آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة بالمنطقة العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية دراسة مقارنة

إعداد

د/ نسرين صالح محمد صلاح الدين
كلية التربية– جامعة السلطان قابوس
وجامعة عين شمس

د/ راشد سليمان الفهدي
كلية التربية–
جامعة السلطان قابوس

د/ عبدالله مبارك الشنفري
كلية التربية– جامعة السلطان قابوس

آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة بالمنطقة العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية: دراسة مقارنة

د/ نسرين صالح محمد صلاح الدين ود/ راشد سليمان الفهدي ود/ عبدالله مبارك الشنفري *

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:

يشهد القرن الحالي تطورات متسارعة وكبيرة على كافة الأصعدة، مما يتطلب توافر نظم مؤسسية مرنة تستجيب إلى هذه التطورات بسرعة وفعالية، كما أصبح الإصلاح حاجة ضرورية لكافة المؤسسات، وهذا لا يعنى أن الحالة التى تستدعيه تعانى من الخلل أو تتعرض له فحسب، بل يحمل في طياته التطوير والإبداع مع الاستفادة من التجارب السابقة.

ومن ثم أصبح على القيادات السياسية والتربوية على السواء أن تعمل على رصد الموازنات وحشد المصادر البشرية وغير البشرية لإحداث تحول في النموذج التربوي: من نموذج المجتمع المدرسي المغلق المعتمد على الكتب الدراسية والمعلم بوصفها مصادر وحيدة للمعرفة، إلى نموذج متعدد المصادر ومجتمع مدرسي مفتوح يشبه بيئات العمل. (الصالح،٢٠٠٧)

ومن هنا تتضح أهمية الحاجة إلى إصلاحات مرتبطة باللامركزية ومستندة على مفهوم تحسين المدارس، ويعد الإصلاح المتمركز حول المدرسة من الاتجاهات الحديثة في هذا المجال، والذي يضع رؤية جديدة للإصلاح المؤسسي في التعليم وتحسين مستوى جودة أداء المؤسسة التربوية والتعليمية بصفة خاصة وجودة المنتج التعليمي بصفة عامة، وذلك بتفويض مزيد من السلطات للإدارة المدرسية والمجالس المدرسية المنتخبة التى تتمثل في أولياء الأمور والمجتمع المحلي، مما يؤثر حتميا بشكل إيجابي على نوعية التعليم. (الخولاني، ٢٠١٢). فالإصلاح المتمركز حول المدرسة هو "عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة والمنظمة التى

* **د/ نسرين صالح محمد صلاح الدين:** كلية التربية– جامعة السلطان قابوس وجامعة عين شمس.
د/ راشد سليمان الفهدي: كلية التربية– –جامعة السلطان قابوس.
د/ عبدالله مبارك الشنفري: كلية التربية– جامعة السلطان قابوس.

ينفذها كافة العاملين بالمدرسة؛ لتحسين العمليات التنظيمية والتعليمية لحل مشكلات المدرسة، ولتفعيل دور العاملين فيها من أجل أداء أفضل".(الصغير، ٢٠٠٩، ٢٧٥)

ويمكن التمييز بين مستويين رئيسين للإصلاح المتمركز حول المدرسة (CCSRI, 2006) وهما **الأول:** تغيير أو إصلاح تدريجي (Reform Incremental)، وصغير على نحو مستمر؛ حيث يصبح الهدف إحداث تغيير محدود وتحسينات مستمرة بمرور الوقت، مثل: تغييرات جزئية في المناهج أو التدريس أو التطوير المهني. **والثاني؛** تغيير أو إصلاح مدرسي ضخم وشامل (Comprehensive Reform): يتطلب هذا المستوى الشامل من الإصلاح إعادة النظر في جميع مكونات وعمليات المدرسة: مناهجها وتدريسها وإدارتها. وفي الوقت الذي تختلف فيه وجهات النظر حول أحقية أحد هذين المستويين، يزداد التوجه عموماً نحو الإصلاح الشامل في الوقت الراهن (CCSRI, 2006؛ الصالح، ٢٠٠٧). كما أن العديد من الإصلاحات المتمركزة حول المدرسة تنبع من فكرة أن المدارس تستطيع أن تلبي احتياجات الطلبة والمجتمعات من خلال تولى أصحاب المصلحة المسؤولية المباشرة. وأن أهداف لامركزية التعليم عادة ما تعمل على تطوير جودة التعليم، وتوثيق العلاقات، وتوسيع الاتصالات، وزيادة الكفاءة.
(Umansky & Vegas, 2007)

ومن الجدير بالذكر أن هناك جهودا واضحة واهتمامات بالإصلاح المتمركز حول المدرسة على مستوى الخطاب الدولي في تقارير ومشروعات المنظمات المعنية بالتعليم والثقافة، أو على مستوى الممارسات الإصلاحية الحكومية وغير الحكومية في بعض الدول، فقد تعالت الصيحات السياسية الناقدة للأداء التعليمي للمدرسة، والتي تنطلق في السياق الغربي من الحرص على الاحتفاظ بمواقع متقدمة في ميدان المنافسة الدولية، ومن شعور بالخطر الداهم من قصور هذا الأداء عن الوفاء بمتطلبات التفوق على المشروع الأسيوي الواعد. (مدبولى،٢٠١٤)

كما أثرت الاختناقات الاقتصادية في أوروبا على ميزانية التعليم، خاصة تلك المرصودة لبرامج دعم التنمية المهنية للعاملين بالمدارس على المستويات المركزية، فانتقلت مسئولية تحسين الأداء المهني من السلطات المحلية والقطاعية إلى المدارس، وأصبحت جهود تفعيل وتطوير المناهج وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، بل وأنماط الإدارة والتخطيط ورسم السياسات كلها متمركزة حول المدرسة، وأصبحت ممولة ومخططة بشكل ذاتي ومستقل. (مدبولى، ٢٠١٤)

وتختلف مسميات مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة من دولة إلى أخرى، فيطلق عليه في الولايات المتحدة الأمريكية اسم School Based Reform، بينما يتساوى هذا المفهوم بمعناه السابق مع مفهوم الإدارة المتمركزة على المدرسة School –Based Management في إنجلترا، والتى تطلق عليه أحيانا ثانية Local Management، بينما يعرف في أستراليا باسم School Based Management and Devolution ، ومهما اختلفت المسميات لهذا المدخل، إلا أن هذا المعنى يرتبط ارتباطا وثيقا بما يعرف باستقلالية المدرسة سواء كانت هذه الاستقلالية، إدارية أم مالية أم مهنية أم جميعها في آن واحد. (خاطر وضحاوى وأحمد، ٢٠١٢، ١٩١). أما في المجتمعات النامية، ومنها مجتمعاتنا العربية، فقد ناءت المدارس بحملها من الكثافات المتجاوزة لحدود الممكن والمعقول، وتعددت الفترات المدرسية تحت ضغط الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، وقلة وتهالك المباني والتجهيزات، الأمر الذي انعكس سلباً على نوعية الناتج التعليمي من المهارات والمعارف، وأدى إلى تقديم وجبات تعليمية قاصرة ورخيصة للتلاميذ. (مدبولى، ٢٠١٤، ١-٢).

"وبالنسبة إلى جهود مصر في الإصلاح المتمركز حول المدرسة، فقد حفزت المعايير القومية للتعليم على تفعيل جهود الإصلاح في مصر والتحول من التركيز على مبدأ المدخلات Input Driven Approach إلى التوجه للإصلاح المتمركز على المدرسة واعتبار المدرسة وحدة للفعل والتغيير من خلال مجالات المدرسة الفعالة. وأصبح الإصلاح المتمركز على المدرسة هو الطريق نحو الوصول إلى الاعتماد التربوى وفقاً لقانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦. واتخذت الوزارة خطوات أخرى لا تقل أهمية عن السابقة نحو التركيز على الجودة والإصلاح المتمركز على المدرسة، عندما حرصت على تطبيق إستراتيجية التعلم النشط التي تعتبر مدخلاً لإحداث تحول نحو نسق تربوي جديد Paradigm Shift يرتكز على المتعلم واحتياجاته، كما تم تجربة التقويم الشامل في الصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية وذلك بناء على القرارات الوزارية الصادرة بهذا الشأن.(وزارة التربية والتعليم، http://alkhbraa.com/PDFs/rasael/ab7ath-mnawa3ah.com)

أما بالنسبة لسلطنة عمان، فيلاحظ حرص وزارة التربية والتعليم على تطوير الإدارة المدرسية بما يثري العملية التربوية التعليمية، فقد قامت الوزارة بتطبيق مشروع

الإدارة المدرسية الذاتية؛ حيث جاء القرار الوزاري رقم (٢٠٠٦/٢م) ليوضح ملامح تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية، والتي تهدف إلى تطبيق اللامركزية وتتيح للمدرسة فرصة أكثر لممارسة بعض الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتيا، في حدود السياسة التعليمية العامة للوزارة والقواعد المنظمة للعمل، وذلك لتعزيز دور المدرسة والعاملين بها والمستفيدين منها للقيام بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرامج المقترحة لتطوير الأداء المدرسي وتحقيق الجودة الشاملة في العمل التربوي، فضلا عن تخفيف الأعباء على المديريات العامة والإدارات بالمناطق التعليمية(الهادي، ٢٠٠٩) وقد تم تعديل القرار الوزاري السابق إلى القرار الوزاري (٢٠٠٩/٢١م) الذي أعطى المدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية مباشرة مجموعة الاختصاصات المتعلقة بالقيام بوضع خطة عمل سنوية متكاملة تحدد فيها أولويات العمل التربوي خلال العام الدراسي في ضوء نتائج التقويم الذاتى أو الخارجي لنظام تطوير الأداء المدرسي ووفقا لخطة المدرسة، والاختصاصات والصلاحيات. (البداعية، ٢٠١١، ٤-٥)

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة على الصعيد العربي في إصلاح وتطوير المدارس، إلا أن نمط الإدارة المركزية قد أسهم في جعل المدرسة العربية مجرد وحدة تنفيذية طرفية، لا تملك القدرة على تعديل خططها وبرامجها، بل وتعجز عن موجهة واستيعاب التغيرات والتحديات المجتمعية بقدرتها الذاتية وباتت تنفذ السياسات والخطط المركزية بشكل حرفي يفتقر إلى التغذية المرتدة والنقد الذاتي، وغاب عن قائمة وظائفها وأدوارها دورها في النهوض مهنياً بمستوى العاملين بها، ودورها في البحث عن حلول للمشكلات التعليمية والإدارية التي تعوق أداءاتهم.(مدبولى،٢٠١٤، ٢)

فعلى الصعيد المصري، يلاحظ أنه على الرغم من الجهود العديدة والمركزة التى قامت بها وزارة التربية والتعليم في العقود الأخيرة لتحسين جودة التعليم، إلا أن هناك العديد من القضايا والتحديات ماتزال قائمة، ويمكن حصر أهم أوجه القصور التى تواجه تطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر في المجالات التالية:

١- مجال القيادة:

أظهرت نتائج معظم الدراسات السابقة التى أجريت في هذا المجال أن المدير ناجح فقط في الجوانب الإدارية التقليدية، ولكنه ضعيف في الجوانب المتعلقة بالتغيير والتطوير، ومن ثم هناك عقبات تعترض القيادة المدرسية الفعالة في مصر؛ وهي:

- "ضعف قدرة القيادة المدرسية على تنفيذ متطلبات الإصلاح في ظل تزايد وتضخم البيروقراطية والمركزية الشديدة، وافتقار القيادة المدرسية إلى الصلاحيات التي تمكنها من إصلاح وتطوير العملية التعليمية على مستوى المدرسة".(وزارة التربية والتعليم، http://alkhbraa.com/PDFs/rasael/ab7ath-mnawa3ah.com)
- "انتشار الهياكل الموازية والكيانات المستحدثة بقرارات وزارية وقرارات مديري المديريات، الأمر الذى يضاعف من تضخم الجهاز الإداري ويزيد من صعوبة التطوير. وانتشار أسلوب انتظار تلقى الأوامر، وضعف روح المبادأة، وتفشي الخوف الوظيفي وخاصة في مستويات الإدارة الوسطى والتنفيذية أو الإشرافية".(إبراهيم، ٢٠١٠، ٣٢٢)
- ضعف مشاركة العاملين في عملية صنع القرار داخل المدارس.(خاطر وضحاوى وأحمد، ٢٠١٢، ١٨٩-١٩٠)
- كثرة المناصب الإدارية بالمدرسة الواحدة، وتداخل الاختصاصات في القيادة المدرسية، مما يؤدى إلى حدوث تداخل في إصدار التعليمات والقرارات. وقلة المرونة التى تفيد في التعامل الفعال والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وصعوبة تقبل التغيير من قبل بعض العاملين في المدارس، وغياب الفهم الواضح لبعض عمليات التطوير في العملية التعليمية من حيث الشفافية واللامركزية والمساءلة. (حسين، ٢٠٠٩، ٤٣-٤٤)
- انحصار دور مدير المدرسة في الأمور الإدارية والمالية والكتابية الروتينية على حساب الأمور الفنية والإشرافية والتوجيه والمتابعة الدقيقة للعملية التعليمية على أرض الواقع. (عتريس، ٢٠١٠، ١٧-١٨)

٢- **مجال التنمية المهنية**، أوضحت بعض الدراسات والبحوث أن هناك قصورا في التنمية المهنية بالمدارس المصرية كما يلي:

- قلة وضوح دور وحدة التدريب والتقويم داخل المدرسة في التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة، ونمطية وحدات التدريب بالمدارس وعدم فعاليتها.(وزارة التربية والتعليم، http://alkhbraa.com/PDFs/rasael/ab7ath-mnawa3ah.com
- غياب التكامل في الدعم الفنى والتدريب الموجه للمدرسة كوحدة تنظيمية للفعل.(إبراهيم، ٢٠١٠، ٣٢٢)

- محدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومي، (خاطر وضحاوى وأحمد،٢٠١٢، ١٨٩-١٩٠) مما يؤثر على فعالية برامج التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة .
- لا توجد رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية داخل المدرسة، ولا تلبي هذه البرامج الاحتياجات الحقيقية للمعلمين لعدم مشاركتهم في إعدادها والتخطيط لها. وهناك ضعف في قيام الإدارة المدرسية بعمل خريطة تدريبية لتوجيه المعلمين إلى مجالات التدريب المهمة التى تعمل على تحقيق التنمية المهنية لهم. وضعف تشجيع مدير المدرسة للمعلمين على التجريب والتجديد والإبداع.(عتريس،١٧،٢٠١٠-١٨)

٣- **مجال المحاسبية،** هناك أوجه قصور ترتبط بالمحاسبية في المدارس المصرية، ومنها:

- افتقار المدارس إلى أنظمة المتابعة وضمان الجودة، وضعف نظم المعلومات في المدرسة.

(وزارة التربية والتعليم، http://alkhbraa.com/PDFs/rasael/ab7ath-mnawa3ah.com)

- تضارب القرارات الوزارية، وغياب المراقبة والمساءلة. (إبراهيم،٢٠١٠، ٣٢٢)
- ضعف دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في التعاون مع إدارة المدرسة في التطوير والتحسين، ونقص الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة المشاركة في الإصلاح المدرسي على مستوى المدارس.(خاطر وضحاوى وأحمد، ٢٠١٢، ١٨٩-١٩٠)
- ضعف مشاركة العاملين بالمدرسة، وضعف قنوات الاتصال الفعالة والمتبادلة بين المدرسة والبيئة المحيطة.(فؤاد، ٢٠١٢، ١٨٢)

أما بالنظر إلى **واقع المدارس العمانية،** فيلاحظ أنه بالرغم من جهود الوزارة لتطوير الإدارة المدرسية، وإعطائها الصلاحيات التى تمكنها من ممارسة مهامها بشكل أكثر فاعلية من خلال تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، إلا أن الواقع الميداني يشير إلى أن هناك أوجه قصور تواجه تطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة في سلطنة عمان في المجالات التالية:

١- **مجال القيادة:** فقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة البداعية (٢٠١١) والشحي (٢٠٠٣)، والغافري (٢٠٠٨)، والهادي (٢٠٠٩) إلى ما يلي:

- ضعف ثقة المديرين بالمعلمين في تحمل المسؤولية.
- إن القوانين المعمول بها بمدارس الإدارة الذاتية لا تعطى صلاحيات لمدير المدرسة للتمكين الإداري للمعلمين.

- لا تختلف مهام ومسؤوليات الهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس الإدارة الذاتية وفقا للقوانين والأنظمة عن مهام ومسؤوليات الهيئة الإدارية والتدريسية بالمدارس الأخرى بالسلطنة؛ حيث تخضع عملية تنظيم تلك المهام والمسؤوليات لنفس القوانين والقرارات المنظمة للعمل بجميع مدارس السلطنة.

٢- **مجال التنمية المهنية:** فقد أوضحت بعض الدراسات مثل دراسة البداعية (٢٠١١) والسعدية (٢٠٠٨) والهادى (٢٠٠٩) ضعف في مجال التنمية المهنية من خلال ما يلي:

- قلة توافر بعض الكفايات لدى بعض المعلمين.
- تدنى قدرة بعض المعلمين في اتخاذ القرار.
- الضعف في تدريب المعلمين أثناء الخدمة مثل ضعف أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وعدم تناسب مدة التدريب مع محتوى التدريب، وغياب مشاركة المتدربين في التخطيط للتدريب، وغياب مراكز أو وحدات التدريب المهيأة للتدريب، وندرة الكفاءة البشرية في التخطيط للتدريب وتنفيذ البرامج التدريبية وتقييمها، وعدم متابعة المتدربين في نقل أثر التدريب إلى واقع العمل.
- أن البرامج التدريبية في مدارس الإدارة الذاتية لا تركز على إكساب العاملين بها الثقافة التنظيمية اللازمة لتقبل التغيير والمشاركة الفعالة فيه.

٣- **مجال المحاسبية:** فقد أظهرت دراسة الراسبي (٢٠٠٦) أن "درجة تطبيق عناصر المحاسبية في النظام التعليمي العام جاءت بدرجة متوسطة في مجالات: الأهداف التعليمية، والمعايير، ونظام التقييم، ونظام الحوافز على التوالي". ولقد توصلت دراسة السيابي (٢٠١١، ١١١) إلى عدم توفر مبدأ المحاسبية في العمل وهذا يعود إلى غياب التوصيف الوظيفي بوزارة التربية والتعليم لكل وظيفة، وإعلام الموظف بالمهام الوظيفية قبل التعيين والتوقيع عليها، مما يقلل الرقابة والمتابعة في تخصصات كل وظيفة، وكذلك عدم تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية بأسلوب علمي صحيح واقتصارها على منح مجموعة من الصلاحيات واحتكار الباقي بيد الإدارة العليا الممثلة في المديريات التعليمية، مما يحد من تطبيق مبدأ المحاسبية.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورت مشكلة البحث وفق الأسئلة الآتية:

١- ما الأسس النظرية للإصلاح المتمركز حول المدرسة؟
٢- ما واقع الإصلاح المتمركز حول المدرسة في بعض الدول الأجنبية؟
٣- ما واقع الإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية؟
٤- ما أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة في الإصلاح المتمركز حول المدرسة؟
٥- ما الآليات المقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية؟

حدود البحث:

١- يقتصر البحث في تناوله للإصلاح المتمركز حول المدرسة على المجالات التالية: القيادة، المحاسبية، التنمية المهنية، وذلك لدورهم الواضح في تحقيق هذا الإصلاح.
٢- الاقتصار على خبرات أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية كخبرات أجنبية في الإصلاح المتمركز حول المدرسة، ومصر وعمان كدول عربية تسعى لتطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

أهداف البحث: يتمثل الهدف الأساس للبحث في التوصل إلى آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية المختارة، وذلك من خلال الوقوف على الأسس النظرية للإصلاح المتمركز حول المدرسة، وتعرف خبرات بعض الدول فى الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

أهمية البحث:

نظرا لأهمية النتائج المستهدفة من تطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة والمتمثلة في :فعالية استخدام الموارد، والتنمية المهنية للمعلمين، وتنفيذ إصلاحات المناهج، وزيادة مسئولية ومشاركة المجتمع في التعليم، بما يؤدي إلى تحسين التحصيل والأداء الأكاديمي للطلاب، وجعل المدارس مكانًا أكثر تشويقا للعمل، ومنح المدارس درجة كبيرة من الاستقلالية، والمرونة الإدارية، والملكية في إدارة المدرسة، بما يمكنها من توفير الظروف المناسبة لتحقيق أهداف متعددة، ويعظم فعاليتها على المدى البعيد، ودعم العلاقات الإنسانية التي تتميز بالانفتاح والتعاون والالتزام المتبادل مع المجتمع المحيط بها، وتقليص النفقات الناتجة عن تعدد المستويات التنظيمية، وكذلك الاستفادة من الخدمات التطوعية للمجتمع المحلي

والمجتمع المدرسي، والتنمية المهنية المتميزة على مستوى المدرسة، وجعل الآباء والمعلمين أكثر وعياً، والوصول لقرارات مالية أفضل، وأن يتم التخطيط المدرسي والتنفيذ في ضوء غايات المدرسة، واحتياجات التلاميذ.

