون بعضهم البعض عبر الاتصال والتواصل، وهو ما يفرض على المدرسّة وإدارتها تطوير بيئتها باستمرار كي تصبح بيئة تشاركيّة تعاونيّة بين إدارة المدرسّة والمتعلّمين والمعلّمين والإداريّين والأهل، وبين جميع هؤلاء، بهدف إعداد الإنسان المنتج. إلى جانب ارتكازها على عنصر المتعلّم، الذي يشكّل المحوّر الأسّاس في المدرسّة، فالوظيفة الرئيسيّة للمدرسّة هي إحداث التعلّم المعرفيّ والاجتماعيّ لدى المتعلّمين، حيث تُبْنَى شخصيّة المتعلّم القادرة المتكاملة على ممارسة الإنتاج فرديًّا وجماعيًّاً، وباستثناء شديدي الإعاقة، إذ يعتبر جميع المتعلّمين قادرين على إتقان القدرات والمهارات العقليّة والعمليّة التي تنظّمها المدرسة، إذا ما توافرت العناية الكافية، خصّوصًا مع توافر أساليب متعدّدة تحفِّز المتعلّم وتشوّقه إلى التعلّم بصورة طبيعيّة، بحيث يكون التعلّم بالنسبة له أسلوب حياة ولتربية مستدامة. أمّا المرتكز الثالث فيتمثّل في الأساليب المتّبعة فيها، إذ يتعلّم المتعلّمون على أساس التعلّم الذاتي كما تتّجه المناهج وطرائق التدريس ووسائله، لتكون متكاملة متّحدة، لكي تحقّق مستويات

---

[١] خضر الضو، "تطوّر أدوار التربية عبر التاريخ"، **أبعاد**، العدد ٧، ص ١٩٧-١٩٨.

[٢] **اللامدرسيّة:** بعد منتصف القرن العشرين وخصوصاً ثلثه الأخير، انطلقت صيحة تدعو إلى اللامدرسيّة، بحجة أن للفرد حرية تقرير متى وكيف يتعلّم بنفسه؟ بصفته يعيش في مجتمع، تتشّعب وتتعدّد فيه وسائل ووسائط التثقيف، ويمكن للإنسان، من دون الاعتماد على وسائط التعليم النظامي "المدرسة" أن يحصل على الكثير ممّا يحتاجه من مهارات ومعلومات واتجّاهات ليحسن التعامل مع المعطيات المجتمعية المختلفة (أنظر كتاب: سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربويّة معاصرة**، ص ٢٢٧-٢٢٨).

أرقى في التفكير والتساؤل، كما تقوم على أساس تقويم تكوينيّ شامل، وتُفسح المجال إلى المتعلّمين ليبدعوا ويبتكروا[١]، لما تتميز به من مرونة تسمح بتنظيم بنيتها، وجدولة أنشطتها.

أمّا أبرز أهداف مشروع مدرسة المستقبل كما ورد في وثيقة الوزارة، فهو إحداث نقلة نوعيّة في مسيرة التعليم في البحرين، وتلبية الاحتياجات المباشرة للتنمية الوطنية وسوق العمل في مجال التعامل مع تقنيات المعلومات والاتصال الحديثة وأساليب الوصول للمعلومات، وتهيئة المواطن للولوج في مجتمع المعلومات الحديث والتعايش معه، واستثمار القدرات التي تنتجها تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتحقيق جودة التعليم ورفع كفاءته وتحقيق كفايات مناهج المواد الدراسيّة في جميع مراحل التعليم، وتكوين ثقافة التعلّم الإلكتروني بالمدارس، إضافة إلى تزويد الطلبة بالقيم والمهارات الضرورية لمجتمع المعلومات والاقتصاد المعرفي. لقد تمّ مراقبة تنفيذ المشروع وتقويمه من قبل مركز القياس والتقويم بالوزارة في إطار سياسة التقويم المتبعة[٢]، ومنه تحوّل نظام الإدارة المدرسيّة للمرحلة الثانويّة إلى نظام قاعدة البيانات، إثر الاستعانة بالخبرات الدوليّة وإصدار القوانين والتشريعات وتحديد الإجراءات التنفيذية لذلك، وعليه تمّ تعميم النظام الجديد لترتبط جميع المدارس بقاعدة بيانات مركزيّة، تتضمّن بيانات المتعلّمين، وتمّ تركيب برنامج إدارة الصفّ الإلكترونيّ في بعض مراكز مصادر التعلّم، وعمل على متابعة توظيف الإنترنت في الجوانب الإداريّة والعمليّة التعليميّة التعلّميّة. لقد بيّنت تجارب الدول التي أخذت بمجال مدرسة المستقبل أن لها علاقة بتطوّر المجتمعات وما أحدثته الثورة الصناعيّة من تغيّرات جوهرية على أنظمتها السياسيّة، وما تلاها من تقدّم في الاكتشافات العلميّة وثورة الاتصالات والتكنولوجيا في العصور الحديثة، خصوصًا مع اتجاه بعض الدول في إطار ممارستها للديمقراطية إلى الأخذ باللامركزيّة المحليّة التي جاءت أغلبها كنتاج للتوافق أو المصالحة بين القوى المتقابلة في المجتمع، فكان أن حظي نمط الإدارة اللامركزيّ باهتمام الحكومات والمنظّمات الدوليّة بهدف تفعيل المشاركة المجتمعيّة وتطوير التعليم وإدارته في إطار ممارسة مفهوم الديمقراطيّة.

برز الأمر بداية في الولايات المتحدة الأمريكيّة وانجلترا التي صدرت قوانين الإصلاح التربوي فيها عام ١٩٨٨ استنادًا إلى فكرة توزيع السلطة ونقلها للمدارس لزيادة جودة التعليم العام وفعاليّته، وبهدف تبنيّ خطة شاملة لاستخدام الحاسوب في التعليم، التي شكّلت المنطلق الأساسي لنشأة مدرسة المستقبل، خصوصًا وأنّ تطوير التعليم في بريطانيا بدأ عندما تمّ إنتاج البرمجيّات وخاصّة معالج النصوص وغيرها، ودُعمت المدارس بجميع الأجهزة اللّازمة لتنفيذ الخطّة الوطنيّة للمعلوماتيّة وربطها بالشبكة الحاسوبيّة[٣]، كذلك أدّى التطوّر العلمي والاقتصادي والسياسي والاجتماعيّ إلى ظهور حاجات فنّية وماليّة دفعت باتجاه زيادة الدعم للتعليم وشؤونه وتشكيل اتجاهه.

وتُعَدّ تجربة اليابان رائدة، إذ انطلق تأسيس مجتمع المعلوماتيّة منذ عام ١٩٧١ كما وضعت وثيقتهم الشهيرة "مجتمع المعلومات عام ٢٠٠٠" كإطار عام لسياسة وطنيّة تسعى من خلالها إلى أن تتبوّأ موضع الريادة في عصر المعلومات[٤] وبُذلت جهود ضخمة من خلال مشروع شبكة تلفازيّة تبثّ المواد التعليميّة والدراسيّة بواسطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب لإتاحة الفرصة للاتّصال بين المدارس من خلال خطّة التعلّم عن بُعد في عام ١٩٩٤، وبدأ مشروع المائة مدرسة عام ١٩٩٥ بتجهيزها بالإنترنيت بغرض تجريب الأنشطة الدراسيّة والبرمجيّات التعليميّة وتطويرهما عبر الشبكة، كما تقدّمت لجنة العمل

---

[١] خليفة الشوملي، "تصور أوّلي لمدرسة المستقبل"، **التربية** (البحرين)، عدد ٢، ص ١٢٤.

[٢] وزارة التربية والتعليم، **التقرير السنوي**، ٢٠١٠.

[٣] محمّد الخلافي ونجيب الباشا، **إدخال الحاسوب في التعليم الثانوي**، ص ٢٣-٦٨.

[٤] عبدالله المرسي، **استخدام تقنيّة المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي في دول الخليج العربية**، ص ٩١.

الخاصّة بالسياسة التربويّة لوزارة التربية باليابان مقترحها بأن توفر كل مقاطعة نظام معلومات إقليمي لخدمة التعليم مدى الحياة، بالإضافة إلى مركز للبرمجيّات التعليميّة، وأن ينُشأ مركز وطني للمعلومات. ووُضعت خطط لتدريب المعلّمين وأعضاء هيئة التدريس للمجتمع المعلوماتي، وبدأ مشروع ربط ١٠٠٠ مدرسة بالإنترنيت عام ١٩٩٦ من أجل استخدامه في التعليم، وقد بيّنت موازنة الحكومة اليابانية للسنة الماليّة ١٩٩٦-١٩٩٧ على إعداد مركز برمجيّات لمكتبات تعليميّة في كل مقاطعة، ودعم البحوث والتطوير في مجال البرمجيّات التعليميّة وتقنياتها عن بُعد ودعم استخداماتها، فضلاً عن دعم شبكة الإنترنيت وتوظيفها في المعاهد والكلّيات التربويّة وتنشيط المكتبات المدرسيّة، والتفاعل الدولي من خلال الوسائط المتعدّدة[١].

بالنظر إلى تجربة دول مجلس التعاون الخليجيّ فقد تميّزت الكويت على سبيل المثال بالتوجّه إلى نهج المعلوماتيّة منذ عام ١٩٨٣ عندما تمّ إنشاء لجنة لدراسة إمكانيّة استخدام الحاسوب في التعليم في المرحلة الثانويّة، فبدأ تدريس أوّل مقرّر في الحاسوب لهذه المرحلة عام ١٩٨٤ وطُبّق في أربع مدارس، وبعد أن أثبت نجاحه تمّ تعميمه بين ١٩٨٦-١٩٨٧، وشُكّلت لجنة وطنيّة عام ١٩٨٦ تعنى باستخدام الحاسوب في التعلِّيم، وتمّ تعميم التجربة وتعيين فنيّين للإشراف والمتابعة، وأنشئت مراكز لتدريب الإدارة المدرسيّة والمعلّمين والمعلّمات لتعزيز المهارات التي تتطلّبها الإدارة والتدريس في هذا النمط من المدارس، كذلك تمّ إنشاء مراكز لنشاط الحاسوب في المدارس الثانويّة، وبدأ استخدام الحاسوب في الأعمال الإداريّة مع بداية عام ١٩٩٢ في جميع مدارس التعليم العام بما في ذلك مرحلة رياض الأطفال التي أدُخل فيها تجربة استخدام الحاسوب مع بداية عام ٢٠٠٠ وعُمّمت على بقية المدارس، واستمر التوسّع بزيادة تمويل المشروع وبالتعاون مع مؤسّسة الكويت للتقدّم العلمي[٢].

كما أدُخل استخدام التقنيّات التربويّة وتوظيفها في التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الأخذ بالمفاهيم التربويّة المطروحة لمواجهة التحدّيات التربويّة في عمليّة التعلم، وقد استندوا في ذلك إلى السياسة المستقبليّة المنبثقة عن رؤية التعليم حتّى عام ٢٠٢٠، في وثائق المناهج المطوّرة التي من أبرز أهدافها، الارتقاء بأداء المتعلّمين وتحقيق الأهداف التعليميّة، وإعدادهم للتعامل بكفاءة مع عصر المعلومات بإكسابهم المهارات المتّصلة بالتعلّم الذاتي واستخدام الحواسيب وشبكة الاتّصال وتطوير شبكة الاتصال المعلوماتي بين الوزارة والمناطق التعليمية والمدارس لمساعدة مراكز اتخاذ القرار في الوصول بسرعة إلى مختلف أنماط المعلومات المتصلة بالمتعلِّمين والهيئات الإشرافيّة والإداريّة وغيرها. كذلك تطوير عمليّات تدريب المعلّمين وإكسابهم الكفاءات التعلّميّة المطلوبة لتنفيذ المناهج المطوّرة الجديدة، وذلك بإنشاء المراكز التدريبية في كلّ منطقة تعليميّة، إضافة إلى تطوير العمليّات[٣].

وعليه لو تعمّقنا فيما تطرّقنا إليه في تفاصيل مدرسة المستقبل، سنجد أنّها جاءت في سياق مقوّمات اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعية وتقنيّة وعلميّة وتربويّة وما شابه، فَرضَتها ظروف إصلاح التعلِّيم والأخذ بنهج اللامركزيّة في السياسات التعليميّة التربويّة التي أثّرت تأثيرًا بالغًا على مؤسّسة المدرسة كمؤسّسة متخصّصة تعمل على تشكيل الفرد وإعدّاده للقيام بأدواره، وهو ما جعل المدرسة كوحدة تربوية مستقلّة موضوعًا حيًا تَصدَّر اهتمام المجتمعات بهدف تخريج أجيال قادرة على مواكبة التطوّر التقني والتغيّرات المتسارعة التي يشهدها العالم. الأمر الذي يحفِّز على السؤال عما حققته تجربة مدرسة المستقبل وإدارتها في البحرين خصوصًا تسارع المتغيّرات، وتزايد الحديث عن تمتّع إدارات المدارس بمزيد من التفويض للصلاحيات والقدرة على اتخاذ

---

[١] عبدالله المرسي، **استخدام تقنيّة المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي في دول الخليج العربية**، ص ٩٢-٩٣.

[٢] ياسر حسن معيوف، الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية لتطبيق مشروع مدرسة المستقبل بمملكة البحرين، **ماجستير** ٢٠٠٦، ص ٢٩.

[٣] ياسر حسن معيوف، **م.ن**، ص٣٠.

القرارات، ولعلّ الإجابة على السؤال تشكّل مدخلاً للقيام بدراسات أخرى تهتم بدراسة مدى تطوّر مدرسة المستقبل في البحرين ومساهمتها في إصلاح التعليم ودعم التوجه نحو اللامركزيّة. ولأن حديثنا لا يزال يدور حول مظاهر لامركزيّة التعليم، فإننا سنتطرق في الجزء التالي إلى إلقاء الضوء على تطبيق المناطق التعليميّة ورئيس المدارس في سياق لامركزيّة التعلّيم وتحسّين مخرجاته.

٣. المناطق التعليمية ورئيس المدارس

في إطار توجُّه وزارة التربية والتعليم في البحرين نحو اللامركزيّة في التعلّيم، بتوسعة صلاحيات الإدارات التربوية والمدرسية، يوضّح تقرير لها بأنَّ إنشاء المناطق التعليميّة جاء في إطار تطوير هيكليّة الإدارة المدرسية، ولتسهيل عمليّة الإشراف والمتابعة للمدارس ومنحها مساحات واسعة من الاستقلاليّة بما فيها الاستقلاليّة الماليّة وإدارة المدرسة من مجالس إدارة يشترك فيها أعضاء من الهيئة الإداريّة والتعليميّة[١]. تستهدف المناطق التعليميّة التي بدأ تطبيقها منذ عام ٢٠٠٩ في كافة مجالات العمل المدرسي، مثل البيئة التعليمية التي تساعد على تعزيز بناء وتنمية شخصية التلاميذ ومهارات تفكيرهم وتطوير اتجاهاتهم الإيجابية نحو التحصيل الدراسي، فضلاً عن الممارسات الإداريّة كالتخطّيط ومراقبة الحضور والالتزام بقيم العمل والانضباط، وتعزيز ثقافة اتخاذ القرار بناءً على البيانات والمعلومات الموضوعية والتقوّيم الذاتي المستمر والتنظّيم والتواصل بمشاركة أولياء الأمور في عمليات التحسّين وغيرها، وبهذا فإن المناطق التعليمية تُعَدّ مظهرًا من مظاهر تطبيق التنظيم الإداريّ اللامَركزيّ المعتمد في مملكة البحرين والمتعلق بعلاقة الإدارة المدرسيّة بالإدارة التعليمية.

بدأ تطبيق المناطق التعليميّة الخمس وتبلور باعتماد (٦٩) مدرسة من مدارس المرحلة الابتدائية كمرحلة أُولى شمل بعدها المراحل الإعدادية والثانوية[٢]، كما تمّ تشكيل فرق عمل للقيام بالزيارات الميدانيّة للمدارس بهدف الإطّلاع على سير العمل فيما يتعلّق بتقديم الخدمات التربويّة والتعليميّة، وتقديم التوجيهات للارتقاء بمستوى أدائها. وتشير أدبيات الوزارة إلى إعدّاد برنامج لمتابعة تطبيق النظام شمل مراحل التشخيص والتقوّيم وحصر الأولويات، ومن أبرز فعالياتها التي نُفّذت، إقامة ورش عمل تأهيلية لرفع كفاءة الهيئتين الإدارية والتعليميّة وتبادل الخبرات والممارسات التربويّة فيما بينها والاستفادة من الطاقات المتميزة، كما عقدت ورشًا متخصّصة في مجالات محدّدة مثل تقديم مقترحات لتدريس مادة الرياضيات بمدرسة الحد الإعدّاديّة الثانويّة للبنات، أو كيفيّة توظيف الحاسوب في كتابة الرموز الرياضيّة بمدرسة جدحفص الثانوية للبنات، فضلاً عن ورش تتعلّق بتنمية مهارات المعلّمين والتوسّع في التطبيقات التربويّة للجودة لتشمل عمليّات التدريس واستراتجياتها إلى جانب تطبيق مفاهيم إعداد الخطّط الإستراتيجية للمدارس الثانويّة الصناعيّة وغيرها من الأنشطة[٣].

كذلك نظّمت لجنة مديري ومديرات المدارس الثانويّة بإدارة التعلّيم الثانويّ في البحرين، لقاءً حواريًا ثانيًا لها ضَمَّ (٧٢) من رؤساء المناطق التعلّيميّة[٤] ومديري ومديرات المدارس الثانويّة، والاختصاصيين والموجّهين التربويّين بهدف التعرّف على الخطّة الإستراتيجيّة للوزارة الهادفة إلى رفع الكفاءة الإنتاجيّة للمؤسّسة المدرسيّة، واستعرض المشاركون ممارسات بعض المدارس الثانوية في مجال التقوّيم الذاتيّ ونقدها وتقويمها وقرارات الوزارة في مجال تفعيل آليات لجان

---

[١] إدارة البحوث التربوية، التعليم مستقبل البحرين، **مجلة التربية:** وزارة التربية والتعليم، العدد ٢٧، ٢٧ مارس ٢٠٠٩، ص ١٢.

[٢] وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي ٢٠٠٧، ص ٢٨، التقرير السنوي ٢٠٠٩ ص ٢٤، التقرير السنوي ٢٠١٠ ص ٢٨.

[٣] وزارة التربية والتعليم، **م.ن**، ص ٢٩-٣٠.

[٤] **المناطق التعليمية**، اعتمدتها وزارة التربية والتعليم لتوسعة الهيكل التنظيمي في مجال تطوير الإدارة المدرسيّة، والهدف منها تعرّف واقع المدارس بصورة مستمرة وتوفير احتياجات التطوّير وتطبيق برامجه. (للمزيد أنظر موقع بنا الالكتروني في ٢٠٠٩/٦/٨، **http://Local.ban.bh**).

الجودة[١] والاطّلاع على ملاحظات وآراء المديرين، ممّا يعكس الأهميّة البالغة للمتغيّرات التي حدثت وتأثيرها في واقع العمليّة التعليميّة وعناصرها ومؤسّساتها في مملكة البحرين ومنها مؤسّسة المدرسة وما يتمّ فيها من ممارسات إداريّة وتربويّة من قبل المديرين والمديرات أثناء اتصالهم بالمعلّمين والإداريين في البيئة المدرسيّة[٢]، إلا أنّه وفي سياق تحسّين أداء المدارس وأداء وزارة التربية والتعليم في ضوء تقارير المراجعة للهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعلّيم والتدريب، والتي بينت حصول سبع مدارس فقط على تقدير ممتاز و٤ مدارس على جيّد، قد عكست هذه النتائج الحاجة إلى المزيد من دعم التدريب[٣] للوصول إلى تطلّعات الرؤية الاقتصادية لمملكة البحرين ٢٠٣٠، التي تتضمّن ضرورة حصول البحرينيين على أعلى مستوى ممكن من التعليم فضلاً عن المهارات المطلوبة.

وقبل أنّ يستكمل تطبيق المناطق التعليميّة السنتين، طرحت الوزارة في إطار توجّهاتها اللامركزيّة، برنامجًا آخر لتحسّين أداء المدارس بالتعاون مع خبراء مجلس التنمية الاقتصادية وبيوت الخبرة العالمية منذ العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وبدأ تنفيذه تجريبيًا في عشر مدارس من مختلف المحافظات الخمس. تضمّن البرنامج دورًا جديدًا لرئيس المدارس بديلاً عن رئيس المناطق التعليميّة وذلك في إطار الأهداف المتوقّعة في ظل الاستيراتيجية الشاملة للتعلّيم من خلال مساندة جميع المدارس ذات الأداء المتدنّي والعمل معها على التعامل مع التحدّيات الفوريّة، وزيادة التوجيه والتدريب المقدّم داخل الصف لكل المعلّمين، وتقديم المزيد من الدعم القياديّ إلى المدارس وتحميلهم مسؤوليّة أداء المدارس، والتقليل من المهام الإداريّة والروتينية في وزارة التربية والتعليم، وإدراج المشاريع ضمن مهام إدارات وزارة التربية والتعليم.

بلغ عدد المدارس المطبقة لبرنامج التحسين "رئيس المدارس" في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١ حوالي (٢٠) مدرسّة (٤٠) مدرسّة في ٢٠١٠/٢٠١١ حتى وصلت إلى (٦٠) مدرسة حتى الآن. كما استحدث في إطار تطبيق هذا البرنامج مكتبًا للدعم والمساندة[٤] لتقديم خدماته للمدارس بالتركيز على الجانب الأكاديمي، وتمّ تدريب وتعيين (٢٠) رئيسًا للمدارس خلال عام ٢٠١٠، يتولّون متابعة أداء مديري ومديرات في مدارس التجربة (٦٠) المسؤولة عن أداء مدارسهم، ويهدف تعزيز الاهتمام بالجانب الأكاديميّ، وتُبيّن أدبيات الوزارة[٥] أنّ رئيس المدارس يتولّى قيادة فريق دعم مجموعة المدارس، الذي يضمّ اثنين أو ثلاثة من اختصاصيي تعليم، باعتبارهم أعضاء الفريق الأساسيين، ومجموعة من خمسة إلى عشرة من اختصاصيي الإشراف التربوي، بحيث يتراوح نصاب كل رئيس مدرسّة ما بين ٥-١٠ مدارس موزّعين بحسب المراحل المدرسيّة، ويخصّص رئيس المدارس من ١٥ إلى ٣٠ يومًا في العام الدراسي لكل مدرسّة مع التركيز بصورة كاملة على قيادة عمليات التعلّيم والتعلّم، ويتمثل محور مهام الرئيس في تقويم أداء المدارس وكفاءتها ودعم تحسينها، إجراء مراجعات ضمان الجودة لنتائج المدارس مثل التقويم الذاتي أو الخطّة الإستراتيجية أو تقويم نظام إدارة الأداء، وضمان تقديم وتنفيذ

---

[١] **لجان الجودة**، تشكلت في إطار فكرة وجود هيئة ضمان جودة التعليم كوحدة مستقلة لمراجعة التعليم، تضطلع بضبط جودة التعليم عبر عمليات مراجعة ونشر تقارير مبنية على نتائج المراجعات، بدأت أعمالها في مايو ٢٠٠٩.أنظر، **صحيفة الوقت**، عدد ١١٩٥، ٣٠ مايو ٢٠٠٩.

[٢] المحرر، "مديرو ومديرات المدارس الثانوية يقيمون نظام الجودة في المدارس"، **صحيفة الوسط**، العدد ٢٠٣٧، ٤ أبريل ٢٠٠٨.

[٣] مجهول، "تطوّير"، **وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين**، العدد ٥، ص ٨، فبراير ٢٠١١.

[٤] **مكتب الدعم والمساعدة:** يقدم دعم متخصّص وحلول سريعة ومناسبة للحالات التي تشمل على مشاكل المدارس والمعلّمين والتلاميذ التي لا تستطيع المدارس حلها، ويستعين بقواعد العمل الموحدة، ويتكون من مكتب استقبال، ومكتب دعم لمساعدة المدرسة في إدارة الحالات والمشكلات ويتكون من فريق معالجة قضايا شؤون التلاميذ، وآخر لشؤون المعلّمين، وفريق لقضايا وشؤون المدرسة، إضافة لفريق إداريّ لتقليل العب الإداري على كاهل المدارس وإدارات التعليم. (للمزيد أنظر منشور عدد ٥ "تطوير"، إصدار **وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين**، ص ٢٣، فبراير ٢٠١١).

[٥] مجهول، "تطوّير"، **وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين**، العدد ٥، ص ٢٠، فبراير ٢٠١١.

برنامج تحسّين أداء المدارس تحت إشراف رئيس المدارس، تطوّير مجموعات التعلّم داخل مدارس المجموعة وبين مجموعات المدارس المختلفة، تقوّيم أداء مديرين المدارس وضمان تقديم التدريب المناسب لهم، التعريف بسياسات الوزارة، يعمل رئيس المدارس على إشراف ودعم وتحفيز مديرين مدارس المجموعة التابعة له لقيادة تحسّين أداء المدارس، وتمكين المديرين من تحسّين الأداء الفعلي، على أنَّ يدعم رئيس المدارس مديرين المديرين في تحمّل مسؤوليّة تحقيق التحسّن في نتائج التلاميذ[١].

تمثّل المهام التي أشرنا إليها أولوية من أولويات البرنامج للتوسع والتسريع في تطبيق تحسّين أداء المدارس ومساعدتها، والقيام بالتوجيه للمدارس حول مواضيع التعلّم والتطوّر إلى جانب تدريب اختصاصيّ الإشراف التربويّ وزيادة عددهم إلى (١٣٠)، بحيث يتولّون تقديم تدريب مكثّف للمعلّمين داخل البيئة الصفية وضمان حصولها على الدعم الذي تحتاجه من موارد بشرية وماليّة، وتدريب أكثر من ٣٥٠ من العاملّين في إدارات الوزارة والمدارس، وتمهين وتدريب حوالي خمسة آلاف من العاملين في الميدان التربوي في إطار كادر المعلّمين الجدد[٢]، فمن الناحية الإجرائية لعمل اختصاصيّ الإشراف التربويّ فهم يعملون مع المعلّمين ويقضون أربعة أيام في المدارس ويزورون من (١٨إلى٢٠) معلماً في الصف أسبوعيًا، ويقدمون دعمًا نظاميًا متسقًا للتدريس والتعلم من خلال مساعدة المعلّمين في تحديد نقاط القوة لديهم واحتياجاتهم من خلال الحوار والنقاش، وتوجيه المعلّمين من أجل تحسّين التعلم في الصف، عبر الزيارات الصفية وفق أفضل الممارسات وتخطّيط الدروس والدروس النموذجية وورش العمل والتعلّيم الذاتي، إضافة إلى مراقبة الممارسات التدريسيّة للمعلمين المتميّزين وإيجاد طرق لمشاركة هذه الممارسات مع المعلّمين/المدارس الأخرى، إضافة إلى تخصيص موازنة الأداء، وتغيير الأدوار والتوقعات الحالية، وتدريب أكثر من (٣٥٠) موظفًا في إدارة التعلّيم، تعتبر هي الأخرى من أولويات برنامج تحسّين الأداء للمدارس.

وإبّان لقائنا مع رئيس مدارس المجموعة الثانية لخّص لنا مهام رئيس المدارس[٣] على النحو الآتي[٤]:

أ- يتولّى دورًا استراتيجيًا ويشرك ويدعم ويحفز تحدي مديرين مدارس المجموعة التابعة له لتحسّين أداء المدارس وتمكينهم من تطبيق برنامج تحسّين الأداء وتحمّل المسؤوليّة.

ب- يتولّى رئيس المدارس مسؤوليّة (٨) مجالات كل منها يتضمّن مسؤوليّات تفصيلية منها:

١. التحقّق من جودة القرارات الأساسيّة للمدارس والموافقة عليها، من خلال التحقّق من جودة الخطّط الإستراتيجية والإجرائية والموافقة على تقديمها (مع بنود الموازنة الأساسيّة)، إلى جانب التحقّق من جودة أحكام نظام إدارة الأداء واعتمادها، إضافة إلى التحقّق من جودة برنامج التطوّر المهني للمدارس واعتماده في إطار المعايير المعتمدة.

٢. تقوّيم الأداء والصحّة التنظيميّة في المدارس ودعم مشاريع تحسّين أداء المدارس من خلال تقوّيم إنجازات ومعايير المدارس، والتحقُّق من جودة المجالات الأساسيّة للخدمات التي تقدّمها من (تدريس/مناهج دراسيّة/رعاية والتوجيه)، فضلاً عن تقوّيم فعالية وكفاءة القيادة والإدارة في المدارس، وفعّاليّة المدارس عامّة، والتحقُّق من عمليّات التقوّيم الذاتي لها، وجودة عمليّة جمع بياناتها على سبيل المثال أداء التلاميذ/معدّلات الحضور/السلوكيات وغيرها.

٣. تقوّيم أداء مديري المدارس وضمان توفير التدريب المناسب والتحسُّن الذاتي لمديريها ومديراتها.

---

[١] مجهول، "تطوّير"، **وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين**، العدد ٥، ص ٢٠، فبراير ٢٠١١.

[٢] مجهول،**م.ن**، ص١٥.

[٣] أنظر ملحق رقم (٣) في بند الملاحق، ص ٣٨٠.

[٤] **برنامج التحسّين:** يشتمل على خمسة مشاريع وهي: المدرسة البحرينية المتميزة، الشراكة من أجل الأداء، التخطّيط الاستراتيجي، التدريس من أجل التعلّم، نظام إدارة" الأداء. (للمزيد انظر "تطوير"، **وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين**، العدد ٥، ص ١٢، فبراير ٢٠١١).

٤. قيادة وإدارة فريق دعم مجموعة المدارس عبر إدارة مهام وفعّالية اختصاصيّ التعلّيم، وضمان قيام اختصاصيّ التعليم والإشراف التربويّ بالتطبيق الفعّال لمشاريع تحسّين أداء المدارس، إضافة إلى معالجة الأحداث الهامّة غير المتوقعة في مجموعة المدارس.
٥. إدارة أداء فريق دعم مجموعة المدارس، عبر تقويم الأداء وضمان توفير التدريب لاختصاصيّ التعليم عبر المساهمة في التقويم الذاتي وإصدار التوصيات حول الاحتياجات التدريبية لاختصاصيّ الإشراف التربويّ، وإجراء التقويم الذاتي والموافقة على خطّة تطوّير الأداء مع المدير المباشر، وتجميع البيانات لمناقشات تطوّير المدارس التي يعقدها رؤساء المدارس.
٦. العمل كحلقة اتصال بين الوزارة والمدارس، بالتعريف بقرارات السياسات الأساسيّة الصادرة، وتبليغ التقدم المحقّق في مجموعة المدارس إلى الوزارة والأوساط التعليميّة المحليّة، وضمان تواصل مديري المدارس مع أولياء أمور التلاميذ.
٧. غرس ثقافة التعلّم والابتكار في مجموعات المدارس، عبر إنشاء شبكة تعلّم وإيجاد الفرص للتشارك في أفضل الممارسات، والاستفادة من القادة والمعلّمين ذوي الكفاءات العالية في تقديم المثال الذي يحتذى به في ممارسات التدريس والتعلّم، فضلاً عن تشجيع زيارات المدارس والزيارات الصفّية في مجموعات المدارس، والابتكار والمساهمة في سياسة وبرامج تحسّين أداء المدارس التي تعدّها وزارة التربية والتعليم.
٨. تقديم التدريب لمشاريع تحسّين أداء المدارس، وذلك عبر القيام بدور مدربي المدربين (الاختصاصيّين مثلاً).

أمّا بالنسبة لدور اختصاصي التعلّيم في فريق دعم مجموعات المدارس فهو دور تشغيلي ويتمثّل في دعم رئيس المدارس وتقديم التوجّيه إلى الإدارة المدرسيّة الوسطى لتحقيق أهداف الأداء المحدّدة لهم وضمان تنفيذ مشاريع التحسّين في كلّ من المدرسّة البحرينية المتميّزة، عبر إجراء اختبار لقياس قدرة القيادة المدرسيّة الوسطى على إيجادة الأدلّة الخاصة بأداة التقويم الذاتي، ومن خلال مؤشّرات الأداء الرئيسّة عبر المتابعة مع القيادة المدرسيّة الوسطى لعمليات تتبّع وتحلّيل مؤشّرات الأداء الرئيسّة، كذلك من خلال التخطّيط الاستراتيجي، بالتحقّق من قيام القيادة المدرسيّة الوسطى باتّباع عمليّة التخطّيط الاستراتيجيّ، فضلاً عن حوارات الأداء بإرشاد القيادة الوسطى في عمليّة إعداد البيانات اللازمة للحوارات حول الأداء، والتدريس والتعلّم بدعم مدير المدرسة في فهم نقاط القوّة والضعف من خلال الاجتماع مع كافة المعلّمين الأوائل، إلى جانب السلوكيّات والتعلّم بتحلّيل نقاط القوّة والضعف في السلوكيّات داخل المدرسّة ودعم القيادات المدرسيّة الوسطى في تطبيق البرنامج، وإدارة الأداء بإجراء المقابلات ودعم الإدارة المدرسيّة الوسطى في تطبيق نظام إدارة الأداء كتحدّيد الأهداف مثلاً[١].

لقد صمّم برنامج تحسّين أداء المدارس بالتركيز على محورين أساسيين، الأوّل يتمثل في العمل على بناء نموذج المدرسّة المتميزة، رؤيةً وممارسةً، لتحقيق أفضل تحصيل أكاديمي للتلاميذ وتوفير أفضل بيئة مدرسيّة، أمّا الثاني، فيتمثّل في تقديم المزيد من دعم الوزارة للمدارس. اشتمل البرنامج على عدّة مشاريع تشمل مختلف جوانب العمل المدرسيّ منها، رؤية المدرسّة المتميزة من خلال إعدّاد نموذج بحريني لها، القيادة من أجل تحقيق أفضل النواتج في مجالات التخطّيط وإعدّاد الموازنة وإدارة العاملين بالمدرسّة، التدريس من أجل التعلّم، وتعزيز قدرة التلميذ على التعلّم مدى الحياة، الشراكة من أجل الأداء بين كافة أطراف العملية التعليميّة والإداريّة وفقًا لمؤشّرات الأداء الرئيسيّة، وبناءً على المعلومات الموضوعيّة، فضلاً عن نظام إدارة الأداء**PMS**[٢] وهو نظام تقويم؛ لأداء فاعل، يستهدف جميع المعنيين بالعمليّة التربويّة داخل المؤسّسة المدرسيّة وخارجها، بحيث ينسجم مع كادر المعلّمين ويحقّق أهدافه، إلى جانب دعم ومساندة المدارسIntervention؛

---

[١] أنظر ملحق رقم (٣) في الملاحق ص ٣٨٠.

[٢] **PMS:** اختصار لـ [Performance Measurement System]، مقياس كمي لأداء المدرسة وأنشطتها يستند إلى بيانات كدرجات الاختبار والتقارير، بهدف تبيّن مدى تقدمها في تحقيق سياستها وأهدافها التعليمية والتربوية في فترة زمنيّة معيّنة. (للمزيد أنظر **http://www.ofm.wa.gov/budget/instructions/other/٢٠٠٩performancemeasureguide.pdf**).

وذلك للارتقاء بأداء المدارس الحاصلة على تقدير غير ملائم، أي (٤) في تقرير هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب بصورة أساسيّة، كذلك دعم المدارس من خلال تحسّين أداء الوزارة؛ لتكون قادرة على تقديم المزيد من الدعم المحدود واللازم للمدارس والاستفادة من نتائج التطبيق في مدارس التجربة، ونقل آثارها إلى سائر المدارس أثناء التطبيق بما يتيح التأثيّر والتأثّر الإيجابيين، ويسرّع في عمليّة نشر ثقافة الامتياز بين المدارس، والمشروع الأخير يتكوّن من ثمانية مشاريع (تطوير المعايير للتلاميذ والمناهج، تحديد الأولويات الاستيراتيجية، إدارة أداء المدارس، تحديد نموذج تمويل المدارس، توزيع الموارد والخدمات، توظيف المعلّمين، توزيع المعلّمين وأفراد القيادات، نظام إدارة البيانات والبنية التحتية لتقنية المعلومات.

أمّا من حيث آليّة عمل فريق دعم مجموعات المدارس فهي تتمّ بحسب الإجراءات بعقد لقاءات مصغّرة بداية العام الدراسيّ مع مديري المدارس يُطلق عليها (جلسات بناء الثقة)، ثم عقد لقاءات تعريفية مع فرق الـ **SIT**[1] بمدارس التجربة في الأسبوع الثاني، وبعدها إطلاق مشاريع التحسّين بمدارس التجربة في الأسبوع الثالث، وهنا يتولى رئيس المدارس قيادة فريق دعم مجموعة المدارس الذي يضمّ اختصاصيًا أوّل واثنين من اختصاصيّ التعلِّيم باعتبارهما الأعضاء الأساسيين للفريق، بالإضافة إلى مجموعة من ٥-١٠ اختصاصيّين من الإشراف التربويّ لمعظم المواد الدراسيّة، وقد تمّ في عام ٢٠١٢ إلحاق مرشد اجتماعيّ لكل مجموعة حتى يساند عملها في متابعة قسم الإرشاد الاجتماعي، كما اعتمدت كأولوية الزيارات الميدانيّة في العمل؛ للتعرّف على أداء المدارس عن كثب وتقديم التوجيه والدعم والمساندة. وكي يتحقّق نقل التجربة والتوسُّع في تطبيق البرنامج على عدد أكبر من المدارس، قامت وزارة التربية وبالتعاون مع مجلس التنمية الاقتصادية بتحديد معايير المدرسة النموذجية والارتقاء بمستوى القيادة المدرسيّة من خلال التدريب على وضع الخطّط الاستيراتيجيّة والإجرائيّة على أساس أفضل الممارسات الدوليّة، ونشر وتطبيق منهجيّة جديدة للتدريس من أجل التعلِّم مدى الحياة، إضافة إلى تحديد ثمانية مؤشّرات موضوعيّة لقياس أداء مدارس التجربة، وتحدّيد المهام التي ينبغي أنَّ تركّز عليها إدارات الوزارة؛ لتتمكّن من تقديم الدعم اللازم للارتقاء بأداء المدارس.

وبرغم المميزات التي تبرز من خلال لامركّزية تنفيذ العمل الإداري والتربوي المتوقّع في تجربة مشروع رؤساء المدارس سواء على مستوى تحسِّين أدائها وتوحيد آلية عملها بمدارس التجربة، وبتقديم التوجيه والدعم والمساندة مباشرة، والتقوّيم التكويني لأداء المدارس، وتوافر رؤية مشتركة وعلاقة تكامليّة بين أعضاء الفريق ممَّن يعملون بميثاق الفريق وروحه، إضافة إلى إيجاد مجالات للتعاون بين مدارس التجربة، فإن هناك تحدّيات قد تؤثر سلبًا على نتائج التجربة وهي تعكس برأينا عن مركزيّة وبيروقراطيّة في التنفيذ، يشير إلى بعضها أحد رؤساء مدارس المجموعة وهي تتمثّل في كثرة وتعدّد مشاريع التحسّين التي تتطلّب نشرًا منظّمًا لثقافتها بشكل واضح وسلس والانتقال من مشروع إلى آخر لاسيّما وأنَّ أيّ مشروع جديد يدخل الميدان التربويّ من الناحية العمليّة غالبًا ما يتعرّض للرفض والممانعة من البعض بسبب مقاومة تقبلّ التغيّر وتحدّي آليّة تحسّين العمل، يضاف إليها التعامل مع بعض الإدارات المدرسيّة الصعبة، خصوصًا تلك التي حصلت على تقدير ممتاز من هيئة ضمان الجودة، وتعيّين المعلّمين الأوائل في الفصل الدراسي الثاني ممَّن هم بحاجة إلى تدريب في مجال مشاريع التحسّين، أمّا من الناحيّة الفنيّة والإداريّة فالتحدّيات تبرز من خلال خلوّ بعض مدارس التجربة من أماكن مخصّصة لفريق التحسّين، وصعوبة التعامل مع بعض مدرّسي مدارس التجربة، وقلّة عدد أعضاء فريق التحسّين من اختصاصيّ التعلِّيم، وضيق الوقت عند بعض مدارس التجربة في تطبيق مشاريع التحسّين، إلى جانب صعوبة الحصول على بعض التقارير الخاصّة بالزيارات الميدانيّة للمعلّمين من قبل اختصاصيّ الإشراف التربويّ.

---

[1] **SIT:** اختصار لـ [School Improvement Tem]، فريق تحسّين المدرسة ممّن يمثّلون المجتمع المدرسيّ من مجموعة معلّمين وإداريين وتلاميذ وأولياء أمور يعملون معًا في إطار وظائفهم ومسؤولياتهم المختلفة، لتحسّين الجودة الشاملة للمدرسة وبرامجها. (للمزيد أنظر: **http://www.ehow.com/facts_٥٠٠٦٧٢٧_what-school-improvement-team.html**).

خاتمـــــــة

في خلاصة الفصل اتضّح أنَّ مفهومَي المركزيّة واللامركزيّة تطوّرا في سياق حركة تطوّر الإدارة العامّة، وأنَّ هناك عدّة تعريفات لهما في الإدارة المدرسيّة تستند إلى عناصر مختلفة كتوّزيع السّلطة وتفويضها ونقلها وخصخصّتها. ويُعدّ مفهوم اللامركزيّة مفهومًا حديثًا وله خصّائص تعكسها علاقته المتشابكة بالتأثّير في النمط الإداريّ للمدرسّة ودورها ونشاطها وعلاقاتها. فقد تعرّفنا وفقًا لمنظور الكفاءة بأنَّ لامركزيّة الإدارة تعدّ من أفضل الأساليب لأنّها تستجيب إلى المتغيّرات المحليّة، وتؤدّي بدورها إلى زيادة فعاليّة العمليّة التعليميّة التربويّة، خصوصًا من خلال مشاركة المعلّمين في إدارة المدرسة بغرض تحسّين جودة التعلِيم المقدّم للتلاميذ، وتبيَّن من خلال استعراض ما توصّلت إليه الدراسات والأدبيات التربويّة، أَنَّ اللامركزيّة لن تحقّق أهدافها إلاَّ بمشاركة مديري المدارس والمعلّمين في صنع قرار العمليّة التعليميّة والتربويّة، وأنَّ المديرين ممَّن يطبقّون لامركزيّة الإدارة ستكون لديهم فرصّة الإحاطة باحتياجات التلاميذ وتقديم المساندة لهم.

من خلال تطّرقنا إلى الأنماط الإداريّة للمدرسّة وتصنيفها استنادًا إلى مصدر السّلطة أو للمدارس والاتّجاهات الفكريّة أو للممارسات الإداريّة بأشكالها المتعدّدة، اتضّح من خلال مقاربة هذه المفاهيم مقارنة بتوجّه البحرين نحو لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وأنماطها، توصّلنا إلى أَنَّ نشأة وتطوّر الإدارة المدرسيّة تولّد من حاجات مستمرّة إلى رفع كفاءة إنتاجيتها وتجويد مخرجاتها في إطار احتياجات السوق ومتطلّبات التنميّة، ممَّا فرض تغيّر هيكلها التنظيميّ وأهدافها ومهاماتها، فأنشئت المدرسّة كوحدة تربويّة مستقلّة ومدارس المستقبل والمناطق التعليميّة ورئيس المدارس باتجاه توسيع الصلاحيات بتوزيع السّلطة في إطار السياسة التعليميّة والتربويّة والأهداف العامّة للدولة، فاستُحدثت آليّة تشكيل مجالس الإدارة في المدارس التي تضمّ بالإضافة إلى مدير المدرسة، ممثّلين عن المعلّمين والاختصاصين وأولياء الأمور والتلاميذ في بعض الحالات، بما يتيح لهم المشاركة في عمليّة اتخاذ القرار على مستوى المدرسّة ويحقّق المرونة والإنتاجية والتوجيه والتقوّيم. وعليه شهدت العمليّة التغييّرية كما لاحظنا مجموعة من المتغيّرات في القوانين والأنظمة التعليميّة والتربويّة التي استهدفت تحسّين العمليّة التعليميّة والتعلُّمية داخل المدرسّة، كما ساعدت -ولو بصورة نسبية- على ممارسة الديمقراطيّة في حدود المفهوم المعتمد من الوزارة، إضافة إلى توفير المساندة والدعم لعمليات التدخّل ما جعل الأسلوب اللامركزيّ جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليميّ والتربويّ بحسب رؤية وزارة التربية والتعلِيم لتحقيق أهداف التنميّة من خلال تحسّين مخرجات التعلِيم.

ولكي ندرك حقيقة ما إذا كانت اللامركزيّة كأسلوب إداريّ لتنظّيم المدرسّة تتيح للمديرين والمعلّمين الحرية التامة للقيام بتنفيذ شتى الوسائل التي تضمّن الاستجابة الفعّالة والديناميّة والمنظّمة لمطالب واحتياجات التلاميذ في العمليّة التعليميّة، وإنَّ كان المديرون يتحوّلون بالفعل إلى ميسّرين ومساندين للعمليّة الإداريّة داخل المدارس خصوصًا وإن تطبيق مفهوم اللامركزيّة ليس بالأمر السهل لما له من فوائد ومخاطر برزت من خلال تغيّر أدوار المشاركين في إدارة المدرسّة، فضلاً عن تغيّر طرائق تأثير الأعمال التي يقومون فيها وممارساتهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم في ظل وجود مقاومة لأي تغيّر قد يحدث، من هنا دعت الحاجة إلى الإجابة عن سؤالين هامّين يتعلقان بطبيعة ممارسات مدير المدرسّة كقياديّ وفي إطار نمطها الإداريّ، وما إذا اتَّسمت بمركزيّة التخطّيط ولامركزيّة التنفيذ، إضافة لتبيّن آليّة اتخاذ القرارات والتنظّيم والتواصل والإشراف والتوجّيه والتقويم من خلال الاستفادة من مزايا النمط الأوتوقراطيّ والنمط الديمقراطيّ المعمول به. وهذا ما سنحاول التركيز عليه بالتفصيل في الفصل الرابع، إضافة إلى دراسة ممارسات مدير المدرسّة الثانويّة الحكوميّة في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة من حيث تطوُّر دور المدير وصفاته ومعايير اختياره وتدريبه والمعوّقات التي تواجهه للقيام بدوره من أجل تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة.

الفَصْلُ الثَّالث
مُمَارسَاتُ مُدير المدْرَسَةِ
الإداريَّةِ ونَمَطُها القِيَادِيّ

الفصل الثالث
مُمَارسَاتُ مُدِيرِ المدْرَسَةِ الإداريّةِ ونَمَطُها القِيَادِي

تمهيد

بعد دراستنا لتطوّر المدْرسة من واقعها التقليدي إلى المدْرسّة الحديثة ومن التّنظّيم الإداريّ المركزيّ إلى اللامركّزي وذلك في سياق تطوّر السياسة التعليميّة والتربويّة التي تَتبّعها وزارة التربية والتعلّيم في البحرين، سنتطرّق في هذا الفصل إلى مفهوم الممارسات الإداريّة لمدير المدْرسّة حسب نمطها القياديّ، ولأنَّ تلك الممارسات متعدّدة ومتنوّعة من الناحيتين الفنيّة والإداريّة إلاَّ أنَّ هذا الفصل سيختصّ تحديدًا بعرض أهمّها وأبرزها، كالتّخطّيط والتّنظيّم واتّخاذ القرارات والتّواصل والإشراف والتقوّيم.

إنّ الممارسات التي سنتطرّق إليها من الناحية النظريّة تستوجب مِنّا دراستهَا بما يتعلّق منها بالواقع العملي، وما تتضمّنه من مجموعة الأعمال والسّلوكيّات التي يقوم بها مدير المدْرسة والتي يمكن قياسها في مجال مهامّه التعليميّة والإداريّة وعمليّة اتخاذه للقرارات وغيرها، لهذا سندرس ممارسات مدير المدْرسة الثانويّة الحكوميّة في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وتغيّر أدوار المدير بتغيّر أنماطها حَسَب ما تناولته الدراسات والبحوث. ولعلّ أبرز المحاور التي سيتعرض لها هذا الفصل، تتمثّل في نشأة وأهداف التعليم الثانويّ في البحرين، وتطوّر النشاط الإداري لمدير المدْرسة الثانويّة وأدواره في إطار اللامركزيّة الذي تطبقه الوزارة، كما سنتحّدث في السياق عن كفايات مدير المدْرسة الثانويّة، ومعايير اختيار المديرين ومساعديهم بما يحقق أهداف العمليّة التعليميّة، وسوف نلقي الضوء على الإعداد والتدريب المهني لهما، فضلاً عن عرض لأبرز المعوقات التي تواجه مدير المدرسة الثانويّة في سبيل تحقيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وبما له علاقة بموضوع دراستنا.

سنستعين عند مناقشة ما سيعالجه هذا الفصل ببعض الكتب و الدراسات والوثائق المتعلقة بموضوع الممارسات الإداريّة لمدير المدْرسة مثل **كتاب الإدارة المدرسيّة** الحديثة لمحّمد عبدالقادر عابدين، **وسيكولوجية الإدارة التعليميّة والمدرسيّة** لمحمّد جاسم محمد، **وتطوير الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربية** لمؤلفيه محمّد سيف الدين فهمي وعبدالمالك محمود، فضلاً عن **نشأة التعليم في البحرين** في كتاب عبد الحميد المحادين، **خطوات باتساع الأفق ٩٠ عاما في اجتياز المستقبل، وكتاب التقويم التربويّ** لرافدة الحريري، **وكتاب الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة** لأسامة محمَّد سيّد، وكتابي **اللامركزيّة في التعليم: رؤية جديدة والإدارة الذاتيّة ولامركزيّة التعليم** للمؤلف سلامة عبد العظيم حسين، وعدّة وثائق وتقارير صدرت عن قسم التوثيّق التربويّ بوزارة التربيّة والتعلِّيم لها علاقة بتطوّر التعلِّيم وإصلاحه والتشريعات والقرارات التي صدرت عن الوزارة بذلك وغيرها من المؤلفات والمراجع.

أولاً: أهم المَمارسات الإداريّة لمدير المدرسة ونمطها القيادي

درسنا في الفصول السابقة كيف أنَّ أهداف الإدارة المدرسيّة تغيّرت واتّسع مجالها، فلم تعد الممارسات الإداريّة لمدير المدرسّة عمليّة روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المدْرسّة تسييرًا روتينيًا وِفق قواعد وتعليمات معيَّنة، إنما أصبحت عمليّة إنسانيّة لها وظائف ظاهرة في نتاجات المدرسة التي يمكن تمييزها من قبل المشاركين في النظام المدرسيّ، وتتمثّل في وظيفة التعليم واختيار التلاميذ وتصنيفهم، وأخرى لها وظائف كامنة غير مقصودة وغير مميّزة، إذ لا يمكن تمييزها من قبل المشاركين في النظام المدرسيّ، كاكتساب التلاميذ للسلوكيّات التنافسيّة والامتثال، وكل تلك الممارسات التي تسعى في مجملها إلى توفير الظروف والإمكانات المساعدة على تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة والتّربويّة والاجتماعيّة.

وعلى الرغم من اختلاف الهياكل الإداريّة من مدْرسة إلى أخرى، إلاَّ أنّ لكلّ إدارة مدرسيّة مدير يديرها، وقد اتَّسع مجال ممارساته الإداريّة فلم يعد مقصورًا على النواحي الإداريّة في حفظ النظام المدرسي وتسيير الدراسة وفق جدول موضوع، بل أصبح شاملاً ويتَّصل بالهيئة التعليميّة والإداريّة والتلاميذ والمجتمع وكل ما يتّصل بالعمليّة التّربويّة بطَريقة مباشرة أو غير مباشرة. وقد أسهبت كتب الإدارة المدرسيّة في تحديد وظائف وممارسات مدير المدْرسة وصفاته، باعتباره قائدًا لمجتمع المدرسة حيث يشكّل الإداريون والمعلمون والتلاميذ نظامًا اجتماعيًّا، يجري التفاعل بين عناصره عبر التواصل المستمرّ اليوميّ المباشر، وعبر نظام بيروقراطيّ تظهر من خلاله أنماطٌ مختلفة من السلطات والعلاقات، فهناك الجهاز الإداريّ المتخصّص، والتسلسل الوظيفيّ الذي يحكم ويضبط السلوكيّات والممّارسات، إضافة إلى توزيع الأدوار التي تقوم بها كل فئة، وهناك اللوائح والأنظمة والحدود الجغرافيّة والاجتماعيّة للمدرسة، وكيفيّة العمل داخلها، الأمر الذي يدعو إلى مناقشة أهم الممارسات الإداريّة (practices) لمدير المدرسة والتي تنوّع عرضها في المراجع، غير أنها تكاد تتّفق حول كونها وظائف إداريّة إجرائيّة إداريًا وماليًا وأمنيًا، أو فنيّة/تعليميّة تتمثّل في تطوير المعلّمين وتنميتهم مهنيًا، وتحسين تنفيذ المناهج الدراسيّة، ورعاية التلاميذ، والبناء المدرسيّ وملحقاته، والبيئة المحلية والمجتمع المحليّ[١].

سنعرض في هذا الفصل إلى الممارسات المتعلّقة بالمهمّات الإداريّة التنفيذية (Managerial Tasks) المرتبطة بمدير المدرسة، والمتداخلة مع مسؤوليته القياديّة كالتخطيط والتنظيم والتنسيق والإشراف والتوجيه والتقويم واتخاذ القرارات والقيام بمختلف الإجراءات ذات الصلة بمهامّه كالحديث والكتابة والقراءة والتوقيع وإجراء المقابلات وعقد الاجتماعات وزيارة الفصول وحضور المؤتمرات والندوات وإجراء الدراسات وغيرها، ارتكازًا إلى سلطة التفويض الممنوحة له، إضافة إلى السياسة التّعليميّة والتّربويّة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم وغيرها، علمًا بأن هذه الممارسات لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بمواقف المدير وعلاقاته ومبادراته التي تبرزها شخصيته وسلوكه، وكلّ ما له علاقة بصفات إداريّة ومهنيّة وقياديّة معيّنة فطريّة ومكتَسبة، يتوافر عليها إلى جانب قدراته واستعداداته على الإنجاز والتفاؤل والصبر وقوة تحمّل ضغط العمل الشديد والميل إلى التجديد[٢].

تتمثّل الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة في الإطار العام بثلاث جوانب بيَّنتها الأدبيّات التربوية[٣]، أوّلها يتعلق بأهداف العمليّة التعليميّة التّربويّة وغاياتها في تربية النشء وإعدادهم كمخرجات، والثاني بالواجبات الإداريّة والتنظيميّة، والفنيّة والمهنيّة، كتوزيع التلاميذ على الفصول وإعداد الجدول المدرسي، وحضور الاجتماعات مع مدراء التعليم بالوزارة أو بالمنطقة التعليميّة وغيرهما من مدراء وموظفي لجان وهيئات تعليميّة ذات علاقة بالمدرسة، ومقابلة أولياء الأمور، وتحرير التقارير للإدارة التعليميّة، وتنفيذ القوانين والقرارات واللوائح ومراجعة المناهج الدراسيّة والسجلّات المالية للمدرسة، والتعاون مع الهيئات والإدارات التعليميّة بالمنطقة، ومنها ما يتم أوّل العام الدراسي أو في نهايته[٤]، أما الجانب الثالث، فيتعلّق بالطريقة التي يؤدّي فيها المدير الواجبات، بمعنى إنجاز ممارسات إداريّة لها علاقة بمفهوم المدير عن العمليّة الإداريّة.

---

[١] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٢٣.

[٢] محمّد جاسم محمّد، سيكولوجية **الإدارة التعليمية والمدرسيّة**، ص ٤٩-٦٣.

[٣] مثل كتاب **الإدارة المدرسيّة** لإبراهيم أبو قرقورة، **والإدارة المدرسية الحديثة** لمحمد منير مرسي، **والإدارة المدرسية** لإبراهيم أبو فروة وغيرها.

[٤] محمّد جاسم محمّد، **م.س**، ص ٥٤

استنادًا لما سبق نجد أن الممارسات الإداريّة التي يقوم بها المديرون والمديرات في إطار السياسة التّعليميّة والتربويّة، سواءٌ كانت حسب نهج مركزيّ أو لامركزيّ أو خليط بينهما وبتأثير من النمط الإداريّ للمدرسة الذي سبق دراسته في الفصل السابق، إنّما هي ممارسات عديدة ومتشعبة ومتشابكة يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال ممارسة المديرين لدورهم القيادي سواء في آليات اتخاذ القرار والتهيئة الإداريّة، أو المشاركة في صنعه وصياغته والإعلان عنه، ومتابعة تنفيذه، أو في توظيف مهاراتهم في التخطيط والتنظيم والتنسيق والاتصال وتبادل المعلومات وآرائهم في الإدارة اللامَركزيّة والإشراف والتوجيه والتدريب والتقويم الذاتي للمؤسّسة المدرسيّة، لهذا ارتأينا دراسة بعضٍ من نماذج الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة والمتعلّقة بمجموعة الأعمال والسلوكيّات التي يقوم بها في سياق سعيه إلى تحقيق أهداف العمليّة التّربويّة والتعليميّة، وذلك في إطار السلطة المفوَّضة إليه من قبل وزارة التربية والتعليم، كما سندرس هذه الممارسات من حيث المفهوم والأهميّة والأهداف والعناصر وما شابه بمقتضى طبيعة هذه الممارسات الإداريّة وهي على النحو التالي:

١. التّخطّيط Planning

التّخطّيط في جوهره عمليّة منظَّمة واعية يتمّ من خلالها تكوّين صورة ذهنيّة عن سير العمل في المستقبل، كما أنّه عنصر أسّاسيّ ومهمّ من عناصر الإدارة المدرسيّة، وله الأولويّة مقارنة ببقيّة العناصر الأخرى، ولا يمكن تنفيذ الأعمال الإداريّة بصورة ناجحة من دون التّخطّيط لها، إذ يمثّل مرحلةً من مراحل التفكّير والتدبير التي تسبق تنفيذ أيّ عمل، وتنتهي باتّخاذ القرارات بما يجب عمله؟ وكيف؟ ومتى يتمّ ذلك؟ وبمن يتمّ؟ أما بالنسبة للتخطّيط المدرسيّ فيقصد به وضع السياسة العامّة للمدرسة وبرنامج شامل للعمل وتوزيعه على فترات تتناسَب مع إمكاناتها، كما أنّه يعنى بالإجابة على عدة أسئلة حول ماهية واقع المدرسة: التلاميذ والمعلمون، الإمكانيات المادية من مبنى وتجهيزات وما المراد تحقيقه؟ والأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟ وكيف يمكن تحقيقها في ضوء الواقع؟ ورسم الطرق التي تؤدى إلى تحقيق هذه الأهداف في ضوء واقع المدرسة وفى البيئة والمجتمع[١].

إن الحاجة إلى التّخطّيط أمر ضروري ومهمّ يضمن استمرارية العمل على الوجه الصحيح، ويُعتبر علم التّخطّيط علمًا حديثًا، برغم ممارسته على مرّ العصور تحت مسمّيات "التدبير" و"التوقّع " و" الحِيطة "، وقد دعا إليه المفكر الإنجليزي "موريس دوب" عام ١٧٠٩م – ١٧٥١م إلى ضرورة أخذ الدولة بالتخطّيط المحكم والعملي لإحداث التقدّم في المجالات المختلفة، كما يرجع الفضل إلى كتابات كارل ماركس[٢] وفريدرك

---

[١] مجهول، "التخطيط المدرسي"، (أنظر الموقع الالكتروني: http://www.social-team.com/forum/showthread.php?t=٦٤١٤).

[٢] **كارل ماركس(١٨١٨-١٨٨٣):** فيلسوف ومفكر ألماني من فلاسفة القرن العشرين. ولد في مدينة تريير وترعرع في أسرة يهودية اعتنقت المذهب البروتستانتي بسبب الاضطهاد. التحق بالمدرسة الثانوية في سن ١٢وحصل على الشهادة الثانوية بتقدير امتياز في سن ١٧. عاش حياته متنقلاً وباحثًا عن مكان آمن وهربًا من المطاردة. بعد حصوله على الدكتوراه في الفلسفة من جامعة يينا عام ١٨٤١ التحق كأستاذ بجامعة بون. وتعرف على المدارس الفكرية حيث كانت فلسفة هيغل هي الرائجة آنذاك. وبعد انتقاله إلى مدينة بون بدأ شغبه الفكري ينتقل إلى السياسة فأنشأ صحيفة تنتقد أسس الحكم في بروسيا، فتمّ مصادرتها وتجريده من الجنسية البروسية، ثم هاجر إلى باريس، وبدأ ينضج فكره هناك ويتجه نحو رفض الهيغلية. توطّدت علاقته برفيق العمر والإيديولوجيا فريدريك انغيلس خلال إقامته بباريس، ونشرا سويًا الكتيب الشهير "بيان الحزب الشيوعي". تعتبر الفترة من ١٨٤٢ - ١٨٤٩ مرحلة هامّة جدًا من حياته، إذ قضاها منفيًا في بريطانيا بعد طرده من فرنسا وبلجيكا، بسبب كتاباته ونشاطاته الصحفية التي اعتبرت تحريضًا للطبقة العاملة والفقراء للتمرّد ضد سطوة السّلطة وقهر الاقتصاد، وفي المنفى ألّف كتبه التي مهّدت الطريق للاتجّاه الفلسفي والفكري، الذي يحمل اليوم اسم الماركسية. من أهمّ مؤلفاته "الصراعات الطبقيّة في فرنسا من سنة ١٨٤٨ حتى ١٨٥٠" و"نقد الاقتصاد السّياسي" الذي نشره عام ١٨٥٩، ومؤلّفه الضخم "رأس المال" الذي نشر الجزء الأول سنة ١٨٦٧ ، أما الجزء الثاني فنشره انغيلس بعد وفاة ماركس، كما أسّس مع انغيلس "الجمعية الدولية للعمّال" التي شكّلت الانطلاقة الأولى لتأسيس عدد من الأحزاب اليسارية منها الحزب الاشتراكي الديمقراطي الألماني. توفى في لندن وعمره ٦٥ عامًا. (للمزيد انظر الموقع الالكتروني:http://www.dw.de/dw/article/٠,,١٧٧٩٤٤٧,٠٠.html).

إنغلز[١] للخروج بالتخطّيط من دائرة التفكير إلي حيّز العمل والتنفيذ، من جهته يقول فايول: إن التخطّيط هو في الواقع عملية تنبؤٌ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد الكامل لمواجهته[٢].

١-١ المفهوم

يعرّف التخطّيط لغويًا من خلال كلمة التخطّيط التي تعني (التسطير) أو (التهذيب)، وخط القلم أي كتب القلم، و"الخط" يعني الطريق فنقول: إلزم ذلك الخط أي إلزم ذلك الطريق، ويقال: خَطَّاط أي كاتب ذو خطّ جيّد، ويقال خَطَّ الغلامُ. وعلى الشيء: رَسَمَ علامة، والخِطَّة: اتخذها وأعلم عليها علامة، ويقال: فلانٌ يخطُ على الأرضِ: إذا كان يفكر في أمره ويدبّره. والكتابَ: سَطّره وكَتَبه. ويقال: خطّه بقلَمِه، أو بيده ويقال: خَطَّطَ الأرضَ والبلادَ: جعل لها خطُوطًا وحُدُودًا. والمكان: قسّمهُ وهيّأه للعمارة. و(التَّخطّيطُ) (في عِلم الرسم والتصوير): فكرةٌ مُثبّتة بالرسم، أو الكتابة في حالة الخطّ، تدلّ دلالة تامّة على ما يقُصد في الصورة أو الرسم أو اللوح المكتوب من المعنى والموضوع. و(الخُطَّةُ): الأَمْرُ أو الحالة. وفي المثل: "جاء فلانٌ وفي رأسه خُطَّةٌ": أمرٌ قد عزم عليه، إذن فعمليّة التخطيط تعني تحرير وتهذيب طرق العمل، وإثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدلّ دلالة تامة على ما يقصد في الصورة والرسم وأيضًا ألتسطير والتهذيب والطريقة[٣].

والتّخطِّيط بمعناه الإجرائي في مختلف أساليبه ومناهجه، يعني محاولةً لاستقراء المستقبل واصطناعه كي يكون أفضل من الحاضر، وبالتالي لا يرجع إلى غيبيّات أو تأمّلات، بقدر ما يستند إلى منهج علميّ في التفكير والعمل، فيقوم على دراسة الواقع والقوى المؤثّرة فيه واستشراف المستقبل والعوامل المحيطة[٤]، بهذا المعنى فالتخطِّيط منهج علميّ قائم على وضع الافتراضات عمّا سيكون عليه المستقبل، وتحديد الأهداف المطلوب الوصول إليها، والعناصر الواجب استخدامها ماديّة كانت أم بشريّة، وتحديد المراحل التي ستمرّ فيها الخطّة والعوامل المحيطة بها.

---

[١] **فريدرك إنغلز (١٨٢٠-١٨٩٥):** ولد في «بارمن»، بروسيا، من عائلة يهودية، فيلسوف ورجل صناعة ألماني يُلقّب بـ«أبو النظرية الماركسية». التقى عام ١٨٤٤ في باريس بكارل ماركس، الذي كان يراسله منذ مدّة، وتأثيرًا هناك بفكر الاشتراكيين الفرنسيين والحياة الفرنسية، حيث كتب إنجلز وماركس كتاب "العائلة المقدسة أو انتقاد النقاد"، قبل عام من صدور كتاب "حالة الطبقة العاملة في إنجلترا"، ليضع بذلك أسّس الاشتراكيّة العلمية. من ١٨٤٥ - ١٨٤٧، عاش في بروكسل وباريس، رابطًا دراسته العلميّة بالنشاط العملّي بين العمّال الألمان في هاتين المدينتين، وأقام في تلك الفترة ماركس وإنجلز علاقات مع المنظّمة الألمانية السرية المسمّاة "عصبة الشيوعيين" التي عهدت لهما بعرض المبادئ الأساسية للاشتراكيّة، التي صاغاها. وحين اندلعت ثورة ١٨٤٨ في باريس وامتدّت إلى بلدان أوربية أخرى، قرّر كلّ منهما العودة إلى بلاده، لإصدار "جريدة الراين الجديدة"، وكانا محوّر جميع المساعي الثورية الديمقراطية في بروسيا، فدافعا عن مصالح الشعب والحرية ضد ما وصفوه بالقوى الرجعية، فأوقفت الجريدة، وطرد ماركس أما إنجلز فاشترك في انتفاضة الشعب المسلحة في ثلاث معارك، وبعد الهزيمة هرب إلى لندن عن طريق سويسرا. نشر عام ١٨٤٥، كتابه "حالة الطبقة العاملة في إنجلترا" اعتمادًا على ملاحظاته وأبحاثه الشخصية، وأصدر مع ماركس عام ١٨٤٨ بيان الحزب الشيوعي، كما ساعد ماديا كي يكتب كتابه "رأسمال"، ونشر الجزءين ٢ و٣ من الكتاب بعد وفاة صديقه ونظّم مختلف تخمينات ماركس في الجزء الرابع. فبعد حركة ١٨٤٨ – ١٨٤٩، لم يكن نشاطها في المنفى في ميدان العلم فقط، إذ أسّس ماركس "جمعية العمّال العالمية" وأسهم إنجلز بقسط نشيط في شؤونها، أمّا "الجمعية العالمية" التي كانت حسب فكرة ماركس توحّد البروليتاريين من جميع البلدان وكان نشاطها ذا أهميّة كبرى في تطوّر الحركة العماليّة. بعد وفاة ماركس، أصبح إنجلز المستشار والمرشّد للاشتراكيين الأوروبيين. وتوفّي في ٥ أغسطس ١٨٩٥ بلندن. (للمزيد أنظر الموقع الالكتروني: http://ar.wikipedia.org).

[٢] كامل بربر، **الإدارة عملية ونظام**، ص ٥٥.

[٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٢٤٣.

[٤] محمّد سيف الدّين فهمي، **خارطة تعليميّة**، ص ١.

أمّا لجهة المعنى الاصطلاحيّ فتشير إحدى الدراسات[١] إلى الإجابة عن السؤال، لمن هذا التخطّيط؟ إذ من خلاله تظهر الفروق وتتباين التعريفات، لكنها تجمع في نهاية المطاف بأن التّخطّيط في جوهره لا يخرج عن كونه عمليّة منظمة واعية يتم من خلالها تكوين صورة ذهنية عن سير العمل في المستقبل، ولاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معيّنة، وبعبارة أخرى فهو عمليّة ترتيب الأوليات في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة"، ما يجعل منه عمليّة معقّدة لها أهدافها ومعطياتها، ومداها، ولذلك يعد التخطّيط الممارسة الوظيفية الإداريّة الأوّلى التي يمارسها مدير المدْرسة، كما أن للتخطّيط علاقة "بإعداد خبرات وسياسات ونظم وأدوات وإجراءات محدّدة لتحقيق أهداف معينة بأفضل ما يمكن"، الأمر الذي يجعله بشكل عام "مجموعة عمليّات ذهنيّة تمهيديّة قائمة على اتّباع المنهج العلميّ والبحث الاجتماعيّ وأدواته التي تستهدف تحقيق أهداف معيّنة محدّدة وموضوعة بقصد رفع المستوى الاقتصاديّ أو الاجتماعيّ أو الثقافيّ أو هذه المستويات جميعا، بما يحقّق سعادة الفرد ونمو المجتمع، ويحدّد الغايات والأهداف، وبذلك فهو ليس غاية بقدر كونه وسيلة لتحقيق أهداف التنظيم[٢]، هذا عن التخطّيط في إطاره العام.

وبالنسبة للتخطّيط التربويّ فإنه وسيلة تتيح لنا وضع مخطط منهجي لأوجه النشاط التي ينبغي الاضطلاع بها بغية تحقيق الأهداف التربويّة في حدود الإمكانات والتطلّعات نحو التنمية المستمرة، واستخدام المواد النادرة المتاحة في المجتمع لتحقيق أقصى طلب على التعلّيم سواءٌ أكان ذلك على مستوى الفرد أم الجماعة، كما أنه"العمليّة المتّصلة المستمرة التي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعيّ ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية، وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كافٍ ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محدّدة تحديدًا، وأن يتمكّن كل فرد من الحصول على فرصة تعليميّة ينمّي بها قدراته وأن يسهم إسهاما فعّالا بكل ما يستطيع في تقدّم البلاد في النواحيّ الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة"[٣]، كما تعرّف خطة العمل المدرسي من وجهة نظر وزارة التربية والتعليم في البحرين "بأنها منظومة متكاملة من التّدابير المحدّدة في الزّمان والمكان والمرجعيّة والتي يتوقع ضرورة اتّخاذها بقصد تطوير الواقع أو تجاوزه من أجل ضمان تحقيق هدف مشتقّ من غاية غالبًا ما تكون إفرازًا طبيعيًّا لفلسفة الدّولة في القطاع المعنيّ بالخطّة[٤]، ويُقصد به هنا المدرسة. وعليه يمكننا تعريف التخطيط المدرسي بأنه رسم الصورة المستقبلية للمجتمع المدرسي، وذلك من خلال تحديد عمل المديرين وما ينبغي إتباعه لتحقيق أهداف معينة في إطار السياسة التعليميّة والتربويّة في فترة زمنية معينة، وبالتشارك مع الهيئة التعليمية والإداريّة.

١-٢ خطوات التخطيط المدْرسي

إنّ حجم التخطّيط الذي يمارسه مدير المدْرسة يختلف باختلاف واجباته ومسؤوليّاته إضافة إلى عوامل أخرى عديدة كالمرحلة الدراسيّة، وحجم المدرسة، وعدد المعاونين الذين يُقدّمون الخدمات للمدير، وعدد مساعديه وفلسفة الإدارة والتنظّيم المتّبعة في المدرسة وغيرها، ما يعني قدرة المدير على التنبؤ أو إعدّاد ما قبل التنفيذ، بالنظر إلى الأولويّات وترتيب الحاجات في جدول بدءًا بأهمّها ثمّ التّدرّج إلى الأقل فالأقلّ أهميّة[٥]، وبالتخطّيط ودراسة واختيار وسائل التنظّيم والتوجّيه للموارد البشريّة والمادية بالمدرسة بهدف تحقيق هدف معين وواضح محدّد وفي فترة زمنية محدّدة، إلى جانب تحديد الأهداف

---

[١] محمّد جاسم محمّد، **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسيّة وآفاق التطوير العام**، ٥٨.

[٢] يعقوب نشوان، **الإدارة والإشراف التربوي**، ص ٢٧.

[٣] بوابة مكتب التربية العربي لدول الخليج، (أنظر الموقع الالكتروني: http://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=٨٢٧٣&forumid=٢٣).

[٤] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٢٥.

[٥] علي محمّد عبدالوهاب، **مقدّمة في الإدارة**، ص ١١٢.

والإجراءات والوسائل والأنشطة اللازمة والأعمال الواجب أداؤها وترتيب أولوياتها وتحديد الوقت اللازم لها ووضع وسائل التنفيذ على المستوى الإداريّ والمستوى الفنيّ في إطار مهام مدير المدرسة[١]، ويمكن تلخيص خطوات التخطِّيط المدرسي التي يفترض أن يتبعها مدير المدرسة على مستوين، كما يلي:

▪ **على المستوى الإداريّ:** وضع خطّةٍ سنويّة للمدرسة وِفق الأسس العلميّة للتخطِّيط، وفي إطار خطّة الإدارة التعليميّة والتربويّة الاستيراتيجيّة وأهدافها، على أن يتم متابعتها والإشراف على تنفيذها من مدير المدرسة، وتتضمّن الخطّة تحديد برنامج عمل لتنفيذه على مدار العام الدراسي، والإعداد للعام الدراسي الجديد، بوضع خطّة جدول الدروس وِفق التخصّصات المتوفرة، وخطّة الاجتماعات المدرسيّة وتشكيل لجانها المتخصّصة وتوزيع المهات الإداريّة عليها وِفق القدرات والكفاءات، وخطّة عمل لسير نشاطها، كما يُفترض في المدرسة التي تُدار بنمط إداريّ لامركزيّ أن يُوضع لها دستور للنظام المدرسي مدعوم بوسائل التنفيذ السليمة، ويتم ابتكار خطّة للارتقاء بالمدرسة والنهوض بها من جميع نواحيها، وبإسهام المبرزين من الأساتذة في وضع خطّة للتجريب لتنفيذ بعض الاتجاهات الحديثة في السياسة التعليميّة الجديدة، فضلاً عن دعم صِلات المدرسة بخريجيها والمدارس الواقعة في محيطها والعمل على نجاح مشروع اليوم المفتوح[٢] واتخاذ الاحتياطات لمقابلة المشكلات التي قد تطرأ واتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة للتغلّب على أي عقبات قد تعترض تنفيذ البرنامج[٣].

▪ **على المستوى الفنّي:** وضع خطّة متكاملة لمشروعات النشاط المدرسي بالنسبة للفصول وللمدرسة فيما يتصل بخدمة المناهج بهدف تنمية مواهب وخبرات وقدرات التلاميذ، ووضع خطّة لمتابعة الانضباط المدرسيّ وآليات ضبط ومتابعة دوام التلاميذ، وتحديد خطّة لعلاج المتخلّفين دراسيًا ورعاية المتفوّقين، إضافة إلى تحديد الخدمات المقدمة صحيًا واجتماعيًا وثقافيًا وفنيًا. كذلك تحديد احتياجات المدرسة من حيث المستلزمات وِفق خطّة الوزارة التعليميّة والتربويّة، وتحديد الوسائل العلميّة لدعم الدراسة وانتظامها في فترة بداية العام الدراسي، فضلاً عن فترته الأخيرة وذلك بالإعداد لامتحان آخر العام وفقًا لخطّة مدروسة، كما يشتمل التخطِّيط المدرسيّ الفنيّ على وضع خطّة لتوفير قاعدة البيانات والمعلومات في السّجلات الخاصة بالتلاميذ والعاملين، وخُطَط لإعداد التقارير الإداريّة والتقويمية الفتريّة والسنويّة، وأخرى لإعداد الموازنة السنوية للمدرسة وِفق الإمكانات المتوافرة، واعتماد آليّات الصرف، إضافة إلى تحديد الهيكل الإداريّ لتنظِّيم الإشراف التربويّ على أن يتضمّن مناقشة خطّط المعلّمين الدراسيّة وطرق تدريسهم، ومتابعة آليّة تنفيذها خلال العام الدراسيّ، ومذكّرات الدروس، وخطّة الزيارات الصفيّة، وتحديد إجراءات التقويم وإعداد العدّة لمتطلّباته والمتابعة لإظهار مدى فاعلية الوسائل والطرق المتبعة ومدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، وغيرها[٤].

من هنا تنبع أهميّة ممارسة المدير لوظيفة التخطيّط بما يحقّقه من مَزايا لاسيّما وهو يؤدي إلى تحديد أهداف واضحة للعمل الإداريّ التّعليميّ والتربويّ في أي مرحلة من مراحل التعلِّيم وخطواته، كما يهتم بتوفير إمكانات العمل وطرق الحصول عليها والتنسيق بين عناصره، وبالتالي يحِفّز على أعمال الفكر واتباع الطريقة العلميّة بعد اكتشاف المشكلات المدرسيّة ووضع الحلول لها، وتحقيق الأمن النفسيّ للمعلّمين والإداريين والتلاميذ بسبب الرقابة على التنفيذ وسهولة المتابعة والتقويم.

---

[١] يعقوب نشوان، **الإدارة والإشراف التربوي**، ص ٢٨.

[٢] أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة المدرسيّة في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ص ٤٠.

[٣] مجهول، **خطوات تخطّيط برنامج النشاط المدرسيّ**، (أنظر الموقع الالكتروني: http://kaldbnalwled.yoo٧.com/t٦١-topic.)

[٤] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة، ص ٣٤٧.**

٢. التّنظيم Organize

يُعَدُّ التنظِيم الوظيفة الثانية من وظائف مدير المدرسّة، وهو يأتي بعد التّخطِيط، فوضع أي خطّة عمل مدرسيّة لا جدوى منها ما لم تتخذ الإجراءات والأعمال والتنظِيمات الكافية من أجل تنفيذها، والتّنظّيم في مضمونه يعكس ثمرة خبرات المدير الطويلة ودراساته العلميّة، كما يرتبط بجميع الوظائف والممارسات الإداريّة، ويُعدّه البعض الأساس في تطوّر الهيكل التنظيميّ والإداريّ في المدرسة أو في أي مؤسّسة أخرى، خصوصًا مع تزايد النمو الوظيفي وتخصّصاته، ومن جانب آخر يرتبط التّنظِيم بالعمل المدرسي الجماعي الذي يعمل كوحدة متماسكة، وللتنظيم تعاريف مختلفة لمفهومه كوظيفة تمارس إداريًّا وهو ما سنتطرق إليه في الجزء التالي وبما يتعلق بموضوع دراستنا للممارسات الإداريّة لمدير المدرسة.

٢-١ المفهوم

معنى نظّم الأشياء أي آلفها وَضّمَّ بعضها إلى بعض، ومعنى كلمة النّظم ما تناسقت أجزاؤه على نَسَق واحد، وقد ورد المعنى اللغوي لكلمة نظّم في المعجم الوسيط (نَظم) الأشياء: نَظْمًا: ألّفها وضمّ بعضها إلى بعض. ويقال: نَظَمَ الخَّواصُ الُخوص: صفَرَهَ. وشِعْرًا: ألّف كلامًا موزونًا مُقَفًّى. ويقال:نَظَم أمَره: أقامَه ورتّبه. و(انتْظَم) الشيء: تألّف واتّسقَ: يقال: نَظَمه فانتظم. ويقال: انتظَم أمرُه: استقام. والأشياء: جَمَعَها وضمَّ بعضَها إلى بعض. (تناظَمت) الأشياء: تضامَّت وتلاصقت[١].

وفي المعني الاصطلاحيّ عرّف التنّظيم "بأنّه عمليّة جماعيّة لأنّه يرتبط بوجود أكثر من فرد، فقوام التّنظيم مجموعة من الأفراد بينهم علاقات وينسّقون أوجه نشاطهم في مجال معيّن ليحقّقوا أهدافًا محدّدة"[٢]، و"بأنّه مجموعة من النّاس تعمل معًا بانسجام من أجل تحقيق هدف أو أهداف معيّنة لا يمكن تحقيقها لو عمل كل فرد على حِدَة"[٣]، كما "أنّه إعداد الأنظمة واللوائح والقوانين التي تنظّم العمل، وتنظّم الأقسام والوحدات الإداريّة اللازمة، وبناء النّظم التي تحقق الهيكل التّنظيمي الفعّال"[٤]، وهو "تقسيم أوجه النشاط اللازم لتحقيق الخطط والأهداف وتجميع كل نشاط في إدارة مناسبة"، فيما يُشار إلى "إنه التجميع المنهجي أو المنطقي للأجزاء المرتبطة لتؤلّف كلاً موحَّدًا تمارَس من خلاله السلطة والتنسيق والرقابة"، و"تحديد للأنشطة الضرورية من أجل تحقيق أي هدف"، وهو "الذي يحدّد ذلك الجزء المتوقَّع أن يؤديه كلّ عضو من أعضاء المشروع أو المؤسّسة والعلاقة بين كل عضو نحو الآخر"، كما يعني "البناء الذي ينجم عن تحديد وتجميع العمل وتحديد وتفويض المسؤوليّات والسلطات وإقامة العلاقات"[٥].

في ضوء التعاريف السابقة يمكن صياغة تعريف جامع حول مفهوم التّنظيم الذي يعني تنظّيم هيكل الجهاز الذي تمارس من خلاله الإدارة، وما يمارسه الأفراد من أنشطة داخل الجهاز نفسه على "أنّه عمليّة متجدّدة ومستمرّة مثله مثل بقية مكونات العمليّة الإداريّة بالمؤسّسة، يتمّ بموجبها تقسّيم العمل فيها إلى أجزاء مترابطة وتوزيع المهامّ الخاصّة بكلّ جزء على العاملين وِفقًا لمعايير معيّنة، مع الأخذ بالاعتبار ما قد يستجدّ من ظروف وأوضاع في الهيكل التنظيمي للمؤسّسة تستدعي

---

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص٩٤١.
[٢] أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التّعليميّة والمدرسيّة**، ص ١٢٠.
[٣] محمّد عبدالقادر علي قراقزة، **نحو إدارة تربوية واعية**، ص٢٢٦
[٤] يعقوب نشوان، **الإدارة والإشراف التربوي**، ص ٣١.
[٥] محمّد جاسم محمّد، **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسيّة وآفاق التطوير العام**، ص ٥٩.

إعادة النّظر فيه، أو باكتشاف بعض الأمور الأساسيّة التي لم تُؤخذ في الاعتبار، وهذا ما يجعل التّنظيم يمثّل إحدى عمليّات الإدارة المترابطة والمتشابكة الهادفة لإنجاز أهداف محدّدة ومُراد تحقيقها وليس غاية بحدّ ذاتها[١].

أمّا بالنسبة للتّنظيم على مستوى الإدارة المدْرسيّة، فهو يعني "توزيع أوجه النّشاط المدْرسي بمختلف أنواعه على العاملين في المدرسة كلٌ في مجال تخصّصه مع تفويضهم السّلطة اللازمة لإنجاز ما أُسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن وبأقلّ تكلفة وأعلى مستوى من الأداء[٢]".

٢-٢ خطوات التّنظيم المدْرسي

إنّ تّنظيم المدْرسة يعدّ الوسيلة الجوهرية لكي ينفّذ مديرها السياسة التعلّيميّة، كما تتّضح معالمه من خلال ممارسة المدير لمهامه الوظيفية في توزيع الأعمال على المعلّمين والعاملين فيها والإشراف على سرعة أدائهم لواجباتهم ومسؤولياتهم ومدى دقّة قيامهم بها، فضلاً عن تنظيمه لإقبال التلاميذ على دروسهم وانتظامهم فيها وضبطه للعلاقات وتنظيمها بين الأفراد داخل المدرسة بحيث تسود علاقات الرضا، وعليه فممارسة التنظيم ليس عمليّة سهلة بالنسبة لمدير المدرسة، إنما متشعّبة الجوانب وطويلة الإجراءات وتحتاج منه إلى صبر، وكي يستطيع تحقيق أهدافه، فلابدّ له من أن يرسم مراحله المتعدّدة[٣] التي يمكن إيجاز أبرزها كما يلي:

- **مرحلة الدراسة الشاملة:** للأوضاع واللوائح والتعليمات والقرارات الخاصّة بالتّعليم عامّة والتي تنظّم العمل المدرسي وتوجّهه حتى يتم التنظيم المدرسي وِفقًا لها وفي إطارها.
- **مرحلة إعدّاد مستلزمات العمل:** واتّخاذ التّرتيبات اللازمة لتنفيذه سواءٌ ما يتعلّق منها بالقِوى البشريّة أو الاعتمادات الماليّة، أو عدد الفصول والأثاث والأدوات وكلّ ما يتعلق بالتّجهيزات والملاعب والمرافق وغيرها.
- **مرحلة دراسة خُطَط المواد الدّراسيّة المختلفة:** لكل الفصول الدّراسيّة ثمّ حصر القِوى البشرية بنوعيّاتها وتخصّصاتها المختلفة ومعرفة الأعداد اللازمة من المعلّمين والإداريين وتوزيع الأنصبة من الحِصَص والأنشطة والوقوف على مدى النّقص والزّيادة، وبالتّالي تخطّيط الجدول الدّراسي.
- **مرحلة تنظّيم سياسة القبول في المدْرسة والتّحويلات منها وإليها:** وإعادة قيد الرّاسبين، وكذلك رسم سياسة النّمو أو التّوسع أو زيادة كثافة الفصول، أو القيام بتنفيذ أنظمة مُعيّنة في التّدريس وغيرها.
- **مرحلة تنظّيم برامج خدمة البيئة:** وما يمكن للمدرسة أن تقدّمه لها، وما يمكن أنْ تقدّمه المؤسّسات المختلفة بالبيئة للمدْرسة، وكيفيّة التّعاون بينهما لتحقيق الأهداف التّعليميّة والتّربويّة.

ممّا سبق، نصل إلى أنّ قيام مدير المدرسة بممارسة عمليّة التّنظيم تحكمها اعتبارات مختلفة ومتشابكة، تتعلّق بطبيعة السياسة التعليمية والتربويّة ومستويات مركزيتها أو لامركزيتها، والقوانين والتشريعات والبيئة التربوية والمدرسيّة وعناصرها، فضلاً عن مستويات التفويض الإداريّ الممنوح للإدارة المدرسيّة ودرجة المرونة التي يسمح بها النظام الإداريّ في تمكّين مدير المدرسة من ممارسة أدواره الوظيفية عامّة والتنظّيم خاصّة بما يحقّق أهداف وغايات العمليّة التربويّة والتعليميّة، ويجعله قادرًا على اتخاذ القرارات الرشيدة في المواقف المختلفة.

---

[١] عبدالعزيز شيحا، **الإدارة العامّة**، ص ١٩١.

[٢] محمّد سيف الدّين فهمي، حسن عبدالملك محمود، **تطوّير الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربيّة**، ص ٧٤.

[٣] صلاح الدين جوهر، **مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم**، ص ٩٠.

٣. اتخاذ القرارات Decision Making

تعدّدت وُجهات نظر الباحثين والدارسين حول اتخاذ القرار وصنعه، إلاّ أنّه يتأسّس عند أغلبهم على وجود موقف غامض أو مشكلة تتطلّب حلاً لها، وللوصول إلى القرار الرشيد، غالبًا ما يُوصِي رجال الإدارة وخبراؤها بضرورة دراسة تلك المشكلة أو الموقف، إذ يرتبط اتخاذ القرار بكافّة عمليات الإدارة ووظائفها، كما يعتبر المحكّ الحقيقيّ على قدرة الإداريين والرؤساء على القيادة والإدارة والتوجيه، لذلك نرى أنّه يمكن توضيح معنى مفهوم اتّخاذ القرار في خطواته، التي تتمثّل بتحديد هدفه ووصف المشكلة وتشخيصها والصعوبات التي تواجهها ووضع الحلول والبدائل الملائمة، فضلاً عن تنفيذ القرار وتقييم نتائج اتخاذه.

٣-١ المفهوم

القرار لغويًا يُشتق من كلمة: (قرّ)- وقرّ عينُهُ: سرَّ ورَضيَ، فهو قَريرُ العَيْن، ويقال قرّ بهذا الأمر عَيْنًا. وأقرَّ الرَّأيَ: رضيَهُ وأمْضاهُ، وقرّ الأمر: رضيه، وقرّرَ المسألةَ أو الرأي: وضحّه وحقّقه، وتقرَّر الأمرُ: استقرّ وثَبُتَ، والقرار: الرَّأيَ، و(المُقرَّرُ): أمْرٌ مُقرّرٌ: أمر ثابتٌ مُعْتَرَفٌ به[١].

والقرار اصطلاحًا، كما أورده إبراهيم شيحا "لا يعتبر وظيفة مُستقلّة من وظائف الإدارة وإنّما يعتبر بمثابة الوسيلة أو الأداة الأساسيّة، لممارسة جميع وظائف الإدارة من تخطيطٍ وتنظيمٍ وتوجيهٍ وتنسيقٍ ورِقابة[٢]، كما وصف اتخاذ القرار بأنّه "عمليّة ذهنيةٌ عقليّةٌ بالدرجة الأولى، تتطلّب قدرًا كبيرًا من التصوّر والمبادأة والإبداع، ودرجة كبيرةً من المنطقية والبعد عن التحيّز أو التعصب أو الرأيّ الشخصيّ، بما يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقّق الهدف في أقصر وقتٍ وبأقلّ تكلفةٍ ممكنةٍ"، وذلك هو القرار الرشيد[٣].

أمّا اتخاذ القرار في التربية كما في غيرها فيعني"أنّه اختيار من بين البدائل المطروحة(Searching for Alternatives)، وتقرير أولويّات الخطط في القطاعات التربويّة، وتقرير مدى الحاجة وأهميّة بعض البرامج[٤]، ويقصد "بمفهوم القرار الإداريّ ذلك الذي ينسحب على العمليّة المعتمدة التي تتمّ لاختيار البديل المناسب لمشكلة إداريّة معيّنة مهما كانت طبيعتها، وهي عمليّة تؤثّر فيها عوامل عديدة اجتماعيّة وتنظيميّة وفنيّة وبيئيّة[٥]. من خلال التعريفات السابقة، يمكن القول أن القرار المدرسيّ يتوقّف على أمرين رئيسين، الأوّل منهما هو الحقائق والمعلومات المرتبطة باختيار الوسائل والأدوات المتاحة أمام مدير المدرسة، والثاني يتعلق بالقِيَم والمعايير المرتبطة بعملية الاختيار الأحسن، وعليه يمكن تعريف اتخّاذ القرار في الإدارة المدرسيّة، على أنّه الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة أمام مدير المدرسة في النشاط الإداريّ الذي يقوم به مدير المدرسة في موقف معيّن، أو هو عمليّة المفاضَلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معيّنة واختيار الحل الأمثل من بينها[٦]، ما يعني البديل الأفضل الذي يقوم المدير باختياره من بين عدد من البدائل الممكنة التي تؤثّر في مسيرة العمليّة التعليميّة بالمدرسة،

---

[١] مجمع اللغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، ص ٧٣١.

[٢] إبراهيم عبد العزيز شيحا، **الإدارة العامّة**، ص٣٣١.

[٣] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٢٥.

[٤] أحمد عبد الباقي بستان وحسن جميل طه، **مدخل إلى الإدارة التّربوية**، ص ٦٦.

[٥] نجاة عبدالله التابة، **واقع عمليّة اتّخاذ القرار على مستوى المدرسة بدولة الإمارات العربية المتّحدة**، ص ٥٦.

[٦] هادي مشعان ربيع، **المدير المدرسي الناجح**، ص ٢١٦-٢١٧

كاتخاذ قرار يتعلق بتنفيذ برنامج للنشاط المدرسي، أو مشروع لِخدمة البيئة المدرسيّة، أو تطوير المناهج والبرامج التعليميّة المُتبعة في المدرسة، أو بمواعيد الامتحانات وغيرها، وقد يكون على شكل سياسات أو قواعد أو أوامر أو تعليمات وغيرها، وبما يتطلبه القرار من قدرٍ كبيرٍ من التصوّر والمبادأة والإبداع ودرجة كبيرة من المنطقية والبعد عن تحيّز المدير أو تعصّبه لرأيه الشخصي، فضلاً عن الموضوعيّة والدقة، باعتبار القرار جوهر الممارسة الإداريّة التي يتوقّف عليها نجاح العمليّة الإداريّة في المدرسة وتساعد على تحقيق الأهداف المرجوّة من العمليّة التعلّميّة التّربوية.

٣-٢ مراحل اتّخاذ القرار وخطواته

إنّ اتّخاذ القرار مسألة نسبيّة تتعلق بكل ظرف وكل مشكلة، فقد يكون القرار رشيدًا بالنّسبة للمدير وقد لا يكون كذلك بالنّسبة للجماعة التي يمارس النشاط الإداريّ التربويّ معها، أو قد يكون القرار رشيدًا في مرحلة معيّنة وقد لا يكون كذلك في فترة زمنيّة أخرى، ولهذا تختلف أنواع القرارات، فمنها قرارات وظيفيّة تنظيميّة شخصيّة صريحة، ومنها ضمنيّة مكتوبة شفهيّة انفراديّة جماعيّة أساسيّة أو انشائيّة، وقرارات روتينية..الخ[١]. وبناءً عليه فالقرار يبدأ من الشعور الواعي بوجود موقف أو مشكلة تتطلب معالجة محدّدة، وقد تعدّدت الآراء حول خطوات اتخاذ القرار وتحديد طرق وأساليب اتخاذه لخصّها إبراهيم المنيف: في المرحلة الأولى يتمّ تحديد المشكلة وتوضيح أبعادها والتعرّف على طبيعة العوامل المؤثّرة فيها والمتأثّرة بها، وتحديد الهدف من اتخاذ القرار، إذ تعدّ هذه أولى الخطوات الواجب فيها فصل المشكلة المراد بحثها عن المشاكل الأخرى العرضيّة، كما يستوجب فصلها عن أي عناصر غير جوهريّة، ثم وضعها ضمن إطارها ومجالها، وتعريفها بشكل واضح ومكتوب، أما المرحلة الثانية فتتمثّل بجمع كافّة المعلومات والبيانات والحقائق والأرقام التي تساعد على فهم المشكلة التي تُدرس، ومن ثمّ وضع أحسن الطرق للوصول إلى الأهداف المطلوبة، تليها المرحلة الثالثة المتمثلة في حصر كافة الأسباب المؤثّرة ماليّة وانسانيّة وبيئية وتكنولوجيّة...، إضافة إلى مرحلة وضع البدائل والمقترحات المناسبة للحل وإجراء التّجارب على الحلول المقترحة، واختيار أنسبها من حيث توفير الوقت والجهد والمال...إلخ[٢].

وبالنسبة إلى آخرين، فإن خطوات اتخاذ القرار تستند إلى ست خطوات، تتمثّل في تحديد الهدف من اتخاذه، وقد يكون الهدف حلّ مُشكلة مُعينة سواء أكانت مُشكلة تنظيمية أم وضع برنامج للتدريب أم رسم سياسة تعليمية أم تطويرًا لِمناهج الدراسة، وهذا الهدف لا بُد أن يكون واضحًا؛ ويُشترط وضع معايير مُناسبة لِقياسه أو مؤشّرات توضحّ حالة الوصول إليه أو القرب منه. وهنا خطوة الوصف أو التشخيص التي يتم من خلالها التعرّف على المُشكلة أو الهدف بِدقّة وتجميع البيانات والإحصاءات والحقائق عنها في شكل أو نظام يضمن لها الصحة المُناسبة ؛ وتصنيفها وتحليلها والتنبؤ بآثارها المُحتملة ؛ وخطّة التشخيص تعني استكمال تحديد المُشكلة أو الهدف؛ إضافة إلى التعرّف على العوائق ودراسة العوامل والمتغيّرات المحيطة بالموقف. أما الخطوة الثالثة فهي وضع الحلول البديلة، والبديل عبارة عن إجراءات تُمكّن من حلّ المُشكلة أو تحقيق الهدف؛ ما يعنى أن لا يقبل مُدير المدرسة أوّل حلّ يظهر له دون مُقارنته بالحلول الأخرى، وهذا ما يتطلّب فكرًا إبداعيًا وبحثًا علميًا قبل اتخاذ القرار؛ وذلك كله مُرتبط بما يتوافر من حرية في طرح الآراء والأفكار والمُقترحات وعدم التقيّد باللوائح أو الإجراءات المُعقّدة. وتشكّل المُفاضلة بين البدائل الخطوة الرابعة، وهي التي تبدأ بعد تقييم كلّ بديل على حِدة، واستبعاد غير المناسب منها من قائمة البدائل، والمُفاضلة تعتمد هنا على خبرة مُتخذ القرار في التعامل مع واقع المُشكلات الإدارية أو المدرسيّة المشابهة، مع الأخذ في الاعتبار أن لكلّ موقف إداري ظروفه وعوامله المرتبطة به، وفي

---

[١] إبراهيم عبد العزيز شيحا، **الإدارة العامّة**، ص ٣٤٠.

[٢] إبراهيم عبدالله منيف، **الإدارة المفاهيم والأسس والمهام**، ص ١٩٢.

الخطوة الخامسة يتم تنفيذ ومُتابعة القرار، ويحدِّد بالتالي الأفراد الذين يقومون بعمليّة التنفيذ،كما توضحّ مسؤولياتهم وعلاقاتهم بالآخرين، فضلاً عن وسائل مُتابعة التنفيذ، وتأتي الخطوة السادسة في تقييم النتائج، التي تعدّ مرحلة تحليلية للنتائج التي تمّ الوصول إليها في ضوء الأهداف المطلوب تحقيقها، ويُستفاد منها في تشكيل أهدافٍ جديدةٍ أو اتخاذ قراراتٍ مستحدَثة[١].

وثمّة من يرى أنّ هناك خطوات لابدّ من القيام بها، أولها تحدِّيد المشكلة "القضية" وتمييزها، والثانية تحدّيد الصعوبات الخاصّة بها متضمّنًا تقسيمها - أي المشكلة - وتحليلها، والثالثة جمع البيانات وما شابه، والرابعة بوضع معايير ملائمة لإعادة حلّ المشكلة، وتطوّير خطّة أو إستراتيجية للعمل عبر طرح بدائل معلنة، ونتائج متوقَّعة أو محتملة، وتشاور وبحث، واختيار البدائل الأفضل، أمّا الخطوة الخامسة فتقوم على تصميم خطّة العمل من برنامج، واتصال وتواصل، رقابة ومتابعة، تقييم،..الخ، وهناك مهاراتٌ مرتبطةٌ باتخاذ القرار يحتاجها مدير المدرسة تتمثّل في وضع أهداف عمليّة تتضمّن فهم ووضوح أهداف المدرسة التي يعمل فيها، ووضع تلك الأهداف في عين الاعتبار عند اتخاذ قرارات معينة، وتوضيح معايير قياس أداء لجميع العاملين بالمدرسة، والتمييّز بين القرارات الأساسيّة والروتينية، فضلاً عن تحديد المشكلة وجمع الحقائق التي تميّز بين المظهر والسبب في أيّ موضوع يتناوله المدير واكتشاف انعكاساتها على أوضاع المدرسة، والتوافر على مهارات اتخاذ القرار بتحديد عدّة بدائل لحلّ المشكلة، والتزام المدير بما يتّخذ من قرار وإشراك العاملين في اتخاذه ووضع خطّة عمل لتنفيذه وتقييّم القرار ونتائجه[٢]. ومنه لابدّ من طرح السؤال عن أهميّة اتخاذ القرار بصفته ممارسة إداريّة لمدير المدرسة، وهو ما سنتناوله في الجزء التالي.

٣-٣ أهميّة اتّخاذ القرار

إنّ توسّع صلاحية اتّخاذ القرار لأكثر من جهة أو إدارة أو فرد مهما تعدّدت مراحله، له أهميّته التي قد تُفسح المجال لإنتاج قرارات أفضل، كما أنّ معايشة متّخذ القرار للمشكلة تُبرز قدرتَه مقارنة بالمديرين والرؤساء ممن لا يعرفون تفاصيلها، وهذا ما يحقّق مبدأً مهمًا من مبادئ اللامركزيّة المتمثلة في توازن السّلطات والمسؤوليّات، فضلاً عن زيادة حماس أعضاء المستويات الإداريّة المختلفة ورغبتهم واهتماماتهم بحلّ المشكلات التي تواجههم، وبالتّالي ظهور الأفكار الجديدة والحلول المبتكرة، إضافة إلى إعطاء الحوافز المعنويّة المناسبة لعمليّة المشاركة، مثل الأخذ بالآراء إنْ كانت ملائمة وذات فائدة، وتقوية الاتّصالات بين الرؤساء والمرؤوسين والزّملاء، وتنمية روح الفريق الواحد، وتفرّغ المديرين للقرارات المهمّة، وعدم انشغالهم الكامل بالمشكلات الفرعيّة أو الروّتينية، كما تكون مخاطر القرارات الضعيفة موزّعة، وتؤثّر على قسم واحد بدلاً من تأثيرها على الإدارة كلّها[٣].

بالنسبة لعلاقة ممارسة اتخاذ القرار بالنمط الإداريّ للمدرسة، يمكن القول بأنّ الإدارة المدرسيّة الحديثة يفترض بأنّها تنتهج نهجًا ديمقراطيًا وبقيادة جماعيّة تُشرك المعلّمين والمرؤوسين، بل وأحيانًا التلاميذ وأولياء أمورهم في ممارسة اتخاذ القرارات، إذ تبرز مجالات إشراكهم في التخطِّيط للعام الدراسيّ، والتّنظيم وتوزيع الأعمال، وشؤون التلاميذ، والأنشطة المدرسيّة، ومجال التقييم "تقييم المعلّمين"، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحليّ.

---

[١] هادي مشعان ربيع، **المدير المدرسي الناجح**، ص ٢١٦-٢٢٣.

[٢] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٢٦-١٢٨.

[٣] علي محمّد عبدالوهاب، **مقدّمة في الإدارة**، ص ٩١.

لاشكّ بأنَّ توسّيع قاعدة المشاركة يُقرّب القرارات من الفاعليّة ويجعل المعلّمين والمرؤوسين على وعي بمغزاها وظروفها وأكثر حماسًا واستعدادًا لتحمّل المسؤوليّة، وأكثر رضا عن أعمالهم وانتماءً لمهنتهم، وإتاحة المجال لهم للتعبير عن آرائهم، والإسهام بمقترحاتهم في كلّ ما يهمّ ويمسّ نشاطاتهم أو يؤثّر على أعمالهم، ولذلك أثرٌ في فهم العمل، وإدراك حاجته للتحسّين والتطوّير، ومعرفة الدور المنوط بكلّ واحدٍ منهم وتحسّين العلاقة بينهم ورفع روحهم المعنوية، إضافة إلى خلق مناخٍ ملائم يُشجّع على التغيير، وينمّي القيادات الإداريّة، ويحقّق الثقة المتبادلة، ويساعد في ترشيد عمليّة اتخاذ القرارات وتحسّين نوعيتها، وشعور المعلّمين بالقدرة على ضبط أعمالهم ومهنتهم، وإزالة الخلافات والصراع مع المدير، وعدم لجوئهم إلى وسائل ضغط خارجية، وثمّة من يرى أنَّ المشاركة لابدّ وأن تكون متّزنة ومتوازنة وإلا قد تؤدي إلى نتائج عكسيّة، خصوصًا إن استغرقت وقتًا كثيرًا، واتسعت توقّعاتهم وطموحاتهم بما لا يتناسب وطبيعة إشراكهم في اتخاذ القرار، أو احتمالية فهم المعلّمين أو التلاميذ أنَّ سبب مشاركتهم يعود إلى أنّه قلّة خبرة المدير أو قلّة كفاءته وضعف ثقته بنفسه[١].

كما قد تعترض ممارسة اتخاذ القرار وبخاصّة غير الروتينية منها بعض المعوقات المرتبطة بمتّخذي القرار نفسه أو بالمناخ والبيئة المحيطة بهم، ومن أبرز تلك المعوقات عدم توافر أو دقة البيانات والمعلومات والإحصاءات اللازمة لتحقيق الهدف، وتحلّيل المشكلة، والاختيار بين البدائل في عمليات التنفيذ والمتابعة والتقويم، إلى جانب التردّد وعدم الحسم ممّا يثير القلق والحيرة، بسبب عدم وضوح المسؤوليات، وضعف الثقة المتبادلة بين المدير والمعلّمين وتدنّي مستوى التعاون بين الطرفين، عدم تخصيص وقت كافٍ للتعرّف على القرارات البديلة، والجوانب النفسيّة والشخصيّة لمتخذّ القرار والمرتبطة بدوافعه، واتجاهاته وانفعالاته وسلامته صحيًا ونفسيًا، وهذا ما يستوجب حرص مدير المدْرسة على تجنّب المعوقات من خلال ممارسته الاتّصال والتّواصل مع كافّة العاملين والمعلّمين بشكل خاصّ وتعزيز الثقة بينه وبينهم، واعتماده نهج جماعية القيادة، وهذا ما سنتناوله بتفصيل أكثر في الجزء التالي المتصّل بممارسة مدير المدرسة بعمليّة الإتّصال/التواصل[٢].

من هنا نخلص إلى أنَّ التطوّر الذي شهدته الإدارة المدرسيّة، قد أدّى إلى تعقّد دور مدير المدرسة، وفرض عليه التعاون مع مرؤوسيه وإشراكهم في صنع القرار المدرسي وممارسة لمهامّهم، كما أنَّ اتخاذ القرار هو حصيلة الآراء والأفكار والاتصالات والجدل والدراسة والتحلّيل والتقييم على المستويات المختلفة بالمدرسة، وهذا ما يجعل من عملية الاختيار بين البدائل جهدًا جماعيًا مشتركًا يتطلّب مهارات وقدرات لابدّ وأن تتوافر في مدير المدرسة والعاملين معه، كما تبيّن وجود خطوات وآليات لتنفيذ عمليّة اتخاذ القرار المدرسي كي تحقّق الغايات والأهداف التربويّة والتعليميّة.

٤. التّواصل Communication

إن التّواصل الفعّال بين الأفراد وتبادل المعلومات أمرٌ مطلوبٌ، وعمليّة حيويّة لاستمرار وجود أي مؤسّسة أو تنظيم إنساني، وهو وظيفة مهمّة من وظائف الإدارة التّربويّة بشكل عام، كما أنّه وظيفةٌ أو مهمةٌ رئيسيةٌ من مهامّ مدير المدرسة، الذي يشكّل أحد طرفي التواصل، بينما يُشكّل المعلمون أو المرؤوسون أو التلاميذ أو أولياء أمورهم أو غيرهم -مجتمعين أو متفرقين- الطرف الآخر، وفي هذه العمليّةٌ يتمّ نقل المعلومات والبيانات والأفكار والإرشادات والمقترحات من شخص إلى آخر أو لمجموعة أشخاصٍ، وتبادلها بينهم بوسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة، كما يُقصد به أنْ يعمل كلٌ في دائرته بروح من التعاون والمشاورة وعلى أسّاس من العلاقات الإنسانيّة السليمة.

---

[١] أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة المدرسيّة في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ص ١٥٤-١٥٥.

[٢] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٣٠.

٤-١ المفهوم

تناول العدّيد من العلماء والمتخصّصين الأجانب والعرب تعريف **الاتّصال** وتَبَايَنتَ وجهات النظر وتقاربَت أحيانا، وتكرّرت مرّات كثيرة، فمعنى لفظ الإتّصال في اللغة العربية المعاصرة مُستنبطَ من الترجمة المتداوَلة في ميدان تكنولوجيا الإتّصال حسب المصطلح، المتداوَل في الغرب وهو: **"Communication"**، وأصل الكلمة لاتيني **"Communis"** ومعناه **"Common"** كما ورد في القاموس الإيتيمولوجي الذي يبحث في أصول الكلمات، إذ يشير إلى أنَّ اللفظ كان يعني تقاسم الأشياء الماديّة أو جعلها مشتركة، ثم تطوّر المعنى ليستقر على تقاسم المعلومة أي التواصل والمحادثة، وبالتالي فإنَّ الاتصال يتضمّن المشاركة أو التفاهم حول شئ أو فكرة أو إحساس أو اتجاه أو سلوك أو فعل ما[١].

ولفظ **الإتّصال** المتداول عربيًا اصطلح على أنّه يرادف هذا المفهوم اللاتيني، بحكم انتشار استعماله في سياقات للكلام تُثبت مدلول المصطلح الغربي الحديث، أي تبادل المعلومة، ويرى البعض أنَّ معنى الاتصال في اللغة العربية يشير إلى عمليّة أحادية دون افتراض اتفاق أو مشاركة وتبادل للمعلومة مما يُضفي على المفهوم هالة من الضبابيّة، ويفترض أنَّ لفظ التواصل هو الذي يَستدعي نوعا من الاشتراك و هو الأقرب لمفهوم **communication** والأنسب لتبنّيه كمرادف للمصطلح اللاتيني المذكور أعلاه[٢]، كما يوجد لفظ مختلف في اللغة الفرنسية عندما يشير أحدنا في سياق كلامه إلى إبرام اتصّال من دون اشتراط المشاركة و تبادل المعلومات و هو **contacte, contacter**. وقد شاع استعمال لفظ اتصال بدل تواصل، بحسب أحد الباحثين نظرا لظروف تبعية المجتمعات العربية[٣] أو نظرا لخطأ في الترجمة فانتشر استعماله حتى فقد معناه الأصلي لصالح المعنى الاصطلاحي المستورد.

لهذا فإن استخدامنا لكلمة اتّصال يقصد بها في نطاق هذه الدراسة معنى كلمة التّواصل، وكما ورد لغويًا في المعجم الوسيط أنَّ وصِلَهَ: بَلغَه وانتهى إليه. (أَوْصَلَهُ) الشيء، وإلَيه الشيء: أنهاه وأبلغه إيَّاه. (اتَّصَلَ) فلانٌ: دعا دعَوى الجاهليَّة. (تَوَصَّلَ) إليه: انتهى إليه وبلِغهَ. وتلطَّف حتى وصل إليه. (الُوصْلَة): الأتَّصَال: يقال: بينهما وصُلَهَ[٤]. من ناحية المعنى الاصطلاحي فإنَّ التواصل عمليّة يتمّ من خلالها نقل وتبادل بيانات ومعلومات وأفكار وإشارات ورموز من شخص إلى آخر أو مجموعة ما، وقد تقوم هذه العملية على أسّاس رأسيّ أو أفقي مركزيّ أو لامركزيّ مسطّح أو هرمي وبتأثّير من عوامل متعدّدة استنادًا إلى النمط الإداريّ للتنظيم أو المؤسّسة وقد تأخذ مظاهر ضعف في البناء التّنظيمي يضيع من خلاله الجهد والوقت في معارضة الأوامر والقرارات والتأخير بسبب تنفيذ الأوامر والشكاوى أو التعليلات الكثيرة، وقد يكون العكس.

لهذا وجدنا أنَّ كثيرًا من الدارسين عرّفوا التواصل على "أنّه عمليّة نقل للأفكار أو المعلومات أو تبادلها مع الآخرين وإشراكهم فيها بقصد تحقيق أهداف معيّنة[٥]، وهو "إرسال وتحويل المعلومات من المُرسِل إلى المُستقبِل مع ضرورة فهم

---

[١] مجهول، موضوع: **معنى الإتصال ومعنى البيداغوجيا**، (أنظر الموقع الإلكتروني لمنتدى علوم التربية **http://ykadri.ahlamontada.net/t١٣٣-topic**).

[٢] مجهول، م.ن، (أنظر الموقع الإلكتروني لمنتدى علوم التربية **http://ykadri.ahlamontada.net/t١٣٣-topic**).

[٣] في ميدان الصرف في اللغة العربية يوجد فرق بين الكلمات التي هي على وزن **افتعال** (اتصال) والكلمات التي على وزن **تفاعل** (تواصل). الوزن الثاني هي الذي يشير لوجود طرفين و ربما مشاركة و حركية أخذ و عطاء، في حين أن كلمة "اتصال" (افتعال) لا تستلزم بالضرورة حضور طرف ثان، حيث أنه يمكن لأي شخص أن يفتعل قضية بمفرده (يتصل) حتى و إن كانت قنوات التواصل مقطوعة. .(للمزيد أنظر موضوع: **معنى الإتصال ومعنى البيداغوجيا**، أنظر الموقع الإلكتروني لمنتدى علوم التربية **http://ykadri.ahlamontada.net/t١٣٣-topic**).

[٤] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص١٠٤٩.

[٥] إبراهيم عبدالعزيز شيحا، **الإدارة العامة العمليّة الإداريّة**، ص ٣٨٠.

المعلومات من قبل المستقبِل"[١] فيما اتفق آخرون على أنه "عمليّة تبادل المعلومات والحقائق والأفكار بين الأشخاص أو المجموعات"[٢]. أمّا بالنسبة للتواصل المدرسيّ فيقصد به تيسير الدويك وزملاؤه على أنّه "الاحتكاك المباشر وغير المباشر بين المدرسة والمجتمع المحلّي، وإقامة علاقات إيجابية معه"[٣]، فيما شرح غيره من الدارسين[٤] بأنّه "نقل للأفكار والمعلومات التربوية والتعليمية بصفة خاصّة من الناظر أو مدير المدرسة إلى المعلّم والعكس أو من الناظر والمدير إلى مجموعة من المعلّمين ومنه إلى مجموعة أخرى سواء بالأسلوب الكتابي أو الشفهي أو وسائل أخرى مختلفة، تحقّق الفهم المتبادَل بين أسرة المدرسة وينتج عنه اقتناع من جانب المتصَّلَ به، ممّا يؤدّي إلى وحدة الهدف والجهود التي تحقّق في النهاية فلسفة المدرسة، التربويّة والتعليميّة[٥]، وهو يعني "نقل أو توصيل وتبادل المعلومات والحقائق التّربويّة والتّعليميّة بين الإداريين والفنيين من كوادر العمليّة التّربويّة لأغراض تحقيق الفهم المشترك والمتبادل بين المشرفين على هذه العمليّة، والقائمين بها فعلاً، بحيث يتمّ التوصّل في النّهاية إلى تحقيق أهداف التّربية وفلسفتها"[٦]، وعليه فإن عمليّة التواصل تمثّل أهميّةً بالغةً في تخطّيط العمل المدرسي وتنظيمه وتوجيهه وتقويمه، وفي اتخاذ القرارات، ولهذا فإن توقّفها يُبقي المدرسة جامدة لا تتحرّك ولا تتفاعل.

من هنا نرى أنَّ التواصل، وتبادل المعلومات، وتناولها في ميدان التّربية والإدارة المدرسيّة يعني إنشاء قنوات تنظّم توصيّل الأفكار للعمل، سواءً كان ذلك داخل المدْرسّة أو بين المدْرسّة والإدارة التعليميّة والتّربويّة والمجتمع المحلّي، وبناءً عليه فهو عبارة عن مجموعة من الإجراءات والطرق والوسائل والترتيبات التي يقوم بها مدير المدرسّة بما يكفل إنتاج واستخدام البيانات اللازم توافرها لاتخّاذ قرارات سليمة الاتجّاه صحيحة التوقيت.

٤-٢ أهداف عمليّة التّواصل

تستخدم عمليّة التّواصل وتبادل المعلومات في الإدارة التّربويّة عامة لتحقيق عدة أمور أبرزها، نقل المعلومات وجوانب المعرفة من شخص إلى آخر، فضلاً عن توجيه نشاط الأفراد العاملين في الإدارة نحو إنجاز برامج العمل المحقّقة للأهداف، وحفز العناصر العامّة في الإدارة وإثارة دوافعهم وإطلاق طاقاتهم نحو العمل، كذلك تكوّين وتعديل الاتّجاهات والمواقف والأفكار للمعلّمين والعاملين في الإدارة، وتنميّة شبكة متطوّرة من العلاقات الإنسانيّة بين عناصر الإدارة[٧].

وفي ما يتعلّق بممارسة التواصل عند مدير المدرسة أثناء أداء مهامّه الوظيفية، يمكن تحقيّق العدّيد من الأهداف منها: إيجاد جوٍّ يحقّق الطمأنينة والأمن خالٍ من التوتّر والقلق لأعضاء هيئة المدرسة، وإتاحة الفرصة لهم لتحقيّق ذواتهم ونموّهم، وتوفير الثقة بينهم وبين والمدير ومعاونيه، وبين الأساتذة بعضهم بعضًا، وبينهم وبين التلاميذ، وإشاعة روح الودّ والألُفة والزمالة بين الجميع، والإيمان بالمدرسة وتحقيق التعاون وتبادل الرأي والخبرات، وإقامة علاقات إنسانية صحيحة، فضلاً عن تشجيع الابتكار والتجريب والجهد المبذول من أعضاء هيئة المدرسة وتوجيه الثناء، وتوزيع المسؤوليات عليهم وتدريبهم على

---

[١] صلاح عبد الحميد مصطفى، **الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ص ٣٧.

[٢] علي محمّد عبدالوهاب، **مقدمة في الإدارة**، ص ١٠٨.

[٣] تيسير الدويك وآخرين، **أسس الإدارة التربوية والمدرسيّة والإشراف التربوي**، ص٢٧٤.

[٤] مجهول، المعنى الاصطلاحي للاتصال،(انظر الموقع الالكتروني: **http://telc.tanta.edu.eg/hosting/pro١٤/containt/L١-٢.htm**).

[٥] أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة المدرسيّة في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ص ٤٨.

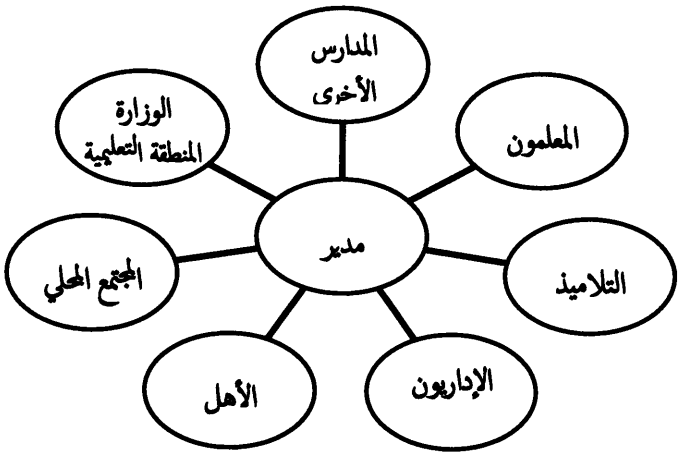
[٦] أحمد عبدالباقي بستان، حسن جميل طه، **مدخل إلى الإدارة التّربوية**، ص ١٠٦.

[٧] أحمد عبدالباقي بستان، حسن جميل طه، **م.ن**، ص١٠٨.

القيادة، وتعريف كل واحد منهم بعمله، وتوفير حرية الرأي لهم عند مناقشة المسائل والمشكلات المختلفة[١]، وهذا ما يُبرز أهميّة التّواصل لكونه يربط أفراد المجتمع المدرسي بعضهم ببعض من جّهة وبربطهم بالبيئة الخارجيّة التي يتعاملون معها من جّهة أخرى عبر الأخبار أو الإعلام، والإعدّاد لتقبلّ المتغيّرات وتوضّيح المعلومات والآراء وتصحيّحها، وباتجّاه إيجاد علاقات إنسانيّة مهنيّة داخل المدرسّة وخارجها.

٤-٣ متطلّبات التواصل الفعّال

تتطلّب ممارسة التّواصل الفعال، بشكلّ عام، الإقلاّل من عدد المستويات الإداريّة، وتفويض الاختصّاصات والتوجّه نحو اللامركزيّة الإداريّة، إذ تشير التجارب والدراسات إلى أنَّ استخدام التواصل المركزيّ يعطي نتائج أسرع وأكثر دقّة مقارنة بالتواصل اللامركزيّ في حالة المهّمات البسيطة، والعكس يحدث في حالة المهمات المعقّدة التي تكون فيها البيانات والمعلومات المتعلقة بالمهمة المطلوبة كبيرة الحجم ومتعددّة الاختصاصات، فيكون تحلّيل المعلومات واتخاذ القرار في النمط اللامركزيّ أكثر سرعة ودقّة في التوصل إلى قرار جماعي أو حلّ مشكلة تواجه فريق العمل[٢]، كما يتطلّب التواصل الفعّال العمل على رفع الحالة النّفسية للعاملين وبثّ الثّقة وروح التّعاون بينهم وتنميّة بعض المتطلّبات والكفايات وغرسها عند المديرين كتمتّع المدير بمهارة الحديث مع مرؤوسّيه، وحسن الإصغاء إليهم، وتكون كلماته واضحة وسهلة لا تحتوي تأويلات مختلفة أو ملتبسة، كما يغرس في نفوسهم روح المبادأة والخلق ويمنحهم فرصة إبداء الرأي في ما لديهم من مقترحات حول مشاكل العمل، على أن يتنقل من حين إلى آخر إلى مواقع العمل كي يحصل على المعلومات من مصادرها ولا يعتمد على ما ينقله إليه مساعدوه فقط، وللتواصل في المؤسّسة المدرسيّة أطراف أساسيّة يبرزها الشكل التالي رقم (١):



الشكل رقم (١) يوضح أطراف التواصل في المؤسّسة المدرسيّة

وفي ما يتعلّق بممارسة مدير المدرسة لعمليّة التّواصل فلابدّ وأنْ تتطابق أفعاله بأقواله حتى لا يشكّ المرؤوسون في إخلاصه، ويكون عارفًا لحقيقة ما يريده، ويسأل نفسه قبل وأثناء قيامه بوظيفته الإداريّة، العديد من الأسئلة المتعلّقة بعمليّة التّواصل[٣] مثل: من هم على وجه التّحديد المطلوب إرسال الرّسالة إليهم؟ ما مضمون الرّسالة؟ما الذي يجب تأكيده في

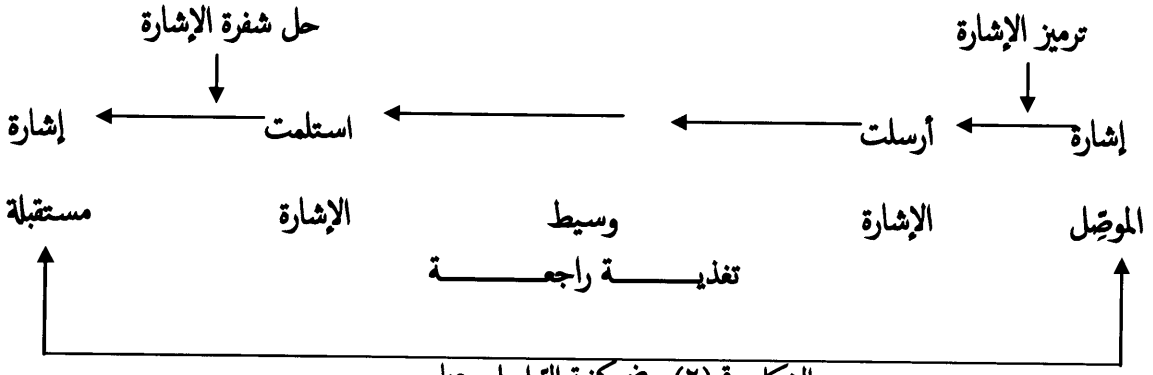
---

[١] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٤٨.

[٢] محمود محمّد أحمد أبو عايد، **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**، ص ٣٧٩.

[٣] إبراهيم عبد العزيز شيحا، **الإدارة العامّة الإداريّة**، ص ٤٠٢-٤٠٤.

الرّسالة؟ ما هو هدف الرّسالة؟ ما هي أنسب الصِيغ التي تُفرغ فيها الرّسالة؟ ما هي أنسب الأوقات لإرسال الرّسالة؟ وهلم جرّا. والشكل أدناه رقم (٢)[١] يوضح كيفية التّواصل وأهم عناصره.



الشكل رقم (٢) يوضح كيفية التّواصل وعناصره

ويجري التّواصل في المدرسة كما بينت بعض الدراسات وِفق ثلاثة اتجاهات هي:

- **اتجاه التّواصل الهابط:** ويقصد به التّواصل من أعلى الهرم أو الهيكل التنظيميّ إلى أسفله، أي من المدير إلى المرؤوسين بشكل رتيب ملتزمًا القواعد البيروقراطيّة، وهو شكل ضروريّ وهامٌ لكن لا يجب الاكتفاء به لأنّه يحدّ من فعاليّة المدرسة.
- **اتجاه التّواصل الصاعد:** وهو التّواصل من الأسفل إلى الأعلى، أي من التلاميذ إلى المعلّمين، ومن المعلّمين إلى سكرتير المدرسة أو نائب المدير، ومنه إلى المدير، وهكذا. وعادة ما يكون في صورة تقارير أو مقترحات أو شكاوى ومذكرات، ومن مميزاته أنّه يوفّر للمدير معلومات وفيرة وأساسيّة تمكّنه من إصدار تعليمات واتخاذ إجراءات مناسبة استنادًا إلى الصورة الشاملة الكاملة الأبعاد عن المدرسة وما يجري فيها[٢].
- **اتجاه التّواصل الأفقيّ:** وهو يسير عبر مستوى وظيفيّ أو إداريّ معيّن إلى مستوى وظيفيّ أو إداري مماثل، ويمثّل ضرورة لإتمام التنسيق وتسهيل تدفّق المعلومات والأفكار بين الأشخاص القائمين بمسؤوليات متشابهة، ويتم عادة بين معلّمي المادة الواحدة، أو بين الأقسام والبرامج في المدرسة، أو بين الفرد ونظرائه، أو بين المدرسة وأولياء الأمور[٣].

هناك أدوات ووسائل هامة ومتعدّدة من وسائط عمليّة التّواصل الفعّال المباشر والشفويّ المتاحة لمدير المدرسة، منها المجالس المدرسيّة واللجان والاجتماعات والتقارير وإجراء المقابلات وغيرها. وقد قسّمها رجال الإدارة والعلاقات العامّة إلى ثلاثة أصناف: وسائط اتصال شفوية، وأخرى كتابية ومصوّرة، ويتوقّف ممارسة أي منها إلى عدة اعتبارات، كالسرعة المطلوبة في إجراء التّواصل، وعدد الأشخاص المطلوب التّواصل بهم، ونوع الرسالة (المحتوى) المطلوب نقلها وأهميتها، ومدى وضوحها أو غموضها وحاجتها إلى الشرح والتفسير، ودرجة السريّة، والتكلفة المالية..,ما شابه[٤].

فعلى سبيل المثال فإنّ إجراء المقابلات التي تستند إلى مفهوم "المقابلة" وبما اصطلح على اعتماده لوصف اجتماع أو لقاء يتمّ وجهًا لوجه بين طرفين أحدهما: مدير المدرسة، والآخر، الرئيس أو أحد المرؤوسين أو المعلّمين أو أولياء الأمور، أو

---

(١) Gerry Couture, **Effective Communication Skills For Supervisors/Managers Work Shop**, P٨.

(٢) محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٨١.

(٣) محمود محمّد أحمد أبو عايد، **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**، ص ٣٧٥.

(٤) هادي مشعان ربيع، **المدير المدرسيّ الناجح**، ص ١٨٤.

التلاميذ، وتتمّ من خلاله مناقشة خطط أو مشكلات مختلفة. وبرغم أهميّتها إلاّ أنّ كثيرًا من المديرين يغفلون عنها ولا يُقدّرونها حق التقدير، فالمقابلة صعبةٌ ومعقدةٌ، ويستلزم استخدامُها الإعداد والترتيب لإجرائها، وإلا أصبحت مضيعةً للوقت، ونقمةً على المدير، وهناك المقابلة غير الموجّهة المنظمة التي تترك للمقابل فرصةً في جمع البيانات بحريّة، وهناك المقابلة الموجّهة التي تجري بتخطيط وإعدادٍ مُتقن، وهناك المقابلة الانفعاليّة التي يقصد منها خلق جو من التوتر وتطرح أسئلة استفزازية لو بطريقة مقصودة ومنظمة للتعرّف على ردود الأفعال والسلوك وكيفية التصرف[١].

كما تلعب إدارة الاجتماعات دورًا مهمًا في الممارسات الإداريّة للمدير، وهي وسيلة أساسيةٌ من وسائل التواصل، التي يتمّ من خلالها نقل البيانات والمعلومات والأفكار، وتوجيه السلوك أو تعديله وتغييره بما يحقق الأهداف المرجوّة. وتُعطي الاجتماعات المعلّمين شعورًا بالانتماء والأهميّة، وتُفسح لهم فرصة المشاركة، ومن خلالها يتعرّف المدير على المجتمع المدرسي، وربط أفراده ببعضهم بعضًا، وإخبارهم بما يعنيهم ويلزمهم للقيام بما هو متوقعٌ منهم، ولجمع المعلومات، والمساعدة في اتخاذ القرار، ولتوفير الحوافز، فالاجتماعات المدرسيّة لها أثرها الفعّال إذا ما أُحسن تنظيمها وتمّت إداراتها بشكل يؤدّي الغرض الحقيقي منها، وهو تحقيق التّواصل بين المدير والمرؤوسين والمعلّمين، وبين المعلّمين والهيئة الإداريّة بعضهم بعضًا لاتخاذ القرارات الحكيمة والرشيدة، لتحسّين البرنامج المدْرسيّ، وتعزيز الثقة، لذا فهي تتطلب جوًا مرنًا، وجدول أعمال معد مسبقًا، ويترك للمعلّمين والعاملين المشاركين في الاجتماع حرية تغيير ترتيب أولوية الموضوعات الواردة في جدول الأعمال[٢]. ولكي ينجح المدير في إدارة الاجتماع، عليه تشجيع إبداء الملاحظات من الحاضرين، وإظهار موقف الحياد عند مناقشة النقاط المثيرة للجدل، وتوجيه المناقشات وتفكير الأفراد بما يخدم هدف الاجتماع وجدول أعماله، فضلاً عن تدوين ملاحظاتهم والقرارات التي يتمّ اتخاذها في محضر "ملف" خاص، يُعتبر سجلاً قانونيًا للأعمال التي أنجزت، على أن تكون الملاحظات والقرارات موثّقة ويمكن الرجوع إليها، كذلك يشجّع على أساليب وطرق حلّ المشكلات، مثل العصف الذهني (Brainstorming)، وتحديد إطار زمني لكل بند في جدول الأعمال بما يتناسب مع أهميّته[٣].

يتضّح ممّا سبق أنّ ممارسة التّواصل في إطار مهام مدير المدرسة الوظيفية، يعتبر وسيلة من وسائل نقل الأفكار والمعلومات التربويّة والتعليميّة إلى المعلّمين والإداريين والمتعلّمين في المدرسة، فضلاً عن تبادل المعلومات مع وزارة التربية والتعليم والمنطقة التعليميّة وغيرها من وحدات تربويّة، كما يمكن بواسطتها تحسّين وتطوير التفاعل مع أولياء أمور التلاميذ والمجتمع المحلي بتبادل المعلومات لحل المشكلات وتلبية الاحتياجات وإيجاد سبل التعاون لتحقيق النتائج والأهداف المنشودة.

٥. الإشراف Supervision

تقليديًا عُرفت عمليّة الإشراف بما يُطلق عليه (التّفتيش)، إذ كان مضمونه قائمًا على ممارسة مراقبة العمليّة التّعليميّة من قبل المفتّش والتّبليغ عن أي تقصير لمعاقبة المخطئ، وكان هذا الأسلوب المتّبع قائمًا على عنصر المفاجأة، فكان المفتّش يغالي في تلمسّ عيوب المعلّم، بالبحث عن أخطائه للإبلاغ رسميًا والتّحذير من التّكرار، أمّا موقف المعلّم إزاء هذا التّفتيش

---

[١] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٣١ .

[٢] هادي مشعان ربيع، **المدير المدرسي الناجح**، ص ١٨٧-١٩٣.

[٣] محمّد عبدالقادر عابدين، **م.س**، ص ١٣٣ .

فكثيرًا ما يحدث الصدام مع المفتّش، وأحيانًا أخرى يستخدم النّفاق والرياء إرضاءً للمفتّش[١]، ونتيجة للمتغيّرات التي حدثت في المجتمع وفي الفلسفات التّربويّة المعاصرة خضع التّفتيش كغيره من المفاهيم القديمة للعدِيد من المتغيّرات والتّطورات وأصبحت تسميته الجديدة بالإشراف التّربوي لما اصطلح عليه من الشّمول والمرونة والدّقة في التّعبير عن المعنى المقصود وضرورة أن يكون الإشراف التّربوي على مدار العام وليس على أسّاس جولات معدودة[٢]، فما هو المفهوم اللغوي والاصطلاحيّ للإشراف والتوجّيه كما أوردته الأدبيّات التّربويّة؟ وما هي أقسّامه وأسّسه وأهدافه؟

٥-١ المفهوم

في المعنى اللغويّ جاءت عبارة (وَجَّه): انقاد واتبَّع. ويقال: قاد فلانًا فوجّهَ: انقاد واتبَّع. وفلاناً: جعله يتجَّه اتجاهًا معينّاً[٣]، أمّا بالنسبة للإشراف فوردت عبارة (أشْرَفَ) الشيء: عَلاَ وارتفع. وعليه اطَّلع من فوق. وتولاّه وتعهَّدْ وقاربَهْ –أمْكَنَه[٤].

في المعنى الاصطلاحيّ تتقارب وتضاد أحيانًا الآراء حول التّوجيه والإشراف التّربوي، فمنها من يرى أن الإشراف عمليّة تعاونيّة أساسها تعاون المشرف والمدير والمعلّمين لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة، تعاونٌ أسّاسه الاحترام المتبادل ومناقشة الأمور والتّشاور في جو يَعْرِف فيه كلُّ فرد مسؤوليّاته وسلطاته ويعمل على تحسّين أدائه[٥] ومنها من قَصَد بالإشراف ضَبْط العمل في التّنظيم وتوجيهه نحو الأهداف بفعاليّة، وفي هذه العمليّة تتمّ مراقبة العمل في التّنظيم وتقديم الخبرة والمشورة من قِبل الرؤساء إلى المرؤوسين وحَفْزهم للعمل المنتج المستمر الذي يحقّق أهداف التّنظيم[٦]، فيما وَجَد آخرون أن الإشراف التّربوي هو ما يحدث من تعاون بين المشرف والمعلّم حول عمليّة التّدريس، بِقصد رَفع مستوى الأداء وجَعْلِه منُتجًا ومُحببًا لدى المعلّم والمتعلّم[٧]، أي حَصْره في داخل الصفّ مبدئيًا.

يُعرّف الإشراف التّربوي بالإرشاد التّعليمي والذي عنى به "تنسيق التّعليم في مادة أو في مواد متقاربة فيما بينها بمعاونة كل المعنيين بشأن التّعلم والتربية"[٨]، وهناك من يرى الإشراف التّربوي من "كونه عمليّة قيادة ديمقراطيّة تعاونيّة منظّمة، تُعنى بالموقف التّعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلّم وتلميذ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثّرة في ذلك الموقف وتحسينها لتحقيق أفضل النتّائج"[٩]. كما أنه "ذلك الجزء من الإدارة التّربويّة التي تُعنى في الدّرجة الأولى، بالعناصر البشريّة المكوّنة للتّنظيم الإداريّ أو المؤسّسة الإداريّة التّربويّة، وهو يهدف إلى إقامة علاقات إنسانيّة على أساس يمكّن كافة الأفراد العاملين في قطاع التربية من تقديم إسهاماتهم الكاملة في العمليّة التّربويّة"[١٠].

أمّا الإشراف على المعلّمين فهو "عبارة عن جهد لإثارة وتنسّيق وتوجّيه نموّ المعلّمين فرديًا وجماعيًّا، من أجل فهم أفضل، وأداء أكثر فعّاليّة لكافّة وظائف التعلّيم ليكونوا أفرادًا أو مجموعات أكثر قدرةً على إثارة وتوجّيه النمو المستمّر لكلّ تلميذ من أجل

---

[١] أحمد اسماعيل حجي، **الإدارة التّعليميّة والإدارة المدرسيّة**، ص ١٦٦.
[٢] سالم خلف الله القرشي، **التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية**، ص ١٤٢
[٣] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص١٠٢٦
[٤] مجمع اللغة العربية، **م.ن**، ص ٤٠٢
[٥] أحمد اسماعيل حجي، **م.س**، ص ١٦٦.
[٦] يعقوب نشوان، **الإدارة والإشراف التّربوي**، ص ٣٢.
[٧] سالم خلف الله القرشي، **م.س**، ص ١٤٢.
[٨] جوزيف أنطوان، **الإرشاد التعليمي في المؤسّسات التربوية للراهبات المخلصات في لبنان**، ص ١.
[٩] محمّد عبدالرّحيم عدس وآخرون، **الإدارة والإشراف التّربوي**، ص ٦٧.
[١٠] محمود شاكر سعيد، "**مفهوم الإشراف التربوي الحديث وكفاياته واتجاهاته**"، (للمزيد أنظر الموقع الإلكتروني: **http://forum.nooor.com/t٤٥٠٥١.html**).

مشاركة ذكية وغنيّة في المجتمع"[١]، الأمر الذي جعله يتحدّد "بثلاثة نواحٍ تتضمّنها ممارسات مدير المدْرسة الإداريّة وواجباته في الإدارة والإشراف، والتقويم، فيشرف في إطارها على الموظفين وتحسّين حالة كل هيئة في المدرسة عن طريق التعلّم، إضافة إلى تعرّفه على حالة التدريس في الصفوف عن طريق الملاحظة وعقد الاجتماعات وغيرها، إلى جانب تنظيم برنامج لتدريب المعلّمين وتقويم الجدد منهم، وتهيئة الفرص للاجتماعات العامّة"[٢]، كما أنّه "الجهود المبذولة لمساعدة المعلّمين على النمو مهنيًا وعلميًا وفهم وظيفتهم أو استيعاب الأهداف التربويّة واختيار المادة التعليميّة والأدوات المناسبة، وأساليب وطرق التدريس والتقييم التي تكفل تعلّم التلاميذ بفاعليّة وتضمن نموّهم نموًا مطردًا وفق أهداف المجتمع التربويّ، والعمل باستمرار لتحسين العمليّة التربويّة بتوفير المستلزمات وتذليل الصعوبات التي تعيق تحقيق الأهدّاف المنشودة بالكيفيّة والنوعيّة المطلوبة"[٣].

استنادًا إلى التّعاريف السابقة يمكن القول إن الإشراف التّربوي، يتم عَبر الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة، ويعمل كوسيلة على تحسّين نوعيّة العمل الإداريّ والتربويّ وتطويره في إطار برنامج مخطّط، كما أنّه يحاول مساعدة المعلّمين على النموّ مهنيًا وعلميًا وعلى فهم أدوارهم ومسؤولياتهم وضمان الأداء الجيد من قبلهم، والفهم الدقيق للأهداف التربويّة والتعليميّة، والعمل على تحليل وتطوير هذا الأداء.

٥-٢ أقسام الإشراف التّربوي

يميل معظم الباحثين التّربويين إلى تصنيف الإشراف التربوي إلى مجالين بالرغم مما تشكله الأدوار المختلفة لعمليّة الإشراف من وحدة واحدة متكاملة ومتفاعلة، وهذان المجالان هما:

أ- **الإشراف الإداريّ:** الذي يقوم به مدير المدْرسة بالنسبة لمرؤوسيه، ويتطلّب ذلك خلق الجو المناسب لأداء العاملين لواجباتهم وإرشادهم لأحسن الأساليب، ويشمل عمله أيضًا توفير المتطلّبات الماديّة للمدْرسة كالأدوات والأثاث والكتب والمحافظة على النّظام ومراقبة دوام المعلّمين..إلخ[٤].

ب- **الإشراف الفني:** ويقوم به الموجّهون كما يقوم به مدير المدْرسة مثل مساعدة المعلّمين الجدد والقدامى والتلاميذ على العمل الجاد لتحقيق أهداف المدْرسة والأخذ بيد المعلّمين لتطوير إمكانات المدْرسة الماديّة والبشريّة في خدمة البيئة، ويعتبر هذا الجانب بالنّسبة لمدير المدْرسة أكثر أهميّة وخطورة من الجانب الإداري لما يتطلّبه من مهارات وكفايات خاصّة تتطلّب إعداد وممارسة وتنمية مستمرّة ليبقى المدير قادرًا على تأديته بفاعليّة وكفاية. وليس هناك تعارض من أي نوع بين ما يمارسه مدير المدْرسة من إشراف وبين ما يمارسه المشرف المقيم خارج المدْرسة (الموجّه)، بل إنّهما يؤديان عملاً تعاونيًا ويكمّل كل منهما الآخر، إذ لا يتطلّب المدير بأن يكون ملمًا بجميع المواد الدّراسية بحيث يمدّ يد العون لكل معلّم فيما يصادفه من مشكلات تتعلّق بتفصيلات المادة الدّراسيّة، ولكن الموجّه المختص يستطيع ذلك بوصفه مشرفًا متخصصًا، ومدير المدْرسة بوصفه مقيمًا يستطيع تقديم الكثير لمساعدة المعلّم واكتشاف قدراته ووضع إمكانات المدْرسة تحت تصرّفه لخدمة التلميذ[٥].

---

[١] عبدالقادر هاشم رمزي، **في الإدارة المدرسيّة والأشراف التربويّ**، ص ٢١٧.

[٢] محمّد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٨٧-١٨٨.

[٣] إبراهيم محمّد أبو فروة، **أساليب الأشراف الفني في التعليم الابتدائي بطرابلس**، ص ٢٤.

[٤] محمّد عبدالرّحيم عدس وآخرون، **الإدارة والإشراف التّربوي**، ص٦٨.

[٥] محمود عبدالقادر علي قراقزة، **نحو إدارة تربويّة واعية**، ص ٩٩.

وعليه فأسلوب الإشراف نسبيّ ويختلف في الممارسات الإداريّة من مدير إلى آخر، والمدير النّاجح والموضوعي هو الذي يستطيع أنْ يشرف ويوجّه مساعديه ومرؤوسيه ليعمَلوا بفعالية وكفاية لتحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة العامّة.

٥-٣ أسس الإشراف التّربوي

قد يَجمع المشرف التربويّ أكثر من أسلوب في آنٍ واحد تَبَعًا لطبيعة المادة وإمكانات المدْرسة وقدرات المعلّمين واستعدادات التلاميذ ووضوح الأهداف، بيد أن الموقف التّربوي هو ما يحدد مسار ونوعيّة الإشراف التربوي المستخَدم[١]، بمعنى أنّ المشرف الفعّال هو الذي يستطيع اختيار الأسلوب المناسب للتّعامل مع ذلك الموقف. وممَّا اطلّعنا عليه من دراسات، يمكن إيجاز أسسّ الإشراف التّربوي، من الإيمان بأهميّة العمل التّعاوني، الذي يعتبر أساسًا مهمًا للعمل الجماعي المشترك القائم على تبادل الخبرات بحيث يَرْجَع المعلّم إلى المدير والموجّه إذا احتاج، وعلى المشرف أنْ يقوم بتقديم العون والإرشاد للمعلّم، كذلك توفّر البيئة التّربويّة التّعليميّة الصّالحة التي تهيء فرص النّموّ المتكامل ويكون لممارسة الإشراف بشكل عام دورٌ واضحٌ في إزالة العقبات التي تواجه العمليّة التّعليميّة وفي توفير الظّروف الماديّة والبشريّة التي تساعد على توفير البيئة الصّحيحة.

وتعتبر معاونة المعلّم على فهم أهداف العمليّة التّعليميّة، لجهة دراسة المناهج والكتب وتحليلها، وزيادة فهمه لخصائص المرحلة التي يقوم بتدريسها والوقوف على أحدث الطّرق التّربويّة والاستفادة منها من أهم الأسّس التي يرتكز عليها الإشراف، إضافة إلى تشجيع الاستقلال الفكريّ للمِشرفين والمشرف عليهم على أساس علمي سليم يحترم قيمة الفرد، والتنسيق بين المعلّمين على أساس توزيع الكفاءات المهنيّة واتباع الأسلوب الديمقراطيّ في عمليّة الإشراف بالتّشاور وتبادل الرّأي بين المدير والمعلّمين، وشمولية الإشراف الفنيّ للجوانب الإداريّة والفنيّة من عمل المعلّم داخل وخارج الفصل، وعلاقته بالتلاميذ، وبالمدير، وبالزّملاء...الخ[٢].

وكي ينجح المدير في ممارسته العمل الإشرافي، فإنه يحتاج إلى مراعاة أربعة أسّس تتمثّل في تخطيط برنامجه الإشرافي تخطيطًا دقيقًا، وبالتعاون مع مدرّسيه، على أن تتّصف الخطّة الإشرافيّة بالمرونة والشمول، وتوفير بيئة مواتية لنموّ المدرس وتطويره، وإقناع المدرسين بأنّ رضاهم الناتج عن النمو الشخصي- يستحق ما يبذلونه من جهد ووقت ومال، إلى جانب إثارتهم وتوفير مساعدات خاصّة كتشجيعهم على القيام بأبحاث صغيرة تعالج جوانب المشكلات التي تهمّهم ويواجهونها في عملهم، وتشجيعهم على الابتكار والتجديد في عمليات التدريس، وتكليفهم بمسؤوليات تثير فضولهم ودافعيتهم نحو الاطلاع[٣].

٥-٤ أهداف الإشراف على المعلّمين

استنادًا إلى المفهوم العام الذي تمت مناقشته، "تحدث بعض الدارسين عن مجموعة من أهداف الإشراف على المعلّمين لخّصها في تحسّين عمليّة التدريس من خلال مساعدة المدير للمعلّمين على دراسة المناهج والكتب المقرّرة وتحليلها، ونقدها، والمشاركة في تطويرها، واكتشاف ميول المعلّمين وحاجاتهم، وتكييف مادتهم العلميّة وفقًا لخصائصهم المختلفة، وعلى حلّ ما يعترضهم من مشكلات مهنيّة وشخصيّة، وتحليل الصعوبات التي يواجهونها مع التلاميذ وتقييم أدائهم، فضلاً عن تشجيعهم

---

[١] عبدالقادر السّعيدي وآخرون، **التّوجه الفني والنّمو المهني للمعلّمين**، ص ٤٧.

[٢] أحمد اسماعيل حجي، **الإدارة التّعليميّة والإدارة المدرسيّة**، ص ١٦٦.

[٣] محمّد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٩٣-١٩٤.

على النمو المهني من خلال المشاركة في الحلقات الدراسيّة والدورات التدريبية، واللجان والندوات، والمؤتمرات، وتوفير المعارف والإرشادات والتعليمات الموجّهة للتربية المدرسيّة، وتوفير المشورة الفورية[١]".

بشكل عام حدّد محمّد عابدين عشرة مجالات لأهداف الإشراف وهي: تطوير المناهج(developing curriculum)، وتنظيم التدريس(organizing for instruction)، وتوفير الكوادر التدريسية المطلوبة والمؤهّلة (providing staff)، وتوفير المرافق والمواد اللازمة للتدريس(providing facilities & materials)، وإعداد الترتيبات للتعليم/التدريب أثناء الخدمة(arranging for in-service education)، وتعريف المعلّمين بمسؤولياتهم والبيئة المحيطة بهم بما يساعدهم على القيام بأعمالهم(orienting staff members)، وتسهيل خدمات خاصّة للتلاميذ(relating special pupil services)، وتطوير العلاقات العامّة(developing public relations)، وتقويم التدريس(evaluating instruction)[٢].

وبالرغم من وجود مشرف تربوي مختصّ في المدرسة، إلاّ أنّ لمدير المدرسة، باعتباره قائدًا تربويًا في سياق ما يضطلع به من مسؤوليات إدارية تقليديّة متعدّدة، ومجالات إشراف، نورد أبرزها في التالي:

١- **مجال المعلّمين:** يُشرف مدير المدرسة على تسهيل تعرّف المعلّمين على الأهداف التربوية العامّة، وأهداف المرحلة التدريسية والمادة الدراسيّة، وأساليب تدريسها، والتخطيط بكل مستوياته، وطرق إشباع حاجات التلاميذ وتلبية ميولهم واتجاهاتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ودراسة مشكلاتهم ومعالجتها، وتنمية اتجاهات المعلّمين الإيجابية ومبادراتهم الإبداعية، فضلاً عن العلاقات الإنسانيّة بالتواصل المستمر معهم لتوعيتهم بالأنظمة والقوانين والتغيرات وغيرها. تجدر الإشارة إلى وجود مجموعةٍ من الأساليب الإشرافيّة الفردية أو الجماعية التي يمارسها المدير في إشرافه التربوي، وعلى الرّغم من اختلاف الباحثين التّربويين في تحديد أهمّ تلك الأساليب، إلا أن معظم دراساتهم أشارت إلى أنّ أهمّها يتكوّن من **أساليب فرديّة وأخرى جماعيّة**، أمّا الأساليب الفردية فنلخّص بعضها كما وردت في كتاب العمايرة[٣] كالتالي:

- **الزيارة الصفيّة**، وهي أسلوب تقليدي، يقوم فيه المدير (المشرف) بزيارة للمعلّم في غرفة الصف أثناء قيامه بنشاط التدريس، وبالرغم من المعارضة التي تنتقد هذا الأسلوب، إلا أن البعض لا يزال يرى فيه أسلوبًا لا غنى عنه، لأنها تُمكّن المدير من الوقوف على حقيقة الموقف التعليميّ التعلّميّ وجمع المعلومات المطلوبة والكشف عن صعوبات التعلّم ومعوقاته عبر خطوات محدّدة، وتقويم العمل داخل الفصل وإدارة المعلم الصفيّة.

- **المقابلة الفرديّة:** وهي اجتماع شخصي- بين المدير والمعلّم خارج الفصل، وتتم في مكتب المدير أو غرفة المعلّم (المعلّمين) بدون حضور أطراف أخرى، وقد تسبق أو تعقب الزيارة الصفية أو من دونها.

- **التزاور (تبادل الزيارات بين المعلّمين)**، وهي تتمّ بإشراف وتخطيط من المدير وبالتعاون مع المعلّمين بهدف التعرّف على طرائق وأساليب التعلّم أو الأنشطة المتنوّعة، وإدارة الصف وغيرها.

---

[١] راجع كتاب إبراهيم أبو فروة **"الإدارة المدرسيّة"**، ص ١٧٦- ١٧٧.

[٢] محمّد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ١٣٠-١٣١

[٣] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ١٣٨-١٤٤.

أمّا **الأساليب الجماعية** فتتمثل في الاجتماعات العامّة مع المعلّمين، والدروس التوضيحية (التطبيقية/العمليّة) التي تثير دافعيتهم لتجريب طرق وأساليب جديدة وإكسابهم مهارات مبتكَرة، على أن تكون تلك الدروس هادفة ومخطّطة تجري داخل غرفة الصف، ويعقبها نقاشٌ بنّاءٌ يشارك فيه المدير والمعلّم المطبّق والمدعوون للاجتماع، بما يسهم في النمو المهنيّ للمعلّمين، وهناك القراءات الموجّهة، والنشرات الإشرافيّة بما تتضمّنه من مجلات ودوريات علميّة متخصصة في مجال التربية والتعليم، وورش العمل التربويّة، والحلقات والندوات الدراسيّة[١].

٢- **مجال المتعلّمين:** يقف المدير فيه على حاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم، والتخطيط لمراعاتها، ودراسة مشكلات التعلّم وتقصّي أسبابها والعمل على علاجها، وبتوفير الأجواء المساعدة على التعلّم، وبتحليل النتائج المدرسيّة وتفسيرها، وجمع بيانات عن التلاميذ وتسجيلها وتفسيرها، والاتصال مع أولياء الأمور والتباحث معهم فيما يتعلق بتعلّم أبنائهم وإعدادهم للمستقبل[٢].

٣- **مجال البرنامج التعليمي:** ويتم عبر ممارسة المدير لدوره في إثراء المنهاج وتقويمه من خلال توضيح أهدافه وكتابة الإرشادات لتطبيقه، واقتراح التعديلات في ضوء الاتجاهات السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة في المجتمع من جهة، و في ضوء التطبيق وحاجات التلاميذ من جهة أخرى، فضلاً عن القيام بدراسات وبحوث إجرائيّة موجّهة نحو تحسين العمل وممارسات المعلّمين، ودراسة خطط المواد الدراسيّة ومذكرات الدروس التي يُعدّها المعلّمون وتحليلها، وتزويد المعلّمين بالملاحظات، وإيجاد نظام للتقويم المستمر وتقويم مدى فعّاليّة أساليب القياس والتقويم وأدواتها وتطويرهما[٣].

٤- **مجال النشاطات المدرسيّة:** يمثّل النشاط المدرسي امتدادًا طبيعيًا للمناهج الدراسيّة بما يؤديّه من تربية للتلميذ وإعداده للحياة. ويقوم مدير المدرسة بترسيخ قيمة النشاط المدرسي وأهميته لدى المعلّمين باعتباره جزءًا من المنهاج، فيعمل على إكسابهم المهارات الفعلية لتنظيم الأنشطة وتوجيهها، وتهيئة بيئة المدرسة لمشاركة التلاميذ بالنشاط وتعاون المعلّمين فيما بينهم وتوفير الإمكانات المادية، كما يبرز دور المدير من خلال توعيّة التلاميذ بأهمية النشاط وأهدافه وأنواعه وكيفية اختيار ما يتلاءم مع ميولهم ورغباتهم، والموافقة على الأنشطة التي تمّ اختيارها من قبل اللجنة المختصة التي يرأسها هو أو من ينوب عنه، واعتماد تلك الأنشطة كأحد معايير تقويم التلاميذ والمعلّمين، فضلاً عن توفير الوقت الكافي والمناسب للمعلّمين للتخطيط والتنسيق للأنشطة، وتوفير دليل صفيّ وغير صفّي لها يمكن الاسترشاد به عند التخطيط للنشاط، وتوزيع المسؤوليات ومتابعة الأنشطة والمشرفين عليها والتقويم المستمر لها، ورفع التقارير المتعلقة بها للإدارة المعنية، والحرص على تنويعها بين النشاط العام الذي يشتمل عليه من أنشطة ثقافيّة واجتماعيّة وفنيّة ورياضيّة وعلميّة، والنشاط الخاص بالمواد الدراسيّة المقررة[٤].

نَخْلُص إلى أنّ الإشراف التربويّ مفهوم ديناميكيّ متطوّر، ويعدّ وسيلة من وسائل تطوير العمليّة التعليميّة التي يقوم بها مدير المدرسة، يستهدف من خلالها متابعة المعلّمين وتوجيههم ومساعدتهم على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم، وطرق تدريسهم، كما يعني أنّه عمليّة تعاونية تتّسم بالاستمرارية وتشتمل على برنامج متكامل ومخطّط ومنظّم له.

---

[١] محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ١٩٣.

[٢] هادي مشعان ربيع، **المدير المدرسي الناجح**، ص ٢٦٠.

[٣] هادي مشعان ربيع، **م.ن**، ص ٢٥٩.

[٤] مجهول، **دور مدير المدرسة في النشاط المدرسي**، (للمزيد أنظر الموقع الإلكتروني: http://www.aswaq-alarab.net/vb/archive/index.php/t-٧٥٩٢.html).

٦. التقويم Evaluation

يُعدّ التقويم التربويّ ركنًا أساسيًا وجزءًا مكملاً للعمليّة التعليميّة، فهو أحد المؤشّرات المهمّة للتعرّف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس إلى جانب كفاءة مدخلات العمليّة التعليميّة الأخرى، كما أنّه أداة من أدوات التجدّيد والتطوّير لها، وعمليّة التقويم تشكّل بحدّ ذاتها وظيفة أساسيّة ومهمّة من وظائف العمل الإداري التربوي، ولا تقلّ أهميّة عن وظيفة التّخطّيط الذي يمثّل العصب الحسّاس في سلسلة الممارسات الإداريّة التّربويّة الحديثة. ويُعتبر التقويم عمليّةً منهجيّةً تتكوّن من مجموعة أهداف تسعى إلى إحداث تغيرّات سلوكيّة مرغوب فيها في الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة لدى المتعلّم، وهذه بدورها تحتاج إلى إجراءات تقويميّة معيّنة تتشابك وتتكامل مع الأهداف التعلّميّة التربويّة المراد تحقيقها.

