

بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر

د. ياسر فتحي الهنداوي المهدي

جامعة عين شمس - جمهورية مصر العربية

Y_fathy1975@yahoo.com

المُلخَص: هدف البحث إلى وضع إجراءات مقترحة لبناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر في مصر، وفي سياق ذلك قدم البحث نموذجاً نظرياً للقدرة المدرسية على التحسين، وحلّل في إطاره حالة المدارس المصرية، كما حدد الفروق بين المدارس المُعتمدة والمدارس غير المُعتمدة في القدرة المدرسية على التحسين... وقد وظف البحث التعددية المنهجية Methodology of Triangulation حيث تم المزج بين المنحى الكمي Quantitative Approach والمنحى الكيفي Qualitative Approach من خلال دراسة الحالة Case Study واستخدام أكثر من أداة بحثية: الاستبيان، في جمع البيانات الكمية والذي تم إعداده وتقنيته بالاستفادة من الأدوات الأجنبية المتاحة (بتصريح كتابي)، والمقابلة، في جمع البيانات الكيفية، كما تم الاعتماد على أكثر من مصدر لجمع البيانات (المعلمين، ومديري المدارس، ومستولي الجودة بإدارات التعليم)، وتوصل البحث إلى نتائج متعددة من أهمها: أن المستوى العام لقدرة المدارس المصرية على التحسين المستمر منخفض، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد القدرة المدرسية بين المدارس المُعتمدة والمدارس غير المُعتمدة في مستوى القدرة على التحسين لصالح المدارس المُعتمدة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، التحسين المدرسي، بناء القدرات، القدرة المدرسية.

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة

تسعى نظم التعليم في جميع دول العالم إلى غاية نهائية مشتركة تتمثل في تحسين تعلم الطلاب؛ ومن ثم نال التحسين المدرسي School Improvement اهتماماً واسع المدى، واتخذ مسارات مختلفة، وسُبلًا شتى، وذاع صيته على الساحة الدولية بوصفه السمة الغالبة على إصلاح التعليم في معظم دول العالم خلال الثلاثين عاماً الماضية؛ وقد ترتب على ذلك ظهور مجموعة من البرامج والمبادرات المتنوعة للتحسين المدرسي والتي ارتبطت بعدد من التعبيرات الحديثة منها على سبيل المثال وليس الحصر: الرؤية، والرسالة، والتمكين، والشراكة، والقيادة الموزعة، ومجتمعات التعلم المهنية.

وقد ظهر واضحاً أن التحدي الذي يواجه المدارس في القرن الحادي والعشرين هو: "ليس كيف تتحسن، ولكن كيف تحافظ على التحسين في البيئات المتغيرة باستمرار، وفي مواجهة العولمة المتزايدة والتقدم التكنولوجي المتسارع" (Harris & Lambert, 2003, p.7)؛ ومن ثم فقد ركز الباحثون والممارسون على بناء القدرة المدرسية School Capacity Building أو ما أسمته لندا لامبرت - واختارته عنواناً لكتابها - "بناء القدرة القيادية في المدارس Building Leadership Capacity In Schools" كمتطلب سابق وركيزة أساسية لنجاح جهود التحسين المدرسي الحالية والمستقبلية (Lambert, 1998).

وقد حاول بعض الباحثين تحديد أبعاد القدرة المدرسية في خمسة أبعاد هي: معارف المعلمين ومهاراتهم واستعدادهم، والمجتمع المهني، وتماسك البرنامج المدرسي، والموارد التقنية، وقيادة مدير المدرسة (Newmann, King & Youngs 2000, p.262)، بينما صنف آخرون القدرة المدرسية إلى ثلاث فئات ذات تأثير متبادل هي: القدرة الشخصية، والقدرة بين الشخصية، والقدرة التنظيمية (Mitchell & Sackney, 2001)، وعرفها هلينجر وهيك (٢٠١٠) بأنها "الظروف المدرسية التي تدعم التعليم والتعلم، والقدرة على التعليم المهني للعاملين، وتوفير وسائل لتنفيذ الإجراءات الاستراتيجية الرامية إلى التحسين المستمر للمدرسة" (Hallinger & Heck, 2010, p.97)، ونظر إليها نيومان وزملائه (٢٠٠٠) بوصفها "القوة الجماعية لكل العاملين من أجل تحسين إنجاز الطلاب على مستوى المدرسة" (Newmann, King & Youngs, 2000, p.261)، وذهبت لامبرت إلى أن "المشاركة الماهرة واسعة النطاق في عمل القيادة" هي جوهر بناء القدرة في المدرسة (Lambert, 1998, p.3)، فالقادة الفعالون ينبغي أن يتعلموا كيف يُؤمن المعلومات، وكيف يُؤدون المعرفة والتشارك فيها، وفي الوقت نفسه هم بحاجة إلى إيجاد فرص للآخرين للقيادة، وتحمل مسؤولية التجديد والتغيير، وتهيئة المناخ والظروف المدرسية للمبادرة بالتحسين والمحافظة عليه، وينطوي ذلك على أن شكل القيادة المناسب هو كونها قيادة موزعة وتشاركية distributed and shared تلك التي تتضمن ممارسة كثيرين للقيادة وليس قلة محدودة، ومن ثم إمكانية أن يصبح جميع المعلمين قادة في أوقات مختلفة؛ فالهدف الأساسي هو بناء قدرة الأفراد من أجل النمو والازدهار، وبناء قدرة المدرسة من أجل التحسين باستمرار، وبناء قدرة الطلاب على الإنجاز والنجاح باقتدار (Harris & Lambert, 2003, pp.7-8).

وفي مصر ظهرت مبادرات عديدة لتحسين المدارس، وبرامج متنوعة للتنمية المهنية للعاملين بها، فمع مطلع الألفية الجديدة تبنت وزارة التربية والتعليم المصرية عدة مبادرات تستهدف التحسين المدرسي في بعض المحافظات أو المدارس مثل: مشروع المدارس الجديدة، ومشروع المدرسة الفعّالة، ومشروع تطوير التعليم (ERP)، ومشروع تعميم التعلم النشط (سليمان وعبدالعزیز، ٢٠٠٦، ص ٨-٩).

كما تم إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣) وإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦) - والتي قامت بإعداد الدليل المتكامل لاعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي - كذلك تم استحداث كادر جديد لتحسين أحوال المعلمين، وإنشاء أكاديمية مهنية للمعلمين كهيئة مهنية رسمية لمنح التراخيص للمعلمين والقيادات التعليمية، علاوة على منح شهادات الاعتماد لبرامج التدريب والتنمية المهنية والجهات التي تمنحها (القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧).

ولا ريب أن المجتمع المصري يشهد حالياً ثورة غير مسبوقة في جميع المجالات، ولاسيما في المجال التربوي، والاهتمام بجودة التعليم، ونشر ثقافة الجودة والتحسين على جميع المستويات في محاولة للحاق بالركب العالمي، والتقدم التعليمي، والاعتراف بالشهادات الممنوحة من مؤسسات التعليم المصرية في ضوء معايير ومواصفات الجودة العالمية للمؤسسات التعليمية.

مشكلة البحث

بالرغم من الجهود المستمرة للتحسين المدرسي سواء المبذولة خارجياً (من خلال السلطات التعليمية المحلية أو القومية) أو المبتكرة داخلياً (من خلال الجهود الذاتية للمدرسة) إلا أن هناك دلائل عديدة تؤكد إخفاق كثير من جهود التحسين المدرسي التي تنفذها وزارة التربية والتعليم في مصر، أو أنها على الأقل لم تؤت بنتائجها المرجوة، ولم ترضُ المستفيدين سواء داخل المجتمع المدرسي أو في المجتمع الخارجي عموماً، فالملاحظ "عدم الرضا العام عن الخدمة التعليمية التي تقدمها المدرسة المصرية عامة، وضعف مستوى خريجها، وعدم قدرتها على مواجهة التغيرات والتحديات المعاصرة" (عزب، ٢٠١٠، ص ١١٦)، أما المبادرات الذاتية للمدارس فإنها عادة جهود متناثرة غير ممنهجة ترتبط بقدرة واستعداد مدير المدرسة فقط، وتعرقلها كثيراً من العقبات والقيود الخارجية، ولا يمكن التعويل عليها كأساس للتحسين المدرسي، ويبنى هذا الاستنتاج السابق على ما ذهبت إليه لامبرت (١٩٩٨) وهاريس ولامبرت (٢٠٠٣) بأنه لا يمكن للمدارس التي تسعى للتحسين، وللمحافظة عليه أن تعتمد على القدرات القيادية لشخص واحد فقط (مدير المدرسة)، وإنما لابد من مشاركة ماهرة وعريضة للمجتمع المدرسي ككل في عمل القيادة، ويشمل ذلك مشاركة المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور، والطلاب في القيادة بطريقة ماهرة، وذات مغزى (Harris & Lambert, 2003, p.6) ويؤكد ذلك أهمية تبني نمط القيادة الموزعة والتشاركية كعنصر ضروري في بناء القدرة على التحسين المدرسي.

كما تشير الدلائل إلى أن مرد إخفاق معظم جهود ومبادرات التحسين المدرسي - سواء المبذولة من داخل المدرسة أو من خارجها - هو ضعف قدرة المدرسة على قيادة عمليات

التحسين بداخلها، ومن ثم فإن بناء قدرات المدارس والعاملين بها يُمثل مدخلاً مهماً لضمان نجاح التحسين، والمحافظة عليه أو استمراره في المستقبل، ومن أمثلة المؤشرات الدالة على ضعف قدرة المدرسة المصرية على التحسين المستمر ما يلي:

- سيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة، وافتقار المدارس إلى اتباع أسلوب فرق العمل، وضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع القرارات المدرسية، وغياب العمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي، وقلة الاهتمام ببناء القدرات اللازمة للقيادات المدرسية وأعضاء الفريق المدرسي (أحمد، ٢٠٠٩، ص ص ٥٢٣-٥٢٧).
- مقاومة أعضاء المجتمع المدرسي للتغيير، والإبداع، والتجديد (عبد السلام، ٢٠٠٩، ص ٢١٧).
- قلة فرص النمو والتطوير المهني للمعلمين، وإن توافرت فهي غير فعّالة لأسباب عديدة مثل: شكلية التدريب، وعدم مناسبته للاحتياجات الفعلية للمعلمين، وضعف راتب المعلم؛ مما لا يشجعه على المشاركة الفعّالة، وضعف الثقة المتبادلة بين المعلم وإدارة المدرسة (المهدي، ٢٠٠٧، ص ٤٢).
- افتقار المدارس إلى الشفافية في نشر المعلومات المرتبطة بأداء المدرسة وأداء العاملين بها، كما يتم حجب هذه المعلومات عن العاملين بالمدرسة (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ص ٢٥٢).
- معظم المستحدثات في المدرسة المصرية لم يسبقها التهيئة المناسبة من حيث إعداد الأفراد وتدريبهم على تولى المهام الجديدة التي تفرضها تلك المستحدثات (هاشم، ٢٠٠٥، ص ٢٨٩).
- الفوضى الإدارية التي تعاني منها كثير من المدارس؛ مما يؤدي إلى التطبيق غير المتسق للمعايير، واتخاذ القرارات المهمة بمعزل عن المعلمين دون معايير معروفة (حلمي، ٢٠٠٣، ص ٢٧١).

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما النموذج النظري للقدرة المدرسية على التحسين المستمر في ضوء الأدبيات ذات العلاقة؟
- ٢- ما حالة المدارس المصرية فيما يتصل بالقدرة على التحسين المدرسي؟
- ٣- إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التحسين بين المدارس المعتمدة والمدارس غير المعتمدة في مصر؟

٤- ما الإجراءات المقترحة لبناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر في مصر؟ وما إمكانية تنفيذ هذه الإجراءات في ضوء ظروف المجتمع المصري؟

هدف البحث

الهدف الأساسي للبحث الحالي هو التوصل إلى إجراءات مقترحة لبناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر في مصر، وفي هذا السياق يُقدم البحث نموذجاً نظرياً للقدرة المدرسية على التحسين، ويُحلّل في إطاره حالة المدارس المصرية، ويُحدد الفروق بين المدارس المُعتمدة والمدارس غير المُعتمدة في القدرة المدرسية على التحسين، وصولاً إلى وضع الإجراءات المقترحة لبناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر، وتحديد إمكانية تنفيذها في مصر.

أهمية البحث

من الناحية النظرية يُمثل هذا البحث إضافة جديدة إلى الأدبيات العربية من حيث إلقاء الضوء على ظاهرة بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر، ويقترح أداة لقياسها، ومن الناحية التطبيقية يأتي هذا البحث متزامناً مع التطلعات الراهنة لتطوير المدارس المصرية، والجهود الحديثة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم من أجل إعداد المدارس للوصول إلى معايير الجودة والحصول على الاعتماد، كما يُمثل البحث الحالي محاولة للتعرف على واقع جهود التحسين المدرسي في مصر، وتقييم مدى نجاحها؛ ومن ثم من الممكن أن يستفيد من نتائجه المُخططون التربويون، وصُنّاع السياسة والقرار التربوي، علاوة على قادة العمل المدرسي من مديريين ومعلمين.

حدود البحث

تم اختيار (٤) مدارس ابتدائية تابعة لإقليم القاهرة الكبرى كحالات Cases وقد روعي في اختيار هذه المدارس معيار مدى حصول المدرسة على شهادة الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، كمعيار موضوعي يمكن اعتباره دليلاً على مدى التميز والتحسين المدرسي، ومن ثم فقد تم اختيار مدرستين حصلتا على شهادة الاعتماد، واثنين لم تحصلا على الاعتماد بعد، وقد تم التطبيق خلال شهر نوفمبر عام (٢٠١٠). ومن الضروري توخي الحذر عند تعميم نتائج البحث الحالي، فرغم أنه يمكن اعتبار المدارس المُختارة نماذج للمدارس المصرية، إلا إنها ربما لا تعكس جميع البيئات والظروف المحلية للمحافظات المختلفة على وجه الخصوص.

منهج البحث

لما كان العلم الحديث يتجه نحو التعددية المنهجية The Methodology of Triangulation والتي تجمع بين المنحى الكمي Quantitative Approach والمنحى الكيفي Qualitative Approach ومن ثم استخدام أكثر من منهجية بحثية، وأكثر من مصدر للبيانات، وأكثر من أداة لجمع البيانات، مما يعطي موثوقية أكبر في النتائج. (Gorard & Taylor, 2004, pp.42-43) وحيث إن طبيعة مشكلة البحث الحالي تستلزم هذه التعددية المنهجية، فإن منهجية البحث الحالي تمزج بين المنهجية الكمية والكيفية، من خلال توظيف دراسة الحالة Case Study واستخدام أكثر من أداة بحثية: الاستبيان في جمع البيانات الكمية، والمقابلة في جمع البيانات الكيفية.

وتُعرف دراسة الحالة بأنها: دراسة مُركزة لحالة فردية بغرض - على الأقل جزئياً- إلقاء الضوء على الصنف الأكبر من الحالات أو الوحدات المماثلة (المجتمع الأصل للحالات)، وقد يتضمن البحث دراسة حالات متنوعة أو متعددة، حيث من الممكن أن يتحول البحث من دراسة حالة واحدة أو حالات قليلة إلى دراسة حالات عديدة أو عينة من الحالات، وكلما كانت الحالات قليلة كانت الدراسة أكثر عمقاً وتركيزاً، والحالة هي ظاهرة محددة زمنياً ومكانياً ويمكن ملاحظتها كوحدة فردية في وقت ما أو عبر فترة زمنية، فالحالة قد تكون فرداً، أو مؤسسة، أو جماعة، أو مجتمع، أو حدث معين (Gerring, 2007, pp.20-21).

وتتمثل خطوات أسلوب دراسة الحالة في تحديد أهداف الدراسة، وتحديد الوحدة أو الوحدات المُختارة للدراسة، وتحديد أنواع البيانات والمعلومات المطلوبة، وتحديد الطرق المناسبة لجمعها، وصياغة الفرضية أو الفرضيات التي تعطي التفسيرات المنطقية والمحتملة لمشكلة البحث، وتحليل البيانات بالأساليب التي يرى الباحث أنها تخدم أهداف بحثه، وأخيراً تقديم النتائج، والإجراءات المقترحة للتطوير.

أدوات ومصادر جمع البيانات

استخدم الباحث أكثر من أداة لجمع البيانات تضمنت: إعداد الاستبيان (ملحق رقم ٢) والمقابلة (ملحق رقم ٣)، كما تم الاعتماد على عدة مصادر منها: المعلمين، ومديري المدارس، ومسؤولي الجودة في إدارات التعليم.