مصطلحات البحث: يمكن تحديد المصطلحات الأساسية للبحث فيما يلي:

الإصلاح المتمركز حول المدرسة: ويعرف إجرائيا بأنه عملية التغيير والتحسين التى تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة، والتى تشمل القيادة المدرسية الفعالة والتنمية المهنية للعاملين، وتوافر نظام فعال للمحاسبية، والتى يقوم بها كافة أعضاء المجتمع المدرسي؛ لتحقيق ميزة تنافسية للمدرسة.

منهج البحث وخطواته:

في ضوء طبيعة البحث ومشكلته وأهدافه، يعتمد البحث الحالى على المنهج المقارن، وعلى ذلك يسير البحث وفق الخطوات الإجرائية التالية:

١- وصف وتحليل الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

٢- وصف وتحليل ومقارنة خبرات بعض الدول في الإصلاح المتمركز حول المدرسة في بعض الدول الأجنبية المختارة وكذلك في مصر وسلطنة عمان.

٣- التوصل إلى آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية المختارة، وبما يتفق مع طبيعة المجتمع العربي.

القسم الثانى: الإصلاح المتمركز حول المدرسة: إطار نظري

يتناول هذا القسم من البحث الأسس النظرية للإصلاح المتمركز حول المدرسة وذلك للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما الأسس النظرية للإصلاح المتمركز حول المدرسة"؟ وذلك وفق المحاور التالية:

أولا- مفهوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة وأهدافه:

ثمة عدة تعريفات للإصلاح المتمركز حول المدرسة، منها ما يلي:

- "أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات أو تجديدات على الوضع الراهن للنظام التعليمي والإداري بالمدرسة، سواء كان ذلك متعلقا بالبيئة المدرسية أو التنظيم المدرسي أو البرنامج المدرسي أو طرائق التدريس أو المناهج المدرسية أو غيرها".(إبراهيم، ٢٠١٠، ٣٥١)

- "مدخل شامل لإصلاح التعليم ينظر إلى المدرسة باعتبارها الوحدة الأساسية التى يتم فيها التغيير والتطوير، وهو الميدان الذي تتفاعل فيه كل المدخلات بناء على خطة شاملة لتحسين وإصلاح المدرسة، بحيث تآزر بين كل المدخلات فيتعاظم تأثيرها في إحداث التغيير المنشود الذى يمكن ملاحظته وقياس تأثيره".(الخولاني، ٢٠١٢، ٣٠٤)
- المدخل الإداري الذي يمنح أعضاء الإدارة المدرسية سلطة استقلالية في وضع وتنفيذ الأنشطة والمهام على أساس ظروف المدرسة وسماتها واحتياجاتها، بما يحقق أهداف المدرسة بأقل جهد ووقت وتكلفة. (خاطر وضحاوى وأحمد، ٢٠١٢، ١٩٤)
- عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة والمنظمة التى ينفذها كافة العاملين بالمدرسة؛ لتحسين العمليات التنظيمية والتعليمية لحل مشكلات المدرسة، ولتفعيل دور العاملين فيها من أجل أداء أفضل. (الصغير، ٢٠٠٩، ٢٧٥)
- الإصلاح التعليمي القائم على احتياجات المدرسة، والجهود الذاتية للعاملين فيها، والمؤثرين في عملياتها والمتأثرين بنتائجها. (خاطر وضحاوى وأحمد، ٢٠١٢، ١٩٤)
- عملية مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي، من خلال تحليل بيئته؛ داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق علمية سليمة؛ ومن ثم إدخال تغييرات للتحسين من الأداء المدرسي." (الصغير، ٢٠٠٩، ٢٧٥)
- نظام إداري تعليمي يعزز استقلالية أعضاء المجتمع المدرسي، ويوفر لهم المناخ الإبداعي الذي يدعم المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية المستمرة، وتنقل المدرسة من رقابة السلطات المركزية إلى المشاركة في صنع القرارات، وتأسيس مهامها وفقاً لظروف المدرسة ذاتها وسماتها واحتياجاتها. (لاشين وقرني، ٢٠١٢، ١١٣)

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح أن الإصلاح المتمركز حول المدرسة هو عملية التغيير والتحسين التى تتضمن مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة، والتى تتضمن القيادة المدرسية الفعالة والتنمية المهنية للعاملين، وتوافر نظام فعال

للمحاسبية، والتى يقوم بها كافة أعضاء المجتمع المدرسي؛ لتحقيق ميزة تنافسية للمدرسة.

أما بالنسبة **لأهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة** فتتمثل فيما يلي: (خاطر وضحاوى وأحمد، ٢٠١٢، ٢٠٠) و(حسين، ٢٠٠٩) و(محمد،٢٠٠٨) و (فؤاد، ٢٠١٢) و(لاشين وقرني، ٢٠١٢)

- دعم السلطة المدرسية وجعل المدرسة أكثر حيوية وفعالية، وتمكينها من امتلاك الآليات التى تساعدها على مواجهة المتغيرات المحلية والعالمية؛ مما يكسبها القدرة على التماسك الداخلى ومواجهة التحديات البيئية المتغيرة.
- تعزيز وتحسين معنويات أعضاء المجتمع المدرسي ودافعيتهم للعمل، من خلال تشجيعهم على العمل الجماعي، وتنمية روح التعاون، ورفع روحهم المعنوية.
- بناء القدرات والمهارات الإدارية والفنية لجميع العاملين في المدرسة؛ من خلال مشاركتهم في تخطيط وتنظيم وتنسيق ومتابعة وتقويم العملية التعليمية داخل المدارس.
- تطوير عمليتى التعليم والتعلم من خلال التعلم النشط، واستخدام مدخل منظومة التقويم الشامل ورفع كفاءة طرق التدريس في المواد الدراسية.
- "تخفيف حدة الصعوبات التى تواجه الإدارة المدرسية؛ نتيجة التعقيد في الأنظمة التربوية الأعلى منها.
- تحسين وتطوير الرقابة الذاتية على العملية التعليمية داخل المدارس.
- منح الثقة في المجالس المدرسية، وتحسين الاتصالات داخل النظام وخارجه.
- تحسين العلاقة بين المعلمين والتلاميذ، وتحقيق العدالة في توزيع التمويل، واحتفاظ مديري المدارس بسلطة اتخاذ القرارات النهائية."
- تعزيز مبدأ الإدارة التشاركية، والمسئولية لكل المشاركين، ومنح المدارس مزيدا من الاستقلال في العلاقة مع السلطات المحلية.
- تمكين المدرسة من الوفاء بحاجات الطلاب بشكل أفضل؛ حيث يتم تمكين المديرين والمعلمين وفقا لهذا الاتجاه، وتدريبهم لاتخاذ قرارات مرتبطة بالإدارة والأداء.
- تحسين وتطوير نظام المحاسبية التعليمية حول استخدام وتوزيع الموارد البشرية والمادية، وزيادة القدرة التنظيمية والفردية لأعضاء المدرسة.

- تحسين وزيادة كفاءة وفعالية العملية التعليمية عن طريق كيفية استخدام واستغلال الموارد التعليمية بشكل أفضل.
- تحقيق المرونة، وسرعة الإنجاز، وتقليل الأعمال الروتينية، والإجراءات البيروقراطية.
- توفير مناخ جيد للسلطات المركزية، عن طريق تقليل الضغوط المتراكمة عليها، وتفرغها لاحتواء المشكلات السياسية المركزية.

باستقراء الأهداف السابقة للإصلاح التمركز حول المدرسة يتضح أنه يركز على عدة مبادئ أساسية وهي: دعم السلطة المدرسية، تعزيز العلاقات الإنسانية بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال التعاون والدافعية ورفع الروح المعنوية، كما يهتم بالتنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة والتطوير المستمر للتعليم والتعلم، والبعد عن الروتين ويستخدم الرقابة الذاتية، والعدالة والإدارة التشاركية، وتمكين المعلمين والمحاسبية الفعالة، والمرونة.

ثانيا– مبررات التوجه نحو الإصلاح المتمركز حول المدرسة:

قد وجد البعض أن مبررات تطبيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة تتمثل في: (حسين، ٢٠٠٩) و(الصالح،٢٠٠٧) و(محمد، ٢٠٠٨)

- نشر الديمقراطية والوعي الإداري داخل المدرسة من خلال إنشاء العديد من الهياكل الإدارية والتنظيمية التى تضمن التطبيق الناجح لذلك النمط الإصلاحي.
- تزويد المدرسة بالسلطة والقدرة على امتلاك الآليات التى تمكنها من التعامل مع المشكلات ومع الصراعات وقت حدوثها وقبل تفاقمها.
- يؤدى ذلك النمط إلى أن تكون المدرسة مسئولة مسئولية كاملة عن كافة معدلات الأداء الأكاديمي والإداري التى تحققها، مما يضمن التطبيق الفعلي لنظم المحاسبية الأكاديمية.
- الاستفادة الفعالة والكاملة من التكنولوجيا في تطوير العملية التعليمية، وذلك من خلال اتخاذ المدرسة الإجراءات التى تضمن تفعيل نظم تكنولوجيا المعلومات، والاستفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.
- الاسهام الفعال في تطوير القدرات القيادية والأكاديمية لدى مديري المدارس وفرض أدوار جديدة على كل من المدير والمعلم.

- المساهمة في بناء قدرة الإدارة المدرسية على إدارة التغيير وزيادة الوعى الأكاديمي والإداري بين كافة العاملين داخل المدرسة وبين الطلاب، مما يؤدى إلى تقليل فرص حدوث مقاومات للتغيير المدرسي.
- المساهمة في تطبيق الربط والتلاحم بين كافة فئات العمل المدرسي بهدف الوصول إلى تحقيق جودة العملية التعليمية.
- إتاحة الفرصة أمام الجميع للمشاركة في إدارة العملية التعليمية والمشاركة في صياغة المعايير التى يتم من خلالها تقييم الطلاب والمدرسة ككل.
- تكوين رؤية مشتركة بين كافة الأفراد حول الهدف من العمل المدرسي.
- تحقيق التمكين الإداري؛ حيث تجعل المسافة بين مركز اتخاذ القرار ومكان تنفيذه قصيرة، وتوفر وسائل تدريب فعالة للرؤساء بالمستويات الإدارية الدنيا، وتتيح الفرصة لهم للممارسة الفعلية للوظيفة الإدارية وتنمى تفكيرهم، وتشرك جميع العاملين في كل المستويات في صياغة القرارات التى ينفذونها، وتنمية القدرات لدى المستويات الإدارية الدنيا، وزيادة رضا العاملين، مما يؤدى إلى التمكين الإداري.

إضافة إلى ما سبق يتميز مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة بعدة مميزات تعد بمثابة مبررات للاهتمام به، من أهمها ما يلي:(حسين، ٢٠٠٩، ٨٥-٨٦)

- أن مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة يجعل عملية إحداث التطوير محددة في وحدة يمكن قياسها وضبطها وملاحظتها وهى المدرسة، فهى وحدة الفعل ووحدة التغيير ووحدة التقويم.
- أن التطوير الذي يتخذ من المدرسة وحدة للفعل يجعل من المدرسة الميدان الذى نضمن أن تتقابل فيه كل المدخلات.
- يهيىء المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتيا ومهنيا على تحمل المسئولية والمساءلة على الأقل في مجال المدرسة الفعالة في كل جوانبها ومجال المشاركة المجتمعية، وبالتالى يساعدنا على التحرك الحقيقي نحو اللامركزية وبناء القدرة الذاتية على مستوى المدرسة.
- يؤهل النظام التعليمي للتعامل مع نظم توكيد وضمان الجودة والاعتماد التربوي.

- يعد بوابة العبور نحو الاعتماد الأكاديمي للمعلمين وللمدرسة، وذلك بتحديد معايير الاعتماد التى إذا توافرت لدى المدرسة أو لدى المعلم كانت سببا في الاعتماد.

وعلاوة على ما سبق قد أظهرت التحليلات التجريبية أن الإصلاح المرتكز على المدرسة له تأثير واسع النطاق على جودة التعليم. وبينت بعض الدراسات بوضوح العلاقة بين ضعف الارتباط ما بين جهود المعلمين والمكافآت، التى قد تفسر القلة في الجهود الكبيرة المبذولة من المعلمين كنتيجة للإصلاحات. وبالمقارنة مع نظرية Winkler and Gershberg (2000) المتعلقة بالسلطة الأكبر التى تمنح للمعلمين في إطار اللامركزية والتى تم تطبيقها على مدرسة نيكاراجوا Nicaraguan فإنه يقترح منح الاستقلالية للمعلمين للمشاركين في عملية الإصلاح. وأوضحت النتائج أن المعلمين في المدارس المستقلة يكونوا أكثر تأثيرا في القرارات المدرسية من المعلمين في المدارس التقليدية، إلا أنهم أيضا أكدوا على أنهم صاروا أكثر دقة في الوقت وأقل غيابا عن العمل في المدارس المستقلة إذا ما قورنت بأيام الغياب في المدارس التقليدية. (Umansky & Vegas, 2007, 200)

ثالثا- نماذج الإصلاح المتمركز حول المدرسة: رغم وجود العديد من نماذج الإصلاح المتمركز حول المدرسة مثل: المدرسة المتسارعة Accelerated (School) والمدرسة الفاعلة (Effective School)، والمدرسة المرخصة (Charter School) وغيرها، إلا أنه يمكن تصنيفها في فئتين رئيستين هما: (NCCAC,2000) و (الصالح،٢٠٠٧)

١- **النماذج التي تركز على المناهج والتدريس** (Curriculum & Instructional Models)، وهذه يمكن تقسيمها إلى مستويين هما:

- نماذج تشمل كامل المدرسة، حيث تستهدف تطوير كل مناهج المدرسة والتدريس والتطوير المهني والتقويم والبنية التنظيمية للمدرسة بما في ذلك الإدارة.
- نماذج تركز على منهج محدد (رياضيات مثلاً)، ومهارات محددة (حل المشكلة مثلاً)، أو استخدام استراتيجيات تعلم محددة (التقنية واستخدام الحاسوب مثلاً). ولا يعني ذلك أن الإصلاح في هذا النموذج منفصل أو معزول، وإنما يتم دمجه وتنسيقه ضمن خطة المدرسة للإصلاح.

٢- **نماذج العملية أو التنظيم** (Process/Organizational Models): في هذا النموذج، يقرر المعلمون والإداريون المدربون مع أعضاء من المجتمع المحلي للمدرسة التوجّه المرغوب بالنسبة للمناهج والتدريس والتطوير المهني من خلال التركيز على نموذج معين للتعليم والتعلم؛ حيث تطبق مبادئ التطوير التنظيمي والإصلاحات التنظيمية الشاملة. ويشمل ذلك العديد من المهام مثل: بناء رؤية للتطوير، ووضع خطة لتحقيقها، وتخصيص واستخدام المصادر لتنفيذ عملية تحسين مستمرة. التركيز في هذا النموذج على التعاون بين المدرسة والمجتمع ومدارس أخرى.

رابعا- متطلبات الإصلاح التمركز حول المدرسة:

لكى يحقق الإصلاح المتمركز حول المدرسة أهدافه ومميزاته، لابد من توافر عدة متطلبات منها ما يلي: إبراهيم (٢٠١٠) والصغير (٢٠٠٩) وخاطر وضحاوى وأحمد (٢٠١٢) و Yarbrough (1999) :

- أن يستند الإصلاح المدرسي على أسس علمية، فيكون محصلة لبحوث ودراسات متنوعة، تناولت عناصر المدرسة المختلفة.
- أن يرتكز الإصلاح المدرسي على مبدأ المشاركة، بحيث يشترك كل من له علاقة مباشرة بالمدرسة، في اتخاذ قرارات الإصلاح والمشاركة في تبنيها وتنفيذها.
- توفر القيادة القادرة على حشد أعضاء المجتمع المدرسي، خلف رؤية واضحة للإصلاح والتجديد، والقادرة على تهيئة المناخ المدرسي لتفهم أهمية التغيير وتقبل عمليات الإصلاح ودعمها.
- شمولية الإصلاح المدرسي أى التأكيد على جميع عناصر العملية التربوية بالمدرسة.
- توفر المعلومات؛ حيث يحتاج تطبيق الإصلاح المدرسي إلى توفر قاعدة معلومات، يمكن أن تمد فريق الإصلاح بما يحتاجونه من معلومات بالدقة والسرعة المطلوبة.
- توفر الموارد البشرية والمادية والمالية اللازمة لعمليات الإصلاح المدرسي

- نقل بعض السلطات من مستوى المناطق التعليمية والمديريات إلى قيادات المدارس، في المجالات المالية والإدارية والتعليمية، وذلك بالتفويض في المراحل الانتقالية، ثم نهائياً في المراحل التالية.
- دعم قوى ومنظمات المجتمع المحلي من أجل تكوين كيانات أهلية منظمة تلعب دور الشريك الكامل مع المدارس في رسم سياساتها وخططها وتمويلها وتنفيذها وتقويمها.
- صياغة بروتوكولات الشراكة بين الجامعات ومراكز البحوث وبين المدارس المحيطة بها، وإيجاد الآليات المناسبة لتنفيذ لتلك البروتوكولات.
- تأكيد النظرة إلى المدرسة باعتبارها وحدة الممارسة الفعلية، فهى الميدان الذى تتفاعل فيه كل المدخلات، بناءً على خطة شاملة لتحسين المدرسة.
- تأكيد مبدأ تفرد المدرسة؛ حيث ينظر إلى كل مدرسة على أنها وحدة متمايزة عن غيرها من المدارس، ومن ثم فان أولويات التطوير في كل مدرسة تختلف وتتباين.
- ترسيخ مبدأ استمرارية الإصلاح المدرسي: فهذا المدخل في الإصلاح والتطوير يساعد على بناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفتها الوحدة الأولى في خط الإنتاج التعليمي.
- استقلالية المدرسة: حيث أن تتمتع المدرسة بالحرية الكاملة في صنع القرارات الخاصة بالدعم والتمويل المالي.
- توفر مهارات اتصال فعالة؛ حيث تؤثر عملية التواصل بين مجموعات صنع القرار على مستوى المدرسة ككل في إنجاح خطط الإصلاح المتمركز على المدرسة.
- الوقت: يمثل الوقت عاملا رئيسا في اكتساب مهارات صنع القرار؛ وذلك لأن تلك المهارات تمثل أهمية كبري للمشتركين في دعم استقلالية المدرسة.
- الرقابة المجتمعية: والتى تتمثل في نقل القوى والسلطة من المديرين ورؤساء المجالس المدرسية إلى الآباء وأعضاء ممثلين عن المجتمع داخل المدرسة".
- محفزات الأداء القوية التي تكافئ المعلمين، الآباء، ومسؤولي المدارس للأداء المدرسي الجيد وتفرض الإغلاق أو الاستبدال للمدارس ذات الأداء المنخفض والتي لا تتحسن.

