كلية التربية
المجلة التربوية
****

بسم الله الرحمن الرحيم

الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل

" دراسة ميدانية في دولة الإمارات العربية المتحدة "

إعـــداد

د . أحمد حسين الصغير
أستاذ مساعد – كلية التربية
جامعـة سوهاج

المجلة التربوية - العدد الخامس والعشرون - يناير ٢٠٠٩م

الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل
في دولة الإمارات العربية المتحدة
" دراسة ميدانية "

أولا: الإطار العام للدراسة

مقدمة :

تعد المدارس من أهم منظمات التربية والتعليم، التي شهدت مراجعة بل هجوما قاسيا من قبل بعض المفكرين، حيث اصدر "ريمر Reimer " كتابا بعنوان "وفاة المدرسة school is dead " ، ثم توالى الهجوم حتى وصل أشده في القرن العشرين الذي أصدر فيه " ايفان اليش Ivan Illich " كتابه الشهير " مجتمع بلا مدارس Community without schools "، وهو هجوم يشخص واقع المدارس، ويراجع أدوارها التقليدية، وبالرغم من قوة هذه الآراء وأهميتها، إلا أنها لا تعنى إغلاق المدارس، بقدر ما تعنى حاجة المجتمعات إلى إصلاح هذه المدارس.

وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين جهودا عالمية حثيثة ومتنامية لإصلاح المدارس، وتجديد الممارسات المهنية بها، وتحسين أداء الأفراد بطرق ومداخل متنوعة، وذلك استجابة للنقد المستمر لواقع المدرس، ولمتطلبات العصر وتحدياته المستقبلية، وانطلاقا من أن إحراز التقدم وتحقيق الريادة يرتبط بالتعليم، وخاصة بما يدور داخل المدارس من ممارسات، لها أبلغ الأثر على إعداد التلاميذ، ومن ثم بناء الأجيال الجديدة في المجتمع.

إلا أن إصلاح المدارس، لا يعنى اقتلاع الواقع المدرسي من جذوره، أو فصله عن معطياته التاريخية والثقافية والاجتماعية، ولا يعنى كذلك محو معالم المدرسة الراهنة ، وإنما يعنى إحداث مجموعة من التوازنات التي تسهم في تطوير وتحسين الأداء المدرسي، والذي ينعكس بدوره على التلاميذ، ومن ثم

الارتقاء بمستوى المخرجات المدرسية، و ذلك من خلال إدخال تغييرات وتجديدات على بنية المدرسة وثقافتها وممارسات الأعضاء فيها.(البيلاوى ،٢٠٠٢، ٢٧١-٢٣١)

مشكلة الدراسة:

إن استشراف نوع وحجم التحديات، التي يحملها المستقبل في القرن الحادي والعشرين ، يؤكد أهمية ودور المنظمات التربوية ، باعتبارها سبيل أي أمة للحاق بركب التقدم، ومواجهة العصر بكل متغيراته وتطوراته، وتأتى المدارس في مقدمة منظمات التربية التي ترسى فيها معالم الشخصية الانسانيه، ووضع أسس البناء البشرى في المجتمع، ومن ثم تخريج أجيال جديدة، تكون قادرة على العمل والإنتاج والتفاعل مع العصر، واستيعاب متغيراته ومستجداته، والمشاركة فيه.

لذا تبذل دولة الامارت العربية المتحدة ، جهودا متواصلة لإصلاح المدارس، وخاصة في العقود الثلاثة الأخيرة، إلا أنه بالرغم من هذه الجهود ، فان نتائج الدراسات والبحوث ، تبين أن المدارس تعانى من إشكالات متنوعة تحد من حركتها وتعوق من تقدمها، فمازالت المدارس تقليدية في ممارساتها، تغلب عليها ثقافة الذاكرة، وتؤكد على التلقين والحفظ ، وتستند إلى الامتحانات وحدها في الحكم على أداء التلاميذ ، كما تتسم بالبيروقراطية والهرمية في التنظيم، وتغيب عنها الرؤية التكاملية للمناهج ، ولعمليتي التعليم والتعلم ، بل وتعانى من قصور في الكوادر البشرية المؤهلة، والانعزال عن المجتمع ، فضلا عن التقويم المنفصل عن سياق العملية التربوية والتعليمية، الأمر الذي أدى إلى تدنى مستوى المخرجات النوعية لهذه المدارس.(مجلس التعاون لدول الخليج ، ٢٠٠٤، ٢٥-٦٤)

ومن هنا نبع إحساس الباحث بضرورة دراسة وتحليل، واقع الإصلاح المدرسي، وأهم مجالاته، والمعوقات التي تحد من عمليات الإصلاح، بهدف وضع تصور مستقبلي يستند إلى معايير واضحة وإجراءات عملية، لتنفيذ عمليات الإصلاح بفاعلية في المدارس، وفى ضوء ما تقدم يمكن طرح التساؤلات التالية:

١- ما الإصلاح المدرسي وما أهم مبرراته الداخلية والخارجية ؟

٢- ما مجالات الإصلاح المدرسي وما أهم معايير نجاحه؟

٣- ما واقع الإصلاح المدرسي وما أهم معوقاته في دولة الإمارات؟

٤- ما التصور المستقبلي لتنفيذ عمليات الإصلاح المدرسي بفاعلية ؟

أهداف الدراسة: تتحدد أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١- التعرف على مفهوم الإصلاح المدرسي وأهميته التربوية.

٢- التعرف على أهم مجالات الإصلاح المدرسي.

٣- تحليل ودراسة واقع الإصلاح في بعض المدارس بدولة الإمارات.

٤- تحديد معوقات الإصلاح في بعض المدارس بدولة الإمارات.

٥- تقديم معايير واضحة للإصلاح المدرسي الناجح.

٦- تقديم تصور مستقبلي لتنفيذ عمليات الإصلاح بفاعلية في المدارس.

حدود الدراسة:

يقتصر مجال هذه الدراسة على دراسة وتحليل واقع الإصلاح والتطوير المدرسي، وأهم معوقاته في عينة من المدارس الحكومية المنتشرة بإمارة الشارقة.

منهج الدراسة:

يستخدم في الدراسة الحالية " المنهج الوصفي " لوصف الإصلاح المدرسي واهم مجالاته ومعايير نجاحه، وكذلك تحليل ودراسة واقع عمليات الإصلاح واهم معوقاته في بعض المدارس الحكومية بإمارة الشارقة.

أدوات الدراسة: يستخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

*** صحيفة استبيان**:

حيث تم إعداد صحيفة استبيان حول واقع الإصلاح المدرسي، وأهم معوقاته، والمعايير المطلوبة لتنفيذ عمليات الإصلاح المدرسي بفاعلية.

*** المقابلات المفتوحة**:

حيث قام الباحث بإجراء مقابلات مفتوحة مع مديري بعض المدارس، بهدف استكمال بعض الرؤى حول عمليات الإصلاح والتطوير وما يواجهها من عقبات في المدارس.

عينة الدراسة:

نظرا لان مجتمع الدراسة هو المدارس الحكومية بمختلف مراحلها، فان عينة الدراسة التي طبق عليها الاستبيان هي: عينة من موجهي و معلمي مرحلتي التعليم الاساسى (الابتدائي والاعدادى) و التعليم الثانوي. أما عينة الدراسة التي تم إجراء المقابلات معها فهي عينة من مديري مرحلتي التعليم الاساسى والتعليم الثانوي.

مصطلحات الدراسة:

الإصلاح المدرسي " هو عملية يتم من خلالها مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي بشكل عام، بحيث يؤخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق علمية سليمة، ثم إدخال تغييرات وتجديدات، تعالج جوانب الضعف وتدعم جوانب القوة، وتحسن من الأداء المدرسي".

الدراسات السابقة :

فيما يلي يكتفي الباحث بعرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي يرى أنها أقرب الدراسات إلى مجال الدراسة الحالية ، وهى مرتبة تنازليا طبقاً لسنوات إجرائها:

الدراسات العربية:

دراسة الرواى وآخرون (٢٠٠٥)، تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على واقع المباني المدرسية بدولة الإمارات وأثرها على المستخدمين في مرحلة التعليم الاساسى ، وشملت عينة الدراسة خمسة آلاف وثمانمائة متعلم وخمسمائة وثمانين معلم و ثمانين مديرا من منطقتي دبي والعين التعليميتين ، وامتدت مدة الدراسة من مارس ٢٠٠٣ إلى يونيو ٢٠٠٤ ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها تباين واقع المباني المدرسية من مباني تتوافر فيها معظم المتطلبات التي ترقى بمستوى الأداء المدرسي والتي تؤثر بشكل ايجابي على المستخدمين من التلاميذ والمعلمين والمدراء، إلى مباني تفتقر إلى معظم الإمكانات من حيث مواصفات المبنى والتجهيزات والصيانة وغيرها، الأمر الذي يؤثر بشكل سلبي على أداء المستخدمين من التلاميذ والمعلمين والمدراء، كما أكدت الدراسة أن المباني ذات الحجم الصغير أفضل من الناحية التربوية ، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها إعادة النظر في تصميم المباني المدرسية ومراعاة المتطلبات التربوية قبل التصميم ، وضرورة اخذ رأى من هم فى الميدان عند تصميم المباني، والعمل على تحديث المباني القديمة، ودعم المباني بالأجهزة المطلوبة لسير العملية التعليمية .

دراسة مجلس التعاون لدول الخليج (٢٠٠٤)، كانت الدراسة بعنوان " التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون " وقد تناولت الدراسة التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتقنية التي تواجه دول المجلس، ودور التعليم العام في بناء المواطن القادر على مجابهة التحديات، ثم استعرضت الوضع الراهن للتعليم المدرسي ، حيث أكدت الدراسة انه على الرغم مما تحقق من انجازات فان هناك مشكلات حقيقية تعانى منها المدارس وهى ترتبط بإشكالية عدم تكامل المناهج ، وغياب مفهوم البعد الثقافي للعملية التعليمية ، والقصور في إعداد وتأهيل القيادات البشرية، و انعزال المدارس عن المجتمع من حولها ،

فضلا عن تدنى الكفاءة والفاعلية للمخرجات التعليمية وتوصى الدراسة بضرورة العمل من أجل إصلاح وتحسين الأداء المدرسي ، حيث قدمت بعض المشروعات لمعالجة المشكلات المدرسية وزيادة فاعلية الممارسات المهنية بها.

دراسة البثيتى (٢٠٠٢)، هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى كفاءة الاختبارات المدرسية في قياس الأهداف التعليمية ، وتم تحليل مجموعة نماذج من أسئلة الاختبارات التحصيلية، في خمس عشرة مدرسة ابتدائية ومتوسطة ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تبايناً كبيراً بين المدارس في الصف الواحد ، من حيث عدد الأهداف المعرفية في كل مستوى ، وبالتالي في عدد فقرات الأسئلة وتركيزها ، كما تبين أن أسئلة الاختبارات تركز على المستويات الدنيا من المعرفة ، مما يدل على أن التدريس يركز على نقل المعارف ، دون التركيز على التفكير الناقد والتحليل وحل المشكلات والتطبيق ، وأوصت الدراسة بضرورة إصلاح نظام التقويم المدرسي ، وإدخال معايير عالية الدقة ، بحيث توجه عمليتي التعليم والتعلم ، مع الربط الدقيق بين الأهداف والتدريس والإجراءات والتقويم.

دراسة الخيال (٢٠٠٢)، هدفت الدراسة إلى التعرف على كفاءة مخرجات النظام التعليمي في دولة الإمارات ، وهى دراسة تتبعية شملت جميع المناطق والمكاتب التعليمية ، وتتبعت مجموعة من الطلاب منذ التحاقهم بالسنة الأولى بالدراسة ، إلى أن أنهوا المرحلة الثانوية ، وقد بلغت عينة الدراسة خمسة آلاف وثمانمائة وأربعة عشر طالبا وطالبة ، وامتدت المدة الزمنية للدراسة من عام ١٩٨٢ إلى عام ١٩٩٨م ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك هدراً تربوياً كبيراً نتيجة الرسوب والتسرب في كافة المراحل الدراسية ، الأمر الذي أثر على كفاءة وجودة المخرجات التعليمية، وأوصت الدراسة باتخاذ الإجراءات اللازمة للتعرف على أسباب انخفاض كفاءة المخرجات التعليمية، وقدمت الدراسة بعض

المقترحات للتغلب على الظواهر السلبية في التعليم بدولة الإمارات، من اجل التحسين المدرسي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة " باسيت باترك Bassett, Patrick " (٢٠٠٥)، سعت هذه الدراسة إلى تقديم إطار مفاهيمي لمدرسة القرن الحادي والعشرين ، حيث أكدت أن المدارس اليوم في خطر يفوق ما تحدث عنه تقرير " امة في خطر " Nation at riskمنذ أكثر من عشرين عاما ، وترجع الدراسة هذا الخطر إلى سيادة نماذج تقليدية في المدارس ، وقدمت الدراسة إطارا مفاهيميا للمدرسة في القرن الحادي والعشرين ، من أجل الإصلاح المدرسي وإعادة هندسة الأداء في هذه المدارس ، وتضمن الإطار المفاهيمى أبعاداً أساسية هي الفعالية والطلاقة ومعايير الأداء عالي الجودة، والثقافة المتنوعة، حيث ينمو التلاميذ طبقا لمقابلة هذه الأبعاد، و تربط الدراسة بين الفعالية وتطوير المنهج ، وما يترتب عليه من تطوير الطرق وأساليب التقويم ، أما الطلاقة فتتضمن إكساب التلاميذ خبرات ذات معنى في حجرات الدراسة، يتعلمون من خلالها الطلاقة في الكتابة والتعبير والنقد، فضلا عن إلمام التلاميذ بثقافة متنوعة ، وسوف تكون المدرسة ملتزمة بتوفير فرص لأداء عالي الجودة ، يمارس من خلاله التلاميذ الأنشطة ، ويتعلمون البحث والاستقصاء ويشاركون في بناء المعنى.

