متطلبات تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر

د. أميرة خيري على أحمد *

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأطر الفكرية لمدخل الإصلاح المدرسي الشامل، ومجالات عمله الرئيسة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي من خلال الاستفادة من بعض التجارب العالمية الرائدة فى تطبيق هذا المدخل بالمدارس المصرية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من أجل الوصول إلى المتطلبات الفعلية اللازمة لتطبيقه بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر، والتي منها ما يلي: الارتكاز إلى المدرسة باعتبارها المستوى الإجرائي للعملية التعليمية، وتوطين الإشراف التربوي بالمدارس، وتمكين المعلمين بمدارسهم، وربط التعليم بالعمل ودعم الشراكة المجتمعية، وبناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس، وتبنى نموذج الإصلاح القائم على المعايير، وتطبيق مبادئ المحاسبية الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح المدرسي الشامل – مؤسسات التعليم قبل الجامعي

The Requirements of Application a Comprehensive school reform approach in pre- university education institutions in Egypt

Abstract

The study aimed to identify the Intellectual frameworks of the comprehensive school reform approach and its main areas of work in the pre-university education institutions by taking advantage of some advanced international experiences for applying this approach in Egyptian schools. To achieve this, the study relied on the analytical descriptive approach in order to reach the actual requirements which are required to be implemented in pre-university education institutions in Egypt, including the following: school autonomy as the procedural level of the educational process, establishing the educational supervision within schools, empowering teachers in their schools, increase community partnership, build professional learning communities within schools, and adopt a standards-based reform model, and application of academic accounting principles.

Keywords: Comprehensive School Reform - Pre-university Education Institutions.

◆ مدرس أصول التربية – بكلية التربية – جامعة قناة السويس

المقدمة

لقد شهدت معظم دول العالم حركات منظمة من الإصلاحات التربوية فى نهاية القرن العشرين ومع بدايات القرن الحادي والعشرين من أجل تعزيز جودة التعليم المدرسي، وذلك فى معظم عناصر العملية التعليمية سواء فى الأهداف أو المناهج الدراسية، أو الوسائل التعليمية، أو رفع كفاءة المعلمين أو نظم التقويم ... وغيرها، فقد بات من الضروري البحث عن صيغ جديدة لتطوير منظومة التعليم وإعادة هيكلته نظرا للتحولات الكبرى؛ سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية، والتي جاءت متزامنة مع التطور السريع والمتنامي في تقنية المعلومات والاتصالات؛ مما جعل القائمين على النظم التربوية الحالية يعيدون النظر بمجمل مكوناتها وعملياتها، بما يوافق الاتجاهات المعاصرة من ناحية، ويسهم فى الاستجابة للتغيرات المتسارعة التي تؤثر على المنظومة التعليمية فى الحاضر والمستقبل من ناحية أخرى.

ومن أهم تلك الصيغ وأكثرها فاعلية، مدخل الإصلاح المدرسي الشامل؛ الذي يعتبر نقلة نوعية في تنمية المدرسة وتحسينها باعتبارها الوحدة الرئيسة التي يتم فيها فعل التغيير والتطوير، ويتم التطوير وفق هذا المدخل على أساس دعم الصلاحيات على مستوى المدرسة والمتمثلة فى تمكين العاملين من المشاركة في صنع القرارات المدرسية؛ وتوفير الاستقلالية فى توزيع الموارد، والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي، وتحقيق النمو المهني للمعلم على مستوى المدرسة، وفتح قنوات موسعة من الشراكة المجتمعية والمشاركة الوالدية مع المدرسة، فى ضوء تطبيق نظام فعال للمحاسبية المدرسية وتطبيق التقويم الذاتي لأفراد المجتمع المدرسي؛ بحيث تتمكن المدرسة من تنفيذ عمليات التغيير والتطوير الخاصة بها لتحسين أدائها، والوصول إلى نواتج تعليمية عالية الجودة وإعداد نفسها للاعتماد التربوي وضمان الجودة. (Adamowycz, 2008, p.75)

وبذلك يرتكز مدخل الإصلاح المدرسي الشامل على إمكانية تحسين مستويات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب من خلال تدعيم عمليات تطبيق الإصلاحات الشاملة في كافة النظم الإدارية والتنظيمية والتربوية والأكاديمية بالمدرسة؛ اعتمادا على البحث الجيد والتحليل الفعال للموقف والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، مما يكون سببا في أن كل الطلاب في المدارس التي تقع في المناطق الفقيرة والمدارس منخفضة المستويات يستطيعون الوصول إلى المعايير القومية للتحصيل الأكاديمي من خلال عمليات الإصلاح. (Harnish, 2007, p.2)

ومما سبق؛ يلاحظ أن مدخل الإصلاح المدرسي لا يعنى اقتلاع الواقع المدرسي من جذوره، أو فصله عن معطياته التاريخية والثقافية والاجتماعية، ولا يعنى كذلك محو معالم المدرسة الراهنة؛ وإنما يعنى إحداث مجموعة من التوازنات التي تسهم في تطوير وتحسين الأداء المدرسي، والذي ينعكس بدوره على الطلاب، ومن ثم الارتقاء بمستوى المخرجات المدرسية؛ وذلك من خلال إدخال تغييرات وتجديدات على بنية المدرسة وثقافتها وممارسات الأعضاء فيها، والتركيز على تحقيق وتلبية مطالب الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أصبح مدخل الإصلاح المدرسي الشامل لكافة قطاعات العمل التربوي والنابع من داخل المدرسة؛ ضرورة تفرضها الظروف التنافسية العالمية؛ من أجل تحسين وتطوير المدارس، حتى يمكنها تحقيق أهدافها، ومن ثم الوفاء بمتطلبات واحتياجات المجتمع المحيط بها، فالإصلاح المدرسي لم يعد خيارا أمام المؤسسات التعليمية، بل ضرورة باعتباره الأساس الذي ترتكز عليه أنظمة جودة التعليم من خلال تحقيق المعايير المرجعية المتفق عليها مسبقا (ضحاوي، ٢٠٠٧، ص٣). وبهذا يمثل مدخل الإصلاح المدرسي الشامل عاملا هاما في تحقيق معايير الجودة بالمدارس، ومن ثم تأهيلها للاعتماد التربوي.

وبالرغم من الاهتمام الواضح من جانب الدولة المصرية ومنظمات المجتمع بإصلاح التعليم بكافة مراحله؛ إلا أن هناك عديد من المشكلات والمعوقات التي تواجه مدارس التعليم قبل الجامعي فى مصر وتحد من قدرتها على تحقيق رسالاتها، وأهدافها ومن هذه المعوقات ما يلي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص٣٦)، (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٦، ص٧٦)، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧، ص٨٨)

- ضعف قنوات الاتصال الفعالة والمتبادلة بين المدارس والبيئة المحيطة بها، علاوة على ضعف مشاركة العاملين؛ (معلمين وإداريين) في عملية صنع القرار داخل المدارس.
- تفشى المركزية وتداخل المسئوليات بين المستويات الإدارية؛ مما يشكل نوعاً من العبء الزائد على الهيكل التنظيمي للمدارس.
- نقص التجهيزات والوسائل والإمكانات المادية نظرا لمحدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومي.
- ضعف دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في التعاون مع المدارس في التطوير والتحسين.
- وضع جميع المدارس في قالب روتيني واحد يمحو استقلاليتها، مع عدم استجابة الإدارات التعليمية لبعض المتطلبات العاجلة للمدارس.
- نقص الوعي المجتمعي بضرورة المشاركة في الإصلاح التعليمي على مستوى المدارس.
- ضعف ارتباط مناهج التعليم بسوق العمل أو متطلبات عصر العولمة أو اقتصاديات السوق، بالإضافة إلى عدم طرح قضايا الطلاب ومشكلاتهم للنقاش بما يتناسب مع خصائص نموهم المتنوعة، والمستقبل الذي ينتظرهم خارج إطار التعليم المدرسي.

وفى المعوقات السابقة، بيان وتأكيد واضح على تراجع مستوى المدارس وتدنى قدرتها على مواجهة المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية، مما يلزم التطوير والتغيير في ضوء مدخل الإصلاح المدرسي الشامل؛ لما نتج عن تطبيقه فى عديد من الدول الأجنبية من نظم تعليمية فعالة ومتطورة، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة في البحث عن أهم متطلبات تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

١- ما الأطر الفكرية لمدخل الإصلاح المدرسي الشامل بالمؤسسات التعليمية؟

٢- ما ملامح التوجه نحو تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر؟

٣- ما التجارب الرائدة فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي على المستوى العالمي؟

٤- ما متطلبات تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- التعرف على الأطر الفكرية لمدخل الإصلاح المدرسي الشامل، ومجالات عمله الرئيسة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.
- الاستفادة من بعض التجارب العالمية الرائدة فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.

- التوصل إلى متطلبات تطبيق الإصلاح المدرسي الشامل بالمؤسسات التعليمية فى مصر.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

- أنها تلبى نداء التوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم لا على مستوى المحافظات فحسب، بل وعلى مستوى المدارس أيضا.
- أنها تواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة فى دعم الإصلاح القائم على المدارس، وتمكين المعلمين من اتخاذ القرار لتنفيذ خطط التحسين المدرسي.
- أنها تقدم بعض الآليات العملية التي تسهم فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي ذاتياً بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بما يتوافق مع طبيعة نظام التعليم المصري.

منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، إذ يمثل الطريقة المنهجية لدراسة الظواهر الحالية وتأثيراتها المختلفة فى الواقع الاجتماعي المعاش(شحاتة،٢٠٠١، ص١٧٤)، ويتم توظيفه فى الدراسة الحالية في جمع وتفسير المعلومات والبيانات المتعلقة بطبيعة مدخل الإصلاح المدرسي الشامل، وتحليل مجالات تطبيقه ومراحله، وذلك من أجل محاولة الوصول إلى المتطلبات الفعلية اللازمة لتطبيقه بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر.

حدود الدراسة

وتتمثل فيما يلي:

١- الحدود الموضوعية :

تهتم الدراسة بمدخل الإصلاح المدرسي الشامل؛ باعتباره من أهم مداخل التطوير التربوي المعاصرة، والتي تدعم التحسين المستمر والنابع من المدرسة باعتبارها وحدة تعليمية إجرائية وتستطيع بكوادرها أن تحقق معايير الجودة والتنافسية إذا توافر لديها الحرية والاستقلالية المناسبة فى إطار اللامركزية فى تصريف شئونها، إلى جانب توافر الدعم المجتمعي المتمثل فى الشراكة المجتمعية، ورفع الكفاءة المهنية للمعلمين على مستوى المدرسة، وتوافر أساليب وأدوات مناسبة للرقابة الذاتية والتقويم.

٢- الحدود المكانية :

تعد جميع مؤسسات التعليم قبل الجامعي محور اهتمام الدراسة، فلم يتم التقيد بمرحلة معينة دون غيرها؛ نظرا لأن هذه المؤسسات جميعا تخضع لنمط إداري واحد وقواعد موحدة لنظام تعليمي واحد على اختلاف مراحله، كما أن هذه المؤسسات تتبع سياسات تعليمية عامة تصدر من جهة رسمية واحدة وهى وزارة التربية والتعليم بمصر، حيث تشمل هذه السياسات كل ما يتعلق بأهداف التعليم وتوجهاته، وكل ما يرتبط بالعاملين في المؤسسات التعليمية وأساليب تنميتهم مهنيا وكيفية اختيار القيادات من بينهم، كذلك تحدد هذه السياسات أنواع التفاعلات التعليمية والأنشطة، وصولا إلى تحديد أساليب التقويم وطريقته.

وتتخذ الدراسة ثلاثة من التجارب العالمية لتطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل داخل المدارس، للاستفادة منهما فى دعم الإصلاح النابع من المدرسة باعتبارها وحدة الفعل التعليمي، ومن داخلها يحدث التغيير والتطوير، وهى: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها نموذجا لتطبيق اللامركزية الإدارية على مستوى الولايات والأقاليم والمدارس ولكونها رائدة فى التجديد التربوي باستحداثها لصيغ جديدة من المدارس، مثل: المدرسة الفاعلة Effective School ، والمدرسة المرخصة أو مدرسة الميثاق Charter School وغيرها من الصيغ التربوية والتعليمية، كما تأتى تجربة المملكة المتحدة البريطانية باعتبارها نموذجا عمليا على الإصلاح الذاتي للمدارس في أوروبا، والنموذج الاسترالي لتوضيح معالم واحدة

من مستحدثات الفكر الإداري والتي تعد مثالاً متميزاً في أداء مؤسساتها التعليمية، وتقدم التجارب الثلاثة أمثلة جيدة للممارسات الإصلاحية على مستوى المدارس من خلال بناء قدرة المعلمين على المشاركة فى اتخاذ القرارات والوعي والإدراك بخصائص المرحلة العمرية لطلابهم وإمكاناتهم فى إدراك المتغيرات والتحديات المحيطة بمدارسهم والعوامل التي تسهم فى تحسينها من داخلها.

مصطلحات الدراسة

١- مدخل الإصلاح المدرسي الشامل Comprehensive School Reform approach :

يعرف (عاشور، ٢٠١٠، ص١٠٦) الإصلاح المدرسي على أنه: عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة المنظمة التي ينفذها كافة العاملين بالمدرسة؛ لتحسين عمليات التعليم والتعلم ولحل مشكلات المدرسة ، ولتفعيل دور العاملين فيها من أجل أداء أفضل .

كما يعرفه روس وزملائه (Ross& et. al., 2012, p.36) بأنه: إستراتيجية التطوير التي تساعد المدارس على وضع الخطط والبرامج؛ لتحسين أداء جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وخاصة الطلاب؛ من أجل تحقيق الجودة فى المخرجات المدرسية.

ويشير (محروس، ٢٠١٥، ص١٥) للإصلاح المدرسي بأنه: ذلك النوع من الإصلاح الذي يرتكز على احتياجات المدرسة، والجهود الذاتية للعاملين فيها، والمؤثرين في عملياتها والمتأثرين بنتائجها.

كما يعرف كلا من مكلسكى وولدرون (Meclskey& Waldron, 2017, p.166) الإصلاح المدرسي الشامل بأنه: عملية مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي، من خلال تحليل بيئته؛ الداخلية والخارجية، وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق علمية سليمة؛ ومن ثم إدخال تغييرات للتحسين من الأداء المدرسي.

ومن التعريفات السابقة يمكن تعريف مدخل الإصلاح المدرسي الشامل إجرائياً على أنه: مدخل تعليمي شامل يؤكد على منح أعضاء المدرسة الصلاحيات الكافية لوضع وتنفيذ الأنشطة والمهام التربوية المختلفة؛ على أساس ظروف المدرسة وسماتها واحتياجاتها، وبما يحقق أهدافها بأقل جهد ووقت وتكلفة وبأعلى كفاءة ممكنة.

الدراسات السابقة

تتعدد الدراسات المتعلقة بمدخل الإصلاح المدرسي الشامل ما بين الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، وذلك وفقاً للترتيب التالي:

١- دراسة ابدايا (Upadhyaya, 2007)

Understanding School Autonomy: A Study on Enabling Conditions for School Effectiveness

بعنوان: فهم الاستقلال الذاتي للمدرسة: دراسة للشروط اللازمة لزيادة فعالية المدرسة

هدفت الدراسة إلى استعراض جوانب مختلفة من نماذج الحكم الذاتي للمدرسة ومحاولة دراسة مدى فعاليتها، والوصول إلى نتائج تساعد على تحسين وتعزيز التعليم والتخطيط لتنفيذها؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن بعض المعلمين ينظرون للحكم الذاتي للمدرسة باعتباره تهديدا لأمن وظائفهم في حين أن بعض الآباء اعتقد أنها تشكل عبئا إضافيا لهم؛ لأنها تتطلب وقتا إضافيا وجهدا كبيرا منهم، بالإضافة إلى وجود التباسات بين فريق المدرسة فيما يتعلق بالأدوار والمسئوليات، علاوة على ضعف مشاركة الهيئات المحلية، واعتماد المدارس على التمويل التقليدي، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة توصيات من أهمها: ضرورة وضع قوانين للتعليم تنادى بالاستقلال الذاتي للمدارس، وضرورة التخطيط والتنسيق بين إدارة المدرسة والهيئات المحلية في الأمور التي تخدم المدرسة والمجتمع، وضرورة وضع قانون لمساءلة كل المسئولين عن العملية التعليمية عن أدائهم، وضرورة تقديم الدعم للمدارس بعد تقييم احتياجاتها وترتيب أولويتها، وضرورة تفعيل الشراكة المجتمعية في المدارس.

٢- **دراسة (بيومي ،٢٠٠٩)، بعنوان: نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي فى ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على المفهوم الشامل للتخطيط الاستراتيجي، والتعرف على أهم مراحله وبعض نماذجه؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: انتشار حركة الإصلاح المدرسي والتي من أهم مبادئها جعل المدرسة وحدة الفعل التعليمي واتخاذ المحاسبية إطارا لها لمنح المدرسة صلاحيات عديدة من حيث الإدارة وتخصيص الموارد، ولقد أوصت الدراسة بضرورة وضع خطط إستراتيجية للمدرسة تعكس أهدافها، علاوة على ضرورة التأكيد على توفير قيادة مدرسية قوية وواعية لترجمة الرؤية المدرسية والأهداف الإستراتيجية.

