

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر
إعداد

د. محمد أحمد عبد العظيم*

المستخلص. تتزايد الضغوط على المدارس في جميع أنظمة التعليم على تحسين أدائها وتحسين عملية تعلم الطلاب، وتطوير معلمها وتنميتها مهنيًا بشكل مستمر، وذلك في ظل الطبيعة المعقدة للقضايا التي تواجه المدارس، والتي عادة ما تكون أكبر من أن تعالجها المدارس بمفردها، بالإضافة إلى التركيز المتزايد على أنظمة التعليم "ذاتية التحسين" والتي تفوقها المدرسة، وضمن هذا السياق، أصبحت شبكات التحسين المدرسية سمة متكاملة وبارزة في عديد من أنظمة التعليم على مستوى العالم؛ لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل شبكات التحسين المدرسية في بعض الدول: الصين، وتشيلي، وانجلترا، وإسبانيا، من أجل التوصل إلى رؤى حول كيفية تعزيز تلك الشبكات، والتأكد من وجود دروس قابلة للتعميم يمكن تطبيقها على السياق المحلي، ولتحقيق ذلك؛ فإن الدراسة الحالية استخدمت المنهج التربوي المقارن، حيث قدمت إطارًا مفاهيميًا لشبكات التحسين المدرسية، ووصف وتحليل شبكات التحسين المدرسية في دول المقارنة في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة، وإجراء الدراسة المقارنة التفسيرية بين دول المقارنة، للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، كما استندت الدراسة إلى نظرية التماسك/التنظيم لـ هود ١٩٩٨م، وكذلك النظرية المؤسسية؛ للوقوف على العوامل التمكينية لتعزيز تلك الشبكات ومعوقاتها داخل السياقات، وكذلك اكتشاف الجهات الفاعلة والأكثر قوة داخل كل سياق، وعرض الجهود المبذولة للتحسين المدرسي في مصر، وكشفت نتائج الدراسة عن تنوع كبير في تصميم وهيكل وأنشطة الشبكات بين دول المقارنة، والتي بدورها تم تصميمها وفقًا للسمات الثقافية والنظامية والمؤسسية المميزة، وانتهت الدراسة إلى بعض الإجراءات المقترحة لبناء وتشكيل شبكات التحسين المدرسية في مصر.

الكلمات المفتاحية. الشبكات، التحسين المدرسي، شبكات التحسين المدرسية

* الأستاذ المساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية جامعة المنيا.

A Comparative Study of School Improvement Networks in Some Countries and the Possibility of Benefiting from them in Egypt

Dr. Mohammed Ahmed Abdelazeem

Associate professor of comparative education and educational administration, Faculty of Education, Minia University

Abstract. There is increasing pressure on schools in all education systems to improve their performance, improve the student learning process, and continuously develop and professionalize their teachers, in light of the complex nature of the issues facing schools, which are usually too large for schools to address alone, in addition to the increasing focus on systems “Self-improving” and school-led education. Within this context, school improvement networks have become an integral and prominent feature of many education systems globally; Therefore, the current study aimed to analyze school improvement networks in some countries: China, Chile, England, and Spain, in order to arrive at insights on how to strengthen these networks, and to ensure that there are generalizable lessons that can be applied to the local context. To achieve this, the current study used the comparative educational approach, as it provided a conceptual framework for school improvement networks, described and analyzed school improvement networks in the comparison countries in light of the cultural and societal context of each country, and conducted an interpretive comparative study between the comparison countries, to identify similarities and differences and interpret them in light of some concepts. The study was based on The cohesion/regulation theory of Hood 1998, as well as institutional theory. To identify the enabling factors for strengthening these networks and their obstacles within contexts, as well as to discover the most powerful actors within each context, and to present the efforts made for school improvement in Egypt. The results of the study revealed great diversity in the design, structure and activities of networks between the comparison countries, which in turn were designed according to the distinctive cultural, systemic and institutional, characteristic. The study concluded with some proposed procedures for building and forming school improvement networks in Egypt.

key words. Networks, School Improvement, School Improvement Networks

القسم الأول: الإطار العام للدراسة

المقدمة.

تواجه المدارس عدة تحديات تتعلق بالضغط الاجتماعي على تحسين التعليم، وزيادة ضغوط المساءلة على الأداء، ومواجهة التعقيدات المتعددة، وحالة عدم اليقين في المجتمع، أو مواجهة كثرة التغييرات التربوية، وفي المقابل كانت جهود التحسين لمواجهة هذه التحديات تتم على مستوى المدرسة، لا تأخذ في الاعتبار أوجه الترابط مع المدارس المناظرة، أو الجهات الفاعلة في مجال التعليم داخل المجتمع، وتتم بشكل فوقي مفروض على المدرسة دون مراعاة لاحتياجات المدرسة والسياق المحيط بها، كما يصعب على المدرسة تنفيذها بمفردها في ظل العزلة المهنية؛ لذلك ظهرت قيمة التعاون بين المدارس وتنظيمه من خلال تشكيل الشبكات المدرسية التي تضم مجموعة من المدارس في المنطقة التعليمية، تبنى عملها على الجهود التعاونية بين المدارس، وتتبادل من خلالها الموارد والقدرات، وتنتشر ممارسات التحسين، وتعالج انخفاض مستوى الطلاب، وتعزز القدرات المهنية للمعلمين والمديرين، وتدعم فيها المدارس عالية الأداء تلك المدارس منخفضة الأداء، حتى أصبح التوجه نحو شبكات التحسين المدرسية سمة بارزة في أغلب أنظمة التعليم على مستوى العالم منذ مطلع الألفية الثالثة.

وينظر إلى طبيعة الشبكات Networks عمومًا على أنها تمثل مجموعة ممتدة أو نظامًا من الأشخاص المتصلين والمنظمات ذات الاهتمامات المتشابهة التي تتفاعل وتتبادل المعرفة، بهدف المساعدة المتبادلة والدعم والتعلم المتزايد (Azorín, 2020, p. 105)^{†*}، وترتبط الشبكات المدرسية بمختلف المؤسسات والمهنيين الذين لديهم أدوار متنوعة ويعملون معًا لتحقيق أهدافهم المشتركة (Azorín, 2022, p. 65) وشبكات التحسين المدرسية School Improvement Networks (SINs) عبارة عن عملية تعاون بين جهات فاعلة متعددة، تعمل معًا للتغلب على التجزئة ومعالجة القضايا التي يصعب معالجتها من قبل المؤسسة بمفردها، وتنتج المدارس للعمل معًا ومع شركاء آخرين بطريقة أكثر ذكاءً بدلاً من العمل بمفردها، فهي بحاجة إلى التعلم من بعضها البعض وتقديم الدعم المتبادل لبعضها البعض (Brown & Flood, 2020, p. 130; Díaz-Gibson et al., 2022, pp. 190-191). كما أنها استراتيجية مبتكرة لتحسين المدارس،

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

لا سيما تلك المدارس التي تواجه تحديات تتعلق بمستوى تحصيل الطلاب أو نقص في الموارد، وتواجه مساعلة من الإدارة المحلية أو الحكومة على تحقيق معدلات أقل من الأهداف، وبالتالي يتم التحسين من خلال التعاون بين المدارس ذات المستوى المرتفع والمدارس المنخفضة أو بين المدارس الحضرية والريفية، كأعضاء داخل شبكة مدرسية، توفر فرصة متزايدة لمشاركة المعلمين، والموارد الأخرى بين المدارس الأعضاء، والتطوير المهني المشترك، وتطوير المناهج الدراسية، والإدارة المشتركة للشبكة، لتلبية الظروف المحلية والتعليمية لجميع المدارس؛ بما يمكن أن يستجيب للتحديات التعليمية الخاصة التي تواجهها المدارس (Chapman & Muijs, 2014, P. 353).

كما تعالج شبكات التحسين المدرسية القضايا المشتركة بين المدارس، وتسعى إلى تحسين مستوى الطلاب والمعلمين والمديرين وأداء المدرسة ككل، مستندة في عملها على التعاون، وتعزيز التنسيق والتخطيط المشترك من خلال بناء علاقات الثقة والمساءلة المتبادلة بناءً على القيادة الشبكية، واتخاذ القرارات بشكل ديمقراطي داخل الشبكة، وتحقيق تفاهم مشترك مقترن بحلول معقدة ومبتكرة، وتتناسم تلك الشبكات المعارف والممارسات والقدرات التي تتحول إلى قيمة للشبكة ككل ورسيداً تنظيمياً مشتركاً وليس للمدرسة بمفردها (Díaz-Gibson, et al. 2017, p. 1042). كما تعد الثقة والتعاطف من المبادئ التنظيمية الرئيسة للشبكة، والتي تسمح للمدارس، في سياق التعليم، بالتعاون مع المدارس الأخرى و/أو مقدمي الخدمات بطرق تعمل على تحسين نتائج التعلم من خلال تعزيز الإحساس المشترك أو المسؤولية المشتركة (González et al., 2020, p. 428; Mellado et al., 2020, p. 55)

وتدعم نتائج الدراسات فائدة الشبكات المدرسية في تحسين تحصيل الطلاب، خاصة في السياقات الصعبة (Chapman & Muijs, 2014)، وإنشاء مسار للتطوير المهني لمديري المدارس (Chapman et al., 2015, 2016; Pino-Yancovic et al., 2017)، وتقليص الفجوة بين المدارس في مستويات الإنجاز المختلفة (Ainscow et al., 2016) وتعزيز التحسين المدرسي (González et al., 2017; Muijs et al., 2010; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016)

لهذه الفوائد؛ اتجهت أغلب النظم التعليمية على مستوى العالم إلى التحول من السلطة الهرمية المركزية إلى دعم استقلالية المدارس وتوفير الأطر التشريعية والحوافز التي تدعم التعاون بين المدارس. وكانت انجلترا رائدة في اعتبار الشبكات جزءاً لا يتجزأ من سياستها في التعليم، وقد تم استثمار موارد كبيرة لتطوير مناهج تعاونية أكثر بين المدارس لاسيما من خلال تحويل المدارس

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

إلى أكاديميات مستقلة عن السلطات المحلية، تُشكل كل مجموعة من الأكاديميات اتحاداً يُدار من خلال شركة أو جهة راعية بشكل مستقل عن السلطة المحلية، وذلك من خلال نظام تعليمي قائم على الفردية (Armstrong et al., 2021, p. 319) كما تعتمد إنجلترا مفهوم نظام التحسين الذاتي على فكرة أن المدارس ستعمل معاً كوسيلة لتحسين التعليم، كما تعد حالة إنجلترا أحد أفضل الأمثلة على التعلم من تنفيذ السياسات التي تشجع على الشبكات والتعاون (Azorín & Muijs, 2017, p. 276). وتناولت الدراسات الأدلة على نجاح شبكات التحسين المدرسية في تحقيق أهداف في التحسين في إنجلترا، وقد أجرى Muijs (2015) دراسة كمية شبه تجريبية للتأكد من العلاقة بين الشبكات وتحصيل التلاميذ باستخدام قاعدة بيانات التلاميذ الوطنية، وأعقبها دراسات حالة (٩) شبكات، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الشبكات وتحصيل التلاميذ، واتسمت الشبكات الناجحة بالتدخلات المكثفة التي تركز على التدريس والتعلم والقيادة، ودراسة Armstrong & Ainscow (2018) التي اعتمدت على وجهات نظر من داخل النظام لاستكشاف كيف يمكن للمدارس أن تدعم تحسين بعضها البعض ضمن سياق سياسي يركز على المنافسة، وتوصلت إلى قدرة وإمكانات النظام المدرسي في إنجلترا على التحسين الذاتي من خلال الشبكات المدرسية، ودراسة Armstrong et al. (2021) تناولت مراجعة الأدلة التجريبية حول التعاون بين المدارس في إنجلترا. وبالاعتماد على مراجعة (٤٦) دراسة تجريبية تم نشرها منذ عام ٢٠٠٠م حتى ٢٠٢٠م، قدّمت الدراسة العوامل التي يمكن أن تُسهّل وتعيق مثل هذا النشاط، فضلاً عن الفوائد المحتملة التي يمكن أن تتجم عن التعاون بين المدارس. في حين جاءت دراسات الحالة مثل دراسة Greany & Higham, (2018) التي شملت (٤٧) دراسة حالة مدرسية في أربع مناطق، وافق (٦٠%) من المشاركين في الدراسة الاستقصائية العاملين في الأكاديميات على أن شبكات الأكاديميات كان لها نتائج إيجابية على نتائج الطلاب والتحسين المدرسي، بينما رصدت دراسة Simon et al., (2021) نمو الاتحادات متعددة الأكاديميات في إنجلترا، وهدفت إلى استكشاف الأنماط الناشئة للشروط المتفق عليها وعملياتها، خاصة فيما يتعلق بدعم المدارس ذات الأداء الضعيف، وبالاعتماد على المقابلات مع كبار المسؤولين، كما أظهرت النتائج تطور نظام التعليم الحكومي، الذي تتم إدارته بشكل مُحكّم من قِبَل مراكز دعم المدارس، ويعتمد على قيم الإيثار والمثابرة والمرونة لدى بعض الرؤساء التنفيذيين لمجالس إدارة اتحادات الأكاديميات من أجل إحداث فرق في الأداء الضعيف بالمدارس الإنجليزية.

وفي إسبانيا يتم التعاون بين القطاع العام والخاص في التعليم من أجل توفير الدعم التعليمي للمدارس والطلاب، والتعاون مع المنظمات الاجتماعية والجهات الفاعلة لتطبيق خطط التحسين المدرسي، وقد تناولت بعض الدراسات الشبكات المدرسية في مناطق تعليمية معينة، كنموذج للنظام التشاركي الذي يدعم العمل بين المدارس وبقية المؤسسات والجهات الفاعلة في مجال التعليم، حيث هدفت دراسة (Azorín & Muijs, 2017) إلى رسم خريطة لحالة شبكات المدارس في إسبانيا، واستخدمت مزيجاً من دراسات الحالة والتحليل الوثائقي لمنطقتين: إكستريمادورا Extremadura وجزر الكناري Canary Islands لفحص تشريعاتهما حول شبكات التعليم، وتوصلت إلى أن كل سلطة تعليمية محلية تعمل بأغراض مختلفة ودرجة متغيرة من التطور، وأفرز هذا الوضع خريطة متنوعة لشبكات التعليم، كما أن سياسات الشبكات الإسبانية تتحول نحو نموذج جديد لبناء نظام تعليمي أكثر انفتاحاً حيث يمكن أن يُحدث التعلم التعاوني والفعالية الجماعية والمشاركة المجتمعية فرقاً، ودراسة (Díaz-Gibson, et al. 2017) التي تناولت تجربة القادة المشاركين في القيادة الشبكية لـ (١٨) شبكة مدرسية عالية الأداء في برشلونة، وأجرت مقابلات مع قادة (١٨) شبكة، وأظهرت النتائج الظروف المحددة التي تدفع الإدارة الشبكية والتي تشمل عملية البرنامج بأكملها بدءاً من التصميم التعاوني للخطة العامة وحتى تنظيم مستويات الخصوصية، مع توفير اهتمام خاص للتفاعلات التعاونية والفرق متعددة التخصصات، وسلطت النتائج الضوء أيضاً على تأثير إدارة القيادة على تعزيز كفاءة أكبر في أداء الشبكات، ودراسة (Hernández & Navarro 2018) التي اعتمدت على دراسة حالة لشبكة مكونة من (٩) مدارس عامة، تسمى "خطة التحسين بين المدارس"، في منطقة ريفية في الأندلس، واعتمدت على الاستبيانات الفردية والمقابلات الفردية ومجموعات التركيز شبه منظمة، وجاءت نتائجها أن هذه الشبكة لها تأثير إيجابي على كل مدرسة من المدارس التسع، وعلى عملها في موضوعات محددة مثل تعليم القيم والمناهج، والاهتمام بالتنوع، وتدريب المعلمين والعمل الجماعي والتعايش وتنمية المهارات والمنهجية والمواد، وحل الصراع، وكذلك دراسة (Mayayo et al., 2020) هدفت إلى تحديد العوامل التي تحدد وتطور الشبكات المدرسية وتحليل نتائجها، واستخدمت دراسة حالة متعددة، وأكدت على أهمية القيادة التي تأخذ في الاعتبار مبادئ العرضية والأفقية، فضلاً عن تركيز العمل الاجتماعي التربوي، وانتقلت الشبكات من الاهتمام باحتياجات المشاركين إلى نهج أكثر عالمية للإدارة الاجتماعية والتعليمية، بينما جاءت دراسة (Díaz-Gibson 2014) التي

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

سعت إلى تطوير أداة لتقييم الشبكات المدرسية التعاونية، وتوفير مقاييس مزدوجة للأداء التنظيمي للشبكة وتأثيرها على رأس المال الاجتماعي للمجتمع، وطبقت أداة مقننة على شبكتين من الشبكات المدرسية الناجحة، وأظهرت النتائج أن الشبكات المدرسية تعزز رأس المال الاجتماعي في المجتمع، وتحسن أداء الطلاب والمهنيين داخل المدرسة.

بينما في الصين تم صياغة نموذج هجين للتعاون المدرسي من خلال النهج الهرمي والمساواة، حيث أطلقت إصلاحات مبتكرة لتعزيز التعاون بين المدارس ومشاركة موارد التعليم، تقوده وزارة التعليم، وذلك عن طريق ما يسمى "المجموعة التعليمية" Education group أحد أكثر الطرق المعتمدة على نطاق واسع من أجل تحقيق التحسين المدرسي، وتضييق الفجوة بين المدارس، وتحقيق التنمية المتوازنة، واستيعاب الارتفاع المتزايد في الطلب الاجتماعي على التعليم. حيث جاءت دراستي (Liu (2021; 2022) كدراسات حالة تركز على مبادرة حكومية للشبكات المدرسية والتي يُطلق عليها "المجموعات التعليمية" وذلك في مدينة تشنغدو Chengdu الصينية بناءً على المقابلات مع أصحاب المصلحة من السلطات التعليمية والمدارس الرائدة والأعضاء المشاركين في إنشاء المجموعات، وكشفت النتائج أن إنشاء المجموعات التعليمية في تشنغدو كان مدفوعاً بكل من المبادرات من أعلى إلى أسفل والابتكارات من أسفل إلى أعلى، والنجاح في تحسين جودة التعليم في المدارس ذات الأداء المنخفض، والمسؤولية المشتركة لبناء تعليم جيد للجميع هي عوامل رئيسية مكّنت المجموعات التعليمية من المساهمة في تحسين المدارس، ودراسة (Wei et al. (2023) هدفت إلى لفهم دور الإدارات التعليمية المحلية في التعاون المدرسي من أجل التحسين في منطقتين في الصين، بإجراء مقابلات شبه منظمة مع (٥٩) مشاركاً من المديرين والمعلمين في منطقتين تعليميتين موزعين على مدرستين عاليتين الأداء ومدرستين منخفضتين في الأداء، وأوضحت الدراسة أن كلتا الإدارتين التعليميتين المحليتين وضعتا توقعات واضحة على مستوى المنطقة فيما يتعلق بالتعاون المدرسي، واعتمدتا بشكل أكبر على التغييرات الهيكلية لهيئة الظروف لتحسين التدريس والتعلم، لكن افترقتا إلى استثمارات طويلة الأجل في بناء القدرات المهنية وتعزيز ثقافات استخدام البيانات.

وفي تشيلي، تم اعتماد الشبكات كاستراتيجية لتحسين المدارس بعد التحديات التي واجهتها بسبب التاريخ الطويل للسياسات النيوليبرالية التي تتميز بالتسلسل الهرمي وحوكمة السوق التي تعزز المنافسة بدلاً من التعاون بين المدارس. ففي السياق التشيلي، ظهرت أدلة مثيرة للاهتمام في

السنوات الأخيرة تبحث في الطريقة التي تعمل بها الشبكات وتصورات أعضائها، مثل دراسة (Pino-Yancovich et al. (2017) خلص إلى أن الشبكات المدرسية هي استراتيجية تحظى بتقدير إيجابي من قبل فرق الإدارة، ويرجع ذلك أساساً إلى أنها تفضل رأس مالهم الاجتماعي، مما يسمح لهم بالمشاركة والتعاون مع القادة الآخرين في بيئة عمل مناسبة، ودراسة Ahumada et al. (2019) التي هدفت إلى تقييم شبكة التحسين المدرسية في تشيلي خلال عام ٢٠١٩م، في بعدين: رأس المال الاجتماعي، وتنظيم الشبكة، وذلك من خلال (١١٦٨) فرداً يمثلون (٣٣٧) مدرسة، وجاءت النتائج بنسبة اتفاق مرتفعة على توافر البعدين، وزيادة في التصور الإيجابي حول أداء الشبكات مقارنة بالأعوام السابقة للدراسة، واختتمت الدراسة ببعض التوصيات والاقتراحات لمواصلة تعزيز استراتيجية شبكة التحسين المدرسية، كوسيلة لتعزيز عمليات تحسين التعليم، من خلال التعاون، وجاءت دراسة الحالة التي قام بها (González et al. (2020) كدراسة حالة نوعية تستكشف كيفية قيام المتخصصين من أحد خدمات التعليم العام المحلي بتحليل نتائج (٢٠) مقابلة متعمقة وظهرت النتائج التنسيق الرأسي والمركزي، المرتبط بالحوكمة الهرمية، على الأشكال الجديدة من القيادة الأفقية والموزعة، المرتبطة بحوكمة الشبكات المدرسية، بينما وصفت دراسة (Mellado et al. (2020) استراتيجية مرافقة (١٠) شبكات من قادة المدارس وتأثيرها على تنمية المهارات الإدارية والممارسات القيادية وثقافة التعلم، بناءً على تقييم أعضائها، واستخدمت الدراسة استبيان ومقابلات شبه منظمة، وتم التطبيق على عينة مكونة من (١٣٩) مديراً ينتمون إلى (١٠) شبكات في أراوكانيا La Araucania في تشيلي، وأشارت النتائج إلى أن مديري المدارس لديهم رأي أعلى بكثير حول التعاون، ويدركون أنه استراتيجية تساعد على التفكير في ممارساتهم القيادية والتعلم بشكل تعاوني في بيئات تتسم بالثقة والتناسق المهني، كما أنهم يُقدِّرون "الصديق الناقد" باعتباره فاعلاً تعليمياً يوجه تحويل الشبكات إلى مجتمعات تعليمية مهنية.

وفي نفس السياق، قارنت بعض الدراسات شبكات التحسين المدرسية في عدة دول مثل دراسة (Sliwka (2003) التي وصفت الشبكات المدرسية على المستويات الإقليمية والوطنية، في كندا، والمملكة المتحدة، وألمانيا، وتوصلت إلى أن الشبكات المدرسية أداة حيوية لنشر الممارسات التعليمية المبتكرة بين مديري المدارس والمعلمين في المدارس المختلفة، حيث تساعد الشبكات في التغلب على عزلة المدارس والمعلمين من خلال توفير فرص للتبادل المهني المنظم، وتحقيق التطوير المهني للمعلمين ومديري المدارس، والتطوير التنظيمي من خلال الملاحظات النقدية

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

وكسر عزلة المعلم، كما يمكن أن توفر الشبكات نهجًا فعالًا لدعم مجموعات المدارس بدلاً من المدارس الفردية.

أما في مصر، فتوجد عدة مبادرات للتحسين بدأت بمشروع المدارس الجديدة، ومشروع المدارس الفعّالة، ونشر ثقافة التحسين من خلال الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ووجود بعض الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م، في برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة، تتعلق بوضع وتطبيق نظم لتشبيك المدارس في تجمعات للمشاركة في الموارد والتنمية المهنية وتبادل الخبرات لتعميم نجاحات التحسين والإصلاح المدرسي، وبناء قدرات المؤسسة التعليمية وتوفير الدعم الفني المستمر لضمان التحسين المستمر (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٤، ص ص ١٠٢-١٠٣). لكن في ظل ما يتمتع به النظام التعليمي من الهرمية والمركزية، وانعزال المدارس عن بعضها، وفرض مبادرات التحسين من تلك السلطة الفوقية في ظل انخفاض العمل الجماعي بين الأفراد وغياب التعاون بين المدارس وبعضها؛ جاءت هذه المبادرات مجزأة ومتناثرة وغير ممنهجة في إطار واضح.

وذلك ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة عزب (٢٠١٨) التي هدفت لوضع تصور مقترح للتشبيك كمدخل لتفعيل إدارة المعرفة بمدارس التعليم العام في مصر، واستخدمت المنهج الوصفي بتطبيق استطلاع للرأي لتعرف آراء عدد من خبراء التخطيط والإدارة التربوية حول متطلبات التشبيك والعمليات الإدارية اللازمة للتشبيك، وكشفت النتائج عن غياب مقومات التشبيك بين المدارس، لاسيما تبادل الممارسات، وتنظيم التعاون من أسفل إلى أعلى، وفي السياق المقابل، هدفت دراسة المهدي (٢٠١٢) إلى وضع إجراءات مقترحة لبناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر، باستخدام دراسة الحالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر، بتطبيق استبانة ومقابلات لجمع البيانات، على عينة من المعلمين والمديرين ومسؤولي الجودة، وكشفت النتائج أن المستوى العام لقدرة المدارس في مصر على التحسين المستمر منخفض.

وتتمثل الفجوة في الدراسات السابقة في أن كثير من أبحاث الشبكات المدرسية عبارة عن دراسات حالة أو تقييم لأداء الشبكات المدرسية على أداء الطلاب أو على المدرسة ككل، أما الدراسة الحالية تقارن بين الشبكات المدرسية في سياقات متنوعة لأربع دول من أجل الخروج بتعميمات يمكن الاستفادة منها في السياق المحلي، كما وصفت الدراسات الشبكات وتصميمها

وديناميات تشغيلها، بينما تركز الدراسة الحالية على السياق والعوامل التمكينية/المعوقات في نجاح الشبكات المدرسية في ضوء نظرية التماسك/التنظيم هود ١٩٩٨م واكتشاف الجهات الفاعلة الأكثر قوة على المستويين الوطني والمحلي في تشكيل شبكات التحسين المدرسية في ضوء النظرية المؤسسية، ودرستها في أربع دول تمثل أنظمة متنوعة، فهناك نظام ذات طبيعة هرمية (الصين)، أو فردية (انجلترا)، أو إلزامية (تشيلي) أو تشاركية (إسبانيا)، كما استخدمت الدراسات السابقة الاستبانات والمقابلات ودراسات الحالة لجمع البيانات في حين تستخدم الدراسة الحالية المنهج التربوي المقارن لدراسة الظاهرة في ضوء سياقها الثقافي والمجتمعي، كما لم يتم التركيز بشكل كافٍ على دور الإدارة التعليمية المحلية في تشكيل الشبكات المدرسية ودعمها في الدراسات السابقة، في حين تركز الدراسة الحالية على المستوى المحلي، بالإضافة إلى التركيز على التشريعات المنظمة، وكيفية تصميم وهيكل تلك الشبكات والتركيز بشكل خاص على أنشطة التحسين المدرسي داخل تلك الشبكات.

مشكلة الدراسة.

في ظل نظام التعليم في مصر حيث التنظيم الهرمي الراسخ من تاريخ طويل، مع الإدارة البيروقراطية داخل المدارس، والتي ترسخ المساءلة الفردية والامتنال الصارم لإرشادات وسياسات الوزارة المركزية، حيث يشير الواقع إلى وجود مركزية قوية في إصلاح وتحسين التعليم، فالتطبيق الفعلي لسياسة اللامركزية لا يزال محدودًا، كما أكدت الوثائق الرسمية الافتقار إلى آلية واضحة للتنسيق الشبكي بين المستويات الإدارية المختلفة، كما أن لا توجد آلية واضحة لتبادل الخبرات والمعلومات بين المستويات القيادية المختلفة وبين المدارس (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ، ٢٠١٤، ص ص. ٤٦-٤٧).

وجاءت نتائج الدراسات تُظهر وجود معوقات لتحقيق التعاون بين المدارس، لاسيما المركزية في إدارة المؤسسات التعليمية وآثارها السلبية على التعاون مع المدارس والجهات الأخرى، حيث يشير الواقع إلى ضعف العلاقات الإيجابية بين الإدارة المدرسية والمستفيدين منها، وضعف مهارات القادة في مجال بناء العلاقات الإيجابية مع الأطراف المعنية، بشيوع مناخ تنظيمي مدرسي سلبي غير مشجع على التعاون والعمل بروح الجماعة، وضعف الثقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي، وعمل المدرسة بشكل منفرد عن بقية المدارس (سليمان، ٢٠١٧، ص ص. ٣٨٧-٣٨٨).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

بما أدى إلى أن المدارس تعمل منعزلة عن بعضها، ويضعف مشاركتها في صنع القرار أو التدخل في تحديد طريقة تنفيذ التغييرات التربوية المتلاحقة، أو العمل بشكل أفقي مع المدارس القريبة المناظرة، وتبادل الخبرات بين المدارس الجيدة والمدارس الضعيفة، أو بين المدارس في الريف والمدارس في الحضر، أو تقاسم الموارد المادية والبشرية بين المدارس، بما يجعل نظام التعليم في مصر في حاجة إلى المشاركة والتغيير من أسفل إلى أعلى، ومن الإدارة بشكل أفقي ومشاركة المدارس في صنع القرار التعليمي، ومشاركة الابتكارات التعليمية بين المدارس. فقد رصدت الدراسات الافتقار إلى التنظيم الشبكي للهيكل التنظيمي للمدرسة، وغياب اتباع أسلوب فرق العمل وغياب والعمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي (جاد الكريم، ٢٠١٨، ص. ٢٧١؛ جوهر، ٢٠١٣، ص. ٢٤٦)، وكذلك تدني مستوى التنسيق والتعاون بين المدارس على المستوى المحلي في مصر، وضعف الإلمام بالتقنيات ووسائل التواصل الحديثة، وغياب وجود الإرادة الجادة القادرة على التطوير كنتيجة لضعف القدرة على الاستيعاب الواعي لمعطيات الحاضر ومتطلبات المستقبل (حسين والعاني، ٢٠١٥، ص. ١٠٠)

وفي نفس السياق، فإن المدارس في مصر تعاني من غياب التواصل بين الجهات الفاعلة في مجال التعليم مما يعيق تبادل المعلومات والمعارف والخبرات بينهم، وضعف قدرة مديري المدارس على إقامة علاقات تنظيمية إيجابية تتسم بالثقة المتبادلة مع المدارس المناظرة ومع كافة الأطراف المعنية، بسبب وجود ثقافة تنظيمية منغلقة داخل المدرسة، والتسلسل الهرمي البيروقراطي، وغياب استقلالية المدارس ومديري المدارس عن استخدام القيادة التشاركية، وافتقار الثقافة التنظيمية إلى الثقة والتعاون والقيم المشتركة والرؤية الواضحة نحو التحسين المدرسي (أحمد وعزب، ٢٠٢١، ص. ٢٩١-٢٩٢). حيث يسود مناخ من العزلة والانغلاق على المدرسة المصرية، وضعف ارتباطها بشراكات قوية مع الهيئات العلمية كالجامعات والمهنية كالتقانات بالمجتمع مما يجعل إسهامهم في تحسين المدارس متدني للغاية (ناصر، ٢٠١٢، ص. ٣٤١-٣٤٢).

وفي المقابل فإن محاولات تحسين المدارس في مصر أغلبها مفروض على المدرسة من قبل السلطة المركزية لجميع المدارس دون مراعاة الفوارق بينهم أو الاحتياجات، حيث جاءت نتائج الدراسات أن المستوى العام لقدرة المدارس في مصر على التحسين المستمر منخفض بسبب الروتين، والمركزية المسيطرة على المستويات الإدارية المختلفة بوزارة التربية والتعليم، وضعف مشاركة المستويات التنفيذية والعاملين فيها في وضع السياسات واتخاذ القرارات الخاصة بهم

(المهدي، ٢٠١٢، ص. ٣٩٦) وضعف امتلاك المدارس إلى الإمكانيات والقدرات المادية التي تمكنها من تحسين أدائها، بالإضافة إلى انخفاض مهارات العاملين لاسيما القيادات المدرسية لأساليب القيادة المتنوعة التي تمكنها من العمل التعاوني (مندور، ٢٠١٨، ص. ١٦٣-١٦٤).

وبالتالي، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في وجود عدد من المعوقات التي تواجه التحسين المدرسي بسبب غياب ثقافة العمل الجماعي، والإدارة الهرمية البيروقراطية، وانعزال المدارس عن بعضها، وفرض عمليات ومبادرات التحسين من أعلى إلى أسفل دون مراعاة الاحتياجات والفوارق بين المدارس، كما أن أغلب مبادرات التحسين مجزأة ومتناثرة وغير مستدامة ولا تعكس وجود سياسة واضحة للتحسين المدرسي.

وعليه، تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن الاستفادة من جهود الصين وتشيلي وانجلترا وإسبانيا في بناء شبكات التحسين المدرسية بمصر؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الإطار المفاهيمي لشبكات التحسين المدرسية في الفكر التربوي المعاصر؟
٢. ما ملامح شبكات التحسين المدرسية في دول المقارنة في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة؟
٣. ما العوامل التمكينية والمعوقات لشبكات التحسين المدرسية في دول المقارنة، والجهات الفاعلة، في ضوء نظرية التماسك/والتنظيم والنظرية المؤسسية؟
٤. ما أوجه الشبه والاختلاف بين شبكات التحسين المدرسية بدول المقارنة وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة؟
٥. ما الجهود المبذولة للتحسين المدرسي بمصر في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي؟
٦. ما الإجراءات المقترحة لبناء شبكات التحسين المدرسية بمصر في ضوء الاستفادة من نتائج الدراسة المقارنة وبما يتماشى مع السياق الثقافي والمجتمعي لمصر؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. تحديد الإطار المفاهيمي لشبكات التحسين المدرسية في الفكر التربوي المعاصر.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

٢. وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في بعض الدول في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة.

٣. تحديد العوامل التمكينية والمعوقات لشبكات التحسين المدرسية بدول المقارنة في ضوء نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية.

٤. الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين شبكات التحسين المدرسية وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة.

٥. الكشف عن الجهود المصرية المبذولة للتحسين المدرسي في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي.

٦. التوصل لبعض الإجراءات المقترحة لبناء شبكات التحسين المدرسية بمصر في ضوء الاستفادة من نتائج الدراسة المقارنة وبما يتماشى مع السياق الثقافي لمصر.

أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من النقاط الآتية:

- تنطلق الدراسة الحالية من الأهداف الاستراتيجية لبرامج الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر، والذي من أبرزها وضع وتطبيق نظم لتشبيك المدارس في تجمعات لمشاركة وتبادل الموارد، والتنمية المهنية، وتبادل الخبرات لتعميم نجاحات التحسين والإصلاح المدرسي، في ضوء برامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة. بما يمكن أن تتوصل الدراسة الحالية لإجراءات تتعلق بكيفية تحقيق هذا الهدف.
- كما تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تناوله وهو اعتماد شبكات التحسين المدرسية، وزيادة التعاون والتبادل بين المدارس في عصر أصبح التعاون والتشبيك بين المؤسسات وسيلة فعّالة للتحسين، كما تحلل الدراسة تلك الشبكات في عدة دول متنوعة بما يمكن من خلالها التوصل إلى تعميمات بشأنها.
- يمكن أن يستفيد من الإجراءات المقترحة التي تقدمها الدراسة صانعو السياسات التعليمية في مصر في دعم التعاون بين المدارس والتوجه نحو تجميع المدارس في شبكات، وصياغة التشريعات التي تُنظم التعاون بين المدارس، وكيفية تبادل الموارد والقدرات، كما يمكن أن يستفيد منها المسؤولين على المستوى المحلي في المديرية والإدارات التعليمية

في إعادة تقسيم المناطق التعليمية، ووضع آليات للتعاون بين المدارس داخل نفس المنطقة، بما يدعم المدارس منخفضة الأداء واستفادتها من الموارد والممارسات في المدارس الأخرى.

مصطلحات الدراسة: تناولت الدراسة مجموعة من المصطلحات على النحو الآتي:

١. **الشبكة Networks** تعرف لغويًا في المعجم الإلكتروني معجم المعاني بأنها كل متداخل متشابك مثل شبكة الصياد، وشبكة الطرق، وشبكة الكهرباء، وشبكة المؤسسات، وهذه الأخيرة هي تجمع للمؤسسات التي تعمل معًا، وهي الأجزاء المختلفة للنشاط أو هيئة والذي يكون لديه مواقع في أماكن مختلفة ولكنه بطريقة ما متصل ببعضه البعض (معجم المعاني، ٢٠٢٣). واصطلاحًا، تعرف بأنها "هياكل وسيطة تحدث فيها عمليات مترابطة يتم من خلالها استكشاف طرق جديدة للتعليم والتعاون بين الأفراد والمؤسسات" (Azorín, 2019, p. 39). كما تُعرّف الشبكة على أنها: "مجموعات أو أنظمة من الأشخاص والمنظمات المترابطة (بما في ذلك المدارس) التي تشمل أهدافها وأغراضها تحسين التعلم وجوانب الرفاهية المعروف أنها تؤثر على التعلم" (Hadfield et al. 2006, p. 5). من ناحية أخرى، هناك مفهوم أوسع للشبكات على أنها "منظمتان على الأقل تعملان معًا لغرض مشترك على الأقل لبعض الوقت"؛ والتعاون باعتبارها "أنشطة مشتركة بين الجهات الفاعلة من مختلف المنظمات داخل الشبكة" (Muijs et al., 2010, p. 6).
٢. **التحسين Improvement** في اللغة من الفعل حَسَّنَ أي جَمَّلَ، وأحَسَّنَ الشيء أي أجاد صنَعَهُ، وتَحَسَّنَ أي جَمَّلَ وتزَيَّنَ، ويُقال تَحَسَّنَ الحال أي صار خيرًا مما كان عليه (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٠، ص. ١٥١). واصطلاحًا يعرف التحسين المدرسي في موسوعة القيادة التربوية بأنه "تمودجًا خاصًا أو إطارًا عامًا تتبناه المدارس للارتقاء بمستوى الطلاب والمعلمين والمدرسة ككل (Conser, 2006, p. 904) كما أنه "جهود منظمة ومستمرة تهدف إلى تغيير ظروف التعلم، أو أية ظروف داخل المدرسة بهدف تحقيق أهدافها التربوية بفاعلية" (Stringer, 2013, p. 9)، ويعرف أيضًا بأنه "مدخلًا شاملًا للتغيير التربوي يعزز نواتج تعلم الطالب، وكذلك يعزز قدرة المدرسة على إدارة التغيير" (Hopkins, 2005, pp. 2-3). وهو "جهد مُنظم ومستدام يهدف إلى تغيير ظروف التعلم

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

والظروف الداخلية الأخرى ذات الصلة في مدرسة واحدة أو أكثر، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بشكل أكثر" (McEwen, 2006, p. 26).

٣. شبكات التحسين المدرسية School Improvement Networks يشير إصدار منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) إلى أنها "كيانات اجتماعية هادفة، تتكون من مجموعة من المدارس بشكل أفقي أو رأسي، داخل النطاق المحلي أو الإقليمي، وترعاها منظمة مستقلة في أغلب الأحيان، وتتمتع بالالتزام بالجودة والتركيز على النتائج، وهي وسيلة فعالة لدعم الابتكار والتحسين المدرسي في أوقات التغيير، ونشر الممارسات الجيدة، وتعزيز التطوير المهني للمعلمين، وتدعم بناء القدرات في المدارس، وتتوسط بين الهياكل المركزية واللامركزية، وتساعد في عملية إعادة هيكلة وإعادة بناء المنظمات والأنظمة التعليمية (OECD, 2003, p. 15). وهي "مجموعة من العقد، أو الجهات الفاعلة الاجتماعية والتعليمية، ومجموعات من الأشخاص وأحياناً منظمات، لها اهتمامات مشتركة ومتشابهة، تشترك في سلسلة من الروابط، والاتصالات المباشرة وغير المباشرة بينهم؛ يتفاعلون ويتبادلون المعرفة لمساعدة بعضهم البعض وتعزيز التعلم، وما يترتب على ذلك من تطوير لقدراتهم المهنية، حيث تعمل هذه المنظمات التعاونية على تعزيز إنشاء المساحات والأوقات والالتزامات بحيث يمكن إثراء مختلف المهنيين أو المجتمعات التعليمية والاجتماعية من خلال تبادل المواد والخبرات والمعلومات" (Mayayo et al., 2020, p.184).

وتعرف شبكات التحسين المدرسية إجرائياً "مجموعة من المدارس التي تعمل معاً بشكل أفقي، من خلال تشريعات منظمة، وأهداف ودوافع مشتركة، وهيكل محدد، وأنشطة يتم تنفيذها بشكل مشترك، وذلك من خلال شبكة تضم المدارس المناظرة، يتعاونون ويتبادلون المعرفة والموارد المادية والكوادر البشرية؛ لدعم بعضهم البعض، وتشارك الممارسات التدريسية والإدارية الجيدة، ومعالجة القضايا والمشكلات التي تواجههم بشكل مشترك، وما يترتب على ذلك من تحسين تعليم وتعلم الطلاب".

منهج الدراسة. في ضوء طبيعة موضوع الدراسة الحالية ومحاولةً للإجابة عن أسئلتها، وتحقيقاً لأهدافها؛ فإن الدراسة الحالية تستخدم المنهج التربوي المقارن، والذي يتضمن الأبعاد التالية (فتحي وزيدان، ٢٠٠٣، ص ص. ٩٣-٩٧):

- **البعد التاريخي:** يختص بدراسة نشأة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة وعلاقتها بالظواهر التعليمية الأخرى ذات العلاقة. وأبرز الباحث لتطبيق هذا البعد الأسس النظرية لشبكات التحسين المدرسية وتطورها.
- **البعد الوصفي:** يختص بدراسة الظاهرة التعليمية في وضعها المعياري في دول الدراسة. ولتطبيق ذلك يتم وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في الصين وتشيلي وانجلترا وإسبانيا في محاور المقارنة.
- **البعد التحليلي الثقافي:** يختص بدراسة وإظهار العوامل الثقافية المسؤولة عن الوضع الراهن للظاهرة التعليمية. وذلك بتحليل شبكات التحسين المدرسية في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة، وبيان تأثير السياق على الشبكات في كل دولة، وتوضيح العوامل التمكينية/المعوقات في السياق.
- **البعد المقارن التفسيري:** ويقصد به تحديد أوجه الشبه والاختلاف للظاهرة التعليمية في دول الدراسة وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة. وفي هذه الخطوة يتم إجراء الدراسة التحليلية المقارنة التفسيرية بين شبكات التحسين المدرسية في الصين وتشيلي وانجلترا وإسبانيا؛ لبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها، وتفسير ذلك في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة.
- **البعد التنبؤي.** يعكس الجانب النفعي للتربية المقارنة في تقديم إجراءات مقترحة يمكن الاستفادة من دول المقارنة، وبما يتماشى مع السياق الثقافي والمجتمعي لمصر.

الحدود الموضوعية للدراسة. اقتصرت الدراسة على شبكات التحسين المدرسية المنظمة عن قصد داخل المناطق التعليمية، كما اقتصر على الشبكات المدرسية على المستوى الأفقي، وعلى مستوى التعليم العام قبل الجامعي، وذلك لحاجة تلك المدارس إلى تحقيق التحسين المدرسي من خلال التعاون، وتقاسم الموارد والقدرات، والاشتراك في أنشطة التحسين، حيث تعمل تلك المدارس في بيئة

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

تنظيمية وتشريعية متشابهة، ولها أهداف واحدة، وتُدار من خلال جهات محددة، يمكن تنسيق التعاون بينها من خلال تجميعها في شبكات مدرسية حسب المراحل التعليمية. وحدة المقارنة. تم تناول شبكات التحسين المدرسية من خلال العناصر الرئيسية لدراسة الشبكات، حيث يوجد شبه اتفاق بين التقارير الدولية وعدد من الدراسات السابقة على العناصر الرئيسية عند دراسة الشبكات، وذلك على النحو الآتي (European Commission, 2018, pp. 7-9; Azorín & Muijs, 2017, p. 280):

- ١) الإنشاء والتطور التاريخي، يصف كيف بدأت الشبكات وتطورت في سياق محدد.
- ٢) الدوافع والأهداف، في كثير من الحالات، تتلقى المدارس حوافز للمشاركة في شبكة. قد يشمل ذلك أشياء مثل الاعتمادات التدريسية والمساعدة المالية، ولتحقيق أهداف محددة.
- ٣) الإطار التشريعي، يصف التشريعات التي تُنظم بناء وعمل الشبكات في إطار السياسة التعليمية.
- ٤) تصميم/بناء الشبكات، قد يتم إنشاء الشبكات بشكل طوعي أو إلزامي، أو للمشاركة في مشاريع أو مبادرات معينة في منطقة معينة حيث تشترك المدارس في نفس الاهتمام، وتحديد الجهات الفاعلة وأدوارها، وكيفية عمل الشبكات.
- ٥) الأنشطة/العمليات، هي الأشياء التي يتم مشاركتها عبر الشبكة من أجل القيام بالنشاط وتحقيق التحسين المدرسي، والتي يمكن أن تكون هذه المعرفة والمهارات والموارد والمواهب.
- ٦) هيكل الشبكات، يشير إلى تنظيم الأشخاص المشاركين في مشروع الشبكة (مثل اللجان أو المنسقين أو مجموعات الدعم)، وطريقة التواصل بين الجهات الفاعلة فيما يتعلق ببعضها البعض عبر الشبكة بأكملها، والعلاقات والروابط الهيكلية والوظيفية بين الجهات الفاعلة، وكيفية اتخاذ القرارات داخل الشبكة.
- ٧) العوامل التمكينية/المعوقات. تلك العوامل في السياق المحيط التي دعمت الشبكة في تحقيق التحسين المدرسي، أو أفرزت التوترات والعقبات أمام تحقيقه.

الحدود المكانية للدراسة: اقتصرَت الدراسة على وصف وتحليل شبكات التحسين المدرسية في بعض الدول الرائدة، وتمثل كل منها جانبًا من الجوانب الأربعة وفق تصنيف نظرية التماسك/التنظيم لـ هود (١٩٩٨)، بحيث يتم دراسة شبكات التحسين المدرسية في الصين (الطريقة الهرمية) وتشيلي

(الطريقة الإلزامية) وانجلترا (الطريقة الفردية) وإسبانيا (الطريقة التشاركية)، وقد راعت الدراسة عدة معايير لاختيار الدول محل المقارنة، وهذه المعايير هي:

- التحول نحو الشبكات المدرسية يكون جزءاً من توجهات الدولة نحو إصلاح التعليم.
 - تكون الشبكات المدرسية رسمية معترف بها، وليست شبكات غير رسمية.
 - أن تكون الشبكات المدرسية سمة بارزة في النظام التعليمي وليست في جزء منه أو في منطقة تعليمية دون أخرى.
 - أن تكون للشبكات المدرسية هياكل إدارية محددة ولها أنشطة واضحة يمكن رصدها وتقييمها والاستفادة منها .
 - تمتلك الدولة المختارة خبرات وتاريخ طويل في تشكيل الشبكات المدرسية، وترسخت في السياسة التعليمية لها.
 - توافر إطار تشريعي للشبكات المدرسية في تشكيل قوانين تعليمية أو خطط استراتيجية.
 - تتوع الدول المختارة بين المركزية واللامركزية لإثراء وتنوع الدراسة المقارنة.
 - وجود أدلة تشير إلى تأثير الشبكات في تحسين أداء المدرسة ككل، وفي توفير التنمية المهنية للمعلمين والمديرين وفي تحسين نتائج الطلاب.
 - توافر البيانات والمعلومات عن تلك الدول وإتاحتها من مصادر أولية وثانوية اعتماداً على قواعد البيانات العالمية، وذلك في جميع الجوانب التي يتم تحليلها.
 - تمثل كل دولة من الدول عينة الدراسة المقارنة جانباً من الجوانب الأربعة لنظرية التماسك/التنظيم: الهرمية، والإلزامية، والفردية، والتشاركية.
- وللمساعدة في اختيار الدول عينة الدراسة المقارنة وتصنيفها؛ تم تحديد الدول الرائدة في مجال شبكات التحسين المدرسية، من خلال الأدبيات التي قامت بالمراجعة المنهجية لشبكات التحسين المدرسية (Azorín, 2019; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016)، والدراسات المقارنة (Sliwka, 2003)، والدراسات التي استخدمت أفضل الممارسات في الشبكات المدرسية (Rincon-Gallardo, 2020; Mayayo et al., 2020)، وكذلك من خلال الدراسات التي استندت إلى نظرية التماسك/التنظيم (Malin et al., 2020; Chapman, 2019) كوسيلة لتحديد طرق تشكيل الشبكات المدرسية: هرمية، وإلزامية، وفردية، وتشاركية، واختيار دولة تمثل كل

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

تصنيف، وتحديد العوامل التمكينية/المعوقات التي تدعم/تعيق تلك الشبكات، وكذلك الجهات الأكثر قوة وفاعلية داخل كل سياق.

فقد تم اختيار أربعة دول متنوعة في شبكات التحسين المدرسية وهم: الصين، وتشيلي، وانجلترا، وإسبانيا، وذلك لرغبة الباحث في إجراء دراسة مقارنة للسياقات التي تعكس التنوع على طول الأبعاد التي تتم دراستها؛ بما يسمح بتحديد القواسم المشتركة والاختلافات بينها والدروس المستفادة للتحسين، كما راعت الدراسة التنوع في الحالات ما بين آسيا وأوروبا وأمريكا اللاتينية، حيث لكلٍ منها تطوراتها الفريدة، وتحدياته، ومعضلاته. فالنموذج الإسباني الذي يتميز بالجماعية، واللامركزية، والاستقلال المؤسسي، وعلى الرغم من المستوى العالي من التماسك الاجتماعي، فإن الأنظمة المحلية لها تأثير مركزي، مما يعزز مستوى البيروقراطية، وبالنسبة للنظام الإنجليزي، فإنه نموذج فريد في تنفيذ شبكات التحسين المدرسية، بالإضافة إلى كونه يتميز بالاستقلالية العالية والمساءلة العالية، وقد أدى هذا إلى الكثير من توحيد الممارسات، حيث هدفت الإصلاحات الأخيرة لنظام التعليم الإنجليزي إلى تحويل المدارس إلى وضع أكاديميات تتحرر من السلطة المحلية وتتبع وزارة التعليم مباشرة، وتنضم إلى شبكة تمثل اتحاد أكاديميات، يُدار من خلال مجلس إدارة للاتحاد، بهدف إنشاء نظام مبتكر للتحسين الذاتي، كما يختار مديري المدارس العمل في ظل شبكات بدلاً من العمل الفردي ليتفادوا المساءلة العالية من النظام، أما النظام الصيني فإنه أكبر نظام تعليمي على مستوى العالم، وله سياق فريد ومتميز، ويجمع بين الهرمية والمساواة، حيث تم التوسع في الشبكات المدرسية لتحقيق العدالة التعليمية بين مدارس الريف والحضر، وأخيراً نموذج تشيلي، يمثل الطريقة الإلزامية التسلطية التي تتميز بالتنظيم المركزي العالي في تشكيل الشبكات المدرسية، ولها تاريخ طويل في اتباع نهج الشبكات المدرسية لتحقيق التحسين المدرسي.

مصادر الدراسة: اعتمدت الدراسة على المصادر الآتية:

- إصدار منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية لشبكات التحسين المدرسية (OECD, 2003)، وإصدار المفوضية الأوروبية (European Commission, 2018)
- الوثائق والتقارير الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم لكل دولة على سبيل المثال في تشيلي من خلال MINEDUC، وفي إسبانيا Ministerio de Educación، وفي إنجلترا Department for Education (DfE).
- المصادر الثانوية التي تتمثل في الأدبيات المباشرة التي تناولت شبكات التحسين المدرسية والمتاحة على قواعد البيانات المحلية والعالمية.

• المصادر المساعدة التي توضح السياق الثقافي والمجتمعي لحالات المقارنة والتي تم الاعتماد عليها في تفسير أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدول.

خطوات السير في الدراسة. في ضوء المنهج المستخدم، وللإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تتضمن الدراسة الخطوات الإجرائية الآتية:

الخطوة الأولى. الإطار العام للدراسة، ويتضمن (مقدمة ومشكلة الدراسة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، وحدودها ومصطلحات الدراسة، ومنهج الدراسة، ومصادرها، وخطوات السير في الدراسة).
الخطوة الثانية. الإطار النظري للدراسة، ويدور حول شبكات التحسين المدرسية في الفكر التربوي المعاصر، ويتضمن ثلاثة محاور: مفهوم شبكات التحسين المدرسية، جوانب تحليل شبكات التحسين المدرسية، وتطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية في تحليل الشبكات؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول للدراسة.

الخطوة الثالثة. الإطار التطبيقي والمعياري للدراسة للمقارنة، وتتضمن المحاور الآتية: الدراسة الوصفية التحليلية لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول: الصين وتشيلي وانجلترا وإسبانيا، وتحليلها في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة، بالإضافة إلى تحديد العوامل التمكينية/المعوقات لشبكات التحسين المدرسية في ضوء نظرية التماسك/التنظيم، وتحديد الجهات الفاعلة والأكثر قوة في كل سياق في ضوء النظرية المؤسسية؛ وذلك للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث للدراسة.

الخطوة الرابعة. إجراء الدراسة المقارنة التفسيرية لشبكات التحسين المدرسية؛ لبيان أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة؛ وذلك للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة.

الخطوة الخامسة. رصد الجهود المبذولة للتحسين المدرسي في مصر، وذلك للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة.

الخطوة السادسة. صياغة مجموعة من الإجراءات المقترحة لبناء شبكات التحسين المدرسية في مصر، في ضوء نتائج الدراسة المقارنة، وبما يتسق مع السياق الثقافي والمجتمعي لمصر؛ وذلك للإجابة عن السؤال السادس للدراسة.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

القسم الثاني: شبكات التحسين المدرسية في الفكر التربوي المعاصر- إطار نظري

يتضمن الإطار النظري ثلاثة محاور: الأول، مفهوم شبكات التحسين المدرسية، والثاني، جوانب تحليل شبكات التحسين المدرسية، والثالث، تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية في تحليل شبكات التحسين المدرسية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم شبكات التحسين المدرسية.

تتعدد وجهات النظر حول مفهوم الشبكات Networks، ففي مجال الأعمال يشار إليها على أنها "مجموعات من العلاقات المستقرة والمؤسسية التي تنطوي على مشاركة من جميع القطاعات - الإدارات الحكومية والوكالات الهادفة للربح والمنظمات غير الربحية - التي تعتمد على بعضها البعض وتتبادل الموارد (مثل المرافق والمعلومات والخبرة) لحل المشكلات العامة المعقدة (Tao, 2021, p. 2). فعلى النقيض من التسلسلات الهرمية والأسواق، التي تتميز بالدور المركزي للدولة والمنافسة بين الجهات الفاعلة ذات المصلحة الذاتية، تدعم الشبكات مشاركة جهات فاعلة متعددة، وتدعو إلى التفاعل بين المشاركين، وتطور فهماً مشتركاً للحلول المبتكرة صنع السياسات العامة وتنفيذها.

ومن منظور علم النفس الاجتماعي، تعرف الشبكات بأنها "مجموعة من الجهات الفاعلة (أفراد أو منظمات كالمدارس) مرتبطة بمجموعة من الروابط، والتي يمكن أن تكون ذات طبيعة رسمية إلى حد ما (Muijs et al., 2010, p. 6)، يلاحظ أن هذا التعريف يركز على الروابط الاجتماعية بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وعلى التفاعل الاجتماعي بين المعلمين وبعضهم ومع أولياء الأمور، وبين المديرين وبعضهم من أجل بناء رأس المال الاجتماعي داخل الشبكات. كما تعرف في نفس السياق بأنها "مجموعة موسعة من الأشخاص الذين لديهم اهتمامات أو أهداف مماثلة ويتفاعلون ويتبادلون المعرفة من أجل المساعدة المتبادلة والدعم وزيادة التعلم" (Kools & Stoll, 2016, p. 5) هذا التعريف، المتعلق بفكرة الشبكات كسياقات للتعاون بين المدارس ومجتمعاتها، يعتبرها قناة مهمة بشكل متزايد للتغيير والتطوير التربوي.

وفي مجال التعليم، تعرف بأنها "مجموعة من المدارس التي تعمل معاً لحل المشكلات أو القضايا ذات الاهتمام المشترك والتي تكون أكبر من أن تتعامل معها أي مدرسة بمفردها" (Wohlstetter et al. 2003, p. 399). وهنا تشير فكرة الشبكات إلى أن المدارس التي تعمل معاً في جهد تعاوني ستكون أكثر فعالية في تعزيز القدرة التنظيمية وتحسين تعلم الطلاب من

المدارس الفردية التي تعمل بمفردها. والشبكات المدرسية School networks هي مجموعات أو أنظمة من الأشخاص و/أو المنظمات المترابطة (بما في ذلك المدارس) التي تشمل أهدافها وأغراضها تحسين التعلم، (أو فرص التعلم) ، والتي يشتمل هيكلها وتنظيمها على استراتيجيات واضحة مصممة لتحقيق هذه الأهداف (Bell et al., 2006, p. 29) وفي ضوء هذا التعريف توجد شبكات ينصب تركيزها على التغيير، من حيث توفير خدمات إضافية أو فرص تعليمية جديدة للمتعلمين بدلاً من استهدافهم للتحسين الأكاديمي العام أو استهداف ابتكارات المناهج الدراسية المحددة.

وبمراجعة الأدبيات النظرية يمكن فهم الشبكات بالطرق التالية (European Commission, 2018, p.6):

- الشبكة في أبسط صورها هي مجموعة أو نظام من أشخاص أو أشياء مترابطة، والاتصالات القائمة بينهما هي التي تحافظ على الشبكة.
 - تتبادل الشبكات المعرفة والمهارات والموارد، لتحقيق المنفعة المتبادلة لجميع الجهات الفاعلة، على الرغم من أن النشاط الذي ينفذه الفاعلون قد يكون مختلفاً (على سبيل المثال، عمل المعلمين وصانعي السياسات). قد تجمع الشبكات أصحاب المصلحة من قطاعات مختلفة أو مستويات مختلفة من نظام التعليم، بالاعتماد على ذكائهم الجماعي.
 - الشبكات هي تحالفات تعمل من أجل هدف (أهداف) محددة ومشتركة، لذلك؛ قد يسعون إلى تغيير الوضع الراهن، بما في ذلك أداء أو جودة الجهات الفاعلة الأخرى (على سبيل المثال، دعم المدارس التي تواجه تحديات معينة).
- وتختلف شبكات التحسين المدرسية عن التعاون باعتباره "أنشطة مشتركة بين الجهات الفاعلة من مختلف المنظمات داخل شبكة أو خارجها" (Muijs et al., 2010, 6) وكذلك عن الاتحادات المدرسية School federations التي تكون عبارة عن "مجموعات من مدرستين أو أكثر تعمل في ظل هيكل حوكمة واحد" (Chapman & Muijs, 2013, p. 200). وهذا يختلف مع الشبكات المدرسية التي تضم أكثر من ثلاث مدارس مستقلة في إدارتها لكنهم يتشاركون العمل معاً، من أجل تحقيق هدف مشترك يجمعهم، كما تختلف عن شبكات التعلم المهنية Professional learning networks (PLNs) التي تُمثل مجموعة من المعلمين المتصلين الذين يتعاونون للاستفادة من هذا الاتصال من أجل تحسين الممارسات داخل المدارس و/أو نظامها المدرسي وعبرها. (Azorín, 2019, p. 37)، وكذلك عن مجتمعات التعلم المهنية

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

Professional learning communities التي تكون على مستوى المعلمين أو المديرين كأفراد وليس كمؤسسات، فهي عبارة عن "مجموعة من المعلمين المتصلين الذين يتعاونون من خلال تبادل الأفكار والتخطيط بشكل تعاوني وانتقاد أفكار وخبرات بعضهم البعض وتقليل العزلة التي تواجهها معظم المدارس للاستفادة من هذا الاتصال من أجل تحسين الممارسات في/عبر المدارس و/أو نظامهم المدرسي" (O'Hair & Veuglers, 2005, 2). وهي أيضاً "مجموعة تشارك في التعلم التعاوني مع الآخرين خارج مجتمع الممارسة اليومي لتحسين التدريس والتعلم في مجتمعاتهم. المدرسة (المدارس) و/أو النظام المدرسي على نطاق أوسع" (Brown & Poortman, 2018, p. 1)، كما تختلف عن الشراكات Partnerships التي تمثل اتفاق مكتوب بين طرفين لتبادل المعرفة أو المهارات أو الموارد، ربما خلال فترة محددة وفي نشاط محدد مشترك يحقق استفادة لكلا الطرفين (European Commission, 2018, p.6; Muijs et al., 2010, p.6)

كما يختلف مصطلح شبكات التحسين المدرسية عن الشبكات التعليمية التعاونية، Educational Collaborative Networks (ECN)، وذلك لأن الأخير عبارة عن شراكات مجتمعية رسمية وطويلة الأمد ذات هدف محدد لتحقيق الأهداف التعليمية على مستوى المجتمع، مستندة في عملها على التعاون من خلال التخطيط الاستراتيجي المشترك، وتبني عملها على الجهود التعاونية بين المدارس والوكلاء المتعددين، مثل الأسر والمستشفيات والمنظمات المجتمعية والأحياء، وغالباً ما تكون هذه البرامج عبارة عن مبادرات شعبية تنبثق من المدارس أو الوكالات المجتمعية الأخرى، وبرامج من أعلى إلى أسفل تصممها الإدارة العامة أو المؤسسات الخاصة (Díaz-Gibson, et al. 2017, p. 1041).

