جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

# آليات مقترحة لتحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية

إعداد

**د/ إيمان وصفي كامل السيد حرب**

**أستاذ التربية المقارنة المساعد**

**قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية**

**كلية التربية – جامعة الزقازيق**

تاريخ استلام البحث : ٢٦ نوفمبر ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١ ديسمبر ٢٠٢٢م

**DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.**

**الملخص:**

**يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في وضع مجموعة من الآليات التي تُسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية.**

**وفي سبيل تحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة منهج " جورج بيريداي " بخطواته الأربع: ( الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة )، وسارت الدراسة وفق هذا المنهج في مجموعة من الخطوات بدأت بالإطار العام للدراسة، ثم توضيح الإطار الفكري للمدارس المتسارعة في الأدبيات التربوية المعاصرة، ثم تناولت الدراسة الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا، في ضوء القُوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها، وتلا ذلك خطوة التحليل المقارن، والتي تتكون من جزءين: الجزء الأول، ويشمل المقابلة بين المدارس المتسارعة في دول المقارنة للتوصل إلى الفرض الحقيقي للدراسة، والجزء الثاني، ويتضمن دراسة مقارنة تفسيرية للتوصل إلى أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة في ضوء محاور الدراسة، وتفسيرها في ضوء العلوم الاجتماعية للتأكُّد من صحة الفرض الحقيقي للدراسة، ثم اتجهت الدراسة بعد ذلك إلى تحليل واقع الجهود المصرية المبذولة لمواجهة مشكلات الطلاب المُعرَّضين لخطر الرسوب والتسرُّب في المرحلة الابتدائية في ضوء مفهوم المدارس المتسارعة، مع بيان القُوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها ، وتضمنت الخطوة الأخيرة الآليات المقترحة التي تُسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة في ضوء الإفادة من خبرات بعض الدول الأجنبية، مع مراعاة السياق الثقافي المصري.**

**الكلمات المفتاحية: المدارس المتسارعة، الطلاب المُعرَّضون لخطر الرسوب والتسرُّب، المدارس الابتدائية.**

# Proposed Mechanisms for Converting Some Egyptian primary Schools into Accelerated Schools in light of the Experiences of Some Foreign Countries


## Abstract:

The main objective of the current study is to develop a set of mechanisms that contribute to transforming some Egyptian primary schools into accelerated schools in light of the experiences of some foreign countries. In order to achieve this goal, the study used " George Bereday" approach with its four steps (description, interpretation, Juxtaposition, and comparison). The study proceeded according to this approach in a set of steps, starting with the general framework of the study, then clarifying the theoretical framework of the accelerated schools in the contemporary educational literature, then the study clarified the most prominent features of the accelerated schools in the United States of America, the People's Republic of China and Australia., followed by a comparative analysis step, which consists of two parts: , The first part includes the juxtaposition between the accelerated schools in comparison countries to determine the real hypothesis of the study. The second part includes an explanatory comparative study to determine the similarities and differences between the comparison countries in light of the study axes and the interpretation of this in the light of social sciences to ensure the validity of the true hypothesis of the study. The study then proceeded to analyze the reality of the Egyptian efforts exerted to confront the problems of students at risk of failing and dropping out in the primary stage in the light of the concept of accelerated schools., The last step included the proposed mechanisms that contribute to transforming some Egyptian primary schools into accelerated schools in light of benefiting from the experiences of some foreign countries, taking into account the Egyptian cultural context.


**key words: Accelerated schools، Students at risk of failing and dropping out ،Elementary schools**

## الخطوة الأولى: الإطار العام للدراسة:

### أولًا – المقدمة:

يُعد التعليم الركيزة الأساسية لتحقيق التنمية واستمرار مسيرة التقدم، كما أنه المحرك الرئيسي لتطوير المجتمعات على مختلف الأصعدة وفي جميع المجالات، وتعتبر المرحلة الابتدائية هي اللبنة الأساسية والبداية الحقيقية؛ فهي أول وعاء تعليمي وثقافي يبدأ فيه تعليم الأطفال، ويتم فيه تطوير مهاراتهم الاجتماعية والثقافية والمعرفية، وهي مرحلة تراكمية وبنائية من شأنها التأثير على المراحل المتقدمة من العملية التعليمية، ورغم أهمية هذه المرحلة ما زالت العديد من المجتمعات تعاني مما يُسمَّى "بالهدر التربوي" بصورتيه الرسوب والتسرُّب، ولمعالجة هذا الأمر ظهر مصطلح "المدارس المتسارعة" وهو مصطلح قد فرض نفسه في الآونة الأخيرة كَحَلَّ أمثل للعديد من المشكلات التي يواجهها التعليم الابتدائي بالدول المتقدمة.

بدأ مصطلح المدارس المتسارعة يلوح في الأفق مع ظهور أزمات تعليمية تتعلق بتعليم مجموعة معينة من الطلاب يُشار إليهم بـ " الطلاب المعرضون لخطر الفشل الدراسي"، وهؤلاء الطلاب يفتقرون إلى دعم الأسرة والمجتمع المحلي؛ مما يعوق إكمال مسيرتهم التعليمية؛ إذ يدخل أغلب هؤلاء الطلاب المدرسة وهم غير مستعدين للاستفادة منها، وهو ما يؤدي في النهاية إلى رسوبهم أو تسرُّبهم؛ لذا لجأت العديد من الدول لحل هذه المشكلة حتى لا يكون هناك عواقب اقتصادية واجتماعية بالغة الخطورة عليها [١].

وقد بدأ مشروع المدارس المتسارعة في عام ١٩٨٦ من خلال تجربة قام بها هنري ليفين Henry Levin وزملاؤه بجامعة ستانفوردStanford University، وتم اختيار مدرستين مشهورتين بأنهما ذات أداء متدنٍ لتحويلهما إلى مدارس متسارعة، ومع نجاح التجربة تم تعميم هذا النموذج، وبمرور الوقت أصبح هناك أكثر من ١٠٠٠ مدرسة متسارعة في أربعين ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية [٢].

وحرص هنري ليفين Henry Levin على تبني وجهة نظر محددة عند تطبيقه لنموذج المدرسة المتسارعة، وهي أن الأطفال المعرضين لخطر الفشل الدراسي لديهم نفس الخصائص والإمكانات التي يمتلكها جميع الأطفال بما في ذلك الفضول، والرغبة في التعلُّم، والخيال، والحاجة إلى الدعم، ومن ثَمَّ فقد تم تصميم المدارس المتسارعة لجذب هؤلاء الأطفال

من خلال التركيز على نقاط قوتهم، ووضع توقعات عالية بالنسبة لهم؛ حتى يمكن وضعهم على المسار التعليمي الصحيح مرة أخرى(٣).

لقد اكتشف هنري ليفين عند دراسته لفاعلية الممارسات التعليمية والنتائج المرتبطة بها والمتعلقة بهذه الفئة من الطلاب أن البرامج العلاجية المستخدمة مع هؤلاء الطلاب قد ساهمت في إبطاء التعلُّم لديهم، ووجد أن التحفيز والإثارة في العملية التعليمية يتركزان فقط في الفصول الدراسية المخصصة للطلاب المتفوقين؛ لذا فكر ليفين في التعامل مع الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي بنفس الطريقة التي يتم بها التعامل مع الطلاب المتفوقين، وقام بتطبيق نفس الإستراتيجيات، والأنشطة، والطرق الحديثة، والمواد التعليمية مع الطلاب المعرضين للخطر، وقد نجحت هذه التجربة، وأصبح نموذج المدرسة المتسارعة هو النموذج الأكثر شمولًا والأقل تكلفة في تنفيذه(٤).

وتعمل المدارس المتسارعة على تكريس جهودها لتزويد جميع الطلاب بتجارب تعليمية ثرية، وعلى عكس بعض نماذج الإصلاح التي تقتصر فقط على تعديل أو تطوير المناهج الدراسية فإن نموذج المدرسة المتسارعة يُعد بمثابة إصلاح شامل للمدرسة بأكملها؛ إذ يؤكد على ضرورة تغيير ثقافة المدرسة وبيئة التعلم (٥)، كما يشمل التغيير جميع جوانب المدرسة: الإدارة، وطرق التدريس، والمناهج الدراسية، والمشاركة المجتمعية، وعمليات صنع القرار (٦)؛ فالمدارس المتسارعة تُدرك أهمية تعزيز أهدافها من خلال تكثيف الجهود الجماعية والتركيز على نقاط القوة، وتمكين جميع أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور من اتخاذ قرارات إيجابية تتعلق بتحسين عملية التعلم وتنمية مهارات وقدرات طلابها.(٧)

ويُعد نموذج المدرسة المتسارعة عملية منهجية تركز على التحسين المستمر، وتقوم فلسفة هذا النموذج على ثلاثة مبادئ أساسية هي: وحدة الهدف، والبناء على نقاط القوة، والتمكين المقترن بالمسئولية، وتعمل هذه المبادئ جنبًا إلى جنب مع مجموعة من القيم الأساسية والتي تتمثل في: (الإنصاف، والاتصال والتعاون، والمشاركة، وروح المجتمع، والمدرسة كمركز للخبرة، والمخاطرة، والتفكير، والتجريب والاكتشاف، والثقة)، وتساهم هذه المبادئ والقيم في تشكيل اللبنات الأساسية لهذه المدارس (٨).

**ونظرًا للدور الحيوي الذي تقوم به المدارس المتسارعة في تحسين أداء الطلاب خاصة في المرحلة الابتدائية، فقد سارعت العديد من الدول المتقدمة في تحويل بعض مدارسها التقليدية إلى مدارس متسارعة.**

**وتبدأ عملية التحول من خلال تقييم الوضع الحالي للمدرسة، ثم صياغة رؤية مشتركة توضح ما تريد أن تكون عليه المدرسة في المستقبل، ومن خلال مناظرة الرؤية مع الواقع يستطيع المجتمع المدرسي تحديد مجالات التحدي ذات الأولوية التي يمكن معالجتها لسد الفجوة بين الرؤية والواقع، ويتم ذلك عن طريق إعادة هيكلة المدرسة لمواجهة هذه التحديات بشكل منهجي.** (٩)

**ورغم أن المدارس التي ترغب في التحوُّل إلى مدارس متسارعة تتبع نفس الفلسفة والعملية المنهجية في التنفيذ، إلا أن اختلاف كل مدرسة عن الأخرى جعل نموذج المدرسة المتسارعة يبدو متنوعًا في الأماكن المختلفة** (١٠)**؛ ولهذا تتنوع وتختلف خبرات الدول في تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة، ومع هذا الاختلاف هناك اتفاق على أهمية الدور الذي تقوم به هذه المدارس في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، ويمكن إبراز الدور الإيجابي للمدارس المتسارعة في بعض الدول المتقدمة علي النحو التالي :–**

**في الولايات المتحدة الأمريكية ارتفعت درجات الطلاب في الاختبار الشامل للمهارات الأساسية في مدرسة موتكينز الابتدائية Motkins Elementary School في ولاية إلينوي Illinois عندما تم تحويلها إلى مدرسة متسارعة من ٣٢% (قبل أن تصبح مدرسة متسارعة) إلى ٥٣% (بعد عامين فقط من تحويلها إلى مدرسة متسارعة)** (١١)**.**

**وفي ولاية أوهايو Ohio استطاعت مدرسة كندر الابتدائية Kinder Elementary School وهي مدرسة متسارعة أن تحقق نتائج إيجابية، فعند مقارنتها بمدارس مماثلة غير متسارعة في نفس المنطقة وجد أنه في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٧ كانت المدرسة هي الأعلى من بين جميع المدارس في اختبار الكفاءة للصف الرابع الابتدائي، كما اجتاز ١٠٠% من طلاب الصف الرابع الابتدائي اختبار الكتابة في العام الدراسي ١٩٩٩/١٩٩٨ وفي نفس العام اجتاز ٨٨% اختبار القراءة، كما اجتاز ٩٤% اختبار الرياضيات والعلوم** (١٢)**.**

وفي جمهورية الصين الشعبية أصدرت حكومة منطقة هونج كونج مناقصة تتعلق بمشروعات إصلاح التعليم، وقد تقدمت الجامعة الصينية في هونج كونج بطلب للحصول على تمويل لتنفيذ مشروع المدارس المتسارعة، وهو مشروع يسعى إلى إطلاق خمسين مدرسة متسارعة في غضون ثلاث سنوات، وقد تم توفير التمويل اللازم للمشروع الذي أُطلِق عليه " مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد" the Accelerated Schools for Quality Education Project (ASQEP) وكان الهدف من هذا المشروع هو تغيير وتطوير المدارس من أجل تحسين أداء الطلاب (١٣).

أما في أستراليا فقد تم تحويل مدرسة مايفيلد الابتدائية Mayfield Primary School إلى مدرسة متسارعة، وتم استخدام هذا النموذج كنموذج للإصلاح الشامل، وكان الهدف من عملية التحويل هو مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المدرسة؛ إذ يعاني طلاب المدرسة من ضعف التحصيل الدراسي، نظرًا لوقوع هذه المدرسة في منطقة مايفيلد Mayfield والتي تُعد من أكثر المناطق حرمانًا وفقرًا في تسمانيا Tasmania، ولديها أعلى معدل للبطالة في أستراليا؛ لذا يتلقى ٧٥% من طلاب المدرسة دعمًا من الحكومة، وقد ساهمت عملية التحويل في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المدرسة (١٤).

وعلى الصعيد المحلِّي لم تكن دولتنا المصرية بعيدة عن الاهتمام بالتعليم، فقد أخذت مصر كمعظم الدول بإلزامية التعليم، وجعلت ذلك مبدأ أساسيًا لتحقيق تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، والعمل على تحريرهم من الجهل، ووقف منابع الأمية التي تشكل عائقًا أمام أي تقدم، وتنص وثيقة حقوق الإنسان على أن " لكل شخص الحق في التعليم، وأن التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل يجب أن يكون بالمجان، كما أن التعليم الابتدائي يجب أن يكون إلزاميًا "(١٥).

وبذلك تجلَّى اهتمام الدولة والمجتمع المصري بالحفاظ على التعليم المجاني لأبناء الشعب، وهو ما ظهر في نصوص القوانين والدساتير المصرية على مر السنين على الرغم من التحديات العديدة التي تحول دون تحقيق ذلك بالشكل الصحيح على أرض الواقع (١٦).

إن مصر قد حاولت جاهدة الوصول بشتى الطرق لخدمة الفقراء والمحتاجين في القرى والمناطق النائية عن طريق مشاركتها في العديد من المبادرات والمشروعات مثل مبادرة تطوير القرى الأكثر فقرًا، ومبادرة تعليم الفتيات – في المحافظات الأكثر حرمانًا – والتعاون مع

اليونسكو في مشروع إنشاء المدارس الصديقة لأطفال الشوارع والأطفال العاملين، بالإضافة إلى الكثير من المبادرات والاتفاقيات الأخرى [١٧].

كما أكدت إستراتيجية التنمية المستدامة (رؤية مصر ٢٠٣٠) على ضرورة وضع أهداف إستراتيجية للتعليم العام الأساسي حتى عام ٢٠٣٠، وكان من أهم هذه الأهداف: إتاحة التعليم للجميع دون تمييز عن طريق توفير الاحتياجات الدراسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية بما يراعي التفاوت في الاحتياج على المستوى المحلي (المديريات والإدارات التعليمية)، وتحجيم ظاهرة التسرُّب في مراحل التعليم المختلفة ، وتزويد المتعلمين الموهوبين والفائقين بتعليم عالٍ في جودته النوعية في مجالات المعرفة والمهارات المتقدمة، وتوفير خدمة تعليمية متميزة موجهة للمناطق المحرومة والأكثر احتياجًا [١٨].

## ثانيًا - مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود السابقة إلا أن المُتَمَعِّن في واقع التعليم المصري سيجد أن هناك العديد من أوجه القصور التي يعاني منها التعليم الابتدائي في مصر؛ فقد أشارت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي أن الغياب والرسوب والتسرُّب تُعد من المشكلات الخطيرة التي تهدد كفاءة النظام في حلقة التعليم الابتدائي [١٩].

كما أشارت " رؤية مصر ٢٠٣٠ " إلى ضعف قدرة المدارس على الحفاظ على الطلاب نتيجة عدم توفير بيئة جاذبة للطالب في معظم المدارس، ولقلة الأنشطة الطلابية، وكثافة الفصول، وقلة توفر المعلمين الكفء، بالإضافة إلى تدهور البنية التحتية لمعظم المدارس.[٢٠]

وأوضحت نتائج إحدى الدراسات أن أهداف التعليم الابتدائي هي أهداف نظرية وبعيدة عن التطبيق الفعلي؛ وذلك لعدم وجود فلسفة تربوية واضحة لهذه المرحلة، وأن مناهج التعليم الابتدائي تعتمد على الحفظ والاستظهار، كما يعتمد التقويم أيضًا على قياس الحفظ والاستظهار على الرغم من الجهود التي بذلت لتطويره [٢١].

وإلى جانب آخر أشارت نتائج دراسة أخرى إلى إهمال أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم بالمدرسة، وتفشي ظاهرة الغش في مرحلة التعليم الأساسي، وضعف المشاركة المجتمعة [٢٢].

إن كل المشكلات السابقة تؤكد أن مواجهة الهدر التربوي ومعالجته يستدعي تكاتف جميع الجهود ؛ فالأمر لا يقتصر على المدرسة وحدها، بل يتعدى ذلك إلى ضرورة توحيد سائر مكونات المجتمع؛ حتى يمكن مواجهة مشكلات مثل: الرسوب، والتسرُّب، وضعف

التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية المصرية، بالإضافة إلى توطيد التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي وأولياء الأمور، وإرساء العدل والمساواة بين الطلاب، والتوجه نحو الإصلاح الشامل للمدرسة الذي يتضمن تطوير المناهج وطرق التدريس، وإعادة هيكلة المدرسة لمواجهة مشكلاتها ، وتحسين ثقافة المدرسة، ووضع خطوات عملية وأطُر زمنية لتحسين أداء الطلاب وجعلهم المحور الأساسي للعملية التعليمية، ويبدو أن كل ما تم ذكره يمكن تلخيصه في مفهوم واحد وهو " مفهوم المدارس المتسارعة "، والتي يمكن الاستفادة من تطبيقاتها في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا في مواجهة العديد من المشكلات بالمدارس الابتدائية المصرية.

وفي ضوء ما سبق تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

كيف يمكن تحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية ؟

ويمكن صياغة السؤال الرئيسي السابق في الأسئلة الفرعية التالية:-

- ما الإطار النظري للمدارس المتسارعة في الأدبيات التربوية المعاصرة ؟
- ما الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها ؟
- ما الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في جمهورية الصين الشعبية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها ؟
- ما الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في أستراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها ؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين المدارس المتسارعة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا؟
- ما واقع الجهود المصرية المبذولة لمواجهة مشكلات الطلاب المعرضين لخطر الرسوب والتسرُّب في المرحلة الابتدائية في ضوء مفهوم المدارس المتسارعة، مع بيان القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟
- ما الآليات المقترحة التي تسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة في ضوء الإفادة من خبرات بعض الدول الأجنبية؟

## ثالثًا – أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في وضع مجموعة من الآليات التي تُسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية إلى مدارس متسارعة في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية.

ويُمكن تحقيق هذا الهدف الرئيسي من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١– توضيح الأسس النظرية والفلسفية للمدارس المتسارعة في الأدبيات التربوية المعاصرة.

٢– إلقاء الضوء على الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

٣– رصد الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في جمهورية الصين الشعبية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

٤– استعراض الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في أستراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

٥– تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المدارس المتسارعة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية الصين الشعبية وأستراليا.

٦– الوقوف على واقع الجهود المصرية المبذولة لمواجهة مشكلات الطلاب المعرضين لخطر الرسوب والتسرُّب في المرحلة الابتدائية في ضوء مفهوم المدارس المتسارعة مع بيان القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

٧– التوصل إلى آليات مقترحة تُسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة في ضوء الإفادة من خبرات بعض الدول الأجنبية.

## رابعًا – أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال ما يلي :

أ– الأهمية النظرية:

والتي تتمثل في تقديم خلفية نظرية عن المدارس المتسارعة، ورصد (فلسفتها، وأهدافها، وقيمها، ومميزاتها، وخطوات التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة ومقومات نجاحها)، ومع حداثة متغير الدراسة؛ إذ تعتبر "المدارس المتسارعة" من

المتغيرات الحديثة نسبيًا خاصة في المنطقة العربية، فإن توضيح الأسس الفكرية والفلسفية ورصد وتحليل أبرز ملامح بعض الخبرات الأجنبية في هذا المجال سوف يساعد صناع القرار على تقييم جوانب الضعف في المدارس الابتدائية المصرية، وتحديد أوجه الاستفادة من نموذج المدرسة المتسارعة في جمهورية مصر العربية، مع مراعاة السياق الثقافي المصري.

ب- الأهمية التطبيقية:

وتظهر الأهمية التطبيقية للدراسة في التوصل إلى آليات مقترحة تُسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية إلى مدارس متسارعة، وبذلك يمكن مواجهة العديد من المشكلات التي تواجه المدارس الابتدائية مثل الرسوب، والتسرُّب، وضعف التحصيل الدراسي، وهو ما يساعد على تقليل الهدر التربوي والحفاظ على جودة التعليم ورفع كفاءة المدارس الابتدائية المصرية.

## خامسًا - الفرض المبدئي للدراسة:

يمكن صياغة الفرض المبدئي للدراسة على النحو التالي:

إن تحويل بعض المدارس الابتدائية إلى مدارس متسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا قد ساهم في التغلب على العديد من المشكلات التعليمية التي تواجه تلك المدارس في هذه الدول.

## سادسًا - منهج الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة – بحكم طبيعتها – من الدراسات التربوية المقارنة، ويقدم جورج بيريداي معالجته المنهجية لهذه الدراسات في الخطوات الأربع التالية [٢٣]:

١- الوصف: وتتضمن هذه الخطوة جميع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية والإحصائية المتعلقة بالمدارس المتسارعة من المراجع، والنشرات، والتشريعات، واللوائح، وغيرها من المصادر، وتستند هذه الخطوة على أساس وضع الفرض المبدئي للدراسة.

٢- التفسير: وتتضمن هذه الخطوة الجانب التحليلي التفسيري للمدارس المتسارعة في كل من الولايات المتحدة الأميركية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا، وبيان القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

٣– المقابلة (المناظرة): وتهدف هذه الخطوة إلى وضع المادة العلمية في شكل مقابلة، والتي تتعلق بالمدارس المتسارعة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا، في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها، وذلك بهدف التوصل لأوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة، وتعتمد هذه الخطوة على تصنيف المادة العلمية وجدولتها والموازنة بينها؛ أي القيام بالمقارنة المبدئية بهدف التوصل إلى الفرض الحقيقي للدراسة.

٤– المقارنة: وهي الخطوة التي يتم فيها التأكد من صحة الفرض الحقيقي للدراسة في ضوء الحقائق التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها في ضوء العلوم الاجتماعية؛ وذلك للخروج بتفسير حقيقي لأوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة، من أجل التوصل إلى آليات مقترحة تُسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة، وذلك مع مراعاة السياق الثقافي المصري.

## سابعًا – حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الراهنة على الحدود التالية:

١– الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في الإطار النظري للمدارس المتسارعة على (النشأة، الفلسفة، الأهداف، الفوائد والمميزات، القيم، الإدارة، المناهج وطرق التدريس، خطوات التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة، مقومات النجاح).

٢– الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية في تناولها للخبرات الرائدة في مجال "المدارس المتسارعة" على الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا، ويرجع اختيار هذه الدول تحديدًا إلى مجموعة من المبررات يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ– الولايات المتحدة الأمريكية:

بدأت حركة المدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة ستانفورد عام ١٩٨٦ من قِبل الدكتور هنري ليفين Henry Levin، وتم اعتبارها نهجًا شاملًا لتغيير المدرسة بهدف تحسين وتعزيز تعلُّم الأطفال خاصة المعرضين منهم لخطر الفشل الدراسي، وفي نموذج المدرسة المتسارعة اقترح ليفين نوعًا جديدًا من المدارس يعمل

فيه المعلمون وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي معًا لتسريع تعلم الطلاب من خلال تزويدهم بالأنشطة التعليمية الصعبة والمركبة، والتي تتطلب تركيزًا عاليًا، وكانت تلك الأنشطة مخصصة تقليديًا للطلاب المتفوقين، إلا أن وجهة نظر ليفين قد قامت على أساس أن الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي لديهم نفس الإمكانات والقدرات التي يمتلكها الطلاب الآخرون، وقد نجحت حركة المدارس المتسارعة وانتشرت في جميع الولايات الأمريكية، فهذه الحركة ليست مجرد مجموعة من البرامج أو السياسات أو الممارسات المجزأة، بل هي عملية تستند إلى فلسفة، ومبادئ، وقيم متماسكة(٢٤).

ب- جمهورية الصين الشعبية:

تمتلك الصين أكبر نظام تعليمي في العالم مع ما يقرب من ٢٦٠ مليونَ طالبٍ، وأكثر من ١٥ مليونَ معلمٍ في حوالي ٥١٤٠٠٠ مدرسة طبقًا لإحصائيات المكتب الوطني للإحصاء في الصين لعام ٢٠١٤ (٢٥).

هذا على الرغم من أن الصين عندما تأسست عام ١٩٤٩ كان ٨٠% من سكانها يعانون من الأمية، إلا أن الحكومة – كجزء من التزامها ببناء بلد اشتراكي – بدأت في بناء المدارس الابتدائية والثانوية في جميع أنحاء البلاد، وأدَّى إصدار القرار المتعلق بإصلاح النظام التعليمي في عام ١٩٨٥، وقانون التعليم الإلزامي لجمهورية الصين الشعبية في العام التالي إلى إحداث تحسينات في النظام التعليمي(٢٦). كما بذلت الحكومة الصينية خلال العقدين الأولين بعد عام ١٩٤٩ جهودًا كبيرة لوصول الأطفال إلى التعليم الأساسي، وطوال تلك الفترة، زاد عدد المدارس الابتدائية زيادة كبيرة، إضافة إلى مجموع الملتحقين بها، ووفقًا للإحصاءات ارتفع عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائية في السنوات من ١٩٤٩ إلى ١٩٦٥ من ٢٤.٣ مليون إلى ١١٦.٢ مليون، وهو ما يمثل حوالي ٨٤.٧ % من الأطفال في سن الدراسة، وبذلك حدث تطور سريع في نظام التعليم بالصين حتى أصبحت جمهورية الصين الشعبية من الدول الرائدة خاصة بعد انطلاق سلسلة من الإصلاحات الناتجة عن سياسة الإصلاح والانفتاح (٢٧).

**ج– أستراليا:**

**بدأت أستراليا في عام ١٩٩٢م تطبيق مشروع تطوير التعليم، والذي ركز على التغيير في طرق التعليم حتى يكون الطالب متعلمًا مستقلًا ومرنًا في تعلمه، وعلى الجانب الآخر يكون المعلم مُيسِّرًا للطالب في عملية التعلُّم، وليس مانحًا للمعلومات، وتم التركيز من وقتها وحتى الآن على المهارات الفكرية والتعليمية والحياتية، وتحقيق مفهوم التعلُّم المستمر، والاهتمام باستخدام تقنية الحاسب والمعلومات في التعليم؛ بحيث يستخدمها المعلم كوسيلة تعليمية، ويستخدمها الطالب كأداة ومصدر للتعليم، كما تم التركيز على التغيير الجذري في المناهج لتتناسب مع حاجات المتعلم، ومتطلبات سوق العمل والحياة العصرية، بالإضافة إلى التدريب والتطوير المهني للمعلمين، وتطوير أساليب تقويم الطلاب، وتحويل بعض المدارس إلى مدارس رائدة من أجل تطبيق الأفكار بطريقة واقعية حتى تكون نموذجًا يُحتذَى به للمدارس الأخرى في مشروع التطوير بالدولة [٢٨].**

## ثامنًا – مصطلحات الدراسة:

**١– المدارس المتسارعة: The Accelerated Schools**

**إن متسارع في أصل اللغة: تأتي من تسارع / تسارع إلى يتسارع، تسارُعًا، فهو مُتسارِع، والمفعول مُتسارَع إليه. تسارع الشيء: ازدادت سرعته أي عَجلته، مثال: يتسارع النمو الاقتصادي في البلاد المتقدمة، وتسارع إلى الأمر أي بادر وعجّل، عكسه تثاقل [٢٩].**

**وتُعرَّف المدارس المتسارعة بأنها: نهج شامل لتسريع تعلُّم الطلاب المعرضين للخطر لتحسين أدائهم للوصول إلى مستوى الصف بحلول نهاية المرحلة الابتدائية للاستفادة من التعليم السائد في المرحلة الثانوية. [٣٠]**

**كما تُعرّف بأنها: المدارس التي بها نسبة عالية من الطلاب المعرضين للخطر، والتي تبنت فلسفة هنري ليفين Henry Levin وزملائه بجامعة ستانفورد [٣١].**

**ويُعرِّف جين مكارثي وفيليب رينر Jane McCarthy & Phillip Riner مشروع المدارس المتسارعة بأنه: نهج استباقي على مستوى المجتمع لتغيير المدارس بهدف تحسين المستوى الدراسي للطلاب المعرضين للخطر حتى يتمكنوا من الانخراط في العملية التعليمية مرة أخرى. [٣٢]**

بينما هناك وجهة نظر أخرى ترى أن المدارس المتسارعة هي : عملية التحسين التي تنطوي على ثلاثة مبادئ أساسية هي: وحدة الهدف، والتمكين المقترن بالمسؤولية، والبناء على نقاط القوة، والهدف من هذه العملية هو تسريع تعلُّم الطلاب بدلًا من التعليم العلاجي، وذلك من خلال تصميم خبرات تعليمية قوية (٣٣).

واستطاعت جين مكارثي Jane McCarthy أن ترى المدارس المتسارعة من منظور آخر؛ فقد رأت أن الهياكل المدرسية قد تم وضعها من أجل خدمة المدرسة ومواجهة مشكلاتها؛ لذا عَرَّفت المدارس المتسارعة بأنها: نموذج يقوم على إعادة هيكلة المدارس التي بها نسبة مرتفعة من الطلاب المعرضين للخطر حتى يمكن وضع هؤلاء الطلاب على المسار التعليمي المنشود في نهاية المرحلة الابتدائية. (٣٤)

ويمكن تعريف المدارس المتسارعة إجرائيًا بأنها: المدارس التي تتبنى فلسفة هنري ليفين وزملائه بجامعة ستانفورد، والتي تقوم على تسريع تعليم الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي بدلًا من التوجه نحو التعليم العلاجي، وذلك من خلال تكاتف الجهود واتباع نهجٍ متكاملٍ لإعادة هيكلة هذه المدارس من أجل تحسين أداء جميع الطلاب، والتغلب على العديد من المشكلات التعليمية التي تواجه المدارس الابتدائية المصرية.

٢– الطلاب المعرضون للخطر : At- Risk Students

الخطر في أصل اللغة العربية يعني: الإشراف على الهلاك أو ما يهدد الأمن والسلامة(٣٥).

ويعتبر مصطلح "المعرضون للخطر" At-Risk من أحدث التسميات التوضيحية الدلالية في التعليم الأمريكي؛ فقد ارتبط هذا المصطلح بعدة فئات من الطلاب الذين يعانون من مجموعة من الصعوبات مثل: الفقر، والحرمان الثقافي، والتهمشين، وانخفاض التحصيل الدراسي،... وما إلى ذلك (٣٦).

وكثيرًا ما يُستخدَم مصطلح " المعرضون للخطر" لوصف مجموعات الطلاب الذين لديهم احتمالية كبيرة للفشل أكاديميًا أو التسرُّب من المدرسة، كما يمكن تطبيق هذا المصطلح على الطلاب الذين يواجهون ظروفًا معينة يمكن أن تعوقهم عن تحقيق أهدافهم الأكاديمية مثل العنف المنزلي أو التشرد أو الانتقال..... وغيرها من الأمور الأخرى(٣٧)؛ لذا يُعرَّف

**المعرضون للخطر بأنهم: الطلاب الذين لديهم احتمال كبير للتسرُّب من المدرسة أو الذين يفشلون فيها.(٣٨)**

**كما يتم تعريف الطلاب المعرضين للخطر بأنهم: أولئك الطلاب الذين يكونون عرضه للتغيب المتكرر عن المدرسة، أو التأخر الدراسي، أو سوء التكيف النفسي أو الاجتماعي، أو الذين لديهم احتمالية أكبر للتسرُّب من المدرسة بسبب الاحتياجات المادية، أو عدم انجذابهم للمدرسة، أو الفصول الدراسية، أو الشعور بالاغتراب، أو انخفاض تقدير الذات... وما إلى ذلك (٣٩).**

**ويمكن تعريف الطلاب المعرضين للخطر إجرائيًا بأنهم: الطلاب الذين تتزايد احتمالية رسوبهم أو تسرُّبهم بسبب تعرُّضهم لمجموعة متنوعة من الظروف التي تعوقهم عن تحقيق أهدافهم الأكاديمية بالمدارس الابتدائية المصرية.**

**تاسعًا - الدراسات السابقة:**

**تنوعت الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، ولكن تبين للباحثة عند إجراء مسح لأدبيات البحث التربوي في مجال المدارس المتسارعة قلة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع – وذلك في حدود علم الباحثة– ؛ لذا سوف يتم عرض الدراسات العربية والأجنبية التي تتصل بموضوع الدراسة، والتي يمكن الاسترشاد بها في تحليل متغيرات الدراسة، وصياغة الآليات المقترحة طبقًا للترتيب الزمني لها من القديم إلى الحديث على النحو التالي:**

**١– ليندا آن روسكا Linda Ann Roska: تقييم لعملية المدارس المتسارعة باستخدام تقييم تكساس للمهارات الأكاديمية "١٩٩٩م". (٤٠)**

**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آثار عملية المدارس المتسارعة على أداء طلاب المرحلة الابتدائية في تكساس، واستطاعت الدراسة تقييم عملية المدارس المتسارعة من خلال استخدام كل من النظرية التربوية والتحليل التجريبي؛ لذا تم الاعتماد على الأساس النظري للمدارس المتسارعة، وإجراء تقييم تجريبي لفعالية هذا النموذج من خلال مقارنة نتائج طلاب المدارس المتسارعة مع نتائج طلاب مدارس أخرى غير متسارعة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:**

- أن نموذج المدرسة المتسارعة كان له تأثير إيجابي على مناخ المدرسة، وممارسات الحوكمة ومشاركة الوالدين؛ فقد ساهم في تعزيز العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي، وزيادة التزام أولياء الأمور بالمشاركة في العملية التعليمية.
- عند مقارنة أداء الطلاب في الاختبارات وكذلك معرفة معدل التسرُّب ومعدل حضور الطلاب – وذلك بين المدارس المتسارعة وغير المتسارعة – أظهرت التحليلات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ويرجع ذلك إلى الجهود الرسمية وغير الرسمية التي تبذلها المدارس في تكساس لتحسين أداء جميع الطلاب.

٢– ساندرا باباس بيرد **Sandra pappas Byrd**: مشروع المدارس المتسارعة: بدء الإصلاح المدرسي واستدامته "٢٠٠٠ م"(٤١).

هدفت الدراسة إلى تحليل ودراسة الفلسفة والتطور التاريخي لمشروع المدارس المتسارعة من خلال تتبع تاريخ المدارس المتسارعة وتطورها، ودورها في تغيير الطريقة التي يتم بها التعامل مع الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي والوصفي، واعتمدت الدراسة على جمع الوثائق ذات الصلة، كما تم إجراء المقابلات مع المشاركين في مشروع المدارس المتسارعة، وتم توزيع استمارة الاستبيان على أحد عشر مديرًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن الأساس الفلسفي لمشروع المدارس المتسارعة قد اُستُمد من أعمال جون ديوي خاصة ما يتعلق بالفلسفة البراجماتية والنظريات التربوية التقدمية.
- استطاع مشروع المدارس المتسارعة أن يظهر تغييرًا إيجابيًّا في ثقافة المدرسة وفي نتائج الطلاب، وقد توصلت الدراسة إلى سبعة خصائص أساسية تساهم في نجاح هذا المشروع، وأربعة خصائص تساهم في استدامته.

٣– جاكلين ويليهان **Jacalyn Wheelehan**: العوامل المؤثرة على تحسين المدارس بنجاح في مدارس مختارة باستخدام عملية المدارس المتسارعة "٢٠٠٠"(٤٢).

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على تأثير القيادة التحويلية على نجاح المدارس المشاركة في مشروع المدارس المتسارعة، واستطاعت الدراسة تحديد التحسين المدرسي من خلال عدة عوامل هي (زيادة التحصيل الدراسي، وزيادة معدل حضور الطلاب، ومشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واقتصرت الدراسة على عينة

تمثيلية من مديري المدارس في ١٣ مدرسة ابتدائية متسارعة تم اختيارها عشوائيًّا من ٨٠ مدرسة متسارعة في منطقة سانت لويس Saint Louis، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن هناك مجموعة من العوامل التي ساهمت في نجاح المدارس المتسارعة كان من أهمها وجود قيادة تحويلية توفر رؤية واضحة للمدرسة وتؤثر على الآخرين لتحقيقها، وتساعد في بناء الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- أن هناك ارتباطًا إيجابيًّا بين القادة التحويليين وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

٤- حاييم غازيل Haim Gaziel: برامج المدارس المتسارعة: تقييم فعاليتها"٢٠٠١".(٤٣) هدفت الدراسة إلى تقييم برامج المدارس المتسارعة في أربعة مدارس، وتحديد التغييرات التي حدثت في العمليات المدرسية الداخلية (الأهداف المدرسية، والهياكل، والرؤية، والموضوعات المدرسية)، والتمكين، ومواقف أولياء الأمور تجاه التغييرات الحادثة في الأداء المدرسي، وتأثير المدارس المتسارعة على الطلاب المعرضين للخطر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إجراء مقابلات مع مديري هذه المدارس، وتوزيع استمارات الاستبيانات على عينة من المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن المدارس الأربعة قد شهدت تغييرات إيجابية عقب تنفيذ مشروع المدارس المتسارعة، كما تم إدخال تغييرات على البرامج التدريبية للتأكيد على أهمية المشاركة في صنع القرار، والعمل الجماعي، وتطوير المناهج الدراسية، وحل المشكلات، كما تم تنظيم حلقات عمل للآباء والمعلمين للتعرف على أدوارهم الجديدة، واستطاعت هذه المدارس تغيير الهيكل المدرسي لمواجهة مشكلاتها وتنفيذ رؤيتها الجديدة.

٥- سينثيا لويس Cynthia M. Lewis: استيعاب معلم جديد في مدرسة متسارعة "٢٠٠٣" (٤٤).

هدفت الدراسة إلى التعرف على الطريقة التي يتم بها استيعاب المعلمين الجدد وتدريبهم في المدارس المتسارعة، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة الذي اقتصر على

أربعة معلمين جدد للتعرف على تجاربهم أثناء عامهم الأول في المدرسة، واعتمدت الدراسة على المراقبة الصفية للمعلمين الأربعة، ومقابلات المتابعة في نهاية العام، والتعرف على خبراتهم الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن المعلمين الجدد استطاعوا إيجاد حلول للعديد من المشكلات التي تواجههم من خلال الانفتاح والتواصل مع الآخرين وإظهار المرونة، والاستعداد للتعرف على كل ما يتعلق بنموذج المدرسة المتسارعة، كما تم تقديم المعلومات اللازمة لهم وتدريبهم للنظر بشكل أعمق في إستراتيجيات التدريس ونظريات التعلم الحديثة.

٦- جينيفر آن ستيفنز Jennifer Anne Stephens: تطوير نظام إخطار شامل لتنظيم الإصلاح المدرسي: مشروع المدارس المتسارعة "٢٠٠٤" (٤٥).

هدفت الدراسة إلى تطوير نظام شامل للإخطار والإبلاغ للمدارس المتسارعة، ويقوم هذا النظام على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمدارس المتسارعة في جميع أرجاء الدولة من أجل توفير قاعدة بيانات كاملة عن هذه المدارس مما يساعد في تقييم أدائها، والسماح للجمهور للمقارنة فيما بينها وتحديد الأفضل منها، وتسهيل الأمر للأطراف المعنية للوصول إلى هذه البيانات والمعلومات، واستخدمت الدراسة نموذج بروغ وغال Brog and Gall للبحث والتطوير، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- ضرورة تطوير نظام للإخطار والإبلاغ يتعلق بالمدارس المتسارعة ويتضمن العوامل السياقية للمدرسة، وبيانات العاملين، وبيانات التسجيل، وأداء الطلاب في الاختبارات ومشاركة أولياء الأمور.
- وضعت الدراسة مجموعة من التوصيات بهدف إنشاء نموذج أولي لهذا النظام وفقًا لآراء مجموعة من الخبراء، ومديري المدارس، ومجموعة من المدربين في مشروع المدارس المتسارعة.

٧- دونا إل. براون وآخرون Donna L. Braun & et al.: تطوير نموذج المدرسة المتسارعة من خلال تصورات الطلاب وبيانات نتائج الطلاب "٢٠١٦" (٤٦).

هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج المدرسة المتسارعة من خلال تصورات الطلاب ونتائجهم الدراسية في الفترة من ٢٠٠٧ وحتى ٢٠٠٩، وتم جمع البيانات

الديموغرافية للطلاب والبيانات المتعلقة بنتائجهم من خلال المدرسة المتسارعة، واستخدام مجموعة متنوعة من الوسائل للوصول إلى طلاب المدرسة في تلك الفترة مثل: البريد الإلكتروني، والهاتف، ووسائل التواصل الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن المدرسة المتسارعة قد استطاعت الحفاظ على الطلاب المعرضين لخطر التسرُّب في المرحلة الثانوية؛ فقد أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في أداء الطلاب نتيجة لإشراكهم في عملية التعلُّم، ودعمهم وتحفيزهم، ووضع توقعات عالية لهم، كما أوضح الطلاب أن السبب الرئيسي في النجاح يرجع إلى شعورهم بكونهم جزءًا من المجتمع المدرسي.

٨- راضي عدلي كامل: مواجهة العنف المدرسي في ضوء بعض نماذج الإصلاح المدرسي المعاصر "٢٠١٨". (٤٧)

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على الأسس الفكرية والفلسفية للإصلاح المدرسي، وتحديد أهم نماذج الإصلاح المدرسي المعاصر، مع رصد واقع العنف المدرسي في المدارس المصرية، ووضع نموذج مقترح لمواجهة ظاهرة العنف بالمدارس في ضوء بعض نماذج الإصلاح المدرسي المعاصر، وأوضحت الدراسة أن من أهم نماذج الإصلاح المدرسي المعاصر هو نموذج المدرسة المتسارعة والمدرسة الفاعلة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم اختيار بعض مدارس محافظة أسوان، واستخدمت الدراسة المقابلات الشخصية المقننة مع المديرين والمعلمين وبعض الطلاب وأولياء الأمور بهدف الوصول إلى صورة حقيقية لواقع العنف المدرسي وكيفية مواجهته، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن أعمال العنف المدرسي تصاعدت في الآونة الأخيرة وأخذت صورًا وأشكالًا مختلفة.
- وجود هُوَّة واسعة بين النظرية والتطبيق في موضوع إصلاح التعليم.
- هيمنة ثقافة سلبية على بعض المدارس تُعدُّ سببًا في مقاومة التغيير.
- أن المدارس المتسارعة تُعدُّ نموذجًا لبناء القدرات، كما تُعدُّ نهجًا نظاميًّا لتجديد المدرسة، والاهتمام بالطلاب المعرضين للخطر.

- بعض مدارس أسوان تفتقر إلى وجود الأساليب التربوية التي تساهم في معالجة مشكلات الطلاب.

٩- تيموثي ج. فورد Timothy G. Ford: هل يمكن أن يؤدي استخدام آليات الرقابة غير الرسمية إلى زيادة الثقة بين المعلمين؟ تقييم لتدخل المدارس المتسارعة "٢٠١٩"(٤٨)

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على تأثير الضوابط التنظيمية في بناء الثقة بين المعلمين في المدارس المتسارعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد تأثير آليات الرقابة غير الرسمية في ٥٤ مدرسة متسارعة، واشتملت العينة على ١٥٦١ معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

- أن آليات الرقابة غير الرسمية في المدارس المتسارعة قد ساهمت في زيادة الثقة بين المعلمين، كما ساهمت في دعم الحوار النقدي، والابتكار، والمخاطرة، والمسئولية الجماعية.
- أن نموذج المدرسة المتسارعة قد ساهم في تحسين الثقافة المدرسية من خلال إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في عملية صنع القرار بهدف تحسين أداء الطلاب.
- أن القيادة المدرسية قد ساهمت في توجيه العمل، وبناء ثقافة مدرسية تقوم على التعاون والثقة.
- التعليق على الدراسات السابقة:
- في ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن معظم نتائج هذه الدراسات قد أكدت على الدور الذي تقوم به المدارس المتسارعة في مواجهة بعض المشكلات التعليمية مثل الرسوب والتسرُّب، كما في دراسة Donna & et al., (2016) والتي أوضحت دور المدارس المتسارعة في الحفاظ على الطلاب المعرضين لخطر التسرُّب؛ فقد أظهرت النتائج تحسُّنًا ملحوظًا في أداء هؤلاء الطلاب بالمرحلة الثانوية، ودراسة (Linda, 1999) والتي توصلت نتائجها إلى الدور الإيجابي لنموذج المدرسة المتسارعة في تحسين المناخ المدرسي، ومشاركة

أولياء الأمور في العملية التعليمية، وتعزيز العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي.

- استطاعت الدراسات السابقة إبراز أهمية المدرسة المتسارعة كنموذج للإصلاح المدرسي الشامل، كما في دراسة (راضي عدلي، ٢٠١٨)؛ فقد سلطت الدراسة الضوء على الإصلاح المدرسي المعاصر، ودور بعض نماذج الإصلاح في مواجهة العنف المدرسي، ووصفت هذه الدراسة المدارس المتسارعة بأنها من أهم نماذج الإصلاح المعاصر؛ إذ تُعد نهجًا نظاميًّا لتجديد المدرسة، والاهتمام بالطلاب المعرضين للخطر، وفي حين ركزت هذه الدراسة على الأسس الفكرية والفلسفية للإصلاح المدرسي مع رصد لواقع العنف في المدارس المصرية معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي، فإن الدراسة الحالية قد ركزت على الأسس الفكرية والفلسفية للمدارس المتسارعة مع إبراز خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية وأستراليا في هذا المجال معتمدة في ذلك على مدخل جورج بيريداي في الدراسات التربوية المقارنة.
- رصدت بعض الدراسات السابقة الأجنبية العوامل المؤثرة في نجاح المدارس المتسارعة، كما في دراسة (Jacalyn, 2000) التي أوضحت أهمية وجود قيادة تحويلية توفر رؤية واضحة للمدرسة، وتكون قادرة على التأثير في الآخرين؛ من أجل بناء الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي، ودراسة (Jennifer, 2004) التي توصلت إلى مجموعة من الآليات لتطوير نظام إخطار شامل للمدارس المتسارعة في جميع أرجاء الدولة؛ من أجل توفير قاعدة بيانات كاملة عن هذه المدارس لتقييم هذه المدارس، والسماح للجمهور بالمقارنة فيما بينها واختيار الأفضل منها.
- تتفق الدراسات الحالية مع نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، خاصةً فيما يتعلق بالدور الذي تقوم به هذه المدارس في تحسين أداء الطلاب والحد من ظاهرة التسرُّب المدرسي، بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأهداف، والمنهج المستخدم لمعالجة تلك الدراسات؛ فالدراسة الحالية تستخدم ( منهج جورج بيريداي) المناسب لطبيعة وأهداف الدراسة كأحد مداخل الدراسات

المقارنة، كما استطاعت الدراسة الحالية إبراز ملامح بعض الخبرات الأجنبية في مجال المدارس المتسارعة للاستفادة منها في الوصول إلى آليات مقترحة لتحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة، مع مراعاة السياق الثقافي المصري.

**عاشراً - خطوات الدراسة:**

في ضوء أهداف الدراسة ومنهجها تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

١- الخطوة الأولى: تتناول الإطار العام للدراسة، ويشمل: مقدمة الدراسة ومشكلتها، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، والمنهج المستخدم، والحدود، ومصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة ذات العلاقة، ثم خطوات الدراسة.

٢- الخطوة الثانية: وتتضمن الأسس الفكرية والفلسفية للمدارس المتسارعة من حيث (النشأة، والفلسفة، والأهداف، والفوائد والمميزات، والقيم، والإدارة، والمناهج وطرق التدريس، وخطوات التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة، ومقومات النجاح).

٣- الخطوة الثالثة: توضح الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

٤- الخطوة الرابعة: ترصد الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في جمهورية الصين الشعبية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

٥- الخطوة الخامسة: تلقي الضوء على الوضعية الراهنة للمدارس المتسارعة في أستراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

٦- الخطوة السادسة: تتضمن إجراء الدراسة التحليلية المقارنة في دول المقارنة .

٧- الخطوة السابعة: وفيها يتم وصف وتحليل واقع الجهود المصرية المبذولة لمواجهة مشكلات الطلاب المعرضين لخطر الرسوب والتسرُّب في المرحلة الابتدائية في ضوء مفهوم المدارس المتسارعة، واستعراض أهم القوى والعواملة الثقافية المؤثرة فيها.

٨- الخطوة الثامنة: وتتضمن الآليات المقترحة التي تسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة في ضوء الإفادة من خبرات بعض الدول الأجنبية في هذا المجال مع مراعاة السياق الثقافي المصري.

الخطوة الثانية: الإطار النظري للمدارس المتسارعة في الأدبيات التربوية المعاصرة:

يُطلق على العصر الحالي " عصر العلم والمعرفة والتقنية الفائقة"، ومن هذا المُسمَّى يتضح فهم طبيعة هذا العصر الذي يقوم على مرحلة فكرية جديدة تجعل العلم والمعرفة شعارًا لها، فلا مكان للجهل، ولا مفر من الانصياع والإذعان لهذا التقدم المذهل في العلوم والتكنولوجيا؛ لذا لم يَعُد مقبولًا أن تعجز الأنظمة التعليمية عن الاحتفاظ بكافة طلابها، أو أن تعاني الدول من الهدر التربوي الذي يؤثر على كفاءة الأنظمة التعليمية، إن كل ذلك جعل العديد من الأدبيات التربوية تتجه إلى مفهوم المدارس المتسارعة كحل أمثل لعلاج العديد من المشكلات التعليمية، ولهذا تقتضي طبيعة هذا الجزء من الدراسة تناول ماهية المدارس المتسارعة على النحو التالي:

**أولًا – نشأة المدارس المتسارعة وتطورها:**

أدَّى نشر تقرير "أمة في خطر" **A Nation At Risk** في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣م إلى حدوث تحرُّك سريع من قِبل المشرعين وصانعي السياسات في الدولة للبحث عن حلول لأوجه القصور التي أشار إليها التقرير، وبدأت قضية تعليم الأطفال في أمريكا تكتسب اعترافًا وطنيًا من قِبل الحكومة(٤٩).

وبدأ الاهتمام بالطلاب المعرضين للخطر منذ إعلان تقرير " أمة في خطر"، والنظر في نقاط الضعف الموجودة في نظام التعليم العام؛ لذا فرضت الولايات والمناطق المدرسية شروطًا أكثر صرامة للتخرُّج من المدرسة، وزادت مرتبات المعلمين، وتم اتباع نظام دفع الأجور على أساس الجدارة وجودة العمل، ورغم كل هذا التغييرات إلا أنه لم تحدث سوى تغييرات طفيفة في نظام التعليم لم تصل إلى المستوى المنشود، وبدأ الاتجاه نحو إعادة هيكلة المدرسة كمحاولة لتغيير المعتقدات الأساسية حول طبيعة التعليم وممارساته (٥٠).

وفي هذا الوقت قام هنري ليفين مع مجموعة من الزملاء بجامعة ستانفورد بتصميم مشروع المدرسة المتسارعة، وهي مدرسة ابتدائية مصممة لرفع مستوى أداء الطلاب خاصةً الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي؛ حتى يصلوا إلى المستوى المطلوب في نهاية الصف السادس، وكان الهدف من هذا المشروع هو الحد من التسرُّب المدرسي، ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب (٥١).