- استثمارات كبيرة في قدرات المعلمين والمدارس، بما في ذلك إعادة تدريب المعلمين والمدراء وتجنيد البالغين من الحاصلين على تعليم متميز وذوي خلفيات مهنية متنوعة.

خامسا- مجالات عمل الإصلاح المتمركز حول المدرسة:

تتعدد مجالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة، والتى من أهمها ما يلي:

١-القيادة المدرسية:

أشار كوتر kotter إلى أن "عدم تحقيق النجاح المنشود من الإصلاح المدرسي في بعض الدول المتقدمة مرده إلى الإفراط في ممارسة الإدارة في مقابل قلة ممارسة القيادة". (بيومي، ٢٠٠٩، ٥٧-٥٨)

ولقد ذهب كثير من علماء الإدارة إلى القول بأن القيادة هى جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأهمية مكانتها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة المدرسية أكثر ديناميكية وفاعلية، وأصبحت القيادة من الأهمية بمكان باعتبارها فن التأثير في السلوك البشري، ومن ثم ترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم، بطريقة تضمن ثقتهم واحترامهم وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرجوة.(الصغير، ٢٠٠٩، ٢٨٧)

ويلعب قائد المدرسة دورا فاعلا في تطبيق مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة بالمدارس من خلال تكوين رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة تعبر عن آمالها، ومبادئها، ويحولها إلى فعل. (لاشين وقرني، ٢٠١٢، ١١٦)

فالإصلاح المدرسي لا يتطلب تسيير العمل داخل المدرسة فحسب، وإنما يتطلب قيادة مدرسية تسعى بشكل دائم لتحقيق الجودة في مخرجاتها، وتعمل بمرونة وعقل مفتوح، وتخطط للتطوير والتجديد والتحسين المدرسي باستمرار، وتشجيع العمل بروح الفريق، وتتسم بالتفكير الإبداعي المستقبلي، وتحرص على توفير فرص النمو المهنى لأعضاء المجتمع المدرسي، فضلا عن إداراتها لعمليات الإصلاح المدرسي انطلاقا من الوعى بأهمية ودور الإصلاح في تحقيق رسالة المدرسة، وتلبية طموحات المجتمع. (الصغير، ٢٠٠٩، ٢٨٨)

وعليه فإن القيادة المدرسية تمثل أحد المجالات المهمة في الإصلاح المتمركز حول المدرسة، وبالتالي يمكن حصر أهم الخصائص التى يجب توافرها في القيادة

المدرسية لتحقيق أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة وهي كالتالي:(الصالح، ٢٠٠٧، ١)

أ- **المقدرة على وضع رؤية مقنعه تأخذ الأفراد إلى مكان جديد،** ويمكن تحديد أربعة أنواع من الرؤى هي:

- **الرؤية المنظمية** (OV): وهي صورة كاملة عن مكونات المدرسة وفهم العلاقات بينها.
- **الرؤية المستقبلية** (FV): وهي صورة شاملة للكيفية التي ستبدو بها المدرسة في فترة محددة في المستقبل.
- **الرؤية الشخصية** (PV): وهي الطموح الشخصي للقائد بالنسبة للمدرسة، والتي تعمل كمحفز وقوة دافعة لتصرفات القائد لربط الرؤيتان المنظماتية والمستقبلية.
- **الرؤية الإستراتيجية** (SV): وهي ربط الواقع الحالي (الرؤية المنظماتية) باحتمالات المستقبل (الرؤية المستقبلية) بأسلوب فريد (الرؤية الشخصية) ومناسب للمدرسة.

ب-**أن تكون قيادة ثقافية (CL)**، أي معرفة ثقافة المدرسة وتقاليدها وتشكيل ثقافة المدرسة لدعم الممارسات التعاونية وتحييد(أو)التخلص من التقاليد المدرسية التي تعوق تحقيق رؤية الإصلاح التربوي .

ج- **قيادة تربوية**(EL): فهم المناهج وأساليب التعليم والتعلم واستخدام المعلومات والتقويم لتحسين النظام التربوي للمدرسة.

د- **قيادة تأملية(RL):** تفعيل عملية تقويم الأداء ومقارنة التطبيقات الماضية والحالية بهدف تحسين الأداء.

هـ-**قيادة إنسانية (HL):** دعم تقاليد الزمالة وبناء فريق وإيجاد كثافة قيادية وتحديد الفرص والبناء على نقاط القوة وتقدير المصادر البشرية في المدرسة.

و- قيادة تحويلية(TL): رفع القادة وتابعوهم بعضهم بعضاً إلى أعلى المستويات المعنوية والحافز، والتماس المثل العليا والقيم الأخلاقية مثل العدالة والمساواة، و اتخاذ زمام المبادرة (proactive) بدلاً من أسلوب رد الفعل(reactive).

ز- **قيادة تقنية(TL)** : توظيف التقنية في تنفيذ مهام الإدارة المدرسية ونمذجة استخدام التقنية وقيادة الإصلاح التربوي المعتمد على التقنية .

ح- **قيادة رمزية(SL)**: تشجيع العلاقات العامة والتعريف بأهمية برنامج الإصلاح التربوي للمجتمع المدرسي والمجتمع المحلي.

يتضح مما سبق أن الإصلاح المتمركز حول المدرسة يحتاج إلى قيادة مدرسية ذات مهارات وخصائص تساعدها على تحقيق أهداف الإصلاح المتمركز حول المدرسة منها أن تتميز القيادة المدرسية بالقدرة على وضع رؤية واضحة للمدرسة، وأن تكون قيادة ثقافية وتربوية وتأملية وإنسانية وتحويلية وتقنية ورمزية.

٢- التنمية المهنية

تعد المدارس إحدى منظمات المجتمع التى تتأثر بالتطورات والتغيرات المتلاحقة والمتسارعة التى تجوب العالم من حولها، الأمر الذى يجعل التجديد والتطوير في الأهداف والبرامج والسياسات عمل مستمر، وهو ما يمثل تحديا لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي، ووجه التحدى يتمثل في القدرة على متابعة الجديد في مجال المهنة، وهو ما حتم ضرورة الأخذ بالتنمية المهنية، لمواجهة هذا التحدى، الأمر الذي يؤكد أهمية التنمية المهنية باعتبارها عاملا مساعدا في تنفيذ سياسات الإصلاح المدرسي. (الصغير، ٢٠٠٩، ٢٩٤)

والتنمية المهنية مفهوم أوسع وأعمق من التدريب، فالتدريب محدود بفترة زمنية وبموضوعات معينة وبجوانب محددة من الأداء، بينما يتسع مفهوم التنمية المهنية ليشمل كل محاولة تسهم في تأدية الأفراد لأدوارهم بصورة أفضل منذ التحاقهم بالمهنة حتى تقاعدهم، وتتسع لتشمل المجال التخصصي والمجال المهنى والمجال المعرفي والمجال الأخلاقي وغيره، وبدرجات متساوية من الاهتمام وبشكل مستمر. (الصغير، ٢٠٠٩، ٢٩٣)

كما تعبر التنمية المهنية عن العملية التى تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتى ينتج عنها النمو المهني للعاملين متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية، ويرى العلماء أن التنمية المهنية الفعالة تلك التي تتم في مكان العمل وليس في ورش العمل، فلم تعد التنمية المهنية حدثاً موسميا، وإنما أصبحت عملاً يومياً، يقوم به المعلم داخل المدرسة، مثل التدريس، والمدرسة عليها توفير فرص تنمية متنوعة قائمة على تعاون الزملاء، وترجع أهمية التنمية المهنية على مستوى المدرسة إلى أنها تعمل على تغيير الطرق والأساليب التي يستخدمها العاملون، وليس مجرد

إكسابهم معلومات ومهارات، كما أن تنمية العاملين مهنياً على مستوى المدرسة ليست مقصورة على المدرسة نفسها، وإنما قد تتم على مستوى عدة مدارس قريبة من بعضها، بحيث تتيح الفرصة لتبادل الزيارات بين المعلمين، والاشتراك في شبكات المعلمين.(لاشين وقرني،٢٠١٢، ١٤٢)

وعليه فإن أى إصلاح متمركز حول المدرسة وفق معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده، ما لم تشكل التنمية المهنية المستدامة لأعضاء المجتمع المدرسي، بعدا أساسيا من أبعاد هذا الإصلاح، وذلك نظرا لأهمية وحيوية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية والممارسات الجديدة، التى ينبغي القيام بها، للتمكن من تحقيق كفاءة وفعالية المدرسة والتحسين المستمر لمخرجاتها، والارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة الشاملة. (الصغير، ٢٠٠٩، ٢٩٤) و(Yarbrough,1999, 16)

وفي ظل التنمية المهنية المرتكزة على المدرسة يتعاظم دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، فقد أكدت العديد من الدراسات على أنه من بين المهام الرئيسية لمدير المدرسة هو إتاحة الفرص المتنوعة لتنمية المعلمين مهنيا والارتقاء بمستوى أدائهم، كما تؤكد الوثائق الرسمية على أن تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين يعد أهم المعايير الأساسية للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية.(عتريس، ٢٠١٠، ١٤)

وتتعدد مداخل التنمية المهنية في المدارس، وإن كانت جميعها تدور حول فكرة واحدة وهى أن يتحول الأفراد إلى متعلمين دائمي التعلم، فيتعلم الأفراد من أنفسهم حين يتفكرون في ممارساتهم، ويتعلمون من زملائهم حين يلاحظون أداءهم، ويتعلمون من المواقف والمشكلات حين يمارسون البحوث الإجرائية، ويتعلمون من أولياء الأمور حين يناقشونهم ويستمعون لملاحظاتهم، ويتعلمون من المجلات التى تنشر الخبرات التربوية الناجحة، ويتعلمون من شبكة المعلومات محلية كانت أو عالمية، وهكذا تكون فكرة التعلم هى الفكرة المحورية التى تدور حولها كافة مداخل التنمية المهنية. (الصغير، ٢٠٠٩، ٢٩٤) و(عتريس، ٢٠١٠، ١٤)

كما أن المعلمين يتعلمون كغيرهم عن طريق التطبيق وتجميع المعلومات وتحليل بدائل حل المشكلات، وانتقاء الخطط الفعلية وتطبيقها. ومن ثم تجميع البيانات مرة أخرى، للتحقق من فاعليتها، وإلا فاللجوء إلى تعديلات وأساليب تقييم أخرى. كما أن الأساليب التقليدية في تنمية المعلمين مهنيا تضمنت مشاغل

محصورة على أساليب التعليم والتعلم وطرق إدارة الصفوف الدراسية، كما أن هذه الطرق نادرا ما تشمل موضوعات تتعلق بتطوير أداء المعلمين داخل الحجرة الصفية وإنما مجرد معلومات نظرية. (Yarbrough, 1999, 16)

كما ينبغي أن يتوافق التدريب مع متطلبات التغيير في أساليب التعليم، وتنمية التعلم للمتعلمين باستخدام منهج تعليمي معين. وأكدت الدراسات أن البرامج الناجحة لتنمية المعلمين أن تكون:(Yarbrough, 1999, 17)

- لا تقل عن سنتين.
- تحفز وتشجع التفكير والدعم الفني وكذلك شبكات الدعم الفكري والعاطفي.
- المناخ الجماعي، الذي فيه يتشارك المعلمون الخبرات والرؤى.
- فرص لتقييم بعضهم البعض عن طريق تأمل أعمالهم.
- التركيز على التعلم من أجل الفهم، من خلال التعلم عن طريق التجارب الشخصية.
- التشجيع من أجل إحداث تغيرات صغيرة والتعلم منها.
- التطور المهني في البيئة التعليمية نفسها.

وقد دعى Emmons(1990) إلى نوع جديد من برامج تنمية المعلمين يعمل من أسفل إلى أعلى ينفذ عن طريق المعلمين للمعلمين، وفي هذا النموذج الجديد، يشارك المعلمون بفاعلية في عملية اتخاذ القرار، وأخذ دور قيادي داخل المجتمع المدرسي، وهناك ثلاثة مبادئ توجيهية شكلت برنامج تنمية المعلمين وسعت به نحو نجاح متناهي، وهى المشاركة المسئولة، تمكين المعلمين، نمو المجتمع. وهذه الأبعاد الثلاثة متداخلة ومتشابكة تؤثر في بعضها البعض.(Yarbrough, 1999, 18)

وقد أوضحت بعض الدراسات تأثير اللامركزية على المعلمين وظروف عملهم. فقام كلا من Winkler and Gershberg (2000) باختبار مدى تأثير النموذج النظري لطرق اللامركزية، على تحفيز المعلمين المهرة والملتزمين، اعتمادا على المصادر المحلية أو المدارس أو الحكومات المحلية فإنه بإمكان تحسين القرارات المتعلقة بالتنمية المهنية وتدريب المعلمين، فمع التقويم المحلي يستطيع المشرفون بالمدارس تقديم تغذية راجعة للمعلمين وكيف يتم تحسينهم.كما أن استقلالية المعلمين تعمل على تشجيع وتمكين المعلمين لتطوير التعلم في مدارسهم.

(Umansky & Vegas, 2007, 199)

كما أوضح Vegas(2002) أن استقلالية المعلمين في تطبيق المشاريع وتصميم خطط التدريس مرتبطة بمستوى الأداء الأفضل، وخاصة عندما تتاح للمعلم فرصة اتخاذ القرارات. وأوضح Heneman (١٩٩٧) أن المعلمين أكثر قدرة على الاستقلالية عن استخدامهم طرق تدريس متطورة، وخاصة عند تلقيهم الدعم من المشرفين. كما أكد Jimenez and Sawada (٢٠٠٣) على أن الإدارة المباشرة للمدارس لها تأثير على تطوير جهود المعلم؛ حيث إن المعلمين في مدارس السلفادور el Salvador أظهروا جهودا أكبر من المعلمين في المدارس التى تطبق الإدارة المركزية. كما أنهما يفترضان أن المدارس ذات الإدارة المباشرة تشكل ضغطا على المعلمين لبذل جهودا أكبر في تكوين الأنظمة.

(Umansky & Vegas, 2007, 199)

٣- المحاسبية:

تعتبر المحاسبية أحد أهم الوظائف الفعالة للإدارة المدرسية؛ وذلك لتأثيرها وتأثرها بباقى الوظائف الأخرى، فاذا كانت عمليتى التخطيط والتنظيم تختصا بوضع الأهداف وتنظيم العمل، فإن التأكد من أن التنفيذ يسير في الإطار السليم في طريق تحقق الأهداف الموضوعة من أهم الأمور في إدارة المدرسة، وتؤكد المحاسبية على ضرورة التركيز على مخرجات العملية التعليمية وطرق قياسها، وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، فما هى إلا التزام المرءوس باستغلال الصلاحيات الممنوحة له في تأدية الواجبات المسندة إليه، وتقديم الأدلة على حسن إدارته وإشرافه وأدائه. كما أنها عملية ذات اتجاهين أحدهما يتمثل في المسئولية المكلف بها شخص ما، والثانى في المحاسبة عن حسن أداء الشخص لما كلف به.(خاطر وضحاوي وأحمد، ٢٠١٢، ٢١٢)

وتجدر الإشارة إلى أن المحاسبية يمكن اعتبارها أحد المداخل الحديثة لتقويم الأداء أيضا، فهى عملية تستهدف مساءلة الفرد والمدرسة وتعرف كيفية ممارستهم للسلطات الممنوحة لهم في أداء العمل المنوط بهم، ومن ثم التصحيح في حالة الانحرافات. (خاطر وضحاوي وأحمد، ٢٠١٢، ٢١٣)

وبذلك تمثل المحاسبية، عملية إدارية ومجتمعية، فكل فرد داخل التنظيم المدرسي محاسب أمام رئيسه الإداري الأعلى، والمؤسسة التعليمية على اختلاف مستوياتها محاسبة أمام المجتمع الذى أوكل إليها مهمة التربية والتعليم لأبنائه ومنحها الصلاحيات والسلطات اللازمة لأداء هذه المهمة، وحيث إنها قبلت هذه

المسئولية، فهى تحاسب وتسأل عن ذلك أمام المجتمع والسلطات الممثلة. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢١٣)

وفي ظل الإصلاح المتمركز حول المدرسة، فيلاحظ أن اللامركزية تقلل من الرقابة على المدارس من جانب السلطات التعليمية العليا، وتحقق لها مستوى مرتفع من الرقابة الذاتية على أدائها، وفي نفس الوقت تخضعها لنظام فعال من المحاسبية، ويقدم لها العلاج اللازم لتلاقي جوانب القصور، ويساعدها على تحقيق أهدافها. (محمد، ٢٠٠٨، ٥٧)

لذلك توضع الأهداف القومية للتعليم من أجل تقويم أداء المدارس، وتوضع المعايير والمستويات المحددة لمحاسبة القائمين على العملية التعليمية والمسئولين عنها بالمدارس، من خلال هيئة مسئولة عن مراقبة الجودة، ومراجعة ومحاسبة جميع المسئولين عن العملية التعليمية، ومن ثم فإن توفير المعلومات حول أداء المدارس يعد أمرا ضروريا لتحقيق المحاسبة التعليمية مثل جداول الأداء المدرسي التى تسمح بمقارنة أداء المدارس المختلفة.(محمد، ٢٠٠٨، ٥٧)

وتستطيع اللامركزية توفير درجة مرتفعة من المحاسبية ذات شفافية عالية ليس فقط من قبل السلطات التعليمية، وإنما من قبل أعضاء المجتمع، حتى يرتفع مستوى الأداء الإداري، ومستوى جودة المخرجات التعليمية. (محمد، ٢٠٠٨، ٥٧)

كما أن المدارس التى تطبق الإدارة الذاتية لها القدرة على التأثير على جودة التعليم للمعلمين والتأثير عليهم، وهذا يتضمن حاجات المعلمين ورغباتهم ونسبة المرونة في المدارس والتوظيف، فهذه المدارس بإمكانها أن تجعل من المعلمين أكثر مسؤولية اتجاه حاجات ورغبات أسر طلابهم، وخاصة عندما تكون المدارس وأولياء الأمور ذات سلطة في مسألة تعيين المعلمين أو رفضهم، مما يؤثر بشكل كبير على المعلمين، وعلى إنتاجيتهم وترفع مستوى تحصيل طلابهم.

(Umansky & Vegas, 2007, 201)

وبالإضافة إلى ذلك، فإن مجموعة المجالس المدرسية المشتملة على أولياء الأمور والطلاب وأعضاء المجتمع المحلي تلعب دورا مهما في تطوير أو تحسين العلاقات بين المعلمين وإدارة المدارس وصانعو القرارات والمجتمع الذي يخدم. كما أن أنظمة التعليم المركزية تفتقر إلى التواصل المباشر بين المعلم وصانع القرار. وقد

يشكل التواصل المحلي المباشر في المدارس المركزية تطويرا في نظام التعليم والتعلم، وخاصة إذا كان النظام المركزي غير فعال.
. (Umansky & Vegas, 2007,201)

كما أن المكافآت التى تؤدى إلى تحسين أداء المعلمين تنقسم إلى نوعين من المكافآت الفورية والآجلة. فإذا قامت الإدارة اللامركزية بإعطاء المعلمين الحرية والتملك، فهذا يؤدى إلى مكافآت فورية (سياسية العصا والجزرة). ولكن إذا منح المعلمين اختيار القرارات التى تتعلق بهم، فهذه تمثل مكافأة (العصا) أن مثل هذه المكافآت قد تلعب دورا كبيرا، في رفع مستوى استمتاع المعلمين بأعمالهم والإحساس بقدرتهم على إحداث فرق في حياة طلابهم ومستقبلهم. ومن وجهة نظر أخرى، أن النظام المعتمد على الإدارة في المدارس لا يطور من مستوى المعلمين وجودة عملهم، وأن الاتحادات المعلمين الضعيفة والإرشادات المركزية قد تؤثر على عمل المعلمين وجودة التدريس وضعف الرواتب.(Umansky & Vegas, 2007, 201)

يتبين مما سبق أن المحاسبية في الإصلاح المتمركز حول المدرسة تمثل مجالا مهما كما يجب أن تتميز هذه المحاسبية بالفعالية من خلال توافر المعايير الواضحة التى بناءا عليها تتم المحاسبية، وإعطاء سلطات وصلاحيات للهيئات التى تقوم بالمحاسبية، فضلا عن ضرورة توفير الرقابة الذاتية بالمدارس، وتوافر نظام فعال للمعلومات بالمدارس، والشفافية، وضرورة المشاركة المحلية في المحاسبية على المدارس وتوافر نظام فعال للمكافآت والحوافز.

