درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وأعدت استبانة مكونة من خمسة أبعاد تمثل أبعاد الإدارة الذاتية وتكونت من (٣٣) عبارة. فيما تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (٣١,٨ %) من مجتمع الدراسة البالغ (٧٩٠) مُعلماً، وتمت المعالجة الإحصائية لعدد (٢٣٢) استبانة، بنسبة (٢٩,٣ %) من كامل المجتمع. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجة نظر المعلمين بمدينة تبوك جاءت بدرجة متوسطة لجميع الأبعاد، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,١٣)، كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك ومتغيراته. وقدمت الدراسة عدة توصيات كان أبرزها العمل على دعم تفويض السلطة من خلال التوجه نحو اللامركزية، إتباع مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، ووضع حوافز تشجيعية للمعلمين الملتحقين بالدورات التدريبية والتي تساعد على تنميتهم مهنياً في مجال عملهم.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الذاتية، التعليم الثانوي، مدينة تبوك

Abstract

The study aimed to determine the degree of practicing the principles of self-management by the heads of the secondary schools from the point of view of teachers in Tabuk City. This research followed the descriptive survey method and prepared a questionnaire composed of five dimensions represent self-management dimensions and consisted of (33) statements. A simple random sample rate (31.8%) of the study society (790) teachers and has statistical treatment of a number (232) questionnaire, by (29.3) of the entire community. The results indicated that the degree of practicing the principles of self-management practiced by secondary schools' heads from the face of teachers in Tabuk were moderately to all dimensions, and reached a mean (2.13). It also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean individuals find responses about the degree of the principles of self-management practiced by secondary education schools' principals from the point of view of teachers in

the city of Tabuk and its variables. The study recommended working to support the delegation of authority by the trend towards decentralization, following the principle of participation in school decision-making and developing incentives for teachers attending training courses which help development professionals in their field.

Keywords: Self-management, Secondary schools, Tabuk City

مقدمة:

يشهد عالمنا المُعاصر عدداً من التغيرات بدءاً من العقد الأخير للقرن العشرين، وبروز ظاهرة (العولمة) التي فرضت أوضاعاً وتغيُرات جذرية عالمياً ومحلياً في جميع المجالات سواء السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية أو الاجتماعية، وامتدت آثارها لتمس كافة جوانب الحياة. كما واكب تلك الظاهرة ذلك نشوء ما أُطلق عليه (مجتمع المعلومات) الذي أتاح تبادلاً للمعارف والمعلومات بشكل سريع جداً حول العالم عبر شبكة الاتصال العالمية (الإنترنت). ولذا فقد واجهت المؤسسات التعليمية هذه التحديات والمُتغيرات العالمية مما فرض عليها ضرورة إعادة النظر في كافة مكوناتها وأساليب ممارستها، على اعتبار أن قوة التعليم تتوقف على إدارته.

فالتجديد التربوي واجبٌ حتميٌ لمواجهة تحديات المستقبل المتطور والمتغير بشكل متسارع، فالتربية أداة التغيير والتكيُف معاً" (حكيم، ٢٠١٢: ١٥٦).

لقد أدت هذه التغيرات في كافة المجالات والتي يشهدها عصرنا الحالي إلى تطورات عدة في استراتيجيات التعليم ونظم إدارته، مما ترتب عليه إعادة النظر في العلاقات بين المدارس والجهات التي تشرف عليها وتديرها وتراقبها، ومن هذه الاستراتيجيات التوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم والتي تستند على فلسفة إعادة توزيع صنع القرار واتخاذه لتجعله ضمن عمليات الإدارة داخل المدرسة؛ مما أدى لظهور مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، والذي يُعد البديل لنمط إدارة المدرسة التقليدي بهدف إصلاح التعليم وجعل إدارته إدارة لامركزية في اتخاذ وصنع القرار بحرية واستقلال وبمشاركة جميع الأطراف (علي، ٢٠١٠: ١٣١).

وقد دعا ذلك وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير التعليم وحاولت جاهدة لرفع مستوى العملية التربوية والتعليمية، وذلك عبر التحوُّل التدريجي إلى اللامركزية، وفقاً لما جاء في الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العام التي أعدها مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، والتي تتجه نحو تطبيق أنموذج متوازن يحوِّل مستوى مُعيَّن من الصلاحيات لإدارات التربية والتعليم والمدارس، مع تحديد وظائف أخرى أساسية للجهاز المركزي وإشراك جميع المعنيين في القرارات التي تُتخذ لزيادة الكفاءة والفعالية في عمل النظام التعليمي وتعزيز المحاسبية، وزيادة

الاستقلالية المالية والإدارية والتنظيمية المُعززة للمسؤولية، والمُتمثلة في مشروع الإدارة الذاتية.

ويعتبر مُدخل الإدارة الذاتية أحد الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية، والتي ينصب معظم اهتمامها على المدرسة في محاولة لمنحها مزيداً من الاستقلالية والحرية لإدارة شؤونها الإدارية والمالية والفنية، ولتمكينها من التغلب على المشكلات التي قد تواجهها وإمكانية الانفتاح على المجتمع بعيداً عن المركزية في اتخاذ القرارات.

وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة الدوسري (٢٠٠٧م)، وسرور (٢٠٠٨م)، والسيف (٢٠١١م)، وسليمان (٢٠١١م)، والفياض (٢٠١٢م)، والحربي (٢٠١٣م) على أهمية تطوير التعليم وتحسينه من خلال مُدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، وأكدت أيضاً على ضرورة معالجة المعوقات التي تواجه إدارة المدرسة لتتحول إلى الإدارة الذاتية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بمراحلها المختلفة في كثير من جوانبها من النمط الإداري المركزي الذي يحد من ممارسة المدرسة للعديد من الأدوار إلا بعد الرجوع للإدارة التعليمية، الأمر الذي يشكل عائقاً أمام الإصلاح ومواكبة التطوُّر العالمي الحالي في مجال الإدارة المدرسية.

ولقد جاء في تقرير التقويم الشامل للتعليم في المملكة أنه لم يطرأ تحديث واضح على الأسلوب المُتبع في مجال الإدارة المدرسية وتنظيمها، وأن الحاجة ماسة إلى إعطائها مزيداً من الاستقلالية (اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٤٢١: ٧٢)، مما يعني أهمية منح المدارس الاستقلالية في إدارة شؤونها التعليمية ذاتياً.

ومع أن وزارة التربية والتعليم السعودية قد أكدت في خطتها العشرية على أن عملية التحسين والتطوير من أبرز التطلعات الوطنية، إلا أن النظام التعليمي لازال يُدار مركزياً من قبل الوزارة مما يُشكل عائقاً أمام تحقيق الهدف المنشود نظراً لوقوف المركزية في وجه تحقيق هذا الهدف، حيث تُشكل إدارات التعليم همزة الوصل بين راسمي السياسات والأنظمة واللوائح (الإدارة العليا)، وبين الجهات التنفيذية مُمثلةً في المدارس (الإدارة الإشرافية). لذا فالحاجة قد أصبحت ماسة للتوجه به نحو اللامركزية عبر تبني مُدخل الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام والذي يعطي إدارة المدرسة الاستقلالية التامة في صنع واتخاذ القرارات بمرونة ودون تعقيدات وبمشاركة جميع الأطراف ضمن عمليات الإدارة داخل المدرسة، والعمل على توفير مدراء ذوي كفاءة عالية في الفكر والأسلوب لإدارة تلك المدرسة؛ للانتقال بها من النمط التقليدي السائد

وتطويرها بما يتوافق مع متطلبات العصر الحالي. وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

س/ ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ لا مركزية السلطة من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟

س/ ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟

س/ ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ التنمية المهنية المستمرة من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟

س/ ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ إتاحة المعلومات للجميع من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟

س/ ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ المساءلة عن النتائج من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟

س/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك وفقاً لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي للمبادئ التالية:

١- مبدأ لا مركزية السلطة من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك.

٢- مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك.

٣- مبدأ التنمية المهنية المستمرة من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك.

٤- مبدأ إتاحة المعلومات للجميع من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك.

