الثقافة المدرسية التعاونية كمدخل للإصلاح المدرسي الشامل
دراسة تحليلية

د.أشرف السعيد أحمد محمد
أستاذ مساعد - كلية التربية
جامعة المنصورة

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تسليط الضوء على دور الثقافة المدرسية التعاونية في تحقيق فاعلية الإصلاح المدرسي الشامل. واستقصاء واقع الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام، وتحديد سبل تحقيق الثقافة المدرسية التعاونية كمتطلب لفاعلية الإصلاح المدرسي الشامل. وتحقيقا لأهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطور استبانة الثقافة المدرسية التعاونية معتمدا على استبانة جروينرت وفلانتين (Gruenert & Valentine (1998 ذات الأبعاد الخمسة (القيادة التعاونية ، تعاون المعلم ، التنمية المهنية ، وحدة الهدف ، دعم الزملاء ، وشراكة التعلم) طبقت على عينة من معلمي وقادة مدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

وتوصل البحث للعديد من النتائج، منها: توافر الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام اجمالا بدرجة متوسطة، ولكل بعد من أبعادها الستة، وجاء في الترتيب الأول بعد دعم الزملاء، وفى الترتيب الأخير بعد وحدة الهدف. وأظهر البحث الدور الجوهري للثقافة المدرسية التعاونية في تحقيق فاعلية الإصلاح المدرسي الشامل. وانتهى بوضع تصور مقترح حول آليات تفعيل الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام كمتطلب لفاعلية الإصلاح المدرسي الشامل. واقترح المزيد من الدراسات حول الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام لدورها في الإصلاح والتحسين المدرسي.

المقدمـــة:

يموج العالم منذ بداية الألفية الثالثة بالعديد من المتغيرات التى تتزايد فى تعقيدها وتشابكها وحدة أثرها على السلوك الإنساني فى جوانبه المختلفة، مما حتم على كافة منظومات المجتمع دون استثناء تغيير استراتيجياتها فى التفكير وأساليبها فى العمل والإنتاج. وتأتي مؤسسات التعليم بحكم طبيعة أدوارها ونوعية مخرجاتها فى مقدمة منظومات المجتمع المعنية بمواجهة المتغيرات وإدارتها بفاعلية لتقليل آثارها السلبية والاستفادة من جوانبها الايجابية.

وبرغم أهمية دور التعليم فى مواجهة المتغيرات والتحديات المحيطة بالمجتمعات المعاصرة، توجد حالة سائدة من عدم الرضا عن أداء المؤسسات التعليمية، تولدت عن انخفاض مستويات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، وضعف مستوى مهاراتهم الحياتية والإنتاجية، وزيادة مستويات البطالة فى صفوف المتعلمين. مما جعل الشأن التعليمي وقضايا الإصلاح التربوي تشغل مساحة كبيرة من اهتمام التربويين وصناع القرار فى معظم دول العالم.

ونتيجة لهذا الاهتمام المتزايد بقضايا الإصلاح التربوي، تعددت مداخل وأساليب الإصلاح التعليمي، فمنها مَنْ ركز على النهج المركزي فى الإصلاح فاهتم بفرض السياسات ووضع التشريعات من أعلى، ومنها مَنْ اهتم بالنهج اللامركزى الذى يعطي السلطات المحلية والمدارس السلطة الكاملة عن التحسين

والتغيير المدرسي. وهذه الجهود التى امتدت لتغطى معظم فترات القرن العشرين لم تحقق الأهداف المرجوة منها، حيث لم تُحدث تغييرات جوهرية فى التحصيل الأكاديمي للطلاب، وفى التحسين المدرسي الشامل.

ولقد ساهمت اخفاقات مداخل الإصلاح التعليمي السابقة فى ظهور مُدخل الإصلاح المدرسي الشامل والذى تأسس على النهج النظمي، واستمد توجهاته من الأدبيات البحثية المتعلقة بالمدارس الفعالة، والتي تقترح بأنّ المدارس يجب أن يكون لها رؤية متماسكة لمهامها واستراتيجياتها التعليمية، بما يساعدها على معالجة نماذج التغيير على نطاق واسع، وبما يشمل كافة عمليات وأنشطة المدرسة، من المناهج إلى أسلوب الإدارة والحكم إلى التدريس في الفصول الدراسية (Vernez, et al., 2006, p.2).