٦-١ المفهوم

عمليّة التّقويم في اللغة العربيّة مشتقّة من الفعل (قوّم) بمعنى وزن وقدّر، ويقال قوّم الشيء بمعنى قدّر قيمته وأصلحه، وفي اللغة الإنجليزيّة "evaluation" تشتق كلمة التّقويم من الفعل (يقوّم) ومعناها يحسب القيمة أو يقدّرها. وردت كلمة (تقويم) في المعجم الوسيط بـ (قَامَ)- قَوْمًا وقِيامًا، وقوّمه: انتصبَ واقفًا. والأمرُ: اعتدل. ويقال: قام: قام ميزانُ. انهار:انتصفَ. والحقُّ: ظَهَرَ واستقرّ. وعلى الأَّمر: دامَ وثَبَتَ. وللأمر: تولاَّه. والمتاعُ بكذا: تحَدَّدت قيمتهُ ويقال: قام بفعل كذا: أخَذَا في عمله. (أَقَامَ) بالمكان: لَبَ فيه واتَّخذه وطنًا. (قوّمَتِ) الشاةُ: أصابها القُوام. المعوجَّ: عدَّله وأزال عِوَجه. السِّلعة: سعَّرها وثَمَّنَها والشئ فيما بينهم قدَّروا ثمنهَ. (تَقَوَّمَ) الشِئُ: تعدَّل واستوى وتبينت قيمته. (اسْتَقَامَ) الشئُ: اعتدل واستوى. (التَّقْوِيم): حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام. وتقويم البلدان: يعني مواقعها وبيان ظواهرها. (القَوَامُ): العَدْل. وفي التنزيل العزيز: (وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا). ورُمْح قَوامٌ: مستقيم. وقَوَام الإنسان: قامتُهُ وحسنُ طوله. وبفلانٍ قَوَامَ: يقوم كثيرًا من قلق به. (القِيَامُ)، وقِوامُ كلّ شيءٍ: عِمادُه ونظامه. (القِيمةُ)- قيمةُ الشيء: قدره. وقيمةُ المتاع: ثمنه. ومن الإنسان: طولهُ (ج) قِيَمٌ. ويقال: ما لفلان قيمةٌ: مالَهُ ثباتٌ ودوامٌ على الأمر[١].

إن مفهوم التّقويم من المفاهيم السجاليّة في الأدبيات التربوية، إمّا باعتباره من المفاهيم التحلّيلية، أو بسبب تعريفه بعبارات وصفيّة أو كميّة تتعلق بالمواد التي تدرس، أو في ضوء سلوكيّات التلاميذ، وإمّا بسبب مرونته كمفهوم وفي وظائفه وتداخله مع غيره من المفاهيم المماثلة كالتقييم. وبرغم أن مفهوم "التقييم Assessment" يُستخدم مرادفًا لمفهوم "التقويم"، إلا أنه أكثر محدودية في معناه، *فهو يعني "معاونة المُحكّم"، ويقتصر استخدامه على عمليّة جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها والاستناد إليها في إصدار* الأحكام، وعليه فالتقييم يعتمد على قياس متغيّرات مهمّة متعدّدة بأساليب قياس متنوعة كالاستبيانات، وقوائم الملاحظة، والمقابلات، وموازين التقدير وغيرها[٢]، وهناك من فسَّر التقييم بأنه التقدير ويعنى تحديد قيمة الشيء، وعمليّة إصدار حكم على قيمة الشيء، أي أنه ينطوي على شقّ تشخيصي فقط، والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربويّة، وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة، وفي مجال التعلّيم هو عمليّة تقدير قيمة المداخلات والمخرجات لأيّ نظام تعليميّ، وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام وتشخيص مواطن القوّة والقصور في أي عنصر من عناصره، وبالتالي فهو يثمّن تحصيل المتعلم وإنجازه ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير موضوعيّة، بينما تعكس عمليّة التّقويم معنى الإصلاح والتعديل والتغيير، بالإضافة إلى التثمين[٣].

---

[١] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ص ٧٩٧-٧٩٨.

[٢] صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي المؤسسي:** أسّسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقوّيم المدارس، ص ١٣.

[٣] رافدة الحريري، **التقوّيم التربوي**، ص ٢٠.

وعليه فالتقويم التربوي في المعنى الاصطلاحي يعدّ أي وسيلة تستخدم للحصول على مختلف الحقائق والمعلومات المتعلّقة بالمدرسة والمتعلّم من مصادر متعدّدة، والتي يمكن من خلال تفسيرها الكشف عن مدى تحقّق الأهداف التربويّة وصلاحية العمليّة التعليميّة، الأمر الذي يعني أنّ عمليّة التقويم عمليّة تشخيصيّة وعلاجيّة في الوقت نفسه، وهي عمليّة مستمرّة ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بعمليّة التربية وتمثّل إحدى وظائفها الضرورية، والأسّاس الذي ينبغي أن يشيد عليه أي تغيير يحدث فيها، وهذا ما أدّى إلى تعدّد تعريفات مفهوم التقويم التربوي؛ فمنها من اعتبره مرادفًا للقياس التربوي، ومنها من اعتبره إصدار أحكام، ومنها من اعتبره مقارنة التحصيل بالأهداف التعليمية[١]، ما يعني أنه "عمليّة الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصّل إلى أحكام توظّف بدورها في اتخاذ القرارات[٢]، و"الأسلوب الذي تستخدم فيه البيانات والمعلومات التي تمّ جمعها بواسطة القياس كأساس لإصدار أحكام"[٣]، كما "إنه يتضمّن إصدار أحكام عن العمليّة التعليميّة"[٤].

من هنا نصل إلى أن المفهوم الاصطلاحي للتقويم التربوي يختلف بحسب اختلاف النظرة إلى العمليّة التربويّة، فهناك نظرة تقصر مفهوم التقويم على الامتحانات وقياس تحصيل التلاميذ من المعلومات، وأخرى أوسع وأشمل لمفهوم التربية تتعدّى الامتحانات إلى قياس مختلف أشكال التغيير في سلوك التلاميذ المعرفي والوجداني والمهاري، وبشكل عام يرى بعض التربويين عمليّة التقويم بأنها "عمليّة مقصودة ومنظّمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العمليّة التعليميّة بهدف تحديد جوانب القوّة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها"[٥]، وهي بذلك أسلوب علمي منهجي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعمليّة التعليميّة وتعديل مسارها، وجزء مكمل لها وأحد المؤشّرات الهامة للتعرّف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس إلى جانب كفاءة مدخلات العمليّة التعليميّة الأخرى، وهناك من توصّل إلى أن مستويات التقويم التربوي مرادفة لمصطلح القياس الذي يرون فيه عمليّة تقويم للصفة أو الموضوع بطريقة كميّة أو رقميّة.

تأسيسًا على ما سبق، نرى أن التّعريف الأكثر إجرائية وشموليّة لعمليّة التقويم التي تندرج في إطار الممارسّات الإداريّة لمدير المدرسة، هو ذلك الذي يتمثل في مجموع الإجراءات التي يقوم بواسطتها جمع بيانات خاصة بالعاملين والتلاميذ وأولياء الأمور وغيرهم أو بمشروع أو بظاهرة، على أن يقوم بدراسة تلك البيانات بأسلوب علمي منهجي في إطار اختصّاصاته ومهامه الوظيفية، للتأكد من مدى تحقيقها للأهداف المحددة سلفًا من أجل اتخاذ قرارات معينة، وهو كمفهوم عام يتعدّى إعطاء الوزن أو القيمة لأي جانب من جوانب النشاط الإنساني، من حيث الاكتمال أو النقصان أو الصواب أو الخطأ.

٦-٢ مجالات التقويم التربوي

تتشكّل مجالات التقويم التربوي تبعًا لتنوّع عناصر ومُدخَلات وعمليّات ومخرجات العمليّة التعليميّة التعلميّة، ونستعرض في الجزء التالي أهم مجالات التقويم على النحو التالي:

١) **تقويم التلميذ:** تعتبر عمليّة تقويم التلميذ مسألة مهمّة لأنها تزوّدنا بمعلومات عن أدائه ومستوى تعلّمه، وهي تتعلّق بالتقويم **التشخيصي** "التمهيدي" الذي يتناول **تشخيص الذكاء Intelligence** ويقاس باختبارات الذكاء، كما يشخّص فيه نقاط القوة والضعف، ويشمل تقويم التلميذ في جوانب شخصيته جسميًا وعقليًا واجتماعيًا ونفسيًا.، كذلك **يقوّم تحصيل التلميذ الدراسي**

---

[١] الجميل محمّد عبد السميع شعلة، **التقويم التربويّ للمنظومة التعليمية:** اتجاهات وتطلعات، ص ٢٢-٢٣.

[٢] محمّد خطاب، **"تقييم تعلم التلاميذ: مهارة تعليمية أساسية"**، معهد التربية أونروا/اليونسكو، بيروت، ١٩٨١، ص ٣-٤.

[٣] مهدي صالح السامرائي، "دراسة في التقويم التربوي"، **رسالة الخليج العربي (الرياض)**، عدد ١٤، ١٩٨٥، ص ١٢٦.

[٤] Worthen Blain, R.& James, R. Sanders: **"Educational Evaluation:** Theory and Practice California: Acharles, A. Jones, Publication, ١٩٧٣.P ٢٥.

[٥] الجميل محمّد عبد السميع شعلة، **م.س**، ص ٢٣.

Achievement من خلال اختبارات التحصيل ومقارنة النتائج لمعرفة مدى اكتسابه للمعارف والمهارات المدرسيّة ومن الحقائق والمفاهيم والمبادئ ومعرفته للقوانين والنظريات بطريقة علميّة ومنظمة، فضلاً عن مهاراته العقلية واليدوية والعمليّة، أمّا أبرز مؤشّرات التحصيل الدراسي فهي، القراءة بدقة ووضوح واستخدام المكتبة والكتب والمراجع والقدرة على التعبير الشفوي والكتابي بطلاقة والإجابة على أسئلة المعلم بشكل صحيح والقدرة على حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات، واستخدام الحاسب الآلي بمهارة عالية والفهم والاستيعاب والتذكر والتحليل والربط والاستنتاج وغيرها والمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليميّة[١].

كذلك تقويم التلميذ بقياس **ميوله Interest** ومدى استعداده النفسي لقول أو عمل شيء للقيام بسلوك إنساني أو تربوي معيّن أو العكس، ويمكن الكشف عن ميول التلميذ على سبيل المثال من خلال مقدار الوقت الذي ينفقه على الأسئلة المتعلقة بمادة التحصيل، طلاقته اللفظية وسرعة قراءته وتذكره لمادة التحصيل، ومدى اعتنائه بكتاباته وكتبه وكراساته، أمّا تقويم **اتجاهات التلميذ Attitude** فهي تتمثّل في تقويم الاتجاهات السلبيّة أو الإيجابيّة نحو عناصر العمليّة التعليميّة/التعلميّة بهدف تعزيز الإيجابي منها والتخلّص من السلبي، وهناك التقويم **الاستعدادي Aptitude**، لدى التلميذ، وهو يعبّر عن حالة أو مجموعة الصفات الدالة على قدرة الفرد على تعلّم مفهوم جديد أو موضوع جيد من خلال تفاعل عاملَي الوارثة أو البيئة، وذلك بهدف التنبؤ بما يمكن أنَّ يتعلّمه الفرد في المستقبل، إضافة إلى تقويم **الشخصية Personality**، الذي يتناول الشخصية من الناحيتين العمليّة والعلمية وبما تسمح لنا به من تنبؤ بما سيفعله فرد ما في موقف ما، وبما تتأثّر به الشخصية من دوافع وعواطف وميول واهتمامات وسِمَات خَلْقِيّة وآراء ومعتقدات[٢].

٢) **تقويم المنهج الدراسي Curriculum Evaluation:** من خلال التعرّف على أساسياته، وعناصره وتنظيماته، ومراحل تطوّره، والمهارات اللازمة في تطويره وتحديد مدى قدرته على تحقيق الأهداف التربويّة، ومستوياتها الداخليّة، ومن هنا يتمّ فحص عناصر المنهج بعمق وإبراز العلاقة **وتحديد أشكال التكامل الرأسي** بين وحدات الفرع الواحد **والتكامل الأفقي** بين الفروع المختلفة في المادة، وبين المادة والمواد الدراسيّة الأخرى. أمّا المستوى الخارجي فيشمل البحث في مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه وبيان أثره في التلاميذ والمجتمع الخارجي، ولكل مستوى من هذين المستويين أساليب مختلفة للتقويم. وهناك **تقويم الكتاب** الذي يعدّ جزءًا من أجزاء تقويم المحتوى العلمي الذي يشتمل عليه المنهج، فحسب الخبراء التربويين، هناك مكانة خاصة للكتاب المقرر في العملية التقويمية، وله أدوات تقويمية مختلفة. وهناك **طرائق التدريس** في البرنامج التعليمي، للوقوف على مدى كفاءة أساليبه في تحقيق أهداف الدرس، وتستلزم الوقوف على خصائص طرق التدريس المستخدمة ومدى مناسبتها لكل فرع من فروع المادة موضوع الدراسة، فضلاً عن **تقويم الخبرات والأنشطة والوسائل التعليميّة** وتخصيص أساليب متنوّعة لقياس كل نوع من هذه المواضيع وبما يتناسب مع طبيعة كل أداة وهدفها[٣].

٣) **تقويم أداء المعلم Teacher's Performance Evaluation:** يعتبر تقويم المعلم أحد مدخلات العملية التعليميّة التعلّمية والقائم بالعمليات المستخدمة في تنفيذ المنهج الدراسي بهدف تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، فهو القائد للتلاميذ، والمسؤول عن تحقيق الانضباط داخل الصف وعن كيفية إدارته وتحقيق التفاعل الإيجابي بينه وبين التلاميذ، من هنا فإن أهمّ عناصر التقويم المتعلّقة به تتمثّل في **إدارة الوقت:** بما يعني حرص المعلّم على استثمار وقت الحصّة من خلال تجهيز الوسائل المعينة على التعلّم قبل بدء الحصة، والقدرة على جذب المتعلّمين بسرعة وجذب انتباههم، إلى جانب **التخطّيط للدرس**، بالتحضير المستوفي للشروط المتفَّق عليها تربويًا من (تحديد الأهداف ووسائل معينة وأنشطة مصاحبة وتقويم وواجبات منزلية)، **وتقويم تنفيذ الدرس**، ويقصد

---

(١) رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، ص ١٩٧-١٩٤.

(٢) نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ص ٣٦.

(٣) رافدة الحريري، **م.س**، ص٢٧١-٢٩٠.

به جميع الأساليب التي يستخدمها المعلّم أثناء الحصة كتوجيه أسئلة تمهيدية وربط الدرس الحالي بالسابق وتزويد التلاميذ بأمثلة حياتية وغيرها لتحقيق الأهداف المخطط لها سلفا ، وتقييم المعلّم للمتعلّمين، وتعني جميع الأساليب التي يستخدمها لمعرفة مدى إتقان المتعلّمين في التعلّم كالواجبات المنزلية أو تنفيذ مهام يناقشهم حولها..الخ"[١].

٤) **تقويم الإدارة المدرسيّة** ويعني تقويم جميع الجهود المنسّقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة من مدير وناظر ووكلاء ومعلّمين وإداريّين وفنّيين...الخ. بغية تحقيق الأهداف التربويّة داخل المدرسّة وخارجها من حيث المسؤوليات الماليّة، والفنيّة المتعلقة بالمناهج وتنفيذها، والإشراف الفنّي، وتقويم العمل المدرسيّ وتهيئة الجو لليوم الدراسيّ، والمسؤوليات نحو البيئة والمجتمع، وتقويم الإدارة المدرسيّة تقويمًا موضوعيًا ينبغي أن يتأسّس على تحليل إجرائي لمكّونات وأبعاد الأداء الفعّال، والعمليّات الإداريّة والتنظيميّة، ومواصفات الوظائف القياديّة، وخصائص مدير المدرسة الفاعل، ومن أبرز العمليّات والوظائف التي يتم تقويمها في الإدارة المدرسيّة هي التخطِيط والتنظِيم والقيادة والتقويم والمتابعة واتخّاذ القرارات[٢]. أشارت دراسة عابدين إلى أربعة معايير لتقويم الإدارة المدرسيّة، وهي تتعلّق بخصائص هذه الإدارة وبما تتميّز به من تفويض واضح للسلطة، وتحديد للمسؤوليات تتناسب معها وأن تكون مكتوبة ومدوّنةً، وبالتالي يحكم على درجة فعاليّة مدير المدرسّة بحسب درجة فهمه لواجباته وتحديده لواجبات العاملين معه، أمّا المعيار الثاني فهو يتعلق بمدى خدمة الإدارة المدرسيّة للمجتمع المدرسيّ، ووضوح الأهداف التي تسعى إليها، وأبرزها مساعدة التلاميذ على النمو المتكامل، والمعيار الثالث يتعلّق بدرجة التنسيق بين الأنشطة والبرامج المدرسيّة المختلفة والتي تراعي فروق التلاميذ الفرديّة وخصائصهم، فضلاً عن ملاءمة النشاط للمعلّم، والمعيار الرابع له صلة بالأساليب المتّبعة لحلّ المشكلات، فلابد من التأكّد من وجود هيئة تدريسية كافية في المدرسة، وملاءمة توزيع الأعمال، وإعداد وسائل تساعد على ضبط سلوك التلاميذ وغيرها[٣].

٦-٣ أنواع التقويم التربوي

تتعدّد وتختلف أنواع التقويم التربويّ بحسب اختلاف أغراضها، فهي بحسب التوقيت الزمني تقسّم إلى ثلاثة مستويات[٤]، هي **التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation أو التمهيدي** الذي يتمّ قبل تجربة أي برنامج، أو تقويم حالة التلميذ قبل البدء ببرنامجه، ويطبق هذا التقويم لغرض تحديد تأثر سلوك التلاميذ أو تعليمهم سلبًا بعوامل خارجية لا علاقة لها ببرنامج التدريس، سواء أكانت عوامل جسمانيّة أو نفسيّة أو عاطفيّة أو بيئيّة خارج غرفة الصف، ومن أمثلتها تحديد أسباب ضعف القراءة أو الفهم عند بعض التلاميذ، وما إذا كان هناك تعاون بين البيت والمدرسة، أو في وجود الصعوبات السمعية أو البصرية...الخ، كما يشمل تقويم المتابعة أو الصيانة، الذي يحدّد الآثار المستمرة للبرنامج ومدى فعاليته بعد الانتهاء من الدراسة الصّفيّة وعلى أساسه يُعاد النظر في نوعية البرامج والوسائل المعتمدة وتقويم ما يبقى في الذاكرة بعد ترك مقاعد الدراسة[٥].

أمّا النوع الثاني فهو **التقويم التطويري** الذي يحدث عدة مرات أثناء تطبيق برنامج ما، ويتضمّن أنواعًا منها ما يعرف **بالتقويم التكوينيّ Formative Evaluation** أو **التشكيليّ**، الذي يتمثل في مجموعة من البيانات أو المعلومات والأحكام التي تساعد على مراجعة البرامج والخطط التعليميّة وتطويرها، وذلك بهدف إيجاد أساس يتم بموجبه التقويم لنتائج العمليّة

---

(١) الجميل محمّد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية:** اتجاهات وتطلعات، ص ٦٥.

(٢) صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي المؤسسي:** أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، ص ٣٣٩.

(٣) محمّد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٢٦٢.

(٤) رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، ص ٤٨.

(٥) حسن منسي، **التقويم التربوي**، ص ٣٤.

التدريسية، ويستخدم في فترات زمنية متتابعة خلال الفصل الدراسي كله ولوحدة دراسيّة أو أكثر، كما أنه يمثّل جزءًا من العمليّة التعليميّة التي تعرفنا على فعّاليّة طرق التدريس، وعن طريقه يتكون لدى المعلّمين ما يسمى بالتغذية الراجعة، ومن أبرز أهدافه تطوير البرامج والخطط التعليميّة التربويّة[١].

أمّا النوع الثالث فيتمثّل في **التقويم النهائي Final Evaluation أو ما يسمى ختامي/اجمالي Summative** الذي يجرى في ختام البرنامج لاتخاذ القرار حول الاستمرار فيه أو التوقف عنه، وقد يكون من أجل الحكم النهائي على حصيلة العمليّة التربويّة في ختام عام دراسي، ويطلق عليه البعض بالتقويم الإجمالي أو الختامي، إذ يقيس النتائج التعليميّة التي تتم لمادة دراسيّة كاملة أو جزء حيوي منها، ويستعمل عادة في نهاية فترة زمنية معينة لأغراض الدرجات أو منح الشهادات أو تقويم مدى التقدّم الذي تمّ تحقيقه في التعلّم أو البحث عن فعّاليّة المنهج أو مادة دراسيّة معينة، أو خطّة تربوية مرسومة، وغالبًا ما يستخدم لمعرفة فعاليّة الخطط والمناهج وطرق التدريس، ما يجعله أشمل من التقويم التكويني/التشكيلي[٢].

فضلاً عن تلك الأنواع، هناك التقويم المصنّف بحسب نوع المعلومات التي يتمّ جمعها: **تقويمٌ كمّيّ Quantitative وتقويمٌ نوعيّ Qualitative**، وهناك حسب الشموليّة: **تقويمٌ شامل wholestic**، وتقويم جزئيّ، وحسب الطرف المُقوَّم: تقويميّ ذاتيّ (داخليّ)، وتقويمٌ مستقل (خارجيّ)، وتقويمٌ متعدّد الأطراف (داخليّ وخارجيّ)، وحسب المرحلة في البرنامج المُقوَّم: تقويم **المدخلات inputs، وتقويم العملية process**، وتقويم **المخرجات والنواتج outputs/products**، وحسب الحكم في الحكم على فعّاليّة البرنامج، وحسب نموذج التقويم أو غرضه[٣]. بناءً على ما سبق، يتضّح أنَّ ممارسة المدير للتقويم التربويّ لا تقتصر على تقدير قيمة الشيء ووزنه، بل تتّسع لكي تشمل تقدير الموقف التعليمي ككلّ، وبالتالي إصدار أحكام للكشف عن مواطن الضّعف والقوّة، ومحاولة التعديل والتطوّير.

٦-٤ شروط التقويم التربوي

حتى تنجز أداة التقويم التربوي غايتها وغرضها لابد من أن تتميّز بشروط معينة، من أهمّ عناصرها ما يلي:

٦-٤-١ الشمول: أن يشتمل جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه من أدوات ووسائل كالاختبارات التحريرية والشفوية والعمليّة والتدريبات والمهارات التطبيقية، فإذا كان التقويم موجهاً نحو نمو التلميذ، فإنه يجب أن يشتمل على كل جوانب شخصيته فيتناول الجانب المعرفي والاجتماعي والانفعالي والجسمي، فضلاً عن المؤثّرات المدْرسيّة من معلّمين وإداريين ومقرّرات وكتب مدْرسيّة وتقنيات وأنشطة، ومؤثّرات اجتماعيّة وبيئيّة تؤثّر عليه خارج المدرسة، وإذا تعلق بالمعلم فمن حيث شخصيته، ومادته العلمية، وطرق تدريسه، وصيغة تقويمه للتلميذ، وعلاقته بالإدارة وعلاقته بالمدرسين الآخرين، وأولياء أمور التلاميذ[٤].

٦-٤-٢ العلمية بشروطها

- **الصدق:** ويقصد به صدق الوسيلة بالنسبة للغرض المقصود تقويمه، أي أن تقيس الأداة ما وضعت من أجله وليس شيئًا آخر، وبالتالي مدى صلاحيتها لقياس هدف أو جانب محدد كأن ينطلق مباشرة من أهداف العمليّة التربوية والتعليميّة ولا يحيد عنها،

---

[١] رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، ص٥١.

[٢] حسن منسي، **التقويم التربوي**، ص٣٢-٣٤.

[٣] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٢٥٨.

[٤] رافدة الحريري، **م.س**، ص٤٣.

وقد تأخذ صلاحية القياس أشكالاً متعدّدة منها **صدق محتوى الأداة** الذي يقصد به مدى تطابق فقرات المقياس مع مضمون أو محتوى هدف التقويم. فعلى سبيل المثال يستدلّ على صدق محتوى الاختبار بالقدر الذي يعبر فيه جدول المواصفات عن حصيلة تحليل لأهداف المادة الدراسيّة، وبالمهارة والإبداع في صياغة فقرات اختبارية تطبق فيها خصائص جدول المواصفات[١].

- **الثبات:** وهو الثبات النسبي للاستجابة على الاختبار، أي ثبات نتائج الأداة على مدى وقت طويل، فكلما كانت الأداة أكثر ثباتًا كلما زاد ذلك من دقتها كأداة قياس، فبعض السمات غير ثابتة بدرجة مقبولة مثل اتجاهات المتعلّمين في المراحل الدراسيّة الأولى، وبالتالي يصبح قياسها حسب رأي بعض التربويين مَضْيَعة للوقت والجهد. ويكشف ثبات الاختبار (معامل الثبات) عن فروق الأداء بين الأفراد وهو ما يسمي **بالتباين الحقيقي**، أو **التباين الخطأ**[٢].
- **الموضوعيّة:** يعني عدم إخضاع التقويم لمؤثرات ذاتيّة وابتعاد المقوّم نفسه عن الذاتيّة، وهي تستند إلى وجود مؤشّرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم يسترشد بها المقوِم في تقدير مستوى الأداء أثناء عمليّة التقويم، كما أنها تعبّر عن مدى ما يفسحُه المقياس من فرص لكل فرد في الحصول على فرصته لتمثيل أحسن ما لديه.

٦-٤-٣ الاستمرار: استمراريّة تقويم العمليّة التّربويّة خطوة خطوة، إذ يساعد ذلك على اكتشاف جوانب الضعف أو القصور في بدايتها والعمل على علاجها قبل أن تتراكم ويصعب علاجها، لذا بدأت عمليّة التّقويم منذ البداية في وضع الأهداف وتستمر خطوة خطوة مع العمليّة التّعليمية حتى النّهاية، وفي ضوء ذلك تُقترح الحلول والبدائل لحل المشكلات، فاستمرارية العمليّة التقويميّة تعني أن تكوّن الملاحظة يومية والتقديرات والاختبارات متواصلة على مدار العام الدراسي ولا تقتصر على فترة محددة، فهذه الاستمرارية تعرفنا على مدى التقدّم الذي أحرزه التلميذ في جميع جوانب النموّ وتكشف عن جوانب القوّة والضعف عنده، كما تحدّد الصعوبات التي تواجهه، وتتابع متابعة دقيقة ومستمرّة، وهذا ما يساعد على تغطية جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه[٣].

٦-٤-٤ المشاركة والتعاون: يتمّ التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثّر في العمليّة التربويّة ويتأثر بها، من مديرين ومشرفين تربويين ومسؤولين في التربية وأفراد الهيئة كالخبراء من ذوي الخبرة، وأن تعطي فرصة للتلميذ في تقويم ذاته أثناء جلسات المداولات، وذلك لغرض الكشف عن ميوله والصعوبات التي تعترضه في تحقيق ذاته، وإشراك المعلّمين والأهل في التقويم لغرض الاستشارة والتقصي[٤].

٦-٤-٥ التدرّج والتنوّع: يعتبر التدرّج والتنوّع إطارًا عامًا للقائمين على التقويم التربويّ في مرحلة معينة، والغاية منه هو اكتشاف الفروقات الفرديّة والقدرات والاستعدادية، وفعاليّة الوسائل المعتمدة في العمليّة التّربويّة والتّعليميّة ككل، أي بشكل جامع يشمل المتعلِّم والمناهج والبرامج والإدارة والمباني والمرافق وما شابه[٥].

٦-٥ وسائل التقويم التربوي

كي تستكمل عمليّة التقويم التربويّ الجيد يستوجب استخدام أدوات ومعايير مناسبة ومتنوعة، والتي يشترط فيها ارتباط التقويم بأهداف المنهج، وشموليّة التقويم واستمراريته ومنهجيّته، وقد يستخدم أكثر من أداة من أدوات التقويم،

---

(١) روبرت ثورندايك، واليزابيث هيجن، **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ص ٥٤.

(٢) روبرت ثورندايك، واليزبيث هيجن، **م.ن**، ص ٨٢.

(٣) رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، ص ٤٣.

(٤) ماهر الصمادي وعبدالله والدرابيع، **القياس والتقويم النفسيّ والتربويّ**، ص ٥٦.

(٥) الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**: اتجاهات وتطلعات، ص ٣٩-٤١.

أكانت الملاحظة المنظمة، أو الاختبارات، أو المقابلة، أو الاستبيان أو غيرها، ويستحسن التنوّع في استخدامها، بالرغم من أن أغلبها يقيس ويقوّم الصفة أو موضوع القياس بطرق كميّة أو رقميّة أو بطرق نوعية[١] إلا أنَّ **الملاحظة Observation** تمثّل أهمّها وهي أسلوبًا شائعًا للتقويم، ومن أجل الحصول على بيانات دقيقة خلال الملاحظة، يمكن للملاحظ كالمعلّم مثلاً ملاحظة تلاميذه عن بعد وهم يتصرفون بتلقائية وعفوية ويبدو سلوكهم آنذاك على حقيقته فيعرف السلوك العدواني والانطوائي والأناني والاجتماعي وهكذا، أو من خلال واجباتهم الدراسية وأنشطتهم التي تخدم المنهاج المدرسي، ويجمع البيانات والمعلومات عن طريق طرح الأسئلة، وبالتالي يتمكّن من بناء صورة عن نموهم وقدراتهم وتفاعلهم[٢].

والملاحظة تعتمد على اللغة الوصفية، التي تستدعي من المُقوِم تحديد الهدف المراد ملاحظته، وأن يكون موضوعيًا في تقويمه. وقد تحدث الملاحظة عندما يتناقش التلاميذ في الصف، ويطرحون أفكارهم، وبعدها تُفَرَّغ المعلومات التي تمت ملاحظتها في بطاقات أو ملفات مخصّصة، وعادةً ما تحتوى على خصائص لها علاقة بالسّمة المراد قياسها، ومنها ما هو مباشر أو غير مباشر، وقد يستعان معها بوسائل خاصّة، منها تخفي الملاحظ بين التلاميذ ومن دون علمهم، ورغم دقّة هذه الطريقة في عمليّة الرصد إلا أن لها مخاطرها على حياة الباحث، أو قد تستعمل الكاميرات الخفية من دون علم الجماعة التي يتمّ ملاحظتها، أمّا أدوات الملاحظة، فهو تدوين الملاحظات القصيرة، أو قوائم الشطب، أو قوائم التقدير (سلالم التقدير)، أو استخدام وسائل التسجيل الصوتي (الصوت والصورة). وهناك المقابلة التي سبق أن شرحناها، والاستبيان هو الآخر وسيلة هامة[٣].

٦-٦ مراحل التّقويم التّربوي

يمرّ التّقويم بعدد من المراحل التي يمكن إيجازها بحسب أهميتها على النحو التالي:

٦-٦-١ تحديد الهدف: إن تحديد الهدف تجعل المجال واضحًا وتمنع اللّبس والتّأويلات غير الصحّيحة، كما تجعل المقوِم مدركًا لعمله ويساعده إلى الوصول إلى نتائج دقيقة عن المقوَّم[٤].

٦-٦-٢ إعداد أدوات التقويم: وهذه مرحلة مهمّة، لاسيّما عند إعداد بدائل في حالة فشل بعض الأدوات أو تعذّر استخدامها، إضافة إلى ضرورة التدريب على استخدامها استخدامًا صحيحًا والتّأكّد من سلامتها قبل التّنفيذ[٥].

---

[١] **من أنواعها:** ما يعرف بالمقياس Scale، وقائمة التقدير Rating Checklist، الذي يصنف الشيء بناءً على خصائص مميزة للمقاييس نفسها، كالمقياس الاسمي Nominal Scale، الذي يصنف الظواهر أو موضوعات القياس إلى فئات أو مجموعات رقمية، مثل تسمية التلاميذ، أو تسمية قاعات التدريس...الخ، كذلك من أشهر مقاييس التربية الخاصّة مقياس ستانفورد بينه، ومقياس كسلر، أو ما يسمي بمقياس السلوك التكيفي. وهناك مقياس الرتب Rank or Ordinal Scale، وغرضه تصنيف مواضع القياس إلى فئات حسب أهميتها أو أفضليتها تنازليًا أو تصاعديًا، من دون أن يعكس مدى الفروق بين كل فئة وأخرى، ومن أمثلتها تصنيف التلاميذ حسب صفوفهم، أو مستوياتهم التحصيلية أو درجاتهم العلمية، أو حسب القدرات العقلية أو السمعية... وهكذا. وهناك مقياس الفترات Interval Scale الذي يصنف موضوعات القياس، ومقياس الرتب يصنف الأفراد بحسب قدراتهم العقلية، وبشكل يعكس الأداء الحقيقي لكل فرد ومدى اختلافه عن الفرد الذي يليه، ومقياس الاختبار Test أكثر وسائل القياس والتقويم شيوعًا واستعمالاً، يستعمل لتقويم سلوك الفرد أو أدائه بطريقة منظمة عن طريق الإجابة على أسئلة أو مجموعة فقرات ثم تحويل هذه الإجابات إلى درجات وتقديرات، وتعرف الاختبارات على أنها "طريقة منظمة لقياس مجموعة من السمات والسلوكيات المترابطة التي تميل للحدوث مع بعضها، من خلال عينة من السلوك"، والاختبارات الموضوعية التي تمثل مختلف أجزاء المادة، وتمكن المُقوِم من قياس التلاميذ بدقة ومعرفة نقاط الضعف والقوة عندهم، وأنواعها، اختبارات المزاوجة المستعملة لبيان العلاقات بين الحقائق والأفكار والمبادئ، وهي شائعة الاستخدام في المدارس الابتدائية، واختبار الاختيار من متعدد (بدائل)، ويستخدم لقياس المعلومات والمفردات، والحقائق المجردة، وعلاقة السبب والنتيجة، والفهم، وحل المشكلات، وتفسير البيانات وتطبيق المبادئ أو النظريات، ومن أنواعها اختبارات الصواب والخطأ التي تميز بالسهولة والتغطية لمختلف أجزاء المادة، إلا أنها تشجع على الحفظ والاستظهار، وهناك ما يعرف باختبارات التكميل، والإجابات القصيرة، وإعادة الترتيب، والتقويم المستمر للمواد الشفوية وغيرها. (للمزيد أنظر كتاب: نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ص ٦٩، و٧٦).

[٢] صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربويّ المؤسسيّ:** أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، ص ٢١٦.

[٣] نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ص ٦٩، و٧٦.

[٤] محمّد جاسم محمّد، **سيكولوجيّة الإدارة التعليمية والمدرسيّة وآفاق التطوير العام**، ص ١٧٩.

[٥] محمّد جاسم محمد، **م.ن**، ص ١٧٩.

٦-٦-٣ تفسير النتائج: مرحلة تتمّ بعد مراجعة المقوّم الأهداف ودراسة الوضع الرّاهن وتحليله حتى يتمكّن من تشخيص المجال المقوّم بطريقة سليمة، ثم تتمّ مقارنة النتّائج بالأهداف الموضوعة فإذا كانت النتّائج متّفقة مع الأهداف الموضوعة دلّ ذلك على أنّ العمل يتمّ في الطّريق السّليم وإلاّ وجب مراجعة الطّريقة وتعديل الخطّة[١].

٦-٦-٤ المتابعة: عمليّة المتابعة عمليّة ملازمة لعمليّة التّقويم، وهي تعني استمرار دراسة الظّروف والملابسات المحيطة بمجال التّقويم، وعلى ضوء نتائج التّقويم تستمر متابعة جوانب القوّة والعمل على تدعيمها والاستزادة منها ومتابعة جوانب الضعف أو القصور والعمل على علاجها[٢].

استنادًا إلى ما سبق نستنتج وجود تفاوتٍ في مفهوم التقوّيم التربوي وتطبيقاته يُعْزَى إلى نسبية المفهوم، بسبب المتغيّرات التي تتأثّر بها الخطّة التربويّة والتعليميّة الإستراتيجية، بصورة مباشرة وغير مباشرة ، كما أن ممارسة مدير المدرسة لعمليّة التقوّيم في إطار وظيفته تجعلها ممارسة منظّمة وهادفة تنشد البيانات الدقيقة والمعلومات السليمة، خصوصًا وأن هذه البيانات والمعلومات سوف يعتمد عليها في إصدار القرارات والإجراءات التي سيقدّمها ويقترحها مدير المدرسة كمُقوِّم بعد كل عمليّة تقوّيم، لهذا من المهم أن يُحْسِن اختيار الأداة القياسيّة المناسبة، لكي يستطيع وضع تصوّراته للمستقبل بهدف تحسّين عمليّة التربية، وتطويرها في البيئة المدرسيّة.

ممّا سبق يمكن الارتكاز على مجموعة من الوظائف المتعدّدة التي يمارسها مدير المدْرسة الثانويّة ومن خلال دوره كقائد للمدْرسة وميسّر لشؤونها الإداريّة والفنية بهدف تحقيق غايات العمليّة التّعليميّة والتربويّة وأهدافها، وذلك لإلقاء الضوء والتعرّف على ممارسات مدير المدْرسة الثانويّة في مدارس البحرين الحكوميّة عبر تتبّع تطوّر واقع الإدارة المدْرسيّة من الحالة التقليديّة وحتى تبني وزارة التربية والتعلّيم النهج الإداريّ اللامركزيّ في سياستها التّعليميّة والتربويّة، خصوصًا وقد لاحظنا أنّ هذه الممارسة تتّسم بالديناميّة والتعدّد والتنوّع والتكامل ولا يمكن دراستها بمعزل عن أدوار مدير المدْرسة الثانويّة الوظيفيّة ومهماته المتعدّدة الأوجه.

ثانيًا: ممارسات مدير المدرسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة

يستوجب الحديث عن مَمارسات مدير المدرسة الثانوية بداية الحديث عن مرحلة التّعليم الثّانويّ، نشأته وأهدافه ومكّوناته، لاسيّما وأن هذه المرحلة يعتبرها التربويون مرحلة متميّزة من مراحل التّعليم، بحكم موقعها في السّلم التّعليمي وما يقع عليها من عبء وتبعات أساسيّة وحيويّة في العمليّة التّعليمية والتربويّة، ففيها يعدّ التلاميذ لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا كما تتم تهيئتهم للاندماج في الحياة العامة والمهنيّة أو لاستكمال دراستهم بما يتناسب وخصائصهم[٣]. على الرغم ممّا طرأ على النظام التعليميّ من متغيّرات وتجديدات، إلاّ أنّ نتائج الأبحاث والدّراسات المتعدّدة بينت، بأنّ التّعليم الثّانوي في الدّول النامية لم يهتم بالحاجات النوعيّة –أي بالمخرجات- التي تتناسب والنواحي الاقتصاديّة، خصوصًا فيما يتعلق بقدرة خريجيه على المساهمة في العمليّة الإنتاجيّة، مع الأخذ في الاعتبار شيوع النّظر إليه بأنّه أداة لنشر المعلومات الأكاديمية ومنح الشّهادات الدّراسيّة، فضلاً عن أنّ مدير المدرسة لا يزال يركّز في ممارساته وعمله كقائد على النواحي المتعلقة بِحِرفيّة القواعد واللوائح أكثر من مهامّ عمله الفنيّ والنواحيّ الإنسانيّة المتعلقة بحفز الأفراد، خصوصًا وأنّ الإدارة العليا

---

(١) رافدة الحريري، **التقويم التربوي**، ص١٨٣.

(٢) صلاح الدين محمود علام، **التقوّيم التربوي المؤسسي:** أسّسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، ص٣١٥

(٣) فاروق حمدي الفرا، "مؤشّرات التّجديد في التّعلّيم الثّانوي العامّ في دول الخليج العربيّة ومشكلاته"، **رسالة الخليج العربي**، العدد ٢٧، ص ٢٧.

تضع وصفًا تفصيليًا للوظائف يعتمد على الأنشطة والواجبات أي مُدْخَلات الوظائف وليس النتائج المراد تحقيقها، وهذا يمثل برأي البعض عجزًا عن الملاءمة والتّجاوب مع المجتمع واحتياجاته، بسبب الخلل في عوامل عديدة يتعلّق أبرزها بإجراء البحوث الميدانية للتأكّد من مدى تحقيق أهداف التعليم الثانويّ وتلبيته لحاجات المجتمع، كذلك انعدام إشراك كافة الأعضاء المعنية به في وضع تلك الأهداف من "أساتذة جامعات في كافة التخصّصات ورجال الأعمال ومديري المدارس والمعلّمين وأولياء الأمور والتلاميذ والإداريين" وغيرهم، وقد يكون هذا الدافع وراء الشعور بضرورة إقرار قواعد جديدة استهدفت تطوير التّعليم الثّانويّ من خلال تطوير المدْرسة الثّانويّة والتي يأتي على قمتها الإدارة المدْرسيّة متمثّلة في مديرها[١].

التمهيد السابق يفسح المجال لإلقاء الضوء بشكل عام على نشأة التّعلّيم الثّانويّ، ويشرح بالتفصيل ما يتعلق منه بالمدارس النظاميّة بالبحرين، وما طرأ عليها من متغيّرات لها صلة بأهداف ومكونات مؤسسة المدرسة، كونها البيئة التي يمارس فيها مدير المدْرسة الثّانويّة نشاطه ووظائفه، كما يعبّر من خلالها عن اتجاهاته السلوكيّة وأفكاره ونوعيّة معارفه المتراكمة، عن طريق الدراسة والخبرات التي اكتسبها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فنقوم بالمقاربة بين ما يجب أن يكون، وما هو على الساحة الإداريّة في المدارس الثانويّة، ومنه يجوز طرح السؤال عما إذا كانت ممارسات مدير المدرسة الثانويّة وفي إطار وظيفته ومسؤولياته تتماشى ودوره كقائد للمدْرسة في مرحلة التجديد الذي تمّر به؟ للإجابة على السؤال لابدّ من الوقوف على ما تناولته أدبيات التعليم الثانويّ بشكل عام والوثائق الصادرة من وزارة التربية والتعليم ومقاربتها بواقع ممارسات مدير المدرسة الثانويّة في إطار الأخذ بنهج لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وتطوير التعلم الثانويّ وتحديثه.

١. التعليم الثانوي في البحرين

يعتبر التّعليم الثانوي ركيزة من ركائز النظام التعليميّ والتربويّة، فهو ذلك النوع من التعليم النظاميّ الذي يمتّد من انتهاء المرحلة الابتدائيّة وينتهي عند مدخل التعليم العاليّ، بصرف النظر عمّا إذا كان النظام التعليميّ يُقدّم في وحدة متماسكة أو يقسّم إلى وحدتين منفصلتين - المرحلة الإعداديّة والمرحلة الثانويّة -، كما ويعتبر حلقة مهمّة في سلسلة المراحل التعليميّة المكملة لمرحلة التعليم الأساسيّ[٢]، وقد تختلف مسميّات هذه المرحلة باختلاف الأنظمة التعليميّة في كل بلد، فهو إلى جانب قيامه باستقبال وإعداد التلاميذ لمواصلة تعليمهم الجامعيّ والعاليّ في مختلف التخصصات، فإنه يتحمّل عبء إعداد العناصر البشريّة من ذوي المهارات الفنيّة والتقنيّة المتوسطة اللازمة لتنفيذ خطط التحول الاجتماعيّ والاقتصادي وتلبية متطلّبات التنميّة، ومرحلة التّعليم الثّانويّ في البحرين لها تأثير بعيد وعميق في نفوس الناشئة وفي تكوينهم وإعدادهم للحياة، وهذا ما دعا التربويين والمشتغلين بأمور التعليم إلى إعادة النظر باستمرار في شكله ومضمونه ومحاولة التجديد في نظمه ومحتواه وطرائقه ومساقاته بما يخدم الأهداف الآنية والمستقبلية ويلبي الحاجات المتزايدة للانتفاع بوسائل التكنولوجيا الحديثة واستيعابها وإتقان استخدام أدواتها بطريقة متطورة واقتصادية[٣].

١-١ النشأة

تبين الأدبيات التربويّة بأنّ نشأة التّعليم الثانويّ بدأت في نهاية القرن التّاسع عشر، إذ لم يكن هذا التّعليم جماهيريًا، إنما اقتصر على أبناء الطّبقة الميسورة والمتحكّمة في الثروات، وكان الهدف منه إعداد الأبناء على نوع متميّز من الحياة

---

[١] نادية محمّد عبدالمنعم وعزة جلال مصطفي، **الإدارة المدرسيّة المعاصرة**، ص ٢١١.

[٢] محمّد الفالوقي ورمضان القذافي، **التعلّيم الثانويّ في البلاد العربيّة**، ص ١٠٧.

[٣] محمّد جواد رضا، **السياسات التعليميّة في دول الخليج العربيّة**، ص ٢٣-٣٥.

الاجتماعيّة، وبعد الحرب العالميّة الثّانية ارتفع وعي الشعوب المطالبة بالحقوق والعدالة الاجتماعيّة وتكافؤ الفرص في التعليم والعمل، فاتسع ليشمل جميع الطبقات الاجتماعيّة ويلبيّ متطلّبات المجتمعات بشكل أكثر[١].

أمّا في البحرين فتشير المصادر التاريخية بأن بداياته تبلورت في عام ١٩٤٠، عندما أنشئت أوّل مدْرسة ثانويّة أطلق عليها في ذلك الوقت "الكليّة أو كليّة المنامة"، وقد سبق نشأتها تقوّيم للإشكاليّات التي يعاني منها التعليم وتأسيسه ومستوى انفتاحه على مجالات الحياة العامّة، فضلاً عن بطء مردوده، ولأن البحرين كانت تقع في منطقة النفوذ الإنجليزي، فقد استعان المستشار الإنجليزيّ والحاكم الفعليّ فيها آنذاك بـ "أدريان فالانس" المنتدب البريطاني للتّعلّيم في العراق في جمعيّة الشبان المسيحيين، فكلّف، بناء على طلب من حكومة البحرين عام ١٩٣٨، بدراسة أحوال التّعليم وإرشادها إلى كيفية تحسينه وتطويره[٣]، وبذلك مهّد الخبير لقيام المدارس الثانويّة، فوضع تقريرًا مطوّلاً ذكر فيه "أن التعليم الابتدائيّ يعانيّ من سوء صحة التلاميذ وعدم دوامهم المنتظم في المدرسة، وتسربهم بأعداد كبيرة، وازدحام الفصول الدراسيّة، ونقص استخدام طرق التدريس الحديثة"، واقترح سلّمًا للتعليم الابتدائيّ يتكوّن من ثلاث مراحل وهي، المرحلة الأولى التحضيرية Infant Stage، والمرحلة الثانيّة المتوسطة Intermediate Stage، والمرحلة الثالثة وهي المرحلة النهائيّة Final Stage، وعليه فزيارة "فالانس" التقوّيمية أدّت إلى تحوّلات نوعيّة في الهيكل العام للتّعليم، فأصبحت ساعات الدوام للمدرسين والتلاميذ منتظمة وحدّدت درجات للمدرسين وثبتت رواتبهم وعلاواتهم السنوية[٣].

في سياق ما حدث، أقرت البحرين توصيات الخبير وعيّن مشرفًا على تطبيقها، كما كُلّف بكتابة بعض الكتب المدرسيّة لبعض المواد التي تدرّس للمرحلتين الابتدائيّة والثانويّة اللتين اقتصرت عليهما الدراسة آنذاك وحتى نهاية الخمسينيّات، حيث تستمر الدّراسة في المرحلة الابتدائية ست سنوات، وتسمّى المرحلة الأولى بالتحضيري ومدتها سنتان، وتسمّى الفصول الأربعة الأخيرة بالابتدائيّ، ومدة الدّراسة في المرحلة التحضيريّة كانت ثلاث سنوات ثم خفّضت إلى سنتين اعتبارًا من عام ١٩٤٩، أما المرحلة الثانويةّ فتستمر الدراسة فيها أربع سنوات، وكان تلميذ المرحلة الثانويّة يدرس سنتين عامتين يلتحق بعدهما بالتخصّص الذي يرغبه، كما اقتصرت على المسارات المتاحة وهي المسار العلمي والأدبي العام، ومعلمين علمي وأدبي، والتجاري، فيما بدأ التعليم الإعدادي يشق طريقه اعتبارًا من العام الدراسي ١٩٦١-١٩٦٢، وكانت مدة الدراسة سنتان، وطبق في عام ١٩٧٨/١٩٧٧نظام جديد يقضي بتحديد مدة الدارسة في هذه المرحلة بثلاث سنوات، واستحدث لها امتحان رسمي مع العام الدراسي ١٩٨٠/١٩٧٩، وتعدّ المرحلة الإعدادية الحلقة الثالثة والأخيرة من التعليم الأساسي، ومدة الدّراسة بها ثلاث سنوات، ويشترط للالتحاق بها النجاح في امتحان الصف السادس الابتدائي أو ما يعادله من صفوف محو الأميّة، وتمثل هذه المرحلة جانبًا متميزًا في السلم التعليميّ، فهي امتداد للمرحلة الابتدائيّة، والركيزة الأساسيّة للمرحلة الثانويّة[٤].

بدأ التّعليم الثّانويّ في البحرين بإنشاء أوّل مدْرسة ثانويّة سميت "الكليّة" أُلْحِق بها قسم داخلي، إلا إنها كانت مقتصرة على التلاميذ المتفوقين ممّن يبتعثون لإكمال الدراسة الثانويّة فيها، وتُعقد لهم امتحانات القبول، ومدة الدّراسة فيها ثلاث سنوات، وكان من بين تلاميذها تلاميذ من خارج البحرين، ويتم التعليم فيها باللغة الإنجليزية على غرار المنهج الهندي.

---

(١) يوسف عبد المعطى، **مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتّعلّيم الثّانويّ**، ص ٤.

(٣) منصور محمّد سرحان، **التعلّيم النظاميّ في مملكة البحرين:** البداية والتطور، ص ٦٢-٧٠.

(٣) عبدالحميد المحادين، **خطوات باتساع الأفق ٩٠ عامًا في اجتياز المستقبل**، ص ١٨٥-١٩٢.

(٤) منصور محمّد سرحان، **م.س**، ص ٨٥ و٩٣.

بدأت ب (٣٣) تلميذ حتى وصلت إلى (١٠٠) تلميذ بعد ثلاث سنوات، وكان الهدف من إنشائها كأوّل مدْرسة ثانويّة، انتقاء خيرة التلاميذ الذين أتموا التعليم الابتدائيّ، وتتراوح أعمارهم بين ١٣-١٤ سنة، فضلاً عن تقديم أوسع تعليم وثقافة لهم وصقل شخصيّاتهم بحيث يتسنّى لهم فيما بعد العمل في إحدى إدارات الحكومة والالتحاق بمديريّة المعارف كمدرّسين[١]، في ما بينت دراسة أخرى أنّ الهدف من إنشائها هو تضاعف الرغبة بالتعليم الثانويّ لأبناء وبنات النّخبة من البحرينيين ليكونوا موظّفين في الدوائر الحكوميّة أو العمل في مهنة التّعليم أو مواصلة الدّراسة الجامعيّة بالخارج بعد حصولهم على الشّهادة التّوجيهيّة من إحدى الدول العربيّة، ومدّة الدراسة في هذه "الكليّة" استغرقت ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائيّة، ثمّ زيدت إلى أربع سنوات، ثمّ إلى خمس سنوات، كما أضيف التوجيهي الذي أتاح لخريجيه مواصلة الدّراسة الجامعيّة في عام ١٩٦١، أمّا أوّل مدرسة ثانوية تنشأ للبنات فكانت في مدينة المنامة عام ١٩٥٢، وكانت ملحقة بمدرسة ابتدائية ثم انتقلت إلى مبنى آخر[٢].

وعليه شهدت الستينيّات من القرن الماضي توسعًا كبيرًا في التعليم الثانويّ إذ بلغ ما يقارب (٨٦%) من متخرّجي المرحلة الإعدادية تعليمهم الثانويّ[٣]، وفي سنة ١٩٦٢ فصلت السنتان الأولى والثانية في النظام الثانويّ القديم، لكي تمثّلا مرحلة متوسطة هي المرحلة الإعداديّة والّتي تُعِدَّ النّاجحين فيها لدراسة المرحلة الثانّويّة، بمعنى أنّها خَصَّصَت السنوات الثلاث الأخيرة في النظام القديم للمرحلة الثّانويّة المعروفة الآن[٤]. ومع تطوّر التّعلِيم، اشترط النظام التعليميّ قبول التلميذ في المرحلة الثّانوية حصوله على شهادة إتمام الدّراسة الإعداديّة أو ما يعادلها، وألا يزيد سنّه عن عشرين عامًا في أوّل أكتوبر من العام الدّراسي، كما كانت وزارة التربية والتّعليم تحدّد آنذاك الأعداد التي تقبَل في كل فرع من فروع التّعليم الثّانوي، ويعتبر المجموع الذي حصل عليه التلميذ هو عامل التّفضيل الأسّاسي في تحقيق رغبات التلاميذ[٥].

استنادًا إلى الاتجاهات الحديثة في السياسة التربويّة التي تبنّتها الوزارة، وهي التي تنظر إلى التربية كمدخل إلى التّنميّة المتكاملة في جميع المجالات، وإلى كون التعليم نظامًا متكاملاً بحد ذاته، وفرعي منبثِق عن النظام الأشمل وهو النظام الاجتماعيّ والاقتصاديّ يتأثّر به ويؤثّر فيه في إطار علاقة متشابكة وتشاركية، إضافة إلى ما ساد في أوساطها من شعورٍ إلى حاجة العمليّة التربويّة إلى نظام تعاوني يتّجه نحو اللامركزيّة ويفوّض معظم السلطات تدريجًا للمدارس بحسب رؤية الوزارة، قامت وزارة التربية والتعلّيم بإعداد "خارطة تعليميّة" لترسم احتياجات المناطق المختلفة من المدارس وتغطّي الفترة من ١٩٧٦ لغاية ١٩٩١، وذلك للتعرّف على واقع المؤسّسات التّعليميّة من حيث نوعيّة التعليم، وموقع المدارس والإمكانيات الماديّة والبشريّة ودراسة احتمالات النموّ للسكان وتوزيعهم على مدى (١٥) عامًا وما إلى ذلك، وقد قسّمت الخارطة إلى ثلاث فترات زمنية تخلّلها تعديل وتحوّل، إضافة إلى تنفيذ برنامج يتعلّق بـ "خطّة الأبنية المدرسيّة" لاسيّما للمرحلة الابتدائيّة والتي جاءت في سياق تطبيق نظام الفصل عام ١٩٨٣-١٩٩٣، وراعت الخارطة التغيرات الديموغرافيّة ومشاريع الإسكان الجديدة التي أنشئت في مناطق سكنية حديثة واستقطبت أعدادًا غفيرة من المواطنين في مختلف مناطق البحرين، كذلك توسّع النمو السكاني لمناطق أخرى، فكل ذلك أدى إلى وضع خطط تعزّز دور التّعليم الثّانويّ الفنيّ والمهنيّ وإدخال تفريعات وتخصّصات تعليميّة مهنيّة جديدة فيه، كالفندقة والتمريض والثروة الحيوانيّة والزراعيّة والطباعة والأنسجة والملابس وما شابه في إطار ربطه بالحاجات التنموية للبلاد[٦].

---

[١] عبدالحميد المحادين، **خطوات باتساع الأفق ٩٠ عامًا في اجتياز المستقبل**، ص ١٩٤-١٩٧.

[٢] مبارك علي الجنيد، **سياسة مقترحة للتّعلّيم الثّانويّ في البحرين**، ص ٤٢.

[٣] رفيقه سليم حمود، **التعلّيم في البحرين**، ص ٦٩.

[٤] محمّد الفالوقي ورمضان القذافي، **التعلّيم الثانويّ في البلاد العربيّة**، ص ٢٢٢.

[٥] مريم السّليطي، أنيسة المسقطي، **دليل نظم التّعلّيم في المؤسّسات التّعليميّة المختلفة بمملكة البحرين**، ص ٦٩.

[٦] قسم التوثيق التربوي، "تطوّر التعلّيم في دولة البحرين في الفترة من ١٩٩٥/٩٤-١٩٩٦"، تقرير **الدورة الخامسة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي**، جنيف، ٣٠سبتمبر -٥ أكتوبر ١٩٩٦، ص ٤٤-٤٦.

في سياق التطوّير وبروز الحاجة الشديدة كميًا وكيفًا في أوضاع السوق الاقتصاديّ المستمرّة والمتسارعة الوتيرة والتي يبدو فيها أنَّ تفريع التعلِيم الثانويّ يواجه بعض الصعوبات والتحدّيات، منها صعوبة الانتقال من فرع إلى فرع آخر نتيجة عدم وجود رابط مشترك من مواد الثقافة العامّة بين مختلف الفروع، ما دفع وزارة التربية والتعليم إلى التفكير في تطويره بأسلوب يتيح مزيدًا من المرونة بين فروعه ويلبيّ حاجة سوق العمل، فأعيد النظر مرارًا في المناهج من كتب دراسيّة وتقنيّة وتطبيقاتها العلميّة، كما تمّ طباعة عدّة نشرات كدليل الإرشادات العامّة، وأخرى للتنسيق والامتحانات العامّة، وتطوير طرائق التدريس وتوحيد المادة الدراسيّة التي تدرّس وتعديل الخطّة الدراسيّة بحسب مسارات التعليم الثانويّ، فضلاً عن تشكيل لجان التطوير من اختصاصيّ المناهج المطبقة لنظام الحلقات "التأهيليّة والساعات المعتمدة"[١]، والإشراف على عمليّة التوجيه والمتابعة الميدانيّة وتطوير أساليب وإرشادات القياس والتقوّيم على التعلِيم الثانويّ بتنوعاته. ومنه تغيرّت الكتب وكراسات المقرّرات الدراسيّة المطوَّرة، كذلك أُلِّفت أدلة متطوّرة وحديثة للمعلّمين، وحدّدت بعض طرائق التعلِيم، التي تخدم أهداف نظام التعلِيم بتطبيق نظام المقررات مثل التعلِيم الذاتيّ والإتقانيّ، ودليل للتلميذ بالمدرسة الثانوية المطوَّرة اشتمل على مميزات نظام المقرّرات ومسارات التّعليم الثّانويّ ومقرراته الدراسيّة، وآخر للتسجيل والإرشاد ونظام التقوّيم، ومتطلّبات الدراسة في كل مسار، إلى جانب ذلك عُقدت دورات تدريبيّة متنوّعة ومتخصّصة للمعلّمين حول المنهج المطوَّر، وتقوّيم الكتب المدرسيّة المطبقة في مدارس نظام المقررات وتشكيل فريق من الاختصاصين لمتابعة تطبيقه في كل مدرسّة، وكنتيجة لذلك بينت تقارير الوزارة بأنَّ تلك الخطّة التطويرية التي وضعتها، حافظت على نسب الالتحاق بفروع التعلِيم الثانويّ المختلفة بشكل متوازن منذ الفترة ١٩٨٧/٨٦ وحتى الوقت الحالي[٢].

يقسم التّعلِيم الثّانويّ في المدارس الحكوميّة بالبحرين، إلى ستة فصول دراسيّة (بثلاث مستويات)، كل مستوى يتكوّن من فصلين دراسيين مدة كل منهما ثلاث سنوات، وهي كالتالي: المسار العلميّ، والمسار الأدبيّ، والمسار التجاريّ، والمسار الصناعيّ (الحلقات التأهيليّة)، والمسار الدينيّ، والمسار التطبيقيّ "يشتمل على شعبة الثروة الزراعيّة والحيوانيّة للبنين فقط، وشعبة الطباعة للبنين فقط، وشعبة الأنسجة والملابس للبنات فقط، وشعبة العلوم الفندقيّة للبنين فقط، وشعبة الإعلان المطبوع للبنات فقط، وتبدأ الدراسة بمسارات موحّدة في السنة الأولي، ثم يبدأ التخصّص في السنتين الثانية والثالثة، ويمكن للتلميذ التنقلّ من مساق إلى آخر بالاعتماد على المساقات المشتركة بين أكثر من تخصّص، أمّا عدد الساعات المعتمدة اللازمة لتخرج التلميذ فهي (١٦٥) ساعة معتمدة في جميع المسارات ما عدا المسار الصناعيّ، إذ يتطلّب (١٨٠) ساعة معتمدة، وتنتهي الدراسة في التّعلِيم الثّانويّ الحكوميّ بحصول التلميذ على "شهادة الثّانويّة العامّة" أو الشهادة الثّانويّة الصناعيّة" حسب المسار الذي التحق به التلميذ، كما يشترط قبول التلميذ بالفصل الدراسي الأوّل من التعلِيم الثانويّ حصوله على شهادة إتمام الدراسة الإعداديّة أو ما يعادلها، وتجدر الإشارة إلى أنَّ العام الدراسي يبدأ في الأسبوع الأخير من شهر سبتمبر وينتهي في شهر يونيو من العام التالي بمعدّل ٣٦ أسبوعًا دراسيًا، وينقسم العام الدراسيّ في جميع مراحل التعلِيم العام إلى فصلين دراسيين مدة كل فصل دراسي ١٥ أسبوعًا مُضافٌ إليها أسبوعان فترة الامتحانات، ويتخلل الفصلين الدراسيين إجازة نصف السنة ومدتها أسبوعان تقريبا، ويستمرّ الدوام في المدارس الحكوميّة الثانويّة في الفترة الصباحية فقط من الساعة ٧:٣٠ صباحًا ولغاية ٢:٠٠ بعد الظهر، ويختلف التوقيت بحسب عدد الحصص الدراسيّة لكل مرحلة حيث تقلّ ساعات الدوام في المرحلة الابتدائيّة عنها في المرحلة الثانويّة[٣].

---

[١] طبق نظام الساعات المعتمدة في مرحلة التعلِيم الثانوية للتعلِيم الصناعيّ في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ كحلقات تأهيلية، وفي العام الدراسي ١٩٩١/٩٠ للتعلِيم العام والتجاريّ الثانويّ كنظام ساعات معتمدة، وتمّ تعميمه في العام الدراسيّ ١٩٩٥/٩٤، (للمزيد أنظر المصدر: قسم التوثيق التربويّ بوزارة التربية والتعلِيم، **تطوّر التعلِيم في دولة البحرين في الفترة ١٩٩٥/٩٤-١٩٩٦/٩٥**، ص ٣٨).

[٢] قسم التوثيق التربوي، تطوّر التعلِيم في دولة البحرين في الفترة من ١٩٩٥/٩٤-١٩٩٥-١٩٩٦"، تقرير **الدورة الخامسة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي**، جنيف، ٣٠سبتمبر -٥ أكتوبر ١٩٩٦، ص ٥٠.

[٣] قسم التوثيق التربوي بوزارة التربية والتعليم، **تطوّر التعلِيم في مملكة البحرين**، تقرير **الدورة السابعة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي**، جنيف ٨-١١ سبتمبر ٢٠٠٤، ص ١٠٢-١٠٣.

مع تطوّر التعليم وصدور قانون التعليم رقم "٢٧" لسنة ٢٠٠٥، والذي نصّت مادته السابعة على أن :"يكوّن التعليم الأساسيّ والثانويّ مجانيًا بمدارس المملكة"، وفي ضوء تطوّير الهيكل التنظيميّ لوزارة التربية والتعلِيم بموجب المرسوم رقم "٢٩" لسنة ٢٠٠٦، أعيد تنظيم أجهزتها وآليات عملها استجابة لمتطلّبات خطِّط التطوير وتحقيق قدر أكبر من الكفاءة في العمل الإداريّ بما يتوافق مع رؤى وأهداف وبرامج التطوير التربويّ، فأصبح الهيكل الجديد للوزارة يتضمّن سبعة قطاعات رئيسيّة[١]، كما تطوّرت في السياق مؤسّسة بُنية المدْرسة ومكوّناتها الماديّة والبشريّة كي تنهض بعبء إصلاح التعليم وتجويد نوعيته.

وقد سبق وأشرنا إلى أنّه ومع تزايد أعداد المدارس الحكوميّة تمّ تطبيق نظام المناطق التعليميّة، وتبنّي برامج وصِيَغ للارتقاء بالممارسات التعليميّة والإداريّة للمدرسة كبرنامج تحسين أداء المدارس ومشروع توحيد المسارات الأكاديميّة في التعليم الثانويّ، والذي يعدّ إحدى حلقات التطوير النوعيّ للتأثير المباشر على تشكيل نوعيّة الخريج الذي تحتاجه التنميّة وسوق العمل، إذ بدأ تنفيذ المرحلة الأولى منه عام ٢٠٠٤-٢٠٠٥، وبشكل تدريجي تواصل التوسع في تطبيقه وعُمِّم في ما بعد على كافة المدارس الثانويّة، والوزارة ترى بأن المسار الأكاديميّ الموحّد في التعليم الثانويّ يتيح فرصة لقبول جميع الطلبة في الجامعات والكليّات المختلفة، فهو من جهة يخفّض نِسَب التسرّب، بما يتميّز به من عناصر الترغيب والتشجيع لجميع فئات التلاميذ بمختلف ميولهم وإمكانياتهم، ومن جهة أخرى يمكن من إعادة الصياغة الشاملة للمناهج والحدّ من التفاصيل والجزئيات التي لا لزوم لها، مع توفير قدر مشترك من المعارف والمهارات الأساسيّة لكل تلميذ يتخرج من المرحلة الثانويّة، ويساعد على معالجة جذريّة للنقص الموجود في كفاءة العديد من الخريجين في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات[٢]. نخلص مما سبق أنّ تطوّر المرحلة الثانويّة في النظام التّعليميّ من الناحيّة الإداريّة والفنيّة، ومع تزايد أعداد المدارس وتفريعات المرحلة الثانويّة والتغيير المستمر في مناهجها وطريقة إدارتها، فرضت تغييرًا نوعيًا وكميًا متزامنًا في ممارسات ونشاط مدير المدرسة الإداريّ انعكس على أدواره ومهامّه التي يمكن ملاحظتها لاحقًا عند الحديث عن تطوّر بنية المدْرسة الثانويّة ومكوّناتها وأدوار المدير فيها.

١-٢ الأهداف

يهدف التّعليم الثّانويّ عامّة إلى خلق الشخصيّة السويّة المتزنة، التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، كما أنَّ أهمَّ قضية يواجهها هذا التعليم وتتحدّى القائمين على إدارته والمنفّذين لسياسته هي كيفيَّة إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين على الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسيّة إلى النضج والكمال وحياة المجتمع، وهذا الانتقال يمكن تحقيقه عن طريق إكساب التلاميذ المفاهيم العلميّة الإنسانيّة وتسخيرها لخدمة المجتمع، فضلاً عن تزويدهم بالمهارات الفكريّة ومناهج البحث العلميّ، والمهارات السلوكيّة والقِيم وتنميّة تقدير المسؤوليّة لديهم واحترام القانون والقيم، إلى جانب تكوين اتجاهات شعورهم بالانتماء والقدرة على التكيّف، وتقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤوليّة المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدوليّة، كذلك إكسابهم حاسّة التذوق الفني وتقدير الجمال ومساعدتهم على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين[٣]، في

---

[١] **المقصود بالقطاعات**: قطاع التخطِّيط والمعلومات وقطاع الموارد البشرية، وقطاع الموارد المالية والخدمات، وهي تحت إشراف وكيل الوزارة للموارد والخدمات، وقطاع المناهج والإشراف التربويّ، وقطاع التعلِّيم العام والفني، وقطاع الخدمات التربوية والأنشطة الطلابية، وقطاع التعلِّيم الخاص والمستمر تحت إشراف وكيل الوزارة لشؤون التعليم والمناهج، إضافة إلى إدارة العلاقات العامّة والإعلام، وإدارة شؤون المنظمات واللجان، وإدارة البعثات والملحقيات وزارة التربية والتعلِّيم، (للمزيد أنظر: **"تطوّر التعلِّيم: التقرير الوطني لمملكة البحرين، التعلِّيم الجامع:طريق المستقبل"**، ٢٠٠٨، ص ١٥).

[٢] وزارة التربية والتعليم، "تطوّر التعلِّيم: التقرير الوطني لمملكة البحرين، التعلِّيم الجامع:طريق المستقبل"، تقرير **الدورة الثامنة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي**، جنيف ٢٥-٢٨ نوفمبر ٢٠٠٨، ص١٧.

[٣] محمّد جواد رضا، **السياسات التعليمية في دول الخليج العربية**، ص ٤١.

هذا الصدد أشارت دراسة محمد جواد رضا إلى "أنَّ أهداف المدْرسة الثانويّة يمكن أن تتحقّق: "بتمكّين التلاميذ من الالتحاق بمؤسّسات التعليم العالي، وتعزيز شخصيتهم وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية والمعنوية، فضلاً عن تنمية الثقافة العامّة والمعارف الأساسيّة ومَلَكَة النقد، والشعور بالمسؤولية"[١]، من هنا يمكن تحديد الأهداف العامّة للتعليم الثانويّ بثلاثة محاور رئيسيّة، أوّلها تحقيق الذات، والثاني العلاقات الإنسانيّة، أمّا الثالث فالمسؤوليات المدنيّة. وتتبعًا لما سبق، نجد أن أهداف وفلسفة التّعليم الثّانويّ في البحرين لم تبتعد عما سبق ذكره، إذ استندت كما تشير وثائق الوزارة إلى مرتكزات فلسفة التّعليم والتّربية التي تعطي أهميّة كبيرة للتّعليم الثّانوي بجعل ما يتلّقاه التلميذ من علوم ومهارات متمشّيًا مع احتياجات الدّارسين ومتطلّبات قوى العمل والتّخطيط التّنموي؛ بحيث يؤدّي ذلك إلى تنمية التلاميذ جسميًّا وعقليًا واجتماعيًّا وقوميًّا، وتزويدهم بقدر مناسب من المعارف والخبرات والمهارات النّظرية والعمليّة، بما يمكّنهم من ممارسة العمل بعد تخرجهم أو مواصلة دراستهم بمراحل التّعليم العالي، كما يمنّي استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم واتّجاهاتهم لتحقيق نوعيّة أفضل من الحياة الإنسانيّة، والتعاونيّة في ميادين العمل والعمالة عن طريق غرس القيم السّليمة والاتّجاهات العلميّة وأساليب التّفكير العلمي والنقدي وحل المشكلات[٢] مع مراعاة الفروق الفرديّة، وتمكينهم من الإسهام في التقدّم العلميّ والتكنولوجيّ، والاستفادة من ثمارها على أساس توطينها وتطويعها لصالحه، وذلك للمساهمة في تكوين المجتمع المتعلم والمنتج وغيرها من الأهداف.

من خلال متابعتنا وإجراء بعض اللقاءات مع مديري ومديرات المدارس ومساعديهم والمعلّمين لمرحلة التعليم الثانويّ، اتضح لنا وجود فجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون وما هو مطلوب إحداثه من تغيّرات في المفاهيم والمعارف ومهارات واتجاهات الإدارة المدرسيّة في مرحلة التعليم الثانويّ، فعلى الرغم من أخذ الوزارة بالنهج الإداريّ اللامركزيّ في العلاقة بينها وبين إدارة المدرسة، أو بين إدارة المدرسة والعاملين فيها، إلاّ أنَّ هناك غلبة للطابع البيروقراطيّ في شبكة تلك العلاقات القائمة، تبرز ضعفًا واختلالاً يتّسم بضعف في مشاركة أصحاب المصلحة الحقيقية من معلّمين وإداريين وتلاميذ وأولياء أمور في التقدّم بمقترحات وآراء تتعلق بالتطوير، ممّا يضعف فاعليّة خطط التغيّر والتجدّيد، وغالبًا ما يكوّن المناخ السائد في المجالس الإداريّة غير ديمقراطيّ، ويعزو ذلك لمسألة الولاء للمسؤول مع التظاهر بالحماس لكل ما يطرحه من مقترحات للتطوير، فضلاً عن عدم الاستناد العلمي في عمليّة اتخاذ القرارات، وهذا ما يجعل التّعليم الثانويّ يتّسم في رأيهم بنمط إداريّ لامركزيّ، وبرغم خطوات الإصلاح والتجديد المعلنة والمستمرة التي تتحدث عنها في تقاريرها السنويّة والدوريّة، إلاّ أن هذه تحدّ من قدرة الإدارة المدرسيّة على الإبداع داخل مدارسهم، ومع إعطاء الوزارة تفويضًا ببعض السلطات الإداريّة والماليّة للمدْرسة إلاّ أنّها ليست بالقدر الكافي الذي يحقّق الأهداف من ناحية الخطط الإجرائيّة اللازمة لتطوير العمليّة التربويّة والتعليميّة[٣]، الأمر الذي يدفعنا للكشف عن هذه المسائل في المقاربة الميدانية لتبيان مجالاتها.

٢. تطوّر النشاط الإداريّ لمدير المدرسة الثانويّة في إطار اللامركزيّة

من الناحية النظريّة يحدّد دور مدير المدرسة، فيشترط أن يمثّل دوره وظيفة، أو مركزًا وظيفيًا، أو موقعًا وظيفيًا له واجباته ومسؤولياته؛ لذا فإن الفرد الذي يحتلّ الوظيفة التي يشغلها ويقوم بأداء واجباته ومسؤولياته إنما يقوم بدور أو

---

[١] محمّد جواد رضا، السياسات التعليمية في دول الخليج العربية، ص ٤٣.

[٢] قسم التوثيق التربوي بوزارة التربية والتعليم، **تطوّر التعلّيم في دولة البحرين في الفترة من ٩٤-١٩٩٥-٩٥-١٩٩٦**، ص ٢٢.

[٣] الآراء خلاصة مقابلات استطلاعية أجريناها مع بعض مديرين ومديرات المدارس ومساعديهم وأعضاء من الهيئة التعليميّة والإداريّة فيها، وقد استرشدنا بها في إعداد أداة البحث في المقاربة الميدانيّة بهدف الكشف عن واقع لامركزيّة المدرسة الثانويّة في البحرين والممارسات الإداريّة للمدير فيها.

أدوار الوظيفة، ويمكن التعرّف على الدور من خلال التوقّعات المطلوبة منه، وهي تعني ما يُتَوَقَّع من شاغل الدور أن يفعله في ضوء واجبات ومسؤوليات الوظيفة التي يشغلها، وكي يتمّ الدور، لابدّ من وجود مسؤوليات مختلفة من المرونة تتصل بتصنيف السلوك المرتبط بالدور، وتعد الممارسات المتوقع القيام بها أمرًا ضروريًا للدور، كما تتميز الأدوار في داخل المؤسّسة بأنها تكامليّة يتأثر بعضها ببعض بحكم العلاقة الوظيفية، فدور مدير المدرسة لا يمكن تحديده إلا في ضوء أدوار الأفراد والعاملين المرتبطين به وظيفيًا، والتي سبق الإشارة إليهم في مكّونات المدرسة الثانويّة والعلاقة بين الأدوار داخل المؤسّسة يجب أن تحكمها العلاقة الوظيفية، كما تحدد الواجبات والمسؤوليات لكل وظيفة[١].

نظرًا للمتغيّرات المتلاحقة في المجتمع وتأثّر المدرسة بما يحدث من تطوّر اجتماعيّ وثقافيّ وعلميّ وتكنولوجيّ، فقد تعدّدت وتنوّعت أدوار مدير المدرسة بحكم قيامه بوظائفه كقائد تربويّ وكمطوّر ومعزّز للعمليّة التربويّة والتعليميّة، ومن الاطلاع على أدبيات وزارة التربية والتعليم والتشريعات التي عُنِيَت بإصلاح التعليم وتحديثه في البحرين، يمكن ملاحظة وجود تطوّر إداريّ نوعيّ وكميّ حدث في الهيكل التنظيميّ للإدارة المدرسيّة، قد غيّر من وظائف وأدوار مدير المدرسة من حيث نوعيّة الواجبات والسلطات والحريات والمهارات، وذلك للنهوض بأعباء إصلاح التعليم وتجديده، إلا أن دوره استمر حتى ١٩٧٨ بالصورة نفسها ثمّ بدأ التغير النوعي مع صدور القرار الوزاري بشأن معايير تعيين الهيئة الإداريّة والإشرافيّة بالمدارس، ومع خطّة التطوير في الثمانينيّات التي حدّدت وأضافت إلى المهام السابقة مهام إداريّة وإشرافيّة جديدة لمدير المدرسة[٢].

في هذا الصدد ترى إحدى الباحثات، "أن أهم ملامح التطوير الإداريّ قد حدث على منصب مدير المدرسة ومساعده وتطوير مهامّهما في أساليب عمل الإدارة المدرسيّة، إذ تمثّلت التجديدات في تعاون المدير مع العاملين في المدرسة على تطوير تنفيذ المناهج، ونظم الامتحانات وأساليب التقويم، والتعليم الذاتي، وتعزيز الخدمات للتلاميذ، وتقييم العاملين والعمليّة التعليميّة في المدرسة، ومتابعة المتخرّجين والمتسرّبين والراسبين وتنمية وحدة المعلومات التربويّة بالمدرسة ووضع الخريطة التعليمية لها، وفتح وتنظيم قنوات الاتصال بالإدارة المركزيّة، وحفظ المواد والوثائق وتنظيم المراسلات والإنفاق الأمثل على المدرسة والتخطيط للعمل السنوي في المدرسة وإعداد التقارير عن العاملين وسير العمل المدرسيّ، كما أُعد برنامج تأهيليّ لمديري المدارس ومساعديهم في١٩٨٥/٨٤ مع الجامعة الأمريكيّة يشتمل على دراسات في الإدارة والتربية وعلم النفس ودراسات اجتماعيّة تطبيقية واختبارات وزيارات ميدانيّة يتفرغ لها مدير المدرسة لمدة سنة دراسيّة وتشتمل على فصلين دراسيين وقد أصبحت الآن سنتين بأربعة فصول، وبدون تفرغ"[٣].

في سياق ما سبق، ومع التوجّه نحو إصلاح التعليم في إطار تبنّي وزارة التربية والتعليم الاتجاه الإداريّ اللامركزيّ في سياستها التعليميّة، والذي في إثره وضُع مشروع المدرسة كوحدة تربويّة مستقلة، حيث أعطت لمدير المدرسة دورًا له أهميّة نوعيّة كبيرة كونه يمثل القيادة العليا للمدرسة، فهو من يرأس مجلس إدارتها ويشارك في وضع السياسة العامّة لها، وهو المسؤول الأوّل عن قيادة عملها، ولتنفيذ السياسة التعليميّة والتربويّة وتحقيق أهدافها، فهو يمارس التنظيم بكل ما يتعلق بالإدارة التنفيذيّة والإجرائيّة والفنيّة، وقد بينت وثيقة المشروع بقاء المدير في منصبه طالما استطاع قيادة مؤسّسته إلى تحقيق نتائج تربويّة حقيقية، ويستبدل عندما يظهر التقويم تقصيرًا له في الأداء، مما يشير إلى أهمية تقييم أداء مديري المدارس للتأكّد من فعاليتهم فيما هو متوقع

---

[١] عبدالرحمن بن أحمد صائغ، "مقياس فعاليّة أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة"، **حوليّة كلية التربية (جامعة قطر)**، عدد ١٢، ١٩٩٥، ص ٢٩٤-٢٩٦.

[٢] حسن المحري، **الإدارة المدرسيّة في دولة البحرين**، ص ٦٢.

[٣] أنيسة المسقطي، **التعلّيم في البحرين بين التطوّر والتجديد**، ص ٩-١٢.

منهم من ممارسة أدوار تربويّة وقياديّة، واستحداث نظام مدارس المستقبل والمناطق التعليميّة ومدير المدارس[١]. نخلص إلى أنَّ الممارسات الإداريّة التي يمارسها مدير المدرسة الثانويّة تتمّ من خلال ما يلعبه من أدوار محدّدة في إطار وظيفته القياديّة للمدرسة وحسب السياسة التعليميّة المعتمَدَة، فضلاً عن التشريعات والمعايير التي وضعت وما جرى عليها من تطوّر في نطاق الأخذ بالنهج الإداريّ اللامركزيّ، يمكن تقسيم أبرزها كما وردت في دليل نظام وزارة التربية والتعليم لإدارة الأداء إلى قسمين متكاملين ومتداخلين، الأوّل يتعلق بالجانب التنظيميّ/الإداريّ والثاني يتعلّق بالعمل الفنيّ/التعليميّ، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

١. أدوار تنظيميّة/إداريّة

هي أدوار تنظيميّة-إداريّة عامة تتطلب من مدير المدرسة معرفة بالسياسة التعليميّة لهذه المرحلة ودوره في تحقيقها، وكيفيّة نقله لهذا الفهم بوضوح لمن يعمل معهم، فضلاً عن دوره التنظيميّ الداخلي للمدرسة في توزيع العمل على المعلّمين والإداريين، وتنظيم اليوم الدراسيّ وجدوله، والأنشطة المدرسيّة، وتلبية الاحتياجات الماديّة للمدْرسة كالكتب والأثاث والأدوات والمحافظة على النظام ومراقبة دوام المعلّمين والعاملين في المدْرسة، وما يتعلق بالنواحي الماليّة، ومواجهة المشكلات المدرسيّة اليومية، من خلافات المعلّمين مع بعضهم البعض أو ما يتعلق منها مع التلاميذ وأولياء الأمور، في الخروج عن أنظمة المدرسة، فضلاً عن دوره في تعزيز ارتباط المدرسة بالمجتمع المحلّي من خلال الأنشطة المدرسيّة كالمحاضرات، والندوات، وعروض الأفلام وأنشطة أخرى ترويحية ورياضية متنوعة[٢]. وبالنسبة لدور مدير المدرسة في إطار المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في البحرين، فقد لخّصها أحمد أوزي وحسين البيرات بقدرة المدير على تفقّد البنية التحتيّة الماديّة للمؤسّسة المدْرسيّة، وطلب الموارد البشريّة لها لتحقيق أهداف النظام التّربوي والتّعليميّ، فضلاً عن القيام بالتخطيط لتنفيذ سياسة الوزارة المتجسّدة في المقرّرات والبرامج، والسهر على تطبيقها بكيفيّة ملائمة ومنظّمة تحت إشرافه، ومتابعته لمختلف جوانب الحياة العمليّة التربويّة لأداء المدرسين، علاوة عن الإشراف العام على الامتحانات المدرسيّة، والقيام بتفعيل دور مجلس المدرسة لخلق مناخ التعاون والتشاور بين كل العاملين بالمؤسّسة المدْرسيّة، فهو الناطق الرسميّ باسم المدْرسة والمسؤول الأوّل عما يجري بها[٣].

٢. أدوار فنيّة/تعليميّة

وهي الأدوار التي تنطلق من كون المدير قائدًا تربويًا ومشرفًا، يسعى إلى تغيير سلوك جميع المشاركين في العمليّة التّعليميّة من معلّمين، وإداريين وتلاميذ، وذلك بغية الوصول إلى الأهداف التي تسعى المدْرسة إلى تحقيقها، وهذا جانب مهم لما يتطلبه من مهارات وكفايات مستمرة عند مدير المدرسة، ولعلّه من المهم التنويه إلى أن هذا الدور لا يمكن أن ينجز ويحقق الأهداف ما لم يتكامل بالتعاون والمساندة مع نشاط العاملين بالمدرسة من المدير المساعد والمعلّمين والمشرفين والموجهين التربويين ومرشد المدرسة النفسيّ والمهنيّ والأكاديميّ والسكرتير والكتّاب[٤]، ولعلّ المهام الإداريّة للمدير التي سنتناولها بإيجاز توضّح طبيعة المَمارسات الإداريّة له، وأهمها ما يلي:

٢-١ التّخطّيط بمستوياته المختلفة

يبدأ دور مدير المدْرسة بدراسة الأهداف العامّة للتعليم، وأهداف السّياسة التّعليميّة التي تتبعها الوزارة، ثم أهداف مرحلة مدْرسته الثّانوية التّعليميّة، ثم يقوم بعمليّة التّخطيط بمشاركة العاملين معه في المدْرسة من هيئة إداريّة وتعليميّة، والتي

---

[١] أنظر الفصل الثاني من الدراسة ص ١٣٥، والقرار الوزاري رقم ١٩٩٠/١٦٨/٣٧٥ بشأن وثيقة المدرسة كوحدة مستقلة.

[٢] غنية جاسم عليوي، **الإدارة المدْرسيّة وانعكاساتها على فاعلية أدار المدارس الثانوية العامّة في دولة البحرين**، ص٧٣.

[٣] أحمد أوزي، حسين البيرات، **دورة العمل في الإدارة التربوية في مدارس البحرين**، ص ٣٥.

[٤] إبراهيم عبّاس نتّو، **الإدارة المدْرسيّة في البحرين**، ١٤٧.

يتمّ فيها تحديد الأهداف العامّة لعمليّة التّعليم في المدْرسة، والمراحل التي تُتّخذ لتحقيق تلك الأهداف، ومن خلال التّخطيط تتحدّد أنواع الأنشطة التربويّة، والبرامج التي تقام في المدْرسة، كما تحدد المصادر البشريّة والماديّة التي تحتاجها المدْرسة لإنجاز أهدافها، كما يحدّد الوقت اللازم لتنفيذ خطّة العمل[١].

٢-٢ التّنظّيم والتّنسيق والتواصل

تتطلّب عمليّة التّنظيم تحديد المسؤوليّات والسّلطات والتواصل وتبادل المعلومات، وهذا يفرض على المدير تحدّيد المواد التي يحتاجها وتوقيت الأداء واختيار الأفراد وتحديد المسؤوليّات له وللعاملين معه في المدْرسة، كلٌّ حسب اختصاصه ووظيفته وإمكانياته، فيقوم بالتنسيق، ويحدّد علاقات الأجهزة المختلفة داخل المدْرسة، تجنّبًا للصراعات أو التداخل بينها، كما يفوض بعض سلطاته للعاملين معه، بسبب انشغاله بأمور مهمّة وعدم توفّر الوقت الكافي للقيام بجميع السّلطات، بشرط حسن اختيار من يفوضهم ويكون مقتنعًا بقدراتهم ومهاراتهم للقيام بالمهام بأفضل منه أو مثله على الأقل، وألا يكّلف التفويض المدْرسة مالاً ووقتًا، فهو بهذه الممارسة يدرّب المفوَض ويوجّهه إعدادًا له لوظيفة جديدة، ويكون عادلاً في معاملته للجميع ولا يفرق بين معلّم ومعلّم، ويطلعهم على جميع ما يرد المدْرسة من منشورات وتعاميم، والتّوقيع عليها بما يفيد العلم مع إثبات التّاريخ، وحفظها وفهرستها بملفات مخصصة لذلك[٢].

٢-٣ تطوّير القوى العاملة في المدْرسة

هذا الدور لا يقلّ أهميّة عن أدوار مدير المدْرسة الأخرى في تطوّير العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، فمن خلال إشرافه الفنيّ يساعد المعلّمين بعامّة والجدد منهم بخاصّة على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها، ودراسة المناهج الدّراسيّة بما تتضمّنه من مواد ومقررات دراسيّة وطرق تدريس، فيساعدهم على سبيل المثال على تحليل تلك المقررات أو المواد ومناقشتها ثم بناء وحدات تلك المقررات من جديد، ويخطط لعقد النّدوات وتقديم الدّروس النّموذجيّة في المواد[٣]، ويمكن أن تتم هذه العمليّة بالتعاون مع إدارة التدريب بالوزارة أو المناطق التعليميّة، كذلك يعمل على اكتشاف الإيجابيات في معلّمي مدْرسته، ليدعَمها ويشجّعها، وهو بهذا يساعدهم في الوقوف على أحدث الطّرق والأساليب التّربويّة، للإفادة منها في تعليمهم لتلاميذهم، كما يعمل على تنميتهم مهنيًّا وتخصّصيًّا، ويكتشف السّلبيات الدّراسيّة فيهم بمعاونة المدرسين الأوائل والموجّهين فيقضي عليها، وهذا يتطلب روحًا معنويّة عاليّة بينه وبين العاملين في مدْرسته عن طريق تحسّين ظروف العمل، وإشعارهم بالأمان والاحترام وتقدير عملهم الذي يقومون به[٤].

٢-٤ الإشراف على المتعلّمين

كما درسنا سابقًا، فإنّ المحور الأساسيّ في العمليّة التّربويّة والتّعليميّة هو المتعلّم، فمن خلال دوره مشرفًا على العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، يقف المدير على المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج، وتحول دون نمو التلاميذ، ويعمل على حلّها بمساعدة المعلّم والمدرس الأوّل والموجّه كلٌّ في مجال تخصّصه، وبمساعدتهم أيضًا يشخِّص المدير المشكلات التي تواجه التلاميذ في مدْرسته باحثًا عن أسباب انخفاض تحصيلهم الدراسي وعدم مشاركة بعض أولياء الأمور مثلاً في تحمُّل مسؤولياتهم نحو أبنائهم من تلاميذ المدرسة، ودراسة السّلوك غير السّويّ لبعضهم ومساعدتهم في علاج المشكلات

---

[١] إبراهيم عبّاس نتّو، **الإدارة المدْرسيّة في البحرين**، ص ١١٨.

[٢] أحمد إسماعيل حجي، **الإدارة التّعليميّة والمدْرسيّة**، ص ٤١٨

[٣] إبراهيم عبّاس نتّو، **م.س**، ١٥١.

[٤] أحمد إسماعيل حجي، **م.س**، ص ٤٢١.

السّلوكيّة التي قد تبرز، كما يساعدهم على اختيار المواد التي يدرسونها والتي تتّفق مع ميولهم واهتماماتهم، بمعنى أن يعرف المدير أنّه مسؤول عن تربية تلاميذه في سن المراهقة وعليه دراسة خصائص تلك المرحلة.

٢-٥ عمليّة اتّخاذ القرار

تبرز أهمية القرار التّعليمي لاسيّما وقد تتحدّد في ضوئه إنتاجيّة المدْرسة، وهذا يتطلب تعاون المدير مع العاملين ومشاركتهم في وضع البدائل لحل المشكلات، ودراسة تلك البدائل، وبمشاركة العاملين أيضا يتم تحديد مميّزات وعيوب كل بديل واحتمالات النّجاح، وعلى أساس ذلك يتم اختيار البديل. إن المشاركة يجب أن تشمل الإدارة والمعلّمين والعاملين وخبراء البيئة المحلية والتلاميذ وأولياء أمورهم والمشرفين من الإدارة التّعليميّة، ويقوم المدير باتّخاذ القرارات التّعليميّة في التوقيت المناسب ويوصلها إلى العاملين معه في المدْرسة والتلاميذ، ويهيئ المناخ لتنفيذها كما يستمر دوره في متابعة تنفيذها ويتقبل المدير آراء العاملين معه فيما يظهر عند تطبيق القرارات من صعوبات وانتقادات ويستمر دوره في عمليّة التّقويم والاستفادة من نتائج التّقويم كتغذية راجعة[١].

٢-٦ علاقة المدْرسة بالمجتمع المحلي

تعتبر المدْرسة بيئة اجتماعيّة تستقبل أبناء المجتمع للتعلّم والتّربية فيها، ثم يعودون للعمل في بيئتهم، وبذا فهي –أي المدرسة- وبجميع مراحلها عامّة والمرحلة الثّانويّة خاصّة، يرتهن نجاحها بمدى ارتباطها وتفاعلها بالمجتمع المحليّ، فمن واجبات المدْرسة وعلى رأسها مديروها توثيق الصّلة بالبيئة والمجتمع[٢]، وهذا الارتباط يقوم على ما تقدّمه من خدمة بواسطة البرامج التي تنظَّم بعد انتهاء أوقات الدّراسة فيها كالبرامج الرياضية، ومحو الأميّة..الخ، كما يمكن عقد ندوات ولقاءات تثقيفية أو تعليم بعض البرامج لأولياء الأمور والراشدين من أهل المنطقة المحيطة، ويسعى مدير المدْرسة للإفادة من الإمكانات المتاحة في بيئته من ورش ومصانع وأندية وجمعيّات ثم الإفادة من الخبراء في المجالات المختلفة.

٢-٧ تقويم العمل المدْرسي وتوجيهه

إن عمليّة التّقويم وسيلة يتمكّن بها مدير المدْرسة والمسؤولون من الوقوف على حسن سير العمليّة التّعليميّة ومدى تحقيقها للأهداف، ومدى نجاح الجهود المبذولة لتحسينها وتطويرها، فعمليّة التّقويم تبدأ مع بداية العمل وتستمر معه حتى النهاية، والاعتماد عليها لتصحيح الأخطاء أو الانحرافات أوّلاً بأوّل. فعمليّة التّقويم تشمل المعلّمين والعاملين والتلاميذ والمنهج والإدارة المدْرسيّة، أي تشمل العمليّة التّعليميّة ككلّ، وإنّ هدف التّقويم ليس مجرد الوقوف على نقاط القوّة والضعف، إنّما علاج منابع الضعف من دون إساءة لأحد وتنميّة جوانب القوّة مع تشجيع الأداء الجيّد وحفز العاملين بطريقة تساعد على تصحيح الأخطاء وزيادة الإنتاجيّة التّعليميّة، كما أنّ عمليّة التّقويم يشترك فيها المدير والعاملون في المدرسة وممثلو الوزارة وحتى التلاميذ وأولياء أمورهم والمجتمع المحلّي، فهي عمليّة تعاونية من جهة أخرى[٣]. تجدر الإشارة إلى أنّ الأدوار السابقة تضمّنت العديد من القرارات الوزارية، ونشير إلى ما استنتجه أحد مديري مدرسة ثانويّة حكوميّة في البحرين بأن أدوار المدير تنحصر- في تطوير قدرات المعلّمين في مجال الإرشاد التربويّ، وفي بناء الاختبارات الصحيحة، ووضع مخطّط لها، وتحديد الاحتياجات الضروريّة للمشاغل والدورات المقترحة من وزارة التربية وإدارة التدريب، وخصوصًا التي تتم في المدارس، حيث للمدير -كما يذكر- دور في تنفيذها والإشراف عليها، إلى جانب تطوير كفاءات المعلّمين فيما يتعلّق بطرائق التدريس، خصوصًا بعد استحداث نظام الساعات المعتمدة،

---

[١] إبراهيم عبدالعزيز شيحا، **الإدارة العامّة-العمليّة الإداريّة**، ص ٣٠٧.

[٢] إبراهيم عبدالعزيز شيحا، **م.ن**، ص ٤٣٤.

[٣] محمّد صالح البلهيشي، **الإدارة المدْرسيّة بين النّظريّة والتّطبيق**، ص ٨٢.

الذي يتطلّب من المعلم أن يغيّر من إدارته للصف، ووضع خطّة لتبادل الزيارات بين المعلّمين داخل المدرسة وتحديد احتياجاتهم وخصوصًا في مجال التدريب ونوعه وغيرها ممّا له علاقة بطبيعة وظيفته كقائد للمدرسة[١].

لكن الوصف الوظيفي المعتمد من الوزارة لمدير المدرسة حاليًا[٢]، إضافة إلى أدواره في دليل نظام إدارة الأداء[٣] والذي يتضمّن تنفيذ المدير لمشاريع ومبادرات وزارة التربية والتعليم على مستوى المدرسة بما يعكس فهم الطبيعة الشاملة للتعليم والاحتياجات التعليميّة الوطنيّة، ومشاركته وإشرافه الإداريّ على التطوير المعرفيّ والسلوكيّ، والاجتماعيّ، والبدنيّ للتلاميذ ورعايتهم وتحفيز قيم المواطنة لديهم، وامتلاكه المعرفة والمهارات في جميع أدوار ومهام الموظفين ممن يعملون تحت إشرافه، وتقديمه المشورة للمدير المساعد الأوّل وجميع العاملين حول أدوارهم ووظائفهم، ووضعه السياسات المناسبة لذلك، كما يتعاون وينسّق مع الإدارات الأخرى التابعة لوزارة التربية والتعليم، ويشرف على الشؤون الإداريّة لتطوير المدرسة ونشر ثقافة التعاون بها ويقود المعلّمين نحو التميز، فضلاً عن إشرافه إداريًا على البرامج مع أولياء الأمور والمجتمع المحلّيّ بوضع السياسات المناسبة للتعاون معهم، ودوره بالتطوير المهني ضمن مجلس المدرسة واستخدام وتكييف الوسائل الحديثة لتطوير التعليم.

إلى جانب ما كشفه واقع الحال[٤]، خلصنا إلى أنّ ممارسات وأدوار مدير المدرسة قد تعدّدت وتشعّبت بسبب تغيّر مفهوم التربية والتعليم وتطوّر الحياة العصريّة، لاسيّما في الإشراف العام على المدرسة، وكتابة تقارير المعلّمين، والتقارير الماليّة، واستقبال الضيوف، وحضور الاجتماعات المختلفة وإدارتها وغيرها من الأعمال الإداريّة، فضلاً عن الاهتمام بالتحصيل العلميّ للتلاميذ وتدريب المعلّمين أثناء الخدمة، ورفع كفاءاتهم الإنتاجية، وتحلّيل نتائج الامتحانات، وتشخيص جوانب القوّة والضعف، وقد نوّهت مديرة مدرسة ثانوية "بأنّ واقع المدْرسة بعد التحدّيث تطوّر نوعًا ما عمّا كان عليه سابقًا، خصوصًا وقد مُنحت الإدارة المدرسيّة حريةً واستقلالاً في اتخاذ القرارات وتنفيذها من خلال مجلس إدارتها الذي تتمّ فيه مناقشة العديد من الأمور، منها تطوّير كفاءات ومهارات المعلّمات، وأساليب التطوير واتخاذ اللازم بخصوصها"[٥].

الخلاصّة، لا تزال المسؤوليّات والمهام والواجبات التي يمارسها مدير المدرسة الثانويّة الحكوميّة في البحرين مثار جدل بين المديرين والمشرفين التربويين والمعلّمين، فبينما يرى بعض المديرين أن المسؤوليّة تنحصر في الأعمال الإداريّة فقط، ويشاركهم في هذا الرأي مجموعة من المشرفين التربويين والمعلّمين الأوائل، نجد أنّ البعض الآخر يجد أنّ مسؤولياتهم تتّسع فتشمل تحسّين المناهج الدراسيّة، وأساليب التعلّيم وتطوّيرها، وتوجّيه المعلّمين إلى مختلف مجالات عمليتّي التّعلِيم والتعلُّم، وهذا ما يؤكّد على الاتجاه الحداثي السائد بأن المدير قائد تربوي يتولّى عمليّات الإشراف على المعلّمين وحفزهم، فضلاً عن البرنامج التعلّيمي وتطويره، وهذا ما يُلزمه على القيام بممارسات إداريّة تنفّذ من خلالها عمليّات كالتخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرارات والتواصل والتقويم وغيرها مما له علاقة بمهامه الوظيفية.

---

[١] إبراهيم عبّاس نتّو، **الإدارة المدرسيّة في البحرين**، ص ١٥٨.

[٢] صدر هذا التوصيف عام ٢٠٠١ ضمن الهيكلة الجديدة المقترحة للمدرسة وتضّمنت أحدى فقراته وصفًا للمهام والأدوار المتعدّدة لمدير المدرسة من دون تصنيفها في مجالات معنيّة وذلك في إطار والواجبات والمسؤوليات الرئيسية لوظيفة مدير المدرسة وبحسب القانون المعتمد من وزارة التربية والتعليم (للمزيد: أنظر ملحق رقم (٤) في **الملاحق**، ص ٣٨١).

[٣] وزارة التربية والتعليم، **دليل نظام إدارة الأداء: المسارات** التعليمي والقيادي، ٢٠١٠، ص ١٦١.

[٤] تنويه، سبق وأشرنا إلى لقاءات تمت بيننا وبين بعض مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية والمساعدين والمعلّمين والمعلمات وبعض الطلبة، للاستفسار منهم عن ممارسات المدير الإدارية، فكشفوا الكثير من الممارسات الخاطئة وغير التربوية واللامسؤولية وغير الواعية التي يمارسها بعض مديري المدارس ممن لا يولون التطوير العناية والاهتمام اللازمين، بل ونسيان أدوارهم الحقيقية والأساسية، إضافة إلى غياب الوعي في المدارس بأهمية عملية التطوير، إذ أصبح يقتصر على مراقبة المعلّمين وتسليط الضوء على نقاط الضعف لمحاسبتهم عليها وممارسة سلوك إصدار كمية من الأوامر والنواهي التي يجب أن ينفذوها، فضلاً عن انشغال المديرين والمديرات بالعديد من الأمور الثانوية، على حساب جانب مهم في العملية التعليمية، خصوصاً فيما يتعلق بتطوير مهارات وكفاءات العاملين، ما أدى إلى تراجع العملية التعليمية، وبقاء بعض الأساليب والأفكار والطرائق التي عهدوها وتعلموها والتي يجب أن تتغير وتتطور، وهو ما دفعنا للكشف عن ذلك في البحث الميداني.

[٥] إبراهيم عباس نتّو، **م.س**، ص ١٤٩.

٣. كفايات مدير المدرسة الثانويّة

٣-١ الكفايات Competencies

هناك مجموعةٌ من العناصر التي تحدّث عنها علماء الإدارة والمشتغلون في الإدارة المدرسيّة، إذ يرون أنها ضرورةٌ متلازمةٌ ومدير المدرسة، ولا مناصَ له من امتلاكها كي يتمكّن من القيام بمسؤولياته على وجه سليم وفعّال، وقد أطلقوا عليها مصطلح "كفايات" بمّا تتضمّنه من معرفة ومهارة وتطبيق. والكفايات نهج جديد اختلف حوله المختصون والإداريون في نظرتهم إليه، إلا أنَّ مفهومه يعرف إجرائيًا بأنّ المدير المؤهّل هو الذي يمتلك الكفايات اللازمة لأداء مهماته كمدير مدرسة، وقد عرّف هاوسام وهوستون (Howsam & Houston) الكفاية على أنّها "القدرة على عمل شيء، أو إحداث نتاجٍ معين"[١].

لكننا نتفق إضافة لما سبق مع الرأي القائل بأنّه وعلى الرغم من أنَّ المنهج السائد لدى مراكز إعدّاد المديرين وتدريبهم لم يتجاوز المعنى التقليديّ وهو أنَّ يمتلك المرشّح للإدارة المدرسيّة "المدير" شهادةً توضحّ نجاحه في عدد من المساقات التربويّة المرتبطة بالإدارة والتعليم[٢]، إلا إنّ هذا المفهوم بحاجة إلى تغييّر بحيث تقترن الكفاية بالقدرة على أداء كفايات إدارة المدرسة المختلفة، وليس مجرد امتلاكها أو معرفتها، خصوصًا وأنها مكتسبةٌ ونماميةٌ"[٣]، كما أنّ المدير بحاجة إلى امتلاك ثقة كبيرة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة والمبادأة، وبهذا تصبح الكفاية مشتملة على المعرفة، والمهارة بالأداة، والثقة بالنفس. وتُصَنَّف الكفايات المطلوبة التي سنقوم بدراستها إلى أربعة أصناف هي: الكفايات الذاتيّة "الشخصيّة"، والكفايات الفنيّة المطلوبة لتنفيذ عمل المدرسة، والكفايات الإنسانية المتعلقة بتفهّم الأفراد والجماعات والتأثير فيهم، والكفايات الإدراكيّة "التصوّريّة/الذهنيّة"، وتفاصيلها كما يلي:

٣-١-١ الكفايات الذاتيّة "الشخصيّة" Personal Competencies

تتضمّن الكفايات الذاتيّة مجموعةً من الصفات والخصائص الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة للمدير والتي تحدّد معالم شخصيته، وتؤثّر منفردةً أو مجتمعةً في ممارسات المدير السلوكيّة وتعامله الإداريّ مع الآخرين وفي استجاباتهم له، وهذه الكفايات أمورٌ لا يتمّ تعلّمها تعلّماً فقط، بل إنّها تعتمد أساسًا على استعداداتٍ فطريةٍ لدى المدير، وتتفاعل مع مؤثراتٍ بيئية مختلفة كبيئة الأسرة، وحياة الطفولة والبيئة المحليّة والرفاق ووسائل الإعلام وغيرها. ومن تلك الكفايات، السمات الشخصيّة للمدير والتي تتعلق بالصحة البدنيّة والعصبيّة التي تساعده على انجاز مهماته وبذل جهد مركّز وشاق للوفاء بالتزاماته بالشكل المطلوب، فضلاً عن قوّة شخصيته وقدرته على التأثير على الآخرين، والطلاقة اللفظيّة والحيوية والنشاط والحماس والعدالة في التعامل مع الآخرين، كذلك القدرات العقليّة من استعدادات فكريّة وعادات ذهنيّة واعتقادات أساسيّة، وذكاء وقدرة على التصوّر واستشراف الأمور والفهم العميق والتحليل الشامل وسرعة البديهة، أمّا المبادأة والابتكار فتتعلق بميل واستعداد داخلي للانجاز المتميز وتقديم المقترحات وإعطاء الحلول لمواجهة المواقف والمشكلات والمثابرة، كذلك قدرة المدير على ضبط النفس بالتمتع بالصحة النفسيّة والاستقرار والاتزان العاطفيّ وضبط الانفعالات أثناء ضغط العمل بهدوء وثقة[٤]. في هذا الصدد حدّد مانير (Miner) السمات الشخصيّة للمديرين ذوي الكفاءة العالية في الأداء بأربع نقاط هي: الشعور بالمسؤوليّة والحزم وروح التنافس والاتجاه الإيجابي نحو السلطة[٥]، فيما

---

(١) Howsam, R. & Houston, W. (١٩٧٢). Competency based teacher education. Chicago: Progress Problems and Prospect Seminar Research Associates. P.٣.

(٢) توفيق مرعي، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، ص ٢٢.

(٣) محمّد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٩٠.

(٤) محمّد عبد القادر عابدين، **م.ن**، ص ٩٣. .

(٥) J.B. Miner, "**the OD. Management Development Conflict Business Horizons** Vol. ١٦ No/٦, ١٩٧٣, P.٣٢.

حدّدها هامبتون (Hampton) بالنزاهة Integrity، الصبر Patience، الرغبة في العمل Willingness to work، التنبؤ Foresight، الطموح Ambition، الدفء Warmth[١].

تجدر الإشارة إلى أنّ أبرز كفايات الجوانب السلوكيّة التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في البحرين هو "أنّ يتمتع المدير بالجوانب السلوكيّة مثل "الحيوية والمبادرة والمرونة والاتزان وتحمل المسؤوليّة"، كما أنّ نظام إدارة أداء المدارس المطبّق حاليًا في مدارس الوزارة بين مجالات الكفايات الأساسيّة لمدير المدرسة وحدّد أبرزها مثل كفاية التنمية المهنية، التي يُظهر فيها مدير المدرسة الدافعيّة في سعيه إلى التطوير الذاتيّ، ومشاركته في التطوير المستمر للخبرات المهنيّة والمهارات الإداريّة والقياديّة، خصوصًا في مجال توجيه الأداء الأمثل وتطوير وتحفيز الموظفين، والتعرّف على احتياجاتهم التدريبيّة والتطويريّة، كما يرأس جلسات تنميتهم المهنيّة والبحث معهم عن فرص تحسين كفاياتهم في المدرسة"[٢].

٣-١-٢ الكفايات التخصّصية والفنية Technical Competencies

الكفايات التخصّصية والفنية في مجال الإدارة المدرسية هي معرفةٌ متخصّصة في الإدارة والتربية، وما يرتبط بهما من مفاهيم وحقائق وأسّس يتمتّع بها مدير المدرسة الثانويّة، وتُمكّنه من القيام بعمله ومسؤولياته ومن تحويل الأفكار النظريّة إلى ممارسات عمليّة، ومن فهم نظم التّعليم وقوانينه وإجراءاته، فالكفايات الفنية ترتبط بمهام ووظائف المدير ومسؤولياته، سواءً أكانت إداريّة أو إشرافيّة، وبما يساعده على الوفاء بمتطلّبات عمله، والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتّعليم. وهي كما عرّفها البعض "كفاياتٌ" تتعلّق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسة عمله والقيام بمسؤولياته، ومعالجته للمواقف التي يواجهها أثناء ذلك بأسلوب تربويّ، ومدير المدرسة بحاجة إلى قدر كافٍ من المعرفة والدراية بما يقوم به المرؤوسون، غير أنّ ذلك لا يستلزم بالضرورة أنّ يكون المدير موسوعة ومتخصصًا في جميع تلك الاختصاصات ولكل الأعمال والمهامّ التي يقوم بها المعلمون والمشرفون والفنيون في المدرسة[٣]، بل أنّ يمتلك معلومات عامة بتلك الاختصاصات، وتجدر الإشارة إلى أنّ المعرفة المتخصّصة يمكن الحصول عليها بالدراسة، والتّعلّم والتدريب وتراكم الخبرة، وهذا ما يجعل السلطات التربويّة والتعليميّة تسعى لتوفير هذه الكفايات لدى المديرين، فيتمّ إعدادهم وتدريبهم وإشراكهم في الندوات والدورات واللقاءات والمؤتمرات التربوية المخطّطة.

وفيما تتميز به الكفايات الفنية، يرى بعض الباحثين التربويين "بأنّها أكثر تحديدًا ووضوحًا، ويمكن التحقّق من توافرها لدى المديرين بسهولة أثناء أدائهم أعمالهم، علاوة على تميّزها بالقدرة على التحليل وتبسيط الإجراءات المتبعة واستخدام الأدوات والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل، وسهولة الاكتساب والتنمية مقارنة بالكفايات الأخرى[٤]، أمّا أبرز الأعمال والممارسات التي تتطلّب كفاية فنيّة من قبل مدير المدْرسة فتتلخّص في تخطّيط العمليّة التعليميّة ورسم سياستها العامّة في المدرسة، وإعداد الموازنة، ووضع نظام جيد للاتصال والعلاقات العامّة، وتنظيم الاجتماعات، وكتابة التقارير، واختيار العاملين، وتوزيع العمل، وتحديد الاختصاصات، والإشراف الفني، والتجديد التربويّ وتطوّير العمليّة التربويّة في مجالاتها المختلفة.

لعلّ أبرز كفايات مدير المدرسة الحكوميّة حسب الوزارة، تتمثّل في إنجاز العمل كميًا وكيفيًا في مواعيد محدّدة، والتطوير الذاتيّ والإبداع في العمل، والقدرة على التخطّيط والتنفيذ والتقوّيم للعمل، إلى جانب الفعّاليّة الإداريّة والقياديّة، ويكون له

---

(١) Bill. R. Hampton & Robert H. Lauer. **Solving Problems in Secondary School Administration**: A Human Organization Approach (U.S.A.Allyn and Bacon Inc.١٩٨١) P.١٦٨.

(٢) وزارة التربية والتعليم، **دليل نظام إدارة الأداء: المساران التعليمي والقيادي**، ٢٠١٠، ص ١٨٤.

(٣) وهيب سمعان ومحمّد منير مرسي، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٦٥.

(٤) محمّد حسن العمايرة، **مبادئ الإدارة المدرسيّة**، ص ١٠١.

دور في مشاريع التنمية المهنية للمدرسة، والتزام بحضور واجتياز الدورات التدريبية، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، واستغلال الوقت في الإنجاز بما فيه الوقت الخاصّ، وقد بين دليل إدارة أداء القيادة المدرسيّة الحكوميّة أنَّ أبرزها في هذا البند أنَّ يكون المدير ملمًّا بمحتوى المادة والمنهج الدراسيّ والقضايا التعليميّة، ولديه القدرة على تحديد التوجّه العام للبرنامج التعليميّ للمدرسة وأهدافها بمعاونة كبار الموظفين، ويكون مسؤولاً عن الإشراف على عمليّة التنفيذ، ويضع أهداف عمل محدّدة للبرامج ومراجعة الخطّط والممارسات المدرسيّة والاتجاهات الحديثة في التعليم، كما يمتلك كفايات أصول التعليم، من خلال إشرافه على تحديد أساليب التعليم السليمة وإشراك معلمي المدرسة في ذلك. كذلك كفاية التحسِّين المهني والمدرسي من خلال مشاركته في وضع رؤية وتوجّه المدرسة، والتخطّيط الاستراتيجي لها والقيام بعمليّة المراجعة، ووضع نظام إدارة مناسب لمراجعة وتحسِّين العمليات الأساسيّة بالمدْرسة، كما يتولّى الإشراف ومراقبة تنفيذ خطّط عمل المدْرسة في المجالات المحدّدة ويطبّق المعارف الجديدة على هيكلها ونُظُمها الحاليّة لتحسِّين الكفاءة التنظيميّة، فضلاً عن قدرته على إدارة موارد المدرسة بفاعليّة، من خلال الإشراف على وضع خطّط الموازنات التقديريّة ضمن إطار عمل الوزارة، والقيام بتوزيع الموارد الماليّة للمدْرسة بشكل مناسب، ويعتمد استخدامها وِفقًا لمخصّصات المدْرسة من موازنة الوزارة، ويراجع المخصّصات للبرامج المدرسيّة المختلفة وتوزيعها ويقدّم التوجيه والدعم للاستخدام الأفضل لها[١].

٣-١-٣ الكفايات الإدراكيّة "التصوّريّة" Conceptual Competencies

تتعلّق بمدى كفاءة المدير وقدرته في رؤية تنظّيم مدرسته وفهمه وربط أجزائه وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والمتغيّرات التي تحدث فيها وتأثيرها على العلاقة في التّنظيم ككلٍّ، وهي تشمل كفايته في إدراك شموليّة العمليّة التربويّة والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، وليس مجرد النظر إلى الإدارة المدرسيّة كعلم تسيير الأمور، أو النظر إلى التعليم كعمليّة بذاتها منفصلة عن التخطّيط والتطوّير والتقوّيم والإرشاد. كذلك بمدى كفاءته في ابتكار أفكار جديدة، والتعرّف على المشكلات والإحساس بها، ومحاولة البحث عن الحلول والتّوصل إلى آراء العاملين من معلّمين وإداريين ومشرفين وتحليل المواقف إلى مكوّنات واستنباط النّتائج المحتملة لها، وربط الأساليب بالمسبِّبات، ويشير أحد التربويين إلى ضرورة امتلاك مدير المدْرسة خصائص مهنية تمثّل جوهر العمل الإداريّ، وهي خصائص تميّز المدير الذي يتّخذ من مركزه الوظيفي مهنةً يؤمن بها، وينتمي إليها، ويلتزم بقواعدها الأخلاقية، أو وظيفة همّه الأوّل والأخير (فيها) المزايا التي تُقدّمها، والفوائد التي يجنيها"[٢]. أمّا بالنسبة لكفايات المدير في هذا الشأن كما تراها الوزارة، هي أنَّ يتمتّع بمهارات التقوّيم فيشرف على تحديد أساليب التقوّيم السليمة بمشاركة المعلّمين ويقود ويوجّه تطبيق نماذج التعليم والتقوّيم المناسبة لتحسِّين مخُرجات التعليم في ضوء توجّهات الوزارة، كما يُظهر التزامًا برعاية وتطوّير جميع التلاميذ، فضلاً عن الإشراف على اللجان الفنية لتقوّيم أدائهم وتقوّيم برامج التعليم وتحليل البيانات الخاصّة بنتائجهم ومراجعة مخُرجات التعلم لمجموعات التلاميذ في المدرسة لتحديد المجالات الممكن تحسينها، إلى جانب قيامه بتطوّير الكفايات التنظّيمية المثالية للمدرسة من خلال المعرفة والابتكار[٣].

٣-١-٤ الكفايات الإنسانية Human Competencies

يعتبر تعامل مدير المدرسة مع مرؤوسيه بنجاح، وتنسيق جهودهم، وإشاعة جوّ التعاون والعمل الجماعيّ والانسجام بينهم، من الكفايات الإنسانية علاوة عن قدرته على جذبهم وحفزهم للعمل بجدّ وإخلاص، وهذا يتطلّب استعداده لفهم الآخرين،

---

[١] وزارة التربية والتعلّيم، **دليل نظام إدارة الأداء:** المساران التعليمي والقيادي، ٢٠١٠، ص ١٨١ و١٨٣.

[٢] عبد الصمد الأغبري، **الإدارة المدْرسيّة:** البعد التخطيطيّ والتنظيميّ المعاصر، ص ١٣٢.

[٣] وزارة التربية والتعلّيم، **م.س**، ص ١٨٢ و١٨٣.

وفهم ميولهم وآرائهم ومشكلاتهم وحاجاتهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار والتشاور، لما لذلك من أثرٍ على روحهم المعنوية واستعدادهم للعمل، وتفانيهم في إنجاز العمل وإتقانه، وامتلاك مدير المدرسة لهذه الكفاية الإنسانيّة، يعني قدرته على نسج علاقات طيبة مع المرؤوسين، وإدراك ميولهم واتجاهاتهم، وفهم مشاعرهم، والثقة بهم وبقدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم لعرض مقترحاتهم وانتقاداتهم لإظهار روح الابتكار لديهم[١]، كما اتفق الباحثون بأنّ الكفايات الإنسانيّة أكثر صعوبة من الكفايات الفنيّة، إذ تحتاج لأكثر من الدراسة والتدريب، فعلى الرغم من أنّ اطلاع مدير المدرسة على نتائج البحوث والدّراسات والتواصل مع المعارف التي تنمي وعيه وترفع مستوى إدراكه، إلا أنّها أكثر ضرورة له كونها تتعلّق بالعلاقة بين المدير والأشخاص الآخرين المتنوعين من رؤساء ومعلّمين وفنيّين ومشرفين وتلاميذ وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع عامّة ممّن لا يستطيع المدير الاستغناء عن الاتصال بهم والتعامل معهم، كما ورد في كتاب التنظيم السلوكيّ (Organizational Behavior) لمؤلفه ليوثانز (Fred Luthans) فإنّ هذه الكفايات تعني القدرة على الدافعيّة وإدراك الفروق الفرديّة، وأهمية العمل كفريق، وأنّ يكون منفذًا Executive ، مراقبًا ومشرفًا Observer and supervisor ويستخدم هذا الأسلوب للتعرف بالضبط على ما يقوم به العاملون بدون أي مشاكل، ويهتم بالأسّس والقواعد واللوائح والإبقاء على النظام والمواقف المحيطة به على أسّاس بيروقراطيّ Bureaucrat، ويُحسّن من نموّ العاملين معه من خلال الثقة، ويكون مُحِسّنًا ومطورًا Developer[٢].

بالمقاربة مع ما سبق نجد أنّ الكفايات التي حدّدتها وزارة التربية والتعليم لمدير المدرسة الثانويّة في البحرين يشتمل بعضها على هذه الجوانب، وأبرزها كفاية إدارة الموظفين عن طريق الإشراف والمراقبة وتقوّيم أداء المعلّمين وتوفير التغذية الراجعة، والتوجيه لمساعدتهم على تحسّين أدائهم وإشراكهم في التخطّيط للمشاريع والأنشطة، فضلاً عن تهيئة وتكوين الموظّفين الجدد بالمدرسة، ويكون للمدير كفايات العلاقات الشخصيّة والتواصل مع الطلبة والمعلّمين، وأولياء الأمور والجهات المعنية بالمدرسة بفاعليّة، كما يشرف على اجتماعات المعلّمين والتلاميذ، ويبلغ المدير المساعد والمعلّمين بالتوقّعات الواضحة والممكنة التحقيق، ويقدم لهم تغذية راجعة حول طرق تحسّين ممارساتهم المهنية. كذلك العمل بفاعلية ضمن فرق العمل، فيقوم بتوجيه الزملاء نحو تأسيس مجموعات من المتعلّمين وتطوير عملهم، خصوصًا في حلّ المسائل المتعلّقة بالتلاميذ وغرف الصفوف الدراسيّة والمدرسة، وتحديد نقاط قوّة الأفراد وتوزّيع الأدوار المناسبة على الموظّفين بشكل تعاونيّ، ويقدر إسهامات الآخرين في الفريق، كما يوزّع المسؤوليات على الموظفين بهدف تطويرهم وتنميتهم، ويتعاون مع الشركاء من أولياء الأمور وأفراد المجتمع ويقيم معهم شبكات تواصل لتحسّين تعلّم التلاميذ وإنجازاتهم وبرامج المدرسة، فيحرص على إقامة شراكات إيجابية معهم ويساعد المعلّمين على المشاركة معهم، ويشرف على إعدّاد جلسات تواصل كاجتماعات مجلس الآباء والبرامج التعريفية[٣].

٣-٢ معايير اختيار مدير المدرسة Criteria for Principal Selection

تمثّل الوظائف القياديّة في الإدارة المدْرسيّة بالنّسبة للعاملّين في مجال التّعليم شكلاً من أشكال التّرقية، فهي تقترن بحصول المُرشّح بعد تسلّمه لمنصب المدير على بعض الامتيازات الماديّة والمعنويّة، وتعتبر التّرقية إلى إحدى الوظائف الإداريّة أكبر حافز للعاملّين وتدفعهم إلى التّقدم في عملهم والارتفاع بمستوى الأداء، ولهذا كان الاعتماد على خطّة سليمة للتّرقية ووضع أكفأ العاملّين في التّربية لشغل المناصب القياديّة كمنصب مدير المدْرسة أو مساعده، بتطبيق المبدأ الإداريّ القائل بوضع الشّخص المناسب في المكان المناسب، وهذا يستوجب اعتماد الاختيار استنادًا إلى مجموعة من المواصفات اللازمة في المختارين لوظائف

---

[١] محمّد عبد القادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٩٣.

[٢] Fred, Luthans, **Organizational Behavior** (New York) MecGraw. Hill Bodk. Ill Bodk Co. ١٩٨١, P ٤٣٥.

[٣] وزارة التربية والتعليم، **دليل نظام إدارة الأداء:**المساران التعليمي والقيادي، ٢٠١٠، ص١٨٤ و١٨٥ و١٨٦.

القيادة في الإدارة والتي يلخّصها بعض الباحثين بفهم طبيعة العمل، والقدرة على التّخطّيط والمتابعة له، إضافة إلى السّرعة والقدرة على اتّخاذ القرارات المناسبة، وعلى توزيع المسؤوليّات والاختصاصات، فضلاً عن الالتزام بما تتطلّبه القيادة، وتصريف الأمور بذكاء وفطنة، وحلّ المشكلات واقتران البدائل، علاوة على حسن التّعامل مع الآخرين، وتفهّم ظروف العاملين وتقديرها والمساعدة في حلّ مشكلاتهم، والتّشاور مع المرؤوسين قبل البت في الأمور المتّصلة بالعمل، والقدرة على التّجرّد عند تقويم الأداء[١].

عند النظر إلى المعايير المشار إليها والتي تعتمدها وزارة التربية والتعلّيم في البحرين كما يوضّحها دليل التشريعات والأنظمة بالوزارة[٢]، وما تشير إليه بعض الوثائق التي صدرت لاحقًا[٣]، يمكن ملاحظة ثمّة تغيرٍ طرأ على معايير اختيار مدير المدرسة الحكوميّة في البحرين بسبب عمليّة تطوير وإصلاح التعلّيم التي جاءت تلبية لحاجات المجتمع، وهذه المعايير لا تختلف من حيث الجوهر بالنسبة لجميع المراحل التعليميّة، وبما لها من صلة بمكونات العمليّة التعليميّة التربويّة لاسيّما وقد اعتُمد قرار تعديل المعايير والأوزان بالاستناد إلى العديد من القرارات الوزاريّة السابقة، نذكر منها: المرسوم بقانون رقم (٤٨) لسنة ٢٠١٠ المعني بإصدار قانون الخدمة المدنية، وعلى القرار الوزاري رقم (٣٠٨/م ع ن/٢٠٠٩) الصادر في ٣٠ مارس ٢٠٠٩ المختص بالترشّح لشغل وظيفة مدير مدرسة، وكذلك على كادر الوظائف التعليميّة بالمدارس والصادر في ١١ يناير ٢٠٠٧، وعلى القرار الوزاري رقم (٥٣٣/م ع ن/٢٠١٠) الصادر في ٣١ مارس ٢٠١٠، والمعدل بقرار وزاري سابق رقم (٣٠٩/م ع ن/٢٠٠٩) والمختص بكادر الوظائف التعليميّة، وعلى قرار الهياكل التنظّيميّة بالمدارس الصادر بقرار وزاري رقم (٦٩٢/م ع ن/٢٠١١) في ٢٥ مايو ٢٠١١[٤]. وقد وُضعت شروط ومعايير وأوزان الترشّح لشغل وظيفة مدير مدرسة ومديرين مساعدين بالمدْرسة لجميع المراحل التعليميّة في مدارس البحرين الحكوميّة، على أنَّ يتمّ في تنفيذها مراعاة التدقيق في الطلبات التي يتسلّمها مدير المدرسة وأنَّ تستوفي جميع البيانات والشروط الواردة في القرار، ويتمّ تسليم جميع الطلبات مع الوثائق المطلوبة "دفعة واحدة" مرفقة برسالة مبينًا فيها عدّد الطلبات إلى إدارة التعليم التي تتّبع لها المدرسة، كما تُرسَل عن طريق مندوب المدرسة، ويتبع هذا الترشّح عند الموافقة عليه تنفيذ مسابقات بين المتقدمين، حيث لا ينظر لأيّ طلب لا تنطبق عليه شروط الترشح للوظيفة أو الناقصة أو غير المعتمدة من قبل إدارة المدرسة، مع ملاحظة عدم النظر إلى نتائج المسابقات الماضية، ما يعني فرصة تقدم لوظيفة مدير مدرسة عدة مرات، كما يحق للوزارة إصدار قرار التعيّن في الوظيفة وفق الشواغر المتاحة من دون الرجوع للمرشح وذلك بناءً على التعهّد المرفق[٥]، وعلى المرشح تنفيذ القرار حال صدوره، ولا يَسمَح بالتنازل عن الوظيفة بعد صدور قرار التعيّين، ويطلب الأمر الوزاري تعميم القرار ومرفقاته على جميع المعنيّين والتوقيع عليه بعد الإطلاع والعلم به[٦].

من وجهة نظر وزارة التربية والتعليم فإنَّ هذه المعايير هي معايير دوليّة معتمدة، إذ شكّلت لجنة لدراسة المعايير التي يتمّ في ضوئها اختيار المتقدمين لوظيفة مدير المدْرسة، وهذه اللجنة تشرف عليها مؤسّسات متخصّصة من خارج الوزارة وبالتنسيق

---

[١] محمّد سيف الدّين فهمي، حسين عبد المالك محمود، **تطوير الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربيّة**، ص ٩٩.

[٢] وزارة التربية والتعليم، **دليل التشريعات والأنظمة بوزارة التربية والتعليم**، ٩ يناير ١٩٩٨.

[٣] وزارة التربية والتعليم، **قرار وزاري رقم (٦٩٢/م ع ن/٢٠١١) بشأن شروط ومعايير وأوزان الترشح لشغل وظيفة مدير مدرسة**، مكتب الوزير، ٢٥ مايو ٢٠١١. (أنظر ملحق رقم (٦) في **الملاحق**، ص ٣٨٥).

[٤] للمزيد (أنظر القرار في ملحق رقم (٦) في **الملاحق**، ص ٣٨٥).

[٥] **استمارة التعهد:** استمارة يتعهد فيها المترشح لمنصب مدير المدرسة بمجموعة من الشروط، وتتضمن معلومات عنه وشروط يتعهد بإيفاء بها وفي حال عدم التقييّد تعتبر نتائج التقوّيم لاغيه، (للمزيد أنظر ملحق رقم (٧) في **الملاحق**، ص ٣٨٨).

[٦] للمزيد (أنظر ملحق الاستمارة رقم (٨) في **الملاحق**، ص ٣٨٩).

مع المختصين بالوزارة، وتمّ إعدّادها بعد دراسات ميدانيّة تتعلّق بوظيفة مدير المدرسة ومساعده بمدراس البحرين، أمّا المعايير والشروط فتتمثّل في اجتياز المتقدم لهذه الوظيفة امتحان القدرات الذي يقيس قدراته ومهاراته الشخصيّة والقياديّة، فضلاً عن الاستعداد الوظيفيّ والملف التراكميّ والامتحان التحريريّ والمقابلة الشخصيّة والزيارة الميدانيّة وقد اعتمد مسابقة المدير والمدير المساعد لأول منذ عام ٢٠٠٥. أمّا ما تمّ استحداثه للمعايير التي وضعتها الوزارة وكما وردت في القانون الذي صدر عام ٢٠١١، فنلخّصه في عدة نقاط منها، بأنَّ يتمتع المرشح لوظيفة مدير مدرسة بمعيار الكفاءة وحسن القيادة وحصوله على مؤهّل جامعيّ، ودبلوم التربية، ودبلوم في الإدارة المدرسيّة، كما يتمتّع باللياقة الصحية، ولديه خبرة مدير مدرسة مساعد بمدراس الوزارة لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات كحد أدني، ويكون حاصلاً على تقدير جيّد للأداء الوظيفيّ، ولم يقع عليه أيّ جزاء تأديبي في عمله بالوزارة، ولديه شهادة حسن سيرة وسلوك، ويقبل بإجراء امتحان تحريريّ، ومقابلة شخصيّة، على أنَّ يتمّ تقوّيمه حسب أوزان تقوّيم الإدارة التعليميّة، والإدارة المدرسيّة، والامتحان التحريريّ، والمقابلة الشخصيّة، وسنوات الخبرة المعمول بها في الوزارة، ويلتزم بحضور جميع مراحل التقوّيم التي تستند إلى نتائجه، وينُتدَب كقائم بمدير مدرسة لمدة سنة قابلة للتجديد، فضلاً عن اجتياز برامج التمهين وتقوّيم الأداء الوظيفيّ والمعايير المحدّدة حسب شروط ومتطلّبات التمهن لكادر الوظائف التعليميّة الصادر عن ديوان الخدمة المدنية، ويتقيّد بإجراءات الوزارة ومصلحة العمل فيها[١].

وعلى الرغم مما سبق، فما يقرر في هذا الموضوع بصورة عمليّة هو التزام المترشح لوظيفة مدير مدرسة بالتعهّد الذي يوضّح بصورة عمليّة مستوى من مستويات العمل بالمركزيّة التي تقيّد المدير وتحدّ من درجات تفويض السلطة إليه من الإدارة التربويّة، ممَّا يجعلنا نرى أنَّ هذا النظام لا يتلاءم مع الأخذ بالنهج الإداريّ اللامركزيّ خصوصًا فيما يعاني منه من نواقص وإشكالات منذ بداية تطبيقه وحتى الآن، يوضّحها تذمّر البعض ممَّن استطلعنا رأيهم من المترشّحين والمترشّحات وشعورهم بالغبن وبالشروط التعجيزية وعدم إفساح المجال لهم بشكل عادل أمام الأكفاء والمؤهّلين لشغل وظيفة مدير مدرسة، فضلا عن المزاجية التي يعاني منها بعض المديرين أو المسؤولين في الإدارة التعليميّة عند تقوّيمهم للمترشّحين وتطبيقهم الحرفي لبنود القانون بحسب السلطات الممنوحة لهم لاسيّما فيما يتعلق بالمقابلة الشخصيّة التي تتحدّد بأعلى الأوزان.

كما يتضح ذلك من خلال بيان صدر عن عدّد من المعلّمين والمعلّمات ممَّن تقدموا لشغل الوظيفة بمدارس الوزارة، فأوضحوا أنَّ تطبيق المعايير لم ينفذّ، إذ تمّ تعيين مجموعة بعد توقيعهم إقرارًا شكليًا يقضي- بتثبيتهم بعد اجتياز بقية المعايير، منوّهين إلى أنَّ المقيم على الزيارات الميدانيّة يتخذ لكل منهم آليّة خاصّة به فمنهم من زار المعلّم في صفه، وآخر طلب من المعلّم (معلّم أوّل) عقد اجتماع لقسمه وآخر اكتفى بسؤال الهيئة الإدارية والتعليميّة، ومنهم من اكتفى بطلب المترشح في مكتبه"، كما أنَّ عمليّة الاتصال تمت بمجموعة من المترشحين في نهاية العام الدراسي وفي آخر ساعة من يوم دراسي، لتقديم اختبار تحليل الصفات المهنيّة والشخصيّة والبرنامج التطبيقيّ، وعند محاولتهم الاتصال بالوزرة أخبروا بأنَّ المسؤول عن هذا الملف خرج في إجازة، كما أنَّ التعيّين لمجموعات أخرى تمّت قبل بدء العام الدراسي الجاري، حيث فوجئوا باستدعائهم لقسم مسابقات الوظائف لتوقيع إقرار ينصّ على اجتيازهم جميع المعايير السابقة، واختيار أحد البديلين إمّا استكمال البرنامج رقم (٦) و(٧) أو بدء المسابقة من البداية عند طرحها، وهذا يعكس خللا تنظيميًا يتعلّق بتطبيق هذه المعايير، كما يعبّر عن عدم وضوح الرؤية عند المتقدمين لشغل هذه الوظائف[٢]، ومرجع هذا الخلل يتعلق بالسياسة التعليميّة والإداريّة المعتمدة من الدولة.

---

[١] راجع من المادة الأولى إلى المادة التاسعة في القرار الوزاري رقم (٦٩٢/م ع ن/٢٠١١) بشأن شروط ومعايير وأوزان الترشح لشغل وظيفة مدير مدرسة، الصادر عن مكتب وزير التربية والتعليم، ٢٥ مايو ٢٠١١، (للمزيد أنظر ملحق رقم (٦) في **الملاحق**، ص ٣٨٥).

[٢] محمَّد الصفار، "معايير محدّدة لوظيفة مدير مساعد: التربية، معايير دولية في اختيار الوظائف القيادية"، **صحيفة "الوقت"**، عدد ٤٥٥، ٢١ مايو ٢٠٠٧.

٤. الإعداد والتدريب المهني لمديري المدارس الثانويّة في إطار اللّامَرْكزيّة

يُعرّف التّدريب في المجال التربويّ بأنه "العمليّة المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتساعد العاملين على اكتساب الفاعليّة في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، كما أنّه نشاط مستمّر يزوّدهم بالخبرات والمهارات والاتجّاهات التي تجعلهم صالحين لمزاولة أعمالٍ محدّدة" [١]، وهو "كل برنامج منظمّ مخطّط يمكّن المتدرّبين من النموّ في المهنة التّعليميّة بالحصول على الخبرات الثقافيّة والسلوكيّة وكلّ ما من شأنه رفع مستوى العمل وزيادة الطاقة الإنتاجية، ولابدّ لهذا التخطِيط من وجود خطّة مسبقة وأن يتمّ في إطار تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجيّة مستنيرة وأهداف محدّدة"[٢]، وأشار باحث آخر إلى أن "جميع الأنشطة النظريّة والعمليّة المخططة ذات أهداف محدّدة والتي تقدم لمن يزاولون مهنة التعليم، بقصد تجديد المعلومات واكتساب مهارات جديدة، وتغيير اتجاهات غير مرغوب فيها لرفع كفاءتهم الإنتاجية"[٣].

وعليه يمكن صياغة التعريف الإجرائي للتدريب بأنه يستهدف زيادة كفاية الفرد الإنتاجية بمعاونته على استغلال إمكاناته الإنتاجية، لزيادة الكفاءة الإنتاجية للمؤسّسات التي يعمل بها الفرد عن طريق حسن استغلال الإمكانات الإنتاجية لمجموع العاملين في العمل بتعاون، والتدريب في هذا الإطار يتناول عدّة عمليّات منها توجه الأفراد والإتقان والدقة والسرعة وخفض التكاليف والاهتمام بالعمل البشري وكفاءته، وجميع هذه العناصر تعدّ جزءًا لا يتجزأ من مفهوم الإدارة الحديثة.

إن التدريب أثناء ممارسة مديري المدرسة لمهامهم الوظيفية أو قبل الخدمة، يعني كل برنامج منظمّ ومخطّط يمكّنهم كمتدربين –أي المديرين- من النموّ في ممارساتهم الإداريّة والتربويّة وذلك بحصولهم على مزيدٍ من الخبرات المعرفيّة والسلوكيّة، بشرط أن يستهدف طاقتهم الإنتاجية، وتحديد حاجاتهم حتى في تصميم البرامج المناسبة، على أن يتوافر التّدريب على فلسفة واضحة مستمدّة من الفلسفة التعليميّة والأهداف التربويّة، كي يعتمد كإطار مرجعي لتوجيه النّشاطات التّدريبيّة في البرنامج، إلى جانب تحديد أهداف البرنامج التدريبي، بحيث تُصاغ بلغة السّلوك المتوقع وأن يحدّد الأداء الذي يتقنه المتدرّب بعد الانتهاء من البرنامج، وأن يلبيّ الحاجات المهنية للمتدربين، كي يشعرهم بأهمية هذا البرنامج بالنّسبة للحياة العمليّة، ويمكنهم القيام بأدوارهم بكفاية واقتدار، كما يتميز بالمرونة وتعدّد الاختيارات في برنامج التّدريب، ويقصد بالمرونة هنا تعدّد الخيارات أمام المتدربين من المقررات الدّراسيّة والنّشاطات التّدريبيّة المتنوّعة، على أن يحقّق التدريب التّوافق بين الأفكار النّظريّة والممارسات العمليّة، أي أن يتميز بالقدرة على ترجمة الأفكار النظريّة إلى ممارسات أدائيّة وإجرائيّة يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربين، فغياب ذلك يؤدّي إلى عدم التناسق والتكامل، لاسيّما وأنَّ تطوّر العلوم الحديثة وإصلاح التعليم وتوسّع مؤسّساته يتطلّب باستمرار استخدام تطبيقات تقنية يحتاجها مدير المدرسة الثانويّة للقيام بأعباء وظيفته وأدواره المتغيّرة باستمرار، ما يجعل من حركة التدريب بدورها لا تَجْمُدُ عند حد معين[٤].

يؤكّد الإداريون والتربويون على أهمية استمراريّة عملية التّدريب أثناء الخدمة، بحكم ارتباطه بمبدأ التّربية المستمرة والذي ينصّ على أن التربية لا تنتهي مع نهاية التّعليم الرسمي، فضلاً عن استثمار نتائج البحوث والدّراسات العلميّة وتوظيفها وتطويرها، وتكنولوجيا التّربية والانتفاع من الوسائط التّكنولوجية وتوظيفها في عمليّات التّدريب، وتفريد عمليّات التّدريب بما يتفق وقدرات واستعدادات كل متدرب، وأنَّ يمكّن البرنامج المتدربين من تحقيق ذواتهم ويتيح الفرصة لهم للمشاركة والتّفاعل مع الموقف التّعليمي- التّعلّمي، ويشجّعهم كي يشاركوا في صناعة القرارات المتعلّقة ببرنامج التّدريب، أما أهم برامج التّدريب

---

[١] نبيل أحمد عامر، **دراسات في إعدّاد وتدريب المعلّمين**، ص ٣٩.

[٢] نبيل أحمد عامر، **م.ن**، ص ٣٩.

[٣] عبدعلي محمّد حبيل، **تطوّير نظام تدريب القيادات**، ص ١٣.

[٤] محمّد سيف الدّين فهمي، وعبدالمالك حسن محمود، **تطوّير الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربيّة**، ص ١٠٦.

وموضوعاته التي تتمّ أثناء الخدمة أو قبلها لمن يتم اختيارهم لشغل الوظائف القياديّة في الإدارة المدْرسيّة كمديري المدرسة ومساعديهم، فتتركّز على موضوعات الإدارة التّعليميّة وأبرزها، اللوائح والنّظم في الإدارة المدْرسيّة، والعلاقات الإنسانيّة والقيادة والإدارة والمجتمع والإدارة الماليّة وإدارة الأعمال والإشراف التّربوي وتطوير المناهج والبرامج الدّراسيّة واتّخاذ القرارات والتّقويم التّربوي وعلم النفس التّربوي ومسؤوليّات ومهام مدير المدْرسة، تدريبات وتطبيقات ميدانية وغيرها من الموضوعات المتعلّقة بالسياسة التعليمية ومتطلّبات الأخذ بنهج اللامركزيّة الإداريّة في التعليم والتربية من تفويض للسلطات وتدريب على اتخاذ القرارات وتخطيط وتنظيم، وكل ما له صلة بممارسات العمل الإداريّ الفنيّ أو التربويّ[١].

أمّا بالنسبة لتدريب مدير المدرسة الحكوميّة في إطار تتّبع مراحل تطوّر النظام التعليميّ في البحرين، والتي غالبًا ما تتغير فيها برامج التدريب بسبب تغيّر اتجاهات السياسة التعليميّة وتغيّر مفهوم وظيفة مدير المدرسية وتعدّد مسئولياته، فقد بدأ الاهتمام بالتدريب منذ عام ١٩٤٨، ومع ازدياد الطلب على التعليم وارتفاع مستوى الوعي والمتغيّرات التي حدثت على الساحة المحلّيّة والعالميّة، وحصول البحرين على استقلالها عام ١٩٧١، باتت برامج التدريب التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لتدريب العاملين من معلّمين وقيادات تفتقر إلى نموذج قائم على نظريّات وفلسفة ترتكز عليها وبوصفها إطارًا مرجعيًا، كما كانت نسبة كبيرة من هؤلاء العاملين من مديرين أو معلمين غير مؤهّلين في الميدان. وعليه وفي ضوء تلك المعطيات وغيرها، قدّم البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة بالتعاون مع اليونسكو المعونة اللازمة للوزارة بهدف التطوّير من خلال برنامج يساعد في إعدّاد المعلّمين والقيادات التربويّة والذي استمرّ لمدة أربع سنوات من عام ١٩٧٢ إلى١٩٧٥، ومع التوجّه نحو تطوير العمليّة التعليميّة والتربويّة اتفقت وزارة التربية مع منظّمة اليونيسيف لتأسّيس مركز لتأهيل مديري المدارس أثناء الخدمة، ووفّرت له الإمكانيّات الماديّة والبشريّة، ولمّا اتّسعت مهمّات ذلك المركز في ظل استمرارية النمط الإداريّ السائد للعمليّة التعليميّة والتربويّة، أصدرت الوزارة قرارًا آخر يوسّع من مهماته وبتغييّر اسمه إلى المركز التربويّ للتأهيل والتدريب، وكان ذلك في عام١٩٧٧[٢].

أمّا أهم المواد الدراسيّة التي كانت تدرَّس في البرنامج فقد تمثّلت في مبادئ الإدارة المدْرسيّة، والأسس العامّة في التدريس، والطرائق الخاصّة بتدريس مواد التخصّص، وعلم النفس التربوي، ومشكلات المدرسة، وغيرها. في عام ١٩٧٩ عُقِدت حلقة دراسيّة لمديري ومساعدي مديري المدارس الثانويّة لمدة أسبوعين استهدفت إكسابهم المعرفة بطبيعة النظام التعليمي في البحرين، والتعرّف على الصيغ الجديدة في التّعليم الثانويّ، وإدراك الدور الفاعل والمتغيّر لمديري المدرسة في تخطيط العمل المدرسي، وتقويمه وتطويره، وتقويم نشاطات المتعلّم، وتبنّي طرق تحسينها، فضلاً عن إدراك العلاقة بين البيت والمدرسة، والتعرّف على تقنيات الوسائل التعليميّة ودورها في العمليّة التربويّة، فضلاً عن تبنّي اتجاهات جديدة نحو الإدارة المدرسيّة، وإعدّاد وتوظيف أدوات التوجيه والمراقبة التربويّة الهادفة[٣].

وبرغم ذلك إلاّ أنّ معدلات التسرّب وغياب الدارسين من المشروع تفاقمت، إضافة إلى ضعف الإنتاجية، مقارنة بتزايد حاجات السوق المحلّي لمخرجات نوعيّة، ممّا استدعى ضمّ مركز التأهيل التربويّ إلى الكلّيّة الجامعيّة في البحرين التي تولّت عمليّة الإعدّاد والتأهيل في ١٩٨١، ومع توسّع التعليم وتعدّد مجالاته صدر عن الوزارة قرار في عام ١٩٨٢ يقضي- بإنشاء إدارة التدريب التي حُدِّد لها مبنى خاص بها يتبع لوزارة التربية والتعليم، ممّا يعكس طبيعة الهيكلة التنظيميّة المركزيّة بين الوزارة

---

[١] محمّد سيف الدّين فهمي وعبدالمالك حسن محمود، **تطوّير الإدارة المدْرسيّة في دول الخليج العربيّة**، ص ١٠٦.

[٢] علي عبد الحق، **تقرير عن المركز التربوي للتأهيل والتدريب**، ص ١.

[٣] عبدعلي محمّد حبيل، **تطوّير نظام تدريب القيادات**، ص ٦.

وإداراتها، واستمر عن طريق هذه الإدارة تدريب المديرين ومساعديهم والمعلّمين والإداريين والاختصاصيين وغيرهم أثناء الخدمة، وذلك بتنظيم الدورات والبرامج التدريبيّة والمؤتمرات وورش العمل على مدار كل عام دراسي وحسب التخصّصات الدراسيّة المختلفة، وما يستجد من تطوّرات وتحديث في مجال الإدارة المدرسيّة والتعليميّة والتربويّة[١].

في عام ١٩٨٣ استقدمت الوزارة خبيرين من منظمة اليونسكو لدراسة واقع الإدارة المدرسيّة في سياق إصلاح التعليم وتحديثه، واتفقت مع الجامعة الأمريكيّة في بيروت عام ١٩٨٤-١٩٨٥ بتنفيذ برنامج تدريبي لمديري ومساعدي مديري المدارس لتزويدهم بالمعلومات والمهارات لفهم وتقويم عمليّة التعليم، وتوسيع فكرهم الإداريّ والقياديّ الذي يساعدهم على التخطيط واتخاذ القرار والتقويم، وبمعرفة المهارات والأساليب الحديثة لفهم التلاميذ والاستجابة لحاجاتهم وتطوير سبل التوجيه والانضباط وتوسيع النشاطات وغيرها، بيد أنَّ عبدعلي حبيل يأخذ على الوزارة اعتمادها في تخطّيط وتنفيذ البرامج التدريبية الطويلة على مؤسّسات تربويّة سواء داخل البحرين أو خارجها، يترك لها حرية إعدّاد محتوى البرنامج التدريبي، من دون القيام بدراسة ميدانية لمعرفة مؤهلات المتدربين واحتياجاتهم[٢]. ومع اتساع مجالات التعليم وتغير وظيفة المدرسة، وضعف كفاية المديرين لمواكبة التغير والاضطلاع بالمهام الجديدة، نظمت الوزارة عدة برامج تدريبيّة لمديري المدارس بهدف رفع فاعليّة أدائهم، كما صدر قانون التعليم في ٢٠٠٥ في إطار السياسة العامّة للدولة وفلسفتها التربويّة لتعزيز إصلاح التعليم والارتقاء بمؤسّساته، وتطوّر الهيكل التنظيميّ للوزارة وفقًا لمرسوم رقم (٢٩) لسنة ٢٠٠٦، وبما يستجيب لتوجه الوزارة نحو لامركزيّة التعليم وإدارته، فأنشأت نظام المناطق التعليميّة لتحقيق فعاليّة أكبر من عمل المدارس ومتابعتها دون الحاجة للرجوع للإدارات التعليميّة المركزيّة في الوزارة، وهو ما استدعى وضع برامج تدريب في عام ٢٠٠٨ لتحسّين أداء المدارس وتقوية وتعزيز القيادة المدرسيّة فيها بما تشتمل عليه تلك البرامج من التدريب على التخطّيط الاستراتيجي والموازنة والتقويم الذاتيّ والتدريب وغيرها ممّا تتطلبه الاتجاهات الحديثة لمهام مدير المدرسة اللامركزيّة، في السياق وضعت الوزارة برنامجًا للتمهين الإداريّ للمديرين والمديرين المساعدين يستهدف التنمية المهنيّة الشّاملة للكوادر الإداريّة والفنيّة والإشرافيّة في المؤسّسة المدرسيّة ضمن المسار التّدريبي والوظيفي للكادر، فضلاً عن تزويدهم بالمعارف والمهارات الفنية والقيادية التي يحتاجونها في عملهم اليومي بالإدارة المدرسية ويركّز على الموضوعات العمليّة المتصلة بالعمل الإداري المدرسي. يتكون البرنامج من ٨ حلقات تدريبية بواقع ٢٠ ساعة يتمّ إكمالها في أربعة أيام و٥ ساعات للورش التدريبية ليوم واحد بحيث تحضر كل مجموعة مراحل التعليم المختلفة طيلة أيام الأسبوع[٣].

وللتّعرف على مخرجات ومردود تلك البرامج التدريبية، تجدر الإشارة إلى ما كشفت عنه بعض الدّراسات من وجود فجوة واسعة بين ما تتطلع إليه الوزارة، وبين الواقع الفعلي لعمليّة الإعدّاد والتدريب ومخرجاتها، ففي بداية تنفيذ البرامج التدريبيّة لوحظ افتقاد البرامج لوجود نظام يقوّم أداء المديرين والمعلّمين ويشكّل معيارًا للحكم على مدى ممارسة المديرين أو المعلّمين لمقّومات التمهين في المجال الوظيفي، ما يعني غياب الأسسّ التي تقيس الكفاءة الإداريّة والتعليميّة، كما تميزّت بعض البرامج والمشاريع التدريبية بفقدان القدرة على سدّ احتياجات التحوّل في النظام التعليمي وسياساته[٤]، فيما كشفت دراسة أخرى أيضًا

---

[١] مريم السليطي، **ملامح عن تطوّر التعليم في مملكة البحرين خلال القرن العشرين للأعوام من ١٩٠٠-٢٠٠٠**، ص ٣٥.

[٢] عبدعلي محمّد حبيل، **تطوّير نظام تدريب القيادات**، ص ٣، ص ٩٠.

[٣] قسم التوثيق التربوي بوزارة التربية والتعليم، **تطوّر التعليم التقرير الوطني لمملكة البحرين**، تقرير **الدورة الثامنة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي**، جنيف ٢٥-٢٨ نوفمبر ٢٠٠٨، ص٢٩.

[٤] أمل القحطاني وآخرون، "من أجل قيادة مدرسيّة مستقلة: تجارب طموحة"، وثائق المؤتمر التربوي الثاني والعشرين لوزارة التربية والتعليم في البحرين، من ٢٣-٢٤ يناير ٢٠٠٨. (أنظر موقع الوزارة الالكتروني: **www.moe.gov.bh/conferences**).

وجود صعوبات تؤدّي إلى ضعف كفاية المديرين بعد تخرجهم، من بينها ضخامة المسؤوليات والأعباء الإداريّة الملقاة على عاتق المديرين وتشعبّها، وضعف التنسيق بين الأجهزة ذات الصلة بالنشاط الإداريّ المدرسيّ، وتفوّق المسؤوليات الإداريّة "الروتينة" على المسؤوليات التخصّصية لمهام وواجبات مدير المدرسة، فضلاً عن قصور بعض المديرين في بذل الجهود لمواكبة بعض التغييّرات المقترحة[١]، وهذا ما يقودنا لمناقشة المحور الأخير من هذا الفصل والمتعلّق بالمعوّقات التي تواجه مدير المدرسة الثانويّة لتحقيق لامركزيتها في إطار متغيّر السياسة التّعليميّة والأخذ بالنهج الإداريّ اللامركّزي والتي تقف حائلاً بينه وبين بلوغ أهداف العمليّة التعليميّة المتجدّدة باستمرار، فما هي تلك المعوّقات وهل يمكن تجاوزها؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه.

٥. المعوّقات التي تواجه مدير المدرسة الثانويّة لتحقيق لامركزيّة المدرسة

تختلف المعوّقات التي تواجه مدير المدرسة الثّانويّة أثناء ممارسة مهامه ونشاطه الإداريّ والتربويّ في إطار التوجّه نحو اللامركزيّة في إدارة المدرسة من موقف إلى آخر، ووفقًا لمتغيّرات متعدّدة قد تتعلق بالظروف الموضوعيّة والتاريخيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة والفلسفة الإداريّة في المجتمع، وما يستجد الأخذ به في السياسات التّعليميّة والاستراتيجيّات الاقتصاديّة وغير ذلك، ومنها ما يتعلق بظروف ذاتيّة لها علاقة بكفاية المدير وخبراته، وفريق العمل في المدرسة وظروفها وإمكانياتها. يرى البعض أن التسرّع في التحوّل نحو لامركزيّة التعليم، قد تؤدي بالأدوار والهياكل التنظيميّة والمستويات الإداريّة إلى التصرّف بشكل غير واضح بسبب الاعتماد على السلطة المركزيّة لمدد طويلة، مما ينتج عنه خلل في النظام الكامل للمدرسة، حيث يكون المديرون غير مستعدّين لأداء أدوارهم الجديدة، إضافة إلى ضعف كفاية المواد والقدرات المتوافرة، بسبب نقص التدريب، أو الإدارة السيئة، أو الأنظمة والإجراءات غير الكافية، وتعقّد أساليب التدريب وبرامجه، إضافة إلى تعدّد عناصر صنع القرار وضعف العلاقة والتواصل بين مكوّنات المدرسة، ونقص المعلومات وعدم الاستعداد للتنازل عن المسؤولية عند بعض المديرين[٢]، وهناك من التربويين من صَنَّفَ تلك المعوّقات التي تواجه المدير بصفته قائد الإدارة المدرسيّة أثناء ممارسته لنشاطه الإداريّ إلى ثلاثة فئات يمكن مناقشتها كما يلي:

٥-١ معوّقات ترتبط بالعمليّة التّعليميّة "معوّقات فنية"

وهي معوّقات تتمثّل في انخفاض مستوى أداء بعض المعلّمين لأسباب مهنيّة، أو شخصيّة، أو نفسيّة، مما يؤثر على فعاليّة المدرسة ومخرجاتها بشكل سلبي، يجر اللوم والنقد من أولياء الأمور والمجتمع والمسؤولين في إدارة التعليم، وهذا بدوره يعيق القيام بالأنشطة التّعليميّة، ويستنفد قسطًا كبيرًا من جهد مدير المدْرسة ووقته في تجنّب السلبيات وتجاوز العثرات. في هذا الصدد يذكر سلامة عبد العظيم حسين بأن "أبرز المعوّقات التي تعترض الإدارة الذاتيّة بصفتها نموذجًا من نماذج لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، في قلّة وعي أولياء الأمور بأهمية دورهم في تحسين مستوى أبنائهم التحصيلي، وعدم وجود توافق بينهم وبين المدرسة حول مفهوم المشاركة في تحقيق أهداف مجلس الأمناء والآباء والمعلّمين وعدم تقبّل المعلّمين لخبرة أولياء الأمور وعدم تفهمهم لمشكلات المتعلّمين وضعف العلاقة بينهم، فضلاً عن الافتقار إلى آليّة تواصل مرنة سواء في تحديد أوقات اللقاءات أو استمرارية عقدها، وافتقاد بعض المجالس إلى خطّة سنوية لتحديد أنشطتها ما يؤدّي إلى عدم تنسيق الجهود اللازمة لتحقق الأهداف بعدم دعوة أولياء الأمور للاجتماعات، وعزوف بعض المعلّمين عن حضور اجتماعات مجالس الأمناء والآباء للمناقشة الجادّة، وقصور الإعداد المهني للأخصائيين الاجتماعيين وعدم قدرتهم على جذب

---

[١] فاطمة أحمد البوعينين، **إعدّاد وتدريب مديري المدارس ومساعديهم**، ص ١٠٦.

[٢] أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص١٢٢-١٢٣.

أولياء الأمور لحضور اجتماعات المجلس والمشاركة الجادة في أعماله"[١]. كما يمثّل النقص في أعداد المعلّمين وفي مستوى تأهيلهم معوقًا آخر، قد يضطر معه المدير إلى تكليف غير المختصّين أو غير المؤهّلين للقيام ببعض الأعمال، أو تحميل بعض المعلّمين ممَّن يثق بمؤهلاتهم وقدراتهم أعباءً إضافية فيتأثّر أداؤهم بشكل عكسي، إضافة إلى تباين سلوكيّات المعلّمين المهنية، وقلّة تعاون بعضهم والتنسيق فيما بينهم، وتفشيّ بعض الظواهر التّعليميّة-التعلّمية السلبيّة في المدْرسة، كاستخدام ما يُعرف بالكتب المساعدة، أو التشجيع عليها من قبل المعلّمين، أو لجوء بعض المعلّمين أو التلاميذ إلى الدروس الخصوصيّة، أو إهمال الكتاب المقرّر والاستعاضة عنه بالتخليص، كذلك غياب أو عدم كفاية الخدمات للتلاميذ في المدْرسة كالإرشاد والصحة المدرسيّة، وافتقار بعض المديرين إلى المهارات والكفايات الإشرافيّة من أجل ممارسة أدوارهم كقادة تربويين[٢].