دراسة " ريلي و ستول Riley & Stoll " (٢٠٠٥م)، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على التغيير المدرسي ، وقدمت الدراسة جانبا نظريا أوضحت فيه أن التغيير ليس عملية سهلة لأنه يحتاج إلى تغيير بعض معتقدات الأفراد وافتراضاتهم ، ويتطلب مرونة عقلية من فريق العمل بالمدرسة ، فضلا عن توفر بعد استراتيجي لعمليات التغيير والإصلاح يراعى التحديات التي تواجه المدرسة من الخارج، كما أن تطبيق الاستراتيجيات الجديدة

، يتطلب مزيدا من الجهد والتدريب والوقت ، فالوقت عامل حاسم يجب إدارته بنجاح عند تطبيق استراتيجيات التحسين المدرسي، كما أكدت الدراسة أن من أهم متطلبات نجاح التغيير والإصلاح المدرسي هو تأمين الموارد اللازمة بشرية كانت أو مادية لتطبيق استراتيجيات الإصلاح.

دراسة " كنتسون وآخرون Knutson & Others " (٢٠٠٥)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ثقافة المدرسة وبين الاهتمامات الاجتماعية لقائد المدرسة، حيث أجريت مقابلات مع سبعين مديرا و ومائتين وتسعة عشر معلما، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الاهتمامات الاجتماعية للقائد ، وبين تجديد الثقافة المدرسية، فكلما كان القائد يتميز بالحس الجماعي والمرونة العقلية و الانفتاح على الآخرين ، كلما أدى ذلك إلى نشر ثقافة العمل بروح الفريق، وتطبيق آليات متنوعة تسهم في تحسين الأداء المدرسي، فضلا عن إتاحة مناخ مدرسي مفعم بالصداقة والثقة والعلاقات الإنسانية التي تساعد على انجاز المهام، كما أشارت الدراسة إلى أهمية دور القائد في تعزيز ودعم عمليات التحول والتغيير المدرسي.

دراسة " ماكدونالد و كلن Mcdonald & klin " (٢٠٠٣)، سعت هذه الدراسة إلى تحليل بعض شبكات التواصل للمعلمين ، حيث اعتمدت المنهج الوصفي لتحليل سبعة شبكات ،موضحة ما يتم فيها من حوارات وكيف ينظم المعلمون أنفسهم لإجراء الحوارات ، وانطلقت هذه الدراسة من مسلمة أن عزلة المعلمين تمثل معوقا حقيقيا للإصلاح والتحسين المدرسي، وأن العمل على إيجاد صيغة للتواصل بينهم، يمثل مدخلا هاما للإصلاح المدرسي، لما ينجم عنه من تنمية مهنية وأكاديمية ترفع مستوى أداء المعلم ، كما تنظر هذه الدراسة إلى أن تحسين تعلم التلاميذ ، يعتمد بشكل كبير على تحسين تعلم معلميهم ، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تصميم شبكات توفر فرص تواصل المعلمين، لما لها من فائدة

في تطوير المحتوى المعرفي للمعلم وتعزيز معنى العضوية والعمل الجماعي، وممارسة أدوار قيادية تزيد من إحساسهم بالمشكلات المدرسية ومن أهمية دورهم في التحسين والإصلاح المدرسي.

دراسة " فيليبس Philip "(٢٠٠٣)، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين بناء مجتمعات التعلم وأداء التلاميذ، تم جمع البيانات من خلال المقابلات مع المعلمين والمدراء، وتسجيل الملاحظات في حجرات الدراسة، وتحليل الوثائق المدرسية ، إضافة إلى بعض أعمال التلاميذ، وشاركت في هذه الدراسة ثماني وثمانون مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم، أدى إلى زيادة تحصيل التلاميذ والارتقاء بمستوى أدائهم، وكان ذلك نتيجة الارتقاء بمستوى أداء معلميهم الذين انخرطوا في برامج للتنمية المهنية بمدارسهم ، كما أكدت الدراسة على خمسة موضوعات مفتاحيه لها ابلغ الأثر على تحقيق الإصلاح المدرسي، هي التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي و البحوث الإجرائية التي تسهم في حل مشكلات التلاميذ ، والقيادة الواعية والمتفهمة لأهمية الإصلاح، والعمل التعاوني، وهذه العمليات تمتزج ببعضها لتقديم نموذج فعال للإصلاح المدرسي.

دراسة " ليزلى Lesile " (٢٠٠٢)، اهتمت هذه الدراسة بجمع أدلة حول اثر ثقافة المدرسة ودورها في إحداث التغيير والإصلاح المطلوب في المجتمع المدرسي، حيث أوضحت الدراسة أن ثقافة المدرسة لها دور فاعل في تحديد القيم والاتجاهات والأفكار التي تؤثر على الممارسات المهنية في المدارس ، وتتصف ثقافة المدرسة الجديدة بوجود رؤية مدرسية ترسم صورة مستقبلية للمدرسة ، وتبين للأفراد الاتجاه والهدف الذي يعملون من أجله، حيث تؤسس هذه الرؤية على القيم التي تطمح المدرسة في تحقيقها مستقبلا، و تتصف بالشراكة المتمثلة في القرار المشترك والعمل المشترك والتقييم المشترك، هذا

فضلا عن التجديد الذي يؤهل المدرسة للتعامل مع المتغيرات بمرونة، تتيح للأفراد فرص تعلم متنوعة، وتوصى الدراسة بضرورة أن يستند الإصلاح المدرسي على ثقافة تتصف بالرؤية المشتركة والرسالة الواضحة والمرونة والانفتاح على الآخرين والعمل الجماعي، وتطبيق المعايير.

تناولت الدراسات السابقة موضوع الإصلاح المدرسي من زوايا متعددة ، وقد أفادت الدراسة الحالية في التعرف على بعض مجالات الإصلاح المدرسي، وفى بناء أدوات الدراسة، وفى التأصيل النظري لموضوع الإصلاح المدرسي ، إلا أنه لم تتعرض واحدة من هذه الدراسات لبحث وتحليل واقع الإصلاح المدرسي بدولة الإمارات ، الأمر الذي يجعل إجراء الدراسة الحالية من الأهمية بمكان ، بهدف وضع تصور مستقبلي يسهم في تنفيذ عمليات الإصلاح المدرسي بفاعلية.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة

إن مواجهة المستقبل بتحدياته الجسام ، وغير المسبوقة في الحضارة الإنسانية ، رهن بإعداد الثروة البشرية واستثمارها أفضل استثمار ممكن ، فالعنصر البشرى هو المورد الحقيقي ، وهو الثروة التي يملكها المجتمع ، فكم من مجتمع محدود في موارده وعدد سكانه، استطاع أن يتبوأ مكانة مرموقة بين المجتمعات، بفضل عقول أبنائه وإبداعاتهم وانتاجاتهم وقيمهم ، هذا الإبداع والإنتاج يحققه التعليم و تضع المدرسة بذوره الأولى في المتعلم ، الأمر الذي جعل منظمات التعليم تأتى في مقدمة اهتمامات الدول على اختلاف مستوياتها.

وقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين ، جهودا عالمية ومحلية متواصلة لإصلاح نظم التعليم ، انطلاقا من أن التعليم هو أساس التقدم في أي مجتمع انسانى يسعى نحو التطوير، والحديث عن التعليم بشكل عام ينصرف في نهاية المطاف إلى الحديث عن المدرسة ، باعتبارها الطريق الأكثر ضمانا لتقدم

المجتمعات، والسبيل الأمثل لإعداد أجيال جديدة ، فهي تملك القدرة على التجديد وإنتاج المعارف والإسهام بفاعلية في صناعة مستقبل أفضل للمجتمع .

وخلال الثلاثين عاما الماضية ، أصبح الإصلاح المدرسي ، العامل الأقوى في كل الممارسات التربوية ، حيث أصبحت إعادة بناء المدارس تمثل مكوناً أساسياً من عمليات الإصلاح التعليمي والتربوي ، وتسيطر بشكل قوى على على جهود التحسين المدرسي ، والهدف هو إيجاد طريقة عملية لرفع معايير الجودة المدرسية ، وتحسين الأداء في حجرة الدراسة ، وهو الأمر الذي سيطر على تفكير دعاة الإصلاح وصانعي السياسات التعليمية ، بالرغم من طبيعة تنوع عمليات الإصلاح المدرسي ومطالبها المرتبطة بالتكامل بين ما هو ثقافي واجتماعي وتاريخي وسياسي واقتصادي.(Harris , 2002, 1-10)

وعليه حظيت المدارس بالعديد من الدراسات والبحوث والكتابات ، التي تناولت مختلف مكونات المدرسة، بهدف إصلاح وتجديد الممارسات المدرسية ، والارتقاء بمستوى الأداء فيها ، إلا أن الإصلاح المدرسي عملية معقدة ، لأنه ليس عملية تقنية صرفة، وإنما هو جزء من الإصلاح التربوي بشكل عام ، وهى مسألة يتشابك فيها السياسي بالثقافي ، والاجتماعي والاقتصادي ، وتتدخل فيه عوامل تحد من تحقيقه ، أهمها التصورات الراكدة التي تهيمن على الممارسات المدرسية ، فضلا عن البيروقراطية المقيدة للتجديد والإصلاح ، وتعدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح ، وكذلك المركزية الشديدة التي تتضاءل في ضوئها الصلاحيات ، وعدم وضوح الرؤية بالنسبة لأولويات الإصلاح المدرسي، وندرة الكفاءات القادرة على رسم خرائط الإصلاح، ومشاهد التطور على أسس علمية سليمة.(السنبل ، ٢٠٠٤، ٢٣٨-٢٣٩)

ولكي يتم الإصلاح بشكل واقعي وحقيقي، لابد من مراعاة بعض الاعتبارات التي قد تسهم في نجاح أو فشل الإصلاح، من هذه الاعتبارات مدى تقبل المجتمع المدرسي والمجتمع الأكبر لعملية الإصلاح ، والتغييرات التي يمكن أن تطرأ على الممارسات داخل المدرسة ، والتي تتصل بالممارسات في الأسر و المجتمع، والمرتبطة بالأفكار السائدة عن التدريس والتعلم والتقويم والنجاح في المدرسة.

الأمر الذي يتطلب نشر ثقافة جديدة ، وتبنى نوعا من المشاركة في اتخاذ القرارات، فضلا عن توفر رؤية واضحة لأولويات الإصلاح المدرسي، وكذلك توفر الإرادة السياسية، ودرجة تحمس متخذي القرار والمنفذين لعمليات الإصلاح المدرسي، وفيما يل يستعرض الباحث أهم مبررات الإصلاح المدرسي، وأسباب فشله، وأهم المعايير اللازمة لنجاحه وكذلك أهم مجالاته.

مفهوم الإصلاح المدرسي:

يعرف الإصلاح المدرسي بأنه أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات أو تجديدات على الوضع الراهن للنظام التعليمي والادارى بالمدرسة ، سواء كان ذلك متعلقا بالبيئة المدرسية أو التنظيم المدرسي أو البرنامج المدرسي أو طرائق التدريس.أو المناهج المدرسية أو غيرها.(مرسى، ١٩٩٦، ٢٧٣)

كما يشير " كوربن Corbin " إلى ضرورة الإصلاح المدرسي الشامل ، ويعرفه بأنه إستراتيجية التغيير والتطوير التي تساعد المدارس على وضع الخطط والبرامج لتحسين أداء جميع أعضاء المجتمع المدرسي ، وخاصة التلاميذ ، ورفع جودة المخرجات المدرسية. (Corbin, 2005, 23-31)

وعليه يمكن القول أن " الإصلاح المدرسي " هو عملية يتم من خلالها مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي بشكل عام، بحيث يؤخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق علمية سليمة، ثم إدخال تغييرات وتجديدات، تعالج جوانب الضعف وتدعم جوانب القوة، وتحسن من الأداء المدرسي".

مما سبق يتبين أن مفهوم الإصلاح يتداخل مع مفاهيم أخرى كالتجديد والتغيير والتطوير، وذلك نظرا لان الحديث عن إصلاح المدارس يقتضى الحديث عن التجديد في عناصر العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة، كما يقتضى الحديث عن التغيير في ثقافة المدرسة وما يموج بها من ممارسات مهنية يومية ، فضلا

عن الحديث حول التطوير المرتبط بجوانب الأداء المدرسي، ويصبح من الصعب الفصل بين هذه المصطلحات لأنها تستخدم كمترادفات للإصلاح.

مبررات الإصلاح المدرسي

أولا : انتشار الثقافة التقليدية في المدارس

ثقافة المدرسة هي مستوى متعمق من الأسس والمعتقدات والقيم التي يشارك بها الإفراد في المدرسة، والتي تتم بتلقائية، وتبدو من خلال ممارساتهم اليومية، وتؤثر على أدائهم وتتضمن السلوك الملاحظ عندما يتفاعل المعلمون مع التلاميذ في حجرات الدراسة، والمعايير التي يطورها المعلمون والمدراء من خلال مجموعات العمل ، والقيم التي تتبناها المدرسة والمتمثلة في رسالتها، وكذلك الفلسفة التي تسود المجتمع المدرسي، والتي ترشد أعضاءه في عمليات التعليم والتعلم ، والمناخ المدرسي الذي يبين الطريقة التي يعمل بها أعضاء المجتمع المدرسي. (قنديل، ٢٠٠١، ٩-٥٣)

وعليه فان ثقافة المدرسة تعبر عن أسلوب حياة المجتمع المدرسي، متمثلا في الممارسات المهنية اليومية، المستندة إلى مقومات أساسية مادية كانت أو معنوية، وثقافة المدرسة بهذا المعنى، تمثل القلعة الحصينة التي يلجأ إليها الأفراد، وينهلوا منها عند التعامل مع تحديات العصر وتغيراته المتسارعة، وذلك من منطلق أن ثقافة المدرسة تسهم بدور أساسي وهام في تقبل الأفراد للرؤى والنظريات الجديدة، ووضعها موضع التطبيق وفى استجابتهم للتغير، الأمر الذي يؤكد ضرورة مراجعة ثقافة المدرسة لتحقيق الإصلاح المدرسي.