إنّ الإصلاح المدرسي الحقيقي يجب أن يبدأ من داخل المدرسة لا من خارجها. لأنّ مشاريع الإصلاح تنجح بشكل أكبر إذا كانت بواعث الإصلاح تنبثق من داخل المدرسة، ومن مبادرات وقناعات وجهود القائمين عليها والعاملين فيها (الكراسنة والخزاعلة، ٢٠٠٧، ص ٢٨). ولذلك جاء مدخل الإصلاح المدرسي الشامل ليعبر عن الاعتقاد بأنّ الإصلاح يمكن أن يحدث فقط من خلال كل مدرسة، حيث يعزز هذا المدخل المرونة ويستخدم الحوافز لاستنباط التحسينات من المديرين والمعلمين، والطلاب على مستوى كل مدرسة بصورة فردية (Congressional Budget Office, 1993, p.61).

ويرى رذرفورد (Rutherford, 2009, p.49) أنّ الإصلاح المدرسي الشامل يسعى إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلاب عن طريق مواءمة جميع مكونات العملية التعليمية، من خلال مواءمة التغييرات في الهيكل التنظيمي مع التغييرات في المناهج الدراسية وممارسات التدريس، ومن خلال امكانية خلق بيئة تعليمية مترابطة بإحكام تعمل فيها كل مكونات العملية التعليمية بانسجام وتكامل مع بعضها البعض لدعم النجاح الأكاديمي.

ولقد انبثق الإصلاح المدرسي الشامل كاستجابة للتأكيد المتزايد على المعايير الأكاديمية، وتزايد الاهتمام بمحاسبية ومساءلة المدارس فى جهود متناغمة ومتماسكة لضمان أن الطلاب يحققون معايير الأداء العالية، وبخاصة مع ما أظهرته نتائج الدراسات والأبحاث من الفشل المستمر لبعض المدارس فى تزويد الطلاب بالفرص المناسبة لمقابلة متطلبات المعايير التربوية العالية.(Tushnet & Harris, 2006, p.57)

والجدير بالذكر أنّ الإصلاح المدرسي الشامل ليس مجرد إستراتيجية أخرى لتحسين المدارس، وإنما قفزة كبيرة فى

الإصـــلاح المدرســـي، حيـــث يتنـــاول جميـــع الطـلاب والمعلمـين والموضـوعات الأكاديميـة، وإذا مـا تم تنفيذه بصورة صـحيحة، يتم فحص وإصلاح المدرسة من القمة إلى القاع Gracia, (2005).

إنّ الإصـلاح المدرسـي الشـامل يمثل مدخل للتحسين المدرسي يلقى الدعم والمساندة الوطنية والمحلية، وذلك بتوفير الموارد المالية والـدعم لإجراء تحسينات مبتكرة مؤسسة علـى جهود علمية إجرائية تغطـي كـل الموضـوعات والمستويات والأفراد، مثـل: المـنهج، وأسـاليب واســـتراتيجيات التـــدريس، والتنميـــة المهنيـــة، والتنظـيم المدرسـي، ومشـاركة الوالـدين. كمـا يتضمن الدعم من داخل المدرسة من المعلمين والإداريـين والقـادة بنـاءً علـى قناعـات حقيقيـة ومعلومات شفافة حول ضرورة الإصـلاح، وفـى ظـل وجـود أهـداف ومعـايير واضـحة وقابلـة للقياس.

ولكـــي يحقـــق الإصـــلاح المدرســـي الشـامل أهدافـه فـى التغيير والتحسين الشـامل يجب أن تتوفر مجموعة من المقومات المادية والمعنوية فـى البيئـة المدرسية، لعل من أهمها العلاقـات الإنسـانية والـروابط التعاونيـة بـين أعضاء المجتمع المدرسي، وبينهم وبين أولياء الأمـور والمجتمـع الخـارجي. ولعـل المحلـل لركائز الإصلاح المدرسي الشامل يجد واضحاً أن الجهود التعاونية مكون جوهرى فـى عمـل برنـامج الإصـلاح الشـامل، وهـذا يتطلـب تـوافر ثقافة مدرسية تعاونية. حيث يرى هال Hall (2013, p.113) أنّ جهود الإصـلاح المدرسـي الواسع محكوم عليها بالفشل، فى غياب العمل التعـاوني المشـترك بـين المشـرعين، والمكاتـب الحكومية، والإداريين، وممثلـي التعليم العـالي، والمعلمـين، والطـلاب والوالـدين، والمجتمـع. وأظهـرت دراسـة إدمونسـون ورفاقـه (2001) Edmonson, et al. أنّ الثقافة المدرسية عموما لهـا تأثيرهـا الواضـح علـى جهـود الإصـلاح المدرسـي، وأنّ الثقافـة التعاونيـة هـي أكثـر أنمـاط الثقافـة المدرسـية تـأثيرا فـى الإصـلاح المدرسـي. وأوضـــحت دراســـة أولســـون ورفاقـــه Ohlson, et al.(2016) أنّ الثقافـة المدرسـية التعاونيـة لهـا تأثيرهـا الواضـح علـى جـودة التدريس، وعلى مواظبة الطلاب على الحضور بالمدرسـة، وعلـى السياسـة التعليميـة، وتـدريب المعلمـين، والقيـادة التعليميـة، ومبـادرات الإصلاح المدرسي.

