التنظيم الذاتي مدخل لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة في مصر: دراسة ميدانية في محافظة المنيا

د. محمد أحمد عبد العظيم

المدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة المنيا

مستخلص :

في ظل تزايد التغييرات المحيطة بالمؤسسات التعليمية، حيث باتت تعمل في بيئة يصعب التنبؤ بالتغييرات المتوقعة وبسرعتها وكلفتها وتأثيراتها، ولم يعد يصلح لها النظم البيروقراطية المستقرة والمنغلقة، والتي كانت ملائمة حتى نهاية القرن العشرين في ظل أحوال كانت تتغير ببطء، وفي ظروف يسهل التنبؤ بها وإدارتها، لكن بعد كثرة التغييرات التربوية خاصة على المدرسة الثانوية العامة في مصر، نتيجة مشروع البنك الدولي لدعم إصلاح التعليم في مصر 2018/2017م، والخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014–2030م؛ الأمر الذي يحتاج معه امتلاك المدرسة الثانوية العامة القدرة على التنظيم الذاتي الذي يؤهلها إلى إدارة التغيير الذي تتعرض له بصورة مستمرة؛ لذلك هدف هذا البحث إلى تحديد مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة، كما استند البحث إلى نظرية النظم التكيفية المعقدة في تفسير الظاهرة موضوع البحث، واعتمد على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية من معلمي ومديري المدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا، بلغ عددهم (832) فردًا، وتم معالجة البيانات إحصائيًا. وجاءت نتائج البحث أن الدرجة الكلية لمستوى توافر وتحقق أبعاد التنظيم الذاتي منخفضة، ولم يتحقق إلا أبعاد: قواعد العمل، ومجتمعات الممارسة، والتغذية الراجعة، وذلك بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي تبعًا لمتغيرات موقع المدرسة، وحجم المدرسة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الوظيفة تعزى لصالح المديرين. وانتهى البحث بتقديم نموذج مقترح لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة في ضوء أبعاد ومكونات التنظيم الذاتي، يتكون من عدة مراحل: الاستعداد والتهيئة للتغيير، وبناء القدرات التنظيمية للتغيير، ومرحلة التنفيذ، وأخيرًا استدامة ومأسسة التغيير.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي، إدارة التغيير، المدرسة الثانوية العامة.

Self-organization approach to change management in the secondary school in Egypt: A field study in Minia Governorate

Dr. Mohammed Ahmed Abdelazeem

Lecturer of comparative education and educational administration, Faculty of Education, Minia University

Abstract: In light of the increasing changes surrounding educational institutions, as they are operating in an environment that is difficult to predict the expected changes, their speed, cost and effects, and the stable and closed bureaucratic systems, which were appropriate until the end of the last century under conditions that were changing slowly. These systems, are no longer suitable for them. Given the many educational changes, especially in the public secondary school in Egypt. Taking into consideration of the World Bank project to support education reform in Egypt 2017/2018, and the strategic plan for pre-university education 2014-2030. This requires that the public secondary school possess the self-organizing ability that qualifies it to respond to change, manage it and work in an environment characterized by continuous change. Therefore, this research aimed to determine the level of availability of the dimensions of self-organization schools in the public secondary school, and the research was based on the theory of complex adaptive systems in the interpretation of the phenomenon in question, and relied on the descriptive approach, and used the questionnaire as a tool for data collection, which was applied to a random sample of teachers and principals of public secondary schools in Minya governorate with a total number (832) individuals, and the data was processed statistically.

It was found that the total degree of the level of availability and realization of the dimensions of self-organization is low, and only the dimensions of: work rules, communities of practice, and feedback were achieved, to a medium degree, and there were no statistically significant differences between the level of availability of the dimensions of self-organization according to the school location variables, school size, and there were statistically significant differences according to the job variable in favor of the principals' group. The research concluded with presenting a proposed model for change management in the public secondary school in light of the dimensions and components of self-organization, consisting of several stages: preparedness for change, building organizational capacity for change, the implementation stage, and finally the sustainability and institutionalization of change.

Key words: Self-organization,Change management, The secondary school

الجزء الاول: الإطار العام للبحث

المقدمة.

أصبحت المؤسسات التعليمية تعمل في بيئة شديدة التعقيد، وسريعة التغير، ويصعب التنبؤ بمستقبلها، وتتأثر بعدد لا محدود من التحولات التكنولوجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتعاقب عليها عدة موجات من الإصلاح والتغيير، ونالت المدرسة الثانوية العامة الحظ الأوفر من كثرة التغيير، باعتبارها المرحلة التي تحدد مسار ونوع التعليم الجامعي أو العالي للطلاب، وبالتالي تحدد مجال مهنتهم في المستقبل، وبدأت هذه التغييرات بالمدرسة الشاملة، ثم المدرسة المنتجة، والمدرسة الإلكترونية، ومدرسة المستقبل، ومحاولات للتغيير في نظام الدراسة لا سيما الجذع المشترك، ونظام التشعيب، وعلى مستوى نظام العام الدراسي الكامل والفصلين الدراسيين، وطرق التقويم، ونظام الامتحانات وغيرها، ثم كانت ثورة الاتصالات والمعلومات التي غيّرت من طريقة تقديم التعليم للطلاب، ونمط الإدارة المدرسية، وأحدثت تغييرات كبيرة في المدرسة الثانوية العامة، الأمر الذي يؤدى إلى اضطراب عمل الإدارة المدرسية مع كثرة وسرعة هذه التغييرات، بما يجعلها في حاجة إلى إعادة تنظيم عملها باستمرار، بطريقة تلقائية وذاتية لإدارة التغييرات الحادثة والتكيف معها، وحتى تستطيع المدرسة العمل في ظل التغييرات الحالية والمستقبلية.

حيث أظهرت نتائج عدد من الدراسات ضعف قدرة المدرسة على إدارة التغيير نتيجة التغيير المستمر في تنظيم المدرسة، واضطراب بنيتها التنظيمية، ونقص مشاركة المعلمين بمرور الوقت في تنفيذهم للتغييرات المدرسية (Datnow, 2005)*، كما أن المعلمين يركزون وجدانيًا على الآثار المترتبة على التغيير في الصف الدراسي أكثر من التركيز على القضايا الأساسية المرتبطة بالتغيير، ويصدرون أحكامًا مبكرة على نتائج التغيير، بالإضافة إلى ذلك أن المعلمين يرفضون التغيير عندما يُفرض عليهم من سلطة أعلى، ويكون خطيًا غير مرنًا، حتى في حالة أن تؤدي هذه التغييرات إلى نتائج إيجابية للطلاب فإنهم يقاومونها (Schmidt & Datnow, 2005) وأصبح من الأهمية بمكان النظر إلى التعليم كنظام تفاعلي ديناميكي، مع سياق التغيير الذي يحدث في المجتمع، وأن تمتلك المدرسة القدرة على تطوير بنيتها ذاتيًا لإدارة التغيير الذي تتعرض له (Fullan, 2000; Toh & SO, 2011). فعملية إدارة التغيير التعليمي عملية طويلة ومعقدة وصعبة للغاية تتعلق بقدرة

* **اتبع الباحث في توثيق المراجع في المتن والقائمة الإصدار السابع من نظام APA7**

المدرسة على تنظيم وحداتها الإدارية، وإجراءات العمل لديها، وتطوير مهام وأداء المعلمين بها، وتستثمر كل مواردها البشرية والمادية، لإدارة التغيير المتكرر والمستمر.

وبالتالي تجددت الحاجة إلى إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، والتي ترتكز على جانبين أساسيين: تطوير البنية التنظيمة المؤسسية بإحداث تغييرات في الأدوار والمسؤوليات وطريقة أداء العمل، والثاني تطوير النسق الثقافي بتطوير القيم والمهارات والدوافع والسلوكيات التي تدعم نجاح التغيير (السليم، 2013، ص. 415) ويتحقق ذلك من خلال عدة مداخل لا سيما القيادة الموزعة distributed leadership ، ومجتمعات الممارسة communities of practice، والإدارة المتمركزة حول المدرسة school based management، والتنظيم الذاتي self organization، حيث يدعم هذا الأخير تبني التغيير وإدارته وتنفيذه بنجاح من خلال تطوير قواعد ونظم العمل والتفاعل بين جميع العاملين داخل المدرسة، وكيفية العمل معًا لتبني ممارسات مبتكرة داخل المدرسة تتوافق مع التغيير الحادث، وتعديل استجابة المدرسة على مستوى التنظيم وعلى مستوى الأفراد للتغيير، وتوفير الإدارة المدرسية للإرشادات ومخططات العمل التي تسد الفجوة بين الأفكار الجيدة أو الممارسة المبتكرة وتنفيذها على نطاق واسع(Bain, 2011, p. 958)

ومن الدراسات التي تناولت التنظيم الذاتي (Fidan & Balc, 2017) والتي اعتمدت على نظرية النظم التكيفية المعقدة complex adaptive systems (CAS)، توصلت إلى تحديد المهارات والاستراتيجيات التي يجب على مديرين المدرسة أن يطوروها لتحقيق أهدافهم في ظل بيئة معقدة ومتغيرة باستمرار، يصعب فيها استقرار المنظمات أو القدرة على التنبؤ، وأشارت النتائج إلى أن مديرين المدارس يحتاجون إلى مهارات أساسية هي: تشخيص الأنماط الناشئة عن التعقيد، وإجراء تدخلات في بيئة العمل من خلال توقع مسارات التغيير، واختيار الهياكل التنظيمية المتوافقة مع بيئة معقدة ومتغيرة باستمرار، وتشجيع الابتكار لإدارة التغييرات التنظيمية.

وفي نفس السياق، توصلت دراسة (Goh et al., 2006) إلى أهمية القدرة المؤسسية الذاتية التي تدعم إدارة التغيير كالدعم المدرسي، وإجراء التقييم الذاتي للكشف عن استعداد المعلمين للتغيير، وأن المدارس تحتاج إلى بعض التدخلات لا سيما الحصول على التغذية الراجعة، وتعديل طرق أداء العمل، وزيادة مشاركة المعلم والطالب في اتخاذ القرار.

ودراسة (Bain et al., 2011) التي هدفت إلى وصف كيفية تطبيق المبادئ المستمدة من التنظيم الذاتي ونظرية النظم المعقدة وتطبيقها على بناء القدرات التنظيمية في المدرسة لدعم التغيير المخطط، واستخدمت أسلوب دراسة الحالة، وتوصلت إلى فعالية أبعاد التنظيم الذاتي: قواعد بسيطة للعمل، ومجتمعات الممارسة، والتصميم الضمني، والتغذية الراجعة ومخطط المدرسة، في بناء قدرات واستعداد المدرسة للبدء في تنفيذ التغيير.

كما تناولت دراسة (Nurdin et al., 2012) التغيير القائم على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وتوصلت إلى أن إجراء تغييرات متلاحقة، وتغيير مستوى التكنولوجيا في المدرسة، يؤدي إلى اضطراب بيئة العمل، أو الفشل في الاستفادة من التكنولوجيا الجديدة؛ الأمر الذي يتطلب من المنظمات أن تمتلك المرونة والقدرة على التكيف واستثمار مواردها، وتغيير مهامها، ورؤاها، استجابة لأنظمة العمل الجديدة بطريقة تلقائية، حيث تقوم بتحسين مهارات العاملين وتطوير اتجاهاتهم الإيجابية تجاه التغيير، وتعديل تصميمها التنظيمي وإجراءات العمل داخلها، للنجاح في تطبيق التغييرات الجديدة.

وكذلك دراسة (Jeladze & Pata, 2018) التي هدفت الدراسة إلى تحديد شكل التنظيم الذاتي في المدارس على غرار النظم البيئية للتعلم الرقمي، ومعرفة أنماط التنظيم الذاتي في النظم البيئية للتعلم الرقمي، واقترحت الدراسة نموذجًا للنضج الرقمي للمدارس، وشرحت أنماط التنظيم الذاتي في أنواع مختلفة من النظم الإيكولوجية للتعلم، وتحديد خطوات لتحسين المنظمة بشكل منهجي نحو النضج الرقمي.

وبناءً على ذلك، فإن التنظيم الذاتي يُمكّن المدرسة من تعديل بنيتها التنظيمية من تلقاء نفسها عن طريق تفاعل المعلمين والمديرين أنفسهم مع التغيير والقرارات الجديدة، وتحديد ممارسات وقواعد للعمل تواكب التغيير الحادث، وتحديد طريقة تنفيذ التغيير، وتستثمر المدرسة مواردها الداخلية في بناء مجتمعات للتعلم المهني، وكذلك المجتمع المحيط بها في بناء شبكات مهنية، والحصول على تغذية راجعة حول طريقة ادائها، بما يحقق للمدرس القدرة على العمل في البيئات سريعة التغير وشديدة التعقيد والغموض.

وعندما يتعلق الأمر بالمدرسة الثانوية العامة، والتى تمثل تنظيمًا مفتوحًا ومعقدًا، ويتعامل مع طلاب ذوى طبيعة خاصة وفى مرحلة عمرية حرجة، وتعمل في ظل متغيرات متشابكة، وعلاقات متسعة، واهتمام من كافة قطاعات المجتمع بها، ومع تنوع واضح في أبعاد ومكونات وأهداف هذا التنظيم، ومواجهته لتغييرات متعاقبة(عتريس، 2019، ص.

413)؛ فإنه يحتاج إلى تنظيم ذاتي يُمكّنه من العمل في ظل هذا التعقيد والتغيير، حيث شهدت المدرسة الثانوية العامة في مصر تغييرات متلاحقة أحدثت اضطراب في كيفية إدارة هذه التغييرات.

والمتتبع للتغييرات في المدرسة الثانوية العامة في مصر من خلال القوانين الصادرة نجد تعرّض تلك المدرسة لموجات من التغيير خلال العقود الأربعة الأخيرة، بداية من الثمانينات، بصدور قانون التعليم (القانون رقم 139 لسنة 1981) برفع سن القبول لسن (18) سنة، ومدة الدراسة ثلاث سنوات، وتكون الدراسة عامة في الصف الأول الثانوي، وتخصصية اختيارية في الصفين الثاني والثالث الثانوي، ثم تم تعديل نظام الدراسة بالقانون رقم (233) لسنة 1988 على أن تكون الدراسة في الصفين الأول والثاني الثانوي عامة لجميع الطلاب، وتخصصية اختيارية في الصف الثالث الثانوي، وفي التسعينات جاء القانون رقم (2) لسنة 1994 بجعل الدراسة عامة في الصف الأول الثانوي، ثم يجرى امتحان إتمام الدراسة الثانوية على مرحلتين: الأولى نهاية الصف الثاني الثانوي، والثانية نهاية الصف الثالث الثانوي، وتقسيم المواد الدراسية إلى ثلاث مجموعات: إجبارية، واختيارية، وتخصصية، وتطبيق نظام التحسين، وفي عام 1997 بالقانون رقم (160) تم إلغاء نظام التحسين، وفي 1998 تم تطبيق خطة دراسية جديدة، ثم كان القرار الوزاري رقم (88) لسنة 2013 بأن تكون مقررات الدراسة لطلاب الصف الثالث الثانوي من مواد عامة ومواد تخصصية، ويجرى امتحان شهادة إتمام الثانوية العامة على مرحلة واحدة نهاية الصف الثالث الثانوي اعتبارًا من العام الدراسي 2014/2013. وهذه التعديلات في نظام القبول، أو في نظام الدراسة والامتحانات، أونمط الإدارة المدرسية، تكشف عن التخبط والاضطراب في إدارة تلك المرحلة الحرجة، وتجعل بيئة المدرسة الثانوية العامة في حالة تغير واضطراب دائم.

ثم كان هناك تطوير في التنظيم المدرسي بدمج التكنولوجيا في إدارة جميع جوانب العملية التعليمية في المدرسة الثانوية العامة، حيث كان هناك تجربة سابقة لمشروع "التابلت التعليمي" بدأ تطبيقه أول مرة في عام 2013م حيث تم توزيع (35,000) "تابلت" على طلاب الصف الأول الثانوي كتجربة استرشادية في (6) محافظات حدودية، لكن فشلت التجربة لعدة أسباب مرتبطة معظمها بالبنية التحتية، والمهارات التكنولوجية للمعلمين، وتم إلغاء التجربة في 2015م، وإهدار ما يقارب 320 مليون جنيه (حمدي، 2019، ص. 2).

ثم جاءت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014–2030م لتؤكد على تطوير التعليم الثانوي العام في مصر بما يتوافق مع المعايير العالمية، وبما يضمن جاهزية الخريجيين لمرحلة التعليم العالي، من خلال الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عملية التعليم والتعلم والتقويم والاختبارات، وتوفير البنية التكنولوجية، والفصول الافتراضية، وتطبيق المناهج الدراسية وطرق التعليم والتعلم الحديثة، وتوفير أجهزة تابلت لجميع طلاب التعليم الثانوي، وبناء القيادات المدرسية لتنفيذ ذلك التغيير (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2014، ص ص. 75–76)، وفي سبيل تحقيق ذلك تعاونت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في مصر مع البنك الدولي من خلال "مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر" ـ ضمن إطار عمل متكامل مع الدولة المصرية ـ والذي يعتمد على إدخال أدوات وأساليب تدريسية جديدة على مستوى المنظومة بداية من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلتين الإبتدائية والثانوية. ويرتكز التغيير على توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تقديم الخدمة التعليمية، وإدارتها، وتأسيس بنية تحتية رقمية، وتنمية القدرات التكنولوجية للمعلمين والمديرين، وتاسيس نظام للتغذية الراجعة، وربط المدارس بشبكة الإنترنت، وتصميم منصات رقمية للتعلم (The World Bank, 2017, pp. 12-13)

ونظرًا لكثرة التغييرات على المدرسة الثانوية العامة، فقد تناولت عدد من الدراسات واقع إدارة التغيير في تلك المدرسة، مثل دراسة البحيري (2008)، والتي تناولت ممارسات إدارة التغيير عند مديري الإدارات التعليمية ومديري المدارس والمعلمين، وأكدت أن ممارسات إدارة التغيير في بعض الأبعاد كانت متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة أو المرحلة التعليمية أو النوع.

وكذلك دراسة (أبوالعز، 2010)، والتي تناولت درجة ممارسة إدارة التغيير من قبل مديري المدارس الثانوية العامة، وتحديد المتطلبات والمهارات اللازمة لمديري المدارس الثانوية العامة لتفعيل أسلوب إدارة التغيير، توصلت إلى انخفاض درجة ممارسة المديرين لإدارة التغيير، ووضعت قائمة بالمتطلبات اللازمة لتفعيل إدارة التغيير لدى المديرين كان من أهمها فهم ديناميكية التغيير، واستخدام البحث الإجرائي، واستخدام وسائل الاتصال من أجل بناء مناخ عمل إيجابي يدعم التغيير.

ودراسة (محمد، أسامة محمد كامل، 2019). والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين إدارة التغيير ومعايير تميز الأداء بالمدرسة الثانوية العامة، والوقوف على واقع تطبيق معايير

تميز الأداء وإدارة التغيير بالمدارس الثانوية العامة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين إدارة التغيير وتميز الأداء، وأهمية دور إدارة التغيير في تحقيق تميز الأداء بمدارس التعليم الثانوي العام. ودراسة (عتريس، 2019) والتي هدفت إلي الوقوف على واقع التشخيص التنظيمي للمدارس الثانوية العامة في ضوء نموذج ويسبورد للصناديق Six Box Model في (6) أبعاد: لأهداف، الهيكل التنظيمي، العلاقات، المكافآت، القيادة، والآليات المساعدة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن الواقع التنظيمي والإداري لتلك المدرسة غير مناسب لمبادرات التغيير، وأوصت بتعديل التنظيم المدرسي لتتمكن تلك المدرسة من إدارة التغييرات المستمرة.

ثم تناولت دراسات أخرى اتجاهات التغيير في المدرسة الثانوية العامة في السنوات الأخيرة، دراسة (يوسف، 2019) والتي هدفت إلى تقديم سيناريوهات بديلة لتنفيذ نظام الثانوية العامة الجديد الذي بدأ في العام الدراسي 2019/2018م، وذلك في ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية، وتوصلت إلى أن النمط الثقافي السائد بالمدرسة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف هو النمط الهرمي، كما وجدت الدراسة أن المدرسة الثانوية العامة تعاني من ضعف الإمكانيات والموارد التنظيمية والبشرية المطلوبة لإدارة التغيير، كما تسود روح المقاومة وعدم الاقتناع بالتغييرات الجديدة. وكذلك دراسة (أحمد، 2019) والتي هدفت الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية العامي في ضوء متطلبات تحقيق اهداف النظام التعليمي الجديد في مصبر 2019/2018، وتوصلت إلى أن المعلمين في المدارس الثانوية العامة بحاجة كبيرة إلى التدريب على تنفيذ التغييرات الحادثة، وكذلك دراسة (نوار، 2019) التي هدفت إلى إلى تقديم رؤية استشرافية حول دمج التابلت في مدارس التعليم الثانوي في مصر، وتوصلت إلى وجود عدة تحديات تواجه المدرسة الثانوية العامة تتعلق بالبنية التحتية، وبالمعلم والطالب، والإدارة.

وبالتالي، يتضح أن المدرسة الثانوية العامة في مصر تتعرض بصورة مستمرة إلى تغييرات متلاحقة، في أهداف التعليم الثانوي العام، وفي تنظيم الدراسة والامتحانات، وفي أدوار ومهام الإدارة والمعلمين، وفي مستوى التكنولوجيا المستخدمة في التنظيم المدرسي، بداعي التطوير أو بداعي حل مشكلاتها، أو نتيجة للتعاون مع منظمات دولية كالبنك الدولي، أو مسايرة التحول الرقمي في المجتمع المصري؛ لذلك، يأتي البحث الحالي ليستكشف مستوى التنظيم الذاتي للمدرسة الثانوية العامة، الذي يُمكّنها من القدرة على إدارة

التغيير ومن العمل في ظل التغييرات الحالية أو التغييرات التي يمكن أن تطرأ عليها في المستقبل.

مشكلة البحث:

تواجه المدرسة الثانوية العامة عدة معوقات تنظيمية تجعلها غير قادرة على إدارة التغيير، حيث تعاني على المستوى التنظيمي والإداري من البيروقراطية والرسمية في نقل القرارات، والاتصال الإداري، وانخفاض مشاركة المعلمين في التغيير(العلقامي وآخرون، 2018، ص ص. 205–206). كما أشارت دراسة أخرى إلى قصور إدارة المدرسة الثانوية في مواكبة التطوارت العالمية ووقوعها تحت المركزية الشديدة، وجمود البناء التنظيمي بما لا يسمح بمواجهة التغييرات في المدرسة، بالإضافة إلى نقص الموارد البشرية والمادية لقيام المدرسة بالتغيير الشامل (عبد الخالق، 2013، ص ص. 57–58)، وقصور الإدارة المدرسية في إيجاد آليات لكيفية تطبيق القوانين والتشريعات التي تنظم سير العمل؛ مما ترتب عليه تدني الروح المعنوية والتنظيمية للعاملين داخل المدارس، وبالتالي انعكس سلبًا على الأداء المدرسي (رستم، 2013)

كما تواجه المدرسة الثانوية العامة معوقات في نقص الكوادر التعليمية والقيادية التي تُمكّن المدرسة من إدارة التغيير، فحوالي 25% من معلمي تلك المدرسة غير مؤهلين تربويًا، وتقدم لهم برامج تنمية مهنية ضعيفة، بما ينعكس سلبًا على جودة أدائهم (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2014، ص. 38)، كما يعاني المعلمون من نقص المهارات التكنولوجية، واستمرارهم في استخدام الطريقة التقليدية في التدريس، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية التي تتمثل في مقاومة التغيير، وافتقار القدرة على التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ونقص الدعم المقدم للمعلمين حيث لا تتوافر وثائق صادرة عن الجهات المسؤولة تتضمن توجيهات للمعلمين ومديري المدارس حول السياسات الجديدة الواجب اتباعها (نوار، 2019، ص. 790–791)، وضعف القدرات التدريبية التي تُكسب المعلمين المهارات المطلوبة لتنفيذ التغيير، كما تسود روح المقاومة وعدم الاقتناع بالتغييرات الجديدة (يوسف، 2019، ص. 3)، بالإضافة إلى أن مديري المدارس الثانوية العامة لا يشجعون على الإبداع والابتكار، ويعتمدون على الطرق التقليدية في الإدارة ولا يمكنهم توقع التغيير، وينفذون التغييرات كأمر مفروض عليهم خوفًا من المساءلة القانونية (الشحتة، 2017، ص. 454–455).

وقد رصدت إحدى الدراسات بعضًا من تلك المعوقات، لا سيما انخفاض قدرة الإدارة المدرسية على التعامل مع هذه التغييرات، وقلة صلاحيات الإدارة المدرسية في تنفيذ تلك التغييرات، وضعف امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية، وضعف فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة، قلة التدريبات التي تلقاها المعلمين والموجهين قبل التنفيذ، بالإضافة إلى وجود قرابة (500) مدرسة على مستوى الجمهورية تعاني من ضعف البنية التحتية التكنولوجية (حسب النبي، 2020، ص ص. 293-294).

وفي النطاق الجغرافي للبحث الحالي، فقد توصلت دراسة محمد، أسامة محمد كامل (2019، ص. 239)* إلى أن إدارة المدرسة تواجه صعوبات في إدارة التغيير بسبب نقص الإمكانيات التي تواجه المدرسة الثانوية العامة في المحافظة، وزيادة أعباء ومهام المديرين، وضعف الصلاحيات الممنوحة لهم، وأن التغيير مفروض على الإدارة المدرسية

كما أن البيئة الداخلية للمدرسة الثانوية العامة لا تُمكّنها من مواجهة التحديات، ومواكبة التغيير، وتحتاج إلى استراتيجيات ومداخل لبناء القدرة التنظيمية التي تمكنها من تحقيق أهداف التغيير، واستثمار مواردها (مندور، 2018، ص. 164)

وكان من نتائج التشخيص التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة في مصر، أن الواقع التنظيمى والإدارى والمدرسى غير مناسب لإدارة التغيير الذي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في مصر، وأن إدارة التغيير تحتاج إلى تهيئة تنظيمية للمدرسة الثانوية العامة، وبناء بعض قدراتها لتستوعب التغييرات الحادثة والتطور في البيئة المحيطة (عتريس، 2019، ص. 482).

وبالتالي تكمن مشكلة البحث الحالي في أن المدرسة الثانوية العامة في مصر تواجه حالة من التغيير المستمر، وهذا التغيير غير مدروس وغير مخطط، ويعتمد على سلطة فردية فوقية، أو مفروض من قِبل منظمات دولية، كما أنها تواجه عدة معوقات تنظيمية تجعلها غير قادر على إدارة التغيير أو العمل في بيئة سريعة التغيير شديدة التعقيد، وبالتالي لا تمتلك المدرسة الثانوية العامة القدرة على التنظيم الذاتي الذي يُمكّنها من إدارة التغيير.

وبناءً عليه، فإنه البحث الحالي يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس: **كيف يمكن تحقيق إدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء مدخل التنظيم الذاتي؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

*** يتم كتابة الاسم بالكامل في حالة تشابه اللقب بين أكثر من مؤلف.**

1. ما الأسس النظرية للتنظيم الذاتي، وأهم أبعاده؟
2. ما نماذج إدارة لتغيير، وأهم اتجاهات التغيير في المدرسة الثانوية العامة؟
3. ما واقع مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة من وجهة نظر عينة الدراسة الميدانية؟
4. ما الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية تبعًا لمتغيرات الوظيفة، وحجم المدرسة، وموقع المدرسة في مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي؟
5. ما النموذج المقترح لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة في مصر، في ضوء أبعاد التنظيم الذاتي؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى التوصل إلى نموذج لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء مدخل التنظيم الذاتي، وذلك من خلال التعرف على أبعاد مدخل التنظيم الذاتي، وتحليل نماذج إدارة التغيير، ورصد الواقع ميدانيًا.

أهمية البحث: تتمثل أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

- نظريًا. يتناول البحث أحد المداخل الإدارية الحديثة (التنظيم الذاتي)، ويقدم البحث إطارًا نظريًا عن هذا المدخل ويفسره في ضوء نظرية النظم التكيفية المعقدة، كما يتناول اتجاهات التغيير ونماذج إدارته في المدرسة الثانوية العامة.
- تطبيقيًا. يمكن أن يستفيد من النموذج المقترح في هذا البحث مديرين الإدارات التعليمية، ومديرين المدارس الثانوية العامة، في إعادة تنظيم المدرسة لتكون قادرة على إدارة التغيير، وتمكين المدرسة من العمل في حالة إجراء تغييرات لاحقة.

مصطلحات البحث.

التنظيم الذاتي self-organization

التنظيم في اللغة. جاء في مختار الصحاح، "نَظَمَ" اللؤلؤ أي جمعه، ونظمه تنظيمًا، والنظام الخيط الذي يُنظم به اللؤلؤ، والإنظام الاتساق (الرازي، 1983) والتنظيم الإداري هو "تنسيق الأنشطة التي يقوم بها مجموعة من الأفراد لإنجاز الأهداف المحددة، وذلك من خلال تقسيم العمل، وتسلسل السلطة والمسؤولية (لاشين وقرني، 2012، ص 31) كما أنه "مجموعة الممارسات التي يقوم بها المدير، يتم من خلالها توزيع المسؤوليات وتحديد السلطات بما يتفق مع إمكانات الأفراد ورغباتهم وفي ضوء ما يحكم العمل من قواعد ولوائح، بحيث يمكن إنجاز الأعمال دون تعارض من اجل تحقيق الأهداف (عشيبة، 2009، ص.

17) والتنظيم المدرسي هو "تقسيم أوجه النشاط التعليمي اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها، وتجميع مكونات كل نشاط في قسم أو إدارة أو تخصص مناسب" (حجي، 2005، ص. 313).

ويعرف التنظيم الذاتي بأنه "تلك الأنظمة التي تكون قادرة على إحداث تغيير قوي من أسفل إلى أعلى عندما تشترك هذه الأنظمة في مخطط أو إطار للعمل، يُمكّن العاملين من التفاعل مع التغيير، ويُمكّن النظام من أن ينجح وينمو ويتكيف ويتغير دون تدخل خارجي" (Bain & Zundans-Fraser, 2016, p. 14)، ويعرف بأنه "عملية تنظيم تلقائية تتم داخل المنظمة دون تدخل خارجي، يتم الاعتماد فيها على تدفق المعرفة والمعلومات بين جميع اجزاء النظام، وإعادة تفاعل الأجزاء مع بعضها، وتطوير الإجراءات والقواعد والعلاقات الداخلية والخارجية بما يتوافق مع سياق التغيير الحادث" (Laihonen, 2006, p. 130)

و يعرف التنظيم الذاتي **إجرائيًا**. مجموعة الإجراءات التنظيمية التي تقوم بها إدارة المدرسة الثانوية العامة، من تبني إجراءات جديدة للعمل، وتطوير أدوار ومهام المعلمين، واستثمار البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وبناء القدرات التنظيمية، وذلك بطريقة تلقائية دون تدخل خارجي نتيجة تفاعل الإدارة والمعلمين مع التغيير الحادث، وحتى تتمكن من إدارة التغيير، وتتكون أبعاد التنظيم الذاتي من: قواعد بسيطة العمل، والتصميم الضمني، ومجتمعات الممارسة، والشبكات المهنية، والتغذية الراجعة، ومخطط المدرسة.

إدارة التغيير Change Management.

التغيير لغة مشتق من الفعل غيّر، وغيّر الشئ بدّل به غيره، وجعله في حال غير الذي كان عليه (مجمع اللغة العربية، 2004، ص. 668). والتغيير اصطلاحًا "تحول من وضع معين إلى وضع مختلف عما كان عليه من قبل، وقد يكون هذا التحول في الشكل أو النوعية أو الحالة" (السلمي، 2002، ص. 23).

وتعرف إدارة التغيير change management هي "الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتكنولوجية المتاحة للمؤسسة التعليمية (عماد الدين ، 2003، ص. 18). كما أنها "سلسلة الجهود المستمرة والبعيدة المدى الهادفة إلى تحسين قدرات المنظمة على إدخال التجديد ومواكبة التطور، وتمكينها من حل مشكلاتها ومواجهة تحدياتها" (إبراهيم، 2017، ص. 178).

وإدارة التغيير **إجرائيًا**. "عملية منظمة تقوم بها المدرسة الثانوية العامة، لدراسة التغيير الحادث، وتحديد كيفية ومراحل تنفيذه وتحقيق أهدافه، اعتمادًا على قدراتها التنظيمية، وذلك من أجل القدرة على العمل في ظل التغييرات المستمرة".

حدود البحث : يلتزم البحث بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية. يلتزم البحث الحالي بتحديد أبعاد التنظيم الذاتي، والذي يتضمن ستة أبعاد أساسية (قواعد بسيطة للعمل، والتصميم الضمني، ومجتمعات الممارسة، والشبكات المهنية، والتغذية الراجعة، ومخطط المدرسة) وتفسير هذا المدخل في ضوء نظرية النظم التكيفية المعقدة complex adaptive systems (CAS)، وكذلك تحليل نماذج إدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة في ضوء اتجاهات التغيير الحالية لا سيما مشروع البنك الدولي لدعم إصلاح التعليم في مصر 2018/2017م، والخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014-2030م.

وركّز البحث الحالي على المدرسة الثانوية العامة وذلك لأن المرحلة الثانوية العامة أكثر المراحل الدراسية في مصر التي تتعرض لتغييرات مستمرة، لمجرد تغيير وزير التربية والتعليم والتعليم الفني يقدم رؤيته الخاصة لتلك المرحلة، كما تتأثر بكل التحولات المجتمعية التي تحدث في سياقها، ومن أكثر المراحل التي تشغل الأسر وأولياء الأمور لأن تلك المرحلة ترسم مستقبل خريجيها الأكاديمي والوظيفي.

الحدود المكانية: يقتصر البحث الحالي على المدارس الثانوية العامة الحكومية في محافظة المنيا كجزء جغرافي ممثل إلى حد ما لنظام التعليم المركزي في جمهورية مصر العربية.

وتمثل محافظة المنيا إحدى محافظات مصر تقع بين محافظتي بني سويف شمالا وأسيوط جنوبا، وعاصمتها مدينة المنيا، هي واحدة من أهم محافظات صعيد مصر وذلك بسبب موقعها المتوسط ، تمتد مساحتها بطول 135 كم^2 ومتوسط عرض 17 كم^2 تقريباً، وهى من أكبر محافظات الصعيد من حيث عدد السكان بعد محافظة الجيزة، ومن المحافظات ذات الطابع الريفى، وتكثر فيها القرى والمناطق النائية والجبلية، وهي رابع محافظة على مستوى الجمهورية من حيث معدل الفقر بحوالي 54% من عدد سكانها (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2021)، بما يجعل مدارس المحافظة تعاني من ضعف الإمكانات والموارد الأمر الذي يؤثر على مستوى مواكبته للتغيير أو القدرة على إدارته.