٣- **دراسة ولدرون ومكلسكى (Waldron & Mcleskey, 2010)، Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform: بعنوان: تأسيس ثقافة مدرسية تعاونية من خلال الإصلاح المدرسي الشامل:**

هدفت الدراسة إلى عرض مجموعة من السياسات الخاصة بتأسيس وبناء ثقافة التعاون والعمل الفريقى بين المعلمين والإداريين بهدف تحقيق الإصلاح الذاتي للمدرسة، والمساهمة في فهم العمليات الضرورية والمشتركة في تحديث المدارس؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على منهج التحليل المقارن، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: أن بعض البلدان طبقت عديد من الإصلاحات في ضوء الاستقلال الذاتي للمدرسة منذ عام ١٩٨٠م، مثل انجلترا وأسبانيا، ومازال الاهتمام مستمرا بهذه السياسات، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة استقلال مؤسسات التعليم وتعزيز الثقافة السائدة بين جميع العاملين بالمدرسة؛ من أجل التشاركية والتعاون فى إحداث الإصلاح المنشود فى كافة قطاعات العمل التربوي، وضرورة إعطاء مزيدا من الحرية للمعلمين من أجل تحسين نوعية التعليم، وضرورة اعتماد سياسات من شأنها أن تؤدي إلى تغييرات عميقة في هذه المدارس.

٤- **دراسة (محمود،٢٠١١)، بعنوان: الإصلاح التعليمي القائم على المستويات المعيارية للجودة:**

هدفت الدراسة إلى اكتشاف واقع ومعايير الإصلاح التي تهدف إلى زيادة الحكم الذاتي على مستوى المدرسة وذلك لتطوير مهارات اتخاذ القرارات؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: أن تطبيق أي إصلاحات يتطلب الاعتراف بأنها متوائمة مع ثقافة المجتمع المحلى الذي تتواجد فيه، أضف إلى ذلك عدم وضوح عملية تقييم الإصلاح من حيث حدود السلطة والحكم الذاتي للمعلم، وأن المبالغة في مراقبة المعلمين أثناء أداء أدوارهم ينعكس بالأثر السلبي على العملية التعليمية، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة توصيات من أهمها: ضرورة انطلاق برامج الإصلاح التربوي والتعليمي من معايير يتم الاتفاق عليها مسبقا، إلى جانب محاولة تعميم الإصلاح المبنى على المعايير؛ خاصة معايير الجودة لما لها من تأثير إيجابي على التنمية المهنية للمعلم وتحسين العملية التعليمية.

٤- **دراسة روس (Ross& et. al., 2012)، Student Achievement Outcome ;Comprehensive School Reform: A Canadian Case Study: بعنوان: نتائج تحصيل الطالب والإصلاح المدرسي الشامل: دراسة حالة كندية:**

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي قد تؤثر على تنفيذ الإصلاح المدرسي الشامل حول المدرسة الثانوية، ومن أهمها مستويات تحصيل الطلاب، ووضع المقترحات اللازمة لضمان نجاح فى تنفيذ خطط التحسين والإصلاح المدرسي؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها: انخفاض مستوى مشاركة الطلاب في برامج الإصلاح المدرسي، إضافة إلى أن هناك عددا من العوامل المؤثرة في قدرة فرق العمل الخاصة بتنفيذ خطط الإصلاح المدرسي، ومنها: ضعف وضوح الأدوار والمسئوليات، وقلة الفعاليات المتعلقة بتحقيق التواصل مع المجتمع المحلى بمؤسساته

المختلفة، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة توصيات من أهمها: تفعيل أدوار نقابات المعلمين للمساعدة في عملية الإصلاح واتخاذ القرارات، وإعادة النظر للهيكل العام للمدرسة والأدوار والمسئوليات المكلفة بها، وإعطاء فريق إدارة المدرسة مجموعة واسعة من المسئوليات التي تغطي أكثر عمليات التعليم والتعلم، مع ضرورة تحمل الطلاب المزيد من المسئولية فى رصد وتقييم فعالية الإصلاح الذاتي بمدارسهم.

٦- دراسة (محروس،٢٠١٥)، بعنوان: المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لتحقيق الإصلاح التربوي على المستوى المدرسي، والوقوف على الجهود المبذولة لتحقيق لامركزية التعليم قبل الجامعي، والإفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة فى تطبيق اللامركزية فى الإدارة التعليمية؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن تطبيق اللامركزية بالمدارس يؤدى إلى عديد من الفوائد منها: تزايد سلطة المدرسة فى مختلف مجالات العمل، وتزايد مستوى الرضا الوظيفي للعاملين بها، وتزايد المنافسة بين المدارس، ولقد توصلت الدراسة إلى وضع مجموعة من السبل والإجراءات التي تكفل نجاح وتطبيق الإصلاح على مستوى المدارس بمصر من أهمها: تدعيم الاستقلالية والحكم الذاتي للمدرسة، والاستفادة من خبرات الدول الأجنبية فى هذا المجال، وتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية فى التعليم وإداراته.

٧- دراسة (ناصف، ٢٠١٥)، بعنوان: ثقافة المدرسة وانعكاساتها على عمليات التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب:

هدفت الدراسة إلى تقديم تحليلاً عميقاً عن التغيرات التي طرأت على مهنة التعليم، والتي أدت إلى التوجه نحو توسيع نطاق الاستقلال والحكم الذاتي والمسئوليات التعليمية للمعلمين؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن الإصلاح الذاتي للمدرسة يتطلب حدوث تغييرات في مهنة التعليم وزيادة كفاءة المدرسة في أداء مهامها، ولقد أوصت الدراسة بضرورة مشاركة نقابات المعلمين في التنمية الشاملة للتعليم والمشاركة في عمليات التغيير التربوي على المستوى المدرسي، وضرورة توزيع السلطة من جديد؛ بما يسهم في زيادة الإشراف على العمل اليومي للمعلمين.

٨- دراسة بن (Bain, 2016)،

A Longitudinal Study of the Practice Fidelity of a Site-based School Reform:

بعنوان: دراسة طولية لدقة ممارسة الإصلاح القائم على موقع المدرسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات تنفيذ خطط الإصلاح التعليمي فى موقع المدارس الاسترالية، والتوصل إلى مجموعة توصيات من خلالها يمكن تحسين جودة العمل المدرسي ورفع كفاءته؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: حتمية التحول بإدارة المدرسة من النمط المركزي إلى نمط الاستقلال الذاتي، وأن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها تتطلب تفعيل دور المجتمع المحلى فى إدارة العملية التعليمية داخل المدرسة، ولقد توصلت الدراسة إلى عرض مجموعة من التوصيات لتطبيق الإصلاح القائم على المدرسة من أهمها: بناء قدرة المجتمع على إدارة العملية التعليمية وإقامة شبكة علاقات بين المجتمع والمدرسة والإدارات المحلية، وتحديد مهام كل من الإدارات المحلية والمدرسية والطلاب والمعلمين والمديرين والآباء، وتوفير نظاما جيدا لتوزيع الموارد داخل المدارس.

٩- دراسة مكلسكى وولدرون (Mcleskey &Waldron, 2017)،

Comprehensive school reform and inclusive school

بعنوان: الإصلاح المدرسي الشامل وشمولية المدرسة :

هدفت الدراسة إلى تقييم عددا من النقاط منها: برامج الإصلاح المدرسي الشامل وأنواعه، والحجج التي على أساسها يُعتبر من أفضل الإصلاحات، وتقييم نتائجه ومؤشراته في عدة دول، وتقييم القضايا المتعلقة به؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي

التحليلي، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: أن برامج الإصلاح المدرسي الشامل لها تأثير فعال في تحسين نتائج التعلم، ويتطلب التقييم الجيد لها ضرورة توافر البيانات الإدارية الدقيقة حول عدد المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ونسب الشراكة المجتمعية والمباني والتجهيزات، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة أن يتم تقييم الإصلاح المدرسي بمنظور تكاملي على المدى القريب والبعيد وباستمرار، وأن تقوم المدارس التي تنفذ هذه البرامج بعمل أدلة حول آليات تنفيذ هذه البرامج؛ لكي يستفيد منها الآخرين، وضرورة إجراء المزيد من البحوث التي تُلقى الضوء على نماذج تطبيق الإصلاح المدرسي بمنظور شمولي لكافة قطاعات العمل المدرسية لنشر هذا المدخل الإداري الجديد.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، فإنه يمكن استخلاص ما يلي:

- أن مدخل الإصلاح المدرسي الشامل يعبر عن مجموعة الإجراءات والموجهة توجيهاً ذاتياً نحو بناء المهارات والقدرات الإدارية للمدرسة.
- أن الإصلاح القائم على المستوى المدرسي يؤكد على إعطاء كل مدرسة الاستقلالية الذاتية اللازمة في عملية صنع القرار، وإتاحة الفرصة نحو تحقيق مزيدا من الشراكة المجتمعية الفعالة، ومن هنا كان محور الاهتمام الأساسي في هذا المدخل منصباً على زيادة القدرة المؤسسية من خلال أعضاء المجتمع المدرسي ومن يهتم بشئونه.
- أن الإصلاح المدرسي يؤكد على البعد المستقبلي الذي يقضى بضرورة أن يكون لكل مدرسة رؤية ورسالة وخطة إستراتيجية، بحيث يتم التعامل مع المتغيرات بمنهجية علمية ورؤية مستقبلية واضحة، علاوة على تحقيق الاعتماد التربوي وضمان الجودة.
- أن الإصلاح المدرسي ينطلق من تحول المدرسة إلى منظمه تعليمية منفتحة على المجتمع، فى ظل مجتمع المعرفة، مما يقضى بتغير أدوار ومسئوليات المعلم، من مجرد ملقن للمعلومات، إلى دوره كموجه ومرشد وباحث ومنظم لمجموعات تعلم الطلاب، فضلا عن دوره فى دمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم.

الإطار النظري للدراسة

ويتمثل فى المحاور التالية

المحور الأول: الأطر الفكرية لمدخل الإصلاح المدرسي الشامل بالمؤسسات التعليمية:

ويتضمن هذا المحور العناصر التالية، كما يلي:

أولاً: فلسفة الإصلاح المدرسي الشامل بالمؤسسات التعليمية، وأهدافه

ترتكز فلسفة مدخل الإصلاح المدرسي الشامل إلى تعزيز الفرص للتحرك نحو تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية على مستوى المدرسة؛ ليلبى احتياجات الطلاب، واستخدامهم للمعرفة في ظل مجتمع جديد يرتكز على المعرفة، وذلك عن طريق جعل المدارس والمجتمعات المحيطة بها أكثر وعيا بالحاجة إلى إدارة فعالة وهادفة، وفى نفس الوقت إعطاء مزيدا من المرونة للمدرسة لتوجيه مواردها لتفي باحتياجاتها المطلوبة. (Toomey& Pamela, 2003, p.15)

كما يدعو مدخل الإصلاح المدرسي الشامل إلى مزيدٍ من المشاركة من قبل المعلمين وأولياء الأمور في العمليات المتعلقة بسياسة المدرسة واتخاذ القرار بها، والتحول التدريجي نحو نقل الموازنة المالية إلى المدرسة وربطها بالأداء وبرامج التحسين، واستكمال اللوائح التشريعية والقانونية لإرساء مبدأ المحاسبية، والتحرك الحقيقي نحو اللامركزية، وجعل المدرسة قادرة

على التقويم الذاتي وبناء خطط التطوير في ضوء السياسات التعليمية المعلنة على المستوى القومي.

ويتميز هذا المدخل بأنه عملية شاملة تسهم في تحقيق عديداً من النتائج الإيجابية في المدارس؛ نظرا لأن هذا النوع من الإصلاح التربوي؛ يسهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية، والاهتمام بالأساليب القيادية لإدارة المدرسة وتحسينها بصفة مستمرة، وزيادة معدلات الشراكة المجتمعية في التعليم، والعمل على تحقيق وتلبية مطالب الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وكل ذلك يعد بداية الوصول إلى تحقيق المعايير الجيدة للعملية التعليمية. (حسين، ٢٠٠٦، ص٨٥)

والجدير بالذكر أن هذا المدخل يستند إلى مجموعة من المبادئ الأساسية، والتي يمكن أن تبلور فلسفته وإطاره الفكري، وذلك على النحو التالي:

١- النظرة إلى المدرسة باعتبارها وحدة الممارسة الفعلية:

فهي الميدان الذي تتفاعل فيه كل المدخلات، بناءا على خطة شاملة لتحسين المدرسة؛ حيث يحدث تآزر بين جميع المدخلات، فيتعاظم تأثيرها فى إحداث التغيير المنشود بفضل ما يحدثه هذا التآزر من قوة مضافة في جهود الإصلاح، وهكذا تصبح كل المدخلات ـ وفق خطة الإصلاح ـ كلا واحدا متكاملا ومتآزرا؛ يمكن ملاحظته ويسهل قياس تأثيره، بل وتصحيح مساره.

٢- جماعية صنع القرار:

إن فشل الأسلوب المركزي في الإدارة المدرسية يعود بصورة أساسية إلي فردية صنع القرار، حيث ينطلق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل أساسا من جماعية صنع القرار، ولهذا فتقع على عاتق الإدارة المدرسية مهمة التأكد من المشاركة الجماعية، وذلك من خلال توفير قنوات الحوار بين المشتركين، وابتكار عديد من المداخل التي تساعد على ذلك.

٣- تفعيل الشراكة المجتمعية فى جهود إصلاح وتحسين المدرسة:

إن هذا المدخل فى الإصلاح يشجع على اندماج المجتمع بشكل حقيقي في جهود إصلاح وتطوير المدرسة، فهناك أدوار ومسئوليات محددة تقع على عاتق أولياء الأمور ومجلس الأمناء، وأعضاء المجتمع المحلى، والجمعيات الأهلية.

٤- تأكيد مبدأ تفرد المدرسة:

وذلك من خلال النظر إلى كل مدرسة على أنها وحدة متمايزة عن غيرها من المدارس، بما في ذلك مدارس نفس المرحلة التعليمية المجاورة لها والقريبة منها، ومن ثم فإن أولويات التطوير في كل مدرسة تختلف وتتباين عن أولويات التطوير في غيرها من المدارس، وبالتبعية فلابد وأن تختلف وتتباين خطط التطوير من مدرسة إلى أخرى، وعلى هذا الأساس تصبح مسئولية كل مدرسة عن تطوير ذاتها بذاتها؛ الركيزة الأساسية لتفعيل هذا المدخل، والمعيار الأكثر أهمية للحكم على مدى كفاءة جميع المشاركين فيما تخططه وتنفذه من أنشطة تطويرية. (Gomolla & et.al., 2008, p.24)

٥- التواصل الإيجابي الفعال:

حيث يعتمد تنفيذ أي مرحلة من مراحل الإصلاح المدرسي الشامل على قدرة القيادة المدرسية على فتح قنوات للتواصل البناء مع كل فرد داخل المدرسة وفي المجتمع الخارجي، ذلك لأن هذا التواصل يزود الأفراد بالقدرة على التعبير عن آرائهم ومتطلباتهم من العملية التعليمية ويساعد على تكامل الجهود مع المجتمع الخارجي حول الأهداف المجتمعية من العملية التعليمية، والتواصل الفعال كفيل ببناء الثقة المتبادلة بين الأطراف، ويزيد من إيمان كل فرد بأن الآخرين يسعون معه إلي تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية، كما أنه يضمن المشاركة المجتمعية من قبل الأفراد في تنفيذ الإجراءات المتعلقة بمدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة. (سليمان وعبد العزيز، ٢٠٠٦، ص٢٣)

٦- الاستمرارية فى الإصلاح المدرسي:

فهذا المدخل فى الإصلاح والتطوير يساعد على بناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفتها الوحدة الأولى فى خط الإنتاج التعليمي، وهو الأمر الذي يجعل المدرسة تعتمد على ذاتها فى بناء وتنفيذ وتقييم خطط التطوير؛ التي تتناسب مع ظروفها وطبيعة فجوات الأداء التي تكشف عنها عمليات المتابعة المستمرة والتقويم الذاتي للممارسات؛ مما يضمن استمرارية هذا التطوير القائم على نظام مستقر ومستمر. (Gertler & et.al., 2007, p.32)

وبذلك، فإن هذا المدخل يؤكد على إعادة تنظيم المدرسة بشكل كامل، ويستخدم في سبيل ذلك البحوث العلمية لينتقل من البرامج الجزئية للإصلاح إلى خطة شاملة؛ تركز على زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب وتوفر آلية لتحقيق مستويات الأداء الجيد، والسعي نحو تحقيق شراكة فعالة بين المجتمع والمدرسة ، وذلك بالتطبيق الحقيقي لمبدأ لامركزية الإدارة التعليمية على مستوى المدرسة، حيث يساعد هذا المدخل على تأهيل المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتيا ومهنيا على إدارة مواردها المالية بصورة ذاتية، الأمر الذي يمكن من التحول نحو نقل الموازنة المالية إلى المدرسة وربطها بالأداء؛ مما يعظم من دور المدرسة في تحقيق الاستثمار الأمثل لما يُتاح لها من موارد، والسعي للبحث عن مصادر لتعظيم مواردها من أجل الوصول إلى أعلى قدرا من الجودة للمنتج التعليمي.