وهنري ليفين **Henry M. Liven** هو أستاذ التربية الاقتصاد بجامعة ستانفورد **Stanford University**، وهو أيضًا مدير مركز الأبحاث التربوية بنفس الجامعة، والمدير المؤسس

لمعهد البحث في التمويل التربوي والحوكمة، وقد تخصص هنري ليفين في اقتصاديات التعليم والموارد البشرية، وركز عمله بشكل خاص على تمويل التعليم، والمتطلبات التعليمية لتوظيف التكنولوجيا الفائقة، وإستراتيجيات الاستثمار في الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي، وقد نشر ليفين ١١ كتابًا و٢٠٠ مقالة في المجلات العلمية، وتناول جزء كبير من أعماله ضرورة إنشاء مدارس متسارعة لتلبية احتياجات الطلاب المعرضين للخطر (٥٢).

وطوال عقد السبعينات بحث ليفين في الصعوبات التي يواجهها الإصلاح المدرسي خاصة فيما يتعلق بالأقليات والأطفال من الأسر الفقيرة، كما كتب ليفين مقالًا بعنوان "الآثار الاقتصادية للتعلُّم من أجل الإتقان"، وفي هذا المقال أوضح ليفين أن إستراتيجية التعلُّم حتى التمكن أو التعلُّم من أجل الإتقان لها صفة إنسانية للغاية نظرًا لاهتمامها بتحقيق المساواة في التعليم، وأشار إلى أنه على الرغم من أن مصطلح المساواة يتردد كثيرًا في الأدبيات التربوية المتعلقة بالتعليم الأمريكي إلا أن الإستراتيجية التعليمية التقليدية ما زالت مستمرة، تلك الإستراتيجية التي تقوم على فصل الطلاب وتمييزهم من حيث الأداء، كما أن المدارس تتبع كثير من الممارسات التي تؤدي إلى عدم المساواة بين الطلاب؛ مما يؤثر على الطلاب الذين ينتمون إلى الأسر الفقيرة (٥٣).

وكان مشروع المدارس المتسارعة الذي صممه هنري ليفين وزملاؤه بجامعة ستانفورد ناتجًا عن بحوث سابقة درست الخصائص الديموغرافية للطلاب المعرضين للخطر، والتي وجدت أن التعليم العلاجي في المدارس التقليدية كان له آثار سلبية، وأدى إلى ابتعاد الطلاب عن المسار التعليمي؛ لذا جاء السعي لإيجاد نوع مختلف من المدارس التي تعمل على تصميم مواقف تعليمية قوية لجميع الطلاب، وتحرص على تكامل المناهج الدراسية، وتركز على إستراتيجيات التعلُّم، وتهتم بالسياق بما يشمله من مناخ وتنظيم، وذلك بدلًا من إجراء تعديلات مجزأة في الكتب المدرسية أو الحقائب التعليمية؛ ولهذا تسعى المدارس المتسارعة إلى تحويل ثقافتها داخليًّا لتشمل احتياجات جميع الطلاب من خلال إنشاء تجارب تعليمية محفزة يتم بناؤها على أساس هوياتهم ونقاط قوتهم (٥٤)، حيث تقوم فكرة المدارس المتسارعة في جوهرها على تسريع تعلُّم الطلاب المعرضين للخطر كما يتم مع الطلاب المتفوقين، والسعي إلى تسريع وتيرة تقدمهم بدلًا من إبطائها؛ حتى يصلوا إلى الأداء المطلوب بحلول نهاية المرحلة الابتدائية (٥٥).

بحلول أواخر ربيع عام ١٩٨٦ كتب هنري ليفين مذكرة مكونة من ست صفحات تدعو إلى تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة للطلاب المعرضين للخطر، وقد تم تعديل هذه المذكرة ونشرها كمقال قصير في مجلة القيادة التربوية في مارس ١٩٨٧ م، وبحلول خريف عام ١٩٨٦ كان قد تم ترشيح مدرستين ابتدائيتين لتحويلهما إلى مدرستين متسارعتين (٥٦)؛ فقد اتسمت كلتا المدرستين بتدني التحصيل الدراسي لطلابهما، كانت المدرسة التجريبية الأولى هي مدرسة دانيال ويبستر الابتدائية Daniel Webster Elementary School في سان فرانسيسكو San Francisco وكان بالمدرسة مجموعة متنوعة من الأقليات العرقية من أصل لاتيني، وصيني، وفلبيني، ومن أصول أفريقية أمريكية، وكان معظم هؤلاء الطلاب يعيشون في مشروع إسكان عام ويعانون من الفقر، أما المدرسة التجريبية الثانية فهي مدرسة هوفر الابتدائية Hoover Elementary School في منطقة ريدوود سيتي Redwood City في كاليفورنيا California والتي كان بها أكثر من ٩٠% من الطلاب من أصل لاتيني، ومعظمهم من أطفال المهاجرين المكسيكيين الجدد النازحين من مناطق ريفية، وقد استخدمت كلتا المدرستين التجريبيتين المبادئ التوجيهية التي تقوم عليها فلسفة المدارس المتسارعة مع التركيز على إستراتيجية الإثراء التعليمي بدلًا من التعليم العلاجي الذي يعتمد على التكرار والحفظ والتلقين، وبدأت كلتا المدرستين في إحداث التغيير المطلوب من إعادة هيكلة وتنظيم مع التركيز على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، وتحديد نقاط القوة في كلتا المدرستين، واستخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التعليمية لتعزيز تقدم تعلُّم الطلاب (٥٧)، حيث يستهدف نهج المدارس المتسارعة إحداث سلسلة معقدة من التغييرات في جميع أنحاء المدرسة، وهذه التغييرات يمكن بلورتها على النحو التالي: (٥٨)

- تسعى المدارس المتسارعة إلى بناء ثقافة تنظيمية جديدة تقوم على الالتزام بمساعدة جميع الطلاب على التعلُّم للوصول إلى النجاح، وذلك عن طريق وضع توقعات عالية للطلاب والمعلمين، وبناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة وموثوقة في المدرسة.
- تنشئ المدارس المتسارعة هيكلًا إداريًّا جديدًا مصممًا لدعم التقييم بعيد المدى لأداء المدرسة الحالي، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، بالإضافة إلى التوصل إلى الحلول المحتملة وتطويرها، وكجزء من هذه العملية يشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرار من خلال اللجان الجديدة التي تم إنشاؤها.

- تسعى المدارس المتسارعة إلى تقديم نهج تعليمي قائم على التحدي والتفاعل، وقائم علي المشروعات وملائم لجميع الطلاب.
- تقدم المراكز التابعة لـ" مشروع المدارس المتسارعة" المساعدة الفنية للمدارس؛ مما يساهم في دعم الإصلاح المدرسي من خلال توفير التدريب اللازم للعاملين في المدارس وتوفير الدعم المستمر، وإتاحة الفرصة للتواصل وتعزيز التعليم.

وبذلك يقوم نموذج المدرسة المتسارعة على نهج متكامل للمناهج الدراسية، وإستراتيجيات التعليم، والتعلُّم، والتنظيم، كما يعمل المعلمون والإداريون وأولياء الأمور والطلاب وأعضاء المجتمع المحلي معًا للوصول إلى رؤيتهم المشتركة، وعلى هذا النحو يوفر هذا النموذج إطارًا لوضع إستراتيجية شاملة تسمح للجميع بالمشاركة في صنع القرار؛ وذلك لتحقيق تغيير دائم من شأنه أن ينشئ مدرسة قادرة على تنمية مهارات التفكير، ودمج إستراتيجيات جديدة لتلبية الاحتياجات المتغيرة لطلابها، وقد ساهم كل ذلك في نجاح هذا النموذج الذي لم يقتصر على المرحلة الابتدائية فقط بل توسع ليشمل أيضًا المرحلة المتوسطة والثانوية. [٥٩]، كما أثارت الدعاية لمشروع المدارس المتسارعة من خلال المنشورات اهتمام العديد من الولايات والمناطق التعليمية، فبحلول عام ١٩٨٨م أطلقت ولاية ميسوري The State of Missouri خمس مدارس متسارعة [٦٠].

وفي الفترة من ١٩٨٧ وحتى عام ١٩٩٥ انتقل مشروع المدارس المتسارعة من مشروع تجريبي مُكوّن من مدرستين فقط إلى حركة وطنية تضم أكثر من ٧٠٠ مدرسة في ٣٥ ولاية أمريكية، ويرجع هذا التوسع السريع للغاية بشكل رئيسي إلى الطلب المتزايد من المدارس لتكون جزءًا من هذه الحركة، ورغبة منها في التغيير نحو الأفضل [٦١]، وما زالت هذه الحركة مستمرة حتى الآن، وتحقق العديد من النتائج الإيجابية في الدول المختلفة.

يتضح مما سبق أن نموذج المدرسة المتسارعة هو نموذج يسعى إلى المساواة ولا يقبل التمييز، يؤكد على المسئولية الجماعية لتحقيق رؤية المدرسة ويرفض المسئولية الفردية، يؤمن أن السبيل الوحيد إلى تحسين الأداء المدرسي هو إحداث تغيير شامل في كافة جوانب المدرسة (الإدارية والفنية والإنسانية)، وأن إعادة هيكلة المدارس يعتبر أمرًا ضروريًّا لتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة وقادرة على مواجهة مشكلاتها وتحدياتها، يُركز على نقاط القوة لدى الطلاب، ويرى من غير المنطقي فصل الطلاب وتقسيمهم ومعاملتهم وفقًا لجانب واحد

وهو نقاط ضعفهم؛ وذلك لأنهم يملكون العديد من نقاط القوة الأخرى، يرفض التعليم العلاجي ويرى أنه يبطئ عملية التعلُّم، ويؤكد على البرامج الإثرائية التي تتسم بالتنوع العلمي والفكري.

**ثانيًا – فلسفة المدارس المتسارعة:**

تستند فلسفة المدارس المتسارعة على فرضية أن جميع الأطفال لهم الحق في الحصول على تعليم جيد يُمكنهم من الانخراط في العملية التعليمية، وأن يصلوا إلى المستوى المنشود بغض النظر عن خلفياتهم أو تجاربهم؛ فالعديد من الطلاب المعرضون للخطر لا يتلقون الدعم اللازم لتعزيز عملية التعلم، ولذلك توفر المدارس المتسارعة هذا الدعم(٦٢)، حيث تعتمد فلسفة المدارس المتسارعة بشكل كبير على عمل المربي والفيلسوف جون ديوي John Dewey، والذي كان يعتقد أن المدارس في الأحياء الفقيرة يتم التعامل معها بشكل غير عادل، وهو ما يؤثر بطريقة سلبية على المتعلمين وإبداعهم وفضولهم(٦٣).

كما يرى جون ديوي أن التعليم الديمقراطي يعني الإيمان بقدرة كل من الأطفال والبالغين على فهم العالم من حولهم؛ ولهذا نبعت العديد من قيم المدارس المتسارعة من أفكار جون ديوي، كما تتوافق المدارس المتسارعة مع اعتقاد ديوي بأنه في المجتمع الديمقراطي يجب أن يتلقى كل طفل تعليمًا جيدًا، وأن ما يريده أفضل الآباء وأكثرهم حكمة لأطفالهم يجب أن يريده المجتمع لجميع أبنائه، وعلى خطى ديوي يتبنّى مفهوم المدارس المتسارعة الاعتقاد بوجوب تعليم كل طالب بنفس الطريقة المميزة التي يتم بها التعامل مع الطلاب المتفوقين، كما ترفض فلسفة المدارس المتسارعة تصنيف الطلاب وفقًا لأدائهم أو وضعهم الاجتماعي أو الاقتصادي (٦٤)؛ لذا عادةً ما تحاول المدارس التي تتبنّى فلسفة المدارس المتسارعة أن توفر بيئة تعلُّم قوية لتتيح الفرصة للطلاب للحصول على أنشطة تعليمية هادفة تُمثل تحديًا لهم، وتؤدي إلى اكتساب المهارات المعرفية المتقدمة، وهذا ما يجعل المدارس المتسارعة تهتم بالفضول الطبيعي لكل طفل، بل وتعترف به كنقطة قوة يمكن البناء عليها، كما تسعى إلى تشجيع الطلاب على بناء المعرفة من خلال الاكتشاف، والربط بين الأنشطة المدرسية وحياتهم الواقعية خارج الفصول الدراسية.(٦٥)

وتؤكد فلسفة المدارس المتسارعة على أن التعلُّم يحدث بشكل أفضل عندما تعامل المدرسة جميع الطلاب على أنهم موهوبون أو متفوقون، وذلك باستخدام إستراتيجية الإثراء بدلًا من طريقة الإلقاء أو التلقين التي تعتمد على الحفظ، ولتحويل المدرسة في هذا الاتجاه

**تعتمد فلسفة المدارس المتسارعة على ثلاثة مبادئ أساسية وهي: وحدة الهدف، والتمكين المقترن بالمسئولية، والبناء على نقاط القوة [٦٦].**

**وهذه المبادئ الثلاث مترابطة ومتداخلة وغير قابلة للتجزئة، ويُعزّز كل منها الآخر، ويمكن توضيح هذه المبادئ على النحو التالي: [٦٧]**

**١– وحدة الهدف: Unity of Purpose**

**ويشير هذا المبدأ إلى مجموعة مشتركة من الأهداف يسعى المعلمون والإداريون والطلاب والمجتمع المحلي لتحقيقها؛ بحيث تصبح هذه الأهداف نقاطًا محورية لتوجيه جهود الجميع؛ فيلتزم بها جميع أعضاء المجتمع المدرسي، كما يلتزم بها أيضًا أولياء الأمور، وتساعد هذه الأهداف على تحسين جودة التعليم بالمدرسة، كما يعمل الجميع من أجل تحقيق أهداف مشتركة، وهو ما يساعد على تماسك والتزام الجميع، ووضع جهودهم في الإطار الصحيح.**

**٢– التمكين المقترن بالمسئولية:**

**Empowerment Coupled with Responsibility**

**ويشير هذا المبدأ إلى قدرة جميع المشاركين في المجتمع المدرسي على اتخاذ قرارات تعليمية مهمة، وتحمُّل مسئولية تنفيذ تلك القرارات، وأيضًا تحمُّل مسئولية نتائج تلك القرارات، والغرض من ذلك هو كسر الجمود بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب، وجعلهم يتشاركون معًا مسئولية التعليم.**

**٣– البناء على نقاط القوة : Building on Strengths**

**ويشير هذا المبدأ إلى التركيز على نقاط القوة لدى الجميع (طلاب، ومعلمين، وإداريين....)، وبدلًا من التركيز على نقاط الضعف – أي ما يفتقر إليه الفرد، ومن ثَمَّ لا يمكن أن يضيف إلى العملية التعلمية – ينصب التركيز على ما يمكن للفرد أن يقدمه أو يضيفه لها، وذلك عن طريق وضع توقعات عالية للجميع؛ إذ يعتبر ذلك أحد السبل لتحقيق النجاح، كما أن البناء على نقاط القوة لدى الطلاب سوف يساهم في تنويع إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون؛ مما يؤدي إلى إحداث نتائج إيجابية ومؤثرة على المتعلمين.**

والحقيقة أن هذه المبادئ الثلاثة هي التي تُميِّز المدارس المتسارعة عن المدارس التقليدية؛ فقد أوضح هنري ليفين أنه عند مقارنة مبادئ المدارس المتسارعة مع المدارس التقليدية يمكن معرفة الفرق بينهما، ففي المبدأ الأول " وحدة الهدف " تسعى المدارس المتسارعة إلى صياغة أهداف محددة تستدعي تغيير ثقافة المدرسة نحو ثقافة العمل الجماعي لتحقيق هذه الأهداف. وتضع المدارس المتسارعة توقعات عالية لجميع طلابها، وتحرص على أن تكون أهدافها واقعية وقابلة للتنفيذ؛ لأنها ستصبح موضع تقييم بعد ذلك من قِبل المجتمع المدرسي، في حين تقوم المدارس التقليدية بتصنيف الطلاب طبقًا لقدراتهم، كما يُصنَّف العاملون في المدرسة وفقًا لوظائفهم التعليمية أو الإدارية الضيقة، وعادة ما يكون لأولياء الأمور أدوار هامشية في تعليم أبنائهم، بينما يشير المبدأ الثاني: " التمكين المقترن بالمسئولية، إلى من يتخذ القرارات التعليمية ويتحمل عواقبها، ففي المدارس المتسارعة يتقاسم جميع أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور مسئولية صنع واتخاذ وتنفيذ القرارات، وفي الوقت نفسه يتحمل الجميع عواقب تلك القرارات من خلال التقييم المستمر والمساءلة، أما في المدارس التقليدية فلا يتمتع بالسلطة سوى الإداريين في المستويات العليا، أما باقي العاملين في المدرسة، وكذلك أولياء الأمور والطلاب فليس لهم دور واضح في صنع واتخاذ القرار بالمؤسسة التعليمية، أما المبدأ الثالث وهو: البناء على نقاط القوة فيدل على سعي المدارس المتسارعة إلى تحديد نقاط القوة لدى الجميع واستخدامها للتغلب على نقاط الضعف، واستخدام نقاط القوة كأساس لفاعلية برامج الإثراء والتسريع، والحرص على إشراك جميع الطلاب في الأنشطة المدرسية للتحقق من نقاط قوتهم التي لا تقتصر فقط على الذكاء، ولكنها تشمل أيضًا الاهتمام والفضول والتحفيز والمعرفة، والنظر أيضًا في نقاط القوة لدى المعلمين وأولياء الأمور وجميع العاملين في المدرسة، على الجانب الآخر تسعى المدارس التقليدية إلى تحديد نقاط الضعف لدى طلابها، ويؤدي ذلك بطبيعة الحال إلى استخدام ممارسات يتم فيها تتبع الطلاب وفقًا لمَواطِن ضعفهم؛ وهو ما يؤدي إلى عدم قدرة هؤلاء الطلاب على مواكبة زملائهم في التحصيل العلمي. (٦٨)

يتضح مما سبق أن فلسفة المدارس المتسارعة هي ترجمة فكرية لتجربة واقعية، استطاعت أن تجمع بين العلم (بما يشمله من أسس ومبادئ ونظريات وقواعد تهدف إلى حل المشكلات)، والديمقراطية التي تسمح للجميع بالمشاركة في صنع القرار واتخاذه، وهي بذلك

**تتماشى مع فكر جون ديوي الذي أكد على وجود علاقة وثيقة بين التقدُّم العلمي والنظام الديمقراطي، بل إن العديد من قيم ومبادئ المدارس المتسارعة قد نبعت من الفكر الفلسفي البراجماتي لجون ديوي، والذي شجع فيه الأفراد على العمل من أجل تحقيق أهدافهم المرجوة.**

**ثالثًا – أهداف المدارس المتسارعة:**

**يهدف نموذج المدرسة المتسارعة بشكل عام إلى توفير فرص تعلُّم متميزة لجميع الأطفال حتى يُتاح لكل طفل الفرصة للنجاح، وأن يكون مبدعًا وناقدًا ومنتجًا داخل مجتمعه، ويستدعي ذلك تعزيز أوجه التعاون مع أولياء الأمور والإدارة المدرسية والمعلمين، والاستفادة من الموارد المجتمعية، وتطوير آلية موثوقة لصنع القرار الجماعي (٦٩).**

**كما تتنوع الأهداف التي تسعى المدارس المتسارعة إلى تحقيقها، ويمكن إجمال هذه الأهداف على النحو التالي(٧٠):**

- **تحسين تعلُّم الطلاب.**
- **تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب المعرضين للخطر.**
- **زيادة الدافعية نحو التعلُّم الموجه ذاتيًا.**
- **إعادة هيكلة المدرسة.**
- **زيادة مشاركة الأسرة.**
- **زيادة المشاركة المجتمعية.**
- **زيادة فرص الحصول على الخدمات غير الأكاديمية.**
- **تحسين المناخ المدرسي.**
- **إثراء المناهج والإثراء التعليمي.**
- **إعادة تعريف العلاقات بين المعلمين والمتعلمين والمناهج الدراسية.**
- **توسيع مهام وأدوار المعلم.**

**كما تهدف المدارس المتسارعة إلى (٧١):**

- **بناء ثقافة مدرسية داعمة لمساعدة جميع الطلاب على التعلُّم بشكل أفضل، ووضع توقعات عالية للمعلمين والطلاب.**
- **إنشاء هيكل إداري جديد يساهم في تقييم المدرسة وتحديد مشكلاتها وتحدياتها ومواطن القوة بها.**

- **التركيز على التعلُّم القوي باعتباره نهجًا تعليميًّا قائمًا على المشروعات، وملائمًا لجميع الطلاب.**

**مما سبق يتضح أن المدارس المتسارعة تسعى إلى تحقيق أهداف عدة، منها ما يتعلق بالطلاب وتوفير فرص تعليمية متميزة لهم، والاهتمام بتلبية احتياجاتهم، وأهداف أخرى تتعلق بالمؤسسة التعليمية وتتضمن تحسين المناخ المدرسي، وبناء ثقافة مدرسية داعمة، وإنشاء هيكل إداري جديد يساهم في مواجهة المدرسة لمشكلاتها وتحدياتها، بينما هناك أهداف أخرى تتعلق بتقوية أواصر الترابط بين المدرسة والأسرة وأعضاء المجتمع المحلّي، ورغم تعدد وتنوع هذه الأهداف إلا أنها في النهاية تصب جميعًا في بوتقة واحدة لضمان الوصول إلى التعلُّم؛ فهو بمثابة المحصلة النهائية لعملية التعليم نفسها.**

**رابعًا – فوائد ومميزات المدارس المتسارعة:**

**يعتبر نموذج المدرسة المتسارعة عملية تطوُّر شامل تمر عبر سلسلة من المراحل التي تنطوي على تغييرات ديناميكية بدلًا من التطبيق الثابت لإجراءات محددة، وتنطوي هذه التغييرات على مشاركة جميع الأعضاء ( الإداريين، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور،...)، وقد ساهم ذلك في تحويل المدرسة من مدرسة يهيمن عليها النهج التقليدي في اتخاذ القرار، إلى النهج التشاركي في صنع القرار والذي يشعر فيه المعلمون بأنهم مُخولون باكتشاف طرق تدريس حديثة ومبتكرة، وتكييف المناهج الدراسية مع احتياجات الطلاب، كما يشعر الجميع بأن التعليم مسؤولية مشتركة يتقاسمها جميع الأطراف في المدرسة والأسرة والمجتمع [٧٢].**

**وقد أدى ذلك إلى وجود مزايا تميزت بها المدارس المتسارعة عن غيرها من المدارس التقليدية والتي يمكن توضيحها على النحو التالي[٧٣]:-**

- **يرفض نموذج المدرسة المتسارعة تصنيف بعض الطلاب كمتعلمين بطيئي التعلُّم؛ فهذه المدارس تضع توقعات عالية لجميع الطلاب.**
- **يضع نموذج المدرسة المتسارعة مواعيد محددة ونهائية لوصول الطلاب إلى المستوى المنشود.**
- **يرفض نموذج المدرسة المتسارعة إبطاء وتيرة التعلُّم خاصة للطلاب المعرضين للخطر، وتسعى إلى تسريع التعليم من خلال المناهج وطرق التدريس والتقنيات التعليمية المتنوعة والتنظيم المدرسي الفعال.**

- يقدم نموذج المدرسة المتسارعة برامج تعليمية محفزة وقائمة على حل المشكلات وتطبيقات تعليمية تفاعلية، وترفض هذه المدارس أسلوب التلقين والحفظ المتبع في الممارسات التعليمية التقليدية.
- لا تمتثل المدارس المتسارعة ببساطة للقرارات التي تتخذ من أعلى إلى أسفل والتي لا يكون للمعلم رأي واضح فيها، حيث يسعى الجميع في المدارس المتسارعة إلى تحديد مشكلاتهم وتحدياتهم بشكل منهجي، ويبحثون عن حلول لتلك المشكلات، ويشاركون جميعًا في عملية صنع القرار.
- يرفض نموذج المدرسة المتسارعة النظر إلى أولياء الأمور على أنهم عائق أمام تحقيق أهدافها، بل تعتمد المدارس المتسارعة على نقاط القوة في جميع مواردها البشرية بما في ذلك أولياء الأمور الذين يُعتبرون ركيزة أساسية في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.

يتضح مما سبق أن المدارس المتسارعة قد تخطت الحدود التي وضعها التعليم التقليدي، والتي ارتكز فيها على التكرار والحفظ، وانتقلت إلى جانب آخر يضع توقعات عالية لجميع الطلاب، ويهتم باستخدام الطرق التعليمية والتدريسية المتنوعة، ويراعي كافة الأنشطة التعليمية، ويركز على العمل الجماعي لتحقيق رؤية المدرسة، ويعتمد على نظام يمارس العدالة التعليمية، وهي بذلك تضع أساسًا قويًّا للالتزام بتحقيق تلك العدالة، ليس على مستوى المدرسة فحسب بل أيضًا على مستوى المجتمع بالكامل.

**خامسًا - قيم المدارس المتسارعة:**

إن ثقافة المدرسة المتسارعة تتشكل من خلال مجموعة من القيم، وتلك القيم هي التي تُعزّز السلوك الداخلي للمدرسة؛ فهي بمثابة بوتقة تجمع كافة الممارسات، والأخلاقيات والمبادئ التي تتبناها المدرسة المتسارعة لكي تكون قادرة على تحقيق رؤيتها، ويمكن توضيح هذه القيم على النحو التالي [٧٤]:-

١- الإنصاف /العدالة : Equity

يمكن لجميع الطلاب التعلُّم، ولهم الحق في الحصول على أفضل تعليم ممكن.

**٢– المشاركة: Participation**

**يشارك جميع الطلاب في عملية التعلُّم، كما يشارك المعلمون وأولياء الأمور في صنع القرار بالمدرسة.**

**٣– التواصل /المجتمع : Communication/Community**

**يتعلم الطلاب من خلال الأنشطة المدرسية والعمل في مجموعات، ويعمل أعضاء المجتمع المدرسي وأعضاء المجتمع المحلّي معًا لتحقيق هدف مشترك، ويتحقق ذلك من خلال التواصل المستمر والتعلُّم من تجاربهم بعضهم من بعض.**

**٤– التفكير أو التأمل : Reflection**

**يشارك الطلاب في تمارين حل المشكلات والأساليب التفسيرية التي تتعلق بالمناهج الدراسية، ويقوم المعلمون وأولياء الأمور بالتدقيق والفحص المستمر لجميع جوانب المدرسة لتحديد التحديات والمشكلات التي تعوق المدرسة عن تحقيق أهدافها.**

**٥– التجريب : Experimentation**

**ينفذ المعلمون برامج تجريبية تكون ناتجة عن التأمل والتفكير في مشكلات المدرسة، وذلك من أجل مواجهة هذه المشكلات بطريقة علمية، كما يتم تشجيع الطلاب على استخدام التعلُّم بالاكتشاف.**

**٦– الثقة : Trust**

**يجب على المعلمين وأولياء الأمور والإداريين والطلاب أن يؤمن بعضهم ببعض، وأن يركزوا على نقاط القوة لديهم.**

**٧– تحمل المخاطرة: Risk- Taking**

**يجب على جميع الأطراف أن تكون أكثر ريادية في جهودها، وعلى الرغم من أن بعض البرامج قد تكون عُرضة للفشل إلا أنه يجب تحمل المخاطرة؛ لأنه على الجانب الآخر هناك برامج أخرى ناجحة تعتبر مفتاح التحسين المستمر للمدرسة.**

**يتضح مما سبق أن هناك مجموعة من القيم التي توجه السلوك الداخلي للمدرسة المتسارعة، وتشمل هذه القيم (الإنصاف، والمشاركة، والتواصل، والتفكير، والتجريب، والثقة، وتحمل المخاطرة)، وتلك القيم هي التي تقود المدرسة المتسارعة نحو الطريق الصحيح، كما تُعد بمثابة الرابط الذي يربط بين لبنات البناء المؤسسي، وبمرور الوقت سوف تصبح هذه**

القيم عادات يكتسبها أعضاء المجتمع المدرسي، بل وستصبح جزءًا من شخصياتهم، فوجود مبادئ وقيم واضحة للمدرسة المتسارعة تجعلها متسقة ومتماسكة ومترابطة من أجل تحقيق أهدافها.

**سادسًا – إدارة المدارس المتسارعة:**

أشارت جورجيا كريستنسن **Georgia Christensen** في دراسة بعنوان "الدور المتغير للمدير في الانتقال من مدرسة تقليدية إلى مدرسة متسارعة " إلى أن التحوُّل من مدرسة تقليدية إلى مدرسة متسارعة يكون له آثار عميقة على إدارة المدرسة؛ إذ يواجه المدير مجموعة مختلفة من الممارسات التعليمية، وإعادة هيكلة المدرسة في جميع جوانبها لمواجهة التحديات التي تعوق المدرسة عن تحقيق رؤيتها، كما يتم إحداث تغييرات في المناهج وطرق التدريس؛ لذا تختلف أدوار مديري المدارس المتسارعة عن المدارس التقليدية (٧٥).

إن مدير المدرسة المتسارعة يؤدي دورًا داعمًا وقياديًّا داخل المدرسة؛ فإنه يقوم بتحديد المشكلات، ويسعى للحصول على المعلومات ذات الصلة، وتنسيق الجهود في عملية اتخاذ القرار، وتخصيص الموارد، والمدير الجيد في المدرسة المتسارعة هو الشخص الذي يكون مستمعًا جيدًا ومشاركًا نشطًا في تطوير المدرسة وتطوير مهارات العاملين بها، كما أنه يتواصل ويعمل بفاعلية مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلّي ليكرس نفسه من أجل تحسين أداء الطلاب ونجاحهم (٧٦).

كما يؤدي مدير المدرسة المتسارعة دورًا رئيسيًّا في تنفيذ فلسفة المدرسة المتسارعة وتسهيل عملية التغيير، ويعد مسئولًا عن تنسيق الأنشطة المدرسية، وله دور واضح في عملية التقييم والتدريب، وتقديم الدعم اللوجيستي، واكتشاف مواطن القوة لدى الطلاب والعاملين بالمدرسة (٧٧).

ويلاحظ اختلاف إدارة المدرسة المتسارعة عن إدارة المدرسة التقليدية؛ ففي المدرسة التقليدية يتم تنظيم المدرسة وفقًا لتسلسل هرمي محدد من أعلى إلى أسفل، ويكون المدير هو المسئول عن إدارة العمليات اليومية بالمدرسة، والتعبير عن أهداف المدرسة ورؤيتها للجمهور، كما تكون هناك فرص ضئيلة للتعاون مع المرؤوسين وإشراكهم في صنع القرار، ويكونون مسئولين فقط عن تنفيذ تلك القرارات، وعند وجود أي جهود للإصلاح على مستوى

المدرسة في ظل هذا الهيكل التنظيمي الهرمي تكون التغييرات طفيفة ولا تؤدي الهدف المرجو منها [٧٨].

أما المدرسة المتسارعة فهي مجتمع يتمتع بالحكم الذاتي عن طريق إعادة هيكلة العمل داخل المدرسة واتخاذ قرارات بشأن مصيرها، وقد يتطلب ذلك تدقيقًا مكثفًا في كل من الممارسات والنتائج، كما يستدعي ذلك تبادل المعلومات مع المجتمع الأوسع[٧٩]، حيث تتميز المدارس المعاد هيكلتها بأن أولياء الأمور والمجتمع المحلّي يشاركون بطريقة نشطة وإيجابية مع المدرسة، ويُنظَر إلى أولياء الأمور على أنهم أعضاء أساسيون داخل المجتمع المدرسي بدلًا من اعتبارهم خارج نطاق العملية التعليمية، بل يصبحون جزءًا منها لهم دور واضح في صنع القرار والأنشطة التعليمية بالمدرسة، كما يتم التركيز على المشكلات وحلها من خلال القرارات الجماعية، والمشاركة النشطة من المجتمع المدرسي بأكمله. [٨٠]، ويساهم تنظيم المدرسة المتسارعة في هيكل إداري محدد في تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها على النحو الأمثل؛ إذ يشارك جميع الأطراف المعنية مما يساعد في التدفق المستمر للمعلومات، والاحتفاظ بالمرونة الكافية لتنفيذ عملية التقييم الذاتي بصفة دورية، ويتكون الهيكل الإداري للمدرسة المتسارعة من ثلاثة مستويات هي: (الكوادر، واللجنة التوجيهية، والمدرسة ككل ) [٨١].

ويمكن توضيح هذه المستويات الثلاثة على النحو التالي:-

١-الكوادر: Cadres

هي الوحدة الأساسية في الهيكل الإداري، وتتكون من جميع المعلمين، وممثلي الطلاب، وممثلي أولياء الأمور، وبعض أفراد المجتمع المحلّي، وتكون مهمة كل كادر هي البحث والتحقيق حول إحدى المشكلات أو إحدى التحديات ذات الأولوية التي تواجه المدرسة [٨٢].

وعادة ما يكون هناك ما بين ثلاثة إلى خمسة مجموعات من الكوادر في كل مدرسة، ويرجع ذلك إلى حجم المجتمع المدرسي، وتكون مسؤولية الكوادر إجراء تحليل شامل عن المشكلات أو التحديات التي تواجه المدرسة من خلال المراقبة والتعمق في هذه المشكلات، يلي ذلك توليد فرضيات حول أسباب المشكلة، ثم يتم اختبار الفرضيات وجمع المعلومات من خلال الدراسات الاستقصائية والمقابلات والسجلات المدرسية والملاحظات؛ أي أن مجموعات

الكوادر هي مجموعات تتعلم كيفية إجراء البحوث، وتعمل على صقل مهاراتها البحثية باستمرار، وتسعى لإيجاد حلول للمشكلات بطريقة علمية، وتستفيد من ذوي الخبرة سواء من داخل المدرسة أو من خارجها، ويصوغ كل كادر خطة عمل يتم اختبارها تجريبيًا وتنقيحها إذا لزم الأمر، ويتم تقديمها للجنة التوجيهية للموافقة عليها، وتتضمن الخطة التفاصيل والاحتياجات اللوجستية للتنفيذ، إضافة إلى وضع إطار واضح للتقييم (٨٣) ، ومن أمثلة المشكلات التي تسعى الكوادر لمواجهتها وفهم أسبابها (تباين تحصيل الطلاب، وضعف معنويات الطلاب، والمشاركة المحدودة لأولياء الأمور،.....، وما إلى ذلك)، كما تقوم الكوادر بتنظيم استجابات مدروسة وفعالة للصعوبات والعقبات المتعلقة بـ (المناهج، والسياسات، والبرامج،..... وغيرها من الأمور الأخرى) وذلك حتى يتم تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة (٨٤).

٢–اللجنة التوجيهية : The Steering Committee

هي الهيئة الإدارية الوسطى التي تتوجه إليها جميع خطط العمل والقرارات المتعلقة بالمدرسة، وتتكون عادة من: الإداريين، وممثل واحد عن كل كادر، وممثلي أولياء الأمور، وأعضاء من المدرسة، وأعضاء رئيسيين آخرين على النحو الذي تقرره المدرسة بأكملها، ومن مهام اللجنة التأكُّد من أن مجموعات الكوادر تقوم بالمهام المنوطة بها، وأنهم على المسار الصحيح لتحقيق رؤية المدرسة، كما أنها تعتبر مركزًا لتبادل المعلومات، وتفحص اللجنة التوجيهية الموضوعات والخطط المقدمة من مجموعات الكوادر، وقد تقوم بإعادة هذه الموضوعات أو الخطط إلى مجموعات الكوادر مرة أخرى إذا رأت أنها تحتاج لمزيد من الدراسة أو تحويلها إلى المدرسة ككل لاتخاذ قرار بشأنها (٨٥).

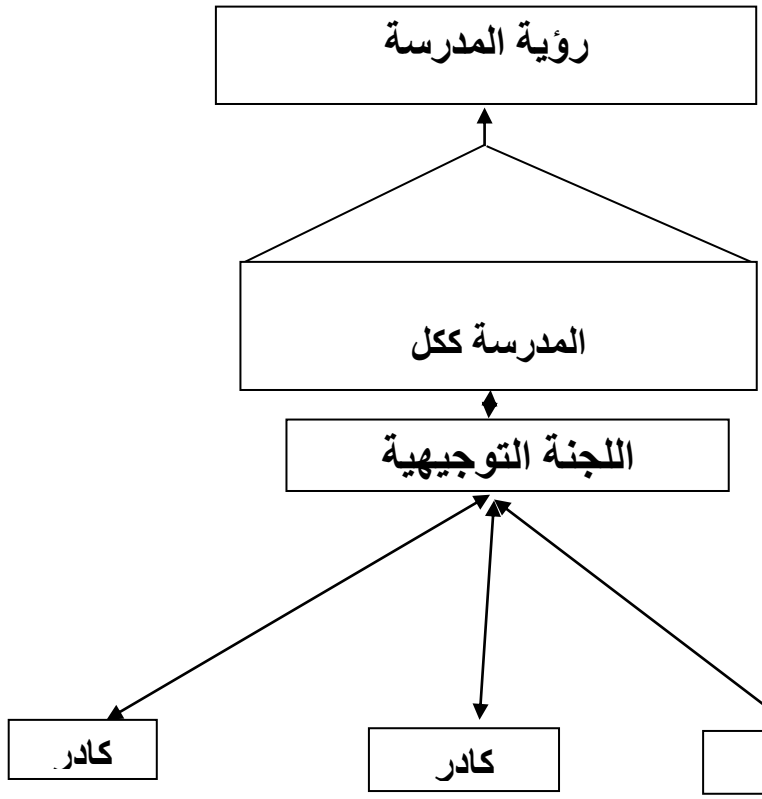
ويمكن توضيح مهام اللجنة التوجيهية بالتفصيل على النحو التالي (٨٦) :–

- التأكُّد من أن الكوادر والمدرسة بأكملها تسير في اتجاه الرؤية المدرسية.
- تُعد اللجنة التوجيهية بمثابة مركز لتبادل المعلومات بحيث تتواصل مع مجموعات الكوادر وجميع المجموعات الأخرى في المدرسة للتنسيق فيما بينهم بدلًا من العمل بمعزل عن بعضهم.
- تعد وسيلة أساسية لنشر المعلومات سواء لمجموعات الكوادر أو لجميع أعضاء المدرسة.

- **تقوم برصد التقدُّم الذي تحرزه مجموعات الكوادر وجميع الفرق الأخرى في المدرسة لضمان بقائهم على المسار الصحيح.**
- **مساعدة مجموعات الكوادر والفرق الأخرى على تطوير مجموعة من التوصيات القابلة للتطبيق والتي يتم النظر فيها من قِبل المدرسة.**
- **مساعدة الإدارة في التعامل مع المعلومات الجديدة الواردة إليها ووضع آلية واضحة لنشر هذه المعلومات على مستوى المدرسة بالكامل.**

**٣–المدرسة ككل [٨٧] : The School as a Whole (SAW)**

**يشير مصطلح "المدرسة ككل" إلى جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وممثلي (الطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلّي)، وتتمثل مسئولية "المدرسة ككل" في اتخاذ قرارات نهائية بشأن الأمور التي تؤثر على مصير المدرسة بالكامل.**




**شكل (١)**

**الهيكل الإداري للمدرسة المتسارعة**

Source:Betty M.Davidson :"School Restructuring :A Study of The Role of Parents in Selected Accelerated Schools ,1993,P.36

يتضح من الشكل السابق أن عملية اتخاذ القرار في المدرسة المتسارعة هي عملية تشاركية؛ إذ تعمل مجموعات الكوادر معًا بشكل تعاوني لتحديد المشكلات أو التحديات ذات الأولوية، وإجراء تحليل شامل عنها من أجل إيجاد حلول لها بطريقة علمية، ويضع كل كادر خطة عمل يتم اختبارها وتنقيحها وتقديمها إلى اللجنة التوجيهية، وتقوم اللجنة بفحص هذه الخطط، وآليات التعامل مع المشكلات المقدمة من الكوادر، ثم تحوّلها إلى المدرسة ككل إذا رأت أنها استوفت كافة المعايير المطلوبة، كما تقوم اللجنة التوجيهية في نفس الوقت بالتأكد من أن مجموعات الكوادر تلتزم بالمسار الصحيح لتحقيق الرؤية المستقبلية للمدرسة، أما المدرسة ككل والتي تتكون من جميع أعضاء المجتمع المدرسي وممثلي (الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلّي) فإنها تكون مسئولة عن اتخاذ القرارات النهائية بشأن الأمور التي تؤثر على مصير المدرسة بالكامل، وبذلك يصبح التمكين والمشاركة في عملية صنع القرار جزءًا أساسيًا من المدرسة المتسارعة، وفي الحقيقة يعتبر إتقان تقنيات صنع القرار الجماعي هو حجر الأساس لنجاح المدارس المتسارعة؛ فعن طريق هذه القرارات الجماعية أمكن للمدرسة المتسارعة دمج الأفكار ووجهات النظر المختلفة للوصول إلى أساليب متنوعة لحل مشكلاتها من أجل الوصول إلى رؤيتها المستقبلية.

**سابعًا – المناهج وطرق التدريس:**

يركز المنهج الدراسي في المدرسة المتسارعة على تزويد جميع الطلاب بخبرات تعليمية قوية لتسريع تعلمهم، ومساعدتهم على الانخراط في العملية التعليمية، وتعتمد المدرسة المتسارعة على المنهج التكاملي الذي يربط الطالب بخبرات تعليمية متكاملة ومرتبطة بتجارب الحياة الواقعية، ويشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في التخطيط للمناهج من خلال اشتراكهم في مجموعات الكوادر واللجنة التوجيهية، ويتم استخدام إستراتيجية التعلُّم الجماعي؛ يتم تقسيم الطلاب في مجموعات غير متجانسة تضم مستويات معرفية مختلفة، كما يتم استخدام أنواع متعددة من إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تركز بشكل أكبر على جعل الطلاب ناشطين في المواقف التعليمية (٨٨).

والحقيقة أن الحديث عن المدارس المتسارعة في الأدبيات دائمًا ما يرتبط بمفهوم آخر وهو مفهوم "التعلُّم القوي" **Powerful Learning** أو خبرات التعلُّم القوية **Powerful Learning Experiences**.

وتوضح سوزان ستيفنز Susan Steaffens أن التعلُّم القوي يُعد حجر الزاوية في المدارس المتسارعة، ويتماشى مع فلسفتها التي ترى أن التعليم المقدم للطلاب المتفوقين يتناسب مع جميع الطلاب الآخرين؛ فجميع الطلاب يستحقون فرص متساوية، وأشارت أن خبرات التعلُّم القوية تنتج من عملية التغيير التي تحدث في المدارس المتسارعة، والتي ينتج عنها قيم ومبادئ وممارسات جديدة، كما تشمل التغييرات تنظيم المدرسة، ومناخها، ومناهجها الدراسية، وإستراتيجياتها التدريسية التي تركز على نقاط القوة لدى الطلاب؛ وبذلك يكون هناك نهج متكامل في عملية التغيير يشمل: المناهج، والتعليم، وتنظيم المدرسة. (٨٩)

ومن ثَمَ يعمل هذا النهج المتكامل في المدارس المتسارعة على بناء خبرات تعلُّم قوية؛ إذ يتم التعامل مع كل متعلم على أنه موهوب أو متفوق، وبذلك يتم التأكيد على الأنشطة التي تعتمد على مهارة حل المشكلات المعقدة، كما يكون المحتوى التعليمي ملائمًا لجميع الطلاب، ويكتشف المتعلمون بنشاط أهداف المنهج في بيئة آمنة، وذلك بدلًا من التعرض بشكل سلبي لمحتوى الكتب النصية، وعلى الرغم من أن حركة المدارس المتسارعة ليست لها طريقة ثابتة ومحددة لصياغة خبراتها التعليمية – إذ لا توجد قائمة مرجعية بالمميزات التي تُشكل المدرسة المتسارعة – إلا أن كل مدرسة متسارعة قادرة على بناء خبراتها الخاصة من خلال تقييم احتياجاتها وتطوير خطط متكاملة من شأنها أن تؤدي إلى الوصول إلى رؤية المدرسة، ومع ذلك يُنظر إلى خبرات التعلُّم القوية على أنها ذات ثلاثة أبعاد: البعد الأول: هو ما يتم تدريسه (المحتوى أو المنهج)، والبعد الثاني: هو كيفية تدريس المحتوى (التدريس)، والبعد الثالث: هو السياق أو التنظيم، ويشمل قابلية تطبيق المحتوى على العالم الخارجي من خلال إدارة الوقت، ومرونة الخطط، وحشد كافة الموارد (٩٠).

ولذلك يسعى نموذج المدرسة المتسارعة إلى تصميم بيئة تعلُّم قوية كأحد متطلبات عصر المعرفة والابتكار، وذلك من خلال ما يلي:

- السماح لجميع الطلاب بتجربة أنشطة تعليمية ثرية من أجل تحفيزهم على الحصول على المعرفة وتنمية مهاراتهم، بالإضافة إلى تلبية المتطلبات المدرسية.
- وجود منهج يعكس مجموعة من وجهات النظر المعاصرة التي لها منظور تحليلي وثقافي، كما يُستمد من خبرات الطلاب المتنوعة.
- وجود منهج دراسي متعدد التخصصات.

- **توفير التعليم الذي يشجع على تطبيق التقنيات المبتكرة، وينمّي الطلاب من خلال اكتساب المهارات التعاونية والعمل معًا في المشاريع الجماعية ذات المغزى.**
- **تعزيز الالتزام بفلسفة المدرسة المتسارعة، وذلك من خلال تقييم الوضع الحالي للمدرسة، ووضع رؤية مستقبلية، وتحديد الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وتحديد المشكلات، والبحث عن الحلول المحتملة وتنفيذها. (٩١).**
- **توفير فرص لتفاعل الطلاب وتحفيزهم للتعاون معًا في عملية التعلُّم.**
- **استخدام إستراتيجية التعلُّم بالاكتشاف.**
- **إقامة روابط بين السياق التعليمي بحيث يدرك الطلاب المعرفة بطريقة أكثر شمولية.**
- **ارتباط الخبرات التعليمية في الفصول الدراسية بالقضايا والمواقف الحقيقية. (٩٢)**

**هذا بالإضافة إلى أن نموذج المدرسة المتسارعة يتسم بأن جميع أعضاء المجتمع المدرسي يعملون معًا لتحويل الفصول الدراسية إلى بيئات تعليمية قوية، ويتم تشجيع الطلاب والمعلمين على التفكير بشكل خلاق وتحديد اهتماماتهم، ويتم تشجيع الطلاب على بناء المعرفة من خلال التعلُّم بالاكتشاف، وإيجاد روابط بين الأنشطة المدرسية المقدمة للطلاب وحياتهم خارج الفصول الدراسية، ومساعدة الطلاب على التفكير التخيلي، والتفكير المعقد، وتنمية مهارة حل المشكلات (٩٣).**

**يتضح مما سبق أن نموذج المدرسة المتسارعة هو نموذج يؤكد أن العملية التعليمية تتشكل من منظومة مترابطة تشمل (المعلم، والمنهج الدراسي، والطلاب، والإدارة، وأولياء الأمور ....) وجميع هذه العناصر تعمل معًا كوحدة واحدة لا تتجزأ، وترى الدراسة الحالية أن تفرُّد المدارس المتسارعة وتميُّزها عن باقي المدارس التقليدية يكمن في شيء واحد وهو "التكامل"، وليس المقصود هنا فقط تأكيد المدرسة المتسارعة على المنهج التكاملي الذي يبحث عن روابط وعلاقات بين العلوم المشتركة حتى يمكن ربط المناهج الدراسية المتعددة معًا، أو التكامل والشمول في عملية التغيير والتي تشمل (ثقافة المدرسة، وعملياتها، ومواردها البشرية والمادية) من أجل تحويل المدرسة من وضع لآخر لزيادة فعاليتها، وإنما الأهم من ذلك هو تكامل الجهود المبذولة لمعالجة كافة المشكلات والتحديات التي تواجه**

المدرسة؛ من أجل تنمية قدرات طلابها، وتزويدهم بالمهارات العلمية والعملية، وتنمية مداركهم وقدراتهم، وإكسابهم الثقافة والمعرفة التي تتلاءم مع تطورات هذا العصر.

**ثامنًا – مشاركة أولياء الأمور:**

تعتبر مشاركة أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية سمة أساسية من سمات المدرسة المتسارعة؛ فقد أثبتت الدراسات والبحوث الدور الحيوي للأسرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، وتعتمد المدرسة المتسارعة على مشاركة أولياء الأمور بعدة طرق منها ما يلي [٩٤]:

- وضع اتفاقية بين المدرسة المتسارعة وأولياء الأمور توضح الالتزامات والمسئوليات التي تقع على عاتق أولياء الأمور، ويتم توضيح وشرح بنود هذه الاتفاقية والتي تنص على ما يلي: ذهاب أبنائهم إلى المدرسة بانتظام وفي الوقت المحدد، ووضع توقعات عالية لأبنائهم، والتحدث مع أبنائهم بانتظام حول أهمية المدرسة، والاهتمام بالأنشطة والواجبات التي يجلبها أبناؤهم إلى المنزل، وتشجيع أبنائهم على القراءة بشكل يومي، والرد على استفسارات المدرسة بصورة منتظمة.
- مشاركة أولياء في إدارة المدرسة: من خلال العضوية في فرق العمل واللجنة التوجيهية، كما يتم منحهم الفرصة للتفاعل مع برنامج المدرسة وقيادتها، وتوفر المدرسة المتسارعة التدريب اللازم لأولياء الأمور حتى يكونوا قادرين على مساعدة أبنائهم بطريقة فعالة، ولا يقتصر هذا التدريب على مهارات التعامل مع أبنائهم فحسب، بل يشمل أيضًا تنمية مهاراتهم الأكاديمية لفهم ما يفعله الطفل حتى يمكن توجيه أبنائهم باستخدام أفضل الطرق العلمية.

