دراسة مقارنة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا، وإمكان الإفادة منها في تحسين المدارس المصرية

A comparative study of Applying School to School Collaboration Approach in the People›s Republic of China and England. and the possibility of benefiting from it to improve Egyptian schools

إعداد:

م.د/ محمود حسن إسماعيل حسانين

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة حلوان

ملخص باللغة العربية

يعزز مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، ودعم المدارس لبعضها التركيز على الحلول المحلية ويقدم وسيلة لتنفيذها؛ حيث إن الاعتماد على نقل النجاح الذي حققته النظم التعليمية المتقدمة قد لا يتكرر دائمًا في ظل اختلاف السياقات؛ وأن كثير من التفاصيل تضيع في الترجمة، وبدلًا من ذلك، يجب الوقوف على المبادرات المحلية الناجحة، حيث يمثل التعلم منها الأسلوب العملي للسير في سياسة إصلاح التعليم، ففي أي نظام هناك مدارس رائعة، وفي أي مدرسة هناك معلمون وإداريون عظام، ولا يكفي الوقوف على الممارسات الجيدة؛ بل من الضروري إيجاد سبل لنقل هذه المعرفة بفاعلية.

ويقدم البحث الحالي محاولة للوقوف على الإطار المفاهيمي والنظري لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، كمدخل أساسي عالمي منتشر لتحسين المدارس، من حيث: مفهومه، وأهدافه، وأهميته، ومبادئه، ومجالات المشاركة بين المدارس، وشروط المشاركة الفعالة، كما يتناول البحث النظريات الاجتماعية المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وتتمثل في: النظرية التنظيمية البنائية-Constructivist Organi sational Theory، ونظرية رأس المال الاجتماعي -The Theory of Social Cap ital، ونظرية الحركات الاجتماعية الجديدة New Social Movements Theory، ونظرية الشبكة الدوركهايميةDurkheimian Network Theory، ويتمثل الهدف الرئيسي للبحث في وضع إجراءات مقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة لتحسين المدارس المصرية في ضوء خبرات كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا.

واستخدم البحث المنهج المقارن لوصف وتحليل تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا، وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدول، وتفسيرها وفق السياق المجتمعي لكل دولة، والنظريات الاجتماعية المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وتوصل البحث إلى استخلاص مجموعة من الدروس المستفادة من دراسة الخبرات، وأوجه تميزهما، وذلك ساهم في صياغة إجراءات مقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر.

الكلمات المفتاحية: مشاركة المدرسة للمدرسة، وتحسين المدارس.

Abstract

The School to School Collaboration Approach، and schools' support for each other، reinforces the focus on local solutions and provides a means to implement them; since relying on transferring the success achieved by advanced educational systems may not always be repeated in different contexts and that many details are lost in translation، and instead، it is necessary to address successful local initiatives، where learning from them represents the practical way to proceed in the policy of education reform. In any system there are wonderful schools، and in any school there are great teachers and administrators، and it is not enough to discuss good practices، rather، it is necessary to find ways to transfer this knowledge effectively.

The current research presents an attempt to find out the conceptual and theoretical framework of School to School Collaboration Approach، as a universal basic approach to improve schools، in terms of: its concept، its objectives، its importance، its principles، the areas of participation between schools، and the conditions for effective participation. The research deals with the social theories that explain the approach of School to School Collaboration، represented in: The Constructivist Organizational Theory، The Theory of Social Capital، The New Social Movements Theory، Durkheimian Network Theory. The main objective of the research is to develop proposed procedures for applying School to School Collaboration Approach to improve the Egyptian schools in light of the experiences of the People's Republic of China and England.

The comparative approach to describe and analyze the application of School to School Collaboration Approach in the People's Republic of China and England، and to clarify the similarities and differences

between these countries، and then interpretation according to the societal context of each country، and the social theories explaining the approach. The research reached a set of lessons learned from the foreign experiences and aspects of their distinction، and this contributed to the formulation of proposed procedures for implementing School to School Collaboration Approach in Egypt.

Keywords: School to School Collaboration، school improvement.

مقدمة

القسم الأول: الإطار العام للبحث

أكد المجتمع العالمي في عام 2016، أن التعليم العام المجاني والمنصف والجيد للجميع هو هدف أساسي من أهداف التنمية المستدامة ضمن خطة التنمية المستدامة لعام 2030، فمنذ تسعينيات القرن الماضي، بذلت العديد من البلدان جهودًا لتحسين المدارس المحرومة من أجل توفير تعليم متكافئ وعالي الجودة للجميع، وأصبحت السياسات والممارسات في معظم البلدان المتقدمة، وكذلك البلدان النامية تتخذ إجراءات لتمكين قادة المدارس، وتحفيز مناخ مدرسي داعم وبيئة تعليمية داعمة، ولتعزيز تدريب المعلمين، وتعزيز شبكة من التعاون بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمعات. (Jing Liu، 2017، P1)

وأصبح التحرك على الصعيد الدولي نحو التعاون بين المدارس كوسيلة للتحسين أكثر انتشارًا في السنوات الأخيرة مع أمثلة على نشاط مشاركة المدرسة للمدرسة عبر عدد من البلدان مثل الولايات المتحدة وكندا وفنلندا واسكتلندا وبلجيكا وإسبانيا والهند وأيرلندا الشمالية ومالطا، كما سلط البحث الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الضوء أيضًا على مجموعة من الأنشطة التعاونية بين المدارس عبر عدد من الأنظمة المدرسية على المستوى الدولي. (Paul Armstrong، 2015، P9)

ومن ثم شهد مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من أجل التحسين اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة، حيث يُنظر إلى التعاون والتواصل على أنهما لهما مزايا محددة لتحسين المدرسة، والتي تشمل السماح للمدارس بتجميع الموارد وتحسين توفير التطوير المهني، والسماح للمدارس بسد "الفجوات الهيكلية" في خبراتهم ومهاراتهم، والسماح لهم بتطوير آليات الدعم المتبادل، كما يسمح مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة لهم بتولي زمام عملية التغيير، والتي غالبًا ما تكون مشكلة في جهود الإصلاح واسعة

النطاق، وفي السنوات الأخيرة، استثمرت أنظمة التعليم موارد كبيرة في تطوير مداخل تعاونية لتحسين المدارس، ففي الولايات المتحدة، ظهرت منظمات إدارة التعاقديات التي تدير شبكات من المدارس التعاقدية، وتوجد العديد من شبكات المدارس الأخرى، كما أصبح هذا الاتجاه واضح في قارة أوروبا أيضًا، ففي فنلندا، يُطلب من المدارس أن تصبح جزءًا من المجتمعات المحلية للمدارس، بينما يتم تشجيع المدارس في هولندا على تكوين تعاون ليس فقط مع المدارس الأخرى ولكن مع المنظمات المجتمعية والخدمات العامة الأخرى، وشهدت دول أخرى مبادرات مماثلة. (Daniel Muijs، 2015، P1، 2)

ففي كندا تضمنت مبادرة ألبرتا The Alberta Initiative لتحسين المدارس تشجيع المدارس المشاركة في المشروع على العمل معًا وتبادل الخبرات وإنشاء مجتمعات تعلم مهنية لتوليد الابتكار، وفي عام 1997، اعتمدت حكومة سنغافورة نظام المجموعة المدرسية School Cluster system لتعزيز الاستقلال الذاتي، والمرونة والكفاءة والفعالية في نظام المدارس العامة وتشجيع الدعم المتبادل والتعاون والمشاركة لتحسين النتائج التعليمية في المدارس داخل نفس المجموعة، ومن خلال برنامجها لتحسين جودة التعليم للجميع من أجل تحسين المدارس، شجعت هونغ كونغ التعاون والشراكات المدرسية، وفي التسعينيات، أنشأت مدينة ناغاوكا Nagaoka، باليابان، شبكة مدرسية لاستيعاب طلب الطلاب على الهوايات والاهتمامات، ومنذ أواخر التسعينات، كانت هناك شبكة للمدارس كمبادرة مجتمعية للتعلم في اليابان، الذي يعزز بنشاط التعلم التعاوني في الفصول الدراسية، ويشجع على إنشاء مجتمع للتعلم المهني وتكوين الجمعيات بين المعلمين وموظفي المدارس، والتدريس والتعلم التشاركي من الآباء والمجتمعات المحلية في المدارس والمعلمين المعنيين. (Jing Liu، 2021، P1، 2)

وبذلك أصبح التحدي المتمثل في تحسين المدارس، وخاصة تلك التي تخدم المجتمعات الأكثر حرمانًا، هو التحدي الذي كان في طليعة السياسات الحكومية في جميع أنحاء العالم لسنوات عديدة، وهو ما أدى إلى ظهور نموذج جديد في تحسين

المدارس يركز على التعاون بين المدارس، كشكل من أشكال ممارسات تحسين المدارس، وهو مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة.

ويظهر ذلك في إنجلترا، حيث استثمرت الحكومة أموالًا خاصة وأطلقت العديد من البرامج، مثل برنامج المدارس المتخصصة، والتميز في المدن، وبرامج مناطق العمل التعليمية، ومنحة تحفيز القيادة، وسعت هذه البرامج إلى تطوير مداخل تعاونية لتحسين المدرسة، تهدف إلى تعزيز مشاركة المدرسة للمدرسة.(Jing Liu، 2017، P1)

هذا، بالإضافة إلى ظهور الاتحادات، والاتحاد مصطلح يستخدم لوصف طبيعة العلاقات التعاونية والترتيبات الهيكلية بين مدرستين أو أكثر، والاتحادات غير مقيدة بالموقع الجغرافي، على الرغم من الصعوبات العملية في تكوين علاقات قوية عبر مسافات كبيرة، فمن المعتاد أن يتم تشكيل الاتحادات داخل مناطق السلطة المحلية وليس عبرها، ويتم تخصيص الموارد للاتحادات بنفس الطريقة التي يتم بها تخصيص الموارد للمدارس الأخرى داخل النظام، وتتحكم الاتحادات في كيفية تخصيص الموارد عبر المدارس داخل الاتحاد. (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2013، P3، 4)

ومن ثم هدفت إنجلترا من خلال هذه البرامج إلى تحسين المدارس عن طريق خلق أنواع مختلفة من التعاون فيما بينها، من أجل تبادل الخبرات التعليمية والإدارية، والموارد، وضمان تحقيق أكبر إفادة للمدارس المحرومة، والمدارس ذات الأداء المنخفض، بما يسهم في الارتقاء بمستوى النظام التعليمي ككل.

أما في جمهورية الصين الشعبية، فيشير التعاون المدرسي بشكل عام إلى مشاركة المدرسة للمدرسة من خلال تقاسم أشكال مختلفة من الموارد التعليمية، مثل المرافق المدرسية والموارد البشرية والخبرات، وقد حظيت هذه الممارسات باهتمام متزايد بعد أن تم الاعتراف بشنغهاي كواحدة من أعلى أنظمة التعليم أداءً في العالم في برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام 2009، كجزء من إصلاح التعليم العام في عام 2007 لتحسين جودة التعليم، حيث اعتمدت حكومة شنغهاي «الإدارة الموكلة» و «إدارة المدارس المجمعة» "entrusted management" and "bundled school management" للمدارس منخفضة الأداء من خلال إقرانها بمدارس عالية الأداء. (Jing Liu، 2021، P2)

وفي السنوات الأخيرة، أصبح التعاون بين المدارس عالية الأداء والمدارس ذات الأداء المنخفض نهجًا شائعًا في جمهورية الصين الشعبية لتشجيع تحسين التعليم، حيث أطلقت الحكومات المحلية الأخرى استراتيجيات مماثلة لشنغهاي لتعزيز التعاون المدرسي، وتضييق الفجوة المدرسية، واستيعاب الارتفاع في طلب الجمهور على التعليم الجيد، وعلى وجه التحديد، بدأت الحكومات المحلية في الترويج لإنشاء مجموعات تعليمية بين المدارس ذات الأداء العالي والمدارس ذات الأداء المنخفض في نفس المنطقة و/ أو في مختلف المقاطعات، وأطلق بعضها تحالفات مدرسية بين المدارس ذات الأداء العالي والمدارس ذات الأداء المنخفض وإنشاء نظمًا مدرسية مدتها 9 سنوات من خلال دمج المدارس الابتدائية والثانوية في نفس المنطقة، وتتشارك هذه الأشكال المتنوعة من التعاون بين المدارس أو الشبكات في نفس الأيديولوجية الأساسية والعلامة التجارية والموارد والخبرة الإنمائية، بهدف تحسين جودة التعليم العام وتوسيع نطاق الوصول إلى موارد التعليم الجيد. (Ibid، P2)

وبذلك يتضح اهتمام جمهورية الصين الشعبية بتعزيز التعاون بين المدارس في المقاطعات المختلفة؛ من أجل تقليل التفاوت بين المدارس مرتفعة الأداء والمدارس ذات الأداء المنخفض، بما يسهم في الارتقاء بمستوى المدارس منخفضة الأداء، وتوفير تعليم عالي الجودة لمختلف الطلاب.

وفي مصر تحتل قضية التعليم أولوية متقدمة في اهتمامات المجتمع، ورغم تعدد القضايا ذات الأولوية للمجتمع المصري، إلا أن قضية التعليم بشقيها قبل الجامعي والعالي تمثل إحدى القضايا المحورية وأساس النهضة، باعتباره إحدى الدعائم الرئيسية للتنمية الشاملة بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، لذا فإن التحدي الرئيسي هو مواكبة المعايير الدولية في التعليم، على نحو يتيح قدرًا متزايدًا من الاندماج مع العالم الخارجي وقد تم تحقيق نجاح في البنية الأساسية التعليمية، وفي إتاحة التعليم للجميع وتوفير فرص متكافئة بين الذكور والإناث، إلا أنه لا يزال هناك قدر كبير من التطوير والتحديث اللازم للوصول إلى الآفاق المرجوة من الجودة والكفاءة، وحتى يحقق

التعليم أهدافه الرئيسية، ومن هذا المنطلق تظهر أهمية تطوير التعليم. (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2013، ص2)

وقد تضمن تحسين المدارس في مصر بعض المحاولات الرسمية وغير الرسمية من مشاركة المدرسة للمدرسة، حيث تمثلت المحاولة الرسمية في برنامج المعلمون أولًا وخاصة مرحلته الثالثة المعروفة بالمدارس المحورية، وغير الرسمية في أحد مشروعات برنامج إيراسموس «الشراكة بين الجامعة والمدرسة لبناء مجتمعات الأقران للمتعلمين». (لبنى محمود عبد الكريم، 2019: ص692)

مشكلة البحث:

بالرغم من اتجاه العديد من دول العالم إلى تبني مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة للعمل على تحسين المدارس، وتذليل الفوارق الكبيرة بين المدارس وبعضها، وتقليل تكاليف تطوير النظام التعليمي ككل، إلا أن محاولات إتباع هذا المدخل في مصر قد توقفت، حيث تم تفكيك شبكة التنسيق الميداني لبرنامج المعلمون أولًا بتاريخ 2020/ 8/ 6 (وزارة التربية والتعليم، 2020)، كما توقفت أنشطة مشروع الشراكة بين الجامعة والمدرسة لبناء مجتمعات الأقران للمتعلمين بانتهاء مدة المشروع، وذلك رغم وجود العديد من المشكلات التي تعاني منها المدارس المصرية، والتي تبرز أهمية الحاجة إلى تبني مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة؛ للمساهمة في علاجها، ولعل من أهمها:

1 – القصور في كل من الأداء المدرسي، والانضباط والانتظام في المدارس، وضعف القدرة على الاحتفاظ بالطلاب، وانخفاض جاذبية المدرسة.

2 – غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها، كجزء هام وضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم.

3 – ضعف التعامل مع المناطق الأكثر فقرًا والأدوار الجديدة المتوقعة للتعليم فيها. (وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014– 2030، ص ص51، 52)

4 – وجود فوارق كبيرة فيما يتعلق بجودة الأداء فكل من المدارس التجريبية والمدارس الخاصة أفضل تجهيزًا من المدارس العادية؛ فالوقت التعليمي أطول، ويتم تعيين المعلمين الأكفأ.

5 – غياب الخدمات المدرسية المقدمة للطلاب.

6 – يصعب على المدارس تطبيق معايير الجودة نتيجة نقص في الموارد المالية والبشرية المدربة وقلة الكوادر المؤهلة لتطبيق تلك المعايير ما يؤكد أهمية تقديم الدعم للمدارس.

7 – ضعف قدرة القيادة المدرسية على إحداث الإصلاح؛ نظرًا للمركزية الشديدة للنظام. (محمد حسن شحاته، 2019، ص322، 337، 339)

8 – وجود قصور في تحقيق أهداف تدريب المعلمين داخل المدرسة، ومنها عدم توفير مناخ عام بالمدرسة يشجع على التنمية المهنية المستدامة للعاملين، وضعف وقصور الدافع لدى المعلمين والعاملين للمشاركة في البرامج التدريبية، واقتصار برامج التدريب داخل المدرسة على الجوانب النظرية وإهمالها للجوانب العملية التطبيقية، بالإضافة إلى الافتقار إلى التنسيق بين تدريب المعلمين والاحتياجات الفعلية لهم؛ بسبب غياب آليات التقييم الذاتي. (أميرة شاهين، 2017، ص 269، 270).

كما يواجه التعليم بصفة عامة والتعليم قبل الجامعي بصفة خاصة بكثير من القيود التي تحد من كفاءته وتضعف من جودة مخرجاته وإمكانية تطوره، ولعل أبرز تلك القيود وأشدها تأثيرًا على مسيرة التعليم قبل الجامعي هي محدودية مصادر التمويل وانخفاض كفاءة تخصيصها على مكونات العملية التعليمية. (غادة أحمد، 2019، ص393)

وعلى ضوء ما سبق يتضح وجود العديد من المشكلات التي تعانيها المدارس المصرية، ووجود العديد من القيود التي تحول دون القدرة على حل هذه المشكلات والعمل على تحسين المدارس المصرية، ولعل من أبرزها محدودية مصادر التمويل اللازم لعلاج هذه المشكلات، والارتقاء بمستوى المدارس المصرية، بالإضافة إلى وجود فوارق كبيرة بين المدارس وخاصة في المناطق الفقيرة، إلى جانب توقف

المحاولات التي تتضمن دعم المدارس ذات الأداء المرتفع للمدارس ضعيفة الأداء بما يوفر الكثير من الإنفاق على تحسين تلك المدارس، وبما يسهل عملية تذليل الفوارق بين أداء المدارس في المناطق المختلفة، الأمر الذي يتطلب التأكيد على تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية مصر العربية للعمل على تحسين المدارس المصرية، وتذليل الفروق بين المدارس مرتفعة الأداء والمدارس ذات الأداء المنخفض دون الحاجة إلى مصادر تمويل إضافية.

لذلك يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة لتحسين المدارس المصرية في ضوء خبرات كل من جمهورية الصين الشعبية، وإنجلترا؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الإطار الفكري لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة؟
2. ما خبرة كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا في تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، والسياق المجتمعي المؤثر في كل منهما؟
3. ما أوجه التشابه والاختلاف في تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بكل من جمهورية الصين الشعبية وانجلترا، وتفسيرها في ضوء السياق المجتمعي المؤثر في كل منهما، والنظريات الاجتماعية المفسرة له؟
4. ما واقع محاولات التوجه نحو مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر؟
5. ما الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر على ضوء خبرة كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا، وبما يتناسب مع السياق المجتمعي المصري؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة لتحسين المدارس المصرية في ضوء خبرات كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا.

ويتفرع عن هذا الهدف عدة أهداف فرعية هي:

1. التعرف على الإطار الفكري لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.
2. التعرف على خبرة كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا في تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، والسياق المجتمعي المؤثر في كل منهما.
3. تحديد أوجه التشابه والاختلاف في تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في كل من جمهورية الصين الشعبية وانجلترا، وتفسيرها في ضوء السياق المجتمعي، والنظريات الاجتماعية المفسرة له.
4. التعرف على واقع محاولات التوجه نحو مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر؟
5. التوصل لإجراءات مقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر على ضوء خبرة كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا، وبما يتناسب مع السياق المجتمعي المصري.

أهمية البحث:

يتوقع الباحث أن يفيد هذا البحث كلًا من:

1. صانعي السياسة وأصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتفعيل مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة لتحسين المدارس المصرية، والاستفادة من خبرات المدارس ذات الأداء المرتفع في الارتقاء بأداء المدارس منخفضة الأداء.
2. معلمي ومديري المدارس المختلفة من خلال تبادل الخبرات التعليمية والإدارية والمهنية بين المدارس المختلفة.
3. الطلاب والمتعلمين من خلال الارتقاء بمستوى المدارس المختلفة بما ينعكس على إنجاز الطلاب.

حدود البحث:

يعرض البحث فيما يلي للحدود المكانية، والحدود الموضوعية، وهي:

- **الحدود المكانية:**

اقتصر البحث على خبرتي كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا، وذلك للمبررات التالية:

1 – تم اختيار جمهورية الصين الشعبية نظرًا لأن التعاون بين المدارس عالية الأداء وذات الأداء المنخفض أصبح في السنوات الأخيرة نهجًا شائعًا في جمهورية الصين الشعبية لتشجيع تحسين التعليم، حيث أطلقت الحكومات المحلية بالصين استراتيجيات مماثلة لشنغهاي لتعزيز التعاون المدرسي، وتضييق الفجوة المدرسية، واستيعاب الارتفاع في طلب الجمهور على التعليم الجيد، وهو ما أدى إلى احتلال جمهورية الصين الشعبية مراكز متقدمة في الاختبارات الدولية المختلفة. (Jing Liu، 2021، P2)

2 – ويرجع اختيار إنجلترا نظرًا لأن التحول الرئيسي داخل نظام المدرسة الإنجليزية، خاصة منذ مطلع الألفية، هو زيادة عدد المدارس التي تعمل معًا في كل من الترتيبات الرسمية وغير الرسمية، وخلال هذه الفترة، استثمرت الحكومات المتعاقبة وعبر الأحزاب بكثافة في مبادرات وطنية واسعة النطاق مثل مناطق العمل التعليمية Edu-cation Action Zones (EAZs)، ومدارس بيكون Beacon Schools، والتميز في المدن Excellence in Cities (EiC)، والمنح التحفيزية للقيادة Leadership Incentive Grants (LIG)، ومجتمعات التعلم الشبكي Network Learning Communities (NLCs)، وتحديات المدينة the City Challenges، والتي تم تصميم عناصر مهمة منها لتشجيع وتعزيز تطوير الشراكات بين المدارس، علاوة على ذلك، منذ ظهورها في عام 2002، أصبحت الاتحادات، والترتيبات التعاونية المتفق عليها بين مدرستين أو أكثر، آلية مشتركة للتعاون بين المدارس. (Paul Armstrong، 2015، P7)

- **الحدود الموضوعية:**

اقتصر البحث على تناول مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من خلال ما يلي:

1 – مفهوم مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وأهدافه، وأهميته، ومبادئه، ومجالاته، والشروط اللازمة لنجاحه، والنظريات الاجتماعية المفسرة له.

2 – تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في دولتي المقارنة، من حيث العناصر التالية:

1. الإطار التشريعي لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة.
2. أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة.
3. إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة.
4. أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة.
5. مجالات مشاركة المدرسة للمدرسة.

مصطلحات البحث:

يعرض البحث فيما يلي للمصطلحات التالية:

التحسين المدرسي school improvement:

هو جهد منظم ومستدام يهدف إلى تغيير ظروف التعلم والظروف الداخلية الأخرى ذات الصلة في مدرسة واحدة أو أكثر، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بشكل أكثر فعالية. (Nelly McEwen، 2006، P26)

ويمكن تعريف التحسين المدرسي إجرائيًا بأنه الجهود المبذولة للارتقاء بمستوى البيئة التعليمية للمدرسة، والأداء التدريسي، والإدارة المدرسية، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة بشكل أكثر فعالية.

مشاركة المدرسة للمدرسة School to School collaboration:

تقع مشاركة المدرسة للمدرسة في صميم نظام التحسين الذاتي the self-improving school system، والذي يعتمد على المدارس عالية الأداء وقادة المدارس الفعالين الذين يعملون خارج حدود مؤسساتهم لدعم المشهد المدرسي الأوسع، وفي جوهرها فكرة أن المدارس الأقوى والأضعف يجب أن تعمل معًا للارتقاء بالمستويات من أجل المنفعة المتبادلة لكليهما. (Claudia Sumner & Karen Wespieser، 2020)

كما يُظهر استعراض الأدبيات حول مناقشة عالمية عن مشاركة المدرسة للمدرسة أنه نهج متكامل يوفر الموارد والمعرفة والمهارات من خلال التعاون بين المدارس

عالية الأداء ومنخفضة الأداء، وتشير الأبحاث إلى التأثير الإيجابي للتعاون على تحسين المدارس، مثل تحسين نتائج الطلاب، وتحسين بناء قدرات المعلمين والتطوير المهني، وتعزيز تقاسم الموارد. (Jing Liu، 2021، P2)

وتشمل التطبيقات المعاصرة للتعاون تلك التي تكون داخل المدرسة (الفرق، مجتمعات التعلم المهنية، الاستشارات، التدريس الجماعي، التدريس المشترك)، وخارج المدرسة (التعاون بين المدارس، والشراكات الأخرى، بما في ذلك تلك مع الآباء). (Marilyn Friend، Tammy Barron، 2015، P112)

ومما سبق يمكن تعريف مشاركة المدرسة للمدرسة إجرائيًا بأنه مدخل متكامل يتم من خلاله التعاون بين المدارس ذات الأداء المرتفع والمدارس منخفضة الأداء فيما يتعلق بالموارد البشرية والمادية اللازمة للارتقاء بالعملية التعليمية، وتبادل الخبرات التي تسهم في تحقيق التحسين المدرسي، وتذليل فوارق الأداء بين المدارس المختلفة، ويتضمن أشكال متنوعة ومختلفة ما بين التعاون بين المدارس، والاتحادات، والشراكات وغيرها من الأشكال التي تتنوع من دولة لأخرى، بهدف تحقيق التحسين المدرسي، وتذليل الفوارق بين المدارس، والارتقاء بمستوى النظم التعليمية ككل بأقل التكاليف.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج المقارن بما يتضمنه من خطوات إجرائية تتضمن ما يلي:

1 – وصف مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.

2 – تحليل لأبرز ما يميز خبرة كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا في تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة.

3 – تفسير ملامح تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في دولتي المقارنة، وفق السياق المجتمعي لكل دولة، والنظريات الاجتماعية المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة.

4 – الخروج بدروس مستفادة، من دولتي المقارنة بما يسهم في صياغة إجراءات مقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر.

خطوات البحث:

يشتمل البحث الحالي على الخطوات الرئيسية التالية:

1 – الخطوة الأولي: تحديد الإطار العام للبحث، ويشمل: المقدمة، والمشكلة، والأهداف، والحدود، والأهمية، ومنهج البحث، وخطواته، والدراسات السابقة.

2 – الخطوة الثانية: مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من منظور الأدبيات التربوية المعاصرة (إطار نظري).

3 – الخطوة الثالثة: وصف وتحليل للواقع الراهن لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية الصين الشعبية، والسياق المجتمعي المؤثر.

4 – الخطوة الرابعة: وصف وتحليل للواقع الراهن لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في إنجلترا، والسياق المجتمعي المؤثر.

5 – الخطوة الخامسة: التحليل المقارن لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في دولتي المقارنة.

6 – الخطوة السادسة: وصف وتحليل محاولات تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر.

7 – الخطوة السابعة: التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية مصر العربية في ضوء الإطار النظري وخبرات كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا، بما يتوافق مع السياق المجتمعي المصري.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث، مع التعقيب عليها لبيان أوجه الاختلاف والاتفاق بينها وبين البحث الحالي:

أولاً الدراسات العربية:

وتتضمن الدراسة التالية:

1 - **دراسة لبنى محمود عبد الكريم (2019)، بعنوان: مقارنة لشبكات مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة وانجلترا للإفادة منها في المدارس المصرية.**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق شبكات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية من خلال الاستفادة من خبرتي سنغافورة وإنجلترا.

منهج الدراسة: المنهج المقارن.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى دروس مستفادة وأوجه تميز ساهمت في صياغة تصور مقترح لشبكات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية. (لبنى محمود عبد الكريم، 2019)

ثانيًا الدراسات الأجنبية:

وتتضمن كل من الدراسات التالية:

1 - دراسة كريستوفر تشابمان ودانييل موجس Christopher Chapman & Daniel Muijs) 2014)، بعنوان: هل تعزز مشاركة المدرسة للمدرسة تحسين المدرسة؟ دراسة تأثير الاتحادات المدرسية على نتائج الطلاب.

هداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تناول أنواع التعاون الموجودة، والعلاقة بين مشاركة المدرسة للمدرسة (في شكل اتحادات) وتحصيل الطلاب.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة منهجية كمية تتضمن عينة مطابقة من المدارس الاتحادية وغير الاتحادية، واستخدام تقنيات النمذجة متعددة المستويات لاستكشاف تأثير الاتحادات على نتائج الطلاب.

نتائج الدراسة: تشير النتائج إلى وجود دليل على التأثير على الأداء العام، حيث يرتبط الاتحاد ارتباطًا إيجابيًا بالأداء في السنوات التي تلي الاتحاد. (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2014)

2 - دراسة دانييل موجس Daniel Muijs) 2015)، بعنوان: تحسين المدارس من خلال التعاون: دراسة طرق مختلطة للشراكات بين المدارس في القطاع الابتدائي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى البحث في الشراكات بين المدارس الابتدائية ذات الأداء المنخفض والمرتفع، حيث عملت المدارس عالية الأداء كداعمة للمدارس الشريكة منخفضة الأداء.

منهج الدراسة: تم استخدام نهج طرق مختلطة Mixed Methods، كما أجريت دراسة كمية شبه تجريبية للتأكد من العلاقة بين الشراكة وتحصيل التلاميذ باستخدام بيانات من قاعدة البيانات الوطنية للتلاميذ، وأعقب ذلك دراسات حالة لتسع شراكات.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الشراكة وتحصيل التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وأن الشراكات الناجحة تميزت بتدخلات مكثفة ركزت على التدريس والتعلم والقيادة.(Daniel Muijs، 2015)

3 – دراسة بول ويلفريد أرمسترونج وميل أينسكو Paul Wilfred Armstrong & Mel Ainscow (2018)، بعنوان: الدعم بين المدارس في نظام تعليم تنافسي: منظور داخلي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استكشاف كيف يمكن للمدارس أن تدعم تحسين بعضها البعض ضمن سياق سياسي يركز على المنافسة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: تقدم النتائج بعض الأسباب للتفاؤل، وهي توحي بقدرة وإمكانات النظام المدرسي في إنجلترا «لتحسين الذات» من خلال الوسائل التعاونية. (Paul Wilfred Armstrong & Mel Ainscow، 2018)

4 – دراسة جينغ ليو Jing Liu (2018)، بعنوان: بناء تعاون لتقاسم الموارد من أجل جودة التعليم العام في جمهورية الصين الشعبية الحضرية: دراسة حالة لتحالف المدرسة في بكين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تفسير الطبيعة والإنجازات والعوامل ذات الصلة التي تشكل التعاون المدرسي، من خلال التركيز على مبادرة السياسة الجارية لإنشاء شبكات مشاركة المدرسة للمدرسة لتقاسم الموارد من أجل تحسين جودة التعليم العام في جمهورية الصين الشعبية الحضرية.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على تحليل الخطاب لوثائق السياسة والمقابلات شبه المنظمة مع مديري المدارس والمعلمين في بكين.

نتائج الدراسة: توضح نتائج البحث إلى أن مشاركة الموارد بين المدارس المتعاونة توفر للطلاب بيئة تعليمية أفضل، وتمكن المعلمين ومديري المدارس من مشاركة الموارد والخبرات، وتسمح بتعزيز التفاهم المتبادل حول التدريس وإدارة المدرسة. (Jing Liu، 2018)

5 – دراسة ماوريسيو بينو يانكوفيتش Mauricio Pino–Yancovic، وآخرون (2020): بعنوان: تعزيز التعاون في سياق تنافسي: شبكات تحسين المدارس في تشيلي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحليل أداء وتأثير استراتيجية شبكات تحسين المدارس كما يراها مديرو المدارس ومنسقو المناهج في جميع أنحاء البلاد.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: تشير النتائج إلى أن قادة المدارس ينظرون إلى استراتيجية شبكات تحسين المدارس كفرصة للعمل بفعالية في المشاريع المشتركة التي يمكن تنفيذها لاحقًا في مدارسهم، كما تشير النتائج إلى أنه من المهم تسهيل قدر أكبر من الاستقلالية لقادة المدارس في شبكاتهم، لا سيما فيما يتعلق باتخاذ القرار بشأن أهداف الشبكة والأنشطة الأكثر أهمية لسياقاتهم. (Mauricio Pino–Yancovic، Et al، 2020)

6 – دراسة بول ويلفريد ارمسترونج Paul Wilfred Armstrong، وآخرون (2021)، بعنوان: مشاركة المدرسة للمدرسة في إنجلترا: مراجعة تكوينية للأدلة التجريبية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقديم بعض الأفكار حول الظروف والعوامل التي يمكن أن تسهل وتعوق النشاط التعاوني بين المدارس مع لفت الانتباه أيضًا إلى مناطق الضعف في هذا المجال.