٢-٥ معوّقات ترتبط بالعمل الإداريّ "معوّقات إداريّة"

إن استمرارية سير العمل الإداريّ بنفس الأسلوب القديم، ومركزيّة السياسة المحليّة التي تتبعها الإدارة التربويّة والتعليميّة، تمثل أبرز المعوّقات أمام الإدارة المدرسية وتحدّ من قدرتها على اقتراح حلول ابتكارية جديدة عن المألوف في حلّ بعض المشكلات التي قد تواجهها، كذلك سلوك الأفراد العاملين مِمَّن يناط بهم تنفيذ القرار أو من سيتأثّرون بنتائجه، وضيق الوقت المتاح لهم، والذي كثيرًا ما يعود بفشل بعض القرارات، أو الخوف من اتخاذه؛ بسبب سيطرة الشك والقلق فالشكوك ترهق صانع القرار عند تضارب المعلومات لاسيما في حالة كثرة أو قلة البدائل المطروحة أو الخوف من عدم نجاح القرار أو قبوله ممنَ يعينهم القرار، وقلة ونقص المعلومات وعدم وضوحها، وعدم كفاية المعلومات وعدم دقتها، والخلط بين المعلومات والآراء، وتأجيل القرار بسبب عدم دقّة المديرين في تحليل المشكلة وفشلهم في التمييز بينها وبين أعراضها[٣]، فضلاً عن تحجيم عملية صنع القرار داخل مجلس واحد، يتشكّل من مجموعة بسيطة من المعلّمين ممَّن لا يتمتعون بخبرات كافية، أو كفاية في صنع القرار، ومثل تلك المجالس تقضي- معظم الوقت في تحديد السياسة التي سيسير عليها عمل المدرسة، ومن يتمتع بسلطة القرار، ممَّا قد يُشعِر المشاركين فيها بالعُزلة عن باقي المدرسة، فتفقد عمليّة صنع القرار أهم ميزاتها في تلبية احتياجات المدرسة والمتعلِّمين وأولياء أمورهم والمعلّمين والمجتمع المحلي[٤].

كما يمثّل عدم توافر الإمكانيات والأموال اللازمة للقيام بمجمل المهام والمسؤوليات المتوقعة من مدير المدرسة، عائقًا إداريًا آخر يضاف إليه عدم توافر الأبنية والمرافق اللازمة، أو عدم صلاحيتها، وعدم وجود مدير مساعد أو نائب له يمكن تفويضه جزءًا من الأعمال، وبخاصّة الأعمال غير الفنيّة، واكتظاظ الصفوف وتجاوز نسبة القبول المعقولة في المدرسة، وسوء توزيع الوقت المتاح للمدير على الأعمال والمهام المدرسيّة، بحيث تأتي بعض الأعمال الروتينية مثل متابعة انتظام دوام المعلّمين والتلاميذ أو غيابهم، ومقابلة أولياء الأمور والمراجعين، والردّ على المكالمات الهاتفية، وقراءة الصحف والنشرات والتعميمات على غالبية وقت المدير وتسبّب له الضغوط النفسية والإجهاد الجسمي والعصبيّ[٥].

---

[١] سلامة عبد العظيم حسين، **اللامركزيّة في التعلّم**: رؤية جديدة، ص ٢٦٤

[٢] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٢٥٢.

[٣] سلامة عبد العظيم حسين، **م.س**، ص ٣٤٧.

[٤] سلامة عبد العظيم حسين، **الإدارة الذاتيّة ولامركزيّة التعليم**، ص ٩٥-٩٦.

[٥] محمّد عبدالقادر عابدين، **م.س**، ص ٢٥٣.

٥-٣ معوّقات ترتبط بالنظام التربويّ "معوّقات تنظيمية"

إنَّ إصلاح التعلّيم وتحقيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة يتطلّب تطوّير فعاليّة المدرسة وأداء مديرها وأفرادها العاملين، بحيث تشكلّ مجتمعًا تعليميًّا مهنيًّا يركّز على أساليب تدريس تستهدف المتعلّم، ويتمّ فيها تغيّير أساليب وطرق أداء العمل داخل المدرسة بما يتناسب مع التوجّه نحو لامركزيّة التعلّيم وتحقيق أهدافه، وبما يتناسب مع أهداف المدرسة ومسؤولياتها لتحقيق أفضل النتائج والمخرجات، وهذا ما يستدعي إيجاد علاقة إيجابيّة بتنظيم عمليّة التعليم وزيادة فعاليّة مشاركة المعنيين بالعمليّة التعليميّة والمشاركة المجتمعيّة في الإدارة المدرسيّة، ممّا يزيد من كفاءة وقدرة المتعلّمين على استيعاب المواد الدراسيّة داخل المدارس، وهذه المسائل لها علاقة بعملية اتخاذ القرار المدرسي، ومدى سيادة الروتين والتشدّد في بيروقراطيّة العمل، أو غياب الدعم والحوافز لمديري المدارس من قبل السلطات التعليميّة وبخاصّة حين يخشى بعض المسؤولين والزملاء من ظهور قيادات شابة جديدة، وإيجابيّة، ومتحمسة، وفعّالة يمكن أن تهدّد مكتسبات المسؤولين والمديرين القدامى أو تحدّ من نفوذهم وسلطانهم، سواء باستغلال مبدأ مجانية التعليم وإلزاميته من بعض التلاميذ وأولياء أمورهم وتقاعسهم عن التعاون مع المدير والإدارة المدرسيّة بالعمل الجاد، وتحميل المديرين وحدهم مسؤوليّة معالجة الخلل الدراسيّ والمسلكيّ لدى التلاميذ، أو بغياب النظر إلى الإدارة المدرسيّة وعمل المدير كمهنة احترافية، وغياب الدستور الأخلاقيّ لها[١].

إن غياب النظر إلى احترافية دور المدير عند الأخذ بنهج لامركزيّة الإدارة المدرسيّة قد يرجع كما بينت إحدى الدراسات إلى طبيعة تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، حين يتم التعامل معها وكأنها هدف بحد ذاته، حيث تقوم إدارة المدرسة بشَغْل وقتها في محاولة توزيع السلطات والمسؤوليّات على العاملين والمتعلقة بتنظيم الاجتماعات وتطبيق القرارات، ولا يكون لديهم وقتٌ يكفي للتعامل مع قضايا تطوير الأداء المدرسيّ، كما قد يقوم المديرون بأداء أدوارهم اعتمادًا على آرائهم الشخصية ووفقًا لخبراتهم، ويهيمنون على كل القرارات المدرسيّة مما يحفّز على حدوث صراعات في السلطة بين المعلّمين والمديرين على من يتحكم بالمدرسة، وأحيانًا يرفض المعلّمون خطط المدير الخاصّة بالإصلاح المدرسيّ، لشعورهم بأن ليس لهم دور في عمليّة صنع القرار، ولا عمليّة الإصلاح التربويّ، وبالتالي تفقد المدرسة مهمّتها في إصلاح النظام المدرسيّ[٢].

وقد ركز تربويّون آخرون مثل رو ودريك (Roe & Drake) على دراسة عوامل أخرى تعيق مدير المدرسة عن ممارسة نشاطه الإداريّ ودوره التربويّ المتكامل باعتبار أن مدير المدرسة هو المسؤول الأوّل عن سير العمليّة التعليميّة فيها، وتحميله المسؤوليّة كاملة عما يجري داخلها، وتركيز اهتمام إدارة التعليم على تأمين عمليّة إداريّة سلسلة ومنتظمة، كإجراء الامتحانات، وإصدار الشهادات المدرسيّة، والاهتمام بنظافة المبنى المدرسيّ وصيانته، وتحقيق الانضباط المدرسيّ، وتقليل مشكلات العاملين، وهذا التركيز يدفع بالمدير إلى التقليل من اهتمامه بالنواحي الفنيّة الأخرى، رغبةً منه في الحصول على تقدير المسؤولين وإعجابهم ورضاهم عن المدرسة، إضافة إلى سهولة عمليّة تقويم أنشطة الإدارة المدرسيّة التنظيميّة ومتابعتها مقابل صعوبة أكثر في تقويم الأنشطة التّعليميّة التعلّمية التي تخدم العمليّة التعليميّة وتحقّق نتائجها على المدى الطويل، وهذا بدوره يدفع المدير إلى التركيز على الجانب التنظيميّ الإداريّ في عمله، إلى جانب سيطرة الرقابة الإداريّة على عمل المدير في غياب المراقبة والمتابعة المهنيّة التي تركّز على مهنية الإدارة المدْرسيّة[٣].

---

[١] محمّد عبدالقادر عابدين، **الإدارة المدرسيّة الحديثة**، ص ٢٥٤.

[٢] سلامة عبد العظيم حسين، **الإدارة الذاتية ولامركزيّة التعليم**، ص ٩٥-٩٦.

[٣] Roe. (W.) & Drake. (T.), **The principalship**, ١٩٨٠, ٢nd ed, PG ١٢.

إضافة لما سبق، هناك عوامل اقتصاديّة، تتعلّق بعمليّة التحوّل من النهج الإداريّ المركزيّ إلى النهج الإداريّ اللامركزيّ، وهذا يؤثّر على تقلّب السياسات التربويّة ومحاولة فرض اتجاهات سياسية أو أيدلوجيّة لبعض التنظيمات السياسيّة أو المؤسّسة الدينيّة وتأثيرها على سلطة المجالس المنتخبة أو المعيّنة، وبالتالي فرضها لاتجاهات وتشريعات قد لا تتوافق والخطط المرسومة لتطوّير التعلّيم وتحديثه، لاسيّما حين تغيب التشريعات والقوانين التربويّة والتعليميّة الميسّرة والداعمة للممارسات الإداريّة لمدير المدرسة، أو عدم ملاءمتها للتشريعات والقوانين القائمة، ممّا يدفع بتفاقم المشكلات التي تواجه مدير المدرسة،وممّا يفاقم من وتيرة هذه التحدّيات عدم وجود فلسفة تربويّة واضحة وموحّدة تضع مدير المدرسة في مأزق الصراع الذي يتطلب منه القدرة على الصبر والتحمّل، ووضوح الرؤيا، كذلك طبيعة النظام التعليميّ والتربويّ المتبع في البلاد وفلسفته عمومًا وفي المرحلة الثانويّة خصوصًا، ومدى ما يسمح به من استقلاليّة ومرونة ولا مركزيّة بما يمنح من تفويض مدير المدرسة بممارسة نشاطه الإداريّ والقيام بأدواره ومهماته التنظيميّة والتربويّة وإدارة وتوجيه شؤون التعلّيم[١].

كذلك ثقافة المجتمع وقيمه وتأثيرها على مؤسّسات المجتمع وعلاقات أفراده، وتوقّعات المجتمع وأولياء الأمور والتلاميذ والمعلّمين والإداريين والاختصاصيّين العاملين من إدارة المدرسة، يضاف إلى ما سبق، نوع التعليم الذي تقدّمه المدرسة وحجمه ومدى قرب أو بعد المدير عن موقع ومكان السلطة المركزيّة، فضلاً عن مرونة القوانين واللوائح التي تصدرها وزارة التربية والتعليم المركزيّة، ومدى ما يمتلكه المسؤولون في الأجهزة المركزيّة التربويّة من وعي إداريّ وخبرة إداريّة حديثة ومن استعداد للإشراف في مسؤوليّة إدارة التعليم، ومدى ما تمارسه السلطات الإداريّة التربويّة المركزيّة من متابعة ومراقبة وتوجيه وتقويم لأعمال مديري المدارس التابعة لها. كذلك مدى توافّر الإمكانيات والبشرية المتاحة للمدرسة ومدى كفاءة العاملين بها من إداريين ومعلّمين ومشرفين واختصاصيّين وفنيّين للمساهمة في الأعمال وتطويرها ومدى استعدادهم ورغبتهم في هذه المساهمة، ومدى ما يمتلكه مدير المدرسة من مؤهلات عمليّة وإداريّة ومن خبرة فنيّة وإداريّة ومن روح ديمقراطيّة وحبّ لعمله ورغبة في إشراك العاملين في مسؤوليّاته وسلطاته الإداريّة، وخصوصًا في اتخاذ القرارات والتخطّيط والتنظّيم[٢].

وإذا نظرنا إلى بداية مراحل التطوّر الذي شهده التعلّيم في البحرين في فترة السبعينيّات والثمانينيّات من القرن الماضي والذي تناولناه سابقًا، نجد بروز النزعة المحافظة لدى بعض المديرين والتي أدّت إلى بطء عمليّة التطوّر الملموسة في وظيفة مدير المدرسة، خصوصًا مع الظروف السياسيّة السائدة آنذاك ومنها حرب الخليج وانخفاض أسعار النفط وتقلّص ميزانية وزارة التربية والتعلّيم وغيرها التي أثّرت سلبًا على الخطّط التربويّة وتوجّهاتها وأعاقت بصورة مباشرة وغير مباشرة عمليّة التطوّير والإصلاح بصفة عامّة، كما وضعت الوزارة أولويّة التطوير للتعليم الأساسيّ على حساب التعلّيم الثانويّ[٣]، فقد بيّنت إحدى الدّراسات إضافة لما سبق، تأثير قلّة برامج التدريب النوعيّة التي يتلقاها المديرون وقصورها من حيث المحتوى والتقويم كعيق يحدّ من ممارسة المدير لنشاطه الإداريّ، فضلاً عن نظرة المدير لنفسه بصفته رجل الإدارة أكثر من كونه زميل عمل، ما جعله يبتعد عن المعلّمين وعن واقع العمليّة التّعليميّة، فضلاً عن تركيزه على الجوانب التّنظيميّة في المدْرسة كي يحقّق مناخًا آمنًا ومريحًا على حساب الجوانب الأخرى المتعلّقة بتطوير العمليّة التّعليميّة[٤].

---

[١] أسامة محمّد سيّد، **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، ص١٠٨-١١٤.

[٢] أسامة محمد سيّد، **م.ن**، ص ٤٢٤-٤٣٣.

[٣] جعفر عبدالله إبراهيم، **تطوّر التعليم والإدارة التعليميّة في عقد الثمانينيّات**، ص ٩٨.

[٤] غنية جاسم عليوي، **الإدارة المدرسيّة وانعكاساتها على فاعليّة أداء المدارس الثانويّة العامّة في دولة البحرين**، ص ٧٩.

خاتمة

نخلص إلى وجود تفاوت كبير وواضح بين الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة الثانويّة والتي تمّ تناولها بشكل نظريّ، وبين ما سيبينه واقع الحال في الجانب الميدانيّ والتي يمكن ملاحظتها من خلال استجابات المديرين والمديرات بشأن ممارساتهم الإداريّة على مستوى الواقع في مدارسهم، كما اتضح أنّ هذه الممارسات نسبية وتختلف من خلال اختلاف الأدوار والأنشطة التي يؤدّيها المديرون وتطوّرت بتطوّر الإدارة المدرسيّة في إطار بروز مفهوم اللامركزيّة، وكي تؤثر هذه الأدوار في فاعليّة المدْرسة فهي بحاجة كما تبين إلى معايشة المدير لواقع العمل التعليميّ داخل الفصول التي لا تقتصر على الزيارات الصفّية الخاصّة بالتقرير، إنّما من خلال إعطاء الدروس الرسميّة في مجال الاختصاص، واحترام وتقدير وتحفيز المعلّمين وتشجيعهم على التنافس في ميدان الابتكار وإزالة الحواجز التي يضعها بعض مديري ومديرات المدارس الثانويّة بين المدير والمعلّمين، بخاصّة فيما يتعلق بالشعور "أنا مدير وأنت معلّم".

وبشكل عام لابدّ من تطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبة من قبل الجهات المختصّة تطبيقًا فعليًا عادلاً، وتبادل الزيارات الميدانيّة وإشراك مدير المدرسة إشراكًا مباشرًا في تطوير العمليّة التربويّة والتعليميّة، والحدّ من المركزيّة بمزيد من مَنحْ المدير سلطة التفويض في حرية اختيار البرامج التدريبيّة التي تطوّر من كفاءة المعلّمين وتنفيذها داخل المدرسة وخارجها، لأنه الأكثر دراية بالمعلّمين وحاجتهم إلى التطوير، كما اتضح لنا أنّ هناك معوّقات تعترض تطبيق لامركزيّة المدرسة بعضها يتعلّق بجوانب طبيعة النظام السياسيّ وسياسة الدولة التعليميّة والتربويّة، وبعضها الآخر يتعلّق بجوانب تنظيميّة وتعليميّة وفنية لها علاقة بالعمل المدرسيّ وعلاقة المدرسة بالإدارة التعليميّة.

الفَصْلُ الرابع
تقوّيم الدِّراسات السّابقة

الفصل الرابع
تقويم الدِّراسات السّابقة

تمهيد

تأتي أهمية الإطلاع على الدِّراسات السابقة العربيّة منها والأجنبيّة، بالنسبة للموضوع الذي ندرسه حول المُمارسات الإداريّة لمُدِيري المدَارِس الثانويّةِ الحكُومِيّةِ ومُديراتها في إطارِ اللّامَرْكزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدْرسة في مملكة البحرَين، في جعلنا نبدأ من حيث انتهى الآخرون، إذ لا يمكننا تحقيق أهداف دراستنا ما لم نطّلع على جهود غيرنا في مجال البحث، كما أنَّ الإطّلاع على الدِّراسات السابقة يقلّل من تكرار الجهود في بحث المواضيع نفسها، ولعلّنا نستفيد منها ومن المنهج الذي اتبع فيها، لاسيّما وأنّنا أفدنا منها في اعتماد منهجيّة الدراسة المناسبة، كما سنقوم أيضًا بمقاربة ما توصّلت إليه هذه الدِّراسات من نتائج مع ما سنتوصّل إليه من استنتاجات.

سنعرض في هذا الفصل بعض الدِّراسات المحليّة والعربيّة والأجنبيّة السابقة التي اطلّعنا عليها، والتي تناولت ممارسات المدير الإداريّة وأدواره، وأنماط الإدارة المدرسيّة، فضلاً عن مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وتطبيقاته، لاسيّما وأنَّ أغلبها قريبة في معالجتها لدراستنا، من حيث موضوع الدّراسة، كما سنقدّم تعليقنا وملاحظاتنا المستخلَصَة من هذه الدِّراسات.

سنقوم في الجزء التالي بعرض موجزٍ وموثّق، يبيّن ما قام به الدارسون السابقون في هذا المجال، وما يميّز كلّ دراسة عن غيرها من حيث، موضوع الدراسة، وإشكاليّتها، وفرضيّاتها، وأهدافها، وأبرز النتائج التي توصلت إليها سواءٌ المتعلّقة منها بدراستنا أو القريبة منها، وعليه سنقسّم هذا العرض على ثلاثة مستويات حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، ثمّ نعلّق عليها على النحو التالي:

أولاً - الدِّراسات المحليّة

١. دراسة محمّد (أمينة سيّد أمين سيّد حسن)، مُعوِّقات الإدارة المدرسيّة لدى مُديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومساعديهم بمملكة البَحرين (دراسة ميدانيّة)، ٢٠١٠، البحرين.

تدور إشكاليّة الدّراسة حول تحديد أهم المعوّقات التي تواجه مديري المدارس الثّانويّة ومساعديهم في مملكة البحرين، وتحديد أسبابها وتوضيح الآفاق الكفيلة بحلها، وذلك من خلال دراسة واقع الإدارة المدرسيّة الثّانوية في البحرين بنية وتنظيمًا، شكلاً ومحتوى، من خلال تعرّف وجهة نظر مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة ومساعديهم بالبحرين، وتبيّن درجة تأثير تلك المعوّقات في البيئة المدرسيّة والجوانب الإداريّة الأخرى في المدرسة، والكشف عن ما إذا كان هناك اختلاف في تقدير تلك المعوّقات من وجهة نظر أفراد عيّنة الدّراسة، يُعزى إلى الجنس أو المؤهّل العلمي أو الوظيفة أو سنوات الخبرة.

تَمَثَّل الهدف الأساسيّ من الدراسة في التعرّف على المعوّقات الإداريّة والفنيّة التي تواجه الإدارة المدرسيّة، والفروقات بين آراء المديرين والمديرين المساعدين حولها، وتحديد الأسباب المؤدّية إليها. ومن أبرز فرضيّاتها التي لها علاقة بدراستنا، أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالّة (٠,٠٥) بين متوسّطات عيّنة الدّراسة في تقدير

معوّقات الإدارة المدرسيّة، لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومساعديهم بالبحرين، تُعزى إلى متغيّر الجنس، والمؤهّل العلمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة، أمّا عيّنة الدّراسة، فقد طبّقت الباحثة دراستها على كامل مجتمع الدّراسة في مملكة البحرين، فشملت جميع المدارس الثانويّة في المحافظات، بواقع عدد (٦٦) فردًا، (٤٣) من الذكور و(٢٣) من الإناث. كما اعتمدت أداة الاستبانة التي قُسّمت إلى سبعة محاور تمثّلت في محور معوّقات الإدارة المتعلّقة بمدير المدْرسة والتنظيم الإداريّ وبالمعلّمين والتلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع المحليّ والمباني المدرسيّة والإشراف التربويّ والإدارة التعليميّة، ومن أهمّ نتائج الدّراسة ما يلي:

١. عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في تقدير معوّقات الإدارة المدرسيّة لدى مديري المدارس ومساعديهم، تُعزى إلى الجنس والمؤهّل، والوظيفة، وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسيّة.

٢. يوجد الكثير من المعوّقات التي تعاني منها الإدارة المدرسيّة، وهي تتفاوت فيما بينها تبعًا لتأثير البيئة، والنظام العام في البحرين، ومن أبرزها تلك التي احتلّت المرتبة الأولى وتتعلق بالتلاميذ، يليها الإشراف التربويّ، الذي احتل المرتبة الثانية، بسبب ما يعانيه الكثير من المشاكل خصوصًا مع وجود أشخاص ليسوا من ذوي الخبرة يعملون في المجال، فضلاً عن قلّة المشرفين التربويين مقارنة بأعداد المعلّمين، وعدم وجود خطّة واضحة لزيارة المشرفين التربويين، وقلّة الاهتمام بمعايير اختيارهم، إضافة إلى قلّة معرفتهم بأهداف السياسات التّعليميّة.

٣. بعُد الإدارة التّعليميّة التي تشرف على الإدارة المدرسيّة، عن الواقع الفعلي، فهي ترسم خططًا ولكن المطبّق الأساسيّ لهذه الخطّط هي الإدارة المدرسيّة، ممّا قد يُحدث فجوة بين التخطّيط والتطبيق للخطّط التربويّة.

٤. محدودية صلاحيات الإدارة المدرسيّة، وضعف تحسّين أوضاعها، ممّا قد تؤدّي إلى عدم قدرة بعض الإدارات على التحكّم أو السيطرة على تحركات المعلّمين، ويقود إلى احتكار الإدارة المدرسيّة للسلطة بشكل كبير وتسلّطها على أفراد الطاقم الإداري والتّعليميّ، وقد يحتكر بعضهم السلطة بشكل كبير، ممّا قد يؤدّي إلى معوّقات ترتبط بالإدارة التعليميّة.

٥. أشارت نسبة (٦٢,٧٣%) من عيّنة الدراسة إلى ضعف تعاون مديري المدارس مع الإدارة التعليميّة، والافتقار إلى التواصل، إذ إنّ تواصل الوزارة مع المدارس غالبًا ما يكون عن طريق زيارة الموجّهين أو المشرفين التربويين، أو مديري المشاريع، وأحيانًا عن طريق التعاميم التي توزعها وزارة التربية والتعليم على المدارس المختلفة.

٦. وجدت نسبة (٥١،٨٢%) من العيّنة محدودية في تفويض مدير المدرسة باتخاذ القرارات بشكل مستقل. وأنّ سبب ضعف التعاون بين مديري المدارس مع الإدارة التّعليميّة (الوزارة)، هو محاولتهم تطبيق كل ما تعمّمه وزارة التربية والتّعليم وِفقًا للإمكانيات المتاحة، ومحاولة الوزارة تطبيق الكثير من المشاريع في آن واحد، كمشروع مدارس المستقبل، ومشروع المدارس المتعاونة، ومشروع تحسّين أداء المدارس، ومشروع إدخال الجودة الشاملة في التّعلّيم.

٧. الإدارة المدرسيّة المتعلّقة بالمباني المدرسيّة، يلاحظ أنّ بعض المدارس لا تزال تستعمل الصفوف الخشبية، مع قلّة الاهتمام بنظافة المباني، وصيانتها بشكل دوري.

٨. معوّقات الإدارة المدرسيّة متعلّقة بقلّة تجاوب المعلّمين مع مدير المدرسة، إذ يوجد بعض المعلّمين – بحسب رأي بعض المديرين والمديرين المساعدين- من النوع المشاكس، الذي لا ينفذ الأوامر بحجة ضغوطات العمل المدرسيّ الكثيرة أو بسبب قلّة رضاهم الوظيفي، ويعاني بعضهم من ضعف الرواتب مقارنة بحجم العمل المودّى من قبلهم، إلى جانب

قلّة التقدير المعنوي ونقص الدورات التدريبيّة وعدم تفعيل الكادر وازدحام الجدول المدرسيّ، وكلها أمور من وجهة نظر الباحثة، قد تؤثّر بشكل كبير في أدائهم لمهامّهم ويوقعهم في مشاكل مع الإدارة المدرسيّة أو أولياء الأمور.

٩. قلّة معرفة المعلّمين بمتطلبات الإدارة، وضعف إلمامهم بكيفية توظيف الوسائل التّعليميّة، حيث يرى القائمون على العمليّة التّعليميّة في الوزارة، أنّ مقاومة المعلّم لتوظيف التكنولوجيا نابعة من الجهل باستعمالها، أو عدم رغبة بعض المعلّمين القدامى في تغييّر ما تعودوا عليه من طرق تعليميّة ووسائل.

١٠. تعاني الإدارة المدرسيّة من ضغوط من أولياء الأمور، والمجتمع المحلي، أبرزها جهلهم وقلّة اهتمامهم بأبنائهم، فضلاً عن قلة الكوادر الإداريّة المتخصّصة، وكثرة عدّد المعلمين والتلاميذ ومشاكلهم، مقارنة بأعداد الإداريين في المدارس.

١١. قلّة تفويض المدير ومساعدة باتخاذ القرارات الخاصّة بالمدرسة، قد يؤثّر في عمل المدير ومساعده.

١٢. اقترحت الدراسة إيجاد حلقة وَصْلٍ بين الإدارة التعليميّة وإدارات المدارس الثانويّة، لتلمّس حاجاتها الفعليّة والوقوف على المسبّبات التي تعيق عمل المدير ومساعده، فضلاً عن الوقوف على جميع المستجدات في الميدان التربويّ، والأخذ بما توصّلت إليه الدّراسات والأبحاث المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة ومعوّقاتها[١].

٢. دراسة غلوم (مها محمّد صالح)، مُعوّقات اتخاذ القرار كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، ٢٠٠٨، البحرين.

تدور إشكاليّة الدراسة حول مُعوّقات اتخاذ القرار كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، باعتبار أنّ موضوع اتخاذ القرار وحسن توظيفه في كافة العمليّات الإداريّة، من أهم العوامل المؤثرة في تنظيمها وتحقيق أهدافها، لأنه يمثل رؤى القائمين به من الناحية التطبيقية، ويظهر أثره واضحًا في الواقع، ولهذا وجدت الباحثة ضرورة بحث المعوّقات والصعوبات التي يواجهها مديرو المدارس الابتدائية عند اتخاذهم للقرارات.

وقد استهدفت الدراسة الكشف عن أهمّ معوّقات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الابتدائية في البحرين، وتعرّف مدى تأثير المتغيّرات كالجنس، ونوع المدرسة، ونوع الهيئتين الإداريّة والتعليميّة في المدْرسة، والمؤهّل العلّمي، وعدّد سنوات الخبرة كمدير أو مديرة، فضلاً عن طرح مقترحات تساعد في التغلب على تلك المعوّقات، ومن فرضيّاتها: لا توجد فروق ذات دلالّة إحصائية لها علاقة بمعوّقات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الابتدائية في البحرين تُعزى لمتغيّرات الجنس، ونوع المدرسة، ونوع الهيئتين الإداريّة والتعليميّة في المدْرسة، والمؤهّل العلمي، وعدّد سنوات الخبرة كمدير أو مديرة.

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المديرين في المدارس الابتدائية الحكوميّة بالبحرين للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ والبالغ عددهم (١١٥) مديرًا ومديرة، منهم (٢٩) مديرًا و(٨٦) مديرة. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ في إجراء الدارسة، ووظّفت استبانة تكوّنت من (٧٥) عبارة، تندرج تحت (٩) محاور أساسية، ومن أهم نتائجها ما يلي:

---

[١] أمينة سيّد أمين سيّد حسن محمّد، **"مُعوّقات الإدارة المدرسيّة لدى مُديري المدارس الثانوية الحكوميّة ومساعديهم بمملكة البحرين (دراسة ميدانيّة)"**، ماجستير، ٢٠١٠، ص ٨٨، ٩٣-٩٨، ١٠٥ ، ١١٤.

١. أنَّ معوِّقات اتخاذ القرار التي تواجه مديري المدارس الابتدائيّة في مملكة البحرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم، تؤثّر بشكل عام بدرجة متوسطة في اتخاذهم للقرارات، وبالتالي لا تدلّ هذه النسب على وجود مشكلات كبيرة تواجه مديري المدارس الابتدائية تؤثّر بدرجة كبيرة على اتخاذهم للقرارات،برغم عدم رضا بعض المديرين على القيود التي تفرض على سلطاتهم كمديرين، حيث أبدوا رغبتهم في الحصول على المزيد من الصلاحيات في اتخاذ قراراتهم وحاجتهم إلى برامج تدريبيّة تتعلّق باتخاذ القرارات.

٢. أنَّ أبرز المعوِّقات تتعلّق بالهيئة التعليميّة في المدرسة، إذ من وجهة نظر عيّنة الدراسة، فإنَّ المعوّق الأسّاسي لاتخاذهم القرارات ينبع من داخل المدارس نفسها، وحسب وجهة نظر الباحثة فإنّ المدارس تعاني من ضعف وخلّل ينبغي الاهتمام به؛ كون المعلّمين يمثلون عصب العمليّة التعليميّة التعلمية، ولهم دور مهم في تطويرها والارتقاء بمستواها، وهو من ناحية يدلّ على رغبة مديري المدارس في إشراك العاملين بالمدرسة في عمليّة اتخاذ القرار، وعلى وعيهم بأهمية الشراكة في هذه العمليّة، ومن ناحية أخرى قد تدلّ سلبية المعلّمين في المشاركة في اتخاذ القرار إلى الأسلوب الإداريّ الذي يتبعه بعض المديرين، والذي قد يشعر المعلّمين في بعض الأحيان بعدم جدوى المشاركة؛ لاستئثار مدير المدرسة بهذا الأمر.

٣. تليها في المرتبة الثانية معوِّقات تتعلّق بالهيئة الإداريّة المساندة في المدْرسة، إذ أشار المديرون إلى أنّ السبب في ذلك يعود إلى اعتقاد بعض أعضاء الهيئة الإداريّة أنَّ عمليّة اتخاذ القرار هي من شأن المدير وحده، وهذا قصور في فهم دورهم الوظيفي، فضلاً عن غيابهم المتكرر والتنقلّات المستمرة لهم، الأمر الذي يطرح ضرورة وضع قيود أو معايير على عمليّة تنقّل الهيئة الإداريّة من قبل إدارة التعليم الابتدائي في وزارة التربية والتعليم بالبحرين. وجاءت في المرتبة الثالثة معوِّقات تتعلّق بتنفيذ القرار، ثمّ في المرتبة الرابعة المعوِّقات المتعلّقة بمدى توفر متطلّبات اتخاذ القرار بالمدرسة.

٤. أمّا أقل المعوِّقات تأثيرًا في اتخاذ القرار فهي المتعلّقة بمدير المدرسة، وهذه الاستجابة كما خَلصُتَ الباحثة تبدو طبيعية، إذ من الصعب أنَّ يذكر المديرون أنَّهم أنفسهم يمثّلون أحد معوِّقات اتخاذ القرار، إلى جانب صِغَر سن بعضهم وعدم نضج شخصياتهم في هذه المرحلة، ثم التلاميذ، ثم ظروف المناخ العلائقي داخل المدرسة.

٥. وُجدت فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لأثر متغيّر نوع الهيئتين الإداريّة والتعليميّة في المدرسة، حيث استنتجت الباحثة أنَّ السبب في قلّة مشاركة الهيئتين في اتخاذ القرار هو امتناع بعض أعضاء الهيئة الإداريّة عن المشاركة فيه وليس إلى امتناع المديرين من تفويض صلاحياتهم إلى مرؤوسيهم في اتخاذ القرار، فضلاً عن نقص خبرة بعض أعضاء الهيئة التعليميّة في ما يتعلّق باتخاذ القرار، كذلك هناك فروق بالنسبة للمحور السابع المتعلّق بالمناخ العلائقي في المدرسة، سببها أثر العلاقات الإنسانية والاجتماعيّة بين منتسبي المدرسة في اتخاذ القرارات، الذي يتأثر بنوع النمط الاجتماعي السائد في المدرسة، كما يؤثر فيها، وأبرز مظاهرها وجود تكتلات داخل المدرسة، كذلك عدم وجود فروق لأثر الجنس، ونوع المدرسة، وعدّد سنوات الخبرة كمدير أو مديرة على اتخاذ القرار عند مديري المدارس الابتدائية بالبحرين.

٦. طرحت الدراسة مجموعة من المقترحات أهمها: ضبط معايير اختيار المعلّمين والمعلّمات قبل التحاقهم بالدراسة الجامعيّة، ومتابعة تأهيلهم ورفع مستوياتهم وكفاياتهم بشكل مستمر من جميع الجوانب قبل الخدمة وأثناءها، والعمل

على استمرارية تأهيل أعضاء الهيئة الإداريّة المساندة بالمدارس الابتدائيّة، وتفعيل أدوار جميع منتسبي المدرسة في ما يتعلق بتحملهم للمسؤوليّات التشاركيّة واتخاذ القرار في المدرسة[١].

٣. دراسة أيّوب (جَعفَر محمّد علي)، نَمَط الإدارة المدرسيّة وأثره في رضا المدرّس الوظيفي في مدارس البحرين الإعداديّة، ٢٠٠٦، البحرين.

تدور إشكاليّة الدراسة عما إذا كانت الإدارة المدرسيّة في مملكة البحرين ديمقراطيّة مع الالتزام باللوائح والقوانين البيروقراطيّة؟ وعن مدى تأثير واقع الإدارة في رضا المدرّس الوظيفي؟ ما يستدعي التحقّق من الأسلوب الذي يتبعه مدير المدْرسة في مملكة البحرين في إدارة مدرسته؟ وأثر ذلك في رضا المعلّمين؟ وهل يمكن إيجاد أسلوب إداريّ يتمّ من خلاله التوفيق بين الجوانب البيروقراطيّة والأساليب الديمقراطيّة في الإدارة لزيادة درجة الرّضا الوظيفي لدى المعلّمين؟. واستهدفت الدراسة التعرّف على آراء المديرين والمديرات المساعدين والمعلّمين في المدارس الإعداديّة حول أسلوب الإدارة المدرسيّة، وتبيّن الفروقات بين آرائهم، والوقوف على النمط السائد فعلاً في الإدارة المدرسيّة في مدارس عيّنة الدراسة، فضلاً عن التعرّف على آراء المعلّمين في المدارس الإعداديّة حول علاقة نمط الإدارة المدرسيّة السائد برضا المعلّم الوظيفي.

تمحوّرت فرضيّات الدراسة حول التحقّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من ممارسات الإدارة المدرسيّة للمديرين بنمطيها الديمقراطي والبيروقراطي بين كل من وجهة نظر المديرين والمديرين المساعدين والمعلّمين، فضلاً عن الرّضا الوظيفي، وبين نمط الإدارة الذي يتّبعه المدير ودرجة الرّضا الوظيفي، تُعزى جميعها لمتغيّرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة والشهادة الأكاديميّة، وتكوَّنَ مجتمع الدراسة من فئتين هما: مديري المدارس الإعداديّة الحكوميّة ومساعديهم (ذكورًا وإناثًا)، والفئة الثانية من المعلّمين من الجنسين، للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، وبلغ عدّد الفئة الأولى من عيّنة الدراسة، (٣٧) مديرًا (١٧) ذكورًا و(٢٠) إناثًا، و(١٨٥) معلّمًا ومعلّمة، بمعدل (٥) معلّمًا ومعلّمة من كل مدرسة. واعتمد أداة الاستبانة، لقياس نمط الإدارة المدرسيّة الذي يتكوّن من محورين، الأوّل يشتمل على بنود لممارسات يستدلّ منها اتباع الأسلوب الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة، والمحور الثاني حول سلوكيات الالتزام بالقيود البيروقراطيّة، وهي تتعلّق بممارسات كالتخطّيط والتنظّيم والتوجّيه والتقوّيم، فضلاً عن استبانة لقياس مستوى الرّضا الوظيفي تتعلّق ببيئة العمل ومحتواه، ومن أهم نتائج الدّراسة ما يلي:

١. إنَّ النمط الإداريّ الديمقراطيّ هو النمط الإداريّ السائد في المرحلة الإعداديّة من وجهة نظر المديرين ومساعديهم والمعلّمين من الجنسين، وإنَّ مدير المدرسة الإعداديّة في مدارس البحرين، أحيانًا يتبع النمط الديمقراطيّ، وأحيانًا أخرى يتّبع النمط البيروقراطيّ من وجهة نظر المعلّمين في مدارسهم، أمّا وجّهة نظر المديرين ومساعديهم فإنَّ المدير غالبًا ما يتّبع النمط الديمقراطيّ، وأحيانًا يتقيد بالنمط البيروقراطيّ، عدم وجود نمط إداريّ (ديمقراطيّ أو بيروقراطيّ)، وبالتالي لا يوجد نمط خالص في ذاته يتّبعه المدير في إدارة المدْرسة، وقد فسر الباحث موقف المدير بأنّه يجمع بين الالتزام

---

[١] مها محمّد صالح غلوم، **"مُعوّقات اتخاذ القرار كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بمملكة البحرين"**، ماجستير، الجامعة الخليجية، ٢٠٠٨، تخصص: قيادة وإدارة تربوية، ص أ- ج، ٨٧-١١٩.

البيروقراطيّ باللوائح والنشرات والقوانين، واستعمال الأسلوب الديمقراطيّ في الإدارة الداخلية للمدْرسة، ممَّا يعطي مؤشّرًا إيجابيًا بتنامي النمط الديمقراطيّ في هذه المدارس.

٢. أنَّ هناك فروقًا دالّة إحصائيًا في ممّارسات الإدارة المدرسيّة للمديرين بنمطيها البيروقراطيّ والديمقراطيّ بين كل من وجهة نظر: المديرين ومساعديهم والمعلّمين من الجنسين، جاءت لصالح المعلّمين في النمط البيروقراطيّ، ولصالح المديرين ومساعديهم في النمط الديمقراطيّ، وهي نتيجة منطقية لأنّ الممارسات الإداريّة حول النمط الإداريّ الذي يتّبعه المدير تخصّ المدير شخصيًا، وبالتالي لن يكون موضوعيًا أو عادلاً في حكمه على ممارساته الإداريّة في المدرسة.

٣. لا توجد فروقات في ممّارسات الإدارة المدرسيّة للمديرين بنمطيها البيروقراطيّ والديمقراطيّ من وجهة نظر المديرين ومساعديهم والمعلّمين من الجنسين تُعزى إلى المتغيرات، إلا بالنسبة لمدى اتباع المدير للنمط الديمقراطيّ من وجهة نظر المعلّمين حسب متغيّر المؤهّل الأكاديميّ.

٤. توصّلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين النمط البيروقراطيّ والرضا الوظيفيّ، فكلما قلّ اتباع المدير للنمط البيروقراطيّ زاد الرِّضا الوظيفيّ في المدرسة، وهذا يؤثر على الروح المعنوية للمعلّمين خاصّة، وفي فعاليّة المدرسة بشكل عام، كما أوضحت النتائج عن وجود علاقة ارتباط سلبي بين النمط البيروقراطيّ والرِّضا الوظيفي للمعلّم، وارتباط إيجابي بين النمط الديمقراطيّ والرِّضا الوظيفي للمعلّم، بما يتميّز به هذا النمط من منح فرص أكبر للمعلّمين للمشاركة في صنع القرارات، ومناقشة ما يهمهم[١].

٤. دراسة الديلمي (معصومة عبدا الجليل محمّد)، فعّاليّة مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيمًا في تطوّير الكفاية المهنيّة لمعلّمي التعلّيم الأسّاسي بمملكة البحرين، ٢٠٠٦، البحرين.

تدور إشكاليّة الدراسة في التساؤل الرئيس عن المهام الأساسيّة المنوطة بمدير المدرسة الابتدائية بصفته مشرفًا مقيمًا، في رفع الكفاية المهنيّة لمعلّمي التعليم الأساسي بمملكة البحرين، وعن درجة ممّارسته لكل مهمة من المهام الإداريّة والإشرافيّة من وجهة نظر معلّمي التعليم الأسّاسي بالبحرين، ومدى فعاليّة المدير ونوعية البرامج والمهّام التي يقوم بها بصفته مشرفًا مقيمًا في تحقيق أهداف الإشراف التربويّ في المدرسة. واستهدفت الدراسة الكشف عن فعّاليّة مدير المدرسة الابتدائيّة بصفته مشرفًا مقيمًا في تطوّير الكفاية المهنيّة لمعلّمي التعلّيم الأساسيّ بمدارس البحرين، وما يتطلّبه هذا التعرّف على مهّام المدير ومدى ممّارساته لمهامّه الجديدة تخطيطًا وتنفيذًا ومتابعةً وتقويمًا.

تمحوّرت فرضيّات الدراسة حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المعلّمين في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافيّة للمدير تُعزى إلى متغيّرات (المؤهّل العلمي وسنوات الخبرة والجنس والتخصص العلمي)، أمّا عن العيّنة فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، ولجمع البيانات والمعلومات وضعت استبانة شملت على (٨٠) مهمّة إشرافيّة موزّعة على (٦) محاور رئيسية. وجهت لمعلّمي التعليم الأسّاسيّ في البحرين والبالغ عدّدهم (٤٢٤٠) معلّمًا ومعلّمة، وقد تمّ اختيار عيّنة عشوائية عدّد أفرادها (٤١٢) معلّمًا ومعلّمة، ومن أهم نتائجها ما يلي:

---

[١] جعفر محمّد علي أيّوب، **"نمّط الإدارة المدرسيّة وأثره في رضا المدرّس الوظيفي في مدارس البحرين الإعداديّة"**، ماجستير، ٢٠٠٦، ص٢-٣، ١٤٣-١٦٣.

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلّمين والمعلّمات بالمدارس الابتدائية في ما يتعلّق بدرجة ممّارسة المدير لمهامه تُعزى إلى متغيّرات المؤهّل العلمي والجنس بالنسبة لكل المحاور، بينما توجد فروقات تُعزى إلى التخصّص العلمي وسنوات الخبرة في التدريس لكل المحاور.

٢. انشغال معظم المديرين في عملهم بالجوانب التنظيميّة الإداريّة، أبعدهم عن التفكير والاهتمام بالجانب الفني والتعليميّ والتربويّ كمشرفين مقيمين.

٣. حصلت المهام المتعلّقة بالتخطيّط ومتابعة تنفيذ أداء المعلّمين التي يقوم بها مدير المدرسة من وجهة نظر المعلّمين في عيّنة الدراسة على درجة متوسطة (٧٦%)، والأمر نفسه بالنسبة للإعداد للزيارات الصفية وتقوّيم المعلّمين وتوزيع المسؤوليات والمهّام على المعلّمين حسب قدراتهم وإمكاناتهم، والتخطّيط معهم لتحسِّين البيئة التعليميّة في المدرسة، كما يضع المدير خطّة للزيارات الميدانية لكل المعلّمين ويساعدهم على حلّ المشكلات التي تواجههم في المواقف الصفّية، ومتابعته تنفيذ خطّة الإشراف التربويّ، والمساهمة في تطوّير أساليب تقوّيم أداء المعلّمين، ومتابعة تنفيذ الأنشطة المدرسيّة معهم ومشاركتهم في مجلس الآباء ويطبّق اللوائح المدرسيّة في محاسبة المعلّمين بحكمة.

٤. وجدت الباحثة تدنّي مشاركة المدير للمعلّمين أثناء قيامه ببعض المهّام وذلك من وجهة نظر المعلّمين في عيّنة الدراسة، مثل إشراكهم في إعدّاد خطّة الإشراف التربويّ، ووضع خطّط وبرامج الأقسام في المدرسة، أو في وضع الخطّة السنوية أو الفصلية أو اليومية لمقرراتهم الدراسيّة أو مناقشة المعلّمين في فهم مستويات الأهداف التربويّة أو إشراكهم في اختيار الأنشطة الصفّيّة ومناقشتها، أو عرض دروس توضيحية للمعلّمين باستخدام طرق تدريس حديثة، أو متابعته توجيههم لاستخدام مركز مصادر التعلم.

٥. أنّ واقع تطوّير الكفاية المهنيّة للمعلّمين في المدارس الابتدائية أقل عن مستوى التطوير الحقيقي، وإنّ مديري هذه المدارس لا يولون تطوير هذه الكفاية العناية والاهتمام اللازمين، وضعف وعي المديرين بأهمية هذا التطوير.

٦. اختصر مدير المدرسة شخصه، بصورة مدير، أو رجل الإدارة، أكثر من صورة زميل المهنة أو المدير المعلّم، وانشغاله بالعديد من الأمور الثانويّة، على حساب جانب مهمّ في العمليّة التعليميّة، ألا وهو تطوير الكفايات المهنيّة للمعلّمين، والتزامه بالجوانب التنظيميّة الإداريّة، أبعده عن التفكير والاهتمام بالجانب الفنيّ والتعليميّ والتربويّ، وهذا يعود إلى جهل الكثيرين منهم بحقيقة التطوير الفعّال، أو محدودية تأهيلهم وعدم اتصّافهم ببعد النظر، وعدم إجادة الكثيرين منهم أسّس ومبادئ وطرائق وأساليب التطوير.

٧. مركزيّة الإدارة، حيث أنّ مدير المدرسة لا يمكنه أنّ يتخّذ قرارًا بخصوص تطوير كفاية المعلّمين إلا بموافقة الجهة المسؤولة، وعدم وجود فلسفة تربويّة تعليميّة واضحة تخصّ أدوار مدير المدرسة في تطوير الكفاية المهنيّة للمعلّمين.

٨. عدم رغبة الكثيرين من المعلّمين في تلقي التدريب في مجال تطوير كفاياتهم المهنية، إذ يراه بعضهم مضيعة للوقت[١].

---

[١] معصومة عبدا الجليل محمّد الديلمي، **"فعّاليّة مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيمًا في تطوّير الكفاية المهنيّة لمعلّمي التعليم الأساسي بمملكة البحرين"**، ماجستير، ٢٠٠٦، ص د – هـ، ١٠٩- ١٢٣، ١٤٦.

٥. دراسة (رضي) ناهد حسين، الأنماط القياديّة السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة وعلاقتها بالرّضا الوظيفيّ للمعلّمين في مملكة البحرين، ٢٠٠٦، البحرين.

تتمثّل إشكاليّة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل الآتي: ما الأنماط القياديّة السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات هذه المرحلة؟ وما علاقة الأنماط القياديّة السائدة بين المديرين والمديرات بالرّضا الوظيفيّ للمعلّمين في مملكة البحرين؟ فضلاً عن أكثر الممارسات شيوعًا في كل نمط من الأنماط القياديّة السائدة لدى المديرين والمديرات، وما هي العوامل التي تحقّق درجة عالية من الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي ومعلّمات المدارس الابتدائيّة في البحرين. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القياديّة السائدة لدى عيّنة الدراسة، وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفيّ.

أمّا فرضيّات الدّراسة، فتركزت حول عدم وجود ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات عيّنة المعلّمين والمعلّمات في ما يتعلّق بالأنماط القياديّة لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، وأيضًا بالنسبة لمستوى الرّضا الوظيفيّ، تُعزى إلى متغيّرات الجنس والخبرة والمنطقة التعليميّة، كذلك لا توجد علاقة بين درجة استجابات عيّنة الدراسة في ما يتعلّق بالأنماط القياديّة السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة ومستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلّمين، واعتمدت الباحثة استبانتين، الأولى لتحديد النمط القياديّ لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة في البحرين، ويتضمّن (٤٨) عبارة موزّعة على ستة مجالات تقيس ثلاثة أنماط قياديّة هي: النمط الأوتوقراطيّ والنمط الديمقراطيّ والنمط الترسليّ. والثاني لقياس الرّضا الوظيفيّ العام لدى معلّمي ومعلّمات المدارس الابتدائيّة في البحرين، ويتضمّن على (٣٠) عبارة موزعة على خمسة مجالات، وتمّ تطبيق الدراسة على عيّنة من (٦٠٦) معلّمًا ومعلّمة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة طبقيّة من بين المعلّمين والمعلّمات العاملين في المناطق التعليميّة الخمس بالبحرين "المنامة والمحرق والوسطى والشمالية والجنوبية"، ومن أهم نتائجها ما يلي:

١. النمط القياديّ السائد بين مديري ومديرات المدارس الابتدائيّة الحكوميّة في البحرين هو النمط الديمقراطيّ، يليه النمط الترسليّ، وأخيراً النمط الأوتوقراطيّ.

٢. أنّ الممارسات الأكثر شيوعًا في النمط القياديّ الديمقراطيّ هي: أنّ المدير يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلّمين، يشاركهم في المناسبات المختلفة، ويحرص على توجيههم توجيهًا تربويًا هادفًا، في حين كانت الممارسات الأكثر شيوعًا في النمط القياديّ الترسليّ هي: يتعامل مع المعلّمين بلطف ومودة، يتّبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين، يتيح الحرية أمام المعلّمين في القيام بالأعمال التي يرغبون إليها، أمّا عن الممارسات الأكثر شيوعًا في النمط القياديّ الأوتوقراطيّ تمثّلت في الآتي: يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذه العمل، يصر على تركّز السلطة في يده، يحاسب المعلّمين على نقاط الضعف والإخفاق لديهم.

٣. بيّنت النتائج اختلافًا بين تصوّرات المعلّمين والمعلّمات فيما يتعلّق بالأنماط القياديّة وفق متغيّر الجنس جاءت لصالح الإناث بالنسبة للنمط الأوتوقراطيّ وقد أرجعت الباحثة سبب ذلك إلى أنّ الإناث أكثر جدية وحرصًا على أداء المهام والمسؤوليات من الذكور ممّا يظهرها في صورة النمط الأوتوقراطيّ، ولصالح الذكور بالنسبة لكلا من النمط الديمقراطيّ والنمط الترسليّ. كذلك هناك فروق تعزى لمتغيّر المنطقة التعليميّة، فيما يتعلّق بالأنماط القياديّة وجاءت لصالح منطقة

المحرق التعليميّة، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروقات تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، بسبب أنَّ المدارس تعمل وفق أنظمة ولوائح وتعليمات محدّدة من قبل وزارة التربية والتعليم التي يعمل على ضوئها مديرو ومديرات المدارس الابتدائيّة الذين اختلفت سنوات خبراتهم.

٤. أنَّ مستوى الرِّضا الوظيفيّ لدى معلّمي ومعلّمات المدارس الابتدائيّة الحكوميّة في البحرين متوسط، كما إنّ عوامل الرِّضا الوظيفيّ لديهم جاءت مرتَّبة تنازليًا على النحو التالي: العلاقات في العمل والتي تعبّر عن وعي العيّنة لأهمية هذه العلاقات في الراحة النفسية في جو العمل، ورضاهم عن الإشراف الإداريّ بسبب تعدّد مصادر الإشراف في المدرسة وعدم حصرها في مدير المدرسة فقط، طبيعة العمل في مهنة التدريس بسبب تحسيّن ظروف مهنة التعليم، الترقّي والنمو المهني، وأخيرًا الدخل المادي الذي يعبر عن أنّهم غير راضين عن الدخل المادي، بسبب شعورهم بعدم التوافق بين الدخل المادي وبين الجهد الذي يبذلونه.

٥. بيّنت النتائج اختلافًا في مستوى الرِّضا الوظيفيّ للعيّنة وفق متغيّر الجنس، والخبرة، والمنطقة التعليميّة، إذ لا توجد فروقات تعزى للجنس، وإنّما تُعزى لسنوات الخبرة وهي لصالح المعلّمين والمعلّمات ذوي الخبرة من (٦-١٠ سنوات)، وأيضًا تُعزى للمنطقة التعليميّة وهي لصالح منطقة المحرق التعليميّة.

٦. بيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية قويّة بين النمط الديمقراطيّ والرِّضا الوظيفيّ للمعلمين، وعلاقة إيجابية لكنها ضعيفة بين النمط الترسليّ والرِّضا الوظيفي للمعلمّين، بينما توجد علاقة سلبية ضعيفة بين النمط الأوتوقراطيّ والرِّضا الوظيفي للمعلّمين، وهي نتيجة منطقية للأثر السلبي للتسلط والتعسف الذي قد يمارسه المديرون تجاه العاملين معهم[١].

٦. دراسة (سيار) محمّد يوسف أحمد، مستوى ممّارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانيّة في مملكة البحرين وأساليب تنميتها، ٢٠٠٦، البحرين.

تدور إشكاليّة الدراسة حول الإجابة عن التساؤل عن مستوى ممّارسة مديري المدارس الابتدائية ومديراتها لمهارات العلاقات الإنسانيّة في مملكة البحرين؟ وما هي أساليب تنميتها؟ وما هو مستواها من وجهة نظر المديرين المساعدين والمعلّمين؟ وما هي مهارات العلاقات الإنسانيّة؟ وما أساليب المديرين في تنميتها؟ وقد هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى ممّارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في البحرين من وجهة نظر المديرين المساعدين والمعلمين وأساليب تنميتها.

ومن أبرز فرضيّات الدّراسة، عدم وجود فروقات ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات عيّنة المديرين المساعدين والمديرات المساعدات والمعلّمين والمعلّمات في ما يتعلّق بممّارسة مديري المدارس الابتدائية في البحرين لمهارات العلاقات الإنسانية، تُعزى إلى متغيّرات الجنس والوظيفة ومستوى ممّارسة المديرين والمديرات في هذه المدارس لمهارات العلاقات الإنسانيّة. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المديرين المساعدين (ذكورًا

---

[١] ناهد حسين رضي، **"الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرِّضا الوظيفي للمعلّمين في مملكة البحرين"**، ماجستير، ٢٠٠٦، ص ث- ح، ٥-٧، ٦٧-١٠٠.

وإناثًا) والمعلّمين (ذكورًا وإناثًا)، في المدارس الابتدائيّة الحكوميّة بالبحرين، للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦، والبالغ عددهم (١١١) مديرًا مساعدًا ومديرة مساعدة، و(٤٤٠٨) معلّمين ومعلّمات، وقد اختيرت منهم عيّنة طبقية عشوائيّة بلغ حجمها (٧٠) مديرًا مساعدًا منهم (١٧) ذكرًا و(٥٣) أنثى، و(٣٣٣) معلّمًا منهم (٨٤) من الذكور و(٢٤٩) من الإناث، وقد اعتمد الباحث استبانة لقياس مستوى الممارسة، تكونت من (٤٦) فقرة. أمّا أبرز نتائجها كما يلي:

١. يمارس مديرو ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، مهارات العلاقات الإنسانيّة بدرجة متوسطة، تبعًا لرأي المديرين المساعدين، وبدرجة عالية تبعًا لرأي المعلّمين، وهو دلالة على وعي المديرين والمديرات بأهمية أنّ تكون البيئة المدرسيّة بيئة يسودها الود والعلاقات القائمة على الاحترام والتقدير بين الرئيس والمرؤوس، وإنّ لذلك آثارًا إيجابيةً في نفوس المعلّمين والعاملين، وستنعكس بالمقابل إيجابًا على التلاميذ في المدرسة.

٢. أنّ مجال العلاقات الإنسانيّة الأكثر ممارسة من قبل مديري ومديرات هذه المدارس، تبعًا لرأي المديرين المساعدين والمعلّمين، هو مجال "إثارة الدافعية لأفراد المجتمع المدرسيّ"، وهذا يعود - حسب الباحث - إلى أنّ مدير المدرسة هو أكثر أعضاء المدرسة خبرةً ووعيًا لأهمية إثارة الدافعية لدى العاملين معه.

٣. أنّ مجال العلاقات الإنسانيّة الذي احتلّ المرتبة الرابعة والأخيرة من حيث درجة الممارسة من قبل مديري ومديرات المدارس الابتدائية، هو مجال "العمل الجماعيّ لأفراد المجتمع المدرسيّ" تبعًا لرأي المديرين المساعدين، و"مهارة المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسيّة" تبعًا لرأي المعلّمين.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة بين متوسطات استجابات المديرين المساعدين والمديرات المساعدات، وكذلك بالنسبة للمعلمين والمعلمات، فيما يتعلّق بمستوى ممّارسة مديري المدارس الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات العلاقات الإنسانيّة.

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسّطات استجابات المعلّمين والمديرين المساعدين فيما يتعلّق بمستوى ممّارسة مديري المدارس الابتدائيّة في مملكة البحرين لمهارات العلاقات الإنسانيّة، وجاءت هذه الفروق لصالح المعلّمين، وإنّ سببها اختلاف طبيعة مهنة كل من المدير المساعد والمعلم، فالمدير المساعد مهنته في مجال الأعمال الإداريّة في حين أنّ مهنة المعلّم في مجال التعليم، ممّا يفسر- رأي المعلّمين في قلّة مشاركة المدير لهم في اتخاذ القرارات الإداريّة في حين أنّ المساعدين يشتركون في هذه القرارات[1].

٧. دراسة (جَعفَر) رملة علي، واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائيّة ومديراتها في مملكة البحرين، ٢٠٠٥، البحرين.

تتمثل إشكاليّة الدراسة في التعرّف على واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين، ودراستها بين النظرية وما هو مكتوب في الأدبيات التربويّة، وما هو عليه في الواقع فعلاً، وقد استهدفت التعرّف إلى واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائيّة ومديراتها، وبحث إمكان وجود علاقة ارتباطيّه بين الوظائف الإداريّة

---

[1] محمّد يوسف أحمد سيار، "**مستوى ممّارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانيّة في مملكة البحرين وأساليب تنميتها**"، ماجستير، ٢٠٠٦، ص ب-هـ، ٦-٧، ٨٧-١٠٤.

الأساسية، والمعايير التي يتمّ وفقها اختيار مديري المدارس الابتدائية ومديراتها، والمهارات والخصائص التي يجب أنَّ يتصف بها مديرو ومديرات المدارس الابتدائية.

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ المسحيّ التحليليّ، فضلاً عن استبانة مكونة من (٥٥) فقرة موزّعة على سبعة محاور، وتمّ تطبيقها على (٢٨٨) معلّمًا ومعلّمة من المدارس الابتدائية من أصل (٣٠٠) معلم ومعلمة، ومن أهمّ نتائجها ما يلي:

١. أنَّه على أسّاس تحديد الأداء الفعّال للأدوار الوظيفية في عنصر القيادة، تبيّن أنَّ مديري ومديرات المدارس الابتدائية يقومون بـ (٦٧,٨٦%) فقط من الأدوار الوظيفية من الوظائف الإداريّة الأساسيّة، وهي نسبة غير مقبولة ضمن النسبة المحدّدة للقيادة، ممّا يدلّ على تدني مستوى القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في البحرين، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى وجود ثغرات ونقائص في درجة كفاءة المدير بما يُعزى إلى الخلفية العلميّة المتواضعة في القدرة على تحليل المشكلات وأسبابها وكيفية معالجتها.

٢. أنَّ أغلب العلاقات الارتباطيّة بين الوظائف الإداريّة حظيت بتقدير متوسط، وقد يعود التفاوت في الممارسة الفعلية لمهام المدير الوظيفية مقارنة بما حدّدته النظم واللوائح.

٣. عدم وجود أساليب موضوعيّة في عمليّة اختيار المدير.

٤. قلّة الدورات المقدمة إلى المديرين، وضعف المادة المقدمة فيها.

٥. التركيز على العمل الإداريّ، الذي يطغى على العمل القياديّ.

٦. ليس جميع مديري المدارس الابتدائية ومديراتها قادة.

٧. ضعف طريقة التقويم المتبّعة في تقويم مدير المدرسة.

٨. عدم التركيز على المهارات والخصائص التي يجب أنَّ يتّصف بها مدير المدرسة الابتدائية[1].

٨. دراسة (عليوي) غنية جاسم أحمد، الإدارة المدرسيّة وانعكاساتها على فاعليّة أداء المدارس الثانويّة العامّة في دولة البحرين،١٩٩٦، البحرين.

تدور إشكاليّة الدراسة حول التساؤل: هل تعتمد إدارة المدْرسة نهج التّخطّيط المدْرسي على المدى القريب، المتوسّط، والبعيد؟ وما دور مديري المدارس تجاه تنظّيم عمليّة التّخطّيط؟ وتجاه مسؤوليّات أخرى تتمثّل في التّنظّيم المستمر كوسيلة لديناميّة الأداء الإداريّ والتّعليميّ وفاعليته، ومع التّنسيق والاتّصال بكافة الجهات المعنيّة، فضلاً عن تطوّير القوى العاملة في المدْرسة، والتنشئة المتكاملة للتلميذ، وعمليّة اتخاذ القرار الديمقراطيّ في المدْرسة، وعلاقة المدْرسة بالمجتمع المحلّي، والشؤون الماليّة والتّجهيزات المدرسيّة وصيانتها. وهدفت الدراسة إلى البحث عن كيفيّة مساهمة المدير في المدارس الثّانويّة العامّة مع موجّهي المواد والمعلّم الأوّل في وضع الخطّة السنوية للمدْرسة، ومتابعة سير العمل في البرنامج السنوي، وعمليّة تقويم سير العمل في البرنامج والتعرّف على مشكلاته.

---

[1] رملة علي جَعْفَر، **"واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين"**، ماجستير، ٢٠٠٥، ص ح، ٤، ٨٧-١١٢.

تمحوّرت فرضيّات حول التحقّق من وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات عيّنة الدراسة من المديرين والمديرين المساعدين (ذكورًا وإناثًا)، في ما يتعلّق باعتماد المدْرسة نهج التخطّيط المدرسي والتنظّيم والتنسّيق والاتصال وعمليّة النمو المهنيّ والتنشئة المتكاملة للتلميذ بمختلف مستوياته وبممّارسة اتخاذ القرار الديمقراطيّ وعلاقة المدْرسة بالمجتمع المحليّ والمباني والمتابعة تُعزى إلى متغيّرات المؤهّل والجنس والخبرة، فضلاً عن التحقّق عن المعلّمين والمعلّمات في الأمور الخاصّة بهم. وتكوّن مجتمع الدراسة من المديرين والمديرين المساعدين والمعلّمين والتلاميذ (ذكورًا وإناثًا)، في المدارس الثانويّة الحكوميّة للعام الدراسيّ ١٩٩٤-١٩٩٥، وبلغ عددهم(٣٣) مديرًا ومديرًا مساعدًا (ذكورًا وإناثًا)، و(١٤٧) معلّمًا ومعلّمة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية منتشرة، و(٧٩٧) تلميذًا وتلميذة تمّ اختيارهم عشوائيًا، وقد اعتمد الباحثة ثلاث استبانات، واحدة لفئة المديرين، وواحدة لفئة المعلّمين، وأخرى لفئة التلاميذ، وذلك لدراسة المفاهيم الإداريّة المتطوّرة والمتعلّقة بإدارة المدْرسة، ودراسة المسؤوليّات والواجبات المحدّدة لمدير المدْرسة الثانويّة في البحرين، وللتعرّف على صعوبات العمل الإداري المدْرسي، ومن أهمّ نتائجها ما يلي:

١. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا في اعتماد نهج التّخطيّط، تُعزى للمتغيّرات إلا في عبارة "تسعى الخطّة المدرسيّة إلى تحقيق نسبة أعداد من التلاميذ في الفصل الواحد بشكل مريح للمعلّم والتلميذ".

٢. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا لدور مدير المدرسة تجاه عمليّة التّنظّيم والتّنسّيق والاتّصال، تُعزى للمتغيّرات، إلا في العبارة التي لها علاقة بدراستنا مثل: "يتمّ إيصال المعلومات المتعلّقة بالتّطورات، والتي من الممكن أنَّ تؤثّر على دور المعلّم في حينه وفي المستقبل بسرعة"، و"أنسّق مع نظرائي مديري المدارس الثانويّة الأخرى حول القيام بالمهمّات الإداريّة المختلفة من حيث ورش العمل، الندوات..الخ"، و"أنسق بين معلّمي مدرستي لإنجاز المهمّات على الوجه الأكمل من حيث تبادل الزيارات الصفيّة وتطوير المنهج وصعوبات التدّريس...إلخ".

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا لدور المدير تجاه تطوير القوى العاملة في المدْرسة تُعزى للمتغيّرات، إلا في استمارة المعلّم: " تحتوي الخطّة المدرسيّة على جدول زمني لإنجاز برامج تدريبيّة وتأهيليّة للكادر الإداري والتعليميّ في المدْرسة"، و"أعمل على توجيه المعلّمين لعرض مشكلاتهم المهنيّة على الإدارة المدرسيّة لإيجاد الحل لها، وأشجعهم على تنمية قدراتهم الإشرافيّة والقياديّة، وتقديم آراء ومقترحات عن المناهج"، و"أقوم بتنمية قدرات المعلّمين على عمل البحوث وكتابة التّقارير، كما أشجّعهم على تجريب أساليب مختلفة لتحسّين العمليّة التّعليميّة".

٤. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا لدور المدير تجاه التنشئة المتكاملة للتلميذ، تُعزى للمتغيّرات، إلا في العبارات التالية: "أشجّع المعلّمين على صنع الوسائل التّعليميّة بأنفسهم أو بإشراك التلاميذ معهم" و"أتعاون معهم في التّعرف على التّلاميّذ ذوي المواهب والقدرات الخاصّة واستثمارها، وفي تشخيص حالات التّخلف الدّراسي"، وبالنسبة للتلاميذ في العبارة "أتيح للتلاميذ والتلميذات، فرصة التّعبير الحر عن مشاكلهم".

٥. بالنسبة لواقع الإدارة المدرسيّة في البحرين تجاه اتخاذ القرار الديمقراطيّ، تبيّن عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تُعزى للمتغيّرات، إلا في العبارات: "أعرّف المعلّمين بأهمية مجلس الإدارة مع الإشراف على الانتخابات وترؤس الاجتماعات"، و"أوزّع الأعمال والمسؤوليات على المعلّمين /المعلّمات بشكل عادل"، و"تمنح إدارة المدْرسة المعلّم فرصة

ليساهم بإعطاء تصوّراته عند مراحل إعداد الخطّة المدرسيّة"، أمّا العبارة الخاصّة بالتلاميذ فهي "أتابع تنفيذ ما يقرّه مجلس التلاميذ في المدْرسة، وبشكل مستمرّ".

٦. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا تجاه المجتمع المحلّي، تُعزى للمتغيّرات، إلا في العبارة: "تشارك الهيئة الإداريّة أولياء الأمور وأهالي المنطقة في مناسباتهم العامّة"، و"تتضمّن الخطّة المدرسيّة تحقيق خدمات عامة للمجتمع المحليّ"، "تشارك أولياء و"تقوم الإدارة المدرسيّة بتنظيم العلاقة بين البيت والمدْرسة في ما يخص نموّ التلميذ"، كما لا توجد فروق أيضا تجاه الشؤون الماليّة والتّجهيزات المدرسيّة وصيانتها، تُعزى للمتغيّرات إلا في العبارات المتعلقة "بتوفير إدارة المدْرسة جميع الاحتياجات المدرسيّة من معدات وأجهزة وكتب لازمة، قبل العام الدراسي الجديد"، و"متابعة توسعة البناء المدرسي وتطويره".

٧. لا توجد فروق دالّة إحصائيًا تجاه تقوّيم العمل المدرسيّ مع التوجيه، تُعزى للمتغيّرات، إلا في العبارات المتعلقة "بتقديم حوافز تشجيعيّة للمعلّمين/المعلّمات المتميزين بما يقدمونه من مادّة علميّة وتربويّة للتلاميذ"، و"أقيمّ المستوى التعليميّ للمدْرسة بالمشاركة مع موجهي المواد والمعلّم الأوّل"، و"يُوضّح مدير/مديرة المدْرسة، للمعلّمين/المعلّمات أسباب نقده لهم".

يلاحظ أنّه وعلى الرغم من أهمية النتائج التي توصّلت إليها الباحثة، إلا إنّه لا يوجد تفسير لهذه النتائج، له صلة بالواقع وبالمتغيرّات التي حدثت على المجتمع وعلى العمليّة التربويّة والتعليميّة وما أحدثته من تغيير في الإدارة المدرسيّة[١].

ثانيًا- الدّراسات العربيّة

١. دراسة (العنزى) سهيلة صالح مهدى، النمط القياديّ السائد بين مديرات مدارس البنات الابتدائية الحكوميّة بدولة الكويت وانعكاساته على الرّضا الوظيفيّ للمعلّمات من وجهة نظر المعلّمات، ٢٠١١، الكويت.

تدور إشكاليّة الدراسة حول الكشف عن النمط القياديّ السائد بين مديرات مدارس البنات الابتدائيّة الحكوميّة بدولة الكويت وانعكاساته على الرّضا الوظيفيّ للمعلّمات وذلك من خلال وجهة نظر المعلّمات في هذه المدارس، والإجابة على التساؤل: ما الأنماط القياديّة الأكثر شيوعًا لدى مديرات مدارس البنات الابتدائيّة بدولة الكويت، وقد استهدفت الدراسة إلى التعرّف على مدى تحقيق الرّضا الوظيفيّ للمعلّمات من خلال النمط القياديّ الأمثل، فضلاً عن التعرّف على الأنماط القياديّة الأكثر شيوعًا لدى مديرات مدارس البنات الابتدائية بدولة الكويت، ومعرفة محاور الرّضا الوظيفيّ الأكثر شيوعًا لديهن، والتعرّف على ماهيّة العلاقة بين النمط القياديّ لمديرات المدارس ومدى تحقيقه للرضا الوظيفيّ للمعلّمات بدولة الكويت.

---

[١] غنية جاسم أحمد عليوي **"الإدارة المدرسيّة وانعكاساتها على فاعليّة أداء المدارس الثانويّة العامّة في دولة البحرين"**، ماجستير، ص ٧-٨، ٨٣-٨٧، ١٠٥-١١٠.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ، ووظّفت لذلك استبانتين الأولى للنمط القياديّ للمديرات، والثانية لجمع بيانات الرضا الوظيفي للمعلّمات بدولة الكويت، وقد طُبِّقَت الاستبانتان على عيّنة قوامها (١٢٠) معلّمة يعملن في المدارس الابتدائية بدولة الكويت، ومن أهم نتائج الدّراسة ما يلي:

١. أنَّ النمط الاستبداديّ التسلطيّ هو النمط السائد بشكل أكبر في جميع المناطق التعليميّة مع وجود نسبة ذات دلالّة إحصائيّة عن الأنماط الأخرى، وهي النمط الاستشاريّ الديمقراطيّ، والنمط التشاركيّ الديمقراطيّ، والنمط الاستبداديّ الخير/الكريم.

٢. أنَّ المديرة ترفض الرأي المخالف لها، ولا تأخذ بآراء المعلّمات في حلّ مشكلات العمل، وتفرض التعليمات على المعلّمات بطريقة فوقية، وتستخدم أسلوب النهى مع المعلّمات دون مناقشة، كما أنّها تلجأ إلى استعمال السلطة واعتماد وسائل التهديد والتخويف، وتستمد سلطاتها من القوانين واللوائح بدلاً من الاعتماد على التأثير والاستمالة.

٣. أنَّ المديرة تطلب من المعلّمات تنفيذ الخطّط الموضوعيّة من قبلها، كما تضع المديرة خطّة العمل المدرسيّ بناءً على معرفتها الشخصيّة، كما إنّها لا تسمح للمعلّمات بممّارسة الحرية في العمل، ولا تشجّع الأفكار الإبداعيّة التي تقدمها المعلّمات، ولا يشعرن بمكانتهن الاجتماعيّة، وهناك معاناة من المشاكل المرتبطة بعدم وضوح الواجبات المسنَدة إليهن، وتوجد قيود تسلّطية صارمة مفروضة على أدائهن لواجباتهن.

٤. أنَّ المعلمّات يشعرن بأنَّ العمل به تحدٍ لقدراتهن ويستثيرهن بصورة سلبية، ولا تتخذ المؤسّسة الإجراءات الضرورية لمواجهة الأمور الطارئة، كما أنَّ المديرة لا تشجّع قنوات الاتصال بينها وبين المعلّمات، ولا تفوّض صلاحياتها للمعلّمات، حيث تستمد سلطاتها من مركزها الرسميّ، وتحتفظ بالصلاحيات المخولة لها.

٥. أنَّ وسائل الراحة المصاحبة لعمل المعلّمات لا تتناسب مع الأوضاع المثالية لعملهن، وأنَّ الوسائل التعليميّة في المدرسة غير كافية للقيام بوظيفتهن على أكمل وجه، وهناك شعور بضعف الرغبة في القيام بالمهّام الوظيفية، ويشعرن إلى حد ما بالملل أثناء عملهن من الروتين المعتاد، كما أن المدرسة تعتمد للمعلّمات نظامًا للمكافآت وبرنامجًا للحوافز لا يتميزان بالفعاليّة، وأنَّ نظام التحفيز المستجد فيها لا يحقِّق ما يرغبن فيه، والدخل الذي يتقاضين من العمل لا يعتبر مناسبًا، وبرنامج الحوافز ونظام المكافآت لا يرتبطان بشكل مباشر مع نتائج الأداء.

٦. أوصت الباحثة بالاهتمام بالعوامل والخصائص التي تؤدّى إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفيّ والمتمثلة في إشراك المعلّمات في اتخاذ القرارات، وزيادة التفاعل بين القادة والمعلّمات، فضلاً عن تقبلّ القادة لمقترحاتهن وتفهمّ مشاعرهن واحتياجاتهن[١].

---

[١] سهيلة صالح مهدى العنزى، **"النمط القيادي السائد بين مديرات مدارس البنات الابتدائية الحكوميّة بدولة الكويت وانعكاساته على الرضا الوظيفي للمعلّمات من وجهة نظر المعلّمات"**، ماجستير، ٢٠١١، ص ب-ل.

٢. دراسة (حلاق) محمّد أحمد، المتطلّبات اللازمة لتحقيق اللامركزيّة في مدارس التعلّيم الأساسيّ والثانويّ العامّ في الجمهورية العربيّة السوريّة: دراسة ميدانيّة في محافظة ريف دمشق، (٢٠١٠)، سورية.

تدور إشكاليّة الدراسة حول الكشف عن قلّة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وقلّة وضوح المسؤوليات المناطة بهم، ممّا يجعل عمليّة تحقيق اللامركزيّة مسألة معقّدة يشوبها الارتجال، وقد تؤدّي إلى هدر الوقت والجهد والكلفة، وعليه ظهرت مشكلة الدراسة الأساسيّة في تعرّف المتطلّبات اللازمة لتحقيق اللامركزيّة وفقًا لما يتناسب مع الواقع السوري، وتحديد مدى تحقّق تلك المتطلّبات من وجهة نظر مديري المدارس. استهدفت الدراسة إلى التعرّف على أهمية المتطلّبات اللازمة لتحقيق اللامركزيّة في الإدارة التربويّة في مدارس التعليم الأساسيّ الثانويّ في سوريا من وجهة نظر مديري تلك المدارس، وإلى معرفة مدى تحقّق تلك المتطلّبات على أرض الواقع.

أمّا فرضيّات الدراسة، فهي كما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات إجابات مديريّ المدارس عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بأهمية المتطلّبات اللازمة لتحقيق اللامركزيّة، كذلك بالنسبة لمدى تحقّق متطلّبات اللامركزيّ، وذلك وفقًا لمتغيّر الخبرة الإداريّة، والمؤهّل التربويّ، ومرحلة التعليم في المدرسة أساسيًّا كان أم ثانويًّا. اعتمد الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، ووظّف أداة الاستبانة المؤلفة من (٥٠) بندًا، تضمّنتها ثلاثة أقسام، الأوّل منها تكوّن من معلومات عامّة عن المدير والمدْرسة، والمؤهّل العلميّ والتربويّ وسنوات الخبرة للمدير، والمرحلة التعليميّة في المدْرسة: أساسيّ وثانويّ، أمّا القسم الثاني فيتألّف من المتطلّبات اللازمة لتحقيق اللامركزيّة، والقسم الثالث يطلب من المدير تقدير مدى تحقّق المتطلّب. تمّ اختيار عيّنة عشوائيّة من مديري مدراس التعليم الأساسيّ والثانويّ العام في محافظة ريف دمشق بلغ عدّدها (٢٠٠) مدير ومديرة بنسبة (١٦,٤٢%) من المجتمع الأصلي البالغ عدّد أفراده (١٢١٨) مديرًا ومديرة، ومن أهمّ النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

١. توصّلت الدراسة إلى أربعة متطلّبات لتحقيق اللامركزيّة هي متطلّبات (معرفيّة وتنظيميّة وماديّة وبشريّة)، وجميعها كانت ذات أهمية كبيرة، ونسبة تحقّقها متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس.

٢. لم تبيّن النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في أهمية المتطلّبات تُعزى إلى متغيّرات الدراسة.

٣. تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائيّة لمدى تحقّق المتطلّبات التنظيميّة والماديّة تُعزى لمتغيّرات الدراسة، في حين كانت الفروق لصالح المديرين من حملة دبلوم التأهيل التربويّ فما فوق فيما يتعلّق بمدى تحقّق المتطلّبات المعرفيّة والبشريّة فقط[1].

---

[1] محمّد أحمد حلاق، "المتطلّبات اللازمة لتحقيق اللامركزيّة في مدارس التعليم الأساسيّ والثانويّ العام في الجمهورية العربية السورية: دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق"، **مجلة جامعة دمشق** (سوريا)، المجلد ٢٨، العدد الثاني، ٢٠١٢. (للمزيد أنظر الموقع الالكتروني: http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/١٩٦-١٥٥pdf).

٣. دراسة (المجيني) أحمد بن عبدالله بن علي، دَور الإدارة المدرسيّة في تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع المَحلّي في مدارس الحلقة الثانية من التعلّيم الأساسيّ بمنطقة الباطنة (جنوب) بسلطنة عُمان"، ٢٠٠٩، سلطنة عُمان.

تدور الإشكاليّة حول وجود مشكلة تتمثّل في قصور في العلاقة عند إدارة المدرسة في تنميّة العلاقة مع المجتمع المَحلّي في سلطنة عُمان، ممّا يستدعي الكشف عن واقع العلاقة بين المدرسة والمجتمع المَحلّي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ بسلطنة عُمان، والأساليب التي تعتمدها إدارة المدرسة لتنمية هذه العلاقة فضًلا عن العوامل المؤثرة على إدارة المدرسة في تنميّة هذه العلاقة. استهدفت الدّراسة تحديد الأدوار اللازمة للإدارة المدرسيّة في مدارس سلطنة عُمان، والتعرّف على المعوّقات التي تحول دون مشاركة المجتمع المحلّي في الحياة المدرسيّة، وتقديم التوصيات والاقتراحات التي تساعد إدارة المدرسة في التغلّب على جوانب الضعف في العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلّي.

اشتملت عيّنة الدراسة على جميع مديري المدارس وعدّدهم (٣٨)، (٢١ ذكور) و(١٧ إناث)، وجميع مساعدي المدارس وعدّدهم (٢٢) منهم (٢٠ ذكرًا) و(١٢ أنثى)، فضلا عن (٧٢%) من المجموع الكلي لأعضاء مجالس الآباء والأمّهات من أولياء الأمور، وعدّدهم (٣٢٥) (١٩٨ منهم ذكور) و(١٢٧) إناث، أمّا أهمّ ما توصلت إليه من نتائج ما يلي:

١. لا يوجد أثر للجنس في اهتمام مديري المدارس والمديرات بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلّي، كذلك لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقدير المديرين والمديرين المساعدين تُعزى لمتغيّر الخبرة العمليّة بالنسبة إلى العلاقة بين المدْرسة والمجتمع المحلّي، وعزا الباحث ذلك إلى وعي المستجوبين بأهمية هذه العلاقة، وإلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتنمية هذه العلاقة من خلال اللوائح التنظيميّة التي تصدرها.

٢. أنَّ العلاقة بين المدْرسة والمجتمع المحلّي، في مدارس الحلقة الثانية من التعلّيم الأساسيّ بمنطقة الباطنة (جنوب) تحتاج إلى مراجعة مستمرّة، وخاصّة في ظل التقدم المعرفي الهائل، لمواكبة الجديد في الميدان التربويّ.

٣. بالرغم ممَّا طرأ على العلاقة بين المدْرسة والمجتمع المحلّي من تطوّرات، فإنّ بعض مديريّ المدارس لا يزالون بحاجة إلى قدرات تُعينهم على تنمية هذه العلاقة.

٤. هناك العديد من الأساليب التي تقوّي وتدعم العلاقة التكامليّة بين المدْرسة والمجتمع المحلّي، ويمكن اتبّاعها وفقًا لطبيعة العمل المدرسيّ والظروف المجتمعيّة، إذ أظهرت نتائج مديريّ المدارس في ما يتعلّق بأنسب الطرائق التي تعتمدها الإدارة المدرسيّة لإشراك المجتمع المحلّي في الحياة المدرسيّة إيجابيّة في بعضها، وكان في مقدّمتها، حسن استقبال الأهالي عند زيارتهم المدرسة، والعناية بأخذ شكاوى أعضاء مجلس الآباء والمعلّمين، وحثّهم على المشاركة في أنشطة المدرسة، والتخطّيط مع مجلس الآباء والمعلّمين لتنظّيم مشاريع مع المجتمع المحلّي، وتشكل لجنة في المدرسة تتولّى الاتصال المستمر مع الأهالي، وتنظّيم حلقات توعية لهم لتنمية قدراتهم على العمل مع أولادهم"؛ وقد عزا الباحث تلك النتيجة إلى أهمية تلك الطرائق في تنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلّي، حيث أنَّ جميع هذه الأمور تعمل على تشجيع أولياء الأمور من أجل التواصل المستمر مع المدرسة، فضلاً عن إنَّ تشكيل لجنة في المدرسة تتولّى الاتصال المستمر مع الأهالي، وتنظيم حلقات لتوعيّة الأهالي بأهمية العلاقة، تؤدّي إلى توثيق علاقة العاملين بالمدرسة مع المجتمع المحلّي، ومناقشة الكثير من القضايا المشتركة بين الطرفين.

٥. أنَّ أهم أسباب معوّقات عمل إدارة المدرسة عن تنفيذ تلك الطرائق، هو رؤية إدارة المدرسة بأنَّ هذه الممارسات هي من اختصاص العمل المدرسي، كما أنَّ هناك قيودًا تحد من دعوة إدارة المدرسة مباشرةً للمجتمع المحلّي لدعم المدرسة ماديًا"؛ إذ لا بُدَّ من موافقة وزارة التربية والتعليم والتنسيق معها، ممَّا يعنى قصور اللوائح التنظيميّة في الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة. كما أظهرت النتائج أنَّ كثرة الأعباء الإداريّة على الإدارة المدرسيّة وضعف فعاليّة مجلس الآباء والأمّهات وقلّة توافر وسائل الاتصال اللازمة من بين الأسباب أيضًا، كما وجدت أنَّ صلاحيّات مدير المدرسة محدودة في فتح مرافق المدرسة والمكتبة لأفراد المجتمع المحلّي؛ حيث يتطلّب ذلك موافقة وزارة التربية والتعلِيم.

٦. تعتبر الإدارة المدرسيّة أهمّ التنظيمات التي توثق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلّي في سلطنة عُمان مقارنة بمجالس الآباء والأمّهات بالسلطنة؛ حيث تُسند إليها العديد من المهام في هذه المجالس، وبالتالي فهي الأقدرُ على الإصلاح في المجتمع المحلّي من أي هيئة أخرى.

٧. عدم اتصال أولياء الأمور بأبنائهم تمثل المشكلة الأولى التي تواجه إدارة المدرسة والمدرسين، فقد حصلت سبع فقرات على درجة كبيرة في "عدم إيلاء بعض الأهالي بأهمية التواصل مع المدرسة"، "قلّة الوعي لدى أعضاء المجتمع المحلّي بأهمية المشاركة في الأنشطة المدرسيّة"، "كثرة الأعباء الإداريّة على الإدارة المدرسيّة بما لا يسمح لها باستقبال المزيد من أعضاء المجتمع المحلّي" وغيرها؛ وقد عزا الباحث تلك النتيجة إلى أنَّ مساعدي المديرين يرون بأنَّ أعضاء المجتمع المحلّي غير مهتمين بالتواصل مع المدرسة؛ لعدم اقتناعهم بأهمية هذه العلاقة. أمّا بالنسبة للبنود التي صُنفِّت متأخرة في تفسير ذلك حسب نتائج مديري المدارس والتي تماثلت مع نتائج مساعدي المديرين، فأنَّها تُحّمل إدارة المدرسة المسؤوليّة في ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلّي.

٨. من أهم مقترحات الدراسة، إعطاء مدير المدرسة المزيد من الصلاحيّات الإداريّة؛ لاتخاذ القرارات اللازمة في ما يتعلّق بتنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحليّ، وإعداد الكوادر المتخصّصة من الإداريين والمعلّمين في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي[١].

٤. دراسة (نزال) مي سامي محمّد، العلاقة بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة ودرجة القدرة على حلّ المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم، ٢٠٠٩، فلسطين.

تدور إشكاليّة الدراسة حول تعرّف العلاقة بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة ودرجة القدرة على حلّ المشكلات لدى مديري المدارس الحكوميّة الثانويّة ومديراتها في شمال الضفة الغربية، وذلك بالإجابة عن أسئلة المشكلة وهي: ما درجة ممّارسة المديرين من الجنسين في هذه المدراس للقرارات التربويّة في مجالات المهّام التعليميّة والإداريّة، وعمليّة اتخاذ القرارات المحدّدة؟ وما درجة تقديرهم لقدرتهم على متابعة ومواجهة المشكلات المدرسيّة المحدّدة؟، استهدفت الدراسة التعرّف إلى درجة القرارات التربويّة وقدرة المديرين على حلّ المشكلات وتحديد العلاقة بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة ودرجة القدرة على حلّ المشكلات من وجهة نظر مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في شمال الضفة الغربية، وتحديد أثر متغيرّات النوع، والمؤهّل العلمي، والخدمة في الإدارة، وموقع المدرسة، وعدّد الدورات في الإدارة.

---

[١] أحمد بن عبدالله بن علي المجيني، **"دَور الإدارة المدرسيّة في تنميّة علاقة المدرسة بالمجتمع المَحلّي في مدارس الحلقة الثانية من التعلِّيم الأساسيّ بمنطقة الباطنة (جنوب) بسلطنة عُمان"**، ماجستير، ٢٠٠٩، ص ٢-٤، ٥٢، ٩٣، ١٠٩-١١٤.

من أهم فرضيّات الدّراسة التحقّق من وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة ودرجة حلّ المشكلات، تُعزى إلى متغيّرات النوع والمؤهّل العلمي وسنوات الخدمة في الإدارة المدرسيّة، كما تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية في العام الدراسيّ ٢٠٠٨/٢٠٠٩، والبالغ عدّدهم (٣٣٩) مديرًا ومديرة، وطبّقت الدراسة على عيّنة قوامها (١٨٨) مديرًا ومديرة، بما نسبته (٥٥,٤٥%) من مجتمع الدارسة، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ما يلي:

١. أنَّ درجة ممّارسة القرارات التربويّة، وحلّ المشكلات من وجهة نظر مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها، جاءت كبيرة جدًا، وفي هذا تعبير عن رضا المديرين عن أنفسهم وعملهم، وإدراكهم لما هو متوقع منهم، خصوصًا وإنه يتمّ إعدادهم ومتابعتهم من قبل الوزارة.

٢. وجود علاقة إيجابية دالّة إحصائيًا بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة ودرجة القدرة على حلّ المشكلات لدى عيّنة الدراسة، وهذه تعبّر عن قدرة المدير كقائد وإداريّ ناجح على خلق علاقة ثقة ودعم مع المعلّمين، قد تنعكس بالفائدة على تحصيل التلاميذ، والتزام المعلّمين بالدوام المدرسي.

٣. وجود فروق دالّة إحصائيًا بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة في مجال المهّام التعليميّة تُعزى إلى متغيّر النوع ولصالح المديرات لأنهن يتميّزن بالدقة والانضباط والمتابعة لجميع احتياجات المدرسة، إضافة إلى أنَّ مدارس الإناث أقل مشاكل والمعلّمات أكثر انضباطًا من المعلّمين ممّا يسهل على المديرات التفرّغ أكثر للقيام بالمهّام التعليميّة بدقّة وموضوعيّة، وفي مجال المهّام الإداريّة لصالح المديرين، لأنَّ مدارس الذكور أكثر عرضة لهذا النوع من القضايا.

٤. وجود فروق دالّة إحصائيًا بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة في مجالَي المهّام التعليميّة وممّارسة عمليّة اتخاذ القرارات، والدرجة الكلية لدرجة ممّارسة القرارات التربوية تُعزى إلى متغيّر المؤهّل ولصالح البكالوريوس مقارنة بالدبلوم، وهي نتيجة منطقية يمكن تبريرها إلى أنَّ حملة البكالوريوس تتاح لهم فرصة إشغال منصب مدير، الأمر الذي يُفسح لهم المشاركة بالدورات المختلفة المتعلّقة بمهام مدير المدرسة، فتصبح لديهم قدرة على اتخاذ وممّارسة القرارات التربويّة. كذلك فروق في حلّ المشكلات لصالح المؤهّل الأعلى عند المديرين والمديرات، وفروق لصالح أصحاب الخبرة (أقل من ٥ سنوات) في نفس المجال، وهو يعود إلى أنَّ تعيين هذه الفئة جديد ولديها محاولة جادة لإثبات الذات بشكل عال.

٥. وجود فروق دالّة إحصائيًا بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة في مجالَي المهّام التعليميّة وممّارسة عمليّة اتخاذ القرارات، والدرجة الكلية لدرجة ممّارسة القرارات التربوية تُعزى إلى متغيّر عدد الدورات إذ جاءت لصالح من التحق بعدد دورات في الإدارة ١١ دورة فأكثر مقارنة بعدد (٥-١٠)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّه كلما زادت مشاركة المديرين بدورات تركّز على مجالات اتخاذ القرارات وحلّ المشكلات والممارسات الإداريّة والتعليميّة والماليّة والقيادة وتفويض الصلاحيات والتواصل، فإنها تزيد من مهارات المدير القيادية في مجال المهام الإداريّة، فضلاً عن قدرتهم على حلّ المشكلات التي تواجههم[1].

---

[1] مي سامي محمّد نزال، **"العلاقة بين درجة ممّارسة القرارات التربويّة ودرجة القدرة على حلّ المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم"**، ماجستير، ٢٠٠٩، ص ن-ع، ٤-٧، ١٠٥-١٢٦.

٥. دراسة (فلحه)حسّان محمّد، المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة اللبنانيّة (١٩٤٣-٢٠٠٧)، ٢٠٠٨، لبنان.

تدور الإشكاليّة حول التساؤل، هل الإدارة التربويّة الحاليّة في لبنان على مستوياتها المختلفة، تؤدّي الغرض من وجودها في خدمة التربية مركزيّة كانت أم لامركزيّة؟ وهل لها إيجابيّات على صعيد التربية؟ ولاسيّما أنّه يوجد في لبنان عدّة وزارات ومركز تربويّ وعدّد من الجامعات الرسميّة والخاصّة، تشكّل الإطار الأساسيّ للتربية والتعليم في لبنان على مستوياته كافّة ومراحله المختلفة، بما يتطلّبه من معرفة حجم العلاقة بينهما، وتداخل العلاقة أو عدمه بينهما أيضًا، ومن ثمّ طرح مسألة القرار وآلية تنفيذه، وكيف تتمّ عمليّات المراقبة والتفتيش والتقويم؟ وكيف تنفّذ العمليّات الإجرائيّة وما هي أدواتها؟. تَمَثَّل الهدف الأساسيّ من الدراسة في الوصول إلى النتائج الفعليّة لتحديد دور الطبيعة الإداريّة الصحيحة في لبنان، وأين ستُعتمد مركزيًّا؟ فضلاً عن التعرّف على متى ينبغي عدم اعتمادها والعكس صحيح؟ وهل يجب المزج بين الصيغتين المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة؟

تضمّنت الدراسة العديد من الفرضيّات أهمها، أنَّ الإدارة الحاليّة لا تؤدّي دورها المطلوب وبالمهّام المطلوبة، وأنَّ نجاح العمليّة التربويّة وتحقيق أهداف التحصيل العلميّ يرتبط بمدى نجاحها، وفي تحقيق الإدارة المدرسيّة للأهداف المرسومة لها، وإنّه بقدر ما تكون الإدارة محدّدة ودقيقة ومتابعة، تؤثّر في نجاح المتعلّمين، وأنَّ توسيع صلاحيّاتها يؤدّي إلى حلّ المسائل التربويّة في لبنان. وفرضيّة أخرى بأنّ حجم صلاحيّة الإدارة التربويّة المركزيّة في صناعة القرار وتنفيذه، تعود إلى أكثر من نصف قرن، والتعديلات الّتي أُدخلت عليها قد تكون بسيطة ومجتزأة، وهذه التعديلات لم تتمكّن من حلّ المشاكل الإداريّة بل أضافت مشاكل جديدة، وتحديدًا على المستوى المالي.

كذلك فرضيّة أَنَّ الإدارة الوسيطة في المنطقة التربويّة لا تتمتّع بأيّ صلاحيّة فعليّة، لاسيّما لجهة اتّخاذ القرار وحجمه، وحجم مشاركتها في صناعته ومتابعة تنفيذه، والمهّام الموكولة إليها، وأنّ الدور الذي تلعبه بين الإدارتين: المركزيّة والمدرسيّة، قد يؤدّي إلى ضعف العمليّة الإداريّة وتشابك الصلاحيّات مع بعض مديريّات التعليم في الإدارة المركزيّة، وهو ما يؤثّر سلبًا على سير العمل الإداريّ والتربويّ، فضلاً عن أنَّ مدى نجاح الإدارة المدرسيّة يرتبط بشخصيّة المدير والمسؤول عنها، لجهة التحصيل العلمي، وأنَّ هذه الإدارة يقتصر دورها الحالي على تطبيق القوانين ومراقبة سير العمل. اشتملت عيّنة الدراسة على المدارس الرسميّة والخاصّة، ومدارس ومعاهد التعلِّيم المهنيّ والتقنيّ، فضلاً عن فرعي الجامعة اللبنانيّة المتواجدين في نفس المحافظة -أي محافظة النبطيّة- التي تمت فيها الدراسة، وبلغ حجم العيّنة (٦٠) مدرسة.

توصّلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي:

١. هناك وجود تأثير حاد للمجتمع في اختيار المديرين حسب الجنس، لصالح الرجل أكثر من المرأة، كما يمنح الثقة لمن تجاوزت أعمارهم الخمسين عامًا في تولّي هذه المسؤولية، انطلاقًا من منطلق تقليديّ بأنّ الخبرة تتأتّى للذين هم في سنّ قريب لمرحلة التقاعد، فالذين لديهم خبرة أكثر من (٢٥ سنة) شكّلوا نسبة تتجاوز (٢٧ بالمئة) تقريبًا من مديري المدارس الذي وقّعوا ضمن عمليّة الاستبيان التي أجرتها الباحثة، في حين أَنَّ الذين لديهم خبرة ما بين (٢٠ إلى ما

دون ٢٥ سنة)، شكّلت نسبتهم (١٠ بالمئة) لترتفع هذه النسبة إلى (١٣ بالمئة) للذين لديهم خبرة تتراوح ما بين (١٥ إلى ما دون ٢٠ سنة)، وهذا يبدو منطقيّاً لأنّ الأنظمة والتشريعات المعنية في تعيين المديرين عن المدارس وتكليفهم، تنبع من قرار إداريّ مركزيّ لم يظهر أيّ تأثير لإدارة المنطقة التربويّة في عمليّة التعيين والعزل.

٢. أنّ معظم مديري المدارس والثانويّات الرسميّة، تتجاوز أعمارهم الخمسين عامًا، وخبراتهم هي خبرات تعليميّة أكثر منها إداريّة، وهذا ما يؤكد الرأي السائد، أنّ من لديهم خبرة في التعلِيم، هم أكثر دارية وقدرة على إدارة المدارس، وأنّ ما يعزّز ذلك، عدم اهتمام السلطة المركزيّة التربويّة بعمليّة إعداد المديرين بإقامة دورات تدريبيّة مستمرّة، إذ اقتصرت على دورات بسيطة وذات أجل قصير جدًا، لا تكفي لتطوير عملهم الإداريّ وتنميّة شخصيّتهم، بما يتلاءم والمهمات الإداريّة الحديثة لمدير المدرسة.

٣. أنّ للمميّزات الشخصيّة للمدير، تأثيرًا واضحًا في نجاح المدرسة وفي أداء دورها أو عدمه، ولاسيّما لجهة التحصيل العلميّ عند التلاميذ والتلاميذ، كما تبيّن أنّ المدير المكلّف بإدارة المدرسة لا يتمتّع بأيّ مميّزات أو صلاحيّات كبيرة تجعله مختلفًا بشكل فعليّ عن زملائه من أفراد الهيئة التعليميّة، باستثناء المهمّات الإضافيّة وبعض الصلاحيّات البسيطة في العمل الإداريّ التنفيذيّ، كما أنّه يبقى ملحقًا بالكادر التعليميّ[1]، وإنّ الدورات التدريبية التي خضعوا لها، هي دورات للمعلّمين أكثر منها دورات للمديرين.

٤. اقتصار دور الإدارة المدرسيّة على تطبيق القوانين ومراقبة العمل، وعدم المراعاة في عمليّة إشغال مركزاها بالكفاءات، نتيجة تدخُّل "اعتبارات معيّنة عند تكليف المدير. وبالرغم من ذلك، برزت عناصر ناجحة ساهمت في نهوض المدرسة الرسميّة واقترنت أسماء بعض المدارس بأسماء مديريها، ما يؤكّد على أهمية الدور الذي يلعبه المدير لرفع المستوى التربوي.

٥. أنّ دور المدير كقيادي في الإشراف التعليميّ وتطوير المناهج، وفي المشاركة في إعادة تنظيم المدرسة، ليس دورًا جوهريًّا أو ذا تأثير فعليّ، وذلك نظرًا لصلاحيّات المدير المحدّدة أساسًا وفق الأنظمة المعمول بها في إدارة المدارس، على الرغم من أنّ ثلثي المديرين الذين شملتهم عمليّة الاستبيان التي أجراها الباحث، شاركوا في دورات تعليميّة بنسبة (٧٢%) قبل أنّ يُكلّفوا بالمسؤوليّة عن المدارس وبعد أنّ كُلّفوا بها.

٦. أنّ (٥٠ بالمئة) ممّن يتولّون الشأن الإداريّ في المدارس والثانويّات، هم من حَمَلَة الإجازات وشهادتي الدّراسات العليا ودار المعلّمين العليا، في حين أنّ (٢٧ بالمئة) هم من حَمَلَة شهادة دار المعلّمين والمعلّمات، وهذا مؤشّر إيجابيّ إلى أنّ مستوى التحصيل العلميّ مقبول وجيّد، لمن يشغل وظائف إداريّة في التعلِيم الرسميّ والخاص والمهنيّ، وقد تسهم في تحسِّين الشروط الشخصيّة للمديرين لتولّي شأنًا قياديًّا في المدرسة.

---

[1] يصف المشرّع المدير بـ "المسؤول عن المدرسة"، وهذا يظهر إلى أيّ مدى أنّ المركزيّة الإداريّة حادّة في لبنان، لاسيّما وأنّ استمرار المدير في عمله الإداريّ يبقى خاضعًا للسلطة المركزيّة خصوصًا مع استخدام المشرّع فعل "تكليف" عندما تحدّث عن المدير ولم يستعمل إطلاقًا فعل "تعيّين أو ترقية" حتى صدور القانون رقم ٣٢٠ عام ٢٠٠١/٤/٢٠. (للمزيد أنظر حسّان محمّد فلحه، **المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة اللبنانيّة (١٩٤٣-٢٠٠٧)**، ص ٣٣٢).

٧. التوجيه التربويّ والتعليميّ والإشرافيّ من قبل المديرين، يأتي في الدرجة الوسط، ممّا يدلّ على وجود منحًى تشاوريًّا في أسلوب المديرين مع أفراد الهيئة التعليميّة التابعين لهم مباشرة. وأنَّ رضَى المديرين عن أدائهم الإداريّ يتمّ من خلال التحصيل العلميّ للتلاميذ أوّلاً، أكثر من الرِضَى عن علاقة المديرين مع المعلّمين ورضاهم عن أداء عملهم، كما تبيّن أنَّ اجتماعات المديرين مع المعلّمين تُعْقَد شهريا، والأسبوعيّة منها تأتي في المرتبة الثانية، أمّا الاجتماعات الفصليّة فتَحِلّ في المرتبة الثالثة، وهذا يؤكّد أنّ الإدارة التربوية والمسؤولين عن المدارس يتّخذون القرارات بصورة شبه تشاوريّة، لكن التنسيق ليس بصورة دائمة.

٨. خلصت الدراسة إلى أنَّ تطبيق المركزيّة الإدرايّة أو اللامركزيّة الإداريّة، على صعيد الإدارة التربويّة، يبقى خاضعًا للواقع التنظيميّ الإداريّ العام في لبنان، كما أنَّ القرار التربويّ والتعليميّ، يخضع للسلطة السياسيّة التي تشرّع بما يتوافق مع الواقع السياسيّ والطائفيّ، أكثر ممّا يتوافق مع المتطلّبات التربويّة وحاجاتها. وأنَّ المدرسة، تشكّل وجهًا من وجوه اللامركزيّة الإداريّة، كونها توضَع في خانة اللاحصريّة الإداريّة التي أثبتت هذه الدراسة أنّها شكل من أشكال اللامركزيّة الإداريّة المعتمدة في لبنان، كما اتضّح أنّها تتّمتع بهامش واسع في عمليّة اتخاذ القرار الإداريّ، لكنها ترتبط أيضًا ارتباطًا وثيقًا بالسلطة السياسيّة لجهة صناعة القرارات الإداريّة واتخاذها، حيث الوصاية تتجاوز حدود الرقابة التي هي صلب صنع القرار، وتحديدًا في الشأن الماليّ.

٩. هناك تدخلّ كبير من قبل السلطة المركزيّة السياسية في عمل الإدارة المركزيّة التربويّة، وأنَّ الإدارة المركزيّة التربويّة تهمين بشكل فعليّ بصلاحيّاتها وسلطاتها على عمليّة اتخاذ القرارات الإداريّة والتربويّة، حتى لدى مسؤولي المناطق التربويّة. بحيث نجد أنَّ مسؤولي المناطق التربويّة ورؤساءها، لا يتمتّعون بأيّ سلطة تقريريّة على مستوى القرار الإداريّ، باستثناء إبداء الرأي والاقتراح في عمليّة اتخاذ القرار، وهي عمليّة غير ملزِمة. كما أنَّ إدارات المدارس والثانويّات الرسميّة، تعمل على تنفيذ القرارات والالتزام بالتعليمات الصادرة إليها، وهي تخضع إلى أكثر من جهاز رقابيّ مركزيّ وإداريّ في آن معًا خلال عملها الإداريّ والتربويّ. وأنّ اختيار المديرين وتكليفهم، يعود حصريًّا إلى السلطة المركزيّة في البلاد ممثّلة بوزير التربية.

١٠. أنَّ تأثير الإدارة المركزيّة المتمثّلة بالدولة اللبنانيّة هو تأثير حاسم في استمرار العمليّة التعليميّة، من حيث تأمين المباني المدرسيّة وتجهيزها وتعيين المديرين واختيارهم وتأمين رواتبهم الماليّة، وليس هناك أيّ تمويل أو مردود ماليّ حقيقيّ من قبل إدارات المناطق المحلّيّة وهيئاتها.

١١. أنَّ التخطّيط التربويّ في لبنان مركزيٌّ، حيث تتولّى السلطة المركزيّة التربويّة وضع الخطّة التربويّة وإصدار القرارات الأساسيّة المتعلقة بها، مثل خطّة النهوض التربويّ من دون أنَّ يُلحظ أيّ دور للتخطّيط اللامركزيّ. حتّى أنّ النوع الوسطيّ بين التخطّيط المركزيّ واللامركزيّ - أي مركزيّة التخطيط ولامركزيّة التنفيذ-، غير موجود بشكل فعليّ في إدارة المدارس اللبنانيّة.

١٢. أنَّ المركزيّة الشديدة في إدارة الشأنين التربويّ والتعليميّ، هي أحد الأسباب التي تعوق عمليّة النهوض التربويّ في لبنان. وأنّ اللامركزيّة الإداريّة على المستوى التربويّ لا تزال في بداياتها وإنّ نصّت عليها التشريعات التربويّة[1].

---

[1] حسّان محمّد فلحّه، **"المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة اللبنانيّة (١٩٤٣-٢٠٠٧)"**، دكتوراه، ٢٠٠٨، ص ٣٣١-٣٤٣.

٦. دراسة (أبو عطية) عاصم أحمد، تطبيق اللامركزيّة في إدارة التعلّيم قبل الجامعيّ، ٢٠٠٨، مصر.

هدفت الدّراسة إلى تحديد متطلّبات اللامركزيّة في إدارة نظام التعليم قبل الجامعيّ بمصر- في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكيّة والمملكة المتحدة إضافةً إلى تجربة محافظة الإسكندرية.

اتّبع الباحث لتحقيق أهداف الدّراسة المنهج المقارن، وقام بتطبيق استبانة قدّمت لمديري التربية في المحافظات المصرية، ومن أهم ما توصّلت إليه الدراسة أنَّ تطبيق اللامركزيّة يحتاج إلى تحديد مجموعة من المتطلّبات التشريعيّة والتنظيميّة والماديّة والبشريّة والمجتمعيّة وهي على النحو التالي:

١. متطلّبات تشريعيّة كإنشاء صناديق تمويل محلية، وإعطاء المديريات سلطة توزيع الموازنة.
٢. أمّا المتطلّبات التنظيميّة فتتمثل في استخدام أساليب تكنولوجيّة لتطوير عمليات التواصّل ما بين الإدارات وإعادة هيكلة وتوصيف الأدوار والمسؤوليات وإنشاء مراكز للمعلومات.
٣. ومن المتطلّبات المادية تقديم حوافز ماديّة للمديريات والإدارات المتميزة وتشجيع القطاع الخاصّ على المشاركة في عملية التمويل،
٤. أما المتطلّبات المجتمعية فمنه، توثيق الصلة مع المجتمع وتنشئة التلاميذ على قيم الديمقراطية[١].

٧. دراسة (الدسوقي) عاشور إبراهيم، تطوّير القيادة في التعلّيم الثانويّ بمصر- في ضوء المعايير المحلّية والعالمية، ٢٠٠٨، مصر.

هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه الإدارة في التعلّيم الثانويّ، ومن ثم اقتراح تصوّر لتطويرها في ضوء المعايير المحليّة والعالميّة، وقد اتبع الباحث لذلك المنهج الوصفيّ والمنهج المقارن واستبانة موجهة لمديري التربية في المحافظات. وبينت الدراسة وجود مجموعة من المشكلات التي تواجه الإدارة في التعلّيم الثانويّ بمصر من أهمها:

١. المركزيّة الشديدة فيما يتعلّق باتخاذ القرارات التربويّة.
٢. ضعف الترابط ما بين الأهداف وخطّط التنفيذ.
٣. حاجات المجتمع المحلّي واحتياجات المدرسة تحديدًا.
٤. الافتقار إلى مهارات التدريب وأساليب وضع الخطّط.
٥. عدم الاستفادة من نتائج الأبحاث التربويّة الحديثة.
٦. الاختيار غير المناسب للقيادات التربويّة.
٧. الانعزال الوظيفيّ وسيطرة الممارسات التقليدية في العمل الإداريّ.
٨. الانغماس في العمل الروتيني[٢].

---

[١] عاصم أحمد أبو عطية، "تطبيق اللامركزيّة في إدارة التعلّيم قبل الجامعي"، ٢٠٠٨ (للمزيد أنظر http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/ ١٥٥-١٩٦pdf).

[٢] عاشور إبراهيم الدسوقي، "تطوّير القيادة في التعلّيم الثانويّ بمصر في ضوء المعايير المحلّية والعالمية"، ٢٠٠٨، مؤتمر: "الشراكة المجتمعية: اللامركزيّة من أجل ديمقراطية التعليم في دول البحر المتوسط "، تحرير : فاتن عدلي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. (للمزيد أنظر http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/ ١٥٥-١٩٦pdf).

٨. دراسة (منيمنة) هيام سعيد علاء الدين، النظام التربويّ في لبنان وتكافؤ الفرص التعليميّة: عيّنة من تلامذة الحلقة الثالثة في مدارس بيروت، ٢٠٠٦، لبنان.

تتمحوّر إشكاليّة الدراسة في التساؤل، حول أهم المنجزات التي حققّتها المعاهدات الدّولية، على صعيد توفير الفرص التّعليميّة، ومدى التزام الدولة اللّبنانية بتطبيق مقرّرات وتوصيات هذه المعاهدات الدّوليّة من خلال النّصوص والقوانين، فضلاً عن أهمّ المنجزات التي حقّقتها خطّة النهّوض التّربوي على صعيد توفير الفرص التّعليميّة بأهدافها التربويّة وأبعادها الفكرية والإنسانيّة والوطنية، وما علاقة المنشأ الاجتماعيّ للتلاميذ بمسارهم الدراسيّ، وما هو واقع تكافؤ الفرص في مراحل التعلِّيم الأساسيّ في القطاعين الرسميّ والخاصّ؟ وهل إتاحة التعليم الأساسيّ وتحسِّين نوعيته وإمكانياته وظروفه مؤمن لجميع التلاميذ؟ أم أنه يعطي الأفضلية للطبقات الميسورة اجتماعيًا واقتصاديًا.

أنَّ أهدف الدراسة المتّصلة بموضوع دراستنا، تتمثل في التعرّف على الواقع التّعليميّ ورصد أهم سلبيات الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التّعليميّة في مستوييها الكمي والكيفي، للخروج من الواقع الحالي إلى واقع يجب أنَّ يكون عليه الواقع التعليمي، أمّا فرضيّاتها فهي متعدّدة وأبرزها ممّا له صلة بدراستنا:

١. أنَّ المشاكل والصعوبات التي يواجّهها المديرون في المدارس الرسمية والخاصّة، من ضعف في المستوى العلميّ والتربويّ، ونقص في الإعداد والتدريب، وتقصير في متابعة التلاميذ ومعالجة مشاكلهم أو تفعيل العلاقة مع الأهل، يعود إلى غياب الصلاحيات وضعف المشاركة في صنع القرار، إضافة إلى نقص في الجهاز الإداريّ والتربويّ، وتفعيل العلاقة بين مختلف أفراد العمليّة التربويّة، إذ إنَّ كل هذه أمور تساهم في ضعف إنتاجية القطاع التعليميّ.

٢. أنَّ تكافؤ الفرص التعليميّة يتطلّب تأمين نوعية تعليم عالية الجودة للتلاميذ، فضلاً عن توافر هيئة تعليميّة كفؤة، وأجهزة تربويّة وإداريّة تتّمتع بالمؤهّلات المطلوبة، وتأمين مستلزمات التعلِّيم المتكافئ من ظروف ماديّة وخدماتية من أبنية وتجهيزات ووسائل تعليميّة بشكل مساوٍ لجميع التلاميذ في جميع هذه المدارس.

اشتملت عيّنة الدّراسة التي تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة تدرجيّة، على عدّد (١٥٤) من المدارس الرسميّة والخاصّة في مدينة بيروت عام ٢٠٠٢، منها (٦١) مدرسة رسميّة وتمّ اختيار نسبة (١٠%) من المجموع الإجمالي للمدارس - أي- بواقع (٦) مدارس رسميّة، و(٩٣) مدرسة خاصّة غير مجانية، بنسبة (١٠%) من المجموع الإجمالي لها، وبواقع (٩) مدارس خاصّة. فكانت (٦) مدارس رسميّة، و(٩) مدارس خاصّة غير مجانية. وبلغ عدّد عينة المديرين (١٤) مديرًا (٨) من المدارس الخاصّة، و(٦) من المدارس الرسميّة، فيما بلغت عيّنة المعلّمين (١١١) معلّمًا منهم (٧٦) في المدارس الخاصّة، و(٣٥) في المدارس الرسميّة، بينما اشتملت العيّنة على (٢١٢) تلميذًا في المدارس الرسميّة (١١٤ ذكورًا، ٩٨ إناثًا)، و(٤٧٣) تلميذًا في المدارس الخاصّة (١٧٩ذكورًا و٢٩٤ إناثًا) أي أنَّ مجموعهم (٦٨٥) تلميذًا.

اعتمدت الباحثة عدة أدوات للدراسة وهي: المشاهدات الميدانيّة، والمقابلة، واستمارات لكل من مدير المدرسة والمعلّمين والتلاميذ والأهل، كما حدّدت الباحثة متغيّر نوع المدارس إلى فئتين (المدارس الرسميّة والمدارس الخاصّة)، أمّا متغيّر مدير المدرسة فقد حدّدته بكل من (المستوى التعليميّ والتربويّ والتدريب والخبرة في التعلِّيم وفي الإدارة المدرسيّة، والصعوبات التي تعترض عمل مدير المدرسة، وتوافر جهاز إداريّ وتربويّ في المدرسة)، في ما حدّدت متغيّر المعلّم

(بالمستوى التعليميّ والتربويّ والتدريب والخبرة وعلاقته مع الإدارة)، ومن أهمّ النتائج التي توصلت لها الدراسة ولها علاقة بدراستنا ما يلي:

١. في ما يتعلّق بالإدارة المدرسيّة والتربوية، توصّلت النتائج إلى الآتي:

- المستوى العلميّ والتربويّ للمدير: يعاني القطاع الرسميّ من نقص في حملة الإجازات الجامعيّة والتي لها علاقة بالمجال التعليميّ، ممّا يظهر التفاوت في المستوى التعليميّ بينه وبين القطاع الخاصّ، مع وجود ضعف في التخصّص التربويّ في القطاعين.
- الخبرة في التعليم والإدارة المدرسيّة: اتضّح ارتفاع خبرة مديري المدارس في المجال التعليميّ في القطاعين، ويعتبر ذلك من المؤشّرات الإيجابية التي تدعم عمل المدير في المجال الإداريّ والتربويّ، مع وجود خبرة في الإدارة المدرسيّة ولكن بشكل متفاوت بين المديرين.
- الدورات التدريبيّة: هناك نقص واضح في التدريب حول الإدارة المدرسيّة في القطاع الرسميّ بشكل خاص، فضلاً عن نقص واضح في التدريب على إدارة المناهج الجديدة وتطبيقها بما تتضمّنه من مفاهيم جديدة وأسُس تقوّيم حديثة في القطاعين الخاصّ والعامّ، إلا أنَّ القطاع الرسميّ يعاني نقصًا أكثر مقارنةً بالقطاع الخاصّ التي أشرفت على عمليّة التدريب فيه مؤسّسات خاصّة.
- ضعف فعاليّة دور مدير المدرسة في القطاع الرسميّ في عملية التقوّيم، وفي فعاليّة العلاقة بين المنسّقين والمديرين، خاصّة وأنَّ بعضهم اعتبر عمليّة التقوّيم من مهّام المدير فقط، وبعضهم من مهّام الناظر، وقلّةٌ اعتبروا التقوّيم من مهمة المدير والمنسّق معًا، خلاف ما يوجد في القطاع الخاصّ حيث هناك إلمام بمهّام وصلاحيات كل طرف، ووضوح بالرؤية بالنسبة لأهمية عمليّة التقوّيم.
- قلّة المدارس الرسميّة التي تستدعي الأهل خلال العام الدراسي، وتدنّي مشاركتهم في تلبية الدعوات في المدارس الرسميّة مقارنة بالخاصّة، وهذه تعتبر من الثغرات التي تعيق عمليّة التعلّم وتحسِّين نوعيتّه.

٢. من أبرز الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة في عمله: صعوبات تتعلّق بعمل المعلّم، وكفاءته وخبرته، إضافة إلى الإهمال في التجهيزات والوسائل التربويّة، فضلاً عن الضغوطات والتدخّلات الخارجية، كتدخّل الإدارة المركزيّة والجماعات المستفيدة إذ لا يبقى عندئذ للمدير الكثير ليقرّره. إنَّ إشراك الجهات الفاعلة المختلفة في صنع القرار وزيادة صلاحيات الإدارة المدرسيّة، يعدّ من أهم أهداف إصلاح التعلّم، وهذا يؤكد على أهمية اللامركزيّة في مجال التربية، كونها تسمح بتحسِّين البيئة المدرسيّة، وتساعد القطاعين التعليميّين الرسميّ والخاصّ بمعالجة مشاكل الرسوب والتأخّر والتسرّب الدراسيّ، كما أنَّ غياب الصلاحيات للمديرين في المدارس الرسميّة وضعف مشاركتهم في صنع القرار، يعتبر من أهمّ العوامل التي تساهم في ضعف إنتاجية هذه القطاع وتراكم مشاكله التربويّة، وخسارة فرص تعليمه لعدد كبير من التلاميذ.

٣. خلصت نتائج الدراسة بشأن علاقة الإدارة المدرسيّة مع الإدارة التربويّة، إلى قلّة عدد اللقاءات التي تتمّ بين المعلّمين والإدارة خلال العام الدراسي في القطاع الرسميّ مع ارتفاع عدّدها في القطاع الخاصّ، وهذا المؤشّر يدل على عدم وجود متابعة كافية وتوجيه من قبل إدارات المدارس الرسميّة في مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة، ومعالجة الثغرات والصعوبات التي قد تنشأ خلال عمليّة التطبيق. وهناك فاعليّة أكبر لدور إدارات المدارس الخاصّة من مواكبة عمليّة تطبيق المناهج، ومتابعة وتوجيه أفراد هيئتها التعليميّة مقارنة بالمدارس الرسميّة، وقد يعود السبب إلى نقص عدّد منسّقي المواد في المدارس الرسميّة، وفي حال وجود منسّق دليل، فدوره غير فعّال في المدارس الرسميّة، ما يعني أنَّ هذا القطاع

لا يزال يعاني من نقص بالجهاز التربويّ اللازم والمؤهّل لمواكبة عمليّات تطبيق المناهج الجديدة، وتصويب مسار الدروس بما يتلاءم وأهداف المادة والمنهج، ومراقبة وتوجيه الأساتذة في الاتجاه الصحيح.

٤. افتقار القطاع الرسميّ إلى العناصر الشابة التي تسعى إلى التحديث والتغييّر، وعدم توافق اختصاصات المعلّمين مع مواد التدريس، ونقص أعدادهم وتدريبهم على المناهج الجديدة، وطرق التعلِّيم، والتقوّيم وفقًا لمعايير المنهجية الجديدة. توصّلت الدراسة أيضًا إلى وجود ضعف في العلاقة بين الإدارة المدرسيّة والهيئة التعليميّة من جهة، والأهل من جهة أخرى، والنقص في أعداد المنسّقين ويرافقه ضعف في المتابعة والتوجيه، فضلاً عن عدم إشراك المعلّمين في إعدّاد المناهج الجديدة، وعدم تهيئة الظروف الماديّة والبشريّة قبل تطبيقها، وغيرها من الأمور التربويّة التي تظهر التفاوت الواضح بين القطاعين الرسميّ والخاصّ، وهذا يتعارض مع الفرضيّة التي نصّت على توافر جهاز تعليميّ مؤهّل في جميع المدارس من مرحلة التعليم الأساسيّ، ممّا يؤدي إلى نقضها وعدم صحتها[١].

٩. دراسة (قانصو) غازي منير، الإدارة المدرسيّة في مؤسّسات التّعليم المهني في لبنان: حاضرها وتطويرها، ٢٠٠٦، لبنان.

تدور إشكاليّة الدّراسة حول الإدارة المدرسيّة داخل المهنيات، وتحديدًا تتعلّق بكفاءة مدير المدرسة وسماته الشخصيّة، وأساليب أدائه وإعداده وتأهيله، ممّا يُؤثّر في إنتاجيّة المدرسة وفعاليتها، وقد استهدفت دراسة مدى فعاليّة الإدارة المدرسيّة في واقع مؤسّسات التّعليم المهني الرسميّة والخاصّة، فضلًا عن اكتشاف العلاقة بين الإدارة المركزيّة للتّعليم المهني في لبنان مع المؤسّسات التعليميّة الرسميّة والخاصّة، فيما يتعلّق بتعيّين المديرين، ومتابعتهم إعدادًا، وتأهيلًا، وتطبيقًا للمناهج، وتقويمًا، ومقارنة وضع الإدارة المدرسيّة في لبنان مع ما هو معمول به عالميًا وعربيًا، لجهة الكفاءات اللازمة، وطُرق التعيّين، والإعداد والتأهيل والمهّام والصلاحيّات وطُرق التقوّيم الإداريّ والتربويّ لنشاط الإدارة نفسها من قبل المسؤولين.

انطلقت فرضيّات الباحث من فرضيّة أساسيّة، هي أنّ الإدارة المدرسيّة الجيدة، مُمثّلة بشخص المدير، لها علاقة مباشرة بنجاح المؤسّسة وفعّاليتها من جهة، وتؤثّر في أداء المعلّمين والتلاميذ من جهة أخرى، بحيث ترتفع نسبة النجاح في الامتحانات الرسميّة، أمّا عيّنة الدّراسة فاشتملت على عيّنة تمّ اختيارها بطريقة عشوائية، وهي عدّد (٢٧) مدرسة ومعهدًا من أصل (٥٤) مع الأخذ بالاعتبار نوع المدرسة رسميّة أو خاصّة، إفراديّة أو اجتماعيّة، واعتمد الباحث مقياس جوردن[٢] كأداة للدراسة، حيث تضمّنت (٢٥) سؤالاً موزعًا على ثلاثة مجالات، أمّا الأداة الثانية فكانت اختبار الشخصيّة ١٦(سمة)[٣]، وقد تمثّلت الأداة الثالثة باستبيان لمدير المدرسة تضمّن معلومات حول عمله المهنيّ، وقد خَلُصَت الدّراسة إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي:

---

[١] هيام سعيد علاء الدين-منينة، "**النظام التربوي في لبنان وتكافؤ الفرص التعليمية: عيّنة من تلامذة الحلقة الثالث في مدارس بيروت**"، ماجستير، ٢٠٠٦، ص٦٤-٧٠، ١٥٤-١٥٧، ١٦٠-١٦٧.

[٢] **مقياس جوردن**: عبارة عن مقياس لوصف سلوك القائد، يُطبّقه المعلّمون لوصف السلوك القيادي لمدير المدرسة. ويشتمل على ثلاثة مجالات هي: عمل المدير (السلطة الإداريّة)، اهتمامه بالتحديث والتجهيز، وعلاقته مع المعلّمين. (للمزيد أنظر، غازي منير قانصو، **الإدارة المدرسيّة في مؤسّسات التّعليم المهني في لبنان: حاضرها وتطويرها** ص ١٨٤).

[٣] **مقياس PF ١٦** : هو عبارة عن اختبار للشخصية، يسمح بتحديد العديد من سمات الشخصية، وهو يقيس ١٦ سمة أو عامّلا فيها. وهو يحتوي على ١٨٧ سؤالاً، تتوزّع على وحدات مستقلّة محدّدة، وكل وحده تقيس عاملاً معينًا في الشخصية. (للمزيد أنظر، غازي منير قانصو، **الإدارة المدرسيّة في مؤسّسات التّعليم المهني في لبنان: حاضرها وتطويرها** ص١٨٥).

١. أثبتّت الدراسة صحة الفرضيّة التي تشير إلى وجود فروقات دالّة إحصائيًا بين شخصيّة المدير الناجح والمدير غير الناجح مُقاسةً بواسطة استبيان (PF ١٦)، إذ إنّ مقارنة السمات الشخصيّة للمديرين، ومستويات سلوكهم الإداريّ وفق إجابات المعلّمين، وبحسب نتائج الامتحانات الرسميّة، تبيّن أنَّ أفضل السمات الشخصيّة جاءت لصالح المدير الناجح، ولصالح المدارس ذات المستوى الجيّد جدًا، حيث تدنّت درجات المدير في اختبار الشخصية (PF ١٦) انعكس ذلك سلبًا على نجاح المؤسّسة المدرسيّة ونتائجها الدراسيّة.

٢. كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين خبرة المدير ومستويات سلوكه الإداريّ، وفق إجابات المعلّمين، المُقاسة بواسطة مقياس جوردن، وذلك لصالح المدير صاحب الخبرة، فالمدير صاحب الخبرة الطويلة يستطيع أنَّ يمتهن استخدام سلطته الإدارية أكثر من المبتدئ أو المدير الجديد، بيد أنَّ النتائج أثبتت بأنَّ المدير المبتدئ والمدير صاحب الخبرة لا يتميزان عن بعضهما البعض بالنظرة إلى الاهتمام بالتطوير، فقد يتجاوز المدير المبتدئ المدير ذا الخبرة الطويلة في هذا المجال، وكذلك في مجال العلاقة مع المعلّمين.

٣. لا توجد فروق دالّة إحصائياً بين المستوى العلميّ للمديرين وسلوكهم الإداريّ وفق تصنيف المعلّمين لهم. وهذا يعود إلى أنَّ أكثرية المديرين لديهم الإجازة الجامعيّة أو ما يعادلها مثل الإجازة الفنيّة أو الهندسة، ودبلوم الدراسات العليا، لذلك فإنّ تشابه المستويات أدّى إلى هذه النتيجة.

٤. أثبتّت أنَّ سمات الشخصية ترتبط بمستوى نجاح المؤسّسة وفعاليتها، فحيث توفّرت شخصيّة ذات سمات إيجابيّة بأكثرها، كانت نتائج المدرسة إيجابية، والعكس صحيح. وعندما تكون سمات الشخصيّة سلبيّة تكوّن نتائج المدرسة كذلك. كما أثبتّت بأنَّ هناك ارتباطًا بين السمات الشخصيّة للمديرين بسلوكياتهم الإداريّة في المجالات الثلاثة المتعلّقة بالعمل (السلطة الإداريّة)، والاهتمام بالتطوّير، والعلاقة مع المعلّمين.

٥. أظهرت الدراسة ضرورة الاهتمام بالإدارة المدرسيّة، متمثّلة بشخص المدير، إنْ لجهة حُسن اختياره بناءً على معايير علميّة ومهنيّة، أو لجهة حُسن إعداده، ومتابعة تأهيله باستمرار، كذلك أهمية العمل التشاركيّ (التعاونيّ) في المدرسة[١].

١٠. دراسة (كعكي) جميلة إبراهيم، النمط القياديّ في الإدارة المدرسيّة وعلاقته بإدراك المعلّمين لسلوك المدير الإداريّ، ٢٠٠٤، لبنان.

تدور الإشكاليّة حول طبيعة العلاقة بين النمط القياديّ في الإدارة التربويّة والسلوك الإداريّ للمدير. وقد ركّزت على إدراك المدير لنمطه القياديّ، وإدراك المعلم لسلوك مديره بهدف معرفة مدى التطابق بين المدير والمعلم بما يتعلّق بالعمل القياديّ والتربويّ، وذلك من خلال التساؤل: كيف ينظر المديرون إلى النمط القياديّ الذي يتبعونه في إدارتهم المدرسيّة؟ وهل يعتقد المعلّم بأنّ المدير يتمتع بكفاءة عالية من السلوك الإداريّ من حيث صياغة أهداف المدرسة والإعلام عن أهداف المدرسة والإشراف على التدريس وتقوّيمه ومتابعة تحصيل التلاميذ وتوفير الحوافز للمعلّمين وتشجيع النمو المهنيّ لهم؟ وهل هناك ارتباط بين النمط القياديّ للمدير من وجهة نظره وإدراك المعلّم لسلوك مديره الإداريّ؟.

---

[١] غازي منير قانصو، "**الإدارة المدرسيّة في مؤسّسات التّعليم المهني في لبنان: حاضرها وتطويرها**"، دكتوراه، ٢٠٠٦، ص ٨-٩، ١٨٣-١٨٧، ٣٢٠-٣٢٥.

استهدفت الدّراسة التعرّف على النمط القياديّ للمدير من وجهة نظره في المدارس الرسميّة والخاصّة الثانويّة في بيروت، فضلاً عن تعرّف السلوك الإداريّ للمدير من وجهة نظر المعلّم في المدارس الرسميّة والخاصّة الثانويّة في بيروت، والكشف عن ما إذا كان هناك ارتباط بين النمط القياديّ للمدير من وجهة نظره وبين السلوك الإداريّ للمدير، وذلك حسب إدراك المعلّم في بعض المدارس الرسميّة والخاصّة الثانويّة في بيروت. من أهمّ فرضيّاتها التي لها علاقة بدراستنا، أنَّ النمط القياديّ الديمقراطيّ أكثر شيوعًا من النمط التسلطيّ بين مديري المدارس وذلك من وجهة نظرهم، والنتائج أثبتّت صحة هذه الفرضيّة، فضلاً عن أنَّ المعلّم يعتقد بأنّ المدير يتمتع بكفاءة عالية من السلوك الإداريّ من حيث صياغة أهداف المدرسة، والإعلام عن أهدافها، والإشراف على التدريس وتقويمه، ومتابعة تحصيل التلاميذ، وتوفير الحوافز للمعلّمين وتشجيع نموهم المهني، والمعلومات المستخرجة، لكن أدوات القياس لم تدعم هذه الفرضيّة الثانية، فقد تبين عكسها، كذلك هناك ارتباط بين النمط القياديّ للمدير من وجهة نظره وإدراك المعلّم لسلوك مديره الإداريّ، والمعلومات المستخرَجة من أدوات القياس لم تدعم هذه الفرضيّة فقد تبين عكسُها. وبالنسبة إلى عيّنة الدّراسة التي اختارتها الباحثة بطريقة عشوائية فقد اشتملت على (٦) مدارس ثانويّة من القطاع الرسميّ، و(١٢) مدرسة ثانويّة من القطاع الخاصّ في محافظة بيروت، وبلغ العدد الإجمالي لعيّنة المدارس الرسميّة والخاصّة (١٨) مديرًا ومديرة، كما بلغ عدّد المعلّمين (١١٢) من الجنسين، ومن أهمّ نتائج الدّراسة ما يلي:

١. كشفت الدراسة بعض التناقضات بين رأي المدير حول نمطه القياديّ، ورأي المعلّم حول سلوك مديره، فالنتائج بينت أنَّ أغلب المديرين يعتقدون أنهم ينتمون للنمط الديمقراطيّ، ويعود سبب ذلك إلى أنَّ مديري هذه المدارس بدوا متيقظين لهذا الموضوع، ومن المحتمل أنهم دأبوا إلى تجميل صورة مدارسهم وإلى إظهار صورة مثالية مع المعلّمين، مع العلم أنّ استجابات المعلّمين لا تنسجم مع الديمقراطيّة، من جهة ثانية فإنّ أكثرهم أعطوا تقييمًا لسلوك المدير لا يدلّ على النمط الديمقراطيّ، كقدرته مثلًا في الإشراف على المعلّم بموضوعيّة، وتشجيع النمو المهنيّ له ومتابعة تحصيل التلاميذ وغيرها، وقد يعود ذلك لعدة احتمالات:

- أنَّ يكون مفهوم المدير للديمقراطيّة ينحصر- فقط في إطارها الأخلاقيّ الاجتماعيّ الإنسانيّ وليس في إطارها التربويّ التعليميّ، أي يمكن أنَّ يكون المدير ديمقراطيًّا في تعامله مع معلّميه أخلاقيًا وليس عمليًا تربويًا وفي إشرافه على التدريس وتحفيز المعلّمين وغيرها.
- وإمّا أنَّ يكون مفهوم المدير للديمقراطيّة تعنى إطلاق العنان للمعلّم لأداء عمله بالطريقة التي يراها مناسبة من دون اللجوء إلى مدير المدرسة، وهذا المدير يكون أميل إلى المدير المتسيب. وقد يكون سبب هذه التناقضات عائد إلى واقع تربويّ في المدارس، فالنظام الداخلي في المدارس الرسميّة مثلًا يحدّد صلاحيات المدير ويجعلها منحصرة ضمن طابع روتيني تقليدي كتسجيل التلاميذ وتحديد عدّد الشعَب في الصفوف وتوزيع المعلّمين، الخ، أو قد يكون هناك شخص آخر غير المدير موكل من وزارة التربية لمهمة الإشراف التربوي وغير ذلك من المهام.
- وقد يكون سبب هذه التناقضات هو مؤهّل المدير العلميّ في حقل اختصاص الإدارة التربويّة، فمن خلال النتائج تبين أنَّ هناك مدير واحد من أصل (١٨) حاصل على شهادة دبلوم دراسات عليا في الإدارة التربويّة فقط!!!
- وربما أنَّ معظم المديرين ليسوا على دراية بالطرق التعليميّة الحديثة.

٢. يعتقد المعلّمون بأنّ كفاءة المدير الإداريّة من حيث صياغة أهداف المدرسة والإعلام عنها هي أقلّ من المتوسط، وقد يعود سبب ذلك إلى ضعف الصلاحيات المعطاة للمديرين في المدارس الرسميّة والخاصّة، إذ إنَّ النظام الداخلي في

المدارس الثانويّة الرسميّة وبحسب المرسوم رقم ٥٩٠ والذي يؤكد أنَّ مدير المدرسة الرسميّة لا يتمتع بصلاحيات من دون الرجوع إلى وزارة التربية كصياغة الأهداف المدرسيّة، كما وأنَّ بعض مديريّ المدارس الخاصّة لا يتخذون قرارات فردية من دون استشارة أعضاء الهيكلية المدرسيّة ممَّا يجعل المدير غير فعّال في صياغة الأهداف المدرسيّة والإعلام عنها.

٣. يعتقد المعلّمون بأنّ كفاءة المدير الإداريّة من حيث الإشراف على التدريس وتقويمه وتشجيع النمو المهني للمعلّمين هي أقل من المتوسط. وربما يعود سبب ذلك إلى أنَّ النظام الداخلي في المدارس الرسميّة يؤكد على وجود مشرف خاصّ غير المدير للإشراف على المعلم وتقويمه وينفرد مدير المدرسة الرسميّة فقط بالأعمال الروتينية.

٤. يعتقد المعلّمون بأنّ كفاءة المدير الإداريّة من حيث متابعة تحصيل التلاميذ هي أقلّ من المتوسط. وربما يعود سبب ذلك إلى إهمال المديرين عمليتي الإشراف وتنميّة المعلّمين مهنيًا، وهذا سينعكس بالتالي على متابعة تحصيل التلاميذ، لأن المدير إذا تابع معلمه وأشرف عليه فإنَّ ذلك سينعكس على تقدّم وتنوّر تلاميذه.

٥. يعتقد المعلّمون بأنّ كفاءة المدير الإداريّة من حيث توفير الحوافز للمعلّمين هي أقلّ من المتوسط. وربما يعود سبب هذه النتائج إلى ميل المدير إلى التسلّط في المدارس في بيروت أو إلى وجود نوع من اللامبالاة بتحفيز المعلّمين بشتّى الوسائل المتاحة مع أنّ التحفيز يساعد على إشباع الحاجات الداخلية للفرد وتشعره بالمتعة والسعادة ويدفعه للتقدم والاستمرار، فاهتمام المدير بالجوانب الإنسانيّة، وتأمين الرِضَى الوظيفيّ يحقّق القبول النفسي ويُوجد الدافعيّة نحو العمل من قِبلهم، كما يتيح للمدير فرصة كبيرة لتطوير إداراته وتقدّم مدرسته والنهوض بها ومساهمة الآخرين في هذا النشاط".

٦. إنّ العلاقة بين النمط القياديّ والسلوك الإداريّ ضعيفة وغير موجودة في أغلب مجالات السلوك الإداريّ ما عدا وجود علاقة ضئيلة بين النمط القياديّ للمدير من جهة وتشجيع النمو المهنيّ للمعلّمين وصياغة أهداف المدرسة من جهة أخرى، إذ إنّ بعض مديري مدارس العيّنة الذين ينتمون إلى النمط الديمقراطيّ يسعون إلى تنميّة معلميهم مهنيًا من خلال دورات تدريبيّة وغيرها، ويسعون أحيانًا إلى صياغة بعض الأهداف المدرسيّة.

٧. بالنسبة للسلوك الإداريّ للمدير من وجهة نظر المعلّم، فإنّ معلّمي المدارس الرسميّة أعطوا تقييما أكثر ايجابية للمديرين من المدارس الخاصّة! وربما يعود سبب تلك النتائج إلى أنّ مدير المدرسة الرسميّة مقيّد بنظام داخلي يتبع وزارة التربية، إذ لا يحق له ممارسة سلوكيات إدارية تجاه معلمه كالإشراف عليه وتقويمه مثلاً من دون الرجوع إلى ذلك النظام، ولكن مع ذلك يستطيع مدير المدرسة الرسميّة ممارسة سلوكيات أخرى كتحفيز المعلم مثلاً وهذا ما افتقده المدرّسون في هذه المدارس.

٨. أهم توصيات الدراسة، إخضاع جميع المديرين الحاليّين لدورة تأهيليّة مكثفة في كلية التربية، ويبقى الناجحون في مراكزهم ويُعاد الراسبون إلى التعلّيم أو إلى مراكز أخرى، وينبغي للمدير الناجح أنَّ يتقيد ببعض النقاط الأساسية مثل اللامركزيّة في صنع القرار والمشاركة في صنع القرار والمرونة العالية (في الأهداف والرقابة والتخطّيط)، والاستجابة لحاجات المجتمع المحليّ، واجتماعات دوريّة في الهيئة التعليميّة وتقوّيم مستمر للعمليّة الإداريّة وللخطّة الموضوعة خلال السنة المدرسيّة، وحث الهيّئة التعليميّة على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلّقة بالمنهج. كذلك تطوّير الأساليب الإداريّة من حيث القواعد والمتطلّبات والتجريب والتخطّيط، وإيجاد قاعدة ماديّة للمعلومات والوثائق والبيانات الإحصائية التي تساعد على رسم البدائل وغيرها[1].

---

[1] جميلة إبراهيم كحكي، **"النمط القيادي في الإدارة المدرسيّة وعلاقته بإدراك المعلمين لسلوك المدير الإداري"**، رسالة دبلوم، ٢٠٠٤، ص١٣-١٤، ٥٧، ص ٥٧، ٦٨، ٧٩-٨٣

١١. دراسة (منصور) رشيد خالد راشد، المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الضفة الفلسطينية، ٢٠٠٤، فلسطين.

تدور إشكاليّة الدراسة حول تعرّف وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الضفة الفلسطينية حول المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة في فلسطين، من خلال الإجابة على التساؤل: "ما المستويات الإداريّة المرغوب فيها لاتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهّام والفعاليات التربويّة من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة ومديراتها في محافظات شمال الضفة الفلسطينية، وتأثير المتغيّرات الديمغرافية عندهم على اتخاذ القرارات. استهدفت الدراسة التعرّف على المستويات المرغوب فيها لاتخاذ القرارات المتعلّقة ببعض المهّام التربويّة وهي المناهج الدراسيّة وطرق وأساليب التدريس وشؤون الموظفين وشؤون التلاميذ والمرافق المدرسيّة والشؤون الماليّة وذلك من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة ومديراتها في نابلس وجنين وقباطية وطولكرم وقلقيلية وسلفيت.

تمحوّرت فرضيّات الدراسة حول التحقّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستويات الإداريّة المرغوب فيها لاتخاذ القرارات المتعلّقة ببعض المهّام التربويّة من وجهة نظر عيّنة الدراسة حسب متغيّرات المؤهّل والمؤهّل التربوي والجنس وسنوات الخبرة الإداريّة ومستوى المدرسة والمديرية. اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوظيف استبانة تضمّنت (٦١) فقرة تمثل فعاليات إداريّة تربويّة في إطار ستة مجالات إداريّة تربويّة هي: المناهج الدراسيّة، وطرق وأساليب التدريس وشؤون الموظفين وشؤون التلاميذ والمرافق المدرسيّة والشؤون الماليّة، واشتملت عيّنة الدراسة على عيّنة عشوائيّة طبقيّة مكوّنة من (٣٠٠) مدير ومديرة في المدارس الحكوميّة التابعة لمديريات نابلس وجنين وقباطية وطولكرم وقلقيلية وسلفيت، وقد بلغت أعداد الاستبانات (٢٧٧)؛ منها (١٥٣) للمديرين و(١٢٤) لمديرات المدارس، وخَلُصَت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

١. أنَّ توجّه مديري المدارس الحكوميّة ومديراتها يعدّ توجّه لامركزيّ، وجاءت أعلى الاستجابات لصالح مستوى المدرسة، ثم مستوى المديرية، والمستويان يمثلان ميدان الإدارة التربويّة، إذ حَصَل النمط اللامركزيّ في الإدارة التربويّة على تقدير بنسبة مئوية قدرها (٧٨,٦) مقارنة بنسبة (٢١,٤) لمستوى الوزارة، وهو الذي يمثّل النمط المركزيّ، ويرى الباحث بأنّ هذا التوجه نحو اللامركزيّة هو توجّه متزن ومتحفّظ، ويعود ذلك إلى أنَّ الإدارة التربويّة في فلسطين خضعت باستمرار لإدارة مركزيّة مشدّدة خاصّة في فترة الاحتلال المباشر التي امتدت منذ ١٩٦٧ ولغاية ١٩٩٤ حينما تسلّمت السلطة الوطنية الفلسطينية المسؤولية على التربية والتعليم، ورغم توجّه الوزارة الواضح لتدعيم التوجّه نحو اللامركزيّة، فإنَّ ممارسة الإدارة التربويّة لم يطرأ عليها تطوّرات مهمّة، ولعلّ الأوضاع السياسية تمثل أبرز معوّقات تطبيق بعض البرامج المتعلّقة بتطبيق اللامركزيّة كبرنامج المدارس المدارة ذاتيًا.

٢. أنَّ توجّه استجابات عيّنة الدراسة أثبتّت أنها مركزيّة بالنسبة للمناهج الدراسيّة، إذ يرى مديرو المدارس الحكوميّة ومديراتها أنَّ مستوى الوزارة هو الأقدر على معالجة الفعاليات التربويّة المتعلّقة بالمناهج، بينما كان التوجّه لامركزيًا تجاه مجال طرق وأساليب التدريس، ومهمة شؤون الموظفين ممَّا يعبر عن رغبة واضحة عند المديرين بتطبيق أنظمة إدارة لامركزيّة في معالجة أمورهم الوظيفية عن قرب، كذلك بالنسبة لمجال شؤون التلاميذ لأنَّ مديري المدارس ومديراتها

يرون أنَّ مستوى المدرسة هو الأنسب لمعالجة الفعاليات التربوية المتعلّقة بشؤون التلاميذ ووضع قواعد السلوك والانضباط وتوزيع التلاميذ على المدراس، كذلك بالنسبة للمرافق المدرسية والشؤون المالية.

٣. توجد فروقات دالّة إحصائيًا بين المستويات الإداريّة المرغوب فيها لاتخاذ القرارات المتعلّقة ببعض المهمات التربويّة تُعزى لمتغيّرات المؤهّل، وسنوات الخبرة الإداريّة، مستوى المدرسة والمديرية، بينما لا توجد فروقات تُعزى لمتغيّر المؤهّل التربوي، الذي يبيّن بأنَّ المؤهّل لا يميّز بين وجهة نظر المؤهّلين تربويًا في الأداء التعليميّ عن غير المؤهّلين، وقد يعود ذلك إلى وجود دوافع عالية لضرورة تطوّير الإدارة التربويّة باتجاه اللامركزيّة.

٤. توجد فروقات دالّة إحصائيًا بين المستويات الإداريّة المرغوب فيها لاتخاذ القرارات المتعلّقة ببعض المهمات التربويّة تُعزى لمتغيّرات الجنس، فسّرها الباحث بأنَّ اتجاه المديرين نحو اللامركزيّة في الإدارة التربويّة نابع من أنَّ المديرين أكثر انطلاقًا نحو التطوّير الإداري، في حين تميل المديرات إلى تقبّل الأنظمة القائمة وتطبيقها، واتجاه التطوير لديهن يتميز بالتحفظ، وقد يكون للمفاهيم الاجتماعيّة السائدة دورٌ في ذلك[١].

١٢. دراسة (الفرماوي) حمدي علي، المدرسة الفعّالة في ضوء المناخ المدرسيّ وضغوط المعلّمين، ٢٠٠٤، مصر.

استهدفت الدراسة التعرّف إلى خصائص المدْرسة الفعّالة في البيئة العربيّة من خلال نمط المناخ المدرسيّ (ديمقراطيّ، استبداديّ) ومستوى ضغوط المعلّمين، وتحصيل التلاميذ وحضورهم، واعتمد فيها المنهج الوصفيّ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمّ إجراء الدّراسة الميدانية على (١٨٠) معلّمًا ومعلّمة يعملون في (١٥) مدْرسة من المدارس الإعداديّة في محافظتي المنوفية والغربية (مصر)، كما جمع معلومات عن التحصيل ونِسَب الحضور خلال أربع سنوات.

بينت النتائج التي توصّلت إليها الدارسة ما يلي:

١. أنَّ هناك علاقة بين نمط المناخ المدرسيّ والضغط المهنيّ لدى المعلّمين وأن ضغوط المعلّمين تنخفض لصالح المدارس الديمقراطيّة، حتى أنَّ مستوى الضغوط يعتبر دالاً على المناخ المدرسيّ.

٢. تبين أيضًا أنَّ المناخ المدرسيّ القائم على الديمقراطيّة يزيد التحصيل الدراسيّ لدى التلاميذ.

٣. أمّا العلاقة بين المناخ وحضور التلاميذ فلم تتأكد.

٤. أنَّ خصائص المدْرسة الفعّالة هي التي تضمّنت مناخًا ديمقراطيًّا وضغوطًا أقل لمعلّمها وتحصيلاً دراسيًّا مرتفعًا لتلاميذها[٢].

---

[١] رشيد خالد راشد منصور، "**المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الضفة الفلسطينية**"، ماجستير، ٢٠٠٤، ص ٢٠-٢٣، ١٣٢-١٤٧.

[٢] حمدي علي الفرماوى، "المدرسة الفعالة في ضوء المناخ المدرسي وضغوط المعلمين"، (للمزيد أنظر: http://www.laes.org/_chapters.php?lang=ar&chapter_id=١٦٤).

١٣. دراسة (المالكي) حسان علي ناصر علي، مدى ممارسة مديري مدارس التعلّيم الثانويّ للنمط الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة بمحافظة الضالع، ٢٠٠٤، اليمن.

تدور إشكالية الدراسة حول الكشف عن تقدير مديري وموجّهي ومعلّمي التعليم الثانويّ بمحافظة الضالع لمدى ممّارسة المديرين للنمط الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة، وقد استهدفت التعرّف على وجهة نظر عيّنة الدراسة لتعرّف هذه التقديرات في ما يتعلّق بمجالات التخطّيط والتنظّيم والاتصال، والتحقّق عما إذا كانت هناك فروق دالّة إحصائية تعُزى إلى متغيّرات الوظيفة والمؤهّل وعدّد سنوات الخبرة.

اعتمد الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، وبلغت عيّنة الدّراسة (٢١٠) أفراد من أصل (٤١٨)، منهم (٩) مديرون من أصل (١٩)، و(٢٨) موجهًا من أصل (٤٨)، و(١٧٣) معلّمًا من أصل (٣٥١)، ووظّف أداة الاستبانة لقياس مدى ممّارسة مديري المدارس للنمط الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة في ثلاثة مجالات هي التخطّيط والتنظّيم والاتصال، ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسة ما يلي:

١. يمارس المديرون النمط الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة بصفة عامة.

٢. يمارس المديرون النمط الديمقراطيّ في مجالات التخطيّط والتنظّيم والتواصل بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة بصفة عامّة، وهناك فروق دالّة إحصائيًا بين تقديراتهم لمدى ممّارسة المديرين للنمط الديمقراطيّ في هذه المجالات، تُعزى لمتغير الوظيفة جاءت لصالح المديرين والموجهين، وأخرى تُعزى لمتغيّر المؤهّل، جاءت لصالح حملة الثانويّة العامّة وما يعادلها مقارنة بحملة البكالوريوس.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أفراد العيّنة لمدى ممّارسة المديرين للنمط الديمقراطيّ في مجالات التخطّيط والتنظّيم، والتواصل تعزى لمتغيّر الخبرة.

٤. من توصيات الدراسة، عقد دورات تدريبيّة نوعيّة لمديري المدارس الثانويّة، بهدف تعميق مفهوم الإدارة الديمقراطيّة لديهم، وعمل حملات نوعيّة لتبصير المجتمعات المدرسيّة باللوائح والأنظمة المدرسيّة، وخلق مناخ يفسح المجال لتشكيل المجالس والجماعات المدرسيّة المنصوص عليها في اللوائح، وانتظام عقد اللقاءات التربويّة السنوية لتبادل الخبرات[١].

١٤. دراسة (الأغبري) عبد الصمد، تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيّرات في الأنماط القياديّة لدى عيّنة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقيّة - المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣، المملكة العربية السعودية.

تدور إشكاليّة الدراسة حول الكشف عن تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيّرات في الأنماط القياديّة لدى عيّنة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقيّة-المملكة العربية السعودية، وقد استهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة والفروق في الأنماط القياديّة الخاصّة بالعناصر القياديّة من مديري ووكلاء مدارس ممن يعملون في مجال التعليم العام،

---

[١] حسان على ناصر على المالكي، "مدى ممّارسة مديري مدارس التعليم الثانويّ للنمط الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة بمحافظة الضالع"، ماجستير، ٢٠٠٤، (للمزيد أنظر: http://www.manha.net/articles.php?action=show&id=٤٧٩٦).

وذلك في ضوء بعض المتغيّرات، كمستوى الإنجاز الأكاديمي لأفراد العيّنة أثناء التحاقهم بدورات تدريبيّة لمدّة فصل دراسي، بالإضافة إلى عامل السن، ونوع الوظيفة التي يشغلها والمؤهّل العلمي والخبرة العمليّة.

وظفت الدّراسة أداة وصف فاعليّة وتكيّف القائد التي طوّرها كل من هرشي وبلانشرد (Leader effectiveness and adaptability)، إذ اشتملت عيّنة الدراسة على (١٤٣) متدربًا ووكلاء مدارس التعليم العام، ويمثلون (١٤٣) مدرسة مختلفة من مدارس المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، والذين تمّ اختيارهم عشوائيًا من بين منتسبين لثلاث دورات تدريبية (الدورة الرابعة والخامسة والسادسة)، كما تمّ تنفيذها في كليّة المعلّمين في الإحساء في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٩٩٥/١٩٩٦، والفصل الدراسي الأوّل والثاني من العام ١٩٩٦/١٩٩٧، ومن أهم نتائج الدّراسة ما يلي:

١. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أفراد العيّنة ونمط الإبلاغ والتفويض تبعًا لمتغيّر الجنس.

٢. أنّ مديري المدارس الذين شاركوا في هذه الدراسة، يُمارسون أنماط القيادة الأربعة وهي الإبلاغ والإقناع والمشاركة والتفويض بطريقة متقاربة إلى حدٍّ ما، حيث لم يظهر فروق جوهرية بينهم في ممّارسة القيادة وفق متغيّرات الإنجاز الأكاديمي والوظيفة والمؤهّل وسنوات الخبرة[١].

١٥. دراسة (سلامة) رتيبة محمّد حسن، الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة العامّة في الأردن وعلاقتها بالرِّضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلّمين، ٢٠٠٣، الأردن.

تدور إشكاليّة الدّراسة حول الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة العامّة ومديراتها في الأردن، ومدى ارتباطها بالرِّضا الوظيفيّ للمعلّمين. استهدفت الدّراسة الكشف عن ممّارسات مديري المدارس الثانويّة لوظائفهم الإداريّة ومدى توافر مجالات العمليّة الإداريّة لديهم، فضلاً عن الكشف عن مواطن القوّة والضعف في درجة ممّارساتهم لهذه الوظائف، وتبين علاقة بعض المتغيّرات كالمؤهّل العلّمي والخبرة والجنس لدى المعلّمين في تصوّراتهم نحو ممّارسات مديريهم لوظائفهم الإداريّة والفنيّة، وخطّطهم المستقبلية من أجل إعطائها العناية والأهمية وتحسِّين العمليّة الإداريّة في المدرسة وتطويرها.

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة الحكوميّة التابعة لمديرية التربية لواء بني كنانة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من عدّد (٤٨٥) معلّمًا ومعلّمة، واعتمدت الباحثة أداة لجمع المعلومات بعد أنّ قامت بتطويرها، وهي عبارة عن استبيان عدد فقراته (٧٨) فقرة، وخَلُصت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

١. أنّ مديري المدارس الثانويّة ومديراتها يركّزون في أعمالهم على مجالات الشؤون الإداريّة وخطّطهم المستقبلية أكثر من تركيزهم على مجالات شؤون التلاميذ والمجتمع المحلّي والبناء المدرسي.

---

[١] عبد الصمد الأغبري، "تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيّرات في الأنماط القياديّة لدى عيّنة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقيّة-المملكة العربية السعودية"، دكتوراه، وزارة التربية والتعليم، **المجلة التربوية** (جامعة الكويت)، عدد ٦٦، مارس ٢٠٠٣، ص ١٤٥-١٨٤.

٢. أنَّ ممّارسات مديري المدارس الثانويّة ومديراتها لأعمالهم ذات الصلة بالجانب الفني، كانت قليلة بالنسبة للمجالات الأخرى في العملي

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المؤهّل العلمي والخبرة، حول ممّارسة مديري المدارس الثانويّة ومديراتها لأعمالهم الإداريّة وخططهم المستقبلية من وجهة نظر المعلّمين.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس، حول ممارسة مديري المدارس الثانويّة ومديراتها لأعمالهم الإداريّة وخططهم المستقبلية من وجهة نظر المعلّمين.

١٦. دراسة (العرينيني) عبدالله، الكفايات الأساسيّة لمديري مدارس التعلّيم العام في المملكة العربية السعودية،٢٠٠٣، المملكة العربية السعودية.

تدور إشكاليّة الدراسة حول تعرّف الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وقد استهدفت تحديد الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام، وبناء مقياس للكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام، والتعرّف إلى مدى ممارستهم للكفايات الأساسية في المملكة العربية السعودية.

اتبعت الدراسة منهج البحث الوصفيّ التحليليّ، وبناء مقياس الكفايات الأساسيّة لمديري مدارس التعلّيم العام، وتمّ تطبيقه على عيّنة أوّلية من المديرين، بهدف التعرّف على الخصائص السيكومترية للمقياس. أمّا مجتمع الدراسة فتكوّن من كافة مديري مدارس التعليم العام للبنين التابعة إلى وزارة التربية والتعليم بالسعودية بمراحله الثلاث، الابتدائية والمتوسطة والثانويّة. وتمّ اختيار عيّنة تُشكل (١٠%) من مجتمع الدراسة، حيث بلغت العيّنة (٥٧٠) مديرًا، من أصل (٧٥٠) مديرًا، ومن أهم نتائج الدّراسة ما يلي:

١. بناء قائمة كفايات لمديري التعليم العام في المملكة العربية بالسعودية، اشتملت على الكفايات التالية وهي التخطّيط والمتابعة والتقوّيم وتنميّة التلاميذ وإرشادهم وتقنية المعلومات.

٢. أنَّ مديري مدارس التعليم العام يُمارسون كفاياتهم الأساسيّة بدرجة عاليّة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة مُمارسة الكفايات الأساسيّة من قبل أفراد الدراسة (٣,٩٠) من أصل (٥) درجات.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل بين متوسّطات درجات أفراد الدراسة في مُمارساتهم للكفايات الأساسيّة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلمي.

٤. أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل بين متوسّطات درجات أفراد الدراسة في مُمارساتهم للكفايات الأساسيّة تبعًا لمتغيّر المؤهّل الخبرة في مجال الإدارة المدرسيّة، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي الخبرة من إحدى عشر سنة فأكثر، مقابل الذين خبرتهم أقلّ من ست سنوات، والذين تتراوح بين ست سنوات إلى

أقلّ من إحدى عشرة سنة، وهذه النتيجة تعني، أنَّ المديرين الذين خبرتهم إحدى عشرة سنة فأكثر يُمارسون الكفايات الأساسيّة بدرجة أعلى من زملائهم الأقل خبرة.