يتضح مما سبق أن نموذج المدرسة المتسارعة يؤكد على أن التعلُّم لا يحدث فقط داخل المدرسة، بل إن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة وفي سياقات متنوعة؛ فقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك العديد من العوامل الموجودة خارج محيط المدرسة والتي لها تأثير كبير على نجاح الطالب، ولعل الأسرة أحد أهم هذه العوامل؛ فإن لها دورًا حيويًّا في تطوير الخبرات التعليمية للأبناء، وعندما تكون هناك علاقة قوية بين المدرسة والأسرة فإن ذلك سوف ينتج عنه توفير الأمن النفسى والتنشئة الإيجابية للأبناء، وتوعيتهم بأهمية التعليم مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

**تاسعا – خطوات التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة:**

**يتطلب التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة مجموعة من الخطوات المتتالية والمنظمة يمكن توضيحها على النحو التالي:**

**١– تقييم الوضع: Stock-Taking**

**في هذه الخطوة يقوم المجتمع المدرسي بتقييم الواقع الحالي للمدرسة، وتشخيص الحالة الراهنة؛ لأن ذلك يعتبر الأساس الذي ستنطلق منه عملية التغيير، ويتم جمع بيانات كمية ونوعية عن (تاريخ المدرسة، والطلاب، والعاملين، والمرافق المدرسية، والمجتمع المحلّي، وثقافات أولياء الأمور، ونقاط القوة المتعلقة بالمدرسة، والمناهج، والممارسات التعليمية، ومواقف ومعتقدات أعضاء المجتمع المدرسي، والبيانات المتعلقة بنسب الحضور، ودرجات الاختبارات وغيرها من مؤشرات قياس أداء الطلاب )، وذلك لإنشاء ملف يحتوي على كافة البيانات والمعلومات المتعلقة بالمدرسة لمقارنتها لاحقًا بالرؤية المستقبلية للمدرسة وبالتقدم الذي سيتم إحرازه، ومن الضروري أن يشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في جمع هذه البيانات والمعلومات حتى يتولد لديهم الشعور بالمسئولية، والذي يعتبر شرطًا أساسيًّا لتغيير ثقافة المدرسة وتقبل عملية التغيير. (٩٥)، ويتم جمع البيانات والمعلومات من خلال إجراء المقابلات وملاحظة الفصول الدراسية ومراجعة الوثائق، وتحليل المناهج الدراسية، وفحص ملفات إنجاز الطلاب، والانضباط المدرسي، والمرافق المدرسية (٩٦).**

**٢– صياغة الرؤية (٩٧): Forging A Vision**

**في هذه الخطوة يبدأ المجتمع المدرسي في وضع الرؤية المستقبلية للمدرسة حتى تكون عملية التغيير موجهه ومقصودة وهادفة من أجل تحقيق تلك الرؤية المستقبلية، ويجب على جميع أعضاء المجتمع المدرسي المشاركة في وضع تصوراتهم عن الصورة المثالية لمدرستهم، وفيهم المعلمون ومدير المدرسة، والإداريون وأولياء الأمور والطلاب وأعضاء المجتمع المحلّي، ويتم التوصل إلى الرؤية المستقبلية للمدرسة من خلال سلسلة من الاجتماعات يحاول فيها جميع المشاركين الإجابة عن أسئلة أساسية مثل:**

- **ما أهم المعارف والمهارات والصفات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب عند تخرجهم من المدرسة؟**
- **أى نوع من المدارس نريد أن نرسل أبنائنا إليه؟**

- **أين نريد أن تصبح مدرستنا في غضون خمس إلى ست سنوات؟ وكيف نحقق ذلك؟**

**وعندما يحدد جميع المشاركين الصورة المستقبلية المرجوة للمدرسة يتم صياغة الرؤية بشكل منهجي، وتساعد مشاركة جميع الأطراف في بناء الرؤية على امتلاكهم لهدف مشترك وشعورهم بالالتزام نحو تحقيق هذا الهدف، كما أن المناقشات والاجتماعات حول الرؤية المستقبلية للمدرسة سوف تساهم في تعزيز الترابط بين جميع الأطراف المعنية.**

**٣- تحديد الأولويات [٩٨] Setting Priorities:**

**في هذه الخطوة يقوم المجتمع المدرسي بمقارنة المعلومات والبيانات التي تم جمعها من عملية التقييم مع الرؤية المستقبلية التي تم وضعها للمدرسة، ويتم تحديد جميع المشكلات أو مجالات التحدي التي ساهمت في وجود فجوة بين الوضع الحالي والرؤية المستقبلية، وقد ينتج عن ذلك ظهور العديد من المشكلات، إلا أن المجتمع المدرسي عليه أن يبدأ بتحديد من ثلاثة إلى خمس مشكلات ذات أولوية، والتي سيتم التركيز عليها لمعالجتها في البداية، ثم الانتقال بعد ذلك إلى المشكلات التي تليها طبقًا لأهميتها.**

**٤- إنشاء الهيكل الإداري : Create Governance Structure**

**بعد تحديد المشكلات ذات الأولوية تنشئ المدرسة هيكلها الإداري الذي يركز على صنع القرار القائم على المشاركة، ويتكون الهيكل الإداري من ثلاثة مستويات هي: الكوادر، واللجنة التوجيهية والمدرسة ككل، حيث يختار جميع أعضاء المجتمع المدرسي وممثلو (الطلاب وأولياء الأمور) أحد المشكلات ذات الأولوية للعمل عليها، ويطلق على هذه المجموعات الكوادر، والتي تستخدم عملية الاستفسار أو التحقيق Inquiry Process لمواجهة هذه المشكلات، بينما تتكون اللجنة التوجيهية من الإداريين، وممثل واحد عن كل كادر، وممثلي أولياء الأمور، وأعضاء آخرين على النحو الذي تقرره المدرسة، وتعد هذه اللجنة ركيزة أساسية لتبادل المعلومات.[٩٩]**

**أما المدرسة ككل والتي تشمل جميع أعضاء المجتمع المدرسي وممثلي ( الطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي ) فإن مسئوليتها هي الموافقة على جميع القرارات الرئيسية المتعلقة بالمناهج الدراسية، والتدريس، وتخصيص الموارد وغيرها من القرارات التي لها آثار على المدرسة بأكملها، كما يجب على المدرسة ككل الموافقة على القرارات قبل أن تبدأ الكوادر**

في تنفيذ برامجها التجريبية، ويسعى الهيكل الإداري الجديد إلى تجسيد المبادئ الثلاثة للمدرسة المتسارعة وهي: وحدة الهدف (الرؤية المستقبلية التي تم التوصل إليها) والتي في ضوئها يتم تحديد أهداف واضحة للمدرسة، والتمكين المقترن بالمسئولية إذ يتم تشجيع الجميع على المشاركة في صنع القرار؛ فهناك ثلاثة مستويات من المشاركة والتي تتمثل في ( الكوادر، واللجنة التوجيهية، والمدرسة ككل)، وهذه المشاركة تجعل عملية صنع القرار أكثر استنارة واستدامة، وتتسم بالشفافية، والمبدأ الأخير وهو البناء على نقاط القوة إذ يتم الاعتراف بأن المعلمين وأولياء الأمور والطلاب والإداريين لديهم نقاط قوة فريدة من نوعها تجتمع وتتكامل مع بعضها لتحقق الأهداف المرجوة [١٠٠].

٥- عملية الاستفسار: **Inquiry process**

تعتبر عملية الاستفسار أو التحقيق هي الطريقة التي يستخدمها أعضاء المجتمع المدرسي لتحديد التحديات أو المشكلات التعليمية التي تواجههم والبحث عن حلول بديلة، وتنفيذ وتقييم تلك الحلول، وقد تستغرق هذه العملية بعض الوقت نظرًا لوجود عدد من القضايا التي تمس جميع جوانب المدرسة، وتتيح هذه العملية الفرصة لدراسة المشكلات أو التحديات بطريقة متعمقة بدلًا من البحث بطريقة سطحية وانتقائية وضعيفة، كما تشجع هذه العملية المجتمع المدرسي على إنتاج ونشر المعرفة واستخدامها، ومن ثَمّ البناء على نقاط القوة وإجراء التغييرات اللازمة[١٠١].

ويوضح هوارد بلوم وآخرون **Howard S. Bloom & et al.** أن عملية الاستفسار هي المرحلة الأخيرة التي يبدأ فيها المجتمع المدرسي في التصدي للتحديات والمشكلات التي تواجهه؛ إذ يقوم الهيكل الإداري الجديد باستخدام عملية الاستفسار لتوجيه جميع عمليات صنع القرار في المدرسة، وأشاروا إلى أن هذه العملية تتكوّن من خمس خطوات أساسية هي:[١٠٢]

أ- تقييم المشكلة: **Assess the Problem**

يركز كل كادر على إحدى المشكلات أو أحد مجالات التحدي التي تم التوصل إليها في مرحلة التقييم، ويتم تشجيع أعضاء كل كادر على استنباط الفروض التي أدت إلى وجود هذه المشكلة، ثم تختبر مجموعات الكوادر هذه الفروض للتأكد من مدى دقتها، ومدى مسئوليتها عن حدوث المشكلة؛ إذ تحاول

مجموعات الكوادر في هذه الخطوة الوصول إلى فهم واضح للأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة.

ب– حلول العصف الذهني : Brainstorm Solutions

تتوصل مجموعات الكوادر إلى حلول فعالة لهذه المشكلات من خلال العصف الذهني، والبحث عن أفكار مبتكرة سواء داخل المدرسة أو خارجها، بالإضافة إلى مراجعة الأدبيات والبحث فيها لإيجاد حلول قابلة للتنفيذ من أجل مواجهة هذه المشكلات.

ج– تجميع الحلول ووضع خطة عمل : Synthesize Solutions and Develop an Action plan

تقوم مجموعات الكوادر بالتأكد من أن الحلول المطروحة تناسب احتياجات مدرستهم، وأنها قابلة للتنفيذ وتتماشى مع نقاط القوة الموجودة لدى جميع المشاركين وكذلك مواردها، ويحدد كل كادر خطة العمل والمسئولين عن تنفيذ المهام، وكيفية أداء هذه المهام، ومواعيد البدء والانتهاء منها.

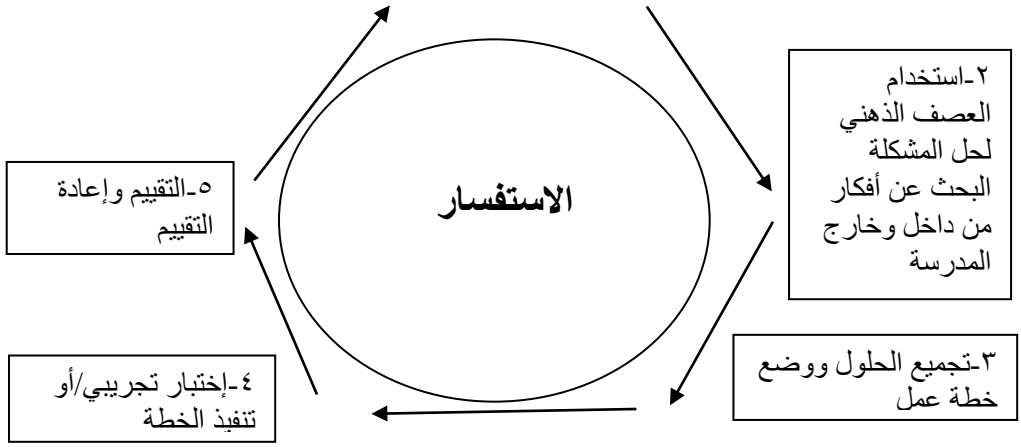
د– اختبار تجريبي /تنفيذ خطة العمل : Pilot-test or Implement the Action Plan

بعد الحصول على الموافقة على خطة العمل من اللجنة التوجيهية والمدرسة ككل، تعمل مجموعات الكوادر مع اللجنة التوجيهية لوضع جدول زمني، وتحديد مسؤوليات التنفيذ، وتوثيق وتقييم خطة العمل.

هـ– التقييم وإعادة التقييم : Evaluate and Reassess

في المرحلة الأخيرة تستخدم الكوادر البيانات التي تم جمعها أثناء الاختبار التجريبي أو عند التنفيذ في المرحلة الأولى للحكم على نجاح خطة العمل في التوصل إلى معالجة أولية للمشكلة، يمكن أن تؤدي هذه الخطوة إلى تنفيذ الخطة بالكامل، أو مراجعتها والتعديل فيها أو التخلي عنها إذا اقتضى الأمر.

١- التركيز على المشكلة أو مجال التحدي، والبحث عن الأسباب التي أدت لحدوث هذه المشكلة بشكل غير رسمي ثم وضع الفروض.
–اختبار الفروض.
–تفسير نتائج الاختبار والوصول لفهم واضح لأسباب المشكلة




شكل (٢)

عملية الاستفسار

Source "The Changing Role of The ": Georgia J. Christensen : Principal in the Move from a Traditional School to an Accelerated School, Stanford University Center for Educational Research at "Stanford, California, 1993, p.39 b

يتضح من الشكل السابق أن المدارس المتسارعة تستخدم نهجًا جديدًا في حل المشكلات؛ فقد اعتمدت على عملية الاستفسار التي أمكن من خلالها اتباع خطوات علمية ومتسلسلة للوصول إلى حل فعال لهذه المشكلات، كما أن ذلك يتم بصورة جماعية من خلال عقد جلسات العصف الذهني والتي يتم فيها طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار والرؤى ومناقشتها وتحليلها ونقدها للتوصل إلى حلول قابلة للتنفيذ، ووضع خطة عمل تُعد خارطة للطريق تشمل على: الهدف المراد تحقيقه، والأدوار، والمسئوليات، والجدول الزمني، وطرق المتابعة، والتقييم النهائي، وبعد تجهيز خطة العمل والموافقة عليها يتم تنفيذها ثم تقييمها لقياس التقدم الذي تحرزه المدرسة للوصول إلى أهدافها المنشودة.

إن ما سبق يوضح الخطوات اللازمة لتحويل المدارس الابتدائية التقليدية إلى مدارس متسارعة، ولكن السؤال الآن: كيف يمكن تأهيل المجتمع المدرسي للمشاركة في تنفيذ هذا النموذج؟ وهذا السؤال قد أجاب عنه إدوارد جون وآخرون **Edward John &et al.**؛ فقد أوضحوا أن التدريب يعتبر سمة أساسية لنموذج المدرسة المتسارعة؛ إذ ينبغي التدريب على المبادئ والعمليات المستخدمة في المدارس المتسارعة قبل وأثناء عملية التحويل (١٠٣)، كما يتطلب التحويل نحو نموذج المدرسة المتسارعة مدربًا يعمل مع المدرسة، ويدعم عملية التغيير، ويساعد المدرسة على مواجهة المشكلات عند بداية ظهورها، ويتطلب الأمر أيضًا قيادة واعية، وتوفير الوقت اللازم لتلقي التدريب (١٠٤).

وتؤكد بيا ليندكويست وونغ **Pia Lindquist Wong** أن المدرب يؤدي دورًا محوريًّا في تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة، وأن معظم المدارس تعمل في بداية عملية التحوُّل مع مدرب، خاصة في السنة الأولى من عملية التنفيذ، ويتولّى هذا المدرب مسئولية تخطيط وتنفيذ جميع الأنشطة المرتبطة بتنمية وتطوير الأفراد، وتعزيز الوعي لديهم بكافة الممارسات المرتبطة بنموذج المدرسة المتسارعة، ويحرص المدرب على الحفاظ على أن تكون هناك سلاسة في تنفيذ التغييرات، مع إيلاء اهتمام وثيق بديناميكية المجتمع المدرسي وتفاعلاتهم السلوكية والنفسية حتى يستطيع الوصول إلى الطرق التي يمكن أن يستوعب بها أفراد المجتمع فلسفة وقيم ومبادئ نموذج المدرسة المتسارعة (١٠٥).

والحقيقة أن جميع المشاركين إذا استطاعوا استيعاب فلسفة وأهداف وقيم المدرسة المتسارعة فإنهم بالتأكيد سيكونون قادرين على بناء نموذج مبتكر لمدرسة متسارعة تستمد

**رسالتها من مبدأ المساواة وتوفير فرص تعليمية متكافئة للجميع، حتى يمكن بناء هؤلاء الطلاب عقليًا ووجدانيًا ومعرفيًا وسلوكيًا ومهاريًا، وإعدادهم لمواجهة تحديات هذا العصر.**

**المدارس المتسارعة**

١. **الفلسفة**

– جميع الأطفال لهم الحق في الحصول على تعليم جيد، والمدارس التي بها طلاب معرضون لخطر الفشل الدراسي يجب أن تكون هي نفسها المدارس التي نريدها لأبنائنا والتي تضمن لهم مستقبلاً جيدًا.

– يتم توفير خبرات التعلُّم القوية للأطفال من خلال تكامل المناهج الدراسية، والتعليم، والتنظيم.

– تشترك مجتمعات المدارس المتسارعة في مجموعة من القيم والمعتقدات والاتجاهات.

ثلاثة مبادىء:

| وحدة الهدف | التمكين المقترن بالمسئولية | البناء على نقاط القوة |
|---|---|---|

٢. **خطوات التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة بطريقة منهجية ومنظمة:**

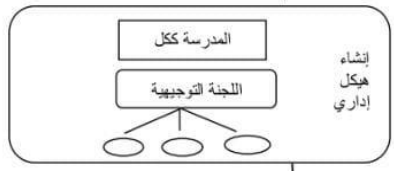
(للسنة الأولى)

**التقييم**
- ابدأ في بناء وحدة الهدف من خلال تكاتف الجميع.
- تمكين جميع المشاركين من تحديد نقاط القوة والضعف.
- البناء على نقاطة القوة التي يمتلكها أعضاء المجتمع المدرسي.
- تسجيل البيانات الأساسية التي تم الحصول عليها من عملية التقييم.

**صياغة الرؤية**
- اجعل الجميع (معلمين، وإداريين وطلاب وأولياء أمور) يشاركون في صياغة الرؤية.
- تخيل نوع المدرسة التي تريدها لطفلك.
- الإعلان عن "الرؤية المشتركة".

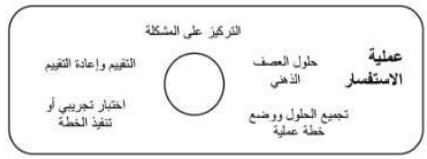
**تحديد الأولويات**
- ابدأ في الانتقال من هنا إلى هناك.
- اعلم أنه لا يمكنك العمل في كل شيء مرة واحدة.
- حدد الفجوة والفروق بين ما توصلت إليه في التقييم، والرؤية المستقبلية.
- اختر ٣-٥ مشكلات ذات أولوية ستكون محور التركيز.

**إنشاء هيكل إداري**




- انضمام أعضاء المجتمع المدرسي بالكامل إلى مجموعات الكوادر من خلال عملية الاختيار الذاتي.
- تشكيل لجنة توجيهية تتكون من ممثلي الكوادر، وممثلي (الإداريين وأولياء الأمور والطلاب والمجتمع).
- تمكين المدرسة ككل للعمل كهيئة مهمتها صنع القرار واتخاذه.

**عملية الاستفسار**




- التركيز على المشكلة أو مجال التحدي.
- حلول العصف الذهني.
- تجميع الحلول ووضع خطة عمل.
- اختبار تجريبي / تنفيذ الخطة.
- التقييم وإعادة التقييم.

شكل (٣)

نموذج المدرسة المتسارعة

Source: Lynda T. Baxter: "the Use of the Accelerated Schools Model in school Planning and Development: A Case Study", Faculty of Graduate Studies, the University of Manitoba, 1999, P.23

يتضح من الشكل السابق أن نموذج المدرسة المتسارعة هو نموذج متكامل لبناء الطالب وجعله محور العملية التعليمية، وهذا النموذج قد ارتكز على فلسفة واضحة تقوم على ثلاثة مبادئ أساسية هي: ( وحدة الهدف، والبناء على نقاط القوة، والتمكين المقترن بالمسئولية )، وتلك المبادئ تدعم مجموعة أساسية من القيم تستند على الإنصاف والعدالة والثقة،...، ومن الواضح أن هذا النموذج قد كسر حاجز التنظيم الهرمي المستخدم في إدارة المدارس التقليدية، واتجه إلى الإدارة التشاركية من خلال إنشاء هيكل إداري يتكون من ثلاثة مستويات هي: الكوادر، واللجنة التوجيهية، والمدرسة ككل، وقد اشترك في هذه المستويات جميع المتأثرين بقرارات المدرسة حتى يكون لهم رأي واضح ودور مميز في صنع تلك القرارات؛ مما يحملهم مسئولية تنفيذ تلك القرارات، وجميع هذه الأمور تندرج تحت مظلة رؤية واضحة شارك الجميع في صياغتها، بل وسعى الجميع إلى تحقيقها عبر مجموعة من الخطوات المنهجية والمنظمة والتي بدأت بتقييم الوضع الحالي للمدرسة لتحديد مشكلاتها، وانتهت باستخدامهم لعملية الاستفسار والتي تعتبر طريقة منهجية يمكن عن طريقها التركيز على المشكلات، ومن خلال جلسات العصف الذهني يمكن الوصول إلى الحلول ثم تنفيذها وتقييمها للتحقق من مدى فاعليتها.

**عاشراً - مقومات نجاح المدارس المتسارعة:**

إن هناك بعض المقومات والعوامل التي يجب الالتزام بها لنجاح تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة، ويمكن تحديد هذه المقومات على النحو التالي:

- يجب أن يمتلك المجتمع المدرسي بنفسه قرار الموافقة على التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة، وأن يكون هناك تأييد للفكرة من غالبية الأعضاء لدعم عملية التغيير بشكل فعال.
- أن يكون معدل دوران العاملين في المدرسة منخفضًا حتى يستمر الأعضاء في المدرسة لفترات طويلة من أجل إتاحة الفرصة لهم للإبداع وإعطاء أفضل ما لديهم، كما أنه بمرور الوقت يتطور لديهم الشعور بأهمية ما يتم إنجازه، ويكونون قادرين على التحدث عن مدرستهم ورؤيتها المستقبلية، كما يكونون قادرين على مشاركة خبراتهم وتجاربهم مع الآخرين.

- **يجب أن يكون هناك دعم وموارد كافية (خاصة الوقت والتمويل) حتى تكون المدرسة قادرة على تحقيق أهدافها** (١٠٦).
- **وضع توقعات عالية للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.**
- **منح المعلمين الفرصة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالطلاب والفصول الدراسية.**
- **استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط التي تحفز الطلاب، وتعتمد على مشاركتهم الفعالة والإيجابية في عملية التعلُّم.**
- **تحديد مواعيد نهائية للوصول بالطلاب إلى المستوى المنشود.**
- **إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في العملية التعلمية** (١٠٧).
- **أن يتفهم المجتمع المدرسي حاجة المدرسة إلى التغيير وعليه أن يدرك أن الأمر لا يقتصر فقط على ذلك، بل يتعدى هذا للوصول إلى ضرورة الاستعداد لهذا التغيير والالتزام به.**
- **أن يشارك الجميع بدون استثناء في عملية التغيير منذ بدايتها.**
- **تساعد عملية التحول المنهجي والمنظم في توفير مناخ تحفيزي لممارسات التدريس والتعلُّم المبتكرة.**
- **يجب أن يشارك المجتمع المدرسي بأكمله في عملية صنع القرار.**
- **يعتبر توفير الدعم المستمر أمرًا أساسيًّا للتغلب على العديد من التحديات التي يمكن مواجهتها أثناء عملية التغيير** (١٠٨).

**يتضح مما سبق أن هناك مجموعة من العوامل والمقومات التي يجب تحقيقها للوصول إلى تنفيذ ناجح لنموذج المدرسة المتسارعة، وهذه المقومات رغم تعددها إلا إنها جميعًا ترتكز على ثلاثة أبعاد ألا وهي: حق المشاركة، فالمعلمون وأولياء الأمور والإداريون والمجتمع المحلي جمعيهم متأثرون بالعملية التعليمية؛ لذا ينبغي أن يكون لهم دور واضح فيها، والإنصاف في التعليم، فالعوامل أو الظروف الخاصة التي يمر بها الطالب لا يجب أن تكون عائقًا في مسيرته الأكاديمية، ويجب تقديم فرص تعليمية متكافئة تساعد الطلاب على الانسجام والتعاون والتكامل المعرفي، وأخيرًا توفير الدعم الكامل والمستمر للمدرسة من خلال تكاتف الجهود، وإدارة الوقت، واتخاذ الترتيبات اللازمة للتغلب على التحديات التي يمكن أن**

تواجهها المدرسة عن طريق التدريب الذي يساعد على تأهيل المشاركين وتعريفهم بمفهوم المدارس المتسارعة ودورها في الارتقاء بالمستوى التعليمي بالطلاب.

**الخطوة الثالثة: المدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية:**

تُعد المدارس المتسارعة تجربة فريدة من نوعها في الولايات المتحدة الأمريكية؛ فهي تعتبر نموذجًا للإصلاح المدرسي الشامل الذي يهدف إلى تحقيق المساواة والعدالة بين جميع الطلاب عن طريق تقديم الدعم اللازم للطلاب المعرضين للخطر، وتلبية احتياجاتهم التعليمية في بيئة مدرسية تجمع بين التوقعات العالية لجميع الطلاب، والمشاركة النشطة من قبل أولياء الأمور في العملية التعليمية، وتطبيق برامج الإثراء والتسريع التي تَزيد من دافعية الطلاب نحو التعلُّم، ويتطلب كل ذلك إحداث تغييرات جوهرية في ثقافة المدرسة وفلسفتها ومناهجها وإدارتها، مع تبنّي قيم ومبادئ وممارسات جديدة لكي تحقق المدارس المتسارعة الأهداف المرجوة منها.

**أولًا - نبذة تاريخية عن المدارس المتسارعة:**

ظهرت مجموعة من الإصلاحات في مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية بعد صدور تقرير اللجنة الوطنية للتميز التربوي بعنوان " أمة في خطر" عام ١٩٨٣، وقد أوضح هذا التقرير أن السر في الأداء المتفوق للاقتصاد الياباني والألماني كان مرتبطًا بتطوير الأنظمة التعليمية بهذه الدول، بينما يرجع تدني المستوى الاقتصادي في أمريكا إلى فشل النظام التعليمي الأمريكي في تحقيق أهدافه، وقد تأثر الرأي العام الأمريكي من التصريحات الواردة في هذا التقرير، والتي أرجعت الخطر الذي يواجه اقتصاد الدولة إلى فشل العديد من الطلاب في اكتساب المهارات الأساسية، وبعد صدور هذا التقرير ظهرت عدة إصلاحات في مجال التعليم، وخلال الفترة الزمنية الممتدة من ١٩٨٣ وحتى ١٩٨٥ ركزت الموجة الأولى من الإصلاح على قضايا أساسية تتعلق بالمساءلة وقضايا الإنجاز وتحسين الرواتب [١٠٩]. أما الموجة الثانية من الإصلاح والتي بدأت في الفترة من (١٩٨٦ وحتى عام ١٩٨٩) فقد دعت إلى إعادة هيكلة المدارس، وتحسين جودة التعليم، والتركيز على تنظيم المدرسة وإدارتها، وتطوير برامج الإصلاح على مستوى المنطقة التعليمية والمدرسة بدلًا من مستوى الولاية، كما أكدت الموجة الثانية من الإصلاح على الاهتمام بالأطفال المعرضين للخطر، وتطوير إستراتيجيات التدريس وجذب المعلمين الأكفاء، بينما ركزت الموجة الثالثة من

**الإصلاح والتي بدأت في عام ١٩٨٨ على الأطفال، وكانت الفلسفة الأساسية لهذه المرحلة هي أنه يجب تمكين الأطفال للمساهمة بنجاح في تلبية احتياجات المجتمع سريع التغير، ونتيجة للمخاوف التي تسبب بها تقرير "أمة في خطر " بدأ هنري ليفين في دراسة القضايا المتعلقة بالطلاب المعرضين للخطر، وقد درس ليفين على وجه التحديد الديموغرافيا، ونواتج التعلم، والعواقب الاجتماعية المتعلقة بها (١١٠).**

**إن الدراسات الأمريكية قد أوضحت أن هناك عددًا كبيرًا من الأطفال المعرضين لخطر الفشل الدراسي بسبب عدة عوامل منها: ارتفاع معدلات المواليد، وزيادة نسبة المهاجرين القادمين من المناطق الفقيرة في أمريكا اللاتينية، وزيادة معدلات الفقر في بعض المناطق (١١١)، كما يعاني بعض الطلاب من الأقليات، والمهاجرين وغير الناطقون باللغة الإنجليزية،... وغيرهم من التعرض لخطر الفشل الدراسي، وعندما يتم أخذ جميع هذه العوامل بعين الاعتبار فمن المقدر أن حوالي ثلث الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية الأمريكية معرضون لخطر الفشل الدراسي(١١٢).**

**وقد وجد هنري ليفين أن تطبيق البرامج العلاجية أو التعويضية على الطلاب المعرضين للخطر يؤدي إلى بطء التعلُّم لديهم؛ لأن هذه البرامج تعتمد على الحفظ والتكرار، ولا تتعرض إلى التحليل وحل المشكلات؛ مما يجعل هؤلاء الطلاب يتخلفون عن الركب، ولا يمتلكوا المهارات الأساسية، ويعتقد ليفين أنه ينبغي معاملة هؤلاء الطلاب كطلاب متفوقين عن طريق البناء على نقاط قوتهم، وتعزيز أدائهم الأكاديمي من خلال الأنشطة الصعبة والمحفزة، وقد ساعد التدريب الذي تلقاه ليفين في مجال الاقتصاد وتركيزه على اقتصاديات التعليم وتوجهه في العديد من أبحاثه إلى موضوعات عن تحليل فعالية التكلفة، والفعالية التعليمية، والقسائم التعليمية،..... وغيرها من الموضوعات الأخرى– كل ذلك ساعده على وضع اللبنة الأولى لنموذج المدرسة المتسارعة. (١١٣).**

**وبمرور الوقت أصبحت المدارس المتسارعة تمثل الموجة الرابعة من الإصلاح، والتي كان يطلق عليها الإصلاح المتمركز على المدرسة؛ فقد تم اعتبارها مجتمعات تتمتع بالحكم الذاتي؛ إذ يتم تقييم الممارسات والنتائج عن كثب، كما يتم مشاركة المعلومات مع المجتمع المحلّي، وتعتمد المدرسة على عملية حل المشكلات وتعتبرها عملية مستمرة (١١٤).**

وقد انتشرت حركة المدارس المتسارعة في العديد من الولايات الأمريكية؛ ففي فيلاديلفيا Philadelphia وهي مدينة في ولاية بنسيلفانيا كان التوجه نحو تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة إستراتيجية سياسية مدفوعة بمخاوف تتعلق بزيادة عدد المتسربين في المنطقة، وعلى الرغم من أن إنشاء أول مدرسة متسارعة كان في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ إلا أن مدينة فيلادلفيا قد حرصت على إنشاء العديد من المدارس المتسارعة بعد ذلك، ويعتبر التقرير الذي أصدره نيلد وبالفانز Neild &Balfanz عام ٢٠٠٦ والذي يوثق ظاهرة التسرُّب المدرسي في المنطقة في الماضى والحاضر والتوقعات المستقبلية لهذه الظاهرة هو أحد العوامل الرئيسية والمحفزة للتوسُّع في حركة المدارس المتسارعة بها (١١٥).

وقد أشار تقرير ماثماتيكا Mathematica – منظمة بحثية أمريكية – عام ٢٠١٠ إلى أن المدارس المتسارعة قد ساهمت في تحسين النتائج التعليمية لطلاب مدينة فيلادليفيا المعرضين لخطر التسرُّب، وذلك بالمقارنة بالمدارس التقليدية الأخرى في نفس المنطقة، وأوضح التقرير أن المدارس المتسارعة لا تهدف إلى تخريج المزيد من الطلاب فقط، ولكنها تهدف أيضًا إلى ضمان الاستعداد التام لالتحاق هؤلاء الطلاب بالكليات (١١٦).

وعلى الجانب الآخر انضمت ولاية فلوريدا إلى حركة المدارس المتسارعة عام ١٩٩٣، وقد تم اختيار مدرستين لتحويلهما إلى نموذج المدرسة المتسارعة، وكانت المدرسة الأولى هي مدرسة سانت جون الابتدائية St. John Elementary School في مقاطعة غادسدن Gadsden County، أما المدرسة الثانية فهي مدرسة بوند الابتدائية Bond Elementary School في مقاطعة ليون Leon County، وكان الهدف الأساسي من مشروع المدارس المتسارعة في البداية هو: تحويل هاتين المدرستين إلى مدارس متسارعة، وتدريب بعض المدارس الأخرى على تطبيق هذا النموذج، واختيار مدربين جدد وتدريبهم، أما الهدف الثانوي فهو دعم شبكة من المدربين في ولاية فلوريدا (١١٧).

كما انتشرت حركة المدارس المتسارعة في باقي الولايات الأمريكية، وكان هناك العديد من المدارس التي نجحت في الانضمام إلى هذه الحركة، كما ذاع صيتها في شتى أنحاء الدولة مثل: مدرسة جورج واشنطن المتسارعة George Washington Accelerated School والتي تقع على مشارف مدينة حضارية كبيرة، وتشمل الصفوف من رياض الأطفال وحتى الصف السادس الابتدائي، ويصل عدد الطلاب في المدرسة إلى

٥٠٠ طالب من مجموعات عرقية متنوعة، وقد وجد أن ثمانين في المائة من الطلاب ينحدرون من عائلات فقيرة تعتمد على المعونات المقدمة من الدولة، وكان من المقرر إغلاق هذه المدرسة بسبب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلابها، ولكن استطاع أعضاء المجتمع المدرسي التوصل إلى ضرورة تنفيذ فلسفة المدرسة المتسارعة، وتم التواصل مع المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة National Center For The Accelerated Schools Project بجامعة ستانفورد Stanford University لمعرفة ما إذا كان بإمكانهم أن يصبحوا جزءًا من المشروع، وتم توفير مدرب من المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة للعمل مع المجتمع المدرسي لمساعدتهم في عملية التحول، وبدأت المدرسة بالفعل في تنفيذ فلسفة المدرسة المتسارعة في منتصف العام الدراسي ١٩٩١ /١٩٩٢، وبمرور الوقت نجحت المدرسة، واكتسبت سمعة طيبة، ونمت بسرعة، وارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلابها [١١٨].

وهناك أيضًا مثال آخر ناجح وهو مدرسة توماس جيفرسون المتسارعة Thomas Jefferson Accelerated School والتي تشمل الصفوف من رياض الأطفال وحتى الصف السادس الابتدائي، ويوجد بها اثنان وعشرون معلمًا، وواحد وثلاثون موظفًا، وتخدم المدرسة ٤٨٥ طالبًا من مجموعات عرقية متنوعة، وينتمي ثمانية وأربعون في المائة من الطلاب إلى عائلات فقيرة، وبدأ مجلس إدارة المدرسة في عقد اجتماعات بسبب الدرجات المنخفضة للطلاب في الامتحانات، وتم إنشاء لجنة البحث والتطوير التي درست العديد من نماذج الإصلاح المدرسي، وكان أحد النماذج التي تم التصويت عليها من نسبة كبيرة من أعضاء المجتمع المدرسي هو نموذج المدرسة المتسارعة، وقد حصل بعض الأعضاء على التدريب اللازم في المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة، واستطاعت المدرسة تنفيذ النموذج بنجاح؛ مما أدى إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المدرسة [١١٩]، ونتيجة لانتشار حركة المدارس المتسارعة في شتّى أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، فقد اعتمد المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة على مجموعة من المعايير لتقييم هذا النموذج في جميع أرجاء الدولة، وتركز هذه المعايير على جميع مكونات المشروع الرئيسية والتي تتمثل في ( الجوانب التعليمية والتدريسية والتنظيمية، والمبادئ الأساسية الثلاثة، والقيم، والهيكل الإداري بما يشمله من مجموعات الكوادر واللجنة التوجيهية والمدرسة ككل، وعملية

الاستفسار)، وقد تم تصميم هذه المعايير لاستخدامها جنبًا إلى جنب مع عملية جمع البيانات وتحليلها، وبالنسبة لكل معيار يشترط وجود أدلة وقرائن ملائمة وكافية؛ لذا تقوم المدارس بتجميع هذه الأدلة، كما يطلب المركز الوطني من المدارس المتسارعة إرسال نسخ من حافظات بياناتها إلى المركز للعمل على إدخالها في قاعدة البيانات المركزية "[١٢٠]. وبمرور الوقت أصبح مشروع المدارس المتسارعة واحدًا من أكبر وأقدم نماذج الإصلاح المدرسي الشامل في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ تمتلك أمريكا خبرة طويلة في تحويل المدارس الابتدائية منخفضة الأداء إلى مدارس متسارعة [١٢١].

يتضح مما سبق أن الولايات المتحدة الأمريكية قد بذلت جهودًا كبيرة لإصلاح التعليم بها، فبمجرد ظهور تقرير " أمة في خطر" عام ١٩٨٣ تسارعت وتيرة الجهود على كافة الأصعدة للتغلُّب على المشكلات التي تواجه الدولة، وظهرت سلسلة من الإصلاحات في مجال التعليم كان من ضمنها مشروع المدارس المتسارعة الذي استطاع "هنري ليفين" من خلاله أن يقدم نموذجًا عمليًّا وشاملًا للتصدي لمشكلة عدم المساواة في التعليم، ومواجهة ظاهرة التسرُّب المدرسي التي يمكن أن تؤثر سلبًا على أجيال المستقبل.

**ثانيًا - الفلسفة:**

تم اشتقاق فلسفة المدارس المتسارعة من أفكار وأعمال جون ديوي الذي كان مهتمًا وقلقًا بشأن تعامل المجتمع مع الأطفال المحرومين اجتماعيًّا أو ثقافيًّا [١٢٢]، وجون ديوي **John Dewey** هو مربٍّ وفيلسوف أمريكي ولد عام ١٨٥٩ م في مدينة برلينغتون **Burlington** في ولاية فيرمونت **Vermont** وقد لاقت أعماله قبولًا واسعًا في جميع أنحاء العالم في القرن العشرين، وقبل وفاته عام ١٩٥٢ كان قد كتب أكثر من أربعين كتابًا، وسبعمائة مقالة عن التعليم والفلسفة والسياسة والأخلاق وعلم النفس، وعلم الأحياء وغيرها [١٢٣].

وكان ديوي مهتمًا بشدة بالتعليم بسبب قناعته بأن الفلسفة لا معنى لها بالنسبة له إذا كانت خارج نطاق التعليم؛ إذ يعتقد أن الفلسفة والتعليم وجهان لعملة واحدة، فالعلاقة بينهما متشابكة إلى الحد الذي يصبح فيه التعليم فلسفة، في حين أن الفلسفة تؤخذ على أنها تعليم، على الرغم من أن البعض قد لا يفهم هذا المنظور بسهولة إلا أنه عند استعدادهم لتقبل حقائق معينة حول التعليم والفلسفة سوف يكون هذا المنظور واضحًا بالنسبة لهم

(١٢٤)، كما كان لأعمال ديوي على وجه الخصوص تأثير كبير في تنشيط المناقشات حول ما تعنيه الديمقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ فقد ساهم في صياغة فكرة مفادها أنه عندما تقترن الديمقراطية بالاكتشافات العلمية فإنه يمكن للبشرية في الولايات المتحدة الأمريكية أن تمضي قدمًا تدريجيًّا نحو حياة أفضل (١٢٥)، وقد انعكست أفكاره حول الديمقراطية على التعليم أيضًا؛ إذ اعتمدت فلسفة المدارس المتسارعة بشكل كبير على أعمال جون ديوي الذي اعتقد أن التعليم الديمقراطي يعني الإيمان بقدرة الأطفال والبالغين على فهم العالم من حولهم ومحاولة تطويره، كما يؤكد نموذج المدرسة المتسارعة أن جميع أعضاء المجتمع المدرسي يمتلكون نقاط قوى يجب الاعتماد عليها (١٢٦)، وهذا يعني إنشاء مدرسة أكثر ديمقراطية في طابعها، يقوم فيها الأعضاء (بمشاركة أولياء الأمور والطلاب) بالتخطيط والتقييم، وحل المشكلات، والتعاون المستمر، والالتزام بسلوكيات وقيم العمل لرفع مستوى إنتاجية العمل داخل المدرسة، ولن يحدث ذلك إلا من خلال التغيير، والتغيير ليس هدفًا في حد ذاته بل هو وسيلة للوصول إلى الهدف، فمن خلال مجموعة منهجية من الممارسات يمكن الوصول من هنا إلى هناك..." أي من المدارس التقليدية إلى المدارس المتسارعة التي تعكس المعنى الحقيقي للتعليم الديمقراطي (١٢٧).

يتضح مما سبق أن فلسفة المدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية لم تكن بعيدة عن أفكار وأعمال جون ديوي حتى في القضايا التي تتعلق بالديمقراطية بل على العكس أكدت المدارس المتسارعة أن المدرسة قادرة على تعزيز القيم الديمقراطية التي تتمثل في المشاركة، وحرية الرأي، والإيمان بحقوق الطفل، والتعامل العادل مع الطلاب، كما أن للمدرسة دورًا واضحًا في تعليم الطلاب التفكير النقدي، واحترام وجهات النظر، وحل المشكلات، وبذلك تكون المدرسة المتسارعة قادرة على تخريج طلاب يمتلكون النزعة الديمقراطية وقادرين على التعبير عن آرائهم حول المجتمع الذي يعيشون فيه، ويكونون مسئولين عن تحسين أوضاع هذا المجتمع.

**ثالثًا – الأهداف:**

أراد هنري ليفين تحقيق العدالة في مجال التعليم من خلال مبدأ الإنصاف؛ فقد وجد أن نسبة كبيرة من الطلاب الفقراء أو الأقليات والمهاجرين معرضون لخطر الفشل الدراسي، ونتيجة لذلك فإن الهدف الرئيسي للمدارس المتسارعة هو مساعدة جميع الطلاب ولا سيما

أولئك الذين يوصفون بأنهم معرضون للخطر على الانخراط في العملية التعليمية مرة أخرى، ويستخدم مصطلح "متسارع" لأن الطلاب المعرضين للخطر ينبغي أن يتعلموا بمعدل أسرع من غيرهم، وليس بمعدل أبطأ؛ لأن إستراتيجيات التدخل العلاجي التي تعتمد على الحفظ والتكرار تُشعر الطلاب بوجود فجوة بينهم وبين زملائهم؛ مما يؤدي إلى عزوفهم عن الدراسة، أما إستراتيجية التسريع الأكاديمي فتساعد على تفعيل دور الطالب في المواقف التعليمية، وعلى تشكيل مجموعات تتيح له الانخراط في سياقات مختلفة(١٢٨).

كما يهدف نموذج المدرسة المتسارعة إلى تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب، ولا يقتصر الأمر على الاحتياجات التعليمية فقط، بل يشمل أيضًا الاحتياجات العاطفية، وتعزيز الشعور بقيمة الذات، ولذلك فإن عملية التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة تنطوي على تغيير واضح ليس فقط في الجوانب الإدارية والفنية بالمدرسة ولكن أيضًا في الطريقة التي يفكر بها المعلمون والإداريون وأولياء الأمور في المدرسة، ومن الواضح أن هذا التحول يوحي بتغيير منهجي في الثقافة والممارسات المدرسية(١٢٩)، وعلى الرغم من أن البعض قد يرى أن التغيير الثقافي قد يؤدي إلى طمس الهوية إلا أن نموذج المدرسة المتسارعة يعي أن لكل مدرسة ثقافتها الخاصة التي يجب الحفاظ عليها، ولكنه يهدف إلى تغيير أساليب السلوك والعمل التقليدي؛ لذا "يعتبر مشروع المدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية مثالًا ناجحًا لحركة الإصلاح التربوي التي تعترف بأهمية العمل في سياق الثقافة الحالية لكل مدرسة" (١٣٠).

ولتحقيق الأهداف السابقة أدرك المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد ضرورة إحداث تغيير على مستوى المقاطعات نفسها؛ فالمدارس المتسارعة لن تكون قادرة على تحقيق أهدافها إلا من خلال شراكتها مع المقاطعات التي تعمل على دعم هذه المدارس وتوفير الخدمات اللازمة لها، وقد شرع المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة في تصميم مشروع للمقاطعات لتكون قادرة على إعادة تشكيل نفسها كـ "مقاطعات متسارعة " Accelerated Districts، ومع نمو المشروع أصبح موظفو المركز الوطني على وعي تام بأهمية الأدوار التي تؤديها المقاطعات والمناطق التعليمية في تنفيذ فلسفة المدارس المتسارعة (١٣١).

وتدعم المقاطعات المدارس المتسارعة من خلال ما يلي : [١٣٢].

- الالتزام بتوفير مدربين متميزين لمساعدة المدارس على التحرك بشكل صحيح نحو نموذج المدرسة المتسارعة، وتتحمل المقاطعات تكاليف التدريب، كما استطاعت المقاطعات توفير الوقت اللازم للمدربين من خلال تغيير الجداول الزمنية لتمكين المدربين من أن يكونوا منتجين وفعالين قدر الإمكان.
- عززت عدة مقاطعات علاقتها مع المدارس المتسارعة لتحسين التواصل ولتكون أكثر استجابة لاحتياجات هذه المدارس، فعلى سبيل المثال أنشأت بعض المقاطعات " لجانًا توجيهية" على مستوى المنطقة لدعم المدارس المتسارعة، ويشترك في هذه اللجان بعض الإداريين بالمنطقة والمدربين وممثلي المدارس المتسارعة، وتجتمع هذه اللجان شهريًا لمعالجة القضايا المتنوعة التي تتعلق بالاتصال، والتعبير عن الرأي، وتحسين المدارس المتسارعة بالمنطقة، وقد ساعدت هذه اللجان في إزالة العديد من العقبات التي تواجه هذه المدارس.
- وفّرت المقاطعات الدعم المادي والموارد الأخرى، كما سمحت بأن يكون هناك مرونة في وضع الجداول الزمنية، وتنمية وتدريب أعضاء المجتمع المدرسي؛ إذ أمكن للمقاطعات التفاوض مع النقابات لتمكين المدارس المتسارعة من توفير الوقت اللازم لتطوير العاملين بها.
- التزمت بعض المقاطعات بمكافئة المدارس المتسارعة التي أظهر التقييم نجاحها من خلال الإعلان عن النتائج الإيجابية لهذه المدارس.

انطلاقًا مما سبق ذكره يتضح حرص المقاطعات بالولايات المتحدة الأمريكية على تقديم الدعم اللازم للمدارس المتسارعة حتى تكون قادرة على تحقيق أهدافها؛ فقد أدركت هذه المقاطعات أن هذا العصر الذي يطلق عليه "عصر العولمة" قد فرض عليها المزيد من الالتزام تجاه المدارس بوجه عام والمدارس المتسارعة بوجه خاص لرفع الكفاءة التعليمية بها، كما فرض عليها ضرورة إرساء قواعد لأنظمة تعليمية أفضل حتى تكون هذه المدارس وغيرها قادرة على الصمود أمام العديد من التحديات التي يمكن أن تواجهها.

**رابعًا – خطوات التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة (١٣٣):**

**تعتبر مدرسة رينبو الابتدائية Rainbow Elementary School واحدة من المدارس الابتدائية التي استطاعت تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة بنجاح، وتضم مدرسة رينبو الابتدائية ٣٩٠ طالبًا، ويصنف نصف طلابها على أنهم "معرضون للخطر" نظرًا لأن معظم الطلاب من الطبقة الفقيرة والمتوسطة نسبيًا، كما أن المدرسة رغم وقوعها في وسط ولاية أوهايو Ohio إلا أن وجودها في شمال إحدى المدن البعيدة عن مجتمع الأعمال جعل أعضاءها يشعرون بالعزلة؛ فهي تعتبر مدرسة ريفية داخل المدينة.**

**في بداية العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤ شكّلت المدرسة فريقًا قياديًا مكونًا من ثلاثة معلمين وممثلين عن أولياء الأمور لفحص الأسباب الكامنة وراء تدني التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة، ورغم الاجتماعات المنتظمة من الفريق إلا أنه لم يصل إلى خطة عمل واضحة، وخلال العام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٥ أظهرت نتائج اختبار الكفاءة للصف الرابع الابتدائي أن ٤٩% فقط من الطلاب كانوا قادرين على اجتياز الاختبار، ونتيجة لكل هذه الأمور بدأ فريق القيادة بالمدرسة في النظر إلى نماذج الإصلاح المدرسي التي اقترحتها ولاية أوهايو، وكان نموذج المدرسة المتسارعة هو أحد هذه النماذج، وقد قررت ولاية أوهايو توفير الدعم المادي للمدارس الراغبة في تجربة جهود التحسين للمدارس المبتكرة، وقد تلقت مدرسة رينبو الابتدائية الدعم من إدارة التعليم بالولاية لتنفيذها نموذج المدرسة المتسارعة لحل مشكلاتها التعليمية، وفي أوائل ربيع عام ١٩٩٥ تم عقد اجتماع لجميع أعضاء المجتمع المدرسي لتعريفهم بمفهوم المدرسة المتسارعة ومبادئه وقيمه، وتم تبليغ الأعضاء أن تنفيذ النموذج سيستغرق من خمس إلى ست سنوات؛ لذا طلب منهم التفكير في الأمر، وتم منحهم أسبوعًا للتصويت لصالح أو ضد تحول مدرسة رينبو إلى مدرسة متسارعة، كما تم التوضيح أنه يجب أن تصل نسبة التصويت إلى ١٠٠% حتى يكون هناك التزام من الجميع بتنفيذ هذه النموذج، وبعد أسبوع واحد من هذا الاجتماع تم التصويت بالإجماع لصالح تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة.**

**تم تنفيذ النموذج في العام الدراسي ١٩٩٥/ ١٩٩٦ حيث تم اعتماد القرار التنفيذي في صيف عام ١٩٩٥، وتم إرسال مذكرة لمعلمي المدرسة بشأن اقتراحاتهم حول أوقات الاجتماعات وكذلك أوقات التدريب المناسبة لهم، كما تم إرسال خطابات إلى أولياء الأمور**

لتوضيح أهمية تنفيذ هذا النموذج وضرورة الحصول على دعمهم في المرحلة المقبلة، وتم عقد اجتماع في أغسطس ١٩٩٥ وتمحورت أهداف هذا الاجتماع حول الفهم الواضح لنموذج المدرسة المتسارعة، وبناء شعور بأهمية التماسك الاجتماعي، وإنشاء فهم مشترك للمفردات الجديدة التي من شأنها السماح لجميع المشاركين بالتواصل معًا بشكل فعال، وسارت المدرسة نحو تطبيق هذا النموذج وفقًا للخطوات التالية:-

**١ - التقييم:**

بدأت مرحلة تقييم الوضع الحالي للمدرسة في العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦ لتحديد نقاط القوة والضعف في المدرسة، وتم تشكيل تسعة لجان للتقييم تكون كل لجنة فيهم مسئولة عن جمع البيانات والمعلومات في المجالات التسعة التالية : المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والمناخ المدرسي، والخدمات الغذائية، والخدمات الطلابية، وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، والاتصال والتواصل، ومشاركة أولياء الأمور، ومرافق ومعدات المدرسة.

وتتألف كل لجنة من ممثلي (المعلمين وأولياء الأمور وموظفي الدعم)، كما تم تشكيل لجنة للتنسيق تتكون من ممثل واحد عن كل لجنة من اللجان التسعة، ومدير المدرسة. وتكون مهمتها إشرافية للتأكد من عدم حدوث تداخل بين اللجان والتأكد من أن الأسئلة المطروحة من اللجان التسعة سوف تؤدي إلى جمع البيانات المقصودة لتحديد الوضع الحالي للمدرسة، كما كانت كل لجنة من لجان التقييم التسعة مسئولة عن تحديد الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ووضع قائمة بالأسئلة التي سيتم طرحها على أولياء الأمور والطلاب والإداريين والمعلمين بالمدرسة حتى يكونوا قادرين على وضع صورة كاملة للوضع الحالي للمدرسة، وكانت لجان التقييم التسعة عبارة عن مجموعات ذاتية الاختيار ومستقلة ومسئولة عن تحديد مواعيد اجتماعاتها.

**٢- صياغة الرؤية:**

تم تشكيل لجنة للعمل على تطوير رؤية المدرسة في أكتوبر ١٩٩٥، وقد طرح أعضاء المجتمع المدرسي أفكارًا حول مدرسة أحلامهم، وكان السؤال الرئيسي هو: ما نوع المدرسة التي تريدها لطفلك؟

وكانت هذه اللجنة عبارة عن مجموعة متطورة من المعلمين والإداريين، ومدير المدرسة، وممثلي أولياء الأمور، وقد استغرقت المدرسة حوالي أربعة أشهر للتوصل إلى

رؤيتها المستقبلية، وتم إعداد مسودة بالرؤية ومناقشتها في اجتماع المدرسة لمراجعتها والتوصل إلى توافق في الآراء بشأنها، وبحول منتصف مارس ١٩٩٦ استطاعت المدرسة تطوير رؤيتها المستقبلية التي تم صياغتها على النحو التالي:

نحن مجتمع مدرسة رينبو الابتدائية نرى أن طلابنا لديهم الحق في التعلُّم، ويمكنهم التعلُّم على نحو أفضل في ظل توفير الظروف المناسبة لهم، وسوف تُوفّر مدرسة رينبو الابتدائية بيئة تعليمية تساعد على أن:

- يحترم الكبار الطلاب، كما يحترم الطلاب الكبار ويتعلمون منهم.
- يكون طلابنا قادرين على تطوير الشعور بالثقة بالنفس وتقدير الذات، ويكونوا قادرين على اتخاذ قرارات مسئولة بثقة.
- يحقق طلابنا مستويات أكاديمية عالية في بيئة صعبة وخالية من المخاطر.
- يشارك طلابنا في برنامج أكاديمي يتيح لهم التركيز على حل المشكلات والتفكير النقدي الذي يُعِدهم للوصول إلى المرحلة الثانوية وإكمالها بنجاح.
- يطور طلابنا شعورًا بالمسئولية تجاه أنفسهم وتجاه مدرستهم ومجتمعهم.
- يستمتع طلابنا ببيئة آمنة يمكن من خلالها تحقيق أهدافهم.
- يتم الاستفادة الكاملة من خدمات الدعم من أجل تلبية احتياجات كل طالب.