كما أنها أكبر محافظات الصعيد في حجم التعليم الثانوي العام بعد محافظة الجيزة، إذ يبلغ عدد المدارس الثانوية العامة الحكومية بالمحافظة (123) مدرسة، منها (90) مدرسة في الريف، و(33) في الحضر، وبها (4940) معلمًا، وتضم (74675) طالبًا بالمدرسة الثانوية العامة، ويبلغ عدد إداراتها التعليمية (9) إدارات، وذلك طبقًا للكتاب الإحصائي السنوي 2020/2019م (جمهورية مصر العربية، 2021). وذلك يؤكد طابعها الريفي، وكبر حجم المؤسسات التعليمية بها، وكذلك أعداد المعلمين والهيئة الإدارية والطلاب، بما يستدعى الحاجة إلى دراسة مستوى تنظيمها ومتطلبات إدارة التغيير بمدارسها الثانوية العامة.

الحدود البشرية: يتم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة من معلمي ومديري المدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا، كون المديرين هم الفئة المسؤولة عن تنظيم المدرسة، وتحديد قواعد وإجراءات العمل في ضوء القرارات التي تصدر لهم من جهات أعلى، كما أنهم على درجة وظيفية وتأهيل أكاديمي وإداري عالي يُمكنهم من تقديم صورة واقعية عن الإجراءات الإدارية التي تتم داخل المدرسة، والمعلمين هم الفئة التي تترجم السياسات والخطط والقرارات إلى واقع ملموس، ويمكنهم تقديم صورة عن الممارسات التنظيمية التي تتخذها المدرسة لإدارة التغيير.

الحدود الزمنية. تم تطبيق الاستبانة خلال الفصل الدراسي الأول وأجازة نصف العام، وذلك للعام الدراسي 2021/2020.

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يهتم بوصف الظاهرة اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات ومعالجتها وتحليلها، ولا يتوقف عند جمع البيانات بل يمضي إلى ما هو ابعد من ذلك؛ لأنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات واستخلاص دلالتها (عبدالحميد وكاظم، 2002، ص. 134).

كما يعد هذا المنهج أكثر ملائمة لتحديد الأسس النظرية للتنظيم الذاتي كمدخل لإدارة التغيير، ووصف هذه الظاهرة على مستوى المدرسة الثانوية العامة في مصر، وتحليل سياقها واستباط العلاقات بين جوانبها، اعتمادًا على إحدى النظريات التي تفسرها، وذلك من خلال الأدبيات ذات الصلة والتقارير الرسمية، ورصد الواقع ميدانيًا من وجهة نظر المعلمين والمديرين في المدرسة الثانوية العامة، وتحليله إحصائيًا وتفسيره، من أجل التوصل إلى نتائج تمكّن من إصلاح الواقع الحالي للظاهرة المدروسة.

أداة البحث. استخدم البحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات عن الواقع الفعلي للظاهرة محل الدراسة.

عينة البحث. تم التطبيق على عينة عشوائية من معلمي ومديري المدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا.

خطوات السير في البحث. في ضوء المنهج المستخدم، وللإجابة عن أسئلة البحث؛ يسير البحث في الخطوات الآتية:

- وصف وتحليل أبعاد التنظيم الذاتي في ضوء نظرية النظم التكيفية المعقدة نظريًا.
- تحليل نماذج إدارة التغيير، ورصد اتجاهات التغيير الحالية في المدرسة الثانوية العامة.
- رصد الواقع ميدانيًا من خلال تطبيق استبانة لقياس مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة في محافظة المنيا، وتحديد المتطلبات التنظيمية اللازمة لإدارة التغيير.
- اقتراح نموذج لإدارة التغيير للمدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء نتائج الواقع الميداني، ومدخل التنظيم الذاتي.

الجزء الثاني: الإطار النظري للبحث

ينقسم الإطار النظري إلى محورين: الأول، الأسس النظرية للتنظيم الذاتي، والثاني، نماذج إدارة التغيير، واتجاهات التغيير في المدرسة الثانوية العامة، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الأسس النظرية للتنظيم الذاتي.

يتناول هذا المحور: الإطار المفاهيمي لمدخل التنظيم الذاتي، وأبعاده، والنظريات المفسرة له، وذلك كما يأتي:

أ. الإطار المفاهيمي " للتنظيم الذاتي" "self-organization "

تتميز البيئة الحالية التي تعمل فيها المنظمات بمستوى عالٍ من التعقيد، والتغير السريع، والابتكارات التكنولوجية التي يتعين التكيف معها، ويزداد هذا التعقيد مع اعتماد التعلم على الأدوات والممارسات التكنولوجية الجديدة، ومناهج ومساحات التدريس والتعلم الافتراضية، والتحول في التعلم باستخدام التكنولوجيا، حتى أصبحت التكنولوجيا في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين هي المحرك الذي يمكن أن يعزز التعليم، وتتسارع السياسات التعليمية والخطط الاستراتيجية على المستويين الوطني والدولي للاستفادة من تكامل التكنولوجيا من خلال توفير البنى التحتية الرقمية والمهارات والمعرفة ذات الصلة

لمجتمع المدرسة، والتركيز على التعلم الذاتي للطلاب، والتخلص من القالب الجامد المستقر للمدرسة، حتى فرض التطور التكنولوجي السريع سرعة التغيير في المدرسة، وأصبح من الصعب إدارة هذا التغيير، وزادت الحاجة إلى نموذج تنظيمي للمدرسة يُمكّنها من العمل في ظل هذه البيئة سريعة التغير شديدة التعقيد والغنية بالتكنولوجيا، وبالتالي أصبح التنظيم الذاتي مطلبًا ملحًا للمدارس لإدارة كل هذه التغييرات (Jeladze & Pata, 2018, pp. 61-62).

ففي ظل هذه البيئة لم يعد يصلح لها النظم البيروقراطية الجامدة المستقرة على مدار عقود، بل على المدارس ـ كمنظمة ـ لكي تستجيب للتغيير وتعمل في ظل تلك البيئة أن تمتلك المرونة والتفاعل التلقائي مع التغييرات الداخلية والخارجية، والتكيف مع تلك التغييرات، من خلال توفير خيارات متنوعة أمام المعلمين، ووضوح العمليات المدرسية، ومرونة التعامل مع اللوائح والقوانين، واستثمار مهارات وقدرات المعلمين في بناء عمل تعاوني، وتعزيز المسؤولية المهنية لنجاح تلك التغييرات، والتركيز على الطلاب، وتعزيز التحسين المستمر والممارسة التأملية لتحقيق الأهداف والتغلب على الصعوبات وتطوير أنشطتها وممارساتها والتخلي عن الممارسات التقليدية التي كانت سائدة قبل حدوث التغيير، وكذلك ابتكار ممارسات إبداعية لإدارة التغيير الحادث، وامتلاك القدرة على التنبؤ بالتغييرات والاستعداد لها والعمل في ظل التغييرات المتعاقبة، (إبراهيم، والزهيبي، 2019، ص ص. 44–45؛ الخشالي، 2020، ص ص. 98–99). وبذلك أصبحت المدارس في حاجة إلى التنظيم التلقائي الداخلي النابع من المعلمين والإدارة المدرسية وتنظيم البيئة المدرسية بما يُمكنها من إدارة التغيير المستمر، وتستطيع العمل العمل في ظروف مختلفة.

لذلك، بدأت المنظمات تُطور من تنظيمها ذاتيًا لتتكيف بصورة تلقائية مع التغير المستمر، الذي أصبحت التكنولوجيا أقوى محرك لهذا التغيير، من خلال مدخل التنظيم الذاتي، ويمكن فهم التنظيم الذاتي على أنه عملية جماعية للتواصل والاختيار والتكيف المتبادل في السلوك، مما يؤدي إلى ظهور هياكل منظمة، بناءً على هدف مشترك بين أعضاء تنظيم معين، دون أن تكون مفروضة من جهة خارجية (Comfort, 1994, pp. 397-398)، ويصبح التنظيم الجديد كتنظيم ناشئ ومعبّر عن التطور الحادث في المنظمة. كما يعني التنظيم الذاتي "ظهور أنماط وترتيب عفوي لإجراءات العمل دون أن يكون هناك توجيه من السلطة العليا المركزية (Anderson, 1999, p. 221). كما أنه سمة عامة

للأنظمة المعقدة، ويعبر عن العلاقة السببية وحلقات التغذية الراجعة داخل المنظمات التي تستجيب للتغيير الحادث بالتطوير التنظيمي الداخلي الناتج عن السياق الاجتماعي للمنظمة، وعن التفاعلات بين جميع العاملين، وتشاركهم المعرفة وتبادلهم الخبرات التي تمكنهم من تطوير طرق جديدة للعمل، والتكيف مع التغييرات (Laihonen, 2006, p. 131)

ويشير التنظيم الذاتي إلى الطريقة التي يمكن بها للوكلاء الفرديين أو المشاركين في الأنظمة تجميع ذكائهم الجماعي للعمل معًا لإنتاج حلول "من أسفل إلى أعلى" لاحتياجاتهم ودوافعهم ومشكلاتهم (Merry, 1995). وبذلك ، يمكن لهؤلاء الوكلاء تجاوز قدراتهم الفردية وإنجازاتهم.

فالتنظيم الذاتي يعبر عن قدرة المنظمة على الاستجابة للتحدي وللتغيير والمهمة الجديدة. وتتميز الأنظمة ذاتية التنظيم بالمرونة والتكيف والسلاسة، وتصبح أكثر كفاءة في استخدام مواردها وتكون أكثر قدرة على الوجود داخل بيئتها. وتؤسس بنية أساسية تدعم تطوير النظام، ثم تُسهل هذه البنية العزل من البيئة التي تحمي النظام من التغيرات التفاعلية المستمرة، ويتم التنظيم من الداخل إلى الخارج ومن أسفل إلى أعلى.

كما أن التنظيم الذاتي في المدرسة يُعبر عن قدرة المدرسة على إعادة ترتيب وإصلاح أنماط عملها في التكيف المتبادل مع الاحتياجات والقدرات المتغيرة لمكوناتها، بالإضافة إلى المتطلبات والفرص المتغيرة من البيئة. والسمة المميزة لهذا العملية هي أنها تحدث نتيجة لعمليات الاتصال والاختيار والتكيف داخل النظام نفسه وبين النظام المتطور وبيئته، فهذه العملية لا تُفرض من خارج المدرسة أو من سلطة أعلى، من أجل إيجاد بناء أكثر استجابة للتغير الديناميكي، حيث تستجيب أنظمة التنظيم الذاتي للمعلومات الجديدة من خلال التغذية الراجعة، وتمتلك خصائص تنظيمية ثابتة تمكّنها من إعادة تكوين نفسها بحيث يمكنها التعامل مع المعلومات الجديدة"، كما تتسم أنظمة التنظيم الذاتي بالمرونة، وفي الوقت نفسه، لديها ترتيبًا يخلق "بنية أساسية تدعم تطوير النظام.

كما يعتمد التنظيم الذاتي على القدرة التعليمية بتحديد المهارات والقدرات الجديدة ومشاركتها وتبادلها بين العاملين، وتحديثها باستمرار، كما تعتمد على الثقة المتبادلة التي تسمح بهذه التبادلات، وكذلك استقلالية القيادة وحريتها في التطوير، دون تحكم خارجي في فرض آلية واحدة للعمل؛ مما يؤدي إلى حركات ذاتية التنظيم ضمن العلاقات الرسمية وغير الرسمية للمنظمات (Silva & Guerrin, 2018, p. 966).

وينبغي توفير عدة شروط لتسهيل التنظيم الذاتي داخل المنظمة، وهي : (Nederhand et al., 2014, pp. 3-4)

- يتطلب التنظيم الذاتي حافزًا للإبداع والابتكار، حيث يكون التغيير والقرارات الجديدة دافعًا لابتكار ممارسات جديدة ناتجة عن التفاعلات بين الأفراد ومع المنظمات المماثلة.
- ضرورة وجود علاقات جديرة بالثقة، وذلك يحتاج إلى توافر رأس المال الاجتماعي الذي يعبر عن امتلاك خصائص مهنية لجميع العاملين، بما يمكّن من العمل معًا بشكل أكثر فعالية.
- تطوير هدف مشترك للجميع، ويدور حول هذا الهدف جميع التفاعلات والممارسات داخل المنظمة بدلًا من التشتت.
- إنشاء قاعدة تواصل رقمية تتيح التواصل السريع مع جميع العاملين، وتُسهل تبادل الأفكار والمعلومات وذلك عبر الوسائط التكنولوجية.
- الدعم الإداري من قِبل القيادات التي تحمي تدفق الأفكار والمعلومات بين العاملين، ووضع الأنشطة التي تربط الأشخاص والأفكار والموارد معًا.
- تمتع العاملين بالحرية والمرونة الكافية لتعديل سلوكياتهم من أجل التعامل مع التحديات الجديدة.

وبذلك يُعبر التنظيم الذاتي عن القواعد وطرق العمل الجديدة التي تم تطويرها بشكل تلقائي أو عفوي من خلال التفاعل وتبادل الأفكار والمعلومات بين جميع المعلمين من أجل تنفيذ التغييرات الجديدة. فيحدث التنظيم الذاتي للمدرسة استجابة للتغير في البيئة الداخلية والخارجية، بشكل تلقائي أو مقصود دون أن يكون مفروضًا من السلطة العليا، ويعتمد على لااستفادة من تجارب التغيير السابقة، وقدرات الأفراد.

ب. أبعاد التنظيم الذاتي.

يوجد ستة أبعاد للتنظيم الذاتي للمدارس مشتقة من أنظمة التكيف المعقدة، وذلك على النحو الآتي:

1. قواعد بسيطة للعمل.

تمتلك أنظمة التنظيم الذاتي قواعد بسيطة توجه نشاط العاملين والنظام ككل، وفي التنظيم الذاتي للمدرسة يلتزم المعلمون باتباع مناهج تعليمية محددة أو اتخاذ قرارات تعاونية.

هذه القواعد، التي يتم التعبير عنها في صورة التزامات، تزود المدرسة بفهم مشترك لممارستها وتشجعها على تطوير رؤية مشتركة للتعليم والتعلم (Bain et al., 2011, p. 704)

ففي الأنظمة ذاتية التنظيم، يمكن تحفيز السلوك المعقد بشكل ملحوظ من خلال قواعد بسيطة نسبيًا، والقواعد البسيطة هي الالتزام بالممارسة التي تعمل كحجر زاوية في مخطط المدرسة من خلال تعيين القيمة والمعنى العملي لما تؤمن به حول التدريس والتعلم. فإذا أسست المدرسة القاعدة البسيطة كالتعلم التعاوني أو اتخاذ القرار بشكل تشاركي، أو التأمل الجماعي في حل المشكلات المدرسية؛ فإن هذه الالتزامات البسيطة تصبح حجر الزاوية في عملية التصميم التي تحرك ما تفعله المدرسة، والطريقة التي يحدث بها التدريس والتعلم في الفصول الدراسية، والطريقة التي يكون بها المجتمع المدرسي منظم، ويتم بناء هذه القواعد من خلال فهم المجتمع المدرسي لحالته الحالية، ودوافعه، واحتياجاته، ثم وضع القواعد التي تتسق مع هذه الحالة وتستجيب لتلك الدوافع، ثم وضع الالتزمات والعمليات التي تنوي القيام بها، ثم تجريب فعالية هذه القواعد والتدريب عليها لتصبح جزءًا من ثقافة المدرسة (Bain, 2011, p. 959)

2. التصميم الضمني.

تتضح هذه الالتزامات والقواعد بطرق ملموسة وموضوعية في تصميم النظام. حيث تعرض الأنظمة المعقدة الناجحة أنماطًا ذاتية التكرار أو أوجه تشابه داخل تصميمها حتى لو تُغير هيكلها التنظيمي. بمعنى تكرار القواعد البسيطة للمدرسة بشكل واضح ومحدد في تصميمها التنظيمي. إنها الطريقة التي ترتبط بها المعتقدات والأفكار الكبيرة للنظرية بأنظمتها وممارساتها الأساسية، فقواعد العمل التي يتم الاتفاق عليها داخل المدرسة يتم ترجمتها على كل جوانب التنظيم داخل المدرسة فيما يتعلق بتوصيف أدوار جديدة للمعلمين، وفي توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتقويم، وفي متابعة المعلمين، وفي نمط القيادة المدرسية، وفي التطوير المهني للمعلمين، وغير ذلك(Bain, 2011, p. 960)

على سبيل المثال، ستُعبر المدرسة التي لديها قاعدة بسيطة حول التعاون عن هذا الالتزام من خلال اعتماد نموذج اجتماع تعاوني وإعادة تنظيم الطريقة التي يتم بها تنظيم الفرق أو اللجان من أجل التعاون. سيتم استخدام العمل التعاوني في جميع الاجتماعات، وفي اتخاذ القرارات، وقد يتم تقييم أداء المعلمين والإداريين والوحدات الوظيفية والمتعددة الوظائف بناءً على ذلك، ويتم وضع الأدوات والأساليب والعمليات لتفعيل الالتزام بالتعاون،

ويتم تضمينه في تصميم المدرسة، وبالتالي تعزيز تلك الالتزامات كطرق عمل يومية، ويسعى التصميم المضمن إلى مواءمة الشكل التنظيمي للمدرسة مع قواعدها وأهدافها (Bain et al., 2011, p. 704)

وبهذه الطريقة يصبح الهدف من التصميم الضمني هو جلب المعنى العملي اليومي لقاعدة التعاون أو أي قاعدة أخرى تضعها المدرسة، مما يساعد على بناء الفهم المشترك والانتظام المطلوب لمخطط المدرسة. حيث يسمح تكرار طريقة العمل على أغلب الإجراءات المدرسية إلى مساعدة القادة والمعلمين والطلاب على أن يصبحوا ملمين باللغة المهنية حول التدريس والتعلم الضروريين للتعاون الحقيقي والتنظيم الذاتي(Bain, 2011, p. 960)

وبذلك يتكون هذا البُعد من تهيئة بيئة العمل داخل المدرسة لدعم إدارة التغيير، وتطوير أدوار ومهام المعلمين في ضوء الأهداف الجديدة، وتبني نمط القيادة بالمشاركة لإعطاء الفرصة للمعلمين بتقديم مقترحات حول كيفية تنفيذ التغيير، وتبنى طريقة للتنفيذ يتشاركها جميع المعلمين داخل المدرسة، وتصبح تلك الطريقة وقواعد العمل سمة أساسية داخل المدرسة حتى لو لم تُدرج في الهيكل التنظيمي، كما يتم تحسين إجراءات العمل بالتغلب على الروتين والتنفيذ الحرفي للقرارت، وتشجيع الابتكار والإبداع في التنفيذ.

3. **مجتمعات الممارسة.**

القواعد البسيطة المضمنة في تصميم النظام تخلق تشابهًا ذاتيًا (في الطريقة التي يتعرف بها الوكلاء (وكلاء التغيير) على أدوارهم المحددة في النظام ويفهمونها ويتصرفون وفقًا لها. عندما يعمل الطلاب والمعلمون والقادة في فرق باستخدام عملية تعاونية مشتركة والمشاركة في تقييم ممارساتهم، فإنهم يبنون قدرات مماثلة ذاتيًا في وعبر المناطق التي التزمت بها المدرسة. فيتشاركون الهدف والرؤية والمصطلحات والرموز والطريقة بما يتيح لهم تجميع قدراتهم. هذا لا يعني أن الجميع يفعل الشيء نفسه، بل إن المدرسة تشترك في سمات وخصائص مشتركة حول أنشطتها الأساسية، وبالتالي خلق مجموعة من الممارسات التي تتشكل وتشكل الطريقة التي تتفاعل بها المهارات والمواهب الفريدة لتحقيق غرض ما (Bain et al., 2011, p. 705)

مجتمعات الممارسة هي مجموعات من الأشخاص الذين يتشاركون القلق أو الاهتمام بشيء يفعلونه ويتعلمون كيفية القيام به بشكل أفضل أثناء تفاعلهم بانتظام، وبمرور الوقت، يطور أعضاء المجتمع إحساسًا مشتركًا بالهوية المهنية، ويطورون علاقات شخصية، ويطورون طرقًا للتفاعل، كما يطورون منظورًا فريدًا حول موضوعهم بالإضافة إلى

مجموعة من المعارف والممارسات والنهج المشتركة. ويوفر منظور مجتمع الممارسة فرصًا لتحديد ثقافة الممارسة لفرق العمل داخل المدرسة، التي عادةً ما تتمحور حول هدف عمل مشترك، فيرتبط مجتمع الممارسة بالمجال (موضوع الاهتمام المشترك) الذي يمنح الفريق هوية مهنية، والالتزام بالممارسات الخاصة بهذا المجال يمنح الفريق التماسك والتشارك. وقد طورت أعمال لاف وفينجر Lave and Wenger, 1991-1998 مفهوم مجتمعات الممارسة لوصف المواقع التي يبني فيها الناس معاني الممارسات ويغيرونها ويحفظونها أو يتفاوضون بشأنها، وحددا ثلاثة أبعاد لمجتمع الممارسة هي: المشاركة المتبادلة، المخزون المشترك، ومشروع مشترك :(as Cited in :Brouwer et al., 2012, pp. 348-349)

- المشاركة المتبادلة. حيث يرتبط أعضاء المجتمع معًا في كيان اجتماعي، تربطهم السمات الشخصية أو الفئات الاجتماعية، إلى أن يرتبطون بشكل أعمق في تبني الممارسات المهنية التي تُمكنهم من الاستمرار في مجتمع الممارسة.
- يُطور أعضاء المجتمع مخزون مشترك أي مجموعة مشتركة من الموارد المجتمعية والمعارف مثل الروتين، والكلمات، والأدوات، وطرق فعل الأشياء، والقصص، والمفاهيم.
- المشروع المشترك. هو الفهم المتطور بشكل جماعي للتغيير الحادث وتحديد كيفية إدارته.

ويحدث التعلم المهني داخل هذه المجتمعات في شبكات من الزمالة الرسمية وغير الرسمية، حيث يتبادل الأفراد من ذوي الخبرة والاهتمامات والخلفية المتشابهة معارفهم المتراكمة لتعزيز وتحفيز التعلم المتبادل. وبصورة تقليدية كانت مجتمعات الممارسة تتم في إطار من العلاقات الاجتماعية بين بعض المعلمين داخل المدرسة والذين يرتبطون بعلاقات اجتماعية أو زمالة غير رسمية مع بعضهم، وقد تتم بشكل عفوي أو مقصود، ومع تطور تقنيات الاتصال أصبحت مجتمعات الممارسة تمارس التعلم المتبادل ونقل الخبرات وتطوير الممارسات المبتكرة وجهًا لوجه أو عن بعد، وفي ظل وجود علاقات اجتماعية أو بدونها، وتربطهم المهنة الواحدة والاهتمام المشترك، وتتم في اوقات متعددة، كما أنها أصبحت اقل تكلفة (Sliwka, 2003, p. 50).

وتوفر مجتمعات الممارسة الناتجة عن العمل الفريقي في بناء مجموعات عمل مهنية، يحدثها التعاون المتبادل، والثقة التنظيمية، والتحول من عملية تشكيل اللجان

المدرسية إلى بناء فرق العمل، وكذلك سهولة الاتصال بين الإدارة والمعلمين، والمعلمين وبعضهم، وتتمثل فوائد مجتمعات الممارسة في تقاسم الابتكار في العمل والملكية بين جميع المعلمين، فبدلًا من توجيه الملكية والسلطة نحو الإدارة العليا داخل المدرسة فإن جميع المعلمين يمتلكون المدرسة، ويتقاسمون السلطة، وتتوزع عليهم المسؤولية لإحداث التغيير (Bain, 2007, p. 55).

4. **الشبكات المهنية.**

ظلت المدارس لفترات طويلة تعمل بصورة منفردة كمؤسسات منعزلة عن بعضها، خاصة في البلدان التي تتمتع بدرجة محدودة جدًا من استقلالية المدرسة، واعتماد المدارس على تلقي إرشاداتهم الإدارية من أعلى إلى أسفل من السلطة التعليمية، وعادة ما تكون وزارة التربية والتعليم، أو مكاتب التعليم، أو مجلس المدرسة الإقليمي، وكذلك لعدم وجود حوافز لدى المدارس تدفعها للتعاون مع نظيراتها أو مؤسسات أخرى متشابهة، ومع التطور التعليمي الذي شهد قدرًا أكبر من الاستقلالية للمدارس الفردية ضمن إطار واسع من المعايير والمبادئ التوجيهية، وفي مقابل هذه الحريات الجديدة ، أصبحت المدرسة الفردية أكثر مسؤولية أمام الجمهور عن تطورها وفعاليتها وجودة العملية التعليمية داخلها، واستدعى ذلك حاجة جديدة لهياكل الدعم والتطوير المهني، والبحث عن طرق جديدة للتعلم المتبادل والتطوير المهني بشكل عاجل من قبل الممارسين المبتكرين، الذين ظلوا ـ لفترات طويلة ـ معزولين نسبيًا في مؤسسات هرمية وغير مرنة، فأصبح لديهم الفرصة لتقديم الدعم، وتطبيق أفكارهم التي تعزز عمليات تطوير مدرستهم، من خلال العمل مع النظراء في المدارس والمؤسسات الأخرى، داخل شبكة مهنية تتولى البحث والابتكا والتطوير داخل المدارس في موضوع محدد. كما يمكن التمييز بين الشبكات الأفقية والرأسية، فالأولى التي تربط المعلمين أو المدارس مع أفراد ومؤسسات في مجالات وظيفية متشابهة، حيث تربط الشبكات الأفقية إما المعلمين/المديرين أو المدارس الفردية، بينما تربط الشبكات الرأسية الأفراد والمؤسسات في مجالات وظيفية مختلفة ولكن مترابطة، مثل المدارس ومجالس المدارس والباحثين التربويين والجامعات (Sliwka, 2003, pp. 50-52).

وبذلك، تعتبر الشبكات المهنية وسيلة لتسهيل الابتكار والتغيير داخل المدارس، وكذلك المساهمة في إدارة التغيير، ليس فقط من خلال نشر الممارسات الجيدة والمبتكرة وتوفير طرق جديدة للعمل، ولكن أيضًا في التغلب على العزلة التقليدية للمدارس، وتتحدى هياكل النظم الهرمية التقليدية، التي كانت تجعل المدارس تعمل من خلال الوحدات الفردية

المستقلة (المعلمين أو الأقسام أو المدارس أو الوكالات المحلية) ويمكن أن تكون هذه العزلة مناسبة خلال أوقات الاستقرار، ولكن الآن في سياق التغيير التربوي الحادث فإن هناك حاجة إلى زيادة التعاون وإنشاء هياكل أكثر مرونة واستجابة، كما تؤدي الشبكات المهنية دورًا أساسيًا في كل مراحل التغيير، فمثلًا خلال "مرحلة البدء" ، تشجع الشبكات على تكوين الرؤية المشتركة تجاه التغيير والالتزام بها، والتركيز على الأهداف والغايات، وضمان الدعم والتسهيلات الخارجية. وخلال "مرحلة التنفيذ" ، تشجع الشبكات على فهم وإدارة التغيير، وتقديم ممارسات مبتكرة في التنفيذ، وتبني طرق عمل أكثر مرونة وابتكارية، أما في "مرحلة التأسيس أو التثبيت"، تشجع الشبكات على طرق عمل تعاونية واسعة الانتشار، وإعادة تعريف الأفكار وتكييفها من خلال استخدام الأدلة الاسترشادية، حيث تمتلك الشبكات القدرة على دعم الابتكار التعليمي والتغيير من خلال نشر الممارسات الجيدة وتعميم الابتكار وخلق معرفة "موجهة نحو العمل" حول الممارسات التعليمية الفعالة، ، وبناء القدرات من أجل التحسين المستمر (Hopkins, 2003, pp. 159-160)

5. **التغذية الراجعة.**

الفهم المشترك والعمل المتطابق يجعل التغذية الراجعة المستمرة من أسفل إلى أعلى ممكنة. والتغذية الراجعة هي الطريقة التي "يتحدث" بها نظام التنظيم الذاتي مع نفسه، ويتكيف ويتغير مع ظروفه الديناميكية، وتصبح التغذية الراجعة طريقة للعمل بدلاً من طريقة الاكتشاف، حيث يتم جمع التعليقات باستمرار حول كل شيء تلتزم به المدرسة، ويتم استخدام المعلومات التي تم إنشاؤها لتحديد ما يجب القيام به بعد ذلك، بدلاً من تتبع ما حدث. وخطط العمل الناشئة عن الاجتماعات التعاونية المركزة هي مصدر وموضوع التغذية الراجعة المستمرة. هذا يجعل الفريق والمدرسة يعملان بشكل أكثر تماسكًا، ويضعان خططًا أكثر صلة ويوجه أعضاء الفريق لتقديم مساهمة فردية أفضل (Bain et al., 2011, p. 705).

ففي الأنظمة المعقدة الناجحة، يمكن النظر إلى تلقي الآراء والتعليقات على أنها شبكة من التبادل المستمر للملاحظات بين الأفراد والمجموعات المشار إليها في مخطط النظام، والتي تسمح بمراجعة النظام باستمرار، وتطوير قدرات التنظيم، وإنتاج حلول ذاتية نابعة من هذه التعليقات حول المشكلات والعقبات التي تظهر في تنفيذ التغيير في الوقت المناسب، وتوفر المعلومات اللازمة لجميع المشاركين في المدرسة لأداء أدوارهم اليومية من

حيث صلتها بمخطط المدرسة، لتحديد ما يجب فعله بعد ذلك، وتوضح مدى التزام المدرسة بالممارسة وقواعدها البسيطة، ويمكن أن تظهر التغذية الراجعة في المدرسة بشكل بسيط في إعداد التقارير عن الصفوف، ومراقبة المعلمين للأداء في الفصول الدراسة وكتابة الملاحظات حوله، وتلقي تعليقات الطلاب ودراستها، وتقديم تقرير عن كل فريق عمل، كتابة الملاحظات والتقييمات الخارجية، وقرارات الاختبار، وما إلى ذلك). والنتيجة المقصودة من التغذية الراجعة هي أنشاء تنظيم متطور وديناميكي حيث تؤدي المراجعة الدورية لمخطط وقواعد المدرسة إلى فائدة شاملة للنظام (Bain, 2011, p. 962) .

6. **مخطط المدرسة.**

التأثير المشترك للقواعد البسيطة (أو الالتزامات)، والتصميم المضمن، والتشابه الذاتي وشبكات الممارسة، كل ذلك يُطور المخطط أو المفهوم أو المعنى المشترك. وهذا يقود وظائف المدرسة والنشاط المهني. ففي المدراس التي تقوم على التنظيم الذاتي، يوجد مخطط مشترك بين الطلاب والمعلمين والقادة من الفصل الدراسي إلى مستوى المدرسة بالكامل، يوفر مسارات تأثير متعددة داخل وعبر المستويات الرسمية وغير الرسمية. هذه المسارات حقيقية من حيث أنها تغذي النشاط المهني بشكل صريح (Bain et al., 2011, p. 706).

ولكي تمتلك المدرسة القدرة على التنظيم الذاتي، يجب أن تمتلك مخططًا للممارسة. المخطط هو إطار عمل مفاهيمي يحدد الطريقة التي تتفاعل بها المدرسة مع التغييرات، حيث يتشارك العاملين في أنظمة التنظيم الذاتي الناجحة مخططًا يُمكّنهم من العمل معًا، وتحديد السمات البارزة، وتخطيط وتنفيذ أدوارهم الخاصة داخل النظام، فمخطط المدرسة هو إطار للتفاهمات المهنية المشتركة والمعتقدات واللغة والإجراءات المتعلقة بالتعليم والتعلم، يتولى فيه مدير المدرسة ترجمة رؤية المدرسة الحالية ورسالتها إلى مخطط يوضح تلك الرؤية، ويتشارك القادة والمعلمين والطلاب في الفهم واللغة للطريقة التي يحدث بها التدريس والتعلم والتي تتضمن المصطلحات التي يستخدمها المجتمع للتعبير عن مخططه، ويوزع المخطط التحكم من أجل العمل الفعال، مما يجعل التنظيم الذاتي ممكنًا (Bain, 2011, pp. 958-959).

حيث إن المخطط كيانًا ديناميكيًا يقود الممارسة، ويتطور عندما يتفاعل العاملين بشكل متكرر مع نظام تكيفي معقد. ويعتمد تكوين مجتمع الممارسة وتوزيع القيادة على مخطط يحدد طريقة انخراطهم في هذه الممارسات، كما أن المخطط عرضة للتغيير المستمر

بناء على التغذية الراجعة المستمرة، كما يوفر المخطط النموذج المطلوب للتفاهمات المشتركة، وإنشاء مجتمع حقيقي للممارسة، والمرونة المطلوبة للعمل الجماعي، ولطريقة أداء كل فرد دوره داخل التنظيم (Bain & Zundans-Fraser, 2016, p.19).

وبذلك، توجد مجموعة من الظروف التي تدعم التنظيم الذاتي (Toh & SO, 2011, p. 353):

- تلعب المسؤولية المشتركة للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور والإداريين وواضعي السياسات وأعضاء المجتمع دورًا مهمًا لأن جميع المكونات تترابط مع بعضها البعض، فالتغيير يكون أكثر تأثيرًا واستدامة عندما يكون هناك إجماع على الأهداف والنتائج. لذلك، يجب أن يعمل الممثلون من مختلف أجزاء النظام التعليمي جنبًا إلى جنب لتمكين الدعم المترابط للتغييرات.
- المشاركة من قِبل أصحاب المصلحة. حيث يقرر أصحاب المصلحة بشكل تعاوني نتائج التعلم والتقييمات. وبالتالي، يشير تفاعل التأثيرات المتعددة إلى الحاجة إلى المساءلة المشتركة في النظام.
- تقديم الجهة المسؤولة عن التغيير مخططًا شاملاً لجوانب التغيير وكيفية التنفيذ. مثل كيفية تحقيق المدرسة التكامل في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تماشيًا مع ما يتم على المستوى الوطني.
- تمتع المدارس بقدر من الاستقلالية في تحديد الكيفية التي تريد بها تنفيذ التغيير، أو دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظامها الخاص للوصول إلى المعايير الوطنية، وتمكين المدارس لاتخاذ قرارات في اختيار استراتيجيات مختلفة لتنفيذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مناهجها المدرسية ووفقًا لاحتياجاتها واستعدادها، مع مراعاة تقييم الجهات العليا لاستعداد المدارس واحتياجاتها وتلبيتها.
- إعادة تشكيل الثقافة المدرسية. وذلك من خلال توفير نظام دعم يسهم في تطور الإيمان بقيمة التغيير التعليمي وأهميته وفوائده، ويقدر قيمة تطور المدرسة مع تطور المجتمع، وذلك يختلف عن إعادة الهيكلة في أن الأخير يعتمد على تغيير العناصر والإجراءات والممارسات الرسمية في المدارس، بينما تشير إعادة تشكيل الثقافة إلى عملية بناء معايير وقيم ومعايير جديدة تؤدي إلى تحول ثقافي في القيم المؤسسية، حيث يحدث في أغلب الأحيان مقاومة للتغيير، عندما يحتفظ أصحاب المصلحة

بعقولهم وممارساتهم القديمة وفي هذه الحالة سيواجه التغيير التعليمي نفس الأخطاء التي مرت بها الإصلاحات التعليمية السابقة.

