

الإدارة الذاتية للمدرسة في دول أمريكا الوسطى وإمكانية الاستفادة منها بسلطنة عُمان (السلفادور إنموذجاً)

حسام الدين السيد محمد ابراهيم

أستاذ مشارك- كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

h.ibrahim@unizwa.edu.om

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.7.2.5>

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٩/٥/١٩

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٩/٤/١٨

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإدارة الذاتية للمدرسة في دول أمريكا الوسطى عامة والسلفادور خاصة وإمكانية الاستفادة منها بسلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى تركيز الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور على استقلالية المدارس، ومشاركة واسعة من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال مجالس الآباء، والاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وزيادة أجورهم وحوافزهم، والاهتمام بالمباني والتجهيزات المدرسية. كما توصلت النتائج إلى قلة عدد المدارس المشاركة في مشروع الإدارة الذاتية للمدرسة بسلطنة عُمان، وتركيز الإدارة الذاتية على منح مُدبري المدارس صلاحيات وسلطات خاصة بالإدارة المالية في الجمعية التعاونية المدرسية، وقلة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في الإدارة الذاتية للمدرسة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الذاتية للمدرسة؛ أمريكا الوسطى؛ السلفادور؛ سلطنة عُمان.



المقدمة:

في تسعينات القرن العشرين شهدت كثير من النظم التعليمية في دول أمريكا اللاتينية عمليات إصلاح واسعة وشاملة في كافة جوانب العملية التعليمية، واعتمدت حركة الإصلاح وركزت جهودها على تطبيق نظام اللامركزية في التعليم وإعطاء المدارس استقلاليتها وزيادة سلطاتها وصلاحياتها في صنع واتخاذ قراراتها من خلال تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، بمُشاركة واسعة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي بكافة مؤسساته ومنظماتها وهيئاته ووكالاته.

وتُعتبر الإدارة الذاتية للمدرسة شكلاً من أشكال لا مركزية التعليم تعتمد على إجراء تغييرات رسمية في بني وهياكل الإدارة وجعل المدرسة وحدة للتحسين والتطوير، وترتكز على إعادة توزيع سلطة صنع واتخاذ القرار بمشاركة مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي. (Kiragu et al., 2013, 1167)

كما يعتبر أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة موجهاً لضمان جودة المدارس، واستراتيجية إدارة تدخل استباقية لتحسين جودة الحوكمة الإدارية، ومدخلات الموارد، وتنفيذ المناهج الدراسية، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وحل المشكلات، والسعي المجتمعي للتحقق من جودة التعليم وقيمة المخرجات. (Ayeni & Ibukun, 2013, 36)

وتعددت مجالات الإدارة الذاتية للمدرسة حيث أصبح من سلطة المدرسة وصلاحياتها إدارة وتنمية ميزانيتها وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ برامجها وأنشطتها ومشروعاتها التعليمية، وتعيين أو إنهاء عمل المعلمين أو غيرهم من هيئة العاملين بالمدرسة الذين يعملون بنظام التعاقد السنوي أو الأجر اليومي، وتطوير المناهج الدراسية، وتوفير واختيار الكتب الدراسية وغيرها من المواد والأدوات التعليمية، وتحسين وتطوير البنية التحتية للمدرسة من صيانة المباني وتوفير التجهيزات المدرسية وما تتضمنه من أجهزة وأدوات ومُعدات في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، ومتابعة ورقابة وتقويم أداء العاملين ونتائج تعلم الطلبة. (Barrera et al., 2009, 4)

وقد اهتمت دول أمريكا الوسطى السلفادور وهندوراس ونيكاراجوا وجواتيمالا بتطبيق برامج الإدارة الذاتية للمدرسة، ففي هندوراس تم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة عام ١٩٩٩م من خلال برنامج التعليم المجتمعي بهندوراس Honduran Community Education Program والذي

عرف باسم بيروهيكو (Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO) (Azaola, 2012, 85). وتم الاعتماد على مشاركة المجتمع في إدارة المدارس من خلال الجمعيات التعليمية المجتمعية (مجالس الآباء) Asociación Educativa Comunitaria حيث تشكل في كل مدرسة مجلس أمناء تكون من ستة أعضاء، وأصبح هذا المجلس مسؤولاً عن اختيار وتعيين المعلمين وتجديد تعاقدهم أو إنهاء عملهم، وإدارة تمويل المدرسة من خلال حساب بنكي باسم المجلس يتم وضع فيه الأموال من الدعم الحكومي وغير الحكومي، ومتابعة حضور الطلبة، ومدى تطور إنجازهم العلمي (Di (Gropello & Marshall, 2011, 163-164). والإشراف على الأنشطة المدرسية، ودفع رواتب العاملين بالمدارس، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير، وتوفير برامج تنمية مهنية للمعلمين، والإشراف عليهم وتقويم أدائهم الوظيفي، وكذا توفير ما تحتاجه المدارس من أبنية وتجهيزات من خلال التعاون الفعال مع المجتمع المحلي. (Gavin, 2017, 7)

وحقق برنامج الإدارة الذاتية للمدارس نتائج إيجابية تمثلت في زيادة مشاركة المجتمع في العملية التعليمية والإشراف عليها، وانخفاض معدل غياب المعلمين، وارتفاع نتائج تحصيل والإنجاز التلاميذ، ورضا المعلمين عن نظام دفع الأجور، ووجود دور إيجابي لاتحادات المعلمين، والاهتمام بتعليم اللغات، والاهتمام بتدريب المعلمين، وتشجيعهم على استخدام أساليب واستراتيجيات تعليمية جديدة، فضلاً عن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة. (Fontdevila et al., 2017, 234; Schneider, 2017, 8-9)

وفي نيكارجوا تم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة عام ١٩٩٣م في المدارس الابتدائية والثانوية من خلال برنامج المدارس المستقلة (Autonomy School Program (ASP) والذي عُرف باسم بادي (Programa de Autonomía Escolar (PDAE) بالتعاون بين وزارة التربية ووزارة المجتمعات المحلية، وكثير من المؤسسات المجتمعية (Schiefelbein, 2004, 265). وهدف هذا البرنامج إلى زيادة مشاركة المجتمع في إدارة العملية التعليمية بالمدارس، وتوفير الموارد المالية التي تحتاجها المدارس والتي تتجاوز الدعم الحكومي، والارتقاء بكفاءة إدارة الموارد البشرية المدرسية. (Williams, 2014, 10)

وتم تشكيل مجلس إدارة في كل مدرسة Consejos Directivos يتكون من مدير المدرسة وممثلين عن المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع والطلبة، ويُشارك المجلس في إدارة شئون المدرسة ويكون مسئولاً عن عمليات صُنع واتخاذ القرارات تدعياً لقيم الديمقراطية، ورسم السياسات وتحديد الاتجاهات، ومتابعة أداء المعلمين في المدارس ووضع نظم مُحاسبتهم ومسائلتهم، والمسئولية الكاملة عن اختيار المعلمين وتعيينهم، واختيار المناهج الدراسية، وإدارة عمليات التغيير المدرسي، ودفع الرواتب للمعلمين، ومنح الحوافز للمُتميزين منهم، ومتابعة حضور وانضباط الطلبة في المدارس وإنجازهم العلمي، كما تم إعطاء المجلس كافة السلطات والصلاحيات في إدارة الميزانية المدرسية وتنميتها وفي فرض رسوم دراسية أو إعفاء الطلبة منها. (Sanyal, 2009, 41-42; Deffous et al., 2011, 9)

وحقق برنامج الإدارة الذاتية للمدارس نتائج إيجابية تمثلت في زيادة ملحوظة في عدد المدارس المطبقة للبرنامج، وارتفاع مُعدلات التحاق الطلبة بالمدارس، وتحقيق العدالة والمساواة بينهم، وانخفاض نسب رسوبهم وتسربهم، وتوفير المباني والتجهيزات اللازمة للدراسة أفضل من المدارس الأخرى، وزيادة ساعات العمل في المدارس، وانخفاض نسب غياب المعلمين، وتمكين المجتمع من الإشراف الفعال على العملية التعليمية. (Williams, 2014, 10-11)

وفي جواتيمالا تم تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة عام ١٩٩١م من خلال برنامج إدارة المجتمع لتطوير التعليم Community-Managed Program for Educational Development، والذي عرف باسم برونادي (PRONADE) (Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo)، وهدف هذا البرنامج إلى زيادة نسبة الالتحاق بمرحلة التعليم قبل المدرسي والابتدائي، وتدعيم اللامركزية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وزيادة مشاركة المجتمع في التعليم وتحمل مسؤولياته تجاه تربية وتعليم الأطفال، وتدعيم التنوع وإتاحة التعليم للجميع، والحفاظ على اللغة القومية، وتم تشكيل مجلس المجتمع المدرسي (مجلس الآباء) Comités Educativos في جميع المدارس، ويتكون المجلس من خمسة عشر عضواً جميعهم من أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتولى هذا المجلس مسئولية دفع الأجور لهيئة العاملين في المدارس، واختيار وتعيين هيئة العاملين والإشراف عليهم ومتابعة وتقويم أدائهم، والمشاركة في وضع الجداول الدراسية، وتحديد التقويم الأكاديمي للعام الدراسي، وتوفير التجهيزات التي تحتاجها المدارس بالتعاون مع المجتمع المحلي، وإدارة الميزانية والتمويل المدرسي. (Barrera, 2009, 46; Santibáñez, 2007, 7)

وحقق برنامج الإدارة الذاتية للمدارس نتائج إيجابية تمثلت في ارتفاع نسب التحاق التلاميذ بالمدارس ووجود عدالة ومساواة في الالتحاق بين الذكور والإناث في كافة المناطق، وزيادة أوقات التدريس في قاعات الدروس عن المدارس الأخرى، وزيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في برامج ومشروعات العملية التعليمية وزياراتهم المتعددة والمتكررة للمدارس، وتوافر التجهيزات والمباني المُحفزة على تعليم وتعلم الطلبة، وتنوع مصادر تمويل المدارس، وبناء مدارس جديدة لاستيعاب التلاميذ الجدد، والاهتمام بتدريب المعلمين لرفع كفاءتهم المهنية، وشعور المعلمين بالاستقرار والرضا عن العمل. (Cárdenas, 2008, 17; Government of Guatemala, 2017, 21-23)

وفي السلفادور واكبت وزارة التربية والتعليم اتجاهات التحديث والتطوير في تطبيق اللامركزية في التعليم والاعتماد على مدخل الإدارة الذاتية في تسيير شئون العملية التعليمية في المدارس، حيث شهد نظامها التعليمي حركة تطوير شاملة في نهاية ثمانينيات القرن العشرين، وكان من ثمارها تطبيق

لا مركزية التعليم بداية التسعينات، كما طبق النظام التعليمي مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال برنامج التعليم بمشاركة المجتمع Education with Community Participation والذي عُرف باسم إديكو (Azaola, 2012, 85) Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO)، وذلك بتمويل عدد من المؤسسات والهيئات مثل اليونسكو UNESCO، واليونسيف UNICEF، والبنك الدولي World Bank، وهيئة المعونة الأمريكية USAID. (Edwards, 2014, 419-420)

وهدف برنامج الإدارة الذاتية في السلفادور إلى زيادة مُعدلات التحاق التلاميذ بالتعليم قبل المدرسي والتعليم الابتدائي، وتشجيع المجتمع في المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وضمان الجودة في المدارس، وتحسين الإدارة والقيادة المدرسية ولا سيما في صنع واتخاذ القرارات بمشاركة أولياء الأمور المجتمع المحلي، والارتقاء بمُعدلات إنجاز الطلبة. وارتكز هذا البرنامج على مشاركة أولياء الأمور والمُجتمع المحلي في إدارة العملية التعليمية بالمدارس من خلال جمعيات التعليم المجتمعية Asociación Comunal para la Educación، وهي مجالس للأمناء تُشكل في جميع المدارس، ويتكون المجلس من خمسة أعضاء من أولياء الأمور والمجتمع المحلي، حيث يستلم المجلس التمويل المخصص للمدرسة من وزارة التربية والتعليم والجهات المانحة ويكون مسئولاً عن اختيار المعلمين وتعيينهم، ودفع رواتبهم وتقويم أدائهم، وإعداد الجداول الدراسية، والتقويم الأكاديمي للعام الدراسي، ونقل الطلبة. كما يقوم المجلس بتسليم التلاميذ الزي المدرسي، والكتب والأدوات الدراسية مجاناً، ويتابع تسجيلهم في المدارس دون رسوم مالية. (Barrera, 2009, 44; Nishimura, 2017, 2-3)

وحقق برنامج الإدارة الذاتية في السلفادور مجموعة من النتائج المُتميزة تمثلت في تحسين وزيادة معدلات حضور الطلاب والمعلمين وانخفاض معدلات غيابهم، ووجود تواصل فعال وعلاقات داعمة بين المعلمين وأولياء الأمور، ووجود أنشطة مجتمعية لتحسين البيئة المدرسية وجعلها ثرية وجاذبة للمُشاركين في العملية التعليمية، ووجود شراكات فعالة بين المدارس والمنظمات والمؤسسات غير الحكومية، وزيادة زيارة الآباء لأبنائهم في قاعات الدروس ومتابعة أدائهم، وزيادة مُعدلات إنجاز الطلبة، وحصول المجتمع المحلي على صلاحيات وسلطات في إدارة المدارس ولا سيما في الجوانب المالية والتوظيف، وتطوير برامج تدريب المعلمين (Meza et al., 2004, 2; Khattri et al., 2010, 15-16)، فضلاً عن زيادة دافعية المعلمين وانتمائهم وولائهم للمهنة من خلال قضاء أوقات كثيرة في العملية التعليمية تفوق الأوقات المُحددة لهم، واستخدامهم لأساليب تدريس حديثة، وتركيزهم على الأنشطة المدرسية والواجبات المنزلية. (The World Bank, 2007, 12)

إذن يتضح مما سبق أن الإدارة الذاتية للمدارس في دول أمريكا الوسطى عامة والسلفادور خاصة كانت ضمن برامج الإصلاح والتحسين والتطوير المدرسي، وترتكز على المشاركة الفعالة لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي مع إدارة المدارس العاملين بها، وتشكيل مجالس للأمناء والآباء والمُعلمين تساهم في إدارة المدارس، وحققت الإدارة الذاتية كثير من الجوانب الإيجابية تتمثل في زيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع في العملية التعليمية والإشراف عليها، وانخفاض معدل غياب المُعلمين، وارتفاع معدلات حضور الطلبة، وزيادة تحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي، وتحسين ظروف العملية التعليمية من حيث المباني والتجهيزات المدرسية، والتنمية المهنية للمعلمين بصورة مستمرة.