٥- مبدأ المساءلة عن النتائج من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك وفقاً لمتغيرات البحث والمتمثلة في المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث كونها من الدراسات الحديثة في هذا المجال على حد علم الباحث، وتزامنها مع الفكر العالمي الحديث ومتغيرات العصر، وكذلك تزامنها مع الوقت الذي تسعى فيه المملكة العربية السعودية إلى التحول من المركزية الإدارية إلى الإدارة الذاتية كاتجاه عالمي يعول عليه كثيراً في مجال النهوض بجودة التعليم. ويؤمل بأن تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بتطوير الإدارة المدرسية لإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في هذا الميدان وخصوصاً على مستوى منطقة تبوك.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين، وطُبقت الدراسة على معلمي المدارس الثانوية (بنين) بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- **الإدارة الذاتية:** ويُقصد بها في الدراسة الحالية: اتجاه مُعاصر للإصلاح الإداري يقوم على منح مدير المدرسة استقلالية تامة في تصريف شؤون مدرسته من خلال المسؤوليات والسلطات الممنوحة له، ويشترك المعلمون والطلاب وأولياء أمور الطلاب وأفراد المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات المناسبة والتي تصب في تحسين العملية التعليمية دون الرجوع لإدارة التعليم.

٢- **التعليم الثانوي:** ويُقصد بها في الدراسة الحالية بأنها: المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل التعليم العام والتي تقابل مرحلة المراهقة الوسطى، ويتم اعداد الطالب في هذه المرحلة لمدة ثلاث سنوات ينتقل بعدها الطالب إلى المرحلة الجامعية أو إلى سوق العمل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

نشأة الإدارة الذاتية للمدرسة:

يُعد بيتر داركر **P. Drucker** هو صاحب التوجه نحو أسلوب الإدارة الذاتية وأول من نادى به في كتابه "الإدارة والتطبيق" عام ١٩٥٤م. وتمثلت وجهة نظره في احتياج منظمات العمل إلى مبدأ إداري يفسح المجال للفرد لتحقيق القوة الذاتية والمسؤولية في الوقت ذاته، كما يعطي توجيهاً بوحدة الرؤية الشاملة، وينشئ روح

الفريق. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إدارة الذات والرقابة الذاتية (الدوسري، ٢٠٠٧: ١١).

وفي عام ١٩٧٤م ظهر مصطلح المركزية الإدارية (Centarlization) على لسان ساسة ورجال الثورة الفرنسية ليحل محل لفظ التمركز أو التركيز الذي كان شائعاً آنذاك والذي يعني تجميع الخدمات والوحدات الإدارية في العاصمة أو في مركز واحد وعدم توزيعها في مراكز أخرى (حسين، ٢٠٠٦: ١٠٦).

إلا أنه وفي النصف الأخير من القرن العشرين ظهر نموذج صناعي أوضح فائدة تشجيع العُمال على تغيير أدوارهم ليكتسبوا شهرة ومصداقية واسعة الانتشار، وقد أدى هذا النجاح الاقتصادي والإنجاز عالي الجودة إلى دفع مصنعي السيارات اليابانيين إلى إعطاء الفرصة لعمال مصانعهم في إدارة مجموعاتهم، وقد اتبع نفس الأسلوب أصحاب المصانع والأعمال التجارية في الولايات المتحدة الأمريكية في إعطاء الفرصة للعمال في المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بهم (علي، ٢٠١٠: ١٤٣-١٤٤).

وكانت السبعينات وبداية الثمانينات قد شهدت جهوداً حثيثة لتحسين التعليم في الدول الغربية من خلال المنظمات الفيدرالية المحلية، إلا أن تلك الجهود لم تكن كافية لإصلاح التعليم أو التغيير نحو اللامركزية، في الوقت الذي تميزت فيه جهود المركزية بقوتها (سرور، ٢٠٠٨: ٣٥).

ولم يدم ذلك الحال طويلاً، إذ أنه في أواخر الثمانينات وبداية التسعينات انتشر إدراك واسع لدى مصلحي التعليم في مراكز التربية المختلفة أن النظام القائم على المركزية المُطلقة لا يلبي أبداً الأهداف المرجوة ولا ينتج الجودة المرادة في المخرجات، لذا أخذ اتجاه اللامركزية والإدارة الذاتية يُسمع صداه مرة أخرى كمحاولة لإصلاح التعليم (الحربي، ٢٠١٣: ٤٣-٤٤).

وخلال عقدي الثمانينات والتسعينات طَبقت العديد من دول العالم مُدخل الإدارة الذاتية في مدارسها كوسيلة لزيادة الفعالية المدرسية وضمان الجودة التعليمية، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية من بين الدول التي تبنت هذا الاتجاه، وكندا وبريطانيا واسبانيا وأستراليا وهونج كونج ونيوزيلاندا والمكسيك وجنوب إفريقيا، وفيما بعد الصين واليابان وسنغافورة، ومن ثم يمكن القول بأن الاتجاه نحو تطبيق مدخل الإدارة الذاتية كان أعمق اتجاه إصلاحي خلال عقد التسعينات (علي، ٢٠١٠: ١٤٤).

ماهية الإدارة الذاتية للمدرسة:

بدأ تطور مفهوم الإدارة الذاتية للمدارس مع تطور الأفكار الإدارية في مجالات التجارة والصناعة، فقد وُجد أن تحويل بعض السلطات في صُنع القرار إلى المستويات

الدنيا في المؤسسة يزيد من الرضا الذاتي والوظيفي لدى العاملين، وأن التحول من السلطة المركزية إلى اللامركزية يلائم المؤسسات التي يكون العمل فيها معقداً، ويتطلب تشكل فرق، والعمل في بيئة سريعة التغيير (عواد وآخرون، ٢٠١١: ٢٤٢).

فمنذ ظهور أسلوب الإدارة الذاتية في المؤسسات التعليمية في أواخر السبعينات من القرن الماضي، وهناك محاولات عدة لتوضيح هذا المفهوم، ولقد تعددت المُسميات التي أُطلقت على هذا المفهوم في المجال التربوي.

ومع اختلاف المُسميات إلا أنها تدل على أن هنا توجهاً عالمياً نحو اللامركزية الاستقلالية على مستوى المدرسة لتحقيق المرونة والمُشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، بما يحقق أهداف المدرسة، وبما يتماشى أيضاً مع احتياجات الطلاب والمجتمع (سليمان، ٢٠١١: ١٨٣).

وقد تعددت الكتابات العربية والأجنبية التي تعرضت لها من قبل الباحثين حول مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، والتي لم يوجد لها تعريف محدَّد حتى الآن. ولعل من أبرز تلك الكتابات:

أن الإدارة الذاتية للمدرسة هي: "محرك الأهداف، وملبي للاحتياجات، ومحقق للنتائج المطلوبة، ومحفز على استخدام أساليب العمل الجماعي في الإدارة المدرسية، حيث أنها تعتمد على تقسيم فريق الإدارة إلى جماعات كل منها له أهدافه ومسؤولياته وأدواره المُكلف بها، ولذا فإن أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة ينص على ضرورة إسناد كل المهام المتعلقة بالقرارات التي كانت تأخذها مكاتب الإدارة المركزية إلى المجالس واللجان الذاتية داخل المدارس، ومن أهم مكونات أسلوب الإدارة الذاتية الرئيسة أنها تهتم اهتماماً رئيساً بالأهداف، والمهام التي تسعى المدرسة لتحقيقها، لذلك فإنها تتطلب توافر فلسفة خاصة لمشاركة كل الأفراد العاملين في المدرسة في إدارة المدرسة ذاتياً من موقع العمل دون الاعتماد على الحكومة المركزية" (حسين، ٢٠٠٦: ١٣-١٤).

ومن خلال التعريف السابق يُمكن القول بأن إدارة المدرسة رغم كونها أصغر تشكيل في الهرم الإداري التعليمي إلا أنها تُعد الأهم، ذلك أنها تُمثل الدعامة الرئيسة لمختلف المناشط داخل المدرسة، بالإضافة إلى اضطلاعها بتنفيذ السياسة التعليمية بأهدافها ومقاصدها. وبالتالي فإن تطبيق مُدخل الإدارة الذاتية هو مطلب مُلح لإصلاح الإدارة المدرسية.