منهج الدراسة: تم الاعتماد على 46 دراسة تجريبية من عام 2000 فصاعدًا.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى الأسباب التي تجعل المدارس تدخل في ترتيبات تعاونية والظروف والعوامل التي يمكن أن تسهل وتعوق مثل هذا النشاط، بالإضافة إلى الفوائد المحتملة التي يمكن أن تنتج عن التعاون بين المدارس، كما تم

تحديد عدد من نقاط الضعف في هذا المجال، على سبيل المثال، هناك حاجة لمزيد من الوضوح المفاهيمي والمصطلحي وأساس نظري أقوى للبحث في هذا المجال. (Paul Wilfred Armstrong، Et al، 2021)

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اهتمامها بمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، في حين يختلف في اهتمامه بمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة لتحسين المدارس المصرية، وتذليل الفوارق بين المدارس ذات الأداء المرتفع والمدارس منخفضة الأداء من خلال التعاون فيما بينهم، كما يختلف البحث الحالي عن كل من:

– دراسة لبنى شهاب، حيث اقتصرت دراستها على شبكات مجتمعات التعلم المهنية، كأحد أشكال التعاون بين المدارس، كما أنها هدفت إلى الارتقاء بالتنمية المهنية للمعلمين بالمدارس المصرية، في حين ركز البحث الحالي على مختلف أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة، من أجل التوصل لإجراءات مقترحة لتطبيق هذا المدخل لتحسين المدارس المصرية.

– دراسة كريستوفر تشابمان ودانييل موجس Christopher Chapman & Daniel Muijs، ودراسة بول ويلفريد أرمسترونج وميل أينسكو Paul Wilfred Armstrong & Mel Ainscow، في الهدف من الدراسة حيث ركزت دراستهم على التعرف على مدى تأثير التعاون بين المدارس على نتائج الطلاب فقط، أما البحث الحالي فيهدف إلى الاستفادة من خبرات كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا في تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في تحسين المدارس المصرية.

– دراسة دانيال موجس Daniel Muijs، والتي هدفت إلى البحث في الشراكات بين المدارس الابتدائية ذات الأداء المنخفض والمدارس ذات الأداء المرتفع، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، في حين استخدم البحث الحالي المنهج المقارن من أجل الاستفادة من خبرات كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا في تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة.

القسم الثاني: مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة (إطار نظري)

تمهيد:

يعد التعاون بين المدارس ودعم بعضها بعضًا خيارًا فاعلًا وغير مكلف لتطوير النظم التعليمية، وتحسين المدارس بها، إذا نظم تنظيمًا جيدًا، فالتعاون ودعم المدارس لبعضها يعزز التركيز على الحلول المحلية ويقدم وسيلة لتنفيذها؛ حيث إن الاعتماد على نقل النجاح الذي حققته النظم التعليمية المتقدمة قد لا يتكرر دائمًا في ظل اختلاف السياقات؛ وأن كثير من التفاصيل تضيع في الترجمة، وبدلًا من ذلك، يجب الوقوف على المبادرات المحلية الناجحة، حيث يمثل التعلم منها الأسلوب العملي للسير في سياسة إصلاح التعليم، ففي أي نظام هناك مدارس رائعة، وفي أي مدرسة هناك معلمون وإداريون عظام، ولا يكفي الوقوف على الممارسات الجيدة؛ بل من الضروري إيجاد سبل لنقل هذه المعرفة بفاعلية، ومن العوامل ذات الأهمية البالغة في تحقيق ذلك، توافر فرصة التعاون مع المدارس الفاعلة، ودعم هذه المدارس للمدارس ذات الأداء المنخفض. (سايمون ثاكر، عبده سيد عبده، 2019)

ومن ثم يتضح أهمية التركيز على مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بأشكاله المختلفة؛ من أجل الاستفادة من الخبرات المحلية الناجحة الموجودة، وتشجيع المدارس على العمل مع بعضها، وسوف يتناول هذا القسم حدود البحث الموضوعية بالتفصيل، وذلك كما يلي:

أولًا مفهوم مشاركة المدرسة للمدرسة:

التعاون هو الأسلوب الذي يستخدم عند الشراكة لتحقيق الأهداف المشتركة، وهو يقوم على الطوعية والتكافؤ والمسئولية المشتركة عن القرارات الرئيسية والمساءلة المشتركة عن النتائج والموارد المشتركة، وينضج التعاون مع التنفيذ المستمر، وتشمل التطبيقات المعاصرة للتعاون تلك التي تكون داخل المدرسة (الفرق، ومجتمعات التعلم المهنية، والاستشارات، والتدريس الجماعي، والتدريس المشترك)، أو خارج المدرسة (مشاركة المدرسة للمدرسة والشراكات الأخرى، بما في ذلك تلك مع الآباء). (Mari-lyn Friend، Tammy Barron، 2015، P112– 118)

ويُنظر إلى مشاركة المدرسة للمدرسة على أنها استراتيجية مبتكرة لتحسين المدارس، خاصة (على سبيل المثال لا الحصر) لأولئك الذين يواجهون ظروفًا صعبة حيث يكون التحصيل أقل من "الأهداف" التي حددتها الحكومة، من خلال اعتماد حل هيكلي يجمع مدرسة (مدارس) ذات تحصيل أعلى مع مدارس أقل تحصيلاً، فيوفر مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة فرصًا متزايدة لمشاركة المعلمين، والموارد الأخرى، والتطوير المهني المشترك، وتطوير المناهج الدراسية، والقيادة، والإدارة، لتلبية الظروف المحلية، وبالتالي يمكن أن يستجيب للتحديات التعليمية الخاصة التي يواجهها مجتمعه. (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2014، P353)

ومما سبق يمكن القول إن مشاركة المدرسة للمدرسة تمثل التعاون الخارجي بين المدارس وبعضها، من أجل دعم المدارس عالية الأداء للمدارس منخفضة الأداء، وتحقيق الأهداف المشتركة فيما بينها، والاستفادة من الموارد البشرية والمادية الموجودة في كل منها، بما يسهم في تحقيق النمو المهني، وتطوير الإدارة والقيادة، والارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب.

ثانيًا أهداف مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

يؤكد سنجى (Senge 1990) أن مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة لا يسهل الابتكار فحسب، بل يوفر إمكانية طرق جديدة للعمل، وقد ثبت أن التعاون يوفر إمكانية إعادة تصميم النظم والهياكل المحلية من خلال تعزيز أشكال مختلفة من الشبكات والروابط والشراكات متعددة الوظائف، وبالتالي، يُنظر إلى الشراكات والتعاونيات المدرسية بشكل متزايد على أنها وسيلة لتسهيل الابتكار والتغيير بالإضافة إلى المساهمة في الإصلاح على نطاق واسع. (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2013، P2)

ويتمثل الغرض الرئيسي من مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في تحسين تعلم الطلاب؛ حيث إن العمل التعاوني يؤدي إلى تحقيق النتائج الشخصية والمهنية التي تؤدي إلى أو تساهم في تعلم الطلاب وتحسين المدرسة. (Lorraine Slater، 2004، P13)

هذا، وتتمثل أهم أهداف مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة فيما يلي:

1 – تبادل الممارسات الجيدة / الخبرة المهنية، حيث يعتبر التعاون وسيلة للحد من العزلة المهنية من خلال إتاحة الفرصة للمعلمين لتبادل المعرفة والأفكار والخبرات، ومشاركة أفضل الممارسات لمصلحتهم المشتركة وتعزيز مهاراتهم المهنية.

2 – زيادة الإنجاز/ التحصيل، حيث تهدف مشاركة المدرسة للمدرسة إلى الارتقاء بمستوى تحصيل المتعلمين.

3 – إثراء فرص التعلم، وتوسيع نطاق الخبرات للمتعلمين.

4 – تحسين المدرسة / الارتقاء بالمعايير، من خلال الارتقاء بجودة التدريس والتعلم بحيث يستفيد جميع التلاميذ، أو علاج نقاط الضعف في المدرسة.

5 – تحطيم الحواجز، حيث يهدف مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة إلى تقريب المدارس من بعضها البعض وزيادة التفاهم بين المدارس والتلاميذ.

6 – مشاركة المرافق، والموارد، وذلك بتحقيق قيمة أفضل من الموارد الأساسية من خلال مشاركتها.

7 – التخطيط الجماعي للمناهج الدراسية والأساليب التعاونية للإدارة والممارسة.

8 – الحد من العزلة، حيث يهدف مدخل مشاركة المدرة للمدرسة في كثير من الأحيان إلى التغلب على عزلة المدارس خاصة في المناطق الريفية الصغيرة.

9 – الابتكار، حيث يهدف مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة إلى تعزيز التنمية ونشر الأفكار المبتكرة، وتطوير مناهج ومواد تعليمية جديدة، وخلق المبادرات. (Mary Atkinson، et al، 2007، P27: P30)

ومما سبق يمكن القول إن مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة يهدف إلى تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف تسعى في مجملها إلى تحقيق تطوير في السياقات المدرسية، والممارسات التدريسية والإدارية، وتنوع الخبرات، وخلق فرص للإبداع وابتكار أساليب جديدة تدريسية أو إدارية، بما يسهم في تحسين المدارس المشاركة لبعضها البعض، ويؤدي إلى تحسين تحصيل الطلاب.

ثالثاً أهمية مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

تأتي أهمية مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من كونه يُعد أداة حيوية في ترسانة تحسين المدارس؛ حيث يمكن استخدامه لتحسين التدريس والتعلم والقيادة واستخدام البيانات والتقييم، كما أنه يعمل بشكل أفضل عندما يكون للشركاء خصائص متشابهة، ويكونون في مكان قريب ويلتزم كلا الجانبين تمامًا على جميع المستويات. (Claudia Sumner & Karen Wespieser، 2020)

كما أنه يتضمن جانبًا إيجابيًا آخر يتمثل في زيادة فرص التطوير المهني المستمر من خلال عرض الممارسات والأفكار والاستراتيجيات وتبادلها بين المعلمين، ويوفر مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة الهيكل والفرص للتطوير المهني بطريقة أعمق وأكثر استدامة، قادرة على تكييف قيم المعلمين ومعتقداتهم وسلوكياتهم، بعبارة أخرى، يساعد مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في تغيير طريقة تفكيرهم وعملهم.

(Luís Valente & Maria João Gomes، 2014، P17)

كما يحظى مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من أجل تحسين المدرسة باهتمام متزايد في العديد من البلدان؛ لأنه نهج لتوفير الموارد التكميلية والمعرفة والمهارات بين الأعضاء والتدريب ضمن إطار العمل التعاوني لتحقيق تحسين المدرسة، فالتعاون المدرسي بين المدارس ذات الأداء العالي والمنخفض له تأثير إيجابي على نتائج الطلاب، وتحفيز المعلمين، والقيادة المدرسية، وإدارة المدرسة، ومشاركة أولياء الأمور، كما أنه يعزز تحسين المدرسة ويوسع الفرص ويعزز مشاركة الموارد. (Jing Liu، 2018، P1)

ويمكن القول إن مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة يكتسب أهميته من المزايا العديدة التي يتميز بها، ولعل من أهمها ما يلي:

1 – يمكن أن يسمح مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة للمدارس بتجميع الموارد، وتحسين توفير التطوير المهني.

2 – يسمح للمدارس بسد "الفجوات الهيكلية" في خبراتها ومهاراتها، كما يسمح لها بتطوير آليات دعم متبادل.

3 – كما يسمح للمدارس بتولي زمام عملية التغيير، والتي غالبًا ما تكون مشكلة في جهود الإصلاح واسعة النطاق. (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2013، P2)

ومن ثم يمكن القول إن أهمية التعاون تنبع من أنه يجعل المدارس قادرة على تحقيق الكثير من خلال العمل معًا أكثر مما يمكنها تحقيقه بمعزل عن غيرها، فالجهد المشترك يؤدي إلى نتائج أفضل من الاعتماد على جهود (وموارد) مدرسة واحدة، حيث يساعد التعاون في جمع المدارس معًا لتقوية جهودها، وبذلك، يُمكّن المدارس التي لولا ذلك كانت ستكافح لتحقيق تطلعاتها، وهو ما يوفر الوقت والجهد والتكاليف التي قد تتكبدها المدارس المنفردة في الوصول لأهدافها بمعزل عن المدارس الأخرى، خاصة المدارس ذات الأداء المرتفع.

رابعًا مبادئ مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

يرتكز مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة على مجموعة من المبادئ تتمثل فيما يلي:

1 – وضوح الغرض من المشاركة بين المدارس.

3 – الثقة المتبادلة الوثيقة بين المقاطعات، والمدارس، وبين المدارس وبعضها.

4 – التأكيد على مساعدة المدارس عالية الأداء للمدراس ذات الأداء المنخفض.

4 – المسئولية المشتركة بين المدارس. (Jing Liu، 2021، P3)

5 – بناء روح تعاونية داخل المدرسة، وبين المدارس.

6 – المساءلة المباشرة لأصحاب المصلحة المشاركين.

7 – التقييم وتقييم الأقران، جنبًا إلى جنب مع تطوير استراتيجيات القيادة الداخلية التي تعزز النمو المهني. (Luís Valente & Maria João Gomes، 2014، P17)

باختصار يمكن القول إن نجاح مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة يتوقف على مراعاة هذه المبادئ والعمل على تطبيقها، فلابد من وضوح هدف المشاركة، والإيمان بروح التعاون، والثقة المتبادلة بين المدارس في مساعدة كل منها للأخرى بما يسهم في تحقيق أهداف المشاركة، وتحسين المدارس، بالإضافة إلى ضرورة مشاركة المسئولية،

والمساءلة لكل أصحاب المصلحة، وكذلك التقييم لكل ما يتم في المشاركة في ضوء الأهداف المتوقع تحقيقها.

خامسًا مجالات المشاركة بين المدارس:

تتضمن الأنشطة التعاونية لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة مجموعة من المجالات تتمثل فيما يلي:

1 – مشاركة الممارسة Sharing practice:

والتي تتضمن كل من:

أ- التطوير المهني:

وهو نشاط مركزي في التعاون المدرسي؛ حيث يوفر فرصًا لمشاركة الممارسة بين المدارس، من خلال الشراكة أو المؤتمرات أو ورش العمل أو المنتديات؛ لتوحيد العمل الذي تم تنفيذه على التعاون وتبادل الممارسات والمناقشات المهنية والأفكار.

ب- مشاركة المعلومات:

إذ تعتبر مشاركة المعلومات، بما في ذلك التعلم المرتبط بالممارسة، سمة مهمة أخرى للتعاون المدرسي، حيث تتشارك المدارس بيانات البحث أو الأدلة، وأمثلة على الممارسات الجيدة.

جـ- تقديم المشورة / الدعم:

حيث تم ذكر أشكال الدعم المتبادل بين المعلمين في المدارس المختلفة في العديد من الدراسات، ويبدو أنها تحظى بتقدير كبير من قبل المعلمين، ففي بعض الأحيان، يشتمل الدعم على مشاركة الممارسات استجابةً للقضايا التي تواجهها المدارس الأخرى، وكذلك فرصة مناقشة التحديات مع المدارس الأخرى التي لها نفس التخصص، وتوفير فرصة للمناقشة وتبادل الاهتمامات مع الزملاء ليكون جانبًا مما يؤدي إلى تقليل انعزال المعلمين.

د- التخطيط المشترك لتطوير المدرسة:

فالعديد من المدارس المتعاونة تعمل معًا على تطوير المدرسة أو التخطيط الاستراتيجي، من خلال التركيز على مجموعة واسعة جدًا من أولويات التنمية، منها

زيادة التحصيل، وتطوير المناهج، وإنتاج موارد مشتركة، وتطوير الاستجابات للتطورات الجديدة في التعليم.

ه- مشاركة المعلمين، والإداريين:

من خلال تبادل الزيارات والملاحظات للمعلمين والإداريين، والتي تتضمن زيارة المعلمين والإداريين لمدارس بعضهم البعض لمراقبة الممارسة والمشاركة في المناقشة، بالإضافة إلى عمل بعض معلمي وإداري إحدى المدارس بشكل مؤقت في المدرسة الأخرى.

و- الأنشطة / المشاريع المشتركة:

فالانخراط في أنشطة مشتركة يعد طريقة أخرى للتعاون أتاحت فرصًا لتبادل الممارسات، ويرتبط العديد منها بمجالات المناهج، لا سيما مشاريع المواطنة، والأحداث الرياضية، والمشاريع والعروض الفنية. (Mary Atkinson، et al، 2007، P38: P42)

ومما سبق يتضح أن مشاركة الممارسات تتخذ العديد من الأشكال التي يمكن من خلالها تحقيق أكبر استفادة ممكنة للمدارس المتشاركة معًا، بما يسهم في تبادل الخبرات، والمعلومات، ومناقشة التحديات التي تواجه المدارس المتعاونة؛ ومن ثم تحسين ممارسات المدارس المتعاونة.

2 - مشاركة المرافق Sharing facilities:

وذلك من خلال تقاسم مرافق المناهج، وإنشاء مرافق مشتركة، والمشتريات المشتركة للمعدات، كما يلي:

أ- تقاسم مرافق المناهج:

كان تقاسم مرافق المناهج بين المدارس واضحًا في الأدبيات، فتقاسم مرافق المناهج الدراسية (خاصة الرياضة والفنون ومرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) كان أحد أكثر أشكال الاتصال شيوعًا بين المدارس، بما في ذلك المواد التعليمية الجديدة للتلاميذ والمواد الفنية من مدرسة لأخرى. (Smith، P.، Kerr، K. and Harris، S، 2003، P8)

ب- إنشاء مرافق مشتركة:

والتي تساعد في تطوير الأنشطة المشتركة بين المدارس، وتبادل الخبرات، فعلى سبيل المثال، عملت مدرسة إسلامية ومدرسة كاثوليكية معًا لإدارة صندوق لجمع الأموال من أجل نداء أفغانستان، فاجتمعت مجموعة من المعلمين والطلاب عدة مرات للتخطيط للمشروع، ثم قاموا بتأجير بعض المباني بشكل مشترك وتقديم وجبات الطعام للنساء المحليات، وبعد هذا التعاون، استمر التلاميذ في الالتقاء لتطوير أنشطة مشتركة أخرى.

جـ- المشتريات المشتركة للمعدات:

فالشراء المشترك للمعدات كان جانبا آخر من «تقاسم المرافق»، من خلال الشراء المشترك لأجهزة الكمبيوتر المحمولة لاستخدامها عبر المدارس المتعاونة على سبيل المثال، وكذلك مشاركة المعدات السمعية والبصرية المتخصصة أو الاشتراكات في خدمات قواعد البيانات. (Mary Atkinson، et al، 2007، P43، P44)

وبذلك يتضح أن مشاركة المرافق سواء من خلال تبادل المرافق بين المدارس المتعاونة، أو الاشتراك في إنشاء مرافق جدية تحتاج إليها المدارس المتعاونة على حد سواء، أو الاشتراك في شراء المعدات والأدوات اللازمة لسير ونجاح العملية التعليمية في المدارس المتعاونة، يعمل على توفير الكثير من النفقات، ويتيح الفرصة إلى توفير احتياجات المدارس المتعاونة بأقل التكاليف.

3 – مشاركة التلاميذ Sharing pupils:

تتم مشاركة الطلاب أو تبادلهم بطريقتين رئيسيتين:

أ- دخول التلاميذ إلى الدورات المعروضة في المدارس الشريكة:

تتمثل إحدى ميزات بعض شبكات المدارس في السماح للتلاميذ بالوصول إلى الدورات التدريبية التي تديرها أو تستضيفها مدارس أخرى غير مدارسهم، ويكون ذلك مهمًا خاصة في المواقف التي تفتقر فيها المدارس الصغيرة إلى القدرة على تقديم مجموعة كاملة من الدورات أو عندما تتطلب الظروف المحلية مناهج مهنية واسعة للغاية.

ب- قيام التلاميذ في مدرسة واحدة بمساهمة محددة للمدرسة الشريكة:

شكل آخر من أشكال تبادل التلاميذ من خلال مشاركة الطلاب في تقديم مساهمة محددة للمدارس الشريكة. (Ibid، P45)

وبذلك يمكن القول إن مجالات الأنشطة التعاونية لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة تتضمن مختلف جوانب العمل المدرسي، ومختلف الموارد المادية والبشرية الموجودة بالمدرسة، بما يسهم في تحقيق الارتقاء بجميع العاملين بالمدارس، والارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب، وتحسين المدارس ككل.

سادسًا الشروط اللازمة لنجاح مشاركة المدرسة للمدرسة:

هناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها لضمان نجاح مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، تتمثل فيما يلي:

1 - **وضع أهداف واضحة، ومحددة:**

من أجل إنجاح العلاقة، تحتاج المشاركة إلى الاتفاق على أهداف مشتركة واضحة وتركيز مشترك، من خلال التخطيط بعناية أولاً، وأن يكون لديها تركيز واضح، ويجب مشاركة ذلك بين جميع أطراف الشراكة.

2 - **الثقة، والعلاقات الشخصية:**

يتعين على العديد من الشراكات أولاً بناء الثقة، فالثقة هي أكبر شيء يتعين بناؤه بين المدارس الشريكة، إذ يُنظر إلى الثقة على أنها مهمة ليس فقط في تهيئة الظروف التي تسمح للمدارس بقبول الدعم والعمل معًا بفعالية، ولكن أيضًا في خلق ثقافة الانفتاح على الأخطاء ونقاط الضعف، لأنك ستجد الناس في المدارس غير الملائمة يغلقون أبوابهم، فيجب أن تثق المدارس المدعومة في خبرة المدرسة الداعمة، كما تتعلق الثقة أيضًا بالعلاقات الشخصية، لا سيما بين مديري المدارس، وذلك من خلال تنمية مهارات الاتصال، وتركيز المدارس الداعمة بشكل خاص على الاستماع للتعرف على قضايا واحتياجات المدارس المدعومة.

3 – **المنافع المتبادلة:**

يتوقف نجاح الشراكات على مدى استفادة كل شريك من هذه العلاقة، وفوائد المشاركة لمدرستهم، إذ يتم النظر إلى هذه الفوائد على أنها تأخذ شكلين: القدرة على التعلم من الممارسات الجيدة في المدرسة المدعومة، وفرص التطوير المهني الناشئة من العمل الداعم، فالجميع دائمًا يمكنه تعلم شيء ما من خلال الشراكة، ففي المدارس الداعمة على سبيل المثال يستفيد المعلمون من خلال اكتساب مهارات جديدة مثل مهارات التعامل مع الأخرين.

4 – إتباع نهج تدريجي A phased approach:

حيث يتم اتباع نهج تدريجي في أكثر الشراكات فعالية، فمن الضروري أن يكون الدعم مكثفًا في المراحل الأولى من الشراكة، وغالبًا ما يتزايد عدم التدخل بمرور الوقت مع تطور القدرات في المدرسة المدعومة.

5 – الانفتاح من المدرسة المدعومة Openness from the supported school:

إذا كان عمل المشاركة ناجحًا، يجب أن تكون المدرسة المدعومة منفتحة ومتقبلة للتدخل، خاصة على مستوى الإدارة العليا، فإذا لم يكن المدير منفتحًا تمامًا، فكيف يمكن أن يعمل، ويستفيد من المشاركة، كما يجب أن يكون هذا الانفتاح حاضرًا بين جميع العاملين. (Daniel Muijs، 2015، P16: P18)

ويتضح مما سبق أن نجاح مشاركة المدرسة للمدرسة يرتبط بتوافر مجموعة من الشرط تضمن تحقيق مصالح كل من المدارس الداعمة، والمدعومة، بالإضافة إلى توافر الثقة المتبادلة فيما بينهم، حتى يتحقق النفع العام من هذه المشاركات والمتمثل في تحسين العملية التعليمية وتحقيق التنمية المهنية لجميع العاملين بمدارس المشاركة.

هذا بالإضافة إلى وجود خمسة شروط ضرورية تمكن من التعاون الفعال بين المدارس، تتمثل فيما يلي:

- تطوير العلاقات بين المدارس التي تخدم مناطق مختلفة.
- الحوافز التي تشجع أصحاب المصلحة الرئيسيين على استكشاف إمكانية التعاون فيما يخدم مصلحتهم.

- رؤساء المدارس وكبار القادة الذين لديهم الاستعداد والمهارة الكافية لدفع التعاون إلى الأمام، وتحمل المسئولية الجماعية والتعامل مع حالات عدم اليقين والاضطرابات المصاحبة.
- وضع أجندات تحسين مشتركة يُنظر إليها على أنها ذات صلة بمجموعة واسعة من أصحاب المصلحة.
- دعم خارجي من مستشارين موثوقين (على سبيل المثال من السلطة المحلية أو من مكان آخر) لديهم الثقة للتعلم جنبًا إلى جنب مع شركائهم في المدرسة، واستكشاف وتطوير أدوار وعلاقات جديدة عند الضرورة. (Paul Armstrong، 2015، P28)

ومن خلال الشروط السابقة يتضح أن مشاركة المدرسة للمدرسة لابد أن تبنى على أسس سليمة، وواضحة يتفق عليها جميع المدارس المشاركة سواء ذات الأداء المرتفع أو المنخفض بما يضمن نجاح وفاعلية التعاون فيما بينهم.

سابعًا النظريات الاجتماعية المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

هناك أربعة نظريات رئيسية تدعو إلى التعاون بين المنظمات: النظرية التنظيمية البنائية Constructivist Organisational Theory، ونظرية رأس المال الاجتماعي the Theory of social capital، ونظرية الحركات الاجتماعية الجديدة New Social Movements Theory، ونظرية الشبكة الدوركهايميةDurkheimian Network Theory، وفيما يلي تناول كل منها:

1 – النظرية التنظيمية البنائية Constructivist Organisational Theory:

وفقًا للنظرية البنائية، فإن المنظمات هي أنظمة لصنع المعنى تخلق تصورات وتفسيرات مشتركة للواقع، هذا يعني أن كل منظمة سيكون لديها تصورها الفريد للواقع، وإن كان ذلك راسخًا في سياقها، وهي وظيفة ضرورية من أجل فعالية أداء المنظمة، ولكنها تتعرض لخطر أن تصبح ذات نظرة قاصرة، حيث قد تصبح المنظمة منغلقة أمام التأثيرات الخارجية، ويمكن معالجة هذه النظرة القاصرة من خلال إقامة شبكات مع المنظمات الأخرى أو الشركاء الخارجيين الآخرين الذين يمكنهم توفير الوصول إلى الإدراك

التكميلي، والمنظمات هنا مثل المدارس الموجودة في بيئات معقدة وغير مؤكدة، لا سيما تلك التي تواجه ظروفًا صعبة، فتكون أكثر عرضة للنظرة القاصرة، وبالتالي، من منظور بنائي، هي الأكثر استفادة من التعاون. (Daniel Muijs، 2015، P2)

كما أنه وفقًا لهذه النظرية يتم بناء العالم من خلال تفاعلات الناس وتواصلهم، ويتم صياغة هذه التفاعلات والتواصل من خلال علاقات القوة بين أصحاب المصلحة ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المختلف؛ لذلك، فإن التعاون المدرسي كعملية تفاعل اجتماعي بين أصحاب المصلحة المعنيين في المدارس العامة يتم صياغته من خلال أنماط متنوعة من تفاعل الناس واتصالهم في الإصلاح، وعلاوة على ذلك، ووفقًا لهذه النظرية، فإن شبكات التنظيم لديها القدرة على تزويد المنظمات بمعرفة وفهم جديدين للعالم، وهذا لا يمكّن أصحاب المصلحة من الوصول إلى الإدراك المشترك فحسب، بل يمكنهم أيضًا من تعلم واعتماد معارف ومفاهيم جديدة ومختلفة من خلال التفاعلات والتواصل بين المنظمات، حيث توفر المنظمات منصة لأصحاب المصلحة لبناء فهم مشترك وتفسير للواقع في كل منظمة، كما توفر الشبكات والتعاون بين المنظمات لأصحاب المصلحة فرصة للحصول على فهم تكميلي للعالم من بعضهم البعض. (Jing Liu، 2021، P4، 5)

ومن ناحية أخرى، تؤكد هذه النظرية أنه يجب أن تكون هناك اختلافات معرفية كافية لبناء معرفة جديدة للواقع بين أصحاب المصلحة في التعاون، ولوحظ أيضا أن الاختلافات ينبغي أن تكون مماثلة بالقدر الكافي لكي يصبح التعاون ممكنا وبنّاء، علاوة على ذلك، يؤكد البنائيون على دور العوامل السياقية، مثل العلاقات والتاريخ والسلطة في بناء الشبكات أو التعاون. (Jing Liu، 2018، P2)

ومع ذلك، نظرًا لأن المنظمات لديها إدراك تكميلي وإحساس مختلف بالواقع، فإن التعاون، رغم أنه ضروري في كثير من الأحيان، إلا أن المنظمات المتعاونة تحتاج إلى أن يكون لديها مسافة معرفية كافية لظهور رؤى جديدة من أجل حدوث التعلم والنمو، كما أن التواصل والتعاون بين المنظمات سيؤديان بمرور الوقت إلى أن تصبح المنظمات أكثر تشابهًا مع بعضها البعض، ومن الواضح أن النظرية التنظيمية البنائية يمكن ربطها

بالتحركات نحو إنشاء المدارس كمجتمعات تعليمية، وفي ذلك، من وجهة النظر البنائية، قد يكون هذا الجهد أكثر نجاحًا إذا نفذته المدارس المتعاونة في شبكة بدلاً من المدارس التي تعمل بمفردها، لذلك يمكن القول إن شبكات المدارس تقع ضمن هذا النموذج عندما يتم تشكيلها في المقام الأول بهدف خلق المعرفة ويتم بناؤها بطريقة تسمح بالانفتاح والتعاون الأمثل. (Daniel Muijs، Mel West & Mel Ains-cow، 2010، P10)

ومما سبق يمكن القول إن مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا للنظرية التنظيمية البنائية يعمل على تحقيق التكامل المعرفي، وخلق معارف جديدة ناتجة عن المعارف الموجودة لدى كل مدرسة، والإدراك المختلف للواقع من حولها، بما يسهم في تحقيق إدراك كلي للعالم المحيط بهم ومن ثم القضاء على النظرة القاصرة للعالم المحيط، بما يسهم في فاعلية أداء المدارس، وتحقيق أكبر استفادة ممكنة لتحسين هذه المدارس.