٣ – تحديد الأولويات:

بعد الانتهاء من عملية التقييم وصياغة الرؤية اجتمع أعضاء المجتمع المدرسي في ربيع عام ١٩٩٦، وتم مقارنة نتائج عملية التقييم مع الرؤية المستقبلية للمدرسة لتحديد المشكلات الأساسية التي كانت سببًا في وجود الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وتم تحديد أربع مشكلات أساسية هي:

- توظيف التكنولوجيا.
- طرق التدريس.
- المناخ المدرسي.
- مشاركة أولياء الأمور.

وتم الإعلان عن بدء معالجة هذه المشكلات خلال العام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧

**٤ – إنشاء هيكل إداري:**

**قامت المدرسة بإنشاء هيكل إداري جديد في العام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧، وقد عقدت المدرسة دورة تدريبية لمدة يومين في أغسطس ١٩٩٦ كان الهدف منها مناقشة هيكل إدارة المدرسة المتسارعة، والتعرف على أدوار (مجموعات الكوادر، واللجنة التوجيهية واجتماعات المدرسة ككل)، وطرق إجراء عملية الاستفسار، وتم تحديد أربعة كوادر للعمل على حل المشكلات الأربعة ذات الأولوية، وقد طُلب من كل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي اختيار إحدى المشكلات التي تمثل أولوية بالنسبة لهم للاشتراك في الكادر المخصص لها للعمل على حلها، ووصل عدد الأعضاء المشاركين في كل كادر من ٩ إلى ١٢ عضوًا، فتكوَّن الكادر المختص بطرق التدريس من ١٢ عضوًا، بينما وصل المشاركين في الكادر المختص بالمناخ المدرسي إلى تسعة أعضاء، وتكوّن الكادر المتعلق بتوظيف التكنولوجيا من الأعضاء التسعة، بينما اشتمل الكادر المختص بمشاركة أولياء الأمور على ١٢ عضوًا، وتم إعطاء المشاركين في كل كادر سيناريو مختلف لمتابعة خطوات عملية الاستفسار، كما طُلب منهم إعداد جدول أعمال محدد ليتمكنوا من تحديد الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات ووضع خطة عمل لمعالجتها، وبالإضافة إلى مجموعات الكوادر تم تحديد أعضاء اللجنة التوجيهية، وتحديد مواعيد اجتماعات المدرسة ككل لاتخاذ القرارات النهائية بشأن خطط العمل التي تُقرُّها اللجنة التوجيهية بعد استلامها من مجموعات الكوادر وفحصها ومراجعتها.**

**٥ – عملية الاستفسار:**

**بدأت مجموعات الكوادر في مدرسة رينبو الابتدائية في خريف عام ١٩٩٦ بالعمل في المرحلة الأولى من عملية الاستفسار، فقام كل كادر بالتركيز على المشكلة وتحديد أسبابها، وتوصلت مجموعات الكوادر إلى عدم تفعيل أساليب التدريس الحديثة من بعض المعلمين بالمدرسة ( طرق التدريس)، وأن هناك عددًا كبيرًا من أولياء الأمور لا يساعدون أبناءهم في أداء الأنشطة التعليمية كالواجبات المدرسية (مشاركة أولياء الأمور)، وعدم شعور الطلاب بالأمان في البيئة المدرسية ( المناخ المدرسي)، بالإضافة إلى القصور الواضح في أداء فريق التكنولوجيا بالمدرسة (توظيف التكنولوجيا)، وتوصلت الكوادر إلى قائمة من الفروض التي تتناول الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات بالمدرسة، وتم إعداد استطلاع**

للرأي لتحديد أي من الفروض المطروحة يُعد سببًا رئيسًا وراء هذه المشكلة، ثم قامت مجموعات الكوادر بعمل خطط لمواجهة المشكلات الأربعة، فعلى سبيل المثال قام الكادر المختص بتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية بوضع خطة عمل لمشروع الشبكة المدرسية، وتوظيف أجهزة الكمبيوتر الموجودة بالمدرسة بفاعلية، كما تم وضع خطة لتدريب الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي على توظيف التكنولوجيا بالمدرسة، وحرص هذا الكادر على تحديد مهارات الحاسب التي يحتاجها الطلاب في كل صف دراسي، مثل مهارات الحاسب الأساسية في الصف الأول الابتدائي والتي اشتملت على (استخدام لوحة المفاتيح، حفظ وطباعة المستندات)، ومهارات المعالجة، ومهارات الرسم على الكمبيوتر، وقدم أعضاء فريق هذا الكادر خطة العمل إلى اللجنة التوجيهية التي قامت بدراستها وتقديمها في اجتماع المدرسة ككل في ١٥ مايو ١٩٩٧ لاتخاذ قرار جماعي بشأنها، وبالإضافة إلى مجموعات الكوادر الأربعة قامت المدرسة بتشكيل لجنة مختصة للتعامل مع الأمور المتعلقة بالانضباط في المدرسة لمواجهة أي مشكلات قد تعوق تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة، وقد اجتمعت هذه اللجنة أسبوعيًا، وتبادلت الأفكار والحلول حول المشكلات التي تتعلق بالانضباط المدرسي، وتوصلوا إلى خطة عمل تم تقديمها إلى اللجنة التوجيهية التي قدمتها إلى اجتماع المدرسة ككل في اجتماعها الثالث في ١٦ إبريل ١٩٩٧، وقد استطاعت مدرسة رينبو الابتدائية أن تحسن من نتائجها التعليمية في غضون عامين فقط من بداية تنفيذ النموذج.

**خامسًا – القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:**

يُعد التعليم حجر الأساس في نهضة المجتمعات وتطوُّرها، وعند التمعُّن في أسباب وجود دول متقدمة وأخرى نامية، فإن الإجابة تكْمُن في "التعليم "؛ فالتعليم هو الركيزة الأساسية في تقدُّم هذه الدول لكي تصبح دول صناعية رائدة في العالم، وعندما تتخلف دول أخرى عن الركب فإن ذلك يرجع إلى تدنّي مستوى التعليم بها والذي ينجم عنه الكثير من المشكلات التي تعصف بكيان المجتمع وبنيانه، وكما يؤثر التعليم على الدولة فإنه يتأثر أيضًا بالقوى والعوامل الثقافية المحيطة به، ولكي نستطيع تحليل وتفسير أسباب نجاح حركة المدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية فإنه يجب الرجوع إلى القوى والعوامل الثقافية المحيطة بها، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

**١ - العامل الاجتماعي:**

**تقع الولايات المتحدة الأمريكية في قارة أمريكا الشمالية، وتحتل مساحة كبيرة من مساحة القارة حيث تمتد لأكثر من ثلث القارة مع أكثر من ٩,٨ مليون كيلومتر مربع، ويبلغ عدد سكانها حوالي ٣٢٨ مليون نسمة، وتعد الولايات المتحدة رابع أكبر دولة في العالم من حيث المساحة، وثالث أكبر دولة من حيث عدد السكان، وهي تتألف من ٥٠ ولاية وبعض الأقاليم في المحيط الهادي والبحر الكاريبي، وعاصمتها هي واشنطن Washington، وهناك مجموعة من القيم التي يؤمن بها الأمريكيون وهي: حب الوطن، والعمل الجاد، والإيمان بالذات، والاستقلال، والفرص المتكافئة، والحرية(١٣٤). ويُعد سكان الولايات المتحدة من أكثر سكان العالم تنوُّعًا من حيث أصولهم؛ إذ ينحدرون من مختلف أنحاء العالم، وهذا التنوع العرقي ما هو إلا تتويج لتاريخ طويل من الاستعمار والهجرة والحروب والعبودية(١٣٥)؛ ففي القرنين السابع عشر والثامن عشر الميلاديين أبحر المستعمرون من إنجلترا ودول أوروبية أخرى عبر المحيط الأطلسى إلى المستعمرات الأمريكية هربًا من القيود الدينية، أو بحثًا عن الحرية السياسية، أو من أجل الفرص الاقتصادية، حيث كانت المستعمرات الأمريكية بمثابة فرصة لهم للحصول على الحرية وبدء حياة جديدة (١٣٦).**

**ورغم أن هذا التنوع العرقي يعتبر مؤشرًا على الصراع المحتمل وعدم الاستقرار السياسي، فالمجتمعات المتنوعة عرقيًا من المرجح أن يكون لديها معدلات أعلي من الفساد، نظرًا لعدم التجانس الثقافي الذي قد يعوق نمو المجتمعات التي تكون عرضه للاستقطاب والصراع الاجتماعي، إلا أن هناك أيضًا فوائد للتنوع العرقي؛ فهو يوفر السكان المتنوعين عرقيًا وذوي وجهات نظر متنوعة، فيتبادلون الثقافات والأفكار الجديدة التي يمكن أن تحفز على الإبداع والابتكار(١٣٧)، وقد استطاعت الولايات المتحدة الاستفادة من كونها مجتمعًا متعدد الأعراق والإثنيات والثقافات في تسخير طاقات وقدرات سكانها المتنوعين وتوحيد جهودهم معًا بشكل أفضل لتنمية الدولة.**

**وقد تعددت الجهود التي بذلتها الولايات المتحدة الأمريكية لمواجهة تداعيات التنوع العرقي بها، ومع ذلك كانت هناك نسبة كبيرة من المهاجرين بأمريكا من ذوي التعليم المنخفض، ومن ثَمَّ واجهوا عقبات كثيرة في التوظيف، كما أنهم يعملون في وظائف ذات دخل منخفض؛ مما يؤدي إلى تفاوت مستويات الدخل، وهذا التفاوت قد يُعيق الدولة عن تحقيق**

التقدم والتطور المرجو[١٣٨]؛ لذا اتجهت الولايات المتحدة الأمريكية إلى تنفيذ المبادرات والمشروعات التي تهدف إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وتحديدًا للطلاب المعرضين للخطر لمعالجة هذه المشكلات.

ويتضح أثر العامل الاجتماعي على المدارس المتسارعة بالولايات المتحدة الأمريكية على النحو التالي:

نجحت المحاكم الفيدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية في الفصل في العديد من القضايا المتعلقة بالتمييز العنصري في المدارس؛ مما ساعد المسؤولين في تنفيذ أكثر من ثلاثمائة خطة لإلغاء الفصل العنصري في المدارس في السبعينات والثمانينات، كما ركزت العديد من الأبحاث على إلغاء الفصل العنصري، وأهمية أن تكون المدارس متنوعة عرقيًا واجتماعيًا واقتصاديًا، كما قامت دراسات أخرى بدراسة أثر إلغاء الفصل العنصري في المدارس على تحصيل الطلاب الأمريكيين[١٣٩]. وفي الآونة الأخيرة تم الانتباه إلى الدور الذي تؤديه المدارس المتنوعة في إعداد الطلاب للعيش معًا في مجتمع متعدد الثقافات، لا سيما من حيث تعزيز التفاهم، وبناء الصداقة، وتعزيز الديمقراطية والمشاركة المدنية [١٤٠].

كما اعتمد قانون التعليم الابتدائي والثانوي **The Elementary and Secondary Education Act (ESEA)** على جهود الإصلاح الحكومية والمحلية التي تساعد على ضمان توفير الفرص التعليمية لجميع الطلاب بحيث تتضمن الشروط التالية [١٤١]:

- إخضاع جميع الطلاب للمعايير الأكاديمية العالية التي تُعِدهم للنجاح في الكلية والوظائف المختلفة.
- توفير التقارير السنوية التي توضح المعلومات الأساسية حول الطلاب والمدارس، بما في ذلك البيانات المتعلقة بمعدلات الإنجاز والتخرج، والمناخ المدرسي، والجودة والسلامة، وتنمية المعلمين، ونفقات كل تلميذ لكل مدرسة ومقاطعة.
- عندما يتخلف الطلاب والمدارس عن الركب، يشترط اتخاذ خطوات لمساعدتهم على التحسن والتطوير مع التركيز بشكل خاص على المدارس ذات الأداء المنخفض، والمدارس التي بها مجموعات عرقية متنوعة أو طلاب من ذوي الدخل المنخفض.
- تمكين صناع القرار على مستوى الدولة وعلى المستوى المحلي من الاستمرار في تحسين وتطوير المدارس.

**وقد ساعد هذا القانون وغيره من القوانين والإجراءات الأخرى في ظهور نماذج متنوعة لإصلاح المدارس، وكان نموذج المدرسة المتسارعة من أشهر هذه النماذج وأكثرها انتشارًا؛ فقد ساعد تنفيذ هذا النموذج على تحقيق العدالة والمساواة بين الطلاب خاصة الطلاب المعرضين للخطر سواء من ( الأقليات أو المهاجرين أو من ذوي الدخل المنخفض).**

**٢– العامل الاقتصادي:**

**يُعد اقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية أكبر اقتصاد في العالم؛ فهو يمثل ما يقرب من ٢٢ في المائة من الناتج العالمي، وأكثر من ثلث القيمة السوقية للأسهم، وهي بارزة في جميع الأسواق العالمية؛ إذ تمثل حوالي عُشر تدفقات التجارة العالمية، وخُمس رصيد الاستثمار الأجنبي العالمي المباشر، وما يقرب من خُمس التحويلات، وخُمس الطلب العالمي على الطاقة، وقد وصل الناتج المحلي الإجمالي إلى أكثر من ١٨ تريليون دولار في عام ٢٠١٦، وهي بذلك تمثل أكثر من ٢٥ في المائة من الناتج المحلي الإجمالي العالمي، و٣٥ في المائة من القيمة السوقية العالمية للأوراق المالية (١٤٢).**

**والنظام الاقتصادي للولايات المتحدة هو الرأسمالية؛ إذ يملك القطاع الخاص معظم الشركات، وتتبع الولايات المتحدة نظام " اقتصاد السوق"، وهو نظام اقتصادي قائم على حرية تبادل السلع والخدمات، وفي هذا النظام تقرر الشركات ما الذي يجب إنتاجه ومقدار ما تنتجه، كما تؤثر المنافسة وقانون العرض والطلب على قرارات الشركات(١٤٣).**

**ويتضح أثر العامل الاقتصادي على المدارس المتسارعة بالولايات المتحدة الأمريكية على النحو التالي:**

**أظهرت العديد من الدراسات والأبحاث في المجال الاقتصادي بالولايات المتحدة الأمريكية أن التعليم قد قدم مساهمات كبيرة في زيادة النمو في الإنتاج الاقتصادي بالولايات المتحدة؛ فقد ساهم التعليم بنسبة ٢٠ في المائة من النمو في الدخل القومي للفرد الواحد من عام ١٩٤٨ وحتى عام ١٩٧٣، كما اتضح أنه خلال الفترة من ١٩٤٨ وحتى عام ١٩٩٠ كان ارتفاع مستوى التحصيل العلمي مسؤولًا عن حوالي ١٤ في المائة من النمو في الإنتاج لكل ساعة عمل في القطاع الخاص(١٤٤).**

**و لهذا يخشى المسؤولون من أي قصور قد يحدث في النظام التعليمي الأمريكي؛ لأن أي قصور حتى ولو ضئيل قد يتسبب فيما بعد في تخلف إنتاجية القوي العاملة الأمريكية عن إنتاجية القوى العاملة في البلدان الأخرى؛ مما يهدد القدرة التنافسية للولايات المتحدة الأمريكية في الأسواق الدولية التي ستترجم في النهاية إلى مستوى معيشة أقل مقارنة بالدول الأخرى، وتدرك الولايات المتحدة جيدًا أن القوى العاملة الأكثر تعليمًا تكون أكثر قدرة على التكيف مع المهام الجديدة، كما أن التعليم يعزز من قدرة الأفراد على التواصل مع زملائهم في العمل(١٤٥).**

**ولذلك تحرص الولايات المتحدة الأمريكية على زيادة نسبة الإنفاق على قطاع التعليم؛ إذ تؤدي زيادة التمويل إلى زيادة الموارد التعليمية وتوزيعها توزيعًا عادلًا، وعندما تبذل الولايات جهدًا أكبر لتمويل مدارسها، يرتفع الإنفاق على المدارس، وهذا يترجم إلى مستويات أعلى من التوظيف، وأجور أكثر تنافسية للمعلمين، وخلال الفترة من ١٩٩٠ وحتى ٢٠١١ حققت إصلاحات تمويل المدارس الموجهة نحو الكفاية أهدافها المتمثلة في تحسين الفرص التعليمية لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في المناطق التي تعاني من الفقر وانخفاض مستوى المعيشة، ولأن مسؤولية تمويل التعليم من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم الثانوي تقع على عاتق كل ولاية على حدة فإن كل ولاية من الولايات الخمسين تمتلك نظامها الفريد في تمويل مدارسها(١٤٦). وقد لوحظ أنه على مدى السنوات الثلاثين الماضية كانت نسبة كبيرة من المتسربين من المدارس غير قادرين على الالتحاق بالوظائف؛ مما زاد من معدل البطالة، فعلى سبيل المثال في عام ١٩٩٤ كان ٣٠% من المتسربين من المدارس عاطلين عن العمل مقارنة بـ ٢٠% من الخريجين(١٤٧).**

**ولعلاج هذه المشكلة تم تحديد مستويات مختلفة من التمويل لتوفير فرص تعليمية متساوية للأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة؛ فقد تم توفير مزيد من التمويل للمقاطعات التي تخدم عددًا كبيرًا من الطلاب الذين يعيشون في فقر؛ فإن فقر الطلاب يعتبر هو المتغير الأكثر أهمية الذي يؤثر على مستوى التمويل داخل الولايات(١٤٨)، ولعل مشروع المدارس المتسارعة هو أكبر دليل على ذلك؛ إذ يتم تقديم الدعم المادي للمدارس التي تسعى إلى تنفيذ هذا النموذج لتحسين أداء طلابها المعرضين للخطر، كما يتم توفير المدربين من قِبل المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة، بالإضافة إلى الدعم المقدم من المقاطعات.**

**٣– العامل السياسي:**

**تُصنف الولايات المتحدة الأمريكية على أنها دولة ديمقراطية، وتُعرف بدقة بأنها جمهورية فيدرالية دستورية، وكجمهورية فإن القوة المطلقة داخل النظام الأمريكي تقع على عاتق الشعب؛ إذ يمارس الشعب سلطته من خلال الانتخابات المنتظمة التي يختار فيها المواطنون الرئيس، وأعضاء الكونجرس، ومسؤولي الولايات، والمسؤولين المحليين، ويقوم هؤلاء المسؤولون بصياغة السياسات، وسن القوانين، وتوجيه العمليات اليومية للحكومة.(١٤٩)**

**تم كتابة الدستور عام ١٧٨٧م، ودستور الولايات المتحدة الأمريكية هو القانون الأعلى للبلاد، فهو يحدد المبادئ والقوانين الأساسية للدولة، ويبدأ الدستور بعبارة " نحن الشعب "، وهذا يعني أن الشعب هو الذي يأتي بمسؤولي الحكومة؛ لذا يجب أن يعمل المسؤولون من أجل الشعب، وأن يراعوا حقوقه، وهذا ما يطلق عليه "السيادة الشعبية"؛ فالشعب هو مصدر كل السلطات السياسية، ويقسم الدستور سلطة الحكومة بين حكومة مركزية، وحكومات الولايات، ويسمى هذا التقسيم للسلطة بـ " الفيدرالية"، وهي شكل من أشكال الحكم تكون السلطات فيه مقسمة دستوريًا، والهدف من ذلك هو الحد من سلطات الحكومة؛ لذا تم فصل السلطات إلى ثلاثة فروع هي: السلطة التنفيذية، والسلطة التشريعية، والسلطة القضائية. (١٥٠)**

**يمنح الدستور الأمريكي الحكومة المركزية أو الفيدرالية سلطات محددة مثل: سلطة طباعة النقود، وإعلان الحرب، وإنشاء جيش، وعقد معاهدات مع الدول الأخرى، ومعظم السلطات الأخرى التي لا تمنح للحكومة الفيدرالية يتم منحها إلى حكومة الولايات، وعلى الرغم من أن كل ولاية لها دستورها الخاص، إلا أن دساتير الولايات لا يمكن أن تتعارض مع دستور الولايات المتحدة الأمريكية، وعلى غرار الحكومة الفيدرالية، فإن معظم الولايات لديها الفروع الثلاثة للسلطة وهي: السلطة التنفيذية، والسلطة التشريعية، والسلطة القضائية، والحاكم هو الرئيس التنفيذي للولاية، ووظيفة الحاكم في حكومة الولاية مشابهة لوظيفة الرئيس في الحكومة الفيدرالية، ومع ذلك فإن قوانين الولاية التي ينفذها الحاكم تختلف عن القوانين الفيدرالية التي ينفذها الرئيس.(١٥١)**

**ويتضح أثر العامل السياسي على المدارس المتسارعة بالولايات المتحدة الأمريكية على النحو التالي:**

**يقوم دستور الولايات المتحدة الأمريكية على المبادئ التالية[١٥٢]:**

- **أن تكون جميع الولايات متساوية، فالحكومة الوطنية لا يمكن أن تمنح امتيازات خاصة لأي ولاية.**
- **أن يكون هناك ثلاثة فروع للحكومة أولها لوضع القوانين، والثاني لتنفيذها، والثالث لتفسيرها.**
- **الحكومة الأمريكية حكومة قوانين وليست حكومة أفراد، فلا أحد فوق القانون، ولا يجوز لأي مسؤول في الحكومة أن يستخدم سلطته ما لم يسمح له الدستور أو القانون العام بذلك.**
- **إن جميع الأفراد متساوون أمام القانون، وأي شخص غنيًا كان أم فقيرًا يمكنه أن يطالب بحماية القانون.**
- **أن يتمكن الشعب من تغيير السلطة الحكومية عن طريق تغيير (تعديل) الدستور. (نص أحد هذه التغييرات على انتخاب أعضاء مجلس الشيوخ عن طريق التصويت الشعبي المباشر بدلًا من المجالس التشريعية للولايات).**
- **إن الدستور وقوانين الولايات المتحدة والمعاهدات المبرمة بموجبه هي "القانون الأعلى للبلاد"**

**أما عن التعليم، فنظرًا لأن مسؤولية التعليم العام تقع على عاتق الولايات فإن قوانين التعليم وأحكامه تختلف من ولاية إلى أخرى؛ فبعض الولايات تضع القواعد الأساسية لنظامها التعليمي، بينما تترك بعض الولايات الأخرى هذه القواعد والتفاصيل للهيئة التشريعية، كما تختلف دساتير الولايات خاصة فيما يتعلق بتمويل المدارس العامة، والأمور الدينية، وسن التحاق الطلاب بالمدرسة، ومدة العام الدراسي [١٥٣].**

**و الحقيقة أنه برغم اختلاف الولايات عن بعضها فيما يتعلق بأمور التعليم إلا أن المبادئ الأساسية للدستور والتي انبثقت من مبادئ النظام الديمقراطي الذي يقوم على مبدأ حكم الشعب، والإقرار بحق التنوع والاختلاف بين البشر، والإيمان بأهمية العدل والمساواة قد انعكست على المدارس بصفة عامة والمدارس المتسارعة بصفة خاصة حيث تتماشى قيم ومبادئ وسلوكيات المدارس المتسارعة مع مبادئ الديمقراطية والتي ظهرت في مشاركة المجتمع المدرسي في عملية صنع القرار حتى يكون القرار المتخذ أكثر ثباتًا وقبولًا لدى**

أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور؛ مما يؤدي إلى وجود مناخ قائم على الصراحة والتفاهم والثقة المتبادلة بين الجميع.

الخطوة الرابعة: المدارس المتسارعة في جمهورية الصين الشعبية:

يُعد التعليم في الصين وسيلة أساسية لتعزيز قيمة الفرد في المجتمع، وقد تم إيلاء مزيد من الاهتمام إلى النظام التعليمي بها خاصة بعد انتهاء الثورة الثقافية؛ وذلك لتوجيه التعليم نحو خدمة الاقتصاد، كما حرصت الصين على جعل المساواة في التعليم جزءًا أساسيًّا من قوانين التعليم بها؛ ولهذا اهتمت بتطوير المدارس في الريف نظرًا لأن أكثر من نصف سكان الصين ينتمون إلى المجتمع الريفي الذي يتباين سكانه من حيث مستوى معيشتهم، وسارعت الدولة بتبني فكرة المدارس المتسارعة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ولرفع مستوى أداء الطلاب وتحسين قدراتهم ومهاراتهم.

**أولًا – نبذة تاريخية عن المدارس المتسارعة:**

بدأت الصين تطبق سياسة الإصلاح والانفتاح بعد انتهاء الثورة الثقافية الكبرى؛ إذ أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني قرارين: الأول بشأن إصلاح النظام التعليمي في عام ١٩٨٥، والثاني بشأن قانون التعليم الإلزامي لجمهورية الصين الشعبية عام ١٩٨٦، وينص كلا القانونين على أن جميع الأطفال في سن المدرسة ينبغي أن يحصلوا على التعليم الإلزامي المجاني لمدة تسع سنوات بموجب نظام تمويل وطني مضمون، ومع شعبية التعليم الأساسي تدفق عدد هائل من العمال المهاجرين إلى المدن، وتم إلحاق أبنائهم للدراسة في المدن الحضرية، كما فضل الأثرياء في المناطق الريفية إرسال أبنائهم إلى المدن أيضًا، ونتيجة لذلك انخفض عدد الأطفال في سن الدراسة في المناطق الريفية، كما فقدت العديد من المدارس الريفية قيمتها وجودتها [١٥٤].

وقد واجهت الصين هذه المشكلة في العديد من المناطق والمقاطعات خاصة "هونج كونج"، والتي تعتبر إحدى المناطق الإدارية الخاصة التابعة لها، والتي استعادتها الصين من بريطانيا في يوليو ١٩٩٧، وقد شكلت عودة هونج كونج إلى الصين حقبة سياسية جديدة؛ فقد عهد الرئيس التنفيذي إلى لجنة التعليم إجراء مراجعة شاملة لنظام التعليم، وكان الغرض من ذلك هو تحديد أهداف التعليم، ووضع مخطط لإصلاح التعليم يتناسب مع تحديات القرن الحادي والعشرين، وبذلك أصبح التغيير أمرًا لا مفر منه، وبدأ الاهتمام بتطوير المدارس

وتحسينها[١٥٥]. كما بدأ حدوث تطور كبير في العديد من الجوانب الرئيسية للتعليم بعد أن تولّى الصينيون حكم هونج كونج؛ فقد استطاعت لجنة التعليم وضع حلول لقضايا التعليم المختلفة، كما تم مناقشة القضايا المستقبلية المتعلقة بتدريب قادة المدارس على مواجهة التحديات الجديدة من خلال القيادة الموزعة [١٥٦].

واستطاعت هونج كونج تنفيذ إصلاحات طموحة لتحسين مستوى التعليم مثل مبادرة الإدارة القائمة على المدرسة School-Based Management(SBM)، ومخطط الدعم المباشر Direct Subsidy Scheme من خلال تقديم الإعانات لتحسين جودة التعليم المدرسي، والتنمية المهنية المستدامة للمديرين والمعلمين من أجل مواكبة التغييرات الحادثة في القرن الحادي والعشرين، وتم التركيز على مبادرة الإدارة القائمة على المدرسة؛ وذلك لإصلاح إدارة المدرسة من جهة، ومن جهة أخرى لمنح المدارس مزيدًا من الاستقلالية في اتخاذ القرارات[١٥٧].

وفي ضوء هذا السيناريو أطلقت كلية التربية في جامعة هونج كونج الصينية مشروع " المدارس المتسارعة للتعليم الجيد" Accelerated Schools for Quality Education Project (ASQEP) في عام ١٩٩٨ بهدف تعزيز جودة التعليم في هونج كونج من خلال الشراكة بين المدرسة والجامعة، وقد تم الاستفادة من مشروع المدارس المتسارعة الذي أطلقه هنري ليفين في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ يعتبر هذا النموذج نهجًا شاملًا لتغيير المدرسة [١٥٨].

وبدأ المشروع في مدرستين ابتدائيتين وثالثة متوسطة كدراسة تجريبية في أبريل ١٩٩٧، ثم بدأ التنفيذ الفعلي وارتفع عدد المدارس المشاركة في مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد إلى خمسين مدرسة في سبتمبر ١٩٩٨، ويرجع ذلك أساسًا إلى إنشاء صندوق التعليم الجيد بقيمة ٥٠٠٠ مليون دولار، والذي تم الإعلان عنه في الخطاب الذي ألقاه الرئيس التنفيذي في أكتوبر ١٩٩٧، وقد كان تنفيذ هذا المشروع خطوة إيجابية؛ لأنه لا يشمل فقط التغيير في ثقافة المدرسة بل شمل تغيير جميع جوانب المدرسة، كما تطرق إلى إصلاح المناهج الدراسية والمشاركة المجتمعية ومشاركة أولياء الأمور[١٥٩]؛ إذ تعد مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمين في إدارة المدرسة اتجاهًا عالميًا يساعد على تعزيز الشفافية والمساءلة في إدارة المدرسة، كما يجعل المدرسة تعمل بشكل أكثر

فعالية، وتتمتع بالاستقلالية الكاملة في إدارة مواردها، والتخطيط لتطوير المدرسة، وتشكيل خصائصها التي تميزها، وإنتاج ثقافة إيجابية، والسعي إلى تحسين الذات [١٦٠].

وقد تم تكوين فريق لتطوير المشروع يتكون من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومنسق واحد، وعشرة من مسؤولي التطوير المدرسي، وستة إداريين؛ وذلك للإشراف على تنفيذ المشروع ومراقبة نظام التدريب، وتم اختيار مسؤولي التطوير المدرسي بعناية بحيث يمتلكون خبرة واسعة في تخصصات مختلفة؛ فقد تكوّن فريق مسؤولي التطوير المدرسي من محاضرين سابقين من كليات التربية، ومدربين في مجال الإدارة ومطوري المناهج الدراسية، ومعلمين ذوي الخبرة من المدارس الابتدائية والثانوية، وكان الهدف من وجود مسؤولي التطوير المدرسي هو توجيه المجتمع المدرسي في عملية التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة [١٦١].

كما كان مسؤولو التطوير المدرسي ملتزمين بتنفيذ المهام التالية [١٦٢]:–

- التواصل مع المدرسة المشتركة في المشروع، وبناء قدرة المدرسة على التغيير، وتقييم المدارس.
- تدريب المجتمع المدرسي على استيعاب نموذج المدرسة المتسارعة.
- إجراء ورش عمل لتنمية الأعضاء.
- شرح وتيسير إستراتيجيات التعليم والتعلُّم.
- الاجتماع بانتظام مع أعضاء المدارس المشتركة بالمشروع.
- توفير خدمة اكتشاف الأخطاء وعلاجها، وتقديم المساعدة الهاتفية عند الضرورة.

وقد كان هناك التزام من جميع المدارس المشاركة في" مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد" نحو تنفيذ النموذج بجدية، كما التزم مديرو المدارس جنبًا إلى جنب مع المعلمين في بناء رؤية المدرسة، وتنفيذ عملية التحول المدرسي، واستطاعت هذه المدارس تغيير ثقافتها إلى ثقافة إيجابية قائمة على وضع توقعات عالية لجميع الطلاب، وبناء قدرات المعلمين لتحقيق التدريس الفعال، وتحويل المدرسة بأكملها إلى مجتمع تعلُّم مهني [١٦٣].

إن ما سبق يوضح أن جمهورية الصين الشعبية قد استطاعت أن تتحول من دولة نامية كان مستوى التعليم بها منخفضًا للغاية إلى الصين الجديدة التي تبحث عن الإصلاح والانفتاح واستعادة قدراتها المفقودة من خلال تطوير التعليم، والحقيقة أن التحول الذي حدث

**في الصين لم يكن على مستوى مؤسساتها الوطنية المعنية بالاقتصاد فقط بل وصل إلى مدارسها التي استطاعت تحسين نتائجها من خلال مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد وغيره من المشروعات، والمبادرات التعليمية الأخرى، وذلك حتى تمتلك موارد بشرية ذات قدرات عالية تُمكنها من رفع مكانتها بين الأمم.**

**ثانيًا - الفلسفة:**

**إن التاريخ الطويل للفلسفة في كل من الشرق والغرب ينبض بتنوع لا يصدق في وجهات النظر، وأصبح السؤال: كيف يمكن للبشر أن يفهموا العالم لكي يعيشوا حياة أكثر مسؤولية؟ وهذا السؤال تم طرحه قبل ٢٥٠٠ عام، وما زال الفلاسفة حتى اليوم يحاولون تفسيره، وما زال العديد من الناس يقرأون أعمال مفكرين مثل أفلاطون وكونفوشيوس ليستمدوا منهم الرؤى والإلهام (١٦٤). وقد كان كونفوشيوس Confucius أعظم فيلسوف ومعلم في التاريخ الصيني ، و سجّل تلامذته كلماته وأفكاره في كتاب "مختارات كونفوشيوس The Analects of Confucius"، وكانت فلسفة كونفوشيوس وأفكاره تعرف باسم الكونفوشيوسية Confucianism والتي تعتبر الأكثر تأثيرًا في تاريخ الصين؛ فقد أثرت أفكاره على التعليم والمجتمع والإدارة بل و كذلك على سلوك الأفراد في الصين (١٦٥).**

**وعلى الرغم من أنه " تم استعارة مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد من فكرة مشروع المدارس المتسارعة بالولايات المتحدة الأمريكية إلا أنه قد كانت هناك بعض الاختلافات الرئيسية التي تمثلت في الهدف من المشروع، والمسؤولين عن عملية التقييم، وتصميم وبناء المناهج الدراسية " (١٦٦) ، وذلك حتى يتماشى مع فلسفة الدولة.**

**وكان هناك أمر آخر يرتبط بالقيادة، ففي الفلسفة الكونفوشيوسية يتم التأكيد على ضرورة احترام وفهم الأكبر سنًا؛ ومن ثَمَّ تهتم المجتمعات الصينية بالأقدمية والتسلسل الهرمي للحفاظ على العلاقات والسلطة، بينما في الولايات المتحدة الأمريكية تُعد عبارة "الاستعداد للتخلي عن السيطرة" "Willing to Let go of Control" واحدة من أهم العبارات التي يرغب المديرون في تنفيذها حتى تصبح مدارسهم مدارس فعالة؛ لذا عندما تم تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة في الولايات المتحدة كان من الشروط الأساسية موافقة غالبية أعضاء المجتمع المدرسي، أما في الصين عامة وفي هونج كونج خاصة فإنه لا يشترط ذلك؛ لأن الكثير من أعضاء المجتمع المدرسي سوف يتأثرون بقرار المدير وبمعتقداته**

وقيمه واتجاهاته "[١٦٧]، وتتضح نقاط الاختلاف الأساسية بين نموذج المدرسة المتسارعة في هونج كونج والولايات المتحدة الأمريكية لكى يتواءم بشكل أفضل مع الفلسفة الصينية على النحو التالي[١٦٨]:

١- الحصول على التأييد:

في الولايات المتحدة الأمريكية لن يسمح للمدرسة بالانضمام رسميًّا إلى المشروع والتحوُّل إلى نموذج المدرسة المتسارعة ما لم يوافق ما لا يقل عن ٩٠% من أعضاء المجتمع المدرسي على عملية التحويل، في حين لم يشترط في هونج كونج الحصول على التأييد والدعم من غالبية أعضاء المجتمع المدرسي.

٢- المدربون:

يتطلب نموذج المدرسة المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية أن يكون المدربون من خارج نطاق المدرسة، بينما في هونج كونج تم تعيين مسؤولي تطوير المدارس كمدربين من أجل تسهيل تنفيذ المشروع؛ إذ يمكن أن يتولى المدرب الواحد مسؤولية التدريب في خمسة مدارس.

٣ – عملية التقييم:

قام بعملية التقييم المدرسي في هونج كونج "فريق مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد" والمكوَّن من مجموعة متنوعة من أعضاء هيئة التدريس، ومسؤولي التطوير المدرسي، والمنسق، ومجموعة من الإداريين، في حين يوفر نموذج المدرسة المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية الفرصة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي لتقييم مدرستهم، وتحمل المسؤولية في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المدرسة، ولم يشترط المجتمع المدرسي بالكامل في عملية التقييم في هونج كونج بسبب القيود المتعلقة بالوقت، وكثرة الأعباء التي تقع على كاهل المعلمين، وانخفاض مشاركة أولياء الأمور.

وعلى الرغم من نقاط الاختلاف السابقة، وصعوبة استخدام نماذج القيادة الحديثة في الدول التي تؤثر فيها الفلسفة الكونفوشيوسية حيث يكون هناك إشكالية في الأمور التي تتطلب تفويض السلطة، كما لا يكون المرؤوسين على استعداد لقبول المسؤوليات الجديدة بسبب القيم الكونفوشيوسية التي تهتم بالتسلسل الهرمي وإصدار القرارات من أعلى إلى أسفل، والتمسك بتطبيق القوانين" [١٦٩]. على الرغم من ذلك إلا أنهم تلاقوا عند نقطة أساسية

**ألا وهي "التعليم أساس التقدم"؛ لذا رغم هذه الاختلافات حرصت الصين على تطبيق هذا النموذج لتحسين أداء مدارسها.**

**إن الفلسفة الكونفوشيوسية تهتم بالتعليم، وتدعم مهارات التفكير النقدي والإبداع والتعاون والتواصل، وبالرغم من أن مهارات تعلُّم القرن الحادي والعشرين غير موجودة في النصوص القديمة، إلا أن الفلسفة الكونفوشيوسية قد وفرت مصادر غنية لفهم هذه المهارات ووضعها في سياقها الطبيعي في المجتمعات الكونفوشيوسية (١٧٠).**

**ثالثًا - الأهداف:**

**إن الهدف من مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد الذي نفذته كلية التربية The Faculty of Education، ومعهد هونج كونج للبحوث التربوية Hong Kong Institute of Educational Research بالجامعة الصينية في هونج كونج هو مساعدة المدارس على تحقيق تغيير ثقافي داخلي من أجل الاعتماد على نفسها في تحقيق أهدافها وتحسين نتائجها التعليمية (١٧١).**

**وتم تحديد الأهداف العامة لمشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد على النحو التالي"(١٧٢):**

**أ- تعزيز جودة التعليم المدرسي من خلال نموذج ديناميكي ومبتكر يقوم على الشراكة بين المدرسة والجامعة بهدف إحداث تغييرات شاملة على مستوى المدرسة.**

**ب- تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة من خلال الاستفادة من البحوث التربوية ونظريات التنمية، وواقع التعليم في هونج كونج، وتطوير إمكاناته للتطبيق والتنفيذ على نطاق أوسع في القطاع المدرسي.**

**ج- تعزيز الكفاءة المهنية للمديرين والمعلمين من خلال مشاركتهم في المشروع.**

**د- استيعاب المعنى الصحيح لجودة التعليم المدرسي، من خلال نشر أفكار نموذج المدرسة المتسارعة في القطاع المدرسي ومؤسسات التعليم العالي.**

**هـ- تنمية ثقافة التغيير التربوي في القطاع المدرسي، وإرساء ثقافة الجودة بين المدارس، والتركيز على قضية الرضا الوظيفي للمعلمين؛ إذ يساهم المشروع في تحديد وحل مشكلات المدرسة من خلال تمكين المعلمين، وتنمية مهاراتهم وممارساتهم التدريسية.**

**كما أشارت إحدى الدراسات أن الهدف من مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد هو تغيير المدارس، واستكشاف سبيل للانتقال من نهج تقليدي إلى نهج شامل للإصلاح المدرسي يساهم في إصلاح المناهج الدراسية، وتطوير أساليب التدريس، وتمكين المتعلمين من الاستمتاع بالتعلُّم وتنمية شعورهم بالالتزام."(١٧٣)**

**يتضح مما سبق أن الصين كانت حريصة على تحديد أهداف مشروع المدارس المتسارعة بها، وحرصت على أن تجمع هذه الأهداف بين مزيج متوازن من الطموح والواقعية، وقد تجلّى طموحها في الوصول إلى التعليم الجيد والمنصف لجميع طلابها، كما انبعثت تلك الأهداف من الواقع الذي أكد أن مدارسها بحاجة إلى التغيير، وأنه مهما تنوعت الممارسات والأنشطة داخل المدرسة تبقى هناك حاجة ماسة دائمًا إلى التغيير الشامل الذي يشمل جميع جوانب المدرسة حتى تكون المدارس قادرة على مسايرة مهارات القرن الحادي والعشرين.**

**رابعًا – خطوات التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة (١٧٤):**

**تُعد مدرسة تشاي وان الابتدائية Chai Wan Primary School واحدة من المدارس الابتدائية التي انضمت إلى مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد، وتوجد هذه المدرسة في المنطقة الشرقية في هونج كونج، وتم تأسيس هذه المدرسة منذ نحو أربعة وعشرين عامًا، وغالبية الطلاب الملتحقين بالمدرسة من أسر من ذوي الدخل المتوسط والمحدود، وقد شهدت المنطقة الشرقية في هونج كونج تطوّرًا سريعًا، وبدأ النظر في أمر هذه المدرسة باعتبارها من المدارس المعرضة للخطر، وكان أعضاء المجتمع المدرسي على دراية كاملة بمشكلات المدرسة، وقد تألفت المدرسة من ٤٦ عضوًا منهم واحد وثلاثون معلمًا، والمدير ونائبه، وأمين المكتبة، والباقي من الإداريين، وتم إرسال رسالة تمهيدية إلى مدير المدرسة، وأوضحت الرسالة رغبة الجامعة في اشتراك المدرسة في المشروع، وتحويل مدرسة تشاي وان إلى مدرسة متسارعة بالشراكة بين المدرسة والجامعة، وتم إجراء محادثة مع مدير المدرسة والمدير التنفيذي للمشروع، وقام مدير المدرسة بزيارة بعض المدارس التي انضمت إلى المشروع، وكان قرار الانضمام للمشروع مقتصرًا على موافقة مدير المدرسة الذي بدوره سيكون حلقة الوصل بين المدرسة وفريق المشروع، وبعد موافقة المدير تم ترتيب اجتماع لجميع أعضاء المجتمع المدرسي لإبلاغهم بالموافقة على الانضمام إلى المشروع، وبدأت**

**المدرسة في إجراء ورش عمل لجميع أعضاء المجتمع المدرسي ولأصحاب المصلحة لتعريفهم بنموذج المدرسة المتسارعة، وتم مناقشة موضوعات حول تغيير الثقافة المدرسية، وبيئة التعلُّم القوية، وبناء الرؤية، وكان ذلك بمساعدة فريق المشروع الذي كان معظم المشاركين فيه من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الصينية في هونج كونج التي كانت تبعد حوالي ١٨ ميلًا عن المدرسة، كما ساهم مسؤولو التطوير المدرسي في استيعاب أعضاء المجتمع المدرسي لمفهوم المدرسة المتسارعة من خلال ورش العمل، وبدأت المدرسة بمساعدة فريق المشروع ومسؤولي التطوير المدرسي في اتباع الخطوات التالية:**

**١– التقييم:**

**قام فريق مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد بعملية التقييم المدرسي لتحديد جوانب القوة والضعف في طرق التدريس والتقويم، والمناهج الدراسية والإدارة والقيادة والمناخ المدرسي بمشاركة أولياء الأمور، واستغرقت هذه العملية أربعة أشهر، كما تم إرسال دراسات استقصائية إلى أعضاء المجتمع المحلّي، وأولياء الأمور، والمعلمين والطلاب للوصول إلى بيانات ومعلومات محددة حول أسباب تدنّي التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة.**

**٢– صياغة الرؤية:**

**بعد العديد من الاجتماعات والمداولات مع أعضاء المجتمع المدرسي والتعرُّف على توقعاتهم تجاه الرؤية المستقبلية لمدرستهم، تم تلخيص وجهات نظرهم المتنوعة في خمسة نقاط أساسية تعبر عن الرؤية المستقبلية لمدرستهم وهي:**

**– أن يكون لدى طلاب المدرسة أخلاقيات عالية وقدرة على التعلُّم بشكل مستمر.**

**– أن يكون للمدرسة إدارة فعالة.**

**– أن يمتلك المعلمون روح الفريق القوية.**

**– التعاون المستمر بين الأسرة والمدرسة من أجل تحسين أداء الطلاب.**

**– تعزيز الشعور بالانتماء لدى المعلمين والطلاب.**

**٣ – تحديد الأولويات:**

**قام فريق من المدرسة بمقارنة نتائج التقييم والرؤية المستقبلية للمدرسة، وتم تحديد ثلاث مشكلات أساسية ذات أولوية وهي: طرق التدريس، والقيادة الاستبدادية، ومشاركة**

**أولياء الأمور، وتم تحديد هذه المشكلات بعد عقد ورش عمل مختلفة، بالإضافة إلى مراجعة خطة تطوير المدرسة.**

**٤– إنشاء هيكل إداري:**

**تم تكوين ثلاثة كوادر للعمل على مواجهة المشكلات الثلاث التي تم تحديدها مسبقًا، كما تم تحديد أعضاء اللجنة التوجيهية، ومواعيد اجتماعات المدرسة ككل، وتم توجيه مجموعات الكوادر على العمل المستمر والانتهاء من دراسة المشكلات، ووضع خطة عمل ملائمة في نهاية العام الدراسي.**

**٥ – عملية الاستفسار:**

**في محاولة لفهم أسباب وجود هذه المشكلات قام كل كادر باكتشاف الأسباب الكامنة وراء إحدى المشكلات من خلال عملية الاستفسار، ووَضَع كل كادر مجموعة من الفروض لتحديد الأسباب المحتملة التي تسببت في ظهور هذه المشكلات، فعلى سبيل المثال: وجد الكادر المختص بطرق التدريس أن طرق التدريس المستخدمة في المدرسة تقليدية تفتقر إلى تشجيع وتحفيز الطلاب، وأن دور المعلم ينحصر في إيصال المعلومات إلى المتعلم، أما الطالب فيستقبل المعلومات ولا يتفاعل معها، بينما وجد الكادر المختص بالقيادة أن القيادة المدرسية هي قيادة أوتوقراطية تتحكم في جميع القرارات، ولا تسمح للمعلمين بإبداء آرائهم، أو تقديم مقترحاتهم حول المشكلات التي تواجه المدرسة، وأن مدير المدرسة يلتزم بقواعد وقوانين إدارية صارمة، بينما وجد الكادر المختص بمشاركة أولياء الأمور أن العديد من أولياء الأمور ليس لهم دور في متابعة ومساندة أبنائهم؛ مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وأن هناك عزوفًا من بعض أولياء الأمور عن التواصل مع المدرسة؛ فهم يرون أن التعليم مسؤولية المدرسة وحدها، كما أن المدرسة تفتقد إلى آليات عملية لدعم أولياء الأمور وتحفيزهم على المشاركة في العملية التعليمية.**

**وبعد أن قامت مجموعات الكوادر بتحديد الأسباب وراء هذه المشكلات، قدم كل كادر خطة عمل اشتملت على مجموعة من الاقتراحات التطويرية وتوظيف الإمكانات المادية والبشرية الموجودة بالمدرسة، وتم إرسالها إلى اللجنة التوجيهية في نهاية العام الدراسي لمراجعتها حتى يتم اتخاذ قرار بشأنها في اجتماع المدرسة ككل.**

**خامسًا - القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:**

**إن كل دولة لها ثقافتها الخاصة، وتلك الثقافة تميزها عن غيرها من الدول؛ إذ نجد أن لكل دولة عاداتها وقيمها وآدابها وتقاليدها ولغتها وأخلاقها، كما أن لها طبيعة سياسية واقتصادية واجتماعية تجعلها مختلفة عن غيرها من الدول الأخرى، وهذا ما يطلق عليه القوى والعوامل الثقافية التي تتداخل مع بعضها، ويؤثر بعضها في بعض ويتأثر به، وهذه القوى والعوامل الثقافية لها تأثير كبير على النظام التعليمي؛ فهو جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع؛ فالنظام التعليمي ما هو إلا وليد للبيئة التي نشأ فيها، ولهذا يتضح أن هناك بعض القوى والعوامل الثقافية التي أثرت على المدارس المتسارعة في الصين، والتي يمكن توضيحها فيما يلي:**

**١–العامل الاجتماعي:**

**تُعد الصين من أكثر الدول اكتظاظًا بالسكان في العالم؛ إذ يصل عدد سكانها لأكثر من ١,٣٥ مليار نسمة، ولطالما احتفظت الصين بهذا اللقب؛ ففي عام ١٨٢٠ وصل عدد سكانها إلى أكثر من ستة أضعاف عدد سكان اليابان والمملكة المتحدة والولايات المتحدة مجتمعة في ذلك الوقت(١٧٥).**

**والصين دولة متعددة القوميات تتكون من ٥٦ قومية، معظمهم من قومية الهان الذين يمثلون ٩١,٥ % من السكان، وعلى الرغم من أن عدد سكان الأقليات الـ ٥٥ الباقية لا يشكلون إلا نسبة ٨,٥ % من مجموع السكان إلا إنهم يعيشون ويتواجدون في مساحة تصل إلى ٦٢% من مساحة الصين؛ لذلك أدركت الحكومة الصينية أهمية الحفاظ على التماسك بين الأقليات العرقية، وفقًا للمبادئ المعروفة في الصين والتي تتمثل في: (المساواة – الوحدة – التعاون– المساعدة)، وقد أصدرت الصين الشعبية بعد تأسيسها مباشرة عام ١٩٤٩ العديد من القوانين الصارمة للحد من الاختلافات والنزاعات بين الأقليات العرقية التي تشكل المجتمع الصيني (١٧٦)، كما تحرص الحكومة الصينية على تنفيذ سياسات قائمة على الوحدة، والمساواة، وتعزيز التضامن، واحترام وحماية حرية الاعتقاد الديني والعادات والتقاليد لمختلف الأقليات القومية في الصين، وتُولِي الحكومة الصينية اهتمامًا كبيرًا بتأهيل وإعداد الكوادر من أبناء الأقليات القومية؛ فقد انتخب عددًا كبيرًا منهم لتولّي العديد من المناصب على مستوى المحافظات وما فوق هذا المستوى. (١٧٧)**

وقبل تأسيس جمهورية الصين الشعبية كان حوالي ٨٠% من السكان يعيشون في فقر وجوع، وقد أدى ذلك إلى وفاة عشرة ملايين صيني جوعًا في عام ١٩٤٦، وكان هناك تكهنات من الغرب بعدم صمود الصين إزاء مشكلة الغذاء، ولكن الحقائق دلت على عكس ذلك؛ فعند قيام الصين الحديثة كانت حكومة الصين الجديدة قادرة على حل مشكلة الغذاء والكساء لأكثر من ١,٢ مليار نسمة، بل حققت أيضًا زيادة في الدخل لأبناء الشعب، ومع تصنيف الصين ووضعها في قائمة البلدان المنخفضة الدخل في العالم، إلا أن مستوى معيشة شعبها قد ارتفع بصورة كبيرة [١٧٨].

وقد اشتمل تاريخ الصين وثقافتها التي امتدت إلى ٥٠٠٠ عام على العديد من التأثيرات الثقافية الأجنبية، وبدلًا من استيعابها استطاعت الصين التكيف معها، ويوضح تاريخ الصين أنها مرت بالعديد من الانتصارات والتحديات على حد سواء، ومن أهم انتصاراتها الحفاظ على الوحدة الوطنية بين الأقليات العرقية المتباينة والأغلبية من قومية الهان، واعتبرتهم كيانًا واحدًا، أما عن التحديات فيعتبر تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للأطفال من سكان المناطق الريفية والاهتمام بالريف وإعطاؤه حظًا أوفر من التعليم من أهم التحديات التي واجهتها [١٧٩]ويتضح أثر العامل الاجتماعي على المدارس المتسارعة في الصين بصفة عامة وفي هونج كونج بصفة خاصة على النحو التالي:

تباينت التوقعات حول مستقبل هونج كونج حين كانت على وشك العودة إلى الصين، وكان السؤال المطروح هو: هل ستستطيع هونج كونج أن تبقى كما هي بعد العودة إلى الصين؟ ، والواقع أنه منذ عودة هونج كونج إلى الصين حرصت دولة الصين على الالتزام بمبدأ "دولة واحدة ذات نظامين"؛ لذا تتمتع هونج كونج بدرجة عالية من الحكم الذاتي، وقد استمر النظام الاقتصادي والاجتماعي وأسلوب الحياة بها بدون تغيير [١٨٠]، ورغم أن هونج كونج لها هويتها الخاصة بها إلا أن الثقافة الصينية التقليدية ما زالت جزءًا أساسيًّا منها؛ لأنها كانت جزءًا من الأراضي الصينية منذ العصور القديمة.