بالإضافة إلى أن مفهوم الشبكة يتمايز عن مفاهيم أخرى لربط المدارس ببعضها مثل مفهوم التجمعات clusters بما ينطوي عليه المفهوم من تقارب جغرافي، أو مفهوم المجموعات groups بما ينطوي عليه من تكتلات عرضية غير مقصودة بين مجموعة متفرقة من المؤسسات، وتركيز مفهوم الشبكة على فكرة "الجماعة" "community" كعنصر مشترك ومبدأ أساسي للربط بين المنظمات؛ فمفهوم الشبكة ينطوي على ارتباط المنظمات ببعضها البعض بشكل علني في صور من الروابط التي تنشأ بشكل متعمد، ويبدل من خلالها الأعضاء الجهود الجادة لتحقيق اهتمامات وأهداف مشتركة، وعليه، فالشبكات هي هياكل مقصودة يرتبط أعضاؤها ببعضهم البعض لتحقيق الأهداف المشتركة بحيث يكون لكل عضو فيها ثقل متساوي ومسئولية متساوية نحو تعزيز

الاهتمامات المشتركة للأعضاء (OECD, 2003, p. 42).

وبذلك، فإن شبكات التحسين المدرسية تمثل مجموعة من المدارس التي تعمل معاً، على المستوى الأفقي (المدارس وبعضها)، وعلى المستوى القطاعي (المدارس والجهات الأخرى الفاعلة في مجال التعليم كالجامعات والروابط المهنية...) يعملون من خلال إطار تشريعي ينظم العمل، وطريقة للاتصال والتعاون، تسعى من خلال هذا التعاون إلى تحسين تعليم وتعلم الطلاب، وتطوير قدرات المعلمين والمديرين وتحسين أداء المدرسة ككل، ويكون لديها أنشطة تتعلق بتبادل المعرفة والمهارات والموارد، لتحقيق المنفعة المتبادلة لجميع الجهات الفاعلة.

ثانياً: جوانب تحليل شبكات التحسين المدرسية.

يتم تحليل شبكات التحسين المدرسية من خلال: تطورها التاريخي، وأهداف الشبكات ودوافع الإنضمام إليها، وتصميمها، وهيكلها، والأنشطة والعمليات داخل شبكات التحسين المدرسية، ودور المستوى المحلي في بناء شبكات التحسين المدرسية، وذلك على النحو الآتي:

١. التطور التاريخي لشبكات التحسين المدرسية.

تطوّرت شبكات التحسين المدرسية بتطور النظرة إلى تحقيق التحسين المدرسي، حيث مرّ ذلك الأخير بثلاث مراحل، تمثلت المرحلة الأولى: التركيز على المدرسة كوحدة فردية The School Individual وقد ركّزت مبادرات التحسين في هذه المرحلة على التغيير التنظيمي، والتقييم الذاتي للمدرسة، وحركة المعلم الباحث، وإجراء التغيير عن طريق المدارس المنفردة Individual Schools والمعلمين فرادى، ومع نهاية هذه المرحلة ظهرت بحوث المدرسة الفعالة Effective School وقد لعبت الدولة دوراً مهماً في زيادة نفوذ المدرسة الفردية، وتقليل نفوذ السلطات والوكالات التربوية المركزية أو المحلية، وكانت مبادرات المرحلة الأولى ضعيفة الارتباط بنواتج تعلم الطلاب، سواء من الناحية المفاهيمية أو العملية، وكانت متغيرة ومجزأة متناثرة في المفهوم والتطبيق؛ ومع التوسع في تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة بدأت مرحلة ثانية للتحسين المدرسي في نهاية التسعينات تتعلق بإحداث تغيير في المدارس على نطاق واسع، فعلى الرغم من الزيادة الكبيرة في جهود إصلاح التعليم في معظم دول العالم إلا أن تأثيرها على المستويات العامة لتحصيل الطلاب لم يحقق النجاح الكافي كما كان متوقعاً، لذلك ظهرت البرامج التي ظهرت في المرحلة الثالثة للتحسين المدرسي: برنامج تحسين جودة التعليم للجميع Improving Quality Education for All (IQEA)، ثم تطوّر الأمر إلى مرحلة أخرى حيث ظهر الاهتمام المتزايد

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

بتشكيل البنية التحتية لتطبيق أفضل الممارسات، والتركيز على النماذج التشاركية لتنمية قدرات المعلمين مما يمكنهم من البحث في الممارسات والاستراتيجيات الخارجية للنشر والتشبيك (Harris & Chrispeels, 2006, pp. 4-5) Networking

وبالتالي ظهرت الشبكات المدرسية كإحدى الأشكال التنظيمية الداعمة للتحسين المدرسي القائم على التعاون بين المدارس، وتشارك وتقاسم الموارد من أجل التحسين ومن أجل معالجة القضايا والمشكلات المشتركة لا سيما بعد زيادة وسائل التواصل، وحالة عدم اليقين السائدة، وكثرة التعقيدات والتغييرات التربوية التي لم يعد يصلح معها انعزال المدارس عن بعضها والعمل بشكل فردي.

٢. أهداف شبكات التحسين المدرسية ودوافع الانضمام لها.

يمكن تحديد أهداف الشبكة على أنها تتعلق ب: تحسين المدرسة، وتوسيع الفرص (بما في ذلك التواصل مع الوكالات غير المدرسية مثل الخدمات الاجتماعية أو الأعمال التجارية)، وتقاسم الموارد والممارسات (Muijs et al., p.7).

كما أن هناك مجموعة من الدوافع التي جعلت المدارس تنضم إلى الشبكات المدرسية (Stott et al., 2006, pp. 6-7)

- توافر فرص التمويل. توفير دعم مالي وحوافز للشبكات المدرسية بمثابة محفز مهم أو عاملاً يحفز الأفراد أو المدارس على البدء في تكوين الشبكات.
 - العلاقات الجيدة أو التعاون السابق. تم تشكيل العديد من الشبكات من أجل البناء على العلاقات القائمة أو التعاون المسبق غير الرسمي بين المديرين أو المعلمين وتحويله إلى عمل شبكي محوكم.
 - تحديد المشكلات الشائعة، أو الحاجة إلى حلول تعاونية. التعرف على المشكلات الشائعة التي يمكن معالجتها بشكل تعاوني، أو التعرف على المشكلات التي تتطلب على وجه التحديد حلولاً مشتركة وتعاونية. وذلك لمواجهة التحدي المتمثل في العزلة المدرسية التي نتجت عن الدور المحدود الذي كانت السلطة المحلية قادرة على أدائه.
 - تحسين المدارس. تم إنشاء بعض الشبكات على أساس تحسين المدارس أو استراتيجيات الإصلاح التي يتم الترويج لها بالفعل محلياً، وتبادل الممارسات الناجحة وتعميمها، وتقاسم الموارد والمواهب من المعلمين والمديرين داخل الشبكة.
- وأخيراً، يؤكد البعض على غرضين أساسيين فيما يتعلق بإنشاء الشبكات: لتحسين النتائج

المدرسية، ولزيادة الإنصاف في التعليم وتقليل التفاوتات بين المدارس. وأكدت الأدبيات على أن الشبكات ذات الهيكل الأفقي تتمتع بمستويات مختلفة من الأداء وفقاً لنوع المجتمع الذي يسهم بشكل أكبر في تحسين مخرجات المدرسة. وفيما يتعلق بالغرض الثاني، أي تحسين العدالة التعليمية، فإن شبكات تبادل الموارد المادية هي الأكثر ملاءمة لتحقيق هذا الهدف. و بشكل عام، هناك اتفاق على أن تبادل الخبرات بين المعلمين هو العنصر الأكثر مساهمة في تحقيق أي أهداف تحدده الشبكة، سواء أكاديمي (الدافع، والأداء، وتحسين عملية التعليم والتعلم، وما إلى ذلك) أو اجتماعياً (الإدماج، والإنصاف، والاهتمام بالتنوع، وما إلى ذلك) (Barrero-Fernández et al., 2023, p. 266)

وبذلك، يتضح أن شبكات التحسين المدرسية تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمحور حول مشاركة الموارد والمعارف والممارسات لتحقيق غرض أساسي وهو التحسين المدرسي، وذلك بدافع العدالة التعليمية في مساعدة المدارس منخفضة الأداء، أو بدافع اجتماعي بمعالجة التفاوت بين مدارس الحضر ومدارس الريف، أو لمعالجة نقص الموارد والإمكانات من خلال تشاركتها بين مجموعة من المدارس.

٣. أشكال تصميم شبكات التحسين المدرسية.

يمكن التمييز بين تصميمات الشبكات بشكل عام حسب نطاقها الجغرافي وبالتالي يمكن أن تكون محلية أو إقليمية أو وطنية أو دولية. كما يمكن أن تكون أفقية ترتبط بالأفراد والمؤسسات في مجالات وظيفية متشابهة، بينما تربط الشبكات الرأسية الأفراد والمؤسسات في مجالات وظيفية مختلفة ولكنها مترابطة، حيث تربط الشبكات الأفقية إما المعلمين/المديرين الفرديين أو المدارس الفردية، بينما تربط الشبكات الرأسية مؤسسات تعليمية مختلفة وظيفياً ولكنها مترابطة، مثل المدارس ومجالس المدارس والباحثين التربويين والجامعات والروابط المهنية والعلمية والنفقات (Sliwka, 2003, p. 51). وهناك تصنيف للشبكات حسب الموارد المستخدمة، أبرزها تلك التي تتبادل الموارد الفكرية والمادية. فيما يتعلق بالعناصر الفكرية، تتمثل في: تبادل الخبرات أو الممارسات أو الأفكار، ويكون التبادل الذي يتم بين المعلمين هو الأكثر انتشاراً، ومن حيث الموارد المادية، تتم مشاركة المرافق والموارد المادية والمساحات والأدوات وغيرها (Barrero-Fernández et al., 2023, p. 266). ووفقاً لحجمها، هناك شبكات مؤلفة من مجموعة متنوعة من المؤسسات تتمثل في أقل من (١٠) مؤسسات ويمكن أن يصل حجم الشبكة إلى (٥٠) مؤسسة. وقد يتجاوز الأمر ذلك لتكون كل

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

المدارس داخل المقاطعة أو المدينة في شبكة واحدة، لكن تلك الشبكات الكبيرة يمكن أن تؤدي إلى عزل بعض المؤسسات المرتبطة، وتظهر مشكلات تنظيمية، وبصعب التواصل والاتفاق على الأهداف والأنشطة (Barrero-Fernández et al., 2023, p. 266). وأكثر الشبكات المدرسية شيوعًا هي تلك الشبكات التي تتم بشكل أفقي بين المدارس وبعضها، كما توجد الشبكات القطاعية التي تشترك مؤسسات وقطاعات أخرى مع المدارس لوجود صلة بينها، وتتم على مستويات مختلفة: المعلمون والمديرين من مدارس مختلفة، والجامعات، وال نقابات، ومراكز البحث العلمي، والمنظمات الاجتماعية، وهناك نوع آخر من الشبكات أكثر شمولاً (متعددة التخصصات، أو بين الإدارات، أو بين المؤسسات)، تم إنشاؤها لتحقيق الأهداف التعليمية المحلية من خلال التعاون والتنسيق بين المدارس وجميع الجهات الفاعلة الاجتماعية والتعليمية في المجتمع (Mayayo et al., 2020, p.184).

وفي نفس السياق توجد ثلاثة أشكال بارزة لتصميم الشبكات المدرسية للمشاركة في نشاط تعاوني مع مدارس أخرى (Armstrong et al., 2021, pp. 329-330):

أولاً: التعاون الطوعي: قد تختار المدارس القيام بذلك طوعية بسبب مصلحة أو أولوية مشتركة. لا سيما المدارس الصغيرة في المواقع الريفية، والدخول في ترتيبات وشبكات كوسيلة لتقاسم الموارد والاستفادة من وفورات الحجم من خلال العقود والموارد المشتركة، وفرص التطوير المهني المشترك والمناهج الدراسية مع المدارس الأخرى. كما يمكن أن تختار المدارس العمل معًا بشكل طوعي تتعلق بقدرة منخفضة أو محدودة على مستوى السلطة المحلية وما يرتبط بها من ندرة في الخدمات والدعم الملائمين، ويمكن وصف هذا النوع من النشاط بأنه حركة اجتماعية يتم فيها تشكيل التعاون من القاعدة إلى القمة استجابةً لتحديد الأولويات المشتركة.

ثانيًا: التعاون المحفّز، قد يتم تحفيز المدارس على التعاون بشكل نموذجي حول مبادرة مدفوعة مركزياً يدعمها أو تتضمن عنصرًا قويًا من نشاط الشراكة، مصحوبة في كثير من الأحيان بحافز مالي قصير الأجل للمدارس المشاركة في الشبكات.

ثالثًا: في بعض الحالات، تُجبر المدارس على الدخول في ترتيبات تعاونية من قبل الحكومة المركزية. يميل هذا إلى أن يكون هو الحال عندما تصنف المدرسة ذات أداء ضعيف (غالبًا بعد التقييم) وتدخل في شبكة مع مدرسة ذات أداء أعلى أو مجموعة من المدارس. وهذا

الدافع مشكوك فيه إلى حد ما بمعنى أن إجبار مدرسة على الانضمام إلى هيكل حوكمة معين لا يعني بالضرورة أن المدرسة ستتخبط في نشاط تعاوني مع مدارس أخرى ضمن هذا الهيكل.

وفي سياق الشبكات الطوعية التي تركز على التحسين والابتكار التعليمي، يشمل الدعم جميع الإجراءات التي تهدف إلى مرافقة وتحفيز منسقي الشبكة أو تخفيف عبء العمل عليهم. ويستند هذا الفهم للدعم على التبادل والمشاركة والشفافية بين كل من الداعم والمتلقي للدعم. في حين أن نجاح استراتيجية الشبكة للتحسين يعتمد على العمل المستقل للمعلمين، ويمكن تعزيز ذلك من خلال دعوة ميسرين خارجيين لديهم خبرة في المحتوى حول بعض المفاهيم المبتكرة، أو من خلال إنشاء شروط الإطار الصحيح، والتي ستكون مهمة الميسر المحلي من داخل النظام. ومن الناحية النظرية، لا ينبغي أن يهيمن أي فاعل على العلاقات القائمة على التطوع، حيث يعمل الشركاء معاً لحل الحلول على أساس المساواة (على الرغم من أن قضايا القوة الشخصية، أو الوضع غير المتكافئ بين الشركاء، أو حتى القدرات القيادية غير المتكافئة قد تعدل هذا بشكل كبير)، بينما قد تكون العلاقات القسرية أقل من ذلك (على الرغم من أنه يمكن للمرء أن يتخيل علاقات متساوية قسرية، إلا أن هذا ليس نمطاً محتملاً) (Sartory et al., 2017, p. 146).

وبالتالي تتكون الشبكات بدافع نابع من المدارس للتعاون، أو بتحفيز من السلطة المحلية والمركزية على العمل المشترك، أو بإجبار المدارس المنخفضة في الأداء على العمل مع المدارس المرتفعة والاستفادة منها، بتكوين شبكة مدرسية تعمل معاً من خلال القيم والأهداف المشتركة، وتحديد طريقة للتواصل، وتحت قيادة تشاركية، والاستعانة بجهات أخرى كالجامعات، لتحقيق التحسين المدرسي.

٤. أنشطة/عمليات شبكات التحسين المدرسية.

الأنشطة التي تقوم بها الشبكات متنوعة للغاية. وبعض أنشطة الشبكة هي في الأساس "إصلاحات" قصيرة الأجل، تهدف إلى مواجهة القضايا العاجلة ذات الأهمية (مثل التغييرات في المناهج)، ولكن مع احتمال ضئيل أو معدوم للتأثير على المدى الطويل. ويهدف البعض الآخر إلى إحداث تغييرات جوهرية أكثر (على سبيل المثال، تغييرات في ثقافة المدرسة أو أدائها)، والتي قد تستغرق عدة سنوات لإحداث تأثيرات ملحوظة، بينما تقع العديد من الاستراتيجيات في مكان ما بينهما، (على سبيل المثال، استراتيجية محلية منسقة للدمج التعليمي أو إعداد مجموعة التعلم

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

(العملي لمديري المدارس)، مما يوفر مزيجًا من التأثير قصير المدى والتحسين طويل المدى (Muijs et al., 2010, p.7)

وتتراوح أنواع العمليات التي تحدث داخل شبكات المدارس من خبرات التعلم المشتركة، إلى الأنشطة المهنية التنموية المشتركة، والعمل المشترك، مثل التخطيط معًا، لإجراء تغيير تعاوني، مثل العمل على ابتكارات المناهج الدراسية واستفسار الممارسين. وستعمل العمليات الأخرى، مثل أنشطة القيادة والإدارة، على ربط هذا العمل المشترك لتنسيقه والتأكد من تأثيره على الفصل الدراسي، وبالتالي، فإن شبكة المدارس لن تتضمن فقط أنواع التفاعلات التي قد يجدها المرء في شبكة اجتماعية، ولكن أيضًا عمليات التعلم والتنسيق المصممة خصيصًا (Chapman & Hadfield, 2010, p. 768).

ويمكن موازنة الشبكات على أساس بعدين، من حيث الأهداف والأنشطة، كما في الجدول (١).

جدول (١)

أهداف وأنشطة الشبكات

الأهداف	الأنشطة
تحسين المدرسة	تشارك المدارس لتحسين أساليب تعلم الطلاب وتحسين تحصيلهم الدراسي.
توسيع الفرص	تقوم المدارس الأعضاء بتطوير أنظمة مشتركة لتخطيط المناهج، مع إجراء التطوير بشكل تعاوني.
تقاسم الموارد	يتم إحضار مدرس من مدرسة أخرى لفحص الاحتياجات. بين الأقران. يساعد المعلمون بانتظام في مدارس التعيينات المشتركة في الشبكة، تخطط المدارس بشكل تعاوني للتوظيف والتعاقب، وتشارك المرافق.

Source: (Muijs et al., 2010, p.8)

يتضح من الجدول (١) أن هناك أنشطة تتعلق بالتحسين المدرسي على ثلاثة مستويات: في المدى القصير يتم التركيز على تحسين تعلم الطلاب، وعلى المستوى المتوسط تحدث التنمية المهنية للمديرين، وعلى المستوى بعيد المدى يتطور أداء المدرسة ككل من خلال التعاون بين المدارس.

فالشبكات تسهم في تحقيق التحسين المدرسي من خلال عدد من العمليات والأنشطة تتمثل في (Smith, Kerr, & Harris, 2003, p. 8; Atkinson et al., 2007, pp. 43-44):

- توفير بيئة تعلم لنشر الممارسات المتميزة، وتعميم الابتكار، وبناء معارف يتيح تطبيقها الارتقاء بفاعلية الممارسات القيادية والتعليمية.
- تقديم المشورة والدعم للمدارس المنخفضة الأداء، وإتاحة فرصة للحوار والنقاش بين المعلمين وبعضهم أو بين المدرسين وبعضهم.
- التخطيط المشترك بتحديد الأولويات والعمل عليها، أو بتحديد المشكلات الملحة والتشاور لحلها بطريقة مبتكرة وتنفيذها.
- تبادل المعلمين الأكفاء وكذلك المديرين بين المدارس وتبادل الزيارات بما يحدث تنمية مهنية.
- تركيز الاهتمام حول الهدف الأساسي للتعليم والمرتبط بتحسين تعلم الطالب من خلال دعم الحوار والتفكير المتأمل والناقد في الممارسات التعليمية والعوامل المرتبطة بالهيكل التنظيمية التي من شأنها تعزيز تعلم أفضل للطالب.
- تعزيز مهارات المعلمين والقادة وغيرهم من العاملين بالتعليم فيما يرتبط ببناء المعرفة وتطوير مهاراتهم للمبادرة بالتغيير وإدارة عملياته.
- بناء القدرة المستمرة على التحسين على مستوى المدارس بتعزيز القيادة الشبكية وبناء مجتمعات تعلم مهنية بين المدارس.
- تحقيق التوازن بين المركزية واللامركزية والإسهام في تحقيق الاتساق والارتباط والتكامل في السياسة التعليمية على المستوى الأفقي والرأسي.
- مشاركة المرافق والأدوات خاصة ما يتعلق بالرياضة والفنون والمسرح والمرافق التكنولوجية، وتشاركها داخل الشبكة، أو إنشاء مرافق مشتركة للشبكة ككل، وشراء الأدوات اللازمة من خلال الشبكة بما يوفر فرصة لخفض تكاليف المدارس.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

وفي نفس السياق يقدم (Leithwood, 2019) نموذجًا من ثلاثة مستويات لنتائج الشبكات المدرسية، النتائج على المستوى الفردي، والتي تشمل القدرات المهنية لتحسين المدرسة وتوفير الدعم التعليمي للمعلمين، وتعزيز القدرة على الابتكار والتحقيق في الممارسات الخاصة، حيث تسمح الشبكات بالتعاون لحل وتعزيز خطط التحسين من الابتكار أو ما يسمى بدورة التحول لجميع التصميمات والتطوير والمشاركة في الابتكارات والتحسينات، النتائج الاجتماعية أو الوجدانية الفردية، تؤدي الشبكات أيضًا إلى زيادة رضا المعلمين، وقدرة أكبر على التفكير والتعلم، واكتساب أكبر للمعرفة والمهارات، وتغيير في الموقف بسبب العمل الجماعي وعمليات التحفيز التي تزيد من الثقة والشعور، والنتائج الجماعية، تسمح الشبكات بوضع خطط وبرامج أكثر تكيفًا مع سياق وخصائص المدرسة، مما يجعل كل مدرسة أكثر عرضة للمساءلة، وأكثر وعياً بممارساتها التربوية وتلك الخاصة ببقية المدارس في الشبكة، بالإضافة إلى تحسينات في تدفق الأفكار عبر قادة المدارس في المنطقة وبين قادة المدارس والمقاطعات، وزيادة مستويات التعاون والرغبة في العمل معًا لقادة المدارس، وكذلك زيادة البحث عن الأفكار والممارسات المبتكرة من جانب قادة المدارس والمنطقة (Leithwood, 2019, p. 7; Chapman & Hadfield, 2010, p. 773)

وبذلك يمكن القول، أن إحدى المزايا الرئيسية لأنشطة الشبكات المدرسية - مقارنة بالأشكال الأخرى للتحسين المدرسي، مثل برامج تحسين المدارس التي تقودها جهات خارجية، هي أنها تتيح للمدارس المشاركة في بناء التحسين حول احتياجات المدرسة الفردية، فقد تتعثر المدرسة في تنفيذ التحسين المدرسي بسبب نقص القدرات الداخلية في المدارس، لكن كونها تعمل داخل شبكة تتقاسم الموارد والقدرات مع المدارس الأعضاء، كما تشارك في بناء حلولها الخاصة بدلاً من مجرد تنفيذ برامج مطورة خارجياً، كما تعتبر شبكات التحسين المدرسية قوة حيوية لنشر الممارسات التعليمية المبتكرة بين مديري المدارس والمعلمين في المدارس المختلفة، وتساعد الشبكات في التغلب على عزلة المدارس والمعلمين من خلال توفير فرص للتبادل المهني المنظم والتطوير والإثراء، كما تنظر المدارس إلى الشبكات على أنها هياكل داعمة للتنمية الاستراتيجية، حيث يحققون أغراضًا مختلفة، مثل مشاركة ونشر الممارسات الجيدة، والتطوير المهني للمعلمين ومديري المدارس، والتطوير التنظيمي من خلال الملاحظات النقدية وكسر عزلة المعلم، وبالتالي يمكن للشبكات أن تمثل محركات نابضة بالحياة للتغيير في التعليم.

٥. هيكل شبكات التحسين المدرسية.

تعد الشبكات المدرسية شكلاً من أشكال شبكات التبادل بين الأقران، فهي مؤسسات خالية من التسلسل الهرمي إلى حد ما، ولا تعتمد على الإدارة المركزية التقليدية من أعلى إلى أسفل. فهيكّل الشبكة هيكل ديناميكي مفلطح متعدد المراكز polycentric ليس عشوائياً غير أنه منظم بشكل واضح، ومع ذلك، يجب فهمها على أنها تتطلب هياكل مستقرة نسبياً بجانب بعض أشكال القيادة التنظيمية لتعمل بفعالية، فأية شبكة تتطوي على توافر شكل من أشكال الهياكل الفرعية الإدارية التي تأخذ المبادرة لدفع العمل داخل الشبكة، وصياغة المبادئ والخطوط الإرشادية للعضوية والاندماج فيها، واستقطاب الأعضاء، وتوفير بنية تحتية للاتصالات، وتسهّل التبادل المستمر بين الأعضاء (Sliwka, 2003, p. 51).

ومع التأكيد على طبيعتها الأفقية التشاركية وقدرتها على إزاحة هياكل صنع القرار الهرمية والبيروقراطية. وبنفس القدر من الأهمية، فهي مكونات مهمة للمستوى "المتوسط"، وتقع بين المستوى الكلي لصنع السياسات الحكومية، من ناحية، والمستوى الجزئي للمدارس الفردية، من ناحية أخرى. ويصبح هذا المستوى المتوسط من العمل واتخاذ القرار، من خلال إنشاء الروابط والصلات، مهماً بشكل خاص حيث تكتسب المدارس قدرًا كبيرًا من الاستقلالية، فهم يخاطرون بالعزلة وعدم الاتصال فيما تتمتع السلطات المركزية بسلطات تخطيط مباشر أقل، بدون الاهتمام الشديد بالوساطة بين القطاعين الكلي والجزئي، يمكن أن يتفكك توفير التعليم في مجموعة من الإجراءات والوحدات المصنفة (Istance & Kobayashil, 2003, p.16).

وبالنسبة للأعضاء فإن أحد الأبعاد المهمة للشبكات المدرسية هو مدى مشاركة المنظمات الخارجية أو الشركاء في الشبكة لا سيما الشبكات التي تم تشكيلها حول العمل متعدد الوكالات الذي يشمل وكالات الخدمة الاجتماعية، في حين أن شبكات تحسين المدارس تتضمن في كثير من الأحيان هيئات تعليمية محلية أو جامعات أو مستشارين خارجيين، ويمكن أن يختلف مدى مشاركة هذه الهيئات الخارجية بشكل كبير، من دور الوساطة البحث في بداية العلاقة إلى كونها جزءاً لا يتجزأ من العلاقة، كما هو الحال بالنسبة للشبكات بين وكالات خدمة الأطفال والمدارس، وفي بعض الحالات، يمكن أن يكون الشريك الخارجي القوة الدافعة الرئيسية وراء الشبكة، كما هو الحال مع بعض برامج إصلاح المدارس، كما أنه من الممكن تماماً أن توجد الشبكات دون تدخل خارجي، ويمكن أن يكمن جزء كبير من دور هؤلاء الوسطاء الخارجيين في تطوير شعور أكبر بالفهم

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

المشترك وسد فجوات الثقة بين المنظمات (Muijs et al., 2010, p.19)

وتختلف الشبكات أيضاً من حيث عدد المدارس المشاركة. فمن الواضح أن الشبكات يمكن أن تختلف اختلافاً كبيراً في الحجم، ويمكن أيضاً أن تتوسع وتنقلص بمرور الوقت. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه على الرغم من أن الكثافة العالية للمدارس داخل الشبكة قد تبدو مرغوبة من حيث تعميق التعاون وتعظيم فرص التعلم التعاوني والتغيير الثقافي، فإن التعاون المفرط قد يكون مشكلة، حيث أنه يمكن أن يعيق الوضوح والغرض، ومن الناحية العملية، تتكون أصغر الشبكات بوضوح من مدرستين، في حين أن أكبر الشبكات قد تحتوي على أكثر من (١٥) مدرسة، على الرغم من أن الشبكات الأكبر ممكنة نظرياً (Muijs et al., 2010, p.23).

وتجمع العديد من الشبكات أصحاب المصلحة المختلفين، لأنها تستند إلى الاستثمار في الأشخاص والعلاقات، بدلاً من الهياكل والتسلسلات الهرمية، وتضم الشبكات الجيدة مجموعة من الفاعلين الرئيسيين كما يلي (Hopkins, 2003, pp.157-158; Sliwka, 2003, pp. 56-57):

- أهم مجموعة من أصحاب المصلحة هم المعلمين/المديرين المبتكرين ومدارسهم. على الرغم من أنها توفر التركيز على نشاط التواصل، إلا أنها لا تبدأ في ذلك دائماً.
- والمجموعة الثانية من أصحاب المصلحة، التي تتداخل أحياناً مع المجموعة الأولى، هم المبادرون، يمكن أن يكونوا مدرسين أو مديرين مبتكرين، لكنهم غالباً جامعات أو معاهد بحثية أو وكالات حكومية أو مؤسسات خيرية.
- الأفراد أو الجهة التي تدير الشبكة، يمكن أن تكون المجموعة التوجيهية هي المبادرين، ويمكن أن تتكون من ممثلين عن المدارس بصفتهم أصحاب مصلحة رئيسيين، أو يمكن أن تتكون من شكل آخر من أشكال الإدارة التي وضعها القائمون على بناء الشبكات.
- تضم العديد من الشبكات مستشارين أو مدربين أو ميسرين، كمجموعة رابعة من أصحاب المصلحة. دورهم هو دعم العمل التنموي للشبكة. في بعض الأحيان يتم إحضار مستشارين من وكالات خارجية لتوفير التدريب المهني، ولكن غالباً ما يعمل مدرسون من مدارس مبتكرة داخل الشبكة كمدربين للمشاركين الآخرين في الشبكة.
- يُشكّل المقيّمون والباحثون مجموعة خامسة من أصحاب المصلحة. حيث تبدأ العديد من الشبكات في تقييم تقدمها وفعاليتها قد يكون هناك بعض التداخل مع فئات أصحاب المصلحة الآخرين كما هو الحال عندما يشارك مستشارو مدارس الشبكات في البحث أو

التقييم. وبالتالي فإن وظيفة مجموعة أصحاب المصلحة هذه هي تحديد وجمع البيانات المتعلقة بالعملية ودليل تأثير الشبكات على التحسين.

- وأخيراً، يتألف صانعو السياسات من مجموعة أصحاب المصلحة السادسة. تهدف شبكات الابتكار في كثير من الأحيان إلى التأثير على الإطار السياسي لتعزيز قضية تحسين المدرسة. من أجل خلق الملكية والقبول، يحتاجون إلى إشراك صانعي السياسات المناسبين في مرحلة مبكرة من عملية الربط الشبكي.

كما تعتبر القيادة الشبكية *Networked leadership* نوعاً مختلفاً من القيادة غير الهرمية، حيث تحل المعلومات والخبرة محل هيكل السلطة من خلال عملية تنظيم ذاتي، متماسكة معاً من خلال الالتزام المتبادل الذي يتطور بمرور الوقت من خلال التوصل إلى قرارات مبنية على الإجماع. كما أن القيادة الموزعة *distributed* والمشاركة *shared* والديمقراطية *democratic* والشبكية؛ تشير إلى أن عمل القيادة المدرسية يشمل قادة متعددين، بينما يرى آخرون أن القيادة هي صفة تنظيمية، تختلف عن الجودة الفردية. وتمتلك شبكات التحسين المدرسية تنوعاً متأسلاً يبدأ بطبيعة أعضاء المنظمات وأفعالهم من خلال التركيز التعليمي المختلف أو القطاعات أو مستويات الإدارة العامة. وفي الوقت نفسه، يحتفظ كل عضو في الشبكة بقيمته الخاصة، وعمل السياسة الداخلية، وعمليات صنع القرار، والتي قد لا تتماشى دائماً مع الشركاء الخارجيين. وبالتالي، فإن الأعضاء الأفراد لديهم اعتمادات متبادلة داخلية (داخل المنظمة)، مما يعزز المعايير والقيم القائمة، بينما يخلق في الوقت نفسه روابط واعتمادات متبادلة خارجية (مع المنظمات الأخرى)، وبالتالي تصبح القيادة الشبكية ظاهرة اجتماعية تمتد عبر الأفراد والجماعات، تعتمد على إنشاء شبكة من الروابط التي يمكن من خلالها تدفق الموارد لدعم الأهداف، وتتميز بمجموعة كثيفة من العلاقات المحيطة بمنظمة تعليمية، والتي قد تعكس نجاح شبكات التحسين المدرسية، وتوفر دعماً إضافياً وتسهل بشكل أفضل جهود التغيير، كما يشير البعض إلى أن القيادة الشبكية مطلوبة لمعالجة التوتر بين الوحدة والتنوع بنجاح، وتستند إلى ثلاثة أنشطة استراتيجية: سد الفجوة بين اختلافات الأعضاء، وتأطير ثقافة مشتركة، وتعزيز قدرة الأعضاء على قيادة الإجراءات (Díaz-Gibson, et al. 2017, p. 1043).

وبذلك تنتقل السلطة إلى المدارس، من خلال إدارة الشبكة من قبل أعضائها، كما تُسهّم الشبكات في القضاء على العزلة بين المدارس والتي تشكل مرضاً مزمناً في العديد من النظم التعليمية؛ فلقد عملت معظم النظم التعليمية، فيما مضى، من خلال وحدات منفصلة ومنعزلة داخل

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

أشكال من الهياكل التنظيمية المصممة بشكل هرمي عبر مستويات إدارية متعددة، وربما كانت تلك العزلة والانفصال مناسبة أثناء أوقات الاستقرار؛ أما في ظل التغير السريع الذي تشهده البيئات التي تعمل بها المدارس فثمة حاجة للارتقاء بالتعاون وتدفق أكثر حرية للمعرفة المتجددة لتعزيز استجابة النظم التعليمية للتغيير وهو الأمر الذي تتيحه الشبكات؛ فمن خلالها تتاح الفرصة للممارسين لبناء معارف جديدة متخصصة يتم نشرها وتبادلها من خلال سياقات جماعية تعاونية.

٦. دور المستوى المحلي في دعم شبكات التحسين المدرسية.

إحدى سمات إصلاح المناطق التعليمية هي اتباع نهج للتحسين على مستوى النظام من خلال دعم للمدارس ذات الأداء المنخفض في تحسين النتائج. بالإضافة إلى الظروف الداعمة فإن التواصل الواضح حول جهود التغيير بين مديري المكاتب المركزية وقادة المدارس يؤدي إلى قدر أكبر من التماسك المنهجي وتحقيق الأهداف. حيث يتم وضع موظفي المكتب المركزي في موقع استراتيجي يتيح لهم "الوساطة" في الموارد والمعرفة والأفكار في جميع أنحاء المنطقة، ويستلزم ذلك الانتقال من التركيز الفردي على المدارس إلى إشراك النظام بأكمله في شبكة من الاتصالات والتعاون؛ بما يحقق نتائج إيجابية في مجموعة متنوعة من المجالات بما في ذلك تطوير القيادة، وتعزيز المجتمعات، والتأثير بشكل إيجابي على تحصيل الطلاب بما يتطلب من قادة المنطقة والمواقع، التفكير بشكل منهجي في المدارس ومتطلباتها التنموية ورؤية المنظمات التعليمية من حيث أجزائها المترابطة (Datnow & Castellano, 2003, p. 203; Smylie et al. 2003, p. 155)

حيث تعتبر السلطات المحلية جهات فاعلة رئيسة في بدء ودعم شبكات المدارس، وبالتالي "إنشاء البيئة المواتية للابتكار". ومع ذلك، تختلف وكالات السلطة المحلية من حيث الغرض والنطاق والوظيفة من بلد إلى آخر، وبالتأكيد، يعتمد نوع الدعم الذي يمكن أن تقدمه وكالة التنسيق المحلية بشكل كبير على دورها داخل النظام التعليمي، والذي يختلف اعتمادًا على مستوى اللامركزية في سلطة اتخاذ القرار. ففي البلدان التي تكون فيها الوكالات المحلية جزءًا من هيكل الحكم المحلي، تكون مسؤولة بشكل أكبر عن الإصلاح على مستوى النظام والتطوير المهني للمعلمين بينما في البلدان التي لديها قوى ناعمة فقط على المستوى المحلي، فإنها تؤدي دور الوساطة والتنسيق (Sartory et al., 2017, pp. 146-147). كما أن القيادة القوية للإدارات التعليمية المحلية هي مفتاح نماذج التعاون المدرسية الناجحة، حيث تقود السلطة المحلية عملية

إنشاء رؤية على مستوى المنطقة والحفاظ عليها مع التركيز المكثف على النتائج الأكاديمية، وتحديد توقعات الأداء العالي، والتواصل المستمر والتحقق من التقدم المحرز بشأن تلك التوقعات، ويوفرون الظروف للنجاح، ويمنحون المدارس استقلالية في المجالات الرئيسية لدفع التغيير في مدارسهم. بالإضافة إلى ذلك، تقوم بتعبئة موارد إضافية بشكل استراتيجي نحو المدارس والفصول الدراسية منخفضة الأداء لتلبية الاحتياجات الأساسية، كما تعمل على بناء القدرات من خلال التوظيف والتنسيب والاحتفاظ المتعمد والاستراتيجي، ويمكن لوكالات التعلم المحلية أن تزود المدارس ذات الأداء المنخفض بقيادة مدارس ومعلمين موهوبين ملتزمين بإجراء التغييرات، وأيضًا، يمكن أن توفر فرصًا تعليمية مكثفة لقادة المعلمين ومديري المدارس لتحسين المعرفة والمهارات المهنية، وتعزيز مواعمة المناهج والتعليم، واستخدام البيانات لتوجيه جهود تحسين التعليم (Wei et al., 2023, p. 990-991).

وبناء على ما سبق يمكن القول أن بناء الشبكات المدرسية تعد مدخلًا لدعم الاتصال والعمل الجماعي الفعال بين المدارس كمنظمات ذات أهداف وأنشطة واهتمامات مشتركة بهدف تنسيق جهودها وبناء قدراتها، وكذلك بناء المعرفة ونشرها وإثراء التعلم وتبادل الخبرات بين أعضائها، وأنه ثمة خصائص ومستويات عدة للشبكات المدرسية، كما تتعدد الأطراف المعنية بها بداية من الممارسين من قادة المدارس والمعلمين ووصولًا إلى واضعي السياسات التعليمية الذين يستثمرون نتائج الشبكات الفعالة لتعزيز التحسين في الأداء المدرسي، حيث تتمثل أنشطة الشبكات في التحسين وتقسيم الموارد وزيادة الفرص، كما يمكن القول بتعدد المقومات اللازمة لفعالية تلك الشبكات وأن فعالية القيادة الشبكية تشكل أحد أهم تلك المقومات، كما أن الهيكل الأفقي المتعدد الذي يسمح ويوفر الاتصالات المتبادلة، والأهداف والقيم المشتركة، وأصبحت الشبكات المدرسية ترتبط التعلم فيه بقدرة المعلمين والقادة على الاندماج في الشبكات المهنية بما تتيحه من فرص للتفاعل الاجتماعي والانفتاح فيما بينهم.

ثالثًا: تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية في تحليل شبكات التحسين المدرسية

على الصعيد العالمي، تمتلك الأنظمة المدرسية مجموعة من العناصر السياقية والهيكلية المتميزة؛ لذلك تستخدم الدراسة نظرية التماسك/التنظيم The cohesion/regulation Theory والنظرية المؤسسية Institutional Theory لفهم شبكات التحسن المدرسية داخل الأنظمة وعبرها، وذلك بمثابة نقطة انطلاق لتحديد العوامل التمكينية والمعوقات في عملية تحسين المدرسة، باعتبار

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

أن كل سياق فريد وقوي وله تكويناً محدداً من العوامل والظروف، والتي يمكن استكشافها بعمق من خلال النظريتين معاً.

ويمكن تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية على النحو الآتي:

١. نظرية التماسك/التنظيم.

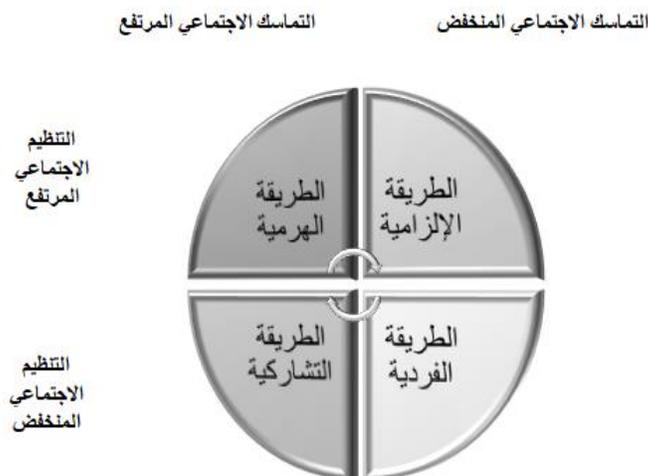
تتبع هذه النظرية هود (1998) Hood وعمله حول الطبيعة المتغيرة لإدارة الخدمة العامة، متأثراً بالنظرية الثقافية الشبكية. وفي مجال التعليم، تم تطبيقها مؤخراً من قبل تشابمان Chapman (2019) لاستكشاف كيف تتجح إصلاحات السياسات التعليمية من مختلف الأنواع في سياقات متنوعة، وكذلك من قبل مالين وآخرين (2020) Malin et al. لاستكشاف العوامل المؤثرة على استخدامات المعلمين للبحث في مختلف المجالات الأنظمة المدرسية.

وتنقسم النظرية إلى محورين على النحو التالي (Chapman, 2019, p. 4):

- يشير التماسك الاجتماعي إلى المؤسسات والأعراف والشبكات التي تربط المجتمعات ببعضها البعض. حيث تتمتع نظم التعليم ذات التماسك الاجتماعي العالي بميل واستعداد أعلى للمشاركة في التعاون. من المرجح بشكل خاص أن تظهر التهديدات التي يتعرض لها التماسك الاجتماعي - والتي تميل إلى أن تؤدي إلى أنظمة منخفضة التماسك الاجتماعي - عندما يتم تفكيك هذه الهياكل والأنظمة (على سبيل المثال، الطبقات الحكومية، والنقابات العمالية، والخدمات الشاملة مثل الصحة) بإلغاء القيود التنظيمية والخصخصة. هذه هي أنواع الأساليب المنهجية التي تضع عموماً عبئاً أكبر على عاتق الوكالات الفردية مقارنةً بالنهج الجماعية.
- ويشير المحور الثاني، التنظيم، إلى المؤسسات التي تحدد الرقابة وكيفية عمل المساءلة، ففي التنظيم الهرمي هناك ثقافة هرمية مهيمنة مع السيطرة البيروقراطية المرتبطة بها. غالباً ما تنطوي تلك الأنظمة أيضاً على خطر الفشل "عالٍ المخاطر"؛ أي الحالة التي يؤدي فيها عدم استيفاء معايير المساءلة الصارمة إلى فرض عقوبات شديدة على الأفراد أو المؤسسات. ومن ناحية أخرى، تميل الأنظمة التي تتسم بانخفاض التنظيم الاجتماعي إلى إظهار ثقافات أكثر تملقاً وغير هرمية، مع تحقيق التحسن من خلال الشبكات بدلاً من المساءلة من أعلى إلى أسفل، كما أن التنظيم الاجتماعي المنخفض من غير المرجح أن يكون لديه تدابير مساءلة خارجية تؤدي إلى العقوبات

شكل (١)

تصنيف الشبكات في ضوء نظرية التماسك الاجتماعي/التنظيم



يوضح الشكل (١) نظرية التماسك الاجتماعي/التنظيم، والتي تعتمد على عمل Hood (1998)، كما أن الجمع بين التماسك الاجتماعي المرتفع/ المنخفض والتنظيم الاجتماعي المرتفع/ المنخفض يؤدي إلى أنواع الأنظمة الأربعة التالية (Hood 1998, p. 9):

- الطريقة الإلزامية/التسلطية (الربع العلوي الأيمن): تتميز بأساليب تنظيمية مقيدة بقواعد، مع القليل من التعاون المتعلق بتحقيق النتائج المنشودة.
- الطريقة الهرمية (الربع العلوي الأيسر): تعرض التماسك الاجتماعي والتعاون من أجل تلبية الأساليب المرتبطة بالتنظيم. وغالبا ما يتميز هذا النظام بالبيروقراطية.
- الطريقة الفردية (الربع السفلي الأيمن): مقاربات مجزأة للتنظيم، والتي تنطوي على المساومة والتفاوض بين الجهات الفاعلة.
- الطريقة التشاركية (الربع السفلي الأيسر): هياكل مشاركة عالية، مع كون جميع القرارات قابلة للتفاوض، مقترنة بثقافة المساواة والدعم من الأقران.

٢. النظرية المؤسسية Institutional Theory

يوجد داخل كل نظام تعليمي عوامل أخرى تؤثر على سلوك قادة المدارس والمعلمين،

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

ولمراعاة هذه الأمور؛ يمكن الاستناد إلى النظرية المؤسسية، حيث تقدّم النظرية المؤسسية عدسة مفيدة لفهم العلاقات المعقدة بين الأدلة والممارسة، وتهدف النظرية المؤسسية إلى توضيح العوامل التمكينية/المعوقات ضمن مجال اجتماعي معين، لسلوك المنظمات، وبناءً على ذلك، يمكن أن توضح كيف تخضع أنشطة المنظمات (أي المدارس/المناطق) لمختلف القواعد والمعايير الرسمية وغير الرسمية، وتميل هذه القواعد والمعايير إلى أن تكون دائمة، وتميل إلى رؤية استمرارية كبيرة في أي مجال، لأنه على سبيل المثال، تخضع المنظمات المختلفة في كثير من الأحيان لضغوط مماثلة وتميل إلى التوصل إلى تفاهات مماثلة فيما يتعلق بالسلوكيات (غير) المناسبة ضمن نطاق عملها (Malin et al., 2020, p. 3).

وتعتبر الدولة بشكل عام جهة فاعلة مهمة عند النظر في تقديم الخدمات العامة، على سبيل المثال، تعتمد الكيانات الفرعية العامة عادةً على الأقل جزئياً على الدولة للحصول على الموارد، وعليه فإن التوقعات على مستوى الدولة مؤثرة، وبعضها مقنن في سياسات رسمية توجه الاهتمام وجهد العمل في اتجاهات معينة. وبالتالي، فإن بعض أشكال الأدلة وأولويات معينة من المرجح أن تحظى بالامتياز بينما يتم تهميش البعض الآخر أو إعطاء تركيز أقل. في كثير من الحالات (وإن كان ذلك في بعض المجالات أكثر من غيرها)، يكون للمهنيين أيضاً أهمية كبيرة من حيث تمكين/تقييد وتنظيم سلوكيات الأعضاء. داخل المنظمات، يكون بعض الأفراد أقوى نسبياً من غيرهم، الأمر الذي قد يكون له أيضاً آثار على استخدام الأدلة. على سبيل المثال، يصف البعض كيف يلعب مديرو السلطات المحلية/المدارس دوراً محورياً من حيث تحقيق برنامج تحسين الأداء في البيئات الخاصة بهم، وغالباً ما يكون هؤلاء الأفراد والمجموعات أيضاً أساسيين في وساطة المعرفة بطرق مختلفة (على سبيل المثال، من خلال عقد الاجتماعات، وعبر اتصالاتهم، وما إلى ذلك) (Malin et al., 2020, p. 4).

- وفي ضوء الإطار النظري لشبكات التحسين المدرسية؛ يمكن الخروج ببعض الاستنتاجات، منها:
- أصبحت الشبكات المدرسية شائعة بشكل أساسي لتحقيق التحسين المدرسي، ويمكن أن تكون مرنة وعضوية، أو جامدة وبيروقراطية، ويمكن أن تكون محررة وتمكينية، أو خانقة ومثبطة؛ يمكن أن تكون ديمقراطية، ولكن قد تهيمن عليها أيضاً مصالح معينة.
 - يمكن للمسؤولين على مستوى المنطقة لعب أدواراً مهمة في هذا الصدد. ومع ذلك، يتعين عليهم تعديل طرق عملهم استجابةً لتطوير استراتيجيات التحسين التي يتم قيادتها من داخل

المدارس. على وجه التحديد، يجب عليهم مراقبة المدارس وتحديدها فيما يتعلق بالأهداف المتفق عليها للأنشطة التعاونية، بينما يتقاسم كبار الموظفين داخل المدارس المسؤولية عن الإدارة الشاملة لجهود التحسين.

- هناك حاجة إلى شكل من أشكال التنسيق بقيادة محلية من أجل تسهيل المساءلة المتبادلة فيما يتعلق بالمبادئ المتفق عليها، وتحديد الاحتياجات، وإشراك أصحاب المصلحة.
 - الأساس المنطقي لخطة التقدم الاجتماعي يشجع فكرة التحسين المنهجي بدلاً من دعم المدارس واحدة تلو الأخرى بطريقة معزولة. إن منطق الأداء الفردي مناسب جداً للمجتمعات ذات التماسك الاجتماعي المنخفض والتنظيم الجماعي المنخفض، والتي يجب أن تعتمد على بقاء الفرد والتنظيم الذاتي لتحقيق نتائج داخلية. تعتمد الشبكات على مجتمع منظم و متماسك اجتماعياً حيث توجد مسؤولية مشتركة حول الممارسات والنتائج، والتي يمكن تحديدها على أنها مجموعات أو مجتمعات قائمة على المساواة.
 - يتضح أن التعاون بين المدارس ليس بالضرورة استراتيجية بسيطة تضمن التقدم حيث يمكن أن تؤدي الشراكات المدرسية إلى الكثير من الوقت غير المنتج، فقد يقضي المعلمون والمديرون فترات خارج المدرسة؛ كما قد تتواطأ المدارس المشاركة في العمل بشكل تعاوني مع بعضها البعض لتعزيز المستوى المتوسط والتوقعات المنخفضة؛ وقد تختار تلك المدارس التي هي في أمس الحاجة إلى المساعدة عدم المشاركة.
- ويعد هذا الإطار المفاهيمي والتحليل النظري لجوانب شبكات التحسين المدرسية، وتطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية؛ تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول للدراسة.

القسم الثالث للدراسة:

الإطار التطبيقي المقارن لشبكات التحسين المدرسية في الصين وتشيلي وانجلترا وإسبانيا.

يتم في هذا القسم وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في الصين وتشيلي وانجلترا وإسبانيا، في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة، مع تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية لتحديد العوامل التمكينية/المعوقات لتلك الشبكات في كل سياق، وتحديد الجهات الأكثر قوة وفاعلية في الشبكات، وذلك على النحو الآتي:

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

الحالة الأولى: شبكات التحسين المدرسية في الصين.

يتم تناول شبكات التحسين المدرسية في الصين من خلال ثلاثة نقاط: أولاً: وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في الصين، وثانياً، تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية على تلك الشبكات، وثالثاً، السياق الثقافي والمجتمعي. أولاً: وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في الصين.

يتم وصف شبكات التحسين المدرسية في الصين من خلال: التطور التاريخي لتلك الشبكات، ودوافع وأهداف الشبكات، وإطارها التشريعي، وتصميم الشبكات، وهيكلها، وأنشطتها، ودور المستوى المحلي في تلك الشبكات، وذلك على النحو الآتي:

١. التطور التاريخي لشبكات التحسين المدرسية في الصين.

تم طرح مفهوم التعاون بين المدارس في الستينيات عندما شددت الحكومة على دعم النظراء للتخفيف من حدة الفقر، ولنقص الموارد اللازمة لدعم أكبر نظام تعليمي في العالم؛ سنت الحكومة المركزية في الصين سياسة المدارس الرائدة أو الرئيسية "key schools" وتم تنفيذ أول سياسة للدعم لتحسين التعليم بين الثمانينيات والتسعينيات. وأرسلت الحكومة معلمين من المدارس الجامعات في المناطق الحضرية إلى مناطق الأقليات العرقية والمناطق المتخلفة اجتماعياً واقتصادياً. وكان من المفترض أن يقوم هؤلاء المعلمون بتوفير التدريب للمعلمين في هذه المجالات وتحسين تعليمهم في هذه المجالات (The State Education Commission and The State Ethnic Affairs Commission, 1994)

ومع دخول القرن الحادي والعشرين، ومع التحول من سياسة "الكفاءة أولاً" إلى "الإنصاف والتوازن أولاً"، اتخذت الحكومة المركزية "المجموعة التعليمية" Education group كوسيلة رئيسية لتعزيز التعاون المدرسي من أجل تحسين التعليم والتنمية المتوازنة للمدارس العامة. وفي إطار فلسفة تقاسم موارد التعليم، حفزت الحكومة المدارس العامة ذات الأداء العالي للتعاون مع المدارس العامة ذات الأداء المنخفض، والمدارس العامة المنشأة حديثاً، والمدارس العامة الريفية لإنشاء مجموعة تعليمية، حيث يتم تشجيع المدارس ذات الأداء العالي على مشاركة الموارد التعليمية والموارد البشرية والمعرفة بإدارة المدرسة والمناهج والأنشطة المدرسية الأخرى مع المدارس الأخرى في نفس المجموعة من أجل إثراء الموارد التعليمية وتحسين جودة التعليم (Liu, 2022, pp. 63-64).

ثم ركزت مبادرة السياسة الثانية للحكومة على التنمية التعليمية المتوازنة من أجل مجتمع متناغم، ومنذ عام ٢٠٠٥م، كان هناك تأكيد مستمر على موازنة تطوير التعليم الإلزامي بين المدارس في نفس المنطقة، والمدارس في مناطق مختلفة، والمدارس في المناطق الحضرية والريفية، وعلى وجه الخصوص، تم تشجيع المدارس العامة ذات الأداء العالي التي تتمتع بموارد تعليمية جيدة على التعاون مع المدارس ذات الأداء المنخفض أو مشاركة مواردها معها (The Central Committee of CCPFootnote2 and The State Council, 2010)، مثل هذه الممارسات باهتمام متزايد بعد أن تم الاعتراف بشانغهاي Shanghai باعتبارها واحدة من أفضل أنظمة التعليم أداءً على مستوى العالم في برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام ٢٠٠٩م، وكجزء من إصلاح التعليم العام في عام ٢٠٠٧م لتحسين جودة التعليم، اعتمدت حكومة شانغهاي "الإدارة الموكلة" و"إدارة المدارس المجمع" للمدارس منخفضة الأداء من خلال ربطها بالمدارس عالية الأداء (Liu, 2021, p. 428).

يتضح وجود تاريخ طويل للتعاون بين المدارس في الصين، بدأ منذ الستينيات، والتي بدأت بما يسمى المدارس الرائدة التي تساعد المدارس الضعيفة في نفس المنطقة التعليمية، ثم تطوّر الأمر إلى من خلال تنفيذ التنمية المتوازنة في الصين، التي تم ترجمتها في مجال التعليم من خلال تقاسم الموارد بين المدارس عالية الأداء والمدارس منخفضة الأداء.

٢. الإطار التشريعي لشبكات التحسين المدرسية في الصين.

سعت الحكومة المركزية إلى معالجة اتساع فجوة التفاوت بين أفراد المجتمع الصيني وحولّت أولويات السياسات من الكفاءة الاقتصادية إلى التماسك الاجتماعي والعدالة، أو على وجه التحديد "التنمية المتوازنة للتعليم الإلزامي". يضمن قانون التعليم الإلزامي تسع سنوات من التعليم لكل طفل. تم إقراره في عام ١٩٨٦م، وتم تنقيحه في عام ٢٠٠٦م ليعكس هذا التحول نحو العدالة. بالإضافة إلى ذلك، أصدرت الحكومة المركزية الإطار الوطني لإصلاح التعليم وتخطيط التنمية على المدى المتوسط والطويل (٢٠١٠-٢٠٢٠م)، والذي بموجبه أصبح تحسين المدارس ذات الأداء المنخفض استراتيجية حاسمة لتحقيق العدالة التعليمية، وخلال هذه الفترة، خضع النظام المدرسي الصيني لتغييرات سريعة من المركزية إلى اللامركزية، والتي أكدت على استقلالية المدرسة، في محاولة لتحسين الكفاءة (Wei et al., 2023, p. 988).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

في عام ٢٠١٠م، أصدرت الحكومة المركزية الصينية "الخطة الوطنية المتوسطة والطويلة الأجل لإصلاح وتطوير التعليم" (٢٠١٠-٢٠٢٠م). وزعمت أن تقليص الفجوات بين المدارس وتحقيق تنمية متوازنة للتعليم الإلزامي هي استراتيجية على المستوى الوطني. بعد ذلك، أكدت سلسلة من السياسات على التعاون بين المدرسة والمدرسة كأحد أكثر الطرق حيوية لتحقيق هذا الهدف. نتيجة لذلك، تم إجراء التعاون بين المدارس في عديد من المدن الصينية مثل بكين Beijing وشانغهاي Shanghai وقوانغتشو Guangzhou وهانغتشو Hangchow وتشنغدو Chengdu وغيرها. (Fang et al. 2022, p. 195)

تم تعزيز سياسة بناء التعاون بين المدارس من خلال مبادرة الحكومة للتنمية المتكاملة بين الريف والحضر. ومن أجل تحقيق التوازن في تطوير التعليم بين المناطق الريفية والحضرية، حيث سلّطت الحكومة المركزية الضوء على دور التكامل بين معايير بناء المدارس وتعيين المعلمين ودعم المدارس. في عام ٢٠١٧م، دعت الحكومة إلى تشغيل المدارس القائمة على "المجموعة التعليمية" لتحقيق التنمية المتوازنة للتعليم الإلزامي على مستوى المقاطعة (المنطقة) من أجل التكامل الحضري الريفي (Liu, 2022, p. 64).

وبذلك، سعت الحكومة المركزية في الصين إلى سن التشريعات من خلال قانون التعليم الإلزامي، وترجمة خطط التنمية المتوازنة في إطار سياسة العدالة الاجتماعية؛ إلى تشجيع التعاون بين المدارس من خلال المجموعات التعليمية.

٣. أهداف شبكات التحسين المدرسية في الصين ودوافع الإنضمام إليها.

التنمية غير المتوازنة واحدة من أكبر التحديات التي تواجه التعليم في الصين. وإلى جانب عدم التوازن بين الريف والحضر، هناك اختلال في التوازن بين المدارس في نفس المنطقة، وقد أدى ذلك إلى خلق منافسة بين المدارس على موارد التعليم والموارد البشرية والطلاب. وبالمثل، أُجبرت الفجوات بين المدارس أولياء الأمور والطلاب على التنافس من أجل الوصول المحدود إلى المدارس عالية الأداء، وقد سهّلت هذه المنافسة الاستبعاد التعليمي وعدم المساواة بين الأسر في مختلف الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في الصين (Liu, 2022, p. 62).

كما توجد الفوارق في جودة التعليم الأساسي في مختلف أنحاء الصين، حيث إن ظاهرة "تنقل الطلاب بين المدارس" منتشرة إلى الحد الذي يجعلها تعمل حتى بين مناطق مختلفة داخل المدينة. وأيضًا بسبب التفاوت الاقتصادي بين المدن والمناطق، على سبيل المثال، تتمتع بكين

Beijing وتيانجين Tianjin بظروف اقتصادية فريدة وموارد تعليمية عالية الجودة، الأمر الذي أدى إلى خلق تأثير قوي على المعلمين والتلاميذ في مقاطعات أخرى أقل اقتصادياً، بالإضافة إلى تأثير التدفق المستمر للمعلمين الأكفاء والطلاب المتفوقين، أصبحت المدارس المرموقة في بكين وتيانجين أقوى، في حين فقدت المدارس الأقل حظاً في مقاطعات أخرى معلمين وطلاب، مما أدى إلى تفاقم الفوارق بين الأماكن المختلفة. وفي هذا السياق، يتم تشكيل مجموعات تعليمية لتعزيز التعاون بين المدارس الغنية والفقيرة من أجل ضمان التنمية المتوازنة للتعليم الأساسي (Zhu, 2022, p. 1596).