وعليه، فإذا كانت اغلب التغييرات التي تتم على المدرسة مفروضة من خارج المدرسة من سلطة أعلى، وإذا كانت المدرسة تواجه تغييرات مستمرة، وتعمل في بيئة ديناميكية معقدة؛ فإنها تحتاج إلى بناء مجتمعات للتعلم المهني بين افرادها يُكوّنون فهمًا مشتركًا لجوانب هذا التغيير ويتفقون على ممارسات جديدة تواكب التغيير الحادث، ويتخلصون من ممارساتهم القديمة، وذلك نتاج تفاعلهم الذاتي والجماعي مع التغيير، وعلى مستوى المدرسة تُقيم شبكات مهنية مع مدارس مناظرة ومؤسسات مجتمعية تدعمها في التكيف والتعامل مع هذا التغيير، حيث لا يمكن للمدرسة أن تعمل بمفردها، أو تترك منظمات المجتمع المدرسة تتخبط في ظل تلك البيئة المضطربة، وتتولى المدرسة دراسة التغيير الحادث، وتضع قواعد جديدة للعمل، وتحدد طريقة لأداء المهام، هذه القواعد التي تحكم العمل والطرق الجديدة تتكرر في كل أنشطة المدرسة وعملياتها حتى تصبح ضمنيًا من التصميم التنظيمي للمدرسة، ويُصبح للمدرسة تجربة فريدة للتغيير، وطابعًا مميزًا في العمل، يُميزها عن المدارس الأخرى، وتُراجع المدرسة هذه الممارسات وتتأكد من صحتها وتتلقى التعليقات حولها، وتُعدل من تنظيمها في ضوء نتائج التغذية الراجعة، حتى تتوصل إلى إطار مفاهيمي يرسم طريقة المدرسة في التعامل مع التغييرات الحالية أو المستقبلية، ويصبح للمدرسة القدرة على التنظيم الذاتي الذي يُمكّنها من التعديل التلقائي لعملياتها وأدوار العاملين بها، وكذلك إجراءات العمل، حتى تتمكن من إدارة التغيير.

ج. نظرية النظم التكيفية المعقدة المفسرة للتنظيم الذاتي:

يستند هذا البحث إلى نظرية النظم التكيفية المعقدة complex adaptive systems (CAS) في توضيح المفاهيم التي تتعلق بالتنظيم الذاتي، والطريقة التي يمكن تنفيذه بها داخل المدرسة، وتفسير الممارسات العملية داخل المدرسة الثانوية العامة في ضوء مفاهيم هذه النظرية، حيث تظهر قيمة النظرية في توضيح المفاهيم والمعتقدات والأساليب التي تتعلق بموضوع البحث وتفسير تلك المفاهيم والمعتقدات والأساليب في الممارسة العملية، فالنظرية هي أداة عملية، تستخدم لبناء النماذج وتوضيح الطريقة التي تحدث بها الأشياء.

والنظام ـ بصفة عامة ـ هو "كل وظيفي ، يتكون من مجموعة من المكونات، مقترنة معًا، تعمل بطريقة كلية قد لا تكون واضحة من عمل الأجزاء المكونة المنفصلة". ويمكن فهم النظام من خلال فهم تعقيد النظام وسلوكه. وتتنوع النظم ما بين الآلية والديناميكية، والمعقدة وغيرها، لكنها تشترك في عدد من الخصائص (Jeladze & Pata, 2018, pp. 62-63):

- نهج شمولي للعناصر المترابطة والمتفاعلة. حيث يكون الكل شيئًا أكثر من مجرد مجموع مكوناته، وتعتبر التفاعلات بين المكونات أكثر أهمية لتحديد سلوك النظام ثم المكونات المنفصلة.
- المكونات مترابطة. إنها تؤثر على بعضها البعض وتعتمد على بعضها البعض لتحقيق الهدف. ويمكن وصف الترابط من حيث المستويات الهرمية في النظام. أما تفاعل المكونات يتم داخل وبين المستويات.
- للتفاعل غرض. وهو تعظيم ملاءمة العوامل والنظام بأكمله. فالأفراد الذين يتصرفون داخل النظام لديهم أغراض وعقلانيات مختلفة، لكنهم يتبعون القواعد لإنتاج استجابة تكيفية داخل النظام.

وقد مرّت النظم بعدة موجات متتالية، إلى أن انتهت بالنظم التكيفية المعقدة، فالموجة الأولى كانت بعد الحرب العالمية الأولى حيث كان الاهتمام بالنظم الكلية والشمولية، والموجة الثانية في أعقاب الحرب العالمية الثانية، حيث بدأ الاهتمام بالسلوك الينامكي وغير الخطي، والنظرية العامة للتنظيم التي تؤكد على التغذية المرتدة، والموجة الثالثة في نهاية الستينات، بتطور الاهتمام بنظرية الفوضى، والتركيز على فهم النظم المركبة ومن بينها الهياكل التنظيمية لمنظمات الأعمال والمنظمات الاجتماعية، ونظرية النظم التكيفية المعقدة تمثل مظهرًا من مظاهر هذه الموجة(سفين، 2001، ص. 11).

والأنظمة الاجتماعية هي أكثر الأنظمة التي نعرفها تعقيدًا وتختلف عن الأنظمة البيولوجية والفيزيائية. فالتنظيم الذاتي في الأنظمة الفيزيائية والكيميائية يعني البناء الذاتي التلقائي للمادة، ولا تستطيع هذه الأنظمة الحفاظ على نفسها حيث تتحلل مكوناتها بعد مرور فترة زمنية معينة، وبالتالي فالأنظمة الحية ذاتية البناء وكذلك ذاتية الصيانة، أما الأنظمة الاجتماعية هي أكثر من مجرد ذاتية الهيكلية وذاتية الصيانة فهي أيضًا ذاتية الإبداع، حيث يتعلق هذا بحقيقة أن أعضاء التنظيم الاجتماعي هم نشيطون وواعون لذواتهم، ويمكنهم أن

يختاروا إلى حد ما الأنظمة التي يريدون العمل فيها، ولديهم القدرة على إعادة تكييفها لتناسب أهدافهم الجديدة من تلقاء أنفسهم، ولديهم القدرة على إنشاء أنظمة وهياكل جديدة، وهذا لا نجده في العالم البيولوجي أو المادي. ومن ثم فإن التنظيم الذاتي في النظم الاجتماعية بالمعنى الهيكلي ينطوي على (إعادة) إنشاء دائم لهياكل جديدة تؤثر على التفكير والإجراءات الفردية؛ لذلك يمكن أيضًا تسمية الأنظمة الاجتماعية بـ "أنظمة إعادة الإبداع".

وبالنسبة إلى الأنظمة التكيفية المعقدة فإنها مفتوحة وغير خطية ولا يمكن التنبؤ بها، ولا يمكن تفسيرها بأجزائها، وتضم تفاعل اجتماعي معقد. والمدارس أنظمة معقدة ، لكنها ليست دائمًا أنظمة تكيفية معقدة، ويرجع تعقيدها إلى كثرة المستويات الإدارية الأعلى منها، وكثرة العلاقات مع الأنظمة الأخرى، وتأثرها بجميع العوامل والمتغيرات في البيئة الخارجية، وتتعرض لتغييرات متلاحقة، ويمكنها التكيف في حالات "التعلم من التجربة"، أو التعلم التنظيمي، أو بالتنظيم الذاتي (Bower, 2003, pp. 56-57).

وتؤمن هذه النظرية بأن العلاقات ومسار الأحداث في النظم الاجتماعية المعقدة مثل المدارس ليست خطية. فالبيئات المدرسية مليئة بعدم اليقين الناجم عن العلاقات المتشابكة والتغييرات السريعة والخيارات المختلفة، ولا يمكن للمسؤولين تشخيص المشكلات والفرص المحتملة باستخدام الأساليب التقليدية، حيث يكاد يكون من المستحيل التحكم في مجموعة كبيرة ومتنوعة من نتائج الأنشطة التنظيمية في محيط من العلاقات المعقدة. لذلك، يمكن تعريف المدارس على أنها أنظمة معقدة بطبيعتها، يسودها عدم اليقين، وليست آلات مرتبة يمكن التنبؤ بها، ومع الاهتمام الواسع بنهج الأنظمة المفتوحة؛ أصبح هذا الفهم الجديد بارزًا في نظرية المنظمة وأعطى دفعة جديدة للدراسات الإدارية في البحث عن آليات التكيف (Fidan & Balc, 2017, p. 11).

ويوجد هذا التعقيد على عدة مستويات: الرأسي، والأفقي، والمكاني. فالتعقيد الرأسي هو عدد المستويات الإدارية في التسلسل الهرمي، بينما التعقيد الأفقي يعني الإدارات أو الخبرات المهنية الموجودة أفقياً في نفس المستوى، ويرتبط التعقيد المكاني بالتوزيع الجغرافي للإدارات التنظيمية أو العاملين (Daft, 2016, p. 18).

وتُظهر الأنظمة والمؤسسات والممارسات التعليمية العديد من ميزات النظم التكيفية المعقدة، كونها ديناميكية ومتطورة، وأحيانًا لا يمكن التنبؤ بها، وغير خطية تعمل في بيئات خارجية متغيرة وغير متوقعة. هذه الأنظمة والمؤسسات والممارسات تتشكل وتتكيف مع التغيير المجتمعي الكلي والجزئي من خلال التنظيم الذاتي (Keith, 2006, p. 3).

بالإضافة إلى ذلك، تتكون من وحدات إدارية على مستويات مختلفة، بما في ذلك الأفراد الذين لديهم شبكات علاقات معقدة وسمات شخصية مختلفة. كما أن المدارس كنظم تكيفية معقدة ليست قادرة على تشكيل الديناميكيات التي تقود النظام البيئي بأكمله بشكل مستقل عن الآخرين. بمعنى آخر، فالمدارس تنخرط في علاقات متشابكة من التفاعلات المتبادلة مع المدارس والنظم البيئية الأخرى، وبنفس الطريقة، تتطور التفاعلات المتبادلة بين الوحدات أو المكونات التنظيمية المختلفة معًا أيضًا. لذلك، من المفترض أن تكون المدرسة ديناميكية وقابلة للتكيف وليست جامدة وثابتة، وألا تحتوي على نظم تحكم مركزية، وبالتالي هي في حاجة إلى امتلاك الهياكل التنظيمية المسطحة التي تسمح بالابتكار، واكتشاف وتجربة فرص جديدة، وأيضًا تمتلك التنظيم الذاتي (Fidan & Balc, 2017, pp. 12-13) .

وبالتالي فإن هذه النظرية أكثر ملائمة للنظم الاجتماعية التي تعتمد على العنصر البشري وتنظيماته الاجتماعية والاقتصادية والهيكلية، وهي تهتم بفحص التفاعل التبادلي لمفردات التنظيم، والذي يتميز بخصائص محددة هي (سفين، 2001، ص ص. 11–12):

- وجود كيانات ذات تعليمات. أي مجموعة من القواعد التي يستخدمها الفاعلون في النظام، وهذه القواعد ليست ثابتة بل تتكيف مع التغييرات في البيئة المحيطة، وتتطور بتطور البيئة.
- شبكات ذاتية التنظيم. فالنظم تتكون من فاعلين مستقلين، يتفاعلون مع تلك القواعد والتعليمات لتوليد هياكل تنتظم ذاتيًا مع البيئة المحيطة، أي أن الأفراد يتفاعلون مع قواعد المنظمة، ومع التغييرات المحيطة من أجل الانتظام ذاتيًا في هيكل وتصميم يحقق لهم التكيف.
- الاتحاد والتطور. ضمن خصائص النظم التكيفية المعقدة أنها تسمح بتطور وظهور سلوكيات جديدة لأفراد التنظيم من خلال التفاعلات غير الخطية فيما بينهم، وذلك باستحداث وحدات تنظيمية جديدة أو بإضافة تعليمات وقواعد جديدة تشبه التناسل البيولوجي، في الارتقاء بمستوى التنظيم.

كما تنظر هذه النظرية للمنظمة باعتبارها كائن حي له خصائص معينة تتمثل في: التكيف مع البيئة المحيطة له، والاهتمام باتجاهات وعواطف العاملين، والعمل مع الآخرين في فرق، والسعي نحو التعلم وابتكار الحلول التي تُطور الأداء باستمرار، وبالتالي تقوم على الافتراضات التالية (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2020، ص ص. 133–134):

- المنظمة نظام يتغير باستمرار مثل الكائن الحي، حيث ترتبط أجزاء مختلفة ببعضها البعض.
- يأتي هذا النهج نتيجة لتغير البيئة المحيطة، والتي تتسم بالغموض وعدم التأكد، وسرعة التغير، والتعقيد، الذي يتطلب أعلى قدرات التكيف التي لا توفرها المنظمات التقليدية (التي تعتبر نفسها آلة تعمل بنفس الطريقة في جميع الظروف)، ولكن يجب النظر إلى المنظمة ككل، وليس كمجموعة من الأجزاء، فالتغييرات التي تطرأ على جزء واحد لها تأثير دائم على أجزاء أخرى مثل الكائن الحي.
- النظام يتغير باستمرار. ويحدث هذا بطريقة ذاتية التنظيم، حيث إن التفاعل الداخلي على المستوى الإجرائي للأجزاء يجعل النظام يتكيف تلقائيًا مع الوضع المتغير والبيئة.
- التعلم الذاتي. باعتبار أن المنظمة تتغير باستمرا هذا يدفع العاملين باستمرار إلى التعلم، وتكييف عملياتهم على أساس البيئة المتغيرة، فلا توجد طريقة واحدة للأداء، وإنما القيام بمحاولات وتجارب للوصول إلى الطريقة المناسبة.
- ترسيخ العمل الجماعي. سيتعلم الأفراد بشكل جماعي لأن المنظمة وحدة واحدة، تتفاعل فيها كافة الأجزاء، وبالتلي يتحسن جودة أداء المنظمة، لأن العاملين سيقدمون أفضل ما لديهم من أفكار ابتكارية وتنفيذها بشكل جماعي وليس فردي.

ويساعدنا التنظيم الذاتي على فهم الوظيفة غير الخطية والمعقدة للأنظمة، حيث يشير التنظيم الذاتي إلى أن الأنظمة قادرة على إحداث تغيير قوي من أسفل إلى أعلى عندما تشترك تلك الأنظمة في مخطط أو إطار عمل للعمل، حيث يمكن للنظام أن ينجح وينمو ويتكيف ويتغير دون تدخل مستمر من أعلى إلى أسفل، وتحقق نجاحات في النظم التعليمية من منظورين. أولاً، يتم استخدامها بشكل متكرر لشرح التعقيد للمنظمات التعليمية، وثانيًا، أنها توفر إمكانية أفضل السبل لمشاركة الملاحظات، وتوزيع السلطة، وتوزيع القيادة، والابتكار في تلك الأنظمة.

وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول للبحث، والذي ينص على " ما الأسس النظرية للتنظيم الذاتي، وأهم أبعاده"، وينتقل البحث الحالي إلى تحليل نماذج إدارة التغيير، واستراتيجيات التغيير، وأهم الاتجاهات التي تحكم التغيير الحالي في المدرسة الثانوية العامة.

المحور الثاني: نماذج إدارة التغيير، واتجاهاته في المدرسة الثانوية العامة.

يتناول هذا المحور الأساس النظري لإدارة التغيير، ونماذج إدارة التغيير، وأهم اتجاهات التغيير في المدرسة الثانوية العامة في مصر، وذلك كما يأتي:

أ. الأساس النظري لإدارة التغيير في المدارس.

التغيير نشاط حتمي مستمر، تفاؤلي، يقوم على استجابة مخططة أو غير مخططة تواكب أو تؤثر في التغييرات البيئية الداخلية والخارجية الحالية أو المحتملة، وذلك بإحداث تعديلات في بعض أو جميع العناصر التي تتكون منها المنظمة تكون عبر مراحل معينة باستخدام أدوات محددة من قِبل أعضاء المنظمة أو من طرف جهات خارجية متخصصة، للانتقال بالمنظمة من حيث هي الآن في فترة زمنية معينة (الوضع الراهن) إلى حيث ترغب أن تكون خلال المستقبل (الوضع المنشود) من أجل تحقيق أهداف المنظمة بشكل أفضل(محمد، 2014، ص. 18).

والمنظمات لكي تتفاعل مع تلك التغييرات وغيرها تلجأ إلى استراتيجية محددة. منها نموذج الانسحاب Imperviousness-Withdrawal Model وهنا تحاول المنظمة عزل نفسها والانسحاب من البيئة وإغلاق حدودها. فتقوم المنظمة بتطوير وسائل تقي المنظمة من تدخلات البيئة في عملياتها، وتلجأ إلى هذه الاستراتيجية بشكل مؤقت ولكن يستحيل تطبيقها على المدى الطويل، لأن ذلك يؤدي إلى فنائها. والثانية استراتيجية النفاذ الانتقائي Selective Imperviousness وهي أكثر شيوعًا، وفيها تختار المنظمة نظم الروابط مع البيئة، فتسمح لأجزاء معينة بالنفاذ إلى المنظمة، وخاصة في العمليات الحيوية المهمة. وثالثًا، نموذج التكيف Adaptation وبموجب هذا النموذج تقوم المنظمة بتغيير نفسها للتكيف مع التغييرات، وذلك على مستوى الهيكل التنظيمي، والموارد البشرية، والسياسات، والمستوى التكنولوجي، ولأن البيئة في حالة تغير باستمرار؛ فإنه لا يكفي التكيف مع التغييرات ولكن محاولة إيجاد فرص، وتوفير ظروف مفضلة تعمل فيها المنظمة(حريم، 2009، ص. 54).

وبذلك فإن المنظمات في حاجة لإدارة التغيير، والتي هي عبارة عن "عملية إدخال تحسينات تنظيمية على المنظمة بحيث تتحول من وضعها الحالي إلى حالة أخرى وتتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل (حسين، 2020، ص. 77). وإدارة التغيير المدرسي "ذلك التغيير الهادف والمخطط الذي يهدف إلى إحداث إصلاح في جميع جوانب ومجالات

المدرسة، لتحسين فعالية إدارة المدرسة في مواجهة الأوضاع الجديدة والتغيرات الحاصلة في البيئة المدرسية من خلال جهد متماسك ومركّز على مستوى المدرسة" (Talley & Hollinger, 1998, p. 43)

وبذلك، تتمثل طبيعة إدارة التغيير في إدخال تغييرات تنظيمية تساعد على الانتقال من حالية مستقرة إلى الحالة الجديدة للمدرسة، تساعدها على التكيف وتحقيق أهداف التغييرات الجديدة، سواء كان التغيير يركز على المواد المادية أو البشرية، أو الجانب التكنولوجي، أو يشمل جميع جوانب المدرسة، وأن هذا التغيير حتمي نظرًا للتغير الحادث في المجتمع المحيط بالمدرسة اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا، وأقوى محرك للتغيير في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين هو التغير التكنولوجي، الذي يُغير من نمط تقديم وإدارة الخدمة التعليمية.

وإذا كانت هذه التغييرات والتحسينات التنظيمية نابعة من داخل المنظمة غير مفروضة، وناتجه عن تفاعل العاملين مع التغيير في البيئة المحيطة وإنتاجهم لقواعد ومجتمعات تعلم جديدة، وبناء شراكات وشبكات مع جهات داعمة؛ فإنها بذلك تنتهج التنظيم الذاتي.

وتهدف إدارة التغيير إلى تحويل المنظمة من وضع إلى آخر من أجل زيادة فعاليتها، بإدخال اساليب جديدة في العمل، مواكبة للتطورات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية، وذلك لتحقيق عدة أهداف منها(إبراهيم، 2017، ص. 179؛ بريخ، 2012، ص ص. 18–19؛ محمد، 2014، ص ص. 52–53):

- زيادة قدرة المنظمة على التعامل والتكيف مع البيئة المحيطة بها لتحسين قدرتها على البقاء والنمو، وأيضًا زيادة قدرة المنظمة على التعاون بين مختلف المستويات الإدارية من أجل إنجاز الأهداف العامة للمنظمة.
- مساعدة العاملين على تحقيق الأهداف التنظيمية سواء كانوا في المواقع القيادية أو في مواقع التنفيذ، ومساعدتهم على تطوير قدراتهم وتحفيزهم لإحداث التغيير المطلوب.
- تغيير سلوكيات العاملين في المنظمة لتنسجم مع التغييرات التي حدثت في الظروف المحيطة بالمنظمة، مثل الانتقال من العمل الفردي إلى تشجيع العمل الجماعي في شكل فرق عمل.

- تقوية العلاقات والترابط والتعاون بين أفراد المنظمة مما يؤدي إلى زيادة دوافع الأفراد للعمل وذلك باستخدام نظام حوافز فعّال.
- تغيير الأنماط القيادية في المنظمات من أنماط بيروقراطية إلى أنماط تشاركية في صنع القرار.
- العمل على إيجاد نظام حيوي في المنظمة، أي التحول من النظام الميكانيكي القائم على تركيز السلطة وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات والذي يكثر فيه إجراءات العمل وقواعده، إلى نظام حيوي قائم على اللامركزية في السلطة، والمشاركة، وانسياب الاتصالات وتبادلها في جميع الاتجاهات، ونظام حوافز يشجع العاملين على التغيير.

وتوجد عدة مجالات لإدارة التغيير داخل المنظمات، تشمل ما يأتي (أبوالعز، 2010، ص. 78):

- تغيير في الأنشطة والأساليب التي يمارسها التنظيم باستخدام أنشطة جديدة، كما يمكن الاستغناء عن طرائق وأساليب يتم إنتاجها لتحل مكانها أساليب أدائية جديدة.
- تغيير في الأفراد العاملين على المستوى الكمي والنوعي، فقد يتم الاستغناء عن بعض العاملين نظرًا لعدم كفايتهم وإحلال غيرهم، وقد يكون تنمية مهاراتهم أو تعديل أنماطهم السلوكية من خلال إعادة تاهيلهم وتدريبهم، حيث يمكن أن يكون التغيير في المهام والأدوار الي يقوم بها العاملون.
- تغيير في الإمكانات والموارد المالية بالاستزادة من المواد والطاقات المتوافرة أو الحصول على نوعيات جديدة تفوقها جودة.
- تغيير في القيم المهنية وتكوين قيم إيجابية جديدة، لأن القيم تتحكم في تحديد سلوك الفرد، كقيمة العمل، وقيمة التعليم، والنظر إلى الوظيفة على أنها خدمة اجتماعية سامية.
- تغيير في السياسات ومنهجية اتخاذ القرارات من حيث اعتماد اللامركزية والمنهج الديمقراطي في التعامل مع العاملين، وقد يكون هنا التغيير جزئيًا مقتصرًا على بعض السياسات أو جذريًا ينال أهداف التنظيم.

- تغيير في النظم والإجراءات، فتتجه عملية التغيير نحو إعادة النظر في الإجراءات القائمة مستهدفة تخفيض الوقت والجهد وتوفير الإمكانات والموارد المستخدمة في أداء الواجبات وصولًا إلى مستوى أعلى من الكفاءة.
- التغيير في الهيكلية التنظيمية، ويتعلق ذلك بإعادة توزيع الاختصاصات والوظائف من حيث الإلغاء والاستحداث وإعادة تصميم خطوط الاتصال وقنوات تدفق السلطة والمسؤولية.

وباستقراء الأدبيات يمكن الوقوف على أهم مجالات التغيير والتي تشمل:

التغيير في أساليب وإجراءات العمل. كالواجبات والمهام الوظيفية وطرق أدائها وهيكلة العمل ونظم صنع واتخاذ القرار، وتلك التغييرات تتطلب تغييرًا في قدرات العاملين نظرًا لتكليفهم بمهام جديدة أو تظل المهام كما هي وتتغير طريقة وإجراءات تنفيذها، وهذا يتطلب قواعد جديدة للعمل غير القواعد التي كانت موجودة في الحالة السابقة.

التغيير في الثقافة التنظيمية. التغيير في قيم ومعتقدات الأفراد العاملين، ونمط التفاعل فيما بينهم، والاندماج بين البعد الرسمي (التنظيمي) وغير الرسمي (البعد الثقافي)، وهذا يتطلب تغييرًا في نمط القيادة المتبع، وفي العلاقات بين العاملين، وتطوير اتجاهات الأفراد نحو التغييرات، حتى يتقبلونها ويتفاعلون معها، ويستجيبوا للتغييرات بسهولة، ولا يتم مقاومتها.

التغيير في الهيكل التنظيمي. يوضح الهيكل التنظيمي الاختصاصات والسلطات والعلاقات والأدوار والمراكز، ويُسهم في تحقيق الانسجام والتوافق، وتوحيد الجهود بين العاملين، والعمل كفريق واحد، والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة للمنظمة وسهولة تدفق المعلومات والأوامر والقرارات بين أجزاء التنظيم، ويمكن التغيير في الهيكل التنظيمي من خلال تغيير الأدوار والمهام، وتطوير الوحدات التنظيمية، واستحداث وحدات جديدة، واستخدام وسائل وقنوات اتصال جديدة بين الوحدات.

التغيير في مستوى التكنولوجيا المستخدمة. بتبني أدوات تكنولوجية جديدة في تنفيذ المهام، استجابة لما يحدث من تطور تكنولوجي سريع خارج المدرسة، حتى لا تنعزل المدرسة تكنولوجيًا عن المجتمع المحيط، وتُعد طلابها لعام المستقبل، كاستخدام الأجهزة المحمولة في التعليم.

وبتحليل هذه المجالات نجد أن التغيير في الهيكل بتعديل الوحدات الإدارية والمهام والوظائف، فإن ذلك يتعلق بالتغيير التنظيمي كتغير أدوار الإدارة المدرسية ومهام المعلمين

في المدرسة الثانوية، والتغيير الذي يتعلق بطرق وإجراءات العمل وتحسين الكفاءة التشغيلية، مثل إدخال تقنية جديدة للتسجيل، أوضبط الحضور والانصراف، والرقابة على الأداء، كإدخال الوسائط التكنولوجية في الاتصال والرقابة في المدرسة فإن ذلك يندرج تحت التغيير التشغيلي. ويوجد أيضًا التغيير الاستراتيجي الذي يؤدي إلى تحول وتغير في علاقة المنظمة ببيئتها، وتغيير استراتيجية المنظمة على مستوى السياسات والأنشطة والأعمال، مثل استهداف مخرجات تعلم جديدة، أو تغيير وظيفة المدرسة، وزيادة المزايا التنافسية للمدرسة. كما يوجد التغيير التحويلي، ذلك التغير الذي يتعلق بالعناصر الأساسية لثقافة المنظمة، بما في ذلك المعايير والقيم والافتراضات التي تعمل المنظمة بموجبها، أو بالتحول في طرق العمل، كتقديم الخدمة التعليمية للطلاب بواسطة التكنولوجيا، والتحول في طرق التدريس والتقويم، ونظم التسجيل والاتصال والمتابعة التي تقوم بها إدارة المدرسة.

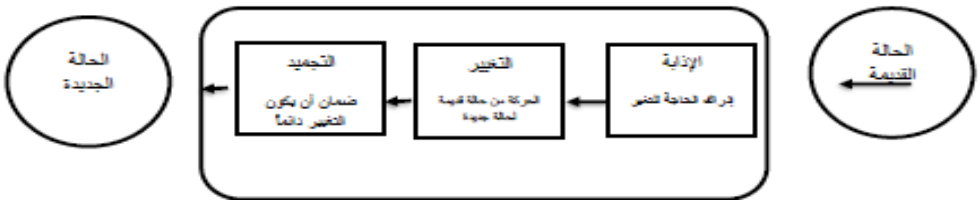
ب. نماذج إدارة التغيير

تتطلب إدارة التغيير أن تتكيف سلوكيات الأفراد مع التغييرات الجديدة، وهذا عامل أساسي لنجاح التغييرات، كما تتطلب فهم واضح للتغييرات الجديدة وكيفية تنفذها وتوفير المعلومات حولها؛ لذلك يوجد في الأدبيات عدد من نماذج التغيير لا سيما نموذج لوين الذي يستخدم على نطاق واسع، ونموذج كوتر وهو نموذج كلاسيكي لإدارة التغيير، ونموذج HARS، وفيما يأتي عرض لأهم نماذج إدارة التغيير:

1. نموذج لوين .

يعتبر لوين Lewin عالم النفس الاجتماعي رائدًا في نمذجة التغيير، حيث قدّم في عام 1947 شرحًا للتغيير باستخدام تشبيه كتلة الجليد المتغيرة الشكل، ووصف عملية تغيير ثلاثية المراحل: إذابة الجليد Unfreezing (التحلل التنظيمي)، ثم التغيير أو الانتقال Changing (تنفيذ التغيير)، والتجميد Refreezing (تثبيت التغيير). تتضمن المرحلة الأولى إعداد المنظمة لقبول أن التغيير ضروري، مما يعني تفكيك الوضع الراهن قبل تطوير طريقة جديدة للعمل. لتحقيق هذا الهدف، يجب على الإدارة أن توضح للأعضاء سبب عدم إمكانية استمرار الطرق الحالية ويتم تحقيق ذلك من خلال تقديم إحصائيات تؤكد تدني الوضع الراهن، وتغيير القيم والمعتقدات السلبية، وضمان مشاركة وقبول العاملين لعملية التغيير، ثم البدء في تنفيذ التغيير، وتثبيته بعد ذلك (Vlachopoulos, 2012, p. 2) .

شكل (1) نموذج لوين لإدارة التغيير *



المصدر: من إعداد الباحث.

وبذلك فإن نموذج لوين (1958) Lewin's يتكون من ثلاث مراحل: الأول، إذابة الجليدThe unfreezing phas، بتحديد الحاجة إلى التغيير، ونشر أهميته، وامتصاص الآراء ووجهات النظر المعارضة، والثانية، التغييرThe changing phase بتراجع القوى المعارضة عن آرائها وسلوكياتها القديمة، مما يخلق نوعًا من الفراغ، وحالة من عدم التوازن التي تسمح ببدء تنفيذ التغيير، والثالثة، التجميد The refreezing phase وهنا يسعى القادة إلى إبقاء حالة التوازن الجديدة، وجني مكاسب التغيير وفوائده (كوهين، 2009، ص. 87).

2. نموذج كوتر.

نموذج كوتر (1999) Kotter's اعتمد على النموذج القديم الذي وضعه لوين، ويتكون من ثماني مراحل، تقابل المراحل الأربع مرحلة إذبة الجليد عند لوين، وتقابل المراحل من الخامسة إلى السابعة مرحلة إدخال التغيير عند لوين، والمرحلة الثامنة تثبيت التغيير في ثقافة المنظمة، بتغيير السلوكيات، وتعزيز القيم التي تدعم السلوكيات الجديدة، من خلال توصيل النتائج بشكل ملموس، وربط عمليات الترقي والمكافأة بالثقافة الجديدة (Kotter & Cohen, 2002, p. 35; Vlachopoulos, 2012, p. 3) ويمكن تفصيل هذه المراحل على النحو الآتي:

* **اتبع الباحث في عنونة وتوثيق الأشكال الواردة بالبحث الإصدار السابع من نظام APA7**

شكل (2) يوضح مراحل نموذج كوتر لإدارة التغيير

المصدر: من إعداد الباحث.

1. إيجاد الشعور بضرورة التغيير. يتم تحليل البيئة لتحديد الأزمات والفرص المحتملة، وتعتمد على التأمل في الحاضر للتخلص منه.
2. إيجاد تحالف قوي لقيادة التغيير. وذلك ببناء فرق عمل تقود التغيير، ويجب تشجيع الأشخاص المشاركين في هذا التحالف على العمل في فرق وبدون تسلسل هرمي، يجب أن يكون هذا التحالف واسع القاعدة لتجنب تحمل أي شخص أو مجموعة عبء التغيير الكامل، وأن تمتلك الفرق مزيجًا من المهارات والخبرات وأن تضم أقسامًا مختلفة، ويقوم هذا التحالف بنشر المعلومات لمساعدة المجتمع التنظيمي على فهم التغيير وتفويض المهام وضمان الدعم اللازم.
3. تطوير الرؤية والاستراتيجية للتغيير. بناء رؤية استراتيجية وتوجيه الاستراتيجيات لتحقيق الرؤية، ويجب أن تكون الرؤية بسيطة وتعبر عن الغرض من التغيير.
4. توصيل الرؤية لكل أفراد المنظمة. باستخدام كافة وسائل الاتصال لنشر الرؤية ، ويجب أن ينقل تحالف التغيير الرؤية في جميع أنحاء المنظمة.
5. تمكين العاملين لتنفيذ التغيير. بتوفير الدعم اللازم لتنفيذ الرؤية، وتتضمن هذه الخطوة القضاء على العمليات والعوامل التي تعيق التحول.

6. تحقيق مكاسب قصيرة المدى. بإثبات نجاحات مبكرة للتغيير، حتى لا يتعرض العاملين للإحباط.
7. تعزيز التحسينات والحفاظ على التغيير. أهمية الحفاظ على التغيير وتوطيده لفترة طويلة بعد تحقيقه.
8. ترسيخ وتثبيت التغيير في ثقافة المنظمة. بإضفاء الطابع المؤسسي على التغييرات في ثقافة المنظمة، ويجب تدريب العاملين الجدد على العمليات والمواقف الجديدة والوعي يجب الحفاظ على أهمية التغيير بين جميع العاملين.

