الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والأكوادور وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان

School Bsed-Management in the countries of Mexico, Brazil and Ecuador, and the possibility to benefit from it in the Sultanate of Oman

إعداد

د.حسام الدين السيد محمد إبراهيم

جامعة نزوى- سلطنة عمان

د/ سعيد بن راشد بن علي الشهومي

وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2021.162455

استلام البحث: ١ / ٣ /٢٠٢١ قبول النشر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢١

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإدارة الذاتية للمدرسة في المكسيك والبرازيل والأكوادور ارتبطت بمشروعات لتطوير وتحسين التعليم، كما أنها اعتمدت على مشاركة واسعة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال جمعيات وروابط الآباء ، والمجالس المدرسية ، ومجالس التوجيه ، أما في سلطنة عمان فإنها الإدارة الذاتية للمدرسة ركزت على منح مديري المدارس بعض الصلاحيات الإدارية والمالية في إدارة مدارسهم، وأوصت الدراسة بتفعيل أدوار ومسئوليات مجالس أولياء أمور الطلبة ولا سيما في مجالات الإشراف والرقابة وتقويم الآداء، وزيادة عدد أعضاء أولياء الأمور والمجتمع المحلي في هذه المجالس بحيث تُصبح أكثرية ولها سلطات وصلاحيات لاتخاذ القرارات.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الذاتية للمدرسة – أمريكا اللاتينية - سلطنة عُمان.

Abstract:

The present study aimed to identify the School Bsed-Management in the countries of Mexico, Brazil and Ecuador in Latin America and the possibility of benefiting from it in the Sultanate of

Oman. The study used the descriptive method. The analysis of documents was used in collecting data and information. The results of the study found that school Bsed-Management in Mexico, Brazil, and Ecuador was related with projects to develop and improve education, and it also depends on participation from parents and the community in Bsed-Management through parent associations, school councils, and directive councils. As for the Sultanate of Oman, it focused on granting school principals some administrative and financial authorities in managing their schools, and the study recommended activating the roles and responsibilities of parent councils, especially in the areas of supervision, montring and performance evaluation, and increasing the number of parents and community members in these councils so that they become a majority and have powers and authorities to make decisions.

KeyWords: School Bsed-Management - Mexico, Brazil and Ecuador - Sultanate of Oman.

المقدمة:

تهتم النظم التعليمية المعاصرة بتحسين وتطوير العملية التعليمية بصورة مستمرة لتحقيق وتوفير تعليم متميز لجميع الطلبة في المدارس من خلال برامج ومشروعات وخطط متنوعة ، ويعتبر مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة من المداخل المعاصرة لتطوير كافة جوانب العملية التعليمية، حيث يدعم هذا المدخل لامركزية التعليم، ويحقق استقلالية المدارس في تسيير شؤونها وصنع قراراتها بنفسها اعتماداً على ما يتم منحها من صلاحيات من قبل السلطات التعليمية العليا، وبمشاركة واسعة وممتدة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ولذا قامت كثير من دول العالم بتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، ففي أمريكا اللاتينية تُعتبر البرازيل من أوائل دول أمريكا اللاتينية التي دعمت اللامركزية في التعليم والإدارة الذاتية للمدارس واستقلاليتها، ففي عام ١٩٨٢م أتاحت السلطات التعليمية العليا لإدارات المدارس صلاحيات اختيار الموظفين الذين سيعملون بها من معلمين وأخصائيين وإداريين وغيرهم وذلك بمشاركة واسعة من أولياء أمور الطلبة. (Moradi, Beidokhti & Fathi 2016,192)

وفي عام ١٩٩٨م قامت البرازيل بتطبيق مشروع الإدارة الذاتية للمدرسة والذي عرف بخطة تحسين المدرسة School Development Plan من خلال الحكومة الاتحادية ممثلة في وزارة التربية والتعليم وبدعم من البنك الدولي وبمشاركة السلطات

المحلية والبلدية ، وهدف المشروع إلى توفير تعليم متميز لجميع الأطفال، وجعل المدارس تلبي احتياجات الطلبة والمجتمع المتنوعة، وتحويل المدارس من المركزية والبيروقراطية المفرطة والمعقدة إلى بيئات أكثر ديمقراطية تشارك فيها الأسر والمجتمع في صنع القرارات ، وتحديدالمشكلات التي تواجه المدارس بدقة ووضع حلول ابداعية وابتكارية لها، وتطوير خطط المدارس التعليمية لتوفير احتياجاتها الأساسية المادية والبشرية ، وكان من أهم نتائج المشروع انخفاض معدلات تسرب وغياب ورسوب الطلبة، وارتفاع مستويات أدائهم الأكاديمي بشكل عام وفي الرياضيات واللغة البرتغالية بشكل خاص. (World Bank Group,2014,10)

وقامت المكسيك عام ٢٠٠١م بتنفيذ مشروع لتحسين وتطوير التعليم عرف ببرنامج مدارس الجودة The Quality Schools Program، وتم تنفيذه من قبل الحكومة وبدعم من البنك الدولي، حيث تم إعطاء كل مدرسة مشاركة فيه منحة قدرها خمسة آلاف دولار أمريكي والمدارس كبيرة الحجم عشرون ألف دولار أمريكي، واعتمد هذا البرنامج على قيام كل مدرسة بتصميم خطة استراتيجية مدتها خمس سنوات، وينطلق منها خطة تنفيذية سنوية، ويشارك في وضع هذه الخطط جمعيات أولياء الأمور، ويتم توجيه الإنفاق على صيانة الأبنية وتوفير الأجهزة والمعدات والآلات والأدوات وما يلزمها من المواد الخام، بالإضافة إلى تدريب المعلمين، وحقق البرنامج ارتفاع المستوى الأكاديمي للطلبة في الرياضيات واللغة الإسبانية والعلوم الاجتماعية. (Santibañez, Abreu-Lastra & O'Donoghue 2014,103-104)

وفي الأكوادور بدأ تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في عام ١٩٩٠م، وذلك خلال مشروع الشبكات الصديقة Friend Networks والذي عرف بالبرتغالية Redes Amigas ، وعرف أيضاً بمشروع تحسين مدارس التعليم الأساسي Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica ، وذلك بهدف تحسين مخرجات المدرسة، وتحسين جودة التعليم من خلال الشراكة المجتمعية، وزيادة معدلات التحاق الأطفال بالمدارس، واعتمد هذا المشروع على قروض دولية international loans مستقلة عن وزارة التعليم والثقافة Ministry of Education and Culture ، وذلك من البنك الدولي والبنك الأمريكي للتنمية بقيمة ٥٠ مليون دولار، وتركز الإنفاق على البنية التحتية للمدارس من مباني وتجهيزات وأجهزة ومعدات ومواد تعليمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وفي عام ٢٠٠٥م أنشأت وزارة التعليم والثقافة وحدة إدارية لتنسيق شبكات المدارس، وانتهى التمويل الخارجي، وأصبحت الوزارة هي المسؤولة من ذلك الوقت على هذا المشروع. (Oviedo,2014,7-8)

وفي سلطنة عُمان صدر القرار الوزاري رقم (٢) لسنة ٢٠٠٦م بشأن نظام الإدارة الذاتية المدرسية، وهدف هذا النظام إلى تطبيق اللامركزية التي تتيح للمدرسة ممارسة بعض

الصلاحيات والمسئوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتياً، في حدود السياسة التعليمية العامة للوزارة والقواعد المُنظمة للعمل، وذلك لتعزيز دور المدرسة والعاملين بها والمُستفيدين منها للقيام بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرامج المقترحة لتطوير الأداء المدرسي وتحقيق الجودة الشاملة في العمل التربوي، فضلاً عن تخفيف الأعباء عن المديريات بالمناطق التعليمية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦، ٢)

مشكلة الدراســـة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود بعض جوانب القصور في نظام الإدارة الذاتية المدرسية بسلطنة عُمان، حيث توصلت دراسة الغافري (٢٠٠٨) إلى أن درجة تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة في شئون التعليم، وشئون الإشراف التربوي، وشئون المشاريع والصيانة والخدمات، والشئون المالية والإدارية، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدة تحديات وصعوبات تواجه نظام الإدارة المدرسية الذاتية جاء في مقدمتها قلة وجود دعم مالي، يليها كثرة الأعباء المُلقاة على المدارس المُدارة ذاتياً، وقلة الكادر الإداري المتخصص.

وكشفت نتائج دراسة الهادية (٢٠٠٩) عدداً من المُشكلات تواجه نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة تتمثل في عدم اختلاف المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية للعاملين في هذه المدارس والمدارس التي لا تطبق هذا النظام، ولا توجد أدوار لمُديري المدارس في اختيار الكوادر البشرية الازمة للعمل بمدارسهم، ولا يوجد دعم وتمويل كافٍ لتنفيذ برامج وأنشطة هذه المدارس، وقلة الصلاحيات والسلطات الممنوحة والمُتاحة لمُديري المدارس ولا سيما في مجال توظيف المبنى المدرسي للبحث عن مصادر بديلة للتمويل، وقلة تحفيز المدارس المُطبقة لنظام الإدارة الذاتية عند تحقيقها الجودة والتميز في الأداء، وضعف نُظم المُسائلة والمُحاسبة لمُديري المدارس في حال عدم تطبيقهم لبنود نظام الإدارة الذاتية.