ويتمثل الهدف الرئيس لمدخل الإصلاح المدرسي الشامل فى تحسين جودة التعليم داخل المدارس؛ وذلك من خلال دعم السلطة المدرسية وجعل المدرسة أكثر حيوية وفعالية، وتمكينها من امتلاك الآليات التي تساعدها على مواجهة المتغيرات المحلية والعالمية؛ مما يكسبها القدرة على التماسك الداخلي ومواجهة التحديات البيئية المتغيرة (Kannapel, 2000, p.203)، ويتحقق هذا الهدف الرئيس من خلال الأهداف الفرعية التالية: (Edys& et. al., 2001, p.76) & (Corbin, 2005, p.25) & (Heck Brandon, 2005, p.17)

١- إعادة هيكلة المنظومة التعليمية بالمدارس بشكل يسمح بمزيد من الحرية والاستقلالية في صنع القرار، ودعم اتصالها بالبيئة والمجتمع المحلى.

٢- بناء القدرات والمهارات الإدارية والفنية لجميع العاملين فى المدرسة؛ من خلال مشاركتهم في تخطيط وتنظيم وتنسيق ومتابعة وتقويم العملية التربوية.

٣- تفويض السلطة داخل المدارس وعمل شراكات بين كل من وزارة التربية والتعليم والمدارس والمجتمع المدني، وتوفير مشاركة أكبر لأولياء الأمور في إدارة المدارس وتمويلها لدعم الأنشطة المدرسية، وتمكينهم من المشاركة الفعالة في صنع القرارات.

٤- تطوير عمليتي التعليم والتعلم من خلال التعلم النشط، واستخدام مدخل منظومة التقويم الشامل ورفع كفاءة طرق التدريس في المواد الدراسية.

٥- تشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على العمل الجماعي، وتنمية روح التعاون، ورفع روحهم المعنوية؛ حتى يعملوا بكفاءة ويلتزموا بأداء المهام المنوطة بهم.

٦- مواكبة التكنولوجيا وتقديم الخريج الكفء إلى المجتمع الجديد؛ وصولاً إلى أعلى معدلات الجودة فى العملية التعليمية.

وباستقراء الأهداف السابقة؛ فيمكن أن يتمثل الهدف الرئيس لمدخل الإصلاح المدرسي الشامل؛ في تكوين رؤية مدرسية واضحة مع نشر الوعي برسالة المدرسة، وأهدافها لتحقيق أعلى فعالية ممكنة في استثمار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وذلك بإتاحة الفرصة للمسئولين والمعلمين والآباء والطلاب وأعضاء المجتمع المحلى؛ للمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية؛ وذلك من أجل تحقيق مزيداً من بذل الجهد والطاقة واستثمارها وتوجيهها لخدمة العملية التعليمية التعلمية على مستوى المدرسة، علاوة على زيادة القدرة التنظيمية والفردية لأعضاء المجتمع المدرسي؛ من خلال جعل المدرسة وحدة تنظيمية قائمة بذاتها تعمل على التنمية المهنية لأفرادها من خلال مهارات عمل الفريق، وبث الرقابة الذاتية فى نفوس كافة العاملين بالمدرسة وتشجيع

أسلوب التقويم الذاتي داخل المدرسة؛ بما يضمن تحفيز العاملين فيها نحو حتمية التجويد والإصلاح التربوي.

ثانياً: مبررات الأخذ بمدخل الإصلاح المدرسي الشامل بالمؤسسات التعليمية:

تتعدد الدوافع والمبررات التي تؤيد تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل، وذلك كما يلي: (Little& Houston, 2003, p.54) & (Watson & Supovitz, 2001, p.33) و (عامر، ٢٠٠٦، ص ١٠٩)

١- أن مدخل الإصلاح المدرسي الشامل يسهم فى بناء قدرة المدرسة على الاستجابة للتغيرات البيئية من حولها، بل وقدرتها على تطوير أهدافها بما يجعلها قادرة على أن تتكيف مع تحديات البيئة الداخلية والخارجية.

٢- أنه يتيح للمدرسة الحرية والاستقلالية فى استخدام مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فاعلية فى ضوء عمليات التحليل البيئي، والتي تُعد أول مراحل تطبيقه.

٣- أنه يستند إلى أسس علمية، فيكون محصلة لبحوث ودراسات متنوعة، تناولت عناصر المدرسة المختلفة، بحيث تتبنى عمليات الإصلاح المنهجية العلمية، ولا تعتمد على المحاولة والخطأ.

٤- أن هذا المدخل يرتكز على مبدأ المشاركة، بحيث يشترك كل من له علاقة مباشرة بالمدرسة، في اتخاذ قرارات الإصلاح والمشاركة في تبنيها وتنفيذها.

٥- أنه يُسهم في بناء قدرة الإدارة المدرسية على إدارة التغيير، من خلال زيادة الوعي الأكاديمي والإداري بين كافة العاملين داخل المدرسة.

٦- أنه يكسب المدرسة قدراً كبيراً من الحرية فى تطبيق مبدأ المساءلة؛ ضماناً لتحقيق مزيداً من الإنتاجية، وذلك من خلال مراجعة وتقويم كافة العمليات الداخلية فى المدرسة.

٧- أنه يُتيح قدراً أكبر من المسئولية حيث يتحمل المعلمون مسئولياتهم وأدوارهم وتحمل تبعات النتائج المترتبة على أفعالهم، وتحمل تلك المسئولية أمام الآباء والمجتمع، وتمثل تلك المسئولية دافعاً كبيراً تجاه مزيداً من الكفاءة في الأداء على مستوى المدرسة.

٨- أنه يهتم بالاحتياجات التدريبية، حيث تصبح المدرسة في عملية تعلم مستمر وتطوير تنظيمي دائم يزيد من فعاليتها، ويضمن توافقها مع ظروف السوق ويشجع مبادرتها الفردية والجماعية والتنافسية؛ بما يعود على المدرسة بمكاسب مادية تحقق من خلالها جودة تعليمية وقوة تنافسية متميزة.

ومما سبق؛ يلاحظ أن أولويات مدخل الإصلاح المدرسي الشامل تركز على دعم الحكم الداخلي بالمدرسة، وتحقيق اللامركزية بها، وتنمية الموارد البشرية والتعليمية والإدارية، وإعطاء شكلاً جديداً للحوكمة التعليمية داخل المدرسة، كما أنه يعد بمثابة الاستراتيجية التي تقوم بوضع وتصميم خطط وبرامج العمل المدرسية؛ لتنفيذها من قبل أعضاء المدرسة؛ ضماناً لتحقيق رسالة تعليمية واضحة ومتطورة ومعلومة لكافة الأعضاء وموضوعة بمساهمتهم جميعاً.

ثالثاً: مجالات عمل مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بالمؤسسات التعليمية:

وفقاً لمدخل للإصلاح المدرسي الشامل فقد أصبحت المدرسة هي مركز الإصلاح، باعتبارها هي الأكثر معرفة بحاجاتها، ورؤيتها ورسالتها، وهي التي تضع الخطط التطويرية والإجرائية، وأكثر وعياً بمشكلاتها المختلفة، ومعرفة بمجتمعها المحلي وواقعه وموارده، كذلك فإن إحداث التطوير محدد في وحدة يمكن قياسها وضبطها وملاحظتها وهي المدرسة، فالمدرسة هي وحدة الفعل ووحدة التغيير ووحدة التقويم، وهذا يجعل من المدرسة

الميدان الذي يلزم أن تتقابل فيه كل المدخلات (ومِن ثم يتعاظم تأثيرها في إحداث التغيير وهكذا تصبح كلٍ هذه المدخلات في زمن واحد كلا متكاملا يمكن قياس عوائدها وتصحيح مساراتها)، تمهيدا لتأهيل المدرسة للاعتماد التربوي. (شميلكيس،٢٠٠١، ص ٧٢١)

وتتعدد مجالات الإصلاح المدرسي الشامل بالمؤسسات التعليمية لتشمل ما يلي:

١- القيادة المدرسية والإصلاح المدرسي:

تمثل القيادة جوهر العملية الإدارية، وأهمية مكانتها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة المدرسية أكثر ديناميكية وفاعلية، باعتبارها فن التأثير في السلوك البشرى، ومن ثم ترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم، بطريقة تضمن ثقتهم واحترامهم وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرجوة. (Gertler & et.al., 2007, p.40)

والإصلاح المدرسي لا يتطلب تسيير العمل داخل المدرسة فحسب، وإنما يتطلب قيادة مدرسية تسعى بشكل دائم لتحقيق الجودة في مخرجاتها، وتعمل بمرونة، وتخطط للتطوير والتجديد والتحسين المدرسي باستمرار، وتشجع العمل بروح الفريق، وتتسم بالتفكير الإبداعي المستقبلي، وتحرص على توفير فرص النموٍ المهني لأعضاء المجتمع المدرسي، فضلا عن إدارتها لعمليات الإصلاح المدرسي انطلاقا من الوعي بأهمية ودور الإصلاح في تحقيق رسالة المدرسة، وتلبية طموحات المجتمع.

(فريدمان، بينيامين، ٢٠٠٦، ص١٠٥)

وعليه فإن القيادة المدرسية تمثل أحد مجالات الإصلاح المدرسي الناجح، انطلاقا من قدرة القيادة على إدارة عمليات الإصلاح المدرسي، من خلال تبنيها رؤية مستقبلية واضحة المعالم، تأخذ بعين الاعتبار واقع المدرسة من ناحية والتحديات المستقبلية من ناحية أخرى ، وتحشد المجتمع المدرسي وراء هذه الرؤية باعتباره العنصر الأهم في تحقيق عمليات الإصلاح، كما تهيئ لأعضاء المجتمع المدرسي مناخ يدعم التميز والمشاركة الواعية، فضلا عن توفير بيئة مفعمة بالثقة والعلاقات الإنسانية الجيدة، والانفتاح على المجتمع الخارجي، مستثمرة الموارد البشرية والمادية التي يمكن أن تقدم الدعم المادي أو المعنوي للمدرسة.

٢- التخطيط الاستراتيجي والإصلاح المدرسي:

أصبح التخطيط الاستراتيجي في هذا العصر من أهم الأدوات التي تساعد على تحقيق الرؤى ووضع الإصلاحات والتجديدات موضع التطبيق، فلا تخلو مؤسسة في الوقت الراهن من خطة إستراتيجية، ومن بينها المؤسسات التربوية بشكل عام، والمدارس بشكل خاص، حيث يهدف التخطيط الاستراتيجي المدرسي إلى الارتقاء بمستوى الأداء المدرسي في مختلف المجالات، من خلال خطة تؤمن مستقبل أفضل لأعضاء المجتمع المدرسي، إذ يحدد التخطيط الاستراتيجي الغاية ويعطى المبررات ويوضح المسار، كما يوفر المعايير الأساسية التي يمكن من خلالها الحكم على الأداء ومتابعة مدى التقدم الذي تم إحرازه .

(عيداروس، ٢٠٠٥، ص٧٧)

استناداً إلى ما سبق يمكن القول بأن هناك علاقة وثيقة بين الإصلاح المدرسي والتخطيط الاستراتيجي ، الأمر الذي يؤكد أهمية نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بالمدارس، باعتبارها ممارسة مهنية تستند إلى رؤية ورسالة واضحة المعالم، يجتمع حولها أعضاء المجتمع المدرسي، ويتبنونها ويعملون على تنفيذها من خلال دراسة متعمقة لواقع المدرسة من الداخل، فيتعرفون على جوانب القوة وجوانب الضعف، ومن الخارج فيتعرفون على التحديات والفرص المتاحة، ثم يعمدون إلى وضع الأهداف الإستراتيجية التي تأخذ بعين الاعتبار الواقع المدرسي وتستشرف آفاق المستقبل، ثم بناء الخطط التشغيلية التي تضع رؤى الإصلاح موضع التطبيق الفعلي، ومتابعة هذا التطبيق لضمان جودة الأداء، وتوفير تغذية راجعة تساعد أعضاء المجتمع المدرسي على تصحيح الاتجاه باستمرار.

٣- المناهج والإصلاح المدرسي:

إن العلاقة بين إصلاح المدارس وإصلاح المناهج علاقة وثيقة، ويعتبر إصلاح المناهج خطوة أولى لتجديد وتطوير الممارسات المهنية بالمدارس، حيث يرتبط المنهج بالأهداف وطرائق التدريس والتقويم، وإصلاح المناهج يتضمن التوصل بالطرق التي تساعد على بلوغ أعلى درجات التكامل والترابط بين جميع الموضوعات التي يتكون منها المنهج، فضلاً عن تكامل المواد الدراسية، الأمر الذي يقود إلى تكامل الأهداف والوسائل وأساليب التقويم، هذا بالإضافة إلى ضرورة تبسيط موضوعات المنهج والإقلال من التفصيلات، والتركيز على الأنشطة والمهام التي تقود إلى تعلم المهارات وحل المشكلات وإنتاج المعارف. (حسين وشعلان، ٢٠٠٨، ص١٦٣)

ويمثل إصلاح المناهج وتطويرها هدفاً استراتيجياً، خاصة وأن التطوير يجب أن يكون مستمراً ومتناسقاً مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مما يتطلب نوعاً من التخطيط بعيد المدى، والاستناد إلى معايير فلسفية ونفسية واجتماعية واضحة، ففي كل عمليات تطوير المناهج هناك آلية يسير عليها مخطط ومطور المنهج، وهى آلية تجعل بناء المضمون أكثر واقعية وتكاملاً واستشرافاً للمستقبل. (Little& Houston, 2003, pp.58–59)

وبذلك فإن الإصلاح المدرسي الشامل يستند إلى مشاركة المعلم في تصميم المنهج الذي يقوم على البحث ويعكس أفضل إمكانية للأداء في الموضوعات المختلفة، علاوة على توفير فرص لكل من المعلم والمتعلم وولى الأمر، لفهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الطلاب، مع ربط عمليات المنهج بالتقويم الذي يهدف إلى تحسين الأداء بشكل مستمر.

٤- المعلم والإصلاح المدرسي:

يعد المعلم بمثابة الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي، وهو نقطة الانطلاق في أي تطوير أو إصلاح مدرسي، الأمر الذي يؤكد أن العناية بإعداده وتدريبه والعمل على حل مشكلاته والارتقاء بمستواه المهني والعلمي والثقافي، هي ركائز أساسية للإصلاح المدرسي، والذي يؤكد على تغير دور المعلم إلى دور الموجه والمرشد والمخطط لمواقف تعلم متنوعة وذات معنى، يشغل من خلالها الطلاب في التعلم النشط، وكذلك العمل على بناء مجتمعات تعلم على مستوى حجرة الدراسة والمدرسة، فضلاً عن دوره كباحث يسهم في حل مشكلات طلابه من خلال البحوث الإجرائية، ودوره في التنمية المهنية الذاتية، ودوره كقائد تربوي ناجح، ودوره في إقامة علاقات شراكه فاعلة مع المدارس الأخرى والأسر والمجتمع المحيط. (Heck Brandon, 2005, p.18)

وعليه فإن إصلاح المدارس رهن بإصلاح أوضاع المعلمين المهنية والحياتية، حيث يحتاج المعلم إلى مزيد من فرص التنمية المهنية، فضلاً عن حاجته لمداخل تقويم شفافة وموضوعية تسهم في تحسين أدائه وتطوير ممارساته، كما يرتبط بإصلاح أوضاع المعلمين حل مشكلاتهم، ومنحهم المكانة الاجتماعية والاقتصادية التي تليق برسالتهم في المجتمع، ومن ناحية أخرى لابد من توفر معايير وضوابط تسمح بتعيين أفضل العناصر المؤهلة تربويا في المدارس.

٥- التنمية المهنية والإصلاح المدرسي:

تعد المدارس إحدى منظمات المجتمع التي تتأثر بالتطورات والتغيرات المتلاحقة والمتسارعة التي تجوب العالم من حولها، الأمر الذي يجعل التجديد والتطوير في الأهداف والبرامج والسياسات عمل مستمر، وعليه فإن أي إصلاح أو تطوير مدرسي، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده، ما لم تشكل التنمية المهنية المستدامة لأعضاء المجتمع المدرسي، بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح، وذلك نظرا لأهمية الدور الذي تؤديه في التمكين من تحقيق فعالية المدرسة والتحسين المستمر لمخرجاتها، والارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة. (ضحاوي وحسين، ٢٠٠٩، ص٢٢٠)

و مما سبق يتبين أن التنمية المهنية تمثل حاجة مستمرة وملحة في المجتمع المدرسي، وهى احد مجالات الإصلاح المدرسي الحقيقية، التي تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع

الأفراد في المجتمع المدرسي، من خلال تنفيذ برامج متنوعة، تطلعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها المختلفة، فضلا عن تدريبهم على مهارات البحث وحل المشكلات وعلى استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس، وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة، الأمر الذي يجعل المهنة وكيفية الارتقاء بها هي الشغل الشاغل لجميع الأفراد بالمدرسة.