أسس ومبادئ الإدارة الذاتية للمدرسة:

تستند الإدارة الذاتية في عملها إلى عدد من الأسس والقواعد التي ترتكز عليها ضماناً لتحقيق أهدافها، وتندرج تلك الأسس فيما يلي:

أولاً/ لامركزية السلطة:

وهي اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الإدارة الذاتية للمدرسة، حيث تتحول السُلطة من الإدارة التعليمية المركزية إلى إدارة المدرسة بما تضمه من كوادر بشرية إضافة إلى الآباء وأفراد المجتمع المحلي والذين يشكلون بدورهم المجالس المدرسية باعتبار أنهم الأقرب والأكثر فهماً لاحتياجات الطلاب. وبالتالي فهي تخفف العبء عن الأنظمة المركزية، وتلقي بجزء من الحمل عن كاهلها، ولذلك تُمثل لامركزية السلطة جوهر الإدارة الذاتية.

فكثيراً ما ترى المدرسة وجود حاجة لتنفيذ بعض البرامج لطلابها، أو الحاجة إلى زيادة حصص مادة ما، فبالتالي تُعطى المدرسة والمعلمين حرية المشاركة في صُنع واتخاذ القرارات التي تتناسب مع احتياجات طلاب ومعلمي وموظفي المدرسة حتى تحقق اللامركزية الغرض المنشود منها بعد أن كانت تلك الصلاحيات في يوم من الأيام من الخطوط الحمراء التي لا يمكن مناقشتها.

إن من أهم المؤشرات التي يُمكن الاستدلال بها على أن المُنظمة تميل إلى اللامركزية هي (حامد، ٢٠٠٩: ٢٤٨):

أ) كلما قلت حاجة المستويات الإدارية على الأدنى بالمنظمة إلى مراجعة المستويات الإدارية الأعلى أو الحصول على موافقتها قبل اتخاذها للقرار.

ب) كلما اتسع نطاق المجالات الإدارية التي يُسمح للمديرين في المستويات الإدارية الأدنى للمنظمة اتخاذ القرار بشأنها.

فإذا توافرت المؤشرات السابقة في إدارة تعليمية أو مكتب تعليمي أو مدرسة، فإنه يمكننا أن نصفها بأنها منظمة تميل إلى اللامركزية.

إن التحول إلى اللامركزية يقتضي تعزيز المشاركة والشفافية والمساءلة، وإن كان التحول (في حد ذاته) لا يضمن إدارة ذاتية أفضل للمدرسة؛ حيث تخلق اللامركزية (غيرَ الفاعلة) أو غير الملائمة من المعوقات والمُشكلات أكثر مما تحل، لذا فإن التطبيق الفعَّال لمبدأ اللامركزية على صعيد المدرسة يتطلب الكثير من الآليات المُدعمة لاتساع قاعدة المشاركة إلى جانب التفويض والمرونة والشفافية والمساءلة (العجميَ، ٢٠٠٥: ٢٠).

ثانياً/ المشاركة في اتخاذ القرار:

ويُمثل هذا المبدأ تمكين العاملين من المشاركة بفاعلية حول جميع الأمور الإدارية والتعليمية بما يضمن تكوين بيئة مدرسية قائمة على الإحساس بالاحترام وخلق

أفكار إيجابية تصب في مصلحة تحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة. لذلك فإن الإدارة الذاتية للمدرسة تتطلب وجود قائداً متمكناً يستطيع التعامل بحرفية مع جميع الخبرات والكوادر البشرية، وخلق مناخ ملائم يُمكن العاملين المؤهلين من اتخاذ القرارات المناسبة.

إن من أهم فوائد المشاركة في اتخاذ القرارات هو ذلك الإحساس بالقوة الذي ينتقل لكل فرد من خلال تحقيق ذاته، كما أن المشاركة في اتخاذ القرارات يقلل من مقاومة التغيير، ويساعد في عمليات الحفز والرضا عن العمل (آل ناجي، ٢٠١٣: ٣١٦).

وفي هذا الصدد فإن نوع المشاركة في اتخاذ القرار في الإدارة الذاتية للمدرسة لا يقتصر على المشاركة الإسمية أو الاستشارية فقط، وإنما ينبغي أن تكون المشاركة بالمسؤولية والتي تتيح لجميع الأفراد الحق في المشاركة بالتأثير في القرارات الرئيسة سواء بالتعديل أو التغيير للقرار المطلوب مع تحملهم لنتائج تلك المسؤولية وآثارها على العملية التعليمية.

إن هناك مميزات لعملية صُنع القرار من موقع العمل، تتمثل في (حسين، ٢٠٠٦: ٩٧):

١) زيادة عدد المشتركين في عمليات صنع القرار وزيادة التعاون.

٢) التشارك بين المديرين والمدرسين والآباء والطلاب وتطوير قنوات التواصل بينهم.

٣) شعور كل فرد في المدرسة بالمساواة بينه وبين الآخرين حيث يتم تفويض كل فرد بالسلطة اللازمة للتدخل في عمليات صنع القرار، وعمليات توزيع وإدارة الموارد البشرية.

كما أن هناك مميزات أخرى، تتمثل في (رزق، ٢٠١١، ٤٥٥):

٤) ترك المجال مفتوحاً أمام جميع الأفراد للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بأي مشكلة تطرأ على الساحة في أي وقت.

٥) التحفيز لصالح الإنسان عن إيمان بأن التناقض لا بد من حدوثه داخل المنظمة وانه يمكن تسويته.

ثالثاً/ التنمية المهنية المستمرة:

يعتبر هذا المبدأ من أهم الأسس لتحقيق الإدارة الذاتية للمدرسة بشكل فعَّال، حيث تعمل المدرسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لكافة العاملين فيها من معلمين وإداريين وغيرهم بشكل مستمر بما يضمن الأداء الأمثل لتحقيق أهدافها التعليمية.

فتغير أدوار المعلم وظهور مهام لم يكن يقوم بها من قبل تستدعي التدريب والتنمية المستمرة لفهم هذه الأدوار بصورة يستطيع القيام بها بفاعلية، ويتمثل دور المشرف هنا في المشاركة في وضع البرامج اللازمة والمشاركة في تنفيذها (الفهدي، ٢٠١١: ٤٠). وتتميز برامج التنمية المهنية في المدارس الناجحة في تطبيق الإدارة الذاتية بأنها ذات طبيعة مستمرة، فلا تكون مرة واحدة خلال العام الدراسي ولكن يتم تنظيمها مرات عديدة خلال كل فصل دراسي (رزق، ٢٠١١: ٤٥٥).

بناء على ما سبق نجد أن للمعلم أدوراً جديدة في ظل الإدارة الذاتية للمدرسة، حيث يلعب دوراً محورياً هاماً في المشاركة في صنع القرار من خلال عضويته في المجالس المختلفة للمدرسة والتي يُناط بها اختيار المقررات الدراسية، والمساهمة في حل المشكلات المدرسية، والاتصال الفاعل مع الطلاب والمجتمع المحلي، مما يتطلب منه الإسراع في تنمية ذاته مهنياً وعدم الاعتماد أو الانتظار لما يُقدم له من تدريب.

رابعاً/ إتاحة المعلومات للجميع:

ويقصد بذلك توافر جميع المعلومات الدقيقة عن المدرسة، وتداولها بين جميع المشاركين في عملية الإدارة الذاتية للمدرسة في جميع مستويات الإدارة المختلفة وبين المجتمع المحلي وكذلك أولياء الأمور للوصول إلى أفضل مستوى للقرارات التعليمية وبما يصب في تطوير الأداء المدرسي.

ويُعد الحصول على المعلومات أمراً مهماً لتحقيق فعالية الإدارة الذاتية للمدرسة حيث يحتاج المشاركون إلى معرفة التطورات التي حدثت في أداء المدرسة وتأثير القرارات التي طُبقت، ويحتاجون كذلك إلى معلومات عن النماذج والممارسات الجيدة التي يمكن أن تقود إلى تحسين المدرسة، وينبغي على المدرسة والمنطقة التعليمية توفير الوسائل اللازمة لجمع المعلومات وتحليلها وعمل تقارير عنها حتى يتمكن الأفراد من تقييم تأثير تطبيق القرارات التي يتخذونها (رزق، ٢٠١١: ٤٥٨- ٤٥٩).

وفي هذا الصدد يُمكن تحديد الفائدة من توافر المعلومات فيما يلي (علي، ٢٠١٠: ١٥٦):

١) زيادة مشاركة العاملين والمهتمين بالعملية التعليمية في بناء المدرسة والشعور بملكيتها.

٢) وصف الأحداث والمواقف المؤثرة على إدارة المدرسة والتي تشكل إطار العمل الإداري التربوي.