وتم تشكيل المجموعة التعليمية Education group، بهدف التحسين المدرسي من خلال مشاركة الموارد التعليمية والسمعة الطيبة للمدارس الرائدة إلى المدارس المنخفضة الأداء، وكذلك لتوحيد معايير تقييم جودة التعليم (التي تتعلق بشكل رئيسي بأنشطة التدريس والتعلم)، بالإضافة إلى التنمية المهنية للمعلمين داخل الشبكة أو المجموعة، هذا وتخلق المجموعات التعليمية رابطاً بين المدارس الرئيسية والمدارس التي يمكن من خلالها مشاركة جميع مواردها، وبهذه الطريقة، يمكن تحسين حالة المدارس داخل المجموعة بشكل شامل (Liu, 2016, p. 10).

يتضح أن التوجه نحو الشبكات المدرسية في الصين من خلال المجموعات التعليمية كان المحرك الأقوى له هو معالجة الفوارق الاجتماعية واختلال التوازن بين المدارس في الريف والحضر لاسيما من حيث الموارد، وجودة المدارس، ومستوى المعلمين.

٤. تصميم شبكات التحسين المدرسية في الصين.

تتمثل شبكات التحسين المدرسية في "المجموعة التعليمية" Education group وهي عبارة عن اتحاد بين مدرستين أو أكثر تشترك في مفاهيم تعليمية مشتركة، ومرتبطة تعاقدياً، وتم تشكيلها لتحقيق تأثير على نطاق معين (Zhu, 2022, p. 1596). كما تشير إلى التعاون المدرسي الذي بدأتها الحكومة، حيث تشكل المدارس عالية الأداء والمدارس منخفضة الأداء مجموعة لتقاسم الموارد المشتركة للمدرسة، والهيكل الإداري، والقيادة، والمناهج الدراسية والموارد التعليمية والبنية التحتية التكنولوجية. والفكرة وراء ذلك هي أن تجميع المدارس عالية الأداء مع المدارس الأعضاء الأخرى الموجودة في نفس المنطقة سيعزز القدرات ويحسن جودة التعليم بين المدارس الأعضاء (The State Council, 2012).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

ففي المدن الكبرى، غالبًا ما يتم تنظيم المجموعة التعليمية حول مدرسة مرموقة (تُعرف أيضًا باسم "المدرسة الرائدة أو الأساسية")، تُوقع عقدًا مع السلطة المحلية المسؤولة عن الشبكات المدرسية، والتي عادة ما تكون المنطقة التعليمية، حيث تقع المدارس ذات الأداء المنخفض (المعروفة أيضًا باسم "المدارس العادية") في نفس المنطقة، لكن إذا كان الاتفاق أو العقد يشمل مدارس من مقاطعات مختلفة يتطلب موافقة حكومة المقاطعات، ويحدد التعاقد الجوانب التي تدعم فيها المدرسة الرائدة مجموعة المدارس المنخفضة، وتحديد المشكلات التي ستتولى حلها، بالإضافة إلى الجدول الزمني والتكلفة وآليات المراقبة وطرق التقييم التي يتم استخدامها، ويمتد عادة مدة العقد لمدة عامين، ويمكن أن يصل إلى (٥) سنوات، إذا وجدت جميع الأطراف المعنية أن هناك حاجة إلى وقت إضافي لتحسين المدارس المنخفضة، حيث تتولى المدرسة الرائدة إدارة المدارس العادية، داخل شبكتها، وعادة ما يتشكل فريق قيادي من المدارس الرائدة يتبادل الزيارات مع المدارس الأخرى، ويصبحون قادة التغيير في تلك المدارس، ومسؤولين عن تنفيذ مبادرات وأنشطة التحسين، وهنا قد يشعر معلموا وقادة المدارس المنخفضة بالتهديد على مراكزهم، لكن يتم معالجة الأمر بإعلاء العمل الفريقي المشترك وتوحيد الرؤى والأهداف، والتركيز على تحسين التعليم والتعلم، لا سيما أن فريق المدارس الرائدة يقضون وقتًا كبيرًا في المدارس الأعضاء في الشبكة (Jensen & Farmer, 2013, p. 15).

كما تعمل المدارس الأعضاء الأخرى بمثابة فروع للمدرسة الرائدة، وطوال فترة التعاون، ستقوم المدرسة الأساسية بإرسال عدد قليل من الإداريين والمعلمين الموهوبين إلى فروعها لتقديم التوجيه التعليمي وتدريب المعلمين، وبذلك يتمكن المعلمون من توسيع آفاقهم وتحديث أفكارهم وتحسين مستواهم المهني من خلال التبادلات مع أقرانهم في المدارس الأخرى التي تنظمها المجموعة. ويتم زيادة توافر الموارد التعليمية عالية الجودة، ويتم رفع الجودة الشاملة للمدارس الأعضاء (Zhu, 2022, p. 1596).

ولقد شجعت الحكومة المدارس ذات الأداء العالي ومعلميها على العمل مع معلمي المدارس الأخرى ضمن نفس المجموعة لإجراء دراسة مشتركة للدروس، وتدريب المعلمين، وورش العمل، والفصول المفتوحة لتعزيز التطوير المهني للمعلمين (Liu, 2022, p. 64).

ومما سبق يتضح أن التعاون داخل شبكة المجموعات التعليمية يتحدد من خلال اتفاق مبرم بين المدارس المشاركة والمقاطعة التي توجد بها هذه المدارس، والذي من خلاله يتم تحديد

دور كل مدرسة داخل الشبكة، وكيفية استفادة كل منهم من هذه الشبكة في تحسين الأداء بها، وذلك فيما يتعلق بالتعاون من أجل تحسين الأداء، أما فيما يتعلق بمشاركة الموارد التعليمية بين المدارس فنتم من خلال تسلسل هرمي بداية من المناطق التعليمية، ثم إنشاء لجنة للشبكات، والتي بدورها تنظم إدارة الشبكات بين المدارس، فيما يتعلق بموارد التعليم.

٥. هيكل شبكات التحسين المدرسية في الصين.

على الرغم من مبادرة السياسة من أعلى إلى أسفل لبناء مجموعات تعليمية، فقد تم منح المدارس استقلالية شرعية على مستوى المنطقة لبناء مجموعات بالتراضي وتحديد هيكل المجموعة الخاصة بها. وهناك نوعان مختلفان من هيكل المجموعة التعليمية في الصين. يشير نموذج الوحدة الواحدة إلى مجموعة تعليمية باعتبارها مؤسسة مدرسية تتألف من مدرسة رائدة (مدرسة عالية الأداء) وبعض المدارس الأعضاء (المدارس منخفضة الأداء). يصبح مدير المدرسة الرائدة هو المدير العام للمجموعة بأكملها. بالإضافة إلى ذلك، يتمتع مدير المدرسة بالسلطة المطلقة للسيطرة على رأس المال والموظفين وإدارة المدرسة في مدارس المجموعة. لذلك، يكون المدير مسؤولاً عن تعيين مديري المدارس والمعلمين ذوي الأداء العالي من المدرسة الرائدة إلى المدارس الأعضاء لمشاركة العلامة التجارية للتعليم ومفهوم وثقافة إدارة المدرسة والموارد الأخرى. في المقابل، يشير النموذج المقترن بشكل فضفاض إلى مجموعة تشكل المدرسة الرائدة (عالية الأداء) والمدارس الأعضاء (منخفضة الأداء) التي تتعاون من أجل التحسين من خلال مشاركة العلامة التجارية للتعليم، وهيكل إدارة المدرسة، والموارد الأخرى. وإلى جانب التعاون بين المدارس عالية الأداء والمدارس منخفضة الأداء في السياق الحضري، تُشجع سلطات التعليم المحلية أيضاً المدارس عالية الأداء في المناطق المتقدمة على التعاون مع المدارس المنشأة حديثاً في المناطق المطورة حديثاً، كما أنهم يشجعون المدارس ذات الأداء العالي على التعاون مع المدارس الريفية لتحسين التعليم (Liu, 2021, p. 430).

مع ملاحظة أنه في نموذج الوحدة الواحدة، تتحمل المدرسة الرائدة المسؤولية الكاملة عن إدارة المجموعة، ويصبح مدير المدرسة الرائدة في هذا النموذج هو المدير العام للمجموعة. فمن ناحية، يعمل هذا الهيكل على توحيد إدارة المدرسة وتعزيز كفاءة اتخاذ القرار وتنفيذه لإدارة المدرسة. ومن ناحية أخرى، يمكن أن يؤدي ذلك إلى خلق وضع غير متكافئ بين المدارس الرائدة والمدارس الأعضاء مما يثبط المدارس الأعضاء عن التعاون. كما أنه يخلق عبء عمل مرهقاً على

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

مدير المدرسة المسؤول عن إدارة المدرسة في المدارس الأعضاء، وأظهرت المقابلات مع مديري المدارس أن العديد من المجموعات التعليمية التي تتبع نموذج الوحدة الواحدة قد تحولت بالفعل إلى النموذج المقترن لتوفير المزيد من الوقت والطاقة لمديري المدارس الرائدة للاهتمام بتطويرها. (Liu, 2022, p.66)

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

٦. أنشطة التحسين في الشبكات المدرسية في الصين.

توجد عدة أنشطة لشبكات التحسين المدرسية في الصين تتمثل في:

- حفزت آلية الإدارة المشتركة كلا من المدارس الرائدة والمدارس الأعضاء في نفس المجموعة على اتخاذ مبادرات للاستفادة الكاملة من برامج وأنشطة التعليم الخاص لكل مدرسة لمشاركة التعليم الجيد والمشاركة في إنشائه داخل نفس المجموعة التعليمية. حيث أظهر العمل الميداني أن مدارس المجموعة تتقاسم المسؤولية في إدارة المجموعة وتُنظم بشكل مشترك أنشطة متنوعة للطلاب والمعلمين في نفس المجموعة. في كل عام، تتولى كل مدرسة مسؤولية منظور واحد لإدارة المجموعة، وتقترح كل مدرسة وتخطط لأنشطة خاصة للطلاب والمعلمين في نفس المجموعة، يتيح ذلك لكل مدرسة مشاركة مواردها التعليمية وخبراتها ويوفر الفرص للمعلمين ومديري المدارس للتعلم من المدارس الأخرى في نفس المجموعة (Liu, 2022, p.67).
- كانت المجموعات التعليمية بمثابة منصة للمعلمين من المدارس الرائدة والأعضاء لتبادل الخبرات والمعرفة حول التدريس وتطوير المناهج الدراسية. تنظم المجموعة التعليمية مسابقة المعلمين لمهارات التدريس وتطوير المناهج الدراسية. وتم تشجيع المعلمين على المشاركة في هذه المسابقة السنوية لإظهار إنجازاتهم في التدريس وتبادل الخبرات في تطوير المناهج الدراسية، حيث يتم استخدام الفصل التكنولوجي والتعلم النشط والنهج متعدد التخصصات للتعاون مع معلمين من مواد مختلفة للمشاركة في تدريس المواد (Liu, 2022, p.68).

- تحسين المساواة التعليمية للطلاب المحرومين من خلال تمكين أطفال المهاجرين الداخليين من الوصول إلى موارد تعليمية جيدة ومعلمين ذوي أداء عالٍ، حيث يتم دمج مدارس الأقليات والمدارس في المناطق النائية أو المناطق المنشأة حديثاً مع المدرسة الرائدة القائمة بالفعل في المنطقة التعليمية، ويتم إرسال العديد من المعلمين ومديري المدارس ذوي الأداء العالي من المدرسة الرائدة إليها، مما أتاح للأطفال المهاجرين وأطفال الأقليات إمكانية الوصول إلى تعليم جيد ومعلمين محترفين وسمح لهم أيضاً بالدراسة مع الطلاب المحليين في نفس المدرسة (Liu, 2021, p. 436).
- يتم توفير تبادل الموارد البشرية بين المدرسة الرائدة والمدارس الأعضاء في نفس المجموعة التعليمية "معياراً مؤسسياً لتعزيز مشاركة الموارد التعليمية والتعاون من أجل تحسين المدرسة في نفس المجموعة. بشكل عام، تحتاج المدرسة الرائدة إلى إرسال فريق عمل (يشمل ثلاثة إلى خمسة معلمين ومديري المدارس) إلى كل مدرسة عضو لدعم التدريس وإدارة المدرسة لمدة ثلاث سنوات، تقوم المدارس الرائدة بإرسال المعلمين ومديري المدارس الذين لديهم الخبرة التي تُلبي الطلب من المدارس الأعضاء على أفضل وجه. يعمل الفريق مع المعلمين ومديري المدارس في المدارس الأعضاء لتبادل خبراتهم وفلسفتهم التعليمية. تهدف هذه العملية إلى تعزيز قاعدة مشتركة فيما يتعلق بالتعليم مما سيعزز التعاون بين الزملاء من كلا المدرستين، في حين أن هذه العملية قد تستغرق وقتاً طويلاً، إلا أنه يُنظر إلى الفرق المرسله من المدرسة الرائدة على أنها المحفز في هذه العملية (Liu, 2022, p.68).
- تم تحفيز المعلمين في المدارس الأعضاء لإجراء أبحاث حول تدريسهم منذ مشاركتهم في المجموعة التعليمية، هناك عدد متزايد من الأوراق البحثية المنشورة على مستوى المقاطعات من قبل المعلمين في إحدى مدارس تشنغدو من بحثين في عام ٢٠١٢/٢٠١٣م إلى (١٦) بحث في عام ٢٠١٧/٢٠١٨م (Liu, 2022, p.70).
- اتباع أساليب تعاونية متنوعة. على سبيل المثال، تستضيف إحدى المدارس مهرجاناً ثقافياً لتزويد طلاب بقية المدارس داخل المجموعة بمنصة لإظهار مواهبهم لجمهور أوسع، وتنظيم أنشطة رياضية على مستوى المجموعة حتى يتمكن المعلمون من تعزيز التواصل المتبادل بينهم، وكذلك فيما يتعلق بالتعليم البيئي أو التربية الصحية تزود المدارس الرائدة المدارس الأخرى ببرامج وموارد تعليمية وتدريب على التنفيذ- (Liu, 2021, pp. 434-435).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

لقد أحدثت أنشطة التحسين في المجموعات التعليمية تأثيرات إيجابية على التعليم العام. أولاً، قامت بتوسيع نطاق توفير التعليم ووقّرت لعدد أكبر من الطلاب إمكانية الوصول إلى التعليم والتعلم الجيد. علاوة على ذلك، فقد خففت الضغوط المفروضة على الآباء للتنافس على الوصول المحدود إلى التعليم الجيد في المناطق الحضرية في الصين. ثانياً، زوّد هذا التعاون المعلمين، وخاصة في المدارس ذات الأداء المنخفض، بموارد تعليمية أكثر جودة وتدريباً على التدريس والبحث. وقد عزّزت هذه الإجراءات قدرتهم على التدريس وتحسين جودة التعليم. كما أتاحت هذه العملية فرصاً لقيادة ومديري المدارس للتطوير المهني، (Liu, 2022, p. 63; 2021, p. 430) كما كان من نتائج مجموعات التعليم ما يلي (Zhu, 2022, pp. 1597-1598):

- تعزيز جودة التعليم بشكل عام في المدارس الأعضاء في المجموعة، حيث تعمل المجموعات التعليمية على تسهيل تقاسم الموارد عالية الجودة، وتبادل المهارات الإدارية، وتنسيق البحوث التعليمية.
- تعمل مجموعات المدارس على توحيد موارد جميع المدارس الأعضاء وتسهيل تقاسم الموارد التعليمية عالية الجودة، وأبحاث التدريس التعاونية، وتغيير المناهج الدراسية، وتناوب المعلمين.
- الهدف الرئيسي للمجموعات التعليمية هو رفع الجودة التعليمية للمدارس الأعضاء فيها. يؤدي تجميع المدارس إلى تقليل الفجوات التعليمية بين المدارس بشكل كبير ويسهم في توازن جودة التعليم الإقليمي؛ يمكن لمركز تقييم الجودة التابع للمجموعة مراقبة الأداء الأكاديمي للطلاب وعمليات التعلم من خلال توحيد تقنيات التقييم لجميع المدارس الأعضاء.
- تحسين الرضا الوظيفي والكفاءة المهنية للمعلمين. حيث يتمتع غالبية المعلمين بإحساس قوي بالهوية تجاه المجموعة والثقة في مستقبلها، ويتوافق تخطيطهم الشخصي بشكل وثيق مع الرؤية التنموية للمجموعة، مما يعزز بشكل كبير تماسك المجموعة. من خلال التفاعلات الإيجابية، يصبحون قادرين على الحفاظ على علاقات متناغمة مع أقرانهم في المدارس الأعضاء الأخرى.
- الاستفادة من تأثيرات المعلمين الأساسيين في جميع المدارس الأعضاء. يمكن مشاركة مهارات وخبرات المعلمين الأساسيين في جميع أنحاء المدارس من خلال الدروس

التوضيحية، وبرامج البحث التدريسي، وإعداد الدروس التعاونية، وغيرها من الأنشطة. وهذا يفيد النمو المهني للمعلمين الآخرين. ففي نفس السياق، قامت إحدى الدراسات بفحص (١٧٥) معلمًا يمثلون ثلاث مجموعات تعليمية متميزة في منطقة جينغان في شنغهاي. وتشير النتائج إلى أن أكثر من (٩٠%) من المعلمين يعتقدون أن قدراتهم التعليمية والبحثية قد تحسنت منذ انضمام مدارسهم إلى المجموعة؛ (٨٩.٧%) يعتقدون أن معرفتهم التأديبية قد زادت؛ ٨٨.٦% يعتقدون أن أداءهم التدريسي قد تحسّن؛ و(٨٦.٩%) يعتقدون أن مفاهيمهم التعليمية قد تغيرت. توضح الأبحاث الإضافية أن العضوية في المجموعات التعليمية تفيد الأساليب والنتائج التعليمية للمعلمين بالإضافة إلى معرفتهم وكفاءتهم المهنية.

- التخفيف من حدة "الانتقاء المدرسي" فمع التوسع الحضري، يتزايد الطلب على التعليم عالي الجودة، الأمر الذي يؤدي إلى تقاوم ما يسمى بـ "حمى الاختيار المدرسي". فأدى إنشاء المجموعات التعليمية جعل "المدارس الرائدة" في متناول الناس العاديين، وقد أفاد هذا التغيير (٩٠%) من طلاب المنطقة وقّص بشكل كبير الفجوة بين العرض والطلب على التعليم عالي الجودة.

٧. دور المستوى المحلي لشبكات التحسين المدرسية في الصين

في عام ٢٠٠١م، أصدرت الحكومة المركزية قرارًا بشأن إصلاح وتطوير التعليم الأساسي، وأسندت المسؤولية الأساسية عن التعليم الإلزامي إلى قيادات التنمية المحلية، كمثلين لفرع حكومة المنطقة أو المقاطعة ووحدة تابعة لإدارات التعليم ذات المستوى الأعلى، يتم تعيين مسؤولي الإدارات التعليمية المحلية لتنفيذ السياسات التي تضعها الحكومات المركزية وحكومات المقاطعات والمدن، بالإضافة إلى السياسات التعليمية المحلية من داخل المقاطعة أو حكومة المنطقة. والأهم من ذلك، أن الوظائف المالية وشؤون الموظفين في المدارس تخضع إلى حد كبير لسيطرة الموارد البشرية والفروع المالية لحكومة المقاطعة أو المنطقة، وليس من قبل إدارات التعليم. على الرغم من أن قوتها في موظفي المدارس وتمويلها لا تزال محدودة، فقد اضطلعت الإدارات التعليمية المحلية بدور أكبر في تخطيط التطوير التعليمي النظامي، وتحفيز المنافسة، وإدارة أنظمة الموارد البشرية، وتعزيز العدالة التعليمية. على هذا النحو، تم وضع مديري الإدارات التعليمية ليكونوا بمثابة قائد وداعم ومنظم ومقيم ومدير في تحسين المدارس، وهو جزء من الجهد الوطني للتنمية المتوازنة للتعليم الإلزامي (Wei et al., 2021, pp. 3).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

وفي سبيل تحقيق ذلك؛ استخدمت الإدارات التعليمية المحلية في الصين مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتحسين المدارس ذات الأداء المنخفض، بما في ذلك تحديد توقعات واضحة، وتوحيد المناهج والتعليم، وإعادة توزيع الموارد، وتعزيز التعاون بين المعلمين، وتوفير فرص التعلم المهني. بعض هذه الاستراتيجيات، مثل إعادة توزيع الموارد، كان المقصود منها بشكل مباشر تعزيز المساواة، في حين كان البعض الآخر غير مباشر - تعزيز المساواة من خلال تحسين الأداء المدرسي، وذلك على النحو الآتي (Wei et al., 2023, p. 996):

- فيما يتعلق بوضع توقعات واضحة، قام كلا المديرين التنفيذيين بتطوير وثائق سياسات توضح أهدافاً متسقة فيما يتعلق بتنفيذ مبادرات التعاون المدرسي، بحيث كانت جميع المدارس والمعلمين على دراية بتشكيل المجموعات المدرسية وكيفية تشغيلها والاستفادة منها، وذلك من خلال الاجتماعات الدورية مع المدارس والتواصل المستمر.
 - توحيد المناهج والتعلم. في مجالات مواعمة وتوحيد المناهج الدراسية، ودعم فرص التعلم المهني، وإعادة توزيع الموارد، حيث يتم إلزام جميع الطلاب، وخاصة الطلاب في المدارس ذات الأداء المنخفض، بتوقعات أكاديمية أعلى، إلى جانب تقدير مواعمة المناهج الدراسية وتماسكها. ففي المدرسة الرائدة داخل المجموعة تدعو بانتظام خبراء لتقديم ورش عمل مفتوحة لجميع المعلمين في الاتحاد. بالإضافة إلى ذلك، يتم تبادل مدير مساعد كفاء ومعلم موهوب مع كل مدرسة منخفضة الأداء.
- ومن خلال اتباع مبادرة الحكومة المركزية، تتخذ الإدارات التعليمية على مستوى المدينة، وهي الجهات الفاعلة الرئيسية فيما يتعلق بصنع السياسات للتعليم الإلزامي على المستوى المحلي، إجراءات لتطوير سياسة بناء مجموعات تعليمية. بالإضافة إلى البنية التحتية للمدارس، حيث تركز الحكومة المحلية على وضع لوائح لإعادة توزيع الموارد البشرية للمدارس الريفية، وتعزيز تبادل المعلمين وقادة المدارس والتعاون بين المدارس في المناطق الريفية والحضرية. فمن خلال هيئة التعليم بالمنطقة يوجد مركزاً لإدارة وخدمة الموارد البشرية التعليمية بالمنطقة، ومع تحول توظيف المعلمين من المدرسة إلى المنطقة، أدى هذا الإصلاح إلى بناء شرط مؤسسي مسبق لتنفيذ تناوب المعلمين وقادة المدارس داخل نفس المنطقة، بالإضافة إلى ذلك، تحدد المنطقة التعليمية حصة سنوية لتبادل المعلمين ومديري المدارس لدفع عجلة تناوب الموارد البشرية بين المدارس في نفس المجموعات. كما يقدموا إعانة لتحفيز المعلمين الذين تم إرسالهم للعمل في المناطق الريفية. كما

يوجد صندوق لدعم الأنشطة الجماعية ومكافأة المجموعات التعليمية الأفضل أداءً، وفي بعض المناطق التعليمية المحلية يتم العمل بـ "نظام الخروج" حيث يتم تشجيع المدارس الأكثر تحسناً على ترك المجموعة وإنشاء مجموعات الخاصة، في حين يتم أيضاً نصح المدارس ذات الأداء الأدنى بمغادرة المجموعة لإجراء إصلاحات مؤسسية أخرى، مثل التعيين قيادة جديدة للمدرسة من قبل مكتب التعليم بالمنطقة أو دمج المدرسة مع مدرسة عالية الأداء (Liu, 2022, p. 65).

وبالتالي، كان هناك دليل على أن الإدارات التعليمية تعمل في استراتيجيات متعددة للالتفاف حول الأداء المنخفض للمدارس وتعزيز المساواة، بما في ذلك وضع توقعات واضحة ومحاسبة المدارس، وتعريض الطلاب من المدارس ذات الأداء المنخفض إلى معايير أعلى وموارد تعليمية أفضل، وتزويد المعلمين بفرص للنمو مهنيًا من خلال تعاون المعلمين والتعلم المهني.

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 مركزي تسيطر الحكومة المركزية على كل جوانبه.

ثانياً. تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية في شبكات التحسين المدرسية في الصين.

١. تطبيق نظرية التماسك/التنظيم.

في ضوء نظرية التماسك/التنظيم، تشير مراجعة المجموعات التعليمية إلى سياق سياسي لبناء مجموعات تعليمية في الصين تمت صياغته بواسطة نموذج هرمي يتميز بالتماسك الاجتماعي العالي والتنظيم الاجتماعي العالي. فمن ناحية، يوجد سياق سياسي من الأعلى إلى الأسفل والذي أسهم في صياغة لائحة اجتماعية لبناء مجموعات تعليمية لتعزيز التعاون المدرسي من أجل تحسين التعليم من الحكومة المركزية إلى الحكومة المحلية في الصين، ويعطي هذا التنظيم الهرمي اتجاهاً سياسياً واضحاً لضمان شرعية بناء مجموعات تعليمية لتعزيز تقاسم موارد التعليم وتضييق فجوة الأداء بين المدارس العامة. ومن ناحية أخرى، تتطور الثقافة المشتركة والوضع الاجتماعي للدعم المتبادل في المجتمع الصيني إلى تماسك اجتماعي يربط المؤسسات والمجتمع والشبكات المختلفة للاستجابة للسياسات والتعاون لبناء مجموعات تعليمية.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

كما يمثل نموذج المجموعة التعليمية تصورًا لنموذج هجين للتعاون المدرسي تمت صياغته من خلال النهج الهرمي والمساواة، ومن منظور السياسات، يبدو النموذج الهرمي مع وضع السياسات وتنفيذها من أعلى إلى أسفل هو الأبرز فيما يتعلق بتنمية المجموعات التعليمية في هذا السياق، بالإضافة إلى ذلك، فإن التماسك الاجتماعي العالي مع مبادرات الدعم المتساوي والمتبادل يسمح للمعلمين وقادة المدارس في نفس المجموعات بتبادل المعرفة لبناء مجموعات تعليمية.

وأيضًا توفر مبادرة السياسة من أعلى إلى أسفل تنظيمًا اجتماعيًا عاليًا وتوجيهًا سياسيًا لأصحاب المصلحة في تطوير المجموعات التعليمية. وفي الوقت نفسه، فإن النهج التصاعدي الذي يمنح المدارس بعض الاستقلالية يسمح لأصحاب المصلحة بالمشاركة في تبادل المعرفة والموارد لبناء هذه المجموعات التعليمية، فالحفاظ على التوازن بين التنظيم العالي والمنخفض هو مفتاح نجاح واستدامة هذه الهياكل التعاونية.

٢. تطبيق النظرية المؤسسية.

تمت صياغة الشبكات باستخدام كل من المبادرات من أعلى إلى أسفل والابتكارات من أسفل إلى أعلى على مستوى المدينة والمنطقة والمدرسة والمستوى الفردي. حددت المبادرات من أعلى إلى أسفل لحكومة المدينة والمنطقة المبادئ التوجيهية لإنشاء مجموعات تعليمية لتعزيز التعاون بين المدارس ذات الأداء العالي والمنخفض لتحسين جودة التعليم في المدارس ذات الأداء المنخفض. كما قدّمت الحكومات على كلا المستويين الدعم للتعاون المدرسي من خلال تطوير البنية التحتية للمدارس العامة وإنشاء منصات مؤسسية، مثل نظام تناوب المعلمين وقادة المدرسة، وإصلاح توظيف المعلمين، ومعايير مكافأة المجموعة التعليمية، ومعايير التقييم، وأعطت هذه المبادرات من أعلى إلى أسفل الاستقلالية للمدارس العامة لتوليد ابتكارات من أسفل إلى أعلى لتعزيز المجموعات التعليمية. وطوّرت المدارس المشاركة في المجموعات التعليمية مناهج متنوعة لتقاسم الموارد وتبادلها لتحسين جودة التعليم. ومع ذلك، فقد تبين أن فعالية التعاون المدرسي تأثرت سلبًا بالتنسيق المحدود للسياسات ونقص القيم والثقة المشتركة. لذلك، لتعزيز الإصلاح المستدام لمجموعات التعليم لضمان الجودة والتوازن في المدارس العامة للتعليم الإلزامي في الصين، من الضروري ترسيخ السياق المؤسسي الجماعي بشكل أفضل وإرساء القيم المشتركة والثقة بين أصحاب المصلحة.

٣. العوامل التمكينية/المعوقات لشبكات التحسين المدرسية في الصين.

توجد بعض العوامل التي تعزز شبكات التحسين المدرسية في الصين وهي (Liu, 2022, pp. 62-65):

- وجود قاعدة اجتماعية جماعية مشتركة على نطاق واسع بشأن التعاون في المجتمع الصيني. هناك تقليد سياسي يروج لفكرة أن "المتميزين" يساعدون "الضعفاء" حيث اعتادت المدارس العامة في المناطق المتقدمة على دعم المدارس في المناطق النائية.
- مبادرات السياسات من أعلى إلى أسفل، واستقلالية المدرسة من أسفل إلى أعلى، والمسؤولية المشتركة لبناء تعليم جيد للجميع هي عوامل رئيسية مكّنت المجموعات التعليمية من المساهمة في تحسين المدارس.
- حصلت المدارس على الاستقلالية في بناء المجموعات التعليمية من خلال مشاركتها المتساوية في صنع القرار وإدارة المجموعة، بالإضافة إلى ذلك، تم تشجيع أصحاب المصلحة المشاركين في هذه العملية على الاستفادة من تخصصاتهم وتفردهم لإثراء الأنشطة التعليمية وتبادل المعرفة في إدارة المدرسة.
- ألهمت المشاركة التعليمية المعلمين في كل من المدارس الرائدة والمدارس الأعضاء لدعم بعضهم البعض بينما عززت المسؤولية المشتركة بين قادة المدارس التعاون المدرسي. ونتيجة لذلك، أدى بناء مجموعات التعليم إلى تعزيز إعادة توزيع موارد التعليم، وتعزيز تقاسم الموارد التعليمية، وضمان المساواة في الوصول إلى التعليم الجيد للأطفال المهاجرين، وتمكين المعلمين ومديري المدارس من تحسين جودة التعليم للجميع.
- وعلى الرغم من أن التفاعلات الديناميكية بين المبادرات من أعلى إلى أسفل والابتكارات من أسفل إلى أعلى أصبحت ممكنة من خلال إنشاء مجموعات تعليمية لتحسين المدارس، إلا أن هناك تنسيق محدود للسياسات بين مختلف السلطات الإدارية المعنية بإصلاح التعليم، الأمر الذي أدى بدوره إلى وجود حواجز ومعوقات أمام مجموعات التعليم (Liu, 2021, p. 436; Liu, 2022, p. 71; Wei et al., 2023, p. 997; Zhu, 2022, pp. 1598-1599)
- هناك قيود على تنسيق السياسات في توزيع الموارد البشرية لمجموعة التعليم. في حين أصدرت السلطات المحلية سياسة لتوفير موظفين إضافيين للمدارس الرائدة للتعويض عن المعلمين ومديري المدارس الذين تم إرسالهم لدعم المدارس الأعضاء لمدة ٣-٥ سنوات، تم

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

إنهاء هذا النهج في ظل الإصلاحات المؤسسية الإدارية العامة للحكومة المركزية في ٢٠١٢م الذي حظرت زيادة تعيين الموظفين العموميين (بما في ذلك معلمي وموظفي المدارس العامة). وأصبح من المستحيل على القادة المدارس لتوظيف معلمين إضافيين لسد الفجوة في الموارد البشرية. ونتيجة لذلك، أصبحت تلك الابتكارات المؤسسية المحلية لتعزيز بناء المجموعات التعليمية غير كافية، كما أدى التنسيق المحدود للسياسات إلى تثبيط قادة المدارس والمعلمين عن المشاركة في الإصلاح.

- التعاون القائم على المجموعة يمكن أن يؤدي إلى تنمية وتحسينات غير متوازنة في المدارس في نفس المجموعات و/أو في المدارس داخل المجموعات التعليمية وخارجها.
- لم يكن لقادة المدارس والمعلمين صوت كبير، مقارنة بتأثير مدير المجموعة التعليمية.
- على الرغم من أن وثائق السياسة والخطاب قد أكدت على استقلالية المدارس وصلاحيات اتخاذ القرار، إلا أنه كان على المدارس داخل المجموعة التعليمية أن تتبنى أنظمة موحدة للمدرسة الرائدة، بغض النظر عن ممارساتها السابقة، وثقافتها المدرسية، وخلفيات الطلاب.
- بمجرد تشكيل المجموعات المدرسية، تصبح المدارس الرائدة، وليس الإدارات التعليمية المحلية، مسؤولة عن تغيير المدارس منخفضة الأداء، وربما لا تمتلك الوقت والقدرة الكافيين لمساعدتها.
- المنهج الموحد الذي يتم تطبيقه في جميع مدارس المجموعة قد فشل في معالجة تنوع الطلاب في مختلف المدارس لا سيما الطلاب في المناطق الفقيرة والمحرومة الذين يعانون من الضعف في الرياضيات والقراءة ويتم تطبيق عليهم نفس التوقعات العالية والمنهج الموحد.
- تم تنفيذ سياسة تبادل المعلمين بطريقة هرمية من أعلى إلى أسفل، حيث انتقلت من وزارة التعليم الصينية إلى إدارة التعليم بالمقاطعة، إلى إدارة التعليم بالمدينة، إلى مديرية الإدارة التعليمية المحلية، وأخيرًا إلى المدارس الرائدة.
- لا ترغب الإدارات التعليمية في توزيع جودة المعلمين بشكل متساوٍ بين جميع المدارس لأنه من الأفضل أن يكون هناك عدد قليل من المدارس "الرائدة" لجعلها تبدو جيدة.

• بسبب القيود السياسية والاقتصادية الخارجية، ركزت المناطق على مؤشرات رمزية للنجاح في تحسين المدارس، مثل تغيير أسماء المدارس وتنفيذ نفس الخطط التعليمية داخل اتحاد مدرسي واحد، أو اشتراط حد أدنى لتبادل المعلمين. كما أدت هذه الإجراءات الرمزية والتغيرات الهيكلية إلى الحد من الاستثمارات طويلة الأجل في بناء القدرات المهنية وتعزيز ثقافات استخدام البيانات التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين التدريس والتعلم.

• فرض ثقافة المدارس الرائدة على المدارس غير الأساسية في المجموعة التعليمية قد يطمس فريديت هذه الأخيرة. حيث تحاول بعض المدارس إعادة إنشاء ثقافة المدارس الأساسية بشكل ميكانيكي في المدارس غير الأساسية، مما يؤدي في النهاية إلى القضاء على التراث الثقافي لهذه الأخيرة وتقاليد العظيمة وآثارها التاريخية .

٤. أوجه الاستفادة من شبكات التحسين المدرسية في الصين.

يمكن الخروج ببعض الدروس المستفادة الآثار المترتبة على البحث والممارسة المستقبلية في الصين والسياقات الأخرى على المستوى الدولي، على النحو الآتي:

• لمتابعة تحسين المدارس على مستوى المنطقة وتحقيق العدالة التعليمية، يتم بناء القدرات على مستوى المنطقة لقيادة مبادرات التعاون المدرسي بشكل أفضل، فالعديد من الاستراتيجيات التي نفذتها الإدارات التعليمية المحلية، مثل تحديد اتجاه واضح، وإخضاع المدارس ذات الأداء المنخفض لتوقعات أعلى، وتوحيد المناهج والأنظمة التعليمية، وإعادة توزيع الموارد والمعلمين، أدت إلى توفير إمكانات البنية التحتية لتحسين المدارس وتحقيق العدالة

• أهمية إنشاء ثقافة استخدام البيانات في الإدارات التعليمية المحلية في تحسين المدارس واتخاذ القرارات ومبادرات تشكيل الشبكات والمجموعات بين المدارس من خلال تحليل الأسباب الحقيقية لانخفاض الأداء في المدارس وتحليل نتائج الطلاب وتحديد الاحتياجات الحقيقية للمدارس المنخفضة.

• من المهم أن تستكشف الإدارات التعليمية المحلية مسارات لمزيد من استقلالية المدارس واتخاذ القرارات المشتركة ضمن التشكيلات الحكومية الحالية. ونظرًا لموقعها في حكومات المناطق والمدن التي تستجيب لمستويات أعلى من الحكومة، فإن مؤشرات الإدارات التعليمية المحلية تكون عرضة لقوى سياسية متعددة قد تعطي الأولوية لمظهر الامتثال

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

على التحول المنهجي. لذلك يمكن لمسؤولي الإدارات التعليمية المحلية الاستفادة من التوجيهات السياسية وأنظمة الحوافز لتحسين المدارس، والاستفادة من مهاراتهم السياسية والإدارية لحماية قادة المدارس والمعلمين من المطالب المتضاربة، وتعزيز التعاون مع المدارس.

- تعد كيفية تحقيق المسؤولية المشتركة وبناء الاحترام والثقة بين أصحاب المصلحة أمراً أساسياً لصياغة تماسك اجتماعي عالي يمكن أصحاب المصلحة من أن يكونوا على استعداد للعمل معاً لتبادل المعرفة والموارد.
- إقامة علاقات متساوية وديمقراطية بين المدارس الأعضاء في المجموعة. لذلك تظهر بشدة بتشكيل لجنة دائمة. تتألف من قادة المدارس الأعضاء، ويمكن أن تكون بمثابة صانع القرار الرئيسي للمجموعة، وكتابة الميثاق والإشراف على التخطيط العام للمنظمة، فضلاً عن تسهيل التعاون بين أعضاء المجموعة. وباعتبارها منشئ المجموعة التعليمية، يجب على المدرسة الأساسية أيضاً تعزيز مهارات العمل الجماعي والتواصل والتفاوض لديها. وينبغي أن يكون لديها آلية متخصصة لنقل المعلومات للرد بسرعة على الاستفسارات الواردة من المؤسسات غير الأساسية، وعلى المدرسة الأساسية رفع مستوى الوعي بأهمية إشراك المدارس الأخرى في عملية صنع القرار المهمة حتى تتمكن من لعب دور بناء واستباقي في إصلاح المجموعة.

يتضح مما سبق، أن الصين تشجع إنشاء مجموعات التعليم، وتعتبرها أداة حاسمة لتحقيق العدالة والمساواة في التعليم، حيث يتطلب التعليم المزيد من التعاون والتبادل بين المدارس، وبالمقارنة مع "التعاون السطحي" بين المدارس، فإن المجموعة التعليمية هي شكل من أشكال "التعاون العميق" التعاقدية بين المدارس المرموقة وغير المرموقة، وهي تجربة جديدة في إدارة المدرسة، حيث يتم التعاون المدرسي من خلال تبادل أشكال مختلفة من الموارد التعليمية، مثل المرافق المدرسية والموارد البشرية والخبرات، كما يتضح أن المجموعات التعليمية في الصين قد حققت نتائج إيجابية، لكن في المقابل يمكن أن تعمل المدارس كمنفذ سلبي للقرارات التي تتخذها إدارة التنمية المحلية، حيث يتم فرض مديرين ومعلمين على المدرسة الضعيفة، كما لم تعالج البرامج أيضاً قضايا أعمق تتعلق بعدم المساواة، مثل المنافسة المدرسية، وتصورات الآباء حول حماية الامتياز، ومعتقدات المعلمين حول الأطفال الذين يعيشون في مستوى من الفقر.

ثالثاً. السياق الثقافي والمجتمعي لشبكات التحسين المدرسية في الصين.

يتضح تأثير السياق الثقافي والمجتمعي لشبكات التحسين المدرسية في تشيلي فيما يلي:
تعد جمهورية الصين الشعبية رابع أكبر دولة في العالم بعد روسيا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية من حيث المساحة؛ فيبلغ إجمالي مساحتها (٩.٥٩٦.٩٦٠) كم^٢ بنحو (٣.٧) مليون ميل مربع، كما أن جمهورية الصين الشعبية أكبر دول العالم من حيث تعداد السكان؛ إذ يبلغ عدد سكانها (١,٣٩٨) مليار نسمة في يوليو ٢٠٢١م ويقدر معدل النمو السكاني للصين بحوالي (٠.٢٦%) وتتشكل التركيبة السكانية في الصين من (١٧.٢٩%) من السكان من سن (٠ - ١٤) سنة، و(١١.٤٨%) من السكان من سن (١٥ - ٢٤) سنة، و(٤٦.٨١%) من السكان من سن (٢٥ - ٥٤)، و(١٢.٠٨%) من السكان من سن (٥٥ - ٦٤)، و(١٢.٣٤%) من السكان من سن (٦٥) سنة وما فوقها، وتعيش الغالبية العظمى من السكان في الجنوب؛ أما المناطق الداخلية الشمالية لا تزال قليلة الكثافة، أما عن التحضر فيبلغ سكان الحضر (٦٢.٥%) من مجموع السكان، بالإضافة إلى وجود (٤٠١) مليون شخص دون سن الرابعة، (The World fact Book, China, 2021). بما يُشكل ضغطاً كبيراً على النظام التعليمي الذي يعد الأكبر في العالم من حيث استيعاب كل هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى المساحة الضخمة التي تخلق التنوع بين الريف والحضر، وكذلك التفاوت الاجتماعي بين السكان؛ بما يدفع إلى العمل المشترك والتعاون بين المدارس لمعالجة هذه التحديات.

كما يتميز المجتمع الصيني بمجموعة من القيم التقليدية من احترام السلطة والخبرة والقيادة من أعلى إلى أسفل، والتكاتف، والعمل الجماعي، والمساواة، كما أن مؤسسات التنمية في الصين هي الوكالات العامة الرئيسية المسؤولة عن تحقيق سياسة الحكومة المركزية المتمثلة في "التنمية المتوازنة للتعليم الإلزامي"، أو على وجه التحديد العدالة التعليمية، وأصبحت معالجة التفاوتات المتزايدة وتحويل أولويات السياسة من الكفاءة الاقتصادية إلى التماسك الاجتماعي والإنصاف، أولوية في النظام التعليمي اللامركزي الحالي. بالنظر إلى صعود دور الصين كزعيم عالمي وأكبر عدد من السكان في سن الدراسة الإلزامية في العالم، فإن تطوير قاعدة معرفية تجريبية حول نظام التعليم وتحسين المدارس على مستوى التنمية الاقتصادية المحلية أمر ضروري لإصلاح المشكلة. عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية واسعة النطاق في البلاد وفي جميع أنحاء العالم (UNESCO Institute for Statistics, 2019).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

وبالنسبة لنظام إدارة التعليم في الصين نظام متعدد المستويات ، والذي يتضمن العديد من أصحاب المصلحة (أي مجالس الشعب والحكومات والمؤسسات الإدارية التعليمية) على المستوى المركزي وعلى مختلف المستويات المحلية (على سبيل المثال ، المقاطعات والمحافظات والمقاطعات والبلدات). ووزارة التعليم الصينية هي أعلى هيئة إدارية للتعليم. وهي مسؤولة عن شؤون التعليم الوطني، بما في ذلك صياغة التوجيهات والسياسات والخطط المتعلقة بإصلاح التعليم وتطويره، ووضع القوانين واللوائح ذات الصلة، والإشراف على تنفيذها، كما أنها تخطط وتنسق وتدير الشؤون على مختلف المستويات، خاضعة لمجلس الدولة، بينما تخضع إدارات التعليم، واللجان، والمكاتب، والمكاتب على مستويات المقاطعات والمحافظات والمقاطعات والبلدات لحكومات شعوبها المحلية وإدارات التعليم العالي المستوى. فالعلاقة بين مؤسسة إدارية تعليمية معينة وحكومة شعبها المحلي هي علاقة قيادة، مما يعني أنه يمكن للحكومة إعطاء أوامر محلية لوحدة التعليم. في المقابل ، فإن العلاقة بين وحدة تعليم معينة ووحدة مستوى أعلى وظيفية، أي أن وحدة التعليم العالي تقدم إرشادات مهنية للوحدة الدنيا، والتي يمكنها تنفيذ توجيهه بناءً على السياق المحلي (Tao, 2021, pp. 3-4).

وتتحمل الإدارات التعليمية المحلية قدرًا كبيرًا من المسؤولية عن تصميم وتسهيل وتوظيف التعاون المدرسي من أجل التحسين، مع إمكانية التخفيف أو تفاقم عدم المساواة المتعلقة بالنمو الاقتصادي السريع لملايين الأطفال. وكذلك تعتبر تلك الإدارات الوكالات العامة الأساسية المسؤولة عن تحقيق سياسة الحكومة المركزية المتمثلة في "التنمية المتوازنة للتعليم الإلزامي"، أي العدالة التعليمية ، في النظام التعليمي اللامركزي حاليًا، يضمن قانون التعليم الإلزامي تسع سنوات من التعليم لكل طفل. تم إقراره في الأصل في عام ١٩٨٦ ، وتم تنقيحه في عام ٢٠٠٦ ليعكس هذا التحول نحو حقوق الملكية. علاوة على ذلك ، سنت الحكومة المركزية الإطار الوطني المتوسط والطويل الأجل لإصلاح التعليم والتخطيط التنموي (٢٠١٠-٢٠٢٠) ، والذي بموجبه أصبح تحسين المدارس ذات الأداء المنخفض استراتيجية حاسمة لتحقيق العدالة التعليمية. خلال نفس الفترة ، خضع النظام المدرسي الصيني لتغييرات سريعة من المركزية إلى اللامركزية التي أكدت على الاستقلالية المدرسية ، في محاولة لتحسين الكفاءة (Wei et al., 2021, pp. 2-3) .

وتاريخيًا فالصين لديها تاريخ طويل من الملكية، كما كانت الحكومة المركزية القوية تسيطر دائمًا على الموارد الإيديولوجية والاجتماعية، بما في ذلك الأنظمة والسلطات الإدارية

الاقتصادية والتعليمية، واستمر هذا الاتجاه حتى تأسيس جمهورية الصين في عام ١٩١١م، وجمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٤٩م، وفي ظل هذه السياقات الثقافية والسياسية، تواجه جميع مستويات الحكومة وفروعها، بما في ذلك المديرات الاقتصادية، ضغوط مساءلة بيروقراطية هائلة من أعلى إلى أسفل لإثبات النجاح السياسي والاقتصادي، بالإضافة إلى ذلك، ومع زيادة الحرية الاقتصادية والمشاركة السياسية، وتطور المنظمات الاجتماعية ووسائل التواصل الاجتماعي في العقدين الماضيين، تواجه قطاعات الإدارات التعليمية أيضاً مساءلة متزايدة من الآباء والمواطنين (Fang et al. 2022, p. 195; Wei et al., 2023, p. 989). حيث تم اعتماد نماذج التعاون المدرسي وتنفيذها في السياق الأوسع للثقافة والتقاليد السياسية.

أما سياسياً فقد سهّلت المسؤولية المشتركة داخل المدارس الفردية وبين المدارس داخل نفس المجموعة التعليمية التعاون من مدرسة إلى أخرى، كمجتمع اشتراكي، يتم تعزيز الالتزام بالقواعد والالتزامات بقوة من قبل الحكومة في الصين. وبما أن معظم مديري المدارس هم أعضاء في الحزب الشيوعي، فقد أعلنوا أن مسؤوليتهم هي المشاركة في الإصلاح واتخاذ المبادرات لتعزيز التعاون بين المدارس، بالإضافة إلى ذلك، وبما أن معظم مديري المدارس الأعضاء يتم إيفادهم من المدارس الرائدة، فإنهم يشعرون أنه من واجبهم نشر فلسفاتهم وخبراتهم التعليمية إلى المدارس الأخرى لتحسين تعليمهم وإدارة المدرسة. (Liu, 2022, p. 71) كما أن النظام الصيني نظام قيادة مزدوج (سياسي وإداري). السمة الأولى هي نظام الإدارة متعدد المستويات في الصين، حيث تتمتع السلطات التعليمية والمدارس بمسؤوليات سياسية وإدارية تحت القيادة المزدوجة للمؤسسات السياسية والإدارية، تشمل المؤسسات في الخط السياسي الحزب الشيوعي الصيني واللجان التابعة له، والتي يرأسها أمناء الحزب والمسؤولون عن تطوير ونشر أيديولوجية الحزب الشيوعي الصيني لضمان التوجه السياسي. تشمل المؤسسات في الخط الإداري الحكومات الشعبية ومؤسساتها الإدارية في التعليم، ويرأسها أولئك الذين يديرون الشؤون التعليمية في نطاق ولايتهم القضائية. ويمتد نظام القيادة المزدوجة لسلطات التعليم إلى المدارس على جميع المستويات، حيث يكون مديرو المدارس مسؤولين عن الشؤون الإدارية للمدارس وأمناء الحزب المسؤولين عن العمل السياسي في المدرسة. لقد جعل نظام المسؤولية الرئيسية المديرين هم صانعي القرار المسؤولين عن الشؤون الإدارية في حرم جامعتهم تحت قيادة المنظمات الحزبية رفيعة المستوى والسلطات التعليمية. كما جعلت أمناء الحزب في المدارس مسؤولين عن العمل السياسي لضمان تنفيذ توجيهات الحزب الشيوعي الصيني

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

في المدارس من خلال آليات مثل فروع الحزب المدرسي ورابطة الشبيبة الشيوعية (Tao, 2021, p. 4).

الحالة الثانية: شبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

يتم تناول شبكات التحسين المدرسية في تشيلي من خلال ثلاثة نقاط: أولاً: وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في الصين، وثانياً، تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية على تلك الشبكات، وثالثاً، السياق الثقافي والمجتمعي. أولاً: وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

يتم وصف شبكات التحسين المدرسية في تشيلي من خلال: التطور التاريخي لتلك الشبكات، ودوافع وأهداف الشبكات، وإطارها التشريعي، وتصميم الشبكات، وهيكلها، وأنشطتها، ودور المستوى المحلي في تلك الشبكات، وذلك على النحو الآتي:

١. التطور التاريخي لشبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

يمكن العثور على مبادرات شبكية في تشيلي يعود تاريخها إلى التسعينات، فمن الأمثلة المعروفة على ذلك برنامج MECE RURAL، وهو برنامج وطني يركز على تحسين التعليم في المناطق الريفية من خلال إنشاء شبكات تسمى "Microcentros Rurales" "المراكز الريفية الصغيرة"، والتي تجمع المعلمين من العديد من المدارس الريفية الصغيرة، وقد تم تنفيذ هذا البرنامج منذ عام ١٩٩٢م، بهدف تحسين ممارسات المعلمين ودعم العلاقات المهنية التعاونية، وبالمثل، شكّلت إدارات التعليم البلدية تقليدياً ودعمت شبكات مواضيعية بين المدارس البلدية العامة التي تركز على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، واللغة الإنجليزية كلغة ثانية، واللغة الإسبانية والرياضيات. أيضاً، تركز بعض الشبكات بشكل خاص على التطوير المهني للمعلمين، مثل شبكة معلمي المعلمين، وغيرها من الشبكات التي تربط المعلمين بالأكاديميين الجامعيين، مثل شبكة المعلمين لتحسين تعليم العلوم (Pino Yancovic et al., 2019, p. 15).

بالإضافة إلى هذه المبادرات العامة، هناك عديد من التجارب التي تقودها مؤسسات مدعومة من القطاع الخاص تدير مدارس تمولها الدولة والتي طوّرت الشبكات كوسيلة لإدارة الموارد بكفاءة، وتنفيذ البرامج التعليمية وتشجيع الابتكار. بعض الأمثلة المعروفة هي مؤسسة Belén Educa التي تضم (١٢) مدرسة منذ عام ٢٠٠٠م، و Sociedad de Instrucción Primaria التي تم تنظيمها كشبكة منذ عام ٢٠٠١م وتضم (١٩) مدرسة، وشبكة المدارس الرائدة التي ترعاها

مؤسسة تشيلي منذ عام ٢٠٠٧م وتضم (١١٠) مدارس ومؤسسة الفرص التي تعمل مع (٢٨) مركزاً للسنوات الأولى منذ عام ٢٠٠٧م بتطبيق برنامج "بداية جيدة"، ومؤسسة Red La Salle في تشيلي التي تعمل مع (٧) مدارس كشبكة منذ الثمانينات. (DEP, 2018)

وكانت أحدث مبادرة لشبكة المدارس هي استراتيجية شبكة تحسين المدارس School Improvement Network (SIN)، التي تم إطلاقها على الصعيد الوطني في عام ٢٠١٥م. وفي ذلك العام، تم إنشاء ما يقرب من (٥٠٠) شبكة في جميع مناطق البلاد الخمسة عشر لدعم تحسين المدارس البلدية والمدارس المحلية. وفي بعض الحالات المدارس الخاصة المدعومة (Pino Yancovic et al., 2019, p. 16).

وبذلك، أصبحت الشبكات المدرسية واحدة من المبادئ الأساسية لإصلاح كبير في نظام التعليم العام في شيلي. يغير هذا الإصلاح، المتمثل في القانون رقم (٢١.٠٤٠)، هيكل الإدارة لتوفير التعليم العام في شيلي، والذي بدأ تطبيقه من عام ٢٠١٨م، حيث بدأ نقل المدارس البلدية إلى أول أربع خدمات تعليمية عامة محلية، وستستمر هذه العملية على مدى (١٠) سنوات، وتم إعادة تنظيم إدارات التعليم البلدية البالغ عددها (٣٤٥) إدارة إلى (٧٠) خدمة تعليمية عامة محلية، والتي ستعمل كشبكات لضمان الوصول إلى التعليم الجيد مع المساواة في أراضيها (Pino Yancovic et al., 2019, p. 15).

ويعكس التقليد الطويل للشبكات المدرسية، والإدارة الجديدة للتعليم العام من خلال إنشاء خدمات التعليم العام المحلية، ومشاريع المؤسسات المدعومة من القطاع الخاص، واستراتيجية SIN الوطنية، أهمية الشبكات المدرسية في تشيلي.

٢. الإطار التشريعي لشبكات التحسين المدرسية في تشيلي .

كان لسياسات التمويل التي تعتمد على حصة المدرسة من الطلاب، والاختبار الوطني الموحد الذي يعكس المساءلة عالية المخاطر، وكذلك المنافسة بين المدارس؛ عواقب سلبية على الجودة والعدالة في نظام التعليم، مما أدى إلى استياء اجتماعي هائل يُطالب بتغيير جذري، لذلك؛ بدأت تشيلي، بين عامي ٢٠١٤ و ٢٠١٧م عملية إصلاح شاملة، وكان أحد أهم التغييرات هو قانون الإدماج، وهو سياسة تُنظم القبول في المدارس، وتهدف إلى السماح للآباء باختيار المؤسسات التعليمية والوصول إليها بغض النظر عن قدراتهم الاقتصادية، ومنع المدارس الممولة من القطاع العام من السعي وراء الربح، بالإضافة إلى قانون نظام التعليم العام الجديد، الذي أنشأ نظاماً جديداً للتعليم العام، والذي يغير إدارة التعليم العام من خلال استبدال الإدارة المحلية للمدارس

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

بشكل فعال بـ (٧٠) مركز خدمة تعليمية عامة محلية. وكان الهدف المعلن لهذه المجموعة من الإصلاحات هو ضمان التعليم كحق اجتماعي، وأن يصبح التعليم العام في متناول كل طفل وشاب، حيث سيتمكن جميع الطلاب من تجربة عملية تعليمية متكاملة ذات جودة، على الرغم من هذا الدعم الصريح للتعليم العام، فإن بعض العناصر الأساسية لنموذج التعليم الموجه نحو السوق، والتي قد يكون تغييرها أكثر صعوبة، مثل التمويل الذي يعتمد على حصة المدرسة من الطلاب، ونظام المساءلة عالي المخاطر، لم يتم تضمينها في الإصلاح (Pino Yancovic et al., 2019, p. 18).

ويتم تأطير شبكات التحسين المدرسية في تشيلي التعليم من خلال العديد من الأدوات القانونية والسياسية التي تقترح توجهاً نحو التحسين الذي يركز على المؤسسة. على سبيل المثال، يُنظم القانون رقم ٢٠,٢٤٨ "مدارس الإعانة أو الدعم" School Subsidy ويوفر موارد وصلاحيات أكبر لتحديد استراتيجيات التحسين الخاصة بهم والدعم الذي يحتاجونه لتحقيق ذلك، بحيث يمكن للمدارس استخدام هذه الموارد لتحديد وتنفيذ استراتيجيات التحسين الخاصة بها، اعتماداً على أدائها، في حين أن القانون رقم ٢٠٥٢٩ الذي أنشأ النظام الوطني لضمان جودة التعليم the National System of Quality Assurance of Education الذي يُنشئ سلسلة من آليات المساءلة للمدارس والمدارس الثانوية، المسؤولة عن مؤسسات مثل هيئة الإشراف على التعليم ووكالة جودة التعليم، تركز كلا الأداتين على مستوى إنجاز كل مدرسة فيما يتعلق بمعايير التعلم والتنمية الشخصية والاجتماعية، كوسيلة لتقييم وتوجيه أدائها الفردي نحو التحسين، بحيث تكون وكالة الجودة مسؤولة عن تقييم أداء المدارس بناءً على نتائج تلاميذها في الاختبار الموحد SIMCE (اختبار تحصيلي وطني موحد قائم على أعداد الطلاب عالي المخاطر، والذي يتم إجراؤه للطلاب في الصفوف ٤ و ٨ و ١٠) وينتج عن تقييم الأداء هذا فرز المدارس وتصنيفها إلى أربعة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض، أو غير مناسب، والمدارس التي يتم تصنيفها على أنها غير مناسبة تتلقى زيارة تفتيشية لتقييم عملياتها التربوية والإدارية والحصول على التوجيه والدعم من وكالة الجودة ووزارة التربية والتعليم؛ ومع ذلك، ينص القانون على أنه إذا تم تصنيف هذه المدارس على أنها غير مناسبة لمدة أربع سنوات متتالية، فيمكن أن تغلقها وزارة التعليم، مما يواجه ظروفاً داخلية وخارجية صعبة للغاية (González et al., 2017, p. 4).

ويشير هذا الإطار القانوني والسياسي إلى أن المدارس مسؤولة عن قيادة عملية التحسين من خلال تصميم وتنفيذ خطة تحسين التعليم (PME)، وفقاً لوزارة التعليم، فإن PME هي أداة "لتوجيه وتخطيط وتجسيد عمليات التحسين المؤسسي والتربوي لكل مجتمع تعليمي وللتنمية المتكاملة لطلابه". ويتم تنسيقها مركزياً من قبل قسم التعليم العام بالوزارة. وبدلاً من ذلك، يمكن للمدارس أيضاً استخدام الموارد التي تم الحصول عليها من خلال توفير التعليم الخاص لتوظيف كيانات المساعدة الفنية التعليمية، المعتمدة حسب الأصول في السجل العام (MINEDUC, 2017b).

وبذلك، فإن تشريعات نظام التعليم العام الجديد تقدم الشبكات كطريقة جديدة للتنسيق بين وزارة التعليم والإدارات التعليمية المحلية والمدارس لاستثمار الثقة والتعاون بشكل فعال لتقديم فرص تعليمية عالية الجودة للطلاب الملتحقين بالمدارس العامة ضمن نظام مساواة يحتفظ بمكونات هرمية وسوقية قوية، وسيعمل هذا النمط من التنسيق جنباً إلى جنب مع منهج إداري ورقابة هرمية من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال النظام الوطني لضمان جودة التعليم.

٣. دوافع وأهداف شبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

تتظر الأسر التشيلية على نحو متزايد إلى المدارس البلدية العامة باعتبارها الخيار الأقل جاذبية لتعليم أطفالها. ففي عام ٢٠٠٠م، كان أكثر من (٥٤%) من طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية في تشيلي مسجلين في المدارس البلدية. وبحلول عام ٢٠١٤م، انخفض هذا الرقم إلى (٣٦.٨%) (OECD, 2017).

بالإضافة إلى الفصل الاجتماعي والاقتصادي الكبير، أظهر النظام المدرسي في تشيلي فرصاً تعليمية غير متكافئة عند مقارنة نتائج التعلم عبر المدارس الخاصة والمدارس البلدية، كما أن درجات الطلاب في اختبار SIMCE تكون أعلى في المدارس الخاصة المدعومة، على الرغم من أن هذه الاختلافات تخففي عند التحكم في الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب : عند مقارنة نتائج الطلاب عبر الشرائح الخمسية وفقاً لمستوى الدخل، تزيد درجات الاختبار حسب مستوى الدخل في جميع المستويات الدراسية. وبالتالي، فإن المدارس الخاصة المدعومة، من حيث نتائج SIMCE، لم تضيف بالضرورة قيمة أكاديمية. ومع ذلك، في تشيلي، لا يزال غالبية السكان يعتقدون أن المدارس الخاصة المدعومة توفر تعليماً أفضل، ولمعالجة هذه النتائج غير المرغوب

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

فيها للتسويق، تم تنفيذ عدد من الإصلاحات الهيكلية بين عامي ٢٠٠٨ و ٢٠١٧ كان أبرزها التحول نحو الشبكات المدرسية (Montecinos et al., 2021, p. 203).