٦- التكنولوجيا والإصلاح المدرسي:

لقد دخلت التكنولوجيا جميع مجالات الحياة، وأصبح لها دور متزايد في تيسير الأعمال المختلفة، فأصبحت معظم قطاعات الحياة المتنوعة تدار بالحاسوب، وعليه فإن مدارس اليوم، تواجه تحد من نوع جديد يفرض عليها ضرورة المراجعة الشاملة للأسس والأهداف التي يقوم عليها النظام التعليمي والتربوي، بحيث يتم دمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم، والعمل على تكثيف استخدام وتوظيف الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية داخل المدارس(Adamowycz, 2008, p.78)، انطلاقاً من دور وأهمية الحاسوب في عمليات التعلم والتحصيل المدرسي، وفى تنمية اتجاهات الطلاب نحو ما يدرس لهم، وما ينشأ عن استخدامه من تعلم مصاحب، يستمر بعد تخرج الطلاب من المدرسة. (سليمان،٢٠١٠، ص ٣١٧)

واستنادا إلى ذلك، فإن مستقبل الإصلاح المدرسي مرتبط بشكل كبير بتكنولوجيا التعليم، وخاصة بالحاسوب الذي أصبح يوظف في تيسير العمليات الإدارية، فيستخدم في التخطيط والتنظيم والتقويم، كما يستخدم في عمليات التعلم والبحث، فضلا عن دمجه في عمليات التعليم والتدريس، وكذلك عمليات التواصل مع الآخرين من داخل المدرسة ومن خارجها، وغيره من التطبيقات التي جعلت الحاسوب يمثل مقوما أساسيا من مقومات المدرسة المعاصرة.

٧- مجتمع التعلم والإصلاح المدرسي:

يرجع ظهور مجتمعات تعلم جديدة، نتيجة للتقدم الذي أحرزه الإنسان في مجال التكنولوجيا، وهو مجتمع تعلم افتراضي يتم تكوينه عبر الشبكة العنكبوتيه العالمية(الانترنت) وهو مجتمع يتيح لأفراده حرية الرأي وعرض الأفكار، ويتميز بتبادل الخبرات والمعارف، ومناقشة المشكلات بأفق واسع ومن خلال الحوار البناء والتفكير الناقد، والتفكر في الخبرات، وتلقى تغذية راجعه يمكن من خلالها تعديل الأفكار وتوجيهها بشكل إيجابي، فضلا عن أن مجتمع التعلم الافتراضي هو مجتمع مفتوح للطلاب من مختلف المدارس في دول العالم. (الأكاديمية المهنية للمعلم، ٢٠١٥، ص١٨)

وعليه يمكن القول أن إصلاح المدارس، يتطلب تحويلها إلى مجتمعات للتعلم، تضع المتعلم في قلب العملية التعلمية، من خلال توفير فرص التعلم بروح الفريق والتعلم البنائي، والحوار التفكرى، وانجاز المهام بشكل جماعي، فضلا عن توفير فرص التعلم لكل المنتسبين للمدرسة، سواء كانوا إداريين أو معلمين، والعمل معا على استقصاء وتحرى المعرفة بشكل تعاوني، وكذلك توفير مناخ يسوده الثقة المتبادلة التي تشجع الأفراد على تقييم أدائهم بموضوعية.

٨- تقويم الأداء والإصلاح المدرسي:

تمثل عملية تقويم الأداء الضمان الأساسي لتحقيق الجودة النوعية في المنظمات، ومقياس يحدد إلى أي مدى تسير المنظمة في الاتجاه الصحيح، كما يكشف تقويم الأداء عن الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من الأداء، وتمثل المعايير المحك الأساسي لقياس أداء المؤسسة التعليمية، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة، تشجع الأعضاء على الوصول إلى أفضل أداء ممكن. (Gertler & et.al., 2007, p.44)

وبذلك فإن تقويم الأداء المدرسي وسيلة تهدف إلى إصلاح وتطوير الممارسات المهنية بالمدرسة، وذلك من خلال تقييم كل عنصر من عناصر المنظومة التربوية بالمدرسة، وتحديد مدى اقتراب أو ابتعاد كل عنصر عن معايير الجودة النوعية المنشودة، التي وضعتها

المدرسة والتي ترغب في الوصول إليها في فترة زمنية محددة، ومن الضروري أن تتطور المعايير بشكل مستمر ودائم تبعا لمراحل التقويم، كما يجب أن تتعدد أساليب وأدوات التقويم بحيث تعطى صورة واضحة ومتكاملة لتقويم كل عنصر، وأن يتسم تقويم الأداء المدرسي بالصدق والموضوعية والشفافية، وذلك لتقديم المساندة والدعم وتوجيه المدرسة للاقتراب من المعايير المطلوبة.

رابعاً: مراحل تطبيق الإصلاح المدرسي الشامل بالمؤسسات التعليمية:

يتم تنفيذ الإصلاح المدرسي الشامل بغرض تطوير القدرات المؤسسية والأكاديمية للمدرسة، وتطوير مدى إسهام المدرسة في التأثير على بناء الشخصية العامة للطالب، ويقسم الإصلاح المدرسي الشامل إلي المراحل التالية:

١- المرحلة الأولى: التخطيط:

يتم فى هذه المرحلة وضع وتحديد الأهداف العامة للإصلاح، من تنظيم لقاءات جماعية تضم كلا من أعضاء المجتمع المدرسي وأعضاء المجتمع الخارجي وأولياء أمور الطلاب للنقاش حول الأهداف المجتمعية والإدارية في عملية الإصلاح، ويتم خلال تلك المرحلة تحديد الأولويات والأهداف الهامة أولا بأول، كما يتم تحديد البدائل المطروحة لتنفيذ الفعاليات، ويتم أيضا في تلك المرحلة تحديد العديد من النقاط الهامة واللازمة لخطة الإصلاح والتي تتمثل في الآتي: (حسين وشعلان، ٢٠٠٨، ص١٥٥)

- التخطيط المبدئي للمعايير في ضوء السياسة العامة للإصلاح التي تنتهجها المدرسة، مع ضرورة قياس وتقييم مدى قدرة المدرسة على استيعاب حركات الإصلاح استعدادا للمراحل التالية للإصلاح.
- مدى العلاقة بين المعلم والمتعلم مع تحديد الأمور التي يمكن تغييرها والأمور التي يمكن الإبقاء عليها وتعزيزها.
- طرح عديد من البرامج التدريبية التي تتناسب مع الوضع الراهن داخل المدرسة، وتحديد جدول محددٍ بمواعيد عقد تلك البرامج مع مراعاة أن تكون القيادة المدرسية على استعداد تام أيضا لطرح المزيد من البرامج التي يحتاجها الطلاب أو المعلمين وفق الحاجة.
- تحديد معدلات المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية ووضع الجداول الخاصة باللقاءات الدورية لمجالس الآباء والمعلمين .

٢- المرحلة الثانية: تحديد المعايير:

يتوقف نجاح أي حركة من حركات الإصلاح المدرسي بصورة أساسية على عديد من المقومات التي يتعين توافرها داخل المدرسة، ونظام الإصلاح الذي ينجح في الجمع بين تلك المقومات يعتبر من أفضل النظم الإصلاحية التي يتم تحسين وتطوير المدرسة من خلاله، وتتمثل أهم تلك المقومات على تحديد المعايير الخاصة بالتركيز على التحسين المستمر للمدرسة، وتعميم مبدأ المحاسبية على الأداء الأكاديمي والمهني، والتأكد من توافر المناخ الذي يسهم في تنفيذ مبادئه، إلى جانب تحقيق التكامل بين المنهج وطرق التدريس، مع التأكيد على مساهمة المناهج في بناء وإعداد الشخصية العامة والمجتمعية للطالب، هذا بالإضافة إلى تسهيل عملية التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال تطبيق النظم التي تناسب كل مطالبهم وأهدافهم واحتياجاتهم. (بدران وحسن، ٢٠٠٧، ص٦٦)

وبالرغم من أنه ليس هناك اتفاقا حول مجموعة محددة من المعايير التي يقوم عليها الإصلاح المدرسي الشامل، إلا إنه يمكن الإشارة إلى أن تحديد المعايير يخضع لاستقراء الوضع الراهن للعمل الأكاديمي والتربوي في المدارس، ويمكن تنقسم تلك المعايير إلي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص١٥)

- معايير خاصة بالمعلم من حيث التأهيل والإعداد، ومعايير التنمية المهنية.
- معايير خاصة بالإدارة المدرسية والتمويل، من حيث القيادة المدرسية، وإدارة الموارد وتوزيعها، وإدارة التغيير.
- معايير خاصة بالطلاب، من حيث الاستيعاب الأكاديمي، ونوعية العلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم، وتدريب الطلاب على عملية صنع القرار.
- معايير خاصة بالمناهج، من حيث طرق التدريس، والتوازن بين المناهج النظرية والمناهج العملية.
- معايير خاصة بالمشاركة المجتمعية، وفتح المزيد من قنوات التواصل مع المجتمع الخارجي، ومساهمة أفراد ومؤسسات المجتمع المدني في التطوير المدرسى.

٣- المرحلة الثالثة: التطبيق:

تتم مرحلة تطبيق الإصلاح المدرسي الشامل على عدة مراحل فرعية، تتمثل فيما يلي: (مخلوف، ٢٠٠٧، ص٨١)

أ- تغيير نظم التقويم والمتابعة: يتم فى هذه المرحلة اتخاذ كل ما من شأنه تأهيل وتجهيز البيئة المدرسية التي تساعد على تنفيذ الفعاليات الخاصة بالإصلاح المدرسي. وفى هذه المرحلة أيضا يتم تنمية القدرة على وضع الأهداف المشتركة وطرح المزيد من وسائل الدافعية والتحفيز التي تشجع الأفراد على قبول التغيير والاقتناع به.

ب- بناء القدرات الإدارية والتعليمية: وتتم هذه العملية تدريجيا وذلك بوضع مجموعة من معايير الاختيار وشروط القبول التي يتعين على المعلم اجتيازها لتحقيق هدفين: يتمثل الأول في اختيار وتوظيف المعلم الكفء ذا الجودة الأكاديمية المرتفعة، ويتمثل الثاني في الوقوف على قدرات المعلم، وبالتالي العمل على تطويرها من خلال انضمامه لدورة تدريبية تأهيلية يشارك فيها قبل توظيفه في المدرسة، وبعد التوظيف من خلال توفير فرص التنمية المهنية، لرفع مستواه وكفاءته فى مجالات وميادين العمل التربوي المختلفة.

ج- التطبيق النهائي: تنقسم المرحلة النهائية للتطبيق إلي ثلاثة مراحل فرعية هي كالتالي: (الزهيرى،٢٠٠٤، ص٥٩) و (سلام وآخرون، ٢٠٠٧، ص٢٧)

- إدراج معايير الأداء المنشود ضمن الثقافة العامة والتنظيمية للمدرسة .
- فتح قنوات التواصل الفعال بين الطالب والمعلمين والمدير وأولياء الأمور.
- وضع نظام متكامل للمحاسبية على الأداء المهني والأكاديمي، ويتم في تلك المرحلة التحقق من توافر نظم الدافعية ونظم قياس الأداء ونظم توفير البيئة الإيجابية للإنجاز.

ومن خلال العرض السابق لمراحل تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي والأطر الفكرية لهذا المدخل، يمكن الخروج بعدد من الموجهات الفكرية التي تؤكد على ضرورته وأهميته فى الوقت الراهن بالمؤسسات التعليمية:

- التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها العصر، وتوافر الإبداعات العلمية والتقنية والاجتماعية والثقافية والتربوية، الأمر الذي أثر بشكل مباشر على رسالة المدارس، وتطلب إعادة النظر في بنيتها وبرامجها وممارسات الأفراد فيها.
- ما توصلت إليه التجربة التربوية من أهمية العناية بالتقويم الشامل للمدرسة، والتأكيد على المراجعة المستمرة والتقويم الذاتي الداخلي والخارجي.
- تغير أدوار ومسؤوليات المعلم في المدرسة، واعتباره موجه ومرشد وباحث ومنظم لمجموعات تعلم الطلاب، فضلا عن دوره في بناء مجتمعات التعلم ودمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم.

- أن التعلم يحدث بشكل أفضل في بيئة مدرسية جاذبة ومعززة وداعمة للطلاب، بيئة يسودها الثقة والاحترام ويشعر فيها أعضاء المجتمع المدرسي بالأمان والمودة، وتحكمها الممارسات الديمقراطية، والعمل بروح الفريق.
- حتمية عمل المدارس وفق مفهوم التخطيط الاستراتيجي، فقد بات من الضروري أن يكون لكل مدرسة رؤية ورسالة وخطة إستراتيجية، فبدون التخطيط الاستراتيجي للمدرسة تتعثر العمليات وتضيع الأهداف، ويصبح تعامل المدرسة مع الفعل ورد الفعل، بدلا من التعامل مع المتغيرات بمنهجية علمية ورؤية مستقبلية واضحة.
- التوجه العالمي نحو معايير الأداء المتميز في المدارس، وإقرارها وتطبيقها، ومتابعتها في مختلف مجالات الأداء المدرسي.

المحور الثاني: ملامح تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر:

شهدت مصر مع مطلع الألفية الثالثة كثير من التحولات فى كافة المستويات المجتمعية؛ السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، الأمر الذي فرض على النظام التربوي والتعليمي بمختلف مراحله، ضرورة التكيف والمواءمة مع تلك التحولات ومحاولة استيعابها، لذلك عمدت وزارة التربية والتعليم المصرية إلى محاولة إعادة النظر فى سياستها التعليمية بإعطاء أولوية أكبر لإتاحة الفرص التعليمية للجميع والتوجه نحو ضرورة توافر الجودة فى العملية التعليمية، مع التوجه نحو تفويض السلطات وتوزيع المسئوليات فى إطار اللامركزية التعليمية والإدارية وإشراك المواطنين في عملية تمويل التعليم وكافة أموره، ولعل ذلك يرجع إلى وجود عدة منطلقات وموجهات أيديولوجية، منها ما يلي: (عزب، ٢٠٠٨، ص١٨)

- توزيع المؤسسات التعليمية في مناطق جغرافية متعددة، ويتعذر الإتصال الفعال السريع بينها وبين المركز الرئيس؛ لذا يصبح تفويض السلطة أمرا واجبا.
- إتاحة الفرصة للوزارة للتخطيط الاستراتيجي والمراقبة والمساءلة، بدلاً من الانغماس شبه اليومي في حل المشكلات الفرعية.
- إرساء قواعد الديمقراطية والحرية علي أساس سليم، فاللامركزية المدرسية وسيلة لتدعيم المشاركة الشعبية للتغيرات المتوقعة.
- الاتساع في العمران، وزيادة عدد السكان، والإقبال الهائل علي التعليم، وسرعة التقدم العلمي، مع ضرورة توافر فرص التعليم لكافة الأبناء تعبيرا عن الديمقراطية.
- ضعف قدرة الإدارة التعليمية المركزية علي مسايرة المجتمع الجديد سريع الحركة والتغير؛ مما استلزم التنوع في المسئوليات، وتحقيق التوازن الجغرافي في توزيع الخدمات التعليمية، والأخذ بالنظم المحلية المنبثقة عن تنظيمات الحكم المحلي.

أولاً: جهود إصلاح التعليم في مصر تشريعياً:

لقد تمثلت معظم جهود وزارة التربية والتعليم في سياسة الوزارة المعلنة في التوجه نحو الإتاحة والجودة ولامركزية العمل التعليمي، وتتضح تلك الجهود التشريعية، فيما يلي:

١- التوجه نحو اللامركزية بزيادة دور الإدارات المحلية:

لقد عمدت مصر علي زيادة إشراك الإدارات المحلية بإيجابية في شئون التعليم؛ من خلال نص القانون رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩م، والخاص بنظام الإدارة المحلية في لائحته التنفيذية؛ على أن تتولي الوحدات المحلية كل في دائرة اختصاصاتها المهام والمسئوليات والشئون التالية: (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٥، ص ص ٩٦- ٩٧)

- الإشراف علي تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم، وتقديم التوصيات والاقتراحات الخاصة بالتعديلات التي تقتضيها البيئة المحلية.

- تحديد مواعيد الإجازات المدرسية؛ طبقاً للظروف المحلية مع مراعاة مدة السنة الدراسية.
- تحديد مواعيد الجدول المدرسي بما لا يتعارض مع الساعات المحددة لليوم الدراسي.
- الترخيص بإنشاء مدارس وفصول خاصة في ضوء السياسة العامة للتعليم وخطة الوزارة؛ وبما يتفق مع الاحتياجات المحلية، وتحديد مسئولياتها.
- الإشراف علي امتحانات النقل في المدارس التي تديرها كل وحدة محلية، وتحديد مواعيد هذه الامتحانات العامة للشهادات الابتدائية والإعدادية، أما الامتحانات الأخرى فتختص بها وتحدد مواعيدها وزارة التربية والتعليم.
- إنشاء وتجهيز وإدارة المكتبات والأندية الرياضية المدرسية التي تديرها الوحدة المحلية.
- تيسير كل ما يتصل بالرعاية الصحية المدرسية، أو التخصصية، ثم الرجوع إلي الوزارة لإصدار الأوامر التنفيذية وبموجب ذلك تعتبر هذه القرارات معتمدة.

