متطلبات التحول نحو اللامركزية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

د. زكريا محمد هيبة
الأستاذ المشارك بقسم الإدارة التربوية
بجامعة طيبة

د. صلاح صالح معمار
الأستاذ المساعد بقسم الإدارة التربوية
بجامعة طيبة

ملخص

هدفت الدراسة الوقوف على متطلبات تحول التعليم العام بالمملكة العربية السعودية إلى النظام اللامركزي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، ووضع تصور مقترح يمكن بمقتضاه الانتقال إلى الوضع المستهدف. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (93) مديرًا، و(46) مشرفًا تربويًا بإدارة التعليم بالمدينة المنورة. وقد توصل الباحثان إلى جملة من النتائج أهمها: أن الدرجة الكلية للمتطلبات: المعرفية والفنية والإدارية والمالية اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين كانت عالية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام تُعزى للجنس، أما فيما يتعلق بمتغير الوظيفة، فكانت هناك فروق لصالح مدراء المدارس في محور المتطلبات المالية، وفيما يتعلق بالخبرة؛ فوجدت فروق لصالح الخبرة الأقل. وفي النهاية قدم الباحثان جملة من التوصيات يمكن بموجبها تحقيق التحول المستهدف.

أولًا: الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

يتسم العصر الراهن بالتغيرات السريعة، والتحولات الكبرى، والتي فرضت على النظم التعليمية التأقلم مع تلك التحولات بشكل أو بآخر، إذ إن عدم مراعاتها لتلك الأبعاد يجعلها في حالة جمود. ومن هناك تأتى التوجهات الإصلاحية وفي القلب منها الإصلاح الإداري لتساير عمليات التحول هذه. وأزمة التربية في عالمنا العربي لم تأت بسبب نقص الموارد، مادية كانت أو بشرية؛ وإنما تكمن الأزمة الحقيقية في عملية الإدارة (السنبل، 2004، 204) .

ومع عوامل التحول والتغيير الكبرى التي لابد من التكيف معها في ظل مجتمع يرتكز على المعرفة كرأس مال وقيمة أساسية؛ فإن الطابع المركزي للنظم التعليمية العربية لا يستطيع مجاراة هذه التحولات العنيفة التي تأخذ طابعًا دراماتيكيًا إلا من خلال رؤية منظوميه شاملة، ومنهجية مستقبلية تتسم بالمرونة تجاه جوانب عدم اليقين والتعقيد الذي يتسم به المستقبل (الموسى، 2010، 139) . ومنذ أواخر القرن العشرين زاد الاهتمام بمفهوم اللامركزية كأحد أهم أنماط الإدارة التي انطلقت من فلسفة أن اللامركزية أداة تنموية تمكّن من عملية صنع القرار المتعلق بتنمية المجتمع بما يعود بالفائدة على الجميع (سيد،2008 ،74) .واللامركزية لا تعد هدفًا في حد ذاتها وإنما

هي فلسفة وأداة تنموية تمكن البشر من المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بتنمية مجتمعاتهم، بما يعود عليهم بالفائدة، فاللامركزية معنية أساسًا بنقل السلطات والصلاحيات من المستويات المركزية الأعلى إلى المستويات المحلية الأدنى (الموسى، 2010، 157). وقد زاد الاهتمام بمفهوم اللامركزية منذ أواخر القرن العشرين نتيجة للمتغيرات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي شهدها العالم (الموسى، 2010، 147). وقد حاولت معظم الدول المتقدمة وكثير من الدول النامية أن تستفيد من هذا التوجه في نظمها التعليمية.

ففي ألمانيا أحيلت احتياجات التعليم والثقافة إلى شئون المقاطعات التي أصبحت تتقلد تحديد البرامج، وتنظيم التعليم، وتعيين طاقم المعلمين. وفي إسبانيا أقر القانون المنظم للتعليم تمويل ونقل اختصاصات إدارة التعليم إلى السبع عشرة مقاطعة المستقلة، وتتكفل الوزارة بالاختصاصات التشريعية الأساسية. (عبد المقصود، 2010، 49، 51). ولا تسيطر الدولة في إنجلترا على كل شئون التعليم، بل تشترك في وضع سياسة عامة له تهتدي بها السلطات التعليمية المحلية في إشرافها على التعليم، وتحاول تكييفها بما يتفق وظروفها وحاجاتها. لذا لا تدير الوزارة أي مدارس ولا تعين معلمين، لكنها تحدد السياسة القومية للتعليم، والتأكد من التزام السلطات المحلية بتنفيذ هذه السياسة (عبد المقصود، 2010، 49، 51). ويقوم مجلس إدارة المدرسة في ظل نظام الإدارة المحلية للمدارس بمسئوليات وسلطات واسعة، تختص بصنع القرارات المتصلة بالموارد التعليمية ممثلة في المعلمين والعاملين بالمدرسة (مسعود، 2010، 66). وفي الولايات المتحدة الأمريكية اتجهت السياسة التعليمية الى استحداث مبدأ "التعليم مسئولية الولاية" الأمر الذي أتاح الفرصة لربط عملية صنع القرار بتنفيذ السياسات التعليمية على ضوء ظروف وإمكانية كل ولاية على حده. وفي استراليا تقوم كل ولاية بالإشراف الإداري والفني على شئون التعليم بها، من خلال أقسام التربية والتدريب بكل ولاية، والتي تعتبر السلطة الإجرائية لتنفيذ السياسة التعليمية. أما في كندا فلا توجد وزارة مركزية للتعليم على المستوى القومي، حيث يعد التعليم من مسئوليات كل ولاية، وتقوم السلطات المحلية بالولايات بدور مهم في إدارة التعليم وتنظيمه، حيث تختص بالإشراف على المدارس المحلية، وتعيين المعلمين، وتوفير الخدمات التعليمية بصورة أفضل بداخل هذه المدارس (عبد المقصود، 2010، 52). أما في نيوزيلندا فيتم تحديد السياسات والأهداف العامة للنظام التعليمي وتمويله وتحديد مناهجه على المستوى المركزي، مع منح مدير المدرسة قدرًا من الاستقلال الذاتي، بحيث يفوض في إدارة شئونها (سليمان، 2004، 166). ويقوم المستوى المركزي بتقييم مدى نجاح المستوى اللامركزي في الوفاء بما أتفق عليه، وبذلك يكون النظام قد واءم بين الاستقلال الإداري والمحاسبية (موسى؛ وناصف، 2013، 117) . وفي تايلاند يقترن نظام مجالس المدارس بنظام للمصروفات المدرسية يدفعها الآباء، وتتكون مجالس المدارس من آباء منتخبين، ومن بين مسئولياتها الحق في انتخاب مديري المدارس، وتعيين وفصل النظار، واتخاذ القرارات بشأن ميزانية المدرسة وبرامجها (موسى؛ وناصف، 2013، 204)

كما أن النظم المعروفة بمركزيتها الشديدة (فرنسا واليابان على سبيل المثال) نحت هي الأخرى منحى اللامركزية بشكل أو بآخر، ففي فرنسا –المشهور عنها التطرف الشديد في الأخذ بالنظام المركزي– بدأت تتخلى تدريجيًا عن تلك المركزية بعد أن ظهرت لها انعكاسات سلبية على التعليم، وظهر ذلك عندما قامت الجمعية الوطنية في فرنسا عام 2003 بالتصويت على تعديل دستوري يجيز مرحلة جديدة من اللامركزية (بيومي، 2007، 148، 149). وقد أصبحت السلطات المحلية تضطلع بشئون التوظيف المادي: الاستثمار، المباني، وإعادة البناء أو الترميم، والصيانة. وتتعهد كل مقاطعة وكل إقليم بإعداد برنامج للاستثمار يحدد قدرتها الاستيعابية

للتلاميذ (عبد المقصود، 2010، 55). وفي اليابان تشرف الوزارة على الإطار العام للمناهج، وتفوض السلطات المحلية في اختيار الكتب المدرسية من دور النشر الخاصة بما يتناسب مع ظروفها، وتنوع بيئتها الجغرافية (بيومي، 2007، 179). كما أن هناك عددًا كبيرًا من دول العالم مثل (كوريا، سريلانكا، المجر، سويسرا، فنلندا، المكسيك، نيكاراجوا، السلفادور، جنوب إفريقيا، شيلي، البحرين، الأرجنتين، هولندا) تتقدم النظم التعليمية فيها نحو زيادة الاستقلال الذاتي للمدارس (مسعود، 2010، 53).