حيث كان التوجه نحو الشبكات المدرسية لمعالجة نقاط الضعف الهيكلية في التعليم العام المحلي، فقد كان الاستياء من نظام التعليم في شيلي يتركز بشكل خاص على الافتقار (المتصور) إلى جودة المدارس العامة، التي تديرها البلديات ضمن نظام السيطرة المركزية، والوضع المميز للمدارس الخاصة المدعومة (Montecinos et al., 2015, p. 87).

وفي هذا السياق من الإدارة الهرمية وإدارة السوق، أصبحت المدارس العامة منذ نهاية التسعينات مأهولة إلى حد كبير بالطلاب ذوي الدخل المنخفض، وفي كثير من الأحيان كانت إدارتها سيئة من قبل إدارات التعليم البلدية بسبب نقص الموارد المالية والبشرية لضمان مستوى عال من التعليم. - جودة التعليم. وبحلول عام ٢٠١٦م، التحق (٣٦.٨٪) فقط من الطلاب بالمدارس العامة، مما أدى إلى تفاقم المشاكل المالية لهذا القطاع بسبب صيغة التمويل على أساس الحضور (اقتباس منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٢٠١٧). (González et al., 2020, p. 426).

وبذلك، تمحورت الدوافع حول انخفاض أداء المدارس وانخفاض مستوى تحصيل الطلاب، الأمر الذي استدعى التدخل المركزي من خلال تشكيل شبكات التحسين المدرسية لمعالجة الضعف في المدارس خاصة المدارس العامة الحكومية.

٤. تصميم شبكات تحسين المدارس في تشيلي.

وفقاً لوزارة التربية والتعليم MINEDUC التشيلية، فإن شبكات التحسين المدرسية هي أداة "لتوجيه وتخطيط وتجسيد عمليات التحسين المؤسسي والتربوي لكل مجتمع تعليمي والتنمية الشاملة لطلابه" (MINEDUC, 2017b, p. 7)، بدأت عملها في عام ٢٠١٥م، كجزء من نظرة جديدة إلى الدعم الفني والتربوي الذي تقدمه وزارة التعليم ودعم تحسين المدارس وتوسيع شبكات التحسين المدرسية في تشيلي إلى توليد ونقل الممارسات الجيدة، وتحليل عمليات ومسارات تحسين المدرسة بين قادة المدارس، من خلال العمل التعاوني والتفكير الجماعي، كما تعد عنصرًا أساسيًا في تعزيز الممارسات المؤسسية والتربوية للمدارس ومعها نتائجها، ولتصميم وتنفيذ شبكات التحسين المدرسية، يمكن للمدارس أن تطلب الدعم الفني والتربوي من مشرفي الوزارة، المنتشرين في إدارات التعليم في المحافظات أو من كيانات المساعدة الفنية التعليمية، المعتمدة حسب الأصول في السجل العام، تتوافق خدمات المساعدة الفنية التي تقدمها ATE عادةً مع التشخيصات والتقييمات وحالات

التدريب والتطوير المهني للمعلمين والمديرين، وعادةً ما تكون محددة في تركيزها ومحدودة زمنياً (Ahumada, et al., 2019, p. 4).

ولدى وزارة التربية والتعليم حالياً طريقتان لدعم تحسين المدارس: المشورة المباشرة والعمل في شبكات تحسين المدارس. يركز الأول على "تنمية القدرات الفردية والمؤسسية في فرق إدارة المؤسسات التعليمية"، مع إعطاء الأولوية للمدارس والمدارس الثانوية المصنفة في فئة الأداء "غير الكافي" وفقاً لما تم تأسيسها من قبل SAC. وفي الوقت نفسه، يُنظر إلى العمل في شبكات تحسين المدارس "على أنه مساحة عمل احترافية تقوم بناءً على تطوير مجموعات من المديرين والقادة الفنيين في منطقة ما، بتنفيذ عمليات التحسين بشكل تعاوني"، وهي بمثابة استراتيجية واسعة لدعم جميع المدارس التي تمولها الدولة. وقد بدأ تنفيذ شبكة التحسين المدرسي في عام ٢٠١٥م مع (٥٢٣) شبكة، تضم أكثر من (٥٥٠٠) مدرسة في البلاد، بمتوسط سبعة اجتماعات للشبكة خلال العام الدراسي (مارس-ديسمبر)، يستمر كل منها حوالي خمس ساعات، وفي عامي ٢٠١٦ و٢٠١٧م، انخفض عدد الشبكات إلى (٥٠٥ و ٤٨٣) على التوالي، لكنها حافظت على متوسط عدد الاجتماعات ومدتها. تضم معظم هذه المدارس ما بين خمس إلى ١٥ مدرسة (MINEDUC, 2017b, p. 7)

وعلى الرغم من التغييرات التي تمت، لا يزال هدف شبكة التحسين المدرسية هو دعم وتعزيز ثقافة التعاون بين جميع أعضاء الشبكة، مع الأخذ في الاعتبار بُعدين: أولاً، إنشاء علاقة جديدة بين الوزارة والمدارس على أساس التعاون المتبادل". وثانياً، توليد الفرص لمديري المدارس ومنسقي المناهج لتبادل الخبرات ولقادة المدارس والمستوى المتوسط للمشاركة في التطوير المهني؛ لذلك، كان من المتوقع أن تعمل شبكة SIN على تطوير القدرات المهنية والتعلم بهدف تعزيز وتحسين أنظمة التعليم المحلية التي يمثلها كل من الوكلاء المشاركين في الشبكات: قادة المدارس وسلطات التعليم المحلية والمشرفين على الوزارة (MINEDUC, 2016) وبالتالي، يمثل نظام SIN نهجاً نظامياً للسياسة التعليمية وعلاقة تعاونية بين مختلف مستويات النظام المدرسي، وخاصة بين المدارس ووزارة التربية والتعليم (MINEDUC, 2016, p. 9)

٥. هيكل شبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

يتم تنظيم هذه الشبكات مركزياً من قبل قسم التعليم العام في MINEDUC وفق التوجيهات الوطنية التي توفرها الوزارة لتوجيه عمل المشرفين العاملين، وتتكون هذه الشبكات من (٥) إلى (١٠) مدارس، وتضم أعضاء من المشرفين الذين يمثلون الوزارة في كل شبكة من الإقليم

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

(اثنين على الأقل) حيث يعتمد عدد المشرفين العاملين في إدارة التعليم بمقاطعة معينة على عدد السكان في الإقليم الذي يتواجدون فيه، وصُممت لتطوير الممارسات التعاونية لتحسين المدارس وتنمية القدرات القيادية في هذا المجال التعليمي، والحصول على معلومات حول السياسات ذات الصلة، ومعالجة المشكلات المشتركة التي يواجهونها في مدارسهم من خلال مساحات لنقل المعلومات، واستراتيجيات التفكير الجماعي، وتبادل الممارسات الجيدة، وتحليل العمليات. مسارات التحسين، بين المديرين المنتمين إلى الشبكة أو المستعدين فيها (Ahumada, et al., 2019, p. 4).

ويُمثل كل شبكة مديرها ومنسق المناهج الدراسية، بالإضافة إلى ممثل عن الإدارة المحلية (غالبًا ما يكون متخصصًا من الإدارة التعليمية المحلية) وواحد أو اثنين من المشرفين من الوزارة. وفي عام ٢٠١٨م، تولت حكومة جديدة مهامها وأدخلت تغييرات على جدول أعمال وزارة التربية والتعليم. ومع ذلك، خلال عامي ٢٠١٨ و ٢٠١٩، ظلت شبكة التحسين المدرسية بمثابة استراتيجية دعم رسمية لوزارة التعليم للمدارس التي تمولها الدولة، على الرغم من قلة الموارد المتاحة لدعم الاستراتيجية. (Pino Yancovic et al., 2019, p.22).

غالبًا ما يتولى إدارة كل مدرسة في شبكة SIN فريق تنسيق يتكون من اثنين على الأقل من المشاركين في المدرسة (مدير المدرسة أو منسق المناهج الدراسية)، وممثل واحد عن الإدارة التعليمية المحلية، ومشرف واحد على الأقل من الوزارة. يقوم فريق التنسيق بتخطيط وتسهيل اجتماعات وأنشطة الشبكة. بالإضافة إلى ذلك، تشير المبادئ التوجيهية الصادرة عن MINEDUC إلى أنه يتعين على المشرفين اعتماد أدوار معينة لدعم وتعبئة عمل الشبكات، اعتمادًا على خصائص وأنشطة كل شبكة (MINEDUC, 2016):

أولاً، يمكنهم اعتماد دور الميسر لدعم تنمية القدرات الفنية والتربوية لأعضاء الشبكة. ثانيًا، يمكنهم تبني دور استشاري لتوجيه وتوجيه تفكير أعضاء الشبكة حول موضوعات وعمليات التحسين، وحماية التحليل المنهجي للموضوعات المتعلقة بـ PME الخاصة بهم. وثالثًا، يمكنهم تبني دور الوسيط، مما يضمن تطوير البروتوكولات التي تسمح بنقل المعرفة والتعلم من الشبكات إلى أعضاء المدرسة.

٦. أنشطة التحسين لشبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

وفقاً لـ MINEDUC، فإن التركيز والموضوعات المحددة التي قررت SINs العمل عليها: ممارسات القيادة، وإدارة المناهج، والإدارة التربوية، والشمول التعليمي، والتنوع، وأطر جودة التعليم، والتشريعات والإصلاحات التعليمية الجديدة، والتقييم التعليمي، والتعددية الثقافية، وإدارة الموارد. وأن يكون المحتوى المحدد لهذه المواضيع مستنيراً بالأهداف التربوية لكل عضو في المدرسة؛ وبالتالي، من المتوقع أن يساهم مديرو المدارس ومنسقو المناهج بمعارفهم النظرية والعملية التي سيتم تبادلها وتحليلها خلال اجتماعات الشبكة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الوضع المثالي هو أن تكون الشبكات قادرة على إنتاج معارف جديدة لمعالجة التحديات التي يواجهها أعضاء الشبكة في سياقاتهم الخاصة. ولضمان استيفاء هذه الشروط، ولقد حددت الوزارة ثلاثة مبادئ لتوجيه عمل SIN على المستوى الوطني (MINEDUC, 2017a):

- الغرض: يتم تعريفه على أنه الأهداف المشتركة التي يتعين على المشاركين تطويرها، من أجل الهدف العام والنهائي المتمثل في تحسين تعلم الطلاب، مما يؤدي إلى قيام الشبكات بالنظر دائماً في الجوهر التعليمي لتحديد غرضها.
- التعاون: يتم تعميم معارف أعضاء الشبكة على المجتمع من أجل دعم بناء قدرات جميع المشاركين في الشبكة. مطلوب من الشبكات أن تقدر وتستخدم معرفة المشاركين فيها.
- التنفيذ: أن تنتج الشبكات معارف جديدة ينبغي ترجمتها إلى إجراءات وممارسات جديدة. ويمكن تفصيل ذلك على النحو الآتي (Pino Yancovic et al., 2019, pp. 70-72):
- تركز عملية تحديد أهداف الشبكة على نشر وتنفيذ السياسات الوطنية ذات الصلة بالمدارس، أي إعلام ونشر سياسات الوزارة لقادة المدارس في سياق أهداف إصلاح محددة، مثل السياسات المتعلقة بالمناخ المدرسي والتعلم، وتعليم المواطنة، والاندماج واحتياجات أو سياسات التعليم الخاص المتعلقة بإصلاح التعليم العام في تشيلي. (على سبيل المثال، مراجعة سياسات المناخ المدرسية، وخاصة فيما يتعلق بالسياسات المتعلقة بالمدارس). مواجهة التمر في كل مدرسة، وتحليل البرنامج الوطني الجديد للتربية على المواطنة وتحليل ما يمكن فهمه على أنه تعليم شامل وكيفية التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة) كما يقدر بعض مديري المدارس مشاركة مشرفي الوزارة في شبكاتهم عندما يقدمون ويناقشون موضوعات الإصلاح التعليمي الحالية لأن ذلك يسمح لمديري

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

المدارس بالمشاركة في محادثة مع ممثل رسمي للحكومة، مما يسهل التواصل وفهم أفضل للمعنى، يرتبط الغرض بتطوير مهارات ومعرفة المديرين ومنسقي المناهج الدراسية للقيادة التعليمية، واختيار وتعميق بعض السياسات المحددة المتعلقة بهذا الموضوع. في هذه الحالات، كان الغرض يتعلق بتنمية القدرات المهنية من خلال تبادل الخبرات والمشاريع التعليمية بين المدارس، وبناء علاقات ثقة لتسهيل تطوير المشاريع التعاونية بين المدارس الشريكة على المدى الطويل.

- لتحقيق أغراض الشبكة. يتم إجراء تحليل للعام التعليمي السابق، ويتم تطبيق أداة لتقييم إنجازات الشبكة، وفي الوقت نفسه يتم مناقشة اهتمامات واحتياجات المدارس داخل الشبكة، ثم تحديد وثيقة مكتوبة تجمع بين التقييم واهتمامات المدارس، ويختار المشاركون الأولويات، أخيرًا، بناءً على كل هذا العمل، يقرر مشرف MINEDUC البرنامج والأنشطة الشهرية لهذا العام.

- ويشير قادة المدارس إلى أن العائق الكبير أمام تحقيق هدفهم في الشبكة هو النهج أحادي الاتجاه والعمودي لمشرف الوزارة، مما يؤدي إلى عدم وجود مساحات للحديث حول المبادئ التوجيهية الاستراتيجية التي يمكن أن تحمل الغرض المتوقع من الشبكة، لكن في نفس الوقت يعتبرون أنفسهم جزءًا من عملية صنع القرار في شبكتهم، مما قد يعني أن لديهم - إلى حد ما - تأثيرًا على هذه الأهداف، كما أعلن أعضاء المدرسة أن الممارسة التعاونية الرئيسية كانت تبادل الخبرات والمشاريع التعليمية الناجحة أو المبتكرة. قامت بعض الشبكات بتطوير مشاريع جماعية أو مشتركة بناءً على البيانات، وتنفيذ إجراءات مشتركة، كإحدى الممارسات التعاونية المثيرة للاهتمام هي التعاون غير الرسمي المنتظم، الذي تمت ملاحظته في العديد من الشبكات، حتى تبادل الأعضاء النصائح أثناء الحوار غير الرسمي (Pino Yancovic et al., 2019, pp. 76-78)

- تتكون المرحلة الثالثة من دورة التحقيق التعاوني من المراجعة الجماعية والتفكير في الإجراءات أو الاستفسارات التي اتخذتها الشبكة، من حيث تنفيذها أو آثارها، من أجل إنتاج تقييم لنتائجها. ولا ينبغي اعتبار هذه المرحلة بمثابة نهاية التحقيق، بل كنقطة للتفكير مرة أخرى، وتقييم الوضع، وتوقع كيف ستمضي الشبكة قدمًا. في دورة التحقيق غير الخطية، يمكن لفريق المهنيين أن يبدأوا بمراقبة تطور أعمالهم، وذلك لعكس وتقييم أنشطتهم بناءً

على النتائج التي تم تحقيقها وإعادة تشغيل الدورة من خلال تحديد التحديات المتعلقة أو الجديدة لحشد إجراءات جديدة (Pino Yancovic et al., 2019, pp. 85-96).

والفكرة أنه في شبكات SIN، لن يتمكن قادة المدارس من تبادل الممارسات والمعرفة فحسب ثم تنفيذ هذه الممارسات في مدارسهم، بل سيتمكنون أيضاً من استخدام المعرفة العملية والنظرية لأعضاء الشبكة للتعليم وإنشاء فهم وحلول جديدة للتعليم. وينبغي لقادة المدارس أن يعملوا كوسطاء، حيث يقومون بتعبئة المعرفة بين الشبكات ومدارسهم. بالإضافة إلى أدوار مديري المدارس ومنسقي المناهج، تضم SIN ممثلاً عن مدير التعليم المحلي للمدارس، المسؤول عن إدارة الوقت والموارد في المدارس، ومشرفاً من وزارة التربية والتعليم، الذي يجب عليه ربط المدارس بالسياسات الوطنية وتوجيه تنفيذ خطط تحسين المدرسة. لا يشكل هذا التنوع في الأعضاء توترات سياسية جزئية كبيرة للشبكات فحسب، بل يصبح أيضاً فرصة ملموسة لتعزيز التحسين المنهجي لأن جميع أصحاب المصلحة المعنيين، على مستويات مختلفة من النظام، والذين يمكنهم بالفعل تقديم الدعم للتغيير، يعتبرون أعضاء نشطين في الشبكة. (Pino Yancovic et al., 2019, p.24).

وبذلك، فإن الشبكات المدرسية تعني ضمناً الانتقال من ثقافة المنافسة إلى ثقافة التعاون لبدء واستدامة عمليات التغيير والتحسين التعليمي المنهجي. يتمثل التحدي في تحقيق المسؤولية الجماعية عن نجاح أو فشل جميع المؤسسات التي تشكل جزءاً من النظام التعليمي، وتوفير الدعم الكافي للتعليم الجانبي الذي يحدث داخل المؤسسات وفيما بينها.

٧. دور المستوى المحلي في شبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

يوجد (٧٠) مؤسسة حكومية مستقلة على مستوى الأقاليم تسمى مركز خدمات التعليم العام المحلي Local Public Education Services، وكلها يتم تنسيقها مركزياً من قبل مديرية التعليم العام الموجودة داخل وزارة التعليم، وسوف تقوم كل منظمة محلية محلية بإدارة ما بين (٣٥) إلى (١٤٠) مدرسة ومركزاً للسنوات الأولى، مما يؤدي بشكل فعال إلى دمج خمس بلديات في المتوسط في منطقة معينة. سيكون لدى تلك المراكز المحلية السيطرة والمسؤولية على المستوى المحلي لضمان وضمان الجودة التعليمية والمساواة في المدارس من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر الخاضعة لولايتها، ويسعى هذا التغيير إلى عكس المسار التنازلي لقطاع التعليم العام من خلال زيادة الموارد والمساعدة على المستويين المدرسي والمتوسط. يتوقع المشرعون أن تؤدي المدارس العامة ذات الموارد الأفضل إلى تحسين الجودة ويجب تعزيز ثقة أولياء الأمور في

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

التعليم العام، مما يجعلها أكثر قدرة على المنافسة في السوق التعليمية, (González et al., 2020, p. 426)

كما يتألف موظفو مركز خدمات التعليم العام المحلية من (٨١) متخصصًا يتم تنظيمهم في خمس وحدات: المديرية التنفيذية، الإدارة القانونية، الشؤون المالية والإدارية، المشاركة المجتمعية، ووحدة الدعم الفني التربوي، يتولى المهنيون التسعة والعشرون العاملون في وحدة الدعم الفني التربوي مسؤولية توفير الدعم التربوي والإداري لجميع فرق القيادة المدرسية من خلال الزيارات المباشرة وشبكات المدارس. تتكون هذه المجموعة من المهنيين في الغالب من مجموعة من الأشخاص الذين اعتادوا العمل في إدارات التعليم البلدية الموحدة وتم نقلهم إلى موظفي مركز الخدمات، وعدد أقل من الأشخاص الذين تم تعيينهم من قبل المركز نفسه بناءً على خبرتهم في تقديم الدعم للمعلمين والقادة والمدارس. يعمل متخصصو المراكز في أزواج لتنسيق العمل داخل كل شبكة، والتي تتضمن دعوة قادة المدارس لعقد اجتماعات شبكية، والتفاوض على خطة الشبكة مع المشاركين، ومتابعة اتفاقيات الشبكة والتزاماتها في المدارس (González et al., 2020, p. 432).

وعلى الرغم من أن البلديات كانت مسؤولة عن جودة مدارسها، إلا أنها نفسها لم تكن مسؤولة عن دورها في دعم تحسين المدارس. وقد عملت آليات المساءلة الرأسية التي حددها النظام الوطني لضمان جودة التعليم بشكل خاص على الضغط على المدارس. على سبيل المثال، يجب إغلاق المدارس المصنفة ذات الأداء غير الكافي بعد ٤ سنوات، في حين أن مدير البلدية لا يواجه أي عقوبات بسبب فشله في دعم هذه المدارس بشكل صحيح. غالبًا ما تباينت أولوياتهم أيضًا عن أولويات مدارسهم حيث لم تطلب مراكز الخدمات من كليهما تقاسم المسؤولية لتحقيق النتائج المحددة في خطط تحسين المدارس، على الرغم من سيطرة البلديات على الموارد التي تحتاجها المدارس لتنفيذ خطة التحسين الخاصة بها. وعندما كانت الأموال غير كافية أو وصلت متأخرة للغاية إلى المدارس لضمان تعليم جيد النوعية، كانت المدارس هي التي تواجه العقوبات بدلاً من البلدية. وقد كان من المتوقع أن تتحمل البلديات مسؤولية الافتقار إلى جودة المدارس، ولكن في تشيلي كان الطلب على التعليم الجيد موجهًا دائمًا إلى الدولة. وتظهر دراسة أجرتها اليونيسف (٢٠١٤) أنه عندما رفضت الفئات الاجتماعية نموذج السوق وتسليع التعليم ودعت إلى توفير تعليم عالي الجودة للجميع، استهدفت وزارة التعليم باعتبارها عامل التغيير. وكانت البلديات مديرًا غير فعال للخدمات التعليمية، وتفتقر إلى القدرات بسبب عوامل مثل موقعها الجغرافي (أي المناطق

الريفية أو داخل المدن الحضرية)، وصغر حجمها (عدد قليل جدًا من المدارس أو انخفاض معدلات الالتحاق) والقيود المالية الناجمة عن ذلك. والانخفاض المطرد في معدلات الالتحاق (دونوسو-دياز وآخرون، ٢٠١٥). وارتبطت الموارد المالية للبلديات وإدارتها وقدرتها الفنية التربوية لدعم المدارس ارتباطاً وثيقاً بحجمها وثروتاتها، مما ساهم في ارتفاع التفاوتات المكانية. وبالتالي، أدت العمليات الصغيرة والمفككة إلى عدم قيام معظم البلديات بتنفيذ المهام والمسؤوليات المرتبطة بالمستوى المتوسط الفعال، فمن بين (٣٤٥) بلدية في تشيلي، كان عدد قليل منها قادراً على: ضمان حصول كل مدرسة على الموارد والقدرات اللازمة لتزويد طلابها بتعليم جيد؛ وتهيئة الظروف في كل مدرسة للمشاركة في عملية تحسين المدرسة؛ والاستفادة من قوة التواصل لتعزيز التعلم والابتكار الفردي والجماعي والتنظيمي والمشارك بين المنظمات داخل البلدية؛ وتوليد البيانات والمعلومات على مستوى البلدية للمشاركة في التحسين المنهجي. بالإضافة إلى ذلك، فإنه داخل البلدية، تتعايش المدارس ذات الأداء العالي والمدارس ذات الأداء المنخفض دون القدرة المحلية على ضمان حصول الأخيرة على الدعم اللازم. وبما أن الالتحاق يحدد إمكانية الوصول إلى التمويل والموارد الأخرى، فقد تنافست المدارس داخل البلدية ضد بعضها البعض من خلال خطط تسويقية مختلفة لجذب الطلاب (Montecinos et al., 2021, pp. 206-207).

ثانياً. تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية على شبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

١. تطبيق مصفوفة التماسك/التنظيم

استناداً إلى نظرية التماسك/التنظيم التي وضعها هود، يمكن وصف نظام التعليم التشيلي بأنه نظام جبري إلزامي، حيث يكون التماسك الاجتماعي منخفضاً والتنظيم مرتفعاً. يُشجع هذا النظام المنافسة الفردية على التعاون، والتعاون مكلف فقط لتلبية المتطلبات الخارجية لتنظيم ممارسات المدارس والممارسين، مما يحد من إمكانية تنفيذ ممارسات التواصل الفعالة، حيث لا توجد حوافز ملموسة للمهنيين لتبادل ممارساتهم ومعارفهم؛ على العكس من ذلك، يبدو أن الفردية أكثر فائدة لتلبية المتطلبات الخارجية لنظام المساءلة عالي المخاطر في تشيلي. ومع ذلك، في السنوات الأخيرة، تم تنفيذ مشاريع تعاونية تم تأطيرها ودعمها في ظل ثقافة المساواة، مما يسלט الضوء على أهمية وقيمة التعاون والدعم بين الأقران لتطوير ممارسات تعليمية فعالة.

٢. تطبيق النظرية المؤسسية.

منذ الثمانينات، تميّز النظام المدرسي في تشيلي بمزيج من نماذج التسلسل الهرمي ونماذج إدارة السوق، لقد مارست الدولة سيطرة هرمية من خلال تنظيم الجوانب الرئيسية للتعليم مثل التمويل والمناهج الدراسية وأطر التقييم، في حين نظم التسويق العلاقة بين مقدمي الخدمات التعليمية ومستهلكيها من خلال اختيار الوالدين والمنافسة بين المدارس. بدأ التسويق في عام ١٩٨١م عندما قامت الدولة، بالتزامن مع سياسات تحفيز مشاركة مقدمي الخدمات من القطاع الخاص، بنقل إدارة المدارس العامة إلى الحكومات البلدية ونفذت صيغة تمويل المدارس على أساس الدعم على أساس الحضور لكل تلميذ. وبالمثل، تم تعزيز الرقابة الهرمية من خلال المساءلة الرأسية عالية المخاطر للمدارس الفردية والمعلمين بناءً على أدائهم الذي تم قياسه بواسطة أجهزة التقييم الخارجية في سياق نظام ضمان الجودة (González et al., 2020, p. 425)

ثم واجهت الإصلاحات المختلفة المتمثلة في قانون دعم المدارس وقانون الإدماج من أجل إنشاء نظام أكثر مساواة، نقاط ضعف هيكلية في إدارة التعليم العام لشرح لماذا لم يؤد نموذج السوق الهرمي إلى نظام أكثر إنصافاً وعالي الأداء، فبالإضافة إلى الافتقار إلى التخطيط المتناسك والنهج المنهجي لإدارة التعليم العام، نجد أنه عندما انتقلت المدارس إلى الحكومات البلدية، تم فصل الدعم/الرقابة الإدارية (البلديات) والرقابة/الدعم الفني التربوي للمدارس، وعملت كل بلدية من البلديات التي تُدير المدارس العامة كوحدة مستقلة ومعزولة، مع تنسيق إقليمي منخفض. وعلى الرغم من أن الوزارة تنظم بعض الشروط الأساسية لجودة التعليم وكفاءته على المستوى الوطني (مثل المنهج والتقييم)، فقد يكون لدى السلطات البلدية أولويات مختلفة أو تفتقر إلى القدرة على ضمان دعم المدارس في تقديم مستوى عالٍ للتعليم، وبذلك أدى غياب سيطرة الوزارة على البلديات، والتباين المحتمل في المصالح بين الاثنين إلى تثبيط تأثير العديد من المبادرات الوزارية التي تهدف إلى تحقيق أهداف متوسطة وطويلة المدى على مستوى المدرسة. ويمكن ملاحظة عدم تماسك النظام أيضاً عندما تختلف أهداف خطة تحسين المدرسة عن أهداف البلدية، والتي بدورها تختلف عن تلك التي تقترحها الوزارة. على سبيل المثال، في حين أعطت العديد من البلديات الأولوية في كثير من الأحيان لخفض تكاليف الموظفين عن طريق تقليل عدد الموظفين، ربما دعت إحدى المدارس إلى زيادة عدد المعلمين لتنفيذ برنامج قراءة جديد قادم من وزارة التعليم.

بالإضافة إلى ذلك، وبسبب الفصل بين الوظائف الإدارية، الخاضعة لسلطة الحكومة البلدية، والوظائف الفنية التربوية، الخاضعة لإشراف وزارة التربية والتعليم، افتقرت جهود تحسين التعليم إلى التماسك والاستدامة، حيث تأكلت ثقة المواطنين في التعليم العام وبالنسبة للمستوى المتوسط، نجد الدور القيادي لمحترفي مراكز الخدمات المحلية في تكوين الشبكة الإلزامية من خلال عقلية يهيمن فيها التنسيق الرأسي والمركزي، المرتبط بالحوكمة الهرمية، على القيادة الأفقية والموزعة، المرتبطة بحوكمة الشبكة، فعلى سبيل المثال، يرتبط تمثيل المتخصصين في مراكز الخدمات لدورهم القيادي في هذه الشبكات بتوفير المبادئ التوجيهية وتسهيل منهجية لتحديد المشكلات المشتركة بين قادة المدارس، والتي يتم حلها بعد ذلك بشكل فردي من قبل كل مدرسة وفقاً لمواردها الخاصة. وبالتالي، هناك خطر حدوث تجزئة للشبكة في نهاية المطاف نتيجة للإجراءات غير المنسقة التي تقود المدارس إلى السعي لتحقيق النجاح الفردي أو البقاء (González et al., 2020, p. 439).

٣. العوامل التمكينية/المعوقات لشبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

توجد بعض العوامل التي مكّنت شبكات التحسين المدرسية في تشيلي هي (Mellado

:Hernández et al., 2020, p. 53; González et al., 2020, p. 434)

- تتكون هذه الشبكات من مشرفي الوزارة ومديرين ورؤساء فنيين تربويين تابعين للمراكز التعليمية المحلية، وبالتالي من المتوقع أن يتمكن العمل المشترك والتآزري لهذه الجهات التعليمية الفاعلة من تعزيز تنمية القدرات القيادية على المستوى المحلي والإقليمي، والتأثير بشكل إيجابي على نتائج التعلم للطلاب
- تُمكن مديري المدارس داخل الشبكات في تشيلي من تنفيذ الابتكارات القابلة للتحويل إلى مدارسهم، وتوفر بيئات تعليمية منتجة لقادة المدارس، فمن خلال زيارات المدارس المتبادلة على سبيل المثال تمكّنهم تبادل الخبرات والممارسات القيادية التي كانت فعّالة في سياق مشابه لمدارسهم.
- وجود مستشار خارجي للشبكة متمثل في الجامعة يقدم الدعم للشبكة يتولى زمام المبادرة ويقدم بدائل لمعالجة الشكوك المتعلقة بالشبكة يقدم دعمًا إضافيًا للشبكة.
- وجود مركز خدمات التعليم المحلي يتولى قيادة هذه الشبكات نحو التعاون الهادف، وتقديم مشورة الخبراء لمديري المدارس، وتقديم مبادئ توجيهية ومهارات واضحة كمشرفين لتوجيه عملية التعاون.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

- متابعة تحقيق أهداف الشبكة وإجراء التحسين المستمر ويتم ذلك من تكليف كل زوج من المتخصصين في مراكز الخدمات الذين يقودون الشبكة إجراء متابعة أثناء زيارتهم للمدارس المشارك..، والتحقق من تطبيق الممارسات والوفاء بالالتزامات التي تم التعهد بها كشبكة. وفي المقابل توجد بعض المعوقات في السياق منها- (González et al., 2020, p. 434; Pino-Yancovic, 2022, p. 80; Montecinos et al., 2021, p. 212):
- شعر مديري المدارس بالتهميش من تصميم استراتيجية شبكة تحسين المدارس للعمل من خلال المستشارين الخارجيين، مما أدى في البداية إلى تفويض الشرعية التي يمنحها مديرو المدارس للشبكات.
- توجد مشكلة في توفير الوقت لمعلمي الفصول الدراسية للمشاركة في الشبكات. إن جداولهم الزمنية غير منسقة، إذا جاز التعبير، بطريقة مرنة، وتشغيلها يعني التأثير على وقت التدريس.
- المتخصصين في مراكز الخدمات يعترفون بالتوتر بين توجيه الشبكات نحو نهج أفقي وتعاوني لتحسين التعليم وتنسيق الشبكات عمودياً كوحدات وظيفية لتوفير الدعم والإشراف على المدارس الفردية.
- على الرغم من أن التشبيك يمثل تغييراً في طريقة فهم التحسين، إلا أن كل مؤسسة لا تزال تعتبر مركز التحسين ووحدة المساءلة الأساسية للنظام، مما يجعل من الصعب أحياناً تقديم ثقافة الشبكات التعاونية.
- التوجهات المركزية التي لا تسمح للمشاركين باكتساب القدرة على مواجهة التحديات التي يواجهونها، وضغط التحسينات السريعة في معايير الاختبار وتدابير المساءلة التي تعيق الحاجة إلى الوقت والموقف لتجربة ممارسات جديدة.
- التنافس على الالتحاق القائم بين المدارس بسبب نموذج تمويل التعليم الذي يعتمد على حصة كل مدرسة من الطلاب، يُبرز الاتجاه المعاكس للتعاون بين المؤسسات ذات النتائج المتباينة.
- تعكس حالة تكوين الشبكة الإلزامية في الطبيعة الهيئية لقيادة الشبكة، حيث تمتزج الأولويات الخارجية للشبكة المرتبطة بنموذج الإدارة الهرمي السابق مع توقع توليد الظروف التنظيمية والثقافية المناسبة للتعاون الأفقي، والذي يرتبط بإدارة الشبكة.

• كانت الشبكات تعمل فقط كجزء من هيكل هرمي حيث كان استخدامها لتوصيل السياسات الوزارية من الأعلى إلى الأسفل، ولا يزال هذا الإرث موجوداً إلى حد ما في نظام التعليم الجديد، نظراً لأن كيانات مستوى الخدمة لا تعتمد على أشكال التعاون المحلية أو المبادرات التصاعدية ولكنها تلزم بتشكيل شبكات من الأعلى إلى الأسفل.

• هناك حاجزين رئيسيين أمام التواصل، وهما عدم الثقة والعزلة، والطريقة التي حاولت بها الشبكات التغلب على هذه العوائق للحفاظ على التعاون الفعال.

٤. أوجه الاستفادة من شبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

يمكن الخروج ببعض أوجه الاستفادة من شبكات التحسين المدرسية في تشيلي يمكن أن تأخذها الأنظمة المدرسية الأخرى في الاعتبار عندما تحاول تقديم نهج شبكي في بيئات سياسية مماثلة:

• الاهتمام بالجانب الاجتماعي للتعاون الشبكي، واستثمار الوقت والجهد حتى يتعرف الأشخاص على بعضهم البعض ويجدون أرضية مشتركة حول القضايا التي يرغبون في معالجتها؛ فلا جدوى من وضع ترتيبات تعاونية إذا لم ينتبه إلى الروابط التي تربطهم ببعضهم البعض.

• تحتاج الشبكات إلى ترجمة أهدافها المشتركة إلى نتائج ملموسة ذات صلة بالمشاركين؛ وبالتالي، ويمكن الأشخاص المشاركون في الشبكة من رؤية كيف يترجم الوقت والجهد المستثمر في العمل التعاوني مع الآخرين إلى ممارسات جديدة وأفضل في مدارسهم.

• تعد رفاهية الجميع جانبا أساسيا في أي مجموعة اجتماعية، وأن تكون الشبكات وسيلة جيدة لتقديم الدعم الاجتماعي والعاطفي من خلال تشجيع ممارسات الرعاية الذاتية والجماعية.

• على الرغم من الثقافة القدرية للنظام المدرسي التشيلي، فإن توفير الظروف الملائمة لتنفيذ مبادرات التواصل يمكن أن يعزز التماسك الاجتماعي، والتعلم المهني الجماعي، وتطوير الممارسات المشتركة، وهو ما يمكن أن يصبح حيويًا للاستجابة للظروف المتغيرة

• سياق السياسات في تشيلي يشدد على المساءلة الرأسية عالية المخاطر للمدارس الفردية، يمكن لقادة المدارس المشاركة في إجراءات للامتثال للمتطلبات الخارجية من السياسات الوطنية والمحلية، معزولين عن أقرانهم. وقد تم توثيق هذه الظاهرة مؤخراً في شيلي، حيث تعمل سياسات السوق والمساءلة كحاجز أمام تبني نهج تعاوني ومنهجي لتحسين المدارس،

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- وبالمثل، تظهر الأدلة من سياقات أخرى أن مساءلة المدرسة الواحدة يمكن أن تمنع المدارس من التعاون بشأن النتائج المشتركة، مما يحبط إمكانية الانخراط في تعاون هادف.
- يسعى النهج الذي يتبعه محترفو مراكز الخدمات لقيادة شبكاتهم إلى التأكد من تحقيق النتائج التعاونية للشبكة.
- المتخصصين في مراكز الخدمات يعتبرون الشبكات بمثابة وحدات وظيفية من شأنها مساعدتهم في دعم المدارس الفردية والإشراف عليها بشكل أكثر فعالية.
- يعد وجود غرض واضح ومشترك ومحدد أمرًا بالغ الأهمية للشبكات الفعالة ولتطوير مساعي تحقيق تعاونية قيمة
- تُظهر النتائج تحسن مهارات المديرين القيادية، وأن التعاون مع قادة المدارس الآخرين له تأثير إيجابي في عملهم، وتطوير وتعزيز كفاءات ومهارات قادة المدارس.
- تتوافر الأدلة التجريبية توضح مدى صعوبة قيام المدرسة بالتحسين من تلقاء نفسها.
- يفترض تحسين المدارس من المنظور التشغيلي أن الجهود يجب أن تكون على جميع مستويات النظام، بمشاركة مشرفين الوزارة والمتخصصي على المستوى المحلي وقادة المدارس، مع تجنب إلقاء اللوم على المدرسة في نجاحها أو فشلها
- إن منطق المكافآت والعقوبات الفردية الناتج عن سياسات المساءلة يحافظ على منطق المنافسة الذي يعزز عدم الثقة ويدفع الناس والمدارس إلى العزلة. ومع ذلك، تُظهر أهمية ترتيبات الشبكات والقيم التي تقوم عليها معالجة هذه الحواجز والتغلب عليها.
- تعبر شبكات التحسين المدرسية في تشيلي عن التغيير في المنطق والتحول من ثقافة المساءلة الفردية إلى ثقافة التعاون والمسؤولية المشتركة بين جميع مستويات النظام.

ثالثًا. السياق الثقافي والمجتمعي لشبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

يتضح تأثير السياق الثقافي والمجتمعي لشبكات التحسين المدرسية في تشيلي فيما يلي:
سياسيًا. تم وصف تشيلي بأنها واحدة من أوائل الدول في العالم التي نفذت مجموعة من السياسات النيوليبرالية. حيث بدأت الديكتاتورية العسكرية لأوغستو بينوشيه (١٩٧٣-١٩٨٩م) التي أطلق عليها "التجربة النيوليبرالية" في فرض هذه السياسات، والتي تم تطويرها وتحديثها لاحقًا من قبل تحالف أحزاب يسار الوسط، خلال الحكومات الديمقراطية (١٩٩٠-٢٠١٠م). ويقترح هذا المنظور النيوليبرالي أن يتبع تنظيم وإدارة أنظمة التعليم نفس منطق الأسواق. يجب أن تتنافس

المدارس على الطلاب، وإذا لم تكن هذه الخدمة ذات جودة، فسوف تفقد عملائها وتغلق، يشير البعض إلى أن أولئك الذين يدعمون السوق كوسيلة لتنظيم التعليم العام يفعلون ذلك مع الوعد بزيادة الفعالية والكفاءة لإنشاء رابط مباشر مع المستهلكين، الذين سيختارون أفضل تعليم لأطفالهم، دون الاضطرار إلى المرور عبر البيروقراطيين أو خبراء التعليم الذين يتدخلون بقوة قراراتهم (Pino Yancovic et al., 2019, p. 17).

افتراض هذا النموذج النيوليبرالي، الذي تم تنفيذه في شيلي خلال ديكتاتورية بينوشيه Pinochet، هو أن قوى السوق ستتنظم المؤسسات التعليمية، مما يجعلها أكثر كفاءة استجابة للمصالح الاقتصادية المحلية والعالمية، ودفعت ثلاث سياسات تعليمية رئيسية تتفق مع نموذج السوق هذا المدارس نحو المنافسة: خصخصة التعليم العام عن طريق نقل إدارة المدارس العامة إلى البلديات والمنظمات الخاصة الهادفة للربح وغير الهادفة للربح؛ نظام الحصص يعتمد على تسجيل الطلاب وحضورهم، تم إنشاؤه لتمويل النظام التعليمي؛ وإنشاء اختبار وطني موحد (SIMCE) لأغراض المساءلة عالية المخاطر. تعزز هذه السياسات، المتصلة، نموذجًا لرأس المال التجاري، حيث تتنافس المدارس من إداريين مختلفين (مدعوم من البلدية والقطاع الخاص) ضد بعضها البعض من أجل التحاق الطلاب من أجل تأمين الموارد اللازمة لتمكينهم من البقاء، بينما SIMCE من المتوقع أن تفيد النتائج في اختيار العائلات للمدارس لأطفالهم (Pino-Yancovic et al., 2020, p. 209)

بعد الديكتاتورية، طوال التسعينيات، كان الهدف هو تنظيم السوق التعليمية ودعم المدارس والمعلمين من خلال سلسلة من السياسات التي لم تتحدى الافتراضات الأساسية للتسويق. حسنت هذه السياسات قضايا مثل البنية التحتية والموارد المتاحة للمدارس البلدية والمدارس الخاصة المدعومة، ولكن لم تكن هناك مكاسب كبيرة في النتائج التعليمية حيث استمر النظام في إعادة إنتاج الفصل الهيكلي (Pino-Yancovic et al., 2020, p. 209)

وعلى المستوى الاجتماعي؛ ظهر استياء مستمر من الطلاب والمجتمع المدني في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وكان له تأثير مباشر على وسائل الإعلام والأجندة العامة للتعليم، حيث قدّمت مظاهرات الطلاب في عامي ٢٠٠٦ و ٢٠١١م، وحركات الآباء والمعلمين التي تلت ذلك، الزخم لاقتراح وتنفيذ إصلاحات عميقة لنموذج السوق خلال الولاية الثانية للرئيسة باتشيليت (Bachelet's ٢٠١٤-٢٠١٧م) (Pino-Yancovic et al., 2020, p. 209).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

وتاريخياً. ففي تشيلي في عام ١٩٨١م، أدى الإصلاح واسع النطاق إلى نقل إدارة المدارس العامة الابتدائية والثانوية من الدولة إلى البلديات وتحفيز مقدمي الخدمات من القطاع الخاص على فتح المدارس وإدارتها. واحتفظت وزارة التعليم (Mineduc) بالسيطرة المركزية على الجوانب الفنية التربوية، مثل المناهج الوطنية والتقييم والتطوير المهني، وقد أدى هذا الإصلاح إلى خلق شبه سوق عزز المنافسة بين مقدمي الخدمات من القطاعين الخاص والبلدي، وعزز اختيار الوالدين، ووضع صيغة تمويل تعتمد على إعانة حكومية يتم تحويلها إلى مديري البلديات والخاصة كقسمة لكل تلميذ، على أساس الحضور (Montecinos et al., 2021, p. 202).

ثم اختارت الحكومات المتعاقبة من ائتلاف سياسي من يسار الوسط الحفاظ على تسويق التعليم وتعزيزه. أصبحت المدارس البلدية الخيار الوحيد للعديد من الأسر التي تم استبعادها من المدارس الخاصة المدعومة وبعض المدارس الثانوية البلدية الانتقائية عالية الأداء، وانخرطت هذه المدارس بشكل متزايد في الاختيار على أساس الأداء الأكاديمي، مما أدى بشكل فعال إلى استبعاد الطلاب ذوي الأداء العالي. وتم استبعاد آخرين من خلال رسوم إضافية، تعرف باسم الدفع المشترك، ترفضها المدارس الخاصة المدعومة على الآباء. خلقت آليات الاختيار والاختيار هذه نظاماً يفصل بشكل كبير حسب الطبقة الاجتماعية، حيث يركز الطلاب ذوو الدخل المنخفض في المدارس البلدية ويذهب الطلاب ذوو الدخل المرتفع إلى مقدمي الخدمات من القطاع الخاص (Montecinos et al., 2021, p. 202).

وتعليمياً، فالنظام التعليمي في تشيلي نظام موجه نحو السوق، وتعكس سياستان تعليميتان رئيسيتان ذلك النموذج: الأولى، نظام الحصص، يعتمد على تسجيل الطلاب وحضورهم لتمويل النظام التعليمي؛ إذا كانت المدارس لديها معدل التحاق منخفض، فإن مدير تلك المدرسة لديه موارد أقل لدعم التعليم الذي يقدمونه. الثانية، الاختبار الوطني الموحد (SIMCE) لأغراض المساءلة عالية المخاطر. وترتبط هذه السياسات ببعضها البعض وتعزز معاً نموذج رأس المال التجاري. والفكرة هي أن المدارس سوف تتنافس ضد بعضها البعض لتأمين التحاق الطلاب من أجل الحصول على الموارد اللازمة لتمكينهم من العيش، في حين من المتوقع أن تفيد نتائج SIMCE اختيار الأسر للمدارس لأطفالهم (Pino Yancovic et al., 2019, p. 17).

الحالة الثالثة: شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا.

يتم تناول شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا من خلال ثلاثة نقاط: أولاً: وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في الصين، وثانياً، تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية على تلك الشبكات، وثالثاً، السياق الثقافي والمجتمعي. أولاً: وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا.

يتم وصف شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا من خلال: التطور التاريخي لتلك الشبكات، ودوافع وأهداف الشبكات، وإطارها التشريعي، وتصميم الشبكات، وهيكلها، وأنشطتها، ودور المستوى المحلي في تلك الشبكات، وذلك على النحو الآتي:

١. التطور التاريخي لشبكات التحسين المدرسية في إنجلترا.

نشأت فكرة الشبكات من مبادرة لحكومة المحافظين في أواخر الثمانينيات لإنشاء كليات تكنولوجيا المدينة (City Technology Colleges (CTCs)، بدعم مباشر من المصالح التجارية، والتي كانت تتمتع بالاستقلال عن السلطة المحلية والمساءلة المباشرة أمام وزير الدولة للتعليم، وتم الإعلان عن أول CTC في عام ١٩٨٧م ووصل العدد إلى (١٥) في الإجمال، ثم جاءت محاولات أخرى لتحرير المدارس الممولة من الدولة من الحكومة المحلية، ولا سيما إنشاء المدارس المدعومة بالمنح بموجب قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨م، إلا أن السلطات المحلية ظلت تسيطر على الحكم داخل منطقتها. ثم ركزت حكومة حزب العمال الجديد التي جاءت عام ١٩٩٧م على تحسين جودة المدارس في المناطق الحضرية المحرومة من خلال الدعم بين المدارس وبعضها (Male, 2022, p. 314)

ثم تعرّض النظام المدرسي في إنجلترا منذ مطلع الألفية الثالثة لتحولات زلزالية في كل جوانب ومراحل توفير التعليم تقريباً، مصحوبة بمبررات سياسية صيغت في خطابات تعليمية مألوفة وواسعة النطاق مثل: العدالة وتحسين المدرسة وفعالية المعلم وأداء التلاميذ، والتحول إلى المساءلة عالية المخاطر التي يترتب عليها تغيير المعلمين أو إغلاق المدارس، ومع وجود أكثر من (٥٠٠) مدرسة تم تصنيفها منخفضة الأداء في ضوء المعايير، استثمرت الحكومات مبالغ كبيرة من الأموال العامة في المنح التعليمية وفي المبادرات التعليمية الوطنية لا سيما ما يُطلق عليه مدارس المنارة، والتميز في المدن، ومنح حوافز القيادة، ومجتمعات التعلم الشبكية، والتي تم تصميم عناصرها المهمة لتشجيع وتعزيز تطوير وتعزيز التعاون بين المدارس. ثم واصلت مبادرات المدارس التعليمية

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

Schools Teaching وهي شبكة وطنية من المدارس عالية الأداء، على غرار المستشفيات التعليمية، تتولى تدريب وتطوير المعلمين وقادة المدارس ضمن شبكة من المدارس الأخرى والشركاء الاستراتيجيين المعروفين باسم تحالف المدارس التعليمية، وكذلك مدارس البحوث Research Schools شبكة المدارس البحثية، وهي مبادرة تمولها مؤسسة الوقف التعليمي المدعومة من الحكومة ومعهد التعليم الفعال لدعم مجموعات المدارس التي تستخدم الأدلة لإعلام وتحسين التدريس (Armstrong et al., 2021, pp. 319-320)

ثم شجعت الحكومات تحول المدارس عالية الأداء إلى وضع "أكاديميات" academy، تتبع وزارة التعليم، وتحرر من السلطة المحلية، وتمتلك حرية تقديم المناهج الدراسية والتوظيف والتخصص المدرسي، وفي المقابل يتم توجيه المدارس منخفضة الأداء إلى العمل تحت رعاية منظمات أخرى أو شركات تعليمية، أو التحول إلى شكل أكاديمية لتتلقى مزيد من الدعم المباشر الذي كان يذهب إلى السلطة المحلية، أو تنضم إلى اتحاد متعدد الأكاديميات multi-academy trusts (MATs) وبدأ ذلك لأول مرة في عام ٢٠٠٢م كبديل للخدمات التي تديرها السلطة المحلية، وبهدف أولي هو معالجة استمرار ضعف أداء المدارس في المناطق الحضرية. ومع ذلك، لم يتم التوسع في الأكاديميات حتى عام ٢٠١٠م، مع ظهور الحكومة الائتلافية، وهي سياسة تبدو مدفوعة بالرغبة في الحد من نفوذ السلطات المحلية بما يتماشى مع مبادئ الإدارة العامة الجديدة New Public Management (NPM)، وزاد عدد الأكاديميات بشكل كبير إلى درجة أن أكثر من نصف طلاب المدارس موجودون داخلها. وتم تشجيع الأكاديميات الفردية، منذ تعيين مفوضي المدارس الإقليمية في عام ٢٠١٤م، على الانضمام رسمياً إلى اتحاد متعدد الأكاديميات. وأصبح بعدها نمو الأكاديميات يمثل تحولاً سريعاً، ففي أغسطس ٢٠١٧م، كان هناك (٩٤٩) اتحاداً كل اتحاد يضم في داخله أكثر من مدرسة واحدة وتضم في المجموع (٤٧٤٤) أكاديمية. من بين هذا العدد، كان (٧٠٩) لديها ما بين (٢) إلى (٥) أكاديميات، و(١٦٨) كان لديها من (٦) إلى (١٠) أكاديميات، و(٤٧) كان لديها من (١١) إلى (٢٠) أكاديمية و(٢٥) كان لديها أكثر من (٢٠) أكاديمية (Department for Education [DfE], 2017; Greany & McGinity, 2021, p. 311). وبحلول يونيو ٢٠٢٠م، كان هناك حوالي (١٢٠٠) اتحاداً يضم (٧٦٠٠) أكاديمية (أي أكثر من ثلث جميع المدارس، وتقوم بتعليم حوالي نصف جميع التلاميذ في إنجلترا)، ويتحمل مجلس إدارة MAT والمدير التنفيذي مسؤولية جميع جوانب تشغيل وأداء المدارس الأعضاء، لذلك

هناك ضغط شديد على هؤلاء القادة لإظهار التحسن في جودة المدرسة، كما تم قياسه في الاختبارات الوطنية والامتحانات ونتائج التفتيش (Greany & McGinity, 2021, p. 312). وبحلول عام ٢٠٢٢م كان هناك ما يقرب من (١٠٠٠٠) أكاديمية، كان معظمها في MAT مع إشارة الحكومة إلى توجيهها لبناء المستقبل عليها (Male, 2022, p. 313).

يتضح التاريخ الطويل للشبكات المدرسية في إنجلترا والتي بدأت بمبادرات للتعاون بين المدارس منذ الثمانينات، وأخذت أشكالاً متعددة، إلى أن ظهرت الأكاديميات والتوسع فيها منذ عام ٢٠١٠م، وأصبحت المدارس في إنجلترا لا تعمل بمفردها بل تعمل داخل شبكة أو اتحاد، وأكثر الشبكات انتشاراً واتساعاً هي الأكاديميات.

٢. الإطار التشريعي لشبكات التحسين المدرسية في إنجلترا

أنشأ قانون التعلم والمهارات لعام ٢٠٠٢م مفهوم أكاديميات المدينة، مع افتتاح ثلاث منها في ذلك العام والتي تمتعت جميعها باستثمار كبير من حيث المباني الجديدة والموارد المتميزة. ميزة أخرى للمجموعة الأولى من الأكاديميات هي اشتراط أن يكون الراعي الممول من القطاع الخاص شريكاً رئيسياً في صندوق ائتماني لديه اتفاقية ملزمة قانوناً مع الدولة، وهي اتفاقية التمويل، التي تحكم الطريقة التي تعمل بها الأكاديمية. وسمح قانون تعليمي آخر في نهاية نفس العام بإزالة كلمة "مدينة" للسماح للمدارس في مناطق أخرى بالانضمام إلى البرنامج، وبحلول عام ٢٠٠٦م كان هناك (٤٦) أكاديمية (Male, 2022, p. 315).

حيث نصّ قانون التعليم لعام ٢٠٠٢م على إنشاء هيئة إدارة واحدة أو مشتركة عبر مدرستين أو أكثر. وستُعرف هذه الترتيبات التعاونية باسم الاتحادات federations، وهي تعاون أو اتحاد متفق عليه بين مدرستين أو أكثر تتميز بالحوكمة المشتركة وغالباً ما تتضمن القيادة المشتركة والموظفين والموارد. اختلفت الاتحادات عن المبادرات التعليمية المذكورة في أنها تتم في إطار تشريعي بين المدارس وبعضها في إنجلترا. (Armstrong, Brown & Chapman, 2021, pp. 320-321)

ثم شهدت العديد من الاتحادات تحول المدارس الأعضاء فيها إلى حالة أكاديمية academy، وبالتالي تطورت إلى اتحادات متعددة الأكاديميات multi-academy trusts (MATs). وخاصة منذ عام ٢٠١٠م، حيث جاء تقريرين حكوميين في هذا الموضوع، جاء الأول بعنوان "أهمية التدريس" في ٢٠١٠م والذي أكد على الالتزام بالاستثمار في اتحادات وسلاسل

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

المدارس كاستراتيجية أساسية لتحسين المعايير التعليمية داخل نظام التعليم (Department for Education [DEF], 2010a, p. 60)

"المدارس التي تعمل معًا تؤدي إلى نتائج أفضل. يُشرف بعض الرعاة بالفعل على عدة أكاديميات في مجموعة جغرافية، أو سلاسل من الأكاديميات في جميع أنحاء البلاد، سنشجع الرعاة الأفضل وذوي الخبرة على لعب دور قيادي في دفع تحسين النظام المدرسي بأكمله، بما في ذلك من خلال قيادة اتحادات وسلاسل أكثر رسمية، يمكن لهذه السلاسل أن تدعم المدارس للتحسن بسرعة أكبر. إلى جانب أفضل مدارسنا" (Department for Education [DfE], 2010, p. 60).

وفي التقرير الثاني، بعنوان "التميز التربوي في كل مكان"، نعلم ما يلي:

"إن MAT هي الهياكل الوحيدة التي تجمع رسميًا بين القيادة والاستقلالية والتمويل والمساءلة عبر مجموعة من الأكاديميات بطريقة دائمة، وهي أفضل ترتيب رسمي طويل الأجل للمدارس الأقوى لدعم تحسين المدارس الأضعف" (DfE, 2016a, p. 57)

وبعدها عملت الحكومات المتعاقبة على توسيع نطاق برنامج الأكاديميات، معتقدة أن تحرير المدارس من بيروقراطية السلطة المحلية سيخلق سوقًا مدرسية أكثر تنافسية، حيث ستتاح للعائلات والمجتمعات خيارات مدرسية أكبر (Armstrong et al., 2021, pp. 320-321) فإن حجم برنامج الأكاديميات والوتيرة التي تطور بها جديدة بالملاحظة. اعتبارًا من عام ٢٠١٨م، من بين (٢١,٥١٣) مدرسة حكومية ضمن نظام التعليم الإنجليزي، تحول حوالي (٣٥%) إلى الوضع الأكاديمي - بما في ذلك (٧٢%) من جميع المدارس الثانوية و(٢٧%) من جميع المدارس الابتدائية. علاوة على ذلك، فإن أكثر من نصف الأكاديميات (٦٥%) هي أعضاء في MAT التي تضم مدرستين أو أكثر (National Audit Office [NAO], 2018)

وأصبحت شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا جزءًا لا يتجزأ من سياستها في التعليم، وقد تم استثمار موارد كبيرة لتطوير مناهج تعاونية أكثر بين المدارس حيث تضمن تقرير "تفاؤل الإرادة: تطوير شراكات تعليمية محلية قائمة على المنطقة" معلومات ذات صلة حول دعم نظام التحسين الذاتي، وبناء رأس المال المهني، وتطوير دور السلطة المحلية وتنامي شبكات فعالة في التعليم، من بين أمور أخرى. فيما يتعلق بالتواصل في مدارس إنجلترا، كما أوضح أزورين ومويجس Azorín and Muijs أنه "يظهر مفهوم الشبكات والتعاون بين المدارس حاليًا بشكل كبير في جدول أعمال السياسة التعليمية على مستوى العالم، وليس في أي مكان أكثر مما هو عليه في إنجلترا حيث يعتمد

مفهوم نظام التحسين الذاتي على فكرة أن المدارس ستعمل معًا كوسيلة لتحسين التعليم" (Azorín & Muijs, 2017, p. 276).

كما قد تؤدي هذه الإصلاحات دورًا مهمًا في ظهور ما وصفه "هارجريفز Hargreaves بأنه "نظام مدرسي يعمل على تحسين الذات حيث "ينتقل المزيد من السيطرة والمسؤولية إلى المستوى المحلي بروح من المساعدة المتبادلة بين قادة المدارس وزملائهم، الذين يلتزمون أخلاقياً بطرق مبتكرة ومستدامة لتحقيق نتائج أكثر طموحاً وأفضل" (Hargreaves, 2010, p. 23).

هذا التحول الشبكي لنظام التعليم الانجليزي متمثلاً في الأكاديميات يتم في إطار تشريعي منظم يحكم عمل الأكاديميات، ويدعم تحول المدارس للانضمام إلى الأكاديميات في ظل نظام يقوم على فكرة التحسين الذاتي للمدارس من خلال عمل المدارس مع بعضها.

٣. أهداف شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا ودوافع الانضمام إليها.

من أجل زيادة تشجيع التحسينات في الجودة والابتكار؛ قام صناع السياسات بتضمين مجموعة من أنظمة المساءلة. وهذه "تجمع بين الضغوط شبه السوقية - مثل اختيار الوالدين للمدرسة إلى جانب التمويل الذي يتبع المتعلم - إلى جانب التنظيم والسيطرة المركزية". كما أن أحد الجوانب الرئيسية لهذا النظام هو عملية التفتيش المدرسية المنتظمة التي تجريها الأوفستد Ofsted (مكتب معايير التعليم وخدمات الأطفال ومهاراتهم، وهي إدارة غير وزارية تقوم بفحص وتنظيم الخدمات التي توفر التعليم والمهارات للمتعلمين من جميع الأعمار). ويركز مديرين المدارس مع عمليات التفتيش تلك، باعتبارها المحرك الرئيسي لسلوكهم وذلك بسبب أن نتيجة عملية التفتيش - والتي يتم تقديم إبلاغ بها خلال أقل من ٢٤ ساعة قبل الزيارة - يترتب عليها تصنيف المدرسة في واحدة من أربع فئات هرمية من الدرجات، تحمل الدرجة العليا - "التميزة" - عددًا من الفوائد. على سبيل المثال، يجعل المدرسة أكثر جاذبية لأولياء الأمور، مما يعني أن المزيد من الطلاب يتقدمون للالتحاق، وبالتالي يتم توجيه المزيد من التمويل نحو المدرسة، والعكس هو الصحيح، حيث إن المدارس ذات التصنيفات المنخفضة تجد صعوبة أكبر في جذب العائلات والتمويل المرتبط بها. بالإضافة إلى ذلك، حتى عام ٢٠١٩م، كانت المدارس التي تم تصنيفها متميزة معفاة من عمليات التفتيش اللاحقة (حتى مع تغيير القيادة والموظفين)، مما يعني أن ضغوط المساءلة نقل إلى حد كبير. وعلى الطرف الآخر من المقياس، فإن المدارس التي تم الحكم عليها بأنها ضمن أدنى فئة من معايير Ofsted - "غير ملائمة" - تخضع للإزالة القسرية من سيطرة السلطة المحلية وتدفع

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

وزارة التعليم لصناديق الأكاديمية لتتولى هذه المدارس في محاولة للتعافي السريع وتحسين الأداء (Malin et al., 2020, p.6).

