

آليات مقترحة لتنفيذ مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة

د. عبد الخالق فؤاد محمد

جامعة قناة السويس، جمهورية مصر العربية

ملخص: استهدفت الدراسة التعرف على الأسس النظرية لأهم توجهات الإدارة التربوية الفعالة، الوقوف على الممارسات الفعلية لمدخل المحاسبية التعليمية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر، ومن ثم تقديم آليات مقترحة لتنفيذ مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة، ولتحقيق ذلك فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة أداة الاستبانة المقننة التي تم تطبيقها على عينة من المديرين والمعلمين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر، ولقد أسفرت الدراسة عن نتائج عديدة من أهمها ما يلي: عدم قدرة إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على إحداث التغييرات النابعة من داخلها، ضعف التعاون بين مدير المدرسة والعاملين فيها في صياغة رؤية مشتركة وخطة للتقويم الذاتي والتطوير للمدرسة، إلى جانب قصور في أساليب تقييم أداء العاملين بالمدارس، وقلة استخدام أساليب متنوعة عند إجراء ذلك التقييم. وفي ضوء النتائج السابقة فقد قدمت الدراسة إطار عمل مستقبلي لتنفيذ مدخل المحاسبية المدرسية الشاملة من خلال آليات مقترحة لتطبيق هذا المدخل في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة.

الكلمات المفتاحية: المحاسبية التعليمية- توجهات الإدارة التربوية الفعالة.

مقدمة:

تمثل مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أو المدارس الابتدائية؛ قاعدة السلم التعليمي والمصدر الأساسي لجميع مراحل التعليم، وهي الركيزة الأساسية التي تسهم في إرساء قواعد الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، وإذابة الفوارق بين الطبقات بغض النظر عن المستوى المادي والاجتماعي للتلاميذ؛ ولذلك فهي نقطة البداية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وتبدو الحاجة ملحة إلى رفع مستوى التعليم بصفة عامة والتعليم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصفة خاصة؛ حتى يتماشى مع أهدافه التي حددها قانون التعليم رقم (139) لسنة 1981م، في مادته رقم (17)؛ على أن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تهدف إلى تزويد التلاميذ بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية

والمهنية، وربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التي يعيشون فيها مع توثيق الارتباط بالبيئة المحيطة بهم. (وزارة التربية والتعليم، 1981).

وتعتبر الإدارة المدرسية هي المعيار والمحك في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها، وبالتالي يقع على عاتق إدارة المدرسة الابتدائية أعباء أكثر من مثيلاتها من المراحل الأخرى؛ لكونها تضم أكبر عدداً من الأطفال (المهدي، 2000، ص4)، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من جانب الدولة والمجتمع بالتعليم الابتدائي، إلا أن هناك عديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسة الابتدائية وإدارتها بمصر وتحد من قدرتها على تحقيق رسالتها، ومن هذه الصعوبات ما يلي: (المجالس القومية المتخصصة، 2001، ص27)، (وزارة التربية والتعليم، 2007، ص133)، (أمل محمد وجدي، 2007، ص183).

- ضعف فهم أهداف المدرسة الابتدائية من جانب المعلمين والمديرين الذين يحملون على عاتقهم تحقيقها.
- ضعف مشاركة العاملين بالمدرسة؛ (معلمين وإداريين) في عملية صنع القرار داخل المدرسة، بالإضافة إلى ضعف قنوات الاتصال الفعالة والمتبادلة بين المدرسة والبيئة المحيطة.
- تضخم عدد الإداريين مع التمسك بالمركزية وتداخل المسؤوليات بين المستويات الإدارية؛ مما يشكل عبئاً على الهيكل التنظيمي للمدرسة.
- قلة الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومي.
- قصور في دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في التعاون مع إدارة المدرسة في التطوير والتحسين.
- غياب نظم الرقابة والمتابعة وتوكيد الجودة، إلى جانب ضعف الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة المشاركة في الإصلاح المدرسي.
- ضعف استقلالية المدارس بوضعها في قالب إداري وروتيني واحد، مع استعلاء الإدارة التعليمية في تحقيق المتطلبات الملحة للمدرسة.
- ضعف التعاون مع العاملين في وضع رؤية مشتركة وخطة للتقويم الذاتي والتطوير للمدرسة.

وحتى يمكننا تلافى هذا القصور؛ فإنه ينبغي علينا تبني صيغاً ومداخل وتوجهات متطورة للتغيير والتحديث في الوقت الراهن؛ فمن أهم تلك الصيغ والمداخل والاتجاهات وأكثرها فاعلية؛ تطبيق نمط لا مركزية الإدارة التعليمية ليس فقط على مستوى المحافظات، ولكن على مستوى المدارس فيما يطلق عليه بالإدارة المتمركزة في موقع المدرسة أو الإصلاح القائم على المدرسة، حيث يعتبر هذا بمثابة نقلة نوعية في إدارة التعليم لتنمية المدرسة وتحسينها باعتبارها الوحدة الرئيسة التي يتم فيها التغيير والتطوير، وبالتالي يتم التطوير وفق هذا الاتجاه

على أساس دعم الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية للإدارة على مستوى المدرسة؛ حيث تتمكن المدرسة من إدارة عمليات التغيير والتطوير لتحسين أدائها، والوصول إلى نواتج تعليمية عالية الجودة وإعداد نفسها للاعتماد التربوي وضمان الجودة، علاوة على مبدأ الشراكة المجتمعية الفعالة، ومبدأ ضمان التنمية المهنية المستدامة لكل عناصر العملية التعليمية على المستوى المدرسي. (سليمان وعبد العزيز، 2006، ص ص 3-4).

ولقد حقق تطبيق نمط لا مركزية الإدارة التعليمية على المستوى المدرسي نجاحاً كبيراً في العديد من النظم التعليمية المتقدمة، فعلى سبيل المثال أصبح نموذجاً يحتذى به في التطبيق في إنجلترا؛ حيث استكملت إنجلترا حركة استقلال مدارسها بصور قانون إصلاح التعليم عام 1988م، والذي منح المدرسة قسطاً من الحرية والمرونة في اختيار مقرراتها، مع تعيين وتدريب معلمها، واقتصرت سلطة الوزارة على التوجيه فقط، هذا بالإضافة إلى تطبيق مفهوم المساءلة التعليمية، وتوفير متطلبات المجتمع المدني واحتياجات سوق العمل الخارجي؛ وذلك من خلال الاهتمام بتلك المطالب في تصميم ووضع المناهج التي أصبح للمدارس اليد العليا فيها. (Astiz, 2006, pp.36-37)

أما عن الولايات المتحدة الأمريكية فقد اتجهت السياسة التعليمية إلى استحداث مبدأ التعليم مسئولية الولاية، مما أدى إلى ربط السياسة التعليمية بظروف وإمكانات كل ولاية على حدة، باعتبار أن لكل ولاية سلطتها التعليمية - إلا إن الدستور الأمريكي أعطى للحكومة الفيدرالية صلاحيات تساعد في إحداث تغييرات في السياسات التعليمية وفقاً للمعايير القومية. (بكر، 2002، ص 33).

وارتبطت استقلالية المدارس في استراليا مع زيادة معدلات الشراكة الشعبية في التعليم، وتحقيق المزيد من اللامركزية ومنح الاستقلالية الذاتية للمدارس في تسيير شئونها حسب احتياجاتها وإمكاناتها المادية والبشرية، وبالتالي تدعيم صنع القرار المحلى بالمدرسة وزيادة تمويلها وإعطائها مزيداً من المرونة في توظيفه، علاوة على تنمية المعارف الإدارية الأساسية عند المعلمين؛ من خلال تطبيق أنشطة برامج التنمية المهنية المنفذة على المستوى المدرسي والتي تمكنهم من الوصول إلى أفضل القرارات المتصلة بقضايا التمويل والمناهج الدراسية على مستوى المدرسة. (Owen, 2003, pp.45-46). ويتضح لنا مما سبق، أن معظم الدول التي تتبع نمط اللامركزية في الإدارة التعليمية تعمل على تحقيق نوع من التوازن بين السلطات المركزية والمحليات والمستوى الإجرائي، وهو توازن نسبي يختلف من دولة إلى أخرى فهناك دول يزيد فيها دور السلطات المركزية وتقل فيها سلطات المستويات الأدنى والعكس، فالموقف الحالي للإدارة التعليمية يقوم على أساس المشاركة بين المركزية واللامركزية. (أحمد، 2002، ص 156). وبالتالي فاختيار أحد أنماط الإدارة التعليمية، يرجع إلى ظروف المجتمع والعوامل

السكانية والثقافية والجغرافية والاقتصادية والسياسية، والنظام التربوي السائد فيها؛ حيث يحدد نوع النظام الذي يتفق مع ظروف وإمكانات كل مجتمع من المجتمعات.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتضح مشكلة الدراسة مما سبق عرضه من مشكلات تتعلق بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وإدارتها، وكذلك ما يتعلق بنظم الرقابة والمحاسبية لكافة عناصرها ومنظوماتها الفرعية؛ مما يلزم تفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بهذه المؤسسة التربوية في ضوء توجهات الإدارة التربوية المعاصرة والتي أثبتت نجاحها في عديد من الدول المتقدمة؛ ومن أهم تلك التوجهات وأكثرها فعالية - في الوقت الراهن - تطبيق نمط لامركزية الإدارة التعليمية ليس على مستوى المحافظات فحسب، بل على المستوى المدرسي أيضًا، مع بناء جسور التواصل الفعالة بين المدارس وهيئات ومنظمات المجتمع المحلي فيما يعرف بالشراكة المجتمعية في التعليم، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما الأسس النظرية لأهم توجهات الإدارة التربوية الفعالة؟
2. ما ماهية مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة؟ وما أهم متطلبات تطبيقه بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟
3. ما واقع مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر؟
4. ما الآليات المقترحة لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على الأسس النظرية لأهم توجهات الإدارة التربوية الفعالة.
- الوقوف على الممارسات الفعلية لمدخل المحاسبية التعليمية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر وأهم مشكلاتها.
- تقديم آليات مقترحة لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

- الاستماع لدعوة التوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم العام بصفة عامة، ومن ثم إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصفة خاصة.
- تأكيد الهيئات والمؤسسات المختلفة على أهمية الإدارة بشكل عام، وإدارة التعليم الأساسي بحلقته بشكل خاص في تحقيق رؤية ورسالة وأهداف هذه المؤسسة التربوية.
- العلاقة الوثيقة بين الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وأحوال المجتمع المحيط بها، وتشابك مشكلاتها مع مشكلات هذا المجتمع؛ مما يجعل تطوير إدارتها ونظام المحاسبية التعليمية فيها ينعكس على تطوير المراحل التعليمية التالية، بل يؤثر على تطوير المجتمع ككل.

منهج الدراسة وأداتها:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي، إذ يمثل طريقة يعتمد عليها في الحصول على معلومات دقيقة تصور الواقع الاجتماعي وتسهم في تحليل ظواهره (فاندالين، 2007، ص 245)؛ حيث يمكن استخدامه في الدراسة الحالية في جمع وتفسير البيانات والمعلومات المتعلقة بتوجهات الإدارة التربوية المعاصرة، وتحليل وتنظيم نماذجها وصورها؛ لفهم مدى إسهامها في تطوير النظام التعليمي ككل، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة محل الدراسة؛ ومن ثم محاولة إيجاد بعض الآليات لتفعيل هذا المدخل في ضوء التوجهات المعاصرة للإدارة التربوية الفعالة.

أما أداة الدراسة فهي الاستبانة الموجهة لعناصر الإدارة المدرسية وهم : (مدير - معلمون أوائل، معلمون)؛ من أجل التعرف على واقع تطبيق مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر.

حدود الدراسة:

* اقتصرت الدراسة على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (إدارة المدرسة الابتدائية) بمصر باعتبارها:

- أهم مراحل السلم التعليمي فهي حجر الأساس الذي تبنى عليه المراحل التالية.
- قريبا من واقع المجتمع ومشكلاته وتأثيرها به؛ مما يؤثر على العملية التعليمية ككل.
- اعتبارها حقل التجارب حيث تجرى عليها أكثر محاولات التغيير والتعديل؛ مما يسبب عدم الاستقرار لتلك المرحلة.

• انتشار مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى في المجتمع، مقارنة بالمدارس الأخرى في المراحل التالية.

* كما ركزت الدراسة اهتمامها على اثنين من مداخل التطوير الإداري المعاصرة، وهى الاستقلالية المدرسية ودعم اللامركزية، الشراكة المجتمعية في الإدارة المدرسية؛ باعتبارهما من أكثر المداخل التربوية التى تدعم تطور نظم المحاسبية التعليمية داخل المدارس، كما أن هذين المدخلين يساعدان في تطبيق المحاسبية المجتمعية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى؛ انطلاقاً من أن تنفيذ عمليات جودة التعليم داخل المدارس ومراقبة تطبيقها على أكمل وجه؛ إنما يمثل المسئولية المجتمعية للتعليم على كافة المستويات داخل المجتمع.