٣) صنع القرار الرشيد وذلك بتوفير أسس المفاضلة والمقارنة بين البدائل من خلال المعلومات.

٤) توفير معلومات عن المتغيرات المستقبلية؛ مما يساعد على الإعداد لها والتخطيط لمواجهتها.

٥) معرفة رغبات الآباء والمجتمع ومدى رضاهم، وتحديد أولويات العام القادم.

خامساً/ المساءلة عن النتائج:

تعد المُساءلة والشفافية مفهومان مرتبطان أشد الارتباط بمفهوم المشاركة المجتمعية في التعليم وبخاصة في ظل تطبيق مُدخل الإدارة الذاتية على صعيد المدرسة. وبالرغم من أن المساءلة والفساد مصطلحان متنافران، إلا أنهما مترابطان؛ لأنه يصعب الحديث عن أحدهما دون الحديث عن الآخر، فعلاقتهما تكاد تكون عكسية مادام وجود أحدهما على الأقل يقلل من فرص وجود الآخر، ولا يخفى على أحد أنه بهيمنة الديمقراطية والمشاركة المجتمعية الفعَّالة تنفتح السُبل أمام المساءلة (العجمي، ٢٠٠٥: ٢١).

إن من الضروري في هذا المبدأ تبيان المعايير المستخدمة في المحاسبة بجانب تحديد أهداف تحسين الإدارة الذاتية للمدرسة سواء بالنسبة للتلاميذ أو المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، بالإضافة إلى بيان كيفية استحداث طرق جديدة للمحاسبة على مستوى المدرسة وذلك من خلال مناحٍ ثلاث، هي (سرور، ٢٠٠٨: ٤٧):

١- سياسياً: بحيث يتوجب على أعضاء مجلس إدارة المدرسة مساندة المجالس القانونية والسلطات التشريعية، ويمكن للمحكمة أن تستمع للشكاوى حول المدرسة.

٢- بيروقراطياً: بحيث تضع أقسام التربية على مستوى المناطق والمحافظات قواعد وتعليمات تساهم في تحقيق المدرسة للمعايير واتباع الإجراءات.

٣- وظيفياً: بحيث يتعين على كافة العاملين بالمدرسة اكتساب المعرفة المتخصصة واجتياز الاختبارات لمزاولة المهنة، وعلى مستوى أولياء الأمور فيمكن لهم اختيار البرامج والمدارس التي يعتقدون أنها تلاءم احتياجاتهم.

إن المساءلة التعليمية يجب أن تكون وُفق مقاييس ومعايير محددة وواضحة للجميع، ذلك أنها تستهدف مدى تحقق الأهداف الموضوعة مسبقاً، وهي أسلوب مهم

جداً للتقليل من القصور أو الأخطاء والارتقاء بمستوى أداء العاملين في ظل الإدارة الذاتية للمدرسية، وبعيداً عن الأنماط السائدة التي يمارسها بعض المشرفون، بل من خلال قيام جهات رقابية مستقلة بمراقبة الأداء، ومتابعة العملية التعليمية. وعليه فإن أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة سوف يسهم وبكل تأكيد في التحسين والرقي بكفاءة المدرسة متى ما طُبق بشكله الصحيح مما سينعكس إيجاباً على جودة المخرجات التعليمية الذي تسعى إليه معظم الدول في العالم.

الدراسات السابقة:

- دراسة الحربي (٢٠١٣) والتي كانت بعنوان: "متطلبات تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين". وهدفت إلى التعرف على متطلبات الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية والكشف عن الفروق في متوسطات استجابات أفراد المجتمع حول هذه المتطلبات وفقاً لمتغيرات الدراسة، وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة كاملاً (٦٠) مديراً ومشرفا. وخلُصت الدراسة إلى نتائج عدة كان أبرزها:

١- إعطاء المدارس سلطة توزيع الميزانيات على أوجه الإنفاق المتعددة.

٢- استقطاب كوادر إدارية متخصصة لنشر ثقافة اللامركزية في المدارس.

٣- بناء قواعد للبيانات بالمدارس لتوفير المعلومات الدقيقة لمتخذي القرار.

٤- وضع معايير أداء واضحة لترقية العاملين في المدرسة.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع أبعاد الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي.

- دراسة البقمي (٢٠١٢) والتي كانت بعنوان: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دلالة تقديرات المدراء لواقع الإدارة المدرسية الذاتية باختلاف متغيرات الدراسة. واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، فيما تكوَّن مجتمع الدراسة النهائي من (١١٧) مديراً ووكيلاً من المدارس الثانوية. وكانت الاستبانة المكونة من (٦٦) بنداً هي الأداة المستخدمة في الدراسة. والتي توصلت إلى حزمة من النتائج كان أبرزها:

١- استجابة أفراد عينة الدراسة نحو بعد تفويض السلطة بدرجة متوسطة.

٢- موافقة أفراد عينة الدراسة حيال بعد التنمية المهنية المستمرة بدرجة عالية.

٣- موافقة أفراد الدراسة على العبارة التي نصها "أوضح معايير المحاسبة للمعلمين" بدرجة عالية

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) نحو جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيري العمل الحالي، وسنوات الخبرة.

- دراسة السيف (٢٠١١) والتي كانت بعنوان: "معوقات تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض". والتي أُجريت بهدف التعرف على المعوقات الإدارية والمهارية لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتوصل إلى حلول مقترحة من وجهة نظرهن. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة المكونة من (٤٨) عبارة موزعة على محاور البحث، وشملت الدراسة كامل المجتمع المستهدف والمتمثل في مديرات المرحلة الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهن (٩٩) مديرة. وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج كان من أهمها:

١- قلة وجود دورات تدريبية تهتم بالإدارة الذاتية.

٢- غياب نظام الحوافز المادية للمدارس المساهمة في تطبيق الإدارة الذاتية.

- دراسة سرور (٢٠٠٨) وحملت عنوان: "تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة". وهدفت إلى التعرف على واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في قطاع غزة، ومدى امكانية تطويرها في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وذهبت لتحقيق أهداف دراستها إلى بناء أداتين هما الاستبانة والمقابلة، حيث طُبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والمكوَّن من (١١٦) مديراً ومديرة، فيما طَبقت المقابلة على جميع مدراء المدارس المدارة ذاتياً والبالغ عددهم (١٢) مديراً ومديرة. وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١- موافقة أفراد عينة الدراسة حول بعد تفويض السلطة بدرجة قليلة.

٢- استجابة العينة للعبارة التي تنص على "أستطيع إضافة حصص دراسية أو حذف أخرى وفقاً لما يتناسب ومصلحة الطلاب" بدرجة قليلة.

٣- موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة ضعيفة حيال العبارة "أشارك الإدارة العليا في عملية تطوير المناهج والمقررات الدراسية".

٤- موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارة "أوظف قنوات الاتصال المختلفة بيني وبين جميع أعضاء هيئة العاملين" وذلك بدرجة كبيرة.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مجالات الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العملي.

- دراسة الدوسري (٢٠٠٧) وكانت بعنوان: "الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض". وهدفت إلى تقديم تصوُّر مُقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية. واستخدمت خلالها الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال توزيع الاستبانة على أفراد الدراسة، حيث تكوَّن مجتمع الدراسة من (١٠٢) مشرفة إدارية بالإضافة إلى جميع مديرات مدارس البنات المتوسطة والثانوية الحكومية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (٢٩١) مديرة. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج جاء منها:

١- اختيار الأساليب التدريبية المناسبة لاحتياجات منسوبات المدرسة وجاءت الموافقة عليها بشدة.

٢- إيجاد توصيف وظيفي دقيق لمهام ومسؤوليات جميع منسوبات المدرسة. وكانت الموافقة عليها بدرجة كبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تم رصد العديد من أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

- أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

١. اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع مع معظم الدراسات السابقة كدراسة (الحربي، ٢٠١٣)، (البقمي، ٢٠١٢) المتمثل في المنهج الوصفي المسحي، واختلفت مع دراستي (سرور، ٢٠٠٨)، و(الدوسري، ٢٠٠٧) والتي اتبعتا المنهج الوصفي التحليلي.