بالإضافة إلى ضغوط المساءلة الشديدة على المديرين، الأمر الذي يتطلب منهم إظهار التحسينات السريعة في نتائج التلاميذ واستيفاء معايير Ofsted وتكون هذه الضغوط حادة على المدارس التي يكون أداؤها أقل جودة فيما يتعلق بالمعايير الوطنية؛ لذلك شجعت الحكومة المدارس على الانضمام إلى الأكاديميات، استناداً إلى حجة مفادها أن هذا سيزيد من قدرتها وكفاءتها وفعاليتها (Greany & McGinity, 2021, p. 313).

كما كان أحد دوافع التوسع في MATs ولا يزال، هو "الدعوة الممولة" التي يتلقونها إلى المدارس "الرعاية" التي تم الحكم عليها بأنها غير كافية بعد التفتيش من قبل مكتب الأوفستد. في مثل هذه الحالات، سيصدر وزير التعليم أمراً أكاديمياً لمدرسة تمت تطويرها وستصبح المدرسة بعد ذلك أكاديمية مدعومة، فقبل برنامج الأكاديميات، كانت السلطة المحلية تتولى عادةً هذا النوع من التدخل والدعم (Gov.uk, 2019, 1).

وفي هذا السياق يرى مديروا المدارس أنه من الخطر على المدرسة عدم الانضمام إلى الآخرين في نوع ما من التجمعات. وكانت هناك ثلاثة أسباب بارزة لهذا التأكيد: الأول، الحكم بأن اتجاه السياسة الوطنية من غير المرجح أن يتغير بشكل كبير، وأنه يتعين عليهم التكيف معه؛ ثانياً، تأييد تحسين الممارسة المهنية من خلال التعاون مع المدارس الأخرى؛ وثالثاً، تخفيف الصعوبات المتوقعة في مجال التمويل والتوظيف من خلال وفورات الحجم (Simkins, et al., 2019, p. 338).

وبذلك، أصبح نظام التعليم في إنجلترا فريداً من نوعه في تحول أغلب المدارس للعمل داخل شبكات لاسيما الأكاديميات، المدفوعة بسياسيات الحكومات المتعاقبة، التي دعمت هذا التحول من ناحية، ومحاولة المدارس التخفيف من مخاطر المساءلة العالية التي تتعرض لها في حالة العمل بمفردها، ورغبة منها في التحرر من سيطرة السلطة المحلية، والحصول على تمويل من الحكومة المركزية، مدفوعة بالسعي نحو التحسين المدرسي.

٤. تصميم شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا.

صندوق الأكاديمية هي شركة غير ربحية، لها مجلس إدارة ومدير تنفيذي Chief Executive Officer (CEO)، تدير عدداً من الأكاديميات من خلال اتفاقية تمويل مع وزير الدولة للتعليم، كما أنهم يعينون الموظفين ولديهم أمناء مسؤولون عن أداء الأكاديميات في

الصندوق. قد تدير الصناديق أكاديمية واحدة أو مجموعة من الأكاديميات، يتم دعم بعض الأكاديميات من قبل جهات راعية مثل الشركات أو الجامعات أو المدارس الأخرى أو الجماعات الدينية أو المجموعات التطوعية. يعمل الرعاة مع الأكاديمية لتحسين أداء مدارسهم (Greany & McGinity, 2021, p. 312).

وقد أعطى قانون الأكاديميات لعام ٢٠١٠م لجميع المدارس في إنجلترا خيار الانسحاب من اختصاص السلطة المحلية، وتصبح مدارس حكومية "مستقلة"، تُعرف باسم الأكاديميات، والمدرسة يمكن أن تنضم إلى MAT بطريقتين مختلفتين: يمكن للمدارس ذات الأداء العالي أن تختار التحول لتصبح أكاديمية ويمكنها أيضًا اختيار ما إذا كانت تريد تشكيل أو الانضمام إلى MAT، في حين أن المدارس التي يتم الحكم عليها أن تكون "غير جيدة" من قبل Ofsted عادة ما يتم إجبارها (من قبل وزير التعليم) على أن تصبح أكاديمية مدعومة ضمن MAT. تؤثر هذه الاختلافات حتمًا على كيفية إدراك المدرسة لعلاقتها بـ MAT والعكس صحيح - أي ما إذا كانت تشعر بأنها أقرب إلى الاندماج أو الاستحواذ. ومع ذلك، في كلتا الحالتين، تتدرج الأكاديمية في MAT وتتوقف عن الوجود ككيان قانوني منفصل (Greany & McGinity, 2021, p. 312).

وتتلقى المدارس الأكاديمية في إنجلترا تمويلها مباشرة من الحكومة المركزية، حيث لا تفرض الأكاديميات رسومًا، ويتم تفتيش الأكاديميات من قبل Ofsted، وتتمتع الأكاديميات باستقلالية أكبر من تلك المدارس المتبقية في نطاق السلطة المحلية، على سبيل المثال، لا يُطلب منهم اتباع المنهج الوطني، ويمكنهم تحديد تواريخ الفصل الدراسي الخاصة بهم ولهم الحرية في طلب خدمات المشورة والدعم التي كانت توفرها السلطة المحلية سابقًا من أي مزود أو شركة تعليمية. وقد قَدّمت الأكاديمية، إلى جانب التطوير المرتبط بالمدارس المجانية آلية تم من خلالها تعزيز اختيار الوالدين والمنافسة والاستقلالية في النظام المدرسي الذي تديره الدولة في إنجلترا (Simon et al., 2021, p. 113).

وتبدأ رعاية المدارس ذات الأداء الضعيف إما من خلال اقتراب هذه المدارس من MAT مباشرة وتطلب رعايتها، أو من خلال "الوساطة" مع رعاة MAT المحتملين، بموجب السلطات المفوضة من قبل الحكومة المركزية إلى مفوضي المدارس الإقليمية the Regional Schools Commissioners (RSCs) في عام ٢٠١٥م، وفي هذه الحالة الأخيرة، يمتلك RSC العلاقة مع الراعي ويتحمل مسؤولية التفاوض على القرارات الإستراتيجية، وإذا نجحت المفاوضات بين MAT

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

الراعية والمدرسة ذات الأداء الضعيف، فستصبح المدرسة أكاديمية وتتضم إلى MAT؛ إذا لم يكن الأمر كذلك، فسيتم "إعادة وساطة" المدرسة إلى MAT مرة أخرى حتى يتم قبول المدرسة في MAT يمكن أيضاً إعادة الوساطة في المدارس ذات الأداء الضعيف والتي لا تتحسن كجزء من MAT الراحية. بمجرد انضمام مدرسة ذات أداء ضعيف إلى MAT، فإن MAT لديها مسؤوليات محددة لتحسينها. تعد هذه العملية جانباً مهماً من نظام مدرسي يعمل على التحسين الذاتي حيث يعد الدعم من مدرسة إلى أخرى والتعاون بين المدارس أمراً أساسياً (Simon et al., 2021, p. 113)

النقطة المثالية لعدد أعضاء الشبكة هي (١٢-٢٠) مدرسة. وعلى الرغم من هذا التشجيع، لا تزال معظم المناطق المتفق عليها صغيرة نسبياً: على سبيل المثال، في يونيو ٢٠٢٠م، كان أكثر من (٨٠%) من المناطق المتفق عليها لديها أقل من (١٠) مدارس، وكان (٤٩) اتحاداً فقط لديه أكثر من (٢٠) مدرسة (Greany & McGinity, 2021, p. 313).

٥. هيكل شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا.

تتألف MAT من مجموعة من الأكاديميات التي تعمل كمنظمة واحدة تحت هيئة إدارة واحدة. حيث تتضم الأكاديميات لتصبح كياناً قانونياً واحداً يحكمه صندوق واحد ومجلس إدارة، وضمن MATs، يكون صندوق أكاديمية واحد مسؤولاً عن إدارة أكاديميتين أو أكثر وسيكون لديه اتفاقية تمويل رئيسية مع اتفاقية تمويل تكميلية لكل أكاديمية (Male, 2022, p. 319).

وبذلك، فإن MATs هي كيانات قانونية مسؤولة عن عدد من الأكاديميات. ويمكن القول أن كل أكاديمية داخل MAT ليست كياناً مستقلاً ولكنها "وحدة داخل الهيكل الهرمي الأكبر". (Greany & Higham, 2018: 85) بموجب القانون، لا يمكن للمدارس ترك اختيار MAT بمجرد انضمامها ما لم يتم إعادة وساطتها، وبعد ذلك يمكنهم فقط الانتقال إلى MAT آخر؛ لا يمكنهم العودة إلى السلطة المحلية. يقرر مجلس إدارة MAT، وهو الكيان الإداري الشامل لـ MAT، من خلال نظام التفويض ما هي الصلاحيات المفوضة للأكاديميات الفردية، وبالتالي فإن الاستقلالية الموعودة للمدارس تخضع لسيطرة مجلس الإدارة. كما لا تتمتع الأكاديميات داخل MAT بالاستقلالية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة المحلية بخلاف تلك التي يأذن بها مجلس MAT وتعتمد استقلاليتهم على مخطط التفويض المتفق عليه. ويبدو أن هذا الترتيب يضع المدارس الفردية في وضع مماثل لما كان سائداً قبل قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨م عندما كانت تحت سيطرة السلطة المحلية. يبدو أن نمو الأدوات المتفق عليها MAT يؤدي إلى ترسيخ

التسلسل الهرمي للحالة عبر النظام، مع سيطرة الأدوات المتوافقة MAT القوية/الناجحة على المدارس أو غيرها من الأدوات المتوافقة (MAT) التي هي أقل من ذلك. ويساهم هذا النهج في تجزئة نظام التعليم الحكومي المعقد بشكل متزايد في إنجلترا إن MATs قادرة على تسويق مناهج معينة للتعليم واستوعبت مسؤوليات السلطة المحلية السابقة، بما في ذلك تحسين المدارس والأدوار الاستشارية (Greany & Higham, 2018, 85).

كما تمثل MAT خروجًا عن الأشكال التقليدية للتجمعات المدرسية، مثل المجموعات أو التحالفات. ففي حين أن هذه التحالفات كانت غير رسمية وتم إنشاؤها داخل نفس المنطقة الجغرافية، فقد تشكلت MAT من التحويل الطوعي للمدارس القائمة إلى الوضع الأكاديمي و/أو التعليم الأكاديمي القسري للمدارس ذات الأداء الضعيف. عادةً ما تحتوي MATs على عدد من الميزات الهيكلية على النحو التالي (Simon et al., 2021, p. 115):

- فهي هرمية في الطبيعة. يشرف الرئيس التنفيذي على عمل مديري الأكاديميات في MAT، ويراقب مجلس إدارة MAT عمل الهيئات الإدارية للأكاديميات الفردية.
- MATs ليست محدودة جغرافياً. ويمكن أن تنتشر عبر الحدود الإقليمية وحدود المقاطعة.
- كما أنها ليست محدودة في الحجم.
- قد تشمل MATs عددًا من أنواع المدارس المختلفة: الابتدائية؛ ثانوي.
- قد تشمل MAT المدارس الابتدائية والثانوية، والتي قد تختار التحويل في أوقات مختلفة، سيكون لدى MAT شخصية تنفيذية رائدة، يُطلق عليها عادةً اسم الرئيس التنفيذي (CEO)، وفريق مركزي وعادةً ما سيفرض رسومًا إدارية على كل مدرسة أكاديمية لتشغيل الخدمات المشتركة، مع مخطط تفويض للهيئات الإدارية المحلية. ضمن MAT، الميزات الرئيسية هي (Male, 2022, p. 319):

- يتحمل مجلس الإدارة المسؤولية النهائية عن إدارة كل أكاديمية وسيتعامل مع الإدارة الاستراتيجية لـ MAT.
- يقوم مجلس الإدارة عادةً بتفويض الإدارة اليومية لكل أكاديمية إلى مديرها، ويمكن أن يختلف مستوى التفويض لكل أكاديمية.
- يتم تخصيص التمويل على أساس الأكاديمية الفردية.
- يتم وشراء الموارد المشتركة وتقاسمها داخل المجموعة.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

• بينما في الاتحاد متعدد الأكاديميات، يكون صاحب العمل عادةً هو الشركة التي تقود مجموعة الأكاديميات.

وفي حين كان التركيز ينصب على دور الرئيس التنفيذي في إدارة والإشراف على الأكاديميات؛ فقد أشارت البيانات إلى المسؤوليات المتزايدة لمراكز الخدمات الإقليمية التي تم تعيينها في عام ٢٠١٤م كاستجابة عملية للحاجة إلى توفير الإشراف على العدد المتزايد من الأكاديميات. وبالوقوف بين وزير التعليم والسلطة المحلية، فإنهم يتحملون مسؤولية تحدي الأداء الضعيف في المدارس التي تتم تطويرها بهدف توفير الراعي. وقد أدت إضافة هذا المستوى الأوسط إلى حوكمة الشروط المتفق عليها إلى إدخال عنصر هرمي خاضع لرقابة مشددة على المستوى الإقليمي إلى ما كان نظامًا معقدًا للنشوء والنمو (Simon et al., 2021, p.123).

وهكذا أصبح هيكل MAT وحدة التحليل الجديدة داخل نظام المدارس الإنجليزية بدلاً من المدرسة الفردية، وتعتبر MATs مسؤولة بشكل جماعي عن تحسين المدرسة من خلال رعاية المدارس ذات الأداء الضعيف، وتعمل مراكز الخدمات الإقليمية كمراقب لأداء المدرسة ووسيط بين MATs عالية الأداء والمدارس ذات الأداء الضعيف (Simon et al., 2021, p. 122).

في MAT يعني هذا أن مدير المدرسة سيكون له رئيس تنفيذي أو مدير إقليمي كمدير مباشر له - مع صلاحيات تحديه ودعمه (عادةً جنباً إلى جنب مع مجلس إدارة على مستوى الأكاديمية). بالإضافة إلى ذلك، سيتم توظيف مجموعة من المتخصصين وغيرهم من المتخصصين مركزياً ونشرهم (من قبل المدير التنفيذي أو الرئيس التنفيذي) لدعم أي مدارس تحتاج إلى قدرات إضافية، على سبيل المثال لأن نتائج اختبارات المدرسة كانت سيئة أو للتحضير لفحص متوقع من Ofsted. في بعض الحالات، قد يتم تعزيز قدرة الفريق المركزي هذه من خلال موظفين أو قادة يتم اختيارهم من مدارس أخرى ذات أداء أعلى في المجموعة. وقد تُمنح المدارس ذات الأداء العالي المزيد من الحرية في العمل (أي الاستقلالية المكتسبة)، في حين أن المدارس ذات الأداء المنخفض ستخضع عموماً لمزيد من التدقيق والتدخل (Greany & McGinity, 2021, p. 322).

٦. أنشطة التحسين المدرسي في الشبكات في إنجلترا.

داخل الأكاديميات تُدمج بعض أو كل وظائف مثل المالية والمشتريات والموارد البشرية، بناءً على وجهة نظر مفادها أن هذا سيزيد من الكفاءة والفعالية من خلال وفورات الحجم. على الرغم من ذلك، ينصب التركيز هنا على مناهج MAT لدمج المجالات الأساسية المتعلقة بتحسين

المدارس، وخاصة علم التربية والمناهج والتقييم، واستخدام أكثر استراتيجيات للموارد، بما في ذلك توظيف ونشر المعلمين، وتبادل الخبرات، ومركزية أنظمة المكاتب وعمليات المراقبة، كما يتطلب التكامل في هذه المجالات تغييرًا كبيرًا لمعلمي الفصول الدراسية وقادة المدارس، ويمكن أن يكون محفوفًا بالصعوبة عندما تضطر المدارس ذات الثقافات المختلفة إلى التكامل وإظهار التأثير السريع (Greany & McGinity, 2021, p. 313) فقد شجعت الحكومة MAT على توحيد الممارسات عبر المدارس الأعضاء. على سبيل المثال، تنص إرشادات "الممارسات الجيدة" الصادرة عن وزارة التعليم فيما يتعلق بالـ MAT على أن "الـ MAT الفعالة قد انتهزت الفرصة لتوحيد أساليب التدريس الفعالة"... (والتي) أثبتت فعاليتها في تحسين نتائج التلاميذ... (و) يمكن أن يساعد أيضًا في تقليل العمل غير الضروري للمعلمين (DfE, 2016b, p. 30).

اتحاد الأكاديميات كمجموعة متحدين في جعل تحسين المدارس ورفع تحصيل التلاميذ أهدافًا أساسية. وشملت الأساليب التي اتبعتها الاتحادات لتحسين الأداء ما يلي (Chapman & Muijs, 2013, p. 215):

- تغيير البنية التحتية للقيادة ونقل المعلمين إلى الاتحاد بدلاً من عقود العمل المدرسية.
- تدريب وتطوير قدرات الموظفين الحاليين.
- تبادل أفضل الممارسات عبر الاتحاد فيما يتعلق بالتدريس والتعلم، والقيادة، والسياسة المدرسية، والمالية، والإدارة.
- توظيف معلمين إضافيين ذوي كفاءة عالية في جميع أنحاء الاتحاد.
- تطوير جودة المباني المدرسية والمرافق الأخرى.

و هناك ثلاث سمات معينة لهذه الشبكات: أولاً، تبنّت هذه الشبكات استنقاص الممارسين كوسيلة لتوليد المعرفة، وثانياً، كان المقصود منها أن تؤدي إلى تطوير وتنفيذ ممارسات جديدة. وهذا يعني أن المدارس في هذه الشبكات كانت ملتزمة بتزويد المشاركين بالفرص لتحديد القضايا التي تهمهم، ومن ثم ابتكار وتنفيذ ممارسات جديدة من خلال الاستفسار. السمة الثالثة لهذه الشبكات هي أنها كانت تهدف إلى تحفيز التعاون بين المدارس. أدى هذا إلى إنشاء حاجة إلى القيادة التي امتدت إلى ما هو أبعد من المنظمات الفردية، فقد استلزم ذلك إعادة النظر في أدوار قادة المدارس الحاليين خارج مدرستهم، وكذلك إنشاء أدوار قيادية جديدة تشمل مجموعات من المنظمات (Townsend, 2015, p.727).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

حيث تم إنشاء مجموعات من المستفسرين داخل المدارس، شمل ذلك تحديد الموظفين ذوي الخبرة لتنسيق مجموعات الاستفسار التي تم تقديمها نتيجة للشبكة، نجتمع على الأقل كل نصف فصل دراسي، ويتم إدارته بالفعل، بواسطة منسق ينظم ويترأس الاجتماعات، وهو العضو الأكثر خبرة ومن ثم يكون لدي جميع المشاركين فرصة لإبداء الرأي (Townsend, 2015, p.727). وبذلك، يتم تحقيق التعاون داخل الشبكات في إنجلترا من خلال مجموعة من الآليات المختلفة، بعضها جمع مجموعات من الموظفين من مدارس مختلفة معاً، والبعض الآخر استخدم وسائل أخرى لتعزيز التواصل بين المدارس عبر الشبكة، والتي شملت (Townsend, 2015, pp. 725-726):

- تنظيم اجتماعات استفسار منتظمة بين المدارس. ضمت هذه الاجتماعات غير الرسمية أفراداً من مدارس مختلفة، حيث يقدموا وصفاً للتقدم المحرز في تحقيقهم وبلخصوا بعض الدروس التي تعلموها، وتكون الاجتماعات الأخرى اجتماعات عمل أكثر رسمية جمعت ممثلين عن كل مدرسة عضو في الشبكة لاتخاذ قرارات بشأن تشغيل الشبكة وتطويرها وقيادتها.
- الزيارات المدرسية المتبادلة، ويتم استكمال الاجتماعات بزيارات متبادلة، لا سيما عندما يكون لدى المستفسرين من مدارس مختلفة اهتمامات مماثلة، أو عندما يكون المستفسرون من مدرسة واحدة مهتمين بمسألة تتمتع فيها مدرسة أخرى في الشبكة ببعض الخبرة.
- استفسار ورش العمل والندوات والفعاليات التدريبية. بالإضافة إلى عقد اجتماعات منتظمة، قامت الشبكات بترتيب نوع من التدريب الخارجي والتيسير للاستفسار. وقد شمل ذلك في بعض الأحيان قيام الميسرين بزيارة المدارس الفردية، ولكن المناسبات التي دعمت التواصل بشكل أكبر كانت تلك التي اجتمعت فيها مجموعات من المستفسرين من مدارس مختلفة في ندوات استفسارية جماعية.
- المؤتمرات. كان الحدث المهم في تفويم كل شبكة هو المؤتمرات السنوية، أو المؤتمرات نصف السنوية في شبكة واحدة، وكان لها وظائف متعددة مع متحدثين خارجيين يقدمون حول القضايا الملحة للشبكة، ومع قادة الشبكة الذين يفكرون في التقدم ويقدمون خططاً للمستقبل لتطوير الشبكة.

• إجراء التحقيق التعاوني بين المدارس. يتم تشكيل مجموعات التحقيق التعاوني بين المدارس لمعالجة الاهتمامات المشتركة نتيجة للاتصالات التي تم إنشاؤها من خلال الآليات الأخرى المذكورة سابقاً.

• كتابة تقرير الاستفسار. وكانت الوسيلة الأخيرة التي غيرت بها هذه الشبكات الطرق التي يعمل بها المعلمون معاً هي كتابة تقارير الاستفسار وتوزيعها. وقد تم دعم ذلك أيضاً من قبل مستشارين خارجيين. تم توزيع هذه التقارير في جميع المدارس في الشبكات المعنية بهدف أن يتمكن أي شخص مهتم بما قرأه من الاتصال بالمؤلف لمناقشة عمله، أو ربما للعمل معاً.

وفي الواقع، فإن مفهوم "النظام الذي تقوده المدرسة للتحسين الذاتي" "self-improving" (SISS) school-led system، والذي تتحمل فيه المدارس مسؤولية أكبر لتحسين نفسها، وحيث يتعلم المعلمون والمدارس من بعضهم البعض ويدعمون بعضهم البعض وبالتالي نشر الممارسات الفعالة، وتبادل الممارسات التي تتعلق بالتدريس والقيادة والنواحي المالية والإدارية، وتدوير المعلمين والقادة الأكفاء بين المدارس الأعضاء في الأكاديميات؛ يدعم الكثير من الأساس لتلك الإصلاحات الهيكلية في نظام التعليم الإنجليزي.

٧. دور المستوى المحلي في شبكات التحسين المدرسية.

تغير دور السلطة المحلية بشكل جذري مع حركة إصلاح الأكاديميات. ففي حين أن السلطات المحلية لا تزال مسؤولة عن الإشراف على المدارس التي تعمل بمفردها، فقد تم تقليص دورها وإعادة تركيزه على "التراجع عن إدارة المدارس وتحسينها". (DfE, 2016b, 69) "على هذا النحو، تم "التقليص" من قوتهم وتأثيرهم في تشكيل جودة الخدمات حيث تولى الرعاية المستقلون بشكل متزايد دور إدارة المدرسة، وهناك العديد من الهياكل الجماعية التي تميز هذا الحكم الجديد والتي تشرف الآن على ما كان في السابق مقاطعة للسلطة المحلية. على سبيل المثال، يتم إدارة معظم الأكاديميات ضمن شبكات من خلال صندوق متعدد الأكاديميات، وفي ظل حوكمة MAT، يوجد مجلس إدارة واحد مسؤول في النهاية عن إدارة كل مدرسة وأدائها، وهذا الشكل من الحوكمة هو الشكل التنظيمي المفضل لقيادة وإدارة النظام المدرسي الأكاديمي (Keddie, 2019, p. 8).

لقد تم إفراغ السلطات المحلية في إنجلترا البالغ عددها (١٥٢)، والتي كانت في السابق مسؤولة عن الإشراف على جميع المدارس التي تمولها الدولة تقريباً، إلى حد كبير، في حين أدى

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

ظهر MATs والأكاديميات إلى خلق طبقة وسطى أكثر تفتتًا وأقل وضوحًا على أساس المكان، ودور أقوى للحكومة المركزية في تقديم التعليم (Greany & McGinity, 2021, p. 312).
ثانيًا. تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية في شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا.

١. تطبيق نظرية التماسك/التنظيم.

بالاعتماد على نموذج هود، يكشف التحليل أنه على الرغم من أن التعاون بين المدارس في النظام الإنجليزي كان مدفوعًا على مستوى السياسات بتحقيق المساواة بين المدارس في الأداء؛ إلا أنه في الواقع، يتم تفعيل هذا النشاط ضمن إطار فردي يتمثل في هياكل الإدارة والمساءلة الأوسع التي يعمل فيها مديرين المدارس، وهذه الضغوط من قبل Ofsted وغيرها تشجع السلوكيات "الأنانية" وتزيد من خطر فشل الإدارة والتشغيل وزيادة عدم المساواة بين المدارس.

كما أن إن سياق المساءلة العالية (التنظيم الاجتماعي المنخفض) والاستقلالية العالية (انخفاض التماسك الاجتماعي) في إنجلترا يضعها بقوة في الربع السفلي الأيمن من المصفوفة (الطريقة الفردية). فبالنسبة للاستقلالية قام صنّاع السياسات في الحكومة المركزية في إنجلترا بتفويض صلاحيات وموارد متعددة لاتخاذ القرار إلى المدارس. وتدرج في عملية التفويض هذه مسؤولية التطوير المهني للمعلمين، اعتقادًا بأن ذلك سيؤدي إلى تحسين الجودة وزيادة الابتكار. وقد تم وصف هذا الالتزام في مكان آخر بأنه التحرك نحو "نظام مدرسي ذاتي التحسين" وبالتالي تتحمل المدارس الفردية مسؤولية أكبر لتحسين نفسها؛ وفي الوقت نفسه على المدارس أن تعمل مع بعضها البعض داخل الشبكات المتمثلة في اتحاد الأكاديميات حتى تنتشر الممارسة الفعالة، والحصول على الدعم المطلوب.

٢. تطبيق النظرية المؤسسية

النقطة الأساسية التي يجب التركيز عليها هي هيكل النظام المدرسي في إنجلترا، أنه في حين يتم تشكيل سياسة التعليم مركزيًا، فقد تولّت السلطات المحلية منذ أوائل القرن العشرين مسؤولية تعليم الأطفال في مناطقهم المحلية. ومع ذلك، فإن العلاقة بين السلطات المحلية والحكومة المركزية لم تكن سهلة، وفي عام ١٩٨٨م شهد قانون إصلاح التعليم فقدان السلطات المحلية للعديد من صلاحياتها حتى أصبح دورها هو التدقيق والدعم. حدث تغيير كبير مع إنشاء الأكاديميات والمدارس الحكومية الممولة مباشرة من وزارة التعليم وخارج سيطرة السلطة المحلية. نظرًا لأن

الأكاديميات ذات الحكم الذاتي تتمتع بعدد من الحريات الممنوحة لها فيما يتعلق بالابتكار والمناهج الدراسية، وهو ما لا تتمتع به مدارس السلطة المحلية. في حين أن بعض الأكاديميات تعمل بشكل مستقل، فإن عددًا من هذه المدارس مرتبط بشبكات في اتحاد متعدد الأكاديميات MAT، ومجموعات من المدارس ذات سياسات ومناهج وأساليب مركزية للتعلم المهني. ولذلك فإن نوع الاستقلالية التي يتمتع بها الموظفون في المدارس سيختلف حسب نوع المدرسة وهيكلها.

٣. العوامل التمكينية/المعوقات في شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا.

توجد عوامل رئيسة مرتبطة بهذا الاتجاه الإيجابي في أداء الشبكات (Chapman & Muijs, 2013, p. 218; Simkins, et al., 2019, p. 339):

- لقد زوّدت القيادة الهادفة المعلمين بإحساس أوضح بهوية الشبكة أو فلسفتها. وقد ساعدت مثل هذه الجهود القيادية المعلمين على رفع التوقعات بشأن ما يمكنهم تحقيقه هم وتلاميذهم.
- يؤدي التعاون المتزايد إلى رفع التوقعات، والتي تميل بطبيعة الحال إلى منح المعلمين فرصة أكبر لمشاركة الممارسات الجيدة عبر الاتحاد وفي المجتمع التعليمي الأوسع.
- أن الكفاءة المحسّنة قد مكّنت المدارس من الاعتماد على موارد أفضل ومجموعة أوسع من الخبرات، مما أدى بدوره إلى تطوير مهني مستمر وعرض مناهج دراسية أوسع.
- كانت القيم المشتركة مهمة، بما في ذلك مدى تبلور الشخصيات الفردية. وكانت الجغرافيا (قرب المدارس داخل MAT) والمجتمع المتشابه مهمًا أيضًا، حيث أعرب المديرون بشكل عام، عن وجهة نظر مفادها أن العلاقات التعاونية، والمجموعات التي قد ينتمون إليها، يجب أن تُبنى من الأسفل بطريقة محسوبة وعضوية. وقد مكّن هذا النهج التطوري من اختبار القيم والعلاقات وتوفير أفضل أساس للحفاظ على العلاقات المهنية الفعالة.

كما رصدت إحدى الدراسات بعض الإيجابيات منها (Chapman & Muijs, 2013, pp. 216-219):

- ساعدت الهياكل الفيدرالية الجديدة بعض الشبكات على خفض ميزانيتها المخصصة للتطوير المهني المستمر وفي نفس الوقت تحسين جودتها وأهميتها بشكل عام.
- جميع المدارس استفادت من مجموعة الخبرات الجماعية الأوسع والموارد المتاحة من خلال الشبكة.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- أتاحت الشبكات الوصول إلى أكثر من مبنى مدرسي واحد ومجموعة من الموظفين أيضًا قدرًا أكبر من الاستمرارية في التعليم في الأوقات التي كان فيها خطر الانقطاع
 - بناء تطلعات خارج حدود المدرسة، التحرك بعيدًا عن الاهتمامات الضيقة بشأن التلاميذ في مدرسة واحدة إلى اهتمام أوسع بشأن تعليم التلاميذ في جميع المدارس.
 - في الأكاديميات، حيث تشترك المدارس ذات الأداء العالي مع المدارس ذات الأداء المنخفض - وهي حالات "التحول المدرسي". يكون لاتحادات الأداء هذه تأثير إيجابي على كل من المدارس العليا والمنخفضة الأداء في الشراكة.
 - الأكاديميات ذات القيادة التنفيذية تتفوق في الأداء على الأكاديميات ذات الهياكل القيادية التقليدية (مدير مدرسة واحد يقود مدرسة واحدة).
 - القادة ينظرون بشكل متزايد إلى التعاون على أنه فرصة لاحتضان التغيير وليس تهديدًا لسلطتهما واستقلاليتهما
 - توفر هذه القدرة الإضافية فرصًا لتوليد الدخل وتوفير خدمات إضافية للمدارس داخل MAT، وتوفر وفورات الحجم فرصًا للتطوير المهني المستمر المشترك، مما يمكن مجموعة من المدارس من المشاركة في نشاط التطوير المهني المستمر الذي كان من الممكن أن يمثل مشكلة كمدرسة واحدة.
 - التركيز المكثف على رفع التوقعات ومعايير الأداء تُفسح المجال بشكل طبيعي للتركيز الشديد على تحسين التدريس والتعلم.
- وفي المقابل يوجد عدد من **المعوقات:**
- إن تحميل المدارس الفردية المسؤولية عن الأداء، مع ما يترتب على ذلك من عواقب "عالية المخاطر" على "الفشل"، يجعل التعاون أقل احتمالًا. وبالمثل، فإن حوافز السوق التي تسعى إلى تشجيع المنافسة بين المدارس على التلاميذ و/أو الموارد ستجعل التعاون أكثر صعوبة.
 - أصبحت أنظمة المدارس المحلية في إنجلترا الآن معقدة ومجزأة بشكل ملحوظ، مع ما يترتب على ذلك من آثار خطيرة على العدالة والتحسين الاستراتيجي المستدام.
 - تعترف وزارة التعليم بسهولة بوجود عيوب في النظام الحالي، فالنظام الذي تطور خلال العقد الماضي مربك في كثير من الأحيان. المدارس وصناديق الأكاديميات والسلطات المحلية لديها أدوار ومسؤوليات غير واضحة - ومتداخلة في كثير من الأحيان. تسمح

التوقعات غير الواضحة للأكاديميات والسلطات المحلية بوجود مناطق رمادية سمحت في بعض الأحيان للأطفال الضعفاء بالسقوط من خلال الفجوات. ولم تتمكن الحكومة من التدخل بشكل كاف في العدد الصغير من الأكاديميات التي لم ترقى إلى مستوى توقعات الآباء، أو حددت بوضوح من خلال الجهاز التنظيمي المعايير التي تتوقع من جميع الأكاديميات تحقيقها.

• تم تقليص تأثير السلطة المحلية بشدة. فقد كان قبل عام ٢٠٠٢م، كان يتعين على كل مدرسة تمويلها الدولة في إنجلترا أن يكون لديها هيئة إدارية خاصة بها، تكون مسؤولة عن اتخاذ القرار بشأن القضايا الرئيسية، مما أظهر التوازن بين وكالات التعليم المحلية وأولياء الأمور والقوى العاملة من المعلمين. وتضمنت ميزانيتهم المنقولة من السلطة المحلية في ذلك الوقت معظم النفقات المتكررة، بما في ذلك التوظيف. لكن أدى إنشاء الأكاديميات إلى تغيير لوائح الحوكمة لتلك المدارس التي أصبح مطلوباً منها، منذ عام ٢٠١٠م، أن تصبح أكاديميات سواء عن طريق الاختيار (التحويل) أو الشرط (الرعاية). لا تزال كل أكاديمية تحصل على مخصصات في الميزانية بناءً على أعداد الطلاب، ويُطلب عادةً المساهمة في التكاليف المركزية والتي تكون في بعض الحالات متغيرة وفقاً للأداء الحالي (Male, 2022, p. 324).

• تقليص دور أصحاب المصلحة. لقد حدث تغيير جذري في مشاركة أصحاب المصلحة في إدارة المدارس منذ بدء عملية التحول الأكاديمي، فلم يعد لدى العديد من المدارس هيئة إدارية تمثل منتدى صنع القرار القانوني الذي يمثل منطقتها (Male, 2022, p. 324).

٤. أوجه الاستفادة من شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا:

يمكن استخلاص بعض الدروس المستفادة من شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا على النحو الآتي:

- يحتاج التعاون الحقيقي القائم على القيم المشتركة والثقة وقتاً طويلاً ويتطلب قيادة متطورة.
- يتم تشجيع التعاون على جميع المستويات من خلال فهم أن المدارس بحاجة إلى إقامة علاقات عمل سليمة لضمان تأثير الاتحاد ونجاحه على المدى الطويل
- التحرك نحو التعاون المنظم والمستدام هو عملية تدريجية وبالتالي فإن عملية التحول إلى اتحاد غالباً ما تتم على مراحل.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- إعادة التفكير في هياكل المساءلة الوطنية والمحلية من أجل أن تشمل نطاقاً أوسع من النتائج؛ تشجيع مستويات أكثر طموحاً من التجارب حول كيفية تلبية احتياجات الأطفال والأسر على أفضل وجه؛ التركيز على التماسك والتعاون على أساس المكان.
- يمكن إعادة التفكير في هياكل المساءلة الوطنية والمحلية من أجل تضمين مجموعة واسعة من النتائج، بما في ذلك تقييم النتائج على مستوى الشبكة، بدلاً من تحميل المدارس الفردية المسؤولية عن الأداء، مع ما يترتب على ذلك من عواقب "عالية المخاطر" على "الفشل".
وبذلك، كان تحسين المدرسة يقع على عاتق المدارس نفسها بدلاً من السلطة المحلية. وكان الافتراض هو أن المعلمين هم في وضع أفضل لقيادة التحسين المدرسي، حتى أصبح تحسين المدارس مسؤولية جماعية للنظام المدرسي من خلال الأكاديميات، التي تعتمد على التعاون الشبكي والبحث من أجل أن تكون قادرة على تبادل الخبرات وتوليد المعرفة والاستجابة بشكل أفضل لتنوع الطلاب، حيث إن اتحادات متعددة الأكاديميات تم تحريرها من سيطرة السلطة المحلية ليتم تمويلها مباشرة من قبل الحكومة الوطنية. وتتمتع هذه المدارس المستقلة التي تمويلها الدولة ببعض الحريات التي من المفترض أن تساعد على التحسين، فعلى سبيل المثال، لا يُطلب منهم اتباع المنهج الوطني أو توظيف معلمين مؤهلين في ظل الاتجاه نحو اللامركزية داخل النظام المدرسي، وقد تسارع ذلك من خلال تحويل نسبة كبيرة من المدارس الثانوية إلى أكاديميات (ممولة من القطاع العام، ومدارس مستقلة) منذ ٢٠١٠م، وقد شهدت هذه العملية زيادة استقلالية المدارس، ضمن نظام مزدوج من المدارس والأكاديميات، وتقليص دور السلطات المحلية.

ثالثاً: السياق الثقافي والمجتمعي لشبكات التحسين المدرسية في إنجلترا.

يتضح تأثير السياق الثقافي والمجتمعي لشبكات التحسين المدرسية في تشيلي فيما يلي:

سياسياً. ركزت حكومة حزب العمال الجديد التي جاءت عام ١٩٩٧م والتي تبنت مفهوم الإدارة العامة الجديدة، والفلسفة النيوليبرالية للسوق الحرة كعامل دافع لصنع القرار على المستويين الوطني والمحلي؛ لتحسين جودة المدارس في المناطق الحضرية المحرومة من خلال إنشاء الأكاديميات التي كانت خالية من سيطرة السلطة المحلية، ومسؤولة مباشرة أمام وزير الدولة للتعليم. ثم جاءت التغييرات في السياسة التعليمية في إنجلترا التي وضعتها حكومة ائتلاف المحافظين/الديمقراطيين الليبراليين التي تولت السلطة في عام ٢٠١٠م قد شكّلت تحديات كبيرة للمدارس. هدف الحكومة هو إنشاء نظام من "المدارس المستقلة الممولة من القطاع العام". الغالبية

العظمى من هذه المدارس هي أكاديميات - المدارس التي تنتقل من تمويل السلطة المحلية والمساءلة إلى التمويل المباشر من قبل وزارة التعليم (DfE). بالإضافة إلى ذلك، هناك أحكام تقضي بإنشاء مدارس مجانية جديدة استجابة لمقترحات المجتمع المحلي والمجموعات الدينية وغيرها من المنظمات. إن النتيجة الطبيعية لنقل المسؤولية المباشرة عن المدارس إلى وزير التعليم هي "تفريغ" مسؤوليات وزارة التعليم لضمان جودة التعليم محلياً واستبدالها برؤية "نظام مدرسي يعمل على التحسين الذاتي". يتم من خلالها نقل مسؤولية تحسين المدرسة إلى مستوى المدرسة، مع اعتبار التعاون بين المدارس هو الوسيلة الأساسية للتغيير. ويتجسد هذا الرأي في سياسة إنشاء مدارس التدريس، ومنذ عام ٢٠١٠م، سارت هذه العمليات على قدم وساق وبطول أغسطس ٢٠١٤م، تم تحويل (١٢%) من المدارس الابتدائية و(٥٣%) من المدارس الثانوية إلى الوضع الأكاديمي (إجمالي ٤٠٠٩) وتم إنشاء ١٧٥ مدرسة مجانية (Simkins, 2015, p. 4).

وسعت الحكومة الائتلافية بقيادة المحافظين في عام ٢٠١٠م وحكومة المحافظين في عام ٢٠١٥ إلى التحرك نحو كل مدرسة، سواء الابتدائية (من ٥ سنوات إلى ١١ عاماً) أو الثانوية، لتصبح أكاديمية. وكان الهدف المعلن هو إنشاء نظام "تقوده المدرسة" مع أربع ميزات رئيسية: (Simkins, et al., 2019, p. 332)

- إزالة سلطة الحكومة المحلية على التعليم من خلال التعليم الأكاديمي.
 - إطار وطني لأهداف الأداء والتفتيش لجميع المدارس التي تمولها الدولة (بما في ذلك الأكاديميات).
 - التعاون بين المدارس لتوفير الموارد والحافز لتحسين المدرسة.
 - أن يصبح مديرو المدارس الناجحون "قادة النظام" ويمارسون القيادة خارج مدارسهم.
- وكان تأثير هذه السياسة هو أنه بحلول أغسطس ٢٠١٧م كان هناك أكثر من (٦٥٠٠) أكاديمية. ونتيجة لذلك، تشهد السلطة تحولاً على الساحة المحلية، وتظهر هياكل ومجموعات وتحالفات جديدة. (Simkins, et al., 2019, p. 332)

تعليمياً. وفي سياسة المدارس، كانت هناك استثمارات جديدة كبيرة تهدف إلى رفع المعايير، تحت شعار "التعليم عالي الجودة للجميع". وقد دعمت هذه التوسعات بشكل كبير في توفير السنوات الأولى، والتدخلات المتعاقبة على مستوى المنطقة لمعالجة المدارس ذات الأداء الضعيف (مثل مناطق العمل التعليمية، والتميز في المدن، وتحدي لندن)، فضلاً عن الجهود المبذولة لتحسين

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

رفاهية الأطفال والشباب، والتي يتم تقديمها من خلال مجموعة من السياسات المعروفة باسم "كل طفل مهم". في الفترتين الثانية والثالثة لحزب العمال الجديد، كان هناك تحول في التركيز، من مجرد رفع المعايير إلى تضيق فجوة التحصيل الاجتماعي والاقتصادي بين التلاميذ من الخلفيات المحرومة والمحظوظة. وكانت النتيجة إدخال تدخلات أكثر استهدافاً من أجل تركيز موارد إضافية على التلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم أكبر، ومن الأمثلة على ذلك مخطط محو الأمية "استعادة القراءة". من السمات البارزة لهذا المشهد السياسي الطريقة التي عمل بها حزب العمال الجديد من خلال عدد من "الهيئات القائمة والجديدة" للمضي قدماً بسياساته، بما في ذلك وكالة تطوير المؤهلات والمناهج الدراسية، ووكالة التدريب والتطوير للمدارس، والوكالة التعليمية البريطانية. وكالة الاتصالات والتكنولوجيا. لكن كل هذا كان على خلفية الدفع المستمر لتحقيق تنوع أكبر في المدارس المستقلة، ونشر بيانات الأداء، واختيار الوالدين. وفي الوقت نفسه، بناءً على المنهج الوطني، قدمت سلسلة من "الاستراتيجيات الوطنية"، أولاً لمحو الأمية والحساب ثم للمرحلتين الابتدائية والثانوية ككل، الأساس لمزيد من تشكيل عمل المدارس في نظام السوق. تلقى توفير السنوات الأولى نفس المعاملة، بما في ذلك إدخال المرحلة التأسيسية للسنوات المبكرة والمعايير ذات الصلة (Whitty & Wisby, 2016, p. 318).

وتاريخياً. كان التعليم المدرسي في إنجلترا موضوع مراجعة وإصلاح شبه مستمرين لما يقرب من ٣٠ عامًا. وكانت هناك تغييرات كبيرة في جميع جوانب النظام، بما في ذلك المناهج الدراسية والتقييم والتفتيش وزيادة فترة التعليم الإلزامي وإصلاح تنظيم المدرسة والتمويل، حيث خضع المنهج الوطني، الذي تم تقديمه في عام ١٩٨٨م، لإصلاحات كبيرة إلى جانب نظام اختبار وطني، وأصبح الأداء في الاختبارات الوطنية علنيًا وأصبحت جداول الدورات المدرسية ميزة دائمة. وتأسس مكتب المعايير/التفتيش في التعليم (Ofsted) في عام ١٩٩٢م حيث تخضع جميع المدارس لعمليات تفتيش منتظمة مع نشر النتيجة النهائية، وأصبح يتعين على الطلاب البقاء في التعليم أو التدريب حتى سن (١٨) عامًا، وحصلت المدارس على قدر أكبر من الاستقلالية المالية، وتم تشجيعها على التنافس على الطلاب، ويُتوقع منها الآن إدارة مواردها الخاصة، فمن المتوقع أن يدير قادة المدارس مدرستهم كعمل تجاري، جنبًا إلى جنب مع الخبرة في علم أصول التدريس والتقييم وتطوير المناهج. وكانت هذه التغييرات مدفوعة بالرغبة في رفع المعايير التعليمية، بالإضافة إلى ذلك، تم إرشاد إصلاح التعليم نحو تحسين الحراك الاجتماعي ورفع تطلعات الطلاب

من الخلفيات الأكثر حرماناً بهدف سد الفجوة بين الطلاب الأكثر نجاحاً والأقل نجاحاً. تدعم هذه العملية الإصلاح المستمر لتدريب المعلمين والتطوير المهني لكبار المعلمين والمعلمين، وبالتالي ازداد التدخل السياسي في النظام مع سيطرة الحكومة المركزية بشكل أكبر على ما يجب تدريسه في المدارس وكيفية تقييمه. وأصبح التعليم قضية سياسية مهمة وقد تم وضعه بشكل متزايد في طليعة الأجندة السياسية على الرغم من وجود إجماع سياسي واسع بين الحزبين السياسيين الرئيسيين، وفي المقابل، تضاءلت السيطرة المحلية على النظام، وفي الوقت نفسه تم منح المدارس قدرًا أكبر من الاستقلالية المالية، وشجعت الحكومات المتعاقبة على إنشاء مجموعة متنوعة من المدارس، وتشمل هذه المدارس الأكاديمية، التي تتمتع بقدر أكبر من المستقلة، والمدارس المجانية، التي يمكن إنشاؤها من قبل مجموعات وأفراد بما في ذلك الآباء والمعلمين، وكانت أيضًا نتيجة هذه الإصلاحات تحركًا نحو نهج السوق الحرة في التعليم حيث يُنظر إلى الطلاب وأولياء الأمور على أنهم مستهلكون للتعليم وتعمل المدارس مثل المنظمات المستقلة بدلاً من كونها جزءًا من شبكة محلية. في الوقت نفسه، احتفظت الحكومة المركزية بالسيطرة على الجوانب الرئيسية للتعليم بما في ذلك المناهج والتقييم والتفتيش على المدارس والتمويل (Middlewood et al., 2017, pp. 152-153).

الحالة الرابعة: شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

يتم تناول شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا من خلال ثلاثة نقاط: أولاً: وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في الصين، وثانياً، تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية على تلك الشبكات، وثالثاً، السياق الثقافي والمجتمعي. أولاً: وصف ملامح شبكات التحسين المدرسية في تشيلي.

يتم وصف شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا من خلال: التطور التاريخي لتلك الشبكات، ودوافع وأهداف الشبكات، وإطارها التشريعي، وتصميم الشبكات، وهيكلها، وأنشطتها، ودور المستوى المحلي في تلك الشبكات، وذلك على النحو الآتي:

١. التطور التاريخي لشبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

منذ عام ٢٠٠٠م عززت الإدارة التعليمية إنشاء الشبكات المدرسية من خلال العديد من البرامج التعليمية التي تقوم على الشراكة بين القطاعين العام والخاص، مثل خطط تنمية المجتمع Community Development Plans والخطط التعليمية المجتمعية Community Educational Plans أو الاستخدام المشترك للمرافق المدرسية، مما أدى إلى الظهور السريع

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

لهذه الشبكات، وكانت هناك العديد من مبادرات الشبكات المدرسية المستدامة التي أنتجت فوائد اجتماعية وتعليمية مهمة على مستوى المجتمع (Díaz-Gibson, et al. 2017, p. 1045).

وكانت التجربة الأكثر تأثيراً في إسبانيا، والتي تم إطلاقها في عام ٢٠٠٧، هي برنامج التعاون بين القطاعين العام والخاص الذي يسمى CaixaProinfancia ويتم تمويل البرنامج CaixaProinfancia وقيادته من قبل الخدمة الاجتماعية Obra Social التابعة لمؤسسة 'Fundación Bancaria 'la Caixa، وتتمثل مهمتها في توفير الدعم التعليمي والاجتماعي للتلاميذ والأسر التي تعاني من حالات الضعف بسبب الفقر، ويتم تنفيذه في المدن التي تضم أكبر عدد من السكان في جميع مناطق البلاد، ويتطلب نموذج التنفيذ إنشاء لجان للتلاميذ في كل حي أو منطقة بمشاركة المدارس والخدمات والمنظمات الاجتماعية من القطاع الثالث لوضع خطط العمل وتنسيق العمل الاجتماعي التربوي. وتُبدل الجهود لتحسين النجاح التعليمي وتمكين الأسرة، وتشمل هذه البرامج الفرعية النموذجية المجانية للأسر المشاركة، والمساعدة الاجتماعية، والتعزيز التعليمي، والتعليم في أوقات الفراغ، والمساعدة في العلاج النفسي، والتربية الإيجابية، ويسعى نطاق الخدمات إلى استكمال العروض العامة المتاحة في كل منطقة. وفي مؤتمر وطني بعنوان "التعليم والابتكار؛ الشبكات التعاونية التعليمية في كاتالونيا" - عُقد في برشلونة، جامعة رامون لول Ramon Llull University في عام ٢٠١٣م، حيث كان المؤتمر موجهاً إلى الممارسين والمديرين وصانعي السياسات، حيث وصف الخبراء وناقشوا الأولويات الرئيسية لنجاح شبكات التحسين المدرسية والقضايا الإدارية الرئيسية المتعلقة بشبكاتهم الخاصة، وبدأت عملية إعادة التصميم في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م على أساس معايير إقليمية، وتعزيز (١٨) تجربة تجريبية للشبكات الإقليمية، والتي بلغت ذروتها في إعادة التنظيم الحالية للبرنامج إلى (١٧٢) شبكة محلية في المدن الرائدة في إسبانيا (Mayayo et al., 2020, pp. 186-187; Díaz-Gibson, et al. 2017, p. 1046)

وكان المجتمع الكاتالوني في طليعة حركات التجديد التربوي. تأثرًا بالسياق الدولي، حيث حدثت أولى مبادرات التواصل الإسباني في مجال التعليم في كاتالونيا منذ أكثر من عقد، وأصبحت وزارة التعليم ترؤج للشبكات في الحكومة الكاتالونية، والتي تضم مؤخرًا (١٢) شبكة تضم حوالي (٧٠٠) مدرسة. يوجد في هذه الشبكات عدد كبير من المعلمين المكلفين بتعزيز ومواكبة العمليات التحولية لتحسين تعلم الطلاب (Azorín, 2021, p. 540).

يتضح التاريخ الطويل لشبكات التحسين المدرسية في إسبانيا منذ بداية الألفية الثالثة، وكانت البداية بمبادرات بالتعاون بين القطاع العام والخاص لتحسين التعليم، ثم تطوّر الأمر بعد ذلك ليتم تنسيق الشبكات التي تجمع بين العمل التربوي والاجتماعي في المناطق المحرومة وللأسر الضعيفة.

٢. الإطار التشريعي لشبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

تمتلك إسبانيا ما مجموعه (١٧) من السلطات التعليمية المحلية ومقاطعتين مستقلتين، وبالتالي فإن إطار التعليم القانوني في هذا البلد متنوع حيث لكل ولاية تشريعها الخاص الذي يُنظم الشبكات، لكن يوجد قانون تعليم حكومي مشترك الذي تم تمريره في عام ٢٠١٣م Ley Orgánica (LOMCE) *para la Mejora de la Calidad Educativa*، والمعروف بقانون تحسين جودة التعليم، حيث يُسمح بـ *Concertados* في جميع أنحاء إسبانيا كجزء من شبكة متكاملة من المدارس العامة والخاصة المدعومة من الأموال العامة، وينص هذا التشريع التربوي على أن المجتمع الأكثر انفتاحًا وشمولية وتشاركية يتطلب طرقًا بديلة للتنظيم والإدارة من خلال التعاون والعمل الجماعي، لكنه لا يحدد الالتزام بإنشاء شبكات دعم وتعاون بين المدارس. لذلك تتمتع المدارس بالاستقلالية في اتخاذ القرار بشأن تنفيذ أو عدم تنفيذ الشبكات. إلى جانب هذا القانون العام، تضع كل هيئة تعليمية محلية تشريعات تقدم الابتكارات الصغيرة. (Azorín & Muijs, 2017, p. 281).

أما قانون التعليم الجديد الذي تم سنّه مؤخرًا (ديسمبر ٢٠٢٠)، والمعروف باسم LOMLOE، ينص لأول مرة في إسبانيا على أن وزارة التعليم والإدارات التعليمية ستعزز نشر الخبرات وتبادل النتائج ذات الصلة للبحث التربوي والابتكار بين شبكات المدارس والجامعات، وأيضًا، ينص القانون على أنه سيتم تعزيز برامج البحث والابتكار من خلال تعزيز العمل التعاوني والشبكات المهنية والمدرسية لتعزيز التدريب والتقييم الذاتي، وتحسين نشاط التدريس (Azorín, 2021, p. 539).

ثم ظهرت تشريعات حديثة متنوعة بشأن الشبكات في مختلف مجتمعات الحكم الذاتي في إسبانيا. ففي حالة إكستريمادورا Extremadura التي ينظم "المرسوم ٢٠١٥/٧٥ المؤرخ ٢١ أبريل، عمل شبكات الدعم الاجتماعي والابتكار التربوي في مراكز التعليم غير الجامعية الممولة من القطاع العام في مجتمعها المستقل"؛ جزر الكناري Canarias مع "قرار مدير جزر الكناري

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

لتقييم الجودة والتعليم بين الجامعات، والذي يصدر دعوة لاختيار وتجديد مراكز التدريس العامة غير الجامعية للمشاركة في الشبكات التعليمية المبتكرة في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠؛ وفي نافارا بالقرار ٢٠١٩/١٩٢، المؤرخ ١١ أبريل، الصادر عن المدير العام للتعليم، والذي ينظم الاندماج في شبكات المدارس المختلفة، بما في ذلك شبكة المدارس المعززة للصحة، وشبكة مدارس التضامن وشبكة المدارس المستدامة من أجل مراكز التعليم غير الجامعية في مجتمع نافارا اعتبارًا من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م (Azorín, 2021, p. 538).

فبالإضافة إلى التشريعات العامة لنظام التعليم في إسبانيا التي تدعم الشبكات المدرسية بغرض التحسين والابتكار والتطوير المهني للمعلمين وتحسين العدالة التعليمية ومعالجة نقص الموارد بين المدارس؛ فإن لكل ولاية تشريعاته الخاصة في تنظيم الشبكات المدرسية داخلها، وذلك تحت مظلة قانون التعليم الجديد، حيث تتمتع الولايات بالاستقلالية.

٣. أهداف شبكات التحسين المدرسية ودوافع الانضمام إليها في إسبانيا.

كان الدافع الأكبر لشبكات التحسين المدرسية هو مواجهة التسرب من المدرسة، والذي يشير إلى الفشل في التخرج من التعليم الإلزامي، وترك المدرسة مبكرًا، إلى النسبة المئوية للسكان الذين لا يحققون الحد الأدنى الأساسي مما يؤثر سلباً على قدرتهم على الوصول إلى سوق العمل. وقد جاء تقرير من وزارة التعليم والتدريب المهني أن إسبانيا من بين دول الاتحاد الأوروبي التي حققت أسوأ النتائج، وتتضخم هذه الظاهرة في سياقات فقر الأطفال، مما يؤدي إلى زيادة انتقال الفقر بين الأجيال والتنبؤ باستبعاد البالغين في المستقبل. وبالتالي، يتم طرح التعليم كأحد الآليات التي تفتح الفرص، مما يجعل من الممكن كسر هذه الحلقة المفرغة التي يحكم فيها الفقر على أطفال الأسر ذات الموارد الأقل ليرثوا نفس آليات الاستبعاد الاجتماعي (Mayayo et al., 2020, p. 186).

كما يتم التوسع في الشبكات المدرسية كوسيلة لتحسين جودة الممارسات المدرسية. فهي موجهة نحو العدالة التعليمية، وأهدافها الأساسية: تبادل الخبرات التربوية وتخطيط نماذج الإدارة والتنظيم من خلال العمل التعاوني، ووسيلة لتحسين الإدماج والحد من العزلة المهنية داخل المدارس، كما تهدف إلى تعزيز العمل التعاوني بين المعلمين وتعزيز المقترحات المدرسية لتسهيل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي (Azorín, 2019, p. 45).

وفي المقابل يشهد النظام التعليمي الإسباني موجة واسعة للغاية من التغيير والتحسين المدرسي، تجعل هناك التزام واضح بظهور شبكات تعاونية بين المدارس والمنظمات الاجتماعية والتعليمية، وكانت هذه الظاهرة مدفوعة بظهور مشاكل معقدة ونقص الموارد الكافية، مما دفع المدارس للبحث عن حلول من خلال الشبكات باعتبارها نموذج جديد للخدمات الاجتماعية والتعليمية (Malin et al., 2020, p. 5).

وبذلك، انطلقت شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا من أجل توفير الدعم الاجتماعي والتعليمي للأطفال والأسر في المناطق الفقيرة، وكذلك لمواجهة التسرب من المدرسة والذي قد يكون ناتجًا عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر في بعض المناطق، حيث تركز شبكات التحسين المدرسية على ثلاثة تحديات تعليمية أساسية: تحسين النجاح المدرسي، تطوير استجابة شاملة للطفولة والأسر المعرضة لخطر الاستبعاد، وتحسين الالتزام المدرسي لدى الطلاب لتجنب التغيب عن المدرسة.

٤. تصميم شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

تتألف الشبكات في إسبانيا من: المدارس العامة، ومركز ترفيهي مجتمعي، والكيانات الخيرية الاجتماعية والتعليمية في المجتمع، وخدمات الرعاية الاجتماعية للأطفال والشباب والأسر، والخدمة المدنية، ويتم تنظيم جميع الشبكات على أساس "لجنة التلاميذ" أو اجتماع عام بمشاركة جميع الجهات الفاعلة في مختلف مجالات التحالفات المنشأة في كل مكان، والتي تصل عددها إلى (٩) جهات أو أكثر، بما في ذلك جهة التنسيق، ومسؤول الشبكة، والمستشار الجامعي، وتشمل بعض الشبكات أيضًا مراكز الرعاية الصحية، وفرق التوجيه التربوي أو النفسي التربوي المحلية، والخدمات النفسية البلدية، والجمعيات المقيمة، وفي إحدى الحالات، الشركات المحلية (Mayayo et al., 2020, p. 188). وعلى المستوى المؤسسي، يجتمع جميع أصحاب المصلحة في جمعية عامة لمناقشة وتحديد الاحتياجات والأولويات لتحقيق الهدف المشترك، ويتم التركيز كمجموعة على ثلاث استراتيجيات محددة لدفع التعاون عبر المجتمع: الحد من التغيب عن المدرسة، تدريب الوالدين، والتوجيه الفردي. وعلى المستوى المتوسط يتم إنشاء ثلاث مساحات عمل فردية أو لجان تم تشكيلها من قبل محترفي الشبكات المدرسية المشاركين في الإستراتيجية المحددة. وتحاول كل لجنة من اللجان الثلاث ربط جميع الموارد في المجتمع المنخرطة في قضاياها المحددة، وربط آراء

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

الأعضاء وأفعالهم. وأخيراً، على المستوى التشغيلي يتعلق بتنفيذ البرامج التي تم تحديدها (Díaz-Gibson, et al. 2017, p. 1048).

وتستلزم "لجنة التلاميذ" (الاجتماع العام لجميع الجهات الفاعلة) مستويين من الاتفاق: الأول، السياسي والتقني السياسي (الاتفاقات والاستراتيجيات الشاملة)، والثاني، القطاعي/التشغيلي (تتبع الحالات وإدارة مشاريع محددة). وفي بعض الشبكات يتم إنشاء نوعين من اللجان. الأول يلبي متطلبات المؤسسات السياسية، في حين أن الثاني يوضح فرق الأحياء المختلفة، وفقاً للمعايير الإقليمية، المسؤولة عن تتبع العائلات، وهناك دور المنسق، وعندما تكون الشبكات أكثر تعقيداً، هناك ميل لإنشاء مجموعة إدارة صغيرة أو لجنة تشغيلية تضم ممثلين عن القطاعات المعنية. فيما يتعلق بعمليات الشبكة، يتم عقد (١٠-١٢) جلسة عامة في كل عام دراسي، ويقضي المنسق ما معدله (٣٠٠) ساعة/شبكة لكل عام دراسي، والذي ينضم إليه بمعدل (٤٣٨) ساعة/شبكة في الجلسات العامة للأعضاء المتبقين (Mayayo et al., 2020, p. 191).