وأظهرت نتائج دراسة الساعدي (٢٠١٣) وجود قصور لدى مُديري المدارس المُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية في استخدام أدوات مُتعددة للرقابة، وتوظيف تكنولجيا المعلومات والاتصالات في العمليات الرقابية.

وأبرزت نتائج دراسة العزواني (٢٠١٧) وجود مجموعة من الصعوبات تواجه المدارس المُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان تتمثل في قصور قيام المدرسة بكتابة تقارير سنوية بالتعاون مع المُشرفين التربويين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وقصور في استقلالية القيام بأعمال الصيانة المدرسية، وقصور في إقامة المدارس المعارض والأسواق الخيرية دون الرجوع للسلطات العُليا، وقصور قيام المدرسة بتأجير المسرح المدرسي والملاعب لإقامة الحفلات والمناسبات للمجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة، وقصور مُشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم والتحسين والتطوير المدرسي.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مُشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما خبرات دول المكسيك والبرازيل والأكوادور في أمريكا اللاتينية في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة ؟
٢- ما واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان؟
٣- ما أوجه الإفادة من دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية في الإدارة الذاتية للمدرسة بسلطنة عُمان ؟

أهداف الدراســـة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على خبرات دول المكسيك والبرازيل والأكوادور في أمريكا اللاتينية في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة ؟
٢- دراسة واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان.
٣- تحديد أوجه الإفادة الإفادة من دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية في الإدارة الذاتية للمدرسة بسلطنة عُمان .

أهمية الدراســـة:

تمثلت أهمية الدراسة في كونها يمكن أن تفيد كافة المُساهممين والمُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية في سلطنة عُمان عامة والمُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية خاصة في التعرف على خبرات دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة ومن ثم الإفادة منها في تطوير أداء مدارسهم ، كما يمكن أن تفيد السلطات التعليمية العليا الممثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في توفير كافة الإمكانات المادية والبشرية لتطوير لنظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطة عُمان.

منهج الدراســـة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه يهتم " بوصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور ". (مازن، ٢٠١٢، ٢٦٠)

حدود الدراســـة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت على الإدارة الذاتية للمدرسة.
٢- الحدود المكانية: اقتصرت على دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية، بالإضافة إلى سلطنة عُمان.
٣- الحدود الزمانية: حيث تم إجراء الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٠م/ ٢٠٢١م .

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الذاتية للمدرسة:

تُعرف الإدارة الذاتية للمدرسة بأنها نقل صلاحيات وسلطات صنع واتخاذ القرارات من السلطات المركزية أو الإقليمية إلى المدارس بهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية من خلال تحديد أولويات العمل، والاستجابة لحاجات الطلبة المتنوعة بمشاركة واسعة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة ". (Koc& Bastas ,2019,925)

كما تعرف أيضاً بأنها مدخل إداري يعتمد على استقلالية المدارس على إدارة وتسيير شؤونها بنفسها من خلال مجالس حاكمة تعتمد على مشاركة واسعة من أولياء الأمور المجتمع المحلي،وتتوى هذه المجالس مسؤولية صنع واتخاذ القرارات، وعمليات التخطيط والتقويم المدرسي، والإدارة المالية لميزانية الموادرسة، والمحاسبة والمساءلة للعاملين. (Kasturiarachchi,2019,18)

وتأسيساً على ما سبق تُعرف الإدارة الذاتية للمدرسة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها نقل صلاحيات وسلطات صُنع واتخاذ القرارات في سلطنة عُمان من السلطات المركزية المتمثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها إلى المدارس، بحث تكون المدارس أكثر استقلالية في اتخاذ كافة الإجراءات والتدابير اللازمة لتسيير شئونها وتنظيم عملها، وذلك من خلال مشاركة واسعة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي متمثلة في مجالس أولياء الأمور، مع وجود نظام دقيق للمُحاسبة والمسائلة في إطار القوانين واللوائح والتشريعات والمعايير والسياسات الوطنية.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

توصلت نتائج دراسة الغافري (٢٠٠٨) إلى أن درجة تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان كما يراها الموجهون الإداريون والمعلمون ومديرو تلك المدارس جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في جميع مجالات الدراسة، حيث جاء مجال شئون التعليم في المرتبة الأولى، وجاء مجال شئون الإشراف التربوي في المرتبة الثانية، أما مجال شئون المشاريع والصيانة والخدمات فجاء في المرتبة الثالثة، في حين جاء مجال الشئون المالية والإدارية في المرتبة الرابعة والأخيرة وبدرجة متوسطة أيضاً، كما بينت النتائج وجود كثير من الصعوبات تواجه تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة تتمثل في قلة وجود دعم مالي يمكن المدرسة من التعاقد مع معلمي الأجر اليومي، وقلة إيرادات الجمعية المدرسية وأرباحها، كثرة الأعباء المُلقاة على مديري المدارس في الشؤون الإدارية والمالية، وقلة المتابعة للشركات الخاصة، وقلة الكادر الإداري المتخصص، وتدخل

العلاقات الإنسانية في منح الإجازات الطارئة للموظفين على حساب أحكام قانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية.

وكشفت نتائج دراسة الهادية (٢٠٠٩) أن النمط الإداري السائد في مدارس الإدارة الذاتية الذاتية بسلطنة عُمان هو النمط المركزي، ولا تختلف المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية للهيئة الإدارية والتدريسية في هذه المدارس والمدارس التي لا تطبق هذا النظام ، ولا توجد أدوار لمُديري المدارس في اختيار الكوادر البشرية الازمة للعمل بمدارسهم ولا سيما المعلمين، ولا يوجد دعم وتمويل إضافي لتنفيذ برامج وأنشطة هذه المدارس، وقلة الصلاحيات والسلطات المُتاحة لمُديري المدارس في مجال توظيف المبنى المدرسي للبحث عن مصادر بديلة للتمويل، وقلة تحفيز المدارس المُطبقة لنظام الإدارة الذاتية عند تحقيقها الجودة والتميز في الأداء، وضعف نُظم المُسائلة والمُحاسبة لمُديري المدارس في حال عدم تطبيقهم لبنود نظام الإدارة الذاتية، وتقييد القوانيين مدارس الإدارة الذاتية في مجال تنمية الموارد المدرسية.

وأظهرت نتائج دراسة الساعدي (٢٠١٣) أن درجة تطبيق مديري المدارس لمدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتيا في سلطنة عمان جاءت كبيرة بشكل عام، وكبيرة في جميع مجالات الدراسة، وجاء في المرتبة الأولى مجال التوجيه، وجاء مجال التنمية المهنية في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التخطيط، في حين جاء مجال التنظيم في المرتبة الرابعة، وجاء مجال المشاركة المجتمعية في المرتبة الخامسة، أما مجال الرقابة فجاء في المرتبة السادسة والأخيرة ولكن بدرجة كبيرة أيضاً، كما أبرزت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود قصور لدى مُديري المدارس المُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية في استخدام أدوات مُتعددة للرقابة، وتوظيف تكنولجيا المعلومات والاتصالات في العمليات الرقابية .

وخلصت نتائج دراسة العزواني (٢٠١٧) إلى أن درجة فاعية الإدارة المدرسية الذاتية في تحقيق معايير الجودة الشاملة للمدارس المُدارة ذاتياً بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت كبيرة بشكل عام، وتراوحت بين الكبيرة والمتوسطة في مجالات الدراسة، وجاء في المرتبة الأولى مجال التعليم والتعلم بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية مجال التنمية المهنية للعاملين بدرجة كبيرة ، وجاء مجال الشؤون الإدارية في المرتبة الثالثة بدرجة كبيرة أيضاً، أما مجال الشؤون المالية فجاء في المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة، في حين جاء مجال الشراكة المجتمعية بدرجة متوسطة أيضاً، كما أسفرت النتائج عن وجود مجموعة من الصعوبات والتحديات تواجه المدارس المُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان تتمثل في قصور قيام المدرسة بكتابة تقارير سنوية بالتعاون مع المُشرفين التربويين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وقصور مُشاركة أولياء الأمور

وأعضاء المجتمع المحلي في عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم والتحسين والتطوير المدرسي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

توصلت نتائج دراسة دركوي (Derqui,2001) أن المجالس المدرسية school councils من أهم دعائم الإدارة الذاتية للمدارس في البرازيل وهي هيئات تتشكل من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، كما بينت نتائج الدراسة قيام هذه المجالس بتولي مسؤولية المشاركة في صنع القرارات المدرسية، والمشاركة في اختيار مدير المدرسة والمعلمين، والإشراف على الميزانية المدرسية وإدارة هيئة العاملين، والقيام بالإشراف على عمليات صيانة المباني المدرسية وتوفير ما تحتاجه من أجهزة ومعدات وآلات ومواد تعليمية.

وكشفت نتائج دراسة بونس (Ponce,2008) أن الإدارة الذاتية للمدارس في الأكوادور اعتمدت في عملها على مشارك الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية ولا سيما المتابعة والمراقبة والتقويم ،كما اعتمدت على تشكيل المجالس التوجيهية التس تتشكل من المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، كما أشارت النتائج إلى أن الإدارة الذاتية للمدارس حققت كثير من الجوانب الإيجابية تتمثل في ارتفاع أجور المعلمين، وتوفير برامج تدريب مستمرة على أحدث الاتجاهات في التدريس، وزيادة حماس المديرين والمعلمين والمجتمع المحلي في تحسين وتجويد العملية التعليمية، وتوافر بيئة جاذبة للتعليم والتعلم من المباني الأجهزة والمواد التعليمية.

