سيناريوهات بديلة للإصلاح المدرسى بالتعليم الثانوى العام بمصر فى ضوء نظرية (الشبكة والمجموعة الثقافية)
"نظام الثانوية العامة الجديد نموذجا"

إعـــــداد

د/ سلوى حلمى على يوسف

سيناريوهات بديلة للإصلاح المدرسى بالتعليم الثانوى العام بمصر فى ضوء نظرية (الشبكة والمجموعة الثقافية) "نظام الثانوية العامة الجديد نموذجا"

د/ سلوى حلمى على يوسف

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقديم سيناريوهات بديلة لتنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد الذى بدأ ٢٠١٨-٢٠١٩ فى ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، وذلك من خلال تعرف الإصلاح المدرسى وعلاقته بالثقافة المدرسية، ومرتكزات نظام الثانوية العامة الجديد، وتحديد الأنماط الثقافية السائدة فى المدارس الثانوية العامة بمحافظة بنى، ومعوقات الإصلاح المدرسى من وجهة نظر المعلمين.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبقت استبانة على ٣٤٢ معلما ببعض مراكز محافظة بنى سويف، وتم إجراء مقابلتان مع مجموعتين بؤرتين من المعلمين.

وتوصلت الدراسة إلى أن النمط الهرمى هو النمط الثقافى السائد فى مدارس الثانوية العامة بمحافظة بنى سويف فقد جاء بنسبة (٨٨.٠١%)، بينما جاء النمط المساواتى فى الترتيب الثانى بنسبة (٩.٠٦%)، وجاء النمط الفردى فى الترتيب الثالث بنسبة قليلة جدا (٢.٩٢%)، واختفى النمط القدرى.

كذلك وجدت الدراسة أن من معوقات الإصلاح المدرسى بالمدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين ما يلى: صعوبة التطبيق بسبب اختلاف الثقافة والظروف، سيادة روح المقاومة، وضعف الاقتناع بقيمة المبادرات الجديدة، ضعف الإمكانيات والموارد، ضعف قدرة التدريبات على إكساب المعلمين المعلومات والمهارات المطلوبة لتنفيذ المبادرات الجديدة.

وقد تم وضع ثلاثة سيناريوهات بديلة لتنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد فى ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، هى السيناريو المرجعى، والإصلاحى والإبداعى.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح المدرسى، نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، الثانوية العامة، السيناريوهات.

Abstract

The study aimed to provide alternative scenarios to the new system of general secondary education, which began in 2018-2019 in the light of grid- group cultural theory. To achieve this aim the study identified the relationship between school reform and school culture, and explained the new system of general secondary education, also determined the cultural types in general secondary schools in Beni Suef governance, as well as, examined the obstacles of implementing school reform from the point of view of the teachers.

The study used the descriptive methodology. a questionnaire was applied to a sample of 342 teachers, and two focused groups were conducted with the teachers.

The study found that: the hierarchy type is the predominant cultural type in the general secondary schools with percentage (88.01%), while the egalitarian type is found with percentage (9.06%), however percentage of the individual type is found (2.92%), finally, the fatalist type disappeared completely.

In regard to the obstacles of school reform in general secondary schools, The study found that the difficulty of school reform implementation due to differences in culture and the societal context, and the teacher resistance, as well as, teacher's weak perception of the value of new initiatives, also, the lake of resources, finally, weak training capacity to provide teachers with the required information and skills to implement the new initiatives.

Finally, Three alternative scenarios namely the reference, corrective and creative scenario have been developed in order to implement the new system of general secondary education. These scenarios have been developed in the light of grid- group cultural theory.

Keywords: School Reform, grid- group cultural theory, Secondary School, Scenarios.

مقدمــة:

لقد فرضت المتغيرات المتلاحقة فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحديات كبيرة على التعليم فى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ففى الوقت الذى تتميز به وتيرة التطور فى تلك المجالات بالسرعة الفائقة، يتميز التغيير فى التعليم بالبطء أو الثبات أو حتى التراجع، الأمر الذى جعل بعض المجتمعات ترى أن المدرسة أصبحت عاجزة عن القيام بدورها فى تطوير المجتمع، فمازالت معظم المدارس فى العديد من المجتمعات تعمل وفقا لنموذج المصنع القائم على ثقافة الذاكرة، تلك الثقافة التى أدت إلى انفصال الطلاب عن واقعهم ومتطلبات مجتمعهم.

ويشهد النظام التعليمى فى مصر انتقادا شديدا بسبب تراجع جودة التعليم فى التصنيفات العالمية، فمن خلال مراجعة تقارير التنافسية العالمية التى تصدر سنويا عن المنتدى الاقتصادى العالمى خلال العشر سنوات الماضية (٢٠٠٩-٢٠١٨)، وجد أن جودة التعليم المصرى احتلت مراكز متأخرة جدا فى تلك التقارير، بل أنها احتلت المركز الأخير فى عام ٢٠١٤، والمركز قبل الأخير عام ٢٠١٦، وحصلت على المركز ١٣٦ من ١٤٠ فى عام ٢٠١٨ (World economic Forum [WEF], 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)، كما أشار (البنك الدولى، ٢٠١٧، ٦) إلى ضعف قدرة الأطفال على التعلم واكتساب المهارات الأساسية والقدرات اللازمة لمواصلة التعليم والانتقال إلى سوق العمل، وذلك يشير إلى مواجهة النظام التعليمى لتحديات كبيرة، وحاجته إلى حلول جذرية للمشاكل التي تعانى منها العملية التعليمية بجميع أبعادها ومراحلها حتى يصبح قادرا على المنافسة العالمية.

وتبذل الدولة جهودا كبيرة لتحسين التعليم فى جميع المراحل التعليمية عامة، وفى التعليم الثانوى العام على وجه الخصوص، فقد تم تغيير نظام الثانوية العامة عدة مرات خلال العقود الثلاثة الماضية، وقد شمل هذا التغيير بعض الجوانب مثل التشعيب وسنوات التشعيب ومجموع الدرجات، إلا أن وزارة التربية والتعليم بدأت مؤخرا فى تنفيذ نظام جديد للثانوية العامة بدأً من العام الدراسى ٢٠١٨-٢٠١٩، ويرتكز هذا النظام على التحول نحو التعليم الإلكترونى واستغلال بنك المعرفة المصرى، والاعتماد على نظام التقييم التراكمى GPA، والتحول فى دور

المعلم من الملقن للطلاب إلى الموجه والمرشد لهم للبحث عن المعلومة الصحيحة، وذلك بغرض تربية الطالب المبدع القادر على المنافسة العالمية (سكاى نيوز، ٢٠١٨؛ البنك الدولى، ٢٠١٧، ١١)، ويعد ذلك تغييرا جذريا فى نظام الثانوية العامة ويقوم على ثقافة تختلف كثيرا عن ثقافة التعليم التقليدى التى اعتمدت عليها الأنظمة التقليدية السابقة، لذا كان من الضرورى دراسة ثقافة المدارس الثانوية العامة لبحث مدى ملائمة تلك الثقافة لتنفيذ النظام الجديد.

مشكلة الدراسة:

تؤثر ثقافة أى منظمة على الجوانب المختلفة لحياة المنظمة من حيث كفاءة وفعالية وأداء المنظمة، وإدارة الموارد البشرية، والتكنولوجيا المستخدمة فى المنظمة، بل أن الثقافة تعد مؤشرا مهما للتنبؤ المستقبلى بمستوى فعالية أداء المنظمة (إيمان فتحى عبدة الحمامصى، ٢٠٠٧، ٣١٨).

وفى المدارس يذكر (Fullan, 2006, 7; Macneil, Prater& Busch, 2009, 75; Smith, 2016, 90) أن هناك مبادرات إصلاح مدرسى عديدة لم تنجح على الرغم من الأموال الكثيرة التى أنفقت عليها، والجهد الكبير الذى بذل فيها، والوقت الذى استغرق فى تنفيذها، وقد كان السبب الرئيس وراء ذلك هو فشلها فى التعامل مع الثقافة المدرسية بطريقة صحيحة، أى أن تحسين ثقافة المدرسة من أهم عوامل نجاح الإصلاح المدرسى.

ونظرا لأهمية الثقافة أصبح هناك تحول فى حركات الإصلاح المدرسى من الاهتمام بالنتائج الملموسة مثل درجات الاختبارات، ومعايير المعلم والإدارة إلى الاهتمام بالقضايا الثقافية العميقة، وذلك لأن الثقافة تربط كل القضايا السابقة (Fiore, 2000, 11)، ويطلق على هذا المدخل مدخل إعادة الثقافة (Re culturing approach) ، ويشير (Fullan, 2001, 44; Steen, 2011, 47) إلى أن استراتيجيات الإصلاح المدرسى يمكن أن تعمل فقط إذا تمت إعادة بناء ثقافة المدرسة، وخلص فولان إلى أن التغييرات الناتجة عن تغيير الثقافة أكثر بكثير من التغييرات الناتجة عن إعادة الهيكلة، وقد أكدت دراسة (Macneil, Prater& Busch, 2009, 75) أن إعادة بناء الثقافة تعد المستوى الثانى من

التغيير، ويكون التغيير فى هذا المستوى معقدا لأنه يتطلب طرقا جديدة للتفكير وتعديل القيم والمعتقدات من أجل استدامة التغيير.

ويجد الباحثون صعوبة فى فهم وتحديد ظاهرة الثقافة المدرسية لأنها ظاهرة تتسم بالتعقيد وعدم الاستقرار (محمد أحمد حسين ناصف، ٢٠١٥، ١١٩)، فالثقافة المدرسية لها عدة مستويات تتراوح من المستوى الملموس بما يشمله من حكايات وطقوس واحتفالات إلى المستوى المجرد بما يتضمنه من علاقات وتفاعلات اجتماعية وتكوين وتشكيل الهوية، وذلك المستوى المجرد هو الذى يعمل على التغيير الحقيقى واستدامته (Hoy& Hoy, 2003, p. 277).

ومن هنا كانت أهمية دراسة المستويات المعقدة من الثقافة المدرسية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، والتى تعد من النظريات التى تساعد فى فهم وتحليل الأنماط الثقافية للعاملين بالمنظمات المختلفة، وتأثير تلك الأنماط على العديد من القضايا والمشكلات (Harris, 2005, 34).

وقد اعتمدت عدة دراسات على نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية فى مجالات مختلفة وفى مجال التربية لفهم وتفسير العديد من القضايا، وقد أكدت تلك الدراسات على أهمية النظرية وقدرتها على فهم وتفسير الثقافة السائدة فى البيئة التعليمية وكذلك قدرتها التنبؤية، ومنها دراسة (Anderson, 1997 as cited in Chitapong, 2005) التى استخدمت النظرية لدراسة أثر الثقافة السائدة بالمدارس على التعلم متعدد الثقافات، واعتمدت دراسة (Purvis, 1998) على النظرية لبحث الفروق الثقافية بين المعلمين ذوى البشرة البيضاء والمعلمين ذوى البشرة الملونة، ودراسة (Deil, 1998) لبحث البناء الثقافى لأربع مدارس ريفية، ودراسة (Stansberry, 2001) لبحث تأثير الثقافة السائدة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على استخدام تكنولوجيا المعلومات فى التعليم الجامعى، ودراسة (Chitapong, 2005) والتى تناولت الأنماط الثقافية الموجودة بالمدارس وعلاقتها باتجاهات المعلمين حول التنمية المهنية فى التعليم الابتدائى بتايلاند، ودراسة (Melessa, 2006) بحثت ثقافة المعلمين والطلاب وتأثيرها فى العملية التعليمية بالمدارس البديلة، ودراسة (Waelateh, 2009) التى استعرضت الثقافة السائدة فى بيئة تعلم اللغة الانجليزية بجامعة تايلاند الجنوبية، دراسة (Limwudhikraijirath, 2009) تناولت التفضيلات الثقافية للطلاب والمعلمين حول التعليم القائم على الحاسب الآلى بجامعة تايلاند، واستخدمت دراسة (Arzu,

(2012 النظرية لبحث أسباب رسوب الطلاب بالمدارس الثانوية بالبرازيل، ودراسة (White, 2013) بحثت دور الثقافة فى التخطيط لتحسين المدارس، دراسة (Case& Harris, 2013) بحثت العلاقة بين التمويل واستخدام التكنولوجيا بالاعتماد على النظرية الثقافية.

وفى مصر لم تحظ ثقافة المدرسة الثانوية العامة بقدر كبير من الاهتمام، وهناك دراسة واحدة –دراسة محمد أحمد حسين ناصف (٢٠١٥)– فى حدود علم الباحثة ربطت بين الإصلاح المدرسى وثقافة المدرسة الثانوية العامة بمكوناتها الملموسة ولم تتطرق إلى المستوى المجرد الذى يشمل التفاعلات والعلاقات الاجتماعية التى تؤثر بدرجة كبيرة على تنفيذ مبادرات الإصلاح المدرسى وتعمل على استمراره، ومن هنا عملت الدراسة الحالية على دراسة ثقافة المدارس الثانوية العامة لبحث مدى ملائمة تلك الثقافة لتنفيذ النظام الجديد، وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى السؤال لرئيس التالى؟

كيف يمكن إصلاح المدارس الثانوية العامة فى ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية لتنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد الذى بدأ ٢٠١٨–٢٠١٩؟

ويتفرع منه الأسئلة لفرعية التالية:

١. ما ماهيةالإصلاح المدرسى (المفهوم– المتطلبات– علاقته بالثقافة المدرسية)؟
٢. ما مرتكزات نظام الثانوية العامة الجديد الذى بدأ ٢٠١٨–٢٠١٩؟
٣. ما الأسس الفكرية لنظرية الشبكة والمجموعة الثقافية؟
٤. ما الأنماط الثقافية الموجودة بالمدارس الثانوية العامة فى مصر؟
٥. ما معوقات تطبيق نظام الثانوية العامة الجديد من وجهة نظر المعلمين؟
٦. ما السيناريوهات البديلة لتنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد فى ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية؟

٢– أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف:

١. الإصلاح المدرسى من حيث (المفهوم– المتطلبات– علاقته بالثقافة المدرسية).

٢. مرتكزات نظام الثانوية العامة الجديد الذى بدأ ٢٠١٨-٢٠١٩.
٣. الأسس الفكرية لنظرية الشبكة والمجموعة الثقافية.
٤. الأنماط الثقافية الموجودة بالمدارس الثانوية العامة فى مصر
٥. معوقات تطبيق نظام الثانوية العامة الجديد الذى بدأ ٢٠١٨-٢٠١٩ من وجهة نظر المعلمين.
٦. السيناريوهات البديلة لتنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد الذى بدأ ٢٠١٨-٢٠١٩ فى ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية.

٣- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من:

١. أهمية المرحلة التى تناولتها وهى مرحلة التعليم الثانوى العام.
٢. مواكبة الدراسة للاتجاهات الحديثة التي تهتم بدراسة ثقافة المدرسة ودورها فى عملية الإصلاح المدرسى.
٣. ندرة وجود دراسة تربوية عربية استخدمت نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، الأمر الذى قد يثرى المكتبة العربية فى هذا المجال.
٤. قد تسهم الدراسة في تقديم بعض المقترحات التى قد تساعد على تحقيق وتنفيذ النظام الجديد للثانوية العامة.

٤- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة، حيث يساعد على وصف وتفسير وتحليل المشكلة، فقد اعتمد عليه للتعرف على الإصلاح المدرسى ومتطلباته ومعوقاته، وكذلك مرتكزات نظام الثانوية العامة الجديد، ونظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، والكشف عن الأنماط الثقافية بالمدارس الثانوية العامة، ومعوقات تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد، وكذلك تقديم سيناريوهات تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد فى ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية.

٥- أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استبانة للكشف عن الأنماط الثقافية بين معلمى مدارس الثانوية العامة من إعداد الباحثة، ومقابلة تم إجرائها مع مجموعتين بؤرتين للكشف عن معوقات تطبيق نظام الثانوية العامة الجديد.

٦- عينة الدراسة:

تم تطبيق استبانة الكشف عن الأنماط الثقافية بالمدارس الثانوية العامة ببنى سويف على ٣٤٢ معلما ببعض مراكز محافظة بنى سويف خلال شهرى سبتمبر وأكتوبر عام ٢٠١٨، وتم إجراء مقابلتان مع مجموعتين بؤرتين، المجموعة الأولى (٧ معلمين)، والمجموعة الثانية (٦ معلمين).

٧- مصطلحات الدراسة:

- **السيناريو:**

هو وصف لوضع مستقبلى ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه، مع تحديد المسار أو المسارات التى يمكن أن تساهم فى تحقيق هذا الوضع المستقبلى، وينطلق السيناريو من الوضع الراهن أو من وضع ابتدائى مفترض (محمود على أحمد السيد& زكريا محمد هيبة، ٢٠١٨، ٨).

- **الإصلاح المدرسى** School Reform:

تعرف الدراسة الإصلاح المدرسى بأنه عملية تهدف إلى تحسين الوضع الراهن للمدرسة، وذلك من خلال مراجعة وتقويم جوانب الضعف والقصور بالمدرسة وتحديد احتياجاتها، ووضع الخطط والبرامج والآليات والأنشطة المنظمة، والعمل على تنفيذها بمشاركة جميع الأفراد فى المجتمع المدرسى، وتدعيم ممارسات العاملين بالمدرسة والعلاقات الاجتماعية بينهم.

- **نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية:** Grid–Group Cultural Theory

تعرف الدراسة نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية بأنها نظرية فى الأنثروبولوجيا الثقافية، أسستها عالمة الأنثروبولوجيا البريطانية مارى دوجلاس (Mary Douglas)، وتفترض النظرية أنه يمكن تحديد ثقافة الفرد من خلال بعدين للطبيعة الاجتماعية للفرد هما: المجموعة وتشير إلى درجة انتماء الفرد للمجموعة، والبعد الآخر هو الشبكة وتشير إلى درجة القيود المفروضة عليه من قبل المجموعة التى ينتمى إليها، وينتج عن تفاعل هذين البعدين أربعة أنماط ثقافية هى الفردى والهرمى والمساواتى والقدرى.

الإطار النظري للدراسة:

ويشمل الإطار النظرى ثلاثة محاور هى:

أولاً– الإصلاح المدرسى فى التعليم الثانوى العام.

ثانيًا– مرتكزات نظام الثانوية العامة الجديد ٢٠١٨–٢٠١٩.

ثالثًا– نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية.

المحور الأول- الإصلاح المدرسى:

أولاً– مفهوم الإصلاح المدرسى:

هناك دراسات عديدة اهتمت بالإصلاح المدرسى، وحاولت التمييز بينه وبين مصطلحات تستخدم معه بالترادف مثل التطوير والتحسين والتجديد والتحديث، إلا أن دراسة (لخضر لكحل ، ٢٠١٠، ١٩٢) حاولت التمييز بين الإصلاح وكل من الاستحداث والتجديد والتحديث والتطوير والتحسين، وخلصت إلى أن الإصلاح يضم كل تلك المفاهيم، وذلك ما أكدته أيضا دراسة (عفاف محمد جايل، ٢٠١٦، ٤١٤)، وكذلك ذكرت دراسة (أحمد حسين الصغير، ٢٠٠٩، ٢٧٥) أنه من الصعوبة بمكان الفصل بين الإصلاح المدرسى ومفاهيم التجديد والتغيير والتطوير، فالإصلاح المدرسي يتطلب تجديد عناصر العملية التعليمية بالمدرسة، وتغيير ثقافتها، وتطوير جوانب الأداء المدرسي عن طريق تبني خطط الإصلاح المدرسي المستمر.

وفيما يلى عرض لبعض مفاهيم الإصلاح المدرسى.

يعرف الإصلاح لغويا بأنه نقيض الفساد، وأصلح الشئ بعد فساده أقامه وجعله صالحا (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٥٢٠)، أى أن الإصلاح يأتى لعلاج وضع غير مرغوب، لذا يعرفه (سمير القطب، ٢٠٠٥، ٦٩) بأنه حركة تغيير قصدية يراد بها المراجعة والمساءلة والتحسين، لنقل المجتمع من وضع يتسم بالجمود والتقليد إلى وضع آخر يتسم بالنشاط والاجتهاد.

ويعرف الإصلاح على مستوى المدرسة بأنه أية محاولة فكرية أو عملية لتحسين أو تجديد الوضع الراهن للنظام التعليمي والإداري بالمدرسة، ويشمل ذلك البيئة المدرسية أو التنظيم المدرسي أو طرق التدريس أو المناهج أو غيرها (محمد منير مرسى، ١٩٩٦، ٢٧٣) وقد ربط التعريف الإصلاح بتحسين وتجديد الوضع الراهن.