إن تحقيق الإصلاح المدرسي بات مطلبا عاما ، تشترك فيه الدول المتقدمة والدول غير المتقدمة على حد سواء ، وذلك نظرا لما تعانيه المدارس في معظم دول العالم من النموذج المدرسي السائد ، " نموذج المصنع "، والذي يقسم العمل على أساس التخصص ، وقابل ذلك تقسيم المواد الدراسية وفقا للتخصصات ، ومن ثم توزيع العاملين في المدرسة كما هو الحال في المصنع ، للقيام بمهام وواجبات محددة ، والتفتيش عليهم وملاحقتهم بالتهديد والوعيد ، وبمرور الزمن

تحول النموذج الادارى " المدرسة – المصنع " إلى " المدرسة – السجن " ، حيث تحولت المدارس إلى قلاع ، محاطة بأسوار عالية ومغلقة بأبواب حديدية ، يتجول فيها المدراء والمعلمون وهم يصرخون ويهددون من تسول له نفسه الخروج عن النظام.(الخطيب ، ٢٠٠٦ ، ٢٠)

فالمدارس التي أنشئت في القرن التاسع عشر، تأسست على مجموعة من الافتراضات الخاصة بالمعرفة وكيفية اكتسابها، وكذلك على مجموعة من المعتقدات حول أفضل الوسائل للتأكد من أن التلاميذ يحفظون المعلومات ، وبالتالي سيصبحون مواطنون صالحون ، فالمدارس كالمصانع ، أماكن يتم فيها تقنين التعليم ، ويمكن للمعلمين توصيل المعلومات للتلاميذ على شكل حقائق معروفة ، فالمعرفة ثابتة والمعلمون يمتلكون قدرا منها في مجال التخصص ، ودورهم يتمثل في نقل تلك المعرفة إلى التلاميذ ، ونظرا لان المعرفة ثابتة ، فالمدارس تعمل على تنظيم ما يعرف بالمنهج لجميع التلاميذ ، ويقاس نجاح المدرسة من خلال ما يحفظه التلاميذ من المنهج حسب اختبارات التحصيل.(ارندز ، ٢٠٠٥ ، ٢١-٢٢)

وخلال مائة عام مضت لم يحدث تغيير ذو شأن في المدارس، وبحلول الثمانينات من القرن العشرين ، أضحت القيود التي يضعها المنهج الذي يعتبر المدرسة مصنعا أكثر وضوحا، فلم يقتصر الأمر على تدنى مخرجات التعليم بل اكتشفت الدول أن النتائج ذات الجودة هي الطريق إلى التقدم والتطور، في عالم يزداد انفتاحا وتغيرا، وبات من المستحيل تحقيق جودة نوعية من خلال نظام مدرسي مدار على أساس المصنع، ويطبق ثقافة تقليدية، بدلا من التركيز على تعلم التلاميذ وتلبية حاجاتهم، والانفتاح على المجتمع ومتطلباته. (سبرينج ، ٢٠٠٠، ٢١٩-٢٤١)

وفى المجتمع العربي تبدو إشكالية التردي في مختلف مجالات الحياة ، مرتبطة إلى حد بعيد بفشل مشروع إعداد الإنسان العربي وتربيته ، فالمدرسة العربية رغم كل ما أنجزته ، مازالت ضعيفة في جودتها النوعية ، مقارنة بالدول

المتقدمة والنامية على حد سواء، حيث بدأت تلك الدول بمراجعة مدارسها منذ زمن ، بينما تعانى المدارس العربية من مشكلات متنوعة، ترتبط بالسياسات والأهداف والمناهج والطرائق والتجهيزات والإدارة وأداء المعلمين والمباني واليات التقويم، وأبسط ما يقال عن المدرسة العربية أنها مازالت تقليدية وجامدة في مجال تطبيق معطيات التجربة التربوية المعاصرة.(السنبل، ٢٠٠٤، ٢٣٠-٢٥٠)

فالمناهج المدرسية متخمة بالحقائق والتفاصيل ، ومزدحمة بالمادة العلمية، وتخاطب الذاكرة أكثر مما تخاطب الحواس والعقول ، وتدعو إلى الحفظ أكثر مما تدعو إلى التفكير، ولا يزال الجانب الكمي المعرفي يطغى على الجانب السلوكي والعملي ، والاعتماد على الكتب يفوق الاعتماد على الأنشطة ، وكل ذلك أدى إلى ضعف الخيال وعدم القدرة على بناء المعارف ، حيث أصبحت الأهداف تنصب على الحفظ والتذكر، والأساليب تعتمد على تلقين الحلول بدلا من إعمال العقل في حل المشكلات وبناء المعنى.(عدس، ١٩٩٥، ٤٧)

وتنصب أكثر الانتقادات الموجهة إلى المناهج ، حول ابتعادها عن روح العصر، وتركيزها على الكم دون الكيف، وإغراقها في الجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية ، وعدم تكاملها وانفصالها عن حاجات التلاميذ ومتطلبات سوق العمل ، إن واقع المناهج في المدارس العربية ، رغم ما طرأ عليها من تغييرات نوعية بسيطة ، لا يمكن أن يؤهل أبناء المجتمع للمنافسة والتميز في مجتمع المعرفة ، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في المناهج والعمل على تطويرها وإصلاحها.(السنبل ، ٢٠٠٤، ٢٣٣-٢٤٣)

فإذا ذهبت لزيارة بعض المداس في المجتمع العربي عامة والمجتمع الخليجي خاصة، وأردت وصف ما يدور في هذه المدارس من ممارسات ، تجد أنه من المتفق عليه في معظم المدارس ، أن التعليم يستند إلى تقديم كمية من المعلومات التي يمتلكها المعلم، إلى التلاميذ الذين لا يمتلكونها، ولتحقيق ذلك يجب على التلاميذ الإصغاء إلى المعلم، وقراءة الكتب والتدرب على الامتحانات،

لحفظ المعلومات وتثبيتها في الذاكرة، وعندما تطالع حجرة الدراسة ، تجد أن التلاميذ يجلسون خلف مقاعدهم ، والمعلمون يقفون في مقدمة الصفوف، يحشون المعلومات في عقول التلاميذ ، مستخدمين طريقة الإلقاء، كما يتم تدريس كل مادة بمعزل عن المواد الأخرى، دون أية إشارة لما يمكن أن يكون بينهم من علاقات، ويندرج هذا على المعلمين الذين يعملون في المدرسة الواحدة، وربما لا يجمعهم سوى طابور الصباح وكل منهم يعمل في جزيرة منعزلة عن الأخر.

دهذا الوصف يؤكد أن المدارس العربية ، مازالت تقليدية تطبق المنهج التقليدي الذي يمثل نموذجا من علم النفس السلوكي والفلسفة الاجتماعية المحافظة، فالأول مرتبط بفكرة أن التلاميذ يقومون بعمل ما يجبرون على القيام به، حيث تقود البيئة الخارجية إلى كل أنماط السلوك، ويتوجب على التلميذ ، التقدم من خطوة إلى أخرى ضمن تتابع معلوم ومحسوب، على أن يصحب كل خطوة جوانب تحدى تظهر مزيد من التقدم ، أما الثاني فهو مرتبط بالممارسات التقليدية وفق الاعتقادات الفلسفية التي ترتبط بالضبط والطاعة والخضوع داخل حجرة الدراسة. (كوهن، ٢٠٠٣، ٢٠-٣٧)

ومن ناحية أخرى، مازالت المدارس تعمل على أساس هرمي مركزي أدى إلى انتشار البيروقراطية في أداء الإعمال الإدارية ، والى ضعف الدافعية وتدنى قدرة الأفراد على انجاز الأعمال، وساد الروتين والجمود وعدم الرغبة في التغيير والتطوير، رغم المحاولات العديدة للإصلاح المدرسي ،حيث انحصرت التغييرات في الشكل الظاهري ، وبقيت الإدارة المدرسية في حالة جمود فكرى، ترفض التغيير والإصلاح والتجديد لأساليبها، لان هذا الإصلاح يمس كيانها ووجودها، وهذا الجمود الادارى انعكس على أداء المعلمين ، فانحصر دورهم في عمليات التلقين ، وعدم الاستجابة للتجديد والنمو المهني ، الأمر الذي أدى إلى تدنى الأداء المدرسي بشكل عام.(نشوان ، ٢٠٠٥، ٢٧٧)

مما سبق يتضح أن المدرسة العربية ما تزال تعمل في ظل ثقافة تقليدية ، فهي تطبق نموذج المصنع ، وتمارس التعليم على أسس لا تختلف كثيرا عما كانت عليه المدرسة ، عندما عرفت لأول مرة ، فالمدارس تقف مكانها يغلب

عليها الثبات و تنتشر فيها ثقافة الذاكرة والاستظهار، وتهتم بنقل المنهج إلى عقول التلاميذ ، وتعتبر ذلك المهمة الأولى والأساسية للمدرسة ، هذا فضلا عن الإدارة البيروقراطية وقصور أساليب التعليم والتعلم والتقويم ، وانفصال ما يتعلمه التلاميذ عن واقعهم وحاجاتهم ، وكذلك انعزال المدرسة عن المجتمع من حولها ، الأمر الذي يتطلب مراجعة جادة لثقافة المدرسة ، والعمل على تجديد الممارسات المهنية بها ، وتحقيق الإصلاح المدرسي بشكل واقعي ، بحيث يسهم في الارتقاء بمستوى الأداء من ناحية ، وفى تحسين المخرجات النوعية من ناحية أخرى.

ثانيا: التحديات التي تواجه المدارس

إن تصحيح حركة الحياة في العالم العربي، وبناء نهضة معاصرة جديدة، تضع العالم العربي على الخريطة العالمية ، يتطلب تحديد أهم التحديات التي تواجهه وتهدد كيانه وتعطل مسيرته في مجالات الحياة بشكل عام وفى التعليم بشكل خاص، حتى يتسنى له التصدي لها وتحديد كيفية التعامل معها برؤية واضحة، وبقدرة فائقة على وضع السياسات والخطط الإستراتيجية، وهو ما يتطلب تأسيس قاعدة قوية من الفهم والاستيعاب الشامل والعميق لحركة الحياة، بما فيها من تفاعل الإنسان مع المتغيرات والمستجدات من حوله، واثر هذه التغيرات والتطورات على أنظمة التعليم من ناحية والمدارس كنظام له أهمية كبرى من ناحية أخرى.(إبراهيم، ٢٠٠٢)

وإذا كانت الثقافة التقليدية تمثل تحديا يواجه المدارس من الداخل ، فان المدارس تواجه تحديات خارجية عديدة، لها أبلغ الأثر على مايدور داخل المدرسة من ممارسات ، ياتى من بين هذه التحديات ظهور مجتمع المعرفة وتميزه بالانفجار المعرفي المتجسد في هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف التي تصدر في مختلف أرجاء المعمورة وبمختلف اللغات ، هذا الانفجار المعرفي له دلالته التربوية ، حيث تصبح معه المدارس عاجزة عن تعليم الفرد ما يستجد من معارف خلال فترة دراسته ، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في أهداف التعليم والتعلم المدرسي ، بحيث يتضمن تعليم التلاميذ مهارات البحث والتعلم الذاتي ،

وتعليمهم كيف يتعلمون ، وتشجيع التلاميذ على عمليات الاستقصاء والتحليل والنقد ، وتعريفهم بمصادر التعلم المختلفة.

ومن ناحية أخرى فان هناك نظريات وأفكار وخبرات تربوية جديدة ، تظهر في مجال الأدب التربوي ، وتمثل تحديا جوهريا للمدارس ، ومن بين هذه الأفكار معايير جودة الأداء المدرسي ، حيث تؤثر التطورات المتسارعة في جميع المجالات ، تأثيرا مباشرا على معايير ومحكات المدرسة الفعالة ، والجودة الشاملة فيها ، و تتطور هذه المعايير والمحكات إلى مستويات أكثر تقدما ، وقد يتغير بعضها لتحسين المخرجات ، مما يتطلب من المدرسة أن تطور باستمرار من توقعاتها ، من أجل رفع كفاءتها الإنتاجية بشكل مستمر، فكلما حققت المدرسة نجاحا في المخرجات ، ظهرت تطلعات جديدة تفرضها متطلبات الحياة المتسارعة ، وعليه فان تحقيق الإصلاح المدرسي وانجاز متطلبات المدرسة الفاعلة ذات الجودة المتميزة في مخرجاتها طريق طويل، وأن جودة المدرسة هدف متحرك ، كلما اقتربنا منه تباعد عنا ، هذا التحدي يجب أن تقبله المدرسة وتعمل جاهدة على الاقتراب من معاييره ومحكاته المتغيرة بشكل مستمر.

ويأتى من بين التحديات التي تواجه المدارس ، متطلبات الحياة وسوق العمل ، وعليه فان قدرة المدرسة على إعداد المتعلمين وتدريبهم على ممارسة الحياة العملية في عالم متغير، تعتمد فيه نظم العمل على المعرفة والإتقان والتكنولوجيا ، ومدى قدرة المدرسة على تضييق الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات المؤسسات النوعية ، يعد من أقوى عوامل التحدي ، ومن أهم القضايا التي تواجه المدرسة في هذا العصر، باعتبار أن إعداد الإنسان وبمواصفات معينة، هو مجال الصراع الحقيقي في مجال التنمية المستقبلية ، الأمر الذي يتطلب توفر رؤية واضحة للعلاقة بين ما يتم تعلمه في المدرسة وبين متطلبات الحياة وسوق العمل ، بحيث يمكن الوصول بالمخرجات إلى الجودة المطلوبة ، التي يتسابق عليها سوق العمل.(العبد الله ، ٢٠٠٢، ٣٢-٣٧)

هذا ويؤكد الأدب التربوي المعاصر على مفهوم الشراكة، الذي ينهض على أساس أن تربية وتعليم التلاميذ، أمر لا يخص التربويين وحدهم ، وإنما هي قضية مجتمعية تتطلب مشاركة المجتمع بكل مؤسساته، وذلك نظرا للتطورات التي يشهدها العصر، وانعكاسها على المدرسة ، التي لم تعد قادرة على الاضطلاع بأدوارها بمعزل عن المجتمع وهيئاته ، الأمر الذي فرض على المدارس ضرورة الانفتاح على البيئة من حولها ، وإقامة علاقات تواصل مع المدارس الأخرى والأسر وباقي منظمات المجتمع.