وأظهرت نتائج دراسة باندو (Bando,2010) أن الإدارة الذاتية للمدارس في المكسيك اعتمدت بشكل رئيس على مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في العملية التعليمية وذلك من خلال جمعيات وروابط الآباء parents association ، كما أن هذه الجمعيات شاركت بشكل رئيس في عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي وبناء الخطط الاستراتيجية والتنفيذية، كما أوضحت النتائج أن الإدارة الذاتية للمدارس حققت كثيرمن جوانب الجودة في العملية التعليمية تتمثل في تطوير آداء المعلمين، وتحسين نظام الإدارة والبنية التحتية للمدارس، وتوفير تمويل إضافي لتنفيذ البرامج والأنشطة المدرسية، وتعزيز التعاون المشترك بين الآباء والمعلمين وسلطات المدرسة، وتحديث وتطوير المناهج الدراسية، وارتفاع معدلات إنجاز الطلبة الأكاديمي.

وخلصت نتائج دراسة موريديا وهيسنب وبارزيجر (Moradia, Hussinb& Barzegar ,2012) إلى أن البرازيل من أوائل دول أمريكا اللاتينية التي دعمت اللامركزية في التعليم والإدارة الذاتية للمدارس واستقلاليتها، ففي عام ١٩٨٢م أتاحت السلطات التعليمية العليا لإدارات المدارس صلاحيات اختيار الموظفين الذين سيعملون بها من معلمين

وأخصائيين وإداريين وغيرهم وذلك بمشاركة واسعة من أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي.

وأسفرت نتائج دراسة أوفيدو (Oviedo,2014) أن الإدارة الذاتية للمدارس في الأكوادور اعتمدت على الشبكات في عملها، فكل شبكة network تتضمن عدداً من المدارس ويديرها مجلس توجيهي يشارك فيه أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وأن تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس قاد إلى تحسين جودة التعليم من خلال الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع، وارتفاع معدل التحاق الأطفال بالمدارس، وتطوير نظام التقويم التربوي، وتحسين أجور العاملين في المدارس، وارتفاع مهارات المعلمين وتطبيقهم لاستراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس الحديثة ، وتحسين ظروف العمل في قاعات الدروس، والاهتمام بالإبداع والكفاءة والعدالة والإصلاح والتحسين والتطوير والتغيير، وتطوير المناهج الدراسية.

وكشفت نتائج دراسة سانتيبانيز وأبرو لاسترا ووأودونوغو , Santibañez) (Abreu-Lastra, & & O'Donoghue,2014 أن الإدارة الذاتية للمدارس في المكسيك اعتمدت المشاركة الفعالة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال جمعيات أولياء الأمور والمجالس المدرسية، وأن هذه الجمعيات والمجالس تولت مسؤولية التخطيط التعاوني للمدرسة واتخاذ القرارات المشتركة، وأن تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس حققت كثيراً من الجوانب الإيجابية تمثلت في التقدم الأكاديمي للطلبة في الرياضيات ، واللغة الإسبانية والعلوم الاجتماعية، وتوفير بنية تحتية متميزة للمدارس من أبنية وتجهيزات.

وتوصلت نتائج دراسة إشافاري وبيرازا (Echávarri& Peraza ,2017) أن الإدارة الذاتية للمدارس في المكسيك اعتمدت على مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في العملية التعليمية، وأن تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس أدى إلى زيادة معدلات حضو أولياء الأمور للمدارس لخمس أو سبع ساعات في الشهر، والمشاركة مع أبنائهم في تنفيذ كثير من الأنشطة المنهجية وغير المنهجية، ودعم الموارد المالية من خلال التبرعات، والمشاركة في جهود التحسين والتطوير، والمشاركة في كثير من الأنشطة المدرسية مثل: تنظيم أحداث وفعاليات المدرسة ، وتحسين البنية التحتية من الباحات والساحات والأرصفة والملاعب ، وتصميم المشاريع.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة الآتي:

- أن الإدارة الذاتية للمدرسية مدخل إداري تقوم فلسفته على نقل الصلاحيات للمدارس من السلطات العليا على مستوى وزارة التربية والتعليم أوالولايات أو المديريات التعليمية.
- أن الإدارة الذاتية للمدرسية تهتم بكافة جوانب العملية التعليمية مثل: المباني والتجهيزات المدرسية، والإدارة المالية، وإدارة العاملين، والتخطيط الاستراتيجي، وعمليات الإشراف والتقويم المدرسي.

- اعتماد الإدارة الذاتية للمدرسية على مشاركة أولياء الأموروالمجتمع المحلي من خلال مجالس الآباء والمعلمين، أو مجالس أولياء الأمور، أو جمعيات وروابط الآباء.
- أن الإدارة الذاتية للمدرسية حققت كثير من الجوانب الإيجابية تتمثل في التشاركية في صنع القرارات، وتقدم مستويات الطلبة الأكاديمي، ونمو مهارات وقدرات المعلمين واعتمادهم على استراتيجيات وطرائق حديثة في التدريس، وتطوير المناهج الدراسية.
- أن الإدارة الذاتية جعلت المدارس بيئة جاذبة لعمليات التعليم والتعلم ، وتلبيتها لاحتياجات الطلبة المتنوعة.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول خبرات دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة ، والثاني واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: خبرات دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة

وسوف يتم عرض خبرات دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية كما يأتي:

❖ الخبرة الأولى: دولة المكسيك:

وتم تناول خبرة دولة المكسيك من خلال المحاور الآتية:

أولاً: النشأة والتطور:

قامت المكسيك عام ٢٠٠١م ببرنامج لتحسين وتطوير التعليم من خلال دعم اللامركزية والإدارة الذاتية للمدارس وزيادة استقلاليتها تحت مسمى برنامج مدارس الجودة The Quality Schools Program والذي عرف Programa Escuelas de Calidad. (Carr-Hill, Rolleston & Schendel ,2016,34)

كما عرف برنامج مدارس الجودة بالبرنامج الوطني للتعليم The National Program for Education والذي اعتمد على خطة طويلة المدى حتى عام ٢٠٢٥م، وركز على تحقيق ديمقراطية التعليم من خلال العدالة والمساواة في توفير تعليم عالي الجودة لكافة المناطق الفقيرة والمهمشة والمحرومة في القرى والمدن المكسيكية (Contreras & Rice,2009,318)، وفي عام ٢٠٠٤ م، بلغ عدد المدارس المشاركة في البرنامج ٢٠٠٠٠ مدرسة، وفي عان ٢٠٠٩م ارتفعت إلى ٤٠٧٩٠ مدرسة، وفي عام ٢٠١٥م وصلت إلى٥٠٦٢٤ مدرسة. (Huppi,2015,3-4)

ثانياً:أهداف برنامج مدارس الجودة :

أشار كل من كاردیناس(Cárdenas,2008,14) وباندو(Bando,2010,8) إلى أن برنامج مدارس الجودة في المكسيك هدف إلى:

- تعزيز التخطيط التشاركي على مستوى المدرسة .

- زيادة مشاركة الأسرة المجتمع في عملية صنع القرار.
- تخفيف العبء الإداري عن المدارس المشاركة.
- تقديم الدعم الفني للمدارس المشاركة من أجل تحسين أدائها.
- معالجة مشاكل المدرسة في البيئات البعيدة الفقيرة والمهمشة.
- تحقيق الجودة والتميز في شتى ميادين ومجالات العمل المدرسي.
- تدعيم نظم المساءلة والمحاسبة المدرسية.
- تلبية السلطات المركزية لاحتياجات المدارس.
- دعم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظم المعلومات الإدارية .
- تحقيق ديمقراطية التعليم من حيث الإتاحة والعدالة والمساواة .

ثالثاً:أسس ومرتكزات برنامج مدارس الجودة :

اعتمد برنامج مدارس الجودة في المكسيك على مجموعة من الأسس والمرتكزات تتضمن الآتي:

[١] مشاركة الأسرة:

وذلك من خلال جمعيات وروابط الآباء parents association وهم مجموعة من أولياء الأمور يقومون بمساهمات في تحسين وتطوير المدرسة بصورة تطوعية، ويتولون مسؤولية توفير الموارد المادية للمدرسة لتوفير احتياجاتها في تنفيذ أنشطتها . Josephson, (Francis& Jayaram, 2010, 22)

ويعتبر هذا البرنامج عنصرًا أساسيًا في نموذج برنامج البداية السريعة ، ويشجع مشاركة أولياء الأمور في عملية صنع القرار والإشراف على الأنشطة، ويشمل ورش العمل والندوات وتوزيع المواد الإعلامية ، فضلا عن القواعد الرسمية التي تلزم مشاركة أولياء الأمور كشرط لمشاركة المدرسة في هذا البرنامج. Reimers& Cárdenas, 2007, (39)

[٢] دعم اتحادات المعلمين ومديري المدارس :

قامت اتحادات المعلمينunion teachers ومديري المدارس بدور مهم في دعم تطبيق اللامركزية والإدارة الذاتية للمدارس، ونقل السلطات والصلاحيات من الحكومة المركزية إلى البلديات والمدارس.