* ولقد بدأت إجراءات الدراسة الميدانية في الفترة من 2010/3/22 إلى 2010/5/27.

مصطلحات الدراسة:

1- لا مركزية الإدارة التعليمية:

يقصد باللامركزية توزيع السلطات وإعطاء حرية اتخاذ القرارات حيث يجرى العمل التنفيذي على مستوى المناطق المحلية والوحدات المدرسية. (أحمد، 2002، ص 156)

وبذلك فهي على مستوى المحافظات تعني عملية إخضاع التعليم للإشراف الكامل للسلطة المحلية، بهدف إتاحة الفرصة لها في إدارة شئونها التعليمية حسب إمكاناتها وأهدافها المحلية وفى ضوء الأهداف العامة للدولة.

ويرى الباحث أن اللامركزية على مستوى المدرسة تشير إلى امتلاك المدرسة مقدار من الآلية في إدارة نفسها، مع المشاركة في صنع القرارات التربوية واتخاذها، ورفع المستوى المهني لجميع العاملين في المدرسة؛ بغرض تحسين العملية التعليمية وبالتالي زيادة كفاءتها.

2- الشراكة المجتمعية في التعليم:

تعرف الشراكة بأنها: تخطيط دينامي تفاعلي بين أكثر من طرف للعمل معاً من أجل تحقيق أهداف واحدة وحل مشكلات مشتركة، ويتضمن هذا التعريف أطراف المشكلات المشتركة، ووجود عمليات تفاعلية ووجود معايير وأهداف وتوجهات مشتركة. (البيلاوى، 2000، ص48)

ويشار للشراكة أيضاً بأنها: الحالة التي يكون عليها الشركاء، والشريك له الحق مع آخر أو آخرين ويتم الرجوع إليه في أي تصرف أو أي نوع من الإجراءات. (رستم، 2003، ص34)

ويمكن تعريف مفهوم الشراكة المجتمعية إجرائياً بأنها: اتفاقية ملزمة لأعضاء المجتمع المحلى والمدارس تقوم على إعطاء أدواراً وفرصاً حقيقية متبادلة لأعضاء المجتمع؛ ممثلاً في

أولياء الأمور ومجالس الامناء والآباء ومنظمات المجتمع المدني، والمدارس بغرض تحسين جودة التعليم، والحصول على منتج تعليمي عالي الجودة.

3- المحاسبية المدرسية الشاملة:

ويشير المعنى اللغوي للمحاسبية أنها: من الفعل حاسب أي ناقشه الحساب (البلعكي، 2002، ص407)، وذلك يتفق مع معناها العام (Account)، أما معناها الاصطلاحي (Accountability) فيعني مسؤولية الفرد عن أداء أعمال معينة، وتحقيق نتائج لها بمستوى معين مما يجعله عرضة للمحاسبة.

ويشار للمحاسبية بأنها: إجراء يتخذ لتحديد مسؤولية القائمين على التعليم لمعرفة مدى تحقيقهم للأهداف التربوية المحددة لهم. (شحاتة والنجار، 2003، ص 258) ويمكن للباحث تعريفها إجرائياً بأنها: عملية إصدار أحكاماً وفقاً لمعايير محددة تركز على متابعة الأفراد والإحاطة بسلوكياتهم، وبالصلاحيات المفوضة لهم؛ بغية الارتقاء بالعملية التعليمية بمكوناتها الثلاثة المدخلات، والعمليات، والمخرجات.

4- الإدارة التربوية الفعالة:

هناك من يعرف الإدارة التربوية الفعالة بأنها: تلك الجهود والأنشطة العلمية المقصودة التي توظف نتائج علم الإدارة بصفة مستمرة في توجيه العمل في الميدان التربوي (المدارس)؛ نحو تحقيق أهداف المجتمع من العملية التعليمية. (Bush, 2007, p.401) ويتضح من ذلك أن الهدف الأساس للإدارة التربوية الفعالة هو تحقيق أهداف المجتمع وتحقيق طموحه من عمليات التربية، وبالتالي يمكن تعريف الإدارة التربوية الفعالة إجرائياً بأنها: تلك الإدارة التي تهدف إلى إدارة الموارد المالية والبشرية بأساليب وآليات نشطة ومتجددة وتوظفها بنجاح في العمليات التي ترفع مستوى عمليات التعليم والتعلم.

الدراسات السابقة:

وجدنا بعض الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت بعض جوانب الإدارة التعليمية، والأنماط المتعلقة باللامركزية في الإدارة التعليمية، والشراكة المجتمعية في إدارة المدارس، إلى جانب الدراسات التي تناولت مدخل المحاسبية التعليمية في المدارس، ونظراً للترابط القائم بين تلك الدراسات، فإنه يمكن عرضها مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي :

أولاً : الدراسات العربية :

1- دراسة إبراهيم (1999) بعنوان: الإدارة الذاتية والمحاسبية مدخل لرفع كفاءة إنتاجية المدرسة الثانوية: دراسة مستقبلية: استهدفت الدراسة التعرف على الأدبيات التربوية المرتبطة بمجال تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة الثانوية، والتعرف على أسس المحاسبية التعليمية في تقييم هذه

المدارس واعتبارها مرتكزات رئيسة عند بناء وتصميم السيناريو الابتكاري لإدارة المدرسة الثانوية في مصر حتى عام 2020م، ولقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ومنهج دراسة الحالة، وكانت أهم نتائج الدراسة كما يلي: أن تكون المدرسة الثانوية وحدة تنظيمية مستقلة بذاتها تمويلًا وإداريًا، وأن تصبح وحدة صنع واتخاذ القرار التربوي، ووحدة تدريب للمعلمين الجدد والقدامى، وتوصلت أيضًا إلى أهمية تشكيل مجلس إدارة داخل المدرسة يكون مسئول عن تقويم أداء المدرسة ومحاسبتها عند الإخفاق.

2- دراسة رستم (2003) بعنوان: تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم: استهدفت الدراسة تفعيل عملية الشراكة المجتمعية في نظام التعليم بالمرحلة الثانوية على المستويين القومي والمحلي بصفة عامة، مع التركيز علي بيان السيناريوهات الممكنة والمرغوبة التي توضح طرق تطوير الشراكة وصياغتها، ولقد اعتمدت الدراسة في تحقيق ذلك على المنهج الوصفي التحليلي وبعض مداخل وأدوات الدراسات المستقبلية، وقد تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وتمثلت نتائج الدراسة فيما يلي: يقتصر دور الجمعيات الأهلية في مجال التعليم علي مراحل التعليم (روضة- ابتدائي- إعدادي)، ضعف العلاقة بين مدارس الجمعيات الأهلية والأسر، فأولياء الأمور لا يذهبون للمدارس إلا بدافع شخصي منهم. وأن القوانين التي تحكم مجال العمل الأهلي في مصر سيئة، وأن هذه المدارس لا تؤمن بأهمية المشاركة الشعبية في عملها.

3- دراسة عيداروس (2005) بعنوان: إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفاعلية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة: تصور مقترح نحو تطبيق بنوية الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام: استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي من حيث مفهومها وخطواتها ومبرراتها في الأدبيات، مفهوم الإدارة المرتكزة إلى المدرسة وسماتها في الفكر الإداري المعاصر، الوضع الراهن لإدارة المؤسسات التعليمية للتعليم العام بمصر، وتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي، ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج توضح معوقات الإدارة المدرسية وتهدد فعاليتها علي الإنجاز منها: ندرة الأخذ بالمدخل المتكامل للإدارة الاستراتيجية، الأخذ بالمركزية طبقاً للهيكل التنظيمي القائم، وضعف فعالية الرقابة التقليدية ومعايير الأداء وحوافزه، ومن خلال هذه النتائج صاغت الدراسة التصور المقترح لتطبيق بنوية الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام، وتمثلت عناصره في مشكلات الواقع، توقعات المستقبل، المرتكزات، الإجراءات المقترحة علي المدى القريب، والمدى البعيد.

4- دراسة البيومي (2006) بعنوان: دراسة تحليلية لبعض نماذج تطوير المدارس ومدى إمكانية تطبيقها في المدارس المصرية: استهدفت الدراسة تقويم مشروع إصلاح التعليم بالإسكندرية في ضوء فلسفة وأهداف الإصلاح الشامل للمدارس، الإجراءات العملي في تطبيق أحد نماذج الإصلاح الشامل في المدارس، أهداف المشروع نفسه والتي تم التوقيع عليها في مذكرة التفاهم بين الجانبين

المصري والأمريكي، وتحديد متطلبات تطبيق نماذج الإصلاح الشامل في المدارس المصرية، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية لتقويم مشروع إصلاح التعليم بالإسكندرية، ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تمثلت في ما يلي: لا توجد فلسفة واضحة لمشروع إصلاح التعليم، كما أن المشروع لا يوفر مشاركة فعالة للآباء في تخطيط وتطبيق وتقويم أنشطة الإصلاح المدرسي، غياب قواعد السلوك التي تحكم تفاعل الطلاب في المدرسة.

5- دراسة حسين (2006) بعنوان: الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة في ضوء لامركزية التعليم: دراسة ميدانية لاتجاهات مديري المدارس: استهدفت الدراسة التعرف على اتجاهات مديري المدارس نحو اللامركزية، والتوصل إلى مجموعة توصيات من خلالها يمكن تحسين جودة العمل المدرسي ورفع كفاءته في موقع المدرسة؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: سيطرة وزارة التربية والتعليم على عمليات وضع السياسات وصنع القرارات وتنفيذ المسئوليات الإدارية والمالية، وعدم كفاءة البرامج والخطط الموضوعية للاستفادة من الموارد المتاحة، وعدم إعداد المديرين وتجهيزهم للقيام بالأدوار والمسئوليات الجديدة، ولقد توصلت الدراسة إلى عرض مجموعة من التوصيات لتطبيق الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة من أهمها: بناء قدرة المجتمع على إدارة العملية التعليمية وإقامة شبكة علاقات بين المجتمع والمدرسة والإدارات التعليمية، وتوفير نظاماً جيداً لتوزيع الموارد داخل المدارس.

6- دراسة على (2007) بعنوان: استراتيجية مقترحة للامركزية الإدارية التعليمية في مصر على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة: استهدفت الدراسة التعرف على بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم، ومحاولة الاستفادة منها في وضع استراتيجية مقترحة للامركزية الإدارية التعليمية في مصر؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج المقارن، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: قصور في محاولات تطبيق لامركزية الإدارة التعليمية في محافظتي الإسكندرية وقنا، ووجود عوائق كثيرة لتحقيق ما جاء في اللوائح والقرارات التي تخص اللامركزية؛ حيث اعتبرت أغلبها تتضمن صلاحيات صورية، ولقد توصلت الدراسة إلى عرض مجموعة توصيات من أهمها: ضرورة تطبيق الفكر الإداري التربوي في مجال لامركزية الإدارة التعليمية، وضرورة إصلاح التعليم وفقاً لظروف المجتمع، وأن يتم تطوير التعليم بصورة تدريجية وليس بصورة مفاجئة، وأن تتولى كل محافظة اتخاذ القرارات الخاصة بتنظيم المدرسة وتمويلها وإدارتها.

7 - دراسة خاطر (2010) بعنوان: تطوير إدارة المدرسة الابتدائية في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر وانجلترا وأستراليا- دراسة مقارنة: استهدفت الدراسة التعرف على الأسس النظرية لمدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة وتطبيقاته في دولتي إنجلترا وأستراليا؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على أسلوب جورج بيريداي كأحد أساليب المنهج

المقارن، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، من أهمها ما يلي: ضعف تحقق استقلالية المدرسة الابتدائية، إلى جانب الافتقار إلى وجود آليات داعمة للامركزية إدارتها، وأن الشراكة المجتمعية تتحقق في إدارة المدرسة الابتدائية بنسبة ضعيفة، لا تتناسب مع التوجه نحو لامركزية الإدارة المدرسية بمصر وتطبيقات لامركزية الإدارة المدرسية بدول المقارنة، وفي ضوء النتائج السابقة قد توصلت الدراسة إلى تقديم تصورًا مقترحًا لتطوير إدارة المدرسة الابتدائية في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة؛ استرشادًا بخبرات دول المقارنة، مع طرح عددًا من آليات تطبيق هذا المدخل بمدارس التعليم الابتدائي بمصر.

8- دراسة Thonas, Noel (1999) بعنوان: لامركزية التعليم: ما هي، ولماذا، ومتى، وكيف؟: استهدفت الدراسة تحليل دواعي التوجه نحو اللامركزية مع توضيح أنماطها المتعددة على المستويات القومية والمحلية، وأوضحت ما يلي أن المفاهيم والتحديات الرئيسية في المجال مثل التفويض، وحل المركزية، نقل الاختصاصات والمسؤوليات مع تعقد وتشابك مجالات اللامركزية، وأنماط اللامركزية وصورها، أسباب ومبررات التوجه نحوها، الاستعانة بجهود المجتمع المدني في التعليم على جميع المستويات الإدارية، وأنماط القرارات التعليمية التي يمكن تفويض إصدارها ونقل سلطات واختصاصات تنفيذها وإلى المحليات، التحضير والتهيئة وبناء القدرات المؤسسية اللازمة للتسيير والتدبير في ظل اللامركزية، والمشاركة والأطراف الفاعلة النشطة في التمهيد لدخول مرحلة التعددية في إدارة التعليم على جميع المستويات.