هذا وقد صدرت عديد من القرارات الوزارية لتفعيل التوجه نحو اللامركزية، منها:

- تفويض المحافظين في مباشرة اختصاصات الهيئة العامة للأبنية التعليمية؛ لإجراء الصيانة اللازمة للمباني التعليمية والإشراف عليها وذلك بصدور القرار الوزاري رقم (٢٠٠) لسنة ٢٠٠٠ م، ولقد أجاز القرار للأجهزة المختصة عند التنفيذ الاستعانة بالخبرات الفنية لمناطق وفروع هيئة الأبنية التعليمية بالمحافظات، وتقوم مديرية التربية والتعليم بكل محافظة بإخطار هيئة الأبنية التعليمية بالمحافظة بالمدارس التي تمت بها أعمال الصيانة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠)
- إنشاء وحدة للتدريب بكل مدرسة بالقرار الوزاري رقم (٢٥٤) لسنة ٢٠٠٠م ، والذي وعدّل بالقرار الوزاري رقم (٩٠) لسنة ٢٠٠١ م، وأوضح القرار أن يشرف علي الوحدة أحد النظار أو الوكلاء ويكون متفرغا للعمل بها، وتتضمن العائدين من البعثات الخارجية بالمدرسة، والمعلمين المشرفين بالمدرسة طبقا للأقدمية والكفاءة كلٌ حسب تخصصه، وأوضح القرار اختصاصات الوحدة وأساليب وطرق تقويمها ومتابعتها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠)، وقد عدل اسمها بالقرار رقم (٤٨) لسنة ٢٠٠٢م؛ ليصبح مسماها وحدة التدريب والتقويم ثم تعديل اسمها إلى وحدة التدريب والجودة، وأضاف لها اختصاصات جديدة منها تقويم جميع نواحي العملية التعليمية؛ لتشمل تقويم البرامج التعليمية، والطلاب، وأداء المدرسة ككل. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)
- تحديد مسئوليات ومهام الإدارة المدرسية بالمديريات والإدارات التعليمية، بصدور القرار الوزاري رقم (٢٦٢) لسنة ٢٠٠٣م، ومن أهم ملامح هذا القرار أنه أضاف ثلاثة وحدات جديدة بداخل الهيكل التنظيمي للمدرسة، وتتمثل مهامها في الجودة، الأنشطةٍ الإنتاجية، والتدريب والتقويم، وهذا القرار يوضح أنه متوقع من المدارس أن تؤدى دورا أكثر فاعلية في تحديد الأنشطة التي يمكن القيام بها. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)

٢- المعايير القومية للتعليم في مصر:

لقد أصدرت وزارة التعليم في عام ٢٠٠٣م، "المعايير القومية للتعليم"؛ وذلك لتكون أساساً لتحقيق الجودة في النظام التعليمي بمصر، وتستهدف المعايير تأكيد سلطة وزارة التعليم في تحديد الأهداف ومعايير التقييم والمساءلة، وقد حددت وزارة التربية والتعليم المجالات الأساسية للمعايير القومية للتعليم بمصر فيما يلي: (المدرسة الفعالة، المعلم، الإدارة المتميزة، المشاركة المجتمعية، المنهج الدراسي ونواتج التعلم).
(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص٥)

٣- اتباع وزارة التربية والتعليم لفكر التخطيط الاستراتيجي فى إصلاح التعليم، والذي يؤكد على الدور الإجرائي للمدارس فى القيام بالإصلاح الذاتي بداخلها، ويتمثل ذلك فيما يلي:

أ- صدور الخطة الاستراتيجية الأولى بعنوان: الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٨- ٢٠١١/٢٠١٢): وتتمثل بنية الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر، فيما يلي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨)

- بلغ عدد برامج الخطة الاستراتيجية اثني عشر برنامجاً، حيث تتكامل بما يحقق الأهداف السياسية العامة للتعليم قبل الجامعي فى مصر.
- يعتبر برنامج الإصلاح القائم على المدرسة البرنامج المحوري الذي تتقاطع عنده وتتكامل معه جميع البرامج ذات الأولوية؛ حيث تنتقل مصر من خلاله من التطوير القائم على المدخلات إلى الإصلاح المتكامل لكل مدرسة على حدة، مما ييسر ويدعم أيضاً سياسة التحول نحو اللامركزية.
- اعتبار الشراكة المجتمعية بمثابة رؤية جديدة لتحديد الأدوار بين المدارس وبين الأهالي، أو بينها وبين المنظمات غير الحكومية، أو بينها وبين المتخصصين وذوي الخبرة.

ب- صدور الخطة الاستراتيجية الثانية لوزارة التربية والتعليم، بعنوان: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م (التعليم المشروع القومي لمصر)، ولقد تبنت شعارا جديدا هو: "تقديم تعليم جيد لكل طفل". وتتمثل بنية الخطة الاستراتيجية الثانية للتعليم قبل الجامعي في مصر، فيما يلي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤)

- بلغ عدد برامج الخطة الاستراتيجية أربعة عشر برنامجاً، حيث تزيد عن الخطة السابقة فى تحويل بعض البرامج الفرعية إلى برامج رئيسة، ويتمثل المحورين الإضافيين فى برنامج التغذية المدرسية وبرنامج البنية الهيكلية والتشريعية
- يعتبر برنامج اللامركزية والإصلاح المبنى على المدرسة أحد البرامج الرئيسة التي جاءت ضمن أولويات التطوير المنشود من قبل وزارة التربية والتعليم المصرية.
- التأكيد على دور الشراكة المجتمعية فى عملية إعادة الهيكلة التنظيمية بين المستويات الإدارية في وزارة التربية التعليم.

٤- إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

فلقد صدر القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦م بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وقد واكب ذلك تنامي ثقافة شعبية للجودة وضرورتها في الحياة المصرية اقتصادا وتعليما وثقافة، وبخاصة مع إصدار وثيقة لمعايير الجودة في كل مرحلة وفى كل نوع من أنواع التعليم قبل الجامعي والجامعي على التوازي، ولقد تضمنت وثيقة المعايير جميع المجالات العمل بالمؤسسات التعليمية تتضمن بدورها معايير تحقق من خلال وجود مؤشرات يستدل عليها بممارسات وآداءات عملية.

ولقد أعدت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مجموعة من الأدوات الخاصة بهذا الشأن، وقد أطلقت دليلا يحتوى على أدوات جمع البيانات لدراسة التقويم الذاتي للمدرسة، ويشتمل هذا الدليل على (٢٠) بطاقة لتقييم الممارسات داخل المدرسة، حيث يتم تصنيف هذه البطاقات في مجموعتين رئيسيتين، وذلك على النحو التالي: (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٧)

- بطاقات تقويم للممارسات في مجال القدرة المؤسسية، ممثلة فى: (الرؤية والرسالة، القيادة والحوكمة، الموارد المادية والبشرية، الشراكة المجتمعية، توكيد الجودة والمساءلة).

- بطاقات تقويم للممارسات في مجال الفعالية التعليمية ممثلة فى: (المتعلم، المعلم، المنهج، المناخ.

٥- إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين:

تم إنشاء هذه الأكاديمية عام ٢٠٠٨م، لتكون مسئولة عن تنفيذ نظام شامل للتنمية المهنية للمعلمين، ومن بين مسئولياتها وضع الخطة القومية لتدريب المعلمين، بما في ذلك برامج التدريب المؤهلة للالتحاق بالخدمة، علاوة على ضمان التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وتقويم ملف إنجازات المعلمين المتقدمين للحصول على شهادة صلاحية العمل (الرخصة)، أو للحصول على ترقية أعلى، لتحديد الذين استوفوا شروط الحصول على شهادة الصلاحية أو الترقية وفق نظم التقويم والمعايير المقررة . (الأكاديمية المهنية للمعلم، ٢٠١٥، ص٢٤)

ثانياً: معوقات تحقيق الإصلاح المدرسي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر:

على الرغم من المحاولات الهادفة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم المصرية مع بداية الألفية الثالثة لتطوير العملية التعليمية، ولمواكبة التغيرات المحلية والعالمية المعاصرة والتي فرضت على المؤسسات التعليمية ضرورة إتاحة الفرص للمدارس بأن تجرى عمليات الإصلاح الذاتي بداخلها فى إطار توجه الدولة نحو اللامركزية والعمل على بث روح التنافسية بين مؤسساها التعليمية. إلا أن هناك عديد من التحديات والقضايا الخاصة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي والتي قد تعوق أو تتسبب فى إعاقة حركات الإصلاح أو التطوير والتحسين المدرسي، منها ما حددته وزارة التربية والتعليم فى الخطتين الاستراتيجيين الصادرتين عن الوزارة فى ا لعشر سنوات الأخيرة، حيث انطلقت كلتا الخطتين من تحليل الواقع بكافة جوانبه من مواطن قوة ومواطن ضعف، والذي أظهر وجود عديد من المشكلات الخاصة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى كافة مراحلها، ومنها: (البرادعي، ٢٠٠٥، ص ٣١) و (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٨، ص ص١٢-١٦) و (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص ١٥) و (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧، ص٢٠١)

١- غياب الرؤية الإستراتيجية التي تحدد صور نجاح التعليم المدرسي في فترة طويلة نسبياً، مع سيطرة البيروقراطية على عمل الإدارة المدرسية حيث يغلب على أدائها الروتين والجمود وضعف روح القيادة التي تعمل مع الآخرين في صورة فريق مهني، والتي تحشد أعضاء المجتمع المدرسي وراء رؤية واضحة للإصلاح، والتي تتميز بالطموح والمرونة والتعلم المستمر، وإنما يسيطر على الإدارة الخوف من التغيير، فتقاوم التجديد ولا تتحمس له، الأمر الذي ينعكس على باقي أعضاء المجتمع المدرسي، فيتعثر الإصلاح.

٢- وجود معلمين غير قادرين 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 فضلا عن نقص الإمكانات المادية والكفايات البشرية القادرة على رسم خرائط الإصلاح.

٣- ضعف مستويات المشاركة المجتمعية فى التعليم، الأمر الذي ارتبط بضعف مشاركة الآباء ومؤسسات المجتمع المدني المعنية بالتعليم في اتخاذ القرارات المرتبطة بالإصلاح المدرسي.

وتضيف دراسة (**عزب ومرسى،٢٠١٠، ص١٤٩**) معوقات الإصلاح داخل مدارس التعليم قبل الجامعي فى مصر فيما يلي:

١- التوصيف الضيق للمهام والوظائف.

٢- رؤية العاملين في المدرسة الحياة الدراسية كسلسلة من الأحداث، مثل: الميزانية ومدى توافرها، مدى توافر المواد اللازمة لتدريس بعض المواد الدراسية، بينما القضية الأساسية بالنسبة لهم يجب أن تكون كيفية استجابتهم لهذه السلسلة المتتالية من الأحداث.

فى حين توصلت دراسة (**نسرين صالح وآخران، ٢٠١٧، ص٣٧٨**) إلى عدة عوامل تعوق تحقيق أهداف عمليات الإصلاح التربوي في المدارس بنجاح، هى:

١- فقدان مديري المدارس السيطرة على نوعية ما يجري داخل المدارس من فعاليات وأنشطة جديدة.

٢- عدم وجود رؤية تربوية مناسبة وأهداف محددة للبرامج والفعاليات موضوع الإصلاح.

٣- تقديم مواد علمية هشة من خلال المناهج الدراسية.

٤- اعتماد المعلمين على التلقين وتوصيل المعلومة للطلبة فقط.

٥- انعزال الطلاب وعدم اندماجهم في الأنشطة والفعاليات الجديدة التي تقدمها المدرسة.

٦- ارتفاع الكثافة الطلابية في فصول المراحل التعليمية المختلفة.

واستنادا على ما تقدم، يمكن القول أن من بين أهم أسباب تباطؤ الإصلاح المدرسي ومعوقاته فى مدارس التعليم قبل الجامعي فى مصر، ما يلي:

- غياب الرؤية التي تحدد صور نجاح الممارسات المدرسية .
- غياب الجدية في طرح برامج الإصلاح، أو التعجل في التطبيق عند تبنى فكرة جديدة.
- الافتقار إلى التجارب الذاتية في التطوير والتجديد.
- التخوف من الجديد، ومقاومة التغيير والإصلاح، لما ينطوي عليه من بعض الالتزامات.
- نقص بعض متطلبات الإصلاح المدرسي، وفى مقدمتها الموارد البشرية المدربة والقادرة على قيادة عمليات الإصلاح فضلاً عن التمويل والتقنيات الحديثة.

المحور الثالث: بعض التجارب العالمية فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل:

تختلف مسميات مدخل الإصلاح المدرسي الشامل Comprehensiveness School Reform من دولة لأخرى، فيطلق عليه في الولايات المتحدة الأمريكية اسم School Based Reform، بينما يطبق عليه مفهوم الإدارة المتمركزة على المدرسة School-Based Management في المملكة المتحدة البريطانية والتي تطلق عليه أحيانا ثانية الإدارة المحلية للمدارس Management of School Local، بينما يعرف في استراليا باسم الإدارة القائمة على المدرسة والتفويضSchool-Based Management and Devolution، ومهما اختلفت المسميات لهذا المدخل؛ إلا أن هذا المعنى يرتبط ارتباطا وثيقا بما يعرف باستقلالية المدرسة؛ إدارية أو مالية أو مهنية أو جميعها فى آن واحد.

وفيما يلي عرض لتجربة كل من الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة البريطانية، واستراليا فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل:

أولاً: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

تنطلق التجربة الأمريكية فى الإصلاح المدرسي من المبادئ الاستراتيجية لتطوير التعليم الأمريكي، والتي تتمثل فيما يلي: (U.S. Department of Education, 2008, p.18)

- أن تطوير التعليم لا يتم بمعزل عما يحدث في العالم من تحولات وتغيرات.
- أن تطوير التعليم يجب أن لا يقف عند تطوير الطرائق والأساليب، أو تغيير الكتب والمقررات، ولكنه يجب أن يتحدى المعايير التي يقاس بها التقدم التعليمي.
- أن ظهور صيغ جديدة من المدارس لا يعني مجرد بناء فصول جديدة وتزويدها بالحاسبات الالكترونية، ولكن يعني ابتكار أنظمة جديدة للتعلم تستند علي أسس من البحث والتطوير.
- تأكيد المفاهيم التربوية الحديثة عند ابتكار المدارس الجديدة؛ بحيث تترجم هذه المفاهيم إلي واقع تربوي وإلي ممارسات تعليمية.

وتظهر ملامح تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية، فيما يلي:

١- المدارس المدارة ذاتياً:

تُعد إدارة المدرسة جزءاً من مكتب التعليم المحلي لمختلف المناطق التعليمية، ويرأس مجلس إدارة المدرسة مراقب التعليم المحلي ويعاونه مدير المدرسة، وعدد من المعلمين يمثلون معلمي المدرسة، بالإضافة إلي البعض من سكان المنطقة المدرسية، ويقوم مجلس إدارة المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية بالمهام التالية: (Harnish, 2007, p.5)

- إدارة السياسات والإجراءات التعليمية وتنفيذها بكفاءة وفعالية.
- بناء برامج مشاركة فعالة من جانب أولياء الأمور والمواطنين ليشاركوا في الإدارة المدرسية بهدف تحسين إنتاجية المدرسة وتطوير كفاءتها وزيادة جودتها.
- متابعة سير المناهج الدراسية بالمدرسة والوقوف علي مدي تقدم تحصيل الطلاب والعمل علي تقديم أفضل تعليم ممكن لهم.

وبذلك تسهم الإدارة الذاتية في عملية التغير في المدارس من خلال مساعدة المعلمين علي تنفيذ خططهم في فترة وجيزة من الوقت، وإتاحة الفرصة لمزيد من الضبط والرقابة علي الأفراد من حيث اختيار الذين سيتم تعينهم في المدرسة، وإتاحة مزيد من الاستقلالية للمدرسة بعيدا عن المنطقة التعليمية، والمساهمة في عمليات صنع القرارات التعليمية؛ مما يتيح الفرصة للوالدين في القيام بأدوار أكثر فعالية في الأنشطة المدرسية، وتوفير مناخ وثقافة يسمحان بتلبية حاجات السكان المحلية.