وفي سلطنة عُمان صدر القرار الوزاري رقم (٢) لسنة ٢٠٠٦م بشأن نظام الإدارة الذاتية المدرسية، وهدف هذا النظام إلى تطبيق اللامركزية التي تتيح للمدرسة ممارسة بعض الصلاحيات والمسئوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتياً، في حدود السياسة التعليمية العامة للوزارة والقواعد المنظمة للعمل، وذلك لتعزيز دور المدرسة والعاملين بها والمُستفيدين منها للقيام بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرامج المقترحة لتطوير الأداء المدرسي وتحقيق الجودة الشاملة في العمل التربوي، فضلاً عن تخفيف الأعباء عن المديرين بالمناطق التعليمية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦، ٢)

وقد تناولت كثير من الدراسات السابقة برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور حيث أشارت نتائج دراسة سواده (Sawada, 1999) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور قد ساعد في الارتقاء بالثقافة التعليمية للآباء لأنهم كانوا عنصراً رئيساً في تنفيذ المشروع ومتابعته وتقويمه، كما زاد من مشاركة المجتمع في العملية التعليمية ولا سيما المنظمات غير الحكومية، وارتفاع معدلات التحاق الطلبة بالمدارس، والاهتمام بالبنية التحتية للمدارس من مباني وتجهيزات وكهرباء ومياه صحية، وارتفاع معدلات إنجاز الطلبة في الرياضيات.

وتوصلت نتائج دراسة دي أمانزور وآخرون (De Umanzor et al., 2000) إلى أن مشاركة الآباء في برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور كانت إيجابية، حيث زادت نسبة زيارة أولياء الأمور للمدارس وعقد مقابلات منتظمة ومستمرة مع المعلمين لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة، زاد دور أولياء الأمور في مساعدة أبنائهم في حل الواجبات المنزلية التي يعطيها المعلمون لهم، وكان دور مجلس الآباء أكثر إيجابية حيث أصبح مسؤولاً عن الحفاظ على البنية التحتية والتجهيزات المدرسية وشراء المواد والأدوات التعليمية، وإرسال الأطفال إلى المدرسة، ومتابعة الحضور، وزيارة الفصول الدراسية، ووضع الخطة السنوية المدرسية، وجمع التبرعات، وصنع واتخاذ القرارات.

وكشفت نتائج دراسة جيميزا وسواده (Jimenez & Sawada, 2000) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور كان يعتمد بشكل رئيس على مشاركة المجتمع من خلال مسئولية مجلس الآباء عن إدارة المدرسة، وقيامه بزيارات الفصول ومتابعة أداء المعلمين، وزيادة مشاركة الآباء في أنشطة

تعليم الأطفال في المدرسة والمنزل، ومتابعة المجلس لحضور وغياب المعلمين والطلبة، ومسئولته عن توفير الأجهزة والمعدات والمواد التعليمية فضلاً عن متطلبات البنية الأساسية من مياه وكهرباء.

وخلصت نتائج دراسة غوزمان (Guzmán, 2000) أن من أهم البرامج التي ساعدت على تحقيق العدالة والمساواة والإنصاف وديمقراطية التعليم في السلفادور هو برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة حيث زادت معدلات التحاق الطلبة بالمدارس، وقلّة تسربهم، وارتفاع ملحوظ في معدلات إنجاز الطلبة في تعليم اللغة القومية والرياضيات والعلوم.

وأكدت نتائج دراسة مورا وريست (Morra & Rist, 2000) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور عزز المشاركة المباشرة من قبل الآباء والجماعات المحلية في دعم العملية التعليمية، وقيام المجتمع المحلي المتمثل في مجلس الآباء بتولي مسؤولية إدارة المدارس، وارتفاع معدلات تحصيل الطلبة في الرياضيات واللغة القومية، وانخفاض معدلات غياب الطلبة والمعلمين.

وأبرزت نتائج دراسة مارشيلي (Marchelli, 2003) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور زاد من معدلات التحصيل الدراسي للطلبة أكثر من المدارس التقليدية، وانخفاض معدلات غيابهم، وزيادة معدلات التحاق الطلبة بالمدارس، وزيادة دور أولياء الأمور في النهوض بالعملية التعليمية، وزيادة دور مؤسسات المجتمع غير الحكومية في الدعم المادي للمدارس.

وأظهرت نتائج دراسة سواده وبرجادز (Sawada & Ragatz, 2005) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور كان له تأثير إيجابي على سلوك المعلمين في تلك المدارس حيث زاد تحفيزهم نحو العملية التعليمية، وزيادة نسبة التزامهم بالحضور، واستخدامهم لطرائق جديدة في التدريس، والمشاركة في اختيار المناهج الدراسية التي تناسب الطلبة، أما الطلبة فقد أثر البرنامج تأثيراً إيجابياً عليهم حيث ارتفع معدلات حضورهم وقلّة غيابهم، كما ارتفع معدلات تحصيلهم في الرياضيات واللغة الإسبانية.

وبيّنت نتائج دراسة كوراليس (Corrales, 2006) أن مشاركة الآباء والمجتمع في السلفادور كانت جوهر عمليات التطوير التربوي في المدارس والتي ارتكزت على لا مركزية التعليم والإدارة الذاتية واستقلالية المدرسة المتمثلة في برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة، وأن الآباء شاركوا في إدارة المدارس التي مولتها الحكومة والمجتمع، وتم منحهم سلطات وصلاحيات إدارة الميزانية وتوظيف المعلمين، وكان من أهم المشكلات التي واجهت برنامج الإدارة الذاتية هي اقتصره على المناطق الريفية الفقيرة والمحرومة دون غيرها من حضرية فقيرة.

وأوضحت نتائج دراسة فيجاس (Vegas, 2007) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور مكن أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي من اختيار وتوظيف المعلمين أو تجديد تعاقدهم أو إنهاء عملهم، وإعطاء المجتمع سلطة اتخاذ القرارات بالتعاون مع مديري المدارس، وزيادة عدد أيام الدراسة أكثر من المدارس التقليدية، كما حقق هذا البرنامج إنجازات عديدة تتمثل في قلة غياب المعلمين، ووجود مزيد من الاجتماعات بين المعلمين وأولياء الأمور، وزيادة ساعات العمل اليومي للمعلمين برغبة منهم.

وأشارت نتائج دراسة شيفيلبين (Schiefelbein, 2007) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور ارتكز على وجود المجالس المجتمعية (مجالس الآباء) وهي مسؤولة عن صنع واتخاذ القرارات، وإدارة المالية للمدرسة من خلال حساب بنكي خاص بهذه المجالس، وتعيين المعلمين ومديري المدارس وتوظيفهم أو إنهاء عملهم، وشراء المواد والأدوات والتجهيزات اللازمة للمدارس، كما تلقى رؤساء هذه المجالس تدريباً لمدة ٤٠ ساعة لتمكينهم من القيام بمهامهم ومسئولياتهم بوعي وفهم وجودة وتميز.

وتوصلت نتائج دراسة ديزموند (Desmond, 2009) إلى أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور أدى إلى زيادة مشاركة الآباء المجتمع في العملية التعليمية، وتحقيق ديمقراطية التعليم من خلال زيادة معدلات التحاق الطلبة في المدارس، وتحسن نسبة حضور الطلاب والمعلمين للمدارس، ووجود علاقات واتصالات داعمة بين الآباء والمعلمين، وزيادة الدافع من أولياء الأمور للاستفادة من برامج محو الأمية وتعليم الكبار والتربية الوالدية التي قدمتها هذه المدارس، وكان من أهم التحديات التي واجهت البرنامج زيادة معدلات الفقر. وانتشار العنف والجريمة في المجتمع.

وكشفت نتائج دراسة جرادران (Garzarán, 2011) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور قاد إلى زيادة مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية، وأتاح حصول الطلبة على تعليم متميز، وتحسين فرص الإبداع والابتكار في العملية التعليمية، وأدى إلى مزيد من المرونة والتكيف في العملية التعليمية وفق احتياجات المجتمع، والاستجابة لتغيرات العصر من الاعتماد على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وربط التعليم بالحياة المجتمعية، والتأكيد على قيم الحق في التعليم والعدالة والمساواة في الحصول على الفرص التعليمية.

وأظهرت نتائج دراسة إدواردز (Edwards, 2013) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور جعل الآباء والمجتمع لهم تأثير إيجابي في الحياة المدرسية ولا سيما في اتخاذ القرار وكثرة زياراتهم ومتابعتهم للعملية التعليمية ومشاركتهم في زيادة الموارد المادية للمدرسة، وتلبية دعوة المعلمين من خلال مقابلات مستمرة لتحسين إنجاز الطلبة، والتقدم في الإنجاز اللغوي للطلبة، وارتفاع معدلات حضورهم للمدارس وقلّة غيابهم، ومساهمة المجتمع بهيئاته ومؤسساته في دفع أجور المعلمين، وانخفاض معدلات تسرب الطلبة، والارتفاع بعملية التنمية المهنية للمعلمين، وانخفاض معدلات غياب المعلمين.

وأبرزت نتائج دراسة إدواردز ويوريولا (Edwards& Urquilla , 2016) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور ساهم في ارتفاع معدلات إنجاز التلاميذ في الرياضيات واللغة الإسبانية، وقلة غياب التلاميذ، وزيادة معدلات زيارات أولياء الأمور والمجتمع للمدارس وتعاونهم مع المعلمين، وإحساسهم وشعورهم بأن لهم صلاحيات وسلطات في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وانخفاض معدلات غياب المعلمين، ووجود دافعية ونشاط إيجابي لهم، وزيادة عدد ساعات عملهم.

وبينت نتائج دراسة إدواردز وهيجا (Edwards& Higa, 2018) إلى أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور أعطى مجالس الآباء سلطات واسعة في إدارة المدارس تتمثل في توظيف المعلمين أو إنهاء عملهم، كما ساهم في زيادة تحصيل الطلبة، وزيادة معدلات حضور المعلمين بالمدارس، وكان من أهم التحديات والمشكلات التي واجهت البرنامج هي تدخل المنظمات والمؤسسات الداعمة للمشروع مثل البنك الدولي في تفسير أمور البرنامج. وأوضحت نتائج دراسة إدواردز (Edwards, 2019) أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور مكن المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة من المشاركة الفعالة وتحمل المسئوليات في إدارة المدارس من خلال مجالس الآباء، ووجود نظام دقيق للمسائلة والمحاسبة التعليمية، كما ساعد على الارتقاء بمعارف ومهارات المعلمين من خلال برامج التنمية المهنية المستمرة، وأن من أهم التحديات التي واجهت البرنامج هو وجود نوع من الصراع والتوتر على السلطات بين مديري المدارس ومجالس الآباء فضلاً عن نقص الكتب والمواد التعليمية والتكنولوجية في بعض المدارس.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور اعتمد على استقلالية المدارس وزيادة صلاحياتها وسلطاتها في صنع واتخاذ القرارات بالتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدارس، كما ركز على التنمية المهنية المستمرة للمعلمين وزيادة أجورهم ورواتبهم وحوافزهم، وتحسين ظروف عملهم من خلال توفير المباني والتجهيزات الحديثة، كما أن البرنامج كانت له نتائج إيجابية متنوعة مثل: زيادة معدلات التحاق الطلبة وحضورهم، وتحسين مستويات انجازهم في الرياضيات والعلوم واللغة الاتينية.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج دراسة الغافري (٢٠٠٨، ٦٥-٥٨) أن درجة تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة في جميع المجالات وهي: شئون التعليم، وشئون الإشراف التربوي، وشئون المشاريع والصيانة والخدمات، والشئون المالية والإدارية، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدة تحديات وصعوبات تواجه نظام الإدارة المدرسية الذاتية جاء في مقدمتها قلة وجود دعم مالي، يلها كثرة الأعباء الملقاة على المدارس المُدارة ذاتياً، وقلة الكادر الإداري المتخصص.

وتوصلت نتائج دراسة الهادية (٢٠٠٩) إلى عدد من المُشكلات تواجه نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان تتمثل في عدم اختلاف المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية للعاملين في هذه المدارس والمدارس التي لا تطبق هذا النظام، ولا توجد أدوار مديري المدارس في اختيار الكوادر البشرية اللازمة للعمل بمدارسهم، ولا يوجد دعم وتمويل كافي لتنفيذ برامج وأنشطة هذه المدارس، وقلة الصلاحيات والسلطات الممنوحة والمتاحة لمديري المدارس ولا سيما في مجال توظيف المبني المدرسي للبحث عن مصادر بديلة للتمويل، وقلة تحفيز المدارس المُطبقة لنظام الإدارة الذاتية عند تحقيقها الجودة والتميز في الأداء، وضعف نُظم المسائلة والمحاسبة لمديري المدارس في حال عدم تطبيقهم لبنود نظام الإدارة الذاتية.

وأظهرت نتائج دراسة الساعدي (٢٠١٣، ٩٥) وجود قصور لدى مديري المدارس المُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية في استخدام أدوات مُتعددة للرقابة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمليات الرقابية. وأبرزت نتائج دراسة العزواني (٢٠١٧، ١٠٣-١٠٧) وجود مجموعة من الصعوبات والتحديات تواجه المدارس المُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان تتمثل في قصور قيام المدرسة بكتابة تقارير سنوية بالتعاون مع المُشرفين التربويين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وقصور في استقلالية القيام بأعمال الصيانة المدرسية، وقصور في إقامة المدارس المعارض والأسواق الخيرية دون الرجوع للسلطات العليا، وقصور قيام المدرسة بتأجير المسرح المدرسي والملاعب لإقامة الحفلات والمناسبات للمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، وقصور مُشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم والتحسين والتطوير المدرسي، وتأسيساً على ما سبق تتحدد مُشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما خبرة السلفادور في الإدارة الذاتية للمدرسة ؟
٢. ما واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان؟
٣. ما أوجه الاستفادة من خبرة السلفادور في تطوير الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان ؟
٤. ما أهم التوصيات التي يمكن من خلالها تطوير الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان في ضوء خبرة السلفادور ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على خبرة السلفادور في الإدارة الذاتية للمدرسة.

٢. دراسة واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان.
٣. تحديد أوجه الإفادة من خبرة السلفادور في تطوير الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان.
٤. وضع مجموعة من التوصيات يمكن من خلالها تطوير الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان في ضوء خبرة السلفادور.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مديري المدارس وغيرهم من المساهمين والمشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية في سلطنة عُمان عامة والمُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية خاصة في التعرف على خبرة دول أمريكا الوسطى عامة والسلفادور خاصة في هذا المجال ومن ثم الإفادة منها في تطوير أداء مدارسهم في كافة ميادين ومجالات العملية التعليمية بالمدارس . كما يمكن أن تفيد السلطات التعليمية العليا الممثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية لتطوير نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان.