القسم الثالث: خبرات عالمية في الإصلاح المتمركز حول المدرسة

يتناول هذا القسم من البحث خبرات بعض الدول الأجنبية (الولايات المتحدة الأمريكية و أستراليا) في الإصلاح المتمركز حول المدرسة، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على "ما واقع الإصلاح المتمركز حول المدرسة في بعض الدول الأجنبية؟ وذلك وفق المحاور الآتية:

أولاً- الإصلاح المتمركز حول المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية:

١- السياق الثقافي:

تتميز الولايات المتحدة الأمريكية بالتنوع الكبير جدا في العرقيات؛ حيث يبلغ تعدادها إحدى وثلاثين مجموعة عرقية.(U.S.Department of commerce, 2013)، مما أدى إلى أن السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية اتجهت إلى استحداث مبدأ التعليم مسئولية الولاية، وربط السياسة التعليمية بظروف وإمكانات كل

ولاية على حدة، باعتبار أن لكل ولاية سلطتها التعليمية – إلا أن الدستور الأمريكي أعطى للحكومة الفيدرالية صلاحيات تساعد في إحداث تغييرات في السياسات التعليمية وفقا للمعايير القومية.(فؤاد، ٢٠١٢، ١٨٣)

ولم يتوقف العالم المعاصر لحظة عن توجيه النقد لنظم التعليم وبرامجه، هذه الملاحظة هي الأكثر شيوعاً بين المهتمين بدراسة حركة الإصلاح والتجديد التربوي، وإن اختلفت الدوافع والأهداف من وراء ذلك النقد؛ ما بين دوافع سياسية كما حدث في الولايات المتحدة عام ١٩٥٧ بعد إطلاق القمر الصناعي السوفيتي "سبوتنك"، أو دوافع اقتصادية تنافسية كما كان في أوائل الثمانينيات عندما اختل الميزان التجاري لصالح اليابان أمام الولايات المتحدة، أو كانت دوافع ثقافية إثنية كالتي تحرك الإصلاحات التعليمية في بلدان القوقاز ودول الاتحاد السوفيتي السابق.. وغيرها . (مدبولي، ٢٠١٤، ٥-٨).

وفي مستوى آخر تعرضت المدرسة بوصفها صيغة مؤسسية تعليمية لنقد شديد من قبل دعاة التحرر من هيمنة الدولة وثقافة الطبقات الاجتماعية الأقوى على الطبقات الضعيفة، إلى حد المطالبة بالتخلص منها بوصفها أداة النظام لإعادة إنتاج الواقع الاجتماعي المشوه، والدعوة إلى مجتمعات بلا مدارس، بعد أن أخفقت حتى على مستوى إكساب الفرد معرفة محايدة غير مسيّسة يستطيع الاستفادة منها تطبيقاً في حياته اليومية. (مدبولي، ٢٠١٤، ٥-٨).

ومما سبق، يتضح أن أخذ الولايات المتحدة الأمريكية بالنمط اللامركزي في الإدارة التعليمية، جاء نتيجة لجملة عوامل السياق المجتمعي؛ حيث الاتساع الجغرافي والظروف الجغرافية المتباينة بين الجهات الأمريكية والسكان متعددي الأصول والثقافات، والمستعمرين الأوائل وتطلعهم إلى الحرية والديمقراطية والحكم المحلي، ونظام الحكم والأخذ بالنظام الفيدرالي، والنظام الاقتصادي الذي يقوم على الرأسمالية وعدم سيطرة الدولة على مجراه، والتقدم التكنولوجي الذي تستطيع أساليبه المتطورة تحقيق التنافس الجاد المؤدي للتقدم والتميز وتحقيق جودة الإشراف والرقابة، والقيم الأمريكية التي تتسم في التطلع إلى المستقبل والتغيير السريع والاهتمام بالتجريب والتعليم، وبهذا أصبح النمط اللامركزي من التقاليد الراسخة عند الأمريكيين والأسلوب الأمثل الذي لا يمكن الاستغناء عنه في إدارة نظام التعليم.(محمد، ٢٠٠٨، ٦٤-٦٥)

٢-نشأة الإصلاح المتمركز حول المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية:

لقد تعرضت المدرسة في السياق الأمريكي لأزمة تسببت في موجة عامة من النقد والمراجعة، والتي تمخض عنها مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة، فكانت ذات مظاهر وأسباب محددة لعل من أهمها (الزهيري، ٢٠٠٤):

١. تدني معايير تحصيل التلاميذ مقارنة بتلك التي حققتها الأجيال السابقة، بل وبالمقارنة مع الأقران في بعض بلدان غرب أوربا والساحل الباسيفيكي.
٢. إخفاق تجربة المدارس الشاملة في تحقيق أهدافها التعليمية والاجتماعية.
٣. تدني كفايات المعلمين بوجه عام.
٤. انفلات سلوكيات التلاميذ.
٥. قصور التدريب لمعلمي اللغة والرياضيات على المهارات الأساسية.
٦. عدم ارتباط البحث العلمي التربوي بواقع المشكلات المدرسية.

ومع تصاعد موجات النقد اللاذع للمدارس الأمريكية العامة، تعالت بعض الأصوات المطالبة بضرورة التأني والدراسة، وعدم الاندفاع وراء تضخيم مظاهر الإخفاق والفشل، قبل أن تعطي للبحوث العلمية الرصينة فرصة الوقوف على الأسباب داخل السياق المعقد للمدرسة والفصل.

وزاد من استفحال الشعور بالأزمة التي تواجهها المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ذلك التسابق المحموم على المراكز المتقدمة من الاولمبياد الدولي للتعليم، وما رافق ذلك من صدور عدة تقارير دولية حول مستوى تعلم بعض المواد الدراسية في البلدان المختلفة، كتقرير TIMSS حول مستوى تعلم الرياضيات والعلوم ١٩٩٤، والذي احتل فيه التلاميذ الأمريكيون موقعاً متأخراً مقارنة بالتلاميذ الآسيويين، وما سبقه، وما تلاه من دراسات دولية مقارنة، كانت لنتائجها أصداء إعلامية وسياسية واسعة. (الزهيري، ٢٠٠٤، ٣٢٢)

وقد زادت تلك النزعة التنافسية والحرص على الامتياز Notional For Commission Excellence in Education من اشتعال حركة المعايير وقياس نواتج التعلم .Standards and Out-Come assessment mov، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهى التي تمثل إضافة إلى حركة الكفايات Competencies – based movement في إعداد المعلم، تمثل تياراً ضخماً من تيارات الفكر التربوي المعاصر، المستند إلى ظهير سلوكي أصيل في الثقافة الأمريكية. (الزهيري، ٢٠٠٤، ٣٢٢)

فتمت مراجعة أسس نظام التعليم الأمريكي بدقة، وفي نفس الوقت الذي زاد فيه الإجماع على أن هذا النظام غير قادر –بشكل كبير– على تلبية الحاجات المتغيرة للأمة الأمريكية، مع الاتجاه نحو إصلاح جاد يتضمن اختيار المدرسة، ومدارس ذاتية الإدارة، وزيادة فعالية المعلمين، والاهتمام بالأهداف القومية، وتقييم التلاميذ. (الزهيري، ٢٠٠٤، ٣٢٢)

كما تعرضت إدارة المدرسة إلى المراجعة وتعرضت مجالس المدارس المحلية ذات المسار التقليدي لنقد عنيف من عدة مصادر مثل: حكومات الولايات، والخبراء التربويين، وكثير من نواب الشعب، ومن ثم خرجت بعض المقاطعات بإدارة المدرسة عن نطاق الإدارة المحلية، مثل نظام المدرسة المدارة من قبل جامعة بوسطن كما في تشيلسي ماساشوسيتش والنموذج الثالث هو المدرسة التعاقدية كنتيجة لتغير مفهوم اختيار المدرسة، وهي مدرسة جديدة كليا بدأت بمجموعة مؤهلة أو مؤسسة أو جهاز عام مسئول، مثل تكوين مجلس إدارة يتبناها رسميا، وتقدم تعليما مجانيا مفتوحا للجميع، وغير طائفية، وبدأت التجربة في ولايتي كاليفورنيا ومنيسوتا. (الزهيري،٢٠٠٤، ٣٢٣)

بينما كان تراث آخر يتراكم في مجال بحوث الفعل المتمركزة حول تحسين المدرسة School improvement، من خلال المشروعات التربوية المدعومة من الجامعات ومراكز التجديد التربوي، مثل مشروع IQEA لتحسين جودة التعليم للجميع، والذي شمل عدداً كبيراً من المدارس.

وهكذا تمخضت الأزمة عن ثلاثة اتجاهات بحثية وتطبيقية إصلاحية مختلفة التوجه والأسلوب: الأول يهتم بالتقييم العام لأداء المدرسة من خلال نواتجها التعليمية، وهو اتجاه أو حركة المدارس الفعالة .E.S.M، والثاني يهتم بكيفية إحداث التغيير للأفضل داخل المدارس، باعتبارها كيانات مستقلة ومعتمدة على نفسها في رسم سياساتها وتخطيط مناهجها وتنمية معلميها وإداريها، وهو حركة التحسين المتمركز حول المدرسة .School – Based Improvement Mov، أما الاتجاه الثالث، فهو الذي يحاول إحداث التكامل بين الاتجاهين السابقين، مستفيداً من الطابع التفريدي الكيفي لاتجاه تحسين المدارس، في جعل المدارس أكثر فاعلية ، ومتلافياً كثيراً من الانتقادات التي نالت من إفراطه في القياس والتكميم والمقارنة والتعميم. والتي وجهها أصحاب الاتجاهات النقدية والمنهج الكيفي"(مدبولي، ٢٠١٤، ٥–٨).

ويرى البعض أن تطبيق مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة بالولايات الأمريكية يهدف إلى ما يلي: مشاركة الطلاب في النظام الديمقراطي الأمريكي، وتنمية القيم الأخلاقية والقدرة على الوصول بالطلاب إلى أقصى إمكانية لديهم، والمنافسة بشكل ناجح في سوق العمل التكنولوجي المتزايد، وتحقيق مستويات تعليمية عليا لكل الطلاب الأمريكيين، وإعادة تصميم بيئات التعلم، والمساندة الاقتصادية للطلاب وأسرهم، والتنظيم من أجل ربط الأهداف بالنتائج والتوقعات، والمشاركة الشعبية المحلية ومشاركة الآباء، وتنمية العمل، الجماعي والتعاوني والقدرة على العمل بشكل إنتاجي في مجموعات، وتعميق الاتجاه نحو خدمة المجتمع وتأصيل الخبرات لدى الطلاب للمشاركة بفاعلية في خدمة قضايا المجتمع.(لاشين وقرني، ٢٠١٢، ١١٩-١٢٠)

٣- مجالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية:

وتتمثل هذه المجالات في النقاط التالية:

أ- القيادة المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية:

تنظر الولايات المتحدة الأمريكية إلى الإدارة المدرسية نظرة مهنية، وبالتالي تشترط على المرشح لتولى إدارة المدرسة وشغل وظيفة مدير المدرسة في المراحل كافة الحصول على مؤهل علمي في الإدارة المدرسية أو التربوية من أحد المعاهد أو إحدى الجامعات المعتمدة قبل اختياره. (شريف،٢٠٠٩، ٢٢٥)

كما أن مدير المدرسة هو القائد التربوي القادر على إدارة المدرسة واتخاذ كافة القرارات بشكل تشاركي، ففي مدينة كنتاكى توصلت إحدى الدراسات إلى اعتماد الإدارة المدرسية على نفسها في صنع القرارات بعيدا عن سلطان الإدارة العليا للتعليم، وذلك من خلال اشتراك المعلمين وأولياء الأمور وبعض أفراد من المجتمع وذلك من خلال مجلس مدرسي (أمناء) يتشكل من عدد اثنين من الآباء وثلاثة من المدرسين وخمسة من المهتمين بالتعليم من المجتمع المحيط، ويتخذون القرارات الخاصة بالجداول الدراسية وضبط الإدارة الصفية، والعمل على إثراء المناهج الدراسية، وغيرها من الأمور المدرسية.(عبد الرسول، ٢٠١٠، ١٢٩)

وكذلك في ولاية فلوريدا تتوافر اللامركزية، والمشاركة في صنع القرارات في قيادة المدارس؛ حيث أعطى لمجلس المدرسة الذي يتكون من أكثر من ثلاثين عضوا، يتمثل من مدير المدرسة ومدير أو وكيل اتحاد العمال، وممثلين من المعلمين، والطلاب والآباء، ويهتم بأمور المدرسة من خلال وضع الميزانية،

والجداول المدرسية، وقضايا المناهج، ودور مدير المجلس استشارى وتعاونى، وقد أدى هذا التنظيم إلى تحسين عملية صنع القرار، وكذلك في لوس انجلس، يتولى مجلس المدرسة المحلي عملية صنع القرارات وتطوير أعضاء هيئة التدريس، وانضباط الطلاب، وقواعد السلوك وجداول النشاط المدرسي وغيرها من أمور العمل المدرسي. (عبد الرسول، ٢٠١٠، ١٢٩)

ب-التنمية المهنية للعاملين بالمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية:

تلقى برامج التنمية المهنية للمعلمين اهتماما كبيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، ويؤيد هذا ما ينفق من أموال على هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق في أي دولة أخرى، فالمعلمون يهتمون بحضور برامج التدريب لاسيما القصيرة منها وفي بعض الولايات المعلمون مطالبون بحكم القانون بمواصلة تعليمهم بعد تعينهم وفي كل الولايات تقريبا تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم. ويزداد الراتب تلقائيا في كل مرة يأخذ فيها المعلم مقررا دراسيا بصرف النظر عن نوع المقرر. كما يزيد راتب المعلمين إذا حصلوا على أي درجة عليا. (البهواشي، ٢٠٠٤، ٣٤٨)

وقد بدأت حركة معايير برامج التنمية المهنية للمعلمين في التسعينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، من قبل السلطات القضائية التعليمية المختلفة والمنظمات المهنية التى رأت أن أطر ومعايير التنمية المهنية تساعد في تحقيق النمو المهني للمعلمين. وترجع أهمية المعايير إلى قدرتها على وضع أساس يتم في ضوئه قياس مستويات أداء المؤسسات التعليمية والعاملين فيها، وهي الضمان لتحقيق الشفافية والمسئولية، كما أنها تساعد في تقديم التوجيهات التى تستخدم في عمليات التقييم لتقديم التغذية الراجعة للمشاركين في برامج التنمية المهنية حول أداءاتهم. (أحمد وحسين ومحمد، ٢٠١٢، ٢٦)

وقد توصلت الدراسات إلى أنه في الولايات المتحدة الأمريكية نتج عن الإصلاح المتمركز حول في المدرسة جهد وأعباء أكثر على المعلمين؛ حيث تم الاعتماد على الساعات التى يعملون بها أسبوعيا، فمثلا أوضح Stoddard and Kuhn أن المتوسط الأسبوعي لساعات العمل للمعلمين الأمريكان ارتفع وبقوة مع وجود الإصلاح المتمركز حول المدرسة.(Umansky & Vegas, 2007, 199)

وتماشيا مع التغيرات في إدارة المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، فإن الإصلاح أدى إلى تغيير في خصائص المعلمين وتصرفاتهم، فإن المدارس اللامركزية تعرضت لفترات توقف اقل عن المدارس التى تتبع النظام التقليدي. وهناك دليل من مدرسة El Salvador يفسر ما حدث بتوقف مخطط له سابقا، وفي هذه المدارس أيضا، وجد أن المعلمين أقل تغيبا عن نظرائهم في المدارس ذات نظام الإدارة المركزية، كما أن هناك دليل آخر من مدارس Honduras يؤكد على أن تغيب المعلمين يرجع إلى ضعف مشاركة تحالفات المعلمين. وعلى الرغم من أن المعلمين قد يتغيبون لأسباب تتعلق بانشغالهم في برامج الإنماء المهني، وهذا يعد ميزة في المدارس التقليدية. (Umansky & Vegas, 2007, 207)

ومن الجدير بالذكر أن ثمة شراكة بين المدارس والجامعات في التنمية المهنية للعاملين بالمدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، فعلى سبيل المثال هناك نموذج شراكة جامعة كولورادو في دنيفر، الذى ضم أعضاء هيئة تدريس بالجامعة وبعض من مدرسي المدارس الثانوية والابتدائية من عشرين إدارة تعليمية ومتخصصي العلوم من عدة مؤسسات في المجتمع مثل متحف التاريخ الطبيعي والحدائق النباتية، وفي هذه الشراكة فإن مدرسي المدارس كانوا أكثر ميلا للحصول على الموارد والأفكار العملية التى من الممكن أن يستخدمونها في فصولهم بالمدرسة، بينما أعضاء هيئة التدريس بالجامعة اهتموا أكثر بتعميق محتوى المعرفة وتحديد سياقات فلسفية، وعلى الجانب الأخر فإن أفراد المؤسسات الخارجية اهتموا في المقام الأول بالترويج لخدماتها ومنتجاتها. (هاشم، ٢٠٠٥، ٢١٣)

ويلاحظ أن الشراكة بين المدرسة والجامعة تسعى إلى تحقيق بعض أهداف التنمية المهنية المتمثلة في تعديل بعض الممارسات المهنية للمعلم في حجرة الدراسة، وزيادة ما لدى المعلم من معارف ومهارات ومساعدته على معالجة المشكلات التى تواجهه. ومن أهم الأساليب المتبعة في التنمية المهنية في هذه الحالة هو الأسلوب القائم على تبادل المعرفة، المعلومات والخبرات من خلال الحوار والمحادثات والتفاعل فيما بين أطراف الشراكة عن طريق نظام فعال للاتصال. (هاشم، ٢٠٠٥، ٢١٤)

ج- المحاسبية في الولايات المتحدة الأمريكية:

تدعو المدارس ذاتية الإدارة إلى أن يكون المهنيون هم المسئولين بصفة أساسية عن التعليم، لكن في نظام تنتقل فيه السلطة إلى مستوى المدرسة يثار السؤال حول

مقدار المسئولية التى يمكن أن تتحملها سلطات الولاية والسلطات المحلية بالمقاطعات في معالجة الطلبة وإنجازهم؟ وفي حسم وإقرار سمات التعليم التى يجب أن تنفي عن المحاسبية البيروقراطية وتتركها للمحاسبية الوظيفية، وهو الأمر الذى يساعد على التمييز بين مخاوف الإنتاجية والعدالة.(الزهيري، ٢٠٠٤، ٣١٨)

إن قضايا العدالة مثل تخصيص الموارد وضمانات التوزيع المتساوى يمكن بل يجب أن يتم حلها بواسطة مستويات السلطة العليا، وهي مسئولة أمام الجمهور، ولا يجب أن تتوقف على قرار المعلمين الفرديين فقط أو آباء مدرسة واحدة.(الزهيري، ٢٠٠٤، ٣١٨)

ولمحاسبية المدارس حق الاختيار لمظهرين يكملان ويعززان بعضهما البعض هما: الأول؛ محاسبية معتمدة على السوق، الذى يدار في ضوء اختيارات الآباء والطلاب. والثانى؛ محاسبية معتمدة على مستوى الأداء، الذى يدار من خلال العقود بين هذه المدارس والرعاة، الذين يحددون المخرجات التعليمية المنتجة إذا واصلت المدرسة العمل. (الزهيري، ٢٠٠٤،٣٢١)