وانطلقت دراسة (Toomey& Pamela, 2003, 15) فى تعريف الإصلاح المدرسى من مشكلات المدرسة ورأت أن الإصلاح المدرسى عملية لحل مشكلاتها وتحقيق أداء أفضل، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والآليات المخططة والمنظمة التي ينفذها كافة العاملين بالمدرسة لتحسين العمليات التنظيمية والتعليمية، وذهبت (Corbin, 2005, 25) فى تعريفها للإصلاح بأنه إستراتيجية التغيير والتطوير التي تساعد المدارس على وضع الخطط والبرامج، لتحسين أداء جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وخاصة الطلاب، من أجل رفع جودة المخرجات المدرسية، ويلاحظ على هذا التعريف تركيزه على التغيير والتطوير والتحسين.

ويعرفه (سعيد أحمد سليمان & صفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٦، ٢) بأنه ذلك الإصلاح التعليمي القائم على احتياجات المدرسة، والجهود الذاتية للعاملين فيها، والمؤثرين في عملياتها والمتأثرين بنتائجها (إدارة، ومعلمين، وتلاميذ، وأعضاء مجالس الأمناء، وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، وغيرهم من المعنيين).

ويعرفه (فؤاد العاجز& رائد الحجار،٢٠٠٧، ٦) بأنه عملية تهدف إلى التجديد والبحث عما هو أحسن وأفضل في المناخ المدرسي، ولابد أن يكون هذا الإصلاح مستمرا وشاملا لجميع أبعاد المناخ المدرسي وهي: العلاقات بين المعلمين والطلاب والإدارة المدرسية والصفية والموارد والأبنية والمرافق المدرسية، وهذا ما أكدته دراسة الكراسنة والخزاعلة (٢٠٠٧) أن الإصلاح المدرسي ينبغي أن يقوم على السعي الدءوب لتغيير واقع المدرسة الحالي من خلال تغيير مدارك الأفراد وممارساتهم، وجعلها متمحورة حول العنصر الإنساني (سميح الكراسنة & تيسير الخزاعلة،٢٠٠٧، ٢٣).

ويعرفه (أحمد حسين الصغير، ٢٠٠٩، ٢٧٥) بأنه عملية يتم من خلالها مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي بشكل عام، بحيث يؤخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق علمية سليمة، ثم إدخال تغييرات وتجديدات، تعالج جوانب الضعف وتدعم جوانب القوة، وتحسن من الأداء المدرسي. ويتناول هذا التعريف التغيير والتجديد والتحسين.

من العرض السابق لتعريفات الإصلاح المدرسى يتضح أن الإصلاح هو عملية تهدف بصفة عامة إلى تحسين أو تغيير الوضع الراهن للمدرسة، كما أشارت التعريفات إلى عدة أهداف فرعية منها: حل مشكلات المدرسة وتحسين العمليات التنظيمية والتعليمية بالمدرسة، وتحسين أداء جميع العاملين بالمدرسة، وأخيرا رفع جودة مخرجات المدرسة، وقد تطرقت التعريفات إلى عدة عمليات مهمة للإصلاح المدرسى منها: مراجعة وتقويم جوانب الضعف والقصور لتحديد احتياجات المدرسة والبحث عن أفضل شئ للنظام المدرسى، ووضع خطط وبرامج وآليات وأنشطة منظمة، وقد أكدت الدراسات على شمولية الإصلاح للأهداف والسياسات التعليمية والموارد المادية والبشرية، ومنها دراسات أكدت على العنصر البشرى ومدارك وممارسات العاملين بالمدرسة والعلاقات الاجتماعية بينهم، وقد اتفقت معظم الدراسات على أهمية مشاركة جميع الأفراد فى المجتمع المدرسى من معلمين وطلاب وإدارة، وأعضاء مجالس الأمناء، وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، وغيرهم من المعنيين.

وبذلك يمكن تعريف الإصلاح المدرسى بأنه عملية تهدف إلى تحسين الوضع الراهن للمدرسة، وذلك من خلال مراجعة وتقويم جوانب الضعف والقصور بالمدرسة وتحديد احتياجاتها، ووضع الخطط والبرامج والآليات والأنشطة المنظمة، والعمل على تنفيذها بمشاركة جميع الأفراد فى المجتمع المدرسى، وتدعيم ممارسات العاملين بالمدرسة والعلاقات الاجتماعية بينهم.

ثانيًا– متطلبات الإصلاح المدرسى:

تناولت عدة دراسات متطلبات الإصلاح المدرسى، ويمكن إيجاز تلك المتطلبات فى النقاط التالية.

١– التواصل الفعال:

تحتاج خطط الإصلاح المدرسى إلى التواصل الفعال بين أفراد المدرسة عامة، وبصفة خاصة بين مجموعات صنع القرار على مستوى المدرسة ككل (Bower, 2006, 61)، ولتفعيل التواصل بين المعلمين فقد أكدت دراسة (Mcdonald& Klin, 2003, 1606) على الدور الفعال لشبكات تواصل المعلمين، حيث تعمل على تطوير المعلم معرفيا، وتعزيز معني العضوية والعمل الجماعي، وإتاحة الفرصة لممارسة أدوار قيادية تزيد من إحساسه بالمشكلات المدرسية، ومن ثم تسهم فى التحسين والإصلاح المدرسي، وذكرت دراسة (بدر

عبد الله الصالح ، ٢٠٠٧، ١٠) أن التواصل الفعال يتطلب مهارات الاتصال الفعال، والمسئولية الاجتماعية، والعمل فى فريق لدعم خطط الإصلاح المدرسى.

مما يتطلب بناء علاقات قوية بين المعلمين ومن يتعاملون معهم من طلاب، وإدارة، وأولياء الأمور، وزملاء بالمدارس الأخرى، وتيسير العلاقات الأفقية وتقليل العلاقات الهرمية بينهم، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم لممارسة الأدوار القيادية.

٢- نشر ثقافة التعاون:

تشير ثقافة المدرسة إلى تلك الشبكة المعقدة من الطقوس والتقاليد التى تراكمت مع مرور الزمن داخل المدرسة، حيث يعمل المعلمون وأولياء الأمور والإداريون معا فى التعامل مع الأزمات والانجازات، وهى تمثل الأسلوب الذى يفكر به جميع المنتسبين الى المدرسة ويشعرون به ويتصرفون على أساسه (Deal& Peterson, 1999, 4).

ويعد المورد البشرى من أهم موارد الإصلاح المدرسى، بل أنه أكثر أولوياته، وقد توصلت دراسة (غادة فتحى أبو لبن، ٢٠١١،١٧١) إلى أن الموارد البشرية جاءت في الترتيب الثانى لأولويات الإصلاح المدرسى من وجهة نظر مديرى المدارس بقطاع غزة، في حين جاءت الموارد المادية في الترتيب الأخير، ويتفق ذلك مع (Riley& Stoll, 2005, 35) فى التأكيد على أهمية العنصر البشرى فى الإصلاح المدرسى، ورأت أن صعوبة التغيير ترجع إلى ضرورة تغيير بعض معتقدات الأفراد وافتراضاتهم، وهذا يتطلب مرونة عقلية من فريق العمل بالمدرسة، خاصة وأن ثقافة المدرسة لا تأتى جاهزة بل تتشكل داخلها، وبذا يمكن تغييرها وتوجيهها من قبل العاملين فيها، ويشير (سالم عويس، ٢٠٠٥، ٧٤) إلى أن التغيير الجذرى فى المناخ المدرسى والعلاقات بين المعلمين (ثقافة المدرسة) يؤدى إلى تحسينات وابتكارات واسعة المدى ودائمة النفع.

ومن خصائص الثقافة الداعمة للإصلاح المدرسى ما أوصت به دراسة (ماجد الزيودى& نايل حجازين، ٢٠١١، ٢٣٠) بضرورة أن يستند الإصلاح المدرسي على ثقافة تتصف بالمرونة، والانفتاح على الآخرين، والتعاون والعمل الجماعى، ويذكر (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٤، ١٠١) أن الإصلاح المدرسى يتطلب

نشر ثقافة الحوار التفكرى (الممارسة التأملية الجماعية) بين أعضاء المجتمع المدرسى، حيث يعمل المعلمون فى كثير من المدارس فى عزلة تامة تقريبا، وبذلك فهم لا يعملون كفريق وهذا الانفصال يعوق مسيرة الإصلاح المدرسى، لأنه يقلل من إمكانية الاستفادة من خبرات الآخرين.

وأكدت دراسة (محمد الأصمعى محروس، ٢٠١٥، ٥٧٩) على أهمية توفير ثقافة التعاون لتحقيق الإصلاح المدرسى المنشود والانفتاح على كل ما هو جديد والميل نحو التجريب، ويذكر (شبل بدران، سلامة عبد العظيم حسين& رضا ابراهيم المليجى، ٢٠٠٥، ٢٣٧) أن أهمية الثقافة التعاونية فى تحسين المدرسة ترجع الى دورها فى إتاحة الفرصة للمعلم للمشاركة فى وضع الأهداف، واتخاذ القرارات، وهذا يحتاج الى التحفيز والتمكين لتحقيق التنمية الجماعية، وتعزيز الإيمان بأهمية عملية التحسين المستمر للمدرسة وللأفراد، لذا يجب دعم التعاون والتخلص من الفردية والمركزية، كما تساعد ثقافة المدرسة على تدعيم التعلم المهنى وتعزيزه، فعندما يكون هناك اشتراك فى الأفكار والعمل سويا من أجل التعليم واستخدام المهارات، فإن الأفراد سوف يضعون خططا للتحسين المدرسى، وينظمون جماعات العمل، ويحسنون من طرق تدريسهم.

مما سبق يتضح أهمية توفر علاقات اجتماعية بين المعلمين ومن يتعاملون معهم من طلاب وإدارة وأولياء أمور والمجتمع المحلى، على أن تتسم تلك العلاقات بالانفتاح وتبادل الخبرات، وتقبل التغيير، والحوار، وممارسة التأمل الجماعى، والمرونة، والعمل بروح الفريق، مع إتاحة قدرا من المشاركة فى صنع القرار، وتبادل الأدوار بين المعلمين، واشتراك المعلم فى أكثر من فريق.

٣- القيادة الفعالة:

يحتاج الإصلاح المدرسى إلى توفر القيادة القادرة على حشد أعضاء المجتمع المدرسى خلف رؤية واضحة للإصلاح والتجديد، والقادرة على تهيئة المناخ المدرسى لتفهم أهمية التغيير وتقبل عمليات الإصلاح ودعمها (أحمد حسين الصغير، ٢٠٠٩، ٢٨٧)، وتشير دراسة (Bower, 2006, 62) إلى أهمية امتلاك مديرى المدارس للمهارات القيادية، وذلك من أجل نشر الروح الجماعية في عمليتي صنع واتخاذ القرار، والقدرة على تقديم وجهات نظر مرنة ومتنوعة فيما يخص واقع البيئة المدرسية، وقد توصلت دراسة (Marzano, Waters& McNulty, 2005, 47) إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الاهتمامات الاجتماعية للقائد، وبين تجديد

الثقافة المدرسية، فكلما كان القائد يتميز بالحس الجماعى، والمرونة العقلية، والانفتاح على الآخرين، كلما أدى ذلك إلى نشر ثقافة العمل بروح الفريق، وتطبيق آليات متنوعة تسهم في تحسين الأداء المدرسي، فضلاً عن إتاحة مناخ مدرسي مفعم بالصداقة، والثقة، والعلاقات الإنسانية التي تساعد على إنجاز المهام، كما أشارت الدراسة إلى أهمية دور القائد في تعزيز ودعم عمليات التحول والتغيير المدرسي.

وتشير دراسة (محمد الأصمعى محروس، ٢٠١٥، ٥٧٨) إلى أهمية القيادة التشاركية لأنها تتيح الفرصة للمعلمين للمساهمة فى صنع القرارات المدرسية، خاصة تلك القرارات المرتبطة بتحسين الممارسات المهنية اليومية الخاصة بهم، وتشجيع الاستقلالية، ونشر مبادئ المساءلة والمحاسبية.

ويتطلب ذلك مزيدا من اللامركزية والانفتاح والثقة والعمل بروح الفريق وروح المبادرة والمنافسة وتقدير المبادرات الفردية.

٤- الاستقلالية:

إن نجاح الإصلاح المدرسى يحتاج إلى منح المدرسة المزيد من الاستقلالية، وقد ذكر (محمد إبراهيم محمد خاطر، ٢٠١٢، ١٩٢)و (Bower, 2006, 62) أنه من الأهمية بمكان العمل على استقلالية المدرسة وضرورة منحها صلاحيات تتعادل مع مسئولياتها الواسعة، وذلك باعتبارها وحدة إدارية لها السيادة والحرية فى اتخاذ القرارات وتسيير المهام من خلال مشاركة جهود كافة العاملين بها.

وتحتاج الاستقلالية إلى مزيد من اللامركزية، والتمكين وتنمية المهارات القيادية والمحاسبية، بالإضافة إلى تنمية روح الانتماء والولاء بين المعلمين.

ثالثًا- معوقات الإصلاح المدرسى:

١- **صعوبة الإصلاح:** ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها أنه يتطلب مرونة عقلية تساعد الأفراد على تغيير معتقداتهم، ويحتاج المزيد من الجهد والتدريب والوقت، وكذلك فوائده تكون على المدى البعيد (Riley& Stoll, 2005,35).

٢- **الضغوط المهنية التى تواجه المعلمين:** يواجه المعلمون العديد من أنواع الضغوط التى قد تعرقل الإصلاح المدرسى مثل: العزلة، والواجبات المفرطة، والإحباط، وضعف الثقة من الآباء والإدارة، وضعف التقدير (Barth 1986 as cited in Al Dhafri, 2010, 589).

٣-**انتشار ثقافة المقاومة:** تعد معارضة المعلمين وأولياء الأمور للإصلاح من أهم أسباب فشل عمليات الإصلاح المدرسي نتيجة عدم إشراكهم أو تخوفهم من التغيرات التي ستطرأ على الممارسات داخل المدارس، والتي ترتبط بالممارسات في الأسر، فالكثير من محاولات الإصلاح المدرسي قد تعثرت في بدايتها في دول مختلفة، نظراً لمقاومة الناس لها، لأنها لم تبدأ من القاعدة العريضة التي تضم مختلف شرائح المجتمع، وخاصة المهتمين بالتعليم المدرسي، وإنما جاءت من القمة، الأمر الذي يتطلب نوعا من المشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالإصلاح المدرسي. (عبد العزيز عبدالله السنبل، ٢٠٠٢، ٢٢٣)

٤-**ضعف قدرات المعلمين القيادية:** هناك من يعزي فشل الإصلاح المدرسي، إلى وجود معلمين ليس لديهم القدرة على قيادة عمليات الإصلاح، من خلال تطبيق الأساليب التربوية الجديدة في مجال التخطيط والتدريس والتقويم، ودمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم، وكذلك افتقار المدارس إلى رؤية واضحة توجه جهود فريق المدرسة إلى تطبيق الإصلاحات المطلوبة، هذا فضلاً عن نقص الإمكانات المادية والكفايات البشرية القادرة على رسم خرائط الإصلاح.
(Rothstein, 1996, 177: 180).

ومن معوقات الإصلاح المدرسى فى التعليم الثانوى العام ما يلى:

١- مقاومة التغيير وعدم الترحيب بالتغييرات الجذرية ذات الفوائد المستقبلية (أشواق عبد الجليل معوض وآخرون، ٢٠١٦، ٤١٠).

٢- جمود مناخ العمل بالمدرسة الثانوية نظرا لكثرة اللوائح والتعليمات التي تصدرها الوزارة أو مديريات التَّربية والتعليم بالمحافظات، والتى تمثل عائقا أمام التجديد بالمدرسة على اختلاف مستوياتها (نادية محمد عبد المنعم، ٢٠٠٣، ٤).

٣- انتشار بعض القيم السلبية مثل البطء الشديد، والتسلط، وضعف الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، وقلة إشباع حاجات الأفراد العاملين، وغياب الثقافة التنظيمية الداعمة للإبداع (رمضان أحمد عيد& وحسام اسماعيل هيبة، ٢٠٠٤، ١٣).
٤- عدم استقرار السياسة التعليمية (عفاف محمد جايل، ٢٠١٦، ٤٧٣).
٥- ضعف التعاون بين المعلمين، وسيادة النمط التقليدى من المعلمين المقاومين للتغيير، والمعتمدين على التلقين بدلا من تنمية مهارات التحليل والاكتشاف لدى المتعلمين (وائل القطان وآخرون، ٢٠١٢، ٧٤).

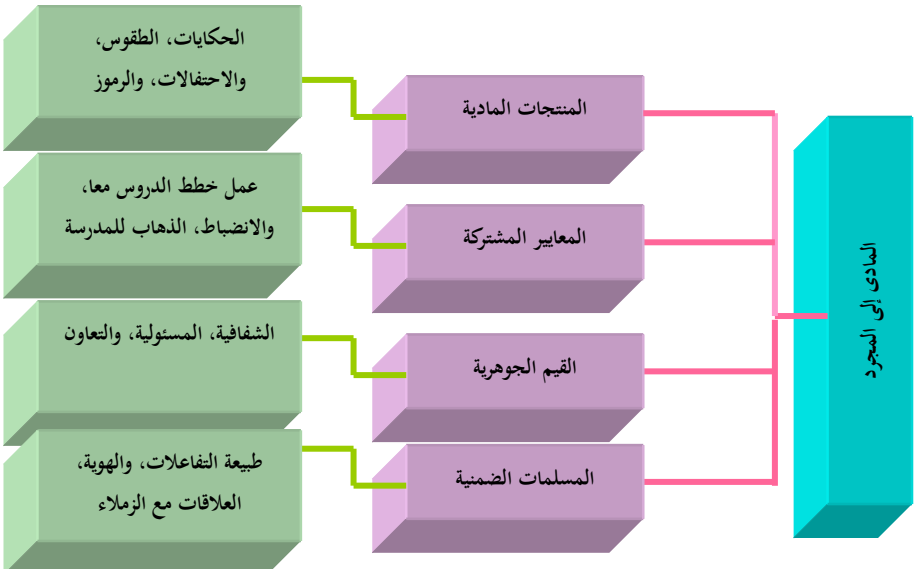
رابعًا- علاقة الإصلاح المدرسى بثقافة المدرسة:

تؤثر ثقافة المدرسة بما تتضمنه من قيم ومعايير ورموز ومثل عليا على سلوك الأفراد العاملين فى المدرسة (شبل بدران وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٥)، كما أنها تعد أحد أهم مسببات نجاح المدرسة، حيث تعمل على دفع أعضاء المدرسة إلى الالتزام والعمل الجاد والابتكار والتحديث والمشاركة فى اتخاذ القرارات، واحتواء المتغيرات المعرفية والتطورات التكنولوجية، وزيادة الشعور بالهوية، وتوفير المعايير المناسبة للسلوك بهدف توجيه وإرشاد أعضاء المدرسة لتحسين الخدمة التعليمية (شبل بدران وأخرون، ٢٠٠٥، ٣٦، ٥٠).

وتؤثر ثقافة المدرسة على جهود الإصلاح من عدة جوانب وضحتها بعض الدراسات، حيث يرى (Deal& Peterson, 1999, 4) أن ثقافة المدرسة لها تأثير كبير على أداء المعلمين فهى تشكل طرق تفكيرهم وشعورهم وتصرفاتهم، كما أكدت دراسة (Fiore, 2000, 10) أن الثقافة تلعب دورا مهما فى القضايا التى تواجه المدرسة، فالثقافة تتأثر بالعلاقات بين أفراد المدرسة، ومن ثم تؤثر فى كل شئ فيها، وقد ربطت عدة دراسات منها (Hongboontri& Keawkhong 2014, 84; Wagner& Masden-Copes, 2002, 43) بين مدخل الثقافة وتحسين المدرسة والتنمية المهنية للمعلمين، حيث أشارت إلى أن فهم الثقافة وإعادة تشكيلها هو المفتاح الرئيس لتنمية المعلمين مهنيا، فهى تعمل على غرس وإعادة بناء فلسفة التحسين المستمر بين فرق العمل، والتى تعد أكثر فعالية من تنمية المعلم بمفرده، وذكرت دراسة (Moseley, 2007, 67) أن ثقافة المدرسة

تعد عاملا أساسيا فى تحسين المدارس من خلال دورها فى تحسين الروح المعنوية للمعلمين (Macneil, Prater& Busch, 2009, 75)، وقد أوضح (Peterson& Deal, 2009 as cited in Stokes, 2016, 2-3) أثر الثقافة على المدرسة من خلال أربع طرق هى: تشكيل سلوك الأفراد، بناء المجتمع، وبناء الدافعية، تحسين فعالية المدارس.

ولثقافة المدرسة عدة مستويات وضحها (Hoy & Hoy, 2003) كما فى الشكل التالى:



شكل (١): مستويات الثقافة

المصدر: (Hoy & Hoy, 2003, p. 277)

يتضح من الشكل السابق أن مستويات ثقافة المدرسة تتراوح من المستوى المادى الملموس إلى المستوى المجرد، وتتراوح من المنتجات المادية (الحكايات، الطقوس، والاحتفالات، والرموز) إلى المعايير المشتركة التى تساعدهم على (التخطيط معا والانضباط داخل المدرسة)، إلى القيم الجوهرية بما تشمله من (الشفافية، المسئولية، والتعاون)، وأخير المسلمات الضمنية التى توضح التفاعلات والعلاقات مع الزملاء والتى تشكل الهوية.