منهج الدراسة:

اتباع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميّاً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ". (الكساني، ٢٠١٢، ٨٦)

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: وتقتصر على الإدارة الذاتية للمدرسة.
٢. الحدود المكانية: وتقتصر على دول أمريكا الوسطى عامة والسلفادور خاصة وسلطنة عُمان، وتم اختيار السلفادور لأنها من الدول النامية والطامحة نحو تحقيق التقدم من خلال تطوير العملية التعليمية ، بالإضافة إلى ارتباط برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة بخطة إستراتيجية للتعليم، فضلاً عن تعاون كثير من المنظمات والهيئات والمؤسسات المحلية والإقليمية والعالمية في هذا المجال، بالإضافة إلى أن هذه الدولة لم يتم تناولها في الأدب النظري من قبل في مجال الإدارة الذاتية للمدرسة في حدود علم الباحث.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الذاتية للمدرسة:

تُعرف الإدارة الذاتية للمدرسة بأنها "مدخل تنظيمي يعتمد على توسع سلطات المدرسة ومسئولياتها من موقع المدرسة المحلي لتحسين وتطوير أدائها". (Elmelegy,2014,5)

كما تعرف بأنها " لا مركزية منظمة على مستوى المدرسة في سلطاتها ومسئولياتها تمكّنها من صنع القرارات في القضايا المهمة المتعلقة بالعمليات المدرسية في إطار مُحدد مركزياً من الأهداف والسياسات والمناهج والمعايير والمُحاسبة والمساءلة". (Hammad, 2013,34)

كما تعرف أيضاً بأنها " نظام إداري يقوم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مُستقلة بذاتها، لها حرية تصريف شؤونها إدارياً ومالياً وتربوياً، مع إتاحة الفرصة للمشاركة المجتمعية في تنظيم إدارة المدرسة، وفي صُنع القرارات على مستوى المدرسة، وذلك في إطار المعايير والسياسات الوطنية ونظم المُحاسبة والمُساءلة.(إبراهيم، ٢٠١٣، ١٦٨)

وتأسيساً على ما سبق تُعرف الإدارة الذاتية للمدرسة إجرائياً بأنها: مدخل إداري يركز على أن المدارس العُمانية وحدات إدارية مُستقلة وقائمة بذاتها في صُنع واتخاذ قراراتها، واتخاذ كافة الإجراءات والتدابير اللازمة لتسيير شؤونها في ضوء صلاحيات وسلطات توفرها السلطات التعليمية العليا مع وجود نظام دقيق للمُحاسبة والمُساءلة في إطار القوانين واللوائح والتشريعات والمعايير والسياسات الوطنية.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول خبرة السلفادور في الإدارة الذاتية للمدرسة، والثاني واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: خبرة السلفادور في الإدارة الذاتية للمدرسة:

وسوف يتم تناول خبرة السلفادور في الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال المحاور الآتية:

١. السياقات المجتمعية:

وتضمنت السياقات المجتمعية الآتي:

• السياق الجغرافي والسكاني:

تُعد السلفادور أصغر بلد في أمريكا الجنوبية حيث تبلغ مساحتها الجغرافية حوالي ٢١٠٤٠ كيلو متر مربع أي حوالي ١٣٠٦٥ ميلاً، وتنقسم سياسياً وإدارياً إلى ١٤ محافظة (إقليم) و٢٦٢ بلدية، ويبلغ عدد سكانها حوالي ٦ مليون نسمة، و٥٢,٧٪ من النساء، و٤٧,٣٪ من الرجال، و٦٢,٧٪ من السكان يعيشون في المناطق الحضرية، و٣٧,٢٪ في المناطق الريفية، والكثافة السكانية مرتفعة تصل إلى ٢٧٣ نسمة لكل كيلو متر. (United Nations Development Programme, 2011, 6-7)

• السياق الاقتصادي:

يعتمد الاقتصاد السلفادوري بشكل رئيس على مصدرين رئيسين هما الزراعة، والثاني تحويلات المهاجرين من أهل البلاد إلى الولايات المتحدة الأمريكية والذين يبلغون حوالي مليون فرد، والاقتصاد بصفة عامة ضعيف متأثر بكثير من الكوارث الطبيعية مثل إعصار ميتش، والظروف السياسية غير المستقرة في ثمانينيات وبداية تسعينيات القرن العشرين، وفي عام ٢٠٠٩م اتجهت الحكومة نحو تطبيق نظام السوق الحر من حيث تحرير التجارة والخصخصة وحولت عملتها الوطنية إلى الدولار، ونهجت نحو التقشف والقرض من البنك الدولي، وعلى الرغم من محاولات النهوض الاقتصادي إلا أن الكوارث الطبيعية أثرت عليه سلباً، وأدى إلى زيادة التضخم والتأثير على محصول الذرة باعتباره محصولاً رئيساً في البلاد. ونفذت الحكومة توجهات صندوق النقد الدولي من الخصخصة وفتح الأسواق، واعتمدت الدولة على القروض من جهات عديدة مثل صندوق النقد الدولي، والبنك الدولي، وبنك التنمية للبلدان الأمريكية، و٥٥٪ معدلات الفقر نتيجة الكوارث الطبيعية التي قضت على كثير من جهود التنمية. (Desmond, 2009, 13-14)

٢. نشأة وتطوير برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة:

مر برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور بالمراحل الآتية:

- في عام ١٩٩٠م قامت وزارة التربية والتعليم بدراسة مسحية للنظام التعليمي للتعرف على ما به من جوانب قوة وجوانب ضعف، وخلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة زيادة عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس، والقضاء على مشكلات تسربهم ورسوبهم، وتعزيز الروابط بين المدارس والمجتمعات المحلية، والاهتمام بتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وتوفير المواد والأدوات والأجهزة لمدارس التعليم الأساسي، والاهتمام بالتعليم قبل المدرسي، والوفاء بمتطلبات الأسر وتطلعاتهم في تعليم أبنائهم، وتعزيز برامج التغذية المدرسية. (Meza et al., 2004, 1)
- في عام ١٩٩١م قامت وزارة التربية والتعليم بوضع خطة مدتها عشر سنوات لتطوير التعليم، تركز على تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتحديث المناهج الدراسية ومراجعة الكتب المدرسية، وإنشاء المكاتب المحلية والإقليمية الداعمة للتعليم، وتحديث المناهج الدراسية، ووضع مؤشرات يتم من خلالها قياس إنجاز وتقديم الطلبة. (Ferrer, 2006, 95-96)
- في عام ١٩٩١م تم تطبيق برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة وهذا البرنامج هو جزء من برامج الإصلاح الحكومي التي تهدف إلى تنشيط الخدمات العامة من خلال اللامركزية والخصخصة في التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الابتدائي في المناطق الريفية، واستيعاب أكبر عدد ممكن من الأطفال للالتحاق بالمدرسة لتحقيق ديمقراطية التعليم، وأنشئ البرنامج بموجب مرسوم وزاري، وبدعم من قرض البنك الدولي، وتُدار المدارس المشاركة في البرنامج من قبل المجتمع من خلال مجلس الآباء وهو جمعية تربوية يتم انتخاب جميع أعضائها من خلال الجمعية العمومية لأولياء أمور الطلبة في المدرسة، ويتلقى مجلس الآباء الدعم مباشرة من الحكومة، ويتولى مجلس مسئولية تعيين المعلمين وتجديد تعاقدهم أو إنهاءه، وتقويم أدائهم، ودفع رواتبهم، وشراء ما تحتاجه المدارس من أجهزة ومواد وأدوات تعليمية. (McCowan., 2011, 11-12)
- ارتكز البرنامج على اللامركزية واستقلالية المدارس وزيادة مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية أتاح هذا حصول الطلبة على تعليم متميز، وتحسين فرص الإبداع والابتكار في العملية التعليمية، ومزيد من المرونة والتكيف في العملية التعليمية وفق احتياجات المجتمع، والاستجابة لتغيرات العصر من الاعتماد على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وربط التعليم بالحياة المجتمعية. التأكيد على قيم الحق في التعليم والعدالة والمساواة في الحصول على الفرص التعليمية، ودعم قيم الديمقراطية من خلال مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية وزيادة مشاركة المنظمات غير الحكومية وغير الربحية. (Garzarán, 2011, 99-100)
- استخدام وسائل الاتصالات مثل: المطبوعات والراديو والتلفزيون، ومشاركة المعلمين المعينين حديثاً في حملات التوعية وكانوا جميعهم أشبه بمتحدثين رسميين للبرنامج، ووضعت وزارة التربية والتعليم حملات تشجيع للمشاركة المجتمعية وأيضاً عقدت سلسلة من المؤتمرات التربوية استهدفت المعلمين وأصحاب المصالح التعليمية الأخرى ساهم كل ذلك في زيادة الوعي المجتمعي بالمشروع ودعم عمليات التحسين والتطوير المدرسي. وبسبب وجود بيئة إعلامية أكثر انفتاحاً للمعلمين وأولياء الأمور المشاركين في المشروع كانت لديهم القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الصحافة أدت إلى تغطية أفضل للبرنامج، وتم نشر تقارير منتظمة عن المشروع في الصحف القومية، بالإضافة إلى مجلة متخصصة عن البرنامج

- تغطي معلومات عن التقدم المحرز في المشاريع ونتائج الالتحاق حسب المنطقة، بالإضافة على المناظرات التليفزيونية عن المشروع والتي عرضت وجهات نظر مختلفة، وأعطت المشاهدين فرصة للاستنتاجات والحكم على البرنامج. (Basaninyenzi, 2011, 3)
- من عام ١٩٩١ إلى عام ١٩٩٦م ارتفع عدد الطلبة الملتحقين بمدارس الإدارة الذاتية من ٨٤١٦ إلى ١٦٨٩٢٨ طالباً، ومجالس الآباء من ٢٣٦ إلى ١٧٠٠ مجلساً، والمعلمين من ٢٦٣ إلى ٣٨٨٤ معلماً. (Eriksson & et.al., 2000, 55)
 - في عام ٢٠٠٣م وصل عدد مدارس البرنامج إلى (٢٠٤٧) مدرسة، وعدد الطلبة إلى (٣٦٢٨٨٠) طالباً. (Cárdenas, 2008, 17)
 - من عام ٢٠٠٥-٢٠٠٩م زاد الاهتمام بتأهيل المعلمين وتنميتهم مهنيًا، ورفع أجورهم ورواتبهم، وتخصيص الجوائز والمكافآت لهم، كم زاد عدد المكاتب المحلية والإقليمية الداعمة للبرنامج، وربط زيادة الأجور بتقويم أداء المعلمين. (Gillies et al., 2010, 65)
 - في عام ٢٠١٣م كان البنك الدولي واليونسكو الممولين الرئيسيين للبرنامج، وحرصا على استمرار مجالس الآباء في تولي المسؤولية الإدارية بالمدارس، وزيادة صلاحيتها وسلطانها في تعيين المعلمين أو إنهاء عملهم. (Edwards, 2014, 4 20-421)
٣. أهداف برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة:
- أشار كل من وكاردينس (Cárdenas, 2008, 16)، وجيليس (Gillies, 2010, 71-73)، وجميز وسوادا (Jimenez & Sawada, 2010, 71-73)، ويكون (Bacon, 2009, 3)، وبوركوي وآخرون، (Burki et al., 1998, 2-3)، وجوسي (José, 2004, 6) أن أهداف برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور تضمنت الآتي:
- توفير فرص متنوعة للأطفال للالتحاق بالتعليم في المجتمعات الريفية، ودعم وتشجيع الشراكة المجتمعية، وتحسين جودة التعليم الابتدائي وما قبل المدرسة، وتحسين جودة الإدارة على مستوى المدرسة، والإدارة من خلال السماح للمجتمع للمشاركة في العملية التعليمية، والربط بين مناهج تربية طفل ما قبل المدرسة والصف الأول من التعليم الأساسي.
 - زيادة معدلات التحاق الأطفال في المدارس وذلك من منطلق تحقيق العدالة والمساواة وديمقراطية التعليم، وكان من نتائج المشروع زيادة مشاركة الآباء في الحياة المدرسية، وصنع واتخاذ القرار من موقع المدرسة.
 - زيادة فرص الحصول على التعليم ما قبل المدرسي والابتدائي للأطفال في المناطق الأكثر فقرا في البلاد باعتبارها أداة لتعزيز الاستعداد للمدرسة واستكمال السنوات الأخيرة من التعليم تصل إلى ٩٠٪ بحلول عام ٢٠٠٥م.
 - توسيع هذا النظام لتمكين التحاق الطلاب في برنامج التعليم الأساسي لمدة تسع سنوات كاملة، مع التركيز على المناطق الأكثر فقراً في المناطق الريفية والحضرية الهامشية التي لا تملك حالياً القدرة الكافية على استيعاب جميع الأطفال في سن المدرسة.
 - تحسين جودة التعليم على جميع المستويات من خلال أنشطة تطوير المناهج الدراسية، وتوفير الكتب المدرسية والمواد التعليمية، وأنشطة التنمية المهنية للمعلمين بما في ذلك ما قبل الخدمة وبرامج التدريب أثناء الخدمة والجوائز للمعلمين.
 - تطوير استراتيجيات الإدارة المتمركزة على المدرسة لزيادة المحاسبة والمسائلة في الأداء المدرسي.
 - تعزيز عمليات صنع واتخاذ قرارات لا مركزية فعالة من خلال مشاركة المجالس المدرسية (جمعيات التعليم المجتمعية Community Education Associations) في المناطق الريفية.
 - دعم أنشطة تعزيز المؤسسات على جميع المستويات لزيادة الكفاءة والإنصاف والعدالة والجودة في تقديم الخدمات.
 - توسيع نطاق القبول لمرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي للطلاب ذوي الدخل المنخفض، وخاصة في المناطق الريفية النائية والهامشية، توفير البنية التحتية ودفع رواتب المعلمين.
 - تطوير برنامج تجريبي أولي (الذين تتراوح أعمارهم ١-٣) التي تستهدف الأطفال في المناطق الريفية.
 - الاهتمام ببرامج التربية الوالدية بهدف تعزيز البيئة المنزلية وزيادة استعداد الطفل الجسدي والاجتماعي والنفسي للمدرسة.
 - تشجيع إعادة الالتحاق وتحسين تدفقات الطالب، وخفض معدلات الرسوب، والمرونة في سن القبول المدرسي.
 - تحسين الجودة من خلال مراجعة المناهج الدراسية، وتوفير مواد التعليم والتعلم، والكتب المدرسية، وتجهيزات الفصول والمكتبات المدرسية، تحسين التدريب والتنمية المهنية للمعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، تعزيز نظام التقييم الوطني للتعليم الأساسي، تحسين برامج الصحة المدرسية والتغذية للطلاب ذوي الدخل المنخفض؛ إعادة التأهيل والبناء لرفع مستوى المدارس التي تعمل في مواقع غير مستقرة أو مؤقتة وتوفير ما تحتاجه من معدات وأثاث.