وقد عمدت كثير من الدول النامية إلى عمليات إصلاح إداري في منظومتها التعليمية من خلال تطبيق اللامركزية للحد من بيروقراطية العمل الإداري على أساس من التوسع في تفويض سلطة اتخاذ القرار أو نقلها إلى مستويات إدارية أدني في الجهاز التعليمي الإداري والمدارس، أو إلى سلطات المجتمع المحلي، حتى تعطي فرصة أكبر لمشاركة المواطنين المحليين والآباء في صناعة القرار التربوي، ومنح القطاع الخاص والسلطات المحلية دورًا أكبر في عملية التنمية التعليمية (بيومي، 2007، 145). وعربيًا فقد انتقد تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية واقع الإدارة التربوية في الوطن العربي، حيث عد التقرير أن من أهم معوقات التطوير في الوطن العربي سيطرة الإدارات العليا، وعدم اشتراك الإدارات المحلية والجماهير والوحدات الصغيرة في عملية اتخاذ القرار التربوي، كما انتقد التقرير مقولة "مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ" وأكد على أن تكون اللامركزية في كلّ العمليات الإدارية وعلى مبدأ لامركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ (رحمة، 1997، 273).

وهكذا يمكن القول بأن الأخذ باللامركزية في إدارة التعليم يعد مظهرًا من مظاهر تفعيل المشاركة المجتمعية، والتحفيز على المبادرة والإبداع، واحترام الخصوصيات المحلية، وتخفيض الإنفاق التربوي وخصوصًا لدى دول العالم النامي، التي تشكو من ارتفاع مصروفات التعليم، وزيادة الفاعلية التعليمية والإدارية حيث منح السلطات المحلية والمدارس سلطة توزيع وتخصيص الموارد بسبب معرفتها بظروف الأقاليم والمناطق وخصوصياتها، وكذلك تحسين جودة العملية التعليمية من خلال جعل عملية صنع القرار التعليمي والمدرسي أقرب لاحتياجات المدارس، وإعطاء الحافز للإنجاز النوعي للعاملين على مستوى القطاع التعليمي والمدرسي، وهذا كله يسهم في تقديم أفضل الخدمات التعليمية للمواطنين (بيومي، 2007، 145، 146). إلا أن الدول الناجحة إداريًا وتعليميًا هي التي تقف موقفًا متوازنًا بين التطرف نحو المركزية أو اللامركزية في ضوء حجم العمل والأهداف والظروف المحيطة، حيث أثبت الواقع العملي أنه لا توجد مركزية مطلقة، بل هناك مواءمة بين ما تحققه المركزية من الرقابة الفاعلة على الجهات التعليمية المحلية، وما تحققه اللامركزية من سهولة انطلاق العمل (محمد، 2008، 3).

مشكلة الدراسة:

أسهمت اللامركزية في التخفيف من العبء الإداري في معظم دول العالم من خلال منح مسؤوليات أوسع للسلطات المحلية لتحقيق الأهداف في ضوء الموارد المتاحة مما أرسى نشر روح المشاركة الحقيقية في تحقيق التنمية (أحمد، 2002، 157). وقد أشار أحد الباحثين إلى أنه من أهم أساليب الارتقاء بالتعليم في ظل التحولات الاقتصادية المعاصرة واقتصاد المعرفة؛ التخفيف من المركزية، والأخذ بمفاهيم جديدة من اللامركزية تحرر الطاقات في المحافظات نحو المشاركة الفاعلة، لتنفيذ أهداف تعليم المستقبل، وتبني مفهوم التجريب قبل التعميم. (عيدروس، 2007، 163). كما توصل المعشني (2002) إلى أن تطبيق اللامركزية يسهم بشكل كبير في جودة أداء المدرسة ووفائها بمسئولياتها.

وقد أظهرت كثير من الدراسات أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة –والتي تعتبر أحد أهم أشكال اللامركزية– كان لها الأثر القوي في تحقيق نجاعة

المدرسة، فقد كانت لهذا النوع قدرة على التكيف والمرونة والإنتاج تتلاءم مع الحاجات والتحديات الداخلية والخارجية، كما اشتمل هذا الأسلوب على علاقات ودية ومفتوحة واجتماعية بين أعضاء المدرسة، مما أدى إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو العمل ((Botha، 2006، Cheng& Cheung، 2004 .

وتوصلت إحدى الدراسات إلى تحديد مجموعة من المتطلبات تعمد إلى التحول إلى اللامركزية، وتمثلت تلك المتطلبات في: التشريعية والتنظيمية والمادية والبشرية والمجتمعية. فمن المتطلبات التشريعية: إنشاء صناديق تمويل محلية، وإعطاء المديريات سلطة توزيع الميزانية، ومن المتطلبات التنظيمية: استخدام أساليب تكنولوجية لتطوير عمليات التواصل ما بين الإدارات، إعادة هيكلة وتوصيف الأدوار والمسؤوليات، وإنشاء مراكز للمعلومات، ومن المتطلبات المادية: تقديم حوافز مادية للمديريات والإدارات المتميزة، تشجيع القطاع الخاص على المشاركة في عملية التمويل، أما المتطلبات المجتمعية فمنها: توثيق الصلة مع المجتمع، تنشئة الطلاب على قيم الديمقراطية (أبو عطية، 2008). كما توصلت إحدى الدراسات إلى أن التحول إلى اللامركزية يتطلب توافر أربعة متطلبات تمثلت في: متطلبات معرفية، ومتطلبات تنظيمية، ومتطلبات مادية، ومتطلبات بشرية (حلاق، 2012). كما توصلت كثير من الدراسات إلى أن أهم التحديات التي تواجه تحول التعليم إلى اللامركزية؛ ضعف المشاركة المجتمعية، وضعف استجابة أولياء الأمور لها (الطيب، 1998؛ إبراهيم 1995؛ محمد، 1997؛ زكي، 1998؛ موسى 2005).

وعلى مستوى المملكة، توصلت إحدى الدراسات إلى أن التمسك بالمركزية أحد أهم المعوقات التي تعوق المدارس بالمملكة العربية السعودية عن الحصول على الاعتماد المدرسي (الشربيني، 2013، 140) كما توصلت دراسة أخرى إلى أن أهم مبررات التوجه إلى الإدارة الذاتية في مدارس البنات بالرياض؛ حاجة مديرات المدارس إلى إصدار القرارات المتعلقة بشئون المدرسة دون الرجوع لإدارة التعليم في جميع الأمور (الدوسري، 2006)

وقد توصل القرني في دراسته (2012) -عن التمكين الإداري بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية- إلى أن درجة أهمية التحول إلى النظام اللامركزي بمدارس المملكة من وجهة نظر عينة الدراسة (خبراء أكاديميين، مديرين، معلمين)، جاءت عالية. والمملكة وفق طبيعتها الخاصة تحتاج إلى صيغة من اللامركزية تتناسب مع نظامها التعليمي، ووضعها الاجتماعي والثقافي، مع أهمية الارتكاز على رؤية استراتيجية ومستقبلية واضحة المعالم، تؤمن بأن للمستقبل علمه، وللتعقيد نظرياته، وللتقدم شروطه، وذلك لتحديد الفجوة بين ما هو مرغوب أو مستهدف، وما هو قائم في الوضع الحالي من أجل الوصول إلى أفضل الآليات للإصلاح والتطوير (الموسى، 2010، 162). وإذا كان النظام اللامركزي في النظام التعليمي مطلبًا تقتضيه طبيعة التطور الإداري في المجتمعات بشتى مشاربها؛ فإنه أدعى إلى أن يطبق في المملكة العربية السعودية، حيث الاتساع الجغرافي الذي يبلغ حوالى 2،25 مليون متر مربع بما يشكل تقريبًا 80% من مساحة شبه الجزيرة العربية، وهذا الاتساع الجغرافي صاحبه تنوع في التكوين المجتمعي للملكة، حيث البيئة البدوية، والزراعية، والصناعية. هذا التنوع البشري والجغرافي يفرض على المخططين وصناع القرار ترك مساحة أكبر لكل منطقة لكى تتعامل مع المشكلات التي تواجهها كل على حده. وإن كانت هناك محاولات جادة للتحول نحو اللامركزية المنضبطة ولكن تحتاج التحرك بشكل أسرع وتحقيق بعض المتطلبات لهذا التحول. وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

ما متطلبات تحول التعليم العام بالمملكة العربية السعودية إلى النظام اللامركزي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: (الوظيفة، سنوات الخبرة، الجنس)؟

أهداف الدراسة:

- تعمد الدراسة إلى محاولة الوقوف على متطلبات تحول التعليم العام بالمملكة العربية السعودية إلى النظام اللامركزي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في النقاط التالية:

التخلص من الأساليب البيروقراطية التي تكمن وتتغلغل في النظام التعليمي المركزي، وإعطاء مساحة أوسع للإدارات التعليمية والمدارس في رسم السياسات ووضع الخطط، بما يتسق مع واقعها، الأمر الذي يجعل عملية صنع القرار نابعة من احتياجات المدارس الحقيقية، نظرًا لمراعاتها الاختلافات الثقافية بين المدارس وبعضها البعض، مما يعني تجاوبًا أكبر من قبل المجتمع المحلي، الذي يستشعر شراكته في صنع القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية، وبالتالي تحمل جزء من المسئولية، مما يتوقع معه تحسينًا مستمرًا في الأداء التعليمي والمدرسي.