٢. اختلفت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث مجتمع (عينة) الدراسة، حيث جاء مدراء أو مديرات المدارس أو كليهما معاً كعينة مستهدفة لتلك الدراسات كدراسة (السيف، ٢٠١١) الذي اختارت عينة دراستها من المديرات فقط، أما دراسة (سرور، ٢٠٠٨) فقد اشتملت على مدراء المدارس من كلا الجنسين، إلا أن (الحربي، ٢٠١٣) قد أضاف إلى جانب مديري المدارس فئة المشرفين التربويين، بينما اختار (البقمي، ٢٠١٢) فئة

الوكلاء إلى جانب مدراء المدارس. وهكذا فإن الدراسة الحالية استهدفت عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من فئة المعلمين فقط؛ باعتبار أنهم الأكثر قُرباً وتشخيصاً لمدى ممارسة إدارة المدرسة لمبادئ الإدارة الذاتية.

٣. تم استخدام الاستبانة كأداة للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، وهي بذلك تتفق مع دراسة (الحربي، ٢٠١٣)، ودراسة (البقمي، ٢٠١٢)، ودراسة (السيف، ٢٠١١)، ودراسة (الدوسري، ٢٠٠٧)، فيما تختلف مع دراسة وحيدة هي دراسة (سرور، ٢٠٠٨) التي أضافت إلى جانب الاستبانة أداة أخرى هي المقابلة.

٤. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كدراسة (الحربي، ٢٠١٣)، ودراسة (السيف، ٢٠١١)، ودراسة (الدوسري، ٢٠٠٧) من حيث الهدف، والمتمثل في تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، والذي يعتبر من أكثر المناهج البحثية ملاءمة للدراسة الحالية؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة. والدراسة الحالية هدفت لتحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة وعينتها: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (٣١,٨ %) من مجتمع الدراسة البالغ (٧٩٠) مُعلماً، فتكونت العينة من (٢٥٢) مُعلماً، وبعد توزيع الاستبانات أُعيد منها (٢٤٤) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٣٢) استبانة، أي بنسبة (٢٩,٣ %) من أفراد مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: تم إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغتها في صورتها النهائية من جزأين: الأول ويتضمن البيانات الأولية عن المستجيب، فيما اشتمل الجزء الثاني منها على (٣٣) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي (لا مركزية السلطة، المشاركة في اتخاذ القرار، التنمية المهنية المستمرة، إتاحة المعلومات للجميع، والمساءلة عن النتائج).

صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة والتأكد من كونها تخدم أهداف الدراسة فقد تم عرضها على مجموعة من المُحكمين والخبراء من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وغيرها من الجامعات السعوديةَ والجهات الأكاديمية، بالإضافة إلى عرضها على بعض المتخصصين في الحقل التربوي والإداري من وزارة التربية والتعليم؛ بهدف معرفة آرائهم في مدى شمولية الفقرات ووضوح العبارات والتأكد من

سلامة الصياغة اللغوية لكافة عبارات الأداة. وقد استجاب الباحث للآراء التي أبداها المحكمون تجاه أبعاد وعبارات الأداة. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة في صورتها الأولية بحساب درجة ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، ودرجة الارتباط هي المحك الرئيس للحكم على مدى صدق كل بُعد في قياس ما وُضعت الأداة لقياسه، وبناءً على ذلك قام الباحث باستخراج معامل ارتباط كل بعد كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

معامل ارتباط بيرسون لأبعاد مبادئ الإدارة الذاتية

الأبعاد	جميع الأبعاد
لا مركزية السلطة	٠،٧٦ * *
المشاركة في اتخاذ القرارات	٠،٨١ * *
التنمية المهنية المستمرة	٠،٨٢ * *
إتاحة المعلومات للجميع	٠،٨٠ * *
المساءلة عن النتائج	٠،٧٩ * *

* * الارتباط دال عند مستوى (٠،٠١).

يشير الجدول (١) إلى الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الدراسة، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) وبذلك تعتبر الأبعاد صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: للوقوف على ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ، وطبقاً للجدول رقم (٢) فقد بلغت قيمة المعامل للبُعد الأول من الاستبانة (٠,٧٣)، و(٠,٨٨) للبُعد الثاني، و(٠,٩٩) للاستبانة ككل. وتُعد هذه القيم قيماً مرتفعة ومطمئنة لثبات الأداة.

جدول رقم (٢)

يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المجال	معامل الثبات
١	لا مركزية السلطة	٠،٧٣
٢	المشاركة في اتخاذ القرار	٠،٨٨
٣	التنمية المهنية المستمرة	٠،٨٦
٤	إتاحة المعلومات للجميع	٠،٨٥
٥	المساءلة عن النتائج	٠،٨٨
	جميع فقرات الاستبانة	٠،٩٩

تشير قيم معاملات الثبات الواردة في الجدول (٢) إلى أن أداة الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وأن قيم معاملات الثبات تفي بأغراض هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد جمع الاستبانات ومراجعتها واستبعاد غير الصالح منها، تمت معالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية: لتحديد استجابات أفراد العينة تجاه فقرات الاستبانة وفي وصف أفراد العينة.

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لترتيب إجابات أفراد العينة عن عبارات الاستبانة حسب درجة الموافقة.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): لحساب ثبات فقرات الاستبانة.

٤- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لقياس الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) لفقرات الاستبانة.

٥- الاختبار اللامعلمي (Kruskal-Wallis): لتحديد الفروق للمتغيرات ذات الثلاثة مستويات فأكثر.

٦- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA): لتحديد الفروق بين المجموعات ذات الثلاث مستويات فأكثر.

٧- اختبار (LSD) البعدي: لتحديد اتجاهات الفروق بعد استخدام تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدارسة الميدانية:

معيار تفسير النتائج: لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي تم حساب المدى (٣-١=٢) وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (٢÷٣=٠،٦٧)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح) وأصبحت أطوال الخلايا كما يلي:

جدول (٣) المحك المستخدم في الدراسة

درجة الموافقة	قيمة المتوسط الحسابي
ضعيفة	من ١ إلى أقل من ١،٦٧
متوسطة	من ١،٦٧ إلى أقل من ٢،٣٤
كبيرة	من ٢،٣٤ إلى ٣

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها مرتبة وفق الأسئلة الفرعية للدراسة.

أولاً/ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ لا مركزية السلطة من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد وترتيبها تنازليا، بالإضافة إلى حساب المتوسط الموزون للبُعد بشكل عام كما في جدول (٤).

جدول رقم (٤)

استجابة أفراد عينة الدراسة لبُعد لامركزية السلطة

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٥	أمتلك حرية تطبيق استراتيجيات التدريس الملائمة لمواضيع المقرر الدراسي.	٢,٤٤	٠,٦٧	كبيرة
٢	٧	أمارس أساليب التقييم المناسبة للطلاب في المقرر الدراسي.	٢,٤٣	٠,٦٢	كبيرة
٣	٣	أنفذ حصصا دراسية في أماكن مختلفة عن الفصل الدراسي.	٢,١٧	٠,٧٠	متوسطة
٤	٤	أتواصل مع أولياء أمور الطلاب مباشرة بشأن مستوى أبنائهم الدراسي.	٢,١٣	٠,٧٦	متوسطة
٥	١	أستطيع إضافة حصص دراسية بما يناسب احتياجات الطلاب.	١،٩٩	٠,٧٨	متوسطة
٦	٦	أقوم باختيار أوقات تنفيذ الحصص الدراسية في الجدول خلال اليوم الدراسي.	١,٨٨	٠,٨٠	متوسطة
٧	٢	أحذف جزء من المقرر الدراسي بما يناسب احتياجات الطلاب.	١,٦٥	٠,٧٤	ضعيفة
		المتوسط العام	٢,١٠	٠,٣٩	متوسطة

يتبين من الجدول (٤) أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بُعد لامركزية السلطة قد جاءت بدرجة متوسطة، تراوحت ما بين (٢,٤٤- ١,٦٥)، وفق مقياس التدرج الثلاثي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (٢,١٠)، أما أعلى متوسط فكان لصالح العبارة (أمتلك حرية تطبيق استراتيجيات التدريس الملائمة لمواضيع المقرر الدراسي)، وأقل متوسط فكان للعبارة (أحذف جزء من المقرر الدراسي بما يناسب احتياجات الطلاب)، ببنما تراوحت بقية العبارات ما بين المتوسطين (٢,٤٣- ١,٨٨)، وجاءت العبارة رقم (٧) بدرجة كبيرة، أما العبارات (٣، ٤، ١) فكانت بدرجة متوسطة.