وقد حرصت هونج كونج على جعل إصلاح التعليم على رأس اهتماماتها وجعل التعليم أداة أساسية للحفاظ على الوحدة الوطنية بين القوميات المتعددة بها، ودعت في مبادرات إصلاح التعليم إلى التربية التي تقدر التعليم التعاوني والتعليم العملي بدلًا من التركيز على الحفظ والتلقين، وتم تشجيع المعلمين على استخدم إستراتيجيات التدريس الحديثة، وتعزيز

التعلُّم من الأقران، واستخدام التعلُّم القائم على المشروعات الذي يحفز المعلمين على تجاوز الفصول الدراسية، واستخدام موارد المجتمع حتى يصل الطلاب إلى المعرفة من خلال استكشاف المشكلات الواقعية، كما شجعت مبادرات إصلاح التعليم على أن يكون للمعلمين دور في إدارة المدرسة من خلال اتباع نهج قائم على المشاركة في الإدارة من أجل تحسين نتائج تحصيل الطلاب (١٨١). ولعل هونج كونج استطاعت أن تجمع كل ما سبق عندما قامت بتطبيق نموذج المدرسة المتسارعة الذي استطاعت من خلاله الوصول إلى الإصلاح المدرسي الشامل الذي يعطي للمدرسة استقلاليتها في عملية صنع القرار واتخاذه، كما يتيح الفرصة للمعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلّي أن يكونوا جزءًا لا يتجزأ من عملية صنع القرار المدرسي، وتحسين العمليات التنظيمية والتعليمية، ووضع الخطط والبرامج من أجل تحسين أداء المدارس الابتدائية.

٢–العامل الاقتصادي:

ظهرت الصين كقوة اقتصادية كبرى في بداية القرن الحادي والعشرين، وأصبحت رابع دولة اقتصادية في العالم في مستوى الناتج المحلّي الإجمالي، وثالث دولة تجارية عام ٢٠٠٦، ومنذ نهاية سبعينيات القرن العشرين وضعت الصين تحديث اقتصادها في المركز الأول من أولوياتها، وسعت جاهدة من أجل تحقيق هذا الهدف (١٨٢)؛ ففي عام ١٩٧٩ تبنت الصين إستراتيجية الانفتاح، وبدأت في التركيز على استيراد ما تبقي من دول العالم، وتصدير ما يريده العالم، وتجلّى ذلك واضحًا في النمو السريع في تجارتها الدولية، والزيادة الهائلة في نسبة الاعتماد على التجارة والتدفقات الكبيرة للاستثمار الأجنبي المباشر (١٨٣). وحتى في عام ٢٠٢٠ والذي كان عام غير مسبوق بالنسبة للعالم بأسره حيث تفشى في هذا العام فيروس كورونا (COVID-19)، والذي كان عبارة عن جائحة اجتاحت العالم مما أدى إلى حدوث ركود اقتصادي واضطرابات تجارية، وانكمش الاقتصاد العالمى بنسبة ٤,٣% في هذا العام، وبينما كان بقية العالم يكافح من أجل التعامل مع هذا الوباء والتكيف معه، كان الاقتصاد الصيني يمضي قدمًا، وكانت الصين هي الدولة لوحيدة التي سجلت نموًا في عام ٢٠٢٠؛ فقد ارتفع الناتج المحلّي الإجمالى بنسبة ٢,٣ % في هذا العام الذي دمرته الجائحة (١٨٤).

والحقيقة أن الفضل في ذلك يرجع إلى إعطاء الصين أولوية قصوى للتعليم؛ فقد ساهم ذلك في وضع الصين على أولى المراتب العالمية في مجالات علمية كثيرة؛ ولذا يعود للتعليم

الفضل في النهضة الاقتصادية والتنموية التي تعيشها الصين حاليًا، والتعليم في الصين حكوميًا، وتشرف عليه وزارة التعليم المركزية، وقد أنشأت الحكومة الصينية ما أسمته بالنظام الإلزامي للتعليم، يلتزم بموجبه المواطنون بتعليم أبنائهم لمدة تسع سنوات على الأقل، تشمل ست سنوات تعليمًا ابتدائيًا، وثلاث سنوات تعليمًا متوسطًا، ويتزايد الإنفاق الحكومي على التعليم بنسبة ٢٠% سنويًا؛ ففي عام ٢٠١٣ خصصت الصين ما نسبته ٩,٣ % من الميزانية السنوية للإنفاق على التعليم؛ أي ما يساوي ٧٠ مليار دولار أمريكي[١٨٥].

ويتضح أثر العامل الاقتصادي على المدارس المتسارعة في الصين بصفة عامة وفي هونج كونج بصفة خاصة على النحو التالي:

بعد نقل سيادة هونج كونج رسميًا إلى الصين أصبح لدى سكان هونج كونج هوية جديدة كمواطنين صينيين، وبدأ الاهتمام بتحسين المدارس وجعلها محورًا أساسيًا في جدول أعمال هونج كونج، وقد أعلن الرئيس التنفيذي لهونج كونج (تونج تشي هوا) Tung Chee-hwa في خطابه عن إنشاء صندوق التعليم الجيد وتخصيص خمس مليارات دولار، على النحو الموصى به في تقرير المفوضية الأوروبية لتمويل مشاريع لتعزيز الجودة [١٨٦]، وقد كان مشروع المدارس المتسارعة من أهم هذه المشروعات الذي أكد على خمسة مكونات أساسية لأنشطة التعلُّم القوية وهي أنها: أصيلة، وتفاعلية، ومتمحورة حول المتعلم، وشاملة، ومستمرة. [١٨٧].

٣–العامل السياسي:

يسيطر الحزب الشيوعي على الحياة السياسية في الصين، ولكن هذه السيطرة لا تعني أنه يحكم بغير منافسة؛ فهناك معارضة سياسية، وإن لم تكن على وتيرة واحدة، فهي تضعف ثم تقوى ثم تضعف وهكذا، ويواجه الحزب الشيوعي بين وقت وآخر تحديات كبيرة تطالبه بأن يلتزم بإصلاح قانوني ودستوري [١٨٨].

أما عن الدستور فمنذ سن دستور جمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٥٤، حافظ الدستور الصيني على شكله المكتوب، على الرغم من أنه تمت مراجعته بشكل شامل ثلاث مرات، في عام ١٩٧٥، وعام ١٩٧٨، وأخيرًا عام ١٩٨٢، والدستور الحالي هو الدستور المكتوب بصيغته المنقحة في عام ١٩٨٢ مع إضافة بعض التعديلات البسيطة بعد ذلك [١٨٩].

وينص دستور الصين على أن جميع سلطات الدولة ملك لشعبها، لذلك يعتبر "مؤتمر الشعب الوطني" ولجنته الدائمة أعلى سلطة في الدولة؛ فهو السلطة التشريعية التي تصدر القرارات المتعلقة بإنشاء جميع الأجهزة الإدارية والقضائية والنيابة العامة للدولة، كما أنه يعد السلطة التي تتولى الإشراف والمراقبة والمتابعة على هذه الأجهزة، وقد خصص الدستور الصيني حكومات محلية مختلفة لترتيب أوضاعها الخاصة، وتنفيذ قوانين الدولة، ولوائح وقرارات الحكومة المركزية، وتتمتع كل حكومة محلية بسلطة تقرير القضايا المحلية المهمة، وإدارة السياسة المحلية، والاقتصاد، والثقافة والشئون الاجتماعية في نطاق الدستور والقانون [١٩٠]. وعلى الرغم من أن الحزب الشيوعي الصيني الذي يتكون من قرابة الخمسين مليون عضوًا هو الذي يقود هذه الدولة الكبيرة التي قوامها مليار و ٢٠٠ مليون نسمة ويواجه هذا الحزب العديد من المشكلات إلا أنه لا يمكن أن يتخلى عن مسؤولياته، بل استطاع مواجهة هذه المشكلات من خلال تحلّي مؤسساته وهياكله اليوم بمرونة غير مسبوقة [١٩١].

ويتضح أثر العامل السياسي على المدارس المتسارعة في الصين بصفة عامة وفي هونج كونج بصفة خاصة على النحو التالي:

لا تزال الصين بلد التناقضات؛ فإننا نجد شيوعية ورأسمالية معًا في نظام واحد، أو رأسمالية يطبقها الشيوعيون، ومن جانب آخر تظهر مدن حديثة تضاهي المدن الأوروبية والأمريكية، وعلى النقيض هناك أحياء فقيرة تبدو وكأنها خارج العصر الذي تعيش فيه، وتجد أناسًا يعملون عمل جاد ويصل إلى حد المعجزة، وفي نفس الوقت هناك فساد على وشك أن يسبب أضرار بالغة في جمهورية الصين الشعبية [١٩٢]، ومع هذه التناقضات فليس من المستغرب أن يحدث تغيير وتكييف في أفكار الحزب الشيوعي الصيني، وأن تؤثر هذه المرونة السياسية على نظام التعليم في الصين، والتي أثرت بدورها على المدارس في هونج كونج.

وقد أصبح مستقبل هونج كونج في مدارسها، ومعلميها، وطلابها، وبدا واضحًا أهمية ترسيخ أسس المرونة والتكيف في مستقبل التعليم؛ لذا تم التوجه إلى الجامعة لتلبية الاحتياجات التعليمية لهونج كونج في القرن الحادي والعشرين، وهذا يعني ترك المفاهيم القديمة حول الجامعة واستكشاف نماذج جديدة لمواجهة التحديات المقبلة [١٩٣].

ولهذا استطاعت الجامعة الصينية في هونج كونج إجراء أربعة مشاريع بحثية وهي: مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد (١٩٩٨–٢٠٠١)، والشراكة بين الجامعات

والمدارس من أجل مشروع التعليم الجيد (٢٠٠٠-٢٠٠٢)، ومشروع مدرسة الجودة (٢٠٠١-٢٠٠٣)، ومدرسة الجودة في العمل (٢٠٠٣-٢٠٠٤)، وكان مشروع المدارس المتسارعة من المشروعات الرائدة لإصلاح المدارس وتحسينها للوصول إلى التعليم الجيد في كل المدارس المشاركة في المشروع (١٩٤).

**الخطوة الخامسة: المدارس المتسارعة في أستراليا:**

إن الأستراليين يقدرون التعليم، ويستوعبون جيدًا الدور الذي يقوم به في التنمية الاقتصادية، وقد طرحت أستراليا العديد من المبادرات والاتفاقيات لإصلاح التعليم بها مثل: الاتفاقية الوطنية لإصلاح المدارس والتي تعكس الممارسات والإستراتيجيات طويلة المدى، والتي تعتمد على التعاون بين جميع الحكومات لتحقيق التميز في المجال التعليمي، ورغم أهمية هذه الاتفاقيات والمبادرات إلا أنه ظلت هناك فجوة تعليمية لدى أبناء السكان الأصليين الذين يُعرفون باسم "الأبورجيون" ويعتبر أسلافهم أول من عاشوا في أستراليا قبل حقبة الاستعمار البريطاني، ويعتبر الأبورجيون أو السكان الأصليون أكثر الفئات حرمانًا في أستراليا؛ فقد عانوا من التمييز والفقر، كما واجهوا العديد من المشكلات التعليمية، وقد أرادت أستراليا مواجهة هذه المشكلات ومواجهة مشكلات تعليمية أخرى تتعلق بالطلاب الأستراليين المتواجدين في المناطق الريفية والمناطق النائية؛ لذا لجأت أستراليا إلى تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة لتحسين أداء هؤلاء الطلاب.

**أولًا - نبذة تاريخية عن المدارس المتسارعة:**

وضعت أستراليا إصلاح التعليم في أولوياتها؛ ففي عام ١٩٧٣ تم إنشاء لجنة مدارس الكومنولث The Commonwealth Schools Commission كهيئة تعليمية فيدرالية مستقلة تعمل على إصلاح المناهج الدراسية من مخصصات تمويل محددة، كما تم إنشاء مركز تطوير المناهج The Curriculum Development Center (CDC) في عام ١٩٧٤ والذي ساهم في تطوير المناهج وإدارة عددًا من المشاريع التعليمية، وفي عام ١٩٨٨ أصدر جون دوكينز John Dawkins والذي كان وزير التعليم آنذاك بيانًا سياسيًّا بعنوان "تعزيز المدارس الأسترالية: النظر بتركيز في محتوى التعليم المدرسي"، وقد قدم هذا البيان إطارًا وطنيًّا لربط التعليم بالنتائج الاقتصادية للدولة (١٩٥).

كما كان هناك اهتمام كامل بمدارس الدولة الحكومية حيث يلتحق بها حوالي ٧٠% من الطلاب، بينما يذهب حوالي ٣٠% إلى المدارس الخاصة، ونتيجة لهذا الاهتمام يعتبر الطلاب في أستراليا من بين الأفضل من حيث الأداء في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، والاتجاهات الدولية في دراسة العلوم والرياضيات (TIMSS)، ومع ذلك فإن هناك فجوات في الأداء بين الطلاب ذوي الأداء العالي والطلاب ذوي الأداء المنخفض، وتظهر هذه الاختلافات بصورة واضحة بين طلاب المناطق الحضرية وطلاب المناطق الريفية، والطلاب من غير السكان الأصليين والسكان الأصليين، وأبناء أصحاب الدخل المرتفع والطلاب من ذوي الدخل المنخفض، وكان هناك قلق من الحكومات في أستراليا من عدم القدرة على سد هذه الفجوة [١٩٦]، وخاصة بين الطلاب من أبناء السكان الأصليين؛ فإن سكان أستراليا الأصليين والذين يعرفون باسم الأبورجيون **Aboriginal** كانوا يعيشون في أستراليا والجزر المحيطة بها قبل الاستيطان الأوروبي، ومع ذلك فقد تم تجريدهم تدريجيًا من أراضيهم وممتلكاتهم، وفشلت الحكومات المتنازعة في التوصل إلى اتفاق منصف بشأن السكان الأصليين وسكان جزر مضيق توريس، وبمرور الزمن أصبح الهدف الأساسي لشعب أستراليا هو أن تكون الحكومة قادرة على وضع سياسات عادلة ومنصفة لهم حتى يحصلوا على حقوقهم كاملة، ولتعويضهم عما حدث في الماضي والتوصل إلى مصالحة حقيقية ودائمة معهم [١٩٧]؛ فقد وجد أن من عواقب فشل السياسات الحكومية السابقة انتشار الحرمان الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي والذي أدى إلى عدم المساواة في التعليم؛ فقد أشار تقرير الكومنولث الأسترالي أن السكان الأصليين هم الأكثر حرمانًا من الناحية التعليمية، وأن هذا الحرمان التعليمي متجذر في تاريخ السياسات والممارسات الفاشلة [١٩٨].

هذا بالإضافة إلى المشكلات التعليمية الأخرى التي يواجهها سكان الريف والمناطق النائية والفئات من ذوي الدخل المنخفض أو المحدود، وجميع هذه المشكلات قد تُعرِّض هذه الفئات إلى خطر الفشل الدراسي أو الرسوب؛ لذا بدأت أستراليا في الاستفادة من الأفكار والممارسات والمبادئ الأمريكية في مجال التعليم، وفي حين أن هناك اختلافات بين نظام التعليم الأسترالي ونظام التعليم الأمريكي إلا أن موجات الإصلاح التعليمي التي ظهرت على مدى السنوات العشرين الماضية في أمريكا كان لها صدى قوي مع سياق الإصلاح التعليمي

الأسترالي؛ فقد بدأت الإصلاحات الأخيرة في التعليم الأسترالي تركز على المتعلم وتنمية مهاراته وقدراته [١٩٩].

وبدأت أستراليا في تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة، واستخدمته كآلية لحل هذه المشكلات؛ فقد اقترح البروفيسور بيل مولفورد Bill Mulford والذي كان آنذاك عميدًا وأستاذًا للتربية في جامعة تسمانيا على إدارة التعليم في تسمانيا Tasmania تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة في مدرسة أو مدرستين من المدارس العامة في تسمانيا، وفي عام ١٩٩٦ قام مولفورد بزيارة إلى الولايات المتحدة الأمريكية وخلال الزيارة قام بتوقيع اتفاق للنوايا المتبادلة مع البروفيسور هنري ليفين مدير المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة، وكان الهدف من هذا الاتفاق هو تقديم الدعم اللازم لتنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة في تسمانيا من خلال الموارد والأدبيات والتواصل عبر الإنترنت [٢٠٠].

وفي عام ١٩٩٦ سعت كلية التربية بجامعة تسمانيا للحصول على فرصة لتجربة مشروع المدارس المتسارعة بالشراكة مع المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، ووافقت إدارة التعليم في تسمانيا على السماح لإحدى المدارس الابتدائية بتنفيذ هذا النموذج؛ لأنه يعد إصلاحًا شاملًا للمدرسة، وقد وافقت إحدى المدارس الابتدائية والتي تم وصفها بأنها من المدارس ذات الأداء المتدني والتي تقع في أكثر المناطق فقرًا في تسمانيا، وتم تحويل هذه المدرسة إلى مدرسة متسارعة، وكان من النتائج الإيجابية لعملية التحويل: زيادة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، ومن المؤشرات الدالة على ذلك ارتفاع نسبة الحضور في اجتماعات أولياء الأمور من ٢٥% عام ١٩٩٦ إلى ٩٠% عام ٢٠٠٢، كما أظهرت النتائج أن الإطار العام لتشغيل المدرسة تميز بالاتساق، وتعزيز تمكين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتحسين نتائج طلاب المدرسة [٢٠١].

ونجح مشروع المدارس المتسارعة في أستراليا وانتشر في العديد من المناطق بها وأصبح "مشروع المدارس المتسارعة" نموذجًا للإصلاح المدرسي الشامل، ومبادرة رئيسية لتحسين المدارس والتي وصلت إلى ١٣٠٠ مدرسة في جميع أنحاء العالم، وأكثر من مائة مدرسة في (أستراليا، والصين، وتشيلي)؛ فقد أمكن من خلال هذا المشروع تحويل المدرسة والفصول الدراسية إلى بيئات تعلُّم قوية حيث يمكن لجميع الأطفال أن يحققوا النجاح ليكونوا قادرين على تحقيق أهدافهم المستقبلية [٢٠٢].

وعلى غرار نموذج المدارس المتسارعة الأمريكي قامت أستراليا أيضًا بإنشاء مشروع ياتشاد للتعلُّم المتسارع The Yachad Accelerated Learning Project وهو مبادرة تعليمية أسترالية تهدف إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب عن طريق إدخال أساليب التعليم المتسارع إلى المدارس الريفية والنائية في أستراليا، وقد بدأ المشروع بشكل تجريبي في عدد من المدارس في منطقة كيب يورك Cape York في شمال كوينز لاند Queensland وهولز كريك Hall's Creek التي تقع في منطقة كيمبرلي الشرقية في غرب أستراليا، وشيبارتون Shepparton في شمال فيكتوريا، وقد كانت جميع المدارس في المناطق الريفية والنائية مرحبًا بها للاشتراك في هذا المشروع (٢٠٣).

يتضح مما سبق أن أستراليا اهتمت بتطوير نظامها التعليمي، وكانت حريصة على رصد مشكلاتها التعليمية وتحليلها وتحديد أسبابها والوصول إلى حلول فعالة لها، وكان من أبرز هذه المشكلات تدنّي التحصيل الدراسي لدى أبناء السكان الأصليين، والطلاب في المناطق الريفية والنائية، واستطاعت أستراليا من خلال تطبيق مشروع المدارس المتسارعة، ومشروع ياتشاد للتعلُّم المتسارع أن تعالج هذه المشكلات، وأن تعمل على تعزيز المساواة ومكافحة التمييز.

**ثانيًا - الفلسفة:**

احتلت فلسفة العقل مكانة استثنائية في أستراليا؛ فقد كان فلاسفة العقل في أستراليا مدفوعين باستمرار بالحاجة إلى معرفة كيف تأخذ سمات معينة في العالم والوجود البشري مكانهم في العالم الطبيعي؛ فالعقل هو أساس التحليل؛ فهو محلل للأحداث لأنه يمتلك مجموعة من القوى الإدراكية المختلفة (٢٠٤).

وقد يرى البعض أن فلسفة المدارس المتسارعة قد قامت على أفكار أحد رواد الفلسفة البراجماتية وهو الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي جون ديوي، وأن ثمة اختلافًا بين الفلسفة البراجماتية وفلسفة العقل، ولكن الحقيقة أن هاتين الفلسفتين متقاربتين إلى حد كبير، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

إن فلاسفة العقل في أستراليا قد تناولت بعض أعمالهم بشكل صريح أو نقدي موضوعات في فلسفة العقل والإدراك مثل (فريلاند Freeland عام ١٩٨٩، وكاسلر Kasslerعام ١٩٩٥، وبيتيت Pettit عام ٢٠٠٩) وغيرهم، كما استندت بعض الأعمال

الأخرى على أطُر محددة من فلسفة الإدراك؛ فقد وجد هؤلاء الفلاسفة أن هناك نقاط اتصال بين العقل والإدراك والقضايا ذات الاهتمام الأوسع في المجتمع والعلوم الإنسانية [٢٠٥]. وعلى الجانب الآخر اهتم البراجماتيون بالإدراك والوعي وتحليلهم لعناصر العقل، ولم تختتم جهود البراجماتيين بمجرد وصف الوعي، بل اتجهوا نحو هدف أكبر وهو اكتشاف الوسائل التي يفهم بها الأفراد ذواتهم والعالم من حولهم [٢٠٦]، فالإدراك من وجهة نظر البراجماتيين هو وسيلة للاقتران الوثيق بين الإنسان وبيئته؛ فالإدراك ليس شيئًا حصريًّا يحدث في رؤوسنا، كما أن العالم لن يأتي لنا بسهولة، بل يحدث ذلك فقط عندما يستطيع الإنسان أن يطور إستراتيجيات عملية للتواصل معه [٢٠٧].

وبذلك تُعد الفلسفة البراجماتية فلسفة دائمة؛ لأنها تحتوي على وجهات نظر متنوعة حول الخبرة، والإدراك، والتعلُّم، والمعرفة، والقيم، والتعليم، والتنمية النفسية، والعلاقات بين الأفراد، والتنظيم الاجتماعي، كما اشتملت على علوم متنوعة مثل: علم الأحياء التطوري، وعلم النفس التنموي، وعلم الاجتماع التجريبي، وعلوم الدماغ بما في ذلك التطورات الأخيرة في علم الأعصاب [٢٠٨]؛ لذا ليس من المستغرب أن نرى هذا التوافق بين فلسفة العقل لدى الأستراليين، والفلسفة البراجماتية لدى الأمريكيين.

ولهذا فإن" نموذج المدرسة المتسارعة بما يشمله من تنظيم واضح، وإعادة هيكلة للمدرسة قد توافق إلى حد كبير مع نهج تحسين المدارس في أستراليا وبالتحديد في تسمانيا، كما أن الممارسات القائمة على التعاون في نموذج المدرسة المتسارعة وقيمه التربوية قد ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالمتطلبات الأساسية لإطار التعلُّم في تسمانيا" [٢٠٩].

كما أصبحت جميع شعوب العالم عامة وأستراليا خاصة تسعى إلى تحقيق المساواة ومكافحة العنصرية؛ فقد رأت أستراليا أن السكان الأصليين لهم الحق بالتمتع بكافة الحقوق مثلهم مثل باقي أفراد المجتمع الأسترالي، كما أن لهم الحق بالتمتع بالحماية الرسمية لعدم التمييز، والمساواة أمام القانون، وتقرير المصير، إضافة إلى كافة الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المنصوص عليها في قانون حقوق الإنسان [٢١٠].

وتتوافق فكرة المساواة والتقدير المتساوي لجميع الأستراليين مع فلسفة المدارس المتسارعة، والتي تقوم على مبدأ أنه إذا لم تكن المدرسة جيدة بما يكفي لأبناء العاملين بها، فإنها ليست جيدة لأي طفل آخر، فهذا هو المعيار الأساسي لنجاح المدارس المتسارعة؛ إذ

**يسعى جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى إنشاء مدرسة أحلامهم التي يريدونها لأبنائهم** (٢١١).

**إن المدرسة المتسارعة ليست مثل المدارس التقليدية التي تتضمن تدابير تعويضية أو فصول دراسية علاجية للطلاب، بل هي بيئة حيوية يتم فيها تحويل المدرسة بأكملها وعملياتها من أجل تحسين أداء الطلاب والنظر إليهم على أنهم طلاب متفوقون وموهوبون من خلال وضع توقعات عالية لهم** (٢١٢).

**يتضح مما سبق إن أستراليا كانت قادرة على تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة بنجاح، ورغم أن فلسفة هذا النموذج قد نبعت من أفكار جون ديوي وهو أحد رواد الفلسفة البراجماتية إلا أن مبادئ هذا النموذج قد توافقت مع فلسفة العقل التي احتلت مكانة كبيرة في أستراليا، وفي حين أن كلًّا منهما ميدان فلسفي مستقل له أسئلته وتفسيراته وعلمائه وأبحاثه إلا أن كلًّا من الفلسفة البراجماتية وفلسفة العقل قد ركزتا على عقل الإنسان ودوره في الوصول إلى المعرفة؛ فالبراجماتيون يرون أن عقل الإنسان هو أداة للحياة، ووسيلة للتواصل مع البيئة المحيطة، ويؤكد فلاسفة العقل أيضًا على القدرات العقلية ودورها في فهم الحقائق واستقراء الواقع، ولهذا نجحت أستراليا في تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة الذي يركز على المتعلم، ويهتم بتنمية قدراته العقلية، ويرى أن جميع المتعلمين لهم الحق في الحصول على تعليم جيد من خلال تكاتف جميع الجهود.**

**ثالثًا - الأهداف:**

**إن حالة الفقر التي يعيش فيها السكان الأصليون لها أثر سلبي على التحصيل الدراسي لأبنائهم، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن أداء الطلاب من أبناء السكان الأصليين يتسم بالضعف في الاختبارات المعيارية بالمدارس الوطنية بالمقارنة مع أقرانهم من غير السكان الأصليين** (٢١٣)**؛ لذا كان الهدف من مشروع المدارس المتسارعة، ومشروع ياتشاد للتعلُّم المتسارع وغيرها من المشروعات والمبادرات الأخرى هو التصدي للمشكلات التعليمية التي يواجهها السكان الأصليون؛ إذ إن هناك أدلة مثيرة للقلق تشير إلى أن هذه المشكلات التعليمية إذا استمرت على هذا النحو فإن أسر ومجتمعات السكان الأصليين ستظل تعاني من الحرمان والفقر؛ لذا ترغب أستراليا في سد هذه الفجوة التعليمية وذلك لتحقيق الأهداف التالية** (٢١٤)**:**

**الهدف الأول: ضمان حصول جميع السكان الأصليين الذين تبلغ أعمارهم أربع سنوات ويقطنون في المجتمعات النائية على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بحلول عام ٢٠١٨.**

**الهدف الثاني: تقليص الفجوة في أداء الطلاب من السكان الأصليين في القراءة والكتابة والرياضيات إلى النصف بحلول عام ٢٠١٨.**

**الهدف الثالث: تقليص الفجوة بين طلاب السكان الأصليين إلى النصف في معدلات الأداء في السنة الثانية عشر (أو ما يعادلها) بحلول عام ٢٠٢٠.**

**وقد أشار تقرير رويال فار ويست Royal Far West وهي إحدى المؤسسات الخيرية الأسترالية، إلى أن الأطفال في المناطق النائية والريفية في أستراليا أكثر عرضة بخمس مرات للمعاناة من مشكلات في التعليم والنمو من أطفال المدن، وأن الأسر الأسترالية التي تنتمي إلى الفئات منخفضة الدخل تواجه عقبات كثيرة تحول دون الحصول على حقوقهم في التعليم والخدمات الصحية [٢١٥]؛ لذا كان الهدف من مشروع ياتشاد للتعلُّم المتسارع هو تحسين مهارات الطلاب في القراءة والكتابة والرياضيات في المدارس الابتدائية والثانوية التي تم تحديدها على أنها مدارس معرضة للخطر في المناطق الريفية والنائية بسبب التدني الواضح للمستوى التعليمي لطلاب هذه المدارس [٢١٦].**

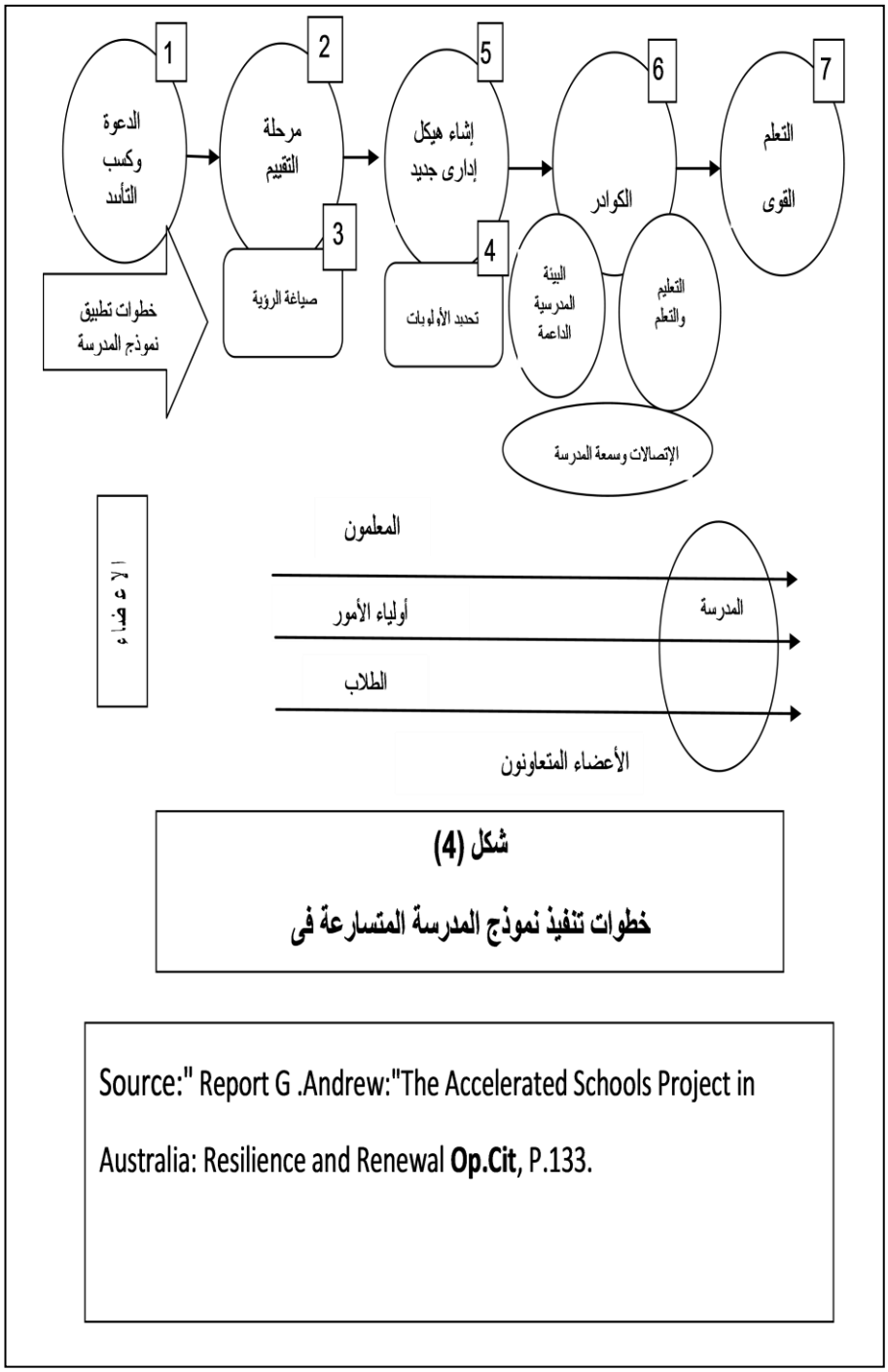
**كما كان الهدف من هذه المشروعات هو الوصول بمستوى المدارس في جميع ولايات أستراليا إلى الحد الذي يتمكن فيه الطلاب من السكان الأصليين ومن غير السكان الأصليين على حد سواء للحصول على نفس الخبرة التعليمية، بالإضافة إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض لضمان عدم تسرُّبهم من المدرسة [٢١٧]**

**وفي هذا السياق قد يتساءل البعض هل هذه المشروعات بصفة عامة أو مشروع المدارس المتسارعة بصفة خاصة كانت قادرة على تحقيق كل هذه الأهداف ؟! فكلمة مشروع تعني وجود تاريخ بدء محدد، وتاريخ انتهاء محدد؛ ومن ثَمَّ فإن نطاق العمل يكون محدودًا، والحقيقة أن هذا السؤال أجاب عنه روبرت أندرو Robert Andrew في دراسة بعنوان "مشروع المدارس المتسارعة في أستراليا: المرونة والتجديد"، والتي أوضح فيها أنه على الرغم من أن كلمة مشروع قد تعني شيئًا سريع الزوال أو ثابتًا في مدته، إلا أن مشروع المدارس المتسارعة ليس مجرد جهد إصلاحي محدود، كما أنه ليس برنامجًا إلزاميًّا له محتوى محدد**

ومجموعة من التعليمات الإجرائية المتسلسلة، بل هو عملية متأصلة في حركة إصلاح معينة تساعد على وصول المدرسة إلى رؤيتها المستقبلية [٢١٨].

**رابعًا – خطوات التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة: [٢١٩]:**

قامت ولاية تسمانيا عام ١٩٩٦ بوضع برنامج لدعم أجندة إصلاح التعليم بها، وكان من ضمن هذا البرنامج تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة على مدرسة أو مدرستين في الولاية، وتم اختيار مدرسة ماترسليا الابتدائية Matterslea Primary School وهي مدرسة حكومية متوسطة الحجم، ومعظم الطلاب الملتحقين بالمدرسة من أسرة متوسطة أو منخفضة الدخل، وتعاني المدرسة من ضعف التحصيل الدراسي لدى طلابها، كما تعاني معظم مناطق تسمانيا من البطالة والتي يصل معدلها إلى ٣٠ % على مستوى الولاية، كما تتسم تسمانيا بأن بها أدنى متوسط دخل خاضع للضريبة، ويوجد في كل منطقة تعليمية بالولاية مدارس معرضة للخطر بسبب تدنّي مستوى الأداء بها؛ ولهذا تم اختيار مدرسة ماترسيليا الابتدائية لتحويلها إلى مدرسة متسارعة، وقد حرص مدير المدرسة مع بعض المدربين إلى زيارة حوالي أربع عشرة مدرسة متسارعة بكاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وعلى الرغم من أن مدير المدرسة قد أدرك مدى اختلاف الجوانب السياسية والثقافية المحيطة بالمدارس في كل من كاليفورنيا وتسمانيا إلا أنه وجد أن ظروف الطلاب كانت أكثر تشابهًا من حيث الصعوبات المادية، والمشاكل الأسرية، وضعف مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، وقد وضعت المدرسة خطوات محددة للتحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة والتي تظهر في الشكل التالي:




**شكل (4)**

**خطوات تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة فى**

Source:" Report G .Andrew:"The Accelerated Schools Project in Australia: Resilience and Renewal **Op.Cit**, P.133.

**١– الدعوة وكسب التأييد:**

**تُعد خطوة التأييد من قِبل المدرسة بأكملها نحو التحول إلى نموذج المدرسة المتسارعة التزامًا كاملًا من قِبل جميع أعضاء المجتمع المدرسي بتنفيذ هذا النموذج على أكمل وجه، وقد تم توفير الكتيبات والأدبيات المتعلقة بالمدارس المتسارعة لجميع الأعضاء، كما تم وضع جدول زمني للاجتماعات والنقاشات المفتوحة، وقد توصل أعضاء المجتمع المدرسي إلى أنه لا يمكن اتخاذ أي قرار بهذا الشأن إلا عندما يُدلي أولياء الأمور بآرائهم، ويكون لديهم الوقت الكافي للتعمق في معرفة هذا النموذج والآثار المترتبة عليه، وتم إنشاء لجنة توجيهية مؤقتة لمتابعة كافة الأمور المتعلقة بالمرحلة الأولى من تنفيذ هذا النموذج، وتم مقابلة أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلّي في اجتماعات دورية لتعريفهم بأهمية نموذج المدرسة المتسارعة، ودوره في تحسين الأداء المدرسي، وتم عرضه على أولياء الأمور، وبعد الحوار والنقاش المستمر تم تأييد الفكرة من قِبل أعضاء المجتمع المدرسي بالكامل، وأولياء الأمور، وممثلي الطلاب والمجتمع المحلّي.**

**٢– التقييم:**

**قام أعضاء المجتمع المدرسي بعمل تقييم شامل للمدرسة لبناء صورة واضحة حول نقاط القوة والضعف بالمدرسة، وتم ذلك من خلال المقابلات واستطلاعات الرأي مع أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلّي ومعلمي المدرسة، كما كانت هناك مقابلات مع عينة عشوائية من الأسر للتعرُّف على المشكلات التي يواجهها أبناؤهم في المدرسة، والمساهمات التي يمكن أن يقدموها لمساعدة أبنائهم، وتم تنفيذ ورش عمل لتعريف أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي بمفهوم التعلُّم القوي، كما تم تسجيل أشرطة فيديو بعد موافقة المعلمين وضحت طرق التدريس التي تم تبنتها المدرسة، وتم إرسال الفيديو إلى أولياء الأمور، كما تم إرسال استبيانات لهم للتعرُّف على آرائهم في طرق التدريس والممارسات الحالية المستخدمة في الفصول الدراسية. بالإضافة إلى فحص السجلات المدرسية التي توضح نسب حضور وغياب الطلاب، وعددهم وأداء الطلاب في الصفوف الدراسية المختلفة.**

**٣– صياغة الرؤية:**

**في أوائل أكتوبر عام ١٩٩٧ اجتمعت اللجنة التوجيهية المؤقتة لوضع خطة عمل للوصول إلى الرؤية المستقبلية للمدرسة، وفي يوم ٢٧ أكتوبر كان هناك اجتماع من الساعة**

**الواحدة إلى الساعة الثالثة لمناقشة أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلّي والمعلمين في كل ما يتعلق بالرؤية المستقبلية للمدرسة، والتعرف على تصوراتهم حول المدرسة المثالية لأبنائهم، كما تم إرسال استبيان إلى أولياء الأمور يتعلق بتطلعات الآباء لأبنائهم فيما يتعلق بالعملية التعليمية، وما يمكن أن تقدمه المدرسة لهم، وكانت هناك أيضًا مقابلات مع الطلاب للتعرُّف على آرائهم وتصوراتهم حول الرؤية المستقبلية للمدرسة، وبعد عقد مجموعة من الاجتماعات تم صياغة رؤية مدرسة ماترسليا الابتدائية على النحو التالي:**

- **يكون طلاب مدرسة ماترسليا الابتدائية واثقين وقادرين على الإنجاز في المجتمع.**
- **التعليم والتعلُّم يمثل أولوية قصوى للمدرسة حتى يمكن تنمية مهارات القراءة والكتابة والرياضيات لطلاب المدرسة، بالإضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية.**
- **أن تكون مدرسة ماترسليا بيئة آمنة وداعمة وسعيدة للجميع.**
- **المجتمع المدرسي يمثل أولياء الأمور، والعاملين بالمدرسة، والمجتمع المحلّي، والجميع مترابطون معًا، ويمتلكون مهارات العمل الجماعي والتعاوني، ويشاركون في صنع القرار.**
- **تعترف مدرسة ماترسليا بقدرات الجميع وتطورها إلى أقصى إمكاناتها.**

**٤– تحديد الأولويات:**

**بعد موافقة الجميع على الرؤية الجديدة للمدرسة، تم تحليل نتائج عملية التقييم ومقارنتها برؤية المدرسة لتحديد أسباب الفجوة بين الواقع الحالي والصورة المرجوة للمدرسة في المستقبل، وتحديد العقبات والمشكلات التي تحول دون الوصول إلى الرؤية المستقبلية للمدرسة، وتم عقد اجتماع ضم أربعة وخمسين مشاركًا، والذي ضم معلمي المدرسة، والإداريين، والمشرف على المقاطعة، وسبعة من الطلاب، وممثلي المجتمع المحلّي، وأولياء الأمور؛ وذلك لمناقشة التحديات التي تواجه المدرسة. وتم التوصل إلى أربع مشكلات ذات أولوية هي:**

- **التعليم والتعلُّم.**
- **سمعة المدرسة.**
- **الاتصالات.**
- **البيئة المدرسية الداعمة.**

وتم توزيع قائمة بهذه المشكلات على الأعضاء في ١٧ نوفمبر ١٩٩٧ لترتيب هذه المشكلات حسب الأولوية، كما تم ضم المشكلة المتعلقة بالاتصالات مع المشكلة المتعلقة بسمعة المدرسة لترابطهما معًا، وأصبحت المشكلات التي تواجه المدرسة ثلاث مشكلات أساسية وهي: التعليم والتعلُّم، والاتصالات وسمعة المدرسة، والبيئة المدرسية الداعمة.

٥- إنشاء هيكل إداري:

تم إنشاء الهيكل الإداري الجديد للمدرسة، والذي يتكون من ثلاثة كوادر كل كادر فيهم مسئول عن إحدى المشكلات التي تواجه المدرسة، كما تم تحديد أعضاء اللجنة التوجيهية، والتي اشتملت على ممثلي كل كادر، والمدير، والمدرب المسئول عن توجيه المدرسة أثناء تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة، كما تم تحديد اجتماعات المدرسة ككل والتي تضمنت ممثلي أولياء الأمور، وممثلي المجتمع المحلّي، وممثلي الطلاب، والمعلمين والإداريين ومدير المدرسة.

٦- الكوادر وعملية الاستفسار:

تم تحديد مواعيد اجتماعات مجموعات الكوادر الثلاثة والتي انعقدت في نهاية كل أسبوع بعد انتهاء اليوم الدراسي من الساعة الثانية إلى الساعة الرابعة، وبدأت اجتماعات مجموعات الكوادر في مارس ١٩٩٨ إذ كان كل كادر يتكون من أربعة معلمين، وثلاثة من أولياء الأمور، وطالب واحد، بالإضافة إلى ممثلي المجتمع المحلّي الذين ساهموا بالدعم المادي لمواجهة هذه المشكلات. وبداية من شهر مارس إلى شهر ديسمبر عملت مجموعات الكوادر لحل المشكلات ذات الأولوية المتعلقة بالتعليم والتعلُّم، والاتصالات وسمعة المدرسة، والبيئة المدرسية الداعمة، وتم إيلاء عناية خاصة بالجزء المتعلق بتحديد أسباب هذه المشكلات قبل الدخول في مرحلة حلها، وتطلبت عملية الاستفسار قدرًا كبيرًا من التوجيه والوقت والتركيز، وتم الاحتفاظ بمحاضر الاجتماعات، والبيانات التي تم توصل إليها، وتم حفظها بشكل آمن في المدرسة، وفي نهاية عام ١٩٩٨ توصل كل كادر إلى خطة عمل واضحة تم عرضها على اللجنة التوجيهية لمراجعتها قبل عرضها في اجتماع المدرسة ككل.

٧- التعلُّم القوي:

استطاعت المدرسة أن تتحول إلى بيئة تعلُّم قوية؛ فقد كانت قادرة على إحداث تغييرات في التنظيم والمناخ المدرسي، والإستراتيجيات التعليمية، والاستفادة من نقاط القوة لدى

الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي، كما تم مراعاة ربط ما يتعلمه الطلاب داخل الفصول الدراسية بقضايا ومواقف واقعية حتى يمكن بناء روابط قوية مع العالم الخارجي، وتم التركيز على تفاعل الطلاب وتعاونهم معًا لتعزيز خبراتهم ومعارفهم ومشاركتها مع الآخرين، وتم كل ذلك في بيئة داعمة تحث الطلاب على الاستكشاف والنظر إلى المعرفة بطريقة أكثر شمولية، وفي نهاية عام ١٩٩٨ طُلب من أولياء الأمور والمعلمين والإداريين ومجموعات الكوادر الثلاثة أن يقوموا بشكل جماعي بتقييم المدرسة كمدرسة متسارعة في ضوء معايير محددة تعبر عن مجموعة من المواصفات الدلالية، والتي تناولت نقاط محددة وهي: التعلُّم القوي، ووحدة الهدف، والتمكين المقترن بالمسئولية، والبناء على نقاط القوة، وقيم المدرسة المتسارعة، وعملية الاستفسار والهيكل الإداري الجديد بالمدرسة، وتم التوصل إلى أن تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة قد ساهم في تحسين أداء المدرسة، وزيادة فاعلية العملية التعليمية، وزيادة قدرة الطلاب على التحصيل الدراسي.

**خامسًا - القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:**

يؤدي التعليم دورًا أساسيًّا في بناء المجتمع وتغييره، فالنظام التعليمي يمثل أحد أهم الأنظمة الاجتماعية، كما أن للتعليم دورًا مهمًّا في المجال الاقتصادي والسياسي، والنظام التعليمي الناجح هو النظام الذي يساهم في إحداث التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والعكس صحيح؛ فإن الدول الناجحة بها مؤسسات منتجة، ونظام حكم ديمقراطي، ومجتمع واعٍ يهتم بالتعليم، ويضع التشريعات التي تعمل على دعمه وتطويره، وبذلك تؤثر القوى والعوامل الثقافية على نظام التعليم في أستراليا، ويمكن توضيح أهم القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على المدارس المتسارعة على النحو التالي:

١–العامل الاجتماعي:

أستراليا هي سادس أكبر دولة من حيث المساحة، تبلغ مساحتها ٧,٦٩ ملايين متر مربع، ويبلغ عدد سكانها ما يقرب من ٢٥ مليون نسمة يتركزون بشكل رئيسي في المناطق الساحلية، وتتسم أستراليا بأنها بلد متنوع ثقافيًّا، ولها تراث أصيل، وتنقسم إلى ست ولايات ومقاطعتين أساسيتين، ويختلف عدد السكان في الولايات؛ فولاية نيوساوث ويلز، وولاية فيكتوريا هما الأكثر اكتظاظًا بالسكان؛ إذ يسكنهما أكثر من نصف السكان الأستراليين [٢٢٠].

وتُعد أستراليا أكثر الدول تنوعًا إثنيًا وعرقيًا، وفي عام ٢٠١٠ كان هناك ما يقرب من ٢٢ مليون أسترالي يتحدثون ٤٠٠ لغة، وينحدرون من أكثر من ٢٧٠ سلالة بشرية، ويتنوعون في ثقافاتهم وتقاليدهم ودياناتهم، كما يشكل المهاجرون حوالي ٢٣ في المائة من السكان، ويتحدث ١٦ في المائة منهم لغة أخرى غير الإنجليزية، ومعظم المهاجرين يأتون من إنجلترا ونيوزيلندا والصين وإيطاليا وفيتنام (٢٢١).

وتتسم أستراليا بأنها دولة ديمقراطية تلتزم مؤسساتها بسيادة القانون، وتحترم الدولة حقوق الأفراد بها، وتتمتع أستراليا بسجل جيد في مجال حقوق الإنسان؛ فهي تحتل بانتظام مرتبة عالية لكونها أكثر الأماكن المرغوب العيش فيها، ومع ذلك فإن السجل الأسترالي في مجال حقوق الإنسان ما زال به بعض المشكلات؛ إذ توجد بعض الانتهاكات التي يتعرض لها السكان الأصليين وطالبو اللجوء(٢٢٢). ولعلاج هذه المشكلات أيد البرلمان الأسترالي بيانًا برلمانيًا بشأن التسامح، واحترام التنوع، والقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري عام ١٩٩٦، ومنذ ذلك الحين أصدرت الحكومات المتعاقبة العديد من القرارات والبيانات السياسية بهذا الشأن، وكان من ضمنها بيان مارس ٢٠١٧ الذي دعا إلى التعددية الثقافية القائمة على القيم المشتركة، فضلًا عن الحقوق والمسئوليات المشتركة، والالتزام بالوحدة الوطنية، وفي مارس ٢٠١٩ أعلنت الحكومة عن تمويل بقيمة ٧١ مليون دولار أسترالي لتمويل البرامج التي تعزز التماسك الاجتماعي (٢٢٣).

ويتضح أثر العامل الاجتماعي على المدارس المتسارعة في أستراليا على النحو التالي:

توجهت أستراليا إلى تطوير المدارس التي يلتحق بها أبناء السكان الأصليين وسكان جزر مضيق توريس، وساعدت في رفع توقعات الأسر والمجتمعات المحلية والمعلمين بشأن هؤلاء الطلاب، كما اهتمت بالمدارس الموجودة في المجتمعات النائية؛ فقد وجدت أنه غالبًا ما يتغيب الأطفال في هذه المدارس يوميًا أو يومين في الأسبوع مما يؤثر على أدائهم الدراسي(٢٢٤).

ولتحقيق المساواة وسد الفجوات التعليمية المترسخة بين أبناء السكان الأصليين والمناطق الريفية والنائية اتجهت أستراليا إلى تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة، والذي ساعد

على تطوير وتحسين القدرات الفكرية والتعليمية لدى الأطفال، وتحفيز طاقاتهم وإمكاناتهم، وتوجيه جميع طاقات المجتمع المدرسي من أجل تعزيز التعليم، وإثارة دافعية الطلاب للتعلُّم.

٢–العامل الاقتصادي:

اقتصاد أستراليا هو أحد الاقتصاديات المتقدمة على مستوى العالم، ووصل ترتيبه رقم ١٣ على مستوى العالم في عام ٢٠١٨، مع نمو الناتج المحلّي الإجمالي بنسبة ٢,٩ % منذ عام ١٩٩٢، وظل النمو الاقتصادي ثابتًا، على الرغم من تقلب معدلات النمو السنوية خلال هذه الفترة [٢٢٥].

كما أن اقتصاد أستراليا من أكثر الاقتصاديات انفتاحًا في العالم، وهو مندمج بعمق في التجارة العالمية؛ فإن التجارة تمثل نسبة ٤٥% من الناتج المحلّي الإجمالي لأستراليا، والسياسة التجارية للبلاد موجهة نحو مساعدة الشركات في أن تصبح أكثر قدرة على المنافسة عالميًا من خلال الانخراط في الأنشطة القائمة على المعرفة وتطبيق الأساليب التكنولوجية الحديثة، ويساهم الموقع الجغرافي لأستراليا – باعتبارها أكبر جزيرة في العالم – بدعم التجارة الدولية؛ لأنه يجعل الوصول إلى البلاد المختلفة أكثر سهولة عن طريق البحر؛ مما يجعل نقل السلع من وإلى أستراليا لا يحتاج إلى تكلفة كبيرة، ويُعد خام الحديد، والفحم، والغاز الطبيعي، والذهب، والألومنيوم، والبترول، والنحاس، واللحوم، والصوف، والقمح من بين السلع الأساسية للتصدير في أستراليا [٢٢٦].

وتم تعزيز الازدهار الاقتصادي في أستراليا نتيجة لمشاركتها وعضويتها في مختلف المنظمات التجارية مثل مجموعة العشرين، ومنظمة التجارة العالمية، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومنتدى التعاون الاقتصادي لدول آسيا والمحيط الهادي، وقد مكّن ذلك الشركات الأسترالية من الوصول إلى الأسواق الدولية؛ مما ساعد على تحفيز قدرتها التنافسية، وتعد دول مثل الصين واليابان والولايات المتحدة الأمريكية وكوريا وسنغافورة ونيوزيلاندا والمملكة المتحدة والهند وماليزيا وتلايلاند هم الشركاء التجاريون الأساسيون لدولة أستراليا [٢٢٧].