(Meade & Gershberg, 2008, 318)

[٣] الاعتماد على المداخل الشمولية والتشاركية:

تم الاعتماد على المداخل الشمولية والتشاركية والتي تركز على الاهتمام بالجنسين الذكور والإناث ، ومراعاة الفروق بينهما ، وكيف يمكن أن يؤثر النوع الاجتماعي على مشاركة

مختلف الفاعلين وتأثيرات البرنامج، وتم تعزيز مشاركة الوالدين والأسرة بطرائق مناسبة للطلبة من خلال مزيج من الأنشطة العامة والوقائية مثل: الاجتماعات السنوية بين المعلمين وأولياء الأمور، بالإضافة إلى الاستجابات المستهدفة مثل الرسائل النصية أو الزيارات المنزلية للعائلات ذات المستويات الأدنى من المشاركة.
(Josephson, Francis, Shubha& 2018, 12)

[٤] التدريب والتنمية المهنية للمعلمين وأولياء الأمور:
حيث تم توفير برامج التنمية المهنية المستمرة للمعلمين وأولياء الأمور ولا سيما في مجال استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة، وتم توفير التدريب لمديري المدارس و مديري لجان إدارة المدرسة ، ويتلقى أولياء الأمور تدريباً حول دور اتحاد الآباء ، واستخدام أموال المدرسة وكيفية المشاركة في مجموعة من الأنشطة التي تنطوي على فعالية إدارة المدرسة، واستخدام الأموال مقيد ولا يمكن استخدامه للتمويل رواتب. (Carr-Hill, Rolleston & Schendel ,2016,34)
كما تم تنظيم ورش العمل والدورات والندوات من قبل سلطات الولاية ، وتمكنت المدارس أيضًا استخدام جزء من منحها لتسجيل المعلمين في أنشطة التنمية المهنية المهني.
(Reimers& Cárdenas, 2007, 39)

[٥] زيادة سلطات وصلاحيات المدارس :
تم دعم الإدارة المدرسية المستمر من قبل السلطات التعليمية المركزية، ومنح المدارس مزيد من السلطات والصلاحيات والحرية في تحديد أنشطتها وأولويات عملها، وتغيير الثقافات التنظيمية للعاملين داخل المدارس، وإشراك مختلف الجهات الفاعلة في المجتمع ، مثل أولياء الأمور والسلطات البلدية، الذين يتعاونون في تحديد الأولويات ، وكذلك في اختيار الحلول الممكنة للمشاكل الرئيسة التي تؤثر على العملية من مدارسهم، وإيجاد حوافز من أجل زيادة المساهمات المالية من البلديات وأولياء الأمور.

[٦] جودة بيئات التعلم:
حيث تم الاهتمام بتحسين البيئة المدرسية لتعزيز الشعور بالانتماء والولاء للمدرسة، وجعل المدارس أكثر استجابةً لاحتياجات الطلاب المتنوعة ، وضمان تلقي الطلبة المعرضين للخطر اهتمامًا فرديًا ، وتجميع الطلبة الذين يواجهون تحديات مماثلة معًا وتزويدهم بالدعم المستهدف، وتحسين المناهج الدراسية، وتجويد استراتيجيات وأساليب التدريس لزيادة جاذبية التعليم ، وتوفير فرص التعليم أو الدروس الخصوصية للطلاب الذين يفتقرون إلى وجود المهارات الأساسية للنجاح، ودمج التعلم الاجتماعي العاطفي في بعض جوانب التعليم الذي يبدأ في معالجة عدم التوافق المقلق بين ما يتعلمه الطلبة في المدرسة والمهارات التي يسعى إليها أصحاب العمل.(Josephson, Francis, Shubha& 2018, 12)

[٧] التخطيط الاستراتيجي المدرسي :
تقدم كل مدرسة مشاركة في البرنامج خطة استراتيجية مدتها خمس سنوات، وفي كل عام خطة تشغيلية (تنفيذية)،بحيث يتم تحديد الخطوط العريضة لكيف استخدام المنحة المالية التي يتم تخصيصها لكل مدرسة، ويجب أن تتضمن هذه الخطط تشخيصًا وقائمة بالإجراءات المحتملة التي ستعالج المشكلات الأكثر خطورة التي لوحظت في المدرسة ، ويتم تقييم ذلك من قبل لجنة فنية على مستوى الولاية، ويمكن إنفاق الأموال على التدريب والتدخلات للطلاب المعرضين للخطر، والمواد والمعدات والبنية التحتية، ويشارك في إعداد الخطط الاستراتيجية المجالس المدرسية التي تضم مديري المدارس وممثلين عن المعلمين وأولياء الأمور.(Carr-Hill, Rolleston & Schendel ,2016,34-35)

[٦] التمويل والإنفاق:
تم تقديم منحة قدرها خمسة آلاف أو سبعة آلاف دولار أمريكي لكل مدرسة مشاركة في البرنامج، ويكون مصدر التمويل حكومي من قبل الدولة ومن خلال دعم البنك الدولي، ويتم إنفاق ٨٠% من المنحة على الأجهزة والمعدات والأدوات والآلات، والباقي على برامج التنمية المهنية للمعلمين.
(Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos & Santibáñez,2009,49-51)

وتم الإنفاق في ثلاثة جوانب، الأول الدعم المباشر للمدارس Direct support to schools وبلغ ٣٤٣,٨٩ مليون دولار أمريكي من الحكومة الاتحادية لدعم تنفيذ خطط العمل السنوية المطورة محليًا والمتوافقة مع خطط تحسين المدارس الخمسية ، والثاني المراقبة والإشراف Monitoring and oversight وبلغ ١٨,٥٩ مليون دولار أمريكي لدعم وتطوير صيانة نظام المعلومات الإدارية، والإشراف على برنامج التمويل ومراقبته، ودعم بناء القدرات على مستوى الولاية من قبل المكتب الاتحادي للجنة البرنامج الرئاسية ، ودعم حملة إعلامية لدعم البرنامج ، والثالث تطوير السياسات وتقويمها Policy development and evaluation وبلغ ٣,٦٣ مليون دولار أمريكي لدعم التقويم الخارجي لأداء البرنامج وإعداد تقرير سنوي ؛ وتقييم جودة البرنامج، وتقييمات تحصيل تعلم الطلبة.(Huppi,2015,2)

[٧] التنسيق:
حيث تم تعزيز التنسيق بين المبادرات المختلفة والمتكاملة على المستوى الوطني ومستوى الولايات، وتم تحسين الاتصال والتنسيق الرسميين بين المبادرات التي تعمل بشكل مباشر وغير مباشر، فكان هناك حاجة للتعرف على الأهداف المشتركة لما يمكن اعتباره مبادرات متميزة وإيجاد طرائق لتكملة بعضها البعض ، فيجب أن تعمل المبادرات بشكل وثيق مع مسؤولي التعليم في الولاية أو الإقليم ودعمهم لتسهيل التنفيذ المحلي. Josephson, (Francis, Shubha& 2018, 13)

[٨] دعم السلطات العليا :
حظي البرنامج بدعم غير محدود من السلطات التعليمية العليا، فعلى مستوى كل ولاية يوجد مجلسA State Council يتألف من ممثلين عن مديري التعليم وأولياء الأمور والنقابات ، ويتولى مسؤولية القرار النهائي بشأن الخطط التي سيتم تمويلها لمدة ٥ سنوات في المدارس، كما يتم مراجعة خطة التحسين من قبل لجنة فنية The improvement plan is reviewed by a technical committee تقوم بترتيب الخطط لتسهيل الاختيار النهائي للمدارس التي سيتم منحها المخصصات المالية المحددة، بالإضافة إلى قيام السلطات المحلية Local authorities على أساس معيار وطني لتحديد مستويات المدارس التي في حاجة أكبر إلى التحسين.(Reimers& Cárdenas, 2007, 40)
[٩] البيانات والاستهداف:
حيث تشكل أنظمة الإنذار المبكر الوطنية والمحلية أساسًا للاستجابة لتحديد المخاطر والتدخلات المستهدفة، وتشتمل أنظمة الإنذار المبكر مكونات تحديد الهوية والاستجابة لضمان حصول الطلبة على الدعم اللازم للبقاء في المدرسة، وتستخدم البيانات المتاحة مثل الحضور والسلوك والأداء في التغذية الراجعة من خلال التواصل مع الطلبة وعائلاتهم ، وتعمل الأنظمة الفعالة على المستويين الوطني والمحلي، فعلى المستوى الوطني تعمل على توجيه البرامج والموارد إلى المناطق والمدارس الأكثر تعرضًا للخطر، وعلى المستوى المحلي يمكنهم توجيه استجابة فردية للطلبة المعرضين للخطر ويمكنهم بالمثل توجيه مشاركة البرنامج واستخدام الموارد.(Josephson, Francis, Shubha& 2018, 12)
[١٠] الاستثمار في القدرات المدرسية:
عادة ما تكون المدارس هدفًا لعديد من التدخلات التي تسعى إلى إحداث التغيير ، مما قد يؤدي إلى ازدواجية الجهود ، والاستخدام غير الفعال للموارد وإثقال كاهل الجهات الفاعلة في المدرسة لتنسيق الأنشطة، في حين أن التنسيق الأفضل بين هذه المبادرات على المستويين الوطني والإقليمي يمكن أن يساعد تخفيف التحديات من خلال ضمان فهم المدارس لاحتياجاتهم والحلول المحتملة ، والاستقلالية في تحديد أفضل طريقة للاستجابة، وتلقي الموارد والدعم المستمر لتنفيذ التدخلات المختارة بفعالية ، إن الاستثمار في رأس المال البشري المخصص على مستوى المدرسة لتخفيف العبء عن الموظفين ، حيث تتمتع الجهات الفاعلة بالمدرسة بأكبر قدر من القرب من الطلبة ، فهناك حاجة إلى استثمارات إضافية في رأس المال البشري سواء كانوا موظفين جدد أو حاليين ، لتحقيق تأثير طويل الأجل والاستفادة بشكل فعال من تدريبات البرنامج والأدوات والمدخلات الإضافية، والأهم من ذلك يجب أن تكون المبادرات حريصة على اختيار الكوادر البشرية من الذكور والإناث لدعم الأنشطة وتنفيذها ، لأن هؤلاء الأفراد قد يكونون أيضًا قدوة أو مرشدين للطلبة. (Josephson, Francis, Shubha& 2018, 13)