وعليه فان استثمار فوائد الشراكة ، يتطلب انفتاح المدارس على المجتمع من حولها، وإقامة علاقات تواصل فعال، تسهم في تحقيق الدعم المادي والمعنوي للمدارس، وكذلك التفاعل مع مصادر التعلم المتنوعة ، وتطوير نظام المعلومات بالمدارس، بحيث يقضى على الجمود والانغلاق الفكري، حتى تستمر المدارس في تحقيق رسالتها، الأمر الذي يتطلب تقبل الأفكار الجديدة، واتخاذ خطوات إجرائية نحو الشراكة الفاعلة ، وتحقيق الإصلاح المدرسي. استنادا إلى ما سبق يمكن القول، أن هناك مبررات عديدة تجعل الإصلاح المدرسي ضرورة حياة في المجتمع العربي والخليجي، ومن هذه المبررات ما يلي:

* التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها العصر، وتوافر الإبداعات العلمية والتقنية والاجتماعية والثقافية والتربوية، الأمر الذي أثر بشكل مباشر على رسالة المدارس، وتطلب إعادة النظر في بنيتها وبرامجها وممارسات الأفراد فيها.
* ما أكدته البحوث من تدنى مخرجات التعليم المدرسي، وعدم تلبيته لطموحات التنمية في المجتمع العربي والخليجي.
* تأكيد الأدب التربوي المعاصر على نشر ثقافة جديدة تبعد المدارس عن الأساليب التقليدية، المتمركزة حول الحفظ والتلقين وإحلال طرائق جديدة تركز على التعلم البنائي والتعلم النشط والتعلم ذي المعنى والتعلم بروح الفريق، فضلا عن انجاز . تستند إلى الحوار والبحث والاستقصاء وحل المشكلات.

* تلاشى النظرة التقليدية للمدرسة، باعتبارها مكان منعزل عن المجتمع ، وتحول المدرسة إلى منظمة تعلمية منفتحة على المجتمع ، تقيم علاقات شراكة فاعلة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، لتحقيق الأهداف المشتركة.
* ما توصلت إليه التجربة التربوية من أهمية العناية بالتقويم الشامل للمدرسة ، وليس مجرد الاكتفاء بتقويم تحصيل التلاميذ ، حيث التأكيد على المراجعة المستمرة والتقويم الذاتي الداخلي والخارجي ، وظهور معايير جديدة لاعتماد جودة المدارس .
* تغير أدوار ومسؤوليات المعلم في المدرسة ، من مجرد ملقن للمعلومات واعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، إلى دوره كموجه ومرشد وباحث ومنظم لمجموعات تعلم التلاميذ ، فضلا عن دوره في بناء مجتمعات التعلم ودمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم.
* قصور برامج إعداد وتدريب وتنمية المعلم مهنيا، فمازالت برامج إعداد المعلم تحتاج إلى مراجعة، كما أن برامج تنمية المعلمين مهنيا، تفرض من خارج المدرسة، فتأتى في أحيان كثيرة بعيدة عن حاجات المعلمين.
* ما أكدته التجارب التربوية من أن التعلم يحدث بشكل أفضل في بيئة مدرسية جاذبة ومعززة وداعمة للتلاميذ ، بيئة يسودها الثقة والاحترام ويشعر فيها أعضاء المجتمع المدرسي بالأمان والمودة ، وتحكمها الممارسات الديمقراطية ، والعمل بروح الفريق.
* عدم تكامل فروع المعرفة في مناهج التعليم المدرسي، وما ترتب عليه من عدم إدراك التلاميذ لوحدة المعرفة والعلاقة بين ما يدرسونه من مواد ، وكذلك عدم إدراكهم للتطبيقات العملية لهذه المواد في الحياة.
* تركيز المناهج على المعلومات والتفاصيل التي تلقن للتلاميذ في كافة المراحل، وارتباط هذه المناهج بطرق تدريس عقيمة وطرق تقويم تقليدية يعتمد معظمها على الامتحانات، الأمر الذي كرس عمليات الحفظ وانتشار ثقافة الذاكرة.
* التحول من التجانس إلى التنوع ، فيما تقدمه المدارس للتلاميذ من خبرات ، حيث يؤكد الأدب التربوي المعاصر على فكرة التنوع باعتبارها حقيقة واقعة بين التلاميذ ، الأمر الذي يتطلب مراعاتها في عمليات التخطيط والتدريس والتقويم.

* افتقار المدارس إلى التخطيط الاستراتيجي ، حيث أكدت التجارب التربوية المعاصرة على ضرورة أن يكون لكل مدرسة رؤية ورسالة وخطة إستراتيجية ، فبدون التخطيط الاستراتيجي للمدرسة تتعثر العمليات وتضيع الأهداف ، ويصبح تعامل المدرسة مع الفعل ورد الفعل ، بدلا من التعامل مع المتغيرات بمنهجية علمية ورؤية مستقبلية واضحة.
* الإدارة المدرسية التي تقاوم التغيير والإصلاح ، طالما أنطوى ذلك على درجة من المخاطرة ، ويزداد الأمر سوءا عندما تتوقف المدرسة ، عن أية جهود تطويرية ، بانتظار ما يرد إليها من تعليمات من الإدارات العليا.
* غياب معايير الأداء المتميز في المدارس ، أو عدم إقرارها وتطبيقها ، و متابعتها في مختلف مجالات الأداء المدرسي.
* التحول من المدرسة التي تطبق نموذج المصنع الذي يعمل فيه الأفراد بشكل منعزل إلى المدرسة التي تمثل مجتمع للتعلم والذي يعمل فيه الأفراد بروح الفريق.

عوامل فشل الإصلاح المدرسي

إن من أسباب فشل الإصلاح التعليمي بشكل عام، والإصلاح المدرسي بشكل خاص، النظر للإصلاح على انه مرتبط برموز وأشخاص ، بدل أن يكون عملية تكاملية ومتدرجة، تعتمد على الجهود السابقة وتنطلق من فكرة العمل المنظمى، وليس الاعتماد على فكرة الفرد التي تنتهي بذهاب الفكرة أو الشخص، كما أن معظم محاولات الإصلاح تتعثر نتيجة انعدام الدقة وغياب الجدية في طرح برامج الإصلاح ، والتعجل في التطبيق عند تبنى فكرة جديدة، فضلا عن التخوف من الجديد ومقاومة التغيير (الرشدان ، ٢٠٠٢، ١٣)

كما يأتي من بين أهم أسباب فشل عمليات الإصلاح المدرسي ، معارضة المعلمين وأولياء الأمور للإصلاح ، نتيجة عدم إشراكهم أو تخوفهم من التغيرات التي تطرأ على الممارسات داخل المدارس ، والتي ترتبط بالممارسات في الأسر، فالكثير من محاولات الإصلاح المدرسي قد تعثرت في بدايتها في دول مختلفة ، نظرا لمقاومة الناس لها ،لأنها لم تبدأ من القاعد العريضة التي تضم مختلف

شرائح المجتمع ، وخاصة المهتمين بالتعليم المدرسي ، وإنما جاءت من القمة ، الأمر الذي يتطلب نوع من المشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالإصلاح المدرسي. (السنبل ، ٢٠٠٤، ٢٣٠-٢٤٣)

وكذلك يرجع فشل الإصلاح المدرسي إلى الإدارة المدرسية البيروقراطية التي يغلب على أدائها الروتين والجمود الفكري وعدم توفر روح القيادة التي تعمل مع الآخرين في صورة فريق مهني ، والتي تحشد أعضاء المجتمع المدرسي وراء رؤية واضحة للإصلاح ، والتي تتميز بالطموح والمرونة والتعلم المستمر، وإنما يسيطر على الإدارة الخوف من التغيير والمخاطرة ، فتقاوم التجديد والإصلاح ولا تتحمس له ، الأمر الذي ينعكس على باقي أعضاء المجتمع المدرسي ، فيتعثر الإصلاح .

وهناك من يعزى فشل الإصلاح المدرسي، إلى وجود معلمين غير قادرين على قيادة عمليات الإصلاح ، من خلال تطبيق الأساليب التربوية الجديدة في مجال التخطيط والتدريس والتقويم ، ودمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم ، وكذلك افتقار المدارس إلى رؤية واضحة توجه جهود فريق المدرسة إلى تطبيق الإصلاحات المطلوبة ، هذا فضلا عن نقص الإمكانات المادية والكفايات البشرية القادرة على رسم خرائط الإصلاح. (Rothstein, 1996, 177-180)

كما يفشل الإصلاح المدرسي، نتيجة لغياب الرؤية الإستراتيجية التي تحدد صور نجاح التعليم المدرسي في فترة طويلة نسبيا، وكذلك عدم وضوح الحاجة المجتمعية للإصلاح والتجديد المدرسي في أذهان الكثير من المدارس والأسر والقائمين على شئون التعليم، والميل إلى إستراتيجية النقل والاقتباس من التجارب العالمية، وعدم مراعاة الاختلافات الثقافية بين الدول.

مداخل الإصلاح المدرسي

لا يوجد مدخل واحد أو إستراتيجية واحدة، يبنى عليها الإصلاح المدرسي، بل هناك مداخل واستراتيجيات يمكن تبنيها لترجمة الأهداف المأمولة إلى صيغ وبرامج تطبق بشكل تدريجي في المدارس، وتتبع حركات الإصلاح المدرسي في

الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، مداخل يستند بعضها إلى منهجية التفكير الاحادى، التي تعتمد عاملا واحدا ، وتعتبره المدخل الرئيسي للإصلاح، حيث يعتمد أصحاب هذا المدخل على اتخاذ المعلم على سبيل المثال كمتغير مستقل، وباقي العناصر فهي متغيرات تابعة، وذلك انطلاقا من أن التغير الذي يحدث في عنصر، يتبعه تغير في باقي العناصر.

أما البعض الأخر فيؤمن بمنهجية التفكير متعدد الجوانب، فهم يؤكدون على أن الأسلوب الأمثل لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجه المدارس، وإدخال تجديدات على مكوناتها المختلفة والممارسات المهنية بها، هو الأسلوب الذي يعتمد منهج النظم، وجوهر هذا المنهج يرتكز على مسلمة مؤداها أن المدرسة عبارة عن نظام يتكون من مجموعة أنظمة فرعية يؤثر كل منها في الأخر، وعليه فان أي عملية إصلاح مدرسية لا تأخذ في اعتبارها هذه العناصر مجتمعة في تفاعلاتها وتأثيراتها المتبادلة، فإنها لا تحقق أهداف الإصلاح المدرسي.(الخطيب، ٢٠٠٦، ٦٥-٦٧)

مما سبق يمكن القول بأن هناك مداخل للإصلاح المدرسي ، بعضها ينظر للإصلاح المدرسي بمنهجية التفكير الاحادى ، الذي يركز على جزء من الكل ، أي يعمل على إصلاح عنصر من عناصر المدرسة ، وبعد الانتهاء من هذا العنصر يبدأ في إصلاح عنصر جديد ، حسب أولوية هذه العناصر في المدرسة ، بينما تأخذ مداخل أخرى بمنهجية التفكير المتعدد ، التي تؤكد على شمولية الإصلاح لجميع عناصر المدرسة.

معايير الإصلاح المدرسي الفعال

أضحى الإصلاح المدرسي ضرورة حياة في القرن الحادي والعشرين، ولكي يتحقق بفاعلية، يجب توفر بعض المعايير منها:

* أن يستند الإصلاح المدرسي على أسس علمية، فيكون محصلة لبحوث ودراسات متنوعة، تناولت عناصر المدرسة المختلفة، بحيث تتبنى عمليات الإصلاح المنهجية العلمية، ولا تعتمد على المحاولة والخطأ.

* أن يرتكز الإصلاح المدرسي على مبدأ المشاركة، بحيث يشترك كل من له علاقة مباشرة بالمدرسة، في اتخاذ قرارات الإصلاح والمشاركة في تبنيها وتنفيذها.
* توفر القيادة القادرة على حشد أعضاء المجتمع المدرسي، خلف رؤية واضحة للإصلاح والتجديد، والقادرة على تهيئة المناخ المدرسي لتفهم أهمية التغيير و تقبل عمليات الإصلاح ودعمها.
* شمولية الإصلاح المدرسي ، أي التأكيد على جميع عناصر العملية التربوية بالمدرسة ، وعدم الأخذ بمنهج الترقيع الجزئي ، الذي يصلح جانب بمعزل عن الجوانب الأخرى ، لان ذلك يتنافى ومفهوم المدرسة كمنظمة.
* توفر المعلومات، حيث يحتاج تطبيق الإصلاح المدرسي إلى توفر قاعدة معلومات، يمكن أن تمد فريق الإصلاح بما يحتاجونه من معلومات بالدقة والسرعة المطلوبة.
* توفر الموارد البشرية والمادية والمالية اللازمة لعمليات الإصلاح المدرسي.

مجالات الإصلاح المدرسي

تتعدد مجالات الإصلاح المدرسي، وفيما يلي عرض مختصر لأهم هذه المجالات:

القيادة المدرسية:

لقد ذهب كثير من علماء الإدارة إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأهمية مكانتها نابع من كونها تقوم بدور اساسى يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة المدرسية أكثر ديناميكية و فاعلية، وأصبحت القيادة من الأهمية بمكان باعتبارها فن التأثير في السلوك البشرى، ومن ثم ترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم، بطريقة تضمن ثقتهم واحترامهم وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرجوة. (احمد ، ٢٠٠١، ٤٥)

و يحتاج الإصلاح المدرسي إلى عمليات تغيير في الفكر الادارى، بحيث تدار المدرسة باعتبارها منظمة وليست مصنع ، فالإصلاح المدرسي لا يتطلب تسيير العمل داخل المدرسة فحسب، و إنما يتطلب قيادة مدرسية تسعى بشكل دائم لتحقيق الجودة في مخرجاتها، وتعمل بمرونة وعقل مفتوح ، وتخطط للتطوير والتجديد والتحسين المدرسي باستمرار، وتشجع العمل بروح الفريق ، وتتسم بالتفكير الابداعى المستقبلي، وتحرص على توفير فرص النمو المهني لأعضاء المجتمع المدرسي ، فضلا عن إدارتها لعمليات الإصلاح المدرسي انطلاقا من الوعي بأهمية ودور الإصلاح في تحقيق رسالة المدرسة، وتلبية طموحات المجتمع .