وفيما يتعلق بكيفية عمل الشبكات، يتعين على المدارس تصميم مشروع شبكة، ويجب أن يتضمن هذا المشروع برنامج عمل للطلاب والمعلمين والأسر، بالإضافة إلى التعاون مع البلدية والمؤسسات أو الجمعيات الأخرى. يجب أن تتناول هذا البرنامج الجوانب التالية: التبرير وتحليل السياق والاحتياجات، والخطط والبرامج التربوية ومجموعات العمل، والأهداف، والتنظيم، وتوعية وتدريب وإعلام للمجتمع التربوي، والمهنيين المشاركين في كل عمل، والموارد، والرصد والتقييم. بهذا المعنى، فإن تطوير الخطط (المصممة في شكل تشاركي وتنفيذها من قبل المعلمين باستخدام إبداعهم ومعرفتهم حول البيئة المدرسية) يمكن أن يكون مفيداً للغاية، وتجمع هذه المساحات الافتراضية الوثائق والموارد والأعمال التي ينتجها الطلاب والصور والتقارير والأدلة الأخرى للأنشطة التي تم تنفيذها (Azorín & Muijs, 2017, p. 286).

وفي نهاية العام الدراسي، يتم تقييم كل مدرسة ويجب أن تقدم تقريراً سنوياً عن مشاركتها في نشاط الشبكة. يتضمن التقرير: الأهداف التي تم تحقيقها، والأنشطة التي تم تطويرها، والجدول الزمني المتبع، وصعوبات في التنفيذ، وجوانب التقييم (الأدوات المستخدمة والعينات والنتائج)، ومقترحات التحسين، والمعلمين المشاركين في كل مجموعة عمل. كما يقوم منسق الشبكة بإعداد تقرير نهائي يصف الإجراءات التقدم في مجالات مختلفة من المشروع، بما في ذلك نقاط القوة والضعف ومقترحات التحسين، والقضايا التنظيمية والتعليمية والمهنية والاجتماعية، وهذه التقارير متاحة بشكل عام على موقع المشاريع على شبكة الإنترنت للمدرسة. حيث تجدر الإشارة إلى أن

المدارس في إسبانيا يجب أن تقدم تقريرًا يبرر العمل المنجز، وتقدم أدلة حول النتائج وتصف مقترحات التحسين الخاصة بهم للعام المقبل (Azorín & Muijs, 2017, p. 286). وترتكز الشبكة نفسها في المقام الأول على ثلاث طرق للعمل (Mayayo et al., 2020, pp. 195-196):

- دعم الأسرة: المساعدة الاجتماعية، وورش عمل حول الأبوة والأمومة الإيجابية، وتوفير السلع على شكل طعام، أو مساعدات صحية أو صحية واللوازم المدرسية.
- دعم الإدماج التعليمي: التعزيز التعليمي والتعليم في أوقات الفراغ والرعاية العلاجية النفسية.
- تعزيز الشبكة الاجتماعية: تعزيز العلاقة بين الأسرة والبيئة وبين الأقران لتحقيق الديناميكية الثقافية.

كما تستوفي جميع شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا بعض المعايير مثلاً: أكثر من (١٠) أعضاء، تم دمجهم سابقاً في الإقليم مع أكثر من (٨) سنوات من الخبرة، وحققت شبكات التحسين المدرسية زيادة كبيرة في تحقيق الأهداف في مجتمعاتها، وهو ما تم الاعتراف به كمبادرات ناجحة تعمل على تطوير أدوار مهمة في المدينة (Díaz-Gibson et al., 2017, p. 1045).

٥. هيكل شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

فيما يتعلق بالهيكل، يتم تشكيل الشبكات بطريقة "من أسفل إلى أعلى"، وهناك لجنة تنسيق، ومجموعة من الميسرين المدربين لكل شبكة ولجنة تقييم، ويتم تشكيل لجنة التنسيق في المدارس من قبل عضو من فريق القيادة، ومدرس منسق، وممثلان للعائلات، وممثلين اثنين للأطفال، وممثل واحد عن كل مؤسسة أو جمعية أو مؤسسة مشتركة في الشبكة (تشمل الشبكات منظمات من المنطقة المحلية تلتزم بالتعاون في مشروع الشبكة). تضم مجموعة الميسرين المدربين الأشخاص الذين يتلقون تدريباً من قبل السلطة التعليمية المحية للتخصص في موضوع معين (مثل علم البيئة أو الذكاء العاطفي). يشير أيضاً إلى مجموعة العمل التي تتعاون وتشارك في تنفيذ الإجراءات (مدرسون ومتعاونون آخرون). وأخيراً، تتكون لجنة التقييم من موظفين إداريين في السلطة المحلية. وفيما يتعلق بأجندة الشبكات، يتعين على اللجان المدرسية تنظيم ثلاثة اجتماعات في السنة مع جميع الأشخاص المشاركين في الشبكة. بالإضافة إلى ذلك، يوصي التشريع بعقد اجتماعات بين المدارس لتبادل الخبرات ومقترحات التحسين وتعزيز الروابط. جدول الأعمال

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

(الجدول الزمني والمساحات) غير محدد جيداً، فقد أنشأت السلطة التعليمية المحلية مساحة افتراضية لعرض معلومات الشبكات، ولكن لا توجد منصة محددة للاتصال بين الجهات الفاعلة أو لنشر أنشطة كل شبكة (Azorín & Muijs, 2017, pp. 285-286).

وتوجد ثلاثة مجالات لاتخاذ القرارات التشغيلية بدءاً من القرارات العامة وحتى التنفيذ المحدد. على سبيل المثال، بمجرد أن يتفق أعضاء المؤسسة على الأولويات، يبدأ جميع المهنيين في تنظيم العمل المشترك، ثم يتولون إدارة التعاون بدءاً من القرارات العامة حول الأولويات المؤسسية، وصولاً إلى العمل المحدد في المجتمع الذي طوّرتة فرق العمل، وتوفر المستويات المختلفة هيكلًا ممكنًا لتنظيم الفرق التعاونية وأيضًا لفهم المستويات المختلفة للقيادة الشبكية عبر المخطط الأفقي، ويُطلق على هذا المستوى الأولي الذي تم العثور عليه في المقام الأول اسم المجمعات أو المستوى المؤسسي، ويتميز بمشاركة جميع أعضاء الشبكة، وخاصة هؤلاء المهنيين الذين يشغلون مناصب قيادية في منظماتهم، والتوصل إلى إجماع على الأهداف العامة وتحديد الأولويات وتحديد خطوات التنفيذ الاستراتيجي. بمجرد تحديد الاستراتيجيات، يتضمن المستوى الثاني من الخصوصية المستوى المتوسط، الذي يتكون من اللجان التي تمثل مساحات عمل مسؤولة عن تطوير كل خطوة استراتيجية تم تحديدها مسبقاً على المستوى المؤسسي، تؤكد غالبية الموضوعات المتعلقة باللجان على أهمية تعزيز المؤلفات متعددة التخصصات ومحاورها الشاملة، يركز عدد كبير من القادة بشكل خاص على الاستفادة من هذه المساحة لدمج المشاريع والبرامج المماثلة في استراتيجيات اللجنة، وإنشاء اتصالات واستمرارية بينهم لتحسين موارد المجتمع وإجراءاته، بالإضافة إلى ذلك، هناك عدد كبير من المراجع التي تحدد وجود فرق العمل أو المستوى التشغيلي، المسؤولة عن تنفيذ السياسات والمشاريع في المجتمع، مع الإشارة إلى أهمية التوافق في العمل التعاوني اليومي، والتخطيط المشترك لجميع أعضاء الفريق، والتعريف المشترك للأهداف التشغيلية، يؤكد القادة بشكل خاص على التكوين متعدد التخصصات للفريق باعتباره محركاً هيكلياً رئيسياً لتحقيق عمل شامل ومبتكر (Díaz-Gibson, et al. 2017, pp. 1047-1048).

وبذلك يصبح وصف المستويات الثلاثة نتيجة مهمة لأنه يوفر مواصفات مفيدة لكل من نوع الفرق اللازمة لإنشاء البنية الأساسية للهيكلة الأفقي لشبكات التحسين المدرسية، وأنواع استراتيجيات القيادة المطلوبة على جميع المستويات.

كما يعتمد التواصل داخل الشبكات على عقد الاجتماعات العامة كاستراتيجية لتعزيز الاعتراف المتبادل بين أعضاء الشبكة. حيث كانت أنظمة الاتصال الأكثر استخدامًا - في ضوء نتائج إحدى الدراسات - هي: البريد الإلكتروني (١٠٠%)، الاجتماعات (٩٢.٤%)، الهاتف (٥٨.٢%)، الإنترنت (٤.٢%) والبريد (١.٢%). وفيما يتعلق باتخاذ القرار، فقد تم اتخاذ (٧٨.٤%) من القرارات في اللجان العامة، و(١٩.٨%) على مستوى المنسق أو لجنة التشغيل، و(١٤.٧%) في فرق الأحياء، و(٢.٥%) ذكرت عدم اتخاذ أي قرارات. ويتم تقاسم القرارات على مستويات مختلفة بين القطاعات المختلفة (المنظمات الاجتماعية، والخدمات الاجتماعية، والمدارس)، ويتم بذل جهد لضمان اتخاذ القرارات بتوافق الآراء، كما كانت الموارد التنظيمية الأكثر استخدامًا هي الجلسات العامة، والتي تمت الدعوة إليها بجدول أعمال توافقي وسجلات تم وضعها لتعكس وتتبع أي اتفاقات تم التوصل إليها، في جميع الشبكات، تم رسم خرائط الموارد الاجتماعية والتعليمية في البداية من أجل ضبط التدخل (Mayayo et al., 2020, p. 191).

كما يصف القادة جهدًا نشطًا في القيادة الشبكية التي تشمل المهام من خلال جميع عمليات البرنامج، بدءًا من التخطيط وحتى التنفيذ، مع ملاحظة مستويات القيادة المختلفة عبر وإيلاء اهتمام خاص للتفاعلات التعاونية ومتعددة التخصصات. حيث كانت التفاعلات هي العنصر الأكثر بروزًا في الشبكات المدرسية من خلال آليات تنسيق وتعزيز التعاون بين الأعضاء عن طريق إنشاء المعرفة المتبادلة والمساحات متعددة التخصصات، وتمكين وتوجيه المهنيين لاتخاذ القرارات معًا. إنشاء قنوات اتصال مباشرة بين الأعضاء حيث يقوم كل مدير مدرسة داخل الشبكة بشرح مشاريعهم المؤسسية إلى تطوير مساحة محددة لتبادل الخبرات والتعلم من الآخر (Díaz-Gibson, et al. 2017, pp. 1045-1046).

يتضح تنسيق تلك الشبكات من خلال لجنة محددة تضم المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي ومنظمات الخدمة الاجتماعية، يتم التواصل داخل اللجنة من خلال الاجتماعات التي تضع خطة العمل للمدارس الأعضاء، وتشرف على التنفيذ وأنشطة التحسين المدرسية، وذلك من خلال القيادة الشبكية التي تعزز التعاون بين جميع الأعضاء.

٦. أنشطة التحسين في شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

يجب على المدارس تصميم مشروع شبكة يمكن دمجها في البرامج العامة. يجمع هذا المشروع الجوانب التالية (Azorín & Muijs, 2017, p. 288):

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

- البعد التربوي: الأهداف، المحتويات، الأنشطة، المهارات، المنهجية ومعايير التقييم.
- البعد المؤسسي: البنية التحتية المدرسية والموارد والخدمات.
- البعد العائلي: إجراءات ومبادرات للتعاون بين الأسرة والمدرسة.
- البعد المجتمعي: إجراءات لزيادة المعرفة وتبادل المعلومات مع المدارس الأخرى واستخدام الموارد المحلية (مثل المركز الصحي والخدمات الاجتماعية والمرافق الرياضية البلدية أو أنشطة أوقات الفراغ وأوقات الفراغ والمنظمات غير الهادفة للربح وجمعيات الأحياء).

تعمل شبكات التحسين المدرسية على التأثير على كيفية تعلم المعلمين من بعضهم البعض لقيادة التحول الجماعي للمدارس، والتحرك نحو التعلم الشامل والمهم والعميق لجميع الطلاب. حيث يوجد على سبيل المثال في برشلونة (٢٥) شبكة إقليمية للمدارس، موزعة على (١٠) مناطق في مدينة برشلونة، تضم إجمالي (٢٨٣) مدرسة، و(١٧٠٠) فريق قيادي و(١٠٠٠٠) معلم. وبالتالي، يتم تشكيل الشبكات الـ (٢٥) من خلال مجموعة من (٨) إلى (١٤) مدرسة في منطقة معينة في المدينة، والتي تجتمع معاً أربع مرات سنوياً. يتم تيسير جلسات الشبكة من قبل أحد قادة المنطقة، حيث يوجد فريق مكون من (١٣) ميسراً في البرنامج. تقوم كل مدرسة بتعيين فريق قيادة داخلي وتطوعي، وهو فريق يتراوح من (٣) إلى (١٠) معلمين يمكنهم شغل مناصب قيادية رسمية أو لا، ويكون مسؤولاً عن المساعدة في اجتماعات الشبكة، وذلك لتمكين عمليات التغيير الداخلي في المدارس. ولذلك، فإن الهدف من هذه الدراسة هو تقييم تأثير البرنامج على تطوير الشبكات الإقليمية، وكذلك على التغييرات التي تم تسهيلها في المدارس (Díaz-Gibson et al., 2022, pp. 189-190).

وفي إطار برنامج CaixaProinfancia، تم تطوير شبكات في (١٨) منطقة في إسبانيا لتعزيز التعاون بين القطاعات لمكافحة الاستبعاد الاجتماعي والتعليمي للأطفال. يعتبر هذا البرنامج نموذجاً جديداً في العمل الاجتماعي والتعليمي. بالإضافة إلى تحسين التنسيق بين الجهات الفاعلة وتحسين بعض موارد المجتمع، فإنهم يفكرون في التعاون كفرصة للابتكار في ثقافة العمل للأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين الاجتماعيين والمعلمين

تم التوصل إلى أربع فئات رئيسية من أنشطة التحسين التي يوفرها العمل الإداري في شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا: كفاءة الأداء الاجتماعي والتعليمي، والمشاركة والتمثيل، والروابط والتعاون، والأداء الشامل، كما يوضحه الجدول (٢).

جدول (٢)

أنشطة شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا

كفاءة الأداء الاجتماعي والتعليمي	زيادة التنسيق بين مثلث الشبكات: المدارس والدوائر الحكومية والخدمات الاجتماعية
تحسين الموارد في المجتمع.	تكيف الأداء والتنظيم مع احتياجات المجتمع الحقيقية.
الكشف عن فجوات التصرفات الاجتماعية التربوية في المجتمع.	الكشف عن الممارسات الزائدة عن الحاجة وهدر الموارد في المجتمع.
التنوع والتكامل في تخطيط السياسات.	المشاركة والتمثيل
تضمين الشبكة تنوع النطاقات التعليمية ومستويات الخصوصية.	مشاركة وإشراك عدد كبير من المنظمات ذات الأهداف المشتركة في المجتمع.
تعزيز التوافق والمساواة.	تمثيل جميع القطاعات التعليمية.
الروابط والتعاون	تفعيل روابط جديدة بين الفاعلين الاجتماعيين في المجتمع.
زيادة نوعية في التعاون بين الأعضاء.	تمكين الروابط أو الشبكات الاجتماعية غير الرسمية بين الجهات التعليمية.
زيادة المعرفة والثقة المتبادلة بين الأعضاء.	دمج المنظور العالمي لاحتياجات المجتمع.
الأداء الشامل	دمج تنوع الأعضاء في هيكل مشترك للعمل.
	تطوير هياكل العمل متعدد التخصصات.
	مقاربة متكاملة وشاملة للواقع التربوي.

Source: (Díaz-Gibson et al. 2017, p. 1049).

وأفادت معظم الأسر أن الأداء المدرسي لأطفالهم قد تحسّن، فيما يخص أداء الواجبات المنزلية والتحصيل الدراسي، كما كان التصور الأكثر شيوعاً لدى المحترفين لتجربة الشبكة هو أمر إيجابي للغاية. ويشدّدون على درجة الالتزام والاحترافية والالتزام، والجدول (٣) يوضح نتائج شبكات التحسين على الأسر والمهنيين في إسبانيا

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

جدول (٣)

نتائج شبكات التحسين على الأسر والمهنيين في إسبانيا

الأسر	المهنيين
<ul style="list-style-type: none">• تقييم إيجابي للغاية لمشاركة الأسر ومشاركتها.• تقييم إيجابي للخدمات وخاصة التعزيز التعليمي والمعسكرات.• تقدير إيجابي للدعم الاقتصادي لتحمل تكاليف اللوازم المدرسية.• تطور ملحوظ في الكفاءة الوالدية لدى الأسر التي تشارك في ورش عمل محددة.• تحسين التكامل المدرسي.• تحسين العلاقات الأسرية والرفاهية.• تشعر العائلات بأنها مسموعة بشكل أكبر وتحصل على خدمة أفضل بفضل التنسيق بين الخدمات.• تحسين الالتزام بخطط العمل عندما يتم الاتفاق على المقترحات من قبل المتخصصين.	<ul style="list-style-type: none">• الاستخدام الأفضل للموارد وتحسين الكفاءة.• تحسين التواصل وزيادة تدفق المعلومات بين المهنيين.• إنشاء دوائر عمل تؤدي إلى فتح آفاق جديدة للتعاون مع الجهات والخدمات الأخرى.• الشعور بالأمان والدعم عند معالجة المشكلات الاجتماعية المعقدة.• تحول في النظرة المستقبلية لبعض الخدمات، مما يكشف عن قيمة النهج الشامل القائم على التكامل بين التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية.• تطوير النظرة المهنية نحو التصور المنهجي للأسرة.

Source: (Mayayo et al., 2020, pp. 196-197).

وفي تصور المهنيين تم تقييم التنسيق بنسبة (٩٤.٩%) وحصل على أعلى درجة (١٠٠%) في (٦) شبكات، وبعدها أدنى (٨٧%) في شبكتين. وتتجلى قيمتها في: تعزيز التنسيق بين أعضاء الشبكة لتتبع الحالات (٩١.٧%)، وتحفيز تبادل إجراءات العمل والبروتوكولات (٨٧.٥%)، وكذلك الإشراف على عمل المنظمات الاجتماعية الشريكة مع برنامج CaixaProinfancia (٨٠.٨%)، بالإضافة إلى تشجيع عمليات التدريب و/أو التفكير المشترك بين أعضاء الشبكة (٧٩.٢%)؛ وتمثيل الشبكة في التفاعلات مع الإدارة العامة (٧٥%). ويوضح المنسقون أن مهامهم الرئيسية هي: تحفيز لجنة التلاميذ أو الجلسة العامة، وتسهيل التنسيق مع المهنيين، وتتبع الخدمات، وتنسيق كيانات CaixaProinfancia وتشجيع تتبع الأسر (Mayayo et al., 2020, p. 193).

كما خلصت دراسة لشبكات المدارس في الأندلس (الواقعة في جنوب إسبانيا) إلى أن المشاركة في هذه التحالفات تتضمن الجوانب التالية (Azorín & Muijs, 2017, p. 279)

- سمحت الشبكات للمنظمات بزيادة القدرة على اتخاذ إجراءات أكبر وتجاوز الإنجازات الفردية والمتفرقة.
- كانت المشاركة في الشبكات أفقية ، متجاوزة صنع القرار الرأسي.
- عززت الشبكات الشعور بالانتماء للمجتمع .أصبح أعضاء الشبكات على دراية بقدرتهم على المشاركة والتكيف وتحسين وضع معين ، والتغلب على حواجز الاستبعاد وعدم المساواة.

تتنوع أنشطة التحسين داخل الشبكات المدرسية في إسبانيا بين الأنشطة التعليمية والمؤسسية والعائلية على مستوى الأسر وكذلك الأنشطة الاجتماعية على مستوى معالجة الفقر ودعم الأطفال والأسر وتحقيق الدمج التعليمي، وذلك نظراً لتنوع الجهات والأعضاء داخل الشبكات.

٧. دور الإدارات التعليمية في شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

إسبانيا لديها (١٧) حكومة إقليمية ومنطقتين تتمتعان بالحكم الذاتي. وتشارك جميعها في قانون تعليمي حكومي مشترك، لكن هذه السياسة لا تشمل شبكات الدعم بين المدارس. ونتيجة لذلك، تتمتع المدارس بالاستقلالية في تقرير ما إذا كانت تريد تطوير ممارسات التواصل أم لا. وفي الوقت نفسه، تضع كل حكومة إقليمية تشريعاتها الخاصة، مما يعني أنه على المستوى المحلي، يمكن للمدارس أن تتصرف إلى حد مختلف بهذا المعنى. ومع الأخذ في الاعتبار هذا المشهد المتنوع لسياسات الشبكات، على سبيل المثال إكستريمادورا (مع تشريع تعليمي بشأن تشغيل شبكات الدعم الاجتماعي والابتكار) وجزر الكناري (مع سياسة محلية فيما يتعلق بتشريعات الشبكات التعليمية) (Azorín, 2019, p. 42).

ثانياً. تطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية على شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

١. تطبيق نظرية التماسك/التنظيم.

يقع النموذج التعليمي الإسباني، ضمن الربع السفلي الأيسر من الشكل (١) (الطريقة التشاركية). ويتميز بأنه نظام يعتمد على النموذج الجماعي واللامركزية وعمليات الاستقلال المؤسسي، فضلاً عن وضع اللوائح القانونية في سياقها، كما أنه نموذج يوفر موقعاً متميزاً لمقترحات العمل المتفق عليها بناءً على مشروع تعليمي وسلسلة من مشاريع التدخل للتحسين؛

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

والتي تشمل حالياً، وفقاً لقانون الحق في التعليم، ما يلي: خطط التحسين، ومشروع المناهج الدراسية، والخطة البيئية، وما إلى ذلك. وتُظهر المدارس مستويات مختلفة من الاستقلالية في مجالات التخطيط والإدارة والتنظيم. ومع ذلك، مع خلفية قوية كنظام مركزي في التسعينيات، أصبحت المدارس مسؤولة عن تصميم وتنفيذ خطط التعليم والإدارة تحت إشراف السلطات التعليمية الخاصة بها. ووفقاً لهذا النموذج، يعزز القانون التعليمي فكرة المسؤولية المشتركة بين المدارس والسلطات المحلية في صنع القرار، ويعزز المسؤولية الجماعية في الإدارة، ويمكن فرق إدارة المدرسة والمعلمين أنفسهم من تعزيز التحسين المدرسي من خلال نظام أفقي يدعم المبادرات التعاونية.

كما يوازن النموذج بين التماسك الاجتماعي العالي ومستوى عالٍ من المشاركة. وفي الوقت نفسه، فهو يعالج الجمود التعليمي مع الاهتمام الكبير بالمساءلة والحوكمة من خلال بنية تعتمد على نموذج ثقافي لتقييم الجودة يستخدم معايير وهياكل صارمة.

٢. تطبيق النظرية المؤسسية

في إطار النظرية المؤسسية، يتعلق بمستويات مختلفة، بدءاً من المستوى المحلي المرتبط بدعم السلطة المحلية لاستقلالية المدرسة حيث تمتع الولايات بحكم ذاتي، إلى مستوى المشاركة متعددة المستويات (الجهات الفاعلة): المعلمون والطلاب والإدارة العامة والسلطات المحلية والوكالات الحكومية والجامعات. وينطوي التعاون بين هذه الجهات الفاعلة على تحقيق أهداف متنوعة على المستوى التعليم والأسري والمجتمعي، الأمر الذي يعتمد بدوره على السياقات المختلفة والتوترات والمعضلات بين السياقات والمستويات، والوكلاء وصناع القرار، ويولد علاقات القوة بينها.

وعلى مستوى النظام، يتطلب تعزيز شبكات التحسين المدرسية اتخاذ إجراءات متماسكة ومسؤولة بين جميع الجهات الفاعلة، حيث لا تزال المبادرات التعليمية المبتكرة بعيدة عن كونها اتجاهًا قابلاً للتعميم؛ بل إن المبادرات معزولة وتعتمد على المبادرة الفردية. ويسهم هذا بلا شك في حقيقة أن الجهود المبذولة لتعزيز التحسين والابتكار لا تزال تحظى بالاعتراف والمكافأة بشكل غير مكتمل ومتنوعة للغاية. بالإضافة إلى ذلك، وعلى الرغم من المستوى العالي من التنوع، يبدو أن المبادرات مترابطة إلى الحد الأدنى ومختلفة تماماً على المستوى المنهجي. بالإضافة إلى ذلك، على مستوى النظام، هناك آليات قليلة لتحديد وربط الممارسات التعليمية المبتكرة مع بعضها

البعض، مما يجعل من الصعب تحديد درجة تطور الوكلاء المختلفين ومشاركتهم في تقديم عملية التحسين، كما يتم تمرير تشريع في إسبانيا على المستوى المحلي لتنظيم انطلاق الشبكات في مجال التعليم. وهذا يولد عدم المساواة بين المجتمعات التي لديها مدارس لديها إمكانية الوصول إلى تعاون شبكي منظم، والمدارس التي على النقيض من ذلك، كما تؤدي إلى المشاركة الطوعية في هذا النوع من الشبكات دون دعم سياسي أو تمويل من مجتمعاتهم. نظرًا للتأثير والنمو السريع الذي تحدثه الشبكات في التعليم، من وجهة نظر الدولة، يجب على السلطات السياسية الإسبانية النظر في معيار مشترك من شأنه أن ينشئ قواعد صلبة وعادلة لهذه الممارسة المبتكرة.

كما أدت التشريعات الحديثة للنظام التعليمي إلى زيادة مستوى تنظيم العرض، وفرضت نموذجًا مدرسيًا شاملاً ومشاركة مجتمعية أكبر حيث يكون دور البيئة التعليمية والحكومات المحلية أكثر بروزًا.

٣. العوامل التمكينية/المعوقات لشبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

بالنسبة للعوامل التمكينية، فقد أشارت نتائج إحدى الدراسات عن استطلاع رأي مديرين المدارس وأعضاء شبكات تحسين المدارس إلى بعض العوامل التي مكّنت الشبكات من تحقيق أهدافها، وذلك على النحو الآتي: (Díaz-Gibson, et al. 2017, pp. 1048-1050; Mayayo et al., 2020, p. 199)

- الاعتراف بالمنسق في دوره كميسر- يمكننا استنتاج الحاجة إلى القيادة الأفقية - حيث كان لدى المنسقين التزام كبير بتعزيز التفاعل بين الجهات الفاعلة، والحصول على تقييمات إيجابية لقيادتهم في الدمج التدريجي للشبكات.
- تعدد التخصصات يحفز المهنيين ويمكّنهم من التغلب على نوع من العزلة. وعلى وجه التحديد، فإن تحليل الاحتياجات المشتركة والبناء المشترك لأدوات العمل والتبادل السلس للمعلومات يغذي تجربة التواصل الإيجابية.
- هناك ثلاثة محركات قيادية محددة تعزز الثقة داخل محترفي الشبكة. أولاً، أهمية بناء مساحات ووقت محدد لتطوير المعرفة المشتركة توفر للأعضاء الفرصة لتقديم أنفسهم ومنظمتهم إلى المجموعة، ثانيًا، أدى تطوير الأنشطة المشتركة بين المنظمات والمتاحة لجميع الأعضاء كدورات تدريبية عامة إلى خلق مساحة لمشاركة المشاريع والممارسات الناجحة وكذلك التعلم معًا، مما أدى إلى تكافؤ الفرص بشكل فعال فيما يتعلق بالخبرة،

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

- ثالثاً، تشجيع الأعضاء على المشاركة في صنع القرار بشكل تعاوني، ولكن مع افتراض الملكية الجماعية للأفكار والقرارات المنتجة في الفرق.
- يولي القادة أهمية كبيرة لدفع العمل المشترك منذ بداية مشروع التحسين، وتحديدًا البدء بشكل جماعي في تطوير الخطة العامة للشبكة.
 - يعزز القادة علاقة معنوية بين تفعيل المهام القيادية وكفاءة الأداء الشامل. وكان أكبر عدد من النتائج التي تم العثور عليها يتعلق بكفاءة الأداء الاجتماعي التربوي في المجتمع.
 - زيادة التنسيق بين الأعضاء، وممثلي الحكومة، والخدمات التعليمية الاجتماعية، وتحسين الموارد، والكشف عن العمل الزائد عن الحاجة والفجوات في الإجراءات، والتكيف مع احتياجات المجتمع الحقيقية.
 - زيادة المشاركة والتمثيل في صنع القرار التعليمي في المجتمع. لقد أدرك القادة المهرة بعمق أن المشاركة الأكبر من قبل الجهات الفاعلة الاجتماعية تعزز أداء الشبكات.
- وفي المقابل توجد بعض **المعوقات** والتحديات التي تواجه شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا لا سيما غلبة البيروقراطية نتيجة تعدد الجهات والأعضاء، وأعباء العمل المفرطة، وضيق الوقت، والجمود والتسلسل الهرمي المفرط، (Mayayo et al., 2020, p. 199)، وكذلك التركيز على الإجماع يمكن أن يمنع الابتكار، حيث أفاد بعض مديري المدارس أن الابتكار يمثل تحدياً أكبر لأنه يتطلب وجهات نظر متآزرة لتوليد نهج جديد (Díaz-Gibson, et al. 2017, p. 1052) كما حددت إحدى الدراسات العوامل التي تعيق تجارب تنظيم الشبكات (Mayayo et al., 2020, p. 195):
- ثقافات العمل التي تقاوم التعاون.
 - عدم كفاية تمثيل المنسق للشبكة في التعاملات مع الإدارة العامة.
 - بيروقراطية بعض العمليات مما ينعقص من سرعة العمل.
 - ضيق الوقت للتواصل.
 - عبء العمل أو عبء الحالة للخدمات.
 - غياب الدعم السياسي والاقتصادي.
 - رؤية متفاوتة للحاجة إلى وجود أهداف ومعاني مشتركة.
٤. **أوجه الاستفادة من شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.**
- هناك دروس إيجابية من شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا هي:

- القيادة الشبكية، والعلائقية والهيكلية، ضرورة للتغلب على الحواجز الثقافية الموجودة في المنظمات المختلفة التي تجتمع معاً لغرض مشترك وهو تحسين التعليم.
- القيادة الشبكية استراتيجية مناسبة للتغيير في السيناريوهات التعليمية، وقادرة على تحويل ثقافة العاملين في مجال التعليم إلى ثقافة تعاونية، كما أنها تستجيب للمشاكل الاجتماعية من خلال الابتعاد عن نهج معرفي مختلف تماماً يركز على منظور نظامي وتعاوني وقائم على المجتمع، واستخدام الأساليب القادرة على تنظيم الموارد التعليمية الاجتماعية في المجتمع من خلال الابتكار التعاوني.
- تعزيز الثقة بين المهنيين المجتمعين أمراً بالغ الأهمية: لأن علاقات الثقة العالية هذه وفّرت تبادل الممارسات، والرغبة في المخاطرة بالمناهج الجديدة للعمل المشترك، وإمكانية تمكين الابتكارات الاجتماعية والتعليمية في المجتمع.
- من أجل تعزيز التقاطع وإشراك مختلف الجهات الفاعلة المجتمعية في الشبكة، لذلك يكون من الضروري وضع خريطة أولية للتحالفات المحتملة التي تشمل الجهات الفاعلة ذات الصلة في النظام البيئي مثل تلك التي ذكرها الميسرون بالفعل: التفتيش، والمنسقين الإقليميين، ووكلاء التماسك الاجتماعي، والأسر، والطلاب، والأفراد الأساسيين، والخدمات التعليمية المحددة أو الفنيين التربويين البلديين. إن تحديد الجهات الفاعلة ورسم التحالفات يعني أيضاً استكشاف طبيعة العلاقات المقدمة أو التي يمكن منحها، ولكن قبل كل شيء جودة العلاقات.
- التركيز على العمل متعدد التخصصات وتعزيز المساحات متعددة التخصصات من خلال هيكل الشبكة أمراً بالغ الأهمية من حيث دمج آراء الجهات الفاعلة وخبراتها.
- الربط الصحيح بين أدوار ووظائف المستشارين ومنسقي الشبكات ومسؤولي البرنامج.
- استثمار الوقت والجهد في المعرفة بين أعضاء الشبكة، مما يساهم في تسهيل التواصل والتبادل مما يسمح ببناء الثقة.
- الإدارة الفعّالة للاجتماعات والمناقشات لتسهيل التفاعل الفعال.
- وضع الأسرة في قلب المناقشة ومشاركة الأساليب المختلفة وتوليد القيمة.
- رؤية ومنهجية شاملة للعمل الاجتماعي التربوي.
- التواصل السلس بين الجهات ومع الإدارة العامة.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

تتخذ إسبانيا خطوة كبيرة إلى الأمام في سياسة التعليم الإسبانية، بإصدار تشريعات تنظم الشبكات المدرسية، لكنها لم تحدد درجة المشاركة في هذه الشبكات من جانب المدارس والمهنيين العاملين فيها، وأنها تحتاج إلى دعم حكومة الولاية والمجتمعات المستقلة في وضع هذه السياسة موضع التنفيذ. فقد يوجد في البلاد تشريعات مستقلة في العديد من المجتمعات التي تقدم الدعم السياسي لجعل الإصلاح ممكنًا. بالإضافة إلى ذلك، تحت المظلة السياسية للتشريع الجديد الخاص بالتعليم، والذي دخل حيز التنفيذ في الدولة بأكملها، يبدو أن صناعات السياسة الإسبان قد بدأوا في التحرك في الاتجاه، ويدعون بقوة أكبر إلى إنشاء تهدف الشبكات إلى تطوير عمليات الابتكار وتحسين المدارس والتعلم المهني، حيث يعد هذا دعمًا مهمًا للتعاون، مع فتح الباب لهذا التعاون الضروري للغاية داخل الفصل وخارجه، ويعكس ذلك واقعًا لنظام تعليمي منفتحًا على التغيير، وهذه العلاقة المتزايدة بين المهنيين والمجتمعات هي استراتيجية قوية لتحسين المدرسة.

ثالثًا. السياق الثقافي والمجتمعي لشبكات التحسين المدرسية في إسبانيا.

ينقسم النظام التعليمي الإسباني، الذي ينظمه قانون تحسين جودة التعليم (LOMCE) ، إلى أربعة مستويات: الإعدادية (من 3-5 سنوات) ، الابتدائية (من 6 إلى 11 عامًا) والثانوي (من 12 إلى 17 عامًا) وما بعده (لأعمار من 18 إلى 22 عامًا). يجب أن يلتحق الأطفال بالمدرسة من سن السادسة حتى سن (16) عامًا. صافي الالتحاق الوطني (يُعرف بأنه عدد الطلاب في الفئة العمرية النظرية لمستوى معين من التعليم والذين تم تسجيلهم بالفعل في هذا المستوى، كنسبة مئوية من إجمالي السكان في تلك الفئة العمرية) حتى نهاية التعليم الثانوي يتجاوز (95%)، بعد الانتهاء من التعليم الثانوي الإلزامي ، قد يختار الطالب مواصلة التدريب المهني أو دراسات المدرسة الثانوية (bachillerato) تستمر شهادة البكالوريا لمدة عامين، عادةً من سن (16) إلى (18) عامًا، وتُمنح شهادة البكالوريا (Umpstead et (UNESCO, 2012) al., 2016, p. 85)

وفقًا للبيانات التي قدمتها وزارة التعليم الإسبانية (Ministerio de Educación 2011)، كان معدل التسرب المبكر من المدرسة في عام 2010م هو (28.4%). على الرغم من أن هذا الرقم أقل بمقدار (2.8) نقطة عن العام الذي سبقه (39.2%) ، إلا أن المعدل لا يزال من أعلى المعدلات بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية - لا يزال بعيدًا عن متوسط الاتحاد الأوروبي (27) (14.1%) - كما هو الحال بالنسبة لمعدل الطلاب الذين يعيدون دورة واحدة أو أكثر. فيما يتعلق بتقارير Programme for International Student Assessment

(PISA) المتعاقبة، فإن نتائج الطلاب الإسبان هي ما يمكن توقعه من المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر ومستوى الإنفاق في الدولة. ومع ذلك، فهذا يعني أنه لا توجد ميزة تعليمية تسهم بشكل كبير في تحسين النتائج بما يتجاوز التوقعات. ومن ناحية أخرى فإن الإنفاق السنوي على التعليم لكل طالب هو أقل من متوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للتعليم الابتدائي بمعدل (١١٪) ، و (٨٪) أقل للتعليم الثانوي و (٢١٪) أقل للتعليم العالي. ومن الجدير بالذكر أن هذا الوضع سائد على الرغم من أن إسبانيا لديها ثالث أكبر زيادة في الإنفاق لكل طالب بين عامي ١٩٩٥ و ٢٠٠٣م. يعطي هذا فكرة عن الجهد الهائل الذي كان يجب أن يُبذل - ويجب أن يُبذل - للتغلب على التراكم الكبير الذي فرضه عصر الديكتاتورية (١٩٣٩-١٩٧٥) على النظام التعليمي (López-áñez, et al., 2013, p. 213). بما جعل الحاجة إلى التحسين في النظام التعليمي الإسباني بأكمله، لأسباب عديدة ، لا جدال فيها.

مملكة إسبانيا هي دولة ذات سيادة و عضو في الاتحاد الأوروبي تقع في جنوب غرب أوروبا في شبه الجزيرة الأيبيرية، تبلغ مساحتها (٥٠٤.٧٨٢) كم² (١٩٤.٨٩٧) ميل مربع، وتعدّ إسبانيا دولة ديمقراطية ذات حكومة برلمانية في ظل نظام ملكي دستوري، وتعد إسبانيا أيضا من البلدان المتقدمة حيث أن اقتصادها المرتبة الرابعة عشر في قائمة أكبر اقتصادات في العالم من حيث الناتج المحلي الإجمالي الاسمي، ويبلغ عدد سكان إسبانيا حوالي ٤٧,٥٢٨,٤٦ نسمة، وفقاً لتعداد المعهد الوطني الإسباني للإحصاء (INE) National Statistics Institute ، وتبلغ الكثافة السكانية حوالي (٩١.٤) شخصاً لكل كيلومتر مربع ، أو (٢٢٩) لكل ميل مربع، يُشكل الإسبان الأصليون (٨٨٪) من مجموع سكان إسبانيا والكثافة السكانية أقل من معظم دول أوروبا الغربية الأخرى. باستثناء مدريد، عاصمة إسبانيا، تقع المناطق المكتظة بالسكان في مملكة إسبانيا على طول ساحل البلاد، وخلال القرن العشرين، تضاعف عدد سكان إسبانيا، على الرغم من أن الاتجاه كان غير متكافئ بسبب الهجرة الداخلية واسعة النطاق من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية مع الصناعات الأساسية في الاقتصاد حيث نما تفضيل المدن الحضرية ذات الصناعات ذات الأهمية للاقتصاد، كما أن إسبانيا دولة مستضيفة للمهاجرين، فيوجد ٥٠٣٦٨٧٨ مواطناً أجنبياً يعيشون في إسبانيا، ووصل عدد الطلاب الأجانب إلى ٧٩٧٦١٨ ، وهو ما يمثل ٩.٣% من إجمالي عدد الطلاب، وتبلغ نسبة البطالة بين إجمالي السكان ١٣,٤%، كما تتعدد

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

لغات السكان لكن اللغة الإسبانية هي اللغة الرسمية للنظام التعليمي (Spanish National Statistics Institute, 2018).

وبعد الدستور الإسباني لعام ١٩٧٨م تنويجاً لعملية الانتقال إلى الديمقراطية الإسبانية، نظام الحكم في إسبانيا ملكي دستوري، حيث الملكية وراثية، وتتألف إسبانيا تنظيمياً من أقاليم ذاتية الحكم حيث إنها إحدى أكثر البلدان غير المركزية في أوروبا، يمتلك كل إقليم برلماناً منتخباً خاصاً إضافة إلى حكومة وإدارة عامة وميزانية وموارد ونظم وغيرها، كما تدار الصحة والتعليم إقليمياً، إلى جانب ذلك، تدير بلاد الباسك ونافارا أيضاً مالياتها العامة الخاصة بالإقليم. وتتمتع بالاقتصاد المختلط الرأسمالي هو (١٢) على مستوى العالم والسادس في أوروبا. كما أنها ثالث أكبر مستثمر في العالم، وبذلك تستند الإدارة والتنظيم الإقليمي للدولة الإسبانية على نموذج لامركزي يتكون من (١٧) منطقة حكم ذاتي. يشترك كل منهم في قانون تعليم حكومي مشترك، لكن هذه السياسة لا تتضمن شبكات دعم بين المدارس. نتيجة لذلك، تتمتع المدارس بالاستقلالية في تقرير ما إذا كانت ستطور ممارسات الشبكات أم لا. في الوقت نفسه، تضع كل حكومة إقليمية تشريعاتها الخاصة، مما يعني أنه على المستوى المحلي، يمكن للمدارس أن تتصرف إلى حد مختلف بهذا المعنى. مع الأخذ في الاعتبار ، هذا المشهد المتنوع لسياسة الشبكة ، يبدو أن المستوى المحلي هو التركيز المناسب لدراسة التشبيك في التعليم (Azorín, 2019, p. 42).

في الواقع، الديمقراطية الإسبانية هي الأحدث بين دول أوروبا الغربية. يعود تاريخ الدستور إلى عام ١٩٧٨م، لكن هدم النظام التعليمي للديكتاتورية لم يبدأ حتى عام ١٩٨٥م، عندما تمت الموافقة على قانون الحق في التعليم LODE، وهو أول قانون أساسي يقره البرلمان والذي صاغ النظام الفعلي منذ ذلك الحين، وتعهدت قوانين LODE، التي روج لها الحزب الاشتراكي، بإضفاء الطابع الديمقراطي على الحياة المدرسية، وإدخال نظام حكم جديد تماماً مع المشاركة كحجر الزاوية. وبعد خمس سنوات، تم إصدار LOGSE، وهو المسؤول عن الإصلاح الأكثر طموحاً حتى الآن (منهج جديد، هيكل جديد للصفوف والمراحل التي تمدد التعليم الإلزامي حتى سن (١٦)، دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وما إلى ذلك). ومع ذلك، يجب أن نتذكر أن التسعينيات كانت فترة الأزمة الاقتصادية، لذا فإن القانون التعليمي الأكثر طموحاً الذي تم تطويره لم يستطع إدخال موارد وتكنولوجيا جديدة إلى المدارس، وإصلاح المؤسسات، وتدريب المعلمين والمديرين، وتوعية الأسر، وما إلى ذلك. إذا أضفنا إلى ذلك بيئة عدم الثقة والشكوك حول الفلسفة الإصلاحية

التي أوجدتها المعارضة الشرسة للحزب الشعبي اليميني، وظلت الديمقراطية هي الضعف الذي لم يبدأ في الإصلاح الاشتراكي الثالث منذ ذلك الحين. مجالات مهمة ومشوهة في كثير أخرى. المشكلة هي أن الخطاب الإصلاحي المرتبط بعملية الابتكار الفاشلة أصبح محاطاً بهالة من الجدل والشك. والأسوأ من ذلك ، أنه ارتبط بإطار بيروقراطي جديد للتخطيط والتقييم مفروض من الخارج، حيث يمكن إرجاع أصول بعض الاختلالات الوظيفية في سياستنا التعليمية إلى هذه الفترة: عدم وجود سياسة واقعية حول القضايا التعليمية المهمة، أصبح التعليم مجرد رمز في الصراع بين الأحزاب، وصعوبات إبرام صفقة تعليمية طويلة الأجل على الصعيد الوطني (López-Yáñez, et al., 2013, p. 213).

وكان نظام التعليم في إسبانيا شديد اللامركزية مع إقرار الدستور الإسباني في عام ١٩٧٨م، بعد فترة دكتاتورية طويلة. وعلى الرغم من أن اللامركزية تنطوي على نقل اختصاصات مهمة في مجالات السياسة مثل التعليم أو الصحة أو الخدمات الاجتماعية إلى السلطات الإقليمية ، فإن الدولة المركزية لديها القدرة على تحديد الأطر التنظيمية العامة فيما يتعلق بمعظم مجالات السياسة. وفي حالة التعليم، تكون الإدارات الإقليمية مسؤولة عن توفير خدمات التعليم، بينما تنظم الدولة جوانب والوصول، والمناهج الدراسية، في الوقت الذي تتمتع الإدارة الإقليمية أيضاً بالقدرة على تحديد قوانينها الخاصة، طالما أنها لا تتعارض مع الإطار التنظيمي العام. ومع ذلك، فإنه يسود في إسبانيا لمستوى عالي من اللامركزية الإدارية أبعد ما يكون عن الانسجام بين السلطة المركزية والإقليمية، حيث يشهد نظام التعليم في إسبانيا بالتوترات الإقليمية والسياسية ذات الصلة فيما يتعلق بجوانب مثل المناهج الدراسية والجدارات الإدارية بين مختلف مستويات الحكم، ومن الخصائص الأخرى ذات الصلة لنظام التعليم الإسباني أن نموذج تقديمه يعتمد على شراكة واسعة النطاق بين القطاعين العام والخاص، ساهم في التوسع في النظام التعليمي وتقليل التكلفة نسبياً، لكن هناك أيضاً عيوب مهمة في تنفيذ إطار الشراكة بين القطاعين العام والخاص لا سيما قضايا التمييز في تسجيل الطلاب وتحصيل الرسوم المدرسية المكشوفة نيابة عن المدارس الخاصة التابعة، وله آثار ذات صلة بالمعلمين لأنه مزدوج أيضاً من حيث الوصول إلى المهنة والظروف والتطوير الوظيفي والوضع. وبصفة عامة تنظم الدولة المركزية اختيار المعلمين وتدريبهم، وترتبط الترقية في الغالب بسنوات في المهنة ، وليس بالاستحقاق (Verger & Pagès, 2018, pp. 122-123).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

وبعد وصف شبكات التحليل المدرسية في الصين وتشيلي وإنجلترا وإسبانيا، وتحليلها في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي، وتطبيق مصفوفة التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية والوقوف على العوامل التمكينية/المعوقات لتلك الشبكات في سياق كل دولة، وتحديد الجهات الفاعلة والأكثر قوة في كل نظام تعليمي؛ تكون الدراسة قد اجابت عن السؤالين الثاني والثالث من اسئلة الدراسة.

القسم الرابع: شبكات التحسين المدرسية في كل من الصين وتشيلي وإنجلترا وإسبانيا-دراسة مقارنة تفسيرية

في ضوء ما سبق عرضه من وصف وتحليل لشبكات التحسين المدرسية في كل من الصين وتشيلي وإنجلترا وإسبانيا، في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة؛ تقوم الدراسة بعقد مقارنة بين الحالات المختارة؛ بهدف الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة، وذلك وفقاً للمحاور التي تم تناولها بالوصف والتحليل. وينبغي التأكيد على أن الوصول إلى أوجه الشبه والاختلاف ليس غاية في ذاته؛ فالأهم من ذلك هو تفسير تلك الأوجه؛ بغية تقديم أطر علمية للإجابة عن اسئلة مؤداها: لماذا هذا التشابه؟ وفي المقابل لماذا هذا الاختلاف؟ كما أن اكتشاف المفاهيم والعوامل الاجتماعية التي تقف وراء شبكات التحسين المدرسية يساعد في فهمها، وعلى تطويرها وتعميمها وتكييف آلياتها لتناسب مع ظروف المجتمع المصري. وفي سياق ذلك المنطلق، وفي إطار إتمام التحليل المقارن؛ تتناول هذه الخطوة أوجه الشبه والاختلاف بين حالات المقارنة طبقاً لمحاور الدراسة وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

١. التطور التاريخي لشبكات التحسين المدرسية.

اكتسبت الشبكات اهتمام قطاع التعليم في الدول محل المقارنة بشكل متزايد كأداة للتعاون والابتكار وتحسين المدرسة، كما يتضح أن التعاون بين المدارس قد تطوّر بشكل عضوي ليأخذ عدداً من الأشكال المختلفة، وصولاً إلى الشبكات المدرسية، وتعتبر إنجلترا صاحبة التاريخ الأقوى، والتي بدأت منذ الثمانينات بإنشاء كليات تكنولوجيا المدينة، ومدارس المنارة، ومبادرة التميز في المدن، ثم تحولت المدارس إلى وضع أكاديميات، وكذلك تشيلي الذي بدأت التوجه نحو الشبكات منذ التسعينات بإنشاء المراكز الريفية الصغيرة، ثم قامت البلديات بإنشاء الشبكات بين المدارس، وبعدها تدخل القطاع الخاص منذ عام ٢٠٠٠م برعاية الشبكات المدرسية حتى تشكّل الأمر من خلال استراتيجية شبكة تحسين المدارس. أما الصين وإسبانيا، فالأمر حديث نسبياً، ففي الصين

ومنذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بدأت تعمل بنشاط على تعزيز التعاون بين المدارس لتضييق الفجوات التعليمية بين المدارس لتحقيق تعليم شامل وجيد للجميع. ومن بين الإصلاحات، أصبح بناء المجموعات التعليمية أحد أكثر الأساليب المعتمدة على نطاق واسع لتحسين المدارس، وفي إسبانيا منذ عام ٢٠٠٧م، ومن خلال الشراكة بين القطاع الخاص بدأ برنامج CaixaProinfancia.

وبذلك، فإن إسبانيا تعتبر في طليعة حركات التجديد التربوي، متأثرة بالسياق الدولي، وبدأت الشبكات في الظهور من خلال التعاون بين المؤسسات الاجتماعية والتعليمية، فظهر الشبكات المدرسية في إسبانيا، هو نهج ناشئ يحدث ثورة في نظرية التعليم وممارستها، ويعكس طريقة استجابتها للقضايا الاجتماعية والاقتصادية من خلال التعليم.

ويمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء مفهوم الإدارة العامة الجديدة New Public Management (NPM)، فالانتقال من النموذج التقليدي للإدارة العامة إلى الإدارة الجديدة لأعمال الحكومة قد مثل تحولاً في كل من الجوانب القيمة والتشغيلية المتعلقة بتقديم الخدمات العامة نحو مزيد من المشاركة في عمليات التقديم، وإعادة تفكيك الهياكل البيروقراطية التقليدية المركزية مع زيادة التوجه نحو قدر أكبر من اللامركزية في عمل أجهزة الإدارة العامة، وينطبق ذلك على جميع أجهزة الإدارة العامة مع تحويل جهات تقديم الخدمات العامة إلى وكالات تنفيذية Agencies Executive تكون مسؤولة عن التقديم ويرأس كل منها مدير تنفيذي، يتمتع باستقلالية إدارية حقيقية ويعمل بروح العمل الجماعي والريادي، كما تتطوي التطورات وفق نظرية الإدارة العامة الحديثة كذلك على تقليل من وضوح حدود المنظمة، مع التأكيد على التوثيق المستمر للعلاقات والحفاظ عليها، إذ انتقل الاهتمام بهيكل المنظمة إلى الاهتمام بعمليات التنظيم في إطار الشبكة. فالشبكات بطبيعتها أقل ثباتاً من التسلسلات الهرمية المتكاملة التي تميز المنظمات الحكومية (شريفة، ٢٠٠٨، ص ص. ١١١-١١٢).

ويظهر ذلك في مشاركة القطاع الخاص مع القطاع الحكومي في إسبانيا وتشيلي، حيث ظهرت عديد من التجارب التي تقودها مؤسسات مدعومة من القطاع الخاص تدير مدارس تمولها الدولة والتي طوّرت الشبكات كوسيلة لإدارة الموارد بكفاءة، وتنفيذ البرامج التعليمية وتشجيع الابتكار والتحسين المدرسي، وتوسيع نطاق تقديم الخدمات التعليمية، ففي تشيلي نجد بعض الأمثلة المعروفة مثل مؤسسة Belén Educa، وفي إسبانيا من خلال برنامج CaixaProinfancia ويتم

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

تمويله وقيادته من قبل الخدمة الاجتماعية Obrá Social التابعة لمؤسسة Fundación Bancaria 'la Caixa، وفي إنجلترا منذ تولي حكومة حزب العمال الجديد في ١٩٩٧م الذي عملت على تفكيك الطبقة الوسطى (المحليات) في التعليم والعمل وفق تشكيلات أفقية بين المدارس، وإدارة الأكاديميات من خلال جهات مستقلة.

أما بالنسبة لأوجه الاختلاف، فقد حدثت التطورات التاريخية بدرجات متفاوتة عبر دول المقارنة، ويرجع ذلك جزئياً إلى نقاط انطلاقهم المختلفة، نظراً لأن بعضهم يتمتع بثقافة طويلة الأمد لنقل السلطة بينما تميز البعض الآخر تاريخياً بدرجة عالية من المركزية، حيث إن الصين وتشيلي لديها تاريخ طويل من المركزية، بينما إنجلترا فإن المستوى المحلي قد لعب دوراً مهماً في قرارات التعليم لفترة طويلة ثم تطوّر الأمر لتشكيل الشبكات وخضوعها للشركة الراحية وتحزرت من السلطة المحلية، بينما في إسبانيا تتمتع الولايات باستقلالية كاملة في تشكيل الشبكات المدرسية، لذلك تتنوع الشبكات المدرسية داخل هذا البلد بتنوع الولايات.

٢. الإطار التشريعي لشبكات التحسين المدرسية.

برزت شبكات التحسين المدرسية في الدول محل المقارنة من خلال تشريعات وقوانين مركزية تدعم وتُنظّم التوجه نحو الشبكات المدرسية، وكيفية تشكيلها، وآلية العمل داخلها، وآلية حوكمة المدارس داخل الشبكات من خلال السلطة المركزية، أو جهة مستقلة، فلكل دولة تشريعاتها الخاصة بالشبكات المدرسية، وبالتالي فإن تلك الشبكات ترسم التغيير والتحول في النظم التعليمية محل المقارنة، وكيف اتجهت السياسة التعليمية لتحقيق التحسين المدرسي من خلال التعاون الأفقي بين المدارس وبعضها.

وما تتمايز به تشريعات شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا، أن قراءة هذه التشريعات تقود إلى استنتاج أن هناك تشريعاً ينظم تلك الشبكات ويحدد شروطها حيث تتضمن الشبكات في التعليم الإسباني لجنة تنسيقية ومجموعة من الميسرين المدربين لكل شبكة ولجنة تقييم، كما يمكننا أن نستنتج أن التشريع الإسباني يُشجع على تطوير شبكات المدارس بناءً على الموضوعات ذات الأهمية وأن المدارس تتضمن إلى شبكة لأنها تريد التعاون في موضوع معين مع المدارس أو المؤسسات المحلية الأخرى المحيطة (مثل المراكز الصحية أو الجمعيات). وبهذه الطريقة، يعني أن تكون جزءاً من شبكة مدرسية في إسبانيا يتطلب مشاركة الخبرات والموارد، وربط الجهات الفاعلة المختلفة، سواء داخل أو بين الخدمات، للعمل معاً من أجل مصلحة مشتركة. مع ملاحظة وجود

تشريعات عامة مثل قانون LOMLOE يعزز إنشاء الشبكات، لكن في المقابل يوجد لكل ولاية تشريع خاص يُنظّم الشبكات داخل الولاية بشكل يختلف عن بقية الولايات، حيث يُظهر الوضع الحالي لهذا البلد خريطة شبكات متنوعة، فعلى المستوى المحلي - حيث لكل ولاية تشريعها الخاص - يولد عدم المساواة بين المجتمعات التي لديها مدارس لديها إمكانية الوصول إلى تعاون شبكي منظم.

أما إنجلترا وتشيلي فيما يخص الجانب التشريعي، فقد اعتمدتا على إعادة تشكيل المشهد التعليمي من خلال التشريعات التي تنظم دخول كل مدرسة في النظام التعليمي داخل شبكة، ففي إنجلترا عمدت حكومة ائتلاف المحافظين/الديمقراطيين الليبراليين التي تولت السلطة في عام ٢٠١٠م على إجراء التغييرات في السياسة التعليمية في إنجلترا وتوجّهت نحو إنشاء نظام من "المدارس المستقلة الممولة من القطاع العام"، والغالبية العظمى من هذه المدارس تكون أكاديميات، من خلال تقريرين حكوميين: تقرير "أهمية التدريس" وتقرير "التميز التربوي في كل مكان". أما تشيلي فبدأت عملية إصلاح منذ ٢٠١٤م من خلال قانون الإدماج وقانون نظام التعليم الجديد الذي سمح للأباء باختيار مدارس الأبناء، واستبدال الإدارة المحلية للمدارس بمراكز الخدمات التعليمية المحلية. وكان الدافع وراء هذه التشريعات ضمان التعليم كحق اجتماعي، وتوفير فرصة تعليمية عالية الجودة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم الليبرالية، والتي بدأت بالأيدولوجية الليبرالية الكلاسيكية التي تهتم بتعزيز المثل الأعلى للأسواق الحرة المدفوعة بالمصلحة الخاصة، ثم تطورت إلى ما يطبق عليه النيوليبرالية، التي يعتبرها البعض الأيدولوجية السائدة في المجتمع المعاصر، تُوسع هذا المبدأ ليشمل "أولوية السوق" من خلال توجيه نشاط الحكومة نحو إنشاء أشكال من الساحات الحرة، وريادة الأعمال، والتنافسية، مع توقع أنها بمجرد إنشائها تصبح ذاتية التنظيم، وعلى الصعيد الدولي، يمكن ملاحظة ذلك في انتشار السوق العالمية الحرة، بدعم من منظمات مثل منظمة التجارة العالمية وصندوق النقد الدولي (Townsend, 2013, P. 344)، وفي إنجلترا يعود تاريخ الليبرالية إلى حكومة مارغريت تاتشر Margaret Thatcher "اليمينية الجديدة" وإلى قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨م، ويظهر هذا النموذج النيوليبرالي لحكومة التعليم في إنجلترا بإنشاء الأسواق من خلال منح المدارس المزيد من الفرص لتصبح ذاتية الإدارة لا سيما فيما يتعلق بشؤونها المالية، ومنح الأسر والتلاميذ القدرة على الاختيار بين المدارس المختلفة، وزيادة الاختيار من خلال تنويع

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

توفير التعليم بإدخال مجموعة من أنواع المدارس المختلفة، ومن ناحية أخرى إنشاء نظام مساءلة مركزي ومعلن عنه (Townsend, 2013, pp. 345-346)، وتجسد هذه الجهود محاولات الحكومة لتوجيه المدارس عن بعد، في حين تتمتع المدارس بدرجة من الحرية فيما يتعلق بإدارتها، فإن هذه الحرية يتم تنظيمها بشكل صارم مركزياً من خلال معايير السياسة والتمويل والمساءلة (Keddie, 2019, p. 7) وفي تشيلي، يجب فهم تكوين الشبكات في سياق قطاع التعليم الموازي للسوق، حيث لا تزال المنافسة المتمثلة في التمويل القائم على حصص المدارس من الطلاب، والمساءلة الفردية عالية المخاطر هي المحرك الرئيسي لتحسين المدارس (González et al., 2020, p. 429).

ولقد سعت الصين لتحقيق الاشتراكية وفي الوقت نفسه سد الفجوة بينها وبين الرأسمالية الغربية، فقد استوعبت بعض عناصر السوق وأبعاد الرأسمالية في اقتصادها، وتم تطبيق ذلك من خلال الدولة، بما سمح بعدالة التوزيع والتخطيط المركزي، كما ركز قانون التعليم الإلزامي على العدالة في التعليم، وكذلك الخطة الوطنية لإصلاح وتطوير التعليم ٢٠١٠-٢٠٢٠م لتقليص الفجوات بين المدارس وتحقيق التنمية المتوازنة.

٣. أهداف شبكات التحسين المدرسية ودوافع الانضمام إليها.

تتمركز أهداف الشبكات المدرسية حول التحسين المدرسي، وتحسين مستوى تعليم وتعلم الطلاب، وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بتبادل الخبرات، وكذلك المديرين، والوصول إلى أفضل الممارسات التدريسية ونشرها وتنفيذها داخل جميع مدارس الشبكة، وتقاسم الموارد والمعارف والقدرات بين مدارس الشبكة بما يدعم المدارس الضعيفة ويقلل التكلفة والتمويل، ودعم التحسين الذاتي للمدارس من خلال العمل بين المدارس وبعضها بشكل أفقي، وانطلاق مبادرات التحسين من أسفل إلى أعلى بدلاً من فرض أنشطة التحسين من أعلى أسفل دون مراعاة للاحتياجات وظروف المدارس الفردية.