رابعاً: نتائج برنامج مدارس الجودة :
أشار كل من باندو(Bando,2010,8) وبابيرا وآخرون (Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos & Santibáñez,2009,50-52) أن برنامج مدارس الجودة حقق كثير من الجوانب الإيجابية تتمثل في الآتي:

- تناقص معدلات تسرب ورسوب الطلبة وغيابهم.
- ارتفاع معدلات مستويات إنجاز الطلبة وأدائهم الأكاديمي في تعليم اللغة الإسبانية والرياضيات والدراسات الإجتماعية في الاختبارات القومية.
- زيادة مهارات المعلمين ولا سيما في استخدام استراتيجيات وأساليب تدريس تركز على التعلم النشط والإبداع والابتكار.
- وجود مشاركة إيجابية من قبل أولياء الأمور في إدارة مدارس أبنائهم، وفي دعم الأنشطة المدرسية بها، كما اهتموا بالإشراف على أبنائهم في أداء الواجب المنزلية.
- تعزيز التعاون المشترك بين الآباء والمعلمين والإدارة المدرسية .
- تحسين ظروف تعلم وتعليم الطلبة من حيث الأبنية والتجهيزات المدرسية، وأصبحت المدارس تتسم بجاذبية لطلبتها.
- اعتماد الإدارة المدرسية على التشاركية في صنع القرارات المدرسية.
- إشراف المجالس المدرسية على أنشطة التخطيط المدرسي وتنفيذها.

❖ الخبرة الثانية: دولة البرازيل:
وتم تناول خبرة دولة البرازيل من خلال المحاور الآتية:
أولاً:النشأة والتطور:
تُعتبر البرازيل من أوائل دول أمريكا اللاتينية التي دعمت اللامركزية في التعليم والإدارة الذاتية للمدارس واستقلاليتها، ففي عام ١٩٨٢م قامت ثلاث ولايات برازيلية هي: Rio Grande do Norte, Espirito Santo, and Mato Grosso do Sul بإصلاحات واسعة في نظامها التعليمي يتمثل في تطبيق اللامركزية في التعليم من خلال الإدارة الذاتية للمدارس والتي تركزت في ثلاث مجالات رئيسة، الأول الاستقلالية المالية للمدارس schools financial autonomy، والثاني اختيار مديري المدارس بطريقة ديمقراطية principals are elected democratically وذلك من قبل مسؤولي المدرسة وأولياء الأمور والطلبة أو يتم اختيارهم وتعيينهم من خلال مسابقات ومنافسات واختبارات من قبل السلطات التعليمية المحلية local governments، والثالث تشكيل وتكوين المجالس المدرسية schools councils لتنسيق وتقييم العملية التعليمية والإدارية في المدارس، وكذا الأنشطة المالية، وتتكون هذه المجالس من ممثلين عن الإدارة المدرسية، والمعلمين، والهيئات المعاونة، وأولياء الأمور، والطلبة في التعليم الثانوي.(Santibáñez,2006,8)

في عام ١٩٩٦م تم تعديل الدستور البرازيلي وأتاح هذا التعديل تحسين وتطوير نظام تمويل المدارس، والارتقاء بمنزلة ومكانة المعلم في المجتمع، وتم من خلال هذا النظام توجيع أموال الضرائب على البلديات مباشرة إلى المدارس، بالإضافة إلى التمويل الاتحادي، وشاركت منظمة التنمية والتعاون الدولي Organisation for Economic Co-operation and Development والبنك الأمريكي للتنمية Inter-American Development Bank، ووصلت المنح إلى ٨٥٠ مليون دولار ، وتم رفع رواتب المعلمين بنسبة وصلت إلى ٦٠%، وإعطاء منح للأسر الفقيرة لتشجيع إرسال أبنائهم للمدارس، وتوقيع عقوبات علهيم تتمثل في سحب العلاوات والمنح منهم إذا لم يرسلوهم. (OECD,2010,180-181)

وفي عام ١٩٩٨م قامت البرازيل بمشروع تحسين وتطوير التعليم في المدارس حيث دعمت السلطات التعليمية الاتحادية قيام كل مدرسة بخطة تحسين School Development Plan والتي عرفت بالبرتغالية Plano de Desenvolvimiento da Escola، والتي من خلالها تم تحويل المدارس من المركزية والبيروقراطية الصارمة والمفرطة إلى بيئات أكثر حركية وأكثر دينامية في توفير تعليم متميز لجميع الأطفال. (Cárdenas,2008,10)

ثانياً: أهداف مشروع خطة تطوير المدرسة:

أشار تقرير البنك الدولي(World Bank Group,2014,10) إلى أن أهداف مشروع خطة تطوير المدرسة تضمن الآتي:

- التحديد الدقيق للمشكلات التي تواجه المدارس ووضع حلول فعالة لمعالجتها.
- تحويل المدارس من المركزية إلى الاستقلالية والإدارة الذاتية.
- توفير تعليم متميز لجميع الأطفال.
- تطوير خطط المدارس التعليمية لتوفير احتياجاتها الأساسية المادية والبشرية.
- تحقيق مشاركة واسعة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي في مختلف جوانب العملية التعليمية.
- توفير مناخ مدرسي متميز يتسم بالديمقراطية والمشاركة في صنع القرارات.
- تطوير الموارد البشرية المدرسية من خلال برامج التنمية المهنية المستمرة.
- توفير شروط وظروف فيزيقية متميزة جاذبة للتعليم والتعلم من حيث الأبنية والتجهيزات.

ثالثاً: أسس ومرتكزات مشروع خطة تطوير المدرسة:

اعتمد مشروع خطة تطوير المدرسة على مجموعة من الأسس والمرتكزات تتمثل في الآتي:

[١] الدعم المؤسسي:

اعتمد المشروع على مشاركة واسعة ودعم من السلطات المحلية والبلدية local schools and municipal governments ، وشارك في التنفيذ سكرتريات الولايات state secretaries of education، وهيئة ترقية المعلمين، واتحادات المعلمين وذلك لتوفير بيئة تعليم وتعلم إيجابية وجاذبة للمعلمين والطلبة. World Bank Group,2014,10; (UNESCO,2005,23-25)

[٢] خطة تطوير المدرسة:

حيث إن كل مدرسة مسؤولة عن تصميم خطة تحسين وتطوير ذاتية School Development Plan ، أو مشروع تحسين المدرسة school improvement project، وتمويل المدارس FUNDESCOLA، وزيادة استقلالية المدارس من خلال الحرية في إدارة مواردها، وزيادة سلطاتها ونفوذها في اتخاذ القرارات، وصياغة الاستراتيجية والتشخيص diagnosis and strategy formulation، وتحسين التنفيذ والرقابة على العملية التعليمية school improvement implementation and monitoring، وتدريب مديري المدارس على التخطيط الاستراتيجي، وعديد من القضايا الأخرى مثل: الحراك المجتمعي community mobilization، وإدارة الموارد resource management، والتخطيط المهني للمعلم teacher career planning، ويقوم المجتمع المدرسي بما يتضمنه من أولياء أمور وإدارة ومعلمين وغيرهم بصياغة الخطة الاستراتيجية المدرسية، حيث يحددون مشكلات المدرسة بدقة، ويضعون أهدافاً للتحسين والتطوير والتغيير، ويحددون الأنشطة والبرامج لتحقيق هذه الأهداف والمشاركين بها من داخل وخارج المدرسة.(Herrán& Alberto,2000,48)

[٣] التمويل:

تبنت البرازيل برنامج تمويلي خاص بالمشروع عرف FUNDESCOLA، من قبل الحكومة الاتحادية وبدعم من البنك الدولي، وأتاح مشاركة واسعة من قبل السلطات التعليمية المحلية التي ساهمت في الإدارة المالية للمشروع، وتحسين نظم الحوافز الخاصة بالمعلمين، وعقد شراكات متميزة مع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية المحيطة بالمدارس. (Cárdenas,2008,10)

[٤] المشاركة المجتمعية الواسعة :

حيث شارك في تنفيذ المشروع المجالس المدرسية schools councils لتنسيق وتقييم العملية التعليمية والإدارية في المدارس وكذا الأنشطة المالية، والمشاركة في عمليات التقويم الذاتيself-evaluation الذي يهتم بعوامل الكفاءة المدرسية efficiency factors المرتبطة بتعليم وتعلم الطلبة، وتتكون هذه المجالس من ممثلين عن الإدارة المدرسية، والمعلمين، والهيئات المعاونة من أخصائيين وفنيين، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي،

والطلبة في مرحلة التعليم الثانوي، فضلاً عن مشاركة واسعة من جمعيات الآباء والمعلمين parent-teacher associations .
(Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos & Santibáñez,2009,41-42)

رابعاً: نتائج مشروع خطة تطوير المدرسة:

أشار هيران وألبرتو (Herrán& Alberto,2000,48-49) أن مشروع خطة تطوير المدرسة أدى إلى زيادة الاندماج والولاء للمدرسة من قبل المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع، وتوفير المكتبات وأجهزة المختبرات للمدارس، وتدريب المعلمين على أحدث استراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس.