3. نموذج هايز Hayes

يتكون نموذج تغيير Hayes من المراحل التالية:

- إدراك الحاجة إلى التغيير. وأهمية امتلاك القدرات للتغيير.
- التشخيص. بتحديد الوضع القائم والوضع المرغوب.
- التخطيط والاستعداد للتغيير. بتطوير خطة للتغيير.
- تنفيذ التغيير. الوصول إلى الحالة المرغوب فيها.
- الحفاظ على التغيير. بترسيخ وتثبيت التغيير في المنظمة

وبما أن التغيير التعليمي غالبًا ما يكون مخطط له في النظم المركزية؛ فإنه بالاستناد إلى أكثر نماذج إدارة التغيير استخدامًا مثل نموذج لوين الثلاثي، ونموذج هايز Hayes's (2010) الخماسي، ونموذج كوتر Kotter's (1999) الثماني خطوات؛ قام Kim, et al , (2014) بتحديد نقاط الاتصال بين هذه النماذج، والتي تكون أقرب إلى السياق المدرسي، وجمعها في أربع خطوات رئيسية تشمل: الاعتراف بالحاجة إلى التغيير، والاستعداد للتغيير، وتنفيذ التغيير، وأخيرًا إضفاء الطابع المؤسسي على التغيير. وذلك على النحو الآتي (Kim, et al, 2014, pp. 6-8) :

المرحلة الأولى: الاعتراف بالحاجة إلى التغيير. تناول Lewin "التعرف على الحاجة إلى التغيير" في الخطوة الأولى من نموذج التغيير الخاص به باستخدام مصطلح "إلغاء التجميد". ووفقًا لـ Lewin ، يميل معظم الناس إلى الشعور بالراحة في بيئة لا تتغير، لذلك يجب بدء فترة إلغاء التجميد من خلال الاعتراف بالحاجة إلى التخلص من السلوك القديم والهياكل والعمليات والثقافة وبالتالي خلق قوة دافعة للتغيير، وهذه المرحلة ضرورية لجمع الدعم لفكرة التغيير. كما يمكن تصنيف الخطوات الأربع الأولى لنموذج Kotter هى

"إيجاد الشعور بضرورة التغيير، وإقامة تحالف لقيادة التغيير، وإنشاء الرؤية والاستراتيجية للتغيير، وتوصيل هذه الرؤية لكل الأفراد، حيث يجب على القادة تقديم دليل على أن التغيير ضروري للمنظمة، ودعم العمل قي شكل فرق، كما أنه من الضروري بناء رؤية وإظهار اتجاه واضح لكيفية تحويل هذه الرؤية إلى واقع، واستخدام كل الوسائل الممكنة لتوصيل الرؤية الجديدة وفهمها. كما يمكن تجميع الخطوتين الأولى والثانية من نموذج تغيير Hayes وهما: "إدراك الحاجة إلى التغيير"، و"التشخيص" بتحسين قدرة المنظمة على الشعور بالحاجة إلى التغيير، ومراجعة الحالة الحالية لتحديد الحالة المستقبلية المرجوة للمنظمة أي تحديد ما يجب تغييره. وبالاعتماد على الاختلافات والتشابهات التي تمت مناقشتها أعلاه ، يمكن تحديد ثلاث قدرات مشتركة للمرحلة الأولى من التغيير وهما:

- وضع رؤية واضحة . الاعتراف بالحاجة إلى التغيير، وخلق رؤية للمساعدة في توجيه جهود التغيير.
- التواصل وتبادل الرؤية. توضيح الرؤية، ومشاركتها، وبدء الحوار في المنظمة والتأثير على التأييد والدعم.
- تحديد النتائج المرجوة. تقييم الوضع لتحديد النتائج المرجوة وتطوير أهداف واستراتيجيات التغيير لتحقيق الرؤية.

المرحلة الثانية من التغيير، الاستعداد للتغيير، تم تناولها أيضًا من قبل Lewin في "إلغاء التجميد"، حيث كان التركيز على ضرورة التغلب على مقاومة التغيير، وبناء الثقة، وتحفيز المشاركين من خلال إعدادهم للتغيير. وتناول Kotter "الاستعداد للتغيير" في الخطوة الخامسة من نموذج التغيير الخاص به "التمكين" بإزالة العوائق أمام التغيير. أما Hayes فقد تناول هذه المرحلة في الخطوتين الثالثة والرابعة من نموذج التغيير الخاص به "التخطيط والاستعداد للتغيير" و "تنفيذ التغيير". بتشكيل استراتيجيات التنفيذ، وتطوير خطة التغيير، وتعزيز التعلم التنظيمي، والاهتمام بالتدريب والتطوير. وبناءً على ذلك، يمكن القول أن "الاستعداد للتغيير" يركز على تطوير قدرة أعضاء المنظمة على معالجة التغيير، وجعل العاملين يعتقدون أن لديهم القدرة على مواجهة التحديات، وضمان تلبية جودة الأداء للمعايير المطلوبة. ونزع فتيل المقاومة والتعارض مع التغيير. وبالتالي ، تم تحديد ثلاث قدرات قيادية مهمة للتغيير في هذه المرحلة، وهي:

- التخطيط لتحسين استعداد المنظمة للتغيير.

- بناء الكفاءة لتلبية متطلبات التغيير.
- نزع فتيل المقاومة والتعارض مع التغيير.

المرحلة الثالثة من التغيير، "تنفيذ التغيير"، وهي تقابل الخطوة الثانية من نموذج تغيير Lewin "الانتقال". إنها العملية التي يتم من خلالها تطوير الزخم لنقل النظام المستهدف إلى مستوى جديد من التوازن. في هذه المرحلة، يبدأ العاملون بالتصرف بطرق تدعم وتعمل على تنفيذ النظام الجديد. كما شرح Kotter المرحلة الثالثة من التغيير في الخطوات الخامسة والسادسة والسابعة من نموذج التغيير الخاص به: "التمكين" و "وتحقيق مكاسب قصيرة المدى" و "الحفاظ على التغيير"، على التوالي، فالخطوة الخامسة هي تمكين المتابعين من تنفيذ التغيير. وتتمثل الخطوة السادسة تتضمن تحقيق تحسينات واضحة في الأداء بالإضافة إلى تقدير ومكافأة المشاركين في تحقيق التحسينات. الخطوة السابعة هي مراقبة عملية التغيير للبناء على التغيير حتى بعد تحقيق الأهداف قصيرة المدى. كما يهتم نموذج Hayes بالإدارة عالية الأداء التي تتضمن تطوير وتنفيذ نظام من الممارسات، وتعزيز تآزر الأفراد من خلال التمكين والتنسيق، والمراقبة لضمان تحقيق أهداف التغيير. فالهدف من مرحلة "تنفيذ التغيير" هذه، هو تسهيل وتنسيق العديد من الأنشطة الضرورية للوصول إلى الحالة المرغوبة للمنظمة، وهذا يستلزم إنشاء الهياكل والعمليات والإجراءات الروتينية الصحيحة، وتفويض السلطة، وإنشاء آليات تنسيق فعالة وضمان الموارد الكافية. وبناءً على ذلك ، تم تحديد ثلاث قدرات أساسية:

- إعادة تصميم الهياكل وتعبئة الموارد.
- التمكين والتنسيق.
- المراقبة لضمان تحقيق أهداف التغيير.

المرحلة الرابعة: تؤكد نماذج التغيير السابقة على أن الغرض من المرحلة الأخيرة من أي تغيير هو جعل التغيير دائمًا. ويمكن ملاحظة ذلك في الخطوة الثالثة للتغيير التي قام بها Lewin، "إعادة التجميد" أو "التثبيت"، والتي أكدت على التعزيز الإيجابي لاستيعاب المواقف والسلوكيات الجديدة، وخطوة Kotter الثامنة للتغيير، "ترسيخ وتثبيت التغيير"، أي جعل التغيير ملائمًا لثقافة وممارسات المنظمة، وخطوة Hayes الخامسة للتغيير، "الحفاظ على التغيير"، والتي تتضمن مراجعة التغيير، وجعله ثابتًا ومرسخًا. وبالتالي فإن تقييم نتائج

التغيير، والحفاظ على الإنجازات التي تم تحقيقها لتصبح راسخة في ثقافة المنظمة تعبر عن المرحلة الأخيرة من عملية التغيير وهي "إضفاء الطابع المؤسسي".

وحدّدت إحدى الدراسات كيفية تنفيذ إدارة التغيير بشكل فعّال عند الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع او الحالة المستقبلية، يمكن التركيز على الخطوات التالية (Jalagat, 2015, p. 1237):

- تحديد المشكلة بشكل مناسب وتقييم مدى إلحاح الحاجة إلى التغيير لفهم الوضع الحالي للمنظمة وكذلك تحديد نوع التغيير المطلوب لمعالجة المشكلة المحددة.
- تصور الوضع المستقبلي المنشود للمؤسسة من خلال تطوير صورة واقعية للوضع المثالي للمنظمة بعد تطبيق التغيير وإيصال الرؤية بشكل فعال لجميع العاملين، وابتكار آليات فعالة لضمان الانتقال السلس للتغيير من القديم إلى الجديد، كما يتطلب أيضًا مستوى عالٍ من الاستقرار في عملية التغيير مثل ضمان ومواءمة جهود التغيير مع أهداف المنظمة وغاياتها.
- يجب تنفيذ التغيير بطريقة منهجية ومنظمة. الأخذ في الاعتبار فعالية تخصيص الموارد، والتأكد من تنفيذ التغيير المخطط له، والأشخاص الذين يتحملون مسؤولية قيادة هذا التغيير لديهم القدرة على القيام بذلك، والتأكد من أن التغيير المخطط منسق من الإدارة العليا نزولاً إلى أدنى مستوى بحيث يكون كل فرد في المنظمة على دراية باتجاه التغيير.
- الإدارة الفعّالة لمقاومة التغيير تزيد من مستوى مشاركة العاملين في جهود التغيير. ويلعب القادة دورًا رئيسيًا في بدء التغيير ومشاركة رؤيتهم تجاه التغيير، فمن المرجح أن يؤدي ارتفاع مستوى المقاومة إلى مزيد من الصعوبة في تنفيذ التغيير، حيث يجب تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لتقليل درجة المقاومة.
- إدارة التغيير بشكل استباقي هي أيضًا وسيلة فعالة لتعظيم المرونة للتكيف مع التغيير في المستقبل ويمكن اعتبارها طريقة إبداعية في التعامل مع ديناميكيات التغيير.

كما توجد عدة استراتيجيات لإدارة التغيير المخطط، قام "تشين وبين" Chin & Benne, 1985) بتصنيفها إلى ثلاث استراتيجيات، تمثل افتراضات مختلفة حول سبب وكيفية إجراء التغييرات، وذلك على النحو الآتي (As cited in: Choi & Ruona, 2011, pp. 54-55):

الاستراتيجيات التجريبية العقلانية Empirical-rational strategies . الافتراضات الأساسية الكامنة وراء هذه الاستراتيجية هي أن الأفراد عقلانيون وأنهم سيتبعون مصلحتهم الذاتية العقلانية بمجرد اقتناعهم بمبررات التغيير، وبذلك فإن البحث العلمي، والتعلم الذاتي، والاستعانة بالخبراء والمستشارين، من أهم الطرق لتسهيل التغييرات، وتعديل سلوكيات العاملين.

الاستراتيجيات المعيارية الاستقلالية Normative-reeducative strategies . تفترض أيضًا هذه الاستراتيجية أن الأفراد يهتمون بالاقتناع والعقلانية، وفي الوقت نفسه تفترض أنهم أفراد اجتماعيين بطبيعتهم، يتوافقون ويلتزمون بالمعاني والمعايير الاجتماعية، فإذا حدثت تغييرات تنظيمية فلن يحتاج الأعضاء إلى الخضوع للمعالجة المعلوماتية المنطقية فحسب، بل يجب عليهم أيضًا إعادة النظر في مواقفهم وقيمهم، والأدوار والعلاقات المؤسسية، والتوجهات المعرفية والإدراكية لفهم البيئة الجديدة. لذلك، تعد مشاركة العاملين ضرورية لبناء الشراكة والثقة والالتزام. كما يتسمون في ظل هذه الاستراتيجية بالعمل الفريقي، ودراسة المشكلات والتكاتف لحلها، والتركيز على المستفيدين.

استراتيجيات القوة القسرية Power-coercive strategies. فالقوة هي مكون من جميع الاستراتيجيات بدرجات متفاوتة، حيث تعتمد الاستراتيجيتان السابقتان على المعرفة كمكون رئيسي للسلطة، كما تَعتبرا الأشخاص ذوي المعرفة مصادر مشروعة وأولية للسلطة. وتتميز الاستراتيجيات القسرية بتأكيدها على العقوبات السياسية والاقتصادية لعدم الالتزام بالتغيير المقترح.

ويمكن ملاحظة أن الاستراتيجية التجريبية العقلانية والاستراتيجية المعيارية يعتمدان على إعادة التعلم، وتعديل الاتجاهات من خلال الاقتناع بمبررات التغيير، أو من خلال التفاعل الاجتماعي مع التغييرات في البيئة المحيطة، لكن في ظل الاستراتيجية القسرية يُجبر المتلقون للتغيير على الامتثال للأهداف، حتى لو لم تتوافق مع تفكيرهم ومعتقداتهم وقيمهم، بدون أن يكون هناك إعادة التعلم. كما أنه يظهر في الاستراتيجيتن الأوليتين المشاركة في صنع القرار، والاستقلالية في الأداء، وتشخيص المشكلات وحلها، دون الاستراتيجية القسرية. ويمكن أن تكون الاستراتيجية المعيارية الاستقلالية هي الأفضل نسبيًا، والاستراتيجية القسرية هي الأسوأ، وإن كانت تصلح في حالات التدهور الشديدة أو فقدان رفاهية الوقت وغياب البدائل.

وفي الواقع فإن تطبيق استراتيجيات التغيير في المنظمات بما فيها المدرسة يمكن أن يكون مزيجًا من هذه الاستراتيجيات. فقد تنظر إدارة التعليم على المستوى القومي بما لديها من المعرفة والسلطة إعادة تنظيم المدرسة. ويتولى القيادات الأدنى والموجهون والخبراء إقناع المعلمين بالتغيير، وتدريبهم وتوجيههم وتعديل سلوكياتهم، وكذلك إشراكهم في محتوى التغيير، وكيفية تنفيذه، ولضمان فعالية التغييرات يجب الحصول على ملاحظات المعلمين (المنفذين) وتعليقاتهم وإجراء المزيد من التغييرات باستمرار.

وفي ضوء ذلك، فإن النجاح في إدارة التغيير داخل المنظمة يتطلب أن يتم بصورة نابعة من المنظمة ذاتها، بأن تعدل أساليب وإجراءات العمل لتواكب التغيير الحادث، وأن توفر بيئة العمل التنظيمية اللازمة لنجاح التغيير، وتحديد الفرص المتاحة واستثمارها، وتحديد المخاطر والقيام بإجراءات التغلب عليها، وتنمية مهارات العاملين بالشكل الذي يمكنهم من تنفيذ التغيير، فضلًا عن إقناعهم بقيمة التغيير، وإشراكهم في رسم مراحل وخطوات تنفيذه، وتوافر القيادة التي تحفز الآخرين على التغيير، وتوجهم نحو تحقيق الأهداف الجديدة، وتخلق لهم الدوافع، وتحقيق الرضا لديهم، والتعامل بإيجابية مع الأخطاء ومظاهر مقاومة التغيير التي تظهر أثناء التنفيذ، وبناء إطار فكري جديد داخل المنظمة يترسخ من خلاله قيم وإجراءات العمل الجديدة، وتوفير مناخ يدعم العمل الجماعي والمسؤولية الجماعية نحو نجاح التغيير، وكذلك التواصل مع أصحاب المصلحة والمستفيدن وكسب تأييدهم، وإشراكهم، كل ذلك بعد توافر الموارد المادية والبشرية والفنية التي تساعد في تنفيذ التغيير وتتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية (الصوالحة وآخرون، 2013، ص ص. 597–598؛ المسدي، 2014، ص. 7). وذلك يتوفر من خلال المنظمات التي تمتلك مقومات التنظيم الذاتي.

ج. اتجاهات التغيير في المدرسة الثانوية العامة في مصر.

من أهم اتجاهات التغيير في المدرسة الثانوية العامة في الفترة الحالية، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014–2030م، ومشروع البنك الدولي لدعم إصلاح التعليم في مصر 2018/2017م، وذلك على النحو الآتي:

1. الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014–2030.

تؤكد الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014–2030م على تطوير التعليم الثانوي العام في مصر بما يتوافق مع المعايير العالمية، وبما يضمن جاهزية الخريجيين

لمرحلة التعليم العالي، من خلال الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عملية التعليم والتعلم والتقويم والاختبارات. وتضمنت الأهداف الاستراتيجية للتعليم الثانوي العام 2014–2030م ما يأتي (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2014، ص. 75):

- زيادة استيعاب التعليم الثانوي ليفي بمتطلبات التعليم الإلزامي.
- تدعيم قدرات المعلمين والقيادات المدرسية وكوادر التوجيه الفني في تطبيق منظومة تحديث التعليم الثانوي.
- تطوير نظام الإدارة المتابعة والقويم على مستوى التعليم الثانوي بما يضمن انضباط سير العملية التعليمية.
- تحسين جودة الحياة المدرسية لطلاب مرحلة التعليم الثانوي.
- تقديم نماذج إبداعية بمثابة اساس لاستمرار تطوير نظام التعليم الثانوي العام.

كما تضمنت الأهداف التنفيذية للتعليم الثانوي العام 2014–2030م ما يأتي (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2014، ص ص. 75–76):

- تطوير نظام التقويم ونظام اختبار الثانوية العامة، مع الاستفادة بالتكنولوجيا الحديثة في هذا الشأن.
- توفير البنية التحتية التكنولوجية، والفصول الافتراضية اللازمة لدعم الممارسات التربوية وتطبيق المناهج وطرق التعليم والتعلم مع ضمان الصيانة الدورية والتكلفة الجارية لجميع المدارس الثانوية.
- توفير جهاز تابلت لجميع طلاب التعليم الثانوي.
- تدريب المعلمين والقيادات المدرسية وكوادر التوجيه الفني على جميع المستويات على النظام المطور وفق المعايير العالمية لكفايات كوادر التعليم الثانوي.
- سد الفجوة بين المدارس في مستويات التحصيل.
- وضع دليل وتطبيق منظومة من البدائل والحوافز لتقديم حزم من الأنشطة التربوية الداعمة للتنمية الشاملة للطالب والكاشفة لمواهبه في جميع المدارس الثانوية بما يتناسب مع إمكانات وبيئة المدرسة.

كما تتضمن الخطة برنامجًا تقاطعيًا ذات صلة بالتغييرات الحالية بالمدارس الثانوية العامة، وهو برنامج تكنولوجيا التعليم، يهدف إلى "التوسع في بنية وتطبيقات وتعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات التربوية والإدارية بمختلف

مستويات منظومة التربية والتعليم، لضمان تأهيل التلاميذ لاقتصاد المعرفة مع كفاءة وفاعلية إدارة المنظومة في إطار القيم الرقمية وخدمات الحكومة الإلكترونية"، كما يسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف الاستراتيجية، وهي (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2014، ص. 108):

- استكمال البنية التكنولوجية اللازمة لتدعيم كفاءة وفعالية إدارة وحوكمة منظومة التعليم ودعم اتخاذ القرار بدءًا من مستوى المدرسة إلى الإدارة المركزية.
- توفير تكنولوجيا المعلومات والاتصال للمعلمين وتنمية قدراتهم في الاستفادة منها في الحصول على المصادر التعليمية، وتخطيط وتقديم الدروس، وتقويم وإدارة الفصول الدراسية بفعالية، والتواصل مع طلابهم وأولياء الأمور خارج المدرسة.
- توفير تكنولوجيا معلومات الاتصال التي تُكسب الطالب مهارات التعامل معها واستخدامها في التعليم والتقييم الذاتي والتواصل المعرفي.

وبذلك، يدعم هذا البرنامج الإدارة المدرسية في سهولة تدفق المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار، وتسهيل الاتصال بين العاملين اعتمادًا على التكنولوجيا، ويدعم المعلم في تقديم المادة العلمية للطلاب باستخدام الوسائط التكنولوجيا، وتوظيف مصادر المعرفة الرقمية، والتواصل مع المعلمين الآخرين لإقامة مجتمعات تعلم واسعة النطاق، ويدعم الطلاب في الإلمام المعرفي والمهاري بالأدوات التكنولوجية والاعتماد عليها في التعلم، ومن ثم زيادة التحصيل واكتساب المهارات الرقمية اللازمة لهذا العصر.

بالإضافة إلى برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة، ويدور حول المدرسة باعتبارها وحدة الفعل في النظام التعليمي، ويهدف إلى(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2014):

- بناء البيئة التشريعية والقانونية الداعمة لعملية الإصلاح المتمركز حول المدرسة.
- وضع وتطبيق معايير وأسس موضوعية لاختيار قيادات المدرسة.
- بناء قدرات وحدات التدريب وفرق التحسين ومسؤولي المتابعة والتقويم المدرسي.
- بناء وماسسة كيانات وآليات التنسيق والتكامل بين المستويات المركزية واللامركزية.
- التوسع في تطبيقات معادلة التمويل وربطها بأداء المدرسة، ونقل لاسلطات الإدارية والمالية إلى المستويات الأدنى.
- تأهيل ودعم المؤسسات التعليمية لتعبئة الموارد المحلية ونويع مصادر التمويل.

- وضع وتطبيق نظام لتشبيك المدارس في تجمعات للمشاركة في الموارد والتنمية المهنية وتبادل الخبرات.
- مراجعة اللوائح والقرارات المنظمة لمجالس الأمناء والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي والمدني، وتمكين مجلس الأمناء بالمدرسة من المشاركة الفعالة في اتخاذ القرار بالمدرسة ومتابعة تنفيذه.
- بناء قدرات القيادات لمباشرة اتخاذ القرار اللامركزي وإدارة الموارد وتزويدهم بمهارات التواصل الفعال والمهارات التكنولوجية وإدارة التغيير والتنمية المهنية الذاتية.

ويتضح أن برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة يؤكد على محورية المدرسة في الإصلاح التعليمي، وتطوير التشريعات التي تمنح وتنقل بعض السلطات إلى المدرسة، وتزويد استقلاليتها بما يكفل لها القدرة على إدارة شئونها، وإصلاح العملية التعليمية، من خلال تمكين المديرين والمعلمين من اتخاذ القرارات تجاه التغيير، وأيضًا المشاركة مع المدارس المناظرة ومؤسسات المجتمع المدني ومجالس الأمناء في دعم المدرسة في الإصلاح والتغيير.

2. مشروع البنك الدولي لدعم إصلاح التعليم في مصر.

اعتمدت سياسة البنك الدولي منذ ستينات القرن العشرين على نظرية رأس المال البشري التي تعتبر التعليم أداة للنمو الاقتصادي، وانصبت جهود البنك الدولي في تلك الفترة على معدل العائد والاستثمار في التعليم، وفي التسعينات كان التركيز على التوسع في التعليم وحرية الوصول إلى التعليم خاصة للفقراء، ثم تتطورت تلك السياسة في بداية القرن الحادي والعشرين لتركز على اكتساب المعرفة والمهارات الأساسية والتركيز على نتائج التعلم، وتبنى البنك الدولي سياسات تهدف إلى إدخال نظام التعليم الرقمي بالمدارس خاصة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (عكاري ولوفرييه، 2015، ص ص. 224–225).

ويستثمر البنك الدولي في قطاع التعليم بقيمة 500 مليون دولار في إصلاحات قطاع التعليم التي تقوم بها مصر حاليا بهدف زيادة إتاحة التعليم الجيد في رياض الأطفال، وتحسين جودة عملية التعلُّم، وتبنِّي التكنولوجيا كوسيلة لتحقيق أهداف الإصلاح (البنك الدولي، 2018ج). وذلك في إطار برنامج Country Partnership Framework للفترة بين 2017–2019 والذي تم إقراره عام 2015، وتم تجديده في إبريل 2019 لمدة عامين (وزارة الاقتصاد والمالية الفرنسية، 2020، ص ص. 4–5).

وقد أبرز البنك الدولي التحديات التي تواجه نظام الثانوية العامة في مصر في: خضوع المنظومة التعليمية لنظام الامتحانات المصيرية لإتمام المرحلة التعليمية (الثانوية العامة)، مما يساعد على تشجيع نظام الحفظ والتلقين، وزيادة التفاوت في التعليم مع تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، حيث يدور نظام التعليم المصري كله حول هذه الامتحانات، ومن ثمَّ تُؤثِّر على القرارات التي يتخذها المعلمون والآباء والطلاب، ويعتمد نصف الطلاب على الأقل على الدروس الخصوصية، وتزيد هذه النسبة إلى 75% من طلاب المرحلة الثانوية استعداداً لامتحانات الثانوية العامة. وفي المقابل هناك فرص محدودة للتطوير المهني المنهجي الموجه نحو تغيير هذه الممارسات والسلوكيات الخاصة بعملية التدريس، وغالبًا ما يعيب برامج التدريب للمعلمين أثناء العمل ضعف الجودة، وسوء التوقيت فيما يتعلق باحتياجات المعلمين من التدريب والدعم، وعادة ما تكون لمرة واحدة وليس لها علاقة بالاحتياجات المحددة للمعلم أو تركز على محتوى موضوعي منعزل. وقد زادت نسبة المعلمين من أصحاب الدراسات العليا من 20% في عام 2000–2001 إلى 39.4% في عام 2009–2010. كما لا تمتلك الإدارة المدرسية صلاحيات كافية فيما يتعلق بالإشراف على المعلمين وموازنة المدرسة (البنك الدولي، 2018أ، ص. 4).

ويهدف المشروع إلى دعم البرنامج القومي الذي يسعى إلى تحسين النظام التعليمي، وذلك عن طريق (البنك الدولي، 2018ب):

1) استخدام التقنيات الحديثة في التدريس والتعلُّم، وتقييم الطلاب، وجمع البيانات، وكذلك التوسع في استخدام موارد التعلُّم الرقمية.
2) التوسع في إتاحة التعليم بتطبيق معايير الجودة في رياض الأطفال، بالاعتماد على منهج متعدد التخصصات، وزيادة معدلات الالتحاق مع التركيز على المناطق الفقيرة .
3) إنشاء نظام للتطوير المهني المستمر، ووضع نظام جديد لتدريب المعلمين الجدد والقيادات التربوية والموجهين، قائم على التدريب السلوكي، والتدريب على المنهج الجديد، والتكنولوجيا الرقمية؛ كأساس لتوفير كوادر عالية و كفاءات ماهرة متحمسة للعمل .
4) وضع نظام جديد للامتحانات وتقييم الطلاب، يتسم بالعدالة والسلامة والموثوقية. ويركز على مهارات القرن الحادي والعشرين بعيدًا عن الحفظ والتلقين.

5) تحسين تقديم الخدمات التعليمية من خلال توفير موارد التعلم الرقمية، وإقامة بنية تحتية تكنولوجية في قاعات الدرس، وسيتم إنشاء هيئة جديدة لتكنولوجيا التعليم لهذا الغرض.

وتواكب هذا المشروع مع إطلاق البرنامج الشامل لتطوير التعليم (المشروع القومي لإعادة صياغة المنظومة التعليمية في مصر). الذي اعتمده مجلس الوزراء وأعلن عنه الوزير في أغسطس 2017م ـ يتمثل في الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس والتعلم، وتقييم الطلاب، وجمع البيانات، وإنشاء "بنك المعرفة"، وهو موقع رقمي على شبكة الإنترنت يتضمن موارد تربوية وبحثية وثقافية تناسب مجموعة واسعة النطاق من المستخدمين، وتنفيذ مبادرة "المعلمون أولاً" وهي برنامج يهدف إلى تغيير سلوكيات المعلم في الفصل. وطلبت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني دعمًا من البنك الدولي لتعزيز عملية إصلاح منظومة التعليم (البنك الدولي، 2018أ، ص. 4)، وبعدها أعلنت الدولة البدء التدريجي في خطة رقمنة المناهج التعليمية، من خلال البدء في توزيع مليون جهاز تابلت تعليمي على طلاب الصف الأول الثانوي كخطة تجريبية ابتداءً من العام الدراسي 2019/2018م، وقد تم توزيع الأجهزة مجانًا على طلاب المدارس الحكومية.

ويشتمل هذا المشروع على المكونات الخمسة التالية: المكون(1): تطوير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (100 مليون دولار)، المكون(2): الارتقاء بفاعلية المعلمين والمديرين التربويين (100 مليون دولار)، المكون(3): إصلاح نظام التقييم الشامل من أجل تحسين التحصيل العلمي للطلاب (120مليون دولار)، المكون(4): تعزيز مستويات تقديم الخدمات من خلال أنظمة التعليم القائمة على الربط الشبكي (160 مليون دولار)، المكون(5): تدعيم تقديم الخدمات من خلال مبادرات على مستوى المنظومة التعليمية (20 مليون دولار). وفيما يلي وصف لهذه المكونات الخمسة:

جدول (1) ملخص مكونات ومؤشرات مشروع البنك الدولي لدعم إصلاح التعليم في مصر.*

المكون	المؤشرات	المُخصَّصات (بملايين الدولارات)
المكون 1: تطوير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة	التوسع في إتاحة خدمات رياض الأطفال	50
	تدعيم نظام ضمان الجودة في مرحلة رياض الأطفال	34
	توسيع برامج تدريب معلمي رياض الأطفال أثناء الخدمة	16
المكون 2 الارتقاء بفاعلية المعلمين والقيادات التربوية	تحسين جودة التطوير المهني للمعلمين والقيادات التربوية	30
	التوسع في برنامج السلوكيات المهنية للمعلمين	60
	التوسع في برامج القيادات التربوية والموجهين	10
المكون 3 إصلاح نظام التقييم الشامل من أجل تحسين التحصيل العلمي للطلاب	التنفيذ الناجح لإصلاح نظام تقييم الطلاب والتخرج من المرحلة الثانوية	60
	تصميم وإعداد تقييمات وطنية للصفين الرابع الابتدائي والثالث الإعدادي وإجراؤهما بنجاح	25
	إعادة هيكلة المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بوصفه مركزاً قومياً للامتحانات والاختبارات	35
المكون 4 التوسع في تقديم الخدمات من خلال أنظمة التعليم القائمة على الربط الشبكي	منصة وبيئة داعمتان لتكنولوجيا التعليم	70
	مصادر التعلم الرقمية	30
	التنفيذ الناجح لمنصة إدارة التقييمات باستخدام الحاسب الآلي	60
المكون 5 إدارة المشروع وأعمال التواصل والمتابعة والتقييم	دعم إدارة المشروع، وأعمال التواصل والمتابعة والتقييم الخاصة به	10
	لوعي بالتعليم وحشد أصحاب المصلحة واطراف المعنية	10

المصدر: (البنك الدولي، 2018أ، ص. 13)

وفيما يخص الثانوية العامة يشمل المكون الثاني تحسين جودة منظومة التطوير المهني المستمر. من خلال المكون الفرعي(2)، سيدعم هذا المشروع وضع إطار شامل

* اتبع الباحث في عنونة الجداول وتوثيقها في هذا البحث الإصدار السابع من APA

للتطوير المهني المستمر للمعلمين والمديرين التربويين والموجهين لتعريف النهج الجديد لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني إزاء التطوير المهني الذي يستند إلى المدرسة، حتى يتسنى تحسين السلوكيات المهنية للمعلمين والمديرين التربويين والموجهين، والمكون الفرعي (3.1): إصلاح نظام الامتحانات في المرحلة الثانوية(التكلفة التقديرية 120 مليون دولار). سيمول هذا المشروع تصميم وإعداد مجموعة من الاختبارات الجديدة التي يتم إجراؤها مرتين في السنة للصفوف من الأول إلى الثالث الثانوي، والمكون(4): تعزيز مستويات تقديم الخدمات من خلال أنظمة التعليم القائمة على الربط الشبكي (التكلفة التقديرية 160 مليون دولار) يتوفير مصادر التعلم الرقمية. وتوسيع استخدام موارد التعلم الإلكتروني المتاحة من خلال بنك المعرفة المصري، ونظام إدارة التعلم، والتحول تدريجيا عن الكتب الدراسية إلى موارد التعلم الرقمية، وتصميم وإعداد وتطوير وطرح مجموعة من اختبارات تقييم الطلاب بمساعدة الحاسب الآلي لتسهيل وتيسير وتأمين إجراء الاختبارات، وتحديد درجاتها. والمكون(5): تدعيم تقديم الخدمات من خلال مبادرات على مستوى المنظومة التعليمية (بتكلفة تقديرية تبلغ 20 مليون دولار). يهدف إلى تحسين تخطيط وإدارة ومتابعة منظومة التعليم. وسيعمل تحديدًا على ضمان تحقيق المشروع للهدف الإنمائي له من خلال تأمين الوظائف الأساسية أثناء التنفيذ(البنك الدولي، 2018أ، ص. 13).

وباستقراء ما سبق، يمكن استنتاج بعض التحديات التي تواجه المشروع على النحو الآتي:

- خلل الأولويات. حيث يواجه النظام التعليمي تحديات مثل: الكثافة الطلابية، ومستوى المعلم والقيادات، والعزوف عن المدرسة.
- إشكالية التمويل متمثلة في آليات الاستدامة. التغييرات في نظام الثانوية العامة مرتبطة بتمويل من البنك الدولي ينتهي في 2021.
- البنية التحتية التكنولوجية. ضعف خدمات الإنترنت بمعظم المدارس، خاصة المدارس في المناطق النائية، والاضطرار إلى إجراء امتحانات ورقية.
- الأمية الرقمية للمعلمين والطلاب. والتي تعيقهم عن توظيف التكنولوجيا في التعليم أو التعلم بواسطة الأدوات التكنولوجية.
- ضعف المشاركة المجتمعية من الأكاديميين التربويين، ونقابة المعلمين، وأولياء الأمور.

- استبعاد التعليم الثانوي الفني من التطوير، وهو يمثل أهمية في استيعابه لعدد أكبر من الطلاب، ومخرجاته من المفترض أنها تتجه نحو سوق العمل مباشرة.
- لم يتم تنفيذ هذه التغييرات من بداية السلم التعليمي، أو بعد دراسة شاملة لمكونات النظام التعليمي والبدء بالأولويات، أو بتحليل الدراسات العلمية في هذا المجال، أو باستشارة المعلمين انفسهم أو الخبراء من أساتذة التربية في صحة هذه التغييرات، وإنما تعكس هذه التغييرات التزام بتطبيق أجندة البنك الدولي.
- من المتوقع استمرار التجربة بالرغم من كل الضغوط والتحديات التي تواجهها لأن المجتمع يتوسع في الرقمنة واستخدام التكنولوجيا.
- عدم القدرة على تحمل سنوات التطوير التعليمي وإنما كل مسؤول يحاول بناء تجربة سريعة خاصة به.
- يعتمد النظام الجديد على بنك المعرفة والتابلت ونظام التقويم الذي تتطلب الفهم العميق والتحليل والاستنتاج وهو ما لم يعتاده الطلاب والمعلمين طوال السنوات السابقة، مما قد يسبب صدمة كبيرة للطالب عندما يلتحق بالثانوية العامة.