يمكن بموجب تلك الدراسة مساعدة صناع القرار وراسمي سياسات التعليم في المملكة –لا سيما في مرحلة التعليم العام– في أن يضعوا عملية التحول إلى اللامركزية موضع عناية واهتمام، وأن يطبقوا منها أكبر جزء ممكن، "فما لا يدرك كله لا يترك جله".

منهج وأداة الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، "الذي يتعامل مع الواقع من خلال جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات أو تعميمات، الأمر الذي يساعد الباحث في تطوير الواقع الذي يدرسه" (رمضان، 2007، 162). وتم الاعتماد على الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت من قسمين: الأول ويشمل: الخصائص الأولية لأفراد العينة (المتغيرات)، وهي: (الوظيفة، سنوات الخبرة، الجنس)، والثاني: يتكون من أربعة محاور هي: (المتطلبات المعرفية، المتطلبات الفنية، المتطلبات الإدارية، المتطلبات المادية).

مصطلحات الدراسة

اللامركزية: ويقصد بها توزيع السلطات وإعطاء حرية اتخاذ القرارات، حيث يجري العمل التنفيذي على مستوى المناطق المحلية والوحدات المدرسية (أحمد، 2003، 147). أو هي "نقل السلطة ومسؤولية صنع القرار التربوي، والتخطيط، وتوزيع الموارد من الحكومة المركزية إلى الوحدات المحلية" (حسين، 2006، 119). ويقصد بها الباحثان في تلك الدراسة "توزيع أو تفويض أو نقل سلطة اتخاذ القرار الإداري من المستوى الإداري المركزي (وزارة التربية والتعليم) إلى المستويات الإدارية الأدنى (المناطق التعليمية)، وكذلك المدارس، مع رقابة السلطة المركزية بشكل مباشر أو غير مباشر لتحقيق أهداف سياسات التعليم على مستوى الدولة" (بيومي، 2007، 153، 154).

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة من مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين، وقد بلغ إجمال عينة الدراسة (93) مديرًا، و (46) مشرفًا تربويًا بإدارة التعليم بالمدينة المنورة.

ثانيًا: الإطار النظري للدراسة

ويطرح في هذا الجزء مركزية النظام التعليمي العام في المملكة، ومعوقات تحوله إلى النظام المركزي، والمرتكزات التي تقوم عليها الإدارة اللامركزية.

مركزية النظام التعليمي العام في المملكة، ومعوقات تحوله إلى النظام المركزي

تعتبر المركزية من أبرز سمات ملامح الإدارة التعليمية بالمملكة، فهي متوارثة في التنظيم الإداري، فالمسئولون في المناطق التعليمية وإن كانوا يتمتعون بصلاحيات في الشئون المالية والإدارية؛ إلا أنهم ليس لهم سلطات تخطيطية. وقد انعكست تلك المركزية على مركزية إدارات التعليم، فما زالت تلك الإدارات تتمسك بكل الصلاحيات، إلى حد جعل المدرسة مكبلة بقيود كثيرة، لا تستطيع التصرف معها، وأصبحت مسئوليتها الأساسية تنحصر في تنفيذ قرارات السلطات الإدارية العليا (الموسى، 2010، 155).

والجهات المناط بها إدارة التعليم في المملكة تمثلت في ثلاثة مستويات: الإدارة العليا (الوزارة) وتعني برسم الساسة العامة للتعليم بالمملكة، وتطوير المناهج، وتوفير الاحتياجات التعليمية من المرافق والتجهيزات والإنشاءات، واستثمار رؤوس أموال القطاع الخاص في تمويل بعض تلك المشاريع. الإدارة الوسطى (إدارات التعليم)، وتشرف على شئون المدارس وأمور التعليم في مناطقها المحددة جغرافيا، وتقوم بتنفيذ التعليمات والنظم واللوائح، والسياسات التعليمية المعتمدة من الوزارة. الإدارة الإشرافية (إدارة المدارس) وتعني بتنفيذ البرامج والسياسات التعليمية، وممارسات العملية التعليمية. ويكون مدير المدرسة مسئولًا أمام مدير التربية والتعليم عن حسن سير العمل في مدرسته، وعن تنفيذ السياسة التعليمية، واتباع الخطط والبرامج، وتطبيق النظام (آل ناجي، 2014، 132: 137)

في عام 1427 تم منح (47) صلاحية لمديري عموم التربية والتعليم في جميع المناطق التعليمية، من هذه الصلاحيات: إصدار قرارات تعيين الموظفين شاغلي مراتب المرتبة العاشرة فما دون، الموافقة على التنقلات داخل المحافظة، منح العلاوات بأنواعها، واعتماد صرف المكافآت والبدلات، واستئجار المباني المدرسية، والبت في قضايا منسوبي الإدارة حسب الأنظمة، واعتماد البت في المنافسات والمشتريات (الحقيل، 2011، 76). وفي العام الدراسي 1428/1429 اتجهت الوزارة بإلغاء مركزية الاختبارات للثانوية العامة، وتكليف المدارس الثانوية بإعداد تلك الاختبارات لطلابها وفق الأسس العلمية والمعايير الدقيقة. وفي عام 1432 اعتمد وزير التربية والتعليم صلاحيات منحت لمديري ومديرات المدارس، والتي تعد توسعًا في استقلال المدرسة وأحقيتها في ممارسة جملة من الإجراءات التي كانت سابقًا مركزية في إدارات التربية والتعليم. وقد بلغ عدد هذه الصلاحيات (52) صلاحية مقارنة بعدد (30) صلاحية كانت موجودة في السابق، وقد تضمنت هذه الصلاحيات جوانب مالية وإدارية وتربوية يرتبط القرار فيها بشكل مباشر بمدير المدرسة، وفي جزء منها بقرار مجلس المدرسة (آل ناجي، 2014، 137).

وعلى الرغم من محاولة التوسع في تلك الصلاحيات إلا أنها لم تمنح مديري المدارس الحرية التامة في إدارة مدارسهم، بل خولت لهم القيام بأدوارهم، ومن ثم ضرورة موافقة الجهات العليا للتعليم، سواء ما كان يتعلق بمكاتب التربية والتعليم التابعة له المدرسة، أو الإدارة التعليمية للمنطقة (الغامدي، 2014، 37). وقد توصلت دراسة الغامدي (2001) إلى أن أهم التحديات التي تواجه النظام التعليمي بالمملكة يتمثل في: اتساع الرقعة الجغرافية وتفرق السكان في مناطق متعددة، الهدر التربوي (الرسوب والتسرب)، الأزمات التي مر بها سوق النفط يؤثر على انخفاض ميزانية الدولة، وبالتالي يؤثر على قطاع التعليم. ويواجه النظام التعليمي العام بالمملكة العربية السعودية جملة من التحديات تحول دون تحوله إلى النظام اللامركزي المستهدف، ومن أهم تلك التحديات: (ضخامة الهيكل الإداري، المنهج الدراسي، معوقات تتعلق بالوعي المجتمعي، عجز في القيادات المؤهلة علميًا ومهنيًا)

فالهيكل الإداري في وزارة التعليم أكبر هيكل إداري بالمملكة، وإذا كانت ضخامة الهيكل الإداري بوزارة التعليم أحد أهم التحديات التي تحول دون التحول إلى اللامركزية؛ فإن دمج وزارة التعليم العالي مع

وزارة التعليم زادت من صعوبة هذا التحول، لأن الهياكل الإدارية الكبيرة عمليات التحول فيها تؤثر على الكيان الإداري ومؤسساته. وإذا كانت ضخامة الهيكل الإداري بوزارة التعليم أحد أهم التحديات التي تحول دون التحول إلى النظام اللامركزي؛ فإنها في الوقت ذاته أحد أهم الدوافع والمبررات إلى التوجه نحو اللامركزية. لأن هذه الضخامة تؤدي بدورها إلى الترهل الإداري، الذي يحول دون الإدارة الناجعة. وتطوير الهيكل الإداري يحتاج إلى تناول الأمر بشكل علمي، من خلال الدراسات التطويرية التي يناط بها هذا الأمر، لكن الواقع يشير إلى أن هناك ثمة قصور في "مجال الدراسات التي تعنى بتطوير الهياكل والدراسات التربوية التي يحتاجها صانع القرار؛ حتى يتمكن من إحداث التغييرات الإدارية اللازمة لإدارة النظام التعليمي بفعالية" (السنبل وآخرون، 1998، 83-85).