لذا فمن الأهمية بمكان البحث عن آليات (أدوات – نظريات،،) لدراسة المستويات المعقدة من الثقافة المدرسية، وهذا ما سيتم توضيحه فى المحور الثالث من الإطار النظرى.

المحور الثانى- مرتكزات نظام الثانوية العامة الجديد:

تعد المرحلة الثانوية العامة مرحلة متميزة، فهى مرحلة تتوسط التعليم الأساسى والتعليم العالى، وتقع عليها أدوار حيوية من أهمها إعداد الطلاب ليجدوا مكانا ودورا في المجتمع، وإعداد الكوادر العلمية من صفوة شباب الجامعة لمواجهة متطلبات المجتمع (شبل بدران الغريب ، ٢٠١٠، ٢٣).

وقد ظل نظام التعليم الثانوى العام ثابتا ومستقرا لعدة عقود، فمنذ منتصف الخمسينيات حتى منتصف التسعينيات لم تطرأ عليه تعديلات تذكر إلا فى أقل جوانبه أهمية وهى سنة التشعيب وعدد الشعب، وعلى الرغم من المشكلات العديدة التى عانى منها ذلك النظام مثل الفرصة الواحدة والوحيدة، وتقييد عدد مرات التقدم للامتحان، واتساع نطاق الدراسة فى عام دراسى واحد، وتكدس جدول امتحان الثانوية العامة، وعدم توفر حرية الاختيار، فلم يتغير النظام تغييرا جوهريا طوال هذه السنوات، بالرغم من الحاجة إلى التغيير لمواجهة تلك المشكلات التى أفرزها (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، ١٩٩٦،١، ٤).

لذا فقد جاء قانون التعليم رقم ٢ لسنة ١٩٩٤ المتضمن تعديلا جوهريا فى نظام الثانوية العامة لتلافى المشكلات السابقة، ويرى (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، ١٩٩٦، ٤) أن هذا التعديل كان أكثر التطورات الجذرية التى طرأت على التعليم الثانوى العام بل وفى منظومة التعليم المصرى، وقد شهد هذا النظام عدة تعديلات حتى عام ٢٠١٢، ولكنها لم تكن تعديلات جوهرية.

ثم جاء قانون رقم ٢٠ لسنة ٢٠١٢، والذى نص على أن يكون الامتحان للحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية على مرحلة واحدة فى نهاية السنة الثالثة، ويرى (حامد عمار، ٢٠١٢) أن هذا النظام قد عمل على تخفيف العمليات الإدارية والتنظيمية على مستوى النظام التعليمى، وعلى مستوى الأسرة فقد أدى إلى تخفيف التوتر والقلق لدى الأسرة المصرية والطلاب، واهتم بالسلوك والمواظبة خلال الصف الثالث،وسعى نحو تفعيل الأنشطة التربوية بصفوف المرحلة الثانوية

لتحجيم مشكلة غياب الطلاب، وأخيرا عمل على امتداد نظام التقييم الشامل ليشمل المرحلة الثانوية.

وقد أكدت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعى (٢٠١٤-٢٠٣٠) على أهمية التعليم الثانوى العام وضرورة تطويره وفقا للمعايير العالمية، وتخريج طالب قادر على التفكير الناقد والمشاركة فى اقتصاد المعرفة، وذلك من خلال عدة أهداف منها (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤، ٧٥-٧٦):

- تدعيم وتنمية قدرات المعلمين والقيادات المدرسية والموجهين لتحديث التعليم الثانوى العام.
- تحسين جودة الحياة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية العامة.
- توفير البدائل والحوافز لتنفيذ الأنشطة التربوية الداعمة للتنمية الشاملة للطالب والكاشفة عن مواهبه.
- تقديم نماذج إبداعية تكون بمثابة أساس لاستمرار تطوير التعليم الثانوى العام.
- الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى عملية التعليم والتعلم والتقويم والاختبارات.

لقد أكدت الخطة الإستراتيجية على ضرورة التحول نحو الإبداع والتفكير الناقد والاستفادة من التكنولوجيا فى العملية التعليمية، والعمل على تفعيل الأنشطة التربوية وتحسين جودة الحياة المدرسية للطلاب، مما يعنى ضرورة إحداث تغيير جوهرى فى دور المعلم، لذا فقد أكدت الخطة الإستراتيجية على أهمية العنصر البشرى فى دعم هذا التحول، وضرورة التعاون والتكامل بين المعلمين والقيادات المدرسية والموجهين الفنيين.

وفى عام ٢٠١٨ بدأت وزارة التربية والتعليم فى تنفيذ برنامج لإصلاح التعليم، وحظى إصلاح التعليم الثانوى العام بحظ وافر فى هذا البرنامج، ومن الخطوط العريضة للبرنامج كما ذكرت فى" مشروع مساندة إصلاح التعليم فى مصر" الذى قدمته مصر إلى البنك الدولى، وحصلت على مبلغ ٥٠٠ مليون دولار لتنفيذه (البنك الدولى، ٢٠١٧، ١٠-١٢):

- تهيئة الظروف اللازمة لعملية التعليم.
- التطوير المهني للمعلمين والقيادة التربوية.
- وضع وتنفيذ نظام جديد لتقييم الطلاب يركز على التعلم.

- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين عملية التدريس والتعلم. وإقامة البنية التحتية الرقمية على مستوى فصول الدراسة وعلى كل مستويات الإدارة.
- التوسع فى استخدام موارد التعلم الإلكتروني المتاحة من خلال بنك المعرفة المصري، ورسم خريطة المحتوى بين إطار المناهج وموارد بنك المعرفة.
- التحول تدريجيا عن الكتب الدراسية إلى موارد التعلم الرقمية.

وفيما يلى عرض لنظام التقييم الجديد ونظام التعلم القائم على التواصل.

- التحول إلى نظام التقييم التراكمى:

يعتمد برنامج الإصلاح الجديد على نظام جديد لتقييم الطلاب يقوم على تحويل التركيز من تسجيل درجات التقييم إلى التعلم، وهو يتطلب تغييرات في شكل الامتحانات مع زيادة التركيز على التقييم المرتكز إلى المدرسة، وسيتم تقييم الطالب في المرحلة الثانوية العامة على أساس متوسط درجاته في سنوات الدراسة الثلاث إلى"GPA" . وسيعمل نظام التقييم الجديد على تركيز الطلاب والمعلمين على اكتساب طائفة واسعة من المهارات والسلوكيات، بما فيها تلك التي توصف بأنها مهارات القرن الحادي والعشرين، ويستلزم هذا إجراء تعديلات في شكل ومحتوى الامتحانات الجديدة لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي (البنك الدولى،٢٠١٧، ٧).

- أنظمة التعليم القائمة على التواصل:

تهدف هذه الركيزة إلى إتاحة موارد بنك المعرفة المصري للمعلمين والطلاب، ويتم ذلك من خلال إنشاء منصة إلكترونية للطلاب والآباء، وتتضمن تلك المنصة الإلكترونية: محتوى رقمياً، حقيبة الفصل الدراسي التي تحتوي على حاسوب لوحي لكل فصل، وجهاز محمول لكل معلم، وجهاز كليكر لكل طالب، وتجهيزات التواصل على مستوى الفصل الدراسي، وترتبط هذه البنية التحتية الرقمية بعناصر أخرى لبرنامج الإصلاح تشتمل على تصميم المحتوى بين موارد بنك المعرفة المصري والمناهج، والتطوير المهني المستمر للمعلمين ومديري المدارس والقيادات التربوية والإداريين من خلال الموارد الرقمية (البنك الدولى، ٢٠١٧، ١١).

مما سبق يتضح ما يلى:

- أن نظام الثانوية العامة الجديد يختلف اختلافا جوهريا عن الأنظمة السابقة.
- يشمل برنامج الإصلاح عدة مكونات للنظام التعليمى فى الثانوية العامة منها: النمو المهنى المستمر للمعلم، والمناهج، والموارد الالكترونية، استخدام التكنولوجيا فى التعليم والتعلم، وكذلك نظام التقييم والامتحانات.
- تحول فى التعليم إلى التعليم المتمركز حول الطالب.
- التحول من التعليم التقليدى القائم على الحفظ والتلقين إلى التعلم القائم على مهارات الحياة، والتفكير والتأمل.
- التحول إلى التعليم الإلكترونى.
- التحول فى التقييم إلى النظام التراكمى.
- يحتاج المعلمون إلى تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا فى التعليم والتعلم، والإبداع والمرونة، والتحول من ملقن إلى موجه وميسر للطالب للبحث عن المعلومات.
- يحتاج المعلم إلى تنمية مهنية مستمرة،
- التعاون مع الزملاء لنجاح ذلك البرنامج

إن هذا التغيير يتطلب ثقافة مدرسية تتسم بالإيجابية وقبول التغيير والتعاون والمبادرة وعدم اليأس والإحباط، ومن هنا كانت ضرورة دراسة ثقافة المدرسة وتحديد الأنماط الثقافية السائدة فى المدارس الثانوية العامة.

المحور الثالث– نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية:

Grid- Group Cultural Theory(GGCT)

يتناول هذا المحور نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية من حيث النشأة والتطور، بالإضافة إلى مكونات النظرية وطرق قياسها.

أولاً– نشأة وتطور نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية:

تعد مارى دوجلاس (Mary Douglas) عالمة الانثروبولوجيا البريطانية أول من وضع النظرية الثقافية "Cultural Theory"، ثم طُورت على يد عالم الانثروبولوجيا البريطاني مايكل طومسون Michael Thompson، وعالم السياسة الأمريكي هارون وايلدافسكي Aaron Wildavsky، وطيلة العقود الخمسة الماضية كانت هناك محاولات عديدة لتطبيقها فى مجالات مختلفة.

وتستخدم النظرية تحت عدة مسميات ، ففى البداية أطلقت عليها مارى دوجلاس اسم "تحليل الشبكة والجماعة" "Grid- Group Analysis"، وعندما انتشر هذا التحليل، واستخدم فى مجالات مختلفة، أدرك الباحثون انه ليس مجرد مدخل وإنما نظرية، وأطلقوا عليها اسم "النظرية الثقافية "Cultural Theory" وأشاروا لها بالأحرف الأولى (CT) فى نهاية ثمانينيات القرن الماضى، وجدير بالذكر أن هناك عدة نظريات أخرى يطلق عليها أيضا النظرية الثقافية الأمر الذى أربك المهتمين بها، لذا حاول بعض الباحثين الخروج من هذا الضباب المفاهيمى وأطلقوا عليها اسم " نظرية القابلية الاجتماعية الثقافية للنماء" " theory of sociocultural viability"، لكن هذه التسمية لم تكن جذابة ، لذا قام بعض الباحثين بدمج اثنين من أكثر التسميات استخداما وهما تحليل الشبكة –المجموعة والنظرية الثقافية وأطلقوا عليها " نظرية الشبكة – المجموعة الثقافية" "Grid-Group Cultural Theory "، وذلك للتأكيد على إنها النظرية الثقافية القائمة على تحليل الشبكة والمجموعة (Mamadouh, 1999, 395-396).

ثانيًا– الثقافة فى نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية:

يعد مفهوم الثقافة من أكثر المفاهيم تعقيدا وتباينا نظرا لاستخدامه فى العديد من التخصصات، وقد تم تفسير الثقافة من قبل كل من الفلاسفة وعلماء الأنثروبولوجيا وعلماء الاجتماع، وعلى الرغم من تعدد مفاهيم الثقافة إلا أنه يمكن القول أن هناك اتجاهين أساسيين فى تعريف الثقافة: الأول ينظر الى الثقافة على أنها تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والتفسيرات العقلية والرموز والأيدلوجيات ومختلف المنتجات العقلية، أما الاتجاه الآخر فيرى الثقافة على أنها النمط الكلى لحياة شعب ما، والعلاقات الشخصية بين أفراده وكذلك توجهاتهم (Krober& Kluckholm, 1952 as cited in مايكل تومبسون، ١٩٩٧، ٢٩).

وهناك فريق آخر حاول تناول الثقافة من منظور آخر، منظور يمكن من خلاله فهم الثقافة والإجابة على عدة تساؤلات مثل: كيف تحافظ أنماط الحياة على بقائها وكيف تفشل؟ ولماذا يريد الناس ما يريدونه؟ ولماذا يدركون العالم على نحو معين؟، وهذا هو محور اهتمام أنصار النظرية الثقافية، حيث يعتبرون الثقافة أساسا لتفسير الحياة الاجتماعية (Mamadouh, 1999, 395).

ولإدراك هذا المفهوم فمن الأهمية بمكان التمييز بين ثلاثة مصطلحات أساسية فى النظرية الثقافية كما ذكرها (مايكل تومبسون وآخرون ،١٩٩٧، 30-29):

- (التحيزات الثقافية Cultural Bias) (التفضيلات Preference) (رؤية العالم worldview): هى القيم والمعتقدات المشتركة
- (العلاقات الاجتماعية: Social Relations) العلاقات الشخصية بين الأفراد.
- (أنماط الحياة Ways of Life): تركيبة حية من العلاقات الاجتماعية والتحيز الثقافى.

والشكل التالى يوضح العلاقة بين المصطلحات السابقة

نمط الحياة
(السلوك
الاتجاهات)

ونمط الحياة
(Ripberger,

يتضح من الشكل السابق أن الثقافة تمثل نمط حياة، قائم على القيم والمعتقدات التى اكتسبت نتيجة تفضيلات لبعض العلاقات الاجتماعية المرتبطة، وأن تفضيل العلاقات الاجتماعية مرتبط ببعض الخبرات.

ويستخدم أنصار نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية مصطلح "الثقافة" بطريقة محددة جدا، تختلف كثيرا عن المفهوم المستخدم في الدراسات الأخرى التى تحدد ثقافة الفرد بانضمامه إلى مجموعة اجتماعية معينة، ولكن الثقافة من منظور النظرية الثقافية تعكس تحيزاً ثقافيا مرتبط بنمط حياة معين، وهذا التحيز يدعم وتدعمه أيضا المعتقدات القائمة عليه، وتُعرف أساليب الحياة وتُوصف وفقا لبعدين من أبعاد الحياة الاجتماعية وهما: الشبكة والمجموعة (Douglas, 1992, 106)

وثمة مدخل آخر تنطلق منه النظرية الثقافية لتحديد مفهوم الثقافة، حيث يرى بعض أنصار النظرية أن الثقافة هى أنماط مشتركة للسلوك في الوحدات الاجتماعية، أى أنها تركز على السلوك الجماعي الذى يمكن ملاحظته في المجتمع، ولذلك لا تفسر النظرية الثقافة على أنها مجرد امتداد لقيم وأفكار الأفراد،

فبغض النظر عما يعتقده الأفراد أو يفضلونه في أذهانهم، فإن سلوكياتهم (أو اختياراتهم) تكون مقيدة بدرجة كبيرة أو قليلة ببعدى الشبكة والمجموعة، لذا تركز النظرية بوضوح على الثقافة كظاهرة جماعية وليست قيم فردية.
(Nakamura, 2011, 50).

ويعد ذلك ميزة من مزايا النظرية الثقافية، فليس هناك ضرورة للمسوحات الكبيرة، مادامت الثقافة لا تُدرس وفقا للقيم الفردية والعمليات الذهنية للأفراد (Nakamura, 2011, 50).

ثالثا– مكونات نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية:

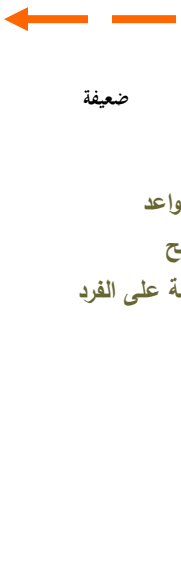
ترى (Evans, 2007, 11) أن القوة الأساسية للنظرية الثقافية تكمن فى فكرتها البديهية والبسيطة ،التى تيسر استخدمها وتجعلها قابلة للتجريب والقياس، وهذا ما ذكرته مارى دوجلاس أن النظرية الثقافية فكرة بسيطة تم تقديمها بطريقة (مركبة)، فقوانين العرض والطلب التى تحكم الاقتصاديات المعقدة موجودة فى ابسط الاقتصاديات (Douglas, n.d., 1)، لذا فقد كانت تبحث عن نموذج قادر على التعامل مع مختلف الثقافات البسيطة والمعقدة على حد سواء فقد ذكرت ما يلى:

"أننا بحاجة إلى إطار قادر على التعامل مع الثقافة في كل مكان"

وتعود جذور النظرية الثقافية إلى فكر إميل دوركايم فقد انطلقت دوجلاس من فكرتين رئيسيتين من أفكاره (Papadopoulos, 2015, 55)، الأولى ترتبط بالأصل الاجتماعي للفكر، حيث يرى دوركهايم أن المعتقدات لا تفسر المجتمع، ولا تساهم فى تشكيل الأشكال المتنوعة من التضامن والصراع ، ولكن المجتمع هو الذي يوفر للفرد قائمة من المعتقدات الاجتماعية والسياسية والأخلاقية والافتراضات حول الطبيعة البشرية والعالم، والتى تكون بمثابة أدواته للتفكير (Douglas, 1986, 10).

والفكرة الثانية هى تفسير دوركهايم للسلوك الاجتماعى من خلال مبدأين هما "التنظيم الاجتماعي" و"التكامل الاجتماعي" أو ما تسميه دوجلاس الشبكة "Grid"والمجموعة "Group" ، وهذين البعدين يحددان فكر وسلوك وعلاقات الفرد، وبالتالى فإن أى موضوع بشري يمكن أن ينظم اجتماعيا من خلال درجة

قبول القواعد ودرجة الاندماج فى المجموعة (Papadopoulos, 2015, 56).
والشكل التالى يوضح ذلك:



وتتفق مارى دوجلاس مع فكر دوركايم، وتفترض أن سلوك الفرد وتصوراته ومواقفه ومعتقداته وقيمه يتم تشكيلها وتنظيمها والتحكم فيها من خلال بعدين هما: البعد الأول (المجموعة) وتمثل درجة انتماء الفرد، والبعد الثانى (الشبكة) ويمثل درجة القيود المفروضة عليه، إلا أن تجديد دوجلاس يتمثل فى ابتكار أربعة أشكال أولية مختلفة ناشئة عن تفاعل البعدين الاجتماعيين، حيث يتضمن كل شكل

طريقة مختلفة لتنظيم العلاقات الاجتماعية ومجموعة من القيم والتحيزات الثقافية(Thompson, 2008, 6)، حيث ينتج عن تفاعل هذين البعدين أربعة أنماط أو أربعة سيناريوهات ممكنة للسياقات الاجتماعية هى (الهرمية، والمساواتية، والفردية، والقدرية) (Altman& Baruch, 1998, 770).

١- بعدى نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية:

(أ) الشبكة Grid:

تشير الشبكة إلى القيود المفروضة على أعضاء وحدة اجتماعية محددة (Altman& Baruch, 1998, 771:772)، فهى بمثابة القواعد واللوائح والمعايير التى تحدد الأدوار بوضوح، والتى تحكم التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد داخل المجموعة، ويتوقف عليها درجة التحكم والانضباط داخل المجموعة، وبذلك تحدد الشبكة مدى تقييد حياة الفرد بالقواعد المفروضة عليه من الخارج (مايكل تومبسون وأخرون، ١٩٩٧، ٣٥-٣٦)، ومن ثم فإن هذه القيود قد تعزز أو تعرقل الاستقلالية الفردية (Evans, 2007, 11; Case& Harris, 2014, 33)

ويتم رسم الشبكة على محور رأسى متصل يتراوح من ضعيف إلى قوى، وتكون كما يلى:

- **الشبكة القوية:** فى الشبكة القوية تكون القواعد والأدوار صريحة، والسلطة مركزية، والعدالة والإنصاف على أساس الوضع أو المكانة Case& Harris, 2014, 34)، ويشير (Altman& Baruch, 1998, 772) إلى أن الشبكة تكون عالية كلما تم توزيع الأدوار على أساس التصنيفات الاجتماعية العامة الصريحة، مثل النوع أو السن أو الدرجة الوظيفية.
- **الشبكة الضعيفة:** فى الشبكة الضعيفة تكون القواعد والأدوار ضمنية، واختلافات الأدوار قليلة، والسلطة لامركزية، والموارد تنافسية، ويتم تقييم الأفراد وفقا لمهاراتهم وسلوكياتهم وقدراتهم، وتكون بيئة العمل خالية من الحواجز العازلة التي غالبا ما تشكلها المسؤوليات الوظيفية البيروقراطية، وتكون العدالة والإنصاف على أساس المنافسة.

(Case& Harris, 2014, 34).