ويمثل الاعتماد على كل من الحكومة والسوق سمة أساسية في فكرة هذه المدارس، لضمان كفالة تقديم الخدمة لكل من الآباء والمصالح الحضارية الاجتماعية الأوسع. كما أن هاتين القوتين تجتمعان في شكل أدق من المحاسبية في نظام المدارس الحكومية التقليدية، حيث إن بعض هذه المدارس تواجه احتمالات لمواجهة الغلق بسبب تسرب الطلاب منها، أو إلغاء العقد الذى يسمح لها بالعمل، كما هو متبع في المدارس التعاقدية.(الزهيري، ٢٠٠٤، ٣٢١-٣٢٢)

وفي ولاية تكساس تقوم المدارس بتدريس مفهوم النجاح على أنه مفهوم يجب تطويره من خلال الحوار مع أولياء الأمور عوضا عن البرامج. فمن خلال بناء حوار مع أولياء أمور الطلبة، استطاعت المدارس استثمار أولياء الأمور كمصدر مهم للتغذية الراجعة في كيفية تحسين الأداء الأكاديمي لأطفالهم. إضافة إلى ذلك، فإن استراتيجية هذه المدارس مكنت أولياء الأمور من أن يصبحوا ممثلين فاعلين لديهم القدرة على تطوير مهاراتهم في التواصل الفعال علاوة على كونهم مصدر للتغذية الراجعة. هذه الاستراتيجية أسست أيضا مفهوم الملكية الجماعية بين أولياء الأمور والمدارس، كما أن ورش العمل المجانية التي تقدمها المدارس عن كيفية تربية الأطفال، واللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتعليم القراءة والكتابة جعلت أولياء الأمور

أفضل تعليما وثقافة للمساعدة في تعليم أبنائهم. وتوضح هذه الحالة كيف يمكن لأولياء الأمور أن يصبحوا ممثلين فاعلين يستطيعون تطوير مهاراتهم من أجل المساهمة المباشرة في التغيير الإيجابي في المدرسة. (Yarbrough,1999, 34)

ثانيًا- الإصلاح المتمركز حول المدرسة في أستراليا:

١- السياق الثقافي:

إن أستراليا هى إحدى الدول الرأسمالية الصناعية الكبرى، تقع بالقرب من جنوب شرق أسيا وجنوب المحيط الهادي ومساحتها تفوق مساحة المملكة المتحدة ثلاثين مرة، وهي غنية بمواردها الطبيعية. (هاشم، ٢٠٠٥، ٢٢٢)

كومنولث أستراليا عضو مستقل تماما عن كومنولث الأمم، ويشبه الدستور الأسترالي الصادر عام ١٩٠١ دستور الولايات المتحدة المؤسس بشكل اتحادى فيدرالي من الولايات الست المكونة ل أستراليا. فحوالى ٤٠% من الأطفال الاستراليين يمثلون أطفال الجيل الأول من المهاجرين، و٣٠% من المستوطنين بالمنطقة الجنوبية الشرقية وشمال شرق أسيا. (الزهيري، ٢٠٠٤،٢٤٥)

وسكان أستراليا متعددى الأجناس والثقافات، ومنذ عام ١٩٤٥ تقريبا هاجر إليها حوالى ٥ مليون فرد من ١٣٠ دولة، وجاءت الغالبية العظمى من المملكة المتحدة، وأماكن أخرى من أوروبا الغربية، أما المهاجرون الجدد إليها فهم من الشرق الأوسط وأسيا، بجانب أمريكا الجنوبية؛ حيث يشكل المهاجرون منها حوالى ٥٠٠٠٠٠ شخص، هذا بجانب أشخاص مرحلون إليها من بلدان العالم. ويدين تقريبا ٧٥% من الأستراليين بالمسيحية، هذا إلى جانب العديد من اليهود والمسلمين والبوذيين، وبينهم أيضا حوالى ٢ مليون أسترالي غير متدينين، هذا وتصنف أستراليا كأحد بلدان العالم الأكثر تطورا اقتصاديا. (الزهيري، ٢٠٠٤، ٣٤٦) و(Australian Government, 2013)

٢- نشأة الإصلاح المتمركز حول المدرسة في أستراليا:

في فترة السبعينيات ظهرت كثير من التقارير التى كشفت عن المشكلات التى يعانى منها التعليم الأسترالي، والمتمثلة في العجز الواضح في المدارس، والتدريب غير المناسب للمعلمين، والمناهج وطرق التدريس العتيقة، وضعف المشاركة في صنع القرار داخل المدارس، ونقص إشراك المجتمع في شئون المدرسة، وقد كان من أهم التقارير التعليمية التى صدرت في تلك الفترة وكان لها تأثيرا في التعليم الاسترالي تقرير كارميل karmel الذي صدر عام ١٩٧٣ وأكد على ضرورة الارتقاء بجودة المخرجات في التعليم المدرسي من خلال تهيئة الظروف المناسبة لتعلم التلاميذ

بشكل متكافئ والوصول إلى مستويات عالية من التوزيع الفعال للموارد. وكانت من أهم النتائج المترتبة على صدور هذا التقرير الزيادة الواضحة في تمويل الكومنولث للمدارس خلال سنتين من تاريخ صدوره، ومنذ عقد الثمانينيات من القرن العشرين أخذت الحكومات الفيدرالية المتعاقبة وخاصة حكومة العمال الفيدرالية تؤكد على الحاجة إلى إعادة الهيكلة الاقتصادية ونظرت إلى التعليم باعتباره أحد آليات التغيير المستهدف. (هاشم، ٢٠٠٥، ٢٢٢)

وتوجهت المدارس في أستراليا نحو دعم الاستقلالية المدرسية، استجابة للضغوط الخارجية والداخلية الملقاة على عاتقها، إلى جانب الاستجابة للمتغيرات العالمية ومنها العولمة، واقتصاديات السوق والمنافسة المحلية والعالمية، ومتطلبات التطور العلمى والتكنولوجي، علاوة على القناعة بأن كل ولاية أكثر قدرة على إدارة شئونها المالية والإدارية أكثر من المركز، ولقد انعكس ذلك على المدارس فظهرت الحرية الكبيرة للمدارس في عمليات الإنفاق وتعيين المعلمين والمديرين وتدريبهم، ووضع المناهج واختيار استراتيجيات التدريس، وتحديد معايير قبول التلاميذ. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢٠٤)

وتتولى الولايات في أستراليا، تعيين المعلمين والعاملين في المدارس بعد اختبارهم من خلال مجالس إدارة المدارس، علاوة على تحمل المدرسة لمسئوليات تنظيم قبول التلاميذ وتوفير الرعاية الصحية والتغذية، ووسائل الانتقال ووضع التفاصيل الخاصة بالدراسة بالمناهج وطرق التدريس، وإنشاء المدارس وصيانتها وتوفير المعدات والأجهزة التعليمية اللازمة لكل مدرسة، وتقديم التمويل اللازم للمدارس، والقيام بالإشراف الفنى والإداري عليها. بينما تتولى كل مدرسة تحديد الأهداف التى تسعى إلى تحقيقها تحديدا دقيقا وبصورة إجرائية قابلة للقياس في إطار الأهداف العامة التى تسعى السلطات التعليمية المحلية إلى تحقيقها، وصنع واتخاذ القرارات على المستوى المدرسي، من خلال إشراك المعلمين فيها، وتنظيم اليوم الدراسي، وتحسين أداء التلاميذ وإنجازهم، واختيار الأفراد العاملين في المدرسة وتعيينهم بعد التصديق على ذلك من قبل السلطات المحلية، ومتابعة المبنى المدرسي والعمل على صيانته باستمرار. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢٠٤)

٣- مجالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة في أستراليا:

وتتمثل مجالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة في أستراليا في النقاط التالية:

أ- القيادة في المدارس الاسترالية:

اتبعت أستراليا الأسلوب البريطاني في الماضي؛ حيث كانت تؤكد على أهمية التدريب والاختيار المناسب والمكافآت للمديرين وباقي القيادات المدرسية. إلا أنها بدأت تشترط تلقى دراسات جامعية في القيادة والإدارة التربوية كمؤهلات للتعيين في وظيفة مدير، لذلك فإن كثيرا من القيادات المدرسية يتعهدون بتلقي برامج تأهيل على المستوى الجامعى. وهذه البرامج يمكن متابعتها عن طريق التعليم عن بعد أو الحضور إلى الحرم الجامعي في الفترة المسائية بعد المدارس. وقد أعلنت الحكومة الفيدرالية الأسترالية عن خططها لإقامة صندوق يقدم قروضا بلا فوائد للذين يرغبون في تلقى هذه البرامج. (شريف، ٢٠٠٩، ٢٣٠)

كما لا توجد متطلبات سابقة لدخول برنامج القيادة التمهيدية؛ حيث يكتفى بطلب كتابي ويفضل أن يكون مدعوما من مدير المدرسة، وكذلك لتحسين مشروع المرشح، والأسلوب الأسترالي في منح الشهادات المهنية لمديري المدارس يكون في ضوء المعايير المهنية الاسترالية لمديري المدارس، وتتعاون في ذلك عدة جهات فوزارات التربية والتعليم والجمعيات المهنية والجامعات شركاء في تصميم وتنفيذ البرامج الدراسية لمرشحى مهنة مديري المدارس، ومركز القيادة المتخصص في القيادات التعليمية يستهدف المدارس الحكومية لتحقيق أهداف واسعة النطاق لتحسين مهنية الإدارة المدرسية، والبرنامج يتعامل مع ثلاث مراحل أولها الطامحون للإدارة المدرسية، وثانيها حديثو التعيين من أصحاب الخبرات النامية، وثالثها للمديرين ذوى الخبرات ولكل مرحلة شهادة ، ولكل برنامج متطلبات للقائمين على التقييم الميدانى، إضافة إلى شهادات الدراسات العليا المعتمدة من الجامعات المعترف ببرامجها والتى تبين البيئة التعليمية، ويقدم المرشح محفظة مهنية بالوثائق والأدلة التى تمكنه من الالتحاق ببرامج مركز القيادة.(AITSL., 2013)

ويلاحظ أيضا أن خبرة أستراليا في الإصلاح المتمركز حول المدرسة، تعطى لمدير المدرسة كقائد تربوي العديد من الصلاحيات والسلطات اللازمة للقيام بعمله بشكل فعال، فالمدارس تتولى تحديد رؤيتها المستقبلية وأهدافها، وأبعاد العلاقة المتوقعة بينها وبين البيئة المحيطة بها، وتحديد احتياجاتها، كما تعمل على إيجاد البدائل المناسبة للخطط الموضوعة، وتشجع العمل التطوعى، وتطبق برامج تعليمية

تعكس مستويات أداء وإنجازات ودرجات عالية ومرغوبة، وتوفير التمويل اللازم للبرامج التعليمية، علاوة على البحث عن حلول مبتكرة للمشكلات يراعى فيها التطورات المستقبلية والظروف البيئية في المستقبل، إلى جانب وضع سياسة رشيدة للعمل يمكن من خلالها الوصول إلى أعلى معدلات من الكفاءة والفاعلية باستخدام الطاقات والإمكانات المتاحة. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢٠٥)

كما أن المحليات أو الولايات قد قامت بنقل السلطة الفعلية للتطوير والتغيير إلى المدارس، من خلال تمكين المعلمين من إدارة مدارسهم بالاشتراك في صنع القرارات بجميع أنواعها عن طرق مجلس إدارة المدرسة، علاوة على بناء القدرات والطاقات المؤسسية اللازمة للإصلاح المدرسي، ووضع الأهداف الاستراتيجية للمدرسة والعمل على تحقيقها، إلى جانب تحقيق الكفاءة في توزيع الموارد سواء الموجودة داخل المدرسة أم خارجها في المجتمع المحيط، والتركيز على توافر نظم المعلومات والتكنولوجيا بالمدارس، ووضع خطط فنية ومالية للتغلب على العقبات التى قد تعوق تحقيق الاستقلال المدرسي.(خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢٠٥-٢٠٦)

وتعمل القيادة المدرسية على إتباع عديد من الآليات لتفعيل الشراكة المجتمعية مع المدارس مثل: إشراك أولياء الأمور في الأنشطة والبرامج المدرسية، والمعارض والمتاحف التى تقيمها المدرسة، وإرسال مذكرات مختصرة للآباء ونماذج من أعمال أبنائهم، وتوافر قواعد بيانات منشورة على موقع المدرسة الإلكتروني، ومساهمة البنوك والمؤسسات المالية والمصرفية سواء بالضرائب أو بتوفير الدعم المادي كالمنح الدراسية.(خاطر وضحاوي وأحمد، ٢٠١٢، ٢٠٧)

ب- التنمية المهنية في المدارس الاسترالية:

ارتبطت استقلالية المدارس في أستراليا مع زيادة معدلات الشراكة الشعبية في التعليم، وتحقيق المزيد من اللامركزية ومنح الاستقلالية الذاتية للمدارس في تسيير شئونها حسب احتياجاتها وإمكاناتها المادية والبشرية، وبالتالى تدعيم صنع القرار المحلي بالمدرسة وزيادة تمويلها وإعطائها مزيدا من المرونة في توظيفه، علاوة على تنمية المعارف الإدارية الأساسية عند المعلمين؛ من خلال تطبيق أنشطة برامج التنمية المهنية المنفذة على المستوى المدرسي والتى تمكنهم من الوصول إلى أفضل القرارات المتصلة بقضايا التمويل والمناهج الدراسية على مستوى المدرسة.(فؤاد، ٢٠١٢، ١٨٣)

كما أوضحت خبرة أستراليا أن التنمية المهنية على مستوى المدرسة تهدف إلى ما يلي: تمكين المعلمين من إدارة التغييرات الكاملة على مستوى المدارس، والارتقاء المستمر بأداء المعلمين وإكسابهم مهارات العمل الجماعي، وذلك من خلال التخطيط الجيد وتوفير الوقت المشترك للمعلمين من خلال جدول المدرسة، وربط برامج التدريب التربوي بالتغيرات الجديدة في المناهج ومتطلبات التعليم الحديثة، وتحسين مستوى أداء المعلمين داخل الصفوف التعليمية، بحيث يصبحوا أكثر إلماما بالمادة الدراسية وطرق التعليم الفعالة وأكثر اهتماما بالإيفاء باحتياجات التلاميذ. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢٠٩-٢١٠)

وتستخدم المدارس في أستراليا عدة أساليب للتدريب والتنمية المهنية المستدامة منها:تبادل زيارات الفصول بين المعلمين، والقيام بالبحوث الإجرائية، وعقد ورش العمل والاجتماعات بين معلمى المواد المختلفة، وهناك أيضا برامج المعلمين ذوى الخبرة، والذين يتفرغوا للتدريب كليا أو جزئيا داخل المدرسة، ويستخدم هؤلاء المعلمون داخل الفصل الدراسي أساليب متعددة مثل: الورش التدريبية داخل المدرسة، ويقدمون بعض الدروس داخل الفصول وخارجها، ويستخدمون أساليب متعددة من معينات التدريس، مثل: الدروس المسجلة على أشرطة الفيديو، ويتم التنفيذ تحت إشراف مدير المدرسة وكليات التربية. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢١٠)

ولقد تبين أن الحكومة الاسترالية تخصص لكل متعلم مبلغ مالى كبير كل عام لتدعيم تنميته المهنية في موقع عمله، واتضح أيضا أن برامج التدريب والتطوير المهنى تبنى على الاحتياجات الفعلية للمدرسة والفريق التعليمي؛ حيث تبرز هذه الاحتياجات من خلال الخطة التعليمية التى تعدها المدرسة، ومن خلال خطة المعلم السنوية؛ حيث توضح هذه الخطة الأهداف الأساسية التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها وتوضح المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وبذلك يكون هناك تلازم مباشر بين برامج التدريب والتطوير المهنى والتطبيق الميدانى. (خاطر وضحاوي وأحمد، ٢٠١٢، ٢١٠)

وفى نهاية تلك البرامج يخضع المعلمون لتقويم نهائي عن طريق الاختبارات وملاحظة أدائهم داخل الصفوف، لتعرف مدى تطبيقهم للمعارف والمهارات على أرض الواقع، وكذلك التقارير التى تقديمها من قبل منسقى المواد. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢١١)

ومن الجدير بالذكر أنه قد صممت العديد من مشروعات الشراكة بين المدارس والجامعات في المجتمع الاسترالي، والتى من بينها مشروع الروابط الإبداعية، الذي بدأ عام ١٩٩٤ حتى عام ١٩٩٦ كبرنامج قومي للتنمية المهنية للمدرسين ممول من الكومنولث، وقد قدم الفرصة للمدرسين لإعادة التفكير في الكيفية التى من خلالها يستطيعون تحسين ممارساتهم من خلال الاشتراك في بحوث تطبيقية. (هاشم، ٢٠٠٥، ٢٢٤)

ج-المحاسبية في المدارس الاسترالية:

إن المحاسبية المدرسية في أستراليا تسعى نحو تقديم معلومات دقيقة وموثقة عن مستويات الأداء ومعدلات الانجاز داخل المدارس، والوقوف على المشكلات التى تعوق تحقيق الأهداف المحددة في ضوء معايير التقويم الموضوعة، وتقديم الدعم والمشورة للمدارس المتعثرة في تحقيق الأهداف التعليمية، وتطوير المدارس تطويرا جذريا لتصبح أفضل وأكثر قدرة على تحمل المساءلة عن مخرجاتها ونتائجها، إلى جانب إتاحة الفرصة لبناء نظام جيد للمعلومات الإدارية داخل المدرسة واستطلاع الآراء حول الأداء التعليمي بها، ومن ثم مراجعته بصفة مستمرة، علاوة على توفير الفرص لإشراك المجتمع المحلى بكافة مؤسساته التطوعية في عملية إدارة المدرسة وتقييمها. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢١٣)

وتتعدد المستويات التى تقوم بالإشراف والمتابعة على المدارس بداية من المستوى المركزى ممثلا في الوزارة المركزية، ثم مكاتب التعليم أو الوزارات الفرعية في المقاطعات والولايات، ثم مكاتب التعليم المنتشرة في ربوع المحليات المختلفة، وانتهاءً بالمدارس وهى المستوى الإجرائي لتنفيذ المحاسبية التعليمية. (خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢١٤)

وتتم عملية المحاسبية المدرسية، من خلال تنفيذ خطوات التقويم الذاتى بالمدرسة؛ حيث يقوم أعضاء المجتمع المدرسي بإعلام جميع العاملين بالمدرسة بموعد التقييم للجميع، ثم يتم تنفيذ عمليات الفحص والمراجعة لكافة عناصر المنظومة التعليمية داخل مدرستهم، كما تجرى عملية فحص شاملة ودقيقة لكل أنواع وأشكال الممارسات التعليمية، مثل: الانضباط المدرسي وملاحظة السير في الدراسة، كذلك تقييم التجهيزات المدرسية ومصادر التعلم، بالإضافة إلى أساليب رعاية وتوجيه التلاميذ، علاوة على تقييم مدى الاتصال بأولياء الأمور والمؤسسات المحلية. ويتم

بعد ذلك كتابة التقرير الذاتى لأداء المدرسة ككل بمشاركة ومعلومية جميع العاملين بها، للوقوف على المستوى الفعلى للمدرسة، ومدى تقدمها في تحقيق أهدافها، وتحديد جوانب القوة والضعف ونشرها للجميع، وفى نهاية التقييم تتم كتابة التقرير النهائي بمعاونة المعنيين بالعملية التعليمية أو فريق المتابعة القادم للمدرسة من الخارج، إلى جانب بعض أعضاء المجتمع الخارجى المحيط سواء من أولياء الأمور أو من أعضاء منظمات المجتمع المدنى المحيطة والتى لها شراكة مع المدرسة، وينتهي ذلك بعرض التقرير النهائي للتقييم الدرسي للجميع من داخل المدرسة وخارجها.(خاطر وضحاوي وأحمد ، ٢٠١٢، ٢١٤)

كما تقوم المدارس بوضع خطط إصلاحية لجوانب القصور التى تم تحديدها أثناء التقييم الذاتى للمدرسة، مع مراعاة الإمكانات المتاحة والتى يمكن استغلالها بالمدرسة أو بالمجتمع المحلى، إلى جانب تحديد التهديدات المستقبلية المحتملة التى قد تعوق تنفيذ الخطط الموضوعة، وبالتالى وضع خطط بديلة أو وضع عوامل ضابطة للتغلب على التأثيرات الخارجية، ويتم تنفيذ الخطط الموضوعة أما على المدى القصير أو المدى الطويل مع تحديد الأهداف الاستراتيجية وتجميع المعلومات والبيانات الدقيقة باستخدام وسائل متعددة ومتنوعة، ويتم بعد ذلك تنفيذ الخطط الموضوعة مع مراعاة إشراك التلاميذ في أنشطة تنفيذ خطط الإصلاح بالمدرسة، مع ضرورة تقبل مساءلة المدرسة على انجازاتها من قبل المجتمع المحلى.