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

التخطيط الاستراتيجي:

تفتقر المدارس العربية لثقافة التخطيط الاستراتيجي، نظرا لما للسياق المدرسي من خصائص تتسم بالمحافظة والثبات النسبي، والتبعية لما تعتمده السلطات التعليمية المركزية من سياسات ، فضلا عن قلة الصلاحيات المعطاة للمدارس، وعدم القيام بمبادرات فيها بعض المخاطرة، الأمر الذي رسخ العمل في ظل التعليمات الواردة من المستويات الأعلى، دون ادني تخطيط لمستقبل الحياة المدرسية .

إلا أن مدارس اليوم تواجه تحديات حقيقية، تتمثل في كيفية إحداث التوازن بين الطبيعة المستقرة للبيئة التنظيمية التي يتطلبها العمل المدرسي، فيما يتصل بالجوانب البيداجوجية، وبين الطبيعة الديناميكية التي يتطلبها إعداد المدرسة لدوام التغير واستيعاب معطيات المستقبل، أي في الجمع بين مقتضيات التخطيط وبين مرونة ولا محدودية الاستشراف، الأمر الذي حتم وجود مستويين متوازيين من الأنشطة التخطيطية المدرسية، الأول هو مستوى الفكر المستقبلي والتخطيط الاستراتيجي بعيد المدى، والثاني مستوى التخطيط الاجرائى العملياتى لتطوير وإصلاح المدرسة على المدى المتوسط والقريب. (مدبولى ، ٢٠٠١، ٣٥)

وقد أصبح التخطيط الاسترتيجى في هذا العصر من أهم الأدوات التي تساعد على تحقيق الرؤى ووضع الإصلاحات والتجديدات موضع التطبيق ، فلا تخلو منظمة في هذا العصر من خطة إستراتيجية، وانسحب الأمر على المنظمات التربوية بشكل عام ، والمدارس بشكل خاص ، حيث يهدف التخطيط الاستراتيجي المدرسي إلى الارتقاء بمستوى الأداء المدرسي في مختلف المجالات ، من خلال خطة تؤمن مستقبل أفضل لأعضاء المجتمع المدرسي ، إذ يحدد التخطيط الاستراتيجي الغاية ويعطى المبررات ويوضح المسار ، كما يوفر المعايير الأساسية التي يمكن من خلالها الحكم على الأداء ومتابعة مدى التقدم الذي تم إحرازه .(الحر ، ٢٠٠١، ٩٣)

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

وتوفير تغذية راجعة تساعد أعضاء المجتمع المدرسي على تصحيح الاتجاه باستمرار.

المناهج :

يحتل المنهج موقعا متميزا في العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة ، وينظر إليه باعتباره جميع الخبرات والأنشطة والتجارب الصفية واللاصفية التي تهدف إلى بناء وإعداد الأجيال الجديدة للمستقبل ، ومازالت المناهج في المدارس العربية تركز على المعلومات ومزدحمة بالتفاصيل ، في الوقت الذي يؤكد فيه الأدب التربوي المعاصر على المضمون وبناء المعنى، ولا يقصد بالمضمون أي مضمون مثقل بالمعلومات والتفاصيل ، وإنما لابد من أن يكون المضمون موجها نحو إعداد أجيال تستطيع أن تتعامل مع العصر بكل متطلباته وتحدياته.

والعلاقة بين إصلاح المدارس وإصلاح المناهج علاقة وثيقة ، و يعتبر إصلاح المناهج خطوة أولى لتجديد وتطوير الممارسات المهنية بالمدارس ، حيث يرتبط المنهج بالأهداف وطرائق التدريس والتقويم ، وإصلاح المناهج يتضمن التوسل بالطرق التي تساعد على بلوغ أعلى درجات التكامل والترابط بين جميع الموضوعات التي يتكون منها المنهج ، فضلا عن تكامل المواد الدراسية ، الأمر الذي يقود إلى تكامل الأهداف والوسائل وأساليب التقويم ، هذا بالإضافة إلى ضرورة تبسيط موضوعات المنهج والإقلال من التفصيلات ، والتركيز على الأنشطة والمهام التي تقود إلى تعلم المهارات وحل المشكلات وإنتاج المعارف. (هيوز و هيوز ، ١٩٨٢)

ويمثل إصلاح المناهج وتطويرها هدفا استراتيجيا يشكل تحديا لكل أنظمة التعليم ، خاصة وان التطوير يجب أن يكون مستمرا ومتناسقا مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، فالأفكار والمعلومات التي تطرح اليوم قد لا تصلح غدا ، مما يتطلب نوعا من التخطيط بعيد المدى ، والاستناد إلى معايير فلسفية ونفسية واجتماعية واضحة ، ففي كل عمليات تطوير المناهج هناك آلية

يسير عليها مخطط ومطور المنهج ، وهى آلية تجعل بناء المضمون أكثر واقعية وتكاملا واستشرافا للمستقبل .(الرشدان ، ٢٠٠٢، ١٠-٢٣)

ويؤكد كل من " دوفور و ايكر Dufour & Eaker " وجود علاقة وثيقة بين تطوير المناهج وتجديد الممارسات المهنية بالمدارس ، ويشيران إلى أن تطوير المنهج يستند إلى افتراضات أساسية منها: (Dufour & Eaker ,1998)

* أن يشارك المعلم في تصميم المنهج الذي يقوم على البحث ويعكس أفضل إمكانية للأداء في الموضوعات المختلفة.
* أن يوفر المنهج فرص لكل من المعلم والتلميذ وولى الأمر ، لفهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها التلاميذ.
* أن تساعد عمليات المنهج كل من المدرسة وأولياء الأمور على متابعة نمو التلاميذ.
* أن ترتبط عمليات المنهج بالتقويم الذي يهدف إلى تحسين الأداء بشكل مستمر .
* تقنيص محتوى المنهج وتنقيته من الحشو، بحيث يساعد الإطراف المختلفة على التركيز على التعلم المفيد والاساسى.

المعلم :

يعد المعلم بمثابة الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي ، نظرا لأهمية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى التلاميذ ، الذي يمثل الغاية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي ، فمهما كانت حالة المدرسة ، وكثافة حجرات الدراسة بها، وطبيعة المناهج ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم ، ومقومات بيئة التعلم ، على الرغم من أهمية كل ذلك لضمان جودة وفاعلية الأداء المدرسي ، إلا أنها تظل عديمة الجدوى ، ما لم يتوافر المعلم القادر على توظيف ذلك بفاعلية وتوجيهه صوب الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة. (البيلاوى وآخرون ، ٢٠٠٦، ١١٩-١٢٠)

فالمعلم من أهم مدخلات لعملية التعليمية وأخطرها أثرا في تربية النشء ، وعليه تتحدد نوعية ومواصفات الجيل المقبل ، واى إصلاح مستهدف للمجتمع ينطلق من الآثار التربوية التي يتركها المعلم على سلوكيات تلاميذه وعقولهم وأخلاقهم ، فالمعلم هو نقطة الإنطلاق وحجر الزاوية في أي تطوير أو إصلاح مدرسي ، الأمر الذي يؤكد أن العناية بإعداده وتدريبه والعمل على حل مشكلاته والارتقاء بمستواه المهني والعلمي والثقافي، هي ركائز أساسية للإصلاح المدرسي. (عبد الجواد و متولي ، ١٩٩٣ ، ٣٤)

والتحدي الذي يواجه المدارس هو الحاجة إلى معلم جديد ، حيث تغير دور المعلم من مجرد إلقاء المعلومات وحشوها في أذهان التلاميذ ، إلى دور الموجه والمرشد والمخطط لمواقف تعلم متنوعة وذات معنى ، يشغل من خلالها التلاميذ في التعلم النشط ، وكذلك العمل على بناء مجتمعات تعلم على مستوى حجرة الدراسة والمدرسة ، فضلا عن دوره كباحث يسهم في حل مشكلات تلاميذه من خلال البحوث الإجرائية ، ودوره في التنمية المهنية الذاتية ، ودوره كقائد تربوي ناجح ، ودوره في إقامة علاقات شراكه فاعلة مع المدارس الأخرى والأسر والمجتمع المحيط .

وإذا كان الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من التنوع والأهمية، فان قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خاص في هذا العصر الذي يشهد تطورات وتغيرات متسارعة في كافة مجالات الحياة، نظرا لما تفرضه هذه التغيرات على المدارس من ضرورة إحداث تجديدات عميقة كمية وكيفية، تتناول الفلسفة والأهداف وما يرتبط بها من ممارسات مهنية، ويصبح المعلم أحد الدعامات الرئيسة التي تعتمد عليها المدارس في تحقيق أهداف التغيير والإصلاح، وترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة، تستند إلى رؤية واضحة و رسالة ترسم معالم هذه الرؤية، فتحقق أهداف المدرسة وتلبى طموحات المجتمع.

كما أن الإصلاح المدرسي ، يتطلب نشر ثقافة الحوار التفكري بين أعضاء المجتمع المدرسي، حيث يعمل المعلمون في كثير من المدارس في عزلة تامة

تقريبا، فهم يعدون الدروس لفصولهم على نحو مستقل، ويضعون اختباراتهم ويسلمون النتائج في وقتها، ومثل هؤلاء المعلمين يعملون كالمقاولين المستقلين، لقد استؤجروا ليقوموا بعمل وهم يقومون به، ولكن ليسوا كأعضاء في فريق، وهذا الانفصال يعوق مسيرة الإصلاح المدرسي، لأنه يقلل من إمكانية الاستفادة من خبرات الآخرين. (جابر ،٢٠٠٤، ١٠١)، الأمر الذي يتطلب مراجعة أداء المعلمين في المدارس، وتوفير الفرص التي ترقى بمستوى أدائهم من ناحية وحل مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم من ناحية أخرى.

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

التنمية المهنية:

تحتل التنمية المهنية في هذا العصر موقعا محوريا في معظم المنظمات الحديثة ، وأصبحت التنمية المهنية تشكل العمود الفقري الذي يستند إليه التجديد والإصلاح في المنظمات المعاصرة ، والتنمية المهنية مفهوم أوسع وأعمق من التدريب ، حيث يختلف مفهوم التنمية Development عن مفهوم التدريب Training ، فالتدريب محدود بفترة زمنية وبموضوعات معينة وبجوانب محددة من الأداء ، بينما يتسع مفهوم التنمية المهنية ليشمل كل محاولة تسهم في تأدية الأفراد لأدوارهم بصورة أفضل منذ التحاقهم بالمهنة حتى تقاعدهم ، وتتسع لتشمل المجال التخصصي والمجال المهني والمجال المعرفي والمجال الاخلاقي وغيره ، وبدرجات متساوية من الاهتمام وبشكل مستمر.(Henderson, 1978, 1031)

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

وعليه فإن أي إصلاح أو تطوير مدرسي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة ، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده، ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة لأعضاء المجتمع المدرسي، بعدا أساسيا من أبعاد هذا الإصلاح، وذلك نظرا لأهمية وحيوية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية والممارسات الجديدة، التي ينبغي القيام بها، للتمكن من تحقيق كفاءة وفعالية المدرسة والتحسين المستمر لمخرجاتها، والارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة الشاملة.(البيلاوى وآخرون ، ٢٠٠٦)

وتتعدد مداخل التنمية المهنية في المدارس، وان كانت جميعها تدور حول فكرة واحدة وهى أن يتحول الأفراد إلى متعلمين دائمي التعلم، فيتعلم الأفراد من أنفسهم حين يتفكرون في ممارساتهم، ويتعلمون من زملائهم حين يلاحظون أداءهم، ويتعلمون من المواقف والمشكلات حين يمارسون البحوث الإجرائية، ويتعلمون من أولياء الأمور حين يناقشونهم ويستمعون لملاحظاتهم ، ويتعلمون من المجلات التي تنشر الخبرات التربوية الناجحة، ويتعلمون من شبكة المعلومات محلية كانت أو عالمية، وهكذا تكون فكرة التعلم هي الفكرة المحورية التي تدور حولها كافة مداخل التنمية المهنية. (مدبولى ، ٢٠٠٢، ١٩-٣٩)

مما سبق يتبين أن التنمية المهنية تمثل حاجة مستمرة وملحة في المجتمع المدرسي ، وهى احد مجالات الإصلاح المدرسي الحقيقية ، التي تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي ، من خلال تنفيذ برامج متنوعة ، تطلعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها

المختلفة ، فضلا عن تدريبهم على مهارات البحث وحل المشكلات وعلى استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس ، وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة ، الأمر الذي يجعل المهنة وكيفية الارتقاء بها هي الشغل الشاغل لجميع الأفراد بالمدرسة

تكنولوجيا التعليم:

لقد تزامن الانفجار المعرفي مع الثورة التكنولوجية التي تطورت بسرعة مذهلة ، وأحدثت تغيرات عميقة في سائر ميادين النشاط البشرى ، والمتوقع أن تحدث تغيرات أوسع وأعمق خلال القرن الحادي والعشرين ، و تعتمد هذه التغيرات على العقل البشرى وتوظيفه للمعرفة العلمية المتقدمة ، واستخدامه الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، واستراتيجيات التفكير الخلاق والمبدع.

حيث دخلت التكنولوجيا جميع مجالات الحياة ، وأصبح لها دور متزايد في تيسير الأعمال المختلفة ، فشقت طريقها إلى الاقتصاد والسياسة والإعلام والطب والهندسة والتربية والفن والاتصالات والشرطة وغيرها ، وتغلغلت بشكل كبير في الحياة اليومية للمواطن العادي ، وخاصة الحاسوب الذي انتشر استخدامه في البنوك والمستشفيات والمتاجر وشركات الطيران والبريد والكهرباء والهاتف والمواصلات ، وغيرها من الخدمات التي تيسر للمواطن حياته وتقضى له حاجاته.

هكذا أصبحت معظم قطاعات الحياة المتنوعة تدار بالحاسوب ، الأمر الذي أدى إلى زيادة الطلب على خريجين معدين إعدادا جيدا يمكنهم من استخدام وتوظيف الحاسوب في مجالات الحياة المختلفة ، مما شكل ضغطا اجتماعيا يطالب بضرورة إدخال علوم الحاسوب ضمن مناهج التعليم ، وتدريب التلاميذ على استخدامه والاستفادة من إمكاناته المتطورة، حتى يمكن تلبية الاحتياجات الاجتماعية ، التي تقوم على استخدام الحاسوب في المجالات المختلفة .