٢- التمويل المدرسي وأساليب الإنفاق:

تحصل المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية علي التمويل من المصادر المحلية، مثل: الضرائب العقارية والضرائب الخاصة بالولايات، وتتمتع المناطق التعليمية في الولايات بسلطات عدة، مثل: زيادة التمويل عن طريق زيادة الضرائب لتسيير المدارس، وسلطة الموافقة علي القروض لتشييد الأبنية المدرسية، وتمنح كل مدرسة مبلغا من المال يمكنها التصرف فيه بحرية، بحسب أعداد الطلاب المقيدة بها، وتتولي المدرسة تحديد سبل وأوجه الإنفاق والتي تتمثل في الغالب في شراء المعدات والأجهزة والصيانة. وللمدارس حرية الحصول علي الموارد الخارجية التي تدعم عملية تمويلها وذلك عن

طريق المشاركة في الأنشطة الاستثمارية في مجتمع رجال الأعمال في المجتمع المحلي...وغير ذلك من أنشطة (عامر، ٢٠٠٦، ص ١١٨)

٣- المناهج المدرسية وأساليب التعليم والتعلم:

تمنح المدارس الحرية في تدريس ما تراه مناسباً في الفصول، وتحديد طريقة تدريسه، فالمدرسة تستخدم سلطاتها في إحداث تغيرات جوهرية في مجالات المنهج وخاصة في كيفية توصيل المحتوي للطلاب، والمدرسة الناجحة تؤدي إلي إحداث تغيرات في المناهج تحدث نوع من الترابط والتكامل في عملية تعلم الطلاب منها الاعتماد علي منهج أساسي ومحوري، مع استخدام المواد والمصادر الأولية في التعليم والتعلم، والتركيز علي العمق في المحتوي التعليمي والترابط بين الموضوعات الدراسية، والتحول من التركيز علي التدريس إلي التركيز علي التعلم، والتركيز علي مهارات التفكير العليا، والتنويع في طرق التدريس، وأساليب تقييم الطلاب. (أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨، ص ٢٠٣)

٤- التنمية المهنية داخل المدارس:

تعطي المدارس الأولوية للتنمية المهنية للمعلم داخلها؛ لذا توجه الجهود نحو بناء القدرات المدرسية نحو التغيير لتوفير مجتمع متطور يعتمد علي الثقافة المرتبطة بالمشاركة، ويتم التدريب داخل كل مدرسة من خلال العمل البحثي، ويقوم المعلمون القدامى بتدريب الجدد، وأيضا عن طريق الاحتكاك بزملائهم وأثناء الاجتماعات وورش العمل. وترتبط التنمية المهنية في المدارس بأهداف الإصلاح المدرسي، حيث يقوم المجلس المدرسي أو احدي جماعات صنع القرار في المدرسة بتحديد احتياجات التنمية المهنية، وتخطيط وتنسيق أنشطتها التي تفي بتلك الاحتياجات. حيث يتم التدريب علي طرق صناعة واتخاذ القرارات المدرسية والخاصة بالميزانية، وطرق التدريس، ومسئوليات القيادة، وطرق حل المشكلات، وتنمية المعارف الخاصة بالمنهج وبعملية التعليم والتعلم، وأساليب التقييم، ويتم التدريب لجميع العاملين في المدرسة، والبعض من سكان المجتمع المحلي المهتمين بالعملية التعليمية، وفي بعض المدارس يتم تدريب البعض من الطلاب علي الأساليب الخاصة بإدارة المدرسة ذاتيا. (Meclskey& Waldron, 2017, p.166)

ثانياً: تجربة المملكة المتحدة البريطانية فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

على الرغم مما حققه تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل من نجاح كبير في عديدٍ من النظم التعليمية الدولية، ومنها: الولايات المتحدة الأمريكية، نيوزيلندا، هونج كونج، هولندا، المكسيك، وكندا، إلا انه أصبح نموذجاً يحتذي به فى التطبيق فى المملكة المتحدة البريطانية؛ حيث استكملت بريطانيا حركة استقلال مدارسها منذ صدور قانون إصلاح التعليم عام ١٩٨٨م، والذي منح المدرسة مزيداً من الحرية والمرونة في اختيار مقرراتها، وتعيين وتدريب معلميها، وقصر سلطة الوزارة على التوجيه فقط، هذا بالإضافة إلى تطبيق مفهوم المساءلة التعليمية، وتوفير متطلبات المجتمع المدني ومتطلبات سوق العمل الخارجي؛ من خلال الاهتمام بتلك المطالب في تصميم ووضع المناهج التي أصبح للمدارس اليد العليا فيها. (أبو الوفا وحسين، ٢٠٠٨، ص ٢٢٥)

وتتمثل ملامح تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، فيما يلي:

١- تأكيد مفهوم القيادة التشاركية في الإدارة المدرسية:

حيث بدأت فكرة القيادة تقترب أكثر فأكثر من النمط التشاركي الذي كان جوهرياً بدوره في التطور نحو ظهور فكرة إعادة الهيكلة المدارس، واستبدال البني الهرمية ببني تنظيمية أخرى محورية (مركز ومجموعة أطراف)، مع تعريف جيد ومحدد لقوى صنع القرار المدرسي، وبالرغم من ذلك، ومع أهمية ما لهذا التغيير من قيمة في توزيع المسئوليات؛ فقد بقي الاعتقاد بأن للمركز (فريق الإدارة) داخل التنظيم

المدرسي دوراً نهائياً في إيجاد الرؤية الشاملة التي من دونها يحدث تفكك وتفتت للأهداف.
(Eurydice; The Information Network on Education in Europe, 2014/2015, pp.2-3)

الجدير بالذكر أن كل مدرسة تدار بطاقم إداري يطلق عليه مجلس إدارة المدرسة؛ حيث يوجد بكل مدرسة مجلس لإدارتها، انطلاقا من أن لكل مدرسة شخصيتها المتميزة ومكانتها المحددة فى البناء الاجتماعي بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وما كان مجلس إدارة المدرسة إلا لكي تحتفظ كل مدرسة بالتفرد والاستقلالية فى إدارة شئونها، فلا تتدخل هيئات المديرين والحكام فى تنظيم العمل المدرسي اليومي أو فى شئون المناهج وطرق التدريس، فتلك أمور يختص بها المعلمون بالمدرسة.

وهناك أيضا اتجاه آخر للإدارة المدرسية يعرف بدوائر القيادة، وهو متبع في كثير من المدارس الآن- وهو مقتبس من النظام الياباني في إدارة المصانع ومعروف هناك باسم دوائر التوعية- ويتكون من دوائر قيادية من المعلمين يتولون دراسة الأمور المتعلقة باتخاذ القرارات حول الميزانية والبرامج التعليمية، وهيئة العاملين. (ضحاوي وخاطر، ٢٠١٨، ص ١٧٩)

٢- تأكيد مفهوم الشراكة المجتمعية وانخراط الوالدين فى تعليم أبنائهم:

تستند الإدارة التعليمية فى بريطانيا إلى وجود شراكة بين الأطراف المعنية بالتعليم، مثل:(وزارة التربية، والسلطات التعليمية المحلية، والمعلمين، والهيئات التطوعية)، فلا تسيطر الدولة على التعليم، بل تشترك فقط فى صنع السياسة العامة التي يقرها البرلمان الإنجليزي في صورة قوانين، بينما تقوم السلطات التعليمية المحلية والهيئات التطوعية بتنظيم التعليم فى المدارس التابعة لها في ضوء السياسة التعليمية العامة للبلاد. (خليل وعبد العال، ٢٠٠٥، ص ص ١٥٦-١٥٧)

حيث رحبت وزارة التعليم وفقا لقانون إصلاح التعليم عام ١٩٨٨م؛ بقيام الآباء بأدوار هامة داخل الهيئات المدرسية المحلية، سواء كانت أدوارا إدارية؛ لمن تقاعدوا عن العمل ولديهم خبرات إدارية يمكن أن يقدموها للمدارس، أو كانت أدوارا تربوية؛ ممثلة في مناقشة الأمور الأكاديمية والسلوكية للطلاب والمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية، الأمر الذي انعكس على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إذ تضمنت التدريب على مهارات التواصل والتعاون مع الآباء والأمهات لصالح العمل المدرسي.

ويتم التنسيق الجاد بين أولياء الأمور ومنظمات المجتمع المدني والمدرسة حول كيفية الشراكة الفعالة من خلال عدة صور، يمكن أن تتمثل فيما يلي: (The Office for Standards in Education Children's Services and Skills, 2009, p.38)

- إشراك أولياء الأمور فى الأنشطة والبرامج المدرسية، والمعارض والمتاحف الفنية والثقافية التي تقيمها المدرسة.
- استمرارية اللقاءات والاجتماعات المدرسية بين أولياء الأمور والمدرسة من خلال مجلس إدارة المدرسة.
- توفير آليات مختلفة لتفعيل الشراكة بين الجمعيات والمدارس، من أهمها: توافر قواعد بيانات منشورة على موقع المدرسة الإلكتروني وموقع الجمعيات التطوعية فى المجتمع، وكذلك نشر ثقافة الشراكة وإقرارها من خلال الإعلان عن أهميتها ونشر الوعي بها بوسائل الإعلام المتاحة.
- تحصيل مصروفات دراسية من أولياء الأمور بنسب تتلاءم مع مستوى دخلهم، أو العمل على إقناع أولياء الأمور باستئجار كتب لأبنائهم من المدرسة ودفع مقابل عن ذلك.
- مساهمة البنوك والمؤسسات المالية والمصرفية سواء بالضرائب أو بتوفير الدعم المادي فيما يشبه المنح الدراسية.
- إشراك أولياء الأمور فى تنظيم الرحلات الميدانية؛ لزيارة مؤسسات الإنتاج المختلفة، والاستفادة من تبرعاتها بأجهزة حاسوب أو بغيرها من المعدات، أو تقديم هذه

المؤسسات عروض لصيانة الأجهزة أو المعدات المدرسية؛ لدعم العملية التعليمية داخل المدرسة.

- وتؤدى الشراكة الشعبية دوراً كبيراً في إدارة العملية التعليمية بالمدارس، وإتاحة فرص للاهتمامات العامة بممارسة دورها في تلبية احتياجات ومتطلبات العمل التربوي على كافة مستوياته؛ من خلال نوادي الآباء، ووسائل الإعلام، وجمعية رجال الأعمال.

٣- تأكيد الحكم الذاتي والاستقلالية المدرسية:

يعتبر الحكم الذاتي للمدرسة من الأفكار الرئيسة في قانون إصلاح التعليم الصادر عام ١٩٨٨ م، الذي عمل على التغيير الجذري فى أوضاع التعليم على كافة المستويات، حيث غيّر مسئوليات هيئات الإدارة التعليمية العليا؛ وذلك بتقديمه لكل من: الإدارة المحلية المالية، والإدارة المحلية للمدارس، مقتطعا الشئون المالية وما كان لتلك الهيئات من صلاحيات، فقد ساعد هذا القانون على إيجاد الفرص المناسبة للتفويض المالي بالمدارس، بحيث تتولى كل مدرسة تمويل الأنشطة المدرسية وتخصيص مواردها وفقاً لمجموعة من المعايير،هي:(جودة التدريب، سلامة التخطيط، جودة الاتصال، إيجابية الاتجاهات الموضوعة أو المزمع تنفيذها).(Brundrett & et.al., 2006, p.106)

وتمثل الإدارة المحلية حلقة الوصل بين المجتمع- بكافة احتياجاته ومتطلباته وإمكانياته- وتعليم أفراده، فالنمط العام للإدارة التعليمية في بريطانيا يستند إلى دعم جهود الجهات المعنية بالتعليم سواء الرسمية أو غير الرسمية، ممثلة في الهيئات التطوعية ووكالات التعليم، مثل: (المكتبات العامة، المتاحف، هيئات الاتصال التعليمي)، فلا تسيطر الدولة على التعليم وحدها، بل تشترط قيام السلطات التعليمية المحلية والهيئات التطوعية بتنظيم التعليم في المدارس، في ضوء السياسة التعليمية العامة للبلاد، ويضطلع المعلمون الأوائل بتقرير ما يدرس وكيف يدرس، أما أولياء الأمور فيبدون رأيهم من خلال المجالس المحلية في نوع التعليم اللازم لأبنائهم. (Bubb, Earley& Totterdell, 2005, p.265)

٤- تفويض المعلمين وتمكينهم من السلطة مقابل النمو المهني المستمر:

حيث يقوم المعلمون بالمدرسة باختيار المقررات الدراسية ومحتوياتها وأنماط وطرق التدريس، والقيام بدور هام فى تنظيم وتطوير المدارس، وكذلك تحديد نسب الطلاب إلى المعلمين، وعدد ساعات العمل بالنسبة للمعلمين، وذلك فى مقابل النمو المهني المستمر داخل المدرسة باعتبارها محل التطوير والتغيير، حيث تطبيق المدارس البريطانية فكرة مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، وذلك من خلال:(Mcnamee, 2004, pp.169-170)

- تمكين المعلمين من إدارة التغييرات الكاملة على مستوى المدارس.
- مساعدة المعلمين على مواصلة تطورهم المهني والشخصي داخل المدرسة، وتوفير الوقت والجهد الناتج من عناء التنقلات بين مراكز التدريب الخارجية.
- الارتقاء المستمر بأداء المعلمين وإكسابهم مهارات العمل الجماعي، وذلك من خلال التخطيط الجيد وتوفير الوقت المشترك للمعلمين من خلال جدول المدرسة.
- زيادة عدد المعلمين الذين لديهم خبرة تعليمية مع تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم.
- تعظيم العائد من الاستثمارات المخصصة للتعليم بالمدارس بتعظيم نواتج التعلم.
- تحسين الأداء التعليمي من خلال بحوث الفعل.
- تقدير مدى فاعلية نماذج إدارة التغيير من خلال تأمل نتائجها وفهمها وتحليلها.

وتتم المفاضلة بين الأنشطة والاستراتيجيات المتنوعة واختيار الأنسب منها من قبل المعلمين؛ فيتم اختيار النشاط المناسب من بين أنشطة متعددة يطلق عليها الأنشطة المتمركزة حول المدرسة، ومن تلك الأنشطة البحوث الإجرائية Action Researches، الأنشطة التعاونية Collective Activities، والصداقة الناقدة Critical Friendship، وبرامج التعليم عن بعد Distance Education، والملاحظة بالمشاركة Mutual Observation، والممارسات الافتراضية Work-Shadowing (Hornbrook, 2009, p.6).

وهكذا تتعدد أنشطة التنمية المهنية الذاتية، بل وتفتح الباب لمزيد من الابتكار لأساليبٍ جديدة، وأيًا كان النشاط المستخدم فى تنمية المعلمين داخل المدرسة، فإنه يتطلب تخطيطا جيدا والتزاما بالموضوعية في تقدير الاحتياجات التنموية للمعلمين وتوصيفها بدقة؛ ولذلك فإن المعلمين يشاركون في ذلك التخطيط.

٥-نظام المساءلة التعليمية وعرض النتائج ونشرها:

يتم تقويم الأداء المدرسي بشكل عام من خلال التقويم الذاتي عن طريق تقرير يكتبه كافة العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين وبعد جمع كافة التقارير يتم تنظيم اجتماع مع الآباء والمعنيين من المجتمع المحلى بأداء المدرسة، بغرض التعرف على أراء أولياء الأمور فى المدرسة وأساليب التقويم المتبعة، وكذلك دور المدرسة فى خدمة المجتمع.

ويتم ذلك بناءا على معايير موضوعة ومحددة مسبقا، ويشمل كافة أطراف العملية التعليمية، ويتم من خلال توجيه الأسئلة لأطراف العملية التعليمية والمعنيين والطلاب أنفسهم وفيما يلي بعض نماذج هذه الأسئلة: (الجمال، ٢٠٠٨، ص٤٥)

- ما دور المدرسة فى العناية بصحة الطلاب والحفاظ على أمنهم وسلامتهم ؟
- ما الأدوار المحتم على المدرسة القيام بها كي تتمكن من الإصلاح المستمر ؟
- كيف تتواصل المدرسة مع أولياء الأمور؟
- كيف يمكن الارتقاء بمستوى أداء الطلاب من خلال تطبيق معايير الأداء المدرسي الجيد ؟

ويتمثل ذلك في إعلان ونشر نتائج كل مدرسة فى الاختبارات التي تجرى لطلابها سواء أولياء الأمور أو على الموقع الإلكتروني المخصص للمدرسة؛ وذلك لإطلاع المجتمع بأكمله على الأداء المدرسي، بل ومقارنته بالمدارس الأخرى.

ثالثاً: تجربة استراليا فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

لقد برز التوجه نحو مدخل الإصلاح المدرسي الشامل فى المدارس الاسترالية؛ نتيجة لما شهدته الولايات الستة الاسترالية من موجات متتالية لم تتوقف من حركات الإصلاح والتطوير التربوي؛ لعل من أحدثها ما أطلق عليه مؤخراً" إعادة هيكلة المدارس School Restructuring " كاتجاه عالمي معاصر ظهرت تطبيقاته في عديد من الدول على مستوى العالم، ولعل الهدف من وراء ذلك؛ تحسين القدرة المؤسسية للمدارس من خلال توجه هذه الولايات إلى مزيد من اللامركزية العملية التعليمية وإداراتها وجعل المدرسة وحدة قائمة بذاتها تعمل تحت قيادة واعية، وتصنع قراراتها بحرية واستقلالية، وتعزز من قدرات معلميها، وتشارك فى وضع مقاييس جديدة لتقويم أدائها ومحاسبتها. (Cranston, 2001, pp.6-7)

وتتمثل ملامح تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي باستراليا فيما يلي:

١- المدرسة هي وحدة التنمية المهنية والتدرب الذاتي:

فلقد أعطت المدرسة لكل معلمٍ فرصةٍ الحصول على التدريب المناسب له بما يتوافق مع متطلبات العمل، ومنحه تميزا كبيرا يمكنه من المشاركة في وضع المناهج والحرية في

اختيارها، كما أن بعض المدارس قد تبنت مشروعات جديدة تشجع على النمو المهني المستمر للمعلمين على مستوى المدرسة مثل مشروع (المدارس الرائدة) الذي عمل على تحويل المدارس إلى نمط جديد مرغوب فيه من قبل الطلاب وأولياء الأمور وكافة فئات المجتمع.