مصطلحات البحث

١- التحسين المدرسي School Improvement

ورد في موسوعة القيادة التربوية (٢٠٠٦) أن نموذج التحسين المدرسي يمثل: "تصميماً خاصاً أو إطاراً عاماً تتبناه المدارس للإصلاح المدرسي" (Cosner, 2006, p.904) حيث يُستخدم مصطلحاً (التحسين المدرسي، والإصلاح المدرسي) أحياناً بصورة متبادلة... ويُعرف

التحسين المدرسي إجرائياً في هذا البحث على أنه: مبادرة تتبناها المدارس - سواء أكانت نابعة من داخل المدرسة، أو من خارجها - للإصلاح المدرسي، تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في بيئات العمل المدرسي؛ للارتقاء بتعلم الطلاب، وتحقيق الأهداف المنشودة من المدرسة.

٢- بناء القدرة المدرسية Building School Capacity

إن مفهوم القدرة المدرسية مفهوم واسع شامل، وقابل لتفسيرات ومعالجات عديدة، وتعرف بأنها "الخصائص المطلوبة لدعم نمو مجتمع التعلم المزدهر" (Hughes, et al, 2005, p.10) وقد عرفها نيومان وزملاؤه في ضوء أبعادها الخمسة بأنها "القوة الجماعية لكل العاملين من أجل تحسين إنجاز الطلاب على مستوى المدرسة" (Newmann, et al, 2000, p.261) ... ويعرف بناء القدرة المدرسية إجرائياً في البحث الحالي بأنه: مدخل شامل للتطوير يتضمن خمسة أبعاد أساسية هي: تطوير معارف ومهارات واستعداد المعلمين، وقيادة المدير الداعمة، ودعم مجتمع التعلم المهني، وتماسك البرنامج المدرسي، وتهيئة الموارد التقنية والظروف المادية في المدرسة؛ مما يؤهلها لقيادة نفسها نحو التحسين المستمر.

مراجعة الدراسات السابقة

رغم ظهور مصطلح بناء القدرة Capacity Building في أدبيات الإصلاح الدولي منذ ما يزيد عن ثلاثين عاماً تقريباً، إلا أن تطور البحوث في مجال بناء القدرة المدرسية يمكن ملاحظته منذ أواخر التسعينيات تقريباً وبدايات الألفية الجديدة، ومن الملفت للنظر ظهور عدة دراسات مستقلة لباحثين منفصلين في أوقات متقاربة، ومن ثم اختلفت الدراسات السابقة في وصف المفهوم، وتحديد أبعاده، وطريقة قياسه.

ففي عام (١٩٩٧) نشر هويكنز وزملاؤه Hopkins, et al. مقالة نظرية قدموا فيها مفهوم قدرة المدرسة كأساس لنجاح أي جهد نحو التحسين المدرسي، حيث توصلوا إلى أن كثير من أعمال التحسين المدرسي ركزت على إحداث تغييرات على مستوى النظام المدرسي، وأهملت النظر في مدى ما تملكه المدارس من قدرة داخلية على التغيير والتطوير (Hopkins et al. 1997, p.401)، وفي عام (١٩٩٨) نشرت لندا لامبرت كتابها ذائع الصيت بعنوان "بناء القدرة القيادية في المدارس" واقترحت فيه أن القيادة لا تقتصر على مدير المدرسة، بل تشمل جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ فقدرة المدرسة القيادية هي مشاركة ماهرة واسعة النطاق في عمل القيادة (Lambert, 1998, p.3)، كما نشر ستول عام (١٩٩٩) مقالة أكد فيها أهمية القدرة الداخلية للمدارس بوصفها ركيزة أساسية لتطوير وتحسين تعلم الطلاب (Stoll, 1999, p.503) ... ثم ظهرت دراسة (Newmann, King & Youngs, 2000) والتي استغرقت عامين من ملاحظة تسع مدارس ابتدائية في بعض المناطق الحضرية في

الولايات المتحدة، تناولوا فيها التنمية المهنية كمدخل لبناء القدرة المدرسية من أجل تحسين تحصيل الطلاب، وأكدوا أن التنمية المهنية الفعالة ينبغي أن تتناول تنمية الجوانب الخمسة للقدرة المدرسية: معارف المعلمين ومهاراتهم واستعدادهم، والمجتمع المهني، وتماسك البرنامج، والموارد التقنية، وقيادة مدير المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً كبيراً في استخدام المدارس للتنمية المهنية لمعالجة القدرة، وأن التنمية المهنية الأكثر شمولاً تحدث من خلال البرامج سواء التي تم تطويرها خارجياً، أو بالمبادرات الداخلية للمدرسة، وأنها ترتبط - بصورة قوية - بمستوى القدرة المبدئية للمدرسة، وبقيادة المدير .

وفي عام (٢٠٠١) نشر كنج ونيومان (King & Newmann, 2001) دراسة أخرى عن بناء القدرة المدرسية استناداً إلى دراستهما السابقة مع يونج، وفيها درسوا بتعمق نموذج مدرسة واحدة من المدارس التسع التي تناولوها في دراستهم السابقة، كنموذج للمدرسة المتميزة ذات القدرة العالية (مدرسة لويز الابتدائية في ولاية تكساس) وأجملوا تصورهم للقدرة المدرسية في ثلاثة من الأبعاد السابقة وهي: معارف المعلمين ومهاراتهم واستعدادهم، والمجتمع المهني، وتماسك البرنامج، وقد اقترحت نتائج دراستهما أن العوامل العديدة التي تؤثر على تحسن تحصيل الطلاب يمكن استيعابها في مفهوم واحد هو مفهوم القدرة المدرسية، وأن زيادة القدرة المدرسية تؤدي إلى مكاسب في تحسن تحصيل الطلاب؛ ومن ثم فإن التنمية المهنية ينبغي أن تعمل على تناول جميع جوانب القدرة المدرسية ولا تقتصر فقط على الجانب التقليدي المعتاد (تنمية المعارف والمهارات والاستعداد) ... وفي العام نفسه ظهرت دراسة ميتشل وساكني (Mitchell & Sackney, 2001) وقدمتا فيها مفهوم بناء القدرة لمجتمع التعلم وقسما فيه مفهوم بناء القدرة إلى ثلاث فئات مترابطة ذات تأثير متبادل وهي: القدرة الشخصية، والقدرة بين الشخصية، والقدرة التنظيمية، وفي عام (٢٠٠٢) قدم يونج وكنج (Youngs & King, 2002) دراسة أخرى مستندة أيضاً للحالات التسع السابقة من المدارس، ولكن هذه المرة ركزوا على المدى والطرق التي يمكن بها أن تؤدي قيادة مدير المدرسة *Principal Leadership* لعملية التنمية المهنية في المدرسة إلى تحقيق ثلاثة جوانب للقدرة المدرسية التنظيمية: معارف ومهارات واستعداد المعلمين، والمجتمع المهني، وتماسك البرنامج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين الفعالين يمكنهم الحفاظ على مستويات عالية من القدرة، من خلال بناء الثقة، وتكوين الهياكل التي تعزز تعلم المعلم، وربط مؤسساتهم إما بالخبرة الخارجية، أو مساعدة المعلمين على توليد الإصلاحات داخلياً.

وفي عام (٢٠٠٣) نشرت لامبرت كتابها الثاني بعنوان "بناء القدرة القيادية للتحسين الدائم" (Lambert, 2003)، ونشرت هاريس مع لامبرت في العام نفسه أيضاً كتاب "بناء القدرة القيادية للتحسين المدرسي"، (Harris & Lambert, 2003) وقد تركز اهتمامهم على مناقشة قضية القدرة القيادية للمدرسة باعتبار أن القيادة موزعة *Distributed*

Leadership على نطاق عريض يشمل أعضاء المجتمع المدرسي ككل وليست حكراً على مدير المدرسة... وفي عام ٢٠٠٩ عاود ستول نشر مقالة جديدة عن بناء القدرة للتحسين المدرسي، ناقش فيها مجموعة من التحديات المعاصرة التي تقتضي إعادة النظر في مفهوم بناء القدرة، بوصفه مسعى معقداً ومفهوماً كلياً مركباً يشمل القدرة على الانخراط في التعلم المستمر، وتعزيزه لدى المعلمين وللمدرسة نفسها، بغرض تحسين تعلم الطالب، وأن قدرة المدرسة تتأثر بالمعلمين كأفراد داخل المدرسة، وكذلك تتأثر بسياق التعلم الاجتماعي والهيكلية للمدرسة، علاوة على السياق الخارجي (Stoll, 2009, p.117)، كما أجرى هلينجر وهيك (٢٠١٠) دراسة حاولت تقييم تأثير القيادة التشاركية في القدرة على تحسين المدرسة وتعلم الطلاب، وطُبقت على عينة كبيرة من المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة على مدى أربع سنوات، وتوصلت إلى دعم الرأي السائد بأن القيادة المدرسية التشاركية يمكن أن تؤثر إيجابياً على تعلم الطلاب من خلال بناء القدرة المدرسية على التحسين الأكاديمي (Hallinger & Heck, 2010).

وينضح من استقراء الدراسات السابقة أن معظمها كانت في صورة مقالات تنظيرية لمفهوم القدرة المدرسية مثل: مقالات (Stoll, 1999 & Stoll, 2009) أو دراسة حالات مدرسية مثل: دراسة (Newmann, King & Youngs, 2000) ودراسة (King & Newmann, 2001) ودراسة (Youngs & King, 2002) أو خبرات وممارسات مثلما ظهر في كتابات (Lambert, 1998) و (Lambert, 2003) و (Harris & Lambert, 2003) ورغم أن هناك اختلاف بين الدراسات السابقة في تحديد أبعاد القدرة المدرسية، إلا أن القاسم المشترك بينها جميعاً هو الاهتمام بتحسين تعلم الطلاب، ودعم تحصيلهم الدراسي، ونواتج تعلمهم المدرسي.

خطوات البحث

- الخطوة الأولى: وضع الإطار العام للبحث.
- الخطوة الثانية: وضع الإطار النظري لبناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر.
- الخطوة الثالثة: دراسة تحليلية لحالة المدارس المصرية فيما يتصل بمدى قدرتها على التحسين المدرسي.
- الخطوة الرابعة: دراسة ميدانية لواقع قدرة بعض حالات من المدارس على التحسين المستمر في مصر.
- الخطوة الخامسة: إجراءات مقترحة لبناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر في مصر، وإمكانية تنفيذها.

القسم الثاني

بناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر: إطار نظري

يتناول هذا القسم مراجعة مُركزة لأدبيات التحسين المدرسي، وبناء القدرة المدرسية، وصولاً إلى نموذج نظري مفسر لطبيعة ظاهرة البحث، وتأسيساً على ذلك يتناول الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور أساسية على النحو التالي:

أولاً: التحسين المدرسي School Improvement

أصبح التحسين المدرسي السمة السائدة في إصلاح التعليم واكتسب شهرة واعترافاً على الساحة الدولية، وقد أثمرت بحوث التحسين المدرسي عن توليد مجموعة واسعة من المشاريع، والمبادرات، والابتكارات الناجحة في كثير من بلدان العالم، لاسيما في إنجلترا والولايات المتحدة وأستراليا.

ويزخر المجال بمجموعة متنوعة من نماذج التحسين المدرسي، ويشمل ذلك النماذج المطورة خارجياً (من خلال السلطات الأعلى خارج المدارس) والنماذج المطورة داخلياً التي صممها أفراد من داخل المنظمات المدرسية... وتختلف نماذج التحسين المدرسي باختلاف الغرض وعناصر التصميم المميزة، ودرجة التحديد المتعلقة بتنفيذ عناصر التصميم، ومدى البحوث التي اختبرت تأثيرها على إنجاز الطلاب والظروف المدرسية (Cosner, 2006, p.904) وعلى ضوء ذلك يتناول هذا المحور مراجعة نظرية للتحسين المدرسي من حيث مفهومه وأهدافه ومراحل تطوره كما يلي:

١- مفهوم التحسين المدرسي وأهدافه

يعتبر التحسين المدرسي من المفاهيم التي نالت حظاً وافراً من الاهتمام في مجال الإدارة التربوية خلال ما يزيد عن ثلاثين عاماً، ورغم ذلك ما زال هناك جدل واسع بين الباحثين والممارسين حول طبيعة المفهوم، رغم أنه في عام (١٩٨٥) اتفقت الأربع عشرة دولة المشاركة في مشروع التحسين المدرسي الدولي على تعريف التحسين المدرسي بأنه: "جهد منظومي متواصل يهدف إلى إحداث تغيير في بيئات التعلم، وفي الظروف الأخرى المتصلة بها في مدرسة أو أكثر، هدفه النهائي تحقيق الأهداف التربوية بصورة أكثر فعالية" (MacGilchrist, 2004, p.32).

ويمثل نموذج التحسين المدرسي: "تصميماً خاصاً أو إطاراً عاماً تنتبها المدارس للإصلاح المدرسي"، حيث يستخدم كلا من المصطلحين (نموذج التحسين المدرسي، ونموذج الإصلاح المدرسي) بصورة متبادلة في الأدبيات. (Cosner, 2006, p.904)... وهدف التحسين المدرسي هو إحداث تغيير ثقافي إيجابي من خلال تعديل العمليات التي تحدث داخل المدرسة (Harris & Lambert, 2003, p.24) ويتضح من ذلك أن عملية التحسين

المدرسي عملية هدفها الإصلاح، وإحداث تغييرات إيجابية في بيئات التعلم المدرسي، انطلاقاً من أنه ليس كل تغيير في نظام التعليم، أو في أحد عناصره يتضمن بالضرورة الإصلاح أو التحسين، ولكن لا شك أن كل تحسين يؤدي إلى إحداث تغيير إيجابي بشكل أو بآخر على مستوى النظام.

وقد عرف هويكنز التحسين المدرسي على أنه: "مدخل بارز للتغيير التربوي يعمل على تعزيز نواتج تعلم الطلاب، بالإضافة إلى دعم قدرة المدرسة على إدارة التغيير" (Hopkins, et al, 1994, p.3) ويؤكد هذا التعريف على أهمية تقييم نواتج جهود التحسين على الطلاب أنفسهم، كما يشير إلى أهمية الحاجة لوجود ارتباط قوي بين التحسين الذي يتم على نطاق المدرسة والتحسين الذي يحدث داخل الفصول؛ حيث يؤكد التحسين المدرسي بشكل خاص على عملية التعلم والتعلم، والظروف والعمليات المدرسية الداعمة لها.

كما أوضح هويكنز Hopkins, 2005 أن هناك استخدامين شائعين لجملة التحسين المدرسي المعنى الأول للتحسين هو: الإحساس العام المرتبط بالجهود العامة الرامية إلى جعل المدارس أماكن أفضل لتعلم التلاميذ والطلبة، وهذا هو التفسير المعقول لجملة التحسين المدرسي والاستخدام الأكثر شيوعاً له، أما المعنى الثاني فهو: المعنى الفني المتخصص الذي يرى التحسين المدرسي باعتباره مدخلاً متميزاً للتغيير التربوي الذي يعزز نواتج تعلم الطلاب، وكذلك يعزز قدرة المدرسة على إدارة التغيير، وقد اهتم هويكنز أكثر بهذا المعنى الثاني انطلاقاً من أن التحسين المدرسي يتعلق بزيادة تحصيل الطلاب، من خلال التركيز على عملية التعلم والتعلم، والشروط الداعمة لها، واستراتيجيات تحسين قدرة المدرسة؛ لتوفير جودة التعليم في أوقات التغيير (Hopkins, 2005, pp.2-3).

وجملة ما سبق: إن التحسين المدرسي هو عملية إحداث تغييرات إيجابية في بيئات تعلم الطلاب الصفية والمدرسية، هدفها النهائي جعل المدارس والفصول أماكن أفضل لتعلم الطلاب، ومن ثم تعزيز نواتج تعلمهم، ودعم قدرة المدرسة على إدارة التغيير.