- التعزيز المؤسسي والتحديث المستمر من خلال تعزيز القدرات الإدارية في التعليم الأساسي على الصعيدين الوطني والإدارات والمناطق، وتحسين الإجراءات والتدريب والأدوات اللازمة لتحقيق استقلالية المدارس، ووجود استراتيجيات الاتصال لزيادة الوعي العام ودعم إصلاح التعليم الأساسي.
- 4. العوامل والأسباب التي أدت إلى تطبيق برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة:
 - حدد كل من باسانينيزي (Basaninyenzi, 2011, 1)، ودي جريبيلو (Di Gropello, 2006, 8)، وجيليس (Gillies, 2010, 67)، وبركي وآخرين (Burki et al., 1998, 3-4)، ومارشيلي (Marchelli, 2003, 42-43)، وديسموند (Desmond, 2009, 10)، ومارشلي عدداً من العوامل والأسباب التي أدت إلى تطبيق برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة تتمثل في الآتي:
 - مركزية النظام التعليمي الذي عجز عن تلبية احتياجات المجتمع في تقديم تعليم متميز ذي جودة عالية، واستيعاب الأطفال في المدارس وإتاحة الفرص لهم في الحصول على تعليم متميز، حيث كانت الوزارة تتحكم في الخطط والسياسات والإجراءات والتنفيذ، ولا يوجد ربط بين خطط التنمية الوطنية على المدى البعيد، ومعظم برامج ومشروعات التعليم كانت مصممة ومنفذة من قبل الوزارة، وكانت لا تراعي الأولويات والاحتياجات المحلية والوطنية، كما كانت هي فقط مسؤولة بشكل رئيس عن عمليات تعيين وتوظيف المعلمين، وكان التمويل يندفع من أعلى إلى أسفل دون مراعاة للأولويات أو الاحتياجات المحلية، وكانت الوزارة تفتقر إلى معلومات صحيحة وصادقة والتي يتم في ضوءها اتخاذ القرارات مما تسبب في سوء توزيع وإنفاق الموارد، وكان جهاز التعليم غير فعال ولا سيما في متابعة ومراقبة الأداء المدرسي وفق معايير محددة لجودة التعليم، كما أن المناهج الدراسية لم تكن تواكب التقدم والتطور العالمي ولا اقتصاديات السوق.
 - انخفاض مستوى التحصيل والإنجاز العلمي للطلاب بالمقارنة بالمستويات الدولية والتقييمات العالمية.
 - تدني معدلات التحاق الأطفال بالمدارس حيث وجدت مجموعات كبيرة من الأطفال غير مسجلين بالمدارس، وبخاصة في المراكز الحضرية الهامشية والمناطق الريفية والنائية.
 - وجود نسبة ٢٥٪ من الأطفال خارج النظام التعليمي حوالي مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس، بالإضافة إلى أن ٣٢٪ فقط من الملتحقين بالتعليم الابتدائي هم من يكملونه، و ٤٠٪ من عدد السكان لم يحصلوا على تعليم نظامي
 - وجود نسب تسرب عالية للطلاب من الدراسة وصلت إلى ١٤,٣٪ في الصف الأول، كما توجد نسب رسوب كبيرة حيث يسرب نحو ٢٠٪ من الطلبة.
 - عدم وجود البنية التحتية الكافية في المدارس وندرة الموارد ونقص الميزانية وانتهاء العمر الافتراضي لكثير المباني المدرسية، حيث يوجد حوالي ٢٢٪ من المباني لا تملك البنية التحتية الملائمة لتلبية أهداف خطط التعليم.
 - إهمال دور وزارة التربية والتعليم، وغياب العدالة والإنصاف وديمقراطية التعليم، وقلة الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم، مما أدى إلى نقص الموارد العامة التي عجزت عن الوفاء برواتب وأجور المعلمين، وارتفاع معدلات الأمية في المجتمع.
 - قلة كفاية البيانات، وصعوبة الحصول على المعلومات لتحسين وتطوير التعليم.
 - ضعف التحديث والتطوير المؤسسي وقصور الكفاءة الإدارية في المدارس.
 - عنف واغتراب الشباب نتيجة تسربهم من المدارس وبحتمهم عن العمل، وعجز الإدارة المدرسية والمعلمين عن حل مشكلات الطلبة.
 - ضعف القدرة على الربط بين النظم الإدارية (الإدارة المالية، ونظم المعلومات الإدارية والموارد البشرية، ونظم الإدارة والتدقيق الداخلي والمتابعة والتقييم).
 - وجود أمية بين أولياء الأمور أو انخفاض معدلات القراءة والكتابة بينهم وخصوصاً النساء.
 - وجود إصلاحات تحركها التنافسية التي تهدف إلى تحسين الإنتاجية الاقتصادية من خلال تحسين جودة العمل عبر عدة أساليب منها اللامركزية، والمعايير، وتحسين إدارة الموارد التعليمية، وتحسين توظيف المعلمين وتدريبهم.
 - وجود إصلاحات يحركها التمويل والتي تستهدف الحد من الإنفاق العام على التعليم وتحسين إنتاجية القوى العاملة من خلال زيادة كفاءة استخدام الموارد البشرية والمادية، إصلاحات التعليم موصى بها من قبل الوكالات الدولية مثل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، والبنوك الإقليمية هي في المقام الأول الإصلاحات التي يحركها التمويل وتشمل التحول من التمويل العام للتعليم من أعلى المستويات إلى أدنى المستويات من التعليم وخصخصة التعليم الثانوي والعالي، والحد من التكاليف لكل تلميذ في جميع مستويات التعليم.
 - وجود إصلاحات تحركها العدالة والمساواة في الفرص الاقتصادية والحراك الاجتماعي، من خلال توسيع فرص الحصول على التعليم للفئات الأقل دخلاً، والنساء، وسكان الريف، والمناطق المهمشة في الحضر.

٥. المشاركون في برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة:

- اعتمد برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور على مشاركة كثير من المؤسسات والمنظمات والوكالات والهيئات المحلية والدولية مثل : (Burki et.al, 1998, 2; Gillies, 2010, 75-78)
- وزارة التربية والتعليم Ministry of Education بالسلفادور.
 - مؤسسة العمال من أجل تطوير التعليم (Business Foundation for Education Development) في السلفادور.
 - المؤسسة السلفادورية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية (Salvadoran Foundation for Social and Economic Development) في السلفادور.
 - اتحادات المعلمين Teacher Unions في السلفادور.
 - اللجنة الرئاسية لخطة ٢٠٢١ م في السلفادور.
 - اللجنة الوطنية للتعليم National Commission for Education في السلفادور.
 - مجلس الوزراء في السلفادور.
 - جمعيات المجتمع التعليمية Community Education Associations.
 - المجالس المدرسية الكاثوليكية Catholic School Councils.
 - البنك الدولي World Bank.
 - البنك الإسلامي للتنمية.
 - اليونسكو والاتحاد الأوروبي ومنظمة الدول الأيبيرية الأمريكية.
 - عدد من الدول مثل: اليابان، المكسيك، إسبانيا، إسرائيل، وفرنسا، وألمانيا.
 - هيئة المعونة الأمريكية USAID United States Agency for International Development.
 - بنك التنمية الأمريكي American Development Bank (IDB).

٦. الإجراءات التنظيمية لبرنامج الإدارة الذاتية للمدرسة:

أشار كل من دي جريبيلو (Di Gropello, 2006, 8-18) ، وسوادا (Sawada, 2005, 258) ، وجريتير (Gertler, 2007, 19) ، وإيميزم وريست (Imasm & Rist, 2007, 19) ، وكاردينس (Cárdenas, 2008, 16) ، أن الإجراءات التنظيمية لبرنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور تضمنت الآتي:

- إنشاء وحدة لتنسيق البرنامج EDUCO's coordinating unit على مستوى وزارة التربية والتعليم ومهمة هذه الوحدة تتمثل في: توفير السياسات والتصميم الفني، تعزيز التنفيذ والإشراف عليه وتقييمه، والتنسيق مع وزارة التربية فيما يتعلق بتدريب العاملين بالمدارس والمشرفين؛ وتوفير التدريب والدعم التقني إلى المكاتب الإقليمية.
- إنشاء ١٤ مكتب إقليمي في المناطق التعليمية مسئولة عن المشروع وتنسق مع وحدة التنسيق المركزية بوزارة التربية والتعليم، وذلك لتوفير المساعدة التقنية والإدارية الفورية للمدارس، بما في ذلك توفير الإشراف والتدريب وتطوير المناهج والبرامج لتحسين الأداء بالمدارس.
- تعيين مشرفين محليين District supervisors وهم بمثابة الرابط بين المكاتب الإقليمية والمركزية والمدارس، وهي المسؤولة عن تعزيز المشاركة المجتمعية من خلال مجموعة من الأنشطة مثل: تقديم الدعم الإداري والفني والتقني للجمعيات المجتمعية المهتمة بالتعليم، وتقديم المساعدات الفنية للمعلمين، ونشر كافة المعلومات حول المشروع، وإنشاء مجالس الآباء، والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم والتقني والجمعيات المجتمعية المهتمة بالتعليم.
- تشكيل الجمعيات المجتمعية للتعليم Community Education Associations والمعروفة باسم Asociación Comunal para la Educación على مستوى كل مدرسة وهي مجالس الآباء، كما أنها هيئات وكيانات قانونية، ويتم انتخاب جميع أعضائها كل عامين من خلال الجمعية العمومية لآباء وأمهات جميع طلبة المدارس بطريقة ديمقراطية، ويتشكل مجلس الآباء من خمسة أعضاء جميعهم من المجتمع المحلي، ولهم سلطة إدارة المدرسة واتخاذ القرارات المهمة، حيث إن المجلس مسئول عن إدارة الأموال المحولة من وزارة التربية والتعليم، ودفع رواتب هيئة العاملين، وتعيين وتوظيف هيئة العاملين وتجديد تعاقدتهم أو إنهاء عملهم، والإشراف على المعلمين وتقييم أدائهم، وبناء المدارس وصيانتها باستمرار، وشراء الأدوات والأجهزة والمعدات اللازمة للمدرسة، وإدارة الميزانية المدرسية، واختيار المناهج التربوية المناسبة التي حدتها وزارة التربية والتعليم والإشراف على تنفيذها، وتحسين الظروف الصحية للطلبة، والاهتمام بفصول التربية الخاصة تحقيقاً لمبدأ المساواة والعدالة في العملية التعليمية وتحقيق الكفاءة الداخلية للمدارس.

- قيام وزارة التربية والتعليم في الدخول في شراكة تعاقدية مع الجمعيات التعليمية المجتمعية (مجالس الآباء)، واقتصر دور الوزارة على نقل الأموال إلى هذه الجمعيات، ووضع مبادئ توجيهية لتوزيع وإنفاق الأموال، وإنتاج مواد وأدوات التعليم والتعلم، ودعم المدرسة، والإشراف على المدارس، ودعم المؤسسات المجتمعية المهتمة بالتعليم والتدريس.
 - تم تأسيس مدارس برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في المناطق الريفية، واشتملت على التعليم قبل المدرسي، والصفوف من ١-٩ ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل عن ٢٨ طفلاً.
 - قيام وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وحدة تنسيق البرنامج المركزية والوحدات الإقليمية التابعة لها بتقديم تدريب مستمر لأعضاء الجمعيات التعليمية المجتمعية (مجالس الآباء) لتمكينهم من القيام بواجباتهم ومسئولياتهم وأدوارهم بجودة وتميز في العمل.
 - تحديد رواتب المعلم حيث بلغ ٤١٨ دولار أمريكي في الشهر، و ٤٠٤ دولار مكافأة شهرية نتيجة العمل في المناطق الريفية، و ١٤٪ من راتب المعلم يذهب للضمان الاجتماعي، و ٣٥ دولار أمريكي لصيانة المدرسة سنوياً، وتقوم وحدة التنسيق المركزية بتحويل الأموال إلى المجالس المدرسية في حساب بنكي خاص بالمجالس المدرسية، ولكن أصبحت وزارة المالية ومكاتبها في الأقاليم هي المسئولة عن تحويل تلك الأموال فيما بعد.
٧. المقارنة بين المدارس المطبقة لبرنامج الإدارة الذاتية للمدرسة والمدارس التقليدية:
أشار مارشلي (Marchelli, 2003, 69) إلى عدد من الفروق الجوهرية بين المدارس المطبقة لبرنامج الإدارة الذاتية للمدرسة والمدارس التقليدية يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١): يوضح المقارنة بين المدارس المطبقة لبرنامج الإدارة الذاتية للمدرسة والمدارس التقليدية

م	السمات	المدارس المدارة من قبل المجتمع	المدارس التقليدية
١	الأهداف	زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم والارتقاء بجودته من خلال تشجيع مشاركة المجتمع المحلي في المناطق الريفية الفقيرة.	تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية في جميع أنحاء البلاد.
٢	تنظيم الإدارة	إدارة من قبل الآباء والمجتمع المحلي من قبل القطاع الخاص من خلال الجمعية التربوية المدرسية (مجلس الآباء)	تدار المدرسة من قبل مسؤولين من المدرسة (مجلس الإدارة)
٣	التمويل	تمويل من قبل القطاع العام (حكومي) ولكن يتم تكليف مجلس الآباء لدعم التمويل الحكومي من خلال الموارد المحلية. لا رسوم للتعليم، ولكن مجلس الآباء ممكن أن يفرض بعض الرسوم المدرسية لدعم التمويل الحكومي.	تمويل من قبل القطاع العام (حكومي) ولكن لا يتم تكليف مجلس الإدارة بجمع الأموال وإنما تشجيعه لجمع الأموال وتوفير موارد إضافية. لا رسوم للتعليم، ولكن الرسوم المدرسية قد تفرض بتوافق الآراء من المجتمع المدرسي.
٤	تخصيص الموارد	الأموال غير العامة فقط هي ما يمكن استبدالها.	الأموال غير العامة فقط هي ما يمكن استبدالها.
٥	القبول	مفتوح	مفتوح
٦	كثافة الفصل	٢٨ طالباً في الفصل	لا يوجد عدد محدد.
٧	المناهج والكتب المدرسية	تحددها وزارة التربية والتعليم ولكن يوجد فرص للاختيار من قبل مجالس الآباء	تحددها وزارة التربية والتعليم
٨	أنظمة الدعم	وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن تدريب ودعم الجهود المحلية. يوجد مكتب مركزي للمشروع يتابع ويراقب أداء المدارس، كما يوجد مشرفين معينين من قبل وزارة التربية والتعليم.	وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن التدريب والمساعدة الفنية.
٩	برنامج تعليم وتدريب الآباء	يوجد	لا يوجد

٨. تقويم برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة:

- أشار دي أمزور (De Umanzor, 1997, 5) إلى أنه يتم استخدام ثلاثة أنواع من أدوات جمع البيانات والمعلومات هي الاستبيانات والمقابلات واختبارات تحصيل وإنجاز الطلبة، ويتم تجميع البيانات والمعلومات في الموضوعات والمجالات الآتية:
- إحصاءات المدرسة (الرسوب والتسرب، الخ)، والبنية التحتية والموارد في المدارس.
 - التنظيم الإداري، وإدارة التعليم الفني، والتمويل، ومستوى التأثير في صنع القرار، وظروف العمل.
 - الخصائص الفيزيائية للفصل الدراسي، وجهات نظر المعلمين في سمات وخصائص الطلبة.
 - الظروف التربوية في الفصول الدراسية، وخصائص وسمات الأسر، والتصورات عن المدرسة.
 - خصائص مجموعة الأسرة، والتفقات المنزلية، والإسكان، وخصائص الطالب الفردية.
 - علاقة الوالدين مع المدرسة، ومشاركة الآباء في إدارة المدرسة، ورأي الوالدين عن المدرسة
 - وقد اهتمت كثير من الدراسات بإبراز أهم الجوانب الإيجابية التي حققها البرنامج، وكذا التحديات والصعوبات التي واجهته وذلك كما يأتي:

أولاً: الجوانب الإيجابية للبرنامج:

بين كل من دي جريبيلو (Di Gropello, 2006, 22-27) ، وجيليس (Gillies, 2010, 71-73) وديسموند (Desmond, 2009, 10) ، وماكون (Meza et al., 2004, 2) ، وتوماس وآخرين (Thomas et al., 2006, 144) ، أن برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور حقق كثير من الجوانب الإيجابية تتمثل في الآتي:

- زيادة معدلات التحاق التلاميذ بالمدارس ووصلت إلى ٩٠٪، وانخفاض معدل كثافة الفصل لتصل إلى ٢٠,٨ طلبة، وقلّة معدلات تسربهم ورسوبهم، وزيادة تحصيلهم وإنجازهم الأكاديمي في الرياضيات والعلوم واللغة الإسبانية، وانخفاض ملحوظ في الأمية.
- زيادة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية ولا سيما الأنشطة المدرسية، واهتمامهم بمتابعة أداء وإنجاز أبنائهم في العملية التعليمية، وزياراتهم المتعددة لفاعات الدروس، ووجود علاقات داعمة بين المعلمين وأولياء الأمور، والاهتمام بالواجبات المنزلية للأطفال بمساعدة المعلمين، وعقد اجتماعات مستمرة مع أولياء الأمور لتحسين مستويات فهمهم للعملية التعليمية.
- زيادة دافعية وانضباط وحضور المعلمين في المدارس، وتضاعف جهدهم، وزادت ساعات عملهم حيث بلغت ٣٦,٨ ساعة في الأسبوع مقابل ٣٣,٧ في المدارس العادية، وانخفاض معدل غيابهم إلى ١,٢ مقابل ١,٤ في المدارس العادية، واستخدامهم لطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على التعلم النشط و خصوصاً الألعاب التعليمية.
- المشاركة الفعالة من مجالس الآباء من حيث متابعة ومراقبة أداء المدارس من خلال الزيارات المستمرة حيث بلغت زيارة واحدة على الأقل كل أسبوع وهذا أكثر من المدارس التقليدية بثلاث أو أربع مرات، وبلغ متوسط ساعات عمل مجلس الآباء إلى ١٠٤٤ ساعة على مدار العام الدراسي، في مجالات اختيار وتعيين المعلمين، وتجديد تعاقدهم أو إنهاءه، وتقويم أداؤهم، ودفع رواتبهم وإجراء الضمان الاجتماعي لهم، وتوفير برامج تنمية مهنية لهم، وتجهيز المدارس بما تحتاجه من أجهزة ومعدات وأدوات، والتعاون مع المنسقين المحليين والإقليميين للبرنامج.
- زيادة مشاركة المجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية، ووجود أنشطة مجتمعية لتحسين البيئة المدرسية، وزيادة دافعية أفراد المجتمع المحلي للاستفادة من برامج محو الأمية وأنشطة تعليم الكبار، وبرامج التربية الوالدية، ووجود شراكات فعالة بين المدارس والمنظمات غير الحكومية والبلديات، والتعاون مع برامج التنمية المرتكزة على مجالات الصحة وإمدادات المياه وغيرها من القطاعات، ونمو ملحوظ للعدالة الاجتماعية في البيئات الموجودة بها مدارس المشروع، وتنمية قيم الديمقراطية والعدالة والمساواة وزيادة التماسك الاجتماعي في بيئات المدارس.
- التطوير والتنمية الشاملة للمدارس المشاركة في البرنامج فكانت بها بنية تحتية ومرافق متميزة ولا سيما فيما يتعلق في المياه والكهرباء، وكثافة الطلبة في الفصول أقل من المدارس التقليدية، وبها مكتبة تفوق ما هو موجد في المدارس التقليدية، وتطوير ومراجعة المناهج الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي، ومجانبة التعليم للتلاميذ فلا توجد رسوم تسجيل، ويحصلون على زي مجاني وأدوات ولوازم الدراسة من كتب دراسية وأدوات كتابية بدون مصروفات ، والتقويم المستمر للطلبة، وتطوير نظام التنمية المهنية للمعلمين، والاهتمام بالبرامج الصحية والتكنولوجية، وتعزيز ديمقراطية التعليم والمواطنة، وإدارة شفافة للموارد المالية على مستوى المجتمع المحلي، ومد فترة اليوم الدراسي والدعم المستمر من قبل الهيئات المانحة.
- التغلب على أمية أولياء الأمور من خلال تعاون وزارة التربية مع الجهات المانحة على تصميم برامج تدريبية لتحسين مهارات القراءة والكتابة بين الآباء والأمهات، وزيادة المشاركة بين النساء، وبناء قدرات أولياء الأمور على إدارة التمويل المدرسي.
- حصول البرنامج على الجائزة الرئاسية للتميز من البنك الدولي في عام ١٩٩٧ م ، وأشاد بنك التنمية الأمريكي Inter-American Development Bank بالبرنامج ووصفه بأنه تجربة ناجحة لإدارة التعليم المجتمعي.

ثانياً: التحديات والصعوبات التي واجهت البرنامج:

حدد كل من كورالز (Corrales, 2006, 466) ، وديسموند (Desmond, 2009, 13-14) ، وبرنامج الأمم المتحدة (United Nations Development Programme, 2009, 11, 7) ، وباسانينزي (Basaninyenzi, 2011, 1) مجموعة من التحديات والصعوبات التي واجهت برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور تتضمنت الآتي:

- اقتصار البرنامج على المناطق الريفية الفقيرة على الرغم من وجود مناطق حضرية فقيرة كان ممكن أن يمتد البرنامج إليها.
- تعرض البلاد لكثير من الكوارث الطبيعية مثل الأعاصير وأثرت عليه سلباً وأدت إلى زيادة معدلات الفقر التي قضت على كثير من جهود التنمية، بالإضافة إلى مشكلات العنف والجريمة المنتشرة في الدولة.

- صعوبة الوضع الاقتصادي حيث استمر الفقر بسبب الأزمة الاقتصادية العالمية، وانخفاض الناتج المحلي الإجمالي بنسبة ٣,٣٪، وتم تسريح أكثر من ٣٠٠٠٠ موظف من عملهم، كما انخفضت تحويلات المواطنين الذين يعملون في الولايات المتحدة بنسبة ٨,٥٪، ووجود عجز ضريبي وصل إلى ٥,٥٪، وزيادة في الديون العامة من ٣٩,٧٪ إلى ٤٨,٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي.
- معارضة ضخمة من اتحادات المعلمين teachers' unions ، وجمهية وفارابونديو مارتى للتحرير الوطني Farabundo Marti National Liberation Front، وجمهية الانديز ٢١ يونيو Andes 21 de Junio لوقوفهم أن يكون هذا المشروع بداية لخصخصة التعليم وتهديداً لاستقرار المعلمين.
- ٩. العوامل التي ساعدت في نجاح برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة:
 - تناول جيليس (Gillies, 2010, 80-81)، وميزا وآخرين (Meza et al., 2004, 2) عدداً من العوامل التي ساعدت في نجاح برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة في السلفادور أهمها:
 - القيادة الرشيدة من قبل وزارة التربية والتعليم وإيمانها بالتنمية البشرية ونقلها السلطات والصلاحيات للمجتمع المحلي ومجالس الآباء في إدارة المدارس.
 - التنمية التشاركية بين وزارة التربية والتعليم والمجتمع المحلي ووجود خطط طويلة المدى كونت إطاراً للعمل مع الجهات المانحة، وكسب التأييد والإجماع الشعبي.
 - وجود قيادات متوسطة مستقرة تتمثل في مكاتب البلديات والمحليات أدت إلى الاستمرارية وتعميق القدرات المؤسسية وتيسير التطبيق وتوفير الموارد اللازمة.
 - الالتزام المستمر في استخدام المعلومات، والتقويم، والاتصالات من قبل المشاركين في البرنامج.
 - الشراكات الفنية والمالية الفعالة مع الجهات المانحة المحلية والدولية.
 - السرعة في توفير خدمات التعليم، إيجاد وتأمين أراضي لإنشاء مدارس جديدة، وتعيين وتوظيف المعلمين.
 - القضاء على البيروقراطية في وزارة التربية والتعليم في تأمين الموارد المالية، وتقديم الدعم الفني، ومراقبة ومتابعة استخدام الموارد، ونقل مسئولية بناء المدارس وصيانتها وإدارتها إلى المجتمعات المحلية.
 - زيادة مشاركة الأسرة في العملية التعليمية وفي عقد اللقاءات الدورية مع المعلمين لبحث أساليب تحسين عمليات تعليم وتعلم أبنائهم، زيادة حضور المعلمين بعدما كانوا يحضرون ثلاثة أيام أو أقل فقط في الأسبوع.

المبحث الثاني: واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان:

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

١. السياقات المجتمعية:

وتضمنت السياقات المجتمعية الآتي:

• السياق الجغرافي والسكاني:

تقع سلطنة عمان في أقصى الجنوب الشرقي لشبه الجزيرة العربية، وتمتد سواحلها مسافة ١,٧٠٠ كيلومتر تقريباً من مضيق هرمز في الشمال وحتى الحدود المتاخمة لجمهورية اليمن، ويحدها من ناحية الغرب دولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية، ومن الجنوب الجمهورية اليمنية ومن الشمال مضيق هرمز، ومن الشرق بحر العرب، وتبلغ المساحة الإجمالية للسلطنة نحو (٣٠٩) ألف كيلومتر مربع وتضم نماذج متعددة من أشكال الأرض تتباين ما بين السهل والنجد والجبل، وتغطي المناطق الرملية والصحراوية المساحة الكبر حيث تبلغ % ٨٢ من المساحة الكلية تقريباً. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٨، ٢-١)

وبلغ إجمالي عدد سكان السلطنة في منتصف عام ٢٠٠٩ حوالي ٣,٢ مليون نسمة، ويُشكّل الشباب نسبةً عالية من إجمالي عدد السكان حيث تبلغ هذه النسبة ٢٧% للشباب تحت سن ٢٠ عامًا و ٤٨% من إجمالي عدد المواطنين تحت سن ٢٠ عامًا. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٢، ٣١)

• السياق الاقتصادي:

اتبعت سلطنة عُمان خلال الأربعين عامًا الماضية سياسة تنمية اقتصادية اتصفت بالتنوع. وتُصنّف سلطنة عُمان من قبل البنك الدولي بأنها دولة ذات دخل مرتفع، حيث بلغ نصيب الفرد من الدخل القومي الإجمالي ١٧٨٩٠ دولارًا أمريكيًا في عام ٢٠٠٨. وبلغ متوسط نمو الناتج المحلي الإجمالي الفعلي ٤,٦% في العام بين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٩، وانعكس ذلك النمو في زيادة الناتج المحلي الإجمالي للفرد واعتمدت الحكومة عدة سنوات بصورة شبه كاملة

على عائدات النفط. وتُنقذ سلطنة عُمان في الوقت الحاضر بفعالية خطة تنمية تُركّز على تنوع مصادر الاقتصاد، والتصنيع والخصخصة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٢، ٣٢)

٢. نشأة وتطور نظام الإدارة المدرسية الذاتية:

بدأت فكرة نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان في محافظة جنوب الباطنة في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م، حيث تم تحديد مجموعة من المدارس تُعطى صلاحيات وسلطات وفق مجموعة من الضوابط المُحددة، ويُمارس فيها العمل التربوي مركزياً ويشمل الجانب الإداري والفني، وتم تشكيل لجتين الأولى تعني بالتخطيط والإعداد التنظيمي للمشروع والثانية تعني بتقويم المشروع لتحديد درجة فعاليته ونجاحه، وفي العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م بدأ تطبيق المشروع في (٢٠) مدرسة تمثل الجنسين والمراحل التعليمية المُختلفة. (الجابري، ٢٠٠٦، ٢٩-٣٠)

في عام ٢٠٠٢م بدأ مشروع تقويم الأداء المدرسي ارتكازاً على التقويم الداخلي والخارجي للمدرسة وذلك بهدف تطوير عمليتي التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، وذلك في بنية تربوية معتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك بمُصاحبة تطوير مُستمر لأساليب وطرائق التعلم، وتدريب مكثف لبيئة العاملين بالمدارس، ووصل عدد المدارس المطبقة للمشروع من ١٥ مدرسة في العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م إلى ١٠٤ في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦م. (الرجحي، ٢٠٠٦، ١٨)

وفي عام ٢٠٠٦م صدر القرار الوزاري رقم (٢) الذي حدد أهداف نظام الإدارة المدرسية الذاتية، كما نص على تطبيق النظام بصورة تجريبية في مدرستين بكل منطقة تعليمية بالسلطنة، ويتم اختيار هاتين المدرستين بواسطة مدير المنطقة التعليمية على أن تكونا من مدارس التعليم العام المُشملة على الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر، والمُطبقة لمشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، وتم منح مقديري المدارس مزيد من الصلاحيات والسلطات لتمكينهم من تطبيق النظام في الجوانب الإدارية والتنظيمية والمالية (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦، أ، ٢)، ووصل عدد المدارس التي طبقت المشروع في هذه المرحلة إلى ٢٢ مدرسة. (الهادية، ٢٠١١، ٣٦)

وصدر في نفس العام القرار الوزاري رقم (١٧٩) والذي نص في مادته الأولى على تخصيص الحصة القانونية المقررة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية والمقدرة ب ١٥٪ للصرف منها على احتياجات المدرسة ومنها برامج التنمية المهنية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦، ب، ١) وفي عام ٢٠٠٩م صدر القرار الوزاري رقم (٢١) والذي تضمن الآتي: (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٩)

- يحدد بكل منطقة تعليمية مدارس لتطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية ويختار مدير عام المنطقة / الإدارة هذه المدارس من المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي، وبالتنسيق مع المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- على المدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية القيام بوضع خطة عمل سنوية متكاملة تحدد فيها أوليات العمل التربوي خلال العام الدراسي في ضوء نتائج التقويم الذاتي أو الخارجي لنظام تطوير الأداء المدرسي ووفق نموذج خطة المدرسة المرافق.
- تتولى دائرة تطوير الأداء المدرسي بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، بالتنسيق مع الجهات المعنية بالوزارة، متابعة تطبيق هذا النظام وتقييم أداء المدارس المطبقة له من خلال إعداد تقرير تقييمي شامل يرفع للوزير عن الأبعاد الإدارية والتعليمية والتعلمية للمدرسة في ضوء الصلاحيات الممنوحة لها موضحاً به إيجابيات أداء هذه المدارس وسلبياتها وسبل تطويرها وأية مقترحات أخرى في هذا الشأن.
- للوزير تجديد أو إنهاء نظام الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس المطبقة له وفق نتائج التقييم السنوي للمدرسة.
- ووصل عدد المدارس التي طبقت المشروع في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م ١٧٦ مدرسة. (الهادية، ٢٠١١، ٣٦)

٣. أهداف نظام الإدارة المدرسية الذاتية:

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

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

٤. مهام ومسئوليات مديري المدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية:

- حدد نظام الإدارة المدرسية الذاتية مجموعة من المهام والمسئوليات لمديري المدارس وذلك على النحو الآتي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ٥-٢)
- أولاً: الشؤون الإدارية والمالية والمشاريع والصيانة والخدمات:
- التعاقد بأجر مقطوع وبالحصة مع معلمين للتدريس مؤقتاً بدلاً من معلمي المدرسة الذين يحصلون على إجازات تزيد على ثلاثين يوماً، مع إجراء المقابلات الفنية وإنهاء الإجراءات الإدارية وتوفير تكلفة هذا التعاقد من البند المخصص لذلك بالمنطقة التعليمية.