وعليه فان مدارس اليوم ، تواجه تحد من نوع جديد يفرض على الإدارات المدرسية ، ضرورة المراجعة الشاملة للأسس والأهداف التي يقوم عليها النظام التعليمي والتربوي ، بحيث يتم دمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم ، والعمل على تكثيف استخدام وتوظيف الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية داخل المدارس ، انطلاقا من دور وأهمية الحاسوب في عمليات التعلم والتحصيل المدرسي ، حيث أثبتت الدراسات التي قارنت بين أساليب التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب وأساليب التعليم التقليدية ، أن أساليب التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب أكثر فاعلية في زيادة تحصيل التلاميذ ، وفى تنمية اتجاهاتهم نحو ما يدرس لهم ، وما ينشأ عن استخدامه من تعلم مصاحب ، يستمر بعد تخرج التلاميذ من المدرسة.(الفار، ٢٠٠٠ ، ٢٢٧)

ويؤكد التحدي التكنولوجي السابق " وليام William " الذي يرى أن مستقبل الإصلاح المدرسي مرتبط بشكل كبير بتكنولوجيا التعليم ، وخاصة بالحاسوب الذي أصبح يستخدم في جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية ، حيث يوظف في تيسير العمليات الإدارية ، فيستخدم في التخطيط والتنظيم والتقويم ، كما يستخدم في عمليات التعلم والبحث ، فضلا عن دمجه في عمليات التعليم والتدريس ، وكذلك عمليات التواصل مع الآخرين من داخل المدرسة ومن خارجها ، وغيره من التطبيقات التي جعلت الحاسوب يمثل مقوما أساسيا من مقومات المدرسة المعاصرة.(William Bozeman ,1999, 11-45)

مجتمع التعلم:

بدأ مفهوم مجتمع التعلم كمجال من مجالات الإصلاح والتحسين المدرسي ، يتردد على ألسنة المفكرين وفى كتاباتهم في الربع الأخير من القرن العشرين ، وأبرزهم " سينج Senge " الذي يرى أن مجتمع التعلم هو مجموعة من الأفراد يعملون معا بروح الفريق ، لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم ، من خلال التعلم المستمر وتوفير فرص اكبر للتعلم النشط ، بهدف إنتاج المعارف التي تثرى مجتمعهم ، وهم يعملون في بيئة منفتحة على العالم من حولهم ، ويحاولون باستمرار أن يتعلموا كيف يتعلمون.(Senge , 1990)

كما يشير " أونبى Owenby " إلى ظهور مجتمعات تعلم جديدة ، نتيجة للتقدم الذي أحرزه الإنسان في مجال التكنولوجيا ، وهو مجتمع تعلم افتراضي يتم تكوينه عبر الشبكة العنكبوتيه العالمية (الانترنت) وهو مجتمع يتيح لأفراده حرية الرأي وعرض الأفكار، ويتميز بتبادل الخبرات والمعارف ، ومناقشة المشكلات بأفق واسع ومن خلال الحوار البناء والتفكير الناقد ، والتفكر في الخبرات ، وتلقى تغذية راجعه يمكن من خلالها تعديل الأفكار وتوجيهها بشكل ايجابي ، فضلا عن أن مجتمع التعلم الافتراضي هو مجتمع مفتوح للتلاميذ من مختلف المدارس في دول العالم.(Owenby, 2002)

وعليه فان مهام مجتمع التعلم لا تقتصر على مجرد إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف ، ولكنه مكان تنمو فيه الإمكانات و القدرات المعرفية لجميع الأفراد المنتسبين لهذا المجتمع ، كما يتم تحسين مهاراتهم وأنماط تفكيرهم ، ليس على مستوى الفرد فحسب ، وإنما على مستوى الجماعة كذلك ، بحيث ينعكس هذا التحسين على توجهات المدرسة مما يجعلها قادرة على أخذ زمام المبادرة في عمليات الإصلاح المدرسي ، والتعامل مع متغيرات العصر.

ويرافق مفهوم مجتمع التعلم ، مفهوم التعلم التعاوني ، حيث أشارت نتائج البحوث إلى أن أداء التلاميذ يرتفع ، عندما تصاغ مواقف التعلم على شكل مواقف تعلميه تتاح من خلالها الفرص للتلاميذ لكي يعملوا معا ويتعلموا معا بايجابية من خلال مجموعات صغيرة ، تقوم على التفاعل والثقة المتبادلة ، ويكون كل تلميذ في المجموعة مسئولا عن تعلم زملائه ، وعن نجاح المجموعة في انجاز المهام المكلفة بها.(جونسون و جونسون، ١٩٩٨، ٥٥-٧٤) الأمر الذي يتطلب مراجعة الأداء في حجرات الدراسة والعمل على تحويلها إلى مجتمعات للتعلم ، تستند إلى التعلم بروح الفريق والعمل التعاوني الذي يسهم في تبادل خبرات التلاميذ وبناء معارفهم ، وإكسابهم القدرة على تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة .

مما سبق يمكن القول أن إصلاح المدارس في المجتمع العربي، يتطلب تحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم، تضع المتعلم في قلب العملية التعلمية، من

خلال توفير فرص التعلم بروح الفريق والتعلم البنائي، والحوار التفكرى، وانجاز المهام بشكل جماعي، فضلا عن توفير فرص التعلم لكل المنتسبين للمدرسة، سواء كانوا إداريين أو موظفين أو معلمين، والعمل معا على استقصاء وتحرى المعرفة بشكل تعاوني ، وكذلك توفير بيئة تتصف بالانفتاح والاحترام والثقة المتبادلة التي تشجع الأفراد على تقييم أدائهم بموضوعية و التعلم المستمر من الآخرين .

تقويم الأداء:

الأداء هو سلوك عملي يؤديه فرد أو مجموعة من الأفراد أو منظمة من المنظمات ، ويتمثل في أنشطة وأعمال وتصرفات وسلوكيات مقصودة من أجل إنجاز مهام بعينها أو تحقيق أهداف محددة ، ويهدف تقويم الأداء إلى استخلاص معلومات صادقة وواقعية عن سلوك الأفراد وأدائهم في المنظمة ، وكلما كانت المعلومات تعكس الواقع الفعلي للأداء ، كلما كانت فرص الإصلاح والتطوير والتحسين كبيرة في المنظمة. (الغريب وحسن والمليجي، ٢٠٠٥ ، ٢٠٠-٢٢٣)

وتعتبر عملية تقويم الأداء صمام أمان الجودة النوعية في المنظمات ، ومقياس يحدد إلى أي مدى تسير المنظمة في الاتجاه الصحيح ، كما يكشف تقويم الأداء عن الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من الأداء ، وتمثل المعايير المحك الاساسى لقياس أداء المنظمة ، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة ، تشجع الأعضاء على الوصول إلى أفضل أداء ممكن. (الحر ، ٢٠٠٣ ، ١٣٢)

وعليه فان تقويم الأداء المدرسي وسيلة تهدف إلى إصلاح وتطوير الممارسات المهنية بالمدرسة ، وذلك من خلال تقييم كل عنصر من عناصر المنظومة التربوية بالمدرسة ، وتحديد مدى اقتراب أو ابتعاد كل عنصر عن معايير الجودة النوعية المنشودة ، التي وضعتها المدرسة والتي ترغب في الوصول إليها في فترة زمنية محددة ، ومن الضروري أن تتطور المعايير بشكل مستمر ودائم تبعا لمراحل التقويم ، كما يجب أن تتعدد أساليب وأدوات التقويم

بحيث تعطى صورة واضحة ومتكاملة لتقويم كل عنصر ، وان يتسم تقويم الأداء المدرسي بالصدق والموضوعية والشفافية ، فالتقويم المدرسي لا يصدر أحكام مرتبطة بعقوبات ، وإنما يجمع أدلة وفق معايير محددة ، ويقترح إجراء الإصلاح والتطوير في الممارسات المهنية المختلفة ، ويتولى تقويم الأداء المدرسي فريق من داخل المدرسة وأخر من خارج المدرسة ، لتقديم المساندة والدعم وتوجيه المدرسة للاقتراب من المعايير المطلوبة. (العبد الله ، ٢٠٠٢ ، ٣٢)

ثالثاً : الإطار التطبيقي للدراسة

هدف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على واقع التجديد والإصلاح المدرسي في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وما يعترضه من معوقات، ومن ثم اقتراح إستراتيجية للتغلب على المعوقات والإسهام في تطبيق معايير الإصلاح المدرسي الفعال، بهدف تجديد الممارسات المهنية والتحسين المستمر للأداء المدرسي.

أداة الدراسة :

أعد الباحث صحيفة استبيان حول الإصلاح والتجديد المدرسي، تضمنت مجموعة من العبارات المقيدة الإجابة، وأسئلة مفتوحة الإجابة حول مجالات ومعوقات الإصلاح المدرسي.

صدق الاستبيان :

تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية، وفي ضوء اقتراحات السادة المحكمين أخذ الاستبيان صورته النهائية بما يعرف باسم الصدق المنطقي.

ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام برنامج SPSS، حيث تم حساب قيمة Cronbach's Alpha ووجد أنه يساوي 0.87 وهو ثبات مناسب.

عينة الدراسة :

نظرا لان مجتمع الدراسة هو المدارس الحكومية بمختلف مراحلها، فان عينة الدراسة التي طبق عليها الاستبيان هي: عينة من موجهي و معلمي مرحلتي التعليم الاساسى (الابتدائي والاعدادى) و التعليم الثانوي.أما عينة الدراسة التي تم إجراء المقابلات معها فهي:عينة من مديري مرحلتي التعليم الاساسى والتعليم الثانوي.

تم اختيار عدد من المدارس بنسبة تزيد عن ١٢% من المجتمع الأصلي للمدارس بإمارة الشارقة، بهدف أن تكون العينة ممثلة تقريباً للمجتمع الاصلى، وتم توزيع عدد خمسمائة استبانة بطرق مختلفة منها المباشر باليد ومنها غير المباشر عن طريق إرسالها مع الطالبات، استبعد منها خمسون استبانة ، بعضها كانت الإجابة عليه غير كاملة ومعظمها لم يسترد، ومن ثم فإن عدد الاستبانات الصحيحة والتي تم معالجتها إحصائيا بلغت أربعمائة وخمسون استبانة.

المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS، وتم إدخال البيانات الأولية من كل استبانة على حدة، وأدخلت الأوزان النسبية لجميع العبارات، ثم عولجت البيانات، وقد تم تجميع العبارات في صورة محاور، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

أولا: القيادة المدرسية والإصلاح المدرسي

تم حساب نسب الموافقة للعبارات التي تنتمي إلى محور القيادة والإصلاح المدرسي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١)

م	العبارة	موافق	لا أدرى	غير موافق
١	تتبنى المدرسة رؤية واضحة ورسالة داعمة لعمليات التجديد والإصلاح.	14.5	40.3	45.2
٦	تفتقر المدرسة إلى الكفاءات القادرة على قيادة التغيير والإصلاح .	27.1	27.2	45.7
٧	تحرص إدارة المدرسة على تعزيز الحوار الايجابي والتواصل البناء .	18	41.8	40.2
٩	تحشد إدارة المدرسة الأعضاء خلف رؤية تعزز الإصلاح والتطوير.	12	47.3	40.7
٢٣	تقيم المدرسة علاقات شراكة فاعلة مع الأسر والمؤسسات الأخرى في المجتمع	10.6	11.4	78
٢٥	تعمل المدرسة بمعزل عن المجتمع دون إقامة شراكة حقيقية مع مؤسساته	40	23.6	36.4
٣٧	تستخدم المدرسة المعايير في توصيف الأداء المطلوب إنجازه.	4	5.3	90.7

يبين الجدول السابق نسبة موافقة عينة الدراسة على عبارات محور القيادة المدرسية، وتشير نتائج الجدول إلى انخفاض نسب الموافقة على العبارات "١"، "٦"، "٧"، "٩"، "٢٣"، "٣٧" حيث تراوحت من ٤% إلى ٢٧,١%. وهى تبين أن المدارس ما تزال تفتقر إلى القيادة القادرة على بناء رؤية تدعم عمليات الإصلاح والتجديد المدرسي، ويرجع ذلك إلى نقص الكفاءات القادرة على قيادة عمليات التغيير وتعزيز الحوار والانفتاح على المجتمع. أما عبارة" ٢٥" فحازت على

نسبة ٤٠% وهى مرتفعة إلى حد ما بالنسبة للمحور ككل ،وهى تؤكد أن نسبة غير قليلة من المدارس مازالت تعمل بشكل منعزل عن المجتمع ، الأمر الذي يتطلب مراجعة الفكر الادارى بالمدرسة والعمل على إيجاد قيادات تسعى لتحقيق الجودة في الأداء المدرسي.

ثانيا: التخطيط الاستراتيجي والإصلاح المدرسي

تم حساب نسب الموافقة للعبارات التي تنتمي إلى محور التخطيط الاستراتيجي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢)

م	العبارة	موافق	لا أدرى	غير موافق
٢	يشارك أعضاء المدرسة في وضع الخطة الإستراتيجية ومتابعة تنفيذها.	18.7	48.6	32.7
٣	[illegible] استراتيجية إلى تحليل الواقع واستشراف المستقبل .	33.7	23.2	43.1
٤	تتضمن الخطة الإستراتيجية برامج شاملة تحرك المدرسة نحو الوضع المستهدف.	32.6	25.9	41.5
٥	تراجع المدرسة باستمرار أدائها من خلال ما تم من الخطة الإستراتيجية.	8.9	31.6	59.5
٨	المدرسة غير مهيأة لإدخال تجديدات وإصلاحات في مكوناتها المختلفة .	54.7	2.2	43.1
١١	تعمل المدرسة على تطوير توقعاتها بشكل مستمر	14	24.4	61.6

يلاحظ من الجدول السابق تدنى نسب الموافقة على جميع العبارات ، حيث تراوحت نسب الموافقة من ٨,٩% إلى ٣٣,٧%. ما عدا عبارة واحدة قد حازت على نسبة موافقة ٥٤,٧% وهى عبارة رقم " ٨ " وفيها تؤكد عينة الدراسة أن المدارس غير مهيأة لإدخال تجديدات وإصلاحات في مكوناتها المختلفة ، وهى تعكس بوضوح وجود مشكلات عديدة بالمدارس ، لدرجة الموافقة على أنها غير مهيأة للإصلاح، وعموما يؤكد المستجيبون في هذا المحور على افتقار المدارس إلى ثقافة التخطيط الاستراتيجي ، كما يبدو من النتائج تردد نسبة كبيرة من

المستجيبين في إعطاء إجابات واضحة حول التخطيط الاستراتيجي وما يرتبط به من إجراءات ، وقد يرجع ذلك لأنهم لم يمارسوا التخطيط الاستراتيجي مع بـاقي أعضاء المدرسة .