٢ - مراحل تطور التحسين المدرسي

بدأت تتشكل الملامح المميزة لظاهرة التحسين المدرسي كحقل للبحث والدراسة في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات، ولعل استعراض مجال التحسين المدرسي خلال العقود الثلاثة الماضية، يوحي بأن التحسين المدرسي قد تطور في عدد من المراحل المتميزة، وقد قدم هويكنز ورينولدز (٢٠٠١) تحليلاً قوياً للميدان وحددا ثلاث مراحل للتحسين المدرسي، ويلاحظ أن الحدود بين المراحل لا يلغي بعضها بعضاً، وأن الخصائص والسمات الموجودة في إحدى المراحل غالباً ما يستمر تنفيذها في المرحلة التالية، وفيما يلي عرض موجز لمراحل تطور التحسين المدرسي:

المرحلة الأولى: التركيز على المدرسة كوحدة فردية *The Individual School*

تجسدت المرحلة الأولى من قبل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) من خلال المشروع الدولي للتحسين المدرسي *International School Improvement Project* وقد ركزت مبادرات التحسين في هذه المرحلة على التغيير التنظيمي، والتقييم الذاتي للمدرسة، وحركة المعلم كباحث، وإجراء التغيير عن طريق المدارس المنفردة *Individual Schools* والمعلمين فرادى... وتُمثل هذه المرحلة منحى للتغيير من الأسفل إلى الأعلى في نظام التعليم (Hopkins & Reynolds, 2001, p.459)، وغالباً ما كان يعرف التحسين المدرسي في هذه المرحلة على أنه "تنفيذ أي ابتكار، أو المشاركة في مشاريع البحوث الإجرائية"... ومع نهاية هذه المرحلة ظهرت بحوث المدرسة الفعالة *Effective School* في الولايات المتحدة، وبدأت تُخبر عن عمل كثير من جهود التحسين المدرسي المحلي، وقد لعبت الدولة وحكومة الولايات دوراً مهماً في هذه المرحلة؛ حيث عملت على زيادة نفوذ المدارس الفردية، بتقليل نفوذ السلطات والوكالات التربوية المركزية أو المحلية، فمثلاً: تابعت الحكومة القومية في نيوزيلندا هذا المسار وقللت من خلاله سلطات التعليم المحلية، كما سارت حكومات ولايات عديدة مختلفة في أستراليا وكندا في هذا المسار، أما في الولايات المتحدة -حيث المحليات هي صانعة القرار أساساً- فقد طبقت مجالس مدرسية عديدة الإدارة الذاتية للمدرسة كمحرك لتمكين المعلمين وتحسين المدارس، وعلى صعيد آخر في إنجلترا عدل قانون إصلاح التعليم عام (١٩٨٨) بشكل كبير نفوذ السلطات التعليمية المحلية، وأصبح من حق أولياء الأمور الاختيار الفعلي للمدارس المتاحة لأطفالهم، ومعظم المدارس كانت تُدار من خلال نظام الإدارة المحلية للمدارس (Harris & Chrispeels, 2006, pp.4-5).

ووفقاً لهوبكنز وريبولدز (٢٠٠١) كانت مبادرات المرحلة الأولى ضعيفة الارتباط بنواتج تعلم الطلاب، سواء من الناحية المفاهيمية أو العملية، وكانت مُتغيرة ومُجزأة متناثرة في المفهوم والتطبيق؛ ومن ثم اتسمت بالتصور الفوضوي، ولم تُمثل مدخلا نظاميا وبرنامجيا متماسكا لتغيير المدرسة (Hopkins & Reynolds, 2001, pp.459).

المرحلة الثانية: التركيز على مستوى حجرة الصف الدراسي علاوة على مستوى المدرسة

بدأت المرحلة الثانية في أوائل التسعينيات، ونتجت عن التفاعل بين حركتي التحسين المدرسي والفعالية المدرسية، حيث ظهرت أصوات مبكرة تدعو إلى دمج المداخل والرؤى بين الحركتين؛ فالفعالية المدرسية قدمت إسهامات فكرية مثل منهجية القيمة المضافة للحكم على الفعالية المدرسية، كما بدأ تراث التحسين المدرسي يزود المدارس بالإرشادات التوجيهية، والاستراتيجيات التنفيذية؛ لتعزيز التغيير على مستوى حجرة الفصل (Hopkins & Reynolds, 2001, p.460) ... وقد كانت الرغبة في ربط التحسين المدرسي بنواتج تعلم الطلاب هي الهدف الأساسي خلال هذه المرحلة، ومن ثم كان التركيز الأكبر على التغيير

الصفى والتنظيمي، والذي انعكس في مداخل تنمية الموظفين القائمة على أساس نماذج التدريس، والدعوة إلى اللامركزية، والإدارة الذاتية للمدرسة؛ ومن ثم كان الاتجاهان البارزان خلال هذه المرحلة هما: الاتجاه الأول هو التوسع في الإدارة الذاتية للمدرسة؛ مما أدى إلى الحد من نفوذ السلطات المحلية في دول مثل: إنجلترا ونيوزيلندا وأستراليا والولايات المتحدة، أما الاتجاه الثاني هو نمو النماذج الشاملة للإصلاح المدرسي، وقد تضمن ذلك مناحي عديدة مثل: نموذج جليمان لتجديد المدارس الأمريكية (١٩٩٣) ونموذج المدرسة المسرعة لليفين (١٩٩٣) وبرنامج سلافن حول النجاح للجميع (١٩٩٦) وتركز هذه النماذج على المناهج الدراسية والتعليم، فضلا عن الإدارة والمتغيرات التنظيمية (Harris & Chrispeels, 2006, pp.5-6).

المرحلة الثالثة: تطوير البرامج وإمكانية نقل نماذج الإصلاح الشامل

ظهرت المرحلة الثالثة في النصف الأخير من عقد التسعينيات تقريباً؛ بسبب الفشل النسبي لمداخل التحسين السابقة في إحداث تغيير في المدارس على نطاق واسع، فعلى الرغم من الزيادة الكبيرة في جهود إصلاح التعليم في معظم دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، إلا أنه ظهر واضحاً أن تأثيرها على المستويات العامة لتحصيل الطلاب لم يحقق النجاح الكافي كما كان متوقفاً، ومن أمثلة البرامج التي ظهرت في المرحلة الثالثة للتحسين المدرسي: برنامج تحسين جودة التعليم للجميع (IQEA) Improving Quality of Education for All، ومشروع مانيتوبا Manitoba للتحسين المدرسي (والمشروع الهولندي للتحسين المدرسي (Harris & Chrispeels, 2006, p.6).

ويشير هوبكنز وريبولز (٢٠٠١) إلى أن هناك اختلافات بين البرامج التي تم تحديدها في المرحلة الثالثة، مما يجعل أي تقييم شامل لها عملية صعبة، ومع ذلك فقد اقترحا مقارنة المرحلة الثالثة للتحسين المدرسي بالإشارة إلى مجموعة السمات الرئيسية لها والتي تتمثل فيما يلي (Hopkins & Reynolds, 2001, pp.462-463):

- أصبح هناك زيادة في التركيز على أهمية نواتج الطلاب، بدلاً من التركيز في وقت سابق على تغيير العمليات والظروف التنظيمية داخل المدارس.
- زاد الاهتمام بمستوى التعلم، والسلوكيات التدريسية للمعلمين، فضلاً عن مستوى المدرسة؛ حيث استهدفت برامج المرحلة الثالثة تغيير مهارات وسلوكيات المعلمين للتأثير إيجابياً على التغيير داخل حجرة الفصل.
- ظهر الاهتمام المتزايد بتشكيل البنية التحتية لتطبيق أفضل الممارسات، والتركيز على النماذج التشاركية لتنمية قدرات المعلمين مما يمكنهم من البحث في الممارسات، والاستراتيجيات الخارجية للنشر والتشبيك Networking.

- ظهر الوعي المتزايد بأهمية بناء القدرة، ويتضمن ذلك ليس فقط تنمية قدرات الموظفين، بل أيضا التخطيط الاستراتيجي متوسط الأجل، فضلا عن الاستخدام الذكي لوكالات الدعم الخارجي، مع ملاحظة أن تنمية الأفراد ليس أمرا كافيا؛ فبناء القدرات يشمل ضمان أن المدرسة تمثل قوة للتطوير الذاتي، من خلال الاستثمار في تلك المدرسة، وفي الظروف على مستوى الفصول الدراسية التي تعزز التطوير والتغيير.

وقد أضافت Harris & Chrispeels, 2006 مرحلة رابعة للتحسين المدرسي حيث اقترحتنا أن فكرة الشبكات والتشبيك بين المدارس التي تحدث عنها هوبكنز ورونالدز في المرحلة الثالثة تمثل آلية للتغيير والتحول، وهي في الواقع جزءاً من مرحلة رابعة للتحسين المدرسي، وأن هذه المرحلة جارية حالياً في بعض البلدان وهي: **تحسين المدارس من خلال إحداث التغييرات على نطاق النظام أو المنظومة**؛ حيث إن محور التركيز هو أن التغيير في النظام يمكن أن يحدث على مستويين، الأول: تغييرات على المستوى القومي أو على مستوى المنطقة، والثاني: إعادة تحديد وتعريف دور وعمل سلطات التعليم المحلية (منحى التغيير من أعلى لأسفل)، كما توقع المؤلفان ظهور **المرحلة الخامسة للتحسين المدرسي**، وأن تستمر معنية بالتغييرات على مستوى النظام من خلال التعاون والربط الشبكي، أو التواصل عبر المدارس، والنظم، وشبكات مجتمعات التعلم (Harris & Chrispeels, 2006, P.11) حيث تمثل مجتمعات التعلم المهني نموذجاً صاعداً للتحسين المدرسي (Olivier, 2006, p.809). ومن جملة العرض السابق لمراحل تطور التحسين المدرسي يمكن القول: إنه خلال الثلاثين عاما الماضية من تاريخ التحسين المدرسي تكشفت الأبعاد الحاسمة في عملية التغيير والتطوير المدرسي، حيث أوضحت السنوات الأولى في تاريخ التحسين المدرسي أهمية مشاركة المعلمين بشكل فردي في عملية التحسين من خلال البحوث الإجرائية، وتطوير المناهج الدراسية، ثم مرة أخرى يُبين لنا المراحل الأخيرة من خلال شبكات مجتمعات التعلم - التي تعد أحد مفاهيم السنوات المعاصرة للتحسين المدرسي- أهمية المشاركة الشخصية والتعاونية للمعلمين، كما تعلمنا أيضا أن المعلمين لن يستطيعوا أن يقوموا بذلك وحدهم، وأنه يجب التعامل مع المتغيرات التنظيمية المدرسية وأخذها في الاعتبار، وهكذا تقتضي عملية التحسين إصلاحا للمدرسة ككل، كما أوضحت أيضا النتائج الإيجابية لكثير من نماذج الإصلاح المدرسي الشامل خلال المرحلة الثالثة أن المدارس تستفيد من تطوير البرنامج الخارجي والمعارف التخصصية الخارجية، وأن المدارس لا تتوفر لديها الموارد والقدرة على تحسين نفسها بمفردها، ولاسيما إذا كانت تخدم التلاميذ الأكثر حرمانا، وإنما تحتاج إلى مساعدة خارجية من المناطق المدرسية والسلطات المحلية التي يمكن أن تعد قوى إيجابية لتغيير النظام عن طريق بناء القدرة المدرسية (Harris & Chrispeels, 2006, pp.304-305).

ويتضح مما سبق: أن الاستنتاج النهائي من استعراض تطور مراحل التحسين المدرسي، يُفضى إلى أهمية بناء القدرة المدرسية كشرط ضروري لنجاح أي مبادرة للتحسين المدرسي على مستوى النظام التعليمي لأي دولة، سواء كانت المبادرة من داخل المدرسة، أو من المستويات الإدارية الأعلى المركزية والمحلية.

ثانياً: بناء القدرة المدرسية **School Capacity Building**

ظهر مصطلح بناء القدرة **Capacity Building** بصورة ثابتة في أدبيات الإصلاح الدولي منذ ثلاثين عاماً تقريباً، حيث أصبح المصطلح شائعاً خلال السبعينيات، وتمت الإشارة إليه بوصفه "إيجاد الخبرات والفرص للأفراد لكي يتعلموا كيف يفعلون أشياء محددة"، وقد ظهر واضحاً أن المدارس التي تحسنت من خلال بناء القدرة كان مديروها ينظمون المدارس من أجل التحسين، ويتعلم المعلمون فيها العمل في فرق، ويتحدثون علنية عما يفعلون... ومنذ أوائل التسعينيات أخذ مُناخ الإصلاح في إنجلترا موضوع بناء القدرة على محمل الجد والأهمية، حيث تبين أن كثيراً من إستراتيجيات الإصلاح الخارجية التي جاءت من الأعلى للأسفل، أخفقت في المحافظة على التحسين بمجرد زوال الحماس أو التمويل المبدئي، كما تبين إنه من الصعوبة بمكان استمرار التحسين المدرسي مالم توجد القدرة الداخلية في المدارس للمحافظة عليه، وظهر واضحاً أن كثيراً من مبادرات الإصلاح واسعة النطاق ركزت على متغيرات خاطئة مثل: النظر إلى الأنظمة بدلاً من قاعات الدروس، والتأكيد على المحاسبية بدلاً من الاهتمام بالتطوير؛ فقد أخفقوا في إدراك حقيقة أنه بدون الاستثمار الجوهرية في بناء القدرة المدرسية، فإن إمكانية المحافظة على التحسين المدرسي ستزول حتماً (Harris & Lambert, 2003, p.23) ... ويتناول هذا المحور مراجعة نظرية لمفهوم بناء القدرة المدرسية وأبعادها وذلك على النحو التالي:

١ - مفهوم بناء القدرة المدرسية

إن بناء القدرة المدرسية عملية معقدة للغاية، وهي مسألة ضرورية لمواجهة تحديات الجودة والتغيير (Stoll, 2009, p. 116).. وتزخر الأدبيات بتعريفات عديدة ووجهات نظر متنوعة للمفهوم، واصطلاحات متقاربة بل ومتبادلة أحياناً، فعلى سبيل المثال: استخدم (King & Newmann, 2001) اصطلاح بناء القدرة المدرسية **Building School Capacity** واستخدمت (Lambert, 1998) اصطلاح بناء القدرة القيادية في المدارس **Building Leadership Capacity In Schools** واستخدمت (Harris, 2001) اصطلاح بناء القدرة للتحسين المدرسي **Building the Capacity for School Improvement** أو بناء القدرة القيادية للتحسين المدرسي **Building Leadership Capacity for School Improvement** (Harris & Lambert, 2003) بينما استخدم (Mitchell & Sackney

(2001) مصطلح بناء القدرة لمجتمع التعلم Building Capacity for Learning Community في حين استخدم (Stoll, 2009) مصطلح خلق القدرة على التعلم . Creating Capacity for Learning

وبالرغم من اختلاف المصطلحات التي عبر بها الباحثون عن الظاهرة، إلا أن القاسم المشترك بينها جميعاً هو بناء القدرة - سواء كانت للتحسين، أو للتغيير والتطوير، أو لتكوين مجتمعات التعلم - لضمان الكفاءة والفعالية في الأداء بصورة مستدامة... والحقيقة أن بناء القدرة المدرسية مفهوم واسع شامل وقابل لتفسيرات ومعالجات عديدة، وقد تم النظر إليه في البداية بوصفه القضية الأساسية للموارد البشرية، بمعنى بناء القدرات الشخصية للعاملين إلى الحد الذي تتوفر فيه قاعدة المهارات الكافية للوفاء بمهام المنظمة، وفي الآونة الأخيرة اتسع مفهوم بناء القدرة ليشمل أبعاداً أوسع تذهب أبعد من كونها فقط قضية بناء مهارات الموارد البشرية؛ فالمنظمة قد يكون لديها الأفراد المدربين بشكل مناسب، ولكنها إذا كانت تفتقر إلى العمل الجماعي، والرسالة الواضحة والأهداف الاستراتيجية، والبنية التحتية والهيكل الإدارية ذات الكفاية، فإنه من غير المحتمل أن تعمل على النحو الأمثل (CHET, 2002, p.1).

ويعرف هوبكنز وآخرون (١٩٩٨) بناء القدرة بأنها "توفير شروط التجديد والتغيير، وتشمل التنمية المهنية، والبحث والتفكير، ودمج الطلاب في عملية التعليم والتعلم، والقيادة الموزعة، والتخطيط التشاركي" (Hopkins, et al, 1998, pp.117-118)، ويرى مشيل وسكني أن بناء القدرة المدرسية تعني: "أن المدارس تعزز التعاون والتمكين، إنها تنطوي على شعور الأفراد بالثقة في قدراتهم، وفي قدرات زملائهم، وفي قدرة المدرسة على تعزيز التنمية المهنية" (Mitchell & Sackney 2000, p.78) كما تعني "بناء الهياكل التنظيمية والنظم التي تدعم التعلم الشخصي وتقدره وتسهل التعلم الجماعي وتشجعه" (Mitchell & Sackney, 2001, p.2) وبذلك فإن بناء القدرة من أجل التحسين يستلزم تركيز الاهتمام الدقيق لكيفية تعزيز وتطوير العمليات التشاركية التعاونية في المدارس.