وتناول تقرير البنك الدولي (World Bank Group,2014,10-11) بعض النتائج الإيجابية للمشروع والتي تمثلت في مساعدة مديري المدارس والمعلمين على تحديد المشاكل بدقة ووضوح ووضع حلول إيجابية وفعالة لها، كما مكنتهم من توظيف الموارد واستثمارها بكفاءة وفعالية، كما تحسن أسلوب الإدارة وأصبح للمعلمين دور مؤثر في صنع القرارات المدرسية، ووجود علاقات إيجابية فعالة بين الإدارة والمعلمين والطلبة، كما زاد مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، وتحسين مستويات إنجاز الطلبة الأكاديمي، وإنفاق الموارد المالية على تعليم وتعلم الطلبة، وزيادة إقبال الطلبة على الحضور للمدارس، وتقدم في تحصيل الرياضيات واللغة البرتغالية، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والبيانات بصورة فعالة.

وفي تقرير اليونسكو (UNESCO,2005,23-25) حدد بعض النتائج الإيجابية للمشروع تتضمنت رفع رواتب المعلمين، والتدريب والتنمية المهنية اللامركزية ، والمناهج لا مركزة وفقاً للولايات، وتحسنت معدلات تسجيل والتحاق الطلبة في المدارس، ولم يعد هناك فوارق كبيرة بين الولايات في تمويل التعليم والإنفاق عليه، ووجود دور متعاظم للبلديات في إدارة التعليم، وإزالة التفاوت والفوارق الاجتماعية الإقليمية بين الطلبة ، وتعزيز الديمقراطية في التعليم من خلال مشاركة المنتديات واللجان والمجالس forums, committees and councils في إدارة المدرسة.

❖ *الخبرة الثالثة: دولة الأكوادور:

وتم تناول خبرة دولة الأكوادور من خلال المحاور الآتية:

أولاً: النشأة والتطور:

بدأ تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في الأكوادور في عام ١٩٩٠م وذلك من خلال مشروع الشبكات الصديقة Friend Networks والذي عرف بالبرتغالية Redes Amigas ، وركز هذا المشروع على دعم استقلالية المدارس، بمشاركة واسعة من المنظمات غير الحكومية والمجتمعات المدرسية في صنع القرارات المدرسية. (Patino& et. al.,2008,77)

ومن أجل المشاركة في هذا البرنامج ، يجب أن تكون المدارس موجودة في المناطق الريفية ، وأن تكون مسجلة في وزارة التربية والتعليم ، وكذلك تتقدم إلى المشروع وتوقع اتفاقية مع وزارة التربية والتعليم لتلقي المنح والموارد المادية اللازمة للمشروع. (Cárdenas,2008,11)

ثانياً:أهداف مشروع الشبكات الصديقة:

أشار كارديناس (Cárdenas,2008,11) مشروع الشبكات الصديقة في الأكوادور يهدف إلى:

- تحسين التحصيل المعرفي للطلبة في المناطق الريفية.
- دعم اللامركزية في إدارة المدرسة والمشاركة المجتمعية.
- توفير الموارد اللازمة لتشغيل المدارس في مجالات التنمية المهنية والمواد التعليمية والبنية التحتية والمشاركة المجتمعية والخدمات الاستشارية .
- مشاركة المعلمين وأولياء الأمور في اتخاذ قرارات بشأن القضايا التربوية المهمة.

ثالثاً: أسس ودعائم وركائز مشروع الشبكات الصديقة:

[١] مجلس التوجيه:Directive council

حيث يكون مسؤولاً عن إدارة شبكة المدارس، وهو أشبه بمجالس الآباء والمعلمين ويتكون من أربعة معلمين، وثلاثة أولياء أمور، وعضو من المجتمع المحلي، ويتولى المجلس مسؤولية التحكم في القرارات الإدارية والتربوية والميزانية، ويهدف إلى تحسين التقدم الأكاديمي لدى الطلاب من خلال الإدارة اللامركزية . (Russell,2009,22)

[٢] مراكز تعليم المصفوفات:Centros Educativos Matrices

وهي وحدات إدارية متوسطة الحجم، وكل مركز يشرف على عدد من ١٥ إلى ٣٠ مدرسة قريبة جغرافيًا، ويتولى مسئولية تنسيق الدعم بين المدارس، والإشراف على العملية التعليمية . (Oviedo,2014,7)

[٣] الشبكات:networks

كل شبكة network تتضمن ١٢ مدرسة و٧٥٠ تلميذاً و٣١ معلماً، وكل شبكة يديرها مجلس توجيهي ، كما يوجد لجنة تربوية بكل شبكة تقدم النصح إلى المجلس التوجيهي pedagogical committee وتتشكل من نائب مدير الشبكة deputy director of the network، ومدير كل مدرسة corresponding director of each school ، وكل شبكة لديها ميزانية خاصة بها، تلك الميزانية يمكن توظيفها في تعيين ما تحتاجه المدارس من المعلمين، وذلك بعكس المدارس الآخرى التي لم تنضم للمشروع فكان يتم التعيين من قبل المديرية التعليمية الإقليمية provincial directorate for education. (Russell,2009,22-23)

[٤] التمويل:
تم تمويل المشروع من خلال ميزانية بلغت ٥٠ مليون دولار كان منها ٤٥ مليون من البنك الأمريكي للتنميةInter-American Development Bank، وخمسة ملايين من الحكومة التعليمية Ecuadorian government، وكل شبكة لديها مكونانtwo components من الميزانية، الأول من الحكومة the government وينفق على رواتب وأجور وحوافز المعلمين، والثاني من البرنامج the program ويتم توزيعها على تدريب المعلمين Teachers training بنسبة ١٥%، وأدوات التعليمTeaching material بنسبة ٢٥%، والبنية التحتيةInfrastructure بنسبة ٣٦%، والأجهزة Equipment بنسبة ١٤%، والمشاركة المجتمعية بنسبة ٦%، وخدمات التدقيق والإرشاد Audit and consulting services بنسبة ٤%،في نهاية عام ٢٠٠٥م كان هناك ١٨٧شبكة، تضم ٢٢٠٠مدرسة، و٦٠٠٠معلم، و١٤٠ ألف طالب، وغطت حوالي ٥٨% من الطلبة الذين يعيشون في المناطق الريفية البعيدة والنائية، و٤٠% من الطلبة الذين يعيشون في المناطق الفقيرة والمحرومة، وأنفق كل طالب نحو ٧٠ دولار أمريكي سنوياً . (Juan,2008,12)

رابعاً: نتائج مشروع الشبكات الصديقة:
حقق مشروع الشبكات الصديقة ارتفاع أجور ورواتب المعلمين، وتوفير برامج تدريب مستمرة لهم على أحدث الاتجاهات التربوية، وتحسين شروط وظروف عملهم من حيث البنية التحتية وتوافر الأجهزة والمعدات والمواد التعليمية، وزادت مشارك الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية ولا سيما المراقبة والمتابعة والتقويم، كما ارتفع معدلات إنجاز الطلبة الأكاديمي، وحضورهم إلى المدرسة، كما انخفضت نسب التسرب والرسوب بشكل ملحوظ. (Juan,2008,13)

وبعد عرض خبرات دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية في الإدارة الذاتية للمدرسة يتضح الآتي:

- انطلاق الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال مشروعات وبرامج للتحسين والتطوير في العملية التعليمية لتحقيق الجودة في مختلف جوانبها.
- وجود أهداف واضحة ومحددة للإدارة الذاتية للمدرسة تتمثل في توفير تعليم متميز لجميع الأطفال، وتوفير مناخ مدرسي متميز يتسم بالديمقراطية والمشاركة في صنع القرارات، وتطوير الموارد البشرية المدرسية.
- اعتماد مشروعات وبرامج الإدارة الذاتية للمدرسة على تمويل حكومي ودعم من منظمات دولية مثل البنك الدولي، ومنظمة التنمية والتعاون الدولي، والبنك الأمريكي للتنمية.
- تم تنفيذ مشروعات وبرامج الإدارة الذاتية للمدرسة في المناطق البعيدة أو النائية، والريفية، والفقيرة، والمحرومة، أو التي تعاني من ظروف صعبة.