**ويتضح أثر العامل الاقتصادي على المدارس المتسارعة في أستراليا على النحو التالي:**

**على الرغم من هذا الازدهار الاقتصادي إلا أن النشاط الاقتصادي لأستراليا يتركز في المدن الكبيرة وحولها، ولكنه يتباطأ في مناطق أخرى، وفي حين هناك مناطق تجارية مركزية لها أهمية خاصة حيث يوجد بها تركيزات كبيرة من العمالة ونشاط اقتصادي كبير يؤثر بإيجابية على الاقتصاد الوطني تظهر مناطق أخرى تعانى من الكساد والفقر[٢٢٨]؛ لذا فإن معظم المناطق الإقليمية في نيوساوث ويلز، وفيكتوريا وتسمانيا وجنوب كوينزلاند لديها دخل أقل من المتوسط[٢٢٩]، وينعكس ذلك على نظام التعليم في هذه المناطق؛ فعلى سبيل المثال أوضح تقرير ولاية تسمانيا أن الولاية لا زالت تواجه تحديات أساسية تتعلق بضعف النتائج التعليمية، وضعف الخدمات الصحية؛ مما يعرض بعض المناطق في تسمانيا لخطر التخلف عن الركب عن مناطق أخرى في الدولة [٢٣٠]، وقد أدركت تسمانيا أن التعليم هو الأداة الأساسية لتحقيق النمو الاقتصادي وتحسين مستوى المعيشة؛ لذا سارعت تسمانيا إلى تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة بها لإصلاح التعليم وتحسين جودته.**

**٣–العامل السياسي:**

**تُعد أستراليا دولة ديمقراطية تمثيلية، وملكية دستورية بالإضافة إلى كونها اتحادًا فيدراليًّا، وقد تأسست أستراليا المعروفة رسميًّا باسم كومنولث أستراليا Commonwealth of Australia في ١ يناير ١٩٠١ من اتحاد من ست مستعمرات بريطانية سابقة (الولايات الستة الأسترالية حاليًّا)، وينص الدستور الذي دخل حيز التنفيذ في نفس اليوم على القواعد التي تُحكم بها أستراليا، وبموجب النظام الفيدرالي الأسترالي يتم تقسيم سلطات الحكومة بين الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات، وأستراليا هي دولة ديمقراطية تمثيلية إذ يتم التصويت في الانتخابات الفيدرالية وانتخابات الولايات والأقاليم، وتحدد القيم الأساسية للديمقراطية الأسترالية بأنها حرية الانتخابات، والترشح، وحرية التجمع، والمشاركة السياسية، وحرية الكلام والتعبير، والمعتقد الديني، والالتزام بسيادة القانون وحقوق الإنسان، وتقسم المسؤوليات الحكومية إلى ثلاثة أفرع هي: البرلمان والسلطة التنفيذية والقضائية [٢٣١]، وتعترف أستراليا بالسلطات الثلاث السابقة؛ فالسلطة التشريعية لسَن القوانين، والسلطة التنفيذية لتنفيذ السياسات والقواعد والقوانين، والسلطة القضائية لتفسير القوانين والحكم على**

مدى تطابقها على الحالات الفردية، وتتخذ أستراليا مبدأ الفصل بين السلطات لمنع الاستفراد والاستبداد السلطوي، ولضمان الحرية واحترام القوانين [٢٣٢].

ويتضح أثر العامل السياسي على المدارس المتسارعة في أستراليا على النحو التالي:

تتولّى حكومات الولايات والمقاطعات إدارة نظام التعليم المدرسي الخاص بها، وهذا يعني أنها توفر التمويل، وتضع اللوائح التي تحكم عمل هذه المدارس، في حين توفر الحكومة الفيدرالية تمويل الجامعات الحكومية في جميع الولايات والمقاطعات [٢٣٣]، ونظرًا لأن مسئولية التعليم دستوريًّا تختص بها الولايات والمقاطعات فليس من المستغرب أن تتبنّى الولايات والمقاطعات مناهج وجداول زمنية مختلفة، كما أنه من الواضح عدم وجود سياق موحد تعمل فيه جميع المدارس في أستراليا؛ فإن لكل ولاية ومقاطعة نظامها التعليمي الخاص بها [٢٣٤].

ولعل ذلك يُعد سببًا كافيًا لترك الحرية للولايات لاتخاذ النهج الذي تراه مناسبًا لتحسين أداء مدارسها، وهذا ما ساعد ولاية تسمانيا على الاتجاه نحو تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة باعتباره نموذجًا للإصلاح المدرسي الشامل، والذي يتناسب مع فكرها وفلسفتها؛ فإن هذا النموذج لا يقوم على محو معالم المدرسة أو فصلها عن محيطها الثقافي والاجتماعي والتاريخي، بل يقوم على إحداث تغييرات جوهرية تهدف إلى تطوير وتحسين الأداء المدرسي والارتقاء بالعملية التعليمية.

**الخطوة السادسة: التحليل المقارن:**

تتعرض الخطوة الحالية لتحليل مقارن لتطبيقات المدارس المتسارعة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا، وذلك من خلال جزئين رئيسيين هما:

الجزء الأول: يشمل المقابلة (أو ما يعرف بالمقارنة المبدئية) بين تطبيقات المدارس المتسارعة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا، والهدف من هذا الجزء هو التوصل إلى الفرض الحقيقي للدراسة؛ لذا يتم مقابلة المادة العلمية التي تم عرضها في كل دولة من دول المقارنة على حدة بما جاء في الإطار النظري للدراسة؛ أي يتم مضاهاة كل محور من المحاور المختارة مع ما جاء في الجانب المعياري للدراسة، ويفيد ذلك في تحديد مدى التقارب أو التباعد بين الجانب التطبيقي والجانب النظري.

**الجزء الثاني: ويتضمن المقارنة التفسيرية لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة في ضوء المحاور المختارة للدراسة، وتفسيرها في ضوء العلوم الاجتماعية، والهدف من هذا الجزء هو التأكُّد من صحة الفرض الحقيقي للدراسة، والذي تم التوصل إليه في الجزء الأول، ومن ثم معرفة أوجه الاستفادة من تطبيقات المدارس المتسارعة في دول المقارنة، ويمكن توضيح هذين الجزئين على النحو التالي:**

**الجزء الأول: المقابلة (المقارنة المبدئية):**

**يتضمن هذا الجزء تصنيف المادة العلمية التي سبق عرضها في دول المقارنة، والموازنة بينها من خلال إجراء المقابلة؛ بهدف التوصل إلى استنتاج الفرض الحقيقي للدراسة، ويمكن إجراء المقابلة بين دول المقارنة من خلال ثلاث محاور أساسية قامت عليهما الدراسة فيما يتعلق بتطبيقات المدارس المتسارعة وهم :الفلسفة، والأهداف، وخطوات التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة، وذلك على النحو التالي:**

**أولًا – أوجه المقابلة بين دول المقارنة فيما يتعلق بفلسفة المدارس المتسارعة :**

**– بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية:**

**تُعد أفكار وأعمال جون ديوي المربِّي والفيلسوف الأمريكي وأحد رواد الفلسفة البراجماتية – تُعدُّ مصدرًا أساسيًّا لاشتقاق فلسفة المدارس المتسارعة؛ فقد لاقت أعماله قبولًا واسعًا في جميع أنحاء العالم، وكان ديوي يؤمن أن التعليم الديمقراطي يعني الإيمان بقدرة كل من الأطفال والبالغين على فهم العالم من حولهم، وأن كل طفل يجب أن يتلقى تعليمًا جيدًا، كما كان يرى أن المدارس في الأحياء الفقيرة يتم التعامل معها بشكل غير عادل، وهو ما يؤثر بطريقة سلبية على المتعلمين وإبداعهم وفضولهم، وقد تلاقى هذا الفكر مع أفكار هنري ليفين مؤسس حركة المدارس المتسارعة، والذي وجد أن الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي بسبب الفقر أو التهميش أو غيرها، لديهم نفس الخصائص والإمكانات التي يمتلكها جميع الطلاب بما في ذلك الرغبة في التعلُّم، والفضول والخيال، وأن هؤلاء الطلاب بحاجة إلى الدعم فقط، وليسوا بحاجة إلى البرامج العلاجية التي تؤدي إلى إبطاء تعلُّمهم، ووجد أن التحفيز والإثارة يتركزان فقط في الفصول الدراسية المخصصة للطلاب المتفوقين؛ لذا فكر هنري ليفين في التعامل مع الطلاب المعرضين للخطر بنفس الطريقة التي يتم بها التعامل مع الطلاب المتفوقين من خلال وضع توقعات عالية بالنسبة لهم، والتركيز على نقاط قوتهم، وقد**

استدعى ذلك إحداث تغيير شامل للمدرسة تتضمن تغيير ثقافتها، وإدارتها، ومناهجها، وطرق التدريس بها، كما استدعى ذلك وجود دعم ومساندة مستمرة من أولياء الأمور والمجتمع المحلّي.

– بالنسبة لجمهورية الصين الشعبية:

تُعد فلسفة وأفكار كونفوشيوس التي تُعرف باسم الكونفوشيوسية هي الأكثر تأثيرًا في تاريخ الصين؛ فقد أثرت أفكاره على التعليم والمجتمع والإدارة بل أيضًا على سلوك الأفراد، وعلى الرغم من أن جمهورية الصين الشعبية قد استعارت فكرة المدارس المتسارعة من الولايات المتحدة الأمريكية إلا أنها عند تطبيق هذه الفكرة ظهرت اختلافات واضحة بينها وبين الولايات المتحدة الأمريكية، وكان ذلك راجعًا إلى مراعاتها للسياق الثقافي الصيني عند تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة؛ ففي الفلسفة الكونفوشيوسية يتم التأكيد على ضرورة احترام الأكبر سنًا والأكثر حكمة بينهم، ومن ثَمَّ عند تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة لم يتم اشتراط موافقة غالبية أعضاء المجتمع المدرسي، بل كان يُكتفى فقط بموافقة مدير المدرسة، وذلك على عكس الولايات المتحدة الأمريكية التي لن تسمح لأي مدرسة للانضمام لمشروع المدارس المتسارعة ما لم يوافق ٩٠ % من أعضاء المجتمع المدرسي على تنفيذ هذا النموذج، كما ظهرت اختلافات أخرى بين الصين وأمريكا تتعلق بالمدربين، والمسؤولين عن عملية التقييم في المدرسة، وعلى الرغم من وجود نقاط اختلاف واضحة إلا أنه كانت هناك نقطة أساسية للتلاقي وهي: أن " التعليم أساس التقدم"، وقد توافق ذلك مع الفلسفة الكونفوشيوسية التي تؤكد على أهمية التعليم والتركيز على الإبداع والابتكار ودعم مهارات التفكير النقدي.

– بالنسبة لأستراليا:

احتلت فلسفة العقل مكانة استثنائية في أستراليا؛ فالفلسفة عمومًا هي نشاط يقوم به الإنسان عندما يسعى إلى فهم الحقائق الأساسية سواء عن نفسه أو عن العالم الذي يعيش فيه، ولعل عقل الإنسان هو الوسيلة الأساسية لتحقيق ذلك، وتهتم فلسفة العقل بطبيعة العقل ووظائفه، وبالوعي والإدراك وعلاقتهما بالجسم المادي. والحقيقة أن الفلسفة ما هي إلا تاريخ للأفكار الفلسفية الأخرى، وقد تلاقت أفكار فلاسفة العقل في أستراليا مع أفكار الفلاسفة البراجماتيين في أمريكا، وربما كان ذلك سببًا رئيسيًّا في توافق فكرة المدرسة المتسارعة مع

نهج تحسين المدارس في أستراليا؛ فقد وجدت أستراليا أن نموذج المدرسة المتسارعة بما يشمله من تنظيم وإعادة هيكله للمدرسة، وممارسات قائمة على التعاون، وقيم تربوية واضحة قد توافق إلى حد كبير مع حركة الإصلاح التربوي بها، كما توافقت فكرة المدارس المتسارعة التي تقوم على المساواة مع فكرة التقدير المتساوي لجميع الأستراليين، والتركيز على المتعلم وتنمية مهاراته وقدراته.

ويتوافق ذلك مع ما تم عرضه في الإطار النظري؛ فإذا تأملنا الفلسفة البراجماتية لدى الأمريكيين، والفلسفة الكونفوشيوسية لدى الصينيين، وفلسفة العقل لدى الأستراليين سوف يتبين لنا أن جميعها تدعو إلى التعلُّم ومنع التلقين، وتشجيع الفرد للوصول إلى الحقيقة، وهذا بالتحديد ما تسعى المدارس المتسارعة إلى تحقيقه؛ إذ تستند فلسفة المدارس المتسارعة على فرضية أن جميع الأطفال لهم الحق في الحصول على تعليم جيد بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الثقافية.

**ثانيًا – أوجه المقابلة بين دول المقارنة فيما يتعلق بأهداف المدارس المتسارعة:**

**– بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية:**

تهدف المدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى مساعدة جميع الطلاب ولا سيما أولئك الذين يوصفون بأنهم معرضون للخطر للانخراط في العملية التعليمية، وتلبية احتياجاتهم المتنوعة التي لا تقتصر على الاحتياجات التعليمية فقط بل تشمل أيضا الاحتياجات العاطفية والنفسية وتعزيز الشعور بقيمة الذات لديهم، وذلك للحد من مشكلات أساسية تواجه هؤلاء الطلاب في العديد من المدارس الابتدائية الأمريكية، والتي تتمثل في الرسوب والتسرُّب، ولتحقيق هذه الأهداف قام المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد بإحداث تغييرات على مستوى المقاطعات لدعم هذه المدارس، وتوفير الخدمات اللازمة لها، واستطاعت العديد من المقاطعات تقديم الدعم اللازم لهذه المدارس من خلال توفير المدربين المتميزين، ووضع آليات مناسبة لتحسين الاتصال والتواصل مع هذه المدارس، بالإضافة إلى توفير الدعم المادي، ومكافأة المدارس المتسارعة المتميزة.

**– بالنسبة لجمهورية الصين الشعبية:**

يهدف مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد الذي نفذته كلية التربية، ومعهد هونج كونج للبحوث التربوية بالجامعة الصينية إلى مساعدة المدارس على تحقيق تغيير

**ثقافي داخلى من أجل الاعتماد على نفسها في تحقيق أهدافها وتحسين نتائجها التعليمية، كما تم تحديد الأهداف العامة لمشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد، والتي كانت على النحو التالي:**

**– تعزيز جودة التعليم المدرسي. – تعزيز الكفاءة المهنية للمدير والمعلمين.**

**– تنمية ثقافة التغيير التربوي في القطاع المدرسي، وإرساء ثقافة الجودة في المدارس.**

**– حل المشكلات المدرسية من خلال تمكين المعلمين وتنمية مهارتهم وممارساتهم التدريسية.**

**– بالنسبة لأستراليا:**

**يهدف مشروع المدارس المتسارعة في أستراليا إلى التصدي للمشكلات التعليمية التي يواجهها السكان الأصليون، وكذلك سكان المناطق النائية والفقيرة؛ وذلك من أجل تقليص الفجوة في أداء هؤلاء الطلاب، وتحسين مهاراتهم في القراءة والكتابة والرياضيات، وحل مشكلات المدارس المعرضة للخطر في المناطق الريفية والنائية بسبب التدني الواضح للمستوى التعليمي لطلاب هذه المدارس، كما كان الهدف من هذا المشروع هو الوصول بمستوى المدارس في جميع الولايات والمقاطعات الأسترالية إلى الحد الذي يتمكن فيه طلاب السكان الأصليين وغير السكان الأصليين من الحصول على نفس الخبرة التعليمية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض لضمان عدم تسربهم من المدرسة.**

**إن كل ما سبق ذكره يتوافق مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة، والذي أوضح أن المدارس المتسارعة تسعى إلى تحقيق عدة أهداف تتمثل في: توفير فرص تعليم متميزة لجميع الطلاب حتى يتاح لكل طالب الفرصة للنجاح وأن يكون مبدعًا ومنتجًا داخل مجتمعه، وتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب، وزيادة دافعيتهم نحو التعلُم، وتحسين المناخ المدرسي، وبناء ثقافة مدرسية داعمة لمساعدة جميع الطلاب على التعلُم، والتركيز على التعلُم القوي باعتباره نهجًا تعليميًّا ملائمًا لجميع الطلاب، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على اهتمام هذه الدول بالمتعلم ومنحه الأولوية حتى يمكن تمكين الطلاب من امتلاك مهارات المستقبل التي تمكنهم من أن يكونوا مبدعين ومبتكرين بالرغم من اختلاف المهن والتخصصات.**

**ثالثًا – أوجه المقابلة بين دول المقارنة فيما يتعلق بخطوات التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة:**

**– بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية:**

**تم اختيار مدرسة رينبو الابتدائية كمثال لإحدى المدارس الابتدائية التي تحولت إلى مدرسة متسارعة؛ فقد وجدت مدرسة رينبو أن غالبية طلابها يصنفون بأنهم معرضون للخطر نظرًا لأن معظمهم من الطبقة الفقيرة والمتوسطة نسبيًا، وخلال العام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٥ أظهرت نتائج اختبار الكفاءة للصف الرابع الابتدائي أن ٤٩% فقط من الطلاب كانوا قادرين على اجتياز الاختبار، ونتيجة لذلك بدأ فريق القيادة بالمدرسة في النظر إلى نماذج الإصلاح المدرسي التي اقترحتها ولاية أوهايو، وكان نموذج المدرسة المتسارعة هو أحد هذه النماذج، وقد تبنَّت المدرسة هذا النموذج نظرًا لشهرته والنتائج الإيجابية التي حققها على مستوى الدولة، وقام أعضاء المجتمع المدرسي بالتصويت لصالح تنفيذ هذا النموذج، ووصلت نسبة التصويت إلى ١٠٠%، وسارت المدرسة نحو تطبيق هذا النموذج وفق مجموعة من الخطوات بدأت بعملية التقييم، ثم صياغة الرؤية، وانتقلت بعدها إلى تحديد الأولويات وإنشاء الهيكل الإداري الذي اعتمد على عملية الاستفسار لحل المشكلات ذات الأولوية التي تواجه المدرسة متبعًا في ذلك خطوات واضحة ومفصلة وذات منهجية علمية.**

**– بالنسبة لجمهورية الصين الشعبية:**

**تم اختيار مدرسة تشاي وان الابتدائية كمثال لإحدى المدارس الابتدائية التي انضمت إلى مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد في الصين، وعلى الرغم من تأسيس هذه المدرسة منذ نحو أربعة وعشرين عامًا إلا أنها تعتبر إحدى المدارس المعرضة للخطر؛ لأن غالبية الطلاب الملتحقين بالمدرسة من أسر من ذوي الدخل المتوسط والمحدود، وتواصلت الجامعة الصينية في هونج كونج مع المدرسة، وأبدت الجامعة رغبتها في اشتراك المدرسة في المشروع وتحويلها إلى مدرسة متسارعة، وذلك من خلال الشراكة بين المدرسة والجامعة، وتم التواصل مع مدير المدرسة الذي كان قرار الموافقة بالانضمام للمشروع مقتصرًا على موافقته، وبعد موافقة المدير بدأت المدرسة في إجراء ورش عمل لجميع أعضائها، ولأصحاب المصلحة لتعريفهم بنموذج المدرسة المتسارعة، وكان ذلك بمساعدة فريق المشروع الذي كان معظم المشاركين فيه من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الصينية، وبدأت المدرسة بمساعدة فريق المشروع ومسؤولي التطوير المدرسي في اتباع مجموعة من الخطوات بدأت بعملية التقييم،**

قام بها فريق مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد، ثم انتقلت إلى صياغة الرؤية، وبعدها قامت بتحديد الأولويات، وإنشاء الهيكل الإداري الذي تمكّن من خلال مجموعات الكوادر أن يواجه المشكلات ذات الأولوية معتمدًا في ذلك على عملية الاستفسار لتحديد أسباب وجود هذه المشكلات للوصول إلى خطة عمل واضحة لمواجهتها.

– بالنسبة لأستراليا:

تم اختيار مدرسة ماترسليا الابتدائية كمثال لإحدى المدارس الابتدائية التي تحولت إلى مدرسة متسارعة في أستراليا؛ إذ كانت المدرسة تعاني من ضعف التحصيل الدراسي لدى طلابها، كما أن طلابها كانوا يعانون من مشكلات عديدة مثل الصعوبات المادية، والمشاكل الأسرية، و كانت المدرسة تعاني من ضعف مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، وقد وضعت المدرسة خطوات محددة للتحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة بدأت بالدعوة إلى أهمية نموذج المدرسة المتسارعة لكسب التأييد والموافقة على التحوُّل إلى هذا النموذج من قِبل المدرسة بأكملها، وتلا ذلك عملية التقييم التي اشترك فيها أعضاء المجتمع المدرسي، ثم انتقلت الى صياغة الرؤية، ثم إلى تحديد الأولويات، ثم إنشاء الهيكل الإداري الجديد للعمل على حل المشكلات من خلال مجموعات الكوادر التي أولت عناية خاصة بعملية الاستفسار لتحديد أسباب هذه المشكلات قبل التوجُّه إلى مرحلة حل هذه المشكلات، كما اهتمت المدرسة بالتعلُّم القوي، واستطاعت المدرسة أن تتحول إلى بيئة تعلُّم قوية، فقد أحدثت تغييرات في التنظيم والمناخ المدرسي، والإستراتيجيات التعليمية واستفادت من نقاط القوة لدى الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي.

– ويتوافق ما سبق ذكره مع ما تم عرضه في الإطار النظري؛ فإن التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة يتطلب مجموعة من الخطوات المتتالية والمنظمة، والتي بدأت بتقييم الوضع الذي يتم فيه تقييم الواقع الحالي للمدرسة وتشخيص الحالة الراهنة، ثم يتم صياغة الرؤية، وفي الخطوة التالية يتم تحديد الأولويات عن طريق مقارنة البيانات والمعلومات التي يتم الوصول إليها في عملية التقييم مع الرؤية المستقبلية للمدرسة، ويتم تحديد المشكلات ذات الأولوية التي ساهمت في وجود فجوة بين الوضع الحالي والرؤية المستقبلية ، ثم يتم الانتقال إلى الخطوة الرابعة والمتمثلة في إنشاء هيكل إداري جديد يركز على صنع القرار القائم على المشاركة، وهو يتكون من ثلاثة مستويات هي: الكوادر، واللجنة التوجيهية، والمدرسة

ككل، حيث تجتمع وتتكامل الجهود من أجل حل هذه المشكلات بطريقة علمية، وتقوم الكوادر باستخدام عملية الاستفسار وهي الخطوة الخامسة، وعملية الاستفسار هي الطريقة التي يستخدمها أعضاء المجتمع المدرسي لتحديد مشكلاتهم والبحث عن حلول بديلة وتنفيذ وتقييم تلك الحلول، وذلك من أجل أن تكون المدرسة قادرة على تحقيق رؤيتها المستقبلية.

يتضح من جزء المقابلة أن نموذج المدرسة المتسارعة يقوم بدور متميز في مواجهة العديد من المشكلات التعليمية مثل: تدني التحصيل الدراسي لدى الطلاب، والرسوب، والتسرُّب؛ فقد أدركت الدولة أن استمرار هذه المشكلات سوف يعيق المتجمع عن تطوُّره وتقدُّمه، كما سيزداد الفقر والجهل والتخلف، وتزداد الأمية والبطالة، وهو الأمر الذي سيؤثر سلبًا على البنية الاقتصادية للدولة، كما ستزداد المشكلات الاجتماعية؛ لذا استطاعت الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية الصين الشعبية وأستراليا وغيرها من الدول أن تستخدم نموذج المدرسة المتسارعة لمنع تفاقم هذه المشكلات، والحرص على عودة الطلاب المعرضين للخطر إلى الانخراط في العملية التعليمية؛ فالتعليم كما يجعل الفرد مبدعًا ومبتكرًا فإن آثاره تنتقل إلى المجتمع؛ فالتعليم ركيزة أساسية لنمو المجتمع وتطوّره، ومن هذا المنطلق ووفقًا لمنهج جورج بيريداي يمكن صياغة الفرض الحقيقي للدراسة، والذي سوف يتم التأكد من صحته في جزء المقارنة التفسيرية، وذلك على النحو التالي:

إن تحويل بعض المدارس الابتدائية إلى مدارس متسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا قد ساهم في التغلُّب على العديد من المشكلات التعليمية التي تواجه تلك المدارس في هذه الدول، واستنادًا إلى الدراسة المقارنة يمكن الاستفادة من تطبيقات المدارس المتسارعة بدول المقارنة في جمهورية مصر العربية بما يتناسب خصوصية الواقع المصري.

**الجزء الثاني: المقارنة التفسيرية:**

في هذا الجزء تقوم الدراسة الحالية بعقد مقارنة تفسيرية بين دول المقارنة (الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا) في ضوء محاور محددة؛ وذلك لرصد أوجه التشابه والاختلاف بينها، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة، للتوصل إلى عدة معطيات يمكن الاستفادة منها في وضع آليات مقترحة تسهم

في تحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة، وفيما يلي توضيح أوجه التشابه والاختلاف لكل محور من محاور الدراسة وتفسيرها.

**أولًا – فلسفة المدارس المتسارعة في كل دولة من دول المقارنة:**

**١– أوجه التشابه وتفسيرها:**

تتشابه الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية الصين الشعبية وأستراليا في:

- الاهتمام بتطبيق نموذج المدرسة المتسارعة، فعلى الرغم من وجود اختلافات واضحة بين الأنظمة الفلسفية في كل دولة من دول المقارنة إلا أن هناك تلاقيًا فكريًّا يتمثل في إدراك الحقيقة والتعرُّف على أفضل السبل التي تساعد الفرد على أن يعيش حياته، ولعل التعليم يؤدي دورًا أساسيًا في تحقيق ذلك، فالهدف الرئيسي من التعليم هو مساعدة الأفراد على تنمية قدراتهم المعرفية والإدراكية ومن ثَمَّ تحسين معرفتهم وخبراتهم؛ فالحصول على العلم والمعرفة حق للجميع دون تمييز حتى يمكن بناء مجتمعات متقدمة ومتطورة ؛ لذا اهتمت دول المقارنة بتطبيق نموذج المدرسة المتسارعة، ذلك النموذج الذي يؤكد على أن التعليم حق للجميع؛ فالعدل والمساواة بين الطلاب من أهم ركائزه، كما أن الإنصاف من القيم الأساسية التي يسعى هذا النموذج إلى ترسيخها؛ مما يجعل الطالب قادرًا على استثمار كل إمكانياته.
- إن جون ديوي – وهو أحد رواد الفلسفة البراجماتية في الولايات المتحدة الأمريكية – قد اهتم بالتعليم بسبب قناعته بأن الفلسفة لا معنى لها بالنسبة له إذا كانت خارج نطاق التعليم، كما ارتكزت الفلسفة الكونفوشيوسية في جمهورية الصين الشعبية على التعليم؛ إذ يُعد كونفوشيوس أعظم معلم تربوي في تاريخ الصين، وفي الجانب الآخر سعت فلسفة العقل في أستراليا إلى فهم آلية عمل العقل عند الإنسان؛ لأن ذلك سوف يساعده على التعلُّم؛ لذا لا عجب من اهتمام دول المقارنة بتطبيق نموذج المدرسة المتسارعة الذي يستوعب جميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الثقافية، ويسعى إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم ليحتلوا مكانهم الطبيعي في هذا العالم كمواطنين صالحين.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم تكافؤ الفرص **Equality of opportunity:**

وهو: " معتقد سياسي يهدف إلى إيجاد نظام تعليمي مثالي، يحصل من خلاله كل الأطفال على فرص متكافئة لتطوير إمكاناتهم ومواهبهم، والوصول بهم إلى أعلى المراتب بصرف

**النظر عن الخلفية الأسرية لهم أو المستوى الاجتماعي. ويعني أيضًا تحقيق المساواة في التعليم لجميع الأفراد من خلال خلق فرص تعلمية لأكبر عد ممكن بصرف النظر عن اللون أو الجنس أو الدين أو اللغة أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي" (٢٣٥).**

**٢–أوجه الاختلاف وتفسيرها:**

**تم تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة وفقًا لفلسفة كل دولة، فعلى الرغم من أن الصين وأستراليا قد استعارتا نموذج المدرسة المتسارعة من الولايات المتحدة الأمريكية إلا أنهما قد حرصتا على تنفيذ هذا النموذج وفقًا لفلسفتهما، فعندما قامت الولايات المتحدة الأمريكية بتصميم مشروع المدارس المتسارعة بعد نشر تقرير " أمة في خطر" عام ١٩٨٣ لرفع مستوى أداء الطلاب في المرحلة الابتدائية اعتمدت في تلك المدارس على طرق التدريس التي تساعد الطلاب على الاكتشاف والاستكشاف والدمج بين المعرفة والتطبيق العملي، وقد تماشى ذلك مع الفلسفة البراجماتية الأمريكية التي ترى ضرورة التعامل مع المشكلات بطريقة عملية بدلًا من الاعتماد على المبادئ النظرية، وفي جمهورية الصين الشعبية تم تنفيذ هذا النموذج وفقًا لفلسفتها فلم يتم اشتراط موافقة غالبية أعضاء المجتمع المدرسي على الانضمام إلى مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد، وتم الاكتفاء فقط بموافقة مدير المدرسة، كما تم تعيين مسؤولي تطوير المدارس كمدربين من أجل تسهيل تنفيذ المشروع، وأيضًا تم إجراء عملية التقييم من قِبل فريق مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد، وقد توافق كل ذلك مع الفلسفة الكونفوشيوسية التي تقوم على احترام الكبير، وتسعى إلى الحفاظ على العلاقات والسلطة، أما في أستراليا فقد ارتكز نموذج المدرسة المتسارعة على طرق التدريس المحفزة للعقل والتي تتلاءم مع احتياجات الطلاب، وهذا يتوافق مع فلسفتها التي ترى ضرورة استخدام العقل وتطوير قدراته.**

**ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم التعليم المجتمعي Community Education:**

**والذي يعرف بأنه العملية التي يتمكَّن من خلالها الأطفال والراشدون من تنمية شعورهم بالتطابق مع مجتمعهم، كما يمكنهم أن يشعروا بالعيوب ونقاط الضعف التي يعانيها هذا المجتمع، كما أنهم يستطيعون تنمية طرق المشاركة في الأنشطة الموجهة لتحسين جودة الحياة (٢٣٦)**

**ثانيًا – أهداف المدارس المتسارعة في كل دولة من دول المقارنة:**

**١–أوجه التشابه وتفسيرها:**

**– إصلاح التعليم: على الرغم من تنوّع أهداف المدارس المتسارعة في كل دولة من دول المقارنة نظرًا لتنوع اهتمامات واحتياجات كل دولة إلا أنه كان هناك هدف مشترك وهو إصلاح التعليم والنهوض بالعملية التعليمية، وكان ذلك نابعًا من قناعة تلك الدول بالدور الذي يقدمه التعليم في تقدُّم الأمم والشعوب، ففي الولايات المتحدة الأمريكية أصبحت المدارس المتسارعة تمثل الموجة الرابعة من الإصلاح، والتي كان يطلق عليها الإصلاح المتمركز على المدرسة، وقد تم اعتبارها مجتمعات تتمتع بالحكم الذاتي حيث يتم تقييم الممارسات والنتائج، كما يتم مشاركة المعلومات مع المجتمع المحلّي، وقد أشار تقرير ماثماتيكا Mathematica عام ٢٠١٠ أن المدارس المتسارعة قد ساهمت في تحسين النتائج التعليمية، وفي جمهورية الصين الشعبية كان الهدف من مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد هو تعزيز جودة التعليم من خلال الشراكة بين المدرسة والجامعة حيث سعت الصين بصفة عامة وهونج كونج بصفة خاصة إلى تنفيذ إصلاحات طموحة لتحسين مستوى التعليم مثل: مشروع المدارس المتسارعة، ومبادرة الإدارة القائمة على المدرسة، ومخطط الدعم المباشر، وتوفير الدعم المادي لهذه المشروعات والمبادرات، وفي أستراليا تم طرح العديد من المبادرات والاتفاقيات لإصلاح التعليم بها، وبدأت أستراليا في تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة عام ١٩٩٦ م بالشراكة مع المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد نجح مشروع المدارس المتسارعة في أستراليا، وتم اعتباره نموذجًا للإصلاح المدرس الشامل.**

**– رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب: ففي الولايات المتحدة الأمريكية أوضحت الدراسات أن هناك عددًا كبيرًا من الأطفال المعرضين لخطر الفشل الدراسي بسبب عدة عوامل منها: ارتفاع معدلات المواليد، وزيادة نسبة المهاجرين القادمين من المناطق الفقيرة في أمريكا اللاتينية، هذا بالإضافة إلى طلاب الأقليات، وزيادة معدلات الفقر في العديد من المناطق؛ ولهذا توجهت الولايات المتحدة الأمريكية نحو تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة، واعتبرته إستراتيجية سياسية مدفوعة بمخاوف تتعلق بزيادة عدد المتسربين من المدارس في الدولة، وهدفت بذلك إلى رفع مستوى التحصيل لهذه الفئة من الطلاب، وفي جمهورية**

الصين الشعبية تم التوجه نحو تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة بسبب العديد من المشكلات التي يواجهها الطلاب في المناطق الريفية بسبب تدفق عدد هائل من العمال المهاجرين إلى المدن؛ مما ساهم في تدهوُر أوضاع المدارس في الريف، وفي أستراليا تم التوجه إلى تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة بسبب العواقب الناتجة عن فشل السياسات الحكومية السابقة، والتي أدت إلى العديد من المشكلات كان أبرزها تدنِّي التحصيل الدراسي لدى أبناء السكان الأصليين والطلاب في المناطق الريفية والنائية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم الإدارة بالأهداف Management by Objective(MBO) " وهي أسلوب للإدارة يتم استخدام الأهداف فيه كنقاط بؤرية، فهي تركز على (ماذا) أكثر من (كيف)؛ أي التأكيد على ما الذي نحصل عليه، أكثر من كيفية وأساليب الوصول إلى ما نريد، ويمكن تحديد الإدارة بالأهداف بأنها نظام تحدد المؤسسة به طريقها، وما تريد أن تصل إليه، وقياس النتائج التي تم تحقيقها"(٢٣٧).

٢–أوجه الاختلاف وتفسيرها:

إن كل دولة لها طبيعتها وثقافتها وقيمها ومعتقداتها ومفاهيمها ونظامها التعليمي الخاص بها، ومن ثَمَّ فإن لكل دولة أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها؛ ولهذا تنوعت أهداف نموذج المدرسة المتسارعة في كل دولة من المقارنة، وذلك حتى يتماشى مع الأهداف التربوية العامة لكل دولة؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية كان الهدف من المدارس المتسارعة هو تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب، ومساعدة جميع الطلاب – ولا سيما المعرضون إلى خطر الفشل الدراسي – في الانخراط في العملية التعليمية، وفي جمهورية الصين الشعبية كان الهدف من مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد هو مساعدة المدارس على تحقيق تغيير ثقافي داخلي لتحسين نتائجها التعليمية، وتعزيز الكفاءة المهنية للمديرين والمعلمين، واستيعاب المعنى الصحيح لجودة التعليم المدرسي، وكان الهدف من نموذج المدرسة المتسارعة في أستراليا هو التصدي للمشكلات التعليمية التي يواجهها السكان الأصليون، وتحسين مهارات الطلاب في القراءة والكتابة والرياضيات خاصة طلاب المناطق الريفية والنائية، والوصول بمستوى المدارس في جميع ولايات أستراليا إلى الحد الذي يتمكن فيه جميع الطلاب – من السكان الأصليين وغير السكان الأصليين على حد سواء – من الحصول على نفس الخبرة التعليمية.

**ويمكن تفسير ذلك في ضوء "العوامل السياقية" Contextual Factors:**

**" والتي تُعرف بأنها: العوامل التي تعكس الخلفية السياقية، والتي تتضمن كلًّا من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتي تصف وتفسر الأوضاع والظروف التي أسهمت في تشكيل النظام التربوي"(٢٣٨).**

**ثالثًا – خطوات التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة في كل دولة من دول المقارنة:**

**١–أوجه التشابه وتفسيرها:**

- **انتهجت نماذج المدارس التي تم اختيارها في كل دولة من دول المقارنة نفس الخطوات التي وضعها هنري ليفين وزملاؤه بجامعة ستانفورد للتحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة، وقد بدأت هذه الخطوات بتقييم الوضع الحالي للمدرسة، ثم صياغة الرؤية المستقبلية، ومقارنة نتائج عملية التقييم مع الرؤية المستقبلية للوصول إلى تحديد الأولويات والتي يتم فيها تحديد المشكلات ذات الأولوية التي كانت سببًا في وجود الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، ثم يتم إنشاء هيكل إداري لمواجهة هذه المشكلات بطريقة علمية، ويشارك في هذا الهيكل جميع الأطراف المعنية، وينقسم هذا الهيكل الإداري إلى ثلاثة مستويات هي: (الكوادر، واللجنة التوجيهية، والمدرسة ككل)، وتستخدم الكوادر عملية الاستفسار لتحليل هذه المشكلات والبحث عن حلول بديلة وتنفيذ وتقييم تلك الحلول.**
- **الظروف المحيطة بالطلاب: فعلى الرغم من اختلاف الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بنماذج المدارس التي تم اختيارها في كل دولة من دول المقارنة إلا أن ظروف الطلاب كانت متشابهة إلى حد كبير؛ فإن معظم الطلاب يعانون من مشاكل أسرية، وانخفاض دخل الأسرة، وضعف مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية.**
- **حرص كل دولة من دول المقارنة على تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة وجعله كإستراتيجية استباقية للحفاظ على الطلاب، ورفع مستوى التحصيل الدراسي ومواجهة مشكلات مثل الرسوب والتسرُّب، كما قامت هذه الدول بتقديم الدعم اللازم لتحقيق لذلك؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية قام المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد بدعم المدارس التي ترغب في الانضمام للمشروع وتوفير المدربين لها، كما قام المركز بتصميم**

مشروع خاص بالمقاطعات ذاتها لإعادة تشكيلها "كمقاطعات متسارعة"، وفي جمهورية الصين الشعبية تم توفير الدعم المادي لمشروع المدارس المتسارعة من خلال إنشاء صندوق التعليم الجيد بقيمة ٥٠٠٠ مليون دولار، أما في أستراليا فتم توقيع اتفاق للنوايا المتبادلة بين إدارة التعليم في تسمانيا والمركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية لتقديم الدعم اللازم للمدارس التي ترغب في الانضمام للمشروع.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة School-Based Management والتي تعرّف بأنها: وضع مهام الإدارة المدرسية على أساس ظروف المدرسة ذاتها وسماتها واحتياجاتها؛ وبذلك يصبح أعضاء الإدارة المدرسية أكثر استقلالية ومسئولية واستجابة في استخدام الموارد لحل المشكلات، وفي تنفيذ الأنشطة التربوية الفاعلة بهدف تطوير المدرسة على المدى البعيد (٢٣٩).

٢–أوجه الاختلاف وتفسيرها:

– التحديات ذات الأولوية: اختلفت نماذج المدارس التي تم اختيارها في كل دولة من دولة المقارنة في التحديات أو المشكلات ذات الأولوية التي واجهتها؛ ففي حين واجهت مدرسة رينبو الابتدائية مشكلات تتعلق بتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية والمناخ المدرسي، نجد على الجانب الآخر أن مدرسة تشاي وان الابتدائية في جمهورية الصين الشعبية قد عانت من مشكلات تتعلق بالقيادة الاستبدادية وطرق التدريس، في حين واجهت مدرسة ماترسليا الابتدائية في أستراليا مشكلات تتعلق بالتعليم والتعلُّم والاتصالات، وعدم وجود بيئة مدرسية داعمة.

– الرؤية المدرسية: نظرًا لأن كل مدرسة تشكل ثقافتها الخاصة بها ولها تكوينها وعلاقاتها الاجتماعية الخاصة، كما أنها تتأثر بالمحيط الذي توجد فيه؛ فقد اختلفت الرؤية المستقبلية في كل مدرسة من المدارس التي تم اختيارها في دول المقارنة.

ويمكن تفسير ذلك في وضوء مفهوم ثقافة المدرسة School Culture:

والتي تعني: "مجموعة من البشر في هذه المدرسة (طلاب ومعلمين،....) لديهم مجموعة من المعتقدات، والقيم، والمثل، والاتجاهات، والاهتمامات، والمعارف، ووجهات النظر والعادات والفكر، وهذه المنظومة الثقافية هي التي تدفع هؤلاء البشر إلى النهوض بأعمال بذاتها،

والعزوف عن أعمال أخرى، وتقبُّل بعض الأفكار والتحمُّس لها، ورفض بعض الأفكار ومقاومتها، واستنادًا إلى ذلك يتم وصف المدرسة بأنها نظام ثقافي، وأن تطويرها لا يمكن أن يتم إلا إذا فهمنا ثقافتها فهمًا حقيقيًا.(٢٤٠)

انطلاقًا مما سبق يمكن القول بأنه قد تم التأكد من صحة الفرض الحقيقي للدراسة، والذي ينص على: إن تحويل بعض المدارس الابتدائية إلى مدارس متسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية الصين الشعبية، وأستراليا، قد ساهم في التغلُّب على العديد المشكلات التعليمية التي تواجه تلك المدارس في هذه الدول، واستنادًا إلى الدارسة المقارنة يمكن الاستفادة من تطبيقات المدارس المتسارعة بدول المقارنة في جمهورية مصر العربية بما يتناسب مع خصوصية الواقع المصري.

الخطوة السابعة: الجهود المصرية المبذولة لمواجهة مشكلات الطلاب المعرضين لخطر الرسوب والتسرُّب في المرحلة الابتدائية في ضوء مفهوم المدارس المتسارعة:

إن مفهوم المدرسة المتسارعة مفهوم منتشر في العديد من الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية والصين وأستراليا، ولكنه يُعد حديثًا نسبيًا على وطننا العربي، ورغم ذلك فهذا المفهوم يحمل في طياته عددًا كبيرًا من المعاني ذات المغذى، والتي ليست بعيدة عن وطننا العربي بصفة عامة ومصرنا الغالية بصفة خاصة، فإذا تمعنّا في هذا المفهوم سنجد أنه يتمحور حول المتعلمين وحمايتهم خاصة المعرضين منهم لخطر الرسوب أو التسرُّب، وذلك لإتاحة أفضل الفرص لهم للتمكن من التعلُّم حتى يمكن النهوض بالعملية التعليمية، والحصول على منتج عالي الجودة.

والحقيقة أن من يعتقد بأن الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي غير مبالين بالتعليم ولا يهتمون بالنجاح فهو مخطئ؛ لأن هؤلاء الطلاب مهتمون كثيرًا ويرغبون في التعلُّم، ويقدرون كثيرًا أية مساعدة جادة تقدم لهم، وحين يتمعن الفرد ويبحث بجدية في هذا المجال سوف يفهم رسالة الطلاب المعرضين للخطر، وهي رسالة قصيرة ولكنها تحمل معاني كثيرة وهي: "لا تتخلوا عنا"(٢٤١) ، وقد حرصت مصر على حماية هؤلاء الطلاب، وظهر ذلك في إطارها الدستوري وقانون الطفل، والسياسات والإستراتيجيات الوطنية... ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

**أولًا – الجهود المبذولة من الدولة لحماية الطلاب المعرضين للخطر:**

**١ – الإطار الدستوري:**

**وضعت مصر التعليم في مقدمة أولوياتها الوطنية، وحرصت على تضمين ذلك في الدستور؛ إذ تنص المادة (١٩) من الدستور المصري على أن: التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب، وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ورسائله، وتوفيره وفقًا لمعايير الجودة العالمية، والتعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية وفقًا للقانون. وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومى للتعليم لا تقل عن ٤% من الناتج القومي الإجمالي، تتصاعد تدريجيًّا حتى تتفق مع المعدلات العالمية، وتشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية لها[٢٤٢]. كما تنص المادة (٩) من الدستور المصري على أن الدولة تلتزم بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، دون تمييز[٢٤٣].**

**وبذلك يؤكد الدستور على حق الجميع في التعليم؛ فليس هناك فرق بين غني وفقير؛ فالجميع سواسية، كما أن مجانية التعليم حق يكفله الدستور، والجميع متساوون في الحقوق والواجبات، وبذلك رفض الدستور المصري كافة أشكال التمييز؛ فلا أفضلية فيما لا يد للإنسان فيه.**

**٢ – قانون الطفل:**

**استطاعت جمهورية مصر العربية إصدار قانون خاص بالطفل المصري يتضمن كافة الحقوق التي تتكفل الدولة بتوفيرها له حتى يمكن تهيئة الظروف المناسبة لتنشئة جميع الأطفال تنشئة صحيحة، ونصت المادة ٩٦ من القانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ الخاص بإصدار قانون الطفل والمعدل بالقانون رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨ على أنه: يُعد الطفل معرضًا للخطر إذا وجد في حالة تهدد سلامة التنشئة الواجب توافرها له، وذلك في أي من الأحوال الآتية [٢٤٤]:**

- إذا تعرض أمنه أو أخلاقه أو صحته أو حياته للخطر.
- إذا كانت ظروف تربيته في الأسرة أو المدرسة أو مؤسسات الرعاية أو غيرها من شأنها أن تعرضه للخطر، أو كان معرضًا للإهمال أو للإساءة أو العنف أو الاستغلال أو التشرُّد.
- إذا حُرِم الطفل بغير مسوغ من حقه – ولو بصفة جزئيه – في حضانة أو رؤية أحد والديه أو من له الحق في ذلك.
- إذا تخلّى عنه الملتزم بالإنفاق عليه، أو تعرض لفقد والديه أو أحدهما أو تخليهما أو متولي أمره عن المسئولية قِبله.
- إذا حُرِم الطفل من التعليم الأساسي أو تعرض مستقبله التعليمي للخطر.

وطبقًا لهذا القانون يُعدُّ الطفل معرضًا للخطر إذا حُرِم من التعليم الأساسي، أو إذا تعرض مستقبله التعليمي للخطر؛ لأن انقطاع الطفل عن التعليم أو تعرضه للرسوب سوف يمثل خطورة ليس على الطفل فقط بل على المجتمع بالكامل؛ لأن ذلك سيؤدي إلى انتشار الأمية والبطالة، بل وانتشار الجريمة أيضًا؛ لذلك يجب أن تكون هناك آلية واضحة لمواجهة هذه المشكلات قبل أن تتفاقم، ولعل نموذج المدرسة المتسارعة يُعد من أفضل النماذج التي يمكن من خلالها مواجهة هذه المشكلات، فعندما نكون قادرين على تحويل المدارس الابتدائية ذات الأداء المتدني – والتي بها نسبة مرتفعة من الطلاب المعرضين لحظر الرسوب أو التسرُّب – إلى مدارس متسارعة لها فلسفة إبداعية تقوم على تحويل البيئة المدرسية إلى بيئة تعليمية غنية توفر للطلاب خبرات متنوعة وتعمل على تنمية قدراتهم ومهاراتهم، فإن ذلك سوف يكون بمثابة فرصة لهؤلاء الطلاب لبناء مستقبلهم، كما يمكن الاستفادة من خبراتهم في تنمية وتطوير المجتمع المصري.

٣– السياسات والاستراتيجيات الوطنية:

تضع مصر العديد من الاستراتيجيات التي تهتم بالمجال التعليمي وتكرس جهودها لتطبيقها، وذلك من أجل توفير تعليم جيد لجميع الأطفال بما يضمن حصولهم في المستقبل على فرص متنوعة لكي يعيشوا حياة أفضل، ومن أمثله ذلك ما يلي:

**أ– إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠[٢٤٥]:**

**خصصت إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ محورًا خاصًا بالتعليم والتدريب وهو المحور السابع منها، والذي تضمن قراءة للوضع الحالي، ووضع رؤية إستراتيجية للتعليم حتى عام ٢٠٣٠، وأوضح هذا المحور الأهداف الإستراتيجية للتعليم العام الأساسي والتي تمثلت في:**

**– تحسين جودة النظام التعليم بما يتوافق مع النظم العالمية.**

**– إتاحة التعليم للجميع دون تمييز.**

**– تحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم.**

**كما تم تناول مؤشرات قياس أداء التعليم العام الأساسي، والتحديات الأساسية التي تواجه التعليم الأساسي وبرامج التطوير حتى عام ٢٠٣٠، وكان من ضمن هذه البرامج برنامج يتعلق بوضع نظام دعم للأهالي غير القادرين، ويهدف هذا البرنامج إلى توفير التعليم الأساسي مما يزيد من نسب الالتحاق ويقلل من التسرُّب.**

**ب– الإستراتيجية الوطنية لحقوق الإنسان:**

**أطلقت مصر الإستراتيجية الوطنية لحقوق الإنسان عام ٢٠٢١، وقد تأسست هذه الإستراتيجية على رؤية تهدف إلى النهوض بكافة حقوق الإنسان في مصر، من خلال تعزيز احترام وحماية كافة الحقوق المدنية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية المتضمنة في الدستور والتشريعات الوطنية والاتفاقيات الدولية والإقليمية المنضمة إليها مصر؛ تحقيقًا للمساواة، وتكافؤ الفرص دون أي تمييز [٢٤٦].**

**وركزت الإستراتيجية في المحور الثاني منها المتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على الحق في التعليم، وأوضحت نقاط القوة والفرص، كما أوضحت التحديات التي تواجه التعليم، والنتائج المستهدفة والتي تمثلت في: خفض نسبة الأمية، ورفع معدلات القيد، والحد من التسرُّب من العملية التعليمية، وتضييق الفجوة التعليمية بين الأطفال في الريف والحضر، والتوسع في إنشاء مدارس لكافة المراحل التعليمية بجميع المناطق، وتحسين جودة التعليم قبل الجامعي... وغيرها من النتائج الأخرى المستهدفة [٢٤٧].**

**ج– الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي:**

**استهدفت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠ الطفل، وأكدت على الالتزام بحق كل طفل في فرصة متكافئة لتلقي خدمة تعليمية بمستوى من الجودة يتناسب مع المعايير العالمية، بما يسمح له بالإسهام الفعال في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لبلده، وبالمنافسة إقليميًّا وعالميًّا (٢٤٨).**

**واستطاعت الخطة الإستراتيجية بلورة مفهوم اللامركزية في التعليم، وأن التوجه نحو تطوير العملية التعليمية يُحتم ضرورة التوجه نحو اللامركزية حتى تستطيع كل مؤسسة تعليمية أن تضع خططها وفقًا لاحتياجاتها ومتطلباتها، وقد ظهر ذلك في البرامج الفرعية التي استهدفتها الخطة الإستراتيجية والتي كان من بينها برنامج " تطوير البنية المؤسسية لمنظومة قطاع التعليم قبل الجامعي في إطار مركزي / لامركزي" وينطوي تحت هذا البرنامج خمسة برامج فرعية وهي(٢٤٩):**

**– تعديل البيئة التشريعية وهيكلة قطاع التعليم.**

**– برنامج نظم المعلومات التربوية والمالية.**

**– برنامج إدارة وتنمية الموارد البشرية.**

**– برنامج المتابعة والتقويم.**

**– برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة.**

**وكان الهدف من البرنامج الفرعي "الإصلاح المتمركز حول المدرسة" هو تطوير إدارة المؤسسة التعليمية في إطار نظام تعليمي يعمل بنظام مركزي /لامركزي متوازن، ويدعم التنمية المهنية المستدامة، والحوكمة الرشيدة، والمحاسبة لتوفير بيئة تعليمية داعمة تحقق جودة التعليم وحقوق الطفل؛ فتنتج مواطنًا مبتكرًا قادرًا على المنافسة في مجتمع المعرفة مساهمًا في تنمية وطنه، وبذلك أوضح هذا البرنامج أن أي محاولات للتنمية أو لإصلاح التعليم لا بد أن تكون على رأسها المدرسة؛ فهي المنوط بها تنمية الهوية المصرية والشعور بالانتماء لهذا الوطن (٢٥٠).**

**ولعل ما تم ذكره في الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي يتوافق مع نموذج المدرسة المتسارعة التي تعطي مزيدًا من السلطات للمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلّي، وتحرص على تفعيل أدوارهم من خلال إعادة هيكلة المدرسة، وتعمل على تقويم واقع الأداء**

المدرسي لتشخيص جوانب القوة والضعف بالمدرسة، بهدف تحسين العمليات التنظيمية والتعليمية بها، حتى تكون المدرسة قادرة على مواجهة مشكلاتها وتحقيق أهدافها.

٤- إتاحة التعليم:

إدراكًا من الدولة بأن إتاحة التعليم وتطويره ضرورة حتمية لتحقيق التنمية المستدامة. وفي إطار اهتمامها المتنامي بهذا الملف الإستراتيجي أولت وزارة التربية والتعليم على مدار السنوات الماضية أهمية خاصة لإتاحة التعليم للجميع. واستطاعت بالفعل تحقيق تقدم كبير في مؤشرات إتاحة التعليم؛ إذ ارتفعت معدلات القيد الصافي والإجمالي لجميع المراحل التعليمية [٢٥١].