وقد انعكست الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014–2030م ومشروع البنك الدولي لدعم إصلاح التعليم في مصر على بعض جوانب المدرسة الثانوية العامة، منها:

التغيير في فلسفة التعليم. تغير فلسفة التعليم الثانوي العام بمسايرة التقدم التكنولوجي في التعليم، وتحول التعليم من الحفظ والتلقين إلى البحث عن المعرفة والفهم والابتكار، ومن تمركز المدرسة الثانوية العامة على نظام امتحانات مصيرية موحدة على مستوى الجمهورية، إلى جعل تلك المرحلة تتعلق بإعداد الطالب للحياة والعمل والجامعة، وتوفير تعليم عصري يواكب التطور، وينمي مهارات القرن الحادي والعشرين (أحمد، 2019، ص. 483).

التغيير في أهداف التعليم الثانوي العام. ظل الهدف من التعليم الثانوي منذ إنشائه هو تجهيز الطلاب للعمل كموظفين في المصالح الحكومية. إلى أن جاء القانون رقم (211) لسنة 1953 وحدد أهداف التعليم الثانوي العام في "إتاحة الفرصة للطالب المتعمق في ثقافته العامة وإعداده للدراسات العليا وغيرها من الأنشطة المتنوعةوالتي تتناسب مع ميوله واستعداداته" ثم القانون رقم (139) لسنة 1981 والذي حدد أن التعليم الثانوي العام يهدف إلى "إعداد الطلاب للحياة جنبًا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي والمشاركة في

الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية"، لكن المنهج ونظام الدراسة في المدرسة الثانوية العامة تحقق هدفًا أحاديًا وهو إعداد الطلاب للتعليم الجامعي والعالي فقط من خلال المقررات الدراسية التي تقوم على الحفظ والاستظهار. ثم أكدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014–2030 إلى "تطوير التعليم الثانوي العام بما يتوافق مع المعايير العالمية وبما يضمن جاهزية الخريجين لمرحلة التعليم العالي"، وتضمن هذا الهدف تطوير مهارات وقدرات الطلاب من أجل مواجهة التحديات المعاصرة.

التغيير في البنية التحتية التنظيمية. انعكست هذه التغيير على تطوير إجراءات العمل، وتطوير مهام المعلمين والمديرين، كما شملت التغييرات في هذا الجانب:

- توفير بنية تحتية رقمية تتيح التواصل الرقمي بين مديري المدارس، والمعلمين، والمشرفين، والوزارة، وتوفر نظام اتصال دائم، واستخدام المعلومات في اتخاذ قرارات. تغير طرق وأساليب العمل داخل المدرسة الثانوية العامة، بالاعتماد على الموارد الإلكترونية في الإدارة، ورقابة أداء المعلمين إلكترونيًا، والتواصل مع الإدارات والمديريات التعليمية من خلال الموارد الإلكترونية.
- استحداث وظيفة الأخصائي التكنولوجي بالمدرسة لتقديم الدعم الفني للمعلمين والمديرين.
- إنشاء نظام للتطوير المهني المستمر للمعلمين ومديري المدارس والقيادات التربوية، بالتوسُّع في استخدام الموارد الرقمية، واستخدام نُهُج تقييم مرجعي، والربط بين الأداء والتقييم ودعم التطوير المهني.
- الاعتماد على الموارد الرقمية في تنفيذ المنهج والامتحانات.
- تزويد المدرسة الثانوية العامة بالإنترنت والسبورة الذكية، وبإتاحة موارد بنك المعرفة المصري للمعلمين والطلاب، وإنشاء منصات إلكترونية للطلاب.

التغيير في مستوى التكنولوجيا. ظلت المناهج الدراسية كما هي، لكن أصبح تقديمها يعتمد على التكنولوجيا، وترتبط ببنك المعرفة المصري، واستخدام التكنولوجيا في الوصول إلى المعلومات، والاعتماد على منصات التعليم الإلكترونية، وتنويع مصادر المعرفة للطلاب، وتوظيف التكنولوجيا في الاتصال الإداري، وفي تقديم المعلمين لأدوارهم باستخدام تلك التكنولوجيا.

ويمكن إجمال انعكاس مشروع البنك الدولي على المدرسة الثانوية العامة في عدة محاور، تتعلق بالطالب، والمعلم، والبيئة المادية والتنظيمية في المدرسة، فالطالب أصبح محور التعلم، واعتمد التطوير على تنمية قدراته المعرفية، وقياس المستويات العليا من التفكير، وتوفير الاستخدامات المتنوعة والتطبيقات الهائلة في التدريس، وتقديم المنهج له عبر تلك التطبيقات، وتدريبه على التعلم الذاتي، وإتاحة المصادر التعليمية له طول الوقت عبر الإنترنت، وليس في المدرسة أو أثناء اليوم الدراسي، بل تعلم طوال الوقت، وبالتالي تغير نمط تفكيره، وتطورت مهاراته، والوسائل التي يستخدمها، وبالنسبة للمعلم، فإنه تغيرت أدواره واصبح ميسر للعملية التعليمية، ومرشد للطالب، وأصبح مطالب بإتقان التقنيات الحديثة في التدريس، والتعامل مع المصادر الإلكترونية وتوظيفها في تنفيذ المنهج، أما البيئة المادية والتنظيمية للمدرسة فإنها أصبحت تعتمد على التكنولوجيا بصورة كبيرة، وتوظيف التكنولوجيا في جميع إدارة جوانب العملية التعليمية، وفي طرق تنفيذ المهام، وتحديث وظيفة الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، وتطوير أدوار المعلمين. وبذلك، يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني للبحث (ما نماذج إدارة لتغيير، وأهم اتجاهات التغيير في المدرسة الثانوية العامة؟) وينتقل البحث إلى رصد الواقع الميداني لموضوع البحث في الجزء الثالث.

الجزء الثالث: الدراسة الميدانية. "واقع أبعاد التنظيم الذاتي في المدارس الثانوية العامة"

يتناول هذا الجزء إجراءات الدراسة الميدانية، ومعالجتها إحصائيًا، ونتائجها وتفسيرها، وذلك للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة البحث، وللاستفادة من تلك النتائج في بناء نموذج مقترح لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة، وذلك على النحو الآتي:

أولًا. إجراءات الدراسة الميدانية: يتضمن أهداف الدراسة الميدانية، وبناء وتقنين أدوات الدراسة، والأساليب والمعالجات الإحصائية، وذلك على النحو الآتي:

أ. **أهداف الدراسة الميدانية.** سعت الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة في محافظة المنيا.
- معرفة إمكانية وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات (الوظيفة، وموقع المدرسة، وحجم المدرسة) حول واقع

مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة في محافظة المنيا

ب. **مجتمع الدراسة الميدانية.** تكون مجتمع الدراسة الميدانية من جميع معلمي ومديري/وكلاء المدارس الثانوية العامة الحكومية في محافظة المنيا، والبالغ عددهم (4940) طبقًا للكتاب الإحصائي السنوي 202/2019 الصادر عن الإدارة العامة للمعلومات بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

ج. **عينة الدراسة الميدانية.** تم ختيار عينة عشوائية من مديري/وكلاء ومعلمي المدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا، بلغ عددهم (832) بنسبة (16,8%) من المجتمع الأصلي، في (7) إدارات تعليمية (المنيا، وسمالوط، وبني مزار، ومطاي، ومغاغة، وأبوقرقاص، وملوي) من إجمالي (9) إدارات تعليمية على مستوى المحافظة، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة الميدانية كنسبة من المجتمع الأصلي.

جدول (2) وصف حجم عينة الدراسة الميدانية نسبة من المجتمع الأصلي

عدد المدارس			مدير/وكيل			معلم		
المجتمع	العينة	%	المجتمع	العينة	%	المجتمع	العينة	%
117	39	33,3	234	78	33,3	4706	754	16,0

يتضح من الجدول (2) أن مجتمع الدراسة يشمل (117) مدرسة ثانوية عامة بمحافظة المنيا، تم التطبيق على (39) مدرسة منها، وكل مدرسة لها مدير ووكيل للمدرسة أو وكيلين حسب عدد فصول المدرسة، تم التطبيق عشوائيًا على (78)، وتم التعامل مع المدير والوكيل على درجة وظيفية واحدة، باعتبارهم ممثلين للهيئة الإدارية داخل المدرسة، وذلك لأن وكيل المدرسة له صلاحيات إدارية وتُفوّض له بعض الصلاحيات ويتولى إدارة المدرسة في حالة عدم تواجد المدير بالمدرسة، كما تم التطبيق على (754) معلمًا.

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الوظيفة، موقع المدرسة، حجم المدرسة

المتغيرات الديموغرافية	الوظيفة		موقع المدرسة		حجم المدرسة	
	معلم	مدير/وكيل	ريف	حضر	كبيرة	صغيرة
العدد	754	78	245	587	495	337
النسبة المئوية من إجمالي العينة	90,6	9,4	29,5	70,5	59,5	40,5
المجموع	832 (100%)		832 (100%)		832 (100%)	

يتضح من الجدول (3) اختلاف وتباين افراد عينة الدراسة الميدانية ونسبتهم المئوية حسب متغيرات الدراسة: فالبنسبة لمتغير الوظيفة يتضح أن نسبة المعلمين (90,6%) أكبر من نسبة من هم في منصب مدير أو وكيل مدرسة، حيث يكون لكل مدرسة مدير واحد ووكيل مدرسة أو وكيلين على الأكثر، وقد تتباين الآراء بين المعلمين والإداريين في مستوى التنظيم الذاتي، باعتبار أن المعلمين يتولوا التنفيذ الفعلي لأي تغيير، وإدارة المدرسة تتلقي التعليمات والقرارات الصادرة من جهات أعلى، وتوجه المعلمين للتنفيذ، وتراقب مستوى التنفيذ داخل المدرسة، وتكتب التقارير الدورية عن أداء المدرسة، بالإضافة إلى أن نسبة أفراد العينة من مدارس الحضر أكبر من مدارس الريف، وذلك لأن مدارس الحضر تكون غالبًا كبيرة الحجم في عدد الفصول الدراسية وعدد المعلمين، في مقابل أن مدارس الريف تخدم مجتمع صغير بعدد طلاب أقل، وقد يؤثر التفاوت في الإمكانات والموارد بين مدارس الريف ومدارس الحضر في مستوى التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى حجم المدرسة بالنسبة لعدد الفصول: مدارس كبيرة (25 فصل فأكثر) ومدارس صغيرة (أقل من 25 فصل)، وهذا التوزيع في عدد الفصول المعيار في الحكم على حجم المدرسة لتحديد عدد الوكلاء بها أيضًا، وقد تتأثر قدرة المدرسة على تنظيم عملياتها بعدد الفصول الدراسية، وعدد الطلاب والمعلمين، لذلك، تم اعتماد هذه المتغيرات الديموغرافية لدراسة تأثيرها على استجابات أفراد عينة الدراسة الميدانية.

جدول (4) توزيع عينة الدراسة الميدانية طبقًا للإدارات التعليمية

الإدارت التعليمية	عدد المدارس			عدد المعلمين والمديرين		
	المجتمع	العينة	النسبة	المجتمع	العينة	النسبة
المنيا	42	10	23,81	1981	230	11,61
ملوي	17	5	29,41	618	112	18,12
سمالوط	14	7	50,0	591	164	27,75
بني مزار	14	5	35,71	444	96	21,62
أبوقرقاص	7	4	57,14	351	87	24,79
مغاغة	10	5	50,0	343	92	21,25
مطاي	5	3	60,0	225	51	22,67

يتضح من الجدول (4) أن إجمالي عدد المدارس التي تم التطبيق عليها هي (39) موزعة على (7) إدارات تعليمية بمحافظة المنيا، وتم مراعاة التوازن في عينة كل إدارة تعليمية، مع

ملاحظة أن إدارة المنيا التعليمية هي أكبر إدارة موجودة داخل المحافظة، إذ بها أكثر من ثلث المدارس الثانوية على مستوى المحافظة، وبلغ إجمالي عينة المعلمين والمديرين (832) فردًا.

د. **إعداد أداة الدراسة الميدانية.** تم بناء استبانة من إعداد الباحث لجمع البيانات من عينة الدراسة، حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي، والمتطلبات التنظيمية اللازمة للمدارس الثانوية لإدارة التغيير، ودرجة تأثير بعض المتغيرات على موضوع البحث. وذلك استنادًا إلى الإطار النظري للبحث، وأبعاد التنظيم الذاتي، ومبادئ نظرية النظم التكيفية المعقدة، لا سيما عدد من الدراسات: (Bain, 2011; Bain et al., 2011; Fidan & Balc, 2017; Goh et al., 2006; Nurdin et al., 2012)

هـ. **وصف أداة الدراسة الميدانية.** تحتوي استبانة التنظيم الذاتي على محورين: الأول يتكون من (6) أبعاد، موزعة على (50) مفردة، والثاني متطلبات تنظيمية لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية يشتمل على (21) مفردة، وذلك كما يوضحه الجدول (4):

جدول (5) وصف محاور وأبعاد الاستبانة في صورتها الأولية

المحور	أبعاد المحور	عدد المفردات
المحور الأول	قواعد بسيطة للعمل	8
	التصميم الضمني	8
	مجتمعات الممارسة	9
	الشبكات المهنية	8
	التغذية الراجعة	8
	مخطط المدرسة	9
	المجموع	50
المحور الثاني	متطلبات تنظيمية لإدارة التغيير	21

وتمت الاستجابة على كل مفردة وفق متدرج ثلاثي يوضح درجة توافر كل مفردة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (6) التدرج الثلاثي لاستبانة التنظيم الذاتي

البديل	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
الدرجة	3	2	1

ثانيًا. الخصائص السيكومترية للإستبانة:

تم التحقق من صلاحية أداة الدراسة الميدانية، وحساب مؤشراتها السيكومترية من خلال ما يأتي:

أ. **صدق المحكمين.** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (6) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية وتخصص أصول التربية (ملحق رقم1)، وذلك بهدف التأكد من صلاحية الاستبانة، وصدقها لقياس ما وضعت لقياسه، وإبداء ملاحظاتهم حول: ملائمة صياغة مفردات الاستبانة، ووضوح المفردات، ووضوح تعليمات الاستبانة، ومناسبتها للعينة، ومناسبة بدائل الاستجابة عليها، وتعديل أو حذف المفردات غير المناسبة، وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات الاستبانة بين (80–100%)، واستفاد الباحث من آراء السادة المحكمين، حيث تم حذف عدد (9) مفردات، وتعديل صياغة المفردات أرقام (4، 12، 26،28، 32) وذلك في المحور الأول، والمفردات أرقام (2، 9، 19) ولم يتم إضافة أية مفردات أو أبعاد للاستبانة. كما تم استبدال بعض الأفعال لتكون قابلة للقياس، وضياغة المفردات في صورة إجرائية، واختصار المفردات الطويلة، وحذف المفردات المكررة، حتى أصبحت الاستبانة تتكون من (41) مفردة في موزعة على (6) أبعاد في المحور الأول، و (21) مفردة في المحور الثاني للاستبانة.

ب. **الاتساق الداخلي.** تم التأكد من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة، والذي يشير إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكذلك درجة ارتباط المفردة بالمحور ككل، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الأول(عند ن=100)

اسم البعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	معامل ارتباط المفردة بالمحور	اسم البعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	معامل ارتباط المفردة بالمحور
قواعد بسيطة للعمل	1	**0.551**	**0.325	الشبكات المهنية	23	**0.493	*0.271
	2	**0.706	**0.477		24	**0.749	**0.580
	3	**0.731	**0.531		25	**0.729	**0.544

	4	**0.632	**0.415		26	**0.634	**0.575
	5	**0.652	**0.407		27	**0.690	**0.521
	6	**0.660	**0.450	التغذية الراجعة	28	**0.645	**0.557
التصميم الضمني	7	**0.492	**0.392		29	**0.569	**0.587
	8	**0.631	**0.493		30	**0.722	**0.630
	9	**0.461	**0.296		31	**0.546	**0.471
	10	**0.676	**0.542		32	**0.764	**0.715
	11	**0.634	**0.597		33	**0.697	**0.559
	12	**0.645	**0.506		34	**0.627	**0.556
	13	**0.592	**0.489	مخطط المدرسة	35	**0.692	**0.543
مجتمعات الممارسة	14	**0.353	**0.265		36	**0.730	**0.643
	15	**0.573	**0.500		37	**0.733	**0.700
	16	**0.622	**0.543		38	**0.748	**0.699
	17	**0.584	**0.486		39	**0.675	**0.526
	18	**0.548	**0.495		40	**0.678	**0.583
	19	**0.542	**0.492		41	**0.651	**0.575
	20	**0.657	**0.601				
	21	**0.587	**0.567				
	22	**0.551	**0.489				

**** دالة عند مستوى دلالة (0,01)** **** دالة عند مستوى دلالة (0,05)**

ويتضح من نتائج الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه أو بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01 و 0,05).

جدول (8) معاملات معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمحور (عند ن=100)

اسم البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمحور
قواعد بسيطة للعمل	**0,663**
التصميم الضمني	**0,804**
مجتمعات الممارسة	**0,885**
الشبكات المهنية	**0,775**
التغذية الراجعة	**0,889**
مخطط المدرسة	**0,871**

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من النتائج السابقة قوة وتماسك مفردات الاستبانة وأبعادها.

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الثاني (عند ن=100)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمحور	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمحور
1	**0,451	8	**0,643	15	**0,586
2	**0,494	9	**0,592	16	**0,598
3	**0,595	10	**0,712	17	**0,353
4	**0,569	11	**0,670	18	**0,334
5	**0,568	12	**0,605	19	**0,635
6	**0,550	13	**0,641	20	**0,619
7	**0,655	14	**0,573	21	**0,508

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ويتضح من نتائج الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين المفردة والمحور الثاني دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).

ج. **ثبات الاستبانة.** يشير إلى استقرار درجات أفراد العينة على الاستبانة، وتم حساب ثبات الاستبانة للأبعاد وللمحاور ككل من خلال معامل ثبات ألفاكرونباخ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (10).

جدول (10) معاملات ثبات أبعاد ومحاور الاستبانة بطريقة ألفا-كرونباخ (عند **ن=100**)

م	الأبعاد والمحاور	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
1	قواعد بسيطة للعمل	6	0,736
2	التصميم المدمج أو الضمني	7	0,688
3	مجتمعات الممارسة	9	0,726
4	الشبكات المهنية	5	0,673
5	التغذية الراجعة	7	0,777
6	مخطط المدرسة	7	0,827
	المحور الأول ككل	41	0,932
	المحور الثاني	21	0,895

ويتضح من الجدول (10) أن جميع معاملات ثبات الأبعاد جيدة، بينما جاءت معاملات ثبات المحاور بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (0,673.-

0,827)، والتي تدل على صلاحية استخدام هذه الاستبانة لأغراض البحث. وتم الاستقرار على الصورة النهائية للاستبانة، بالمحاور والأبعاد والمفردات الموضحة بالجدول (10) (ملحق رقم2)

ومما سبق يتضح، توافر الشروط السيكومترية لاستبانة التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة حيث تتمتع الاستبانة بمعاملات صدق وثبات مرتفعة.

ثالثًا. الأساليب الإحصائية المستخدمة. استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع أسئلة البحث، وعينة الدراسة الميدانية، وهذه الأساليب هي:

- حساب التكرارات. حيث يتم الكشف عن تكرار استجابة (كبيرة ـ متوسطة ـ ضعيفة) على كل مفردة، عند عينة الدراسة، ويتم حساب النسبة المئوية لكل تكرار بقسمة كل تكرار على العدد الكلي للعينة.
- المتوسط الحسابي. وهو من مقاييس النزعة المركزية، حيث يمكن من خلال معرفة متوسط استجابات أفراد العينة على كل مفردة.
- الانحراف المعياري. لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي.
- استخدام اختبار "T-test" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة الميدانية تبعا لبعض المتغيرات ثنائية الفئة: الوظيفة (مدير/وكيل ـ معلم)، وموقع المدرسة (ريف ـ حضر)، وحجم المدرسة (كبيرة ـ صغيرة) حول توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة.
- ولتحليل نتائج البحث تم حساب مدى الاستجابة حسب قيم المتوسط المرجح (المتوسط الحسابي الموزون) = (3× تكرار كبيرة+2× تكرار متوسطة+1× تكرار ضعيفة) ÷ عدد أفراد العينة، ومن خلال قيمة المتوسط المرجح يتم الحكم على مستوى التوافر للمفردة. وبالنسبة للأبعاد فإنه يتم حساب المتوسط المرجح (الموزون) للبعد بقسمة المتوسط الحسابي للبعد على عدد مفردات البعد ذاته. ومن خلال قيمة المتوسط المرجح لكل بُعد يتم الحكم على مستوى توافر أو تحقق البعد عند أفراد العينة، حيث تم تحديد مدى

الاستجابة للتدرج الثلاثي للبدائل من خلال إيجاد طول المدى (3−1=2) ثم قسمة المدى على عدد الفئات (2÷3= 0,66)

وعليه تم تحديد مستوى التوافر والتحقق، وذلك كما يوضحه الجدول (11):

جدول (11) مستوى التوافر والتحقق لكل استجابة

مستوى التوافر والتحقق	المدى
منخفضة	من 1 وحتى (1+ 0,66) أي 1،66
متوسطة	من 1,67 وحتى (1,67+ 0,66) أي 2,33
مرتفعة	من 2,34 وحتى (2,34+ 0,66) أي 3

المصدر: (عبد الفتاح، 2008، ص. 538)

رابعًا. إجراءات التطبيق. حصل الباحث على موافقة التطبيق من وكيل وزارة التربية والتعليم بمديرية التربية والتعليم بمحافظة المنيا، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول 2021/2020م (ملحق رقم3)، وتمت زيارة المدارس للتطبيق لتوضيح تعليمات الاستبانة وفائدتها وكيفية الاستجابة عليها، وتلقي التغذية الراجعة من بعض المديرين والمعلمين الذين تمكّن الباحث من إجراء حوار معهم حول موضوع الاستبانة، ودوّن الباحث هذه التعليقات للاستفادة منها في تفسير استجابات العينة.

خامسًا. نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

يتناول هذا الجزء الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة هذا البحث، وعرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها في ضوء نظرية النظم التكيفية المعقدة، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، وكذلك خصائص عينة الدراسة الميدانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة من وجهة نظر عينة الدراسة الميدانية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للحكم على تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا، للمحورين الأول والثاني للاستبانة ككل، كما موضح بالجدول(12).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توافر محاور الاستبانة (عند ن=832).

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر/ الأهمية
1	**الأول: أبعاد التنظيم الذاتي**	**1,60**	**0,302**	**منخفضة**
2	**الثاني: متطلبات تنظيمية لإدارة التغيير**	**2,48**	**0,356**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (12) أن الدرجة الكلية لمحور أبعاد التنظيم الذاتي وفقًا لتقديرات المعلمين والمديرين جاءت منخفضة بمتوسط حسابي **(1,60)** بانحراف معياري **(0,302)**، بينما جاءت الدرجة الكلية لمحور المتطلبات التنظيمية لإدارة التغيير بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي**(2,48)** وبانحراف معياري **(0.356)**.

وتشير هذه النتائج إلى أن توافر أبعاد ومكونات التنظيم الذاتي في المدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا لم يكن بالمستوى المطلوب، وأن تلك المدارس تفتقر القدرة التنظيمية التي تُمكّنها من التكيف مع التغييرات، وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المدرسة كمؤسسة تنظيمية جامدة لا تمتلك القدرة الكافية على التعديل التلقائي لنظم وإجراءات العمل داخلها، ولا تمتلك مقومات التنظيم الذاتي لا سيما الاستقلالية في طريقة تنفيذ التغيير، أو بناء علاقات داخلية من خلال العمل الجماعي، أو بناء علاقات خارجية مع مدارس مناظرة أو مؤسسات كالجامعة تساعدها على مواكبة التغيير، وليست لديها خبرات مكتسبة من التغييرات السابقة توظفها في التعامل مع التغييرات الحالية، وبالتالي لا تستطيع التكيف مع التغييرات وتعمل بنفس الطريقة التقليدية الروتينية بغض النظر عما يدور حولها من تطور.

ويمكن تفسير ذلك بسبب المركزية الشديدة في إدارة النظام التعليمي في مصر، والمركزية الشديدة في رسم التغ ييرات التي ستتم على هذه المدرسة، والانفراد بإصدار قرارات التغيير دون تحديد دقيق لمشكلات المدرسة الثانوية العامة، وترتيب أولويات التغيير، وإشراك المدارس والمعلمين والأكاديميين في الجوانب التي تحتاج إلى التغيير، ودراسة قدرات وإمكانات المدرسة الثانوية العامة وتحديد مدى توافق التغييرات الجديدة مع هذه الإمكانات، والتدخل ببعض الإجراءات لتهيئة الواقع التنظيمي للمدرسة للتغييرات، ومنح المدرسة القدرات التنظيمية التي تُعينها على نجاح التغييرات.

وطبقًا لنظرية النظم التكيفية المعقدة، أن المنظمات التي يُفرض عليها التغيير من جهة فوقية عليا، والمنعزلة عن محيطها وما يجري فيه من تغييرات، والتي تعمل ببيروقراطية

شديدة؛ فإن الأفراد العاملين بها لا يتفاعلون مع التغيير، ولا يُعدّلون من ممارساتهم، ولا يحاولون التدخل بإجراءات داخلية من تلقاء انفسهم لتهيئة بيئة العمل على تنفيذ التغيير، فيصبح التغيير شكلي مجرد تنفيذ القرارات بصورة سطحية دون التغيير في الجوهر، لعدم فهم المغزى من وراء التغييرات وتحقيقها، وقد يلجأ العاملون بهذه المنظمات إلى مقاومة التغيير.

كما يتضح أن كثرة التغيير في المدرسة الثانوية العامة خلال مدة زمنية بسيطة، وتوقع المدرسة أن كل وزير لديه رؤية مختلفة لشكل الثانوية، قدى أدى إلى اضطراب بيئة العمل الداخلية للمدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Goh et al., 2006) التي توصلت إلى أهمية القدرة التنظيمية الذاتية التي تدعم التكيف مع التغيير، وأن المدارس تحتاج إلى بعض التدخلات التنظيمية، وإعادة تنظيم مواردها المادية والبشرية ولتنظيمية قبل إجراء التغييرات، وتحتاج إلى الدعم المؤسسي، ومشاركة الطلاب والمعلمين. وكذلك مع دراسة (عتريس، 2019)، والتي قامت بالتشخيص التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة، وتوصلت إلى أن الواقع التنظيمى والإدارى والمدرسى غير مناسب للإصلاحات ومبادرات التغيير التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في مصر، وأن مبادرات التغيير تحتاج إلى تهيئة تنظيمية للمدرسة الثانوية العامة، وبناء بعض قدراتها لتستوعب التغييرات الحادثة والتطور في البيئة المحيطة. كما أشارت إحدى الدراسات إلى تدني ممارسات قيدة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية، بسبب النظام البيروقراطي المنغلق، والتمسك بالممارسات التقليدية في التعامل مع التغييرات، والالتزم بتنفيذ القرارات بصورة حرفية (بيومي، 2006، ص ص. 85-86).

كما تشير نتائج الدراسات إلى أن جهود التغيير التي تتم من أعلى إلى أسفل، ومن قبل جهات أو منظمات خارجية، دون أن تكون نابعة من القاعدة (المعلمين) ومن شعورهم بالمسؤولية الجماعية تجاه تعليم الطلاب، وتوحدهم نحو هدف واهتمام مشترك، تكون هذه الجهود مشتتة وغير ناجحة(Fullan, 2000; Toh & SO, 2011)

ومما يدعم نتائج البحث فيما يختص بانخفاض توافر محور المداس ذاتية التنظيم، هو ارتفاع توافر أهمية المحور الثاني الخاص بالمتطلبات التنظيمية اللازمة، حيث ارتأت أفراد عينة البحث انخفاض الإجراءات والممارسات في المدرسة التي تعبر عن التنظيم الذاتي، وبالتالي كانت الحاجة مرتفعة لهذه المتطلبات.

نتائج المحور الأول. أبعاد التنظيم الذاتي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للحكم على تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة في محافظة المنيا، كما موضح بالجدول(13).

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد المحور الأول مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي (عند ن=832).

م	أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاستجابة (مستوى التوافر)
1	التغذية الراجعة	1,83	0,475	متوسطة
2	قواعد بسيطة للعمل	1,68	0,430	متوسطة
3	مجتمعات الممارسة	1,67	0,439	متوسطة
4	التصميم الضمني	1,61	0,380	منخفضة
5	مخطط المدرسة	1,45	0,421	منخفضة
6	الشبكات المهنية	1,36	0,417	منخفضة
الدرجة الكلية لتوافر وتحقق المحور		1,60	0,302	منخفضة

يتضح من الجدول (13) أن أبعاد التغذية الراجعة، وقواعد بسيطة للعمل، ومجتمعات الممارسة، قد تحققوا بدرجة متوسطة، وأن أبعاد: التصميم الضمني، ومخطط المدرسة والشبكات المهنية، قد تحققوا بدرجة منخفضة، وجاء في الرتبة الأولى كأعلى أبعاد التنظيم الذاتي تحققًا وتوافرًا في المدارس الثانوية العامة هو بُعد التغذية الراجعة بمتوسط حسابي (1,83) وبانحراف معياري (0,475)، حيث توافر بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك أن المدرسة تتوقع تغييرات إضافية في التعليم الثانوي، وبالتالي تستفسر عن القرارات الجديدة باستمرار، وتحاول معرفة أثر التغييرات على المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، كما أن غياب التمهيد لهذه التغييرات جعلت المدرسة تستطلع اولًا بأول شكل التنفيذ بالنسبة للمعلمين ومعرفة الصعوبات التي تواجههم، ومحاولة معرفة الاحتياجات والمهارات التي يحتاج إليها المعلمون من أجل استكمالها، وإن كانت المدرسة لا تمتلك القدرة على الاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في التعديل في بنيتها التنظيمية، وإلا لجاءت الدرجة الكلية لأبعاد التنظيم الذاتي بدرجة متوسطة أو مرتفعة.

وجاء في الرتبة الثانية بُعد "قواعد بسيطة للعمل" حيث تحقق بدرجة متوسطة، وحصل على متوسط حسابي (1,68) وانحراف معياري (0,430)، وذلك لأن معظم التغييرات التي حدثت في المدرسة الثانوية العامة نتيجة الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014–2030م، ومشروع البنك الدولي لدعم إصلاح التعليم في مصر 2018/2017م، كانت ترتكز على توظيف تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التدريس والتقييم، وانعكس ذلك ـ إلى حد ما ـ على نمط الاتصال الإداري داخل المدرسة اعتمادًا على التقنيات والتطبيقات التكنولوجية، وتحديث البنية التحتية للمدرسة بتزويدها بالتكنولوجيا وبشبكة الإنترنت، واستخدام السبورات الذكية في التدريس، وإجراء اختبارات تجريبية على التابلت التعليمي، ولكن، وهذا يدل على تغيير شكل تنفيذ المهام التدريسية والإدارية للمعلمين والمديرين دون وضع قواعد جديدة تحكم العمل الإداري والفني والتدريسي للتكيف مع التغييرات الجديدة.

والبُعد الثالث في الرتبة، والذي تحقق بدرجة متوسطة، هو بُعد "مجتمعات الممارسة" بمتوسط حسابي (1,67) وانحراف معياري (0,439)، وهذا يدل على محاولة المعلمين التفاعل مع التغييرات والتوصل إلى الطريقة المثلى للتنفيذ من خلال الحوارات والمناقشات التي تتم بشكل عفوي داخل المدرسة أو من خلال اجتماعات معلمي كل مادة لدراسة الطرق الجديدة في تنفيذ التدريس والتقييم، لكن تلك المحاولات لا تنعكس على مستوى اداء المدرسة ككل، أو تصبح جزءًا من ثقافة المدرسة في العمل التعاوني.

ويمكن تفسير تحقق هذه الأبعاد الثلاثة بدرجة متوسطة، من وجهة نظر نظرية النظم التكيفية المعقدة بأن المعلمين تفاعلوا مع التغييرات التي تتم، وشكلوا ـ إلى حد ما ـ مجتمع للممارسة" يساعدهم على الفهم المشترك لاتجاه هذه التغييرات ومغزاها، بما يدفعهم من تلقاء أنفسهم إلى الانخراط في العمل الجماعي، والتعديل من نمط أدائهم التقليدي إلى نمط جديد، يتحول بمرور الوقت إلى قواعد بسيطة تحكم العمل الجديد حتى لو لم يصدر قرارات مدرسية بهذه القواعد، بحيث تستقر هذه القواعد في وجدان المعلمين وتميز خصوصية المدرسة عن المدارس الأخرى بتبني نمط مميز في التفاعل مع التغيير الحادث، وبالتالي يتم البحث عن التغذية الراجعة حول الممارسات والقواعد الجديدة، ونتائجها، ونقاط القوة والضعف والصعوبات التي تواجههم، وتقييم أثر التغيير على جميع جوانب المدرسة، لكن ذلك لم يتطور إلى إدماج تلك القواعد في تصميم ضمني للتنظيم المدرسي، أو عمل

مخطط جديد للمدرس، أو بالتواصل شبكيًا مع مدارس مناظرة أو مؤسسات كالجامعة لتلقي الدعم من أجل التنفيذ المثالي لهذه التغييرات، لذلك لم تتحقق بقية الأبعاد، وجاءت الدرجة الكلية منخفضة لمستوى التنظيم الذاتي في المدارس الثانوية العامة.

حيث تؤكد نظرية النظم التكيفية المعقدة أن استمرار المنظمات البيروقراطية في مواجهة التسلسل الهرمي المفرط، يثبط نجاح التغييرات، وتدعو إلى تهيئة الظروف للتغيير بدلاً من فرض ابتكارات أو مبادرات محددة، لا تتوافق مع المستوى التنظيمي للمدرسة، والتواصل والانفتاح في علاقات مع مؤسسات أخرى، وتلقي التعليقات والتغذية الراجعة من خلال الحوار ومجتمعات الممارسة التي تعزز الأفكار المبتكرة (Morrison, 2011, p. 146)

وفيما يخص بُعد التصميم الضمني، فقد توافر بشكل منخفض في المدرسة الثانوية العامة، حيث حصل على متوسط حسابي (1,61) وانحراف معياري (0,380)، وهذا يدل على أن الشكل التنظيمي للمدرسة جامد وغير مواكب للتغييرات التي تحدث في مهام وأهداف المدرسة، حيث يمكن أن تلتزم المدرسة بالهيكل التنظيمي الذي يحدد السلطات والمهام والأدوار ونمط الاتصال، لكن تُجدد المدرسة رؤيتها ورسالتها، أو تُعدّل طريقة تنفيذ المهام، أو تتبنى العمل الجماعي بين المعلمين، أو تشكل وحدة مدرسية داخلية للقيام بمهام محددة تُيسر تنفيذ التغييرات، لكن يتضح أن المدرسة الثانوية العامة تعمل بنفس التنظيم المدرسي حتى في حالات التغيير والتطوير.