- اعتمد تنفيذ مشروعات وبرامج الإدارة الذاتية للمدرسة على مشاركة فعالة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي في شكل مجالس وروابط وجمعيات.
- اهتمت مشروعات وبرامج الإدارة الذاتية للمدرسة بالتخطيط الاستراتيجي ووضع خطط طويلة الأمد ينطلق منها خطط تنفيذية سنوية.
- ركزت مشروعات وبرامج الإدارة الذاتية للمدرسة على التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية.
- اهتمت مشروعات وبرامج الإدارة الذاتية للمدرسة بتوفير بنية تحتية متميزة من مباني وملاعب وأفنية وساحات وقاعات دروس ومعامل ومختبرات ، وتزويدها بما تحتاجه من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية.
- حققت مشروعات وبرامج الإدارة الذاتية للمدرسة كثير من الإيجابيات تمثلت في انخفاض معدلات رسوب وتسرب الطلبة، وزيادة معدلات تقدمهم الأكاديمي في الرياضيات واللغة الإسبانية والعلوم الاجتماعية، بالإضافة إلى زيادة مهارات وقدرات المعلمين في استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس تنمي الإبداع والابتكار لدى طلبة المدارس.

المبحث الثاني: واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان:

وسوف يتم تناول واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان من خلال المحاور الآتية:

[١] نشأة وتطور نظام الإدارة المدرسية الذاتية:

في عام ٢٠٠٦م صدر القرار الوزاري رقم (٢) الذي حدد أهداف نظام الإدارة المدرسية الذاتية ، كما نص على تطبيق النظام بصورة تجريبية في مدرستين بكل منطقة تعليمية بالسلطنة، ويتم اختيار هاتين المدرستين بواسطة مُدير المنطقة التعليمية على أن تكونا من مدارس التعليم العام المُشتملة على الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر، والمُطبقة لمشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، وتم منح مُديري المدارس مزيداً من الصلاحيات والسلطات لتمكينهم من تطبيق النظام في الجوانب الإدارية والتنظيمية والمالية (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦أ، ٢)

وفي عام ٢٠٠٩م صدر القرار الوزاري رقم(٢١) والذي تضمن الآتي: (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٩)

- يحدد بكل منطقة تعليمية مدارس لتطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية ويختار مدير عام المنطقة / الإدارة هذه المدارس من المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي ، وبالتنسيق مع المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

- على المدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية القيام بوضع خطة عمل سنوية متكاملة تحدد فيها أولويات العمل التربوي خلال العام الدراسي في ضوء نتائج التقويم الذاتي أو الخارجي لنظام تطوير الأداء المدرسي ووفق نموذج خطة المدرسة المرافق.
- تتولى دائرة تطوير الأداء المدرسي بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية ، بالتنسيق مع الجهات المعنية بالوزارة ، متابعة تطبيق هذا النظام وتقييم أداء المدارس المطبقة له من خلال إعداد تقرير تقييمي شامل يرفع للوزير عن الأبعاد الإدارية والتعليمية والتعلمية للمدرسة في ضوء الصلاحيات الممنوحة لها موضحا به إيجابيات أداء هذه المدارس وسلبياتها وسبل تطويرها وأية مقترحات أخرى في هذا الشأن .
- للوزير تجديد أو إنهاء نظام الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس المطبقة له وفق نتائج التقييم السنوي للمدرسة.

[٢] أهداف نظام الإدارة المدرسية الذاتية:

حددالقرار الوزاري رقم (٢) لسنة ٢٠٠٦م أهداف نظام الإدارة المدرسية الذاتية في الآتي:

- تطبيق اللامركزية التي تتيح للمدرسة ممارسة بعض الصلاحيات والمسئوليات الإدارية والفنية، كوحدة تدير نفسها ذاتياً، في حدود السياسة التعليمية العامة للوزارة والقواعد المُنظمة للعمل.
- تعزيز دور المدرسة والعاملين بها والمُستفيدين منها للقيام بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرامج المقترحة لتطوير الأداء المدرسي.
- تحقيق الجودة الشاملة في العمل التربوي.
- تخفيف الأعباء عن المديريات والإدارات بالمناطق التعليمية.

[٣] مهام ومسئوليات مديري المدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية:

حدد نظام الإدارة المدرسية الذاتية مجموعة من المهام والمسئوليات لمديري المدارس وذلك على النحو الآتي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ٢-٥)

- الشئون الإدارة والمالية والمشاريع والصيانة والخدمات:

- التعاقد بأجر مقطوع وبالحصة مع معلمين للتدريس مؤقتاً بدلاً من معلمي المدرسة الذين يحصلون على إجازات تزيد على ثلاثين يوماً، مع إجراء المقابلات الفنية وإنهاء الإجراءات الإدارية وتوفر تكلفة هذا التعاقد من البند المخصص لذلك بالمنطقة التعليمية.
- منح الإجازة الطارئة لموظفي المدرسة وفقاً لأحكام قانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية.
- إصدار استمارات التحويل للمراكز الصحية للعاملين بالمدرسة وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.

- تعيين أحد الحاصلين على الشهادة العامة للتعليم العام – ما أمكن- للعمل بالجمعية التعاونية المدرسية نظير أجر شهري مقطوع وتحديد المبلغ اليومي الذي يُمنح له وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.
- إجراء المناقلة بين بنود موازنة المدرسة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية، واستحداث بنود صرف جديدة عند الضرورة حسب ظروف المدرسة ووفقاً لبنود الصرف المحددة بالمدارس المطبقة للنظام.
- توقيع الشيكات الخاصة بالجمعية التعاونية المدرسية بالاشتراك مع أمين صندوق الجمعية.
- مخاطبة البنوك لاستخراج دفاتر الشيكات، وتسهيل التعامل مع الجمعية.
- إعادة قيمة الأسهم للطلبة المساهمين بالجمعية التعاونية المدرسية وتخصيص الحصة المقررة لهم من أرباحها، وكذا الحصة المقررة للمديرية أو الإدارة التعليمية للصرف منها على احتياجات المدرسة.
- المشاركة في وضع وتعديل بنود العقود التي تُبرم مع الشركات التي تتعامل مع الجمعية التعاونية المدرسية، مع متابعة التزام هذه الشركات في تنفيذ العقود وإخطار الشركات بالملاحظات في هذا الشأن.
- السماح للجمعية التعاونية المدرسية ببيع أدوات مدرسية، أو إضافة أي صنف غذائي تراه مناسباً على أن يكون مطابقاً للمواصفات الواردة بدليل الاشتراطات الصحية.
- الترخيص للجمعية التعاونية المدرسية بممارسة عملها طوال اليوم الدراسي مع الحفاظ على الانضباط في المدرسة بتفعيل المناوبة اليومية للمعلمين.
- الإسناد المُباشر للشركات فيما يتعلق بنشاط الجمعية التعاونية المدرسية بالتنسيق مع دائرة الشئون الإدارة والمالية بالمنطقة وطبقاً للنظام المعمول به.
- مُتابعة انضباط شركات النظافة بالمدارس في تنفيذ التزاماتها ، وتوجيه الملاحظات اللازمة إليها وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.
- مُتابعة تنفيذ عقود الصيانة مع الشركات المُتعاقدة، وتوجيه الملاحظات إليها، مع مراعاة عدم تحميل الوزارات التزامات مالية إضافية.
- تكليف المُتخصصين بعمليات الصيانة البسيطة للمرافق المدرسية مثل الطلاء والأعمال الصحية، وكذلك القيام بإصلاح الأجهزة الكهربائية، خصماً من موازنة المدرسة.
- التنسيق مع شركات الحاسوب ودائرة تنقية المعلومات في المنطقة مباشرة لإجراء عمليات الصيانة والإصلاح لأجهزة الحاسوب.
- تجديد عقود وسائل نقل الطلاب للمدرسة وفقاً للنظام المعمول به على ألاَّ يترتب على ذلك أية التزامات إضافية.

- اعتماد كشوف وبطاقات وسائل نقل الطلاب للمدرسة.
- مُخاطبة شركة الاتصالات لتسهيل تركيب خط هاتف إضافي للمدرسة عند الضرورة بتكلفة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية.

• شؤون التقويم التربوي(الامتحانات وشؤون الطلبة):

- تحويل الطلبة إلى المراكز الصحية لتوقيع الكشف الطبي عليهم والحصول على تقارير عن الحالة الصحية.
- نقل الطلبة بين المدرسة والمدارس الحكومية الأخرى داخل المنطقة التعليمية وخارجها،بعد التنسيق مع، وإخطار المنطقتين بذلك حال النقل الخارجي.
- إجراء اللازم لتصحيح الأخطاء المادية التي قد تقع في أسماء الطلبة بناء على طلب أولياء الأمور ووفقاً للنظام المعمول به، مع إبلاغ المنطقة بذلك.
- إصدار شهادة لمن يهمه الأمر خاصة بتسجيل طالب للدراسة بتعليم الكبار.
- إعداد البرامج والخطط اللازمة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي بالمدرسة وتقييمه وتطويره.

• شؤون البرامج التعليمية:

- توجيه الدعوة إلى الشخصيات العامة لرعاية الاحتفالات والفعاليات التي تقيمها المدرسة ومراعاة ما ورد في التعاميم الصادرة في هذا الشأن.
- تشكيل لجنة من المُختصين بالمدرسة لإجازة النصوص المسرحية والشعرية وفق الضوابط التي تضعها دائرة الأنشطة والتوعية الطلابية بالوزارة
- تنفيذ برنامج الرحلات المدرسية بالتنسيق مع الجهة التي تستهدفها الرحلة ومراعاة الضوابط الصادرة في هذا الشأن.
- إقامة الأيام المفتوحة والاحتفالات والمناشط والمعارض بمراعاة التعاميم الصادرة في هذا الشأن.
- مُخاطبة محلات بيع النظارات لصرف النظارة الطبية وفق النظام المُتبع.