9- دراسة Watson & Supovitz (2001) بعنوان: الاستقلالية والمحاسبية في سياق الإصلاح المبني على المعايير: استهدفت الدراسة اكتشاف واقع ومعايير الإصلاح التي تهدف إلى زيادة الحكم الذاتي على مستوى المدرسة وذلك لتطوير مهارات اتخاذ القرارات؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: أن تطبيق أي إصلاحات يتطلب الاعتراف بأنها متوائمة مع ثقافة المجتمع المحلي الذي تتواجد فيه، أضف إلى ذلك عدم وضوح عملية تقييم الإصلاح من حيث حدود السلطة والحكم الذاتي للمعلم، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة توصيات من أهمها: عدم المبالغة في مراقبة المعلمين أثناء أداء أدوارهم لما لذلك من أثر سلبي على العملية التعليمية، ومحاولة تعميم الإصلاح المبني على المعايير؛ خاصة معايير الجودة لما لها من تأثير إيجابي على التنمية المهنية للمعلم وتحسين العملية التعليمية.

10- دراسة Apodaca, Slate (2002) بعنوان: الإدارة المتمركزة على المدرسة: آراء من مديري المدارس الابتدائية العامة والخاصة: استهدفت الدراسة تحليل آراء بعض مديري المدارس الابتدائية العامة والخاصة حول تنفيذ الإدارة المتمركزة على المدرسة؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: تأكيد مديري المدارس الابتدائية العامة وبدرجة عالية على ضرورة قيام الإدارة المتمركزة على المدرسة بدورٍ مؤثرٍ في

اتخاذ القرارات التي تخص الموضوعات الآتية: تعيين المعلمين وتدريبهم، ووضع سياسات وممارسات تقييم التلاميذ، البت في قيمة المبالغ التي ستفقها المدرسة، والتخطيط للتنمية المهنية، بينما أكدت آراء مديري المدارس الخاصة على انخفاض درجة مشاركة الإدارة في صنع القرار بشأن الموضوعات السابقة بسبب وجود لجان تأثيرية أخرى كمجالس الآباء، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة إعادة هيكلة المدارس بشكل يسمح بإعطاء إدارة المدرسة سلطة أكبر في اتخاذ القرارات ذات الصلة بمجالات التدريب والميزانية، والسياسات والقواعد والتنظيم، والتوظيف، وجميع مسائل الحكم، وضرورة عمل بحوث تتصل بإصلاح التعليم والمبادرات المشتركة في صنع القرار.

11- دراسة Upadhy (2007) بعنوان: فهم الاستقلال الذاتي للمدرسة: دراسة للشروط اللازمة لزيادة فعالية المدرسة: استهدفت الدراسة استعراض جوانب مختلفة من نماذج الحكم الذاتي للمدرسة ومحاولة دراسة مدى فعاليتها، والوصول إلى نتائج تساعد على تحسين وتعزيز التعليم والتخطيط لتنفيذها؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن بعض المعلمين ينظرون للحكم الذاتي للمدرسة باعتباره تهديداً لأمن وظائفهم، بالإضافة إلى وجود التباسات بين فريق المدرسة فيما يتعلق بالأدوار والمسئوليات، علاوة على ضعف مشاركة الهيئات المحلية، واعتماد المدارس على التمويل التقليدي، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة توصيات من أهمها: ضرورة وضع قوانين للتعليم تنادي بالاستقلال الذاتي للمدارس، وضرورة التخطيط والتنسيق بين إدارة المدرسة والهيئات المحلية في الأمور التي تخدم المدرسة والمجتمع، وضع قانون لمساءلة كل المسؤولين عن العملية التعليمية عن أدائهم، وضرورة تقديم الدعم للمدارس بعد تقييم احتياجاتها وترتيب أولويتها، وضرورة تفعيل الشراكة المجتمعية في المدارس.

12- دراسة Gomolla & Others (2008) بعنوان: مستويات الاستقلال الذاتي والمسئولية للمعلمين في أوروبا: استهدفت الدراسة تقديم تحليلاً مقارناً عن التغيرات التي طرأت على مهنة التعليم، والتي أدت إلى التوجه نحو توسيع نطاق الاستقلال والحكم الذاتي والمسئوليات التعليمية للمعلمين، ولقد ركزت الدراسة على عدد من الدول منها بلجيكا، وأيرلندا، وهولندا، وفرنسا، وانجلترا، وإيطاليا؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: كثرة التحديات المجتمعية التي تفرض عديداً من المسئوليات ذات الطابع الاجتماعي على المعلمين، ويتطلب الاستقلال الذاتي للمدرسة حدوث تغييرات في مهنة التعليم وزيادة كفاءة المدرسة في أداء مهامها، ولقد توصلت الدراسة إلى عرض مجموعة توصيات من أهمها: ضرورة مشاركة المعلمين بأوروبا في صنع السياسات لضمان جودة التعليم، وضرورة مشاركة نقابات المعلمين في التنمية الشاملة للتعليم والمشاركة في عمليات

الإصلاح المدرسي، وضرورة استحداث آليات لتقييم أداء المعلمين كربط أدائهم بأجورهم والتقييم في ضوء النتائج، وتوزيع السلطة من جديد بما يسهم في زيادة الإشراف على العمل اليومي للمعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح لنا من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، أنه يمكن استخلاص بعض التوجهات الفكرية والتي تتفق فيها الدراسة الحالية مع تلك الدراسات سواء العربية منها والأجنبية، كما يلي:

- اختفاء النظرة التقليدية للمدرسة، باعتبارها مكان منعزل عن المجتمع، وتحول المدرسة إلى منظمة تعليمية منفتحة على المجتمع في ظل مجتمع المعرفة.
 - الاهتمام بالتقويم الشامل للمدرسة، وليس مجرد الاكتفاء بتقويم تحصيل التلاميذ، حيث التأكيد على المراجعة المستمرة والتقويم الذاتي، ومراعاة المعايير المتجددة لاعتماد جودة المدارس.
 - التأكيد على تكوين علاقات شراكة فعالة بين المدارس والمؤسسات المجتمعية الأخرى؛ لتحقيق الأهداف المشتركة.
 - التقليدية بمقاومة الإدارة المدرسية للتغيير والإصلاح، ويزداد الأمر سوءاً؛ عندما تتوقف المدرسة عن أية جهود تطويرية، بانتظار ما يرد إليها من تعليمات من الإدارة العليا.
 - التأكيد على الدور الذي يلعبه التخطيط الاستراتيجي في العمل المدرسي، فمن الضروري أن يكون لكل مدرسة رؤية ورسالة وخطة استراتيجية، فبدون التخطيط الاستراتيجي للمدرسة تتعثر العمليات وتضيع الأهداف، ويصبح تعامل المدرسة مع الفعل ورد الفعل، بدلاً من التعامل مع المتغيرات بمنهجية علمية ورؤية مستقبلية واضحة.
 - وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في عدة أمور من أهمها ما يلي:
 - تهدف إلى الوصول إلى مجموعة من الآليات لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة في ظل تطبيق لامركزية الإدارة التعليمية على مستوى المدرسة.
 - تهتم الدراسة الحالية بتطبيق لامركزية الإدارة التعليمية على المستوى المدرسي بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر، ومن ثم فإنها تكشف عن بعض الصعوبات التي تحول دون تفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة داخل هذا النوع من المدارس.
 - إن الدراسة الحالية تركز على ضرورة ربط الأساليب الرقابية والمحاسبية بالأداء المدرسي من ناحية وبمستوى رضا العناصر المعنية بالعملية التعليمية داخل المدرسة؛ من أولياء أمور وأعضاء مجتمع محلي من ناحية أخرى.
- ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- التعرف على أهم المشكلات التي تواجه نظام التعليم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن ثم إمكانية تحديد مشكلة الدراسة بوضوح .
- الوقوف على بعض الموجهات الفكرية للامركزية لإدارة التعليم بمصر .
- الحصول على المراجع التي تتعلق بموضوع الدراسة، بل والوقوف على الإجراءات المتبعة من الدول المتقدمة في تفعيل الاستقلال المدرسي بداخلها .

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: أهم توجهات الإدارة التربوية الفعالة :

التوجه الأول: الاستقلالية المدرسية ودعم اللامركزية: School Autonomy & Decentralization:

يعتبر البعض أن اللامركزية بشكل عام هي: انتقال التشريع والصلاحيات من الإدارة الحكومية المركزية إلى السلطات المحلية، التي تكون بعيدة عن المركز ومستقلة عنه. (Barrera & Others, 2009 , p.96)

فهي عبارة عن نقل الصلاحيات من مستويات اتخاذ القرارات المركزية إلى مستويات تقديم الخدمة، وتتمثل في أربعة مداخل، هي: (Sayed, 2009, pp.24-26)

- توزيع السلطة: ويعنى نقل أعباء العمل من المركز إلى المحليات أو الأقاليم.
 - تفويض السلطة: ويعنى إعطاء صلاحيات للمستويات الأدنى في صنع القرارات بالمؤسسة التعليمية.
 - نقل السلطة: ويعنى تحول السلطة من المركزية الشديدة إلى إعطاء المؤسسات المجتمعية، مثل: مؤسسات المجتمع المدني صلاحيات متنوعة.
 - التخصص: وتعنى إعطاء المسؤولية في إدارة المؤسسة الحكومية إلى بعض المؤسسات التطوعية أو الشركات التجارية أو المنظمات الدينية أو النقابات.
- فاللامركزية في إدارة التعليم هي شكل من أشكال الحرية يُمكن أعضاء المدرسة وأهالي المدينة أو الإقليم من المشاركة في إدارة شؤونهم أو مؤسساتهم بأنفسهم في ظل مناخ ديمقراطي (Rose, Dyer, 2005, p.105).

ويتضح مما سبق أنه يمكن النظر إلى اللامركزية على أنها: استراتيجية إدارية تعمل على زيادة فرص استقلالية المدرسة في إدارة شؤونها وإعطائها المرونة اللازمة في تطبيق التشريعات المدرسية؛ للعمل والتفويض في اتخاذ القرارات التي تضمن حسن سير العمل وجودة الأداء والمشاركة في تحمل المسؤولية والسلطة، وتخفيف العبء عن الإدارة المركزية (الممثلة في الوزارة)، مع مراعاة الأسس العامة للسياسة الإدارية على المستوى القومي والمحلي، كما يصاحب أنتهاج تفعيل اللامركزية نمطاً إدارياً قوامه التبسيط للإجراءات بمختلف أنواعها.

1- أهداف الاستقلالية المدرسية ودعم اللامركزية:

تعتبر اللامركزية الفعالة والاستقلالية المدرسية هي الطريق الحقيقي للإصلاح التربوي بالمدارس؛ حيث تهئ المدارس لتحقيق أهدافها في ضوء الموارد والامكانيات والجهود الذاتية المتاحة، كما تساعدها علي تكوين رأس المال عن طريق تجميع المدخرات وحسن استغلال الموارد المادية والبشرية، وبالتالي فاللامركزية المدرسية تحقق عديداً من الأهداف، منها: (Tosun, Yilmaz, 2008, p.21)

- تخفيف حدة الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية؛ نتيجة التعقيد في الأنظمة التربوية الأعلى منها.
- مد الديمقراطية وسرعة التنمية الاقتصادية، وتحقيق كفاءة الإدارة المدرسية.
- تحسين وتطوير الرقابة الذاتية على العملية التعليمية داخل المدارس.
- منح الثقة في المجالس المدرسية، وتحسين الاتصالات داخل النظام وخارجه.
- تحسين العلاقة بين المعلمين والتلاميذ، مع تحقيق العدالة في توزيع التمويل، واحتفاظ مديري المدارس بسلطة اتخاذ القرارات النهائية.
- منح المدرسة سلطات أكبر في اتخاذ القرارات التي تزيد إنجاز التلاميذ، وزيادة مشاركة المواطنين في اتخاذ القرارات التربوية داخل المدارس.

2- أنواع اللامركزية في الإدارة المدرسية:

يمكن تحديد أنواع اللامركزية حسب مجالات التطبيق، كما يلي: Rose & Dyer, (2005, pp.108-110)

- اللامركزية الهيكلية: وتشير إلى عدد من الأقسام الإدارية التي يجرى العمل الإداري من خلالها، وكلما زاد عدد الهياكل والأقسام كلما أصبح العمل الإداري أكثر مرونة.
- لامركزية صنع القرار: حيث يمكن لأعضاء المجتمع المدرسي صنع واتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بالقضايا الحاسمة، والتي تتعلق بالعمل المدرسي وتؤثر على المناخ التربوي والأكاديمي بالمدرسة.
- لا مركزية التعيين والتوظيف: وتعنى أسلوب اختيار وتوظيف المعلمين والعاملين وتدريبهم لدخول العمل الأكاديمي بالمدرسة.
- لامركزية الموارد: وتشير إلى الكيفية التي يتم من خلالها توزيع الموارد المالية والبشرية بالمدرسة، بما يحقق الأهداف الاستراتيجية الموضوعية، ويتوافق مع إمكانيات المجتمع المحيطة بالمدرسة.
- لا مركزية البرامج الدراسية: وتعنى صلاحية المدارس بإجراء تعديل المقررات الدراسية سواء بالإضافة أو بالحذف، بما يتفق مع الخطوط العريضة للمنهج القومي.