(خاطر وضحاوي وأحمد، ٢٠١٢، ٢١٤- ٢١٥)

القسم الرابع- واقع الإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية:

يتناول هذا القسم من البحث واقع الإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية في دولتي مصر وعمان وذلك للاجابة عن السؤال البحثي الثالث والذي ينص على "ما واقع الإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية"؟ وفق المحاور التالية:

أولاً- الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر:

١-**السياق الثقافي** أدت كثير من العوامل الطبيعية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية دورا جوهريا في تشكيل المجتمع المصري، فمصر تقع في قلب العالم، ومن ثم أصبحت نقطة التقاء جغرافي، وثقافي وحضاري على مر العصور، فجغرافيا مصر هي تقاطع قارات العالم القديم: أفريقيا وآسيا وأوروبا. علاوة على ذلك، فهي تطل على اثنين من البحار: البحر الأحمر

والبحر الأبيض المتوسط، وعلى خليجين هما: خليج السويس وخليج العقبة، كما أن قناة السويس تعد واحدة من المجاري المائية الدولية الأكثر أهمية في العالم. (The National Report On Literacy And Adult Education, Egypt,2008,5) وتبلغ مساحة مصر (١٠٠٢٤٥٠) كيلو متر مربع، وتقع معظم أراضيها في أفريقيا غير أن جزءا من أراضيها وهى شبة جزيرة سيناء يقع في قارة أسيا. وتُقسم مصر إدارياً إلى ٢٧ محافظة، وتنقسم كل محافظة إلى تقسيمات إدارية أصغر وهي المراكز أو الأقسام. ويبلغ عدد سكانها داخل البلاد (٨٧,٠٠٠,٠٠٠) عام ٢٠١٤، أما إجمالي المصريين في الداخل والخارج فقد تعدى ٩٥ مليوناً، وتشغل مصر الترتيب السادس عشر عالميا من حيث عدد السكان، والديانة الرسمية للدولة هي الإسلام ويدين به أغلبية السكان، والعربية هي اللغة الرسمية في البلاد، أما الاقتصاد المصري فهو من أكثر اقتصاديات دول منطقة الشرق الأوسط تنوعاً، حيث تشارك قطاعات الزراعة والصناعة والسياحة والخدمات بنسب شبه متقاربة في تكوينه الأساسي، تشير بيانات النصف الأول من العام المالي ٢٠١٣ – ٢٠١٤ إلى تحقيق معدل نمو قدره ١.٢% للناتج المحلي الإجمالي، وهو معدل انخفض بشكل كبير عن الطاقات المتاحة في الاقتصاد، وذلك تأثراً بتراجع معدل النمو في معظم القطاعات وتحقيق قطاعي الصناعات الاستخراجية والسياحة لمعدلات نمو سالبة تأثراً بمراحل الانتقال السياسي والأحوال الأمنية ما بين عاميّ ٢٠١١ و٢٠١٤ (Wikipedia, Accessed at 19/5/2016).

١- نشأة الإصلاح المتمركز حول المدرسة:

نظرا لتوسع حجم النظام التعليمي المصري وانتشاره مما يتعذر عمليا إداراته مركزيا، كان لابد من التوجه نحو اللامركزية في التعليم بنقل الصلاحيات من مستويات اتخاذ القرارات المركزية إلى مستويات تقديم الخدمة، الأمر الذى يركز على إعطاء مزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستويات الإدارة والمدرسة وتفريغ المديريات وديوان عام الوزارة من المهام التنفيذية.(الخولاني، ٢٠١٢، ٢٩٩)

لقد نشأت فكرة الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر مع صدور المعايير القومية للتعليم في سبتمبر عام ٢٠٠٣؛ حيث تعد البداية الحقيقية لاهتمام

وزارة التربية والتعليم بتحسين جودة العملية التعليمية، كما حفزت المعايير القومية للتعليم على تفعيل جهود الإصلاح في مصر، والتحول من التركيز على مبدأ المدخلات Input Driven Approach إلى التوجه للإصلاح المتمركز على المدرسة واعتبار المدرسة وحدة للفعل والتغيير من خلال مجالات المدرسة الفعالة، كما وردت في وثيقة المعايير القومية للتعليم، وهى: الرؤية والرسالة الواضحة للمدرسة، والمناخ الاجتماعي المدرسي، والتنمية المهنية المستديمة، ومجتمع التعليم والتعلُم، وتوكيد الجودة والمساءلة. ويضاف إلى ذلك مجال المشاركة المجتمعية، ومؤشرات جودة إدارة الموارد المالية داخل المدرس. وقد جاءت النقلة الثانية نحو الاهتمام بالجودة مع صدور القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وبذلك أصبح الإصلاح المتمركز على المدرسة هو الطريق نحو الوصول إلى الاعتماد التربوى وفقاً للقانون الجديد. (الخولاني، ٢٠١٢، ٣٠٤-٣٠٥)

واتخذت الوزارة خطوات أخرى لا تقل أهمية عن السابقة نحو التركيز على الجودة والإصلاح المتمركز على المدرسة عندما حرصت على تطبيق إستراتيجية التعلم النشط التي تعتبر مدخلاً لإحداث تحول نحو نسق تربوي جديد Paradigm Shift يرتكز على المتعلم واحتياجاته، كما تم تجربة التقويم الشامل في الصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية. (وزارة التربية والتعليم، http://alkhbraa.com/PDFs/rasael/ab7ath-mnawa3ah.com)

وتتويجا لمحاولات الإصلاح المدرسي قامت وزارة التربية والتعليم بوضع خطة استراتيجية قوية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر من عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢ وركزت فيها على اثنى عشر برنامجا، يعد برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة" هو البرنامج المحورى الذى تتقاطع عنده جميع البرامج من أجل تفعيل لامركزية التعليم.(حسين، ٢٠٠٩، ٨) و(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٧، ٨٦)

ويؤمن مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة بأن المدرسة هي الوحدة الأولى في خط الإنتاج في النظام التعليمي، ولهذا يركز على إعطاء المدرسة المزيد من الحرية والإدارة الذاتية لتدير نفسها وتكون قادرة ذاتيا ومهنيا وأكاديميا على تحمل المسئولية والمساءلة، فيكون للمدرسة سلطات واسعة لإدارة المنهج والميزانية ومعظم جوانب إدارة شئون الموظفين وأماكن العمل ومتابعة أداء المعلمين ومستوى التلاميذ، والوصول

بأطراف العملية التربوية والتعليمية إلى مستوى متميز يحقق عمليتى التعليم والتعلم بكفاءة وتميز.(حسين،٢٠٠٩، ٨٧) و(وزارة التربية والتعليم،٨٦،٢٠٠٧)

٢- مجالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر:

أ- القيادة:

تعتبر القيادة التعليمية المتميزة مدخلا رئيساً تستند إليه حركة تطوير التعليم والارتقاء بجودته، في ظل التحولات المعاصرة بمفهوم القيادة التربوية من مجرد كونها عملية تسيير للعمل التربوي إلى عملية تطوير لمنظومة العمل الإداري، وفي ظل توجهات وزارة التربية والتعليم المصرية نحو اللامركزية الإدارية واعتمادها على نماذج إصلاح تعليمية تدعم اللامركزية كنموذج الإصلاح الشامل المتمركز على المدرسة School-Based Reform في إطار اللامركزية والمشاركة المجتمعية، والذي يجعل من المدرسة وحدة الفعل ويؤهلها لتصبح قادرة ذاتياً ومهنياً على تحمل المسئولية والمساءلة.(لاشين وقرنى ، ٢٠١٢، ١٣٥)

كما يقوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة على تأسيس إدارة مدرسية قوية مرتكزة على المدرسة لها دور حيوي ومحورى في عملية الإصلاح ليس فقط في المساعدة على وضع خطة لتحسين المدرسة، ولكن كذلك في تحسين المناخ المدرسي وتحقيق التنمية المهنية المستدامة واتخاذ القرارات المشتركة التى تركز على رؤية ورسالة المدرسة وتحديد نقاط القوة ومعالجة المجالات ذات الأولوية للتحسين. (حسين، ٢٠٠٩، ٨٧) و(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٧، ٨٦)

ولتحقيق ذلك تأتى الإدارة المتمركزة حول المدرسة لترتبط ارتباطا وثيقا بمدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة وتجعل الخطوة الأولى على درب تحقيق الإصلاح هي البدء بتأهيل الإدارة المدرسية لدورها الجديد والمسئولية الواقعة على عاتقها ضمانا لتحقيق الجودة التربوية والتعليمية المنشودة، فالمدير ومن يعمل معه من أعضاء الإدارة المدرسية هم عقل المدرسة وقاداتها.(حسين، ٢٠٠٩،٨٧) و(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٨٦)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مصر في مجال القيادة المدرسية إلا أنه مازال هناك ضعف في كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفي بمتطلبات الإصلاح والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية لتمكينها من إصلاح العملية التعليمية على مستوى المدرسة، والعبء الزائد الذى يعانيه الهيكل التنظيمي للمدرسة، وزيادة

عدد الإداريين مع تزايد البيروقراطية وتفشي المركزية وتداخل المسئوليات بين المستويات الإدارية والتشريعات المالية والإدارية التى تنظم العمل بالمدرسة والتى تتسم بالمركزية.(حسين، ٢٠٠٩، ٤٢- ٤٣)

كما أنه على الرغم مما يؤكد عليه الخطاب الرسمي واللوائح والوثائق النظرية الصادرة بهذا الشأن، إلا أن الواقع الفعلي الممارس بالمدارس المصرية يشير إلى وجود العديد من مظاهر القصور وأوجه الضعف في هذا المجال، وهذا ما أشارت إليه العديد من التقارير والبحوث والدراسات كما يلي: (عتريس، ٢٠١٠، ١١٥-١١٦)

- ضعف استجابة المديرين لفكرة التغيير.
- ضعف تشجيع المديرين على العمل كفريق من المعلمين.
- ضعف اهتمام المديرين بمناقشة المعلمين في المشكلات الحقيقية التى تواجههم أثناء العمل المدرسي.
- ضعف لغة الحوار والتواصل الفعال بين المديرين والمعلمين

فضلا عن انتشار أسلوب انتظار تلقى الأوامر، وضعف روح المبادأة، وتفشي الخوف الوظيفي وخاصة في مستويات الإدارة الوسطى والتنفيذية أو الإشرافية". (إبراهيم،٢٠١٠، ٣٢٢) وضعف مشاركة العاملين، في عملية صنع القرار داخل المدارس.(خاطر وضحاوى وأحمد، ٢٠١٢، ١٨٩-١٩٠) وكثرة المناصب الإدارية بالمدرسة الواحدة، وتداخل الاختصاصات في القيادة المدرسية، مما يؤدى إلى حدوث تداخل في إصدار التعليمات والقرارات، وقلة المرونة التى تفيد في التعامل الفعال والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وصعوبة تقبل التغيير من قبل بعض العاملين في المدارس، وغياب الفهم الواضح لبعض عمليات التطوير في العملية التعليمية من حيث الشفافية واللامركزية والمساءلة. (حسين، ٢٠٠٩، ٤٣-٤٤) كما أن هناك انحصار في دور مدير المدرسة في الأمور الإدارية والمالية والكتابية الروتينية على حساب الأمور الفنية والإشرافية والتوجيه والمتابعة الدقيقة للعملية التعليمية على أرض الواقع. (عتريس،٢٠١٠، ١٧-١٨)

ب-التنمية المهنية:

سعيا نحو تحقيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة، تم الاهتمام بالتنمية المهنية للعاملين بالمدرسة من خلال عدة جهود منها إنشاء وحدات التدريب والتقويم بالمدارس وفقا للقرار الوزاري رقم (٩٠) عام ٢٠٠١، ثم القرار الوزاري رقم (٤٨) عام ٢٠٠٢، ولعل من أهم أهدافها: تنمية الكفايات المهنية والتخصصية والثقافية

للعاملين والمعلمين بالمدرسة، وتوفير مناخ عام بالمدرسة يشجع على التنمية المهنية المستدامة، وتنمية أسلوب التفكير الناقد والإبتكاري لدى المعلمين. مما يوضح الدور المهم الذى تلعبه هذه الوحدات في تحقيق التنمية المهنية داخل المدارس المصرية.(عتريس، ٢٠١٠، ١٠٩)

علاوة على ما سبق تضمنت المعايير القومية للتعليم في مصر عام ٢٠٠٣ خمس مجالات أساسية هي: المعلم، المدرسة الفعالة، المنهج ونواتج التعلم، الإدارة المتميزة، المشاركة المجتمعية. وفيما يتعلق بالمعلم، تضمنت المعايير خمس مجالات كان من بينها: مجال مهنية المعلم، وفيما يتعلق بالمدرسة الفعالة تضمنت خمس مجالات كان من بينها: التنمية المهنية المستدامة، ومجتمع التعليم والتعلم، كما أنه من بين مجال الإدارة المدرسية المتميزة، وأنه من بين المعايير الأساسية لهذه الإدارة: التنمية المستدامة لكافة العاملين والمعلمين بالمدرسة. (عتريس، ٢٠١٠، ١١١) مما يدل على أهمية التنمية المهنية للعاملين كافة بالمدارس المصرية.

علاوة على ما سبق أوضح القرار رقم (٢٨٤٠) لسنة ٢٠٠٧ معايير الأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية، وكان من بينها مجال المهنية والذى تضمن أربعة معايير رئيسية هي: التمكن المعرفي، التمكن المهاري، التنمية المهنية المستدامة، والأخلاق المهنية. (عتريس، ٢٠١٠، ١١٢)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا المجال إلا أنه مازال يوجد أوجه قصور فيه كما يلي:

- لا توجد رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية داخل المدرسة، كما إنها لا تلبي الاحتياجات الحقيقية للمعلمين لعدم مشاركتهم في إعدادها والتخطيط لها، كما أنها تتصف بالنمطية والتقليدية، إضافة إلى عدم قيام الإدارة المدرسية بعمل خريطة تدريبية لتوجيه المعلمين إلى مجالات التدريب المهمة التى تعمل على تحقيق التنمية المهنية لهم.
- ضعف تشجيع مدير المدرسة للمعلمين على التجريب والتجديد والإبداع". (عتريس،٢٠١٠، ١٧-١٨)

ج- المحاسبية:

فى إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم بمصر بتحسين جودة العملية التعليمية وتبنيها لمفهوم الإصلاح المتمركز على المدرسة من خلال تطبيق اللامركزية وتفعيل دور المشاركة المجتمعية، أصبح من الضروري الاهتمام ببناء قدرات مجالس الأمناء

والآباء والمعلمين على مستوى المدرسة وحيث إن أجهزة التربية الاجتماعية بالوزارة هى الجهة المنوط بها تفعيل دور مجالس الأمناء، فقد تم إعداد وتصميم برنامج بناء قدرات مجالس الأمناء الذى يحتوى على الموضوعات الأساسية اللازمة لتمكين المجلس من القيام بدوره بفاعلية. كما تم وضع الأدلة التدريبية اللازمة لتمكين أجهزة التربية الاجتماعية من تقديم الدعم الفنى لمجالس الأمناء متمثلة فى: الدليل الإجرائي للأخصائي الاجتماعى، دليل المدرب والمتدرب لكل من وحدات الدليل الإجرائي. وهذه الأدلة هى ثمرة العمل ببرنامج تطوير التعليم وبرنامج دعم التعليم الابتدائى مع موجهى التربية الاجتماعية على مستوى الإدارات التعليمية والأخصائيين الاجتماعيين على مستوى المدرسة لدعم وبناء قدرات مجالس الأمناء، وكذلك من خلال الاستعانة بالمتخصصين فى الموضوعات التدريبية التى يشملها برنامج بناء قدرات مجالس الأمناء. (دليل المتدرب،٢٠٠٨، ٢)

ومن الجدير بالذكر أنه تكاد تكون محاسبية مدير المدرسة عن حسن أدائه لعمله القيادي داخل مدرسته غير موجودة أو تعتبر أمرا نادر الوجود، بمعنى أن أداء مدير المدرسة أيا كان يلقى القبول من الإدارة التعليمية، هذا فضلا عن ممارسة سلوكيات خاطئة من جانب مدير المدرسة، وهذا يعكس غياب الرغبة الحقيقية لديه في تحسين مستواه القيادي ولا يميل إلى وضع الامور في نصابها الصحيح، هذا بجانب أن أسلوب العمل داخل المدرسة نفسه وطريقة أدائه به الكثير من الثغرات التى تجعل في إمكان مدير المدرسة أن يقصر مستغلا هذه الثغرات وكذلك المساواة بين المدير المجتهد والمتسيب في تقارير الكفاية، الأمر الذى تولد عنه تثبيط همم المدير المجتهد، فضلا عن غياب أساليب التأديب الفعالة باعتبارها حوافز سلبية تركز على مدخل التخويف والترهيب بما يكفل حث المديرين على الإقلاع عن السلوكيات والأفعال المحظورة. (يعقوب، ١٠٣،٢٠٠٨– ١٠٤) مما يدلل على غياب نظام فعال للمحاسبية على المدارس المصرية.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى مجموعة من المشكلات التى تواجه مجال المحاسبية للمدارس في مصر، وهي:

- غياب الشفافية في التصريحات الخاصة بالتعليم وتمويله ونتائج الطلبة.
- غياب الدور الحقيقي للجان المتابعة وانحصار دورها في مجرد رصد السلبيات عند وجود شكاوى محددة، وعدم التطرق إلى علاج أسباب هذه المشكلات، مما يؤدى إلى تفاقمها بمرور السنوات.