(ب) المجموعة Group:

تشير المجموعة إلى مدى التماسك داخل البيئة الاجتماعية، وهى بذلك تشبه التمييز بين الفردية والجماعية، حيث يؤثر الضغط الجماعي على درجة احتواء الفرد ودرجة التكامل الجماعي داخل المجموعة، فكلما زاد التماسك داخل المجموعة كلما اعتمد اختيار الفرد على قرار المجموعة (Evans, 2007, 3-4 ;Meader, 2006, 24)

تشير المجموعة إلى مدى اندماج الفرد في وحدة اجتماعية محددة (مايكل تومبسون وأخرون، ١٩٩٧، ٣٥)، ويعرفها (Case& Harris, 2014,34) بأنها درجة التزام الفرد تجاه الوحدة الاجتماعية الأكبر التى ينتمى إليها، وقد جمع (Altman& Baruch, 1998, 771) الاندماج والالتزام فى تعريفهما للمجموعة بأنها تمثل مدى انطلاق الفرد أو تقيده في الفكر والعمل بسبب التزامه تجاه الوحدة الاجتماعية التى ينتمى إليها، أى أن التزام الفرد للوحدة الاجتماعية الأكبر التى ينتمى لها يؤثر على مدى انطلاق الأفراد أو تقييده فى الفكر والعمل.

ويمكن رسم المجموعة على محور أفقى متصل يتراوح من ضعيف إلى قوى، وتكون كما يلى:

- **المجموعة القوية:** فى المجموعة القوية يكون هناك اعتبار قوي لأهداف المجموعة، وتماسك اجتماعي قوي بين الأعضاء، وتقدير للوحدة الاجتماعية التى تساعد على بقاء الجماعة، والذى يعد أكثر أهمية من بقاء الفرد، وتكون قواعد تنظيم العضوية للمجموعة واضحة وصريحة (Case& Harris, 2014, 34)، ويذكر (Altman& Baruch, 1998, 771) أن الأفراد فى المجموعة القوية يقضون وقتا طويلا معا، ويدركون أهمية التفاعل مع الأعضاء الآخرين، وبصفة عامة، كلما زادت الأمور التي يقومون بها معا، وكلما قضوا وقتا أطول في القيام بذلك، كلما زاد تماسك المجموعة.

أى أن إدراك الأفراد لأهمية الوحدة داخل المجموعة يجعلهم أكثر تفاعلا، ويحرص أعضاء المجموعة على احتواء كل فرد فى المجموعة، ويتعاونون معا ويقضون وقتا طويلا فى تنفيذ الأنشطة، الأمر الذى يؤدى إلى زيادة تماسك المجموعة.

- **المجموعة الضعيفة:** فى المجموعة الضعيفة تحظى أهداف المجموعة باهتمام قليل، ويميل الأعضاء إلى التركيز على الأنشطة قصيرة الأجل بدلا من

الأهداف التنظيمية طويلة الأجل، وتكون العلاقات الاجتماعية ضعيفة جدا، ويصبح احتواء الأفراد فى أقل درجاته، وتنتشر عدم المساواة، ويكون الولاء الجماعي فى الحد الأدنى، لذا يقل الاندماج الاجتماعى (Case& Harris, 2014, 34)

(٢) توبولوجى النظرية الثقافية: الأنماط الثقافية:

إن تفاعل بعدى الشبكة والمجموعة ينتج عنه أربعة أنماط ثقافية، كل نمط يمثل سياقا اجتماعيا يتميز ببعض الخصائص التى تحدد الأنماط الثقافية، والشكل التالى يوضح الأنماط الثقافية.

عالية

الية

عالية

ضة

يتضح من الشكل السابق أن هناك أربعة أنماط ثقافية تنتج عن تفاعل بعدى الشبكة والمجموعة، حيث يمثل كل ربع نمطا ثقافيا، وهذه الأنماط هى المساواتى والهرمى والفردى والقدرى، وفيما يلى عرض لكل نمط.

- **الفردى (Individualist): الشبكة ضعيفة/ المجموعة ضعيفة**

تتسم البيئة الفردية بضعف الضوابط الاجتماعية، وتتاح الفرصة للأعضاء للتفاوض على اللوائح والقواعد، وبذلك يشعر الفرد بمستوى منخفض من القيود ومزيد من حرية الاختيار، ويصبح الأفراد غير مقيدين بأدوار اجتماعية (Ripberger et al., 2015, 7)، وبالنسبة للتماسك داخل المجموعة فهو قليل جدا، ويقل تحكم المجموعة فى الأفراد، ويلاحظ أيضا انخفاض مستوى المشاركة داخل المجموعة(Cerroni& Simonella, 2014, 4).

وعلى الجانب الأخر تزداد الاستقلالية الفردية، وتهيمن الظروف التنافسية القوية والمتقلبة، حيث يسمح أيضا للفرد بالتنقل صعودا وهبوطا على سلم المكانة والسلطة، فالمنافسة قائمة على المزايا الشخصية، كما أن هناك تركيزا على المستقبل القريب(Altman& Baruch, 1998, 772; Meader, 2006, 25).

كما تسود المسئولية الفردية، فكل شخص مسئول عن نفسه وعن أي شخص آخر يختاره، وليس الضعفاء أو المحتاجين، إلا إذا كان هناك من يرغب في ذلك، وثمة مبدأ أخر هو من يعمل أكثر يستحق أكثر .(Meader, 2006, 25)

- **القدرى (Fatalist): الشبكة قوية/ المجموعة ضعيفة**

يتميز السياق الاجتماعى الذى يظهر فيه النمط القدرى بالعزلة الشديدة والاستقلال الذاتي الضعيف (Altman& Baruch, 1998, 773)، فالأفراد القدريون يتميزون بالالتزام العالى للقيود الاجتماعية، فهم يستجيبون للتعليمات ويخضعون للتوجيهات، ويقومون بالمهام المحددة لهم، ويشعرون أن صوتهم غير مؤثر، لذا فهم لا يميلون الى اخذ جانب فى الجدال، فهم غير مسئولين عن القرارات التى تشكل حياتهم، فالحياة بالنسبة لهم مثل اللوترى (لعبة الحظ)، وبالتالى المدخل المناسب لهم هو (عمل لا شئ لأنه لا شئ يجدى)، فهم يشعرون بمصير ساحق (Evans, 2007, 4-5 ; Cerroni& Simonella, 2014, 4; Meader, 2006, 25).

وتقل مشاعر الانتماء الجماعى عند الأفراد القدريون، فهم يشعرون بعدم الحماية والاستبعاد من قبل المجموعة، وأنهم فى وضع هامشى (Ripberger et al., 2015, 7)، فعندما تقل مشاعر الدعم الجماعي يؤدى ذلك بالأفراد إلى أشكال

مختلفة من التجنب الاجتماعي، ويعتمدون على الحظ بدلاً من الأشكال المكثفة للتفاعل الاجتماعي، وأحد مظاهر التفادي هو أن القدريين نادراً ما يتخذوا قرارات شخصية بل إن كثيرا من آرائهم يتم تشكيلها من قبل الآخرين (Douglas 1996, 93-94).

وتتصف العلاقات بالهرمية، ويصنف الأشخاص وفقا للمعايير الراسخة والرسمية مثل السن (Altman& Baruch, 1998, 774).

وعلى الرغم من أن الأفراد القدريون يمرون بتجربة الشعور بالوحدة والقلق للوصول إلى الأداء الممتاز، فإن إمكانية التفاوض يوجد شروطا للحراك واكتساب الهيبة والاعتراف بهم من قبل المجموعة (Douglas, 1982 ,4).

- **الهرمى (Herarchey) شبكة قوية/ مجموعة قوية:**

يجمع هذا السياق الاجتماعي بين اثنين من الضوابط القوية: السلوك الفردي وحدود المجموعة، حيث يحدد لكل فرد مكان واحد داخل المجموعة، على الرغم من أن هذا المكان قد يختلف مع مرور الوقت، ويكون معيار المنافسة علنيا ومحددا، ومن أمثلة هذا النوع من التنظيم الاجتماعي البيروقراطيات التي تقوم أدوارها على أساس الأقدمية (أساس معين) بدلا من الجدارة (أساس الانجاز)، أو المجتمع القبلي المتماسك القائم على الأدوار المتوارثة. (Altman& Baruch, 1998, 774 ; Ripberger et al., 2015, 7).

ويؤدى الالتزام بالقواعد واللوائح واحترام العهود، وضرورة الحفاظ على النظام الاجتماعى إلى الانضباط القوى للأعضاء ومن ثم تحقيق التماسك داخل المجموعة (Meader, 1996, 25)، ويتم تحديد جميع الأدوار والمهام وتقسيم العمل بوضوح ويبقى الجميع في وظيفة واحدة، ويهيمن الولاء على هذا النمط، وهناك حب عظيم للنظام الاجتماعى وبين الأفراد (Douglas, 2003 as cited in Cerroni& Simonella, 2014, 4).

- **المساواتى (Egalitarian): شبكة ضعيفة/ مجموعة قوية**

عندما تكون حدود المجموعة قوية والحواجز التى تفصل بين داخل المجموعة وخارجها قوية، وتكون القيود قليلة تنتج عنها علاقات اجتماعية تتميز بالمساواة (Ripberger et al., 2015, 7)، وتقل الهرمية الاجتماعية، ويرفض

الأفراد الشكليات وأوجه عدم المساواة داخل المجموعة والسلطة والقواعد (Cerroni& Simonella, 2014, 4)، وعلى الجانب الأخر يرتفع التضامن الاجتماعى داخل المجموعة فقد يضحى الفرد بنفسه من أجل قيم المجموعة، فهم يتميزون بالولاء الشديد للمجموعة، والاحترام القليل للقواعد المفروضة من الخارج (Meader, 2006, 25).

والبيئة المحيطة بالمساواتيين بيئة هشة وعرضة للكوارث، ومن ثم يكون مدخل الاستعداد هو الأمثل (precautionary) (Meader, 2006, 25)، ويفضلون العمل في مجموعات صغيرة، ويصلون إلى قرارات جماعية من خلال مناقشات تم تنظيمها بهدف التوصل إلى توافق في الآراء.

(Franzwa& Lockhart, 1998, 192)

رابعًا– استخدام نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية ميدانيا:

طبقت النظرية الثقافية ميدانيا لدراسة وفهم بعض القضايا الثقافية داخل المجتمعات والمنظمات المختلفة مثل السجون والقوات المسلحة والجامعات والمدارس ومنظمات المجتمع المدنى، وكذلك استخدمت لمقارنة الثقافات بين المجتمعات، بعضا من تلك الدراسات اعتمدت على أدوات تم إعدادها من قبل، وبعض الدراسات أعدت أدوات، وهناك دراسات هدفت إلى بناء أدوات مقننة لقياس أبعاد النظرية الثقافية، وهناك دراسات حاولت تقييم بعض المقاييس المستخدمة لتطبيق النظرية الثقافية ميدانيا، ويمكن تقسيم تلك الدراسات إلى اتجاهين أساسين هما: دراسات قاست الأنماط الثقافية، ودراسات اهتمت بقياس بعدى النظرية (الشبكة والمجموعة)، وفيما يلى توضيح لكل اتجاه على حدة.

(١) الاتجاه الأول: قياس الأنماط الثقافية

ينصب التركيز فى هذا الاتجاه على قياس الأنماط الثقافية الأربعة، والتي تستخدم كنسق تحليلية، أو "أنواع مثالية" يمكن بها مقارنة الواقع (Maleki& Hendriks, 2015, 253).

وقد استخدم معظم الباحثين والمنظرين للنظرية الثقافية استبيانا صممه Karl Dake (1990, 1991) لقياس الأنماط الثقافية الأربعة، وهو أكثر الأدوات استخداما فى دراسات النظرية الثقافية، ويشير بعض الباحثين إلى أن استبيان Dake فشل في إظهار الصدق والثبات الداخلى في الاختبارات التجريبية، فهى مقاييس غير كافية نظرا لوجود بعض الارتباطات التى لا تتوافق مع الافتراضات

النظرية للنظرية الثقافية (Maleki, 2015, 254)، فعلى سبيل المثال، أظهرت (Ripple, 2002, 153-154) التى اعتمدت على استبيان Dake وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين النمط الهرمي والنمط الفردى، وهذا يتعارض مع الافتراض النظري لأن هذان النمطان يختلفان في أبعاد كل من الشبكة والمجموعة، ومن المتوقع أن يكون بينهما علاقة سلبية، وذلك ما توصلت إليه أيضا دراسة (Caulkins, 1999).

وتشير دراسة (Olli, 2012, 504) إلى أن "النظرية الثقافية لا تزال تعمل بشكل ضعيف في الاستطلاعات، ويعتقد أن ذلك يرجع إلى الاعتماد على استبانة وايلدفيسكى لقياس الأنماط الثقافية، ويؤكد أن "انتقاداته للافتراضات تنطبق فقط على أدوات القياس التى تقيس الأنماط الثقافية الأربعة، وليس بعدى الشبكة – المجموعة كأبعاد ثابتة، وانه هناك حاجة إلى نموذج قياس يعتمد على بعدى الشبكة والمجموعة.

(٢) الاتجاه الثانى: قياس الأبعاد (الشبكة والمجموعة)

لقد أشارت عدة دراسات إلى أنه من أجل الحصول على قياس أكثر انتظاما ووضوحا للنظرية الثقافية، ينبغي أولاً تفعيل بعدى الشبكة والمجموعة ثم تجميعها لقياس الأنماط الثقافية الأربعة، حيث يهدف هذا الاتجاه الى تطوير الأنواع الثقافية على أساس الأبعاد الأساسية التى تقوم عليهما النظرية الثقافية.

(Maleki& Hendriks, 2015, 253).

وترجع أهمية هذا الاتجاه إلى(Maleki& Hendriks, 2015, 254):

- أن أي محاولة جادة لصقل نظرية ما تستحق توفير فرصة عادلة لرؤية المدى الذي يمكن أن تتحقق فيه النظرية، إذا فمن المؤكد أن هذه الفرصة بالتأكيد هى تجريب الأبعاد الأساسية للنظرية.
- تأكيد أنصار النظرية على أن الأبعاد قابلة للاستخدام على مستويات مختلفة من التحليل، سواء أفراد أو مجموعات أو دول.

(٣) نموذج جروس ورايز (١٩٨٥) Gross &Rayner Model

يعد جروس ورايز (١٩٨٥) من أوائل من اهتموا بتقديم إرشادات لقياس الشبكة والمجموعة (Maleki, 2014, 255)، وقد قدما نموذجا يمكن أن يستخدم

دليلاً للأبحاث المستقبلية في هذا المجال، فهذا النموذج يمكن أن يوصف بأنه طريقة للملاحظة، مبدأ للتصميم التجريبي، وتقنية لتسجيل البيانات المناسبة. ومن الممكن تعديلها لتلبية الاحتياجات الخاصة لأى دراسة" (Gross and Rayner 1985, 87).

لذلك يمكن تكييف النموذج ليتناسب مع أي تصميم بحثي معين، ففى دراسة (Caulkins, 1999) استخدمت مؤشرا واحدا فقط من مؤشرات المجموعة، ومؤشرا واحدا فقط من مؤشرات الشبكة، وكذلك معظم الدراسات التى استخدمت نموذج جروس ورايز مثل دراسة (Grenstad, 1999, 2003; Hampton, 1998; Melton, 2003; Ripple, 2002; Wouter& Masschalck, 2014) قد استخدمت مؤشرات من نموذج جروس ورايز بما يناسب طبيعة الدراسة، كما أكدت تلك الدراسات على فعالية نموذج جروس ورايز فى قياس بعدى الشبكة والمجموعة للنظرية الثقافية.

فيما يلى عرض لمكونات النموذج (Gross& Rayner, 1985, 71-85).

(أ) مؤشرات المجموعة:

- **القرب:** تقارب الأعضاء لبعضهم البعض، ويقاس بمتوسط المسافة بينهما في الوحدة الاجتماعية، وتشير المسافات الأصغر بين الأعضاء إلى مستوى أعلى للمجموعة.
- **الانتقالية:** مدى التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الوحدة الاجتماعية، ويمكن تفسير العلاقات الانتقالية بين الأفراد من علم الرياضيات، فإذا كان هناك علاقة بين أ و ب، وهناك علاقة بين ب وج، فتكون العلاقة انتقالية إذا أصبح هناك علاقة بين أ و ج، وكلما زادت العلاقات الانتقالية فى المجموعة كلما كان مستوى الوحدة الاجتماعية داخل المجموعة مرتفع.
- **التردد (التكرار):** ويمكن ملاحظته من خلال المدة الزمنية المخصصة لمشاركة الأعضاء في أنشطة معينة مع أعضاء آخرين من الوحدة الاجتماعية، وكلما زادت الأحداث والأنشطة مع الأعضاء الآخرين كلما ارتفع مستوى الانتماء في المجموعة الاجتماعية.
- **النطاق:** يتسع نطاق المشاركة كلما تنوعت المشاركة التفاعلية للأعضاء في أنشطة المجموعة مقارنة بتفاعلهم في أنشطة خارج المجموعة، فإذا

كان الأعضاء أكثر تفاعلا ومشاركة خارج الوحدة، فإن مستوى المجموعة للوحدة الاجتماعية يصبح أقل.

- **النفاذية (عدم النفاذية) (الانفتاح):** وتشير إلى احتمال انضمام غير الأعضاء الذين تنطبق عليهم متطلبات العضوية للوحدة الاجتماعية ويريدون الانضمام إليها، فإذا كان من الصعب عليهم الحصول على العضوية، يصبح مستوى الوحدة الاجتماعية للمجموعة مرتفعا.

(ب) مؤشرات الشبكة:

ذكر جروس وراينر أن مستوى الشبكة يمكن ملاحظته من خلال القواعد التي تحدد "الأدوار" للأفراد في الوحدات الاجتماعية، وباتباع هذا المبدأ الأساسي لمتغير الشبكة، تم وضع أربعة مؤشرات تحليلية لبعد الشبكة، وتذكر معظم الدراسات أن مؤشرات بعد الشبكة فى نموذج جروس وراينر كان أكثر وضوحا وتحديدا من مؤشرات بعد المجموعة.

- **التخصص:** الالتزام بالتخصص عند تعيين أعضاء معينين في الوحدة الاجتماعية، وارتفاع التخصص يشير إلى مستوى عالى للشبكة في الوحدة الاجتماعية.
- **عدم التماثل:** درجة التفاعل المتناظر فيما يتعلق بالأدوار المخصصة لأعضاء المجموعة، فإذا كانت أدوار مقدم الخدمة والمستفيد منها تتغير باستمرار بين الأعضاء في الوحدة الاجتماعية، فهذا يشير إلى انخفاض مستوى عدم التماثل ومستوى الشبكة للوحدة، وفي الوقت نفسه، إذا كانت هذه الأدوار ثابتة ولا يمكن تبادلها بين الأعضاء، فإن ذلك يشير إلى مستوى عال من عدم التناظر ومستوى عال للشبكة بالوحدة.
- **الاستحقاق:** يوضح ما إذا كانت الألقاب تعطى بالسمة (التوصيف – التصنيف) أم بالإنجاز، فإذا تم تخصيص المزيد من الأدوار من قبل الأعضاء بالسمة (التوصيف – التصنيف)، وهذا يدل على مستوى عالى للشبكة فى الوحدة الاجتماعية.
- **المساءلة:** المساءلة المباشرة للأعضاء، ووفقا لجروس وراينر (١٩٨٥)، تأتي المساءلة في شكلين: قسري يشمل الغرامات والعقوبات، في حين تشمل

المساءلة غير القسرية عدم الرضا وتطبيق الضغط الأخلاقي، وكلما سمح لعدد أكبر من الأعضاء بمساءلة الأعضاء الآخرين، كلما ارتفع مستوى الشبكة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على نموذج جروس وراينر عند تصميم استبانة للكشف عن الأنماط الثقافية الموجودة بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة بنى سويف.

الدراسة الميدانية:

١] أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى تعرف الأنماط الثقافية للمعلمين بمدارس التعليم الثانوى بمحافظة بنى سويف باستخدام نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، وكذلك معوقات الإصلاح المدرسى من وجهة نظر المعلمين..

٢] أدوات الدراسة:

٢–١) استمارة مقابلة:

تم إجراء مقابلة مع المعلمين لتحديد معوقات تطبيق النظام الجديد للثانوية العامة، وذلك من خلال طرح السؤال التالى: من وجهة نظركم ما المعوقات التى يمكن أن تحول دون تنفيذ المبادرات الجديدة – نظام الثانوية العامة الجديد– فى المدارس؟.

وقد تم إجراء مقابلتين مع مجموعتين بؤريتين أثناء التدريب على " استخدام التكنولوجيا فى التعليم، واستخدام السبورة الذكية" والذى عقد فى جميع مراكز محافظة بنى سويف خلال شهر سبتمبر ٢٠١٨، وقد شملت المجموعة الأولى ٧ معلمين بالتعليم الثانوى العام بمركز إهناسيا، وشملت المجموعة الثانية ٦ معلمين بالتعليم الثانوى العام بمركز ببا.