2 – نظرية رأس المال الاجتماعي the Theory of Social Capital:

تقدم نظرية رأس المال الاجتماعي منظورًا وظيفيًا أكثر في التأكيد على أن التعاون التنظيمي يمكن أن يوفر وسيلة لاستخدام ومشاركة الموارد التي تحتفظ بها الجهات الفاعلة داخل الشبكة وفيما بينها، وبالتالي زيادة تدفق المعلومات، وهذا النوع من النشاط يتم في سياق الفجوات الهيكلية التي يوجد بها ندرة في المعرفة، وبهذا المعنى، فإن التعاون هو محاولة بناءة محتملة لجميع أصحاب المصلحة حيث يقدم كل منهم مساهماته الخاصة لسد الفجوات في المعرفة؛ ونتيجة لذلك، تصبح الشبكة أكبر من مجموع أجزائها. (Paul Wilfred Armstrong، et al، 2021، P323)

ويُنظر إلى قيمة الشبكات في هذا المنظور على أنها بالإضافة إلى قدرتها على الاستفادة من الموارد التي يحتفظ بها المشاركون الآخرون، وزيادة تدفق المعلومات في الشبكة، فإنها تؤثر على بيئتها الاجتماعية والسياسية أكثر من المشاركين كأفراد، ويمكن لرأس المال الاجتماعي أيضًا أن يساعد في نشر الابتكار، والذي من الأفضل أن يتم من خلال شبكة من أسفل إلى أعلى، بما يحقق الترابط السريع بين المدارس والمبتكرين، والتي قد

تؤدي إلى ابتكارات أكثر انفتاحًا على التغيير والتحدي، وأقل جمودًا من استراتيجيات أعلى إلى أسفل، فالمعرفة تكمن في عقول مختلفة، فردية وجماعية، وبالتالي هناك حاجة إلى شبكات لزيادة الفعالية، كما تكمن قيمة الشبكات في القضاء على "الفجوات الهيكلية" حيث تنقص المعلومات أو المهارات، وهذا يجعل التعاون استراتيجية مثمرة لجميع الجهات الفاعلة المشاركة في الشبكة، ومن هذا المنطلق يمكن أن يكون التعاون غير ناجح عندما يكون هناك خلل قوي للغاية بين الجهات الفاعلة من حيث المعلومات / المهارات التي يمتلكونها أو حيث يمكن للروابط الهيكلية أن تقيد الفاعلين في أنماط السلوك السلبية، إذ يكمن أحد الفروق الرئيسية في نظرية رأس المال الاجتماعي في ما إذا كانت المكاسب من الشبكة تعود بشكل أساسي إلى المدرسة الفردية، أو الشبكة ككل، أو المجتمع، أو مجموعة من هذه المكاسب، وفي أنجح أمثلة التواصل، يعتبر رأس المال الاجتماعي منفعة فردية وجماعية. (Daniel Muijs، Mel West & Mel Ainscow، 2010، P10)

ومقارنة بالنموذج البنائي فإن التعاون في هذا المنظور مدفوع بقوة أكبر بمصالح ذاتية مدروسة بوضوح، حيث تكمن أهداف التعاون من هذا المنظور بشكل أساسي في نقل المعرفة أو الحصول على مزيد من النفوذ أو صوت متزايد داخل مجتمع المدارس (السياسي)، عندما يكون الهدف في المقدمة، فمن المرجح أن تعمل المدارس معًا بسبب اختلاف نقاط القوة والضعف المتصورة، وقد تواصل تطوير تخصصاتها بشكل أكبر من خلال التعاون، مثل تقديم دورات دراسية لطلابها في مختلف المدارس الشريكة التي لديها قدرات في هذا المجال، ومن الأمثلة الأخرى على هذا النموذج في كثير من الحالات توسيع نطاق خدمات المدارس، أي المدارس التي تتعاون مع موردين آخرين لتقديم خدمات لا يستطيعون تقديمها بأنفسهم. (Ibid، P11)

ومن ثم فإن نظرية رأس المال الاجتماعي وجهة نظر أكثر فاعلية، حيث ينطلق التعاون وفقًا لها من الأهداف التي تسعى المدارس لتحقيقها، بالإضافة إلى الاستفادة من موارد جميع المدارس المشاركة، وتوافر المعلومات التي تسهم في نجاح هذا التعاون، بما يعود بالنفع على كل المدارس الأعضاء في التعاون.

3 – نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة New Social Movements Theory:

«الحركات الاجتماعية الجديدة» هو مصطلح يستخدم لوصف أشكال جديدة من العمل الاجتماعي (مثل الحركة البيئية the environmental movement) التي تطورت من الستينيات فصاعدًا، ويُنظر إليها على أنها أكثر مرونة بكثير من الحركات الاجتماعية التقليدية (مثل النقابات العمالية)، ولا تتميز بالانتفاضات الفردية بقدر ما تتميز بسلسلة من الأحداث، والمنظمات / الأشخاص المرتبطين معًا في أنماط مختلفة رسمية أو غير رسمية، وبالتالي، فإنها تشكل هياكل معقدة وغير متجانسة من الشبكات، حيث لم يعد الفاعلون يتصرفون كأفراد ولكنهم يفعلون ذلك بطريقة مرتبطة ومترابطة، وقد يكون للمشاركين قيم ومعتقدات مختلفة ولكنهم يشتركون في الهدف المشترك لحركتهم، ولا تُبنى الحركات الاجتماعية الجديدة على الهويات التقليدية حول الطبقة أو العرق أو الجنس، ولكنها تطور هويتها الجماعية الخاصة، كما أنها ليست ثابتة ولكنها تترك ورائها هياكل وثقافات عندما تختفي، وغالبًا ما يتم بناؤها والهيمنة عليها من قبل القادة النشطاء. (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2013، P5)

ولذلك وفقًا لهادفيلد (Hadfield 2005)، يمكن تصنيف مشاركة المدرسة للمدرسة على أنها حركات اجتماعية جديدة إلى حد ما، حيث تعرض عددًا من هذه الخصائص، مثل الزوال والتعقيد والحاجة إلى بناء هوية جديدة لشبكة المدارس المشاركة التي تختلف عن تلك الخاصة بالمدارس الفردية (والتي قد تكون، بالنسبة لبعض المدارس، حافزًا رئيسيًا لتصبح جزءًا من الشبكة)، ويمكن أيضًا رؤية الدور المهيمن للقادة النشطاء في العديد من شبكات المدارس، ومع ذلك، فإن الفرق الرئيسي بين الحركات الاجتماعية الجديدة والشبكات المدرسية، يكمن في الطابع الطوعي للتحالفات، فبينما يُنظر إلى الحركات الاجتماعية الجديدة على أنها تتشكل من أسفل إلى أعلى، نتيجة للمصالح المشتركة المتصورة، فإن هذا هو الحال بالنسبة لبعض شبكات المدارس فقط، والتي تم تشكيل العديد منها جزئيًا على الأقل كرد فعل للحوافز المالية أو لبعض أشكال الإكراه من السلطات العليا. (Daniel Muijs، Mel West & Mel Ainscow، 2010، P11)

ومما سبق يمكن القول إن هذا المنظور يوفر رؤى مثيرة للاهتمام حول مشاركة المدرسة للمدرسة والتي تتمثل في إدراك أن المدارس المشاركة قد لا يتقاسمون القيم

تمامًا، بل يتقاسمون الأهداف المراد تحقيقها من التعاون، كما أن التركيز الشديد على القيادة الكاريزمية هو أمر مميز أيضًا وفقًا لهذا المنظور، حيث يأخذ المديرون ذوو الكاريزما زمام المبادرة لتطوير الشبكة وقيادتها.

4 – نظرية الشبكة الدوركهايميةDurkheimian Network Theory:

ترى نظرية دوركايم Durkheimian Theory أن الشبكات هي مفتاح لمكافحة الانحراف anomie الذي يمكن أن ينتج عن نقص العلاقات القوية والانفصال بين أيديولوجيات الجهات الفاعلة والسلوكيات التي يجبرون على الانخراط فيها، والذي غالبًا ما يكون مشكلة للمدارس التي تواجه ظروفًا صعبة. (Daniel Muijs، 2015، P31)

ويمكن تطبيق هذا المفهوم بشكل مفيد على المدارس التي تواجه ظروفًا صعبة، والتي قد تجد نفسها في مواقف شديدة التوتر والتغيير مع القليل من الروابط مع المدارس الأخرى أو المجتمع، بينما تكافح غالبًا لتحقيق التوازن بين قيم الشمولية والعدالة الاجتماعية مع مطالب الأداء والمنافسة المفروضة عليهم، وبالتالي، قد لا تكون المشاركة بهذا المعنى مهمة فقط لتحسين المدرسة بالمعنى التقليدي، ولكنها قد تؤثر بشكل إيجابي على التخفيف من الانحراف التنظيمي من خلال توفير التكامل والتنظيم مع المدارس الشريكة التي قد تشارك قيم وأهداف المدارس التي تواجه ظروفًا صعبة، وغالبًا ما تظهر المدارس الفاشلة علامات قوية على الانحراف الذي وصفه دوركايم (1972)، وقد تظهر مشاركتهم في التعاون عناصر الرغبة في زيادة التنظيم والتكامل، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال استعداد مثل هذه المدارس للمشاركة في الشبكات حتى كشريك غير متكافئ، مدعومًا بمدارس أقوى. (Daniel Muijs، Mel West & Mel Ainscow، 2010، P12)

كما ترتبط نظرية الشبكة الدوركهايمية أيضًا بالتعليم في تركيزها على قضية واحدة لا تظهر بقوة في النظريات السائدة في مجال الأعمال وهي الغرض الأخلاقي، إذ يفترض البحث والنظرية التربوية بشكل متزايد الغرض الأخلاقي كعامل رئيسي في الأداء الناجح للمنظمات التعليمية، ويرى دوركايم، في نظرياته عن التواصل، أن الغرض الأخلاقي يلعب دورًا مهمًا مماثلًا، حيث يُنظر إليه على أنه مفتاح لتجنب الانحراف، ويرتبط هذا بآراء العديد من محسّني المدارس، الذين يفترضون أن القادة الفعالين في التعليم لديهم

هدف أخلاقي قوي يمكن أن يلهم ويتغلغل داخل المنظمة ويقود إلى تحسين العاملين بها والتزامهم؛ لذلك يبدو أن هذه النظرية تنطبق على عمليات التعاون والشبكات التي يعتمد فيها جزء على الأقل من الدافع للتعاون على القيم المشتركة والغرض الأخلاقي، بدلاً من الأهداف الأكثر فاعلية كما تنبأت نظرية رأس المال الاجتماعي. (Ibid، P13)

ومن خلال نظرية الشبكة الدوركهايمية يتضح تأكيد مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة على المشاركة بين المدارس التي تتشارك في القيم، والغرض الأخلاقي، والذي من خلاله يمكن تجنب الانحراف التنظيمي الذي ينتج عن اختلاف القيم والخلفيات والايديولوجيات الخاصة بالأفراد والمدارس المختلفة كأساس للتعاون.

ومما سبق يتضح أن نظريات علم الاجتماع الأربعة المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة تشير إلى أن التعاون والتواصل ينبغي أن يفيد المدارس كما هو الحال بالنسبة للمنظمات الأخرى، وأنها تسهل فهم الدوافع المحتملة والأساس المنطقي لمشاركة المدرسة للمدرسة، وكذلك الظروف التي من المحتمل أن ينجح فيها هذا النشاط وأسباب فشلها.

القسم الثالث تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية الصين الشعبية

يتناول هذا القسم واقع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية الصين الشعبية من خلال عرض السياق المجتمعي للصين، ونبذه عن النظام التعليمي بها، ثم الإطار التشريعي لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وأهداف مشاركة المدرسة للمدرسة، وإدارة مشاركة المدرسة للمدرسة، وأشكال المشاركة، ومجالات المشاركة.

أولًا السياق المجتمعي لجمهورية الصين الشعبية:

تقع جمهورية الصين الشعبية شرق قارة آسيا، وتطل على كلٍ من بحر الصين الشرقي، وخليج كوريا، والبحر الأصفر، وبحر الصين الجنوبي بين كوريا الشمالية وفيتنام، وتقع حدودها البرية مع 14 دولة وهي أفغانستان، وبوتان، وبورما، والهند، وكازاخستان، وكوريا الشمالية، وقيرغيزستان، ولاوس، ومنغوليا، ونيبال، وباكستان، وروسيا، وطاجيكستان، وفيتنام، وحدودها الإقليمية مع هونج كونج ومكاو (The World Fact Book، China، 2021)، وتُعد جمهورية الصين الشعبية رابع أكبر دولة في العالم بعد

روسيا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية من حيث المساحة؛ فيبلغ إجمالي مساحتها 9.596.960 كم2 (3.7 مليون ميل مربع)، ويبلغ النطاق البري لها 9.326.410 كم2، في حين تغطي المياه مساحة 27.060 كم2، وبها يقع جبل إيفرست على الحدود مع نيبال، وهو أعلى قمة في العالم، وبها أقل من ٪15 أرض صالحة للزراعة. (Michael Gallagher، et al، 2009، P23)

وتُعد جمهورية الصين الشعبية أكبر دول العالم من حيث تعداد السكان؛ إذ يبلغ عدد سكانها 1،398 مليار نسمة في يوليو 2021، ويقدر معدل النمو السكاني للصين بحوالي ٪0.26، وتتشكل التركيبة السكانية في الصين من ٪17.29 من السكان من سن (–0 14 سنة)، و٪11.48 من السكان من سن (–15 24 سنة)، و٪46.81 من السكان من سن (–25 54)، و٪12.08 من السكان من سن (–55 64)، و٪12.34 من السكان من سن (65 وما فوقها)، وتعيش الغالبية العظمى من السكان في الجنوب؛ أما المناطق الداخلية الشمالية لا تزال قليلة الكثافة، أما عن التحضر فيبلغ سكان الحضر ٪62.5 من مجموع السكان، بالإضافة إلى وجود 401 مليون شخص دون سن الرابعة والعشرون (The World Fact Book، China، 2021).

ومن ثم فإن الصين لديها أكبر نظام تعليمي في العالم يتضمن 270 مليون طالب، وأكثر من 16 مليون معلم، في حوالي 500 ألف مدرسة، وبالتالي فإن جمهورية الصين الشعبية تدير أكبر نظام تعليمي في العالم(OECD، 2020، P36)، فهي تخدم ٪26 من الطلاب في العالم، مع ٪2 فقط من الموارد التعليمية في العالم (Zhao Jing، et al، 2008، P3)، الأمر الذي يسبب تحديًا كبيرًا لنظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية، ولحكومتها في مواجهة تلك التحديات.

وبكينBeijing هي عاصمة جمهورية الصين الشعبية، وتقسم جمهورية الصين الشعبية إداريًا إلى 23 مقاطعة (Provinces)، وخمس مناطق ذاتية الحكم (Autonomous Region)، وأربع بلديات (Municipalities)، تحت سيطرة مجلس الدولة، بالإضافة إلى منطقتي إدارة خاصة (The Special Administrative Regions)، تتمتعان بقدر من الحكم الذاتي، هما هونج كونج ومكاو (Michael Gallagher، et al، 2009،

P24)، وجمهورية الصين الشعبية دولة مركزية اشتراكية يدعو دستورها إلى التركيز على الاشتراكية الحديثة باتباع طريق بناء الاشتراكية ذات الخصائص الصينية، وتسترشد العمليات السياسية ودستور الدولة الصادر عام 1982م بدستور الحزب الشيوعي الصيني، ولقد تم تنقيح دستور الحزب الشيوعي الصيني في عام 2002م، وتم تعديل دستور الدولة في أعوام 1988، 1993، 1999، 2000م، وكل هذه الدساتير تؤكد على مبدأ المركزية الديمقراطية، والتي بموجبها يتم انتخاب الهيئات التمثيلية للحزب والدولة على حدٍ سواء، على أن تلتزم الأقلية بقرارات الأغلبية. (Library of Congress، 2006، P26)

وفيما يتعلق بالاقتصاد في جمهورية الصين الشعبية فمنذ أواخر السبعينيات انتقلت الصين من نظام اقتصادي مركزي مغلق، إلى نظام أكثر توجهًا نحو السوق يؤدي دورًا عالميًّا رئيسيًّا، ففي عام 2010 أصبحت جمهورية الصين الشعبية أكبر دولة مصدرة في العالم، ومنذ عام 2013 إلى عام 2017، كان لدى الصين واحدة من أسرع الاقتصادات نموًّا في العالم؛ فقد بلغ متوسط النمو الحقيقي لها أكثر من ٪7 سنويا، ووقفت الصين في عام 2017 كأكبر اقتصاد في العالم، متجاوزة الولايات المتحدة في عام 2014 لأول مرة في التاريخ الحديث، كما أصبحت الصين أكبر مصدر في العالم في عام 2010، وأكبر دولة تجارية في عام 2013، هذا وتسهم الزراعة بـنسبة ٪7.9 من الناتج المحلي الإجمالي، والصناعة بـ ٪40.5، والخدمات بـ ٪51.6، ومن أشهر المنتجات الزراعية التي تعد رائدة عالميًا في إنتاجها الذرة، والأرز، والخضروات، والقمح، وقصب السكر، والبطاطس، والخيار، والطماطم، والبطيخ، والبطاطا، أما عن الصناعات فتشمل التعدين وتجهيز الخام والحديد والصلب والألومنيوم وغيرها من المعادن والفحم، والتسلح، والمنسوجات والملابس، والمواد الكيميائية، والسماد، والمنتجات الاستهلاكية (بما في ذلك الأحذية ولعب الأطفال والإلكترونيات)، ومعدات النقل، بما في ذلك السيارات والسكك الحديدية والقاطرات والسفن والطائرات، ومعدات الاتصالات السلكية واللاسلكية، ومركبات الإطلاق الفضائية التجارية، والأقمار الصناعية، أما عن القوى العاملة فتبلغ 774.71 مليون نسمة، بنسبة ٪27.7 في الزراعة، و٪28.8 في الصناعة، و٪43.5 في الخدمات، في حين بلغ معدل البطالة ٪3.64. (The World Fact Book، China، 2021)

ووفقًا لمجلس الدولة، بلغ إجمالي الإنفاق على التعليم في عام 2017 ما قيمته 617.4 مليار دولار أمريكي (4265 مليار يوان صيني)، وبلغ الإنفاق الحكومي على التعليم 496.3 مليار دولار أمريكي (3420 مليار يوان صيني) أو 4.14 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي، وفي عام 2005، أصدر مجلس الدولة قرارًا بشأن تعميق إصلاح تمويل التعليم الإلزامي في الريف، والذي نص على مشاركة الحكومات المحلية والحكومة المركزية في نفقات التعليم في المناطق الريفية، وبحلول عام 2010، جاء ٪97 من إجمالي الاستثمار التعليمي في التعليم الإلزامي الريفي من اعتمادات الميزانية الحكومية للتعليم، وفي عام 2017 خصصت الحكومة المركزية ٪2.53 من مجموع التحويلات لمنح التعليم الإلزامي في المناطق الحضرية والريفية. (Profiles En-hancing Education Reviews (PEER), 2021)

وهذه التنمية الاقتصادية المستدامة التي تهدف إليها جمهورية الصين الشعبية تضع طلبًا كبيرًا على التعليم؛ فقد أصبحت هناك حاجة ماسة لتوسيع نطاقه، وتحسين مستوى جودته، وتعميمه، وهو ما أتضح من الإصلاحات الخاصة بتمويل وتطوير التعليم؛ ومن أجل ذلك أصبح هناك اهتمام كبير بمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من أجل تحسين جودة المدارس والنظام التعليمي بشكل عام، لتذليل الفارق بين التعليم في المناطق الحضرية والريفية، ولتقليل النفقات.

ومن ناحية أخرى يتميز المجتمع الصيني بمجموعة من القيم التقليدية من احترام السلطة والخبرة والقيادة من أعلى إلى أسفل، فالوضع في المجتمع الصيني لا يزال مختلفًا؛ فما زال يحتفظ ببعض القيم التقليدية والممارسات التي تؤكد على أهمية الأسرة والموقف العملي والمجتمع قبل الأفراد، واحترام سلطة الأغلبية، تلك القيم التي أثرت على النظام التعليمي في جوانبه المختلفة. (Lauri Johnson، et al، 2008، P416)

كما يتميز بوجود التزام قوي تجاه التعليم؛ حيث إن تقاليد احترام التعليم والمعلمين تضرب بجذورها في الثقافة الصينية، الأمر الذي انعكس على الطلاب في جمهورية الصين الشعبية والتزامهم، فالطلاب في الصين يعملون أكثر من ضعف ساعات العمل التي يعملها أقرانهم الأمريكان، إذ ينظر إلى التعليم في المجتمع الصيني على أنه السبيل

الوحيد للحراك الاجتماعي والأمل الوحيد لمستقبل الفرد (Council of Chief State School Officers، 2005، P6)، وهذا التركيز الاجتماعي والتأييد الشعبي للتوسع في التعليم مكّن جمهورية الصين الشعبية من العمل على تطوير النظام التعليمي بها.

ومن ثم يمكن القول إنه رغم وجود العديد من التحديات التي تواجه جمهورية الصين الشعبية من أجل تحسين نظامها التعليمي، من الكثافة السكانية الكبيرة حيث يوجد بها عدد كبير في سن التعليم، فهي تدير أكبر نظام تعليمي في العالم من حيث كثافة الطلاب، فضلًا عن التنوع الثقافي وما إلى ذلك، إلا أن سمات المجتمع الصيني ساعدت في الاهتمام بالتعليم والعمل على تطويره والارتقاء بجودته بصفة مستمرة؛ نظرًا لما يمثله التعليم للمجتمع الصيني من أهمية بالغة، وتقديرهم للتعليم والمعلمين، الأمر الذي أدى إلى سرعة تطور النظام التعليمي الصيني، بل وتفوقه على العديد من النظم التعليمية في الدول المتقدمة، وإلى النجاح في تطبيق العديد من الاتجاهات الجديدة مثل مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وفيما يلي يتناول البحث نبذه عن نظام التعليم في الصين.

ثانيًا نبذة عن النظام التعليمي بجمهورية الصين الشعبية:

ينص الدستور وقوانين التعليم في الصين على أن جميع المواطنين في الصين لديهم الحق في الحصول على التعليم بغض النظر عن العرق أو العمر أو الجنسية أو الجنس، كما تلتزم الحكومة على جميع المستويات باتخاذ خطوات لتحسين التعليم في الأقليات العرقية والمناطق الريفية الفقيرة لتحقيق مبدأ المساواة في الحصول على التعليم (Wang Qiang، et al، 2000، P4)، كما تنص البنود (2، 3) من قانون التعليم الأساسي المعدل عام 2006، على أن تتبنى الدولة نظام التعليم الإلزامي التسع سنوات، وأن يحصل عليه جميع الأطفال في سن المدرسة والمراهقين، وأن يتم ذلك النظام على منحى جيد، وأن تضمن الدولة تحسين جودة التعليم وتمكين الأطفال والمراهقين من أجل تحقيق التنمية الشاملة أخلاقيًّا وفكريًّا وجسديًّا. (Compulsory Education Law، 2006)

ويهدف نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية إلى العمل على: بناء الاشتراكية الحديثة، وقيم العمل والإنتاج، وتعزيز التنمية الشاملة الأخلاقية والعقلية والبدنية

للطلاب، كما يهدف إلى تنمية القيم التقليدية التاريخية والثقافية الرفيعة للأمة الصينية، حتى يمكن لهم المساهمة في تقدم الحضارة البشرية (UNESCO، 2010 / 11، P2)، وبذلك يتضح ارتباط النظام التعليمي بالفكر السياسي الذي تسير عليه الدولة، وأنه يعمل على خدمة المبادئ الاشتراكية وتدعيمها وتنميتها عند النشء.

ومن ناحية أخرى، يتكون نظام التعليم الصيني من تسع سنوات من التعليم الإلزامي لجميع الأطفال في سن الدراسة، والذي يشتمل على ست سنوات للتعليم الابتدائي يدخله الأطفال في سن الست سنوات، وثلاث سنوات للمدرسة المتوسطة، وفي الآونة الأخيرة يمتد التعليم الإلزامي في بعض المناطق المتقدمة بالصين إلى اثنتي عشر عامًا بما في ذلك ثلاث سنوات للتعليم الثانوي، غير أنه لم يتم تعميمه على مستوى الدولة، كما يمكن للوالدين السماح لأطفالهم الحصول على التعليم الرسمي في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي ليست جزءًا من التعليم الإلزامي، وذلك قبل سن السادسة. (OECD، 2020، P36)

وعند الانتهاء من التعليم الإلزامي يجري الطلاب امتحانات القبول في التعليم الثانوي الذي يتم تقديمه في ثلاثة أنواع مختلفة من المدارس، وهي المدرسة الثانوية العامة التي تعد الطلاب للامتحان القومي للقبول في الجامعة، والمدرسة المتخصصة (وأحيانًا تسمى المدرسة التقنية)، والمدرسة المهنية، التي تقدم تعليم وتدريب في مهنة محددة، وهاتان المدرستان تؤهلان لسوق العمل مباشرة، أما التعليم العالي فيقدم من خلال مؤسسات من أنواع متعددة، تتضمن الجامعات العامة والتكنولوجية، والمؤسسات المتخصصة (مثل: الطب، والزراعة، واللغات الأجنبية)، والجامعات المهنية (مثل تدريب المعلمين)، ويتميز دخول التعليم العالي في الصين بأنه عالي التنافسية نظرًا لامتحانات القبول به. (Zhou Nanzhao، et al، 2007، P4)

وبذلك يتضح تنوع مسارات النظام التعليمي بالصين، بما يتيح الفرصة للطلاب للانتقال لنوع التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، كما يتضح اهتمام العديد من المقاطعات بالتعليم الإلزامي من خلال زيادة قاعدته لتشمل التعليم الثانوي، بالإضافة إلى تميزه بالتنافسية العالية من أجل الالتحاق بالتعليم العالي، وهو ما يشير إلى اهتمام المجتمع الصيني بتعليم أبنائهم.

هذا، ويدار النظام التعليمي من قبل الدولة، مع القليل من المشاركة لمقدمي الخدمات التعليمية من القطاع الخاص، كما أنه لا مركزي على نحو متزايد، حيث تتحمل الحكومات على مستوى المقاطعات المسئولية الأساسية عن إدارة وتقديم التعليم المدرسي، وفي معظم الأحوال، تدير حكومات المقاطعات مؤسسات التعليم العالي، وفي السنوات الأخيرة، انتقلت وزارة التعليم من السيطرة المباشرة على النظام التعليمي إلى المتابعة الكلية، وأخيرًا يوجه إصلاح التعليم من خلال القوانين والخطط وتخصيص الميزانية وخدمات المعلومات وتوجيه السياسات والوسائل الإدارية. (OECD، 2016، P9)

ومن ثم يتضح توجه جمهورية الصين الشعبية نحو اللامركزية في إدارة النظام التعليمي، من خلال إتاحة الفرصة للمقاطعات لإدارة مؤسسات التعليم على المستوى المحلي، واقتصار دورها على متابعة تنفيذ السياسات التعليمية، بعد أن كان النظام مركزيًا تسيطر الحكومة المركزية على كل جوانبه، وفيما يلي يتناول البحث واقع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية الصين الشعبية.

ثالثًا واقع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية الصين الشعبية:

فيما يلي يتناول البحث مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من خلال المحاور التالية:

أ- الإطار التشريعي لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

تمت مناقشة مفهوم مشاركة المدرسة للمدرسة في الستينيات عندما أكدت الحكومة على الدعم النظير للتخفيف من حدة الفقر، وعلى النقيض من العديد من عمليات التعاون والشبكات المدرسية القائمة من القاعدة إلى القمة في جميع أنحاء العالم، فإن سياسات مشاركة المدرسة للمدرسة في الصين بشكل عام لها أسلوب من أعلى إلى أسفل، ونظرًا لأن الصين دولة اشتراكية تؤكد على الجماعية، فإن مفهوم مشاركة المدرسة للمدرسة مألوف تمامًا لدى صانعي السياسات والممارسين، حيث تم تنفيذ ثلاث سياسات تحدد مشاركة المدرسة للمدرسة باعتباره الحل لتحسين النظام التعليمي بالصين، وهي كما يلي:

1 - السياسة الأولى لدعم النظراء لتحسين التعليم:

وقد نفذت بين الثمانينات والتسعينات، وأوفدت الحكومة مدرسين من المدارس أو الجامعات من المناطق الحضرية إلى مناطق الأقليات الإثنية والمناطق التي تعاني

من نقص اجتماعي واقتصادي، وكان من المفترض أن يقدم هؤلاء المعلمون التدريب للمعلمين في هذه المناطق وتحسين تعليمهم.

2 – مبادرة السياسة الثانية للحكومة:

في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وقد ركزت على التنمية التعليمية المتوازنة لمجتمع متناغم، فمنذ عام 2005، كان هناك تركيز مستمر على موازنة تطوير التعليم الإلزامي بين المدارس في نفس المنطقة والمدارس في المناطق المختلفة والمدارس في المناطق الحضرية والريفية، وعلى وجه الخصوص، تم تشجيع المدارس العامة ذات الأداء العالي التي تتمتع بموارد تعليمية جيدة على الشراكة مع المدارس ذات الأداء المنخفض أو تقاسم مواردها معها.

3 – السياسة الثالثة:

وقد ارتبط سياق السياسة الثالثة للحكومة بالسياسات الحكومية التي تدعو إلى التكامل الحضري والريفي مع التركيز على التكامل بين المناطق الحضرية والريفية في التعليم لدمج التخطيط والمعايير المنفصلة لتطوير التعليم في المناطق الريفية والحضرية، وفي عام 2017، اقترحت الحكومة مرة أخرى عددًا من مداخل تحسين المدارس؛ لتحقيق التوازن بين التكامل الحضري والريفي لتطوير التعليم الإلزامي على مستوى المقاطعة (المنطقة)، مثل إدارة المدرسة على مستوى المنطقة التعليمية district–based school man-agement، وإدارة المدرسة القائمة على مجموعة التعليم، والتحالفات بين المدارس عالية الأداء والمدارس ذات الأداء المنخفض والمدارس ذات التسع سنوات

Education Group–based school administration، alliances be-tween high–performing schools and low–performing schools، and 9–year schools. (Jing Liu، 2021، P3، 4)

هذا، بالإضافة إلى وجود العديد من السياسات الأخرى التي تبنتها جمهورية الصين الشعبية لتدعيم مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، فمنذ عام 2000، وضعت الحكومات على مختلف المستويات سياسات تهدف إلى موازنة تطوير التعليم العام وتقليل أو إزالة الاختلاف بين جودة المدارس العامة، من أجل توفير تعليم عام جيد للجميع، وتؤكد هذه

السياسات على توحيد بناء المدارس للمدارس العامة الابتدائية والإعدادية، وإعادة بناء المدارس المحرومة، وتقاسم موارد التعليم الجيد بين المدارس العامة في نفس المنطقة كممارسة سائدة في المناطق الحضرية، ومن خلال تطبيق هذه السياسات على السياق المحلي، اتخذت الحكومات المحلية إجراءات متنوعة لإنشاء نظام اتحاد المدارس أو آلية مشاركة موارد المدرسة لتقليل الاختلاف في الجودة بين المدارس العامة في التعليم الإلزامي، وتناوب المعلمين أو قادة المدارس بين المدارس العامة، ولا سيما على مستوى المنطقة التعليمية. (Jing Liu، 2018، P2، 3)

ومما سبق يتضح أن مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة يتم في الصين من أعلى إلى أسفل حيث يبدأ بتبني الحكومة المركزية لمجموعة من السياسات التي تدعم فكرة التعاون بين المدارس، وتتبناها الحكومات المحلية بعد ذلك لتطبقها على مدارسها، وذلك من أجل القضاء على الفروق بين المدارس العامة، وضمان حصول جميع الطلاب على تعليم جيد.

ب- أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة:

يتمثل الهدف الرئيسي لمشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية الصين الشعبية في تحقيق «الإنصاف والتوازن أولاً»، وتعزيز التعاون بين المدارس وتحسين جودة التعليم لجميع الطلاب (Jing Liu، 2021، P4)، هذا بالإضافة إلى وجود مجموعة من الأهداف الأخرى تتمثل فيما يلي:

1 - تحسين جودة التعليم في المدارس ذات الأداء المنخفض، ولا سيما في المناطق الريفية.

2 - تقديم المساعدة المالية والتقنية للمدارس منخفضة الأداء. (Xiaoyan Liang، et al، 2016، P61)

3 - تقليل التفاوت بين المدارس من حيث جودة الأداء.

4 - التغلب على صعوبة تعيين معلمين أكفاء بالمناطق الريفية. (OECD، 2014، P114، 115)

5 - إتاحة الفرصة لتنقل وتبادل المديرين والمعلمين ذوي الكفاءة بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء.

6 – تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وجذب المعلمين ذوي الجودة العالية للتدريس في المدارس الضعيفة، وتقليل اختلافات الموارد بين المدارس.

7 – تحقيق المشاركة الفعالة للموارد البشرية والتعليمية بين المدارس. (Peng LIU، 2016، P391)

ومما سبق يمكن القول إن أهداف تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة تتضمن التأكيد على تحقيق مبدأ "الإنصاف والتوازن أولاً" فيما يتعلق بالتطوير التعليمي، وتوفير فرصًا تعليمية متساوية للطلاب في السن المناسب، لاستيعاب الزيادة في الطلب على التعليم الجيد، وذلك من خلال تعزيز التعاون بين المدارس وتحسين جودة التعليم للجميع، ونقل موارد عالية الجودة من المدينة إلى مناطق الضواحي، وتقليل عدم المساواة في الموارد التعليمية بين المدارس.