٥. أوصى الباحث بتكثيف الدورات التدريبيّة التي تستهدف تدريب مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والإفادة ممّن هم أصحاب خبرة متقدّمة، في المشاركة في تدريب مديري المدارس الجدد في مراكز التدريب المقامة في إدارة التعليم، وتبادل الخبرات بين المناطق التعليميّة في المملكة في جانب رفع الكفايات مديري المدارس وممارساتهم لها. إلا إنه يلاحظ على هذه الدراسة برغم استخدامها أدوات علمية لقياس كفايات المديرين، إلا إنّها لم تربط هذه الكفايات بالسِمات الشخصية للمديرين وبفعاليّة المدرسة وإنتاجيتها[١].

١٧. دراسة (حيدر) هاني صبحي، الإدارة المدرسيّة في مدارس المرحلة المتوسّطة في لبنان: المريجة، والعمروسية، واللّيلكي، وتحويطة الغدير، ٢٠٠٢، لبنان.

تدور إشكاليّة الدّراسة حول التساؤل، عن طبيعة الإدارة المدرسيّة في المنطقة المحدّدة للدراسة، والعقبات التي تواجهها، وكيف يمكن رصد الإختلالات التي تصيبها، وقد هدف الجانب الميداني منها إلى التعرُّف على واقع الإدارة المدرسيّة في المناطق المحدّدة من خلال الإجابة عن نوعين من الأسئلة، الأوّل يتعلّق بمدى فاعليّة الممارسات التربويّة التي تحصل في المدارس موضوع الدراسة، والثاني يتعلّق بمدى تأثير متغيّرات الجنس والخبرة والشهادة ونوع درجة حكم المديرين والمعلّمين على كلٍّ من الممارسات التربويّة.

تضمّنت الدارسة العديد من الفرضيّات، من أبرزها الذي له علاقة بدراستنا:

١. أنَّ المعلّمين والمديرين من الذكور هم أكثر نجاحًا من المعلّمات والمديرات في مهنة التربية والتعليم.

٢. وأنَّ فاعلية المديرين والمعلّمين في المدارس محور الدراسة ترتبط بمستوى تحصيلهم الدراسي من جهة، وبعدّد سنوات الخبرة من جهة أخرى.

٣. وأنَّ اهتمام الإدارة المباشر بالتلاميذ يبدو ضعيفًا، خاصّة لجهة مراعاة مبدأ الفروق الفردية فيما بينهم، والعمل على معالجة المشاكل التعليميّة والتربويّة التي يعانون منها.

٤. أنَّ الإشراف التعليميّ والإشراف الإجتماعيّ والنفسيّ- والتربويّ يبدو غائبًا بشكل شبه كامل في معظم المدارس التي هي محور الدراسة، ممَّا يشكّل جمودًا في العمليّة التربويّة التعليميّة.

٥. أنَّ هذا الواقع الذي تفرضه الدراسة في معظم المجالات التربويّة والتعليميّة الرئيسيّة في المدرسة، إنّما يعكس ضعفًا ما في وضع الإدارة المدرسيّة، نظرًا لعدم وجود شروط جامعيّة، ومؤهّلات شخصيّة، وخبرة تربويّة، لمن يريد أنْ يتولّى إدارة مدرسة، بالإضافة إلى عدم اشتراط شهادة كفاءة في الإدارة التربويّة، وغياب الدورات التدريبيّة للتأهيل وإعادة التأهيل في هذا المجال.

---

[١] عبدالله العرينني، "الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، دكتوراه، وزارة التربية والتعليم، **مجلة كليات المعلّمين** (السعودية)، عدد ح، مجلد ١٣، أيلول ٢٠٠٣، ص ١٧١-١٨٦.

اشتملت عيّنة الدراسة على كافّة المدارس الرسميّة الواقعة في مجتمع الدراسة وعدّدها عشرون مدرسة رسميّة وخاصّة بواقع ثماني عشرة مدرسة خاصّة ومدرستان رسميتان، كما تمثلت عيّنة المديرين بعدّد (٢٠) عشرين مديرًا، و(١٢٤) مائة وأربع وعشرين معلّمًا، ومن أهم نتائج الدّراسة ما يلي:

١. وضحت الدراسة بالنسبة لمتغيّر الجنس، إنَّ المديرين والمعلّمين من الذكور هم أكثر نجاحًا من المديرات والمعلّمات من الإناث في مجالَيْ العلاقة مع الأهل، والإهتمام بأوضاع التلاميذ ومعالجة مشاكلهم، أمّا بالنسبة لمتغيّر سنوات الخبرة، فأداء المديرين والمعلّمين في مختلف الممارسات التربويّة يتحسّن مع التقدُّم في سنوات الخبرة، في ما تبيَّن ضعف أداء المديرين والمعلّمين ممّن لَدَيْهم خبرة من خمس سنوات وما دون.

٢. بالنسبة لمتغيّر المؤهّل: يتحسّن أداء المديرين والمعلّمين مع التقدُّم في مستوى الشهادة العلمية، إذ تبيّن بأنَّ المديرين الأكثر نجاحًا في مجال الممارسات الإداريّة، هم من حَمَلَة شهادة كليّة التربية، ممّا يشير إلى أهمية هذه الشهادة لمن يريد أنْ يتولّى وظيفة مدير مدرسة.

٣. تتمثل أبرز المشاكل الرئيسيّة التي تعاني منها الإدارة المدرسيّة في المدارس الرسمية بالمناطق محور الدراسة، في مجالات ثلاث هي: العلاقة مع الأهل، والاهتمام بالتلاميذ ومعالجة مشاكلهم، والحاجة إلى الإشراف بنوعيه التعليميّ والتربويّ، ومن وجهة نظر المديرين والمعلّمين، فإنَّ هذه المشاكل الكبيرة التي تعاني منها المدارس في المناطق التي هي محور الدراسة تعكس إلى حدٍّ بعيد ضعفًا في الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر المعلّمين، كما تحدِّد الكَيْفية التي تسير عليها الأمور في المدرسة، من تخطّيط وتنظّيم ومتابعة وتقوّيم، وقد يعود ذلك برأي فئة المديرين من العيّنة إلى عدم إعداد مديري المدارس للقيام بالمسؤوليّة الملقاة على عاتقهم، كما أنَّها تعكس تراخيًا في تحمُّل الدولة لمسؤوليتها في هذا المجال الرئيسي من العمليّة التربويّة والتعليميّة، وهو ما يتطلب ضرورة إعداد وتدريب أخصائيين في هذه المجالات[١].

١٨. دراسة (شافي) عائشه جاسم محمّد، الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة ميدانيّة)، ٢٠٠١، الإمارات العربية المتحدة.

تدور إشكاليّة الدراسة في السؤال الرئيسي: كيف يمكن تطوير الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر وبعض المتغيّرات المجتمعية، فضلاً عن الكفايات الإداريّة اللازمة لمدير المدرسة الابتدائية، وواقع ممارسات المدير في هذه المدارس وتأثير المشكلات والمتغيّرات المجتمعيّة على هذه الممارسات. وقد استهدفت الدراسة، التعرّف إلى الكفايات الإداريّة المعاصرة اللازمة لمدير المدرسة والتي تتعلّق بممارساته الإداريّة، والكشف عن واقع الممارسات الإداريّة وتبيّن نواحي القصور فيها، والوقوف على مبررات الاهتمام بتطوير هذه الممارسات، بهدف وضع تصوّر مقترح يساهم في تطويرها.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ للتعرّف على الكفايات الإداريّة لمدير المدرسة الابتدائية، وواقع الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة الابتدائية والتي حدّدتها بكل من التخطّيط والتنظّيم والتوجّيه والمتابعة والتقوّيم، وطبقت استبانة على

---

[١] هاني صبحي حيدر، **"الإدارة المدرسيّة في مدارس المرحلة المتوسّطة في لبنان: المريجة، والعمروسية، والليلكي، وتحويطة الغدير"**، ماجستير، ٢٠٠٢، ص٧١-٧٥، ١٥٥، ٢١٨، ٢٤٨-٢٥٠

عيّنة من مديري المدارس التأسيسية التابعة لكل من منطقة أبوظبي والعين ودبي وأم القيوين والمنطقة الغربية، أمّا أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة فهي تتمثل في ما يلي:

١. لا يعطى مدير المدرسة الصلاحيات التي تمكّنه من اتخاذ القرارات المناسبة لتسيير العمليّة التعليميّة.

٢. ينحصر دور مدير المدرسة التأسيسيّة في الاهتمام بالشؤون الإداريّة والأعمال الروتينية وفقًا للوائح والنظم الصادرة من وزارة التربية والتعليم.

٣. أنَّ التواصل بين مدير المدرسة والمجتمع المحلّي ومؤسّساته لا يتم إلا من خلال المنطقة التعليميّة.

٤. أنَّ الاهتمام بين مديري المدارس يتباين حول تحديد مستوى كفاءة المعلّمين وأدائهم الفني ووسائل تطويره بالرغم من أهميته في نجاح العمل وفي نواتج العمليّة التعليميّة.

٥. أنَّ مدير المدرسة يبذل جهودًا واضحةً في تنميّة روح العلاقات الإنسانيّة بين أفراد الهيئة التعليميّة.

٦. أنَّ مديري المدارس يختلفون في كيفية إعداد التقارير عن المشكلات الإداريّة التي تواجههم في الإدارة المدرسيّة.

٧. أنَّ دور مدير المدرسة في تقويم أداء المعلّمين لا يقتصر على التقارير السنوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم، ولا يبتكر أساليب أخرى للتقويم.

٨. أنَّ الممارسات الإداريّة المتعلقة بمدير المدرسة التأسيسيّة في مجالات التخطّيط والتنظّيم والتوجّيه والمتابعة والتقويم بحاجة إلى تطوير[١].

١٩. دراسة (المجالي) فايز محمّد عبدالله، الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسيّة وأثرها في تحصيل الطلبة، من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في مدارس المرحلة الأساسيّة الأولى في لواء القصبة الكرك (الأردن) للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م، ٢٠٠٠، الأردن.

تدور إشكاليّة الدراسة حول إلقاء الضوء على ما تواجهه الإدارة المدرسيّة من صعوبات وأثرها في تحصيل التلاميذ من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس التي تشمل المرحلة الأساسيّة الأولى في لواء قصبة الكرك. إنَّ الهدف الأساسيّ من الدراسة تعرّف الصعوبات التي تعاني منها إدارات هذه المدارس، وما إذا كان يوجد فروق في تصوراتهم حول الصعوبات التي تواجههم تُعزى إلى متغيّرات المؤهّل والخبرة المنطقة والوظيفة.

وأبرز فرضيّات الدراسة، لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالّة (٠,٠٥) بين متوسّطات عيّنة الدّراسة، في تقدير الصعوبات التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس الأساسيّة المشتملة على المرحلة الأساسيّة الأولى، في لواء قصبة الكرك، لدى عيّنة الدراسة تُعزى إلى متغيّر المنطقة، والوظيفة، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد طبّقت الدّراسة على كامل مجتمع الدّراسة الذي يتكوّن من جميع مديري ومديرات ومعلميّ ومعلّمات المدارس الأساسيّة التي تشتمل على أيّ صف من صفوف المرحلة الأساسيّة الأولى، التابعة لمديرية التربية والتعليم في

---

[١] عائشة جاسم محمّد شافي، **"الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة ميدانيّة)"**، ماجستير، ٢٠٠١، ص أ-هـ.

لواء قصبة الكرك، في الأردن. وقد بلغ عدّد المديرين والمديرات (٧٦) و(٢٢٠) معلّم ومعلمة، واعتمد الباحث أداة الاستبانة التي تكوّنت من ستة مجالات منها، صعوبات تتعلق بالتلاميذ، والهيئة التدريسية ومديري المدارس والبناء والتجهيزات المدرسيّة، وصعوبات تتعلّق بالمجتمع المحليّ، وصعوبات تتعلّق بالسلطات التعليميّة، أمّا أهم نتائجها التي توصلت إليها ولها علاقة بدراستنا، فكانت كما يلي:

١. أظهرت نتائج الفرضيّة الأولى، وجود فروق دالّة إحصائية تُعزى إلى عامل المؤهّل العلمي بين حَمَلَة درجة الدبلوم المتوسط وحملة البكالوريوس والدّراسات العليا بالنسبة للمديرين، وكانت لصالح البكالوريوس والدّراسات العليا. قد يُعزى ذلك إلى أنَّ المديرين أصحاب المؤهّلات الجامعيّة العالية تلقّوا مساقات أكثر شمولًا واتساعًا في الإدارة التربويّة والمدرسيّة وأصبحوا أكثر اطلاعًا وقدرة على مواجهة الصعوبات التي تواجههم بالمقارنة مع حملة الشهادات الجامعيّة المتوسطة. وعدم وجود فروق في مواجهة الصعوبات بين حملة درجة البكالوريوس وحملة الدّراسات العليا من المديرين. قد يعود ذلك إلى عدم وجود فارق كبير بين المؤهّلين من حيث نسبة المعلومات أو المساقات التي تلقّوها في الجامعة أثناء مرحلة الدراسة.

٢. أمّا الفرضيّة الثانية، فقد كشفت النتائج، بالنسبة للمديرين عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسطات إجاباتهم تُعزى إلى عامل الخبرة، وقد يكون سبب ذلك تطبيق التعليمات والأنظمة ذاتها الصادرة عن وزارة التربية والتعليم على جميع تلامذة هذه المرحلة، فلا مجال للاجتهادات الشخصيّة للمديرين في مواجهة الصعوبات التي تواجههم بغض النظر عن عدّد سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسيّة أو في مجال التعلِّيم. وبالنسبة للمعلّمين فقد بينت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تُعزى إلى عامل الخبرة، وجاءت لصالح من لهم خبرة أكثر من (٥-١٠) سنوات ومن (١٠) سنوات فأكثر، وقد يعود ذلك إلى تمرُّس أصحاب الخبرة الطويلة في مواجهة الصعوبات والعقبات وأكثر قدرة على مواجهتها من زملائهم ذوي الخبرة الأقل.

٣. كشفت الدراسة عن ست وستين (٦٦) صعوبة تُواجهها الإدارة المدرسيّة، تتفاوت في شدة تأثيرها من صعوبة لأخرى، نذكر منها ما له علاقة بدراستنا، في ما يتعلّق بالمديرين في المدارس وهي:

- كثرة الأعمال الإدارية المؤكلة لمدير المدرسة، وهذا قد يعود إلى عدم وجود سكرتير ومساعد للمدير يساعده في إنجاز الكثير من المهمات الإداريّة والتي قد تشغل مدير المدرسة عن التفرغ للواجبات التي وجد من أجلها.
- صعوبة توزيع الجدول الدراسي بسبب تضارب رغبات المعلمين، قد يعود ذلك إلى ضعف شخصيّة المدير وسوء في إدارته بسبب خبرته القليلة في مجال الإدارة، وهذا ما نلاحظه في مجال الإدارة إمّا بالواسطة والمحسوبية أو بسبب سوء التخطّيط الإداريّ وعدم الاعتماد على الكفاءة والتأهيل اللازمين لذلك.
- محدودية الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة، قد يعود إلى قدم في التشريعات التربويّة التي تركّز على مركزيّة الإدارة، ممّا يدعو إلى إعادة النظر بها وإعطاءه الصلاحيات الكافية من أجل القيام بواجبه على خير وجه.

٤. عدم وجود حوافز ماديّة ومعنويّة للعمل في المنطقة تشجّع المديرين والمعلّمين على الخدمة في المنطقة، ومرد ذلك عدم توفر المخصصات الماليّة، أو أنَّ الإدارة التربويّة لا تعي أهمية توفير الحوافز الماديّة والمعنويّة للمديرين والمعلّمين. وعدم رغبة المعلّمين في الاشتراك في دورات تدريبيّة لتحسّين مستواهم الأكاديميّ، وقد يعود ذلك إلى عدم قناعتهم

بهذه الدورات إمّا بسبب سطحيتها أو عدم جديتها بسبب افتقارها للإعداد اللازم ممّا ينتج عن ذلك عدم الاستفادة منها وإضاعة أوقاتهم دون فائدة، أو أنها لا تتماشى مع تخصصاتهم وعدم توفر التأهيل الكافي فيمن يقوم عليها.

٥. عدم توافر الوسائل التعليميّة الحديثة والضرورية للتدريس، كمثل البناء والتجهيزات المدرسيّة، وعدم كفاية الملاعب والساحات الكافية في المدارس، وعدم توافر التدفئة في الغرف الصفية أثناء فصل الشتاء، وعدم توافر الوسائل التعليميّة الحديثة للتدريس، يلاحظ أنَّ هذه الصعوبات نابعة من عوامل اقتصاديّة، وربمّا كان من الأسباب الرئيسيّة لظهورها أنَّ المخصّصات المالية لوزارة التربية والتعليم لا تتناسب مع احتياجاتها وطموحاتها الرامية إلى التوسّع في التعلِّيم ممَّا يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في ذلك.

٦. صعوبات تتعلّق بكثرة التعليمات وعدم ثباتها، وقد يعود سببها إلى افتقار الوزارة إلى سياسية تربويّة واضحة وبرنامج عمل طويل المدى الأمر الذي يجعل التعليمات وتغيرها رهنًا بالوزير الذي كثيرًا ما يتغيّر باستمرار وهذا ما يربك العمل الإداريّ في المدارس ويؤدّي إلى إعاقتها عن تأدية دورها المطلوب.

٧. صعوبة تتعلّق باقتصار مهمّة الإشراف التربويّ على الجوانب التقليدية مثل الزيارة الصفية، وتميّز السلطات التعليميّة في التعامل بين المدارس في المنطقة الواحدة، قد يكون من أسباب ذلك وضع مشرفين تربويّين ليسوا أهلاً لذلك بسبب عدم كفايتهم التأهيليّة وعدم متابعتهم التحديث والتطوير في أساليب الإشراف التربويّ، أمّا بالنسبة لصعوبة التميّز في المعاملة بين المدارس، فقد يكون سببها سوء في الإدارة التربويّة وضعف المراقبة والمتابعة والمساءلة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات.

٨. بالنسبة لدرجة تأثير الصعوبات التي تواجه مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الأساسية المشتملة على المرحلة الأساسية الأولى في تحصيل التلاميذ من وجهة نظرهم، جاءت النتائج متقاربة، مع فارق بسيط يميل لصالح المديرين الذين كانت استجاباتهم أغلبها متوسطة وأقلّ، ممَّا يعكس عدم قوّة تأثير الصعوبات بدرجة مرتفعة في تحصيل التلاميذ من وجهة نظرهم.

٩. أغلب الاستجابات تميل نوعًا ما لصالح المديرين، ويُعزى هذا إلى كون مدير المدرسة هو المسؤول الأوّل عن تنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه، والوصول بالمدرسة إلى المستوى المرغوب، إضافة إلى اعتبار المدير مشرفًا تربويًا مقيمًا في المدرسة، فهو المسؤول الأوّل عن المدرسة بكاملها أمام السلطات التربويّة وأمام المجتمع المحليّ، ويتحمّل المسؤولية الكاملة عن سلوكيات المعلّمين والتلاميذ في المدرسة، فهو بذلك أكثر إحساسًا وإدراكًا لتأثير الصعوبات من زميله المعلم الذي ينحصر دوره بشكل رئيسي في الجانب التعليميّ ولا ينفي ذلك مشاركته لمديره مشاكله وهمومه.

١٠. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المديرين والمعلّمين في تقدير كل منهم لأثر الصعوبات في تحصيل التلاميذ، وكانت لصالح المديرين، وقد يعود ذلك إلى أنَّ المدير أكثر إحساسًا وإدراكًا لتأثير هذه الصعوبات في تحصيل التلاميذ كونه المسؤول الأول عن المدرسة وعن تنفيذ المنهاج بشكل تام وتحقيق أهدافه والوصول بالمدرسة إلى المستوى المطلوب، إضافة إلى أنّه مسؤول تجاه السلطات التعليميّة العليا، وأهالي التلاميذ بشكل مستمر.

١١. اقتراح الباحث، رفع الدعم المالي المخصّص للأبنية والمرافق المدرسيّة، والعمل على توفير الحوافز المادية للمديرين والمعلّمين، وجذب الكفاءات الجيّدة لمهنة التعليم، ورفع مستوى المعلّمين معنويًا لمحاولة تغيّير اتجاهات المواطنين نحو مهنة التعليم. وأنْ تعمل إدارات المدارس على فتح قنوات تواصل مع أولياء الأمور والآباء والمجتمع المحلي وتشجيعهم على

زيارة المدرسة وحثهم على التعاون مع إدارتها، وإخضاع مديري ومعلّمي المدارس لدورات تدريبيّة على عمليّة الإشراف التربويّ، والأساليب الإداريّة والتدريسية الصحيحة[١].

٢٠. دراسة (بيضون) علي، مقارنة بين مهّام وصلاحيات المدير في المدْرسة الرسميّة والمدْرسة الخاصّة، ١٩٩٠، لبنان.

تتمثل الإشكاليّة حول مهام وصلاحيات المدير في المدارس الرسميّة والمدارس الخاصّة، وما إذا كانت هذه المهّام والصلاحيات تختلف طبيعتها باختلاف نوع المدْرسة، وقد استهدفت تعرّف إنتاجية المدْرسة ومهّام الإدارة المدرسيّة الرسميّة والخاصّة، والبحث عن أوجه الشّبه والتباين في المهّام والصلاحيات لمدير المؤسّسة التعليميّة.

اشتملت عيّنة الدراسة على (٢٨) مديرًا من المدارس الرسميّة والمدارس الخاصّة في مدينة بيروت، ومن أهمّ نتائج الدّراسة ما يلي:

١. بيّنت نتائج الدراسة أنّ هناك قواسم مُشتركة في مهام المديرين في المدارس الرسميّة والمدارس الخاصّة، في كل من المجالين الإداريّ والتّربويّ بشكل عام، مع وجود اختلاف في دور المنسّق التربويّ، حيث تكثر الاستعانة به في المدارس الرسميّة مقارنة بالمدارس الخاصّة.

٢. بيّنت النتائج أنّ (٥٧%) من المديرين في المدارس الخاصّة، يعتبرون أنّ مهام المدير كافية لأدارة الأعمال المطلوبة، بينما اعتبر (٧٩%) من المديرين في المدارس الرسميّة أنّ مهام المدير غير كافية، وأنّ السبب في عدم كفايتها يرجع إلى المركزيّة الشديدة التي تحكم القرار الإداريّ التّربويّ الرسميّ، في حين أنّ للمديرين في المدارس الخاصّة صلاحيات أوسع.

٥. خَلُصَت الدراسة إلى أنّ (٩٢%) من مديري المدارس الرسميّة يرون أنّ الهدف التّربويّ غير واضح بالنسبة لهم، وذلك لعدم مشاركتهم في اقتراح المهّام التربويّة، أو في صنع القرار التّربويّ حتى على المستويات المتدنية والبسيطة.

٦. توصّلت الدّراسة أيضًا إلى ربط النتائج السابقة بنسب النجاح الرسميّة في المدارس عام ١٩٩٥، إذ تراوحت في المدارس الرسميّة ما بين (٣٤%) و(٧٥%)، بينما تراوحت في المدارس الخاصّة ما بين (٦٤%) إلى (٨٢%)، في حين أنّ (١٤%) من المدارس الرسميّة قد انخفض معدّل النجاح فيها إلى ما دون الـ (٥٠%)، بينما لم تنخفض نسبة النجاح في أيّ مدرسة خاصّة عن (٥٠%)، وهذا يعني أنّ صلاحيات المدير في المدْرسة الرسميّة عامّة ضعيفة مقارنة على ما هي عليه في المدارس الخاصّة، وأنّ لقوّة مركز المدير دورًا مهمًا في إضفاء جوّ معنويّ وأكاديميّ على المدْرسة، كما أنّ هذا الدور الذي يختلف بدرجة كبيرة بين المدرسة الرسميّة والمدْرسة الخاصّة جاء لصالح الأخيرة في تحديد صلاحيات المدير، وقوّة مركزه، وكفاية صلاحياته، له تأثير مباشر على إنتاجيّة المدْرسة. لقد أفادتنا هذه الدراسة في نتائجها حول واقع المدير في المدرسة الرسميّة والخاصّة لجهة المهّام والصلاحيات، غير أنّها اكتفت باستعمال الاستمارة والنِسَب المئوية[٢].

---

[١] فايز محمّد عبدالله المجالي، **"الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسيّة وأثرها في تحصيل الطلبة، من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدارس المرحلة الأساسيّة الأولى في لواء القصبة الكرك (الأردن) للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م"**، ماجستير، ٢٠٠٠، ص-١٧٧-١٧٩.

[٢] علي بيضون، **"مقارنة بين مهّام وصلاحيات المدير في المدرسة الرسميّة والمدرسة الخاصّة"**، ماجستير، ١٩٩٠، ص ح، و٨١، ٩٧، ١١٣، ١٥٩.

٢١. دراسة (الجبر) زينب، و(المحيلبي) عبد العزيز، ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسيّة المطوّرة وأمنائها بدولة الكويت لمهامهم: دراسة تقويمية، ١٩٩٩، الكويت.

تدور إشكاليّة الدراسة حول تعرّف مدى مزاولة كل من المديرين والأمناء العاملين في مدارس تجربة الإدارة المدرسيّة المطوّرة بدولة الكويت، للمهام الجديدة التي أُنيطت بهم. وقد استهدفت تعرّف ما إذا كان لمتغيّرات الجنس وسنوات الخبرة أي أثر على مزاولة هؤلاء المديرين والأمناء من الجنسين لهذه المهّام الجديدة.

تكوّنت عيّنة الدراسة من (٤٥) مديرًا، و(٤٣) أمين مدرسة ممّن يعملون في مدارس التجربة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكوّن من (٢٩) بندًا خُصّص (١٨) بندًا منها للمهّام التعليميّة، و(١١) بندًا للمهّام الإداريّة. كما اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تمّ استعراض تجربة الإدارة المدرسيّة المطوّرة بدولة الكويت وما طال هذه المهّام والمسؤوليات من تغيّرات جذرية، كذلك اعتمد استبيان آخر لاستعراض الأبعاد التعليميّة التي يزاولها مديرو المدارس في ظل التجربة الجديدة، ومن أهم نتائجها ما يلي:

١. يُمارس كل من مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسيّة المطوّرة وأمناؤها لمهامهم الجديدة والمحدّدة لكل منهم.

٢. لا يوجد تأثير لمتغيّرات الجنس أو سنوات الخبرة على مدى مزاولة أفراد العيّنة للمهّام الجديدة المؤكلة لهم[(١)].

٢٢. دراسة (عبد الرحيم) زهير، أنماط السلوك القياديّ لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بالرِّضا الوظيفي للمعلّمين، من وجهة نظر المعلّمين، ١٩٩٦، الأردن.

تدور إشكاليّة الدراسة حول أنماط السلوك القياديّ للمديرين في المدارس الأساسية وعلاقتها بالرِّضا الوظيفيّ للمعلّمين. استهدفت الدراسة، التعرّف على أنماط السلوك القياديّ لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد، وعلاقتها بالرِّضا الوظيفيّ للمعلّمين، وذلك من وجهة نظر المعلّمين، فضلاً عن بيان أثر كل من متغيّري الجنس والخبرة في التدريس على الرِّضا الوظيفي لديهم.

تكوّن مجتمع الدراسة من (٥٨١٥) معلّمًا ومعلّمة عاملين في محافظة إربد للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦، وقد اختُبرت منهم عيّنة بلغت (٧٧٥) معلّمًا ومعلّمة، تمثّل جميع مدارس المحافظة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث مقياس جوردن (Gordon) لوصف السلوك القياديّ، والأداة تحتوي على (٢٥) فقرة، منها (١٢) فقرة تقيس السلوك الخاصّ بوضع إطار للعمل، و(٧) فقرات تقيس السلطة، و(٦) فقرات تقيس السلوك الخاصّ بالاعتبارية، ومقياس الرِّضا الوظيفيّ ويحتوي على خمس فقرات، أمّا من أهم نتائج الدّراسة فجاءت كما يلي:

١. دلّت الدراسة على وجود نمطين سائدين لدى مديري المدارس ومديراتها، الأوّل منهما له صلة بشكل منخفض بأبعاد العمل والسلطة الاعتبارية، والآخر يُبدي اهتمامًا كبيرًا بالأبعاد الثلاثة.

---

(١) زينب الجبر وعبد العزيز المحيلبي، "ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسيّة المطوّرة وأمنائها بدولة الكويت لمهامهم: دراسة تقويمية"، **المجلة التربوية** (الكويت)، عدد ٥٠، ص ١٧-٤٣.

٢. تبيّن وجود علاقة ذات دلالّة إحصائية على مستوى (٠،٠٥) بين النمط القياديّ المتّبع من قبل مدير المدرسة والرّضا الوظيفيّ للمعلّمين.

٣. لم تُبيّن النتائج وجود فروق ذات دالّة إحصائية على مستوى الدلالة في الرّضا الوظيفي تُعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس، والتفاعل بين الجنس والخبرة[١].

٢٣. دراسة (أبو عبّاس) أمل محمود، تصوّرات مديري ومديرات المدارس الثانويّة نحو التطوير التّربويّ في الأردن، ١٩٩٠، الأردن.

تدور إشكاليّة الدراسة حول الإجابة على التساؤلات بشأن تصوّرات مديري المدارس نحو التطوير التّربويّ في الأردن، وذلك في ما يتعلّق بالسياسات والأهداف التّربويّة، والإدارة المدرسيّة، وإعداد مديري المدارس والمعلّمين وتدريبهم، فضلاً عن المناهج والكتب المدرسيّة، وهل تختلف تصوّرات مديري المدارس الثانويّة ومديراتها نحو التطوير التّربويّ في الأردن باختلاف الجنس والمؤهّل والخبرة، أمّا أهدافها فتمثّلت بالكشف عن تصوّرات مديري المدارس الثانويّة ومديراتها في محافظتي إربد والمفرق، نحو تنفيذ توصيات المؤتمر الوطني الأوّل للتطوير الإداريّ، وانعكاساتها على الواقع التّربويّ في الأردن خلال السنوات الثلاث السابقة (لكتابة رسالة الماجستير).

تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٨٤) مديرًا ومديرة مدْرسة، موزعّين على مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظتي إربد والمفرق. وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة أداة الاستبيان في ما يتعلّق بالتساؤلات التي أشرنا إليها سابقًا، أمّا أهم نتائجها فهي على النحو يلي:

١. بيّنت نتائج الدراسة أنَّ توصيات المؤتمر الوطني الأوّل حول التطوير الإداريّ، كان لها انعكاس واضح على الواقع التّربوي في الأردن، وذلك من خلال تصوّرات مديري المدارس الثانويّة ومديراتها الذين تمّ استجوابهم في هذه الدراسة، إذ تحققّت بالنسبة لعيّنة الدراسة توصية المؤتمر المتعلّقة "بالسياسة والأهداف، وبالإدارة المدرسيّة، وبالمناهج والكتب المدرسيّة" بدرجة جيّدة، بينما تحقّقت التوصيات المتعلّقة "بإعداد مديري المدارس والمعلّمين وتدريبهم" بدرجة متوسطة.
٢. مازالت برامج تأهيل مديري المدارس غير قادرة على استيعاب أكبر عدّد ممكن من المديرين غير المؤهلين.
٣. لا يوجد حتى وقت كتابة الدراسة نظام متطوّر وحديث في تقوّيم أداء المديرين ومتابعة أعمالهم الإداريّة والفنيّة.
٤. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثير لمتغّيرات الجنس والمؤهّل والخبرة في تصوّرات مديري المدارس الثانويّة ومديراتها نحو التطوير التّربويّ في الأردن.
٥. أوصت الدراسة مديري المدارس بالتوجّه نحو الاتصال ما أمكن بالمجتمع والبيئة المحيطة ومحاولة إشراكهم في تخطّيط النشاطات وحلّ المشكلات المدرسيّة، وأنَّ تسعى وزارة التربية والتعليم لإيجاد نظام لامركزيّ يُعطي المديرين في المدارس الصلاحيات والسلطات لإبراز دورهم في عمليّة التغيير والتطوير التّربويّ[٢].

---

[١] زهير عبدالرحيم، **"أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلّمين، من وجهة نظر المعلّمين"**، ماجستير، ١٩٩٦، ص ط-ي، ٥٩.

[٢] أمل محمود أبو عبّاس، **"تصوّرات مديري ومديرات المدارس الثانويّة نحو التطوير التّربويّ في الأردن"**، ماجستير، ١٩٩٠، ص ح-ك.

ثالثًا: الدّراسات الأجنبيّة

١. دراسة سوزان مايهاندفيج (Susanne Mayhandvich)، "Decentralization of Education Promising Initiative of Problematic Nation"، "اللامركزيّة في التربية: مبادرة طموحة لأمّة تعاني من الصعوبات"، ٢٠٠٨،كندا.

هدفت الدراسة إلى تعرّف عمليّة تنفيذ اللامركزيّة في كندا، وقد اعتُمد فيها استبانة وجّهت إلى القيادات التربويّة المحليّة في كندا. من أهم النتائج التي توصلت إليها، أنَّ هناك مجموعة من الأسّس لتطوير الإدارة التربويّة في كندا يمكن اعتمادها من خلال عمليّة التوجّه نحو اللامركزيّة وأبرزها ما يلي:

١. تحفيز الإداريين نحو التحوّل إلى اللامركزيّة.
٢. نشر الثقافة اللامركزيّة والاقتناع بضرورتها كأداة تطوير.
٣. توفير التمويل الكافي من مصادر متنوعة لدعم السلطات المحليّة، ومنح السلطات المحليّة الصلاحية بمطالبة الهيئات المحليّة بالمزيد من التمويل.
٤. العمل على تحقيق التوازن ما بين السلطة والمسؤوليّة.
٥. إعادة هيكلة التنظّيم الإداريّ وتوزيع المسؤوليات، ووضوح القرارات والصلاحيات الممنوحة.
٦. الحيلولة دون تداخل صلاحيات السلطات المحليّة والمركزيّة من خلال ثبات المعايير ووضوحها[١].

٢. دراسة دي غروي وآخرين (De Grauwe, & Others)، "Does Decentralization Lead to School Improvement?"، "هل تؤدّي اللامركزيّة إلى تطوّر المدرسة؟"، ٢٠٠٥، غينيا، مالي، والسنغال.

هدفت الدراسة إلى التعرّف على رأي الإداريين في المناطق التعليميّة والمدارس بواقع اللامركزيّة في الإدارات التربويّة في مجموعة من دول غرب أفريقيا وهي: غينيا ومالي والسنغال، ولذلك تمّ توظيف استبانة موجهة إلى مديري التربية ومديري المدارس. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة ما يلي :

١. هناك قصور في عمليّة تنفيذ اللامركزيّة، وتتمثّل أهم جوانب القصور في ضعف المشاركة المجتمعيّة في عمليّة اتخاذ القرار من جهة وفي عمليّة التمويل من جهة أخرى.
٢. هناك تداخل في المهّام والاختصاصات ما بين المديريات وإدارات المدارس.
٣. ضعف الترابط ما بين أهداف الإدارات التربويّة وحاجات سوق العمل[٢].

---

(١) Mayhandvich, Susanne (٢٠٠٨), **Decentralization of Education: Promising Initiative of Problematic nation?** University of Western Ontario Canada Smajhano @ UWO.ca

(٢) De Grauwe,A., Lugaz,C., Balde,D., Diakhate,C., Dougnan,D, & Odushina,D, Does Decentralization Lead to School Improvement, Finding and Lesson from West Africa, (Journal of educations for international Development,١.**http://www. Equip** ١٢٣**.net/ JEID/ Arties/** ١**pdf,** Retrieved on ٢٠/٤/٢٠١٠).

٣. دراسة مجموعة باحثين من اليونسكو (UNESCO)، "Decentralization in Education; National Policies and Practices"، "اللامركزيّة في التربية : تجارب، وسياسات دوليّة"، ٢٠٠٥، الأرجنتين.

استهدفت الدراسة تحليل التقارير المتعلّقة بالسياسات و التجارب التي تمّ عرضها في"مؤتمر اللامركزيّة في التربية" الذي عقد في الأرجنتين عام ٢٠٠٣، وشاركت فيه عشر دول تناولت تجاربها هي: الأرجنتين وأمريكا والبرازيل والكاميرون وقبرص وكولومبيا ومالي والمغرب والباكستان والبيرو، وتمخضت الدراسة عن نتائج مهمّة توصلت إليها من خلال تحليل التقارير المقدمة عن تلك الدول من بينها ما يلي:

١. أنَّ التوجّه نحو اللامركزيّة كان من أهمّ خطوات التجارب الدوليّة نحو الإصلاح التربويّ.
٢. أنَّ أهمّ الصعوبات التي واجهت تلك التجارب اختيار نمط اللامركزيّة المناسب لكلّ دولة، وإيجاد مصادر التمويل الكافية والمناسبة، والقيام بتدريب الكوادر الإداريّة وتقويمها.
٣. أنَّ السياسات التنظيميّة تمثل أكبر التحديات التي واجهت عمليات تطبيق اللامركزيّة[١].

٤. دراسة جان (Jan)، "The use of peer coaching for elementary school principals leadership and school development"، "توظيف الأقران لتدريب القيادات ومديري المدارس الابتدائيّة،وتطوير المدرسة"، ٢٠٠٣، أمريكا.

استهدفت الدراسة إلى البحث عن نموذج للتطوير المهنيّ الذي سيساعد المديرين على اتخاذ الأفكار، والممارسات الجديدة في قيادتهم، وأنَّ يتعاملوا بفعاليّة مع القضايا والمشاكل التي تواجههم في مدارسهم، مع تزويدهم بالمهارات والتحدّيات التي تدعمهم في ذلك. تكوّنت عيّنة الدراسة على (١٢) مديرًا من المدارس الابتدائيّة، واعتمد فيها أسلوب الملاحظة التقييميّة في ممارسة القياد للمديرين أثناء العمل المشترك في ما بينهم، فضلاً عن اعتماد المقابلة والسجلات المكتوبة. طبقت الدراسة في الفترة بين الأعوام ١٩٩٢-١٩٩٥، وتوصّلت إلى النتائج التالية:

١. أنَّ البرنامج الذي وضع للمديرين قد ساعد في تطوّرهم المهني، وإكسابهم النظرة المتعمقة في أسلوب قيادتهم.
٢. ساعدهم البرنامج أيضًا على اعتماد التفكير النقديّ في ممارساتهم القياديّة.
٣. رفع من مستوى تفاعلهم، وطوّر من القيادة التعليميّة.
٤. ساعد على نشأة هيكل للمديرين في استخدام البحث الاجتماعيّ لتطوّر المدرسة[٢].

---

(١) UNESCO, **Decentralization in Education; National Policies and Practices,** Seminar organized by UNESCO in Buenos Aires, Argentina, from ٣٠ June to ٣ July ٢٠٠٣.

(٢) Jan, M.R. (٢٠٠٣). **The use of peer coaching for elementary school principals leadership and school development** [On-line]. Retrieved November ٣٠, ٢٠٠٣, from the world wide web: **http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/art/ta-jorbertson٠٠.html**

٥. دراسة أنلي ومكينزي (Ainley & Mckenzie)، "School Governance: Educational and Management Issues"، "الإدارة المدرسيّة: بحث في مسائل إداريّة وتربويّة"، ٢٠٠٠، تجارب دول غربية واستراليا.

دراسة مسحيّة تناول فيها الباحثون، التعريفات المتعدّدة لمفهوم اللامركزيّة، والتجارب المتعدّدة في بعض الدول، ومنها الدول الغربية واستراليا في مجال تطبيقها إلى لامركزيّة السلطات التربويّة. بينت الدراسة أبعاد اللامركزيّة ومجالات تطبيقها، واستعرضت الإدارة المدرسيّة في استراليا، وتأثير تطبيق اللامركزيّة على مخرجات التعليم، وكذلك الدليل على الارتباطات بين الإدارة الذاتية المدرسيّة والمخرجات، وذلك من خلال دور المدْرسة وإدارتها كعامل من عوامل فاعليتها. وتوصلت الدراسة إلى أبرز النتائج وهي:

١. أنَّ البحث في مجال الإدارة المدرسيّة يتعدّى الإطار الذي تتخذ فيه القرارات التربويّة، إلى مجمل الترتيبات التي تشكّل الإطار الذي يحصل التعلّيم من خلاله.

٢. أنَّ عناصر هذا الإطار تتضمّن، كيفية تنظيم المنهاج والإدارة الماليّة وإدارة الأفراد وتوزيع الموارد.

٣. تتحقّق اللامركزيّة مع العناصر السابقة، منفردة أو مجتمعة، ويمكن تنفيذها كجزء من رزمة تغييّرات، وعندما تشكل هذه الرزمة جزءًا من بناء إداري متكامل تتمتع فيه السلطة المركزيّة بالمسؤوليّة، في تحديد المنهاج، وضبط النوعيّة، والتدخل عند الضرورة، فإنَّ النتائج غالبًا ما تكون واعدة.

٤. أنَّ المخرجات التعليميّة لم تتحسّن عند تطبيق اللامركزيّة في استراليا[١].

٦. دراسة ميوتا (Muta)، "Deregulation and Decentralization of Education in Japan"، "لانظاميّة ولامركزيّة التعليم في اليابان"، ٢٠٠٠، اليابان.

استهدفت الدراسة تقوّيم واقع التعليم في اليابان، والتوقع لمستقبل اللانظاميّة واللامركزيّة في النظام التعليميّ الياباني، إذ بيّن الباحث أنَّ اليابان مركزت مؤسّساتها بما فيها التربية في القرن التاسع عشر، وبهدف الالتحاق بركب الأمم الصناعية الغربية، ولكنها في القرن العشرين، وللحفاظ على دورها التنافسي كقائد في العالم في عمليّة العولمة الاقتصاديّة، قامت قيادة اليابان الوطنية، بسلسلة من الإصلاحات باتجاه لانظاميّة النظام التربويّ ولامركزيته، وكان الهدف من وراء ذلك توفير مرونة كافية، وسيطرة محليّة على مستوى المدرسة، بحيث تصبح مفاهيم الإبداع والمبادرة الفرديّة وروح الالتزام جزءًا لا يتجزأ من العمليّة التعليميّة لخلق جيل جديد من التلاميذ اليابانيين. وقد تمّ تنفيذ اللانظاميّة واللامركزيّة بطريقة رسميّة، حتى أخذت مسارها في جميع مناحي التربية في اليابان[٢].

---

(١) Ainley, J., and Mckenzie, P., (٢٠٠٠). School Governance: Educational and Management Issues, **International Educational Journal**, ١ (٣)/١٣٩-١٥١. Retrieved on ٢٢/٠٧/٢٠٠١.

(٢) Muta H., (٢٠٠٠). Deregulation and Decentralization of Education in Japan, **Journal of Educational Administration**. ٣٨/٤٥٤-٤٦٧.

٧. دراسة سميث (Smith)، "A study of the relationship between the principal's leadership style and teacher motivation: The teacher's perspective"، "دراسة العلاقة بين النمط القياديّ للمدير ودافعيّة المعلّم: من منظور المعلّمين"، ٢٠٠٠، أمريكا.

هدفت الدراسة إلى التحقّق من العلاقة بين تصّور المعلّمين للنمط القيادي المتبّع من قبل مدير المدرسة، ودافعيّة المعلّمين نحو عملهم ومدى اقتران الدافعيّة بنمط قيادي معين. حدّد الباحث في دراسته نمطين للقيادة هما: النمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط الإداريّ الاستبداديّ، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أنهّ كلما ازداد النمط القياديّ للمدير ديمقراطيّة، كلما ارتفعت درجة الدافعيّة لدى المعلّمين بالمدرسة.
٢. أنَّ النمط القياديّ لمدير المدرسة يعدّ عاملاً رئيسيًا لدافعيّة المعلّمين.
٣. أنَّ المديرين الذي يمارسون نهجًا قياديًا ديمقراطيًا، هم أكثر احتمالاً لأنَّ يكون لديهم هيئة تدريس ذات مستوى دافعيّة عاليّة.
٤. أظهرت النتائج عدم وجود أثر للجنس على دافعيّة المعلّمين، وكذلك لم يكن للخبرة أيّ أثر على النمط القياديّ لمدير المدرسة[١].

٨. دراسة وولستيتر وآخرون (Wohlstetter, et.al,)، "Organizing for Successful School-Based Management"، "الإعداد لمدرسة ناجحة مُدَارَة ذاتيًا"، ١٩٩٧، الولايات المتحدة وكندا واستراليا.

استهدفت الدراسة تعرّف أسباب نجاح بعض المدارس والمقاطعات في ظروف اتباع النهج الإداريّ اللامركزيّ، بينما تفشل في أخرى، فضلاً عن تحديد العوامل التي تعزّز الأداء الجيّد للمدارس المدارة بطريقة ذاتية. أجريت الدراسة على مدى أربع سنوات، وطبقت على عيّنة قوامها (٤٠) مدرسة في كل من الولايات المتحدة وكند واستراليا، وهي من نوع المدارس المدارة ذاتيًا منذ لا يقل عن ثلاث سنوات.

تمَّت دراسة الحالات من خلال مقارنة مدارس مدارة ذاتيًا ناجحة وأخرى مازالت تسعى إلى ذلك ومثاله المقارنة بين أدوار مديرين في مدرستين، الأولى كان فيها المدير لا يرغب في تقاسم السلطة خوفًا من فقدان السيطرة، حيث أنَّ إدارته الفردية أحبطت دوافع الهيئة التعليميّة وأعاقت عمليّة الإصلاح، وتمركز القرار في مدرسته حول مسائل تافهة، في ظل غياب رؤية شاملة وصراعات كثيرة تحدث بين أفراد المدرسة ليحافظوا على مصالحهم، بينما في مدرسة أخرى ناجحة، كان المدير يسهّل عمليّة التغييّر من خلال تشاركه مع فريق العمل الذي يعمل معه، فهو يعطي انتباهًا وأولوية للبناء الهيكلي في المدرسة بهدف توفير مشاركة فعّالة في صناعة القرار، والمجموعات الفاعلة في مدرسته،

---

(١) Smith, T.M., (٢٠٠٠). **A study of the relationship between the principal's leadership style and teacher motivation: The teacher's perspective** [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: ٩٩٤١٥٩٢.

تستطيع الحصول على المعلومات اللازمة للقرارات، ونشاطات التطوّير المهنيّة صُمِّمَت لبناء المعرفة والمهّارات اللازمة لتحقيق التغيير.

خَلُصَت الدراسة إلى تحديد الشروط والعوامل الواجب توافرها لتنفيذ إصلاحات من شأنها تحسِّين التعليم وهي تتمثل في السلطة والمعرفة والمهارات والمعلومة والمحفزات وتركيز التدريس والقيادة وتنظِّيم التعليم والمصادر[١].

٩. دراسة ريكارد بالمر (Palmer, R.E.,)، "Faculty Perception of principals of effectiveness"، "مُدرَكات هيئة التدريس لفاعليّة مديري المدارس"، ١٩٩٦، ولاية المسيسبي.

استهدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين النمط القياديّ لمدير المدرسة والفاعليّة العامّة للمدْرسة، وقد استخدمت أداة وصف فاعليّة وتكيّف القائد (LEAD)، كما اشتملت العيّنة على (٣٤) مديرًا للمدرسة بين (٥٠٠-١٠٠٠) تلميذ.

بينت نتائج الدراسة، وجود علاقة دالّة إحصائيًا، بين النمط القيادي لمدير المدرسة والفاعليّة العامّة للمدرسة، إذ وضّحت الدراسة أنَّ مديري المدارس الذين يعتمدون النمط القياديّ التسويقيّ ونمط المشاركة، كانت مدارسهم أكثر فاعليّة من المديرين الذي يعتمدون نمط الأمر أو نمط التفويض[٢].

١٠. دراسة بيس (Bass)، "From Transactional to Transformational Leadership: Learning to share the vision"، "من القيادة التحليلية إلى القيادة التحويليّة، تعلّم المشاركة في الرؤية"، ١٩٩٥، أمريكا.

ركّز الباحث في دراسته من خلال مفهوم القيادة التحليلية، على مهّام أكثر عمقًا وبعدًا للقائمين على إدارة المدارس، بدلاً من المهّام الإداريّة التقليدية الواردة في أدلّة المدارس والتي تُوزّع عليهم سنويًا. وخَلُص الباحث إلى الاعتقاد بأنّه يتحتّم على مديري المدارس أنَّ يتقمّصوا اهتمامات العاملين معهم، بحيث تصبح جزءًا من اهتماماتهم الخاصّة، وأنَّ يكتسبوا المهارات والقدرات التي تُساعدهم على خلق وعي بالأهداف المُراد تحقيقها لدى العاملين معهم، إذ أنَّ مثل هذه الاهتمامات والقدرات، حسب رأيه، تُساعدهم على تطبيق مفهوم القيادة التحويلية.

---

(١) Wohlstetter, Morhman, Kirk and Robertson. (١٩٩٧). Organizing for Successful School-Based Management. ASCD. Retrieved on ٥/١٠/٢٠٠٣. http://saee.bc.ca/٢٠٠٢_٣_٤.htm

(٢) Palmer, R.E., Faculty perception of principals of effectiveness (Mississippi), ١٩٩٦, **Dissertation Abstract International**, A ٥٦/٠٩.P.٣٤٠٠.

وخلص أيضًا، إلى أنَّ مثل هذا النوع من القيادة (التحويلية) لا يتوافر، إلاّ إذا امتلك مديرو المدارس المقدرة العالية في إقناع العاملين معهم على ضرورة تجاوز أهدافهم ومصالحهم الخاصّة، والالتفاف حول الأهداف التربويّة التي ترنو المدْرسة إلى تحقيقها، والعمل على تنفيذها بحماسة ودافعيّة شديدين[١].

١١. دراسة فرانس رولن (France Rollin)، "Chef d'établissement: des métier, une passion"، "رؤساء المؤسّسات: المهنة، والشغف"، ١٩٩٢، فرنسا.

تقوم الدّراسة على استفتاءات وحوارات مع رؤساء مؤسّسات تعليميّة، ومدرّسين، وكوادر تربويّة، وتلاميذ ومسؤولين فرنسيين، وهي تهدف إلى تحديد ماهيّة مهنة "مدير المدْرسة" وتعريفها، وتقدير صعوباتها ومشاكلها التي تحتاج إلى حلول تؤدّي إلى ازدهار المؤسّسة.

توصّلت الدّراسة إلى العديد من الاستنتاجات أهمها، ما يأتي:

١. بقدر ما يتمتع المسؤول عن المؤسّسة التّعليميّة على كفاءة في عمله، بقدر ما تكون المؤسّسة ناجحة.
٢. يلعب مدير المدْرسة دورًا أساسيًا في اتخاذ القرارات، وتطوير النشاط التّربوي في مؤسّسته.
٣. أهمية تأسيس نقابة للمديرين، كي يتعوّدوا على طرح المشاكل التي يتعرّضون لها، لاسيّما وإنهم لم يتعودا ذلك.
٤. أهمية تدريب رؤساء المؤسّسات التّعليميّة و"مديري المدارس" حتّى يتمكّنوا من القيام بكفاءة بمهامهم التربويّة والإداريّة[٢].

١٢. دراسة لاندسن (Landis)، "A comparison of leadership styles of Alabama secondary school principal's with leadership styles of principal's in the ١٩٨٤ exemplary secondary school of the United States"، "مقارنة الأنماط القياديّة لمدير المدرسة الثانويّة في ألاباما، مع الأنماط القياديّة لمدير المدرسة النموذجية بالولايات المتحدة في ١٩٨٤"، ١٩٩٠، الولايات المتحدة الأمريكيّة.

استهدفت الدراسة إلى مقارنة الأنماط القياديّة في المدارس الثانويّة في ولاية ألاباما، بالأنماط القياديّة في المدارس الثانويّة النموذجية في الولايات المتحدة الأمريكية. تكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٤٨) مشرفًا في هذه المدارس. ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يلي:

١. أنَّ النمط القيادي السائد بين مديري المدارس الثانويّة في ألاباما ومديري المدارس الثانويّة النموذجيّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة، هو النمط الإداريّ الذي يعطي اهتمامًا عاليًا بالعمل والعاملين (النمط الديمقراطيّ).

---

(١) Bass, B, **From Transactional to Transformational Leadership: Learning to share the vision,** organizational Dynamics, ١٨(٣), p ٢١-٢٧.

(٢) France Rollin. **chef d'établissement: des métier, une passion**, Chronique Social: Lyon, ١٩٩٢, P١٧٢،١٩١.

٢. لا توجد علاقة دالّة إحصائيًا بين الأنماط القياديّة لمديري المدارس الثانويّة في ألاباما ومديري المدارس الثانويّة النموذجيّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة وبين متغيّرات الجنس والعمر ومدة الخبرة[١].

١٣. دراسة زنتن فان (Zanten Van)، "Leadership style of principals effective Urban Elementary school"، "تأثير نمط المدير القيادي على المدرسة الإبتدائيّة الحضريّة"، ١٩٨٨، الولايات المتحدة الأمريكيّة.

تدور إشكاليّة الدراسة حول الكشف عن العلاقة بين نمط المدير القياديّ وفاعليّة المدْرسة الإبتدائيّة في المجتمع الحضري، إذ اشتملت عيّنة الدراسة على (٢٨) مدرسة ابتدائيّة تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة من بين ثلاثة أقاليم أمريكيّة مختلفة على أساس الموقع، وسهولة التحاق التلاميذ بهذه المدارس، واتساقهم أو تماثلهم في اختيار التحصيل التعلّميّ في القراءة واللغة الانجليزية والرياضيات، وذلك من خلال تطبيق امتحان كاليفورنيا للتحصيل.

اعتمدت الدراسة أيضًا، أداة "هيرشي وبلانشرد" لوصف فاعليّة وتكيّف القائد، وتمّ اختيار (٦) معلّمين من كل مدرسة بصورة عشوائيّة، بهدف الحصول على مؤشّر درجة مقنعة للنمط القياديّ لمدير المدرسة، ومن أهمّ نتائج الدّراسة:

١. كشفت النتائج بأنّ النمط القيادي المستبد لمدير المدرسة الابتدائيّة ذو فاعليّة أكبر في المجتمع الحضري، وخاصّة في إحراز تقدّم في اللغة والرياضيات.
٢. كلما كان النمط الإداريّ أكثر فاعليّة، كان له تأثير إيجابي على تحصيل التلاميذ.
٣. أنّ النمط الديمقراطيّ لم يكن له تأثيّر كافٍ على نتائج تحصيل التلاميذ، حيث كانت نتائج تحصيلهم أقلّ من خلاله[٢].

١٤. دراسة ليزلي هولنغ وآخرون (Huling, Leslie & Others)، "High School Principals: Their Role in Guiding Change"، "مديرو المدارس الثانويّة: ما دورهم في توجيه التغيير؟"، ١٩٨٥، الولايات المتحدة الأمريكيّة.

تدور إشكاليّة الدراسة حول التعرّف على دور مديري المداس الثانويّة في توجيه التغيير، وذلك من خلال الكشف عن التأثيرات والتغيّرات الظرفيّة والقياديّة الخاصّة بإدارة التغيّير، والدور الذي يُمارسه المدير في تسهيل التغيّير.

---

(١) Landis, J. F.,(١٩٩٠). **A comparison of leadership styles of Alabama secondary school principal's with leadership styles of principal's in the ١٩٨٤ exemplary secondary school of the United States** [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: ٩٠٠١٠٠.

(٢) Van Zanten, Robert. **Leadership style of principals effective Urban Elementary school,** Dissertation Abstracts International, vol ٥٠-٠٢, p٣٢٥

استهدفت الدراسة معرفة الدور الذي يُمارسه مديرو المدارس الثانويّة في تسهيل التغيّير، وفاعليّة مُمارساتهم في توجيهه، وعلى شكل القيادة المتّبعة في المدارس الثانويّة، وكيفيّة تفاعل المديرين مع بقية الأطراف المساندة لإحداث التغيّير، وذلك من خلال تصنيّف أدوارهم تبعًا للوظائف والفعاليّات التي يُمارسونها كتسهيل التغيّير، وقد اعتمدت الدراسة أداة الزيارات الميدانيّة للمدارس الثانويّة في (٩) مناطق تعلّميّة خلال العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤، والتي توزّعت على ولايات أمريكيّة مختلفة، ساهمت في تحقيق التمثيل الجغرافي لمجتمع الدراسة، وقد تضمّنت أداة الدارسة على (٢١٥) تعبيرًا ارتبطت بـ (١٥) دورًا مسهّلاً للتغيّير، يُمارسها مديرو المدارس الثانويّة، ومن أهم نتائجها ما يلي:

١. أنَّ المديرين يُمارسون غالبًا دورًا متّصلا ببناء الرؤيّة وتحديد الأهداف، بينما يُؤدّون دورًا أقلّ حجمًا فيما يتعلّق ببناء المدرسة كموقع عمل.
٢. كشفت المدارس التي كانت أكثر اندماجًا بالتغيّير عن مشاركة المديرين بصورة أكبر في هيكلة عمليّة التغيّير.
٣. تعزّزت المعلومات المتعلّقة بشكل القيادة وأدوار المديرين التي تُسهم في تسهيل التغيّير الاعتقاد السائد بأنّ المديرين يستطيعون – على الرغم من أدوارهم العديدة التي يُمارسونها – تحقيق الاستثمار الأفضل لوقتهم وفرصهم وإمكاناتهم المُتاحة في صنع القرارات المتعلّقة بعمليّة التغيّير[١].

١٥. دراسة وليم وآخرين (William & others)، "School Principals as Effective Leaders "مديرو المدارس كقادة فعّالين"، ١٩٨٥، الولايات المتحدة الأمريكيّة.

تدور إشكاليّة الدراسة التي قام بها فريق من جامعة تكساس في الكشف عن المهارات القياديّة لمدير المدرسة الفعّال، والتي تميّزه عن المدير غير الفعّال، وقد استهدفت التعرّف إلى الخصائص الأساسيّة للمديرين في مدارس المنطقة التعليميّة التي خضعت للدراسة ممّن يتميّزون بالفعاليّة العاليّة كقادة تربويين.

نُفِّذَت الدراسة في مدّة زمنية قدرها خمس سنوات (١٩٨٠-١٩٨٥)، وتمّ فيها اعتماد أسلوب المقابلة الشخصيّة مع المعلّمين والعاملين في المكتب الرئيس في المنطقة التعليميّة التي خضعت للدراسة، وأهم نتائج الدّراسة:

١. أنَّ من أبرز الخصائص الأساسيّة للمديرين الذين تميّزوا بالفعاليّة العاليّة كقادة تربويّين، وجود رؤى واضحة لديهم حول ما يريدونه لمدارسهم، وخاصّة فيما يتعلّق بالتلاميذ وحاجاتهم.
٢. لديهم قدرة على ترجمة هذه الرؤى الواضحة لديهم إلى أهداف وتوقّعات ترتبط بأداء المعلّمين بالتلاميذ.
٣. القدرة على بناء مناخ مدرسيّ داعم يُعزّز التقدّم نحو تحقيق هذه الأهداف والتوقّعات.
٤. القدرة على مراقبة التقدّم داخل المدرسة بصورة مستمرة.
٥. التمكّن من التدخل بأسلوب داعم ومُوجّه كلما دعت الحاجة إلى ذلك[٢].

---

(١) Huling, Leslie and Others, **High School Principals: Their Role in Guiding Change,** (١٩٨٥). Texas University.

(٢) Rutherford, William, **School Principals as Effective Leaders,** p ٣١-٣٤.

١٦. دراسة كلارك (Clark)، "Educational Leadership: A field test of Heresy and Blanchard's situational Leadership Theory"، "اختبار ميداني للنظريات القيادية الوضعية لهيرسي وبلانشرد"، ١٩٨١، الولايات المتحدة الأمريكية.

تدور إشكاليّة الدراسة في الكِشف عن الأنماط القياديّة السائدة في جميع مدارس المقاطعة الأمريكيّة، وذلك من خلال اختبار مصداقية أداة "هيرسي وبلانشرد" للأنماط القياديّة، وقد اشتملت عيّنة الدراسة على (٥٠) مشاركًا من العناصر القياديّة من مديري مدارس والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى (٢٧٥) معلّمًا، ومن أهمّ النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

١. أوضحت النتائج بأنّ النضج الوظيفيّ الذي ساد بين نسبة (٤٥,١%) من أفراد العيّنة، ينتمون للنمط القياديّ المشارك.

٢. أنَّ الذين ينتمون لنمطي الإقناع والمشاركة يعتبرون أكثر فاعليّة.

٣. بينت الدراسة أنَّ المديرين الذين نمطهم القياديّ الإقناع والمشاركة اعتبروا أكثر فاعليّة من غيرهم.

٤. أنَّ النمط التفويضي يعتبر أقلّ الأنماط فاعليّة[١].

١٧. دراسة دهيل (Dahil)، "The relationship between the leadership behaviors of elementary school principals and the moral of element school teachers"، "تأثير سلوك قيادة المدير على معنويات المعلّمين في المدرسة الابتدائية"، ١٩٧٨، الولايات المتحدة الأمريكيّة.

تدور إشكاليّة الدراسة حول التعرّف إلى سلوك قيادة المدير على معنويات المعلّمين في المدْرسة الابتدائيّة، وقد استهدفت الدراسة تعرّف دور مدير المدْرسة الابتدائيّة في عمليّة الإشراف التربويّ، ومن أهمّ نتائج الدّراسة:

١. أنَّ مدير المدرسة يقضي (٥٠%) من وقته في الأعمال الكتابية الروتينية.

٢. أنَّ مدير المدرسة يقضي (٤٥%) من وقته في اجتماعات اللجان والتلاميذ.

٣. أنَّ (٤٥%) من المديرين يرون بأنّ الوقت الذي يقضونه في مُمارساتهم الإشرافيّة هو قليل وأدنى من الحد المقبول[٢].

---

(١) Clark, Newton Arthur, **Educational Leadership: A field test of Heresy and Blanchard's situational Leadership Theory,** University of Massachusetts, ١٩٨١.

(٢) Dahil, **The relationship between the Leadership behaviors of elementary school principals and the moral of element school teachers**, Dissertation Abstracts International, ٤٠ (٤), ١٩٧٨.

رابعًا- التعليق على الدّراسات السّابقة

تعدّدت الدّراسات السابقة المحليّة والعربيّة والأجنبيّة التي ارتبط بعضها بشكل مباشر مع دراستنا الحاليّة، في ما ارتبط بعضها الآخر بشكل غير مباشر؛ بسبب التداخل والتشابك لتأثير النمط الإداريّ للمدرسة في ممارسات المدير المهنيّة، وفي مجمل ما يتعلّق بالعمليّة التعليميّة والإداريّة في المدْرسة، كالتنظِّيم والتخطِّيط واتخاذ القرار والتواصل والإشراف والتقوّيم.

لقد استفدنا من اطلاعنا على محتوى الدّراسات السابقة، في ما يتعلق بتطبيق مفهوم اللامركزيّة في عمليّة إصلاح التعلِّيم ومؤسّسات التربية، لاسيّما في ما يخصّ إدارة المدْرسة والممارسات الإداريّة لمديرها، وأنماط الإدارة المدرسيّة، كذلك في تعزّيز فهم موضوع دراستنا، كما أعاننا على تصميم أداة الدّراسة، واختيار العيّنة، والتعرّف إلى الأساليب الإحصائيّة المناسبة لكل دراسة، ومن خلال تحليلنا لهذه الدّراسات، نورد تعليقًا عامًا عليها كما يلي:

١. تناولت الدّراسات العربيّة والأجنبيّة موضوع اللامركزيّة من جوانب متعدّدة، إذ بحث بعضها بشكل مباشر في دواعي الأخذ بمفهوم اللامركزيّة ومتطلّباتها، فضلاً عن تطبيقه في مجال التعلّيم مثل دراسات: (Muta,٢٠٠٠)، و(Wohlstetter, et.al,١٩٩٧)، و(حلاق، ٢٠١٠)، و(فلحّه، ٢٠٠٨)، وأجرى بعضها الآخر تحليلاً لتجارب محدّدة بيّن أبرز نتائجها مثل دراسات: (Susanne Mayhandvich, ٢٠٠٨)، ومجموعة باحثين من اليونسكو (UNESCO, ٢٠٠٥)، و(De Grauwe & Others, ٢٠٠٥)، و(أبو عطية، ٢٠٠٨)، كما اهتمت دراسات أخرى بعمليّة تطوّير المدْرسة وممارسات مديرها الإداريّة في إطار عمليّة الإصلاح الإداريّ كدراسة (منصور، ٢٠٠٤).

٢. تميّزت الدّراسات الأجنبيّة بالتخصّص والشمول في تناولها لمفهوم اللامركزيّة، واهتمت بدراسة الجانب التطبيقيّ على مستوى الإدارة التربويّة والمدرسيّة، ممّا يعكس مستوى اهتمام بعض الدول التي اعتمدت اللامركزيّة، وبتتبّع ومراجعة سياساتها التعليميّة التحديثيّة التي فرضتها احتياجات تلك البلدان وطبيعة اقتصادياتها وأنظمتها السياسية، فضلاً عن إعادة النظر في تطبيق اللامركزيّة في بعض التجارب مثل دراسة: (Muta,٢٠٠٠)، في ما كشفت الدّراسات العربية والمحلّية عن تناولها للمفهوم بصوّرة مجتزأة، وتتأرجح بين الاستمرار في اتباع النمط الإداريّ المركزيّ السائد، وبين الأخذ بالنمط الإداريّ اللامركزيّ، سواءً أكان ذلك على مستوى اتخاذ القرارات أم التفويض أم نمط القيادة أم ممارسات مدير المدرسة الإداريّة الأخرى، كما في دراسة (حلاق، ٢٠١٠)، و(فلحّه، ٢٠٠٨)، والتي من خلالها تبيّنت لنا أيضًا بعض المعوّقات التي تعترض تطبيق لامركزيّة المدْرسة.

٣. تنوع مناهج الدّراسة المتّبعة في الدّراسات السابقة الأجنبيّة منها والعربيّة، في دراستها لمفهوم المركزيّة واللامركزيّة؛ فمنها من حلّل تاريخيًا في الدّراسات الأجنبيّة كدراسة (Muta,٢٠٠٠)، ومنها من اتّبع التحليل الموضوعيّ كدراسة (Ainley & Mckenzie, ٢٠٠٠)، بينما اتبعت الدّراسات العربيّة منهج المسح الوصفيّ وتطبيقه على مجتمع أو عيّنة من الدّراسة، وغالبًا ما اقتصرت على استطلاع وجهة نظر فئة المديرين والمعلّمين في المدارس الرسميّة والمدارس الخاصّة فقط، كدراسة (فلحّه، ٢٠٠٨)، و(منصور، ٢٠٠٤)، فضلاً عن دراسات أخرى تناولت الموقف تجاه عمليّة التغيّير والتطوّير في إطار تطبيق اللامركزيّة كدراسة (أبو عباس، ١٩٩٠).

٤. لاحظنا عدم وجود اتجاهٍ محدّدٍ في ما يتعلق بمركزيّة الإدارة المدرسيّة أو لامركزيّتها، إنما هناك تطبيقات للمفهوم بنسب مختلفة، ممّا يعبر عن تأثير واضح لطبيعة الظروف السياسية والاقتصاديّة في البلد المعني بتطبيق المفهوم في مجال التربية والتعلِيم، إذ تبيّن أنَّ لكل تجربة خصوصيتها، خصّوصًا لجهة المعوّقات التي تعترض تطبيقها مقارنة بالتجارب الأخرى.

٥. وجدنا من خلال استعراض الدّراسات السابقة، إسهامها كبيرًا لأغلب الدّراسات في تحديد الأنماط القياديّة لمدير المدْرسة كقائد إداريّ وتأثير ممارساته على الهيئة التعليميّة والإداريّة، من خلال تناول عدة أبعاد أبرزها، الأثر الكبير والفعّال في تحديد كفايات المدير الإداريّة، وأثر انعكاس اهتمامه بالعاملين معه، وإشراكهم في اتخاذ القرارات بالمدْرسة أو حلّ مشاكلهم أو التواصل مع أولياء الأمور والتلاميذ والمجتمع المحليّ، إذ بينت مراجعة هذه الدّراسات مثل: دراسة (Landis, ١٩٩٠)، و(Palmer, R.E.,١٩٩٦)، و(Zanten Van, ١٩٨٨)، و(أيّوب، ٢٠٠٦)، و(رضي ٢٠٠٦) و(المالكي، ٢٠٠٤)، اتفاقها بأنَّ النمط القياديّ الأكثر ممارسة من قبل مديري المدارس هو النمط الإداريّ الديمقراطيّ، في حين أشارت دراسة (العنزى، ٢٠١١)، إلى أنَّ النمط الإداريّ الاستبداديّ الذي يركّز على الإنتاج والعمل أكثر من اهتمامه بالعلاقات الإنسانيّة، هو النمط السائد بين مديري المدارس بين مديري ومديرات المرحلة الثانويّة، في حين بينت نتائج دراسة (Landis, ١٩٩٠) إلى أنَّ الأنماط القياديّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة في ألاباما أغلبها موقفيّة، ما يعنى أنَّ الأنماط القياديّة لمدير المدرسة تختلف باختلاف الظروف والمواقف التي يمر بها مدير المدْرسة كقائد إداريّ، وهذا ما خلصت إليه نتائج دراسة (كعكي، ٢٠٠٤)، كذلك وضّحت الدّراسات أنَّ هناك علاقة وأثر للنمط القياديّ الممارس على بعض المتغيرّات.

٦. اتفقت أغلب الدّراسات المحليّة والعربيّة والأجنبيّة، على وجود أثر وارتباط إيجابي للأنماط القياديّة التي يمارسها مدير المدْرسة في اهتمامه بالعلاقات والتواصل مع الهيئة التعليميّة والإداريّة، لاسيّما في مجال الرضا الوظيفيّ والدافعيّة نحو العمل، والمناخ المدرسيّ، مثل دراسات: (Smith, ٢٠٠٠)، و(Clark, ١٩٨١)، و(Dahil, ١٩٧٨)، و(الفرماوي، ٢٠٠٤)، وأنَّه كلّما قلّ النمط البيروقراطيّ زاد الرضا الوظيفيّ كما في دراسة (أيّوب، ٢٠٠٦)، في حين تكوّن العلاقة ضعيفة في النمط الترسلي كما في دراسة (رضي، ٢٠٠٦).

٧. وضحت الدّراسات السابقة المحلّية والعربيّة والأجنبيّة، مدى الاهتمام بدور مدير المدْرسة، والكشف عن ممارساته الإداريّة والفنيّة والمعوّقات التي تعترض مهامه، إذ تمّ تناولها من كافة الجوانب: كممارسة التنظيّم والتخطّيط واتخاذ القرار والتواصل والإشراف والتقوّيم، فضلاً عن الصعوبات التي تواجهه في أداء دوره كقائد للمدرسة مثل دراسات: (France Rollin١٩٩٢)، و(Huling, Leslie & Others, ١٩٩٨٥)، و(William & others, ١٩٨٥)، و(محمّد، ٢٠١٠)، و(غلوم، ٢٠٠٨)، و(الديلمي، ٢٠٠٦) و(المجيني، ٢٠٠٩)، و(منيمنة، ٢٠٠٦)، و(سلامة، ٢٠٠٣)، و(شافي، ٢٠٠١)، و(المجالي، ٢٠٠٠)، كما ركّز أغلبها على أهمية وضرورة توسعة صلاحيّات مدير المدْرسة بما يتطلبه تطوّير العمليّة التربويّة والتعليميّة.

٨. اهتمت أغلب الدّراسات إلى تعرّف واقع الممارسات الإداريّة لمدير المدْرسة في إطار مهامه وصلاحياته، وأثر مجموعة من المتغيّرات كالجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسيّة، والتدريب في مجال التخصّص، وتحديد مدى التّوافق بين ممارسات المديرين والواقع الذي يجب أن تكوّن عليه مثل دراسات: (نزال، ٢٠٠٩)، و(الأغبري، ٢٠٠٣)، و(حيدر، ٢٠٠٢)، و(بيضون، ١٩٩٠).

٩. اعتمدت معظم الدّراسات الاستبانة أو قوائم الممارسات كأدوات لجمع المعلومات والبيانات، للكشف عن طبيعة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس، أو للإجابة على أسئلة الدّراسات، وقد يعود ذلك إلى مرونة توظيف أداة الاستبانة من الناحيّة العمليّة، لكونها أداة صالحة لهذا الغرض، كما لاحظنا أنَّ أغلب الباحثين عمدوا إلى تقسيمها إلى مجالات ومحاور رئيسة، مثل دراسات (محمّد، ٢٠١٠)، و(غلوم، ٢٠٠٨)، و(أيوب، ٢٠٠٦)، و(الديلمي، ٢٠٠٦)، واعتمدت دراسات أخرى إلى جانب الاستبانة أداة المشاهدات الميدانيّة، والمقابلة، مثل دراسة (منيمنة، ٢٠٠٦)، واختلفت الدّراسات من حيث حجم العيّنة، واختيار عناصرها، وطبيعة مجتمع الدّراسة، وتنوعت مجالاتها، وأغلبها اعتمد النسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحراف المعياري.

١٠. بالنسبة لتأثير المتغيّرات كمتغيّر المؤهل والجنس والخبرة وغيرها، توصلت بعض الدّراسات إلى وجود أثرٍ لبعضها على ممارسات المدير الإداريّة، أو على النمط القياديّ مثل دراسات: (أيوب ٢٠٠٦) و(نزال، ٢٠٠٩)، في حين توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود أثرٍ واضحٍ إلى بعضها، ويوجد أثر لمتغيّرات أخرى مثل دراسات: (محمّد، ٢٠١٠)، و(حلاق، ٢٠١٠)، و(المجيني، ٢٠٠٩)، و(سيار، ٢٠٠٦)، و(قانصو، ٢٠٠٦)، و(المالكي، ٢٠٠٤)، و(منصور، ٢٠٠٤)، و(العرنيني، ٢٠٠٣) و(سلامة، ٢٠٠٣)، ما يعني أنّ تأثير هذه المتغيّرات نسبي ويتحدّد تبعًا إلى عوامل متعدّدة، مثل كفايات مدير المدْرسة ومهاراته وتدريبه وخلفيته المعرفيّة وخبرته، فضلاً عن بيئة المدرسة وعلاقات أفرادها، وغيرها من العناصر التي تتفاعل مع الظروف الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة في المجتمع.

١١. اختلفت الدّراسات حول وجهتي نظر المديرين والمعلّمين حول الدور الذي يقوم به مدير المدرسة وتأثيره على العاملين معه، مثل دراسات: (سيار، ٢٠٠٦)، و(جعفر، ٢٠٠٥)، و(قانصو، ٢٠٠٦)، في ما كشفت بعضها عن تناقضات بين رأي المدير حول نمطه القياديّ، ورأي المعلّمين حول سلوك المدير، إذ يعتقد أغلب المديرين أنّهم ينتمون للنمط الديمقراطيّ، في حين كانت استجابات أغلب المعلّمين لا تنسجم مع الديمقراطيّة، إذ أنَّ بعضهم أعطى تقييمًا لسلوك المدير لا يدل على النمط الديمقراطيّ، كما في دراسة (كعكي، ٢٠٠٤).

١٢. أمّا في البحرين حيث تَجْرى دراستنا، فلم نعثر على أي دراسة تناولت موضوع "المُمَارسات الإداريّة لـمُدِيرِي المدَارِس الثانويّةِ الحكُومِيّةِ ومُدِيراتها في إطارِ اللّامَرْكزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرَين"، على الرَّغم من بدء عمليّة تحديث التعليم وتجويده منذ ٢٠٠٥، والأخذ بالنهج اللامركزيّ بحسب تعريف وزارة التربية والتعلِيم. أنَّ مقاربة التطوّرات التي حدثت على الممارسات الإداريّة لمدير المدْرسة في إطار التشريعات والقوانين التي استحدثت، فضلاً عن تطبيق مشاريع مثل المناطق التعليمية ومدارس المستقبل ورئيس المدارس، لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة، ما عدا بعض الدّراسات المتعلقة بالإدارة المدرسيّة مثل دراسة (عليوي، ١٩٩٦) التي توصلت

إلى بعض النتائج لكنها لم تفسر نتائجها، ودراسة (محمّد، ٢٠١٠) حول "مُعوّقات الإدارة المدرسيّة" و(غلوم، ٢٠٠٨) حول "مُعوّقات اتخاذ القرار"، و(أيّوب، ٢٠٠٦) حول "نَمَط الإدارة المدرسيّة"، وجميعها لم تتطرّق في دراستها إلى مقاربة موضوعها مع مفهوم اللامركزيّة في إطار تحديث العمليّة التعليميّة والتربويّة، ولعلّ دراستنا تعتبر استكمالا لما بدأت به تلك الدّراسات، وبما تتميّز به في تناول مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة.

١٣. ولعل أهم ما امتازت به دراستنا، إنها لم تقتصر في تحليلها للنتائج على مقاربتها مع نتائج الدّراسات المحلّية والعربيّة والأجنبيّة فقط، إنما قاربت ما توصلت إليه من استنتاجات مع نتائج الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعلِّيم والتدريب في البحرين، خصوصًا وإنها - أي الهيئة- مسؤولة عن تقويم جودة ما يتّم تقديمه بالمدارس وتقديم التقارير عنها، وإعدّاد مقاييّس النجاح، ونشر أفضل الممارسات بين المدارس، ووضع التوصيات لتطوّير أدائها، وتقديم المعلومات والنتائج التي تتوصل إليها عن المدارس إلى وزارة التربية والتعلِّيم، من حيث نقاط القوّة والجوانب التي تحتاج إلى تطوّير في المدارس، الأمر الذي يزيد من درجة واقعيّة النتائج التي توصلنا إليها وما تعكسه من واقع الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة الثانويّة الحكوميّة في البحرين.

خاتمة

استعرضنا في هذا الفصل أهم ما اطلعنا عليه من الدّراسات السّابقة المحليّة والعربيّة والأجنبيّة، والتي وجدنا أنّها تتشابه موضوعاتها مع موضوع دراستنا، لاسيّما وأنَّ بعضها يدعم ما تناولناه في الجانب النظريّ في ما يتعلق بمفهوم اللامركزيّة وتطبيقاته في العمليّة التعليميّة والتربويّة، وانعكاساته على واقع الإدارة المدرسيّة من خلال عرض ودراسة تجارب الدول، إذ تبيّن أنَّ هناك وجهات نظر متعدّدة في هذا الجانب، بالإضافة إلى تباين استيعاب هذا المفهوم وتطبيقاته عند الإداريين والتربويين.

من خلال الإطلاع على الدّراسات السّابقة المحليّة والعربيّة والأجنبيّة، لمسنا التشابه في تناولها ونتائجها المتعلقة بالأنماط الإداريّة لممارسات مدير للمدْرسة، خصوصًا النمط الإداري البيروقراطي والتسلطي، والنمط الإداري الديمقراطي، والنمط الترسلي، وتأثير هذه الأنماط على العملية التعليميّة والإداريّة، والمعلّمين والعاملين، والتلاميذ وأولياء الأمور، والبيئة المدرسيّة بشكل عام، وهذا ساعدنا على صياغة فرضيّات دراستنا وتحديد متغيّراتها، وتصميم الاستبانة على محاور تتضمّن عبارات لها مدلولات تتعلق بالممارسات الإداريّة لمدير المدرسة الديمقراطيّة منها والبيروقراطيّة في كل من التخطِّيط والتنظِّيم والتواصل والإشراف والتقوّيم.

ومع ذلك فإننا لم نجد في الدّراسات المحليّة السابقة، من تناول موضوع اللامركزيّة المدرسيّة كمفهوم حداثي بشكل مباشر، فضلاً عن الصعوبات التي تعترض تطبيقه في إطار المتغيّرات النوعيّة التي جرت على العمليّة التربويّة والتعليميّة ومؤسّساتها في البحرين، ولهذا جاءت دراستنا لتسدّ ثغرة في هذا المجال.

سنحاول في الجزء التّالي، عرض خاتمة الباب الأوّل لهذه الدّراسة التي تحاول التحقّق، من المُمَارسات الإداريّة لمُدِيرِي المدَارِس الثانويّةِ الحكُومِيّةِ ومُدِيراتها في إطارِ اللّامَرْكزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرَين.

خاتمة الباب الأوّل

تبيّن لنا من خلال دراسة مفهوم الإدارة العامّة ومسار تطوّرها، وجود مفاهيم متعدّدة تستند إلى مدارس فكريّة متنوعة، أهمّها المدرسة التقليديّة الكلاسيكيّة وأبرز نظرياتها، نظريّة الإدارة العامّة وروادها فرديك تايلور وهنري فايول وغيرهم، فضلاً عن المدرسة السلوكيّة التي عنيت بحركة العلاقات الإنسانيّة العامّة وتميّة التنظيمات ونظرية ماكريغور س،ص، ونظرية ماسلو والشبكة الإداريّة وغيرها، كذلك المدرسة الحديثة وأشهرها مدْرسة علم الإدارة، ومدْرسة النظم، ومدْرسة النظريّة الظرفية ومدْرسة الإدارة بالأهداف وغيرها، ممّا اتضحت أهميته من خلال خصائص تلك المدارس التي تعرّفنا على الطابع الإنسانّي فيها وكونها علم وفن، وبما لها – أي الإدارة - من طابع حتميّ وهادف ومهنيّ في آن.

الخلفية السابقة وضعت الأساس الذي ارتكزنا إليه في التعرّف على نشأة وتطوّر الإدارة العامّة في البحرين منذ مرحلة تصريف الأعمال والخدمات العامّة، فمرحلة الإنماء والحقوق المدنية في منتصف القرن العشرين، وحتى مرحلة الاستقلال وبناء مؤسسّات الدولة، إذ وضعت أهدافها وتميزّت بخصائصها بتأثير من المتغيّرات التي مر بها المجتمع البحريني، وما أفرزه من تطوّر وزيادة وتنوّع في حاجات أفراده، فكانت الخلاصّة مدخلاً لدراسة مفهوم الإدارة المدْرسيّة ومسار تطوّرها في إطار النظريات الإداريّة التي قادتنا بتدرج إلى دراسة نشأة وتطوّر الإدارة المدْرسيّة في البحرين، فتعرّفنا على ماهيّة علاقة الإدارة المدرسيّة بالإدارة التعليميّة مع اختلاف وظائفها، وكيف فرضت الظروف الاقتصاديّة والتزامات الدولة بعمليّة الإصلاح التي شملت التعلِّيم ومؤسّساته فتغيرت سياسته ونصوص قوانين التعليم وتشريعاته بما يتناسب وما يتمّ الحديث عنه بتحديث التعلِّيم وتطوّيره وقد برز ذلك في أدبيات الوزارة التي تبنّت مصطلح لامركزيّة التعلّيم وإدارته ومؤسّساته بما يتلاءم والتوجهات الحديثة، وعليه لاحظنا تغيّر أدوار مدير المدرسة والعاملين فيها ومناهجها وذلك عبر مراحل تطوّر الإدارة المدرسيّة في سياق علاقتها بالإدارة التعليميّة.

وكنتيجة لما سبق، درسنا مفهوم اللامركزيّة والأنماط الإداريّة للمدرسة، فأوصلَنا البحث إلى وجود اختلاف في وجهات النظر حوله المفهوم وتداخله بمفهوم المركزيّة، ومرد السجال يعود إلى طبيعة النظام السياسيّ والإداريّ لأي مجتمع وظروفه الاقتصاديّة والاجتماعيّة والجغرافيّة وغيرها من عوامل تتشابك مع بعضها البعض، وهناك حديث عن سلبيات وفوائد المفهومين وأهميتهما للنشاط الإداريّ لأي مؤسّسة كالمدرسة. لاحظنا أنَّ استخدام مفهوم اللامركزيّة في أدبيات وزارة التربية والتعلِّيم في البحرين ترافق مع إصلاح التعلِّيم وتحديثه مع دخول الألفيّة الثالثة، وتبني الدولة شعارات ومفاهيم حداثية في إطار علاقاتها الدوليّة وما تفرضه من التزامات تجاه تحديث التعلِّيم ومناهجه ومؤسّساته. عند المقاربة مع واقع الإدارة المدرسيّة في البحرين، لاحظنا توجهًا للأخذ بتحديث التربية ولتعلِّيم، وهذا بدوره رفع مستوى التفويض عند الإدارة المدرسيّة وأحدث تغيرًا في نشاط مدير المدرسة ومتطلّبات مهامه الوظيفية وعلاقته مع العاملين معه، إلا أنّه اتضح أنَّ مفهوم لامركزيّة المدرسة المعتمد يجمع بين تفوّيض السّلطة من الإدارة التربويّة والتعليميّة إلى المستويات الإداريّة الوسطى ومنها الإدارة المدرسيّة وبين مركزيّة إصدار القرارات واتخاذها فيما يتعلّق بسياسة التعلِّيم ومناهجه وإدارته.

تبيّن أنَّ عمليّة تفويض السلطة لمديري ومديرات المدرسة الثانويّة نسبية، وتتراوح حسب مستويات توزيع السلطة فيها سواء من الأعمال المكتبية أو التشجيع على اتخاذ القرارات في محيط البيئة المدرسيّة وإشراك المعلّمين والاختصاصين والتلاميذ وأولياء أمورهم في مجلس إدارة المدرسة، والتخطِّيط والتنظِّيم وغيرها. كذلك أنَّ ما يحدّد ويؤثّر في طبيعة تلك الممارسات التي يمارسها المديرون والمديرات تؤثر بإضفاء طابع معيّن على النمط الإداريّ للمدرسة الثانويّة، وهو ما كشفته بعض أدبيات الوزارة ووثائقها التي غالبًا ما تشير نحو التوجه إلى النمط الإداريّ الحديث للمدرسة والذي يستند في جانب من جوانبه على الممارسة الديمقراطيّة، لكننا وجدنا في المقابل آراء متباينة في الوسط المدرسيّ بينت على سبيل المثال، اختلافًا في تطبيق بعض إجراءات توظيف مديري ومديرات المدرسة بين ما يجب أنَّ يكون وما هو كائن، فضلاً عن تباين في ممارسات بعض المديرين والمديرات التي تتراوح بين التسلّطيّة والبيروقراطيّة أو الديمقراطيّة، وهو ما يستدعي الكشف عن ذلك من خلال ما سنقوم به في المقاربة الميدانية.

في ختام المحوّر الأوّل، يمكن القول، أننا وضعنا الأسّس والمسوّغات النظريّة التي سنرتكز عليها في البحث الميداني التالي.

الباب الثّاني

المقاربة الميدانيّة

الباب الثّاني
الإعداد للعمل الميداني والتنفيذي

بعد تعرّفنا على نشأة الإدارة المدرسيّة في سياق تطوُّر الفكر الإداريّ والتربويّ، بالاستناد إلى ما ورد في الأدبيّات المتّصلة بموضوع الدراسة، ومناقشة تطوُّر مفهوم مؤسّسة المدرسة وما حدث عليها من متغيّرات انعكست على تعدّد وظائف الإدارة المدرسيّة وتطوّر دور مديرها القيادي وتنوّع مهامّه ووظائفه الإداريّة، وذلك في إطار تباين الرؤى حول مفهوم المركزيّة واللامركزيّة الذي برز مع مشاريع إصلاح التعليم، فضلاً عن تعرّفنا على أنماط الإدارة المدرسيّة، ومناقشة خصائصها من خلال التركيز على الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة في إطار اللامركزيّة كنهج إداريّ وتأثيرها على النمطين الإداريين البيروقراطيّ والديمقراطيّ، وهذا يقودنا إلى السعي في الباب الثاني للكشف عن واقع الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين ومديراتها والتحقّق من تأثيرها على النمط الإداريّ للمدرسة معتمدين على ما يجري في الواقع الميداني وما توفّره الاستبانات من معلومات حوله.

لقد تركّز هدف الدراسة على تبيّن الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار النهج الإداريّ اللامركّزيّ وتأثيره بالكشف عن ماهيّة علاقتها بالنمط البيروقراطيّ أو النمط الديمقراطيّ في إدارة المدْرسة من وجهة نظر المديرين والمديرات والمديرين المساعدين والمديرات المساعدات، ومقاربة ذلك مع آراء المعلّمين والمعلّمات، وعليه سوف يتركّز سعينا إلى التحقّق من أكثر المَمارسات الإداريّة شيوعًا في قيادة العمل التربويّ والإداريّ في هذه المدارس وأبرزها التي تتمّ من خلال ممارسة التخطّيط والتنظّيم وعمليّة اتخاذ القرارات، والتواصل والإشراف والتوجّيه والتقوّيم، إضافة إلى محاولة استقصاء أثر متغيّرات الجنس والوظيفة والمؤهّل والتدريب وسنوات الخدمة، في طبيعة الممارسة الإداريّة التي يتّبعها المدير، وفي النمط الإداريّ للمدرسة.

وعليه، فسنعرض أهمّ مرتكزات العمل الميدانيّ، ونبيّن كيفيّة تنفيذه في التمهيد للمقاربة الميدانية، ثم نوضّح في الفصل الأوّل نتائج الدراسة من خلال عرض إجابة الاستبانات المتعلقة بمديري ومديرات المدارس ومساعديهم وتحليلها كميًا، وفي الفصل الثاني نعرض نتائج استجابات المعلّمين والمعلّمات وتحليلها من الناحية الكميّة، أمّا مناقشة وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها فقد خصّصنا لها الفصل الثالث، وفي الخاتمة العامّة لهذه الدراسة نسعى إلى الوصول إلى مقترحات عمليّة للوقوف على واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين، وتأثيرها على النمط الإداري للمدرسة في إطار النهج الإداريّ اللامزكزيّ الذي تتبعه وزارة التربية والتعليم، ونُسهم في توضيح الفهم لهذه الممارسات بما تتطلبه عمليّة تحديث وتجويد العمليّة التعليميّة والتربويّة في ضوء الاتجاه الديمقراطيّ وتحقيق أهدافها.

ولّما كانت الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في مملكة البحرين، وفي إطار اللامركزيّة تمثل محورًا أساسيًا في تبيان مدى تأثيرها على النمط الإداريّ السائد للمدرسة، وفي تحقيق مستويات من جودة التعلّيم وتطوّير العمل الإداريّ وبما يحقّق أهداف العمليّة التعلّيميّة والتربويّة واستراتيجية تطوّير وتحديث التعلِّيم في مملكة البحرين، كان لابدّ من استخدام الإجراءات العلميّة لاستيضاح طبيعة هذه الممارسات وتأثيرها بالكشف عن الواقع العملي لها، وذلك للوصول إلى نتائج قد تساهم في تعزيز تطبيق مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وتطوّير برامجها وتحسِّين مخرجاتها.

للكشف عن الممَارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها على النمط الإداريّ للمدْرسة في مملكة البحرين، سنحاول التعرّف على أبرز مظاهر تلك الممَارسات الإداريّة، وبما تشتمل عليه من عمليات التخطّيط والتنظّيم والتواصل والإشراف والتوجّيه والتقوّيم وعمليّة اتخاذ القرار وتنفيذه ومتابعته في الجانب التعليميّ في جميع المدارس الثانويّة، وذلك بالنظر إلى طبيعة وظيفة مدير المدرسة ومهّامه لكونه يمثّل القيادة العليا ورئيسًا لمجلس إدارتها، ويشارك في وضع السياسة العامّة، وهو المسؤول الأوّل عن قيادة العمل فيها باتجاه تنفيذ السياسة التربويّة وتحقيق أهدافها.

استنادًا إلى ما سبق، سنسعى إلى التحقّق من كيفيّة تطبيق مفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة عند مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها، وأكثر الممَارسات الإداريّة شيوعًا لديهم في إطار اللامركزيّة مثل ممارسة التخطّيط والتنظّيم وعمليّة اتخاذ القرارات، والتواصل والإشراف والتوجّيه والتقوّيم كونها تمثّل أحد أسُس العمل الإداريّ لهذا النمط من المدرسة، وعمَّا إذا كانت القرارات تتمّ بصورة لامركزيّة كما هو مفترض، أم أنَّ هناك مظاهر تعيق تطبيق هذا المبدأ، خصوصًا وأنَّ أغلب التربويّين يرون أنَّ أهمّ صفة من صفات هذا النمط في إدارة المدارس هو تميّزه كنظام يتّسم بالانفتاح والمرونة وتوفير أجواء مساعدةٍ ومحفِّزةٍ على التغييّر والتجدّد، عبر اكتشاف آفاق المستقبل فتتجاوب مع التطورات الإداريّة والعلميّة والتقنيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، كما ستحاول الدراسة التحقّق من توافر المشاركة التبادليّة بين المديرين والمديرات ومساعديهم والمشرفين والمعلّمين في عمليّة التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقوّيم، فضلاً عن إبداء الرأي العام في القرارات والقضايا والأنشطة التربويّة، ودراسة ملاحظاتهم وأفكارهم واقتراحاتهم، وما إذا كانت هذه الممارسات تخلق آليّةً واضحةً تساهم في السعي الدائم لتحسِّين الجودة التعليميّة في المدارس الحكوميّة .

إلى جانب ذلك سنحاول الكشف عمّا إذا كانت ممارسات التخطّيط والتنظّيم والتواصل وتبادل المعلومات والإشراف والتوجيه والتقوّيم الذاتي للمدرسة، التي يمارسها مدير المدرسة تتمّ في إطار نمط إداريّ مدرسيّ ديمقراطيّ أم بيروقراطيّ، ولعلّه من خلال العمل الميداني ربما نتبيَّن ما إذا كانت هناك علاقة مفيدة وفعَّالة بين الممَارسات الإداريّة للمديرين والمديرات في إطار اللامركزيّة لها تأثير في تحديد النمط الإداريّ للمدرسة بحسب التوقّعات والأهداف التي يسعى إليها النظام التعليميّ والتربويّ، إضافة للنظر إلى الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة.

أوّلاً – الإعداد للعمل الميدانيّ

سيكون الحديث في الإعداد للعمل الميداني مرتكزًا إلى ما تطرقنا إليه في التمهيد السابق بالتفصيل، وهو ما يتطلّب إعدادًا جيّدًا لخطّة العمل، ووضع هدف محدّد، وآليّات قابلة للتنفيذ، وتحديد للمعلومات المتصلة مباشرة بالجانب الميداني، وهذا يقودنا لتوضيح الخطوات الإجرائيّة التالية: -

١. الهدف

إنّ الهدف الرئيس من العمل الميداني هو التحقّق من الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة، إلى جانب التعرّف على تأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة الثانويّة في مملكة البحرين -إن وجد-، والذي سيتم من خلال التعرّف على فروق متوسّطات أفراد عيّنة الدراسة حول مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها في الإدارة المدرسيّة، وذلك في ضوء متغيّرات الدراسة، كذلك عبر تعرّف العلاقات الإرتباطيّة بين محاورها.

٢. الفرضيّات

قبل تنفيذ البحث، يستوجب بداية طرح الفرضيّات الأساسيّة المنبثقة عن إشكالية الدراسة[١]، كي نحصل على نتائج تؤكّد صحّة الفرضيّات أو تنقضها، وللارتكاز على أسّس واضحة نورد الفرضيّات بمّا يتوافق وتسلسل محاور البحث ومتغيّرات كل محور، وهي كالتالي:

أ- فرضيّات فئة المديرين والمديرات

- **حول درجة الممارسات الإدارية والمتغيّرات**

(١) لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر الجنس.

(٢) لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر المؤهّل.

(٣) لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر عدد دورات التدريب.

(٤) لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات في تحديد درجة الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثّر بالنمط الإداري للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر سنوات "الخدمة في الإدارة المدرسيّة".

- **حول مفهوم لامركزيّة المدرسة والصعوبات بالمتغيّرات**

(٥) لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات في تقديرهم لمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، تُعْزَى إلى متغيّر "الجنس أو المؤهّل أو التدريب أو سنوات "الخدمة في الإدارة المدرسيّة".

(٦) لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات في تقديرهم للصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، تُعْزَى إلى متغيّر "الجنس أو المؤهّل أو التدريب أو سنوات "الخدمة في الإدارة المدرسيّة".

- **حول النمط الإداري البيروقراطي للمدرسة والنمط الديمقراطي**

(٧) لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة لها علاقة بالنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ للمدرسة.

---

[١] راجع مقدّمة الدراسة، ص ١٤.

ب- فرضيّات فئة المعلّمين والمعلّمات

▪ حول درجة الممارسة الإداريّة والمتغيّرات

(٨) لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثّر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر الجنس.

(٩) لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثّر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر المؤهّل.

(١٠) لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثّر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر عدد دورات التدريب.

(١١) لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة تؤثّر بالنمط الإداريّ للمدرسة، تُعْزَى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

▪ حول مفهوم لامركزيّة المدرسة والصعوبات بالمتغيّرات

(١٢) لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تقديرهم لمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، تُعْزَى إلى متغيّرات " الجنس أو المؤهّل أو التدريب أو سنوات الخبرة.

(١٣) لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تقديرهم للصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، تُعْزَى إلى متغيّرات "الجنس أو المؤهّل أو التدريب أو سنوات الخبرة.

▪ حول النمط الإداريّ البيروقراطيّ للمدرسة والنمط الديمقراطيّ

(١٤) لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة لها علاقة بالنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ للمدرسة.

٣- المتغيّرات

١. **الجنس:** (ذكر)، (أنثى)
٢. **المؤهّل:** (بكالوريوس)، (بكالوريوس/دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية)، (ماجستير)، (دكتوراه)
٣. **التدريب:** (أقل من ٣ دورات)، (من ٣-٦ دورات)، (من ٧- ١٠ دورات)، (١١ دورة فأكثر)
٤. **سنوات الخدمة:** (أقل من ٣ سنوات)، (من ٣-٦ سنوات)، (من ٧-١٠ سنوات)، (١١ سنة فأكثر)

٤- مجتمع الدراسة والعيّنة

يُقصد بمجتمع الدراسة، المجتمع الأصلي الذي يسعى الباحث لمعرفة وجهة نظره أو اختياره في مسألة ما، أمّا العيّنة فهي نسبة محدّدة من المجتمع الأصلي، يتمّ اختيارها وفق أسّس علميّة إحصائيّة لتكوّن ممثّلة تمامًا لمجتمعها، حيث يكتفي الباحث بسؤالها أو اختبارها أو ملاحظتها، وفقًا للآليّة المتّبعة للوصول إلى المعلومات، لكي يستطيع في ما بعد تعميم نتائج بحثه على مجتمع الدراسة.

١,٤ مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة الأصلي من مديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة بالبحرين[١]، ولأنَّ هناك مساعدون ومساعدات للمديرين والمديرات يشاركون المديرين والمديرات في المهّام الوظيفة وتحمل المسؤوليّة، فكان لابدّ من احتسابهم في هذا المجتمع، كذلك كان لابدّ من احتساب المعلّمين والمعلّمات لمعرفة وجهة نظرهم في الممارسات الإداريّة للمدير، وعليه قُسِّم مجتمع الدراسة إلى فئتين تنقسم كل فئة منها إلى اثنتين، كما يلي:

الفئة الأولى:

أ- المديرون وعددهم (١٣) والمديرون المساعدون وعددهم (٢٤) في مدارس البنين الثانويّة الحكوميّة بمملكة البحرين والذين يبلغ مجموع عددهم (٣٧) مديرًا، موزعين حسب المحافظات الخمس للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

ب- المديرات وعددهن (١٦) والمديرات المساعدات وعددهن (٣٠) في مدارس البنات الثانويّة الحكوميّة بمملكة البحرين واللاتي يبلغ مجموع عددهن (٤٦) مديرة موزعات حسب المحافظات الخمس للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

الفئة الثانية:

أ- معلمو مدارس البنين الثانويّة الحكوميّة بمملكة البحرين والذين يبلغ عددهم (١٣٧٩) معلّمًا، موزعون حسب المحافظات الخمس للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

ب- معلّمات مدارس البنات الثانويّة الحكوميّة بمملكة البحرين والبالغ عددهن (١٤١٠) معلّمة، موزعات حسب المحافظات الخمس للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

كما نلفت إلى أنَّ العيّنة شملت جميع المدارس الثانويّة الحكوميّة للبنين والبنات في مملكة البحرين ممَّا يطبّق فيها النهج الإداريّ اللامركزيّ وتلك التي لم يطبّق فيها بعد، وذلك لتبين طبيعة النمط الإداريّ السائد فيها "البيروقراطيّ والديمقراطيّ".

الجدول رقم (١): عدد المدارس الثانويّة الحكوميّة للبنين والبنات في مملكة البحرين حسب المحافظات[٢]

العدد	المحافظة	عدد المدارس الثانويّة للبنات	عدد المدارس الثانويّة للبنين	المجموع
١	محافظة المحرق	٢	٢	٤
٢	محافظة العاصمة	٣	٣	٦
٣	محافظة الوسطى	٦	٥	١١
٤	المحافظة الشمالية	٤	٣	٧
٥	المحافظة الجنوبية	١	٠	١
المجموع		**١٦**	**١٣**	**٢٩**

---

[١] أنظر الجدول رقم (١).

[٢] سجلات قسم الإحصاء والمعلومات بوزارة التربيّة والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

الجدول (٢): المديرون والمديرون المساعدون ومعلمو مدارس البنين الثانوية الحكومية بمملكة البحرين[١]

العدد	المدارس الثانوية الحكومية للبنين	عدد المديرين	عدد المديرين المساعدين	عدد المعلّمين
١	أحمد العمران الثانوية للبنين	١	٢	١٢٤
٢	الجابرية الثانوية الصناعية للبنين	١	٢	١٩٠
٣	الرفاع الشرقي الثانوية للبنين	١	١	٨٣
٤	الشيخ عيسى بن علي آل خليفة الثانوية التجارية للبنين	١	٢	١١٢
٥	الشيخ عبدالعزيز بن محمد الخليفة الثانوية للبنين	١	١	٤٧
٦	الشيخ عبدالله بن عيسى الخليفة الثانوية للبنين	١	٢	٢٠٥
٧	المحرق الثانوية التجارية للبنين	١	٢	٤٨
٨	النعيم الثانوية للبنين	١	٢	٦٦
٩	الهداية الخليفية الثانوية للبنين	١	٢	٨٢
١٠	جدحفص الثانوية الصناعية للبنين	١	٢	١٢٩
١١	مدينة حمد الثانوية للبنين	١	٢	٧٣
١٢	مدينة عيسى الثانوية للبنين	١	٢	٨٠
١٣	التعاون الثانوية للبنين	١	٢	١٤٠
المجموع		**١٣**	**٢٤**	**١٣٧٩**

الجدول رقم (٣): المديرات والمديرات المساعدات والمعلّمات لمدارس البنات الثانوية الحكومية بمملكة البحرين[٢]

العدد	المدارس الثانوية الحكومية للبنات	عدد المديرات	عدد المديرات المساعدات	عدد المعلّمات
١	الاستقلال التجارية للبنات	١	٢	٩٤
٢	الحورة التجارية للبنات	١	١	٩٠
٣	الرفاع الغربي الثانوية للبنات	١	٢	٩٩
٤	المنامة الثانوية للبنات	١	١	٥٠
٥	النور الثانوية للبنات	١	٢	١١٢
٦	أميمة بنت النعمان الثانوية التجارية	١	٢	٧٩
٧	جدحفص الثانوية للبنات	١	٢	٦٧
٨	خولة الثانوية للبنات	١	١	٦٧
٩	سار الثانوية للبنات	١	٢	٨٨
١٠	سترة الثانوية للبنات	١	٣	٩٠
١١	مدينة حمد الثانوية للبنات	١	٢	٨٢
١٢	الوفاء الثانوية للبنات	١	٢	١٠٤
١٣	مدينة عيسى الثانوية للبنات	١	٢	٦٦
١٤	المحرق الثانوية للبنات	١	٢	١١٥
١٥	المعرفة الثانوية للبنات	١	٢	١١٠
١٦	العهد الزاهر الثانوية للبنات	١	٢	٩٧
المجموع		**١٦**	**٣٠**	**١٤١٠**

---

[١] سجلات قسم الإحصاء والمعلومات بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

[٢] سجلات قسم الإحصاء والمعلومات بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.

٤-٢ العيّنة

تتكوّن عيّنة الدراسة من فئتين، قُسِّمت على جميع محافظات البحرين كما يلي:

■ قسم خاص بالمديرين والمديرات يشتمل على "المساعدين والمساعدات" (ذكورًا وإناثًا) والذين سيتمّ من خلالهم التحقّق من وجود ممارسات إداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة في نمط الإدارة المدرسيّة البيروقراطيّ والديمقراطيّ، وبما إنّ مجموع مجتمع الدراسة الأصلي للمديرين والمديرات محدود و يبلغ مجموعه (٨٣) مديرًا ومديرًا مساعدًا ومديرة ومديرة مساعدة في المدارس الثانويّة الحكوميّة للبنين والبنات، فإننا سنعتمد ما نسبته (١٠٠%) من المجموع وهو (٨٣) مديرًا ومديرة .

■قسم خاص بالمعلّمين والمعلّمات الذين سيتم الاستعانة بهم لمعرفة وجهة نظرهم بالممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين، وتبيّن أثر تلك الممارسات في تحديد النمط الإداريّ السائد في المدرسة، وذلك بعد تحديد نوعيّة تلك الممارسات من وجهة نظرهم، وقد بلغ عدد معلّمي ومعلّمات المدارس الثانويّة الحكوميّة للبنين والبنات في جميع محافظات البحرين الخمس حوالي (٢٧٩) معلّمًا ومعلّمة، وهو ما يمثل (١٠%) من مجموع المجتمع الأصلي (٢٧٨٩).

وعليه يكون العدد الإجمالي لعيّنة الدراسة من المجتمع الأصلي بفئتيها حوالي (٣٦٢) مفردة، سيتّم اختيارها بطريقة القرعة-العشوائية بالنسبة للفئة الثانية، واستنادًا إلى كشف الأسماء بكل مدرسة ومن تخصّصات مختلفة من جميع مدارس البحرين الثانويّة في المحافظات الخمس، بحيث يكون عدّدها متقاربًا (١٣٨) معلّمًا و(١٤١) معلّمة من كل مدرسة يشكلون العدد (٢٧٩) معلّمًا ومعلّمة كما يوضحها الجدولان (٢ و٣)، والجدول رقم (٤) يبيّن عدّد وأسماء جميع مدارس البنين الثانويّة بالمملكة بحسب المناطق، أما الجدولان رقم (٥) فيبيّن عدّد وأسماء جميع مدارس البنات الثانويّة الحكوميّة في المملكة حسب المناطق[١].

جدول رقم (٤): مدارس البنين الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩

الرقم	المدارس الثانويّة الحكوميّة للبنين	المحافظة
١	أحمد العمران الثانويّة للبنين	العاصمة
٢	الجابرية الثانويّة الصناعيّة للبنين	
٣	الشيخ عبد العزيز بن محمد الخليفية الثانويّة للبنين	
٤	النعيم الثانويّة للبنين	الشمالية
٥	جدحفص الثانويّة الصناعيّة للبنين	
٦	مدينة حمد الثانويّة للبنين	
٧	الرفاع الشرقي الثانويّة للبنين	الوسطى
٩	الشيخ عيسى بن علي آل خليفة الثانويّة التجارية للبنين	
٩	مدينة عيسى الثانويّة للبنين	
١٠	التعاون الثانويّة للبنين	
١١	الشيخ عبدالله بن عيسى الخليفة الثانويّة للبنين	
١٢	الهداية الخليفية الثانويّة للبنين	المحرق
١٣	المحرق الثانويّة التجارية للبنين	

[١] وزارة التربيّة والتعليم، **دليل المدارس الحكوميّة حسب المحافظات**، ص ١-٢٠.

جدول رقم (٥): مدارس البنات الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩

الرقم	المدارس الثانويّة الحكوميّة للبنات	المحافظة
١	المنامة الثانويّة للبنات	العاصمة
٢	الحورة التجارية للبنات	
٣	خولة الثانويّة للبنات	
٤	جدحفص الثانويّة للبنات	الشمالية
٥	مدينة حمد الثانويّة للبنات	
٦	العهد الزاهر الثانويّة للبنات	
٧	سار الثانويّة للبنات	
٨	سترة الثانويّة للبنات	الوسطى
٩	أميمة بنت النعمان الثانويّة التجارية	
١٠	النور الثانويّة للبنات	
١١	الوفاء الثانويّة للبنات	
١٢	مدينة عيسى الثانويّة للبنات	
١٣	المعرفة الثانويّة للبنات	
١٤	الاستقلال التجارية للبنات	المحرق
١٥	المحرق الثانويّة للبنات	
١٦	الرفاع الغربي الثانويّة للبنات	الجنوبية

٥- الأداة

بسبب طبيعة الدراسة، تمّ اختيار المنهج الوصفيّ التحليلي الذي يهتم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات بين وقائع الظاهرة المجتمعية، وهو ما استوجب التعرّف على ماهيّة مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها، فضلاً عن الممارسات الإداريّة لمديرها في أنماطها المختلفة، وبالتركيز على الممارسات في نمط الإدارة البيروقراطيّة والديمقراطيّة، فهي تفيد من المنهج الوصفي، أمّا المنهج التحليلي فيتناسب مع البيانات التي تمّ تحصيلها من الاستبانات وتحليلها لتحقيق هدف الدراسة الميدانيّة، وفيما يلي بيان لأهمّ خطوات الإعداد، والمحاور التي تضمّنتها.

١,٥ بناؤها

للإجابة عن فرضيّات الدراسة التي تمّ صياغتها، وما تتطلبه من بيانات ونتائج حول الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة الثانويّة، يلزمنا تصميم أدوات قياس للمتغيّرات التي يعكسها مضمون ومكوّنات الفرضيّات، على أنَّ تكوّن هذه الأدوات صادقة في قياسها لدرجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرين، ولمدى إتباع المدير الأسلوب الديمقراطيّ في إدارته للمدرسة أو مدى تقيّده بالقيود البيروقراطيّة.

وَظِّفت استبانة مشتركة للعيّنة أعدّدناها، وُجّهت للفئة الأوّلى من مديري المدارس ومديراتها و"المساعدين"، كما وُجّهت للفئة الثانية: للمعلّمين والمعلّمات، وهي تتضمّن على البنود "الأسئلة" نفسها، مع توضيح لإبراز عدد الدورات التدريبية في

الإدارة المدرسيّة، وسنوات الخدمة فيها للمديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات، فيما توضّح عدد الدورات التدريبية للمعلّمين والمعلّمات في مجال تخصّصهم وسنوات خدمتهم في مجال التعليم، وقد مرّت هذه الاستبانة بخطوات ومراحل عديدة حتى بلغت ما هي عليه وقت تطبيقها[١]، وأهمّ هذه الخطوات ما يلي:

١. البحث عن إطار نظري للممارسات الإداريّة لمدير المدرسة التي تأخذ بالأسلوب الديمقراطيّ والأسلوب البيروقراطيّ في إدارتها لنشاط المدرسة، وهو ما عالجناه في الفصل الثاني من الباب الأوّل في هذه الدراسة[٢]، ثم صياغة هذه الأساليب والممارسات إلى عدد من العبارات الإجرائية في صورة "بنود".

٢. الاطّلاع على النظام التعليميّ في البحرين وأهدافه، فضلاً عن المصادر والمراجع والدّراسات والأدبيّات المتخصّصة في مجال الإدارة المدرسيّة وما صدر عن وزارة التربية والتعلِيم من وثائق وأدبيات لها علاقة بالإدارة المدرسيّة والمحدّدات الوظيفية والتدريبية لمديري ومديرات المدارس المتعلّقة بموضوع الاستبيان.

٣. دراسة أسّس الإدارة العامّة والإدارة المدرسيّة وعلاقتها بالإدارة التعليميَّة وما يحكمها من ضوابط وإجراءات تربويّة ووظيفية تتعلّق بالمهام الوظيفية لمديري ومديرات المدارس في إطار الأخذ بالنهج الإداريّ اللامركزيّ بحسب المفهوم المعتمد من وزارة التربية والتعلِيم.

٤. الاطّلاع على نماذج من الأدلة المتعلقة بالنشاط الإداريّ بمديري ومديرات المدارس الثانويّة في البحرين، وأخرى تتعلّق بأنشطة أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة بحسب اختصاصاتهم الوظيفيّة للتعرّف على طبيعة العلاقة بينهم وبين الإدارة المدرسيّة ومديريها.

٥. مراجعة الدّراسات السابقة، القريبة من موضوع بحثنا والتي أشرنا إليها في مقدمة البحث بهدف بناء بنود الاستبانة، ومنها دراسة مي نزال التي سعت إلى التعرّف على درجة ممارسة القرارات التربويّة من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الثانويّة وتحديد العلاقة بين تلك الممارسة ودرجة حلّ المشكلات[٣]، ودراسة رملة علي جعفر التي هدفت إلى التعرّف على الأدوار الإداريّة والقياديّة لمديري المدارس الابتدائية في كل من عناصرها السبعة: التخطّيط والتنظّيم والإشراف والمتابعة والتواصل والعلاقات الإنسانيّة والتنسّيق والتقوّيم، وذلك من وجهة نظر مديري التعليم الابتدائي ومديراتها في البحرين[٤].

كذلك دارسة ناهد رضي حول تحديد الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس في البحرين، وعلاقتها بالرِّضا الوظيفي من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، إذ قسّمت الاستبانة إلى قسم أوّل، حدّد الأنماط القياديّة لمديري المدارس بالتركيز على ست مجالات: السلطة واتخاذ القرارات، تخطّيط وتنظّيم العمل، وتنفيذ العمل ومتابعته والإشراف والعلاقات الإنسانيّة والتواصل، فيما تناولت في القسم الثاني الرِّضا الوظيفي للمعلّمين في خمسة محاور تمثّلت في طبيعة العمل في مهنة التدريس، الدخل الماديّ والترقيّ والنمو المهنيّ والإشراف الإداريّ وعلاقات العمل[٥]، وكذلك دراسة جهينة منديل حول "دور مديرة

---

[١] أنظر ملحق الاستبانة رقم (٩) في بند الملاحق، ص ٣٩٠.

[٢] أنظر الفصل الثاني من هذه الدراسة ص ١٢٢-١٢٨.

[٣] مي سامي محمد نزال، **"العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة من وجهة نظر المديرين والمديرات"**، ماجستير، ٢٠٠٩، ص ٦.

[٤] رملة علي جَعْفَر، **"واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين"**، ماجستير، ٢٠٠٥، ص١٢٧-١٣٢.

[٥] ناهد حسين رضي، **"الأنماط القيادية السائدة في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلّمين والمعلمات"**، ماجستير، ٢٠٠٦، ص١١٩-١٢٣.

المدرسة الابتدائية في تصعيد فاعلية معلّمة الحلقة الأولى بدولة البحرين، إذ قسّمت استبانة المديرات، إلى فقرات كل واحدة تصف دورًا من أدوار مديرة المدرسة في تصعيد فاعليّة أداء معلّمة الحلقة الأولى[١]، إضافة إلى الاستئناس ببنود قياس "هيرس وبلانشرد"[٢]، الذي يعتمد نموذج القيادة الموقفيّ، ويقيس نوعية الأسلوب القياديّ ومداه، وقدرته على التكيّف، ويحدّد أسلوب القيادة ببعدين، أحدهما سلوك القائد وممارسته التي يهتّم فيها بإنجاز المهمّة أو العمل، والبعد الثاني السلوك العائد الذي يهتّم بالموظفين ويؤثر عليهم.

٦. القيام باستطلاع أوّلي[٣]، على عيّنة بلغت خمسة عشرة من مديري ومديرات المدارس ومساعديهم، وعشرين معلّمًا ومعلّمة ممن يعملون في المدارس الحكوميّة للمرحلة الثانويّة للبنين والبنات. تضمّن الاستطلاع سؤالين مفتوحين، عن أبرز الممارسات الإداريّة لمدير ومديرة المدرسة الثانويّة، إضافة إلى وجهة نظرهم في النمط الإداريّ للمدرسة في إطار استيعابهم لمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة المعتمد من وزارة التربية والتعلِّيم والصعوبات التي تواجهه، واستنبطنا بعض فقرات الاستبانات من خلال الإجابات المفتوحة والتي أشار فيها كل من المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات إلى الآتي:

- أنَّ اللامركزيّة تعني بالنسبة لبعضهم تفويض ونقل بعض الوظائف والمهات الإداريّة من الإدارات التربويّة العليا إلى الأدنى منها، في إطار توزيع السلطات والاختصاصات، وهي لا تعني الاستقلاليّة التامة في العمل الإداريّ المدرسيّ بسبب طبيعة العلاقة مع الإدارة التعليميّة والتربويّة في الوزارة.
- لاحظنا أنَّ هناك التباسًا عند البعض الآخر في استيعاب مفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، وبالتالي أثره في تحسّين ظروف العمليّة التعليميّة وتقليل الإجراءات البيروقراطيّة.
- اتفقت الآراء حول أبرز الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس في كل من التخطّيط والتنظّيم وممارسة اتخاذ القرارات في إطار تنفيذ خطّة الوزارة التعليميّة، كما تباينت الآراء حول مرونة مديري ومديرات المدارس في تطبيق الأنظمة والقوانين أو إشراكهم لمرؤوسيهم في اتخاذ القرارات.
- أجمعت وجهات النظر بأنَّ المديرين والمديرات يمارسون عمليّة تواصل من خلال الاجتماعات وتبليغ القرارات شفاهة أو بالكتابة عبر اللجان، وبعضهم اتفق على أنَّ عمليّة الاتصال هرميّة فيما البعض وجد أنَّها سلسة وإنسانيّة وتتّبع أسلوب الباب المفتوح.
- اتفقت الآراء على ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه والتقوّيم في إطار التقيد بتطبيق سياسة وزارة التربية والتعليم.
- أبدت أفراد العينة وجهات نظر مختلفة حول الصعوبات التي تواجه تطبيق مفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، كتدنّي الوعي بالمفهوم، أو ضعف التنسيق بين الإدارة المدرسيّة والهيئة التعليميّة والإداريّة، وتفاوت درجات التفويض وتدني الرِّضا الوظيفيّ ومقاومة التغيّير وغيرها ممّا استفدنا منه في صياغة فقرات الاستبانة.

٧. في ضوء ما سبق، حدّدنا ثمانية محاور رئيسية في أداة البحث، رأينا أنّها تمثل مستويات مفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها، فضلاً عن أبرز الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس والتي تؤثّر في النمط الإداريّ للمدرسة، وهي على النحو التالي:

---

[١] جهينة منديل، **"دور مديرة المدرسة الابتدائية في تصعيد فاعلية أداء معلمة الحلقة الأولى بمملكة البحرين"**، ماجستير، ٢٠٠٢،ص٨٦-٨٩.

[٢] Hersey, P.& Blanchard., **Management of organizational behavior**: Utilizing Human resources.

[٣] أنظر الملحق رقم (١٠) في بند الملاحق، ص ٣٩٥.

١. لامركزيّة الإدارة المدرسيّة
٢. ممارسة المديرين للتخطّيط
٣. ممارسة المديرين للتنظّيم
٤. ممارسة المديرين لاتخاذ القرارات
٥. ممارسة المديرين للتواصل
٦. ممارسة المديرين للإشراف والتوجّيه
٧. ممارسة المديرين للتقويم
٨. أهمّ الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة

٨. صياغة فقرات الاستبانة، بما يتناسب مع محاور بحثنا، علمًا بأننا واجهنا صعوبة في تحديد معايير متّفق عليها موحّدة وثابتة لتقويم أنماط الإدارة المدرسيّة بممارسات المدير في الواقع العملي، إذ يختلط المفهوم والممارسة بين النمط الإداريّ المركزيّ واللامركزيّ، فالدّراسات التي تناولت علاقة "نمط" أو "ممارسة" أو "أسلوب" المدير أثناء قيامه بمهّامه الإداريّة، ومجموعة المتغيّرات ارتكزت في أساسها على استخدام استبانات مختلفة المحاور والبنود لتقيس أنماطًا إداريّة مختلفة وبعضها تقليدية، كما أنَّ أغلب ما تسنّى لنا الإطلاع عليه من دراسات لا يتطرق مباشرة إلى قياس الممارسات البيروقراطيّة أو التسلّطيّة، وهو ما جعلنا نركز على مقياس الممارسات الديمقراطيّة وبعض ما يتسم منها بالبيروقراطيّة وممَّا يسمح الظرف به من تجاوب المديرين ومساعديهم والمعلّمين في استجاباتهم بسبب القيود الشديدة المفروضة عليهم في مجال العمل، وعليه فقد تُسهم محاولتنا هذه في تطوّير مقياس يكشف عن طبيعة مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها، فضلاً عن الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة ببعديها الديمقراطيّ والبيروقراطيّ، في إطار النهج الإداريّ اللامركزيّ.

٩. اتبعنا مجموعة من الخطوات لقياس صدق الأداة وثباتها وإجراءات تطويرها كما هو موضّح في الجزء اللاحق.

٢,٥ صدق الأداة

أ- صدق المضمون (المحكّمين)

عرضت الاستبانات في صورتها الأوليّة على مجموعة من المحكّمين المختصّين في علوم التربية والبالغ عددهم (٧)، بعضهم أساتذة مشاركون يشرفون على الدّراسات العليا بجامعة الخليج العربي، وأعضاء في هيئة التدريس بجامعة البحرين، واختصاصيّين في وزارة التربية والتعليم بالبحرين[١]، وذلك بهدف التأكّد من صدق الأداة ومطابقتها للهدف الذي وضُعت لغرضه، والوقوف على وضوح الصياغة وملاءمتها لأفراد العيّنة، اتفق المحكمون على صلاحيّة أغلب الفقرات، وعدّلت بعض البنود وأعيدت صياغتها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم وبمّا تتناسب مع سياق الأداة لتصل في صورتها النهائيّة إلى (٧١ بندًا)، والتعديل شمل محتوى بعض الفقرات، وحذف أخرى، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغّوية، وعلامّات التّرقيم، ثمّ أُعيدت في صورتها النهائية إلى بعضهم ممَّن طلب منهم مراجعة صياغتها الصحيحة بعد التعديل[٢]، وعليه اعتمدنا في تحديد صدق الأداة على ما يعرف بالصدق المنطقي، إذ اعتبرنا موافقة المحكّمين على صلاحيّتها بعد التعديلات المقترحة بمثابة الصدّق الظّاهري والمنطقي لها، وبالتالي فهي صالحة كأداة لقياس ما وضعت له.

---

[١] أنظر ملحق رقم (١١) الذي يحتوي على قائمة بأسماء المحكمين ودرجتهم العلمية في بند الملاحق، ص ٣٩٦.

[٢] أنظر ملحق رقم (٩) الصورة النهائية للاستبانة في بند الملاحق، ص ٣٩٠.

ب- ثبات الأداة

قمنا بحساب مُعامل ثبات الأداة بطريقتين:

١- طريقة الاتّساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach[1]

تمّ استخراج معامل الثبات **ألفا كرونباخ** بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية في الحاسب الآلي **(SPSS)** كما يوضّحها الجدول (٦)، إذ بلغت قيمة المتوسط العام للأداة (٠,٩٣٩) وهي نسبة مرتفعة، وللمحور الأوّل (٠,٨٤٢) والمحور الثاني (٠,٧٦١)، والمحور الثالث (٠,٧٨٧)، والمحور الخامس (٠,٦٩٦)، والمحور السادس (٠,٧٣٤)، والمحور السابع (٠,٨٣٨) والمحور الثامن (٠,٩١٠)، وبعضها نِسَب مرتفعةٌ وأخرى متوسّطة، أمّا قيمة مُعامل الثبات للمِحور الرابع فقد بلغت (٠,٤٨٨)، وهي نسبة مقبولة.

جدول رقم (٦): قيم ألفا كرونباخ لمعامل الثبات للمحاور الرئيسية لأداة عيّنة البحث

المحور	البيان	قيمة ألفا كرونباخ
المحور الأوّل	لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٠,٨٤٢
المحور الثاني	ممارسة المديرين للتخطّيط	٠,٧٦١
المحور الثالث	ممارسة المديرين للتنظّيم	٠,٧٨٧
المحور الرابع	ممارسة المديرين لاتخاذ القرارات	٠,٤٨٨
المحور الخامس	ممارسة المديرين للاتصال/التواصل	٠,٦٩٦
المحور السادس	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه	٠,٧٣٤
المحور السابع	ممارسة المديرين للتقويم	٠,٨٣٨
المحور الثامن	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٠,٩١٠
المتوسط العام		٠,٩٣٩

٢- الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق

طبقنا الاستبانة بصورة أوليّة بعد تعديلها على عيّنة عشوائية استطلاعيّة عددها (٣٠) مديرًا ومديرة ومساعدًا ومساعدة ومعلّمًا ومعلّمة من غير أفراد العيّنة، وطُلب منهم الإجابة بصراحة ووضوح قدر المستطاع، وقد استفدنا من نتائجها في تعديل بعض عبارات بنود الاستبانة التي تسبّب التباسًا عند بعض أفراد العيّنة، كما أعيد التطبيق عليهم بفارق زمني قدره أسبوعان (١٤ يوما)، وذلك لحساب ثبات الاستجابات، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٩٣٩) وهذا دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وهو عالٍ.

ج- الاتّساق الداخلي للأداة Internal Consistency

قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند من بنود الأداة ودرجة مستوى البعد الذي ينتمي إليّه البند كذلك ارتباطه بالدرجة الكلية للأداة مع ملاحظة أنّ المقصود بالبند هو "السؤال" كما توضّحه الجداول التالية:

---

[1] **معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach**: مقياس أو مؤشر لثبات اختبار الإستبانة. ويقصد بالثبات هنا، إنه في حال إعادة تطبيق أداة الإستبانة في ظروف مماثلة، فإننا سنحصل على نفس النتائج أو الاستنتاجات (ولا يقصد بذلك التطابق التام ١٠٠%)، كما يشار إلى كرونباخ ألفا أيضا بأنة مقياس الإتساق الداخلي، وقيمته تمثل الحد الأدنى لثبات الإستبيانة، بمعنى أنّ كرونباخ ألفا مقياس متحفظ للثبات. (أنظر موقع الإحصائيون العرب الالكتروني: http://www.arabicstat.com).

- **قِيَم معاملات الارتباط بين بُعد لامركزيّة الإدارة المدرسيّة ودرجة البُعد والدرجة الكليّة للأداة**

يتضح من الجدول رقم (٧) أنَّ قِيَم معاملات الارتباط بين بنود بُعد اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة والبعُد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٤٤ وبين ٠,٨٤)، في ما تراوحت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,١٤ و٠,٦١)، وجميعها دالّة عند مستوى (٠,٠١) باستثناء ارتباط البنود (١) و(٥) و(١١)، بالدرجة الكلية للأداة، وهذا يدلّ على ارتباط متوسّط لمعظم البنود بالبعُد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للأداة، ممَّا يشير إلى معاملات اتّساق داخلي مقبول للمفرَدَات بعد التقييم، وبرغم ارتباط البنود (١) و(٥) و(١١) بالدرجة الكلية ضعيف إلا أننا أبقينا عليهم لارتباطهم بالبعد الذي ينتمون إليه ولأهميتهم للأداة.

جدول رقم (٧): قيم معاملات ارتباط بنود لامركزيّة الإدارة المدرسيّة بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٤٤٠*	٠,٢٠٠
٢	٠,٧٧٧**	٠,٥٩٦**
٣	٠,٨٤٢**	٠,٦٠٦**
٤	٠,٧٤٣**	٠,٤٤٠*
٥	٠,٥٤٧**	٠,١٤١
٦	٠,٤٩٤**	٠,٢٢٦
٧	٠,٥٨٥**	٠,٣٨٠*
٨	٠,٤٩٤**	٠,٤٠٢*
٩	٠,٧٥٢**	٠,٥٦٧**
١٠	٠,٦٣٧**	٠,٤٧٣**
١١	٠,٥٨٦**	٠,٣٤٣

** دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥)

- **قِيَم معاملات الارتباط بين بُعد التخطّيط ودرجة البُعد والدرجة الكلية للأداة**

يتبين من الجدول رقم (٨) أنَّ قِيَم معاملات الارتباط بين بنود التخطيط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٣٧ وبين ٠,٧٤)، في ما تراوحت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٢١ و٠,٦٤)، وجميعها دالّة عند مستوى (٠,٠١) باستثناء ارتباط البنود (١٥) و(١٩) بالدرجة الكلية للأداة، وهذا يدلّ على ارتباط متوسّط لمعظم البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للأداة، ممّا يشير إلى معاملات اتّساق داخلي مقبول للمفردات بعد التقييم، إلا أنّ ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيف ولأهميتها للأداة أبقينا عليها.

جدول رقم (٨): قيم معاملات ارتباط بنود التخطيط بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١٢	٠,٤٩٦**	٠,٤٨٨**
١٣	٠,٤٥٠*	٠,٣٧٩*
١٤	٠,٦٩٥**	٠,٦٤٢**
١٥	٠,٥٠٨**	٠,٣٠٠
١٦	٠,٧٤٢**	٠,٥٩٢**
١٧	٠,٦٠٨**	٠,٥١٢**
١٨	٠,٦٥٣**	٠,٥٧٥**
١٩	٠,٣٧٤*	٠,٢٠٩
٢٠	٠,٤٦٨**	٠,٣٨٨*
٢١	٠,٥٩٤**	٠,٥٣١**
٢٢	٠,٦٠٩**	٠,٥٤٣**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

- **قِيَم معاملات الارتباط بين بُعد التنظيم ودرجة البُعد والدرجة الكلية للأداة**

من الجدول رقم (٩) يتبيّن أنّ قيم معاملات الارتباط بين بنود التنظيم بدرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٢٩ وبين ٠,٧٩)، في ما تراوحت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٢٧ و٠,٦٨)، وجميعها دالّة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدلّ على ارتباط متوسّط لجميع البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس، ممّا يشير إلى معاملات اتّساق داخلي مقبول للمفردات بعد التقييم، وباستثناء ارتباط البند (٣٢) ببعده وبالدرجة الكلية للمقياس وكذلك ارتباط البند (٢٧) بالدرجة الكلية ضعيف، وقد أبقينا عليهم لارتباطهم بالبعد الذي ينتمون إليه وأهميتهم للأداة.

جدول رقم (٩): قيم معاملات ارتباط بنود التنظّيم بدرجة البُعد والدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٢٣	٠,٧٨٨**	٠,٦٧٨**
٢٤	٠,٦٢٤**	٠,٦٦٤**
٢٥	٠,٧١٩**	٠,٦٤١**
٢٦	٠,٤٩٣**	٠,٤٩٢**
٢٧	٠,٦١٨**	٠,٣٤٣
٢٨	٠,٧٠٣**	٠,٥٥٧**
٢٩	٠,٤٧٦**	٠,٥١٢**
٣٠	٠,٦١٦**	٠,٤٦٠*
٣١	٠,٥٥٤**	٠,٣٦٦*
٣٢	٠,٢٨٤	٠,٢٧٠
٣٣	٠,٥٩٠**	٠,٤٧٤*

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

- **قِيَم معاملات الارتباط بين بُعد اتخاذ القرارات ودرجة البُعد والدرجة الكلية للأداة**

نلاحظ في الجدول رقم (١٠) أنّ قيم معاملات الارتباط بين بنود اتخاذ القرارات بدرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,١٧ وبين ٠,٦٧)، في ما تراوحت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٢٤ وبين ٠,٥٣)، وجميعها دالّة عند مستوى (٠,٠١) باستثناء ارتباط البندين (٣٤) و(٣٥) ببعدهما ضعيف لكن ارتباطها بالبعد الكلي تراوح بين مقبول ومتوسّط، وهذا يدلّ على ارتباط متوسط معظم البنود بالبُعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للأداة، ممّا يشير إلى معاملات اتّساق داخلي مقبول للمفردات بعد التقييم، كما إنّ ارتباط البندين (٣٦) و(٤٠) بالدرجة الكلية مقبول وقد أبقينا على البندين؛ لارتفاع ارتباطها بالبعد الذي ينتميان إليه ولأهميتها للأداة.

جدول رقم (١٠): قيم معاملات ارتباط بنود اتخاذ القرار بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٣٤	٠,٣٣٣	**٠,٥٢٣
٣٥	٠,١٦٥	*٠,٤٢٤
٣٦	**٠,٦٣٤	٠,٣٢٠
٣٧	**٠,٦٠٥	**٠,٤٦٣
٣٨	*٠,٤٥٣	*٠,٤٥١
٣٩	**٠,٦٦٦	**٠,٥٢٨
٤٠	**٠,٥١٧	٠,٢٤٣

** دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥)

- **قِيَم معاملات الارتباط بين بُعد بنود التواصل ودرجة البُعد والدرجة الكلية للأداة**

يتّضح من الجدول رقم (١١) أنّ قيم معاملات الارتباط بين بنود التواصل بدرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٤٤ وبين ٠,٨٩)، في ما تراوحت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٣٤ وبين ٠,٤٩)، وجميعها دالّة عند مستوى (٠,٠١) باستثناء ارتباط البند (٤٢) بالدرجة الكلية للبعد، وهذا يدلّ على ارتباط معاملات اتّساق داخلي متوسطة لمفردات التواصل، وبخلاف البند (٤٢) فإنّ ارتباطه بالدرجة الكلية مقبول وقد أبقينا عليه لارتفاع وأهمية ارتباطه بالبُعد الذي ينتمي إليه وكذلك أهميته للأداة.

جدول رقم (١١): قيم معاملات ارتباط بنود التواصل بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٤١	**٠,٤٩٧	**٠,٤٨٥
٤٢	**٠,٧٠٠	٠,٣٣٧
٤٣	**٠,٨٩١	*٠,٤٣٥
٤٤	*٠,٤٤٣	*٠,٤٠٤
٤٥	**٠,٦٩٧	**٠,٤٧٦
٤٦	**٠,٦٨١	*٠,٤٣٦

** دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥)

- **قِيَم معاملات الارتباط بين بُعد بنود الإشراف والتوجيه بدرجة البُعد والدرجة الكلية للأداة**

يتضح من الجدول رقم (١٢) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين بنود الإشراف والتوجيه بدرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٣٧ وبين ٠,٧٥)، في ما تراوحت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٢٥ وبين ٠,٦٥)، وجميعها دالّة عند مستوى (٠,٠١)، ممَّا يدل على معاملات اتّساق داخلي متوسطة لمفردات الإشراف والتوجيه، وباستثناء ارتباط البند (٤٨) بالدرجة الكلية للبعد مقبول، وقد أبقينا عليه لأهمية ارتباطه بالبُعد الذي ينتمي إليه وكذلك أهميته للأداة.

جدول رقم (١٢): قيم معاملات ارتباط بنود الإشراف والتوجيه بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٤٧	٠,٤١٨*	٠,٥٤٦**
٤٨	٠,٣٧١*	٠,٢٤٧
٤٩	٠,٦٧٢**	٠,٥٢٢**
٥٠	٠,٧٣٤**	٠,٦٤٦**
٥١	٠,٧٥١**	٠,٥٤٧**
٥٢	٠,٧٤٥**	٠,٤٩٢**
٥٣	٠,٧١٩**	٠,٥٦٠**

** دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥)

- **قِيَم معاملات الارتباط بين بُعد بنود التقوّيم بدرجة البُعد والدرجة الكلية للأداة**

كما يتبين من الجدول رقم (١٣) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين بنود التقوّيم بدرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٦٩ وبين ٠,٨٢)، في ما تراوحت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٠١ وبين ٠,٦٠)، وجميعها دالّة عند مستوى (٠,٠١)، ممَّا يدل على معاملات اتّساق داخلي متوسطة لمفردات التقوّيم، وباستثناء ارتباط البنود (٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩) بالدرجة الكلية إذ تراوحت نسبها بين ضعيف ومقبول، إلا أننا أبقينا عليها لارتفاع ارتباطها ببعدها، ولأهميتها للأداة وللمحافظة على بنيتها ككل وعدم الإخلال باتساق بنود البعد، كما أنَّ هناك اتفاقًا بين المحكّمين على ملاءمة هذه الأسئلة لعيّنة البحث.

جدول رقم (١٣): قيم معاملات ارتباط بنود التقوّيم بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٥٤	٠,٧١٥**	٠,٦٠٠**
٥٥	٠,٧٠٨**	٠,٤٦٤**
٥٦	٠,٨١٥**	٠,٢٩٨
٥٧	٠,٧٨٤**	٠,٢٢٣
٥٨	٠,٦٩٣**	٠,٠١٢
٥٩	٠,٧٥٥**	٠,٣٦١

** دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥)

- **قِيَم معاملات الارتباط بين بُعد بنود الصعوبات التي تعترض لامركزيّة الإدارة المدرسيّة بدرجة البُعد والدرجة الكلية للأداة**

يتضح من الجدول رقم (١٤) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين بنود الصعوبات التي تعترض لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت (٠,٤٨ وبين ٠,٨٣)، في ما تراوحت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٣٩ وبين ٠,٦٨) - أيّ القوية والمتوسّطة - لفهم البُعد، وجميعها دالّة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدلّ على معاملات اتّساق داخلية متوسطة لمفردات بعد الصعوبات التي تعترض الإدارة المدرسيّة.

جدول رقم (١٤): قيم معاملات ارتباط بنود الصعوبات التي تعترض لامركزيّة الإدارة المدرسيّة بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٦٠	٠,٦١٨**	٠,٦٨١**
٦١	٠,٦٢١**	٠,٥٧٠**
٦٢	٠,٤٨٠**	٠,٤١٩*
٦٣	٠,٥٥٦**	٠,٥٠٨**
٦٤	٠,٦٧٠**	٠,٤٨٣**
٦٥	٠,٦٤٥**	٠,٤٨٠**
٦٦	٠,٧٥١**	٠,٤٩٩**
٦٧	٠,٨١٧**	٠,٥٨٦**
٦٨	٠,٨٣٤**	٠,٥٠٤**
٦٩	٠,٨١٤**	٠,٥٥٩**
٧٠	٠,٧٦٢**	٠,٣٩١*
٧١	٠,٧٦٣**	٠,٤٣٣*

** دال عند مستوى (٠،٠١)، * دال عند مستوى (٠،٠٥)

- **قِيَم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة**

تمّ حساب معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبالدرجة الكلية للأداة، كما يوضّحها الجدول رقم (١٥)، وتبين أنَّ قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض بالدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٤٣٨ إلى ٠,٨٨٧)، وجميعها دالّة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي درجة عالية، باستثناء ارتباط بعد التقوّيم فهو دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا مقبول، ممَّا يشير إلى معاملات اتّساق داخليّ مرتفعة لارتباط أبعاد الأداة ببعضها البعض وبالدرجة الكلية، واتضح أنَّ قيم معاملات الارتباط بين بعد لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وبُعدَي اتخاذ القرار والتقوّيم جاء ضعيفًا، وكذلك معامل ارتباط بعد التخطّيط ببعد التقوّيم كما يوضّحه الجدول (١٥)، لكن ارتباطهما بالدرجة الكلية تراوح بين المرتفع والمقبول، في ما اتضح أنَّ معامل ارتباط التواصل ببعد الصعوبات ضعيف وكذلك ارتباط بعد التقوّيم ببعد الصعوبات، إلا أنَّ علاقتهما بالدرجة الكلية جاءت مرتفعة أيضًا.

جدول رقم (١٥): معامل ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للأداة

البند	لامركزية الإدارة المدرسيّة	التخطّيط	التنظيم	اتخاذ القرار	التواصل	التوجيه	التقويم	الصعوبات
لامركزية الإدارة المدرسيّة	١							
التخطيط	٠,٥٢٥**	١						
التنظيم	٠,٤٩٦**	٠,٨٤٨**	١					
اتخاذ القرار	٠,٣٠٩	٠,٥٠٣**	٠,٦٢٦**	١				
التواصل	٠,٣٦٣*	٠,٦٧٨**	٠,٧١٣**	٠,٥١٥**	١			
التوجيه	٠,٤٢٩*	٠,٥٥٠**	٠,٦٤٠**	٠,٨٠٦**	٠,٤٩٥**	١		
التقويم	٠,٢٠٩	٠,٢٩٧	٠,٤٤٣*	٠,٤٦٣**	٠,٣٧١*	٠,٤١٧*	١	
الصعوبات	٠,٤٢٠*	٠,٣٦٩*	٠,٤١٠*	٠,٦٦٣**	٠,١٦٧	٠,٤٥٩*	٠,٠٠٥	١
المجموع	٠,٦٨٧**	٠,٨١٧**	٠,٨٦٦**	٠,٨١٣**	٠,٦٦٢**	٠,٧٨٨**	٠,٤٣٨*	٠,٧٠٢**

** دال عند مستوى (٠,٠١)، * دال عند مستوى (٠,٠٥)

٥-٣ بُنيتها

تتكّون أداة البحث ممّا يلي:

١. رسالة مخاطَبة للمُجيب من المديرين والمديرات أو مساعديهم، ومن المعلّمات والمعلّمين، إذ طُلب منهم تقدير قيمة ودرجة كل محور مدرجٍ وفق التقدير الخماسي المحدّد، كما طُلب منهم تحرّي الصراحة والدقّة والأمّانة في الإجابة.

٢. تضمّنت الاستبانة واحدًا وسبعين بندًا محدّدة وموزعة على ثمانية محاور، هي لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، وممارسة التخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرارات والتواصل والإشراف والتوجّيه والتقوّيم والصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، والتي يمكن من خلالها الكشف عن مستوى الوعي بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة كما في الفقرات التي أرقامها (١)، (٢)، (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠)، (١١)، وكذلك يمكن تحديد ماهيّة نمط الإدارة المعتمَد في المدرسة من خلال ما يعكس كل منها ممارسة "سلوكا" يمكن الاستدلال من خلاله على مدى اتباع الأسلوب الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة، وهي تشمل الفقرات التي أرقامها (١٢)، (١٣)، (١٥)، (١٧)، (١٨)، (٢١)، (٢٢)، (٢٣)، (٢٤)، (٢٦)، (٢٧)، (٢٩)، (٣٠)، (٣٤)، (٣٥)، (٣٧)، (٣٨)، (٤١)، (٤٢)، (٤٣)، (٤٥)، (٤٧)، (٤٨) (٤٩)، (٥٠)، (٥١)، (٥٤)، (٥٥)،(٥٦).

٣. أمّا البعد الآخر فهو يضمّ عددًا من البنود التي تعكس كلّ منها ممارسة "سلوكًا" يستدلّ منه على درجة الالتزام بالقيود البيروقراطيّة، وهي تشمل الفقرات التي أرقامها (١٤)، (١٦)، (١٩)، (٢٠)، (٢٥)، (٢٨)، (٣١)، (٣٢)، (٣٣)، (٣٦)، (٣٩)، (٤٠)، (٤٤)، (٤٦)، (٥٢)، (٥٣)، (٥٧)، (٥٨)،(٥٩)، فيما تعكس الفقرات من (٦٠)، (٦١)، (٦٢)، (٦٣)، (٦٤)، (٦٥)، (٦٦)، (٦٧)، (٦٨)، (٦٩)، (٧٠)، (٧١)، الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة.

٤. رُوعي أنَّ تغطّي بنود الأداة أبرز ممارسات المدير أثناء قيامه بنشاطه الإداريّ ومهّام إدارته المدرسيّة في مدارس البحرين الثانويّة وتنفيذه للسياسة التعليميّة والتربويّة وبما يحقّق أهدافها.

٥. الاستعانة بالدّراسات لتحديد الممارسات الإداريّة التي يقوم بها المدير أثناء قيامه بدوره القيادي، وهي ممارسات أجمعت عليها الكثير من كتب الإدارة المتخصّصة عند تحديدها، أبرزها الذي يتمّ في إطار وظائف الإدارة[١]، كذلك استنادًا لما خلصت إليه نظريات الفكر الإداريّ التي قمنا بدراستها لتايلور وفايول وماكس وما عبر عنه لوثر جوليك وغيره عن العمليّات الإداريّة، وعليه، اعتمدنا ما اتفق عليه أغلب دارسي الإدارة من عمليّات رئيسية تعبر عن ممارسات المدير الإداريّة وهي: التخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرارات والتواصل والإشراف والتوجّيه والتقويم.

٦. ارتكازا لما سبق، تمحورت بنود الأداة على المحاور الثمانية التي سبق ذكرها ببعدين أساسيّين يتمثلان في النمط الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ، كونهما الأكثر انتشارًا في إطار النشاط الإداريّ المدرسيّ، على أنَّ يتضمّن كل منهما الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة السابقة الذكر، مع ملاحظة أنَّ هدفنا من وراء دراسة عناصر العمليّات الإداريّة، هو الكشف عن الأسلوب الديمقراطيّ أو الأسلوب البيروقراطيّ بالالتزام والتقيد بالقيود، أثناء قيام مدير المدرسة بالنشاط الإداريّ في إطار الوظيفة والمهّام الموكلة إليه، وبهدف تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة والتربويّة وتنفيذ سياستها، وقد جاءت مضامين بنود الممارسات كما يلي:

- **التّخطّيط:** وضع الخطّط المدرسيّة الفصلية والسنوية، وتطوّير المنهج، ووضع قواعد السلوك والانضباط المدرسيّ، وخطّط التدريب تأهيل الكادر التعليميّ والإداريّ للمدرسة، ومعالجة مشكلات السلوك والتحصيل الدراسيّ للتلاميذ، ومشكلات الهيئة التعليميّة، والتخطّيط للاحتياجات المدرسيّة وصيانة مبنى المدرسة.
- **التّنظّيم:** تنظيم موازنة المدرسة، وتنظّيم اللوائح والقوانين، وتوزيع المهّام، والمشاركة في إجراءات التوظيف والتوصيات وتنفيذ قرارات الوزارة في التعيّين والنقل، وغيرها.
- **اتخاذ القرار:** طبيعة اتخاذ القرارات، وتطبيق الأنظمة والقوانين، ومشاركة الهيئة التعليميّة والإداريّة في اتخاذ القرار ومتابعة تنفيذ التعليمات والأنظمة وتفويض بعض الصلاحيات.
- **التواصل:** العلاقات الإنسانيّة، سياسة الباب المفتوح وقنوات التواصل واللجان والتقارير الاتصال الشفاهي والكتابي والالكتروني، والتواصل مع أولياء الأمور.
- **الإشراف والتوجّيه:** الإشراف والتوجيه على طرق التدريس وصياغة المنهج إجرائيًا وتنفيذ المنهج المدرسيّ وتصنيف التلاميذ وتقويمهم والإشراف على تقارير تحصيل التلاميذ واختباراتهم.
- **التقّويم:** تطبيق أساليب قياس وتقوّيم مطوّرة وتقوّيم أساليب المعلّمين الصفية وتقوّيم ضبط المعلّمين للصفوف والزيارات الصفية وإعدّاد تقارير تقويمية شاملة بانتظام.

ثانيًا: تنفيذ العمل الميدانيّ

باتّباع الإجراءات الرسميّة والحصول على إذنٍ خطّي من وزارة التربية والتعليم لتطبيق الاستبانات[٢]، قمنا بزيارات ميدانيّة للمدارس الثانويّة الحكوميّة للبنات والبنين المشمولة في الدّراسة، وتولّينا توضيح هدف الزيارة وأهمية استجابات عيّنة الدّراسة من قبل المديرين والمديرات، ومساعدي المديرين ومساعدات المديرات والمعلّمين والمعلّمات ، وقمنا بالإجابة عن استفساراتهم أثناء تعبئة الاستبانة، وأوضحنا لهم أنَّ الهدف من هذه الدراسة علميٌ محضٌ، وأنّ نجاحها يتوقّف على صِدق وموضوعيّة الاستجابات المتحصّل عليها من الاستبانات، وقد استغرق ذلك العمل ثلاثة أسابيع، هي الأسبوع الثاني والثالث والرابع من شهر أكتوبر لعام ٢٠١٢.

---

[١] انظر الفصل الأول ص ٣٤-٣٥، والفصل الثالث من هذه الدراسة، ص ١٤٩-١٧١.

[٢] أنظر الملحق رقم (١٢) في بند الملاحق. ص٣٩٧.

حرصنا على تلقّي الاستجابات بشكل مباشر من أفراد عيّنة الّدراسة وفي الوقت نفسه، إلا أنّ ذلك كان متعذّرًا أحيانًا بسبب ظروف عمل أفراد عيّنة الّدراسة، ممّا ألزمنا ترك الاستبانات عندهم عدّة أيام والعودة ثانية لاستلامها، مع مراعاة تزويدهم بالتعليمات اللازمة لتعبئتها. وقد تمّ توزيع (٣٦٢) استبانة على المديرين والمديرات ومساعديهم، وعلى المعلّمين والمعلّمات، وبعد التدقيق فيها وفحصها، استُبعدت من الفئة الأوّلى استبانتان، إحداهما لمديرة مدرسة والثانية لمساعدة المديرة، لعدم استكمال البيانات، فأصبح عدد الفئة الأوّلى (٨١) بدلاً من (٨٣)، والفئة الثانية (٢٧٩)، وعليه اعتمدنا مجموع العدد (٣٦٠) استبانة لجميع فئات العينة بعد استبعاد عدد (٢) من أصل (٣٦٢).

١- المعالجة الإحصائية

عُولجت البيانات المتحصّلة من استبانات أفراد عيّنة الفئة الأوّلى (٨١) بدلاً من (٨٣) من المديرين والمديرات، والمديرين والمديرات المساعدات – أي بعد استبعاد عدد (٢)-، والفئة الثانية من المعلّمين والمعلّمات (٢٧٩)، بواسطة الِرزّم الإحصائيّة في برنامج الحاسوب الآلي **(SPSS)**، كونه برنامج من البرامج الإحصائية الحاسوبيّة الدقيقة، بالاستناد إلى **الإحصاء الوصفي**، ومن أمثلته المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، **والإحصاء التحليلي "الاستدلالي"** الذي مثاله اختبار **تحليل التباين (ANOVA)**، لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد مجتمع الدراسة، وقمنا بهذا الإجراء بعد تفريغ استجابات عيّنة الدراسة للفئات، ووضعنا لكل بند من بنود الاستبانات مقياسًا، تجدر الإشارة إلى أننا سعينا إلى تحديد معايير تقدير درجة الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين، سواءً أكان بالأسلوب الديمقراطيّ أو الأسلوب البيروقراطيّ، بتدرّج على خمسة مستويات، إذ حدّدت درجة واحدة (١) للمستوى (أرفضه بشدة)، وخمس درجات (٥) لمستوى (أقبله بشدة). وعليه، فالجدول رقم (١٦) يبيّن الدرجات التي تصف درجة الحكم على الممارسة الإداريّة التي يتبعها مدير المدرسة من وجهة نظر المديرين والمساعدين والمعلّمين وتأثيرها في تحديد طبيعة النمط الإداريّ للمدْرسة.

الجدول رقم (١٦): الحدود الفعليّة لمعايير الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة من وجهة نظر فئات العينة

الاستجابة	أقبله بشدة	أقبله	أقبله أحياناً	أرفضه	أرفضه بشدة
الوزن الاعتباري	٥	٤	٣	٢	١

احتُسب المتوسّط الحسابي للاستبانة وذلك بجمع القيم الرقميّة لها، وفقًا لتقديرات المديرين والمديرات والمساعدين والمعلّمين والمعلّمات، مقسومًا على عددها. بعد استخراج المتوسّطات الحسابيّة لكل بند في الاستبانات، اعتمد نمط التدرج الخماسي التالي للحكم على درجة الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة لكل بند من البنود:

أ- البنود التي متوسّطها الحسابي من (٥-٤) تمثل أقبله بشدة

ب- البنود التي متوسّطها الحسابي من (٤-٣) تمثل أقبله

ج- البنود التي متوسّطها الحسابي من (٣-٢) تمثل أقبله أحياناً

د- البنود التي متوسّطها الحسابي من (٢-١) تمثل أرفضه

هـ- البنود التي متوسّطها الحسابي من (١) تمثل أرفضه بشدة

لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات التقديرات التي أبداها أفراد العيّنة من المديرين والمديرات، والمساعدين والمعلّمين والمعلّمات، حول مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، فضلاً عن درجة الممارسة الإداريّة لمدير المدرسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وأثرها في النمط الإداريّ للمدرسة في البحرين- والتي تُعزى لمتغيّرات

الدراسة "الجنس، المؤهّل، التدريب، وسنوات الخبرة"، اعتمدنا تحليل التباين (ANOVA)[1]، وقد استفدنا من ذلك للحكم على مدى صحّة الفروض المنبثقة عن إشكاليّة الدراسة، وفي معرفة العلاقة بين آراء المديرين والمديرات ومساعديهم، والمعلّمات والمعلّمين، ومتغيّرات الدراسة، فضلاً عن تبيّن مستوى الأسلوب البيروقراطيّ أو الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة، والذي يمكن أنَّ يكون مؤشرًا على درجة المركزيّة أو اللامركزيّة في النشاط الإداريّ لمدير المدرسة، نلفت إلى أنّه سنكرّر كثيرًا أدناه في أسفل بعض الجداول مصطلح "مستوى الدلالة" الذي سيأخذ القيمة (٠,٠٥)، ويشير هذا الرمز إلى أنّ العلاقة بين فئات كلّ متغيّر كما هو مبيّن في الجدول (٢٣) مثلاً، إذ لا يمكن أنَّ توجد مصادفة إلاّ بنسبة خمسة من مائة.

٢- خصائص عيّنة الدراسة

سوف نعرض في الجزء التالي خصائص عيّنة الدراسة المختارة التي نفّذت الاستبانات في جميع المدارس الحكوميّة الثانويّة من مديري ومديرات والمساعدين والمساعدات والتي تمثل نسبة (١٠٠%)، ومعلّمين ومعلّمات والتي تمثل نسبتهم (١٠%) على النحو التالي:

٢-١خصائص عيّنة المديرين والمديرات

توجد (٢٩) مدرسة ثانوية حكوميّة، منها (١٣) مدرسة بنين، و(١٦) للبنات، بحسب سجلات قسم الإحصاء والمعلومات بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠، وبالتالي يكون عدد المديرات والمديرين (٢٩)، كما يتراوح عدد (١-٣) من المديرين والمديرات المساعدين في كل مدرسة بمجموع قدره (٥٤)، غير أنه استبعدت مديرة واحدة ومساعدتها لعدم استكمال بيانات استبياناتهن، ما جعل العيّنة الفعليّة للفئة الأوّلى تكوّن (٨١) بدلاً من (٨٣) وذلك لمعرفة وجهة نظرهم في الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس، وعليه فخصائص العيّنة من الفئة الأوّلى تبعًا للمتغيّرات يوضحها الجدول رقم (١٧) بالشّكل التالي:

جدول رقم (١٧): خصائص عيّنة المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات وفقًا للمتغيّرات

متغيّر الجنس	العدد	النسبة المئوية	متغيّر المؤهّل	العدد	النسبة المئوية
الذكور	٣٧	٤٦%	بكالوريوس	٢٠	٢٥%
			بكالوريوس+دبلوم تربية عال+دبلوم إدارة تربوية	٤٩	٦٠%
الإناث[2]	٤٤	٥٤%	ماجستير	١٢	١٥%
			دكتوراه	-	-
المجموع	**٨١**	**١٠٠%**	**المجموع**	**٨١**	**١٠٠%**
دورات التدريب في الإدارة المدرسيّة	**العدد**	**النسبة المئوية**	**سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيّة**	**العدد**	**النسبة المئوية**
أقل من ٣ دورات	٣٧	٤٦%	أقل من ٣ سنوات	٢٤	٣٠%
من ٣-٦ دورات	٢٥	٣١%	من ٣-٦ سنوات	٢٥	٣١%
من ٧-١٠ دورات	١١	١٤%	من ٧-١٠ سنوات	١٤	١٧%
١١ فأكثر دورة	٨	١٠%	١١ سنة فأكثر	١٨	٢٢%
المجموع	**٨١**	**١٠٠%**	**المجموع**	**٨١**	**١٠٠%**

[1] **تحليل التباين (ANOVA):** مجموعة من النماذج الإحصائية مع إجرائيات مرافقة لها تمكن من مقارنة المتوسطات لمجتمعات إحصائية مختلفة عن طريق تقسيم التباين الكلي الملاحظ بينهم إلى أجزاء مختلفة. من فوائده، أنه طريقة لتحليل نتائج عدد من التجارب المتوازنة تحدث في ظروف موحدة، وعلى مجموعات متجانسة، ويعطي تقديرا لعوامل الخطأ المنتظم الخاص بالفروق الناتجة من اختلاف المجتمعات كاختلاف النوع، المؤهّل، المستوى الاجتماعي والاقتصادي..الخ، ولاعتماده لابدّ من أنّ تكون العينات عشوائية ومستقلة، ومجتمعات توزيع طبيعي، وأنّ يتساوى تباينها التي أخذت من هذه العينات. (أنظر موقع الإحصائيون العرب الالكتروني: http://www.arabicstat.com)

[2] اعتمد عدد (٤٤) مديرة ومساعدة من الفئة الأوّلى وذلك بعد استبعاد مديرة ومساعدة مديرة من العينة الأصلية وعددها (٤٦) لعدم استكمال بيانات الاستبانة، وهذا ما جعل مجموعهم (٨١) بدلاً من (٨٣)، وبنسبة ٤٦% للذكور و٥٤% للإناث من مجموع العدد (٨١) كما هو مبين في الجدول (١٧).