تتفق نتيجة هذا البُعد مع ما جاءت به دراسة (البقمي، ٢٠١٢) التي أكدت على أن استجابة أفراد عينة الدراسة قد جاءت بدرجة متوسطة، فيما تختلف مع دارسة (سرور، ٢٠٠٨) التي أظهرت أن درجة موافقة قليلة لأفراد العينة حول هذا البُعد.

تختلف العبارة التي نصها "أستطيع إضافة حصص دراسية بما يناسب احتياجات الطلاب" في الدراسة الحالية والتي جاءت بدرجة متوسطة، مع دراسة (سرور، ٢٠٠٨) والتي كان نص عبارتها "أستطيع إضافة حصص دراسية أو حذف أخرى وفقاً لما يتناسب ومصلحة الطلاب" والتي جاءت بدرجة قليلة.

ثانياً/ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد وترتيبها تنازليا، بالإضافة إلى حساب المتوسط الموزون للبُعد بشكل عام كما في جدول (٥).

جدول رقم (٥)

استجابة أفراد عينة الدراسة لبُعد المشاركة في اتخاذ القرارات

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٨	٧	المشاركة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للعملية التعليمية.	٢,٢٥	٠,٧١	متوسطة
٩	٥	أعبر عن وجهة نظري بحرية حيال أنظمة المدرسة.	٢,٢٢	٠,٧٠	متوسطة
١٠	١	المشاركة ضمن فريق العمل لتحديد رؤية المدرسة.	٢,٢١	٠,٧٨	متوسطة
١١	٤	يمثل رأيي أهمية كبرى في اختيار	١,٩١	٠,٨٠	متوسطة

		موضوعات المواد التي أدرسها.			
١٢	٣	تشركني المدرسة في تقييم المقرر الدراسي ضمن لجان تقييم المناهج.	١,٧٨	٠,٧٥	متوسطة
١٣	٦	المشاركة في تقييم المعلمين الجدد في مجال تخصصي.	١,٧٥	٠,٧٧	متوسطة
١٤	٢	المشاركة في التخطيط لميزانية المدرسة وفق أوجه الصرف.	١,٦٦	٠,٨٠	ضعيفة
المتوسط العام			١,٩٧	٠,٥٢	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بُعد المشاركة في اتخاذ القرارات قد جاءت بدرجة متوسطة، تراوحت ما بين (٢,٢٥- ١,٦٦)، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (١,٩٧)، وكان أعلى متوسط لصالح العبارة (المشاركة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للعملية التعليمية)، أما أقل متوسط فكان للعبارة (المشاركة في التخطيط لميزانية المدرسة وفق أوجه الصرف)، فيما تراوحت بقية العبارات ما بين المتوسطين (٢,٢٢- ١,٧٥)، وقد جاءت معظم عبارات هذا البُعد بدرجة متوسطة.

تختلف العبارة التي نصها "المشاركة في التخطيط لميزانية المدرسة وفق أوجه الصرف" في الدراسة الحالية والتي جاءت بدرجة ضعيفة، مع دراسة (الحربي، ٢٠١٣) والتي أكدت على "إعطاء المدارس سلطة توزيع الميزانيات على أوجه الانفاق المتعددة" بدرجة كبيرة جداً. كما تختلف العبارة التي تنص على "تشركني المدرسة في تقييم المقرر الدراسي ضمن لجان تقييم المناهج" في الدراسة الحالية والتي جاءت بدرجة متوسطة، مع دراسة (سرور، ٢٠٠٨) والتي أكدت على الدرجة الضعيفة لعبارة "أشارك الإدارة العليا في عملية تطوير المناهج والمقررات الدراسية"

ثالثاً/ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ التنمية المهنية المستمرة من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد وترتيبها تنازليا، بالإضافة إلى حساب المتوسط الموزون للبُعد بشكل عام كما في جدول (٦).

جدول رقم (٦)

استجابة أفراد عينة الدراسة لبُعد التنمية المهنية المستمرة

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازليا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١٥	٦	تساعدني تقنيات الاتصال الحديثة في	٢,٣٤	٠,٧١	كبيرة

		تطوير مهاراتي التدريسية.			
١٦	١	أقوم باختيار البرامج التدريبية التي احتاجها.	٢,٢٠	٠,٧٧	متوسطة
١٧	٥	تقوم المدرسة بتشجيع المعلمين على تطوير مستواهم المهني.	٢,١٩	٠,٧٧	متوسطة
١٨	٣	أشارك في ورش تعليمية تخصصية لإثراء المقرر الدراسي.	١,٩٦	٠,٧٦	متوسطة
١٩	٢	أشارك في برامج تدريبية داخل المدرسة ضمن خطة تدريبية معتمدة.	١,٩٣	٠,٧٩	متوسطة
٢٠	٤	تستضيف المدرسة خبراء تربويين في التنمية المهنية للمعلمين.	١,٧٦	٠,٧٨	متوسطة
٢١	٧	تضع المدرسة حوافز تشجيعية للملتحقين بالدورات التدريبية.	١,٦١	٠,٧٨	ضعيفة
المتوسط العام			٢,٠٠	٠,٥٣	متوسطة

يشير الجدول (٦) إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بُعد التنمية المهنية المستمرة قد جاءت بدرجة متوسطة، تراوحت ما بين (٢,٣٤- ١,٦١)، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (٢,٠٠)، وكان أعلى متوسط لصالح العبارة (تساعدني تقنيات الاتصال الحديثة في تطوير مهاراتي التدريسية)، أما أقل متوسط فكان للعبارة (تضع المدرسة حوافز تشجيعية للملتحقين بالدورات التدريبية)، بينما تراوحت بقية العبارات ما بين المتوسطين (٢,٢٠- ١,٧٦).

وتختلف نتيجة هذا البُعد مع ما جاءت به دراسة (البقمي، ٢٠١٢) التي أكدت على أن استجابة أفراد عينة الدراسة حيال هذا البُعد قد جاءت بدرجة عالية.

تختلف العبارة التي نصها "أقوم باختيار البرامج التدريبية التي احتاجها" والتي جاءت بدرجة متوسطة مع العبارة التي وردت في دراسة (السيف، ٢٠١١) والتي نصها "قلة وجود دورات تدريبية تهتم بالإدارة الذاتية" وذلك بدرجة ضعيفة. بينما العبارة في دراسة (الدوسري، ٢٠٠٧) والتي نصها "اختيار الأساليب التدريبية المناسبة لاحتياجات منسوبات المدرسة" قد جاءت الموافقة عليها بشدة.

تختلف العبارة التي نصها "تستضيف المدرسة خبراء تربويين في التنمية المهنية للمعلمين" في الدراسة الحالية من حيث درجة الموافقة مع العبارة التي نصها "استقطاب كوادر إدارية متخصصة لنشر ثقافة اللامركزية في المدارس" والتي وردت في دراسة (الحربي، ٢٠١٣) إذ جاءت درجة الموافقة متوسطة للعبارة الأولى، وكبيرة للعبارة الثانية.

رابعاً/ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ونصه: ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ إتاحة المعلومات للجميع من وجهة نظر المعلمين

بمدينة تبوك؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد وترتيبها تنازليا، بالإضافة إلى حساب المتوسط الموزون للبُعد بشكل عام كما في جدول (٧).

جدول رقم (٧)
استجابة أفراد عينة الدراسة لبُعد إتاحة المعلومات للجميع

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٢٢	٥	تقوم المدرسة بتحديث بيانات المعلمين في المدرسة.	٢,٥٧	٠,٦٠	كبيرة
٢٣	١	تزودني المدرسة بالتعاميم اليومية الصادرة من إدارة التعليم.	٢,٤٥	٠,٧٢	كبيرة
٢٤	٢	وجود دليل تنظيمي للمدرسة يحدد مسؤولياتي النظامية.	٢,٣٥	٠,٧٣	كبيرة
٢٥	٦	توظف المدرسة وسائل التواصل الحديثة مع المعلمين.	٢,٣٤	٠,٧٢	كبيرة
٢٦	٣	تقدم المدرسة قاعدة بيانات عن الطلاب لكافة المعلمين.	٢,٣٠	٠,٧٢	متوسطة
٢٧	٤	تتجاوب المدرسة بشكل سريع مع مقترحات المعلمين.	٢,٢٢	٠,٧٣	متوسطة
المتوسط العام	٢,٣٧	٠,٥١	كبيرة		

يتبين من الجدول (٧) أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بُعد إتاحة المعلومات للجميع قد جاءت بدرجة كبيرة، تراوحت ما بين (٢,٥٧- ٢,٢٢)، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (٢,٣٧)، وكان أعلى متوسط لصالح العبارة (تقوم المدرسة بتحديث بيانات المعلمين في المدرسة)، أما أقل متوسط فكان للعبارة (تتجاوب المدرسة بشكل سريع مع مقترحات المعلمين)، ببنما تراوحت بقية العبارات ما بين المتوسطين (٢,٤٥- ٢,٣٠). وقد جاءت العبارات رقم (١، ٢، ٦) بدرجة كبيرة، بينما كانت العبارة رقم (٣) بدرجة متوسطة.