جـ– إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتم إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة من خلال توقيع المدرسة عالية الأداء عقدًا مع السلطة المحلية المسئولة عن الاتفاق بين المدارس، والتي عادة ما تكون المنطقة التعليمية، حيث تقع المدرسة ذات الأداء المنخفض، ولكن إذا كانت الاتفاقية بين المدارس التي تقع في نطاق مناطق تعليمية بمقاطعات مختلفة، يتطلب الأمر توقيع حكومة المقاطعة على الاتفاقية، مثال لذلك في الآونة الأخيرة، شكلت المدارس عالية الأداء بعض الاتفاقيات مع المدارس خارج بلدية شنغهاي، على الرغم من أن الأخيرة لا تزال تبدأ وتوقع العقد مع المدرسة عالية الأداء، والهدف من ذلك هو نشر الممارسات والبرامج في نظام شنغهاي عالي الأداء في أجزاء أخرى من الصين، وينص العقد على متطلبات المدرسة عالية الأداء والدعم الذي ستقدمه المنطقة التعليمية، وتشمل المتطلبات بعض أهداف الأداء للمدرسة ذات الأداء المنخفض، وبعض الوصف لكيفية عمل المدرسة عالية الأداء مع المدرسة ذات الأداء المنخفض، والوصف توضيحي أكثر من كونه محدد بشكل مفرط، إذ إنه غالبًا ما يتم تحديد المشكلات التي يجب معالجتها في المدرسة منخفضة الأداء حتى وقت توقيع العقد، بالإضافة إلى ذلك، سيحدد العقد أو الاتفاقية الجدول الزمني والتكلفة وآليات المراقبة والتقييم التي سيتم استخدامها،

ويمتد العقد عادة لسنتين، ولكن يمكن للبعض أن يستمر لمدة تصل إلى خمس سنوات إذا وجدت جميع الأطراف المعنية أن هناك حاجة إلى وقت إضافي لتغيير مدرسة معينة. (Ben Jensen and Joanna Farmer، 2013، P15)

هذا، ويتم إعطاء المدرسة عالية الأداء بانتظام مسئولية إدارة المدرسة التي دخلت في شراكة معها، فمن خلال الاتفاق التعاقدي، يمكنها ممارسة هذه المسئولية بشكل فعال، ومن الناحية العملية، من الشائع أن يكون لدى المدرسة عالية الأداء فريق إدارة يتمتع بالسلطة، والذي يتكون غالبًا من اثنين إلى ثلاثة من كبار المعلمين الذين يتمركزون كل يوم في المدرسة منخفضة الأداء، ويتمتع الفريق بإمكانية الوصول إلى موارد كبيرة من مدرسته "الأم"، وأعضاء الفريق هم قادة التغيير داخل المدرسة المدعومة، وقد يكونون مسئولين عن تنفيذ برامج جديدة أو تولي مناصب قيادية رئيسية داخل المدرسة خلال فترة التغيير، ولكن في بعض الحالات، قد يشعر المعلمون والقادة في المدرسة منخفضة الأداء بالتهديد أو القلق بشأن إخبارهم بكيفية التحسين، وغالبًا ما يتم معالجة ذلك بنجاح من خلال التركيز بشكل أكبر على المدارس عالية الأداء التي تعمل مع المدارس منخفضة الأداء كأقران لتحسين التعلم والتعليم، حيث يقوم مديرو المدارس عالية الأداء بدور حاسم، فيقضي بعضهم وقتًا طويلًا في المدرسة منخفضة الأداء، في حين يركز آخرون بشكل أكبر على توفير التغذية المرتدة المنتظمة للمدرسة المدعومة بشأن التقدم المحرز وكيفية التعامل مع قضايا محددة عند ظهورها، كما ينتقل المعلمون بانتظام بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء لتبادل الموارد والمهارات والقدرات. (Ibid، P19)

أما فيما يتعلق بإدارة مشاركة موارد التعليم بين المدارس فيتم من خلال آلية مبنية على ثلاث مراحل، تتضمن تجميع المناطق التعليمية وهي منطقة ثابتة لمشاركة موارد المدارس، ثم إنشاء لجنة المنطقة التعليمية وشبكة مشاركة الموارد والتي من خلالها يتم إنشاء تنظيم الإدارة والشبكات، ثم إنشاء تحالف مدرسي والذي يتم بين المدارس للمشاركة والتعاون، وذلك بهدف تعزيز التعاون بين المدارس العامة ذات الصلة. (Jing Liu، 2018، P5)

ومما سبق يتضح أن إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة تتحدد من خلال اتفاق مبرم بين المدارس المشاركة والمقاطعة التي توجد بها هذه المدارس، والذي من خلاله يتم

تحديد دور كل مدرسة في إدارة المشاركة، وكيفية استفادة كل منهم من هذه المشاركة في تحسين الأداء بها، وذلك فيما يتعلق بالمشاركة من أجل تحسين الأداء، أما فيما يتعلق بمشاركة الموارد التعليمية فتتم الإدارة من خلال تسلسل هرمي بداية من المناطق التعليمية، ثم إنشاء لجنة للشبكات، والتي بدورها تنظم إدارة التحالفات بين المدارس، فيما يتعلق بموارد التعليم.

د- أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتعدد أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية الصين الشعبية، كما يلي:

1 - دمج المدارس المحولة مع المدارس الرئيسية Merging turnaround schools with key schools:

يشير الدمج المدرسي إلى دمج مدرستين أو أكثر في مدرسة واحدة، ويعد دمج المدارس المحولة مع المدارس الرئيسية أو دمجها مع مدارس أو شراكات أخرى طريقة فعالة لتحقيق تحولها، فدمج المدارس له الفوائد التالية: تحقيق التقاسم الفعال للموارد البشرية، وتحسين بناء نظم معلومات التعليم، وتحسين نظم تقاسم موارد المعلومات التعليمية، وموازنة توزيع الموارد التعليمية؛ وبناء آلية إدارة جيدة للتعليم، كما يمكّن الدمج المدارس من تخصيص الموارد على النحو الأمثل، ويسمى هذا الشكل من التحول أيضًا تشكيل «مجموعات التعليم»، وقد أدخلت الإدارة التعليمية الصينية طريقة الإدارة هذه في عملية تحسين المدارس المحولة، والغرض الرئيسي من مجموعات التعليم المدرسي الرئيسية هو مشاركة الموارد التعليمية والسمعة الطيبة للمدارس الرئيسية، وتوحيد معايير تقييم جودة التعليم (التي تتعلق بشكل رئيسي بأنشطة التدريس والتعلم)، وإجراء التطوير المهني للمعلمين، هذا وتخلق المجموعات التعليمية رابطًا بين المدارس الرئيسية والمدارس التي يمكن من خلالها مشاركة جميع مواردها، وبهذه الطريقة، يمكن تحسين حالة المدارس المحولة بشكل شامل. (Peng Liu، 2016، P10)

ويوجد حاليًا نموذجان تنظيميان لمجموعة التعليم في الصين، الأول هو نموذج شركة مدرسية من وحدة واحدة a one-unit school corporation model، وتتكون من مدرسة رائدة (مدرسة عالية الأداء)، وبعض المدارس الأعضاء (مدارس ذات أداء

منخفض)، ومدير المدرسة الرائدة هو المدير العام للمجموعة بأكملها وله سلطة مطلقة على المجموعة والعاملين وإدارة المدارس المشاركة في المجموعة؛ لذلك، فإن المدير مسئول عن تعيين مديري المدارس والمعلمين ذوي الأداء العالي من المدرسة الرائدة إلى المدارس الأعضاء لمشاركة العلامة التجارية التعليمية ومفهوم إدارة المدرسة وثقافتها والموارد الأخرى، وعلى النقيض من ذلك، فإن نموذج مجموعة التعليم الثاني الأكثر تباعدًا the second more loosely coupled Education Group model، هو مدرسة رائدة (مدرسة عالية الأداء) ومدرستان مستقلتان (مدارس ذات أداء منخفض) تسعى إلى التحسين العام من خلال مشاركة العلامة التجارية التعليمية ومفهوم وثقافة إدارة المدرسة والموارد الأخرى، إلى جانب التعاون الحضري بين المدارس عالية الأداء والمدارس منخفضة الأداء، كما شجعت سلطات التعليم المحلية أيضًا المدارس عالية الأداء في المناطق المتقدمة على التعاون مع المدارس المنشأة حديثًا في المناطق المتقدمة حديثًا ومدارس القرى الريفية لتحسين جودة التعليم بها. (Jing Liu، 2021، P4)

وللمجموعات التعليمية آثار إيجابية ملحوظة على التعليم العام، منها توسيع خدمات التعليم الجيدة المتاحة والسماح لعدد أكبر من الطلاب بالحصول على التدريس والتعلم الجيد، مما يقلل من منافسة الجمهور للحصول على تعليم جيد في المناطق الحضرية في الصين، كما أن عمليات التعاون هذه أتاحت للمعلمين، ولا سيما في المدارس ذات الأداء المنخفض، إمكانية الحصول على موارد تعليمية جيدة وتدريب على التدريس والبحث، مما يعزز القدرة التعليمية العامة ويحسن الجودة التعليمية العامة، كما أتاحت هذه العملية لقادة المدارس ومديريها الفرصة لتعزيز إدارة المدارس. (Ibid، P4)

وبذلك يمكن القول إن مجموعات التعليم تتخذ شكلان يتمثل الأول في دمج المدارس في وحدة واحدة، أما الثاني فيكون تعاون مع حفاظ كل مدرسة على استقلالها، كما يتضح أن وجود مثل هذه المجموعات يساهم في تحقيق العديد من الفوائد التي تسهم في توفير تعليم جيد للطلاب في الصين، والعمل على الارتقاء بمستوى المدارس منخفضة الأداء.

2 – إنشاء نظام مدرسي مشترك Setting up a joint school system:

تعمل «المدارس المشتركة» على الربط الأساسي بين المدارس الرئيسية والمدارس المحولة لتحسين المدارس المحولة في فترة زمنية قصيرة، وفي هذه العملية، يغطي التقييم كلاً من التحول والمدارس الرئيسية، وفي ظل هذا النظام، يتمتع معلمو المدارس ومديروها بحركة معقولة لمساعدة المدارس المحولة على النجاح، كما أن المعلمين في بعض المواد التدريسية في جميع أنحاء المقاطعات، والمعلمون الرئيسيون في المدارس الرئيسية مسئولون عن الإشراف على التدريس في المدارس المحولة. (Peng Liu، 2016، P10)

وبذلك يكمن الفرق بين مجموعات التعلم، والمدارس المشتركة في مدة كل منها، حيث إن مجموعات التعلم هي تحالف وتعاون طويل المدى بين المدارس الرئيسية والمدارس المحولة، أما المدارس المشتركة فهي تعاون لأغراض قصيرة المدى.

3 – الإدارة الموكلة (المسندة) Commissioned administration:

حظيت هذه الاستراتيجية باهتمام متزايد نسبياً، فهي نوع من برنامج الحضانة المدرسية school custody programme حيث تتعاقد الحكومة مع مدارس عامة "جيدة" لتتولى إدارة المدارس "الضعيفة"، وبموجب هذا المخطط، يمكن أن تتولى المدرسة العامة "الجيدة" الإدارة الرئيسية لمدرسة ضعيفة، أو تعزز قيادتها من خلال تعيين إداريين ذوي خبرة في القيادة، أو إرسال معلمين ذوي خبرة لتعزيز التدريس في المدارس الريفية، ويعتقد أن روح وأسلوب الإدارة وأساليب التدريس بالمدارس الجيدة يمكن نقلها بهذه الطريقة إلى المدرسة الأكثر فقراً. (OECD، 2014، P115)

ففي عام 2007 على سبيل المثال، طلبت حكومة بلدية شنغهاي من 10 مدارس جيدة في وسط المدينة ووكالات تعليمية وسيطة educational intermediary agencies أخرى تولي مسئولية 20 مدرسة تقدم التعليم الإلزامي في 10 مقاطعات ومحافظات ريفية، ووقعت المدارس / الوكالات الجيدة والمدارس الريفية عقدًا لمدة عامين يتطلب من الأول إرسال كبار المديرين والمعلمين ذوي الخبرة إلى الأخيرة، وتتحمل حكومة

المدينة التكلفة، إن مثل هذا الترتيب لا يفيد فقط المدارس الفقيرة؛ بل إنه يعطي المدارس الجيدة مساحة أكبر لترقية معلميها، وتطويرهم. (OECD، 2010، P97)

وتتألف الإدارة الموكلة من شكلين، يتمثل الأول في استبدال مدير المدرسة في المدرسة الضعيفة بمدير جديد وإنشاء فريق قيادة مدرسي جديد وقوة تدريس جديدة، أما الشكل الثاني فلا يتم استبدال المدير ولكن يتم من خلاله تقوية أو تعديل فريق القيادة الحالي وإرسال معلمين جيدين للمساعدة في التدريس؛ ولضمان جودة الإدارة الموكلة، تتم مراقبة عملية الإدارة المسندة وتقييمها من قبل معهد شنغهاي لتقييم التعليم بشكل دوري، في المرحلة الأولية والمتوسطة والنهائية. (C. Tan، 2013، P74)

ومن ثم يمكن القول إن تطبيق استراتيجية الإدارة الموكلة (المسندة) بين المدارس عالية الأداء والمدارس ذات الأداء الضعيف لا يعود بالنفع على المدارس ضعيفة الأداء بل أيضًا تستفيد المدارس عالية الأداء من خلال الارتقاء بمستوى مديريها ومعلميها، وذلك بوضعهم في مواقف تعليمية وإدارية جديدة والعمل على حل مشكلات المدارس ضعيفة الأداء مما يسهم في ثقل خبراتهم التعليمية والإدارية.

4 – إنشاء اتحاد المدارس Establish a consortium of schools:

حيث يتم تجميع المدارس القوية والضعيفة، والقديمة والجديدة، والعامة والخاصة في اتحاد أو مجموعة، مع وجود مدرسة قوية واحدة في صميمها، ومثال لذلك مجموعة تشي باو التعليمية The Qibao Education Group، وهي إحدى ضواحي شنغهاي، وأصبحت مدرستها الثانوية، التي تأسست في عام 1947، معروفة بالقيم الإنسانية التي تتخلل جميع جوانب الحياة المدرسية، وارتفاع نسبة خريجيها المقبولين في الجامعات، ومنذ ستينيات القرن الماضي، تم تحديد مدرسة تشي باو الثانوية على أنها «مدرسة تجريبية» بسبب قيادتها الفعالة، وأصبحت مشهورة في مجالات تعليم العلوم والرياضة والفنون والموسيقى والتكنولوجيا، وتحت قيادة المدير تشيو تشونغهاي Qiu Zhonghai، تأسست مجموعة تشي باو التعليمية في عام 2005 مع مدرسة تشي باو الثانوية باعتبارها المركز الأساسي، وتستضيف حتى الآن ست مدارس، وقد أظهرت جميع المدارس الست تحسنًا مستمرًا منذ أن أصبحت أعضاء في مجموعة تشي باو. (OECD، 2012، P161)

5 – إدارة المدرسة المجمعة bundled school management:

هناك مبادرة سياسة أخرى تستحق تسليط الضوء عليها وهي «إدارة المدرسة المجمعة» حيث تختار لجنة التعليم مدرسة عالية الأداء لتكرار نجاحها الأكاديمي والإداري في مدرسة مبنية حديثًا، وهذا يعني أنه سيتم «تجميع» كلتا المدرستين معًا من خلال وجود قوة تدريس موحدة ومنهج ونظام تقييم وما إلى ذلك، وهذا يضمن أن المدرسة الجديدة لن تضطر إلى البدء من الصفر ولكنها ستكون قادرة على أن تصبح مدرسة عالية الأداء في أقصر وقت ممكن، ومثال على ذلك مدرسة جديدة في ضاحية مينهانج Minhang district، تم دمجها مع مدرسة عالية الأداء في منطقة لوان الحضرية Luwan district، وتشترك كلتا المدرستين في نفس الاسم شيانغمينغ (Xiangming) ويديرهما نفس المدير، وقوة التدريس، والأيديولوجية التربوية، ومعايير التدريس، ومعايير المناهج، وتصميم المناهج، والتدريب، والتقييم. (C. Tan، 2013، P75)

وهي بذلك تضمن نجاح المدارس الجديدة إلى حد كبير، كما تضمن ثقة أولياء الأمور في إلحاق أطفالهم بهذه المدرسة، حيث إنها ترتبط بمدرسة عالية الأداء منذ البداية، وهو ما يساعدها على البداية الناجحة واستمرار النجاح، وعدم استغراق وقت كبير لتحقيق النجاح وإقناع أولياء الأمور بإلحاق أبنائهم بهذه المدارس.

6 – الاقتران بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية Pairing off urban districts with rural districts:

في عام 2005، وقعت السلطات التعليمية في تسع مناطق حضرية اتفاقيات مدتها ثلاث سنوات مع السلطات التعليمية في تسع مناطق ريفية، حتى يمكن للأولى أن تساعد في تعزيز الأخيرة، وعلاوة على ذلك، اقترن ما يقرب من 91 مدرسة كمدارس شقيقة sister schools، وقام عدد كبير من المعلمين ببرامج التبادل بين المدارس الشقيقة، وقد انتهت الجولة الأولى من برنامج "الاقتران" لمدة ثلاث سنوات في عام 2008. (OECD، 2014، P115)

فهي كانت "اتفاقية التبادل والتعاون بين المقاطعات ذات الصلة"، ولم تكن هذه الاتفاقية تمثل الربط من أعلى إلى أسفل، بل بالأحرى كانت تطوير التعاون الشامل

والتبادل "من منطقة إلى منطقة، ومن قسم إلى قسم، ومن مدرسة إلى مدرسة، ومن معلم إلى معلم" في إدارة المدرسة، وبناء فرق العمل، والتعليم والتعلم، والبحث العلمي في إطار مبدأ المزايا التكميلية والتعاون المتبادل والابتكار والإصلاح والتنمية المشتركة. (Zhang Minxuan، Kong Lingshuai، 2012، P153)

7 – انتقال المعلمين من المناطق الحضرية إلى المناطق الريفية والعكس Teacher transfers from urban to rural areas and vice versa:

غالبًا ما كان من الصعب على المدارس الريفية توظيف معلمين، كما عانت أيضًا من ارتفاع معدل انتقال المعلمين، ولتغيير الوضع، قامت الحكومة بنقل عدد كبير من المعلمين من المدارس العامة الحضرية إلى المدارس الريفية، إلى جانب بعض المديرين الحضريين البارزين، وفي الوقت نفسه، تم نقل مديري ومعلمي المدارس المتوسطة والابتدائية من المدارس الريفية إلى المدارس الحضرية، ومن المتوقع أن يعودوا إلى المدارس الريفية، حاملين معهم خبراتهم الحضرية الجديدة. (OECD، 2014، P115)

ومما سبق يتضح تنوع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة بالصين، ويرجع ذلك إلى تنوع الهدف من كل شكل منها، غير أنها تهدف في النهاية إلى إذابة الفوارق بين المدارس في المناطق المختلفة، وبين المقاطعات، بما يسهم في توفير تعليم جيد لجميع الطلاب بالصين، وبما يسهم في الارتقاء بالمدارس ضعيفة الأداء، كما يتضح كذلك أن جميع الأشكال تقرها الحكومات وتشرف عليها، وتقوم المدارس بتطبيقها، وبعد عرض أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية الصين الشعبية، يعرض البحث فيما يلي لمجالات مشاركة المدرسة للمدرسة كما يلي.

ه- مجالات مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتضمن مجالات مشاركة المدرسة للمدرسة كل من المجالات التالية:

1 – **الإدارة المدرسية:**

حيث يشهد مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة تحولًا في دمج إدارة المدارس في المدارس الأعضاء، وأصبح الاندماج حافزًا لتوحيد إدارة المدرسة في المدرستين، وقد

أتاح نظام الإدارة هذا فرصًا لقادة المدرستين لتجربة وفهم الأساليب المختلفة لإدارة المدرسة، وأكد تحالف المدارس على أنه من الضروري تعزيز التفاهم المتبادل بين مديري المدرسة، إذ انه يتيح أن يتبادل مديري المدارس مناصبهم لتجربة أساليب إدارة مختلفة بشكل أكبر ولتعزيز التواصل. (Jing Liu، 2018، P6)

2 – الثقافة المدرسية والتنظيم School culture and organization:

حيث تتميز المدارس ذات الأداء العالي في الصين وحول العالم بقوة الثقافة المدرسية وجودة بيئة التعلم، ومن المتوقع أن تخلق المدارس عالية الأداء في الصين ثقافة مدرسية تشجع التعلم المنتج، ويتضمن هذا توضيحًا شاملًا لسلوكيات التعلم المقبولة للمعلمين والطلاب ومجتمع المدرسة، كما تتضمن الثقافة المدرسية القوية رعاية الأنشطة اللامنهجية والاجتماعية وهي جوانب مهمة من التعليم الفعال، كما يمكن أن تكون هذه الأنشطة مهمة أيضًا لتشكيل علاقات قوية مع المجتمع المحلي، وعادة ما تكون سمة من سمات الخطة الاستراتيجية للمدرسة المحولة. (Ben Jensen and Joanna Farmer، 2013، P21)

3 – التدريس الفعال Effective teaching:

إن تطوير التدريس في المدرسة منخفضة الأداء هو عنصر حاسم في مشاركة المدرسة للمدرسة، إذ إنه من المتوقع أن تضع المدارس المساندة خطة لتحسين التدريس، وتطوير الموظفين، وتحسين الموارد التعليمية مثل المناهج ومخططات التدريس والنصوص وأوراق العمل، والتي يتم مشاركتها غالبًا بين المدارس، ففي الاتفاقيات المبرمة بين المدارس، يبدأ تطوير التدريس الفعال بوصف واضح ومفصل لما يجب أن يكون عليه التدريس الفعال في المدرسة المدعومة، والهدف هو تطوير المعلمين الفعالين الذين يمكنهم قيادة وتطوير المعلمين الآخرين في المدرسة، وغالبًا ما يشارك معلمو المدرسة الذين يتنقلون بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء في الأنشطة المشتركة مثل تلك التي تركز على التعلم المهني، وقد يقوم المعلمون أيضًا بتشكيل مجموعات البحث والدروس، وتشكل جميع هذه الأنشطة روابط أوثق داخل المدارس وفيما بينها، بما يسهم في تكوين علاقات أوثق بين المدارس من أجل مشاركة أفضل الممارسات. (Ibid، P23)

3 – التفاهم المتبادل وتبادل المعلمين:

حيث أصبح مشاركة المدرسة للمدرسة منصة لتشجيع المعلمين في المدارس الأعضاء على تبادل الخبرات التعليمية وتعزيز الفهم المتبادل لأنماط التدريس المختلفة وتحديات التدريس في المدارس المختلفة، وقدم مدخل المشاركة أيضًا مفهومًا تعليميًا جديدًا وفرص تدريب جديدة ومعلومات جديدة حول سياسات الامتحانات والقبول في المدارس للمدرسة المدعومة. (Jing Liu، 2018، P7)

4 – علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي A school's relationship with the local community:

إذ تبدأ الاتفاقيات بين المدارس بتخطيط استراتيجي أوسع يتضمن خطة تعاون بين العائلات والمدرسة المدعومة توضح بالتفصيل كيف ستصبح الأسر أكثر انخراطًا في المدرسة ولديها شكل من أشكال ملكية عملية التحول، فيتم تطوير استراتيجيات متعددة لتقوية الروابط مع المجتمع وتضمين الأسر في المدرسة، وتشمل الأمثلة الأنشطة الاجتماعية واللاصفية التي تدعم تعلم الأطفال من خلال توفير سبل للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور للتواصل والعمل معًا لتحسين تعلم كل طفل، فعلى سبيل المثال تزيد المدارس من الزيارات المنزلية وتسعى إلى جعل هذه الزيارات أكثر فائدة، حيث يقوم المعلمون بزيارة منزل كل طالب ويناقشون أهدافه في التطور والتعلم، ويتم ذلك عادةً مرة أو مرتين في السنة، في حين تزيد المدارس منخفضة الأداء من تكرار الزيارات المنزلية وفعاليتها وتجري مناقشات أكثر تفصيلاً مع أولياء الأمور حول تعليم أطفالهم، وتعتبر هذه طريقة فعالة لتقوية روابط المدرسة مع العائلات والمجتمع. (Ben Jensen and Joanna Farmer، 2013، P25)

5 – أداء الطلاب:

يمكن رؤية مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة على أنه يوفر منصة جديدة لإدماج الطلاب والتي تمنح الطلاب من كلا المدرستين العضوين الفرصة للوصول إلى موارد تعليمية عالية الجودة، ولا سيما لطلاب المدرسة المدعومة، إذ يتمكن طلاب كلتا المدرستين من الدراسة في نفس المرافق مع نفس المجموعة من المعلمين من كلتا المدرستين، كما تمنح المشاركة الطلاب في كلتا المدرستين فرصًا للتمتع بدورات

تعليمية عالية الجودة خاصة في المدرسة عالية الأداء، كما يمكن للمعلمين تعليم الطلاب من كلتا المدرستين، وهو ما يعود بالفائدة على الطلاب، حيث يمكنهم تلقي أساليب تدريس مختلفة من المعلمين في كلتا المدرستين. (Jing Liu، 2018، P6)

ومما سبق يتضح أن مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بأشكاله المختلفة في الصين يعمل على تحقيق التعاون بين المدارس في مختلف المجالات التي تسهم في تحقيق التحسين المدرسي وخاصة للمدارس ضعيفة الأداء، كما يعمل على تحقيق التعليم الجيد وتوفير فرص التنمية المهنية للمعلمين والمديرين، وكذلك فرص التعلم الجيد للطلاب، ومن ثم تحقيق الإنصاف والتوازن في تطوير التعليم الجيد للجميع.

وبعد عرض واقع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بالصين من حيث الإطار التشريعي، وأهداف مشاركة المدرسة للمدرسة، وإدارة المشاركة، وأشكال المشاركة، ومجالات المشاركة بين المدارس، يتضح أنه يتميز بالإدارة من أعلى إلى أسفل حيث تنشأ الأشكال المختلفة من المشاركة بتكليف من الحكومات سواء المركزية أو حكومات المقاطعات على أن تقوم المدارس بالتنفيذ، وتسعى الصين من خلال تطبيق هذا المدخل إلى التأكيد على تحقيق الإنصاف والتوازن في تطوير التعليم، وحصول جميع الطلاب على تعليم جيد، وتذليل الفروق بين المدارس من حيث الأداء والموارد المادية والبشرية، وفيما يلي يتم عرض واقع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في إنجلترا.

القسم الرابع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في إنجلترا

يتناول هذا القسم واقع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في إنجلترا من خلال عرض السياق المجتمعي لإنجلترا، ونبذه عن النظام التعليمي بها، ثم الإطار التشريعي لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وأهداف مشاركة المدرسة للمدرسة، وإدارة مشاركة المدرسة للمدرسة، وأشكال المشاركة، ومجالات المشاركة.

أولًا السياق المجتمعي لإنجلترا:

تعد إنجلترا إحدى دول المملكة المتحدة والتي تضم (إنجلترا، واسكتلندا، وويلز)، فهي تمثل أكثر من نصف جزيرة بريطانيا العظمى، وقد تم استيعابها داخل الكتلة الأكبر

لبريطانيا العظمى منذ قانون الاتحاد لعام 1707، وتقع في الجزء الجنوبي من جزيرة بريطانيا العظمي، وتحد إنجلترا من الشمال اسكتلندا، ومن الغرب البحر الأيرلندي وويلز والمحيط الأطلسي، ومن الجنوب القناة الإنجليزية، ومن الشرق بحر الشمال، وتبلغ مساحتها 130.278 كم2، ويوجد بها خط ساحلي يبلغ 3200كم، وتحيط بها الأنهار الكبيرة والجداول الصغيرة، وأرض خصبة، وقد دعم سخاء تربتها اقتصادًا زراعيًا مزدهرًا لآلاف السنين، وفي أوائل القرن التاسع عشر، أصبحت إنجلترا مركزًا للثورة الصناعية في جميع أنحاء العالم وسرعان ما أصبحت أكثر دولة صناعية في العالم. (Thomas، W. Harford and Kellner، Peter، 2021)

وإنجلترا أكبر دولة في المملكة المتحدة حيث يمثل عدد سكانها ٪84 من سكان المملكة، إذ يبلغ عدد سكانها 56.3 مليون نسمة، ويقدر معدل النمو السكاني لإنجلترا بحوالي ٪0.48، وتتشكل التركيبة السكانية في إنجلترا من ٪17.63 من السكان من سن (–0 14 سنة)، و٪11.49 من السكان من سن (–15 24 سنة)، و٪39.67 من السكان من سن (–25 54)، و٪12.73 من السكان من سن (–55 64)، و٪18.48 من السكان من سن (65 وما فوقها)، ويكمن معظم السكان في لندن وحولها، مع وجود مجموعات حول مانشستر وليفربول، أما عن التحضر فيبلغ سكان الحضر ٪84.2 من مجموع السكان (The World Fact Book، United Kingdom، 2021)، وهناك 24.360 مدرسة في إنجلترا، ويعمل بها 530.172 معلمًا، ويبلغ عدد الطلاب 8.890.357 طالب، في عام 2019/ 2020، في حين بلغ عددهم ٨.٥٥٩.٦٤٤ عام 2015/ 2016. (Reporting Year 2020، 26 November 2020)

ولندن هي عاصمة إنجلترا، وتتكون التقسيمات الفرعية في إنجلترا من أربعة مستويات كحد أقصى من التقسيمات دون الوطنية التي يتم التحكم فيها من خلال مجموعة متنوعة من الكيانات الإدارية المنشأة لأغراض الحكومة المحلية، وإنجلترا دولة ملكية دستورية ذات نظام حكم برلماني، فلا يوجد في إنجلترا حكومة منفصلة خاصة بها، بل يتم تمرير التشريع الخاص بإنجلترا من قبل برلمان المملكة المتحدة في وستمنستر Westmin-ster، ولندن، وتقع مسئولية التعليم على عاتق الحكومة المحلية، أي على عاتق 150

سلطة محلية من الدرجة الأولى، وهي إما مجالس المقاطعات أو سلطات موحدة. (Eu-rydice، 2020، P1)

وفيما يتعلق بالاقتصاد في إنجلترا، فبحلول بداية القرن الحادي والعشرين، كان قطاع الخدمات يهيمن على اقتصاد إنجلترا بقوة، ولا سيما الخدمات المصرفية والخدمات المالية الأخرى، وتجارة التجزئة، والتوزيع، ووسائل الإعلام والترفيه، والتعليم، والرعاية الصحية، والفنادق، والمطاعم، ومن ناحية أخرى تعد البيئة المادية والموارد الطبيعية في إنجلترا أكثر ملاءمة للتنمية الزراعية من تلك الموجودة في أجزاء أخرى من المملكة المتحدة، تتكون نسبة أكبر من الأرض من الأراضي المنخفضة ذات التربة الجيدة حيث المناخ يساعد على زراعة العشب أو المحاصيل، وغالبية المزارع الإنجليزية صغيرة، ومعظم الحيازات تقل عن 250 فدانًا، ومع ذلك، فهي آلية للغاية، أما فيما يتعلق بالصناعة، فيعمل حوالي خُمس عمال إنجلترا في التصنيع، وتشمل الصناعات الرئيسية الموجودة في المقاطعات الشمالية معالجة الأغذية، والتخمير، وتصنيع المواد الكيميائية، والمنسوجات، وأجهزة الكمبيوتر، والسيارات، والطائرات، والملابس، والزجاج، والمنتجات الورقية، والصناعات الرائدة في جنوب شرق إنجلترا هي المستحضرات الصيدلانية، وأجهزة الكمبيوتر، والإلكترونيات الدقيقة، وأجزاء الطائرات والسيارات. (Thomas، W. Harford and Kellner، Peter، 2021)

وتظهر إحصاءات الإنفاق العام لوزارة الخزانة البريطانية لشهر مايو 2020 أن إنفاق الناتج المحلي الإجمالي على التعليم في المملكة المتحدة بلغ ٪4.1 في 19/ 2018 مقارنة بـ ٪4.3 في 18/ 2017 و٪4.0 في 98/ 1997، وتعكس هذه التغييرات مزيجًا من العوامل الديموغرافية، وأولويات السياسات للحكومات المتعاقبة. (HM Treasury، 2020)

ومما سبق يتضح ارتفاع عدد الطلاب في إنجلترا، مما يزيد من الضغوط على المدارس بها، بالإضافة إلى انخفاض نسبة الانفاق على التعليم، وهو ما يدعو إلى ضرورة وجود حلول مبتكرة لتطوير المدارس لاستيعاب تزايد أعداد الطلاب، وتوفير تعليم جيد للجميع.

ومن ناحية أخرى تحتفظ الكنائس بنفوذ كبير على التعليم في إنجلترا، ويتم تمويل المدارس الدينية بشكل عام، وفي يناير 2017، كانت ٪37 من جميع المدارس الابتدائية

الممولة من القطاع العام مدارس دينية، إلى جانب ٪19 من المدارس الثانوية الممولة من القطاع العام، ومن بين هذه المدارس، تعد مدارس كنيسة إنجلترا هي النوع الأكثر شيوعًا بين المدارس الابتدائية (٪26)، ومدارس الروم الكاثوليك أكثر أنواع المدارس الدينية عددًا في المرحلة الثانوية (٪9)، ويوجد أيضًا عدد قليل من المدارس اليهودية والمسلمة والسيخ والهندوسية (Eurydice، 2020، P3)، وهو ما انعكس على إحدى أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة والمتمثل في الاتحادات الدينية التي تتكون من مدرستين أو أكثر من نفس المذهب الديني.

ومما سبق يتضح انعكاس السياق المجتمعي لإنجلترا، بجوانبه المختلفة السكانية، والسياسية والاجتماعية، والاقتصادية والدينية، على تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، بما يسهم في تطوير نظام التعليم بإنجلترا، وتوفير تعليم جيد للجميع.