ثالثا: المناهج والإصلاح المدرسي

تم حساب نسب الموافقة للعبارات التي تنتمي إلى محور المناهج والإصلاح المدرسي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

م	العبارة	موافق	لا أدرى	غير موافق
٣٦	يشجع المنهج الدراسي تطبيق طرق التدريس ومداخل التعلم المستندة إلى البحث والاستقصاء .	19.4	9	71.6
٤٢	يغلب على محتوى المناهج الحشو ومخاطبة الذاكرة دون التفكير	72.2	4.4	23.4
٤٣	يوجد نوع من التكامل بين المناهج الدراسية المختلفة .	6	16.2	77.8
٤٤	ما يزال الحشو وكثرة التفصيلات موجودة في المناهج المطورة	74.2	16.7	9.1

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن العبارتين رقم " ٣٦ " ، " ٤٣ " حازتـا على نسبة موافقة منخفضة وهما ١٩,٤% ، ٦% على الترتيـب ، والعبارتـان تؤكدان أن المناهج مازالت تقليدية ، لا تشجع تطبيق مداخل التعلم المستندة إلـى البحث والاستقصاء، كما أنها تعانى من عدم التكامل، وترى عينـة الدراسـة أن المناهج يغلب عليها مخاطبة الذاكرة دون التفكير، وذلك بنسبة موافقـة مرتفعـة وصلت ٧٢,٢%. بل وتؤكد العينة على أن المناهج المطورة مازالت تعانى مـن الحشو وكثرة التفصيلات، وذلك بنسبة موافقة ٧٤,٢%. وهى نـسبة مرتفعـة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في المناهج المطورة وغير المطورة ، باعتبارهـا خطوة ضرورية للإصلاح المدرسي.

رابعا: المعلم والإصلاح المدرس

تم حساب نسب الموافقة للعبارات التي تنتمي إلـى محـور المعلـم والإصـلاح المدرسي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤)

م	العبارة	موافق	لا أدرى	غير موافق
١٨	يسهم المعلمون في بناء مجتمعات للتعلم داخل حجرات الدراسة.	18	38	44
١٩	يتفكر المعلمون في ممارساتهم المهنية وينقدونها بهدف إصلاحها وتطويرها.	16.5	36	47.5
٢٠	يقوم المعلمون ببحوث إجرائية لحل مشكلات التلاميذ .	5.1	13.6	81.3
٢٢	يحرص المعلمون على إعداد ملفات انجاز تساعدهم على تحسين الأداء.	15.1	13.7	71.2
٢٤	يراعى المعلمون التنوع بين التلاميذ في عمليات التخطيط والتدريس والتقويم.	19.3	20.2	60.5
٣٠	يغلب على طرق التدريس الشرح والإلقاء من قبل المعلم والاستماع من قبل التلميذ.	48.4	40.1	11.5
٣٨	يتفكر المعلمون في أساليب التعلم النشط والتعلم البنائي لتطبيق المناسب منها.	6.6	6.5	86.9

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق، يلاحظ أن العبارة رقم " ٣٠ "، يغلب على طرق التدريس الشرح والإلقاء من قبل المعلم والاستماع من قبل التلميذ ،، حازت على نسبة موافقة ٤٨,٤%. وعلى نسبة " لا أدرى " ٤٠%. وهى نتيجة تشير بقدر من التردد إلى استمرار الدور التقليدي للمعلم في المدارس، أما باقي عبارات المحور فقد حازت على نسب موافقة قليلة ، تراوحت من ٥,١% إلى ١٩,٣%. وهذه النتيجة تشير إلى افتقار المدارس إلى المعلم المتفكر الذي يراجع ممارساته بهدف تحسينها، والمعلم الباحث الذي ينفذ البحوث الإجرائية بهدف علاج مشكلات تلاميذه ، والمعلم الذي يراعى التنوع في التخطيط والتدريس والتقويم ، والى المعلم المجدد الذي يطبق أساليب التعلم النشط والبنائي والتعاوني.

خامسا: التنمية المهنية والإصلاح المدرسي

تم حساب نسب الموافقة للعبارات التي تنتمي إلى محور التنمية المهنية وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥)

م	العبارة	موافق	لا أدرى	غير موافق
١٣	تخطط المدرسة لتنمية الأعضاء مهنيا بشكل مستمر.	16	10.2	73.8
٢٨	يقيم المعلمون حوارا تفكريا مع الزملاء عقب تبادل الزيارات الصفية.	7.7	22.9	69.4
٣١	التفكر والتأمل جزء أساسي من الممارسات اليومية بالمدرسة	6.2	24.7	69.1
٣٤	تعقد المدرسة ورش عمل وندوات لإكساب الأعضاء مهارات توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم.	11.5	24.7	63.8
٣٥	يوجد بالمدرسة منتدى أسبوعي يلتقي فيه الأعضاء لمناقشة القضايا التعليمية والجديد في مجال المهنة.	0.9	28.4	70.7

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع العبارات حازت على نسب موافقة منخفضة للغاية، وهى تعكس واقع التنمية المهنية في المدارس، حيث تشير نتائج هذا المحور إلى ندرة خطط التنمية المهنية بالمدارس ، وما يتبع ذلك من قلة عقد ورش العمل ، وعدم انتشار ثقافة تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين ، وعدم وجود المنتديات الأسبوعية في المدارس ، وما يترتب على ذلك من الافتقار إلى التفكر والتأمل والحوار البناء ومناقشة الجديد في مجال المهنة وكذلك مناقشة القضايا والمشكلات التعليمية في المدرسة ، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في خطط و برامج التنمية المهنية بالمدارس.

سادسا: التكنولوجيا والإصلاح المدرسي

تم حساب نسب الموافقة للعبارات التي تنتمي إلى محور التكنولوجيا وكانت النتائج كالتالي: جدول (٦)

م	العبارة	موافق	لا أدرى	غير موافق
١٠	تراجع المدرسة الممارسات المهنية للأعضاء بشكل دائم	9.5	29.1	61.4
١٢	تطبق المدرسة معايير جودة الأداء على المجالات المختلفة .	17.3	7.6	75.1
١٤	تستخدم المدرسة مداخل متنوعة لتقويم أداء الأفراد .	7.1	9.6	83.3
١٥	تستخدم المدرسة نتائج التقويم في إعداد برامج لتطوير وتجديد الممارسات المهنية	2.7	28	69.3
٣٩	تقارن المدرسة الإنجاز الفعلي بالمعايير الموضوعة لتحديد جوانب القوة والضعف في الأداء.	3.5	12.1	84.4
٤٠	تقييم أداء التلاميذ في المدارس يعتمد بشكل أساسي على الامتحانات	90.4	5.2	4.4

يتبين من الجدول السابق أن عينة الدراسة تؤكد أن المدارس بشكل عام تخلو من امتلاك موقع لها على الانترنت ، حيث حازت عبارة رقم " ٣٣ " ،، يوجد للمدرسة موقع على الانترنت يتواصل من خلاله المعلمون وأولياء الأمور والتلاميذ ،، على نسبة موافقة ٠,٩%. كما حازت العبارة رقم " ٢٦ " على نسبة موافقة ٢%. وهى تشير إلى افتقار المدارس لقواعد بيانات تخدم عمليات الإصلاح والتطوير ، وعموما تشير نتائج هذا المحور إلى أن الاستفادة من امكانات الحاسوب المتطورة في التعلم والبحث والتدريس والتواصل والتخطيط وإدارة عمليات الإصلاح مازالت محدودة في المدارس .

سابعا: مجتمع التعلم والإصلاح المدرسي

تم حساب نسب الموافقة للعبارات التي
تنتمي إلى محور مجتمع التعلم وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧)

م	العبارة	موافق	لا أدرى	غير موافق
٢١	توظف المدرسة التكنولوجيا بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم.	26.7	35.3	38
٢٦	يوجد بالمدرسة قاعدة بيانات متكاملة لخدمة عمليات الإصلاح والتطوير .	2	18.7	79.3
٣٣	يوجد للمدرسة موقع على الانترنت يتواصل من خلاله المعلمون وأولياء الأمور والتلاميذ.	0.9	31.1	68
٤١	يوجد بالمدرسة مركز مصادر للتعلم ومجهز بأحدث الإمكانات.	34.6	24.7	40.7

يلاحظ من الجدول السابق أن موافقة عينة الدراسة على عبارات المحور ، جاءت في مجملها منخفضة ، حيث تراوحت من ٧,١% إلى ٢٤,٦%. وهى تشير بشكل عام إلى أن المدارس مازالت تطبق نموذج المصنع ، وتفتقر إلى نموذج مجتمع التعلم ، فمازال التعليم في حجرات الدراسة يستند إلى تقديم كمية من المعلومات ، والتي يجب على التلاميذ استظهارها ، وتخلو من إشغال التلاميذ في التعلم ، ومن عمليات العصف الذهني وحل المشكلات والعمل الجماعي، كما اختصرت مصادر التعلم في المنهج والمعلم فقط ، الأمر الذي جعل البيئة المدرسية غير حافزة على التعلم.

ثامنا: تقويم الأداء والإصلاح المدرسي

تم حساب نسب الموافقة للعبارات التي تنتمي إلى محور تقويم الأداء وكانت النتائج كالتالي: جدول (٨)

م	العبارة	موافق	لا أدرى	غير موافق
١٦	تحرص المدرسة على توفير بيئة تعليمية تعلميه نشطة وحافزة على التعلم.	20.9	66.5	12.6
١٧	توفر المدرسة مصادر تعلم متنوعة لجميع الأفراد.	9.1	54.5	36.4
٢٧	توفر المدرسة للتلاميذ فرص للتعاون والتعلم بروح الفريق.	15.1	12.5	72.4
٢٩	تمثل المدرسة مجتمعا للتعلم لا يقتصر فيه التعلم على التلاميذ وإنما يمتد إلى جميع أعضاء المجتمع المدرسي.	24.6	7.1	68.3
٣٢	تمثل حجرات الدراسة بيئات للتعلم يتدرب فيها التلاميذ على العصف الذهني وحل المشكلات.	7.1	1.8	91.1

يقدم الجدول السابق رؤية واضحة عن التقويم المستخدم في المدارس، حيث جاءت العبارة رقم " ٤٠ "،، تقييم أداء التلاميذ في المدارس يعتمد بشكل أساسي على الامتحانات ،، بنسبة موافقة ٩٠,٤%. لتؤكد أن تقويم أداء التلاميذ مازال يعتمد بشكل شبه كلى على الامتحانات ، ثم جاءت باقي العبارات بنسب موافقة منخفضة تراوحت من ٢,٧% إلى ١٧,٣%. وهى تشير إلى غياب ثقافة المعايير عن المدارس ، كما لا توجد مراجعة مستمرة لأعضاء هيئة التدريس ، بهدف تحسين أدائهم ، كما لا تستفيد المدارس من مداخل التقويم أو حتى من نتائج ما يتم تقويمه بشكل تقليدي ، وإذا كان تقويم الأداء أحد مجالات الإصلاح المدرسي ، فان تطبيق مداخل تقويم الأداء و المعايير ومساعدة التلاميذ والمعلمين والمديرين على بلوغها ، يعد أمرا ضروريا لتطوير وإصلاح المدارس.

أما الجزء الثاني من الاستبانة ، فقد اشتمل على أسئلة مفتوحة وهى " ما أهم مجالات الإصلاح المدرسي ؟ " و " ما أهم المعوقات التي تحد من تطبيق الإصلاح المدرسي بفاعلية ؟ " ، وهى ذات الأسئلة التي قدمت لبعض المدراء في

المدارس ، و فيما يلي يقدم الباحث خلاصة الإجابة على هذين السؤالين ، من قبل كل من المدراء و الموجهين والمعلمين:

أهم مجالات الإصلاح المدرسي :

* مجال المبنى المدرسي " إصلاح المرافق ، تطوير المختبرات ، تجهيز الفصول بالأجهزة التقنية ، توفير التكييفات للفصول ، توفير الملاعب الرياضية ، ترميم المباني "
* مجال الإدارة المدرسية " بناء جيل جديد من القادة ، تطوير الفكر الادارى "
* مجال الإشراف التربوي " تحسين علاقة التوجيه بالمعلم ، وضع معايير واضحة للتوجيه * مجال التلميذ " جعل التلميذ مركز العملية التعليمية ، تنويع مداخل تقويم التلميذ "
* مجال المناهج " تطوير المناهج، تكامل المناهج ، التركيز على الأنشطة "
* مجال المعلم " التنمية المهنية للمعلم، تطبيق أساليب تدريس مبتكرة وجديدة "
* مجال البيئة المدرسية " توفير البيئة المادية والمعنوية المناسبة للتعلم ، الحرص على العلاقات الإنسانية الطيبة"
* مجال الشراكة " تفعيل عمليات الشراكة بين المدرسة ومنظمات المجتمع وخاصة الأسرة * مجال المعايير " بناء معايير الأداء ، تطبيق معايير الجودة على المجالات المختلفة "
* مجال التقويم " استخدام مداخل متنوعة لتقويم الأداء سواء بالنسبة للتلاميذ أو المعلمين أو المدراء أو المدرسة "

المعوقات التي تحد من تطبيق الإصلاح المدرسي:

* قدم كثير من المباني المدرسية ، وعدم تجهيزها بما يناسب عمليات الإصلاح.