واستخدمت لندا لامبرت Lambert, 1998, 2003 مصطلح بناء القدرة القيادية كمفهوم تنظيمي للإشارة إلى قدرة المنظمة، حيث ذكرت إن بناء القدرة القيادية يمكن الإشارة إليها بوصفها "بناء قدرة المنظمات على قيادة نفسها، وتحمل ذلك الجهد عندما يتركها الأفراد المحوريون في عملها، وتتضمن مشاركة أفراد وجماعات مثل: المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي، والطلاب" (Lambert, 2003, p.4)، كما اقتنع Rocco 2004 بفكرة لامبرت (١٩٩٨) عن بناء القدرة بوصفها "المشاركة الماهرة للإداريين والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب وأعضاء المجتمع المحلي في عمل القيادة بما يؤدي لتحسين الأداء والمناخ المدرسي"، (Rocco, 2004, p.9) أما Fullan, 2005 فقد وصفها بأنها "تطوير القدرة الجماعية (الاستعدادات، والمهارات، والمعارف، والدافعية، والموارد) للعمل معاً على

إحداث تغيير إيجابي" (Fullan, 2005, p.4)... واقتراح ستول وزملاؤه، ٢٠٠٦ أن الإصلاح التربوي الناجح يعتمد على القدرة الفردية والجماعية للمعلمين بجانب القدرة المدرسية على تحسين تعلم الطلاب، ووصفوا القدرة بأنها "مزيج مُعقد من الدافعية والمهارة، والتعلم الإيجابي، والثقافة، والظروف التنظيمية، والبنية التحتية للدعم التي تمنح القوة للأفراد والجماعات والنظم والمجتمعات المدرسية ككل للانخراط في التعلم والمحافظة عليه بمرور الوقت". (Stoll, et al. 2006, p. 221) كما يذكر ستول ٢٠٠٩ أن القدرة تتأثر بالمعلمين كأفراد داخل المدرسة، وكذلك تتأثر بسياق التعلم الاجتماعي والهيكل للمدرسة، علاوة على السياق الخارجي، والمدرسة ذات القدرة الداخلية ستكون قادرة على تحمل مسؤولية التغيير؛ بسبب كونها مُتكيفة (Stoll, 2009, p. 117).

ويرى هوزر وزملاؤه (Hughes, et al, 2005, p.1) أن "الخطوة الأولى المهمة في بناء القدرة المدرسية هي تحديد نقاط القوة والضعف الحالية في المدرسة، ومن ثم يُمكن للمدارس بعد ذلك أن تبدأ البناء على نقاط القوة الموجودة لتنفيذ مبادرات التحسين، بالإضافة إلى أنه يمكن استهداف التنمية المهنية في تلك المجالات المحددة للتحسين مستقبلاً".

وتأسيساً على ما سبق يمكن استخلاص العناصر الأساسية لمفهوم بناء القدرة

المدرسية على النحو التالي:

- أن بناء القدرة عملية مستمرة، ولا تتعلق بالأمر المادية فقط، كما أن بناء القدرة ليست تدريباً للعاملين فقط.
- أن جوهر بناء القدرة يتمثل في العمل الفرقي التعاوني وفق غاية واضحة ومشتركة.
- أنها وسيلة وغاية في الوقت نفسه؛ فهي تساعد العاملين على اكتشاف قدراتهم واستغلالها، ومن ثم توظيفها في تطوير أداء المنظمة.
- أنها مدخل شامل للتطوير والتحسين في جميع قطاعات المدرسة.
- أنها تتضمن مجالات عديدة من أهمها تطوير: ثقافة العمل الجماعي والتشاركي، ومعارف ومهارات العنصر البشري، والمهارات القيادية لدى العاملين، والهياكل والعمليات الإدارية، ونظم الاتصالات والمعلومات، ومُنَاخ الثقة والتمكين.

٢- **أبعاد القدرة المدرسية:** تزخر الأدبيات بتصورات أو تصنيفات متعددة لأبعاد القدرة المدرسية، ولعل عمل الباحثين بصورة مستقلة في دراسة المفهوم هو ما أدى بهم إلى تصور أبعاد مختلفة له، وفيما يلي ثلاثة تصنيفات بارزة لأبعاد القدرة المدرسية:

أ - تصنيف لامبرت وهاريس Harris & Lambert

نشرت لندا لامبرت عام (١٩٩٨) كتابها الشهير المٌعنون "بناء القدرة القيادية في المدارس" (Lambert, 1998) وناقشت فيه مفهوم بناء القدرة وأبعاده، ثم نشرت عام (٢٠٠٣) كتابين الأول يعتبر نسخة مُعدلة ومُطورة من كتابها السابق وعنوانه "بناء القدرة القيادية للتحسين الدائم" (Lambert, 2003) والثاني بمشاركة زميلتها ألما هاريس وعنوانه "بناء القدرة القيادية للتحسين المدرسي" (Harris & Lambert, 2003)... وفي هذه الكتب قدمت لامبرت وهاريس تصورهن لمفهوم بناء القدرة وأبعاده في المدارس، حيث بدأت لامبرت في إعادة تعريف مفهوم القيادة المدرسية، وذكرت أنه: "عندما نسمع كلمة القيادة عادة ما يتبادر إلى أذهاننا شخص ما أو جماعة معينة، وغالباً ما يكون هذا الشخص: الرئيس، وهذه الجماعة: مجلس الإدارة، ولكن المساواة بين القيادة وشخص ما بعينه يقصر مفهوم القيادة على شخص واحد وسلوكياته، وفي الواقع ينبغي أن تتفصل القيادة عن الشخص أو الدور أو السلوكيات الفردية، إنها تحتاج أن تتجسد في المجتمع المدرسي ككل، وهذا المعنى الواسع للقيادة يقترح أن المسؤولية تشاركية عن غرض مشترك للمجتمع، أما إذا تمت المساواة بين القيادة والقائد فإننا نعاود الانغماس في نظرية السمات" (Lambert, 1998, p.5).

ومعنى ذلك أن المدارس لا يمكنها أن تعتمد على القدرات القيادية لشخص واحد فقط، فالمجتمع المدرسي مثل السفينة ينبغي تهيئته كل فرد فيها لتولي القيادة، ومن ثم عرّفت لامبرت القدرة القيادية بوصفها "اندماجاً ماهراً واسع النطاق في عمل القيادة" (Lambert, 1998, p.3) وهذا المنظور يتطلب منا النظر إلى بُعدين حاسمين للاندماج هما- الاتساع Breadth والمهارة Skillfulness: فالاندماج واسع النطاق Broad-based Involvement يعني تضمين كثيراً من الأفراد في عمل القيادة ويشمل ذلك: الإداريين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب، وأعضاء المجتمع المحلي، وأعضاء السلطة المحلية للتعليم، والجامعات، أما الاندماج الماهر Skilful Involvement فيعني الفهم الشامل والكفاءة الواضحة في معارف ومهارات واستعدادات المشاركين في القيادة (Harris & Lambert, 2003, p.24).

وتأسيساً على ذلك أشارت لامبرت إلى بناء القدرة القيادية بوصفها بناء قدرة المنظمات على قيادة نفسها، وتحمل ذلك الجهد عند غياب الأفراد المحوريين أو تركهم العمل (Lambert, 2003, p.4)، فالقادة الفعالين يولدون القدرة على التحسين من خلال الاستثمار في تنمية الآخرين، عن طريق توزيع القيادة داخل المنظمة، وتطوير الأنظمة التي تدعو للمشاركة الماهرة، وباختصار "إنهم يبنون القدرة على التحسين المدرسي من خلال تمكين الآخرين لقيادة وتطوير المدرسة" (Harris & Lambert, 2003, P.3)... وقد وضعت

لامبرت مصفوفة القدرة القيادية، وحددت خمسة أبعاد وملاح أساسية تميز المدرسة ذات القدرة القيادية العالية وهي (Lambert, 1998, pp.17-23):

- المشاركة الماهرة واسعة النطاق في العمل القيادي (القيادة موزعة).
- استخدام للمعلومات قائم على البحث للإعلام عن القرارات والممارسة التشاركية.
- الأدوار والمسؤوليات تعكس المشاركة والاندماج الواسع.
- الممارسة تفكيرية/ الابتكار كقاعدة.
- إنجاز أو تحصيل عالي للطلاب.

وأخيرا وضعت لامبرت مقياسا لقياس القدرة القيادية للمدرسة ونشرته في كتابها عام (١٩٩٨) وعدلته عام (٢٠٠٣)، وباستشارة الباحث لها -عبر البريد الإلكتروني- ذكرت أنها فضلت استخدام مصطلح القدرة القيادية للمدرسة للتأكيد على أهمية القيادة في بناء القدرة المدرسية، وأن مقياسها يمثل أداة مناسبة لقياس القدرة المدرسية (ملحق ١).

ب- تصنيف نيومان وكنج ويونج Newmann, King & Youngs, 2000

عرف نيومان وزملاؤه كنج ويونج (٢٠٠٠، ص ٢٦١)، القدرة المدرسية School Capacity على أنها "القوة الجماعية لكل العاملين من أجل تحسين إنجاز الطلاب على مستوى المدرسة" حيث ركزوا على كل من الفرد والمنظمة، وطوروا خمسة أبعاد للقدرة المدرسية تعكس إلى حد ما تصور لامبرت ١٩٩٨، حيث راجع نيومان وزملاؤه أدبيات إصلاح المدارس والتغيير التنظيمي والتحسين المدرسي، وتوصلوا إلى خمسة عناصر للقدرة المدرسية وهي على النحو التالي: (Newmann, King & Youngs, 2000, pp.263-264)

(١) المعارف والمهارات والاستعدادات الفردية للموظفين. Knowledge, Skills, and Dispositions فالموظفون يجب أن يكونوا ذوي كفاءة مهنية في التعليم، والتقييم الذي يركز على المناهج الدراسية المناسبة لطلابهم، ويجب أن يعتقدوا آمالا كبيرة من أجل تعلم جميع الطلاب... وتتعترف البحوث في مجالات إعداد المعلمين، وفي مجالات التنمية المهنية بالمساهمة القوية لهذه الموارد البشرية الفردية في تحصيل الطلاب.

(٢) المجتمع المهني Professional Community وهو قائم على توظيف كفاءة التدريس الفردية في مشاريع جماعية منظمة، وهذا العنصر من القدرة يلفت الانتباه إلى الأهمية التربوية للموارد الاجتماعية في المدرسة.. والمجتمع المهني القوي يتكون من: تشارك المعلمين أهداف واضحة لتعلم الطالب، والتعاون والثقة والمسؤولية الجماعية بين العاملين لتحقيق الأهداف، والنقصي أو التفكير المهني من قبل العاملين للتصدي للتحديات التي

تواجههم، وتمكين العاملين ومنحهم الفرصة للمشاركة والتأثير على أنشطة المدرسة وسياساتها.

(٣) **تماسك البرنامج** Program Coherence هو البعد الثالث للقدرة المدرسية ويُعرف بأنه "المدى الذي تعتبر فيه البرامج المدرسية لتعليم الطلاب والعاملين متنسقة ومترابطة، وتركز على أهداف واضحة للتعلم، ومستمرة على مدى فترة من الزمن... ويمكن اعتبار تماسك البرنامج مؤشراً على التكامل التنظيمي؛ فإذا كانت المدارس تتابع برامج متناثرة وغير متنسقة مع بعضها البعض، أو برامج تستهدف أعداداً محدودة من الطلاب أو الموظفين، أو برامج تنتهي بعد فترة قصيرة من الزمن لتتبنى مداخل أحدث، فإن هذا التجزؤ التنظيمي يُضعف من تعلم الطلاب والمعلمين.

(٤) **الموارد التقنية** Technical Resources إن التعليم الذي يعزز من إنجاز الطلاب يتطلب موارد تقنية، ومن أمثلتها: مناهج دراسية ذات جودة عالية، والكتب والمواد التعليمية الأخرى، وأدوات التقييم، والمرافق المدرسية، ومعدات المختبرات، والحواسيب، ومساحة مناسبة للعمل.

(٥) **قيادة المدير** Principal Leadership القدرة المدرسية في النهاية تتطلب قيادة فعالة للمدير؛ فالمدير في معظم المدارس لديه السلطة القانونية للتأثير على جميع العناصر المذكورة أعلاه للقدرة... إن الأفضل أو الأسوأ يتوقف على نوعية القيادة، ويمكن للمعلمين والموظفين الآخرين أيضاً ممارسة القيادة الإيجابية والسلبية، ولكن تبقى المسؤولية القانونية عن المدرسة في المقام الأول مع مدير المدرسة، وقد أظهرت الأبحاث السابقة أن المدير هو المؤثر جدا في حياة المدرسة، وأن قيادة المدير هي القوة الحاسمة في قدرة المدرسة على تعليم الطلاب.

ج- تصنيف ميتشل وسكاني (Mitchell & Sackney, 2000, 2001)

صنف ميتشل وسكاني القدرة في ثلاث فئات مستقلة ذات تأثير متبادل هي: القدرة الشخصية، والقدرة بين الشخصية، والقدرة التنظيمية وذلك على النحو التالي: (Mitchell & Sackney, 2001, pp.5-8)

- بناء القدرة الشخصية Building Personal Capacity

من منظور المدارس، القدرة الشخصية هي مزيج من كل القيم والافتراضات والمعتقدات المتأصلة والمعارف العملية التي يمتلكها المعلمون، ويمكن أن يأخذ بناء القدرة الشخصية شكل التعليم الرسمي المخطط، وإجراء البحوث، والتعلم غير الرسمي، أو أي نوع آخر من التدخل الذي يقود الفرد إلى الممارسات الجديدة، والفهم الجديد، أو الطرق الجديدة لمواجهة التعليم والتعلم، وتتكون القدرة الشخصية ليس فقط من الصفات الشخصية وقواعد

المعرفة، ولكن أيضا من المصادر المتاحة من المعرفة والمعلومات الجديدة، وبالتالي فإن بناء القدرات الشخصية يستلزم البحث عن الشبكات المهنية للفرد لتحديد الأفكار الجديدة والمختلفة.

- بناء القدرة البينشخصية **Building Interpersonal Capacity**

إن بناء القدرات البينشخصية تُحول التركيز من الفرد إلى الجماعة، وفي صميم هذا المُكون تكمن علاقات الزمالة والممارسة الجماعية، فالعلاقات أكثر من المعلومات يمكن أن تحدد كيفية الوصول لحل المشاكل أو استغلال الفرص... إن بناء القدرات البينشخصية يستلزم أيضا العمل على تقدير مساهمات الزملاء ودعوتهم للمشاركة؛ فعندما تُؤخذ أفكار المعلمين مأخذ الجد والاهتمام، فإنه يتأكد لهم أنهم مهنيين ويشجعهم ذلك على المشاركة في الحياة المدرسية، كما أن بناء القدرات البينشخصية ينطوي أيضا على بناء فريق جيد الأداء من الأشخاص الذين يعملون ويتعلمون معاً.

- بناء القدرة التنظيمية **Building Organizational Capacity**

إن القدرة التنظيمية تستلزم خلق نظاماً مرناً مفتوحاً لجميع أنواع الأفكار الجديدة، كما أنها تتعلق ببناء النظام الذي يستثمر بكثافة في التعليم المهني، وبناء العلاقات على مستوى المدرسة، ومن المنظور التربوي فإن مجتمع التعلم يتطلب نمطا مختلفا من الهيكل التنظيمي عما هو عليه الحال في معظم المدارس؛ فالهياكل التقليدية التي تتميز بالفصل بين الأفراد الإداريين، والمعلمين، والطلاب وفقاً لمعايير وإجراءات وتوقعات موحدة من حيث: السيطرة على عمل الطلاب من قبل المعلمين، وعلى عمل المعلمين من قبل الإداريين، والتحكم في صنع القرار من قبل النخبة القليلة من الأفراد، إن هذه الظروف تعمل على عزل المعلمين والطلاب، وتقلل من الاتصال بين المعلمين، وتحد من المرونة وحرية التصرف المهني، ومثل هذه الظروف ليست مواتية لخلق مجتمع التعلم، كما أنها ليست من المرجح أن تولد تحسينات عميقة في التعليم والتعلم... ولبناء القدرة التنظيمية ينبغي أن تكون القيادة موزعة ومنتشرة في جميع أنحاء المدرسة، حيث يتولى جميع الأفراد أدواراً قيادية في أوضاع مختلفة، وهذا لا يعني بالضرورة أنه لا يوجد مكان لمدير المدرسة بل يعني أن القيادة مشروعة في جميع أنحاء المدرسة، من خلال مجموعة متنوعة من الأفراد، ومجموعة متنوعة من الطرق، فهذا النوع من القيادة في كل مكان يعمل على تسهيل العمل بدلا من السيطرة على الناس.