ومن التحديات الكبرى التي تحول دون عملية التحول المستهدف المنهج الدراسي، فعملية وضع مناهج دراسية تتماهى وتتسق مع طبيعة كل منطقة من التحديات الكبرى التي تواجه التحول المستهدف. "فمن المعروف أن بعض عناصر المنهج كالتاريخ القومي واللغة يمكن أن تحدد قوميًا على نحو أفضل (أبيض، 1994، 99).

ومن المعوقات الاجتماعية التي تحول دون التحول المستهدف؛ قلة الوعي بمشاركة الأسرة في توجهات التعليم والمدارس، وهي مسئولية المخططين والقائمين على التعليم كما هي مسئولية الأسر، فالأوائل يعتقد جانب كبير منهم بأن رسم السياسات والتوجهات العامة سواء للتعليم أو للمدارس هي مسئوليتهم هم باعتبارهم خبراء، والاستعانة بغيرهم من الهواة – الأسر- لا يثمر كثيرًا، بينما يري عدد أكبر من أولياء الأمور بأن مثل هذه الإجراءات ليست من مهامهم وإنما هي في الأساس من مهام التربويين، وإذا كان الفريق الأول –التربويون- قد ارتكب خطأ بإقصائه الأسرة كشريك مهم في العملية التعليمية في كل مستوياتها؛ فإن الفريق الثاني –أولياء الأمور- لا يقل خطأً بانسحابه عن تحمل جزء من المسئولية. "وقد أثبتت الخبرات والتجارب المتتالية أن مشروعات التنمية لن يكتب لها النجاح، ولن تتأصل في حياة المجتمع وتحقق الفائدة المنشودة ما لم يشترك المواطنون في تلك المشروعات" (محمد، 2002، 2019).

كما تعاني الإدارة التعليمية بالمملكة من عجز بيِّن في المؤهلين علميًا ومهنيًا للقيام بأعباء ومسئوليات الإدارة التعليمية في المناطق المختلفة، إما بسبب صعوبة الحصول على المؤهلين، وإما بسبب استقطاب مؤسسات القطاع الحكومي والخاص لهذه الكفاءات، وإما لعدم توافر الحوافز المادية والمعنوية، وهذا القصور لم يصاحبه إعداد برامج تدريبية كافية ومناسبة للقيادات التربوية للرفع من كفاءتهم (الموسى، 2010، 155). وتشير نتائج إحدى الدراسات أن هناك كثيرًا من الإشكاليات تجعل عملية التحول صعبة ، مثل: عدم إعداد المعلمين وتدريبهم للقيام بأداء الأدوار والمسئوليات الجديدة التي تفرضها عليهم اللامركزية، في ظل شيوع ثقافة السلطة والاستئثار بعملية صنع القرار اعتمادًا على المكانة والوضع الوظيفي (أبو خليل، 2010، 130).

المرتكزات التي تقوم عليها اللامركزية:

هناك عدد من المداخل والصيغ التي بموجبها تتحول النظم الإدارية من المركزية إلى اللامركزية، من تلك المداخل: الاعتماد على التقويم الذاتي للمدرسة، قيادة التغيير، التمكين الإداري، فرق العمل المدارة ذاتيًا، الشراكة المجتمعية، الإدارة الذاتية للمدرسة.

الاعتماد على التقويم الذاتي للمدرسة:

ويقصد بالتقويم الذاتي للمدرسة تلك العملية التي بموجبها يمكن التعرف على مواطن القوة والضعف، من خلال تقويم جوانب الأداء في المدرسة كافة، ومعرفة مدى المشاركة المجتمعة، قياسًا على مؤشرات وقواعد معايير الجودة (علواني، 2012، 111). وتأتي

أهمية التقويم الذاتي للمدرسة للتعرف على فجوات الأداء بشكل جيد، مع توافر المعلومات اللازمة التي تساعد الإدارة الذاتية على تحديد أولويات التطوير كمدخل لعمليات التحسين، بما يحقق الجودة التعليمية (مسعود، 2010، 75) .كما أنه يمكن كل مدرسة من التعرف على احتياجاتها، والموارد المتاحة لها، وإجراء التحسينات والتجديدات التي تؤدي إلى جودة المدرسة اعتمادًا على ذاتها (علواني، 2012، 111).

وتتمثل الأهداف الأساسية للتقويم الذاتي للمدرسة في: التعرف على مدى التأكد من أن المدرسة تؤدي أعمالها المنوطة بها، وتحديد مواطن القوة والضعف بالمدرسة؛ حتى تتمكن من تحسين نوعية أدائها التعليمي، وإعطاء معلومات كافية عن المدرسة للعاملين فيها وللأباء ولإدارة التعليم وللوزراء؛ وذلك ليعمل كل فيما يخصه على الارتقاء بمستوى أداء المدرسة (دهيش، 2005، 68). كما أنها تهدف إلى معاونة العاملين في المدرسة على أن يدركوا إلى أي مدى نجحوا في تحقيق ما حددوه من أهداف (علواني، 2012، 112). وتستند عملية التقييم الذاتي على العمل وفق منهجية واضحة تساعد على تخطيط ومراقبة التطوير بصورة فاعلة، فهناك حاجة ماسة لوجود إطار عام مرجعي (لائحة معايير لمختلف أوجه أداء المؤسسة التعليمية)، وفق محكات معتمدة تسترشد بها المدرسة للتعرف على جودة الأداء، ومعرفة موقعها لكل عنصر من عناصر عملها، لمساعدتها على وضع وتحديد حاجاتها وتصميم برنامج عملها التطويري (خطة الإصلاح)؛ لتقترب تدريجيًا من معايير المدرسة الفاعلة (النبوي، 2008، 379).

ولتحقيق عملية التقويم الذاتي للمدرسة على مدير المدرسة أن يعمد إلى ما يلي:

- تكوين فريق من المنتسبين للمدرسة يناط بهم عملية التقويم الذاتي، وتدريبهم على القيام بعمليات التقويم.
- التعامل مع عملية التقويم على أنها غاية ووسيلة في وقت واحد، غاية يتعين على العاملين بالمدرسة أن يكتسبوا تكنيكاتها وأدواتها، ووسيلة تمكن المدرسة من التعرف على واقعها بكل شفافية.
- لا ينظر إليه إلى أنه عملية منهية –تتم لمرة واحد– ؛ وإنما هو عملية مستمرة.
- يجب أن تنعكس نتائج التقويم الذاتي على خطط التحسين التي تقوم بها المدرسة.

التمكين الإداري.

ويقصد به "إتاحة قدر واسع من المرونة للمدرسة لتكيف برامجها وأدواتها المعرفية وفقًا لإمكاناتها المتاحة واحتياجات طلابها المعرفية، المستمدة من واقعهم الاقتصادي والثقافي والاجتماعي مع التأكيد على مبدأ المساءلة" (القرني، 2002، 281–282). والتمكين الإداري يعادل التنازل عن السلطة والذي يقوم على نقل السلطة من السلطة التعليمية المحلية إلى المستوى التنفيذي وهو المدرسة، لتكون الأخيرة هي المسؤولة عن صنع واتخاذ القرارات التي تخصها، والمسئولية هنا وما يرتبط بها من محاسبية سينقلنا إلى المحاسبية الأفقية بدلًا من المحاسبية الرأسية، حيث إن الأخيرة نادرًا ما تولد معرفة مهنية جديدة أو مكاسب أداء ذات شأن، بينما المحاسبية الأفقية أكثر تبادلية وعلاقية، فالأفراد والجماعات يعرفون ما يمكنهم الاعتماد عليه من بعضهم البعض (آرك؛ وواغنر؛ وكيغان؛ ولاشي؛ وليمونز؛ وغارنييه؛ وهيلسينغ؛ وهوويل؛ وراسموسن، 2012، 197).