ويؤكـــد والـــدرون ومكليســـكي Waldron&McLeskey (2010,p.59) أنّ النجـاح المحدود لجهود التحسين المدرسي أدى بالباحثين لدراسـة كيـف يمكـن احـداث التغيير المدرسـي بنجـاح؛ لتحسين ممارسـات التـدريس وزيـادة تحصـيل الطـلاب. ومـن خـلال مراجعـة شـــاملة لـــلأدب العلمـــي المتعلـــق بـــالتغيير والإصـلاح المدرسـي تـم التوصـل إلـى استنتاج

رئيس وهو الدور الحاسم للتعاون في عملية التغيير المدرسي، فالتغيير المدرسي الناجح يعتمد على مستوى عالٍ من التعاون بين المهنيين. وتشير ديكرسون (Dickerson, 2011, p.26) إلى أنّ واحدة من أبرز حركات وجهود الإصلاح التربوي في العقود الأخيرة من القرن العشرين كانت الدعوة للمزيد من الجهود التعاونية، سواءً بين المعلمين، أو بينهم وبين أولياء الأمور والطلاب والمجتمع المحيط، فالتعاون يشار إليه باعتباره أداة للتحسين المدرسي.

ولعل أهمية الثقافة المدرسية التعاونية يأتي من دورها فى جعل المدرسة مكاناً يتشاطر فيه جميع أصحاب المصلحة الرسالة والرؤية والأهداف، ويشتركون فى قواعد الزمالة والعمل الجاد، مما يساهم فى تعزيز معتقدات المعلمين حول المسؤولية المشتركة عن انجاز الأهداف التنظيمية، وعن التحسين المستمر، ولذلك يحرصون على تبادل الخبرات والتجارب المهنية فيما بينهم، ويسعون لتعليم بعضهم البعض كيف يُدرسون بطريقة أفضل(Demir, 2008, pp.96-97). كذلك فإنّ الثقافة التعاونية من خلال ما توفره من تعاون وتفاعل مثمر بين العاملين تسهم في نقل المعرفة الضمنية داخل المعرفة التنظيمية المشتركة(Fullan, 2007, p.38).

ومن المتعارف عليه أنّ لكل مدرسة شخصية متفردة تميزها عن المدارس الأخرى، وهذا التميز تُشكله الثقافة المدرسية المتجذرة فيها، فالعديد من المدارس توجد في بيئات عمل منغلقة، حيث يعمل المعلمون لساعات طويلة وحدهم منعزلين في غرفهم، وتفاعلهم مع زملائهم فى حدود ضيقة جدا، ويحتفظون لأنفسهم بمشكلات الممارسة. في هذه المدارس، يشعر المعلمون بالانفصال عن بعضهم البعض، ونادرا ما ينخرطون مع زملائهم في مناقشات وحوارات، أو فى تبادل الخبرات المهنية، أو فى حل المشكلات. وفى مدارس أخرى ينخرط المعلمون بانتظام مع زملائهم في مناقشات وحوارات مهنية، وفى تبادل الأفكار والمعارف، وأساليب وطرائق العمل، ويتشاركون في حل مشكلات الفصول الدراسية. وفى هذا النوع الأخير من المدارس، يعمل المعلمون معا لتطوير معرفة عملية مشتركة، واكتشاف حلول مشتركة للمشكلات الصعبة التي تمثل تحديا لهم (Peterson & Brietzke, 1994, p.3).

يتضح مما سبق أنّ الإصلاح المدرسي الشامل يعالج قضية التحسين المدرسي وفقا لمنظور نُظمي شمولي يتضمن كافة الموضوعات والأفراد ذات الصلة بالنشاط المدرسي، سواءً من داخل المدرسة أو خارجها، ويتضح كذلك أنّ ثقافة المدرسة لها تأثيرها الواضح فى فاعلية الإصلاح المدرسي الشامل،

وأنّ الثقافة المدرسية التعاونية تمثل نمط الثقافة المدرسية الأكثر فاعلية فى تحقيق أهداف الإصلاح المدرسي الشامل. وعليه يصبح تعزيز الثقافة التعاونية فى المدارس متطلبا من المتطلبات الجوهرية لتحقيق الإصلاح المدرسي الشامل.