٢–٢)استبانة الكشف عن الأنماط الثقافية بين معلمى مدارس الثانوية العامة:

اعتمدت الدراسة على استبانة للكشف عن الأنماط الثقافية بين معلمى مدارس الثانوية العامة من إعداد الباحثة، وتم إعداد الاستبانة وفقا لنموذج جروس وراينر (Gross& Rayner Model) ، حيث شمل محور الشبكة أربعة مؤشرات هى (عدم التماثل، التخصص، الاستحقاق، المساءلة)، وشمل محور المجموعة خمسة مؤشرات هى (القرب، التكرار، النطاق، الانتقالية، النفاذية)، وجاءت درجات الإجابة على عبارات الاستبانة تدرج خماسى: (كبيرة جدا – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جدا)، وكانت الدرجات كالتالى:

- بالنسبة لحساب درجة التوفر لعبارات الشبكة والمجموعة على النحو التالي: كبيرة جدا (٥) ، كبيرة (٤) ، متوسطة (٣)، قليلة (٢)، وقليلة جدا (١).
- بالنسبة لحساب درجة القوة لعبارات الشبكة والمجموعة، فقد جاءت درجات عبارات الشبكة والمجموعة القوية على النحو التالى كبيرة جدا (٥) ، كبيرة (٤) ، متوسطة (٣)، قليلة (٢)، وقليلة جدا (١)، بينما درجات عبارات الشبكة الضعيفة والمجموعة الضعيفة على النحو التالى كبيرة جدا (١) ، كبيرة (٢) ، متوسطة (٣)، قليلة (٤)، وقليلة جدا (٥).

٣] تقنين أداة الدراسة:

٣-١) صدق الاستبانة: صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين فى التربية للتحقق من صدق عباراتها، وللاسترشاد بآرائهم حول البيانات الأولية، وانتماء عبارات الاستبانة إلى محاورها، ووضوح صياغتها، وتم تحليل آراء السادة المحكمين، وأشارت الآراء إلى إجراء بعض التعديلات على الاستبانة من أهمها تبسيط لغة الاستبانة، مثل استبدال الشبكة بالقيود، والمجموعة بالانتماء.

٣-٢) ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ باستخدام برنامج SPSS، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات كل محور من محاور الاستبانة وكذلك الثبات الكلى الذى وصل إلى (٠.٨٧٤) وهو ما يؤكد ارتفاع معدل ثبات الاستبانة.

جدول (١) قيم معاملات ثبات استبانة الكشف الأنماط الثقافية بمدارس التعليم الثانوى العام

م	المحور	معامل الثبات
١	الشبكة	٠.٧٦١
٢	المجموعة	٠.٨١٧
	الثبات الكلي	٠.٨٧٤

٣-٣ الصدق الذاتى للاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة، تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذى تنتمى إليه، وقد جاءت كل معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و(0.01) ما عدا العبارة رقم ٩ ، فقد كان معامل ارتباطها بالمحور (٠.٠٧) ضعيف جدا وغير دال إحصائيا لذا تم حذفها، كما تم حساب معاملات الارتباط بين محورى الاستبانة والدرجة الكلية وجاءت أيضا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و (٠.٠١)، وجدول (٢) وجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط لكل محور وللاستبانة ككل

المحور الأول الشبكة		المحور الثانى المجموعة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٧٥*	١٣	٠.٥٢٨**
٢	٠.٧٧٥**	١٤	٠.٤٨٢**
٣	٠.٤٤٥*	١٥	٠.٦٤٦**
٤	٠.٥٣٣**	١٦	٠.٥٢٥**
٥	٠.٣٨٣*	١٧	٠.٦١٦**
٦	٠.٧٦٢*	١٨	٠.٥٧٣**
٧	٠.٦٨٧*	١٩	٠.٥٤٧**
٨	٠.٣٧٠*	٢٠	٠.٨٩٣**
٩	٠.٠٧	٢١	٠.٥٩٧**
١٠	٠.٧٩٦**	٢٢	٠.٤١٤*
١١	٠.٦١٤**	٢٣	٠.٦٣١**
١٢	٠.٧٨٧**	٢٤	٠.٦٠٩**
الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة			
٠.٨٦٤**		٠.٧٥٣ **	
* دالة عند ٠.٠٥ ** دالة عند ٠.٠١			

يتضح من الجدول السابق أن كل محور من محاور الاستبانة يرتبط بالمحور الأخر، ويرتبط بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) و(٠.٠٥)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى.

والجدول التالى يوضح محاور الاستبانة النهائية وعدد عبارات كل محور.

جدول (٣) محاور الاستبانة وعدد عبارات كل محور

م	المحور	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	الشبكة (القيود)		١١
	عدم التماثل	١-٣	
	التخصص	٤-٥	
	الاستحقاق	٦-٧	
	المساءلة	٨-١١	
٢	المجموعة (الانتماء)		١٢
	القرب	١٢-١٣	
	التكرار	١٤-١٧	
	النطاق	١٨-١٩	
	الانتقالية	٢٠-٢١	
	النفاذية	٢٢-٢٣	
الإجمالى		٢٣	

٤- عينة الدراسة:

بلغ عدد معلمى التعليم الثانوى العام بمحافظة بنى سويف لعام ٢٠١٧، ٢٨٦٠ معلما (البوابة الإلكترونية لمحافظة بنى سويف، ٢٠١٧)، وباستخدام معادلة معادلة هيربرت اركن (Herbert Arkin, 1984) لتحديد حجم العينة وجدت أنها تساوى ٣٣٩ معلم.

$$n = \frac{p(1-p)}{(SE \div t) + [p(1-p) \div N]}$$

n حجم العينة
N حجم المجتمع
t الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠.٩٥ وتساوي ١.٩٦
SE نسبة الخطأ وتساوي ٠.٠٥
P نسبة توفر الخاصية والمحايدة = ٠.٥٠

وقد تم تطبيق استبانة الكشف عن الأنماط الثقافية بالمدارس الثانوية العامة ببنى سويف على ٣٤١ معلما بمحافظة بنى سويف خلال شهر سبتمبر عام ٢٠١٨.

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة حسب مراكز المحافظة

	الفشن	إهناسيا	ببا	بنى سويف	الاجمالى
العدد	٦٥	٨٢	٧٩	١١٥	٣٤١
النسبة	%١٩.١	%٢٤.٠	%٢٣.٣	%٣٣.٧	%١٠٠

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة حسب النوع

النوع	ذكور	إناث	الإجمالى
العدد	٢٢٠	١٢١	٣٤١
النسبة	% ٦٤.٥	% ٣٥.٣	%١٠٠

جدول (٦) توزيع عينة الدراسة حسب موقع المدرسة (ريف– حضر)

النوع	حضر	ريف	الإجمالى
العدد	٢٢٤	١١٧	٣٤١
النسبة	% ٦٥.٧	% ٣٤.٣	%١٠٠

٥– المعالجة الإحصائية للبيانات:

٥–١) الوزن النسبى (النسبة المئوية للاتفاق):

للحصول على نتائج تطبيق الاستبانة تم حساب الوزن النسبى (النسبة المئوية للاتفاق) لاستجابات أفراد العينة على كل مفردة، وذلك لمعرفة كلا من درجة التوفر ودرجة القوة لعبارات الاستبانة (فؤاد البهى السيد، ١٩٨٦ :٤٨٣).

$$\text{الوزن النسبي (ق)} = \frac{\text{ك ٥ × ٥ + ك ٤ ×٤ + ك ٣ × ٣+ ك ٢×٢ +ك١×١}}{\text{ن}}$$

أولاً– بالنسبة لدرجة التوفر:

حيث ك٥ عدد تكرارات كبيرة جدا، ك٤ عدد تكرارت كبيرة، ك٣ عدد تكرارت، متوسطة، ك٢ عدد تكرارات قليلة، ك١ عدد تكرارت قليلة جدا، ن عدد أفراد العينة.

ثانيًا– بالنسبة لدرجة قوة الشبكة والمجموعة:

– عبارات الشبكة والمجموعة القوية:

حيث ك٥ عدد تكرارات كبيرة جدا، ك٤ عدد تكرارت كبيرة، ك٣ عدد تكرارت متوسطة، ك٢ عدد تكرارات قليلة، ك١ عدد تكرارت قليلة جدا.

- عبارات الشبكة الضعيفة والمجموعة الضعيفة:

ك١ عدد تكرارات كبيرة جدا، ك٢ عدد تكرارات كبيرة، ك٣ عدد تكرارت متوسطة، ك٤ عدد تكرارات قليلة، وك٥ عدد تكرارات قليلة جدا.

٥-٢) التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات لتحديد الأنماط الثقافية.

٥-٣) مقياس الاستجابات:

تم تحديد مستوى الممارسة لأفراد العينة على كل عبارة من عبارات محورى الشبكة والمجموعة على مقياس الاستجابات الخماسى، طبقاً للمعادلة الآتية:

مدى الاستجابة = ن - ١ حيث (ن) تمثل تدرج المقياس

ن

مدى الاستجابة = ٥ - ١ = ٠.٨

٥

والجدول التالى يبين مدى الاستجابات الخماسية للاستبانة:

جدول (٧) مدى الاستجابات الخماسى للاستبانة

مدى الاستجابة	درجة الممارسة
٥-٤.٢	كبيرة جدا
٤.١-٣.٣	كبيرة
٣.٢-٢.٤	متوسطة
٢.٣-١.٥	قليلة
١.٤-٠.٦	قليلة جدا

٦: تفسير نتائج الدراسة الميدانية:

سيتم تفسير ومناقشة النتائج التى توصلت إليها الدراسة الميدانية على النحو التالى: تحليل استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة، وتحديد الأنماط الثقافية الموجودة بالمدرسة.

أولاً- تحليل استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة:

١- استجابات أفراد العينة حول بعد الشبكة (القيود):

جدول (٨) استجابات أفراد العينة حول بعد الشبكة (القيود)

م	العبارة	التكرارات بدرجة					التوفر		قوة الشبكة		كا٢
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	ز	ر	ز	ر	
١	الإدارة فى مدرستك مركزية	٥٣	١٠٢	١٣٥	٣٦	١٥	٣.٤٢	٧	٣.٤٢	٥	١٤٢
٢	يشارك جميع أفراد المدرسة فى وضع قواعد العمل	٦١	١٠٧	٨٩	٥٤	٣٠	٣.٣٤	٨	٢.٦٧	٧	٥٣
٣	تتبادل الأدوار والمهام مع زملائك بالمدرسة	٩٦	١٢٩	٧٨	٢٦	١٢	٣.٧٩	٤	٢.٢١	١٠	١٣٩
٤	الأدوار والمسئوليات التى تقوم بها فى مدرستك واضحة	١٥١	١٣٥	٤١	١٥	٢	٤.٢٣	٢	٤.٢٣	١	٢٨٧
٥	تتيح المدرسة لكل معلم حرية اختيار أساليب التطوير	٧٩	١١٨	٨٢	٤٩	١٣	٣.٥٩	٦	٢.٤٢	٩	٩٠
٦	يوجد تنافس بين المعلمين للحصول على الموارد اللازمة لنجاح العملية التعليمية	٥٦	١١٨	٩٨	٣٧	٣٢	٣.٣٨	٩	٢.٦٤	٨	٨٥
٧	تتناسب الأدوار التى تقوم بها فى مدرستك مع تخصصك	١١٨	١٣٩	٥٢	١٦	١٦	٣.٩٦	٣	٣.٩٦	٢	١٩٣
٨	تدفع المكافآت المادية المعلمين بمدرستك نحو تحسين المدرسة	٥٠	٦٩	٧٠	٧١	٨١	٢.٨١	١٠	٢.٨١	٦	٧٣
٩	يتم مساءلة المعلمين والإدارة فى مدرستك	٨٠	١٥٩	٦٥	٢٦	١١	٣.٧٩	٤	٣.٧٩	٣	١٩٧
١٠	تعتمد المدرسة فى تقييم الأداء على رؤية ورسالة المدرسة	١٠٠	١١٥	٧٠	٣١	٢٥	٣.٦٩	٥	٣.٦٩	٤	٩٤
١١	تقودك الدافعية الداخلية (الضمير) نحو تحسين المدرسة	٢١٠	٩٤	٢٤	٨	٥	٤.٤٥	١	١.٥٤	١١	٥٩٤
	الإجمالى	١٠٥٤	١٢٨٥	٨٠٤	٣٦٩	٢٤٢	٣.٦٨		٣.٠٣		١٧٤
كا دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠											

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- جاء إجمالى توفر عبارات محور الشبكة بوزن نسبى (٣.٦٨)، وهى درجة كبيرة، فى حين جاء إجمالى قوة الشبكة بدرجة متوسطة بوزن نسبى (٣.٠٣)، وفيما يلى توضيح وتفسير لنتائج عبارات محور الشبكة.
- جاءت العبارة" تقودك الدافعية الداخلية (الضمير) نحو تحسين المدرسة" فى الترتيب الأول من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٤.٤٥)، وهى درجة كبيرة

جدا، فى حين جاءت فى الترتيب الأخير بالنسبة لقوة لشبكة بوزن نسبى (١.٥٤)، وهى درجة قليلة، وقد يضعف ذلك الشبكة فى المدرسة الثانوية العامة، وقد يرجع ذلك إلى زيادة الوازع الدينى لدى المعلمين، وندرة المكافآت المادية، مما أدى إلى ضعف الأمل لدى المعلمين فى الحصول على مكافآت مادية، بالإضافة إلى ضعف المرتب بالنسبة للأدوار التى يقوم بها المعلم.

- جاءت عبارة "الأدوار والمسئوليات التى تقوم بها فى مدرستك واضحة" فى الترتيب الثانى بالنسبة لدرجة التوفر بوزن نسبى (٤.٢٦)، وجاءت فى الترتيب الأول بالنسبة لقوة الشبكة بوزن نسبى (٤.٢٣)، وهى درجة كبيرة جدا، ويشير ذلك إلى أن الشبكة بالمدارس الثانوية العامة عالية، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمين أن الأدوار المطلوبة منهم محدودة وتقليدية، وتقتصر على التدريس التقليدى، وتلقين الطلاب المعلومات، والإشراف، والتقييم القائم على الاختبارات، على عكس الأدوار الجديدة للمعلم والتى يتطلبها الإصلاح المدرسى، ويفرضها النظام الجديد للثانوية العامة، والتى قد تكون كثيرة ومتنوعة وشاملة، فمنها ما يخص أدوار جديدة تجاه الطلاب، وتجاه الزملاء، وتجاه المجتمع، وقد ذكر معظم المعلمين أنهم لا يعرفون شيئا عن النظام الجديد.
- جاءت العبارة " تتناسب الأدوار التى تقوم بها فى مدرستك مع تخصصك" فى الترتيب الثالث بالنسبة لدرجة التوفر بوزن نسبى (٣.٩٧)، بينما جاءت فى الترتيب الثانى بالنسبة لقوة الشبكة بوزن نسبى (٣.٩٦)، وهى درجة كبيرة، وقد يكون ذلك مرتبطا بالتخصص فى التدريس، حيث أن معلمى التعليم الثانوى أكثر تخصصا من معلمى المراحل الأخرى، فهناك على سبيل المثال معلم للتاريخ ومعلم للجغرافيا، ولكن هناك جوانب أخرى قد لا يدركها المعلمون.
- جاءت عبارة " يتم مساءلة المعلمين والإدارة فى مدرستك" فى الترتيب الرابع بالنسبة لدرجة التوفر بوزن نسبى (٣.٨١)، وجاءت فى الترتيب الثالث بالنسبة لقوة الشبكة بوزن نسبى (٣.٧٩)، وهى درجة كبيرة، وتشير إلى وجود شبكة قوية، وهى مرتبطة بالعبارتين السابقتين، فكلما كانت الأدوار واضحة ومحددة، تكون المساءلة قوية، ومن زاوية أخرى يمكن إرجاع ذلك إلى أن هناك أدوارا ومسئوليات كثيرة ملقاة على عاتق المعلمين، وهم لا يدركونها، أو يرون أنها

غير مهمة، أو أنها عبء إضافى عليهم، ومن ثم لا يقومون بها، لذا تكثر مساءلتهم.

- جاءت العبارة " تتبادل الأدوار والمهام مع زملائك بالمدرسة" فى الترتيب الرابع من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٣.٧٩)، وهى درجة كبيرة، وجاءت فى الترتيب قبل الأخير بالنسبة للشبكة بوزن نسبى (٢.٢١)، وهى درجة قليلة، وتشير إلى شبكة ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى وجود تبادل للأدوار بين المعلمين فى بعض المجالات مثل الأنشطة المختلفة كالصحافة والإذاعة، وريادة الفصول،،،،
- جاءت العبارة "تعتمد المدرسة فى تقييم الأداء على رؤية المدرسة ورسالتها فى الترتيب الخامس من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٣.٧٠)، بينما جاءت فى الترتيب الرابع بالنسبة لقوة الشبكة بوزن نسبى (٣.٦٩)، وهى درجة كبيرة، وتمثل شبكة عالية، وتشير إلى وجود معايير محددة للتقييم، وقد يرجع ذلك إلى مشاركة المعلمين فى صياغة رؤية ورسالة المدرسة، كما أنها غالبا ما توصف بأنها مثالية، وغالبا ما تكون رؤية ورسالة المدارس الثانوية العامة لا تختلف كثيرا من مدرسة لأخرى، وهى تشبه كثيرا القواعد والتعليمات والقوانين التى تنظم العملية التعليمية.
- جاءت العبارة " تتيح المدرسة لكل معلم حرية اختيار أساليب التطوير" فى الترتيب السادس من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٣.٥٩)، وهى درجة كبيرة، كما جاءت بوزن نسبى من حيث قوة الشبكة (٢.٤٢)، وهى درجة متوسطة، وقد يرجع ذلك أن للمعلم حرية التصرف فى اختيار أساليب التدريس المناسبة داخل الفصول، وهذا يعد من المتطلبات اللازمة للإصلاح المدرسى عامة ونظام الثانوية العامة الجديد خاصة.
- جاءت العبارة " تتسم الإدارة فى مدرستك بالمركزية" فى الترتيب السابع من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٣.٤٣)، وجاءت فى الترتيب الخامس من حيث قوة المجموعة بوزن نسبى (٣.٤٢)، وهى درجة كبيرة، وتمثل شبكة عالية أيضا، ويشير ذلك إلى أن الإدارة فى المدرسة مركزية، فمعظم القرارات تؤخذ بواسطة الإدارة، والسلطة متركزة فى يد مدير المدرسة، فذلك ما كان يردده المعلمون أثناء تطبيق الاستبانة، وذلك يتعارض مع توجهات الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠٣٠ ، والتى تؤكد على ضرورة التوجه

نحو اللامركزية. (كما يتعارض مع متطلب القيادة التشاركية اللازمة لنجاح الإصلاح المدرسى).

- جاءت العبارة " يشارك جميع أفراد المدرسة فى وضع قواعد العمل" فى الترتيب الثامن بدرجة كبيرة وبوزن نسبى (٣.٣٤) من حيث درجة التوفر، وفى الترتيب السابع بوزن نسبى (٢.٦٧) بالنسبة لقوة الشبكة وهى درجة متوسطة، ويشير ذلك إلى وجود فرصة للتفاوض على قواعد العمل بالمدرسة، وإن كان ذلك يتم فى موضوعات قليلة مثل مواعيد الحضور أثناء الأجازات، جدول الحصص، واختيار الفصول.
- جاءت "يوجد تنافس بين المعلمين للحصول على الموارد اللازمة لنجاح العملية التعليمية" فى الترتيب التاسع من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٣.٣٨)، وجاءت فى الترتيب الثامن بوزن نسبى (٢.٦٧) بالنسبة لقوة الشبكة، وهى درجة متوسطة، وقد جاءت فى تريب متأخر نظرا لضعف توفير الموارد فى المدارس، وهناك نسبة من المعلمين يوفرون الموارد اللازمة من مالهم الخاص أو بمساعدة الطلاب، لذا تقل المنافسة بين المعلمين للحصول على الموارد اللازمة لتطوير العملية التعليمية.
- جاءت عبارة "تدفع المكافآت المادية المعلمين بمدرستك نحو تحسين المدرسة" فى الترتيب الأخير من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٢.٨١) وهى درجة متوسطة، وجاءت فى ترتيب متوسط بالنسبة لقوة الشبكة بوزن نسبى (٢.٨١)، وهى درجة متوسطة، وعلى الرغم من رغبة المعلمين فى الحصول على المكافآت المادية، وتأكيدهم على أهميتها لحثهم على إنجاز المهام، خاصة مع ضآلة المرتبات، إلا أنها جاءت فى ترتيب متأخر، وقد يرجع ذلك إلى أنه لا يتم صرف مكافآت مادية فى المدارس بسبب ضعف الموارد.