- ربط نتائج الطلاب بمكافآت مالية وغيرها لمدراء المدارس بصفة عامة، والشهادات الثانوية بخاصة. (الزهيري، ٢٠٠٤، ٣١١)
- افتقار المدارس إلى أنظمة المتابعة وضمان الجودة.
- ضعف نظم المعلومات في المدرسة". (وزارة التربية والتعليم، http://alkhbraa.com/PDFs/rasael/ab7ath-mnawa3ah.comm
- تضارب القرارات الوزارية، وغياب المراقبة والمساءلة. (إبراهيم،٢٠١٠، ٣٢٢)
- "ضعف دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في التعاون مع إدارة المدرسة في التطوير والتحسين.
- نقص الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة المشاركة في الإصلاح المدرسي على مستوى المدارس". (خاطر وضحاوى وأحمد، ٢٠١٢، ١٨٩-١٩٠)
- "ضعف مشاركة العاملين بالمدرسة، وضعف قنوات الاتصال الفعالة والمتبادلة بين المدرسة والبيئة المحيطة.(فؤاد، ٢٠١٢، ١٨٢)

وبالرغم من الجهود التي تبذلها القيادات السياسية والتعليمية بمصر، لإصلاح التعليم قبل الجامعي والتحول نحو تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة، إلا أنه لا تزال هناك نواحي قصور في الأداء الإداري بالمؤسسات التعليمية – التي كان يتوقع أن يلعب تطبيق هذا المدخل دورا كبيرا في التغلب عليها –منها :ضعف مواكبة التغيير في الأهداف والوسائل، وكذلك التغيير في القيم، وشيوع السلبية وزيادة مقاومة التغيير والارتكان إلى استخدام الطرق التقليدية في العمل المدرسي، واعتبار المدرسة الوعاء التنفيذي للقرارات الوزارية التي تصدر من الإدارة الوسطى، وتجاهل حقيقة أن المدرسة هي الوحدة الأساسية في تنظيم التعليم، وهي المسئولة باعتبارها خط المواجهة المباشر في أداء العمل التعليمي، والافتقار إلى وجود: إستراتيجية وخطط واضحة تترجم الفلسفة إلى واقع ملموس، ومعايير واضحة ومحددة للحكم على نجاح العمل الإداري المدرسي، وإستراتيجية التخطيط في تدريب القيادات في المؤسسات التعليمية، إضافة إلى المشكلات الإدارية المدرسية المتمثلة في: المركزية الشديدة داخل المنظمة التعليمية وعدم التفويض للسلطة، والتخطيط غير الواقعي، والبيروقراطية وتباين وتعقد الإجراءات، وغموض وجمود اللوائح والأنظمة، وخوف القيادات أو إحجامها عن اتخاذ القرارات لحل المشكلات الطارئة. (لاشين وقرني، ٢٠١٢، ١١١-١١٢)

ثانيا: الإصلاح المتمركز حول المدرسة بسلطنة عمان

١. السياق الثقافي:

تقع سلطنة عمان غرب آسيا وهي في المرتبة الثالثة من حيث المساحة في شبه الجزيرة العربية، وتوجد في الجزء الشرقي من شبه الجزيرة، إذ تبلغ مساحتها حوالي ٣٠٩,٥٠٠ كيلو متراً مربعاً، يحدها من الشمال خليج عمان، بحر العرب من الشرق، اليمن من الجنوب الغربي والمملكة العربية السعودية من الغرب، لديها ساحل شرقي مطل على بحر العرب وساحل غربي مطل على بحر عمان. ويبلغ عدد السكان ما يقارب أربعة ملايين ونصف، نصفهم تقريبا من غير العمانيين. لا يسمح الدستور العُماني بالأحزاب السياسية بينما حق الانتخاب مكفول لكل مواطن عُماني بلغ الواحدة والعشرين من عمره لاختيار أعضاء مجلس الشورى . تتمتع سلطنة عُمان بوضع سياسي واقتصادي مستقر في العموم، وتصنف عُمان من الدول ذات الدخل المرتفع وتصنف باعتبارها ال٥٩ البلد الأكثر سلمية في العالم وفقاً لمؤشر السلام العالمي. وتعتمد عمان على النفط كمصدر رئيس للدخل إضافة للثروة السمكية والزراعة والمعادن. وسلطنة عُمان عضو في مجلس التعاون لدول الخليج العربية وحركة عدم الانحياز والبنك الإسلامي للتنمية وجامعة الدول العربية والأمم المتحدة و منظمة المؤتمر الإسلامي ومنظمة التجارة العالمية والمنظمة الدولية للمعايير والوكالة الدولية للطاقة المتجددة و المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. (Wikipedia, Accessed at 30/5/2016)

٢. نشأة الإصلاح المتمركز حول المدرسة بسلطنة عمان

قامت وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٠ كخطوة إلى التوجه نحو اللامركزية في الإدارة من خلال تطبيق مشروع مدارس الإدارة الذاتية، والذي أخذ بالتوسع؛ حيث شمل عدد (١٦٤) مدرسة خلال العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ حسب الإحصائيات الواردة من دائرة تطوير الأداء المدرسي بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، منها عدد ١٤ مدرسة فقط من مدارس التعليم الأساسي الصفوف (٥-١٠) المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي، ومع ذلك فهناك محدودية للصلاحيات؛ حيث لا يتمتع القائمون على نظام تطوير الأداء المدرسي والعاملون بها بالحرية والمسؤولية الذاتية عن العمل وحرية التصرف، مما يضعف لديهم درجة المبادرة الفردية في تطوير الأداء بمدارسهم، والتى تعتبر من أهم سمات وخصائص الفعالية في الثقافة التنظيمية. (السيابي، ٢٠١١، ٩٨-٩٩)

٣. مجالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة بسلطنة عمان ، وتتمثل فيما يلي:

أ- القيادة:

بالرغم من المفهوم الذي تقوم عليه الإدارة الذاتية والمتمثل في تطبيق اللامركزية من خلال إتاحة الفرصة للمدرسة لممارسة بعض الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها بنفسها ذاتيا وفي حدود السياسة التعليمية للوزارة والقواعد المنظمة للعمل. إلا أن هناك العديد من المعوقات التى تقف أمام تبنى المفهوم الصحيح للإدارة الذاتية والتى تعرقل بدورها تفعيل التمكين الإداري بالمدارس نظرا لقلة الصلاحيات وكثرة القيود المفروضة على مدير المدرسة وعدم قدراته على التصرف بحرية في مدرسته ومع موظفيه وضرورة تقيده بالقوانين والإجراءات الصارمة.(البداعية، ٢٠١١، ٥٨)

ب- التنمية المهنية:

حرصت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان على الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة، باعتبارها من الأمور الأساسية في مجال تطوير أداء المعلمين، في المؤسسات التربوية بالسلطنة، فهى تمثل أحد العناصر الحيوية في التعليم؛ لما لها من دور فاعل في تجديد أساليب العمل، والوقوف على أخر المستجدات التربوية، وتسهم في متابعة الأداء المدرسي، كما تعمل على تنمية وصقل مواهب المعلمين، وإثراء خبراتهم العملية.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١ أ)

تسعى السلطنة بشكل مستمر لتحقيق ركائز استدامة التنمية والنمو والتطور، وضمن المساعى لتطوير إعداد المعلمين، تبنت وزارة التربية والتعليم نظاما لتطوير الأداء المدرسي كونه مدخلا للتجديد والتطوير وفق القرار الوزارى (٢٠٠٦/١٩)، حيث يضم هذا النظام ثلاثة مشاريع من ضمنها المشروع التكاملى للإنماء المهنى الذى تتلخص فكرته في تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها بيئة صالحة لتعلم المعلم، وذلك من خلال تحديد المدرسة لاحتياجاتها التدريبية الفعلية عبر ممارسات علمية مدروسة، وتصميم برامج للإنماء المهنى لمقابلة الاحتياجات التدريبية الفعلية.(السنيدي، ٢٠٠٩)

ويقوم المشروع التكاملي للإنماء المهني على تحقيق عدد من الأهداف التربوية التى ترتقي بالأداء المهني للمعلم، ومن بين هذه الأهداف: تحقيق التنمية المهنية

الذاتية للمعلمين من خلال تشجيع المبادرات الشخصية في مجالات البحوث والدراسات، وجعل المدرسة بيئة تعلم للمعلم مثلما هى بيئة تعلم للطالب؛ يعلم فيها المعلمون ويتعلمون، وتحقيق أكبر عائد من التنمية المهنية بجعلها مرتبطة بحاجات المتدرب الفعلية، وتقليل الفقد والهدر التدريبي، وتشكيل أنوية لمدارس تنمية مهنية تنشر التطوير وثقافة المؤسسة، ولديها القدرة على تطوير نفسها ذاتيا وتقديم الخبرات لغيرها.(البداعية، ٢٠١١، ٦٠)

واستكمالا لما ذكر تبنت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة تطبيق نظام البرنامج التأملى للإنماء المهنى في عدد من المدارس المتفردة على مستوى السلطنة، كمدارس تجريبية لتطبيق هذا البرنامج، ابتداء من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ والذى يهدف إلى جعل المدرسة مكانا للتعلم، بالنسبة للهيئة الإدارية والتدريسية والطلاب على حد سواء، ولنشر الممارسات المهنية التأملية داخل المدرسة، بغرض تنمية المعلمين مهنيا.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)

وفي سياق تحقيق اللامركزية في برامج الإنماء المهنى، جاء توجه وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لجعل المدرسة وحدة أساسية للإنماء المهنى والتطوير؛ حيث بدأت أولى مبادرات هذا التوجه بالتخطيط والتنفيذ في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ من خلال تطبيق المشروع التكاملي للإنماء المهنى، في عدد من مدارس السلطنة في مختلف المحافظات التعليمية. (المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، ٢٠١١)

وعلى الرغم من الجهود المذولة في مجال التنمية المهنية بالمدارس في سلطنة عمان، إلا أنه قد كشفت نتائج دراسة الهنائي (٢٠١٢) إلى اقتصار عمليات تقويم الإنماء المهنى للمعلمين على تقويم البرامج التدريبية، في حين ينبغي تقويم كافة جوانب العملية التدريبية، ووفقا لمراحلها المختلفة، كما تشير نتائج دراسة السعدية (٢٠٠٨) إلى مجموعة من نقاط الضعف في تدريب المعلمين أثناء الخدمة في سلطنة عمان وهي: ضعف أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وعدم تناسب مدة التدريب مع محتوى التدريب، وغياب مشاركة المتدربين في التخطيط للتدريب، وغياب مراكز أو وحدات التدريب المهيأة للتدريب والمجهزة بالقاعات المناسبة ومعينات التدريب السمعية والبصرية والمكتبات المجهزة بأحدث الكتب والدراسات، وندرة الكفاءة البشرية في التخطيط للتدريب وتنفيذ البرامج التدريبية

وتقييمها، انتهاء البرامج التدريبية عند تنفيذها وعدم متابعة المتدربين في نقل أثر التدريب إلى واقع العمل.

كما أشارت نتائج الدراسة التقويمية للإدارة الذاتية في المدارس المطبقة لها بسلطنة عمان، والتى قامت بها الهادى(٢٠٠٩) إلى أن البرامج التدريبية في مدارس الإدارة الذاتية لا تركز على إكساب العاملين بها الثقافة التنظيمية اللازمة لتقبل التغيير والمشاركة الفعالة فيه، وما توصلت إليه دراسة العويسي(٢٠٠٦) من وجود العديد من أوجه القصور في تطوير إدارة المدرسة في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط وتطوير الموارد البشرية والتنظيم والقيادة.

ومن هذا المنظور يتضح لنا أن المدرسة الآن في ظل كونها وحدة تدريبية مستقلة لها الحرية والاستقلالية في تنفيذ برامج التدريب التى تلبي احتياجاتها وتسهم في تطوير النمو المهنى لمنتسبيها، ولكن يقف الدعم المالي المتدني والمتمثل في (٢٠٠) ريال عمانى المخصص لدعم المشروع عائقا أمام تنفيذ العديد من البرامج التدريبية التطويرية التى ترقى بمستوى الأداء المهني للمعلمين. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥)

ج- المحاسبية:

يظهر اهتمام سلطنة عمان بتطوير التعليم، وحرصها على خلق مدارس فعالة من خلال تبني وزارة التربية والتعليم لنظام تقويم الأداء المدرسي، ونظام تطوير الأداء المدرسي، فقد سعت الوزارة إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، والوصول إلى تحقيق الجودة في المخرجات التعليمية؛ حيث قامت الوزارة بإعداد دليل تقويم الأداء المدرسي عام ٢٠٠٣؛ وقد جاء الدليل مفصلا لعملية تقويم أداء المدارس يشرح فيه الأسس، والمعايير التي تسير عليها عملية تقويم أداء المدارس، ثم جاء نظام تطوير الأداء المدرسي عام ٢٠٠٨، بحيث تضمن هذا النظام ثلاثة مشاريع من ضمنها مشروع تقويم الأداء المدرسي.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في سلطنة عمان لتطبيق المحاسبية التعليمية، والتوجه نحو المدرسة الفعالة، إلا أن هناك دلائل عديدة على ضعف جودة تعلم الطلاب، والقصور في تحقيق المدرسة الفعالة؛ حيث أظهرت الدراسات وجود ضعف في مخرجات مدارس التعليم الأساسي، ومنها ما أظهرته نتائج الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS. 2011 ونتائج الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة

PIRLS, 2011، من وجود تدنى مستوى التحصيل الدراسي، وقصور في أداء بعض المعلمين، وكثرة أعداد الطلبة نسبة إلى عدد الصفوف الدراسية(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١١ ب؛ وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١١ ج)

كما أظهرت نتائج دراسة الراسبي (٢٠٠٦، ١٢٣) أن "درجة تطبيق عناصر المحاسبية في النظام التعليمي العام جاءت بدرجة متوسطة في مجالات: الأهداف التعليمية، والمعايير، ونظام التقييم، ونظام الحوافز على التوالي". وجاءت توصياتها مؤكدة على ضرورة تبني النظام التعليمي بالسلطنة نظاما للمحاسبية، وجاءت توصيات استراتيجية التعليم في سلطنة عمان ٢٠٠٦-٢٠٢٠ مؤكدة ضرورة توافر المحاسبية في النظم الإدارية لمؤسسات التعليم، بالإضافة إلى وضع نظام للحوافز، والمحاسبية لأعضاء الهيئة التدريسية، للوقوف على مستويات الأداء، ووضع اللوائح والضوابط للحوافز وفقا لأدائهم وكفاياتهم المهنية (الغافري،٢٠١٤)، وأكد الصاوي(٢٠٠٩) في المؤتمر الثالث للجمعية الاقتصادية الخليجية المقام بسلطنة عمان على أهمية المحاسبية، وضرورة وضع آليات لتعزيزها في كافة مؤسسات المجتمع؛ بسبب ما تعود به من تحسين وتطوير لهذه المؤسسات المختلفة، وأوصت دراسة الخروصي(٢٠٠٩) بضرورة نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين جميع العاملين في النظام التعليمي، وتكوين مراكز لتدريبهم على كيفية تطبيق المحاسبية بالشكل الصحيح، وإنشاء دليل لنظام المحاسبية يوضح كافة مدخلات النظام، وعملياته، ومخرجاته.

ولقد توصلت دراسة السيابي (٢٠١١، ١١١) إلى عدم توفر مبدأ المحاسبية في العمل وهذا يعود إلى غياب التوصيف الوظيفي بوزارة التربية والتعليم لكل وظيفة، وإعلام الموظف بالمهام الوظيفية قبل التعيين والتوقيع عليها، مما يقلل الرقابة والمتابعة في تخصصات كل وظيفة، وكذلك عدم تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية بأسلوب علمي صحيح واقتصارها على منح مجموعة من الصلاحيات واحتكار الباقي بيد الإدارة العليا الممثلة في المديريات التعليمية، مما يحد من تطبيق مبدأ المحاسبية.

مما سبق يمكن القول بأن سلطنة عمان تبذل العديد من الجهود لتحقيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة من أجل الوصول إلى مدرسة فعالة قائمة على الحرية والتشاركية والإبداع والابتكار...إلخ. وذلك من خلال توفير قيادة مدرسية واعية والتنمية المهنية المستدامة وتوافر نظام فعال للمحاسبية، إلا أنها تواجه عدة صعوبات ومشكلات ترتبط بالمجالات الثلاثة السابقة.

القسم الخامس
الدراسة التفسيرية المقارنة للإصلاح المتمركز حول المدرسة في بعض البلاد العربية وخبرات بعض الدول الأجنبية

تمهيد:

يهتم القسم الحالي بعقد دراسة مقارنة تفسيرية بين المنطقة العربية (المتمثلة في مصر وسلطنة عمان)، وبعض الخبرات الأجنبية (المتمثلة في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا) فيما يتعلق بالإصلاح المتمركز حول المدرسة؛ لبيان أوجه التشابه والاختلاف بينهما، ثم تفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة وذلك للإجابة عن التساؤل التالي "ما أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة في الإصلاح المتمركز حول المدرسة"؟ وذلك وفقا المحاور التالية:

أولاً- نشأة الإصلاح المتمركز حول المدرسة:

تتشابه نشأة حركة الإصلاح المتمركز حول المدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا؛ حيث كلا الدولتين اتجهت إلى هذه الحركة كاستجابة للتغيرات الخارجية والداخلية التى تواجه المدارس، فكلا البلدين يتميز بالتنوع العرقي والثقافي، ومن ثم يتطلب الأمر مزيد من اللامركزية في إدارة المدارس لكي تواجه ذلك بالإضافة إلى التغيرات المتسارعة على الصعيد الدولي التى استجابة له باستقلالية المدارس في إدارة شئونها. ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم "**إدارة التنوع**" التى يقصد بها "تطبيق ممارسات الإدارة الفعالة والتى تعترف بالتنوع البشري والاجتماعي في قوة العمل والعملاء، والاختلاف بينهما وإدارة هذه الاختلافات سواء من حيث النوع والأصل والعمر والثقافة واللغة والديانة وأيه خصائص أخرى تشكل آراء وتوجهات الأفراد في المنظمات بهدف الاستفادة من فوائد التنوع في زيادة فعالية الأعمال والمنظمات وتحقيق العدالة بين جميع العاملين في المنظمات وعدم التحيز لجماعة على حساب جماعة أخرى وهكذا.(الطبال، ٢٠١١، ٦٠)

أما على الصعيد العربي، فيلاحظ أن نشأة فكرة الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر ارتبطت بالجودة والاعتماد التربوي، وسلطنة عمان توجهت إلى هذا المشروع كخطوة إلى التوجه نحو اللامركزية في إدارة المدارس. ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم "**التحسين المستمر Continuous Improvement**" الذى يمثل جوهر الجودة الشاملة، والذي يعرف بأنه منهج تدريجي في إحداث عملية

التحسين، ويلاحظ أن المهم في هذا الأسلوب ليس حجم التحسين المتخذ ولكن الاستمرار في إجراءات التحسين بصفة مستمرة.(الأحمدي وآخرون، ١٩٩٧، ٢١٦)؛ حيث إن كلا الدولتين اتجهت إلى الإصلاح المتمركز حول المدرسة من أجل التحسين والتطوير المستمر للأداء المدرسي.

ثانيا- مجالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة:

١- القيادة:

تتشابه كل من الولايات المتحدة الأمريكية و أستراليا في أنهما يشترط في من يشغل وظيفة مدير المدرسة الحصول على مؤهل علمي في الإدارة المدرسية أو التربوية من أحد المؤسسات المعتمدة، وقد يرجع ذلك إلى أن الدولتين تطبق مفهوم "**التمهين**" الذي يعنى التحول إلى مهنة أو صنعة محددة تتطلب كفاءة ومهارة في تعلمها وأدائها وتؤدى بخبرة وبراعة ويقابلها أجر مدفوع.(المحسن، ٢٠٠٧)

كما هناك مشاركة كبيرة في عملية صنع القرارات بالمدارس، من خلال المجالس المدرسية بأشكالها المتنوعة حسب كل ولاية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم "**الإدارة التشاركية**" التى تعنى التعاون والتعاضد والتفاوض والتحاور بين الإدارة والعاملين أفرادا وجماعات.(سلامة، ٢٠٠٠، ٢٦٥)

كما تتميز أستراليا بأن القيادة المدرسية فيها تتبع العديد من الآليات لتفعيل **الشراكة المجتمعية** مع المدارس، والتى تعنى مشاركة أعضاء المجتمع وتنظيماته ومؤسساته الاجتماعية للمدرسة في تقاسم الأدوار وتحمل المسئوليات لدعم العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.(القاضي، ٢٠٠٧، ٢١٨)

بينما يلاحظ في كل من مصر وسلطنة عمان أن القيادات المدرسية تتميز بضعف مشاركة العاملين في صنع القرارات، فضلا عن ضعف دور المجالس المدرسية، وكذلك أن المديرين غير مؤهلين ومدربين على الأعمال الإدارية.

٢- التنمية المهنية:

يلاحظ أن كلا من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية أثر الإصلاح المتمركز حول المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين، فأصبحوا أكثر التزاما نحو العمل، فضلا عن انشغالهم ببرامج الإنماء المهني، كما أن هناك أساليب متنوعة للتدريب والتنمية المهنية داخل المدرسة.

وتتميز أستراليا في أن الحكومة تخصص مبالغ مالية كبيرة لتدعيم التنمية المهنية داخل المدرسة، وقد يفسر ذلك في ضوء مفهوم "**التنمية المهنية المستدامة**"

التى تعنى "عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة، قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم، من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه، لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع.(عياصرة، ٢٠٠٥، ٣١)

بينما في أمريكا فإن تدبير الموارد المالية تعتبر مشكلة من المشكلات التى تواجه القائمين على برامج التنمية المهنية، وذلك يرجع إلى طبيعة النظام الاقتصادي الحر في أمريكا والقائم على البحث عن مصادر متنوعة ومتعددة لتمويل التعليم.