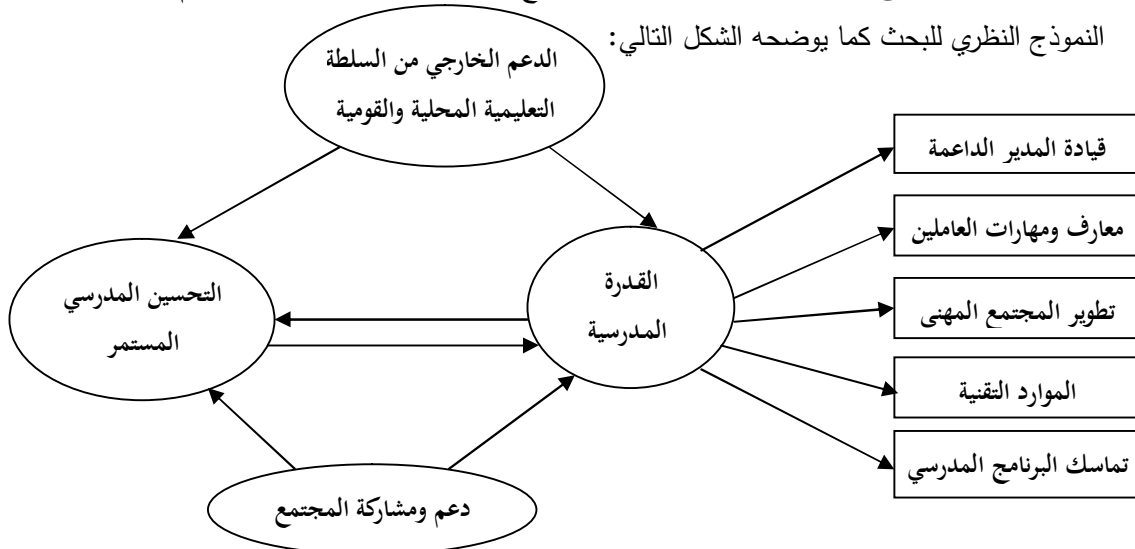
ومما سبق يمكن القول: إن التصنيفات الثلاثة السابقة لأبعاد بناء القدرة المدرسية تدور كلها في فلك واحد أو تكاد، وأن تصنيف نيومان وزملاؤه ربما كان الأكثر إجرائية من خلال محاولته تطبيق هذه الأبعاد وقياسها في واقع المدارس وهو المنظور الذي تبناه البحث الحالي.

ثالثاً: النموذج النظري لبناء القدرة على التحسين المدرسي

تأسيساً على المراجعة السابقة للأدبيات المتعلقة بالقدرة المدرسية والتحسين المدرسي يمكن استخلاص مجموعة من الافتراضات الأساسية التي يؤسس عليها النموذج النظري المقترح، وهي أن:

- المدارس لديها القدرة على تحسين نفسها إذا توافرت لها الظروف المواتية، والدعم الخارجي.
 - التحسين المدرسي ينطوي على التغيير الثقافي.
 - العلاقة بين بناء القدرة والتحسين علاقة تبادلية؛ فالتحسين المدرسي الناجح ينطوي على بناء القدرة على التغيير، عن طريق خلق مستويات عالية من المشاركة والقيادة الماهرة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، كما أن العمل على بناء القدرة الداخلية للمدارس، يؤدي إلى المحافظة على التحسين المستمر للمدرسة.
 - بناء القدرة المدرسية يعتمد على مساهمة المصدر الداخلي (هيئة المدرسة نفسها) والمصدر الخارجي (سلطات التعليم المحلية والقومية) فأعضاء المجتمع المدرسي ينخرطون ويتفاعلون في الأعمال والأنشطة القيادية، أما المصدر الخارجي فرغم أنه من الممكن أن تعمل المدارس على تحسين نفسها من الداخل، فإن ذلك يُعد عملاً شاقاً ونادر الحدوث بدون الدعم الفعال من الخارج، حيث تبين أن دعم الوكالة الخارجية يمثل شرطاً مسبقاً للتحسين المدرسي الناجح، وأن الدعم الذي تقدمه السلطة المحلية للمدرسة يساهم في بناء قدرة المدارس.
 - القدرة المدرسية بنية معقدة يمكن أن تتضمن خمسة أبعاد هي: معارف ومهارات واستعداد العاملين، وقيادة المدير الداعمة، وتوافر الموارد التقنية اللازمة، وتطوير المجتمع المهني، وتماسك البرنامج المدرسي.
 - يمكن الاستدلال على تحسن المدرسة من مصادر عديدة منها مثلاً: حصولها على شهادة الاعتماد، وسمعتها لدى أعضائها وفي المجتمع المحلي الخارجي، ونتائج طلابها خلال السنوات الخمس الأخيرة.. وغيرها.
- وتأسيساً على الافتراضات السابقة وباستقراء نتائج الدراسات ذات العلاقة يمكن تقديم

النموذج النظري للبحث كما يوضحه الشكل التالي:



شكل ١ : النموذج النظري للبحث

يتضح من الشكل السابق أن القدرة المدرسية تتضمن خمسة أبعاد أساسية تتمثل في: (١) وجود قيادة مدرسية داعمة للتحسين المدرسي، ويرتبط بذلك تنمية القدرة القيادية للمدرسة ككل بحيث تصبح القيادة تشاركية وموزعة على جميع العاملين وليست قاصرة على ممارسة مدير المدرسة فقط (٢) معارف ومهارات العاملين واستعدادهم للمشاركة، (٣) تطوير المجتمع المهني القائم على التعلم المستمر للجميع (الطالب والمعلم والإداريين) والذي يتوافر فيه مناخ من التعاون، والثقة بين الجميع، والإحساس بالتمكين، والحوار القائم على التفكير في الممارسات، (٤) والموارد التقنية والإمكانات المادية، (٥) وتماسك البرنامج المدرسي واتساقه بحيث لا يكون هناك تكرار في برامج تعليم الطلاب أو برامج تدريب المعلمين، ومراعاة تلبية الحاجات التدريبية الفعلية، كما يوضح النموذج كذلك أن بناء القدرة المدرسية يتأثر بالعدم الخارجي من سلطة التعليم المحلية والقومية سواء في تقديم العون والإرشاد، والتدريب والمساندة اللازمة للمدرسة، ومتابعة نشاطها باستمرار، وتشجيع المعلمين ومديري المدارس، وتقدير الجهود المتميزة، وعلى جانب آخر تتأثر القدرة المدرسية بدعم ومشاركة المجتمع المحلي متمثلاً في: أولياء الأمور ورجال الأعمال، وغيرهم من الجهات والمؤسسات المعنية التي تقدم المساعدات المادية والمعنوية والفنية، وغيرها من الجهود الداعمة لقدرة المدارس على التحسين، مما يؤثر في الوقت ذاته على التحسين المدرسي المستمر، باعتبار العلاقة تبادلية بين بناء القدرة والتحسين المدرسي... وقد تم استخلاص هذا النموذج من مراجعة الأدبيات ولاسيما كتابات نيومان وزملاؤه (٢٠٠٠) وكنج ونيومان (٢٠٠١) وكتابات لاميرت (١٩٩٨، ٢٠٠٣) وهاريس ولاميرت (٢٠٠٣).

القسم الثالث

قدرة المدرسة المصرية على التحسين المستمر: دراسة تحليلية

يتناول هذا القسم تحليل الوثائق والتشريعات والقرارات الرسمية المتعلقة بتحسين المدارس المصرية، وتقييم قدرتها على التحسين في ضوء تحليل نتائج التقارير والدراسات الميدانية السابقة وذلك على النحو التالي:

أولاً: المبادرات الحديثة للتحسين المدرسي في مصر

منذ أوائل التسعينيات من القرن العشرين رفعت سياسة التعليم في مصر شعار أن التعليم قضية أمن قومي، ومن ثم تمحورت جهود تطوير التعليم في تلك الفترة حول قضية الإتاحة (الكم) من حيث السعي نحو توفير فرص تعليمية لجميع أبناء المجتمع المصري، والتوسع في بناء المدارس، وتوفير البنية التحتية اللازمة لتقديم فرص تعليمية متكافئة لجميع الأطفال في مصر، وفي الوقت نفسه ظهرت بعض أشكال التوجه نحو النوعية أو الجودة

(التحسين المدرسي) وذلك من خلال عقد برامج لتدريب المعلمين، والعمل على تجهيز المدارس بأجهزة الكمبيوتر لاستخدامها في تحسين العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٣٣).

واستمراراً للجهود الرامية إلى التحسين المدرسي وتحقيق جودة التعليم المصري، طرحت وزارة التربية والتعليم في مصر (عام ٢٠٠٣) وثيقة المعايير القومية للتعليم وذلك من منظور عالمي مقارن، باعتبارها ركيزة لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وقد اشتملت هذه الوثيقة على معايير ومؤشرات الأداء التربوي في خمسة مجالات رئيسية هي: المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج ونواتج التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)... ويمكن ملاحظة أن هذه المعايير كانت بمثابة الخطوة العملية الأولى على الطريق العلمي الصحيح للتحسين المدرسي في مصر؛ حيث "أصبحت المعايير القوة المحركة لجهود الإصلاح في مصر والدافعة إلى إحداث نقلة نوعية والتحول من التركيز على المدخلات، إلى التركيز على النتائج والأدلة المرتبطة بمعايير تحسين المدرسة والجودة التعليمية" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ١٣٣)؛ ومن ثم تعاضمت جهود إصلاح وتطوير التعليم في مصر، وذلك في إطار مجموعة من مبادرات التحسين أو المشروعات التجريبية التي استهدفت تطوير عدد من المدارس في بعض محافظات الجمهورية، بتطبيق المعايير القومية للتعليم، وبالاعتماد على مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة، وقد أثمرت هذه المشروعات التجريبية عن عديد من الإنجازات، ومن أبرز هذه المبادرات أو المشروعات ما يلي: (سليمان و عبدالعزيز، ٢٠٠٦، ص ص ٧-٩، ووزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ١٣٤)

١- مشروع المدرسة الجديدة New School

وهو أول المبادرات التي تمت منذ تبني المعايير القومية عام ٢٠٠٣، وقد تم تنفيذه في (١٠٠) مدرسة موزعة على ثلاث محافظات (الفيوم والمنيا وبني سويف) وتم تمويله من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، ومن أهم نتائج هذا المشروع: بناء الوحدات القياسية لمجالي المدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية، وإعداد دليل التقييم الذاتي للمدرسة، وبناء قدرات مجموعة من المدربين، وتصميم المواد التدريبية التي يمكنها لإفادة من بعضها.

٢- مشروع تعميم التعلم النشط:

تتمثل المبادرة الثانية للتحسين المدرسي في مشروع تعميم التعلم النشط في (٩٠) مدرسة موزعة على ثلاث محافظات (سوهاج وقنا وأسيوط) بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF) ومن أبرز إنجازات هذا المشروع: إعداد اللوائح المالية والإدارية اللازمة لتنفيذ الإدارة المتمركزة على المدرسة، وبناء الحقائق التعليمية اللازمة لتطبيق التعلم النشط، وتصميم دليل تطبيق التعلم النشط داخل حجرات الدراسة، وبناء كوادر تدريب فعالة لتدريب المعلمين.

٣- برنامج تطوير التعليم (ERP) Education Reform Program

وهو مشروع ممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) ويطبق الإصلاح المتمركز على المدرسة وقد بدأ تنفيذه في (٣٠) مدرسة في كل محافظة من المحافظات السبع (القاهرة، والفيوم، والمنيا، وبنى سويف، وأسوان، وقنا، والإسكندرية)، ومن أبرز إسهامات هذا المشروع: بناء قدرات مجموعة كبيرة من الكوادر التدريسية في المحافظات السبع التي تم تطبيقه فيها، وتصميم مجموعة من أدوات القياس المتنوعة.

٤- مشروع المدرسة الفعالة Effective School

وهو مشروع ممول من الاتحاد الأوربي والبنك الدولي، وقد تم تنفيذه في (٤٠٠) مدرسة موزعة على (١٠) محافظات (المنيا، وسوهاج، وبنى سويف، والقليوبية، وكفر الشيخ، والإسماعيلية، والشرقية، والدقهلية، والغربية، وقنا) وقد أسفر هذا المشروع عن نتائج عديدة من أبرزها: بناء الوحدات القياسية لمجالي المعلم والإدارة المتميزة، وبناء قدرات مجموعة من المدرسين الذين يمكن الاستعانة بهم، وتصميم المواد التدريسية التي يمكن الإفادة من بعضها.

٥- مبادرة تطوير (١٠٠) مدرسة بالقاهرة

وينفذ هذا المشروع بواسطة "جمعية خدمات مصر الجديدة" من خلال مشاركة المجتمع المدني والقطاع الخاص في بعض مناطق محافظة القاهرة (السلام والنهضة والمرج) وتعتبر هذه المبادرة مثالا قويا للمشاركة المجتمعية.

٦- برنامج جائزة تميز فريق المدرسة (PAETS)

ويتم هذا المشروع في (٢٥% إلى ٣٠%) من المدارس الابتدائية ويستهدف تدريب المعلمين والإداريين على تطوير خطط تحسين الجودة، وينفذ هذا البرنامج بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وفي إطار هذا البرنامج تم وضع دليل للجودة في المدارس المصرية استنادا للمعايير القومية للتعليم، ويمكن ملاحظة تأثير هذا المشروع من خلال ما يحدثه من إصلاح ثقافي للمجتمع وتشجيع الجهود نحو تحسين المدرسة.

ولعل من الأمور التي يجب الإشارة إليها في هذا السياق، هو أن هذه المشاريع كلها انطلقت من مفهوم الإصلاح التعليمي المتمركز على المدرسة، والمستند إلى المعايير القومية للتعليم، كما أن الشيء الملفت للنظر أن معظم هذه المشاريع تمثل مبادرات دولية خارجية للتحسين، علاوة على أنها مشاريع جزئية تجريبية على عينات قليلة من المدارس، كان من ضمن أهدافها بناء قدرات بعض الكوادر التعليمية في تلك المدارس الخاضعة لمبادرة التحسين.

والواقع أن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد يمكن اعتباره الخطوة المحلية الفارقة نحو تحسين أداء المؤسسات التعليمية المصرية، مع كونها تمثل مؤشراً هاماً

على عزم المجتمع المصري على تحسين جودة التعليم، حيث صدر القانون رقم (٨٢) لعام (٢٠٠٦) بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ومن أبرز أهدافها نشر الوعي بثقافة الجودة، ودعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي (القانون ٨٢ لعام ٢٠٠٦ مادة ٣)، كما أن صدور القانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧) بتعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١) يمثل مؤشراً يؤكد التوجه نحو تحسين أداء المدارس المصرية، والذي نظم جدول وظائف المعلمين، وما يعادلها، وتضمن تنظيم الكادر الوظيفي للمعلمين في ستة مستويات مهنية، تمثل مساراً وظيفياً تبدأ من معلم مساعد، ثم معلم، ومعلم أول، ومعلم أول (أ)، ومعلم خبير، وأخيراً كبير معلمين، كما يربط الكادر بين المهارات والأداء وعملية الترقية، كما نصت المادة (٧٥) من القانون (١٥٥) علي إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين وفق النص التالي: "تتأسس أكاديمية تسمى (الأكاديمية المهنية للمعلمين) تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة وتتبع وزير التربية والتعليم ويصدر بتنظيمها ويحدد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية، علي أن يكون مقرها مدينه القاهرة، وتكون لها فروع في مختلف أنحاء الجمهورية، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية"، (القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧) وكذلك صدر القرار الجمهوري رقم (١٢٩) لسنة (٢٠٠٨) بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، والذي ورد فيه أن الأكاديمية تهدف إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم... والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية، ومن أبرز اختصاصات الأكاديمية منح شهادات صلاحية مزولة المهنة والترقي للعاملين، واعتماد مقدمي برامج التنمية المهنية وخدمات التدريب، واقتراح اشتراطات التأهيل التربوي لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم ووضع الاختبارات المطلوبة لشغلها.