من النتائج السابقة يتضح أن هناك بعض الإيجابيات التى قد تساعد على وجود ثقافة مدرسية بمدارس التعليم الثانوى العام تتميز بالتعاون وتشجيع المبادرات الفردية والقيادة التشاركية مثل: الضمير حيث يعد هو الدافع الأساسى نحو العمل أكثر من المكافآت، وضوح الأدوار والمسئوليات، حرية المعلم فى اختيار أساليب

التطوير داخل الفصول، تبادل الأدوار بين المعلمين، وأخيرا مشاركة المعلمين فى وضع قواعد العمل بالمدرسة.

ومن السلبيات التى تحد من الثقافة الداعمة للإصلاح المدرسى ما يلى: المركزية فى اتخاذ القرارات، وغياب المكافآت المادية.

٢) استجابات أفراد العينة حول بعد المجموعة (الانتماء):

جدول (٩) استجابات أفراد العينة حول بعد المجموعة (الانتماء):

م	العبارة	التكرارات بدرجة					التوفر		قوة المجموعة		كا٢
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	ز	ر	ز	ر	
١٢	تحرص على قضاء الحصص الفاضية مع زملائك	١٣٩	١٢٨	٤٩	١٩	٦	٤.١٠	٥	٤.١٠	٥	٢٢٣
١٣	عندما تمر بمشكلة فى المدرسة يساعدك زملائك	١٦٠	١٢٠	٤٢	١٤	٥	٤.٢٢	٤	٤.٢٢	٤	٢٧٤
١٤	علاقاتك مع زملائك قوية	١٩٩	١١٢	٢١	٧	٢	٤.٤٦	١	٤.٤٦	١	٥٧٧
١٥	تتعاون مع زملائك للتخطيط للأنشطة والمناسبات فى مدرستك	٨٠	١٥٥	٧٦	١٨	١٢	٣.٨٠	٦	٣.٨٠	٦	١٩٦
١٦	يتم تقدير كل من ساهم فى تطوير المدرسة	٦٢	١١٥	٩٣	٤٢	٢٩	٣.٤١	١٠	٣.٤١	١٠	٧٤
١٧	تحاول إيجاد وقت لتنفيذ المهام الجديدة التى تكلف بها	٤٣	١٧٤	٨٩	٢١	١٤	٣.٦٢	٨	٣.٦٢	٨	٢٥٥
١٨	فى مدرستك يكون العمل والنواحى الاجتماعية متداخلة	٥٧	١١٦	١٢٦	٣٠	١٢	٣.٥٢	٩	٣.٥٢	٩	١٥٢
١٩	تشعر بأنك عضو مهما وصوتك مؤثر فى أسرة المدرسة	٧٦	١٢٨	٩٥	٢٥	١٧	٣.٦٥	٧	٣.٦٥	٧	١٢٩
٢٠	تعمل على تعزيز الصداقة بين زملائك بالمدرسة	١٨١	١١٥	٣٧	٨	٠	٤.٣٨	٣	٤.٣٨	٣	٢١٥
٢١	تجمعك بمعلمى المواد الأخرى علاقات جيدة	١٨٢	١٢٥	٢٩	٤	١	٤.٤٢	٢	٤.٤٢	٢	٣٨٩
٢٢	تستفيد مدرستك من خبرات المدارس الأخرى	٤٩	١١٠	١٠١	٤٧	٣٤	٣.٢٩	١١	٢.٨١	١١	٧١
٢٣	تسمح المدرسة لأفراد أو مؤسسات من خارجها لمناقشة وحل قضايا المدرسة	٤٦	١٠٧	٩٦	٥٠	٤٢	٣.١٩	١٢	٢.٦٩	١٢	٥٥
	الإجمالى	١٢٧٤	١٥٠٥	٨٥٤	٢٨٥	١٧٤	٣.٨٤		٣.٧٦		
كا دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠											

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- جاء إجمالى عبارات محور المجموعة بالنسبة لدرجة التوفر بوزن نسبى (٣.٨٤)، وهى درجة كبيرة، وجاء إجمالى عبارات المحور بالنسبة لقوة المجموعة بوزن نسبى (٣.٧٦)، وهى درجة كبيرة، وتشير إلى قوة المجموعة وتماسك المجتمع المدرسى داخل المدارس الثانوية العامة، وفيما يلى عرض وتفسير لنتائج عبارات محور المجموعة.
- جاءت العبارة "علاقاتك مع زملائك قوية" فى الترتيب الأول بوزن نسبى (٤.٤٦)، وتشير إلى مجموعة قوية، وقد ترجع قوة العلاقات إلى العمل معا لفترة زمنية طويلة، معظم المعلمين كانوا زملاء دراسة، وأصبحوا زملاء عمل، كما أن العلاقات بين المعلمين قائمة على الاحترام فقد كانت هناك نسبة من عينة الدراسة "معلمين صغار السن" كانوا يفتخرون بأنهم كانوا طلابا للمعلمين زملائهم "كبار السن" والعكس، وأخيرا قد يكون من أسباب قوة العلاقات هى مشاركة المعلمين نفس الأهداف ونفس المشكلات.
- جاءت العبارة "تجمعك بمعلمى المواد الأخرى علاقات جيدة" فى الترتيب الثانى بوزن نسبى (٤.٤٢)، وقد يرجع ذلك إلى قوة العلاقات بينهم كما جاء فى العبارة الأولى، وكذلك ضعف المنافسة بين معلمى المواد المختلفة، فلا يوجد صراع على الفصول الدراسية أو منافسة فى الأداء.
- جاءت العبارة " تعمل على تعزيز الصداقة بين زملائك بالمدرسة" بوزن نسبى (٤.٣٨)، وقد يرجع ذلك إلى إحساس المعلمين بأنهم أسرة واحدة فى المدرسة، وهذا يؤكد خاصية الانتقالية فى المدارس الثانوية العامة.
- جاءت العبارة " عندما تمر بمشكلة فى المدرسة يساعدك زملائك" فى الترتيب الرابع بوزن نسبى (٤.٤٢)، وقد ذلك يرجع إلى قوة العلاقات بين المعلمين فى مختلف التخصصات، وأنهم يقفون بجانب من يتعرض لمشكلة ما حتى يضمنوا أن يجدوا من يقف بجانبهم إذا تعرضوا لمشكلة ما، كذلك يشعر المعلمون بأنهم أسرة واحدة يجب أن يقفوا أمام أى تهديد من خارج المدرسة، مما يزيد شعورهم بالحماية من قبل مجتمع المدرسة، ويزيد من تماسكهم.

- جاءت العبارة " تحرص على قضاء الحصص الفاضية مع زملائك" فى الترتيب الخامس بوزن نسبى (٤.١٠)، وقد جاءت فى ترتيب منطقى، فإذا لم تكن العلاقات قوية فلن يحرصوا على قضاء الحصص الفاضية معا، وربما جاءت فى ترتيب متوسط نوعا ما لتكدس جدول المعلمين.
- جاءت العبارة " تتعاون مع زملائك للتخطيط للأنشطة والمناسبات فى مدرستك" فى الترتيب السادس بوزن نسبى (٣.٨٠)، وهى درجة كبيرة، وقد جاءت فى ترتيب متأخر، وقد يرجع ذلك إلى أن المناسبات محدودة، فقد ذكر المعلمون أن من أهم الأنشطة التى يخططون لها ويشاركون فيها هى الاحتفال بالمعلمين الذين وصلوا إلى سن المعاش.
- جاءت العبارة " تشعر بأنك عضوا مهما وصوتك مؤثر فى أسرة المدرسة" فى الترتيب السابع بوزن نسبى (٣.٦٥)، وعلى الرغم من أنها تتوفر بدرجة كبيرة، إلا أنها جاءت فى ترتيب متأخر، فهو مؤثر على مستوى المدرسة فى الأنشطة غير الرسمية أكثر من الأنشطة الرسمية.
- جاءت العبارة " تحاول إيجاد وقت لتنفيذ المهام الجديدة التى تكلف بها" فى الترتيب الثامن بوزن نسبى (٣.٦٢)، وقد يرجع ذلك إلى أن درجة المساءلة كبيرة، الأمر الذى يدفع المعلم لإنجاز المهام المكلف بها.
- جاءت العبارة " فى مدرستك يكون العمل والنواحى الاجتماعية متداخلة" فى الترتيب التاسع بوزن نسبى (٣.٥٢)، هى درجة كبيرة، وقد ترجع إلى قوة العلاقات مع الزملاء والتى جاءت فى الترتيب الأول.
- جاءت العبارة " يتم تقدير كل من ساهم فى تطوير المدرسة" فى الترتيب العاشر بوزن نسبى (٣.٤١)، وعلى الرغم من أنها درجة كبيرة، إلا أنها جاءت فى الترتيب الأخير، وهى فى الغالب تقدير معنوى، وقد يرجع ذلك إلى ضعف وجود المكافآت المادية فى المدارس.
- جاءت العبارة " تستفيد مدرستك من خبرات المدارس الأخرى " فى الترتيب قبل الأخير من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٣.٢٩) وهى درجة متوسطة، وجاءت أيضا فى الترتيب قبل الأخير من حيث قوة المجموعة بوزن نسبى (٢.٨٢) وهى درجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى أن عدد المدارس الثانوية قليل فى كل مركز، فإذا قامت مدرسة بخبرة جديدة فإن فرص انتشارها تكون

محدودة إما عن طريق الموجهين على سبيل المثال، أو من خلال المجموعات (Groups) الموجودة على شبكات التواصل الاجتماعى.

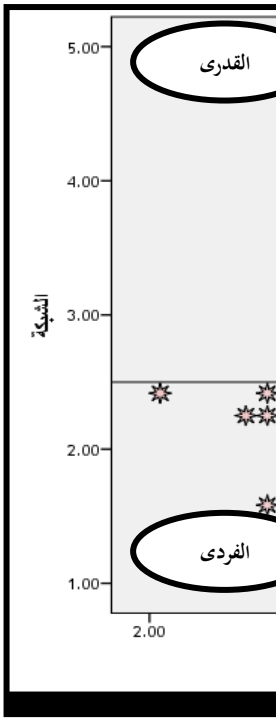
- جاءت العبارة "تسمح المدرسة لأفراد أو مؤسسات من خارجها لمناقشة وحل قضايا المدرسة" فى الترتيب الأخير من حيث درجة التوفر بوزن نسبى (٣.١٩) وهى درجة متوسطة، وجاءت فى الترتيب الأخير من حيث قوة الشبكة الضعيفة بوزن نسبى (٢.٧٠)، ويشير ذلك إلى انغلاق المجموعة إلى حد ما، فالمدرسة عندما تواجه مشكلة ما قد تحاول حلها بالاعتماد على أفرادها، ويقل الاعتماد على أفراد من الخارج (مجلس الأمناء)، وربما يرجع ذلك إلى أن انعقاد مجلس الأمناء يستغرق وقتا، وربما لا يستطيع مجلس الأمناء توفير الموارد اللازمة للمدرسة.

من النتائج السابقة يتضح أن هناك بعض الإيجابيات فى محور المجموعة والذى يشير إلى تماسك المجتمع المدرسى، والتى قد تساعد على وجود ثقافة مدرسية بمدارس التعليم الثانوى العام تتميز بالتعاون مثل: العلاقات القوية بين المعلمين فى نفس التخصص أو بين التخصصات المختلفة، وأن هناك شعورا كبيرا بالحماية من قبل المدرسة، وأخيرا إحساس المعلمين بأن صوتهم مؤثر فى المدرسة، وربما يساعد كل ذلك على تقبل التغيير وتشجيع بعض المبادرات الجيدة وعدم السخرية منها، وكذلك تقديم الدعم اللازم للزملاء.

وعلى الجانب الأخر توجد بعض السلبيات التى تشير إلى انغلاق المدارس على نفسها وضعف الاستفادة من المجتمع المحيط بها.

ثانيًا - تحديد الأنماط الثقافية بالمدارس الثانوية:

لتحديد الأنماط الثقافية الموجودة فى مدارس الثانوية العامة بمدارس العينة، فقد تم حساب متوسط استجابات كل فرد فى العينة بالنسبة لمحور الشبكة، وكذلك حساب متوسط استجابات كل فرد بالنسبة لمحور المجموعة، وباستخدام برنامج SPSS تم رسم شكل بيانى ثنائى الأبعاد، حيث تمثل المجموعة المحور الأفقى، وقد تراوحت متوسطات أفراد العينة على هذا المحور من ١ إلى ٦ ، وتمثل الشبكة المحور الرأسى، وتراوحت متوسطات أفراد العينة عليه من ١ إلى ٥.٥ ، وقد جاءت الأنماط الثقافية كما فى الشكل التالى.



س العينة

والجدول التالى يوضح عدد ونسبة كل نمط من الأنماط الثقافية الأربعة بمدارس العينة.

جدول (١٠) نسب الأنماط الثقافية الموجودة بمدارس العينة

	النمط الثقافى	العدد	النسبة
١	القدرى	صفر	٠ %
٢	الفردى	١٠	%٢.٩٢
٣	المساواتى	٣١	%٩.٠٦
٤	الهرمى	٣٠١	%٨٨.٠١

يتضح من الشكل (٥) والجدول (١١) أن النمط الهرمى هو أكثر الأنماط الثقافية السائدة فى مدارس الثانوية العامة بمحافظة بنى سويف فقد جاء بنسبة (٨٨.٠١ %)، بينما جاء النمط المساواتى فى الترتيب الثانى بنسبة (٩.٠٦ %)، وجاء النمط الفردى فى الترتيب الثالث بنسبة قليلة جدا (٢.٩٢ %)، واختفى النمط القدرى تماما، ويرجع ذلك إلى وجود مجموعة قوية، فقد توافرت مؤشرات المجموعة

القوية بدرجة كبيرة جدا ودرجة كبيرة، ومن زاوية أخرى توجد شبكة متوسطة شملت عدة مؤشرات قوية مثل وضوح الأدوار والمسئوليات، والمساءلة العالية، الأمر الذى جعل النمط الهرمى هو السائد، وبالنسبة للنمط المساواتى، والذى يأتى نتيجة مجموعة قوية وشبكة ضعيفة، فقد يرجع إلى توفر بعض خصائص الشبكة الضعيفة بدرجة كبيرة مثل الضمير مقابل المكآفات المادية، وكذلك إمكانية تبادل الأدوار، وحرية اختيار المعلم أساليب التطوير والتدريس، ومشاركة المعلمين فى وضع قواعد العمل بالمدرسة، وبالنسبة للنمط الفردى، والذى يأتى نتيجة المجموعة الضعيفة والشبكة الضعيفة، فقد جاء بنسبة قليلة جدا (٢.٩٢%)، وقد يرجع ذلك إلى قوة تماسك المجموعة فى جميع المؤشرات ماعدا مؤشر النفاذية، الذى جاء بدرجة متوسطة، ويعنى أن المجموعة ضعيفة فيما يخص ذلك المؤشر، وبالنسبة لاختفاء النمط القدرى فقد يرجع ذلك إلى طبيعة مرحلة التعليم الثانوى العام، والتى تحظى بمكانة فى المجتمع، وأن معلمى التعليم الثانوى العام هم صفوة التعليم قبل الجامعى، ولا يعملون وفقا للنمط القدرى الذى يرى أن الحياة هى لعبة حظ.

ثالثًا– نتائج مقابلة المعلمين حول معوقات تطبيق الإصلاح المدرسى:

تم إجراء مقابلة مع المعلمين لتحديد معوقات تطبيق النظام الجديد للثانوية العامة، وذلك من خلال طرح السؤال التالى ما معوقات تنفيذ المبادرات الجديدة فى المدارس– نظام الثانوية العامة الجديد–؟ مع مجموعتين بؤريتين أثناء التدريب على " استخدام التكنولوجيا فى التعليم، واستخدام السبورة الذكية" والذى عقد فى جميع مراكز محافظة بنى سويف خلال شهر سبتمبر ٢٠١٨، وقد شملت المجموعة الأولى ٧ معلمين بالتعليم الثانوى العام بمركز إهناسيا، وشملت المجموعة الثانية ٦ معلمين بالتعليم الثانوى العام بمركز ببا، وكانت استجابات المشاركين كما يلى:

١– استجابات المجموعة الأولى:

ذكر المشاركون عدة معوقات مختلفة لتنفيذ التوجهات والمبادرات والنظم الجديدة فى الثانوية العامة، وتم حصر تلك المعوقات فيما يلى:

١– صعوبة التطبيق بسبب اختلاف الثقافة والظروف، حيث ذكرت أحدى المشاركات ما يلى *" أى نظام جديد كويس بس المشكلة فينا"*، وقد أيد رأيها

بعض المشاركين الآخرين، عندما ذكروا أن كل النظم الجديدة المستوردة من الدول المتقدمة ناجحة فى بلدان أخرى، ولكنها لا تناسب ثقافة المجتمع المصرى ولا ظروف المدرس المصرى، الذى يعانى من ضعف الراتب والمكافآت، الأمر الذى يجعله يلجأ إلى إعطاء الدروس الخصوصية ولا يجد وقتا للتفكير فى تطوير نفسه والبحث عن أساليب جديدة.

٢- سيادة روح المقاومة من قبل نسبة كبيرة من المعلمين بالمدارس: وقد ذكر المشاركين عدة أسباب للمقاومة منها ما يلى:

- عدم وجود فريق للتغيير بالمدرسة، فالتدريب على الجديد لا يشمل جميع المعلمين، حيث يتدرب معلم أو اثنان من المدرسة، وعليهم نشر ثقافة كل ما هو جديد فى مدارسهم، وهنا يرفض العديد من الزملاء لأنهم يرون الآخرين ليسوا أفضل منهم، فقد ذكرت إحدى المشاركات أن زملائها بالمدرسة دائما يقولون "*هو انتم اللى هتعلمونا، هو انتم أحسن مننا"، لما نروح التدريب نيكم نبقى نطبق*"، الأمر الذى جعل أحد المشاركين يذكر أن تطبيق الجديد يحتاج إلى فريق متكامل بالمدرسة لإقناع الآخرين بتنفيذ الجديد.
- مقاومة الموجهين والمشرفين: بالنسبة للمعلمين الذين شاركوا فى التدريب على مبادرات جديدة وكان عندهم رغبة فى التنفيذ، فقد وجدوا مقاومة من المشرفين والموجهين، لقد ذكرت إحدى المشاركات أنها تلقت تدريب ضمن مشروع جايلو على استخدام التكنولوجيا فى التعليم وفى التحضير للدروس، وعندما حاولت تطبيق ذلك، وتطبيق التحضير الإلكترونى لأنه يوفر الوقت، رفض الموجه وطلب منها التحضير فى دفتر كوثيقة رسمية، وكذلك لأنه لا يجيد التعامل مع التكنولوجيا.
- اعتقاد المعلمين أن الجديد يمثل عبءً إضافيا عليهم، ويحتاج إلى وقت وجهد إضافى، والمعلم مطالب بمنهج يجب انجازه فى وقت محدد والجديد قد يعطل ذلك، وأن تقييمه يكون بناء على ما تم إنجازه، وليس كيفية إنجازه، فقد أكد معظم المشاركين أن الموجهين دائما يسألوا" *وصلت لحد فين فى المنهج*"، ولا يسألون عن أساليب التدريس.

٣- ضعف اقتناع بعض المعلمين بقيمة المبادرات الجديدة وقدرتها على إصلاح التعليم فى مصر، فقد ذكر أحد المشاركين ما يلى " *الطريقة القديمة شغالة،*

هو الجديد هيزود ايه"، وذكر مشارك آخر *"اللى نعرفه أحسن من اللى ما نعرفهوش"*، وأيضا هناك مشارك آخر ذكر ما يلى" *والله لو عملوا إيه التعليم مش هيتصلح حاله"*، مما يضعف من روح المبادرة، ويؤدى إلى خفض التوقعات لدى المعلمين، ونشر المناخ السلبى بينهم، والتقليل من تقدير المبادرات الفردية.

٤- عدم كفاية التدريبات اللازمة لإكساب المعلمين المهارات المطلوبة لتنفيذ المبادرات الجديدة، فقد ذكرت إحدى المشاركات، وكان سنها تقريبا ٥٩ عاما تقريبا، أنها لا تجيد استخدام التكنولوجيا، وأنها على الرغم من حضورها التدريب الخاص باستخدام التكنولوجيا فى التعليم واستخدام السبورة الذكية، إلا أن مهاراتها لم تتطور، وقد أكد رأيها أيضا مشارك آخر فى نفس السن تقريبا وذكر ما يلى" *أنا جيت التدريب، بس أكيد هحتاج أتعلم من المدرسين الشباب الصغيرين دول"*، ويمكن أن يشير ذلك إلى أن من أهم معوقات الإصلاح، عدم اختيار الأفراد المناسبين لإحداث وقيادة التغيير والإصلاح.