لكن قد تختلف الدوافع بين السياقات؛ فنجد أن الصين وإسبانيا وتشيلي ينتشبهون في تشكيل الشبكات المدرسية بدافع اجتماعي استجابة لحاجات المجتمع والمناطق الفقيرة والمحرومة، وضمان حصول الطلاب على فرصة تعليمية جيدة سواء في الريف أو الحضر، وبغض النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر الطلاب. ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم العدالة الاجتماعية والتي تعرف العدالة الاجتماعية بأنها "تلك الحالة التي ينتفي فيها الظلم والاستغلال والقهر والحرمان من الثروة أو السلطة أو من الخدمات، أو من جميعهما، والتي يغيب فيها الفقر والتهميش والإقصاء

الاجتماعي، وتتعدم فيها الفروق غير المقبولة اجتماعيًا بين الأفراد والجماعات داخل الدولة، والتي يتمتع فيها الجميع بحقوق اقتصادية واجتماعية وسياسية وبيئية متساوية وحرية متكافئة، والتي يعم فيها الشعور بالإنصاف والتكافل والتضامن والمشاركة الاجتماعية، والتي يتاح فيها الأفراد والمجتمع فرص متكافئة لتنمية قدراتهم وملكاتهم بما يوفر فرص الحراك الاجتماعي الصاعد وبما يساعد المجتمع على النماء والتقدم المستدام" (العيسوي، ٢٠١٣، ص ص. ١٩٩-٢٠٠) ففي إسبانيا تسعى الشبكات المدرسية إلى تعزيز التعاون بين المدارس والمهنيين ومجتمعاتهم، من أجل الاستجابة بشكل أكثر فعالية لمتطلبات المجتمع الحالي. وقد لوحظ أن مشروع CaixaProinfancia سعى إلى تقليص الفجوات الاجتماعية والتعليمية. الفكرة هي استجابة لفقر الأطفال من خلال العمل المجتمعي والتواصل، وبدافع تعليمي للحد من التسرب، وفي الصين كانت السلطة المحلية تخضع باستمرار لرقابة الوالدين والجمهور، ومع الاستخدام الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي، شارك الآباء والمواطنون وجهات نظرهم السياسية وأعربوا عن إحباطهم من التعليم، الأمر الذي أثار في كثير من الأحيان الاحتجاجات والالتماسات، ونظرًا لأنه يُنظر إليها على أنها مؤشرات سلبية للأداء الإداري، فقد تم تحفيز حكومات المقاطعات والسلطة المحلية لتلبية مطالب أولياء الأمور، بالإضافة إلى تحقيق التنمية المتوازنة والقضاء على الفجوة بين المناطق الحضرية والريفية وتحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة في التعليم بتقاسم الموارد وتبادلها بين المدارس المرتفعة والمنخفضة الأداء.

كما تتمايز الصين في غلبة الدوافع الاجتماعية، حيث يظهر بوضوح المعيار الاجتماعي للتعاون بين الأغنياء والفقراء، والذي شكّله فلسفة "دنج شياو بينغ" المتمثلة في "السماح لجزء من الناس بأن يصبحوا أثرياء أولاً، ويقودوا ويساعدوا مناطق وشعوبًا أخرى، ويحققوا الرخاء المشترك تدريجيًا، بما يجعل المدارس المتقدمة تشعر أولاً بمسؤوليتها الاجتماعية لمساعدة المدارس المنخفضة في الأداء" (Liu, 2022, p. 65).

وتتمايز إنجلترا في التوجه نحو تشكيل الشبكات المدرسية من أجل اعتماد التحسين الموجه ذاتيًا للمدرسة، ففي إنجلترا يعتبر "نظام التحسين الذاتي بقيادة المدارس" سردًا شاملاً لسياسة المدارس منذ عام ٢٠١٠م، بما في ذلك مجموعة من الإصلاحات في الأكاديميات، والاتحادات متعددة الأكاديميات MATs، كما نشأت الموجة الأخيرة من المبادرات القائمة على الشبكات في إنجلترا بسبب التحديات التي حددتها أجندة "كل طفل مهم" والحاجة إلى توفير فرص تعليمية أفضل

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

تتطلب تنسيقاً من المدارس أن تصبح جزءاً من اتحاد (Chapman & Hadfield, 2010, p. 772). وكذلك تراجع السلطات المحلية عن الإشراف على المدرسة، وتطوير نماذج دعم جديدة من مدرسة إلى مدرسة، وتصبح المدارس من خلال الشبكات أكثر استقلالية وتحمل مسؤولية تحسينها (DfE, 2010, 66).

٤. تصميم شبكات التحسين المدرسية.

تنوعت الشبكات المدرسية في الدول محل المقارنة بين الشبكات الطوعية والشبكات الإلزامية، فوجد التعاون الطوعي في إنجلترا وإسبانيا والصين، حيث اختارت المدارس العمل مع بعضها البعض ودعم بعضها البعض من خلال تحديد مصلحة أو حاجة مشتركة. في بعض الحالات، استخدمت مثل هذه الترتيبات المبادرات المدعومة من الحكومة للبناء على نشاط الشبكات الحالي وتعزيزه، وهذا يُشجع ويوحي بالاستعداد والرغبة داخل النظام للمدارس للعمل معاً على الرغم من الظروف التنافسية التي تعمل فيها، وهذا جعل المدارس متشابهة بشكل متزايد أثناء تنفيذها للتغيير عبر الشبكات.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية "التماثل المؤسسي" التي تقوم على أن التغيير الذي تحركه الدولة والمهنة غالباً ما تؤدي، في مجملها، إلى التجانس في البنية والثقافة والممارسات، بالإضافة إلى ذلك فإن الآليات الثلاث التي يمكن أن يحدث من خلالها التغيير المتماثل هي (Chapman & Muijs, 2013, p. 203):

- التماثل القسري، الناجم عن الضغوط الرسمية وغير الرسمية التي تمارس على المنظمة من قبل منظمات أخرى داخل النظام. يتم تحديدها من خلال التوقعات الثقافية للمجتمع.
- والثاني عمليات المحاكاة، الناجمة عن عدم اليقين، هي قوة جبارة يمكن أن تؤدي إلى تكرار السلوكيات. من المرجح أن يكون هذا شائعاً عندما تكون الأهداف غير واضحة وتسبب البيئة عدم يقين رمزي.
- والثالث الضغوط المعيارية الناجمة عن زيادة الاحتراف. ويحدث هذا في مجالين رئيسيين: أولاً، إضفاء الشرعية على قاعدة معرفية مقبولة يتم إنتاجها داخل المؤسسات، وثانياً، نمو الشبكات المهنية التي تشمل المنظمات والتدريب المهني الذي يعزز السلوكيات المعيارية لدى المديرين والموظفين.

ويمكن العثور على التماثل المؤسسي في شبكات التحسين المدرسية خاصة التماثل الناجم عن الضغوط المعيارية، ففي الصين يظهر التماثل من خلال المجموعة التعليمية التي تعتمد على فكرة المدرسة الرائدة التي يتم الاعتراف بها مدرسة نموذجية وإضفاء الشرعية عليها، وإعادة إنتاج ممارساته داخل كل مدارس المجموعة، كما يظهر ذلك في وجود مدير تنفيذي للشبكة يحدد التدخلات المطلوبة، ومن خلال تبادل المعلمين والمديرين الأكفاء الذي ينقلون الممارسات والثقافة إلى المدارس الأخرى داخل المجموعة، وأيضاً من الرغبة الاجتماعية لتحقيق التنمية المتوازنة والعدالة بين الريف والحضر، وفي إنجلترا ينشأ هذا التماثل من الضغوط المعيارية الناتجة عن المساءلة عالية المخاطر، فمن خلال خوف المدارس من المساءلة والهروب من خطر إغلاقها تلجأ إلى الهروب من المساءلة الفردية للعمل ضمن شبكة تطلب من خلالها الدعم من المدارس ذات الأداء العالي. وفي إسبانيا يظهر التماثل من خلال دور المنسق الذي ينظم اجتماعات الشبكة ويوفر الاستشارة لجميع المدارس، وكذلك من خلال لجنة التلاميذ التي تدعم الاتفاق بين جميع الجهات الفاعلة داخل الشبكة، وتُصمم مشروع للشبكة تُشرف على تنفيذه في جميع مدارس الشبكة.

أما تشيلي فنجد النوع الأول وهو التماثل القسري من خلال الشبكة الإلزامية حيث إن الإلزام بتشكيل شبكات في القطاع العام يعني ضمناً أن تحدد الهيئة العامة القضايا الرئيسية، مثل الجهات الفاعلة التي سيتم عقدها، وآليات تخصيص الموارد وتبادلها، وتعيين جهة فاعلة أو منظمة كمدير أو منسق، وآليات تشكيل الشبكات في القطاع العام (González et al., 2020, p. 428). وقد طوّر سيجاتو ورايب Segato and Raab إطاراً مفاهيمياً يُميز بين ثلاث مراحل في تشكيل مثل هذه الشبكات الإلزامية: الأولى هي مرحلة التفاوض، وهي مرحلة ما قبل التواصل حيث يتم تحديد الشروط المسبقة لإقامة العلاقات، حيث يتم تحديد الجهات الفاعلة، واستكشاف فرص التعاون، وبناء فهم مشترك لأهداف التعاون. الثانية هي مرحلة الالتزام التي تتطوي على ظهور هياكل رسمية ومستقرة للحفاظ على الأنشطة التعاونية التي تبدأ فيها الجهات الفاعلة في بناء الشرعية الداخلية، وتطوير علاقات الثقة وحيث تكون هناك حاجة إلى مهارات القيادة لتسهيل إدارة الصراعات التي تنشأ بين الجهات الفاعلة. الثالثة هي مرحلة التنفيذ، وتتكون من تفعيل الإجراءات التعاونية، حيث يتم تكامل الشبكة وترسيخها، وتوضيح رسالتها وأهدافها، وإخراج النتائج التعاونية التي أنشئت من أجلها الشبكة (Segato & Raab, 2019). ويتضح ذلك في تشيلي من خلال وجود شرعية خارجية عالية تحكم السيطرة على الشبكات المدرسية، تواجه فيها المدارس الأعضاء صعوبة في

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

الابتكار، وقد تقع في التعاون السطحي بين المدارس، وفقدان الثقة بين المدارس الأعضاء في الشبكة، في ظل وجود جهة تنسق وتحدد عمل الشبكة.

كما يمكن تفسير شبكات التحسين المدرسية في إسبانيا التي تدمج مؤسسات متنوعة من المجتمع المدني والجامعات ومراكز الخدمة المدنية والمراكز الصحية وغيرها من خلال النظام البيئي الذي يوظف شبكة العلاقات على مستوى المجتمع. حيث تشير فكرة النظام البيئي إلى الترابط بين الجهات التعليمية الفاعلة التي تشمل الاعتماد المتبادل الداخلي - بين المهنيين والطلاب والأسر وما إلى ذلك - والخارجية - بين المنظمات في المجتمع، مثل المدارس والكيانات اللامنهجية والخدمات الاجتماعية والأسر والجامعات والشركات، وما إلى ذلك (Díaz-Gibson et al., 2016). ويظهر ذلك في إسبانيا من خلال تنظيم العلاقات بين المهنيين التربويين والاجتماعيين في المجتمع، والتعبير الرسمي للمشروع حول أهداف مشتركة والتعاون المستدام بين المنظمات التعليمية الذي يضع الأسس التي تصبح من خلالها هذه المبادرات فعالة، وتتنوع فيها الشبكات بتنوع النظم البيئية بين الولايات، وتحقق أهدافاً على عدة مستويات داخل المجتمع ترتبط بمعالجة الفقر، وتحسين أوضاع الفئات المحرومة، وتحسين الوضع الصحي والاجتماعي والاقتصادي للطلاب.

٥. هيكل شبكات التحسين المدرسية

تتشابه حالات المقارنة في التخلي عن التسلسلات الهرمية التنظيمية التي تُسهل بشكل متزايد في المظاهر الأحدث للترتيب متعدد المدارس، حيث يقود الرؤساء التنفيذيون ويديرون توفير التعليم عبر مواقع متعددة مع تفويض بعض السلطة المتغيرة سيقاً إلى القادة المحليين والهيئات الإدارية والتحول إلى الشبكات المدرسية التي تتم من خلال هيكلًا أفقيًا أكثر تعاونًا، يتولى إدارتها مديري المدارس، أو جهة مستقلة.

كما يعتمد درجة التشابه والتمايز بين الدول محل المقارنة في هيكل شبكات التحسين المدرسية على درجة وآليات الحوكمة التي تتم داخل النظام التعليمي، حيث تسعى الشبكات المدرسية في الدول محل المقارنة إلى التحسين المدرسي، وتنفيذ التوجهات الحكومية في تنفيذ العمل التعاوني والتكيف مع السياسات التي تقلل من السلطة الهرمية المركزية، وتحارب العزلة المهنية للمدارس، ويعبر ذلك عن آليات نظرية الحوكمة والتي حددها غريني وهيغام (2018) على النحو التالي (Greany, & Armstrong, 2022, p. 231):

- التسلسل الهرمي، السلطة التي تمارسها الحكومة الوطنية والإقليمية والمحلية، وكذلك المجموعات المدرسية الخاضعة للإدارة الرسمية، من خلال السياسات وعمليات التوجيه والرقابة البيروقراطية والمساءلة والدعم.
- الأسواق، الحوافز و(إلغاء) التنظيم الذي يشجع الاختيار والمنافسة والتسويق.
- الشبكات، (إعادة) إنتاج الاعتماد المتبادل الذي يدعم و/أو يفرض التعاون بين المنظمات. ويُنظر إلى كل آلية على أنها تتمتع بنقاط قوة ولكنها أيضًا لها حدود. على سبيل المثال، اعتماد التسلسل الهرمي على السلطة الرسمية لتمكين السيطرة، يمكن أن يضعف التعاون والابتكار الجانبي؛ وتعتمد الأسواق على السعر لتنسيق العرض والطلب وتعزيز المرونة، ولكن هذا من الممكن أن يؤدي إلى تآكل الثقة وتبادل المعرفة والإنصاف؛ في حين أن الشبكات تنسق على أساس الثقة وتعزز تبادل المعرفة، ولكنها قد تصبح مختلة وظيفيًا، و/أو راضية، و/أو حصرية. ومن الأهمية بمكان أن محاولات الحكومة لخلط وموامة هذه الآليات، من خلال "الحوكمة الفوقية"، ليست واضحة ويمكن أن تؤدي إلى الفوضى وفشل الحوكمة. بالإضافة إلى أن هذا الخلط بين التسلسل الهرمي والأسواق والشبكات من قبل الدولة يمكن أن يخلق توترات وتناقضات وارتباك، والتي يمكن أن ينظر إليها القادة على أنها "معضلات شخصية أو مهنية أو أخلاقية" (Newman & Clarke, 2009, p. 127)

تظهر بوضوح الآلية الأولى والثانية في تشيلي وإنجلترا، ففي تشيلي يتم تنظيم الشبكات المدرسية مركزياً من قبل قسم التعليم العام في الوزارة، واستبدال السلطة المحلية بـ (٧٠) مركزاً للخدمات التعليمية، وتوفر الوزارة التوجيهات لعمل المشرفين الممثلين داخل الشبكات، حيث يوجد فريق تنسيقي للشبكة يضم المديرين وممثلين عن المعلمين وعن السلطة المحلية واثنين من المشرفين ممثلين للوزارة، يتولى الفريق تخطيط وتنظيم الاجتماعات وتحديد الأولويات ودعم أعمال الشبكة المدرسية، وفي إنجلترا تظهر من خلال تحرير الأكاديميات من السلطة المحلية وتبعيتها المباشرة للوزارة، حيث تتولى تمويلها، وتطبيق المساءلة عليها من خلال Ofsted، لكنها تُدار من خلال مجلس إدارة لكل اتحاد MATs، فهي ذات طبيعة هرمية، يشرف عليها الرئيس التنفيذي، ويراقب مجلس إدارتها كل الأكاديميات داخل MATs، ويفوض مجلس الإدارة لمدير الأكاديمية مهام الإدارة اليومية، والمساءلة من خلال Ofsted.

وبالنسبة لآلية السوق، في تشيلي ما زالت جوانب السوق تظهر في هيكل الشبكات المدرسية، وما زال النظام يشجع على المنافسة من خلال اختيار الوالدين، ونظام التمويل القائم على

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

الحصص، وفي إنجلترا، تظهر حوافز السوق في زيادة تمويل المدارس التي تتحول إلى وضع أكاديمية وتشارك الموارد مع الاتحاد، وتعرض لمخاطر أقل في نظام المساءلة.

أما الصين وإسبانيا تظهر بوضوح الآلية الثالثة، فقد اعتمدتا على خلق التعاون المتبادل بين المدارس، حيث اتخذت الحكومة المركزية الصينية المجموعة التعليمية كوسيلة رئيسية للتعاون بين المدارس ولتحقيق التنمية المتوازنة، حيث انتقلت الإدارة إلى المدرسة الرائدة التي تدير المدارس منخفضة الأداء داخل المجموعة، حيث يكون مدير المدرسة الرائدة هو مدير المجموعة، وفي إسبانيا يظهر التعاون بين جهات فاعلة متعددة تشمل المدارس ومركز ترفيهي والكيانات الخيرية والاجتماعية وخدمات رعاية الأطفال، بتوجيه من الولاية، كما يوجد لجنة التلاميذ التي تظم التعاون والاتصل بين أعضاء الشبكة.

وعلى المستوى المؤسسي، يمكن تمييز تحولين متوازيين: تأتي اللامركزية من خلال منح المدارس قدرًا أكبر من الاستقلالية (ويعرف أيضًا باسم "الإدارة المتمركزة حول المدرسة")، حيث يتحمل قادة المدارس مسؤولية المجالات التشغيلية مثل التوظيف، وطرق التدريس، والميزانيات، وعادةً ما يتم دمجها مع حوافز السوق التنافسية مثل اختيار الوالدين للمدرسة. وفي الوقت نفسه، تتطور المركزية مع سعي الحكومات الوطنية و/أو حكومات الولايات/المقاطعات إلى قياس جودة المدرسة وصقل المساءلة، على سبيل المثال من خلال تطوير المناهج الوطنية والاختبارات المعيارية ونشر بيانات الأداء، وبشكل عام فإن شبكات التحسين المدرسية في إنجلترا وتشيلي على سبيل المثال تُدرج أشكالًا جديدة من الإشراف البيروقراطي على المدرسة، مما يقلل من استقلالية المدارس الفردية ومديريها. ومع ذلك، فإن شبكات التحسين المدرسية ليست مجرد "بديل" مباشر للمناطق التعليمية التقليدية والسلطات المحلية، فهي كيانات تعاقدية، كما أنها قد تتشكل من مدارس في مناطق مختلفة وتتبع أكثر من منطقة محلية وبالتالي يستمر التوجيه والإشراف المركزي لهذه الشبكات والمساءلة عن أداؤها.

٦. أنشطة شبكات التحسين المدرسية.

تتشابه إنجلترا وإسبانيا في توجيه أنشطة التحسين داخل الشبكات من أسفل إلى أعلى في إسبانيا توجد لجنة تنسيق ومجموعة من الميسرين المدربين لكل شبكة ولجنة تقييم، تتشكل لجنة التنسيق من عضو من فريق القيادة ومعلم وممثلان لأولياء الأمور وممثل لكل منظمة مجتمعية، وتركز أنشطة التحسين داخل الشبكة من خلال تحديد مشروع للشبكة وتنفيذه في المدارس

الأعضاء، وتتوزع أنشطة التحسين على الجانب التعليمي والجانب المجتمعي، وفي إنجلترا تدعم السياسة التعليمية أنظمة المدارس ذاتية التحسين، حيث تقع مسؤولية التحسين على المدرسة نفسها، حيث يتم تبادل الخبرات وتوليد المعرفة ونقل الممارسات بين المدارس داخل اتحاد الأكاديميات، وتتوصل المدارس إلى أنشطة التحسين من خلال مجموعات الاستفسار التعاوني والزيارات المدرسية المتبادلة وورش العمل والمؤتمرات والندوات، وتشمل أنشطة التحسين تبادل أفضل الممارسات ونقل المعلمين، وتطوير المرافق المدرسية.

بينما في الصين وتشيلي يتم التوجيه من أعلى إلى أسفل، ففي الصين تنظم التشريعات تشكيل المجموعة التعليمية، وتشجع الحكومة التعاون من أجل تقاسم الموارد، وتقاسم الهيكل وتشارك المناهج والممارسات، وتبادل المعلمين، لكنها تعطي الاستقلالية للمدرسة على مستوى المنطقة لتحديد هيكل المجموعة بالاتفاق من خلال نموذج الوحدة الواحدة، أو من خلال النموذج المقترن، وتتولى المجموعة التعليمية تنظيم مسابقات للمعلمين، وتقديم فرصة تعليمية جيدة للطلاب المهاجرين والأطفال المحرومين، وإرسال فرق عمل من المدارس الرائدة إلى المدارس الضعيفة، وإجراء الأبحاث حول أفضل الممارسات داخل مدارس المجموعة. وفي تشيلي يتم تنظيم وتوجيه الشبكات المدرسية مركزياً حيث يتولى ممثلي الوزارة توجيه الشبكة وتقديم الدعم الفني للمدارس داخل الشبكة، وتركز الأنشطة على ممارسات القيادة، وتطوير المناهج، والشمول التعليمي والتنوع، والتشريعات والإصلاحات التعليمية، وتتم من خلال عدة مراحل تبدأ بتحديد الأهداف والاحتياجات، ثم تطبيق أداة لتقييم الاحتياجات من أجل تحديد الأولويات، والتنفيذ باتخاذ الإجراءات لتحسين أداء المدارس داخل الشبكة.

كما تنشأ العلاقات غير المتكافئة بشكل متكرر عندما تقترن مدرسة "قوية" بوحدة أو أكثر من المدارس "الأضعف" للمساعدة في تحسينها، يمكن أن تكمن ميزة نموذج المدرسة الضعيفة/القوية في نمذجة ومشاركة الممارسات الجيدة من المدرسة "القوية" إلى المدرسة الأضعف، على الرغم من أن هذا قد يؤدي إلى الاستياء ونقص التعاون بين المعلمين، مع شعور المعلمين والمديرين في المدرسة "الضعيفة" بأن نقاط قوتهم لا تمثل قيمة ويتم تجاهلها وأنهم يتعرضون للسيطرة والتحكم من قبل الشريك الأقوى، من ناحية أخرى، فإن المدارس الضعيفة تصبح غير جذابة للانضمام إلى الشبكات، في حين أن الغرض الأخلاقي من خدمة المجتمع من الناحية النظرية قد يُجبر مدرء المدارس على العمل مع هذه المدارس على أي حال، فإن المصلحة الذاتية

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

المستتيرة في إطار تنافسي وأدائي قد تعارض ذلك في كثير من الحالات. ومع ذلك ، غالبًا ما تفتقر الشبكات التي تتكون من مدارس ضعيفة فقط إلى القدرات بشكل تعاوني بقدر ما تفتقر المدارس في الشبكة بشكل فردي (Muijs, West & Ainscow, 2010, p.17).

وقد تم التغلب على تلك المعضلة في إنجلترا من خلال توفير الحوافز والدعم للمدارس التي تعمل داخل اتحادات الأكاديميات، وتوفير دعم من الحكومة المركزية بشكل مباشر، ووجود مفوضي المدارس الإقليميون لمتابعة المدارس التي تنضم إلى الأكاديميات، وفي الصين يتم التعاون الطوعي في ظل الثقافة المجتمعية القائمة على الرخاء المشترك للجميع ومجتمع قائم على تقاسم الموارد.

٧. دور المستوى المحلي في شبكات التحسين المدرسية.

يهدف تعزيز التعاون بين المدارس في السياق العالمي عمومًا إلى تحرير المدارس من سلطة التعليم المحلية للسماح لها بقدر أكبر من الاستقلالية فيما يتعلق بميزانياتها وموظفيها ومناهجها الدراسية لتلبية الأداء المعياري واحتياجات السوق، ويمكن تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الدول حالات المقارنة فيما يخص دور المستوى المحلي في بناء شبكات التحسين المدرسية في ضوء المركزية واللامركزية، وتعرف المركزية في الموسوعات التربوية بأنها "نظام للإدارة تتركز فيه سلطات التوجيه والضبط والتسيير في هيئة عليا، أما اللامركزية فهي "نظام للإدارة تتركز فيه السلطات للوحدات المحلية فرصة توجيه البرامج والأنشطة بما يتفق مع ظروفها ويحقق متطلباتها" (شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣، ص. ٣٢).

لذلك تتباين أدوار السلطات المحلية حسب درجة المركزية واللامركزية في كل دولة، فنجد دور الحكومة في تعزيز التعاون بين المدارس في إنجلترا هو وضع معيار لتقييم مساهمة المدارس، وتحل الأكاديميات محل السلطة المحلية، وترغب المدارس في الخروج من سيطرة السلطة المحلية والانضمام إلى الأكاديميات، وبذلك يتضح التقليل المستمر لدور السلطات المحلية، والذي يؤكد تحرك نظام التعليم في إنجلترا من نظام وطني موحد إلى نظام يتكون من عدة أنظمة صغيرة تتمثل في سلاسل الأكاديمية، وعدد قليل من السلطات المحلية الفعالة، واتحادات المدارس التي تقودها المدارس التعليمية أو قادة المدارس الناجحة.

وفي الصين، تعد الحكومة على مستوى المدينة والمنطقة صانعي السياسات ومطوري المعايير بهدف مشترك يتمثل في إنشاء بنية تحتية ومنصات مؤسسية متساوية نسبيًا للمدارس

العامة داخل نفس المنطقة كشرط مسبق لتمكين المدارس العامة من التعاون من أجل التعليم. حيث يُركز التعاون بين المدارس الصينية بشكل أكبر على تحسين جودة التعليم في المدارس ذات الأداء المنخفض لتحقيق توازن أفضل في توفير التعليم العام. علاوة على ذلك، أدى الإصلاح إلى تنويع التعليم العام بدلاً من توحيد التعليم المدرسي. وقد عزّزت قدرة المدارس على تطوير مناهج متنوعة وأنشطة تعليمية متنوعة تتناسب بشكل جيد مع سياق المدرسة وخصائصها.

كما أظهرت السلطة المحلية الصين سيطرة كبيرة لأن لديهم سلطة إدارية لبدء البرامج التعليمية وكانوا موجودين في حكومات المقاطعات التي تتحكم في الموارد المالية والبشرية للمدارس، واضطلعت الإدارات التعليمية المحلية بدور أكبر في تخطيط التطوير التعليمي النظامي، وتحفيز المنافسة، وإدارة أنظمة الموارد البشرية وتعزيز العدالة التعليمية، لذلك؛ طالبت مجموعة التعليم المدارس الرائدة والمدارس الأعضاء بالاستقلالية لتفعيل واستدامة مدارسها.

أما في تشيلي، فإنه على الرغم من وجود البلديات إلا أنه لم يكن لديها مسؤولية تحسين المدارس، وتم استبدال السلطة المحلية بمراكز خدمات التعليم العام، مسؤولة عن تحسين المدارس، وضمان الجودة والمساواة، حيث يتولى كل مركز الزيارات المباشرة لمدارس الشبكة، ويقوم كل مركز بإدارة عدد من الشبكات.

وفي إسبانيا توجد درجة عالية من اللامركزية، فمنذ التسعينيات تم نقل الموارد والإدارة من الإدارة المركزية إلى المناطق التعليمية (المجتمعات المستقلة)، لكن في المقابل أنتجت هذه اللامركزية على النظام مركزية جديدة حقيقية في ظلها، كما أظهرت المجتمعات المستقلة لتكشف عن سياسات مركزية أقوى من تلك التي طبقتها وزارة التعليم سابقاً، من أجل التأكد من أن السيطرة في أيديهم. ربما يكون لهذا علاقة بعملية اللامركزية التي تقتصر على تحويل إدارة تعليمية واحدة إلى عدة، دون إنشاء وحدات إدارية أصغر أقرب إلى المدارس، مثل المناطق التعليمية أو ما شابه ذلك. على أية حال، فشل خطاب الاستقلالية في إنتاج تنمية مرتكزة على المدرسة (López-áñez, et al., 2013, p.214).

ومن زاوية أخرى من هذا التحليل، يمكن تحديد نقاط التشابه والاختلاف بين حالات المقارنة بتطبيق نظرية التماسك/التنظيم والنظرية المؤسسية في الجدول (٤).

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

جدول (٤)

التشابه والاختلاف بين حالات المقارنة في شبكات التحسين المدرسية في ضوء نظريتي الدراسة

عوامل تمكين الشبكات المدرسية	العوائق التي تعيق الشبكات المدرسية	حالات المقارنة
<p>١. توفير الموارد الكافية (خاصة الموارد البشرية والمالية).</p> <p>٢. وجود بنية تحتية لدعم التعاون (على سبيل المثال، توفير الوسطاء أو الميسرين).</p> <p>٣. الاستراتيجيات والسياسات التنازلية التي تعزز التعاون.</p> <p>٤. تنسيق الاستراتيجيات والسياسات التي من المحتمل أن تؤثر على التعاون داخل الشبكات.</p> <p>٥. ترسيخ وغرس متعمد لعلاقات الثقة والاحترام المتبادل بين الأعضاء.</p> <p>٦. هدف واضح ورؤية مشتركة مرتبطة بالتعاون.</p> <p>٧. ثقافة تبادل المعرفة المشتركة والانفتاح على الممارسات.</p> <p>٨. الاعتراف بالقيادة الرسمية وغير الرسمية للتعاون.</p>	<p>١. الافتقار إلى المرونة/التوازن الملحوظ بين الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى (يُنظر إلى التعاون فيما بعد على أنه تهديد للاستقلالية)</p> <p>٢. تصورات المهنيين حول فائدة التعاون (أو عدمه)</p> <p>٣. ضيق الوقت للمشاركة في التعاون</p> <p>٤. زيادة الضغط على تنفيذ السياسات والتي يمكن أن يعيق الابتكار والمبادرة.</p>	<p>الهرمية (الصين)</p>
<p>١. مشاركة الجامعات والأطراف المعنية في مجال التعليم.</p> <p>٢. دعم الاستراتيجيات والسياسات التنازلية التي تعزز التعاون.</p> <p>٣. تنسيق الاستراتيجيات والسياسات التي من المحتمل أن تؤثر على التعاون.</p> <p>٤. ترسيخ وغرس متعمد لعلاقات الثقة والاحترام المتبادل.</p> <p>٥. هدف واضح ورؤية مشتركة بين جميع الأطراف مرتبطة بالتعاون.</p> <p>٦. ثقافة تبادل المعرفة المشتركة والانفتاح على الممارسات.</p> <p>٧. وجود خطط واضحة للتحسين المدرسي.</p>	<p>١. تصورات مختلفة من قبل المهنيين حول فائدة التعاون (أو عدمه).</p> <p>٢. ضعف وجود معايير تعاونية بين أصحاب المصلحة الرئيسيين المشتركين في الشبكة.</p> <p>٣. نقص مهارات التعاون بين أصحاب المصلحة الرئيسيين.</p> <p>٤. ضيق الوقت للمشاركة في التعاون.</p>	<p>الإلزامية (تشيلي)</p>
<p>١. الحوافز المالية للانضمام إلى الأكاديميات.</p> <p>٢. توافر الاستقلالية في العمل وفي مبادرات التحسين.</p> <p>٣. الاستفادة من المدارس التعليمية في تحسين الأداء</p>	<p>١. الإدارة المستقلة لكل اتحاد يجعل كل اتحاد حالة فريدة، يتفاوت بذلك الأداء بين الاتحادات.</p>	<p>الفردية (انجلترا)</p>

حالات المقارنة	العوائق التي تعيق الشبكات المدرسية	عوامل تمكين الشبكات المدرسية
	<p>٢. إن غياب دوافع الأداء/المساعدة يمكن أن يعني القليل من الحوافز الرسمية للمدارس للتعاون بنشاط.</p> <p>٣. ضعف وجود معايير تعاونية بين أصحاب المصلحة الرئيسيين.</p> <p>٤. نقص مهارات التعاون بين أصحاب المصلحة الرئيسيين.</p> <p>٥. ضعف السيطرة المحلية على اتحاد الأكاديميات يزيد الضغط على الجهات المركزية.</p>	<p>داخل الأكاديميات.</p> <p>٤. الاستراتيجيات والسياسات التنازلية التي تعزز التعاون.</p> <p>٥. تنسيق الاستراتيجيات والسياسات التي من المحتمل أن تؤثر على التعاون.</p>
التشاركية (إسبانيا)	<p>١. الافتقار إلى المرونة الملموسة (يُنظر إلى التعاون فيما بعد على أنه تهديد للاستقلالية)</p> <p>٢. إن غياب دوافع الأداء/المساعدة يمكن أن يعني القليل من الحوافز الرسمية للمدارس للتعاون بنشاط</p>	<p>١. الأساليب من أسفل إلى أعلى (على سبيل المثال، بقيادة المعلم، أو بقيادة المدرسة، أو حتى بقيادة المجتمع) لتعزيز التعاون</p> <p>٢. الاعتراف بالقيادة الرسمية وغير الرسمية للتعاون.</p> <p>٣. ضمان استراتيجيات وسياسات المدرسة التي تعزز التعاون.</p> <p>٤. دعم المخاطرة والابتكار.</p> <p>٥. هدف واضح وروية مشتركة مرتبطة بالتعاون.</p> <p>٦. توفير الموارد الكافية (خاصة الوقت والموارد المالية).</p> <p>٧. وجود بنية تحتية لدعم التعاون (على سبيل المثال، توفير الوسطاء أو الميسرين).</p>

يتضح من الجدول (٤) من خلال الاعتماداً على مستويات التماسك والتنظيم داخل نظام معين، أنه يمكن النظر إلى الشبكات من عدة زوايا: من الإلزام من أعلى إلى أسفل إلى الاعتراف من أسفل إلى أعلى بالحاجة إلى الاتصال، ومن بناء المعايير إلى توفير السياسات والبنية التحتية. ومن الممكن أن تنطبق مثل هذه العوامل أيضاً على أكثر من مربع واحد، ومن المرجح أن تكون هناك فائدة في قيام صناعات السياسات بوضع مجموعة من أدوات السياسة التي تعالج هذه القضية، ولكن من المؤكد أن التشبيك بشكل أو بآخر قادرٌ على أن يتحقق في جميع الأنظمة، بغض النظر

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

عن السياق. وبالتالي، فإن ما يمنعها من القيام بذلك ليس الافتقار إلى الرغبة في مثل هذا النشاط بين المعلمين، بل غالبًا ما يكون الافتقار إلى الإرادة السياسية و/أو الفهم من جانب من هم في السلطة. وبالتالي، تركّز هذه الدراسة على فهم شامل ومرتكز على أسس دولية للعوامل التي يجب أخذها في الاعتبار لجعل التعاون حقيقة واقعة في السياق المحلي لنظام التعليم في مصر، بحيث يأخذ صنّاع السياسات والجهات الفاعلة على مستوى النظام زمام المبادرة في تشكيل شبكات التحسين المدرسية.

نتائج الدراسة المقارنة. توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، ومنها:

- وجود اهتمام كبير بالشبكات كطريقة لدعم التفاعلات بين الجهات الفاعلة الرئيسة في النظام التعليمي وتحقيق التواصل بين تلك الجهات من خلال الشبكات المدرسية خاصة مع مواجهة أنظمة التعليم تعقيدًا متزايدًا في سياق العولمة والرقمنة واللامركزية واستقلالية المدرسة.
- الشبكات أداة فاعلة لتحقيق التحسين الذاتي للمدرسة، ورافعة سياسية لإدارة التفاعلات بين الأنظمة الفرعية التعليمية المختلفة لتحقيق قدر أكبر من الإنصاف والكفاءة والجودة.
- يمكن أن تكون للشبكات المدرسية هياكل دائمة، أو وظيفة لمراحل "تجريبية" مؤقتة في تطوير السياسة التعليمية، وقد تُشكل رسميًا أو غير رسميًا، وتُدار وتُوجه مركزياً، أو تعمل على أساس اتخاذ القرار التوافقي عبر العديد من أصحاب المصلحة داخل الشبكة.
- تعتبر القيادة الشبكية محركًا محددًا للتغيير وقادرًا على إدارة ضغوطات التنوع داخل الشبكة، والتغلب على الحواجز الثقافية للشبكة والاستفادة من إمكانات الشبكة، كما لا يمكن للقيادة الشبكية تغيير الثقافة القائمة على الاستقلالية والتفكير المنعزل إلى ثقافة قائمة على التعاون والابتكار في المجتمع.
- تتمتع الشبكات بمجموعة من الخصائص التي لا توجد دائمًا ضمن التسلسلات الهرمية التعليمية التقليدية، أهمها التعاون والوقوف على الأولويات وتبادل الممارسات من خلال التواصل والمناقشات.
- يكون دور الحكومة في المقام الأول هو التيسير: الحفاظ على التوازن بين التنظيم والمسؤوليات القانونية، من ناحية، وخلق مساحات للمعلمين والمدارس وأصحاب المصلحة الرئيسيين الآخرين للقيام بدور نشط في التحسين والابتكار من ناحية أخرى.

- تقوم الشبكات على أساس الثقة والمساواة؛ والتقاط الدوافع الجوهرية والخارجية للمشاركين، وتوضيح فوائد الوقت المستثمر.
- تهتم الشبكات المدرسية بالاتصال بين مختلف الفاعلين الاجتماعيين، وبالتالي فهي تتطلب القدرة على التعاون والتعاطف والتأمل الذاتي، والانفتاح على التعلم.
- تحتاج الشبكات المدرسية إطاراً تشريعياً يُنظمها ويديرها ويحدد الجهات الفاعلة وأدوارهم وتحديد أنشطة الشبكات والإشراف عليها من قبل الحكومة بشكل غير مباشر.
- تحتاج الشبكات المدرسية التخلي عن السلطة المركزية والتسلسلات الهرمية والبيروقراطية، والتحول إلى هياكل أفقية مرنة قائمة على التعاون
- تحتاج الشبكات المدرسية إلى مشاركة أصحاب المصلحة والجهات الفاعلة في مجال التعليم إلى المشاركة بفعالية داخل الشبكة لتحسين أداء المدارس.
- تدعم الشبكات المدرسية أنشطة التحسين المدرسية من خلال تبادل الموارد ودعم المدارس الضعيفة والمدارس في المناطق المحرومة والفقيرة.
- لا تقتصر عمل الشبكات المدرسية على التحسين المدرسي فقط بل تتعداه إلى أدوار اجتماعية في دعم الطلاب من الأسر الفقيرة وأطفال اللاجئين كما في الصين وإسبانيا.
- تهتم الشبكات المدرسية بتطوير القدرات المهنية للمعلمين والمديرين من خلال التوصل إلى الممارسات الجيدة ونشرها داخل الشبكة والمساعدة في تنفيذها.
- تستند الشبكات المدرسية إلى نهج يؤكد على أهمية المجتمع المحلي، حيث يمكن ويجب أن يأتي التعاون من مختلف الوكلاء التربويين والاجتماعيين في المدارس والمؤسسات المجاورة من أجل الاستجابة للاحتياجات ذات الطبيعة المماثلة كما في الصين وتشيلي.
- تمثل الشبكات المدرسية فرصة للتعلم من الاختلافات ووضع حد للعزلة والفردية والقدرة التنافسية، حيث تتيح الشبكات إنشاء منظمة تفاعلية تتوقف فيها العزلة عن أن تكون قضية رئيسية داخل المدارس وفيما بينها وخارجها. وفي المقابل، وعلى الرغم من أجندة المساءلة في بعض الدول، يفترض تنظيم الشبكة نموذجاً تعليمياً يكون فيه الاتصال والتجميع والتعاون هي المسارات الرئيسية للتغيير التعليمي.
- تمثل الشبكات نظاماً بيئياً مترابطاً، يجمع جهات فاعلة متعددة كما في تشيلي وإسبانيا.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- الشبكات المدرسية بمثابة استراتيجية لبناء الجسور، وعبور وإزالة الحدود، والعمل لمدرسة بلا جدران من بين الأولويات الرئيسية التي يتم مراعاتها، حيث يرتبط هذا بنموذج المدرسة المفتوحة التي تتجاوز بوابات المدرسة، وبناء جسور بين المدارس وفرق القيادة والمعلمين والطلاب والأسر وصانعي السياسات وباحثي الجامعات وغيرهم من الوكلاء / أصحاب المصلحة.
- الشبكات المدرسية فرصة لإدارة أكثر فعالية للموارد المتاحة للتعليم. إذ ليس من المنطقي أن تظل الموارد المتاحة للمدارس غير مستخدمة، حيث تعد مشاركة المواد، والبحوث، والنتائج، والخبرات، والابتكارات، والأفكار، وكذلك توليد المعرفة ونقلها .
- تشير حركة شبكة المدارس إلى نهاية التسلسلات الهرمية التقليدية التي استمرت لعقود في الفصل الدراسي وتسهل استراتيجية عملية بارزة مع هيكل من الاتصالات والتبادل الأفقي كما في جميع دول المقارنة.
- الشبكات طريقة فعّالة لتحسين المدرسة، بشكل عام، تتناول الدول التي تم دراستها قضية تحسين المدارس الناتجة عن الشبكات. بعض النقاط الرئيسية التي تم التأكيد عليها هي الاستجابة لتنوع الطلاب ونتائج الطلاب، والانتقالات الأكثر سلاسة بين المراحل التعليمية المختلفة، وظهور الدمج كما في إسبانيا، والإنصاف، والمساواة، وإمكانات التواصل في البيئات الريفية كما في الصين، والإمكانيات التي توفرها الشبكات في السياقات الحضرية الصعبة أو المناطق المحرومة، والمدارس ذات الأداء العالي والمنخفض كما في إنجلترا.
- تتوافق الشبكات المدرسية مع سعي المدارس إلى الحصول على مزيد من الاستقلالية والإدارة الذاتية والتحسين الذاتي للمدرسة والتمكين للمدارس الفردية لتحفيز التنمية المستدامة عالية الجودة للمدارس.
- تعد شبكات المدارس استراتيجية لدعم التحسين تسعى إلى التغلب على منطوق المسؤولية الفردية، وتعزيز التعاون والمسؤولية المشتركة بين المدارس وبعضها.
- تُظهر الأدلة من الدول التي تمت دراستها أن العديد من الأنظمة التعليمية قد اختارت استراتيجية الشبكات لدعم التحسين ليس فقط للمدارس التي تواجه صعوبات، ولكن النظام بأكمله كإنجلترا وإسبانيا وتشيلي.

- لكي يكون هذا التعاون فعالاً، من المهم أن تكون هناك ثقة بين المشاركين، وأن تكون هناك فرص لتحمل المخاطر التي تسمح بالابتكار، والتواصل الصريح بين أولئك الذين يطورون ممارسات مشتركة.
- عندما تتوافر الثقة داخل الشبكات المدرسية يسهل تدفق وتبادل الموارد والمعلومات بين الوكلاء، مما يؤدي إلى توليد إجراءات الدعم التي يمكن أن تركز على تعزيز قدرات التحسين للمدارس التي تشارك فيها.
- إن العمل بشكل تعاوني في شبكة، وفقاً للعديد من الدول، يُسهّل على المدارس تركيز طاقتها على حل الضغوطات والتوترات المستمدة من سياسات المساءلة والمسؤولية الفردية لتحقيق المعايير.
- تحتاج الشبكات المدرسية من صانعي السياسات توفير آليات للتعاون بين المدرسة والمدرسة.
- تجمع الشبكات الأفراد أو المؤسسات معاً في شراكة أفقية، حيث تكون المبررات هي التبادل الديمقراطي، والتحفيز المتبادل، بدلاً من الإصلاحات من أعلى إلى أسفل.
- تتمتع الأنظمة ذات التماسك الاجتماعي العالي التي تترابط فيها المدارس بميل واستعداد أعلى للمشاركة في التعاون.
- التعاون الحقيقي القائم على القيم المشتركة والثقة يستغرق وقتاً طويلاً ويتطلب قيادة متطورة، ووسيلة قوية لتبادل المعرفة والابتكار وتحسين التعليم.
- تتضمن نتائج التعاون بين المدارس تحسينات قابلة للقياس في مجالات محددة، مثل جودة المدرسة و/أو إنجاز التلاميذ، ولكن التركيز الضيق على هذه المجالات يمكن أن يخنق إمكانية تحقيق فوائد ونتائج أوسع.
- إن تحميل المدارس الفردية المسؤولية عن الأداء، مع ما يترتب على ذلك من عواقب "عالية المخاطر" على "الفشل"، يجعل التعاون أقل احتمالاً. وبالمثل، فإن حوافز السوق التي تسعى إلى تشجيع المنافسة بين المدارس على التلاميذ و/أو الموارد ستجعل التعاون أكثر صعوبة.
- تركز القيادة الشبكية على بناء الثقة وتعزيز التواصل وتبادل المعرفة بين الجهات الفاعلة، وتوليد الظروف اللازمة لتمكين التعاون المهني على جميع مستويات الشبكة، وربما قيادة الابتكار بين المدارس.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

القسم الخامس: الجهود المبذولة للتحسين المدرسي في مصر في ضوء السياق الثقافي والاجتماعي.

ظهرت بعض محاولات التحسين المدرسي في مصر من خلال الاهتمام بجودة التعليم وتميزه، ونشر ثقافة الجودة والتحسين على جميع المستويات، وبالتركيز على نواتج التعلم المستهدفة.

أولاً: الجهود المبذولة للتحسين المدرسي في مصر.

تمثلت الجهود المبذولة لتشكيل شبكات التحسين المدرسية المصرية، فيما يلي:

١. وحدة التدريب والجودة. نشأت في بداية الأمر بالقرار الوزاري رقم (٩٠) لسنة ٢٠٠١م،

تحت مسمى وحدة التدريب، وتم تعديل مسماها إلى وحدة التدريب والتقويم، وذلك بموجب القرار رقم (٤٨) لسنة ٢٠٠٢م، وأخيراً إلى وحدة التدريب والجودة بالقرار الوزاري رقم (١٣٧) لسنة ٢٠١٢م، وتحديد اختصاصاتها، والتي من بينها، وضع خطط تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها باستمرار، بالإضافة إلى تحديد الأهداف المراد إنجازها سنوياً من خلال الخطط السنوية في كافة المجالات والأنشطة، ومتابعة تنفيذها وتقييمها، بالتعاون مع مجالس الأمناء، والقيام بالتقويم الذاتي لجميع جوانب المنظومة التعليمية داخل المدرسة وفقاً للمعايير المحددة من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، بالإضافة إلى التنسيق مع الموجهين ومشاركتهم في تقويم ومتابعة أداء المعلمين وتحديد احتياجاتهم المهنية (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢، المادة ٢).

٢. بناء وتطبيق المعايير القومية للتعليم. حين طرحت وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٣م

وثيقة المعايير القومية للتعليم، باعتبارها ركيزة لتوجيه العمل التربوي كافة مجالاته، وقد اشتملت الوثيقة على معايير ومؤشرات الأداء التربوي في خمسة مجالات: المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج، ونواتج التعلم، وكانت هذه المعايير بمثابة الخطوة الأولى للتحسين المدرسي في مصر؛ حيث أصبحت المعايير القوة المحركة لجهود الإصلاح في مصر والدافعة إلى إحداث نقلة نوعية والتحول من التركيز على المدخلات إلى التركيز على النتائج والأدلة المرتبطة بمعايير تحسين المدرسة والجودة التعليمية (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص ٤٩-٥١).

واعتماداً على المعايير القومية للتعليم؛ قامت وزارة التربية والتعليم بتنفيذ بعض المبادرات والمشروعات، لتطبيق تلك المعايير في الواقع، ومن أجل تحقيق التحسين المدرسي، ومن أهم تلك

المشروعات والمبادرات ما يلي (سليمان وعبدالعزيز، ٢٠٠٦، ص ص. ٧-٩؛ خليل، ٢٠٢١، ص ص. ١٧٨-١٧٩):

أ. **مشروع المدرسة الجديدة New School** تم تنفيذ المشروع في (١٠٠) مدرسة موزعة على ثلاث محافظات: الفيوم، والمنيا، وبنى سويف، وتم تمويله من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية United States Agency for International Development (USAID)، ومن نتائج هذا المشروع: بناء الوحدات القياسية لمجالي المدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية الواردة في وثيقة المعايير القومية للتعليم، وإعداد دليل التقييم الذاتي للمدرسة، وبناء قادات مجموعة من المديرين، وتصميم المواد التدريبية التي يمكن الاستفادة من بعضها.

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

ج. **مشروع المدارس الفعالة Effective School** وهو مشروع ممول من الاتحاد الأوروبي والبنك الدولي، وقد تم تنفيذه في (٤٠٠) مدرسة موزعة على (١٠) محافظات، المنيا، وسوهاج، وبنى سويف، والقليوبية، وكفر الشيخ، والإسماعيلية، والشرقية، والدقهلية، والغربية، وقنا، وقد أسفر المشروع عن نتائج عديدة من أبرزها: بناء الوحدات القياسية لمجالي المعلم والإدارة المتميزة في وثيقة المعايير القومية للتعليم، وكذلك بناء قدرات مجموعة من المديرين الذين يمكن الاستعانة بهم، وتصميم المواد التدريبية التي يمكن الاستفادة من بعضها.

د. **برنامج جائزة تميز المدرسة**. ويتم هذا المشروع في (٢٥% إلى ٣٠%) من المدارس الابتدائية ويستهدف تدريب المعلمين والإداريين على تطوير خطط تحسين المدرسة، ويُنفذ هذا البرنامج بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وفي إطار هذا البرنامج؛ تم

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

وضع دليل للجودة في المدارس المصرية استنادًا إلى المعايير القومية للتعليم، ويمكن ملاحظة هذا المشروع من خلال ما يحدثه من إصلاح ثقافي للمجتمع وتشجيع الجهود نحو تحسين المدرسة.

والممتنع لتلك المبادرات والمشروعات يلحظ أنها ارتكزت على وثيقة المعايير القومية للتعليم، هدفها التحسين المدرسي، من خلال التركيز على المتعلم، ونواتج التعلم والنشاط، وبناء الكوادر من المعلمين والإداريين، وتحسين أداء المدرسة ككل، ونشر ثقافة التحسين داخل المدرسة؛ لكنها في نفس الوقت نابعة من مبادرات دولية، تنتهي بتوقف الجهة الممولة عن التمويل، فهي ليست مستدامة وإنما مؤقتة، كما أنها لا تمثل سياسة تعليمية عامة لنظام التعليم ككل وإنما محاولات تجريبية في بعض أجزاء من ذلك النظام، فتم تطبيقها على عينات قليلة من المدارس، كما أن تلك المشروعات مجزأة ومتناثرة لا يمكن لها تحقيق أهدافها بشكل شامل.

٣. إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

تطورت جهود التحسين بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، حيث صدر القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م بشأن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ومن أبرز أهدافها نشر الوعي بثقافة الجودة، ودعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي، وقد وضعت الهيئة معايير لجودة المدارس في مجالين رئيسيين هما: القدرة المؤسسية، والفاعلية التعليمية، ويندرج تحت كل منهم عدة مجالات فرعية تمثل إطارًا مرجعيًا، يتم على أساسها قياس أداء المدرسة لضمان استمرار عمليات التحسين والتطوير، إذ يندرج تحت المجال الأول، مجال القيادة والحوكمة لتوفير نظامًا للإدارة يعكس القوانين واللوائح المنظمة للعمل، وتدعم القيادة عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك مجال المشاركة المجتمعية الذي يؤكد ضمن المعايير الشراكة بين المدرسة وكافة الأطراف المعنية، ويندرج تحت المجال الرئيس الثاني، الفاعلية التعليمية، بعض المعايير التي تؤكد توافر بيئة تعليمية داعمة للتعليم والتعلم بما يكفل وجود مخرجات تعليمية عالية الجودة (جمهورية مصر العربية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ص ٩-١٨).

٤. إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين.

تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين تتمتع بالشخصية الاعتبارية وتتبع وزير التربية والتعليم، ويكون مقرها القاهرة، ويكون لها فروع في جميع أنحاء الجمهورية، ويتلخص دورها في

تصميم وتطبيق نظام لمنح تراخيص مزاوله المهنة للمعلمين والمديرين والمقيمين، ونظام لاعتماد برامج وهيئات التدريب والتنمية المهنية، ويأتي هذا الدور على المستوى الاستراتيجي. ووفقاً لنص المادة الأولى من القانون رقم (١٢٩) لسنة ٢٠٠٨م فإنها تهدف إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية، وتوفير الاستشارات الفنية للمدارس والإدارات التعليمية في مجال التعليم والتدريب، ودعم وحدات التدريب والتقويم في المدارس، والتعاون مع الأطراف المعنية لاسيما كليات التربية لتحقيق اهدافها (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٨، المادة ١).

٥. مبادرة المعلمون أولاً:

"المعلمون أولاً" 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 أولاً ليس دورة تدريبية، بل مشاركة في مؤتمرات ونقاشات مفتوحة مباشرة وعبر الإنترنت وتطبيق عملي في الفصول الدراسية (خريطة مشروعات مصر: مشروع المعلمون أولاً، ٢٠٢١)

وتم تدشين برنامج التطوير المهني "المعلمون أولاً" الذي يهدف إلى مساعدة المعلمين على تطوير سلوكيات مهنية فعالة ودعم تطويرهم المهني المستدام من خلال بناء مجتمعات الممارسة داخل كل مدرسة تمكن وتشجع التغيرات السلوكية من خلال المجلس التخصصي للتعليم والبحث العلمي، ٢٠١٧، ص ص. ٥-٨):

- تعزيز التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين (مجتمع الممارسة).
- الاهتمام بالاستقصاء والتأمل كجزء محوري في عمليات النمو المهني.
- اعتبار التطوير المهني عملية مستمرة وليست بالحدث الدوري
- مشاركة مركزية للمعلمين في صنع القرارات المتعلقة بمحتوى عملية التطوير المهني المستمر.

تضمّن برنامج المعلمون أولاً ثلاث مراحل كما يلي: 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 ٢٠١٧م، استهدفت المرحلة الثانية، (٢٥٨٠) معلماً من (٦) محافظات بواقع (١٤٤) مدرسة، وكل مدرسة يشارك منها (٣) معلمين

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

يتم اختيارهم من إدارة المدرسة تتوافر لديهم الرغبة في الالتحاق بالبرنامج، بينما 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 (خريطة مشروعات مصر: مشروع المعلمون أولاً، ٢٠٢١).

وتعتبر المرحلة الثالثة من المشروع والتي تتمثل في المدرسة المحورية إلى إحدى المحاولات لتكوين الشبكات المدرسية، إذ يمكن للمدارس المحورية نقل تجربتها الرائدة وخبراتها إلى المدارس الأخرى، وهو يدعم التعاون بين المدارس، ويوفر التكلفة والجهد والسرعة في نقل الممارسات المهنية الجيدة، وتحسين المدارس وزيادة فعاليتها.

لكن واجه البرنامج عدة معوقات منها: نقص البنية التحتية بالمدارس، وقلة الوقت المتاح للمعلم للمشاركة الفعالة في مثل هذه المجتمعات، وضعف الرغبة من قبل بعض المعلمين للمشاركة الفعالة في مثل هذه المجتمعات، وضعف خدمة الانترنت بالمدارس، بالإضافة إلى ضعف الدور الذي تقوم به وحدات التدريب داخل المدارس، وغياب الشراكة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات تربية المعلم، واقتصار البرنامج على المعلمين فحسب وهو ما تم إعلانه في مسمى البرنامج، وما 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. (شهاب، ٢٠١٩، ص. ٦٩٥؛ أحمد وآخرون، ٢٠١٩، ص ١٠٨).

وبعد عرض برنامج المعلمون أولاً كمحاولة رسمية تبنتها وزارة التربية والتعليم في مصر لإقامة شبكات ومجتمعات للممارسة بين المعلمين، وبين المدارس وبعضها في مرحلتها الثالثة من خلال المدرسة المحورية؛ إلا أن وجود عديد من المعوقات حالت دون تحقيقه لأهدافه بفعالية.

٦. مشروع بحوث الفعل.

تسعى وزارة التربية والتعليم بتحويل المدارس لمجتمعات التعلم وإنتاج معارف مهنية جديدة ونشرها، فقد اهتمت بتنمية مهارات الممارسين من معلمين وقادة على البحث العلمي والاستقصاء بحفزهم على إجراء بحوث الفعل لتطوير ممارساتهم، وإيجاد الحلول للمشكلات الفعلية التي

تواجههم، ونشر نتائج تلك البحوث وتطبيق المعارف المهنية الجديدة الناتجة عنها وذلك من خلال مبادرتها "بحوث الفعل لكل المدارس" والتي بدأت ببرنامج بالشاركة بين معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي التابع للجامعة الأمريكية بالقاهرة ووزارة التربية والتعليم ومركز إعداد القيادات التربوية والمجلس الأعلى للجامعات والأكاديمية المهنية للمعلمين والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد وأربع كليات للتربية (أسوان وأسيوط والمنيا وحلوان) وقد بدأ المشروع كمنحة مقدمة من معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي عرفت بمنحة "بحوث الفعل في المدارس"، في الفترة من (٢١ حتى ٢٣ أغسطس ٢٠١٧م) واستهدفت المبادرة إعداد المعلم الباحث والقائد الباحث، وتفعيل العمل الجماعي بين الأفراد، ودراسة المشكلات بطريقة علمية، ووضع الحلول القابلة للتحقيق؛ لتطوير منظومة التعليم في مصر. وقام مركز إعداد القيادات التربوية بالتنسيق مع مركز التميز التربوي جامعة عين شمس باختيار (٣٨) معلم للاشتراك في المنحة (عمارة والطاهر، ٢٠١٧، ص ص. ٨١-٨٢).

أما فيما يرتبط بواقع تدريب المعلمين على بحوث الفعل نظراً لأهميتها كاتجاه تربوي مؤثر في تنمية المعلمين مهنيا ودعم قدرتهم على تأمل ممارساتهم و نقدها، وتنمية مهارات حل المشكلات لديهم، ودوره في تحويل المدارس لمجتمع تعلم مهني، يلاحظ افتقار برامج تدريب المعلمين بوجه عام إلى تنمية مهارات البحث العلمي لديهم، ويغلب عليها الطابع النظري، فلا تزال برامج تدريب المعلمين تقليدية في محتواها وطريقة تنفيذها وأسلوب تقييمها. ولا يزال تطبيق المعلمين لبحوث الفعل غير مفعّل في مصر؛ حيث يجري المعلمون أبحاثا كشرط للترقية ولكنها في واقع الأمر غير مرتبطة بواقعهم وبعيدة كل البعد عن ممارستهم التأملية؛ لأنها تتم بشكل صوري وتكون إجبارية ولا يتم تقييمها أو حتى الاهتمام بها وقراءتها من المعنيين، بل يتعدى الأمر ذلك بأن تكون معدة ومكتوبة وتباع لهم من قبل بعض الأفراد، وربما يرجع ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين في كون البحث نشاط يقوم به باحثون محترفون من خارج المدرسة، وعلى ذلك فإن المعلمين يحتاجون إلى الدعم حتى ينظروا إلى أنفسهم كباحثين ويؤمنوا بأن ممارساتهم تستحق (عمارة والطاهر، ٢٠١٧، ص. ٨٢).

٧. 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 ٢٠١٦م وتم تفعيل هذه الشراكة في أواخر شهر فبراير ٢٠١٧م بسبب بعض العوامل

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

البيروقراطية، ومع أول اجتماع للمشروع تم إنشاء فرق عمل داخل المؤسسات الثمانية المشاركة، وهي جامعة عين شمس، وجامعة حلوان، وجامعة الإسكندرية (مصر)، وجامعة ليمريك UL Limerick (أيرلندا)، وجامعة مارتن لوثر Luther Martin (ألمانيا)، وجامعة نورث هامتون Northampton UON، وجامعة ليستر Leicester ULEIC UK، والجامعة الأمريكية بالقاهرة وهي المنسقة للمشروع، وخلال المرحلة التمهيديّة التحضيرية تمت إضافة مستوى آخر 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 (١٥) مدرسة حكومية بمعدل (٥) مدارس لكل كلية ليتم توسيعها فيما بعد إلى (٤٥) مدرسة بمعدل (١٥) مدرسة لكل كلية، وفي عام ٢٠١٩م تمت إضافة بعد آخر إلى الشراكة مع تشبيك المدارس المهنية في تجمعات Clusters (زعلوك، ٢٠٢٠، ص ٥) كما تضمن 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 حقائق 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 (شهاب، ٢٠١٩، ص ٦٩٦).

وقد تمكّن أعضاء المشروع من تنمية قدرة أعضاء المدارس من مديريين ومعلمين على دعم المدارس الأخرى المحيطة بها لبناء مجتمعات تعلم فعّالة، نظر لما تمتلكه هذه المدارس من مقومات تمكّنها من القيام بهذه المهام من قيادة داعمة وفعّالة، 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. (فتحي، وإسماعيل، ٢٠٢٠، ص ٢١٠).