ثانيًا نبذة عن النظام التعليمي بإنجلترا:

يدعم التشريع السيطرة والتوجيه المركزيين لنظام التعليم الإنجليزي، والتشريع الأساسي يكون في شكل قوانين برلمانية، وهو السمة الغالبة والأداة الرئيسية لإصلاح التعليم، وقد جعلت سياسات التعليم الإصلاح السريع سمة ثابتة للعقود الثلاثة الماضية، والتي انعكست على نمو التشريعات الأولية الجديدة، فلم يعد قانون التعليم لعام 1944 هو القانون الأساسي للتعليم حتى الثمانينيات فحسب، بل لم يتغير تقريبًا خلال تلك الفترة، ولكن خلال العقد الماضي على وجه الخصوص، تم إدخال العديد من القوانين التي أثرت على تنظيم وحوكمة التعليم، وتمثلت هذه القوانين في قانون المعايير والإطار المدرسي 1998، وقانون التعلم والمهارات لعام 2000، وقانون التعليم لعام 2002، وقانون التعليم لعام 2005، و قانون التعليم والتفتيش لعام 2006، بالإضافة إلى دمج قانون ما قبل عام 1997 في قانون التعليم لعام 1996، والذي لا يزال ساري المفعول. (Neville Harris، Stephen Gorard. 2015، P8)

ووفقاً لقانون التعليم لعام 2002، الذي يغطي كل من إنجلترا وويلز، فإن المبدأ الأساسي للتعليم المدرسي هو أن يوفر التعليم المدرسي مناهج دراسية متوازنة وواسعة

النطاق تتناسب مع عمر الطفل وقدراته ومؤهلاته وأي احتياجات تعليمية خاصة قد تكون لديه، ويعرِّف القانون المناهج الدراسية المتوازنة والواسعة القاعدة بأنها: تعزيز النمو الروحي والأخلاقي والثقافي والنفسي والبدني للطلاب في المدارس والمجتمع، وإعداد الطلاب للفرص والمسئوليات والخبرات في المستقبل، وحاليًا تلتزم وزارة التعليم بإنشاء نظام تعليمي حكومي على مستوى عالمي، وتتمثل رؤيتها في مجتمع متعلم تعليماً عالياً تكون فيه الفرص أكثر تكافؤاً للأطفال والشباب بغض النظر عن خلفيتهم أو ظروفهم الأسرية. (UNESCO–IBE، 2012، P2)

وبذلك يتضح تأكيد قانون التعليم على تحقيق النمو المتكامل للطلاب، وإعدادهم للمنافسة في الحياة المستقبلية وتحمل المسئوليات، بالإضافة إلى العمل على الارتقاء بمستوى النظام التعليمي بما يسهم في تطور المجتمع، وإتاحة فرص النمو والتعلم المتميز لجميع الطلاب دون تمييز.

ومن ناحية أخرى، يعد التعليم إلزاميًا بداية من العام الخامس للطفل حتى يبلغ 16 عامًا، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون الشباب في تعليم أو تدريب بدوام كامل أو جزئي حتى بلوغهم سن 18 عامًا، هذا ويحضر معظم الأطفال من سن 4 إلى 5 سنوات فصل استقبال في المدرسة الابتدائية بدوام كامل، ويتكون التعليم الابتدائي من المرحلة الرئيسية الاولى للأعمار من 5 إلى 7 سنوات، والمرحلة الرئيسية الثانية للأعمار من 7 إلى 11 عامًا، والمدارس الابتدائية هي إما مدارس أو أكاديميات، وجميعهم تقريبًا مختلطة، وهناك حوالي الثلث من المدارس الدينية، والمرحلة الرئيسية الثالثة للأعمار من 11 إلى 14 عامًا، وهي تقدم في المدارس الثانوية التي تقدم خدماتها للتلاميذ من سن 11 إلى 16 أو 19/ 18، والمدارس الثانوية هي إما مدارس أو أكاديميات، ويمكن أن تكون مختلطة أو أحادية الجنس، وهناك حوالي خمس المدارس دينية، وفي المرحلة الرئيسية الرابعة يستمر الطلاب عادةً في نفس المدرسة الثانوية والتي تتراوح من سن 14 إلى 16 عامًا، ويمكن أن تحتوي البرامج الدراسية على مزيج من المؤهلات العامة والمهنية، وتؤدي معظم الطرق العامة إلى مستويين أو ثلاثة مستويات، وفي المراحل الرئيسية من الخامسة إلى الثامنة يتم تنظيم البرامج وفقًا لإطار عمل من خمسة مستويات يتماشى مع المستويات الخمسة العليا لإطار المؤهلات المنظمة، فالإضافة إلى ثلاث دورات من دراسات

البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، يتضمن الإطار برامج قصيرة مثل درجات التأسيس وشهادات الدراسات العليا، ويتم تقديم البرامج من قبل مؤسسات التعليم العالي وكليات التعليم الإضافي ومقدمي الخدمات البديلة. (Eurydice، 2020، P3، 4)

وبذلك يتضح تنوع مؤسسات التعليم، ومسارات النظام التعليمي بإنجلترا، بما يتيح الفرصة للطلاب للانتقال لنوع التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، بالإضافة إلى الاهتمام بالتعليم الديني، بالإضافة إلى إتاحة الفرص المختلفة للتدريب، وتعلم المهارات اللازمة لسوق العمل، وكذلك تنظيم برامج المستويات التعليمية العليا وفقًا لإطار عمل المؤهلات بما يتيح الفرصة لربط التعليم بسوق العمل.

هذا، ويُدار التعليم في إنجلترا على المستويين الوطني والمحلي، ويتسم نظام التعليم بطابعه اللامركزي، ويتم تقاسم المسئولية عن مختلف جوانب الخدمة بين الحكومة المركزية والحكومة المحلية والكنائس والهيئات التطوعية الأخرى، والهيئات الإدارية للمؤسسات التعليمية ومهنة التدريس (UNESCO–IBE، 2012، P7)، كما أصبحت المدارس أكثر استقلالية حيث تم تفويض المسئولية عن التوظيف والميزانيات إلى هيئة إدارة كل مدرسة، وتم دمج كليات التعليم الإضافي كهيئات مستقلة؛ وعلى الرغم من تقلص دورها بشكل كبير إلا أن السلطات المحلية لا تزال تحتفظ بواجب ضمان توفير إمدادات كافية من الأماكن المدرسية، ودعم تحسين المدارس ودعم الأطفال والشباب المعرضين للخطر. (Eurydice، 2020، P1، 2)

ومما سبق يتضح تميز إدارة نظام التعليم في إنجلترا بمزيد من اللامركزية، وإعطاء المدارس المزيد من الفرص لإدارة العملية التعليمية بها، بما يتناسب مع طبيعة المدرسة، بالإضافة إلى تقلص دور السلطات المحلية منذ ثمانينيات القرن الماضي.

ثالثًا واقع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بإنجلترا:

فيما يلي يتناول البحث مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من خلال المحاور التالية:

أ- الإطار التشريعي لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

يظل مبدأ عمل المدارس معًا بموجب ترتيبات تعاونية رسمية محوريًا للسياسة التعليمية في إنجلترا، فعلى مدى السنوات العشرين الماضية، خضع النظام المدرسي في إنجلترا

لتحولات جذرية عبر كل جانب ومرحلة تقريبًا من جوانب التعليم، مصحوبة بمبررات سياسية مصاغة في خطابات واسعة حول المساواة التعليمية وتحسين المدرسة وفعالية المعلمين وأداء التلاميذ، وطوال هذه الفترة، استثمرت الحكومات مبالغ كبيرة من الأموال العامة في المبادرات التعليمية الوطنية بما في ذلك مناطق العمل التعليمية Education Action Zones، ومدارس المنارة Beacon Schools، والتميز في المدن Excel-lence in Cities، والمنح التحفيزية للقيادة Leadership Incentive Grants، ومجتمعات التعلم الشبكي Network Learning Communities، وتحديات المدينة the City Challenges، التي تم تصميم عناصر مهمة منها لتشجيع وتعزيز تطوير الشراكة بين المدارس، ومؤخراً، واصلت مبادرات مدارس التدريس والمدارس البحثية هذا النمط. (Paul Wilfred Armstrong، et al، 2021، P320، 321)

ومنذ انتخاب الحكومة الائتلافية بقيادة المحافظين في عام 2010، وتلتها حكومة المحافظين في عام 2015، أصبح كل هذا أكثر أهمية في سياسة التعليم في إنجلترا، وتم تحديد النهج الأساسي في الورقة البيضاء التي وضعت خططًا لتحسين جودة المعلمين والقيادة المدرسية من خلال مشاركة المدرسة للمدرسة، والتعلم من الأقران، وفي حديثه عن هذه الخطط في يونيو 2011، قال وزير الدولة للتعليم آنذاك أن هناك حاجة لتطوير "ثقافة التعاون"، من أجل معالجة قضية ضعف الأداء التعليمي، ولا سيما بين الفئات المحرومة من المتعلمين، وبشكل أكثر تحديدًا، أكد عزمه على تطوير شبكات المدارس من أجل إنشاء "نظام تحسين ذاتي". (Paul Wilfred Armstrong & Mel Ains-cow، 2018، P615)

هذا، وتؤكد الورقة البيضاء للحكومة الحالية الالتزام بإعادة تنظيم الحكم الذاتي المدرسي وإعادة تحديد المساءلة من خلال اتحادات وجماعات وسلاسل مدارس ممتازة ومدارس مجانية، فالتعاون بين المدارس سوف يؤدي إلى نتائج أفضل، وسيتم العمل مع أفضل المدارس لتشجيع الجهات الراعية القوية والخبرة على الاضطلاع بدور قيادي في تحسين النظام المدرسي بأكمله، بما في ذلك قيادة المزيد من الاتحادات الرسمية وسلاسل المدارس، وترى الحكومة أن وضع ترتيبات رسمية لتحرير المدارس

من البيروقراطية المركزية، ونقل السيطرة المحسنة إلى أفضل المدارس والجهات الراعية، وتعزيز التعاون فيما بين المدارس من شأنه أن يعزز المعايير التعليمية في النظام التعليمي. (Christopher Chapman، 2015، P47)

ومن ثم يتضح اهتمام حكومة إنجلترا بتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من خلال تأكيد السياسة التعليمية على التعاون بين المدارس، والتأكيد على التزام الحكومة بتوفير المناخ المناسب، والإجراءات اللازمة التي تساعد المدارس على المشاركة والتعاون فيما بينها؛ من أجل مساعدة المدارس ذات الأداء المنخفض على تحقيق التحسين، والارتقاء بمستوى النظام التعليمي ككل.

ب- أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة:

أتاح قانون التعليم لعام 2002 للهيئات الإدارية للمدارس تغيير التكوينات الهيكلية لأي مدرسة لتشجيع مشاركة المدرسة للمدرسة كاتحاد مدرسي رسمي من أجل دعم الجهود المبذولة لزيادة التحصيل، وتعزيز الإدماج، وتحفيز الابتكار (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2013، P3)، هذا ويوجد مجموعة من الأهداف التي يسعى مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة لتحقيقها، والتي تتمثل فيما يلي:

1 – إحداث تغيير في النظام التعليمي وتحسين المعايير.

2 – تعزيز الدمج وإيجاد طرق جديدة للتعامل مع التدريس والتعلم وبناء القدرات بين المدارس بطريقة متماسكة.

3 – تحفيز ودعم التغيير المحلي الذي يركز على القضايا والاهتمامات التي نشأت من داخل المجتمع المعني. (Geoff Lindsay، et al، 2007، P6)

4 – معالجة الفشل الراسخ في المدارس ذات الأداء المنخفض، وعلى الأخص المدارس الموجودة في المناطق الأكثر حرمانًا في البلاد.

5 – العمل على زيادة استقلالية جميع المدارس. (Paul Wilfred Armstrong & Mel Ainscow، 2018، P615)

6 – العمل على تحسين نتائج الطلاب. (Armstrong، P. W. and Ainscow، M، 2018، P7)

ومما سبق يمكن القول إن مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في إنجلترا يعمل على تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف التي تسعى في مجملها إلى تقليل الفوارق بين المدارس ذات الأداء المرتفع والمنخفض، وتحسين نتائج الطلاب، بما يسهم في تحسين النظام التعليمي ككل، وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب.

جـ- إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة:

حدد القسم 24 من قانون التعليم لعام 2002 هيكل إدارة المدرسة حيث تشترك مدرستان أو أكثر في هيئة إدارة واحدة، وعادة ما يشار إلى هذا الترتيب على أنه اتحاد «صلب»، كما نصت المادة 26 من التشريع على أن يكون للمدارس ترتيبات حكم قانونية تتضمن تفويض الصلاحيات إلى لجنة مشتركة واحدة أو أكثر، تكون مسئولة أمام الهيئات الإدارية لمدرسة واحدة أو أكثر، ويُعرف هذا الترتيب بالاتحاد «الناعم»، وقد تم استكمال ذلك من خلال لوائح إدارة المدارس (الاتحادات) (إنجلترا) لعام 2003 التي تحدد لوائح التعاون بين المدارس، بما في ذلك تلك المتعلقة بالحوكمة، وإنشاء لجان مشتركة وتعيين «أعضاء مشاركين» في اللجان، وقد تم اتباع المزيد من التشريعات الخاصة بالاتحادات الصلبة مع لوائح إدارة المدارس (الاتحادات) (إنجلترا) لعام 2007 والتي تحدد الإجراءات التي ينطوي عليها تشكيل (وحل) الاتحادات الصلبة، واستمرت فرص الاتحاد في الوجود وتم دمجها في الابتكارات اللاحقة بعد إدخال قانون الأكاديميات لعام 2010، وعدل قانون التعليم لعام 2011 التشريع الخاص بالمدارس في الاتحادات التي ترغب في أن تصبح أكاديميات وسمح لها بالتحول إلى وضع الأكاديمية دون حاجتها في ذلك إلى ترك اتحادها، ومن الممكن أيضًا أن تتقدم الاتحادات الحالية لتصبح أكاديميات إما كمؤسسات منفصلة أو كاتحادات أكاديمية. (Christopher Chapman، 2015، P50)

هذا، وتتنوع قيادة الاتحادات، حيث تتبنى بعض الاتحادات نموذجًا يتولى فيه الرئيس التنفيذي قيادة وإدارة الاتحاد بأكمله وإدارة الخطوط التشغيلية في كل مدرسة، بينما يختار آخرون الاحتفاظ بهيكل تقليدي مع مدير المدرسة / مدير المدرسة في كل مدرسة يدير الاتحاد من قبل لجنة، ومن المسلم به أنه يجب تطوير مستويات قوية من الثقة والاطمئنان

حتى تتمكن المدارس من تقديم الالتزامات الرسمية والملزمة التي يتطلبها الاتحاد، ويتم تشجيع التعاون على جميع المستويات من خلال فهم أن المدارس بحاجة إلى إقامة علاقات عمل سليمة بين المعلمين وغيرهم من الموظفين لضمان التأثير طويل المدى ونجاح الاتحاد. (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2013، P4)

وفي الوقت نفسه، في سبتمبر 2014، تم تعيين ثمانية من مفوضي المدارس الإقليمية للإشراف على الأعداد المتزايدة من الأكاديميات في إنجلترا، ومنذ توليهم المنصب، توسعت أدوارهم لتشمل صنع القرار في معالجة ضعف الأداء في مدارس السلطة المحلية التي تحتفظ بها، ومثال على ذلك العمل المشترك الناجح في إحدى المقاطعات الريفية، وهي تضم ثلاثة تحالفات لقادة النظام الذين يمثلون شمال وغرب وجنوب المقاطعة، ويتحمل كل منهم مسئولية مراقبة جميع المدارس في مناطقهم، ثم يغذي ذلك مباشرة المناقشات المحيطة بالمدارس المناسبة لمشاركة المدرسة إلى المدرسة، ومن السمات المثيرة للاهتمام لهذه الترتيبات المتعلقة بإدارة مشاركة المدرسة للمدرسة أن أصحاب المصلحة أنفسهم قد أخذوا زمام المبادرة في حشد مواردهم وخبراتهم، وبذلك، أنشأوا آليات تنسيق لتعاون أصحاب المصلحة توفر وسيلة رسمية للمساءلة والتدقيق في نشاطهم التعاوني. (Paul Wilfred Armstrong & Mel Ainscow، 2018، P616، P629)

والاتحادات غير مقيدة بالموقع الجغرافي، على الرغم من الصعوبات العملية في تكوين علاقات قوية عبر مسافات كبيرة، فمن المعتاد أن يتم تشكيل الاتحادات داخل مناطق السلطة المحلية وليس عبرها، هذا، ويتم تخصيص الموارد للاتحادات بنفس الطريقة التي يتم بها تخصيص الموارد للمدارس الأخرى داخل النظام، حيث تتلقى اتحادات سلاسل المدارس المستقلة موارد مباشرة من الحكومة المركزية؛ بالنسبة للمدارس الأخرى، يتم تطبيق آليات التمويل المعتادة، وتتحكم الاتحادات في كيفية تخصيص الموارد عبر المدارس داخل الاتحاد. (Christopher Chapman & Daniel Muijs، 2013، P4)

ومما سبق يتضح أن تنوع أشكال إدارة مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بإنجلترا، بما يتناسب مع طبيعة وشكل هذه المشاركة، كما يتبين عدم تقيد التعاون بين المدارس

بموقعها الجغرافي، بالإضافة إلى تكلف الحكومة بتوفير الموارد اللازمة لهذه المشاركات والاتحادات في حين تتحكم الاتحادات في كيفية توزيع هذه الموارد داخل مدارسها.

د- أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة:

يتم تصنيف أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة بإنجلترا وفقًا للإجراءات الرسمية، ووفقًا لاتفاقيات التمويل، ووفقًا لطبيعة التعاون، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة وفقاً للإجراءات الرسمية:

تتمثل أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا للإجراءات الرسمية فما يلي:

1 – اتحاد الحوكمة الصارم Hard Governance Federation:

تأسس بموجب اللوائح القانونية الصادرة بموجب قانون التعليم (2002)، وللاتحاد هيئة إدارية واحدة مشتركة بين جميع المدارس، وتشترك المدارس في أهداف مشتركة وغالبًا ما تكون التعيينات الإدارية والقيادية (على سبيل المثال، مدير تنفيذي يعمل في جميع المدارس).

2 – اتحاد الحوكمة اللين Soft Governance Federation:

تم إنشاؤه بموجب اللوائح القانونية الصادرة بموجب قانون التعليم (2002)، وفيه تحتفظ كل مدرسة بهيئتها الإدارية الخاصة، على الرغم من أن الاتحاد لديه لجنة حوكمة / استراتيجية مشتركة ذات صلاحيات مفوضة، وتشترك المدارس في أهداف مشتركة، وربما بعض التعيينات الإدارية (مثل مدير المدرسة).

3 – الاتحاد اللين Soft Federation:

وهو تعاون غير رسمي يمكن إنشاؤه بدون اللوائح القانونية حيث يكون لكل مدرسة هيئة إدارية خاصة بها، وللاتحاد لجنة حوكمة / إستراتيجية مشتركة بدون صلاحيات مفوضة، وتشترك المدارس في أهداف مشتركة، ويمكن للجان المشتركة تقديم توصيات، ولكن يجب على الهيئات الإدارية الفردية أن تأذن بالقرارات والخطط، وقد تكون هناك مواقف إدارية مشتركة مع البروتوكول لدعم الوظائف المشتركة.

4 – التعاون غير الرسمي / الحر Informal /Loose Collaboration:

وهو أيضًا تعاون غير رسمي يمكن إنشاؤه دون اتباع اللوائح حيث يكون لكل مدرسة هيئة إدارية خاصة بها وتجتمع مجموعة المدارس على أساس متخصص، تشترك المدارس في أهداف مشتركة وتعمل معًا على اتفاقيات غير رسمية وقضايا مخصصة، ومن غير المحتمل أن يكون لديك فريق عمل مشترك. (Lindsay، et al.، 2007، P6، p 60)

ومما سبق يتضح تنوع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا للإجراءات الرسمية وغير الرسمية ما بين اتحادات رسمية ترتبط باللوائح والقوانين، واتحادات غير رسمية تتعاون من خلالها المدارس وفقًا لمصالح واهتمامات مشتركة فيما بينها.

ثانياً أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة ووفقاً لاتفاقيات التمويل:

تتمثل أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا لاتفاقيات التمويل فيما يلي:

1 – الأكاديمية متعددة الائتمانات (Multi-academy trusts (MATs:

والتي تعد كيانًا قانونيًا واحدًا مسؤولاً عن الأكاديميات المتعددة داخلها، ويحكمها مجلس الأمناء أو المديرين، ولكن غالبًا ما يكون هناك تفويض إلى الأكاديميات الفردية، فعلى سبيل المثال، يمكن لها إنشاء هيئات إدارة منفصلة للمدارس الأعضاء الفردية وتفويض مجموعة من الصلاحيات أو هيئة استشارية لكل أكاديمية بدون صلاحيات مفوضة، وبموجب هذا النموذج، يكون لدى وزير الدولة للتعليم اتفاقية تمويل رئيسية مع الأكاديمية واتفاقيات تكميلية منفصلة مع الأكاديميات الأعضاء فيها.

2 – الصناديق الائتمانية الشاملة Umbrella trusts:

وفي ظل هذا النموذج، تقوم هيئة دينية أو مجموعة من المدارس بإنشاء صندوق خيري شامل يقوم بعد ذلك بإنشاء صناديق ائتمانية فردية أو أكاديمية متعددة الائتمانات لإدارة المدارس التي تقع تحت مظلتها، ويوقع وزير الدولة للتعليم اتفاقيات تمويل فردية مع كل أمانة أكاديمية، ويتم تعيين الأعضاء والمحافظين من قبل الصندوق الائتماني الشامل، والذي يمكنه اختيار السيطرة على الأقلية أو الأغلبية وفقًا لمدى جودة أداء المدرسة أو من أجل الحفاظ على علاقة سابقة (على سبيل المثال بين مجلس الأبرشية diocesan ومدرسة (مدارس) الكنيسة).

3 – الشراكات التعاونية Collaborative partnerships:

وهي شراكات غير رسمية وغير منظمة بشكل أكبر من النموذجين السابقين، ولدى وزير الدولة للتعليم اتفاقيات تمويل فردية مع كل أمانة أكاديمية، ويوافق مديرو الأكاديميات المتحولة على العمل معًا في المجالات التي يرون فيها بعض المنفعة المتبادلة، ولكن لا توجد حوكمة مشتركة والتعاون فضفاض للغاية على الرغم من أنه قد يكون لديهم اتفاق مكتوب لتوحيد نشاطهم التعاوني. (Paul Armstrong، 2015، P 15، 16)

ومما سبق يتضح تتنوع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا لاتفاقيات التمويل، ما بين أشكال يتم من خلالها عمل اتفاقية رئيسية بين الوزير والتعاون ككل، أو من خلال اتفاقيات تمويل منفصلة بين الوزير والمدارس والأكاديميات الداخلة في التعاون.

ثالثًا أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا لطبيعة التعاون:

تتمثل أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا لطبيعة التعاون فيما يلي:

1 – السلاسل الوطنية National chains:

تتميز بالملكية الخيرية وغير الهادفة للربح، وإدارة عدد من المدارس؛ وهياكل القيادة والإدارة المشتركة؛ ولديها مهمة مشتركة وربما نهج تربوي ومحور مركزي يوفر الدعم المركزي والمساءلة والتوجيه، يمكنهم أيضًا العمل في مناطق جغرافية واسعة بين مناطق مختلفة من البلاد.

2 – السلاسل التي تقودها المدرسة School–led chains:

تتشارك في العديد من الميزات التي تتميز بها السلاسل الوطنية، ولكن يتم إطلاقها وقيادتها من قبل المدارس الناجحة بدلاً من المنظمات غير الربحية أو الخيرية، وغالبًا ما تعمل على أساس إقليمي أو محلي.

3 – التعاونيات Collaboratives:

وهي مجموعات المدارس التي اختارت التعاون أو مشاركة الموارد في مجالات مثل التطوير المهني المستمر أو الخدمات المشتركة، ولكن دون تعديل هياكل القيادة أو الحوكمة (أي أنها تظل مدارس منفصلة).

4 – الاتحادات المحلية Local federations:

تم تطويرها مبدئيًا بين مجموعات من مدارس السلطة المحلية، وهي مجموعات من المدارس مبنية محليًا يتم اختيارها أو يتم تشجيعها على الالتقاء معًا في شراكات، ويتم إضفاء الطابع المؤسسي على هذه الشراكات من خلال إعادة تشكيل ترتيبات حوكمة المدارس، مثل تعيين رئيس تنفيذي للاتحاد أو إنشاء هيئة إدارية مشتركة، (Woods et al.، 2014، p 331، 332)، هذا وتتضمن الاتحادات ستة أنواع، تتمثل فيما يلي:

- اتحادات متعددة المراحل Cross–phase federations: اتحادات تتكون من مدرستين أو أكثر من مراحل مختلفة (مثل المدارس الابتدائية والثانوية).
- اتحادات الأداء Performance federations: اتحادات تتكون من مدرستين أو أكثر، بعضها عالي الأداء والبعض الآخر منخفض الأداء.
- اتحادات الحجم Size federations: اتحادات تتكون من مدرستين صغيرتين أو أكثر أو مدرسة صغيرة جدًا ومدرسة متوسطة الحجم.
- اتحادات الإدماج Mainstreaming federations: اتحادات تتكون من مدرسة خاصة واحدة أو أكثر وواحدة أو أكثر من المدارس العادية.
- الاتحادات الدينية Faith federations: اتحادات تتكون من مدرستين أو أكثر من نفس المذهب الديني.
- اتحادات الأكاديمية Academy federations: اتحادات من أكاديميتين أو أكثر (على غرار المدارس المستقلة) يديرها نفس الراعي داخل اتحاد أو سلسلة. (Chris-topher Chapman، 2015، P 50، 51)

ومن ثم يتضح تنوع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا لطبيعة التعاون فيما بينها، كما أنها قد تتشارك بعض الخصائص مثل السلاسل الوطنية، وتلك التي تقودها المدارس، غير أنها تختلف في خصائص أخرى، هذا بالإضافة إلى تنوع أشكال الاتحادات بتنوع الوسائل التي يتم من خلالها تنظيم النشاط التعاوني بين المدارس، وأنواع المدارس التي تعمل معًا.

وعلاوة على ذلك، ظهر في السنوات الأخيرة عدد من مبادرات السياسة العامة التي يقوم عليها التعاون بين المدارس، والتي تشمل شبكة وطنية من "مدارس التعليم Teaching Schools" وهي مدارس عالية الأداء، تم تصنيفها على أنها `` متميزة '' من قبل أوفستد Ofsted، والتي تتلقى تمويلًا مركزيًا لدعم المدارس الأخرى عبر عدد من المجالات الرئيسية مثل تنظيم وتوفير التدريب الأولي للمعلمين، ومشاركة المدرسة للمدرسة، والتطوير المهني وتطوير القيادة والتخطيط والبحث في إطار شبكة من المدارس الأخرى والشركاء الاستراتيجيين المعروفة باسم تحالف المدارس التعليمية teaching school alliance، وهناك ترتيبات أخرى مثل الشبكات المتخصصة أو «المحاور» specialist networks or 'hubs' لمواضيع تشمل الرياضيات واللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى «شبكة المدارس البحثية» research schools network، وهي مبادرة تمولها مؤسسة الهبات التعليمية التي تدعمها الحكومة من أجل دعم مجموعات المدارس التي تستخدم الأدلة لتحسين التعليم. (Paul Wilfred Arm-strong، et al، 2021، P322)

ومما سبق يتضح تنوع، وتعدد أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة بإنجلترا، بتنوع الغرض منها، وأساليب تكوينها، وطرق تمويلها، وطبيعة المدارس التي تتعاون فيما بينها، والمدى الجغرافي للتعاون، وهو ما نتج عنه عدد كبير من الأشكال التي شجعت المدارس على التعاون فيما بينها، كما يتضح أيضًا دور الحكومة في تمويل وإقامة هذه الأشكال، بما يبرز مدى اهتمامها باتخاذ اتجاه مشاركة المدرسة للمدرسة كمدخل لتطوير النظام التعليمي بها، وبعد عرض أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة بإنجلترا، يعرض البحث فيما يلي لمجالات مشاركة المدرسة للمدرسة كما يلي.

ه- مجالات مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتضمن مجالات مشاركة المدرسة للمدرسة كل من المجالات التالية:

1 – **تنمية المهارات القيادية للإدارة المدرسية:**

حيث كانت القدرة على القيادة قضية في العديد من المدارس المدعومة، وتم تناولها من خلال الشراكات بعدة طرق، مع التركيز بشكل أساسي على توجيه القادة الجدد،

وتحسين الهياكل القيادية وتوفير الدعم النفسي للقادة، وغالبًا ما تم استخدام التوجيه في الشراكات، خاصةً عندما يكون للمدرسة المدعومة رئيس جديد أو فريق إدارة عليا قليل الخبرة، وكذلك تدريب القادة في المدارس المدعومة، والذي تضمن توضيح دور المدير والمهام التي تحتاج إلى تفويض أو توزيع، باعتباره أمرًا مهمًا عند دعم الرؤساء الجدد، وكذلك توضيح أنظمة وهياكل القيادة، ومساعدة مديرو المدارس على وضع خطة لتحسين المدرسة، وجعل العمليات الإدارية أكثر كفاءة، والعمل على تطوير علاقات قوية مع كبار الموظفين في المدرسة المدعومة. (Daniel Muijs، 2015، P14)

كما توفر الشراكات المدرسية بيئة جيدة لدعم وتطوير القادة الطموحين والمتوسطين، فهي تمكن القادة الناشئين من مراقبة أسلوب القيادة للقادة من مؤسسات أخرى غير مؤسساتهم، وغالبًا ما تتاح لهم الفرصة لتولي مسئوليات جديدة إما في مدرسة أخرى أو عبر شراكة، وقد يكون هناك تدريب مشترك على القيادة مع زملاء من مدارس أخرى. (Paul Armstrong، 2015، P24)

2 – **التعليم والتعلم والمناهج**:

تتيح الاتحادات للطلاب فرصًا أوسع للتعلم، ويمكن لمديري المدارس أن يركزوا بحرية على التعليم من خلال تقاسم بعض الموارد مع مدارس الاتحاد الأخرى، ولا سيما من خلال توظيف معلمين مؤهلين، وتدعي الحكومة أيضاً أن هناك بعض الأدلة التي تدعم الادعاء بأن الاتحاد يمكن أن يوفر فرصاً أوسع للتعلم للأطفال، هذا ولا يوجد نهج واحد محدد للتعليم والتعلم للاتحادات، بل تتنوع ما بين استخدام مراقبة ممارسة الفصول الدراسية، والتطوير المهني المركّز للمعلمين، وإعادة تصميم المناهج الدراسية للارتقاء بمعايير الأداء في الاتحادات، بالإضافة إلى مساعدة المدارس الأقوى للمدارس الأضعف على التحسن، وذلك من خلال: المراقبة المكثفة والرصد للدروس، وتسهيل الفرص للمعلمين من المدارس الضعيفة لمراقبة ممارسات الفصل الدراسي في المدارس ذات الأداء العالي، والمساعدة في معالجة نقاط ضعف المناهج. (Christo-pher Chapman، 2015، P52)

3 – **التنمية المهنية:**

يفيد التطوير التعاوني بين المدارس الممارسين المشاركين من خلال تعزيز ممارساتهم التعليمية، ومساعدتهم على تطوير طرق جديدة للتفكير في ممارساتهم، وزيادة التوقعات، وزيادة الحافز، والانفتاح الأكبر تجاه زملائهم، وهو ما يؤدي إلى أشكال أكثر قوة من التعلم المهني، وثقافات أكثر توجهاً نحو التعلم، وزيادة القدرة القيادية، كما يقدم الاتحاد المزيد من الفرص للتطوير المهني المستمر بين المدارس مع إدراك المعلمين أن مشاركة الممارسة بين الزملاء شكلاً أقوى من أشكال التعلم المهني الذي سيكون له تأثير مباشر على الممارسة أكثر من حضور دورة خارجية، كما أن العمل التعاوني بين المدارس يؤدي إلى تحسينات في مناخ المدرسة وزيادة فرص تطوير المعلمين والحوار المهني المشترك، كما تعمل المدارس المتعاونة معًا في مشاريع بحثية تعاونية كوسيلة لتحسين المدرسة وزيادة تحصيل الطلاب. (Paul Wilfred Armstrong، et al، 2021، P337، 338)

4 – التأثير على المجتمع والوكالات الأخرى:

حيث تقدم الاتحادات فوائد في بعض السياقات المحددة، على سبيل المثال في الحفاظ على قابلية المدارس الابتدائية الريفية الصغيرة للحياة من خلال تقاسم الموارد، إذ تشير الدراسات إلى أن الاتحادات يمكن أن تكون وسيلة مفيدة لتجنب إغلاق المدارس، خاصة في المناطق الريفية المعزولة. (Christopher Chapman، 2015، P55)

5 – أداء التلاميذ:

حيث إن الشراكات بين المدارس عالية الأداء والمدارس ذات الأداء الضعيف تساعد على تفوق التلاميذ، وذلك من خلال الشراكات الناجحة التي تتميز بتدخلات مكثفة داخل الفصل الدراسي وعلى مستوى القيادة، بالإضافة إلى توفير فرص التطوير المهني المقدمة لدعم المدارس التي تواجه ظروفًا أكثر صعوبة، بما يسهم في تقوية المدارس ذات الأداء المنخفض نسبيًا والتي يمكنها، وفي نفس الوقت، المساعدة في تعزيز تحسينات أوسع في النظام، وهو ما يقدم حجة مقنعة حول سبب وجوب دعم المدارس القوية نسبيًا للمدارس الأخرى الأقل نجاحًا، بما يظهر تأثيرًا إيجابيًا على تحصيل الطلاب في كل

من المدارس ذات الأداء العالي والمنخفض نتيجة لنشاط الشراكة. (Paul Wilfred (Armstrong & Mel Ainscow، 2018، p618، p624

ومما سبق يتضح أن مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في إنجلترا يركز على تعاون المدارس في مجموعة متنوعة من المجالات التي تسهم في تحقيق التحسين المستمر في إدارة المدارس، وتطوير المعلمين، والمناهج وتحسين أداء الطلاب، بما يؤدي إلى تحقيق التحسين الشامل للنظام التعليمي ككل، والارتقاء بمستوى المدارس ذات الأداء المنخفض.