مشكلة البحث:

تنطلق الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم العام فى المملكة العربية السعودية حتى عام ١٤٤٤هـ. من مجموعة من الأسس الإستراتيجية التى تعزز مدخل الإصلاح المدرسي الشامل في مسعى لجعل المدارس "مؤسسات تربوية لديها القدرة الذاتية على التطوير، وتتمتع بدرجة كافية من الاستقلال في التصميم والتخطيط والتقويم وقيادة عمليات التطوير، وأن يكون لقيادات المدارس والمعلمين مسؤولية كبيرة في تطوير العملية التعليمية، وتوفير فرص تعلم للطلاب كافة بصورة تنمي شخصياتهم، وتمكنهم من الوصول إلى أقصى قدراتهم"(الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم، ٢٠١٥، ص١٦).

وهذه الرؤية الجديدة تُظهر قناعة القيادات السياسية والتعليمية فى المملكة بأهمية دور التعليم فى تحقيق التحول الذى تستهدفه نحو مجتمع واقتصاد المعرفة، وفى الوقت ذاته، تُظهر الشعور بحالة عدم الرضا عن نواتج برامج الإصلاح المدرسي التى تم تنفيذها فى العقود الثلاثة الأخيرة، برغم الميزانيات الكبيرة التى رصدت لتلك المشاريع، والآمال التى كانت معقودة عليها. وفى ذلك يؤكد العيسى(٢٠٠٩، ص٥٩) أنّه رغم تعدد مشاريع الإصلاح المدرسي التى طرحتها المملكة فى الفترة الأخيرة ولكن تأثير معظم تلك المشاريع بقي محدوداً، إذ أنها لم تقدم حلولاً جذرية وإصلاحا حقيقياً لمعضلات النظام التعليمي.

وربما يعود القصور فى تحقيق مشاريع الإصلاح المدرسي لأهدافها إلى جملة من الأسباب، منها: نمط الثقافة المدرسية السائدة ومدى تشجعيها للعمل التعاوني أو الانعزالية والفردية. ترى عكاري (Akkary 2014, pp.183-193) أنّ تعزيز التعاون والزمالة المهنية تشكل التحدي الرئيس في سياق المدارس العربية، حيث توجد إجراءات وتنظيمات هيكلية بيروقراطية تخدم الحفاظ على الممارسين بالمدرسة وخصوصا المعلمين منفصلين عن أولئك الذى يضعون التصورات ويخططون لمبادرات الإصلاح....حيث توقعات الدور الرسمي للمعلمين في المنطقة العربية تتصور عمل المعلم في مجرد قضاء وقت للتدريس داخل الصفوف الدراسية، وبالتالي القيام بالواجبات التدريسية في هذه الساعات المتعاقد عليها وتصحيح كراسات الطلاب. أيضا المعلمون أنفسهم ليسوا على استعداد للانخراط في التساؤل، والتفكير

النقـدي، وتوليـد الأفكـار الابداعيـة، وأخـذ المبادرات اللازمة للتحسين داخل مدارسهم، كما أنّ سلطة اتخاذ القرار فيما يتعلق بالتخطيط للتحسين ممنوحة كلية لأولئك الذين يحتلون قمة الهرم التنظيمي، وفى الوقت ذاته المتوقع أن يكون المعلمون مجرد منفذين وتابعين دون تمحيص، وأخيرا لا توجد توقعات للمعلمين لتبادل خبراتهم من خلال التعاون أو النقاش المهني، أو لتوثيق ونشر قصص نجاحهم.

ويشير السالمي (٢٠٠٧،ص١٦) إلى أنّ العادة جرت في أغلب الإدارات التقليدية للمدارس أن الثقل الحقيقي لتسيير أي مدرسة يقع على عاتق الإدارة وحدها، فلا الإدارة تهتم بإشراك المعلمين فيما تنتهجه من خطط وبرامج لترقية الأداء، ولا المعلمون يهتمون بما ينبغي للإدارة القيام به، فكما تجاهد الإدارة في القيام بعملها منزوية عنهم يبالغون هم في إلقاء المهمة عليها دون تدخل أو مشاركة.

وفى هذا السياق يرى محروس(٢٠١٥، ص٦٥٩) أنّ غالبية المدارس فى معظم دول العالم تعاني من هيمنة نموذج إداري يكرس الفردية والانعزالية فى العمل التربوي والتعليمي بالمدرسة نتيجة لتقسيم العمل والمواد الدراسية على أساس التخصص. ويرى الكراسنة والخزاعلة (٢٠٠٧، ص ٢٦) أنّ المدارس العربية تعاني فقدان حلقة أساسية فى نسيج الإصلاح التربوي الشامل تتمثل فى فقدان الإطار المفاهيمي الذى يجسده غياب الانسجام الوجداني لدى العناصر الإنسانية للنظام المدرسي.