لكن لانشغال الأعضاء المشاركين في المشروع بالأعباء الوظيفية التي قد تكون عائقا في تنفيذ بعض المهام ذات الصلة بالمشروع، وغياب ثقافة التعاون بين بعض المعلمين، والثقافة التنظيمية التقليدية لبعض المعلمين التي تميل إلى العمل الفردي والانعزال عن الآخرين؛ لم يحقق النتائج المرغوبة (فتحي، وإسماعيل، ٢٠٢٠، ص. ٢٠٨).

واقتراناً من وزارة التربية والتعليم بمصر بأهمية العمل التعاوني بين المدارس والممارسين كأساس لبناء المعارف المهنية الجديدة وتبادلها وتطبيقها من أجل التحسين المدرسي؛ فإنها تسعى إلى وضع وتنفيذ برامج التحسين المدرسي من خلال برامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة، والتوجه نحو اللامركزية، والتنمية المهنية للموارد البشرية، وذلك من خلال وضع نظام لتشبيك المدارس في تجمعات للمشاركة في الموارد والتنمية المهنية وتبادل الخبرات لتعميم نجاحات الإصلاح، وبناء قدرات وحدات التدريب وفرق التحسين ومسؤولي المتابعة والتقييم لدعم المؤسسات التعليمية لاستيفاء تطبيق متطلبات التحسين والإصلاح على مستوى المدرسة ومعايير الجودة والاعتماد، وكذلك بناء قدرات القيادات لمباشرة اتخاذ القرار اللامركزي وإدارة الموارد وتزويدهم بمهارات التواصل الفعال والمهارات التكنولوجية وإدارة التغيير والتنمية المهنية الذاتية، ويشكل ذلك أحد أهم التوجهات المستقبلية والأهداف الاستراتيجية التي تسعى الوزارة لتحقيقها في خطتها الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٤، ص. ١٠٢-١٠٣).

وفي ذات السياق، تبذل الوزارة جهوداً حثيثة من شأنها الإسهام في إدارة فعّالة للتحسين المدرسي لعل من أبرزها ما يلي (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٤، ص. ٥٥-٥٧):

- تطوير بيئة التعلم وتزويدها بالتقنيات المطلوبة لتحسين التعليم ببيئة تعليمية ثرية التقنية بدءاً من المرحلة الابتدائية من خلال تحسين المكون التكنولوجي فيها.
- تكوين مجتمع تعليمي من المعلمين والإداريين لديه القدرة على التواصل وتبادل المعرفة مع جميع الممارسين.
- توفير بيئة عمل ملهمة ومحفزة على الإبداع، والعمل التعاوني والجماعي لتحقيق الأهداف التعليمية

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- التوجه نحو نظام تعليمي متوازن بين المركزية واللامركزية من خلال تطوير البنية التنظيمية للوزارة والمديريات والإدارات والمدارس؛ إعمالاً لتفعيل دور المدرسة كوحدة أساسية في التنظيم قادرة على إدارة ذاتها؛ بما يحقق تحسين حالة التعليم المقدم للطلاب في مدرسته وفصله وتمركز العمليات التعليمية ومخرجاتها في النظام حول الطالب.
- دعم وتعزيز قدرة نظام التعليم على مواصلة التحسن، من خلال الاستخدام الأفضل واسع النطاق للبيانات، والأبحاث، والتقويم، والشفافية، والتحديث، والتكنولوجيا.
- السعي لسد الفجوة بين المدارس في مستويات التحصيل .
- التوجه نحو بناء قدرات المؤسسات التعليمية وتطوير أداء القيادات التعليمية لممارسة إدارة التغيير ووضع وتطبيق معايير وأسس موضوعية لاختيارهم.
- وفي المقابل، أوردت إحدى الدراسات نقاط الضعف التي تعيق التحول نحو الشبكات المدرسية في مصر (عزب، ٢٠١٨، ص ص. ٤٦٢-٤٦٣؛ إبراهيم، ٢٠١٠، ص ص. ٣٨٩-٣٩٠):

- عمل المدارس كجزر منعزلة تفتقد إلى التنسيق والتعاون وتبادل المعارف والخبرات وأفضل الممارسات فيما بينها بل إن أعضاء المجتمع المدرسي الواحد من قادة ومعلمين يفتقرون إلى تلك الروح الجماعية في التعلم والعمل مما يؤثر بالسلب على الأداء المدرسي بوجه عام.
- ضعف ثقافة التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين القادة والمعلمين في المدارس على التشارك مما يعيق تنظيم الشبكات بين المدارس.
- الافتقار إلى الوقت الكافي لتبادل الممارسين معارفهم وخبراتهم مع نظرائهم.
- ضعف رأس المال الاجتماعي داخل المدارس وبينها، الأمر الذي يظهر في سوء العلاقات الاجتماعية بين النظراء، وتدني مستوى الثقة والانفتاح والمرونة وقبول النقد وروح العمل الجماعي فيما بينهم مما يعيق الشبكات .
- افتقار المدارس المصرية إلى المناخ الداعم والمحفز على نشر المعارف المهنية وتبادل الخبرات والتعلم المشترك.
- الافتقار إلى آليات لنقل وتبادل الخبرات والممارسات الناجحة بين المدارس، بما يعكس ضعف التنسيق والتعاون بين النظراء من المدارس والمعلمين والقادة والإدارات التعليمية.

- قلة اهتمام وضعف مهارات القيادة التربوية بمستوى الإدارة الوسطى بالتعليم العام لتحقيق التنسيق والاتصال بين الإدارات المختلفة.
 - ضعف سعي إدارة المدرسة إلى تبادل التقارير وبرامج التدريب بينها وبين المدارس الأخرى.
 - ضعف الاهتمام باكتساب المعرفة بين المعلمين، وقلة الاهتمام بالمعرفة العلمية الحديثة أثناء برامج التدريب، وضعف الاتصال الفعال على المستويات الإدارية .
 - قلة التشجيع على العمل التعاوني الذي يساعد على نشر المعارف والموارد والقدرات.
 - ضعف سعي الإدارة المدرسية على تدفق المعرفة بين العاملين وقلة الاستفادة من العاملين أصحاب الخبرة المعرفية.
 - الافتقار إلى الكفاءات البشرية القادرة على التعامل مع تقنيات الاتصال الفعال .
- بالإضافة إلى ضعف العلاقات الإنسانية بين الزملاء من المدارس المصرية، كنتيجة لسيادة نمط الإدارة الهرمية القائمة على المسؤولية الفردية لا الجماعية، وللمناخ المدرسي المغلق بدرجة كبيرة وغير المنفتح على بيئته (ناصر، ٢٠١٢، ص ٣٥٠)، وكذلك ضعف آليات الاتصال الإيجابي سواء داخل المدرسة أو خارجها (عبدالحاميد، ٢٠١١، ص ١٧١).

ثانياً: السياق الثقافي والمجتمعي لمصر

يتضح السياق الثقافي والمجتمعي لمصر فيما يلي:

سياسياً: تقسم مصر إدارياً إلى وحدات إدارية تتمتع بالشخصية الاعتبارية، وهي المحافظات وعددها (٢٧) محافظة، تضم كل منها عدداً من المراكز والمدن والقرى، وتكفل الدولة دعم اللامركزية الإدارية والمالية والاقتصادية، وينظم القانون وسائل تمكين الوحدات الإدارية من توفير المرافق المحلية، والنهوض بها، وحسن إدارتها، ويحدد البرنامج الزمني لنقل السلطات والموازنات إلى وحدات الإدارة المحلية. (الهيئة العامة للاستعلامات المصرية: نظام الإدارة المحلية، ٢٠٢١)

كما أشار دستور مصر ٢٠١٤م إلى تقسيم الدولة إلى وحدات إدارية تتمتع بالشخصية الاعتبارية منها: المحافظات والمدن والقرى، وتكفل الدولة دعم اللامركزية الإدارية والمالية والاقتصادية، ويكون لتلك الوحدات موازنات مالية مستقلة، يدخل في مواردها ما تخصصه الدولة لها من موارد، كما تكفل الدولة توفير ما تحتاجه الوحدات المحلية من معاونات علمية وفنية وإدارية ومالية، وتضمن التوزيع العادل للمرافق والخدمات والموارد، وتقريب مستويات التنمية، وتحقيق

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

العدالة الاجتماعية بين الوحدات كافة، كما تختص الوحدات بمتابعة تنفيذ خطط التنمية، ومراقبة أوجه النشاط المختلفة، وممارسة أدوات الرقابة على السلطة التنفيذية من اقتراحات (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، المواد ١٧٥، ١٧٦، ١٧٧).

وتعليمياً. فقد أولت وزارة التربية والتعليم اهتماماً كبيراً بتطوير البنية التنظيمية للمدارس من خلال تعزيز التوجه نحو اللامركزية وما تتطلبه من تطوير للتشريعات واللوائح وقوانين وقواعد العمل الجامدة، وتفعيل دور المدرسة كوحدة أساسية في التنظيم قادرة على الإدارة الذاتية بما يسهم في تحسين الأداء المدرسي، مع الحد من الازدواجية والتضارب بين أدوار القيادات المدرسية، وتفعيل نظام متكامل لدعم الشفافية والمحاسبية عن الأداء المدرسي عن طريق المتابعة المستمرة له في ضوء مؤشرات محددة، وضمان الحوكمة الرشيدة من خلال المشاركة المجتمعية ومشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية في عملية دعم واتخاذ القرار داخل المدارس (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٤، ص ص ١٠٢-١٠٣).

كما تتم إدارة التعليم في مصر من خلال عدة مستويات فعلى المستوى المركزي تتولى وزارة التربية والتعليم إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر، وهي تعد المسئولة دستورياً عن تنظيم وتقديم خدمة التعليم قبل الجامعي من خلال تحديد: الإستراتيجيات، والخطط، والبرامج، وألويات الإنفاق العام على التعليم، وذلك تماشياً 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 (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٣، ص ١٧).

كما يتجه النظام التعليمي في مصر نحو تحقيق بعض جوانب اللامركزية، فقد جاء في برامج الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م برنامج الإصلاح المبني على المدرسة، الذي يؤكد على أن المدرسة وحدة يتم فيها التغيير والتطوير والتحليل والتقويم، فينظر إلى أن كل مدرسة وحدة قد تختلف عن غيرها من المدارس المجاورة لها أو القريبة منها، ومن ثم فإن أولويات التطوير في كل مدرسة قد تختلف وتتباين عن أولويات التطوير في غيرها من المدارس، وبالتالي فلا بد وأن تختلف وتتباين خطط التطوير من مدرسة إلى أخرى، ويؤكد البرنامج على النظرة إلى المدرسة باعتبارها الوحدة التي يتم فيها التطوير والتغيير، فهي الميدان الذي تتفاعل فيه كل المدخلات، بناء على خطة شاملة لتحسين وإصلاح المدرسة- حيث يحدث تآزر بين كل المدخلات- فيتعاظم تأثير هذه المدخلات في إحداث التغيير المنشود بفضل ما يحدثه التآزر من

قوة مضافة في جهود الإصلاح، بالإضافة إلى إرساء مبدأ المسؤولية والمساءلة، بتأهيل المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنيًا على إدارة مواردها المالية بصورة ذاتية، الأمر الذي يمكننا من التحول نحو نقل الموازنة المالية إلى المدرسة وربطها بالأداء، وأخيرًا تعزيز وتفعيل المشاركة المجتمعية في جهود إصلاح وتطوير المدرسة، فهناك أدوار ومسئوليات محددة تقع على عاتق أولياء الأمور ومجلس الأمناء، وأعضاء المجتمع المحلي، والجمعيات الأهلية، وبناء القدرة الذاتية للمدرسة (سليمان وعبدالعزيز، ٢٠٠٦، ص ص ٣-٥).

ومن ثم يمكن القول إن 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 تشكيل شبكات التحسين المدرسية.

واقصاديًا. فإنه يتضح من السياق الاقتصادي لمصر حاجتها إلى توفير النفقات وخفض التكلفة من خلال وفورات الحجم والعمل على تشارك الموارد بين المدارس، وتجميع المدارس في شبكات تنقسم الموارد أمر يناسب ظروف الاقتصاد المصري، كما تتزايد أهمية تحسين النظام التعليمي المصري بما يتوافق مع أهداف الاقتصاد المصري، وكذلك ركائز النمو المتنوعة، والتي تتطلب إعدادًا 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 شبكات التحسين المدرسية.

وبعد عرض جهود مصر من خلال رصد بعض محاولات التحسين المدرسي، والسياق الثقافي والمجتمعي المؤثر فيها، يتضح أن العمل على تطبيق بعض أشكال التعاون بين المدارس، والتي قد توقفت سواء نتيجة للمعوقات التي حالت دون نجاحها، أو نتيجة لتوقف المشروع الذي أدى إلى عدم استمرارية دعم المدارس لبعضها. وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الخامس للدراسة.

القسم السادس: الإجراءات المقترحة لبناء شبكات التحسين المدرسية في مصر في ضوء الدراسة المقارنة

انطلقت هذه الدراسة من أجل التوصل إلى كيفية الاستفادة من جهود بعض الدول: الصين، وتشيلي، وانجلترا، وإسبانيا، في بناء شبكات التحسين المدرسية في مصر، في ضوء التأصيل

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

النظري لموضوع الدراسة، وفي ضوء الدراسة المقارنة بين حالات المقارنة، من خلال وصف وتحليل من شبكات التحسين المدرسية في حالات المقارنة، وإجراء الدراسة المقارنة التفسيرية بهدف الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينها، وتفسير ذلك في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، بغية اكتشاف العوامل التي تقف وراء من شبكات التحسين المدرسية، كما استندت الدراسة إلى نظرية التماسك/التنظيم لـ هود ١٩٩٨م وكذلك النظرية المؤسسية؛ لفهم شبكات التحسين المدرسية داخل هذه الأنظمة الأربعة وعبرها، والوقوف على العوامل التمكينية لتعزيز تلك الشبكات ومعوقاتها داخل السياقات، واكتشاف الجهات الفاعلة والأكثر قوة لتلك الشبكات على المستويين الكلي والمحلي، من أجل تكييف نتائج وتعميمات الدراسة المقارنة مع السياق المصري.

وفي ضوء الدراسة المقارنة لحالات الدراسة في كل من الصين، وتشيلي، وإنجلترا، وإسبانيا، يتم في هذا القسم تقديم مجموعة من الإجراءات المقترحة لبناء وتشكيل شبكات التحسين المدرسية في مصر، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الإطار التشريعي لشبكات التحسين المدرسية في مصر.

يحتاج تطبيق شبكات التحسين المدرسية إلى تشريعات تُنظم عمل تلك الشبكات، وذلك من خلال:

- إصدار تشريع من وزارة التربية والتعليم يُنظم تشكيل الشبكات المدرسية في مصر في نطاق كل إدارة تعليمية، ويعترف بقيمة التعاون بين المدارس، ويوجه للعمل بين المدارس وبعضها على المستوى الأفقي وفي كل مرحلة تعليمية على حدة، ويحدد كيفية تشكيلها، وأعداد أعضاء كل شبكة، والجهات التي يتم تمثيلها، ومجالات اختصاص تلك الشبكات والأنشطة التي تقوم بها، ومسؤولياتها عن التحسين داخل المدارس.
- نقل بعض الصلاحيات من المستوى القومي والمحلي إلى الشبكات المدرسية، بحيث يُسمح للمدارس بتشارك المرافق المدرسية، والشراء الموحد للموارد للاستفادة من وفورات الحجم، وإدارة ميزانية الشبكة، وانتداب المعلمين بين مدارس الشبكة، وكذلك المديرين.
- إصدار قرار من كل إدارة تعليمية بتقسيم الإدارة إلى مناطق تعليمية حسب التقسيم الجغرافي، تكون كل منطقة تمثل شبكة مدرسية أو أكثر تضم كافة المدارس على مستوى المنطقة، ويحدد مشرفين من الإدارة للإشراف على جميع مدارس الشبكة في كل منطقة.
- يتم وضع معايير لتقييم أداء المدارس من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، يتولى مشرفوا الشبكة من تقييم المدارس داخل الشبكة نهاية كل عام دراسي،

عبر لجنة تتكون من موجه المرحلة واثنين من أساتذة كلية التربية وممثلين عن المجتمع المدني وأولياء الأمور، تتولى تقييم المدرسة في عدة جوانب لا سيما مستوى تحصيل الطلاب، ومستوى التنمية المهنية للمعلمين وللمديرين، والمشكلات التي واجهت المدرسة ومدى استغلالها للمرافق والموارد المدرسية، حجم الفائض والعجز من المعلمين والموارد والميزانية، وتصنيف المدرسة وفق تصنيف رابعي: متميزة، وجيدة، ومقبولة، وغير مناسبة، ويتم دعم المدارس المتميزة للحفاظ على جودتها، ويتم دعم المدارس الأخرى من أجل تحسين أدائها، وإعطاء فرصة سنتين للمدارس التي تحصل على تصنيف غير مناسبة من أجل التحسين وإن لم يحدث يتم خفض تصنيف جميع المعلمين والمديرين بها، وخضوعهم إلى برنامج تأهيلي، وتأخير ترقيةاتهم لمدة عامين حتى يتطوروا.

ثانياً: أهداف ودوافع شبكات التحسين المدرسية في مصر.

تهدف شبكات التحسين المدرسية المقترحة في مصر إلى:

- بناء ثقافة تعليمية جديدة داخل المدارس قائمة على التعاون والمسؤولية المشتركة، وليست مسؤولية فردية للمعلم أو المدرسة.
- كسر العزلة المهنية للمدارس والعمل في بيئة أوسع وأكثر تعاوناً.
- تحقيق العمل المشترك من خلال التخطيط المشترك والاتفاق على الأولويات والتنفيذ بشكل جماعي، وتحديد المشكلات المشتركة والتشاور لحلها بطريقة مبتكرة.
- تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم بين مدارس الريف ومدارس الحضر من خلال التعاون بينهما وتقاسم الموارد والممارسات.
- مواجهة تسرب التلاميذ من المدرسة وهجرة التلاميذ من خلال توفير بيئة تعليمية جاذبة.
- تطوير الممارسات الفعّالة للمعلمين من خلال الحوار المهني بين المعلمين وبعضهم في المدارس المختلفة، أو من خلال بحوث الفعل للتوصل إلى أفضل الممارسات؛ والاتفاق على كيفية التنفيذ ونشرها في جميع مدارس الشبكة.
- تحسين مستوى تحصيل الطلاب من خلال التعاون بين المدارس في توفير بيئة تعليمية جيدة للتعليم.
- توفير التنمية المهنية للمديرين من خلال تنظيم اجتماعات الشبكة وتشارك الممارسات القيادية الفعّالة.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- دعم المديرين والمعلمين بعضهم لبعض من خلال تبادل المعلومات، وتبني أساليب القيادة الجماعية.
 - سد العجز للمدارس في المناطق الفقيرة والمحرومة من خلال تقاسم المرافق والموارد والمعلمين مع المدارس الأخرى.
 - تقليل السيطرة المركزية البيروقراطية لوزارة التربية والتعليم على المدارس في مصر، ونقل بعض الصلاحيات إلى الشبكات المدرسية.
- ثالثاً: تصميم شبكات التحسين المدرسية في مصر.**
- تنظيم الشبكات المدرسية بشكل إلزامي من أعلى أسفل، على أن يتم تحديد أنشطة التحسين داخل الشبكة من أسفل إلى أعلى، وذلك في شكل مجموعات تضم كل المدارس الواقعة في منطقة تعليمية واحدة، وتتكون الشبكة من جميع مدارس تلك المنطقة، بما لا يتجاوز عدد المدارس عن (١٠) مدارس ولا يقل عن (٣)، بحيث يمكن أن يكون في المنطقة التعليمية أكثر من شبكة، مع مراعاة أن كل المدارس تختص بالمدارس في مرحلة تعليمية محددة: (ابتدائية، تعليم أساسي، إعدادية، ثانوية عامة).
 - يتحدد في كل شبكة ما يسمى بـ "المدرسة المحورية" تلك المدرسة التي تحقق أداءً جيداً، وتمتلك الموارد الكافية، وتضم عدداً من المعلمين الأكفاء، وتتحدد من خلال الإدارة التعليمية، تمثل قيادة الشبكة، يتم تنظيم الاجتماعات داخلها، وتنظيم برامج التدريب للمعلمين والمديرين.
 - تتولى الشبكة رصد الاحتياجات المشتركة بين مدارس الشبكة والمشكلات التي تعاني منها جميع مدارس الشبكة، ومجالات التطوير، وتضع خطة شاملة للعام الدراسي، تتضمن أنشطة التحسين، وطرق حل المشكلات، وكيفية تنظيم وإدارة تلك المدارس، وجدولة الخطة زمنياً وفق أنشطة محددة متدرجة زمنياً.
 - توفير الدعم والاستشارات الفنية للشبكة من خلال كليات التربية ومن الإدارات التعليمية ومن الكفاءات من المدرسة المحورية داخل الشبكة.
 - توفير الدعم اللازم لعمل تلك الشبكات، وتقوم الإدارة التعليمية بتوفير الموارد اللازمة، وتقاسم تلك الموارد بين جميع مدارس الشبكة، وتشارك المرافق المدرسية.

• تقييم أداء جميع مدارس الشبكة نهاية كل عام دراسي، في ضوء معايير محددة، يصدر بشأنها قرار من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وتحصل كل مدرسة على تصنيف محدد، وتقدم كل شبكة تقريراً عاماً عن الشبكة عن أداء كل مدرسة، يتضمن ما تم تحقيقه من الخطة الموضوعية، وما لم يتحقق، والمشكلات والصعوبات التي واجهت مدارس الشبكة، ومجالات التطوير في العام القادم.

رابعاً: الأنشطة/العمليات شبكات التحسين المدرسية في مصر.

- تبادل المعلمين الأكفاء والمديرين الجيدين بين المدارس الجيدة والمدارس الضعيفة من أجل دعم تلك الأخيرة.
- استخدام استقصاء الممارسين كوسيلة لتوليد المعرفة، يشمل ذلك تحديد أكثر معلم ومدير خبرة وتنسيق مجموعة الاستفسار، يتم الاجتماع مرة على الأقل كل شهر، ويتم إدارته بالفعل، بواسطة منسق مجموعة الاستفسار، ويتم مناقشة عدد من القضايا من أجل الوصول إلى معرفة جديدة يمكن تحويلها إلى ممارسات والاتفاق على كيفية تنفيذها، وتشمل مجموعة الاستفسار تدخلات ومشاركة من قبل جميع فريق التنسيق.
- التوصل إلى أفضل الممارسات التدريسية، من خلال الحوار المهني بين المعلمين، ومن خلال إجراء بحوث الفعل، والتدريب على كيفية تنفيذها، ونشرها بين جميع المعلمين على مستوى مدارس الشبكة، وتعميمها.
- العمل الجماعي بين المعلمين والمديرين، من خلال غرس العمل الجماعي التعاوني في مدارس الشبكة، حيث يمكن أن يشترك في التدريس أكثر من معلم، كما يتبادل المديرين المشورة بعضهم البعض.
- الشمول التعليم والدمج، من خلال مراعاة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الإمكانات لتعليمهم، وتوضيح خطة للدمج، ونشر الوعي بين الطلاب والمعلمين على استيعاب هؤلاء الطلاب ودعمهم.
- تقييم أداء مدارس الشبكة، من خلال التقييم كل عام دراسي، من أجل تحديد نقاط القوة والضعف وتوضيح منطلقات التطوير.
- تحديد طرق تنفيذ الإصلاحات التربوية، لا سيما مع كثرة التغييرات التربوية والمناهج الدراسية، أو لمواجهة الظروف الطارئة، بحيث لا تتعرض المدارس للارتباك، أو التنفيذ

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- بشكل فردي داخل المدرسة يختلف عن ببقية المدارس، لكن يتم تحديد طرق العمل الجديدة وتعميمها على مدارس الشبكة.
- الزيارات المدرسية المتبادلة. ويتم استكمال الاجتماعات بزيارات متبادلة، لا سيما عندما يكون لدى المستفسرين من مدارس مختلفة اهتمامات مماثلة، أو عندما يكون المستفسرون من مدرسة واحدة مهتمين بمسألة تتمتع فيها مدرسة أخرى في الشبكة ببعض الخبرة.
 - استفسار ورش العمل والندوات والفعاليات التدريبية، بالإضافة إلى عقد اجتماعات منتظمة، تقوم الشبكات بترتيب نوع من التدريب الخارجي والتيسير للاستفسار، وقد يشمل ذلك في بعض الأحيان قيام الميسرين بزيارة المدارس الفردية.
 - المؤتمرات، بعقد المؤتمرات السنوية أو نصف السنوية في شبكة واحدة، وتكون فرصة للقاء مع متحدثين خارجيين يقدمون رؤى حول القضايا الملحة للشبكة، ومع قادة الشبكة الذين يفكرون في التقدم ويقدمون خططاً للمستقبل لتطوير الشبكة.
 - تشكيل مجموعات التحقيق التعاوني بين المدارس لمعالجة الاهتمامات المشتركة نتيجة للاتصالات والاجتماعات الدورية.
 - كتابة تقرير الاستفسار. إحدى الوسائل لتطوير الطرق التي يعمل بها المعلمون معاً هي كتابة تقارير الاستفسار وتوزيعها، ويتم دعم ذلك أيضاً من قبل مستشارين خارجيين، ويتم توزيع هذه التقارير في جميع المدارس في الشبكات المعنية بهدف أن يتمكن أي شخص مهتم بما قرأه من الاتصال بالمؤلف لمناقشة عمله، أو ربما للعمل معاً.
 - تشارك المرافق المدرسية بحيث يكون المرفق متاح للمدارس التي لا يتواجد بها هذا المرفق لا سيما ملعب المدرسة، والمسرح، والمكتبة الرقمية، بتنظيم جدول محدد لاستفادة مدارس الشبكة من هذا المرفق، بحيث يكون متاحاً لكل المدارس الأعضاء.
- خامساً: هيكل شبكات التحسين المدرسية في مصر.**
- التوجيه من أعلى إلى أسفل بوجود تشريعات تنظم عمل الشبكات المدرسية وتحدد أعضائها ومجالات اختصاصها وكيفية عملها، وتتولى الوزارة التمويل، والتنفيذ من أسفل إلى أعلى بتحديد كل شبكة خطتها كل عام دراسي، وتحديد أولويات العمل داخلها، وتبني الممارسات التدريسية والإدارية التي تناسبها.

- تتكون الشبكة من عدد من المدارس لا يقل عن (٣) ولا يزيد عن (١٠) ومن مدارس في مرحلة تعليمية واحدة، ومن نفس المنطقة التعليمية والجغرافية، مع مراعاة تنوع مدارس الشبكة بين الريف والحضر، وبين المدارس الجيدة وغير الجيدة، ولا يتم تقليص العدد حتى لا يكون التعاون ضيقاً، ولا يتم التوسع الكبير في عدد المدارس داخل الشبكة حتى لا يكون التعاون فضفاضاً، وحتى تستفيد المدارس من بعضها على تنوعها ولا تضم مدارس ضعيفة فقط أو جيدة فقط.
- الشبكات المدرسية تصبح كياناً قانونياً في الهرم التعليمي، وليس مجرد جهد تعاوني غير رسمي، تتبع الإدارات التعليمية، وفي نفس الوقت لديها استقلالية العمل، مع القيام بمساءلتها بعد التقييم نهاية كل عام دراسية من خلال مساءلة الشبكة ككل، والمدارس الفردية الأعضاء.
- تنوع الجهات الفاعلة في شبكات التحسين المدرسية على رأسها المدارس، وكليات التربية، والإدارة التعليمية، ومجالس الآباء، ونقابة المعلمين، والجمعيات والروابط العلمية.
- تتكون قيادة الشبكة المدرسية من فريق تنسيق يضم أعضاء من جهات فاعلة في مجال التعليم، يتكون فريق التنسيق من: جميع مديري مدارس الشبكة، ومعلم واحد من كل مدرسة داخل الشبكة، وعضو هيئة تدريس من كلية التربية، واثنين من موجهي الإدارة التعليمية، واثنين من أولياء الأمور، واثنين من ممثلي المجتمع المدني (أحزاب، ونقابات، وجمعيات...).
- كل شبكة يكون لها منسق يعتبر حلقة وصل بين جميع مدارس الشبكة وحلقة وصل بين الشبكة والإدارة التعليمية، يُسهل التواصل ويُنسق العمل، وقناة لنشر المعلومات والبيانات بين جميع المدارس، وتحديد موعد الاجتماعات، وغيرها.
- يتولى ممثلي الإدارة التعليمية داخل الشبكة دعم المدارس من الناحية الإدارية، وإيصال السياسة التعليمية إلى الشبكات، وتوفير الموارد اللازمة لعمل الشبكات، ومتابعة المناهج الدراسية والامتحانات وتقييم أداء المدارس.
- يتولى ممثلي كليات التربية تحديد القضايا المشتركة بين المدارس، ومراجعة خطة الشبكة، وتحديد آلية التنفيذ، ودعم المعلمين داخل الفصول الدراسية، والمشاركة في عملية تقييم أداء المدارس والشبكة ككل.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- يتولى ممثلي أولياء الأمور وممثلي الجهات المحلية دعم المدارس من الناحية المجتمعية، وبناء الثقة للمعلمين والمديرين، وتوفير الموارد، والمشاركة من تنفيذ خطة الشبكة، ومراقبة العمل داخل المدارس، والمساعدة في حل المشكلات الطارئة.
- يتم اتخاذ القرار بشكل جماعي في ضوء الأغلبية، من خلال الحوار المهني والمسؤولية المشتركة بين جميع أعضاء فريق تنسيق الشبكة.

سادساً: دور المستوى المحلي في شبكات التحسين المدرسية في مصر

- تقسيم الإدارة التعليمية إلى عدة مناطق تعليمية. كما هو معمول به في بعض الإدارات - وإصدار تقسيم للشبكات المدرسية داخل كل منطقة، يُراعى فيها القرب الجغرافي، والمرحلة التعليمية، وتنوع المدارس بين الريف والحضر قدر الإمكان، وأن تكون في كل شبكة "مدرسة محورية" تقود عملية التحسين المدرسي.
- تقييم المدارس داخل الإدارة التعليمية وتحديد مواصفات للمدارس المحورية، وإصدار بيان بتلك المدارس، وأماكنها، وأدوارها.
- تحديد من 3-5 معلمين أكفاء داخل كل مدرسة بمعايير واضحة ومحددة، يكونوا نواة تمثيل المدرسة داخل الشبكة، ويتم تبادلهم مع المدارس الأخرى لتبادل الخبرات والممارسات.
- إصدار بيان بتشكيل الشبكات المدرسية داخل الإدارة التعليمية، وتحديد أعضاء كل شبكة.
- إصدار لائحة منظمة للعمل داخل الشبكات تحدد الهيكل التنظيمي لكل شبكة والأهداف المشتركة وقيم العمل وطرق الاجتماعات والتواصل.
- تتولى الإدارة التعليمية اعتماد خطة التحسين المدرسية التي تحددها كل شبكة مدرسية بالتشاور بين جميع أعضاء المدارس الأعضاء في الشبكة المدرسية، وتشرف الإدارة على متابعتها.
- الرقابة على أداء الشبكات من خلال مشرفي الإدارة التعليمية، بحيث يتم تعيين اثنين على الأقل من الموجهين داخل الإدارة وعضو هيئة تدريس من كلية التربية، يتولوا الإشراف والدعم لكل شبكة.
- إصدار تقرير ختامي عن كل شبكة مدرسية داخل الإدارة التعليمية نهاية كل عام دراسي، يحدد ما تم إنجازه من خطة التحسين، والمشكلات التي واجهتها الشبكة، وسبل الدعم، وتحديد تصنيف لكل مدرسة، ورسم خطة العمل المستقبلية.

سابعًا: متطلبات تنفيذ شبكات التحسين المدرسية في مصر.

- تطبيق بعض جوانب اللامركزية في التعليم بتفويض بعض الصلاحيات للإدارات التعليمية، وتركيز الجهة المركزية على رسم السياسات وتحديد المناهج وتعيين المعلمين، وغيرها، وتفويض الإدارات التعليمية للعمل في ضوء خصوصيتها، ومنح المدارس الاستقلالية في تنفيذ المناهج، وتحديد طرق العمل، واتخاذ زمام المبادرة فيما يتعلق بأنشطة التحسين المدرسية.
- تنظيم دورات تدريبية لمديرين المدارس على القيادة الشبكية، ودمج ذلك في شروط الترقى، ويتم تنظيمها من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- تتم عملية صنع القرار المشترك بين المدارس وبعضها داخل الشبكة، وبين المدارس والإدارات التعليمية.
- تركيز التعاون بين المدارس داخل الشبكات حول القضايا المشتركة بين المدارس والمشكلات الملحة وتحديد أولويات للعمل، لاسيما التي تتصل مباشرة بتحسين تعليم وتعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي.
- المشاركة بين جميع اصحاب المصلحة والجهات الفاعلة في مجال التعليم: المدارس وكليات التربية والمجتمع المدني ونقابات المعلمين ومراكز البحوث وغيرها، في أنشطة تحسين المدارس.
- بناء المسؤولية المجتمعية عن تحسين التعلم داخل المدارس، واعتبار التحسين المدرسي مسؤولية جماعية، ويتم تنفيذه بالمشاركة من الجميع.
- إقامة علاقات متساوية وديمقراطية بين جميع الأعضاء داخل الشبكة، من خلال الحوار الجماعي، والاتفاق على القرارات، ودراسة جميع الآراء، وتطبيق القيادة الشبكية.
- تعزيز مهارات التواصل والعمل الجماعي والتفاوض لدى المعلمين والمديرين ليتمكنوا من العمل داخل شبكة مع الآخرين.
- بناء الثقة وقيم التعاون وتشاركتها بين جميع مدارس الشبكة من خلال التواصل المستمر، والرغبة في تحسين تعليم وتعلم الطلاب بدافع من الإحساس بالمسؤولية المجتمعية المشتركة عن التعليم.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

- تطبيق مبدأ المكافأة والعقاب على الشبكات المدرسية بحيث يتم تعزيز المدارس مرتفعة الأداء وتلك التي تتحسن، وإعطاء فرصة للمدارس غير جيدة، وبعدها يتم اتخاذ قرارات بشأنها.
 - تطبيق المساءلة الجماعية عن أداء المدرسة، بحيث تكون مسؤولية التحسين على مدير المدرسة والمعلمين وجميع المعلمين وليس محاسبة كل معلم على أداءه الفردي بغض النظر عن أداء المدرسة.
 - تحديد هدف وغرض واحد للشبكات المدرسية تحت مظلة التحسين المدرسي والعمل على تحقيقه.
 - توفير الوقت المناسب لعمل الشبكة المدرسية ومراعاة ذلك في الجداول الدراسية، وفي مواعيد اجتماعات الشبكة، وفي التواصل بين المعلمين وبعضهم والمديرين وبعضهم.
 - توفير مستشار خارجي للشبكة من كلية التربية يقدم الدعم للشبكة ويتولى زمام المبادرة، ويُقدم بدائل لمعالجة المشكلات، ويقدم دعمًا إضافيًا للشبكة.
 - توفير التحفيز من الإدارات التعليمية على انضمام المدارس للشبكة والعمل من خلال النظراء، بزيادة المخصصات المالية، وبزيادة الموارد والمرافق المدرسية، ومكافأة المدارس الجيدة.
 - تفعيل المشاركة المجتمعية من الجمعيات الأهلية والجمعيات العلمية ونقابات المعلمين والمجالس المحلية والجامعات في دعم شبكات التحسين المدرسية بالدعم الفني والمادي.
 - تشكيل الروابط المهنية لمديرين المدارس وروابط المعلمين، التي توفر مناهجًا للتواصل إلى جانب النقابات، توفر فرصة لتبادل الخبرات والوصول إلى الممارسات الجيدة، وإجراء الأبحاث حول التحسين المدرسي لاسيما بحوث الفعل.
 - الاستفادة من مديرين المدارس المتقاعدين للعمل كمستشارين للشبكة المدرسية.
- وبعد تقديم الإجراءات المقترحة لشبكات التحسين المدرسية في مصر تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال السادس عن أسئلة الدراسة.

المراجع

- إبراهيم، زكريا سالم سليمان. (٢٠١٠). تصور مقترح للإصلاح المدرسي بمصر على ضوء مدخل إدارة المعرفة. *مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ١٣ (٣٠)، ٣١٧-٤١٠.
- أبو طالب، صفاء علام محمد، وشاهين، أميرة محمد محمود، وجمعة، فاطمة علي السعيد. (٢٠١٧). اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين داخل المدرسة. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*، ٥ (١٨)، ٢٦٧-٢٨٦.
- أحمد، إيمان زغلول راغب، وعزب، إيمان احمد محمد (٢٠٢١). تفعيل محددات أداء الإدارة المدرسية بجمهورية مصر العربية على ضوء بعض المداخل الإدارية المعاصرة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤٥ (٤٥)، ٢١٥-٣٢٦.
- أحمد، سهام يس، وعبد اللطيف، سمر عبد الله. (٢٠١٩). آليات دعم مجتمعات الممارسة لتنمية رأس المال الاجتماعي بالمدارس الابتدائية بمصر. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٨٢ (١)، ١٠٢-١٧٦.
- أحمد، شاکر محمد فتحي، وزيدان، همام بدر اوي. (٢٠٠٣). *التربية المقارنة: المنهج- الأساليب- التطبيقات*. القاهرة: مجموعة النيل الدولية.
- أحمد، محمد جاد حسين، والعاني، وجيهة ثابت. (٢٠١٥). خصائص القيادة المدرسية العالمية ودرجة تحققها لمديري المدارس الثانوية في مصر وسلطنة عمان: دراسة مقارنة. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ٢ (٥)، ٦٥-٢٠٧.
- العيسوي، إبراهيم حسن. (٢٠١٣). الآفاق المستقبلية لتحقيق العدالة و التنمية في اقتصاد الربيع العربي: حالة مصر. *مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية. المعهد العربي للتخطيط*، ١٥ (١)، ١٩٤-٢٥٧.
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي. (٢٠١٢). بناء القدرة المؤسسية على التحسين المستمر دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ٣١ (٣١)، ٣٦٢-٤٠٧.
- الهيئة العامة للاستعلامات (بوابتك إلى مصر). (٢٠٢٣). *نظام الإدارة المحلية*. تم الاسترجاع في سبتمبر ٢٠٢٣ من <https://www.sis.gov.eg/section/75/85?lang=ar>
- جاد الكريم، أسامة عبد الفتاح محمد (٢٠١٨). تهيئة المناخ التنظيمي لتطبيق عمليات إدارة المعرفة، *مجلة الإدارة التربوية- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ٢٠ (٢٠)، ٢٤٥-٣٠٦.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

جمهورية مصر العربية. (٢٠٠٨). قرار رئيس الجمهورية رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨م بشأن تنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتحديد اختصاصاتها. القاهرة: الجريدة الرسمية (١٩). تم الاسترجاع في سبتمبر ٢٠٢٣ من <file:///C:/Users/DELL/Downloads/000370.pdf>

جمهورية مصر العربية، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٣). مصر في أرقام ٢٠٢٣. تم الاسترجاع في سبتمبر ٢٠٢٣ من https://www.capmas.gov.eg/Pages/StaticPages.aspx?page_id=5035

جمهورية مصر العربية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. الإصدار الثالث، القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

جمهورية مصر العربية. (٢٠١٤)، اصدار دستور جمهورية مصر العربية المعدل. الجريدة الرسمية، ٣ (أ). جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الأول، وزارة التربية والتعليم.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). قرار وزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١ إنشاء وحدة للتدريب والجودة بكل مدرسة ابتدائية، أو اعدادية أو ثانوية (عام أو فني). مكتب الوزير، ٢-١. تم الاسترجاع في أغسطس ٢٠٢٣ من https://drive.google.com/file/d/0B0dOw_EF_rqYQmcyZ3VaSXZZNHc/view?pli=1&resourcekey=0-R7XunhKjucvJByRRPM2VEw

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والفني. (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ "التعليم المشروع القومي لمصر - معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل". تم الاسترجاع في أكتوبر ٢٠٢٣ من <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://manshurat.org/sites/default/files/docs/pdf/004794.pdf>

جوهر، دعاء محمود عبد الفتاح. (٢٠١٣). القدرة المؤسسية والتسويق الاستراتيجي للمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية: دراسة مستقبلية [رسالة دكتوراه]. كلية التربية، جامعة عين شمس. خريطة مشروعات مصر. (د.ت). برنامج المعلمون أولاً. تم الاسترجاع في سبتمبر ٢٠٢٣ من <https://egy-map.com/initiative/%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%88%D9%86-%D8%A3%D9%88%D9%84%D8%A7%D9%8B>

خليل، ياسر محمد. (٢٠٢١). مراكز التميز للمؤسسات التعليمية والتربوية في ضوء نماذج وجوائز التميز العالمية. دار إضافة للنشر والتوزيع.

رئاسة الجمهورية. (٢٠٠٨). قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨م بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتحديد اختصاصاتها. الجريدة الرسمية، (١٩)، ٧-١٢.

سليمان، حنان حسن (٢٠١٧). التمكين الإداري المدرسي كألية لتحقيق التميز التنظيمي بالتعليم العام المصري: سيناريوهات بديلة. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة ٢٥(٣)، ٣٤٧-٤١٠.

سليمان، سعيد أحمد، وعبد العزيز، صفاء. (٢٠٠٦). دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم. تم الاسترجاع في سبتمبر ٢٠٢٣ من

<https://quality2012.files.wordpress.com/2012/09/d8afd984d98ad984-d8acd988d8afd8a9-d8a7d984d985d8afd8a7d8b1d8b3-d8a7d984d985d8b5d8b1d98ad8a9.pdf>

رفاع، شريفة. (٢٠٠٨). نظرية الإدارة العامة الحديثة ودورها في معالجة إشكالية إدماج مفهوم الأداء في الخدمة العمومية. مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، (٦)، ١٠٥-١١٦.

شهاب، لبنى محمود عبدالكريم (٢٠١٩). مقارنة لشبكات مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة وانجلترا للإفادة منها في المدارس المصرية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٥، ٦٣٩-٧٢٩.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب، وعمار، حامد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي-انجليزي-انجليزي عربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الحميد، عراقي عبد الحميد. (٢٠١١). المناخ التنظيمي والدافعية نحو العمل لدل معلمي مرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة عين شمس.

عزب، إيمان أحمد محمد. (٢٠١٨). التشبيك: مدخل لتفعيل إدارة المعرفة بمدارس التعليم العام في مصر. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، (١٨)، ٣٨٩-٥٢١.

عمارة، جيهان السيد عبد الحميد، والظاهر، رشيدة السيد أحمد. (٢٠١٧). إعداد المعلم كباحث في كليات التربية باستخدام بحوث الفعل: دراسة استطلاعية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٣(٢)، ٤٩-١٢٨.

مجمع اللغة العربية. (١٩٩٤). المعجم الوجيز (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم). مجمع اللغة العربية. تم الاسترجاع في سبتمبر ٢٠٢٣ من

<https://www.quranicthought.com/ar/books/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85->

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D9%88%D8%B2%D8%A7%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84>

محمد، أشرف السعيد احمد (٢٠١٧). الثقافة المدرسية التعاونية كمدخل للإصلاح المدرسي الشامل دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ٩٨ (١)، ١٠٥-١٧٥.

مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠١٣). واقع التعليم في مصر (حقائق وآراء)، تقرير دوري يصدر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، (٦٨)، السنة السابعة، مارس.

معجم المعاني. (٢٠٢٣). معجم المعاني. تم الاسترجاع في أغسطس ٢٠٢٣ من <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9>

مندور، هناء شحطة السيد (٢٠١٨). تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء أبعاد الكساد التنظيمي. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٥(١٩)، ١١٧-١٧٧.

ناصر، محمد أحمد حسين. (٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، (٤٨)، ٢٦٩-٣٥٨.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). دليل برنامج التطوير المهني "المعلمون أولاً". المجلس التخصصي للتعليم والبحث العلمي التابع لرئاسة الجمهورية مصر.

زعلوك، ملك وآخرون (٢٠٢٠). دراسات حالة لبعض المدارس التابعة لمشروع الشراكة بين المدارس والجامعات لبناء مجتمعات المعرفة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

فتحي، إيناس أحمد، وإسماعيل، محمود حسن. (٢٠٢٠). 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.

Ahumada, L., Lagos, A., Pino-Yancovic, M. y González, A. (2019). *Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación* (Evaluation report on the operation of the School Improvement Networks of the Ministry of Education). Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Retrieved on May 2023 from https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT4-L2-INFORME_DE_EVALUACION_SOBRE_EL_FUNCIONAMIENTO_DE_RME.pdf

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2006). *A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes*. EPPI-Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education.
- Brown, P. C., & Flood, J. (2020). Conquering the professional learning network labyrinth: What is required from the networked school leader?. *School Leadership & Management*, 40(2–3), 128–145.
- Carrasco, A., & Fromm, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: Evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290–308. Retrieved on January, 2023 from <https://www.gfromm.cl/ws/wp-content/uploads/2016/09/Carrasco-How-local-market-pressures-shape-leadership-practices-evidence-from-Chile.pdf>
- Chapman, C. (2019). *Making sense of reform: Where next for Scottish education?*. Association of Directors of Education in Scotland: The Staff College. Retrieved on April 2023 from <https://thestaffcollege.uk/wp-content/uploads/2019/06/Making-sense-of-reform-where-next-for-Scottish-education.pdf>
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). School-Based Networking for Educational Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 765–780). Springer International Handbooks of Education, vol 23, Springer, Dordrecht.
- Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H., R., Hall, S., McKinney, S., Hulme, M., & Friel, N. (2015). *The school improvement partnership programme: using collaboration and inquiry to tackle educational inequity*. Education Scotland, Glasgow.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: A study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools* 12(3), 200–226.
- Chapman, C., & Muijs, D. (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), 351–393.
- Conser, S. (2006). School Improving Models. In W. Fenwick (Ed.), *Encyclopedia of Education Leadership and Administration*, Sage Publication, Inc.
- Datnow, A., & Castellano, M. (2003). Leadership and success for all. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership for school reform: Lessons from comprehensive school reform designs* (pp. 187–208). Corwin Press.
- Dirección de Educación Pública (DEP). (2018). *Estudio diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de*

- establecimientos educacionales, en los primeros cuatro Servicios Locales de Educación Pública* (Diagnostic study of the variables associated with the conditions for the formation of networks of schools, in the first four Local Services of Public Education). The Author. Retrieved on January, 2023, from <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14949/Estudio-Orientaciones-Nacionales-DEP-cc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Department for Education (DfE). (2010). *The importance of teaching: The schools White Paper*. The Stationery Office Limited. Retrieved on May 2023 from <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b4029ed915d3ed9063285/CM-7980.pdf>
- DfE. (2014). *Open Academies and Academy Projects in Development*, The Author. Retrieved on April 2023 from <https://www.gov.uk/government/publications/open-academies-and-academy-projects-in-development#history>
- DfE. (2016a). *Educational excellence everywhere*. the Williams Lea Group on behalf of the Controller of Her Majesty's Stationery Office. Retrieved on May 2023 from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a804face5274a2e8ab4f6b7/Educational_Excellence_Everywhere.pdf
- DfE. (2016b). Multi-academy trusts Good practice guidance and expectations for growth. Retrieved on April 2023 from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/576240/Multi-academy_trusts_good_practice_guidance_and_expectations_for_growth.pdf
- DfE. (2016b). New National Schools Commissioner Appointed. Accessed 14 April 2022. <https://www.gov.uk/government/news/new-national-schools-commissioner-appointed>
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A. J., Longás, J., & Riera, J. (2016). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040–1059.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., & Guàrdia, J. (2014). Strengthening Education Through Collaborative Networks: Leading the Cultural Change. *School Leadership & Management* 34(2), 179–200.
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M. C., Daly, A. J., Mayayo, J. L., & Romaní, J. R. (2017). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration &*

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- Leadership*, 45(6), 1040–1059. <https://081139gcy-1105-y-https-journals-sagepub-com.mplbci.ekb.eg/doi/10.1177/1741143216628532>
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M. C., & Sabat, M. C. (2022). From Professional School Networks to Learning Ecosystems: The Case of Networks for Change in Barcelona. In P. W. Armstrong & Brown, C. (Eds.), *School-to-School Collaboration: Learning Across International Contexts* (pp. 187-207). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-668-820221012>
- European Commission. (2018). Networks for learning and development across school education: Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems (2^{ed}). The Author. Retrieved on June 2023 from https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs5-networks-learning_en.pdf
- Fang, G., Chan, P. W., & Kalogeropoulos, P. (2022). The Effects of School-to-School Collaboration on Student Cognitive Skills: Evidence from Propensity Score Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(3), 193–203. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00549-3>
- GOV.UK. (2019). *Types of school*. Retrieved on April 2023 from <https://www.gov.uk/types-of-school/free-schools>
- GOV.UK. (2020). *Ofsted*. Retrieved on April 2023 from <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- GOV.UK. (2022). *Opportunity for All: Strong Schools With Great Teachers For Your Child*. Retrieved on (21 April, 2023) from <https://www.gov.uk/government/publications/opportunity-for-all-strong-schools-with-great-teachers-for-your-child>
- González, Á., Ehren, M. C. M., & Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership & Management*, 40(5), 425–443.
- González, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile* (Transiting from school improvement to systemic improvement: Opportunities and challenges for school networks in Chile). Nota Técnica No. 2, Lideres Education, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Retrieved on June 2023 from <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/NT-2-2017.pdf>
- Greany, T., & Armstrong, P.W. (2022). School-to-School Collaboration Through Teaching School Alliances in England: 'System Leadership' in a Messy and Hybrid Governance Context. In P.W. Armstrong &

-
- C. Brown (Eds.), *School-to-School Collaboration: Learning Across International Contexts* (pp. 229-244), Emerald Publishing Limited.
- Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, markets and networks: Analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools*. the UCL Institute of Education Press, University College London. Retrieved on May 2023 from <https://core.ac.uk/download/pdf/162671893.pdf>
- Greany, T., & McGinity, R. (2021). Structural integration and knowledge exchange in multi-academy trusts: Comparing approaches with evidence and theory from non-educational sectors. *School Leadership and Management*, 41(4-5), 311-333.
- Hargreaves, D. H. (2010). *Creating a self-improving school system*. National College for leadership of schools and children's services. Retrieved on April 2023 from <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7e48b2ed915d74e33f13e6/creating-a-self-improving-school-system.pdf>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change*. Corwin Press.
- Harris, A., & Chrispeels, J. H. (2006). *Improving schools and educational systems: international perspectives*. Routledge. Retrieved on June 2023 from <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/29322/1/6..pdf>
- Hernández, E., & Navarro, M. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar (Local educational networks for school improvement). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (3), 29-42.
- Hernández, M. E. M., Rincón-Gallardo, S., Kenigs, O. A. A., & Bravo, C. P. V. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje (Accompaniment to networks of school leaders for their transformation into professional learning communities). *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59363>
- Hood, C. (1998). *The art of the state, culture rhetoric and public management*. Clarendon Press, Oxford.
- Hopkins, D. (2005). Tensions in and prospects for school improvement. In D. Hopkins. (Ed.), *The Practice and Theory of School Improvement* (pp. 1-21). Springer. Retrieved on January 2023 from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/1-4020-4452-6_1.pdf
- Istance, D., & Kobayashil, M. (2003). Introduction. In D. Istance & M. Kobayashil (Eds.), *Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems* (pp. 9-29). OECD.
-

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- Jensen, B., & Farmer, J. (2013). *School Turnaround in Shanghai: The Empowered-Management Program Approach to Improving School Performance*. Center for American Progress. Retrieved on January 2023 from <https://www.americanprogress.org/article/school-turnaround-in-shanghai/>
- Keddie, A. (2019). Context matters: primary schools and academies reform in England, *Journal of Education Policy*, 34(1), 6-21, DOI:10.1080/02680939.2017.1402959
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?*. OECD Education Working Papers, (137), OECD Publishing. Retrieved on February, 2023 from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlwm62b3bvh-en.pdf?expires=1700135340&id=id&accname=guest&checksum=EEB EDD8B5924487393F5E7F7616362AD>
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: A replication and extension. *School Leadership & Management*, (39) 2, 175-197.
- Liu, J. (2021). Building education groups as school collaboration for education improvement: A case study of stakeholder interactions in District A of Chengdu. *Asia Pacific Education Review*, 22, 427-439.
- Liu, J. (2022). Education Groups as a Chinese Way of School Collaboration for Education Improvement. In P. W. Armstrong & C. Brown (Eds.), *School-to-School Collaboration: Learning Across International Contexts* (pp. 61-75). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-668-820221012>
- Liu, P. (2016). Transforming turnaround schools in China: Strategies, Achievements, and Challenges. *Front. Educ. China*, 11(3), 374-414. Retrieved on January 2023 from [https://www.researchgate.net/publication/310446297 Transforming turnaround schools in China Strategies achievements and challenges](https://www.researchgate.net/publication/310446297_Transforming_turnaround_schools_in_China_Strategies_achievements_and_challenges)
- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14, 203-232.
- Male, T. (2022). The rise and rise of academy trusts: continuing changes to the state-funded school system in England. *School Leadership & Management*, 42(4), 313-333.
- Malin, J. R., Brown, C., Ion, G. Ackeren, I., Bremm, N., Luzmore, R., Flood, J. & Rind, G. M. (2020). World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education: what can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany?. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(99), 1-14. Mayayo, J. L., Romaní, J. R., &

- Duran, R. (2020). Management and leadership of networks for educational success: Analysis of emerging networks in Spain. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 183-202.
- McEwen, N. (2006). *Improving Schools Investing in Our Future*. the Crown in Right of Alberta 'as represented by the Minister of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494151.pdf>
- Mellado, E. M., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. A., & Villagra, C. P. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje (Accompaniment of networks of school leaders for their transformation into professional learning communities). *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69.
- Middlewood, D., Abbott, A., Netshandama, V. O., & Whitehead, P. (2017). Policy Leadership, School Improvement and Staff Development in England, Tanzania and South Africa: Schools Working Together. In P. Miller (ed.), *Cultures of Educational Leadership: Global and Intercultural Perspectives* (pp. 149-168), Ser. Intercultural Studies in Education, Palgrave Macmillan, London, UK. DOI 10.1057/978-1-137-58567-7_7
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016a). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar* (Guidance for pedagogical technical support to the school system). División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2017/mono-826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2017a). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar* (Study on the implementation of school improvement networks). División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/544/MONO-462.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2017b). *Plan de mejoramiento educativo 2017* (Educational Improvement Plan 2017). División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/618/MONO-530.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montecinos, C., González, Á., & Ehren, M. (2021). From Hierarchy and Market to Hierarchy and Network Governance in Chile: Enhancing Accountability, Capacity and Trust in Public Education. In M. Ehren & J. Baxter (Eds.), *Trust, Accountability, and Capacity in Education System reform: Global Perspectives* (pp. 201-222). Routledge.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر

- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.
- Newman, J., & Clarke, J. (2009). *Publics, politics and power: Remaking the public in public services*. Sage.
- O'Hair, J. M., & Veuglers, W. (2005). The case for network learning. In W. Veuglers & M. J. O'Hair (Eds.), *Network Learning for Educational Change* (pp. 1-16), Open University Press. <http://nuleren.be/edocumenten/network-learning-for-educational-change.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2003). *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, Schooling for Tomorrow. OECD Publishing.
- Pino-Yancovic, M., González, A., Ahumada, L., & Chapman, C. (2020). *School improvement networks and collaborative inquiry: Fostering systemic change in challenging contexts*. Emerald Publishing.
- Pino-Yancovic, M., González, A., Ahumada, L., & Del Pozo, M. (2017). *Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red: ¿Qué consideran valioso y útil a un año de finalizada la formación?* (Monitoring graduates of the Diploma in Systemic Leadership and Network Learning: What do they consider valuable and useful one year after completing the training?). Centro de Liderazgo Para El Mejoramiento Escolar, Líderes Educativos. Retrieved on February, 2023, from www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/NT8_MP_L2.pdf
- Pino-Yancovic, M., González, A., & Madrid Miranda, R. (2022). Barriers for Effective Networking in Competitive Environments: Addressing Distrust and Isolation to Promote Collaboration in the Chilean School System. In P.W. Armstrong & C. Brown (Eds.), *School-to-School Collaboration: Learning Across International Contexts* (pp. 79-90). Emerald Publishing Limited.
- Pino-Yancovic, M., Torres, A. G., Figueroa, L. A., & Chapman, C. (2019). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering Systematic Change in Challenging Contexts*. (Emerald Professional Learning Networks Series), Emerald Publishing Limited.
- Rincón -Gallardo, S. (2020). Leading school networks to liberate learning: Three leadership roles. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 146-162.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (1), 5-22.

- Sartory, K., Jungermann, A. K., & Järvinen, H. (2017). Support for School-to-school Networks: How Networking Teachers Perceive Support Activities of a Local Coordinating Agency. *British Journal of Educational Studies*, 65 (2), 143-165.
- Segato, F., & Raab, J. (2019). Mandated Network Formation. *International Journal of Public Sector Management*, 32(2), 191-206. doi:10.1108/IJPSM-01-2018-0018.
- Simkins, T. (2015). School restructuring in England: New school configurations and new challenges. *Management in Education*, 29(1), 4-8.
- Simkins, T., Coldron, J., Crawford, M., & Maxwell, B. (2019). Emerging schooling landscapes in England: How primary system leaders are responding to new school groupings. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 331-348.
- Simon, C. A., James, C., & Simon, A. (2021). The Growth of Multi-Academy Trusts in England: Emergent Structures and the Sponsorship of Underperforming Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 112-127.
- Sliwka, A. (2003). Networking for educational innovation: A comparative analysis. In D. Istance & M. Kobayashil (Eds.), *Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems* (pp. 49-63). OECD.
- Smith, P., Kerr, K., & Harris, S. (2003). *Collaboration between Independent and Local Authority Schools: LEAs perspectives on partnership and community activities* (Report No. 44). National Foundation for Educational Research (NFER).
- Smylie, M., Wenzel, S., & Fendt, C. (2003). The Chicago Annenberg challenge: Lessons on leadership for school development. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership lessons from comprehensive school reforms* (pp. 135-158). Sage Publications.
- Stott, A., Jopling, M., & Kilcher, A. (2006). How do school-to-school networks work?. National College for School Leadership (NCSL).
- Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement*. Sence Publishers.
- Spanish National Statistics Institute. (2018). 2017 & 2018 Census Report. Retrieved on May 2023 from https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&c_id=1254734710990.
- Tao, Y. (2021). Towards network governance: educational reforms and governance changes in China (1985-2020). *Asia Pacific Educ. Rev.*
- The State Council. (2012). Opinions on strengthening the balanced development of compulsory education. The Author.

دراسة مقارنة لشبكات التحسين المدرسية في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر

- The State Education Commission & The State Ethnic Affairs Commission. (1994). *Notification of minutes of national conference on one-on-one educational assistance*. The State Education Commission
- The World Fact Book: United Kingdom, Retrieved on January, 2023, from <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-kingdom/>
- Townsend, A. (2013). Rethinking Networks in Education: Case Studies of Organisational Development Networks in Neoliberal Contexts. *Interchange*, 43, 343–362 .
- Townsend, A. (2015). Leading school networks: Hybrid leadership in action?. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719–737.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-5747-2.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics. (2019). Sustainable Development Goals: Education: School age Population by Level of Education. Available at: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid%4216&>
- Verger, A., & Pagès, M. (2018). New Public Management and Its Effects in the Teaching Profession: Recent Trends in Spain and Catalonia. In R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, D. A. Oliveira & L. LeVasseur (Eds), *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives* (pp. 119-135).Springer.
- Wei, F., Ni, Y., & Yoon, I. H. (2023). Understanding the role of local educational departments in school collaboration for improvement: Two districts in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 986-1007. _
- Whitty, G. & Wisby, E. (2016). Education in England – a testbed for network governance?. *Oxford Review of Education*, 42(3), 316-329. Retrieved on May 2023 from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475977/>
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399–430. Retrieved on January, 2023, from https://www.researchgate.net/publication/44837023_Improving_Schools_through_Networks_A_New_Approach_to_Urban_School_Reform
- Woods, P., & Simkins, T. (2014). Understanding the local: Themes and issues in the experience of structural reform in England. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(3), 324–340.
- Zhu, H. (2022). Reflections on education groups at basic education level in China. *Science Insights Education Frontiers*, 11(2),1595-1601._