٢-١-١ الجنس

يوضح الجدول (١٧) أنَّ عدد الذكور من المديرين ومساعديهم يمثل ٣٧ وبنسبة (٤٦%) من المجموع الكلي، فيما يمثّل عدد الإناث ٤٤ بنسبة (٥٤%)، وهي تمثّل نسبة أعلى قليلاً مقارنة مع نسبة الذكور، وذلك بسبب زيادة عدد مدارس البنات بالنسبة لمدارس البنين الثانويّة.

٢-١-٢ المؤهّل

يتّضح من الجدول (١٧) أنَّ حوالي نصف المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات في المدارس الثانويّة هم من حَمَلة المؤهّل (بكالوريوس مع دبلوم تربيّة عال أو دبلوم إدارة تربويّة أو الاثنين معًا) بعدد (٤٩) وبنسبة (٦٠%)، وهذه النسبة توضّح من جهة، السياسيات التي طبقت في رفع الكفاءة المهنية للمديرين والمديرات خصوصًا فيما يتعلق بتفريغهم للدراسة في جامعة البحرين لنيل دبلوم تربيّة عالٍ، وهي التي أشرنا إليها في الجانب النظري، كما توضّح من جهة أخرى، أنَّ أكثر مديري ومديرات المدارس الثانويّة في البحرين، يفترض فيهم توافر المعرفة الشاملة والدقيقة لمهامهم الوظيفية والإداريّة ومسؤولياتهم، وأنَّ تكون ممارساتهم الإداريّة وقراراتهم مستندة على مرتكزات أساسية في الممارسات الإداريّة للتخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرارات..الخ، وبما يوفّر الموضوعيّة والفاعليّة بهدف تحقيق أهداف العمليّة التربويّة والتعليميّة في المدرسة.

وتأتي نسبة حملة مؤهّل (البكالوريوس) في المرتبة الثانية، حيث تساوي (٢٠) وبنسبة (٢٥%)، كما توجد شريحة أخرى من حملة الشهادات العليا (ماجستير) بعدد ١٢ وبنسبة (١٥%) من مديري ومديرات المدارس الثانويّة ومساعديهم، ولهذه النسبة احتمالية الأثر الإيجابي في رفع كفاءة المدير في إدارة المدرسة وربما تنعكس على ممارسات ديمقراطيّة يسودها تفويض بعض الصلاحيات لأعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة من جهة، ومن جهة أخرى قد يزيد من جودة الممارسات الإداريّة في التواصل والتقويم وغيرها، لكنها أيضًا ليست عاملاً مؤكّدًا بأنَّ لا تنعكس بأثر سلبي على النمط الإداريّ وتعزّز من الجانب البيروقراطيّ التسلّطيّ، خصوصًا في ممارسة التواصل والتعامل مع الهيئة التعليميّة والإداريّة في المدرسة، وهو ما قد تكشفه مؤشّرات استجابات العيّنة لاحقًا.

٢-١-٣ التدريب

من الجدول (١٧) جاءت المرتبة الأوّلى لعدد (٣٧) وبنسبة (٤٩%) ممّن أنجزوا أقل من ٣ دورات تدريبيّة متخصّصة في الإدارة المدرسيّة، وهي نسبة كبيرة، يليها عدد (٢٥) بنسبة (٣١%) لعدد ٣-٦ دورات تدريبية، ثم (١١) وبنسبة (١٤%) لمن اجتازوا ٧-١٠ دورات تدريبية، و(٨) بنسبة (١٠%) تسنّى لهم فرصة إنجاز ١١ دورة تدريبية فأكثر.

٢-١-٤ سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيّة

تبيّن من الجدول (١٧) أنَّ العدد الأكبر من الفئة الأوّلى قد أمضت سنوات خبرة تتراوح بين ٣-٦ سنوات في مجال الإدارة المدرسيّة وعددها (٢٥) بنسبة (٣١%)، فيما أمضى (٢٤) منهم وبنسبة (٣٠%) أقل من ٣ سنوات خبرة في هذا المجال، بينما جاء في المرتبة الثالثة عدد (١٨) من الفئة وبنسبة (٢٢%) قد أمضوا ١١ سنة فأكثر، أمّا المرتبة الرابعة فكانت لعدد (١٤) وبنسبة (١٧%) ممَّن أمضى ٧-١٠ سنوات خبرة في مجال الإدارة المدرسيّة، وإذا أضفنا المرتبتين الثالثة والرابعة فسنجد إنها تساوي عدد (٣٢) وبنسبة (٤٠%) من ذوي الخبرة الطويلة في الإدارة المدرسيّة، الأمر الذي قد يؤهلهم ويجعلهم أقْدَر على الاستجابة في فهم المتغيّرات التي تطرأ على السياسات التعليميّة والإداريّة وما تعكسه من

مؤثرات على مؤسّسة المدرسة، وبالتالي فهم الأكثر قدرة على إدارة المدرسة بأسلوب أفضل، ومواجهة المشكلات والقضايا الإداريّة والتربويّة بشكل أكثر حِنكة ومرونة وفعاليّة وموضوعيّة، وقد تنعكس سنوات خبرة المدير على تعامله مع أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة في داخل بيئة المدرسة، ممّا يكون له التأثير الإيجابي في ترسيخ مبادئ الحوار والتشاور كأسلوب إداريّ ديمقراطيّ والتقليل من الجانب التقليديّ البيروقراطيّ في تسيير المهّام وتوزيع المسؤوليّات.

٢-٢ خصائص عيّنة المعلّمين والمعلّمات

حسب التصوّر الذي خُطِّط له في اختيار الفئة الثانية من عيّنة المعلّمين والمعلّمات في جميع المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين، تمّ اختيار (١٠%) من المعلّمين والمعلّمات البالغ عددهم (٢٧٨٩) من (٢٩) مدرسة من جميع محافظات البحرين، أيّ تمّ اختيار (٢٧٩) معلّمًا ومعلّمة بطريقة القرعة العشوائية من مختلف التخصّصات. والمقصود بالقرعة العشوائية هو إعطاء فرصة متكافئة لجميع التخصّصات ضمن العيّنة، من لائحة أسماء المعلّمين والمعلّمات في المدارس، وتمّ استلام جميع الاستبانات، أمّا بالنسبة لخصائص هذه الفئة من العيّنة وحسب المتغيّرات، يمكن ملاحظة خصائصها من الجدول التالي رقم (١٨):

جدول رقم (١٨): خصائص عيّنة المعلّمات والمعلّمين وفقًا للمتغيّرات

متغيّر الجنس	العدد	النسبة المئوية	متغيّر المؤهّل	العدد	النسبة المئوية
الذكور	١٣٨	٤٩%	بكالوريوس	١٣٨	٤٩%
			بكالوريوس+دبلوم تربية عال+دبلوم إدارة تربوية	١١٣	٤١%
الإناث	١٤١	٥١%	ماجستير	٢٨	١٠%
			دكتوراه	-	-
المجموع	**٢٧٩**	**١٠٠%**	**المجموع**	**٢٧٩**	**١٠٠%**
دورات التدريب في مجال المهنة	**العدد**	**النسبة المئوية**	**سنوات الخدمة في مجال المهنة**	**العدد**	**النسبة المئوية**
أقل من ٣ دورات	٥١	١٨%	أقل من ٣ سنوات	٢٢	٨%
من ٣-٦ دورات	٦١	٢٢%	من ٣-٦ سنوات	٤٠	١٤%
من ٧-١٠ دورات	٨٧	٣١%	من ٧-١٠ سنوات	٨٠	٢٩%
١١ فأكثر دورة	٨٠	٢٩%	١١ سنة فأكثر	١٣٧	٤٩%
المجموع	**٢٧٩**	**١٠٠%**	**المجموع**	**٢٧٩**	**١٠٠%**

٢-٢-١ الجنس

عيّنة المعلّمات من الإناث في العيّنة تمثل النسبة الأكبر (٥١%) أي (١٤١) معلّمة، مقارنة بنسبة عيّنة الذكور فهي (٤٩%) أي (١٣٨) معلّمًا، ويعود اختلاف هذه النسبة لزيادة عدد مدارس الإناث، إلا أنَّ النسبتين متقاربتين، وتكمن

أهميتها لمعرفة تأثير الجنس في تحديد وتقويم الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدرسة، وتبيّن درجة المركزيّة أو اللامركزيّة في تلك الممارسات وممّا يؤثّر على النمط الإداريّ للمدرسة.

٢,٢,٢ المؤهّل

يتّضح من الجدول (١٨) أنَّ النسبة الأكبر من عيّنة المعلّمات والمعلّمين في المدارس الثانويّة هم من حملة المؤهّل (بكالوريوس) (١٣٨) بنسبة (٤٩%) وهي نسبة عالية، يليها في المرتبة الثانية حملة المؤهّل (بكالوريوس إضافة إلى دبلوم التربية العالي أو الإدارة التربويّة أو كليهما) إذ جاء عددهم (١١٣) بنسبة (٤١%) وهي نسبة عالية ومقاربة للنسبة السابقة وتعطي مؤشرًا إيجابيًا وقويًا عن مستوى تأهيل المعلّمين والمعلّمات، وامتلاكهم الإمكانات النظريّة التي تؤهّلهم لإبداء وجهة النظر وتميز طبيعة الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة والاستجابة لإدارته كقائد في إطار التغير المستمّر في السياسات التعليميّة وما ينعكس على الهياكل التنظيميّة، وبالتالي التواصل مع الإدارة المدرسيّة وتقبّل التوجيهات والإشراف والتقويم، والمشاركة في القرارات وتوزيع المسؤوليّات والنضج الوظيفيّ لديهم، كما تبيّن وجود عدد (٢٨) وبنسبة (١٠%) من حملة شهادة الماجستير، وهي نسبة جيّدة لطبيعة وظيفتهم كمعلّمين، كما لا توجد أيّ نسبة من عيّنة المعلّمين والمعلّمات من حملة شهادة الدكتوراه.

٣,٢,٢ التدريب

من الجدول تبين أنَّ المرتبة الأولى احتلت عدد (٨٧) وبنسبة (٣١%) ممّن أنجزوا دورات تدريبيّة في مجال تخصّصهم تراوحت بين (٧-١٠ دورات)، يليها عدد (٨٠) وبنسبة (٢٩%) ممّن أنجزوا (١١ دورة تدريبية فأكثر) ما يعني أنَّ (٦٠%) من المعلّمين والمعلّمات يُفترض أنّهم حصلوا على تدريب كافٍ يؤهلهم لأداء مهامّهم التعليميّة بما يحقّق أهداف العمليّة التربويّة، فيما تبيّن أنَّ عدد (٦١) وبنسبة (٢٢%) اجتازوا دورات من (٣-٦)، يليها عدد (٥١) وبنسبة (١٨%) من أنجزوا أقلّ من (٣ دورات تدريبية).

٤,٢,٢ سنوات الخبرة

نستشفّ من الجدول (١٨) أنَّ النسبة الأكبر (١٣٧) وبنسبة (٤٩%) وهي النصف من عيّنة المعلّمين والمعلّمات هم من ذوي الخبرة في المجال التعليميّ والتربوي هم من فئة (١١ سنة فأكثر)، يليها في المرتبة الثانية عدد (٨٠) وبنسبة (٢٩%) ممّن لديهم خبرة تتراوح بين (٧-١٠ سنوات)، وهذا الأمر يجعل من الفئتين السابقتين أكثر قدرة على فهم طبيعة الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس وتأثيرها على النمط الإداريّ للمدرسة، كما أنَّ خبرتهم هذه قد تجعلهم أقدر على تحمل مسؤوليات إداريّة يفوضها إليهم مدير المدرسة ممّا تتيح لهم فرصًا أوسع لتميز هذه الممارسات وتبيان درجة مركزيتها أو لامركزيتها وفهم طبيعة مفهوم اللامركزيّة والصعوبات التي تعترض تنفيذها في المدارس. يليها عدد (٤٠) معلّم ومعلّمة بنسبة (١٤%) يتوافرون على سنوات خبرة من (٣-٦)، أمّا المرتبة الأخيرة وهي الأقل من (٣ سنوات) فعددهم (٢٢) بنسبة (١٨%).

وفي ما يخصّ تفريغ نتائج أجوبة الاستبانات لأفراد العيّنة، فقد خصّصنا الفصل الأوّل من الجانب الميدانيّ لعرض النتائج المتعلّقة بالمديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات وتحليلها، وفي الفصل الثاني عرض لنتائج أجوبة المعلّمين والمعلّمات وتحليلها، وذلك كي يتناسب حجم التمهيد مع حجم بقية الفصول اللاحقة.

الفَصْلُ الأَوَّل

عَرْضُ نَتَائِج المديرين والمديرات وتَحْلِيْلُها

الفصل الأوّل
عرض نتائج المديرين والمديرات وتحليلها

تمهيد

في هذا الفصل سنعرض النتائج ونحلّلها من خلال ثلاثة محاور رئيسة، الأوّل منها يتعلّق بأبرز البنود على مستوى البند الواحد، وعلى مستوى محاور البنود، أمّا الجزء الثاني فيتعلّق بالنتائج المرتبطة بمتغيّرات الدّراسة على مستوى البند الواحد للدراسة ومحاورها، وفي الثالث سنختبر صحّة الفرضيّات المنبثقة عن فروع أسئلة الدراسة.

من خلال ذلك سنتعرّف على أبرز البنود المتّصلة بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها، فضلاً عن الممارسات الإداريّة للمديرين في إطارها وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة وذلك من وجهة نظر المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات[1]، كما سنحدّد دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرهم للبنود ومحاورها والاستبانة ككل والعائدة لمتغيّرات الدراسة والجنس والمؤهّل وعدد دورات التدريب وسنوات خبرتهم في مجال الإدارة المدرسيّة.

إنَّ ذلك سيتم عبر تحليل (٨١) استبانة وزّعت على المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات في المدارس الثانويّة الحكوميّة للذكور والإناث، وأجاب عليها أفراد العيّنة المعنيّون بممارسات العمل الإداريّ في مجال لامركزيّة الإدارة المدرسيّة بحسب تعريف وزارة التربية والتعليم في البحرين، لاسيّما وأنَّهم على اتصال مباشر بالهيئة الإداريّة والتعليميّة ولديهم القدرة على تشخيص الواقع ميدانيًا.

كما سيتمّ التركيز من خلال العرض على تحليل نتائج الدراسة الميدانيّة كميًا للمديرين والمديرات، وذلك لمعرفة الدوافع والأسباب التي جعلت أفراد العيّنة منهم، يميلون في اعتبار الممارسات الإداريّة للمديرين والمديرات بأنَّها تتمّ في إطارٍ من النمط الديمقراطيّ، أو النمط البيروقراطيّ، والنظر في السياق إلى طبيعة النظام التعليميّ لكونه عاملٌ أساسيٌّ في تحديد الأنماط والأساليب في العمل الإداريّ المدرسيّ استنادًا إلى السياسة التعليميّة التي تتّبعها وزارة التربية والتعليم في البحرين، والتي تتحدّد بدورها بسياسة الدولة في التعلّيم ونظامها السياسيّ.

عند تحليل النتائج المرتبطة سنبدأ بالبند الأوّل ورودًا، فالثاني. ونشير إلى أنّنا، في الجزء المتّصل بالنتائج المرتبطة بأبرز البنود للمديرين والمديرات، لن نتقيّد بتقسيم معيّن لعرض المعلومات التي سنوردها، وذلك لأنَّ الفقرات وما تضمّنته من أفكار مترابطة ومتداخلة ومتشابكة إلى أبعد حد، بحيث يصعب تفكيكها وإدراجها تحت عناوين متعدّدة،

---

[1] تفاديًا للتكرار سوف نعتمد تعبير المديرين والمديرات بما يتضمنه فئة المساعدين والمساعدات لهم.

خشية أنَّ يخلّ بمحتوى المضمون العام، ويعيق الوصول إلى الخلاصة المرجّوة من خلال التحليل. وعليه ستكون المناقشة متتبّعة من السؤال إلى الذي يليه، كما نلفت إلى أنّنا سنحلّل أبرز ما كشفته الدراسة الميدانيّة، وذلك لأنَّ طبيعة الدراسة لا تفسح المجال بمتابعة كل ما بينته النتائج.

ونعرض أدناه لعددٍ من نتائج الدراسة، وذلك وفقًا لأسئلة الدراسة المتعلقة بالجانب الميداني .

أوّلاً: عرض نتائج الدراسة المرتبطة بأبرز البنود

للإجابة على سؤال الدّراسة وما تفرّع منه، والذي ينصّ على "عمَّا إذا كانت الممارسات الإداريّة تتمّ حسبما يفترض في المدارس الثانويّة الحكوميّة من جانب المديرين والمديرات وعن كيفيّة انعكاس تلك الممارسات في النمط الإداريّ للمدرسة وعلاقة الإدارة المدرسيّة بالهيئة التعليميّة والإداريّة، وذلك من وجهة نظر المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة لتقديرهم على مستوى البند الواحد، ورتُّبت البنود تنازليًا بحسب المتوسّط الحسابي لكل بند.

(١) مستوى البند الواحد

دلّت نتائج الدراسة على أنَّ أبرز البنود كان بند "يتجنب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلاَّ إذ طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم"، حيث احتلّ البند المرتبة الأوّلى، وكان متوسّط تقدير تجنّب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة ٣,٦٠، يليه في الرتبة الثانية بند "يفرض المدير التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار"، إذ كان المتوسّط ٣,٣٠.

وجاء في الرتبة الثالثة بند "تمثل مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتمامّات مدير المدرسة " بمتوسّط ٣,٠٧، أعقبتها الرتبة الرابعة بند "صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلقة بتنظّيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها"، بمتوسّط ٢,٨٠، أمّا البند الذي حصل على الرتبة الخامسة فهو "يقوم مدير المدرسة بصياغة المنهج الدراسيّ إجرائيًا بما يتناسب والأهداف التعليميّة والتربويّة للوزارة"، بمتوسّط ٢,٧٨، وتراوحت متوسّطات البنود التي احتلّت الرتب السادسة إلى الواحد والسبعين ما بين ٢,٧٤ و ١,٤٢. والجدول رقم (١٩) يبّين الترتيب التنازلي حسب المتوسّطات الحسابيّة للبنود.

جدول رقم (١٩) الرتب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المديرين والمديرات إلى البنود المتصلة بوجهة نظرهم حول الممارسات الإدارية لمدير المدرسة الثانوية الحكومية في إطار اللامركزية وأثرها في النمط الإداري للمدرسة

الرتبة	رقم البند*	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥٣	٣,٦٠	٠,٥٩
٢	٣٦	٣,٣٠	١,٢٨
٣	١٩	٣,٠٧	١,٤١
٤	٧٠	٢,٨٠	١,٠٧
٥	٤٨	٢,٧٨	٠,٦٨
٦	٧١	٢,٧٤	٠,٧٩
٧	٦٨	٢,٧٢	٠,٥٧
٨	٦٩	٢,٦٩	٠,٨٤
٩	٤٠	٢,٦٧	١,٠٤
١٠	٦٢	٢,٦٥	٠,٧١
١١	٣٩	٢,٥٩	١,١٣
١٢	٦٤	٢,٥٩	٠,٨٤
١٣	٦١	٢,٥٧	٠,٧١
١٤	٦٧	٢,٥٧	٠,٦٢
١٥	٦٦	٢,٤٨	٠,٩٥
١٦	٢٩	٢,٤٧	١,٠٧
١٧	٦٣	٢,٤٠	٠,٩٢
١٨	٢٢	٢,٣٥	٠,٩٢
١٩	١٤	٢,٣١	١,٠٣
٢٠	٦٠	٢,٣١	١,٤١
٢١	٤٤	٢,٢٧	٠,٧٩
٢٢	٦	٢,٢٥	٠,٩٧
٢٣	٢٥	٢,٢٢	٠,٩٥
٢٤	٥١	٢,١٧	٠,٧٧
٢٥	٦٥	٢,١٧	٠,٨٣
٢٦	.٥٢	٢,١٢	٠,٧٤
٢٧	٢٨	٢,٠٩	٠,٨٤
٢٨	١٦	٢,٠٧	١,٠٩
٢٩	٣٠	٢,٠٥	٠,٧٩
٣٠	٥٠	٢,٠٤	٠,٦٢
٣١	٢٤	٢,٠١	٠,٨٣
٣٢	٥٥	١,٩٨	١,٠٣
٣٣	١١	١,٩٥	٠,٧٤
٣٤	٨	١,٩٤	٠,٧١
٣٥	٤٩	١,٩٤	٠,٧١
٣٦	٣٢	١,٩٠	٠,٨٩
٣٧	٣٧	١,٩٠	٠,٧٢
٣٨	٥	١,٨٩	٠,٨٢
٣٩	٧	١,٨٦	٠,٦٨
٤٠	١٥	١,٨٥	١,٠٠
٤١	٣٥	١,٨٥	٠,٨٤
٤٢	١٣	١,٨١	٠,٧٣
٤٣	٥٤	١,٧٨	٠,٧٣
٤٤	١	١,٧٧	٠,٦٨
٤٥	٤٦	١,٧٧	٠,٨٢
٤٦	٩	١,٧٥	٠,٦٢
٤٧	٣٨	١,٧٤	٠,٦٧
٤٨	٥٦	١,٧٤	١,٠٠
٤٩	٢٠	١,٧٢	٠,٧١
٥٠	٢٣	١,٧٠	٠,٨٤
٥١	١٠	١,٦٨	٠,٧٧
٥٢	٣٤	١,٦٨	٠,٧٧
٥٣	٥٧	١,٦٧	١,٠٩
٥٤	٢٧	١,٦٥	٠,٥٧
٥٥	٢١	١,٦٤	٠,٧١
٥٦	٢٦	١,٦٤	٠,٦٢
٥٧	٥٩	١,٦٤	٠,٦٧
٥٨	٣٣	١,٦٣	٠,٦٠
٥٩	١٧	١,٦٢	٠,٦٦
٦٠	٣١	١,٦٢	٠,٦٦
٦١	٤٧	١,٥٩	٠,٩٧
٦٢	٢	١,٥٧	٠,٧٢
٦٣	٥٨	١,٥٧	٠,٦٦
٦٤	٣	١,٥٣	٠,٧٩
٦٥	٤١	١,٥١	٠,٥٧
٦٦	٤٥	١,٥١	٠,٥٧
٦٧	١٨	١,٤٧	٠,٦٧
٦٨	٤٢	١,٤٧	٠,٦٨
٦٩	١٢	١,٤٣	٠,٥٩
٧٠	٤	١,٤٢	٠,٥٧
٧١	٤٣	١,٤٢	٠,٧٢

*رقم البند في استبانه المديرين والمديرات

(٢) مستوى محاور البنود

■ على صعيد المحاور الرئيسية الثمانية لبنود الاستبانة، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة لتقديرات المديرين والمديرات لكل محور على حدة، ورتّبت المحاور تنازليًّا بحسب المتوسّطات المتحصّلة لكل محور. تبيّن أنّ أعلى متوسّط حاز على الرتبة الأولى كان لمحور " ممارسة المديرين للأشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة"، إذ بلغ ٢,٣٢، يليه المحور الثاني لممارسة اتخاذ القرار بمتوسط ٢,٢٥، ثمّ المحور الثالث لممارسة التخطيط بمتوسط قدره ١,٩٤، فالرابع لممارسة التنظّيم بمتوسّط ١,٩١، والخامس لمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة بمتوسّط قدره ١,٧٨، فالسادس للصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، فالسابع لممارسة التقوّيم والثامن للتواصل بمتوسطات على التوالي "١,٧٨، ١,٧٣، ١,٦٦" كما يوضّحه الجدول التالي رقم (٢٠).

جدول رقم (٢٠): الرتب والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات المديرين والمديرات إلى محاور بنود الممارسات الإداريّة لمديري المدارسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وأثرها في النمط الإداريّ للمدرسة

الرتبة	الرقم #	المتغيّر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٣٢	٠,٥٢
٢	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٢٥	٠,٤٧
٣	٢	ممارسة المديرين للتخطيط في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٩٤	٠,٤٨
٤	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٩١	٠,٤٣
٥	١	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة	١,٧٨	٠,٤٣
٦	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٧٨	٠,٤٣
٧	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٧٣	٠,٤٧
٨	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٦٦	٠,٤٣

رقم المحور في استبانه المديرين والمديرات

■ أمّا على مستوى النتائج المحدّدة للنمط البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ من خلال بنود الإستبانة بالنسبة لتقديرات المديرين والمديرات في المدارس الثانويّة الحكوميّة، تبيّن أنّ متوسط درجة الممارسات الإداريّة التي يمارسها المدير في المدارس الحكوميّة أثناء قيامه بمهامّه الإداريّة قد جاءت لصالح النمط البيروقراطيّ، حيث حاز على المرتبة الأولى بمتوسط مقداره ٢,٣٤، وانحراف معياري ٠,٤٥، في حين كان متوسط درجة الممارسات الإداريّة في النمط الديمقراطيّ بحسب رأيهم قد جاء في المرتبة الثانية بمقدار ١,٨٢، وانحراف معياري ٠,٣٦ كما يبينها الجدول (٢١)، ما يعنى أنّ النمط البيروقراطيّ هو أكثر الأنماط التي يمارس فيها مدير المدرسة مهامه الإداريّة بالمدارس الثانويّة الحكوميّة وذلك من وجهة نظر المديرين والمديرات، بغضّ النظر عن المتغيّرات التي تهتم الدراسة بها.

جدول رقم (٢١): نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات للنمط الإداريّ للمدرسة البيروقراطيّ والديمقراطيّ

الرتبة	نمط الإدارة المدرسيّة	حجم عينية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة
١	النمط البيروقراطيّ	٨١	٢,٣٤	٠,٤٥	٢,٢٦	*٠,٠١
٢	النمط الديمقراطيّ	٨١	١,٨٢	٠,٣٦		

*دالّة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

ودلّت النتائج التي يبرزها الجدول رقم (٢٢)، أنَّ أبرز البنود التي يعزى إليها تقديرات المديرين والمديرات في تحديد النمط الإداريّ البيروقراطيّ قد جاءت في البند "يتجنّب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلا إذ طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم"، إذ احتلّ المرتبة الأولى، وكان متوسّط تقدير ٣,٦٠، يليه في الرتبة الثانية بند "يفرض المدير التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أيّ ملاحظات بعد اتخاذ القرار"، إذ كان المتوسّط ٣,٣٠.

كما جاء في الرتبة الثالثة بند "تمثل مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتمامات مدير المدرسة" بمتوسّط ٣,٠٧، أعقبها الرتبة الرابعة بند "صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلقة بتنظّيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها"، بمتوسّط ٢,٨٠، أمّا البند الذي حصل على الرتبة الخامسة في النمط البيروقراطيّ فكان للبند الذي ينص على "غياب الالتزام بالخطوات الاسترشاديّة لتطوير المدرسة من خلال إعدّاد التقارير وتقديم المقترحات"، بمتوسّط ٢,٧٤، فيما تراوحت متوسّطات البنود التي احتلّت الرتب السادسة إلى الواحد والسبعين ما بين ٢,٧٢ و ١,٥٧، لكل من البنود التاليــة (٦٨، ٦٩، ٤٠، ٦٢، ٣٩، ٦٤، ٦١، ٦٧، ٦٦، ٦٣، ١٤، ٦٠، ٤٤، ٢٥، ٦٥، ٥٢، ٢٨، ١٦، ٣٢، ٤٦، ٢٠، ٥٧، ٥٩، ٣٣، ٣١، ٥٨).

جدول رقم (٢٢): الرتب والمتوسطات الحسابيّة لتقديرات المديرين والمديرات لبنود النمط البيروقراطيّ للمدرسة

الرتبة	رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥٣	٣,٦٠	١,٢٠
٢	٣٦	٣,٣٠	١,٢٨
٣	١٩	٣,٠٧	١,٤١
٤	٧٠	٢,٨٠	١,٠٧
٥	٧١	٢,٧٤	٠,٩٨
٦	٦٨	٢,٧٢	١,٠٤
٧	٦٩	٢,٦٩	١,٠٨
٨	٤٠	٢,٦٧	١,٠٤
٩	٦٢	٢,٦٥	١,٠٠
١٠	٣٩	٢,٥٩	١,١٣
١١	٦٤	٢,٥٩	١,١٢
١٢	٦١	٢,٥٧	١,٠٩
١٣	٦٧	٢,٥٧	٠,٩٧
١٤	٦٦	٢,٤٨	١,٠٣
١٥	٦٣	٢,٤٠	٠,٩٤
١٦	١٤	٢,٣١	١,٠٣
١٧	٦٠	٢,٣١	٠,٨٥
١٨	٤٤	٢,٢٧	٠,٨٨
١٩	٢٥	٢,٢٢	٠,٩٥
٢٠	٦٥	٢,١٧	٠,٩٨
٢١	٥٢	٢,١٢	٠,٨١
٢٢	٢٨	٢,٠٩	٠,٨٤
٢٣	١٦	٢,٠٧	١,٠٩
٢٤	٣٢	١,٩٠	٠,٨٩
٢٥	٤٦	١,٧٧	٠,٦٩
٢٦	٢٠	١,٧٢	٠,٧١
٢٧	٥٧	١,٦٧	٠,٦٥
٢٨	٥٩	١,٦٤	٠,٦٦
٢٩	٣٣	١,٦٣	٠,٦٠
٣٠	٣١	١,٦٢	٠,٦٦
٣١	٥٨	١,٥٧	٠,٥٥

رقم البند في استبانة المديرين والمديرات

ثانيًا: النتائج المرتبطة بمتغيّرات الدراسة

للتحقق من فرضيّات الدراسة حول "الممارسات الإداريّة التي يقوم بها مديرو المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها على النمط الإداريّ للمدرسة"، بالنسبة لوجهة نظر عيّنة المديرين والمديرات، والتي قد تُعزى إلى الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة، تمّ استخراج اختبار تحليل التباين **"ANOVA"** على مستوى البند الواحد، والمحاور الرئيس، والاستبانة ككل، وكذلك استخراج دلالات الفروق بين متوسّطات التقديرات لأفراد عيّنة الدراسة من المديرين والمديرات والتي تُعزى لجميع المتغيّرات المذكورة آنفًا.

(١) مستوى البند الواحد

- **متغيّر الجنس**

يتضح من النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا منسوبة لمتغيّر الجنس في البنود ذات الرتب (٢، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٩، ٣٨، ٥٤)، وقد جاءت الفروق لصالح الإناث في جميع الرتب (٢، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٣٨، ٥٤)، ما عدا في الرتبة ٢٩ جاءت لصالح الذكور، كما يتبيّن من الجدول رقم (٢٣).

جدول رقم (٢٣) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والتي تعزى لمتغيّر الجنس

الرتبة	رقم البند*	العدد		ذكور		إناث		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		ذكور	إناث	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٥٣	٣٧	٤٤	٣,٥١	١,٣٧	٣,٦٨	١,٠٥	٠,٣٩	٠,٥٣
٢	٣٦	٣٧	٤٤	٢,٩٥	١,٣١	٣,٥٩	١,١٩	٥,.٣٩	*٠,٠٢
٣	١٩	٣٧	٤٤	٢,٨٧	١,٥٥	٣,٢٥	١,٢٨	١,٥٠	٠,٢٢
٤	٧٠	٣٧	٤٤	٢,٧٦	١,١٦	٢,٨٤	٠,٩٩	٠,١٢	٠,٧٣
٥	٤٨	٣٧	٤٤	٢,٦٥	١,١١	٢,٨٩	٠,٩٥	١,٠٨	٠,٣٠
٦	٢٨	٣٧	٤٤	٢,٥٩	١,٠٧	٢,٣٦	١,٠٨	٢,٧٧	٠,١٠
٧	٦٢	٣٧	٤٤	٢,٥٤	١,٠٢	٢,٧٥	٠,٩٩	٠,٨٨	٠,٣٥
٨	٦٨	٣٧	٤٤	٢,٥٤	١,٠٧	٢,٨٦	١	١,٩٧	٠,١٧
٩	٧١	٣٧	٤٤	٢,٥٤	٠,٩٣	٢,٩١	١,٠١	٢,٨٨	٠,٠٩
١٠	٦٩	٣٧	٤٤	٢,٥١	١,١٢	٢,٨٤	١,٠٣	١,٨٧	٠,١٨
١١	٦٤	٣٤	٤٤	٢,٤٩	١,١	٢,٦٨	١,١٤	٠,٦١	٠,٤٤
١٢	٦٧	٣٤	٤٤	٢,٤٩	٠,٩٦	٢,٦٤	٠,٩٩	٠,٤٧	٠,٤٩
١٣	١٤	٣٤	٤٤	٢,٤٦	١,٠٢	٢,١٨	١,٠٤	١,٤٦	٠,٢٣
١٤	٤٠	٣٤	٤٤	٢,٣٥	٠,٨٩	٢,٩٣	١,٠٩	٦,٧٥	*٠,٠١
١٥	٦	٣٤	٤٤	٣٢,٢	١١,١	١،١٨	٠,٨٤	٠,٤٣	٠,٥١
١٦	٦٠	٣٤	٤٤	٢,٣٠	١	٢,٣٢	٠,٧١	٠,٠١	٠,٩١
١٧	٦١	٣٤	٤٤	٢,٢٧	١,١٥	٢,٨٢	٠,٩٩	٥,٣١	*٠,٠٢
١٨	٣٩	٣٤	٤٤	٢,٢٤	٠,٩٥	٢,٨٩	١,١٩	٧,٠٤	*٠,٠١
١٩	٥١	٣٤	٤٤	٢,٢٤	٠,٦	٢,١١	٠,٨٩	٠,٥٧	٠,٤٦
٢٠	٦٣	٣٤	٤٤	٢,٢٢	١	٢,٥٥	٠,٨٧	٢,٤٩	٠,١٢
٢١	٤٤	٣٤	٤٤	٢,١٦	٠,٩٦	٢,٣٦	٠,٨١	١,٠٥	٠,٣١
٢٢	٦٦	٣٧	٤٤	٢,١٦	٠,٩٩	٢,٧٥	٠,٩٩	٧,١	*٠,٠١
٢٣	١٦	٣٧	٤٤	٢,١١	١,٢	٢,٠٥	١,٠١	٠,٠٧	٠,٨
٢٤	٢٢	٣٧	٤٤	٢,١١	٠,٩١	٢,٥٥	٠,٩	٤,٧١	*٠,٠٣

٢٥	٢٣	٣٧	٤٤	٢,١١	٠,٨٤	١,٩٣	٠,٨٢	١,٧٩	٠,١٨
٢٦	٢٩	٣٧	٤٤	٢,١١	٠,٨٨	٢	٠,٧٢	٠,٩٣	٠,٣٤
٢٧	٣٣	٣٧	٤٤	٢,١١	٠,٨٤	١,٩٣	٠,٨٢	٠,٧٢	٠,٤٠
٢٨	١٥	٣٧	٤٤	٢,٠٥	١,١٨	١,٦٨	٠,٨	٢,٨٤	٠,١٠
٢٩	٣٥	٣٧	٤٤	٢,٠٥	٠,٩٧	١,٦٨	٠,٦٧	٤,١٢	*٠,٠٥
٣٠	٢٤	٣٧	٤٤	٢,٠٣	٠,٩٦	٢,٣٩	٠,٩٢	٠,٩١	٠,٣٤
٣١	١١	٣٧	٤٤	٢,٠٠	٠,٧١	١,٩	٠,٧٧	٠,٣	٠,٥٩
٣٢	٥٠	٣٧	٤٤	٢,٠٠	٠,٧٥	٢,٠٧	٠,٩٣	٠,١٣	٠,٧٢
٣٣	٥٥	٣٧	٤٤	٢,٠٠	٠,٦٢	١,٩٥	٠,٧١	٠,٠٩	٠,٧٦
٣٤	٥٢	٣٧	٤٤	١,٩٧	٠,٨٧	٢,٢٥	٠,٧٥	٢,٣٨	٠,١٣
٣٥	٥	٣٧	٤٤	١,٩٢	٠,٨٩	١,٨٦	٠,٧٧	٠,٠٩	٠,٧٧
٣٦	٨	٣٧	٤٤	١,٩٢	٠,٨	١,٩٥	٠,٦٥	٠,٥	٠,٨٢
٣٧	٢٧	٣٧	٤٤	١,٩٢	٠,٦٤	٢,٢٣	٠,٩٦	٠,٢٢	٠,٦٤
٣٨	٦٥	٣٧	٤٤	١,٩٢	٠,٧٦	٢,٣٩	١,١	٤,٧٤	*٠,٠٣
٣٩	١٣	٣٧	٤٤	١,٨٦	٠,٦٧	١,٧٧	٠,٧٧	٠,٣٢	٠,٥٧
٤٠	٣٧	٣٧	٤٤	١,٨٤	٠,٦٥	١,٩٥	٠,٧٨	٠,٥٣	٠,٤٧
٤١	٤٩	٣٧	٤٤	١,٨١	٠,٧٠	٢,٠٥	٠,٩٤	١,٥٧	٠,٢١
٤٢	٣٤	٣٧	٤٤	١,٧٨	٠,٩٥	١,٥٩	٠,٥٨	١,٢٦	٠,٢٧
٤٣	٧	٣٧	٤٤	١,٧٦	٠,٦٤	١,٩٥	٠,٧١	١,٦٩	٠,١٨
٤٤	٤٦	٣٧	٤٤	١,٧٦	٠,٧٦	١,٧٧	٠,٦٤	٠,٠١	٠,٩٢
٤٥	٣١	٣٧	٤٤	١,٧٣	٠,٧٧	٢,٠٥	٠,٩٦	٠,٣٨	٠,٥٤
٤٦	٥٤	٣٧	٤٤	١,٧٣	٠,٦٩	١,٨٢	٠,٥٤	٠,٤٢	٠,٥٢
٤٧	٥٦	٣٧	٤٤	١,٧٣	٠,٦٥	١,٧٥	٠,٦٥	٠,٠٢	٠,٨٩
٤٨	٩	٣٧	٤٤	١,٧٠	٠,٦٢	١،٨	٠,٦٣	٠,٤٤	٠,٥١
٤٩	٢٠	٣٧	٤٤	١,٧٠	٠,٧٨	١,٧٣	٠,٦٦	٠,٠٢	٠,٨٨
٥٠	١٠	٣٧	٤٤	١,٦٨	٠,٩٧	١،٦٨	٠,٥٦	٠,٠٠١	٠,٩٧
٥١	١٧	٣٧	٤٤	١,٦٢	٠,٦٤	١,٦١	٠,٦٩	٠	٠,٩٦
٥٢	٢٦	٣٧	٤٤	١,٦٢	٠,٥٩	١,٦٨	٠,٥٦	٠,٩٩	٠,٣٢
٥٣	٣٨	٣٧	٤٤	١,٦٢	٠,٥٩	١,٨٤	٠,٧١	٢,٢١	٠,١٤
٥٤	١	٣٧	٤٤	١,٥٩	٠,٥٥	١,٩١	٠,٧٤	٤,٥٥	*٠,٠٤
٥٥	٢١	٣٧	٤٤	١,٥٧	٠,٦٥	١,٧	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٣٩
٥٦	٢٥	٣٧	٤٤	١,٥٧	٠,٥٥	١,٧	٠,٦٧	٢,٩٥	٠,٠٩
٥٧	٣٠	٣٧	٤٤	١,٥٧	٠,٧٣	١,٦٦	٠,٦١	٠,٣٧	٠,٥٤
٥٨	٣٢	٣٧	٤٤	١,٥٧	٠,٦٥	١,٦٨	٠,٥٦	٢,٥٩	٠,١١
٥٩	٤٢	٣٧	٤٤	١,٥٧	٠,٦٩	١,٣٩	٠,٥٤	١,٧٧	٠,١٩
٦٠	٤٧	٣٧	٤٤	١,٥٧	٠,٦	١,٦١	٠,٥٤	٠,١٣	٠,٧٢
٦١	٥٧	٣٧	٤٤	١,٥٧	٠,٦	١,٧٥	٠,٦٩	١,٥٩	٠,٢١
٦٢	٥٨	٣٧	٤٤	١,٥٧	٠,٥	١,٥٧	٠,٥٩	٠	١,٠٠
٦٣	٥٩	٣٧	٤٤	١,٥٤	٠,٥٦	١,٧٣	٠,٧٣	١,٦٣	٠,٢١
٦٤	٤١	٣٧	٤٤	١,٥١	٠,٦١	١,٥	٠,٥٥	٠,٠١	٠,٩٢
٦٥	٤٥	٣٧	٤٤	١,٥١	٠,٥١	١,٥	٠,٥٩	٠,٠١	٠,٩١
٦٦	٣	٣٧	٤٤	١,٤٩	٠,٦٩	١,٥٧	٠,٨٧	٠,٢١	٠,٦٥
٦٧	٤٣	٣٧	٤٤	١,٤٦	٠,٥٦	١,٣٩	٠,٦٢	٠,٣١	٠,٥٨
٦٨	٢	٣٧	٤٤	١,٤٣	٠,٦٥	١,٦٨	٠,٧٧	٢,٤٣	٠,١٢
٦٩	١٢	٣٧	٤٤	١,٤٣	٠,٥٥	١,٤٣	٠,٦٢	٠	١,٠٠
٧٠	٤	٣٧	٤٤	١,٣٨	٠،٥٩	١,٤٥	٠,٥٥	٠,٣	٠,٥٥
٧١	١٨	٣٧	٤٤	١,٣٨	٠,٥٥	١,٥٥	٠,٧٦	١,٢٥	٠,٢٧

* رقم البند في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يُوضح الجدول (٢٣) أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائياً، بين فئة المديرين والمديرين المساعدين والمديرات ومساعدات المديرات إلاّ في البنود التالية:

- البند ذو الرتبة (٢)، وينص على "يفرض المدير التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أيّ ملاحظات بعد اتخاذ القرار."، حيث قيمة "ف" (٥,٣٩)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقلّ من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرات لأنّ متوسّطهن الحسابي (٣,٥٩) أعلى من متوسّط فئة المديرين (٢,٩٥)، كما يثبتها اختبار شفييه Scheffe's Test[1] .

- البند ذو الرتبة (١٤)، وينص على "يتقيد المدير بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذ العمل."، حيث قيمة "ف" (٦,٧٥)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرات لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٩٣) أعلى من متوسّط فئة المديرين (٢,٣٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (١٧)، وينص على "عدم وضوح مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند المديرين والهيئة التعليميّة والإداريّة وشيوع النظرة التقليدية الهرمية للعلاقة بينهما. "، إذ قيمة "ف" (٥,٣١)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة الإناث، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٨٢) أعلى من متوسّط فئة من متوسّط فئة الذكور (٢,٢٧)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (١٨)، وينص على "تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، ولكي يضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة."، حيث قيمة "ف" (٧,٠٤)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا ولصالح فئة المديرات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٨٩) أعلى من متوسّط فئة المديرين (٢,٢٤)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٢)، وينص على "تدني الرِّضا الوظيفيّ وقلة الدافعيّة والولاء للمهنة."، حيث قيمة "ف" (١,٧)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٧٥) أعلى من فئة المديرين (٢,١٦)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٤)، وينص على "يشارك المدير الهيئة التعليميّة والإداريّة ومجلس الآباء في تنفيذ صيانة مبنى المدرسة قبل بداية العام الدراسي وتحديد طاقته الاستيعابية."، حيث قيمة "ف" (٤,٧١)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرات لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٥٥) أعلى من متوسّط فئة المديرين (٢,١١)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٩)، وينص على "يشرك مدير المدرسة الهيئة التعليميّة والإداريّة في صنع القرار وبما يتناسب مع المسؤوليّة المنوطة بهم."، حيث قيمة "ف" (٤,١٢)، ودلالتها (٠,٠٥) ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين، لأنّ متوسّطهم الحسابي (٢,٠٥) أعلى من متوسّط فئة المديرات (١,٦٨)، كما يثبتها اختبار شفييه Scheffe's Test.

---

[1] **اختبار شفييه Scheffe's Test:** أحد اختبارات تحليل التباين التي تعتمد لمعرفة أي من معدلات المجتمعات متساوية وأي منها غير متساوية، ولهذا الاختبار نفس شروط وفرضيّات التصنيف الأحادي في حالة تساوي حجوم العينات أو عدم تساويها، يتميّز بالمرونة لاختبار أي مقارنات قد تظهر مثيرة للاهتمام، لكن قوته الإحصائية منخفضة جدا. (للمزيد أنظر **كتاب الطرق الإحصائية** من تأليف محمّد صبحي أبو صالح ص ٤٦٥، وأيضا، **http://www.٧٠u.edu.ly/alsatil/٢/a-n١٦-٢٢٠٠٧.pdf**).

- البند ذو الرتبة (٣٨)، وينص على " الإرهاق بالعمل الروتيني اليومي وقلة الاستفادة من فرص تحسّين الأداء وأساليب التطوير المهني."، حيث قيمة "ف" (٤,٧٤)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٣٩) أعلى من متوسّط فئة المديرين (١,٩٢)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٥٤)، وينص على "**اللامركزيّة** اتجاه عالميّ يهدف لإصلاح التعليم، وهو عمليّة معقّدة تؤدّي إلى تغييّر في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوّير مناهجها."، حيث قيمة "ف" (٤,٥٥)، ودلالتها (٠,٠٤)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (١,٩١) أعلى من متوسّط فئة المديرين (١,٥٩)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- متغيّر المؤهّلَ

كشفت النتائج عن وجود فروق دالّة إحصائيًا أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) له علاقة بمتغيّر المؤهّلات العلميّة في البنود التالية والتي يوضحها الجدول رقم (٢٤) :

- البند ذو الرتبة (١٩)، وينص على "يعتبر المدير الولاء الوظيفيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة مقياسًا لإشراكهم في التخطيّط السنوي والفصلي للمدرسة."، حيث قيمة "ف" (٣,٥٨)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة المؤهّلات العلميّة بكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربوية، ولأنّ متوسّطهم الحسابي (٢,٥١) أعلى من متوسّط فئة حملة شهادة البكالوريوس والماجستير، إذ أنَّ متوسطهم (٢,٢٠) و(١,٦٧)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٥)، وينص على "استنادًا لما لديه من تفويض، يحدّد المدير قواعد المحاسبة عند تطبيق الأنظمة واللوائح المدرسيّة."، حيث قيمة "ف" (٤,٩٨)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة المؤهّلات العلمية بكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربويّة الذين متوسّطهم الحسابي (٢,١٦) أعلى من متوسّط فئة المديرين من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير (٢,١٥) و(١,٤٢)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٣١)، وينص على "تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، ولكي يضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة."، حيث قيمة "ف" (٥,١٦)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة المؤهّلات العلمية بكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربويّة الذين متوسّطهم الحسابي (٢,٩٠) أعلى من متوسّط فئة المديرين من حملة شهادة الماجستير والبكالوريوس (٢,٢٥) و(٢,٠٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٣٦)، وينص على "تنفيذ الهيئة التعليميّة والإداريّة لتعلّيمات الوزارة. "، إذ قيمة "ف" (٥,٨٠)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة

المؤهّلات العلميّة بكالوريوس والذين متوسّطهم الحسابي(٢,٠٠) أعلى من متوسّط فئة المديرين من حملة شهادة الماجستير والبكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربويّة، (١,٦٧) و(١,٥١)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٣٩)، وينص على "يراعي المدير ظروف أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة وميولهم واتجاهاتهم عند توزيع المسؤوليّات وحسب قدراتهم وإمكاناتهم المهارية والأكاديمية,"، حيث قيمة "ف" (٣,٥٤)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة المؤهّلات العلمية بكالوريوس والذين متوسّطهم الحسابي (١,٩٥) أعلى من متوسّط فئة المديرين من حملة شهادة الماجستير والبكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربوية (١,٥٨) و(١,٥٣)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٤١)، وينص على "المعلومات تصل لمدير المدرسة عمَّا يحرزه المعلّمون من تقدم لحل مشكلات التلاميذ الدراسيّة والسلوكيّة بشكل دوري ومنظم أثناء تواصله مع الآباء,"، حيث قيمة "ف" (٤,٥١)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة المؤهّلات العلميّة بكالوريوس والذين متوسّطهم الحسابي (١,٩٥) أعلى من متوسّط فئة المديرين من حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربوية والماجستير (١,٨٢) و(١,٢٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٥٠)، وينص على "يتقيد المدير بتطبيق أساليب القياس والتقوّيم للأداء الوظيفيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة حسب أنظمة الوزارة,"، حيث قيمة "ف" (٤,١٣)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة المؤهّلات العلمية بكالوريوس والذين متوسّطهم الحسابي (١,٨٥) أعلى من متوسّط فئة المديرين من حملة شهادة الماجستير والبكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربويّة (١,٥٨) و(١,٤٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٥٣)، وينص على "يتعاون المدير مع الهيئة التعليميّة لوضع خطّة لمعالجة مشكلات السلوك والتحصيل الدراسي للتلاميذ "رسوب، غياب، تسرب,"،"، حيث قيمة "ف" (٣,٦٤)، ودلالتها (٠,٠٥)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة المؤهّلات العلمية بكالوريوس والذين متوسّطهم الحسابي (١,٨٠) أعلى من متوسّط فئة المديرين من حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربيّة عال أو إدارة تربويّة والماجستير، (١,٣٩) و(١,٢٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٥٩)، وينص على "يركز مدير المدرسة على تحقيق علاقات إنسانيّة إيجابية في المدرسة بالإنصات الجيّد لكل الآراء,"، حيث قيمة "ف" (٣,٢٩)، ودلالتها (٠,٠٤)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات من حملة المؤهّلات العلمية بكالوريوس والذين متوسّطهم الحسابي (١,٧٥) أعلى من متوسّط فئة المديرين من حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربوية والماجستير، (١,٤٧) و(١,٢٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

جدول رقم (٢٤) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والتي تعزى لمتغيّر المؤهّل

الرتبة	رقم البند*	بكالوريوس		بكالوريوس دبلوم تربية عال /ادارة تربوية		ماجستير		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٥٣	٣,١٥	١,٢٣	٣,٧١	١,١٧	٣,٩٢	١,١٦	٢,١٠	٠,١٣
٢	٣٦	٢,٩٠	١,٢١	٣,٤٧	١,٢٦	٣,٢٥	١,٤٢	١,٤٣	٠,٢٥
٣	٢٩	٢,٧٥	٠,٧٩	٢,٤٩	١,١٧	١,٩٢	٠,٩٠	٢,٣٦	٠,١٠
٤	٦٢	٢,٦٥	١,٠٩	٢,٦١	٠,٩٨	٢,٨٣	١,٠٣	٠,٢٣	٠,٨٠
٥	٦٤	٢,٦٥	١,١٨	٢,٤٩	١,١٤	٢,٩٢	٠,٩٠	٠,٧٤	٠,٤٨
٦	٦٨	٢,٦٠	٠,٩٩	٢,٨٠	١,٠٦	٢,٥٨	١,٠٨	٠,٣٦	٠,٧٠
٧	٦٩	٢,٦٠	١,١٩	٢,٦٧	١,٠٥	٢,٩٢	١,٠٨	٠,٣٣	٠,٧٢
٨	٤٨	٢,٥٥	١,١٥	٢,٩٠	١,٠١	٢,٦٧	٠,٨٩	٠,٩٠	٠,٤١
٩	١٩	٢,٤٥	١,١٥	٣,٢٧	١,٤٥	٣,٣٣	١,٤٤	٢,٧٢	٠,٠٧
١٠	٤٠	٢,٤٠	٠,٨٢	٢,٧٨	١,١٠	٢,٦٧	١,٠٧	٠,٩٣	٠,٤٠
١١	٧٠	٢,٤٠	٠,٩٤	٢,٩٤	١,٠٧	٢,٩٢	١,١٦	١,٩٤	٠,١٥
١٢	٢٢	٢,٣٥	٠,٨١	٢,٤١	١,٠٤	٢,٠٨	٠,٥١	٠,٥٩	٠,٥٦
١٣	٦٠	٢,٣٥	٠,٩٩	٢,٢٧	٠,٧٣	٢,٤٢	١,٠٨	٠,١٨	٠,٨٣
١٤	٧١	٢,٣٥	٠,٩٣	٢,٨٦	١,٠٠	٢,٩٢	٠,٩٠	٢,١٧	٠,١٢
١٥	٦١	٢,٣٠	١,٠٣	٢,٥٥	١,٠٢	٣,٠٨	١,٣٨	١,٩٨	٠,١٥
١٦	٢٥	٢,٢٥	٠,٦٤	٢,٢٧	١,٠٦	٢,٠٠	٠,٩٥	٠,٣٨	٠,٦٨
١٧	٢٨	٢,٢٥	٠,٧٢	٢,٠٨	٠,٩١	١,٨٣	٠,٧٢	٠,٩٢	٠,٤٠
١٨	٦٣	٢,٢٥	٠,٧٩	٢,٤٧	١,٠٤	٢,٣٣	٠,٧٨	٠,٤١	٠,٦٧
١٩	١٤	٢,٢٠	٠,٩٥	٢,٥١	١,٠٦	١,٦٧	٠,٧٨	٣,٥٨	*٠,٠٣
٢٠	٤٩	٢,٢٠	١,٠١	١,٩٤	٠,٨٠	١,٥	٠,٥٢	٢,٧٠	٠,٠٧
٢١	٥٠	٢,٢٠	٠,٩٥	١,٩٤	٠,٨٠	٢,١٧	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٤٣
٢٢	٥٥	٢,٢٠	٠,٦٢	١,٩٤	٠,٦٦	١,٧٥	٠,٧٥	١,٩٢	٠,١٥
٢٣	٦٧	٢,٢٠	٠,٨٣	٢,٧١	٠,٩٦	٢,٥٨	١,١٦	٢,٠٣	٠,١٤
٢٤	١٥	٢,١٥	٠,٨١	١,٨٦	١,١٠	١,٣٣	٠,٦٥	٢,٦٠	٠,٠٨
٢٥	٣٠	٢,١٥	٠,٤٩	٢,١٦	٠,٨٧	١,٤٢	٠,٥١	٤,٩٨	*٠,٠١
٢٦	٣٧	٢,١٥	٠,٥٩	١,٨٨	٠,٧٨	١,٥٨	٠,٥١	٢,٥٠	٠,٠٩
٢٧	٥١	٢,١٥	٠,٧٥	٢,٢٠	٠,٨٤	٢,٠٨	٠,٥١	٠,١٣	٠,٨٨
٢٨	٦٦	٢,١٥	٠,٨٨	٢,٥٩	١,٠٤	٢,٥٨	١,١٦	١,٤٠	٠,٢٥
٢٩	٥٢	٢,١٠	٠,٦٤	٢,١٠	٠,٨٢	٢,٢٥	١,٠٦	٠,١٧	٠,٨٥
٣٠	٦	٢،٠٥	٠،٧٦	٢،٤٣	١،٠٦	١،٨٣	٠،٧١	٢،٤٦	٠,٠٩
٣١	٣٩	٢,٠٥	٠,٩٤	٢,٩٠	١,١٢	٢,٢٥	١,٠٦	٥,١٦	*٠,٠١
٣٢	٤٤	٢,٠٥	٠,٨٣	٢,٢٧	٠,٨٦	٢,٦٧	٠,٩٨	١,٨٨	٠,١٦
٣٣	٧	٢،٠٠	٠،٦٥	١،٨٠	٠،٦٤	١،٩٢	٠،٩٠	٠،٦٧	٠,٥٢
٣٤	١١	٢،٠٠	٠،٦٥	١،٩٢	٠،٧٩	٢،٠٠	٠،٧٤	٠،١٢	٠,٨٩
٣٥	٢٤	٢،٠٠	٠,٦٥	٢,٠٤	٠,٩١	١,٩٢	٠,٧٩	٠,١١	٠,٩٠
٣٦	٢٧	٢،٠٠	٠,٥٦	١,٥١	٠,٥٤	١,٦٧	٠,٤٩	٥,٨٠	*٠,٠١
٣٧	١٦	١,٩٥	٠,٩٤	٢,١٨	١,١٧	١,٨٣	١,٠٣	٠,٦٦	٠,٥٢
٣٨	٢٣	١,٩٥	٠,٥١	١,٦٧	٠,٩٧	١,٤٢	٠,٦٧	١,٦٠	٠,٢١
٣٩	٢٦	١,٩٥	٠,٥١	١,٥٣	٠,٦٥	١,٥٨	٠,٥١	٣,٥٤	*٠,٠٣
٤٠	٣٨	١,٩٥	٠,٦	١,٦٩	٠,٦٨	١,٥٨	٠,٦٧	١,٤٦	٠,٢٤
٤١	٤٦	١,٩٥	٠,٦٩	١,٨٢	٠,٧	١,٢٥	٠,٤٥	٤,٥١	*٠,٠١
٤٢	٥٤	١,٩٥	٠,٦	١,٧٨	٠,٦٢	١,٥	٠,٥٢	٢,٠٨	٠,١٣

٤٣	٦٥	١,٩٥	٠,٧٦	٢,٢	١,٠٤	٢,٤٢	١,٠٨	٠,٩	٠,٤١
٤٤	٥	١،٩٠	٠،٨٨	١،٩٨	٠،٨٥	١،٥	٠،٥٢	١،٦٧	٠،١٩
٤٥	١٣	١,٩٠	٠,٦٤	١,٨٨	٠,٧٨	١,٤٢	٠,٥١	٢,١٩	٠,١٢
٤٦	٢٠	١,٩٠	٠,٦٤	١,٥٩	٠,٧	١,٩٢	٠,٧٩	١,٩٤	٠,١٥
٤٧	٣٢	١,٩٠	٠,٧٩	١,٩٨	٠,٩٧	١,٥٨	٠,٦٧	٠,٩٦	٠,٣٩
٤٨	٣٥	١,٨٥	٠,٦٧	١,٩٤	٠,٩٤	١,٥	٠,٥٢	١,٣٣	٠,٢٧
٤٩	٥٦	١,٨٥	٠,٤٩	١,٧٦	٠,٦٩	١,٥	٠,٦٧	١,١٣	٠,٣٣
٥٠	٥٨	١,٨٥	٠,٤٩	١,٤٥	٠,٥٤	١,٥٨	٠,٥١	٤,١٣	**٠,٠٢***
٥١	١	١,٨٥	٠,٧٥	١,٧٨	٠,٦٩	١,٥٨	٠,٥١	٠,٥٩	٠,٥٦
٥٢	٩	١,٨٠	٠,٦٢	١,٧١	٠,٦٥	١,٨٣	٠,٥٨	٠,٢٥	٠,٧٨
٥٣	١٨	١,٨٠	٠,٧	١,٣٩	٠,٦٧	١,٢٥	٠,٤٥	٣,٦٤	**٠,٠٣***
٥٤	٣١	١,٨٠	٠,٦٢	١,٥٩	٠,٦٧	١,٤٢	٠,٦٧	١,٣٦	٠,٢٦
٥٥	٣٣	١,٨٠	٠,٥٢	١,٦١	٠,٦١	١,٤٢	٠,٦٧	١,٦	٠,٢١
٥٦	٥٩	١,٨٠	٠,٥٢	١,٦٣	٠,٧٣	١,٤٢	٠,٥١	١,٣	٠,٢٨
٥٧	٨	١،٧٥	٠،٥٥	١،٩٨	٠،٧٥	٢،٠٨	٠،٧٩	١،٠٣	٠،٣٦
٥٨	١٧	١,٧٥	٠,٥٥	١,٥٩	٠,٧٣	١,٥	٠,٥٢	٠,٦٢	٠,٥٤
٥٩	٤١	١,٧٥	٠,٥٥	١,٤٧	٠,٥٨	١,٢٥	٠,٤٥	٣,٢٩	**٠,٠٤***
٦٠	٤٧	١,٧٠	٠,٥٧	١,٥٩	٠,٥٧	١,٤٢	٠,٥١	٠,٩٤	٠,٤٠
٦١	٥٧	١,٧٠	٠,٤٧	١,٦٣	٠,٧	١,٧٥	٠,٧٥	٠,١٩	٠,٨٣
٦٢	٢	١,٦٥	٠,٥٩	١,٥٩	٠,٨١	١،٣٣	٠،٤٩	٠،٧٨	٠,٤٦
٦٣	١٠	١,٦٥	٠,٥٩	١,٦٩	٠,٨٩	١،٦٧	٠،٤٩	٠،٠٢	٠,٩٨
٦٤	٢١	١,٦٥	٠,٦٧	١,٥٩	٠,٧	١,٨٣	٠,٨٣	٠,٥٥	٠,٥٨
٦٥	٤٥	١,٦٥	٠,٥٩	١,٥١	٠,٥٤	١,٢٥	٠,٤٥	٢,٠٣	٠,١٤
٦٦	٣٤	١,٦٠	٠,٦	١,٧٨	٠,٨٧	١,٤٢	٠,٥١	١,١٩	٠,٣١
٦٧	٣	١,٥٥	٠,٧٦	١,٥٧	٠,٨٧	١,٣٣	٠,٤٩	٠,٤٤	٠,٦٥
٦٨	١٢	١,٥٥	٠,٥١	١,٤٥	٠,٦٥	١,١٧	٠,٣٩	١,٦٦	٠,٢٠
٦٩	٤٢	١,٥٥	٠,٥١	١,٤٣	٠,٦٨	١,٥	٠,٥٢	٠,٢٩	٠,٧٥
٧٠	٤٣	١,٥٥	٠,٥١	١,٣٧	٠,٦٤	١,٤٢	٠,٥١	٠,٦٨	٠,٥١
٧١	٤	١,٣٥	٠,٤٩	١,٤٣	٠,٥٨	١,٥	٠,٦٧	٠,٢٧	٠,٧٦

* رقم البند في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

▪ متغيّر التدريب

تشير المعطيات الإحصائية إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا لها صلة بمتغيّر عدد دورات التدريب التي أنجزتها فئة المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات في البنود التالية وكما هو مبين في الجدول (٢٥):

▪ البند ذو الرتبة (٢٥)، وينص على "يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات لأعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة لتمكينهم من انجاز أعمالهم دون تدخل."، حيث قيمة "ف" (٣,٢٧)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات ممّن أنجزوا عددًا أقل من ٣ دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,١٤) أعلى من متوسّط فئة ٣-٦ دورات وفئة ١١ فأكثر، وفئة ٧-١٠ دورات تدريبية والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (١,٨٠)، (١,٧٥)، (١,٤٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

▪ البند ذو الرتبة (٣٦)، وينص على "يسمح المدير للهيئة التعليميّة والإداريّة باتخاذ بعض القرارات التي يرونها مناسبة في مجال تخصّصهم الوظيفيّ."، حيث قيمة "ف" (٤,١٠)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)،

ولصالح فئة المديرين والمديرات ممَّن أنجزوا عددًا أقل من ٣ دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (١,٩٧) أعلى من متوسّط فئة ١١ فأكثر وفئة ٣-٦ دورات وفئة ٧-١٠ دورات تدريبيّة والتي متوسّطهم الحسابي على التتالي (١,٧٥)، (١,٦٠)، (١,٢٧)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٣٧)، وينص على "يشارك المدير في تحديد مصادر التمويل للمدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٤,٠٣)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات ممَّن أنجزوا عدد ١١ دورة تدريبيّة فأكثر في مجال الإدارة المدرسيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٦٣) أعلى من متوسّط فئة ٧-١٠، ففئة أقل من ٣ دورات والتي متوسّطهم الحسابي على التتالي (٢,٤٥)، (١,٩٥)، (١,٧٢)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٥٣)، وينص على "ينفذ المدير قرارات وإجراءات إدارة التعليم الثانويّ في التعيين، والنقل وتطبيق الجزاءات بالمدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٣,٢)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات ممَّن أنجزوا عددًا أقل من ٣ دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (١,٧٣) أعلى من متوسّط فئة ٣-٦ دورات وفئة ١١ فأكثر، وفئة ٧-١٠ دورات تدريبيّة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (١,٧٢)، (١,٥٠)، (١,٠٩)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

جدول رقم (٢٥) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والتي تعزى لمتغيّر التدريب

الرتبة	رقم البند*	أقل من ٣ دورات		٣-٦ دورات		٧-١٠ دورات		١١ دورة فأكثر		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٥٣	٣,٦٥	١,١٤	٣,٣٢	١,٢٥	٤,٠٠	١,١٨	٣,٧٥	١,٣٩	٠,٩٢	٠,٤٤
٢	٣٦	٣,٥٤	١,٢٢	٣,٠٠	١,٣٥	٣,١٨	١,٤٧	٣,٢٥	١,٠٤	٠,٩٣	٠,٤٣
٣	٦٨	٢,٧٨	١,٠٠	٢,٦٠	٠,٨٢	٢,٦٤	١,٢٩	٢,٨٨	١,٥٥	٠,٢٣	٠,٨٧
٤	٧٠	٢,٧٦	٠,٩٥	٢,٦٤	١,٠٨	٣,٠٠	١,١٠	٣,٢٥	١,٤٩	٠,٨١	٠,٤٩
٥	٧١	٢,٧٦	٠,٩٨	٢,٦٠	٠,٨٧	٢,٦٤	١,٠٣	٣,٢٥	١,٢٨	٠,٩٣	٠,٤٣
٦	١٩	٢,٧٣	١,٣٠	٣,٤٤	١,٢٩	٣,٧٣	١,٦٢	٢,٦٣	١,٦٠	٢,٤٨	٠,٠٧
٧	٦٩	٢,٧٣	١,٠٧	٢,٦٤	٠,٩٥	٢,٤٥	١,٢١	٣,٠٠	١,٤١	٠,٤٢	٠,٧٤
٨	٣٩	٢,٦٨	١,١٦	٢,٦٠	١,١٢	٢,٦٤	١,٢٩	٢,١٣	٠,٨٣	٠,٥٢	٠,٦٧
٩	٤٠	٢,٦٥	٠,٩٥	٢,٦٨	١,٠٧	٢,٨٢	١,٤٧	٢,٥٠	٠,٧٦	٠,١٥	٠,٩٣
١٠	٤٨	٢,٦٥	٠,٩٢	٢,٨٤	١,٠٣	٣,٠٠	١,٤٨	٢,٨٨	٠,٨٣	٠,٤١	٠,٧٤
١١	٦٢	٢,٦٢	٠,٩٢	٢,٦٠	١,١٩	٢,٨٢	٠,٨٧	٢,٧٥	١,٠٤	٠,١٦	٠,٩٣
١٢	٦٧	٢,٥٩	٠,٩٣	٢,٣٦	٠,٨١	٢,٨٢	١,٢٥	٢,٧٥	١,٢٨	٠,٧٢	٠,٥٥
١٣	٦١	٢,٥٤	٠,٩٣	٢,٤٤	١,٠٨	٢,٨٢	١,٤٠	٢,٧٥	١,٤٩	٠,٣٨	٠,٧٧
١٤	٦٦	٢,٥٤	١,٠٢	٢,٢٨	٠,٨٤	٢,٤٥	١,٢٩	٢,٨٨	١,٢٥	٠,٧٥	٠,٥٣
١٥	٢٢	٢,٤٦	٠,٩٦	٢,٣٢	٠,٩٠	٢,١٨	٠,٩٨	٢,١٣	٠,٨٣	٠,٤٥	٠,٧٢
١٦	٦٠	٢,٤٦	٠,٧٧	٢,٠٠	٠,٨٢	٢,٦٤	٠,٨١	٢,١٣	١,١٣	٢,٢٨	٠,٠٩
١٧	٢٩	٢,٣٨	٠,٩٥	٢,٢٠	١,٠٨	٢,٩١	١,٢٢	٣,١٣	١,١٣	٢,٣٤	٠,٠٨
١٨	٦٣	٢,٣٨	٠,٨٣	٢,٢٤	١,٠١	٢,٩١	١,٠٤	٢,٢٥	١,٠٤	١,٤٠	٠,٢٥
١٩	٦٤	٢,٣٨	١,٠٩	٢,٨٨	١,٠٩	٢,٤٥	١,٢٩	٢,٨٨	٠,٩٩	١,٢٥	٠,٣٠

٢٠	٢٥	٢,٣٥	٠,٨٩	٢,٠٤	٠,٩٣	٢,١٨	١,١٧	٢,٢٥	١,٠٤	٠,٥٤	٠,٦٦
٢١	٥١	٢,٣٠	٠,٨١	٢,٠٨	٠,٧٦	٢,٠٩	٠,٧٠	٢,٠٠	٠,٧٦	٠,٦١	٠,٦١
٢٢	٢٨	٢,٢٧	٠,٩٠	١,٨٨	٠,٧٣	١,٨٢	٠,٨٧	٢,٢٥	٠,٧١	١,٦١	٠,٢٠
٢٣	٥٢	٢,٢٤	٠,٦٨	١,٨٤	٠,٧٥	٢,٠٠	٠,٨٩	٢,٦٣	١,١٩	٢,٥٢	٠,٠٦
٢٤	٤٤	٢,٢٢	٠,٨٢	٢,٢٨	٠,٨٩	٢,١٨	١,٠٨	٢,٦٣	٠,٩٢	٠,٥١	٠,٦٨
٢٥	٣٧	٢,١٤	٠,٦٧	١,٨٠	٠,٧١	١,٤٥	٠,٨٢	١,٧٥	٠,٤٦	٣,٢٧	*٠,٠٣
٢٦	٥٠	٢,١٤	٠,٨٩	٢,٠٠	٠,٨٢	١,٦٤	٠,٥٠	٢,٢٥	١,٠٤	١,١٩	٠,٣٢
٢٧	١٤	٢,١١	١,٠٧	٢,٦٠	٠,٩٦	٢,٦٤	١,٠٣	١,٨٨	٠,٨٣	٢,٠٥	٠,١١
٢٨	٦٥	٢,١١	٠,٩١	٢,١٦	٠,٩٩	٢,٠٩	١,٠٤	٢,٦٣	١,٣٠	٠,٦٣	٠,٦٠
٢٩	٣٠	٢,٠٥	٠,٦٦	٢,٠٤	٠,٧٣	٢,٣٦	١,١٢	١,٦٣	٠,٩٢	١,٣٧	٠,٢٦
٣٠	٦	٢،٠٣	٠،٧٦	٢،٤٠	٠،٩٦	٢،٦٤	٠،٤٣	٢،٢٥	١،٠٤	١،٤٦	٠،٢٣
٣١	١٦	٢,٠٣	١,٠٧	١,٩٦	٠,٨٤	٢,٨٢	١,٤٧	١,٦٣	١,٠٦	٢,٣٨	٠,٠٨
٣٢	٤٩	٢,٠٠	٠,٩١	١,٩٦	٠,٧٣	١,٧٣	٠,٩٠	١,٨٨	٠,٨٣	٠,٣١	٠,٨٢
٣٣	٥٥	٢,٠٠	٠,٧١	٢,٠٠	٠,٥٨	١,٨٢	٠,٧٥	٢,٠٠	٠,٧٦	٠,٢٣	٠,٨٨
٣٤	٧	١،٩٧	٠،٦٤	١،٧٢	٠،٥٤	١،٩١	٠،٨٣	١،٧٥	١،٠٤	٠،٧٦	٠،٥٢
٣٥	٣٢	١,٩٧	٠,٨٧	٢,٠٠	٠,٨٧	١,٧٣	١,١٠	١,٥٠	٠,٧٦	٠,٨٦	٠,٤٦
٣٦	٣٨	١,٩٧	٠,٦٩	١,٦٠	٠,٥٨	١,٢٧	٠,٤٧	١,٧٥	٠,٧١	٤,١٠	*٠,٠١
٣٧	٢٤	١,٩٥	٠,٨١	١,٧٢	٠,٥٤	٢,٤٥	٠,٩٣	٢,٦٣	١,٠٦	٤,٠٣	*٠,٠١
٣٨	٨	١،٩٢	٠،٦٠	١،٨٨	٠،٨٨	٢،٠٠	٠،٦٣	٢،١٣	٠،٨٣	٠،٢٧	٠،٨٥
٣٩	١١	١،٨٩	٠،٦٦	٢،٠٠	٠،٧٦	١،٨١	٠،٧٥	٢،٢٥	١،٠٤	٠،٦٦	٠،٥٨
٤٠	٣٥	١,٨٦	٠,٦٧	١,٧٦	٠,٧٢	٢,٠٩	١,٥١	١,٧٥	٠,٧١	٠,٤٣	٠,٧٣
٤١	٥	١،٨٤	٠،٧٦	١،٩٢	٠،٩٩	٢،٠٩	٠،٨٣	١،٧٥	٠،٤٦	٠،٣٥	٠،٧٩
٤٢	١٣	١,٨٤	٠,٧٣	١,٩٢	٠,٨١	١,٥٥	٠,٥٢	١,٧٥	٠,٧١	٠,٧٠	٠,٥٥
٤٣	١٥	١,٨٤	٠,٨٠	١,٧٢	٠,٨٩	٢,٤٥	١,٦٩	١,٥٠	٠,٧٦	١,٨٦	٠,١٤
٤٤	٥٤	١,٨٤	٠,٦٥	١,٦٨	٠,٤٨	١,٧٣	٠,٧٩	١,٨٨	٠,٦٤	٠,٤١	٠,٧٤
٤٥	٥٩	١,٨١	٠,٦٦	١,٥٦	٠,٦٥	١,٣٦	٠,٦٧	١,٥٠	٠,٥٣	١,٧٧	٠,١٦
٤٦	٢٧	١,٧٨	٠,٥٨	١,٦٤	٠,٥٧	١,٣٦	٠,٥٠	١,٥٠	٠,٥٣	١,٨٢	٠,١٥
٤٧	١	١،٧٨	٠،٧١	١،٧٢	٠،٥٤	١،٧٣	٠،٩٠	١،٨٨	٠،٦٤	٠،١٢	٠،٩٥
٤٨	٤٦	١,٧٨	٠,٥٨	١,٦٨	٠,٦٩	٢,٠٠	٠,٨٩	١,٦٣	٠,٩٢	٠,٦٥	٠,٥٨
٤٩	٥٦	١,٧٨	٠,٥٨	١,٧٢	٠,٦٨	١,٦٤	٠,٨١	١,٧٥	٠,٧١	٠,١٥	٠,٩٣
٥٠	١٧	١,٧٦	٠,٧٢	١,٥٦	٠,٦٥	١,٣٦	٠,٥٠	١,٥٠	٠,٥٣	١,٢٤	٠,٣٠
٥١	٢١	١,٧٣	٠,٦٩	١,٦٨	٠,٦٩	١,٤٥	٠,٨٢	١,٣٨	٠,٧٤	٠,٨٣	٠,٤٨
٥٢	٢٦	١,٧٣	٠,٦٥	١,٦٨	٠,٥٦	١,٣٦	٠,٥٠	١,٥٠	٠,٧٦	١,١٧	٠,٣٣
٥٣	٣١	١,٧٣	٠,٦٥	١,٧٢	٠,٦٨	١,٠٩	٠,٣٠	١,٥٠	٠,٧٦	٣,٢٠	*٠,٠٣
٥٤	٩	١،٧٠	٠،٥٧	١،٨٠	٠،٦٥	١،٨٢	٠،٧٥	١،٧٥	٠،٧١	٠،١٦	٠،٩٢
٥٥	٢٠	١,٧٠	٠,٥٢	١,٨٤	٠,٩٤	١,٦٤	٠,٨١	١,٥٠	٠,٥٣	٠,٥٤	٠,٦٦
٥٦	٣٣	١,٧٠	٠,٥٧	١,٧٦	٠,٦	١,٢٧	٠,٤٧	١,٣٨	٠,٧٤	٢,٤٨	٠,٠٧
٥٧	٢	١،٦٨	٠،٨٥	١،٦٤	٠،٦٤	١،٠٩	٠،٣٠	١،٥٠	٠،٥٣	٢،٠٥	٠،١١
٥٨	٢٣	١,٦٨	٠,٦٣	١,٧٢	٠,٦١	١,٨٢	١,٦٠	١,٦٣	١,٠٦	٠,١٠	٠,٩٦
٥٩	٤٧	١,٦٨	٠,٥٨	١,٦٠	٠,٥٨	١,٤٥	٠,٥٢	١,٣٨	٠,٥٢	٠,٨٨	٠,٤٦
٦٠	٥٧	١,٦٥	٠,٥٩	١,٦٤	٠,٦٤	١,٦٤	٠,٩٢	١,٨٨	٠,٦٤	٠,٣٠	٠,٨٣
٦١	٣	١,٦٢	٠,٨٩	١,٦٠	٠,٧١	١,٤٥	٠,٨٢	١,٠٠	٠,٠٠	١,٤٨	٠,٢٣
٦٢	١٨	١,٦٢	٠,٧٢	١,٤٨	٠,٧١	١,١٨	٠,٤٠	١,١٣	٠,٣٥	٢,٠٩	٠,١١
٦٣	٤١	١,٦٢	٠,٥٥	١,٥٢	٠,٥٩	١,٢٧	٠,٤٧	١,٢٥	٠,٧١	١,٦٩	٠,١٨
٦٤	١٠	١،٥٩	٠،٦٠	١،٦٤	٠،٥٧	٢،١٨	١،٤٧	١،٥٠	٠،٥٣	١،٩٣	٠,١٣

٦٥	٣٤	١,٥٩	٠,٥٥	١,٦٤	٠,٨٦	٢,١٨	١,١٧	١,٥٠	٠,٥٣	١,٩٣	٠,١٣
٦٦	٥٨	١,٥٩	٠,٥٥	١,٦٠	٠,٥٨	١,٢٧	٠,٤٧	١,٧٥	٠,٤٦	١,٤٥	٠,٢٤
٦٧	٤٥	١,٥٧	٠,٥٥	١,٥٢	٠,٥٩	١,٣٦	٠,٥٠	١,٣٨	٠,٥٢	٠,٥٥	٠,٦٥
٦٨	١٢	١,٤٩	٠,٦١	١,٤٠	٠,٥٨	١,٣٦	٠,٥٠	١,٣٨	٠,٧٤	٠,٢٠	٠,٠٩
٦٩	٤٢	١,٤٩	٠,٥٦	١,٤٨	٠,٦٥	١,٥٥	٠,٨٢	١,٢٥	٠,٤٦	٠,٤٠	٠,٧٥
٧٠	٤٣	١,٤٩	٠,٥٦	١,٤٠	٠,٧١	١,٣٦	٠,٥٠	١,٢٥	٠,٤٦	٠,٤١	٠,٧٤
٧١	٤	١,٣٨	٠,٥٥	١,٥٦	٠,٥٨	١,٢٧	٠,٤٧	١,٣٨	٠,٧٤	٠,٨٣	٠,٤٨

* رقم البند في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

▪ متغيّر سنوات الخبرة

وأمّا فيما تعلّق بالمعطيات الإحصائية بمتغيّر سنوات خبرة فقد دلّت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا لها صلة بعدّد سنوات خبرة المديرين والمديرات في مجال الإدارة المدرسيّة في البنود التالية وكما هو مبين في الجدول (٢٦):

▪ البند ذو الرتبة (٢٩)، وينص على "ينفد المدير قرارات وإجراءات الوزارة في تعيين أعضاء مجلس إدارة المدرسة من (معلّمين واختصاصيين وأولياء أمور وتلاميذ) وفي تشكيل اللجان,"، حيث قيمة "ف" (٣,٠٧)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، ولصالح فئة المديرين والمديرات ممّن أمضوا ٣-٦ سنوات عمل في مجال الإدارة المدرسيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,١٢) أعلى من متوسّط فئة أقل من ٣ سنوات و٧-١٠ سنوات و١١ سنة فأكثر خبرة في الإدارة المدرسيّة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٠٨)، (١,٨٦)، (١,٣٣)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

▪ البند ذو الرتبة (٤١)، وينص على " يشرف مدير المدرسة على تنفيذ المنهج الدراسي,"، حيث قيمة "ف" (٤,٠٣)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات ممّن أمضوا ٣-٦ سنوات عمل في مجال الإدارة المدرسيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٤٨) أعلى من متوسّط فئة أقل من ٣ سنوات و٧-١٠ سنوات و١١ سنة فأكثر خبرة في الإدارة المدرسيّة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (١,٨٣)، (١,٦٤)، (١,٥٦)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

▪ البند ذو الرتبة (٥٩)، وينص على " ينفذ المدير قرارات وإجراءات إدارة التعلّيم الثانويّ في التعيين، والنقل وتطبيق الجزاءات بالمدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٢,٧٢)، ودلالتها (٠,٠٥)، ولأنّ مستوى الدلالة أقلّ من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المديرين والمديرات ممّن أمضوا ٣-٦ سنوات عمل في مجال الإدارة المدرسيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (١,٨٨) أعلى من متوسّط فئة أقل من ٣ سنوات و٧-١٠ سنوات و١١ سنة فأكثر خبرة في الإدارة المدرسيّة والتي متوسطهم الحسابي على التوالي (١,٦٣)، (١,٥٠)، (١,٣٩)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

جدول رقم (٢٦) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والتي تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة

الرتبة	رقم البند *	أقل من٣سنوات		٣-٦ سنوات		٧-١٠ سنوات		١١سنة فأكثر		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٥٣	٣,٥٠	١,١٤	٣,٨٠	١,٠٠	٣,٣٦	١,١٥	٣,٦٧	١,٥٧	٠,٤٩	٠,٦٩
٢	٣٦	٣,٤٦	١,٣٨	٣,٤٤	١,١٢	٢,٦٤	١,٢٨	٣,٣٩	١,٢٩	١,٥١	٠,٢٢
٣	٤٠	٢,٨٨	١,١٢	٢,٦٨	٠,٩٥	٢,٥٧	١,١٦	٢,٤٤	٠,٩٨	٠,٦٣	٠,٦٠
٤	٧١	٢,٨٣	١,٠٥	٢,٨٤	٠,٩٤	٢,٥٧	٠,٩٤	٢,٦١	١,٠٤	٠,٣٩	٠,٧٦
٥	٤٨	٢,٧٩	١,٠٦	٣,٠٠	٠,٧٦	٢,٥٧	١,٠٢	٢,٦١	١,٢٩	٠,٧٣	٠,٥٤
٦	٦٨	٢,٧٩	٠,٩٣	٢,٧٢	١,٠٦	٠٢,٥	٠,٩٤	٢,٧٨	١,٢٦	٠,٢٦	٠,٨٦
٧	٣٩	٢,٧٥	١,٢٦	٢,٥٢	٠,٩٦	٢,٤٣	١,٠٢	٢,٦١	١,٢٩	٠,٢٨	٠,٨٤
٨	٧٠	٢,٧١	٠,٩٥	٢,٩٦	١,١٤	٠٢,٥	١,٠٩	٢,٩٤	١,١١	٠,٧٢	٠,٥٤
٩	٦٧	٢,٦٧	٠,٩٦	٢,٤٤	٠,٨٧	٢,٥٧	١,٠٩	٢,٦١	١,٠٩	٠,٢٣	٠,٨٨
١٠	٦٢	٢,٦٣	١,٠١	٢,٨٠	٠,٨٧	٢,٣٦	١,٠١	٢,٧٢	١,١٨	٠,٦١	٠,٦١
١١	٦٦	٢,٦٣	١,٠١	٢,٣٦	٠,٨٦	٢,٤٣	١,١٦	٢,٥٠	١,٢٠	٠,٢٨	٠,٨٤
١٢	٦٩	٢,٦٣	١,٠٦	٢,٧٦	١,١٣	٢,٥٠	٠,٩٤	٢,٨٣	١,٢٠	٠,٣١	٠,٨٢
١٣	١٩	٢,٥٤	١,٢٨	٣,١٢	١,٤٢	٣,٢١	١,٣٧	٣,٦١	١,٤٦	٢,١٥	٠,١٠
١٤	٦٤	٠٢,٥	١,١٤	٢,٧٦	١,٠٥	٢,٥٧	١,٠٩	٢,٥٠	١,٢٥	٠,٢٨	٠,٨٤
١٥	٦١	٢,٤٢	٠,٩٣	٢,٧٢	٠,٩٤	٢,٢١	١,١٢	٢,٨٣	١,٤٢	١,١٦	٠,٣٣
١٦	٢٢	٢,٣٨	٠,٩٧	٢,٤٨	٠,٩٦	٢,٣٦	٠,٩٣	٢,١١	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٦٤
١٧	٦٣	٢,٣٣	٠,٨٧	٢,٤	٠,٩١	٢,٢٩	١,٠٧	٢,٥٦	١,٠٤	٠,٢٦	٠,٨٥
١٨	٢٨	٢,٢٩	٠,٩١	٢,٠٠	٠,٧٦	١,٩٣	١,٠٢	٢,٥٦	١,٢٥	٠,٧٣	٠,٥٤
١٩	٢٩	٢,٢٩	٠,٩٥	٢,٥٦	١,١٢	٢,٥	٠,٩١	١,٧٨	١,٠٠	٠,٣١	٠,٨٢
٢٠	٦٠	٢,٢٩	٠,٨١	٢,٣٦	٠,٧٦	٢,١٤	٠,٨٦	٢,٣٩	١,٠٤	٠,٢٦	٠,٨٥
٢١	٢٥	٢,٢١	٠,٦٦	٢,٣٢	١,٠٣	٢,٠٧	٠,٤٧	١,٤٤	٠,٧٠	٠,٢٠	٠,٩٠
٢٢	٤٤	٢,٢١	٠,٨٨	٢,٣٢	٠,٨٥	٢,٥	٠,٩٤	٢,١١	٠,٩٠	٠,٥٧	٠,٦٤
٢٣	٥١	٢,٢١	٠,٨٨	٢,٤٤	٠,٧١	١,٩٣	٠,٦٢	١,٩٤	٠,٧٣	٢,٠٩	٠,١١
٢٤	٥٢	٢,١٧	٠,٧٦	٢,٢٠	٠,٦٥	١,٨٦	٠,٦٦	٢,١٧	١,١٥	٠,٦١	٠,٦١
٢٥	٦٥	٢,١٧	١,٠٥	٢,٢٠	٠,٩٦	٢,٤٣	٠,٩٤	١,٩٤	١,٠٠	٠,٦٤	٠,٦٠
٢٦	٦	٢،١٣	٠،٦١	٢،٤٨	١،٠٠	٢،٠٧	١،١٤	٢،٢٢	١،١٧	٠,٧٦	٠,٥٢
٢٧	٧	٢,٠٨	٠,٥٨	١,٨٠	٠,٥٨	٢,٠٠	٠,٨٨	١,٥٦	٠,٧٠	٢,٤٢	٠,٠٧
٢٨	١٤	٢,٠٨	١,٠٢	٢,٦٠	١,٠٨	٢,٢١	٠,٩٧	٢,٢٨	١,٠٢	١,٠٩	٠,٣٦
٢٩	٣٢	٢,٠٨	١,٠٢	٢,١٢	٠,٨٨	١,٨٦	٠,٦١	١,٣٣	٠,٥٩	٣,٠٧	*٠,٠٣
٣٠	٥٠	٢,٠٤	٠,٩٥	٢,٣٢	٠,٧٥	١,٧١	٠,٦١	١,٨٩	٠,٩٠	١,٨٧	٠,١٤
٣١	٣٠	٢,٠٠	٠,٥٩	٢,١٦	٠,٦٩	٢,٢٩	٠,٧٦	١,٣٣	٠,٥٩	١,٣٤	٠,٢٧
٣٢	٣٧	٢,٠٠	٠,٧٢	١,٩٦	٠,٦٨	١,٨٦	٠,٧٧	١,٧٢	٠,٧٥	٠,٥٩	٠,٦٢
٣٣	٥٥	٢,٠٠	٠,٧٨	٢,٠٤	٠,٥٤	١,٧٩	٠,٧٠	٢,٠٠	٠,٦٩	٠,٤٦	٠,٧١
٣٤	٨	١,٩٦	٠,٦٩	١،٨٨	٠,٧٨	١،٩٣	٠,٧٣	٢،٠٠	٠,٦٩	٠,١٠	٠,٩٦
٣٥	١١	١,٩٦	٠,٦٢	٢،٠٤	٠,٧٩	١،٩٣	٠,٧٣	١،٨٣	٠,٨٦	٠,٢٧	٠,٨٥
٣٦	١	١,٩٦	٠,٩١	١،٨٤	٠،٥٥	١،٥٧	٠،٥١	١،٥٦	٠،٥١	١,٧٧	٠,١٦
٣٧	١٦	١,٩٢	٠,٩٣	٢,١٢	٠,٩٣	٢,٠٧	١,٣٣	٢,٢٢	١,٣٥	٠,٢٨	٠,٨٤
٣٨	٥	١,٨٨	٠,٧٤	٢,٠٨	٠,٩١	١,٥٠	٠,٦٥	١,٩٤	٠,٨٧	١,٥٦	٠,٢١
٣٩	١٥	١,٨٨	٠,٨٠	١,٨٤	٠,٩٤	١,٩٣	١,٢٧	١,٧٨	١,١٧	٠,٠٦	٠,٩٨
٤٠	٣٨	١,٨٨	٠,٦٨	١,٨٠	٠,٦٥	١,٧١	٠,٧٣	١,٥٠	٠,٦٢	١,١٩	٠,٣٢
٤١	٤٩	١,٨٣	٠,٩٦	٢,٤٨	٠,٥٩	١,٦٤	٠,٦٣	١,٥٦	٠,٧٨	٦,٥٠	*٠,٠١
٤٢	٩	١،٧٩	٠,٥٩	١،٨٠	٠,٦٥	١،٧٩	٠,٧٠	١،٦١	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٧٦
٤٣	٥٤	١,٧٩	٠,٦٦	١,٨٨	٠,٣٣	١,٦٤	٠,٧٤	١,٧٢	٠,٧٥	٠,٥٠	٠,٦٨

٤٤	٢٠	١,٧٥	٠,٦١	١,٨٠	٠,٧٦	١,٦٤	٠,٨٤	١,٦١	٠,٧٠	٠,٣١	٠,٨٢
٤٥	٤٦	١,٧٥	٠,٦١	١,٩٦	٠,٧٣	١,٧١	٠,٧٣	١,٥٦	٠,٧٠	١,٢٤	٠,٣٠
٤٦	٥٧	١,٧٥	٠,٦٨	١,٦٤	٠,٥٧	١,٧١	٠,٧٣	١,٥٦	٠,٧٠	٠,٣٤	٠,٨٠
٤٧	٥٩	١,٧٥	٠,٦١	١,٧٢	٠,٧٤	١,٥٠	٠,٦٥	١,٥٠	٠,٦٢	٠,٨٢	٠,٤٨
٤٨	٢	١،٧١	٠،٩٥	١،٧٦	٠،٦	١،٤٣	٠،٦٥	١،٢٢	٠،٤٢	٢,٥٨	٠,٠٦
٤٩	٢٤	١,٧١	٠,٦٢	٢,٠٤	٠,٧٩	٢,٠٧	٠,٩٢	٢,٢٢	١,٢٢	٢,٠٩	٠,١١
٥٠	٣٣	١,٧١	٠,٦٢	١,٧٢	٠،٥٤	١,٧١	٠,٧٣	٢,٣٣	١,٠٨	١,٩٤	٠,١٣
٥١	٥٦	١,٧١	٠,٦٢	١,٩٢	٠,٥٧	١,٧٩	٠,٨٠	١,٥	٠,٦٢	١,٥٤	٠,٢١
٥٢	٣	١،٦٧	١،٠١	١،٦٠	٠،٧١	١،٥٠	٠،٧٦	١،٢٨	٠،٥٧	٠,٩٢	٠,٤٤
٥٣	١٠	١،٦٧	٠,٥٦	١،٦٨	٠,٥٦	١،٧١	١,١٠	١،٦٧	١,٠٣	٠,٠١	١,٠٠
٥٤	٢٧	١,٦٧	٠,٤٨	١,٧٢	٠,٧٤	١,٦٤	٠,٧٣	٢,٠٦	٠,٩٤	٠,٢٩	٠,٨٤
٥٥	٣٥	١,٦٧	٠,٧٠	١,٩٦	٠,٦٨	٢,١٤	٠,٩٥	١,٧٢	١,٠٧	١,٢٥	٠,٣٠
٥٦	١٣	١,٦٣	٠,٧١	٢,٠٨	٠,٧٠	١,٥٧	٠,٦٥	١,٨٩	٠,٧٦	٢,٣٦	٠,٠٨
٥٧	٢٣	١,٦٣	٠,٥٨	١,٨٨	٠,٧٣	١,٧٩	٠,٧٣	٢,٣٣	١,٠٨	٠,٨٢	٠,٤٩
٥٨	٢٦	١,٦٣	٠,٥٨	١,٧٦	٠,٦٦	١,٧١	٠,٥٠	١,٥٦	٠,٥١	٠,٩٨	٠,٤١
٥٩	٣١	١,٦٣	٠,٦٥	١,٨٨	٠,٦٠	١,٥٠	٠,٧٧	١,٣٩	٠,٦١	٢,٧٢	*٠,٠٥
٦٠	٤٧	١,٦٣	٠,٤٩	١,٦٨	٠,٥٦	١,٧١	٠,٧٣	١,٣٣	٠,٤٩	١,٧٥	٠,١٦
٦١	٥٨	١,٦٣	٠,٥٨	١,٦٤	٠,٥٧	١,٥٠	٠,٥٢	١,٤٤	٠,٥١	٠,٦٠	٠,٦٢
٦٢	١٧	١,٥٨	٠,٧٢	١,٧٦	٠,٦٠	١,٤٣	٠,٦٥	١,٦١	٠,٧٠	٠,٧٨	٠,٥١
٦٣	٢١	١,٥٨	٠,٦٥	١,٨٤	٠,٦٩	١,٥٧	٠,٧٦	١,٥٠	٠,٧٩	٠,٩٨	٠,٤١
٦٤	١٨	١,٥٤	٠,٧٢	١,٦٤	٠,٧٠	١,٢١	٠,٥٨	١,٣٣	٠,٥٩	١,٥٨	٠,٢٠
٦٥	٣٤	١,٥٤	٠,٥١	١,٧٦	٠,٨٣	١,٩٣	٠,٨٣	١,٥٦	٠,٩٢	٠,٩٩	٠,٤٠
٦٦	٤١	١,٥٤	٠,٥١	١,٦٤	٠,٥٧	١,٤٣	٠,٦٥	١,٣٣	٠,٥٩	١,١٢	٠,٣٥
٦٧	٤٥	١,٥٤	٠,٥١	١,٦٨	٠,٦٣	١,٤٣	٠,٥١	١,٢٨	٠,٤٦	٢,٠٧	٠,١١
٦٨	٤	١،٥٠	٠,٥٩	١،٣٦	٠،٤٩	١،٤٣	٠،٦٢	١،٣٩	٠،٦١	٠,٢٦	٠,٨٥
٦٩	٤٢	١,٤٢	٠,٥٠	١,٥٢	٠,٦٥	١,٦٤	٠,٧٤	١,٣٣	٠,٥٩	٠,٧٨	٠,٥١
٧٠	٤٣	١,٣٨	٠,٤٩	١,٤٨	٠,٧١	١,٥٧	٠,٦٥	١,٢٨	٠,٤٦	٠,٧٩	٠,٥١
٧١	١٢	١,٣٣	٠,٤٨	١,٦٤	٠,٧٠	١,٢٩	٠,٤٧	١,٣٩	٠,٦١	١,٦١	٠,١٩

* رقم البند في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

(٢) مستوى محاور البنود

▪ متغيّر الجنس

بالنسبة لمحاور بنود الاستبانة، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى تدريب المديرين والمديرات في جميع الرتب، ذلك ما تقرّره الرموز الواردة في الجدول (٢٩) بين فئة الأقل من ٣ دورات، وفئة ٣-٦ دورات وفئة ٧-١٠ دورة، و١١ دورة تدريبيّة فأكثر، لكنها بينت وجود فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى الجنس بين فئة المديرين والمديرات في الجداول (٢٧)، وإلى المؤهّل بين فئة حملة البكالوريوس وحملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربويّة وحملة شهادة الماجستير كما يوضحها الجدول (٢٨)، وفروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى سنوات خبرة المديرين والمديرات في مجال الإدارة المدرسيّة للفئات التي أمضت أقل من ٣ سنوات، ومن ٣-٦ سنوات عمل، و٧-١٠ سنوات و١١ سنة فأكثر، ويبينها الجدول رقم (٣٠). في التالي عرض لمعطيات الإحصائية المتعلّقة بمتغيّر الجنس والمؤهّل وسنوات الخبرة التي دلّت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا لها صلة بهذه المتغيّرات على النحو التالي:

▪ المحور الرابع ذو الرتبة (٣)، المتصل بممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، حيث جاءت قيمة "ف" (٥,١٥)، ودلالتها (٠,٠٣) على مستوى متغيّر الجنس، وكذلك قيمة "ف" (٣,٠٥)، ودلالتها (٠,٠٥) على مستوى متغيّر المؤهّل، ولأنّ مستوى دلالتها أقلّ من (٠,٠٥)، ولصالح المديرات في متغيّر الجنس والتي جاء متوسّطها الحسابي (٢,٣٥)

أعلى من متوسّط للمديرين (٢,١٢)، أمّا بالنسبة لمتغيّر المؤهّل فكان لصالح حملة البكالوريوس ودبلوم التربية العالي والإدارة التربويّة بأعلى متوسط حسابي (٢,٣٥) أعلى من متوسط حملة شهادة البكالوريوس والماجستير اللذين متوسطهما الحسابي على التتالي (٢,١٣) و(٢,٠٤)، وكما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test لمتغيّر المؤهّل.

جدول رقم (٢٧) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر الجنس

الرتبة	رقم المحور*	المحور	ذكور		إناث		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
			المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٣٩	٠,٧٣	٢,٧٠	٠,٧٣	٣,٤٠	٠,٠٧
٢	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٢٥	٠,٥٠	٢,٣٨	٠,٥٤	١,٢٢	٠,٢٧
٣	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,١٢	٠,٤٣	٢,٣٥	٠,٤٩	٥,١٥	*٠,٠٣
٤	٣	ممارسة المديرين للتخطّيط في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٩٢	٠,٤٨	١,٩٥	٠,٤٩	٠,٠٨	٠,٧٨
٥	٢	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٨٥	٠,٣٤	١,٩٥	٠,٤٩	١,١٥	٠,٢٩
٦	١	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة	١,٧٤	٠,٤٢	١,٨١	٠,٤٤	٠,٥٢	٠,٤٨
٧	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٦٩	٠,٤٦	١,٧٦	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٥٠
٨	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٦٦	٠,٤٣	١,٦٥	٠,٤٣	٠,٠١	٠,٩١

* رقم المحور في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيّا عند مستوى (٠,٠٥)

■ المحور الرابع ذو الرتبة (٣)، المتصل بممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، حيث جاءت قيمة "ف" (٣,٠٥)، ودلالتها (٠,٠٥)على مستوى متغيّر المؤهّل، ولأنّ مستوى دلالته عند (٠,٠٥)، جاء لصالح حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال والإدارة التربويّة بأعلى متوسط حسابي (٢,٣٥) أعلى من متوسط حملة شهادة البكالوريوس، وشهادة الماجستير اللذين متوسطهما الحسابي على التتالي (٢,١٣) و(٢,٠٤)، وكما يثبتها اختبار شفييه Scheffe's Test.

■ المحور الثالث ذو الرتبة (٤)، المتصل بممارسة المديرين للتنظّيم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، حيث جاءت قيمة "ف" (٣,٩٣)، ودلالتها (٠,٠٢) على مستوى متغيّر المؤهّل، ولأنّ مستوى دلالته أقل من (٠,٠٥)، لصالح حملة شهادة البكالوريوس بأعلى متوسط حسابي (٢,٠٧) أعلى من متوسط حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال والإدارة التربويّة، وشهادة الماجستير اللذين متوسطهما الحسابي على التتالي (١,٩٠) و(١,٦٥)، وكما يثبتها اختبار شفييه Scheffe's Test.

جدول رقم (٢٨) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر المؤهّل

الرتبة	رقم المحور*	المحور	بكالوريوس		بكالوريوس دبلوم تربية عال /إدارة تربوية		ماجستير		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٣٧	٠,٧٢	٢,٦٠	٠,٧٦	٢,٧١	٠,٧٠	٠,٩٥	٠,٣٩
٢	٦	ممارسة الإشراف والتوجيه في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٢٩	٠,٦٦	٢,٣٤	٠,٥٠	٢,٢٩	٠,٤٠	٠,٠٩	٠,٩١
٣	٤	ممارسة اتخاذ القرار في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,١٣	٠,٤٩	٢,٣٥	٠,٤٤	٢,٠٤	٠,٥٠	٣,٠٥	*٠,٠٥
٤	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٠٧	٠,٣٦	١,٩٠	٠,٤٥	١,٦٥	٠,٣٣	٣,٩٣	*٠,٠٢
٥	٢	ممارسة المديرين للتخطيط في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	١,٩٧	٠,٤٣	١,٩٧	٠,٥٣	١,٧٦	٠,٣٢	١,٠٢	٠,٣٧
٦	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	١,٨٩	٠,٣٥	١,٧٠	٠,٤٩	١,٥٨	٠,٥٣	١,٠٩٠	٠,١٦
٧	١	اللامركزية في الإدارة المدرسيّة	١,٧٨	٠,٤٤	١,٨١	٠,٤٤	١,٦٩	٠,٤١	٠,٣٥	٠,٧١
٨	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	١,٧٥	٠,٤١	١,٦٤	٠,٤٤	١,٥٦	٠,٤٠	٠,٨٣	٠,٤٤

* رقم المحور في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيّا عند مستوى (٠,٠٥)

■ المحور السادس ذو الرتبة (٢)، المتصل بممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، حيث جاءت قيمة "ف" (٣,٢٥)، ودلالتها (٠,٠٣) على مستوى متغيّر سنوات الخدمة، ولأنّ مستوى دلالته أقلّ من (٠,٠٥)، لصالح حملة المديرين والمديرات ممن عملوا من ٣-٦ سنوات في مجال الإدارة المدرسيّة بأعلى متوسط حسابي (٢,٥٦) مقارنة بمن أمضوا أقل من ٣ سنوات، و١١ سنة فأكثر، و٧-١٠ سنوات بمتوسط حسابي على التتالي (٢,٣١) و(٢,١٧)، و(٢,١١)، وكما يثبتها اختبار شفييه Scheffe's Test.

جدول رقم (٣٠) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة

الرتبة	رقم المحور*	المحور	أقل من٣سنوات		٣-٦ سنوات		٧-١٠ سوات		١١سنة فأكثر		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٥٥	٠,٧٦	٢,٦١	٠,٦٩	٢,٤٢	٠,٧٢	٢,٦٠	٠,٨٥	٠,٢١	٠,٨٩
٢	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٣١	٠,٥٩	٢,٥٦	٠,٣٢	٢,١١	٠,٣٤	٢,١٧	٠,٦٧	٣,٢٥	*٠,٠٣
٣	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٣١	٠,٥٨	٢,٣٠	٠,٣٨	٢,١٨	٠,٤٩	٢,١٣	٠,٤٤	٠,٦٦	٠,٥٨
٤	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٨٩	٠,٤٢	٢,٠١	٠,٣٥	١,٩٢	٠,٣٠	١,٧٧	٠,٥٨	١,١٤	٠,٣٤
٥	٢	ممارسة للتخطيط في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٨٤	٠,٤٧	٢,٠٨	٠,٤٩	١,٨٦	٠,٤٨	١,٩٤	٠,٤٧	١,٢٣	٠,٣٠
٧	١	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة	١,٨٤	٠,٤٧	١,٨٥	٠,٣٨	١,٧١	٠,٤٩	١,٦٦	٠,٤١	٠,٩٣	٠,٤٣
٦	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٧٧	٠,٤٨	١,٨١	٠,٤٣	١,٦٥	٠,٥٥	١,٦٢	٠,٤٦	٠,٧١	٠,٥٥
٨	٥	ممارسة للتواصل في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٦٤	٠,٣٨	١,٧٧	٠,٤٦	١,٧١	٠,٤٥	١,٤٨	٠,٤٠	١,٦٩	٠,١٨

* رقم المحور في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

■ أمّا بالنسبة لمتغيّر التدريب فلم يتضح وجود أي فروق دالّة إحصائيًا في تقديرات المديرين والمديرات بالنسبة للمحاور.

جدول رقم (٢٩) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر التدريب

الرتبة	رقم المحور*	المحور	أقل من ٣ دورات		٣-٦ دورات		٧-١٠ دورات		١١ دورة فأكثر		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٥٥	٠,٧٠	٢,٤٥	٠,٧٤	٢,٦٤	٠,٨٣	٢,٧٨	٠,٩٣	٠,٤٥	٠,٧٢
٢	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٣٨	٠,٤٩	٢,٢٣	٠,٥٤	٢,٢٧	٠,٥٧	٢,٣٩	٠,٦١	٠,٤٥	٠,٧٢
٣	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٣٥	٠,٥٠	٢,١٥	٠,٤٤	٢,٢٣	٠,٥٠	٢,٠٩	٠,٣٦	١,١٨	٠,٣٢
٤	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٩٦	٠,٤٤	١,٨٥	٠,٣٦	١,٨٥	٠,٤٨	١,٩٠	٠,٥٤	٠,٣٩	٠,٧٦
٥	٢	ممارسة المديرين للتخطيط في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٩٤	٠,٥٠	١,٩٩	٠,٤٤	٢,٠٣	٠,٥٨	١,٦٧	٠,٣٤	١,٠٧	٠,٣٧
٦	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٧٨	٠,٤٦	١,٧٠	٠,٤٥	١,٥٨	٠,٥٦	١,٧٩	٠,٥٠	٠,٥٩	٠,٦٢
٧	١	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة	١,٧٦	٠,٤٥	١,٨١	٠,٤٦	١,٨٢	٠,٣٧	١,٧٤	٠,٣٩	٠,١٠	٠,٩٦
٨	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٦٩	٠,٤٤	١,٦٥	٠,٤٦	١,٦٢	٠,٣٧	١,٥٦	٠,٤٢	٠,٢٤	٠,٨٧

* رقم المحور في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

■ مستوى محور النمط الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ

أمّا بالنسبة لمحاور الممارسات الإداريّة لمديري المدارس ومديراتها في النمط الإداريّ الديمقراطيّ في المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين،كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى متغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخدمة بجميع فئاتها كما يوضحه الجدول (٣١)، فيما بينت النتائج عن وجود فروق دالّة إحصائيًّا للنمط الإداريّ البيروقراطيّ تُعزى إلى الجنس بين فئة المديرين والمديرات، وإلى المؤهّل بين فئة حملة البكالوريوس وحملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربوية وحملة شهادة الماجستير كما يوضحها الجدول (٣٢).

جدول رقم (٣١) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات للنمط الديمقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات

المتغيّر	الفئات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	مديرون/ مساعدون	١,٨٢	٠,٤٥	٠,٠١	٠,٩٣
	مديرات/مساعدات	١,٨٢	٠,٤٥		
المؤهّل	بكالوريوس	٢,١٣	٠,٤٤	١,٠٦	٠,٣٥
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	٢,٢٥	٠,٤١		
	ماجستير	٢,١١	٠,٣٦		
التدريب	أقل من ٣ دورات	١,٨٨	٠,٣٨	٠,٤٧	٠,٧١
	من ٣-٦ دورات	١,٧٨	٠,٤٣		
	من ٧-١٠ دورات	١,٧٧	٠,٤٠		
	١١ دورة فأكثر	١,٧٥	٠,٣٦		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	١,٧٩	٠,٣٨	١,٩٣	٠,١٣
	من ٣-٦ سنوات	١,٩٦	٠,٣٨		
	من ٧-١٠ سنوات	١,٧٩	٠,٣٠		
	١١ سنة فأكثر	١,٦٩	٠,٤٥		

* دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

جدول رقم (٣٢) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات للنمط البيروقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات

المتغيّر	الفئات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	مديرون/ مساعدون	٢,٠٨	٠,٣٦	٦,١٠	٠,٠٢*
	مديرات/مساعدات	٢,٣٠	٠,٤٢		
المؤهّل	بكالوريوس	١,٩٦	٠,٣١	٣,٢٠	٠,٠٥*
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	١,٨٢	٠,٤٢		
	ماجستير	١,٦١	٠,٢٩		
التدريب	أقل من ٣ دورات	٢,٢٣	٠,٤٢	٠,٢١	٠,٨٩
	من ٣-٦ دورات	٢,١٨	٠,٣٧		
	من ٧-١٠ دورات	٢,٢١	٠,٤٨		
	١١ دورة فأكثر	٢,١١	٠,٤٠		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	١,٨٢	٠,٥١	٠,٨٧	٠,٤٦
	من ٣-٦ سنوات	٢,٢١	٠,٣٠		
	من ٧-١٠ سنوات	٢,١١	٠,٣٤		
	١١ سنة فأكثر	٢,١٣	٠,٤٥		

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

عند عرض ما توصلنا إليه إحصائيًا فيما يتعلّق بمتغيّر الجنس، دلّت البيانات إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا تتصل بالممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في النمط البيروقراطيّ، حيث جاءت قيمة "ف" (٦,١٠)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى دلالتها أقل من (٠,٠٥)، جاءت لصالح المديرات إذ متوسّطها الحسابي (٢,٣٠) أعلى من متوسّط المديرين (٢,٠٨)، أمّا بالنسبة لمتغيّر المؤهّل فكانت قيمة "ف" (٣,٠٢)، ودلالتها (٠,٠٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ولصالح حملة البكالوريوس بأعلى متوسط حسابي (١,٩٦) من المتوسط الحسابي لحملة شهادة البكالوريوس/دبلوم تربيّة عال وإدارة تربويّة، والماجستير إذ بلغت قيمتها على التتالي (١,٨٢) و(١,٦١).

ثالثًا: اختبار صحّة الفرضيّات

في الجانب الميداني، تم استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" على مستوى الاستبانة ككل، كذلك لإيجاد دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات والتي تُعزى لمتغيّرات الدراسة، الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة، جاءت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (٣٣)، وهي تبين الآتي:

الفرضيّة الأوّلى

نصّت الفرضيّة الأوّلى بالنسبة للمديرين والمديرات على أنّه"لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات المديرين والمديرات في تقديرهم للممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزي إلى الجنس, وقد تبيّن من الجدول (٣٣) للمديرين والمديرات بأنّ قيمة "ف" تساوي (٢,٧٠)، ودلالتها (٠,١٠)، ولمّا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، فالفرض الصفري مقبول, بمعنى أنّه لا يوجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات فئة المديرين من الذكور والإناث.

الفرضيّة الثانية

وتنصّ الفرضيّة الثانية بالنسبة للمديرين والمديرات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات للمديرين والمديرات في تقديرهم للممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزي إلى المؤهّل", إذ تبيّن من الجدول (٣٣) للمديرين والمديرات بأنّ قيمة "ف" تساوي (٠,٦٥)، ودلالتها (٠,٥٢)، ولمّا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، فالفرض الصفري مقبول, بمعنى أنّه لا يوجد فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات فئة المديرين والمديرات من حملة البكالوريوس، ومتوسطات فئات البكالوريوس دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية وفئة الماجستير.

الفرضيّة الثالثة

ونصّت الفرضيّة الثالثة بالنسبة للمديرين والمديرات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات المديرين والمديرات في تقديرهم للممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزي إلى التدريب", لقد تبيّن من الجدول (٣٣) للمديرين والمديرات بأنّ قيمة "ف" تساوي (٠,١٨)، ودلالتها (٠,٩١)، ولمّا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، فالفرض الصفري مقبول, بمعنى أنّه لا يوجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات فئة المديرين والمديرات ممّن أنجزوا دورات أقل من ٣ ومتوسطات فئات من ٣-٦ دورات، ومن ٧-١٠ دورة، و١١ دورة فأكثر.

الفرضيّة الرابعة

ونصّت الفرضيّة الرابعة بالنسبة للمديرين والمديرات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات للمديرين والمديرات في تقديرهم للممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزي إلى سنوات الخبرة, لقد تبيّن من الجدول (٣٣) للمديرين والمديرات بأنّ قيمة "ف" تساوي (١,٣٤)، ودلالتها (٠,٢٧)، ولمّا كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، فالفرض الصفري مقبول, بمعنى أنّه لا يوجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات فئة المديرين والمديرات من ذوي الخبرة أقل من ٣ سنوات في مجال الإدارة المدرسيّة، ومتوسطات الفئات الأخرى ممّن لديهم خبرة تتراوح من ٣-٦ سنوات، ومن ٧-١٠ سنوات، و١١ سنة فأكثر.

جدول رقم (٣٣) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات ككل والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة

المتغيّر	الفئات	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	مديرون/ مساعدون	٣٧	١,٩٧	٠,٣٣	٢,٧٠	٠,١٠
	مديرات/مساعدات	٤٤	٢,١٠	٠,٣٤		
المؤهّل	بكالوريوس	٢٠	٢,٠٥	٠,٣٦	٠,٦٥	٠,٥٢
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	٤٩	٢,٠٦	٠,٣٥		
	ماجستير	١٢	١,٩٤	٠,٢٦		
التدريب	أقل من ٣ دورات	٣٧	٢,٠٧	٠,٣٤	٠,١٨	٠,٩١
	من ٣-٦ دورات	٢٥	٢,٠١	٠,٣٥		
	من ٧-١٠ دورات	١١	٢,٠٤	٠,٣٥		
	١١ دورة فأكثر	٨	٢,٠٢	٠,٣٥		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٢٤	٢,٠٤	٠,٣٨	١,٣٤	٠,٢٧
	من ٣-٦ سنوات	٢٥	٢,١٤	٠,٢٨		
	من ٧-١٠ سنوات	١٤	١,٩٧	٠,٢٩		
	١١ سنة فأكثر	١٨	١,٩٦	٠,٣٨		

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

الفرضيّة الخامسة

ونصّت الفرضيّة الخامسة بالنسبة للمديرين والمديرات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات في تقديرهم لمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، تُعزى إلى متغيّر "الجنس، المؤهّل، التدريب، وسنوات "الخدمة في الإدارة المدرسيّة"، إذ تبيّن من الجدول (٣٤) بأنّ قيمة "ف" بالنسبة لمتغيّر الجنس تساوي (٠,٥١)، ودلالتها (٧١,٠)، فيما قيمة "ف" بالنسبة للمؤهل تساوي (٠,٣٥)، ودلالتها (٠,٧١)، وقيمة "ف" للتدريب (٠,١٠)، ودلالتها (٠,٩٦)، و"ف" لسنوات الخبرة (٠,٩٣) ودلالتها (٠,٤٣)، ويلاحظ أن جميع الفروق غير دالّة إحصائيًّا.

جدول رقم (٣٤) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب والخبرة

المتغيّر	لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	مديرون/ مساعدون	١,٧٤	٠,٤٢	٠,٥١	٠,٤٨
	مديرات/مساعدات	١,٨١	٠,٤٤		
المؤهّل	بكالوريوس	١,٧٨	٠,٤٤	٠,٣٥	٠,٧١
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	١,٨١	٠,٤٤		
	ماجستير	١,٦٩	٠,٤١		
التدريب	أقل من ٣ دورات	١,٧٦	٠,٤٥	٠,١٠	٠,٩٦
	من ٣-٦ دورات	١,٨١	٠,٤٦		
	من ٧-١٠ دورات	١,٨٢	٠,٣٧		
	١١ دورة فأكثر	١,٧٤	٠,٣٩		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	١,٨٤	٠,٤٧	٠,٩٣	٠,٤٣
	من ٣-٦ سنوات	١,٨٥	٠,٣٨		
	من ٧-١٠ سنوات	١,٧١	٠,٤٩		
	١١ سنة فأكثر	١,٦٦	٠,٤١		

الفرضيّة السادسة

نصّت الفرضيّة السادسة بالنسبة للمديرين والمديرات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المديرين والمديرات، في تقديرهم للصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، تعزى إلى متغيّر "الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات "الخدمة في الإدارة المدرسيّة"، إذ تبيّن من الجدول (٣٥) بأنّ قيمة "ف" بالنسبة لمتغيّر الجنس تساوي (٣,٣٩)، ودلالتها (٠,٠٧)، فيما قيمة "ف" للمؤهل تساوي (٠,٩٥)، ودلالتها (٠,٣٩)، وقيمة "ف" للتدريب (٠,٤٥)، ودلالتها (٠,٧٢)، و"ف" لسنوات الخبرة (٠,٢١) ودلالتها (٠,٨٩)، ويلاحظ أن جميع الفروق غير دالّة إحصائيًّا.

جدول رقم (٣٥) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات المديرين والمديرات بالنسبة للصعوبات والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب والخبرة

المتغيّر	الصعوبات التي تعترض لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	مديرون/ مساعدون	٢,٣٩	٠,٧٣	٣,٣٩	٠,٠٧
	مديرات/مساعدات	٢,٧٠	٠,٧٣		
المؤهّل	بكالوريوس	٢,٣٧	٠,٧٢	٠,٩٥	٠,٣٩
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	٢,٦٠	٠,٧٦		
	ماجستير	٢,٧١	٠,٧٠		
التدريب	أقل من ٣ دورات	٢,٥٥	٠,٧٠	٠,٤٥	٠,٧٢
	من ٣-٦ دورات	٢,٤٥	٠,٧٤		
	من ٧-١٠ دورات	٢,٦٤	٠,٨٣		
	١١ دورة فأكثر	٢,٧٨	٠,٩٣		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٢,٥٥	٠,٧٦	٠,٢١	٠,٨٩
	من ٣-٦ سنوات	٢,٦١	٠,٦٩		
	من ٧-١٠ سنوات	٢,٤٢	٠,٧٢		
	١١ سنة فأكثر	٢,٦٠	٠,٨٥		

الفرضيّة السابعة

وتنصّ الفرضيّة السابعة بالنسبة للمديرين والمديرات بأنه لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطاتهم في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة لها علاقة بالنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ للمدرسة, تبيّن من الجدول (٣٦) للمديرين والمديرات بأنّ قيمة "ف" تساوي (٢,٢٦)، ودلالتها (٠,٠١*)، وهي دالّة إحصائيًا، وجاءت لصالح النمط البيروقراطيّ الذي متوسطه الحسابي (٢,٣٤)، أعلى من المتوسط الحسابي للنمط الديمقراطيّ الذي متوسطة الحسابي (١,٨٢)، كما وضح الجدول (٣٢) السابق أنَّ الدلالة تركزت في كل من متغيّر الجنس بمستوى دلالة (٠,٠٢) أقل من (٠,٠٥)، ولصالح المديرات بمتوسط حسابي (٢,٣٠) أعلى من متوسط المديرين (٢,٠٨)، إلى جانب متغيّر المؤهّل بمستوى دلالة (٠,٠٥) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ولصالح المديرات الحاملين لمؤهّل البكالوريوس حيث متوسطهم الحسابي (١,٩٦) أعلى من حملة البكالوريوس/دبلوم تربية/ودبلوم إدارة مدرسية، والماجستير بمتوسط حسابي على التتالي (١,٨٢) و(١,٦١).

جدول رقم (٣٦): نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات للنمط الإداريّ للمدرسة البيروقراطيّ والديمقراطيّ

الرتبة	نمط الإدارة المدرسيّة	حجم عينية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة
١	النمط البيروقراطيّ	٨١	٢,٣٤	٠,٤٥	٢,٢٦	٠,٠١*
٢	النمط الديمقراطيّ	٨١	١,٨٢	٠,٣٦		

خاتمة

تكشف نتائج الدراسة الميدانيّة، استنادًا إلى ما بيّنته المعطيات الإحصائيّة في الجداول السابقة، الواقع الفعلي للممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها على النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرين، فضلاً عن درجة مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة لديهم ورؤيتهم حول الصعوبات التي تعترض تطبيقه، إذ عبرّت عن وضع غير متوازن في التقديرات لهذه الممارسات بما يتناسب ومفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة المعتمَد من قبل وزارة التربية والتعليم، ممّا رجّح ممارسة هذه الممارسات في نمط إداريّ بيروقراطيّ للمدرسة، قد يُسبّب خللاً في اعتماد اللامركزيّة كمفهوم في العمل الإداريّ المدرسي وبالتالي تؤثّر على المشاركة التفاعلية بين الإدارة المدرسيّة وبين الهيئة التعليميّة والإداريّة ممّا يعكس نفسه على المخرجات التعليميّة والتربويّة التي ينشدها.

اعتمادًا إلى ما تمّ تناوله في هذا الفصل بالنسبة للمديرين والمديرات، خَلُصَت النتائج إلى ما يلي:

(١) يتجنّب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلاّ إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم.
(٢) يفرض المدير التعلّيمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أيّ ملاحظات بعد اتخاذ القرار.
(٣) تمثل مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتمامات مدير المدرسة.
(٤) صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلقة بتنظّيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها.
(٥) يقوم مدير المدرسة بصياغة المنهج الدراسي إجرائيًا بما يتناسب والأهداف التعليميّة والتربويّة للوزارة.

بالنسبة لتحليل النتائج، نَخْلُص إلى أنَّ أفراد عيّنة الدراسة من المديرين والمديرات بحاجة إلى إدراك أهمية مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، كونه اتجاهًا عالميًا، يهدف إلى إصلاح التعلّيم، ويؤدّي إلى تغيّرٍ في إدارة المدْرسة، بما يحمله من "تفويض" و"نقل" بعض وظائف الإدارات التربويّة العليا في الوزارة، وبالتالي يساهم كآليّة بإشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة في اتخاذ القرار داخل المدرسة. إن إدراك ذلك، يتطلّب تمثل هذا المفهوم على المستوى الفعلي، بعدم تجنّب توجيه المدير للهيئة التعليمية والإداريّة، والمساهمة في حلّ مشكلاتها، فضلاً عن المرونة في صياغة واتخاذ القرار داخل المدرسة واستماع المدير إلى الملاحظات والآراء عند تطبيق التعليمات والأنظمة، لاسيّما والعمليّة الإداريّة عمليّة معقدة ومستمرة، وتحتاج من مديري المدارس أنَّ تمثّل مشكلات الهيئة التعليمة والإداريّة واحتياجاتهم أولوية من أولوياته. كما يتطلّب الأمر من وزارة التربية والتعليم إعادة النظر في تعريف مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، وتبسيط الأدلة الإرشادية المتعلّقة بتنظّيم العمل داخل المدرسة وتعميقها ووضوحها بما يتناسب مع قدرات المديرين والمديرات، وكي تسهل عليهم صياغة الإجراءات بما يتناسب والعمليّة التعليمة والتربويّة.

لذلك يؤمَّل في ضوء هذه النتائج، المساهمة في تعزيز الوعي إلى أهمية مفهوم لامركزيّة المدرسة والصعوبات التي تواجه تطبيقه من خلال تعزيز الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الحكوميّة في مملكة البحرين، وإفساح المجال من أجل تغيّر اتجاهات الممارسات الإداريّة لهم من الأنماط البيروقراطيّة إلى النمط الديمقراطيّ، والأخذ بعين الاعتبار بما بينته الدراسة من نواقص ومعوّقات، بهدف تحقيق ممارسات إداريّة أكثر ديمقراطيّة لمديري المدارس وبدرجة تفويض أكبر للسلطة الممنوحة تحقق لامركزيّة حقيقية للإدارة المدرسيّة.

الفَصْلُ الثاني
عَرْضُ نَتائِج المعلِّمين والمعلِّمات وتَحْلِيلُها

الفصل الثاني
عرض نتائج المعلّمين والمعلّمات وتحليلها

تمهيد

سنتّبع في هذا الفصل الطريقة نفسها التي اتبعناها في الفصل الأوّل، بأنَّ نتناول عرض نتائج الجانب الميداني من الدراسة الخاص بالمعلّمين والمعلّمات، من خلال ثلاثة أجزاء، الأوّل يتعلق بأبرز البنود على مستوى البند الواحد وعلى مستوى محاور البنود، والثاني يرتبط بمتغيّرات الدراسة على مستوى البند الواحد والمحاور، والثالث سنختبر فيه صحّة الفرضيّات المنبثقة المتعلقة بهذه الفئة من الدراسة، فمن خلالها سنحاول تعرّف أبرز البنود المتّصلة بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها من وجهة نظرهم، فضلاً عن آرائهم في الممارسات الإداريّة للمديرين في إطارها وتأثيرها في النمط الإداريّ، كما سنحدّد دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرهم للبنود ومحاورها في الاستبانة لاسيّما العائدة منها لمتغيّرات الدراسة، الجنس والمؤهّل وعدد دورات تدريبهم في مجال تخصّصهم، وسنوات خبرتهم في مهنة التعليم. سيتمّ ذلك من خلال تحليل (٢٧٩) استبانة وزّعت على المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثانويّة الحكوميّة للذكور والإناث.

إنَّ التركيز على تحليل نتائج الدراسة الميدانيّة كميًا للمعلّمين والمعلّمات ، يهدف إلى التعرّف على دوافع ميلهم تجاه الممارسات الإداريّة لمديري المدرسة وعمَّا إذا كانت هذه الممارسات تتمّ في إطارِ نمط ديمقراطيّ أو بيروقراطيّ، وعند تحليل النتائج المرتبطة بها سنتّبع الطريقة التي اتبعناها في الفصل السابق بالبدء بالبند الأوّل ورودًا، فالثاني، وسنقوم بتحليل أبرز البيانات التي كشفت عنها الدراسة الميدانيّة، بما يتلاءم وطبيعة الدراسة، ويتكامل مع ما ورد في الفصل السابق المتعلّق بالمديرين والمديرات.

أوّلاً: عرض نتائج الدراسة المرتبطة بأبرز البنود

للتحقّق من الفرضيّات المتعلقة بوجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة لتقديرهم على مستوى البند الواحد، ورُتّبت البنود تنازليًا بحسب المتوسّط الحسابي لكل بند.

(١) مستوى البند الواحد

دلّت نتائج الدراسة على أنَّ أبرز البنود كان بند "يفرض المدير التعلّيمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار"، حيث احتلّ البند المرتبة الأوّلى، وكان متوسّط تقدير المعلّمين والمعلّمات ٢,٨٢، يليها في الرتبة الثانية بند "يقوم مدير المدرسة بصياغة المنهج الدراسيّ إجرائيًا بما يتناسب والأهداف التعليميّة والتربويّة للوزارة"، إذ كان المتوسّط الحسابي ٢,٧٥، وجاء في الرتبة الثالثة بند "يتجنّب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلا إذ طُلِب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم" بمتوسّط حسابي قدره ٢,٦٩، أعقبتها الرتبة الرابعة بند "تمثّل مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتمامات مدير المدرس"، بمتوسّط حسابي ٢,٦٠، أمّا البند الذي حصل على الرتبة الخامسة فهو ينص على "يتقيد المدير بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذه العمل"، بمتوسّط حسابي قدره ٢,٥٤، وتراوحت متوسّطات البنود التي احتلّت الرتب السادسة إلى الواحد والسبعين ما بين ٢,٥٤ و ١,٦٦، والجدول رقم (٣٧) يبّين الترتيب التنازلي حسب المتوسّطات الحسابيّة للبنود.

جدول رقم (٣٧) الرتب والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين والمعلّمات إلى البنود المتصلة بوجهة نظرهم حول الممارسات الإداريّة لمدير المدارسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وأثرها في النمط الإداريّ للمدرسة

الرتبة	رقم البند*	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٦	٢,٨٢	١,٢١
٢	٤٨	٢,٧٥	١,١٢
٣	٥٣	٢,٦٩	١,١١
٤	١٩	٢,٦٠	١,١٥
٥	٤٠	٢,٥٤	١,١٢
٦	٦	٢,٥٤	١,٠٤
٧	٧٠	٢,٥٢	١,٠٤
٨	٣٩	٢,٥٠	١,٠٥
٩	٦٤	٢,٤٩	١,٠٧
١٠	٦٩	٢,٤٦	١,٠٩
١١	٧١	٢,٤٢	٠,٩٩
١٢	٦٨	٢,٤٠	١,٠٥
١٣	٤٩	٢,٤٠	٠,٩٦
١٤	٢٩	٢,٣٨	١,٠٧
١٥	٥٠	٢,٣٨	٠,٩٤
١٦	٥١	٢,٣٤	٠,٩٦
١٧	١٤	٢,٣٢	١,٠٦
١٨	٦٢	٢,٣٢	٠,٩٨
١٩	٤٤	٢,٣٢	٠,٨٤
٢٠	٥٢	٢,٣١	٠,٨٥
٢١	٦٦	٢,٣١	١,١٢
٢٢	٢٨	٢,٣١	٠,٩٤
٢٣	٣٠	٢,٢٦	٠,٨٩
٢٤	٦٧	٢,٢٤	١,٠١
٢٥	٢٥	٢,٢٣	٠,٩٦
٢٦	٧	٢,٢٢	٠,٧٩
٢٧	٦٣	٢,١٨	٠,٨٢
٢٨	٦١	٢,١٨	٠,٨٩
٢٩	١٦	٢,١٦	٠,٨٩
٣٠	٣١	٢,١٦	٠,٩٣
٣١	٨	٢,١٥	٠,٩٣
٣٢	٥٥	٢,١٣	٠,٨٧
٣٣	٦٥	٢,١٣	١,٠٥
٣٤	١٣	٢,١١	٠,٩٢
٣٥	٣٢	٢,١١	٠,٩٣
٣٦	٢٢	٢,١١	٠,٩٢

الرتبة	رقم البند*	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٧	٥٧	٢,١٠	٠,٨٣
٣٨	٢٠	٢,٠٩	٠,٧٤
٣٩	٦٠	٢,٠٨	٠,٩٠
٤٠	٥٨	٢,٠٧	٠,٨١
٤١	٥٩	٢,٠٦	٠,٨١
٤٢	٥	٢,٠٤	٠,٩٠
٤٣	٣٧	٢,٠٢	٠,٧٧
٤٤	٥٦	٢,٠٢	٠,٧٢
٤٥	١٧	٢,٠١	٠,٧٤
٤٦	١١	٢,٠٠	٠,٨٢
٤٧	٩	١,٩٩	٠,٧٨
٤٨	٤٦	١,٩٧	٠,٧٦
٤٩	١٥	١,٩٦	٠,٨٦
٥٠	١	١,٩٦	٠,٨١
٥١	٥٤	١,٩٦	٠,٧٢
٥٢	٣٣	١,٩٦	٠,٧٨
٥٣	٢٤	١,٩٤	٠,٨٣
٥٤	٣٨	١,٩٣	٠,٨٠
٥٥	٣	١,٩٣	٠,٧٤
٥٦	٢	١,٩٢	٠,٧٥
٥٧	٢١	١,٩١	٠,٨٤
٥٨	٢٦	١,٩٠	٠,٩٢
٥٩	١٠	١,٨٩	٠,٧٨
٦٠	٢٧	١,٨٧	٠,٧٣
٦١	٣٥	١,٨٤	٠,٧٤
٦٢	١٨	١,٨٤	٠,٧٣
٦٣	٤٥	١,٨٣	٠,٧٣
٦٤	٣٤	١,٨١	٠,٨١
٦٥	٢٣	١,٨١	٠,٧٩
٦٦	٤٧	١,٧٨	٠,٧٣
٦٧	٤٢	١,٧٧	٠,٨٢
٦٨	٤	١,٧٥	٠,٧٩
٦٩	٤٣	١,٧٥	٠,٧٧
٧٠	١٢	١,٧٣	٠,٧١
٧١	٤١	١,٦٦	٠,٨٠

*رقم البند في استبانه المعلّمين والمعلّمات

(٢) مستوى محاور البنود

■ على صعيد المحاور الرئيس الثمانية لبنود الاستبانة، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة للمعلّمين والمعلّمات لكل محور على حدة، ورتّبت المحاور تنازليًّا بحسب المتوسّطات المتحصّلة لكل محور, تبيّن أنَّ أعلى متوسّط حاز على الرتبة الأولى كان محور "ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة"، إذ بلغ ٢,٣٨، يليه المحور الثاني للصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة بمتوسط ٢,٣١، ثم المحور الثالث لممارسة المديرين لاتخاذ القرار بمتوسط قدره ٢,٢١، فالرابع لممارسة التنظّيم بمتوسّط ٢,٠٨، والخامس لممارسة المديرين للتخطّيط بمتوسط قدره ٢,٠٨، فالسادس لممارسة التقوّيم بمتوسط ٢,٠٦، فالسابع لمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة بمتوسط قدره ٢,٠٤،وكان الثامن للتواصل بمتوسط ١,٨٨ كما يوضّحه الجدول التالي رقم (٣٨).

جدول رقم (٣٨): الرتب والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين والمعلّمات إلى محاور بنود الممارسات الإداريّة لمديري المدارسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وأثرها في النمط الإداريّ للمدرسة

الرتبة	رقم المحور*	المتغيّر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٣٨	٠,٦٣
٢	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٣١	٠,٦٩
٣	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٢١	٠,٥٥
٤	٣	ممارسة المديرين للتنظيّم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٠٨	٠,٥٤
٥	٢	ممارسة المديرين للتخطّيط في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٠٨	٠,٤٩
٦	٧	ممارسة المديرين للتقوّيم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٢,٠٦	٠,٦١
٧	١	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة	٢,٠٤	٠,٥٠
٨	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	١,٨٨	٠,٥٧

* رقم المحور في استبانه المعلّمين والمعلّمات

■ أمّا على مستوى النتائج المحددة للنمط البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ من خلال بنود الإستبانة بالنسبة لتقديرات المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثانويّة الحكوميّة، تبيّن أنَّ متوسط درجة الممارسات الإداريّة التي يمارسها المدير في المدارس الحكوميّة أثناء قيامه بمهامه الإداريّة جاءت لصالح النمط البيروقراطيّ، حيث حازت على المرتبة الأوّلى بمتوسط حسابي مقداره ٢,٢٩، وانحراف معياري ٠,٤٤، في حين كان متوسط درجة الممارسات الإداريّة في النمط الديمقراطيّ حسب آرائهم قد جاء في المرتبة الثانية بمقدار ٢,٠٢، وانحراف معياري ٠,٣٩، ما يعني أنَّ النمط البيروقراطيّ هو أكثر الأنماط التي يمارس فيها مدير المدرسة مهّامه الإداريّة بالمدارس الثانويّة الحكوميّة وذلك من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، كما يوضحها الجدول رقم (٣٩).

جدول رقم (٣٩): نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات للنمط الإداريّ للمدرسة البيروقراطيّ والديمقراطيّ

الرتبة	نمط الإدارة المدرسيّة	حجم عينية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة
١	النمط البيروقراطيّ	٢٧٩	٢,٢٩	٠,٤٤	٤,٠٥	٠,٠٠
٢	النمط الديمقراطيّ	٢٧٩	٢,٠٢	٠,٣٩		

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

ثانيًا: النتائج المرتبطة بمتغيّرات الدراسة

للإجابة عمَّا تفرّع من تساؤلات، حول "الممارسات الإداريّة التي يقوم بها مديرو المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها على النمط الإداريّ للمدرسة"، بالنسبة لوجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، تمّ استخراج اختبار تحليل التباين **"ANOVA"** على مستوى البند الواحد، والمحاور الرئيس والاستبانة ككل، وكذلك استخراج دلالات الفروقات بين متوسّطات التقديرات لأفراد عيّنة الدراسة من المعلّمين والمعلّمات والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة.

(١) مستوى البند الواحد

- **متغيّر الجنس**

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٤٠) أدناه، جود فروق دالّة إحصائيًا منسوبة لمتغيّر الجنس في البنود ذات الرتب (٢، ١٣، ٢٧، ٢٨، ٣٨، ٤١، ٤٩، ٥٣، ٦١، ٦٣، ٧٠)، وقد جاءت الفروق لصالح الإناث في جميع الرتب (٢، ١٣، ٢٨، ٣٨، ٤٩، ٥٣، ٦١، ٦٣، ٧٠)، ما عدا في الرتبة ٢٧ و٤١ إذ جاءت لصالح الذكور.