كما سعت وزارة التربية والتعليم إلى تنفيذ برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد البرامج الرئيسة للخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠٠٧-٢٠١٢) والذي يتضمن إعداد المدارس لضمان الجودة والاستعداد من أجل الاعتماد التربوي، ارتكازاً على المعايير القومية للتعليم من خلال إشراك المدرسة في عمليات التحسين المستمرة، وإعداد المدارس لممارسة الإدارة المرتكزة على المدرسة، وضمان الحوكمة الرشيدة من خلال المشاركة المجتمعية، ومشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية في عملية دعم واتخاذ القرار داخل المدارس خلال سنوات الخطة، والتأكد من أن المباني المدرسية والتجهيزات والموارد تركز على المعايير القومية للتعليم... وبالفعل أثمرت جهود وزارة التربية والتعليم - فيما يتعلق بتهيئة المدارس للاعتماد التربوي- على حصول عدد من المدارس على شهادة الاعتماد من هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد، وتوجد قائمة بأسماء المدارس المعتمدة في جميع المحافظات على موقع الهيئة. (www.naqaae.eg)

ومن مجمل الجهود القومية المعاصرة لتطوير التعليم، يمكن رصد مجموعة من اتجاهات التحسين المدرسي التي تمثل طموحاً يتجه نحوه نظام التعليم المصري على النحو التالي: (أحمد، ٢٠٠٩، ص ص ٥١٦-٥٢٢)

- ١) الاتجاه نحو تغيير النظرة التقليدية للمدرسة وتحويلها إلى مجتمع تعلم مهني.
 - ٢) الاتجاه نحو توسيع دائرة المشاركة في قيادة المدرسة وصنع قراراتها.
 - ٣) الاتجاه نحو تطوير الهياكل التنظيمية للمدرسة، ودعم ثقافة التعاون والعمل الفريقي.
 - ٤) الاتجاه نحو توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، والاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة للعاملين بالمدرسة.
 - ٥) الحث على التجديد والتغيير، وعلى تهيئة مناخ مدرسي تسود فيه القيم الإيجابية.
- وقد ظهرت مؤشرات عديدة دالة على هذه الاتجاهات والاهتمامات المعاصرة، لاسيما من خلال التشريعات الحديثة مثل القانون (١٥٥) وما تبعه من قرارات - سبق الإشارة إليه - ووضع الخطة الاستراتيجية لإصلاح نظام التعليم المصري، من أجل التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية، بما يسفر عن مُنتج تعليمي قادر على مواكبة متغيرات العصر، والمنافسة في البيئة الإقليمية والعالمية.

ثانياً: تقييم قدرة المدارس المصرية على التحسين المستمر

لا ريب أن تطوير التعليم في مصر يلقى - في الوقت الراهن - اهتماماً مجتمعياً على جميع المستويات، وأن هناك جهوداً ملحوظة في السنوات الأخيرة تؤكد وجود رغبة رسمية وشعبية حقيقية في التحسين المدرسي، والإصلاح التعليمي، وخير دليل على ذلك ما تم عرضه من مبادرات ومشروعات التطوير، وما تم ذكره من تشريعات حديثة، بيد أن معظم الدراسات الميدانية ما زالت نتائجها تؤكد ضعف قدرة المدارس المصرية على قيادة عمليات التحسين والمحافظة عليه مستقبلاً، بل إن الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قد أقرت أنه ما زال هناك العديد من القضايا والتحديات المؤثرة على جهود إصلاح التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ١٣٣)، كما أن الواقع المعاش يشهد بأن هذه المبادرات والمشروعات الحديثة لم تثمر حتى الآن عن مُنتج تعليمي عالي الجودة، فما زالت الشكوى عامة من ضعف مستوى خريجي كثير من المدارس المصرية، واستمرار بعض الظواهر السلبية كغياب الطلاب عن المدرسة، وتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، وضعف الثقة لدى أولياء الأمور في إدارة المدارس وقدراتها، لاسيما الحكومية منها، وتوجههم نحو المدارس الخاصة أو التجريبية على الأقل، ومن أبرز نقاط الضعف التي توصلت لها الوثائق والدراسات الميدانية الحديثة والتي تؤكد ضعف أبعاد قدرة معظم المدارس المصرية على قيادة التحسين المدرسي ما يلي:

١- بالنسبة لُبُعد معارف ومهارات واستعدادات المعلمين : يشير واقع العمل بالمدارس المصرية إلى ضعف إتاحة الفرص لتبادل المعارف والخبرات بين أعضاء المجتمع المدرسي (قطييط، ٢٠٠٩، ص ١٧٦)، ونقص مهارات المعلم القيادية، وضعف الدافع لديه للمشاركة (حسين، ٢٠٠٦، ص ١٣٦ - ١٣٧)؛ فقد أدت سياسة توزيع فائض القوى العاملة إلى تعيين غير التربويين في وظائف التدريس مع ضعف مستواهم العلمي والفني، كما أدى العجز في بعض المواد إلى تكليف معلمين غير متخصصين بتدريسها مما أدى إلى هبوط مستوى الأداء (غنيم، ٢٠٠٢، ص ٢)، علاوة على ضعف قدرة المدرسة على توفير أساليب التدريب الجيدة، ومقاومة العاملين للتغيير والتجديد، وفقدان الرغبة في المبادرة (رستم وأبو النجا، ٢٠٠٥، ص ١٦٦)، وقلة فرص التطوير المهني للمعلمين، وإن توافرت فهي غير فعالة لأسباب عديدة مثل شكلية التدريب وعدم تأييده لاحتياجات المعلمين الفعلية (المهدي، ٢٠٠٧، ص ٤٢).

٢- بالنسبة لُبُعد قيادة المدير: يشير واقع المدارس المصرية إلى افتقار معظم المدارس إلى القيادات القادرة على أداء مهامها الوظيفية بكفاءة واقتدار، والواعية بأهمية تفويض السلطات للعاملين، ومشاركتهم في تحقيق أهداف المدرسة ورسالتها، فلا تزال القيادات العليا تهيمن على سلطة اتخاذ القرار، وتتمسك بالبيروقراطية التي تعرقل سير الإجراءات وتؤدي إلى تعقدها (الحسيني وأحمد، ٢٠٠٥)، ولا تزال حاجة القيادات المدرسية إلى تأهيل فني وتدريب عال المستوى، للقيام بدور القيادة المدرسية المتميزة، لاسيما في ضوء ضعف ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التشاركية (عبد السلام، ٢٠٠٩، ص ١٦٣)، وضعف فعالية وحدات التدريب داخل المدرسة، وضعف كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفي بمتطلبات الإصلاح (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ١٣٣).

٣- بالنسبة لُبُعد المجتمع المهني: يُشير واقع المدارس المصرية إلى مجموعة من جوانب الضعف المرتبطة بتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية من أهمها: غياب رؤية ورسالة مشتركة يؤمن بها جميع العاملين بالمدرسة، وسيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة، وافتقار المدارس المصرية إلى القيم الإيجابية مثل التعاون والثقة بين الأطراف المعنية، وضعف العمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي، وغياب الاتصال المفتوح؛ مما يعوق تبادل المعلومات والمعارف والخبرات فيما بينهم (أحمد، ٢٠٠٩)، علاوة على تدنى مستوى الثقافة التنظيمية السائدة بالمدرسة المصرية، والتي تتسم بالقيم الفردية التي تعوق العمل الجماعي وتبادل الأفكار والمعارف (قطييط، ٢٠٠٩، ص ٢٠٩) وغياب المناخ المدرسي الذي يساعد على إحداث المشاركة في اتخاذ القرار (عبد الرسول، ٢٠٠٨، ص ٢٧٠)، وضعف

إحساس المعلمين بالتمكين، وضعف الثقة المتبادلة بين المعلم وإدارة المدرسة (المهدي، ٢٠٠٧، ص ٤٢) وضعف الثقة أيضا بين المدرسة والمجتمع المحيط بها (عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص ١٩٣).

٤- بالنسبة للموارد والإمكانات المادية: تشير الدراسات التي تناولت أوضاع المدارس المصرية إلى وجود مشكلات تكبل حركة المدارس وتعوق تقدمها، متمثلة في ضعف المدخلات المادية والتقنية والمعلوماتية، مما أدى إلى انخفاض أداء الأفراد، وأثر سلباً على مخرجات التعليم (الصغير، ٢٠٠٥، ص ٢)، ومن مؤشرات ذلك: ضعف عدد المدارس التي بنيت خلال المائة وعشرة أعوام الماضية، ونقص المباني التعليمية اللازمة من مدارس وملحقاتها، وتهميش الوسائط التكنولوجية الحديثة داخل المدرسة، والإدارة المركزية للموارد وعدم الاستخدام الكفء لهذه الموارد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٣٣، ٥٣، ٥٤، ٢٥٩)، علاوة على الاختلال الهيكلي لتمويل التعليم في مصر، والتخصيص السيئ لهذا التمويل، وضعف المخصصات المالية اللازمة لتوفير بيئة تعلم جيدة للطلاب والمعلمين (ناصر و هاشم، ٢٠٠٧، ص ١٠).

٥- بالنسبة لتمامك البرنامج المدرسي، يشير الواقع أيضاً إلى ضعف تمامك البرنامج المدرسي، وافتقاره إلى الاتساق في كثير من الأحيان، ومن المؤشرات الدالة على ذلك: ندرة وجود معايير محددة لنجاح الطلاب (ناصر، ٢٠٠٨، ص ٢٢٣)، وتدنى مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقاً للمعايير القومية للتعليم، والانخفاض النسبي في جودة نواتج العملية التعليمية، وتقليدية نظم التقويم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٢٥٧)، ونقص الخدمات التعليمية لأنواع معينة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والقصور في أدوات ومهارات تحديد المنهج، علاوة على ضعف أساليب الإدارة، ونظم المتابعة والتقويم بالمدارس المصرية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٣١٨، ٣٢٩، ٣٣٠).

وتأسيساً على ما سبق يبني البحث فرضين أساسيين في القسم التالي ويختبرهما في إطار دراسة ميدانية متعمقة لحالة بعض المدارس المصرية.

القسم الرابع: دراسة ميدانية لواقع القدرة المدرسية على التحسين المستمر

الإجراءات المنهجية والنتائج

يتناول هذا القسم واقع القدرة على التحسين بالمدارس ميدانياً في أربع حالات مدرسية بإقليم القاهرة الكبرى، ويتضمن أهداف الدراسة الميدانية، وفروض الدراسة، ومنهجيتها وإجراءاتها من حيث: وصف العينة، وأدوات الدراسة وتقنياتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وينتهي هذا القسم بتحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية: تسعى الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- الوقوف على درجة تقدير المعلمين لقدرة المدرسة على التحسين المستمر في المدارس موضع البحث.
- ٢- تحديد الفروق بين المدارس المعتمدة والمدارس غير المعتمدة في أبعاد القدرة على التحسين المدرسي.
- ٣- التعرف على أبرز العوامل التي تعوق قدرة المدرسة على التحسين المستمر، ومقترحات التغلب عليها من وجهة نظر عينة الدراسة الميدانية.

ثانياً: فرضا البحث

بناءً على نتائج الدراسات السابقة، وفي ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري لأدبيات البحث، وكذلك ما توصلت له الدراسة التحليلية من نتائج حول الواقع في مصر، يمكن صياغة الفرضين التاليين للبحث:

- ١- المستوى العام لقدرة المدارس المصرية على التحسين منخفض.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس المعتمدة والمدارس غير المعتمدة في جميع أبعاد القدرة المدرسية على التحسين المستمر لصالح المدارس المعتمدة.

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية، وتتضمن ما يلي:

١- عينة الدراسة وخصائصها

تضمنت عينة الدراسة الميدانية (٤) مدارس ابتدائية، تابعة لإقليم القاهرة الكبرى، وشملت مجموعة من المعلمين، ومديري المدارس، ومسؤولي الجودة بإدارة التعليم، ويوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة.

جدول ١

وصف عينة الدراسة

المدرسة	حالة المدرسة	إجمالي عدد المعلمين	عينة تطبيق الاستبيان		عينة المقابلة	
			عدد المستجيبين	%	عدد المديرين	مسؤولي الجودة
الأولى	ابتدائية حكومية غير معتمدة	٤٠	٣٦	٩٠	١	٦
الثانية	ابتدائية حكومية غير معتمدة	٥٣	٤٢	٧٩,٢	١	٣
الثالثة	ابتدائية تجريبية معتمدة	٥٠	٣١	٦٢	١	٥
الرابعة	ابتدائية تجريبية معتمدة	٥٤	٣٨	٧٠,٤	١	٤
الإجمالي		١٩٧	١٤٧	٧٤,٦	٤	٢١

يتضح من الجدول (١) أن عدد المعلمين المستجيبين للاستبيان (١٤٧ معلم) بنسبة إجمالية (٧٤,٦%) من إجمالي عدد المعلمين (١٩٧ معلم) بالمدارس الأربع محل الدراسة، مما يُظهر تمثيل أكبر لمجتمع الدراسة من المعلمين ويعطي ثقة أكبر في النتائج، وأن عينة المقابلة شملت مدير كل مدرسة، و (٧) من مسؤولي الجودة بإدارات التعليم الذين يقدمون الدعم للمدارس، و (٢١) من معلمي المدارس الأربع، بمعدل (٥) على الأقل من كل مدرسة.

٢ - أدوات الدراسة

وتضمنت الاستبيان والمقابلة وذلك على النحو التالي:

أ- استبيان الدراسة

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالقدرة المدرسية على التحسين، والأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، قام الباحث بإعداد الاستبيان - بهدف معرفة مستوى تقدير المعلمين للقدرة على التحسين المدرسي - بالاستفادة من الأداة التي أعدها لامبرت (Lambert, 1998, pp.106-110) والنسخة المطورة لها (Lambert, 2003, pp.110-112) بتصريح كتابي من لندا لامبرت بتاريخ (18/9/2010)، والأداة التي طورها نيومان وكنج ويونج (Newmann, King & Youngs, 2000) بتصريح من نيومان بتاريخ (26/9/2010) وتصريح من كنج بتاريخ (2/10/2010). ملحق رقم (١) وتكون الاستبيان في صورته النهائية من (٦١) عبارة تغطي خمسة أبعاد على النحو التالي: (ملحق رقم ٢)

- البُعد الأول: قيادة المدير، ويضم العبارات من ١-١٠.
- البُعد الثاني: معارف ومهارات واستعداد المعلمين، ويضم العبارات من ١١-٢٠.
- البُعد الثالث: الموارد التقنية، ويضم العبارات من ٢١-٢٦.
- البُعد الرابع: تماسك البرنامج المدرسي، ويضم العبارات من ٢٧-٣٤.
- البُعد الخامس: مجتمع التعلم المهني ويتضمن أربعة أبعاد فرعية هي: (١) التعاون، ويضم العبارات من ٣٥-٤٢، (٢) الثقة، وتضم العبارات من ٤٣-٤٩، (٣) الحوار التفكري، ويضم العبارات من ٥٠-٥٤ (٤) التمكين، ويضم العبارات من ٥٥-٦١.

- تقنين الاستبيان

- مرت عملية تقنين الاستبيان الدراسة على البيئة المصرية بالخطوات التالية:
- الحصول على تصريح كتابي باستخدام الأدوات، ثم ترجمتها، وعرض الترجمة على أحد المتخصصين في اللغة الإنجليزية، وإجراء التعديلات اللازمة، كما تم عرض

الأداة بعد الترجمة على (٧) من المعلمين للتأكد من وضوح عباراتها، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض الصياغات بما لا يخل بالمعنى.

- استخدمت طريقة ليكرت للاستجابة على الاستبيان حيث بدائل الاستجابة خمسة تتراوح بين (٠) = معارض بشدة ، (٤) = موافق بشدة.

- اختبار صدق الاستبيان

تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقتين: الأولى، صدق المحكمين، وتم ذلك من خلال عرض الأداة على (٧) من المحكمين المتخصصين في الإدارة وعلم النفس والتربية؛ للتأكد من صلاحية العبارات، ومدى مناسبتها للبيئة المدرسية المصرية، ولقد حازت عبارات الاستبيان على نسبة اتفاق (٩٠%) تقريباً من آراء المحكمين، والثانية، صدق الاتساق الداخلي، وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط بين محاور الاستبيان ذات قيم مرتفعة دالة عند (٠,٠١).