وفى واقع مدارس التعليم العام بالمملكة أشارت العديد من الدراسات إلى غياب الثقافة المدرسية التعاونية عن فعاليات وأنشطة المدارس، حيث أشارت دراسة الحربي (٢٠٠٦، ص ص ٣٣٧-٣٣٩) إلى وجود فجوة وعزلة تعيشها المدارس الثانوية، حيث إنّ المهمة والرسالة التى تقوم بها المدرسة الثانوية العامة يمكن انجازها داخل جدران المدارس، وهو ما يكشف عن سيطرة وانتشار ثقافة تقليدية تؤكد عزلة المدرسة عن مؤسسات المجتمع. وأن المناخ المدرسي غير مشجع على نشر ثقافة التعلم التعاوني. وأشارت دراسة الزائدي (٢٠١١، ص ص٢٣٩ -٢٤٢) إلى أنّ علاقات الزمالة والتعاون المهني بين المعلمات فى مدارس تعليم البنات ليست على المستوى المأمول، مما يشير إلى حاجة ثقافة المدرسة للتعديل والتطوير. وأشارت دراسة الحمود (٢٠١٠، ص ٧١) إلى ضعف روح العمل الجماعي والتعاون فى الثقافة المدرسية، وضعف المشاركة فى اتخاذ القرارات، وضعف مستوى التعاون مع المجتمع الخارجي وأولياء أمور الطلاب بالمدارس الثانوية الحكومية والخاصة.

ومما سبق يتضح أنّ غياب ثقافة

مدرسية تعاونية كان من الأسباب التى ساهمت فى قصور برامج الإصلاح المدرسي عن تحقيق أهدافها، مما يقتضي التأكيد على أهمية هذا المتغير فى جهود الإصلاح المدرسي. وفى ذلك يؤكد محروس (٢٠١٥، ص ٥٧٩) أنّ ايجاد ثقافة مدرسية تعاونية تقوم على التعاون بات متطلبا مهنيا مهما من أجل تعزيز الممارسات المهنية الداعمة للتعليم والتعلم المستمر، والذى بدوره يؤدي إلى الإصلاح المدرسي المنشود. ويشير السالمي(٢٠٠٧، ص١٦) أن " الثقافة التعاونية في المدارس أصبحت رهاناً حقيقيا لتميز المدرسة وللاستمرارية في رقيها ولإنجاز عملها وخططها السنوية التنفيذية بنجاح واقتدار". ويرى ر.هور (٢٠١١، ص٦١) أهمية وجود ثقافة مدرسية تعاونية مشجعة على العمل الجماعي والتي تمثل أرضية صلبة لبرامج التطوير والإصلاح المدرسي ومقوم أساسي للتنمية المهنية المرتكزة حول المدرسة.

وتأسيسا على ما سبق تتضح أهمية الثقافة المدرسية التعاونية فى جهود الإصلاح المدرسي الشامل، وتتضح جوانب القصور القائمة فى تلك الثقافة فى بيئة المدرسة العربية عموما وفى بيئة مدارس التعليم العام بالمملكة على وجه الخصوص، مما يقتضي تشخيص واقع تلك الثقافة بدقة واستقصاء السبل الممكنة لبناء الثقافة المدرسية التعاونية كمتطلب لنجاح جهود ومشاريع الإصلاح المدرسي. وعلية يمكن صياغة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس التالي:

كيف السبيل لتحقيق الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام كمتطلب لفاعلية الإصلاح المدرسي الشامل ؟.

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

(١) ما الأسس الفكرية والنظرية لمفهوم الثقافة المدرسية التعاونية ؟.

(٢) ما الإطار الفكري والفلسفي للإصلاح المدرسي الشامل ؟.

(٣) ما دور الثقافة المدرسية التعاونية فى تحقيق فاعلية الإصلاح المدرسي الشامل؟.

(٤) ما واقع الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة؟.

(٥) ما التصور المقترح لتحقيق الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام كمتطلب لفاعلية الإصلاح المدرسي الشامل ؟.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالى للوقوف على آليات بناء وتعزيز الثقافة المدرسية التعاونية كمتطلب لفاعلية الإصلاح المدرسي الشامل، وتحقيقا للهدف الرئيس للبحث، عالج الباحث الإطار الفكري والمفاهيمي لمصطلحى البحث الرئيسيين: الثقافة المدرسية التعاونية،

والإصلاح المدرسي الشامل، وبَيَّنَ العلاقة بين الثقافة المدرسية التعاونية وفاعلية الإصلاح المدرسي، واستقصى واقع الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة، ووضع تصوراً مقترحاً لتحقيق الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام.