وبات نظام التعليم قبل الجامعي في مصر أحد أكبر نظم التعليم قبل الجامعي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من ناحية أعداد الطلاب والمعلمين؛ فوفقًا لإحصاءات عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ بلغ عدد الطلاب المقيدين في هذه المنظومة حو ٢٤ مليون طالب موزعين على المراحل التعليمية. كما بلغ إجمالي عدد المدارس نحو ٥٦,٦ ألف مدرسة، وعدد الفصول قرابة ٥٠٩,٥ آلاف فصل، ويعمل بالمنظومة نحو مليون و١٩ ألف معلم [٢٥٢]، وتتيح الدولة التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) لكل طفل من خلال وزارة التعليم أو قطاع المعاهد الأزهرية، وقد بلغت نسبة الالتحاق الصافي في التعليم الابتدائي والإعدادي ٩٤,٢% و٨٢,٥ % عام ٢٠١٧/٢٠١٦ على التوالي[٢٥٣]. وبالنسبة للتعليم الابتدائي بلغ عدد المدارس الابتدائية في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠ حوالي ١٩,٣ ألف مدرسة متضمنة ٢٥٧,٥ ألف فصل، بإجمالي عدد تلاميذ بلغ ١٣,٤ مليون طالب وطالبة [٢٥٤].

هذا بالإضافة إلى بعض البرامج الأخرى التي تهدف إلى حماية الأطفال المعرضين للخطر؛ فقد وضعت جمهورية مصر العربية – ممثلة في وزارة الدولة للأسرة والسكان من خلال المجلس القومي للطفولة والأمومة "الأطفال العرضين للخطر" – في صدور أولوياتها، وقد نجحت الدولة في وضع آلية متكاملة للتعامل مع قضايا الأطفال المعرضين للخطر؛ فبالإضافة إلى تعديلات قانون الطفل التي سبق ذكرها، فإنها أعلنت عددًا من السياسات الوطنية والبرامج الوطنية الضرورية نظرًا لتفاوت المصريين في ظروفهم (الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية،...) وكان من أهم هذه البرامج: برنامج مناهضة العنف ضد الأطفال،

وبرنامج الحد من الفقر ودعم الحقوق القانونية للأطفال والنشء، وبرنامج أفلاطون لنشر ثقافة حقوق الطفل، وبرنامج "أطفال في خطر"(٢٥٥).

إن كل ما سبق يؤكد أن جمهورية مصر العربية قد بذلت العديد من الجهود لحماية الأطفال المعرضين للخطر، وأتى الاهتمام بالتعليم في طليعة هذه الجهود؛ لإدراك الدولة للمخاطر الناجمة عن رسوب أو تسرُّب هؤلاء الأطفال، والحقيقة أنه رغم كل هذه الجهود إلا أن الواقع الحالي يشير إلى وجود العديد من المشكلات التي تواجه التعليم الابتدائي في مصر، وتؤثر سلبًا على طلابه بصفة عامة والطلاب المعرضين للخطر بصفة خاصة، ويمكن عرض هذه المشكلات على النحو التالي:

**ثانيًا – بعض مشكلات التعليم الابتدائي في مصر:**

**١ – الرسوب والتسرُّب:**

تُعد ظاهرة الرسوب والتسرُّب من أخطر التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية، وتمثل أحد أبرز مظاهر الهدر التربوي؛ إذ يؤدي ذلك إلى هدر في الموارد البشرية والموارد المادية المخصصة لعملية التعليم، والواقع أن المجتمع المصري يعاني من ظاهرة رسوب وتسرُّب التلاميذ من مرحلة التعليم الأساسي كل عام بشكل كبير، مما يدل على تدهور أوضاع العملية التعليمية، وعدم جدوى الإصلاحات التي تحدث في التعليم خلال تلك السنوات (٢٥٦).

وعلى الرغم من أن التسرُّب ظاهرة اقتصادية واجتماعية بالأساس، وترتبط أشد الارتباط بالفقر؛ إذ يزداد التسرُّب في الأسر ذات الدخل المنخفض والأسر التي غاب عنها عائلها، إلا أنه إلى جانب العامل الاقتصادي والاجتماعي هناك عوامل تربوية وتعليمية عديدة تؤثر سلبًا على الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي، ولعل من أبرزها: أن المدرسة المصرية الآن أصبحت قوة طرد للطلاب لأسباب متنوعة يأتي على رأسها تسلط وديكتاتورية الإدارة المدرسية، وانفصال المناهج والمقررات الدراسية عن حياة الطلاب، والعنف الموجود داخل جدران المدرسة، وانحصار أساليب التقويم في بُعد واحد وهو قياس الجانب المعرفي المعلوماتي الذي يعتمد على الحفظ والتذكر، وعدم الاهتمام بقياس الجانب المهاري والوجداني، وضعف المعرفة لدى بعض المعلمين بطرق التدريس الحديثة(٢٥٧).

هذا بالإضافة إلى ما يلي:

**– ضعف البنية التحتية للمدارس.**

**– ضعف قدرات بعض المعلمين وقلة خبراتهم.**

**– قلة ممارسة الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية.**

**–ضعف استخدام أساليب وإستراتيجيات تعليمية جاذبة للطلاب.[٢٥٨].**

**– انفصال مخرجات التعليم العام عن حاجات المجتمع.**

**– ضعف التعامل مع المناطق الأكثر فقرًا والأدوار الجديدة المتوقعة للتعليم فيها.**

**– المواطنة وضعف التركيز على القضايا الأكثر احتياجًا لتكريسها.**

**– ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية، والقصور في كل من الأداء المدرسي والانضباط والانتظام في المدارس، وضعف القدرة على الاحتفاظ بالطلاب [٢٥٩].**

**كما أن هناك ظاهرة أخرى ترتبط بالتسرُّب وهي الرسوب، وهي ظاهرة في جوهرها تربوية تعليمية، وهنا نطرح سؤالًا لماذا يرسب الطلاب في الامتحانات؟ ولا شك أن الجواب جواب تربوي بالأساس؛ فالمناهج والمقررات الدراسية جافة وبعيدة عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي نعيشه، ولا تحقق نفعًا للأطفال، وتنحصر العملية التعليمية في ثلاثية: (التلقين، الحفظ، التذكر) [٢٦٠]، ولكن عند رسوب الطلاب غالبًا ما نعود باللائمة عليهم، ونعتبر فشلهم الدراسي عائدًا إليهم لكونهم غير قادرين على مسايرة العملية التعليمية، دون التساؤل عن السبب الحقيقي لهذه الظاهرة التي يذهب ضحيتها العديد من الطلاب، وعلينا ألا نسمح لأنفسنا بإرجاع هذه الظاهرة إلى القدرات العقلية لأبنائنا، فهم يمتلكون نفس الأدمغة التي يمتلكها طلاب المجتمعات المتقدمة [٢٦١]؛ ولهذا ينبغي النظر إلى هؤلاء الأطفال والتأكيد على حقوقهم، وذلك يستدعي التغيير، ليس من أجل تحسين معدلات الالتحاق أو تقليص أعداد المتسربين من التعليم فحسب، بل أيضًا من أجل الارتقاء بحق الأطفال في المشاركة، وحقهم في احترام كرامتهم، وحقهم في التخلص من العنف، وحقهم في ثقافة تحترم حقوق الإنسان، وهذه الحقوق وغيرها لن تفيد الطفل وحده بل المجتمع بأكمله [٢٦٢].**

**٢– السياسة التعليمية والتحول نحو اللامركزية:**

**قد ثبت بما لا يدع مجالًا للشك أن إدارة قطاع التعليم قبل الجامعي بمركزية خالصة على أساس توفير المدخلات المادية والبشرية اللازمة لتسيير منظومة التعليم على مختلف المستويات، دون ربط المدخلات بالنتائج، ودون اعتبار للتباينات المحلية، وعدم الاستفادة من**

آليات اللامركزية، كل ذلك ينعكس سلبًا على الكفاءة الداخلية والخارجية، وعلى مستوى جودة المنتج النهائي للنظام التعليمي وهو التلميذ الذي يتوقع أنه أُعد معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا (٢٦٣).

وعلى الرغم من أن الوثائق التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم تشير إلى مزيد من التوجه نحو اللامركزية، وذلك عن طريق التقليل من مركزية الإدارة التعليمية، وإتاحة الفرص للمحليات للمشاركة في تيسير وتنظيم وإدارة مؤسساتها التعليمية من خلال العديد من الخطط والإستراتيجيات والبرامج التي أعدتها الوزارة (٢٦٤)، إلا أن الواقع الحالي يشير إلى عكس ذلك؛ فما زال التعليم مسئولية قومية، ويتبع سياسة موحدة في التخطيط والتنفيذ على كافة المستويات، ويعاني من المركزية والبيروقراطية؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى ما يلي:

- ضعف تواجد التشريعات الداعمة لعملية الإصلاح المتمركز حول المدرسة (٢٦٥).
- لا تزال لجان التعليم صورية وليس لها أي حق في تغيير ما هو قائم ومخطط ومرسوم من قِبل السلطة التعليمية المركزية حتى ولو كان التغيير لصالح المجتمعات المحلية.
- هناك تناقض بين ما يتم التأكيد عليه نظريًا من التوجه نحو اللامركزية، وبين ما يتم ممارسته في الواقع من أفعال تعكس تكريس المركزية؛ فهناك بعض القرارات والقوانين التي تعوق تحقيق اللامركزية.
- ضعف إعداد المعلمين والمديرين للقيام بأداء الأدوار والمسئوليات الجديدة التي تفرضها عليهم اللامركزية في ظل شيوع ثقافة السلطة والاستئثار بعملية صنع القرار اعتمادًا على المكانة والوضع الوظيفي(٢٦٦).
- ضعف تطبيق سياسات المركزية واللامركزية، للتوصل إلى صيغة مناسبة نحو اللامركزية والمركزية.
- عدم التركيز على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية بأنواعها في الوزارة والمحليات.
- ضعف نظم الاتصال والمعلومات واتخاذ القرار (٢٦٧).

يتضح مما سبق أن النظام التعليمي في مصر بحاجة ماسة وملحة لتفعيل اللامركزية حتى تكون مدارسنا بصفة عامة والمدارس الابتدائية بصفة خاصة قادرة على تحديد متطلباتها، ومواجهة مشكلاتها دون وجود عوائق تحول دون ذلك، فهناك بعض المدارس الابتدائية في مصر بحاجة إلى تحسين أدائها، كما تحتاج إلى دعم متواصل لتكون قادرة على تطوير

**ممارساتها التربوية والتعليمية، ولعل تحويل هذه المدارس إلى مدارس متسارعة سوف يساهم في توسيع نطاق المشاركة المجتمعية، ومراعاة خصوصية كل مدرسة ومواردها وإمكاناتها، وستكون هناك آليات وخطوات واضحة للارتقاء بهذه المدارس حتى تكون قادرة على مواكبة متطلبات التنمية الشاملة.**

**٣– جودة التعليم:**

**على الرغم من أن الحكومة عملت على إنشاء أنماط مختلفة من التعليم تقدم خدمات تضاهي تلك المقدمة من المدارس الخاصة والدولية بتكلفة منخفضة تمامًا عن مثيلاتها مثل المدارس المصرية اليابانية التي تقوم على أنشطة التوكاتسو(٢٦٨)، إلا أن الواقع الحالي ما زال يشير إلى العديد من المشكلات والعقبات التي تقف حائلًا أمام تحسين جودة التعليم الابتدائي، ويتضح ذلك فيما يلي:**

- **عدم فاعلية الدور الذي تقوم به مجالس الآباء والمعلمين.**
- **عدم انتظام إدارة المدرسة في إرسال تقارير لأولياء الأمور عن سلوكيات الأبناء(٢٦٩).**
- **تدنِّي جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية وغياب المكون التكنولوجي فيها.**
- **ضعف المهارات الأساسية في الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية (القراءة والكتابة والحساب والاتصال).**
- **ضعف الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج من خلال رؤية نقدية لعمليات التطوير القائمة(٢٧٠).**
- **نقص قواعد البيانات التفصيلية وأثرها في دعم اتخاذ القرار؛ إذ لا يوجد نظام فعال ومتكامل لجمع البيانات المطلوبة والقيام بجمعها من الجهات المختلفة في قطاع التعليم، مما يُصعِّب الوصول إلى بعض فئات المجتمع.**
- **ضعف فاعلية وكفاءة التدريب الحالي؛ إذ يوجد نقص في التدريبات الشاملة والمخططة المتاحة للمعلمين.**
- **تقلص دور المجتمع المدني والقطاع الخاص في العملية التعليمية.**
- **ضعف نظم التقويم والمتابعة والحوافز، وغياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة والتقويم قائم على النتائج(٢٧١).**

إن كل المشكلات السابقة سوف تنعكس سلبًا على الأطفال المعرضين للخطر في مصر مما يهدد مسيرتهم التعليمية، هذا في الوقت الذي أيقنت فيه الدول المتقدمة أهمية الاهتمام بهؤلاء الأطفال، وكان لديها الوعي الكافي لتحديد المدارس الابتدائية التي بها نسبة مرتفعة من الطلاب المعرضين لخطر الرسوب والتسرُّب وتحويلها إلى مدارس متسارعة، فهذه الدول تدرك أن هناك فئات محرومة تعيش في ظروف صعبة، ويعاني أبناؤهم من الحرمان وعدم القدرة على إشباع حاجاتهم وتوفير متطلباتهم، وقد لا يكونون قادرين على الحصول على الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية الكاملة، ولكن ينبغي أن يحصل أبناؤهم على حقهم في التعليم في مدارس تراعي نقاط قوتهم لمساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم، وتوجيهها التوجيه الصحيح حتى يكونوا قادرين على متابعة مسيرتهم التعليمية، ويمتلكوا المهارات والكفايات اللازمة ليصبحوا قيادات وكوادر المستقبل.

**ثالثًا - القوى والعوامل الثقافية المؤثرة:**

يتأثر النظام التعليمي في مصر وجميع دول العالم بعوامل ثقافية عدة مثل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ فهذه العوامل وغيرها تساهم بشكل كبير في تشكيل النظام التعليمي. وتتناول الدراسة الحالية هذه العوامل مع بيان أثرها على التعليم الابتدائي في مصر.

١–العامل الاجتماعي:

ارتفع عدد سكان مصر من ٢٠,٧ مليونًا عام ١٩٥٠ إلى ٦٩,٩ مليونًا بحلول علم ٢٠٠٠، ثم توالى الارتفاع ليصل عدد سكان مصر الى ٩٣,٨ مليونًا عام ٢٠١٥ [٢٧٢]، وقد بلغ عدد سكان مصر الآن أكثر من ١٠٢ مليون نسمة، وقد أدت هذه الزيادة إلى عدم الوفاء بحاجات المواطنين، وانخفاض مستوى المعيشة بسبب عدم كفاية المنفق على التعليم والصحة والإنتاج الغذائي[٢٧٣].

إن الزيادة المضطردة في أعداد السكان قد ألقت بأعباء متزايدة على الطلب على التعليم؛ مما أدى إلى توجه الدولة للتوسع الكمي على حساب الإنفاق على عناصر الجودة التعليمية، وقد انعكس ذلك في ارتفاع كثافة الفصول، وتعدد الفترات الدراسية، وضعف التجهيزات المدرسية، والمناهج والبرامج، وطرائق التدريس، والوسائل، وكفايات المعلمين، والمديرين، وأنظمة وأساليب وأدوات التقييم[٢٧٤]" كما وصل عدد المتسربين من التعليم في الفئة العمرية (٦–٢٠) سنة في مصر عام ٢٠١٧ حوالي ١,١ مليون متسرب، حوالي

٣١% من المتسربين تسربوا خلال المرحلة الثانوية، بينما تسرب ٤٠% خلال المرحلة الإعدادية، و٢٩% تسربوا من المرحلة الابتدائية عام ٢٠١٧[٢٧٥]. وبالنسبة للتعليم الابتدائي فإنه يعد من أعلى المراحل التعليمية في كثافة الفصول في مصر؛ فقد بلغت كثافة الفصل به حوالي ٤٥,٤ تلميذًا للفصل عام ٢٠١٥/٢٠١٦، وترتفع كثافة الفصول في المدارس الحكومية إلى ٤٧,١ تلميذًا للفصل مقابل ٣٣,٧ تلميذًا للفصل في المدارس الخاصة، وقد تسرب حوالي ٥٣٢٣٨ تلميذًا من المرحلة الابتدائية عام ٢٠١٤/٢٠١٥ منهم نحو ٣٩% من الإناث و٦١% من الذكور[٢٧٦].

٢–العامل الاقتصادي:

تبنَّت مصر برنامجًا طموحًا وشاملا للإصلاح الاقتصادي، وقد قامت الحكومة المصرية بإصلاحات كبرى على مدى السنوات الماضية لضمان استقرار الاقتصاد الكلّي وتحقيق أمن الطاقة وتعزيز القدرة التنافسية، وحقق إجمالي الناتج المحلّي الحقيقي معدل نمو بلغ ٥,٣ % في السنة المالية ٢٠١٨ مقارنة بـ ٤,٢ % في السنة المالية ٢٠١٧[٢٧٧]، وقد اتسم معدل النمو الاقتصادي في مصر خلال العقود الثلاثة الماضية بأنه متوسط، لكنه لم يكن كافيًا لاستيعاب النمو السريع في أعداد السكان والأيدي العاملة [٢٧٨].

وقد تبنت الدولة المصرية في العقد الأخير من القرن الماضي سياسات اقتصادية ترتب عليها زيادة معدل التضخم، وتضخم حجم الدين الداخلي والخارجي، مما تسبب في ضعف المخصصات المالية لقطاع التعليم كنتيجة لموارد الدولة المحدودة[٢٧٩]، كما نتج عن اتباع الدولة لهذه السياسات الاقتصادية فوارق جمة بين الطبقات، وتغيرات في البناء الطبقى الاجتماعي، أدت إلى انقسام شرائح المجتمع إلى أغنياء وفقراء، وزيادة في نسبة الفقر، وتآكل الطبقة الوسطى بالمجتمع المصري. وقد أدى ذلك إلى اتجاه الطبقات القادرة إلى الإقبال على التعليم الخاص والأجنبي، بينما اتجهت الطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمي، الأمر الذي يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية[٢٨٠].

ويتركز أربعون في المائة من الأسر المصرية الفقيرة في المناطق الريفية بمصر حيث تقل فرص الحصول على الخدمات الأساسية، وتُعد قرى الصعيد موطن أكبر نسبة من السكان المعرضين للحرمان والمعاناة، وعلى الرغم من إحراز تقدم جيد في مختلف أنحاء مصر من حيث الالتحاق بالتعليم، إلا أن التفاوت ما زال قائمًا، وفي اختبارات قياس نواتج التعلُّم في

**مادتي الرياضيات والعلوم كان متوسط أداء الأطفال في المناطق الريفية أقل بواقع ٤٠ نقطة عن نظرائهم في المناطق الحضرية، وبنحو ٧٥ نقطة عن نظرائهم في المناطق الحضرية بالوجه البحري [٢٨١].**

**٣–العامل السياسي:**

**تنص المادة الأولى من الدستور على أن: جمهورية مصر العربية دولة ذات سيادة موحدة لا تقبل التجزئة، ولا ينزل عن شيء منها، نظامها جمهوري ديمقراطي، يقوم على أساس المواطنة وسيادة القانون، والشعب المصري جزء من الأمة العربية يعمل على تكاملها ووحدتها، ومصر جزء من العالم الإسلامي، تنتمي إلى القارة الأفريقية، وتعتز بامتدادها الآسيوي، وتسهم في بناء الحضارة الإنسانية[٢٨٢]، وقد أثرت التحولات السياسية والديمقراطية في مصر على السياسات التعليمية وساهمت في التحول إلى اللامركزية في التعليم وإدارته؛ لأن ذلك يساعد المجالس والهيئات المحلية على تطوير أعمالها، والرقابة الشعبية عليها؛ إذ تشجع الديمقراطية الأفراد على المشاركة، وتحفزهم على تقديم المبادرات الفردية والجماعية لتطوير النظم التعليمية، وقياس درجة التميز بين الوحدات المحلية، وإثارة روح التنافس بين المناطق والمحليات في تحسين الخدمة التعليمية[٢٨٣].**

**ولكن يبدو أنه قد حدث تعثر في سياسات التحول إلى اللامركزية في إدارة التعليم بمصر، بسبب عدم الاستقرار والتردد في تفعيل اللامركزية لارتباطها بالسياسة العامة للدولة، ورغبة السلطة المركزية في الاحتفاظ بسيطرتها على التعليم[٢٨٤]، وأصبحت العملية التعليمية خاصة في المدارس الحكومية تدار بمركزية شديدة لا تسمح بأي تجارب خلاقة في التعليم، وتنظر إلى المعلم على أنه مجرد أداة لتوصيل المعلومات للطلاب [٢٨٥]، كما ساهم ذلك في ثبات المقررات الدراسية الذي بات مقترن بإجابات نموذجية محددة لا تقبل النقاش أو الجدل أو الخروج عنها لضمان الحصول على درجات أعلى، وهذا لا يعطي الطالب الفرصة لبناء قدراته، ويؤدي إلى تكبيل عقله وطاقاته[٢٨٦].**

**يتضح مما سبق أن هناك مشكلات وتحديات داخلية تواجه التعليم الابتدائي في مصر، ولم يَعُد حل هذه المشكلات يقتصر على إنشاء مدارس ابتدائية جديدة أو إصلاح المناهج الدراسية الموجودة حاليًا، بل يتطلب الأمر النظر إلى المدرسة كوحدة مستقلة لها صلاحياتها وحرية التصرف في إدارة شئونها في مختلف مجالات العمل بها، فالحقيقة أن**

مشكلات مثل التسرُّب والرسوب ينبغي تحديد جذورها ومنابعها الأصلية، والدور الذي يمكن أن تؤديه المدرسة في مواجهة هذه المشكلات، والواقع أنه عندما يمتلك أعضاء المجتمع المدرسي القدرة على اتخاذ قراراتهم دون وجود قيود تحد من حريتهم وممارساتهم فإنهم سيكونون قادرين على مواجهة هذه المشكلات عندما يتكاتفون معًا، فإذا رأوا أن المدرسة بها نسبة مرتفعة من الطلاب المعرضين لخطر الرسوب والتسرُّب فإنهم يمكن بإرادتهم أن يحولوا مدرستهم إلى مدرسة متسارعة تقدم تعليمًا متميزًا لجميع طلابها بغض النظر عن خلفياتهم أو مستوى مهاراتهم وقدراتهم، فالواقع أن من يمتلك الإرادة يمتلك القوة التي تمكنه من الوصول إلى غايته المنشودة.

**الخطوة الثامنة: آليات مقترحة لتحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة:**

في ضوء ما ورد بالإطار النظري للدراسة، واستنادًا إلى ما تم عرضه عن نموذج المدرسة المتسارعة في دول المقارنة، يمكن توضيح أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتقديم بعض الآليات المقترحة التي تسهم في تحويل بعض المدارس الابتدائية إلى مدارس متسارعة، وذلك بالإفادة من خبرات دول المقارنة في هذا المجال، وبما يتفق مع طبيعة المجتمع المصري، ويمكن توضيح ذلك من خلال المحورين التاليين:

**المحور الأول: نتائج الدراسة:**

**أ - نتائج تتعلق بالإطار النظري للدراسة:**

- ارتكز مشروع المدارس المتسارعة الذي صممه هنري ليفين وزملاؤه بجامعة ستانفورد على تحويل المدارس التقليدية التي بها نسبة مرتفعة من الطلاب المعرضين لخطر الرسوب أو التسرُّب إلى نوع مختلف من المدارس يعمل على تصميم مواقف تعليمية قوية لجميع الطلاب، ويهتم بالسياق بما يشمله من تنظيم، ومناخ، ومناهج، وإستراتيجيات تدريسية.
- تقوم فكرة المدارس المتسارعة في جوهرها على تسريع تعلُّم الطلاب المعرضين للخطر كما يتم مع الطلاب المتفوقين؛ مما يؤدي إلى تحسين مستوى دافعيتهم نحو التعلُّم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وشعورهم بالإنجاز، والتسريع هنا لا نعني به القبول المبكر في المدرسة أو تخطي الصفوف الدراسية، وإنما نعني به تكثيف المنهج الدراسي والأنشطة التعليمية لمنع

الخمول العقلي الناتج من الحفظ والتكرار الذي يقدمه التعليم العلاجي في المدارس التقليدية.

- يسعى نموذج المدرسة المتسارعة إلى بناء ثقافة تنظيمية جديدة تقوم على الالتزام بمساعدة جميع الطلاب للوصول إلى النجاح عن طريق وضع توقعات عالية لهم، وبناء بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.
- تستند فلسفة المدارس المتسارعة على فرضية أن جميع الأطفال لهم الحق في الحصول على تعليم جيد يمكنهم من الانخراط في العملية التعليمية، وأن يصلوا إلى المستوى التعليمي المنشود بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.
- يعتمد نموذج المدرسة المتسارعة على ثلاثة مبادئ أساسية هي: وحدة الهدف، والتمكين المقترن بالمسؤولية، والبناء على نقاط القوة.
- يهدف نموذج المدرسة المتسارعة إلى توفير فرص تعليم متميزة لجميع الطلاب حتى يُتاح لكل طفل الفرصة للنجاح، وأن يكون مبدعًا وناقدًا ومنتجًا داخل مجتمعه.
- يعتبر نموذج المدرسة المتسارعة عملية تطور شاملة تمر عبر سلسة من المراحل التي تنطوي على تغييرات ديناميكية بدلًا من التطبيق الثابت لإجراءات محددة، وتنطوي هذه التغييرات على مشاركة جميع الأعضاء، مما يؤدي إلى تحويل المدرسة من مدرسة يهيمن عليها النهج التقليدي في اتخاذ القرار إلى النهج التشاركي في صنع القرار، مما يشُعر الجميع بأن التعليم مسؤولية مشتركة يتقاسمها جميع الأطراف في المدرسة والأسرة والمجتمع.
- تُشكل قيم المدارس المتسارعة درعًا واقية لها؛ إذ ترتكز على مجموعة من القيم تتمثل في: (الإنصاف والعدالة، والمشاركة، والتواصل مع المجتمع، والتفكير، والتجريب، والثقة، وتحمل المخاطرة).
- تُنشئ المدرسة المتسارعة هيكلًا إداريًّا جديدًا يتكون من ثلاثة مستويات هي: (الكوادر، واللجنة التوجيهية، والمدرسة ككل)، ويشارك في هذه المستويات الإداريون والمعلون والطلاب وأولياء الأمور وممثلو المجتمع المحلّي، ويشارك الجميع بطريقة نشطة وإيجابية، كما يكون لهم دور واضح في صنع القرار المدرسي، ويعمل الجميع جنبًا إلى جنب لكي تواجه المدرسة مشكلاتها، ولتكون قادرة على الوصول إلى رؤيتها المستقبلية.

- يرتبط مفهوم المدارس المتسارعة بمفهوم التعلُّم القوي، والذي يُعد حجر الزاوية في هذه المدارس، ويمتاز بأنه يتماشى مع فلسفتها، ويسمح للطلاب بتجربة أنشطة تعليمية ثرية، ويوفر فرصًا للطلاب للتفاعل والتعارف معًا، واستخدام إستراتيجية التعلُّم بالاكتشاف، ويربط الخبرات التعليمية في الفصول الدراسية بالقضايا والمواقف الحقيقية.
- تعد مشاركة أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية سمة أساسية من سمات المدرسة المتسارعة، وتحرص المدرسة المتسارعة على مشاركة أولياء الأمور بعدة طرق منها: وضع اتفاقية بين المدرسة وأولياء الأمور توضح الالتزامات والمسئوليات التي تقع على عاتق كل منهما، كما يشارك أولياء الأمور في صنع القرار المدرسي من خلال العضوية في اللجان والكوادر واللجنة التوجيهية.
- توجد خطوات أساسية يجب الالتزام بها للتحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة، ورغم تسلسل هذه الخطوات إلا أنها تراعي أن لكل مدرسة نمطًا منفردًا لا يتكرر، كما أن لكل مدرسة ثقافتها الخاصة، ويتطلب التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة الخطوات المنظمة التالية: تقييم الوضع، وصياغة الرؤية، وتحديد الأولويات، وإنشاء الهيكل الإداري، وعملية الاستفسار التي تشمل المراحل التالية: (تقييم المشكلة، وحلول العصف الذهني، وتجميع الحلول، ووضع خطة عمل، وتنفيذ خطة العمل، والتقييم ثم إعادة التقييم).
- توجد مجموعة من المقومات والعوامل الأساسية التي يجب الالتزام بها لتنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة أهمها: أن يمتلك المجتمع المدرسي بنفسه قرار الموافقة على التحول نحو تنفيذ هذا النموذج لدعم عملية التغيير بشكل فعال، وأن يتم توفير الدعم المستمر للتغلُّب على التحديات التي يمكن مواجهتها أثناء عملية التغيير.

ب– نتائج تتعلق بدول المقارنة:

- الولايات المتحدة الأمريكية:

- تمثل المدارس المتسارعة الموجة الرابعة من الإصلاح التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي كانت تُسمَّى بالإصلاح المتمركز حول المدرسة، وتُعد المدارس المتسارعة مجتمعات تتمتع بالحكم الذاتي تعمل على تقييم ممارساتها ونتائجها، وتعتمد على عملية حل المشكلات، وتعتبرها عملية مستمرة للوصول إلى رؤيتها المستقبلية.

- انتشرت حركة المدارس المتسارعة في العديد من الولايات المتحدة الأمريكية، وتم اعتبارها بمثابة إستراتيجية مدفوعة بمخاوف تتعلق بزيادة عدد المتسربين من المدارس في الدولة.
- ساهمت المدارس المتسارعة في الولايات المتحدة الأمريكية في تحسين النتائج التعليمية، وساعدت على الاحتفاظ بالطلاب المعرضين لخطر الرسوب أو التسرُّب.
- ساهم إنشاء المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد في توفير الدعم اللازم لتنفيذ هذا النموذج، ووضع المركز مجموعة من المعايير ترتكز على المكونات الأساسية لهذا المشروع حتى يمكن تقييم هذه المدارس في جميع أرجاء الدولة.
- تسعى المقاطعات والمناطق التعليمية إلى تقديم الدعم اللازم للمدارس المتسارعة عن طريق تحمُّل تكاليف التدريب، وتوفير الدعم المادي والموارد الأخرى، والتواصل المستمر مع هذه المدارس لمساعدتها في حل المشكلات التي تواجهها.
- جمهورية الصين الشعبية:
- أطلقت كلية التربية بجامعة هونج كونج مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد عام ١٩٩٨ بهدف تعزيز جوده التعليم في هونج كونج من خلال الشراكة بين المدرسة والجامعة.
- ساهم إنشاء صندوق التعليم الجيد بقيمة ٥٠٠ مليون دولار في تمويل مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد، وارتفعت عدد المدارس المشاركة في المشروع إلى خمسين مدرسة في سبتمبر ١٩٩٨.
- يعد مشروع المدارس المتسارعة للتعليم الجيد خطوة إيجابية للمدارس الابتدائية في هونج كونج لأنه لا يقتصر على تغيير ثقافة المدرسة بل يشمل التغيير جميع جوانب المدرسة الإدارية والفنية.
- تم تكوين فريق لتطوير مشروع المدارس المتسارعة يتكون من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومنسق، ومسؤولي التطوير المدرسي، وستة إداريين، وذلك للإشراف على تنفيذ المشروع وتطويره ومراقبة نظام التدريب، كما تم اختيار مسؤولي التطوير المدرسي بعناية ممن يمتلكون خبرة واسعة في تخصصات متنوعة من المحاضرين السابقين في كليات التربية، ومدربين في مجال الإدارة، ومطوري المناهج الدراسية،

والمعلمين من ذوي الخبرة وكانت مهمة مسؤولي التطوير المدرسي هي توجيه المجتمع المدرسي في عملية التحول نحو نموذج المدرسة المتسارعة.

- راعت الصين عند استعارتها لفكرة المدارس المتسارعة من الولايات المتحدة الأمريكية سياقها الثقافي الصيني، ومن ثَمَّ عند تطبيق هذا النموذج في الصين لم يتم اشتراط موافقة غالبية أعضاء المجتمع المدرسي على التحول نحو هذا النموذج بل كان يُكتفى فقط بموافقة مدير المدرسة، كما تم تعيين مسؤولي التطوير المدرسي كمدربين من أجل تسهيل تنفيذ المشروع، كما اقتصر إجراء عملية التقييم بالمدرسة على فريق المشروع وليس على أعضاء المجتمع المدرسي.
- أستراليا:

– وجدت أستراليا أن نموذج المدرسة المتسارعة يُعد إصلاحًا شاملًا للمدرسة، واستطاعت كلية التربية بجامعة تسمانيا الحصول على فرصة لتنفيذ مشروع المدارس المتسارعة بالشراكة مع المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية.

- استطاعت المدارس ذات الأداء المتدني والتي تقع في أكثر المناطق فقرًا في تسمانيا أن تتحول إلى مدارس متسارعة، وكان من النتائج الإيجابية لذلك: زيادة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، وتعزيز تمكين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتحسين نتائج الطلاب.

– قامت أستراليا بإنشاء مشروع ياتشاد للتعلُّم المتسارع، ويعد هذ المشروع مبادرة تعليمية أسترالية، تهدف إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المناطق الريفية والنائية.

- توافقت الفلسفة البراجماتية التي تعتبر حجر الأساس لنموذج المدرسة المتسارعة مع فلسفة العقل التي احتلت مكانة كبيرة في أستراليا، وعلى الرغم من أن كل منهما ميدان فلسفي مستقل له تفسيراته وعلماؤه وأبحاثه إلا أن كلًّا من الفلسفة البراجماتية وفلسفة العقل قد اتفقتا على أهمية الدور الذي يقوم به عقل الإنسان في الوصول إلى المعرفة.

– يهدف مشروع المدارس المتسارعة في أستراليا إلى الوصول بمستوى المدارس في جميع ولايات أستراليا إلى الحد الذي يتمكن فيه الطلاب – من السكان الأصليين ومن غير السكان الأصليين على حد سواء – من الحصول على نفس الخبرة التعليمية، بالإضافة

إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض لضمان عدم تسربهم من المدرسة.

**المحور الثاني: آليات مقترحة لتحويل بعض المدارس الابتدائية المصرية إلى مدارس متسارعة:**

إن الآليات المقترحة تتطلب نهجًا ذا شقين: الأول خارج نطاق المدرسة (لتوفير الدعم والخدمات الأساسية)، والثاني يدخل في نطاق المدرسة (وهي خطوات إجرائية متسلسلة ومنتظمة يقوم بها أعضاء المجتمع المدرسي بمشاركة أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي)؛ لذا فإن تنفيذ مشروع المدارس المتسارعة في مصر يتطلب ما يلي:

أولًا: إنشاء مركز قومي لإدارة مشروع المدارس المتسارعة.

**ثانيًا: خطوات التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة.**

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

**أولًا – إنشاء مركز قومي لإدارة مشروع المدارس المتسارعة:**

إن تطوير أداء المدارس الابتدائية التي توصف بأنها متدنية الأداء عن طريق تحويلها إلى مدارس متسارعة يحتاج إلى إنشاء مركز قومي لإدارة هذا المشروع ليكون بمثابة مركز للعمليات التي تتم في مختلف المدارس الابتدائية التي ترغب في تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة لمواجهة مشكلاتها وتحسين أدائها في جميع أنحاء الدولة، فالواقع أن عملية توفير الدعم والمتابعة والتدريب اللازم لهذه المدارس ليس بالأمر اليسير، ولا تستطيع المدارس وحدها تنفيذ كل ذلك؛ لذا فإنه على غرار ما يحدث في الدول المتقدمة ينبغي إنشاء مركز قومي لإدارة مشروع المدارس المتسارعة، ويجب أن يتمتع هذا المركز بالاستقلالية، ويكون مقره القاهرة، وتكون مهمته تقديم كافة أشكال الدعم والتوجيه والإرشاد لجميع المدارس الابتدائية متدنية الأداء والتي بها نسبة مرتفعة من الطلاب المعرضين لخطر الرسوب أو التسرُّب وترغب في تطبيق هذا النموذج.

١–رؤية المركز:

يسعى المركز بالمشاركة مع المدرسة والأسرة والمجتمع إلى إعداد جيل متميز علميًّا وأخلاقيًّا، ويمتلك مهارات التعليم الأساسية من خلال تقديم المساعدة والدعم لجميع المدارس الابتدائية التي بها نسبة مرتفعة من الطلاب المعرضين لخطر الرسوب والتسرُّب، وتحويلها

**إلى مدارس متسارعة؛ وذلك لبناء أجيال واعية بالعلم وملتزمة بمبادئ وقيم مجتمعها في ظل مشاركة مجتمعية فعالة.**

**٢– رسالة المركز:**

**– تحسين أداء المدارس الابتدائية في جميع أنحاء جمهورية مصر العربية.**

**– نشر وتعميق ثقافة وفلسفة نموذج المدرسة المتسارعة.**

**– تقديم الخدمات التدريبية بمقر المركز، وفي المدارس، ولأي جهة راغبة في ذلك.**

**– وضع معايير قياسية لتقييم أداء المدارس الابتدائية قبل وبعد تطبيق النموذج.**

**– إعداد كوادر مدربة في جميع أنحاء مصر لتتولى مهام التدريب؛ وذلك لمساعدة كافة المدارس الابتدائية التي ترغب في تطبيق هذا النموذج.**

**٣– فلسفة المركز:**

**إن التعليم للجميع، وجميع الأطفال لهم الحق في الحصول على تعليم جيد يمكنهم من الانخراط في العملية التعليمية لكي يصلوا إلى المستوى التعليمي المنشود بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية، وعلى الجميع أن يتكاتفوا معًا لنشر شعار "ديمقراطية التعليم" للسماح لأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلّي بالمشاركة في صنع القرار على المستوى المدرسي لاستثمار طاقات الجميع من أجل تخريج طلاب متميزين ومنتجين وقادرين على التأقلُم مع تحديات وتغيرات المستقبل.**

**٤–أهداف المركز:**

**– نشر الوعي بأهمية تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة من خلال إعلام المدارس المستهدفة بفلسفة وقيم ومبادئ هذا النموذج والنتائج المرجوة منه.**

**– مساعدة المدارس الابتدائية المصرية على تغيير ثقافتها لتتحول من ثقافة التلقين إلى ثقافة التعلُّم، والتحوُّل من التنظيم الهرمي القائم على سلسلة من الأوامر والقرارات إلى التنظيم الشبكي القائم على فرق العمل.**

**– متابعة المدارس الابتدائية التي تسعى إلى تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة، وتقديم الإرشادات والاستشارات الفنية، والتدريب اللازم لأعضاء المجتمع المدرسي لضمان تطبيق النموذج بنجاح.**

**–إنشاء قنوات اتصال متنوعة ودائمة مع أصحاب المصلحة والمدارس الابتدائية التي انضمت إلى المشروع.**

**– مواجهة ظاهرة التسرُّب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومساعدة الطلاب المعرضين لخطر الرسوب أو التسرُّب على الانخراط في العملية التعليمية داخل مدارسهم.**

**–نشر ثقافة التعلُّم القوي التي ترى أن جميع الطلاب يستحقون فرصًا متساوية في التعليم، والتي تمنح الطلاب الإحساس بالمسئولية والطموح إلى النجاح، والمشاركة بنشاط في الأنشطة المدرسية، وربط الخبرات التعليمية في الفصول الدراسية بالقضايا والمواقف الحقيقية.**

**٥– مجلس الإدارة:**

**يتكون مجلس إدارة المركز من رئيس مجلس الإدارة، ومدير تنفيذي، ونائب المدير التنفيذي، ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة، وتكون مهمة مجلس الإدارة كالتالي:**

**– الإشراف على تنفيذ مشروع المدرس المتسارعة.**

**– وضع اللوائح والقوانين المتعلقة بالمشروع.**

**–وضع معايير التقويم والممارسات الأخلاقية.**

**– الإشراف على أنظمة المتابعة والتوعية.**

**– وضع خطة للدورات التدريبية وورش العمل.**

**– إعداد تقارير عن المشروع والمشكلات والعقبات التي تواجهه.**

**٦– الفئات المستهدفة:**

**جميع المنتمين إلى المدرس الابتدائية، وأصحاب المصلحة: خاصة المديرين والمعلمين والإداريين، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلّي، ومطوري المناهج الدراسية.**

**٧– مصادر التمويل:**

**يمكن تحديد مصادر تمويل المركز لإدارة مشروع المدارس المتسارعة على النحو التالي:**

**– التمويل الذاتي للمركز والذي يتحقق من خلال الاستشارات والخدمات التدريبية التي يقدمها المركز بمقابل لأي جهة راغبة في ذلك.**

**– مساهمات القطاع الخاص.**

**– التبرعات النقدية والمنح والهبات التي يكون مصدرها منظمات محلية وإقليمية.**

**– المساعدات المالية من صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية.**

**– المنح الدولية في إطار المساعدات الدولية التي تقدمها العديد من الدول المتقدمة للقطاع التعليمي في مصر.**

**٨– مهام المركز:**

**– تقديم الاستشارات الفنية، وعقد دورات تدريبية منتظمة، وورش عمل حول نموذج المدرسة المتسارعة.**

**– إعداد قاعدة بيانات مركزية للمدارس الابتدائية ذات الأداء المتدني والتي ترغب في تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة، وتسجيل كافة البيانات والمعلومات المتعلقة بهذه المدارس قبل وبعد تطبيق هذا النموذج.**

**– تحديد ورصد المدارس ذات الأداء المتدني خاصة في المناطق الريفية والنائية.**

**– إجراء البحوث العلمية لقياس الأثر والمردود من تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة.**

**– توطيد العلاقات مع الجامعة، وتوقيع اتفاقية شراكة بين المركز والجامعة بهدف الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس في المجال التربوي، وإجراء حوار ونقاش حول النظريات التربوية التي يتم تدريسها في الجامعات والممارسات الفعلية التي تحدث على أرض الواقع داخل المدارس الابتدائية.**

**–الاستعانة بخبراء من الخارج للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال.**

**– توطيد العلاقات مع المركز الوطني لمشروع المدارس المتسارعة بجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية لمتابعة كل جديد يتعلق بمشروع المدارس المتسارعة في أمريكا والدول الأخرى المتقدمة.**

**– إنشاء موقع إلكتروني للمركز مزود بكافة التفاصيل عن رؤية المركز ورسالته وأهدافه وفلسفته، وعمل صفحة على شبكة التواصل الاجتماعي للإعلان عن أنشطة المركز.**

**– نشر النتائج النهائية للمشروع على الجهات المعنية.**

**– وضع إستراتيجية متكاملة لمتابعة أداء المدارس التي انضمت إلى المشروع.**

**ثانيًا – خطوات التحوُّل نحو نموذج المدرسة المتسارعة:**

**بعد أن يقوم المركز القومي لإدارة مشروع المدارس المتسارعة بتحديد ورصد المدارس متدنية الأداء والتي بها نسبة مرتفعة من الطلاب المعرضين لخطر الرسوب أو التسرُّب، يقوم المركز بالتواصل مع هذه المدارس، ويوضِّح أهمية تطبيق نموذج المدرسة المتسارعة كمدخل للإصلاح المدرسي الشامل؛ وذلك بهدف تحسين أداء هذه المدارس، ومواجهة مشكلات الرسوب والتسرُّب وضعف التحصيل الدراسي بها، ويتم عقد اجتماعات بين مجلس إدارة المركز ومديري هذه المدارس لتعريفهم بأهمية تطبيق هذا النموذج في المرحلة الراهنة، كما يتم إرسال مدربين من المركز إلى هذه المدارس لتوضيح فلسفة وقيم ومبادئ وخطوات نموذج المدرسة المتسارعة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، ويتم منح هذه المدارس فترة تصل إلى أسبوعين للتصويت لصالح أو ضد تحول مدارسهم إلى مدارس متسارعة، كما يتم توضيح أنه يجب أن تصل نسبة التصويت إلى ٩٠% حتى يكون هناك التزام من الجميع بتنفيذ هذا النموذج، وفي حالة قيام أعضاء المجتمع المدرسي بالتصويت لصالح تنفيذ نموذج المدرسة المتسارعة تقوم المدرسة بالتواصل مع أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلّي سواء كان ذلك من خلال إرسال الخطابات أو عبر الهاتف أو من خلال البريد الإلكتروني أو شبكات التواصل الاجتماعي لتوضيح أهمية تنفيذ هذا النموذج لتحسين أداء أبنائهم، ومواجهة مشكلات الرسوب والتسرُّب بالمدرسة، وضرورة الحصول على دعمهم في المرحلة المقبلة، كما يتم إخطارهم بمواعيد الاجتماعات وورش العمل التي تتم في المدرسة والتي تتمحور حول الفهم الواضح لنموذج المدرسة المتسارعة، والدور المطلوب من المدرسة والأسرة والمجتمع المحلّي لنجاح عملية التنفيذ، كما يتم إنشاء قنوات اتصال متنوعة للسماح لجميع المشاركين بالتواصل معًا بشكل فعال، ويتم التواصل مع مدربي المركز القومي لإدارة مشروع المدارس المتسارعة لمساعدة المدرسة في تطبيق الخطوات التالية:**

**١– تقييم الوضع:**

**يقوم المجتمع المدرسي في هذه الحظوة بتقييم الواقع الحالي للمدرسة، وتشخيص الحالة الراهنة؛ لأن ذلك يعتبر الأساس الذي ستنطلق منه عملية التغيير، ويتم جمع بيانات كمية ونوعية تتعلق بـ (تاريخ المدرسة، وأعداد الطلاب والعاملين، ومساهمات المجتمع المحلّي، وثقافات أولياء الأمور، والمناهج وطرق التدريس، والبيانات المتعلقة بنسب**

الحضور، ودرجات الاختبارات وغيرها من مؤشرات قياس أداء الطلاب، والمناخ المدرسي، والخدمات الطلابية، وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، ومشاركة أولياء الأمور، ومرافق المدرسة ومعداتها)، ويمكن تشكيل مجموعة من اللجان تكون كل لجنة فيهم مسئولة عن جمع البيانات والمعلومات في مجال أو مجالين من المجالات السابقة، كما يمكن تسجيل مقاطع فيديو بعد موافقة المعلمين توضح الممارسات التدريسية الصفية التي تتبناها المدرسة، ويتم إرسال هذا الفيديو إلى أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلّي للتعرف على آرائهم حول الممارسات التدريسية الحالية المستخدمة داخل الفصول الدراسية بالمدرسة، ويتم جمع البيانات والمعلومات من خلال إجراء المقابلات، وتوزيع الاستبيانات، وملاحظة الفصول الدراسية، ومراجعة الوثائق، وتحليل المناهج الدراسية، وفحص ملفات إنجاز الطلاب، ويتم جمع كافة البيانات والمعلومات المتعلقة بالمدرسة، ووضعها في ملف لمقارنتها لاحقًا بالرؤية المستقبلية للمدرسة، والتقدم الذي سيتم إحرازه، ومن الضروري أن يشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في جمع هذه البيانات والمعلومات حتى يتولد لديهم الشعور بالمسئولية والذي يعتبر شرطًا أساسيًّا لتغيير ثقافة المدرسة وتقبل عملية التغيير.