٥- ضعف توفر معلومات كافية عن مبادرات الإصلاح الجديدة قد يكون سببا فى فشل الإصلاح المدرسى، ذكر المعلمون أنهم لا يعلمون شئ عن نظام الثانوية العامة الجديد، ولا يعرفون كيف سينفذونه وماذا سيدرسون وكيف سيقومن الطلاب، الأمر الذى جعلهم يتوقعون فشل النظام، وذكر أحد المشاركين ما يلى" *احنا عاوزين نعرف النظام بالجملة مش بالحتة"*، وعقب مشارك أخر قائلا *"بيعرفونا النظام الجديد بالقطارة"*، وتدخل مشارك أخر قائلا "احنا *بنسمع عنه فى الاعلام او على النت، ولسة ما فيش حاجة جات المدارس"*، أى أنه لا يوجد رؤية شاملة للنظام توضح الهدف منه ودور المعلم، وقد يرجع ذلك إلى المركزية وضعف مشاركة المعلمين فى صنع القرارات والمبادرات الجديدة.

٢- استجابات المجموعة الثانية:

ذكر المشاركون عدة معوقات مختلفة لتنفيذ التوجهات والمبادرات والنظم الجديدة فى الثانوية العامة، وتم حصر تلك المعوقات فيما يلى:

١. عدم ملائمة النظم الجديدة للمدارس المصرية"، فقد ذكر أحد المشاركين ما يلى "احنا مش زى أمريكا، هناك المعلم بيقبض بالدولار، والفصل فيه ١٥ طالب"، وذكر مشارك أخر ما يلى "التعليم لا يناسب وضعنا الحالى"، وذكر معلم أخر ما يلى" احنا معندناش إمكانيات مدارس الدول المتقدمة"، وتطرق أحد المشاركين إلى نظام الثانوية العامة الجديد، وعدم توفر أجهزة الحاسب الآلى والإنترنت بالمدارس.
٢. ضعف الإمكانيات والموارد اللازمة لتطبيق النظم الجديدة، واتفق معظم المشاركين على أن عدم توفير البنية التحتية من أجهزة وشبكات الانترنت سيكون أكبر معوق أمام نظام الثانوية العامة الجديدة.
٣. ضعف قدرة التدريبات على إكساب المعلم المهارات اللازمة لتنفيذ المبادرات الجديدة، فقد ذكر أحد المشاركين ما يلى "التدريب قصير جدا، وكم المعلومات كبيرة جدا، صعب إننا نستوعبه"، وذكر مشارك آخر " أن التدريب نظرى، فحتى السبورة اللى بنتدرب عليها مش شغالة، واحنا بنتخيل هنشتغل إزاى".
٤. معارضة أولياء الأمور لكل جديد، فقد ذكر أحد المعلمين ما يلى" أهم حاجة عند أولياء الأمور– واحنا بردو أولياء أمور– إن ولادهم يجيبوا مجموع كبير، ومش مهم المدرسة تعمل إيه".
٥. عدم مشاركة المعلمين فى وضع المبادرات الجديدة يعد من معوقات الإصلاح المدرسى، فقد يكون ذلك بسبب عدم إدراك المعلمين، وضعف توعيتهم بالتجارب الجديدة والهدف منها، فقد ذكر أحد المعلمين ما يلى " إحنا أدرى بالمدارس من المسئولين، وعارفين المدارس ناقصها إيه"، وهذا قد يشير إلى ضعف وجود رؤية شاملة للتجارب الجديدة.
٦. ضعف استقرار السياسة التعليمية، فقد اتفق معظم المعلمين على أن تعدد النظم الجديدة، "كل وزير بيجى بيعدل نظام الثانوية العامة، سنة واحدة لا سنتين لا ثلاثة سنوات"، وقد تدخل أحد المعلمين وقال" هما بيغيروا النظام قبل ما يتأكدوا حتى من نجاحه أو فشله".

يتضح من نتائج المقابلة أن هناك عدة معوقات قد تحول دون تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد منها:

- صعوبة التطبيق بسبب اختلاف الثقافة والظروف.
- سيادة روح المقاومة من قبل نسبة كبيرة من المعلمين بالمدارس.
- عدم اقتناع بعض المعلمين بقيمة المبادرات الجديدة وقدرتها على إصلاح التعليم فى مصر.
- ضعف الإمكانيات والموارد بالمدارس.
- معارضة أولياء الأمور لكل جديد.
- ضعف قدرة التدريبات على إكساب المعلمين المهارات المطلوبة لتنفيذ المبادرات الجديدة.
- ضعف توفر معلومات كافية عن مبادرات الإصلاح الجديدة قد يكون سببا فى فشل الإصلاح المدرسى.
- ضعف استقرار السياسة التعليمية فى التعليم الثانوى العام.
- عدم أخذ رأى المعلمين عند تطبيق نظام جديد.

سيناريوهات تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد فى ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية:

لتحديد سيناريوهات تنفيذ نظام الثانوية العامة فى ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، فمن الأهمية بمكان عرض استخلاصات من الإطار النظرى، والدراسة الميدانية ثم تقديم تلك السيناريوهات:

أولاً- استخلاصات من الدراسة النظرية:

١- بدأت وزارة التربية والتعليم تطبيق نظام جديد فى الثانوية العامة مع بداية العام الدراسى ٢٠١٨-٢٠١٩، وهذا النظام يختلف اختلافا جوهريا عن الأنظمة السابقة، ويتميز بما يلى:

- يشمل برنامج الإصلاح عدة مكونات للنظام التعليمى فى الثانوية العامة منها: المناهج، والموارد الالكترونية، استخدام التكنولوجيا فى التعليم والتعلم، وكذلك نظام التقييم والامتحانات.
- التحول إلى التعليم المتمركز حول الطالب.
- التحول من التعليم التقليدى القائم على الحفظ والتلقين إلى التعلم القائم على مهارات القرن الحادى والعشرين خاصة التفكير الابداعى والناقد والتأمل.
- يرتكز المشروع الجديد على المعلم الذى سيكون قائدا للتغيير فى منظومة التعليم المصرى لبناء شخصية الإنسان المصرى والتى تقوم على القيم والأخلاق والتعلم مدى الحياة.
- يجب أن يتصف المعلم بالقدرة على التحدى، والتدريب المستمر، واستخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكتب التفاعلية ومصادر المعرفة.
- التحول إلى التعليم الإلكترونى، واستخدام موارد التعلم الالكترونى المتوفرة على بنك المعرفة المصرى..
- التحول فى تقييم الطلاب إلى نظام متوسط الدرجات التراكمى GPA.

٢- يتطلب تطبيق نظام الثانوية العامة الجديد، والذى تم تطبيقه فى عام ٢٠١٨-٢٠١٩ ثقافة مدرسية تتسم بالإيجابية وقبول التغيير والتعاون والمبادرة وعدم اليأس، ويفرض على المعلمين تنمية المهارات التكنولوجية، والتعاون مع الزملاء.

٣- من متطلبات الإصلاح المدرسى ما يلى:

- التواصل الفعال بين المعلمين وزملائهم، والإدارة، والطلاب، وذلك من أجل إتاحة الفرصة للمعلمين لممارسة المسئولية الاجتماعية، وممارسة الأدوار القيادية.
- نشر ثقافة التعاون: تعاون المعلمين وأفراد المجتمع المدرسى فى الأزمات والانجازات، العمل الجماعى، المرونة والانفتاح على الآخرين.
- القيادة الفعالة: لتهيئة المناخ المدرسى الذى يدعم الصداقة والثقة وتقبل التغيير والعمل بروح الفريق والمشاركة فى اتخاذ القرارات، وجود رؤية واضحة، وتطبيق المحاسبية.

- الاستقلالية: إعطاء المدرسة صلاحيات أكثر، إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة فى صنع القرارات.

٤- تفترض نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية أن سلوك الفرد وتصوراته ومواقفه ومعتقداته وقيمه (أى ثقافته) يتم تشكيلها وتنظيمها والتحكم فيها من خلال بعدين هما: البعد الأول (المجموعة) وتمثل درجة انتماء الفرد للمجموعة، والبعد الثانى (الشبكة) ويمثل درجة القيود المفروضة عليه من قبل المجموعة.

٥- ينتج عن تفاعل بعدى الشبكة والمجموعة أربعة أنماط ثقافية هى الهرمية، والمساواتية، والفردية، والقدرية.

٦- تتميز الشبكة القوية بوضوح القواعد والأدوار، ومركزية السلطة، ويتم توزيع الأدوار على أساس التصنيفات الاجتماعية العامة الصريحة، مثل النوع أو السن أو المؤهل الدراسى.

٧- تتميز الشبكة الضعيفة: بأن القواعد والأدوار ضمنية، والسلطة لامركزية، والموارد تنافسية، ويتم تقييم الأفراد وفقا لمهاراتهم وقدراتهم.

٨- تتميز المجموعة القوية: بقوة التماسك الاجتماعي والتعاون بين الأعضاء، ووضوح قواعد تنظيم العضوية للمجموعة.

٩- تتميز المجموعة الضعيفة بضعف العلاقات الاجتماعية بين الأعضاء، وضعف احتواء الأفراد داخل المجموعة، وضعف الولاء للمجموعة.

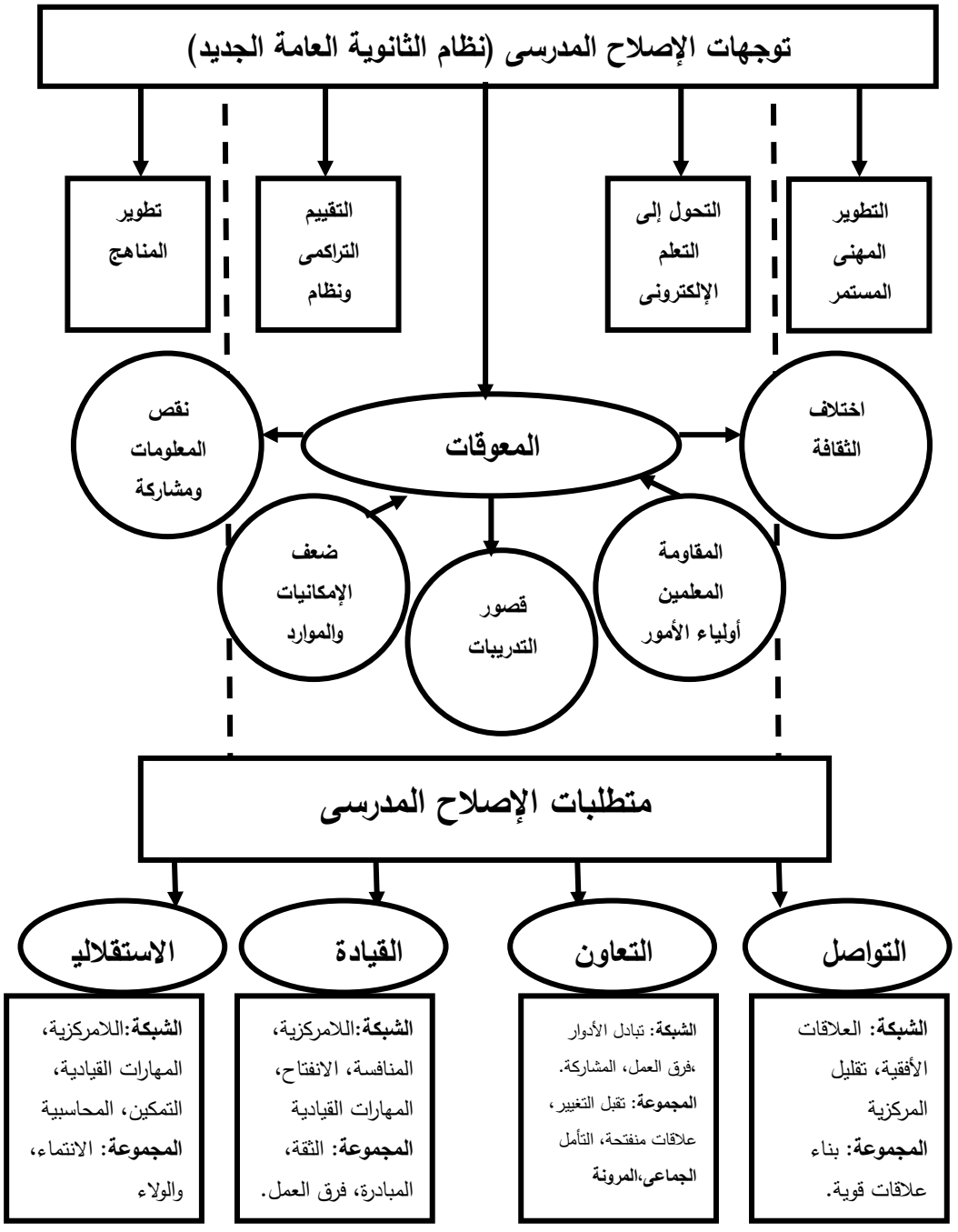
١٠-يتطلب الإصلاح المدرسى وجود أكثر من نمط ثقافى ولكن بنسب متوازنة، ويفضل وجود النمط المساواتى بدرجة معقولة، ذلك النمط الذى يتميز بالانتماء للمجموعة ويحرص على المصلحة العامة فى مقابل مصلحته الخاصة، ولديه مساحة من الحرية والقدرة على التفكير خارج اللوائح، وكذلك هناك حاجة إلى وجود النمط الفردى بنسبة ما حتى نضمن وجود روح المبادرة الفردية نحو تجريب كل جديد، ووجود منافسة نحو التميز، وكذلك هناك حاجة إلى النمط الهرمى لضمان الالتزام والمساءلة.

ثانيًا– استخلاصات من الدراسة الميدانية:

١. أوضحت نتائج الدراسة الميدانية وجود شبكة (القيود) متوسطة بوزن نسبى (٣.٠٣) فى مدارس الثانوية العامة ببنى سويف.
٢. أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن المجموعة (أو درجة الانتماء داخل المدارس) قوية فقد جاء إجمالى الوزن النسبى لمحور لمجموعة (٣.٧٦).
٣. توصلت الدراسة الميدانية إلى أن النمط الهرمى هو أكثر الأنماط الثقافية السائدة فى مدارس الثانوية العامة بمحافظة بنى سويف فقد جاءت بنسبة (٨٨.٠١ %)، بينما جاء النمط المساواتى فى الترتيب الثانى بنسبة (٩.٠٦ %)، وجاء النمط الفردى فى الترتيب الثالث بنسبة قليلة جدا (٢.٩٢ %)، واختفى النمط القدرى تماما.
٤. من معوقات الإصلاح المدرسى بالمدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين ما يلى:

- صعوبة التطبيق بسبب اختلاف الثقافة والظروف.
- سيادة روح المقاومة من قبل نسبة كبيرة من المعلمين بالمدارس.
- ضعف اقتناع بعض المعلمين بقيمة المبادرات الجديدة وقدرتها على إصلاح التعليم فى مصر.
- ضعف الإمكانيات والموارد بالمدارس.
- معارضة أولياء الأمور لكل جديد.
- ضعف قدرة التدريبات على إكساب المعلمين المهارات المطلوبة لتنفيذ المبادرات الجديدة.
- قلة توفر معلومات كافية عن مبادرات الإصلاح الجديدة قد يكون سببا فى فشل الإصلاح المدرسى.
- ضعف استقرار السياسة التعليمية فى التعليم الثانوى العام.
- عدم أخذ رأى المعلمين عند تطبيق نظام جديد.

ويمكن تجميع استخلاصات الإطار النظرى استخلاصات الدراسة الميدانية فى الشكل التالى:



شكل (٦): استخلاصات الدراسة النظرية والميدانية

ثالثًا– سيناريوهات تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد:

يعد السيناريو تصورا ذهنيا وفكريا يبنى على فرضية تم صياغتها من تشخيص الوضع الراهن، وينتج عن السيناريو مجموعة من الاحتمالات المتماسكة لأوضاع مستقبلية ممكنة فى ظل معطيات الواقع الحالى (هيلة عبد الله سليمان الفايز، ٢٠١٧، ١٥٠)، وهناك عدة تصنيفات للسيناريوهات، حيث يتم تقسيم السيناريوهات من حيث الهدف إلى استطلاعية واستهدافية، ومن حيث القابلية والرفض إلى سيناريو متفائل ومرجعى ومتشائم، ومن حيث الشمول إلى سيناريوهات شاملة وأخرى متخصصة (محمود على أحمد السيد& زكريا محمد هيبة، ٢٠١٨، ٩–١٠).

وبناء على نتائج الدراسة الحالية فقد تبنت الدراسة السيناريوهات الاستطلاعية التى تنطلق من الوضع الراهن لوضع عدة احتمالات وبدائل للمستقبل، حيث تتضمن البدائل المحتملة للسيناريوهات الاستطلاعية على بديلين هما: سيناريو مرجعى وسيناريو إصلاحى، كذلك اعتمدت الدراسة على السيناريوهات الاستهدافية (السناريو الإبداعى) التى تنطلق من تحديد هدف مستقبلى ثم العودة إلى الحاضر لتحديد المسارات التى من المحتمل أن تؤدى إلى تحقيق هذا الهدف.

وفيما يلى عرض لتلك السيناريوهات المقدمة فى الدراسة:

أولاً– السيناريو المرجعى:

يفترض هذا السيناريو استمرار سيطرة الوضع الحالى للظاهرة موضوع الدراسة، وهذا يستلزم استمرار نوعية ونسبة المتغيرات التى تتحكم فى الوضع الراهن للظاهرة.

وبناء على فرضية السيناريو المرجعى فإن النمط الهرمى سيظل مستمرا ومسيطرا فى المدارس الثانوية العامة، دون وجود تغييرات جوهرية، مع احتمالية التوسع الكمى فيه، فقد تقل نسبة الأنماط الثقافية الأخرى المساواتى والفردى، الأمر الذى قد يعوق تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد، ويمكن تحديد السيناريو المرجعى من خلال ما يلى:

تصورات السيناريو المرجعى:

- زيادة القيود والتعليمات المفروضة على المعلمين، الأمر الذى قد يؤدى إلى ضعف روح الإبداع والمرونة عند المعلمين.

- تمركز السلطة فى يد الإدارة المدرسية، يضعف من القيادة التشاركية، وإحساس المعلمين بدورهم فى تحسين المدرسة.
- ضعف وعى المعلمين بأدوارهم الجديدة اللازمة لتنفيذ النظام الجديد.
- نقص الإمكانيات والموارد، والبنية التحتية، التى تقلل من المنافسة بين المعلمين على التميز.
- استمرار مقاومة المعلمين وأولياء الأمور لتنفيذ النظام الجديد، الأمر الذى يضعف من روح المبادرة نحو تجريب ما هو جديد.
- استمرار انغلاق المدرسة وضعف الاستفادة من خبرات المدارس الأخرى ومن جهود المجتمع المحلى.

متطلبات السيناريو المرجعى:

- استمرار الإدارة المركزية.
- الالتزام بالأدوار التقليدية للمعلم.
- الاعتماد على التدريبات القصيرة لتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا فى التعليم.

معوقات السيناريو المرجعى:

- استمرار المعوقات والتحديات التى تواجه المعلمين فى مدارس الثانوية العامة ومنها: مقاومة التغيير من قبل بعض المعلمين، وعدم وجود مكافآت مادية أو معنوية.

ويعد السيناريو المرجعى هو الأضعف فى التنبؤ بمستقبل تغير ثقافة المدرسة الثانوية العامة، ومن ثم تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد، فهو يؤدى إلى إبقاء الأنماط الثقافية كما هى، أى سيطرة النمط الهرمى، الأمر الذى يجعل المدرسة بعيدة عن الإبداع والابتكار والمرونة والانفتاح اللازم لتنفيذ النظام الجديد.

ثانيًا- السيناريو الإصلاحى:

ينطلق السيناريو الإصلاحى من فرضية إمكانية حدوث تغييرات وإصلاحات على الوضع الراهن للظاهرة موضوع الدراسة، وقد تحدث الإصلاحات الكمية والنوعية ترتيبا جديدا من أهمية ونوعية المتغيرات المتحكمة فى الظاهرة.

وبناء على الفرضية التى يقوم عليها السيناريو الاصلاحى، فإن مستقبل تغيير الأنماط الثقافية، ومن ثم تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد سيكون الإصلاح لا التغيير التام، ويتضمن هذا السيناريو تعميق إيجابيات الواقع الحالى ودفعها للأمام نحو تحقيق التوازن بين الأنماط الثقافية بما يضمن توفير المتطلبات اللازمة للنظام الجديد من إبداع ومرونة وتعاون ومبادرة.

وبناء على ما سبق فإن السيناريو الإصلاحى يمكن تحديده من خلال ما يلى:

تصورات السيناريو الاصلاحى:

- تعميق إيجابيات الوضع الحالى فيما يخص بعد المجموعة، خاصة التماسك بين المعلمين داخل المدرسة، وشعور المعلمين بالحماية من قبل المدرسة، والتعاون بين معلمى التخصص الواحد والتخصصات المختلفة.
- تعميق إيجابيات الوضع الحالى فيما يخص بعد الشبكة، خاصة حرية المعلم فى اختيار أساليب التطوير داخل الفصول، وتبادل الأدوار والمسئوليات بين المعلمين، والمشاركة فى وضع قواعد العمل بالمدرسة، والمساءلة، وتأكيد المعلمين على أن الضمير هو الدافع لهم نحو التحسين أكثر من المكافآت
- إحداث إصلاحات فى بعدى الشبكة والمجموعة، مما يؤدى إلى حدوث توازن بين الأنماط الثقافية الموجودة بالمدرسة الثانوية العامة، مثل تقليل النمط الهرمى وزيادة النمط المساواتى والفردى بنسب قليلة.
- التحول نحو تقليل القيود المفروضة على المعلمين.