وإلى جانب ما سبق، فإن المدارس قد عملت على توفير التدريب على أسس علمية صحيحة لحل أزمة التدريس، إذ يتعين إعداد برامج التنمية المهنية والتدريب للمعلمين؛ على الفريق المختص بذلك داخل المدرسة، كما اهتمت المدارس بتطوير أوعية المعلومات، وتوفير الوسائل التعليمية والوسائط المعينة على التعلم الذاتي ، مثل: توفير المجلات العلمية المتخصصة فى مكتبة المدرسة، وتشجيع التعلم بالأقران..... الخ .(Ferreira& et.al., 2007, pp.231–233)

٢- تركيز الاهتمام على تطبيق التكنولوجيا في المدارس:

ويتمثل ذلك فى إدخال الحاسب الآلي والإنترنت إلى المدارس بإطلاق مشروع استخدام تقنية الحاسب الآلي في التعليم، ولقد تبع ذلك إعادة النظر في المناهج التعليمية بحيث تواكب التقدم العلمي وتلبى احتياجات المجتمع المحلي، والإفادة من أسلوب التعاون بين المدارس والكليات الذي يتيح للمدارس الاستفادة من معامل الكليات والمعاهد التقنية ومصادر التعلم فيها.

وقد ترجمت هذه الاهتمامات والقناعات إلى خطوات عملية على مستوى الوزارة، وعلى مستوى المدارس، وتمثلت فيما يلي (Department of Education Science and Training , 2001, pp.86-88):

- إعداد الخطط اللازمة لاستخدام الحاسب في تدريس بعض المواد التي يوجد فيها عجز في المعلمين أو ضعف لدى المعلم في توصيل المادة.
- توفير أجهزة الحاسب الآلي في المدارس.
- إعداد مراكز لإنتاج الوسائط المتعددة تشرف عليها وزارة التعليم بكل ولاية.
- ربط المدارس بشبكة واحدة؛ يتم من خلالها تبادل الخبرات التعليمية بين المدارس، وتقديم الدعم الفني من قبل الوزارة للمدارس، والتعرف على أداء الطلاب من خلال برامج كمبيوتر أعدت لقياس تحصيل الطلاب، بالإضافة إلى تطوير أداء المعلمين من خلال إقامة الدورات والحلقات التعليمية.
- إنشاء مراكز مصادر التعليم في المدارس و تجهيزها بأجهزة للحاسب الآلي موصولة بشبكة المدرسة؛ مما يمكن من الاتصال بالإنترنت.

٣- التخطيط المستمر للإصلاح والتطوير المدرسي:

حيث إن إصلاح التعليم يجب أن يكون شاملاً وليس جزئياً، ولابد أن ينطلق من الاحتياجات الفعلية للطلاب، ويبدأ من فصول الدراسة وليس من مكاتب المسئولين، ولذلك عمدت الولايات الاسترالية إلى إطلاق مبادرات الإصلاح المدرسي الذاتي، ومن تلك المبادرات ما يلي:

(Commonwealth of Australia, 2007, p.14) & (Department of Education Science and Training, 2008, pp.9-10)

أ- مشروع المدرسة المتخصصة:

وهى فكرة منتشرة في أكثر من ولاية استرالية، ومن أمثلة هذه المدارس: (مدارس الموسيقى- والتمثيل- وتقنية المعلومات- والزراعة- واللغات- والعلوم والرياضيات)، وتتميز بأنها تركز وتكثف مناهجها في المادة التي تتخصص فيها، كما أنها تعطي فرصة لأن يتجمع فيها الطلاب الذين تلتقي اهتماماتهم مع ذلك التخصص؛ مما يجعلها بيئة تعلم نشطة، ومن أمثلة هذه المدارس: المدرسة المتخصصة (علوم ورياضيات) في آدليد Adelaide، وهى مدرسة حكومية عامة تقع ضمن الحرم الجامعي لجامعة فلندرز Flinders University، وأبرز ما تتميز به استخدام بيئة تعلم مفتوحة؛ فلا يوجد غرفة فصل بالمفهوم التقليدي المعتاد، بل الفصل هو صالة مفتوحة بها عدد من الطاولات والكراسي على شكل مجموعات، وبعض هذه الطاولات تحتوي على كمبيوترات، كما أن

هناك سبورة ذكية ضخمة الحجم في أحد جوانب الفصل، وتستوعب عدداً من الطلاب قد يصل إلى الخمسين.

ب- مشروع المدارس الرائدة في ولاية فيكتوريا:

انطلق هذا المشروع في أكتوبر عام ١٩٩٥م، وتم تطبيقه في سبع مدارس (أربع مدارس ابتدائية، وثلاث مدارس ثانوية)، وتنطوي أغراض هذا المشروع على ما يلي:

(Department of Education Science and Training, 2004, pp.15-16) & (Department of Education Science and Training, 2006, p.34)

- إيجاد شبكة من المدارس المتميزة والمنفتحة على نماذج حديثة من البيئات التعليمية التي تركز على وجود التقنيات التربوية المتقدمة في كل فصل من الفصول.
- دعم المشاركة بين المدارس؛ لتبادل الخبرات التعليمية فيما بينها.
- العمل على تكوين مخرجات ومستويات إنجاز وتحصيل لعمليات التعليم والتعلم في البيئات التقنية التربوية الحديثة.
- إيجاد مستوى ومصادر للخبرة المهنية التعليمية وتطويرها ذات جودة متميزة للمعلمين ومديري المدارس على مستوى ولاية فيكتوريا.
- تغيير مفهوم التعليم داخل الفصل من كونه دوراً يقوم به المعلم إلى دور يؤدي إلى توسيع نطاق البيئة التعليمية خارج الفصل، علاوة على منح المتعلمين الفرصة؛ لتنظيم المعلومات وتبادلها وتوزيعها، من خلال المبادرات الطلابية بإشراف المعلم وتوجيهه.

والغاية النهائية لهذه المدارس هي أن تكون نموذجاً يحتذي به؛ حيث إنها المثال الأعلى الذي تنشده وزارة التربية من كل مدرسة، وعادة يلحق بهذه المدارس (الرائدة) وحدة تدريب يفاد منها في تدريب معلمي المدرسة على الطرائق والأساليب والأفكار الجديدة المتطورة، ويفاد منها كذلك في تدريب معلمي المدارس الأخرى التي تريد أن تستنسخ هذا النموذج، فالطريقة المتبعة هي المعاينة والتدريب على أرض الواقع، ومما يميز هذه التجربة أنها تقوم على مبدأ التعاقد بين هيئة المدرسة (الإدارة، والمعلمين، وأولياء الأمور) على الالتزام بتنفيذ البرنامج مقابل أن تدعمه وزارة التربية ماديا ومعنويا، وتدخله في نظام المدارس الرائدة وتعمل على تقويمه.

(Australian Capital Territory Education and Training, 2006, p.5)

أوجه الإفادة من التجارب العالمية فى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل:

- إن التطوير والإصلاح التربوي، ينبغي أن يتم وفق خطة وطنية منظمة ومدروسة، وتصاغ بشفافية من خلال شراكة مجتمعية موسعة، وتبعا لإدارة متبنية للتغيير والتجديد.
- النظر إلى الإصلاح المدرسي باعتباره منظومة متكاملة يستند إلى البحث العلمي الرصين والجاد ويأخذ في الحسبان جميع مستويات التخطيط والتنفيذ والمكونات التي تتضمنها هذه المستويات، والتنسيق الدقيق بين الجهات المسئولة عن الإصلاح المدرسي في مراحله المختلفة.
- ضرورة أن يتم إصلاح التعليم بالاستفادة من تطبيقات الفكر الإداري التربوي المعاصر والاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة، وذلك وفقا لظروف وأهداف المجتمع، وبما يتناسب مع قيم المجتمع وتقاليده وعقائده، وفي ذات الوقت بما يتلاءم مع متطلبات العصر، لتحقيق التنمية الشاملة، والتقدم والتطور المأمولين.
- أن يتم تطوير التعليم بصورة تدريجية وليس بصورة مفاجئة، فمن الضروري التمهيد لهذه العملية بين المنفذين والمستفيدين.

- أهمية إعطاء مساحة وحرية أكبر وصلاحيات أكبر للمعلمين ومديري المدارس والإدارات التعليمية والمجتمعات المحلية في صناعة القرارات المرتبطة باختيار المحتوى التدريسي وسياسات التمويل، وأساليب التدريس وتقويم الطلاب.
- لم يعد المعلم هو الملقّن أو المسيطر على العملية التعليمية بقدر ما هو مشرف ومنسّق، ومساعد ومنظم للعملية التعليمية، وأن هذه الأدوار الجديدة تستدعي إعادة النظر في طرق اختيار تكوينه وإعداده، كي يتم اختياره وإعداده وفق هذه الفلسفة والرؤى.
- ضرورة الابتعاد عن الأساليب التقليدية في التعليم، وإحلالها بطرائق وأساليب تركز على الفهم والنقد والتحليل وحل المشكلات، وتستند إلى الحوار والنقاش والبحث بما يمكن الدارسين من اكتساب مهارات وأدوات التعليم الذاتي التي تمكن المرء من مواصلة تعلمه مدى الحياة .
- أهمية توظيف التقنيات التربوية خاصة الحاسوب، في مراحل التعليم المختلفة، مع التأكيد على أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين والمسئولين الإداريين على التعامل مع هذه التقنيات، حتى يواكبوا روح العصر ومتطلباته.
- أهمية تعميق العلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع من خلال انفتاح المؤسسات التربوية على المجتمع، وتوفير خدماتها وإمكانياتها له، ومن خلال تعزيز التواصل مع الأسر وأولياء الأمور وأجهزة الإعلام، لتقوم برسالتها التربوية المساندة.
- أهمية تبنّي صيغ الشراكة في إدارة التعليم بكافة مراحله، وأن يتم ذلك من خلال تفعيل دور منظمات المجتمع المحلي في إدارة التعليم، وتشجيع إنشاء الجمعيات والروابط الأهلية في اتخاذ المبادرات التعليمية والسعي لاستقطاب الدعم والتمويل لها محلياً وإقليمياً ودولياً.
- أن يكون من مهام المدرسة تزويد المجتمع المحلي بالمعلومات والحقائق اللازمة عن أوضاع التعليم فيها، وتخضع المدرسة للمساءلة من قبل المجتمع المحلي، وتنفذ المدرسة المنهج القومي تبعاً لظروفها في ضوء توجيهات المجتمع المحلي، ويسمح لها بتصميم أجزاء من محتوي المنهج المدرسي، وتنظم أنشطة ومناهج للفئات الخاصة من الطلاب.
- الاهتمام بالتقويم الشامل للعملية التربوية عوضاً عن الاكتفاء بتقويم التحصيل الدراسي للطلاب، مع أهمية المراجعة الدورية المستمرة للمؤسسات التعليمية وتقويمها تقويماً داخلياً وخارجياً، وفق ضوابط ومعايير محددة تؤدي إلى ضبط الجودة النوعية في المدارس.

الإطار المقترح: متطلبات تطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر:

فى ضوء ما تم عرضه من ملامح مميزة لمدخل الإصلاح المدرسي الشامل، وتحليل الإطار التشريعي لجهود مصر فى مطلع القرن الحادي والعشرين تجاه الإصلاح التربوي داخل المدارس والوقوف على أهم المعوقات التي تعترض عمليات تنفيذ خطط الإصلاح النابعة من داخل المدارس، إلى جانب الاستفادة من بعض التجارب الرائدة فى تطبيق هذا المدخل، يمكن التأكيد على أن تطوير العمل التربوي في مؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر، يعتمد بصورة كبيرة على زيادة معدلات المرونة في العمل المدرسي، علاوة على إمكانياتها فى التكيف مع الظروف والمستجدات الجديدة في العصر الحالي.

وبناءً على ذلك، فإن هناك عديد من المتطلبات اللازمة لتطبيق مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بالمدارس المصرية، والتي تعد بمثابة العوامل المناسبة لدعم تطبيقه والمناخ الجيد لنجاح هذا المدخل والتي يمكن الأخذ بها تدريجياً من أجل تحقيق الإصلاح المدرسي الشامل، وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلي:

١- المتطلب الأول: الارتكاز إلى المدرسة باعتبارها المستوى الإجرائي للعملية التعليمية:
ويتطلب ذلك اتخاذ مجموعة من الإجراءات منها :

- بناء الرؤية المدرسية الفعالة، بحيث تعبر تلك الرؤية عن الشكل الذي يريد الجميع أن تكون عليه المدرسة، ورسم ملامح مستقبل المدرسة في ظل التحديات والظروف المتغيرة.
- مرونة أكبر في تصنيف مجموعات المتعلمين (تنظيم التعليم)، وفى السماح بتصميم المناهج والمواد التعليمية، وتنظيم المواقف التعليمية.
- التوجه الذاتي نحو بناء القدرات الإدارية للمدارس وزيادة معدلات السلطة المدرسية في عملية صنع القرار واتخاذه على المستوى المدرسي.

٢- المتطلب الثاني: توطين الإشراف التربوي بالمدارس :
وهو ما يستلزم ما يلي:

- التخطيط لتعميم نظام الإشرافٍ التربوي المقيم بالمدارس، وتهيئة الظروف المواتية لذلك بشريا، وماديا، وتقنيا، وإداريا .
- التنسيق مع كليات التربية ومراكز البحوث من خلال إقامة مشروعات لتطوير وتفعيل المدارس، بحيث يؤدى الموجهون المقيمون بالمدارس دورا رئيسا بها .
- إقامة شبكات للاتصال بين مجموعات المدارس؛ يتم من خلالها تبادل المعارف المهنية والخبرات التطبيقية في مجال النمو المهني للمعلمين وتحسين المدارس.

٣- المتطلب الثالث: تمكين المعلمين بمدارسهم:
ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

- إعداد نظام جديد للتوظيف والأجور والترقي؛ يضمن استقرار المعلمين في المدارس؛ لإحداث التفاعل الإيجابي بين نموهم المهني وبين تطوير المدارس وتفعليها.
- استحداث نظم جديدة للدراسات العليا والدبلومات المهنية المتمركزة حول المدرسة، بحيث تمكن المعلمين المقيدين بها أن يواصلوا الدراسة في موضوعات تتصل بممارساتهم داخل المدارس والفصول بإشراف الأكاديميين.
- ربط المدارس بشبكات الاتصال التربوية، وتخصيص جانب من أوقات اليوم المدرسي للمعلمين للتعامل معها .

٤- المتطلب الرابع: إعادة البناء التنظيمي للمدرسة:
ويتمثل مدخل إعادة البناء التنظيمي للمدرسة (إعادة الهيكلة) فى التحول الأساسي من العمل التقليدي إلى تنمية الأداء الأكاديمي، وذلك من خلال:

- تحقيق المرونة والفعالية والتنافس من خلال مشاركة جميع العاملين فى صنع القرار التربوي فى موقع المدرسة .
- تخطيط وتنفيذ عمليات التغيير التي تعزز مدخل الجودة وتحقق الفاعلية التعليمية.
- التركيز على المستفيدين، والتأكيد على القياس والمراجعة لاحتياجاتهم.
- التأكيد على استخدام التكنولوجيا فى كافة الشئون التعليمية.
- التحول في المناهج من التأكيد على تغطية نظام واسع من الموضوعات، إلى التأكيد على فهم ومساعدة الطلاب في بناء المفاهيم الخاصة بهم.

٥- المتطلب الخامس: ربط التعليم بالعمل وزيادة معدلات الشراكة المجتمعية:
ويتمثل ذلك فى إعداد الفرد للتكيف مع مهن ووظائف متنوعة وتطوير قدراتهم باستمرار لتمكينهم من مواكبة التطورات في أساليب الإنتاج والعمل، ويتحقق ذلك

الربط وفقاً لمفهوم الشراكة، الذي ينهض على أساس أن تربية وتعليم الطلاب، أمر لا يخص التربويين وحدهم وإنما هي قضية مجتمعية تتطلب مساندة المجتمع بكل منظماته، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- إنشاء وحدة لدعم الشراكة بين المدارس ومنظمات المجتمع المحلى بمختلف أنواعها.
- البدء بتحديد الاحتياجات الضرورية لأطراف الشراكة، ومن ثم إنشاء مجموعة العمل المشتركة أو توفير ما يطلق عليهم الوسطاء أو الميسرين؛ لتشكيل اتفاقية الشراكة والإعلان عنها لجميع أفراد المجتمع .
- صياغة بروتوكولات الشراكة بين الجامعات ومراكز البحوث وبين المدارس المحيطة بها، وإيجاد الآليات المناسبة لتنفيذ تلك البروتوكولات في مجالات: الدعم الفني والتقني، إقامة المشروعات المشتركة لتطوير وتفعيل المدارس والتنمية المهنية للمعلمين، وإجراء البحوث والدراسات الميدانية.
- تبنى آليات لتفعيل الشراكة بين المدارس والمجتمع المحيط بها، مثل: تولي المدارس عقد دورات تدريبية لسكان المجتمع المحلي لتدريبهم علي أساليب وطرق الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية، تقديم الندوات بالتبادل بين المعلمين ورجال الأعمال، الاشتراك في تدريب المعلمين، إقامة المعسكرات العلمية والتثقيفية .