- اختبار ثبات الاستبيان

تم استخدام معامل ألفا كرونباك لحساب ثبات الاستبيان، وقد كانت قيمة ألفا للأداة ككل = 0.90 وبحساب معامل الثبات ألفا للأبعاد الخمسة كانت = (0.88, 0.92, 0.89, 0.91, 0.94) على التوالي، وجميعها معاملات مقبولة وتؤكد الاتساق الداخلي للاستبيان.

ب- المقابلة

تم إجراء مقابلة شخصية مع بعض المعلمين (٥ معلمين على الأقل بكل مدرسة)، ومديري المدارس الأربعة، علاوة على مسؤولي الجودة بالإدارة التعليمية (٧ من مسؤولي الجودة) أثناء زيارة المدارس المختارة للبحث، وهدفت المقابلة إلى التعرف على انطباعاتهم عن المدرسة، ومناخ العمل بها، وآرائهم فيما يتعلق بقدرة المدرسة على التحسين، ومعوقاتهم، ومقترحاتهم للتغلب عليها (ملحق رقم ٣).

رابعاً: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

١- نتائج مقابلة بعض المعلمين ومديري المدارس ومسؤولي الجودة

المدرسة الأولى

وهي مدرسة ابتدائية حكومية، عدد طلابها (١٥٠٠ طالب) وعدد معلميها (٤٠ معلماً) ولم تحصل بعد على شهادة الاعتماد، وتقع وسط منطقة سكنية، وبداخلها مسجد عام، وهذا يعنى -على حد تعبير بعض المعلمين- أن "المدرسة غير آمنة"؛ حيث يدخلها أفراد من المجتمع الخارجي وقت الصلاة، كما أن سور المدرسة منخفض، ويجوار المدرسة سوق للبيع والشراء، والمدرسة ممتدة الفترات حيث يعمل الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في الفترة الصباحية، بينما يعمل الصف الرابع والخامس والسادس في الفترة المسائية، ويتم تقليص زمن الحصة الواحدة حتى تستطيع المدرسة استيعاب الفترتين، مما يؤثر سلباً على تحصيل

الطلاب"، وللمدرسة مدير واحد ووكيل واحد، مما يعد مرهقاً لهم، لذا فهم يحاولون تبادل الأدوار فيما بينهم لصعوبة استمرار أي منهما طوال الفترتين، "والمناخ العام غير مواتي للتحسين المدرسي" طبقاً لآراء بعض المعلمين ومدير المدرسة وكذا بعض مسئولى الجودة بالإدارة التعليمية.

ويرى بعض المعلمين أن "الجودة لا تفيد مثل هذه المدرسة لضعف ثقافة البيئة المحيطة بها"، ومن ثم ففقدت المدرسة على التحسين ضعيفة، حيث يفقد المعلمون القدرة على التواصل معاً، كما أنه يصعب عقد دورات تدريبية بالمدرسة؛ لأن بعض المعلمين يعمل بالفترة الصباحية وآخرين بالفترة المسائية، ومن ثم صعوبة لقائهم سوياً، وعلاوة على ذلك "لا يوجد عائد إضافي عن الراتب البخس الذي يتقاضونه، ولا نظم ترقية عادلة تحقق رضاهم الوظيفي".

المدرسة الثانية

وهي مدرسة ابتدائية حكومية، عدد طلابها (١٥٩٠ طالب) وعدد معلميها (٥٣ معلماً)، والمدرسة لم تتقدم للاعتماد بعد، ولكن يتم تقديم دعم فني لها من قبل الإدارة التعليمية، وتمتاز المدرسة بأنها ذات مساحات كبيرة من حيث الفصول، ولها فناء كبير، ومع ذلك تشعر - طبقاً لتقرير أحد مسئولى الجودة بإدارة التعليم - بأن "ثقافة الجودة غير موجودة لدى من يعمل بالمدرسة، فهم مضطرون للانسياق وراء تعليمات الإدارة التعليمية (وحدة الدعم الفني والجودة) واتباعها" كما أن بعض المعلمين بهذه المدرسة يرون أن "الجودة مجرد عملية (تسنيف) أوراق فقط، وأنها تأتي على حساب تفعيل العملية التعليمية"، فضلاً عن كونهم غير مقتنعين بها في الأصل، كما يشعر العاملون بالمدرسة - طبقاً لرواية بعض المعلمين - "بعدم جدوى التحسين المدرسي وعدم فاعليته"، حيث يرون أن هناك عناصر هامة أخرى تدفع المدرسة نحو التحسين المستمر من أهمها: الإمكانيات المادية، والحوافز المالية العادلة للمعلمين، والمستوى التعليمي للآباء، ونوعية الطلاب ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي، كما قرر أحد مسئولى الجودة بإدارة التعليم بأن "العاملين بهذه المدرسة يتبعون تعليمات الإدارة التعليمية حتى يتفادوا (شبح) عدم الاعتماد الذي يلاحقهم".

المدرسة الثالثة

وهي مدرسة ابتدائية تجريبية متكاملة لغات حكومية، تعمل بنظام اليوم الكامل عدد طلابها (٩٣٢ طالب) وعدد معلميها (٥٠ معلماً) وقد حصلت على شهادة الاعتماد من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ومبانيها حديثة، وتمتلك معامل، وحجرات للأنشطة، ومجهزة من حيث معامل الأوساط وأجهزة الحاسب الآلي وخلافه، ورغم ذلك يرى أحد معلمي المدرسة "أن هذه الجودة المزعومة - على حد تعبيره - من ناحية الشكل فقط، أما تحت السطح فيكمن ضعف رضا المعلمين عن جوانب مختلفة في العمل المدرسي"، ورغم توافر الإمكانيات والمناخ

المادي المواتي نسبياً، ويبدو أن ذلك راجع إلى أمور أخرى مثل: ضعف دخل المعلم عموماً، وإحساسه بعدم عدالة الدخل في ضوء ما يبذله من مجهود، كما يري أحد مسئولى الجودة بإدارة التعليم أن "المعلمين بهذه المدرسة ينتابهم عدم الشعور بالمسئولية، وليس لديهم الرغبة للمشاركة في أعمال الجودة والتحسين، ويفتقدون إلى المبادرة والمشاركة، كما يرون أن المدرسة تتفق مبالغ كبيرة فيما بين وثائق وسجلات لرصد الأعمال التي تخص الجودة، ولكنها لا تعود عليهم أو على الطلاب بالفائدة".

المدرسة الرابعة

وهي مدرسة ابتدائية تجريبية متكاملة لغات حكومية، تعمل بنظام اليوم الكامل، وعدد طلابها (١١٠٠ طالب) وعدد معلميها (٥٤ معلماً) وقد حصلت على شهادة الاعتماد من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ومبانيها أيضاً حديثة ومجهزة من حيث معامل الأوساط وأجهزة حاسب آلي، وقد حصلت هذه المدرسة على بعض الجوائز على مستوى الجمهورية، ورغم أن المعلمين بهذه المدرسة يشيدون بمناخ العمل، ودعم الإدارة إلا أن بعضهم عبر عن استيائهم من ضعف دخل المعلم عموماً، مما يضطرهم في كثير من الأحيان إلى اللامبالاة، والبحث عن الدروس الخصوصية لتحسين الدخل، وينفرون من أعمال الجودة؛ لأنهم يعتقدون بأنها في النهاية "عملية (تستيف) أوراق فقط".

وفي مقابلة مع أحد مسئولى الجودة بالإدارة التعليمية يرى أن "المدرسة الثالثة والرابعة من المدارس التجريبية تتميز بخصائص مختلفة؛ فهذه النوعية من المدارس التجريبية تتصف بقلة كثافة الفصول بها، وتوافر الإمكانيات المادية والبشرية" علاوة على الاختيار الجيد للمعلمين، وذلك عن طريق إعداد اختبار لهم تنفذه مديريات التربية والتعليم وخاصة لمعلمي اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم، كما يُعد اختبار للقيادة المدرسية (وكيل - مدير) بهذه المدارس، ويشترط أن يكون مدرء أو وكلاء هذه المدارس ممن كانوا معلمين لغة انجليزية أو رياضيات (إنجليزي)، أو من حملة شهادة TOEFL في اللغة الانجليزية، ومع ذلك يذكر أحد مسئولى الجودة أنه "يلاحظ من تتبع المدارس التجريبية بالإدارات التعليمية -على وجه العموم- ضعف وعى معظم المدرء والوكلاء بالنواحي الإدارية والمالية للعمل، حيث إن هذه الفئة كانت تشغل وظيفة معلم قبل التحاقها بالعمل القيادي بالمدارس التجريبية" إي أنها لم تنتمس على العمل الإداري والقيادي، كما أن "السلطة الأعلى المسؤولة عن انتقاء تلك النوعية من القيادات لم توفر لهم القدر الكافي من الدورات والبرامج التدريبية التي تعينها على العمل القيادي"، والذي يجعل تلك المدارس على مستوى متميز.

وبالنسبة للعوامل التي تعوق قدرة المدرسة على التحسين المستمر يمكن تلخيص القواسم المشتركة التي قررها أفراد عينة المقابلة من معلمين ومديرين ومسئولى الجودة بإدارات التعليم فيما يأتي:

- الروتين، والمركزية المسيطرة على المستويات الإدارية المختلفة بوزارة التربية والتعليم، وضعف مشاركة المستويات التنفيذية والعاملين فيها في وضع السياسات واتخاذ القرارات الخاصة بهم.
- ضعف الإمكانيات المادية والتجهيزات التعليمية بالمدرسة، وزيادة كثافة الفصول في المدارس.
- قصور المناهج، وضعف اقتناع المعلمين بها، وقلة مشاركتهم في تطويرها.
- قصور نظم اختيار المعلمين وترقيتهم وتقييم أدائهم، وتعيين بعض العناصر غير المؤهلة في مناصب عالية.
- تدني مستوى الأجور في قطاع التعليم، ولاسيما ضعف دخل المعلم.
- نقص فناعة بعض المعلمين بفوائد التحسين المستمر، و قلة الدورات التدريبية داخل المدرسة.
- قلة الاستفادة من الدورات التدريبية للمعلمين، وظنهم بعدم جدواها وعدم ارتباطها بحاجاتهم الفعلية.
- نقص الحماس لدى الطلاب، وأولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة المدرسية.
- ارتفاع نصاب المعلم من الحصص حيث قد يصل المعلم إلى (٣٠) حصة أسبوعياً.
- إحساس العاملين بالمدرسة بكثرة المهام الملقاة على عاتقهم دون حوافز إضافية.
- ضعف رضا المعلمين عن مساره المهنى وضعف تلبية لطموحاتهم المستقبلية.
- ضعف العائد الذي يعود على القيادات المدرسية؛ ومن ثم عزوف المتميزين عن الترشح للعمل بها.
- ضعف اقتناع بعض مدراء عموم الإدارات التعليمية بالتحسين والجودة.
- ضعف فناعة بعض مسؤولي وحدات التدريب بالمدارس بفكر الجودة واعتقادهم بأنها مجرد (تستيف) أوراق.
- شكلية متابعات التوجيه الفني، وكذا متابعات الإدارات التعليمية وغياب مفهوم الرقابة الذاتية.

٢ - اختبار فرضي البحث:

الفرض الأول وينص على أن: المستوى العام لقدرة المدارس المصرية على التحسين منخفض.

وقد تم اختبار هذا الفرض من خلال درجة تقدير المعلمين لقدرة المدرسة على التحسين المستمر في المدارس موضع البحث حيث تم إجراء الإحصاءات الوصفية على كل مدرسة وحساب النسبة المئوية على النحو التالي:

جدول ٢

الإحصاءات الوصفية لكل مدرسة من عينة البحث

م	أبعاد القدرة	الدرجة القصوى	المدرسة الأولى (حكومية)		المدرسة الثانية (حكومية)		المدرسة الثالثة (تجريبية)		المدرسة الرابعة (تجريبية)		
			م	%	م	%	م	%	م	%	
١	قيادة المدير الداعمة	٤٠	١٧,٥	٤٤	١٤,٨	٣٧	١٤,٨	٥٨	٢٣,١	٥٦	٢٢,٢
٢	معارف ومهارات واستعداد المعلمين	٤٠	٢٠,١	٥٠	٢١,٩	٥٥	٢١,٩	٥٤	٢١,٧	٥٤	٢١,٧
٣	توافر الموارد التقنية	٢٤	٩,٥	٤٠	٧,٣	٣٠	٧,٣	٥٥	١٣,١	٥١	١٢,٢
٤	تماسك البرنامج	٣٢	١٦,٣	٥١	١٤,٧	٤٦	١٤,٧	٥٤	١٧,٤	٦٠	١٩,٣
	التعاون	٣٢	١٣,٦٣	٤٣	١٩,٠	٥٩	١٩,٠	٥٥	١٧,٥	٧٢	٢٣
	الثقة	٢٨	١٤,٧	٥٣	١٦,٥	٥٩	١٦,٥	٦٨	١٩,١	٦٨	١٨,٩
٥	مجتمع التعلم	٢٠	٧,٩	٤٠	١٠,٠	٥٠	١٠,٠	٤٤	٨,٨	٦٨	١٣,٥
	التمكين	٢٨	٩,١	٣٣	١٢,٩	٤٦	١٢,٩	٤٠	١١,٣	٦٠	١٦,٨
	المجموع	١٠٨	٤٥,٣	٤٢	٥٨,٤	٥٤	٥٨,٤	٥٣	٥٦,٧	٦٧	٧٢,١
	القدرة العامة للمدرسة	٢٤٤	١٠٨,٦	٤٥	١١٧,١	٤٨	١١٧,١	٥٤	١٣٢	٦٠	١٤٧,٥

من الجدول (٢) يتضح أن أعلى نسبة لتقييم المعلمين لمستوى القدرة العامة للمدرسة على التحسين لم تتجاوز ٦٠% في أفضل المدارس، وهي نسبة منخفضة، وتؤكد صحة الفرض البحثي الأول، وكما هو واضح من استعراض النسب المئوية لجميع أبعاد القدرة المدرسية على التحسين، فهي تتراوح بين ٣٧% و ٦٠% ، ويظهر واضحاً التفوق النسبي في المستوى للمدارس التجريبية المعتمدة، ورغم ذلك يظل تقييم المعلمين لقدرة المدارس على التحسين المستمر منخفضاً في جميع الأبعاد، وكذلك في المستوى العام للقدرة المدرسية، ولا شك أن هذه نتيجة متوقعة، لاسيما في ضوء الأوضاع والإمكانات المادية الضعيفة للمدارس المصرية في معظم الأحيان، وانخفاض الدخل المادي للمعلم، وشيوع مناخ المركزية على نمط الإدارة المصرية، إلى غير ذلك من الظواهر السلبية التي تعاني منها المدارس المصرية في معظم الأحيان، والتي توصلت لها الدراسة التحليلية في هذا البحث.

الفرض الثاني وينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس المعتمدة والمدارس غير المعتمدة في جميع أبعاد القدرة المدرسية على التحسين المستمر لصالح المدارس المعتمدة.