متطلبات السيناريو الإصلاحى:

- الاستفادة القصوى من وجود النمط المساواتى الموجود بالمدارس، نظرا لقدرته على المشاركة فى اتخاذ القرارات.
- دعم النمط الفردى وتشجيعه على المبادرة.
- الانفتاح على المدارس الأخرى للاستفادة من التجارب الناجحة.
- التحول نحو قدر من اللامركزية، والتى أكدت عليها الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعى (٢٠١٤-٢٠٣٠).
- تشجيع المبادرات الناجحة ماديا ومعنويا.

معوقات السيناريو الإصلاحى:

- مقاومة التغيير من بعض المعلمين والمجتمع.
- نقص الموارد والإمكانيات.
- خوف المعلمين المساءلة، الأمر الذى يجعلهم يخافون من التجديد والابتكار.
- ضعف توفر المعلومات الكافية عن أدوار ومسئوليات الخاصة بالمعلمين فيما يخص نظام الثانوية العامة الجديد.
- ضعف تمكن بعض المعلمين من المهارات اللازمة للنظام الجديد خاصة المهارات التكنولوجية.

وقد يعمل السيناريو الاصلاحى على تغيير الأنماط الثقافية وتحقيق التوازن بينها بما يسمح بتحقيق نسبة نجاح مقبولة، والتى ستمثل مرحلة انتقالية بين النظام القديم وثقافته التقليدية، وبين النظام الجديد والتعليم الالكترونى وتنمية الإبداع والتفكير الناقد تمهيدا للسيناريو الابتكارى.

ثالثًا– السيناريو الإبداعى:

ينطلق هذا التصور من فرضية حدوث تحول كيفى ونقلة نوعية من خلال إطلاق الطاقات الإبداعية والابتكارية الخلاقة، وبناء على هذه الفرضية فسيكون هناك توازن بين الأنماط الثقافية السائدة فى مدارس التعليم الثانوى بشكل يساعد على تنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد، حيث يكون هناك تماسكا قويا داخل المدارس، وستكون هناك أيضا شبكة تتسم بالقوة والمرونة فى نفس الوقت، بما يسمح بزيادة نسبة النمط المساواتى والنمط الفردى وتقليل النمط الهرمى واختفاء النمط القدرى، ويمكن تحديد هذا السيناريو من خلال ما يلى:

تصورات السيناريو الإبداعى:

- تحولات عميقة فى بعد الشبكة (القيود المفروضة على المعلمين).
- التحول نحو مزيد من اللامركزية والإصلاح المتمركز حول المدرسة التى أكدت عليها الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعى.
- التجديد فى أدوار المعلم، وإعطاء المعلم فرصة للقيادة.
- التكامل والعمل بروح الفريق فى مدارس التعليم الثانوى العام.

- مشاركة المعلمين فى التقييم المستمر لنظام الثانوية العامة الجديد.
- الاستفادة من التكنولوجيا لتحقيق التواصل بين المعلمين للاستفادة من الخبرات الناجحة على مستوى المحافظة والجمهورية.
- زيادة رغبة المعلمين فى الاستفادة من الزملاء (خاصة المعلمين صغار السن) فيما يخص التعامل مع التكنولوجيا، والقدرة على استخدام الكتاب التفاعلى والاستفادة من بنك المعرفة.
- انتشار ثقافة التعاون فى مدارس التعليم الثانوى العام.

متطلبات السيناريو الإبداعى:

- وجود فريق للتغيير بكل مدرسة، وذلك للتغلب على مقاومة المعلمين للتغيير.
- الاستفادة من درجة التماسك الكبيرة الموجودة داخل المدارس الثانوية العامة، وذلك لحفز المعلمين على المشاركة فى التحسين والتغيير والعمل من أجل الصالح العام للمدرسة.
- تقدير جهود المعلمين معنويا وماديا.
- تشجيع المبادرات الفردية الإبداعية: وذلك من خلال تقديرها والعمل على نشرها داخل وخارج المدرسة.
- توفير الإمكانات والموارد اللازمة للتعلم الالكترونى بالمدارس.
- تحديد أدوار ومسئوليات كل عناصر المنظومة التعليمية من معلم ومدير وموجه فنى فيما يخص نظام الثانوية العامة الجديد، وضرورة التكامل بين أدوارهم.
- احتواء المعلمين صغار السن والاستفادة من مما يمتلكونه من مهارات تكنولوجية وحماس وحيوية ونشاط فى تنفيذ ونجاح النظام الجديد.

معوقات السيناريو الإبداعى:

- نقص الإمكانات والموارد اللازمة للتعلم الالكترونى بالمدارس.
- ضعف ثقافة التنمية المهنية المستمرة، وخاصة تلك التى تتم داخل المدارس لدى المعلمين.
- رفض أولياء الأمور وتخوف الطلاب من نظام التعليم الثانوى العام الجديد.

- عدم وجود رؤية شاملة للنظام الجديد توضح فلسفته والهدف منه ومتطلباته ودور المعلم.
- ضعف انفتاح المدرسة على المجتمع الخارجى لنشر فلسفة ومزايا النظام الجديد.

وقد يعمل السيناريو الابداعى على تغيير شكل الخريطة الثقافية بالمدارس الثانوية العامة، حيث ستزيد نسبة النمط الفردى بدرجة مقبولة بما يملكه من روح المبادرة والمجازفة والتحدى والطموح، وجرأته فى تجريب ما هو جديد ورغبته فى التغيير والاستفادة الكبيرة من كل ما هو متاح، ويحتاج ذلك النمط الفردى إلى وجود النمط المساواتى بدرجة كبيرة، فالمساواتى يتميز بقدرته على احتواء أفراد المجموعة، وفى نفس الوقت يتسم بالمرونة والمشاركة فى اتخاذ القرار وتقبل التغيير وتقدير الجهود ونشر الجهود الناجحة بين أفراد المجتمع المدرسى، كما أن النمط المساواتى يتميز بعدم الالتزام الصارم بالقواعد التى قد تقتل الإبداع، وأخيراً سيبقى النمط الهرمى موجودا ولكن بنسب مقبولة حتى يكون هناك ضمان للمساءلة.

المراجع

١. البنك الدولى (٢٠١٧): **مشروع مساندة إصلاح التعليم فى مصرp157809، وثيقة معلومات المشروع، صحيفة بيانات الإجراءات الوقائية المتكاملة.** متاح http://documents.worldbank.org/curated/en/290381511195033718/pdf/PIDISDSC23072-PSDS-ARABIC-P157809-Box405310B-PUBLIC.pdf

٢. البوابة الإلكترونية لمحافظة بنى سويف (٢٠١٧): **بيان بتوزيع المدارس فى مرحلة الثانوي العام والرياضى على مستوي المحافظة لعام ٢٠١٦/٢٠١٧** متاح على:
http://www.benisuef.gov.eg/New_Portal/Statistics/stats.aspx

٣. أحمد حسين الصغير (٢٠٠٧): الإصلاح المدرسى بين مقتضيات الحاضر وتحديات المستقبل، دراسة ميدانية فى دولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة التربوية**، مصر، الجزء ٢٥، ٢٦٣–٣١٩.

٤. أشواق عبد الجليل على، جمال محمد أبو الوفا& سلامة عبد العظيم حسين (٢٠١٦): تحسين جودة المدارس الثانوية العامة فى مصر: المتطلبات– المشكلات– المقترحات، **مجلة كلية التربية** (جامعة بنها)– مصر، مج ٢٧، ع ١٠٨، ٣٩١–٤١٦.

٥. إيمان فتحى عبدة الحمامصى (٢٠٠٨): تأثير ثقافة المنظمة على فعالية ممارسة الإدارة الإستراتيجية فى المنظمات المصرية، دراسة نظرية تطبيقية، **مجلة البحوث المالية والتجارية**، ع ٢، ٣٠٧–٣٢٩.

٦. بدر عبدالله الصالح (٢٠٠٧): دور المشاركة المجتمعية فى الإصلاح المدرسى فى القرن الحادى والعشرين، **مؤتمر الإصلاح المدرسى: تحديات وطموحات**، ١٧–١٩ أبريل، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٧. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤): **نحو تعلم أفضل، انجاز أكاديمى وتعلم اجتماعى وذكاء وجدانى**، دار الفكر العربى، القاهرة.

٨. حامد عمار (٢٠١٢): ملاحظات على قانون الثانوية العامة، **الشروق**، نشر فى: السبت ٩ يونيو ٢٠١٢
http://www.shorouknews.com/columns/view.aspx?cdate=09062012&id=a71ee1d1-c0c6-4abc-9010-a7f7836c53a0

٩. رمضان أحمد عيد& وحسام إسماعيل هيبة(٢٠٠٤): الثقافة التنظيمية ومناخ الإبداع الفردى فى المؤسسات التعليمية فى مصر: دراسة مستقبلية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، ع ٣٢، مج ٣،
١٠. سالم عويس (٢٠٠٥): اتجاهات الإصلاح فى الفكر التربوى المعاصر، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**– سوريا، مجلد ٣، عدد ٢، ٤٩–٧٨.
١١. سعيد أحمد سليمان& صفاء محمود عبد العزيز (٢٠٠٦): **دليل جودة المدارس المصرية فى ضوء المعايير القومية للتعليم**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
١٢. سكاى نيوز(٢٠١٨): **خطة تطوير التعليم المصري: تفاصيل ومعلومات**، ٦ مايو ٢٠١٨. متاح على
https://www.skynewsarabia.com/middle-east/1045294-%D8%AE%D8%B7%D8%A9-%D8%AA%D8%B7%D9%88%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%B1%D9%8A-%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D9%88%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%AA
١٣. سميح الكراسنة& تيسير الخزاعلة(٢٠٠٧): التفاعلات الاجتماعية بين عناصر النظام المدرسى الإنسانية ودورها فى إحداث الإصلاح المدرسى، **مجلة العلوم الإنسانية**– الجزائر، العدد ٢٨، ٢٣–٣٩.
١٤. سمير القطب (٢٠٠٥): أولويات الإصلاح المجتمعى كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية: دراسة ميدانية، **مستقبل التربية العربية**، مجلد ١١، العدد ٣٨، ٧٠– ١٧٦.
١٥. شبل بدران الغريب (٢٠١٠): الثانوية العامة من البكالوريا إلى التصفية الاجتماعية، **مجلة كلية التربية بالإسكندرية** – مصر، مجلد ٢٠، عدد ٢، ٢٣–٤٩.
١٦. شبل بدران الغريب، سلامة عبد العظيم حسين& رضا ابراهيم المليجى (٢٠٠٥): **الثقافة المدرسية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

١٧. عبد العزيز عبد الله السنبل (٢٠٠٢): **التربية فى الوطن العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين**، الاسكندرية، المكتب الجامعى الحديث.
١٨. عفاف محمد جايل (٢٠١٦): رؤية لاصلاح التعليم الثانوى العام: الواقع والمستقبل المأمول فى ضوء التوجهات التنموية المستهدفة، **مستقبل التربية العربى**، مصر، ع ١٠٥، مج ٢٣، ٤٠١–٥٤٥.
١٩. غادة فتحى أبو لبن (٢٠١١): **أولويات الإصلاح المدرسى كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تحقيقها**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
٢٠. فؤاد البهى السيد (١٩٨٦): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط ٥ ، القاهرة: دار الفكر العربي.
٢١. فؤاد العاجز& رائد الحجار (٢٠٠٧): تقويم أبعاد المناخ المدرسى فى التعليم الحكومى الفلسطينى كمدخل للإصلاح المدرسى، **مؤتمر الإصلاح المدرسى: تحديات وطموحات**، فى الفترة من ١٧–١٩ أبريل، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
٢٢. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦): نظام الثانوية العامة المصرية الجديدة، **على الطريق**– الكويت، عدد ١٤، ١–٢٣.
٢٣. لخضر لكحل (٢٠٠٩): الإصلاح التربوى فى ظل العولمة، **مجلة عالم التربية** – المغرب، ع ١٩، ١٩٠–٢٠٨.
٢٤. ماجد الزيودى& نايل حجازين (٢٠١١): الثقافة السائدة فى الصف والمدرسة الاردنية: دراسة إثنوجرافية نقدية، **التربية**– مصر، مجلد ١٤، عدد ٣٣، ٢١٩– ٢٦٥.
٢٥. مايكل تومبسون، ريتشارد إليس& آرون فيلدفيسكى (١٩٩٧): **نظرية الثقافة**، ترجمة على سيد الصاوى، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٢٢٣، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
٢٦. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): المعجم الوسيط، ط ٤، مكتبة الشروق الدولية.
٢٧. محمد إبراهيم محمد عبد العزيز خاطر (٢٠١٢): مدخل الإصلاح الشامل باستراليا وإمكانية الإفادة منها فى مصر: دراسة مقارنة، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية– مصر**، عدد ٢٣، ١٨٩–٢٢٤.

٢٨. محمد أحمد حسين ناصف (٢٠١٥): ثقافة المدرسة الثانوية وانعكاساتها على عمليات التغيير والإصلاح المدرسى، وتحسين أداء الطلاب: دراسة تحليلية مع التركيز على محافظة الشرقية، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية – جامعة طنطا، عدد ٦٠، ١١٨-٢٠٣.

٢٩. محمد الأصمعى محروس (٢٠١٥): المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسى المنشود، **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة سوهاج، العدد ٤٠، ٥٦٧ – ٥٨٨.

٣٠. محمد منير مرسى (١٩٩٦): **الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة.

٣١. محمود على أحمد السيد& زكريا محمد هيبة (٢٠١٨): الدراسات المستقبلية فى التعليم (السيناريوهات نموذجا): طرق ومنهجية بنائها، ومعايير جودتها، **العلوم التربوية**، العدد الثانى- ج ٢، ١-١٩.

٣٢. نادية محمد عبد المنعم (٢٠٠٣): **الخصائص التنظيمية لبيئة المدرسة الإبتكارية وعلاقتها بدعم المدرسة الثانوية كوحدة منتجة**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مصر.

٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤): **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤-٢٠٣٠: لتعليم، المشروع القومى لمصر**.
http://moe.gov.eg/ccimd/pdf/strategic_plan.pdf

34. Al Dhafri, S. (2010): Educational Reform and Relationships in Schools: The Case of Omani Schools, **مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر**- مصر، ع ١٤٤، مج ٣، ٥٨٧-٦٠٠.
35. Case, S. L. and Harris, E. L. (2014): school Finance and Technology: A Case Study Using Grid and Group Theory to Explore the Connections," **Educational Considerations:** Vol. 41: No. 2. https://dx.doi.org/10.4148/0146-9282.1071
36. Douglas, M. (1996): **Thought Styles: Critical Essays on Good Taste**, Thousand Oaks, CA: Sage.
37. Douglas, M. (n. d.): **A History Of Grid And Group Cultural Theory,** Available At

38. Fullan, M. (2001): **Leading in a culture of change**, San Francisco, Jossey-Bass.
39. Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement, Centre for strategic education, **Seminar Series Paper** No. 157.
40. Hampton, J. (1982). Giving the grid/group dimensions an operational definition. In M. Douglas (Eds.), **Essays in the sociology of perception** (pp. 64-82), Routledge & Kegan Paul, London, England.
41. Harris, E. (2005). **Key strategies to improve schools: How to apply them contextually**, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
42. Hongboontri, C., & Keawkhong, N. (2014). School Culture: Teachers' Beliefs, Behaviors and Instructional Practices. **Australian Journal of Teacher Education,** Vol. 39, No. 5, pp. 65-88.
43. Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2003). **Instructional leadership: A learning-centered guide**. Pearson/A and B.
44. Limwudhikraijirath, A. (2009): **A Grid And Group Explanation Of Students' And Instructors' Preferences In Computer Assisted Instruction: A Case Study Of University Classrooms In Thailand**, Doctor Of Education, Oklahoma State University.
45. Macneil, A. J. Prater, D. L. & Busch, S. (2009): The Effects Of School Culture And Climate On Student Achievement, **International Journal of Leadership in Education**, Vol. 12, No. 1, pp. 73–84.
46. Maleki, A. & Hendriks, F.(2015): Grid, Group, and Grade: Challenges in Operationalizing Cultural Theory for Cross-National Research, **Cross-Cultural Research** , Vol. 49, No. 3, pp. 250 –280.
47. Mamadouh, V. (1999): Grid-group cultural theory: an introduction, **GeoJournal,** 47, pp. 395–409.

48. Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). **School leadership that works: From research to results**. Association for Supervision and Curriculum Development.
49. Mcdonald, J. P. & Klin, E. J. (2003). Networking for teacher learning: Toward a theory of effective design. **Teachers college Record**, Vol. 105 , No. 8, pp. 1606-1621.
50. Meader, N. (2006): A Theoretical And Methodological Examination Of Cultural Theory Applied To Environmental Issues, University Of Surrey
51. Nakamura, A. (2011): **The Culture of Prison Management Measurement of Risk Control Culture in the English and Japanese Prison Services using the Grid and Group Cultural Theory**, Doctor of Philosophy in Politics, University of Exeter.
52. Papadopoulos, N. (2015): **Reconceptualing Social Defence Theory For The Purpose Of Organisational -Level Change: Causes, Consequences And The Contribution Of Grid-Group Cultural Theory**, Doctor Of Philosophy, Brunel University.
53. Purvis, J. H. (1998): **An Analysis Of Teacher's Rewards Using Douglas' Grid And Group**, Doctor Of Education, Oklahoma State University.
54. Riley, K. & Stoll, L. (2005): Inside-Out and Outside-In: why schools need to think about communities in new ways. **Education review**, Vol. 18, No. 1, pp. 34-41.
55. Rippl, S. (2002): Cultural theory and risk perception: A proposal for a better measurement. **Journal of Risk Research**, 5, pp. 147-165.
56. Ripberger, J. T., Swedlow, B., Silva, C. L. & Jenkins-Smith, H. (2015): Operationalizing Cultural Theory in Survey Research: Assessing the Validity of Different Approaches to Conceptualization and Measurement, Paper prepared for

presentation at **the European Consortium for Political Research annual meeting**, Montreal, August 26-29.

57. Rothstein, S. W. (1996): **Schools and society**. New Jersey: Merrillan Imprint of prentice hall.
58. Smith, A. M. K. (2016): **Culture and Middle School Reform: From Stalled to Cruising. A Case Study of a Leadership Team's Journey Implementing Middle School Reform**, Doctor of Education, George Washington University.
59. Stansberry, S. L. J. (2001). **A grid and group description of higher education faculty preferences toward instructional technology use**. Doctoral dissertation, Oklahoma State University.
60. Steen, N. V. (2011): **School Improvement in Tanzania: School Culture and the Management of Change**, Doctor of Education, University of London.
61. Stokes, E. W. (2016): **The Development of the School Reform Model: The Impact of Critical Constructs of School Culture, School Climate, Teacher Efficacy, and Collective Efficacy on Reform,** Doctorate in Education, University of Louisiana
62. Thompson, M. (2008) **Organising and Disorganising,** Triarchy Press, Devon.
63. Toomey, C.& Pamela, S. (2003): Improving Instructional Capacity through School-Based Reform, **The Annual Meeting of The American Educational research Association**, Chicago, 21-25 April, PP.
64. Waelateh, B. (2009): **A Grid And Group Explanation Of Educational Preferences In English As A Foreign Language Teaching: A Case Study Of Thai University Classrooms,** Doctor Of Education, Oklahoma State University.
65. Wagner, C., & Masden-Copes, P. (2002): An audit of the culture starts with two handy tools, **Journal of Staff Development**, Vol. 23, No. 3, pp. 1-2.

66. White, K. K. (2013): **A Grid And Group Analysis Of The Role Of Culture In School Improvement Planning, Doctor Of Education**, Oklahoma State University.
67. World Economic Forum (2009): **The Global Competitiveness Report 2008-2009**.
68. _____ (2010): **The Global Competitiveness Report 2009-2010.**
69. _____ (2011): **The Global Competitiveness Report 2010-2011.**
70. _____ (2012): **The Global Competitiveness Report 2011-2012.**
71. _____ (2013): **The Global Competitiveness Report 2012-2013**.
72. _____ (2014): **The Global Competitiveness Report 2013-2014**.
73. _____ (2015): **The Global Competitiveness Report 2014-2015.**
74. _____ (2016): **The Global Competitiveness Report 2015-2016**.
75. _____ (2017): **The Global Competitiveness Report 2016-2017.**
76. _____ (2018): **The Global Competitiveness Report 2017-2018**.
77. Wouters, K., Maesschalck, J. (2014): Surveying organizational culture to explore grid-group cultural theory: instrument design and preliminary empirical results, **International Journal of Organizational Analysis**, Vol. 22, No. 2, pp. 224-246.