٦- **المتطلب السادس: بناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس:**

يكون المعلم في برامج الإصلاح المدرسي ممارساً مهنياً فاعلاً حيث يكون قادراً على التأمل الناقد باستشعار وتشخيص مشكلات التعليم، والبحث عن أسبابها، واختيار الحل الأمثل وتطبيقه، بالإضافة إلى القدرة على القيام بأبحاث إجرائية هادفة، يمكن للآخرين الاستفادة منها، وبذلك يتحقق مفهوم مجتمع التعلم المدرسي، الذي يستلزم مجموعة من الآليات لتنفيذه، ومنها:

- تدريب المعلم على استخدام طرائق مبتكرة للتفكير في قضايا التعلم والتعليم.
- تزويد المعلم بمهارات حديثة من خلال ورش عمل، وشبكات داعمة للمعلم داخل المدرسة وخارجها، ومؤسسات ومؤتمرات تسهل تبادل الخبرات والمفاهيم التربوية.
- إشراك المعلمين في نقاش حول تطلعات المدرسة وأهدافها ورسالتها.

٧- **المتطلب السابع: تبنى نموذج الإصلاح القائم على المعايير:**

يعد الإصلاح القائم على المعايير نموذج تعليمي مناسب لتحديد الأسس والقواعد التي سيقوم عليها الإصلاح فى أي مجال من المجالات المدرسية؛ من خلال خطط وقرارات وأساليب منهجية وإرشادية جيدة، ويسهم هذا النموذج فى تطوير الأداء، ويعمل على إيجاد سياسة إبداعية فاعلة داخل النظام التعليمي ككل وداخل الفصول كلا على حده. ويمكن بناء نموذج الإصلاح المبنى على معايير وفقا لما يلي:

- تحديد الأهداف العامة للإصلاح، من خلال تحديد ما يجب للطالب أن يعرفه، ومراحل وصوله لتطبيق كل مهارة على حده، وهو ما يعرف "بمعايير المحتوى".
- وضع الخطة الرئيسة للمناهج لإكساب هذه المهارات من خلال معرفة المناهج الملائمة لكل مرحلة عمرية والإعداد الوظيفي للمعلم، والسياسات المتبعة للتطوير والإصلاح، وكذلك النظام المتبع في طرق توصيل تلك المعلومات.
- إن نجاح هذا الإصلاح يتطلب تدخل المدرسة الذاتي وتحمل المسئولية كاملة لتنفيذ هذه الخطة من خلال تنظيم أوقات عملها ومواعيد محاضراتها والوسائل المتبعة مع الطلاب لإكسابهم هذه المهارات بما يناسب إمكانياتهم وقدراتهم وأيضا الأوقات الكافية لأن يأخذوا بعض الراحة من وقت لآخر حسب ظروف المدرسة والإدارة التابعة لها.

٨- المتطلب الثامن: التنظيم الذاتي وتطبيق مبادئ المحاسبية الأكاديمية:

يمثل التنظيم الذاتي نوعاً من التكيف بين التعليم وبيئة المجتمع المحيطة، حيث يؤكد على أن المدرسة تكون أكثر فعالية وتحكم فى مدخلاتها ومخرجاتها وأكثر وعيا بأهدافها ومتطلبات السوق وأكثر توظيفا لمبدأ الحوافز، ويتحقق ذلك من خلال:

- تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها، ووضع الطرق المثلي لتنفيذها وذلك في صورة جداول تفصيلية زمنية.
- وضع المعايير الرقابية؛ والتي تتضمن تحديد العلاقات بين الجهد المبذول والنتائج التي تعبر عن الأداء الجيد، أي وجود مجموعة من المعايير التي تمثل الأهداف المخططة وتعتبر أداة قياس للأداء الفعلي.
- تتبع الأعمال عن طريق التوجيه والإشراف؛ للتأكد من أنها أنجزت طبقاً للخطط المرسومة، وفي ضوء المعايير الموضوعة؛ وذلك بقصد اكتشاف كل انحراف عن المخطط حدوثه بقدر الإمكان، مع تحديد نوعه وكميته.
- دراسة وتحليل الانحرافات عن المعايير الموضوعة؛ بقصد الوصول إلي الظروف التي أحاطت بحدوثها ومسبباتها؛ حتى يمكن الحكم علي كفاية التنفيذ ومدي النجاح في وضع الخطط وتنفيذها، أي وجود نظاماً لتحليل انحرافات الأداء.
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية السريعة، وهذا يتطلب نظاماً يتضمن إجراءات لمعالجة انحرافات الأداء .

المراجع

١- أبو الوفا، جمال محمد وحسين،سلامة عبد العظيم.(٢٠٠٨). **الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم. الإسكندرية:** دار الجامعة الجديدة.

٢- البرادعي، ليلي مصطفي.(٢٠٠٥). **برنامج اللامركزية وقضايا المحليات، لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر.** مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٣- بدران، عبد الكريم أحمد وحسن، أحلام الباز.(٢٠٠٧). **رؤى مستقبلية للاعتماد التربوي للمدارس المصرية.** مجلة كلية التربية بالمنصورة جامعة المنصورة، (٦٥) .

٤- بيومي، محمد غازي.(٢٠٠٩). **نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي فى ضوء مدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة.** مجلة كلية التربية بالزقازيق جامعة الزقازيق، (٦٣) أبريل.

٥- الجمال، رانيا عبد المعز.(٢٠٠٨). **دراسة مقارنة لنظم المحاسبية التعليمية في كل من استراليا وانجلترا ونيوزيلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر.** مجلة التربية؛ تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. (٢٣) سبتمبر.

٦- حسين، سلامة عبد العظيم.(٢٠٠٦). ال**إدارة المتمركزة في موقع المدرسة في ضوء لامركزية التعليم – دراسة ميدانية لاتجاهات مديري المدارس.** مجلة التربية والتنمية،(٣٧).

٧- حسين، سلامة عبد العظيم وشعلان،عبد الحميد عبد الفتاح.(٢٠٠٨). **اللامركزية في التعليم:** رؤية جديدة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

٨- خليل، نبيل سعد وعبد العال، أحمد عبد النبي.(٢٠٠٥). **دراسة مقارنة للإدارة التعليمية في كل من انجلترا واليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر.** مجلة التربية؛ تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، (١٧) ديسمبر.

٩- رئاسة الجمهورية.(٢٠٠٧). **اللائحة التنفيذية للقانون قانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م**، بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. القاهرة: الجريدة الرسمية..

١٠- الزهيرى، إبراهيم عباس.(٢٠٠٤).**المحاسبية في مدارس حق الاختيار مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم بمصر.** مجلة كلية التربية بالمنصورة جامعة المنصورة، (٥٥).

١١- سلام، محمد توفيق وآخرون.(٢٠٠٧). **التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر: دراسة تحليلية كيفية.**المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

١٢- سليمان، زكريا سالم.(٢٠١٠). **تصور مقترح للإصلاح المدرسي بمصر على ضوء مدخل إدارة المعرفة. مجلة التربية الصادرة عن كلية البنات** جامعة عين شمس، ١٣(٣٠).

١٣- سليمان، سعيد أحمد وعبد العزيز، صفاء محمود.(٢٠٠٦). **دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم.** القاهرة : وزارة التربية والتعليم.

١٤- شحاتة، حسن. (٢٠٠١). **البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق.** القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٥- شميلكيس، سليفيا.(٢٠٠١). **استقلالية المدرسة والتقييم في المكسيك**. مستقبليات١٢٠. مكتب التربية الدولي بجنيف. مركز مطبوعات اليونسكو،٣١(٤). ديسمبر.

١٦- صلاح الدين، نسرين صالح محمد وآخران.(٢٠١٧). **آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة بالمنطقة العربية فى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية** : دراسة مقارنة، مجلة العلوم التربوية ، ٢٥(١).

١٧- ضحاوي، بيومي محمد.(٢٠٠٧). **برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة لتحقيق الجودة تأهيلا للاعتماد التربوي**. بحث مقدم إلى مؤتمر بعنوان: الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات. المنعقد بكلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، في الفترة من ١٧-١٩ أبريل.

١٨- ضحاوي، بيومي محمد وحسين، سلامة عبد العظيم .(٢٠٠٩). **التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٩- ضحاوي، بيومي محمد وخاطر،محمد إبراهيم .(٢٠١٨). **التربية المقارنة ونظم التعليم فى بلدان العام المتقدم**. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠- عاشور، محمد على ذيب.(٢٠١٠).**دور مدير المدرسة فى الإصلاح المدرسي فى ضوء بعض المستجدات المعاصرة**. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (٦٦).

٢١- عامر، ناصر محمد.(٢٠٠٦). **تفعيل اللامركزية في المدارس المصرية فى ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية**. مجلة التربية: مجلة تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، (٢٠).

٢٢- عزب، محسن عبد الستار.(٢٠٠٨). **حول التأصيل المؤسسي للامركزية**. مجلة صحيفة التربية، (١)

٢٣- عزب، محمد على، ومرسى، سعيد محمود.(٢٠١٠). **الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي فى مصر**: المقومات والمعوقات والمقترحات " دراسة تحليلية.مجلة كلية التربية بالإسكندرية جامعة الإسكندرية، ٢٠(٤)

٢٤- عيداروس، احمد نجم الدين.(٢٠٠٥). **إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفاعلية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة تصور مقترح نحو تطبيق بنيوية الفيدرالية الإدارية بمؤسسات التعليم العام**. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان، ٤(١١).

٢٥- الأكاديمية المهنية للمعلم.(٢٠١٥). **المجتمعات المهنية للتعلم**؛ برنامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية. القاهرة.

٢٦- فريدمان، مايك وتريجو ، بينيامين، بى.(٢٠٠٦). **فن ومنهج القيادة الاستراتيجية**. ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد هيجان. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٢٧- محروس، محمد الأصمعي.(٢٠١٥). **المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود. مجلة كلية التربية جامعة سوهاج**، (٤٠).

٢٨- محمود، حسين بشير.(٢٠٠١). **الإصلاح التعليمي القائم على المستويات المعيارية للجودة**. دراسة مقدمة فى مؤتمر بعنوان: ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم فى مصر. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. فى الفترة من ١٣-١٤ يوليو .

٢٩- مخلوف، سميحة على محمد.(٢٠٠٧). **تقويم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم المصري.** مجلة كلية التربية بالفيوم جامعة الفيوم، (٧).

٣٠- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.(٢٠٠٨). **أضواء على الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر.** النشرة الدورية للمركز، (٩) يناير.

٣١- ناصف، محمد أحمد حسين.(٢٠١٥). **ثقافة المدرسة وانعكاساتها على عمليات التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب.**مجلة كلية التربية جامعة طنطا. (٦٠).

٣٢- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٠). **قرار وزاري رقم (٢٥٤) لسنة ٢٠٠٠**؛ بشأن إنشاء وحدة للتدريب بكل مدرسة.

٣٣- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٠). **قرار وزاري رقم (٢٠٠) لسنة٢٠٠٠**؛ بشأن تفويض المحافظين في مباشرة اختصاصات الهيئة العامة للأبنية التعليمية.

٣٤- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٢). **قرار وزاري رقم (٤٨) لسنة ٢٠٠٢**؛ بشأن وحدة التدريب والتقويم.

٣٥- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٣). **المعايير القومية للتعليم.** القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٣٦- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٣). **قرار وزاري رقم (٢٦٢) لسنة ٢٠٠٣**؛ بشأن تحديد معدلات ومستويات واختصاصات ووظائف الإدارة المدرسية.

٣٧- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٥). **قانون نظام الإدارة المحلية رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩ ومذكراته الإيضاحية ولائحته التنفيذية** وفقا لآخر التعديلات: مادة رقم (٥). القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٣٨- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٨). **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي فى مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢.**

٣٩- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٤). **الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.**

٤٠- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٦). **الإدارة العامة للمعلومات، الكتاب الإحصائي السنوي. القاهرة.**

٤١- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٧). **كتاب الإحصاء السنوي، للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧(المؤشرات التعليمية).القاهرة:** الإدارة العامة للمعلومات ودعم اتخاذ القرار .

42- Adamowycz, Rosalyn.(2008). Reforming Education: Is Inclusion in Standardization Possible? . *Canadian **Journal** of Educational Administration and Policy*,(68).

43- Australian Capital Territory Education and Training.(2006). ***Reporting to The Community on School Programs and Performance*. Australia.**

44- Bain, Alan.(2016).**A Longitudinal Study of the Practice Fidelity of a Site-based School Reform.** *The Australian Educational Researcher*, 37(1) April.

45- Brundrett, Mark & et.al.(2006).**Educational Leadership Development in England and the Czech Republic**: Comparing Perspectives**.** *School Leadership and Management* , 26(2). April.

46- Bubb, Sara, Earley, Peter & Totterdell, Michael.(2005). **Accountability and Responsibility: 'Rogue' School Leaders and the Induction of new Teachers in England**. *Oxford Review of Education*. 31(2) June.

47- Commonwealth of Australia.(2007). **The Future of Schooling in Australia: Federalist paper No.2.**

48- Corbin, Joanne N.(2005). Increasing Opportunities for School Work Practice Resulting from Comprehensive School Reform. ***Journal*** *of Children and School,*27(4).

49- Cranston, Neil C.(2001).Collaborative Decision-Making and School-Based Management: Challenges, Rhetoric and reality. ***Journal*** *of Educational Enquiry*, 2(2).

50- Department of Education Science and Training.(2001). ***Innovation and Best Practice in Schools:*** *Review of Literature and Practice-Strategic Partners in Association with the Centre for Youth Affairs and Development*. February.

51- Department of Education Science and Training.(2001).***Making Better Connections:*** *Models of Teacher Professional Development for the Integration of Information and Communication Technology into Classroom Practice*. Commonwealth of Australia.

52- Department of Education Science and Training.(2004). ***The Case Studies were produced as part of this project conducted by Erebus Consulting parents participation.*** Commonwealth of Australia.

53- Department of Education Science and Training .(2004).***Taking Schools to The Next level .*** Commonwealth of Australia, February.

54- Department of Education Science and Training.(2006).***Commissioned Report - Students Move****: Supporting Students Who Change Schools*. Commonwealth of Australia .

55- Department of Education Science and Training.(2008).***Family -School Partnerships Framework:*** *A guide for schools and families*, Commonwealth of Australia .

56- Edys, Quellmalz & et.al.(2001). **School- Based Reform : Lessons from a National study a Guide for School Reform Teams.** ***Department of Education*** **,** Washington D.C..

57- Eurydice; The Information Network on Education in Europe.(2014-2015).***The Education System in England, Wales& Northern Ireland .***

58- Ferreira, Jo-Anne & et.al.(2007). Mainstreaming Education for Sustainable Development in Initial Teacher Education in Australia: a Review of Existing Professional Development Models.***Journal*** *of Education for Teaching*, 32(2) May.

59- Gertler, Paul & et.al.(2007). **Impact Evaluation for School- Based Management Reform.** *The World Bank*; Policy Research, Working Paper No.10. Washington D.C.. December

60- Gomolla, Mechtild & et.al.(2008). **Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe.** ***Current Issues in Comparative Education*****, 11(1).**

61- Harnish, Dorothy.(2007). **Comprehensive School Reform in the United States: Implementation and Impact.** ***Paper Presented at the Conference on School Reform:*** *Challenges and Aspirations*. United Arab Emirates: Dubai. 17-19 April.

62- Heck, Ronald H. & Brandon, Paul R.(2005). **Teacher Empowerment and The Implementation of School-Based Reform.** ***Empowerment in Organizations*** **,3(4).**

63- Hornbrook, David.(2009).**Havering Teacher Training Partnership, Initial Teacher Education Inspection Report.** *The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.*

64- Kannapel, Patricia J.(2000).Standards-Based Reform and Rural School Improvement: Finding the Middle Ground. ***Journal*** *of Research in Rural Education*,16(3).

65- Little, Mary E. & Houston, Debby.(2003).Comprehensive School Reform: A Model Based on Student Learning. ***Journal*** *of Disability Policy Studies,* 14(1).

66- Mcnamee, Mike. (2004).Continuing Professional Development: Suggestions for Effective Practice. ***Journal*** *of Further and Higher Education*, 28(2) May.

67- Meclskey, James & Waldron, Nancy L.(2017). **Comprehensive school reform and inclusive school.** ***Theory in to practice*****, 45(3).**

68- The Office for Standards in Education Children's Services and Skills.(2009). ***Departmental Report 2008–2009; A New Relationship with Schools*****. London, June.**

69- Ross, John A. & et. al.(2012). Student Achievement Outcomes ;Comprehensive School Reform: A Canadian Case Study. *The* ***Journal*** *of Educational Research*, 105(1).

70- Toomey, Celine & Pamela, Stoddard (2003). **Improving Instructional Capacity through School- Based Reform**. *The Annual Meeting of The American Educational research Association*. Chicago. 21-25April.

71- Upadhyaya, Hari Prasad.(2007). **Understanding School Autonomy : A Study on Enabling Conditions for School Effectiveness.** *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2) .

72- U.S. Department of Education.(2008). **Education and Inclusion in the United States: A Brief Overview.** Washington D.C.

73- Waldron, Nancy L. & Mcleskey, James.(2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. ***Journal*** *of Educational and Psychological Consultation*, (20).

74- Watson, Susan & Supovitz, Jonathan.(2001).**Autonomy and Accountability in the Context of Standards-** Based Reform . *Education Policy Analysis Archives* , 9(32).