- منح الإجازة الطارئة لموظفي المدرسة وفقاً لأحكام قانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية.
 - إصدار استمارات التحويل للمراكز الصحية للعاملين بالمدرسة وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.
 - تعيين أحد الحاصلين على الشهادة العامة للتعليم العام - ما أمكن- للعمل بالجمعية التعاونية المدرسية نظير أجر شهري مقطوع وتحديد المبلغ اليومي الذي يُمنح له وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.
 - إجراء المناقلة بين بنود موازنة المدرسة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية، واستحداث بنود جديدة عند الضرورة حسب ظروف المدرسة ووفقاً لبنود الصرف المحددة بالمدارس المطبقة للنظام.
 - توقيع الشيكات الخاصة بالجمعية التعاونية المدرسية بالاشتراك مع أمين صندوق الجمعية.
 - مخاطبة البنوك لاستخراج دفاتر الشيكات، وتسهيل التعامل مع الجمعية.
 - إعادة قيمة الأسهم للطلبة المساهمين بالجمعية التعاونية المدرسية وتخصيص الحصص المقررة لهم من أرباحها، وكذا الحصص المقررة للمديرية أو الإدارة التعليمية للصرف منها على احتياجات المدرسة.
 - المشاركة في وضع وتعديل بنود العقود التي تُبرم مع الشركات التي تتعامل مع الجمعية التعاونية المدرسية، مع متابعة التزام هذه الشركات في تنفيذ العقود وإخطار الشركات بالملاحظات في هذا الشأن.
 - السماح للجمعية التعاونية المدرسية ببيع أدوات مدرسية، أو إضافة أي صنف غذائي تراه مناسباً على أن يكون مطابقاً للمواصفات الواردة بدليل الاشتراطات الصحية.
 - الترخيص للجمعية التعاونية المدرسية بممارسة عملها طوال اليوم الدراسي مع الحفاظ على الانضباط في المدرسة بتفعيل المناوبة اليومية للمعلمين.
 - الإسناد المباشر للشركات فيما يتعلق بنشاط الجمعية التعاونية المدرسية بالتنسيق مع دائرة الشؤون الإدارية والمالية بالمنطقة وطبقاً للنظام المعمول به.
 - متابعة انضباط شركات النظافة بالمدارس في تنفيذ التزاماتها، وتوجيه الملاحظات اللازمة إليها وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.
 - متابعة تنفيذ عقود الصيانة مع الشركات المتعاقدة، وتوجيه الملاحظات إليها، مع مراعاة عدم تحميل الوزارات التزامات مالية إضافية.
 - تكليف المُتخصصين بعمليات الصيانة البسيطة للمرافق المدرسية مثل الطلاء والأعمال الصحية، وكذلك القيام بإصلاح الأجهزة الكهربائية، خصماً من موازنة المدرسة.
 - التنسيق مع شركات الحاسوب ودائرة تقنية المعلومات في المنطقة مباشرة لإجراء عمليات الصيانة والإصلاح لأجهزة الحاسوب.
 - تجديد عقود وسائل نقل الطلاب للمدرسة وفقاً للنظام المعمول به على ألا يترتب على ذلك أية التزامات إضافية.
 - اعتماد كشوف وبطاقات وسائل نقل الطلاب للمدرسة.
 - مخاطبة شركة الاتصالات لتسهيل تركيب خط هاتف إضافي للمدرسة عند الضرورة بتكلفة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية.
- ثانياً: شؤون التقويم التربوي (الامتحانات وشؤون الطلبة):**
- تحويل الطلاب إلى المراكز الصحية لتوقيع الكشف الطبي عليهم والحصول على تقارير عن الحالة الصحية.
 - نقل الطلاب بين المدرسة والمدارس الحكومية الأخرى داخل المنطقة التعليمية وخارجها، بعد التنسيق مع، وإخطار المنطقتين بذلك حال النقل الخارجي.
 - إجراء اللازم لتصحيح الأخطاء المادية التي قد تقع في أسماء الطلبة بناء على طلب أولياء الأمور ووفقاً للنظام المعمول به، مع إبلاغ المنطقة بذلك.
 - إصدار شهادة لمن همم الأمر خاصة بتسجيل طالب للدراسة بتعليم الكبار.
 - إعداد البرامج والخطط اللازمة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي بالمدرسة وتقييمه وتطويره.
- ثالثاً: شؤون البرامج التعليمية:**
- توجيه الدعوة إلى الشخصيات العامة لرعاية الاحتفالات والفعاليات التي تقيمها المدرسة ومراعاة ما ورد في التعاميم الصادرة في هذا الشأن.
 - تشكيل لجنة من المُختصين بالمدرسة لإجازة النصوص المسرحية والشعرية وفق الضوابط التي تضعها دائرة الأنشطة والتوعية الطلابية بالوزارة.
 - تنفيذ برنامج الرحلات المدرسية بالتنسيق مع الجهة التي تستهدفها الرحلة ومراعاة الضوابط الصادرة في هذا الشأن.
 - إقامة الأيام المفتوحة والاحتفالات والمناشط والمعارض بمراعاة التعاميم الصادرة في هذا الشأن.

- مُخاطبة محلات بيع النظارات لصرف النظارة الطبية وفق النظام المُتبَع.
- رابعاً: شؤون تنمية الموارد البشرية:
 - إقامة المشاغل والدورات التدريبية للعاملين بالمدرسة، وفقاً للضوابط الصادرة في هذا الشأن.
 - رفع التوصيات للمنطقة بشأن نقل المعلمين والإداريين من المدرسة إليها.
 - أخذ رأي المعلمين الأوائل عند إعداد تقارير كفاية الأداء.
 - إجراء مقابلات المعلمين المرشحين للعمل في المدرسة بالحصصة أو بالأجر المقطوع، وذلك بالاشتراك مع المُختصين بالمدرسة.
 - دعوة ذوي الخبرة والاختصاص لعقد الدورات التدريبية اللازمة للمُعلمين بالمدرسة بالتنسيق مع قسم التدريب والإنماء المهني ومركز التدريب بالمنطقة.
 - تعريف مؤسسات المُجتمع بالمدرسة.
- 5. تقويم نظام الإدارة المدرسية الذاتية:

اهتمت كثير من الدراسات بإبراز أهم الجوانب الإيجابية التي حققها نظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عُمان، وكذا التحديات والصعوبات التي واجهته وذلك كما يأتي:

أولاً: الجوانب الإيجابية لنظام الإدارة المدرسية الذاتية:

أشارت نتائج دراسات كل من الهادية (٢٠٠٦، ٣٦)، والغافري (٢٠٠٨، ٦٥-٥٧)، والساعدي (٢٠١٣، ٩٢-٩٧) والعزواني (٢٠١٧، ١٠٣-١١١) وجود مجموعة من الجوانب الإيجابية التي حققها نظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عُمان تتمثل في الآتي:

 - زيادة إلمام مُديري المدارس بالقوانين الإدارية والمالية، وتغطية العجز في الهيئات التدريسية بإيجاد البديل في وقت قصير، والتواصل الفعال مع المؤسسات والمُنظمات والهيئات والوكالات المجتمعية، والاستقرار في المدارس من حيث السرعة في إنجاز متطلبات المدرسة، والارتقاء ببرامج الإنماء المهني بالمدارس، وزيادة دخل المدرسة من خلال زيادة مبيعات الجمعيات التعاونية المدرسية.
 - الاعتماد على مدخل التخطيط الاستراتيجي، ووجود أهداف واضحة للخطة المدرسية، وتفويض الصلاحيات للعاملين، والاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوفير البيانات والمعلومات، ونشر ثقافة التغيير الفعال في المجتمعات المدرسية، والاعتماد على أسلوب فرق العمل في مختلف جوانب العملية التعليمية، وتشجيع المعلمين على الإبداع والابتكار في العمل من خلال تبني استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة.
 - تنمية العلاقات الإنسانية بين كافة المُشاركين في العملية التعليمية، والاعتماد على البحث العلمي في مواجهة المُشكلات المدرسية، والاعتماد على نُظم واضحة للمُساءلة والمُحاسبة من خلال معايير مُحددة، ووجود برامج مُتميزة للإنماء المهني لكافة العاملين بالمدارس وفق احتياجاتهم المهنية، ووجود دعم مجتمعي لبرامج ومشروعات المدارس ولا سيما في الجوانب المادية، وتمكين المدارس من تنفيذ برامجها ومشروعاتها التعليمية.
 - الإدارة المالية المُتميزة للمدارس، والاستفادة من أرباح الجمعية التعاونية في تمويلها، وتوفير ما تحتاجه من أجهزة وأدوات ومُعدات، وزيادة الأنشطة المدرسية الداخلية والخارجية، وسرعة حل المُشكلات وتصحيح الأخطاء، وسهولة تحويل ونقل الطلاب، والاهتمام بالاحتفالات والفعاليات المدرسية الخاصة بالمناسبات والأعياد الوطنية والدينية، وكذا تكريم الفائزين من الطلبة والمُتميزين من هيئة العاملين بالمدارس، ومُشاركة المُهتمين بالعملية التعليمية في صُنْع القرارات المدرسية، وسهولة التواصل بين المدارس والمستويات الإدارية العليا المُتمثلة في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها.

ثانياً: التحديات والصعوبات التي واجهت نظام الإدارة المدرسية الذاتية:

حدد كل من الغافري (٢٠٠٨، ٦٥-٥٧)، والهادية (٢٠٠٩)، والعزواني (٢٠١٧، ١٠٣-١١١) عدد من التحديات والصعوبات التي واجهت نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان تتمثل في الآتي:

 - قلة الصلاحيات والسلطات التي تم منحها لإدارات المدارس واقتصارها على مجالين هما الجمعية التعاونية المدرسية والحافلات المدرسية.
 - قلة وجود الدعم المالي الكافي واللازم للمدارس للقيام بأنشطتها وبرامجها وفعاليتها المتنوعة.
 - سيطرة النمط المركزي في الإدارة حيث تأخذ الشكل الهرمي من حيث السلطات والمسئوليات وقنوات الاتصال بينها وبين المستويات الإدارية على مستوى المُديريات والوزارة.
 - قلة وعي المُجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة لنظام الإدارة الذاتية للمدرسة.

أوجه الاستفادة من خبرة السلفادور في تطوير الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان:

- في ضوء ما تم تناوله عن خبرة السلفادور في الإدارة الذاتية للمدرسة، واستكشاف واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان، يمكن تحديد أوجه الاستفادة من خبرة السلفادور في الجوانب الآتية:
- تطبيق وزارة التربية والتعليم للنظام اللامركزي، وتسهيل إجراءاته في جميع المناطق والأقاليم، وإيماها العميق بمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة وجدواه في تحسين وتطوير أداء العملية التعليمية.
 - القضاء على البيروقراطية في وزارة التربية والتعليم في تأمين الموارد المالية، وتقديم الدعم الفني، والمراقبة والمتابعة، ونقل مسئولية بناء المدارس وصيانتها وإدارتها إلى المجتمعات المحلية.
 - تدعيم وزارة التربية والتعليم لبرنامج الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال إنشاء وحدة لتنسيق البرنامج، ومكاتب في جميع الأقاليم، وتعيين مشرفين محليين يتابعون البرنامج ويقدمون الدعم من خلال الاستشارات والإرشاد والتوجيه.
 - وجود دعم مالي وفني للبرنامج من هيئات ومؤسسات ومنظمات محلية وإقليمية ودولية مما أتاح الاستفادة من خبرات متعددة ومتنوعة وتوظيفها في تطوير البرنامج.
 - وجود دعابة على المستوى القومي للبرنامج لتوعية المجتمع به مستخدماً وسائل الإعلام المختلفة وقتها مثل الراديو والتلفزيون، فضلاً عن الندوات والمؤتمرات التي عقدها وزارة التربية والتعليم وشارك فيها مديرو المدارس والمعلمون.
 - وجود أهداف محددة للبرنامج تمثلت في زيادة معدلات التحاق التلاميذ في مدارس التعليم قبل المدرسية والابتدائي، وخفض معدلات الرسوب والتسرب، وتفعيل الشراكة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.
 - انطلاق أهداف البرنامج من خطة استراتيجية للتعليم تهدف إلى تحقيق التميز من خلال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، و تحديث المناهج الدراسية ومراجعة الكتب المدرسية، ووضع معايير ومؤشرات يتم من خلالها قياس إنجاز وتقديم الطلبة.
 - تشكيل الجمعيات المجتمعية للتعليم (مجالس الآباء) في جميع المدارس من أعضاء جميعهم من أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتولي المجلس مسئولية إدارة المدرسة واتخاذ القرارات المهمة، وإدارة الأموال المحولة من وزارة التربية والتعليم، ودفع رواتب هيئة العاملين، وتعيين وتوظيف هيئة العاملين وتجديد تعاقدهم أو إنهاء عملهم، والإشراف على المعلمين وتقويم أدائهم، وبناء المدارس وصيانتها باستمرار، وشراء الأدوات والأجهزة والمعدات اللازمة للمدرسة، وإدارة الميزانية المدرسية، واختيار المناهج التربوية المناسبة التي حددتها وزارة التربية والتعليم والإشراف على تنفيذها، وتحسين الظروف الصحية للطلبة، والاهتمام بفصول التربية الخاصة.
 - تدريب أعضاء الجمعيات المجتمعية للتعليم (مجالس الآباء) بصورة مستمرة على المهام والمسئوليات والأدوار التي ينبغي القيام بها حتى يتمكنوا من إدارة المدارس بكفاءة وفعالية.
 - الاهتمام بتحسين الظروف التدريسية للمعلمين والتلاميذ من خلال توافر المباني والأجهزة والمعدات والأدوات اللازمة للتعليم الفعال، مما شجع المعلمين على استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة أدت إلى زيادة معدلات إنجاز التلاميذ في الرياضيات والعلوم واللغة القومية.
 - الاستقرار في دفع أجور المعلمين، ومنح الحوافز والمكافآت للمتميزين منهم وتكريمهم في احتفالات بمشاركة المجتمع المحلي.
 - زيادة مشاركة الأسرة في العملية التعليمية وفي عقد اللقاءات الدورية مع المعلمين لبحث أساليب تحسين عمليات تعليم وتعلم أبنائهم.
 - السرعة في توفير خدمات التعليم، وإيجاد وتأمين أراضي لإنشاء مدارس جديدة، وتعيين وتوظيف المعلمين.
 - وجود قيادات متوسطة على مستوى البلديات والمحليات أدت إلى استمرارية البرنامج وعميق القدرات المؤسسية وتيسير التطبيق وتوفير الموارد اللازمة لنجاحه.
 - الاهتمام بالتقويم المستمر للبرنامج على المستوى القومي من خلال الاعتماد على مصادر متنوعة للبيانات والمعلومات، ومشاركة كافة المهتمين والمشاركين في العملية التعليمية من إدارة مدرسية ومعلمين وتلاميذ وأولياء أمور وأعضاء المجتمع المحلي.
 - التغلب على أمية أولياء الأمور من خلال تعاون وزارة التربية والتعليم مع الجهات المانحة حتى يتمكنوا من المشاركة بفعالية في الأنشطة المدرسية، ومساعدات أبنائهم في أداء الواجبات المنزلية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما تم تناوله عن الإدارة الذاتية للمدرسة في دول أمريكا الوسطى بشكل عام وخبرة السلفادور، واستكشاف واقع الإدارة الذاتية للمدرسة في سلطنة عُمان، وتحديد أوجه الاستفادة من خبرة السلفادور بسلطنة عُمان توصي الدراسة بالآتي:

- قيام وزارة التربية والتعليم بزيادة أعداد المدارس التي تطبق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في جميع أنحاء السلطنة ولا سيما المناطق البعيدة، أو تعميمها في جميع أنحاء السلطنة.
- زيادة صلاحيات وسلطات مُدري المدارس ولا سيما في مجالات تعيين ما تحتاجه من موارد بشرية من معلمين وأخصائيين وغيرهم من وظائف تعليمية بنظام التعاقد، وتنمية الموارد المادية المدرسية من خلال التعاون مع المجتمع المحلي.
- تفعيل أدوار ومسئوليات مجالس أولياء أمور الطلبة ولا سيما الإشراف والمتابعة وتقويم الأداء، وزيادة عدد أعضاء أولياء الأمور والمجتمع المحلي في هذه المجالس بحيث تُصبح أكثرية ولها سلطات وصلاحيات لاتخاذ القرارات.
- الاهتمام بتدريب أعضاء مجالس أولياء أمور الطلبة على أداء مسؤولياتهم وأدوارهم المُختلفة من خلال برامج تدريبية على مستوى المدارس والمُديريات والوزارة.
- الاهتمام بالدعاية والإعلان عن نظام الإدارة المدرسية الذاتية في وسائل الإعلام المُختلفة وشبكات الانترنت للتواصل الاجتماعي على المستوى القومي لزيادة وعي المجتمع بهذا النظام ومن ثم يسهل تقديم الدعم له.
- التواصل مع الهيئات والمؤسسات الدولية مثل: اليونسكو والبنك الدولي والاتحاد الأوروبي والألييسكو والاستفادة من خبراتها في هذا المجال ولا سيما أن هذه الهيئات ساهمت في تطبيق برامج ومشروعات الإدارة الذاتية للمدارس في كثير من دول العالم.
- اهتمام الخطة الاستراتيجية بوزارة التربية والتعليم بنظام الإدارة المدرسية الذاتية، وتضمينها برامج ومشروعات تُدعمها وتطورها.
- التقويم المستمر لنظام الإدارة المدرسية الذاتية على مستوى المُديريات ووزارة التربية والتعليم للتعرف على جوانب القوة وتدعيمها والجوانب التي تحتاج لتحسين وتطوير.
- إنشاء وحدة إدارية مختصة بنظام الإدارة المدرسية الذاتية على مستوى المُديريات ووزارة التربية والتعليم، تكون مهمتها المُتابعة والإشراف على تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية، وتقديم كافة أشكال الدعم للمدارس، وحل المُشكلات التي تواجهها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، إيمان عبد الفتاح محمد، (٢٠١٣) الإدارة الذاتية للمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر، دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ٤(٤٠): ١٦٣- ٢٠٨.
2. الجابري، علي بن محمد، (٢٠٠٦) مشروع الإدارة المدرسية الذاتية من أجل أداء أفضل، رسالة التربية - سلطنة عمان، (١١)، ٢٨- ٣٢.
3. الرحبي، عزيز بن خليفة بن محمد، (٢٠٠٦) الإدارة المدرسية الذاتية طموح تحقق، رسالة التربية - سلطنة عمان، (١١)، ١٦- ٢٥.
4. الساعدي، علي هلال مبارك، (٢٠١٣) مدى ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتيا في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والاداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
5. العزواني، هلال بن يحيى بن محمد، (٢٠١٣) درجة فاعية الإدارة المدرسية الذاتية في تحقيق معايير الجودة الشاملة للمدارس المدارة ذاتياً بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والاداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
6. الغافري، جمال بن سالم بن راشد، (٢٠٠٨) درجة تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية والصعوبات التي يواجهها في سلطنة عُمان كما يراها الموجهون الإداريون والمعلمون ومديرو تلك المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك- الأردن.
7. الكسباني، محمد السيد علي، (٢٠١٢) البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي.
8. الهادية، أمينة بنت سيف بن علي، (٢٠٠٦) نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عمان، رسالة التربية - سلطنة عمان، (١١)، ٣٤- ٣٧.
9. الهادية، أمينة سيف علي، (٢٠٠٩) دراسة تقويمية للإدارة الذاتية في المدارس المُطبقة لها بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.
10. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، (٢٠٠٩) قرار وزاري رقم (٢١) لعام ٢٠٠٩ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية، مسقط.
11. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، (٢٠٠٦). قرار وزاري رقم (٢) لعام ٢٠٠٦ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية، مسقط.
12. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، (٢٠٠٦) ب) قرار وزاري رقم (١٧٩) لعام ٢٠٠٦ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية، مسقط.
13. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، (٢٠١٢) التعليم في سلطنة عُمان: المُضي قُدماً نحو تحقيق الجودة، مسقط.
14. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، (٢٠١٨) بوابة سلطنة عُمان التعليمية،

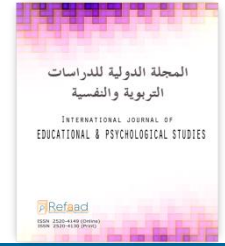
<http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/eps/Arabic/ips/Right Menu/8/3/2018/>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Ayeni. A. J. & Ibukun. W. O., *A Conceptual Model for School-Based Management Operation and Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools*, Journal of Education and Learning, 2 (2) (2013),36-43, <https://doi.org/10.5539/jel.v2n2p36>
- [2] Azaola. M., *Revisiting Bourdieu: alternative educational systems in the light of the theory of social and cultural reproduction*, International Studies in Sociology of Education, 22(2) (2012), 81-95, <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.700187>
- [3] Bacon. B. J., *Editorial Comments*, International Education, 38(2) (2009), 3-5.
- [4] Barrera. F.; Fasih. T.; Anthony. H. & Santibáñez. L., *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*, Washington: World Bank, (2009)
- [5] Basaninyenzi. U., *Case Study: A Communication Approach to El Salvador's EDUCO Education Reform Efforts*, Washington: World Bank, (2011)
- [6] Burki. J.; Dowsett-Coirolo. D.; Arriagada. A.M. & Dos Santos, M., *Project Appraisal Document on A Proposed Adaptable Program Loan in the Amount of US\$ 88.0 Million to the Republic of EL Salvador for an Education Reform Project*, The International Bank for Reconstruction and Development: Latin America and Caribbean Regional Office, (1998)
- [7] Cárdenas. S., *School-based Management in Latin America*, UNESCO, Washington, (2008)
- [8] Corrales. J., *Does Parental Participation in Schools Empower or Strain Civil Society? The Case of Community-managed Schools in Central America*, Social Policy & Administration, 40(4) (2006),450-470, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2006.00498.x>
- [9] De Umanzor. S., Soriano. I.; Rosa. M.; Jimenez. E.; Rawlings. L. & Steele. D., *El Salvador's EDUCO Program: A First Report On Parents' Participation in School-Based Management*, Ministry of Education, El Salvador: National Research and Evaluation Division, (1997)
- [10] Deffous. E.; De Grauwe. A. & Lugaz. C., *Can school grants lead to school improvement? An overview of experiences of five countries, A synthesis of desk reviews of Ghana, Indonesia, Lesotho, Nicaragua, and Sri Lanka*, Paris: International Institute for Educational Planning, (2011)
- [11] Desmond. C. T., *EDUCO Schools in El Salvador: A Democratic Tree in a Globalized Forest?* International Education,38(2) (2009),pp.7-28.
- [12] Di Gropello. E., *A Comparative Analysis of School-based Management in Central America*, Washington: World Bank, (2006)
- [13] Di Gropello. E. & Marshall. J. H., *Decentralization and educational performance: evidence from the PROHECO Community School Program in rural Honduras*, Education Economics, 19(2) (2011), 161-180, <https://doi.org/10.1080/09645290902992816>
- [14] Edwards. B., *The Development of Global Education Policy: A Case Study of the Origins and Evolution of EL Salvador's EDUCO Program*, Un Published Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School in College Park, University of Maryland, USA, (2013)
- [15] Edwards. B., *Rising from the ashes: how the global education policy of community-based management was born from El Salvador's civil war*, Globalisation, Societies and Education,13(3) (2014), 411-432, <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.980225>
- [16] Edwards. B. & Urquilla. C., *The EDUCO Program, Impact Evaluations, and the Political Economy of Global Education Reform*, Education Policy Analysis Archives, 24(92) (2016), 1-50.
- [17] Edwards. B., *Shifting the perspective on community-based management of education: From systems theory to social capital and community empowerment*, International Journal of Educational Development, 64(C) (2019), 17-26, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.11.004>
- [18] Edwards. D. B. & Higa. S., *The global education policy of school-based management in conflict-affected contexts: Current reach, prominent rationales, and future research*, Policy Futures in Education, 16 (3) (2018), 306-320, <https://doi.org/10.1177/1478210317742213>

- [19] Elmelegy. R., *School-based management: an approach to decision-making quality in Egyptian general secondary schools*, School Leadership & Management, 35(1) (2014), 79-96, <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962499>
- [20] Eriksson. J.; Kreimer. A. & Arnold. M., *El Salvador Post-Conflict Reconstruction: Country Case Study Series*, Washington: World Bank, (2000)
- [21] Ferrer. G., *Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges*, Chile: Corporation for Development Research, (2006)
- [22] Fontdevila. C.; Verger. A. & Zancajo. A., *Taking Advantage of Catastrophes: Education Privatization Reforms in Contexts of Emergency*, in *Private Schools and School Choice in Compulsory Education: Global Change and National Challenge*, Koinzer, Thomas; Nikolai, Rita; Waldow, Florian (Eds.), Chapter 13, pages 223-244, (2017)
- [23] Garzarán. M., *The new rural area in El Salvador. Analysis of an educational program for community participation*, Profesorado Revista De Curriculum Y Formacion del Profesorado, 15(2) (2011), 93-107.
- [24] Gavin. M. R., *Accountability: Education in Honduras*, The United Nations Educational, Paris: Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2017)
- [25] Gertler. P.; Anthony. H. & Rubio-Codina. M., *Methodological Issues in the Evaluation of School-Based Management Reforms*, Washington: World Bank, (2007)
- [26] Gillies. J.; Crouch. L. & Flórez. A., *Strategic Review of the EDUCO Program*, Washington: United States Agency for International Development (USAID), (2010)
- [27] Gillies. J., *The Power of Persistence: Education System Reform and Aid Effectiveness Case Studies in Long-Term Education Reform*, Washington: United States Agency for International Development (USAID), (2010)
- [28] Government of Guatemala. Guatemala Annual Report May 2017, https://darkwing.uoregon.edu/~aweiss/intl422_522/2017%20Guatemala%20report.pdf
- [29] Guzmán. A., *Equity in education in El Salvador*, Comisión Económica para América Latina (C E P A L) Review, (70) (2000), 165-179.
- [30] Hammad. W., *The Rhetoric and Reality of Decentralisation Reforms: The Case of School-Based Management in Egypt*, International Studies in Educational Administration, 41(2) (2013), 33-47.
- [31] Imasm. L. G. & Rist. R. C., *The Road to Results: Designing and Conducting Effective Development Evaluations*, Washington: World Bank, (2009)
- [32] Jimenez. E. & Sawada. Y., *Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program*, Washington: World Bank, (1998)
- [33] Jimenez. E. & Sawada. Y., *Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program*, World Bank Economic Review, 13(3) (1999), 415 – 441, <https://doi.org/10.1093/wber/13.3.415>
- [34] José. S., *Understanding Children's Work in El Salvador*, Costa Rica: International Labour Office, (2004)
- [35] Khattri. N.; Ling. C. & Jha. S., *The Effects of School-based Management in the Philippines An Initial Assessment Using Administrative Data*, Washington: World Bank, (2010)
- [36] Kiragu. J.; Oina. K.; Ogamba. J. & Migosi. J. A., *School - Based Management Prospects and Challenges: A Case of Public Secondary Schools in Murang'a South District, Kenya*, International Journal of Asian Social Science, 3(5) (2013), 1166-1179.
- [37] Marchelli. H., *The Cost-Effectiveness of EDUCO and Traditional PUBLIC Schools in Rural EL Salvador*, Un Published Doctoral Dissertation, Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University- USA, (2003)
- [38] Mc-Cowan. T., *Nutritional improvement for children in poor urban areas of developing countries: Transforming community participation: lessons from Latin America*, University of London: Institute of Education, (2011)
- [39] Meza. D.; Guzmán. J. L. & De Varela. L., *EDUCO: Un Programa De Educacion AdminIstrado Por La Comunidad En Las Zonas Rurales De EL Salvador (1991-2003)*, Washington: World Bank, (2004)
- [40] Morra-Imas. L. & Rist. R. C., *International Program for Development Evaluation Training: Building Skills to Evaluate Development Interventions*, Washington: World Bank, (2000)

- [41] Nishimura. M., *Community Participation in School Management in Developing Countries*, Oxford: Oxford Research Encyclopedia of Education, (2017)
- [42] Santibáñez. L., *School-Based Management Effects on educational outcomes: A Literature Review and Assessment of the evidence Base*, Mexico, Centro de Investigación y Docencia Económicas, (2007)
- [43] Sanyal. A., *Teachers and Teaching: Conceptualizing Quality Education in Rural Nicaragua, Un Published Doctoral Dissertations*, College Park: University of Maryland, USA, (2009)
- [44] Sawada. Y., *Essays on Schooling and Economic Development: A Micro-Econometric Approach for Rural Pakistan and EL Salvador*, unpublished Doctoral Dissertations, Department of Economics and the Committee on Graduate Studies, Stanford University.USA, (1999A)
- [45] Sawada. Y. & Ragatz. A., *Decentralization of Education, Teacher Behavior, and Outcomes the Case of El Salvador's EDUCO Program. in Emiliana Vegas (Ed)*. Washington: World Bank, (2005)
- [46] Sawada. Y., *Community Participation, Teacher Effort, and Educational Outcome: The Case of El Salvador's EDUCO Program*, Washington: World Bank, (1999B)
- [47] Schiefelbein. E., *The Politics of Decentralization in Latin America*, International Review of Education, (50) (2004),359-378.
- [48] Schiefelbein. E.; Wolff. L. & Schiefelbein. P., *Expert opinion as an instrument for assessing investment in primary education*, C E P A L Review, (72) (2000), 143-158, <https://doi.org/10.18356/18e2ede4-en>
- [49] Schneider. C., *Teachers' Perceptions of Disability on the Island of Roatán, Honduras*, Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal,28(2) (2017), 5-22, <https://doi.org/10.5463/dcid.v28i2.573>
- [50] The World Bank, *What Do We Know About School-Based Management?* Washington: Education Human Development Network, (2007)
- [51] Thomas. V.; Chhibber. A.; Barbu. A. & Nielsen. D., *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda an Evaluation of World Bank Support to Primary Education*, Washington: World Bank, (2006)
- [52] United Nations Development Programme, *Country Evaluation: Assessment of Development Results: in El Salvador*, New York: Evaluation Office, (2011)
- [53] Vegas. E., *Teacher Labor Markets in Developing Countries*, The Future of Children, 17(1) (2007), 219-232, <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0011>
- [54] Williams. R. J., *Nicaragua: Background Study The agricultural education pipeline*, Washington: United States Agency for International, (2014)



School Self-Management in Central American Countries and the Possibility of Benefiting from them in the Sultanate of Oman (El Salvador Model)

Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim

Associate professor, College of Arts and Sciences, Nizwa University, Sultanate of Oman
 h.ibrahim@unizwa.edu.om

Received Date : 18/4/2019

Accepted Date : 19/5/2019

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.7.2.5>

Abstract: The study aimed to identify the School Self-management systems in Central American countries in general and El Salvador in particular and the possibility of benefiting from them in the Sultanate of Oman. The study used the descriptive method. The analysis of documents was used in collecting data and information. The study found that school self-management in El Salvador focused on the autonomy of schools, extensive participation by parents and the community through parents' councils, attention to the continuous professional development of teachers, increased Salaries and incentives, and attention to buildings and school facilities. The results also reached lack of schools participating in the school self-management project in the Sultanate of Oman, Self-management focus on granting school powers and authorities of financial management in the School cooperative association, and the low involvement of parents and the community in self-management of the school.