3- دوافع وأسباب اللامركزية في إدارة المدارس:

تتعدد أسباب ومبررات الأخذ باللامركزية في الإدارة المدرسية، والتي قد تكون نتيجة لجوانب إدارية أو سياسية أو أيديولوجية، وفيما يلي توضيح هذه الأسباب : (Tosun & Yilmaz 2008, pp. 24-26)

- المد الديمقراطي، والذي يعتمد علي مشاركة الشعب في الحكم والإدارة، فالديمقراطية تعني تفويض المسؤوليات إلي المجتمع المحلي؛ مما يؤدي إلي اللامركزية في الإدارة وهذا يؤكد مفهوم الرقابة الشعبية.
 - كثرة أنشطة الهيئة الإدارية، وتفقد عملياتها المتصلة باتخاذ القرارات والحاجة لوقت طويل لتحليل المعلومات، ودراسة المشكلات وحصر كافة الطاقات والإمكانات وتعبئتها وتنسيقها وتنظيمها وما تفرضه هذه العلاقة من ضرورة وسرعة البت في الأمور الملحة.
 - صعوبة الاتصال الفعال والسريع بالإدارة علي المستوي القومي؛ نتيجة توزيع المؤسسات التعليمية علي رقعة جغرافية واسعة.
 - اختلاف الظروف المحلية بالمؤسسة التعليمية وتباينها من مؤسسة لأخرى وتنوعها بصورة يصعب معها الوصول إلي نمط واحد من الخدمات التعليمية، وفي مثل هذه الحالة تترك الفرصة للجهات المحلية للقيام بدورها في ثقل وتنمية أفرادها بالصورة التي تخلق منهم شخصيات متميزة.
 - انتشار عناصر وكفاءات متميزة في المؤسسات التربوية يمكنها إدارة العمل بكفاءة.
 - تضع اللامركزية السلطة لصنع القرارات في موقع أقرب ما تكون إلي حيث تتم الأعمال، ومن هنا تأتي سرعة اتخاذ القرارات، وإجراء التجارب واقتراح الأساليب الجديدة.
 - انتشار المؤسسات أو فروعها في مناطق جغرافية متعددة، ويتعذر الاتصال الفعال السريع بينها وبين المركز الرئيسي؛ لذا يصبح تفويض السلطة أمراً ضرورياً. وبذلك فاللامركزية تسمح بالمزيد من الاستقلال للإدارة التعليمية والمدرسية، وتعطي صلاحيات أكبر للقيادات التربوية في تفويض المسؤولية، وتمنح الحرية الكافية في تغيير البرنامج الدراسي حسب ظروف المدرسة، وهذا يعني المرونة في صنع القرارات المدرسية، وتكون الاتصالات مباشرة وسريعة، هذا إلي جانب أن العاملين وأعضاء هيئة التدريس يتوافر لديهم الاستعداد والرغبة في تحسين وتطوير العملية التعليمية بصفة مستمرة.
- ولضمان التحول إلى اللامركزية من أجل تعزيز الشراكة المجتمعية والمحاسبية؛ فإن ذلك يتطلب عديداً من الإجراءات الداعمة لذلك، والتي يمكن أن تتمثل فيما يلي:
- (Tosun & Yilmaz 2008, pp. 33-35)

- الحاجة الملحة للإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في نقل بعض السلطات والتفويض فيها.
 - تكوين مجلس إدارة للمدرسة يقوم بمهام المدرسة، ويعمل على بث روح الفريق في صنع واتخاذ القرار المدرسي.
 - تمسك أعضاء مجلس إدارة المدرسة بتقديم الخدمات للتلاميذ للإسهام في إنجاح البرامج المقدمة لهم.
 - إقامة علاقة جيدة قائمة على المرونة والمحاسبية بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية التي تتبع لها.
 - إتاحة الفرصة للمدرسة باستقلالية تعليمية خاصة في مجال الأداء التعليمي، وإطلاق الابتكارات والإبداعات في كافة جوانب العملية التعليمية على مستوى المدرسة.
 - تفعيل دور المجتمع المحلي بمنظوماته المختلفة وإشراكه في حل المشكلات التي تعترض العملية التعليمية؛ عن طريق تشخيص الواقع كما هو عليه، وصياغة أهداف وآليات العمل من أجل تنمية وعي السكان بمسئولياتهم تجاه التعليم ومسئولية التعليم تجاههم.
 - إعادة النظر في ميزانية التعليم بحيث تتوافق مع نظام اللامركزية؛ ولعل ذلك يتطلب إعطاء الأفراد مزيداً من الثقة بالنفس في تحديد الاحتياجات المدرسية، ووضع خططاً مناسبة لتوفير موارد بديلة.
 - التأكيد على أن القرارات الجماعية الصائبة في موقع العمل أفضل للعمل وللأفراد من القرارات المخطط لها وتحت رقابة المركزية.
- واعتماداً على ما سبق؛ فإن اللامركزية في الإدارة التعليمية على مستوى المدارس تؤدي إلي سرعة اتخاذ القرارات التي تناسب المدارس، واقتراح الأساليب الجديدة لإنجاز الأعمال من ناحية، وتشجيع السكان علي المشاركة في صنع القرار التعليمي، وتحفزهم علي المبادرة والإبداع من ناحية أخرى، كما أن دعم اللامركزية يعد الطريق لضمان احترام التنوع الجغرافي، حيث إنه يعمل على الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية والتوزيع المتوازن للاستثمارات التربوية المحلية وتسخيرها لخدمة العملية التربوية داخل المدارس؛ ومن ثم يعكس انتهاج اللامركزية وتطبيقاتها على مستوى المدرسة نتاجاً كبيراً؛ ولعل من أبرز آثاره ما يلي:
- توفير مناخاً ملائماً للتنافسية بين المدارس، من أجل تحقيق التميز في كافة مجالات العمل المدرسي.
 - المساعدة في إجراء تعديلات مادية أو بشرية أو تكنولوجية لتحقيق أهداف الأداء الجديدة بسرعة وفعالية.

- تقوية صلة المدرسة بكافة عناصرها- مدير ومعلمين وتلاميذ- بالمجتمع المحلي المحيط بها؛ ممثلًا ذلك في أولياء الأمور وأفراد ذلك المجتمع المهتمين بالتعليم ورجال الأعمال وكافة مؤسسات المجتمع؛ ومن ثم تصبح المدرسة أكثر استقلالية وأكثر توسيعًا لقاعدة المشاركة والمسئولية عن تعليم التلاميذ ونتائج هذا التعلم.
- ما ينتج عن منح السلطات المحلية وأفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور من زيادة دورهم في إثراء العملية التعليمية، وضمان جودة مخرجاتها من التلاميذ خاصة إذا أدركنا أن تلك السلطة والمسئولية يصاحبها مساءلة مستمرة والتزام من قبل كافة المشاركين خاصة أعضاء مجلس إدارة المدرسة.

التوجه الثاني: الشراكة المجتمعية في الإدارة المدرسية: **Community Partnership** :

جاء في المعجم الوجيز أن أشركه أمره أي أدخله فيه، وشاركه فكان شريكه، والشراكة عقد بين اثنين أو أكثر للقيام بعمل مشترك. (مجمع اللغة العربية، 1994، ص342). ويرى باترينوس وآخرون (Patrinus & Others , 2009,p.58) أن كلمة الشراكة يمكن أن تستخدم لتعني عدة أمور منها:

- المسئولية المتبادلة والالتزام بين الأطراف المعنية بصياغة الأهداف والغايات.
- الاستشارة، حيث لا يكفي بإشعار المجتمعات بما يجري، بل يتطلب تجاوبها ورد فعلها فيما يتعلق بالمعلومات، وأن تعبر عن وجهات نظرها.
- توزيع السلطة بين الجهات الحكومية والمجتمع.

ويشير مفهوم الشراكة المجتمعية إلى علاقة بين عنصرين أو أكثر، تتوجه لتحقيق النفع العام أو الصالح، وتبنى على المساواة والاحترام والعتاء المتبادل وتستند إلى التكامل؛ حيث يقدم كل طرف إمكانيات بشرية ومادية وفنية (أو جانب منها) لتعظيم المردود وتحقيق الأهداف. (Khasawneh& Alsagheer, 2007, p.52)

والشراكة ميثاق بين عنصرين يقوم على أساس التفاعل البناء والاتصال المستمر والشفافية المطلوبة بينهما، وتحدد بمقتضاه الأهداف والتوقعات والاهتمامات والمصالح والمسئوليات المشتركة بينهما كشركاء متساويين؛ بهدف تحقيق تعلم الأبناء؛ فالشراكة مفهوم يقوم على أساس النظرة للتعليم باعتباره أمرًا مجتمعيًا من ناحية أولى، وقضية أمن قومي من ناحية ثانية، ومدخل لتحقيق ديمقراطية التعليم من ناحية ثالثة، ويترتب على ذلك التعامل مع العمل التربوي لا بحسب أنه أمر يخص التربويين وحدهم، بل قضية مجتمعية لا بد وأن يشاركهم فيها المجتمع بكافة أفراد وقطاعاته وهيئاته ومنظماته. (American Institute for Research, 2006, p.10)

ويحددها البعض بأنها: العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع وتتمثل في استخدام مرافق المدرسة في تقديم خدمات وأنشطة اجتماعية، إلى جانب تنفيذ برامج ومشروعات

اجتماعية تخدم المجتمع المحلي من ناحية، وتقديم منظمات المجتمع المدني الدعم المادي من خلال التبرعات المادية أو العينية، ومساعدة المدارس لتنفيذ برامجها التربوية، من خلال استخدام موارد وإمكانيات منظمات المجتمع المدني لخدمة المدارس من ناحية أخرى.
(Christie, Others, 2004,p.109)

ويمكن أن نشير إلى أن هناك ثمة تداخل بين مفهوم الشراكة المجتمعية Community Partnership ومفهوم المشاركة المجتمعية Community Participation لكون المشاركة تقوم أيضاً على التطوعية وتقديم الإسهامات المادية والمعنوية؛ حيث يتم ذلك بناءً على دعوة أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته للإسهام في مجال تنموي أو اجتماعي، ولكنها لا تعنى أي نوع من الالتزام مثلما يوجد في الشراكة المجتمعية. (المجالس القومية المتخصصة، 2004، ص 23) ؛ حيث يمكن لأفراد المجتمع المحلي وفقاً لمفهوم الشراكة أن يطبقوا مفهوم المحاسبية المجتمعية Accountability Community للمدارس باعتبارها ملزمة بتحقيق الأهداف الموضوعية؛ وهي الارتقاء بمستوى عناصر الشراكة.

وبالنسبة يتضح أن الشراكة المجتمعية في التعليم تؤكد على إعطاء فرصاً حقيقية لأعضاء المجتمع المدني بمختلف منظماتها للمشاركة في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية داخل المدرسة؛ من أجل تحسين جودة التعليم من جانب، علاوة على أن دراسة احتياجات المجتمع المحلي ومواجهة الظواهر والمشكلات الاجتماعية به تُعد من الأمور الضرورية؛ لتفعيل الشراكة المجتمعية للمدارس من جانب آخر.

1- أهداف الشراكة المجتمعية في الإدارة المدرسية:

إن الشراكة المجتمعية ليست شعاراً تريبوياً ولا شعاراً مجتمعيًا، إنما ينبغي التأكيد على أن الشراكة المجتمعية ضرورة ملحة في هذا الوقت الراهن؛ لأنه لا يمكن أن يتحقق تعليمًا متميزًا للجميع في ظل الموارد الحالية أو الموارد الحكومية إلا بشراكة مجتمعية حقيقية؛ شراكة لا تكتفي فقط بالمساهمة بالموارد، ولكنها تتعدى ذلك إلى صياغة الفكر وتشكيل الثقافة المجتمعية؛ التي يمكن أن تسمح بتحقيق التعليم المتميز. وفيما يلي بيان لأهم أهداف الشراكة المجتمعية في الإدارة المدرسية: (Pandey, Goyal & Sundararaman, 2008, p.8)،
(حسين وشعلان، 2008، ص165)

- الاعتراف بمسئولية مساعدة المدرسة على تحسين جودة المنتج التعليمي.
- إيجاد الدعم المادي للمدارس في صوره المختلفة، مع زيادة مشاركة المؤسسات الأهلية والأفراد في عملية تطوير التعليم بالمدارس.
- إصلاح وتطوير التعليم بصفة عامة، ويشمل تطوير مدخلات التعليم (المعلمين - المناهج - إدخال التكنولوجيا - تطوير إدارة التعليم - تطوير تشريعات التعليم).