المنطلقات الفكرية للبحث:

تمثلت المنطلقات الفكرية التى انطلق منها الباحث فى معالجته الفكرية لقضية البحث الجوهرية، وما ارتبط بها من قضايا فرعية، فى:

- أنّ المدرسة كالكائن الحي ترتبط أجزاؤه معا في تناغم وتكامل من أجل تحقيق المصالح المشتركة بينها وبما يلبي طموحاتها وتوقعاتها.
- أنّ الثقافة المدرسية تؤثر بدرجة كبيرة على مواقف وسلوكيات أعضاء التنظيم، وكفايات وقيم العاملين والقادة، وتلعب دورا أساسياً فى تحديد فاعلية ونجاح المدرسة.
- أنّ نمط الثقافة المدرسية التعاونية يتيح المساحة الكافية لتنمية الموارد المؤسسية المعنوية (الضمنية) بما فيها من مشاعر وأحاسيس ومعارف وخبرات مهنية وتنظيمية، وتلك الموارد لها أثرها الواضح فى تعزيز جهود الإصلاح الشامل، وفى بناء القدرة المؤسسية والميزة التنافسية.
- أنّ مشاريع الإصلاح المدرسي تنجح بشكل أكبر عندما تنبثق بواعث الإصلاح من داخل المدرسة ومن مبادرات وقناعات وجهود القائمين عليها والعاملين فيها.
- أنّ الإصلاح المدرسي الحقيقي مرتبط بشكل قوي بطبيعة العلاقات السائدة بين العناصر الإنسانية القائمة على النظام المدرسي والمنخرطة به، وتتحقق فاعلية الإصلاح إذا كانت تلك العناصر متعاونة ومنسجمة فيما بينها.
- أنّ نماذج الإصلاح المدرسي الشامل من الصعب تكرارها – كما هي – من موقع إلى آخر، حيث يجب إعطاء المزيد من الانتباه للسياق الاجتماعي الثقافي، والاعتراف بأنّ لكل مدرسة ثقافتها المميزة، ولكل موقع حاجاته الخاصة التى يجب مواجهتها والتعامل معها.
- أنّ برنامج الإصلاح المدرسي الشامل يقوم على فرضية أنّ الاستراتيجيات الموحدة والمتماسكة والمتكاملة للتحسين والمنسجمة معا فى تصميم شامل، سوف تعمل بشكل أفضل من نفس الاستراتيجيات لو نفذت فى عزلة عن بعضها البعض.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي فى تناغمه مع ما نادى به الباحثون التربويون وما أوصوا به من ضرورة توطين الثقافة المدرسية التعاونية بمؤسسات التعليم كمنطلق لتحسين وتطوير الأداء التعليمي، وذلك نتيجة التأثير الايجابي للثقافة التعاونية على سلوك العاملين

والفاعلية التنظيمية وجودة الأداء العام بالمدرسة، يؤكد ذلك أنّ الثقافة التعاونية أضحت ركيزة ومقوما أساسيا فى أساليب ومداخل التطوير والإصلاح المؤسسي، وفى معظم استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة.

وتتجلى أهمية البحث كذلك فى معالجته لقضية الإصلاح المدرسي الشامل، والذى يأتي متناغما مع التوجهات المعاصرة لمشاريع الإصلاح التعليمي فى المنطقة العربية عموما، وفى المملكة العربية السعودية خصوصا، حيث تتعمق القناعات بأهمية الإصلاح المدرسي من منظور نظمي شامل، بما يساهم فى علاج أخطاء مشاريع الإصلاح التعليمي السابقة، وبما يساهم فى فى علاج مشكلة تدني كفاءة النظم التعليمية الداخلية والخارجية. وتتسق هذه القناعات مع ما أظهرته الكثير من الدراسات حول العالم من نتائج ايجابية لتطبيق نهج الإصلاح المدرسي الشامل.

ويأتي هذا البحث فى ظل قلة الدراسات التربوية – على حد علم الباحث – التى تناولت الثقافة المدرسية التعاونية عموما، وفى علاقتها بالإصلاح المدرسي الشامل على وجه الخصوص، وعليه يأمل الباحث تقديم إضافة جديدة تلفت الانتباه وتعزز التوجه نحو نمط الثقافة المدرسية التعاونية كأحد مقومات الإصلاح المدرسي الشامل. كما يأمل أن يساعد البحث فى الوقوف على واقع الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام، والتعرف على الآليات التى يمكن من خلالها تعزيز هذه الثقافة. مما قد يُمكن من اتخاذ القرارات وبناء المبادرات والاستراتيجيات التى تساعد على توطين الثقافة المدرسية التعاونية فى واقع المدارس.