Keywords: School Self-management; Central American; El Salvador; Sultanate of Oman.

References:

- [1] Al'zwany. Hlāl Bn Yhyy Bn Mhmd, Drijt Fa'yt Alādarē Almdrsyh Aldhātḡyḡ Fy Thqyq M'ayyr Aljwdh Alshamlh Llmdārš Almdarh Dhātḡaa" Bmḡafzē Aldāḡhlyḡ Bsltnē 'maḡ, Rsaḡt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Al'lwḡ Walaḡaḡ, Jam'ē Nzwa- Sltnē 'umaḡ, (2013)
- [2] Aḡrahym. Aymān 'bd Alftāḡ Mhmd, Alādarh Aldhātḡyḡ Llmdrsh Fy Alwlayat Almutdh Alāmrykyh Wamkanyh Alāḡadh Mnḡa Fy Mḡr, Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs- Als'wdyḡ, 4(40) (2013), 163- 208.
- [3] Ayeni. A. J. & Ibukun. W. O., *A Conceptual Model for School-Based Management Operation and Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools*, Journal of Education and Learning, 2 (2) (2013),36-43, <https://doi.org/10.5539/jel.v2n2p36>
- [4] Azaola. M., *Revisiting Bourdieu: alternative educational systems in the light of the theory of social and cultural reproduction*, International Studies in Sociology of Education, 22(2) (2012), 81-95, <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.700187>
- [5] Bacon. B. J., *Editorial Comments*, International Education, 38(2) (2009), 3-5.
- [6] Barrera. F.; Fasih. T.; Anthony. H. & Santibáñez. L., *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*, Washington: World Bank, (2009)
- [7] Basaninyenzi. U., *Case Study: A Communication Approach to El Salvador's EDUCO Education Reform Efforts*, Washington: World Bank, (2011)
- [8] Burki. J.; Dowsett-Coirolo. D.; Arriagada. A.M. & Dos Santos, M., *Project Appraisal Document on A Proposed Adaptable Program Loan in the Amount of US\$ 88.0 Million to the Republic of EL Salvador for an Education Reform Project*, The International Bank for Reconstruction and Development: Latin America and Caribbean Regional Office, (1998)
- [9] Cárdenas. S., *School-based Management in Latin America*, UNESCO, Washington, (2008)

- [10] Corrales. J., *Does Parental Participation in Schools Empower or Strain Civil Society? The Case of Community-managed Schools in Central America*, Social Policy & Administration, 40(4) (2006),450-470, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2006.00498.x>
- [11] De Umanzor. S., Soriano. I.; Rosa. M.; Jimenez. E.; Rawlings. L. & Steele. D., *El Salvador's EDUCO Program: A First Report on Parents' Participation in School-Based Management*, Ministry of Education, El Salvador: National Research and Evaluation Division, (1997)
- [12] Deffous. E.; De Grauwe. A. & Lugaz. C., *Can school grants lead to school improvement? An overview of experiences of five countries, A synthesis of desk reviews of Ghana, Indonesia, Lesotho, Nicaragua, and Sri Lanka*, Paris: International Institute for Educational Planning, (2011)
- [13] Desmond. C. T., *EDUCO Schools in El Salvador: A Democratic Tree in a Globalized Forest?* International Education,38(2) (2009), 7-28.
- [14] Di Gropello. E., *A Comparative Analysis of School-based Management in Central America*, Washington: World Bank, (2006)
- [15] Di Gropello. E. & Marshall. J. H., *Decentralization and educational performance: evidence from the PROHECO Community School Program in rural Honduras*, Education Economics, 19(2) (2011), 161-180, <https://doi.org/10.1080/09645290902992816>
- [16] Edwards. B., *The Development of Global Education Policy: A Case Study of the Origins and Evolution of EL Salvador's EDUCO Program*, Un Published Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School in College Park, University of Maryland, USA, (2013)
- [17] Edwards. B., *Rising from the ashes: how the global education policy of community-based management was born from El Salvador's civil war*, Globalisation, Societies and Education,13(3) (2014), 411-432, <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.980225>
- [18] Edwards. B. & Urquilla. C., *The EDUCO Program, Impact Evaluations, and the Political Economy of Global Education Reform*, Education Policy Analysis Archives, 24(92) (2016), 1-50.
- [19] Edwards. B., *Shifting the perspective on community-based management of education: From systems theory to social capital and community empowerment*, International Journal of Educational Development, 64(C) (2019), 17-26, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.11.004>
- [20] Edwards. D. B. & Higa. S., *The global education policy of school-based management in conflict-affected contexts: Current reach, prominent rationales, and future research*, Policy Futures in Education, 16 (3) (2018), 306-320, <https://doi.org/10.1177/1478210317742213>
- [21] Elmelegy. R., *School-based management: an approach to decision-making quality in Egyptian general secondary schools*, School Leadership & Management, 35(1) (2014), 79-96, <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962499>
- [22] Eriksson. J.; Kreimer. A. & Arnold. M., *El Salvador Post-Conflict Reconstruction: Country Case Study Series*, Washington: World Bank, (2000)
- [23] Ferrer. G., *Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges*, Chile: Corporation for Development Research, (2006)
- [24] Fontdevila. C.; Verger. A. & Zancajo. A., *Taking Advantage of Catastrophes: Education Privatization Reforms in Contexts of Emergency, in Private Schools and School Choice in Compulsory Education: Global Change and National Challenge*, Koinzer, Thomas; Nikolai, Rita; Waldow, Florian (Eds.), Chapter 13, pages 223-244, (2017)
- [25] Garzarán. M., *The new rural area in El Salvador. Analysis of an educational program for community participation*, Profesorado Revista De Curriculum Y Formacion del Profesorado,15(2) (2011), 93-107.
- [26] Gavin. M. R., *Accountability: Education in Honduras*, The United Nations Educational, Paris: Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2017)
- [27] Gertler. P.; Anthony. H. & Rubio-Codina. M., *Methodological Issues in the Evaluation of School-Based Management Reforms*, Washington: World Bank, (2007)
- [28] Alghafry. Mjal Bn Salm Bn Rashd, Drjt Ttbyq Nzam Alqadarh Almdrsyh Aldhatyh Wals'wbat Alty Ywajhha Fy Sltni 'umam Kma Yraha Almwjhw Alqarywn Walm'lmwn Wmdyrw Tlk Almdars, Rsalf Majstyr Ghyr Mnsjwrh, Klyt Altrbyh, Jam'at Alyrmwk- Alqardn, (2008)

- [29] Gillies. J.; Crouch. L. & Flórez. A., *Strategic Review of the EDUCO Program*, Washington: United States Agency for International Development (USAID), (2010)
- [30] Gillies. J., *The Power of Persistence: Education System Reform and Aid Effectiveness Case Studies in Long-Term Education Reform*, Washington: United States Agency for International Development (USAID), (2010)
- [31] Government of Guatemala. Guatemala Annual Report May 2017, https://darkwing.uoregon.edu/~aweiss/intl422_522/2017%20Guatemala%20report.pdf
- [32] Guzmán. A., *Equity in education in El Salvador*, Comisión Económica para América Latina (C E P A L) Review, (70) (2000),165-179.
- [33] Alḥadyh. Āmyna Bnt Syf Bn 'ly, Nḡam Aḷaḍarh Aḷmdrsyh Aḷdhātyh Fy Slṡnt 'maṅ, Rṡalṡ Aḷtrbyh - Slṡnt 'maṅ, (11) (2006), 34 - 37.
- [34] Alḥadyh. Āmyna Syf 'ly, Drāsh Tqwymyh Lḷaḍarh Aḷdhātyh Fy Aḷmdars Aḷmutbqh Lḡ Bslṡnt 'maṅ Fy Ḍw' Kḡbrat B'd Aḷdl, Rṡalṡ Maḡstyr Ghyr Mnshwrh, Klyṡ Aḷtrbyh, Ḷam'ṡ Aḷslṡan Qabws- Slṡnt 'umaṅ, (2009)
- [35] Hammad. W., *The Rhetoric and Reality of Decentralisation Reforms: The Case of School-Based Management in Egypt*, International Studies in Educational Administration, 41(2) (2013), 33-47.
- [36] Imasm. L. G. & Rist. R. C., *The Road to Results: Designing and Conducting Effective Development Evaluations*, Washington: World Bank, (2009)
- [37] Alḡabry. 'ly Bn Mḡmd, Mshrw' Aḷaḍarh Aḷmdrsyh Aḷdhātyh Mn Ājl Āḍa' Āfdl, Rṡalṡ Aḷtrbyh- Slṡnt 'maṅ, (11) (2006), 28 - 32.
- [38] Jimenez. E. & Sawada. Y., *Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program*, Washington: World Bank, (1998)
- [39] Jimenez. E. & Sawada. Y., *Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program*, World Bank Economic Review,13(3) (1999),415 – 441, <https://doi.org/10.1093/wber/13.3.415>
- [40] José. S., *Understanding Children's Work in El Salvador*, Costa Rica: International Labour Office, (2004)
- [41] Khattri. N.; Ling. C. & Jha. S., *The Effects of School-based Management in the Philippines An Initial Assessment Using Administrative Data*, Washington: World Bank, (2010)
- [42] Kiragu. J.; Oina. K.; Ogamba. J. & Migosi. J. A., *School - Based Management Prospects and Challenges: A Case of Public Secondary Schools in Murang'a South District, Kenya*, International Journal of Asian Social Science, 3(5) (2013), 1166-1179.
- [43] Aḷksbaṅy. Mḡmd Aḷsyd 'ly, Aḷbhṡh Aḷtrbwy Byn Aḷnzryh Wāḷṡbyq, Aḷqahrh: Ḍar Aḷfkr Aḷ'rby, (2012)
- [44] Marchelli. H., *The Cost-Effectiveness of EDUCO and Traditional PUBLIC Schools in Rural EL Salvador, Un Published Doctoral Dissertation*, Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University- USA, (2003)
- [45] Mc-Cowan. T., *Nutritional improvement for children in poor urban areas of developing countries: Transforming community participation: lessons from Latin America*, University of London: Institute of Education, (2011)
- [46] Meza. D.; Guzmán. J. L. & De Varela. L., *EDUCO: Un Programa De Educacion Adminlstrado Por La Comunidad En Las Zonas Rurales De EL Salvador (1991-2003)*, Washington: World Bank, (2004)
- [47] Morra-Imas. L. & Rist. R. C., *International Program for Development Evaluation Training: Building Skills to Evaluate Development Interventions*, Washington: World Bank, (2000)
- [48] Nishimura. M., *Community Participation in School Management in Developing Countries*, Oxford: Oxford Research Encyclopedia of Education, (2017)
- [49] Aḷrḡby. 'zyz Bn Kḡlyfṡ Bn Mḡmd, Aḷaḍarh Aḷmdrsyh Aḷdhātyh ṡmwḡ ṡḡq, Rṡalṡ Aḷtrbyh- Slṡnt 'maṅ, (11) (2006), 16 - 25.
- [50] Aḷṡa'dy. 'ly Hḷaḷ Mbark, Mda Mmaṡṡ Mdkḡl A'adṡ Hndsṡ Aḷ'mlyat Aḷaḍaryh Fy Aḷmdars Aḷmdarh Ḍḡatyā Fy Slṡnt 'maṅ, Rṡalṡ Maḡstyr Ghyr Mnshwrh, Klyṡ Aḷ'lwm Wāḷaḍab, Ḷam'ṡ Nḡwa- Slṡnt 'umaṅ, (2013)
- [51] Santibáñez. L., *School-Based Management Effects on educational outcomes: A Literature Review and Assessment of the evidence Base*, Mexico, Centro de Investigación y Docencia Económicas, (2007)

- [52] Sanyal. A., *Teachers and Teaching: Conceptualizing Quality Education in Rural Nicaragua*, Un Published Doctoral Dissertations, College Park: University of Maryland, USA, (2009)
- [53] Sawada. Y., *Essays on Schooling and Economic Development: A Micro-Econometric Approach for Rural Pakistan and EL Salvador*, unpublished Doctoral Dissertations, Department of Economics and the Committee on Graduate Studies, Stanford University, USA, (1999A)
- [54] Sawada. Y. & Ragatz. A., *Decentralization of Education, Teacher Behavior, and Outcomes the Case of El Salvador's EDUCO Program*. in Emiliana Vegas (Ed). Washington: World Bank, (2005)
- [55] Sawada. Y., *Community Participation, Teacher Effort, and Educational Outcome: The Case of El Salvador's EDUCO Program*, Washington: World Bank, (1999B)
- [56] Schiefelbein. E., *The Politics of Decentralization in Latin America*, International Review of Education, (50) (2004), 359-378.
- [57] Schiefelbein. E.; Wolff. L. & Schiefelbein. P., *Expert opinion as an instrument for assessing investment in primary education*, C E P A L Review, (72) (2000), 143-158, <https://doi.org/10.18356/18e2ede4-en>
- [58] Schneider. C., *Teachers' Perceptions of Disability on the Island of Roatán, Honduras*, Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 28(2) (2017), 5-22, <https://doi.org/10.5463/dcid.v28i2.573>
- [59] The World Bank, *What Do We Know About School-Based Management?* Washington: Education Human Development Network, (2007)
- [60] Thomas. V.; Chhibber. A.; Barbu. A. & Nielsen. D., *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda an Evaluation of World Bank Support to Primary Education*, Washington: World Bank, (2006)
- [61] United Nations Development Programme, *Country Evaluation: Assessment of Development Results: in El Salvador*, New York: Evaluation Office, (2011)
- [62] Vegas. E., *Teacher Labor Markets in Developing Countries*, The Future of Children, 17(1) (2007), 219-232, <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0011>
- [63] Williams. R. J., *Nicaragua: Background Study The agricultural education pipeline*, Washington: United States Agency for International, (2014)
- [64] Wzartġ Altrbyh Wält'lym Bsltnġ 'mañ, Qrār Wzary Rqm (21) L'ām 2009 Bshāñ Nzam Aḷaḍarh Aḷmdrsyh Aldhātyh, Msqt, (2009)
- [65] Wzartġ Altrbyh Wält'lym Bsltnġ 'mañ, Qrār Wzary Rqm (2) L'ām 2006 Bshāñ Nzam Aḷaḍarh Aḷmdrsyh Aldhātyh, Msqt, (2006)
- [66] Wzartġ Altrbyh Wält'lym Bsltnġ 'mañ, Qrār Wzary Rqm (179) L'ām 2006 Bshāñ Nzam Aḷaḍarh Aḷmdrsyh Aldhātyh, Msqt, (2006b)
- [67] Wzartġ Altrbyh Wält'lym Bsltnġ 'mañ, Aḷt'lym Fy Sltnġ 'uⁿmañ: Aḷmuḍy Qudmaⁿ Nḥw Thqyq Aḷjwdh, Msqt, (2012)
- [68] Wzartġ Altrbyh Wält'lym Bsltnġ 'mañ, (2018) Bwabġ Sltnġ 'uⁿmañ Aḷt'lymyh, http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/eps/arabic/ips/right_menu/8/3/2018/