٢– صياغة الرؤية:

يبدأ المجتمع المدرسي في هذه الخطوة بوضع الرؤية المستقبلية للمدرسة حتى تكون عملية التغيير موجهة ومقصودة وهادفة من أجل تحقيق تلك الرؤية المستقبلية، ويجب على جميع أعضاء المجتمع المدرسي وأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلّي والطلاب المشاركة في وضع تصوراتهم حول الصورة المثالية لمدرستهم، ويتم التوصل إلى الرؤية المستقبلية من خلال سلسلة من الاجتماعات التنسيقية يحاول فيها جميع المشاركين الإجابة عن الأسئلة التالية:

– أي نوع من المدارس نريد أن نرسل أبنائنا إليه؟

– ما أهم المهارات والمعارف والصفات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب عند تخرجهم من المدرسة؟

– أين نريد أن تصل مدرستنا في غضون خمس سنوات؟ وكيف نحقق ذلك؟

**وعندما يحدد جميع المشاركين الصورة المستقبلية المرجوة لمدرستهم يتم صياغة الرؤية بشكل منهجي، وتساعد مشاركة جميع الأطراف في صياغة الرؤية على امتلاكهم لهدف مشترك وشعورهم بالالتزام نحو تحقيق هذا الهدف.**

**٣– تحديد الأولويات:**

**بعد الانتهاء من عملية التقييم وصياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة، يتم مقارنة نتائج عملية التقييم مع الرؤية المستقبلية لتحديد المشكلات ذات الأولوية والتي كانت سببًا في وجود فجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وقد ينتج عن ذلك ظهور العديد من المشكلات، إلا أنه يمكن عقد اجتماع بالمدرسة يضم كافة أعضاء المجتمع المدرسي، وممثلي أولياء الأمور، وأعضاء من المجتمع المحلّي، ويتم توزيع قائمة بالمشكلات التي تم التوصل إليها؛ وذلك لتحديد من ثلاث إلى خمس مشكلات ذات أولوية سيتم التركيز عليها لمعالجتها في البداية، ثم يتم الانتقال بعد ذلك للمشكلات التي تليها تبعًا لأهميتها، وتختلف هذه المشكلات من مدرسة إلى أخرى، وقد تتعلق هذه المشكلات بطرق التدريس في المدرسة أو المناخ المدرسي أو توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية أو مشاركة أولياء الأمور أو إدارة المدرسة.... أو غيرها من المشكلات.**

**٤– إنشاء هيكل إداري:**

**يتم إنشاء هيكل إداري جديد للمدرسة يتكون من ثلاثة مستويات:**

**–المستوى الأول: الكوادر:**

**وهي الوحدة الأساسية في الهيكل الإداري، وتتكون مجموعات الكوادر من معلمي المدرسة، وممثلي (الطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلّي )، وتكون مهمة كل كادر هي البحث والتحقيق في إحدى المشكلات ذات الأولوية السابقة، فإذا اختارت المدرسة ثلاث مشكلات ذات أولوية يتم في المقابل تحديد ثلاثة مجموعات من الكوادر، فكل مشكلة من المشكلات السابقة تحتاج إلى كادر مخصص للعمل على حلها، وقد يصل عدد الأعضاء المشاركين في كل كادر من ٩ إلى ١٢ عضوًا، وتكون مسؤولية كل كادر إجراء تحليل شامل عن المشكلة التي تم اختيارها لمحاولة علاجها.**

**المستوى الثاني: اللجنة التوجيهية:**

**وهي الهيئة الإدارية الوسطى التي تتوجه إليها جميع خطط العمل والقرارات المتعلقة بالمدرسة، وتتكون اللجنة التوجيهية من الإداريين، وممثل واحد عن كل كادر، وأعضاء من المدرسة، وممثلي أولياء الأمور، وأعضاء رئيسيين آخرين على النحو الذي تقرره المدرسة، وتكون مهام هذه اللجنة على النحو التالي:**

- **التأكد من أن مجموعات الكوادر والمدرسة بأكملها تسير في اتجاه الرؤية المدرسية.**
- **تُعد مركزًا لتبادل المعلومات بحيث تكون قادرة على التواصل مع مجموعات الكوادر وجميع فرق العمل الأخرى في المدرسة للتنسيق معهم للعمل معًا بدلًا من العمل بمعزل بعضهم عن بعض.**
- **فحص الخطط والموضوعات المقدمة من الكوادر.**
- **رصد التقدُّم الذي تحرزه مجموعات الكوادر في مواجهة المشكلات.**
- **مساعدة مجموعات الكوادر للتوصل إلى مجموعة من التوصيات القابلة للتطبيق والتي يتم النظر فيها من قِبل المدرسة ككل.**
- **مساعدة الإدارة في التعامل مع المعلومات الجديدة الواردة إليها، ووضع آلية واضحة لنشر هذه المعلومات على مستوى المدرسة بالكامل.**

**وعندما تقوم مجموعات الكوادر بتحديد الأسباب الكامنة وراء المشكلات التي تم تحديدها سابقًا، ووضع خطة عمل لمعالجتها، يتم إرسال خطط العمل إلى اللجنة التوجيهية لفحصها، وقد تقوم اللجنة بإعادة هذه الخطط مرة أخرى إلى مجموعات الكوادر إذا رأت أنها تحتاج لمزيد من الدراسة والتنقيح أو تحويلها إلى اجتماع المدرسة ككل لاتخاذ قرار بشأنها.**

**– المستوى الثالث: المدرسة ككل:**

**يشير مصطلح "المدرسة ككل" إلى جميع أعضاء المجتمع المدرسي وممثلي (الطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلّي)، ويتم تحديد مواعيد اجتماعات المدرسة ككل، حيث يتم في هذه الاجتماعات اتخاذ قرارات نهائية بشأن خطط العمل التي أحالتها اللجنة التوجيهية إليهم، واتخاذ قرارات نهائية بشأنها أو بشأن الأمور التي تؤثر على مصير المدرسة بالكامل.**

**٥– عملية الاستفسار:**

**– في محاولة لفهم الأسباب الكامنة وراء المشكلات السابقة، والتي تم تحديدها على أنها مشكلات ذات أولوية يقوم كل كادر بالتحقيق في المشكلة التي تم اختيارها مستخدمًا في ذلك عملية الاستفسار؛ وذلك لدراسة المشكلة بطريقة متعمقة، والبحث عن حلول بديلة، وتنفيذ وتقييم تلك الحلول لتحديد مدى فاعليتها، وتتكون عملية الاستفسار من خمس خطوات أساسية هي:**

**أ– تقييم المشكلة:**

**يركز كل كادر على إحدى المشكلات التي تم التوصل إليها في خطوة تحديد الأولويات، ويتم تشجيع كل كادر على استنباط الفروض التي أدت إلى وجود هذه المشكلة، ثم يختبر كل كادر هذه الفروض للتأكد من مدى دقتها ومدى مسؤوليتها عن حدوث تلك المشكلة، وتحاول مجموعات الكوادر في هذه الخطوة الوصول إلى فهم واضح للأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة.**

**ب–حلول العصف الذهني:**

**تتوصل مجموعات الكوادر إلى حلول فعالة لهذه المشكلات من خلال العصف الذهني والبحث عن أفكار مبتكرة سواء داخل المدرسة أو خارجها، بالإضافة إلى مراجعة الأدبيات لإيجاد حلول فعالة قابلة للتنفيذ.**

**ج – تجميع الحلول ووضع خطة عمل:**

**تقوم مجموعات الكوادر من التأكد من أن الحلول المطروحة تناسب احتياجات وإمكانات المدرسة وقابلة للتنفيذ، ويحدد كل كادر خطة العمل والمسئولين عن تنفيذ المهام ونقاط القوة الموجودة لدى جميع المشاركين للاستفادة منها، كما يتم تحديد الإطار الزمني لإتمام كل مهمة.**

**د– اختبار تجريبي / تنفيذ خطة العمل:**

**بعد الحصول على الموافقة على تنفيذ خطة العمل من اللجنة التوجيهية والمدرسة ككل، تعمل مجموعات الكوادر مع اللجنة التوجيهية لتحديد مسؤوليات التنفيذ والبدء في تنفيذ خطة العمل أو التوجه نحو إجراء اختبار تجريبي في البداية طبقًا لطبيعة المشكلة ذاتها.**

**هـ– التقييم وإعادة التقييم:**

**في المرحلة الأخيرة تستخدم مجموعات الكوادر البيانات التي تم جمعها أثناء الاختبار التجريبي أو عند التنفيذ في المرحلة الأولى للحكم على نجاح خطة العمل في التوصل إلى معالجة أولية للمشكلة، يمكن أن تؤدي هذه الخطوة إلى تنفيذ خطة العمل بالكامل أو مراجعتها والتعديل فيها أو التخلي عنها إذا اقتضى الأمر.**

- **في أثناء مواجهة المشكلات السابقة، يجب أن تتحول المدرسة إلى بيئة تعلُّم قوية، وتكون قادرة على إحداث تغييرات في التنظيم، والمناخ المدرسي، والإستراتيجيات التعليمية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاستفادة من نقاط القوة لدى الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي، ويجب التركيز على الطلاب وربط ما يتعلمونه داخل الفصول الدراسية بقضايا ومواقف واقعية حتى يمكن بناء روابط قوية مع العالم الخارجي، ويتم التركيز على تفاعل الطلاب وتعاونهم معًا لتعزيز خبراتهم ومعارفهم ومشاركتها مع زملائهم، ويتم كل ذلك في بيئة داعمة تحث الطلاب على الاكتشاف والاستكشاف والنظر إلى المعرفة بطريقة أكثر شمولية.**

## المراجـع:ً

(1) Henry M. Levin: "AcceleratiHZng the Progress of All Students", **Rockefeller Institute Special Report**, Number 31, State University of New York, Albany, Nelson A., Rockefeller Institute of Government, 1991, P.1.

(2) Susan Virginia Steaffens: "A Descriptive Study of the Organizational Culture and Structure of Accelerated Schools", **Doctor of Education (Ed.D.)**, Department of Educational Administration and Higher Education, College of Education, University of Nevada, Las Vegas, 2001, P.36.

(3) Antonio E. Medina: Performance of At-Risk Students in Accelerated Learning Schools VS. Non-Accelerated Schools", Doctor of Philosophy (Ph.D.,), New Mexico State University, Las Cruces Mexico, 2005, P.1.

(4) Ibid: P.14.

(5) Thomas C. Hunt & et al.: "Accelerated Schools", in A. Thomas C. Hunt & et al. (eds.). Encyclopedia of Educational Reform and Dissent, SAGE Publications. Inc., (online version), Thousand Oaks, 2010, P.2.

(6) Antonio E. Medina: "Performance of At-Risk Students in Accelerated Learning Schools VS. Non-Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.2

(7) Zandra Redding Higgins: "the Perceptions of Teachers in Accelerated Schools and Non-Accelerated Schools Regarding the Tenets of the Accelerated School Program", **Doctor of Education (Ed. D.)**, Faculty of the Graduate School, Saint Louis University, 2001, P.4.

(8) Julie K. Biddle: " Accelerated Schools as Professional Learning Communities", **Paper Presented at American Educational Research Association, April 1-5, New Orleans, LA,** 2002, P.16.

(9) Beth M. Keller: "Accelerated Schools: Hands-On Learning in a Unified Community", **Educational Leadership**, Vol.52, No.5, 1995, P.12.

(10) Thomas C. Hunt & et al.: "Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.٣

(11) Antonio E. Medina: "Performance of At-Risk Students in Accelerated Learning Schools VS. Non-Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.٢١

(12) Sandra P. Byrd & Christine Finnan: " Expanding Expectations for Students through Accelerated Schools", **Journal of Staff Development**, Vol.24, No.4, National Staff Development Council, Oxford, Fall 2003, P.50

(13) Henry M. Levin: "Learning from School Reform", **Paper Presented at the International Conference on Rejuvenating Schools through Partnerships, May 22-24**, Hong Kong, 2001, p.19

(14)Rob Andrew: "The Risk in Renewal: Building Whole School Resilience" **, AARE 2003 Conference Papers: International Education Research Conference, 30November-3December**, Auckland, New Zealand, 2003, PP.2-3.

(١٥) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤–٢٠٣٠– التعليم المشروع القومى لمصر" معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل"، ص ٧١.

(١٦) منال أبو الفتوح قاسم عويضية: "رؤية مقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه مجانية التعليم في مصر"، **المجلة التربوية**، كلية التربية بجامعة سوهاج، ج٥٩، مارس ٢٠١٩، ص ٤٣٧.

(١٧) إيمان محمد شوقي عبد الحميد الضبع: "تعليم الفرصة الثانية في مصر: إستراتيجية مقترحة في ضوء التوجهات العالمية"، **مستقبل التربية العربية**، مجلد ٢٦، العدد ١٢٠، المركز العربي للتعليم والتنمية، يوليو ٢٠١٩، ص١٥

(١٨) جمهورية مصر العربية: إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، ص١٤٠.

(١٩) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤–٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص٤٢.

(٢٠) جمهورية مصر العربية: إستراتيجية التنمية المستدامة : رؤية مصر ٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص١٤٥.

(٢١) يحيى إسماعيل يوسف وعبير إبراهيم العساسي: " نظام التعليم الابتدائي في مصر وكندا: دراسة مقارنة"، **مجلة كلية التربية جامعة طنطا**، مجلد ٧٠، العدد ٢، أبريل ٢٠١٨، ص ٧٦٣.

(٢٢) السيد محمد سالم زيدان:" تحسين التعليم الأساسي للمناطق النائية والمحرومة بجنوب محافظة بورسعيد "، مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد، العدد الثالث عشر، يناير ٢٠١٣، ص٤٥٣.

(٢٣) مهني غنايم: **التربية المقارنة ونظم التعليم**، ط١، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٩، ص ص ٤٠-٤١.

(24) Helen Vander Horst & M. E. W. McDonald: " from a Disenchantment with Public Schooling to Alternative Schooling Practice", **South African Journal of Education**, Vol.22, No.1, 2002, p.20

(25)The Organization for Economic Co-operation and Development: **Education in China: A Snapshot**, OECD, 2016, P.9

(26) Tobias Haepp & Lidan Lyn: **The Impact of Primary School Investment Reallocation on Educational Attainment in Rural Areas of the**

**People's Republic of China**, Asian Development Bank Institute, ADBI Working Paper Series, No.821, March 2018, P.2

(27) Li-Na Zhang & Xiao-Dong Pan & Dong-Qing Bai: "Overview of Basic Education in China", **4th Annual International Conference on Management, Economics and Social Development (ICMESD), Advances in Economics, Business and Management Research (AEBMR)**, Vol.60, 2018, P.475

(٢٨) الملحقية الثقافية السعودية في أستراليا: **نظام التعليم في أستراليا**، الطبعة الأولى، أبريل ٢٠١٥، ص٩

(٢٩) أحمد مختار عمر: **معجم اللغة العربية المعاصر**؛ ط١، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨، ص١٠٥٨

(30) Francine Ann Mayfield: "Multiage Grouping: Interactions among and between Students and Teachers' Constructs as Defined through an Accelerated Schools Context", Doctor of Education **(Ed. D.,)**, University of Nevada, Las Vegas, 1993, p.39

(31) Dianna Lynn Bright: "The Effects of the Accelerated Schools Model on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Doctor of Education (Ed. D.,),** Baylor University, Waco, Texas, 1996, PP. 13-14

(32) Jane McCarthy & Phillip Riner: "the Accelerated Schools Inquiry Process: Teacher Empowerment through Action", **Education**, Vol.117, Issue2, Winter1996, P.224

(33)Jacalyn Wheelehan : "Factors Influencing Successful School improvement in Selected School Using The Accelerated Schools Process" , **Doctor of Education (Ed. D.,)**, Saint Louis University, 2000, P.13.

(34 ) Jane McCarthy: "Accelerated Schools: The Satellite Center Project", **Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, April 3-7**, Chicago, 1991, P.1.

(٣٥) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، **مرجع سابق**، ص ٦٦٢.

(36) Dianna Lynn Bright: "The Effects of the Accelerated Schools Model on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Op. Cit**., P21.

(37) Joann Horton: "Identifying At-Risk Factors that Affect College Student Success", **International Journal of Process Education**, Vol.7, Iss.1, June 2015, P.83

(38) Karis K. Barnett: "the At-Risk Students Journey with Online Course Credit: Looking at Perceptions of Care", **Journey of Online Learning Research**, Vol.2, No.4, 2016, P.369

(39) Marilyn Venita Lezine: "Comparison of General Education High School Students at Risk and High School Students at Risk Who Completed a

School / Business Partnership Program", **Doctor of Education (Ed. D.),** University of La Verne, La Verne, California, 2001, P.13

(40) Linda Ann Roska: " An Evaluation of the Accelerated Schools Process Using the Texas Assessment of Academic Skills", **Ph.D**., University of Texas at Austin, 1999, PP.1-179

(41) Sandra pappas Byrd : "the Accelerated Schools Project: Initiating and Sustaining School Reform", **Doctor of Education (Ed. D.),** College of Education, University of South Carolina, 2000, PP.1-272

(42) Jacalyn Wheelehan: "Factors Influencing Successful School improvement in Selected School Using the Accelerated Schools Process", **Op. Cit**., PP.1-105.

(43) Haim Gaziel: "Accelerated Schools Programmes: Assessing their Effectiveness", **International Review of Education**, Vol.47, No. (1), 2001, PP.7-29.

(44) Cynthia M. Lewis: "New Teacher Assimilation into an Accelerated Schools", **Master of Arts in Education**, Pacific Lutheran University, August, 2003, PP.1-78

(45) Jennifer Anne Stephens: "Development of a Comprehensive Reporting System for a School Reform Organization: the Accelerated Schools Project", **Ph.D**., Texas A&M University, December 2004, PP.1-365

(46) Donna L. Braun & et al.: "Evolving an Accelerated School Model through Student Perceptions and Student Outcome Data", **Journal of Educational Issues**, Vol.2, No.2, 2016, PP.385-406

(٤٧) راضي عدلي كامل: "مواجهة العنف المدرسي في ضوء بعض نماذج الإصلاح المدرسي المعاصر"، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، المجلد ٧، العدد ١، الرقم المسلسل ١٨، ٢٠١٨، ص ص٨٥–١٥٠

(48) Timothy G. Ford: "Can the Use of Informal Control Mechanisms Increase Trust among Teachers? An Evaluation of the Accelerated Schools Intervention", **Studies in Educational Evaluation**, Vol. 63, 2019, PP. 59-71

(49) Ahmet Saban: " Systemic School Reform: a Case Study of the Accelerated Schools Process", **Ph.D**., College of Education, Ohio University, 1997, P.1

(50) Dianna Lynn Bright: "The Effects of the Accelerated Schools Model on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Op. Cit**., PP.1-2

(51) Henry M. Levin: " Accelerated Schools for Disadvantaged Students: By Mobilizing Instructional and Community Resources to Bring Students up to Grade Level before they Leave Elementary School, a Standford Model Program Expects to Prevent Future Dropouts", **Educational Leadership**, Vol. 44, No.6, 1987, P.20

(52) Henry M. Levin: "Accelerating The Progress of all Students", **Op. Cit**., PP.v-vi.

(53) Sandra Pappas Byrd: "The Accelerated Schools Project: Initiating and Sustaining School Reform ", **Op. Cit**., PP.112-114.

(54) Henry M. Levin: "Empowerment Evaluation and Accelerated Schools", In. A, David M. Fetterman & et al. (eds.), **Empowerment Evaluation : Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability**, SAGE Publications, (online Version ), 1996, PP.2-3.

(55) Henry M. Levin : "Accelerating The Progress of all Students", **Op. Cit**., P.٤.

(56) Henry M. Levin: "Accelerated Schools: A Decade of Evolution", In. A. Michael Fullan (eds.)**, Fundamental Change: International Handbook of Educational Change**, Springer, Netherlands, 2005 ,P.141.

(57) Sandra Pappas Byrd: "The Accelerated Schools Project: Initiating and Sustaining School Reform", **Op. Cit**., PP.119-121.

(58) Howard S. Bloom & et al.: **Evaluating the Accelerated Schools Approach: A Look at Early Implementation and Impacts on Student Achievement in Eight Elementary Schools,** Manpower Demonstration Research Corporation (MDRC), November 2001, P.2.

(59) Lynda T. Baxter: "the Use of the Accelerated Schools Model in School Planning and Development: A Case Study", **Master of Education**, University of Manitoba, Winnipeg, Manitoba, 1999, PP.16-17.

(60) Henry M. Levin: "Accelerated Schools: A Decade of Evolution، **Op. Cit**., p144.

(61)Ilse Brunner & et al.: " The Accelerated Schools Movement: Expansion and Support Through Accelerated Schools Centers" **,Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 81-22**, San Francisco, 1995, P.1.

(62) Dianna Lynn Bright: "The Effects of the Accelerated Schools Model on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Op. Cit**., P. 34.

(63) Helen Van der Horst & M. E. W. McDonald: "from a Disenchantment with Public Schooling to Alternative Schooling Practice", **Op. Cit**., P.20

(64) Sean Michael Mulvanity: "School Renewal in South Georgia", **Doctor of Education (Ed.D.),** Georgia Southern University, Statesboro, Georgia, 2006, PP.15-16

(65) Ibid: P.50.

(66) John Chi-Kin Lee, Henry Levin & Pilar Soler: "Accelerated Schools for Quality Education: a Hong Kong Perspective", **The Urban Review,** Vol.37, No.1, March 2005, P.64.

(67) Dianna Lynn Bright: "the Effects of the Accelerated Schools Model, on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Op. Cit**., PP.40-41.

(68) Henry M. Levin: "Empowerment Evaluation and Accelerated Schools", **Op. Cit**., PP.3-4

(69) Betty M. Davidson & Geralyn L. Dell: "Discovering the Meaning of Unity of Purpose: A Case Study of Fourteen Accelerated Schools", **Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association**, January 26, Dallas, 1995, P.3.

(70) Zandra Redding Higgins: "The Perceptions of Teachers in Accelerated Schools and Non-Accelerated Schools Regarding the Tenets of the Accelerated School Program", **Op. Cit**., P.5

(71) Howard S. Bloom & et al.: Evaluating the Accelerated Schools Approach: A Look at Early Implementation and Impacts on Student Achievement in Eight Elementary Schools**, Op. Cit**. , P.ES-1

(72) Antonio E. Medina: "Performance of At-Risk Students in Accelerated Learning Schools VS. Non-Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.15.

(73)Dianna Lynn Bright: "The Effects of the Accelerated Schools Model on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Op. Cit**., P7-8.

(74) Betty M. Davidson:"School Restructuring : A Study of The Role of Parents in Selected Accelerated Schools **"Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association ,22nd ,November 10-12**, New Orleans,1993,p.p9-10.

(75) Georgia J. Christensen :"**The Changing Role of The Principal in the Move from a Traditional School to an Accelerated School** ", Center for Educational Research at Stanford, Stanford University, California, 1993,p.2.

(76)Susan Virginia Steaffens:"A Descriptive Study of the Organizational Culture and Structure of Accelerated Schools" **Doctor of Education (Ed.D.,)**, College of Education , University of Nevada, Las Vegas, 2001, pp.47-48.

(77) Dianna Lynn Bright: "the Effects of the Accelerated Schools Model on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Op. Cit**., pp46-48.

(78) Georgia J. Christensen :"The Changing Role of The Principal in the Move from a Traditional School to an Accelerated School ", , **Op.Cit**.,pp.4-5.

(79) Henry M. Levin: "Empowerment Evaluation and Accelerated Schools", **Op. Cit**., PP. 5.

(80) Georgia J. Christensen :"The Role of The Principal in Transforming Accelerated Schools ", A Study Using The Critical Incident Technique to Identify Behaviors of Princpals" **, ph. D.,** The School of Education , Stanford University, 1995,p.12.

(81) Betty M. Davidson:"School Restructuring : A Study of The Role of Parents in Selected Accelerated Schools, **"Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association , ,November 10-12**, New Orleans,1993,p. 10.

(82) Georgia J. Christensen :"The Changing Role of The Principal in the Move from a Traditional School to an Accelerated School ", **Op.Cit**.,P.38.

(83) Henry M. Levin: "Empowerment Evaluation and Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.6.

(84) Pia LindquistWong:" Evaluating Accelerated Schools in The United States "**School-Based Evaluation : An International Perspective** ,Vol.8, September 2002,p.189.

(85) Georgia J.Christensen :"The Changing Role of The Principal in the Move from a Traditional School to an Accelerated School ", , **Op.Cit**.,P.38.

(86) Dianna Lynn Bright: "the Effects of the Accelerated Schools Model on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Op. Cit**., P.43.

(87)Georgia J.Christensen :"The Changing Role of The Principal in the Move from a Traditional School to an Accelerated School ", , **Op.Cit**.,P.39.

(88)Georgia J.Christensen :"The Changing Role of The Principal in the Move from a Traditional School to an Accelerated School ", **Op.Cit**.,P.26-27

(89) Susan Virginia Steaffens:"A Descriptive Study of the Organizational Culture and Structure of Accelerated Schools" **Op.Cit**., P.41.

(90)Helen Van der Horst & M. E. W. McDonald: "from a Disenchantment with Public Schooling to Alternative Schooling Practice", **Op. Cit**., P.21

(91)Antonio E. Medina: "Performance of At-Risk Students in Accelerated Learning Schools VS. Non-Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.16-17.

(92) Jennifer Anne Stephens: "Development of a Comprehensive Reporting System for a School Reform Organization: the Accelerated Schools Project", **Ph.D**., Texas A&M University, 2004, P.10

(93)Ibid:P.10.

(94) Henry M. Levin: "Accelerated Schools in the United States : Do They Have Relevance for Developing Countries ?, In A. Henry M. Levin &Marlaine E.Lockheed(eds.), **Effective Schools in Developing Countries**, Education and Employment Division Population and Human Resources Department, The World Bank, June 1991, pp.186-187.

(95) Wendy S.Hopfenberg&et al:"**Accelerated Schools** "School of Education , Stanford University, The Edna McConnell Clark Foundation, New york, Aug.1990,p.14.

(96) Antonio E. Medina: "Performance of At-Risk Students in Accelerated Learning Schools VS. Non-Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.19.

(97) Wendy S.Hopfenberg&et al:"Accelerated Schools"**OP.Cit**.,PP14-15.

(98) Henry M. Levin: "Learning from School Reform", **Paper Presented at the International Conference on Rejuvenating Schools through Partnerships, May 22-24**, Hong Kong, 2001, P.15

(99) Ibid: PP. 15-16.

(100) Wendy S. Hopfenberg& et al.: "Accelerated Schools", **Op. Cit**., PP.16-17.

(101)Henry M. Levin: "Learning from School Reform", **Op. Cit**., P.16

(102) Howard S. Bloom & et al.: Evaluating the Accelerated Schools Approach: A Look at Early Implementation and Impacts on Student Achievement in Eight Elementary Schools, **Op. Cit**., PP.9-10.

(103) Edward P. St. John &et al.:"**The Louisiana Accelerated Schools Project First Year Evaluation Report**", Louisiana Accelerated Schools Center, University of New Orleans, New Orleans,June1992,P.18.

(104) Henry M. Levin: "Learning from School Reform", **Op. Cit**., P.10،

(105)Pia Lindquist Wong :"Evaluating Accelerated Schools in The United States ",**Op.Cit**.,PP.195-196.

(106) Thomas C. Hunt & et al.: "Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.3.

(107) Doretha Evonne Spencer:"The Effect of The Accelerated Schools Model on Academic Achievement of Urban Middle School Students ",Doctor of Education **(Ed.D.),** Texas Southern University, 2002,P.46.

(108) Ahmet Saban: "Systemic School Reform: a Case Study of the Accelerated Schools Process", **Op. Cit**., PP.61-62

(109) Susan Virginia Steaffens:"A Descriptive Study of the Organizational Culture and Structure of Accelerated Schools" **,Op.Cit**., PP.9-10.

(110) Ibid: PP.10-13.

(111) Dianna Lynn Bright: "the Effects of the Accelerated Schools Model on Student Achievement and Climate in Elementary Schools in Texas", **Op. Cit**., P.4.

(112) Henry M. Levin: "Accelerated Schools in the United States: Do They Have Relevance for Developing Countries?", **Op. Cit**., P.181.

(113) Antonio E. Medina: "Performance of At-Risk Students in Accelerated Learning Schools VS. Non-Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.12.

(114) Susan Virginia Steaffens:"A Descriptive Study of the Organizational Culture and Structure of Accelerated Schools" ,**Op.Cit**., pp.16.

(115) Hanley Chiang & Brian Gill: **The Impacts of Philadelphia's Accelerated Schools on Academic Progress and Graduation**, Final Report, Mathematica Policy Research, Massachusetts Avenue, November 2010,p.1.

(116) Cecilia Le & Lili Allen: **From Remediation to Acceleration: Early Lessons From Two Philadelphia Back on Track Schools**, Back on Track Pathways Through Postsecondary, Jobs for the Future, October 2011, P.3

(117) Mila Ignatz & Gail Bauman & Nancy Byrd: **A Longitudinal Study of the Accelerated Schools Project in Northwest Florida (1993-2001): A School-College Partnership Between Schools in Gadsden and Leon School Districts and Florida A&M University**, the John S. and James L. Knight Foundation Excellence in Education Program, Accelerated Schools Technical Assistance Site, 2003, P.4

(118) Georgia J.Christensen:"The Role of The Principal in Transforming Accelerated Schools : A Study Using The Critical Incident Technique To Identify Behaviors of Principals", **Op. Cit**., PP.72-73.

(119) Ibid:PP.76-77.

(120) Pia Lindquist Wong:" Evaluating Accelerated Schools in The United States", **Op. Cit**., PP.194-195.

(121) Henry M. Levin: "Learning from School Reform", **Op. Cit**., P.9.

(122) Susan Virginia Steaffens:"A Descriptive Study of the Organizational Culture and Structure of Accelerated Schools", **Op. Cit**., P.16.

(123) Patrick O. Akinsanya: "Dewey's Pragmatic Education: An Eclectic Philosophy of Note", **Education Practice and Innovation**, Vol.1, No.1, February 2014, P.13.

(124) Ibid: P.14.

(125) Pasty Healey: " The Pragmatic Tradition in Planning Thought", **Journal of Planning Education and Research**, Vol. 28, Iss.3, 2009, P.280

(126) Ahmet Saban: " Systemic School Reform: A Case Study of the Accelerated Schools Process", **Op. Cit**., P.52

(127) Henry M. Levin: "Learning from School Reform", **Op. Cit**., P.11

(128)Doretha Evonne Spencer:"The Effect of the Accelerated Schools Model on Academic Achievement of Urban Middle School Students, Doctor of Education **(Ed.D.,)**,Texas Southern University,2002,P.45.

(129) Wendy S.Hopfenberg&et al:"Accelerated Schools"**OP.Cit**.,PP.9-10.

(130) Susan Virginia Steaffens:"A Descriptive Study of the Organizational Culture and Structure of Accelerated Schools" **Op.Cit**., pp.73.

(131)Cyrus Driver &Wendy Hopfenberg and Victoria Thorp: "Accelerated Districts-The Next Step A Summary of Research and Design ", **Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 18-22**, San Francisco,1995,PP.1-2.

(132)Ibid: PP.3-4.

(133)Ahmet Saban: " Systemic School Reform: A Case Study of the Accelerated Schools Process", **Op. Cit**., PP.97-141.

(134)The United States of America : Basic Information, Available at: https://www.skolapelican.com/wp-content/uploads/2021/08/The-United-States-of-America-1.pdf, on (9/9/2022).

(135)Alex C. Huynh & Igor Grossmann: "Rising Ethnic Diversity in The United States Accompanies Shifts Toward and Individualistic Culture ", Social Psychological and Personality Science, Vol.12, Issue 7,2021,P.1323.

(136) U. S. Citizenship and Immigration Services**: Learn About The United States :Quick Civics Lessons For The Naturalization Test**,2019,P.15.

(137) Jason Van Alstine, Steven R. Cox and Dianne M. Roden:" Cultural Diversity in the United States and its Impact on Human Development", **Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences**, Vol. 18, Issue 1, 2015, P.127

(138) National Center for Education Statistics: **Education and the Economy: An Indicators Report**, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, March 1997, P.23

(139) Amy Stuart Wells & et al.: **How Racially Diverse Schools and Classrooms Can Benefit all Students**, the Century Foundation, New York, February 2016, P.11.

(140) Ibid: p.15.

(141) U. S. Department of Education: **Fiscal Year 2021: Budget Summary**, U.S.A, 2021, P.9

(142) M. Ayhan Kose & et al.: The Global Role of the U. S.Economy: Linkages, Policies and Spillovers, Policy Research Working Paper 7962, World Bank Group, Development Prospects Group, February 2017, PP.1-2

(143) U.S.Citizenship and Immigration Services**:** Learn About the United States: Quick Civics Lessons For the Naturalization Test, **Op. Cit**., PP.3-4

(144)National Center for Education Statistics: Education and the Economy: An Indicators Report**, Op. Cit**., P.10

(145) Ibid: p.3.

(146) Bruce D. Baker & et al.: **IS School Funding Fair?: A National Report Card**, Seventh Edition, Education Law Center, Newark, N.J., February 2018, PP.1-2

(147) National Center for Education Statistics: Education and the Economy: An Indicators Report**, Op. Cit**., P.16

(148)Bruce D. Baker & et al.: IS School Funding Fair?: A National Report Card, **Op. Cit**., P.3

(149) Paul A. Arnold: **About America: How the United States is Governed**, Braddock Communications, the Bureau of International Information Programs, United States, 2004, P.3

(150)U.S.Citizenship and Immigration Services: Learn About the United States: Quick Civics Lessons for the Naturalization Test, **Op. Cit.**, PP.1-2

(151) Ibid: p.10.

(152)U.S.Government: **Our American Government**, U.S.Government Printing Office, 108th Congress, 2003, PP.2-3

(153) Emily Parker: **50-State Review: Constitutional Obligations for Public Education**, Education Commission of the States, March 2016, P.1

(154) Hong Mei & et al.: "School Consolidation: Whither China's Rural Education?", **Asian Social Work and Policy Review**, Vol.9, Issue2, 2015, PP.138-139

(155) Chi-Shing Chiu: " School Improvement through a University-School Partnership: a Case Study in Hong Kong Primary School", Doctor of Education **(Ed.D.,)**, School of Education, University of Durham, 2004, P.1

(156)Tony Townsend: " Changing Times: New Issues for School Leaders", **School Leadership and Management**, Vol.31, No.2, April 2011, P.92

(157) WU, Tai Wai David: "Investigating School-Based Management in Hong Kong to Validate the Prerequisites for Successful Schools Using an Exploratory Sequential Design", Doctor of Education **(Ed.D.,)**, The Hong Kong Institute of Education, October 2015, P.1.

(158) Chi-Shing Chiu: "School Improvement through a University-School Partnership: a Case Study in a Hong Kong Primary School", **Op. Cit.**, P.3.

(159) Ibid: P.43.

(160) WU, Tai Wai David: "Investigating School-Based Management in Hong Kong to Validate the Prerequisites for Successful Schools Using an Exploratory Sequential Design", **Op. Cit.**, P.35.

(161) Chi-Shing Chiu: "School Improvement through a University-School Partnership: a Case Study in a Hong Kong Primary School", **Op. Cit.**, PP.45-46.

(162) Ibid: P.46.

(163) WU, Tai Wai David: "Investigating School-Based Management in Hong Kong to Validate the Prerequisites for Successful Schools Using an Exploratory Sequential Design", **Op. Cit.**, P.27.

(164) Heesoon Bai: "Philosophy for Education: Towards Human Agency", **Paideusis**, Vol.15, No.1, 2006, P.8

(165) XIE Yuhan & GE Chen: " Confucius' Thoughts on Moral Education in China", **Cross – Cultural Communication**, Vol.9, No.4, 2013, P.45

(166)Chi-Shing Chiu: "School Improvement through a University-School Partnership: a Case Study in a Hong Kong Primary School", **Op. Cit.**, PP.44-45.

(167) John Chi-Kin Lee & Leslie Nai-Kwailo:"The Accelerated Schools for Quality Education Project: Experiences of School Change in Hong Kong ", **Improving Schools**, Vol.10,No.2,July2007,PP194-195.

(168) John Chi-Kin Lee & Henry Levin and Pilar Sder:"The Accelerated Schools for Quality Education Project: A Hong Kong Perpective", **Op. Cit.**, P65.

(169)Andrew Schenck & Merissa Waddey: "Examining The Impact of Confucian Values on Leadership Preferences", **Journal of Organizational &Educational Leadershi**p ,Vol.3,Issue1,Article 4 , November 2017, PP.17-18.

(170)Ruya Hung:"Kaleidoscopic View of Chinese Philosophy of Education " ,**Educational Philosophy and Theory**, Vol.48, No.12,2016,PP.1199-1200.

(171) Sik-Yum Lee & Xin-Yuan Song : "Maximum Likelihood Analysis of a Two –Level Nonlinear Structural Equation Model With Fixed Covariates "**Journal of Educational and Behavioral Statistics**, Vol.30,No.1, Spring 2005 ,P.3

(172) Ibid:p.3.

(173)John Chi-Kin Lee & Leslie Nai-Kwai lo:"The Accelerated Schools for Quality Education Project: Experiences of School Change in Hong Kong ", **Op. Cit.**, ,P.181.

(174)Chi-Shing Chiu: "School Improvement through a University-School Partnership: a Case Study in a Hong Kong Primary School", **Op. Cit.**, PP.50-100.

(175)David Howden & YangZhou:"Why Did China's Population Grow So Quickly? " ,**The Independent Review**,Vol.20,No.2,Fall 2015,P.232.

(١٧٦) محمد أحمد سعد المنصوب: **الصين: القصة الكاملة للقوة العالمية الصاعدة**، مطابع نجد، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ٢٠١٥، ص ٢٥٦.

(١٧٧) المرجع السابق: ص ٢٦٣.

(١٧٨) إبراهيم نافع : **الصين معجزة نهاية القرن العشرين**، مركز الأهرام للترجمة والنشر، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ١٩٩٩،ص ص ٧٣–٧٤.

(179)Samuel Hinton:"Ethnic Diversity, National Unity and Multicultural Education in China ",**US-China Education Review A5**,ISSN 1548-6613,2011,P.733.

(١٨٠) إبراهيم نافع: الصين معجزة نهاية القرن العشرين، **مرجع سابق**، ص٣٠.

(181)Yuk Yung Li :"Processes and Dynamics Behind Whole –School Reform:Nine-Year Journeys of Four Primary Schools",**American Educational Research Journal**, Vol.54,No.2,April 2017,PP.281-282.

(١٨٢) فرانسواز لوموان: **الاقتصاد الصيني**، ترجمة :صباح ممدوح كعدان، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠١٠، ص٦.

(183) Justin Yifu Lin:"Demystifying The Chinese Economy**" The Australian Economic Review**, vol.46,No.3,Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, September 2013,P.261

(184)Yu Yvette Zhang & et &al:"Challenges and Opportunities Facing The Chinese Economy in the New Decade :Epidemics, Food , Labor, E-Commerce and Trade", **The Chinese Economy**,Vol.54,No.6, Routledge: Taylor & Francis Group ,2021,P.373.

(١٨٥) محمد أحمد سعد المنصوب: الصين: القصة الكاملة للقوة العالمية الصاعدة، **مرجع سابق**، ص ص٣٦–٣٧.

(186)WU, Tai Wai David: "Investigating School-Based Management in Hong Kong to Validate the Prerequisites for Successful Schools Using an Exploratory Sequential Design", **Op. Cit.**, P.25.

(187)Kerry J.Kennedy & John Chi-Kin Lee: **The Changing Role of Schools in Asian Societies: Schools for the Knowledge Society,** Routledge**:,** Routledge: Taylor & Francis Group, London, 2008,P.99.

(١٨٨) إبراهيم نافع: الصين معجزة نهاية القرن العشرين، **مرجع سابق**، ص ٩٠.

(189)Jiang Shigong: "Written and Unwritten Constitutions :A New Approach to the Study of Constitutional Government in China ",**Modern China**",Vol.36,No,1,2010,p.13.

(190) Ma Tao :"Discussion on Constitution Supervision of Chinese Local People's Congress: The Way out of the Nominal Constitution Supervision in China", **Cross-Cultural Communication**, Vol.8,No.4,2012,PP,87-88.

(١٩١) إبراهيم نافع: الصين معجزة نهاية القرن العشرين، **مرجع سابق**، ص ١٩٨.

(١٩٢) المرجع السابق: ص ١٧.

(193) The Hong Kong Institute of Education : **Development Blueprint : Becoming a University of Education**, (HKIED),June 2007,P.7

(194)WU, Tai Wai David: "Investigating School-Based Management in Hong Kong to Validate the Prerequisites for Successful Schools Using an Exploratory Sequential Design", **Op. Cit.**, P.27.

(195 )Loan Thi Kim Dao:"Leading The Implementation of the National Curriculum: A Case Study in one Queensland School",**ph.D**.,Queensland University of Technology, Faculty of Education,2017,PP.27,29.

(196) Brian Caldwell:"The Maturing of a Movement: Tracking Research, Policy and Practice in Australia", In A.Tony Townsend (eds.), **International Handbook of School: Effectiveness and improvement** ,Springer international Handbooks of Education ,Vol.17(Part one),2007,P.308.

(197) Australian Human Rights Commission**: Social Justice Report 2008,** Aboriginal and Torres Strait Islander: Social Justice Commissioner, Report No.1,2009,P.67.

(198 )Claire Bartlett :"A Constructivist Grounded Theory Study of Reformers Experiences of Scaling-up Accelerated Literacy: Legacies of Failure and a Quest to Make a Difference", **ph.D**, Charles Darwin University, Northern Territory, Australia,2018,p.106.

(199) Viv White:"Small by Design –not by Default: The Big Picture Schools in Australia", Professional Voice ,Vol.5 ,Issue.3, Organization of Learning, Australian Education Union,Summer,2008,p.37.

(200)Roport G. Andrew:"The Accelerated Schools Project in Australia: Resilience and Renewal ",**Ph.D**., School of Education, University of Tasmania,2003,P.29.

(201) Sue Kilpatrick & et al:"Learning Through Research: A Regional University and Community", **International Journal of Pedagogies and Learning** ,Vol.2,No.2,July2006, PP42-43.

(202)Amy Daggett Pett :"Comprehensive School Reform Influence on Teacher Practice Listening in the Classroom ,an Examination of Powerful Learning Labs Within The Accelerated Schools Project " ,Doctor of Education **(Ed,D.,)**,Portland State University,2002,p.10.

(203) Zane Ma Rhea:"Accelerated Learning: Pedagogical Issues in the Design of the Yachad Accelerated Learning Project" **AARE Conference**, Melbourne 2004 ,pp1-2.

(204) Elizabeth Schier & John Sutton:"Philosophy of Mind and Cognitive Science Since 1980",In A.Graham Oppy & Nick Trakakis (eds.),**History of Philosophy in Australia and New Zealand**, Springer, New York, 2014, P.776.

(205) Ibid:P.800.

(206) Mark Jeremy Spring:"Teaching a Practical Philosophy of Mind: Design, Rationale & Illustration of a Philosophy-Based ELA Curriculum Model"**,ph.D**., North Carolina, Raleigh, 2020,P.3.

(207)Roman Madzia:"Chicago Pragmatism and the Extended Mind Theory: Mead and Dewey on the Nature of Cognition**", European Journal of Pragmatism and American Philosophy** V-1, July2013, P.13.

(208)John R. Shook & Tibor Solymosi :"Introduction to Pragmatic **Neurophilosophy** ", In A. John R. Shook & Tibor Solymosi (eds.),**Pragmatist Neurophilosophy : American Philosophy and The Brain**, Bloomsbury, London,2014,P.1.

(209)Robert G Andrew:"The Accelerated Schools Project in Australia: Resilience and Renewal, **Op.Cit**, P.12.

(210)Australian Human Rights Commission**:** Social Justice Report 2008**,Op.Cit**,P.44

(211)Peggy C. Kirby & James Meza, Jr :" Coaching Versus Direct Service Models for University Training to Accelerated Schools**", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 18-22**,San Francisco, 1995,P.2.

(212)Ibid:P.4.

(213)Marcia Langton:**The Right to the Good Life: Improving Educational Outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander Children**, The Centre for Independent Studies, CIS Occasional Paper 133,Australia,2013,PP.9-10.

(214)Ibid:PP.1-3.

(215)Royal Far West:" **Submission on Inquiry into Education in Remote and Complex Environments by the House Standing Committee on Employment, Education and Training**, Education in Remote and Complex Environments, Submission 32,February2020, PP6-7.

(216)Brenton Doecke & et al.:" **Evaluation of the Yachad Accelerated Learning Project (YALP)** , Final Report, Deakin University, School of Education, December 2011, P.1

(217)Zane Ma Rhea:"Accelerated Learning: Pedagogical Issues in the Design of the Yachad Accelerated Learning Project", **Op.Cit** ,pp.2-3.

(218) Robert G. Andrew: "The Accelerated Schools Project in Australia: Resilience and Renewal", **Op.Cit**, P.18.

(219)Ibid:PP.129-167.

(220) Krisztina Binder & et al : Australia's Parliament and Other Political Institutions, European Parliamentary Research Service, European Parliament February,2020,P.2.

(221)Rebecca Wickes &et al :"Ethnic Diversity and its Impact on Community Social Cohesion and Neighborly Exchange", **Journal of Urban Affairs**, Vol.36,No.1,2014,P.54.

(222 )Cheryl Saunders: **"The Australian Constitution and our Rights**,Future Justic, Future Leaders, Justice Consultation,2010,PP.118-119.

)223( Krisztina Binder & et al : Australia's Parliament and Other Political Institutions,**Op.Cit**.,p.11.

(224)Marcia Langton:The Right to the Good Life: Improving Educational Outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander Children, **Op.Cit**.,p.3-4.

(225)Krisztina Binder & et al : Australia's Parliament and Other Political Institutions,**Op.Cit**.,p.2.

) 226(Leticia Asiimirwe: " Impact of International Commodity Trade on Australia's Economy" **,Master of Science in Maritime Affairs**, The World Maritime University, Malmo, Sweden, 2021,P.10.

(227) )Ibid:p.11

)228 (Jane Frances Kelly & Paul Donegan :"**Mapping Australia's Economy: Cities as Engines of Prosperity**, Grattan Institute Report No.2014-9, Australian Government, July 2014,P.10.

(229)John Daley, Danielle Wood and Carmela Chivers: "**Regional Patterns of Australia's Economy and Population**, Grattan Institute Working Paper No.2017-8,Australian Government, August 2017,P.8.

(230)Leanne McLean : **Investing in the Wellbeing of Tasmania's Children and Yong People**, Commissioner for Children and Young people, The State of Tasmania, February 2020,P.10.

(231)Krisztina Binder & et al : Australia's Parliament and Other Political Institutions,**Op.Cit**.,pp.1-3.

(232)Parliament of Australia :"**The Australian System of Government**, Infosheet, House of Representatives, November 2019,P.1.

(٢٣٣) الملحقية الثقافية السعودية في أستراليا: نظام التعليم في أستراليا، **مرجع سابق**، ص ٨.

(234)Loan Thi Kim Dao:"Leading The Implementation of the National Curriculum: A Case Study in one Queensland School", **Op.Cit**.,p.47.

(٢٣٥) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون: **معجم مصطلحات التربية المقارنة والدولية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٠١٩،ص ٤٨.

(٢٣٦) المرجع السابق :ص ١٦.

(٢٣٧) بيومى محمد ضحاوي ورضا إبراهيم المليجي: **توجهات الإدارة التربوية الفعالة في مجتمع المعرفة**، دار الفكر العربي، القاهرة،٢٠١٠، ص ص ١٤٥– ١٤٦.

(٢٣٨) شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون: معجم مصطلحات التربية المقارنة والدولية، **مرجع سابق**، ص ٢٢.

(٢٣٩) محمد عبد الحميد محمد لاشين وأسامة محمود توفيق قرني :**الإدارة التعليمية: اتجاهات ورؤى تطبيقية معاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة،٢٠١٢، ص ١١٣.

(٢٤٠) نوال أحمد نصر: **مستقبل الدراسات التربوية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،٢٠١٤، ص ٢٣٥.

(٢٤١) عبدالله سهو الناصر :**التسرُّب من التعليم : الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال**، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ٢٠١٤،ص ص ١٢–١٣.

(٢٤٢) جمهورية مصر العربية: دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤، **الجريدة الرسمية**، العدد ٣ مكرر (أ) في ١٨ يناير ٢٠١٤، مادة (١٩).

(٢٤٣) المرجع السابق: مادة (٩).

(٢٤٤) رئاسة مجلس الوزراء: **قانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ بإصدار قانون الطفل والمعدل بالقانون رقم ١٢٦ لسنة** ٢٠٠٨، المجلس القومي للطفولة والأمومة، مادة (٩٦)، ص ٣١.

(٢٤٥) جمهورية مصر العربية: إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص ص ١٣٦–١٤٨.

(٢٤٦) جمهورية مصر العربية: **الإستراتيجية الوطنية لحقوق الإنسان ٢٠٢١–٢٠٢٦**، اللجنة العليا الدائمة لحقوق الإنسان، ٢٠٢١، ص٥.

(٢٤٧)المرجع السابق: ص ص ٣٨–٤٠.

(٢٤٨) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم :الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص ٢

(٢٤٩) المرجع السابق: ص ١١١.

(٢٥٠)المرجع السابق: ص ١٢٢.

(٢٥١ ) مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: ٧ **سنوات من الإنجازات**، التنمية البشرية، قطاع التعليم الأساسي والفني، ٢٢ يناير ٢٠٢٢، ص ١٩.

(٢٥٢) اللجنة العليا الدائمة لحقوق الإنسان، الأمانة الفنية :**تقرير عن الجهود الوطنية لتعزيز الحق في التعليم بمناسبة الاحتفال باليوم الدولى للتعليم في ٢٤ يناير ٢٠٢٢**، تقارير الأيام الدولية لحقوق الإنسان، ٢٠٢٢،ص ٣.

(٢٥٣) جمهورية مصر العربية: **التقرير الموحد الجامع للتقارير الدورية الخامس والسادس والسابع بشأن اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل المقدم إلى لجنة حقوق الطفل عملًا بالمادة (٤٤) من الاتفاقية (عن الفترة من ٢٠٠٨ وحتى ٢٠١٩)**. ص ٤٠.

(٢٥٤) مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: ٧ سنوات من الإنجازات، **مرجع سابق**، ص ٢٠

(٢٥٥) الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الطفل: **لجنة حقوق الطفل: النظر في التقارير المقدمة من الدول الأطراف بموجب الفقرة (١) من المادة (٨) من البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل المتعلق باشتراك الأطفال في النزاعات المسلحة**، التقرير الأول للدول الأطراف الواجب تقديمها في عام ٢٠٠٩ – مصر–، ١٧ مارس ٢٠١٠، ص ص١١–١٣.

(٢٥٦) منال أبو الفتوح قاسم عويضة: "رؤية مقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه مجانية التعليم في مصر"، **المجلة التربوية بكلية التربية**، جامعة سوهاج، العدد التاسع والخمسون، مارس ٢٠١٩،ص ٤٣٣.

(٢٥٧) شبل بدران :"مكانة حقوق الطفل في التعليم "، **مجلة الطفولة والتربية**، العدد العاشر (الجزء الأول)، السنة الرابعة، أبريل ٢٠١٢، ص ٣٥.

(٢٥٨) عبد الناصر محمد رشاد وأحمد رفعت الدغيدي: إجراءات مقترحة لمواجهة غياب الطلاب في المدرسة المصرية في ضوء خبرات بعض الدول "، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (٨١)، الجزء الأول، يناير ٢٠١٩، ص ٦٣.

(٢٥٩) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠،**مرجع سابق**، ص ٧٢.

(٢٦٠) شبل بدران :"مكانة حقوق الطفل في التعليم " **مرجع سابق**، ص ٤٣.

(٢٦١) محمد أحمد غانم: " التعثر الدراسي وحافزية التلاميذ نحو التعلم " **مجلة عالم التربية**، العدد ٢٥، ٢٠١٤، ص ٢٤٩.

(٢٦٢) ميادة محمد فوزي الباسل: " حقوق الطفل بالمؤسسات التعليمية في مصر بين النظرية والتطبيق: دراسة ميدانية " **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد: (١٣١ الجزء الثاني) ديسمبر ٢٠٠٦، ص ٤٣٦.

(٢٦٣) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص ١١٠.

(٢٦٤) عقيل محمود محمود رفاعي: " السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا: "دراسة مقارنة "، **دراسات في التعليم الجامعي**، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، عدد خاص (المؤتمر القومي التاسع عشر – العربي الحادي عشر)، ١٦– ١٧ سبتمبر ٢٠١٥، ص ٤٣٢.

(٢٦٥) غادة زكريا محمود: "متطلبات تطبيق اللامركزية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء أهداف الخطط الإستراتيجية للتعليم في مصر " **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، العدد التاسع (الجزء الرابع )، ٢٠١٨، ص ١٦٦.

(٢٦٦) محمد إبراهيم محمد أبو خليل: " لا مركزية التعليم في مصر بين النظرية والتطبيق: دراسة ميدانية على محافظة البحيرة "، **مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد الثامن عشر، العدد ٦٩، ٢٠١١، ص ص ٣٨٠–٣٨٤.

(٢٦٧) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص ٧٣.

(٢٦٨) اللجنة العليا الدائمة لحقوق الإنسان، الأمانة الفنية: تقرير عن الجهود الوطنية لتعزيز الحق في التعليم بمناسبة الاحتفال باليوم الدولي للتعليم في ٢٤ يناير ٢٠٢٢، **مرجع سابق**، ٢٠٢٢، ص ٥.

(٢٦٩) آمال على حسن: "دراسة ميدانية لبعض مشكلات التعليم الابتدائي الخاص بمحافظة المنيا"، **المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة**، العدد الثالث عشر، ٢٠١٩، ص ٦٥.

(٢٧٠) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص ٧٢.

(٢٧١) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص ١٤٤.

(٢٧٢) أيمن زهري: **الديموغرافيا الخطرة: سكان مصر في القرن الحادي والعشرين**، الجمعية المصرية لدراسات الهجرة، ورقة عمل (No.2018-01)، فبراير ٢٠١٨،ص ٥.

(٢٧٣) حنان حنفي وآخرون: **رفع وعى الشباب المصري بقضايا السكان**، ملتقى السياسات العامة، كلية الشئون الدولية والسياسات العامة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، أكتوبر ٢٠٢١، ص ١.

(٢٧٤ ) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص ١٥.

(٢٧٥) المركز المصري لبحوث الرأى العام: **نظرة على حالة المرأة المصرية من واقع التعداد العام للسكان** ،سلسلة أوراق المرأة المصرية، العدد (١)، نوفمبر ٢٠١٧، ص ٦.

(٢٧٦) موسى فتحي موسى عتلم: " التحليل الجغرافي لبعض مشكلات التعليم الابتدائي في مصر وآفاق تنميته "، **مجلة مركز البحوث الجغرافية والكارتوجرافية**، كلية الآداب، جامعة المنوفية، العدد ٢٧، ٢٠١٩، ص ص ٥٧٧–٥٧٨.

(٢٧٧) البنك الدولي: **وثيقة برنامج للبنك الدولي للإنشاء والتعمير من أجل تقديم قرض مقترح بمبلغ مليار دولار أمريكي إلى جمهورية مصر العربية من أجل مشروع تنمية القطاع الخاص من أجل تحقيق النمو الشامل للجميع**، قرض سياسات التنمية، تقرير رقم : PGD64، ١٣ نوفمبر ٢٠١٨، ص ٦

(٢٧٨) مجموعة البنك الدولي: **إطار الشراكة الإستراتيجية الخاص بجمهورية مصر العربية لفترة السنوات المالية (٢٠١٥–٢٠١٩)**، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، مؤسسة التمويل الدولية، الوكالة الدولية لضمان الاستثمار،٢٠ نوفمبر ٢٠١٥، ص ٣.

(٢٧٩) جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠، **مرجع سابق**، ص ١٦.

(٢٨٠) المرجع السابق: ص ٢٠.

(٢٨١) مجموعة البنك الدولي: إطار الشراكة الإستراتيجية الخاص بجمهورية مصر العربية لفترة السنوات المالية (٢٠١٥–٢٠١٩)، **مرجع سابق**، ص ٨.

(٢٨٢) جمهورية مصر العربية: دستور جمهورية مصر العربية: "العدل ٢٠١٤"، **الجريدة الرسمية**، العدد ٣ مكرر (أ)، ٨ ١يناير ٢٠١٤، مادة (١)

(٢٨٣) عقيل محمود محمود رفاعي: السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا: "دراسة مقارنة، **مرجع سابق**، ص ٤٧٥.

(٢٨٤) المرجع السابق:ص ٤٩٨.

(٢٨٥) سعيد المصري: التعليم وتحديات التنمية المستدامة، **بقلم خبير** (إصدارة إلكترونية نصف شهرية )، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، سبتمبر ٢٠٢١، ص ١٤.

(٢٨٦)المرجع السابق: ص ١٣.