تشترك العبارة التي تنص على "توظف المدرسة وسائل التواصل الحديثة مع المعلمين" في الدراسة الحالية مع العبارة التي وردت في دراسة (سرور، ٢٠٠٨) والتي نصها "أوظف قنوات الاتصال المختلفة بيني وبين جميع أعضاء هيئة العاملين" في درجة الموافقة الكبيرة لأفراد العينتين.

كما تتفق العبارة التي نصها "وجود دليل تنظيمي للمدرسة يحدد مسؤولياتي النظامية" في هذه الدراسة والتي جاءت في دراسة (الدوسري، ٢٠٠٧) بما نصها "إيجاد

توصيف وظيفي دقيق لمهام ومسؤوليات جميع منسوبات المدرسة" وجاءت استجابة أفراد العينتين بدرجة كبيرة.

وتختلف العبارة التي نصها "تقدم المدرسة قاعدة بيانات عن الطلاب لكافة المعلمين" في الدراسة الحالية والتي كانت تقديرات أفراد العينة نحوها بدرجة متوسطة مع دراسة (الحربي، ٢٠١٣) التي أكدت على "بناء قواعد للبيانات بالمدارس لتوفير المعلومات الدقيقة لمتخذي القرار" بدرجة كبيرة جداً.

خامساً/ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس ونصه: ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبدأ المساءلة عن النتائج من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد وترتيبها تنازليا، بالإضافة إلى حساب المتوسط الموزون للبُعد بشكل عام كما في جدول (٨).

جدول رقم (٨)

استجابة أفراد عينة الدراسة لبُعد المساءلة عن النتائج

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٢٨	٤	تُطبّق إدارة المدرسة العقوبات المترتبة على التقصير في أداء العمل.	٢,٤٠	٠,٦٣	كبيرة
٢٩	٥	تمارس إدارة المدرسة مبدأ الشفافية في الأداء الوظيفي للمعلمين.	٢,٣٢	٠,٧٠	متوسطة
٣٠	٣	تُعمِّم إدارة المدرسة معايير المساءلة عن القصور في أداء المعلمين.	٢,٣١	٠,٧٣	متوسطة
٣١	١	يتم تقييم أدواري التعليمية والتربوية من خلال مستويات الطلاب	٢,٢٤	٠,٦٨	متوسطة

	التحصيلية.			
٣٢	٦	تعطي إدارة المدرسة الحق للمعلمين في الاعتراض على نتيجة تقييم أدائهم الوظيفي.	٢,١١	٠,٧٧	متوسطة
٣٣	٢	تقدم إدارة المدرسة حوافز تشجيعية للأداء المتميز للمعلمين.	١,٩٦	٠,٧٩	متوسطة
المتوسط العام			٢,٢٢	٠,٤٩	متوسطة

يوضح الجدول (٨) أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بُعد المساءلة عن النتائج قد جاءت بدرجة متوسطة، تراوحت ما بين (٢,٤٠- ١,٩٦)، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (٢,٢٢)، وكان أعلى متوسط لصالح العبارة (تُطبّق إدارة المدرسة العقوبات المترتبة على التقصير في أداء العمل)، أما أقل متوسط فكان للعبارة (تقدم إدارة المدرسة حوافز تشجيعية للأداء المتميز للمعلمين)، ببنما تراوحت بقية العبارات ما بين المتوسطين (٢,٣٢- ٢,١١).

تختلف العبارة التي نصها "تقدم إدارة المدرسة حوافز تشجيعية للأداء المتميز للمعلمين" في الدراسة الحالية والتي أتت بدرجة متوسطة مع دراسة (السيف، ٢٠١١) والتي أكدت على "غياب نظام الحوافز المادية للمدارس المساهمة في تطبيق الإدارة الذاتية" وذلك بدرجة ضعيفة.

تختلف العبارة التي نصها "تعمِّم إدارة المدرسة معايير المساءلة عن القصور في أداء المعلمين" في هذه الدراسة والتي أتت بدرجة متوسطة مع عبارة دراسة (الحربي، ٢٠١٣) التي نصها "وضع معايير أداء واضحة لترقية العاملين في المدرسة" والتي جاءت بدرجة كبيرة جداً، وكذلك مع عبارة دراسة (البقمي، ٢٠١٢) التي نصها "أوضح معايير المحاسبة للمعلمين" والتي جاءت كذلك بدرجة عالية.

سادساً/ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك وفقاً لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أولاً / المؤهل العلمي:

جدول رقم (٩)

نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
لا مركزية السلطة	بكالوريوس تربوي	١٦٦	٢،٠٩	١٤٤،٧٧	٢،٦٠٩	٢	٠،٢٧ غير دالة
	بكالوريوس غير تربوي	٤٦	٢،٠٧	١١٢،٧٨			
	ماجستير فما فوق	٢٠	٢،٢٢	١٣٩،٤٠			
المشاركة في اتخاذ القرارات	بكالوريوس تربوي	١٦٦	١،٩٥	١١٤،٨٣	٠،٥١٠	٢	٠،٧٨ غير دالة
	بكالوريوس غير تربوي	٤٦	١،٩٩	١١٨،٦٥			
	ماجستير فما فوق	٢٠	٢،٠٤	١٢٥،٤٥			
التنمية المهنية المستمرة	بكالوريوس تربوي	١٦٦	١،٩٩	١١٥،٨٤	٠،١٨٠	٢	٠،٩١ غير دالة
	بكالوريوس غير تربوي	٤٦	٢،٠٤	١٢٠،٠٧			
	ماجستير فما فوق	٢٠	١،٩٨	١١٣،٧٨			
إتاحة المعلومات للجميع	بكالوريوس تربوي	١٦٦	٢،٣٥	١١٤،٠٥	٢،٤٢٩	٢	٠،٣٠ غير دالة
	بكالوريوس غير تربوي	٤٦	٢،٤٧	١٢٩،٦٠			
	ماجستير فما فوق	٢٠	٢،٣٠	١٠٦،٧٥			
المساءلة عن النتائج	بكالوريوس تربوي	١٦٦	٢،٢١	١١٤،٦٥	٢،٥٨٨	٢	٠،٢٧ غير دالة
	بكالوريوس غير تربوي	٤٦	٢،٣٣	١٢٩،٠٨			
	ماجستير فما فوق	٢٠	٢،١٢	١٠٢،٩٥			
جميع الأبعاد	بكالوريوس تربوي	١٦٦	٢،١٢	١١٤،٦٩	٠،٥٦٣	٢	٠،٧٦ غير دالة
	بكالوريوس غير تربوي	٤٦	٢،١٨	١٢٣،٠٨			
	ماجستير فما فوق	٢٠	٢،١٣	١١٦،٤٢			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي في البُعد الأول والبُعد الثاني والبُعد الثالث والبُعد الرابع والبُعد الخامس والأبعاد مجتمعة؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠،٢٧)، (٠،٧٨)، (٠،٩١)، (٠،٣٠)، (٠،٢٧)، (٠،٧٦) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، وغير دالة إحصائيًا.