جدول رقم (٤٠) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمات والمعلّمين والتي تعزى لمتغيّر الجنس

الرتبة	رقم البند*	العدد		ذكور		إناث		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		ذكور	إناث	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤٨	١٣٨	١٤١	٢,٧٤	١,١٦	٢,٧٥	١,٠٩	٠,٠١	٠,٩٣
٢	٣٦	١٣٨	١٤١	٢,٦٧	١,٢٢	٢,٩٦	١,١٨	٤,٠٩	*٠,٠٤
٣	١٩	١٣٨	١٤١	٢,٦٣	١,١٥	٢,٥٧	١,١٥	٠,٢١	٠,٦٥
٤	٣٩	١٣٨	١٤١	٢,٦٠	١,٠٩	٢,٤٠	١,٠٠	٢,٤٨	٠,١٢
٥	٤٠	١٣٨	١٤١	٢,٥٢	١,١٠	٢,٥٧	١,١٥	٠,١٢	٠,٧٣
٦	١٤	١٣٨	١٤١	٢,٥١	١,١٤	٢,١٣	٠,٩٤	٨,٩١	٠,٠٠
٧	٥٣	١٣٨	١٤١	٢,٤٩	١,٠٤	٢,٨٩	١,١٥	٩,٦٤	٠,٠٠
٨	٦	١٣٨	١٤١	٢,٤٢	١,٠٧	٢,٦٦	١,٠١	٣,٧٠	٠,٠٦
٩	٤٤	١٣٨	١٤١	٢,٣٨	٠,٩٠	٢,٢٥	٠,٧٨	١,٨٣	٠,١٨
١٠	٥٠	١٣٨	١٤١	٢,٣٧	٠,٩٤	٢,٣٨	٠,٩٤	٠,٠١	٠,٩١
١١	٢٩	١٣٨	١٤١	٢,٣٦	١,٠٢	٢,٤٠	١,١١	٠,٠٧	٠,٧٩
١٢	٤٩	١٣٨	١٤١	٢,٣٦	٠,٩٧	٢,٤٣	٠,٩٥	٠,٣٨	٠,٥٤
١٣	٧٠	١٣٨	١٤١	٢,٣٥	٠,٩٦	٢,٦٨	١,١٠	٧,٢٩	*٠,٠١
١٤	٢٥	١٣٨	١٤١	٢,٣١	٠,٨٨	٢,١٥	١,٠٣	٢,٠٢	٠,١٦
١٥	٢٨	١٣٨	١٤١	٢,٣٠	٠,٨٦	٢,٣٢	١,٠١	٠,٠٤	٠,٨٤
١٦	٥١	١٣٨	١٤١	٢,٢٩	٠,٩٠	٢,٣٩	١,٠٣	٠,٧٥	٠,٣٩
١٧	٣٠	١٣٨	١٤١	٢,٢٨	٠,٩٤	٢,٢٣	٠,٨٣	٠,٢١	٠,٦٥
١٨	٥٢	١٣٨	١٤١	٢,٢٨	٠,٨٣	٢,٣٤	٠,٨٨	٠,٣٢	٠,٥٧
١٩	٦٤	١٣٨	١٤١	٢,٢٨	١,٠١	٢,٧٠	١,٠٩	١١,١٣	٠,٠٠
٢٠	١٦	١٣٨	١٤١	٢,٢٥	٠,٩٥	٢,٠٨	٠,٨١	٢,٧٦	٠,١٠
٢١	٧	١٣٨	١٤١	٢,٢٣	٠,٨٧	٢,٢١	٠,٦٩	٠,٠٤	٠,٨٤
٢٢	٧١	١٣٨	١٤١	٢,٢٢	٠,٨٩	٢,٦٢	١,٠٥	١٢,٢٧	٠,٠٠
٢٣	٣١	١٣٨	١٤١	٢,٢٠	٠,٩٤	٢,١٢	٠,٩٢	٠,٥٥	٠,٤٦
٢٤	٣٢	١٣٨	١٤١	٢,٢٠	٠,٩٧	٢,٠٣	٠,٨٩	٢,٤٧	٠,١٢
٢٥	٨	١٣٨	١٤١	٢,١٧	١,٠٢	٢,١٣	٠,٨٣	٠,٠٨	٠,٧٨

٢٦	٥٥	١٣٨	١٤١	٢,١٧	٠,٩٣	٢,٠٨	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٣٦
٢٧	٥٩	١٣٨	١٤١	٢,١٧	٠,٨٥	١,٩٥	٠,٧٦	٥,٤١	*٠,٠٢
٢٨	٦٢	١٣٨	١٤١	٢,١٧	٠,٩١	٢,٤٦	١,٠٢	٦,١٠	*٠,٠١
٢٩	٥٧	١٣٨	١٤١	٢,١٦	٠,٨٨	٢,٠٤	٠,٧٧	١,٥٧	٠,٢١
٣٠	٢٠	١٣٨	١٤١	٢,١٥	٠,٧١	٢,٠٢	٠,٧٧	٢,١٧	٠,١٤
٣١	٦٨	١٣٨	١٤١	٢,١٥	٠,٩٧	٢,٦٥	١,٠٧	١٦,٢٠	٠,٠٠
٣٢	٥٨	١٣٨	١٤١	٢,١٢	٠,٨٣	٢,٠١	٠,٧٨	١,٢٧	٠,٢٦
٣٣	٦١	١٣٨	١٤١	٢,١٢	٠,٨٣	٢,٢٣	٠,٩٤	٠,٩٦	٠,٣٣
٣٤	٦٦	١٣٨	١٤١	٢,١٢	١,٠٣	٢,٥٠	١,١٧	٨,٦٠	٠,٠٠
٣٥	١٣	١٣٨	١٤١	٢,١١	٠,٩١	٢,١٢	٠,٩٤	٠,٠١	٠,٩٢
٣٦	٢٢	١٣٨	١٤١	٢,١٠	٠,٩٥	٢,١٢	٠,٩٠	٠,٠٣	٠,٨٦
٣٧	٦٣	١٣٨	١٤١	٢,٠٩	٠,٧٨	٢,٢٧	٠,٨٥	٣,٤٩	٠,٠٦
٣٨	٦٧	١٣٨	١٤١	٢,٠٩	٠,٩٤	٢,٣٨	١,٠٧	٦,٠٤	*٠,٠٢
٣٩	٦٩	١٣٨	١٤١	٢,٠٩	٠,٩٤	٢,٨٢	١,١٢	٣٥,٣٩	٠,٠٠
٤٠	٥٦	١٣٨	١٤١	٢,٠٧	٠,٧٧	١,٩٦	٠,٦٧	١,٥٦	٠,٢١
٤١	٢٤	١٣٨	١٤١	٢,٠٤	٠,٨٩	١,٨٤	٠,٧٥	٣,٨١	*٠,٠٥
٤٢	٦٥	١٣٨	١٤١	٢,٠٣	١,٠٠	٢,٢٢	١,١٠	٢,٣٠	٠,١٣
٤٣	٣٣	١٣٨	١٤١	٢,٠٢	٠,٨١	١,٨٩	٠,٧٣	١,٩١	٠,١٧
٤٤	١٥	١٣٨	١٤١	٢,٠١	٠,٩٠	١,٩٢	٠,٨٢	٠,٦٩	٠,٤١
٤٥	٤٦	١٣٨	١٤١	٢,٠١	٠,٧٨	١,٩٤	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٤٤
٤٦	٣٧	١٣٨	١٤١	٢,٠٠	٠,٨٢	٢,٠٤	٠,٧٢	٠,١٥	٠,٧٠
٤٧	١٧	١٣٨	١٤١	١,٩٩	٠,٧٣	٢,٠٣	٠,٧٦	٠,٢٣	٠,٦٣
٤٨	٥٤	١٣٨	١٤١	١,٩٨	٠,٧١	١,٩٤	٠,٧٢	٠,١٧	٠,٦٨
٤٩	٦٠	١٣٨	١٤١	١,٩٨	٠,٨٧	٢,١٨	٠,٩٣	٣,٦٦	*٠,٠٥
٥٠	٥	١٣٨	١٤١	١,٩٤	٠,٨٠	٢,١٤	٠,٩٩	٣,٤٣	٠,٠٧
٥١	١١	١٣٨	١٤١	١,٩٢	٠,٧٧	٢,٠٩	٠,٨٦	٢,٨٤	٠,٠٩
٥٢	٢١	١٣٨	١٤١	١,٩١	٠,٨٧	١,٩٢	٠,٨٠	٠,٠٣	٠,٨٧
٥٣	٩	١٣٨	١٤١	١,٨٩	٠,٧٥	٢,٠٨	٠,٨٠	٤,٠٢	*٠,٠٥
٥٤	٢٧	١٣٨	١٤١	١,٨٨	٠,٦٩	١,٨٦	٠,٧٦	٠,٠٩	٠,٧٧
٥٥	٢٦	١٣٨	١٤١	١,٨٧	٠,٩٧	١,٩٣	٠,٨٦	٠,٢٩	٠,٥٩
٥٦	٣٨	١٣٨	١٤١	١,٨٦	٠,٨٥	٢,٠١	٠,٧٥	٢,٥١	٠,١١
٥٧	٢٣	١٣٨	١٤١	١,٨٣	٠,٧٦	١,٧٨	٠,٨١	٠,٣٢	٠,٥٧
٥٨	٣٥	١٣٨	١٤١	١,٨٣	٠,٨٣	١,٨٥	٠,٦٣	٠,٠٤	٠,٨٤
٥٩	٤٥	١٣٨	١٤١	١,٨٣	٠,٧٥	١,٨٤	٠,٧١	٠,٠٢	٠,٩٠
٦٠	٤٣	١٣٨	١٤١	١,٨٢	٠,٨٠	١,٦٨	٠,٧٣	٢,٢٦	٠,١٣
٦١	٢	١٣٨	١٤١	١,٨٠	٠,٧٨	٢,٠٥	٠,٧٠	٨,٠٥	*٠,٠١
٦٢	٤٧	١٣٨	١٤١	١,٨٠	٠,٧٠	١,٧٧	٠,٧٥	٠,١٩	٠,٦٦
٦٣	١٠	١٣٨	١٤١	١,٧٩	٠,٨٠	١,٩٩	٠,٧٥	٤,٨٠	*٠,٠٣
٦٤	٣	١٣٨	١٤١	١,٧٨	٠,٦٧	٢,٠٧	٠,٧٧	١١,٠٩	٠,٠٠
٦٥	٤٢	١٣٨	١٤١	١,٧٧	٠,٨٥	١,٧٧	٠,٧٩	٠,٠٠	٠,٩٦
٦٦	١	١٣٨	١٤١	١,٧٧	٠,٧٩	٢,١٥	٠,٧٨	١٦,٢٥	٠,٠٠
٦٧	١٨	١٣٨	١٤١	١,٧٦	٠,٦٩	١,٩١	٠,٧٧	٣,١٠	٠,٠٨
٦٨	١٢	١٣٨	١٤١	١,٧٥	٠,٧٤	١,٧٢	٠,٦٩	٠,٠٧	٠,٧٩
٦٩	٤	١٣٨	١٤١	١,٧٠	٠,٧٥	١,٨١	٠,٨٢	١,٤٤	٠,٢٣
٧٠	٣٤	١٣٨	١٤١	١,٧٠	٠,٧٥	١,٩٢	٠,٨٥	٥,٥٨	*٠,٠٢
٧١	٤١	١٣٨	١٤١	١,٦٦	٠,٧٨	١,٦٧	٠,٨٢	٠,٠١	٠,٩٤

* رقم البند في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يُوضح الجدول رقم (٣٧) أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًا، بين فئة المعلّمين والمعلّمات إلاّ في البنود التالية:

- البند ذو الرتبة (٢)، وينص على "يفرض المدير التعلّيمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار,"، حيث قيمة "ف" (٤,٠٩)، ودلالتها (٠,٠٤)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، جاءت لصالح فئة المعلّمات ممّن متوسّطهن الحسابي (٢,٩٦) أعلى من متوسّط فئة المعلّمين (٢,٦٧)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (١٣)، وينص على "صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلّقة بتنظّيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها,"،حيث قيمة "ف" (٧,٢٩)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقلّ من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمات لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٦٨) أعلى من متوسّط فئة المعلّمين (٢,٣٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٧)، وينص على "يعد مدير المدرسة التقارير التقويمية الشاملة للهيئة التعليميّة والإداريّة بشكل منتظم,"، إذ قيمة "ف" (٥,٤١)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين، لأنّ متوسّطهم الحسابي (٢,١٧) أعلى من متوسّط فئة المعلّمات اللاتي متوسطهن الحسابي (١,٩٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٨)، وينص على "ضعف التنسيق والتعاون بين الإدارة المدرسيّة والإدارات الأخرى في الوزارة كالمناطق التعليميّة ورئيس المدارس وغيرها,"، حيث قيمة "ف" (٦,١٠)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقلّ من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا ولصالح فئة المعلّمات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٤٦) أعلى من متوسّط فئة المعلّمين (٢,١٧)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test,

- البند ذو الرتبة (٣٨)، وينص على "ضعف برامج التدريب النوعي وعدم كفاية الإلمام بالمهّارات الإداريّة والقيادية,"، حيث قيمة "ف" (٦,٠٤)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٣٨) أعلى من فئة المعلّمين (٢,٠٩)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٤١)، وينص على "يشارك المدير في تحديد مصادر التمويل للمدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٣,٨١)، ودلالتها (٠,٠٥)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين، لأنّ متوسّطهم الحسابي (٢,٠٤) أعلى من متوسّط فئة المعلّمات (١,٨٤)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٤٩)، وينص على "تدني الوعي بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند أفراد المجتمع المحلي ومؤسّساته"، حيث قيمة "ف" (٣,٦٦)، ودلالتها (٠,٠٥)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,١٨) أعلى من فئة المعلّمين (١,٩٨)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٥٣)، وينص على " تساهم لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسيّ في رفع درجة التنسيق والتعاون وتوسيع نطاق الممارسة الديمقراطيّة,"، حيث قيمة "ف" (٤,٠٢)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقلّ من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٠٨) أعلى من فئة المعلّمين (١,٨٩)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٦١)، وينص على " اللامركزيّة عمليّة "تفويض" و"نقل" بعض وظائف وعمليّات وزارة التربية والتعليم إلى إدارات تابعة لها "كإدارة التعليم، والمناطق التعليميّة، ورئيس المدارس، وإدارة المدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٨,٠٥)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (٢,٠٥) أعلى من فئة المعلّمين (١,٨٠)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٦٣)، وينص على "لا مركزيّة الإدارة المدرسيّة تزيد مستوى إدراك أعضاء الهيئة التعليمة والإداريّة لمسؤولياتهم وتحمل أعباء وظيفتهم وحلّ المشكلات وتطوّير مهّارات التواصل والتفكير الابتكاريّ,"، حيث قيمة "ف" (٤,٨٠)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (١,٩٩) أعلى من فئة المعلّمين (١,٧٩)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٧٠)، وينص على "المرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تأدية المهمات الوظيفية"، حيث قيمة "ف" (٥,٥٨)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمات، لأنّ متوسّطهن الحسابي (١,٩٢) أعلى من فئة المعلّمين (١,٧٠)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

▪ متغيّر المؤهّل

أمّا فيما يتعلق بمتغيّر المؤهّل يُوضح الجدول رقم (٤١) أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًا، بين فئة المعلّمين والمعلّمات إلاّ في البنود التالية:

- البند ذو الرتبة (٧)، وينص على "يتجنب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلاّ إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم,"، حيث قيمة "ف" (٥,٩٦)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقلّ من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، وكانت لصالح فئة حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال/إدارة تربوية، والذين متوسّطهم الحسابي (٢,٩٣) أعلى من متوسّط فئتي الماجستير والبكالوريوس إذ متوسّطهم الحسابي على التتالي (٢,٨٦، ٢,٤٦)، وكما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٩)، وينص على "تمثل مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتمامات مدير المدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٣,١١)، ودلالتها (٠,٠٥)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، وجاءت لصالح فئة حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال/إدارة تربوية، والذين متوسّطهم الحسابي (٢,٨٠) أعلى من متوسّط فئتي الماجستير والبكالوريوس إذ متوسّطهم الحسابي على التتالي (٢,٦١، ٢,٤٣)، وكما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٤٧)، وينص على "تساهم **لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسيّ** في رفع درجة التنسيق والتعاون وتوسيع نطاق الممارسة الديمقراطيّة,"، إذ قيمة "ف" (٣,٠٤)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، جاءت لصالح فئة حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال/إدارة تربويّة، والذين متوسّطهم الحسابي

(٢,٠٣) أعلى من متوسّط فئتي البكالوريوس و الماجستير إذ متوسّطهم الحسابي على التتالي (٢,٠٢، ١,٦٤)، وكما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٤٩)، وينص على "**اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة** هي لا مركزيّة العمل الإداريّ في المدرسة وأسلوب تنظيميّ قائم على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة, "، حيث قيمة "ف" (٣,٠١)، ودلالتها (٠,٠٥)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، جاءت لصالح فئة حملة شهادة البكالوريوس، والذين متوسّطهم الحسابي (٢,٠١) أعلى من متوسّط فئتي البكالوريوس ودبلوم تربية عال/إدارة تربوية والماجستير إذ متوسّطهم الحسابي تتاليًا (١,٩٠، ١,٦٤)، وكما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٥٨)، وينص على "يضع مدير المدرسة قواعد السلوك والانضباط المدرسي بالتشاور مع الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٣,٩٥)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، وكانت لصالح فئة حملة شهادة لماجستير، والذين متوسّطهم الحسابي (٢,٣٩) أعلى من متوسّط فئتي البكالوريوس ودبلوم تربية عال/إدارة تربوية، والبكالوريوس إذ متوسّطهم الحسابي على التتالي (١,٩٢، ١,٩١)، وكما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

جدول رقم (٤١) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمات والمعلّمين والتي تعزى لمتغيّر المؤهّل

الرتبة	رقم البند*	بكالوريوس		بكالوريوس دبلوم تربية عال /إدارة تربوية		ماجستير		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣٦	٢,٨٠	١,١٢	٢,٨٥	١,٢٨	٢,٨٢	١,٣٦	٠,٠٦	٠,٩٤
٢	٤٨	٢,٧٤	١,١٥	٢,٧٩	١,٠٨	٢,٦١	١,١٣	٠,٢٩	٠,٧٥
٣	٦	٢,٥٦	٠,٩٨	٢,٦١	١,١١	٢,١٨	١,٠٢	١,٩٧	٠,١٤
٤	٤٠	٢,٤٧	١,٠٩	٢,٥٨	١,١٤	٢,٧٥	١,٢١	٠,٨٤	٠,٤٣
٥	٧٠	٢,٤٧	١,٠٣	٢,٦٢	١,٠٥	٢,٣٢	١,٠٦	١,١٨	٠,٣١
٦	٣٩	٢,٤٦	١,٠٣	٢,٥٠	١,٠٤	٢,٧١	١,١٨	٠,٦٧	٠,٥٢
٧	٥٣	٢,٤٦	١,٠٢	٢,٩٣	١,١٩	٢,٨٦	١,٠٨	٥,٩٦	*٠,٠١
٨	٥٠	٢,٤٤	٠,٩٢	٢,٢٩	٠,٩٥	٢,٣٩	٠,٩٩	٠,٨٠	٠,٤٥
٩	١٩	٢,٤٣	١,١٣	٢,٨٠	١,١٥	٢,٦١	١,١٧	٣,١١	*٠,٠٥
١٠	٦٤	٢,٤٣	١,٠٣	٢,٥٩	١,١٠	٢,٣٩	١,١٣	٠,٨٢	٠,٤٤
١١	٤٩	٢,٤١	٠,٩٦	٢,٤١	٠,٩٦	٢,٣٢	٠,٩٨	٠,١٠	٠,٩١
١٢	٦٩	٢,٤١	١,٠٧	٢,٥٨	١,١٢	٢,٢١	١,١٠	١,٦١	٠,٢٠
١٣	٤٤	٢,٣٦	٠,٨٨	٢,٢٢	٠,٧٦	٢,٥٠	٠,٩٢	١,٥٥	٠,٢٢
١٤	٧١	٢,٣٦	٠,٩٩	٢,٤٨	١,٠١	٢,٥٠	٠,٩٢	٠,٥٢	٠,٦٠
١٥	٥١	٢,٣٤	٠,٩٩	٢,٣٩	٠,٩٥	٢,١٤	٠,٩٣	٠,٧٣	٠,٤٨
١٦	٦٨	٢,٣٣	١,٠٤	٢,٥٦	١,٠٥	٢,١١	١,٠٣	٢,٦٧	٠,٠٧
١٧	٢٩	٢,٣٢	١,٠٧	٢,٥٠	١,٠٨	٢,١٨	٠,٩٨	١,٥٠	٠,٢٢
١٨	٧	٢,٣٠	٠,٧٢	٢,١٣	٠,٨٠	٢,٢١	١,٠٣	١,٣٦	٠,٢٦
١٩	٢٨	٢,٢٩	١,٠٠	٢,٣٦	٠,٩١	٢,١٨	٠,٧٢	٠,٤٩	٠,٦٢
٢٠	٥٢	٢,٢٧	٠,٨٨	٢,٣٦	٠,٧٩	٢,٣٢	٠,٩٤	٠,٣٨	٠,٦٨
٢١	٦٢	٢,٢٦	٠,٩٥	٢,٣٩	٠,٩٩	٢,٣٢	١,٠٩	٠,٥٣	٠,٥٩
٢٢	٨	٢,٢٤	٠,٩٧	٢,١١	٠,٩٠	١,٨٩	٠,٧٩	١,٨٥	٠,١٦
٢٣	٦٧	٢,٢٤	٠,٩٧	٢,٢٨	١,٠٣	٢,٠٤	١,١٧	٠,٦٧	٠,٥١
٢٤	١٤	٢,٢٢	١,٠٣	٢,٤٠	١,٠٤	٢,٤٦	١,٢٦	١,١٣	٠,٣٢

٢٥	١٦	٢,٢٢	٠,٨٣	٢,٠٩	٠,٨٩	٢,٢١	١,١٠	٠,٧٠	٠,٥٠
٢٦	٦٦	٢,٢٢	١,٠٢	٢,٤٩	١,٢١	٢,٠٧	١,١٥	٢,٥٥	٠,٠٨
٢٧	٢٥	٢,٢١	٠,٨٩	٢,١٧	١,٠٠	٢,٥٧	١,٠٧	٢,٠٦	٠,١٣
٢٨	٣٠	٢,٢٠	٠,٩١	٢,٣٠	٠,٨٦	٢,٣٩	٠,٨٨	٠,٧٩	٠,٤٥
٢٩	٣١	٢,١٧	٠,٩٧	٢,١٧	٠,٨٨	٢,١١	٠,٩٦	٠,٠٥	٠,٩٥
٣٠	٦٣	٢,١٧	٠,٨٤	٢,١٨	٠,٧٩	٢,٢٥	٠,٨٤	٠,١٢	٠,٨٩
٣١	٢٢	٢,١٥	٠,٩٨	٢,٠٧	٠,٨٦	٢,٠٧	٠,٨٦	٠,٢٧	٠,٧٦
٣٢	٥٨	٢,١٤	٠,٧٩	٢,٠٠	٠,٧٨	٢,٠٠	٠,٩٨	١,٠١	٠,٣٧
٣٣	٥٥	٢,١٣	٠,٨٩	٢,١٥	٠,٨٨	٢,٠٠	٠,٨٢	٠,٣٤	٠,٧٢
٣٤	٥٦	٢,١٢	٠,٧٥	١,٩٢	٠,٦٨	١,٩٣	٠,٧٢	٢,٥٥	٠,٠٨
٣٥	٥٧	٢,١٢	٠,٨٤	٢,١١	٠,٧٩	١,٩٣	٠,٩٠	٠,٦٥	٠,٥٢
٣٦	٦٠	٢,١٢	٠,٩٢	٢,٠٨	٠,٨٩	١,٩٣	٠,٩٠	٠,٥٠	٠,٦١
٣٧	٦١	٢,١٢	٠,٩٠	٢,٢٤	٠,٨٨	٢,٢١	٠,٨٨	٠,٦٣	٠,٥٤
٣٨	٦٥	٢,١١	١,٠٢	٢,١٩	١,١٠	١,٩٦	١,٠٤	٠,٥٣	٠,٥٩
٣٩	٣٢	٢,١٠	٠,٩٦	٢,١٤	٠,٩١	٢,٠٧	٠,٨٦	٠,٠٩	٠,٩١
٤٠	١٣	٢,٠٨	٠,٩٠	٢,١٣	٠,٩٦	٢,٢١	٠,٨٨	٠,٢٨	٠,٧٥
٤١	٥٩	٢,٠٨	٠,٧٨	٢,٠٦	٠,٨٧	١,٩٦	٠,٦٩	٠,٢٤	٠,٧٩
٤٢	٥	٢,٠٦	٠,٨٨	٢,٠٤	٠,٩٥	٢,٠٠	٠,٨٦	٠,٠٥	٠,٩٥
٤٣	١١	٢,٠٤	٠,٨١	٢,٠٠	٠,٨٣	١,٨٦	٠,٨٥	٠,٥٦	٠,٥٨
٤٤	٢٠	٢,٠٤	٠,٧٧	٢,٠٨	٠,٧١	٢,٣٢	٠,٧٢	١,٦٤	٠,٢٠
٤٥	١٧	٢,٠٣	٠,٧٤	٢,٠٢	٠,٧٨	١,٨٦	٠,٥٩	٠,٦٤	٠,٥٣
٤٦	٣٧	٢,٠٣	٠,٧٩	٢,٠٠	٠,٧٨	٢,٠٤	٠,٦٤	٠,٠٥	٠,٩٥
٤٧	٩	٢,٠٢	٠,٨١	٢,٠٣	٠,٧٦	١,٦٤	٠,٦٢	٣,٠٤	*٠,٠٥
٤٨	٣٨	٢,٠٢	٠,٨٧	١,٨٧	٠,٧٤	١,٧٥	٠,٧٠	١,٩٦	٠,١٤
٤٩	٣	٢,٠١	٠,٧٧	١,٩٠	٠,٧٢	١,٦٤	٠,٥٦	٣,٠١	*٠,٠٥
٥٠	١	١,٩٩	٠,٨١	١,٩٦	٠,٨١	١,٧٩	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٤٧
٥١	٥٤	١,٩٩	٠,٧٣	١,٩٧	٠,٧٣	١,٧٥	٠,٥٩	١,٣٧	٠,٢٦
٥٢	٢٤	١,٩٧	٠,٨٧	١,٨٦	٠,٧٤	٢,١١	٠,٩٢	١,٢٢	٠,٣٠
٥٣	٢	١,٩٦	٠,٧٧	١,٩٥	٠,٧٨	١,٦٤	٠,٤٩	٢,٢٢	٠,١١
٥٤	١٠	١,٩٦	٠,٧٦	١,٨٧	٠,٨١	١,٦٨	٠,٧٢	١,٥٩	٠,٢١
٥٥	٢١	١,٩٦	٠,٨١	١,٨٦	٠,٨٩	١,٨٩	٠,٧٤	٠,٥٠	٠,٦١
٥٦	٤٦	١,٩٤	٠,٧٧	٢,٠١	٠,٧٣	١,٩٦	٠,٨٤	٠,٢٤	٠,٧٩
٥٧	٢٧	١,٩٣	٠,٧٤	١,٧٨	٠,٧٢	١,٩٦	٠,٦٩	١,٥٦	٠,٢١
٥٨	١٥	١,٩١	٠,٨١	١,٩٢	٠,٨٧	٢,٣٩	٠,٩٩	٣,٩٥	*٠,٠٢
٥٩	٢٦	١,٨٨	٠,٩٢	١,٩٠	٠,٩٠	١,٩٦	١,٠٠	٠,٠٩	٠,٩١
٦٠	٣٥	١,٨٨	٠,٦٩	١,٨٣	٠,٧٩	١,٧١	٠,٧٦	٠,٥٨	٠,٥٦
٦١	٤٥	١,٨٨	٠,٧٤	١,٧٦	٠,٧٤	١,٨٦	٠,٧١	٠,٩٠	٠,٤١
٦٢	١٨	١,٨٦	٠,٧٠	١,٨٥	٠,٧٩	١,٧١	٠,٦٦	٠,٤٥	٠,٦٤
٦٣	٣٤	١,٨٦	٠,٨١	١,٧٧	٠,٨٠	١,٧٥	٠,٨٤	٠,٤٣	٠,٦٥
٦٤	٤٧	١,٨٤	٠,٧٩	١,٧٥	٠,٦٦	١,٦٤	٠,٦٨	١,٠٥	٠,٣٥
٦٥	٢٣	١,٨٣	٠,٨١	١,٧٦	٠,٧٨	١,٨٩	٠,٦٩	٠,٤٠	٠,٦٧
٦٦	٤	١,٨٢	٠,٨١	١,٧٢	٠,٧٦	١,٥٧	٠,٧٤	١,٣٥	٠,٢٦
٦٧	٤٢	١,٨١	٠,٨١	١,٧٣	٠,٨٣	١,٧١	٠,٨١	٠,٣٥	٠,٧١
٦٨	٤٣	١,٨٠	٠,٧٧	١,٧١	٠,٧٦	١,٦٤	٠,٧٨	٠,٧٨	٠,٤٦
٦٩	٤١	١,٧٥	٠,٨٥	١,٦٠	٠,٧٦	١,٥٠	٠,٦٤	١,٦٩	٠,١٩
٧٠	١٢	١,٦٧	٠,٦٩	١,٨٠	٠,٧٦	١,٧٩	٠,٦٣	١,٠٠	٠,٣٧
٧١	٣٦	٢,٨٠	١,١٢	٢,٨٥	١,٢٨	٢,٨٢	١,٣٦	٠,٠٦	٠,٩٤

* رقم البند في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

- **متغيّر التدريب**

تشير المعطيات الإحصائية إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا لها صلة بمتغيّر عدد دورات التدريب التي أنجزتها فئة المعلّمين والمعلّمات البنود التالية وكما هو مبين في الجدول (٤٢):

- البند ذو الرتبة (٧)، وينص على "يفرض المدير التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أيّ ملاحظات بعد اتخاذ القرار."، حيث قيمة "ف" (٣,٣٨)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممَّن أنجزوا عدد ١١ دورة تدريبيّة فأكثر في مجال تخصّصهم وجاء متوسّطهم الحسابي (٣,٠١) أعلى من متوسّط فئة ٧-١٠، و٣-٦ وأقل من ٣ دورات تدريبيّة والتي متوسّطهم الحسابي على التتالي (٣,٠٠)، (٢,٥٧)، (٢,٥١)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٣)، وينص على "اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة هي القدرة على اتخاذ القرار وإبداء الآراء وتقديم الخبرات وتحديد رؤية العمل من قبل "مجلس الآباء" و"مجلس إدارة المدرسة"، حيث قيمة "ف" (٢,٩٤)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممَّن أنجزوا عددًا أقل من ٣ دورات تدريبيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٢٤) أعلى من متوسّط فئة ١٢ فأكثر وفئة ٧-١٠ وفئة ٣-٦ دورات تدريبيّة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٠٩)، (١,٩١)، (١,٨٤)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٤)، وينص على "يشارك المدير الهيئة الإداريّة والتعليميّة في إجراء مقابلات التوظيف، والتوصية بالترقيات، وإجراء تنقلات العاملين والتلاميذ، ومنح الإجازات"، حيث قيمة "ف" (٣,٥٨)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممَّن أنجزوا عدّد ١١ دورة تدريبيّة فأكثر وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٧٠) أعلى من متوسّط فئة ٣-٦ وفئة ٧-١٠، ففئة أقل من ٣ دورات والتي متوسّطهم الحسابي على التتالي (٢,٣١)، (٢,٢٤)، (٢,٢٠)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٧)، وينص على "يكثر المدير من إصدار التعليمات الإداريّة باتباع قنوات اتصال هرمية "كتابية/شفاهة" تبعًا لتعليمات وإجراءات الوزارة."، حيث قيمة "ف" (٣,٢٦)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممَّن أنجزوا عدد ٧-١٠ دورات تدريبيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٥٤) أعلى من متوسّط فئة ١١ فأكثر، و الأقل من ٣ دورات ففئة ٣-٦ دورات، والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٢٦)، (٢,٢٠)، (٢,١٦)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٤١)، وينص على "لا مركزيّة الإدارة المدرسيّة آليّة تهدف إلى إشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة في اتخاذ القرار داخل المدرسة."، حيث قيمة "ف" (٣,٧٣)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممَّن أنجزوا عدّد أقلّ من ٣ دورات وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٠٢) أعلى من متوسّط فئة ١١ فأكثر، وفئة ٧-١٠، وفئة ٣-٦ دورات تدريبيّة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (١,٨١)، (١,٦٨)، (١,٥٦)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٥٣)، وينص على "ينفذ المدير خطّة الوزارة لإنجاز برامج تدريبيّة وتأهيلية للكادر التعليميّ والإداريّ للمدرسة وفق جدول زمني محدّد"، حيث قيمة "ف" (٢,٨٣)، ودلالتها (٠,٠٤)، ولأنّ مستوى الدلالة أقلّ من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أنجزوا عددًا يتراوح ما بين ٧-١٠ دورات تدريبيّة وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٢٣) أعلى من متوسّط فئة ١١ فأكثر وفئة ٣-٦ دورات فالأقل من ٣ دورات تدريبيّة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,١٤)، (١,٩٧)، (١,٩٠)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

الجدول رقم (٤٢) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمات والمعلّمين والتي تعزى لمتغيّر التدريب

الرتبة	رقم البند*	أقل من ٣ دورات		٣-٦ دورات		٧-١٠ دورات		١١ دورة فأكثر		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٥٣	٢,٦١	١,٠٨	٢,٥٦	١,١٣	٢,٦٨	١,٠٧	٢,٨٦	١,١٧	١,٠٢	٠,٣٨
٢	٦	٢,٥٧	٠,٩٤	٢,٣٣	٠,٩٨	٢,٦٠	١,٠٧	٢,٦٣	١,١٢	١,١٢	٠,٣٤
٣	٤٨	٢,٥٧	١,٢٠	٢,٦٦	٠,٩٨	٢,٧٥	١,١٤	٢,٩٣	١,١٣	١,٢٤	٠,٣٠
٤	٦٩	٢,٥٥	١,٢٢	٢,٣٨	١,١٦	٢,٥٤	١,٠٠	٢,٣٨	١,٠٧	٠,٥٤	٠,٦٥
٥	٦٨	٢,٥٣	١,١٠	٢,٤٤	١,٠٣	٢,٤٣	١,٠٦	٢,٢٦	١,٠٣	٠,٧٦	٠,٥٢
٦	٧١	٢,٥٣	١,٠١	٢,٣٨	٠,٩٧	٢,٤٠	١,٠٢	٢,٤١	٠,٩٨	٠,٢٥	٠,٨٦
٧	٣٦	٢,٥١	١,١٦	٢,٥٧	١,٢٤	٣,٠٠	١,١٧	٣,٠١	١,٢٠	٣,٣٨	*٠,٠٢
٨	٧٠	٢,٤٩	١,١٧	٢,٦١	٠,٩٩	٢,٥٦	١,٠٢	٢,٤١	١,٠٣	٠,٤٨	٠,٦٩
٩	٥٠	٢,٤٥	١,٠٥	٢,٣٤	٠,٨٥	٢,٤٥	٠,٨٧	٢,٢٨	١,٠١	٠,٦١	٠,٦١
١٠	٥١	٢,٤١	١,٠٠	٢,١٥	٠,٩١	٢,٣٨	٠,٩٨	٢,٤٠	٠,٩٦	١,٠٦	٠,٣٧
١١	٦٤	٢,٣٥	١,٠٢	٢,٥٦	١,١٣	٢,٥٩	١,٠٣	٢,٤٤	١,١٠	٠,٦٦	٠,٥٨
١٢	٤٠	٢,٣٣	٠,٩١	٢,٣٩	١,٢٤	٢,٦٧	١,١٦	٢,٦٦	١,٠٩	١,٦٢	٠,١٨
١٣	٤٩	٢,٣٣	٠,٩٧	٢,٢٥	٠,٨١	٢,٥٢	١,٠١	٢,٤٣	٠,٩٩	١,٠٦	٠,٣٧
١٤	٧	٢,٢٩	٠,٨١	٢,٢٠	٠,٧٥	٢,٢٠	٠,٧٩	٢,٢٣	٠,٨١	٠,٢٠	٠,٩٠
١٥	٢٨	٢,٢٩	١,٠٦	٢,٣٤	٠,٩١	٢,٤٤	٠,٩٧	٢,١٥	٠,٨١	١,٣٥	٠,٢٦
١٦	٥٢	٢,٢٩	٠,٩٠	٢,١٣	٠,٦٩	٢,٣٣	٠,٨٦	٢,٤٤	٠,٩١	١,٥٣	٠,٢١
١٧	٦٦	٢,٢٩	٠,٩٤	٢,٢٨	١,١٣	٢,٢١	١,١٧	٢,٤٦	١,١٦	٠,٧٦	٠,٥٢
١٨	٥	٢,٢٥	١,٠٠	٢,٠٧	٠,٨٣	١,٩١	٠,٨٤	٢,٠٤	٠,٩٥	١,٦٠	٠,١٩
١٩	٣٩	٢,٢٥	١,٠٢	٢,٥١	١,٠٦	٢,٥٥	١,٠٥	٢,٦٠	١,٠٥	١,٢٥	٠,٢٩
٢٠	٦٢	٢,٢٥	١,٠٢	٢,٣٦	٠,٩٧	٢,٣٦	١,٠٠	٢,٢٩	٠,٩٦	٠,١٨	٠,٩١
٢١	٦٣	٢,٢٥	٠,٨٤	٢,١١	٠,٧٥	٢,١٥	٠,٧٩	٢,٢١	٠,٩٠	٠,٣٥	٠,٧٩
٢٢	٦٧	٢,٢٥	١,٠٦	٢,٣٦	٠,٩٠	٢,٢٠	١,٠٠	٢,١٨	١,١٠	٠,٤٥	٠,٧٢
٢٣	١١	٢,٢٤	٠,٨٦	١,٨٤	٠,٧١	١,٩١	٠,٨٤	٢,٠٩	٠,٨١	٢,٩٤	*٠,٠٣
٢٤	٢٩	٢,٢٠	١,٠٢	٢,٣١	٠,٩٩	٢,٢٤	٠,٩٨	٢,٧٠	١,١٨	٣,٥٨	*٠,٠١
٢٥	٣٠	٢,٢٠	٠,٩٨	٢,٠٨	٠,٧٨	٢,٤٠	٠,٩٨	٢,٢٨	٠,٧٨	١,٦٧	٠,١٧
٢٦	٣٧	٢,٢٠	٠,٩٢	١,٩٠	٠,٦٨	٢,٠٠	٠,٧٨	٢,٠١	٠,٧٢	١,٤٠	٠,٢٤
٢٧	٤٤	٢,٢٠	٠,٨٥	٢,١٦	٠,٧٨	٢,٥٤	٠,٨٢	٢,٢٦	٠,٨٧	٣,٢٦	*٠,٠٢
٢٨	٥٥	٢,٢٠	١,٠٠	٢,٢١	٠,٩٩	٢,٠٣	٠,٧٧	٢,١١	٠,٨١	٠,٦٣	٠,٦٠
٢٩	٨	٢,١٦	٠,٩٢	٢,١٠	٠,٨٧	٢,٢٦	٠,٩٧	٢,٠٦	٠,٩٣	٠,٧٤	٠,٥٣
٣٠	١٤	٢,١٦	١,٠٥	٢,٥٤	١,١٩	٢,٢٥	٠,٩٦	٢,٣٣	١,٠٥	١,٤٢	٠,٢٤
٣١	٣٨	٢,١٦	١,٠٧	١,٩٢	٠,٧٤	١,٩١	٠,٧٤	١,٨٣	٠,٧١	١,٨٥	٠,١٤
٣٢	١٩	٢,١٢	١,١٣	٢,٥٢	١,١٣	٢,٧٦	١,١٠	٢,٧٩	١,١٧	٤,٤٩	٠,٠٠
٣٣	٣	٢,٠٨	٠,٨٠	١,٨٥	٠,٦٨	١,٩٩	٠,٦٤	١,٨٣	٠,٨٢	١,٦٥	٠,١٨
٣٤	٢٥	٢,٠٨	١,٠٠	٢,٢٥	٠,٩٢	٢,٢٨	٠,٩٠	٢,٢٦	١,٠٣	٠,٥٣	٠,٦٧

٣٥	٥٤	٢,٠٤	٠,٨٠	١,٩٣	٠,٦٨	٢,٠٥	٠,٦٨	١,٨٤	٠,٧٢	١,٤٤	٠,٢٣
٣٦	٥٧	٢,٠٤	٠,٧٧	٢,٢٠	٠,٨٣	٢,١٣	٠,٨٩	٢,٠٣	٠,٨٠	٠,٦١	٠,٦١
٣٧	٦٥	٢,٠٤	١,١٥	٢,٠٨	٠,٩٥	٢,٠٩	١,٠٧	٢,٢٥	١,٠٥	٠,٥٥	٠,٦٥
٣٨	١٣	٢,٠٢	٠,٩٣	٢,٠٥	٠,٨٦	٢,٠٧	٠,٨٦	٢,٢٨	١,٠٢	١,١٦	٠,٣٢
٣٩	١	٢,٠٢	٠,٧٣	١,٩٨	٠,٧٦	٢,٠٥	٠,٨٦	١,٨١	٠,٨٣	١,٣٢	٠,٢٧
٤٠	٤٦	٢,٠٢	٠,٧٦	١,٩٢	٠,٦٩	١,٩٥	٠,٧١	٢,٠٠	٠,٨٦	٠,٢٢	٠,٨٨
٤١	٤	٢,٠٢	٠,٩١	١,٥٦	٠,٥٩	١,٦٨	٠,٧٨	١,٨١	٠,٨٠	٣,٧٣	*٠,٠١
٤٢	٩	١,٩٨	٠,٨١	٢,٠٥	٠,٦٧	١,٩٤	٠,٨٥	١,٩٩	٠,٧٧	٠,٢٢	٠,٨٨
٤٣	٢١	١,٩٨	١,٠١	١,٨٤	٠,٧١	١,٩٠	٠,٨٤	١,٩٥	٠,٨١	٠,٣٤	٠,٧٩
٤٤	٣١	١,٩٨	٠,٨٦	٢,٠٣	٠,٨٢	٢,٣٢	١,٠٥	٢,٢٠	٠,٨٩	١,٩٧	٠,١٢
٤٥	١٠	١,٩٦	٠,٧٧	١,٩٧	٠,٧٥	١,٨٩	٠,٧٨	١,٨٠	٠,٨٠	٠,٦٩	٠,٥٦
٤٦	٣٣	١,٩٦	٠,٧٥	١,٨٩	٠,٨٠	٢,٠٢	٠,٨٩	١,٩٤	٠,٦٤	٠,٤٠	٠,٧٦
٤٧	٤٥	١,٩٤	٠,٧٦	١,٩٠	٠,٧٢	١,٧٧	٠,٧٣	١,٧٨	٠,٧٣	٠,٩٣	٠,٤٣
٤٨	١٦	١,٩٢	٠,٨٧	٢,٣٠	٠,٩٥	٢,٢٠	٠,٨٧	٢,١٩	٠,٨٤	١,٧٩	٠,١٥
٤٩	٢٢	١,٩٢	٠,٩١	٢,٢١	٠,٨٦	٢,١٠	٠,٩٦	٢,١٦	٠,٩٢	١,٠٦	٠,٣٧
٥٠	٣٢	١,٩٢	٠,٩٣	٢,٠٣	٠,٨٧	٢,٢٩	٠,٩٩	٢,١١	٠,٨٩	١,٩١	٠,١٣
٥١	٥٩	١,٩٢	٠,٧٤	٢,١٣	٠,٨٨	٢,١٦	٠,٧٨	١,٩٩	٠,٨٢	١,٣٣	٠,٢٧
٥٢	٦١	١,٩٢	٠,٩٣	٢,٢٨	٠,٨٤	٢,١٣	٠,٨٥	٢,٣١	٠,٩١	٢,٤٣	٠,٠٧
٥٣	٢٠	١,٩٠	٠,٧٨	١,٩٧	٠,٦٣	٢,٢٣	٠,٧٦	٢,١٤	٠,٧٦	٢,٨٣	*٠,٠٤
٥٤	٥٦	١,٩٠	٠,٧٣	٢,١٠	٠,٧٢	٢,٠٣	٠,٧٥	٢,٠١	٠,٦٨	٠,٧١	٠,٥٥
٥٥	٢٧	١,٨٨	٠,٦٢	١,٧٥	٠,٦٥	٢,٠٣	٠,٨٨	١,٧٨	٠,٦٤	٢,٤٩	٠,٠٦
٥٦	٦٠	١,٨٨	٠,٨٤	٢,٢٦	٠,٨٥	٢,٠٠	٠,٩٥	٢,١٦	٠,٩١	٢,١١	٠,١٠
٥٧	٣٥	١,٨٦	٠,٧٢	١,٩٢	٠,٧١	١,٧٨	٠,٦٩	١,٨٤	٠,٨٢	٠,٤٢	٠,٧٤
٥٨	٢٣	١,٨٤	٠,٩٢	١,٧٧	٠,٦٤	١,٧٧	٠,٧٩	١,٨٥	٠,٨٠	٠,٢٢	٠,٨٨
٥٩	٤٣	١,٨٤	٠,٨٣	١,٨٠	٠,٦٨	١,٧١	٠,٧٥	١,٦٩	٠,٨٢	٠,٥٩	٠,٦٢
٦٠	١٧	١,٨٢	٠,٧٤	٢,٠٢	٠,٧٢	٢,٠٨	٠,٨٢	٢,٠٤	٠,٦٦	١,٣٧	٠,٢٥
٦١	٢٦	١,٨٢	٠,٨٩	١,٨٩	٠,٨٨	١,٩٤	٠,٩٦	١,٩١	٠,٩٣	٠,١٩	٠,٩٠
٦٢	١٥	١,٧٨	٠,٨٨	١,٩٢	٠,٧١	٢,٠٩	٠,٩٤	١,٩٨	٠,٨٦	١,٤٥	٠,٢٣
٦٣	٤٢	١,٧٨	١,٠٥	١,٧٩	٠,٧٣	١,٧٥	٠,٧٠	١,٧٨	٠,٨٤	٠,٠٤	٠,٩٩
٦٤	٤١	١,٧٦	١,٠٥	١,٦٩	٠,٧٠	١,٥٧	٠,٦٩	١,٦٨	٠,٧٩	٠,٦٦	٠,٥٨
٦٥	١٨	١,٧٥	٠,٧٤	١,٩٢	٠,٦١	١,٨٩	٠,٧٧	١,٧٩	٠,٧٧	٠,٧٦	٠,٥٢
٦٦	٢٤	١,٧٥	٠,٦٦	١,٨٩	٠,٨٢	١,٩٨	٠,٩٥	٢,٠٦	٠,٧٧	١,٦٩	٠,١٧
٦٧	٤٧	١,٧٥	٠,٨٠	١,٦٩	٠,٧٠	١,٨٧	٠,٧١	١,٧٩	٠,٧٢	٠,٨٤	٠,٤٧
٦٨	٣٤	١,٦٩	٠,٨٦	١,٨٥	٠,٦٨	١,٨٣	٠,٨٧	١,٨٤	٠,٨٠	٠,٥٠	٠,٦٨
٦٩	١٢	١,٦٥	٠,٦٦	١,٨٥	٠,٧٠	١,٧٥	٠,٧٢	١,٦٩	٠,٧٤	٠,٩٤	٠,٤٢
٧٠	٥٣	٢,٦١	١,٠٨	٢,٥٦	١,١٣	٢,٦٨	١,٠٧	٢,٨٦	١,١٧	١,٠٢	٠,٣٨
٧١	٦	٢,٥٧	٠,٩٤	٢,٣٣	٠,٩٨	٢,٦٠	١,٠٧	٢,٦٣	١,١٢	١,١٢	٠,٣٤

* رقم البند في استبانة المديرين والمديرات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

▪ متغيّر سنوات الخدمة

أمّا بالنسبة للمعطيات الإحصائية المتعلقة بمتغيّر سنوات خبرة، فقد دلّت هذه المعطيات على وجود فروق دالّة إحصائيًا لها صلة بعدّد سنوات خبرة المديرين والمديرات في مجال الإدارة المدرسيّة في البنود التالية وكما هو مبين في الجدول (٤٣):

▪ البند ذو الرتبة (١٠)، وينص على" اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة هي لا مركزيّة العمل الإداريّ في المدرسة وأسلوب تنظيميّ قائم على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة,"، حيث قيمة "ف" (٣,٥٧)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا أقلّ

من ٣ سنوات خبرة عمل، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٣٦) أعلى من متوسّط فئة ٣-٦ سنوات و٧-١٠ سنوات و١١ سنة فأكثر سنوات خبرة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٠٠)، (١,٩٤)، (١,٨٣)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (١٩)، وينص على " اللامركزيّة عمليّة "تفويض" و"نقل" بعض وظائف وعمليّات وزارة التربية والتعليم إلى إدارات تابعة لها "كإدارة التعليم، والمناطق التعليميّة، ورئيس المدارس، وإدارة المدرسة"، حيث قيمة "ف" (٣,٨٣)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا أقلّ من ٣ سنوات خبرة عمل، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٢٧) أعلى من متوسّط فئة ٣-٦ سنوات و٧-١٠ سنوات و١١ سنة فأكثر سنوات خبرة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,١٥)، (١,٩٠)، (١,٨٢)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٢)، وينص على " قصور مجلس إدارة المدرسة في وضع سياسات تطويرية للمدرسة"، حيث قيمة "ف" (٢,٨١)، ودلالتها (٠,٠٤)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا ٣-٦ سنوات خبرة عمل، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٨٨) أعلى من متوسّط فئة ٧-١٠ سنوات و١١ سنة فأكثر ففئة أقلّ من ٣ سنوات خبرة والذين متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٥٨)، (٢,٣٧)، (٢,٢٧)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٣)، وينص على " صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلّقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها,,"، حيث قيمة "ف" (٣,٠٣)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممن أمضوا ٣-٦ سنوات خبرة عمل، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٨٣) أعلى من متوسّط فئة ٧-١٠ سنوات و١١سنة، ثم فئة أقل من ٣ سنوات خبرة والتي متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٦٦)، (٢,٣٩)، (٢,٢٣)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٢٦)، وينص على "اللامركزيّة اتجاه عالمي يهدف لإصلاح التعليم، وهو عمليّة معقّدة تؤدّي لتغير في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوير مناهجها"، حيث قيمة "ف" (٢,٧٦)، ودلالتها (٠,٠٤)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا أقل من ٣ سنوات خبرة عمل، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٢٣) أعلى من متوسّط ٧-١٠ سنوات وفئة ٣-٦ سنوات و١١ سنة فأكثر سنوات خبرة والذين متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,١١)، (١,٩٠)، (١,٨٥)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٤١)، وينص على تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، ولكي يضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة"، حيث قيمة "ف" (٢,٦٣)، ودلالتها (٠,٠٥)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا أكثر من ١١ سنة خبرة، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٦٢) أعلى من متوسّط فئة ٣-٦ سنوات و٧-١٠ سنوات و٣ سنوات خبرة والذين متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٥٨)، (٢,٤٠)، (٢,٠٠)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

- البند ذو الرتبة (٤٥)، وينص على " يسمح المدير للهيئة التعليميّة والإداريّة باتخاذ بعض القرارات التي يرونها مناسبة في مجال تخصصهم الوظيفي"، حيث قيمة "ف" (٣,٦٤)، ودلالتها (٠,٠١)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، ولصالح فئة

المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا من ٧-١٠ سنوات خبرة، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,١٤) أعلى من متوسّط فئة ٣-٦ سنوات، وأقل من ٣ سنوات و١١ سنة فأكثر، والذين متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٠٣)، (١,٩٥)، (١,٧٨)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٦١)، وينص على "يشرك المدير الهيئة التعليميّة والإداريّة في الإشراف والتوجيه على طرق التدريس بحسب تخصصاتهم ومسؤولياتهم,"، حيث قيمة "ف" (٢,٩٤)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا ٧-١٠ سنوات خبرة عمل، وجاء متوسّطهم الحسابي (١,٨٦) أعلى من متوسّط بقية الفئات التي تساوت فيها فئة ٣-٦ سنوات و١١ سنة فأكثر سنوات خبرة بمقدار متوسط حسابي (١،٨٢)، فيما بلغ متوسط حساب أقل من ٣ سنوات (١,٨٢)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٦٢)، وينص على " يشارك المدير في تحديد مصادر التمويل للمدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٣,٥٤)، ودلالتها (٠,٠٢)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا ١١ سنة فأكثر، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٠٧) أعلى من متوسّط فئة ٧-١٠ سنوات وأقل من ٣ سنوات ففئة ٣-٦ سنوات خبرة والذين متوسطهم الحسابي على التتالي (١,٩١)، (١,٧٧)، (١,٦٣)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

■ البند ذو الرتبة (٧٠)، وينص على "يضع مدير المدرسة قواعد السلوك والانضباط المدرسيّ بالتشاور مع الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة,"، حيث قيمة "ف" (٣,١٥)، ودلالتها (٠,٠٣)، ولأنّ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥)، فهي دالّة إحصائيًا، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أمضوا ١١ سنة فأكثر، وجاء متوسّطهم الحسابي (٢,٠٦) أعلى من متوسّط فئة ٧-١٠ سنوات و٣-٦ سنوات فالأقل من ٣ سنوات، ممّن كان متوسطهم الحسابي على التتالي (٢,٠٠)، (١,٨٣)، (١,٥٠)، كما يثبتها اختبار شفييهScheffe's Test.

الجدول رقم (٤٣) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمات والمعلّمين والتي تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة

الرتبة	رقم البند *	أقل من٣سنوات		٣-٦ سنوات		٧-١٠ سنوات		١١سنة فأكثر		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٦٩	٢,٥٩	١,١٨	٢,٦٣	١,٣٩	٢,٥٩	١,٠٣	٢,٣١	١,٠١	١,٥٩	٠,١٩
٢	٨	٢,٥٠	٠,٨٦	٢,٠٨	٠,٨٩	٢,٢٦	١,٠٠	٢,٠٥	٠,٨٩	٢,٠٦	٠,١١
٣	٣٦	٢,٤٥	١,١٨	٢,٩٥	١,٣٤	٢,٨١	١,١٣	٢,٨٥	١,٢٢	٠,٨٥	٠,٤٧
٤	٤٤	٢,٤٥	٠,٦٧	٢,٢٠	٠,٨٥	٢,٢٨	٠,٨٣	٢,٣٥	٠,٨٧	٠,٥٩	٠,٦٢
٥	٦٣	٢,٤٥	٠,٩١	٢,٢٠	٠,٧٩	٢,٢٠	٠,٨٠	٢,١٢	٠,٨٢	١,١٢	٠,٣٤
٦	١١	٢,٤١	٠,٩١	١,٨٨	٠,٨٥	١,٩٣	٠,٨٥	٢,٠٢	٠,٧٦	٢,٤٣	٠,٠٧
٧	٥٣	٢,٤١	٠,٩٦	٢,٩٨	١,٢٩	٢,٥٥	١,٠٥	٢,٧٤	١,١١	١,٨٦	٠,١٤
٨	٦٦	٢,٤١	١,٠١	٢,٣٥	١,٣١	٢,٣٦	١,٠٨	٢,٢٦	١,١١	٠,٢٤	٠,٨٧
٩	٧١	٢,٤١	١,٠٥	٢,٦٠	١,٠٨	٢,٤٥	١,٠٢	٢,٣٦	٠,٩٤	٠,٦٥	٠,٥٩
١٠	٣	٢,٣٦	٠,٨٥	٢,٠٠	٠,٧٢	١,٩٤	٠,٧٠	١,٨٣	٠,٧٢	٣,٥٧	*٠,٠٢
١١	٦	٢,٣٦	١,٠٠	٢,٤٣	١,٠١	٢,٦٨	١,٠٥	٢,٥٣	١,٠٦	٠,٨٢	٠,٤٨
١٢	٤٨	٢,٣٦	٠,٩٥	٢,٩٠	١,١٧	٢,٧٣	١,١٤	٢,٧٧	١,١٢	١,١٥	٠,٣٣
١٣	٤٩	٢,٣٦	٠,٩٥	٢,٣٣	٠,٩٧	٢,٤٣	٠,٩١	٢,٤١	٠,٩٩	٠,١١	٠,٩٥
١٤	٥٠	٢,٣٦	١,٠٠	٢,٣٨	٠,٩٨	٢,٤٤	٠,٩١	٢,٣٤	٠,٩٤	٠,١٧	٠,٩٢
١٥	٤٠	٢,٣٢	١,٠٤	٢,٥٨	١,٢٨	٢,٤٦	١,١٢	٢,٦٢	١,٠٩	٠,٦٦	٠,٥٨
١٦	٥١	٢,٣٢	٠,٨٤	٢,٢٠	١,١١	٢,٤٦	١,٠٢	٢,٣١	٠,٩١	٠,٧٥	٠,٥٣
١٧	٥٥	٢,٣٢	٠,٨٩	٢,٣٠	١,١٤	٢,٠٨	٠,٨٢	٢,٠٧	٠,٨١	١,١٤	٠,٣٣
١٨	٦٨	٢,٣٢	٠,٩٥	٢,٦٨	١,١٦	٢,٥٥	١,٠٨	٢,٢٥	١,٠٠	٢,٤٩	٠,٠٦
١٩	٢	٢,٢٧	٠,٦٣	٢,١٥	٠,٩٨	١,٩٠	٠,٧٢	١,٨٢	٠,٦٩	٣,٨٣	*٠,٠١

٢٠	٧	٢,٢٧	٠,٨٣	٢,٣٥	٠,٨٣	٢,٢٦	٠,٧٦	٢,١٥	٠,٧٨	٠,٨٠	٠,٥٠
٢١	٦٢	٢,٢٧	١,٠٨	٢,٤٥	١,٠٨	٢,٤٠	٠,٩٤	٢,٢٤	٠,٩٦	٠,٧٣	٠,٥٤
٢٢	٦٤	٢,٢٧	٠,٩٤	٢,٨٨	١,١٨	٢,٥٨	١,٠٦	٢,٣٧	١,٠٤	٢,٨١	*٠,٠٤
٢٣	٧٠	٢,٢٣	١,١١	٢,٨٣	١,٠٦	٢,٦٦	١,٠٨	٢,٣٩	٠,٩٨	٣,٠٣	*٠,٠٣
٢٤	٥٧	٢,٢٣	٠,٧٥	٢,٢٠	٠,٩٧	٢,١٦	٠,٨٠	٢,٠١	٠,٨١	١,٠٩	٠,٣٥
٢٥	٥٦	٢,٢٣	٠,٧٥	١,٩٣	٠,٨٠	٢,١٠	٠,٧٢	١,٩٦	٠,٦٩	١,٤٥	٠,٢٣
٢٦	١	٢,٢٣	٠,٦١	١,٩٠	٠,٧٤	٢,١١	٠,٨٧	١,٨٥	٠,٨٠	٢,٧٦	*٠,٠٤
٢٧	٤٦	٢,٢٣	٠,٨١	١,٧٥	٠,٦٧	١,٩٩	٠,٧٢	١,٩٩	٠,٧٩	٢,٠٢	٠,١١
٢٨	٥	٢,١٨	٠,٩١	١,٩٨	٠,٨٩	٢,٠٦	٠,٩٠	٢,٠٣	٠,٩٢	٠,٢٧	٠,٨٥
٢٩	٤٥	٢,١٨	٠,٨٥	١,٧٨	٠,٨٣	١,٨٨	٠,٧٢	١,٧٧	٠,٦٨	٢,٢٤	٠,٠٨
٣٠	٥٤	٢,١٨	٠,٨٠	١,٩٣	٠,٧٦	١,٩٩	٠,٦٥	١,٩٢	٠,٧٣	٠,٩٢	٠,٤٣
٣١	٥٨	٢,١٨	٠,٧٣	٢,٠٨	٠,٩٧	٢,١٠	٠,٧٢	٢,٠٣	٠,٨٢	٠,٢٩	٠,٨٣
٣٢	١٠	٢,١٤	٠,٧١	٢,٠٠	٠,٩١	١,٩٦	٠,٨٢	١,٧٨	٠,٧١	٢,١٥	٠,٠٩
٣٣	٥٢	٢,١٤	٠,٨٣	٢,١٨	٠,٧٨	٢,٢٩	٠,٨١	٢,٣٩	٠,٨٩	١,١٠	٠,٣٥
٣٤	٦٧	٢,١٤	٠,٨٩	٢,٥٠	١,٠٤	٢,٢٨	١,٠٤	٢,١٥	١,٠١	١,٣٢	٠,٢٧
٣٥	١٩	٢,٠٩	٠,٩٢	٢,٥٨	١,٣٢	٢,٥٨	١,١٠	٢,٧٠	١,١٥	١,٨٢	٠,١٥
٣٦	٣٠	٢,٠٩	٠,٨٧	٢,٢٨	٠,٩١	٢,٢٣	٠,٩٧	٢,٣٠	٠,٨٤	٠,٤٠	٠,٧٦
٣٧	٥٩	٢,٠٩	٠,٨١	٢,٠٥	١,٠٤	٢,١٨	٠,٧٣	١,٩٩	٠,٧٨	٠,٨٧	٠,٤٦
٣٨	٩	٢,٠٥	٠,٨٤	٢,١٣	٠,٨٢	٢,٠٥	٠,٨٤	١,٩٠	٠,٧٢	١,٢٣	٠,٣٠
٣٩	٢٨	٢,٠٥	١,٠٥	٢,٤٣	١,١١	٢,٤٥	٠,٩٥	٢,٢٣	٠,٨٤	١,٧٠	٠,١٧
٤٠	٦٥	٢,٠٥	١,٢٩	٢,٢٣	١,١٠	٢,١٥	١,٠٦	٢,٠٩	١,٠١	٠,٢١	٠,٨٩
٤١	٣٩	٢,٠٠	٠,٨٢	٢,٥٨	١,١٣	٢,٤٠	٠,٩٦	٢,٦٢	١,٠٩	٢,٦٣	*٠,٠٥
٤٢	١٤	١,٩٥	٠,٨٤	٢,٣٥	١,٢٩	٢,٣٨	١,٠١	٢,٣٤	١,٠٤	٠,٩٧	٠,٤١
٤٣	٢١	١,٩٥	٠,٩٠	١,٨٠	٠,٧٩	١,٩٠	٠,٨٩	١,٩٥	٠,٨١	٠,٣٥	٠,٧٩
٤٤	٣٧	١,٩٥	٠,٧٩	٢,١٠	٠,٨١	٢,١١	٠,٨٤	١,٩٥	٠,٧١	٠,٩٧	٠,٤١
٤٥	٣٨	١,٩٥	١,٠٠	٢,٠٣	٠,٨٠	٢,١٤	٠,٨٧	١,٧٨	٠,٧٠	٣,٦٤	*٠,٠١
٤٦	١٨	١,٩١	٠,٨٧	١,٨٣	٠,٦٨	١,٩١	٠,٧٥	١,٧٩	٠,٧٢	٠,٥٥	٠,٦٥
٤٧	٢٠	١,٩١	٠,٨١	١,٩٠	٠,٧١	٢,١٩	٠,٧٥	٢,١١	٠,٧٣	١,٨١	٠,١٥
٤٨	٢٩	١,٩١	٠,٨١	٢,٣٨	٠,٩٨	٢,٢٩	١,٠٦	٢,٥١	١,١١	٢,٣٦	٠,٠٧
٤٩	٤٣	١,٩١	١,٠٢	١,٧٠	٠,٨٥	١,٨٨	٠,٧٢	١,٦٦	٠,٧٢	١,٦٥	٠,١٨
٥٠	٦٠	١,٩١	٠,٧٥	٢,٣٥	٠,٩٨	٢,١٥	٠,٩٦	١,٩٩	٠,٨٦	٢,٠٦	٠,١١
٥١	١٧	١,٨٦	٠,٧٧	٢,٠٠	٠,٨٨	٢,٠٦	٠,٧٧	٢,٠٠	٠,٦٩	٠,٤٢	٠,٧٤
٥٢	٢٣	١,٨٦	٠,٨٩	١,٧٥	٠,٧٤	١,٦٦	٠,٦٥	١,٩٠	٠,٨٤	١,٦٣	٠,١٨
٥٣	٢٧	١,٨٦	٠,٦٤	١,٧٥	٠,٧٨	٢,٠٣	٠,٨١	١,٨٢	٠,٦٧	١,٨٣	٠,١٤
٥٤	٣٢	١,٨٦	٠,٨٩	١,٩٥	٠,٩٠	٢,٢٦	١,٠٢	٢,١٢	٠,٨٨	١,٦٤	٠,١٨
٥٥	٤١	١,٨٦	١,٢٥	١,٦٠	٠,٧١	١,٦٨	٠,٧٩	١,٦٤	٠,٧٤	٠,٥٨	٠,٦٣
٥٦	٦١	١,٨٦	٠,٩٩	٢,٣٥	١,٠٥	٢,١٥	٠,٧٦	٢,١٩	٠,٨٨	١,٤٧	٠,٢٢
٥٧	١٣	١,٨٢	٠,٦٦	٢,٠٣	٠,٩٥	٢,١١	٠,٩٠	٢,١٩	٠,٩٦	١,١٩	٠,٣١
٥٨	٢٢	١,٨٢	٠,٨٥	٢,١٥	٠,٩٢	٢,٠٤	٠,٨٣	٢,١٩	٠,٩٧	١,٢٧	٠,٢٨
٥٩	٢٥	١,٨٢	٠,٧٣	٢,٢٥	١,١٠	٢,٢١	٠,٨٧	٢,٣٠	٠,٩٩	١,٦٢	٠,١٩
٦٠	٣٣	١,٨٢	٠,٦٦	١,٩٨	٠,٨٩	٢,٠٥	٠,٨٦	١,٩٢	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٥٤
٦١	٤٧	١,٨٢	٠,٩٦	١,٤٨	٠,٦٤	١,٨٦	٠,٧٦	١,٨٢	٠,٦٧	٢,٩٤	*٠,٠٣
٦٢	٢٤	١,٧٧	٠,٦١	١,٦٣	٠,٧٤	١,٩١	٠,٧٨	٢,٠٧	٠,٨٨	٣,٥٤	*٠,٠٢
٦٣	٣١	١,٧٧	٠,٨١	٢,٠٥	٠,٨٥	٢,٢٩	١,٠٢	٢,١٨	٠,٩٠	٢,٠١	٠,١١
٦٤	٤٢	١,٧٣	١,١٢	١,٨٠	٠,٨٨	١,٩٤	٠,٧٩	١,٦٧	٠,٧٥	١,٨٤	٠,١٤
٦٥	١٢	١,٦٨	٠,٦٥	١,٨٠	٠,٦٩	١,٨١	٠,٨٠	١,٦٨	٠,٦٧	٠,٧٥	٠,٥٢
٦٦	١٦	١,٥٩	٠,٦٧	٢,٤٣	٠,٩٣	٢,١٤	٠,٨٧	٢,٢٠	٠,٨٨	٤,٤٧	٠,٠٠
٦٧	٢٦	١,٥٩	٠,٨٥	١,٩٠	١,١٠	١,٩٤	٠,٨٣	١,٩٣	٠,٩١	٠,٩٢	٠,٤٣
٦٨	٣٤	١,٥٩	٠,٨٥	١,٨٣	٠,٧١	١,٨٨	٠,٨٨	١,٨٠	٠,٧٨	٠,٧٢	٠,٥٤
٦٩	٣٥	١,٥٩	٠,٥٠	٢,٠٣	٠,٧٠	١,٨٤	٠,٧٤	١,٨٣	٠,٧٧	١,٦٩	٠,١٧
٧٠	١٥	١,٥٠	٠,٦٠	١,٨٣	٠,٨٤	٢,٠٠	٠,٨٦	٢,٠٦	٠,٨٨	٣,١٥	*٠,٠٣
٧١	٦٩	٢,٥٩	١,١٨	٢,٦٣	١,٣٩	٢,٥٩	١,٠٣	٢,٣١	١,٠١	١,٥٩	٠,١٩

* رقم البند في استبانة المعلّمين والمعلّمات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

(٢) مستوى محاور البنود

أمّا بالنسبة لمحاور بنود الاستبانة، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى متغيّر الجنس بين فئة المعلّمين والمعلّمات كما يوضحها الجدول رقم (٤٤).

الجدول رقم (٤٤) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر الجنس

الرتبة	رقم المحور *	المحور	ذكور		إناث		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
			المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٣٣	٠,٦٤	٢,٤٢	٠,٦٣	١,٣٨	٠,٢٤
٢	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,١٧	٠,٥٦	٢,٢٥	٠,٥٤	١,٥٤	٠,٢٢
٣	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,١٤	٠,٦٣	٢,٤٨	٠,٧١	١٧,٤٣	٠,٠٠
٤	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,١٢	٠,٥٢	٢,٠٥	٠,٥٥	١,١٣	٠,٢٩
٥	٢	ممارسة المديرين للتخطيط في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,١١	٠,٤٦	٢,٠٥	٠,٥١	٠,٨٨	٠,٣٥
٦	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,١١	٠,٦٤	٢,٠٠	٠,٥٧	٢,٥٥	٠,١١
٧	١	اللامركزية في الإدارة المدرسيّة	١,٩٥	٠,٥٠	٢,١٣	٠,٥٠	٩,١١	٠,٠٠
٨	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	١,٩١	٠,٥٨	١,٨٦	٠,٥٦	٠,٦٢	٠,٤٣

رقم المحور في استبانة المعلّمين والمعلّمات

- كما بينت النتائج عن وجود فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى المؤهّل بين فئة حملة البكالوريوس وحملة شهادة البكالوريوس ودبلوم تربية عال أو إدارة تربوية وحملة شهادة الماجستير كما يوضحها الجدول (٤٥)، ودللت المعطيات أنّ فروق الدالّة لها صلة بالمحور الأوّل ذو الرتبة (٥)، المتصل بمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، إذ جاءت قيمة "ف" (٣،١٣)، ودلالتها (٠,٠٥) على مستوى متغيّر المؤهّل، ولأنّ مستوى دلالته عند (٠,٠٥)، ولصالح فئة المعلّمين والمعلّمات من حملة البكالوريوس، بأعلى متوسط حسابي (٢،٠٩) مقارنة بمتوسط حملة شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية العالي والإدارة التربويّة والماجستير اللذين متوسطها الحسابي على التتالي (٢,٠٣) و(١,٨٣)، وكما يثبتها اختبار شفييه Scheffe's Test.

الجدول رقم (٤٥) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر المؤهّل

الرتبة	رقم المحور*	المحور	بكالوريوس		بكالوريوس دبلوم تربية عال لإدارة تربوية		ماجستير		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٣٦	٠,٦٨	٢,٤٢	٠,٥٩	٢,٣٣	٠,٥٦	٠,٣٨	٠,٦٨
٢	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٢٧	٠,٦٦	٢,٣٩	٠,٧٠	٢,١٩	٠,٨٢	١,٣٨	٠,٢٥
٣	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٢٢	٠,٥٦	٢,٢٠	٠,٥٦	٢,٢٢	٠,٤٧	٠,٠٣	٠,٩٧
٤	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,١٠	٠,٦٢	٢,٠٤	٠,٦١	١,٩٣	٠,٥٦	٠,٩٩	٠,٣٧
٥	١	اللامركزية في الإدارة المدرسيّة	٢,٠٩	٠,٤٩	٢,٠٣	٠,٥٤	١,٨٣	٠,٣٥	٣,١٣	*٠,٠٥
٦	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٠٨	٠,٥٨	٢,٠٨	٠,٥٠	٢,١٢	٠,٤٦	٠,٠٧	٠,٩٣
٧	٢	ممارسة المديرين للتخطيط في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	٢,٠٥	٠,٤٦	٢,٠٩	٠,٥٣	٢,١٤	٠,٤٣	٠,٤٤	٠,٦٥
٨	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزية الإدارة المدرسيّة	١,٩٢	٠,٦٠	١,٨٤	٠,٥٥	١,٨٦	٠,٥١	٠,٧١	٠,٤٩

* رقم المحور في استبانة المعلّمين والمعلّمات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

- كذلك لا توجد فروق دالّة إحصائيًا تُعزى إلى متغيّر تدريب المعلّمين والمعلّمات في جميع الرتب بين فئة الأقل من ٣ دورات، وفئة ٣-٦ دورات وفئة ٧-١٠ دورات، و١١ دورة تدريبيّة فأكثر كما يبينها الجدول رقم (٤٦).

الجدول رقم (٤٦) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر التدريب

الرتبة	رقم المحور #	المحور	أقل من ٣ دورات		٣-٦ دورات		٧-١٠ دورات		١١ فأكثر		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	٢,٣٤	٠,٧٢	٢,٢٥	٠,٥٥	٢,٤٣	٠,٥٨	٢,٤٤	٠,٦٩	١,٣٠	٠,٢٨
٢	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزية الإدارة المدرسية	٢,٢٨	٠,٦٧	٢,٣٤	٠,٦٥	٢,٣٠	٠,٦٧	٢,٣١	٠,٧٧	٠,٠٨	٠,٩٧
٣	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزية الإدارة لمدرسية	٢,١٤	٠,٦٠	٢,١٥	٠,٥٤	٢,٢٥	٠,٥٣	٢,٢٦	٠,٥٤	٠,٨٠	٠,٥٠
٤	١	اللامركزية في الإدارة المدرسية	٢,١٤	٠,٤٥	١,٩٩	٠,٤٣	٢,٠٣	٠,٥٢	٢,٠١	٠,٥٦	٠,٩٩	٠،٤٠
٥	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	٢,٠٢	٠,٦١	٢,١١	٠,٦٤	٢,٠٨	٠,٥٩	٢,٠١	٠,٦١	٠,٤٦	٠,٧١
٦	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	١,٩٩	٠,٥٨	٢,٠٢	٠,٤٩	٢,١٦	٠,٥٤	٢,١١	٠,٥٤	١,٣٧	٠,٢٥
٧	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	١,٩٢	٠,٦٩	١,٨٨	٠,٤٧	١,٨٨	٠,٤٩	١,٨٦	٠,٦٣	٠,١٣	٠,٩٤
٨	٢	ممارسة المدنيين للتخطّيط في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	١,٩١	٠,٤٩	٢,١٠	٠,٤٣	٢,١٢	٠,٤٩	٢,١٢	٠,٥٢	٢,٤٧	٠,٠٦

رقم المحور في استبانة ا المعلّمين والمعلّمات

- وتبين عدم وجود دالّة إحصائيًا بالنسبة إلى سنوات الخدمة في مجال التخصّص المهني للفئات التي أمضت أقل من ٣ سنوات، ومن ٣-٦ سنوات عمل، و٧-١٠ سنوات و١١ سنة فأكثر، وهو ما تقرّره الرموز الواردة في الجدول (٤٧).

الجدول رقم (٤٧) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة

الرتبة	رقم المحور*	المحور	أقل ن٣سنوات		٣-٦ سنوات		٧-١٠ سنوات		١١سنة فأكثر		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	١	اللامركزية في الإدارة المدرسية	٢,٢٧	٠,٤٣	٢,٠٥	٠,٥١	٢,٠٨	٠,٥٣	١,٩٧	٠,٤٩	٢,٥٥	٠,٠٦
٢	٦	ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	٢,٢٥	٠,٧٤	٢,٣٥	٠,٦١	٢,٣٩	٠,٥٩	٢,٤٠	٠,٦٥	٠,٣٨	٠,٧٧
٣	٨	الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزية الإدارة المدرسية	٢,٢٤	٠,٦٥	٢,٥٠	٠,٧٤	٢,٣٨	٠,٦٣	٢,٢٣	٠,٧١	٢,٠١	٠,١١
٤	٧	ممارسة المديرين للتقويم في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	٢,٢٠	٠,٦٤	٢,٠٨	٠,٧٥	٢,١٠	٠,٥٥	٢,٠٠	٠,٥٩	١,٠٢	٠,٣٩
٥	٥	ممارسة المديرين للتواصل في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	٢,٠٦	٠,٧٦	١,٨٠	٠,٥١	١,٩٤	٠,٥٦	١,٨٥	٠,٥٥	١,٤١	٠,٢٤
٦	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزية الإدارة لمدرسية	١,٩٨	٠,٥٢	٢,٣٠	٠,٥٤	٢,٢٣	٠,٥٦	٢,٢١	٠,٥٥	١,٦٧	٠,١٧
٧	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	١,٨٦	٠,٤٩	٢,٠٣	٠,٥٨	٢,١٢	٠,٥٥	٢,١٢	٠,٥٢	١,٧٦	٠,١٥
٨	٢	ممارسة المديرين للتخطيط في إطار لامركزية الإدارة المدرسية	١,٨٣	٠,٤٩	٢,٠٦	٠,٤٨	٢,١٠	٠,٤٦	٢,١١	٠,٥٠	٢,٢٢	٠,٠٩

*رقم المحور في استبانة المعلّمين والمعلّمات

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

■ مستوى محور النمط الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ

أمّا بالنسبة لمحاور الممارسات الإداريّة لمديري المدارس ومديراتها في النمط الإداريّ البيروقراطيّ والديمقراطيّ في المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين، وذلك من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالّة

إحصائيًا تُعزى إلى متغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخدمة بجميع فئاتها في النمطين الإداريّين البيروقراطيّ والديمقراطيّ كما يوضحها الجدولين رقم (٤٨) ورقم (٤٩).

جدول رقم (٤٨) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات للنمط الديمقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات

المتغيّر	الفئات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	معلّمين	١,٩٩	٠,٤٠	١,٤٦	٠,٢٣
	معلّمات	٢,٠٤	٠,٣٩		
المؤهّل	بكالوريوس	٢,٠٥	٠,٣٩	١,٣٦	٠,٢٦
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	٢,٠٠	٠,٤١		
	ماجستير	١,٩٢	٠,٣١		
التدريب	أقل من ٣ دورات	٢,٠٣	٠,٤١	٠,١٤	٠,٩٤
	من ٣-٦ دورات	١,٩٩	٠,٣٢		
	من ٧-١١ دورات	٢,٠٢	٠,٣٨		
	١٢ دورة فأكثر	٢,٠٢	٠,٤٥		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٢,٠٥	٠,٤٣	٠,٤٨	٠,٦٩
	من ٣-٦ سنوات	٢,٠٠	٠,٣٦		
	من ٧-١٠ سنوات	٢,٠٦	٠,٣٨		
	١٢ سنة فأكثر	١,٩٩	٠,٤١		

* دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

جدول رقم (٤٩) : نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات للنمط البيروقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات

المتغيّر	الفئات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	معلّمين	٢,٢٥	٠,٤٤	٢,٨٤	٠,٠٩
	معلّمات	٢,٣٤	٠,٤٣		
المؤهّل	بكالوريوس	٢,٢٦	٠,٤٦	٠,٩٨	٠,٣٨
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	٢,٣٤	٠,٤١		
	ماجستير	٢,٢٨	٠,٣٧		
التدريب	أقل من ٣ دورات	٢,١٩	٠,٤١	١,٣٩	٠,٢٥
	من ٣-٦ دورات	٢,٢٨	٠,٤٠		
	من ٧-١٠ دورات	٢,٣٤	٠,٤٣		
	١١ دورة فأكثر	٢,٣٢	٠,٤٧		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٢,١٤	٠,٤٣	١,٦٧	٠,١٧
	من ٣-٦ سنوات	٢,٣٧	٠,٤٠		
	من ٧-١٠ سنوات	٢,٣٣	٠,٤١		
	١١ سنة فأكثر	٢,٢٧	٠,٤٦		

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

ثالثا: اختبار صحّة الفرضيّات

للتحقق من صحّة الفرضيّات المنبثقة عن السؤال الفرعي الأوّل من التساؤل الرئيس للجانب الميداني، تمّ اعتماد اختبار تحليل التباين "ANOVA" على مستوى الاستبانة ككل، ولإيجاد دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات والتي تُعزى لمتغيّرات الدراسة، الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة، فقد جاءت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (٥٠)، وهي تبين الآتي :

الفرضيّة الثامنة

نصّت الفرضيّة الثامنة بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات على أنّه" لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تقديرهم لدرجة الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزي إلى الجنس, وقد تبيّن من الجدول (٥٠) بأنّ قيمة "ف" تساوي (٢,٥١)، ودلالتها (٠,١١)، ولّما كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، فالفرض الصفري مقبول, بمعنى أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات فئة المعلّمين من الذكور والإناث.

الفرضيّة التاسعة

ونصّت الفرضيّة التاسعة بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تقديرهم لدرجة الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزي إلى المؤهّل"، إذ تبيّن من الجدول (٥٠) بأنّ قيمة "ف" تساوي (٠,٣٦)، ودلالتها (٠,٧٠)، ولّما كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، فالفرض الصفري مقبول, بمعنى أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات فئة المعلّمين والمعلّمات من حملة البكالوريوس، ومتوسطات فئات البكالوريوس دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية وفئة الماجستير.

الفرضيّة العاشرة

نصّت الفرضيّة العاشرة بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات للمعلّمين والمعلّمات في تقديرهم لدرجة الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزي إلى التدريب", حيث تبيّن من الجدول (٥٠) بأنّ قيمة "ف" تساوي (٠,٤٤)، ودلالتها (٠,٧٢)، ولّما كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، فالفرض الصفري مقبول, بمعنى أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات فئة المعلّمين والمعلّمات ممّن أنجزوا دورات أقل من ٣ ومتوسطات الفئات من ٣-٦ دورات، ومن ٧-١٠ دورة، و١١ دورة فأكثر.

الفرضيّة الحادية عشر

ونصّت الفرضيّة الحادية عشر- بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تقديرهم للممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزي إلى سنوات الخدمة, إذ تبيّن من الجدول (٥٠) بأنّ قيمة "ف" تساوي (٠,٧٠)، ودلالتها (٠,٥٥)، ولّما كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، فالفرض الصفري مقبول, بمعنى أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات فئة المعلّمين والمعلّمات من ذوي الخبرة أقل من ٣ سنوات في مجال الإدارة المدرسيّة، ومتوسطات الفئات الأخرى ممّن لديهم خبرة تتراوح من ٣-٦ سنوات، ومن ٧-١٠ سنوات، و١١ سنة فأكثر.

جدول رقم (٥٠) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات ككل والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة

المتغيّر	الفئات	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	معلّمين	١٣٨	٢,١٠	٠,٣٧	٢,٥١	٠,١١
	معلّمات	١٤١	٢,١٧	٠,٣٥		
المؤهّل	بكالوريوس	١٣٨	٢,١٤	٠,٣٨	٠,٣٦	٠,٧٠
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	١١٣	٢,١٥	٠,٣٦		
	ماجستير	٢٨	٢,٠٨	٠,٢٦		
التدريب	أقل من ٣ دورات	٥١	٢,١٠	٠,٣٧	٠,٤٤	٠,٧٢
	من ٣-٦ دورات	٦١	٢,١١	٠,٣٠		
	من ٧-١٠ دورات	٨٧	٢,١٦	٠,٣٥		
	١١ دورة فأكثر	٨٠	٢,١٥	٠,٤٢		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٢٢	٢,٠٨	٠,٣٨	٠,٧٠	٠,٥٥
	من ٣-٦ سنوات	٤٠	٢,١٦	٠,٣٢		
	من ٧-١٠ سنوات	٨٠	٢,١٨	٠,٣٤		
	١١ سنة فأكثر	١٣٧	٢,١٢	٠,٣٨		

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

الفرضيّة الثانية عشر

ونصّت الفرضيّة الثانية عشر بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تقديرهم لمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، تعزى إلى متغيّر "الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات "الخدمة"، إذ تبيّن من الجدول (٥١) بأنّ قيمة "ف" بالنسبة لمتغيّر الجنس تساوي (٩,١١)، ودلالتها (٠,٠٠)، فيما قيمة "ف" بالنسبة للمؤهل تساوي (٣,١٣)، ودلالتها (٣,١٣)، وقيمة "ف" للتدريب (٠,٩٩)، ودلالتها (٠,٤٠)، و"ف" لسنوات الخبرة (٢,٥٥) ودلالتها (٠,٠٦)، ويلاحظ أن جميع الفروق غير دالّة إحصائيًا.

جدول رقم (٥١) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمين لمفهوم لامركزية الإدارة المدرسيّة والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب والخبرة

المتغيّر	لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	معلّمين	١,٩٥	٠,٥٠	٩,١١	٠,٠٠
	معلّمات	٢,١٣	٠,٥٠		
المؤهّل	بكالوريوس	٢,٠٩	٠,٤٩	٣,١٣	٣,١٣
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	٢,٠٣	٠,٥٤		
	ماجستير	١,٨٣	٠,٣٥		
التدريب	أقل من ٣ دورات	٢,١٤	٠,٤٥	٠,٩٩	٠,٤٠
	من ٣-٦ دورات	١,٩٩	٠,٤٣		
	من ٧-١٠ دورات	٢,٠٣	٠,٥٢		
	١١ دورة فأكثر	٢,٠١	٠,٥٦		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٢,٢٧	٠,٤٣	٢,٥٥	٠,٠٦
	من ٣-٦ سنوات	٢,٠٥	٠,٥١		
	من ٧-١٠ سنوات	٢,٠٨	٠,٥٣		
	١١ سنة فأكثر	١,٩٧	٠,٤٩		

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

الفرضيّة الثالثة عشر

نصّت الفرضيّة الثالثة عشر بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات على أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات، في تقديرهم للصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، تُعزى إلى متغيّر "الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات "الخدمة"، إذ تبيّن من الجدول (٥٢) بأنّ قيمة "ف" بالنسبة لمتغيّر الجنس تساوي (١٧,٤٣)، ودلالتها (٠,٠٠)، فيما قيمة "ف" للمؤهل تساوي (١,٣٨)، ودلالتها (٠,٢٥)، وقيمة "ف" للتدريب (٠,٠٨)، ودلالتها (٠,٩٧)، و"ف" لسنوات الخبرة (٢,٠١) ودلالتها (٠,١١)، ويلاحظ أنّ جميع الفروق غير دالّة إحصائيًّا.

جدول رقم (٥٢) : نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمين بالنسبة للصعوبات والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب والخبرة

المتغيّر	الصعوبات التي تعترض لامركزية الإدارة المدرسيّة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	معلّمين	٢,١٤	٠,٦٣	١٧,٤٣	٠,٠٠
	معلّمات	٢,٤٨	٠,٧١		
المؤهّل	بكالوريوس	٢,٢٧	٠,٦٦	١,٣٨	٠,٢٥
	بكالوريوس+دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية	٢,٣٩	٠,٧٠		
	ماجستير	٢,١٩	٠,٨٢		
التدريب	أقل من ٣ دورات	٢,٢٨	٠,٦٧	٠,٠٨	٠,٩٧
	من ٣-٦ دورات	٢,٣٤	٠,٦٥		
	من ٧-١٠ دورات	٢,٣٠	٠,٦٧		
	١١ دورة فأكثر	٢,٣١	٠,٧٧		
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٢,٢٤	٠,٦٥	٢,٠١	٠,١١
	من ٣-٦ سنوات	٢,٥٠	٠,٧٤		
	من ٧-١٠ سنوات	٢,٣٨	٠,٦٣		
	١١ سنة فأكثر	٢,٢٣	٠,٧١		

*دالّة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

الفرضيّة الرابعة عشر

تنصّ الفرضيّة الرابعة عشر للمعلّمين والمعلّمات بأنّهُ لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة لها علاقة بالنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ للمدرسة, وقد تبيّن من الجدول (٥٣) أنّه "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرهم للممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها تُعزي إلى النمط الإداريّ الديمقراطيّ أو النمط الإداريّ البيروقراطيّ في المدرسة، إذ اتضح من الجدول بأنّ قيمة "ف" تساوي (٤,٠٥)، ودلالتها (٠,٠٠)، وهو غير دالّ إحصائيًّا.

جدول رقم (٥٣): نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات للنمط الإداريّ للمدرسة البيروقراطيّ والديمقراطيّ

الرتبة	نمط الإدارة المدرسيّة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة
١	النمط البيروقراطيّ	٢٧٩	٢,٢٩	٠,٤٤	٤,٠٥	٠,٠٠
٢	النمط الديمقراطيّ	٢٧٩	٢,٠٢	٠,٣٩		

خاتمة

عند استطلاع وجهة نظر الفئة الثانية من عيّنة الدراسة (المعلّمين والمعلّمات)، بينت النتائج تبعًا للمعطيات الإحصائيّة في الجداول السابقة، رأي هذه الفئة حول مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها، إضافة إلى وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات للواقع الفعلي لممارسات مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرين، وقد يوضح رأيهم ما سعت الدراسة في الوصول إليه، فضلاً عن اختبار مدى موضوعية وواقعية آراء فئة المديرين والمديرات في تلك الممارسات. وعليه يمكن إيجاز النتائج، استنادًا إلى ما تناوله هذا الفصل في الآتي:

(١) أنَّ مدير المدرسة يفرض التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، كما يمتنع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار.
(٢) أنَّ مدير المدرسة يقوم بصياغة المنهج الدراسيّ إجرائيًا بما يتناسب والأهداف التعليميّة والتربويّة للوزارة.
(٣) يتجنّب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلاَّ إذ طُلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم.
(٤) تمثل مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتمامات مدير المدرسة.
(٥) أنَّ مدير المدرسة يتقيّد بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذه العمل.

نَخْلُص، إلى أنَّ أفراد الفئة الثانية من عيّنة الّدراسة يتفقون مع المديرين والمديرات حول أنَّ بعض الممارسات الإداريّة للمديرين تتمّ في إطار نمط إداريّ بيروقراطيّ، يتمثل في فرض المدير للتعليمات والأنظمة عليهم وعلى الهيئة الإداريّة، وتقيده بالتنفيذ الحرفي لها وعدم قبوله أيّ ملاحظات منهم بعد اتخاذ القرارات داخل المدرسة، كما يتجنّب توجيههم إلاَّ في حال طُلب منه ذلك حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم.

إنَّ هذه المظاهر تعكس من جهة نمطًا بيروقراطيًا ذا طابع إداري تسلّطيّ قد تتحمّل وزارة التربية والتعليم جزءًا من المسؤوليّة تجاهه، إلاَّ أنَّ مدير المدرسة يتحمّل أيضًا جزءًا آخر منه في ترسيخ مظاهر هذا النمط بصورة سلبية لاسيّما يعكسها رأي المعلّمين والمعلّمات في أنَّ مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم لا تمثل أولوية في اهتمامّاته، ومن جهة أخرى، قد تعكس أيضًا، درجةً من درجات التفويض الإداريّ الممنوحة لمدير المدرسة فيما يتعلّق بممارسة مدير المدرسة للتخطيّط من خلال قيامه بصياغة المنهج الدراسيّ إجرائيًا وبما يحقّق أهداف السياسة التعليميّة لوزارة التربية والتعليم في البحرين.

من هنا تكْمن أهمية إدراك المعلّمين والمعلّمات لمفهوم لامركزيّة المدرسة وأهميته في ترسيخ الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة عبر تعزيز العلاقة بينهم وبين المدير، وبالتجاوب مع المفاهيم الحداثية وما تتطلّبه من سِعَة الاطّلاع والوعي إلى أهمية التدريب المستمر ممّا قد يساهم في تطوّير الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة بشكل أكثر ديمقراطيّة، ويحقّق الشراكة والتعاون بينه وبين الهيئة التعليميّة والإداريّة.

الفَصْلُ الثالث
تَفْسِير نَتَائِج الدراسَة الميْدانِيَّة
ومُنَاقَشَتهَا

الفصل الثالث
تفسير نتائج الدراسة الميدانيّة ومناقشتها

تمهيد

بَعد عرضنا لنتائج الدراسة الميدانيّة في الفصلين الأوّل والثاني، وتحليل النتائج كمّيًا باستخدام الإحصاء الوصفيّ "الإستدلالي" وِفقًا لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من الفئة الأولى للمديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات والفئة الثانية من المعلّمين والمعلّمات. نتناول في هذا الفصل، تفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوء الأُطُر النظريّة للدراسة الميدانية، واتجاهات الفكر الإداريّ التربويّ المعاصر الذي له علاقة بدرجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدْرسة في مملكة البحرين، وقد ارتأينا تفسير نتائج الفئتين مع بعضهما البعض كي تَسْهل المقاربة بين وجهات نظرهما؛ بهدف استخلاص مؤشّرات لها علاقة بالإشكاليّة التي ندرسها وتفاديًا للتكرار في عمليّة التحليل.

يستند التفسير والمناقشة في هذا الفصل إلى نتائج التحقّق من إشكاليّة الدراسة وتساؤلاتها وفرضيّاتها مع المتغيّرات، وذلك من خلال خمسة محاور رئيسة تتضمن النتائج المرتبطة بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها، وتلك المرتبطة بالنمط الإداريّ البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ الإداريّ للإدارة المدرسيّة، إلى جانب النتائج المرتبطة بأبرز البنود والممارسات الإداريّة التي يمارسها مدير المدْرسة أثناء قيامه بوظائفهْ وتتلخَّص في التنظّيم والتخطّيط واتخاذ القرار والتواصل والتوجيه والإشراف والتقوّيم، إضافة إلى نتائج محاور الدراسة ومتغيّراتها ذات الدلالات وتفسير كل منها، وعليه ستتمّ في هذه المحاور المقاربة بين آراء الفئتين الأولى والثانية من عيّنة الدراسة، وبالاستعانة بنتائج الدّراسات السابقة التي قمنا بعرضها والتعليق عليها في الفصل الرابع من الجانب النظري، فضلاً عن بعض تقارير المراجعة بهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب التي كشف بعضها عن مقاومة بعض المديرين والمعلّمين للتغير نحو تطبيق المفاهيم الإداريّة المدرسيّة المعاصرة، حيث تبيّن أنَّ التركيز يتمّ في المدارس على الإنجاز والتميّز في المخرجات التعليميّة وصياغة خطّط استيراتيجيّة لها، دون ترجمتها عمليًا في الممارسات الإداريّة، مثل متابعة عمل الخطّة وتقوّيم ما تحقّق منها، وإشراك المديرين للمعلّمين في اتخاذ قرارات العمل المدرسيّ، ومواصلة التوجيه بإعطاء الأوامر بأسلوب تقليديّ وعدم استمرارية التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع وغيرها من قضايا، خصوصًا وأنَّ أهمية هذه المقاربة تنبع من تبيان صلتها بما خَلصَنا إليه من نتائج وما يحدث على مستوى الواقع الفعليّ في المدارس وبما يدعم بعض نتائج دراستنا ويفسّرها ويساعد على معالجة القصور.

توصّلت النتائج في سعيها للتحقّق من إشكاليّة الدّراسة حول الممارسَات الإداريّة الحاليّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين، إلى وجود ممارسات إداريّة يتَّبِعُهَا المديرون والمديرات في إدارة المدارس الثانويَّة الحكوميَّة في البحرين، وكشفت أنَّ لهذه الممارسات تأثيرًا في تحديد النمط الإداريّ للمدرسة في إطار التزام المدير بالقوانين واللوائح المعمول بها، حيث تبيّن أنَّه نمط يجمع بين سِمات النمط الإداريّ المركزيّ والنمط الإداريّ اللامركزيّ. سنقوم في الجزء التالي بتفسير النتائج المتعلقة بإشكاليّة الدراسة وتساؤلاتها وفرضيّاتها مع المتغيّرات ومناقشتها كما يلي:

أولاً: تفسير نتائج لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها ومناقشتها

(١) لامركزيّة الإدارة المدرسيّة

للإجابة عن سؤال الإشكالية حول مفهوم المركزيّة واللّامَرْكزيّة في الإدارة المدرسيّة، أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات المديرين والمديرات، والمعلّمين والمعلّمات في تقديرهم لمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، تُعزى إلى جميع المتغيّرات، كما يمكن ملاحظة اتفاقهم في الاستجابات التي جاءت ضعيفة بين القبول أحيانًا، أو الرفض أحيانًا أخرى، فالفئتان أجمعتا على رفض البنود التي تحتوي بعض المفاهيم المتعارف عليها في الفكر التربويّ المعاصر والتي تتضمّن، "أنَّ اللامركزيّة تعني اتجاهًا عالميًا يهدف إلى إصلاح التعليم، وهي عمليّة معقّدة تؤدّي إلى تغيّر في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوير مناهجها" إذ جاءت بمتوسّط حسابي للفئة الأولى والثانية على التتالي (١,٧٧، ١,٩٦)، كما "إنها عمليّة "تفويض" و"نقل" بعض وظائف وعمليات وزارة التربية والتعليم إلى إدارات تابعة لها "كإدارة التعليم، والمناطق التعليميّة، ورئيس المدارس، وإدارة المدرسة" بمتوسّط حسابي للفئة الأولى والثانية (١,٥٧، ١,٩٢)، أو "إنها أسلوب تنظيمي قائم على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة" بمتوسط حسابي للفئة الأولى والثانية (١,٥٣، ١,٩٣)، و"آلية تهدف إلى إشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة في اتخاذ القرار داخل المدرسة وترفع درجة التنسيق والتعاون وتوسيع نطاق الممارسة الديمقراطيّة" بمتوسّط حسابي للفئة الأولى والثانية (١,٤٢، ١,٥٧)"، و"أنَّ المدْرسة كوحدة تربويّة مستقلة تعتبر شكلاً تطبيقيًا من أشكال اللامركزيّة، لما تتمتع به من استقلال ذاتي في صنع القرار، وتطوير مناهج الدراسة في حدود "التفويض" وكان المتوسط الحسابي للفئة الأولى والثانية (١,٨٩، ٢,٠٤).

إضافة لذلك، بينت النتائج تفاوتًا بين استجابات المديرين والمديرات مقارنةً بالمعلّمين والمعلّمات حول مفاهيم أخرى متعارَف عليها أيضًا في تعريف مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، إذ رفضها المديرون والمديرات فيما قَبِلَها أحيانًا المعلّمون والمعلّمات، وهي التي تنص على "أنَّ المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، أسلوبان من أساليب التنظّيم الإداريّ لا يمكن الأخذ بأحدهما بشكل مطلق" وذلك بمتوسّط حسابي للفئة الأولى والثانية على التتالي (١,٩٤، ٢,١٥)، إلى جانب " أنَّ لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسيّ تعني الاستقلاليّة في تحديد نظم وأساليب توزيع التمويل والخدمات التعليميّة داخل المدرسة" بمتوسط للفئة الأولى والثانية (١,٨٦، ٢,٢٢)، فضلاً عن "كونها تزيد مستوى إدراك أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة لمسؤولياتهم وتحمّل أعباء وظيفتهم وحلّ المشكلات وتطوير مهارات التواصل والتفكير الابتكاريّ" بمتوسّط للفئة الأولى والثانية (١,٦٨، ١,٨٩)، كما "تمثّل القدرة على اتخاذ القرار وإبداء الآراء وتقديم الخبرات وتحديد رؤية العمل من قبل "مجلس الآباء" و"مجلس إدارة المدْرسة"، بمتوسّط حسابي للفئة الأولى والثانية (١,٩٥، ٢).

في ضوء ما سبق، يمكن الاستدلال إلى وجود التباسٍ، يتعلّق بمستوى استيعاب مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند مديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة ومعلّميها ومعلّماتها، يدلّل عليه عدم موافقتهم على بعض تلك المفاهيم أو موافقتهم عليها في بعض الأحيان. إنَّ استجابات العيّنة هنا تبدو منطقيّة، وهي تعكس واقع التعليم والتخطّيط التربويّ المركزيّ في البحرين، الذي ينبع من تولّي السلطة المركزيّة التربويّة الإداريّة وضع السياسات والخطّط وإصدار القرارات الأساسيّة المتعلّقة بها،كخطّة التحديث ومثالها مشاريع "المناطق التعليميّة، ورئيس المدارس، ومدارس المستقبل وغيرها"، من دون أن يُلْحَظ أيّ مشاركة فعليّة لامركزيّة من قبل إدارات المدارس والعاملين فيها بحسب تخصّصاتهم ومهامهم الوظيفيّة، فالسائد هو التنفيذ الحرفيّ لخطّط التحديث والقرارات والتعليمات الصادرة مركزيًا من وزارة التربية والتعليم في

البحرين، وهذا ما يُضعِف استيعاب مفاهيم الفكر الإداريّ التربويّ الحديث، واللامبالاة وعدم التفاعل مع متطلّبات التطوير الإداريّ للمدرسة لدى المديرين والعاملين. لكن المفارقة تكمن في استجابات أغلب المديرين والمديرات التي جاءت رافضة تفسير مضامين المفهوم، إذ نعلّل أسباب ذلك إلى ازدواجية الأخذ بالاتجاهات المعاصرة المعنية بتنفيذ مفاهيم تحديث التعليم وتطويره، مقابل الاستمرار بالممارسات التقليدية في العمل الإداريّ المدرسيّ، فضلاً عن مقاومتها وعدم التكيّف باستلهامها وباستخدام الوسائل الحديثة لتطوير العمل الإداريّ المدرسيّ، أو التعامل معها من الناحية العمليّة، فالتوجّه نحو تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة لا يتحقّق إلا عند توفر عناصر تنظيمية ومالية وبشرية، وهو ما يتفق مع آراء ونتائج بعض الدّراسات القريبة من دراستنا التي سبق التطرّق إليها في الفصل الرابع من الجانب النظري[١]، ومنها على سبيل المثال دراسة (حلاق، ٢٠١٢) التي خَلُصَت إلى "أهمية توفر أربعة متطلّبات معرفيّة وتنظيميّة ومادية وبشريّة لتحقيق اللامركزيّة"، ودراسة (أبو عباس، ١٩٩٠) التي أشارت"إلى تدني تصوّرات مديري ومديرات المدارس الثانويّة نحو التطوير التربويّ في الأردن"، لكن نتائجنا اختلفت مع دراسة (ليزلي هولنع وآخرون، ١٩٨٥) التي كشفت "أن المديرين في مدارس التغيّير هم أكثر اندماجًا ومشاركة في هيكلية عمليّة التغيّير"، ما يعني أنَّ موقف المديرين نسبيّ تجاه التحديث وقد يختلف بحسب البيئة والمناخ التربوي، فضلاً عن استعدادهم ومهاراتهم وخبرتهم وغيرها من عناصر تساهم منفردةً أو مجتمعةً في عملية التطوير.

إن الالتباس حول مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة أدّى إلى تباين الآراء بين الفئتين حول عدم الموافقة، على سبيل المثال بأنَّ "نموذج المدرسة المستقلة" يوسّع من نطاق الديمقراطيّة ويجعل المدرسة تتمتع باستقلال ذاتي، علاوة على ما يستشعرونه من تباينات حول محتوى المشاريع التطويريّة من الناحية النظريّة مثل "مدارس المستقبل" وواقعها العملي، وهو ما يمكن النظر إليه في سياق تناولنا إلى تقارير وحدة مراجعة أداء المدارس **(SRU)**[٢]. لاحظنا مؤشّراتٍ إلى بعض ما خَلصُنا إليه من نتائج في مضمون تقارير مراجعة أداء المدارس بالهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، والتي استعنا بها لتوضيح نتائجنا، بالنسبة للمدارس الثانويّة الحكوميّة التي اشتملت عليها عيّنة الدراسة من الجنسين، وهي التي تراوحت درجات أغلبها "٢٢ مدرسة" بين تقدير "مُرْضٍ" و"غير ملائم"، وأربعة منها فقط بين درجتي "ممتاز" و"جيد"، وهي درجات تقيس واقع القيادة والإدارة المدرسيّة، والبيئة التعليميّة، من حيث الفاعلية والأداء، في التخطّيط والتقوّيم والقدرة على التحسين وغيرها.

إن أغلب المدارس المشار إليها أعلاه، تباينت مستويات الممارسات الإداريّة فيها والتعليميّة، لاسيّما من حيث امتلاك الرؤية والرسالة اللتين تَمَحْورتا حول الإنجاز والخطّة الإستراتيجيّة السنويّة المحدّدة الأهداف، كرفع كفاية المعلّمين وتنمية قدراتهم المهنيّة والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ بالتخطّيط ومراعاة فروقهم الفرديّة، إلا أنَّ أغلب نتائج التقوّيم لتلك المدارس دلّلت في الوقت نفسه على افتقارها إلى وجود مؤشّرات للأداء في التخطّيط الاستراتيجيّ، الذي انعكس في أحد جوانبه على تباين طرائق التدريس المباشرة التي لم تكن تراعي الفروق الفردية، وكان المعلّم فيها محورًا للعمليّة التعليميّة، كما إنَّ بعضها يعاني من نقص الموارد البشرية من معلّمي أوائل للغة العربيّة أو الانجليزيّة أو العلوم، وتأثّر الصفوف الإلكترونية

---

[١] أنظر الفصل الثالث في الجانب النظري من الدراسة ص ١٨٤-١٩٦.

[٢] **وحدة مراجعة أداء المدارس (SRU)**: هي إحدى وحدات الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب في البحرين، وهي مسؤولة عن تقويم جودة ما يتمّ تقديمه بالمدارس وتقديم التقارير عنها، وإعداد مقاييس النجاح، ونشر أفضل الممارسات بين المدارس، ووضع التوصيات لتطوير أدائها، وتقديم معلوماتها المهمة عن المدارس إلى وزارة التربية والتعليم من حيث نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير في المدارس، وتمنح درجاتها على أربع مستويات وهي: ممتاز=١، وجيد=٢، ومرض=٣، وغير ملائم=٤. (للمزيد أنظر موقع الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب الإلكتروني: **http://www.qaa.edu.bh**).

بسبب قِدم أجهزة الحاسوب وكثرة المشاكل التقنية وانقطاع الكهرباء المتكرر، وضعف شبكة الانترنيت وعدم توافر بعض الكوادر المختصّة لقسم التسجيل أو فني إدخال البيانات[١]، وغيرها من معوّقات لا تتوافق ومقوّمات البنية التنظيميّة لإدارة مدرسيّة لامركزيّة، وما تتطلّبه من ممارسات إداريّة لمديرها، وعليه يمكن مقاربة النتائج السابقة لدراستنا من منطلقين كالتالي:

■ **المنطلق الأوّل:** وينعكس برأينا في عدم أخذ المبادرات الجادّة في إطلاع المعنيّين بالإدارة المدرسيّة والتعليميّة على الاتجاهات الفكرية والتربويّة الحديثة وتجاربها ومتابعتها بشكل مستمر، بهدف تعزيز الرؤية للمساهمة في تطوير أساليب واستراتيجيات التعليم وإداراته، ولعلّ سبب هذا يكمن في خلفية الاتجاهات السلوكيّة لدى أفراد المجتمع ومواقفهم تجاه التغيّر **Change** نحو الحداثة والتطوير وما يتطلّبه من إرادة وجهد مستمرّين، فعمليّة التغيّير كما يؤكّدها محمّد جواد رضا تحتاج إلى إرادة التغيّير، فالمؤسّسات الاجتماعيّة لا تتغيّر من تلقاء نفسها، وإنما يغيّرها الناس عندما يحلّ زمن إعادة اختراع النظم الاجتماعيّة الذي يعيشون ضمنها، بمعنى أنَّ التغيّير يجب أنَّ يكون مقصودًا وهادفًا لغاية معينة مُسْبَقا، وإرادة التغيّير والقدرة عليه محكومان –أو ينبغي أن يكونا محكومين- بصراحة النوايا والتقوّيم الجيد للأهداف التي يراد تحقيقها، ففي أي عمليّة تغيّير اجتماعي هناك –وفي آن واحد تفاعل وصراع بين (المُثُل) وبين الواقع ولابد لنفاذ المشروع من تغليب ديناميكيّة التفاعل على ديناميكيّة الصراع، لاسيمّا وأنَّ جوهر التغيّير تتطلّبه هذه المرحلة من التاريخ بغية اختزال الفجوة بين مجتمعاتنا والعالم، وهذا يتمّ من خلال تحديث التعليم ومؤسّساته، وتفاعل القائمين عليه في شَتَّى مجالاته، وأبرزها الممارسات الإداريّة لمديري المدارس[٢].

■ **أمّا المنطلق الثاني:** فيتجسّد في المعطيات التاريخية، التي بينت أنَّ البحرين تميّزت على مر العصور بالموقع الاستراتيجيّ الذي جعلها هدفًا للمستعمرين، وقد لمسنا كيفية تدخّل المستعمر البريطاني منذ تنازل حاكم البحرين صاحب السلطة المطلقة لهم عن السيادة الخارجية وفق اتفاقيتي ١٨٨٠ و١٨٩٢، فكان بموجبها أنَّ سُنَّت القوانين والتشريعات التي فرضتها التحوّلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة وما تطلبته من توسّع في إنشاء الأجهزة الإداريّة وتطويرها. فقد كان للإنجليز ومعهم سلطة الحكم أثرًا كبيرًا في تحديد وضع التعليم وتدعيم مركزيته، لاسيمّا حين نقلوا الإشراف عليه وإدارته من القطاع الأهلي إلى دائرة المعارف وتحت إشراف المستشار البريطاني تشارلز بلجريف وزوجته آنذاك بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وإحاطته بسلسلة من الإجراءات التي كشفت تجمّع سلطات الإدارة التعليميّة وتمركزها في يد الدولة، بحسب ما يتوافق مع النظام التعليميّ البريطانيّ، ومتطلّبات نظام الحكم السياسيّ وتطوُّر الاقتصاد[٣].

انعكس التطوّر الاقتصاديّ في البحرين إيجابًا على بعض جوانب النظام التعليميّ، من حيث الأهداف، والتشريعات، والسياسات، والقرارات، وأيضًا رسم مسار تطوُّره وتحديد طرقه، ووسائله. كما وشمل، هذا الانعكاس، جودة ونوعية التعلِّيم استنادًا إلى المبادئ الدستورية[٤] التي وضعت إطاره العام وحدّدت ملامحه الأساسيّة. وفي سياق نتائج هذا النظام التعليميّ؛ أصدرت وزارة التربية والتعلِّيم بعض الخطّط الإستراتيجية، والوثائق والتقارير المنبثقة عن المؤتمرات والملتقيات التربوية والتعليميّة التي عقدتها في الفترة الماضية إذ شكلت نوعًا من المرجعيّة لتطوّير النظام التعليميّ وتنفيذ سياساته، ودراسة كافّة التحوّلات العلمية والتربوية وتطور المناهج، كما تمّ اعتمادها في عمليّة التقوّيم الموضوعيّ للنظام. فكان أنَّ أفرز

---

[١] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب،"تقرير مدرسة سترة الثانوية للبنات"، ٢٠٠٩، (أنظر الموقع الإلكتروني: **http://www.qaa.edu.bh**).

[٢] محمّد جواد رضا، **العرب والتربية والمستقبل:** تربية النكوص أو تربية الأمل، ص ٧١-٧٢.

[٣] راجع نشأة الإدارة العامّة والمدرسيّة في هذه الدراسة ص ٣٠-٦٩ وص٧٠-١١١.

[٤] المقصود دستور ١٩٧٣ بعد الاستقلال، وما تضمنه دستور المنحة لعام ٢٠٠٢.

ذلك عددًا من استراتيجيات تطوير التعلّيم وتحديثه لاسيّما في مطلع التسعينيّات عن طريق الاستعانة بالخطّط التي أقرتها المنظمات التعليميّة الدوليّة والعربيّة والخليجيّة في هذا الشأن[١]. خصوصًا وأنَّ بعض هذه الخطّط التعليميّة الدولية تصدر وتُعْتَمد في شكل قرارات تُجبر الحكومات، المنضوية تحت إطار تلك المنظمات، بالموافقة عليها والالتزام بتنفيذها.

بيد أنَّ الإشكال الوارد، هو أنَّ نظام الدولة الرعويّة السائد جعل من مؤسّسات الدولة الموزّع الرئيس للدخل، خصوصًا بعد أنَّ تعزز ذلك بعوائد الفورة النفطية وبإدخال تعديلات على دورها التقليديّ، كما أدّى إلى ربط البُني الاقتصاديّة المستحدثة بالبُني السياسيّة القديمة، ممّا دعم من سلطة الدولة المركزيّة أكثر فأكثر، وبالتالي جعل من تمويل التعلّيم مسؤوليّة من مسؤولياتها، وأفسح لها المجال للتدخل فيه وفي سياساته بشكل رئيس، فضلاً عن التخطّيط له وإدارته إدارة مركزيّة، تتماشى مع توجهات نظام الحكم وسياسة الدولة.

ومع ما جاء به الدستور من قوانين وتشريعات في إطار ممارسة الحياة التشريعية عبر برلمان منتخب ومجالس بلدية، وتقسيم البلاد إلى خمسة محافظات في نظام الإدارة المحلّية خلال السنوات العشر الأخيرة، فإنّ هذه المؤسّسات وغيرها من مؤسّسات المجتمع المدني لا تشارك وزارة التربية في إدارة التعليم أو تخصّصاته أو مسؤولياته بالإعداد للمناهج أو الإشراف على تنفيذها، وقد اقتصر دورها على تقديم المقترحات أو المساءلة البرلمانية المحكومة بقيود شديدة وإجراءات روتينية لا تؤدّي إلى تغيّر جوهري وتراكمي يحدث النقلة النوعيّة في إدارة السياسة التعليميّة ومخرجاتها، وهذا ما عزّز من مركزيته، خصوصًا مع الإعلان عن أهمية ربط العمليّة التعليميّة التعلّمية باحتياجات سوق العمل ومشاريع مبادرة الإصلاح الاقتصاديّ الشامل، فضلاً عن إستراتيجيات مجلس التنمية الاقتصادي[٢] التي تضمّنت أحد محاورها تطوير التعليم باعتباره ركنًا أساسيًا لإنجاح "رؤية البحرين لعام ٢٠٣٠"، كذلك مع استكمال تأسيس الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب التابع لرئاسة مجلس الوزراء المعني بحسب الأنظمة واللوائح والقرارات بتعيّين جميع أعضائها[٣] ومتابعة سير عملها وأنشطتها وميزانيتها التي تندرج في إطار موازنة مجلس الوزراء.

---

[١] مثال، إصدار الوزارة "لوثيقة التوجهات الأساسية لتطوير التعليم في المرحلة القادمة" عام ١٩٩٦، والتي اشتملت على "١٢" محورًا لرفع مستويات التعليم، وإعادة النظر في منظومة التعليم المهنيّ والفن، وتعزيز العلاقة بين التعليم وسوق العمل، والنظر في الجوانب الإدارية والتربوية، ودور البيت، والاستفادة من التقنية، وخفض معدلات الإهدار والرسوب، وفي الخطّة المتوسطة المدى الثالثة (١٩٩٧ ـ ٢٠٠٢) التي اعتمدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الالكسو) تضمنت الدعوة لتحديث مضامين النظم التربوية وتبصير قياداتها بأهمّ المستجدات التي فرضت نفسها على الساحة الدولية مثل: التربية من أجل الديمقراطية ـ من أجل السلام العادل ـ التربية المواجهة للتطرف والعنف ومن أجل التفاهم، إلاّ إنّ المناهج موضوع الدراسة لم تعكس هذه المستجدات بالشكل المتوقع. (للمزيد أنظر: عبدالله جناحي، **قيمة التسامح في مناهج التعليم للمرحلة الثانوية في مملكة البحرين:** كتب مادتي الدين والتربية الوطنية نموذجاً، ورقة عمل، ديسمبر ٢٠١١، كذلك، إبراهيم يوسف العبدالله، **الإصلاحات التربوية وتخطيط المناهج وتطويرها لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل**، ٢٠٠٦).

[٢] **مجلس التنمية الاقتصادي:** هيئة حكومية أنشئت بمرسوم رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٥، وغرضها وضع إستراتيجية التنمية الاقتصادية في البحرين والإشراف عليها. تتركز رؤيتها على التحفيز نحو التغيّير بتنمية الاقتصاد الوطني وتنويعه من خلال وضع إستراتيجية للنمو الاقتصادي، بتشجيع تدفق الاستثمارات الواردة، وتحقيق القدرة على المنافسة في السوق العالمية. اعتمدت رؤية الهيئة الإصلاحية على دراسة مكتزي للإصلاح الاقتصادي، والتي تضمنت محورًا أساسيًا عن إصلاح التعلّيم والتدريب بما يترافق من إصلاح تشريعي جذري يعتمد الرقابة والشفافية، فحدّدت رؤية إصلاح التعلّيم والتدريب، بالتركيز على هدف أساسيّ يرتقي بالمهارات والمعارف والسلوكيات من أجل المساعدة على نقل أكبر عدد ممكن من البحرينيين إلى الوظائف ذات الراتب المرتفع، كما سيتضمن زيادة إنتاجياتهم ويجعلهم خيارًا جذابًا أمام أرباب العمل في القطاع الخاصّ. (للمزيد أنظر الموقع الإلكتروني للمجلس: **http://www.bahrainedb.com**، **وصحيفة الوسط البحرينية**، عدد ٧٨٣، ٢٨ أكتوبر ٢٠٠٤م).

[٣] هم أعضاء يمثلون وزارة التربية والتعليم، مجلس التعليم العالي، ديوان الخدمة المدنية وزارة العمل والجامعات الحكومية، والجامعات والمعاهد الخاصّة والقطاع الخاصّ، وهي جهات حكومية وشبه حكومية. (للمزيد راجع مرسوم تنظيم الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، **صحيفة الوسط** عدد ٣٧٤٠، ٣ ديسمبر ٢٠١٢).

في سياق حديث وزارة التربية والتعليم المستمر عن تبنّي مفاهيم إداريّة حديثة مثل اللامركزيّة كأداة لتجويد العمليّة التعليميّة والتربويّة بما تتضمّنه من تقارير الانجازات وأدبياتها، يمكن الكشف عن فجوة عميقة بين تلك السياسات والبرامج مقارنة بطبيعة الأداء الفعليّ لأجهزة الإدارات التربويّة والتعليميّة وعلى رأسها المدرسة وقيادتها، فالبرامج التي تبنّت تنفيذها على ما يبدو لم تؤدِ إلى تطبيقها تطبيقًا فعليًا، وكمؤشّر، لهذا لمسنا التعثّر والالتباس في تقديرات عيّنة الدراسة حول مفهوم "المدْرسة كوحدة تربويّة مستقلة" أو للتأثير الإيجابي من تطبيق مفهوم "المناطق التعليميّة" وغيرها.

تشير إحدى الدّراسات إلى "أنَّ جهود وزارة التربية والتعليم بإجراء تحديثات في المناهج كتنفيذ "توحيد المسارات" فقط برغم أهميته كونه جزءًا لا يتجزأ من العمليّة التعليميّة وتحديثها، يعتبر تناولاً جزئيًا لا يعالج المشكلة التعليميّة ومشكلة البطالة، ولن يحقّق أهداف التنمية الشاملة، لاسيمّا مع عدم اتفاق مسؤلي الوزارة حول على رسالتها –أي وزارة التربية والتعليم-، واقترحت قيام الوزارة بمراجعة رسالتها ورؤيتها المستقبلية بحيث يمتلك المسؤولون القائمون على قيادتها رؤية تعليميّة تربويّة مشتركة"[١]، وهو ما يكشفه حديث وكيل الوزارة المساعد في إحدى المنتديات بشأن هذه الإشكاليّة حين حَصَر مشكلة التعليم في قضيتين، الأولى هي قصور في القيادة المدرسيّة والثانية في القدرة التدريسية، وهذا برأيه يتطلّب تطويرًا للجانب القياديّ لمديري المدارس ومساعديهم والمعلّمين الأوائل، والثاني يتطلّب تطويرًا للعمليّة التعليميّة وأسلوب التدريس وتطوير المهنة بشكل عام ورفع أداء وقدرات المدرسين داخل الصف، والذي علّق عليه أحد الباحثين قائلاً: "بأنَّ نظام الجودة الذي وضعته لجنة تطوير التعليم هو نظام يؤسّس للجودة لكن لا يضمنها، وأنَّ النتائج تعتمِد على أمورٍ أخرى مؤثّرة، أوّلها طبيعة ونوعيّة المواصفات التي وضعناها للتلاميذ والمدارس والوزارة"[٢].

في المحصّلة النهائية، أنَّ بروز الاهتمام والتحوّل النوعيّ في قضية إصلاح التعليم وتطويره بأداة اللامركزيّة حسب مفهوم الوزارة وفي شتّى مراحله باعتباره ركيزةَ التطوّر ومسايرة التقدم ومواجهة التحدّيات، لم يُحدِث النقلة النوعيّة في أداء مؤسّسة المدرسة وممارسات مديريها ومديراتها بما يتناسب ومتطلّبات الإصلاح المنشود، ويكمن السبب وراء ذلك في استمرارية إدارة التعليم بصورة مركزيّة بيروقراطيّة تحت سيطرة الدولة واتجاهاتها التي تتطلّب مخرجات معيّنة تتّسق وفلسفتها في إدارة المجتمع واقتصادياته، بما تعاني منه من تخبّط وغياب لجهة مركزيّة للتخطيط ومراقبة منجزات خطط التعليم واستراتيجياته وبرامجه التدريبيّة ومقارنتها بالأهداف، خصوصًا وإن دور فرق مراجعة الهيئة الوطنية لضمان الجودة والتدريب لا يزال محصورًا في الكشف عن المؤشّرات دون القدرة على تصحيح المسارات نحو المزيد من الجودة، إن إصلاح التعليم والتحوّل إلى المفاهيم المعاصرة لإدارة التربية إدارة لامركزيّة بحاجة إلى تحديد مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة بحسب المفهوم المعتمَد عالميًا، والاستفادة الحقيقية من تجارب الدول التي أخذت بهذا النهج، كما يتطلّب اختصاصيّين أكفاء في الإدارة، يعملون في إطار استيراتيجية وطنية شاملة تربط وزارات الدولة وسياساتها بمؤسّسات المجتمع لتحقيق الغايات والأهداف، وهو ما يستدعي التركيز على المعوّقات الجوهريّة التي تعترض تطبيق المفهوم، فما هي الصعوبات وإلى أي مستوى تؤثّر سلبًا على تطبيقه؟، هذا ما سوف نناقشه في الجزء التالي.

---

[١] عبدالله جناحي، **قيمة التسامح في مناهج التعليم للمرحلة الثانوية في مملكة البحرين:** كتب مادتي الدين والتربية الوطنية نموذجًا، ورقة عمل، ديسمبر ٢٠١١.

[٢] محمّد عيسى- الكويتي، وجهات نظر في جودة التعليم البحرين، **الجمعية الوطنية للاستشارة القانونية والإعلام**، (للمزيد أنظر الموقع الإلكتروني: http://istichara-forum.Yolm.org/t٦٠-topic).

(٢) الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة

للإجابة على سؤال الدراسة حول أثر الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين في تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، من وجهة نظر المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات في مدارس عيّنة الدّراسة، وضحت النتائج وجود صعوبات تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة حسب وجهة نظر فئتي عيّنة الدراسة، والتي تبيّن اتفاق الاستجابات بمستويات متفاوتة، بقبولهم في بعض الأحيان "بوجود تأثير سلبي بسبب تدنيّ الوعيّ بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند أفراد المجتمع المحليّ ومؤسّساته" بمتوسّط حسابي للفئة الأولى والثانية على التتالي (٢,٣١، ٢,٠٨)، أو "عدم وضوح المفهوم عندهم وشيوع النظرة التقليدية الهرميّة" بمتوسّط للفئة الأولى والثانية (٢,٥٧، ٢,١٨)، و"التفاوت في درجة تفويض الإدارة المدرسيّة ومنحها الصلاحيات ومشاركتها في اتخاذ القرار" بمتوسط للفئة الأولى والثانية (٢,٤٠، ٢,١٨).

اتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسة (العنزى،٢٠١١) "في أنَّ مديرة المدرسة لا تشجّع قنوات الاتصال ولا تفوض صلاحياتها للمعلّمات وتحتفظ بالصلاحيات المخولة لها"، ودراسة (الديلمي،٢٠٠٦) التي كشفت "عن مركزيّة الإدارة، التي لا تمكن المدير من اتخاذ قرارٍ بخصوص تطوير كفاية المعلّمين إلا بموافقة الجهة المسؤولة، وعدم وجود فلسفة تربويّة تعليميّة واضحة تخصّ أدوار مدير المدرسة في تطوير الكفاية المهنيّة للمعلّمين"، وتتفق أيضًا مع دراسة (فلحّه،٢٠٠٨) التي أشارت إلى "أنَّ المركزيّة الشديدة في إدارة الشأنين التربويّ والتعليميّ، تمثّل أحد الأسباب التي تعوق عمليّة النهوض التربويّ في لبنان. وإنّ اللامركزيّة الإداريّة على المستوى التربويّ مازالت في بداياتها وإن نصّت عليها التشريعات التربويّة"، أمّا بالنسبة إلى اتفاق عيّنة دراستنا حول "ضعف التنسيق والتعاون بينها وبين الإدارات الأخرى في الوزارة كالمناطق التعليميّة ورئيس المدارس وغيرها" التي جاء متوسط استجاباتهم للفئة الأولى والثانية (٢,٦٥، ٢,٣٢)، فإنها تتفق ونتائج دراسة (أبو عطية،٢٠٠٨) التي بينت "أنَّ تطبيق اللامركزيّة يحتاج لمتطلّبات تنظيمية تكنولوجيّة لتطوير عمليات التواصل بين الإدارات، وإعادة هيكلة وتوصيف الأدوار والمسؤوليات، وإنشاء مراكز للمعلومات"، فضلاً عن خلاصة (ولستيتر وآخرون، ١٩٩٧) بأنَّ"شروط وعوامل تنفيذ إصلاحات التعليم تتمثّل في: السلطة والمعرفة والمهارات والمعلومة والمحفِزّات وتركيز التدريس والقيادة وتنظيم التعليم"، وكذلك دراسة (اليونسكو،٢٠٠٣) "أنَّ السياسات التنظيميّة تمثل أكبر التحدّيات التي واجهت عمليات تطبيق اللامركزيّة".

توصّلت دراستنا إلى اتفاق فئتي العيّنة على "وجود قصور عند مجلس إدارة المدرسة في وضع سياسات تطويرية للمدرسة" بمتوسط حسابي للفئة الأولى والثانية (٢,٥٩، ٢,٤٩)، و"إرهاق المدير بالعمل الروتيني اليومي وقلّة الاستفادة من فرص تحسين الأداء وأساليب التطوير المهنيّ"، بمتوسط للفئة الأولى والثانية (٢,١٧، ٢,١٣)، وهذا يتقارب مع نتائج دراسة (الديلمي، ٢٠٠٦) التي كشفت "عن أنَّ انشغال معظم المديرين في عملهم بالجوانب التنظيميّة الإداريّة، قد أبعدَهم عن التفكير والاهتمام بالجانب الفني والتعليميّ والتربويّ كمشرفين مقيمين"، ودراسة (جعفر،٢٠٠٥) "بأنَّ التركيز على العمل الإداريّ، يطغى على العمل القيادي"، ودراسة (سلامة،٢٠٠٣) "بأنَّ مديري المدارس الثانوية ومديراتها يركّزون في أعمالهم على مجالات الشؤون الإداريّة وخططهم المستقبلية أكثر من تركيزهم على مجالات شؤون التلاميذ والمجتمع المحلّي والبناء المدرسيّ"، ودراسة (الدسوقي،٢٠٠٨) "إن انغماس إدارة التعليم الثانوي في العمل الروتيني يمثّل أحد معوّقات الإدارة المدرسيّة"، أمّا وجهة نظر عيّنة دراستنا بشأن "تأثير تدنيّ الرضا الوظيفيّ وقلة الدافعيّة والولاء للمهنة" فقد جاءت بمتوسط للفئة الأولى والثانية (٢,٤٨، ٢,٣١)، وهي تقارب ما أثبتته دراسة (أيوب، ٢٠٠٦) و(رضي،٢٠٠٦) اللتين

أشارتا إلى "وجود علاقة ارتباط إيجابي بين النمط البيروقراطيّ والرضا الوظيفيّ، فكلما قلّ اتباع المدير للنمط البيروقراطيّ زاد الرضا الوظيفيّ في المدرسة، وهذا يؤثّر على معنويات المعلّمين خاصّة، وفي فعاليّة المدرسة بشكل عام، والعكس صحيح".

كذلك خلصت نتائج دراستنا إلى وجود صعوبات لها علاقة "بضعف برامج التدريب النوعيّ وعدم كفاية الإلمام بالمهارات الإداريّة والقياديّة" بمتوسّط حسابي للفئة الأولى والثانية (٢,٢٤، ٢,٥٧)، وهي تتقارب إلى ما خلصت إليه دراسة (منيمنة، ٢٠٠٢) "بوجود نقص في التدريب حول الإدارة المدرسيّة في القطاع الرسّمي بما تتضمّنه من تطبيق للمفاهيم الجديدة واقتصار التدريب على الجانب النظري، وضعف الدورات وعدم المعرفة بحاجات المتدربين، وافتقاد الدورات إلى آليات متابعة ودعم ومساندة"، ودراسة (الدسوقي، ٢٠٠٨) "أنَّ أحد مشكلات إدارة التعليم الثانوي في مصر، هو الافتقار إلى مهارات التدريب" ودراسة (حيدر، ٢٠٠٢) "أنَّ ضعف الإدارة المدرسيّة بسبب عدم إعداد مديري المدارس للقيام بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم"، وأيضًا صعوبة "مقاومة التغيّير **وعدم التكيّف Adaptability** على استخدام الوسائل الحديثة لتطوير العمل المدرسيّ" بمتوسط حسابي للفئة الأولى والثانية (٢,٧٢، ٢,٤٠)، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (منصور، ٢٠٠٤) التي وجدت "أنَّ إدارة المدارس في محافظات شمال الضفّة تنطلق بحماس نحو التطوير الإداري في إطار التوجّه نحو الأخذ بالنهج اللامركزيّ في الإدارة التربويّة"، بالإضافة إلى صعوبة "فهم الأدلة الإرشاديّة المتعلقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها بمتوسط حسابي للفئة الأولى والثانية (٢,٨٠، ٢,٥٢)، وغياب الالتزام بالخطوات الاسترشاديّة لتطوير المدرسة من خلال إعداد التقارير وتقديم المقترحات" بمتوسط (٢,٧٤، ٢,٤٢)، كما كشفت النتائج عدم وجود دالّة إحصائيًا بين متوسّطات المديرين والمديرات، والمعلّمين والمعلّمات في تقديرهم لتلك الصعوبات تُعزى إلى جميع المتغيّرات.

ولأهمية دعم نتائجنا السابقة بالمقارنة مع بعض نتائج تقارير المراجعة للهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، خصوصًا للمدارس التي اشتملت عليها عيّنة دراستنا، فقد لاحظنا احتواءها على فقرات تُعْتَبَر مؤشّرات للصعوبات السابقة، كـ "افتقاد آلية واضحة ومحدّدة في إلهام وتحفيز العاملين ومتابعة الانضباط التي انعكس أثرها على مستوى أداء ورضا كافة منسوبي المدرسة"[(١)]، كذلك بعض الفقرات التي أشارت إلى ضعف ومحدودية قدرة بعض الإدارات المدرسيّة في جانب أو عدة جوانب من الممارسات الإداريّة مثل، تحفيز المعلّمين ومساندتهم في وضع استراتيجيات تعلّم مناسبة ومحفّزة كالعصف الذهني، والتعليم التعاوني، والمناقشة والحوار المفتوح، واستخدام بعض الموارد التعليميّة كالبطاقات والصور التوضيحية، وأجهزة العرض الإلكتروني ومساعدة التلاميذ على المشاركة الفعّالة، أو حث المعلّمين وتدريبهم على أتباع أساليب تقوّيم متنوّعة ومستمرة للدروس والاستفادة من توظيفها في مجالات، كالتغذية الراجعة للتلاميذ والتلميذات، والتخطّيط للدروس والأنشطة، والملاحظة المنظمة والأسئلة الشفهية والأنشطة التحريرية؛ بهدف قياس وإتقان المهارات[(٢)].

---

(١) الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير مدرسة العمران الثانوية للبنين"، ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٩، ضمن مشروع مدارس المستقبل، حازت تقدير "مرضٍ" في تقريري ٢٠٠٩، و٢٠١٠. (للمزيد أنظر الموقع الإلكتروني: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.as**).

(٢) الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقارير ٢٠٠٩: لمدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات، مدينة عيسى- بن علي التجارية للبنين، مدرسة أممية الثانوية للبنات، مدرسة الرفاع الشرقي للبنين، وتقارير ٢٠١٠: لمدرسة الشيخ عبدالله بن عيسى- الثانوية الصناعية للبنين، ومدرسة المحرق الثانوية للبنين"، (للمزيد أنظر الموقع الإلكتروني: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.as**).

إلى ذلك كشفت تقارير مراجعة المدارس للهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب التي حازت على درجتي "مرضٍ" أو "غير ملائم"، بأنَّ بعض معلّميها كان أقلّ فاعلية في الأداء، واعتمدوا على أساليب قياس التذكّر والحفظ بسبب اتباعهم الأسلوب التلقيني، فيما بعضها الآخر كانت لها محاولات محدودة للتطوير، وأرجع المقيّمون أحد أسباب ذلك إلى عمليّة التقوّيم الذاتي التي تقوم بها إدارات المدارس، إذ لا يتمّ توظيف نتائجها في تلبية الاحتياجات التدريبيّة للعاملين أو التعليميّة للتلاميذ، آخذين بالاعتبار وجود عدد محدود من إدارات المدارس تميّزت بممارسات إداريّة وتعليميّة أكثر فعاليّة، نظرًا لأن القيادة العليا والوسطى فيها تقيمِّ مستوى التدريس وفقًا لاستمارات موحدة البنود، وبشكل مخطط له زمنيًا وبمشاركة فريق التحسين الداخلي، ممَّا ساهم في تحسين طرائق التدريس عند بعضها ورفع الدافعيّة عند تلاميذها، لكن الاستفادة من نتائج تلك التقيّيمات ومتابعة قياس أثرها، لم يكن دقيقًا وبدرجة كافية من وجهة نظر فريق المراجعة بالهيئة؛ وهو ما أثّر في مستوى الأداء العام ببعض المدارس.

إن درجة الممارسات الإداريّة في إطار مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة التي خلصت إليها نتائج دراستنا، وعند مقاربتها بنتائج تقارير مراجعة المدارس التي تعدّها الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب التي تطرقنا إليها، تكشف عن مستوى الالتباس في تطبيق المفهوم وازدواجيته، وتأثير ذلك في استمرار النهج المركزيّ البيروقراطيّ، الذي يعكس بصورة مباشرة وغير مباشرة في الإعداد النمطيّ والتقليديّ للقيادات التربويّة برغم الحديث المكرّر عن التحديث والتطوير، فيتم من خلالها إعادة إنتاج ممارسات إداريّة تقليدية تعزّز النمط الإداريّ البيروقراطيّ. ولعلّ تقوّيم المراجعة الثاني لأحد المدارس يؤكّد على هذه المسألة، حين يشير إلى أنَّ إدارة المدْرسة تُشرِك أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة في اتخاذ بعض القرارات في العمل المدرسيّ، وتفوّض الصلاحيات لمنسّقي المواد، وتشجّع الأقسام لإعداد الورش التدريبيّة، وتنفيذ برامج التنمية المهنيّة، وفقًا لاحتياجات المعلّمين التدريبيّة مثل "ورشة إستراتيجيّات التعليم المتمايز" وورشة "استراتيجية التعليم بالاكتشاف" وورشة "الإدارة الصفّيّة"، بالتنسيق مع فريق التحسين الخارجيّ؛ ممَّا ساهم في تطوير أداء غالبية المعلّمين، إلا أنَّ متابعة أثر ذلك كله لم يكن بدرجة كافية؛ ممَّا حدّ من تقدم بعض المعلّمين في أدائهم[١] حسب تقرير الهيئة.

وفي تقريرٌ آخر للهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، ورد بأنَّ "إدارة المدْرسة تقوم بتحفيز منتسبيها في تغيّير قناعات بعضهم بضرورة تطوير الأداء من خلال تفويض بعضهم للقيام بمهام إضافية؛ لسدّ النقص في بعض من عناصر القيادة الوسطى من المعلّمين الأوائل للأقسام، ويتمّ حصر الاحتياجات التدريبيّة للمعلّمين، وتلبية بعضها من خلال إقامة الورش الداخلية كورشة "التعليم التعاونيّ"، والمشاركة في الورش الخارجية، بيد أنَّ أثرها لم ينعكس بدرجة واضحة على أداء المعلّمين في أغلب الدروس، كما يتمّ توظيف مركز مصادر التعلّم وبعض المواد كأجهزة الحاسب الآلي المحمول، إلا إنَّها لم تكن بذات الفاعلية"[٢]، وهذا يستدعي برأي فريق التقوّيم والمراجعة تطوير لآليّة التقوّيم الذاتيّ، والاستفادة من نتائجه في تطوير الأداء العام، كما إنّه برأينا يبيّن الالتباس وازدواجية الفهم لدى إدارات تلك المدارس في تمثّلها لمفاهيم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة أثناء ممارساتها الوظيفيّة وبما تتطلّبه من قدرات ومهارات خاصة تحقّق أهداف تطوير العمليّة التعليميّة، وأبرزها ممارسة اتخاذ القرارات داخل المدرسة، بالتشارك مع الهيئة التعليميّة والإداريّة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى قد تتسبّب الرقابة المركزيّة "التسلّطيّة" والمتابعة المستمرة التي تكاد أنَّ تكون شبه يومية من الوزارة لإدارات

---

[١] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير المراجعة "٢" لمدرسة أحمد العمران الثانوية للبنين"، ٢٠١٢، لم يتغير التقدير "مرض" كما السابق. (للمزيد أنظر: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.as**).

[٢] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير المراجعة الأول لمدرسة الشيخ عبدالعزيز للبنين"، ٢٣-٢٥ فبراير ٢٠٠٩، حازت تقدير "مرض". (للمزيد أنظر: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.as**).

المدارس، والواقع السياسيّ الذي سنشير إليه في السياق لاحقا، ممّا أضعف استقلاليّة إدارة المدرسة، وجَعل المديرين فيها غير قادرين على تمثّل الاستقلالية في ممارساتهم الإداريّة وعلاقاتهم مع العاملين بالمدرسة.

إضافة إلى ما سبق، وبرغم احتواء اللوائح الداخلية للمدارس على بنود تشير إلى توزيع الاختصاصات بين جميع أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة للمدرسة ووفقًا للوصف الوظيفيّ لهم، كذلك حق مدير المدرسة في تكوين مجموعات عمل ولجان يمكنها القيام بمهام محدّدة مع أعطائها بعض الصلاحيات المناسبة لأداء تلك المهّام، فإن بعض المديرين وتبعًا لما وجدنا في نتائج دراستنا، لا يزالون يعملون على تركيز سلطات اتخاذ القرار داخل المدرسة في أيديهم خوفًا من تحمّل مسؤولية المحاسبة من قبل الوزارة، وتخوّفهم من تفويض بعض سلطاتهم إلى غيرهم، رغبة منهم في وضع كافة الأمور الإداريّة والتربويّة في أياديهم، لاسيمّا وسلوكيّات بعضهم واتجاهاتهم تتّسم بالنمطية والبيروقراطيّة الإداريّة في العمل وسير الإجراءات، إلى جانب الروتين والصرامة في تطبيق القرارات واللوائح التي تصدر عن وزارة التربية والتعليم؛ وجميع هذه الممارسات تتنافىَ واتجاهات النهج الإداريّ اللامركزيّ التي تميزت بها تجارب الدول التي اتبعت نهج لامركزيّة التعليم وإدارته في بريطانيا وأستراليا واليابان والولايات المتحدة الأمريكيّة وغيرها من الدول.

عند مقاربة الواقع، يوضّح تقرير الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب لمراجعة أداء إحدى المدراس الثانويّة للبنات مضى على إدارة مديرتها أربع سنوات؛ وهو ينطبق إلى حد ما على أغلب المدارس الثانويّة المشمولة بمشروع مدراس المستقبل، التي حازت على تقدير "مرضٍ" و"غير ملائم"، أنّها "تتوافر على رؤية تركّز على الإنجاز، وخطّة استيراتيجيّة مبنية على نتائج التقوّيم الذاتي لبعض جوانب الأداء المدرسي، إلا أن آليات المتابعة والتقوّيم فيها غير منتظمة؛ نظرًا لغياب مؤشّرات الأداء في الخطط التشغيلية، كما أنَّ المسؤوليات والمهّام لم تُوزّع بشكل كافٍ على المديرات المساعدات وبعض عضوات الهيئة الإداريّة، كي يكون لهن الدور الفاعل في تنفيذ ومتابعة تلك الخطّة، والإدارة تمارس التحفيز للمنتسبات للمدرسة، لكن آلية توزيع الحوافز والمكآفات لم تكن واضحة لهن"[1]، مع الأخذ في الاعتبار وجود دلالات لممارسات إداريّة عند إدارات المدارس الأخرى تتّسم بالنمط الديمقراطيّ،إلا أنَّ عدم إشّراك العاملين بتحمّل المسؤوليات وحسب قدراتهم ومستوجباتهم المهنيّة، وبالشكل الذي يتطلّبه تبنّي مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، يعيد إنتاج النمط الإداريّ البيروقراطيّ للمدرسة والممارسات الإداريّة لمديرها ويرسخّه، وهذا لا يتوافق مع الاتجاهات المعاصرة التي تمنح إدارات المدارس صلاحيات متعدّدة وتفوّضها بسلطات واسعة.

من هنا نستنتج، أنَّ عدم تمثّل مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة في ممارسات العمل الإداريّ المدرسيّ، يعود في الأساس إلى سياسة الدولة التعليميّة وما تتبعه وزارة التربية والتعليم من قوانين وإجراءات، قد يختلف بعضها مع توجّهات إصلاح التعليم وتحديثه، ما يجعلها -أي الوزارة- تتحمل المسؤولة الرئيسيّة، ذلك لأنّها هي من تضع السياسات والبرامج

---

[1] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير المراجعة لمدرسة جدحفص الثانوية للبنات" ٩-١١ نوفمبر ٢٠٠٩، وتقديرها "مرض"، كذلك يمكن ملاحظة بعض تلك الجوانب في تقارير مدارس البنين والبنات المنجزة في ٢٠٠٩ والتي حصلوا فيها على تقدير "مرض" وهي: مدرسة أحمد العمران الثانوية للبنين، الشيخ عبدالعزيز بن محمد الخليفة الثانوية للبنين، أميمة بنت النعمان الثانوية التجارية، وسترة الثانوية للبنات، والعهد الزاهر الثانوية للبنات، والنعيم الثانوية للبني، الهداية الخليفية الثانوية للبنين، جدحفص الثانوية الصناعية للبنين، والحورة التجارية للبنات، وسار الثانوية للبنات لتقاريرهم في ٢٠١٠، كذلك المدارس التي حازت على تقدير "غير ملائم" في تقارير بين ٢٠٠٨-٢٠٠٩، كمدرسة التعاون الثانوية للبنين، ومدينة حمد الثانوية للبنات، ومدينة عيسى- الثانوية للبنات، فضلاً عن مدرسة الجابرية الثانوية الصناعية للبنين، الرفاع الشرقي الثانوية للبنين، والشيخ عبدالله بن عيسى الخليفة الثانوية للبنين، والمحرق الثانوية التجارية للبنين، ومدينة حمد الثانوية للبنين، ومدينة عيسى الثانوية للبنين لتقارير عام ٢٠١٠، (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

التعليميّة والتدريبيّة وتشرف على تنفيذها، كما يتحمله من جهة أخرى المديرون والمديرات، بسبب قصور مبادراتهم وعدم تناسب جهودهم وتفاعلهم مع متطلّبات عمليّة التحديث والتطوير، إذ من الناحية النظريّة لا يمكن لأي إدارة مدرسيّة استلهام المفاهيم الحداثية في مجال العمل من دون أنَّ تسعى إلى الانخراط في التدريب المستمر والدراسة العمليّة والنظرية لهذه المفاهيم، لكننا بالمقابل أمام معضلة أخرى، تفتح المجال للقيام بدراسة تتكامل ودراستنا، معضلة لها علاقة بأسباب ضعف الدافعيّة وتدنيّ الرِّضا الوظيفيّ، يكشف عن بعض جوانبها عبدالله جناحي، إذ يشير إلى تناقض الواقع مع تصريحات وسياسات وزارة التربية والتعليم في البحرين، لاسيمّا حين قامت باعتقال وفصل مئات المديرين والمعلّمين والموظفين من الجنسين وتوقيفهم عن العمل لشهور عديدة، على خلفية مشاركتهم في الحركة الشعبية الاحتجاجيّة[١] في الرابع عشر من فبراير ٢٠١١، فضلاً عن فصل عشرات التلاميذ من مدارسهم وجامعاتهم، كما شُكّلت لجان التأديب والتحقيق معهم في مبني وزارة التربية إذ كان يتم اعتقال بعضهم مباشرة بعد التحقيق أو من مدارسهم وأمام تلاميذهم وتلميذاتهن.

وعليه وبرغم اعتماد الوزارة سياسة تعليميّة حديثة، تتبنّي النهج الإداريّ اللامركزيّ حسب تعريفها في أدبياتها ومواد دوراتها التدريبيّة، منذ بدأ الحديث عن تطبيق المدْرسة كوحدة مستقلة، أو تحديث التعليم في ٢٠٠٥، والانتقال إلى المشاريع التطويرية كمدارس المستقبل والمناطق التعليميّة ورئيس المدارس ومشاريع تحسين المدارس، إلا أنَّ العاملين في حقل التربية ما زالوا يشعرون بفجوة عميقة بينهم وبين الإدارة التربويّة والتعليميّة بما تنتهجه من سياسات وتقرّه من تشريعات وتطبقه من مشاريع وبرامج، فهم في الأغلب يجدون أنفسهم مُشَوَّشين من كثرة المشاريع التطويريّة وتعدّدها، والتناقضات التي تتّسم بها إجراءات تطبيق تلك المشاريع، ويرى فيها بعضهم تعبيرًا عن المركزيّة والبيروقراطيّة التسلّطيّة في ظل شيوع سياسة التمييز الطائفيّ والمذهبيّ في قطاعات الدولة ومنها قطاع التعليم، إضافة إلى أنَّ المدارس التي خضعت لتجربة المشاريع التطويريّة، لا تزال تواجه تحدّيات كبيرة بسب الافتقار إلى خبرات التحسين من اختصاصيّ التعليم،كما سبق وتمّ شرحه في الجانب النظري[٢]. وبناءً عليه لابد من إثارة السؤال عن أسباب الالتباس وازدواجيّة الفهم في مقاربة مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وتمثلاتها في ممارسات مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين، فضلاً عن الحلول المقترحة لتجاوز هذا القصور، بهدف تحقيق تطوير نوعيّ في المخرجات التعليميّة.

ثانيًا: تفسير نتائج النمط الإداريّ البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ ومناقشتها

أمّا بخصوص الإجابة على تساؤلات إشكاليّة الدراسة حول النمط الإداريّ المدرسيّ السائد في مدارس المرحلة الثانويّة الحكوميّة في البحرين، وعلاقة الممَارسات الإداريّة لمديري هذه المدارس في تحديد النمط الإداريّ للمدرسة، من وجهة نظر

---

[١] **الحركة الشعبية الاحتجاجية:** انطلقت إثر ثورات الربيع العربي، في دوار اللؤلؤة في ٢٠١١/٢/١٤. تمّ قمعها بعد شهر، أعقبها انتهاكات لحقوق الإنسان تمثّلت بتعامل وحشي وانتقامي مع المحتجين ممّن يمثلون الثروة البشرية المتخصّصة من سياسيّين وأطباء ومعلمين وأساتذة الجامعات والطلبة والعمال والموظفين والنساء والشباب، وقد تجلي ذلك بفعل تمييزي واضح على أسّاس الانتماء المذهبي. زج في السجون آلاف المعتقلين وموارس بحقهم التعذيب الجسديّ والنفسيّ حتى سقط قتلى منهم، وأستشهد أكثر من أربعين شهيدا جراء إطلاق الرصاص (الشوزن) والرصاص المطاطي وقنابل مسيل الدموع. كشف تقرير اللجنة البحرينية المستقلة لتقصيّ الحقائق أنَّ وزارة التربية والتعلِيم في البحرين، ارتكبت انتهاكات صارخة بفصلها وتوقيفها عن العمل المئات من المديرين والمعلّمين والموظفين من الجنسين، وعليه أوصت اللجنة الوزارة بإعادة العاملين والطلاب المفصولين، وأكدت على حاجة المنظومة التعليمية والتربوية إلى تغيّير جذري يتضمن مناهج التربية الوطنية لتحقيق وتعزيز قيم التسامح والتنوع وحقوق الإنسان. (للمزيد أنظر: عبدالله جناحي،**قيمة التسامح في مناهج التعليم للمرحلة الثانوية في مملكة البحرين**، ورقة عمل، ديسمبر٢٠١١).

[٢] انظر الجانب النظري من الدراسة ص ١٣٧-١٣٩.

المديرين والمديرات ومساعديهم والمعلّمين والمعلّمات، فقد أسفرت النتائج عن تقارب وجهات نظر المديرين والمعلّمين من الجنسين على عدم وجود نمط إداريّ محدّد بالسمات البيروقراطيّة فقط أو السمات الديمقراطيّة يتبع فيه مدير المدرسة ممارساته الإداريّة، إذ حصلت فقرات الممارسات الإداريّة في النمطين البيروقراطيّ والديمقراطيّ على درجة متوسّطة ومتقاربة في تقديراتهم، - أي بمتوسط حسابي للنمط البيروقراطي للفئة الأولى والثانية (٢,٣٤، ٢,٢٩)، وللنمط الديمقراطي(١,٨٢، ٢,٠٢)-، ما يعني أنَّ المدير في المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين يتقيّد أحيانًا بالنمط البيروقراطيّ في ممارساته الإداريّة، فيكون منفّذا تنفيذًا حرفيًا لأنظمة وزارة التربية والتعليم وتعليماتها المتعلقة بمشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة، أو بالبرامج التدريبيّة أو بقرارات التعيّن والنقل وتطبيق الجزاءات عليهم، وأحيانًا يرى في الولاء الوظيفيّ مقياسًا لإشراكهم في التخطيط المدرسيّ، باعتبار أنَّ سلطة التفويض الممنوحة له من الوزارة تمثّل مصدر قوته لتحقيق الانضباط المدرسيّ، كما يتقيد بالتعليمات في إعداد موازنة المدرسة التقديرية وتطبيق أساليب القياس والتقويم.

إن النتيجة أعلاه تتقارب مع دراسة (أيوب،٢٠٠٦) في "عدم وجود نمط إداريّ (ديمقراطيّ أو بيروقراطيّ)، خالص في ذاته يتبعه المدير في إدارة المدْرسة"، ودراسة (المالكي،٢٠٠٤) "بأنَّ النمط الإداري الديمقراطيّ يمارس في الإدارة المدرسيّة بدرجة متوسطة"، وهي تتفق مع نموذج هرسي وبلانشرد **Hersey &Blanchard** الذي "ينفي وجود أسلوب واحد فعّال بعينة في الإدارة المدرسيّة، فلكل نمط أسلوبه الخاص الذي يتفاعل معه، وإن أيّ أسلوب من الأساليب الإداريّة يكون فعّالاً، بحسب الموقف وتناسب هذا الأسلوب المستعمل مع النضج الوظيفيّ للمعلّمين وتدرج مستوياته"[(١)]، كما تتفق مع دراسة المغيدي التي تشير إلى "أكثرية وجود نمط المشاركة من بين الأنماط الإداريّة التي يتبعها المدير"[(٢)]، ونتائج دراسة سادلر **Sadler** بأنَّ "النمط التشاوريّ أكثر الأنماط الإداريّة الأخرى استعمالاً"[(٣)]، لكنها تختلف ودراسة (رضي،٢٠٠٦) "بأنَّ النمط الإداري السائد في المدارس الابتدائية الحكوميّة في البحرين هو النمط الديمقراطي، ثم الترسلي، ثم الاتوقراطي".

لكنه برأي آخرين من عيّنة الدراسة، فإنَّ مدير المدرسة يتبع أحيانا في ممارساته النمط الديمقراطيّ، "فيشرك الهيئة التعليميّة والإداريّة في التخطّيط إذ جاء المتوسط الحسابي لاستجابات الفئة الأولى والثانية على التتالي (١,٤٣، ١,٧٣)، "ووضع قواعد السلوك والانضباط المدرسيّ" بمتوسط (١,٨٥، ١,٦٩)، "وتحديد الدورات التدريبيّة والتنشيطية داخل المدرسة بمتوسط (١,٦٢، ٢,٠١)، "وفي صيانة مبناها" بمتوسط (٢,٣٥، ٢,١١)، و"وضع موازنتها التقديرية" بمتوسط (١,٧٠، ١,٨١)، كما "يراعي ظروفهم وميولهم واتجاهاتهم عند توزيع المسؤوليات استنادًا لما لديه من تفويض" بمتوسط (١,٦٤، ١,٩٠)، ويكون "مرنًا في تطبيق الأنظمة والقوانين بإشراكهم في اتخاذ القرارات داخل المدرسة" بمتوسط (١,٦٨، ١,٨١)، و"تفويضهم بعض الصلاحيات لتمكينهم من أنجاز أعمالهم" بمتوسط (١,٩٠، ٢,٠٢)، و"اتباع سياسة الباب المفتوح والإنصات الجيّد والتواصل المستمر وذلك بحسب المعايير المحدّدة لمقياس النمط الإداريّ" بمتوسط (١,٤٧، ١,٧٧)، وهذا يتفق مع دراسة (لاندسن،١٩٨٥) "بأنَّ النمط القيادي السائد بين مديري المدارس الثانويّة في ألاباما ومديري المدارس الثانويّة

---

(١) Hersey, P.& Blanchard., **Management of organizational behavior**: Utilizing Human resources, (٥th ed.), Englewood Cliffs, new jersey: Prentice Hall, (١٩٨٨).

(٢) محمد الحسن المغيدي،"أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الإحساء التعليمية (من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرد ونظرية الدوافع لهرزبورغ): دراسة ميدانية، **مجلة مركز البحوث التربوية (قطر)**، السنة الخامسة، عدد ٩، يناير ١٩٩٦، ص ٥٧-٩٣.

(٣) Sadler, Philip J., **Leadership Style, Confidence in Management, and job Satisfaction, (in) management in education**, (Part ١), (ed), Haughton V. and others, Ward lock Educationally association with the Open University Press, (١٩٧٠).

النموذجيّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة، هو النمط الإداريّ الديمقراطيّ"، ويلحظ إن هذه الاستجابات ضعيفة، وقد يكون سببها ضعف الصلاحيات المعطاة للمديرين كما تشير دراسة (شافي،٢٠٠١) "لا يعطى مدير المدرسة الصلاحيات التي تمكّنه من اتخاذ القرارات المناسبة لتسيّير العمليّة التعليميّة"، وربما بسبب "تداخل المهام والاختصاصات ما بين إدارة المدرسة والمناطق التعليمية ورئيس المدارس" كما وضحت دراسة دي (غروي وآخرين "De Grauwe, & Others"، ٢٠٠٥) ، أو بسبب "ميل بعض المديرين إلى التسلط واحتكارهم للسلطة بشكل كبير" كما خَلُصَت دراسة (محمّد، ٢٠١٠).

أمّا على صعيد تقارير المراجعة للمدارس، فقد اتضحت لنا مؤشّرات تؤكّد ما توصّلنا إليه، لاسيّما بالنسبة للمدارس التي حازت على تقدير "ممتاز" و"جيد"، سواءً أكان في "تحفيز الهيئة التعليميّة والإداريّة ورفع الكفاءة المهنية"[١]، أم في وجود "تقويم ذاتي فعّال ودقيق تُوظَّف نتائجه في تحسين الممارسات التربويّة، وإعادة بناء الخطط؛ ممّا ساهم في الارتقاء بالأداء العام للمدرسة"[٢]، أو أنَّ قيادة المدرسة "تُلهم عضواتها وتشجّعهن بصورة فاعلة من خلال نشر ثقافة التخطّيط والتقويم الذاتي وأهمية العمل بروح الفريق الواحد"[٣]، مع ملاحظة أنَّ عدد المدارس الثانويّة الحكوميّة للجنسين الحائزة على تقدير "ممتاز وجيد" فقط أربع مدارس مقارنة بـ "٢٢" مدرسة.

ولو تأمّلنا نتائج دراستنا ثانية، فسنجد أنّها أظهرت مَيلاً لدى المديرين والمديرات ومساعديهم في تقديرهم لدرجة ممارسات المدير الإداريّة لصالح النمط البيروقراطيّ كشفتها فروق الدالّة الإحصائية التي قدرها (٠,٠١)، وبدالّة تُعزى إلى الجنس قدرها (٠,٠٢) جاءت لصالح المديرات، وقد تفسّر افتراضًا بميل المديرين من الذكور والمعلّمين والمعلّمات إلى تقبّل الأنظمة القائمة وتطبيقها بشكل مرضٍ، وربما يعني أنَّ اتجاههم نحو التطوير متحفّظ، كذلك بينت النتائج فروقًا دالّة إحصائيّة في النمط البيروقراطي تُعزى للمؤهل وقدرها (٠,٠٥) وكانت لصالح فئة حملة البكالوريوس بمتوسط حسابي قدره (١,٩٦)[٤]، إذ كان إدراك مديرات المدرسة ومساعداتهن من حَمَلة مؤهل البكالوريوس، أعلى في تبيان سير إجراءات العمل الروتينية، والتقيد بالقرارات واللوائح الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في البحرين، مقارنة ببقية الفئات، ولعلّها نتيجة منطقيّة إن كانت هؤلاء المديرات حديثات الخبرة في مجال الإدارة المدرسيّة وقد يتمتعّن بالانطلاق والتحفّز نحو التطوير ممّا ساعدهن في التعرّف على عناصر الضعف الإداريّ، ويمكن اعتبارها مؤشّرًا إيجابيًّا لمن يشغل هذه الوظيفة الإداريّة في المدارس الثانويّة، لاسيّما وإن الوعي للواقع التنظيمي والتربوي يعتبر عنصرًا هامًا في عمليّة التحديث والتغيّير.

كما قد يعود ذلك إلى اختلاف البيئة التنظيميّة للمدرسة ومنطلقاتها الإداريّة والفنيّة وما تعكسه من نضج وظيفيّ عالٍ لديهن قد يسعين من خلاله لممارسات إداريّة أكثر ديمقراطيّة، بإفساح المجال أمام المشاركة في اتخاذ القرار والتخطّيط لإدارة شؤون المدرسة، وتقدير جهود الهيئة التعليميّة والإداريّة، مع الأخذ بالاعتبار الفارق بين هذه الفئة وفئة حَمَلة الماجستير بمتوسّط حسابي قدره (١،٦١)، ممّن تعزّزت رؤيتهن بتقيد المدير في ممارساته الإداريّة بالنمط البيروقراطيّ، وهي نتيجة اتفقت مع ما

---

[١] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير المراجعة لمدرسة المعرفة الثانوية للبنات"، ٢٠١٠، تقديرها "جيد". (لمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

[٢] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير المراجعة لمدرسة النعيم الثانوية للبنين"، ٢٠١٠، تقديرها "مرض"، (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

[٣] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير المراجعة لمدرسة المحرق الثانوية للبنات"، ٢٠١٠، تقديرها "ممتاز". (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

[٤] اتضح من الجدول رقم (٣٢) وجود دلالتين في علاقة النمط البيروقراطي بمتغيّر الجنس والمؤهّل وقدرهما "٠,٠٢، و٠,٠٥" وذلك عند مستوى الدلالة "٠,٠٠٥"، لصالح المديرات ومساعداتهن، (أنظر الدراسة ص ٢٦٤).

توصّلت إليه دراسة ألكسندر Alexander[١] من أمريكا، ودراسة الهدهد في الكويت التي أشارت إلى وجود اختلاف بين التصوّر الذاتيّ لمديري المدارس حول أنماطهم في إدارة المدرسة، وتصوّر مرؤوسيهم عنها، كذلك مع دراسة عبداللطيف والطايع التي طبقت في المدارس الإعداديّة والثانويّة في محافظة سوهاج بمصر[٢]، والتي دلّت على وجود دالّة إحصائيًا بين آراء نظار المدارس الإعداديّة وآراء الوكلاء حول استخدام النمط البيروقراطيّ في الإدارة المدرسيّة والنمط الديمقراطيّ، إذ جاءت لصالح الوكلاء في النمط البيروقراطيّ، بينما كانت لصالح النظار في النمط الديمقراطيّ.

في السياق تعرّفنا من نتائج تقارير المراجعة للهيئة الوطنيّة للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب وجود استعدادًا أكبر في الاستجابة والتفاعل مع عمليّة التطوير والتحديث واتباع أساليب التحسين الإداريّ والتعليميّ لدى مدارس الإناث مقارنة بمدارس الذكور، إذ كشفت التقارير عن عدم تحقيق أي مدرسة ثانويّة حكوميّة للبنين تقدير "جيّد" أو "ممتاز" في الأداء العام، فيما حازت أربع منها للبنات تقدير "ممتاز" و"جيّد" من أصل ست عشرة مدرسة، مقارنة بثلاث عشرة مدرسة للذكور، أمّا عند المراجعة الثانية فقد ظلّت تقديرات مدارس البنين على حالها بتقدير"مرضٍ"، في ما تغيرت تقدير ثلاث مدارس للإناث، اثنتان من "غير ملائم" إلى "جيّد"، و"مرضٍ"، والمدرسة الثالثة من تقدير "جيّد" إلى "ممتاز"، وربما يؤشّر نسبيًا استعداد الإناث للتطوير والتحسين في إدارتهم للمدارس مقارنة بالذكور.

ومنه نستنتج أنَّ انخفاض مستوى الممارسات الإداريّة الديمقراطيّة التي يتبعها مدير المدرسة مقارنة بمستواها في النمط البيروقراطيّ قد يؤثّر على فعاليّة المدرسة وتطّورها، وهي نتيجة تتفق مع دراسة (العتيبي،٢٠٠١) التي رصدت واقع النمط الإداريّ بين مديري المدارس الابتدائيّة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر (٦٣) مدرّسًا، وخَلُصَت إلى "أنَّ النمط السائد هو النمط الديمقراطيّ ولكن بنسبة صغيرة"، ومع دراسة (أيوب، ٢٠٠٦) التي بينت نتائجها "وجود مشاكل في مدى التقييد بالنمط البيروقراطيّ في إدارة المدرسة الإعداديّة في البحرين من وجهة نظر المديرين والمديرين المساعدين والمدرسين، على الرغم ممَّا توصلت إليه بأنَّ مدرسي مدارس البحرين الإعدادية يميلون في رأيهم لوجود نمطٌ ديمقراطيٌّ غالبٌ على النمط البيروقراطيّ في إدارة المدارس الإعدادية"، كذلك مع دراسة سميث "Smith"، ٢٠٠٠) التي وجدت "أنّه كلما ازداد النمط القياديّ للمدير ديمقراطيّة، كلما ارتفعت درجة الدافعيّة لدى المعلّمين بالمدرسة، وأنَّ المديرين الذين يمارسون نهجًا قياديًا ديمقراطيًا، هم أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم هيئة تدريس ذات مستوى دافعيّة عاليّة"، ودراسة (الفرماوي،٢٠٠٤) "بأن المناخ المدرسيّ القائم على الديمقراطيّة يزيد التحصيل الدراسيّ، وأنَّ خصائص المدْرسة الفعّالة تضمن مناخًا ديمقراطيًا وضغوطًا أقل لمعلّمها وتحصيلاً دراسيًا مرتفعًا لتلاميذها، فضلاً عن دراسة (كعكي،٢٠٠٤) "بأنَّ بعض المديرين المنتمين إلى النمط الديمقراطيّ يسعون إلى تنمية معلميهم مهنيًا من خلال دورات تدريبيّة، وإلى صياغة بعض الأهداف المدرسيّة، لكن نتائجنا تختلف مع دراسة (زنتن فان"Zanten Van"،١٩٨٨) التي كشفت "بأنّ النمط القيادي المستبد للمدير ذو فاعليّة أكبر في المجتمع الحضري، وأنّ النمط الديمقراطيّ لم يكن له تأثيرٌ كافٍ على نتائج تحصيل التلاميذ، حيث كانت نتائج تحصيلهم أقل من خلاله".

الخلاصة، أنَّ وجهة نظر المعلّمين تعطي مؤشرًا كبيرًا على شيوع الممارسات الإداريّة ذات النمط البيروقراطيّ مقارنة بالممارسات ذات الطابع الديمقراطيّ من جهة، كما إنَّها تكشف من جهة أخرى عن تناقض في الآراء، إذ أنَّ بعض المديرين يعتقدون أنَّ ممارساتهم الإداريّة تنتمي إلى النمط الديمقراطيّ، ومن المرجّح هنا حرصهم على إظهار الصورة المثالية عن

---

(١) Alexander, M., **Teacher's and principal's of the principal leadership styles related to effective schools**,٦٠. (١٩٩٤), Dissertation Abstract International, A٥٥/٠٤.P.٨٠٦.

(٢) جَعْفَر محمَّد علي أيوب، "**نمط الإدارة المدرسية وأثره في رضا المدرّس الوظيفي في مدارس البحرين الإعدادية**"، ماجستير، ٢٠٠٦، ص ١٤٩.

ممارساتهم الإداريّة، على الرغم إن بعض استجابات الفئتين لا تنسجم مع مفهوم الديمقراطيّة في إطارها التربويّ والتعليميّ، ومرّد أسباب ذلك عائد إلى الواقع التربويّ في المدارس الرسميّة، لاسيّما وأنَّ النظام الداخلي فيها يحدّد صلاحيات المدير ويحصرها ضمن طابع روتيني تقليدي كتسجيل التلاميذ وتحديد الصفوف وتوزيع المعلّمين..الخ، وقد يرجع إلى تعدّد الجهات التي تشرف على إدارة المدرسة، فهي تخضع إلى أكثر من جهاز رقابيّ مركزيّ إداريّ في آن معًا خلال عملها الإداريّ والتربويّ ممَّا يحجّم من صلاحيات المدير ويؤثّر على فعالية المدرسة.

وبرغم مظاهر التحوّل والتحديث في القوانين والتشريعات التعليميّة والبنية التربويّة التنظيميّة في البحرين، فإنّ العمليّة التربويّة والتعليميّة تبقى خاضعة للواقع التنظيميّ والإداريّ، حيث يخضع القرار فيها إلى السلطة السياسيّة المركزيّة ووصايتها التي تشرّع بما يتوافق مع الواقع السياسيّ والاقتصادي، أكثر ممَّا يتوافق مع المتطلّبات التربويّة وحاجاتها، فهناك تدخل كبير من قبل السلطة المركزيّة في عمل الإدارة التربويّة التي تهمين بشكل فعليّ بصلاحياتها وسلطاتها على عمليّة اتخاذ القرارات الإداريّة والتربويّة، حتى لدى مسؤولي المناطق التعليميّة، ومدير المدارس وإداراتها، ممَّن يفتقدون لأي سلطة تقريريّة على مستوى القرار الإداريّ، باستثناء إبداء الرأي والاقتراح في عمليّة اتخاذ القرار، وهي عمليّة غير ملزمة، في الوقت الذي تعمل إدارات المدارس على تنفيذ القرارات بالتعليمات الصادرة إليها، وهو ما كشفته آراء عيّنة الدراسة من الفئتين بوجود ارتفاعٍ نسبيٍ للتطبيق الحرفي للسياسات والقواعد والأنظمة الوزاريّة وفرضها عليهم، وإصدار الأحكام دون الحاجة إلى استشارتهم، والتشدّد بالتزام المدرّسين الكامل بالعمل، والتضييق على حريّة النقد للجهاز الإداريّ، وعدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانيّة بين الهيئة الإداريّة والتعليميّة، التي سنناقشها بالتفصيل لاحقًا في ممارسة مدير المدرسة للتواصل، كما تبرزها مناقشة أبرز البنود.

ثالثا: تفسير النتائج المرتبطة بأبرز البنود ومناقشتها

اتضح من نتائج الدراسة أنّ آراء المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات عن واقع ممارسات إداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها التي تتم في إطار اللامركزيّة تتباين في مستوياتها، وقد تعتبر مؤشّرًا يحدّد طبيعة النمط الإداريّ للمدْرسة الثانويّة الحكوميّة في البحرين، إذ جاءت جميعها بدرجات ما بين درجتي "أقبله" و"أرفضه"، بالنسبة لفئة المديرين، فيما انحصرت بين درجتي "أقبله أحيانا" و"أرفضه" لفئة المعلّمين والمعلّمات ، ولتحديد أبرز تلك الآراء من وجهة نظر الفئتين، فقد تمّ ترتيبها ترتيبًا تنازليًا بحسب متوسّطاتها الحسابيّة المتحصّلة للفئة الأولى والثانية[١]، وعليه سنتناول في الجزء التالي مناقشة أبرز عشرة بنود مما احتلّت أعلى الرتب ونقارب بينها. إن أعلى ثلاث استجابات توافقت عليها عيّنة الدراسة مع اختلاف ترتيب كل فئة منها، كانت لرأيهم "بأنَّ مدير المدرسة يتجنَّب توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلا إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم"[٢]، وكان متوسطها الحسابي لفئة المديرين والمعلمين على التتالي (٣,٦٠، ٢,٦٩)، أمّا الرتبة الثانية للمديرين والأولى للمعلّمين فتشير إلى "إنَّه يفرض التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، ويمتنع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار"[٣] وجاءت بمتوسط حسابي (٣,٣٠، ٢,٨٢)، والرتبة الثالثة للمديرين والرابعة للمعلّمين، لوجهة نظرهم "بأنَّ مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم تمثل مرتبة تالية في اهتمامات مدير المدرسة"[٤] بمتوسط (٣,٠٧، ٢,٦٠).

---

[١] للمزيد انظر المعالجة الإحصائيّة في الجدول ١٩ ص ٢٨٥، والجدول ٣٧ في ص ٣٠٩.

[٢] يقصد به البند "٥٣" بمتوسط(٣,٦٠) للمديرين والمديرات،وللمعلمين والمعلمات بمتوسط (٢,٦٩).

[٣] المقصود البند "٣٦" بمتوسط(٣,٣٠) للمديرين والمديرات وبمتوسط (٢,٨٢) للمعلمين والمعلمات.

[٤] يقصد به البند "١٩" ومتوسطه (٣,٠٧) للمديرين والمديرات، وللمعلمين والمعلمات بمتوسط (٢,٦٠).

إن نتائج دراستنا السابقة تتفق وتتقارب مع بعض الدراسات كدراسة (الديلمي،٢٠٠٦) التي توصّلت إلى "تدنّي مشاركة المدير للمعلّمين في بعض المهّام كإعداد خطّة الإشراف التربويّ، ووضع خطّط وبرامج الأقسام في المدرسة، أو في وضع الخطّة السنويّة أو الفصلية أو اليومية لمقرراتهم الدراسيّة أو مناقشتهم في فهم مستويات الأهداف التربويّة أو إشراكهم في اختيار الأنشطة الصفيّة ومناقشتها، أو متابعته توجيههم لاستخدام مركز مصادر التعلّم"، ودراسة (العنزى، ٢٠١١) "بأنَّ المديرة ترفض الرأي المخالف لها، ولا تأخذ بآراء المعلّمات في حلّ مشكلات العمل، وتفرض التعليمات عليهن بطريقة فوقية، وتستخدم أسلوب النهى معهن من دون مناقشة، كما أنَّها تلجأ إلى استعمال السلطة واعتماد وسائل التهديد والتخويف، وتستمد سلطاتها من القوانين واللوائح بدلاً من الاعتماد على التأثير والاستمالة"، كذلك دراسة (رضي،٢٠٠٦) "بأنَّ الممارسات الأكثر شيوعًا في النمط الأوتوقراطيّ هي تطبيق المدير للأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذه العمل، وإصراره على تركز السلطة في يده"، وما توصّلت إليه دراسة (منيمنة، ٢٠٠٦) بوجود "ضعف في العلاقة بين الإدارة المدرسيّة والهيّئة التعليميّة يرافقه ضعف في المتابعة والتوجيه، وعدم إشراك المعلّمين في إعداد المناهج الجديدة"، لكنها تختلف مع دراسة (فلحه،٢٠٠٨) التي توصّلت إلى "وجود منحىً تشاوريّ وتنسيقي في أسلوب المديرين مع أفراد الهيئة التعليميّة التابعين لهم مباشرة"، وأيضًا مع دراسة عبدالصمد الأغبري في "أنّ مديري المدارس يُمارسون أنماط القيادة الأربعة الإبلاغ والإقناع والمشاركة والتفويض بطريقة متقاربة إلى حدٍّ ما"[(١)].

الجدير بالذكر أننا صَنَّفنا الممارسات الثلاثة السابقة في إطار الممارسات الإداريّة ذات الطابع البيروقراطيّ، ولعلّ ورودها في المرتبات الثلاث الأولى وعلى قمّة وجهة نظر فئتي عيّنة الدراسة، تكشف عن شدّة تغلّب النهج المركزيّ السائد في علاقة الإدارة المدرسيّة بالإدارة التعليميّة والتربويّة في وزارة التربية والتعليم، وبما تفرضه من علاقة ذات نمط بيروقراطيّ، تنعكس برأيهم أحيانًا في تقيّد المدير وصرامته في التنفيذ الحرفي للتعليمات والأنظمة الإداريّة وفرضها على الهيئة التعليميّة والإداريّة أثناء تنفيذه للمهمات الوظيفيّة، بحيث يتجنَّب المناقشات والحوارات حولها مع المعنيين بتنفيذها، كما إن مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة لا تمثّل في بعض الأحيان عنده كقائد أولوية أثناء ممارسته للتخطّيط الإداريّ داخل المدرسة، وهذه في مجملها سمة من سمات الإدارة البيروقراطيّة في وجهها التسلّطيّ كما تحدثنا عنها في الجانب النظري[(٢)]، بيد إن الآراء تختلف حولها ذلك أيضا، ممَّا يجعلها تنتج نمطًا إداريًا مزيجًا للمدرسة الحكوميّة تقع بين النمط البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ.

قد يعلّل بعض المديرين تقيُّدهم بهذا النمط السلوكيّ، إلى حرصهم على تحقيق أعلى مستويات الأداء والانضباط الوظيفيّ في العمل، لكن ذلك غالبًا ما يكون على حساب الرضا الوظيفيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة وعدم الاستفادة من خبراتهم وبناء علاقات إنسانية معهم. من جهة متصّلة قد يعكس تجنّب المديرين عمليّة التوجيه المباشر للعاملين معهم محاولة منهم لممارسة سلوك دبلوماسيّ يتّسم باللباقة في علاقتهم بالهيئة التعليميّة والإداريّة، لكن ذلك في جوهره يكشف عن شكل من أشكال التسلّط غير المباشر، أو اللامبالاة التي تندرج في إطار ما عرف بـ"القيادة الفوضويّة". إن هذه النتيجة لها دلالة واضحة تعزّز لدى عيّنة الدراسة بأن الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة الحكوميّة الثانويّة في البحرين، من تنظّيم وتخطّيط واتخاذ القرارات والتواصل والإشراف والتوجيه والتقوّيم، تتمّ في نمط إدارة مدرسية يغلب عليه الطابع البيروقراطيّ المركزيّ، على الرغم ممَّا

---

(١) عبد الصمد الأغبري، "تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيّرات في الأنماط القياديّة لدى عيّنة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقيّة-المملكة العربية السعودية"، دكتوراه، وزارة التربية والتعليم، **المجلة التربوية** (جامعة الكويت)، عدد ٦٦، مارس ٢٠٠٣، ص ١٤٥-١٨٤.

(٢) راجع الفصل الثالث من هذه الدراسة ص ١٢٨.

تضمنته أدبيات وزارة التربية والتعليم من عبارات تشير إلى أخذها بنهج لامركزيّة الإدارة المدرسيّة في إطار تحديث السياسة التعليميّة وبرامجها، وإشاراتها في تلك الأدبيات بأن هذا النهج يوسّع من مساحة المشاركة وتبادل الآراء ووجهات النظر.