• شؤون تنمية الموارد البشرية:

- إقامة المشاغل والدورات التدريبية للعاملين بالمدرسة، وفقاً للضوابط الصادرة في هذا الشأن.
- رفع التوصيات للمنطقة بشأن نقل المُعلمين والإداريين من المدرسة وإليها.
- أخذ رأي المُعلمين الأوائل عند إعداد تقارير كفاية الأداء.
- إجراء مقابلات المعلمين المُرشحين للعمل في المدرسة بالحصة أو بالأجر المقطوع، وذلك بالاشتراك مع المُختصين بالمدرسة.

- دعوة ذوي الخبرة والاختصاص لعقد الدورات التدريبية اللازمة للمُعلمين بالمدرسة بالتنسيق مع قسم التدريب والإنماء المهني ومركز التدريب بالمنطقة.
- تعريف مؤسسات المُجتمع بالمدرسة.

وبعد عرض واقع الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان يتضح الآتي:

- أنها لم تشمل جميع مدارس السلطنة بل اقتصرت على بعضها ، حيث يختار مديرو المديريات العامة للتربية والتعليم هذه المدارس، بالتنسيق مع دائرة تنمية الموارد البشرية .
- أنها اقتصرت على إعطاء مُديري المدارس مزيد من الصلاحيات والسلطات تساعدهم في أداء عملهم في مجالات الشئون الإدارة والمالية والمشاريع والصيانة والخدمات، وشؤون التقويم التربوي، وشؤون البرامج التعليمية، وشؤون تنمية الموارد البشرية .
- لم يتضح أدوار محددة لمجالس أولياء أمور الطلبة في نظام الإدارة الذاتية للمدرسة .
- أنها غير دائمة حيث إن وزير التربية والتعليم لديه السلطة بتجديد أو إنهاء نظام الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس المطبقة له وفق نتائج التقييم السنوي للمدرسة.

أوجه الإفادة من خبرات دول المكسيك والبرازيل والأكوادور بأمريكا اللاتينية في الإدارة الذاتية للمدرسة بسلطنة عُمان:

- تعميم نظام الإدارة المدرسية الذاتية في جميع أنحاء السلطنة مسايرة للاتجاهات العالمية المعاصرة عامة ودول أمريكا اللاتينية خاصة.
- زيادة الدعم الحكومي المالي لميزانيات المدارس حتى تتمكن من تنفيذ برامجها وأنشطتها، وصيانة مبانيها، وتوفير ما تحتاجها من أدوات وأجهزة وأدوات ومعامل ومختبرات.
- اهتمام المدارس بإعداد الخطط الاستراتيجية بعيدة المدى، واستنساخ منها خطط سنوية تنفيذية بمساهمة كافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية .
- تولي مجالس أولياء أمور الطلبة مسؤولية نظام الإدارة المدرسية الذاتية بالتعاون مع أعضاء الإدارة المدرسية في مختلف مجالات العمل المدرسي .
- إعادة تشكيل مجالس أولياء أمور الطلبة بيحث يتضمن تشكيلها أعضاء من المجتمع المحلي وممثلين للطلبة في الصفوف العليا.
- تدريب أعضاء مجالس أولياء أمور الطلبة على أداء مسئولياتهم وأدوارهم المُختلفة من خلال برامج تدريبية على مستوى المدارس.
- تواصل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان مع الهيئات والمؤسسات الدولية مثل: اليونسكو والبنك الدولي والاتحاد الأوروبي والأليسكو والاستفادة من خبراتها في تطبيق برامج ومشروعات الإدارة الذاتية للمدارس في كثير من دول العالم.

مراجع الدراسة:

أولاً؛ المراجع العربية:

١- الساعدي، علي هلال مبارك. (٢٠١٣). مدى ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتيا في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والاداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

٢- العزواني، هلال بن يحيى بن محمد. (٢٠١٣). درجة فاعية الإدارة المدرسية الذاتية في تحقيق معايير الجودة الشاملة للمدارس المُدارة ذاتياً بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والاداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

٣- الغافري، جمال بن سالم بن راشد. (٢٠٠٨). درجة تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية والصعوبات التي يواجهها في سلطنة عُمان كما يراها الموجهون الإداريون والمعلمون ومديرو تلك المدارس ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك- الأردن.

٤- مازن، حسام محمد. (٢٠١٢). أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٥- الهادية، أمينة سيف علي. (٢٠٠٩). دراسة تقويمية للإدارة الذاتية في المدارس المُطبقة لها بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.

٦- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(٢٠٠٩).قرار وزاري رقم(٢١) لعام ٢٠٠٩ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية ، مسقط.

٧- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٦). قرار وزاري رقم(٢) لعام ٢٠٠٦ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية ، مسقط.

ثانياً؛ المراجع الأجنبية:

8- Bando,. (2010). The Effect of School Based Management on Parent Behavior and the Quality of Education in Mexico, Un published Doctoral dissertation, University of California, Berkeley, USA.

9- Barrera-Osorio,F.; Fasih ,T. ;Patrinos,H. A.; Santibáñez, L. .(2009).Decentralized Decision-Making in Schools :The Theory and Evidence on School-Based Management ,Washington:The World Bank.

10- Cárdenas, Sergio .(2008). School-based Management in Latin America, Paris: UNESCO..

11- Carr-Hill, R. ; Rolleston, C. ; Schendel, R .(2016).The effects of school-based decision making on educaional outcomes in low- and middle-

income contexts, Oslo, Norway: Internaional Development Coordinaing Group, The Campbell Collaboraion.
12- Contreras, G. ; Rice ,M. J. (2009). Education Reform and Decentralization in Mexico and the Creation of Educación Cívica in the State of Jalisco, The Social Studies, 100(4), 177-186.
13- Derqui, J. M. G. (2001). Educational decentralization policies in Argentina and Brazil: exploring the new trends, Journal. Education Policy, 16(6), 561–583 .
14- Herrán,C. A. ; Alberto,R.(2000). Secondary Education in Brazil: Time to Move Forward, Inter -American Development Bank.
15- Huppi, M. .(2015). School Based Management in Mexico, Washington: interventional Cardiology Review, World Bank Group.
16- Josephson,K. ; Francis,R. ; Jayaram,S .(2018). Promoting secondary school retention in Latin America and the Caribbean: Lessons from Mexico and Chile, Caracas, Venezuela: Development Bank of Latin America.
17- Kasturiarachchi, C.(2019). Hidden stories behind the challenges: School based management experiences of Sri Lanka, International Journal of Advanced Educational Research, 4(4), 8-26.
18- Koc, A. ; Bastas, M. (2019). Project schools as a school-based management model, International Online Journal of Education and Teaching, 6(4). 923- 942.
19- Meade, B. ; Gershberg ,A. I. (2008). Making education reform work for the poor: accountability and decentralization in Latin America, Journal of Education Policy, 23(3), 299-322.
20- Moradi,S. ;Beidokhti, A. A. ; Fathi,K.(2016). Comparative Comparison of Implementing School-Based Management in Developed Countries in the Historical Context: From Theory to Practice, International Education Studies, 9(9), 191–198 .
21- Moradia, S.; Hussinb, S. B.; Barzegar, N.(2012). School-Based Management (SBM), Opportunity or Threat: Education systems of Iran, Social and Behavioral Sciences, (69) , 2143 – 2150.
22- OECD.(2010). Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States, Paris.

23- Oviedo, O. A.(2014).Influence of international institutions on the development of Ecuador's education system during neoliberalism, MASKANA, 5(2),1-12.
24- Patino,R. ;et al.(2008).Internal Auditing Commission for Public Credit of Ecuador, Quito , Ecuador: Ministry of Economy and Finances..
25- Ponce ,J.(2008). Educational Policy and Performance: evaluating the impact of targeted education programs in Ecuador, Un Published Doctoral Dissertation, Institute of Social Studies, The Hague, Netherlands.
26- Ponce ,J.(2008). Educational Policy and Performance: evaluating the impact of targeted education programs in Ecuador, Documento de Trabajo, FLACSO Ecuador.
27- Reimers,F.; Cárdenas, S.(2007).Who benefits from school-based management in Mexico?, Prospects, 37(1), 37-56.
28- Russell, K. A.(2009).Community Participation in Schools in Developing Countries: Characteristics, Methods and Outcomes, https://files. eric.ed.gov/fulltext/ED519214.pdf.
29- Santibañez, L. ; Abreu-Lastra, R. ; O'Donoghue, J. L.(2014). School based management effects: Resources or governance change? Evidence from Mexico, Economics of Education Review, Elsevier, 39(C), 97-109.
30- Santibáñez, L.(2006). School-Based Management Effects on Educational outcomes :A Literature Review and Assessment of the EvidenceBase, Mexico: Centro de Investigacion y Docencia Economicas, Carrertera .
31- UNESCO.(2005). Decentralization in education: National policies and practices, Paris.
32- World Bank Group.(2014). School-Based Management: Lessons from International Experience and Options for Turkey, Education Sector Unit, Europe and Central Asia Region.