والتوسع في تفويض السلطات هو الأساس في تمكين المرؤوسين بعد التأكد من إعدادهم والاستمرار في تأهيلهم لتحمل المسؤولية وإنجاز العمل، والإسهام في تحقيق أهداف المنظمة ((Daba، 2010، p 123، وكذلك إشراك المرؤوسين في صنع القرارات بما يسهم في ارتفاع الروح المعنوية للعاملين، وعلى تطوير أداء المنظمات الإدارية على المستوى الاستراتيجي المتمثل في ديوان الوزارة، والمستوى التكتيكي المتمثل في إدارة التعليم، والمستوى التنفيذي الذي تمثله المدرسة

بوصفها الوحدة الأساسية للنظام التعليمي (صائغ، 2010، 564). كما أنه يمكن قادة المدارس من تحويل السياق الكلي للمدرسة من خلال التأكيد بشكل أكبر على الممارسات الشورية، التي تتطلب من المديرين أن يصبحوا أكثر تحولًا وحساسية للتنوع في مداخلهم مع

الآخرين داخل المدرسة، الأمر الذي يسهم في تطوير المدرسة (محمد؛ ورشاد، 2013، 726).

ويجب ألا يكون نهج التفويض هو السبيل إلى اللامركزية، لأن من يعطي التفويض يملك أن يعدله في أي وقت، مما يؤدي إلى اضطراب الأداء. كما أن من يفوض يملك أن يتخذ قرارًا في الموضوع الذي فوض فيه، فالتفويض لا يلغي حق المفوض تمامًا، وقد يؤدي ذلك إلى تضارب في اتخاذ القرارات (موسى؛ وناصف، 2013، 216) ويتعين على المديرين مراعاة ما يلي:

- سن تشريعات ولوائح يمكن بموجبها إعطاء صلاحيات أوسع للإدارات والمدارس لاتخاذ قرارات محددة دون الرجوع للجهة الأعلى.
- التنازل عن صلاحيات محددة من مدير المدرسة للمرؤوسين وإعطائهم الحرية الكاملة في اتخاذ قرارات بشأنها دون الرجوع إليه.
- التوسع في المحاسبية الأفقية على حساب المحاسبية الرأسية.

الشراكة المجتمعية

مما لا شك فيه أن الشراكة المجتمعية –بمختلف أنواعها ومراحلها ومستوياتها– مطلب استراتيجي لتحقيق الإصلاح والتطوير التعليمي، حيث يعد النظام التربوي (التعليمي) من أكثر الأنظمة الاجتماعية انفتاحًا على البيئة المحيطة. وتمثل الشراكة القائمة بين النظام التعليمي والقطاع الخاص أحد أهم الشراكات الاستراتيجية، لا سيما وأنه –القطاع الخاص– شريك أساسي في عملية التنمية من خلال بناء المدارس والمؤسسات التربوية والأهلية، وإدارتها، إضافة إلى دعم الأنشطة والفعاليات في المدارس الحكومية، وتنفيذ برامج التعليم والتدريب التعاوني من جهة أخرى (صائغ، 2010، 569). وعلى المدرسة أن تتفاعل من خلال تنظيم برامج للشراكة، الأمر الذي ينمي جوانب التجديد الإداري والتنظيمي على جميع المستويات، وبما يساعد في توفير خدمات جديدة تفي باحتياجات البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة (الموسى، 2010، 151).

فالمدرسة ذات الصلات القوية والعلاقات الوطيدة مع المجتمع المحلي هي مدرسة تستهدف تحقيق أهدافها بمشاركة المجتمع المحلي، كما أن المجتمع المحلي يمكن أن يساعد المدرسة في الحصول على فرص تعليمية متميزة من خلال توفير زيارة المدرسة للمؤسسات الخدمية والصناعية التي تقترن بالمنهج المدرسي، مما يساعد المدرسة في عملية التعلم (العنزي، 2013، 229). والاهتمام بتوثيق العلاقة بين المدرسة والآباء من خلال إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في رسم سياسات المدرسة وصنع قراراتها؛ يؤدي إلى ارتفاع درجة الثقة المتبادلة بينهما، الأمر الذي يسهم في زيادة قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها، ومن ثم التحسين المستمر (محمد؛ رشاد، 2013، 714، 715).

ولكي تتمكن المدرسة من تحقيق المشاركة هذه فهذا يتطلب عدة آليات أهمها: إعطاء مزيد من الصلاحيات الإدارية لمديري المدارس في مجال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي، ودعوة الداعمين من أفراد المجتمع المحلي لحضور المناسبات المدرسية، وتطوير الأنظمة واللوائح التنظيمية الخاصة بالتعاون مع المجتمع المحلي، وتفعيل دور وسائل الإعلام في توعية مؤسسات المجتمع المحلي بأهمية التعاون مع المدرسة، واستحداث وظائف بالمدارس لتطوير العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي، وإعداد دورات تدريبية لمديري المدارس ورواد النشاط فيها في مجال تطوير العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، والتخفيف من البيروقراطية في التعامل مع مؤسسات

المجتمع المحلي، ودعوة المسئولين في المجتمع المحلي إلى زيارة المدرسة والتعرف على نشاطها في خدمة المجتمع، وإقامة الندوات الحوارية بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين لتطوير الشراكة مع المجتمع المحلي (السلطان، 2008، 107).

الإدارة الذاتية للمدرسة

يقصد بالإدارة الذاتية للمدرسة "التحول التام في مسئوليات صنع القرار بتفويض الإدارة العليا ممثلة في وزارة التربية والتعليم السلطة كاملة للمدرسة في إدارة نفسها من موقع العمل، على أن يكون لدى فريق العمل بالمدرسة القدرة على تنفيذ تلك المسئوليات، وتحقيق التوازن الجيد بين السلطة والقدرة" (حسين، 2006، 12-13).

ومن أهم الدواعي التي تجعل المدرسة تتوجه تلك الوجهة؛ حاجة مديري المدارس إلى توفير ميزانية للصرف وإلى إصدار القرارات المتعلقة بشئون المدرسة دون الرجوع لإدارة التعليم في جميع الأمور.

ومما سبق يتضح أن التحول إلى اللامركزية يقتضي تعزيز الشفافية والمرونة والمساءلة بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية، إذ إن اعتماد المدارس على الإدارة التعليمية سيقل تدريجيًا، حيث تتزايد مسؤولية المدارس عن التخطيط والتنفيذ، وتقديم الخدمات، والإشراف والتقييم، وهذا ما يحقق التطبيق الفاعل لمبدأ اللامركزية على صعيد المدرسة ولكن تحقيق استقلالية المدرسة يقتضي مجموعة متطلبات لاستقلالها الذاتي ودعم سلطتها، كأن يكون لها الحرية في وضع رؤية ورسالة خاصة بها، وأن يكون لها القدرة على رسم سياستها ووضع نظام إداري ومالي، وأيضًا لها الحرية في اختيار المناهج الدراسية، والتنمية المهنية للعاملين، وتشجيع المشاركة المجتمعية، ووضع أساليب للتقويم الذاتي، ويلزم ذلك مساءلة ومحاسبية، وذلك بما يتناسب مع حاجات الطالب وبيئته (مسعود، 2010، 61). لذا يتعين على المدرسة على ضوء العمل بنمط الإدارة الذاتية للمدرسة مراعاة ما يلي:

- وضع خطة استراتيجية للمدرسة نابعة من بنات أفكار المنتمين إليها وبشراكة المجتمع المحلي.
- تخصيص ميزانية محددة للمدرسة تحدد بموجبها أوجه الصرف طبقًا لما تراه أحق.
- تحديد الأنماط المقبولة وغير المقبولة من الطلاب.
- وضع خطط التدريب المتعلقة بالتنمية المهنية.