في السياق تبدو آراء المعلّمين والمعلّمات في تقديراتهم السابقة قريبة من وجهة نظر المديرين والمديرات وتؤكّدها، فيما يتعلّق بماهية الممارسات الإداريّة ذات النمط البيروقراطيّ، فهم يوافقون أحيانًا بأنَّ المدير يفرض التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، ويمتنع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار، ويتقيّد بتطبيقها تطبيقًا حرفيًا أثناء تنفيذ العمل، فيما يقبل دائمًا المديرون والمديرات هذا الرأي. قد تعود أسباب ذلك برأيهم إلى تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، وتحت اعتبارات ضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة فيها، وبرغم قبول المعلّمين والمعلّمات في بعض الأحيان لوجود مركزيّة وفرض في تطبيق التعليمات والأنظمة، ولا شك أنَّ لرأيهم هذا أهمية بالغة، كونهم على اتصال يومي ومباشر بالإدارة المدرسيّة، لاسيّما وهم يميلون في استجابات سابقة إلى أنَّ ممارسة اتخاذ القرار عند مدير المدرسة تفتقر إلى المشاركة الفعليّة لهم في صنع القرارات داخل المدْرسة، كما تتدنّي مستويات التفويض عنده أثناء تأدية مهامه الوظيفيّة بسبب أسلوب الفرض المتبع، والتقيّد الحرفي بتعليمات الوزارة، وهذا برأينا يولّد بيئة عمل تفتقد المرونة في العلاقات الإنسانية بين أفرادها، وتؤدّي إلى عدم الرضا الوظيفيّ، وهو ما تؤكده نتائج دراسة (بيس "Bass"، ١٩٩٥) التي خَلُصَت إلى "أهمية تقمّص مديري المدارس اهتمامات العاملين معهم، بحيث تصبح جزءًا من اهتماماتهم الخاصّة، وأنَّ يكتسبوا المهارات والقدرات التي تُساعدهم على خلق وعي بالأهداف المُراد تحقيقها لدى العاملين معهم، فمثل هذه الاهتمامات والقدرات، تُساعدهم على تطبيق مفهوم القيادة التحويلية".

من جانب آخر، تتأكّد مظاهر الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة التي يغلب عليها الطابع البيروقراطيّ، من خلال مؤشّر قبولهم أحيانًا –أي المعلّمين والمعلّمات - بأنَّ مدير المدرسة يتجنّب توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلا إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم، فضلاً عن شعورهم بأنَّ مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم تمثّل مرتبة تالية في اهتماماته كقائد، ولعلّ هذا الرأي يمثّل مؤشّرًا إضافيًا يوضّح الجانب البيروقراطيّ ذي الصفة التسلّطيّة التي تميّز علاقة المدير بأعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة في المدارس الحكوميّة الثانويّة في مملكة البحرين، لاسيّما حين لا تكون لمشكلاتهم ومعاناتهم أولوية من أولويات مدير المدرسة كقائد، وهي نتيجة تؤكدها نتائج دراسات عديدة[١] بحثَت في مسألة الرضا الوظيفيّ في علاقة المدير بالمعلّم.

لقد وَجَد بعض المديرين والمديرات في الرتبة الرابعة ومتوسطهم (٢,٨٠)، والمعلّمين والمعلّمات في الرتبة السابعة ومتوسطهم (٢,٥٢)، صعوبةً في فهم الأدلّة الإرشادية المتعلّقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها[٢]، أنَّ ذلك يمثّل أحد الصعوبات والمعوّقات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، لاسيّما عند مقارنة الرتب المتحصّلة لجميع الآراء المتعلّقة بالصعوبات عند فئتي عيّنة الدّراسة، مع ما ذكروه من وجهات نظرهم حول بعض المفاهيم الدالّة على لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، سنجد أنَّ تلك الآراء حصلت على درجات متدنية، ما يعني أنَّ المديرين والمديرات والهيئة التعليميّة والإداريّة

---

[١] مثل دراسات: جَعْفَر أيوب وناهد رضي وحسان المالكي ورتيبة سلامة وزهير عبدالرحيم وسميث ولاندسن ودراسة دهيل. (للمزيد انظر: **الفصل الرابع في الجزء النظري** ص ٢٠٨، ٢١١، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٤٣، ٢٤٨، ٢٥٠، ٢٥٣).

[٢] يقصد به البند "٧٠" بمتوسط (٢,٨٠) لفئة المديرين والمديرات، ومتوسط (٢,٥٢) لفئة المعلّمين والمعلمات.

يقبل بعضهم أحيانًا بوجود صعوبة في فهم الأدلة الإرشادية المتعلقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها، وهي درجة منخفضة، فيما تجد فئات أخرى وعلى النقيض أنَّ الأدلة واضحة وميسرة للاسترشاد بها في العمل الإداريّ داخل المدرسة.

بالتالي فإن صعوبة فهم الأدلة ربما تَفَسَّر بوجود فئات من المديرين والمعلّمين لا تستوعب مضمون الأدلة الإرشادية التي تعدّها الوزارة لأسباب عديدة، منها عدم وضوح لغتها وصياغة مضمونها أو افتقاد العاملين على التدريب حول تطبيقها، أو عدم اهتمام الإدارة المدرسيّة بتوصيل ما ورد فيها بشكل سلس وعمليّ يتناسب وقدرات ومستويات الهيئة التعليميّة والإداريّة بحسب تخصّصاتهم، أو بصعوبات تتعلّق "بكثرة التعليمات وعدم ثباتها بسبب افتقار الوزارة إلى سياسة تربويّة واضحة" كما ورد في نتائج دراسة (المجالي،٢٠٠٢) ، أو بحسب دراسة (بيضون، ١٩٩٠) "بأنَّ ٩٢% من مديري المدارس الرسميّة يرون أنّ الهدف التربويّ غير واضح بالنسبة لهم بسبب عدم مشاركتهم في صنع القرار"، أو "ربما بسبب تداخل المهّام والاختصاصات بين المديريات وإدارات المدارس" كما توصلت دراسة (دي غروي وآخرين، ٢٠٠٥)، وهو ما يستوجب أهمية تعزيز الاطلاع والتدريب على الأدلة وما يستحدث في بنودها من خلال ورش عمل تشرح وتفسر مضمونها وما يستجدّ بشأنها، ذلك لأنَّ صعوبة الفهم تمثّل قصورًا مزدوجًا تتحمّله مباشرة وزارة التربية والتعليم في البحرين في إطار مسؤوليتها من ناحية، كما يتحمّله مجلس إدارة المدرسة ومديرها من ناحية أخرى، بما يتطلّبه من وضع سياسات تطويرية للمدرسة، و الإطلاع على الاتجاهات الحديثة ومتابعة التطورات في أساليب استراتيجيات التعليم والإدارة المدرسيّة.

بالنسبة للرتبة الخامسة للمديرين والمديرات والثانية للمعلّمين والمعلّمات فهم يوافقون أحيانًا "بأنَّ مدير المدرسة وفي إطار ممارسته لمهاته في الإشراف والتوجيه، يقوم بصياغة المنهج الدراسي إجرائيًا بما يتناسب والأهداف التعليميّة والتربويّة للوزارة"[1]، علمًا بأننا صنَّفنا هذه العبارة في إطار الممارسات الديمقراطيّة، وهذا يوضّح مستوى من مستويات التفويض التي تمنحها الإدارة التعليميّة في وزارة التربية والتعليم إلى مدير المدرسة، وبالتالي فهي تعدّ مؤشّرًا إيجابيًا، حتى وإن كان محدودًا بمستويات متدنية في تطبيق مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة حسب ما هو معتمد من الوزارة، لكنه ليس بالضرورة يتناسب من حيث الجوهر ومفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة المطبَّق في الولايات المتحدة الأمريكيّة أو أستراليا وبريطانيا وغيرها من البلدان التي أخذت بهذا النهج في تجاربها التربويّة والتعليميّة.

كما أنَّ النتيجة السابقة تتباين مع ما خلصت إليه دراسة (بيضون،١٩٩٠) "بأنَّ صلاحيات التفويض في المدرسة الرسميّة ضعيفة وإن عدم كفاية صلاحياته لها تأثير مباشر على إنتاجية المدرسة" وما توصّلت إليه دراسة (محمَّد، ٢٠١٠) "أنَّ قلّة تفويض المدير ومساعده باتخاذ القرارات الخاصّة بالمدرسة في البحرين، قد يؤثّر في عمله"، وعليه فممارسة الإشراف والتوجيه التي تندرج في إطار مهام مدير المدرسة الوظيفيّة بحاجة إلى تعزيز وتتطلّب جهدًا وعملاً متراكمًا كي تساهم في ترسّخ الوعي بمفهوم لامركزيّة المدرسة وأهمية تطبيقه بأبعاده على مستوى الواقع العمليّ.

وإذا نظرنا إلى الرتبة الخامسة للمعلّمين والمعلّمات، والرتبة التاسعة بالنسبة للمديرين والمديرات، فسنجد أنَّ رأيهم يركّز على تقيّد المدير بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذ العمل[2]. ونلفت إلى أننا صنَّفنا الفقرة السابقة في إطار

---

[1] يقصد به البند "٤٨" بمتوسط (٢,٧٨) للمديرين والمديرات ومتوسط (٢,٧٥) للمعلمين والمعلمات.

[2] يقصد به البند "٤٠" ومتوسطه (٢,٥٤) للمعلمين والمعلمات، و(٢,٦٧) للمديرين والمديرات.

الممارسات الإداريّة البيروقراطيّة، مع ملاحظة أنَّ كلا الفئتين تقبلان أحيانًا بوجود أثر للنهج المركزيّ في علاقة الإدارة المدرسيّة بالإدارة التعليميّة والتربويّة، ممَّا يدفع مدير المدرسة للتقيّد الصارم بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا وفرض التعليمات على الهيئة التعليميّة والإداريّة في تأديته لمهامه، كما يرفض بعضهم هذا الرأي، وبما تتّسم به من طابع بيروقراطيّ، وهي نتيجة سبق وقمنا بمناقشتها، كما يرى بعض مديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين أحيانًا، غياب التزام الإدارة المدرسيّة بالخطوات الاسترشادية لتطوير المدرسة من خلال إعداد التقارير وتقديم المقترحات، وإن هناك مقاومة للتغيّير وعدم التكيّف على استخدام الوسائل الحديثة لتطوير العمل المدرسيّ، فضلاً عن ضعف التنسيق والتعاون بينهم وبين الإدارات الأخرى في الوزارة كالمناطق التعليميّة ورئيس المدارس وغيرها[١]. إن جميع الآراء السابقة تندرج في الصعوبات التي سبق مناقشتها وتوصّلنا إلى إنها تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، فيما يجد المعلّمون والمعلّمات أحيانًا أنَّ عمل فريق مجموعات تحسين أداء المدارس يؤدّي إلى مرونة إجراءات العمل الإداريّ المدرسيّ ولامركزيته[٢]، علاوة على ذلك بيّنت النتائج في السياق تقاربًا بين وجهتي نظر فئتي الدراسة حول عدم الإطلاع على الاتجاهات الحديثة ومتابعة التطوُّرات في أساليب استراتيجيات التعليم[٣].

عند مقاربة الآراء التي أوردها المديرون والمديرات والمعلّمون والمعلّمات حول الصعوبات مع آرائهم في بعض مفاهيم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة التي عرضت عليهم، سنجد أنَّ بعض تلك المفاهيم حصل على ترتيب متدنٍ وبمتوسطات منخفضة[٤]، وهي تؤشّر على قبولها أحيانًا أو رفضها، والتي يمكن من خلالها تعزيز رأينا السابق حول وجود تذبذب والتباس حول مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند مديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة والصعوبات التي تعترضها، كون المفهوم يمثّل اتجاهًا عالميًا معاصرًا لإصلاح التعليم، وإنه عمليّة معقّدة تؤدّي لتغيّر نظام إدارة المدرسة وتمويلها وتطوير مناهجها"، وأنَّ الفرق بينه وبين المركزيّة كونهما أسلوبين من أساليب التنظيم الإداريّ لا يمكن الأخذ بأحدهما بشكل مطلق، فعمليّة التداخل واردة، إضافة إلى الالتباس حول الاستقلاليّة التي يمكن أنَّ يوفّرها هذا المفهوم في تحديد نظم وأساليب توزيع التمويل والخدمات التعليميّة داخل المدرسة، وما يقوم عليه من توزيع للسلطات والاختصاصات، ومساهمته في تحسين أداء المدارس عن طريق مجموعات العمل واحتمالية أنَّ يرفع من درجة التنسيق والتعاون وتطوير مهارات التواصل والتفكير الابتكاري استنادًا إلى مستويات التفويض ونقل السلطات، وبما يؤدّي إليه من مرونة إجراءات العمل الإداريّ المدرسيّ ولامركزيته، وبالتالي قد يوسّع من نطاق الممارسة الديمقراطيّة، من خلال توفير فرصٍ للمساهمة في اتخاذ القرار وإبداء الآراء وتقديم الخبرات.

إن هذا الالتباس وقصور استيعاب المفهوم قد يشكّل أحد العوامل المقاومة لتنفيذ الإجراءات والممارسات الإداريّة التي تعزّزه منه كنهج إداريّ حديث، إضافة إلى صعوبات أخرى أشاروا إليها، ومنها صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلّقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها، وغياب الالتزام بالخطوات الاسترشادية من خلال إعداد التقارير وتقديم المقترحات، وهو ما يدلّل إلى وجود خللٍ في ما تطمح وتسعى إليه الوزارة حسب أدبياتها وبين ما هو واقع على المستوى العمليّ، كما

---

[١] هي الرتب "٦" للبند "٧١" بمتوسط (٢,٧١)، الرتبة "٧" بمتوسط (٢,٧٢) للبند "٦٨"، والرتبة "١٠" للبند "٦٢" بمتوسط (٢,٦٥) وجميعها للمديرين والمديرات.

[٢] يقصد الرتبة "٦" للمعلمين والمعلمات للبند "٦" بمتوسط قدره (٢,٥٤).

[٣] المقصود الرتبة "٨" للبند "٦٩" للمدراء بمتوسط (٢,٦٩)، والرتبة "١٠" للمعلمين والمعلمات بمتوسط (٢,٤٦).

[٤] تراوحت المتوسطات بين درجتي ب (٢,٢٥-١,٤٢). أنظر الجدولين رقم (١٩ و٣٧) في ص ٢٨٥ و٣٠٩.

إن التأكيد على وجود مقاومة للتغيير وعدم التكيف على استخدام الوسائل الحديثة لتطوير العمل المدرسيّ، يتفق وخلاصة الآراء ونتائج بعض الدِّراسات التي سبق التطرّق إليها في الجانب النظريّ[١]، وما تناولناه من نتائج تقارير المراجعة للمدارس.

ويشير بعض المعلّمين والمعلّمات أحيانًا إلى قصور مجلس إدارة المدرسة في وضع سياسات تطويرية للمدرسة[٢]، بمعنى أنَّ بعضهم الآخر قد يختلف معهم في رأيٍ استنادًا إلى أنَّ وضع السياسات التطويرية ليست من اختصاص مدير المدرسة أو أعضاء مجلس إدارتها، وإنما وزارة التربية والتعليم، وهو رأيٌ يعبّر عن ذهنية تقليديّة بيروقراطيّة من جهة، ومن جهة أخرى، قد يقصدون بأنَّ مستوى تفويض السلطة محدود بإجراءات وصلاحيات لا يسمح فيها لهذا المجلس وعلى رأسه المدير كقائد مدرسة للقيام بهذا الإجراء الإداريّ، ونرى بأنَّ المعلّمين الذين أشاروا إلى القصور قد يتوافرون على وعيٍ نسبيٍ بتطبيق مفهوم اللامركزيّة ويتوقعون أنَّ يشرك المدير وأعضاء مجلس إدارة المدرسة من قبل وزارة التربية والتعليم وحسب ما تصرّح به في أدبياتها بالمساهمة والمشاركة بوضع سياسات تطويرية للمدرسة. ومنه يمكن القول بأنَّ التفسيرات السابقة تؤكد وتعزّز النتيجة التي وصلنا إليها، وقمنا بتفسيرها عند مناقشة نتائج مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها في إطار نمط إداريّ بيروقراطيّ للمدرسة.

رابعًا: تفسير نتائج الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة ومناقشتها

إن هذا الجزء يفسرّ ويناقش سؤال الإشكالية عن أهم الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة، وكيف تطوّرت في إطار تطبيق اللامركزية المدرسية بحسب مفهوم وزارة التربية والتعليم في البحرين.

لقد سبق ودرسنا أنَّ الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة لم تعد عمليّة روتينيّة الهدف منها تسيّير شؤون المدرسة تسيّيرًا روتينيًا، إنما هي عمليّة إنسانيّة تمثّل أهدافها في التعليم وإعداد النشء لتأدية أدوارهم المستقبلية في المجتمع، فضلاً عن إعداد وتطوير الكادر التعليميّ والتربويّ، وهي أيضا عمليّة ذات وظائف غير مقصودة وتراكميّة في الوقت نفسه، لا يمكن تميزها تميزًا مباشرًا، كما يحدث عند اكتساب الكادر الوظيفيّ للاتجاهات والخبرات والسلوكيّات والإمكانات التي تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليميّة والتربويّة، وهو ما حذا بنا للسعي إلى الكشف عن أهم ممارسات مدير المدرسة الإداريّة وسماتها؛ باعتباره قائدًا للمدرسة ومجتمعها، من خلال النظر إلى آراء المديرين أنفسهم لهذه الممارسات وآراء المعلّمين بصفتهم يمثّلون أحد أركان النظام المدرسيّ الرئيسيين إلى جانب الإداريّين والتلاميذ، فمن خلال نمط هذا النظام المختلط بسمات النمط البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ كما بينته النتائج السابقة، استطعنا التعرّف على ماهية السلطات الممنوحة للمدير، وعلاقاته في إطار التسلسل الوظيفيّ الذي يحكم ويضبط سلوكياته وممارساته في عمليّة توزيع الأدوار التي يقوم بها أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة، فضلاً عن تعرّف رؤيتهم في تطبيق اللوائح والأنظمة، فكل هذه الأمور وغيرها أوضحت لنا طبيعة البنية الإداريّة للمدرسة الثانويّة الحكوميّة في البحرين، كما عزّزت من الاستنتاجات التي ناقشناها بالتفصيل.

بينت نتائج الدراسة الإحصائيّة أنَّ أغلب ممارسات المدير الإداريّة لها صلة بالمهمّات الإداريّة والتنفيذية التي تتداخل مع مسؤوليته القياديّة والإجرائية في ممارسة التخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرار والتواصل والإشراف والتوجيه والتقوّيم، أكان

---

[١] أنظر الباب النظري من الدراسة ص ٨-١٢.

[٢] المقصود الرتبة "٩" للبند "٦٤" وبمتوسط (٢,٤٩) للمعلمين والمعلمات.

ذلك بوضع الخطّة الاستيراتجيّة للمدرسة أو تنظيم عملها واتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذه عبر التواصل بالحديث أو الكتابة أو التوقيع أو عقد الاجتماعات وزيارة الفصول وحضور المؤتمرات وغيرها، إضافة إلى التوجيه والإشراف على إنجاز المنهج الدراسيّ والقيام بعمليّة التقويم الذاتي وتنفيذ خطّة الوزارة بذلك وغيرها ممَّا يدخل في إطار درجة التفويض الممنوحة له، والتي لاشك تتفاعل مع صفاته الإداريّة وقيادته المهنيّة المكتَسبة.

عبّرت استجابات المديرين والمديرات، والمعلّمات والمعلّمين في تقديراتهم لدرجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها على النمط الإداريّ للمدرسة في البحرين عن مستوى ضعيف، إذ تدرّجت بين درجتَي "أقبله أحيانًا" و"أرفضه"، واتضح أيضًا عدم وجود دالّة إحصائية تُعزى إلى المتغيّرات، باستثناء ممارسة اتخاذ القرار بالنسبة إلى متغيّري الجنس والمؤهّل العلميّ للمديرين والمديرات، وممارسة التنظّيم التي تُعزى للمؤهّل، والإشراف والتوجيه التي تُعزي إلى سنوات خدمة المدير في الإدارة المدرسيّة، أمّا المعلّمين والمعلّمات؛ فقد ثبت عدم وجود دالّة إحصائية تُعزي إلى المتغيّرات جميعها، وفي التالي سنتناول مناقشتنا لأبرز نتائج ممارسات المدير الإداريّة على النحو التالي:

- **التخطِّيط**

لاحظنا من خلال النتائج توافق وجهتي نظر فئتي عيّنة الدراسة حول ممارسة التخطّيط من قبل مدير المدرسة أثناء قيامه بمهامّه الوظيفيّة، إذ رأى أغلبهم "أنَّ مدير المدرسة لا يشارك الهيئة التعليميّة والإداريّة في وضع الخطّط المدرسيّة لتسيّير عملها اليومي" وكانت الاستجابة بمتوسط حسابي للمديرين والمعلمين على التتالي (١,٧٣، ١,٤٣)، و"لا يشاورهم عند وضع قواعد السلوك والانضباط المدرسيّ" بمتوسط (١,٨٥، ١,٦٩)، كما "لا يتعاون معهم لوضع خطّة لمعالجة مشكلات السلوك والتحصيل الدراسيّ للتلاميذ "رسوب وغياب وتسرّب.." بمتوسط (١,٨٤، ١,٤٧)، أو حتى "التنسيق لتحديد حاجات المدْرسة من "كتب ودوريات وأجهزة حاسوب..الخ" بمتوسط (١,٦٤، ١,٩١) ، فيما يجمعون في رؤيتهم أحيانًا "أنَّ المدير يعتبر الولاء الوظيفيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة مقياسًا لإشراكهم في التخطّيط السنوي والفصلي للمدرسة، استنادًا لكون سلطة التفويض تشكّل مصدر قوته لتحقيق الانضباط المدرسيّ" بمتوسط (٢,٣١، ٢,٣٢)، ويرون أيضًا "أنه يُكثِر من لفت نظرهم لضرورة الانضباط" بمتوسط (٢,٠٧، ٢,١٦)، كما "تمثّل مشكلاتهم واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتماماته١٩"، فهو "ينفّذ خطّة الوزارة لإنجاز برامج تدريبيّة وتأهيلية للكادر التعليميّ والإداريّ للمدرسة وفق جدول زمنيّ محدّد" بمتوسط (١,٧٢، ٢,٠٩)، وهذه تتقارب والنتائج التي توصّلت إليها دراسة (الديلمي، ٢٠٠٦) في"تدنيّ مشاركة المدير للمعلّمين في إعداد خطّة الإشراف التربويّ، ووضع خطّط وبرامج الأقسام في المدرسة، أو في الخطّة السنوية أو الفصلية أو اليومية لمقرراتهم الدراسيّة أو مناقشتهم في فهم الأهداف التربويّة أو إشراكهم في اختيار الأنشطة الصفيّة ومناقشتها، أو متابعته توجيههم لاستخدام مركز مصادر التعلّم"، لكنها تختلف مع دراسة (عليوي، ١٩٩٦) "أنَّ المدير يعمل على توجيه المعلّمين لعرض مشكلاتهم المهنيّة على الإدارة المدرسيّة لإيجاد الحل لها، ويشجّعهم على تنمية قدراتهم الإشرافيّة والقياديّة، وتقديم آرائهم ومقترحاتهم عن المناهج، وإن الإدارة المدرسيّة توزّع الأعمال والمسؤوليات على المعلّمين/المعلّمات بشكل عادل، وتمنح المعلّم فرصة للمساهمة بإعطاء تصوّراته عند مراحل إعداد الخطّة المدرسيّة".

من نتائج استجابات عيّنة دراستنا أنَّ المدير "يُشرك مجلس الآباء في تنفيذ صيانة مبنى المدرسة قبل بداية العام الدراسيّ وتحديد طاقته الاستيعابية" بمتوسط (٢,٣٥، ٢,١١)، لكن دراسة (ليزلي هولنع وآخرون، ١٩٨٥) أثبتت "أنّ المديرين يُمارسون غالبًا دورًا متّصلا ببناء الرؤيّة وتحديد الأهداف، بينما يُؤدّون دورًا أقل حجمًا فيما يتعلّق ببناء المدرسة كموقع عمل". كما كان رأي المعلّمين والمعلّمات مغايرًا لرأي المديرين والمديرات في موافقتهم أحيانًا على "إشراك المدير لهم في

عمليّة التخطّيط لتطوير المنهج وطرق التدريس، والكتب المدرسيّة، وجدول الدروس..الخ" بمتوسط للمديرين (١,٨١) وللمعلمين (٢,١١)، أو في "تحديد دورات تدريبيّة وتنشيطية وورش عمل ومؤتمرات تربويّة" بمتوسط للفئتين (١,٦٢، ٢,٠١)، كونه ينفذ خطّة الوزارة وفق جدول زمنيّ محدّد، فيما رَفَضَ بعض المديرين ذلك.

نعلّل ما سبق، بأنَّ ممارسة مدير المدرسة للتخطيط لا تتمّ من كونه عمليّة منظمة واعيّة تكون صورة ذهنيّة عن سير العمل في المستقبل، بقدر ما هي ترتيب لأولويات سبق وحدّدتها وزارة التربية والتعليم في إطار تنفيذها لسياستها التعليميّة وأهداف تخطيطها الاستراتيجيّ عند تحديد رؤيتها ورسالتها، وبالتالي لا تستطيع إدارة المدرسة على سبيل المثال وضع خطط لتنمية الموارد الماليّة عن طريق المشاركة المجتمعيّة، إلا في إطار أولويات تتحدّد بسلطة تفويض محدودة ومحكومة بسياسة منضبطة من قبل الوزارة، كما لا يمكنها من إجراء تكليفات لكل فريق عمل يتمّ تشكليه ولو بصلاحيات محدودة أو تنظيم برامج دراسية تُسهم في رفع مستوى العمليّة التعليميّة، أو وضع برنامج زمني لخطط النشاط المدرسيّ، أو مشروع موازنة خاصّة بالمدرسة، أو وسائل وأنشطة لازمة ومحدّدة، إلا بتوجيهات الوزارة ورقابتها الصارمة، وفق نموذج محدّد تسير عليه وتحت إشراف مدير المدارس أو فرق التحسين، ما يجعلها تفتقر إلى الإبداع والخلق والابتكار في عمليّة التخطيط وتعزّز من الممارسات الإداريّة البيروقراطيّة، إضافة إلى أسباب أخرى متعدّدة منها، تعود مدير المدرسة على أسلوب العمل الإداريّ الروتينيّ، وخوفه على وظيفته من تجريب أساليب عمل جديدة، وضعف الوعي أو الفهم لمعنى اللامركزيّة وأهميتها للعمل المدرسيّ، وعدم تنفيذ دورات تدريبيّة تحفّز على فكرة المشاركة في صنع القرار داخل المدْرسة، وسيادة النظرة التقليدية تجاه المعلّم ودوره في العمليّة التعليميّة، وهو ما أثبتته دراسة (المجالي، ٢٠٠٠) "بإن صعوبة توزيع الجدول الدراسي قد تعود إلى ضعف شخصيّة المدير وسوء إدارته بسبب قلّة الخبرة الإدارية، وسوء التخطّيط الإداري في عدم اعتماد الكفاءة والتأهيل" وكذلك دراسة (حيدر،٢٠٠٢) التي وجدت أنَّ أبرز مشاكل الإدارة المدرسيّة الرسمية من وجهة نظر المديرين والمعلّمين هو ضعفها في التخطّيط والتنظّيم والمتابعة والتقوّيم، وسببه عدم إعداد مديري المدارس جيدًا، أو تراخيًا في تحمُّل الدولة لمسؤوليتها في عملية الإعداد والتدريب".

وعليه يجوز القول إنَّ ممارسة التخطيط داخل المدْرسة يشوبها القصور، فهي لا تعكس حالة تشاركيّةً تعاونيّةً مستمرةً بين جميع من يشملهم التنظيم المدرسيّ، حيث تفوق الممارسات ذات الطابع النمطيّ البيروقراطيّ التقليديّ التسلّطيّ للمدير على نمطها الديمقراطيّ، إلا إنّه يمكن ملاحظة مؤشّرات لممارسات ذات طابع ديمقراطيّ تناولته أدبيات الوزارة في إشارتهم عن التشارك في صيانة المبنى، أو رؤية المعلّمين والمعلّمات بأنَّ المدير يشركهم في التخطّيط لتطوير المنهج وطرق التدريس أو تحديد دورات تدريبيّة وتنشيطية وورش عمل ومؤتمرات تربويّة حتى وإن كانت تتمّ بصورة موجّهة مركزيًا حسب خطّة الوزارة، ففي ذلك مؤشّر ايجابي، يمكن البناء عليه في تطوير ممارسة المدير للتخطيط في المدرسة.

- **التنظّيم**

عند النظر إلى نتائج ممارسة مدير المدرسة للتنظيم، وافقت فئتا عينة الدراسة أحيانًا،"بأنَّ المدير هو من يحدّد قواعد المحاسبة عند تطبيق الأنظمة واللوائح المدرسيّة، استنادًا لما لديه من تفويض" وكان المتوسط الحسابي للمديرين والمعلمين على التتالي (٢,٠٥، ٢,٢٦)، كما "أنَّ جهود الهيئة التعليميّة والإداريّة وأعمالهم المدرسيّة الناجحة ونتائج تقويمهم السنويّ، وبما يرتبط بقرارات الوزارة أولاً وأخيرًا سيكون مقياسًا لتوزيع المسؤوليات والأنصبة" بمتوسط حسابي للفئتين (٢,٠٩، ٢,٣١)، و"يشارك المدير أحيانًا في إجراء مقابلات التوظيف، والتوصية بالترقيات، وإجراء تنقلّات العاملين والتلاميذ، ومنح الإجازات" بمتوسط (٢,٤٧، ٢,٣٨)، و"أنه ينفّذ الإنفاق وإجراء عمليّات الشراء وإعداد التقارير الماليّة" بمتوسط (٢,٢٢، ٢,٢٣)، واختلف المديرين والمعلّمين في رفضهم "لمشاركة المدير في إعداد ميزانيّة المدرسة التقديرية وتحديد بنودها عند إعداد

الموازنة العامّة للوزارة" بمتوسط (١,٧٠, ١,٨١)، أو "كونه يراعي ظروف أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة وميولهم واتجاهاتهم عند توزيع المسؤوليات وحسب قدراتهم وإمكاناتهم المهارية والأكاديميّة" بمتوسط (١,٦٤، ١,٩٠)، لكونه يمارس التنظيم من باب الحرص على "تنفيذ الهيئة التعليميّة والإداريّة لتعليمات الوزارة" بمتوسط (١,٦٥، ١،٨٧)، وبالتالي فهو "يترجم خطّتها في إعداد موازنة المدرسة التقديرية تحقيقًا للأهداف التعليميّة والتربويّة للتعليم الثانويّ" بمتوسط (١,٦٣، ١,٩٦)، كما رفض المعلّمون الرأي "بمشاركة المدير في تحديد مصادر التمويل للمدرسة" بمتوسط (١,٩٤،٢,٠١)، ووافق على ذلك أحيانا المديرون والمديرات، فيما تباينت آراء المديرين والمعلّمين بين موافق أحيانا ورافض بشأن "تنفيذه لقرارات وإجراءات إدارة التعليم الثانويّ في التعيّين، أو النقل وتطبيق الجزاءات بالمدرسة" بمتوسط (١,٦٢، ٢,١٦)، فهو برأيهم في نهاية المطاف "منفّذ لقرارات وإجراءات الوزارة في تعيّين أعضاء مجلس إدارة المدرسة من معلّمين واختصاصين وأولياء أمور وتلاميذ في تشكيل اللجان" بمتوسط (١,٩٠، ٢,١١).

عند مقاربة ما تمت مناقشته في الجانب النظريّ كون ممارسة المدير للتنظيم لا تتحقّق لو عمل كل فرد على حدة، إضافة لكون التنظيم عبارة عن تحديد وتجميع العمل وتوزيع لأوجه النشاط المدرسيّ حسب التخصّصات مع تفويض السلطة اللازمة لإنجاز ما أسند إلى العاملين من أعمال، بما يتضمّن من إعداد للأنظمة واللوائح والقوانين التي تنظّم العمل، وتنظيم الأقسام والوحدات الإداريّة، سنجد النتائج السابقة لا توضّح طبيعة مستويات تفويض السلطة الإداريّة من وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس من الناحية العمليّة على الرغم من الوصف الوظيفيّ، وهذه نابعة من الالتباس والتباين بين سلوكيات المديرين في توزيعهم للمهام والمسؤوليات على الهيئة التعليميّة والإداريّة التي سبق وناقشناها، كما تكشف من جهة متصلة، محدودية درجة التفويض الممنوحة لمدير المدرسة وتذبذبها، فله الحق أحيانًا في المحاسبة وتوزيع المسؤوليات والأنصبة، وقد يشرك من قبل الوزارة حسب رأيهم في إجراء مقابلات التوظيف والترقيات، لكنه بالمقابل مُحْكَم في كل ذلك بقرارات وزارة التربية والتعليم التي تدفعه أحيانًا لعدم مراعاة ظروف أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة وميولهم واتجاهاتهم، فمستوى الاستقلاليّة في ممارسته الإداريّة للمدرسة منخفض، ولهذا برز اختلاف رأي فئتي عيّنة الدراسة حول مشاركته في إعداد الموازنة التقديرية للمدرسة، إذ إنه من وجهة نظرهم مجرد منفّذ للإنفاق والشراء وإعداد التقارير الماليّة ليس إلا. وقد اتفقت نتائجنا مع نتائج دراسة (محمّد، ٢٠١٠) في تأثير "ضعف التفويض وتطبيق عدّة مشاريع في آن واحد كمدارس المستقبل والمدارس المتعاونة وتحسين أداء المدارس"، كما قد يعكس من جهة متّصلة ضعف دور مدير المدرسة الثانوية في البحرين كقيادي في ممارسة التنظيم، وهو ما خلصت إليه دراسة (فلحّه،٢٠٠٨) "أنّ دور المدير كقيادي يشارك في إعادة تنظيم المدرسة، ليس دورًا جوهريًّا أو ذا تأثير فعليّ، نظرًا لصلاحيّاته المحدّدة وِفق الأنظمة المعمول بها في إدارة المدارس".

- **اتخاذ القرار**

تشير نتائج دراستنا إلى أنَّ المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات يوافقون أحيانًا "بأنَّ مدير المدرسة الثانويّة الحكوميّة يمارس عمليّة اتخاذ القرار أثناء تأديته لمهامه الوظيفيّة، لكن تلك الممارسة تتمّ في إطار تركّز السلطة في يده، كونه قائدًا للمدرسة" وجاءت النتيجة بمتوسّط حسابي للفئتين على التتالي (٢,٥٩، ٢,٥٠)، و"تقيّده بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذه للعمل" بمتوسط (٢,٦٧، ٢,٥٤)، كما قد تجعله أحيانًا "يفرض تلك التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، ويمتنع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار" بمتوسّط حسابي (٣,٣٠، ٢,٨٢)، بحجّة أنَّ ذلك يساعده على ضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة، وهم بذلك لا يوافقون على "أنَّ مدير المدرسة يتَّسم بالمرونة في تطبيقه للأنظمة والقوانين" بمتوسط حسابي (١,٦٨، ١,٨١)، أو "إشراكه الهيئة التعليميّة والإداريّة في صنع القرار بما

يتناسب مع المسؤولية المنوطة بهم" بمتوسط حسابي (١,٨٥، ١,٨٤)، أو "بالسماح لهم باتخاذ ما يرونه مناسبًا من بعض القرارات في مجال تخصّصهم الوظيفيّ" بمتوسط حسابي (١,٧٤، ١,٩٣)، كما اختلفوا - أي المديرون والمعلّمون - حول درجة التفويض التي "يفوضُ من خلالها المدير بعض الصلاحيات لأعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة؛ كي تمكنهم من إنجاز أعمالهم دون تدخّل" بمتوسط حسابي (١,٩٠، ٢,٠٢)، إذ وافق المعلّمون والمعلّمات على ذلك فيما رفض المديرون والمديرات، وتجدر الإشارة إلى أنَّ نتائج دراستنا تتفق ودراسة (محمّد،٢٠١٠) حول "محدودية تفويض مدير المدرسة باتخاذ القرارات بشكل مستقل" ودراسة (سيار،٢٠٠٦) "أنَّ مهارة مشاركة المدير في اتخاذ القرارات المدرسيّة تبعًا لرأي المعلّمين ضعيفة"، في ما تختلف مع دراسة (غلوم،٢٠٠٨) حول "عدم وجود مشكلات تواجه مديري المدارس الابتدائية تؤثّر على اتخاذهم للقرارات سوى من داخل المدارس نفسها وبسبب أسلوب المدير الإداريّ"، وأيضًا مع دراسة (نزال، ٢٠٠٩) "أنَّ درجة ممارسة القرارات التربويّة، وحلّ المشكلات من وجهة نظر مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها، جاءت كبيرة جدًا وهذا يعني رضا المديرين عن أنفسهم وعملهم"، وتختلف ودراسة (النّابة،١٩٩٢) "بأنَّ عمليّة اتخاذ القرار على صعيد المدْرسة في الإمارات العربيّة المتحدة هي عمليّة ديمقراطيّة وتتم بالمشاركة الجماعيّة، وتحتاج فقط إلى تدريب للمديرين"، وقد يعكس الاختلاف في النتائج مستوى استيعاب المفاهيم الإداريّة، فكّل طرفٍ فَهم التفويض بصورة مختلفة عن الطرف الآخر.

يتبيّن أنَّ عمليّة اتخاذ القرار داخل المدرسة لا تتم بطرق واضحة ومحدّدة، والطابع المركزيّ والروتينيّ البيروقراطيّ لا يزال يحكم هذه الممارسة بسبب طبيعية العلاقات التي تسير النظام الإداريّ في المدارس الحكوميّة في البحرين، وما يفرضه من تقيّد بالأنظمة والتعليمات عبر المديرين، وفقدان المرونة وضعف إشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة في أغلب الأحيان، وهذه من الأمور التي تطرّقنا إليها عند مناقشة نتائج دراستنا المتعلّقة بتطبيق اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة ومعوّقاتها، وبالتالي فهي تعدّ مؤشّرًا على ضعف ممارسة النهج الديمقراطيّ الذي يحقق مبدأً هامًا من مبادئ لامركزيّة الإدارة المدرسيّة التي تتمثل في توازن السّلطات الممنوحة لمدير المدرسة والمسؤوليّات المنوطة به لحلّ المشكلات الإداريّة والتعليميّة التي تواجهه، وضعف ممارسة اتخاذ القرارات داخل المدرسة لها تأثيرات سلبية في تعزيز النمط التقليديّ البيروقراطيّ والتسلّطيّ، خصوصًا حين تنعدم مشاركة المرؤوسين والأخذ بآرائهم، وعدم تشجيعهم على تنمية العمل بروح الفريق الواحد، فلا يتفرّغ المدير للقرارات الهامة، وينشغل بالمشكلات الروتينيّة، وتتركّز عنده مخاطر اتخاذ القرار ومسؤوليته بدلاً من توزعها. وبالتالي فإن إبعاد العاملين عن المشاركة الفعلية في القرارات المتخذة، يعيق نمو الوعيّ المهنيّ عندهم ويضعف استعدادهم لتحمّل المسؤولية، فيكونوا أقل رضًا عن أعمالهم وانتمائهم للمهنة، إذ لا مجال لهم في التعبير عن آرائهم أو المساهمة بمقترحاتهم أو معرفة أدوارهم، ممّا يساعد على خفض الثقة المتبادلة ويحفّز على الصراعات بينهم وبين المدير، إضافة لإضعاف روحهم المعنوية وخلق مناخٍ غير مشجع على التغيير وتنمية القيادات الإداريّة.

نلفت إلى أنّ وراء ذلك أسباب عديدة منها، شكلانية بعض الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة المتمثلة في صورة لوائح وقرارات تسير عليها المدراس، إذ لو تمّ تجاوزها حسب بعض الآراء فربما يتعرّض للمساءلة المهنيّة والقانونيّة، كما إن بعض تلك الصلاحيات لا يتحقّق في الواقع الفعليّ، لاسيّما المتعلّق منها بتعيين العاملين وترقيتهم وفصلهم أو جمع الأموال والتبرعات وتحديد أوجه الأنفاق وغيرها، فأسلوب العمل في المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين وبرغم سياسات التحديث والتطوير، لا يزال التواصل في العلاقات التعليميّة والإداريّة يستند إلى مفهوم تنفيذيّ، رقابيّ ومتابعة تكاد تكون يوميّة بالاتصالات وأسبوعيّة بالزيارات من قبل الإدارات التعليميّة والتربويّة العليا والوحدات المتخصّصة، وهذا لا ينسجم مع الاتجاهات المعاصرة التي تمنح صلاحيات واسعة ومتعدّدة لإدارة المدرسة لنفسها كإدارة مستقلة.

أنّ ذلك يعني استمرارية مركزيّة التعليم وسياساته وإدارته، خصوصًا مع استمرارية الإعداد النمطيّ والتقليديّ للقيادات الإداريّة وتبنّي الأسلوب القياديّ البيروقراطيّ لدى بعض المديرين بسبب عدم القدرة على التكيّف مع المتغيّرات، ومحدودية قدرتهم على اتخاذ قرارات خاصّة بالعمليّة التعليميّة، وقد يعاني بعضهم نقصًا في مهارات ممارسة اتخاذ القرارات إمّا لعدم تلقّيهم التدريب اللازم أو قلّة اهتمام الوزارة بتطبيق معايير عمليّة لاختيار وتعيين مديري المدراس. تجدر الإشارة إلى رصد العديد من الشكاوي والتذمر المتعلّق بقرارات التعيّين والترقّي التي تستأثر عليها وزارة التربية والتعليم، فلا تشرك المديرين والمديرات فيها، وبالتالي تمارس موقفًا يتناقض وسياساتها المعلنة في تطوير القيادة المدرسيّة، إذ شكا عدد من المعلّمين قيامها بوقف برامج التمهين لهم كـ"دبلوم التربية" الذي يؤهّلهم للحصول على الدرجات الوظيفيّة ودخول المسابقات التي تعدّهم للترقي[1]، وهذا يخل بفلسفة ورؤية الوزارة المعلَن عنها في مجال التنمية المستدامة للوصول إلى مستوى عال من التمهين وفق معايير عالمية، ويعكس التخبّط في تطبيق المفاهيم المعاصرة لتطوير العمليّة التعليميّة التعلميّه.

▪ التواصل

كانت نتائج الدراسة لافتة للنظر، إذ رفض جميع أفراد العيّنة الآراء التي تشير إلى "ممارسة مدير المدرسة عمليّة التواصل في إطار أداء مهامه الوظيفيّة بهدف تحقيق علاقات إنسانيّة إيجابيّة في المدرسة، سواءً أكان ذلك بالإنصات الجيد لكل الآراء" وكان المتوسط الحسابي للمديرين والمعلمين على التتالي (١,٥١، ١,٦٦)، أو "باتباعه سياسة الباب المفتوح مع الجميع" بمتوسط (١,٤٧، ١,٧٧)، أو "بتنويعه استخدام قنوات التواصل التي تتدفق من خلالها المعلومات من وإلى المدرسة، سواءٌ كان ذلك من "اجتماعات مجلس الإدارة أو اللجان أو التقارير أو الاتصال الشفاهي والكتابي أو الاتصال الالكتروني وغيرها" بمتوسط (١,٤٢، ١,٧٥)، أو "من تواصله مع أولياء الأمور في مجلس الآباء لمناقشة مشكلات أبنائهم "التلاميذ" واقتراح الحلول المناسبة" بمتوسط (١,٥١، ١,٨٣)، وهي نتائج تتفق ودراسة (محمّد، ٢٠١٠) التي أشارت "إلى افتقار التواصل بين إدارة المدرسة والوزارة، إذ غالبًا ما يتمّ عن طريق زيارة الموجّهين أو المشرفين التربويين، أو مديري المشاريع، وأحيانًا بالتعاميم التي توزّعها الوزارة"، ونتائج (العنزى،٢٠١١) "أنّ المديرة لا تشجّع قنوات الاتصال بينها وبين المعلّمات"، و(منيمنة، ٢٠٠٦) التي توّصلت إلى "التأثير السلبي لقلّة عدد اللقاءات بين المعلّمين والإدارة في المدرسة الرسميّة، كونه مؤشّر على عدم المتابعة والتوجيه الكافي ومواكبة عمليّة تطبيق المناهج الجديدة"، لكنها تختلف ودراسة (سيار،٢٠٠٦) التي وجدت "أنَّ مدير المدرسة هو أكثر أعضاء المدرسة خبرةً ووعيًا لأهمية العلاقات الإنسانيّة وإثارة دافعية العاملين أثناء تواصله وممارسته لدوره القيادي".

وقد اختلف أفراد عيّنة دراستنا من جهة حول "وصول المعلومات إلى المدير عما يحرزه المعلّمون من تقدم لحلّ مشكلات التلاميذ الدراسية والسلوكيّة بشكل دوريّ ومنظمّ أثناء تواصله مع الآباء" الذي كان بمتوسط (١,٧٧، ١,٩٧)، علمًا بأنّ نتائج بعض الدراسات بينت تأثير ضعف التواصل مع أولياء الأمور كما في دراسة (محمّد،٢٠١٠) "بأنَّ الإدارة المدرسيّة تعاني من ضغوط من أولياء الأمور، والمجتمع المحلّي، أبرزها جهلهم وقلّة اهتمامهم بأبنائهم" ودراسة (المجيني،٢٠٠٩) التي وجدت "عدم إيلاء بعض الأهالي أي أهمية للتواصل مع المدرسة، بسبب قلة الوعي، وأحيانًا،

---

[1] **برامج التمهين:** أعلنت عنها وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٨ في إطار خطّة زمنية وأولويات وتخصّصات للوصول بكادر المعلّمين لمستوى عال من التمهن وفق معايير عالمية، وذلك عبر وضع برامج تدريبية مطلوب تنفيذها من خلال كلية البحرين للمعلمين وبالتعاون مع المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة. أعلن الوزير في ٢٠١٠ أنَّ الوزارة تخطّط لوصول عدد المتمهنين مع تعميم برامج تحسّين أداء المدارس في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ إلى ٥ آلاف معلم ومعلمة. (للمزيد أنظر مقالة زينب التاجر، بعنوان "معلمون يشكون وقفها لهم منذ عامين، برامج التمهين تعوق درجات وترقيات المعلّمين منذ سنوات"، **صحيفة الوسط**، عدد ٣٧٥٣، ٢٠١٢/١٢/١٦).

بسبب كثرة الأعباء الإداريّة على الإدارة المدرسيّة بما لا يسمح لها باستقبالهم أيضًا"، وعلى النقيض من جهة أخرى اتفقت آراؤهم بالقبول أحيانا "أنَّ مدير المدرسة يُكثر من إصدار التعليمات الإداريّة باتباع قنوات اتصال هرميّة "كتابية/شفاهة" تبعًا لتعليمات وإجراءات الوزارة" بمتوسّط حسابي (٢,٢٧، ٢,٣٢).

تعرّفنا من خلال دراستنا النظرية، أهمية التّواصل الفعال بين أفراد التنظيم المدرسيّ وتبادل المعلومات، لاسيّما وإن التّواصل يعد عمليّة حيويّة ووظيفة من وظائف أي إدارة مدرسيّة تُعْنَى بتخطيط العمل المدرسيّ وتنظيمه وتوجيهه وتقويمه، وفي اتخاذ القرارات، إذ من خلالها يتمّ نقل المعلومات والبيانات والأفكار والإرشادات والمقترحات في دائرة من التعاون والتشاور والتنسيق على أساس من العلاقات الإنسانيّة، ولأن النتيجة التي خلصنا إليها، كشفت أن النمط الإداريّ للمدرسة وما يسوده من علاقات يتأرجح بين النمطين التقليديّ البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ، فكان من المنطقي شعور عيّنة الدراسة باستمرارية التواصل بالأسلوب الروتينيّ أو التسلّطيّ بين المدير والهيئة التعليميّة والإداريّة وعلاقته بها التي تأخذ طابعًا هرميًا يلتزم القواعد والتعليمات التزامًا حرفيًا وصارمًا.

وعلى الرغم من اتفاق بعض وجهات النظر الإداريّة حول أهمية هذا النمط من الاتصال، لضرورته في توصيل المعلومات فإنّه لا يجب الاكتفاء به لأنه يحدّ من فعاليّة المدرسة، ولا تحترم من خلاله شخصيّة المعلّم، فهو بالنسبة لهذا النظام مجرد وسيلة من وسائل بلوغ غايات محدّدة، وتمثيلهم في تنظيم المدرسة قد يكون ثانويًا، ولهذا يقوم مدير المدرسة بالدور الرئيسيّ لتنفيذ السياسات والقرارات الصادرة عن الإدارة التعليميّة، دون الرجوع إليهم ممَّا يساهم في عدم إثارة دوافعهم وإطلاق طاقاتهم نحو العمل وتعديل اتجاهاتهم، بل وفي تهميشهم وتنامي شعورهم بعدم الانتماء للمهنة، ممَّا يضعف البناء التنظيميّ داخل المدرسة، وتبرز إثره معارضةٌ للأوامر والقرارات أو تأخير في تنفيذها وشكاوى وتعليلات. لا شك إن متطلّبات عمليّة التواصل التي تؤدّي إلى تطبيق ناجح لمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة تستوجب في جانب من جوانبها الإقلال من المستويات الإداريّة، وتفويض الاختصاصات وتنمية المتطلّبات والكفايات عند المديرين والهيئة التعليميّة والإداريّة، ومن أبرز تلك الكفايات التمتّع بمهارة حسن الإصغاء التي لاحظنا غيابها أو ضعفها عند بعض أفراد العيّنة، ما يعني تدنّي مستوى الممارسات الديمقراطيّة في منح فرص حرية التعبير وإبداء الرأي بما لديهم من مقترحات حول مشاكل العمل.

- **الإشراف والتوجيه**

توافقت أغلب آراء فئتي عيّنة الدراسة حول القبول أحيانًا "بأنَّ مدير المدرسة يمارس الإشراف والتوجيه من خلال صياغته للمنهج الدراسيّ إجرائيًا" إذ جاء المتوسّط الحسابي للفئتين على التتالي (٢,٧٨، ٢,٧٥)، وبما يتناسب والأهداف التعليميّة والتربويّة للوزارة، كذلك عبر "إشراكه لأعضاء الهيئة التعليميّة في تصنيف التلاميذ وتقويمهم، وكتابة تقارير تحصيلهم الدراسيّ وتحليل نتائج اختباراتهم" بمتوسط حسابي (٢,١٧، ٢,٣٤)، فضلاً عن "التحديد المسبق لبرامج توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة لاستخدام مصادر التعلّم" بمتوسّط حسابي(٢,١٢، ٢,٣١)، لكنه في الوقت نفسه "يتجنّب توجيههم أثناء ذلك إلا إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم" بمتوسط حسابي(٣,٦٠، ٢,٦٩)، فيما رفضوا جميعًا قيامه "بإشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة في الإشراف والتوجيه على طرق التدريس بحسب تخصّصاتهم ومسؤولياتهم" بمتوسّط حسابي (١,٥٩، ١,٧٨)، وتباينت وجهات نظرهم حول مسألة "إشرافه على تنفيذ المنهج الدراسيّ" بمتوسط (١,٩٤، ٢,٤٠)، إذ وافق بعض المعلّمين والمعلّمات على ذلك، فيما رفض بعض المديرون والمديرات.

وعليه يمكن القول أنَّ مستويات التوافق والاختلاف بين آراء عيّنة الدراسة تعبّر عن نتيجة طبيعيّة بسبب اختلاف أساليب الإشراف والتوجيه من مدير إلى آخر، فهناك من يتبع منهم الأسلوب الديمقراطيّ بالتشاور وتبادل الرأي والعمل التعاوني التشاركي القائم على تبادل الخبرات والتنسيق بين المعلّمين والاختصاصيّين، وضع الخطّط الإشرافية المتّسمة بالمرونة والشمول وتوفير بيئة مواتية، فيما يتبع آخرون أسلوبًا مختلفًا تسوده الممارسات البيروقراطيّة والعلاقة التسلطيّة، ومسألة التباين وضّحتها أيضًا نتائج بعض الدراسات السابقة التي تقارب بعضها مع نتائج دراستنا أو اختلف، كدراسة (البلادي،٢٠٠٥) التي أشارت إلى "وجود ضعف في واقع الممارسات الإشرافيّة المنسقة بين مدير المدرسة الابتدائيّة والمشرف التربويّ بالمدارس الحكوميّة بالبحرين، خصوصًا في الخطّة الإشرافيّة والتنمية المهنيّة للمعلّمين وتقويم أدائهم الوظيفيّ، وتطوير المناهج، وتحسين نموّ التلاميذ، ممّا يؤثر سلبًا على أداء المعلم الأوّل لمهامه الإشرافيّة" ودراسة (لديلمي،٢٠٠٦) حول "انشغال المديرين في الجوانب التنظيميّة الإداريّة، قد أبعدَهم عن الاهتمام بالجانب الفنّي والتعليميّ والتربويّ كمشرفين مقيمين"، و(كعكي،٢٠٠٤) التي يعتقد المعلّمون في عيّنة دراستها "بأنّ كفاءة المدير الإداريّة الإشرافيّة على التدريس وتقويمه وتشجيع النمو المهني للمعلّمين هي أقل من المتوسط، وقد يكون سببها وجود مشرف خاص غير المدير للإشراف على المعلم وتقويمه بحسب النظام الداخلي في المدارس الرسميّة"، أو دراسة (المجالي، ٢٠٠٠) التي وجدت "أنَّ الإشراف التربويّ تقليدي يقتصر على الزيارة الصفّية وسببه وضع مشرفين تربويين غير مؤهّلين أو متابعين لمتطلّبات التحديث والتطوير في أساليب الإشراف"، في ما توصّلت دراسة (فلحه،٢٠٠٨) إلى "أنَّ التوجيه التربويّ والتعليميّ والإشرافيّ من قبل المديرين يأتي في الدرجة الوسط، ممّا يدلّ على وجود منحى تشاوريّ في أسلوب الهيئة التعليميّة".

وعليه لا يمكن الحزم بوجود أسلوب إشرافيّ محدّد يتبعه مدير المدرسة الثانويّة في البحرين، خصوصًا وإن نظام المدرسة يخضع لتعليمات وصلاحيات محدّدة ومعدّة سلفًا لمديرها، وبحسب متطلّبات وزارة التربية والتعليم وسياستها، وهذا ليس بمستغرب أنَّ ترى عيّنة الدراسة أنَّ المدير لا يوجّه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلا بما يسمح له النظام به في مجال تخصّصهم المهني، وهو ما يتنافى وأسس تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، أمّا رأي المعلّمين والمعلّمات ممن وجدوا بأن مدير المدرسة يُشرك الهيئة التعليميّة والإداريّة في الإشراف والتوجيه على طرق التدريس بحسب تخصّصاتهم ومسؤوليتهم في تنفيذه للمنهج المدرسيّ، فأنه يحتمل أمرين، إمّا يكونوا محقّين فيما يذكرونه، وإمّا إنهم يعبّرون عن عدم موضوعيّة ومسايرة ومحاباة لإرضاء المسؤول المباشر عنهم أو خوفًا منه، وهذا برأينا إفرازًا للنظام البيروقراطيّ والتسلّطيّ وانعدام الممارسة الديمقراطيّة أو ضعفها داخل المدرسة.

- **التقويم**

لوحظ من خلال النتائج عدم قبول المديرين والمعلّمين القول "بتقديم مدير المدرسة تقارير تقويمية إلى وزارة التربية والتعليم تستند إلى أساليب قياس وتقويم مطوّرة لتحصيل التلاميذ الدراسيّ" وقد كان متوسطهم الحسابي على التتالي (١,٧٨، ١,٩٦)، أو أنه "يتقيد بتطبيق أساليب القياس والتقويم للتحصيل الدراسيّ للتلاميذ حسب أنظمة وتعليمات الوزارة" بمتوسط (١,٦٧، ٢,١٠)، وقد يتفق هذا مع نتيجة دراسة (جعفر،٢٠٠٥) التي توصّلت إلى أنَّ "هناك ضعف في طريقة التقويم المتبعة في تقويم مدير المدرسة"، ودراسة (منيمنة،٢٠٠٦) التي استنتجت "ضعف فعاليّة دور مدير المدرسة في القطاع الرسميّ في عملية التقويم"، كما يتفق أحيانا المعلّمون والمعلّمات في عيّنة دراستنا حول "أنَّ مدير المدرسة يقوّم أساليب أداء المعلّمين من خلال تقويم تلاميذهم الصفي" بمتوسط (١,٩٨، ٢,١٣)، أو عبر "تقويمه لقدرة المعلّمين على ضبط النظام داخل الفصل الدراسيّ من خلال الزيارات الصفّية" بمتوسط (١,٧٤، ٢,٠٢)، أو "بتقيّده تطبيق

أساليب القياس والتقويم للأداء الوظيفيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة حسب أنظمة الوزارة" بمتوسّط حسابي (١,٥٧، ٢,٠٧)، ومن خلاله ما "يعدّه من تقارير تقويمية شاملة لهم وبشكل منتظم" بمتوسط حسابي (١,٦٤، ٢,٠٦)، لكن المديرين والمديرات يختلفون معهم حول ذلك بل ويرفضون. ولعلّ هذا يتوافق ونتيجة دراسة (شافي،٢٠٠١) التي وجدت "أنَّ دور مدير المدرسة في تقويم أداء المعلّمين لا يقتصر على التقارير السنوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم، لكنه لا يبتكر أساليب أخرى للتقويم، وإن ممارسات الإداريّة في مجال المتابعة والتقويم بحاجة إلى تطوير".

ومنه يمكن القول أنَّ الصورة أكثر وضوحًا عند المديرين والمديرات وبعض المعلّمين والمعلّمات في وعيهم وإدراكهم إلى أنّ عمليّة التقويم التي تحدث في إطار العمليّة التعليميّة والتربويّة التي تتمّ في المدرسة، تستند إلى فلسفة وسياسة تربويّة تتبعها الوزارة في سياق عمليّة مقصودة ومنظمة، وذلك لتحقيق أهداف محدّدة عبر إجراءات تقويمية تتشابك وتتكامل لجمع البيانات والمعلومات التي تساعدها على تحقيق الأهداف ومعالجة القصور، كقياس نتائج امتحانات التلاميذ وتحصيلهم الاحترافي والمعرفي، والتشخيص للتعرف على كفاءة المناهج وطرق التدريس ومدخلات العمليّة التعليميّة والتربويّة، وعليه يجد هؤلاء إن العمليّة وإجراءاتها معدّة سلفًا وما عليهم إلا تنفيذها، إضافة إلى ملاحظة حالة الاستنفار التي تصيب إدارات المدارس عند زيارة فريق مراجعة أداء المدارس وعند نشر تقاريره الدورية بشأن أدائهم، ما يعكس خللاً في فهم مقاصد التقويم التربوي وأهدافه.

واستنادًا إلى ما قمنا بتناوله واستنتاجه، يمكن تعزيز الخلاصة التي توصلنا إليها من مناقشة أبرز مظاهر الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة في البحرين، من خلال إلقاء الضوء على أهمّ ما خلصت إليه تقارير المراجعة المتعلقة بممارسات القيادة والإدارة المدرسيّة التي نفذت في المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين[1]، والتي اشتملت عليها مدارس عيّنة دراستنا، إذ يمكن من خلالها ملاحظة التباين والاختلاف في مستويات الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين، وأبرزها التخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرارات داخل المدرسة والتّواصل والإشراف والتوجيه والتقويم، وهي كما سنلاحظ متداخلة مع بعضها البعض، ويمكن تناولها على النحو التالي:

- تمتلك أغلب المدارس رؤيّة ورسالة ركّزت على الإنجاز والتميز في المخرجات التعليميّة، وعلى خطّة استيرتيجيّة سنوية وضعت وفق خطّة عامّة حسب تحليل" SWOT" وتحتوى على مؤشّرات قياس وأداء فاعلة، بعضها يعمل بكفاءة وحماس ودافعيّة نحو التغير والتطوير، وأهداف محدّدة لرفع كفاءة المعلّمين والمعلّمات وتنمية قدراتهم المهنيّة والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ بالتخطّيط الذي يراعي فروقهم الفردية، في ما أكدت أنَّ نسب النجاح العالية في إمتحانات الوزارة للتلاميذ والتلميذات لدى أغلب المدارس، لا تعكس مستويات حقيقية للمهارات والفهم والمعرفة لديهم داخل الصفوف، حتى وإن كان التقدّم المتحقّق في الدروس بشكل عام "مرضٍ"، وأرجعت أسباب ذلك إلى طرائق التدريس التي يتبعها المعلّمون والمعلّمات، ما يعني برأينا استمرارية الطابع البيروقراطيّ والتقليديّ وتأثيراته في إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة.

---

[1] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير مدرسة جدحفص الثانوية للبنات، ٩-١١ نوفمبر ٢٠٠٩، وتقديرها "مرض"، كذلك يمكن ملاحظة بعض تلك الجوانب في تقارير مدارس البنين والبنات المنجزة في ٢٠٠٩ والتي حصلوا فيها على تقدير "مرض" وهي: مدرسة أحمد العمران الثانوية للبنين، الشيخ عبدالعزيز بن محمد الخليفة الثانوية للبنين، أميمة بنت النعمان الثانوية التجارية، وسترة الثانوية للبنات، والعهد الزاهر الثانوية للبنات، والنعيم الثانوية للبني، الهداية الخليفية الثانوية للبنين، جدحفص الثانوية الصناعية للبنين، والحورة التجارية للبنات، وسار الثانوية للبنات لتقاريرهم في ٢٠١٠، كذلك المدارس التي حازت على تقدير "غير ملائم" في تقارير بين ٢٠٠٨-٢٠٠٩، كمدرسة التعاون الثانوية للبنين، ومدينة حمد الثانوية للبنات، ومدينة عيسى الثانوية للبنات، فضلاً عن مدرسة الجابرية الثانوية الصناعية للبنين، الرفاع الشرقي الثانوية للبنين، والشيخ عبدالله بن عيسى الخليفة الثانوية للبنين، والمحرق الثانوية التجارية للبنين، ومدينة حمد الثانوية للبنين، ومدينة عيسى الثانوية للبنين لتقارير عام ٢٠١٠، (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

■ تشير التقارير إلى أنَّ صياغة الخطّة الاستيراتيجيّة في المدارس يتمّ أحيانًا بصورة تشاركيّة، تترجم عمليًا في أغلب الممارسات التعليميّة داخل الصف، كما يوجد في بعضها فريق عمل لمتابعة الخطّة وتقويم ما تحقّق منها، وفي إطارها توضع خطط لمعالجة مشكلة كالتسرب من حصص الدراسة، لكنه ثبت عدم إشراك بعض المديرين أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة في اتخاذ القرارات بالعمل المدرسيّ، وبعضها الآخر يفوض الصلاحيات لمنسقي المواد ويشجع الأقسام على إعداد ورش ودورات تدريبيّة وتنفيذ برامج التنمية المهنيّة وفقًا لاحتياجات المعلّمين التدريبيّة، لكن متابعة أثر ذلك لم يكن بدرجة كافية، مما حدّ من تقدم بعض المعلّمين في أدائهم، وأضافت بأنَّ بعض المدارس تفتقر إلى مؤشّرات للأداء في التخطّيط الاستراتيجيّ، فيما لم يوزّع بعض المديرين والمديرات المسؤوليات والمهام بشكل كافٍ إلى مساعديهم وبعض أعضاء الهيئة الإداريّة بالمدرسة، كي يكون لهم دور فاعل في تنفيذ ومتابعة الخطّة الاستيراتيجيّة التي بالأصل وضعت بناءً على تقويم ذاتي لبعض جوانب الأداء المدرسيّ، وهذه نتيجة تتفق مع نتائج دراستنا المتعلّقة بممارسة اتخاذ القرارات، كما لاحظ المقيمون افتقار مدارس أخرى إلى آلية لوضع الخطّة الاستيراتيجيّة، ممَّا أدى إلى تباين طرائق التدريس المباشرة وكان أغلبها لا يراعي الفروق الفرديّة، فضلا عن محدودية فرص مشاركة التلاميذ والتلميذات في الأنشطة المدرسيّة، لاسيّما مع التركيز على استخدام استراتيجيات تدريس يكون فيها المعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

■ يعتمد بعض المديرين والمديرات على تقديم التوجيهات في الاجتماعات المدرسيّة؛ لمتابعة عمليّة التعليم والتعلّم، لكن الكثير من التوجيهات لا تلقى طريقها إلى التنفيذ داخل الصفوف الدراسيّة؛ الأمر الذي يعكس محدودية المدى الذي تُلهم فيه إدارة المدرسة منتسبيها، إذ يقاوم نسبة منهم التغيّرات، خاصّة المتعلّق منها بإجراءات الانضباط الوظيفيّ، ولهذا يواجه بعض المديرين والمديرات تحديات تتعلّق بجذب العاملين في تشكيل رؤية موحدّة نحو تحسين الأداء داخل الصفوف الدراسيّة؛ لرفع إنجاز التلاميذ والتلميذات، ما يعني الحاجة إلى أسلوب إداريّ متطوّر واستراتيجيات تعلّم وتعليم وعمل في إطار فريق واحد يشارك فيه المعلّمون بوضع آليات تنفيذ السياسات العامّة بالمدرسة.

■ التواصل غالبًا ما يتمّ مع أولياء الأمور والتلاميذ عبر آليات، كسياسة الباب المفتوح لاستطلاع آرائهم حول بعض الأمور والاستجابة لمقترحاتهم من خلال الاستبيانات واللقاءات المباشرة، والوقفات التقويميّة، والرسائل النصيّة واليوم المفتوح، فضلاً عن تشكيل لجان التلاميذ، والتواصل مع المجتمع المحلّي "مستشفيات وبلديات ومحافظات" بهدف تسهيل عمل التلاميذ في برنامج خدمة المجتمع، كذلك يتمّ التواصل مع إدارة التعليم الثانويّ بصورة مستمرة في جميع قضايا المدرسة ومع رئيس المدارس وفريق الدعم التربويّ لتطبيق مشاريع التحسين، لكن فريق التقييم يأخذ على أغلب إدارات المدارس، افتقادها إلى آليات تواصل منتظمة، وكافية وفعالة.

■ بالنسبة للتقويم الذاتي بينت التقارير أنَّ بعض إدارات المدارس يركّز على برامج التنمية المهنيّة، عبر الزيارات الصفيّة للمعلّمين، وإعداد استمارات موحدة البنود، يتم التخطّيط لها زمنيًا وبمشاركة فريق التحسين، بيد إن الاستفادة من نتائجها لم تكن كافية، وكشفت عن تفاوتٍ في مستويات إنجاز التلاميذ والتلميذات في بعض المسارات التعليميّة. إن فاعليّة التقويم الذاتي لم تظهر بصورة ملائمة عند بعض المدارس للتفاوت في تفعيلها، كما إن متابعة قياس أثر التقويم لم تكن دقيقة بدرجة كافية، ممَّا أثّر على مستوى الأداء العام بالمدرسة. وبالنسبة للتقويم في بعض الدروس الفاعلة، فأغلب المعلّمين والمعلّمات يعتمدون على أساليب تقويم متنوعة ومستمرة كالملاحظة المنظّمة، والأسئلة الشفهية، والأنشطة التحريرية لقياس إتقان المهارات للتأكد من استيعاب التلاميذ والتلميذات وتقديم التغذية الراجعة لهم عن طريق الأسئلة التحريرية والفردية بحسب المستويات في بعض الدروس "كالرياضيات"، وعرض ما تعلمته في نهاية الدرس وتكليفهم بالواجبات المنزليّة، إلا

أنَّ مستوى تصحيحها وتقديم التغذية الراجعة كان متفاوتًا بين الأقسام المختلفة في المدرسة بدرجة كبيرة، أمّا في بقية الدروس فكان التقويم أحيانًا أقلَ فاعلية، بسبب اعتماد معظمه على قياس التذكّر والحفظ والتقويم الذي لا يساهم بدقّة في تشخيص وتلبية احتياجات التلاميذ والتلميذات.

- أفادت التقارير، افتقاد بعض المدارس إلى توظيف أساليب التقويم بصورة فاعلة لتشخيص الاحتياجات، ويعاني بعضها من ضعف طرائق قياس أثرّ برامج التدريب، لاسيّما وطريقة التقويم المعمول بها لا تساعد أحيانًا على إكساب التلاميذ والتلميذات المهارات الأساسيّة في بعض المواد "كاللغة الإنجليزية"، إلى جانب غياب المتابعة الفاعلة لقياس أثر الورش التدريبيّة على انجاز التلميذات داخل الصفوف على الرغم من كثرة عدد الورش، ولا تقوّم بعض المدارس الزيارات الصفية بصورة دقيقة.

تأسيسًا على ما سبق، نستنتج أنَّ الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين، لا تزال في وضع يتأرجح بين نمطين إداريين تتَّسمان به الإدارة المدرسيّة، هما النمط الإداريّ البيروقراطيّ ذو السمات "التسلّطيّة" في بعض جوانبه والروتينيّة في جوانب أخرى، وبما تأسّس عليه في اعتماد سياسة تعليميّة مركزيّة، تضعها وتمارسها الإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم، فضلاً عن نمط إداريّ ديمقراطيّ تضمّنته كمفاهيم أدبيات ووثائق الوزارة في محاولاتها المستمرة لاستلهام المفاهيم الحديثة والعصرية في الإدارة المدرسيّة اللامركزيّة، بما تفرضه متطلّبات التطوُّر الاقتصاديّ والتجاريّ، والعلاقات مع المنظمات الدوليّة "كمنظمة اليونسكو" والالتزام ببنود المعاهدات والاتفاقات التي تتمّ دوليا فيما يتعلّق بتحديث التعليم ومؤسّساته، لكن ذلك يصطدم برأينا بالتخبّط المستمر في تبني تلك السياسات والتوجّهات والمشاريع التطويريّة، وعدم إجراء تقييمات نوعيّة تشارك فيها فعليًا الأطراف التي لها علاقة بالعمليّة التعليميّة والتربويّة، ما يستدعي ضرورة مراجعة وضع استراتيجيات التعليم في إطار الاحتياجات الفعليّة لأفراد المجتمع، والأخذ بوجهات نظر مؤسّساته الأهليّة بشكل جاد وعمليّ.

خامسًا: تفسير النتائج المتعلقة بفرضيّات ومتغيّرات الدّراسة ومناقشتها

سنقوم في هذا الجزء بعرض تحليلنا لأبرز ما كشفته نتائج الدراسة على مستويين، الأوّل المتعلق بالفرضيّات والثاني بالمتغيّرات، وهي كما يلي:

(١) الفرضيّات

أثبتت الدراسة صحة الفرضيّات الأولى والثانية والثالثة والرابعة، في أنه لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بين متوسّطات المديرين والمديرات في تقديرهم للممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة تُعزى إلى الجنس, والمؤهّل والدورات التدريبية وسنوات "الخدمة في الإدارة المدرسيّة"، كما أثبتت أيضًا صحة الفرضيّة الخامسه في عدم وجود دالّة إحصائيًّا في تقديرهم لمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة، وصحّة الفرضيّة السادسة المتعلقة في تقديرهم للصعوبات تُعزى إلى جميع المتغيّرات.

تتفق نتائج الفرضيّات السابقة مع نتائج دراسة (غلوم،٢٠٠٨) في "أنَّ الجنس ليس له دور في معوّقات الإدارة المدرسيّة"، حيث أجريت الدراسة على مديري المدارس الإبتدائية بمملكة البحرين[١]، كما تتفق مع دراسة (أيوب،

---

[١] مها غلوم، **معوّقات اتخاذ القرار كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بمملكة البحرين**، رسالة ماجستير، ص أ.

٢٠٠٦) في "أنَّ الجنس ليس له دور في تحديد نمط الإدارة التي يدير بها المدير مدرسته"، وتختلف مع دراسة (الزعبي، ١٩٨٠) الذي خلص إلى "أنَّ الجنس يلعب دورًا كبيرًا في تحديد النمط القيادي لمدير المدرسة"، ويرجع الاختلاف بين نتائج دراسة الزعبي ودراستنا، كون دراستنا تتناول في جزئية منها الصعوبات التي تعترض لامركزيّة الإدارة المدرسية، بينما تتناول دراسة (الزعبي) العلاقة بين نمط قيادة مدير المدرسة الثانويّة ودرجة تصوره للصعوبات التي تواجهها في عمله الإداري، وقد اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة أيوب في عدم وجود فروق عامة تُعزى إلى متغير المؤهّل العلمي في معوّقات الإدارة المدرسيّة، إلا أنَّها تختلف عن دراستنا في كونها تتناول المرحلة الإعداديّة، بينما دراستنا تتناول المرحلة الثانويّة، كذلك دراستنا تتناول الصعوبات التي تعترض لامركزيّة الإدارة المدرسيّة من جوانب متعدّدة، بينما تتناول دراسة أيوب نمط الإدارة المدرسية وتأثيرها في معوّقات الإدارة المدرسيّة، وعليه يمكن القول أنَّ نتائج الفرضيّات السابقة منطقية، لاسيمّا وأنَّ متغيرات الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة تلعب دورًا كبيرًا في بعض الدراسات، بينما في بعضها الآخر قد لا تكون مؤثرة.

وقد أثبتت الدراسة عدم صحة الفرضية السابعة بين متوسّطات المديرين والمديرات في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة لها علاقة بالنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ للمدرسة إذ تبيّن وجود دالّة إحصائيًا قدرها (٠،٠١*) لصالح النمط البيروقراطيّ وهي تُعزى إلى متغيّر الجنس والمؤهل لصالح المديرات الحاملات مؤهل البكالوريوس، ونفترض سبب هذه النتيجة أنَّ بعض المديرات تلقّين دوراتٍ تدريبيةٍ ومساقاتٍ أكثر شمولًا واتساعًا في الإدارة التربويّة والمدرسيّة في إطار اطلّاعهن الشخصي- وحرصهن على تطوير كفاياتهن لمواجهة تحدّيات وصعوبات المهنة مقارنة مع حملة الشهادات الأعلى، فأصبح لديهن إدراك أكثر من الفئة الأخرى بممارسات المديرين والمديرات البيروقراطيّة. وهي نتيجة تختلف مع دراسة (أيوب،٢٠٠٦) التي لم تجد فروقًا دالّة إحصائيًا من وجهة نظر المديرين ومساعديهم في ممارسات الإدارة المدرسيّة للنمط الإداريّ البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ من الجنسين، إلا بالنسبة إلى اتباع النمط الديمقراطيّ من وجهة نظر المعلّمين حسب المؤهل الأكاديميّ، وقد علّلها إلى عدم وجود نمط إداريّ خالص في ذاته يتبعه المدير في إدارة المدرسة، كما أثبتت الدراسة صّحة الفرضيّات الثامنة والتاسعة والعاشرة والحادية عشرة والثالثة عشرة والرابعة عشرة المتعلّقة بمتوسطات المعلّمين والمعلّمات في تقديراتهم لكل للممارسات الإداريّة ولمفهوم اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة والصعوبات والنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ.

(٢) المتغيّرات

كشفت نتائج تحليل التباين "ANOVA" عن وجود دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات عيّنة الدراسة التي يُعزى بعضها للمتغيّرات التالية: الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة، وسنقوم في الجزء التالي بمناقشتها بالنسبة لوجهات نظر المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات كما يلي:

▪ متغيّر الجنس

جاءت الدلالات بالنسبة للمديرين في تسعة بنود لصالح المديرات، في ما عدا دلالة واحدة كانت لصالح المديرين[(١)]، وهذه النتيجة تتقارب ونتيجة (نزال، ٢٠٠٩) التي وجدت فروق دالّة إحصائيًا بين درجة ممارسة القرارات التربويّة تُعزى

---

(١) راجع الجدول رقم (٥٤) و (٥٥) و(٥٦) في الملحق رقم (١٣) في بند الملاحق، ص ٣٩٩-٤٠٠.

إلى النوع لصالح المديرات" وفسّرت ذلك بأنهن يتميزن بالدقّة والانضباط والمتابعة لجميع احتياجات المدرسة ومدارسهن أقلّ مشاكل ممّا يسهّل عليهن التفرغ أكثر للمهّام التعليميّة والإداريّة بدقة وموضوعيّة، وهي على عكس دراسة (منصور،٢٠٠٤) "التي كانت الدالّة الإحصائية فيها بين المستويات الإدارية المرغوبة في اتخاذ القرارات المتعلّقة ببعض المهمات الإدارية لصالح المديرين، إذ فسرها الباحث بأنَّ اتجاه المديرين نحو اللامركزيّة في الإدارة التربويّة نابع من كونهم أكثر انطلاقًا نحو التطوير الإداري، مقارنة بميل المديرات إلى تقبلّ الأنظمة القائمة واتجاههن نحو التطوير متحفّظ". أمّا تفسيرنا للأمر، تبدو آراء المديرات في عيّنة دراستنا في حالة تذبذب وتشويش حول تحديد النمط الإداريّ للإدارة المدرسيّة، برغم ميلهن كما سبق وذكرنا لشيوع النمط الإداريّ البيروقراطيّ، فهن وبرغم قناعاتهن بأنَّ اللامركزيّة اتجاه عالمي يهدف لإصلاح التعليم، وإنّها عمليّة معقدة تؤدّي لتغير في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوير مناهجها، إلا أنَّ بعضهن يجدن عدم وضوح المفهوم عند المديرين والهيئة التعليميّة والإداريّة وشيوع النظرة التقليدية الهرمية للعلاقة بينها. ولعلّ هذه الرؤيّة تعبّر عن مسألتين متناقضتين، أمّا إنها تعبر عن حالة الالتباس حول المفهوم وتطبيقه في وزارة التربية والتعليم، وقد يكون مرد ذلك ضعف الدورات التدريبيّة التخصّصية التي مررن بها وقلّة الخبرات النوعيّة المتراكمة لما يمكن أنَّ تحقّقه لامركزيّة الإدارة المدرسيّة من ايجابيات على المستوى العمليّ، أو إنها تكشف عن قدرتهن في استشعار الأسلوب الذي يتمّ فيه العمل الإداريّ المدرسيّ الروتينيّ بما يحكمه من تشريعات وينظمه من لوائح وقرارات.

في المقابل قد تعكس هذه النتائج عن وجود فجوة بين تعرّف المديرات لمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، ومتطلّبات تحقيقه في الممارسات الإداريّة العمليّة في إطار الوصف الوظيفيّ لمهمة مدير المدرسة الثانويّة، ففي مجال ممارسة اتخاذ القرار جاءت آراؤهن متقاطعة مع رأي المديرين، إذ وجدن أنَّ المدير يفرض التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، ويمتنع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار، بينما يجد المديرون أنه يشرك الهيئة التعليميّة والإداريّة في صنع القرار، بما يتناسب مع المسؤولية المنوطة بهم، وترى المديرات أيضًا أنَّه يتقيّد بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذ العمل، لكنّهنّ يؤكّدنّ على مشاركته للهيئة التعليميّة والإداريّة ومجلس الآباء في تنفيذ صيانة مبنى المدرسة قبل بداية العام الدراسيّ وتحديد طاقته الاستيعابية.

قد يوضّح هذا الرأي مستوىً من مستويات ممارسة مدير المدرسة للتخطّيط والتنظّيم المسبق في الإعداد للعام الدراسيّ الجديد، تبعًا للتفويض الممنوح له من الوزارة، لكنه يكشف عن قصور في ممارسة المدير للتخطّيط التي سبق وأشرنا إليها في النقاط التي تناولناها بشأن تقارير المراجعة المتعلّقة بتخطّيط المنهج الدراسيّ والتي تشير، إلى أنَّ تخطّيط المنهج "للدروس"، لا يتمّ بصورة فاعلة في بعض المدارس، ممّا يؤدّي إلى تشتّت انتباه التلاميذ والتلميذات، وتقليص الفرص المتاحة لهم للمشاركة، كما لا يستثمر وقت الحصة بفاعلية لرفع التحصيل الأكاديميّ في أغلب المواد الدراسيّة، وغالبًا ما ينتهي وقت الحصّة من دون استكمال أهداف الدرس، فالاستراتيجيات والأساليب تركّز على المعارف من دون تنمية الجوانب الشخصيّة كالعمل معًا أو تحمّل المسؤولية أو مهارات التعاون التعليميّ، وذلك بسبب اتباع الأساليب التلقينية. ولاحظ فريق التقوّيم أنَّ بعض المدارس لديها خطط وبرامج توضح كيفية تنظيم المنهج وتدريسه من خلال الخطّط الزمنية والتشغيلية في جميع الأقسام، تفتقد إلى عمليّة التقوّيم الذاتي للمناهج؛ بهدف التغيّير كما أنَّ تلبية الاحتياجات التعليميّة لم

تكن كافية، فيما كانت برامج تعزيز المنهج الدراسيّ لدى بعضها غير ملائمة، ولم يتمّ فيها توظيف المرافق المدرسيّة فيها بصورة فعالة كالصف الإلكتروني أو مصادر التعلم[١].

من ناحية متصّلة تُبرر المديرات تمركز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، تحت اعتبارات ضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة فيها، وقد يعود رأيهن إلى شيوع المفهوم التقليديّ بشأن الممارسات الإداريّة أثناء تأدية المهّام الوظيفية وأولوية الحاجة للاستجابة للضبط والتنظيم، مقارنة بالرجال، كما يجدن أنَّ تدنّي الرِّضا الوظيفيّ وقلّة الدافعيّة والولاء للمهنة، وإرهاق المديرين بالعمل الروتينيّ اليومي وقلّة الاستفادة من فرص تحسين الأداء وأساليب التطوير المهنيّ، تشكل أبرز الأسباب التي تعيق تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة وهي نتيجة وجدنا مؤشّرات لها في تقارير المراجعة لأداء المدارس التي أشارت إلى أنَّ بعض إدارات المدرسة لديها آلية واضحة ومحدّدة لتحفيز الهيئة التعليميّة والإداريّة وإتاحة الفرص أمامهم لرفع كفاءتهم المهنيّة، ومتابعة انضباطهم، انعكس أثره عند بعض المدارس على مستوى أداء ورضا كافة منتسبي المدرسة، فيما لم ينعكس أثره على أداء منتسبي مدارس أخرى، وذلك بسبب ضعف الآليات، لاسيمّا وبعضها لا يدرج المقترحات التي يتمّ التوصل إليها في قائمة أولويات المدرسة، خاصّة المتعلق منها برفع الإنجاز الأكاديميّ[٢].

إذ نظرنا إلى ما بيّنته نتائج[٣] رأي المعلّمين والمعلّمات، سنجد أنَّ فروق الدلالة التي تُعزى إلى الجنس قد وقعت في أحد عشر بندًا، وجميعها لصالح المعلّمات، باستثناء بندٍ واحدٍ لصالح المعلّمين الذين عبّروا عن وجّهة نظرهم لصالح النمط الإداريّ البيروقراطيّ فيما يتعلّق بإعداد مدير المدرسة للتقارير التقويمية الشاملة للهيئة التعليميّة والإداريّة بشكل منتظم، وهذا يتفق ونتيجة (رضي، ٢٠٠٦) التي جاءت لصالح الإناث في تصوّرات المعلّمين والمعلّمات حول النمط القيادي الأوتوقراطي، إذ فسّرت ذلك "بأنَّ الإناث أكثر جديّة وحرصًا على أداء المهّام والمسؤوليات من الذكور"، ومن ناحيتنا تبدو آراء المعلّمات أكثر وضوحًا في تقدير نمط إداريّ ذي طابع ديمقراطيّ في جوانب معينة، وإن شابها بعض المحاباة في تقدير ممارسة المدير لاسيّما فيما يتعلّق على سبيل المثال بممارسة التنظّيم إذ وجدن المدير يشارك في تحديد مصادر التمويل للمدرسة، وفي ممارسة اتخاذه للقرار، أكّدن على أنَّ لديه مرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تأدية المهّات الوظيفية، أمّا من حيث الصعوبات التي تواجه تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة فقد أشرن إلى صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلّقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها، وضعف التنسيق والتعاون بين الإدارة المدرسيّة والإدارات الأخرى في الوزارة كالمناطق التعليميّة ورئيس المدارس وغيرها، ولعلّهن كنَّ أكثر إدراكا تجاه تبيّن بعض الصعوبات مقارنة بفئة المديرات،

---

[١] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، "تقرير مدرسة جدحفص الثانوية للبنات، ٩-١١ نوفمبر ٢٠٠٩، وتقديرها "مرض"، كذلك يمكن ملاحظة بعض تلك الجوانب في تقارير مدارس البنين والبنات المنجزة في ٢٠٠٩ والتي حصلوا فيها على تقدير "مرض" وهي: مدرسة أحمد العمران الثانوية للبنين، الشيخ عبدالعزيز بن محمد الخليفة الثانوية للبنين، أميمة بنت النعمان الثانوية التجارية، وسترة الثانوية للبنات، والعهد الزاهر الثانوية للبنات، والنعيم الثانوية للبني، الهداية الخليفية الثانوية للبنين، جدحفص الثانوية الصناعية للبنين، والحورة التجارية للبنات، وسار الثانوية للبنات لتقاريرهم في ٢٠١٠، كذلك المدارس التي حازت على تقدير "غير ملائم" في تقارير بين ٢٠٠٨-٢٠٠٩، كمدرسة التعاون الثانوية للبنين، ومدينة حمد الثانوية للبنات، ومدينة عيسى الثانوية للبنات، فضلاً عن مدرسة الجابرية الثانوية الصناعية للبنين، الرفاع الشرقي الثانوية للبنين، والشيخ عبدالله بن عيسى- الخليفة الثانوية للبنين، والمحرق الثانوية التجارية للبنين، ومدينة حمد الثانوية للبنين، ومدينة عيسى الثانوية للبنين لتقارير عام ٢٠١٠، (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**)

[٢] الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، تقارير الجودة. (للمزيد أنظر تقارير مراجعة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في الموقع الإلكتروني لتنظيم الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم: **http://www.qaa.edu.bh/reviewreports.asp**).

[٣] راجع الجدول رقم (٥٧) في الملحق رقم (١٤) في بند الملاحق، ص ٤٠١.

وإنَّ اتفقن معهن حول ضعف برامج التدريب وتدنّي الوعي وعدم كفاية الإلمام بالمهارات الإداريّة والقيادية، وتدنّي الوعي بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند أفراد المجتمع المحلي ومؤسّساته.

▪ متغيّر المؤهّل

اتّضحت فروق الدالّة الإحصائيّة بالنسبة للمديرين والمديرات والتي تُعزى إلى المؤهّل في تسعة بنود، خمسة منها لصالح حملة شهادة البكالوريوس، وثلاث منها لصالح بكالوريوس دبلوم تربية عال/إدارة تربويّة، ويبدو أنَّ التوافر على مؤهّل تعليمي عالٍ لدى عيّنة الدراسة من المديرين والمديرات وبما يضيفه من معرفة وخبرة ودارية نسبية، جعلتهم أكثر جرأة ووضوحًا وموضوعيّة في تقديرهم لواقع ممارسات المدير مقارنة بمن لديهم مؤهّلات أدنى "شهادة البكالوريوس"، وهم الذين وجدوا أنَّ مدير المدرسة يمارس التنظيم من خلال تأكّده بتنفيذ الهيئة التعليميّة والإداريّة لتعليمات الوزارة، وإنَّه يراعي ظروف أعضائها وميولهم واتجاهاتهم عند توزيع المسؤوليات وبحسب قدراتهم وإمكاناتهم المهارية والأكاديمية، كما يتعاون معهم لوضع خطّة لمعالجة مشكلات السلوك والتحصيل الدراسي للتلاميذ "رسوب، غياب، تسرب.."، بينما وجدت الفئة ذات المؤهّل الأعلى "بكالوريوس دبلوم تربية عال/إدارة تربويّة"، أنَّ المدير يمارس التنظّيم استنادًا لما لديه من تفويض، يحدّد من خلاله قواعد المحاسبة عند تطبيق الأنظمة واللوائح المدرسيّة، فكما نلاحظ عند المقارنة كان رأيهم أكثر وضوحًا ومباشرة، لاسيّما في أنَّ بعض المديرين يعتبرون الولاء الوظيفيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة مقياسًا لإشراكهم في التخطّيط السنويّ والفصليّ للمدرسة، ما يؤكد الطبيعة الهرميّة والتسلطيّة التي يتّسم بها النمط الإداريّ البيروقراطيّ في مدارس الحكوميّة الثانويّة في البحرين والتي حسب وزارة التربية تخضعها لنهج إداري لمركزيّ، أمّا رأي الفئة الأخيرة فيما يتعلّق بممارسة المدير لاتخاذ القرار، فقد أشاروا إلى وجود تركيز للسلطة في يده كونه قائد المدرسة، وتحت اعتبارات ضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة، بيد إنَّ دراسة (كعكي،٢٠٠٤) وجدت أنَّ سبب اختلاف وجهات النظر العائد للمؤهل قد يعود بسبب اختلاف حقل اختصاص الإدارة التربويّة، وقد يكون معظم المديرين ليسوا على دراية بالطرق التعليميّة الحديثة ومفاهيمها حتى وإنَّ كان لديهم مؤهل عالٍ، كما وجدت دراسة (منصور،٢٠٠٤) بأنَّ المؤهّل لا يميز بين وجهة نظر المؤهلين تربويًا في الأداء التعليمي والإداري عن غير المؤهلين، وقد يعود ذلك إلى وجود دوافع عالية إلى ضرورة تطوير الإدارة التربويّة باتجاه اللامركزيّة".

كذلك كشفت وجهة نظر المديرين من فئة حملة البكالوريوس قصورًا مفاهيميًا تعاني منه حول أهمية ممارسة التواصل لضمان تدفّق البيانات والمعلومات إلى مدير المدرسة، والدلالة اتفاقهم حول أنَّ المعلومات تصل لمدير المدرسة عمّا يحرزه المعلّمون من تقدّم لحل مشكلات التلاميذ الدراسيّة والسلوكيّة بشكل دوري ومنظّم أثناء تواصله مع الآباء، وهذه ليست كافية على مستوى الواقع، إذ يبدو التواصل هنا فصليًا ومتقطعًا وربما تنعدم فيه اجتماعات مجالس الآباء، وهذه نتيجة تضمنتها أغلب تقارير مراجعة أداء المدارس، وبالتالي فنمط التواصل هنا ليس بالضرورة يكفي لحلّ مشكلات التلاميذ الدراسة والسلوكيّة التي تحدث بشكل يومي ومستمرّ وتحتاج إلى متابعة مستمرة، كما نستشفّ تناقضًا في رأيهم حول تركيز المدير على تحقيق علاقات إنسانيّة إيجابيّة في المدرسة بالإنصات الجيّد لكل الآراء، ولعلّ رأي المعلّمين والمعلّمات يكشف عن تعارضٍ في هذا الجانب، إذ استقرت رتبة محور التواصل عند درجة متدنيّة ومتوسطات تقديراتهم بالنسبة لمتغيّر المؤهّل كانت في أدنى الرتب لجميع بنود التواصل[1]، كما إنَّ رأي هذه الفئة من حملة المؤهّلات حول ممارسة المدير للتقويم

---

[1] راجع الجدول رقم (٢٨) في ص٣٠٠، والجدول رقم (٤٥) في ص٣٢٣.

عبر تقيده بتطبيق أساليب القياس والتقويم للأداء الوظيفيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة حسب أنظمة الوزارة تدلّل على ممارسة نمطٍ بيروقراطيّ من الإدارة المدرسيّة، خصوصًا لو قاربنا هذه النتيجة بنتيجة تقارير المراجعة التي أشارت إلى أنَّ عمليّة التقويم الذاتي التي تتمّ في المدارس برغم ارتكازها على برامج مهنية محدّدة زمنيًا وتتمّ بمشاركة فرق التحسّين، إلاَّ إنَّه لا يستفاد من نتائجها عند أغلب الإدارات المدرسيّة، وفاعلية التقويم تتفاوت انعكاساتها من مدارس لأخرى، بسبب عدم متابعة أثر التقويم؛ وهو ما أثرّ على الأداء العام على مستوى المدارس[1].

أوضحت نتائج المعلّمين والمعلّمات عن فروق دالّة إحصائيّة تُعزى إلى المؤهّل في ستة بنود، أحدها لصالح حملة شهادة الماجستير الذين كانوا أكثر إدراكا لأهمية ممارسة التخطّيط في نمط الإدارة المدرسيّة، حيث أكدوا على أهمية ممارسة وضع مدير المدرسة لقواعد السلوك والانضباط المدرسيّ بالتشاور مع الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة، فيما كان ثلاثة منهم لحملة شهادة البكالوريوس بكالوريوس دبلوم تربية عال/إدارة تربويّة، والأكثر وعيًا ببعض جوانب مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة إذ وجدوا بأنَّ لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسيّ تساهم في رفع درجة التنسيق والتعاون وتوسيع نطاق الممارسة الديمقراطيّة، وهي تعنى أسلوبًا تنظيميًّا قائمًا على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة، وآخرون من فئة حملة شهادة البكالوريوس بكالوريوس دبلوم تربية عال/إدارة تربويّة، ممَّن أكدوا أنَّ بعض جوانب التخطّيط والإشراف التي يمارسها مدير المدرسة تتمّ في نمط إدارة مدرسيّة بيروقراطيّ، ودلالتها بالنسبة لرأيهم تبرز في تجنّب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلاّ إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم، فضلاً عن أنَّ مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم تمثّل مرتبة تالية في اهتماماته، ولعلّ ارتفاع المؤهّل التعليميّ يعزّز من القدرة على بلورة رؤيّة نقدية في طرح الآراء ووجهات النظر.

▪ متغيّر التدريب

تبيّن أنّ فروقًا دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى عدد الدورات التدريبيّة التي اجتازتها فئة المديرين والمديرات في أربعة بنود فقط، جاء ثلاثة منها لصالح المديرين والمديرات ممَّن اجتازوا أقل من ثلاث دورات تدريبيّة في مجال الإدارة المدرسيّة، اثنتان منها تتعلقان بممارسة اتخاذ القرار، إذ تشير هذه الفئة إلى أنَّ مدير المدرسة يفوّض بعض الصلاحيات لأعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة لتمكينهم من إنجاز أعمالهم دون تدخّل حين يمارس عمليّة اتخاذ القرار، كما يسمح لهم باتخاذ بعض القرارات التي يرونها مناسبة في مجال تخصّصهم الوظيفيّ، وأظن أنَّ رأيهم غير موضوعيّ ويستدعيّ مقاربته برأي المعلّمين والمعلّمات ممَّن جاءت متوسطات تقديراتهم في مرتبات متدّنية لهذين البندين، والذي برأينا أكثر واقعيّة فيما يحدث على مستوى الواقع. كذلك وجدت فئة من أنجزوا ثلاث دورات تدريبيّة، بأنَّ المدير يمارس التنظّيم من خلال تنفيذه لقرارات وإجراءات إدارة التعليم الثانوي في التعيّين، والنقل وتطبيق الجزاءات بالمدرسة، فيما وجد من هم أكثر تدريبًا واجتياز اثني عشرة دورة تدريبيّة فأكثر، أنَّ المدير يشارك في التنظّيم من خلال مشاركته في تحديد مصادر التمويل للمدرسة، ويقصدون هنا كما نظن، مصادر التمويل من القطاع الخاصّ أو المجتمع الأهلي ممّا تسمح به وزارة التربية في الحدود التي يقع فيها تحت رقابتها وإشرافها وموافقتها النهائية.

---

[1] راجع الدراسة ص٣٥٧.

واتّضح بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات أنّ فروقًا دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى التدريب في ستة بنود، وتبدو فيها أهمية آراء المعلّمين والمعلّمات ممّن أنجزوا ١٢ دورة تدريبيّة فأكثر و٧-١١ دورة في مجال تخصّصهم المهنيّ، أكثر قدرة على تبين الجانب البيروقراطيّ في ممارسة المدير في المدارس الثانويّة الحكوميّة بالبحرين، إذ ارتأى ممّن أنجز ١٢ دورة فأكثر فيما يتعلّق باتخاذ القرار، أنَّ المدير يفرض التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار، وهو رأى يتعارض فيما أبدوه بأنَّ مدير المدرسة يشارك الهيئة الإداريّة والتعليميّة في إجراء مقابلات التوظيف، والتوصية بالترقيات، وإجراء تنقلّات العاملين والتلاميذ، ومنح الإجازات أثناء ممارسته للتنظيم الإداريّ في المدرسة، كما أكدت فئة ٧-١١ دورة تدريبيّة بأنَّ ممارسة المدير للتخطّيط تأخذ طابعًا بيروقراطيًا يتمّ عبره ينفّذ المدير خطّة الوزارة لإنجاز برامج تدريبيّة وتأهيلية للكادر التعليميّ والإداريّ للمدرسة وفق جدول زمنيّ محدّد، وكذلك تواصله مع الهيئة الإداريّة والتعليميّة التي يكثر فيها إصدار التعليمات باتباع قنوات اتصال هرميّة "كتابية/شفاهة" تبعًا لتعليمات وإجراءات الوزارة.

ويبدو ممّا سبق أنَّ هناك أثرًا لمدة التدريب ونوعيته في مجال التخصّص المهني، في إدراك المفاهيم التربويّة الحديثة، إذ أشارت دراسة (منيمنة، ٢٠٠٦) في نتائجها إلى " أنَّ الافتقار إلى الدورات التدريبية حول الإدارة المدرسية في القطاع الرسمي بشكل خاصّ، يؤثّر على فاعلية المدرسة لاسيّما لجهة تطبيق المفاهيم الجديدة وأسّس التقوّيم الحديثة"، كذلك دراسة (المالكي، ٢٠٠٤) التي توصّلت إلى "أهمية عقد دورات تدريبية نوعيّة لمديري المدارس الثانويّة، بهدف تعميق مفهوم الإدارة الديمقراطيّة لديهم"، فضلاً عن نتائج دراسة (لمجموعة باحثين من اليونسكو "UNESC"، ٢٠٠٥) التي خَلُصَت إلى "أنَّ أهمّ صعوبات التجارب التي طبقت النمط اللامركزيّ في مجال التربية والتعليم، هو القيام بتدريب الكوادر الإداريّة وتقويمها".

أمّا من اجتازوا أقل من ٣ دورات تدريبيّة في مجال تخصّصهم، فقد ركّزوا على جوانب من مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والتي تشير إلى إنَّها تعني القدرة على اتخاذ القرار وإبداء الآراء وتقديم الخبرات وتحديد رؤية العمل من قبل "مجلس الآباء" و"مجلس إدارة المدرسة"، إلى جانب كونها آلية تهدف إلى إشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة في اتخاذ القرار داخل المدرسة، ويبدو أنَّ حديثي التدريب أكثر ملامسة للمفاهيم الحداثية التي تركّز عليها الوزارة في برامجها التدريبيّة خصوصًا فيما يتعلّق بعمليّة اتخاذ القرار وإشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة فيه داخل المدرسة.

- **متغيّر سنوات الخبرة**

جاءت جميع فروق الدلالة الإحصائية لصالح فئة المديرين والمديرات ممّن يتمتعون بخبرة عمل في مجال الإدارة المدرسيّة تتراوح بين ٣-٦ سنوات وذلك في ثلاثة بنود يتعلّق الأوّل منها بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة إذ وجدوا أنَّ جوهر هذا المفهوم يعني إشراف مدير المدرسة على تنفيذ المنهج الدراسيّ بما يحقّق أهداف العمليّة التعليميّة والتربويّة، وبرغم من أنَّ إجابتهم واقعيّة إلاَّ إنَّها قاصرة في تبيّن ماهيّة لامركزيّة الإدارة المدرسيّة كمفهوم عالمي بأبعاده المختلفة التي تهدف إلى إصلاح التعليم، إذ أنَّ عمليّة الإصلاح تتجاوز تنفيذ المنهج الدراسيّ، لاسيّما وإنَّ مجموعة الآراء الأخرى التي أوردناها للعيّنة حول المفهوم تتكامل فيما بينها، كإشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة، وتعزيز التفويض والنقل الوظائف من وزارة التربية إلى الإدارات الأخرى، فضلاً عن تقوّيم فرق مراجعة أداء المدارس، التي ركزت على ضرورة أنَّ توضع برامج لتنظّيم المنهج وتعزيزه وتدريسه عبر خطّط زمنية تشغيلية، تتخللها عمليّة تقوّيم ذاتي وتغذية راجعة تلبي فيها الاحتياجات التعليميّة والإداريّة،

ويكون فيها التلميذ محورًا للعمليّة التعليميّة التعلميّة، كي تتوسّع فرص مشاركته أثناء الدرس وفي الأنشطة ويستثمر وقت الحصّص بفعاليّة، والتركيز على الاستراتيجيات والأساليب التي تنمي شخصيته في العمل وتحمّل المسؤوليّة وتعزز من مهارات التعاون التعليميّ والتقليص من الأسلوب التلقينيّ.

أمّا ما يتعلق بممارسة التنظّيم فجاءت الدلالة في بنديين، يتعلّق الأوّل منها بتنفيذ المدير لقرارات وإجراءات الوزارة في تعيّين أعضاء مجلس إدارة المدرسة من معلّمين واختصاصين وأولياء أمور وتلاميذ وفي تشكيل اللجان، فضلاً عن تنفيذه لقرارات وإجراءات إدارة التعليم الثانويّ في التعيّين، والنقل وتطبيق الجزاءات بالمدرسة، وكلاهما ممارستان للتنظّيم قمنا بتصنيفهما في إطار النمط الإداريّ البيروقراطيّ للمدرسة، ورأي هذه الفئة مهم في تحديد هذا النمط الذي وجدت أنَّ واقع الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة تتمّ في إطار نمط إداريّ بيروقراطيّ، وأهمية رأيها نابع من واقع خبرتها وتجربتها في مجال الإدارة المدرسيّة، حتى وإنَّ كانت سنوات خبرتها قصيرة نسبيًا إلاَّ أنّه يضاف إلى سنوات خبرتها في مجال العمل المهنيّ التعليميّ.

بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات كشفت النتائج عن فروق الدالّة الإحصائيّة التي تُعزى إلى سنوات الخبرة في عشرة بنود، منها، لمن اجتاز من المعلّمين والمعلّمات خبرة عمل أقل من ٣ سنوات، وهي نفس النتيجة التي توصلنا إليها فيما يتعلّق بالدورات التدريبيّة حيث الأقل هم من تميزوا بإبداء آرائهم ووجهات نظرهم حول مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، إذ وجدوا فيها وهم الأقل خبرة وتدريبًا اتجاهًا عالميًا يهدف لإصلاح التعليم، وأنه عمليّة معقدة تؤدّي إلى تغيّر في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوير مناهجها، فضلاً عن كونه أسلوبًا تنظيميًا قائمًا على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة، كما إنَّها عمليّة "تفويض" و"نقل" بعض وظائف وعمليات وزارة التربية والتعليم إلى إدارات تابعة لها "كإدارة التعليم، والمناطق التعليميّة، ورئيس المدارس، وإدارة المدرسة"، فيما ركّزت فئة ٣-٦ سنوات خبرة على الصعوبات التي تواجه تطبيق هذه المفهوم وشدّدوا على قصور مجلس إدارة المدرسة في وضع سياسات تطويرية للمدرسة، فضلاً عن صعوبة فهم الأدلة الإرشاديّة المتعلّقة بتنظّيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها.

اختلفت آراء فئة ٧-١١ سنة فيما يتعلّق بممارسة القرار عن فئة ١٢ سنة فأكثر، إذ وجدت الأولى أنَّ ممارسة المدير لاتخاذ القرار تتمّ في نمط إدارة ديمقراطيّ ولهذا فإنَّ المدير يسمح المدير التعليميّة والإداريّة باتخاذ بعض القرارات التي يرونها مناسبة في مجال تخصّصهم الوظيفيّ، فيما وجدت الفئة الثانية بأنَّ اتخاذ القرار يتمّ في نمطًا بيروقراطيًا، ودليل ذلك تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، بحجّة ضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة، ولعلّ هذين الرأيين من الأهمية في إبراز الالتباس حول أرجحية النمط الإداريّ للمدرسة الذي يميل إلى ممارسات تأخذ طابعًا بيروقراطيًا، وأخرى وإنّ كانت قليلة تبدو ممارسات ديمقراطيّة، لكن الفئتين اتفقتا على أنَّ الإشراف والتوجيه يتمّ في نمط ديمقراطي من خلال إشراك لمدير للهيئة التعليميّة والإداريّة في الإشراف والتوجيه على طرق التدريس بحسب تخصّصاتهم ومسؤولياتهم، وفي التنظّيم من خلال المشاركة في تحديد مصادر التمويل للمدرسة، وفي التخطّيط من خلال وضع قواعد السلوك والانضباط المدرسيّ بالتشاور مع الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة.

خاتمة

استند تفسير ومناقشة نتائج التحقّق من إشكاليّة الدراسة وتساؤلاتها وفرضيّاتها مع المتغيّرات من خلال خمسة محاور أبرزها مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترض تطبيقها، والنمط البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ للإدارة المدرسيّة، إضافة إلى الممارسات الإداريّة الوظيفيّة للمدير، وهي التخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرار والتواصل والتوجيه والإشراف والتقويم. تمّ التفسير والمناقشة في ضوء أطر الدراسة النظريّة واتجاهات الفكر الإداريّ التربوي المعاصر، فضلاً عن مقاربة استجابات فئتي الدراسة مع بعضهم البعض، إلى جانب الاستعانة بنتائج بعض الدّراسات السابقة وبعض تقارير المراجعة التي نفذتها الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، ومنه توصّلنا إلى الاستنتاجات التالية:

(١) هناك فجوة عميقة بين سياسات وبرامج وزارة التربية والتعلِّيم التطويرية مقارنة بالأداء الفعليّ للإدارة المدرسيّة وقيادتها، وبالتالي فإصلاح التعليم وتطويره بأداة اللامركزيَّة حسب تعريف الوزارة، لم يحدث نقلة نوعيَّة لأداء المدْرسة وممارسات مديرها بما تتطلّبه تلك البرامج والسياسات، وأبرز مؤشّرات ذلك، شعور بعض فئتي عيّنة الدراسة بوجود فجوة بينهم وبين سياسات وتشريعات الوزارة وما يطبق من مشاريع وبرامج، وإنهم مشوّشون من كثرة المشاريع التطويريّة وتعدّدها وما تفرزه إجراءات التطبيق من تناقض في تنفيذ بعض الأعمال الإداريّة والتعليميّة، إضافة إلى انخفاض استجاباتهم بالنسبة لمستوى ممارسات مدير المدرسة الإداريّة الديمقراطيّة مقابل شيوع الممارسات الإداريّة البيروقراطيّة، والتي تتمظهر بتطبيق المدير الحرفي للسياسات والقواعد والأنظمة الوزارية وفرضها على العاملين وعدم استشارتهم، ومحدودية حريّة النقد للجهاز الإداريّ، وعدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانيّة بين الهيئة الإداريّة والتعليميّة، ممّا يؤثّر على فعاليّة المدرسة وتطوّرها من جهة، ويعكس استمرارية النمط الإداريّ المركزيّ والبيروقراطيّ من جهة أخرى.

(٢) تباينت آراء فئتي عيّنة الدراسة بشأن ممارسات المدير، إذ تضمّنت بنود أعلى ثلاث استجابات على عبارات تشير إلى "تجنب المدير توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلاَّ إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم"، والثانية "فرضه التعليمات والأنظمة عليهم، وعدم قبول أيّ ملاحظات منهم بعد اتخاذ القرار"، أمّا الثالثة فتتعلق "بمشكلاتهم واحتياجاتهم التي تمثل مرتبة تالية في اهتماماته"، كما تذبذبت آراؤهم والتبست حول مفهوم لامركزيَّة الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، ممّا نتج عنه أحيانًا مقاومة لتنفيذ الإجراءات والممارسات الإداريّة التي تعزّز نهج لامركزية الإدارة المدرسيّة.

(٣) اتضح أنَّ ممارسات المدير الإداريّة تتمّ في نمط إدارة مدرسيَّة يغلب عليه الطابع البيروقراطيّ المركزي، ومع ذلك فقد اختلفت الآراء حول بعض الممارسات كمدى إشراك المدير للعاملين معه في التخطّيط المدرسيّ والتنظّيم، لاسيّما وإنَّ أداء هذه الوظائف من قبل المدير تحدث في إطار أولويات سلطة التفويض المحدودة له والمحكومة بسياسة منضبطة من قبل الوزارة والتي برأينا تؤثّر على استقلاليَّة الإدارة المدرسيّة. بشكل عام وجدنا رأي المعلّمين والمعلّمات أكثر وضوحًا في تقدير النمط الإداريّ ذي الطابع الديمقراطيّ في جوانب معينة وإنَّ شابها محاباة في تقدير ممّارسة المدير للتنظّيم، إذ وجدت المعلّمات أنّه يشارك في تحديد مصادر التمويل للمدرسة، وأنَّ لديه مرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين، ومن حيث التخطّيط فإنّه يتشاور عند وضع قواعد السلوك والانضباط المدرسيّ مع الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة.

وبرغم ما سبق، فهناك ميل في بعض الاستجابات نحو افتقار المدير للمرونة وإشراكه الفعليّ للعاملين معه في صنع القرارات، وذلك بسبب شكلانية بعض الصلاحيات الممنوحة له، أمّا بالنسبة للتواصل فهو فصلي ومتقطّع مع أولياء الأمور والمجتمع، وينفذ مع العاملين بالمدرسة بصورة هرميّة تنفيذية تتّسم برقابة صارمة لا تنسجم والاتجاهات المعاصرة في تطبيق لامركزية المدرسة، إذ تنعدم أحيانًا اجتماعات مجالس الآباء كما أوضحت أغلب تقارير مراجعة أداء المدارس، ما يجعل نمط التواصل غير كافٍ لحلّ مشكلات التلاميذ الدراسية والسلوكية اليومية التي تحتاج إلى متابعة مستمرة، وبرز تناقض في رأي المعلّمين والمعلّمات بشأن تركيز المدير على تحقيق علاقات إنسانيّة إيجابية في المدرسة بالإنصات الجيّد لكل الآراء. أمّا عمليّة التقويم وإجراءاتها فهي تعدّ سلفًا وما على الإدارة المدرسيّة إلا التنفيذ، وفاعليته تتفاوت انعكاساتها من مدارس إلى أخرى، بسبب عدم متابعة أثر التقويم والاستفادة من نتائجه، ومحصّلة ذلك لا شك تؤثّر على الأداء العام للمدرسة. من هنا يمكن القول أنَّ الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة الثانويّة الحكوميّة الحالية لا تزال في طورٍ يتأرجّح بين نمطين إداريين هما النمط الإداريّ البيروقراطيّ "التسلّطي" في بعض جوانبه والروتيني في جوانب أخرى، ونمط إداري ديمقراطي تضمّنته كمفاهيم أدبيات ووثائق الوزارة في محاولاتها المستمرة لاستلهام المفاهيم الحديثة في الإدارة المدرسيّة اللامركزيّة.

(٤) كشفت نتائج تحليل التباين وجود دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات عيّنة الدراسة تُعزى لمتغيّر الجنس، إذ جاءت دلالة البنود لصالح المديرات والمعلّمات، والتي لها علاقة بتحديد النمط الإداريّ للإدارة المدرسيّة باتجاه شيوع النمط الإداريّ البيروقراطيّ، وبالنسبة لمتغيّر المؤهّل، فقد تبين أنَّ أغلبها لصالح حملة شهادة البكالوريوس من فئة المديرين، يليها لصالح بكالوريوس دبلوم تربية عال/إدارة تربوية، وفي بند واحد لصالح المعلّمين والمعلّمات من حملة شهادة الماجستير، وثلاثة لحملة شهادة البكالوريوس، وبكالوريوس دبلوم تربية عال/إدارة تربوية، وواحد لفئة حملة شهادة البكالوريوس، وبكالوريوس دبلوم تربية عال/إدارة تربوية. ولمتغيّر التدريب جاء ثلاثة منها لصالح المديرين والمديرات ممّن اجتازوا أقل من ثلاث دورات تدريبيّة في مجال الإدارة المدرسيّة، ولمن اجتاز إحدى عشرة دورة تدريبيّة فأكثر، وفي ستة بنود لصالح المعلّمين والمعلّمات ممّن أنجزوا ١١ دورة تدريبيّة فأكثر و٧-١٠ دورة، وأقل من ٣ دورات تدريبيّة في مجال تخصّصهم، وبصورة عامّة يبدو أنَّ حديثي التدريب من الفئتين كانوا أكثر ملامسة للمفاهيم الحداثية التي تركّز عليها الوزارة في برامجها التدريبيّة خصوصًا فيما يتعلّق بعملية اتخاذ القرار وإشراك الهيئة التعليميّة والإداريّة فيه داخل المدرسة، فيما بينت دلالات الفروق بإنها لصالح فئة المديرين والمديرات في متغيّر سنوات خبرة العمل في مجال الإدارة المدرسيّة التي تتراوح بين ٣-٦ سنوات، وذلك في ثلاثة بنود تتعلّق بمفهوم لامركزية الإدارة المدرسيّة، وممارسة المدير للتنظّيم، أمّا بالنسبة للمعلّمين والمعلّمات فكانت في عشرة بنود، لصالح من اجتاز منهم خبرة عمل أقل من ٣ سنوات، كما اتفقت آراء فئة ٧-١٠ سنة حول ممارسة القرار مع آراء فئة ١١ سنة فأكثر وحول أنَّ الإشراف والتوجيه يتمّ في نمط ديمقراطيّ من خلال إشراك لمدير للهيئة التعليميّة والإداريّة في الإشراف والتوجيه على طرق التدريس بحسب تخصّصاتهم ومسؤولياتهم.

نستشف من الفصل الثالث أنَّ مفهوم لامركزية المدرسة بحاجة لتأصيل في مدارس البحرين الثانويّة الحكوميّة، وذلك في سياق السعي إلى إصلاح التعليم ومؤسّساته وتغيّر نمط الإدارة المدرسيّة بالاتجاه الديمقراطيّ، وهذا لا يحدث إلاّ بترسيخ مفهوم الديمقراطيّة والشفافيّة في الإدارة المدرسة، فضلاً عن تعزيز الممارسات الديمقراطيّة عند مديريها ومديراتها. إنّ عبء التأصيل يقع على وزارة التربية والتعليم في البحرين كونها الجهة التي تضع السياسات والبرامج وتشرف على عمليّة التنفيذ، خصوصًا عند الأخذ في الاعتبار ما كشفته نتائج الدراسة من عدم وجود دلالات إحصائيّة على مستوى النمط الإداريّ الديمقراطيّ والبيروقراطيّ تُعزى إلى متغيّرات فئتي الدراسة من المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات.

خاتمة الباب الثاني

سعينا عبر الدراسة الميدانيّة إلى الكشفِ عن واقع الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة الحكوميّة في البحرين في إطار اللامركّزية وأثرها على النمط الإداريّ للمدْرسة، وحرصنا في عملنا تبيّن مدى استيعاب مفهوم اللامركزيَّة المدرسيّة لدى المديرين والمعلّمين من الجنسين بحسب الفهم المتعارف عليه في أدبيات التربية المعاصرة، ومقاربتها بواقع الإدارة المدرسيّة الثانويّة في البحرين، إضافة إلى التعرّف عبر ذلك إلى ماهية النمط الإداريّ السائد فيها، واستيضاح طبيعة ممارسات المدير الإداريّة وسلوكياته الوظيفية وكفاياته من وجهة نظر المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات .

واستنادًا إلى ما تناولناه في إشكاليّة الدراسة، وما قمنا به في بناء أداة القياس وتحديد ممارسات مدير المدرسة ذات النمط الإداريّ البيروقراطيّ والنمط الإداريّ الديمقراطيّ، إلى جانب الارتكاز إلى فرضيّات الدراسة وأسئلتها، قمنا بقياس ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ "Alpha Cronbach"، وبطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وإيجاد معامل ارتباط بيرسون، واتباع الإحصاء الوصفي باستخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، علاوة على الإحصاء التحليلي "الاستدلالي" بتطبيق اختبار تحليل التباين "ANOVA"، بواسطة الرزم الإحصائيّة في برنامج الحاسوب الآلي "SPSS "، ومنه توصّلنا إلى العديد من النتائج التي سنعرض أهمّها في الجزء التالي.

عبرّت وجهتا نظر المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات عن تداخل بين سمات النمط البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ في تشكيل ماهية النمط الإداريّ السائد للمدرسة الثانويّة الحكوميّة في البحرين، إلاَّ إنّ ممارسات مدير المدرسة الثانويّة في نطاق التخطّيط والتنظّيم واتخاذ القرارات والتوجيه والتواصل والتقوّيم، كما وضّحتها استجاباتهم يغلب عليها الطابع البيروقراطيّ، وتكمن أحد أسباب ذلك برأينا في تقيد المدير بالتعليمات والأنظمة وفرضها من قبله على الهيئة التعليميّة والإداريّة، وامتناعه عن قبول أيّ ملاحظات بعد اتخاذ القرار، كما إنّ مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم تمثل مرتبة تالية في اهتماماته، فهو يتجنّب توجيههم إلاَّ إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم، ويقوم بصياغة المنهج الدراسي إجرائيًا بما يتناسب والأهداف التعليميّة والتربويّة للوزارة، وعليه فإنَّ لهذه السلوكيات خلفية تتعلّق بطبيعة النظام التعليمي المركزي السائد في إطار النظام العام للدولة، وما يفرضه من إجراءات عملية حتى وإنَّ أظهر النظام تبنّيه لمفاهيم تطوّيرية حداثية كمفهوم لامركزية التعليم ومؤسّساته.

توصّلنا إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطات المديرين والمديرات، في تحديد درجة الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين ومديراتها في إطار اللامركزيّة، لها علاقة بالنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ للمدرسة، إذ جاءت لصالح النمط البيروقراطيّ مقارنة بالنمط الديمقراطيّ، وتركّزت هذه الدلالة تحديدًا في متغيّر الجنس الذي جاء لصالح المديرات، ومتغيّر المؤهّل لصالح المديرات ممّن يتوافرن على شهادة البكالوريوس، أمّا بالنسبة لمتوسطات تقديرهم للممارسات في إطار لامركزية المدرسة والصعوبات التي تعترضها بالنسبة لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل، والتدريب وسنوات الخبرة فلا توجد فروق لأي دالّة إحصائيًا، وعن المعلّمين والمعلّمات لم يتّضح وجودها بين متوسّطاتهم في تحديد درجة الممارسات في علاقتها بالنمط الإداريّ الديمقراطيّ والنمط البيروقراطيّ للمدرسة، وبما له علاقة بمتغيّر الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخدمة، وبالمثل بالنسبة لتقديرهم إلى لامركزيّة المدرسة والصعوبات التي تعترضها بالنسبة للمتغيّرات.

كشفت نتائج الدراسة وجود قصور بين سياسات وبرامج وزارة التربية والتعليم، مقارنة بالأداء الفعليّ للإدارات المدرسيّة وقيادتها، لا تتناسب وطبيعة الدعوة إلى إصلاح التعلِّيم وتطويره بالنهج اللامركزيّ حتى حسب تعريف وزارة التربية والتعلِّيم، كما لا يمكن الجزم من خلال الأداء الحالي بحدوثِ تغيرٍ نوعيٍ في أداء المدرسة وممارسات مديريها ومديراتها باتجاه تحقيق اللامركزيّة، خصوصًا مع كثرة المشاريع التطويرية التي تتّسم إجراءات تطبيقها أحيانًا بالتناقضات، واستمرارية اتباع الأسلوب المركزيّ والبيروقراطيّ في تنفيذها، في ظل تدني الوعيّ بمفهوم لامركزيّة المدرسة ومتطلّباته والصعوبات التي تعترضه عند المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات وإنَّ بدرجات متفاوتة، تعكس في جوهرها التباسًا وعدم وضوح للمفهوم وأهميته، ولعلّنا نلاحظ ذلك من خلال بعض نتائج تقارير هيئة ضمان الجودة التي أشرنا إليها في متن الفصل الثالث في الجانب الميداني، والتي نوّهت إلى عدم التزام بعض إدارات المدارس بالخطوات الاسترشادية لتطوير المدرسة خصوصًا في إعداد التقارير وتقديم المقترحات، فضلاً عن مقاومة بعض العاملين تنفيذ الإجراءات والممارسات الإداريّة التي تدعم التطوير والتحسِّين، إضافة إلى عدم تكيّفها على استخدام الوسائل الحديثة لتطوير العمل المدرسيّ، وضعف التنسيق والتعاون بين بعض الإدارات المدرسيّة والإدارات الأخرى في الوزارة، كالمناطق التعليميّة ورئيس المدارس وغيرها.

خَلُصَنا إلى أنَّ مديري المدارس الحكوميّة الثانويّة ومديراتها في البحرين يمارسون في إطار مهامهم الوظيفيّة، التنظّيم والتخطّيط واتخاذ القرارات والتواصل والإشراف والتوجيه والتقوّيم، وإنّ آراء عينة الدراسة من الفئتين تباينت برغم استجاباتهم الضعيفة حول سلوكيّات بعض المديرين والمديرات، في عدم إشراكهم الفعليّ للهيئة التعليميّة والإداريّة في التخطيّط والتنظّيم للعمل المدرسيّ وأنشطته، وافتقار بعضهم للمرونة في اتخاذ القرارات، والتي تُعزى برأينا إلى شكلانية بعض الصلاحيات الممنوحة لهم، كما وضحت النتائج قصورًا في التواصل والتقوّيم بما لا ينسجم مع الاتجاهات المعاصرة في إدارة مؤسّسة المدرسة، وهذا لا شك يؤثّر بصورة أو أخرى على استقلاليّة الإدارة المدرسيّة ولا يفسح لها المجال لخلق تراكمًا يمكنها البناء عليه في التأصيل الفعليّ لمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، لاسيّما وهي تتّسم بخصائص وسمات نمطين إداريين يكاد كل منهما يمثّل النقيض تجاه الآخر في خصائصه ومميزاته، ونعني بهما النمط الإداريّ البيروقراطيّ ذي السمات "التسلّطيّة" والنمط الديمقراطيّ.

ختامًا، نطمح من هذه الدراسة التي اختلفت نسبيًا في توجهاتها لدراسة الإدارة المدرسيّة وتطوّرها في البحرين وتغيّر أدوار مديريها، في سياق انتشار المفاهيم المعاصرة كمفهوم اللامركزيّة فضلاً عن متغيّرات الواقع السياسيّ والاقتصاديّ المحليّ والإقليميّ والعالميّ، وما فرضه من التزامّات على الدول في التوجه إلى إصلاح التعلِّيم ومؤسّساته، أنَّ نساهم بإعادة النظر في تقوّيم تجربة تطوّير الإدارة المدرسيّة وقيادتها، بما يتلاءم وحركة تطوّر المجتمعات وثورة الاتصالات والتكنولوجيا وتلبية حاجات المجتمع البحرينيّ وأفراده وإشباعها، لاسيّما وقد رصدنا كيف أنَّ أدبيات ووثائق الوزارة تضمّنت تلك المفاهيم خصوصًا المتعلّق منها بتطبيق نمط من أنماط التعليم اللامركزيّ مثل المدرسة كوحدة مستقلة والمناطق التعليميّة وغيرها، إلاّ أنَّ ذلك لا يسير على منهج تطويريّ يرتكز على التقوّيم المستمرّ والشفافيّة والتشاركيّة الفعلية مع الأطراف المعنية بالتعلِّيم والتربية ومؤسّساتها، وهذا ما يدعو إلى مراجعة المفاهيم التي يتمّ الأخذ بها وترديدها وتضمينها أدبيات الوزارة مثل لامركزيّة التعليم ومؤسّساته، فضلاً عن الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة وأنماطها، والاستفادة الفعلية من تجارب الدول التي سبقتنا في تطبيق هذا المفهوم ودراسة الكيفية التي واجهت بها الصعوبات، فضلاً عن تعزيز الممارسة الديمقراطيّة في المجتمع.

الخاتمة

تبيّن من معالجتنا السابقة، أنَّ الإدارة ضرورة ووسيلةً تنظيمية للجهود الجماعيَّة في المجتمعات الإنسانية، فهي تعبّر عن حاجات مؤسّساتها بهدف تنظيم أعمالها وتفاعل مُدخلاتها وعناصرها المختلفة مهّما اختلفت أنواع تلك المؤسّسات وأنشطتها، والإدارة تتألّف من أنشطة ووظائف محدّدة تحقّق استمرارية وجودها، وتتطوّر مع تطوّر المجتمع عبر الممارسة وبتأثيرٍ من التقدّم التكنولوجي وثورة الاتصالات ومواجهة التحدّيات الاقتصادية والسياسية، وهي علمٌ وفنٌ انتقل بنظرياته ومفاهيمه من المؤسّسات الصناعيّة والتجاريّة إلى مجالات التربية، وبالتالي فهي أوسع في مضمونها وأشمل من الإدارة العامة، لارتكازها على مقوّمات رئيسية كالمعرفة الإداريّة بما تشتمل عليه من نظريات عامّة أو جزئيّة منبثقة منها، وإلى الكفايات الإداريّة الفنية والابتكاريّة والإبداعيّة، والسلوك والاتجاهات الإداريّة التي تحقّق الأهداف وتشكّل كفاءة الإدارة وإنتاجيتها.

عرفت البحرين الإدارة المحلّية منذ عهد بعيد، برغم حداثة تنظيمها الإداريّ وتأثّره وتفاعله مع العوامل الاجتماعيّة والحضاريّة والاقتصاديّة والسياسيّة في المجتمع، فتأثّرت بالاستعمار وباكتشاف النفط والاستقلال والتركيبة الاجتماعيّة، ونظام الحكم القبلي، وهي بذلك لم تتشكّل فجأة أو بتخطيط شامل، إنّما تشكّلت كردِّ فعل عن حراك تاريخي لعب فيه البريطانيون والقوى المحليّة أدوارًا تاريخيّة مختلفة، أحدثت فيها المتغيّرات والتحولات قفزة نوعيّة في القوانين الجنائيّة والمدنيّة والعماليّة وتنظّيم المحاكم، واعتبرها المؤرخون بداية الإصلاح الإداريّ برغم استمرارية إدارة دوائر الحكومة مركزيًّا، خصوصًا مع استفراد السلطة التنفيذية برسم السياسة العامّة للحكومة مركزيًّا ومتابعة تنفيذها منذ الانتكاسة السياسية عام ١٩٧٥حتى عهد الإصلاح السياسيّ والإداريّ في الألفية الثالثة التي أثّرت تأثيرًا جوهريًا على التعلّيم ومؤسّساته وعلى رأسها المدرسة.

عند النظر إلى الإدارة المدرسيّة وممارسات مديرها التي مثّلت إشكالية دراستنا، لاحظنا تأثّرها بنظريات الإدارة المختلفة، كالنظريات البيروقراطيّة التي ارتكز بعضها على علاقات سلطويّة في عمل المؤسّسة، فضلاً عن تأثّرها بنشأة وتطوّر الإدارة العلميّة وحركة تطوّر الإدارة التربويّة، والحركة السلوكيّة والعلاقات الإنسانية ونظرياتها، ونظرية النُظُم، والنظرية الموقفية الظرفية، والإدارة بالأهداف، ونظريّة الإدارة الديمقراطيّة التي وضع الباحثون معايير لها للدلالة على وجود ممارسة ديمقراطيّة في المدرسة، كالمشاركة الفعّالة في اتخاذ القرارات، وتوافر المعلومات، وتوزيع المهمّات والمسؤوليات وقيادة العمل المدرسي قيادةً جماعيّةً وبمسؤوليّةٍ مشتركة، وتحقيق قدرٍ من التفاعل والتعاون وخلق الشعور بالمسؤوليّة لدى المدرسين، وتجنّب فرض الرقابة لتحقيق الانضباط الذاتي لديهم، وغيرها من النظريات، إضافة إلى عوامل عديدة كالنظام السياسيّ وطبيعة الدولة ومسؤولياتها وتعقّد وظائفها، واتساع البقعة الجغرافيّة والتركيبة السكانيّة

إنَّ أهمية الإدارة المدرسيّة تبرز من كونها المنفِّذة للسياسة التعليميّة التي تضعها الإدارة التربويّة وتشرف عليها، إذ من خلالها تتحقّق أهداف تربية الفرد وإعداده للحياة، وتدريب المديرين والمعلّمين وتطويرهم مهنيًّا وتنمية كفاياتهم المعرفية والأدائية التي تتطلّبها الأدوار الإداريّة والقياديّة المتغيّرة وتحسين نوعية النشاط في مدارسهم، الأمر الذي يعنى وجود تداخل وتشابك بينهما يظهر في المفاهيم الإداريّة بين الإدارة المدرسيّة والإدارة التربويّة بمركزيتها أو لامركزيتها. لقد تعرّفنا في الجانب النظري على أبرز خصائص الإدارة المدرسيّة التي ساعدتنا في تحديد مضمون الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة، المتمثلة في القيام بالعمليات الإداريّة الأساسيّة من تخطّيط وتنظّيم للإمكانيات البشرية في الإدارة واللجان المدرسيّة والفصول والمجموعات المختلفة، إلى جانب تنظيم الإمكانيات الماديّة كالمبنى والتجهيزات والأثاث والمعامل والورش والمكتبة، وتنظيم الأفكار والمبادئ العلميّة التربويّة في النُظُم التعليميّة ومناهج المدرسة والمواد التعليميّة والأنشطة المختلفة، فضلاً عن المتابعة والتوجيه والتنسيق..الخ، وبما تتميز به من استمرارية وتغيّر تَبَعًا لتغيّر وتجدّد أهداف النظام التعليمي وطرقه وأساليبه، وبالشموليّة في نشاطها الإداريّ فمجالها لا يقتصر

على الجوانب التنفيذية والروتينية، إنما بكلّ ما يتصل بالتلاميذ والمعلّمين والفنيين والإداريّين، وبمناهج وطرق التدريس والنشاط المدرسي والإشراف الفنّي وميزانية المدرسة وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع وأولياء الأمور وحتى مع رجال الفكر والاقتصاد والسياسة، في إطارٍ من التداخل والتكامل ضمن عمليات فرعية متداخلة ومتكاملة على الأنشطة الإداريّة المختلفة، وأهمها التخطيّط والتنظّيم واتخاذ القرارات والتواصل والتوجيه والمراقبة والمتابعة وتقوّيم الأداء، كما تتسم بالمعرفة المتخصّصة، والمهّارات والمفاهيم المختلفة عن الأنشطة أو الممارسات العمليّة المألوفة في العمل، وقابليتها للتغيّير والتجديد والمرونة في الحركة والعمل وعدم الثبات والجمود، والتكيف الظروف المتغيّرة.

من هنا، حدّدنا من موضوع الدراسة أربعة تساؤلات رئيسية استندنا عليها في إعداد أداة الدراسة، والمنهجيّة التي اتبعناها، وهي تتمحوّر حول ماهية مفهوم الإدارة العامّة والإدارة المدرسيّة ومسار تطوّرهما من حيث النشأة والأهمية والخصائص، فضلاً عن نشأة وتطوّر الإدارة العامّة والإدارة المدرسيّة في البحرين، ومفهوم المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة، وأنماط الإدارة المدرسيّة وأهم ممارسات مديرها، وكيف تطوّرت تلك الممارسات في إطار تطبيق اللامركزيّة والصعوبات التي تعترضها. وقد تشعَّبت من التساؤلات أسئلة فرعية، تبلورت حول النمط الإداريّ المدرسيّ السائد في مدارس المرحلة الثانويّة الحكوميّة في البحرين، من وجهة نظر المديرين والمديرات ومساعديهم والمعلّمين والمعلّمات، كذلك عن علاقة المَمارسات الإداريّة في تحديد النمط الإداريّ للمدرسة، من وجهة نظر المديرين والمعلّمين، وعمّا إذ كان يوجد اختلاف في تقديراتهم لدرجة المَمارسات الإداريّة التي تتمّ في إطار اللامَركزيّة، تُعزى إلى الجنس أو المؤهّل أو التدريب أو سنوات الخبرة، فضلاً عن أثر الممارسات في تطبيق لامركزية الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، من وجهة نظر فئتي عيّنة الدراسة، لقد خرجنا من الدراسة بعدّة نتائج نسوّغها ونصنّفها في الفقرات التالية حسبما تمّ بحثه في المقاربة النظريّة وما جرى في الدراسة الميدانيّة.

تركّزت فكرة الدراسة حول الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين في إطار الأخذ بالنهج اللامركزيّ حسب تعريف وزارة التربية والتعليم وتأثيرها على النمط الإداريّ للمدرسة، وقد توصّلنا في دراستنا إلى أنَّ نشأة المدرسة في البحرين وتطوّرها بافتتاح المزيد من المدارس، لم يرافقه تطور للإدارة التربويّة والمدرسيّة إلا بداية عام ١٩٦٠، وصدور أوّل لائحة تنظيمية لها، ومع استمرار وتيرة زيادة عدد المدارس والمعلّمين والتلاميذ، إلاَّ أنَّ التعليم ظل يُدار بنهجٍ مركزيّ، بسبب صِغَر مساحة البحرين الجغرافية وقلّة عدد سكانها، كما أعيد تشكيل هيكلة التعليم في السبعينيات بالاستعانة بخبراء اليونسكو وجرت إصلاحات إداريّة وتعليميّة، فشهد الهيكل التنظيميّ للوزارة تغيرًا، وصدرت قرارات وزارية منظّمة، وتبلورت إثرها مهّام مدير المدرسة الوظيفية، وأبرزت الطفرة الاقتصاديّة منذ عام ١٩٧٥وحتى الألفية الثالثة، الحاجات المتعدّدة لإجراء تعديلات مستمرة في الهيكل التنظيمي للوزارة والإدارة المدرسيّة ووظائفها بسبب الزيادة المطّردة في عدد المدارس والمعلّمين والتلاميذ، ووضع التشريعات الجديدة واللوائح وأنظمة تنظيم التعليم، والأخذ بمبدأ اللامركزيّة بحسب أدبيات الوزارة التي اعتمدت مفهوم "المدرسة كوحدة تربويَّة أساسية"، ومباشرة تنفيذه على مراحل، وإصلاح التعلِّيم عام ٢٠٠٥ وإصدار قانونه، ووضع "الرؤية التطويرية للتربية والتعلِّيم" التي امتدّت من عام ٢٠٠٣ إلى ٢٠١٠ بما اشتملت عليه من عناصر أساسية، وإصدار كادر المعلّمين وتنفيذ مدارس المستقبل والمناطق التعليميّة كما جرى الحديث عن أهمية تحسِّين أداء المدارس بهدف تحسِّين مخرجاتها.

ومع هذا التطوّر والتحوّل في تعريف أدبيات الوزارة للإدارة المدرسيّة من كونها إدارة تُعنى بالوظائف والمهّام التقليدية إلى إدارة تحاول مقاربة ممارساتها للأهداف التنموية للمجتمع، إلاَّ إنّ هناك اختلافًا في الآراء حول ذلك، فهناك من يرى أنَّ تطبيق التوجّه نحو اللامركزيّة غير واضح ويشكّل التباسًا بسبب قلّة وعي بعض المديرين لمفهوم اللامركزيّة، إضافة إلى مواجهة

صعوبات تعترضه تتمثل في اتجاهات وسلوكيات العمل الإداريّ المدرسيّ، واختلال في علاقة الإدارة المدرسيّة بالمعلّمين، واستمرارية شيوع النمط التقليدي البيروقراطيّ في ممارساتهم الإداريّة بسبب طبيعة النظام المركزيّ الذي يحكم العمليّة التربويّة والتعليميّة، فقد شكّلت هذه المسألة جوهر إشكالية دراستنا، التي تمثّلت في الكشف عن "المَمارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرين"، لاسيمّا بعد اطلاعنا على بعض نتائج تقارير المراجعة للهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، التي جاءت لتؤكّد ما خَلُصنا إليه من بعض النتائج التي تنعكس سلبًا على فاعليّة العمليّة التعليميّة ومخرجاتها.

أثبتت نتائج مفهوم لامركزية الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، أنَّ فئات الدراسة اتفقوا في استجاباتهم التي جاءت ضعيفة "بين القبول أحيانًا، أو الرفض أحيانًا" لبنود مفهوم اللامركزيّة المتعارف عليها في الفكر الإداريّ المعاصر، مثل "كونها عمليّة معقدة تؤدّي إلى تغير في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوير مناهجها، أو "تفويض" و"نقل" بعض الوظائف والعمليات من الوزارة إلى إدارات تابعة لها"، أو إنها أسلوب تنظيميّ قائم على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة، وآليّة تهدف إلى إشراك الهيئة التعليمية والإداريّة في اتخاذ القرار داخل المدرسة، وتوسيع الممارسة الديمقراطيّة، وأنَّ المدرسة كوحدة تربوية مستقلة تعتبر شكل تطبيقي من أشكال اللامركزيّة"، واتضح أنَّ هناك تفاوتًا في آرائهم كون "المركزيّة واللامركزيّة تمثلان أسلوبين من أساليب التنظيم الإداريّ، لا يمكن أخذ أحدهما بشكل مطلق"، وأنَّ "لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسي تعني الاستقلالية في تحديد نظم وأساليب توزيع التمويل والخدمات التعليميّة داخل المدرسة"، أو إنها "تزيد مستوى إدراك أعضاء الهيئة التعليمية والإداريّة لمسؤولياتهم وتحمّل أعباء وظيفتهم وحلّ المشكلات وتطوير مهارات التواصل والتفكير الابتكاري"، وإنها " تمثل القدرة على اتخاذ القرار وإبداء الآراء وتقديم الخبرات وتحديد رؤية العمل من قبل "مجلس الآباء" و"مجلس إدارة المدرسة".

يُعتبر ما سبق دلالة على التباسٍ يتعلّق بالمفهوم، وازدواجية في التعامل مع الاتجاهات المعاصرة للمفاهيم واستمرار الممارسات التقليدية في العمل الإداريّ المدرسي، ومقاومة التغيّير وعدم التكيّف باستخدام الوسائل التطويرية الحديثة له، للعمل الإداريّ المدرسيّ، أو التعامل معها من الناحية العمليّة، وهذا ما مع تباين مستويات الممارسات الإداريّة والتعليميّة في أغلب المدارس التي أشارت إليها تقارير الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعليم والتدريب، فضلاً عن فقدان المبادرات الجادة في إطّلاع المعنيّين بالإدارة المدرسيّة والتعليميّة على الاتجاهات الفكرية والتربويّة الحديثة وتجاربها ومتابعتها باستمرار، وهو برأينا له خلفية باتجاهات سلوك أفراد المجتمع ومواقفهم تجاه التغيّير نحو التجديد ومتطلّباته من إرادة وجهد مستمرين، فعمليّة التغيّير تحتاج إلى إرادة مجتمعية مقصودة كونها تحدث في التعليم ومؤسّساته، وتفاعل عناصره في كافة المجالات وأبرزها الممارسات الإداريّة لمديرين المدارس. إنّ بروز الاهتمام والتحوّل النوعي في إصلاح التعلّيم وتطويره بأداة اللامركزيّة لم يُحدِث النقلة النوعية في أداء المدرسة وممارسات مديرها بما يتناسب ومتطلّبات الإصلاح، وذلك بسبب استمرار إدارة التعلّيم مركزيًا وبيروقراطيًا وتحت سيطرة الدولة واتجاهاتها ومعايير مخرجاتها، بما تعاني منه من تخبّط وغياب جهة مركزيّة للتخطّيط ومراقبة منجزات خطّط التعلّيم واستراتيجياته وبرامجه التدريبيّة ومقارنتها بالأهداف، خصوصًا وإنّ دور الهيئة الوطنية لضمان الجودة والتدريب لا يزال محصورًا في الكشف عن المؤشّرات من دون القدرة على تصحيح مسارات إصلاح التعلّيم والتحوّل عمليًا نحو المفاهيم المعاصرة لإدارة التربية إدارة لامركزيّة.

أمّا بالنسبة لنتائج الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، فقد تمثلت في سياسة الدولة التعليميّة وما تتبعه وزارة التربية والتعليم من قوانين وإجراءات، قد يختلف بعضها مع توجّهات إصلاح التعلّيم وتحديثه، ما يجعلها –أي

الوزارة- تتحمّل المسؤولة الرئيسية، كونها هي التي تضع السياسات والبرامج التعليميّة والتدريبيّة وتشرف على تنفيذها، كما يتحمله من جهة أخرى المديرون، بسبب قصور مبادراتهم وعدم تناسب جهودهم وتفاعلهم مع متطلّبات التحديث والتطوير، كالانخراط في التدريب المستمرّ ودراسة المفاهيم المعاصرة عمليًا، إضافة إلى ضعف الدافعية وتدنّي الرضا الوظيفي الذي يعبّر عن تناقض الواقع مع تصريحات وزارة التربية وسياساتها، خصوصًا تجاه موقفها في فصل مئات المديرين والمعلّمين والموظفين من الجنسين وتوقيفهم عن العمل لعدة شهور إثر مشاركتهم في الحركة الشعبية الاحتجاجية خلال عام ٢٠١١، وفصل عشرات الطلبة من مدارسهم وجامعاتهم، وتشكيلها لجان التأديب والتحقيق معهم في مبني الوزارة، التي غالبًا ما يتمّ اعتقال بعضهم مباشرة بعد التحقيق أو من مدارسهم وأمام طلبتهم وطالباتهن، فهذا السلوك عمّق الفجوة بين العاملين التربويين والإدارة التربويّة والتعليميّة، وبما تنتهجه من سياسات وتقره من تشريعات وتطبقه من مشاريع وبرامج، إذ يجد أغلبهم، أنهم مشوشين من تعدّد المشاريع التطويرية، والتناقضات في إجراءات تطبيقها، ورأى فيها بعضهم تعبيرًا عن المركزيّة والبيروقراطيّة التسلّطيّة في سياق ممارسة التميز الطائفيّ والمذهبيّ في قطاع التعلّيم، إضافة إلى الافتقار لخبرات التحبّسين من اختصاصيي التعلّيم، وصعوبة فهم الأدلّة الإرشادية المتعلّقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها، وغياب الالتزام بالخطوات الاسترشادية من خلال إعداد التقارير وتقديم المقترحات، وغيرها ممّا تم تناوله في تفسير النتائج.

بينت الدراسة أهميّة النمط الإداريّ الديمقراطيّ مقارنةً بالأنماط الإداريّة الأخرى وتأثّيره في فعاليّة المدرسة وتطوّرها، فقد أسفرت النتائج عن إجماعٍ في وجهات نظر عيّنة الدراسة على عدم وجود نمط إداريّ محدّد بالسمات البيروقراطيّة فقط أو السمات الديمقراطيّة يتبع فيه مدير المدرسة الثانويّة في البحرين ممارساته الإداريّة، ما يعني تقيّده أحيانًا بالممارسات البيروقراطيّة التي يكون فيها منفّذًا تنفيذًا حرفيًا لأنظمة الوزارة وتعليماتها وبرامجها التدريبيّة وقراراتها في التعيّين والنقل وتطبيق الجزاءات، وفي اعتباره أحيانًا أنَّ الولاء الوظيفيّ مقياس لإشراك العاملين معه في التخطّيط المدرسي، باعتبار أنَّ سلطة التفويض الممنوحة له من الوزارة تمثّل مصدر قوته لتحقيق الانضباط المدرسيّ، كما يتقيّد بالتعليمات في إعداد موازنة المدرسة التقديرية وتطبيق أساليب القياس والتقوّيم. لكن النتائج أظهرت برأي آخرين أنَّ المدير يتبع أحيانا ممارسات ديمقراطية، فيُشرك العاملين معه في التخطّيط ووضع قواعد السلوك والانضباط المدرسيّ وتحديد الدورات التدريبيّة والتنشيطية داخل المدرسة وفي صيانة مبناها، ووضع موازنتها التقديرية، ويراعِي ظروفهمَ وميولهم واتجاهاتهم عند توزيع المسؤوليات استنادًا لما لديه من تفويض، فيكون مَرِنًا في تطبيق الأنظمة والقوانين وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وتفويضهم بعض الصلاحيات لإنجاز أعمالهم، واتباع سياسة الباب المفتوح والإنصات الجيّد لهم والتواصل المستمرّ، وعند مقاربة هذه الآراء مع بعض تقارير هيئة ضمان الجودة، وجدنا أنها أشارت إلى ما يؤكّدها، في "تحفيز المدير للهيئة التعليميّة والإداريّة ورفع الكفاءة المهنية"، أو "أنَّ قيادة المدرسة تُلهم عضواتها وتشجعهن على ثقافة التخطيط والتقوّيم الذاتي والعمل بروح الفريق الواحد"، لكننا نُلفت الانتباه إلى أنَّ عدد المدارس الثانويّة الحكوميّة للجنسين الحائزة على تقدير "ممتاز وجيد" في القيادة المدرسيّة وحسب هذه التقارير كانت فقط أربع مدارس مقارنة بـ "٢٢" مدرسة حصلت على درجات متدنّية.

ومنه نستنتج تباينًا في الآراء حول النمطين الإداريّين، وانخفاضًا في مستوى الممارسات الإداريّة الديمقراطيّة لمدير المدرسة مقارنةً بمستواها في النمط البيروقراطيّ، وهذا يؤثّر على فعاليّة المدرسة وتطوّرها، لاسيمّا وأنَّ وجهة نظر المعلّمين تعتبر مؤشّرًا على شيوع الممارسات الإداريّة البيروقراطيّة مقارنةً بالممارسات الديمقراطيّة، وأسبابها برأينا لها صِلَة بسياسة التعلّيم المعتمدة في وزارة التربية والتعلّيم، على الرغم من مظاهر التحوّل والتحدّيث في القوانين والتشريعات التعليميّة والبنية التربويّة التنظيمية، فهناك تطبيق حرفي للسياسات والقواعد والأنظمة الوزارية وفرضها على العاملين، وإصدار الأحكام من دون استشارتهم،

والتضييق على حريتهم في نقد الجهاز الإداريّ وإهمال العلاقات الإنسانيّة. نتبيّن من نتائج الدراسة أنَّ أغلب الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين وفي إطار التحديث واللامركزيّة لها صلة بالمهمّات الإداريّة والتنفيذية التي تتداخل مع المسؤولية القيادية والإجرائية سواءٌ أكان بوضع خطّة المدرسة الاستيراتجية أو تنظيم عملها واتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذه عبر التواصل بالحديث أو الكتابة أو التوقيع أو عقد الاجتماعات وزيارة الفصول وحضور المؤتمرات وغيرها، أو بالتوجيه والإشراف على إنجاز المنهج الدراسي والتقوّيم الذاتي وتنفيذ خطّة الوزارة بذلك وغيرها ممّا يدخل في إطار التفويض الممنوح لمدير المدرسة، فقد جاءت استجابات العّينة من فئة المديرين والمعلّمين ضعيفة بين دجتي "أقبله أحياناً" و"أرفضه".

على صعيد التخطّيط تبيّن أنّه لا يتمّ حسب المتعارف كعملية منظّمة واعية تكون صورة ذهنية عن سير العمل في المستقبل، بقدر ما يمثل ترتيبًا لأولويات حدّدتها الوزارة بهدف تنفيذ سياستها التعليميّة، إذ لا يمكن للمدير الحياد عنها، وهذه الأولويات تتحدّد بسلطة التفويض المحدودة والمحكومة بسياسة منضبطة من الوزارة، كما لا يمكنه إجراء تكليفات لأي فريق عمل يتمّ تشكليه ولو بصلاحيات محدودة أو تنظيم برامج دراسية لرفع مستوى التلاميذ، أو برنامج زمني لخطّط النشاط المدرسي، أو مشروع موازنة خاصّة بالمدرسة، أو وسائل وأنشطة لازمة ومحدّدة، إلاَّ بتوجيهات الوزارة وتحت رقابتها الصارمة، ووفق نموذج محدد تسير عليه إدارة المدرسة تحت إشراف مدير المدارس أو فرق التحسِّين، ما يجعلها تفتقر إلى الإبداع والخلق والابتكار وهذا يعيد إنتاج الممارسات الإداريّة البيروقراطيّة ويرسخّها. الأمر الذي يدعو للقول أنَّ ممارسة التخطّيط داخل المدرسة يشوبها القصور، ولا تعبّر عن تشاركية في التنظيم المدرسيّ، ومع ذلك يمكن ملاحظة مؤشّرات كشفتها نتائج الدراسة لممارسات طابعها ديمقراطي في مَتْن أدبيات الوزارة واتفقت معها وجهات نظر المعلّمين والمعلّمات حول إشراكهم في التخطّيط لصيانة المبنى، أو تطوير المنهج وطرق التدريس أو تحديد دورات تدريبيّة وتنشيطية وورش عمل، حتى وإنّ كانت تتم بتوجيه مركزيّ حسب خطّة الوزارة، ففي ذلك مؤشر ايجابي يمكن البناء عليه في تطوير ممارسة المدير للتخطيّط في المدرسة.

وعند مقاربة ممارسة مدير المدرس للتنظّيم بما تمّت مناقشته في الجانب النظري، سنجد أنّ فئتي عيّنة الدراسة وافقتا أحيانًا، بأنّه يحدّد قواعد المحاسبة عند تطبيق الأنظمة واللوائح المدرسيّة، استنادًا لما لديه من تفويض، وإنَّ جهود الهيئة التعليميّة والإداريّة وأعمالهم المدرسيّة الناجحة ونتائج تقويمهم السنوي، وبما يرتبط بقرارات الوزارة أولاً وأخيرًا سيكون مقياسًا لتوزيع المسؤوليات والأنصبة عليهم، ويشارك أحيانًا في إجراء مقابلات التوظيف، والتوصية بالترقيات، وإجراء تنقلّات العاملين والتلاميذ، ومنح الإجازات، وينفّذ الإنفاق وإجراء الشراء وإعداد التقارير المالية، لكن المديرين والمعلّمين اختلفوا في رفضهم مشاركته في إعداد موازنة المدرسة التقديرية وتحديد بنودها عند إعداد الموازنة العامّة للوزارة، أو كونه يراعي ظروف أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة وميولهم واتجاهاتهم عند توزيع المسؤوليات وحسب قدراتهم وإمكاناتهم المهّارية والأكاديمية، لكونه يمارس التنظيم من باب الحرص على تنفيذ التعليمات وترجمة خطّة إعداد موازنة المدرسة التقديرية. وعليه نجد أنَّ النتائج لا توضّح طبيعة مستويات التفويض لمديري المدارس عمليًا برغم الوصف الوظيفيّ، وهذه نابعة من الالتباس والتباين بين سلوكيات المديرين في توزيعهم المهّام والمسؤوليات، فهي إمّا بسبب محدودية درجة التفويض الممنوحة لمدير المدرسة وتذبذبها، إذ له الحق أحيانًا في المحاسبة وتوزيع المسؤوليات والأنصبة، وقد يُشرك من قبل الوزارة في إجراء مقابلات التوظيف والترقيات، لكنه بالمقابل محكم في كل ذلك بقراراتها التي تضطره إلى عدم مراعاة ظروف العاملين معه، وهذا يعكس برأينا مستوى منخفضًا من استقلالية المدرسة.

أشارت نتائج اتخاذ القرار في دراستنا إلى موافقة عيّنة الدراسة أحيانًا بأنَّ المدير يمارس اتخاذ القرار أثناء تأديته لمهامه الوظيفية، لكن تلك الممارسة تتم في إطار تركّز السلطة في يده كونه قائدًا للمدرسة، وتقيده بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا، وهو ما يدفعه إلى فرض التعليمات والأنظمة والامتناع عن قبول أيّ ملاحظات بعد اتخاذ القرار، بحجة ضبط إدارة العمليّة

التعليميّة والتربويّة في المدرسة. كما وضّحت النتائج عدم موافقتهم بأنه يتّسم بمرونة تطبيق الأنظمة والقوانين، أو بإشراك العاملين معه في صنع القرار أو اتخاذ ما يرونه مناسبًا من قرارات في مجال تخصّصهم الوظيفيّ، كما اختلفوا –أي المديرون والمعلّمين- حول درجة التفويض التي يمنحها لأعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة؛ كي تمكنهم من انجاز أعمالهم دون تدخل، إذ وافق المعلّمون والمعلّمات على ذلك، فيما رفضه المديرون والمديرات، وهذا يعكس الاختلاف في استيعاب المفاهيم الإداريّة، فكل طرف فهم التفويض بصورة مختلفة عن الطرف الآخر. من الواضح أنَّ عملية اتخاذ القرار داخل المدرسة لا تتم بطرق واضحة ومحدّدة، والطابع المركزيّ والروتينيّ البيروقراطيّ لا يزال يحكمها، بسبب العلاقات التي تسيّر النظام الإداريّ في المدارس الحكوميّة في البحرين، ويعد هذا مؤشرًا على ضعف الممارسة الديمقراطيّة التي تعتبر مبدأً أساسيًا ومهمًا من مبادئ لامركزيّة الإدارة المدرسيّة المتمثلة في توازن السلطات الممنوحة لمدير المدرسة والمسؤوليّات المنوطة به لحلّ المشكلات، إنَّ ضعف ممارسة اتخاذ القرارات لها تأثيرات سلبية في إعادة إنتاج النمط التقليديّ البيروقراطيّ والتسلّطيّ، وإعاقة نمو الوعي المهني عند العاملين وإضعاف استعدادهم لتحمّل المسؤولية، خصوصًا مع محدودية مجال التعبير عن آرائهم أو المساهمة بمقترحاتهم، إن السبب الكامن وراء ذلك هو شكلانية صلاحيات مدير المدرسة المتمثلة في اللوائح والقرارات التي تسير عليها المدراس، فبعض الصلاحيات لا يتحقّق في الواقع الفعلي، لاسيّما في تعيّين العاملين وترقيتهم وفصلهم أو جمع التبرعات وتحديد أوجه الإنفاق وغيرها، وكل ذلك لا ينسجم والاتجاهات المعاصرة التي تمنح صلاحيات واسعة ومتعدّدة لإدارة المدرسة لنفسها بشكل مستقل.

توصّلنا إلى أنَّ عيّنة الدراسة رفضت البنود المتعلقة بممارسة مدير المدرسة عملية التواصل في إطار أداء مهامّه الوظيفية وبهدف تحقيق علاقات إنسانية إيجابية في المدرسة، سواءً أكان ذلك بالإنصات للآراء، أو باتباع سياسة الباب المفتوح وتنويع قنوات التواصل من خلال اجتماعات مجلس الإدارة أو اللجان أو التقارير أو الاتصال الشفاهيّ والكتابيّ أو التواصل الإلكتروني وغيرها، أو مع أولياء الأمور في مجلس الآباء لمناقشة مشكلات أبنائهم وأخذ مقترحاتهم، كما اختلفوا حول وصول المعلومات إلى المدير عمَّا يحرزه المعلّمون من تقدّم لحلّ مشكلات التلاميذ الدراسية والسلوكية بشكل دوري ومنظمّ، واتفقت آراؤهم بالقبول أحيانا بأنه يكثر من إصدار التعليمات الإداريّة ويتبع قنوات تواصل هرمية تبعًا لتعليمات وإجراءات الوزارة، ونرى أنَّ نتيجة الدراسة المتعلّقة بالنمط الإداريّ للمدرسة وما يسوده من علاقات تتراوح سماتها بين النمطين التقليديّ البيروقراطيّ والنمط الديمقراطيّ، قد جعلت استجابات عيّنة الدراسة منطقية في تعبيرها عن استمرارية التواصل بالأسلوب الروتينيّ أو التسلّطيّ بين المدير والهيئة التعليميّة والإداريّة وعلاقته بها التي تأخذ طابعًا هرميًا يلتزم القواعد والتعليمات التزامًا حرفيًا وصارمًا.