- إنماء روح الفريق والتعاون داخل وخارج الإدارة التعليمية مع أولياء الأمور والأجهزة المهمة بالتعليم.
- تحسين نوعية الخريجين حتى تتناسب مع متغيرات العصر؛ وذلك بتطوير مخرجات العملية التعليمية، ودعم ومساندة الجهود الذاتية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين والاتحادات الطلابية.
- إتاحة الفرص لإشراك التلاميذ في علاقات المجتمع وشؤونه والتعرف على قضايا ومشكلاته.

وفي ضوء ما سبق؛ يمكن التأكيد على ضرورة تفاعل الأفراد مع قضايا المجتمع، ومن أهمها قضايا التعليم داخل المدارس بحكم انتمائهم لهذا المجتمع، حيث يمكنهم دعم العملية التعليمية داخل المدارس من خلال القيام بالأعمال التطوعية؛ حيث ينتج عن هذا التفاعل ما يلي:

- بذل الجهد لتقديم المساعدات للمدارس وفقاً للأسس الموضوعية للشراكة بين طرفيها.
- تفعيل المشاركة في دعم العملية التعليمية داخل المدارس لكونها مسئولية مشتركة.
- التعبير بموضوعية عن مشكلات المجتمع واحتياجاته من التعليم.
- تفعيل العطاء بالتضحية بالوقت والجهد و المال؛ في سبيل حل المشكلات التعليمية داخل المدارس.

2- أشكال الشراكة المجتمعية في إدارة المدارس:

حيث تتم الشراكة المجتمعية بعدة طرق وصور، بما يتوافق مع الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية للمجتمع، ولكي تتم عملية الإصلاح المدرسي المنشود؛ لا بد أن يكون هناك تفاعلاً إيجابياً بين المدرسة وبين المجتمع المدني بمختلف مؤسساته، وإذا كان هناك سوء اتصال بينهما كانت مردوداتها عكسية على العمل التربوي والتعليمي. كما تتعدد المجالات الخدمية التي تقدمها المجتمعات المحلية للمدرسة بتعدد احتياجات المجتمع ومطالبه المستمرة، وتفاقم مشكلاته بشتى أنواعها ودرجاتها، كما تتعدد الجماعات والهيئات والمؤسسات التي تقدم تلك الخدمات. (جوهر وجمعة، 2010، ص445)

وللنهوض بالمجتمع والمساهمة في التقدم في عصر يتسم بكثير من المتغيرات، يمكن عرض بعض أوجه شراكة المجتمع المحلي في نشاطات الإدارة المدرسية ، كما يلي:

أ- الشراكة في التخطيط على المستوى المدرسي:

حيث يبدأ التخطيط بتحديد المتطلبات والاحتياجات وصياغة الأهداف واختيار الطرائق والوسائل لتحقيق هذه الأهداف، ويرتبط التخطيط على المستوى المحلي بصورة مباشرة بالاحتياجات التعليمية المطلوبة كتشييد مدارس أو غرف صفية أو توفير أجهزة ووسائل

تعليمية لمدارس المنطقة؛ حيث إن نظام الاستقلال المدرسي يدعم ويحفز هذا التوجه للسكان، ويدفعهم للمشاركة في صياغة القرارات التربوية أو تقديم اقتراحات بناءة.

ويمكن أن تأخذ مشاركة المجتمع في تهيئة الخطة المحلية والقومية من خلال النشاطات التخطيطية التمهيدية، وتأخذ هذه الشراكة أشكالا منها: (حسين وشعلان، 2008، ص218)

- مشاركة المجتمع المحلي في اللجان التربوية المحلية، وفي مناقشة المقترحات المعدة من أجل تنمية المنطقة.
- المشاركة في مناقشة الدراسات التي لها علاقة بالبنية التحتية للمدارس؛ كالمواصلات والطرق في المناطق النائية والعمالة والمدارس التي ستبنى في المستقبل (الخارطة المدرسية).

ب- الشراكة في صنع القرار على مستوى المدرسة:

حيث تعد عملية صنع القرار من العمليات الهامة في الإدارة التعليمية والمدرسية وأحد مكوناتها الأساسية، ولقد صنفت عملية صنع القرار في مقدمة عناصر الإدارة؛ نظراً لأهميتها واعتماد بقية العمليات الإدارية عليها؛ إذ تعبر عن مجمل الإجراءات والأفعال التي تنتهي بإصدار حكماً معيناً عما يجب أن يفعله الفرد أو الأفراد في موقف ما، وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل الممكنة التي يمكن اتباعها. (المجالس القومية المتخصصة، 2004، ص76)

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف عملية صنع القرار بأنها: سلسلة الاستجابات الفردية والجماعية التي تنتهي باختيار البديل الأنسب في مواجهة موقف معين.

وتقوم فلسفة الشراكة في صنع القرار المدرسي على إدراك الكثيرين أن القرار الذي تتخذه مجموعة من الأفراد يكون أكثر دقة من القرار الفردي، كما أن القرار الذي يشترك في صناعته جماعة من الأفراد يكون أصحابه أكثر التزاماً في تنفيذه، علاوة على الإحساس بالملكية وشعور هيئة التدريس بها؛ مما ينعكس بدوره على زيادة فعالية المدرسة؛ ومن ثم فإن إعداد أسلوب أو آلية للمشاركة في صناعة القرارات المدرسية من شأنه أن يدعم الملكية الذاتية للمدرسة. (مطاوع، 2003، ص290).

ويتجسد الهدف الرئيس لتطبيق الشراكة في صناعة القرار على مستوى المدرسة؛ في بناء قدرات للإداريين والمعلمين وأولياء الأمور وكافة المشاركين في صنع القرار المدرسي وتأهيلهم؛ لتحمل مسئولية توفير بيئة تعليمية مناسبة لعملية التعلم، وإكساب التلاميذ المهارات وأنماط السلوك والقيم التي تخدم مجتمعهم؛ وذلك بناءً على استيقانهم من أنهم الأكثر فهماً لطبيعة السياق المحلي والثقافة المجتمعية التي تعمل في إطارها المدرسة. Walker, 2000, (p.5)

فالشراكة في صنع القرار على مستوى المدرسة؛ تهدف إلى تحسين العملية التعليمية ككل من خلال التوسع في الدعوة إلى التحديث والتطوير والتحول في وظيفة المدرسة والتطور في هيكلها التنظيمي وإعادة تخطيط كثيرًا من أجزاء المنظومة التعليمية، من خلال مشاركة أولياء الأمور وبعض أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته ومدير المدرسة ومعلميها وممثلين عن تلاميذها في عملية صنع القرار بالمدرسة. (عبد الرؤوف وعامر، 2007، ص 23).

ومن هنا ينبغي التأكيد على أهمية تولى المجالس المدرسية القيادة الرشيدة والمؤثرة والتي تتمكن من تحريك الآخرين والتشجيع على المشاركة الإيجابية بهدف خلق ملكية واسعة لمجهودات الإصلاح المدرسي، وصولاً إلى تحقيق ما هو أفضل للتلاميذ أي أن الأولوية القصوى للمجلس المدرسي ينبغي أن تتمركز على خلق ظروف مجتمعية من شأنها تحسين بيئة وبرامج التعليم لتلاميذ المدرسة.

وبالتالي فمجلس الإدارة الكفاء هو الذي يضع أهداف المدرسة تُصب عينيه دائماً، بجانب المراجعة المستمرة والمنظمة لآليات تحقيق هذه الأهداف؛ تجنباً لوقوع أي مشكلات مفاجئة يمكن أن تعوق تحقيق المدرسة لأهدافها؛ ولعل ذلك يقتضى تحويل التنظيم الإداري للمدرسة من التنظيم الهرمي إلى تنظيم يعتمد على الشراكة ويتخذها نهجاً وطريقاً، مع ضرورة التأكيد على تدريب كافة العاملين بالمدرسة على المهارات اللازمة للشراكة في عملية صنع القرار داخل مدرستهم. (Winther & Others, 2002, p.27)

ج- الشراكة بتقديم التمويل للمدرسة:

للشراكة المجتمعية في التمويل أشكال عديدة منها: الإسهام المباشر في التمويل المالي عن طريق فرض الضرائب على الشركات المحلية أو المواطنين مثل: ضريبة المعارف، ويمكن الاستفادة من هذه الشراكة عن طريق شراء التجهيزات؛ كالكمبيوترات والوسائل التعليمية وأدوات المختبر والكتب المدرسية وصيانة المدارس، وهناك شكل آخر من أشكال الشراكة في التمويل؛ ألا وهو التبرع أو الهبة، وهو أمر شائع كالتبرع بأرض لبناء مدرسة أو تأسيس المدارس أو توفير مستلزمات رياضية، والشراكة في العمل الإنشائي أو صيانة الأجهزة أو الشراكة التطوعية في برامج تعليم الكبار، وتصميم الأبنية المدرسية واختيار موقعها وإنتاج الوسائل التعليمية، وتقديم المساعدات في نقل وتوزيع الكتب المدرسية، والمساعدة في تصنيف الكتب في المكتبات المدرسية والمساعدة في إلقاء المحاضرات من المتخصصين في المجتمع المحلي على التلاميذ وشراكة المجتمع في التعليم المساند للتلاميذ الضعفاء في التحصيل وبخاصة الأمهات غير العاملات، كذلك الزيارة الطبية لتشخيص الأمراض ومعالجتها فقد ينجح ممثلو المجتمع المحلي ومدراء المدارس في إقامة تنسيق تطوعي فيما يخص الفرق الطبية المحلية؛ لزيارة المدارس الموجودة في إطار البيئة المحلية.

(Eeskel & Filmer , 2007, p.105)

ومن خلال العرض السابق يمكن استخلاص أن الشراكة المجتمعية ممثلة في المجتمع المدني؛ أصبحت مطلبًا ضروريًا وملحًا للإصلاح المدرسي في الوقت الراهن، وتفعيل كل مؤسساته المختلفة، وتبني العديد من المشاريع في جوانب عدة منها: التغذية المدرسية ومساندة محدودي الدخل، والأنشطة الطلابية، وتقديم المنح الدراسية، والتوسع في إنشاء بعض المرافق الخاصة بالمدرسة، مما يوثق العلاقة بين المدرسة والمجتمع ويحقق مبدأ التماسك الاجتماعي؛ ولذلك ينبغي تشجيع الجهود الذاتية؛ عن طريق نشر الوعي بأهمية العمل التطوعي في دعم العملية التعليمية داخل المدارس.

ثانياً: مدخل المحاسبية المدرسية الشاملة:

تمثل المحاسبية أحد المداخل التي تؤكد على أن المؤسسات التعليمية ينبغي أن تكون أكثر سيطرة على مدخلاتها ومخرجاتها، وأكثر وعياً بأهدافها ومتطلبات المجتمع المحلي، وأكثر توظيفاً لمبدأ الحوافز.

وتؤكد المحاسبية على ضرورة التركيز على مخرجات العملية التعليمية وطرق قياسها؛ وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية؛ فما هي إلا التزام المرعوس باستقلال الصلاحيات الممنوحة له في تأدية الواجبات المسندة إليه، وتقديم الأدلة على حسن إدارته وإشرافه وأدائه.

كما أنها: عملية ذات اتجاهين أحدهما يتمثل في المسؤولية المكلف بها شخص ما، والثاني في المحاسبة عن حسن أداء الشخص لما كلف به. (الزهيري، 2004، ص 31)

وعلى الرغم من ذلك يتشابه مفهوم المحاسبية مع عدة مفاهيم أخرى، مثل: الرقابة وتقييم الأداء، ويلاحظ أيضاً أن هذا التشابه هدفه الارتباط الوثيق بين هذه المفاهيم؛ فتقييم الأداء يعني قياس الأداء والحكم عليه، أما الرقابة فهي نظام أعم يشمل قياس الأداء وتصحيحه (عملية التقويم)، وبذلك يعتبر تقويم الأداء جزءاً من نظام الرقابة، أما المحاسبية فيمكن اعتبارها أحد المداخل الحديثة لتقويم الأداء أيضاً؛ فهي عملية تستهدف مساءلة الفرد والمدرسة والتعرف على كيفية ممارستهم للسلطات الممنوحة لهم في أداء العمل المنوط بهم، ومن ثم التصحيح في حالة الانحرافات. (Perry, 2007, p. 41).

وبذلك تمثل المحاسبية عملية إدارية ومجتمعية؛ فكل فرد داخل التنظيم المدرسي محاسب أمام رئيسه الإداري الأعلى، والمؤسسة التعليمية على اختلاف مستوياتها محاسبة أمام المجتمع الذي أوكل إليها مهمة التربية والتعليم لأبنائه ومنحها الصلاحيات والسلطات اللازمة لأداء هذه المهمة، وحيث إنها قبلت هذه المسؤولية؛ فهي تُحاسب وتُسأل عن ذلك أمام المجتمع والسلطات الممثلة.