ثالثًا: الدراسة الميدانية

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، وذلك من خلال الإجابة على أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور تحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين (المعرفية، الفنية، الإدارية، والمالية)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات المتطلبات المعرفية تنازليا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	تزويد الإدارة المدرسية بمعلومات متجددة فيما يتعلق باللامركزية.	4,58	523.	عالية
2	3	توفير معلومات واضحة تحدد أدوار المدرسة في ضوء اللامركزية.	4,58	624.	عالية
3	1	نشر الوعي بين منسوبي التعليم بأهمية الإدارة الذاتية للمدرسة.	4,56	553.	عالية
4	4	الاستفادة من نتائج البحوث فيما يخص اللامركزية في التعليم.	4,47	652.	عالية
5	5	التعرف على الحاجات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع المحيط بالمدرسة.	4,44	672.	عالية
المجموع الكلي للمجال الأول			4,53	0,066	عالية

يتضح من الجدول رقم (1) أن الدرجة الكلية للمتطلبات المعرفية اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال (4.53) وبانحراف معياري (0.066).

كما اتضح أن توفير معلومات واضحة تحدد أدوار المدرسة في ضوء اللامركزية، وتزويدها بمعلومات متجددة أكثر . ويلاحظ أن استجابات أفراد العينة في المحور ككل كانت عالية؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المعرفة بكل ما تشتمل عليه أصبحت الآن من الأهمية بمكان في عصر يتسم بالمعلوماتية.

جدول رقم (2) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات المتطلبات الفنية تنازليًا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	تأهيل جميع العاملين للمشاركة في صناعة القرارات.	4,60	689.	عالية
2	3	الاستعانة بخبراء مختصين فيما يتعلق بتطبيق اللامركزية في التعليم.	4,52	618.	عالية
3	5	إيجاد آليات جديدة لاختيار العاملين بالمدرسة.	4,35	815.	عالية
4	4	إيجاد آلية واضحة لإشراك المجتمع المحلي في قرارات المدرسة.	4,29	803.	عالية
5	2	اعتماد مبدأ الانتخاب في اختيار الهيئة الإدارية في المدرسة وإدارة التعليم.	3,78	1,180	عالية
المجموع الكلي للمجال الثاني			4,31	0,321	عالية

يتضح من الجدول رقم (2) أن الدرجة الكلية للمتطلبات الفنية اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال (4.31) وبانحراف معياري (0.321).

كما اتضح أن تأهيل جميع العاملين للمشاركة في صناعة القرارات أكثر المتطلبات الفنية من وجهة نظر عينة الدراسة. ويلاحظ أن استجابات المديرين والمشرفين حول أهمية المتطلبات الفنية للتحول إلى اللامركزية كانت مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى الانتباه إلى أهمية وضرورة توافر كوادر فنية لتحقيق التحول المنشود.

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات المتطلبات الإدارية تنازليًا.

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	التخفيف من الإجراءات الروتينية المصاحبة لعملية صناعة القرار.	4,75	.553	عالية
2	5	توفير أدلة عملية واضحة تحدد المهام والأدوار الإدارية.	4,68	.470	عالية
3	1	زيادة صلاحيات مديري المدارس لتناسب التحول نحو اللامركزية.	4,60	.748	عالية
4	3	إعادة تشكيل الهياكل الإدارية داخل المدرسة لتناسب التحول نحو اللامركزية.	4,54	.694	عالية
5	8	تبنى إجراءات تجعل المدارس منظمات متعلمة .	4,50	.674	عالية
6	7	إعادة تشكيل الجهات الإشرافية بالمدرسة وإ أدوارها لتناسب مرحلة التحول نحو اللامركزية .	4,45	.672	عالية
7	9	صياغة الإطار القانوني لتوزيع أدوار فرق العمل.	4,42	.648	عالية
8	4	إعادة تشكيل الهياكل الإدارية الخارجية لتوضيح العلاقة ما بين المدرسة وإدارة التعليم.	4,35	.759	عالية
9	6	استقلال إدارة المدرسة فيما يتعلق باختيار الأهداف التعليمية الخاصة بها.	3,53	1,332	متوسطة
المجموع الكلي للمجال الثالث			4,42	.358	عالية

يتضح من الجدول رقم (3) أن الدرجة الكلية للمتطلبات الإدارية اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال (4.42) وبانحراف معياري (0.358).

كما اتضح ان التخفيف من الإجراءات الروتينية المصاحبة لعملية صناعة القرار أكثر المتطلبات الإدارية من وجهة نظر عينة الدراسة. وقد يرجع ذلك إلى الوعي الإداري الذي بدأ يظهر لدى القيادات الإدارية بالمملكة. جراء التنمية المهنية التي تتم على كافة المستويات وبأشكال متعددة.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات المتطلبات المالية تنازليًا.

يتضح من الجدول رقم (4) أن الدرجة الكلية للمتطلبات المالية اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجال (4.50) وبانحراف معياري (0.222).

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	استفادة المدرسة من جميع مصادر التمويل المتاحة.	4,72	.539	عالية
2	4	إعادة صياغة شكل الدعم الحكومي الذي تتلقاه المدارس.	4,63	.627	عالية
3	5	رسم سياسات مالية عامة لجميع المدارس تناسب مرحلة التحول نحو اللامركزية .	4,58	.577	عالية
4	2	تنفيذ مشاريع استثمارية للوصول إلى الإدارة المالية الذاتية.	4,40	.890	عالية
5	3	إعطاء المدرسة الحرية الكاملة في مسألة الإنفاق المالي.	4,16	1,137	عالية
المجموع الكلي للمجال الرابع			4,50	.222	عالية

كما اتضح أن استفادة المدرسة من جميع مصادر التمويل المتاحة. أكثر المتطلبات المالية من وجهة نظر عينة الدراسة. وقد يرجع ذلك إلى أهمية المورد المالي في تسيير أمور المدرسة، وتلبية المتطلبات المختلفة للمدرسة لكي تحقق أهدافها المنوطة.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة للمجالات مرتبة تنازليا لدرجة ممارسة العدالة التنظيمية

ترتيب المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	المتطلبات المعرفية	4,53	0,066	عالية
2	المتطلبات المالية	4,50	0,222	عالية
3	المتطلبات الإدارية	4,42	0,358	عالية
4	المتطلبات الفنية	4,31	0,321	عالية
المتوسط الكلي لجميع المجالات		4,44	0,098	عالية

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتطلبات المعرفية حازت على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.53) وبانحراف معياري (0.066) وبدرجة عالية، في حين حل أخيراً مجال المتطلبات الفنية بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (0.321) وبدرجة عالية. في حين كان المتوسط الكلي لجميع المجالات 4.44 وبانحراف معياري 0.098 وبدرجة عالية.

أما بخصوص النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لمتغيرات: (الوظيفة، سنوات الخبرة، الجنس).؟

وللإجابة عن هذا السؤال (فيما يتعلق بمتغير الجنس) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين وذلك كما هو مبين في الجدول رقم(6).

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تبعا لمتغير الجنس

المجال	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المتطلبات المعرفية	ذكر	122	4,5262	.42345	137	0,140	0,889
	أنثى	17	4,5412	.31436			
المتطلبات الفنية	ذكر	122	4,2869	.52695	137	1,286	0,201
	أنثى	17	4,4588	.42875			
المتطلبات الإدارية	ذكر	122	4,4299	.43091	137	0,515	0,607
	أنثى	17	4,3725	.41933			
المتطلبات المالية	ذكر	122	4,4902	.49400	137	0,402	0,688
	أنثى	17	4,5412	.46241			
الدرجة الكلية	ذكر	122	4,4333	.36814	137	-0,483	0,630
	أنثى	17	4,4784	.30260			

*: عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05)

تُظهر نتائج اختبار(ت) حسب الجدول (6)، عدم وجود فروقاً دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام تُعزى للجنس، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أكثر من 0.05 لجميع المجالات وللاستبانة ككل. وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة المدرسة (ذكور، إناث) لا تؤثر في احتياجاتها المطلوبة للتحول المستهدف.