حدود البحث:

عالج البحث الحالي قضية الثقافة المدرسية التعاونية باعتبارها مدخلا للإصلاح المدرسي الشامل، وتم تناول موضوع الثقافة المدرسية التعاونية من خلال خمسة أبعاد (القيادة التعاونية، تعاون المعلم، التنمية المهنية، وحدة الهدف، دعم الزملاء، وشراكة التعلم). واقتصرت المعالجة الميدانية للبحث على تطبيق أداة البحث على قادة ومعلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمحافظة جدة – المملكة العربية السعودية. وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧ هـ).

مصطلحات البحث:

تمثلت مصطلحات البحث فى مصطلحين رئيسيين، تم تعريفهما إجرائيا لأغراض هذا البحث، على النحو التالي:

(١) الثقافة المدرسية التعاونية Collaborative School Culture:

مجموعة القيم والمعتقدات والمعايير والتوقعات التنظيمية والتي تُشكل الشعور وأنماط السلوك في المدرسة، وتعكس في

مجملهـا روح التعـاون والزمالـة والمسـؤولية المشـتركة عـن النمـو المهنـي ونجـاح المدرسـة وسمعتها.

ويتحـدد واقـع الثقافـة المدرسـية التعاونية بمدارس التعليم العام إجرائيا فى هذا البحـث مـن خـلال الدرجـة التـى سـيأخذها المسـتجيب علـى إسـتبانة الثقافـة المدرسـية التعاونيـة بأبعادهـا السـت: (القيـادة التعاونيـة، تعـاون المعلـم، التنميـة المهنيـة، وحـدة الهـدف، دعم الزملاء، وشراكة التعلم).

(٢) الإصـلاح المدرسـي الشـامل: Comprehensive School Reform

مسعى للتحسين المدرسي يتم تطبيقه علـى مستوى النظـام المدرسـي ككـل، مسـتهدفا النجـاح الأكـاديمي للطـلاب، فـي اطـار رؤيـة متكاملـة للمدرسـة تؤكـد علـى تشـابك وتـداخل كافـة مكونـات وعناصـر العمليـة التعليميـة، وتعـزز مسـاهمة كافـة المعلمـين والطـلاب، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

منهج البحث:

يُعـد المـنهج الوصـفي مـن أكثـر المناهج ملائمة لتحقيق أهداف البحث الحالي، وبخاصة منه أسلوب الدراسات التحليلية، حيث تمكـن الباحـث مـن خـلال المـنهج الوصـفي (التحليلي) التحرك نحو تحقيق أهداف البحث وفقا للخطوات التالية:

١- استعراض وتحليل الأدبيات العلمية ذات الصلة بمتغيري البحث (الثقافة المدرسية التعاونية، والإصلاح المدرسي الشامل).

٢- معالجة مفهوم الثقافة المدرسية التعاونية، وأهميتهـا، وأبعادهـا. وكـذلك مفهـوم الإصلاح المدرسي الشامل.

٣- الوقـوف علـى دور الثقافـة المدرسـية التعاونيـة فـى تحقيـق فاعليـة الإصـلاح المدرسي الشامل.

٤- الدراسـة الميدانيـة للبحـث والتـى عالجـت واقـع الثقافـة المدرسـية التعاونيـة بمـدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

٥- وضع تصور مقترح لآليات تعزيز الثقافة المدرسـية التعاونيـة بمـدارس التعلـيم العـام كمتطلـب لفاعليـة الإصـلاح المدرسـي الشامل.

الدراسات السابقة:

حـاول الباحـث مراجعـة الدراسـات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيري البحث، الثقافة المدرسية التعاونية، والإصلاح المدرسي الشامل، وبخاصـة منهـا الدراسات التـى قاربـت بين المتغيرين، وتم عرض تلك الدراسات من الأحدث للأقدم، على النحو التالي:

تحت عنوان: ثقافة الالتزام، والتعاون، والقيـادة الجماعيـة فـي جـوهر الإصـلاح المدرسـي، استكشـفت دراسـة نيلسـون Nelson(2014) عناصـر الثقافـة المدرسـية الضرورية لازدهار جهود الإصلاح المدرسي. ومـن خـلال التحليـل الكيفـي لآراء المشـاركين

حـول الثقافـة المدرسـية بمدارسـهم توصـلت الدراسة إلى أنّ المدارس التي تتوفر لها ثقافة داعمة تعزز التعاونية، والتزام المعلمين، وتزيد من قدرتهم على المشاركة في صنع القرارات المهمة، وتحافظ على دافعيتهم ورضاهم في التدريس، وتتوفر لها القيادة التشاركية، تكون أكثر نجاحا في تنفيذ برامج وجهود الإصلاح المدرسي.