1- أهداف المحاسبية المدرسية:

تلعب المحاسبية المدرسية دوراً هاماً في التأكد من تحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة وترشيد استغلال الموارد المتاحة، علاوة على وجود أهدافاً رئيسة للمحاسبية المدرسية، من بينها ما يلي: (Barrett, 2005, pp.43-44)

- توفير الضمان الكافي بأن السلطة الممنوحة لأفراد المجتمع المدرسي ولاستخدامهم للموارد المدرسية؛ يتم بطرق مشروعة ومتفق عليها مسبقاً.
 - خلق مناخ يساعد على توفير درجة من الثقة لأفراد المجتمع المدرسي للتصرف بحرية؛ مما يؤدي إلى تطوير الأهداف المدرسية.
 - توفير وسيلة للتحسين المستمر على أساس أن المحاسبية جزءاً من إعادة صياغة السلوك الإداري في المنظمات التعليمية؛ كضرورة لإحداث الابتكار والإبداع.
- ومن الجدير بالذكر أن المحاسبية المدرسية تشمل كل الأفراد في المجتمع المدرسي بداية من التلميذ، والمعلم ووكلاء المدرسة حتى مدير المدرسة؛ فالمحاسبية تتم على كافة المستويات؛ في حجرة الدراسة وخارجها، على مستوى الفرد وعلى مستوى المدرسة، بل وعلى المستوى المحلي والمستوى القومي، فالكل يحاسب عن أدائه للمسؤوليات المحددة له في ضوء الأهداف الموضوعية.

2- أنواع المحاسبية المدرسية:

حيث يمكن أن تتمثل أبرز أنواعها، فيما يلي : (Englert & Others, 2007, p.9) ،
(Jansen, 2004 , p.52)

- **المحاسبية التربوية العامة:** حيث يشارك أفراد المجتمع في النظام التعليمي، بما يتضمنه من مدخلات ومخرجات وعمليات، كما ترسل المدارس تقارير عن الأنشطة المدرسية، ودرجات التلاميذ لأفراد المجتمع؛ وذلك للمشاركة وإبداء الرأي في العملية التعليمية، وعقاب المقصرين ومكافأة المجدين من أجل تطوير التعليم.
- **المحاسبية التربوية التخصصية:** وتقوم بمحاسبة المدرسة من قبل المتخصصين، سواء في إدارة المدرسة أو الإدارات التعليمية الأعلى، أو الوزارة، وقد وجد أن المحاسبية التربوية التخصصية تؤدي دوراً أفضل في تطوير التعليم وتحسين كفاءته وفاعليته من المحاسبية التربوية العامة لكونها تجرى من قبل متخصصين، ومن أفراد لديهم القدرة والصلاحية في إجراء المحاسبية.
- **المحاسبية التربوية التعاقدية:** تعتبر أكثر نماذج المحاسبية فعالية، ويتضمن هذا النموذج جهوداً لربط المدخلات بالمخرجات في العملية التعليمية بطريقة ذات معنى، حيث يتم خلال هذا النموذج التعاقد مع المعلمين على أن يكون مقدار مكافأتهم معتمداً على أداء تلاميذهم في اختبارات التحصيل الموضوعية، ومن ثم يمكن القول بأن المحاسبية التعاقدية في التعليم؛ تعنى أن الأشخاص القائمين على العملية التعليمية يجب أن يكونوا مسؤولين عن النتائج التعليمية؛ أي مسئولين عما يتعلمه التلاميذ، بيد أن هذا النموذج لم يسلم من النقد؛ حيث إن الأهداف التربوية يجب أن تكون سلوكية إجرائية، في حين أنه من الصعب قياس الأهداف الوجدانية للتلاميذ.

3- خطوات تطبيق المحاسبية المدرسية: حتى تكون المحاسبية فعالة، وتحقق الأهداف تحقيقاً

مؤكدًا يجب أن تمر بالمراحل الآتية: (Jansen, 2004 , pp.52-55)

- تحديد الأهداف، ووضع الطرق المثلى لتنفيذها وذلك في صورة جداول تفصيلية زمنية، هذا مع التأكد من توافر مستلزمات التنفيذ في الوقت أو المكان المناسبين؛ منعاً لحدوث أية مشكلة.
- تحديد المعايير الرقابية؛ وهي تتضمن تحديد العلاقات بين الجهد المبذول والنتائج التي تعبر عن الأداء الجيد، أي وجود مجموعة من المعايير التي تمثل الأهداف المخططة وتعتبر أداة قياس للأداء الفعلي.
- متابعة الأعمال من خلال التوجيه والإشراف؛ للتأكد من أنها أنجزت طبقاً للخطة المرسومة، وفي ضوء المعايير الموضوعية؛ وذلك بقصد اكتشاف كل انحراف عن المخطط في كل خطوة من خطواته فور حدوثه بقدر الإمكان، مع تحديد نوعه وكميته؛ أي توافر نظاماً فرعياً لمتابعة الأداء الفعلي أولاً بأول.
- تحليل الانحرافات عن المعايير الموضوعية؛ بقصد الوصول إلي دقائق الظروف التي أحاطت بحدوثها ومسبباتها؛ حتى يمكن الحكم علي كفاية التنفيذ ومدى النجاح في وضع الخطة وتنفيذها، أي وجود نظاماً فرعياً لتحليل انحرافات الأداء.
- القيام بالإجراءات التصحيحية السريعة؛ لمعالجة الظروف القائمة للانحراف السالب ثم الاقتراح في ضوء هذه التجربة؛ بما يلزم لمنع تكراره وحدوثه في المستقبل سواء كان ذلك يمس المنهج ذاته أو ظروف العمل، فضلاً عن اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لتنمية الإنجازات المحققة، وهذا يتطلب نظاماً فرعياً يتضمن إجراءات لمعالجة انحرافات الأداء .

4- متطلبات نظام المحاسبية المدرسية الفعالة:

حتى يحقق نظام المحاسبية المدرسية أهدافه؛ يجب توافر المتطلبات الآتية: Englert &

(Others,2007, pp.13-16)

- **توافر جهازاً إدارياً فعالاً:** الإدارة المدرسية هي الجهة المسؤولة عن تحقيق أهدافها وإتمام الأعمال علي خير وجه؛ ويتطلب ذلك الاستخدام الأمثل للطاقات المادية والبشرية والإشباع الأمثل للاحتياجات والرغبات الإنسانية داخل المنظمة وخارجها، ويجب أن تبذل الكثير من الجهود الإدارية لتحقيق الأهداف وهذا يتطلب إدارة رشيدة ملمة بالأسس العملية لوظائفها، ومن أهمها المحاسبية أو الرقابة حتى يمكنها أن تصل إلى تحقيق أهدافها الموضوعية بدقة وكفاءة .
- **توفير كوادر بشرية مدربة:** يستطيع كل من يمثل إدارة المدرسة من القوى البشرية أن يحول النظام الموضوع في شكل أهداف وخطط وإجراءات؛ إلي كيان نابض بالحركة والفعل، فمهما توافرت المقومات السابقة بدون كوادر بشرية مدربة ذو خبرة ودراية ومستوي فني

مرتفع؛ يصبح التنفيذ ضعيفاً وإهداراً للموارد وللوقت؛ وبهذا فإن للعنصر البشري دوراً هاماً في مجال المحاسبية وخصوصاً لو اهتمت المدرسة باختياره وتدريبه، ووضع وسائل التشجيع والحوافز المناسبة له.

• **خلق آليات مناسبة للتعامل مع البيانات:** لا بد من استخدام الآليات الحديثة لتسجيل البيانات وتصنيفها واستخراج النتائج؛ حيث إن هذا له مزايا مختلفة من أهمها سرعة إعطاء البيانات المطلوبة، فضلاً عن ضمان انتظامها، وذلك من العوامل المهمة في مجال المتابعة والتقييم؛ لأن السرعة والدقة والانتظام يمكنوا الإدارة من اكتشاف الأخطاء والانحرافات ومواطن الضعف بسرعة؛ وبالتالي توضيح الإجراءات المصححة، كما أنها تمكن الإدارة المدرسية من رسم سياستها وخططها في الوقت المناسب؛ ومن هنا ظهرت أهمية الوسائل الآلية في مجال المحاسبية المدرسية.

• **الطرق المستخدمة في المحاسبية المدرسية:** مما لا شك فيه أن توافر مجموعة من الأساليب التي يستعين بها الجهاز الإداري والعاملين في القيام بإجراءات المحاسبية والمتابعة، واختيار هذه الأساليب يتوقف على طبيعة كل خطوة من خطوات تطبيق خطط واستراتيجيات الإصلاح المدرسي الشامل والظروف المحيطة بها.

وبالتالي ينبغي التأكيد هنا على ضرورة تحديد مستويات الأداء الجيد والفعال للعاملين بالمدرسة ومواصفاته، مع توفير المكافآت لهؤلاء الأكفاء سواء مادية أو معنوية، بجانب تشجيع أسلوب التقويم الذاتي بالمدرسة، وتشجيع الرقابة الذاتية لكافة العاملين داخلها؛ لدعم وتعزيز مسؤوليتهم عن العملية التعليمية بمدرستهم وتحقيق التوازن بين مسؤولياتهم وسلطاتهم؛ بما ينعكس إيجابياً على مستويات الأداء داخل المدرسة وحجرة الدراسة.

ومن هنا يجب أن تتطور المعايير بشكل مستمر ودائم تبعاً لمراحل التقويم، كما يجب أن تتعدد أساليب وأدوات التقويم؛ بحيث تعطي صورة واضحة ومتكاملة لتقويم كل عنصر، وأن يتسم تقويم الأداء المدرسي بالصدق والموضوعية والشفافية، فالتقويم المدرسي لا يصدر أحكاماً مرتبطة بعقوبات، وإنما يجمع أدلة وفقاً لمعايير محددة، ويقترح إجراء الإصلاح والتطوير في الممارسات المهنية المختلفة. (Englert & Others, 2007, p.18)

وبالعودة على ما سبق؛ فإن تقويم الأداء المدرسي يُعد وسيلة تهدف إلى إصلاح وتطوير الممارسات المهنية بالمدرسة؛ وذلك من خلال تقييم كل عنصر من عناصر المنظومة التربوية بالمدرسة، وتحديد مدى اقتراب أو ابتعاد كل عنصر عن معايير الجودة النوعية المنشودة، التي وضعتها المدرسة، والتي ترغب في الوصول إليها في فترة زمنية محددة.

الإطار الميداني: واقع تطبيق مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر ميدانياً (إجراءات الدراسة الميدانية):

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف على واقع تطبيق مدخل المحاسبية المدرسية الشاملة بالمدرسة الابتدائية في بعض محافظات مصر، والممارسات الفعلية لكل مقوم من المقومات التي يركز عليها.

ولقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لإجراء الدراسة الميدانية؛ وقد حاول الباحث أن تكون عبارات الاستبانة مبسطة لتصل معانيها إلى أفراد العينة بسهولة ويسر، ولقد تم إعدادها؛ اعتماداً على تحليل الدراسات والأبحاث والمراجع والإطار النظري للدراسة، ولقد تمت صياغة الصورة المبدئية للاستبانة في ضوء الإطار النظري الذي تعرضت له الدراسة وفي ضوء تحليل الدراسات السابقة، وتم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عينة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والخبراء، وقد تم تعديل بعض عبارات الاستبانة؛ وفقاً لما أجمع عليه المحكمون، كما تم التأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق ومدى صدق عباراتها واتساقها مع أهدافها من خلال آراء المحكمين وإضافتهم أو حذفهم لبعض العبارات (صدق المحكمين).

وقد تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين؛ وبناءً على ذلك؛ فقد أصبحت الاستبانة تتكون من معيارين رئيسيين، يندرج تحتها عددًا من المؤشرات الدالة على تحقق هذه المعايير؛ حيث بلغ عددها (12) مؤشراً، وطلب من المستفتي أن يقوم بوضع علامة (√) أمام الاستجابة المناسبة.

كما اشتملت عينة الدراسة على (300) فرداً من إجمالي أعداد المديرين والمعلمين الأوائل والمعلمين بمحافظات القاهرة، والإسكندرية، والإسماعيلية، وأسيوط، وذلك لتمثيل الأقاليم الجغرافية بجمهورية مصر العربية، ولقد تم اختيار العينة من المدارس الابتدائية التابعة للإدارات التعليمية بمحافظات التطبيق الأربعة؛ حيث بلغ عدد مدارس العينة إلى (29) مدرسة ابتدائية موزعة على محافظات التطبيق، ولقد تكونت عينة الدراسة من:

- (22) فرداً يمثلون بعض مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالمحافظات الأربعة.