وأن المتطلبات السالفة مطلب لكل المدارس على اختلاف نوعها. أما فيما يتعلق بمتغير (سنوات الخبرة):

وللإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين وفقاً لمتغير الخبرة

المجال	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات المعرفية	اقل من 5 سنوات	12	4,4333	.34989
	من5–10سنوات	19	4,2737	.43823
	11-15	16	4,7250	.44944
	أكثر من 15 سنة	92	4,5587	.38378
	المجموع	139	4,5281	.41073
المتطلبات الفنية	اقل من 5 سنوات	12	4,1000	.97794
	من5–10سنوات	19	4,1895	.40262
	11-15	16	4,3500	.43512
	أكثر من 15 سنة	92	4,3522	.46539
	المجموع	139	4,3079	.51767
المتطلبات الإدارية	اقل من 5 سنوات	12	4,3704	.40572
	من5–10سنوات	19	4,1520	.57522
	11-15	16	4,5694	.44606
	أكثر من 15 سنة	92	4,4601	.37330
	المجموع	139	4,4229	.42843
المتطلبات المالية	اقل من 5 سنوات	12	4,2667	.59899
	من5–10سنوات	19	4,3789	.61063
	11-15	16	4,6750	.29098
	أكثر من 15 سنة	92	4,5196	.46415
	المجموع	139	4,4964	.48892
الاستبانة ككل	اقل من 5 سنوات	12	4,2926	.42293
	من5–10سنوات	19	4,2485	.39177
	11-15	16	4,5799	.33354
	أكثر من 15 سنة	92	4,4726	.33360
	المجموع	139	4,4388	.36010

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين ناتجة عن اختلاف مستويات متغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاستجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين وفقاً لمتغير الخبرة وذلك كما في الجدول (8).

جدول رقم (8): تحليل التباين الأحادي للمتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين وفقا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتطلبات المعرفية	بين المجموعات	2,044	3	681.	4,331	0,006 *
	داخل المجموعات	21,237	135	157.		
	المجموع	23,281	138			
المتطلبات الفنية	بين المجموعات	994.	3	331.	1,243	0,297
	داخل المجموعات	35,987	135	267.		
	المجموع	36,981	138			
المتطلبات الادارية	بين المجموعات	1,898	3	633.	3,645	0,014 *
	داخل المجموعات	23,432	135	174.		
	المجموع	25,330	138			
المتطلبات المالية	بين المجموعات	1,455	3	485.	2,077	0,106
	داخل المجموعات	31,533	135	234.		
	المجموع	32,988	138			
الاستبانة الكلية	بين المجموعات	1,368	3	456.	3,725	0,013 *
	داخل المجموعات	16,526	135	122.		
	المجموع	17,894	138			

يتبين من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيه ($0.05 \geq \alpha$) في المتطلبات الفنية والمالية اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين وفقا لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لكليهما أكبر من (0.05). في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في المتطلبات المعرفية والإدارية والمتطلبات ككل، ولمعرفة بين أي من سنوات الخبرة وجدت هذه الفروق تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو موضح في جدول رقم(9):

جدول رقم (9): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق ولصالح من، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

المتغير	المستوى	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	11-15 سنة	أكثر من 15 سنة
المتطلبات المعرفية	5-10 سنوات			*0,001	*0,005
المتطلبات الإدارية	5-10 سنوات			*0,004	*0,004
المتطلبات الكلية	أقل من 5 سنوات			*0,033	
	5-10 سنوات			*0,006	*0,012

يتضح من الجدول رقم (9) أن هناك فروقا دالة إحصائيًّا في المتطلبات المعرفية والإدارية والكلية بين من لديهم 5-10 سنوات خبرة وكل من 11-15 سنة وأكثر من 15 سنة ولصالحهما لكون متوسطهما الحسابي أعلى ممن لديهم خبرة تتراوح ما بين 5-10سنوات. كما ظهرت فروق في المتطلبات الكلية بين من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات ومن لديهم خبرة ما بين 11-15 سنة ولصالح الأخير ذي المتوسط الحسابي الأعلى. وللإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بمتغير (الوظيفة): تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين تبعا لمتغير الوظيفة.

المجال	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المتطلبات المعرفية	مدير مدرسة	93	4,5355	0,41195	137	0,302	0,763
	مشرف تربوي	46	4,5130	0,41237			
المتطلبات الفنية	مدير مدرسة	93	4,3097	0,56454	137	0,057	0,955
	مشرف تربوي	46	4,3043	0,41256			
المتطلبات الإدارية	مدير مدرسة	93	4,4552	0,40131	137	1,268	0,207
	مشرف تربوي	46	4,3575	0,47656			
المتطلبات المالية	مدير مدرسة	93	4,5871	0,44897	137	3,213	*0,002
	مشرف تربوي	46	4,3130	0,51923			
الدرجة الكلية	مدير مدرسة	93	4,4719	0,35586	137	1،547	0,124
	مشرف تربوي	46	4,3720	0,36322			

*: عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تُظهر نتائج اختبار(ت) حسب الجدول (6)، عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بالمتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في التعليم العام بشكل عام إضافة إلى المعرفية والإدارية والفنية تُعزى للوظيفة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أكثر من 0.05 لجميعها. وقد يرجع ذلك إلى أن المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية مصدر عناية من قبل المديرين والمشرفين على السواء. في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًا في المتطلبات المالية تُعزى لمتغير الوظيفة ولصالح مدراء المدارس أصحاب المتوسط الأعلى. وقد يكون ذلك مرجعه أن شعور المديرين بأهمية المطلب المالي أكثر منه عند المشرفين؛ نتيجة معاناتهم أكثر في توفير الاحتياجات المالية لتسيير أمور المدرسة.

رابعاً: توصيات الدراسة

التوصيات المقترحة للتحول نحو اللامركزية من خلال المتطلبات التي توصلت لها الدراسة الحالية وهي:

- تدريب صناع القرار على العمل وفق النمط اللامركزي، وتوضيح آلية العمل وفقًا له، فالعلم بإجراءات العمل سيقلل من عملية المقاومة، وسيزيد من دافعية وتحفيز الأفراد.
- بناء الخطط في مستوياتها المختلفة: العليا، الوسطى، الإجرائية؛ وفق سيناريوهات متعددة، وليس بناء على خطة أحادية، -فعملية التحول وعمليات التغيير بشكل عام-اليقين فيها ضعيف، وبالتالي تكون السيناريوهات هنا الخيار الأفضل.
- تكريس وتبني ممارسات المنظمات المتعلمة فيما يتعلق بعمليات التدريب، التي تتحلل فيها المدرسة من الدعم الخارجي واعتمادها على نفسها في كل ما من شأنه إحداث تنمية مهنية للعاملين. وهذا التوجه -منظمات التعلم-فوق أنه يجعل المدرسة متحولة لا مركزيًا؛ فإنه يجعل عملية التدريب ناجعة، لأنها تبنى على احتياجات العاملين ومتطلباتهم المهنية (Darmawan، 2008).
- التنسيق بين الإدارة التعليمية -بناءً على ما يرد إليها من تقارير المدارس-في بناء المناهج الدراسية وإضافة الجزء المحلي للمناهج، وطباعة وتوزيع الكتب، وتحديد بدء الفصل الدراسي بناء على طبيعة نشاط كل منطقة، فمكة والمدينة على سبيل المثال تنظم مواعيد بداية الدراسة ونهايتها بناءً على مواقيت الحج، والأمر نفسه يمكن أن تسير عليه المناطق الأخرى التي تقتضي ظروفها تأخير أو تقديم مواعيد الدراسة والاختبارات وما إلى ذلك.
- تحديد وتوزيع الأدوار والمسئوليات بين الإدارة المركزية والإدارات المحلية على كل مستوياتها، بما يحقق أقصى درجات التمكن للمجتمعات المحلية، وأعلى مستوى من الفاعلية والكفاءة في التنفيذ (مصطفى، 2007، 23).
- نظم محاسبية قوية لربط المصروفات بالأداء، على أن تسمح هذه النظم بمكافأة الأداء المتميز وتقديم الدعم الإضافي لجوانب القصور، وإدارة الموارد المحلية (مصطفى، 2007، 23).
- يتعين مشاركة أولياء الأمور في صنع القرارات التعليمية والمدرسية من خلال ممثليهم بمجالس الأمناء. "وعملية الاستقلال الذاتي للمدارس لابد من مقابلته ومعادلته بإمكان المساءلة في كل من المسائل المالية وبرامج التعليم التي تنفذها المدرسة، كما إن جميع العاملين بالمدرسة يتم مراقبتهم وجعلهم عرضة للمساءلة أمام عامة الناس في المجتمع المحلي" (مسعود، 2010، 54).