ثانياً / سنوات الخبرة:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري
لا مركزية السلطة	أقل من خمس سنوات	٩١	٢،٠٧	٠،٣٩
	من خمس إلى عشر سنوات	٦٥	٢،١٧	٠،٣٨
	أكثر من عشر سنوات	٧٦	٢،٠٦	٠،٤٠
المشاركة في اتخاذ القرارات	أقل من خمس سنوات	٩١	١،٩٤	٠،٤٩
	من خمس إلى عشر سنوات	٦٥	١،٩٩	٠،٥٧
	أكثر من عشر سنوات	٧٦	١،٩٨	٠،٥٣
التنمية المهنية المستمرة	أقل من خمس سنوات	٩١	١،٩٥	٠،٥٣
	من خمس إلى عشر سنوات	٦٥	٢،٠١	٠،٤٨
	أكثر من عشر سنوات	٧٦	٢،٠٥	٠،٥٦
إتاحة المعلومات للجميع	أقل من خمس سنوات	٩١	٢،٣٦	٠،٥٤
	من خمس إلى عشر سنوات	٦٥	٢،٢٩	٠،٤٩
	أكثر من عشر سنوات	٧٦	٢،٤٦	٠،٤٧
المساءلة عن النتائج	أقل من خمس سنوات	٩١	٢،٢٣	٠،٤٨
	من خمس إلى عشر سنوات	٦٥	٢،٢٢	٠،٤٧
	أكثر من عشر سنوات	٧٦	٢،٢٣	٠،٥١
جميع الأبعاد	أقل من خمس سنوات	٩١	٢،١١	٠،٣٦
	من خمس إلى عشر سنوات	٦٥	٢،١٤	٠،٣٦
	أكثر من عشر سنوات	٧٦	٢،١٦	٠،٤٠

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة؛ ولتحديد دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح نتيجة هذا الاختبار:

جدول رقم (١١)
نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
لا مركزية السلطة	بين المجموعات	٠،٤٧٨	٢	٠،٢٣٩	١،٥١٠	٠،٢٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦،٢٧٢	٢٢٩	٠،١٥٨		

	المجموع	٣٦،٧٥٠	٢٣١			
المشاركة في اتخاذ القرارات	بين المجموعات	٠،١١٤	٢	٠،٠٥٧	٠،٢٠٢	٠،٨٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٤،٦٧٩	٢٢٩	٠،٢٨٢		
	المجموع	٦٤،٧٩٣	٢٣١			
التنمية المهنية المستمرة	بين المجموعات	٠،٥١٢	٢	٠،٢٥٦	٠،٩٠٤	٠،٤١ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٤،٨٣٥	٢٢٩	٠،٢٨٣		
	المجموع	٦٥،٣٤٧	٢٣١			
إتاحة المعلومات للجميع	بين المجموعات	١،٠٥١	٢	٠،٥٢٥	٢،٠٢٤	٠،١٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩،٤٤٨	٢٢٩	٠،٢٦٠		
	المجموع	٦٠،٤٩٩	٢٣١			
المساءلة عن النتائج	بين المجموعات	٠،٠٠٢	٢	٠،٠٠١	٠،٠٠٤	٠،٩٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٥،٥٧٤	٢٢٩	٠،٢٤٣		
	المجموع	٥٥،٥٧٦	٢٣١			
جميع الأبعاد	بين المجموعات	٠،١٠١	٢	٠،٠٥٠	٠،٣٥٦	٠،٧٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢،٣٧٣	٢٢٩	٠،١٤١		
	المجموع	٣٢،٤٧٤	٢٣١			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في البعد الأول والبعد الثاني والبعد الثالث والبعد الرابع والبعد الخامس والأبعاد مجتمعة؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠،٢٢)، (٠،٨٢)، (٠،٤١)، (٠،١٤)، (٠،٩٩)، (٠،٧٠) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، وغير دالة إحصائيًا.

اشتركت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. عدا دراسات (الحربي، ٢٠١٣) و (البقمي، ٢٠١٢) و (الدوسري، ٢٠٠٧) التي أضافت إلى جانب المتغيرات السابقة متغير العمل الحالي، واتفقت دراسة (الحربي، ٢٠١٣) ودراسة (البقمي، ٢٠١٢) على إضافة متغير طبيعة المؤهل العلمي، وزاد (البقمي، ٢٠١٢) على ما سبق بإضافة متغير الدورات التدريبية في مجال العمل. إلا أن دراسة (سرور، ٢٠٠٨) تفردت عن الدراسات السابقة بمتغير الجنس وذلك لاشتمال عينة دراستها كلا الجنسين.

تفردت الدراسة الحالية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين في مدينة تبوك ومتغيراته، بينما كشفت دراسة (سرور، ٢٠٠٨) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول موضوع دراستها تعزى لمتغير المؤهل العملي، وأظهرت دراسة (الحربي، ٢٠١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع أبعاد دراسته تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي، أما دراسة (البقمي، ٢٠١٢) فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) نحو جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيري العمل الحالي، وسنوات الخبرة.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

١) العمل على دعم تفويض السلطة من خلال التوجه نحو اللامركزية وذلك عبر إتاحة الفرصة للمعلمين لممارسة أساليب التقويم المناسبة للطلاب، وكذلك اختيار أوقات تنفيذ الحصص الدراسية في الجدول خلال اليوم الدراسي.

٢) اتباع مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، ومشاركة المعلمين في التخطيط لميزانية المدرسة وفق أوجه الصرف المحددة.

٣) وضع حوافز تشجيعية للمعلمين الملتحقين بالدورات التدريبية والتي تساعد على تنميتهم مهنياً في مجال عملهم.

٤) زيادة الاهتمام بتوفير البيانات والمعلومات الخاصة بالمدرسة وطلابها وإتاحتها للمعلمين في أي وقت.

٥) التجاوب السريع مع مقترحات المعلمين من خلال توفير وسائل التواصل والاتصال الحديثة.

٦) إتاحة الفرصة للمعلمين في الاعتراض على نتيجة تقييم أدائهم الوظيفي والاستفادة من ذلك عمل التغذية الراجعة لهم.

٧) تشجيع وتقدير الأداء المتميز من المعلمين المبدعين والمتميزين عبر الثناء وتقديم الحوافز التشجيعية المجزية.

المقترحات: تقترح الدراسة الحالية على الباحثين إجراء دراسات حول:

١- واقع تطبيق مُدخل الإدارة الذاتية على مستوى مدارس التعليم الثانوي للبنات بمدينة تبوك.

٢- المشكلات التي تواجه تطبيق الإدارة الذاتية وسبل التغلب عليها.

المراجع:

- البقمي، بدر مهدي (٢٠١٢). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية.
- حامد، سليمان (٢٠٠٩). الإدارة التربوية المعاصرة. عمَّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- الحربي، نايف حامد (٢٠١٣). متطلبات تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. كلية التربية.
- حسين، سلامه عبد العظيم (٢٠٠٦). الإدارة الذاتية ولامركزية التعليم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (٢٠١٢). نظام التعليم وسياسته. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- الدوسري، خلود بنت حمد (٢٠٠٧). الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض – تصور مقترح-. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض. كلية التربية.
- رزق، جمال بدير عوض (٢٠١١). الإدارة الذاتية للمدرسة مدخل لتحقيق المدرسة المُنتجة. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. ع٧٧. ص ص ٤٤٤-٤٧٦.
- سرور، سُهى سالم (٢٠٠٨). تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين. كلية التربية.
- سليمان، هناء إبراهيم (٢٠١١). الإدارة الذاتية مدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالمدارس المصرية. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة المنصورة. مصر.
- السيف، نورة بنت عبد العزيز (٢٠١١). معوقات تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. كلية العلوم الاجتماعية.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٥). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مُدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. ع ٥٥. ص ص ٣-٩٠.
- علي، أسامة محمد سيد (٢٠١٠). الإدارة الذاتية المدرسية. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عواد، سهى غالب وآخرون. (٢٠١١). مدى فاعلية المدارس المُدارة ذاتياً في فلسطين. المجلة التربوية. ع١٠٠. ص ص ٢٣٧-٢٧٨.

- الفهدي، راشد سليمان (٢٠١١). ما المهارات اللازمة لمدير المدرسة والمُعلم والمشرف التربوي لتحقيق فاعلية أكبر في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة؟. مجلة التطوير التربوي. ع٦٢. ص ص ٣٨-٤٠.
- اللجنة العليا لسياسة التعليم. (١٤٢١). التقويم الشامل للتعليم في المملكة العربية السعودية. (النسخة النهائية). الرياض: وزارة التربية والتعليم
- آل ناجي، محمد عبدالله (٢٠١٣). الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية. ط٥. الرياض: بد.ن.