أما بالنسة لبُعد مخطط المدرسة فقد توافر أيضًا بدرجة تحقق منخفضة بمتوسط حسابي (1,45) وبانحراف معياري (0,421)، وهذا يدل على أن المدرسة الثانوية العامة لا تمتلك إطارًا مفاهيميًا يحدد الطريقة التي تتفاعل بها المدرسة مع التغييرات، وذلك بسبب تخبط المدرسة في تنفيذ التغييرات أو بسبب غموض الهدف من التغيير، وتضارب القرارات التي كانت تصدر من الوزارة، لا سيما المعدل التراكمي في تقييم الطلاب، ثم الاعتماد على التقييم النهائي في السنة الثالثة، وكذلك إجراء الاختبارات التجريبية على التابلت ثم ورقيًا، هذا التضارب أدى إلى اضطراب بيئة العمل، وبالتالي لا تمتلك المدرسة نموذجًا للتغيير.

وجاء في الرتبة الأخيرة، بُعد الشبكات المهنية، بدرجة تحقق منخفضة، بمتوسط حسابي (1,36)، وبانحراف معياري (0,417)، وهذا يدل على غياب استقلالية المدرسة كمنظمة مفتوحة، تتشابك مع بقية النظم الاجتماعية، وأن المدرسة منعزلة ومنغلقة عن بقية المؤسسات الأخرى ذات الصلة بها، ويغيب عن المدرسة الدعم المجتمعي الذي يساعدها

على إدارة التغيير بنجاح، كما أن المدارس لا تتعاون مع بعضها البعض داخل المنطقة التعليمية الواحدة لتبادل الخبرات والتجارب على المستوى الفردي للمعلمين أو على المستوى المؤسسي والإداري بين المديرين، بما يقوّض القدرة التنظيمية للمدرسة التي تجعلها تنجح في إدارة التغيير.

وفيما يأتي تفصيل لنتائج تحقق مفردات أبعاد المحور الأول:

جدول (14) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد قواعد بسيطة للعمل(عند ن=832).

م	المفردة	التكرارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(مستوى التوافر)	الرتبة
		كبيرة	متوسطة	صغيرة				
		ك %	ك %	ك %				
1	تعتمد المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة رسمية للاتصال الإداري.	211	317	304	1,88	0,779	متوسطة	1
		25,4	38,1	36,5				
2	تُمكن المدرسة معلميها من حرية اختيار طريقة تنفيذ المهام المطلوبة منهم.	114	394	324	1,74	0,680	متوسطة	3
		13,7	47,4	38,9				
3	تتعامل إدارة المدرسة مع أخطاء المعلمين في تنفيذ المنهج الجديد على أنها فرصة للتعلم والنمو.	123	350	359	1,71	0,706	متوسطة	4
		14,8	42,1	43,1				
4	تحرص إدارة المدرسة على تغيير دور المعلمين إلى مساعدة الطلاب على التعلم الذاتي باستخدام التابلت.	123	405	304	1,78	0,682	متوسطة	2
		14,8	48,7	36,5				
5	يوظف المعلمون مصادر المعرفة المتاحة على بنك المعرفة في تنفيذ المنهج الدراسي.	126	248	504	1,54	0,742	منخفضة	5
		15,1	24,3	60,6				
6	تُقيم إدارة المدرسة أداء المعلمين لأدوارهم على المنصات التعليمية.	48	202	536	1,41	0,598	منخفضة	6
		5,8	29,8	64,4				

يتضح من الجدول (14) أن المفردة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي المفردة رقم (1) والتي تنص على "تعتمد المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة رسمية للاتصال الإداري"، بمتوسط حسابي (1,88) وبانحراف معياري (0,779) وهذا راجع إلى تزويد المدارس الثانوية العامة بشبكة الإنترنت، واستخدامها في نقل المعلومات والبيانات عن التغيير، وتبادل التعليمات والقرارات الخاصة بالتغيير، بما يُسهل التواصل بين جميع عناصر العملية التعليمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (روبي وآخرون، 2019، ص. 27) التي توصلت إلى استخدام تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعى التعليمية (Yammer-Edmodo) من قِبل العاملين بإدارة التعليم العام قبل الجامعى على المستوى المدرسى، وعلى مستوى الإدارات التعليمية، لم يكن بالدرجة الكافية.

وأقل رتبة المفردة رقم (6) ونصها "تُقيم إدارة المدرسة أداء المعلمين لأدوارهم على المنصات التعليمية" بمتوسط حسابي (1,41) وبانحراف معياري (0,598)، وهذا يعني أن إدارة المدرسة إن وضعت قواعد جديدة للعمل الإداري والفني داخل المدرسة عليها أن تُقيم المعلمين على مدى التزامهم بتلك القواعد، وإلا تصبح قواعد شكلية ليس عليها محاسبة، ويلتزم بها البعض دون البعض الآخر.

ويمكن تفسير ذلك أن المدرسة قد وضعت قواعد فنية تتصل بالعمل التدريسي وبتنفيذ العملية التعليمية داخل المدرسة، مثل استخدام المنصات التعليمية، أو الاتصال الإداري باستخدام التطبيقات التكنولوجية، لكنها لم تضع قواعد إدارية تنظم إجراءات العمل داخل المدرسة، كما أنها لم تُحاسب على مدى الالتزام بتلك القواعد.

والتنظيم المدرسي الجيد هو الذي يحدد قواعد واضحة للعمل، ويساعد المعلمين على فهم هذه القواعد وكيفية وطريقة الالتزام بها، وتكون هذه القواعد معلنة للجميع، ونابعة من المعلمين أنفسهم ومن تفاعلهم مع التغيير، ويلتزمون بها من تلقاء أنفسهم رغبة في إدارة التغيير الحادث.

جدول (15)التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد التصميم المدمج أو الضمني (عند ن=832)

م	المفردة	التكرارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(مستوى التوافر)	الرتبة
		كبيرة	متوسطة	صغيرة				
		ك %	ك %	ك %				

7	تقوم المدرسة بالتغلب على الروتين والتنفيذ الحرفي للقرارات.	111	332	389	1,66	0,699	متوسطة	3
		13,3	39,9	46,8				
8	تطور المدرسة رؤيتها ورسالتها في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم.	76	332	424	1,58	0,653	منخفضة	5
		9,1	39,9	46,8				
9	تُعدل المدرسة إجراءات العمل داخلها حال صدور قرارات وزارية جديدة.	111	360	361	1,69	0,691	متوسطة	2
		13,3	43,3	43,4				
10	تُفوّض إدارة المدرسة السلطة للمعلمين لاتخاذ قرارات تجاه المواقف الطارئة والجديدة.	63	273	496	1,47	0,633	منخفضة	7
		7,6	32,8	59,6				
11	وضعت المدرسة مهام ومسؤوليات جديدة للمعلمين في ضوء التغييرات الجديدة.	158	316	358	1,75	0,750	متوسطة	1
		19,0	38,0	43,0				
12	تُشكل المدرسة فرق عمل لتسهيل تنفيذ التغييرات الجديدة.	80	370	382	1,63	0,651	منخفضة	4
		9,6	44,5	45,9				
13	أنشأت إدارة المدرسة وحدات عمل جديدة داخل المدرسة لتنفيذ التغييرات.	76	259	497	1,49	0,658	منخفضة	6
		9,1	31,1	59,7				

يتضح أن أعلى رتبة في بُعد التصميم الضمني، المفردة رقم (11) والتي تنص على "وضعت المدرسة مهام ومسؤوليات جديدة للمعلمين في ضوء التغييرات الجديدة" بمتوسط حسابي (1,75) وبانحراف معياري (0,750) وهذا يدل على تكليف المدارس للمعلمين بمهام وأدوار جديدة لتنفيذ التغيير، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (محمد، أسامة محمد كامل، 2019، ص. 230) والتي أكدت توزيع أدوار جديدة على المعلمين نتيجة التغيير، ولكن دون مراقبة لهذه الأدوار، أو التأكد من تنفيذها بالشكل المطلوب. وأقل رتبة المفردة رقم (10) ونصها "تُفوّض إدارة المدرسة السلطة للمعلمين لاتخاذ قرارات تجاه المواقف الطارئة والجديدة" بمتوسط حسابي (1,47) وبانحراف معياري (0,633) وهذا يدل على غياب تمكين المعلمين من حرية في تنفيذ التغييرات، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (أرناؤوط، 2020، ص. 296) بانخفاض استقلالية معلمي التعليم الثانوي، وضعف سيطرتهم على الطريقة التي يُدرّسون

بها، وضعف تحكمهم في الجوانب التعليمية أو تطويرها أو مشاركتهم في التغيير والتطوير، كما توصلت نتائج دراسة (محمود، 2015، ص. 345) إلى ضعف تفويض بعض مديري المارس السلطات الكافية للمعلمين لاتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم أثناء القيام بالمهام والواجبات المفوضة إليهم، وقلة تشجيعهم على طرح الحلول البديلة للمشكلات المدرسية، كما يؤكد على ضعف وقلة الصلاحيات المعطاة لإدارة المدرسة، وضعف اهتمام إدارة المدرسة بتفويض السلطة والتنازل عن بعض سلطاتها وصلاحياتها للآخرين (عتريس، 2019، ص. 470)، كما تتفق مع نتائج دراسة (حسن، 2021، ص. 457)، الذي أكد افتقار المدارس الثانوية للهياكل المرنة التي تُمكّنها من التكيف مع التغييرات الجديدة في البيئة المحيطة نتيجة البيروقراطية وقلة صلاحيات المدرسة.

وهذا يتفق أيضًا مع نتائج (جاد الكريم، 2018، ص ص. 269–270)، الذي توصل إلى ضعف الوحدات التنظيمية داخل المدرسة الثانوية العامة، وضعف مساهمة الوحدات في تطوير العمل داخل المدرسة، أو تفويض السلطات التي تسمح بسرعة إنجاز الأعمال.

جدول (16) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد مجتمعات الممارسة(عند ن=832).

م	المفردة	التكرارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(مستوى التوافر)	الرتبة
		كبيرة	متوسطة	صغيرة				
		ك %	ك %	ك %				
14	يكتسب المعلمون معارف ومهارات جديدة من المواقف اليومية لهم داخل الفصل.	262 31,5	284 34,1	286 34,4	1,97	0,811	متوسطة	1
15	تشجع إدارة المدرسة معلميها على تقاسم الخبرات والمهارات التي تمكنهم من تنفيذ التغييرات.	238 28,6	287 34,5	307 36,9	1,91	0,805	متوسطة	2
16	لدى المدرسة طريقة لتعميم التجارب الفردية الناجحة على المدرسة	144 17,3	253 30,4	435 52,3	1,65	0,757	منخفضة	5

	ككل.							
17	يُقنع المعلمون بعضهم البعض بقيمة التغييرات الجديدة للطلاب.	97	281	454	1,57	0,691	منخفضة	6
		11,7	33,8	54,6				
18	يتواصل المعلمون مع بعضهم خارج اليوم الدراسي لمناقشة تنفيذ التغييرات الجديدة	100	206	526	1,48	0,700	منخفضة	8
		12,0	24,8	63,2				
19	يشترك مجموعة من المعلمين في إجراء بحوث الفعل للتوصل إلى حلول مبتكرة.	48	205	579	1,36	0,588	منخفضة	9
		5,8	24,6	69,6				
20	يجمع إدارة المدرسة والمعلمين رؤية واضحة مشتركة حول طبيعة التغيير في المدرسة.	153	333	346	1,76	0,739	متوسطة	4
		18,4	40,0	41,6				
21	تبتكر المدرسة طرقًا غير تقليدية لمعالجة المشكلات التكنولوجية التي تواجه المدرسة.	71	306	455	1,53	0,647	منخفضة	7
		8,5	36,8	54,7				
22	يعقد كل قسم داخل المدرسة اجتماعات دورية لتطوير الأداء.	190	272	370	1,78	0,791	متوسطة	3
		22,8	32,7	44,5				

يتضح أن أعلى مفردة في بُعد مجتمعات الممارسة، المفردة رقم (14) ونصها "يكتسب المعلمون معارف ومهارات جديدة من المواقف اليومية لهم داخل الفصل" بمتوسط حسابي (1,97) وبانحراف معياري (0,811)، وهذا يدل على أن التغييرات الجديدة أدت إلى كثرة الاستفسار والحوارات والنقاشات حول تلك التغييرات، ومحاولة تعلم مهارات جديدة تساعدهم على التنفيذ، وأقل رتبة المفردة رقم(19) والتي تنص على "يشترك مجموعة من المعلمين في إجراء بحوث الفعل للتوصل إلى حلول مبتكرة" بمتوسط حسابي (1,36) وبانحراف معياري (0,588)، وهذا يدل على غياب مهارات البحث العلمي لدى المعلمين، وبالتالي افتقار القدرة على تجريب الممارسات الجديدة وتقييمها من أجل الوصول إلى أفضل الممارسات في التنفيذ.

كما حصلت المفردة التي تُعبر عن تنظيم مجتمعات الممارسة بشكل رسمي المفردة رقم (22) ونصها "يعقد كل قسم داخل المدرسة اجتماعات لتطوير الأداء" على متوسط حسابي (1,78)، وانحراف معياري (0,791)، بدرجة تحقق متوسطة، وكذلك المفردة التي تُعبر عن تنظيم غير الرسمي لمجتمعات الممارسة، وهي المفردة رقم (18)، ونصها "يتواصل المعلمون مع بعضهم خارج اليوم الدراسي لمناقشة طريقة تنفيذ التغييرات الجديدة" وحصلت على متوسط حسابي (1,48)، وانحراف معياري (0,700)، بدرجة تحقق منخفضة، وذلك يدل على أن مظاهر مجتمعات التعلم تتم أثناء اليوم الدراسي فقط، ولا تتحقق بعد انتهاء اليوم الدراسي أو خارج أوقات العمل الرسمية رغم توافر شبكات الاتصال والتطبيقات التكنولوجية التي تُيسر ذلك.

وذلك بسبب أن العلاقات بين إدارة المدرسة والعاملين تتسم بالاحترام والثقة المتبادلة، وتوافر مناخ من العلاقات الإنسانية الطيبة بين الجميع (عتريس، 2019، ص. 472)، لكن يفتقد المعلمون مهارات العمل الجماعي، والميل إلى الفردية أكثر من الجماعية، وصعوبة الحصول على المعلومات، وصعوبة تقبل الأعضاء للنقد البناء والتغذية المرتدة، والبطء الشديد فى الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير(محمود، 2015، ص. 358؛ عبد الرحمن، 2018، ص. 327)، وكذلك ضعف قدرة إدارة المدرسة الثانوية العامة على امتلاك أساليب متنوعة لتطوير مهارات الأفراد العاملين، بالإضافة إلى ضعف قدرتها على توظيف خبرات العاملين وتجاربهم في العمل المدرسي، أو استثمار وتنمية مواردها البشرية بكفاءة وفعالية؛ وبالتالي غياب الكوادر التنظيمية التي تكون مجتمعات للتعلم وتبادل الممارسات (مندور، 2018، ص. 163)، وافتقار المدرسة الثانوية العامة إلى قيادة فعالة، تسهم في توفير المناخ المدرسي الجيد، الذي يشجع العاملين على التجديد والابتكار والإبداع والعمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي (الحسيني، 2015، ص. 19).

وتُفسر نظرية النظم التكيفية المعقدة مجتمعات الممارسة في الأنظمة الاجتماعية، أن أعضاء التنظيم الاجتماعي هم نشيطون وواعون لذواتهم، ويمكنهم أن يختاروا إلى حد ما الأنظمة التي يريدون العمل فيها، ولديهم القدرة على إعادة تكييفها لتناسب أهدافهم الجديدة من تلقاء أنفسهم، ولديهم القدرة على إنشاء أنظمة وهياكل جديدة، ويكونون مجتمعًا للتعلم المهني، كما يمكن لأعضاء التنظيم أن يتعلموا من بعضهم البعض ومن التجربة ومن تفاعلهم مع التغيير (Bower, 2003, pp. 56-57).

كما أن المدرسة كنظام كلي يعمل كوحدة واحدة، عليها أن تتوصل إلى الممارسات والأفكار الابتكارية في التعامل مع التغيير، ويتم تنفيذها بشكل جماعي بين المعلمين، من خلال العمل التعاوني، والتعلم من الأقران، وتعميم الممارسة المبتكرة لتصبح ملكًا لجميع المعلمين، وتميز هذه الممارسات المدرسة عن غيرها من المدارس المناظرة، ويصبح للمدرسة تجربة فريدة في طريقة تنفيذ وإدارة التغيير.

والتنظيم الجيد هو الذي يُرسخ التعاون بين العاملين، بما يحافظ على وحدة وتماسك التنظيم المدرسي، وعلى بقاء المدرسة واستمراريتها، ويكون ذلك من خلال تشجيع المعلمين على العمل التعاوني والجماعي، وتبنى الرؤى والممارسات المشتركة حول التغيير، وسهولة الاتصال بين الإدارة المدرسية وجميع المعلمين في اتجاهين، وسهولة تدفق المعلومات وتبادل الخبرات وتعميمها، لتصبح المدرسة تعمل كمجموعة ووحدة واحدة وليست أجزاء منفصلة.

جدول (17) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد الشبكات المهنية(عند ن=832).

م	المفردة	التكرارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(مستوى التوافر)	الرتبة
		كبيرة	متوسطة	صغيرة				
		ك %	ك %	ك %				
23	تدعو المدرسة أعضاء من جمعيات أهلية أو علمية لتنمية ثقافة الطلاب والمعلمين حول توظيف التكنولوجيا في التعليم.	121 14,5	166 20,0	545 65,5	1,49	0,735	منخفضة	1
24	تُنظم المدرسة لقاءات مع أولياء الأمور (افتراضية) لتوعيتهم بالتغييرات الجديدة، وكسب تأييدهم.	78 9,4	145 17,4	609 73,2	1,36	0,647	منخفضة	3
25	تتعاون المدرسة مع الجامعة من أجل التطوير المهني الرقمي للمعلمين.	29 3,5	150 18,0	653 78,5	1,25	0,507	منخفضة	4
26	تدرس إدارة المدرسة جوانب التميز الموجودة في المدارس المناظرة وتحاول تطبيقها.	41 4,9	329 39,5	462 55,5	1,49	0,590	منخفضة	1
27	تدعم نقابة المعلمين إقامة	33	130	669	1,23	0,509	منخفضة	5

	قنوات اتصال بين المعلمين في المدارس المختلفة.	4,0	15,6	80,4				

يتضح أن جميع عبارات هذا البعد جاءت بدرجة منخفضة، وإن جاءت المفردة رقم (23) والتي تنص على "تدعو المدرسة أعضاء من جمعيات أهلية أو علمية لتنمية ثقافة الطلاب والمعلمين حول توظيف التكنولوجيا في التعليم" بمتوسط حسابي (1,49) وبانحراف معياري (0,735) كأعلى رتبة، وتدل على غياب الدعم المقدم من المجتمع المدني لإدارة المدرسة لمساعدتها على إدارة التغيير، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (عبدالنعيم، 2014، ص. 553) وكذلك المفردة رقم (26) ونصها "تدرس إدارة المدرسة جوانب التميز الموجودة في المدارس المناظرة وتحاول تطبيقها" بمتوسط حسابي (1,49) وبانحراف معياري (0,590)، وأقل رتبة المفردة رقم (27) وتنص على "تدعم نقابة المعلمين إقامة قنوات اتصال بين المعلمين في المدارس المختلفة" بمتوسط حسابي (1,23) وبانحراف معياري (0,509).

وجاءت المفردة التي تعبر عن الشبكات الأفقية للمدرسة، المفردة رقم (26) ونصها "تدرس إدارة المدرسة جوانب التميز الموجودة في المدارس المناظرة وتحاول تطبيقها، وتحققت بدرجة منخفضة، حيث حصلت على متوسط حسابي (1,49)، وانحراف معياري (0,590)، وجاءت المفردة التي تعبر عن الشبكات الرأسية للمدرسة المفردة رقم (25) ونصها "تتعاون المدرسة مع الجامعة من اجل التطوير المهني الرقمي للمعلمين"، بمتوسط حسابي (1,25) وانحراف معياري (0,507).

وذلك بسبب افتقار المدرسة الثانوية العامة إلى وسائل تفعيل التعاون والمشاركة مع هيئات ومؤسسات المجتمع المحلي، بالإضافة إلى ضعف قدرتها على توظيف إمكاناتها وسعيها لمعرفة الاحتياجات المتنوعة لأفراد المجتمع وتقديم خدمات تلبي هذه الاحتياجات (جوهر، 2012، ص. 344)، وفي نفس السياق فقد توصلت نتائج إحدى الدراسات إلى وجود قصور في التعاون بين أعضاء المدرسة وأعضاء المجتمع المحلي في مدارس التعليم الثانوي العام من جانب الإدارة المدرسية (السيد، 2011).

كما توصلت نتائج دراسة (محمد، نسمة عبد الرسول عبد البر، 2019) إلى انخفاض دعم نقابة المهن التعليمية للمدارس والمعلمين، وقلة الزيارات الميدانية التي تنظمها النقابة للمدارس لمساعدتها في التغلب على مشكلاتها، أو دعمها في التطوير والتحسين المدرسي، بالإضافة إلى محدودية دور النقابة في التطوير المهني للمعلمين.

كما تشير نتائج الدراسات إلى أن التغييرات التعليمية التي كانت تتم في ضوء نماذج خطية فشلت في إجراء تغييرات جوهرية في النظم التعليمية، وأصبح من الأهمية بمكان النظر إلى التعليم كنظام تفاعلي ديناميكي، مع سياق التغيير الذي يحدث في المجتمع، وأن تمتلك المدرسة القدرة على تطوير بنيتها ذاتيًا، وتكوين شبكات تعاون مع مؤسسات اخرى لإنجاح التغييرات المحددة(Fullan, 2000; Toh & SO, 2011).

كما أكدت إحدى الدراسات أن التخطيط التكنولوجي في المدارس ظاهرة معقدة ودقيقة، ويجب أن يشرك جميع أصحاب المصلحة "في عملية التخطيط التكنولوجي مثل: أخصائي التكنولوجيا بالمدارس، والمعلمين وفريق المدرسة وقائد المدرسة والمجتمع المدرسي، ويتفاعلون داخليًا وخارجيًا بشكل رسمي أو غير رسمي (Vanderlinde & Van Braak, 2013, pp. 16-17)

جدول (18) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد التغذية الراجعة(عند ن=832).

م	المفردة	التكرارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(مستوى التوافر)	الرتبة
		كبيرة	متوسطة	صغيرة				
		ك %	ك %	ك %				
28	تتوقع المدرسة تغييرات إضافية في التعليم الثانوي وتستعد لها.	199 23,9	329 39,5	304 36,5	1,87	0,767	متوسطة	2
29	تدرس إدارة المدرسة ردود الفعل حول القرارات التي تتخذها، بجدية.	165 19,8	402 48,3	265 31,9	1,87	0,709	متوسطة	2
30	تتلقى إدارة المدرسة ملاحظات المعلمين عن تنفيذ التغيير وتدرسها.	210 25,2	292 35,1	329 39,5	1,88	0,703	متوسطة	1
31	تمتلك المدرسة خطط بديلة لتسيير العمل في حالة حدوث مشكلات تكنولوجية.	148 17,8	430 51,7	254 30,5	1,87	0,683	متوسطة	2
32	توفر إدارة المدرسة فرصًا متنوعة لتنمية المعلمين أصحاب المهارات التكنولوجية الضعيفة.	153 18,4	323 38,8	365 42,8	1,75	0,743	متوسطة	7

33	تستطلع المدرسة مشكلات الطلاب التي تتعلق بالتغييرات الجديدة، وتحلها.	156	332	344	1,77	0,742	متوسطة	6
		18,8	39,9	41,3				
34	توفر إدارة المدرسة فيديوهات أو أدلة استرشادية للمعلمين توضح طريقة العمل الجديدة.	166	325	341	1,78	0,752	متوسطة	5
		20,0	39,1	41,1				

يتضح من الجدول (18) أن أعلى رتبة المفردة رقم (30) وتنص على "تتلقى إدارة المدرسة ملاحظات المعلمين عن تنفيذ التغيير وتدرسها" بمتوسط حسابي (1,88) وبانحراف معياري (0,703)، حيث إن المعلمين هم من يقوموا بتنفيذ التغييرات، والفئة الوحيدة التي تترجم القرارت الصادرة عن التغيير إلى ممارسة فعلية داخل حجرة الصف، وتستطيع أن تُقدم تقييم حقيقي حول تأثير ذلك التغيير على تحصيل وفهم الطلاب، ومدى مناسبة تلك التغييرات لقدرات ومهارات الطلاب، كما أن كثرة الغموض الذي يسود التغيير وقلة الشفافية والمعلومات المتاحة، دفع المدارس إلى البحث عن المعلومات والاستفسار من المعلمين والطلاب وتلقي ملاحظاتهم، حول التغيير الحادث، والبحث عن خطط وبدائل للتنفيذ. وجاءت أقل رتبة المفردة رقم (32) والتي تنص على "توفر إدارة المدرسة فرصًا متنوعة لتنمية المعلمين أصحاب المهارات التكنولوجية الضعيفة" بمتوسط حسابي (1,75) وبانحراف معياري (0,743)، وهذا يدل عن كثرة الصعوبات التي تواجه التغيير التعليمي القائم على التكنولوجيا في المدرسة الثانوية العامة في الفترة الحالية، نتيجة نقص مهارات العاملين، وعدم تدريبهم على دمج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في العملية التعليمية،

كما يمكن تفسير ذلك في أن إدارة المدرسة تتعامل مع ملاحظات المعلمين، والتقارير التي تُكتب عن أداء المدرسة، وتقارير وحدات العمل داخل المدرسة، وتقييم المدرسة من قبل الموجهين والإدارة التعليمية، بشكل روتيني، دون التعمق في فهم محتوى التقارير، والمغزى من هذه الملاحظات، ولا تُعدّل من أدائها في ضوء هذه التقارير والملاحظات

وفي هذا السياق، أكد كلًا من "هاريز" و"هوفر" Harris and Hofer على أهمية ملاحظات ومعتقدات المعلمين واتجاهاتم نحو التغيير، وأن معتقدات المعلمين تتأثر بعوامل أخرى بما في ذلك "الثقافة المدرسية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والهياكل التنظيمية للمدرسة، وأهمية تلقي تعليقاتهم حول التغيير وطرق تنفيذه , Harris & Hofer, 2011). p. 213)

وتُفسر نظرية النظم التكيفية المعقدة التغذية الراجعة، بأن مسار الأحداث في النظم الاجتماعية المعقدة مثل المدارس ليست خطية. فالبيئات المدرسية مليئة بعدم اليقين الناجم عن العلاقات المتشابكة والتغييرات السريعة والخيارات المختلفة، ولا يمكن للمسؤولين تشخيص المشكلات والفرص المحتملة باستخدام الأساليب التقليدية (Fidan & Balc, 2017, p. 11) لذلك على المدرسة أن تدرس مسار التغيير الحالي وتتوقع التغيير المستقبلي من خلال دراسة البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة وعمل استطلاعات للرأي مستمرة، وهيكلة التعاون في تصميم المدرسة، وجدولة الاجتماعات والنقاشات حول طريقة تفاعل المدرسة مع التغيير وكيفية إدارته.

جدول (19) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات بُعد مخطط المدرسة(عند ن=832).

م	المفردة	التكرارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(مستوى التوافر)	الرتبة
		كبيرة	متوسطة	صغيرة				
		ك %	ك %	ك %				
35	تمتلك المدرسة قاعدة بيانات رقمية تُسهل اتخاذ القرار السليم.	119 14,3	299 35,9	414 49,8	1,64	0,718	منخفضة	1
36	توجد آلية للتعامل مع صعوبات استخدام التكنولوجيا في أداء المهام.	49 5,9	208 25,0	575 69,1	1,36	0,592	منخفضة	6
37	تخصص إدارة المدرسة وقتًا في الجدول المدرسي لمناقشة أساليب العمل الجديدة.	31 3,7	190 22,8	611 73,4	1,30	0,534	منخفضة	7
38	توفر إدارة المدرسة المعلومات عن التغيير للمعلمين بوضوح في الوقت المناسب.	51 6,1	253 30,4	528 63,5	1,42	0,606	منخفضة	4
39	تستطيع إدارة المدرسة تسيير العمل في حالات الطوارئ.	70 8,4	344 41,3	418 50,2	1,58	0,641	منخفضة	2
40	تنظم المدرسة اختبارات تجريبية للطلاب لمحاكاة امتحانات الوزارة.	60 7,2	196 23,6	576 69,2	1,37	0,616	منخفضة	5
41	تنظم إدارة المدرسة دورات	72	260	500	1,48	0,650	منخفضة	3

	تدريبية أو ورش عمل لتدريب المعلمين على تنفيذ المنهج الجديد.	8,7	31,3	60,1				

يتضح من الجدول (19) أن جميع مفردات هذا البعد جاءت بمستوى تحقق منخفض، حتى وإن جاءت المفردة رقم (35) في الرتبة الأولى فإن تحققها منخفض أيضًا، ونصها "تمتلك المدرسة قاعدة بيانات رقمية تُسهل اتخاذ القرار السليم" بمتوسط حسابي (1,64) وبانحراف معياري (0,718)، وأقل رتبة المفردة رقم (37) وتنص على "تُخصص إدارة المدرس وقتًا في الجدول المدرسي لمناقشة أساليب العمل الجديدة، بمتوسط حسابي (1,30) وبانحراف معياري (0,534)، ويمكن تفسير ذلك أن المحادثات والحوارات بين المعلمين تتم بشكل غير رسمي أو غير منظم وإنما يتم بشكل عفوي أثناء التفاعل اليومي بين المعلمين وبعضهم، أو بين المعلمين وإدارة المدرسة، وأن المدرسة الثانوية العامة تفتقر إلى مخطط واضح لمسار التغيير، وأن المدرسة تواجه صعوبات في تطبيق التغييرات، ولا تستطيع بناء إطار إداري للتعامل مع التغييرات.

نتائج المحور الثاني: متطلبات تنظيمية لإدارة التغيير:

تم حساب التكرارات واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات التنظيم الذاتي بالمدرسة الثانوية العامة بمحافظة المنيا للمحور الثاني للاستبانة، والمكون من (21) مفردة، كما هو موضح بالجدول (20).

جدول (20) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الدرجة الكلية للمحور الثاني للاستبانة (عند ن=832).

رقم المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الأهمية
الثاني	**2,48**	**0,356**	**مرتفعة**

يتضح ارتفاع درجة اهمية المتطلبات التنظيمية لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة، وذلك لأن افراد العينة جاءت تقديراتهم منخفضة لأبعاد التنظيم الذاتي، وبالتالي كانت تلك الإجراءات التنظيمية تمثل أهمية كبيرة لأفراد عينة الدراسة لإدارة التغيير بالمدرسة.

جدول (21) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مفردات المحور الثاني(عند ن=832).

م	المفردة	التكرارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاستجابة (مستوى الأهمية)	الرتبة
		كبيرة ك	متوسطة ك	صغيرة ك				
		%	%	%				
1	تطوير رؤية ورسالة المدرسة لتلائم التحول الرقمي في التعليم.	434	380	18	2,50	0,541	مرتفعة	8
		52,2	45,7	2,2				
2	تحديث أهداف المدرسة الثانوية العامة في ضوء نواتج التعلم الجديدة.	324	496	12	2,37	0,513	مرتفعة	20
		38,9	59,6	1,4				
3	تطوير نظام القبول بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء المناهج الجديدة.	519	245	68	2,54	0,642	مرتفعة	4
		62,4	29,4	8,2				
4	ضمان استقلالية المدرسة في طرق تنفيذ رقمنة التعليم.	445	345	42	2,48	0,592	مرتفعة	11
		53,5	41,5	5,0				
5	شرح أهداف التغييرات لجميع العاملين في المدرسة، وإقناعهم.	408	362	62	2,41	0,626	مرتفعة	19
		49,0	43,5	7,5				
6	إطلاع المعلمين على الخطة المستقبلية للوزارة في تطوير الثانوية العامة.	533	237	62	2,56	0,628	مرتفعة	2
		64,1	28,5	7,5				
7	حل المشكلات التي تواجه التغييرات الحالية في ضوء اقتراحات المدارس.	410	380	42	2,44	0,589	مرتفعة	14
		49,3	45,7	5,0				
8	حوكمة عمليات الرقابة والاتصالات الإلكترونية للمدرسة الثانوية العامة.	455	325	52	2,48	0,612	مرتفعة	11
		54,7	39,1	6,3				
9	وضع مواصفات مهنية خاصة باختيار المعلمين بالمدارس الثانوية العامة.	490	262	80	2,49	0,665	مرتفعة	9
		58,9	31,5	9,6				

10	تطوير التوصف الوظيفي للمعلمين بما يضمن تمكنه من المهارات الرقمية.	480	298	54	2,51	0,616	مرتفعة	6
		57,7	35,8	6,5				
11	السماح للمدرسة بتكوين توأمة مع مدارس مناظرة متميزة.	520	236	76	2,53	0,657	مرتفعة	5
		62,5	28,4	9,1				
12	رعاية نقابة المعلمين لشبكات مهنية بين معلمي التعليم الثانوي.	495	216	121	2,44	0,734	مرتفعة	14
		59,5	26,0	14,5				
13	صلاحية المدرسة في تلقي الدعم من الجمعيات الأهلية التعليمية بالمحافظة.	535	221	76	2,55	0,656	مرتفعة	3
		64,3	26,6	9,1				
14	اعتماد الرقابة الذاتية وتقييم الأقران لتقييم أداء المعلمين.	506	233	93	2,49	0,688	مرتفعة	9
		60,8	28,0	11,2				
15	عقد الحوارات والأنشطة التي تعدل اتجاهات المعلمين نحو التعلم الذاتي باستخدام التابلت.	440	319	73	2,44	0,650	مرتفعة	14
		52,9	38,3	8,8				
16	تعديل الممارسات الصفية للمعلمين لتكون قائمة على التكنولوجيا.	508	243	81	2,51	0,667	مرتفعة	6
		61,1	29,2	9,7				
17	تصميم موقع إلكتروني للمدرسة يدعم التواصل بين كافة الأطراف افتراضيًا	463	278	90	2,44	0,681	مرتفعة	14
		55,6	33,4	10,8				
18	تشكيل وحدة داخل المدرسة لتقديم الدعم التكنولوجي للطلاب.	542	226	64	2,57	0,631	مرتفعة	1
		65,1	27,2	7,7				
19	تشكيل فريق لكل مدرسة يجري بحوث الفعل حول جوانب التغيير.	449	304	79	2,44	0,661	مرتفعة	14
		54,0	36,5	9,5				
20	تشكيل وحدة داخل المدرسة لحماية الطلاب من الجرائم الإلكترونية وسوء استخدام	481	277	74	2,48	0,654	مرتفعة	11
		57,8	33,3	8,9				

	الإنترنت.							
21	منح المدرسة صلاحية تقديم حوافز إضافية للمعلمين المتميزين.	437	270	125	2,37	0,731	مرتفعة	20
		52,5	32,5	15,0				

يتضح من الجدول (21) أن جميع المفردات قد حصلت على مستوى تحقق مرتفع، وهذا يدل على أن المدارس الثانوية العامة في حاجة إلى توافر عدد كبير من المتطلبات التنظيمية اللازمة لإدارة التغيير.