وبعد عرض واقع تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بإنجلترا من حيث الإطار التشريعي، وأهداف مشاركة المدرسة للمدرسة، وإدارة المشاركة، وأشكال المشاركة، ومجالات المشاركة بين المدارس، يتضح أنه يتميز بتنوع أشكال المشاركة، بالإضافة إلى تنوع الجهات المسئولة عن المشاركة، سواء جهات رسمية أو غير رسمية، وهو ما يشير إلى وجود قدر كبير من اللامركزية، وإتاحة الفرص للمدارس لتطوير نفسها من خلال المشاركة مع غيرها من المدارس، وفيما يلي يتم عرض تحليل مقارن لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في دولتي المقارنة.

القسم الخامس التحليل المقارن لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في دولتي المقارنة

يتناول هذا القسم التحليل المقارن لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في كل من جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا، وذلك من حيث: الإطار التشريعي لمشاركة المدرسة للمدرسة، وأهداف المشاركة، وإدارة مشاركة المدرسة للمدرسة، وأشكال المشاركة، ومجالات المشاركة، وذلك من خلال توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدول، وتفسيرها وفق السياق المجتمعي لكل دولة، والنظريات الاجتماعية المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وأهم أوجه التميز لخبرات دولتي المقارنة بما يسهم في صياغة إجراءات مقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولًا محاور التحليل المقارن:

من خلال الدراسة المقارنة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في كل من جمهورية الصين الشعبية، وإنجلترا يتضح وجود أوجه تشابه وأوجه اختلاف في المحاور المختلفة بين هذه الدول، وفيما يلي توضيح ذلك.

المحور الأول: الإطار التشريعي لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

من خلال دراسة الإطار التشريعي لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، يتضح وجود أوجه تشابه وأوجه اختلاف، وذلك كما يلي:

أولًا أوجه التشابه:

تتشابه دولتي المقارنة في تأكيد حكوماتهما على تبني السياسات المتعلقة بالترتيبات التعاونية بين المدارس منذ فترات طويلة من أجل معالجة قضية ضعف الأداء التعليمي، ولا سيما بين الفئات المحرومة من المتعلمين، ويرجع ذلك في الصين إلى كونها دولة اشتراكية تؤكد على الجماعية، مما جعل مفهوم مشاركة المدرسة للمدرسة مألوف تمامًا لدى صانعي السياسات والممارسين، من أجل تحقيق التحسين المستمر للنظام التعليمي ككل، أما في إنجلترا فيرجع ذلك لمجموعة من المبررات السياسية المتعلقة بالمساواة التعليمية، وذلك وفقًا لما نص عليه قانون التعليم، حيث تلتزم وزارة التعليم بإنشاء نظام تعليمي حكومي على مستوى عالمي، تكون فيه الفرص أكثر تكافؤاً للأطفال والشباب بغض النظر عن خلفيتهم أو ظروفهم الأسرية، وهو ما يتحقق من خلال التأكيد على بدأ التعاون بين المدارس.

ومن ناحية أخرى يتوافق هذا مع النظرية التنظيمية البنائية إحدى النظريات المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة والتي وفقًا لها يتم بناء العالم من خلال تفاعلات الناس وتواصلهم، ويتم صياغة هذه التفاعلات والتواصل من خلال علاقات القوة بين أصحاب المصلحة ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المختلف؛ لذلك، فإن التعاون المدرسي كعملية تفاعل اجتماعي بين أصحاب المصلحة المعنيين في المدارس العامة يتم صياغته من خلال أنماط متنوعة من تفاعل الناس واتصالهم في الإصلاح.

ثانيًا أوجه الاختلاف:

تختلف دولتي المقارنة فيما يتعلق بأسلوب المشاركة الذي تضمنته السياسات الحكومية، ففي الصين يتم مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من أعلى إلى أسفل حيث يبدأ بتبني الحكومة المركزية لمجموعة من السياسات التي تدعم فكرة التعاون بين المدارس، وتتبناها الحكومات المحلية بعد ذلك لتطبقها على مدارسها؛ ويرجع ذلك إلى أن جمهورية الصين الشعبية دولة مركزية اشتراكية يدعو دستورها إلى التركيز على الاشتراكية الحديثة باتباع طريق بناء الاشتراكية ذات الخصائص الصينية، وهو ما يتوافق مع نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة، إحدى النظريات المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، والتي وفقًا لها لا تتميز المشاركات بين المدارس بالانتفاضات الفردية بقدر ما تتميز بسلسلة من الأحداث، والمنظمات / الأشخاص المرتبطين معًا في أنماط مختلفة رسمية أو غير رسمية، وبالتالي، فإنها تشكل هياكل معقدة وغير متجانسة من الشبكات، حيث لم يعد الفاعلون يتصرفون كأفراد ولكنهم يفعلون ذلك بطريقة مرتبطة ومترابطة، وقد يكون للمشاركين قيم ومعتقدات مختلفة ولكنهم يشتركون في الهدف المشترك لحركتهم، ولا تُبنى الحركات الاجتماعية الجديدة على الهويات التقليدية حول الطبقة أو العرق أو الجنس، ولكنها تطور هويتها الجماعية الخاصة.

أما في إنجلترا فيتم العمل مع أفضل المدارس لتشجيعها للاضطلاع بدور قيادي في تحسين النظام المدرسي بأكمله، وترى الحكومة أن وضع ترتيبات رسمية لتحرير المدارس من البيروقراطية المركزية، ونقل السيطرة المحسنة إلى أفضل المدارس والجهات الراعية، وتعزيز التعاون فيما بين المدارس من شأنه أن يعزز المعايير التعليمية في النظام التعليمي؛ ويرجع ذلك إلى تميز إدارة نظام التعليم في إنجلترا بمزيد من اللامركزية، وإعطاء المدارس المزيد من الفرص لإدارة العملية التعليمية بها، بما يتناسب مع طبيعة المدرسة، بالإضافة إلى تقلص دور السلطات المحلية منذ ثمانينيات القرن الماضي، وهو ما يتوافق مع نظرية رأس المال الاجتماعي إحدى النظريات المفسرة لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، والتي وفقًا لها أن يتم التعاون من خلال شبكة من أسفل إلى أعلى، بما يحقق الترابط السريع بين المدارس والمبتكرين، والتي قد تؤدي إلى ابتكارات أكثر انفتاحًا على التغيير والتحدي، وأقل جمودًا من استراتيجيات أعلى

إلى أسفل، فالمعرفة تكمن في عقول مختلفة، فردية وجماعية، كما أن التعاون في هذا المنظور مدفوع بقوة أكبر بمصالح ذاتية مدروسة بوضوح.

المحور الثاني: أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل أوجه التشابه والاختلاف فيما يلي:

تتشابه أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة بدولتي المقارنة في تأكيدها على تقليل الفوارق بين المدارس ذات الأداء المرتفع والمنخفض، وتحسين نتائج الطلاب، بما يسهم في تحسين النظام التعليمي ككل، ويرجع ذلك في الصين إلى أن التنمية الاقتصادية المستدامة التي تهدف إليها الصين تضع طلبًا كبيرًا على التعليم؛ فقد أصبحت هناك حاجة ماسة لتوسيع نطاقه، وتحسين مستوى جودته، وتعميمه، وهو ما أتضح من الإصلاحات الخاصة بتمويل وتطوير التعليم؛ ومن أجل ذلك أصبح هناك اهتمام كبير بمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة من أجل تحسين جودة المدارس والنظام التعليمي بشكل عام، لتذليل الفارق بين التعليم في المناطق الحضرية والريفية، ولتقليل النفقات، أما في إنجلترا فيرجع ذلك إلى ارتفاع عدد الطلاب في إنجلترا، مما يزيد من الضغوط على المدارس بها، بالإضافة إلى انخفاض نسبة الانفاق على التعليم، وهو ما يدعو إلى ضرورة وجود حلول مبتكرة لتطوير المدارس لاستيعاب تزايد أعداد الطلاب، وتوفير تعليم جيد للجميع.

وهو ما يتوافق مع النظرية التنظيمية البنائية والتي وفقًا لها يعمل مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة على تحقيق التكامل المعرفي، وخلق معارف جديدة ناتجة عن المعارف الموجودة لدى كل مدرسة، والإدراك المختلف للواقع من حولها، بما يسهم في تحقيق إدراك كلي للعالم المحيط بهم ومن ثم القضاء على النظرة القاصرة للعالم المحيط، بما يسهم في فاعلية أداء المدارس، وتحقيق أكبر استفادة ممكنة لتحسين هذه المدارس، والنظام التعليمي ككل.

ثانيًا ـ أوجه الاختلاف:

يوجد اختلاف بين دولتي المقارنة في بعض أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة في كل دولة؛ ويرجع ذلك لطبيعة وخصوصية كل منها؛ ففي الصين تركز أهداف مشاركة

المدرسة للمدرسة على مساعدة المدارس في المناطق الريفية والمحرومة، بالإضافة إلى تقليل اختلافات الموارد بين المدارس في المناطق الحضرية والريفية، وكذلك تعزيز مساعدة المدارس مرتفعة الأداء للمدارس ذات الأداء المنخفض من خلال تبادل المعلمين والمديرين من المدارس مرتفعة الأداء للمدارس ذات الأداء المنخفض؛ ويرجع ذلك إلى أن دستور الصين وقوانين التعليم بها تنص على أن جميع المواطنين في الصين لديهم الحق في الحصول على التعليم بغض النظر عن العرق أو العمر أو الجنسية أو الجنس، كما تلتزم الحكومة على جميع المستويات باتخاذ خطوات لتحسين التعليم في الأقليات العرقية والمناطق الريفية الفقيرة لتحقيق مبدأ المساواة في الحصول على التعليم، بالإضافة إلى أن الصين تدير أكبر نظام تعليمي في العالم، فهي تخدم ٪26 من الطلاب في العالم، مع ٪2 فقط من الموارد التعليمية في العالم، بالإضافة إلى كبر مساحة الصين، الأمر الذي يسبب تحديًا كبيرًا لنظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية، ولحكومتها في مواجهة تلك التحديات، وهذا ما يتوافق أيضًا مع النظرية التنظيمية البنائية والتي وفقًا لها فإن المدارس الموجودة في بيئات معقدة وغير مؤكدة، لا سيما تلك التي تواجه ظروفًا صعبة، من منظور بنائي، هي الأكثر استفادة من التعاون.

أما في إنجلترا، فتؤكد أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة على العمل على زيادة استقلالية المدارس، والتركيز على دعم المجتمعات المحلية من خلال مشاركة المدارس ذات النطاق الواحد لبعضها البعض حتى تحقق الاستفادة المتبادلة سواء للمدارس مرتفعة الأداء أو المدارس ذات الأداء المنخفض؛ ويرجع ذلك إلى أن مسئولية التعليم تقع على عاتق الحكومة المحلية، وإعطاء المدارس المزيد من الفرص لإدارة العملية التعليمية بها، بما يتناسب مع طبيعة المدرسة، والتأكيد على نظام التحسين الذاتي، وهو ما يتوافق مع مفهوم مشاركة المدرسة للمدرسة وفقًا لنظرية الشبكة الدوركهايمية، حيث تظهر مشاركة المدارس في التعاون عناصر الرغبة في زيادة التنظيم والتكامل، بالإضافة إلى استعداد مثل هذه المدارس للمشاركة في الشبكات حتى كشريك غير متكافئ، مدعومًا بمدارس أقوى، فالمشاركة بهذا المعنى قد لا تكون مهمة فقط لتحسين المدرسة بالمعنى التقليدي، ولكنها قد تؤثر بشكل إيجابي على التخفيف من الانحراف التنظيمي من خلال توفير التكامل والتنظيم مع المدارس الشريكة التي قد تشارك قيم وأهداف المدارس التي تواجه ظروفًا صعبة.

المحور الثالث: إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل أوجه التشابه والاختلاف فيما يتعلق بهذا العنصر فيما يلي:

أولًا أوجه التشابه:

تتشابه دولتي المقارنة فيما يتعلق بتحديد أسلوب إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة مركزيًا، ففي الصين، تتحدد إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة من خلال اتفاق مبرم بين المدارس المشاركة والمقاطعة التي توجد بها هذه المدارس، والذي من خلاله يتم تحديد دور كل مدرسة في إدارة المشاركة؛ ويرجع ذلك إلى أن عملية مشاركة المدرسة للمدرسة تتم في الصين من أعلى إلى أسفل بما يتناسب مع طبيعة النظام المركزي إدارة الدولة بها، أما في إنجلترا فقد حدد القسم 24 من قانون التعليم لعام 2002 هيكل إدارة المشاركة حيث تشترك مدرستان أو أكثر في هيئة إدارة واحدة، وعادة ما يشار إلى هذا الترتيب على أنه اتحاد «صلب»، كما نصت المادة 26 من التشريع على أن يكون للمدارس ترتيبات حكم قانونية تتضمن تفويض الصلاحيات إلى لجنة مشتركة واحدة أو أكثر، تكون مسئولة أمام الهيئات الإدارية لمدرسة واحدة أو أكثر، ويُعرف هذا الترتيب بالاتحاد «الناعم»؛ ويرجع ذلك إلى كون التأكيد على تعاون المدارس هو تأكيد مركزي، حيث يظل مبدأ عمل المدارس معًا بموجب ترتيبات تعاونية رسمية محوريًا للسياسة التعليمية في إنجلترا، وهو ما يتوافق مع النظرية التنظيمية البنائية التي تؤكد على دور العوامل السياقية، مثل العلاقات والتاريخ والسلطة في بناء الشبكات أو التعاون.

ثانيًا أوجه الاختلاف:

تختلف دولتي المقارنة فيما يتعلق بإدارة مشاركة الموارد التعليمية، ففي الصين يتم من خلال آلية مبنية على ثلاث مراحل، تتضمن تجميع المناطق التعليمية وهي منطقة ثابتة لمشاركة موارد المدارس، ثم إنشاء لجنة المنطقة التعليمية وشبكة مشاركة الموارد والتي من خلالها يتم إنشاء تنظيم الإدارة والشبكات، ثم إنشاء تحالف مدرسي والذي يتم بين المدارس للمشاركة والتعاون، وذلك بهدف تعزيز التعاون بين المدارس العامة ذات الصلة؛ ويرجع ذلك إلى أن عملية مشاركة المدرسة للمدرسة تتم في الصين من أعلى إلى أسفل بما يتناسب مع طبيعة النظام المركزي الاشتراكي لإدارة الدولة بها، وهو

ما يتوافق مع نظريات الحركات الاجتماعية الجديدة، والتي وفقًا لها لا تتميز المشاركة بالانتفاضات الفردية بقدر ما تتميز بسلسلة من الأحداث، والمنظمات / الأشخاص المرتبطين معًا في أنماط مختلفة رسمية أو غير رسمية، وبالتالي، لم يعد الفاعلون يتصرفون كأفراد ولكنهم يفعلون ذلك بطريقة مرتبطة ومترابطة.

أما في إنجلترا، فتتكفل الحكومة بتوفير الموارد اللازمة لهذه المشاركات والاتحادات في حين تتحكم الاتحادات في كيفية توزيع هذه الموارد داخل مدارسها؛ وهو ما يرجع إلى طبيعة نظام الإدارة اللامركزي الذي تتبناه إنجلترا، وإعطاء المدارس المزيد من الاستقلالية.

كما تتميز إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة في إنجلترا أيضًا بتنوع قيادة الاتحادات، حيث تتبنى بعض الاتحادات نموذجًا يتولى فيه الرئيس التنفيذي قيادة وإدارة الاتحاد بأكمله وإدارة الخطوط التشغيلية في كل مدرسة، بينما يختار آخرون الاحتفاظ بهيكل تقليدي مع مدير المدرسة / مدير المدرسة في كل مدرسة يدير الاتحاد من قبل لجنة؛ ويرجع ذلك تأكيدًا لمبدأ استقلال المدارس، ولامركزية أنشطة المشاركات بين المدارس وفقًا لأهداف المشاركة، وهو ما يتوافق مع نظرية رأس المال الاجتماعي، حيث ينطلق التعاون وفقًا لها من الأهداف التي تسعى المدارس لتحقيقها، بالإضافة إلى الاستفادة من موارد جميع المدارس المشاركة، وتوافر المعلومات التي تسهم في نجاح هذا التعاون، بما يعود بالنفع على كل المدارس الأعضاء في التعاون.

المحور الرابع: أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل أوجه التشابه والاختلاف الخاصة بهذا المحور فيما يلي:

أولًا أوجه التشابه:

تتشابه دولتي المقارنة في تنوع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة، ففي الصين تتنوع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة ما بين دمج المدارس المحولة مع المدارس الرئيسية، والنظام المدرسي المشترك، والإدارة الموكلة، واتحاد المدارس، وإدارة المدرسة المجمعة، وغيرها من الأشكال؛ ويرجع ذلك إلى تنوع الهدف من كل شكل منها، غير أنها تهدف في النهاية إلى إذابة الفوارق بين المدارس في المناطق المختلفة، وبين المقاطعات، بما يسهم في توفير تعليم جيد لجميع الطلاب بالصين، وبما يسهم في

الارتقاء بالمدارس ضعيفة الأداء، وفي إنجلترا تتنوع وتعدد أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة، بتنوع الغرض منها، وأساليب تكوينها، وطرق تمويلها، وطبيعة المدارس التي تتعاون فيما بينها، والمدى الجغرافي للتعاون، وهو ما نتج عنه عدد كبير من الأشكال التي شجعت المدارس على التعاون فيما بينها، كما يتضح أيضًا دور الحكومة في تمويل وإقامة هذه الأشكال، بما يبرز مدى اهتمامها باتخاذ اتجاه مشاركة المدرسة للمدرسة كمدخل لتطوير النظام التعليمي بها، وهو ما يتوافق مع نظرية رأس المال الاجتماعي، والتي وفقًا لها ينطلق التعاون وفقًا لها من الأهداف التي تسعى المدارس لتحقيقها، بالإضافة إلى الاستفادة من موارد جميع المدارس المشاركة.

كما تتشابه دولتي المقارنة في الدور البارز للحكومة في تمويل وإقامة هذه الأشكال، ففي الصين تقر الحكومة أشكال المشاركة المختلفة، وتشرف عليها، وتمولها، وتولى المدارس مهمة التطبيق؛ ويرجع ذلك إلى تبني الصين نمط الإدارة المركزي فهي دولة مركزية اشتراكية يدعو دستورها إلى التركيز على الاشتراكية الحديثة باتباع طريق بناء الاشتراكية ذات الخصائص الصينية، والذي وفقًا له أصبح إنشاء وإدارة مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة يتم من أعلى إلى أسفل، أما في إنجلترا فتتولى الحكومة إنشاء والإنفاق على بعض الأشكال مثل مدارس التعليم، في حين تتولى الجهات غير الرسمية مثل الهيئات الدينية، وكذلك مثل التعاونيات غير الرسمية التي تتم بين المدارس وفقًا لمصالح واهتمامات مشتركة فيما بينها؛ ويرجع ذلك إلى تأكيد إنجلترا على أهمية تحقيق التعاون بين المدارس لتحسين النظام التعليمي من جهة، وتأكيدها على استقلال المدارس وإرساء مبدأ التحسين الذاتي من جهة أخرى، وهو ما يتوافق مع نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة، حيث يُنظر إلى الحركات الاجتماعية الجديدة على أنها تتشكل من أسفل إلى أعلى، نتيجة للمصالح المشتركة المتصورة، وهذا هو الحال بالنسبة لبعض شبكات المدارس فقط، أما العديد منها يتم تشكيله جزئيًا على الأقل كرد فعل للحوافز المالية أو لبعض أشكال الإكراه من السلطات العليا.

ثانيًا أوجه الاختلاف:

تختلف دولتي المقارنة فيما يتعلق بالطابع الرسمي لأشكال مشاركة المدرسة للمدرسة، ففي الصين، تعد جميع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة رسمية؛ ويرجع

ذلك إلى ارتباط النظام التعليمي بالفكر السياسي الذي تسير عليه الدولة، وأنه يعمل على خدمة المبادئ الاشتراكية وتدعيمها وتنميتها عند النشء، كما انعكست المركزية على السياسات والاستراتيجيات والإصلاحات المتعلقة بالتعليم والتي اتسم أغلبها بالمركزية مثل والخطة القومية لإصلاح وتطوير التعليم (2010/ 2020)، واستراتيجية إصلاح النظام التعليمي (2014-2020)؛ وذلك من أجل تحقيق الهدف الاستراتيجي المتمثل في التحديث الشامل والمضي قدمًا نحو تنفيذ استراتيجية تنمية جمهورية الصين الشعبية من خلال العلوم والتكنولوجيا والتعليم، وهو ما يتوافق مع نظرية رأس المال الاجتماعي التي تقدم منظورًا وظيفيًا أكثر في التأكيد على أن التعاون التنظيمي يمكن أن يوفر وسيلة لاستخدام ومشاركة الموارد التي تحتفظ بها الجهات الفاعلة داخل الشبكة وفيما بينها، وبالتالي زيادة تدفق المعلومات، وهذا النوع من النشاط يتم في سياق الفجوات الهيكلية التي يوجد بها ندرة في المعرفة، وبهذا المعنى، فإن التعاون هو محاولة بناءة محتملة لجميع أصحاب المصلحة حيث يقدم كل منهم مساهماته الخاصة لسد الفجوات في المعرفة.

أما في إنجلترا، فتتنوع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة، بين أشكال رسمية تسير وفق لوائح وقوانين محددة مثل اتحاد الحوكمة الصارم، وأشكال غير رسمية لا تسير وفق لوائح وقوانين محددة مثل الاتحاد اللين؛ ويرجع ذلك إلى وجود قدر كبير من اللامركزية، وإتاحة الفرص للمدارس لتطوير نفسها من خلال المشاركة مع غيرها من المدارس سواء بصورة رسمية تقرها الحكومة المركزية، أو من خلال تعاون غير رسمي يتم بين المدارس وبعضها، وهو ما يتوافق مع نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة كمصطلح يستخدم لوصف أشكال جديدة من العمل الاجتماعي (مثل الحركة البيئية the envi-ronmental movement) التي تطورت من الستينيات فصاعدًا، ويُنظر إليها على أنها أكثر مرونة بكثير من الحركات الاجتماعية التقليدية (مثل النقابات العمالية).

كما تختلف الصين عن إنجلترا فيما يتعلق بوجود أحد الأشكال الذي يعمل على مساعدة المدارس الجديدة على النجاح والتميز، وهو إدارة المدرسة المجمعة، والذي من خلاله تختار لجنة التعليم مدرسة عالية الأداء لتكرار نجاحها الأكاديمي والإداري في

مدرسة مبنية حديثًا، وهذا يعني أنه سيتم «تجميع» كلتا المدرستين معًا من خلال وجود قوة تدريس موحدة ومنهج ونظام تقييم وما إلى ذلك، وهذا يضمن أن المدرسة الجديدة لن تضطر إلى البدء من الصفر، وهي بذلك تضمن نجاح المدارس الجديدة إلى حد كبير، كما تضمن ثقة أولياء الأمور في إلحاق أطفالهم بهذه المدرسة، حيث إنها ترتبط بمدرسة عالية الأداء منذ البداية؛ ويرجع ذلك إلى أن المجتمع الصيني يتسم بسمات ساعدت في الاهتمام بالتعليم والعمل على تطويره، والارتقاء بجودته بصفة مستمرة؛ نظرًا لما يمثله التعليم للمجتمع الصيني من أهمية بالغة، وتقديرهم للتعليم والمعلمين، كما أن نظرة المجتمع الصيني إلى التعليم على أنه السبيل الوحيد للحراك الاجتماعي يجعل أولياء الأمور يتجهون نحو المدارس الناجحة، وبذلك تسهم إدارة المدرسة المجمعة في مساعدة المدارس الجديدة على البداية الناجحة واستمرار النجاح، وعدم استغراق وقت كبير لتحقيق النجاح وإقناع أولياء الأمور بإلحاق أبنائهم بهذه المدارس، وهو ما يتوافق مع نظرية رأس المال الاجتماعي، إذ إن التعاون وفقًا لها مدفوع بقوة أكبر بمصالح ذاتية مدروسة بوضوح، حيث تكمن أهداف التعاون من هذا المنظور بشكل أساسي في نقل المعرفة أو الحصول على مزيد من النفوذ أو صوت متزايد داخل مجتمع المدارس (السياسي).

كما تختلف إنجلترا عن الصين فيما يتعلق بوجود نوع من الاتحادات على أساس ديني والذي يتمثل في الاتحادات الدينية، وهي اتحادات تتكون من مدرستين أو أكثر من نفس المذهب الديني؛ ويرجع ذلك إلى احتفاظ الكنائس بنفوذ كبير على التعليم في إنجلترا، ويتم تمويل المدارس الدينية بشكل عام، وفي يناير 2017، كانت ٪37 من جميع المدارس الابتدائية الممولة من القطاع العام مدارس دينية، إلى جانب ٪19 من المدارس الثانوية الممولة من القطاع العام، ومن بين هذه المدارس، تعد مدارس كنيسة إنجلترا هي النوع الأكثر شيوعًا بين المدارس الابتدائية (٪26)، ومدارس الروم الكاثوليك أكثر أنواع المدارس الدينية عددًا في المرحلة الثانوية (٪9)، ويوجد أيضًا عدد قليل من المدارس اليهودية والمسلمة والسيخ والهندوسية، وهو ما أدى إلى وجود ذلك الشكل من أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة، وهو ما يتوافق مع نظرية الشبكة الدوركهايمية، والتي ترتبط بالتعليم في تركيزها على قضية واحدة لا تظهر

بقوة في النظريات السائدة في مجال الأعمال وهي الغرض الأخلاقي، إذ يفترض البحث والنظرية التربوية بشكل متزايد الغرض الأخلاقي كعامل رئيسي في الأداء الناجح للمنظمات التعليمية، ويرى دوركايم، أن هذه النظرية تنطبق على عمليات التعاون والشبكات التي يعتمد فيها جزء على الأقل من الدافع للتعاون على القيم المشتركة والغرض الأخلاقي، بدلاً من الأهداف الأكثر فاعلية كما تنبأت نظرية رأس المال الاجتماعي.

كما تختلف الصين في التركيز على التعاون بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية لتقليل الفجوة التعليمية فيما بينها، والتي تتمثل في الاقتران بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، وانتقال المعلمين من المناطق الحضرية إلى المناطق الريفية والعكس؛ ويرجع ذلك إلى أن الغالبية العظمى من السكان تعيش في الجنوب؛ أما المناطق الداخلية الشمالية لا تزال قليلة الكثافة، أما عن التحضر فيبلغ سكان الحضر 62.5٪ من مجموع السكان، وهو ما أدى إلى زيادة الاهتمام بالمناطق الجنوبية، وبسكان الحضر في مختلف المجالات ومنها التعليم، وهو ما دفع الحكومة الصينية إلى ابتكار العديد من الأساليب التي يمكن من خلالها تطوير المناطق الريفية، والتي من بينها اهتمام بعض أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة بالاقتران بين المناطق الريفية والحضرية من أجل تطويرها، وهو ما يتوافق مع نظرية الشبكة الدوركهايمية، والتي ترى أن الشبكات هي مفتاح لمكافحة الانحراف، وهو ما ينطبق وفقًا لهذه النظرية على المدارس التي تواجه ظروفًا صعبة، والتي قد تجد نفسها في مواقف شديدة التوتر والتغيير مع القليل من الروابط مع المدارس الأخرى أو المجتمع، بينما تكافح غالبًا لتحقيق التوازن بين قيم الشمولية والعدالة الاجتماعية مع مطالب الأداء والمنافسة المفروضة عليهم، وبالتالي، قد لا تكون المشاركة بهذا المعنى مهمة فقط لتحسين المدرسة بالمعنى التقليدي، ولكنها قد تؤثر بشكل إيجابي على التخفيف من الانحراف التنظيمي من خلال توفير التكامل والتنظيم مع المدارس الشريكة التي قد تشارك قيم وأهداف المدارس التي تواجه ظروفًا صعبة.

المحور الخامس: مجالات مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل أوجه التشابه والاختلاف الخاصة بهذا المحور فيما يلي:

أولًا أوجه التشابه:

تتشابه دولتي المقارنة في شمول مجالات مشاركة المدرسة للمدرسة لمختلف جوانب العمل المدرسي، ففي الصين يتضمن التعاون مختلف المجالات التي تسهم في تحقيق التحسين المدرسي وخاصة للمدارس ضعيفة الأداء، كما يعمل على تحقيق التعليم الجيد وتوفير فرص التنمية المهنية للمعلمين والمديرين، وكذلك فرص التعلم الجيد للطلاب، ومن ثم تحقيق الإنصاف والتوازن في تطوير التعليم الجيد للجميع؛ ويرجع ذلك إلى أن الصين دولة مركزية اشتراكية يدعو دستورها إلى التركيز على الاشتراكية الحديثة باتباع طريق بناء الاشتراكية ذات الخصائص الصينية، وهو ما انعكس على النظام التعليمي حيث يهدف نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية إلى العمل على بناء الاشتراكية الحديثة وقيم العمل والإنتاج، والعمل على تعزيز التنمية الشاملة الأخلاقية والعقلية والبدنية للطلاب، كما يهدف إلى تنمية القيم التقليدية التاريخية والثقافية الرفيعة للأمة الصينية، حتى يمكن لهم المساهمة في تقدم الحضارة البشرية، كما تهدف السياسة التعليمية في الصين إلى تمكين المتعلمين من التطور بصورة شاملة في النواحي الفكرية، والمعنوية، والجسمية، ومهارات العمل والحياة، حتى يكونوا مؤهلين ولديهم المثل السامية، ولديهم تعليمًا جيدًا، والذي يتحقق من خلال التأكيد على مختلف مجالات العمل المدرسي.

وفي إنجلترا، يركز مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة على تعاون المدارس في مجموعة متنوعة من المجالات التي تسهم في تحقيق التحسين المستمر في إدارة المدارس، وتطوير المعلمين، والمناهج وتحسين أداء الطلاب، بما يؤدي إلى تحقيق التحسين الشامل للنظام التعليمي ككل، والارتقاء بمستوى المدارس ذات الأداء المنخفض؛ ويرجع ذلك إلى التزام وزارة التعليم بإنشاء نظام تعليمي حكومي على مستوى عالمي، وتتمثل رؤيتها في مجتمع متعلم تعليماً عالياً تكون فيه الفرص أكثر تكافؤاً للأطفال والشباب بغض النظر عن خلفيتهم أو ظروفهم الأسرية، وهو ما يتوافق مع نظرية رأس المال الاجتماعي،

حيث ينطلق التعاون وفقًا لها من الأهداف التي تسعى المدارس لتحقيقها، بالإضافة إلى الاستفادة من موارد جميع المدارس المشاركة، وتوافر المعلومات التي تسهم في نجاح هذا التعاون، بما يعود بالنفع على كل المدارس الأعضاء في التعاون.