أما في مصر فيلاحظ أن هناك ضعفا في التنمية المهنية للعاملين داخل المدارس، حيث تمثلت في وحدات التدريب والتقويم، التى يعد دورها شكلي بعيدا عن تحقيق تنمية مهنية مستدامة وفعالة للمعلمين بالمدرسة.

وكذلك الحال بالنسبة لسلطنة عمان، فعلى الرغم من التوجه نحو جعل المدرسة وحدة أساسية للإنماء المهني والتطوير، لكن يقف الدعم المال المتدنى المخصص لدعم المشروع عائق أمام تنفيذ العديد من البرامج التدريبية التطويرية التى ترقى بمستوى الأداء المهنى للمعلمين.

وتختلف أستراليا عن أمريكا في أن مبادرة الشراكة بين المدارس والجامعات فغالبا ما تكون مبادرة قومية من الكومنولث، بينما في أمريكا فإن مبادرة الشراكة بين المدارس والجامعات تحدث دائما من خلال مبادرة فردية من عميد لكلية التربية بإحدى الجامعات الذي يتولى الاتصال بمديري المدارس أو بالسلطات التعليمية المحلية، وقد يرد ذلك إلى أنه قد تشكل ائتلاف في التسعينيات من القرن العشرين من الولايات والمقاطعات والحكومة الفيدرالية في أستراليا، أسفر عنه عدد من السياسات القومية من بينها البرنامج القومي للتنمية المهنية للمعلمين، أما بالنسبة لأمريكا فترجع المبادرات الفردية لإقامة الشراكة إلى النمط اللامركزى في الإدارة.

٣- المحاسبية:

في الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد في المحاسبية للمدارس على كل من الحكومة والسوق؛ لضمان كفالة تقديم الخدمة لكل من الآباء والمصالح الحضارية الاجتماعية الأوسع.

كما أنه في أستراليا تتعدد المستويات التى تقوم بالإشراف والمتابعة على المدارس لتنفيذ المحاسبية التعليمية. كما أنه تتم عملية المحاسبية المدرسية من خلال تنفيذ

خطوات التقويم الذاتى بالمدرسة الذي يشارك فيه الجميع، وتقوم المدارس بوضع خطط إصلاحية لجوانب القصور التى تم تحديدها في التقييم الذاتى للمدرسة.

وتتشابه كلا من مصر وسلطنة عمان في أنه تكاد تكون محاسبية مدير المدرسة عن حسن أدائه لعمل القيادي داخل مدرسته غير موجودة، فضلا عن غياب نظام فعال للحوافز والمكافآت يفرق بين من يعمل بجد ومن لا يعمل. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ضعف مفهوم "العدالة التوزيعية Distributive Justice" ويقصد بها عدالة توزيع نواتج العمل Outcomes (مثل: الدخل، والمكافآت، والترقية، والمهام والمسئوليات)، (Pillai, et al, 1999, 766) وتتضمن العدالة التوزيعية مجموعة من المبادئ أو القواعد التي يستخدمها الناس لتحديد الحقوق والواجبات الأساسية وتحديد ما يحصلون عليه من المنافع وأعباء التعاون الاجتماعي ليكون توزيعا ملائما.(Skitka, 2003, 313)

القسم السادس
آليات مقترحة لتحقيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية

في ضوء الإطار النظري للبحث، وتأسيسا على الدراسة المقارنة التفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف بين الخبرة العربية والأجنبية في الإصلاح المتمركز حول المدرسة، يمكن تقديم بعض الآليات المقترحة لتحقيق الإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية وذلك للإجابة عن السؤال الأخير للبحث والذي ينص على "ما الآليات المقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة في المنطقة العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية"؟ كما يلي:

أولا- في مجال القيادة: يمكن تحقيق هذا المجال من خلال الآليات المقترحة التالية:

١- اتباع مدير المدرسة للأنماط القيادية التى تتميز بمشاركة العاملين بالمدرسة، وتمكينهم.

٢- إشراك أعضاء المجتمع المدرسي والمستفيدين في وضع رؤية المدرسة ورسالتها.

٣- تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على المشاركة في خطة المدرسة.

٤- تدعيم علاقات الاتصال الفعال بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- زيادة مشاركة أولياء الأمور في الجوانب التعليمية لأبنائهم.
- تفعيل مجالس الآباء بالمدارس.
- فتح حساب على مواقع التواصل الاجتماعي للمدرسة.

٥- اختيار مدير المدرسة لديه القدرة على التغيير ويسعي إليه

٦- حرص المدير على صنع القرارات بناءً على معلومات دقيقة وحديثة، ويكون جميع العاملين بالمدرسة على دراية كافية بالمعلومات التى تحكم العمل بالمدرسة

٧- تأسيس الثقة بين المدير والعاملون معه بالمدرسة، بما يقضي على العزلة القائمة بينهم.

٨- تأهيل مدير المدرسة لكي يكون قادر على تطبيق إدارة الباب المفتوح التى تعتمد على المشاركة الفعلية لجميع العاملين في المدرسة، والذين يتحملون مسئولية تحقيق الأهداف التربوية بالمدرسة.

٩- تمكين المعلمين من خلال ما يلي:

- أن يفوض مدير المدرسة بعض سلطاته للمعلمين، وأن يتم تدريبهم على مثل هذه الأدوار.
- أن يقوم مدير المدرسة بتدريب المعلمين على عملية صنع القرار عن طريق عقد ورش عمل للمعلمين.
- عقد اجتماعات على مستوى الإدارة مع المعلمين المتميزين للاستفادة من أفكارهم حول كيفية تطوير المادة العلمية.
- عقد مدير المدرسة لاجتماع مع جميع المعلمين بالمدرسة بصورة منتظمة، وإتاحة الفرصة لجميع المعلمين للتعبير عن آرائهم باستفاضة في كيفية الإدارة المثلى للعملية التعليمية بالمدرسة، والمشكلات المرتبطة بالعمل.

ثانيا- في مجال التنمية المهنية، ويندرج تحت هذا المجال عدة آليات مقترحة وهي:

١. تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم، من خلال الإجراءات التالية:

- بناء ثقافة مدرسية داعمة للتعلم الذاتي والتعلم المستمر، ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

أ- نشر ثقافة التنمية المهنية المستدامة، وذلك بقيام مدير المدرسة بالعمل على توعية المعلمين بأهمية التدريب والتنمية المهنية المستدامة والتعلم بأشكاله المختلفة، عن طريق إقامة الندوات واللقاءات التثقيفية المتنوعة للمعلمين.

ب- تشجيع المعلمين على حضور الندوات واللقاءات وحلقات النقاش والمؤتمرات التي تعقدها كليات التربية ومراكز البحوث للاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين.

ج- توفير مناخ تنظيمي بالمدرسة قائم على التعاون والعلاقات الإنسانية الجيدة بين المعلمين وكافة العاملين بالمدرسة.

د- توفير مكتبة وقواعد بيانات ومعلومات بالمدرسة تساعد المعلمين على التنمية المهنية.

- تشكيل فرق للتعلم داخل المدرسة من المعلمين أنفسهم، بحيث تكون هذه الفرق تطوعية وليست إجبارية تختار بناء على مقدار التناغم والاستفادة التى تتحقق من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم.

٢. إقامة لقاءات مستمرة مع المعلمين للوقوف على مشاكلهم والعمل على حلها أولاً بأول.

٣. تشجيع التعلم من خلال الزملاء والأقران بأشكاله المختلفة، والتى منها: التدريب المتبادل للأقران، الملاحظة الناقدة للزملاء، والتدريس والتدريب المصغر، وإشراف المعلمين على زملائهم إشرافا علاجيا.

٤. التحديد الدقيق للاحتياجات الفعلية من التدريب والتنمية المهنية للمعلمين.

٥. تفعيل الوحدات والمراكز الموجودة داخل المدارس في تنمية المعلمين مهنيا.

٦. عقد برامج تدريبية على فترات دورية داخل المدرسة سواء للمعلمين أو للإداريين لكي يطلعوا من خلالها على كل جديد في مجال تخصصهم.

٧. أن يحدد مدير المدرسة بعد كتابة تقارير كفاية الأداء، من أداؤهم منخفض، ويحاول إيجاد الدورات التدريبية المناسبة لهم عن طريق الاتصال بالمستويات الإدارية العليا.

ثالثا- في مجال المحاسبية، ويندرج تحت هذا المجال الآليات التالية:

- وضع نظام عادل وموضوعي لتقييم أداء المدرسة ككل وأداء العاملين بها.
- الشفافية في الإعلان عن نتائج تقيم المدرسة.

- وضع نظام لتكريم وتحفيز المتميزين بالمدرسة وفق قواعد معلنة وعادلة.
- وضع نظام عادل للعقوبات للمقصرين في أدائهم بالمدرسة.
- المتابعة المستمرة من قبل مدير المدرسة وبث روح الحماس في العاملين.
- تبنى نظم الرقابة الذاتية للعاملين،
- إبلاغ العاملين والمستفيدين بنتائج التقويم وتبصرهم بنواحى القوة والضعف.
- تطوير نظام للمحاسبة يخضع له العاملون ومديرو المدارس وجهاز الإشراف ينطلق من الأهداف الأساسية والوصف الوظيفي لعمل كل منهم.
- أن يتم تكريم من يتقدم من المعلمين بمقترحات مفيدة وابتكارات جديدة على مستوى المدرسة.
- أن يوفر مدير المدرسة التغذية الراجعة الإيجابية للمعلمين، ويشجعهم على الأداء الأفضل، ويوضح سلبيات العمل لهم دون نقد هدام.
- عقد اجتماعات دورية على مستوى المدرسة، لمناقشة الإنجازات التي قام بها المعلمين، مما يساعد على شعورهم باحترام الذات والثقة بالنفس، ويشجع غيرهم على العمل.
- أن يقوم المعلم في نهاية كل فصل دراسي بكتابة المشكلات التي تعرض لها واقتراحاته حول حلها، وقيام إدارة المدرسة بمناقشة هذه المشكلات والمقترحات ودراستها جيدا لتجنب ظهورها في الفصول الدراسية التالية.
- ضرورة إطلاع المعلمين على التقارير الخاصة بتقييم أدائهم، ومناقشتهم فيها.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

إبراهيم، زكريا سالم سليمان (٢٠١٠). تصور مقترح للإصلاح المدرسي بمصر على ضوء مدخل إدارة المعرفة .*التربية* –مصر، مج *13,* ع ٣٠، 317 – 410

أحمد، أحمد إبراهيم وحسين، سلامة عبد العظيم ومحمد، فاطمة السيد الصادق(٢٠١٢). معايير اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر: رؤية نقدية ونظرة عصرية. مجلة كلية التربية(جامعة بنها). مصر. مج ٢٣. ع ٩١، ٣١–٤٤

الأحمدي وآخرون.(١٩٩٧). الاتجاهات الحديثة في إدارة الإنتاج والعمليات. القاهرة: كلية التجارة– جامعة عين شمس.

البهواشي، السيد عبد العزيز.(٢٠٠٤). تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وادوار المعلم وتجارب بعض الدول. المؤتمر العلمي السادس عشر" تكوين المعلم"، مصر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

بيومي، محمد غازي (٢٠٠٩). نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة في مصر .*مجلة كلية التربية بالزقازيق* – مصر، ع ٦٣ ،5. – ٥٨

حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٩). أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي: دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية . *مستقبل التربية العربية* –مصر، مج *15,* ع ٥٥،145 – 39

خاطر، محمد إبراهيم، ضحاوي، بيومي محمد، وأحمد، محمد صلاح الدين (٢٠١٢). تطبيقات مدخل الإصلاح المدرسي الشامل ب أستراليا و إمكانية الإفادة منها في مصر: دراسة مقارنة .*مجلة كلية التربية بالإسماعيلية* – مصر، ع ٢٣ ، 18 –224 .

الخروصي، نيله عبد الله خميس.(٢٠٠٩). تصور مقترح لتطوير أداء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء تطبيق نظام المحاسبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الخولاني، مروة محمود إبراهيم (٢٠١٣). الأدوار المعاصرة للإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإصلاح المتمركز حول المدرسة .*مجلة القراءة والمعرفة* –مصر، ع ١٣٥ ،298 – ٣١٤ مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/352154

الراسبي، زهرة ناصر(٢٠٠٦). تطوير أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية، الأردن.

الزهيري، إبراهيم عباس (٢٠٠٤). المحاسبية في مدارس حق الاختيار: مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر .*مجلة كلية التربية بالمنصورة* –مصر، ع , *55* ج ١ ، 309 – 405.

السعدية، رحمة ناصر سالم(٢٠٠٨). دراسة تقويمية لنظام تدريب المعلمين اثناء الخدمة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية ، مصر.

سلامة، ع. ع. (٢٠٠٠). حلقات الجودة مشروع مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية .*مجلة كلية التربية* – عين شمس –مصر، ع , *24*ج ٢، 263 – ٣٠٠، مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1958

السنيدي، صفية بنت خلفان.(٢٠٠٩). دور الممارسات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

السيابي، رضية على.(٢٠١١). تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

شريف، شريف محمد محمد (٢٠٠٩). إعداد القيادات الإدارية المدرسية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول .*مجلة كلية التربية بالزقازيق* – مصر، ع ٦٣، 195– ٢٤٢.

الصالح، بدر بن عبد الله (٢٠٠٧). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين. من بحوث مؤتمر

الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، كلية التربية: جامعة الإمارات العربية المتحدة، دولة الإمارات العربية المتحدة/ العين: ١٧-١٩/٤/٢٠٠٧م

الصاوي، علي.(٢٠٠٩). ماهية المساءلة والشفافية ودورهما في تعزيز التنمية الإنسانية. المؤتمر الثالث للجمعية الاقتصادية الخليجية وبرنامج الامم المتحدة الانمائي حول المساءلة والشفافية، مسقط.

الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل: دراسة ميدانية في دولة الإمارات العربية المتحدة .*المجلة التربوية* -مصر، ج٢٥ ، .263 – 319.

الطبال، ع. ع. أ. (٢٠١١). الإتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية في المنظمات العالمية: مدخل إدارة التنوع : دراسة نظرية .*إدارة الاعمال* – مصر، ع ١٣٥ ، 58 - 65 مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/115186

عبد الرسول، محمود أبو النور (٢٠١٠). علاقة المشاركة في صنع القرار بالانماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر: دراسة ميدانية .*التربية* – مصر، مج *13*,ع ٢٧ ، .103-156

عتريس، محمد عيد(٢٠١٠). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. التربية. العدد ٢٩، اغسطس، ١١-١٥٢.

العويسي، رجب بن على بن عبيد.(٢٠٠٦). تطوير ادارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عياصرة، أ. (٢٠٠٥). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين .*رسالة المعلم* –*الاردن*، مج *43*, ع ٣,٤ ، ٢٨-٣٩ مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/436848

فؤاد، عبد الخالق محمد (٢٠١٢). آليات مقترحه لتفعيل مدخل المحاسبيه التعليميه الشامله بمدارس الحلقه الاولى من التعليم الاساسى بمصر فى ضوء توجهات الاداره التربويه الفعاله .*المجلة الدولية للأبحاث التربوية* – *الأمارات*، ع ٣١ ، .181-218

القاضي، س. إ. (٢٠٠٧). دور الشراكة المجتمعية في رعاية الإبداع بالمدرسة الابتدائية: دراسة ميدانية بمحافظة أسوان .*مجلة كلية التربية بالمنصورة* – مصر، ع ٦٥، ج ١ ، 214 – 262 مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/70056

لاشين، محمد عبد الحميد وقرني، اسامة محمود(٢٠١٢).الادارة التعليمية : اتجاهات ورؤى تطبيقية معاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة.

المحسن، محسن بن عبد الرحمن.(٢٠٠٧). الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. مجلة مستقبل التربية المدنية. ١٣(٤٤)، ٩-٣٩.

محمد، عاصم أحمد حسين، (٢٠٠٨). متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة نظام التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بني سويف.

مدبولي، محمد عبدالخابق (٢٠١٤). الاتجاهات الحديثة في تحسين المدرسة وتفعيلها وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين–دراسة تحليلية. http://eid2011.blogspot.com/2014/03/blog-post_2901.html

المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية (٢٠١١). دليل إرشادي حول: المدرسة كوحدة للإنماء المهنى. مسقط، وزارة التربية والتعليم. عمان.

الهادى، أمينة سيف على. (٢٠٠٩).دراسة تقويمية للإدارة الذاتية في المدارس المطبقة لها بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

هاشم، نهلة عبد القادر.(٢٠٠٥). الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين في مصر. دراسات في التعليم الجامعي– هاشم مصر. العدد ٨، ١٨٢-٢٥١.

الهنائي، فاطمة عامر(٢٠١٢). الإشراف التربوي ودوره في تطوير الإنماء المهني بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). دليل عمل مدارس التعليم الأساسي. مسقط : سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥).دليل الإنماء المهني والدراسات التأهيلية. سلطنة عمان: دائرة تنمية الموارد البشرية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١ أ). دليل إرشادي حول " المدرسة وحدة للإنماء المهنى" . مسقط: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١ ب). التقرير الوطني للدراسة الدولية في العلوم والرياضيات(timss 2011)، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١ ج). التقرير الوطني للدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة (PIRLS 2011)، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم ، برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة لتحقيق الجودة تأهيلا للاعتماد التربوي، http://alkhbraa.com/PDFs/rasael/ab7ath-mnawa3ah.com.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، دائرة تطوير الأداء المدرسي، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. مسقط ز وزارة التربية والتعليم.

يعقوب، خالد عطية (٢٠٠٨). علاج الوهن الإداري في المدارس في مصر في ضوء خبرات بعض الدول . *المؤتمر العلمي التاسع (تطوير التعليم في الوطن العربي ...الواقع والمأمول)*- مصر، الفيوم: كلية التربية بالفيوم، ٨٨ – ١٢٣.

ثانيًا- المراجع العربية:

Australian institute for teaching and school leadership (AITSL).(2013).The Australian professional standard for principals. Avalible on: http://www.aitsl.edu.au/_resources/australian_professional_standards_for_principals.pdf.

CCSRI: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement(2006). School Restructuring Under No Child Left Behind.(www.centerforcsri.org).

NCCAC: North California Comprehensive Assistance Center(2000).Comprehensive School Reform: A Guide Book

on School-Wide Improvement. (http://www.wested.org/csrd/guidebook/pdf)

Pillai, Rajnandini et al., "Leadership and Organizational Justice: Similarities and Differences across Cultures", Journal of International Business Studies, Vol.30, No.4, 1999, p.766.

Skitka, **Linda J.** "Are Outcome Fairness and Outcome Favorability Distinguishable Psychological Constructs? A Meta-Analytic Review", Social Justice Research, Vol. 16, No.4, 2003, p.313.

The National Report On Literacy And Adult Education(2008). Arab republic of Egypt. Available at : www.eaea.gov.eg

U.S.Department of Commerce.(2013). Area and Population, United States Census Bureau. Retrieved from: http://www.census.gov/compendia/databooks.

Umansky, Ilana & Vegas, Emiliana (2007). Inside Decentralization: How Three Central American School-Based Management Reforms Affect Student Learning Through Teacher Incentives. The World Bank Research Observer, Vol.22, No.2. Oxford University Press.

Wikipedia: The free encyclopedia, Egypt: available on this website:https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%B5%D8%B1#.D8.A7.D9.84.D8.A7.D9.82.D8.AA.D8.B5.D8.A7.D8.AF (Accessed at 19/5/2016).

Wikipedia: The free encyclopedia, Oman: available on this website:https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B3%D9%84%D8%B7%D9%86%D8%A9_%D8%B9%D9%85%D8%A7%D9%86#.D8.A7.D9.84.D8.AA.D8.B9.D9.84.D9.8A.D9.85(Accessed at 30/5/2016)

Yarbrough, Raydine (1999). *Building a More Professional School Community through Staff Development for School-based Reform: An Ethnographic Study of a Restructuring School.* A Dissertation Presented for the Doctor of Education Degree. The University of Mississippi.