* افتقار المدارس إلى المدراء القادرين على قيادة الإصلاح المدرسي.
* كثرة الأعباء مع قلة الحوافز المادية والمعنوية.
* ضيق الوقت وعدم مناسبته لموضوعات المنهج.
* عدم مناسبة الوقت المتاح للأعضاء للقيام باى شكل من أشكال الإصلاح.
* وجود نسبة كبيرة من المعلمين غير المعدين إعدادا تربويا في المدارس.
* الروتين الادارى وعدم المرونة وما ينجم عنه من مشكلات.
* عدم الجدية في إدخال التجديدات التي تسهم في التحسين المدرسي
* الضغوط المتزايدة من المناطق التعليمية على المدارس والمدراء والمعلمين.
* حرص الإدارات المدرسية على أن تعمل بشكل فردى دون التعاون مع باقي الإدارات.
* افتقار المدارس إلى الحس الجمعي، والعمل التعاوني، والميل إلى الانعزال الداخلي أو الخارجي.
* عدم الوعي بالثوابت والمتغيرات في طبيعة المجتمعات المعاصرة وعلاقة ذلك برسالة المدرسة.
* حضور المعلم التقليدي بقوة في المدارس ، وعدم وجود تغير حقيقي في أدواره.
* العشوائية والارتجالية في العمل، وعدم الاستناد إلى خطة إستراتيجية توضح للمدرسة، معالم الطريق.
* المناهج وما يرتبط بها من طرائق تقليدية ومن تقويم يعتمد على الامتحانات، يعرقل التجديد المدرسي.
* الخوف من التجديد لما ينطوي عليه من زيادة الأعباء والتعرض للمخاطرة.
* الخطط المتغيرة والمتعددة للوزارة والمناطق التعليمية.

* عدم تنظيم عمليات التدريب من ناحية وعدم تلبيتها لحاجات المتدربين من ناحية أخرى.

تصور مستقبلي لتنفيذ عمليات الإصلاح بفاعلية في المدارس

مقدمة:

بعد أن كشفت الدراسة الميدانية عن واقع الإصلاح المدرسي وأهم معوقات تنفيذه ، وتبين أن المدارس مازالت تقليدية في ممارساتها ، وتفتقر إلى العديد من مقومات الإصلاح ، نظرا لنقص الكفاءات والقيادات المدرسية ، القادرة على إدارة وتنفيذ عمليات الإصلاح بنجاح ، ونظرا لان المدارس مازالت تطبق نموذج المصنع ، ومازالت الممارسات المهنية ، لا تختلف كثيرا عما كانت علية منذ أكثر من خمسين عام تقريبا ، حيث يغلب عليها الجمود والثبات ، والتخوف من التجديد ومقاومة التغيير والإصلاح.

كما تغيب عن هذه المدارس الرؤية الإستراتيجية التي ترسم معالم الإصلاح وتوضح أهدافه ، هذا فضلا عن خلو معظم المدارس من أية تجارب إصلاحية ناجحة ، الأمر الذي يتطلب وضع تصور مستقبلي يمكن أن يرشد القائمين على شئون المدارس والمهتمين بالتعليم ، إلى خطوات إجرائية تضع الإصلاح المدرسي موضع التنفيذ الحقيقي والفعال.

مسلمات التصور: يستند التصور المستقبلي لتنفيذ عمليات الإصلاح بفاعلية في المدارس على مجموعة من المسلمات هي:

* الإصلاح المدرسي عملية تنطلق من الواقع، وتتجه نحو المستقبل.
* الإصلاح المدرسي عملية شمولية متكاملة، تأخذ في اعتبارها جميع عناصر المدرسة.
* الإصلاح المدرسي يمثل حاجة ضرورية، للارتقاء بمستوى جودة المخرجات النوعية للمدارس.

* الإصلاح المدرسي عملية مستمرة ، تستند إلى رؤية واضحة وتتميز بالمرونة.
* الإصلاح المدرسي عملية علمية ، تستند إلى الدراسة والبحث وتطبق المنهج العلمي.
* الإصلاح المدرسي عملية تشاركيه بين وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية والمدارس والأسر.

أبعاد التصور المستقبلي:

يتضمن التصور المستقبلي مجموعة أبعاد متكاملة، وتعتبر ضرورية لتنفيذ عمليات الإصلاح بفاعلية في المدارس، وفيما يلي شرح مختصر لهذه الأبعاد:

أولا: تحديد المدخل المناسب للإصلاح المدرسي

تتعدد مداخل الإصلاح ، ونجاح عمليات الإصلاح المدرسي، رهن باختيار المدخل الملائم ، والذي يرتبط بواقع وإمكانات وتطلعات كل مدرسة ، وتؤكد هذه الدراسة على أهمية تبنى الأسلوب الذي يعتمد على منهج النظم ، كمدخل لعمليات الإصلاح المدرسي ، وعليه يجب الأخذ بمنهجية التفكير المتعدد التي تؤكد على شمولية الإصلاح لجميع عناصر المدرسة.

ثانيا: وضع رؤية للإصلاح المدرسي

يتطلب تنفيذ الإصلاح المدرسي، توفر رؤية يتم من خلالها رسم إستراتيجية الإصلاح، وإدخال التجديدات وتحديد الآليات وفق تصورات واضحة ، يشترك فيها أعضاء الفريق المدرسي مع مندوبين عن الوزارة والمناطق التعليمية، بحيث تلبى هذه الرؤية حاجات الأفراد وتشجعهم على الأداء المتميز ، وتهئ المناخ المناسب للتغيير.

ويرتبط بصياغة رؤية للإصلاح المدرسي، العمل على ترجمة هذه الرؤية إلى خطوات عملية بحيث تصبح أكثر وضوحا وتحديدا، من خلال صياغة رسالة تتضمن أبعاد الإصلاح المدرسي، ومجالاته المختلفة ومعايير نجاحه، وتحديد الأهداف والأفكار والاتجاهات والقيم المصاحبة لعمليات الإصلاح.

ثالثا: خطة تنفيذ الإصلاح المدرسي

نظرا لان الإصلاح المدرسي هو عملية علمية، ولا يعتمد على العشوائية، فان نجاح تنفيذ عمليات الإصلاح، رهن بوجود خطة متكاملة واضحة المعالم ، تنطلق من الواقع وتتجه نحو المستقبل ، مستهدفة التطوير والتحسين ومعالجة المشكلات الآنية والمتوقعة، وإدخال التجديدات الضرورية لمواجهة التحديات المستقبلية، ويجب أن تتضمن الخطة ما يلي:

* دراسة وتحليل كل من البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وتحديد جوانب القوة والضعف والفرص والتحديات.
* تحديد المجالات التي تحتاج إلى الإصلاح، وترتيبها حسب أهميتها؟
* وضع أهداف الإصلاح لكل مجال، على أن تتضمن أهداف إستراتيجية مستقبلية وأهداف أنية إجرائية.
* تحديد الآليات والوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.
* وضع معايير للأداء في كل مجال، بحيث يشترك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في بنائها.
* توفير الموارد اللازمة بشرية كانت أو مادية أو مالية أو معلوماتية، لتنفيذ الإصلاحات في المجالات المختلفة.
* وضع خطة زمنية لتنفيذ عمليات الإصلاح في كل مجال ، مع الأخذ في الاعتبار أن الإصلاح عملية مستمرة.

* تحديد التكلفة المادية التي يتطلبها الإصلاح في كل مجال من المجالات المدرسية.
* توزيع المسئوليات والمهام المطلوب انجازها على فريق العمل في المدرسة ، مع تعزيز العمل الجماعي.
* وضع نظام للمحاسبية، متضمنا حوافز مادية ومعنوية لأعضاء المجتمع المدرسي.
* بناء نظام تقويم، يستند إلى المعايير الموضوعة سلفا ، بحيث يهدف هذا النظام إلى التحسين المستمر، ويوفر التغذية الراجعة التي توجه مسار الإصلاح باستمرار بحيث يحقق أهدافه المرجوة.

مراجع الدراسة:

إبراهيم، إبراهيم عبد الرازق (٢٠٠٢) . التربية والتعليم في زمن العولمة . *مجلة التربية*. العدد ١٤ ، السنة ٣١ ، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

أحمد، احمد إبراهيم (٢٠٠١).*الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*.الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

ارندز، ريتشارد ل (٢٠٠٥) . الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم. *ترجمة فايد رشيد رباح* .العين: دار الكتاب الجامعي.

البثيتى، على حامد (٢٠٠٢). واقع الاختبارات المدرسية ومدى ملاءمتها لقياس الأهداف التعليمية، *مجلة جامعة الملك سعود*. المجلد الرابع عشر، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(٢)، الرياض: جامعة الملك سعود.

البيلاوى، حسن حسين (٢٠٠٢). *رؤية مستقبلية للبيئة المدرسية في القرن الجديد*. في فكتور بلة وآخرون.التعليم الاساسى في الوطن العربي: آفاق جديدة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

البيلاوى، حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦) . *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد* .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٤) . نحو تعلم أفضل : انجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني . القاهرة : دار الفكر العربي .

جونسون، ديفيد و جونسون، روجر (٢٠٠٠). قيادة المدرسة التعاونية. ط٢، *ترجمة مدارس الظهران الأهلية*. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الحر، عبد العزيز محمد (٢٠٠١) . *مدرسة المستقبل* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

الحر، عبد العزيز محمد (٢٠٠٣) .*القيادة التربوية* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

الخطيب، احمد (٢٠٠٦) . *تجديدات تربوية وإدارية* . عمان : عالم الكتب الحديث .

الخيال، موزة محمد (٢٠٠٢). *كفاءة مخرجات النظام التعليمي العام في دولة الإمارات العربية المتحدة*. ط٢، دولة الإمارات: وزارة التربية والتعليم والشباب. ٧

الرشدان، عبد الله زاهي (٢٠٠٢).في اقتصاديات التعليم.الرياض:مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الرواى، محمد خلفان وآخرون (٢٠٠٥) . " تأثير المبنى المدرسي على مستخدميه بمرحلة التعليم الاساسى بدولة الإمارات العربية المتحدة ". *المؤتمر السنوي السادس للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة* . الجزء الثاني، الإمارات العربية المتحدة : العين .

سبرينج، جيف (٢٠٠٠) . *مدارس المستقبل: تحقيق التوازن*. في مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. التعليم والعالم العربي : تحديات الألفية الثالثة . الإمارات : مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية .

السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٤) . *التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين*. الرياض : دار المريخ.

عبد الجواد، نور الدين محمد و متولي، مصطفى محمد (١٩٩٣) . *مهنة التعليم في دول الخليج* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

العبد الله، إبراهيم يوسف (٢٠٠٢) . *رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية* . بيروت : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٥). *واقعنا التربوي إلى أين* .عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الغريب، شبل بدران و حسن، سلامة عبد العظيم و المليجى، رضا إبراهيم (٢٠٠٥). *الثقافة المدرسية* . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٠) . *تربويات الحاسوب* . العين : دار الكتاب الجامعي.

قنديل، يس عبد الرحمن (٢٠٠١) . " نحو نموذج معاصر للمنهج المدرسي في ضوء مفهوم تكنولوجيا التعليم ومعطيات المعلوماتية وثورة الكمبيوتر ". *مجلة مستقبل التربية العربية* . عدد ٢٠ ، المجلد السابع . الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

كوهن، ألفى (٢٠٠٣) . المدارس النموذجية التي يستحقها أطفالنا. *ترجمة فايد رشيد رباح*. العين : دار الكتاب الجامعي .

مجلس التعاون لدول الخليج العربية(٢٠٠٤). *التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون: دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى بشأن التعليم*. الرياض : مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

مدبولى ، محمد عبد الخالق (٢٠٠٢) . *التنمية المهنية للمعلمين " الاتجاهات المعاصرة – المدخل – الاستراتيجيات* " . العين : دار الكتاب الجامعي .

مدبولى، محمد عبد الخالق (٢٠٠١) .*التخطيط المدرسي الاستراتيجي*.القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

مرسى، محمد منير (١٩٩٦).*الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث*.القاهرة : عالم الكتب .

نشوان ، يعقوب حسين (٢٠٠٥). *التربية في الوطن العربي* . الأردن . دار الفرقان للنشر والتوزيع .

هيوز، اى .جى و هيوز، أى . أج (١٩٨٢) . *التعلم والتعليم مدخل في التربية وعلم النفس* . ترجمة حسن الدجيلى . الرياض : جامعة الملك سعود .

Bassett, Patrick F (٢٠٠٥). Reengineering schools for the 21 century. *Phi delta Kappan*. 87 (1)

Corbin, Joanne N.(2005). Increasing opportunities for school work practice resulting from comprehensive school reform. *Children and school*. 27 (4),23-31.

Dufour, Richard & Eaker, Robert (1998). *Professional learning communities at works: best practices for enhancing student*

achievement. Virginia: association for supervision and curriculum development.

Harris, Alma (2002). *School improvement: what's in it for school?.* London : Routledge, Falmer.

Henderson, E.S.(1978). *The Educational of Inservice Teacher Training.* London: Croom, Helm.

Knutson, Kimberly A. & Others (2005).The connection between school culture and leadership social interest in learning organizations. *The journal of individual psychology.* 61 (1), 25-36.

Leslie Goldring (2002). The power of school culture, *leadership journal,* 32.

Mcdonald, Joseph P. & Klin, Emily J. (2003). Networking for teacher learning: Toward a theory of effective design. *Teachers college Record.* 105 (8), 1606-1621.

Owenby, Philip H. (2002). Organizational learning communities and the dark side of learning organization. *New Directions.* (95)

Philips, Joy(2003).Powerful Learning: creating learning communities in Urban. *School reform.* 18 (3), 240-258.

Riley, Kathryn and Stoll, Louise(2005). Inside-Out and Outside-In: why schools need to think about communities in new ways. *Education review.* 18 (1), 34-41.

Rothstein, Stanley William (1996). *Schools and society.* New Jersey: Merrillan Imprint of prentice hall.

Senge, p. (1990). *The fifth Discipline: The Art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday.

William, Bozeman (1999). *Educational Technology: best practices from America's schools* .2 edition .U.S.A. Eye on Education.