المراجع

- إبراهيم، ميرفت السيد (1995). العوامل المؤثرة على مشاركة الطالبات في الأنشطة المدرسية مع تصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها، ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة -فرع الفيوم.
- أبو خليل، محمد إبراهيم محمد (2010). نحو سياسة لتطبيق اللامركزية في التعليم قبل الجامعي لتحقيق مجتمع المعرفة : رؤية نقدية استشرافية ، المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى) ، ج 1، 109 – 136
- أبو عيطة، عاصم أحمد. (2008) تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي، القاهرة: دار العلم والإيمان.
- أبيض، ملكة (1994). ضبط التربية بين المركزية واللامركزية، مجلة التربية 111 -قطر، 86 – 102
- آرك، توم فيندر ؛واغنر، توني؛ كيغان، روبرت؛ لاشي، ليزا؛ ليمونز، ريتشارد؛ غارنيه، جود؛ هيلسينغ، ديبورا؛ هوويل، آني؛ راسموسن، هارييت ثوربر (2012). قيادة التغيير دليل عملي لتطوير مدارسنا، ترجمة: زهير السمهوري، الرياض: العبيكان.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (2002) الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- أحمد، أحمد إبراهيم (2003). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربي.

- بيومي، محمد غازي) 2007).لا مركزية الإدارة التعليمية في كل من انجلترا واليابان وإمكانية الإفادة منها في إصلاح إدارة التعليم في مملكة البحرين، مجلة كلية التربية 71، (17)، (جامعة بنها) - 142 – 205
- حسين، سلامة عبد العظيم (2006). الإدارة الذاتية ولامركزية التعليم، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن (2011). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الجذور التاريخية لنظام التعليم، الأسس، الأهداف، وبعض وسائل تحقيقها، الاتجاهات، نماذج من المنجزات، ط16، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- حلاق، محمد أحمد (2012). المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية- دراسة ميدانية في محافظة ريف دمشق، مجلة جامعة دمشق 2، (28)، 155-196.
- دهيش، خالد بن عبد الله (2005). استشراف مستقبل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، المؤتمر العربية الأول استشراف مستقبل التعليم: التعليم العالي-التعليم – التعليم التقني، شرم الشيخ، 17-21 أبريل 2005، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الدوسري، خلود حمد (2006). الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض- تصور مقترح، دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- رمضان، محمد إبراهيم (2007). البحث العلمي (أسس، وتحليل، وتطبيقات)، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- رحمة، أنطون. (1997) الإدارة التربوية في استراتيجية تطوير التربية العربية، المؤتمر التربوي الأول: اتجاهات التربية وتحديات المستقبل. المجلد الثاني، 10 ديسمبر. / دراسات في الأصول والإدارة التربوية
- زكي، ماجدة رمسيس (1998). العوامل المؤثرة في مشاركة أعضاء مجالس الأباء والمعلمين في تحقيق أهدافها ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة –فرع الفيوم.
- السنبل، عبد العزيز عبد الله وآخرون (1998). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط6، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- السنبل، عبد العزيز (2004). التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
- سليمان، سعيد جميل (2004). الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية في مصر من خلال الإدارة الذاتية للمدارس، دراسة في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- سيد، أسامة. (2008) الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية. القاهرة: دار العلم والإيمان.
- الشربيني، غادة حمزة محمد (2013). معوقات تحقيق الاعتماد المدرسي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، اللقاء السنوي السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - الاعتماد المدرسي - السعودية، 125 - 152
- صائغ، عبد الرحمن بن أحمد(2010). التاءات الاستراتيجية الاثنتا عشرة : رؤية مقترحة للتوجهات المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة...العربية السعودية ، اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم : رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية 5-6 يناير 2010، 548 – 574
- الطيب، منال حمدي محمد (1998). دور الخدمة الاجتماعية في تنمية المشاركة الشعبية لدعم الخدمات التعليمية بالمدارس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة –فرع الفيوم.
- عبد المقصود، محمد فوزي؛ الجمال، رنيا عبد المعز (2010). التجربة الفرنسية في لا مركزية التعليم في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة، المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم (البحث التربوي في الوطن العربي رؤى مستقبلية)، (1)، 47 – 62.
- علوانى، على احمد مقرب (2012). التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر "دراسة ميدانية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية 29، (2)، 81 - 148
- العنزي، خليفة حمود مسلم غريب (2013). اتجاهات مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية : دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية 154، (2)، جامعة الأزهر ، 219 – 253
- عيدروس، عزيزة عبد الرحمن (2007). التعليم العالي والمستويات المعيارية في ظل التحولات الاقتصادية المعاصرة واقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية، المجلة التربوية 85، (22)، الكويت، 135-203
- الغامدي، حمدان أحمد (2001). تطور التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية 2، (17)، جامعة أسيوط، 1-66.
- الغامدي، عبد الرحمن بن غرم الله سعد (2014). القيادة

التشاركية مدخل استراتيجي لتطوير إدارة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- فيشر، جيف جراوت ليز (2013). كل ما تحتاج معرفته عن القيادة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- القرني، علي بن حسن يعن الله (2012). التمكين الإداري Managerial Empowerment في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كمدخل...للتحول التربوي نحو اقتصاد المعرفة، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية 1، (1)، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 277 – 321
- كلية إدارة الأعمال جامعة هارفارد (1011). قيادة فريق العمل حلول من الخبراء لتحديات يومية: اختر أعضاء الفريق- كلمهم عن الأهداف- وضح لهم الأدوار- ابن الثقة، ط2، الرياض: العبيكان.
- محمد، أمل عبدالفتاح؛ رشاد، عبد الناصر محمد (2013). أسلوب فرق العمل كآلية لتطوير أداء المدرسة المصرية، مجلة التربية 155، (2)، جامعة الأزهر، 657 – 769
- محمد، عاصم أحمد حسين(2008). متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة نظام التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- محمد، عبد الفتاح محمد (2002). الاتجاهات التنموية في ممارسة الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- مسعود، آمال سيد محمد (2010). متطلبات تحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة الثانوية العامة في ضوء لا مركزية التعليم، مستقبل التربية العربية، 66، (17)، 53 – 142
- مصطفى، مصطفى التهامي (2007). في تقرير عن المؤتمر الدولي حول لا مركزية التعليم: ضخامة التعليم المصري و انتشاره تمثل تحديا نحو... التوجه للامركزية، التنمية الإدارية 115، 22-23.
- المعشني، سعيد على (2002). درجة تطبيق اللامركزية في إدارة مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان، ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- موسى، سيد سالم؛ ناصف، محمد أحمد حسين (2013). الخبرة الدولية في المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي وإمكانية الاستفادة منها في مصر، المدينة المنورة: دار الزمان للنشر والتوزيع.
- موسى، محمد تركي (2005). التدخل المهني بطريقة تنظيم المجتمع لزيادة فاعلية مجالس الأباء والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلون.
- الموسى، ناهد بنت عبدالله (2010). إدارة المعرفة : مدخل لدعم لا مركزية التعليم ما قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية : رؤية تنظيمية... المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى) – مصر ، ج 1 ، 137 – 169
- النبوي، أمين محمد (2008). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- آل ناجي، محمد بن عبد الله (2014). الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية، ط6، الرياض: مطابع الحميضي.

- Botha, N (2006). Leader in School-Based Management, A case study in selected schools, Journal of Education, South Africa 26, (3), 341-354
- Cheng, Y., Cheung, W (2004). Four Types of School Environment Multilevel Self-Management and Educational Quality, Educational Research, Evaluation, v.10, issue.1, 71-100.
- Daba, O. (2010). Decentralization and community participation in education in Ethiopia.University of Oslo. ProQuest Dissertations and Theses, 163. Retrieved from https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30496/OBSATOLESADA-BA.pdf?sequence=1
- Darmawan, R. (2008) The practices of decentralization in Indonesia and its implicationon local competitiveness. University of Twente. ProQuest Dissertations and Theses. Retrieved from http://essay.utwente.nl/59282/1/scriptie_R_Darmawan.pdf.
- Mok, Ka Ho. (2003). Decentralization and marketization of education in Singapore: A case study of the school excellence model. Journal of Educational Administration, 41(4), 348- 366.