أوضحت الدراسة أنه لا يمكن التيقّن بوجود أسلوب إشرافي محدّد يتبعه مدير المدرسة الثانويّة في البحرين، خصوصًا وأنَّ نظام المدرسة يخضع لتعليمات وصلاحيات محدّدة ومعدّة سلفًا لمديرها، وبحسب متطلّبات وزارة التربية والتعليم وسياستها، إذ وجدت عينة الدراسة من المديرين والمديرات أنَّ مدير المدرسة لا يوجّه الهيئة التعليمة والإداريّة إلاّ بما يسمح له النظام في مجال تخصّصهم المهني، وهو ما يتنافى وأسس تطبيق لامركزيّة الإدارة المدرسيّة، أمّا المعلّمين والمعلّمات فوجدوا أنّه يشركهم في التوجيه ويشاورهم في طرق التدريس بحسب تخصّصاتهم ومسؤوليتهم في تنفيذه للمنهج المدرسيّ، وعليه فإمّا يكونوا محقيّن أو إنهم يجاملون المدير أو يخافون التعبير عن رأيهم الحقيقي، بسبب انعدام الممارسة الديمقراطيّة أو ضعفها في بيئة المدرسة، كما لم يقبل أغلب المديرين والمعلّمين بنود التقوّيم التي أشارت إلى انجاز المدير لتقارير تقوّيمية يقدمها للوزارة وترتكز إلى أساليب قياس وتقوّيم مطوّرة لتحصيل التلاميذ الدراسيّ، يتقيد فيها بالأنظمة والتعليمات. وأبرزت النتائج مستوى من الوعي والإدراك عند بعضهم بعملية التقوّيم التي تحدث في إطار العمليّة التعليميّة والتربويّة وتتم في المدرسة، بأنها تستند إلى فلسفة وسياسة تربوية تتبعها الوزارة في سياق عمليّة مقصودة ومنظمة، بهدف تحقيق أهداف محدّدة وعبر إجراءات تقويمية تتشابك وتتكامل لجمع البيانات والمعلومات للمساعدة في معالجة القصور، كقياس نتائج امتحانات التلاميذ وتحصيلهم المهاري والمعرفي،

والتشخيص للتعرّف على كفاءة المناهج وطرق التدريس ومُدخلات العمليّة التعليميّة والتربويّة، ويرون بشكل عام أنَّ التقويم وإجراءاته معدّ سلفًا وما عليهم إلا تنفيذه.

ما توصّلنا إليه، أنَّ الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في البحرين، وبرغم اتباع النهج اللامركزيّ بحسب وزارة التربية والتعليم، تمارس في وضعٍ يعكس نمطًا إداريًا بيروقراطيًا تسلّطيًا يتّسم بالروتين، في حالة تشابك وتفاعل مع نمط إداريّ ديمقراطيّ تعكس بعض مضامين أدبيات الوزارة ووثائقها التي تبنت مفاهيم عصرية في الإدارة المدرسيّة اللامركزيّة، بما فرضته متطلّبات التطوّر الاقتصاديّ والتجاريّ، والمتغيّرات التي حدثت على المجتمع والعلاقات مع المنظمات الدولية "كمنظمة اليونسكو"، فضلاً عن الالتزام ببنود المعاهدات والاتفاقات التي اهتمت بتحديث التعلِيم ومؤسّساته، ومع ما جاء به الدستور من قوانين وتشريعات في إطار ممارسة الحياة التشريعية عبر برلمان منتخب ومجالس بلدية، وتقسيم البلاد إلى خمس محافظات في نظام الإدارة المحلّية خلال السنوات العشر- الأخيرة، إلاَّ أنَّ هذه المؤسّسات وغيرها من مؤسّسات المجتمع المدني لا تشارك وزارة التربية في إدارة التعلِيم أو تخصّصاته أو مسؤولياته بالإعداد للمناهج أو الإشراف على تنفيذها، وقد اقتصر دورها عِلى تقديم المقترحات أو المساءلة البرلمانية المحكومة بقيود شديدة وإجراءات روتينية لا تؤدّي إلى تغيّر جوهري وتراكمي يحدث النقلة النوعيّة في إدارة السياسة التعليميّة ومخرجاتها، وهذا ما عزّز من مركزيته، خصوصًا مع استمرار إدارة الدولة بنظام سياسيّ مركزيّ، يربط العمليّة التعلّمية التعليميّة باحتياجات سوق العمل ومشاريع مبادرة الإصلاح الاقتصادي الشامل، فضلاً عن إستراتيجيات مجلس التنمية الاقتصاديّ التي تضمّنت أحدُ محاورها تطوّير التعلِيم باعتباره ركنًا أساسيًا لإنجاح "رؤية البحرين لعام ٢٠٣٠". إنّ جهود وزارة التربية والتعلِيم بإجراء تحديثات في المؤسّسات التعليميّة ومناهجها كتنفيذ "توحيد المسارات" يعتبر تناولاً جزئيًا لا يعالج نواقص التعلِيم والمشاكل المتعلّقة به وبمؤسّساته، كما لن يحقّق أهداف التنمية الشاملة، خصوصًا مع القصور الذي تعاني منه القيادة المدرسيّة، وهو ما يتطلّب تطويرًا للممارسات القيادية لمديري المدارس ومساعديهم، فضلاً عن تطوير العمليّة التعليميّة وأسلوب التدريس وتطوير المهنة بشكل عام، ورفع أداء وقدرات المدرسين داخل الصف، إذ أنَّ تخبطًا مستمرًا في تبنّي السياسات والتوجّهات والمشاريع التطويرية، وعدم إجراء تقييمات نوعية تشارك فيها فعليًا الأطراف التي لها علاقة بالعمليّة التعليميّة والتربويّة، سوف يستدعي ضرورة مراجعة وضع استراتيجيات التعلِيم في إطار الاحتياجات الفعلية لأفراد المجتمع، والأخذ بوجهات نظر مؤسّساته الأهلية بشكل جاد وعملي.

وعليه نجد أنَّ دراستنا تميّزت بما كشفته من نتائج، أهمها أنَّ الهيكليّات الإداريّة المعتمَدَة في السياسة التربويّة والتعليميّة في الدولة تتباين في تسمياتها، ويبقى مضمون واقعها الإداريّ هو نفسُه في ما يتعلّق بدرجة التفويض والصلاحيّات وتسيّير شؤون الإدارة المدرسيّة بنمط إداريّ تقليديّ، فضلاً عن أنها تختلف عن بعض الدراسات السابقة المحلّية التي اطلعنا عليها في مقاربتها للمفاهيم التربويّة المعاصرة، كمفهوم لامركزيّة التعليم وصِلَته بممارسات مدير المدرسة، وتكاد تكون أوّل دراسة محلّية تتم فيها مقاربة النتائج بتلك الصادرة عن الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعلِيم والتدريب وربطها بالواقع العمليّ السياسيّ والاقتصاديّ وسياسة الدولة التربويّة المعتمَدَة، خصوصًا في ما يتعلّق بمدارس المستقبل والمناطق التعليمية ورئيس المدارس، ولعلّ ذلك ما يجعلها تنفرد بخصوصيّة عن باقي الدِّراسات التي تناولت الإدارة المدرسيّة وأنماطها وممارسات مديرها، فأغلب تلك الدِّراسات عَرضت نتائجها من دون مناقشة وتحليل لأسباب تلك النتائج وربطها بواقع المجتمع وما يتعرض إليه من متغيّرات سياسية واقتصاديّة واجتماعيّة، وبالتالي فهي تفتح آفاق جديدةً أمام الباحثين للقيام بدراسات مستقبلية تهدف إلى معالجة واقع النمط الإداريّ المدرسيّ في إطار اللامركزية الإداريّة، أو علاقة نوع ومستوى تدريب مديري المدارس الثانوية في إطار تحديث التعلِيم ومؤسّساته أو غيرها ممّا يساهم في تطوير الإدارة المدرسيّة وممارسات مديرها.

الملاحـــق

الجدول الآتي يتضمّن الملاحق المبيّنة :

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	الهيكل التنظيميّ لمدارس التعلّيم العام والتعلّيم التجاريّ والصناعيّ في عقد الثمانينيّات	٣٧٩
٢	القوانين والمراسيم الأميرية لتحسين العمليّة التعليميّة في عقد الثمانينيّات	٣٨٠
٣	الهيكل التنظيميّ لنظام المدْرسة كوحدة تربويّة أساسية في البحرين	٣٨٠
٤	مهّام ودور رئيس المدارس في برنامج تحسين أداء المدارس لجميع المراحل التعليميّة	٣٨١
٥	تعميم بخصوص شروط ومعايير وأوزان الترشح لمدير مدْرسة في مدارس وزارة التربية والتعلّيم بالبحرين	٣٨٣
٦	قرار وزاري بشأن شروط ومعايير وأوزان الترشح لشغل وظيفة مدير مدْرسة	٣٨٥
٧	استمارة تعهد الترشح لشغل وظيفة مدير مدْرسة	٣٨٨
٨	استمارة تقوّيم الإدارة المدرسيّة لوظيفة مدير مدْرسة	٣٨٩
٩	استبانة المديرين والمديرات والمساعدين/المعلّمين والمعلّمات	٣٩٠
١٠	استطلاع أولي حول الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدْرسة في مملكة البحرين	٣٩٥
١١	قائمة بأسماء المحكّمين واختصاصاتهم وأمّاكن عملهم	٣٩٦
١٢	الإذن الخطّي لتطبيق استبانة المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات في مدارس الحكومة الثانويّة للبنين والبنات	٣٩٧
١٣	الجدول رقم (٥٤) الذي يبيّن البنود التي لها دلالة إحصائيّة وفق متغيّرات الدراسة للمديرين والمديرات، والجدول رقم (٥٥) الذي يوضّح المحاور التي لها دلالة إحصائيّة وفق المتغيّرات للمديرين والمديرات والجدول رقم (٥٦) الذي يبيّن تقديرات المديرين والمديرات ذات الدلالة الإحصائيّة في النمط البيروقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات	٣٩٩
١٤	الجدول رقم (٥٧) الذي يبيّن البنود ذات الدلالة الإحصائيّة وفق متغيّرات الدراسة بالنسبة للفئة الأولى من المعلّمين والمعلّمات .	٤٠١
١٥	الجدول رقم (٥٨) والذي يوضّح المحاور التي لها دلالة إحصائيّة وفق متغيّرات الدراسة بالنسبة للفئة الثانية من المعلّمين والمعلّمات	٤٠٠

لقد قمنا بتثبيتها دون غيرها، كونها مكمّلة للعمل في المقاربتين النظريّة والميدانيّة، وهناك إحالات تدعو للرجوع إليها، فضلاً عن أنّها تحسم الكثير من الأمور التي قد تثار بشأنها دراستنا، لاسيّما ما يتعلّق بأداة جمع المعلومات، ومدى ملاءمتها للهدف، ودقّتها، وإخراجها، ومحتواها وما إلى ذلك.

ملحق رقم (١)

الهيكل التنظيميّ لمدارس التعلّيم العام والتعلّيم التجاريّ والصناعيّ في عقد الثمانينيّات[١]

أولاً: بالنسبة لمدراس التعليم العام والتعليم التجاري:

١. تعيّن **مدير** لكل مدرسة.
٢. تعيّن مدير مساعد للمدرسة التي لا يقل عدد تلاميذها عن ٤٥٠ تلميذاً.
٣. تعيّن **سكرتير** لكل مدرسة.
٤. تعيّن **مشرف إداريّ** بنصف نصاب، وفي المدرسة التي لا يوجد بها مساعد على أن يتراوح عدد تلاميذها ما بين ٢٠٠-٤٥٠ تلميذًا، أو بالمدرسة التي بها مساعد مدير ولا يقل عدد تلاميذها عن ٤٥٠ تلميذاً ويُعَيَّن مشرفان إداريان للمدرسة التي يتراوح عدد تلاميذها ما بين ٤٥٠-٧٥٠تلميذًا، وتستثنى المدرسة الكبيرة المتسعة المباني على أن يُعَيَّن المشرفون فيها حسب الحاجة.
٥. **الكُتّاب**: يعين كاتب واحد بالمدرسة الابتدائية التي لا يقل عدد تلاميذها عن ٨٠٠ تلميذًا، وفي المدرسة الإعداديّة أو الثانويّة التي لا يقل عدد تلاميذها عن ٦٠٠ تلميذًا، كما يعين كاتبان للمدرسة الثانويّة التي لا يقل عدد تلاميذها عن ٨٠٠ تلميذًا.
٦. **مشرف الجمعية التعاونية**: وهو من يشرف على المقصف بنصف نصاب.
٧. **المشرف الاجتماعيّ**: يعين مشرف اجتماعيّ لكل مدرسة لا يقل عدد تلاميذها عن ٥٠٠ تلميذًا.
٨. **محضِر المختبر**: يعين محضِر مختبر واحد بالمدرسة الإعداديّة، أمّا بالنسبة للمدْرسة الثانويّة فيعيَّن العدد المطلوب وِفقًا لعدد المختبرات والحاجة إلى ذلك.
٩. **أمين المكتبة**: يُعَيَّن أمين مكتبة متفرغ لكل مدرسة بها غرفة مكتبة مدرسيّة.
١٠. **المدرس الأوّل**: يُعَيَّن المدرس الأوّل بالمرحلة الثانويّة لكل مادة بها خمسة مدرسين على الأقل بنصف نصاب.

ثانيًا: مدراس التعلّيم العام والصناعي:

١. **المدير**: تعيّن مدير لكل مدرسة.
٢. تعيّن **مدير مساعد** للمدرسة التي لا يقل عدد تلاميذها عن ٣٠٠ تلميذًا.
٣. تعيّن **سكرتير** لكل مدرسة.
٤. تعيّن **مشرف إداري** بنصف نصاب، للمدرسة التي يتراوح عدد تلاميذها ما بين ٢٠٠-٤٥٠ تلميذًا.
٥. **الكتاب**: يعين كاتب واحد بالمدرسة الابتدائية التي لا يقل عدد تلاميذها عن ٣٠٠ تلميذًا، ويُعَيَّن كاتبان للمدرسة التي يزيد عدد تلاميذها عن ٣٠٠ تلميذًا.
٦. **مشرف الجمعية التعاونية**: وهو من يشرف على المقصف بنصف نصاب.
٧. **المشرف المهنيّ**: يُعَيَّن مشرف مهنيّ واحد لكل مدرسة.
٨. **أمين المكتبة**: يُعَيَّن أمين مكتبة متفرغ لكل مدرسة.
٩. **المدرس الأوّل**: يعين المدرس الأوّل لكل مادة بها خمسة مدرسين على الأقل.
١٠. **رئيس قسم الورشة**: يُعَيَّن رئيس قسم لكل ورشة.
١١. **أمناء المخازن**: يُعَيَّن ثلاثة أمناء مخازن لكل مدرسة أحدهم مشرف.
١٢. **محضر المختبر**: يُعَيَّن محضر مختبر بالمدارس الصناعيّة ويتعدّد عدد المحضرين بكل مدرسة تبعًا لعدد المختبرات بها.

---

[١] حس المحري، **واقع الإدارة التربوية في البحرين**، ص ٩٤.

ملحق رقم (٢)[١]

القوانين والمراسيم الأميرية لتحسين العمليّة التعليمية في عقد الثمانينيّات

١. القوانين والمراسيم الأميرية:

أ –المرسوم بقانون رقم (١٢) لسنة ١٩٨٦ الخاص بإنشاء وتنظيم جامعة البحرين.

ب –مرسوم أميري رقم (٣) لسنة ١٩٨٦ بشأن تشكيل أمناء جامعة البحرين.

٢. القرارات الوزارية الهادفة إلى تحسين أجزاء من العمليّة التعليميّة، من أبرزها:

- قرار وزاري رقم ٤٨-١٨٦-٨٦/١ والمؤرخ في ١٣ أبريل ١٩٨٦ بشأن تشكيل لجنة بالوزارة لوضع المعايير المتعلّقة بالأبنية المدرسيّة.
- قرار وزاري رقم ١٦٨/٢٢-٨٦/١ والمؤرخ في ٤ مايو ١٩٨٦ بشأن تشكيل لجنة بالوزارة لاختيار المعلّمين المتميزين.
- قرار وزاري رقم ١٦٨/٢٥-٨٦/١ والمؤرخ في ٢٤ مايو ١٩٨٦ بشأن اعتماد الخطّة الدراسيّة بالمرحلة الابتدائية بصفة تجريبية.
- قرار وزاري رقم ٢٨ -١٨٦-٨٦/١ والمؤرخ في ٢٩ مايو ١٩٨٦ بشأن اعتماد اللائحة الداخلية للجنة التربية والتعلّيم.
- قرار وزاري رقم ٨٦/٣٠ والمؤرخ في ٣١ مايو ١٩٨٦، بشأن تشكيل لجنة لوضع مشروع نظام لتحديد العلاقة بين التلميذ والمدرس.
- قرار وزاري ٨٦/٣٦ والمؤرخ في ٢١ سبتمبر ١٩٨٦ بشأن الترخيص بإنشاء المؤسّسات التعليميّة الخاصّة الأهليّة والأجنبيّة.
- قرار وزاري رقم ١٩٦٤/٧١-٨٦/١ والمؤرخ في ١١ نوفمبر ١٩٨٦ بشأن تشكيل لجنة لتطوير الدارسة في المعهد الديني.
- قرار وزاري رقم ١م١٩٨٦-١ والمؤرخ في ١٧ نوفمبر ١٩٨٦ بشأن تشكيل لجنة استشارية لمناهج محو الأمية وتعليم الكبار.
- قرار وزاري رقم ٨٦/٢-٨٧/١ المؤرخ في ٢١ مارس ١٩٨٧ بشأن تشكيل تقويم المنهج للصف الأوّل الابتدائي.
- قرار وزاري رقم ٨٧/٦/٨٤ والمؤرخ في ٢١ أبريل ١٩٨٧ بشأن تشكيل لجنة إدارة مشروع التشخيص والدعم لمديري المدارس.
- قرار وزاري مؤرخ في ٢١ يونيه ١٩٨٧ بشأن اعتماد نظام التدريب التربويّ.

ملحق رقم (٣)[٢]

الهيكل التنظيميّ لنظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية في البحرين

١. المدير المساعد: يشترك المدير المساعد للمدرسة مع المدير في رسم سياسة المدرسة، ومناقشتها مع مجلس الإدارة، كما يقوم بتصريف شؤون المدرسة الإداريّة والتعليميّة ورئاسة مجلس إدارة المدرسة في حالة غياب مدير المدرسة.

٢. المدرس الأوّل: يقوم بتدريس، ويشرف على تنفيذ مناهج المادة، ويتابع عمل المعلّمين وتقييم أدائهم، ويطور نموهم المهني، ويكون عضوًا في مجلس إدارة المدرسة.

٣. المعلّم: يعتبر حجر الزاوية في العمليّة التعليميّة، فيقوم بالتدريس، والمشاركة كعضو في مجلس إدارة المدرسة متى تمّ انتخابه من قبل زملائه، ويساهم في اتخاذ القرارات، والمشاركة في المسؤوليات، وفي إدارة المدرسة.

٤. المشرف الاجتماعيّ: يقوم بدور فعال في تسهيل سير الحياة المدرسة، وانتظام العلاقات الاجتماعيّة بين التلاميذ فيما بينهم وبين التلاميذ وذويهم، ويعمل على تزويدهم بخدمات الإرشاد النفسيّ والاجتماعيّ والمهنيّ، ويكون عضوًا في مجلس إدارة المدرسة.

٥. أخصائي مركز مصادر التعلم: يتولّى تنظيم المركز وإدارته، ويشرف على محتويات المكتبة المدرسة ومصادر التعليم الأخرى، وينسق مع الأقسام المختلفة من أجل تسهيل وتوفير ما تحتاجه هذه الأقسام من خدمات، وتقديم العون والمشورة لزملائه المعلّمين، ويكون عضوًا في مجلس إدارة المدرسة.

٦. السكرتير: يشرف على القسم الإداريّ الذي يتولّى المحاسبة، والجوانب الماليّة ومتابعة وصيانة المبنى المدرسيّ والسجلات المدرسيّة، وأعمال السكرتارية.

---

[١] وزارة التربية والتعليم، **تطوّر التعليم في البحرين الفترة ٨٣-١٩٨٤، ٨٥-١٩٨٦**، البحرين: **قسم التوثيق التربوي**، ١٩٨٦، ص١.

[٢] وزارة التربية والتعليم، **نظام المدرسة كوحدة تربوية أساسية، ص ٥.**

ملحق رقم (٤)[١]

مهام ودور رئيس المدارس في برنامج تحسين أداء المدارس لجميع المراحل التعليمية

أولاً: مهام ودور رئيس المدارس في فريق دعم مجموعات المدارس:

- يتولى رئيس المدارس دورًا استراتيجيًا يتمثل في إشراك ودعم وتحفيز وتحدي مديري مدارس المجموعة التابعة له من أجل دفع تحسين أداء المدارس وتمكنهم من تطبيق برنامج تحسين الأداء وتحمل المسؤولية. ويشمل برنامج تحسين الأداء خمسة مشاريع تتمثل في التالي: المدرسة البحرينية المتميزة - الشراكة من أجل الأداء- التخطيط الاستراتيجي – التدريس من أجل التعلم – نظام إدارة الأداء .
- يتولّى رئيس المدارس مسؤولية (٨) مجالات وكل مجال يتضمّن مسؤوليات تفصيلية .

١. التحقّق من جودة القرارات الأساسية للمدارس والموافقة عليها وتتمثل في التالي :
- التحقّق من جودة الخطّط الإستراتيجية والإجرائية والموافقة على تقديمها (مع بنود الموازنة الأساسية).
- التحقّق من جودة أحكام نظام إدارة الأداء واعتمادها.
- التحقّق من جودة برنامج التطوّر المهنيّ للمدارس واعتماده.

٢. تقييم الأداء والصحة التنظيميّة في المدارس ودعم مشاريع تحسين أداء المدارس.
- تقويم انجازات ومعايير المدارس.
- التحقّق من جودة المجالات الأساسية للخدمات التي تقدمها المدارس(التدريس/ المناهج الدراسية /الرعاية والتوجيه).
- تقويم فعالية وكفاءة القيادة والإدارة في المدارس. - تقويم فعالية المدارس بصورة . - التحقّق من عمليّات التقويم الذاتي للمدارس.
- التحقّق من جودة عمليّة جمع بيانات المدارس (مثال:أداء التلاميذ /معدلات الحضور/السلوكيات).

٣. إدارة أداء مدراء المدارس: - تقويم أداء المدارس. - ضمان توفير التدريب المناسب والتحسن الذاتي لمديري المدارس.

٤. قيادة وإدارة فريق دعم مجموعة المدارس.
- إدارة مهّام وفعالية اختصاصيّ التعليم. - معالجة الأحداث الهامة غير المتوقعة في مجموعة المدارس.
- ضمان قيام اختصاصيّ التعليم واختصاصيّ الإشراف التربويّ بالتطبيق الفعال لمشاريع تحسين أداء المدارس.

٥. إدارة أداء فريق دعم مجموعة المدارس.
- تقويم الأداء وضمان توفير التدريب الملائم لاختصاصيّ التعليم.
- المساهمة في عمليّة تقويم الداء وإصدار التوصيات حول الاحتياجات التدريبيّة لاختصاصيّ الإشراف التربويّ.
- إجراء التقويم الذاتي والموافقة على خطّة تطوير الأداء مع المدير المباشر.
- جميع البيانات لمناقشات تطوير المدارس التي يعقّدها رؤساء المدارس.

٦. العمل بمثابة حلقة الاتصال بين الوزارة والمدارس.
- التعرّف بقرارات السياسات الأساسية الصادرة عن وزير التعليم.
- تبليغ التقدّم المحقّق في مجموعة المدارس إلى الوزارة والأوساط التعليميّة المحلّية.
- ضمان تواصل مديرين المدارس مع أولياء أمور التلاميذ.

٧. غرس ثقافة التعلم والابتكار في مجموعات المدارس.
- إنشاء شبكة تعلم وإيجاد الفرص للتشارك في أفضل الممارسات.
- الاستفادة من القادة والمعلّمين ذوي الكفاءات العالية في تقديم المثال الذي يحتذي به في ممارسات التدريس والتعلم.
- تشجيع زيارات المدارس والزيارات الصفّية في مجموعات المدارس.
- الابتكار والمساهمة في سياسة وبرامج تحسّين أداء المدارس التي تعدها وزارة التربية والتعليم.

٨. تقديم التدريب على مشاريع تحسّين أداء المدارس .
- القيام بدور مدربي المدربين (الاختصاصيّين مثلاً) والمدارس على مشاريع تحسّين أداء المدارس.

ثانيًا: أبرز الإيجابيات والتحدّيات التي يواجهها رئيس المدارس:

١-أبرز الإيجابيات: تحسّين أداء المدارس وحصول بعض منها على تقدير أفضل أثناء زيارة الرصد والمتابعة لهيئة ضمان الجودة الثانية. + توحيد آلية العمل بمدارس التجربة . +تقديم التوجيه والدعم والمساندة بشكل مباشر.+التقويم التكويني لأداء المدارس .+الرؤية المشتركة والعمل بميثاق وروح الفريق الواحد .+تشخيص واقع المدارس.

---

[١] أميرة القصاب، ورقة عمل لرئس مدارس المجموعة الثانية، مارس ٢٠١١.

٢-أبرز التحدّيات: تعد مشاريع التحسّين أكبر تحد للرؤساء، إذ أنها تحتاج إلى نشر منظم لثقافتها وبشكل واضح وسلس، فأي مشروع جديد يدخل الميدان التربويّ يواجه رفض من قبل البعض.+ مقاومة تقبل ثقافة التغييّر .+التعامل مع بعض الإدارات الصعبة .+المدارس الحاصلة على تقدير ممتاز في زيارة هيئة ضمان الجودة.+تعيّن المعلّمين الأوائل في الفصل الدراسيّ الثاني وهم بحاجة إلى تدريب في مجال مشاريع التحسّين.

ثالثًا: آلية عمل فريق دعم مجموعات المدارس:

١. عقد لقاءات مصغرة في بداية العام الدراسي الحالي وتحديدًا في الأسبوع الأوّل من شهر سبتمبر مع مدراء المدارس (جلسات بناء الثقة).
٢. عقد لقاءات تعريفية مع فرق الـ SIT بمدارس التجربة في الأسبوع الثاني.
٣. إطلاق مشاريع التحسّين بمدارس التجربة في الأسبوع الثالث.

يتولى رئيس المدارس قيادة فريق دعم مجموعة المدارس والذي يضمّ اختصاصي أوّل وعدد(٢) من اختصاصيّ التعلّيم باعتبارهم الأعضاء الأساسيين للفريق، بالإضافة إلى مجموعة من ٥-١٠ اختصاصيّين من الإشراف التربويّ لمعظم المواد الدراسية وفي الفترة الآنية تمّ إلحاق مرشد اجتماعيّ لكل مجموعة حتى يساند عملها في متابعة قسم الإرشاد الاجتماعي.

آلية العمل : الهدف الرئيس هو تحسّين أداء المدارس والارتقاء بوظائفها، لذا فقد تمّ وضع عنصر الزيارات الميدانيّة كأولويّة في العمل؛ للتعرّف على أدائها عن كثب وتقديم التوجيه والدعم والمساندة .

كلمة أخيرة :في الختام لا يسعني إلاّ أنّ أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى وزارة التربية والتعليم التي أولتني هذه الثقة في تحمّل تلك المسؤولية التي ستركز جلّ اهتمامها على العناصر البشريّة التي يعول عليها في تولّي دفة العمل والإنتاج.

اختصاصيو التعليم : مهّام ودور اختصاصي التعليم في فريق دعم مجموعات المدارس:

أمّا دور اختصاصي التعليم فيعد دورًا تشغيليًا يتمثل في دعم رئيس المدارس وتقديم التوجيه إلى الإدارة المدرسيّة الوسطى لتحقيق أهداف الأداء المحدّدة لهم وضمان تنفيذ مشاريع التحسين التالية:

- **المدرسة البحرينية المتميزة** : إجراء اختبار لقياس قدرة القيادة المدرسيّة الوسطى على إيجاد الأدلة الخاصة بأداة التقويم الذاتي.
- **مؤشّرات الأداء الرئيسة** : المتابعة مع القيادة المدرسيّة الوسطى لعمليّات تتبع وتحليل مؤشّرات الأداء الرئيسة.
- **التخطيّط الاستراتيجي** : التحقّق من قيام القيادة المدرسيّة الوسطى باتباع عمليّة التخطيّط الاستراتيجيّ.
- **حوارات الأداء** : إرشاد القيادة الوسطى في عمليّة إعداد البيانات اللازمة للحوارات حول الأداء.
- **التدريس والتعلم** : دعم مدير المدرسة في فهم نقاط القوة والضعف من خلال الاجتماع مع كافة المعلّمين الأوائل.
- **السلوكيات والتعلم** : تحليل نقاط القوة والضعف في السلوكيّات داخل المدْرسة ودعم القيادات المدرسيّة الوسطى في تطبيق البرنامج.
- **إدارة الأداء** : إجراء المقابلات، دعم الإدارة المدرسيّة الوسطى في تطبيق نظام إدارة الأداء، على سبيل المثال من خلال تحديد الأهداف

أبرز الإيجابيات والتحدّيات التي يواجهها اختصاصيّ التعليم:

١-أبرز الإيجابيات : تحسّين أداء المدارس وحصول بعض منها على تقدير أفضل أثناء زيارة الرصد والمتابعة لهيئة ضمان الجودة الثانية.+العلاقة التكامليّة بين أعضاء الفريق من خلال وضع ميثاق للعمل.+إيجاد مجالات للتعاون بين مدارس التجربة .

٢-أبرز التحدّيات :خلو بعض مدارس التجربة من أمّاكن مخصّصة لفريق التحسين .+صعوبة التعامل مع بعض مدرسيّ مدارس التجربة .+مقاومة تقبل ثقافة التغييّر وتحدي آلية تحسّين العمل.+قلة عدد أعضاء فريق التحسّين من اختصاصيّ التعلّيم .+ضيق الوقت عند بعض مدارس التجربة في تطبيق مشاريع التحسّين .+صعوبة الحصول على بعض التقارير الخاصّة بالزيارات الميدانيّة للمعلّمين من قبل اختصاصي الإشراف التربوي.

كلمة أخيرة: في الختام لا يسعنا إلا أنّ نتوجه بخاص الشكر والعرفان لوزارتنا الموقرة على اطلاقها لمشاريع التحسين ووفق الله تعالى الجميع لخدمة هذا الوطن المعطاء.

أميرة جعفر القصاب
رئيس مدارس المجموعة الثانية
مارس ٢٠١١م

ملحق رقم (٥)

تعميم بخصوص شروط ومعايير وأوزان الترشح لمدير مدرسة في مدارس وزارة التربية والتعليم بالبحرين

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Directorate of Human Resources
Jobs Information & Competition Section

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة الموارد البشرية
قسم مسابقات ومعلومات الوظائف

الرقم : ١/ م ب - م و/ ٢٠١٢
التاريخ : ١٤ صفر ١٤٣٣هـ
الموافق: ٨ يناير ٢٠١٢م

تعميم

حضرات الأفاضل مديرو ومديرات المدارس - المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يرجى الاطلاع على القرار الوزاري رقم (٦٩٢ / م ع ن / ٢٠١١) الصادر في ٢٥ مايو ٢٠١١م بشأن شروط ومعايير وأوزان الترشيح لشغل وظيفة مدير مدرسة وعرضه على المدراء المساعدين بالمدرسة الذين تنطبق عليهم الشروط ويرغبون في الترشح لشغل هذه الوظيفة للعام الدراسي القادم ٢٠١٢/٢٠١٣م ، مع مراعاة التالي:

- أن يتم تدقيق الطلبات من قبل مدير المدرسة من حيث استيفائها لجميع البيانات والشروط الواردة في القرار الوزاري.
- أن يتم تسليم جميع الطلبات والوثائق المطلوبة (دفعةً واحدة) مرفقة برسالة مُبيناً فيها عدد الطلبات، وترسل عن طريق مندوب المدرسة إبتداءً من يوم الأحد الموافق ١٥ يناير ٢٠١١م إلى إدارة التعليم التابع لها ولغاية يوم الخميس الموافق ١٩ يناير ٢٠١١م، علماً بأنه لن ينظر إلى أي طلب لا تنطبق عليه شروط الترشح للوظيفة أو يرد بعد التاريخ المحدد للتقديم، كما لن تقبل الطلبات الناقصة أو غير المعتمدة من قبل إدارة المدرسة.

يتبع >>

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة الموارد البشرية
قسم مسابقات ومعلومات الوظائف

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Directorate of Human Resources
Jobs Information & Competition Section



كما نود الإشارة إلى تنبيه المرشحين الآتي:

- لن يتم النظر إلى نتائج المسابقات الماضية.
- يحق للوزارة إصدار قرار التعيين في الوظيفة وفق الشواغر المتاحة دون الرجوع للمرشح وذلك بناءً على التعهد المرفق، وعلى المرشح تنفيذ القرار حال صدوره.
- حسب قانون ديوان الخدمة المدنية فإنه لا يسمح بالتنازل عن الوظيفة بعد صدور قرار التعيين.

نأمل أن يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة بغرض تعميم المرفقات على جميع المعنيين، مع أهمية التوقيع بالاطلاع والعلم، وضرورة التأكد من قبلكم على استيفاء المرشحين للبيانات كما هو مبين في كشف استلام وتدقيق الطلبات وعدم استلام أي طلب لا تنطبق عليه هذه الشروط.

والله ولي التوفيق،،،

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام

مدير إدارة الموارد البشرية

المرفقات:

- نسخة من القرار الوزاري رقم (٦٩٢ / م ع ن /٢٠١١) بشأن شروط ومعايير وأوزان الترشح لشغل وظيفة مدير مدرسة.
- استمارة الترشح لشغل وظيفة مدير مدرسة.
- استمارة تقويم الإدارة المدرسية لشغل وظيفة مدير مدرسة.
- التعهد.
- كشف استلام وتدقيق الطلبات. (خاص بإدارة المدرسة)

ملحق رقم (٦)

قرار وزاري بشأن شروط ومعايير وأوزان الترشح لشغل وظيفة مدير مدرسة

KINGDOM OF BAHRAIN
MINISTRY OF EDUCATION
OFFICE OF THE MINISTER

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مكتب الوزير

التاريخ: ٢٢ جمادى الآخرة ١٤٣٢هـ
الموافق: ٢٥ مايو ٢٠١١م

قرار وزاري رقم (٦٩٢ /م ع ن/٢٠١١)

بشأن شروط ومعايير وأوزان الترشيح لشغل وظيفة مدير مدرسة

وزير التربية والتعليم...

- بعد الاطلاع على المرسوم بقانون رقم (٤٨) لسنة ٢٠١٠ بإصدار قانون الخدمة المدنية،
- وعلى القرار الوزاري رقم (٣٠٨/م ع ن/٢٠٠٩) الصادر في ٣٠ مارس ٢٠٠٩م بشأن الترشيح لشغل وظيفة مدير مدرسة،
- وعلى كادر الوظائف التعليمية بالمدارس الصادر في ١١ يناير ٢٠٠٧م،
- وعلى الهياكل التنظيمية للمدارس،
- وبناءً على ما عرضه وكيل الوزارة للموارد والخدمات،

قـــــــرر

المادة الأولى: يحق لكل مدير مدرسة مساعد من البحرينيين المتميزين المشهود لهم بالكفاءة وحسن القيادة، التقدم بالترشيح لشغل وظيفة مدير مدرسة وفقاً للشروط الآتية:

١. أن يكون حاصلاً على درجة البكالوريوس أو الليسانس أو ما يعادلهما، أو من حملة دبلوم المعهد العالي للمعلمين والمعلمات بالبحرين.
٢. أن يكون حاصلاً على دبلوم في التربية أو ما يعادله.
٣. أن يكون حاصلاً على برنامج دراسي في الإدارة المدرسية تحدده الوزارة، ولا يستثنى من ذلك حملة المؤهلات العليا في التربية أو التخصص.
٤. أن يتمتع باللياقة الصحية.

يتبع>>

ص.ب: ٤٣ المنامة – مملكة البحرين – هاتف : ١٧٦٨٠٠٧١(٩٧٣+) – فاكس: ١٧٦٨٠١٦١(٩٧٣+)
P.O.Box: 43 - Manama - Kingdom of Bahrain - Tel. (+973) 17680071 - Fax (+973) 17680161
website: www.moe.gov.bh - E-mail: moe.minister@moe.gov.bh

KINGDOM OF BAHRAIN
MINISTRY OF EDUCATION
OFFICE OF THE MINISTER

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مكتب الوزير

٥. أن يكون قد شغل وظيفة مدير مدرسة مساعد بالوزارة ولمدة لا تقل عن ثلاث سنوات كحد أدنى (لا تحتسب سنة الترشيح ولا سنة الابتعاث لدراسة دبلوم الإدارة المدرسية بتفرغ، كما لا تحتسب الإجازة بدون راتب لمدة ٦ شهور متواصلة أو أكثر ضمن سنوات الخدمة).

٦. ألا تقل تقارير الأداء الوظيفي وفق تقييم السنوات الثلاث الأخيرة عن تقدير جيد.

٧. ألا يكون قد وقع عليه جزاء تأديبي خلال عام الترشيح أو العامين الدراسيين السابقين ولم يتم إلغاؤه من الجهة المختصة بالوزارة.

٨. أن يكون حسن السيرة وطيب السمعة ومحمود السلوك.

المادة الثانية: يشترط في المترشح لشغل وظيفة مدير مدرسة التقدم لمراحل ومحطات التقويم، بحسب الترتيب الآتي:

١. أن يتقدم لإجراء الامتحان التحريري.

٢. أن يتقدم للمقابلة الشخصية.

المادة الثالثة: يكون احتساب درجات المتقدمين لشغل وظيفة مدير مدرسة في مراحل التقييم المختلفة للمسابقة وفق الأوزان الآتية:

١. تقويم الإدارة التعليمية	(٢٠ درجة)
٢. تقويم الإدارة المدرسية	(١٠ درجات)
٣. الامتحان التحريري	(٣٠ درجة)
٤. المقابلة الشخصية	(٣٥ درجة)
٥. سنوات الخبرة	(٥ درجات)

(بمعدل نصف درجة عن كل سنة اعتبارا من السنة الرابعة من الخدمة في وظيفة مدير مدرسة مساعد وبحد أقصى ١٠ سنوات)

المادة الرابعة: يلتزم المرشح بحضور مراحل التقييم في المواعيد التي تحددها الوزارة، وذلك استناداً إلى نتائج التقييم.

المادة الخامسة: يندب من يتم اختياره للقيام بأعمال مدير مدرسة لمدة عام دراسي واحد قابلة للتجديد لعام دراسي آخر.

يتبع >>

ص.ب: ٤٣ المنامة – مملكة البحرين – هاتف: ١٧٦٨٠٠٧١ (٩٧٣+) – فاكس: ١٧٦٨٠١٦١ (٩٧٣+)
P.O.Box: 43 - Manama - Kingdom of Bahrain - Tel. (+973) 17680071 - Fax (+973) 17680161
website: www.moe.gov.bh - E-mail: moe.minister@moe.gov.bh

ملحق رقم (١٢)

تسهيل مهمّات باحث

(الإذن الخطّي لتطبيق استبانة المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات في مدارس الحكومة الثانوية للبني والبنات)

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher Education Council
Scientific Research Directorate

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

الرقم: ٧/٩/ت م ب
التاريخ: ١٤ أغسطس ٢٠١٢م

حضرة الفاضلة منى عباس فضل المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: الموافقة على تطبيق أدوات بحث بوزارة التربية والتعليم ومدارسها

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ ٢٠١٢/٠٧/٢٤م بشأن تطبيق أدوات البحث المعنون: "الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في إطار اللامركزية وتأثيرها في النمط الإداري للمدرسة (مملكة البحرين)"، يسرني إعلامكم بموافقة الإدارة / الإدارات المعنية على تطبيق أدوات البحث وفق التعليمات والشروط التالية:

١. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف.
٢. المحافظة على المعلومات التي يتم جمعها، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
٣. تزويد إدارة المكتبات العامة بوزارة التربية والتعليم بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه.
٤. جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة تقع على عاتق الباحث نفسه ولا يحق له الاعتماد على كوادر الوزارة لأداء هذه المهمة.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق، وتفضلوا بقبول خالص التحية والاحترام.

د. فرزانة عبدالله المراغي
مدير إدارة البحث العلمي بالوكالة

هاتف: ١٧٨٧٣٠٦١ (٩٧٣+) – فاكس: ١٧٦٨٠١٦٨ (٩٧٣+) – ص. ب: ٤٣ – المنامة
Tel.: (+973) 17873061 – Fax: (+973)17680168 – P.O. Box : 43 – Manama
www.education.gov.bh

ملحق رقم (٧/١٢أ)
تسهيل مهمّات باحث

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher Education Council
Scientific Research Directorate

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

رأي إدارة البحث العلمي :

مرفقات الطلب : مكتملة (✓) غير مكتملة ( )

أدوات البحث: مناسبة (✓) غير مناسبة ( ) محكّمة (✓) غير محكّمة ( )

مدير الإدارة: د. فرزانة عبدا لله المراغي التوقيع فرزانة التاريخ ٢٠١٢/٧/٢٤م

رأي الإدارة / الإدارات المعنية : إدارة التعليم الثانوي

موضوع البحث : مقبول (✓) غير مقبول ( )

أسباب عدم القبول:.....

مملكة البحرين وزارة التربية والتعليم مكتب المفتش إدارة التعليم الثانوي

ختم الإدارة

اعتماد مدير الإدارة :

الاسم: ابراهيم محمد جمعان هرمس

التوقيع ..... التاريخ ٢٠١٢/٧/٢٥م

رأي اللجنة المختصة :

موضوع البحث : مقبول (✓) غير مقبول ( )

أسباب القبول : سوف تستفيد من نتائج الدراسة الحالية الكثير من المدارس الثانوية بالمملكة

أسباب عدم القبول :.....

رأي لجنة الوكلاء :

الموافقة على الطلب ( ) عدم الموافقة على الطلب ( )

محضر الاجتماع رقم ..... التاريخ ..... توقيع أمين السر .....

هاتف : ١٧٨٧٣٠٦١ (٩٧٣+) – فاكس : ١٧٦٨٠١٦٨ (٩٧٣+) – ص . ب : ٤٣ – المنامة
Tel.: (+973) 17873061 – Fax: (+973)17680168 – P.O. Box : 43 – Manama
www.education.gov.bh

ملحق رقم (٨)

استمارة تقويم الإدارة المدرسية لوظيفة مدير مدرسة

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة الموارد البشرية
قسم مسابقات ومعلومات الوظائف

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Directorate of Human Resources
Jobs Information & Competition Section

استمارة تقويم الأدارة المدرسية لوظيفة مدير مدرسة

الاســـــم: _____

الرقم الشخصي: _____

المدرســـــة: _____

مـــادة التدريس: _____

الرقم	عناصر التقييم	الدرجة القصوى	الدرجة التي حصل عليها
1	الجوانب السلوكية بما فيها (الحيوية، المبادرة، المرونة، الاتزان، تحمل المسئولية)	10	
2	إنجاز العمل كماً وكيفاً في مواعيد محددة	10	
3	الالتزام بمواعيد العمل	5	
4	التطوير الذاتي والإبداع في العمل	10	
5	القدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للعمل	10	
6	الفعالية الإدارية والقيادية	10	
7	دوره في مشاريع التنمية المهنية للمدرسة	10	
8	الالتزام بحضور وإجتياز الدورات التدريبية	10	
9	حل المشكلات، وإتخاذ القرارات	10	
10	التعامل مع الآخرين وقدرته على الاتصال	5	
11	استغلال الوقت في الإنجاز بما فيه الوقت الخاص	10	
	المجموع	100	

التاريخ: _____

إعتماد مدير المدرسة: _____

ختم المدرسة

ملحق رقم (٩)

استبانة المديرين والمديرات والمساعدين/المعلّمين والمعلّمات

جامعة القديس يوسف

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

معهد الآداب الشرقية

بيروت

استبانة

المُمارسات الإداريّة لمُديري المدَارس الثانويّة الحكوميّة ومُديراتها في إطار اللّامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة (مملكة البحرين)

الفاضل/الفاضلة **مدير/مديرة، مساعد مدير/مساعدة مديرة، معلّم/معلّمة مدرسة المرحلة الثانويّة** المحترم/ـة

تحيّة طيّبة وبعد،

تهدف الاستبانة التي بين يديك إلى إجراء مسح ميداني للحصول على درجة "الدكتوراه" من جامعة القديس يوسف ببيروت، والتي أسعى من خلالها إلى التعرّف على الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدْرسة، وذلك بحكم وظيفة مدير مدرسة الثانويّة الحكوميّة بمملكة البحرين، لذا نرجو إبداء رأيك **بكل صراحة ودقّة وأمانة وموضوعيّة**، إذ ستكون لإجابتك **الصريحة والدقيقة** أهمية كبيرة وبالغة في تحقيق الغاية المنشودة من البحث الذي نقوم به، علمًا بأنّ البيانات التي ترد سوف يتمّ التعامل معها بالسريّة التامّة ولأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين ومقدّرين تعاونك، وتفضّل بقبول فائق التحيّة والتقدير،،،

منى عباس فضل

الهاتف: ٣٩٦٠٤٢١٥

معلومات أساسيّة

١. **الجنس** ☐ ذكر ☐ أنثى

٢. **الوظيفة** ☐ مدير/مديرة ☐ م.مساعد/م.مساعدة ☐ معلّم/معلّمة

٣. **المؤهّل** ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس+ دبلوم تربية عال/دبلوم إدارة تربوية ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

٤. **التدريب (عدد دورات الإدارة) (للمديرين والمديرات فقط)** ☐ أقل من ٣ ☐ من ٣-٦ ☐ من ٧-١٠ ☐ ١١ فأكثر

٥. **سنوات الخدمة (في الإدارة المدرسيّة للمديرين/ في التعليم للمعلّمين والمعلّمات)** ☐ أقل من ٣ سنوات ☐ من ٣-٦ سنوات ☐ من ٧-١٠ سنوات ☐ ١١ سنة فأكثر

الرجاء وضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة إزاء كل فقرة في العمود المناسب، والتي تبين حكمك حول اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة والصعوبات التي تعترضها، ووجود الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدرسة الثانويّة الحكوميّة في البحرين بنمطيها الإداريّ الديمقراطيّ والبيروقراطيّ على مستوى الواقع الفعلي وفق وجهة نظرك/كِ.

التسلل	إلى أي مدى تتفق مع ما يلي؟ ضع تقديرا لاتفاقك مع كل البنود المدرجة	أقبله بشدة	أقبله	أقبله أحيانا	أرفضه	أرفضه بشدة
المحور الأوّل: اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة						
١	**اللامركزيّة** اتجاه عالمي يهدف لإصلاح التعلّيم، وهو عمليّة معقدة تؤدّي لتغير في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوير مناهجها.					
٢	**اللامركزيّة** عمليّة "تفويض" و"نقل" بعض وظائف وعمليّات وزارة التربية والتعليم إلى إدارات تابعة لها "كإدارة التعليم، والمناطق التعليمية، ورئيس المدارس، وإدارة المدرسة".					
٣	**اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة** هي لا مركزيّة العمل الإداريّ في المدرسة وأسلوب تنظيميّ قائم على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة.					
٤	**لا مركزيّة الإدارة المدرسيّة** آليّة تهدف إلى إشراك الهيئة التعليمية والإداريّة في اتخاذ القرار داخل المدرسة.					
٥	**المدرسة كوحدة تربويّة مستقلة:** شكل تطبيقي من أشكال اللامركزيّة، لما تتمتع به من استقلال ذاتي في صنع القرار، وتطوير مناهج الدراسة في حدود "التفويض".					
٦	عمل فريق **مجموعات تحسّين أداء المدارس** يؤدّي إلى مرونة إجراءات العمل الإداريّ المدرسي ولامركزيته.					
٧	**لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسيّ** تعني الاستقلاليّة في تحديد نظم وأساليب توزيع التمويل والخدمات التعليميّة داخل المدرسة.					
٨	**المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة،** أسلوبين من أساليب التنظيم الإداريّ لا يمكن الأخذ بأحدهما بشكل مطلق.					
٩	تساهم **لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسيّ** في رفع درجة التنسيق والتعاون وتوسيع نطاق الممارسة الديمقراطيّة.					
١٠	**لا مركزيّة الإدارة المدرسيّة** تزيد مستوى إدراك أعضاء الهيئة التعليمية والإداريّة لمسؤولياتهم وتحمّل أعباء وظيفتهم وحلّ المشكلات وتطوير مهارات التواصل والتفكير الابتكاريّ.					
١١	**اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة** هي القدرة على اتخاذ القرار وإبداء الآراء وتقديم الخبرات وتحديد رؤيّة العمل من قبل "مجلس الآباء" و"مجلس إدارة المدرسة"					
المحور الثاني: ممارسة المديرين للتّخطيط في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة						
١٢	يشارك مدير المدرسة الهيئة التعليميّة والإداريّة في وضع الخطط المدرسيّة لتسيّير عملها اليومي.					
١٣	يشارك مدير المدرسة الهيئة التعليميّة والإداريّة في التخطّيط لتطوير المنهج وطرق التدريس، والكتب المدرسيّة، وجدول الدروس..الخ".					
١٤	يعتبر المدير الولاء الوظيفي للهيئة التعليميّة والإداريّة مقياسًا لإشراكهم في التخطّيط السنوي والفصلي للمدرسة.					
١٥	يضع مدير المدرسة قواعد السلوك والانضباط المدرسيّ بالتشاور مع الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة.					

التسلل	البند	أقبله بشدة	أقبله	أقبله أحيانا	أرفضه	أرفضه بشدة
١٦	يرى المدير سلطة التفويض مصدر قوته لتحقيق الانضباط المدرسيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة والتلاميذ، فيكثر من لفت نظرهم لضرورة الانضباط.					
١٧	مشاركة المدير الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة في تحديد دورات تدريبيّة وتنشيطية وورش عمل ومؤتمرات تربويّة.					
١٨	يتعاون المدير مع الهيئة التعليميّة لوضع خطّة لمعالجة مشكلات السلوك والتحصيل الدراسي للتلاميذ "رسوب، غياب، تسرب..".					
١٩	تمثّل مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتمامات مدير المدرسة.					
٢٠	ينفذ المدير خطّة الوزارة لإنجاز برامج تدريبيّة وتأهيلية للكادر التعليميّ والإداريّ للمدْرسة وفق جدول زمني محدّد.					
٢١	يحدّد المدير حاجات المدرسة من "كتب، دوريات، أجهزة حاسوب..الخ، بعد التنسيق الكامل مع الهيئة التعليميّة والإداريّة.					
٢٢	يشارك المدير الهيئة التعليميّة والإداريّة ومجلس الآباء في تنفيذ صيانة مبنى المدرسة قبل بداية العام الدراسي وتحديد طاقته الاستيعابية.					
	المحور الثالث: ممارسة المديرين للتّنظيم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة					
٢٣	يشارك المدير في إعداد موازنة المدرسة التقديرية وتحديد بنودها عند إعداد الموازنة العامّة للوزارة.					
٢٤	يشارك المدير في تحديد مصادر التمويل للمدرسة.					
٢٥	ينفذ المدير الإنفاق وإجراء عمليّات الشراء وإعداد التقارير الماليّة.					
٢٦	يراعي المدير ظروف أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة وميولهم واتجاهاتهم عند توزيع المسؤوليات وحسب قدراتهم وإمكاناتهم المهارية والأكاديمية.					
٢٧	تنفيذ الهيئة التعليميّة والإداريّة لتعليمات الوزارة.					
٢٨	إن جهود الهيئة التعليميّة والإداريّة وأعمالهم المدرسيّة الناجحة ونتائج تقويمهم السنوي، سيرتبط بقرارات الوزارة أولاً وأخيرًا وسيكون مقياسًا لتوزيع المسؤوليات والأنصبه					
٢٩	يشارك المدير الهيئة الإداريّة والتعليميّة في إجراء مقابلات التوظيف، والتوصية بالترقيات، وإجراء تنقلات العاملين والتلاميذ، ومنح الإجازات.					
٣٠	استنادًا لما لديه من تفويض، يحدّد المدير قواعد المحاسبة عند تطبيق الأنظمة واللوائح المدرسيّة.					
٣١	ينفذ المدير قرارات وإجراءات إدارة التعليم الثانويّ في التعين، والنقل وتطبيق الجزاءات بالمدرسة.					
٣٢	ينفذ المدير قرارات وإجراءات الوزارة في تعين أعضاء مجلس إدارة المدرسة من (معلّمين، اختصاصين، أولياء أمور وتلاميذ) وفي تشكيل اللجان.					
٣٣	يترجم المدير خطّة الوزارة في إعداد موازنة المدرسة التقديرية تحقيقًا للأهداف التعليميّة والتربويّة للتعليم الثانويّ.					
	المحور الرابع: ممارسة المديرين في اتخاذ القرارات في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة					
٣٤	المرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تأدية المهمات الوظيفيّة.					

التسلل	البند	أقبله بشدة	أقبله	أقبله أحيانا	أرفضه	أرفضه بشدة
٣٥	يشرك مدير المدرسة الهيئة التعليميّة والإداريّة في صنع القرار وبما يتناسب مع المسؤولية المنوطة بهم.					
٣٦	يفرض المدير التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار.					
٣٧	يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات لأعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة لتمكينهم من انجاز أعمالهم دون تدخل.					
٣٨	يسمح المدير للهيئة التعليميّة والإداريّة باتخاذ بعض القرارات التي يرونها مناسبة في مجال تخصّصهم الوظيفيّ.					
٣٩	تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، ولكي يضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة.					
٤٠	يتقيد المدير بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذ العمل.					
	المحور الخامس: ممارسة المديرين الإداريّة للتواصل في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة					
٤١	يركز مدير المدرسة على تحقيق علاقات إنسانيّة إيجابيّة في المدرسة بالإنصات الجيّد لكل الآراء.					
٤٢	يتبع مدير المدرسة سياسة الباب المفتوح مع الجميع.					
٤٣	ينوع المدير في استخدام قنوات التواصل لتتدفق المعلومات من وإلى المدرسة، عبر "اجتماعات مجلس الإدارة، اللجان، التقارير، الاتصال الشفاهي والكتابي، الاتصال الالكتروني.."					
٤٤	يكثر المدير من إصدار التعليمات الإداريّة باتباع قنوات اتصال هرميّة "كتابية/شفاهة" تبعًا لتعليمات وإجراءات الوزارة.					
٤٥	يتواصل مدير المدرسة مع أولياء الأمور في مجلس الآباء لمناقشة مشكلات أبنائهم "التلاميذ" واقتراح الحلول المناسبة.					
٤٦	المعلومات تصل لمدير المدرسة عمَّا يحرزه المعلّمين من تقدم لحلّ مشكلات التلاميذ الدراسية والسلوكية بشكل دوري ومنظمّ أثناء تواصله مع الآباء.					
	المحور السادس: ممارسة المديرين للإشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة					
٤٧	يشرك المدير الهيئة التعليميّة والإداريّة في الإشراف والتوجيه على طرق التدريس بحسب تخصّصاتهم ومسؤولياتهم.					
٤٨	يقوم مدير المدرسة بصياغة المنهج الدراسي إجرائيًا بما يتناسب والأهداف التعليميّة والتربويّة للوزارة.					
٤٩	يشرف مدير المدرسة على تنفيذ المنهج الدراسيّ.					
٥٠	مشاركة مدير المدرسة مع الهيئة التعليميّة في تصنيف التلاميذ وتقويمهم.					
٥١	مشاركة المدير مع الهيئة التعليميّة والإداريّة في كتابة تقارير تحصيل التلاميذ الدراسيّ وتحليل نتائج المعلّمين لاختباراتهم.					
٥٢	التحديد المسبق لبرامج توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة لاستخدام مصادر التعلم من قبل مدير المدرسة.					
٥٣	يتجنب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلاّ إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم.					

المحور السابع: ممارسة المديرين الإداريّة للتقويم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة						
التسلل	البند	أقبله بشدة	أقبله	أقبله أحيانا	أرفضه	أرفضه بشدة
٥٤	يقدم مدير المدرسة تقارير تقويمية للوزارة استنادًا إلى أساليب قياس وتقويم مطوّرة لتحصيل التلاميذ الدراسي.					
٥٥	يقوّم أساليب أداء المعلّمين في تقويم طلبتهم الصفي.					
٥٦	يقوّم المعلّمين في قدرتهم على ضبط النظام داخل الفصل الدراسي عبر الزيارات الصفّية.					
٥٧	يتقيد المدير بتطبيق أساليب القياس والتقوّيم للتحصيل الدراسيّ للتلاميذ حسب أنظمة وتعليمات الوزارة.					
٥٨	يتقيد المدير بتطبيق أساليب القياس والتقوّيم للأداء الوظيفيّ للهيئة التعليميّة والإداريّة حسب أنظمة الوزارة.					
٥٩	يعد مدير المدرسة التقارير التقويمية الشاملة للهيئة التعليميّة والإداريّة بشكل منتظم.					
المحور الثامن: أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق لامركزية الإدارة المدرسيّة						
٦٠	تدني الوعي بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند أفراد المجتمع المحلّي ومؤسّساته.					
٦١	عدم وضوح مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند المديرين والهيئة التعليميّة والإداريّة وشيوع النظرة التقليدية الهرميّة للعلاقة بينهما.					
٦٢	ضعف التنسيق والتعاون بين الإدارة المدرسيّة والإدارات الأخرى في الوزارة كالمناطق التعليميّة ورئيس المدارس وغيرها.					
٦٣	التفاوت في درجة تفويض الإدارة المدرسيّة ومنحها الصلاحيات ومشاركتها في اتخاذ القرار.					
٦٤	قصور مجلس إدارة المدرسة في وضع سياسات تطويرية للمدرسة.					
٦٥	الإرهاق بالعمل الروتيني اليومي وقلة الاستفادة من فرص تحسّين الأداء وأساليب التطوير المهني.					
٦٦	تدني الرّضا الوظيفي وقلة الدافعيّة والولاء للمهنة.					
٦٧	ضعف برامج التدريب النوعيّ وعدم كفاية الإلمام بالمهارات الإداريّة والقيادية.					
٦٨	مقاومة التغيير وعدم التكيف على استخدام الوسائل الحديثة لتطوير العمل المدرسيّ.					
٦٩	عدم الإطلاع على الاتجاهات الحديثة ومتابعة التطوّرات في أساليب استراتيجيات التعلّيم.					
٧٠	صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلّقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها.					
٧١	غياب الالتزام بالخطوات الاسترشادية لتطوير المدرسة من خلال إعداد التقارير وتقديم المقترحات.					

ملحق رقم (١٠)
استطلاع أولي حول الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرين

الفاضل/الفاضلة ..... مدير/مديرة/ مساعد مدي، مساعدة مديرة/ معلّم، معلّمة .....في مدارس في المرحلة الثانويّة

تحية طيّبة وبعد،،،

الاستطلاع الذي أمّامكم يسعى إلى التعرّف على وجهات نظركم وآرائكم حول الممارسات الإداريّة لمديري المدارس الحكوميّة الثانويّة ومديراتها في إطار اللامركزيّة وتأثيرها في النمط الإداريّ للمدرسة في مملكة البحرين، لذا نرجو الإجابة عن الأسئلة بصراحة ودقّة وأمّانة وموضوعيّة، مع التأكيد من جانبنا على التعامل مع المعلومات التي ستدلون بها لغرض البحث العلمي وهو تحضير أطروحة الدكتوراه بجامعة القديس يوسف ببروت.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،،

منى عباس فضل
باحثة تربوية/هاتف ٣٦٠٤٢١٥

- **ما هي برأيكم أبرز وأهم الممارسات الإداريّة التي يمارسها مدير/مديرة المدرسة الثانويّة في المدارس الحكوميّة وذلك أثناء أداءه مهّامه ونشاطه الوظيفيّ؟**

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- **ما هو برأيكم النمط الإداريّ للمدرسة التي تعملون فيها؟ وهل يحقّق هذا النمط المفهوم اللامركزيّ في إدارة العمل التربويّ داخل المدرسة ويعزز العلاقة بين الإدارة المدرسيّة والإدارة التربويّة والتعليميّة؟**

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ملحق رقم (١١)

قائمة بأسماء المحكّمين واختصاصاتهم وأماكن عملهم

الرقم	اسم المحكّم	الاختصاص	مكان العمل
١	د. فاطمة الجاسم	أستاذ مشارك في برنامج صعوبات التعلم	جامعة الخليج العربي
٢	د. جمال الشامي	أستاذ مشارك في برنامج صعوبات التعلم	جامعة الخليج العربي
٣	د. عبدعلي محمد حسن	أستاذ المناهج وطرق التدريس "سابقا"	جامعة البحرين كلية التربية
٤	د. عبدالله الصادق	أستاذ الدّراسات الاقتصادية	جامعة البحرين قسم الدّراسات والبحوث
٥	د.جاسم يوسف العجمي	بروفسور/أستاذ في العلوم المالية وحوكمة الشركات	جامعة البحرين كلية إدارة الأعمال
٦	د. صباح صالح الجنيد	أستاذ نظم المعلومات الجغرافية والبيئة المساعد	جامعة الخليج العربي
٧	أ. سيد صلاح علوي سلمان	اختصاصي تربويّ أوّل	وزارة التربية والتعليم مركز رعاية الطلبة الموهوبين

ملحق رقم (١٢)

تسهيل مهمّات باحث

(الإذن الخطّي لتطبيق استبانة المديرين والمديرات والمعلّمين والمعلّمات في مدارس الحكومة الثانوية للبني والبنات)

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher Education Council
Scientific Research Directorate

مملكـــــة البحريـــــن
وزارة التربيـــة والتعليـــم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

الرقم: ٧/٩/ت م ب
التاريخ: ١٤ أغسطس ٢٠١٢م

حضرة الفاضلة منى عباس فضل المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: الموافقة على تطبيق أدوات بحث بوزارة التربية والتعليم ومدارسها

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ ٢٠١٢/٠٧/٢٤م بشأن تطبيق أدوات البحث المعنون: **"الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في إطار اللامركزية وتأثيرها في النمط الإداري للمدرسة (مملكة البحرين)"**، يسرني إعلامكم بموافقة الإدارة / الإدارات المعنية على تطبيق أدوات البحث وفق التعليمات والشروط التالية:

١. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف.
٢. المحافظة على المعلومات التي يتم جمعها، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
٣. تزويد إدارة المكتبات العامة بوزارة التربية والتعليم بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه.
٤. جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة تقع على عاتق الباحث نفسه ولا يحق له الاعتماد على كوادر الوزارة لأداء هذه المهمة.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق، وتفضلوا بقبول خالص التحية والاحترام.

د. فرزانة عبدالله المراغي
مدير إدارة البحث العلمي بالوكالة

هاتف: ١٧٨٧٣٠٦١ (٩٧٣+) - فاكس: ١٧٦٨٠١٦٨ (٩٧٣+) - ص.ب: ٤٣ - المنامة
Tel.: (+973) 17873061 - Fax: (+973)17680168 - P.O. Box : 43 - Manama
www.education.gov.bh

ملحق رقم (٧/١٢)
تسهيل مهمّات باحث

Kingdom of Bahrain
Ministry of Education
Secretariat General of the Higher Education Council
Scientific Research Directorate



مملكـــة البحريـــن
وزارة التربيـــة والتعليـــم
الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي
إدارة البحث العلمي

رأي إدارة البحث العلمي :

مرفقات الطلب : مكتملة (✓) غير مكتملة ( )

أدوات البحث: مناسبة (✓) غير مناسبة ( ) محكّمة (✓) غير محكّمة ( )

مدير الإدارة: د. فرزانة عبدا لله المراغي التوقيع ..... التاريخ ٢٠١٢/٧/٢٤م

رأي الإدارة / الإدارات المعنية : إدارة المكتب الفني



ختم الإدارة

موضوع البحث : مقبول (✓) غير مقبول ( )

أسباب عدم القبول:.....

.....

اعتماد مدير الإدارة :

الاسم: ابراهيم محمد عفان هجرس

التوقيع ..... التاريخ ٢٠١٢/٧/٢٥م

رأي اللجنة المختصة :

موضوع البحث : مقبول (✓) غير مقبول ( )

أسباب القبول :..... موافق لمدة سنة واحدة حسب الإجراءات المتبعة

..... لا مانع من تطبيق الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية

.....

أسباب عدم القبول :.....

.....

رأي لجنة الوكلاء :

الموافقة على الطلب ( ) عدم الموافقة على الطلب ( )

محضر الاجتماع رقم ..... التاريخ ..... توقيع أمين السر .....

هاتف : ١٧٨٧٣٠٦١ (٩٧٣+) – فاكس : ١٧٦٨٠١٦٨ (٩٧٣+) – ص . ب : ٤٣ – المنامة
Tel.: (+973) 17873061 – Fax: (+973)17680168 – P.O. Box : 43 – Manama
www.education.gov.bh

ملحق رقم (١٣)

جدول رقم (٥٤) : البنود التي لها دلالة إحصائيّة وفق متغيّرات الدراسة بالنسبة للفئة الأوّلى من المديرين والمديرات

المتغيّر	الرتبة	البند	لصالح فئة
الجنس	٢	يفرض المدير التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار.	المديرات
	١٤	يتقيد المدير بتطبيق الأنظمة والقوانين حرفيًا أثناء تنفيذ العمل.	المديرات
	١٧	عدم وضوح مفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند المديرين والهيئة التعليميّة والإداريّة وشيوع النظرة التقليدية الهرمية للعلاقة بينها.	المديرات
	١٨	تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، ولكي يضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة.	المديرات
	٢٢	تدني الرّضا الوظيفيّ وقلة الدافعيّة والولاء للمهنة.	المديرات
	٢٤	يشارك المدير الهيئة التعليميّة والإداريّة ومجلس الآباء في تنفيذ صيانة مبنى المدرسة قبل بداية العام الدراسي وتحديد طاقته الاستيعابية.	المديرات
	٢٩	يشرك مدير المدرسة الهيئة التعليميّة والإداريّة في صنع القرار وبما يتناسب مع المسؤولية المنوطة بهم.	المديرين
	٣٨	الإرهاق بالعمل الروتيني اليومي وقلة الاستفادة من فرص تحسين الأداء وأساليب التطوير المهني.	المديرات
	٥٤	اللامركزية اتجاه عالمي يهدف لإصلاح التعليم، وهو عمليّة معقدة تؤدي لتغير في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوير مناهجها.	المديرات
المؤهّل	١٩	يعتبر المدير الولاء الوظيفي للهيئة التعليميّة والإداريّة مقياسًا لإشراكهم في التخطيط السنوي والفصلي للمدرسة.	بكالوريوس دبلوم تربية عال /إدارة تربوية
	٢٥	استنادًا لما لديه من تفويض، يحدد المدير قواعد المحاسبة عند تطبيق الأنظمة واللوائح المدرسيّة.	بكالوريوس دبلوم تربية عال /إدارة تربوية
	٣١	تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، ولكي يضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة.	بكالوريوس دبلوم تربية عال /إدارة تربوية
	٣٦	تنفيذ الهيئة التعليميّة والإداريّة لتعليمات الوزارة.	بكالوريوس
	٣٩	يراعي المدير ظروف أعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة وميولهم واتجاهاتهم عند توزيع المسؤوليات وحسب قدراتهم وإمكاناتهم المهارية والأكاديمية.	بكالوريوس
	٤١	المعلومات تصل لمدير المدرسة عما يحرزه المعلّمين من تقدم لحلّ مشكلات التلاميذ الدراسية والسلوكية بشكل دوري ومنظمّ أثناء تواصله مع الآباء.	بكالوريوس
	٥٠	يتقيد المدير بتطبيق أساليب القياس والتقويم للأداء الوظيفي للهيئة التعليميّة والإداريّة حسب أنظمة الوزارة.	بكالوريوس
	٥٣	يتعاون المدير مع الهيئة التعليميّة لوضع خطّة لمعالجة مشكلات السلوك والتحصيل الدراسي للتلاميذ "رسوب، غياب، تسرب..".	بكالوريوس
	٥٩	يركز مدير المدرسة على تحقيق علاقات إنسانية إيجابية في المدرسة بالإنصات الجيد لكل الآراء.	بكالوريوس
التدريب	٢٥	يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات لأعضاء الهيئة التعليميّة والإداريّة لتمكينهم من انجاز أعمالهم دون تدخل.	أقل من ٣ دورات
	٣٦	يسمح المدير للهيئة التعليميّة والإداريّة باتخاذ بعض القرارات التي يرونها مناسبة في مجال تخصّصهم الوظيفيّ.	أقل من ٣ دورات
	٣٧	يشارك المدير في تحديد مصادر التمويل للمدرسة.	١١ فأكثر
	٥٣	ينفذ المدير قرارات وإجراءات إدارة التعليم الثانويّ في التعين، والنقل وتطبيق الجزاءات بالمدرسة.	أقل من ٣ دورات
سنوات الخبرة	٢٩	ينفذ المدير قرارات وإجراءات الوزارة في تعين أعضاء مجلس إدارة المدرسة من (معلّمين، اختصاصين، أولياء أمور وتلاميذ) وفي تشكيل اللجان.	٣-٦ سنوات
	٤١	يشرف مدير المدرسة على تنفيذ المنهج الدراسي.	٣-٦ سنوات
	٥٩	ينفذ المدير قرارات وإجراءات إدارة التعليم الثانوي في التعين، والنقل وتطبيق الجزاءات بالمدرسة.	٣-٦ سنوات

جدول رقم (٥٥) : المحاور التي لها دلالة إحصائيّة وفق متغيّرات الدراسة بالنسبة للفئة الأولى من المديرين والمديرات

المتغيّر	الرتبة	البند	لصالح فئة
الجنس	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	المديرات
المؤهّل	٤	ممارسة المديرين لاتخاذ القرار في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	بكالوريوس
	٣	ممارسة المديرين للتنظيم في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	بكالوريوس دبلوم تربية عال/إدارة تربوية
سنوات الخبرة	٦	ممارسة المديرين للأشراف والتوجيه في إطار لامركزيّة الإدارة المدرسيّة	٣-٦ سنوات

جدول رقم (٥٦): لتقديرات المديرين والمديرات ذات الدلالة الإحصائيّة في النمط البيروقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات

المتغيّر	لصالح فئة
الجنس	مديرات/مساعدات
المؤهّل	بكالوريوس
التدريب	أقل من ٣ دورات
سنوات الخبرة	من ٣-٦ سنوات

ملحق رقم (١٥)

الجدول رقم (٥٨) والذي يوضح المحاور التي لها دلالة إحصائيّة وفق متغيّرات الدراسة بالنسبة للفئة الثانية من المعلّمين والمعلّمات

المتغيّر	الرتبة	المحور	لصالح فئة
المؤهّل	٥	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة	بكالوريوس

ملحق رقم (١٤)

جدول رقم (٥٧) الذي يبين البنود التي لها دلالة إحصائيّة وفق متغيّرات الدراسة بالنسبة للفئة الأولى من المعلّمين والمعلّمات

المتغيّر	الرتبة	البند	لصالح فئة
الجنس	٢	يفرض المدير التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار.	المعلّمات
	١٣	صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها.	المعلّمات
	٢٧	يعد مدير المدرسة التقارير التقويمية الشاملة للهيئة التعليميّة والإدارية بشكل منتظم.	المعلّمين
	٢٨	ضعف التنسيق والتعاون بين الإدارة المدرسيّة والإدارات الأخرى في الوزارة كالمناطق التعليميّة ورئيس المدارس وغيرها.	المعلّمات
	٣٨	ضعف برامج التدريب النوعي وعدم كفاية الإلمام بالمهارات الإداريّة والقيادية.	المعلّمات
	٤١	يشارك المدير في تحديد مصادر التمويل للمدرسة.	المعلّمات
	٤٩	تدني الوعي بمفهوم لامركزيّة الإدارة المدرسيّة عند أفراد المجتمع المحلي ومؤسّساته.	المعلّمات
	٥٣	تساهم لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسي في رفع درجة التنسيق والتعاون وتوسيع نطاق الممارسة الديمقراطيّة.	المعلّمات
	٦١	اللامركزيّة عمليّة "تفويض" و"نقل" بعض وظائف وعمليات وزارة التربية والتعليم إلى إدارات تابعة لها "كإدارة التعليم، والمناطق التعليمية، ورئيس المدارس، وإدارة المدرسة".	المعلّمات
	٦٣	لا مركزيّة الإدارة المدرسيّة تزيد مستوى إدراك أعضاء الهيئة التعليمية والإداريّة لمسؤولياتهم وتحمّل أعباء وظيفتهم وحل المشكلات وتطوير مهارات التواصل والتفكير الابتكاري.	المعلّمات
	٧٠	المرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تأدية المهمات الوظيفية.	المعلّمات
المؤهّل	٧	يتجنب مدير المدرسة توجيه الهيئة التعليميّة والإداريّة إلا إذا طلب منه التباحث معهم حول نقاط الضعف والإخفاق لديهم.	بكالوريوس دبلوم تربية عال /إدارة تربوية
	٩	تمثل مشكلات الهيئة التعليميّة والإداريّة واحتياجاتهم مرتبة تالية في اهتمامات مدير المدرسة.	بكالوريوس دبلوم تربية عال /إدارة تربوية
	٤٧	تساهم لامركزيّة العمل الإداريّ المدرسي في رفع درجة التنسيق والتعاون وتوسيع نطاق الممارسة الديمقراطيّة.	بكالوريوس دبلوم تربية عال /إدارة تربوية
	٤٩	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة هي لا مركزيّة العمل الإداريّ في المدرسة وأسلوب تنظيمي قائم على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة.	بكالوريوس
	٥٨	يضع مدير المدرسة قواعد السلوك والانضباط المدرسي بالتشاور مع الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة.	الماجستير
التدريب	٧	يفرض المدير التعليمات والأنظمة على الهيئة التعليميّة والإداريّة، والامتناع عن قبول أي ملاحظات بعد اتخاذ القرار.	١١ فأكثر
	٢٣	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة هي القدرة على اتخاذ القرار وإبداء الآراء وتقديم الخبرات وتحديد رؤية العمل من قبل "مجلس الآباء" و"مجلس إدارة المدرسة"	أقل من ٣ دورات
	٢٤	يشارك المدير الهيئة الإدارية والتعليميّة في إجراء مقابلات التوظيف، والتوصية بالترقيات، وإجراء تنقلات العاملين والتلاميذ، ومنح الإجازات.	١١ فأكثر
	٢٧	يكثر المدير من إصدار التعليمات الإداريّة باتباع قنوات اتصال هرمية "كتابية/شفاهة" تبعاً لتعليمات وإجراءات الوزارة.	٧-١٠ دورات
	٤١	لا مركزيّة الإدارة المدرسيّة آلية تهدف إلى إشراك الهيئة التعليمة والإداريّة في اتخاذ القرار داخل المدرسة.	أقل من ٣ دورات
	٥٣	ينفذ المدير خطّة الوزارة لإنجاز برامج تدريبيّة وتأهيلية للكادر التعليمي والإداريّ للمدرسة وفق جدول زمني محدّد.	٧-١٠ دورات
سنوات الخبرة	١٠	اللامركزيّة في الإدارة المدرسيّة هي لا مركزية العمل الإداريّ في المدرسة وأسلوب تنظيمي قائم على توزيع السلطات والاختصاصات للوحدات والإدارات المدرسيّة.	أقل من ٣ سنوات
	١٩	اللامركزيّة عمليّة "تفويض" و"نقل" بعض وظائف وعمليات وزارة التربية والتعليم إلى إدارات تابعة لها "كإدارة التعليم، والمناطق التعليمية، ورئيس المدارس، وإدارة المدرسة".	أقل من ٣ سنوات
	٢٢	قصور مجلس إدارة المدرسة في وضع سياسات تطويرية للمدرسة.	٣-٦ سنوات
	٢٣	صعوبة فهم الأدلة الإرشادية المتعلقة بتنظيم العمل داخل المدرسة وعدم وضوحها.	٣-٦ سنوات
	٢٦	اللامركزيّة اتجاه عالمي يهدف لإصلاح التعليم، وهو عمليّة معقدة تؤدي لتغير في إدارة المدرسة ونظامها وتمويلها وتطوير مناهجها.	أقل من ٣ سنوات
	٤١	تركيز السلطة في يد المدير كونه قائد المدرسة، ولكي يضبط إدارة العمليّة التعليميّة والتربويّة في المدرسة.	أكثر من ١١ سنة
	٤٥	يسمح المدير للهيئة التعليميّة والإداريّة باتخاذ بعض القرارات التي يرونها مناسبة في مجال تخصصهم الوظيفي.	٧-١٠ سنوات
	٦١	يشرك المدير الهيئة التعليميّة والإداريّة في الإشراف والتوجيه على طرق التدريس بحسب تخصصاتهم ومسؤولياتهم.	٧-١٠ سنوات
	٦٢	يشارك المدير في تحديد مصادر التمويل للمدرسة.	أكثر من ١١ سنة
	٧٠	يضع مدير المدرسة قواعد السلوك والانضباط المدرسي بالتشاور مع الهيئة التعليميّة والإداريّة بالمدرسة.	أكثر من ١١ سنة

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربيّة والمترجمة

(١) الإبراهيم (عدنان بدري).- **الإدارة (تربوية-مدرسية-صفية).**- ط١.- إربد: مؤسّسة حماة للدراسات الجامعية والنشر- والتوزيع، ٢٠٠٢.- ١٢٩-١٣٤+١٤٠-١٤٩ صفحة.

(٢) الأحمد (عبدالرحمن أحمد) وآخرين.- **التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجيّ:** دراسة مقارنة.- لاط.- الكويت: طباعة ذات السلاسل، ١٩٩٠، ٧٣١-٧٣٢ +٧٩٩+٨٠٧-٨١٠ صفحة.

(٣) الأغبري (عبد الصمد).- **الإدارة المدرسيّة:** البعد التخطيطيّ والتنظيميّ المعاصر.- ط١.- بيروت: دار النهضة العربية، ٢٠٠٠.- ١٣٢صفحة.

(٤) نفســـــــــــــه.- "تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيّرات في الأنماط القياديّة لدى عيّنة من مديري مدارس التعلّيم العام بالمنطقة الشرقيّة-المملكة العربية السعودية".- **المجلة التربوية** (جامعة الكويت: الكويت)، عدد ٦٦، مارس ٢٠٠٣، ص ١٤٥-١٨٨.

(٥) الأيوبي (عبدالله).- "مشروع مدارس المستقبل يعمم على ٢٠١ مدرسة".- **أخبار الخليج** (البحرين)، عدد ١١٥٣٨، ٢٠٠٩/١٠/٢٥.

(٦) الفرا (فاروق حمدي).- "مؤشّرات التّجديد في التّعلّيم الثّانوي العام في دول الخليج العربيّة ومشكلاته"، **الرياض: رسالة الخليج العربي**، العدد ٢٧، ٢٧ صفحة.

(٧) إدارة البحوث التربويّة.- "التعلّيم مستقبل البحرين".- **مجلة التربية (وزارة التربية والتعلّيم)** عدد ٢٧، ٢٧ مارس ٢٠٠٩، ١٢ صفحة.

(٨) إسماعيل (أحمد جلال).- **الإدارة المدرسيّة الحديثة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.**- ط١.- القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.- ٤٨ صفحة.

(٩) أبراش (إبراهيم).- **علم الاجتماع السياسيّ.**- ط١.- عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.- ١٧٧ صفحة.

(١٠) أبو صالح (محمّد صبحي).- **الطرق الإحصائيّة.**- ط٢.- عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.- ١٠٤+٤٦٥ صفحة.

(١١) أبو عايد (محمود محمّد أحمد).- **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة.**- ط١.- إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.- ٣٧٥-٣٧٩ صفحة.

(١٢) أبو عبّاس (أمل محمود).- **تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية نحو التطوّير التربويّ في الأردن.**- [ح-ك] صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة اليرموك: ١٩٩٠.

(١٣) أبـو عطيـة (عـاصم أحمـد).- **"تطبيـق اللامـركزيـّة فـي إدارة التعلـيم قبـــل الجـامعي"**، ٢٠٠٨.- pdf.١٩٦-١٥٥http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/

(١٤) أبو فروة (إبراهيم محمّد).- **أساليب الأشراف الفني في التعلّيم الابتدائي بطرابلس.**- ط١.- طرابلس: المنشأة العامّة للنشر والتوزيع، ١٩٨٢.- ٢٤ صفحة.

(١٥) نفســـــه.- **الإدارة المدرسيّة،** لاط.- طرابلس الغرب: الجامعة المفتوحة، .- ١٩٩٧، ٢٣+٢٩-٢٨+١٧٦-١٧٧ صفحة.

(١٦) أحمد (إبراهيم أحمد).- **نحو تطوّر الإدارة المدرسيّة.**- ط٢.- الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٩١.- ٥-١٠+ ٩٣-٩٤ صفحة.

(١٧) نفســــــــــــه.- **الإدارة المدرسيّة في الألفية الثالثة.**- ط١.- الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠١.- ١٠٦+ ١٥٦صفحة.

(١٨) أسعد (وليد أحمد).- **الإدارة المدرسيّة.**- ط١.- عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.- ١٣+٢٧ صفحة.

(١٩) أنطوان (جوزيف).- **الإرشاد التّعليميّ في المؤسّسات التربويّة للرّاهبات المخلصيّات في لبنان.**-لاط.- بيروت: المكتب التّربوي، ١٩٩٣.- ١صفحة.

(٢٠) أوزي (أحمد)، البيرات (حسين).- **دورة العمل في الإدارة التربويّة في مدارس البحرين.**- لاط.- المنامة: مركز البحوث التربويّة والتطوّير، ٢٠٠٠.- ٣٥ صفحة.

(٢١) أيـوّب (جعفر محمّد علي).- **نمط الإدارة المدرسيّة وأثره في رضا المدرّس الوظيفيّ في مدارس البحرين الإعداديّة.**- ٢-٣+ ١٤٣-١٦٤صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ٢٠٠٦.

(٢٢) باركر (آلن).- **كيف تنمي قدرتك على اتخاذ القرار؛** ترجمة سامي تيسير سلمان.- لاط.- الرياض: بيت الأفكار الدولية، ١٩٩٨.- ٤٨ صفحة.

(٢٣) بالراشد (محمّد).- **"المدرسة العربية في مطلع قرن جديد: الواقع والتحديات"**، سلسلة كتب المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، عدد ٣٩، يناير ٢٠٠٥، ١٦٣-١٨٤ صفحة.

(٢٤) البحارنة (حسين محمّد).- **التطورات السياسية والدستورية في دول الخليج العربية ١٨٢٠-٢٠٠٤.**- ط١.- بيروت: دار الكنوز الادبية، ٢٠٠٥.- ٣٩+٤٥+٨٤-٨٥ صفحة.

(٢٥) نفســــــــــــه.- **البحرين بين دستورين.**- ط١.- بيروت: دار الكنوز الأدبية، ٢٠٠٥.- ٣٤+ ٤٦-٦٦ صفحة.

(٢٦) بدران (شبل).- **ديمقراطية التعلّيم في الفكر التربوي المعاصر.**- لاط.- الإسكندرية: دار المعرفة، ٢٠٠٠.-١٢+١٤صفحة.

(٢٧) بدوي (أحمد زكي).- **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية.**- ط٢.- بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٦.- ٢٧١+٣٠٧ صفحة.

(٢٨) نفســــــــه.- **معجــم المصــطلحات السياســية والدوليــة.**-ط١.- بــيروت:دار الكتــاب اللبنــاني،١٩٨٩.- ٣٩،٢٥صفحة.

(٢٩) نفســــــــــه.- **معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية.**- ط١، دار الكتاب المصري: القاهرة، ١٩٧٨.- ٧٥

(٣٠) بربر (كامل).- **الإدارة عملية ونظام.**- لاط.- بيروت: مجمع المؤسّسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٦.- ٥٥ صفحة.

(٣١) بركو (مزوز).- **"سلسلة محاضرات في المنهجية".**- ١٣٨//http://mazouzpsychologie.maktoobblog.com.- (١٦ يناير ٢٠١٣).

(٣٢) بستان (أحمد عبدالباقي)، طه (حسن جميل).- **مدخل إلى الإدارة التربوية.**- ط٢.- الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٨٨.- ٣٨+٦٦+ ١٠٦+ ١٠٨صفحة.

(٣٣) بشايره (أحمد سليمان).- **المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة.**- ط١.- عمّان: دار الفرقان، ١٩٩٠.- ٤٣+٥٦صفحة.

(٣٤) بعلبكي (منير).- **المورد.- ط٢٧.**- بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٣.- ٢٨صفحة.

(٣٥) بكر (عبد الجواد).- **السياسات التعليميّة وصنع القرار.**- الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والطباعة، ٢٠٠٢.- ٣٣ صفحة.

(٣٦) بلجريف.- **مذكرات بلجريف؛** رجمة محمدي عبدالله.- ط ١.- ١٩٩١.-

www.moia.gov.bh/watheekah/iss_٤٥/gurfa_tegarah.htm.- (١٥ يونيو ٢٠١١).

(٣٧) البلادي (سهام جعفر).- **التنسيق في الممارسات الإشرافية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة الإبتدائية بمملكة البحرين وانعكاساته على أداء المعلّم الأوّل.**- ل- ن صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة البحرين: كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: ٢٠٠٥.

(٣٨) البلهيشي (محمّد صالح).- **الإدارة المدرسيّة بين النّظريّة والتّطبيق.**- لاط.- جدة: دار البلاد، ١٩٩٩.- ٨٢ صفحة.

(٣٩) البنك الدولي.- **تقرير**.- http://web.worldbank.org.- (٥ سبتمبر ٢٠١٢).

(٤٠) بيضون (علي).- **مقارنة بين مهام وصلاحيات المدير في المدرسة الرسميّة والمدرسة الخاصّة**.- [ص ح]+ ٨١+ ٩٧+ ١١٣+ ١٥٩ صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: الجامعة اللبنانية: ١٩٩٠.

(٤١) بوابة مكتب التربية العربي لدول الخليج.- http://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=٨٢٧٣&forumid=٢٣

(٤٢) بونوماريوف (ب.ن).- **القاموس السياسي**؛ ترجمة عبدالرزاق الصافي.- ط٣.- لبنان: الوطن العربي، ١٩٩٨.- ٢٠ صفحة.

(٤٣) بوهزاع (خليل).- "تعين ١٠ مدراء لم يستوفوا الشروط".- **الوقت** (البحرين)، عدد ٩٧٠، ١٧ أكتوبر ٢٠٠٨.

(٤٤) التاجر (زينب).- "معلّمون يشكون وقفها لهم منذ عامين، برامج التمهن تعوق درجات وترقيات المعلّمين منذ سنوات".- **الوسط** (البحرين)، عدد ٣٧٥٣، ٢٠١٢/١٢/١٦.

(٤٥) الجبر (زينب)، الحيلبي (الجبر وعبد العزيز) .- "ممارسة مديري مدارس تجربة الإدارة المدرسيّة المطوّرة وأمنائها بدولة الكويت لمهامهم: دراسة تقويمية"، **المجلة التربوية** (جامعة الكويت: الكويت)، عدد ٥٠، شتاء ١٩٩٩، ص ١٧-٤٣.

(٤٦) جَعْفَر (رملة علي).- **واقع القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية ومديراتها في مملكة البحرين**.- ح، ٤، ٨٧-١١٢صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة البحرين: كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: ٢٠٠٥.

(٤٧) جناحي (عبدالله).- قيمة **التسامح في مناهج التعليم للمرحلة الثانوية في مملكة البحرين: كتب مادتي الدين والتربية الوطنية نموذجًا [ورقة عمل قدمت في مؤتمر الأسكوا ببيروت]**.- **بيروت** ديسمبر ٢٠١١.- ٦-١٠ صفحة.

(٤٨) الجنيد (مبارك علي).- **تقويم برنامج التأهيل التربوي لمديري المدارس الابتدائية-الابتدائية الإعدادية في أثناء الخدمة**.- [٨]+أ-ف+[٦]+١-٢٧٣+١ صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة الأزهر: كلية التربية: ١٩٨٢.

(٤٩) الجنيد (مبارك علي).- **سياسة مقترحة للتعليم الثانوي في البحرين**.- ٤٢صفحة (مستنسخة).

أطروحة: دكتوراه في التربية: جامعة الأزهر: كلية التربية: الإدارة والتخطّيط والدراسات المقارنة: ١٩٨٧.

(٥٠) الجهاز المركزي للمعلومات في مملكة البحرين.- **المجموعة الإحصائية لعام ٢٠١٠**.- http://www.cio.gov.bh .- (٨ فبراير ٢٠١٢).

(٥١) نفـــــــــــــه.- **المجموعة الإحصائية لعام ٢٠٠٩**.- http://www.cio.gov.bh.- (٨ فبراير ٢٠١٢).

(٥٢) نفـــــــــــــه.- **لعام ٢٠٠٧**، أنظر الموقع: http://www.cio.gov.bh/CIO. (١٣ فبراير ٢٠١٢)

(٥٣) نفـــــــــــــه.- **تقارير إحصائية**.- http://www.cio.gov.bh/CIO.- (٨ يناير ٢٠١٢).

(٥٤) جوهر (صلاح الدين).- **مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم**.- لاط.- القاهرة:دار النهضة للطباعة والنشر، ١٩٧٤.- ٩٠ صفحة.

(٥٥) حبيل (عبدعلي محمَّد).- **إعداد المعلّمين وتدريبهم في دولة البحرين**.- تونس: المنظمّة العربيّة للتربية والثّقافة، ١٩٨٧.- ٥+٨ صفحة.

(٥٦) نفســــــــــه.- **الإدارة المدرسيّة بين التجديد والتطوير**.- البحرين: إدارة التدريب، ١٩٨٦.- ٣+٩+٨٢ صفحة.

(٥٧) نفســــــــــه.- **الإدارة المدرسيّة بدولة البحرين من المركزيّة إلى اللامركزيّة في نظم المدرسة كوحدة تربوية أساسية**.- لاط.- البحرين: إدارة التعليم العام، ١٩٩٣.- ١٨+٢١صفحة.

(٥٨) نفســــــــــه.-.- **تطوير نظام تدريب القيادات التربويّة في وزارة التربية والتعلّيم بدولة البحرين**.- [٣]+أ-ط+[١]+٣+٦+٩+١٣صفحة (مستنسخة).

أطروحة: دكتواره فلسفة في التربية: جامعة عين شمس، كليّة التربية: ١٩٩١.

(٥٩) حجي (أحمد إسماعيل).- **الإدارة التعليميّة والإدارة المدرسيّة**.- لاط.- القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨.- ٢٣+ ١٢٠+ ١٣٢-١٣٩+ ١٦٦+ ٤١٨+٤٢١ صفحة.

(٦٠) الحدري (خليل).- **نظام التربية والتعليم في الأردن**.- http://uqu.edu.sa/page/ar/٩٨٩٣١.- (٢ فبراير ٢٠١٣).

(٦١) حسان (حسن محمّد إبراهيم)، الصياد (عبدالعاطي أحمد).- "البناء العائلي لأنماط القيادة التربويّة وعلاقة هذه الأنماط بالرّضا الوظيفيّ للمعلّم وبعض المتغيّرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية)".- **رسالة الخليج العربي (الرياض)**، السنة ٦، عدد ١٧، ١٩٨٦، ١٠٥ صفحة.

(٦٢) حسن (منسي)٠- **التقويم التربوي**٠- ط١.- الأردن (عمّان): دار الكندي، ١٤٢٣/٢٠٠٢ ٠- ٣٢-٣٤ صفحة.

(٦٣) حسين (سلامة عبد العظيم).- **الإدارة الذاتية ولامركزيّة التعليم**.- ٤ط١.- الإسكندرية: دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر، ٢٠٠٦.- ١٥-١٧+٣٠-٣٤+٩٥-٩٦+٢٤٣-٢٤٤ صفحة.

(٦٤) نفســـــــــــــه، شعلان (عبد الحميد عبد الفتاح).- **اللامركزيّة في التعلّيم**: رؤية جديدة.- لاط.- القاهرة: دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٨.- ٦٦-٧٩+١٠٧+٢٦٤+٣٤٧صفحة.

(٦٥) الحريري (رافدة).- **التقويم التربوي**.- ط١.- عمّان: دار المناهج للنشر- والتوزيع، ٢٠٠٨.- ٢٠+ ٤٣+٤٨+ ٥١+١٨٣+ ١٩٤-١٩٧+٢٧١-٢٩٠صفحة.

(٦٦) حلاق (محمّد أحمد).- "المتطلّبات اللازمة لتحقيق اللامركزيّة في مدارس التعلّيم الأساسي والثانويّ العام في الجمهورية العربية السورية: دراســـــة ميـــدانيـــة في محافظة ريف دمشق"، **مجلة جامعة دمشق** (ســـوريا)، المجلد ٢٨، العدد الثاني، ٢٠١٢.

(٦٧) حمدان (محمّد زياد).- **المدرسة والإدارة المدرسيّة**: المفاهيم والمكوّنات والنّشوء والوظائف.- الأردن: دار التّربية الحديثة، ١٩٨٩.-(سلسلة المكتبة التربويّة السّريعة، ١٠.)

(٦٨) حمزة (ريّا يوسف).- **مدخل في علم الإدارة**.- ط١.- البحرين: المؤسّسة العربية للطباعة والنشر،١٩٨٢.- ٢١+٢٤ صفحة.

(٦٩) حمـود (رفيقـة سـليم).- **التعلّيم في البحـرين**.- الـرياض: مكتـب التربيـة لدول الخليـج العـربي، ١٩٨٧.- ٣+ ٦٥-٦٩+ ٨٥+٣١٤ صفحة.

(٧٠) حيدر (هاني صبحي).- **الإدارة المدرسية في مدارس المرحلة المتوسّطة في لبنان: المريجة، والعمروسية، والليلكي، وتحويطة الغدير**.- ٧١-٧٥+١٥٥+ ٢١٨+ ٢٤٨-٢٥٠ صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ٢٠٠٢.

(٧١) خبراء (فريق).- **معجم المصطلحات الإداريّة**.- القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإداريّة، ٢٠٠٧.- ٧٦+١١٩+٣١٠+٣٣١ صفحة.

(٧٢) الخطيـب (رداح) وآخـرين.- **الإدارة والإشراف التربـوي**: اتجاهـات حديثـة.- الـرياض:مطـابع الفـرزدق، ١٩٨٧.- ٢٠-٢٥+٥٩+٦٩+٧٧-٧٨ صفحة.

(٧٣) خلف (عبد الهادي).- **بناء الدولة في البحرين**: المهمة غير المنجزة.- ط٢.- بيروت:دار الكنوز الأدبية، ٢٠٠٤.- ١٤-١٥صفحة.

(٧٤) خليل (نبيل سعد).- **الإدارة المدرسيّة الحديثة في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر**.- ط١.- القاهرة: دار الفجر للنشر- والتوزيع، ٢٠٠٩.- ٢٦-٢٧+٣١ صفحة.

(٧٥) الخوري (فؤاد اسحاق).- **القبيلة والدولة في البحرين**: تطوُّر نظام السُّلَطة وممُارسَتها.- ط١.- بيروت: معهد الإنماء العـربي، ١٩٨٣.- ٧٧ +٧٩-٨٣ +١٣٠-١٤٠+١٥٠+١٥٥++١٨٢+١٣٣-١٣٨صفحة.

(٧٦) داود (نبيلة).- **الموسوعة السياسية المعاصرة**.- لاط. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٩١.- ٢٣ صفحة.

(٧٧) دائرة الشؤون القانونية في وزارة العدل والشؤون الإسلامية، **دستور مملكة البحرين**٢٠٠٢، ص ٢٨.

(٧٨) الدسوقي (عاشور إبراهيم).- "تطوير القيادة في التعلّيم الثانويّ بمصر- في ضوء المعايير المحلّية والعالمّية"، **مؤتمر: الشراكة المجتمعية: اللامركزيّة من أجل ديمقراطية التعلّيم في دول البحر المتوسط: المكتب الجامعي الحديث** (الإسكندرية)، ٢٠٠٨.- http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/١٥٥-١٩٦pdf.

(٧٩) دنلاب (جين)، وفيفر (إيزابيل).- **الإشراف التربويّ على المعلّمين [ترجمة محمّد ديراني]**.- ط٢.- عمّان: روائع مجدلاويّ، ٢٠٠١.

(٨٠) الديلمي (بهيجة محمّد).- **آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الابتدائية بدولة البحرين لأدواره في ضوء معايير الأداء الفعّال.**- [٣]+أ-ل+١-١٦٠صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة البحرين قسم المناهج وطرق التدريس: ٢٠٠١.

(٨١) الديلمي (معصومة عبدالجليل محمّد).- **فعاليّة مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيمًا في تطوير الكفاية المهنيّة لمعلّمي التعلّيم الأساسيّ بمملكة البحرين.**- د+ هـ +١٠٩+١٢٣+١٤٦ صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة البحرين: قسم المناهج وطرق التدريس: ٢٠٠٦.

(٨٢) الدويك (تيسير) وآخرين.- **أسّس الإدارة التربويّة والمدرسيّة والإشراف التربويّ.**- عمّان: دار الفكر للنشر- والتوزيع، ١٩٩٩.- ١٨٢+٢٧٤ صفحة.

(٨٣) ديوي (جون).- **الديمقراطيّة والتربية؛** ترجمة: نظمي لوقا.- القاهرة: مكتبة الانجلو المصريّة، ١٩٧٨.- ٨١ صفحة.

(٨٤) نفســــــــــه.-"الديمقراطيّة الخلاقة والمهمة التي تنتظرنا".- **مجلة التربية** (قطر)؛ ترجمة علي أسعد وظفة، السنة ٣٠، عدد ١٣٧-١٣٨، يونيو ٢٠٠١، ١٣٧-١٣٨+٢٢١ صفحة.

(٨٥) ربيع (هادي مشعان).- **المدير المدرسيّ الناجح.**- ط١.- عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.- ٣٩+١٨٤-١٩٣+٢١٦-٢٢٣+٢٥٩-٢٦٠صفحة.

(٨٦) رشيد (أحمد)، أفندي (عطية حسين).- **مقدمة في الإدارة.**- لاط.- القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧.- ٦٧ صفحة.

(٨٧) رضا (محمّد جواد).- **السياسات التعليميّة في دول الخليج العربية.**ط٣.- عمّان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٨.- ٢٣-٣٥+٤١ صفحة.

(٨٨) نفســــــــــه.- **العرب والتربية والمستقبل:** تربية النكوص أو تربية الأمل.- لاط .- الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ٢٠٠٠.- ٧١-٧٢ صفحة.

(٨٩) رضي (ناهد حسين).- الأنماط **القيادية السائدة لدى مديري ومديرات في المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرّضا الوظيفيّ للمعلّمين في مملكة البحرين.**- [ث – ح] +٥-٧+٦٧-١٠٠صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة البحرين: كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: ٢٠٠٦.

(٩٠) رمزي (عبدالقادر هاشم).- **في الإدارة المدرسيّة والأشراف التربوي.**- ط١.- عمان: المركز العربي للخدمات الطلابية، ١٩٩٦.- ٢١٧صفحة.

(٩١) زاهر (ضياء الدين).- "الوظائف الحديثة للإدارة المدرسيّة من منظور نظميّ".- **مجلة مستقبل التربية العربية** (القاهرة)، (٤) ١، ١٩٩٥، ١٢ صفحة.

(٩٢) زايد (أحمد عبدالله).- "تطوير السياسات الاجتماعية القطاعية في ظل العولمة".- سلسة الدراسات الاجتماعية والعمالية (المكتب التنفيذي لدول مجلس التعاون الخليجي في البحرين)، عدد ، ٢٠٠٦، ١٤ صفحة.

(٩٣) الزيود (نادر فهمي)، عليان (هشام عامر)٠- **مبادئ القياس والتقويم في التربية**٠- ط٢.- الأردن (عمّان): دار الفكر، ١٤١٨/١٩٩٨ ٠- +٦٩+ ٧٦ صفحة.

(٩٤) السادة (حسين بدر).- "دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلّمين بمدارس البحرين".- **رسالة الخليج العربي (الرياض)**، السنة ١٢، عدد ٦٥،١٩٩٧.

(٩٥) سَالم (بول)، وآخرين.- **اللامركزيّة الإداريّة في لبنان:** الإشكاليّة والتطبيق.- ط١.- بيروت: المركز اللبناني للدّراسات، ١٩٩٦.- ١٧+٢١-٢٥+٢٧+٣٢-٤٣+١٣٨-١٣٩ صفحة.

(٩٦) سرحان (منصور محمّد).- **التعليم النظامي في مملكة البحرين:** البداية والتطور.- ط١.- البحرين: مكتبة فخرواي، ٢٠٠٣.- ٦٢-٧٠+٨٥ +٩٣ صفحة.

(٩٧) سعيد (محمود شاكر).- **مفهوم الإشراف التربويّ الحديث وكفاياته واتجاهاته.-** http://forum.nooor.com/t٤٥٠٥١.html

(٩٨) السّعدي (عبدالقادر) وآخرون.- **التّوجه الفني والنّمو المهني للمعلّمين.-** الكويت:شركة الربيعان للنّشر والتّوزيع، ١٩٨٤.- ٤٧ صفحة.

(٩٩) سليمان (سامي تيسير).- **البيروقراطيّة.- الموسوعة الشاملة.-** http://islamport.com/w/amm/Web/١٣٥/٣٢٠٠.htm.- (١٣يناير ٢٠١٣).

(١٠٠) السليطي (حمد).- **واقع التنظّيم الإداريّ لوزارة التربية والتعلّيم لدولة البحرين.-** البحرين: وزارة التربية والتعلّيم، ١٩٧٦.- ٣٧ صفحة.

(١٠١) السّليطي (مريم)، المسقطي (أنيسة).- **دليل نظم التّعلّيم في المؤسّسات التعليميّة المختلفة بدولة البحرين.-** ط٢.- البحرين: المؤسّسة العربيّة للطّباعة والنّشر، ١٩٨٧.- ٦٩ صفحة.

(١٠٢) سمعان (وهيب) ومرسي (محمّد منير).- **الإدارة المدرسيّة الحديثة.-** ط ١.- القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥.- ٩-٢٠+ ٦٥ صفحة.

(١٠٣) سيار (محمّد يوسف أحمد).- **مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين وأساليب تنميتها.-** [ب - هـ] +٦-٧+٨٧-١٠٤صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة البحرين: كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: ٢٠٠٦.

(١٠٤) سيد (أسامة محمّد).- **الإدارة التعليميّة بين المركزيّة واللامركزيّة**، ط١.- القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩.- ٨+٢٠+ ٦٧+ ٦٩+٧٤+٧٧+١٠٨-١١٤+١٢٢-١٢٣+١٥٨+٢٢٥-٢٣٧+٢٣٦+٢٦٦-٢٦٧+٤١٣-٤٣٣ صفحة.

(١٠٥) شافي (عائشة جاسم محمّد).- **الممارسات الإداريّة لمدير المدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة ميدانيّة).-** ص أ-هـ صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: قسم التربية والإدارة التعليمية: جامعة عين شمس: مصر : ٢٠٠١.

(١٠٦) شعلة (الجميل محمّد عبد السميع).- **التقوّيم التربويّ للمنظومة التعليميّة:** اتجاهات وتطلعات.- ط١.- القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠.-٢٢-٢٣+٣٩-٤١+٦٥ صفحة.

(١٠٧) الشنواني (صلاح).- **إدارة الأفراد والعلاقات العامّة.-** لاط.- الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٩٠.- ٥٦ صفحة.

(١٠٨) شنودة (أميل فهمي).- **القرار التربوي بين المركزيّة واللامركزيّة.-** لاط. مصر:جامعة المنصورة، ١٩٨٠.- ١٥١+٢٣٢ صفحة.

(١٠٩) نفســــــــــه.- **لا مركزيّة الإدارة التعليميّة:** التطور والواقع.- لاط.- القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٦.-٣٤-٣٥ صفحة.

(١١٠) الشوملي (خليفة).- "تصوّر أوّلي لمدرسة المستقبل".- **التربية** (البحرين)، السنة ٢، عدد ٢، سبتمبر ٢٠٠١، ص ١٢٤.

(١١١) شــيحا (إبــراهيم عبــدالعزيز).- **الإدارة العامّــة.-** لاط.- بــيروت: الدّار الجامعيّــة، ١٩٩٤.- ٢٦+٣٧+٤٠+٥٤+٥٨+ ١٩١+٣٠٧+٣٣١+ ٣٣٧+٣٤٠ +٤٠٢-٤٠٤+ ٤٣٤ صفحة.

(١١٢) الشيخ (ناصر).- **"التجديدات التربويّة وتوجهاتها المستقبلية في دولة البحرين".**- البحرين: وزارة التربية والتعلّيم، ١٩٨٧، ١٦-٢٠ صفحة.

(١١٣) الصفار (محمّد).- "معايير محدّدة لوظيفة مدير مساعد: التربية، معايير دولية في اختيار الوظائف القيادية".- **الوقت** (البحرين)، عدد٤٥٥، ٢٠٠٧/٥/٢١.

(١١٤) صائغ (عبدالرحمن بن أحمد).- "مقياس فعاليّة أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة".- **حوليّة كليّة التربيّة** (جامعة قطر)، عدد ١٢، ١٩٩٥، ٢٩٤-٢٩٦صفحة.

(١١٥) الصمادي (ماهر)، الدرابيع (عبدالله).- **القياس والتقويم النفسيّ- والتربويّ.-** ط١.- عمّان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٤.- ٥٦صفحة.

(١١٦) الطويل (هاني عبدالرحمن صالح).- **الإدارة التعليميّة:** مفاهيم وآفاق.- ط٢.- عمّان: دار وائل، ٢٠٠١.- ٣٣ صفحة.

(١١٧) طه (طارق).- **الإدارة.-** لاط.- الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ٢٠٠٨.- ٢٥-٢٦+١١٥صفحة.

(١١٨) عابدين (محمّد عبدالقادر).- **الإدارة المدرسيّة الحديثة.-** ط٢.- القاهرة: دار الشروق للنشر- والتوزيع، ٢٠٠٥.-٢٤-٣٧+٤٨+٥٣+٦٧+٧٥+٩٠+٩٣+١٢٣+١٨١+١٨٨+١٩٣+١٩٦+٢٢٦+٢٥٢+٢٥٨+٢٦٢+٣٤٧ صفحة.

(١١٩) عامر (نبيل أحمد).- **دراسات في إعداد وتدريب المعلّمين.-** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٨١.- ٣٩ صفحة.

(١٢٠) عباس (علي).- **أساسيات علم الإدارة.-** ط١.- عمّان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٤.- ٣٨-٤٠ صفحة.

(١٢١) عبد الحق (علي).- **تقرير عن المركز التربويّ للتأهيل والتدريب.-** لاط.- البحرين: وزارة التربية والتعليم (إدارة التدريب)، ١٩٨٠.- ١صفحة.

(١٢٢) عبد الدائم (عبدالله).- **نحو فلسفة تربوية عربية.-** ط١.- بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١.- ٣٢ صفحة.

(١٢٣) عبد الرحيم (زهير محمّد علي).- **أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بالرّضا الوظيفيّ للمعلّمين، من وجهة نظر المعلّمين.-** [ط-ي]+٥٩ صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة اليرموك: ١٩٩٦.

(١٢٤) عبد المعطي (يوسف).- **مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانويّ (المؤتمر التربوي السنوي الرابع من ٥-٧ أبريل ١٩٨٨).-** البحرين: وزارة التّربية والتّعليم، ١٩٨٨.- ٤ صفحة.

(١٢٥) عبد المنعم (نادية محمّد) ومصطفى (عزة جلال)، **الإدارة المدرسيّة المعاصرة في ظل المتغيّرات العالمية.-** ط١.- القاهرة: المجموعة العربية التدريب والنشر، ٢٠٠٨.- ٢١١+١٢٥+٣١٣ صفحة.

(١٢٦) نفســــــــــــه.- "الحركة التربويّة في الكويت بين الأسر والانطلاق".- **مجلة التربية** (جامعة الكويت)، السنة الثانية، عدد ٦، أكتوبر-نوفمبر-ديسمبر ١٩٩١، ٣٩+٤٤+٥٥ صفحة.

(١٢٧) عبده (على عبدالمجيد).- **الأصول العلمية للإدارة والتنظيم.-** ط٢.- القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٩٥.- ٩+٣٧٢-٣٧٣ صفحة.

(١٢٨) عبد الوهاب (علي محمّد).- **مقدّمة في الإدارة.-** السّعودية: معهد الإدارة العامّة، ١٩٨٢.-٩١+١٠٨+١١٢صفحة.

(١٢٩) عبود (عبد الغني).- **إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة.-** ط٢.- القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩.- ٧٦-٧٨+٩٣صفحة.

(١٣٠) العتيبي (سامي غازي).- **الإدارة وعلاقته بتحقيق أهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.-** [٣]+ أ- ط + ١-١٠٧صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة البحرين: كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: ٢٠٠١.

(١٣١) العجمي (محمّد حسنين).- **الإدارة والتخطيط التربويّ:** النظرية والتطبيق.- ١ط١.- عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٨.- ٩٢-٩٣صفحة.

(١٣٢) العرنيني (عبدالله).- الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.- ١٧١-١٨٦ صفحة (مستنسخة).

أطروحة: دكتوراه في التربية: جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية: ٢٠٠٣.

(١٣٣) العزواي (خليل محمّد).- **إدارة اتخاذ القرار الإداريّ.-** عمّان: كنوز المعرفة، ٢٠٠٦.-٢٦ صفحة.

(١٣٤) عساف (عبد المعطي محمّد).- **مبادئ الإدارة:** المفاهيم والاتجاهات الحديثة.- لاط.- عمّان: دار زهران للنشر- والتوزيع، ١٩٩٤.-٢٣ صفحة.

(١٣٥) عطيوي (جودت عزت).- **الإدارة التعليميّة والإشراف التربويّ**: أصولها وتطبيقاتها.- ط٤.- عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠.- ١٠+ ١٤-١٨ صفحة.

(١٣٦) نفســـــــــــه.- **الإدارة المدرسيّة الحديثة:** مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العمليّة.- ط١.- عمّان: الدار العلمية الدولية، ٢٠٠١.- ٩ صفحة.

(١٣٧) عقيلي (عمر وصفي).- **الإدارة:** أصول وأسّس ومفاهيم.- لاط.- عمّان: دار زهران للنشر والتوزيع، ١٩٩٧.- ١٢ صفحة.

(١٣٨) علام (صلاح الدين محمود).- **التقويم التربوي المؤسّسي:** أسّسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس.- ط١.- القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣.- ١٣+ ٢١٦+٣١٥+٣٣٩ صفحة.

(١٣٩) علي (سعيد إسماعيل).- **ديمقراطية التربية الإسلامية**.- لا ط .- القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣.- ٦٩ صفحة.

(١٤٠) العلي (محمّد مهنا).- **الوجيز في الإدارة العامّة**.- ط١.- السّعودية: المملكة العربيّة السّعوديّة للنشّر والتّوزيع، ١٩٨٤.- ٢٣ صفحة.

(١٤١) العليوات (علي).- "تحقيق صحفي".- **الوسط** (البحرين)، عدد ١٠٤٠، ١٢ يوليو ٢٠٠٥.

(١٤٢) عليوي (غنية جاسم أحمد).- **الإدارة المدرسيّة وانعكاساتها على فاعلية أداء المدارس الثانويّة العامّة في دولة البحرين**.- ٧-٨+٤٩+٨٣-٩٨+١٠٥-١١٠ صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ١٩٩٦.

(١٤٣) العمايرة (محمّد حسن).- **مبادئ الإدارة المدرسيّة**.- ط١.- عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ١٩٩٩.-١٥-١٩+٢٣+٣٦+٤٣+٥٣+٥٧+٦٨+٧٢+١٠١+١٣٨+١٤٤+١٩٣ صفحة.

(١٤٤) العنزي (سهيلة صالح مهدي).- النمط القياديّ السائد بين مديرات مدارس البنات الابتدائية الحكوميّة بدولة الكويت وانعكاساته على الرّضا الوظيفي للمعلّمات من وجهة نظر المعلّمات .- [ى - ل] صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا: كلية التربية: قسم الإدارة التربوية: ٢٠٠٦.

(١٤٥) عواضة (حسين محمّد).- **الإدارة المحليّة وتطبيقاتها في الدّول العربيّة**.- ط١.- ليبيا: الدّار الجماهيريّة للنشر والإعلان،١٩٩٣.- ٥٨ صفحة.

(١٤٦) غدنز (أنتوني).- **علم الاجتماع**.- ط٤.- بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥.- ٤٠٧-٤١٤+٤٧١ صفحة.

(١٤٧) غلوم (مها محمّد صالح).- **مُعوّقات اتخاذ القرار كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بمملكة البحرين**.- [أ- ج]+ ٨٧+١١٩صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: الجامعة الخليجية: البحرين: ٢٠٠٨

(١٤٨) الفالوقي (محمّد)، القذافي (رمضان).- **التّعلّيم الثّانويّ في البلاد العربية**.- ط١.- ليبيا: الدّار الجماهيريّة للنشر والإعلان،١٩٩٠.- ١٠٧+٢٢٢ صفحة.

(١٤٩) الفردان (هاني).- "جودة التعليم والتدريب".- **الوسط** (البحرين)، عدد ١١٨٢، ٢٠٠٥/١٢/٢، ٦ صفحة.

(١٥٠) الفرماوي (حمدي علي).- **المدرسة الفعّالة في ضوء المناخ المدرسيّ وضغوط المعلّمين**.- http://www.laes.org/_chapters.php?lang=ar&chapter_id=١٦٤.

(١٥١) فضل (منى عبّاس).- "التجنيس السياسيّ قنبلة البحرين الموقوتة".- **الأخبار** (بيروت)، عدد ٧٩٣ ،١٠أبريل ٢٠٠٩.

(١٥٢) فلحّه (حسّان محمّد).- **المركزيّة واللامركزيّة في الإدارة التربويّة اللبنانيّة (١٩٤٣-٢٠٠٧)**.- ٣٣١-٣٤٣ صفحة (مستنسخة).

أطروحة: دكتوراه في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ٢٠٠٨.

(١٥٣) فهمي (محمّد سيف الدّين)، محمود (عبدالمالك حسن).- **تطوير الإدارة المدرسيّة في دول الخليج العربيّة**، لا ط.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣.- ٦٩+ ٧٤+ ٩٩+ ١٠٦+ ٢٠٥-٢١١+٢٢٣-٢٢٥ صفحة.

(١٥٤) الفيلكاوي (عبدالرحمن حسين إبراهيم).- الأنماط **القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في محافظة الفروانية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلّمين وعلاقتها بدافعيتهم نحو العمل**.- ى-ل صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا: كلية التربية: قسم الإدارة التربويّة: ٢٠١١.

(١٥٥) قانصو (غازي منير).-**الإدارة المدرسيّة في مؤسّسات التعلّيم المهنيّ في لبنان: حاضرها وتطويرها**.- ٨-٩+١٨٣-١٨٧+٣٢٠-٣٢٥ صفحة (مستنسخة).
أطروحة: دكتوراه في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ٢٠٠٦.

(١٥٦) القحطاني (أمل)، وآخرون، "**من أجل قيادة مدرسيّة مستقلة: تجارب طموحة**".- www.moe.gov.bh/conferences.

(١٥٧) قراقزة (محمود عبدالقادر علي).- **نحو إدارة تربويّة واعية**.- ط١.- بيروت: دار الوسام.-١٩٧٨.- ٢٢+٩٩ صفحة.

(١٥٨) القرشي (سالم خلف الله).- "التّوجيه التّربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة".- **رسالة الخليج العربي** (الرياض)، السنة الرابعة عشرة، عدد ٤٩، ٤٢، ١٩٩٤ صفحة.

(١٥٩) كعكي (جميلة إبراهيم).- "**النمط القياديّ في الإدارة المدرسيّة وعلاقته بإدراك المعلّمين لسلوك المدير الإداريّ**"، **رسالة دبلوم** (كلية التربية-الجامعة اللبنانية: بيروت) ٢٠٠٤، ص١٣-١٤+٥٧+٦٨+٧٩-٨٣.

(١٦٠) كلود (جورج).- **تاريخ الفكر الإداريّ (ترجمة أحمد حمودة).- القاهرة: مكتبة الوعيّ العربيّ، ١٩٧٠.-** ١٥ صفحة.

(١٦١) الكويتي (محمّد عيسى).- **وجهات نظر في جودة التعلّيم البحرين(الجمعية الوطنية للاستشارة القانونية والإعلام)**.- http://istichara-forum.Yolm.org/t٦٠-topic

(١٦٢) الكيالي (عبدالوهاب).- **موسوعة السياسة**.- ط٣، ج٥.- بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٦.- ٣٩٤-٣٩٥ صفحة.

(١٦٣) المالكي (احسان على ناصر على).- **مدى ممارسة مديري مدارس التعلّيم الثانويّ للنمط الديمقراطيّ في الإدارة المدرسيّة بمحافظة الضالع**.- (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: كلية التربية: جامعة عدن، ٢٠٠٤.

(١٦٤) المجالي (فايز محمّد عبدالله).- **الصعوبات التي تواجهها الإدارة المدرسيّة وأثرها في تحصيل الطلبة، من وجهة نظر المديرين والمعلّمين في مدارس المرحلة الأساسيّة الأولى في لواء القصبة الكرك (الأردن) للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م**.- ١٧٧-١٧٩ صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ٢٠٠٠.

(١٦٥) مجمع اللغة العربية.- **المعجم الوسيط**.- ج٢.- القاهرة: مطبعة مصر، ١٩٦١.- ٢٤٣+٧٣١+٩٤١+٩٦٤ صفحة.

(١٦٦) نفسه.- **المعجم الوسيط**.- ج٢.- ط٣.- مصر: مطابع الدار الهندسية، ١٩٨٥.- ٧٩٧-٧٩٨ صفحة.

(١٦٧) نفسه.- **المعجم الوسيط**.- لاط.- ج١.- القاهرة: مطبعة مصر، ١٩٦٠.- ٣٠٢+١٠٢٦+ ٤٠٢ +١٠٤٩صفحة.

(١٦٨) مجهول.- **العمليات اللامركزيّة في الإدارة التربويّة**.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٦+٣١ صفحة.

(١٦٩) نفسه.- "تطوّير".- مجلة تطوّير(**وزارة التربية والتعلّيم**)، عدد ٥، ٢٣ فبراير ٢٠١١، ٨+١٢+ ١٥+٢٠+ ٢٣ صفحة.

(١٧٠) نفسه.- "برنامج تحسّين أداء المدارس".- **مجلة التربية (وزارة التربية والتعلّيم)**، عدد ٢٧، مارس ٢٠٠٩، ٥+٩١ صفحة.

(١٧١) نفسه.- "كلية البحرين للمعلّمين".- **نشرة الجامعة** (جامعة البحرين)، ٢٠٠٩، ٧٥-٨١ صفحة.

(١٧٢) نفسه.- "التقرير المالي السنويّ".- **مؤسّسة نقد البحرين**(البحرين)، ٢٠٠٥.

(١٧٣) نفسه.- "وثيقة ميثاق العمل الوطني".- **معهد البحرين للتنميّة السياسية** (البحرين)، ٢٠٠٦، ١٣ صفحة.

(١٧٤) نفسه.- "دستور مملكة البحرين".- **دائرة الشؤون القانونية: وزارة العدل والشؤون الإسلامية** (البحرين)، ٢٠٠٢، ٨ صفحة.

(١٧٥) نفســـــــــــه.- **المناطق التعليميّة.**- http://Local.ban.bh.- (٢٠٠٩/٦/٨).

(١٧٦) نفـــــــــــسه.- **معجـــم الرائـــد، معجـــم اللغـــة العربيـــة المعـــاصر، معجـــم الغـــني.**- http://www.almaany.com/home.php?language=arabic&lang_name=%D٨٪B٩٪D٨٪B١٪D٨٪A٨٪D٩٪٨A&cat_group=١&word=%D٨٪A٥٪D٨٪AF%D٨٪A٧٪D٨٪B١٪D٨٪A٩.- (٢٠يناير ٢٠١٣).

(١٧٧) نفســـــه.- **تقرير من منظمة اليونسكو.**- http://www.unesco.org/new/ar/unesco/about-us. (٢٠فبراير ٢٠١٢).

(١٧٨) نفســـــــه.- **تقرير التنميّة البشرية الوطني، ٢٠٠٤، القاهرة.**- http//www.undp.org.eq.- (١٥ نوفمبر ٢٠١٢).

(١٧٩) نفسه.- **التخطّيط المدرسي.**- http://www.social-team.com/forum/showthread.php?t=.٦٤١٤.- (١٢ فبراير ٢٠١٣).

(١٨٠) نفســـــــه.- **خطوات تخطيط برنامج النشاط المدرسي.**- http://kaldbnalwled.yoo٧.com/t٦١-topic

(١٨١) نفسه.- **المعنى الاصطلاحي للاتصال.**- http://telc.tanta.edu.eg/hosting/pro١٤/containt/L١-٢.htm

(١٨٢) نفســـــــه.- **دور مدير المدرسة في النشاط المدرسيّ .**- http://www.aswaq-alarab.net/vb/archive/index.php/t-٧٥٩٢.html

(١٨٣) المجيني (أحمد بن عبدالله بن علي).-**دَور الإدارة المدرسيّة في تنميّة علاقة المدرسة بالمجتمع المَحلِّي في مدارس الحلقة الثانية من التعلّيم الأساسيّ بمنطقة الباطنة (جنوب) بسلطنة عُمان.**- ٢-٤+٥٢+٩٣+١٠٩-١١٤ صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ٢٠٠٩.

(١٨٤) المحامدة (ندى عبدالرحيم).- **الجوانب السلوكيّة في الإدارة المدرسيّة.**- ط١.- عمّان: دار صفاء للنشر- والتوزيع، ٢٠٠٥.- ١٧+١٩+٢٨-٢٩ صفحة.

(١٨٥) المحادين (عبدالحميد).- **خطوات باتساع الأفق ٩٠عامًا في اجتياز المستقبل.**- ط١.- المنامة: المؤسسة العربية للطباعة والنشر، ٢٠١٠.- ١٨٥-١٩٧صفحة.

(١٨٦) المحرر.- "مديرو ومديرات المدارس الثانويّة يقيمون نظام الجودة في المدارس".- **الوسط** (البحرين)، عدد ٢٠٣٧، ٤ أبريل ٢٠٠٨.

(١٨٧) نفســه.- "٦٣ مدرسة تعترض على تمديد دوام "المحرق الثانويّة".- **الوقت** (البحرين)، عدد ١٢١٠، ١٤ يونيو ٢٠٠٩.

(١٨٨) نفســه.- "تجربة العمل بنظام الإدارة المدرسيّة".- **مجلة التربيـة**(وزارة التربية والتعلّيم بالكويت)، عدد ٢، السنة الأوّلى، يوليو-أغسطس-سبتمبر ١٩٨٩، ١٦٠-١٦٣ صفحة.

(١٨٩) نفســه.- "المناطق التعليميّة".- **الوقت** (البحرين)، عدد ١١٩٥، ٣٠ مايو ٢٠٠٩.

(١٩٠) نفســه.- "مديرو ومديرات المدارس الثانويّة يقيمون نظام الجودة في المدارس.- **الوسط** (البحرين)، عدد ٢٠٣٧، ٤ أبريل ٢٠٠٨.

(١٩١) نفســه.- "مرسوم تنظّيم الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعلّيم والتدريب".- **الوسط** (البحرين)، عدد ٣٧٤٠، ٣ ديسمبر ٢٠١٢.

(١٩٢) المحرر التربوي.- "عام على افتتاح كلية البحرين للمعلّمين"، **مجلة تطوير** (وزارة التربية والتعلّيم بالبحرين)، عدد ٣، فبراير ٢٠١٠، ١٠-١٩ صفحة.

(١٩٣) المحري (حسن).- **واقع الإدارة التربويّة في البحرين.**- ط١.- البحرين: مطبعة وزارة التربية والتعلّيم، ١٩٨٦.- ٣-٥٠+ ٦٢+ ٨٠+ ٩٤ صفحة.

(١٩٤) محضر (حسين عبدالله).- **الجديد في الإدارة المدرسيّة.**- ط٤.- الرياض: دار الشروق، ١٩٨٥.- ٨٦+ ٦٠+ ٦٢+٦٦+٩٠-٩١ صفحة.

(١٩٥) محمَّد (أمينة سيّد أمين سيّد حسن).- **مُعوّقات الإدارة المدرسيّة لدى مُديري المدارس الثانويّة الحكوميّة ومساعديهم بمملكة البحرين (دراسة ميدانيّة).**- ٨٨+ ٩٣-٩٨+١٠٥+١١٤ صفحة (مستنسخة).
رسالة: ماجستير في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ٢٠١٠.

(١٩٦) محمَد (جاسم محمَّد).- **سيكولوجيّة الإدارة التعليميّة والمدرسة وآفاق التطوّير العام**.- ط٢.- عمّان: دار الثقافة، ٢٠٠٨.- ٤٢+٤٩-٦٣+١٢٨+١٥٠+١٧٩صفحة.

(١٩٧) محمَّد (حنان أحمد علي).- **المنهج الوصفيّ**.- http://homeeconomics.netgoo.org/t-topic٢٨٦٦.- (١٢ يناير ٢٠١٣).

(١٩٨) محمَّد (ربيع)، عامر (طارق عبدالرؤوف).- **الديمقراطيّة المدرسيّة**.- ط١.- عمّان:دار اليازوري العلمية للنشر- والتوزيع، ٢٠٠٨.- ١١٠ صفحة.

(١٩٩) المخلافي (محمّد سرحان سعيد)، والباشا (نجيب أحمد محمّد).- **إدخال الحاسوب في التعلّيم الثانويّ**.- لاط.- صنعاء: لا ناشر، ٢٠٠٠.- ٢٣-٦٨ صفحة.

(٢٠٠) المداوي (عبد اللطيف مبارك)، وآخرون.- **"التصورات الراهنة حول القيادة المدرسيّة لدى القادة المدرسين للمدارس الثانويّة بمملكة البحرين"**.- www.moe.gov.bh/conferences

(٢٠١) مرسي (محمَّد منير).- **الإدارة التعليميّة أصولها وتطبيقاتها**.- ط٢.- القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨.- ١١+ ٦٥+١٤٨+٢٨٨.

(٢٠٢) نفســـه.- **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**.- ط١.- القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢.- ٢٨٠-٢٨٦+٢٧١ صفحة.

(٢٠٣) نفســـــــه.- **التعلّيم في دول الخليج العربيّة**.- القاهرة: عالم الكتب للنشر والتّوزيع، ١٩٨٩.-٢٣٨صفحة.

(٢٠٤) مرشد (عبّاس).- "القرى المختفية "الفداوية" وأنظمة الضبط والسيطرة"، **نشرة الوفاق** (البحرين)، عدد١١٨، ٢٠٠٩/١١/٢٧

(٢٠٥) مرعي (توفيق).- **الكفايات التعليميّة في ضوء النظم**.- ط١.-عمّان: دار الفرقان، ١٩٨٣.- ٢٢ صفحة.

(٢٠٦) مركز التوثيق التربوي.- **سجلات قسم الإحصاء والمعلومات بوزارة التربية والتعلّيم للعام الدراسيّ ٢٠٠٩-٢٠١٠**.- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠.

(٢٠٧) نفســـــــــه.- **التقرير الوطنيّ لمملكة البحرين: تقييم منتصف العقد للتعليم للجميع٢٠٠١-٢٠٠٦**.- لا ط.- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ٩-١٠+ ٢٨-٢٩+ ٥٧-٥٨+٧٢-٨٣+١١٩-١٢٠ صفحة.

(٢٠٨) نفســـــــــه.- **تطور التعليم في البحرين الفترة ٨٣-١٩٨٤، ٨٥-١٩٨٦**.- لاط.- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٦، ١ صفحة.

(٢٠٩) نفســـــــــه.- **تطور التعليم في البحرين الفترة من ٨٧-١٩٨٨، ٨٩-١٩٩٠**.- لا ط.- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠، ١١-١٣+ ١٥٣.

(٢١٠) نفســـــــــه.- **تطور التعليم بدولة البحرين في الفترة من ٩٤/١٩٩٥-١٩٩٥-١٩٩٦ [تقرير الدورة الخامسة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي]، جنيف، ٣٠سبتمبر-٥ أكتوبر ١٩٩٦**.- لاط.- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ٢٢+ ٣٨+ ص ٤٤-٥٠ صفحة.

(٢١١) نفســـــــــه.- **تطور التعليم في مملكة البحرين [تقرير الدورة السابعة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي]، جنيف ٨-١١ سبتمبر ٢٠٠٤**.- لا ط.- البحرين: وزار التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ١٠٢-١٠٣صفحة.

(٢١٢) نفســـــــــه.- **التعليم الجامع:طريق المستقبل [تقرير الدورة الثامنة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي]**.- **جنيف، ٢٥-٢٨ نوفمبر ٢٠٠٨**.- لا ط.- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ١٧+٢٩ صفحة.

(٢١٣) نفســـــــه.- **دليل التشريعات والأنظمة بوزارة التربية والتعليم**.- لا ط .- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ٩ يناير ١٩٩٨.

(٢١٤) نفســـــــــه.- **دليل التشريعات والأنظمة بالوزارة، شؤون المدارس والطلبة، الهيئة الإداريّة والتعليميّة ١٩٩٠**.- لا ط .- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠.

(٢١٥) نفســـــــــه.- **دليـل نظـام إدارة الأداء: المسـاران التعليميّ والقيـاديّ**.- لا ط.- البحرين: وزارة التربيـة والتعلّيم، ٢٠١٠، ١٦١+ ص١٨١-١٨٦ صفحة.

(٢١٦) نفســـــــــه.- **التقرير الوطنيّ لوزارة التربية والتعلّيم ٢٠٠٦**.- لا ط.- البحرين: وزارة التربية والتعلّيم، ٢٠٠٦.

(٢١٧) نفســـــــــه.- **التقرير السنوي ٢٠٠٧**.- لا ط.- البحرين: وزارة التربية والتعلّيم، ٢٠٠٧، ٢٨-٣٠ صفحة.

(٢١٨) نفســــــــــــه.- **التقرير السنوي ٢٠٠٩.**- لا ط.- البحرين: وزارة التربية والتعلّيم، ٢٠٠٩، ٢٤ صفحة.

(٢١٩) نفســــــــــــه.- **التقرير السنوي ٢٠١٠.**- لا ط.- البحرين: وزارة التربية والتعلّيم، ٢٠١٠، ٢٨-٣٠ صفحة.

(٢٢٠) المريخي (خليل).- **لمحات من ماضيّ البحرين.**- ط١.- البحرين: مطبعة وزارة الإعلام في البحرين، ١٩٨٧.- ٤١-٥٣ صفحة.

(٢٢١) المسقطي (أنيسة علي).- **التعلّيم في البحرين بين التطور والتجديد.**- البحرين: وزارة التربية والتعلّيم، ١٩٨٥.- ٩-١٢صفحة.

(٢٢٢) المسيليم (محمّد)، العبد الهادي (جاسم).- "ايجابيات وسلبيات التوجّه نحو اللامركزيّة في نظام التعلّيم العام في الكويت: دراسة ميدانية".- **مجلة التربية** (الكويت)، السنة الثالثة، عدد ٩و١٠، يوليو-ديسمبر ١٩٩٢، ١٠٤+١٠٥+ ١٢٨ صفحة.

(٢٢٣) مصطفي (حسن)، وآخرين.- **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسيّة.**- ط٣.- القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٥.- ٧١ صفحة.

(٢٢٤) مصطفى (صلاح عبد الحميد).- **الإدارة المدرسيّة في ضوء الفكر الإداريّ المعاصر.**- لاط.- الرياض: دار المريخ، ١٩٨٢.- ٢٨+٣٧+٧١ صفحة.

(٢٢٥) نفســــــــــــه، النابة (نجاة عبدالله).- **الإدارة التربويّة:** مفهومها-نظرياتها-وسائله.-ط١.- دبي: دار القلم، ١٩٨٦.- ٩٠صفحة.

(٢٢٦) مصلح (إسماعيل).- "مدارس الفكر الإداريّ وانعكاساتها التربويّة: دراسة تحليليّة نقديّة".- **حوليّة كليّة التربية** (قطر)، السنة العاشرة، عدد ١٠، ١٩٩٣، ١٨٩+١٩٣+٢٠٣+٢١٧صفحة.

(٢٢٧) مطاوع (إبراهيم عصمت).- **القيادات التربوية، تطوير وتحديث التعليم وانعكاساته على القيادة التربوية [ورقة عمل المؤتمر تنظيم وإدارة التعليم قبل الجامعي] من ٢٨-٣٠ مايو ١٩٨٣.**- القاهرة: الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة،١٩٨٣.- ١٢ صفحة.

(٢٢٨) نفســــــــــــه، أحمد (أمنية حسن).- **الأصول الإداريّة للتربية.- لاط.- جدّة: دار الشرّوق، ١٩٨٢.**- ص ١٦، ٢٠.

(٢٢٩) المطيري (ثامر ملوح).- **فلسفة الفكر الإداريّ والتنظيمي.**- ط١.- السعودية: دار اللواء للنشر- والتوزيع، ١٩٩٠.- ١٩-٢٥ صفحة.

(٢٣٠) معيوف (ياسر حسن).- **الاحتياجات التدريبيّة لمعلّمي المرحلة الثانويّة لتطبيق مشروع مدرسة المستقبل بمملكة البحرين.**- ٢٩-٣٠ صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة القديس يوسف: معهد الآداب الشرقية: ٢٠٠٦.

(٢٣١) المغيدي (الحسن بن محمّد).- **التعلّيم في دول الخليج العربي.**- ط١.- الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية، ٢٠٠٩.- ٢٤١-٢٥٨ صفحة.

(٢٣٢) مكتب الوزير.- **تقرير لجنة تطوير المدرسة.**- البحرين: وزارة التربية والتعلّيم، ١٩٨٩، ٤-٥ صفحة.

(٢٣٣) نفســــــــــــه.- **تعميم صادر عن إدارة الموارد البشرية بالوزارة رقم: ٤٨٥/م و- م ب/ ٢٠٠٩.** - البحرين: وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩.

(٢٣٤) نفســــــــــــه.- **اللوائح والأنظمة الداخلية للمدارس الرسمية لعام ١٩٦٩.**- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦.

(٢٣٥) نفســــــــــــه.- **لائحة رقم ٦٨/١-٤٢/٢٠٤٣.**- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٨/١١/٤.

(٢٣٦) نفســــــــــــه.- **قرار وزاري رقم ٧٢/١-٤٢-٤٢/٣٠٧٢.**- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٨ نوفمبر ١٩٧٢.

(٢٣٧) نفســــــــــــه.- **قرار مجلس الوزراء رقم ١٥ لسنة ١٩٧٢.**- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٢.

(٢٣٨) نفســــــــــــه.- **القرار الوزاري رقم ٤٢/٢٣٢٠-١م٧٢.**- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ١١ سبتمبر ١٩٧٢.

(٢٣٩) نفســــــــــــه.- **قرار وزاري رقم (٦٩٢/م ع ن/٢٠١١) بشأن شروط ومعايير وأوزان الترشح لشغل وظيفة مدير مدرسة.**- البحرين: وزارة التربية والتعليم، ٢٥ مايو ٢٠١١.

(٢٤٠) منتدى علوم التربية.- **معنى الاتصال ومعنى البيداغوجيا.**- http://ykadri.ahlamontada.net/t١٣٣-topic.

(٢٤١) منديل (جهينة).- **الأنماط دور مديرة المدرسة الابتدائية في تصعيد فاعلية أداء معلّمة الحلقة الأولى بمملكة البحرين.**- (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة البحرين: كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: ٢٠٠٢.

(٢٤٢) منصور (رشيد خالد راشد).- **المركزية واللامركزية في الإدارة التربويّة في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظات الضفة الفلسطينية.**- ٢٠-٢٣+٦٩-٧٠+١٣٢-١٤٧ صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في الإدارة التربويّة: جامعة النجاح الوطنية في نابلس: كلية الدراسات العليا: ٢٠٠٤.

(٢٤٣) المنيف (إبراهيم عبدالله).- **الإدارة المفاهيم الأسس المهام.**- ط٣.- القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٩٨٣.- ١٧+ ٤٧+٦٥+٧٣-٧٤+١٩٢+٣٣٧ صفحة.

(٢٤٤) منيمنة (هيام سعيد علاء الدين).- **النظام التربوي في لبنان وتكافؤ الفرص التعليميّة: عينة من تلامذة الحلقة الثالث في مدارس بيروت.**- ٦٤-٧٠+١٥٤-١٥٧+١٦٠-١٦٧صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في التربية: جامعة القديس يوسف: كليّة الآداب والعُلوم الإنسانيّة: معهد الآداب الشرقية: ٢٠٠٦.

(٢٤٥) الموسى (عبدالله).- **استخدام تقنيّة المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي في دول الخليج العربية.**- ٩١-٩٣صفحة.

(٢٤٦) الموسوي (رضي).- "تيه المعلّم والتعليم".- **الوقت** (البحرين)، عدد ١١٤٦، ١١ أبريل ٢٠٠٩.

(٢٤٧) التّابة (نجاة عبدالله).- واقع عمليّة اتّخاذ القرار على مستوى المدْرسة بدولة الأمّارات العربية المتّحدة: دراسة ميدانية".- **رسالة الخليج العربي** (الرياض)، السنة الرابعة عشرة، عدد ٤٩، ١٩٩٤، ٥٦ صفحة.

(٢٤٨) ناصر (إبراهيم).- **مقدمة في التربية.**- ط١٣.- عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤.- ٢٠٣-٢١٤ صفحة.

(٢٤٩) نتّو (إبراهيم عبّاس).- **الإدارة المدرسيّة في البحرين.**- لاط.- البحرين: دار أخبار الخليج، ١٩٩٤-١٩٩٥.- ١+٢+٢٧-٣١+ ٧٧-٧٩+ ٨٦+ ٩٨+١١٧-١١٨+ ١٤٧+١٥١+١٥٨+٣١١-٣١٢+٣٩٢-٣٩٥ صفحة.

(٢٥٠) النجار (باقر سلمان).- **الديمقراطيّة العصية في الخليج العرب.**- ط١.- بيروت: دار الساقي، ٢٠٠٨.- ٤٧+٤٨+٦٨ صفحة.

(٢٥١) نفســــــه.- **صراع التعليم والمجتمع في الخليج العربي.**- ط١.- بيروت:دار الساقي، ٢٠٠٣.- ١٣+٢٠+٢٧+١١٤ صفحة.

(٢٥٢) نفســــــه.- **المرأة في الخليج العربي وتحولات الحداثة العسيرة.- ط١.- بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٠.-** ١٥-٣٠ صفحة.

(٢٥٣) النجيحي (محمّد لبيب).- **في الفكر التربوي.**- ط٢.- بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨١.-٢١٦ صفحة.

(٢٥٤) نزال (مي سامي محمّد).- **العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربويّة ودرجة القدرة على حلّ المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الضفة من وجهة نظر المديرين والمديرات.**- [ن-ع]+٤-٧+١٠٥-١٢٦ صفحة (مستنسخة).

رسالة: ماجستير في الإدارة التربويّة: جامعة النجاح الوطنية في نابلس: كلية الدراسات العليا: ٢٠٠٩.

(٢٥٥) نشوان (يعقوب).- **الإدارة والإشراف التّربوي بين النّظرية والتّطبيق.**- ط١.- عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٢.- ١١+١٤+٢٧-٢٨+٣١-٣٢ صفحة.

(٢٥٦) نصر (سَليم)، المصري (ومزنا).- **تحدّيات اللاّمركزيّة والحكم المحلّي في العالم العربي.**- ط١.- بيروت: المركز اللبناني للدراسات، ٢٠٠٥.-١٨ صفحة.

(٢٥٧) نورندايك (روبرت)، هيجن (اليزابيث)٠- **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**٠- ط٤.- الأردن (عمّان): مركز الكتب الأردني، ١٩٩١، ٥٤+٨٢ صفحة.

(٢٥٨) النوري (عبدالغني).- **اتجاهات جديدة في الإدارة التعليميّة في البلاد العربية.**- ط١.- قطر:دار الثقافة، ١٩٩١.- ٢٤٥ صفحة.

(٢٥٩) هاشم (زكي محمود).- **الإدارة العلمية.**- ط٢.- الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٩.- ٩-١٢+١٦صفحة.

(٢٦٠) الهواري (سيد محمّد).- **الإدارة العامّة: المبادئ والنظريات.**-ط١.- القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٧٦.- ١٠صفحة.

(٢٦١) الهيئة الوطنية للمؤهّلات وضمان جودة التعلّيم والتدريب.- **تقارير المراجعة للمدارس الثانوية الحكومية في البحرين ٢٠١٠-٢٠١٢.-** http://www.qaa.edu.bh. (١٥ يناير ٢٠١٣).

(٢٦٢) وزارة التربية والتعليم.- **إحصاءات عدد التلاميذ والتلميذات في التعليم الحكومي.**- http://www.education.gov.bh.-(٢٠ فبراير ٢٠١٢).

(٢٦٣) وظفة (علي أسعد).- "الديمقراطيّة التربويّة من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطيّة في المدرسة".- **مجلة التربية** (قطر)، السنة ٣٢، عدد ٤٦، سبتمبر ٢٠٠٣، ٨٥ صفحة.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية

(١) Ainley. (J.) and Mckenzie. (P).- **School Governance: Educational and Management Issues,** (٢٠٠٠). International Educational Journal, ١ (٣)/١٣٩-١٥١. Retrieved on ٢٢/٠٧/٢٠٠١.

(٢) Alexander. (M.).- **Teacher's and principal's of the principal leadership styles related to effective schools**, M., (١٩٩٤). Dissertation Abstract International. A٥٥/٠٤.P.٨٠٦.

(٣) Al-Taneiji (Shaikah; Mcleod Lorranie) .- "Towards Decentralized Management in United Arab Emirate (UAE) Schools, ١٩ n٣ p٢٧٥-٢٩١", Journal of Educational Administration, **ERIC**. Digest. No.EJ٨١٠٥٣١, September ٢٠٠٨. .- http://eric.ed.gov, ٥/٥/٢٠١٠.

(٤) Bahrain Teachers College (University of Bahrain).- **Prospectus**, ٢٠٠٩, P.٩-١٩.

(٥) Bass. (B).-**From Transactional to Transformational Leadership: Learning to share the vision,** "Organizational Dynamics", (١٩٩٥). ١٨ (٣), p ٢١-٢٧.

(٦) Beare (H.) & Boyd (Lowe.W.).- **Restructuring Schools:** An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of School.- Washington D.C.: The Falmer Press, ١٩٩٣).- P. ٥١, ١٠٦, ١٧٤-١٨٣.

(٧) Bjork (Christopher) .- **Decentralization**: Asian Experiences and Conceptual Contributions.- NY, U.S.A: Vassar College, Poughkeepsie, ٢٠٠٩.- http://eric.ed.gov, ١٤/٦/٢٠١١.

(٨) Clark, Newton Arthur.- **Educational Leadership: A field test of Heresy and Blanchard's situational Leadership Theory,** University of Massachusetts, ١٩٨١.

(٩) Couture (Gerry).- Effective Communication Skills For Supervisors/Managers Work Shop.- Bahrain: Ministry of Labour and School Affairs, ٢٩-٣١, May, ١٩٨٤, P٨.

(١٠) Dahil.- **The relationship between the Leadership behaviors of elementary school principals and the moral of element school teachers**, Dissertation Abstracts International, ٤٠ (٤), ١٩٧٨.

(١١) De Grauwe. (A.), Lugaz. (C.), Balde. (D.), Diakhate.(C.), Dougnan.(D.), & Odushina. (D.).-**Dose Decentralization Lead to School Improvement, Finding and Lesson from** West Africa,٢٠٠٥, (Journal of educations for international Development,١.**http://www. Equip ١٢٣.net/ JEID/ Arties/ ١pdf,** Retrieved on ٢٠/٤/٢٠١٠).

(١٢) Department for Education and Children's Services.- **"Annual Report for Children's Service. South Australia. ١٩٩٦-١٩٩٧".**- http://www.schooler.google.com.

(١٣) David (Peterson).- School Based Management and Student Performance.- **ERIC**. Digest.. No. ٦٢. ED. ٣٣٦٨٤٥, http://eric.ed.gov, ١٥/١٢/٢٠٠٥.

(١٤) Faustor (Carlos N. Malpica) .- **Decentralization and Planning of education:** recent experiences in five Latin American countries.- Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning, ١٩٩٥.- P. ١٦-١٩, ٢٣.

(١٥) Gaziel (Haim).- School Based Management as Factor in School Effectiveness.- **International Review of Education,** Vol ٤٤. No ٤. pp. ٣١٩-٣٣, ١٩٩٨.

(١٦) Hampton (Bill. R.) & Lauer (Robert H.).- **Solving Problems in Secondary School Administration**: A Human Organization Approach (U.S.A.Allyn and Bacon Inc.(١٩٨١), P.١٦٨.

(١٧) Heresy (Paul) & Kenneth (H.Blanchard).- **Management of Organizational Behavior**: Utilizing Human Resources.-^{٥th} ed., Englewood Cliffs.- New Jersey: Prentice Hall, Inc., ١٩٨٨, P ١٧٨.

(١٨) Ho (Esther Sui-chu).- "Educational Decentralization in Three Asian Societies: Japan, Korea and Hong **Kong", Journal of Educational Administration,** v٤٤ n٦ p٥٩٠-٦٠٣ ٢٠٠٦, **ERIC**. Digest. No. EJ٨٠١٦٥١.- http://eric.ed.gov, ٥/٥/٢٠١٠.

(١٩) Howsam. (R.) & Houston. (W.).-"Competency based teacher education", Chicago: **Progress Problems and Prospect Seminar Research Associates,** ١٩٧٢, P.٣.

(٢٠) Huling (Leslie) and Others.-**High School Principals:** Their Role in Guiding Change, Texas University, ١٩٨٥, ED (٢٧١٨٠٧).

(٢١) Ikoya (Peter O.).- "Centralization and Decentralization of Schools' Physical Facilities Management in Nigeria", **Journal of Educational Administration,** v٤٦ n٥ p٦٣٠-٦٤٩ ٢٠٠٨, **ERIC**. Digest. No. EJ٨٠٨٦٣٣,.- http://eric.ed.gov, ٥/٥/٢٠١٠.

(٢٢) Jamil (Baela Raza).- **Decentralization and Devolution in Pakistan:** Educational Implication.- NY, U.S.A: Vassar College, Poughkeepsie, ٢٠٠٩.- http://eric.ed.gov, ١٤/٦/٢٠١١.

(٢٣) J.B. Miner. **"The OD. Management Development Conflict Business Horizons** Vol. ١٦ No/٦. ١٩٧٣. P.٣٢.

(٢٤) Kathleen (Kubic).- **School Based Management**.- **ERIC**. Digest.. No. EA٣٣. ED ٣٠١٩٦٩, http://eric.ed.gov, ١٠/١٢/٢٠٠٥.

(٢٥) Karlsen (Gustavo E.).- **Decentralized Centralism Governance in Education:** Evidence from Norway and British Columbia. Canada.-Canada: Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue #١٣, October ١٩٩٩.

(٢٦) Lambert (D.B).- **Study of the relationship between teacher moral and the school principal's leader behavior** (unpublished doctoral dissertation).- Auburn University, ١٩٦٨.

(٢٧) Landis. (J.) F., **A comparison of leadership styles of Alabama secondary school principal's with leadership styles of principal's in the ١٩٨٤ exemplary secondary school of the United States [CD-ROM]**, ١٩٩٠, Abstract from: Pro Quest File: Dissertation Abstract Item: ٩٠٠١٠٠.

(٢٨) Luthans (Fred).- **Organizational Behavior.-** New York: McGraw. Hill Bodk. Ill Bodk Co, ١٩٨١, P ٤٣٥.

(٢٩) Maria E. (Reyes) .- "School Management & Organization", **Journal of Research on Computing in Education**; Fall٩١, Vol. ٢٤ Issue ١, p١٠٧،١٣p, ٢ Charts, .- Mexico, ٢٠٠٩.- http://web.ebscohost.com, ٢٦/٠٥/٢٠١٠.

(٣٠) Mayhandvich, Susanne.-**Decentralization of Education: Promising Initiative of Problematic nation?.-** (٢٠٠٨), University of Western Ontario Canada Smajhano @ UWO.ca.

(٣١) McGinn (N.) & Welsh (T.).-**Decentralization of Education:** Why. When. What and How?.- Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning, ١٩٩٩, Retrieved on ١٣/١٠/٢٠٠٣.

(٣٢) Muta (H.).- **Deregulation and Decentralization of Education in Japan**.- (٢٠٠٠), Journal of Educational Administration. ٣٨/٤٥٤-٤٦٧.

(٣٣) Palmer (R.E).- **Faculty perception of principals of effectiveness** (Mississippi), (١٩٩٦) ,Dissertation Abstract international. A٥٦/٠٩.P.٣٤٠٠

(٣٤) Rollin (France).- **chef d'établissement: des métier, une passion**, Chronique Social: Lyon, ١٩٩٢, ١٧٢&١٩١P.

(٣٥) Roe. (W.) & Drake. (T.).- **The principalship**.- New York: Macmillan Publishing Co. Inc., ١٩٨٠, ٢nd ed, PG ١٢.

(٣٦) Rutherford (William).- **School Principals as Effective Leaders**, National Education Association: Washington D.C.(١٩٨٥), p ٣١-٣٤.

(٣٧) Sadler. (Philip J.).- **Leadership Style. Confidence in Management. and job Satisfaction. (in) management in education**.- Part ١. (ed).- Haughton V. and others. Ward lock Educationally association with the Open University Press, ١٩٧٠.

(٣٨) Smith. (T.M.).- **A study of the relationship between the principal's leadership style and teacher motivation: The teacher's perspective** [CD-ROM].-(٢٠٠٠), Abstract from: Pro Quest File: Dissertation Abstract Item: ٩٩٤١٥٩٢.

(٣٩) The World Bank Group.- **Global Education Reform**.- http://www. ١.world Bank.org/education. ١/٦/٢٠٠٥.

(٤٠) UNESCO.- **Decentralization in Education; National Policies and Practices, International.-** (٢٠٠٥), Seminar on Decentralization Policies and Strategies in Education, organized by UNESCO in Buenos Aires, Argentina, from ٣٠ June to ٣ July ٢٠٠٣, in collaboration with the Universidad National de Tress de Ferro (UNTREF).

(٤١) Van Zanten (Robert).-**Leadership style of principals effective Urban Elementary school,** Dissertation Abstracts International, vol ٥٠-٠٢, ١٩٨٨, p٣٢٥.

(٤٢) Wohlstetter, Morhman, Kirk and Robertson.-**Organizing for Successful School-Based Management.-** (١٩٩٧). ASCD. Retrieved on ٥/١٠/٢٠٠٣. http://saee.bc.ca/٢٠٠٢_٣_٤.htm.

(٤٣) Worthen (Blain. R.) & James. (R. Sanders).- **"Educational Evaluation:** Theory and Practice California": Acharles. A. Jones. Publication, ١٩٧٣, P ٢٥.

فهرست الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
١	عدد المدارس الثانويّة الحكوميّة للبنين والبنات في مملكة البحرين حسب المحافظات	٢٦٣
٢	المديرين والمديرين المساعدين ومعلّمي مدارس البنين الثانويّة الحكوميّة بمملكة البحرين	٢٦٤
٣	المديرات والمديرات المساعدات والمعلّمات لمدارس البنات الثانويّة الحكوميّة بمملكة البحرين	٢٦٤
٤	مدارس البنين الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠	٢٦٥
٥	مدارس البنات الثانويّة الحكوميّة في مملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠	٢٦٦
٦	قيم ألفا كرونباخ لمعامل الثبات للمحاور الرئيسية لأداة عينة البحث	٢٧٠
٧	قيم معاملات ارتباط بنود لامركزية الإدارة المدرسيّة بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة	٢٧١
٨	قيم معاملات ارتباط بنود التخطيط بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة	٢٧٢
٩	قيم معاملات ارتباط بنود التنظيم بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة	٢٧٢
١٠	قيم معاملات ارتباط بنود اتخاذ القرار بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة	٢٧٣
١١	قيم معاملات ارتباط بنود التواصل بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة	٢٧٣
١٢	قيم معاملات ارتباط بنود الإشراف والتوجيه بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة	٢٧٤
١٣	قيم معاملات ارتباط بنود التقويم بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة	٢٧٤
١٤	قيم معاملات ارتباط بنود الصعوبات التي تعترض لامركزية الإدارة المدرسيّة بدرجة البعد والدرجة الكلية للأداة	٢٧٥
١٥	معامل ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للأداة	٢٧٦
١٦	الحدود الفعليّة لمعايير الممارسات الإداريّة لمديري ومديرات المدارس الثانويّة من وجهة نظر فئات العينة	٢٧٨
١٧	خصائص عيّنة المديرين والمديرات والمساعدين والمساعدات وفقاً للمتغيّرات	٢٧٩
١٨	خصائص عيّنة المعلّمات والمعلّمين وفقاً للمتغيّرات	٢٨١
١٩	الرتب والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات المديرين والمديرات إلى البنود المتصلة بوجهة نظرهم حول الممارسات الإداريّة لمدير المدارسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزية وأثرها في النمط الإداريّ للمدرسة	٢٨٥
٢٠	الرتب والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات المديرين والمديرات إلى محاور بنود	٢٨٦
٢١	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات للنمط الإداريّ للمدرسة البيروقراطيّ والديمقراطيّ	٢٨٦
٢٢	الرتب والمتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين والمديرات لبنود النمط البيروقراطيّ للمدرسة	٢٨٧
٢٣	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والتي تعزى لمتغيّر الجنس	٢٨٨
٢٤	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والتي تعزى لمتغيّر المؤهّل	٢٩٣
٢٥	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والتي تعزى لمتغيّر التدريب	٢٩٥

تابع فهرست الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
٢٦	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات والتي تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة	٢٩٨
٢٧	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر الجنس	٣٠٠
٢٨	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر المؤهّل	٣٠٠
٢٩	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر التدريب	٣٠١
٣٠	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة	٣٠١
٣١	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات للنمط الديمقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات	٣٠٢
٣٢	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات للنمط البيروقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات	٣٠٢
٣٣	نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات ككل والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة	٣٠٤
٣٤	نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات لمفهوم لامركزية الإدارة المدرسيّة والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب والخبرة	٣٠٥
٣٥	نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات المديرين والمديرات بالنسبة للصعوبات والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب والخبرة	٣٠٦
٣٦	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المديرين والمديرات للنمط الإداريّ للمدرسة البيروقراطيّ والديمقراطيّ	٣٠٦
٣٧	الرتب والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين والمعلّمات إلى البنود المتصلة بوجهة نظرهم حول الممارسات الإداريّة لمدير المدارسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزية وأثرها في النمط الإداريّ للمدرسة	٣٠٩
٣٨	الرتب والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين والمعلّمات إلى محاور بنود الممارسات الإداريّة لمديري المدارسة الثانويّة الحكوميّة في إطار اللامركزية وأثرها في النمط الإداريّ للمدرسة	٣١٠
٣٩	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات للنمط الإداريّ للمدرسة البيروقراطيّ والديمقراطيّ	٣١٠

تابع فهرست الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
٤٠	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمات والمعلّمين والتي تعزى لمتغيّر الجنس	٣١١
٤١	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمات والمعلّمين والتي تعزى لمتغيّر المؤهّل	٣١٥
٤٣	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمات والمعلّمين والتي تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة	٣٢١
٤٤	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر الجنس	٣٢٣
٤٥	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر المؤهّل	٣٢٣
٤٦	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر التدريب	٣٢٤
٤٧	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات لمحاور البنود والتي تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة	٣٢٤
٤٨	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات للنمط الديمقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات	٣٢٥
٤٩	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات للنمط البيروقراطيّ والتي تعزي للمتغيّرات	٣٢٥
٥٠	نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات ككل والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب وسنوات الخبرة	٣٢٧
٥١	نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمين لمفهوم لامركزية الإدارة المدرسيّة والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب والخبرة	٣٢٧
٥٢	نتائج استخدام اختبار تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات المعلّمين والمعلّمين بالنسبة للصعوبات والتي تُعزى لمتغيّرات الجنس والمؤهّل والتدريب والخبرة	٣٢٨
٥٣	نتائج اختبارات تحليل التباين "ANOVA" لاستخراج دلالات الفروق بين متوسّطات تقديرات المعلّمين والمعلّمات للنمط الإداريّ للمدرسة البيروقراطيّ والديمقراطيّ	٣٢٨