كما تتشابه دولتي المقارنة في التأكيد على التنمية المهنية للمعلمين كأحد المجالات الهامة في مشاركة المدرسة للمدرسة، ففي الصين أصبح مشاركة المدرسة للمدرسة منصة لتشجيع المعلمين في المدارس الأعضاء على تبادل الخبرات التعليمية وتعزيز الفهم المتبادل لأنماط التدريس المختلفة وتحديات التدريس في المدارس المختلفة، وقدم مدخل المشاركة أيضًا مفهومًا تعليميًا جديدًا وفرص تدريب جديدة ومعلومات جديدة حول سياسات الامتحانات والقبول في المدارس للمدرسة المدعومة؛ ويرجع ذلك إلى أن المجتمع الصيني يتسم بالعديد من القيم والعادات التي تدعو إلى احترام التعليم، والمعلمين وتقديرهم، وإلى أهمية الدور الذي يبذلونه في تحقيق أهداف التعليم، أما في إنجلترا، فيفيد التطوير التعاوني بين المدارس الممارسين المشاركين من خلال تعزيز ممارساتهم التعليمية، ومساعدتهم على تطوير طرق جديدة للتفكير في ممارساتهم، وزيادة التوقعات، وزيادة الحافز، والانفتاح الأكبر تجاه زملائهم، وهو ما يؤدي إلى «أشكال أكثر قوة من التعلم المهني، وثقافات أكثر توجهاً نحو التعلم، وزيادة القدرة القيادية؛ ويرجع ذلك إلى أن المبدأ الأساسي للتعليم المدرسي وفقًا لقانون التعليم لعام 2002، هو أن يوفر التعليم المدرسي مناهج دراسية متوازنة وواسعة النطاق تتناسب مع عمر الطفل وقدراته ومؤهلاته وأي احتياجات تعليمية خاصة قد تكون لديه، هو ما يتطلب توفير معلمين مؤهلين بشكل جيد لتحقيق هذا المبدأ.

ثانيًا أوجه الاختلاف:

تختلف الصين في تأكيدها على الثقافة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي؛ حيث يتم تطوير استراتيجيات متعددة لتقوية الروابط مع المجتمع وتضمين الأسر في المدرسة؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة المجتمع الصيني، والقيم والتقاليد التي تسم بها، والتي من أهمها تقدير التعليم، ودوره في تطوير المجتمع والنهوض به، وهو ما يتوافق مع نظرية

الشبكة الدوركهايمية، والتي وفقًا لها لابد لعمليات التعاون والشبكات أن تعتمد على جزء على الأقل من الدافع للتعاون على القيم المشتركة والغرض الأخلاقي.

في حين تختلف إنجلترا في تأكيدها على تنمية المهارات القيادية للإدارة المدرسية، حيث كانت القدرة على القيادة قضية في العديد من المدارس المدعومة، وتم تناولها من خلال الشراكات بعدة طرق، مع التركيز بشكل أساسي على توجيه القادة الجدد، وتحسين الهياكل القيادية وتوفير الدعم العاطفي للقادة؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة نظام إدارة التعليم بإنجلترا والذي يتضمن التأكيد على استقلالية المدارس فيما يتعلق بتفويض المسئولية عن التوظيف والميزانيات إلى هيئة إدارة كل مدرسة، وهو ما انعكس على تأكيد مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة على تنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس، وهو ما يتوافق مع نظرية الحركات الاجتماعية الجديدة، في تركيزها الشديد على القيادة الكاريزمية كأمر مميز وفقًا لهذا المنظور، حيث يأخذ المديرون ذوو الكاريزما زمام المبادرة لتطوير الشبكة وقيادتها.

ومما سبق يتضح تشابه دولتي المقارنة في بعض المحاور، واختلافها في محاور أخرى نتيجة اختلاف السياقات المجتمعية لكل منهما، وبعد عرض التحليل المقارن لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بدولتي المقارنة، يتم عرض الدروس المستفادة من خبرات دولتي المقارنة.

ثانيًا: أوجه تميز خبرات دولتي المقارنة في تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

وفي ضوء ما سبق عرضه من تحليل مقارن بين دولتي المقارنة يتضح أن هناك أوجه تميز خاصة بكل محور من محاور تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، يمكن الاستفادة منها في وضع إجراءات مقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة للعمل على تحسين المدارس المصرية، تتمثل فيما يلي:

1 – وجود إطار تشريعي ينظم تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

إذ إن نجاح تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وتحقيقه للأهداف التي تسعى إليها الدول من تطبيقه، جاء من خلال إقرار مجموعة من السياسات الواضحة تتضمن تنظيم تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، من حيث الهدف منه، وأسلوب إدارته، وتمويله، وأشكال المشاركة، وغيرها من الإجراءات المنظمة لضمان نجاح تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة.

2 – تطبيق مبدأ «الإنصاف والتوازن أولاً» فيما يتعلق بالتطوير التعليمي:

فمن خلال تعزيز التعاون بين المدارس يتم تقليل الفوارق بين المدارس ذات الأداء المرتفع والمنخفض، وتحسين نتائج الطلاب، وتوفير فرصًا تعليمية متساوية للطلاب في السن المناسب، لاستيعاب الزيادة في الطلب على التعليم الجيد، ونقل موارد عالية الجودة من المدينة إلى مناطق الضواحي وتقليل عدم المساواة في الموارد التعليمية بين المدارس، وهو ما يسهم في تحسين النظام التعليمي ككل.

3 – تنوع أساليب إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة:

فنجاح تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة يتطلب تنوع أشكال إدارته بما يتناسب مع طبيعة وشكل هذه المشاركة، بالإضافة إلى الاتفاقيات التي يحددها القانون لإدارة هذه المشاركات، وبما يتوافق مع أهداف هذه المشاركة.

4 – وجود اتفاق مبرم بين المدارس المشاركة والمقاطعة التي توجد بها هذه المدارس يتحقق من خلاله إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة:

حيث يتحدد من خلاله دور كل مدرسة في إدارة المشاركة، وكيفية استفادة كل منهم من هذه المشاركة في تحسين الأداء بها، كما أنه من خلال مشاركة الحكومة المركزية ممثلة في وزارة التربية والتعليم، أو السلطات التعليمية المحلية يضمن التزام المدارس المشاركة ببنود المشاركة والعمل على تحقيق أهدافها.

5 – وجود آليات محددة لإدارة مشاركة الموارد التعليمية تتناسب مع طبيعة كل دولة:

ففي حين تلتزم الحكومات بتوفير الموارد اللازمة لهذه المشاركات والاتحادات، فإن آليات إدارة مشاركة هذه الموارد، وتوزيعها بين المدارس المشاركة يختلف من دولة لدولة بما يتوافق مع ظروفها الاقتصادية، وطبيعة النظام الإداري بها، وبما يسهم في تحقيق أهداف هذه المشاركة.

6 – تنوع أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة:

حيث يتطلب النجاح في تحقيق الأهداف المتنوعة التي تسعى الدول المختلفة لتحقيقها من تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة تنوع أشكال المشاركة بما يتناسب

مع طبيعة الأهداف المراد تحقيقها، وبما يتناسب مع المدى الجغرافي وطريقة التمويل، والإدارة، والتي تختلف من دولة لدولة.

7 – الدور البارز للحكومة في تمويل وإقامة أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة:

إذ إن إقرار الحكومة لأشكال المشاركة المختلفة، والإشراف عليها، وتمولها، يمنح المدارس المزيد من الثقة والقدرة على تطبيق هذه المشاركة بنجاح وتحقيق الهدف منها، من خلال توفير المناخ المناسب لنجاح هذه المشاركات.

8 – وجود أشكال غير رسمية لمشاركة المدرسة للمدرسة:

وهو ما يتيح مزيد من الفرص للمدارس لتطوير نفسها من خلال المشاركة مع غيرها من المدارس سواء بالصورة الرسمية التي تقرها الحكومة المركزية، أو من خلال تعاون غير رسمي يتم بين المدارس وبعضها، وفقًا لاحتياجاتها وأهدافها التي تتوافق مع مدارس أخرى دون الحاجة للتقيد بالإجراءات الرسمية.

9 – مشاركة المدارس عالية الأداء مع المدارس الجديدة:

فمن خلال «تجميع» كلتا المدرستين معًا من خلال وجود قوة تدريس موحدة ومنهج ونظام تقييم وما إلى ذلك، يضمن أن المدرسة الجديدة لن تضطر إلى البدء من الصفر ولكنها ستكون قادرة على أن تصبح مدرسة عالية الأداء في أقصر وقت ممكن، كما تضمن ثقة أولياء الأمور في إلحاق أطفالهم بهذه المدرسة، حيث إنها ترتبط بمدرسة عالية الأداء منذ البداية، وهو ما يساعدها على البداية الناجحة واستمرار النجاح، وعدم استغراق وقت كبير لتحقيق النجاح وإقناع أولياء الأمور بإلحاق أبنائهم بهذه المدارس.

10 – تدعيم المشاركة بين المناطق الحضرية والريفية:

والتي من خلالها يمكن أن تتحقق التنمية المشتركة، والتطور المتكافئ، وضمان تحقيق التوازن في تحقيق التطوير، وتوزيع الموارد، حيث ينبغي أن يتضمن التعاون عناصر الإدارة المدرسية، وبناء فرق العمل، والتعليم والتعلم، وتبادل المعلمين، والبحث العلمي في إطار مبدأ المزايا التكميلية والتعاون المتبادل والابتكار والإصلاح والتنمية المشتركة، وذلك خاصة في الدول التي تعاوني من وجود فروق كبيرة بين المناطق الريفية والحضرية.

11 - تنوع مجالات المشاركة، وشمولها لمختلف جوانب العمل المدرسي:

إذ يتطلب نجاح تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بأشكاله المختلفة أن يتضمن مختلف المجالات التي تسهم في تحقيق التحسين المدرسي وخاصة للمدارس ضعيفة الأداء، كما يعمل على تحقيق التعليم الجيد وتوفير فرص التنمية المهنية للمعلمين والمديرين، وكذلك فرص التعلم الجيد للطلاب، ومن ثم تحقيق الإنصاف والتوازن في تطوير التعليم الجيد للجميع.

12 - التأكيد على التنمية المهنية للمعلمين كأحد المجالات الهامة في مشاركة المدرسة للمدرسة:

إذ إن تركيز مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة على تطوير المعلمين يمكّن من تحقيق مختلف الأهداف التي تسعى الدول المختلفة إلى تحقيقيها بتبني هذا المدخل، حيث يتيح مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة الفرصة لتشجيع المعلمين في المدارس الأعضاء على تبادل الخبرات التعليمية وتعزيز الفهم المتبادل لأنماط التدريس المختلفة وتحديات التدريس في المدارس المختلفة، وتقديم مفهومًا تعليميًا جديدًا وفرص تدريب جديدة ومعلومات جديدة حول سياسات الامتحانات والقبول في المدارس للمدرسة المدعومة، كما أن التطوير التعاوني بين المدارس يفيد الممارسين المشاركين من خلال تعزيز ممارساتهم التعليمية، ومساعدتهم على تطوير طرق جديدة للتفكير في ممارساتهم، وزيادة التوقعات، وزيادة الحافز، والانفتاح الأكبر تجاه زملائهم، وهو ما يؤدي إلى أشكال أكثر قوة من التعلم المهني، وثقافات أكثر توجهاً نحو التعلم، وزيادة القدرة القيادية للمعلمين.

13 - تعزيز روابط المدرسة مع العائلات والمجتمع:

فمن خلال تضمين مشاركة المدرسة للمدرسة خطة تعاون بين العائلات والمدرسة المدعومة توضح بالتفصيل كيف ستصبح الأسر أكثر انخراطًا في المدرسة ولديها دور في تحسين المدارس كأن يتم توفير سبل للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور للتواصل والعمل معًا لتحسين تعلم كل طفل، فعلى سبيل المثال تزيد المدارس من الزيارات

المنزلية، وتسعى إلى جعل هذه الزيارات أكثر فائدة، حيث يقوم المعلمون بزيارة منزل كل طالب ويناقشون أهدافه في التطور والتعلم، ويتم ذلك عادةً مرة أو مرتين في السنة، في حين تزيد المدارس منخفضة الأداء من تكرار الزيارات المنزلية وفعاليتها وتجري مناقشات أكثر تفصيلاً مع أولياء الأمور حول تعليم أطفالهم، وتعتبر هذه طريقة فعالة لتقوية روابط المدرسة مع العائلات والمجتمع.

ومما سبق يتبين ثراء خبرات دولتي المقارنة فيما يتعلق بتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، والتي يمكن الاستفادة منها في صياغة مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بما يسهم في تحسين المدارس المصرية.

وعلى ضوء ما سبق، يعرض البحث فيما يلي محاولات تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر، تمهيدًا للاستفادة من الدراسة المقارنة، وأوجه التميز لخبرات دولتي المقارنة، في وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بما يسهم في تحسين المدارس المصرية.

القسم السادس محاولات تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية مصر العربية

يتناول هذا القسم محاولات تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية مصر العربية من خلال عرض السياق المجتمعي لمصر، ونبذه عن النظام التعليمي بها، ثم محاولات تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية مصر العربية، كما يلي:

أولًا السياق المجتمعي لجمهورية مصر العربية:

تقع جمهورية مصر العربية في الشمال الشرقي لقارة إفريقيا، وتطل على كل من الساحل الجنوبي الشرقي للبحر المتوسط والساحل الشمالي الغربي للبحر الأحمر بمساحة إجمالية تبلغ مليون كم2 تقريبًا، ومصر دولة إفريقية غير أن جزءًا من أراضيها، وهي شبه جزيرة سيناء يقع في قارة أسيا، ولمصر حدود مشتركة مع ليبيا من الغرب، ومع السودان من الجنوب، ومع فلسطين (قطاع غزة) من الشمال الشرقي، ويمر الممر المائي (قناة السويس) الذي

يربط بين البحر المتوسط والبحر الأحمر عبر الأراضي المصرية فاصلًا الجزء الإفريقي منها وهو الأكبر مساحة عن الجزء الأسيوي الأصغر منها، وتشكل الصحراء غالبية مساحة مصر، ويتركز أغلب سكان الجمهورية في وادي النيل والدلتا. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي، الجغرافيا والمناخ، 2020، ص1)

هذا، وقد وصل تعداد سكان مصر وفقًا للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إلى 101.5 مليون نسمة (2021)، ما بين الريف الذي تمثل نسبة سكانه ٪57.2 من إجمالي نسبة السكان، والحضر الذي تمثل نسبة سكانه ٪42.8 من نسبة السكان، ويقدر معدل النمو السكاني لمصر بحوالي ٪2.56، وتتشكل التركيبة السكانية في مصر من ٪33.7 من السكان من سن (14–0 سنة)، و٪17.5 من السكان من سن (24–15 سنة)، و٪33.1 من السكان من سن (49–25)، و٪7.8 من السكان من سن (–50 59)، و٪7.9 من السكان من سن (60 وما فوقها). (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، اللمحة الإحصائية، السكان، 2021، ص1)

ومن ثم يعتبر أهم مؤشر سكاني في مصر هو صغر سن التركيبة السكانية، حيث يمثل عدد السكان في الشريحة العمرية أقل من 25 سنة حوالي ٪51.2 من إجمالي عدد السكان، وتلك الحقيقة تلقي بتبعات على نظام التعليم تتمثل في ضرورة دعم قدرته على إتاحة فرص تعليمية لكل الأطفال والشباب في سن التعليم، بالإضافة إلى نسبة السكان بالريف والتي تمثل ٪57.2 من عدد السكان، وهو ما يشير إلى الحاجة إلى تطوير المدارس والخدمات التعليمية بالمناطق الريفية بما يمكنها من استيعاب الطلب المتزايد على التعليم، الأمر الذي يتطلب إيجاد حلول غير تقليدية لتوفير تعليم ذو جودة في المناطق الريفية، وتذليل الفوارق بين التعليم في الريف والحضر، والتي من أهمها مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة.

وتقسم جمهورية مصر العربية إداريًّا إلى وحدات إدارية تتمتع بالشخصية الاعتبارية وهي المحافظات وعددها 27 محافظة، تضم كل منها عددًا من المراكز والمدن والقرى، وتكفل الدولة دعم اللا مركزية الإدارية والمالية والاقتصادية، وينظم القانون وسائل تمكين الوحدات الإدارية من توفير المرافق المحلية، والنهوض بها، وحسن إدارتها،

ويحدد البرنامج الزمنى لنقل السلطات والموازنات إلى وحدات الإدارة المحلية. (الهيئة العامة للاستعلامات المصرية: نظام الإدارة المحلية، 2021)

والنظام السياسي في مصر طبقا لدستور 2014 هو نظام رئاسي جمهوري ديمقراطي يقوم على أساس المواطنة وسيادة القانون، فرئيس الدولة هو رئيس الجمهورية ورئيس السلطة التنفيذية يحكم بموجب أحكام الدستور والقانون في ظل وجود السلطتين التشريعية والقضائية، ويقوم النظام السياسي في مصر على أساس التعددية الحزبية، والتداول السلمي للسلطة، والفصل بين السلطات، والتوازن بينها، واحترام حقوق الإنسان وحرياته على الوجه المبين في الدستور، والسيادة للشعب وحده، يمارسها ويحميها وهو مصدر السلطات، ويصون وحدته الوطنية التي تقوم على مبادئ المساواة والعدل وتكافؤ الفرص بين جميع المواطنين. (الهيئة العامة للاستعلامات المصرية: النظام السياسي في مصر، 2021)

وبذلك يتضح توجه جمهورية مصر العربية إلى الأخذ باللا مركزية الإدارية، والمالية، بالإضافة إلى تأكيد الدستور على احترام حقوق الإنسان، وعلى الحريات، وهو ما يتوافق مع مبادئ مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، ويوفر المناخ المناسب لتطبيقه بنجاح في مصر، من أجل علاج مشكلات المدارس المصرية، والارتقاء بمستوى أدائها، ومن ثم تحسين النظام التعليمي ككل.

وفيما يتعلق بالاقتصاد المصري، فقد نجحت سياسات الإصلاح في تحقيق تحسن ملحوظ في معدلات النمو الاقتصادي، حيث أظهرت أحدث المؤشرات عن وزارة التخطيط ارتفاع الناتج المحلي الإجمالي خلال العام المالي 2020/ 2021 محققًا معدل نمو مبدئي ٪3.3 مقارنة بمتوسط قدره ٪2.3 في الفترة من 2011/ 2014، وجدير بالذكر أنه في ضوء تداعيات تحدي فيروس كورونا وتأثيره على الاقتصاد العالمي أقرت الحكومة حزم تحفيزية للتدخل السريع ومحاولة احتواء كل الأثار السلبية، وعلى الرغم من أنه كان من المتوقع الوصول لمعدل نمو قدره ٪6 خلال العام المالي 2019/ 2020 نجح الاقتصاد المصري في التعامل مع الازمة وتحقيق معدل نمو اقتصادي

إيجابي، وجدير بالذكر أن ركائز النمو الآن أصبحت أكثر تنوعًا واستدامة، أما على الجانب القطاعي، فاعتمد النمو المحقق في الأساس على تزايد مساهمة نمو قطاع الخدمات الاجتماعية (خاصة الأنشطة العقارية، والحكومة العامة، والتعليم، والصحة)، وتنامي قطاع تجارة الجملة والتجزئة والاتصالات والنقل والتخزين، وتنامي قطاع الزراعة، وتنامي قطاع التشييد والبناء، والغاز الطبيعي كأهم المحركات للنمو، وقد أدى ذلك النمو إلى خلق فرص عمل حيث انخفض معدل البطالة إلى ٪7.3 في الربع الثاني من عام 2021، مقابل ٪9.6 خلال الربع الثاني عام 2020. (وزارة المالية، 2021، ص2)

ويتضح من النظر في الاقتصاد المصري إلى تزايد أهمية تحسين النظام التعليمي المصري بما يتوافق مع أهداف الاقتصاد المصري، وكذلك ركائز النمو المتنوعة، والتي تتطلب إعداد أيدي عاملة متنوعة، والتي يمكن توفيرها من خلال توافر نظام تعليم متميز قادر على تحقيق طموحات الاقتصاد المصري، وهو ما يمكن الوصول إليه من خلال مداخل التحسين والتطوير الحديثة، والتي من بينها مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة.

أما عن التعليم، فقد بلغ معدل الإنفاق على التعليم ٪8.4 من إجمالي الإنفاق العام للدولة، وبلغ معدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي ٪61.6 من إجمالي الإنفاق على التعليم، وقد بلغ عدد المدارس الحكومية للتعليم العام في مصر 56.569 مدرسة، وفق الإحصائيات الرسمية للدولة، كما بلغ عدد الطلاب 23.567.060 طالب. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصر في أرقام، 2021)

ومن ثم يمكن القول إن هذا العدد الضخم يجعل من نظام التعليم المصري واحدًا من أكبر نظم التعليم في أفريقيا والوطن العربي بأكمله، وهو ما يعد تحديًا كبيرًا، ويحتاج إلى تكثيف الجهود، وحلول مبتكرة؛ من أجل الحفاظ على: الإتاحة، والجودة، والعدالة، وتحقيق التحسين في المدارس، والنظام التعليمي ككل، والتي من بينها مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة موضوع البحث.

ثانيًا نبذة عن النظام التعليمي بجمهورية مصر العربية:

وفقًا لقانون التعليم رقم 139 لسنة 1981 في جمهورية مصر العربية، فإن التعليم قبل الجامعي حق لجميع المواطنين في مدارس الدولة بالمجان، ولا يجوز مطالبة

التلاميذ برسوم مقابل ما يقدم لهم من خدمات تعليمية أو تربوية. (قانون رقم (139) لسنة 1981: قانون التعليم، مادة3)

ويتكون التعليم قبل الجامعي من ثلاث مراحل: المرحلة الابتدائية (6 سنوات)، والمرحلة الإعدادية (3 سنوات) والمرحلة الثانوية (3سنوات)، هذا ويطلق على المرحلتين الابتدائية والإعدادية معًا (مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي)، وينتقل الطلاب الذين يجتازون امتحان إتمام الشهادة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية، بينما ينتقل الطلاب الذين لم يتمكنوا من اجتياز هذا الامتحان لمرتين متتاليتين إلى التعليم الإعدادي المهني أو يخرجون خارج نظام التعليم كليًّا، وينتقل الطلاب من مرحلة التعليم الإعدادي إلى مرحلة التعليم الثانوي وذلك طبقًا لأدائهم ودرجاتهم في امتحان الشهادة الإعدادية؛ حيث يتم توزيع الطلاب إما على التعليم الثانوي العام أو الثانوي الفني، ويتأهل خريجو التعليم الثانوي العام للالتحاق بالجامعة وفق درجاتهم في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية، بينما يلتحق معظم خريجي الثانوي الفني بسوق العمل (قد يلتحق نسبة ٪5 من المتفوقين في التعليم الثانوي الفني بالمعاهد العليا أو الجامعة). (الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (2007/2008– 2011/2012)، ص31: ص33)

أما عن إدارة التعليم في مصر، فهي تتم من خلال عدة مستويات فعلى المستوى المركزي تتولى وزارة التربية والتعليم إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر، وهي تعد المسئولة دستوريًّا عن تنظيم وتقديم خدمة التعليم قبل الجامعي من خلال تحديد: الإستراتيجيات، والخطط، والبرامج، وأولويات الإنفاق العام على التعليم، وذلك تماشيًا مع الدستور والقوانين المنظمة. وعلى المستوى الإقليمي المحلي تتولى مديريات التربية والتعليم وإدارات التربية والتعليم مهام الإشراف على التعليم قبل الجامعي وذلك في كل محافظة، بينما يتم إدارة التعليم العالي في مصر من خلال أربعة جهات، وهي: وزارة التعليم العالي، والمجلس الأعلى للجامعات، ومجلس الجامعات الخاصة، وإدارة التعليم العالي لجامعة الأزهر. (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2014، ص17)

وبعد عرض السياق المجتمعي لجمهورية مصر العربية، ونبذة عن النظام التعليمي بها والذي يتميز بالمجانية، وتنوع مساراته في المرحلة الثانوية، وإدارته التي تتميز بتعدد مستوياتها، يتناول البحث فيما يلي محاولات تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية مصر العربية.

ثالثًا: محاولات تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بجمهورية مصر العربية:

والتي تمثلت في محاولة رسمية تبنتها وزارة التربية والتعليم وهي برنامج المعلمون أولًا، ومحاولة الجهود على مستوى مؤسسات إعداد المعلم والتي تمثلت في أحد مشروعات برنامج إيراسموس «الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة»، وفيما يلي تناولها:

1 - برنامج المعلمون أولًا:

تم صياغة هذا البرنامج على غرار أفضل الممارسات العالمية وقيام معلمين مصريين بمواءمة تلك الممارسات مع السياق المحلي، مع الاخذ في الاعتبار المباحث التي تعتبر جوهر العملية التعليمية في جميع أنحاء العالم وهي التنمية المهنية المستمرة والتي تضم موضوعين هما: (مجتمعات الممارسة، والمعلم المتأمل)، والتدريس، والتعلم، وبيئة التعلم والتقويم، ويندرج تحت كل مبحث موضوعات تضم سلوكيات مهنية ومؤشرات سلوكية متنوعة لا تخص تدريس مادة دراسية بعينها ولكنها تساعد معلمي المواد الدراسية والأنشطة المختلفة على تأمل رحلة التنمية المهنية من خلال التعلم والعمل الجماعي في إطار مجتمعات الممارسة. (سهام يس أحمد، وأخرون، 2019، ص106)

والمعلمون أولًا مشروع قومي أعده المجلس التخصصي للتعليم والبحث العلمي التابع لرئاسة الجمهورية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني وشركة Imagine Education للاستشارات التعليمية، ويعد مشروع المعلمون أولًا ليس دورة تدريبية، بل مشاركة في مؤتمرات ونقاشات مفتوحة مباشرة وعبر الإنترنت وتطبيق عملي في الفصول الدراسية. (خريطة مشروعات مصر: مشروع المعلمون أولًا، 2021)

وبذلك يتضح أن برنامج المعلمون أولًا يعتبر نقلة نوعية فيما يتعلق بالتنمية المهنية الشاملة للمعلمين بما يتماشى مع الاتجاهات العالمية، وفيما يلي تناول ركائز برنامج المعلمون أولًا، وأهدافه، ومنهاجه، ومراحله، والعوائق التي واجهت تنفيذه، وأخيرًا تفكيك برنامج المعلمون أولًا.

أ- ركائز برنامج المعلمون أولًا:

يعتمد برنامج «المعلمون أولاً» على أربع ركائز أساسية:

1 – التعزيز من خلال التنمية المهنية المستمرة.

2 – التمكين من خلال مجتمعات الممارسة.

3 – المشاركة من خلال برنامج الإرشاد.

4 – التمكين من خلال منصة رصد نقاط التغير السلوكي، لينجو. (لبنى محمود عبد الكريم، 2019، ص693)

ومما سبق يتضح تأكيد برنامج المعلمون أولًا على التنمية المهنية المستمرة، وتكوين مجتمعات الممارسة والتي من خلالها يتم التعلم الجماعي، ويزيد النفع ولا يقتصر على المعلمين كأفراد فقط، بالإضافة إلى وجود برنامج لإرشاد المعلمين، وكذلك رصد نقاط التغير السلوكي والتي تعد بمثابة الدافع لدى المعلمين من أجل الاستمرار.

ب- أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى ما يلي:

1. إنشاء جيل جديد من المعلمين خبراء في موادهم الدراسية وكذلك في عملية التعليم نفسها، قادرين على تحليل كافة أهداف التعليم بطريقة مختلفة ومبتكرة، وبيئة التعليم المثلى، وتجربة التعليم المناسبة، وكذلك نمط التقييم الأنسب.
2. رفع مستوى مخرجات العملية التعليمية للطالب.
3. تحسين جودة التعليم والرفع من مكانة المعلمين في المجتمع.

تأسيس أول مجتمع «يتعلم» في العالم (Learning Society).

4. تأسيس قوى عاملة على أعلى مستوى قادرة على تحقيق النمو الاقتصادي للدولة.
5. تدريب 500،000 معلم مصري بحلول نهاية عام 2019. (خريطة مشروعات مصر: مشروع المعلمون أولًا، 2021)

وبالنظر إلى أهداف مشروع برنامج المعلمون أولًا يتضح أنها تؤكد على الارتقاء بمستوى المعلمين، من أجل تحسين العملية التعليمية، ومن ثم الارتقاء بمستوى المخرج التعليمي، وهو ما يسهم في تحقيق النمو الاقتصادي للدولة.

جـ- منهاج المعلمين أولاً:

يعتمد المنهاج على فرق مبتكرة في كل مدرسة تبني ثقافة الإبداع وتدعم القدرة على التغيير لتصل إلى كل فصل، وبهذا تحقق أثرًا قويًا على كل طالب، وتعمل هذه الفرق بجانب باقي المعلمين لتطور فهم مشترك عن مدى تأثير السلوك المهني وأساليب التربية الحديثة على نظام التعليم الحالي، ويمكن عندها إدخال هذا المنهاج بصورة مؤثرة في ممارسات وبرامج التدريس والتعلم اليومية. (برنامج المعلمون أولًا، 2021)

د- مراحل برنامج المعلمون أولًا:

تضمن برنامج المعلمون أولًا ثلاث مراحل كما يلي:

المرحلة الأولى:

في المرحلة الأولى من المشروع تم تدريب ١٠،٠٠٠ معلم ومعلمة من ١٠٠ مدرسة بهدف إحداث تغيير جذري يؤثر على العملية التعليمية لـ ١،٠٠٠،٠٠٠ متعلم ومتعلمة بحلول مايو ٢٠١٧.

المرحلة الثانية:

استهدفت تلك المرحلة 2580 معلمًا من 6 محافظات بواقع 144 مدرسة، وكل مدرسة يشارك منها 3 معلمين يتم اختيارهم من إدارة المدرسة تتوافر لديهم الرغبة في الالتحاق بالبرنامج. (خريطة مشروعات مصر: مشروع المعلمون أولًا، 2021)

المرحلة الثالثة:

استهدفت المرحلة الثالثة من البرنامج تنفيذ برنامج المدارس المحورية، حيث تم اختيار أفضل وأنشط مدرستين أو ثلاثة بكل إدارة تعليمية واختيارها كمقار للتدريب وورش العمل، لنقل فكرة النجاح للمدارس الأخرى المجاورة لها، من خلال إجراء تدريب تنشيطي لمديري المدارس لتعزيز المهارات المطلوبة لمجتمع الممارسة داخل المدرسة، ويتم اختيار هذه المدارس وفق تميز المدرسة ومشاركتها الفعالة في تنفيذ آليات البرنامج. (مديرية التربية والتعليم بالقليوبية، تاريخ الوصول 2021/ 9/ 11)

وبالنظر إلى المراحل الثلاثة للبرنامج يتضح أن المرحلة الثالثة تتوافق بشكل كبير مع مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، إذ يمكن للمدارس المحورية نقل تجربتها الرائدة، وخبراتها إلى المدارس الأخرى، وهو ما يوفر الجهد والمال لتطوير هذه المدارس، ويزيد من سرعة عملية التطوير، وفاعلية نتائجها.

د- المعوقات التي واجهت تنفيذ برنامج المعلمون أولاً بفاعلية:

تمثلت أهم المعوقات التي تحد من فاعلية هذه المجتمعات وتحقيق الاستفادة المثلى منها، فيما يلي:

1 – نقص البنية التحتية بالمدارس.

2 – قلة الوقت المتاح للمعلم للمشاركة الفعالة في مثل هذه المجتمعات.

3 – ضعف الرغبة من قبل بعض المعلمين للمشاركة الفعالة في مثل هذه المجتمعات.

4 – ضعف خدمة الانترنت بالمدارس.

5 – بالإضافة إلى ضعف الدور الذي تقوم به وحدات التدريب داخل المدارس. (سهام يس أحمد، وأخرون، 2019، ص108)

6 – غياب الشراكة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات تربية المعلم.

7 – اقتصار البرنامج على المعلمين فحسب وهو ما تم إعلانه في مسمى البرنامج.

8 – ما زال الإصلاح من أعلى إلى أسفل، حيث يتم توجيه المعلمين لحضور ورش عمل تدريبية بالوزارة دون أخذ الاحتياجات الفعلية لهم في الاعتبار أو تحليل احتياجاتهم

وتنظيم برنامج يتسق مع متطلبات تحسين ممارساتهم وتطوير المدارس. (لبنى محمود عبد الكريم، 2019، 695)

ومن ثم يتضح وجود العديد من المعوقات التي تقلل من فعالية برنامج المعلمون أولًا، ومن قدرة المعلمين على الاستمرار فيه، وبناء مجتمعات ممارسة فعالة ومستمرة، نظرًا لقلة الإمكانات، وزيادة عدد الطلاب، والعبء التدريسي للمعلمين، وعدم الأخذ في الاعتبار للاحتياجات التدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى اقتصار البرنامج على التطوير المهني للمعلمين فقط دون النظر لجوانب العملية التعليمية الأخرى، وهو ما يحول دون تحقيق الأهداف بفاعلية، وما أدى في النهاية إلى إصدار قرار تفكيك برنامج المعلمون أولًا.