- (278) فرداً يمثلون بعض المعلمين الأوائل والمعلمين بالمدارس بالمحافظات الأربعة. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وبعد تجميع الاستبانات وتصنيفها تم تفرغها ومعالجتها إحصائياً؛ كما يلي:

- حساب تكرار استجابات أفراد عينة الدراسة حسب درجة تحققها (يتحقق - يتحقق إلى حد ما - لا يتحقق).
- حساب النسبة المئوية لمدى تحقق كل عبارة.
- حساب المتوسط الوزني لكل عبارة، حيث يعبر عن درجة الاستجابة لكل عبارة، ويحسب

من خلال المعادلة التالية :

$$- \text{المتوسط الوزني لتحقق عبارة ما} = 3 \times 3 + 2 \times 2 + 1 \times 1$$

$$3\text{ك} + 2\text{ك} + 1\text{ك}$$

حيث إن: (3ك، 2ك، 1ك) هي تكرارات التقسيمات (تتحقق، تتحقق إلى حد ما، لا تتحقق) على الترتيب، (3 ، 2 ، 1) وهى الأوزان النسبية لتلك التقسيمات على الترتيب أيضاً. ويفيد هذا الأسلوب فى توضيح وتلخيص مدى تحقق كل عبارة بصورة عامة، ومن ثم مدى تحقق كل محور، وبالتالي الاستبانة ككل.

ويوضح الجدول التالي المتوسط الوزني لكل عبارة، كما يلي:

جدول (1)

قيمة المتوسط الوزني لمدى تحقق كل عبارة

| درجة التحقق | قيمة الوزن | مستوى التحقق |
|-----------------|------------|---------------|
| | | من إلى |
| لا يتحقق | 1 | 1 إلى 1.66 |
| يتحقق إلى حد ما | 2 | 1.67 إلى 2.33 |
| يتحقق | 3 | 2.34 إلى 3 |

وتفسير ذلك أن العبارة التى تقع بين (1-1.66)؛ تعنى أنها لا تتحقق بالواقع أو تتحقق بدرجة ضعيفة، بينما العبارة الواقعة بين (1.67-2.33)؛ فإنها تعبر عن أنها تتحقق إلى حد ما أو بدرجة متوسطة، وتعبّر العبارات التى انحصرت متوسطاتها الوزنية بين (2.34-3) على أنها تتحقق بالواقع الفعلي.

- عرض نتائج الدراسة الميدانية:

يتم السير فى مناقشة النتائج من خلال تحليل نتائج كل عبارة من عبارات المحاور المختلفة للاستبانة بالنسبة للعينة، مع استخلاص النتيجة الكلية لمدى تحقق كل محور من محاور الاستبانة.

أوضحت نتائج الدراسة أن مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة لا يتحقق بالواقع الفعلي؛ حيث بلغ متوسطه الوزني (1.59)، ومعنى هذا أن المتوسط الوزني للمدخل وقع في حيز عدم التحقق الذي يتراوح ما بين (1-1.66)، حيث كانت الاستجابة لمعايريه الأول والثاني، بما يندرج تحتها من مؤشرات تنحصر بين عدم التحقق، والتحقق بدرجة متوسطة، وتفسير ذلك أن هذا المقوم يوجد بنسبة ضعيفة. وفيما يلي بيان بذلك وفقاً للجدول (2):

جدول (2)

استجابات أفراد العينة حول تحقق المعيار الأول للمحاسبية المدرسية

| مستوى التحقق | المتوسط الوزني | مستوى التحقق |
|--------------|----------------|--|
| لا يتحقق | 1.58 | تطبيق نظام التقويم الذاتي داخل المدرسة |

ومن الجدول السابق رقم (2)؛ يتضح أن معيار تطبيق نظام التقويم الذاتي داخل المدرسة لا يتحقق فعلياً؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني (1.58)، وهذه القيمة تتراوح ما بين (1-1.66)، وهذا يعني أن هذا المعيار يتحقق بنسبة ضعيفة، ويوضح الجدول رقم (3) استجابات أفراد العينة حول مؤشرات تحقيق ذلك المعيار، كما يلي:

جدول (3)

مؤشرات تطبيق نظام التقويم الذاتي داخل المدرسة

| مستوى التحقق | المتوسط الوزني | لا يتحقق | | يتحقق إلى حد ما | | يتحقق | | مستوى التحقق | المؤشرات |
|--------------|----------------|----------|-----|-----------------|-----|-------|----|--------------|--|
| | | % | ك | % | ك | % | ك | | |
| لا يتحقق | 1.39 | 68.7% | 206 | 23% | 69 | 8.3% | 25 | 1 | تضع المدرسة نظاماً دورياً للتقويم الذاتي المستمر في ضوء معايير الأداء الجيد. |
| لا يتحقق | 1.41 | 66% | 198 | 27% | 81 | 7% | 21 | 2 | تضع خططاً وبرامج لمواجهة جوانب القصور في الأداء المدرسي. |
| إلى حد ما | 1.92 | 22% | 66 | 63.7% | 191 | 14.3% | 43 | 3 | تستخدم المدرسة أدوات متنوعة للتقويم الذاتي . |
| لا يتحقق | 1.43 | 63% | 189 | 30.3% | 91 | 6.7% | 20 | 4 | تنشر تقارير التقويم الذاتي من خلال أليات متعددة. |
| إلى حد ما | 2.08 | 11.7% | 35 | 68% | 204 | 20.3% | 61 | 5 | تضع مؤشرات نجاح واضحة للتأكد من تحقيق رسالتها وأهدافها في الواقع . |
| لا يتحقق | 1.26 | 78.7% | 236 | 16.3% | 49 | 5% | 15 | 6 | تستوعب تقييمات أدائها التعليمي من قبل المجتمع المحيط باستمرار. |

- من الجدول رقم (3) يتضح أن:
- تضع المدرسة نظامًا دوريًا للتقويم الذاتي المستمر في ضوء معايير الأداء الجيد: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الأول عند أفراد العينة (1.39)؛ حيث يرون أن المؤشر لا يتحقق في الواقع الفعلي، أو يتحقق بنسبة ضعيفة.
 - تضع خططًا وبرامج لمواجهة جوانب القصور في الأداء المدرسي: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الثاني عند أفراد العينة (1.41)؛ حيث يرون أن المؤشر لا يتحقق في الواقع الفعلي، أو يتحقق بنسبة ضعيفة.
 - تستخدم المدرسة أدوات متنوعة للتقويم الذاتي: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الثالث عند أفراد العينة (1.92)؛ حيث يرون أن المؤشر يتحقق إلى حد ما؛ أي بنسبة متوسطة.
 - تنشر تقارير التقييم الذاتي من خلال آليات متعددة: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الرابع عند أفراد العينة (1.43)؛ حيث يرون أن المؤشر لا يتحقق في الواقع، أو يتحقق بنسبة ضعيفة .
 - تضع مؤشرات نجاح واضحة للتأكد من تحقيق رسالتها وأهدافها في الواقع: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الخامس عند أفراد العينة (2.08)، حيث يرون أن المؤشر يتحقق إلى حد ما؛ أي بنسبة متوسطة.
 - تستوعب تقييمات أداؤها التعليمي من قبل المجتمع المحيط باستمرار: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر السادس عند أفراد العينة (1.26)؛ حيث يرون أن المؤشر لا يتحقق في الواقع الفعلي، أو يتحقق بنسبة ضعيفة.
- ومما سبق يتضح أن المعيار الأول- كما يرى أفراد العينة- أنه لا يتحقق، وهذا يعنى أنه قد يوجد بالواقع ولكن بنسبة ضعيفة. وفيما يلي بيان باستجابات أفراد العينة حول المعيار الثاني، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4)

استجابات أفراد العينة حول تحقق المعيار الثاني للمحاسبية المدرسية

| مستوى التحقق | | المعيار |
|--------------|----------------|----------------------------------|
| مستوى التحقق | المتوسط الوزني | |
| لا يتحقق | 1.61 | تبنى خطط الإصلاح المدرسي المستمر |

من الجدول السابق رقم (4)؛ يتضح أن معيار تبني خطط الإصلاح المدرسي المستمر لا يتحقق، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني (1.61)، وهذه القيمة تتراوح ما بين قيم عدم التحقق (1-1.66) ، وهذا يفسر بأنه يوجد بنسبة ضعيفة، ويوضح الجدول رقم (5) استجابات أفراد العينة حول مؤشرات تحقيق ذلك المعيار، كما يلي:

جدول (5)

مؤشرات تبني خطط الإصلاح المستمر

| مستوى التحقق | المؤشر الوزني | لا يتحقق | | يتحقق إلى حد ما | | يتحقق | | مستوى التحقق | المؤشرات |
|--------------|---------------|----------|-----|-----------------|-----|-------|----|--------------|---|
| | | % | ك | % | ك | % | ك | | |
| إلى حد ما | 2.13 | 8.7% | 26 | 69% | 207 | 22.3% | 67 | 1 | تستهدف خطط الإصلاح المدرسي تنمية الأداء الشامل للمتعلمين . |
| لا يتحقق | 1.23 | 81% | 243 | 14.7% | 44 | 4.3% | 13 | 2 | تراعى خطط الإصلاح المدرسي التطورات والظروف البيئية المستقبلية. |
| لا يتحقق | 1.11 | 91.7% | 275 | 6% | 18 | 2.3% | 7 | 3 | يشترك التلاميذ في أنشطة تنفيذ خطط الإصلاح بالمدرسة. تحدد المدرسة استراتيجيات تنفيذ خطط الإصلاح المدرسي. |
| إلى حد ما | 1.89 | 22.3% | 67 | 66% | 198 | 11.7% | 35 | 4 | تلتزم المدرسة بالاطر الزمنية لتنفيذ خطط الإصلاح في ضوء الأولويات المحددة. تتم مساهلة المدرسة على إنجازاتها من قبل المجتمع المحلي. |
| إلى حد ما | 1.88 | 23% | 69 | 65.7% | 197 | 11.3% | 34 | 5 | |
| لا يتحقق | 1.44 | 68.3% | 205 | 19% | 57 | 12.7% | 38 | 6 | |

من الجدول رقم (5) يتضح أن:

- تستهدف خطط الإصلاح المدرسي تنمية الأداء الشامل للمتعلمين: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الأول عند أفراد العينة (2.13)؛ حيث يرون أن المؤشر يتحقق إلى حد ما؛ أي يتحقق بنسبة متوسطة.

- تراعى خطط الإصلاح المدرسي التطورات والظروف البيئية المستقبلية: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الثاني عند أفراد العينة (1.23)؛ حيث يرون أن المؤشر لا يتحقق بالواقع الفعلي، أو يتحقق بنسبة ضعيفة.

- يشترك التلاميذ في أنشطة تنفيذ خطط الإصلاح بالمدرسة: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الثالث عند أفراد العينة (1.11)؛ حيث يرون أن المؤشر لا يتحقق بالواقع الفعلي، أو يتحقق بنسبة ضعيفة للغاية.

- تلتزم المدرسة بالأطر الزمنية لتنفيذ خطط الإصلاح في ضوء الأولويات المحددة: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الرابع عند أفراد العينة (1.89)؛ حيث يرون أن المؤشر يتحقق إلى حد ما؛ أي بنسبة متوسطة.

- تحدد المدرسة استراتيجيات تنفيذ خطط الإصلاح المدرسي: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر الخامس عند أفراد العينة (1.88)؛ حيث يرون أن المؤشر يتحقق بدرجة متوسطة، أو يتحقق إلى حد ما.

- تتم مساهمة المدرسة على إنجازاتها من قبل المجتمع المحلي: بلغ المتوسط الوزني للمؤشر السادس عند أفراد العينة (1.44)؛ حيث يرون أن المؤشر لا يتحقق في الواقع الفعلي، أو يتحقق بنسبة ضعيفة .

نتائج الدراسة:

- في ضوء ما سبق؛ فإنه يمكن بيان مجموعة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، كما يلي:
- عدم قدرة إدارة مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من إحداث التغييرات النابعة من داخلها، إلى جانب ضعف قدرتها على اتخاذ القرارات الاستراتيجية على المدى البعيد ومراجعتها وتقويمها .
 - العجز في قدرة المديرين والمعلمين على تحديد الطريق الذي يجب أن تسلكه المدرسة؛ لتحقيق أهدافها، والافتقار لسياسة رشيدة تمكن من تحقيق أعلى معدلات من الكفاءة باستخدام كافة الطاقات والإمكانات المتاحة.
 - ضعف التعاون بين مدير المدرسة والعاملين فيها في صياغة رؤية مشتركة وخطة للتقويم الذاتي للمدرسة.
 - قصور في أساليب تقييم أداء العاملين بالمدارس، وقلة استخدام أساليب متنوعة عند إجراء ذلك للتقييم.

الإطار المستقبلي:

آليات مقترحة لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر:

تحدد آليات تفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ حيث تتحدد هذه الآليات في ثلاث آليات مكملة لبعضها البعض (متكاملة)، ويتضح ذلك من خلال عرض الآليات الثلاثة التالية:

1- تصميم إطار عمل شامل لتحسين فعالية المدرسة:

ويستهدف ذلك الربط بين طريقة التفكير والتنفيذ أي بين فعالية المدرسة وتحسينها عن طريق اقتراح وضع وتكوين إطار عمل شامل للإصلاح المدرسي؛ ولعل هذا يساعد في تفسير

أسباب النجاح وتحديد عوامل الإخفاق أو تحديد العوامل التي تعوق تطوير فعالية المدرسة وتحسينها.