فعلى مستوى البنية التنظيمية للمدرسة، تحتاج إلى وحدة داخل المدرسة لتقديم الدعم التكنولوجي للمدرسة، وهذا ناتج عن كثرة المشكلات التكنولوجية التي تعرضت لها المدرسة، وكذلك وحدة لتنفيذ رقمنة التعليم ورقمنة معظم عمليات التدريس والتقييد داخل المدرسة، وتطوير رؤية ورسالة المدرسة بما يتوافق مع أي تغيير يحدث، وما يترتب عليه من تطوير أهداف المدرسة الثانوية العامة، كما تزداد الحاجة إلى تزويد صلاحيات المدرسة ومنحها الاستقلالية في تنفيذ التغيير، وحوكمة كل عملياتها الرقمية، وكذلك صلاحيتها في التواصل مع المدارس المناظرة وتكوين الشبكات المهنية وتلقي الدعم من جهات أخرى كالجامعات ونقابة المهن التعليمية والجمعيات الأهلية لا سيما الدعم الفني والدعم المادي بالتجهيزات اللازمة.

وعلى مستوى المعلمين تظهر الحاجة إلى أهمية اطلاعهم على الخطة المستقبلية التي تحدد مسار التغيير الحادث، والمغزى الحقيقي من هذا التغيير، والهدف النهائي له، وحاجتهم إلى بناء مجتمع للتعلم المهني قائم على التعلم من الأقران والتعلم الذاتي، وتعديل ممارساتهم بشكل جماعي، وكذلك الرقابة الذاتية والجماعية على الأداء، بما يُعبر عن حاجتهم للتمكين والاستقلالية، وإتاحة الفرصة لهم للتجريب والابتكار كونهم أهم حلقة في تنفيذ التغيير، وكذلك تقديم الحوافز التي تشجعهم على تنفيذ التغيير والتدريب على المهارات التي تنقصهم، وذلك في ضوء تطوير الوصف الوظيفي لهم الذي يُطور أدوارهم ومسؤولياتهم والحوافز المقدمة لهم، بالإضافة إلى تدريبهم على إجراء بحوث الفعل للتأكد من نتائج ما يقومون به.

وعلى مستوى الطلاب تطوير نظام القبول بقبول الطلاب الذين يمتلكون المهارات التي تساعدهم على النجاح والتفوق في ظل التغييرات الحادثة، وتزويد المهارات التكنولوجية لديهم، وتوعيتهم بقيم التعلم بواسطة الأدوات التكنولوجية، وطرق تنمية مهارات التفكير العليا

لديهم والوصول إلى المعلومات من مصادر متعددة، وفي نفس الوقت حمايتهم من الاستغلال الإلكتروني، وسوء استخدام الإنترنت، ومن التعرض للتنمر الإلكتروني، وكذلك حمايتهم من الجرائم الإلكترونية التي يتعرضون لها أو تهديد هويتهم أو بياناتهم الشخصية، وتوعيتهم بالاستخدام الآمن للإنترنت وعدم ارتكاب جرائم إلكترونية من غير قصد أو تهديد خصوصية الآخرين.

وأشارت العديد من الدراسات إلى المتطلبات التنظيمية اللازمة للنجاح في إدارة التغيير. فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن الدعم الإداري هو العامل الأكثر أهمية في تنفيذ التغيير وفي توظيف التكنولوجيا وبدون هذا الدعم ستتأثر المتغيرات الأخرى سلبًا (Ertmer et al., 2002 ; Gerard et al., 2008). وكذلك تعلم المديرين كيفية مواجهة التحديات عندما يستمر المشهد التعليمي في التحول والتغيير، وتعلم كيفية الاستفادة من التقنيات المناسبة للاتصال وكذلك للأغراض التعليمية والإدارية بشكل أكثر فاعلية، والتحدي الآخر لقادة القرن الحادي والعشرين هو إدارة التغيير المستمر، وتعلم أنه يجب معالجة العديد من التغييرات في وقت واحد تقريبًا (Schrum et al., 2016, p. 26).

كما يتطلب التغيير التعليمي تطويرًا مهنيًا مستمرًا للمعلم، ويجب على قادة المدارس تشجيع ودعم هذه أنشطة التنمية المهنية، لا سيما ورش العمل التقليدية إلى المشاركة عبر الإنترنت (Cifuentes et al., 2011 ; Ertmer et al., 2002)، ووضّح "شروم" و"ليفين" Schrum and Levin كيفية حدوث التغيير في منظمة تعليمية، أنه يتكون من عناصر متفاعلة ومترابطة ومترابطة ويجب معالجة جميع أجزاء النظام بشكل متكامل شمولي، وإضافة مكون واحد (مثل التكنولوجيا)، أو تغيير جزء واحد (مثل المنهج)، لا يكفي لإحداث فرق في النظام. وبالتالي، يحتاج قادة المدارس إلى مراعاة الرؤية، والمناهج الدراسية، والتطوير المهني، والموارد، والبنية التحتية التكنولوجية، فضلاً عن التواصل مع المجتمع الأكبر (Schrum & Levin, 2012).

وفي المقابل فإن توافر أجهزة الكمبيوتر والاتصال بالإنترنت في المدارس هو بوضوح شرط أساسي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولكنه ليس شرطًا كافيًا. فتوافر البرمجيات التعليمية ومصادر التعلم الرقمية الأخرى وكفاءات المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهمان بنفس القدر في ضمان استخدام أوسع وأكثر فاعلية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التدريس والتعلم في المدرسة والمنزل

(Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2010 , p. 171).

وفي نفس السياق، فإنه في حالة التغيير القائم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، فقد أكدت معظم جهود التغيير بشكل مفرط على توفير الأجهزة والبرمجيات، بدعم من التدريب التكنولوجي العام، على حساب التنفيذ الفعلي في المدارس، ليظل التغيير شكليًا فقط (Schrum et al., 2016, p. 26).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الوظيفة، وموقع المدرسة، وحجم المدرسة حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "T-test" للعينات المستقلة "Independent Samples T-Test" وذلك لحساب متوسط الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الوظيفة (مدير/وكيل، ومعلم)، وموقع المدرسة (حضر، وريف)، وحجم المدرسة (كبيرة، وصغيرة)، حول توافر أبعاد التنظيم الذاتي، ولتحقيق شروط اختبار "T-test" (عشوائية اختيار العينتين، وحجم العينة أكثر من30 فردًا، والتقارب بين حجم العينتين، وتجانس واعتدالية العينتين) (الدردير،2006، ص. 64)؛ تم استقطاع جزء عشوائي من خلال برنامج SPSS من العينة الأساسية للدراسة لكي تتساوى الأعداد بين كل مجموعتين (المديرين/الوكلاء والمعلمين، والحضر والريف، والمدارس الكبيرة والصغيرة الحجم)، وتم التأكد من التجانس بين العينتين من خلال قيمة F تكون أكبر من (0,05) (اختبار ليفين). وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

أولًا: متغير الوظيفة (معلم، ومدير/وكيل):

تم استخدام اختبار "T-test" لعينتين مستقليتين متساويتين في العدد، لحساب متوسط الفروق بين استجابات أفراد العينة الدراسة، وفقًا لمتغير الوظيفة (مدير/وكيل، ومعلم)، حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا، وذلك كما يوضحه الجدول (22)

جدول (22) اختبار "T-test" لاستجابة أفراد العينة حول مستوى مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي للمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا وفقًا لمتغير الوظيفة

المجموعات	العدد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	قيمة/مستوى الدلالة

مدير/ وكيل	78	قواعد بسيطة للعمل	1,85	0,376	1,99	154	*0,04 دالة
معلم	78		1,74	0,355			
مدير/ وكيل	78	مجتمعات الممارسة	1,78	0,416	0,334	154	0,7 غير دالة
معلم	78		1,76	0,432			
مدير/ وكيل	78	الشبكات المهنية	1,80	0,472	5,43	154	**0.00 دالة
معلم	78		1,39	0,478			
مدير/ وكيل	78	التغذية الراجعة	1,87	0,441	2,00	154	*0,04 دالة
معلم	78		1,73	0,419			
مدير/ وكيل	78	مخطط المدرسة	1,83	0,336	3,58	154	**0,00 دالة
معلم	78		1,60	0,433			
مدير/ وكيل	78	التصميم الضمني	1,74	0,348	0,366	154	0,7 غير دالة
معلم	78		1,72	0,344			
مدير/ وكيل	78	الدرجة الكلية	1,81	0,304	3,10	154	**0,00 دالة
معلم	78		1,66	0,320			

** تعنى أن قيم T دالة عند مستوى 0,01

* تعنى أن قيم T دالة عند مستوى 0,05

ومن خلال الجدول (22) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا عند مستوى (0,01) وفقًا لمتغير الوظيفة لصالح المديرين بمتوسط **1,81**، وبانحراف معياري (0,304)، وذلك في جميع الأبعاد ما عدا بُعدي مجتمعات الممارسة، والتصميم الضمني، ويمكن تفسير ذلك بأن التنظيم كعملية إدارية يعتبر من اختصاص الإدارة المدرسية في المقام الأول، وذلك لأن إدارة المدرسة هي التي توزع العمل، وتحدد المسؤوليات وواجبات المعلمين، وتتخذ الإجراءات والترتيبات اللازمة لتنسيق العمل بين مختلف الوظائف، كما أن إدارة المدرسة تقوم بتنظيم العمل في ضوء القرارات الصادرة من جهات أعلى لتحقيق أهداف التغيير وتنفيذه.

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن المديرين يحرصون على تنفيذ اللوائح والقرارت التي تصدر من جهات أعلى، ويلتزمون بقواعد العمل المدرسية، كما أن وجودهم على رأس الهيكل الإداري للمدرسة يمكنهم من بناء شبكات مهنية إلى حد ما مع الجهات الخارجية في المجتمع المحلي، ويتلقوا التعليقات من مديري الإدارات التعليمية والموجهين الفنيين ومن المعلمين أصحاب الخبرات حول أداء المدرسة في محاولة لإدارة التغيير داخل المدرسة.

لكن لم يستطع المديرين التأثير على المعلمين أو نقل المدرسة للمستوى التنظيمي والإداري الذي يمكنها من إدارة التغيير، ولم يظهر انعكاس ذلك على المعلمين والمدرسة ككل. ويمكن تفسير عدم قدرة المدير على نقل الممارسات والقواعد التي تكسب المدرسة الثانوية العامة للقدرة على التنظيم الذاتي لمعلميهم، بسبب افتقاد بعض المديرين القدرة على نقل الأفكار الجديدة أو إقناع المعلمين بها، كما أن المديرين لا يضعون الخطط لتنفيذ التغييرات في المدرسة(محمود، 2015، ص. 348)، وكذلك ضعف صلاحيات مديري المدرسة الثانوية في اتخاذ القرار، وتنفيذ المهام الإدارية والفنية التي تساعد على تحقيق الجودة، ولا يمتلك القدرة على الاستفادة من جهود المجتمع الخارجي في دعم المدرسة وبناء التعاون مع جهات محلية، وقلة التسهيلات المالية والمادية لمدير المدرسة الثانوية (بيومي وقمر، 2016)، بالإضافة إلى افتقار المدارس إلى المديرين القادرين على قيادة الإصلاح المدرسي، ومن ثم غياب الجدية في إدخال التجديدات التي تسهم في التحسين المدرسي، والخوف من التجديد لما ينطوي عليه من زيادة الأعباء والتعرض للمخاطرة (حسونة، 2010).

كما أن المواقف والخبرات التي يتعرضون لها يوميًا تجعل التطوير المهني من خلال الممارسة مستمر بالنسبة لهم، كما أنهم يترقبون نتائج قراراتهم باستمرار المتعلقة بسير العمل اليومي وبالتعامل مع العاملين بالمدرسة، وأنهم يُعدّلون من أساليب مواجهتهم للضغوط، والمشكلات اليومية مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عتريس، 2019، ص. 480) أن المديرين غالبًا ما يقدمون صورة إيجابية ومثالية ومنمقة عن الواقع، خوفاً من أن تؤثر النتائج أو استجاباتهم على مراكزهم الوظيفية، أو وقوعهم تحت المساءلة والرقابة.

كما تقترح نظرية النظم التكيفية المعقدة أنه يتعين على القادة تهيئة الظروف لإعادة تنظيم المدرسة، قبل البدء في تنفيذ التغيير، والتغلب على البيروقراطية والتسلسل الهرمي المفرط، والاعتماد على سهولة الاتصال بين جميع العاملين، وتعزيز الانفتاح على المستقبل غير المتوقع، من أجل أن تكون المدرسة مهيأة للتكيف مع التغييرات (Morrison, 2011, p. 146)، ويتفق مع ذلك يقترح ليشتنشتاين وبلومان Lichtenstein and Plowman (2009) أن القادة يمكنهم تهيئة الظروف للتغيير على جميع مستويات المنظمة من خلال: إعادة تجميع عناصر التنظيم الذاتي للنظام لإنشاء تفاعلات ديناميكية جديدة، والاعتماد على

التغذية الراجعة في دراسة ردود الفعل ودراسة نتائج التغييرات السابقة، واتخاذ إجراءات تنظيمية لخق تغييرات غير خطية (Lichtenstein & Plowman, 2009, p. 620)

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (البحيري، 2008) في وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير الوظيفة على ممارسة إدارة التغيير بين المعلمين والمديرين لصالح المديرين. كما تتفق ما توصل إليه (بيومي، 2006، ص. 84) إلى أن متوسط ممارسة مديري المدارس لسلوكيات قيادة التغيير جاءت بدرجة متوسطة، لا سيما في بلورة رؤية مشتركة، وتوقع مستويات أداء عالية من العاملين، وبناء اتفاق جماعي حول الأهداف والأولويات، ونمذجة السلوك.

وأكدت إحدى الدراسات أن مديري المدارس الفاعلين في إدارة التغيير يسمحون للمعلمين بقضاء وقت في التحدث والتخطيط معًا، ومتابعة خطط التنمية المهنية للمعلمين، إعفاء المعلمين من بعض المهام غير التعليمية، وتدوير المعلمين بدلًا من الاعتماد على عدد محدود من المعلمين في تنفيذ التغيير (Schrum & Levin, 2012).

ثانيًا. متغير موقع المدرسة (ريف، حضر):

تم استخدام اختبار "T-test" لعينتين مستقليتين متساويتين في العدد، لحساب متوسط الفروق بين استجابات أفراد العينة الدراسة، وفقًا لمتغير موقع المدرسة (ريف، حضر)، حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا، وذلك كما يوضحه الجدول (23)

جدول (23) اختبار "T-test" لاستجابة أفراد العينة حول مستوى مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي للمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا وفقًا لمتغير موقع المدرسة

المجموعات	العدد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	قيمة/مستوى الدلالة
حضر	245	قواعد بسيطة	1,73	0,417	3,07	488	0,00**
ريف	245	للعمل	1,62	0,411			دالة
حضر	245	مجتمعات	1,64	0,419	1,75	488	0,08
ريف	245	الممارسة	1,58	0,361			غير دالة
حضر	245	الشبكات المهنية	1,49	0,373	5,77	488	0,00**
ريف	245		1,31	0,322			دالة
حضر	245	التغذية الراجعة	1,75	0,466	0,523	488	0,60
ريف	245		1,73	0,470			غير دالة
حضر	245	مخطط المدرسة	1,36	0,368	0,608	488	0,54

ريف	245		1,37	0,331			غير دالة
حضر	245	التصميم	1,53	0,357	2,91	488	0,00**
ريف	245	الضمني	1,63	0,394			دالة
حضر	245	الدرجة الكلية	1,58	0,268	1,83	488	0,07
ريف	245		1,54	0,260			غير دالة

** تعنى أن قيم T دالة عند مستوى 0,01

* تعنى أن قيم T دالة عند مستوى 0,05

ومن خلال الجدول (23) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا عند مستوى (0,05) وفقًا لمتغير موقع المدرسة، وقد تعزى هذه النتائج إلى غلبة المركزية على إدارة المدرسة الثانوية العامة، وعدم وجود تمييز أو خصوصية للتنوع الجغرافي، وكذلك تشابه الثقافة والنمط التنظيمي في جميع المدارس.

وتختلف هذه النتيجة مع مع ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم، 2017، ص. 184) أما بالنسبة لحجم المنظمة فإنه يؤثر طرديًا في تصميم هيكلها ووظائفها، وكلما زاد حجم المنظمة يزداد التخصيص في العمل، ويزداد التنويع الأفقي وتزداد التعليمات الصادرة عن المنظمة. ويمكن تفسير ذلك خصوصية المدارس وتمايزها عن منظمات الأعمال في أن الثقافة التنظيمية تكون متشابهة ومستقرة في أغلب المدارس.

ثالثًا: متغير حجم المدرسة (كبيرة، وصغيرة):

تم استخدام اختبار "T-test" لعينتين مستقليتين متساويتين في العدد، لحساب متوسط الفروق بين استجابات أفراد العينة الدراسة، وفقًا لمتغير حجم المدرسة (كبيرة، وصغيرة)، حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا، وذلك كما يوضحه الجدول (24)

جدول (24) اختبار "T-test" لاستجابة أفراد العينة حول مستوى مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي للمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا وفقًا لمتغير حجم المدرسة

المجموعات	العدد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	قيمة/مستوى الدلالة
كبيرة	337	قواعد بسيطة	1,73	0,435	0,152	709	0,8
صغيرة	337	للعمل	1,74	0,428			غير دالة
كبيرة	337	مجتمعات	1,69	0,446	1,48	709	0,13
صغيرة	337	الممارسة	1,64	0,418			غير دالة

كبيرة	337	الشبكات المهنية	1,41	0,457	1,61	669	0,10
صغيرة	337		1,36	0,406			غير دالة
كبيرة	337	التغذية الراجعة	1,84	0,491	0,836	709	0,40
صغيرة	337		1,81	0,452			غير دالة
كبيرة	337	مخطط المدرسة	1,50	0,453	1,25	709	0,21
صغيرة	337		1,46	0,441			غير دالة
كبيرة	337	التصميم الضمني	1,60	0,392	1,16	709	0,24
صغيرة	337		1,64	0,385			غير دالة
كبيرة	337	الدرجة الكلية	1,63	0,324	0,934	709	0,35
صغيرة	337		1,61	0,308			غير دالة

** تعنى أن قيم T دالة عند مستوى 0,01

* تعنى أن قيم T دالة عند مستوى 0,05

ومن خلال الجدول (24) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا عند مستوى (0,05) وفقًا لمتغير حجم المدرسة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه إحدى الدراسات عن الاختلافات بين المدارس الثانوية الأصغر والأكبر فيما يتعلق بإدارة المشروعات الجديدة ونمط القيادة، وأوضح في نفس الوقت أن هذا المجال يحتاج مزيدًا من البحث (Kimber, 2003).

خلاصة النتائج:

- الدرجة الكلية لمستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدراس الثانوية العامة في محافظة المنيا جاءت منخفضة بمتوسط حسابي (1,60)، وانحراف معياري (0,302).
- تحقق ثلاثة أبعاد من أبعاد التنظيم الذاتي في المدارس الثانوية العامة بدرجة متوسطة (التغذية الراجعة، وقواعد بسيطة للعمل، ومجتمعات الممارسة).
- جاءت نتائج ثلاثة أبعاد من أبعاد التنظيم الذاتي في المدارس الثانوية العامة بدرجة منخفضة (التصميم الضمني، ومخطط المدرسة، والشبكات المهنية).
- جاءت الدرجة الكلية للمتطلبات التنظيمية اللازمة لإدارة التغيير بالمدرسة الثانوية العامة بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (2,48)، وبانحراف معياري (0,356).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة وفقًا لمتغير الوظيفة لصالح المديرين بمتوسط **(1,81)**، وبانحراف معياري (0,304) حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا عند مستوى (0,01)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة وفقًا لمتغير موقع المدرسة حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا عند مستوى (0,05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة وفقًا لمتغير حجم المدرسة حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي بالمدارس الثانوية العامة في محافظة المنيا عند مستوى (0,05).

وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤالين الثالث والرابع للبحث.

الجزء الرابع: النموذج المقترح لإدارة التغيير بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء مدخل التنظيم الذاتي

انطلاقًا من تحليل الأدبيات التي تناولت أبعاد التنظيم الذاتي، ورؤية نظرية النظم التكيفية المعقدة، ونماذج إدارة التغيير لا سيما نموذج لوين وكوتر، ونتائج الدراسة الميدانية؛ تم وضع نموذج لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة على النحو الآتي:

1. **أهداف النموذج.** يهدف هذا النموذج إلى مساعدة المداس الثانوية العامة على إدارة التغيير من خلال امتلاك القدرات التنظيمية التي تُمكنها من التحول إلى التنظيم الذاتي حتى تستطيع التكيف والعمل في ظل التغييرات الحالية وغيرها.
2. **المنطلقات النظرية للنموذج.** ينطلق هذا النموذج من عدة نقاط، هي:

- تفاعل المدرسة الثانوية العامة مع التغييرات التي تحدث في المجتمع خاصة القائمة على التكنولوجيا، وأن المدرسة لا يمكن لها أن تنعزل عن محيطها وبيئتها.
- هذا النموذج يتعامل مع المدرسة الثانوية العامة على أنها نظام شبه مفتوح على البيئة المحيطة بكل مكوناتها، ونظام معقد بمستوياته المتعددة، وتشابك علاقاته داخل المجتمع المدرسي، وعلاقاته مع المجتمع الخارجي المحيط بالمدرسة.

- المدرسة الثانوية العامة في مصر تتعرض لتغييرات مستمرة كل فترة زمنية قصيرة، بما يجعلها في حاجة إمتلاك القدرات التي تمكنها من تنظيم نفسها تلقائيًا استجابة لأي تغيير.
- يستند هذا النموذج أبعاد ومكونات التنظيم الذاتي في ضوء نظرية النظم التكيفية المعقدة.
- يقوم النموذج على التحول المتدرج للمدرسة الثانوية العامة، فلا يمكن للمدرسة أن تمتلك القدرة الذاتية على التنظيم في مرحلة أو خطوة واحدة، ولكنه قائم على مجموعة من المراحل تعتمد على نماذج إدارة التغيير.
- هذا النموذج قائم على فكرة الاستدامة ليبنى القدرات التنظيمية التي تُمكّنها من تطوير ذاتها تلقائيًا استجابة للتغيير الحالي أو أي تغيير مستقبلي.
- النموذج ليس مجموعة من الإجراءات، بقدر أن يرسم الطريق للمدرسة الثانوية العامة للعمل في ظل التغييرات الحالية والمستقبلية.

3. **الاستراتيجية الحاكمة للنموذج.** يحتكم النموذج إلى الاستراتيجية المعيارية الاستقلالية Normative-reeducative strategies والتي تفترض أن الأفراد يهتمون بالاقتناع والعقلانية، وفي الوقت نفسه تفترض أنهم أفراد اجتماعيين بطبيعتهم، يتوافقون ويلتزمون بالمعاني والمعايير الاجتماعية، أي أنه إذا حدثت أية تغييرات في المدرسة الثانوية العامة فإن المعلمين كأفراد وكمجتمع مهني لديهم العقلانية لفهم هذا التغيير ومغزاه وبحث فوائده وكيفية استثمارها، وفي نفس الوقت تجنب المخاطر، وينتظمون في العمل الفريقي الذي يمكنهم من التخطيط لإدارة هذا التغيير، والتحول تلقائيًا إلى الممارسات والقواعد الجديدة التي تتكيف مع التغيير الحادث، وتتولى المدرسة تحديث إجراءات العمل الجديدة، وتلقي التعليقات والتغذية الراجعة حول ذلك التغيير.

4. **الخصائص التنظيمة للمدرسة الثانوية العامة في ظل هذا النموذج.**

- تقوم بتحليل التغيير الحادث في البيئة المحيطة بها وتوقع انعكاس ذلك على المدرسة، وتوقع التغييرات التي يمكن أن تحدث على النظام التعليمي والاستعداد لذلك.
- التخطيط الذاتي لتنفيذ التغيير في ضوء الكوادر البشرية والموارد المادية للمدرسة.

- التفاعل بين المعلمين في دراسة التغيير وفهمه والوقوف على الممارسات الجديدة التي تحقق أهداف التغيير، والالتزام الجماعي بها بتبادل الخبرات فيما بينهم.
- تفاعل إدارة المدرسة مع نقابات المعلمين وكليات التربية وأساتذة التربية والمجتمع المحلي للقيام بمسؤولياتهم تجاه المدرسة، ودعمها فنيًا في تنفيذ التغيير.
- المدرسة بيت خبرة. أي كل مدرسة لها ثقافة وخصائص تنظيمية ونمط تفاعل يميزها عن المدارس الأخرى، وعليها أن تمر بتجربة تغيير ذاتية، وتستفيد من تجارب التغيير السابقة.
- تتطلع المدرسة نحو تحقيق أهداف التغيير، لا مقاومته ومحاولة إثبات فشله.
- تدعم المدرسة الأفكار الإبداعية دون الالتزام الحرفي بالتنفيذ.
- تتخلص تلك المدرسة من الجمود الإداري والعمل في قالب تنظيمي مستمر منذ سنوات رغم التغيرات التي تحدث على المستوى التكنولوجي والاجتماعي والسياسي.

5. مكونات ومراحل النموذج المقترح للمدرسة الثانوية العامة.

يتكون هذا النموذج من عدة مراحل في ضوء نماذج التغيير التي تم تحليلها، وفي كل مرحلة تمتلك المدرسة الثانوية العامة القدرات التنظيمية التي تمكنها من التنظيم الذاتي، والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل (3) مكونات ومراحل النموذج المقترح

المرحلة الأولى. الاستعداد للتغيير.

وهذه المرحلة عبارة عن التهيئة والاستعداد لإدارة التغيير، ويتم فيها بعض الإجراءات التنظيمية التي تهيء المدرسة ذاتيًا لإدارة التغيير، وهذه الإجراءات المقترحة على النحو الآتي:

- دراسة التغييرات في البيئة المحيطة وتحليل انعكاسها على المدرسة.
- رسم صورة أولية عن مسار التغيير الذي سيحدث في المدرسة.
- البحث عن الفرص التي تتيحها تلك التغييرات، وتحديد كيفية استثمارها في تحسين اداء المدرسة، وفي المقابل تحديد مخاطر تلك التغييرات والتهديدات الناشئة عنها وتحديد كيفية تجاوزها.
- إثارة الاهتمام لدى الجميع بأهمية التغيير، وتقديم الأساس المنطقي للحاجة إلى التغيير، وإظهار النتائج السلبية حال الاستمرار على الوضع التقليدي المستقر للمدرسة.
- تحليل القرارات الوزارية التي تشتمل على التغييرات المطلوب تنفيذها. من خلال مناقشة جماعية بين جميع العاملين في المدرسة للوقوف على أهداف التغيير ومساره.
- إقناع جميع العملين بالتغييرات والجوانب الإيجابية التي تحملها التغييرات، وإقناعهم بالفرص والنتائج الإيجابية جراء هذا التغيير، وبناء اتجاه إيجابي حولها.
- دراسة إمكانات وموارد المدرسة، وتحديد الاحتياجات المادية اللازمة للبدء في اتنفيذ التغيير.
- عمل كتيبات وأدلة استرشادية للمعلمين حول التغييرات الجديدة.
- وضع خطط قصيرة المدى (مدتها ثلاثة أشهر) لتنفيذ مراحل التغيير.
- تحديد المهام الجديدة لجميع العاملين في المدرسة، والاحتياجات التدريبية اللزمة لبناء مهارات وقدرات جديدة للموارد البشرية.
- الاتفاق بصورة جماعية حول قواعد العمل الجديدة داخل المدرسة، اللازمة للبدء في تنفيذ التغيير.
- تعديل رؤية ورسالة المدرسة بما تتماشى مع التغييرات الجديدة.

- بناء رؤية مشتركة بين جميع العاملين حول توجهات التغيير، وانعكاسه على تعليم الطلاب، وعلى المجتمع، وعلى التنظيم المدرسي.
- توظيف جميع الطاقات البشرية، باستغلال المواهب والقدرات الخاصة بالمعلمين، بتكليف كل معلم بالدور المناسب لقدراته.
- تحليل احتياجات المعلمين والمهارات التي تنقصهم واللازمة لهم والتي يحتاجها التغيير القائم.
- تدريب المعلمين على الممارسات والطرق الجديدة التي تحقق اهداف التغيير.
- عقد المدرسة لقاءات مع الطلاب لتوضيح انعكاسات التغيير على تعليمهم وتحصيلهم.
- الاجتماعات الدورية لمجالس الأمناء ومع أولياء الأمور لكسب الدعم اللازم.
- بناء ووضع أهداف جديدة للمدرسة في ضوء التغييرات الحادثة.
- تحديد اتجاه واضح وممارسات محددة لتحقيق هذه الأهداف.
- التواصل مع المؤسسات الأكاديمية لمساندة المدرسة في فهم التغيير ومتطلباته، وللمساعدة في تحقيق أهدافه.
- دمج الأهداف الجديدة للمدرسة في البنية التنظيمية للمدرسة.
- تأهيل المعلمين لتحقيق الأهداف الجديدة للمدرسة.
- توفير كافة المعلومات عن التغيير لجميع العاملين في المدرسة باستخدام كافة الوسائل الإعلامية والتكنولوجية، وكذلك الاجتماعات والندوات والمنشورات المدرسية.
- تحديد استراتيجية واضحة للعاملين وتناسب إمكانات المدرسة توضح طريقة تنفيذ التغيير.
- تحديد مؤشرات قابلة للقياس، يتم في ضوئها قياس مدى تقدم المدرسة نحو تحقيق الأهداف، ويتم تقييم العاملين في ضوئها.
- توقع السلوك المقاوم الذي يهدد جهود التغيير، ووضع الخطط لمواجهة الأفكار والسلوكيات السلبية.

المرحلة الثانية ، بناء القدرات التنظيمية للمدرسة الثانوية العامة التي تؤهلها للبدء في تنفيذ التغيير، وذلك من خلال الإجراءات المقترحة الآتية:

- تشكيل فرق عمل داخل المدرسة عن كل جزء أو جانب من جوانب التغيير.

- بناء مجتمع للممارسة، يشترك المعلمون في تجريب أفكار جديدة للعمل، وتشارك الخبرات مع بقية المعلمين.
- بناء شبكة مهنية من المعلمين في مدارس مختلفة يتشاركون الموارد والخبرات، والاستفادة من النجاحات وتشاركها.
- بناء شراكة مع الجامعة لمساندة المدرسة في تنفيذ التغيير خاصة في الجانب الفني، وفي التدريب، وفي كيفية حل المشكلات أثناء التنفيذ.
- استثمار نقابة المهن التعليمية في توفير قنوات اتصال بين مديري المدارس في كل منطقة تعليمية وفي تقديم الاستشارات.
- قيام العلاقات العامة بالمدرسة بالتواصل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور، لكسب التأييد المجتمعي حول التغييرات.
- توفير طرق جديدة لتنمية مهارات المعلمين في مواجهة المواقف الطارئة والجديدة الناتجة عن الانتقال إلى الحالة الجديدة.
- إطلاع المعلمين باستمرار على أحدث الأفكار المبتكرة حول كيفية أن تكون فعالاً.
- تعويض نقص التدريب والتأهيل من خلال وحدة التدريب بالمدرسة، ومن خلال مجتمعات التعلم بين المعلمين وبعضهم.
- إكساب جميع العاملين مهارات حل المشكلات لتسهيل تنفيذ التغيير الفعال
- ترقب ورصد الأفكار السلبية التي تعيق التغيير، ومواجهتا بالأفكار الجديدة، وبإقناع العاملين بالاستمرار في التغيير، وجعل الأفراد الذين يقاومون التغيير يشعرون بالثقة في النجاح.
- إدارة نزاع التغيير بشكل فعّال من خلال السعي لتحقيق فوائد للجميع.
- تحفيز حماس المعلمين باستمرار لزيادة جهودهم في تنفيذ التغيير.
- إلهام الجميع بأن التغيير أصبح واقعًا وأن المدرسة تتجه نحو الأفضل.
- تكون إدارة المدرسة ووالمعلمين أصحاب الخبرات قدوة في الالتزام بالمهام والأدوار والممارسات الجديدة.
- دمج قواعد العمل في تصميم المدرسة التنظيمي، وتكون هذه القواعد مستقرة في وجدان المعلمين ويلتزمون بها اقتناعاً بها.
- توسيع دائرة علاقات المدرسة مع المجتمع الخارجي.

- التواصل مع مدراء مدارس مناظرة للاستفادة من الأفكار الإبداعية وتشاركها.
- توجيه الطلاب إلى كيفية الاستفادة من التغيير، والفرص التي يتيحها.
- توفير كافة التجهيزات المادية اللازمة للبدء في تنفيذ التغيير.