وقد تم اختبار هذا الفرض من خلال استخدام اختبار ت T-Test على عينة البحث؛ لتقدير مدى اختلاف استجابات المعلمين في القدرة المدرسية طبقاً لاختلاف متغير حصول المدرسة على الاعتماد، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٣

الفروق بين متوسطات درجات القدرة المدرسية طبقاً لحالة الاعتماد باستخدام اختبار (ت)

م	أبعاد القدرة	حالة المدرسة	ن	م	ع	ت	الدلالة
١	قيادة المدير الداعمة	معتمدة	٦٩	٢٢,٥٦	٧,٦٠	٥,٣٣	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	١٦,٠٣	٧,٢١		
٢	معارف ومهارات واستعداد المعلمين	معتمدة	٦٩	٢١,٧١	٤,٨١	٠,٦٨	غير دالة
		غير معتمدة	٧٨	٢١,٠٦	٦,٤٤		
٣	توافر الموارد التقنية	معتمدة	٦٩	١٢,٥٧	٤,٧٩	٥,٤٨	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	٨,٢٦	٤,٧٢		
٤	تماسك البرنامج المدرسي	معتمدة	٦٩	١٨,٤٣	٣,٩٥	٤,٤٩	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	١٥,٤١	٤,١٧		
	التعاون	معتمدة	٦٩	٢٠,٤٩	٥,٢٧	٣,٧٧	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	١٦,٥٢	٧,١٨		
	الثقة	معتمدة	٦٩	١٩,٠١	٣,٠٢	٥,٣٤	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	١٥,٦٤	٤,٤٠		
٥	مجتمع التعلم	معتمدة	٦٩	١١,٣٩	٤,٥٥	٣,٢٠	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	٩,٠٢	٤,٣٩		
	التمكين	معتمدة	٦٩	١٤,٣١	٦,١٧	٣,١١	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	١١,١٦	٦,٠٦		
	المجموع	معتمدة	٦٩	٦٥,٢١	١٥,٢٦	٤,٥٨	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	٥٢,٣٥	١٨,٣٥		
	القدرة العامة للمدرسة	معتمدة	٦٩	١٤٠,٥٠	٢٨,١٦	٥,٤٥	دالة عند ٠,٠١
		غير معتمدة	٧٨	١١٣,١٤	٣٢,١٩		

من الجدول (٣) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في القدرة العامة للمدرسة، وفي جميع أبعادها الفرعية، باستثناء بُعد معارف ومهارات المعلمين واستعدادهم، ويعني ذلك أن المدارس الحاصلة على الاعتماد تتفوق بالفعل في مستوى القدرة المدرسية على التحسين، مقارنة بالمدارس غير المعتمدة، وربما يعزى ذلك إلى أسباب عديدة منها: أن المدارس المعتمدة المختارة في هذا البحث هي مدارس تجريبية حكومية لغات؛ وهي عادة في وضع أفضل نسبياً من المدارس الحكومية العادية في جوانب كثيرة منها: قلة كثافة الطلاب نسبياً في المدرسة وفي الفصول الدراسية، وتوافر الإمكانيات المادية والتكنولوجية فيها بصورة أكبر، وربما

تحسن مناخ العمل الاجتماعي نسبياً، إلى غير ذلك من الأسباب المحتملة، كما يلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائية في بُعد واحد من أبعاد القدرة المدرسية وهو بُعد مهارات المعلمين حيث لم تظهر فروق دالة بين المجموعتين المعتمدة وغير المعتمدة.

القسم الخامس

إجراءات مقترحة لبناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر

في مصر، وإمكانية تنفيذها

في ضوء مراجعة الإطار النظري للبحث وما تم توصل إليه من نموذج نظري، وبالاستفادة من نتائج الدراسات السابقة، ونتائج تحليل واقع قدرة المدارس المصرية على التحسين نظرياً وميدانياً، وما قدمته عينة الدراسة من مقترحات خلال الدراسة الميدانية، يقدم البحث مجموعة من الإجراءات المقترحة لبناء قدرة المدارس المصرية على التحسين المستمر، ويحدد إمكانية تنفيذها في ضوء الصعوبات المتوقعة للتنفيذ، وفي النهاية يقترح بعض الحلول للتغلب على هذه الصعوبات، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الإجراءات المقترحة، وتتمثل في الإجراءات التالية:

- ١- استحداث إدارة للموارد البشرية بقطاع التعليم المصري على جميع المستويات، من المستوى المركزي وحتى المستوى المدرسي، من خلال تطوير الإدارة المركزية الحالية القائمة بشئون الموظفين، واستحداث قسم لإدارة الموارد البشرية في مديريات التربية والتعليم بالأقاليم، يتبعها وحدة لإدارة الموارد البشرية في كل إدارة تعليمية محلية، وقسم في كل مدرسة، بحيث تضطلع بالوظائف الحديثة لإدارة الموارد البشرية من استقطاب العاملين ذوي الكفاءة وتعيينهم، وإرشادهم وتهيئتهم للعمل الجديد، وتدريبهم وتمييزهم مهنياً باستمرار، وتخطيط مساراتهم الوظيفية وإجراءات ترقيتهم، ونظم الحوافز المشجعة على التجديد والابتكار، وتقويم الأداء... كل هذا يمكن أن يضمن للمدرسة كوادر عاملة ذات معرفة ومهارة واستعداد للمشاركة في التحسين المدرسي.
- ٢- إحلال المدارس غير المطابقة لمواصفات الجودة أو تطويرها، بحيث لا يسمح للمدرسة بالاستمرار إلا في ضوء توافر الحد الأدنى لضمان الجودة في الأداء المدرسي، من حيث البنية التحتية اللازمة، والإمكانات المادية الأساسية (المرافق المدرسية، والتقنيات التعليمية، والحواسيب، وشبكة الانترنت، ومعدات المعامل والمساحات المناسبة للعمل...) حيث تبين: أن توافر الموارد التقنية يمثل عنصراً أساسياً في بناء قدرات المدارس على التحسين المستمر.

٣- إعادة هيكلة إدارة المدرسة بشكل يسمح بتطبيق نمط القيادة الموزعة، مما يتيح المشاركة في القيادة للجميع ولاسيما قيادة المُعلم، وبما يزيد من حرية المدرسة واستقلاليتها في صنع قراراتها، ومن ثم تطوير الهيكل التنظيمي الحالي للمدرسة المصرية، بحيث يقوم على فرق العمل، وبما يواكب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويحد من مركزية السلطة، ويتسم بالمرونة وتدفق المعلومات وفعالية الاتصالات، ويشجع على المشاركة في المعرفة، ويوفر مناخ التعاون والثقة، والبحث والتقصي بين أعضاء الفريق المدرسي؛ ومن ثم تحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني، يسمح للجميع بالتعلم، والمشاركة في قيادة المدرسة وصنع قراراتها.

٤- تطوير نظام إعداد القيادات المدرسية وتدريبها بحيث يبدأ من مرحلة الإعداد المبكر لمدير المدرسة كمعلم خلال مرحلة البكالوريوس من خلال زيادة جرعة الإعداد الإداري والقيادي للمعلم في كليات التربية المصرية، ثم مرحلة الإعداد التالي بالدراسات العليا (مستوى الدبلومات العليا والماجستير والدكتوراه) في تخصص الإدارة التربوية، وبحيث يتم منح الترخيص لممارسة العمل الإداري بمدارس التعليم العام للحاصلين على دبلوم عالي في الإدارة أو القيادة المدرسية كحد أدنى، مع إعطاء الأولوية للحاصلين على الدرجات الأعلى كالماجستير والدكتوراه في القيادة التعليمية... ويضمن هذا الإجراء توافر قيادات مدرسية داعمة، تؤمن بالفكر الحديث في القيادة المدرسية، قادرة على ممارسة القيادة الموزعة والتشاركية، وتستطيع التخطيط لبرامج مدرسية متماسكة ومتسقة تُركز على أهداف واضحة للتعلم بما ينعكس إيجابيا على التحسين المدرسي المستمر.

٥- ضمان الدعم المستمر من سلطات التعليم القومية والمحلية للمدارس، سواء في تقديم العون والإرشاد والتدريب والمساندة اللازمة للمدرسة، ومتابعة نشاطها باستمرار، وتشجيع العاملين، وتقدير الجهود المتميزة.

٦- تشجيع إقامة علاقات شراكة فعالة بين المجتمع المدرسي والخارجي، بما يسمح بمشاركة المجتمع المحلي متمثلا في أولياء الأمور، ورجال الأعمال، والجامعات، وغيرها من الجهات والمؤسسات المعنية التي تقدم المساعدات المادية والمعنوية والفنية، وغيرها من الجهود الداعمة لقدرة المدارس على التحسين.

ثانيا: إمكانية التنفيذ

لتحديد إمكانية التنفيذ يتوقع البحث عدداً من الصعوبات التي تتصل بطبيعة المدارس المصرية في ظل القيود الحالية، ومن أهم تلك الصعوبات ما يلي:

١- قلة المخصصات المالية الحالية لقطاع التعليم المصري.

- ٢- نقص الإمكانيات المادية والموارد التكنولوجية في المدارس.
- ٣- البيروقراطية الحكومية والتعقيدات الإدارية التي يعاني منها تنظيم التعليم المصري بصفة عامة.
- ٤- المركزية التي يُدار بها التعليم حالياً، رغم وجود شعارات رنانة حول التوجه نحو اللامركزية.
- ٥- انتشار ثقافة العمل الفردي، ونقص التدريب على العمل الفريقي والتعاوني في المدارس المصرية.
- ٦- قصور القدرات القيادية لدى بعض مديري المدارس، وحتى بعض القيادات الإدارية الأعلى.
- ٧- ضعف المهارات الفنية والتكنولوجية لدى كثير من المعلمين.

وللتغلب على هذه الصعوبات يقترح البحث الحلّ التالي:

- ١- إعادة النظر في مخصصات قطاع التعليم المصري، وتوجيه نسبة أكبر من الموازنات المالية للدولة للارتقاء بالمدارس المصرية، وبناء قدراتها على التحسين المستمر.
- ٢- تفعيل مشروعات الوحدة المنتجة بالمدارس، مما قد يسهم في إيجاد مخصصات ذاتية لتحسين قدرات المدارس.
- ٣- تبني نمط الإدارة الإلكترونية في تسيير العمل الإداري بقطاع التعليم على كل المستويات ولاسيما الإدارة الإلكترونية للمدرسة كسبيل لتبسيط الإجراءات الإدارية، والتغلب على التعقيدات البيروقراطية المتفشية في الإدارة الحكومية بعامّة وإدارة التعليم المصري بخاصة.
- ٤- الاتجاه الفعلي للامركزية من خلال تفعيل الإدارة الذاتية للمدرسة وتمكين المعلمين.
- ٥- توعية العاملين بالمدارس وقطاع التعليم عموماً بقيمة العمل الجماعي والتعاوني، وتصميم البرامج التدريبية لتنمية مهارات العمل الجماعي وإدارة فرق العمل.
- ٦- استحداث رخصة العمل بالقيادة المدرسية واشتراط حصول مديري المدارس عليها بما يبرهن على قدراتهم القيادية ودعمهم للقادرة القيادية لجميع العاملين بالمجتمع المدرسي، وعدم التقييد بالأقدمية في الاختيار.
- ٧- التدريب المتسق والمستمر المرتكز على حاجات المعلمين والإداريين لقيادة التحسين المستمر في المدرسة.
- ٨- الارتقاء بالمستوى المادي والاجتماعي للمعلم من خلال إعادة النظر في دخول المعلمين وحوافزهم المادية ووضع الحد الأدنى لأجر المعلم.

المراجع

- أحمد، إيمان. (٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ١٥ (٤)، ص ص ٤٧٥ - ٥٦٠.
- الصغير، أحمد. (٢٠٠٥). دور ممارسة التفكير في تحسين أداء المعلم: دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام. *التربية والتنمية*، ١٣ (٣٢)، ص ص ١ - ٥٨.
- المهدي، ياسر. (٢٠٠٧). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، ٣١ (٢)، ص ص ٩ - ٥٦.
- حسين، سلامة. (٢٠٠٦). الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة في ضوء لامركزية التعليم: دراسة ميدانية لاتجاهات مديري المدارس. *التربية والتنمية*، ١٤ (٣٧)، ص ص ٨٥ - ١٥٢.
- حلمي، فؤاد. (٢٠٠٣). تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة في مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة. *التربية - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ٦ (٨)، ص ص ٢١٩ - ٢٩٣.
- رستم، رسمي، و أبو النجا، محمد. (٢٠٠٥). *تفعيل إدارة المدرسة الثانوية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتحقيق الجودة الشاملة*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- سليمان، سعيد، و عبد العزيز، صفاء. (٢٠٠٦). *دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم*. برنامج جوائز الامتياز المدرسي، القاهرة.
- عبد الرحمن، مها. (٢٠٠٨). *متطلبات تفعيل لا مركزية الإدارة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.
- عبد الرسول، محمود. (٢٠٠٨). *تطوير الإدارة المدرسية بمصر في ضوء متطلبات العصر ومنغيراته*. *التربية - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ١١ (٢٣)، ص ص ٢٣٣ - ٢٨١.

الحسيني، عزه، و أحمد، إيمان. (٢٠٠٥). الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية. *التربية - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ١ (١٧)، ص ص ١٧ - ١٣٤.

عبد السلام، غادة. (٢٠٠٩). *الدعم التنظيمي للمعلمين والبيئة الابتكارية بالمدرسة الثانوية العامة في ج.م.ع: دراسة تحليلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.

عبد الفتاح، خميس. (٢٠٠٥). *الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر ومتطلبات تطبيقها في المدارس الثانوية بمصر: دراسة تحليلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمهور - جامعة الإسكندرية.

غنيم، صلاح الدين. (٢٠٠٢). *متطلبات ونظم مزاوله مهنة التدريس في مرحلة التعليم الأساسي في مصر*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

قطيط، عدنان. (٢٠٠٩). *تنمية الابتكار الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الذكاء التنظيمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.

عزب، إيمان. (٢٠١٠). *الثقة التنظيمية و الميزة التنافسية بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية المعاصرة: دراسة مقارنة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.

قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١. جمهورية مصر العربية.

قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. صدر في ٥ يونيو سنة ٢٠٠٦م. جمهورية مصر العربية.

قرار رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨ بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها. جمهورية مصر العربية.

قرار رقم ٢٨٤٠ لسنة ٢٠٠٧ بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧. جمهورية مصر العربية.

ناصر، مرفت. (٢٠٠٨). *المحاسبية وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية: دراسة مقارنة في مصر وإنجلترا، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، ٣ (٣٢)، ص ص ٩ - ١٢٤.

- ناصر، مرفت و هاشم، نهلة. (٢٠٠٧). الصحة التنظيمية والدافعية نحو العمل، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، ٤ (٣١)، ص ص ٢٢١-٣١٤ .
- هاشم، نهلة. (٢٠٠٥). آليات تفعيل المواطنة التنظيمية في المدارس المصرية. التربية- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٨ (١٤)، ص ص ٢٤٣ - ٣١٩ .
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الأول، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر: نحو نقلة نوعية في التعليم ٢٠٠٧-٢٠١٢. وزارة التربية والتعليم، مصر .

Centre for Higher Education Transformation (CHET). (2002). Capacity building initiative in higher education. Available at: http://chet.org.za/webfm_send/434. Accessed on (3/11/2010).

Cosner, S. (2006). School improvement models, in W. Fenwick (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. vol.2. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, Inc.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Maidenhead: Open University Press.

Hallinger, P. & Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*. 30 (2), 95-110.

Harris, A. & Chrispeels, J. (2006). *Improving schools and educational systems: international perspectives*. London: Routledge.

Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*. 21 (3), 261-270.

Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University Press.

Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership & Management*. 17 (3), 401-411.

Hopkins, D., Beresford, J. & West, M. (1998). Creating the conditions for classroom and teacher development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 4 (1), 115-141.

Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*. 27 (4), 459-475.

Hopkins, D. (2005). Tensions in and prospects for school improvement. In D. Hopkins. (Ed.), *The Practice and Theory of School Improvement*. New York: Springer.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

Hughes, G., Copley, L., Howley, C. & Meehan, M. (2005). *Measure of school capacity for improvement (MSCI) user manual and technical report*. Charleston: Appalachia Educational Laboratory.

King, B. & Newmann, F. (2001). Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*. 15 (2), 86-93.

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2004). *The intelligent school*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. No.19.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Newmann, F., King, M., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*. 108 (4), 259-299.
- Olivier, D. (2006). Professional learning community, in W. Fenwick (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration, Vol.2*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Rocco, B. (2004). Skills for building organizational capacity in high schools, Unpublished Dissertation, University of Pittsburgh.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*. 7, 221–258.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? a changing landscape. *Journal of Educational Change*. 10, 115–127.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 10 (4), 503–532.
- Youngs, P. & King, M. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*. 38 (5), 643-670.

Building School Capacity for Continuous Improvement: Case Study of four Elementary Schools in Egypt

Dr. Yasser F.H. Al-Mahdy
Ain-Shams University, Egypt
Y_fathy1975@yahoo.com

Abstract: The main aim of this research is reaching suggested procedures to build school capacity for continuous improvement in Egypt. The research presents a theoretical model of the ability of school improvement, analyzes in which case the Egyptian schools are, and determines the differences between accredited and not accredited schools in the ability of school improvement. The research employed the Methodology of Triangulation, so it mixes between the Quantitative and Qualitative Approach in the case study. Research uses more than a tool: (a) the questionnaire to collect quantitative data, (b) the interview to collect qualitative data. It was also relying on more than one source of data collection (teachers, school principals, and Quality officials in education departments). The research results can be summarized mainly as follows: The overall level of the ability of Egyptian schools to continuous improvement is low, and there were statistically significant differences in all dimensions of school capacity between accredited schools and non-accredited schools in the level of the ability of school improvement in favor of accredited schools.

Key Words: School Management, School Improvement, Building Capacity, School Capacity.