وتشتمل هذه الآلية على الركائز التالية :

أ- زيادة فاعلية وتحصيل التلاميذ داخل المدرسة والتركيز عليها:

ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

- متابعة التقدم في تحقيق الأهداف العامة والخاصة بصفة مستمرة.
- توجيه الموارد نحو الاحتياجات الأكاديمية الملحة للتلاميذ، كما تظهرها البيانات الخاصة بتقييم الاحتياجات.
- قابلية الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى للقياس، في ضوء وجود استراتيجيات وأنشطة مستمرة ومتجددة ومخططة للتنمية المهنية ودعم الميزانية.
- تحقيق ضبطاً مستمراً لخطط الإصلاح المدرسي الموضوع؛ والتعديل المستدام عندما تتوفر بيانات جديدة.

ب- تنسيق محتويات خطط الإصلاح المدرسي وتحقيق الفعالية فيها:

ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

- إدراج أولويات النظام المدرسي ضمن خطط الإصلاح الموضوع.
- تركيز الاستراتيجيات الموضوعة لتنفيذ الخطط على تحسين التعليم اليومي، والتركيز على مجموعات التلاميذ.
- تصميم أنشطة متابعة لضمان جدية التطبيق للخطط الموضوعة.
- ضرورة توافق بيانات التقويم مع الأهداف المتضمنة في الخطط الموضوعة.

ج- إتاحة الوقت الكافي لفهم البيانات قبل تحديد استراتيجيات الإصلاح المدرسي المناسبة:

ويتم ذلك من خلال فهم المعلومات والبيانات، وإعطاء معناها من خلال تنظيمها وتحليلها وتفسيرها.

2- تحديد كيفية استخدام مؤشرات الأداء كأداة فعالة لمدخل المحاسبية التعليمية الشاملة،

بصفة مستمرة ويتمثل ذلك فيما يلي :

- امتلاك مهارات حل المشكلات والاتصال: بحيث تكون البيئة المدرسية بيئة تعاون لكل أعضاء المجتمع المدرسي سواء من داخل المدرسة أو من خارجها؛ من أجل تطبيق خطط الإصلاح المدرسي الموضوعة.
- جمع وتحليل واستخدام البيانات لتحديد الاحتياجات المتجددة المدرسة: حيث ينبغي تدريب المعلمين على جمع وتحليل البيانات وتحديد أوجه التباين بين النتائج المرغوبة والحالية، كذلك تقييم مدى قدرتهم على استخدام أدوات عديدة بما فيها التكنولوجيا، لتنظيم وتحليل البيانات.

- متابعة التطورات المستمرة في البيانات؛ من أجل التخطيط للتغيرات المطلوبة في خطط وبرامج الإصلاح المدرسي، وعلى ذلك فلا بد من اعتماد خطط الإصلاح المدرسي على تحليل البيانات، وتوضيح المشكلة، توضيح الأدلة والأهداف المرجوة من ورائها، وتحديد المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون لتطبيق الاستراتيجيات المختارة، توفير فرص للمعلمين لتعلم الاستراتيجيات البحثية التي تتناول المشكلات المدرسية والتعليمية.
- تطبيق وضبط خطط الإصلاح المدرسي؛ ويتم ذلك من خلال: تحديد جدول زمني لكل الأنشطة المقدمة، تحديد مستويات التقدم بصفة مستمرة، والتجميع المستمر للبيانات عند اتخاذ القرارات التعليمية على مستوى الإدارة المدرسية أو إدارة الصف، تيسير استخدام البيانات لتقويم أداء ومراجعة خطط الإصلاح المدرسي الموضوعة موضع التطبيق.

3- اتباع أسلوب المواجهة للمشكلات المحتملة وإجراء عمليات التغيير المناسبة لإعادة إصلاح العملية التعليمية داخل المدرسة:

ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- توفير قاعدة معلوماتية ملائمة لاتخاذ القرارات المدرسية فيما يتعلق بالتلاميذ، أو المصادر المتاحة للمدرسة، أو السعي نحو إرضاء المجتمع المحلي عن طريق تلبية احتياجاته المتجددة.
- تطوير نظام تحفيز مناسب للعمل على تحسين الأداء؛ بحيث يتم تقدير أهمية الجهد المضاعف الذي يتطلبه الإصلاح التعليمي على مستوى المدرسة.
- تنمية التفكير الخلاق؛ بحيث يعبر العاملون كافة عن تطلعاتهم ورغبتهم في أداء تجديبات معينة أو تقديم حلول مبتكرة للمشكلات.
- تحديد رؤية ورسالة مرنة تتفق مع التطورات المتتابة، ووضع أهدافاً استراتيجية للمدرسة منها ما ينفذ على المدى القريب ومنها ما ينفذ على المدى البعيد؛ بحيث تكون انعكاساً لرؤى المجتمع المحيط بالمدرسة.
- تطوير أساليب اختيار القيادات المدرسية؛ بحيث يتم الاختيار بناءً على الخبرة، والاستعداد والقدرة على الإدارة والإبداع فيها، وامتلاك القدرة على التعاون والتفاعل مع العاملين في المدرسة.

المراجع

- إبراهيم، خالد قدرى (1999). الإدارة الذاتية والمحاسبية مدخل لرفع كفاءة إنتاجية المدرسة الثانوية دراسة مستقبلية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.
- أحمد، أحمد إبراهيم (2002). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- البلعكي، منير (2002). المورد. الطبعة الثانية. بيروت: دار العلم للملايين.
- البيلاوى، حسن حسين (2000). الشراكة الفاعلة: معناها، ضرورتها، ومجالاتها. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة بعنوان: نحو شراكة فاعلة بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات، العين، 16 من إبريل.
- البيومي، أيمن محمد (2006). دراسة تحليلية لبعض نماذج تطوير المدارس ومدى إمكانية تطبيقها في المدارس المصرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- الزهيري، إبراهيم عباس (2004). المحاسبية في مدارس حق الاختيار مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم بمصر، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 55.
- بكر، عبد الجواد (2002). السياسات التعليمية وصنع القرار. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والطباعة.
- جوهر، على صالح وجمعه، محمد حسن. (2010). الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم: قراءة في الأنوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني. الطبعة الأولى. القاهرة: المكتبة العصرية.
- حسين، سلامة عبد العظيم (2006). الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة في ضوء لامركزية التعليم: دراسة ميدانية لاتجاهات مديري المدارس. مجلة التربية والتنمية، السنة 14، العدد 37.
- حسين، سلامة عبد العظيم وشعلان، عبد الحميد عبد الفتاح (2008). اللامركزية في التعليم: رؤية جديدة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- خاطر، محمد إبراهيم عبد العزيز (2010). تطوير إدارة المدرسة الابتدائية في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر وإنجلترا وأستراليا: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- رستم، رسمي عبد الملك (2003). تفعيل الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.
- سليمان، سعيد أحمد وعبد العزيز، صفاء محمود (2006)، دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الرؤف، طارق وعامر، ربيع (2007). الإدارة المدرسية واتخاذ القرار. القاهرة: دار النهضة العربية.
- على، أسامة محمد سيد (2007). استراتيجية مقترحة للامركزية الإدارية التعليمية في مصر على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية .
- عيدا روس، أحمد نجم الدين احمد (2005). إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفاعلية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة: تصور مقترح نحو تطبيق بنىوية الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، (11)1.
- فان دالين، ديويولد ب (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة : محمد نبيل نوفل. ط 10. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المجالس القومية المتخصصة (2001). تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العام . تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا . الدورة الثامنة والعشرون . القاهرة .
- المجالس القومية المتخصصة (2004). تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا . الدورة الحادية والثلاثون . القاهرة.
- المجالس القومية المتخصصة (2004). اختيار اللامركزية من أجل الحكم الرشيد. تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا . القاهرة.
- مجمع اللغة العربية (1994). المعجم الوجيز . القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- مطاوع، إبراهيم عصمت (2003) . الإدارة التعليمية في الوطن العربي. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2008). دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. الجزء الثاني (أدوات التقييم الذاتي). القاهرة .
- وجدي، أمل محمد (2007). نظام التعليم الابتدائي في كل من جمهورية مصر العربية وفرنسا : دراسة مقارنة . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- وزارة التربية والتعليم (2007). الخطة الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر 2008/2007 - 2011/2012، القاهرة .
- وزارة التربية والتعليم (1981). القانون رقم (139) لسنة 1981، مادة رقم (17). القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

- American Institute for Research.(2006). *Partnerships for Reform: Changing Teacher Preparation Through the Title II HEA Partnership Program : Final Report* , U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy.
- Apodaca, Mary T. & Slate John R.(2002) . School- Based Management : Views from Public and Private Elementary School Principals . *Education Policy Analysis Archives* , (10) 23.
- Astiz, Fernanda (2006). School Autonomy in Europe Policies and Measures. *Comparative Education*, (42)2
- Barrera, Felipe & Others (2009). Decentralized Decision-Making in Schools :The Theory and Evidence on School-Based Management. *The World Bank*, Washington D.C.
- Barrett, Angeline M.(2005). Teacher Accountability in Context: Tanzanian Primary School Teachers" Perceptions of Local Community and Education Administration, *Compare*, (35)1.
- Bush, Tony (2007).Educational leadership and Management: Theory, Policy, and Practice. *South African Journal of Education*, (27)3
- Christie, Fiona& Others (2004). Effective Partnership? Perceptions of PGCE Student Teacher Supervision. *European Journal of Teacher Education*, (27)2.
- Dyer Caroline & Rose Pauline (2005) . Decentralization for Educational Development? An Editorial Introduction" , *Compare*, (35)2
- Eeskel Gunnar S. & Filmer Deon (2007) . Autonomy, Participation and Learning: Findings from Argentine Schools, and Implications for Decentralization . *Education Economics*, (15)1
- Englert, Kerry& Others (2007). Accountability Systems: A Comparative Analysis of Superintendent, Principals, And Teacher Perceptions. *International Journal of Education Policy & Leadership*, (2) 4.
- Gomolla, Mechtild & Others (2008). Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. *Current Issues in Comparative Education*, (11) 1.
- Jansen Jonathan D.(2004) . Autonomy and Accountability in the Regulation of the Teaching Profession: A South African case study . *Research Papers in Education* ,(19) 1.
- Khasawneh, Omar M. , Alsagheer Ahmed H.(2007) .Family-School Partnership for Enenhancing Pupils' Learning; A Proposed Model. *Journal of Faculty of Education*, United Arab Emirates University (UAEU) , Issue No.24.

- Owen, Susanne (2003). The Power of Collegiality in School -Based Professional Development . *Australian Journal of Teacher Education* , (30) 1
- Pandey, Priyanka, Goyal, Sangeeta & Sundararaman, Venkatesh (2008).Community Participation in Public Schools The Impact of Information Campaigns in Three Indian States. Working Paper 4776 , *The World Bank*, Washington D.C.
- Patrinos, Harry Anthony & Others (2009). The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education. *The World Bank*, Washington D.C.
- Perry, Lee-Anne (2007). Accountability, Responsibility and School Leadership. *Journal of Educational Enquiry*, (7)1.
- Sayed Yusuf (2009). *Education Decentralization in South Africa: Equity and Participation in the Governance of Schools*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report ,Unesco.
- Tosun, Mehmet Serkan & Yilmaz, Serdar (2008) .Centralization, Decentralization, and Conflict in the Middle East and North Africa, Working Paper No. 4774 , *The World Bank*, Washington, D.C.
- Upadhyya, Hari Prasad (2007) . Understanding School Autonomy : A Study on Enabling Conditions for School Effectiveness", *School Effectiveness and School Improvement*, (16)2.
- Watson, Susan & Supovitz Jonathan (2001) .Autonomy and Accountability in the Context of Standards - Based Reform . *Education Policy Analysis Archives* , (9) 32.
- Winther, Austin A. & Others (2002). Teacher Decision Making in the 1st Year of Implementing an Issues- Based Environmental Education Program: A Qualitative Study .*The Journal of Environmental Education* , (33) 3.

**Proposed mechanisms to activate the Approach of the
accounting educational comprehensive schools of the first
episode of basic education in Egypt in the light of trends in
education administration effective**

Dr. Abdel- Khalek F. Mohamed

Abstract: This study aimed at identifying the theoretical foundations of the most effective approaches of educational administration, defining the actual practices of educational accountability in primary schools in Egypt, and then suggesting mechanisms/procedures to activate comprehensive educational accountability in primary schools in Egypt in accordance with effective approaches of educational administration. To achieve those aims, the study depended on the descriptive method using a standardized questionnaire as a tool. The questionnaire was applied to a sample of principals and teachers in primary schools in Egypt. The most important results of this study are the following: Inability of primary schools administration to make changes within these schools, Poor cooperation between the school principal and staff in the formulation of a common vision and a plan for school self-evaluation and development, Deficiency in evaluation methods of the school staff performance and lack of using various methods while evaluating performance. Accordingly, this study introduced a future framework/proposal to activate comprehensive educational accountability approach through suggested mechanisms/procedures to apply this approach in accordance with effective approaches of educational administration.

Key words: Accounting educational - Trends in education administration effective