ه- تفكيك برنامج المعلمون أولًا:

حيث أصدر نائب وزير التربية والتعليم قرارًا بتاريخ 2020/ 8/ 6، بشأن إجراءات تفكيك شبكة التنسيق الميداني لبرنامج (المعلمون أولًا) لتطوير السلوك المهني للمعلمين، والذي أشرفت على تنفيذه وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في الفترة من مارس 2016 حتى مارس 2020، وقد تمثلت هذه الإجراءات فيما يلي:

1 – حل مجموعة عمل التطوير المهني بالمديرية التعليمية.

2 – حل مجموعة عمل التطوير المهني بالإدارة التعليمية.

3 – إلغاء مكتب التنسيق الميداني للبرنامج بالمديرية، ومكاتب التيسير الميداني بالإدارات التعليمية.

4 – إنهاء تكليف المنسق الميداني للبرنامج بكل مديرية، وعودة كلٍ منهم إلى عمله الأصلي قبل التكليف.

5 – إنهاء تكليف الميسر الميداني للبرنامج بكل إدارة تعليمية، وعودة كلٍ منهم إلى عمله الأصلي قبل التكليف. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2020)

وبعد عرض برنامج المعلمون أولًا كمحاولة رسمية تبنتها وزارة التربية والتعليم في مصر لإقامة مجتمعات ممارسة بين المعلمين، وبين المدارس في مرحلتها الثالثة وهو ما

يتوافق مع مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، إلا أن وجود العديد من المعوقات التي حالت دون تحقيقه لأهدافه بفعالية، وأدى في النهاية إلى إصدار قرار بتفكيكه، يعرض البحث فيما يلي المحاولة الثانية والتي تمت على مستوى مؤسسات إعداد المعلم فيما يلي.

2 – مشروع الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة:

نبعت هذه الشراكة من خلال مشروع الاتحاد الأوروبي إيراسموس Erasmus+، الذي مُنح لمعهد الشرق الأوسط للتعليم العالي في كلية الدراسات العليا في التربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة في نوفمبر 2016، وتم تفعيل هذه الشراكة في أواخر شهر فبراير 2017 بسبب بعض العوامل البيروقراطية، ومع أول اجتماع للمشروع تم إنشاء فرق عمل داخل المؤسسات الثماني المشاركة، وهي جامعة عين شمس، وجامعة حلوان، وجامعة الإسكندرية (من مصر)، وجامعة ليمريك Limerick UL (أيرلندا)، وجامعة مارتن لوثر Martin Luther (ألمانيا)، وجامعة نورث هامتون Northamp-ton UON، وجامعة ليستر Leicester ULEIC UK، والجامعة الأمريكية بالقاهرة وهي المنسقة للمشروع، وخلال المرحلة التمهيدية التحضيرية تمت إضافة مستوى أخر إلى الشراكة وهي الشراكة بين كليات التربية المصرية ومدارس التنمية المهنية، وتمت الخطوة الأولى في هذا الاتجاه من خلال مذكرة التفاهم الموقعة بين وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم، وبموجب هذه الاتفاقية تقوم ثلاث كليات بالشراكة مع مجموعة من 15 مدرسة حكومية بمعدل 5 مدارس لكل كلية ليتم توسيعها فيما بعد إلى 45 مدرسة بمعدل 15 مدرسة لكل كلية، وفي عام 2019 تمت إضافة بُعد أخر إلى الشراكة مع تشبيك المدارس المهنية في تجمعات Clusters. (ملك زعلوك، 2020، ص5)

وتضمن المشروع قيام الشركاء الأوروبيين بتدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ومعلمي المدارس على كيفية تطوير مواد تدريبية لتوظيفها في زيارات المدارس التي تم اختيارها وفق معايير معينة هي: أن تكون المدارس حكومية، وأن تتضمن وحدة لضمان الجودة، ويكون لديها الرغبة في المشاركة في التغيير، بالإضافة إلى وقوعها في نطاق كلية التربية لتيسير الزيارات للمدارس، ويتم الدعم للمدارس من خلال حقائب

تدريبية يتم اعتمادها من الأكاديمية المهنية للمعلمين، وقد تحددت التزامات وزارة التربية والتعليم في اختيار منسق لتسيير العمل بالمدارس وتقديم تقرير شهري عن سير العمل، وتيسير عمل أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية بالمدارس المشاركة في المشروع، وتيسير تفعيل وحدات التدريب والجودة بالمدارس. (لبنى محمود عبد الكريم، 2019، ص696)

وقد تمكن أعضاء المشروع من تنمية قدرة أعضاء المدارس من إدارة ومعلمين على دعم المدارس الأخرى المحيطة بها لبناء مجتمعات تعلم فعالة، نظرًا لما تمتلكه هذه المدارس من مقومات تمكنها من القيام بهذه المهام من قيادة داعمة وفعالة، وفريق من المعلمين القادرين على تدريب غيرهم، ونقل خبرات مجتمعات التعلم التي اكتسبوها لغيرهم من معلمي المدارس المحيطة بهم، بالإضافة إلى انتشار ثقافة مجتمعات التعلم بين أعضاء المجتمع المدرسي، والسعي إلى توفير الاحتياجات التدريبية والتكنولوجية التي يحتاجها أعضاء المدرسة من خلال فريق الجامعة. (إيناس أحمد فتحي، محمود حسن إسماعيل، 2020، ص210)

ومما سبق يتضح نجاح مشروع الشراكة في تحقيق أهم أهداف مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة والمتمثل في التعاون بين المدارس من أجل نقل الخبرات التعليمية، ونشر ثقافة التعاون بين المدارس، وتطوير المعلمين، والإدارة، بما يسهم في تحسين عدد كبير من المدارس، وتنمية قدرة مدارس المشروع على دعم أكبر عدد ممكن من المدارس المحيطة بها من خلال فكرة مدارس التشبيك.

غير إنه رغم نجاح المشروع في تدريب المعلمين، وتهيئة مدارس المشروع لدعم أقرانها، إلا أنه كان هناك العديد من التحديات التي حالت دون تحقيق النجاح الكامل، وضمان الاستمرارية لهذا المشروع، والتي تمثلت فيما يلي:

1 – ضيق وقت الأعضاء المشاركين في المشروع من المعلمين.

2 – انشغال الأعضاء المشاركين في المشروع بالأعباء الوظيفية التي قد تكون عائقًا في تنفيذ بعض المهام ذات الصلة بالمشروع.

3 – وجود مقاومة للتغيير من قبل بعض الأعضاء، وعدم بذل أي جهد لاستيعاب إيجابيات أي نظام جديد يتم تدشينه في المدرسة.

4 – ضعف الإمكانيات المادية، وكذلك الحوافز المالية للمعلمين.

5 – وجود بعض المعوقات الإدارية المتمثلة في نمط الإدارة التسلطي في بعض الأحيان.

6 – غياب ثقافة التعاون بين بعض المعلمين، والثقافة التنظيمية التقليدية لبعض المعلمين التي تميل إلى العمل الفردي والانعزال عن الأخرين. (إيناس أحمد فتحي، محمود حسن إسماعيل، 2020، ص208)

وبالرغم من النجاحات التي حققها المشروع أثناء فترة انعقاده، إلا أنه نظرًا لكل تلك التحديات التي تم ذكرها، ونظرًا لانتهاء مدة المشروع، أدى ذلك إلى توقف أنشطة دعم المدارس الرئيسية للمشروع لغيرها من المدارس المحيطة وهو الهدف الذي كان يسعى المشروع لتحقيقه، بالإضافة إلى انشغال المعلمين في أعمالهم الوظيفية، ما أدى إلى توقف دعمهم لبعضهم البعض، وهو ما يشير إلى عدم استمرارية أهداف المشروع في التحقق.

وبعد عرض جهود جمهورية مصر العربية لتطبيق بعض أشكال مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، والتي توقفت سواء نتيجة للمعوقات التي حالات دون نجاحها، أو نتيجة لتوقف المشروع الذي أدى إلى عدم استمرارية دعم المدارس لبعضها، وفي ضوء هذه التجارب، وخبرات دولتي المقارنة والإطار النظري فيما يتعلق بمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، يقدم البحث فيما يلي مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بما يتوافق مع السياق المصري، وبما يضمن الاستمرارية، للمساهمة في تحسين المدارس المصرية.

القسم السابع الإجراءات المقترحة لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في جمهورية مصر العربية للعمل على تحسين المدارس المصرية

في ضوء الدراسة النظرية لمدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، وفي ضوء التحليل المقارن لخبرة جمهورية الصين الشعبية وإنجلترا، وفي ضوء واقع محاولات تطبيق

مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة في مصر يمكن الخروج بإجراءات مقترحة للبحث، لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة بما يتوافق مع السياق المصري، وبما يضمن الاستمرارية، للمساهمة في تحسين المدارس المصرية، وتتضمن الإجراءات ما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بالإطار التشريعي لتطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل الإجراءات المقترحة المتعلقة بهذا المحور ما يلي:

1 - تعديل قانون التعليم:

بحيث يتضمن بنودًا تؤكد على مبدأ عمل المدارس معًا بموجب ترتيبات تعاونية رسمية، باعتبارها أحد الحلول الفعالة لتحسين النظام التعليمي.

2 - إقرار مجموعة من السياسات الواضحة على المستوى الوطني:

تتناول تنظيم تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، من حيث الهدف منه، وأسلوب إدارته، وتمويله، وأشكال المشاركة، وغيرها من الإجراءات المنظمة لضمان نجاح تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة، بحيث تتضمن السياسات ما يلي:

أ- تأكيد السياسات التعليمية على التعاون بين المدارس، والتأكيد على التزام الحكومة بتوفير المناخ المناسب، والإجراءات اللازمة التي تساعد المدارس على المشاركة والتعاون فيما بينها.

ب- التركيز على التنمية التعليمية المتوازنة لمجتمع متناغم، وذلك من خلال إتاحة الفرص لعمل المبادرات المتعلقة بالتعاون، وتقديم التسهيلات المختلفة التي تشجع المدارس، والإدارات التعليمية على عمل مثل هذه المشاركات.

جـ- التركيز على التكامل بين المناطق الحضرية والريفية في التعليم لدمج التخطيط والمعايير المنفصلة لتطوير التعليم في المناطق الريفية والحضرية.

د- تحديد الخطوط العريضة مع إتاحة الحرية للإدارات التعليمية المحلية والمدارس فيما يتعلق بطبيعة المشاركة وأهدافها وكيفيتها.

ه- إتاحة الفرصة للإدارات التعليمية المحلية لاتخاذ إجراءات متنوعة لإنشاء أشكال المشاركات المختلفة التي تتناسب مع طبيعة وقدرات المدارس لديها، وآليات مشاركة

موارد المدرسة لتقليل الاختلاف في الجودة بين المدارس العامة في التعليم الإلزامي، وتناوب المعلمين أو قادة المدارس بين المدارس العامة، مع وضع آليات المتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم.

ثانيًا: فيما يتعلق بأهداف مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل الإجراءات المتعلقة بهذا المحور فيما يلي:

1 – تنبثق أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة من الأهداف التي تسعى السياسة التعليمية المصرية إلى تحقيقها، وبما يتوافق مع رؤية مصر 2030، وبما يتوافق مع طموحات المجتمع المصري المتعلقة بتحسين النظام التعليمي، وتطوير مخرجاته، وفي ضوء الإمكانات المتاحة لتطوير التعليم.

2 – وضع الأهداف واضحة، وتتضمن التأكيد على تحقيق مبدأ «الإنصاف والتوازن أولاً» فيما يتعلق بالتطوير التعليمي، وتوفير فرصًا تعليمية متساوية للطلاب في السن المناسب، لاستيعاب الزيادة في الطلب على التعليم الجيد، وذلك من خلال تأكيد الأهداف على تعزيز التعاون بين المدارس وتحسين جودة التعليم للجميع، والتنمية المهنية للمعلمين، تحقيق المشاركة الفعالة للموارد البشرية والتعليمية بين المدارس، على أن تكون محددة مسبقًا في اللوائح الخاصة بأشكال المشاركة المختلفة.

3 – مشاركة المستويات الإدارية المختلفة في تحديد أهداف مشاركة المدرسة للمدرسة، لضمان تنوعها، ومناسبتها للبيئات التعليمية المختلفة.

ثالثًا: فيما يتعلق بإدارة مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل الإجراءات المتعلقة بهذا المحور فيما يلي:

1 – **أن تتوافق مع ما ينص عليه قانون التعليم:**

وأن يتم وضع لوائح واضحة لتحديد شكل الإدارة، وتشكيل وحل مجالس الإدارات، والمهام المنوط بها.

2 – **تنويع أساليب إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة:**

فنجاح تطبيق مدخل مشاركة المدرسة للمدرسة يتطلب تنوع أشكال إدارته بما يتناسب مع طبيعة وشكل هذه المشاركة، بالإضافة إلى الاتفاقيات التي يحددها القانون والسياسات المتعلقة بمشاركة المدرسة للمدرسة لإدارة هذه المشاركات، وبما يتوافق مع أهداف المشاركة.

3 – **تتحدد إدارة مشاركة المدرسة للمدرسة من خلال اتفاق مبرم بين المدارس المشاركة والإدارة التعليمية التي توجد بها هذه المدارس تحت إشراف وازرة التربية والتعليم:**

والذي من خلاله يتم تحديد دور كل مدرسة في إدارة المشاركة، وكيفية استفادة كل منهم من هذه المشاركة في تحسين الأداء بها، كما أنه من خلال مشاركة الحكومة المركزية ممثلة في وزارة التربية والتعليم، أو المديريات والإدارات التعليمية المحلية يضمن التزام المدارس المشاركة ببنود المشاركة والعمل على تحقيق أهدافها.

4 – **وضع آليات محددة لإدارة مشاركة الموارد التعليمية:**

وذلك من خلال تضمين هذه الآليات في اللوائح الخاصة بإدارة المشاركة، على أن تتضمن هذه الآليات أساليب إدارة مشاركة هذه الموارد، وتوزيعها بين المدارس المشاركة، والتأكيد على الاستخدام الفعال لهذه الموارد، بما يتوافق مع ظروف المدارس، وبما يسهم في تحقيق أهداف هذه المشاركة.

رابعًا: فيما يتعلق بأشكال مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل الإجراءات المتعلقة بهذا المحور فيما يلي:

1 – **التأكيد على الدور البارز للحكومة في تمويل وإقامة أشكال مشاركة المدرسة للمدرسة:**

إذ إن إقرار الحكومة لأشكال المشاركة المختلفة، والإشراف عليها، وتمويلها، يمنح المدارس المزيد من الثقة والقدرة على تطبيق هذه المشاركة بنجاح وتحقيق الهدف منها، من خلال توفير المناخ المناسب لنجاح هذه المشاركات.

2 – **تكوين أشكال غير رسمية لمشاركة المدرسة للمدرسة:**

وهو ما يتيح مزيد من الفرص للمدارس لتطوير نفسها من خلال المشاركة مع غيرها من المدارس سواء بالصورة الرسمية التي تقرها الحكومة المركزية، أو من خلال تعاون

غير رسمي يتم بين المدارس وبعضها، وفقًا لاحتياجاتها وأهدافها التي تتوافق مع مدارس أخرى دون الحاجة للتقيد بالإجراءات الرسمية؛ وذلك من خلال تشجيع وازرة التربية والتعليم للمدارس المختلفة وللجهات المهتمة بالتعليم لإقامة المشاركات بين المدارس، وكذلك بتقديم التسهيلات اللازمة لهذه المشاركات.

3 – **مشاركة المدارس عالية الأداء مع المدارس الجديدة:**

إذ إنه من خلال «تجميع» كلتا المدرستين معًا من خلال وجود قوة تدريس موحدة ومنهج ونظام تقييم وما إلى ذلك، يضمن أن المدرسة الجديدة لن تضطر إلى البدء من الصفر ولكنها ستكون قادرة على أن تصبح مدرسة عالية الأداء في أقصر وقت ممكن، كما تضمن ثقة أولياء الأمور في إلحاق أطفالهم بهذه المدرسة، حيث إنها ترتبط بمدرسة عالية الأداء منذ البداية، وهو ما يساعدها على البداية الناجحة واستمرار النجاح، وعدم استغراق وقت كبير لتحقيق النجاح وإقناع أولياء الأمور بإلحاق أبنائهم بهذه المدارس؛ وذلك من خلال تمكين وزارة التربية والتعليم المدارس عالية الأداء من الإشراف على المدارس الجديدة التي تقع في نطاقها.

4 – **تدعيم المشاركة بين المناطق الحضرية والريفية:**

والتي من خلالها يمكن أن تتحقق التنمية المشتركة، والتطور المتكافئ، وضمان تحقيق التوازن في تحقيق التطوير، وتوزيع الموارد، حيث ينبغي أن يتضمن التعاون عناصر الإدارة المدرسية، وبناء فرق العمل، والتعليم والتعلم، وتبادل المعلمين، والبحث العلمي في إطار مبدأ المزايا التكميلية والتعاون المتبادل والابتكار والإصلاح والتنمية المشتركة، وذلك من خلال إتاحة التسهيلات بين المحافظات المختلفة، وبين الإدارات التعليمية المختلفة لإقامة مثل هذه المشاركات حتى تصل إلى الدولة ككل، بالإضافة إلى إتاحة المزيد من اللامركزية بما يمكن المحافظات والإدارات من إجراء أشكال مختلفة من التعاون فيما بينها، وفقًا لاحتياجات المدارس بها، وهو ما يسهم في تقليل الفوارق بين المدارس الموجودة في المحافظات والإدارات التعليمية المختلفة.

5 – **تفعيل فكرة المدارس المحورية المتعلقة ببرنامج المعلمون أولاً مرة أخرى:**

والتي استهدفتها المرحلة الثالثة من برنامج المعلمون أولًا، حيث تم اختيار أفضل وأنشط مدرستين أو ثلاثة بكل إدارة تعليمية واختيارها كمقار للتدريب وورش العمل، لنقل فكرة النجاح للمدارس الأخرى المجاورة لها، من خلال إجراء تدريب تنشيطي لمديري المدارس لتعزيز المهارات المطلوبة لمجتمع الممارسة داخل المدرسة، ويتم اختيار هذه المدارس وفق تميز المدرسة ومشاركتها الفعالة في تنفيذ آليات البرنامج؛ على أن يتم تفعيلها من خلال التغلب على المعوقات التي حالت دون اكتمال البرنامج، وإصدار قرارات من شأنها تشجع المدارس على المشاركة في هذه المبادرة، وإتاحة الإمكانات اللازمة لها.

6 – **إحياء فكرة مدارس التشبيك، وغيرها من المبادرات الرسمية، وغير الرسمية:**

من خلال تبني وزارة التربية والتعليم، بالاشتراك مع كليات التربية المختلفة، وتشجيع استمرارها، بتوفير المتطلبات اللازمة لاستمرارها، وتحفيز المدارس على الاشتراك فيها، من خلال توفير الإمكانات، والحوافز التي تضمن لها الاستمرار.

7 – **التعاون بين المدارس الرسمية للغات والخاصة والدولية ذات الإمكانات المرتفعة والمدارس العامة التي تقع في نطاقها:**

وذلك من خلال دعوة مثل هذه المدارس للتعاون مع المدارس العامة التي تقع معها في نفس الإدارة التعليمية، بحيث تتيح الفرصة للمدارس العامة للاستفادة من الإمكانات الكبيرة بها، والاستفادة من خبرات جهازها الإداري والتدريسي، والموارد التعليمية بها، على أن يكون ذلك في إطار اتفاقيات تعدها الإدارات التعليمية تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وتتضمن هذه الاتفاقيات شكل التعاون، والهدف منه، ومدة استمراره، ومجالات التعاون، ومن ذلك المراقبة المكثفة والرصد للدروس، وتسهيل الفرص للمعلمين من المدارس الضعيفة لمراقبة ممارسات الفصل الدراسي في المدارس ذات الأداء العالي، والمساعدة في معالجة نقاط ضعف المناهج، كما تعمل المدارس المتعاونة معًا في مشاريع بحثية تعاونية كوسيلة لتحسين المدرسة وزيادة تحصيل الطلاب.

خامسًا: فيما يتعلق بمجالات مشاركة المدرسة للمدرسة:

تتمثل الإجراءات المتعلقة بهذا المحور فيما يلي:

1 – **تنويع مجالات مشاركة المدرسة للمدرسة، وشمولها لمختلف جوانب العمل المدرسي:**

لتشمل مختلف جوانب العمل المدرسي، وذلك من خلال إقرار وزارة التربية والتعليم لمجموعة من المجالات التي ينبغي أن يشتمل عليها التعاون وفقًا لتقارير الأداء الخاصة بالوزارة، كما تحدد كل محافظة احتياجاتها وفقًا لتقارير كل المدارس الواقعة في نطاقها.

2 – **تصميم أدوات محكمة (كالاستبيانات) يتم من خلالها تحديد المجالات:**

يتم من خلالها معرفة الاحتياجات الفعلية للمدارس، والتي تطلب عمل مشاركات لتطويرها، حتى تكون الاحتياجات فعلية ومرتبطة بواقع المدارس المشاركة وإمكاناتها.

3 – **إتاحة الفرصة للمدارس المتعاونة لتحديد المجالات التي ترغب في تطويرها:**

تضع المدارس المساندة خطة لتحسين التدريس، وتطوير الموظفين، وتحسين الموارد التعليمية مثل طرق التدريس، والتقويم، والتنمية المهنية للمعلمين، وتبادل الطلاب، وذلك وفقًا لاحتياجات المدارس المشاركة في التعاون.

مراجع البحث

أولًا المراجع العربية:

- أميرة محمد شاهين(2017): اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين داخل المدرسة، مجلة البحث العلمي، مصر، عدد 18، جزء 5.
- إيناس أحمد فتحي، محمود حسن إسماعيل (2020): تطور مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التنمية المهنية بكلية التربية جامعة حلوان، وأثرها على تحول ممارسات التعلم المهني (دراسة حالات)، دراسة تابعة لمشروع الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

برنامج المعلمون أولًا: منهاج برنامج المعلمين أولًا، متاح على //:https teachersfirstegypt.com /ar/ / ، تاريخ الوصول: 29/ 10/ 2021.

- جمهورية مصر العربية (2020): الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي، الجغرافيا والمناخ.
- جمهورية مصر العربية (2021): الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، اللمحة الإحصائية، السكان.
- جمهورية مصر العربية (2021): الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصر في أرقام 2021.
- جمهورية مصر العربية: قانون رقم (139) لسنة 1981: قانون التعليم.
- جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي -2014 2030.
- جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم، الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر2007/ 2008 – 2011/ 2012).

خريطة مشروعات مصر: مشروع المعلمون أولًا، متاح على: https: / /egy-map. com /initiative/ ، تاريخ الوصول: 24/ 8/ 2021.

سايمون ثاكر، عبده سيد عبده: التعلم من خلال التعاون بين المدارس في دبي، البنك الدولي، متاح على: https: / /blogs.worldbank.org /ar/ ، تاريخ الوصول: 23/ 5/ 2019.

- سهام يس أحمد، وأخرون(2019): آليات دعم مجتمعات الممارسة لتنمية رأس المال الاجتماعي بالمدارس الإبتدائية بمصر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 182 الجزء الثاني، أبريل.
- غادة محمد أحمد(2019): التحليل البيئي لترشيد الإنفاق بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، مجلة الثقافة والتنمية، العدد الخامس والأربعون بعد المائة (145) أكتوبر.
- لبنى محمود عبد الكريم(2019): مقارنة لشبكات مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة وانجلترا للإفادة منها في المدارس المصرية، المجلة التربوية، العدد الخامس والستون، سبتمبر، كلية التربية جامعة سوهاج.
- مجلس الوزراء (2014): تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعي وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.
- محمد حسن شحاته(2019): إستراتيجيات مقترحة لتأهيل المدارس المصرية من اجتياز طلابها اختبارات التقييم الدولية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

مديرية التربية والتعليم بالقليوبية: انطلاق المرحلة الثالثة لبرنامج المعلمون أولاً بالقليوبية من مسرح شباب طوخ، متاح على: https: / /www.qalubiaedu. org/ / بتاريخ 11/ 9/ 2021.

- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار(2013): واقع التعليم في مصر (حقائق وآراء)، تقرير دوري يصدر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، السنة السابعة العدد (68) مارس 2013.

- ملك زعلوك، وآخرون (2020): دراسات حالة لبعض المدارس التابعة لمشروع الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

الهيئة العامة للاستعلامات المصرية: نظام الإدارة المحلية، متاح على، https: / /sis. gov.eg /Story /121290?lang=ar، تاريخ الوصول: 27/ 11/ 2021.

الهيئة العامة للاستعلامات المصرية: نظام الإدارة المحلية، متاح على: https: / / www.sis.gov.eg /section /75 /85?lang=ar، تاريخ الوصول: 27/ 11/ 2021.

- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني(2020): مكتب نائب الوزير لشئون المعلمين: مذكرة بشأن إجراءات تفكيك شبكة التنسيق الميداني لبرنامج المعلمون أولًا، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، 6/ 8/ 2020.
- وزارة المالية (2021): التقرير المالي الشهري، تقرير إحصائي دوري يصدر عن وزارة المالية كل شهر، القاهرة، أكتوبر.

ثانيًا: الراجع الأجنبية:

- Armstrong، P. W. and Ainscow، M. (2018) School-to-school support within a competitive education system: views from the inside. School Effectiveness and School Improvement، 29(4)، Enlighten – Research publications by members of the University of Glasgow، UK.
- Ben Jensen and Joanna Farmer (2013): School Turnaround in Shanghai: The Empowered-Management Program Approach to Improving School Performance، Center for American Progress، May، Available At: www.americanprogress.org.
- C. Tan (2013): Learning from Shanghai: Lessons on Achieving Educational Success، Education in the Asia-Pacifi c Region: Issues، Concerns and Prospects 21، DOI 10.10071_6-87-4021-981-978/، © Springer Science+Business Media Dordrecht.

- Christopher Chapman & Daniel Muijs (2013): School Effectiveness and School Improvement: Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes، School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research، Policy and Practice، DOI: 10.108009243453.2013.840319/ To link to this article: http://dx.doi.org/10.108009243453.2013.840319/.
- Christopher Chapman & Daniel Muijs (2014) Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes، School Effectiveness and School Improvement، 25:3، 351393-، DOI: 10.108009243453.2013.840319/.
- Christopher Chapman (2015): From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England، Educational Management Administration & Leadership 2015، Vol. 43(1) 46–60، SAGE، sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav.
- Claudia Sumner & Karen Wespieser: Successful school-to-school collaboration، Available At: https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/successful-school-to-school-collaboration/، Accessed 142020/11/.
- Country Profile (2006): China، Library of Congress- Federal Research Division، USA.
- Daniel Muijs (2015) Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector، Oxford Review of Education، 41:5، DOI: 10.108003054985.2015.1047824/.
- Eurydice: United Kingdom - England، European Commission، 2020، Available at: https://eacea.ec.europa.eu/.

- Explore education statistics (2020): Education and training statistics for the UK، Reporting Year 2020، 26 November، Available at: https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/education-and-training-statistics-for-the-uk/2020، Accessed، 152021/10/.
- Geoff Lindsay، et al (2007): School Federations Pilot Study 2003-2007، © University of Warwick، England.
- HM Treasury (2020): National Statistics Public spending statistics: May 2020، Available at: https://www.gov.uk/government/statistics/public-spending-statistics-release-may-2020/public-spending-statistics-may-2020، Published 7 May.
- Jing Liu (2018): Constructing resource sharing collaboration for quality public education in urban China: Case study of school alliance in Beijing، International Journal of Educational Development 59 (2018) 9–19، Available online 18 January 2018، 07380593-/ © Elsevier Ltd.
- Jing Liu (2021): Building education groups as school collaboration for education improvement: a case study of stakeholder interactions in District A of Chengdu، © Education Research Institute، Seoul National University، Seoul، Korea 2021، published online 15 March.
- Lauri Johnson، et al (2008): Cross- National Comparison in International Successful School Principal ship Project (ISSPP): The USA، Norway and China، Scandinavian Journal of Educational Research، Vol. 52، No. 4، August.
- Lindsay، G.، Muijs، D.، Harris، A.، Chapman، C.، Arweck، E. and Goodall، J. (2007) School Federations Pilot Study: 2003–2007. Nottingham: Department for Children، Schools and Families (DCSF)، University of Warwick، UK.
- Lorraine Slater (2004): Collaboration: A Framework for School Improvement Collaboration: A Framework for School

Improvement، International Electronic Journal for Leadership in Learning، v8 n5.

- Luís Valente & Maria João Gomes (2014): What Is The School-to-School-Collaboration Scenario، And How To Use It?، the European Commission's Lifelong Learning Programme، November، Belgium.
- Marilyn Friend، Tammy Barron (2015): School to School Collaboration، International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)، Elsevier.
- Mary Atkinson، et al (2007): Inter-school collaboration: a literature review، National Foundation for Educational Research، © NFER، UK.
- Mauricio Pino-Yancovic، Et al (2020): Promoting collaboration in a competitive context: school improvement networks in Chile، Journal of Educational Administration Vol. 58 No. 2، © Emerald Publishing Limited.
- Michael Gallagher، et al (2009): OECD Reviews of Tertiary Education in China، Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)، Paris.
- Nelly McEwen (2006): Improving Schools، Investing in Our Future، Copyright © the Crown in Right of Alberta، as represented by the Minister of Education.
- Neville Harris، Stephen Gorard (2015): Education Policy، Law and Governance in the United Kingdom، January،. researchgate، Available at: https://www.researchgate.net/publication/237126234.
- OECD (2010)، Shanghai and Hong Kong: Two distinct Examples OF Education Reform in China، In Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States، OECD Publishing، Paris.

- OECD (2012): Shanghai and Hong Kong: Learning to Learn، in Strong Performers and Successful Reformers In education: LESSONS FROM PISA FOR JAPAN، OECD Publishing، Paris.
- OECD (2014)، "Shangai and Hong Kong-China: Learning to Learn"، in Lessons from PISA for Korea، OECD Publishing، Paris.
- OECD (2016): Education in China: A Snapshot © OECD.
- OECD (2020)، Benchmarking the Performance of China's Education System، PISA، OECD، Publishing، Paris.
- Paul Armstrong (2015): Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence، Research report، the Department for Education، © DfE، UK.
- Paul Wilfred Armstrong & Mel Ainscow (2018) School-to-school support within a competitive education system: views from the inside، School Effectiveness and School Improvement، 29:4، DOI: 10.108009243453.2018.1499534/.
- Paul Wilfred Armstrong، et al (2021): School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence، Review of Education Vol. 9، No. 1، February، published by John Wiley & Sons Ltd on behalf of British Educational Research Association.
- Peng Liu (2016): Transforming turnaround schools in China: a review، Article in School Effectiveness and School Improvement • September، An International Journal of Research، Policy and Practice، Routledge Taylor& Francis Group.
- Peng Liu (2016): Transforming Turnaround Schools in China: Strategies، Achievements، and Challenges، The University of Hong Kong، Hong Kong، China.

- Profiles Enhancing Education Reviews (PEER): China "Financing For Equity"، Available At: https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/china/~financing-for-equity، Accessed، 282021/9/.
- Smith، P.، Kerr، K. and Harris، S. (2003). Collaboration between Independent and Local Authority Schools: LEAs perspectives on partnership and community acitivities (Report No. 44). Slough: NFER.
- The People's Republic of China (2006): Compulsory Education Law.
- The World Fact Book: China، Available at، https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/china/، Accessed، 282021/9/.
- The World Fact Book: United Kingdom، Available at، https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-kingdom/ ، Accessed، 22021/10/.
- Thomas، W. Harford and Kellner،. Peter (2021، September 1)، England. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/place/England، Accessed، 22021/10/.
- UNESCO-IBE (2012): World Data on Education، United Kingdom (England) VII Ed. 201011/، UNESCO، November.
- Wang Qiang، et al (2000): Education in Rural Areas of China and South Africa: A comparative Perspectives on Policy and Educational Management، International Research and Training Centre for Rural Education Nanjing، P. R. China.
- Woods، P. A. and Simkins، T. (2014) Understanding the local: Themes and Issues in the Experience of Structural Reform in England. Educational Management and Leadership، 42 (3)، SAGE، https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journals-permissions.
- World Data on Education (2010/ 11): Profile of the Education System، China، UNESCO.
- Xiaoyan Liang، Huma Kidwai، and Minxuan Zhang (2016): How Shanghai Does It، Insights and Lessons from the Highest-

Ranking Education System in the World، © International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

- ZHANG Minxuan، KONG Lingshuai (2012): An Exploration of Reasons for Shanghai's Success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009، Front. Educ. China.
- Zhao Jing، et al (2008): China Country Case Study، Country Profile Prepared for The Education for All Global Monitoring Report، UNESCO.
- Zhou Nanzhao، et al (2007): Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study، International Bureau for Education، China.