المرحلة الثالثة، مرحلة التنفيذ. وتتضمن البدء في تنفيذ التغييرات، وتمكين المعلمين من التنفيذ، وتوزيع السلطة، والمشاركة في صنع القرار، وحل المشكلات التي تظهر اثناء التنفيذ، والتنسيق بين الوحدات التنظيمية والأفراد داخل المدرسة، وذلك على النحو الآتي:

- التخلص من الممارسات القديمة، والانتقال إلى الممارسات الجديدة التي تناسب التغيير الحادث.
- دعم المعلمين في تنفيذ التغيير، من خلال منحهم الفرصة في التجريب، وتجاوز الأخطاء للوصول إلى الطريقة المثلى في التنفيذ.
- توجيه المعلمين أثناء التنفيذ ومتابعة أدائهم وتصحيحه أولًا بأول.
- معالجة المشكلات وتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين، والتعلم من الأخطاء بدلًا من المحاسبة عليها.
- إجراء بحوث الفعل لاختبار طرق العمل الجديدة ودراسة نتائجها من أجل التوصل إلى افضل الممارسات المثبتة بالبحث والأدلة.
- مراقبة مدى تمكن المعلمين من أداء المهام الجديدة
- استطلاع الرأي للطلاب والمعلمين حول التغييرات وقواعد العمل الجديدة والجدوى من هذه التغييرات.
- الاعتماد على تنظيم مرن للمدرسة يُسهل الاتصال وتبادل المعلومات ويوزع السلطة على الجميع.
- تطوير عملية صنع القرار داخل المدرسة لتكون قائمة على المشاركة.
- توفيرضمان توفر التسهيلات الكافية لتحقيق هدف التغيير
- توزيع الميزانية بشكل مناسب للأنشطة المطلوبة التي تدعم التغيير
- مكافأة وتقدير المعلمين أصحاب المجهودات والنتائج العالية لتحفيز الآخرين.
- اعتماد الوسائل والإجراءات التي تضمن التعاقب الوظيفي لاستمرارية الأدء في حالة تغيير القادة.

- تمكين المعلمين بمنحهم الاستقلالية والحرية في تنفيذ التغيير بالطريقة المناسبة، ومنحهم سلطة اتخاذ القرارات في نطاق مسؤولياتهم
- إنشاء مجموعة عمل لتنفيذ خطة التنفيذ بشكل فعال
- ضمان أن توزيع المعلمين على الأدوار المناسبة لهم.
- تفويض السلطات بشكل عادل وفقًا لخبرة الموظفين
- تحديد الواضح للدور المطلوب لكل موظف
- توفير قنوات اتصال بين الوحدات التنظيمية داخل المدرسة تسهل تبادل المعلومات، وتساعد على التنسيق فيما بينها.
- جمع المعلومات عن كل الأنشطة التي تتم داخل المدرسة، بصورة دقيقة.
- إطلاع المعلمين أولًا بأول على التقدم المحرز في تنفيذ التغيير.
- تقوية العلاقات التعاونية بين جميع العاملين في معالجة أخطاء التنفيذ.
- استخدام مهارات جمع المعلومات الفعالة لمراقبة عملية التغيير.
- التأكد من أن تنفيذ خطة التغيير يلتزم بالجدول الزمني.
- تقديم ملاحظات أداء مستمرة على التحسين المستمر.
- توفير البدائل عندما تفشل جهود التغيير في تلبية التوقعات.

المرحلة الرابعة ، مرحلة استدامة ومأسسة التغيير، بإضفاء الطابع المؤسسي على كل عمليات المدرسة، فترة التطور الطبيعي للمدرسة دون أي دعم خارجي أو تدخل من وكيل التغيير، وتصبح تلك الخطوات والإجراءات جزء من ثقافة المدرسة تتم بشكل تلقائي، وذلك من خلال الإجراءت المقترحة الأتية:

- تعزيز التحسينات ونقاط القوة الموجودة داخل المدرسة.
- إيضاح السلوكيات والممارسات التي أدت إلى النجاح في التغيير وتعميمها.
- تلقي التعليقات والملاحظات حول مرحلة التنفيذ، والصعوبات التي واجهت المعلمين في التنفيذ، وأخذ مقترحات التحسين.
- تقييم نتائج التغيير وانعكاسه على مستوى أداء المدرسة ككل واداء الطلاب وتحصيل المعلمين.
- استخدام الاستبيانات واستطلاعات الرأي والمقابلات في تقييم مرحلة التنفيذ.
- التحليل الموضوعي لنتائج التغيير النهائي، والاستفادة منها.

- إضفاء الطابع المؤسسي على أفضل الممارسات وجعلها جزء من ثقافة المدرسة.
- توفير الفرص لتبادل أفضل الممارسات بين الأفراد والوحدات داخل المدرسة، وتشاركها مع المدارس المناظرة.
- ضمان استمرار الموظفين في المساهمة في التغييرات التي تم إجراؤها.
- تعزيز التعلم الجماعي بين الموظفين من الممارسات القائمة
- ضمان استدامة التنظيم المنشأ، بدعمه والمحافظة عليه، وتحسينه باستمرار.
- تخصيص الوقت الكافي للمحافظة على الجودة

6. متطلبات تنظيمية لإدارة التغيير في المدرسة الثانوية العامة:

- زيادة الشفافية عن إجراءات التغيير، وأهداف التغيير ومراحله، ومغزاه الأساسي، وتوفير القرارات واللوائح والأدلة الاسترشادية التي يرتكز عليها التغيير، وإتاحته للمعلمين والمدارس باعتبارهم جهة التنفيذ.
- تحديد الهدف النهائي للتغيير، حتى يُدرك المعلمون والمديرين الشكل النهائي للتغيير، واتخاذ خطوات وإجراءات في مسار واضح ومحدد.
- تطوير الرؤية والرسالة، بحيث تتبنى المدارس رؤية ورسالة للمدرسة تحقق نتائج التغيير.
- توفير إدارة المدرسة المناخ الإيجابي الذي يدعم الأفكار الجديدة والمشاركة وتبادل الخبرات وتصحيح الأخطاء ذاتيًا.
- استطلاع رأي المعلمين والمديرين حول تحديد ما يجب تغييره داخل المدارس.
- إشراك المدارس والمعلمين في التخطيط للتغيير.
- منح المدارس الاستقلالية في اتخاذ بعض التدابير لتنفيذ التغيير.
- تقديم برامج تنمية مهنية تبني الجدارات الرقمية للمعلمين التي تُمكنهم من توظيف التكنولوجيا في التعليم.
- تبني الرقابة الذاتية والجماعية على الأدء داخل المدرسة، ببناء المدارس قواعد جديدة للعمل تضعها بنفسها، ويراقب المعلمون أنفسهم حول مدى الالتزام بالقواعد الجديدة.
- إعداد أدلة إرشادية من الوزارة وتوفيرها للمدارس حول كيفية التنفيذ.

- مساعدة نقابة المهن التعليمية المدارس على فهم التغيير وكيفية تنفيذه، وتقديم الدعم الفني بإرشاد المديرين والمعلمين.
- إجراء تغييرات في السياسات التعليمية داخل الوزارة والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي والحصول على موافقات على التغييرات التي تشمل أجهزة غير الوزارة والمجلس.
- التطوير المهني المستمر للمعلمين والقادة، وبناء كوادر بشرية لديها القدرة على التفاعل مع التطوير. من خلال التسيق بين كليات التربية، والأكاديمية المهنية للمعلمين، ومركز دعم القيادات التربوية، وكليات التربية، والمركز القومي للتعلُّم الإلكتروني، ومبادرة "التعليم أولا".
- طرح التغييرات على ممثلين للطلاب والمعلمين، ومديري المدارس، وأولياء الامور، وخبراء التعليم، لمعرفة مدي إمكانية تطبيقها في مدارسنا المصرية، من أجل تكوين أرضية مجتمعية تدعم تنفيذه، وتكون قادرة على مواجهة التحديات المختلفة، من أجل تكوين نموذج تعليمي متميز ينهض بالوطن
- إيجاد قنوات تعاونية بين المدارس لتبادل الخبرات والتجاب الناجحة ولحل المشكلات المشتركة.
- تقديم الدعم الفني للمدارس في مجالات حيوية كتطوير البرامج، والتخطيط، والمتابعة والتقييم
- الحصول على التغذية الراجعة من مستوى التطبيق في المدارس والتدخل اولًا بأول للتعديل في ضوء نتائج التغذية الراجعة. وتطوير آليات لحصول الوزارة على ملاحظات وتعليقات المعلمين والمدارس التي تحفز القيام بتدابير موجهة، ونشر التدابير المبتكرة الناجحة وتعميمها بين المدارس.
- منح المدارس استقلالية التنفيذ، بالاعتماد على مواردها والكوادر البشرية بها، ومنح الفرصة للخروج بأفكار ابتكارية.

وبهذا النموذج المقترح، يكون البحث قد أجاب عن السؤال الخامس للبحث.

المراجع

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والزهيبي، رحمة بنت خلفان (2019). درجة توافر أبعاد المرونة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 3(16)، 42-83.

إبراهيم، محمد عبدالمنعم محمد. (2017). أثر إدارة التغيير في التطوير التنظيمي للمؤسسات الحكومية بالمملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية. *مجلة التجارة والتمويل، كلية التجارة جامعة طنطا*، (1)، 170- 208.

أبوالعز، عواطف عبدالفتاح محمود. (2010). متطلبات تفعيل أسلوب إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء المتغيرات العالمية. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، (74)، 58- 89.

أحمد، أمل علي محمود (2019). بعنوان الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في ضوء متطلبات النظام التعليمي الجديد في مصر 2019/2018 دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية ببنها، 3*(119)، 452-530.

أرناؤوط، أحمد إبراهيم سلمي. (2020). تمكين المعلمين وظيفيًا وعلاقته بدرجة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بالمدارس الثانوية العامة بشمال سيناء دراسة حالة. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 7* (25)، 209-374.

البحيري، السيد السيد محمود (2008). ممارسة مديرى الإدارات التعليمية والمدارس والمعلمين لإدارة التغيير فى مراحل التعليم العام بمصر: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر، 2*(137)، 2-58.

بربخ، فرحان حسن. (2012). *إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

البنك الدولي. (2018 أ). *مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر*. البنك الدولي للإنشاء والتعمير: قطاع الممارسات العالمية للتعليم، منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، رقم التقرير PAD2644.

البنك الدولي. (2018ب). *مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر*. http://pubdocs.worldbank.org/en/678681528204630297/egypt-education-reform-factsheet-ara.pdf

البنك الدولي. (2018ج). *500 مليون دولار لمصر لتحسين ظروف التدريس والتعلم في المدارس الحكومية*. https://www.albankaldawli.org/ar/news/press-release/2018/04/13

بيومي، كمال حسنى، وقمر، عصام توفيق (2016). *سياسات تقويم العملية التعليمية فى التعليم الثانوي العام في مصر تصور مقترح*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 50-70.

بيومي، محمد غازي. (2006). بناء برنامج تدريبي لتنمية سلوكيات قيادة التغيير لدى مديري مدارس التطوير في محافظة الاسكندرية. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 16*(4)، 54-122.

جاد الكريم، أسامة عبدالفتاح محمد. (2018). تهيئة المناخ التنظيمي لتطبيق عمليات إدارة المعرفة: دراسة حالة على مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة القليوبية. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 5*(201) 243-304.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. قانون رقم (139) لسنة 1981، بشأن تحديد أهداف التعليم الثانوي والإبقاء على ما جاء بالقوانين السابقة بنظام التشعيب.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. قانون رقم (233) لسنة 1988، بشأن تعديل قانون رقم (139) على أن تكون الدراسة في الصفين الأول والثاني الثانوي عامة لجميع الطلاب وتخصصية اختيارية في الصف الثالث الثانوي.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. قانون رقم (2) لسنة 1994، المعدل للقانون رقم (139) لسنة 1981، بشأن جعل الدراسة في الصف الأول الثانوي عامة لكل الطلاب، على ان يتم الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. قانون رقم (160) لسنة 1997، بشأن استبدال الفقرة الأولى من المادة (7)، والمواد (29) و (28) و (24) من قانون التعليم رقم (139) لسنة 1981.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. قانون رقم (88) لسنة 2013، بشأن نظام الدراسة والامتحانات لطلاب الصف الثالث الثانوي.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (2021). الكتاب الإحصائي السنوي 2020/2019. الإدارة العامة للمعلومات.

لجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (2021).
https://www.capmas.gov.eg/Pages/IndicatorsPage.aspx/ 8/2021

جوهر، دعاء محمود. (2012). التسويق الإستراتيجي للمدرسة الثانوية العامة في مصر: التحديات والمتطلبات. *مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 15*(38)، 335-395.

حجي، أحمد إسماعيل (2005). *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. دار الفكر العربي.

حريم، حسن. (2009). *إدارة المنظمات: منظور كلي*(ط.2). دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (2020). الثورة الصناعية الرابعة وتطوير الجاهزية التكنولوجية في التعليم الإعدادي في إيرلندا وكندا وألمانيا وإنجلترا وإمكانية الإفادة منها في تطوير الجاهزية التكنولوجية بالمدارس الإعدادية في مصر. *دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس*، (47)، 75-690.

حسن، عبدالمنعم الدسوقي. (2021). متطلبات إدارة التميز في المدارس الثانوية في محافظة بورسعيد وفق النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) دراسة ميدانية. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، (30)، 358-539.

حسونة، محمد السيد. (2010). *مداخل الإصلاح المدرسي في مصر في ضوء متطلبات تحقيق الجودة*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 229-341.

حسين، بشار وليد. (2020). أثر الاتصالات الإدارية في إدارة التغيير التنظيمي: دراسة حالة الجمارك الأردنية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 4*(4)، 69-98.

الحسيني، عزة أحمد. (2015). الجدارات القيادية وتحسين الأداء المدرسي في جمهورية مصر العربية. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، (5)، 15-64.

حمدي، أمجد (2019). *نظام التابلت – إصلاح التعليم وفق أجندات البنك الدولي*. سلسلة سياسات عامة، المعهد المصري للدراسات.

الخشالي، شاكر جارالله (2020). أثر المرونة التنظيمية في تعزيز التوجه الريادي: دراسة ميدانية على شركات تكنولوجيا المعلومات الأردنية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، الجامعة الأردنية، 16(1)، 93–124.

الدردير، عبدالمنعم أحمد. (2006). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. عالم الكتب.

الرازي، محمد ابن ابي بكر (1983). *مختار الصحاح*. دار مكتبة هلال.

رستم، رسمي عبد الملك. (2013). *التخطيط للإدارة المدرسية في مرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء التحول الرقمي*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

روبي، أحمد حسين حمدي، ومخلوف، سميحة علي، ومحمد، عبير أحمد. (2019). توظيف بعض تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي التعليمية في إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 3*(13) 1–35.

سفين، لطفي لويز. (2001). الاتجاهات الحديثة في التنظيم والاستراتيجية. *مجلة المدير العربي*، (153)، 10–19.

السلمي، علي. (2002). *تطور الفكر التنظيمي*. دار الغريب للطباعة والنشر.

السليم، بشار عبدالله تليلان. (2013، أكتوبر 29–31). إدارة التغيير في المدارس الأردنية تصور مقترح (بحث مقدم). المؤتمر الدولي الأول بعنوان *المكتبات ومراكز المعلومات في بيئة رقمية متغيرة، جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية*، وجامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

السيد، سماح السيد محمد. (2011). *تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية بمدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل إدارة التغيير* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنوفية.

الشحتة، عبد المنعم الدسوقي حسن. (2017). تطوير الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة بورسعيد في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، 21(21)، 389–476.

الصوالحة، أيوب أحمد، وعساف، عبدالمعطي محمد، والعدوان، عبدالحليم مناع. (2013). العوامل المحورية المؤثرة على فعالية إدارة التغيير التنظيمي في منظمات الأعمال دراسة تطبيقية على قطاع البنوك الأردني. *المجلة العلمية للاقتصاد اولتجارة، كلية التجارة جامعة عين شمس*، (2)، 580- 627.

عبدالحميد، جابر و كاظم، أحمد خيري (2002). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار النهضة العربية.

عبد الخالق، عبد الخالق فؤاد محمد .(2013). آليات مقترحة لتطوير إدارة المدرسة الثانوية بمصر على ضوء مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة). *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، (26)، 1-68.

عبد الرحمن، حسنية حسين (2018). مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 4*(10)، 263-351.

عبد الفتاح، عز حسن (2008). *مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS الجزء الثالث موضوعات مختارة*. خوارزم العلمية.

عبدالنعيم، محمد جاد أحمد (2014). التغيير التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر من وجهة نظر العاملين به دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج. *مجلة كلية التربية جامعة اسيوط، 30*(4)، 497-566.

عتريس، محمد عيد. (2019). التشخيص التنظيمي للمدارس الثانوية العامة في ضوء نموذج ويسبورد للصناديق الست :Six Box Model دراسة ميدانية على محافظة الشرقية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (106)، 412-509.

عشيبة، فتحي درويش. (2009). *التنظيم الإداري في التعليم العام: أسسه مجالاته فعاليته*. الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي و الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

عكاري، عبدالجليل، ولوفريبه، ثيبوت. (2015). السياسات التعليمية للمنظمات الدولية: نقاط الاختلاف والالتقاء. *مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، 45*(1)، 217-242.

العلقامي، شيماء منير، والمهدي، سوزان محمد، ومطاوع، وسامة مصطفى. (2018). تطوير القدرة المؤسسية للمدرسة الثانوية على ضوء مدخل الإدارة بالحب. *عالم التربية، 4*(61)، 194-209.

عماد الدين، منى مؤتمن. (2003). *إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير*. مركز الكتاب الأكاديمي.

كوهين، دان. (2009). *أسس التغيير التنظيمي: دليل عملي ميداني* (معتز سيد عبدالله، ترجمة). إيرتاك للطباعة والنشر والتوزيع.

لاشين، محمد عبد الحميد، وقرني، أسامة محمود. (2012). الإدارة التعليمية: اتجاهات ورؤى تطبيقية معاصرة. دار الفكر العربي.

مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط*. مكتبة الشروق الدولية.

محمد، أسامة محمد كامل. (2019). *دور إدارة التغيير في تحقيق تميز الأداء بمدارس التعليم الثانوي العام دراسة ميدانية بمحافظة المنيا* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة بني سويف.

محمد، جمال عبدالله. (2014). *إدارة التغيير والتطوير التنظيمي*. دار المعتز.

محمد، نسمة عبد الرسول عبد البر. (2019). دور نقابة المهن التعليمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 30*(120)، 1-94.

محمود، يحيى إسماعيل. (2015). تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل التمكين الإداري. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 2*(7)، 289-385.

مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. (2020). المنظمة كائن حي. *مجلة مقتطفات تنموية*، القاهرة، 1(9)، 132-136.

المسدي، عادل عبدالمنعم. (2014). أثر متطلبات نجاح إدارة التغيير في التطوير التنظيمي دراسة تطبيقية. *مجلة التجارة والتمويل، كلية التجارة جامعة طنطا*، (1)، 1- 42.

مندور، هناء شحاتة السيد. (2018). تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء أبعاد الكساد التنظيمي. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، (19)، 117-177.

نوار، أحمد زينهم. (2019). التخطيط لدمج التابلت في التعليم في مدارس التعليم الثانوي المصري دراسة استشرافية. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، (64)، 789-878.

وزارة الاقتصاد والمالية الفرنسية (2020). *تقييم أداء الاقتصاد المصري* (هدى محمد هاشم وزينب محمد حنفي، ترجمة). وزارة التجارة والصناعة، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (2014). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014-2030 "التعليم المشروع القومي لمصر- معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل*. القاهرة.

يوسف، سلوى حلمي علي. (2019). سيناريوهات بديلة للإصلاح المدرسي بالتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء نظرية الشبكة والمجموعة الثقافية نظام الثانوية العامة الجديد نموذجًا. *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، 2*(1)، 2-74.

Anderson, P. (1999). Complexity theory and organization science. *Organization Science, 10*(3), 216-232.

Bain, A. (2007). *The self-organizing school: Next-generation comprehensive school reforms*. Rowman & Littlefield.

Bain, A. (2011). The self-organizing school theory: Leading change for learning. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 953-973). Springer.

Bain, A., Walker, A., & Chan, A. (2011). Self-organisation and capacity building: Sustaining the change. *Journal of Educational Administration, 49*(6), 701-719.

Bain, A., & Zundans-Fraser, L. (2016*). The Self-organizing University Designing the Higher Education Organization for Quality Learning and Teaching*. Springer.

Bower, D. F. (2003). *Leadership and the self-organization school* [Doctoral dissertation]. The University of New Mexico.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. (2012). Communities of practice in the school workplace. *Journal of educational administration, 50*(3), 346-364.

Choi, M., & Ruona, W. E. (2011). Individual readiness for organizational change and its implications for human resource and organization development. *Human Resource Development Review, 10*(1) 46–73.

Cifuentes, L., Maxwell, G., & Bulu, S. (2011). Technology integration through professional learning community. *Journal of Educational Computing Research, 44* (1), 59–82.

Comfort, L. K. (1994). Self-organization in complex systems. *J-PART, 4*(3), 393-410.

Daft, R. L. (2016). Organizational theory and design (12th edition). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Journal Educational administration quarterly*, 41(1), 121-153.

Ertmer, P. A., Bai, H., Dong, C., Khalil, M., Park, S. H., & Wang, L. (2002). Online professional development: Building administrators' capacity for technology leadership. *Journal of Computer in Teacher Education*, (19) , 5–11.

Fidan, T., & Balc, A. (2017). Managing schools as complex adaptive systems: A strategic perspective. *Journal of elementray education*, 10(1), 11-26.

Toh, Y., & SO, H. (2011). ICT reform initiatives in Singapore schools: A complexity theory perspective. *Asia Pacific Educ. Rev*, (12), 349–357.

Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan, 81*(8), 581–584.

Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gerard, L. F., Bowyer, J. B., & Linn, M. C. (2008). Principal leadership for technology-enhanced learning in science. *Journal of Science Education and Technology*, (17) , 1–18.

Goh, S. C., Cousins, J. B., & Elliott, C. (2006). Organizational learning capacity, evaluative inquiry and readiness for change in schools: Views and perceptions of educators. *Journal of educational change*, (7), 289–318.

Harris, J. B., & Hofer, M. J. (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum based, technology-related instructional planning. *Journal of research on technology in education, 43*(3), 211–229.

Hopkins, D. (2003). Understanding Networks for Innovation in Policy and Practice. PART III, Chapter 10. OECD. Networks of

Innovation Towards New Models for Managing Schools and Systems. OECD.

Jalagat, R. (2015). The Impact of change and change management in achieving Corporate goals and objectives: Organizational Perspective. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 78(96), 1233-1239.

Jeladze, E., & Pata, K. (2018). The model of self-organization in digitally enhanced schools. *Interaction design and architecture(s) journal*, (39), 61 - 77.

Keith, M. (2006, November 28-30). *Complexity Theory and Education* [paper presentation]. APERA Conference, Hong Kong.

Kimber, M. (2003). *Does size matter? Distributed leadership in small secondary schools.* National College for School Leadership.

Kotter, J.P., & Cohen, D.S. (2002). *The Heart of Change: Real-Life Stories of How People Change Their Organizations*. Harvard Business Press.

Laihonen, H. (2006). Knowledge flows in self-organizing Processes. *Journal of knowledge management, 10*(4), 127-135.

Lichtenstein, B. B., & Plowman, D. A. (2009). The leadership of emergence: A complex systems leadership theory of emergence at successive organizational levels'. The Leadership Quarterly, 20(4), 617–630.

Morrison, K. (2011). Leadership for self-organisation: Complexity theory and communicative action. *Int. J. Complexity in Leadership and Management, 1*(2), 145-163.

Merry, U. (1995). *Coping with uncertainty: Insights from the new sciences of chaos, selforganization and complexity*. Praeger.

Nederhand, J., Bekkers, V., & Voorberg, W. (2014, April 9-11). *Self-organization and the role of government: How and why does self-organization evolves in the shadow of hierarchy?* [Paper presentation]. IRSPM 2014 Conference Ottawa, , Erasmus University Rotterdam.

Nurdin, N., Stockdale, R., & Scheepers, H. (2012). Organizational adaptation to sustain information technology: The case of e government in developing countries. *Electronic journal of e-government, 10*(1), 70-83.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2010). *The policy debate about technology in education: Are the new millennium learners making the grade? Technology use and*

educational performance in PISA 2006. Centre for Educational Research and Innovation Publishing. 10.1787/9789264076044-4-en

Schrum, L., & Levin, B. B. (2012*). Evidence-based strategies for leading 21st century schools* . Corwin Press.

Schrum, L., Niederhauser, D. S., & Strudler, N. (2016). Competencies, challenges, and changes: A US perspective on preparing twenty-first century teachers and leaders. In J. M. Spector, D. Ifenthaler, D. G. Sampson & P. Isaías (Eds.). *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age (pp. 17-32).* Springer

Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions, *Journal Teaching and teacher education*, 21(8), 949-965.

Silva, A., & Guerrin, F. (2018). Self-organized innovation networks from the perspective of complex systems: A comprehensive conceptual review. *Journal of Organizational Change Management, 31*(5), 963-983.

Sliwka, A. (2003). Networking for educational innovation: A comparative analysis. PART I, Chapter 3, OECD. Networks of Innovation Towards New Models for Managing Schools and Systems. OECD.

Talley, S., & Hollinger, M. D. (1998). *Tools for schools: School reform models supported by the national insstitute education of the at-risk students*. Office of Educational Research and Improvement.

The World Bank. (2017). *Sopporting Egypt education reform project* (p157809). Washington, D.C.: Author.

Vanderlinde, R., & Van Braak, J. (2013). Technology planning in schools: An integrated research based model. *British Journal of Educational Technology, 44* (1), 14–17.

Vlachopoulos, D. (2012). Organizational Change Management in Higher Education through the Lens of Executive Caches. *Educ. Sci, 11*(269). https://doi.org/10.3390/ educsci11060269

World Economic Forum. (2018). The global competitiveness report 2018. Geneva: Author.

ملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة الميدانية مرتبين أبجديًا

م	الاسم	الدرجة العلمية – الجامعة
1	أ.د. أحمد محمد أحمد	أستاذ أصول التربية. كلية التربية – جامعة المنيا
2	أ.د. أسامة محمود قرني	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة بني سويف.
3	أ.د. عادل عبدالفتاح سلامة	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة عين شمس.
4	أ.د. فتحي كامل زيادي	أستاذ أصول التربية. كلية التربية – جامعة المنيا
5	أ.د. نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة سوهاج.
6	أ.م.د. محمد حمدي زكي	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد. كلية التربية جامعة المنيا.

ملحق رقم (2) الصورة النهائية لأداة الدراسة الميدانية.

كلية التربية

المعلم الفاضل/

تحية طيبة وبعد،،،

تأتي هذه الاستبانة بهدف أخذ الرأي حول مستوى توافر أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة في محافظة المنيا، والمتطلبات التنظيمية اللازمة للنجاح في إدارة التغيير. والمرجو من سيادتكم التكرم بالاستجابة على عبارات هذه الاستبانة، وذلك بوضع علامة أمام الاستجابة التى تعبر عن رأيك بصراحة في المكان المخصص لذلك. علمًا بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ونأمل الإفادة من خبراتكم، والباحث يشكر لكم تعاونكم الصادق.

الباحث

د.محمد احمد عبد العظيم
كلية التربية جامعة المنيا

البيانات الأساسية

الوظيفة	**□مدير / وكيل**	**□معلم**
موقع المدرسة	**□حضر**	**□ريف**
حجم المدرسة/ عدد الفصول	**□كبيرة (أكبر من 25 فصل)**	**□صغيرة (أقل من 25 فصل)**

المحور الأول: أبعاد التنظيم الذاتي في المدرسة الثانوية العامة

	العبارات	درجة توافر هذه الإجراءات		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1	تعتمد المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة رسمية للاتصال الإداري.			
2	تُمكن المدرسة معلميها من حرية اختيار طريقة تنفيذ المهام المطلوبة منهم.			
3	تتعامل إدارة المدرسة مع أخطاء المعلمين في تنفيذ المنهج الجديد على أنها فرصة للتعلم والنمو.			
4	تحرص إدارة المدرسة على تغيير دور المعلمين إلى مساعدة الطلاب على التعلم الذاتي باستخدام التابلت.			
5	يوظف المعلمون مصادر المعرفة المتاحة على بنك المعرفة في تنفيذ المنهج الدراسي.			
6	تُقيم إدارة المدرسة أداء المعلمين لأدوارهم على المنصات التعليمية.			
7	تقوم المدرسة بالتغلب على الروتين والتنفيذ الحرفي للقرارات.			
8	تطور المدرسة رؤيتها ورسالتها في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم.			
9	تُعدل المدرسة إجراءات العمل داخلها حال صدور قرارات وزارية جديدة.			

	العبارات	درجة توافر هذه الإجراءات		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
10	تُفوّض إدارة المدرسة السلطة للمعلمين لاتخاذ قرارات تجاه المواقف الطارئة والجديدة.			
11	وضعت المدرسة مهام ومسؤوليات جديدة للمعلمين في ضوء التغييرات الجديدة.			
12	تُشكل المدرسة فرق عمل لتسهيل تنفيذ التغييرات الجديدة.			
13	أنشأت إدارة المدرسة وحدات عمل جديدة داخل المدرسة لتنفيذ التغييرات.			
14	يكتسب المعلمون معارف ومهارات جديدة من المواقف اليومية لهم داخل الفصل.			
15	تشجع إدارة المدرسة معلميها على تقاسم الخبرات والمهارات التي تمكنهم من تنفيذ التغييرات.			
16	لدى المدرسة طريقة لتعميم التجارب الفردية الناجحة على المدرسة ككل.			
17	يُقنع المعلمون بعضهم البعض بقيمة التغييرات الجديدة للطلاب.			
18	يتواصل المعلمون مع بعضهم خارج اليوم الدراسي لمناقشة تنفيذ التغييرات الجديدة			
19	يشترك مجموعة من المعلمين في إجراء بحوث الفعل للتوصل إلى حلول مبتكرة.			
20	يجمع إدارة المدرسة والمعلمين رؤية واضحة مشتركة حول طبيعة التغيير في المدرسة.			
21	تبتكر المدرسة طرقًا غير تقليدية لمعالجة المشكلات التكنولوجية التي تواجه المدرسة.			
22	يعقد كل قسم داخل المدرسة اجتماعات دورية لتطوير الأداء.			
23	تدعو المدرسة أعضاء من جمعيات أهلية أو علمية لتنمية ثقافة الطلاب والمعلمين حول توظيف التكنولوجيا في التعليم.			
24	تُنظم المدرسة لقاءات مع أولياء الأمور (افتراضية) لتوعيتهم بالتغييرات الجديدة، وكسب تأييدهم.			
25	تتعاون المدرسة مع الجامعة من أجل التطوير المهني الرقمي للمعلمين.			
26	تدرس إدارة المدرسة جوانب التميز الموجودة في المدارس المناظرة وتحاول تطبيقها.			
27	تدعم نقابة المعلمين إقامة قنوات اتصال بين المعلمين في المدارس المختلفة.			
28	تتوقع المدرسة تغييرات إضافية في التعليم الثانوي وتستعد لها.			
29	تدرس إدارة المدرسة ردود الفعل حول القرارات التي تتخذها، بجدية.			

	العبارات	درجة توافر هذه الإجراءات		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
30	تتلقي إدارة المدرسة ملاحظات المعلمين عن تنفيذ التغيير وتدرسها.			
31	تمتلك المدرسة خطط بديلة لتسيير العمل في حالة حدوث مشكلات تكنولوجية.			
32	توفر إدارة المدرسة فرصًا متنوعة لتنمية المعلمين أصحاب المهارات التكنولوجية الضعيفة.			
33	تستطلع المدرسة مشكلات الطلاب التي تتعلق بالتغييرات الجديدة، وتحلها.			
34	توفر إدارة المدرسة فيديوهات أو أدلة استرشادية للمعلمين توضح طريقة العمل الجديدة.			
35	تمتلك المدرسة قاعدة بيانات رقمية تُسهل اتخاذ القرار السليم.			
36	توجد آلية للتعامل مع صعوبات استخدام التكنولوجيا في أداء المهام.			
37	تخصص إدارة المدرسة وقتًا في الجدول المدرسي لمناقشة أساليب العمل الجديدة.			
38	توفر إدارة المدرسة المعلومات عن التغيير للمعلمين بوضوح في الوقت المناسب.			
39	تستطيع إدارة المدرسة تسيير العمل في حالات الطوارئ.			
40	تنظم المدرسة اختبارات تجريبية للطلاب لمحاكاة امتحانات الوزارة.			
41	تنظم إدارة المدرسة دورات تدريبية أو ورش عمل لتدريب المعلمين على تنفيذ المنهج الجديد.			

المحور الثاني: متطلبات تنظيمية لإدارة التغيير في المدرسة.

م	العبارات	درجة أهمية هذه المقترحات حالة توافرها		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1	تطوير رؤية ورسالة المدرسة لتلائم التحول الرقمي في التعليم.			
2	تحديث أهداف المدرسة الثانوية العامة في ضوء نواتج التعلم الجديدة.			
3	تطوير نظام القبول بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء المناهج الجديدة.			
4	ضمان استقلالية المدرسة في طرق تنفيذ رقمنة التعليم.			
5	شرح أهداف التغييرات لجميع العاملين في المدرسة، وإقناعهم.			
6	إطلاع المعلمين على الخطة المستقبلية للوزارة في تطوير الثانوية العامة.			
7	حل المشكلات التي تواجه التغييرات الحالية في ضوء اقتراحات			

م	العبارات	درجة أهمية هذه المقترحات حالة توافرها		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
	المدارس.			
8	حوكمة عمليات الرقابة والاتصالات الإلكترونية للمدرسة الثانوية العامة.			
9	وضع مواصفات مهنية خاصة باختيار المعلمين بالمدارس الثانوية العامة.			
10	تطوير التوصف الوظيفي للمعلمين بما يضمن تمكنه من المهارات الرقمية.			
11	السماح للمدرسة بتكوين توأمة مع مدارس مناظرة متميزة.			
12	رعاية نقابة المعلمين لشبكات مهنية بين معلمي التعليم الثانوي.			
13	صلاحية المدرسة في تلقي الدعم من الجمعيات الأهلية التعليمية بالمحافظة.			
14	اعتماد الرقابة الذاتية وتقييم الأقران لتقييم أداء المعلمين.			
15	عقد الحوارات والأنشطة التي تعدل اتجاهات المعلمين نحو التعلم الذاتي باستخدام التابلت.			
16	تعديل الممارسات الصفية للمعلمين لتكون قائمة على التكنولوجيا.			
17	تصميم موقع إلكتروني للمدرسة يدعم التواصل بين كافة الأطراف افتراضيًا			
18	تشكيل وحدة داخل المدرسة لتقديم الدعم التكنولوجي للطلاب.			
19	تشكيل فريق لكل مدرسة يجري بحوث الفعل حول جوانب التغيير.			
20	تشكيل وحدة داخل المدرسة لحماية الطلاب من الجرائم الإلكترونية وسوء استخدام الإنترنت.			
21	منح المدرسة صلاحية تقديم حوافز إضافية للمعلمين المتميزين.			