وقام بارك وكيونغ (2013) Park& Jeong بفحص العلاقة بين القيادة المدرسية ومقاومة المعلمين للإصلاحات المدرسية الموجهة من جهات خارجية، ولقد استفاد الباحثان في التحليل التجريبي من البيانات المستمدة من ٩٦٧ معلما و٣٢ مديرا من مديري المدارس الثانوية المهنية الكورية، والتي تشهد إصلاحات مدرسية أطلقتها الحكومة. وتوصلت الدراسة إلى أهمية الجوانب الإنسانية للتغييرات والإصلاحات المدرسية، وبخاصة الموجهة من جهات خارجية، وأظهرت أنّ القيادة المبادرة لمديري المدارس ارتبطت (على نحو دال) بالحد من مقاومة المعلمين للتغيير، وأوصت الإصلاحيين بإعادة النظر في تصميم نموذج التغيير المدرسي بالطريقة التي تسمح بتضمين الجوانب الإنسانية في عملية الإصلاح.

وحول مجتمعات التعلم المهنية كمدخل للإصلاح المدرسي في مدارس التعليم العام المصرية، اتبعت دراسة ناصف (٢٠١٢) المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة من مديري ومعلمي المدارس المصرية بمراحلها الثلاثة، للوقوف على مدى توافر مواصفات مجتمعات التعلم المهنية بها، وتوصلت الدراسة إلى أنّ برامج الإصلاح في المدارس المصرية ما زالت شكلية، وأن صورة المدرسة التقليدية ما زالت غالبة، وأن هناك العديد من معيقات مجتمعات التعلم المهنية كمدخل إصلاحي، منها: علاقة المدرسة بمجتمعها، وثقافة المدرسة، وأسلوب العمل الفردي، والهيكل التنظيمي، ونمط القيادة المدرسية، ومركزية اتخاذ القرار، والنظرة التقليدية للتنمية المهنية، ونظام المحاسبية، وطبيعة العلاقات بين الزملاء، والفقر المعرفي بالبيئة المدرسية.

وللاستفادة من تطبيقات مدخل الإصلاح المدرسي الشامل باستراليا فى تطوير الإدارة المدرسية فى مصر، اعتمد خاطر وضحاوي وأحمد (٢٠١٢) على المنهج المقارن باستخدام أسلوب بيريداي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات المستقاة من الخبرة الاسترالية لتطوير الإدارة المدرسية، منها: الاستقلالية المدرسية ودعم اللامركزية، والشراكة المجتمعية فى الإدارة المدرسية ومن آلياتها بناء الثقافة اللازمة لإرساء دعائم الشراكة بين المدارس ومؤسسات المجتمع،

والتنمية المهنية على مستوى المدرسة، والمحاسبية المدرسية ودعم الرقابة الذاتية.

وهدفت دراسة كومزلي وايرلماز (2011) Gumuseli & Eryilmaz الى قياس معدلات تحقيق الثقافة المدرسية التعاونية في مدارس تركيا الحكومية، وتحديد العلاقة بين معدلات تحقيق الثقافة المدرسية التعاونية ونوع وحجم المدرسة. وتحقيقا لأهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان المنهجية الكمية للحصول على البيانات بهدف التحقق من ستة عوامل رئيسة تمثل أبعاد مقياس الثقافة المدرسية الذى تم تطويره من قبل جروينرت Gruenert عام ١٩٩٨. وتوصلت الدراسة إلى أنّ العوامل الستة للثقافة المدرسية التعاونية تتوافر في المدارس التركية الحكومية، ووجد أنّ مستوى الثقافة التعاونية اختلف على نحو دال باختلاف نوع المدرسة، في حين لم توجد فروق في الثقافة المدرسية تتعلق بحجم المدرسة.

ومن خلال تحليل الأدبيات العلمية التي أجريت لمدة عقد حول متطلبات انجاز التحسين المدرسي الناجح، توصلت دراسة والدرون ومكليسكي Waldron & Mcleskey (2010)إلى أنّ التغيير المدرسي والذى يحسن ممارسات المعلم ونواتج الطالب ربما يتم انجازه من خلال الإصلاح المدرسي الشامل. وأنّ هناك مظاهر أساسية لهذا الإصلاح تتضمن تطوير الثقافة التعاونية، واستخدام التنمية المهنية عالية الجودة لتحسين ممارسات المعلم، وقيادة قوية لأنشطة تحسين المدرسة من خلال المديرين والقادة الآخرين بالمدرسة.

وبعنوان المدخل التعاوني للتحسين المدرسي بالمدارس العليا الريفية، فحصت دراسة اتشنس وسيغورا Chance & Segura (2009) من خلال دراسة الحالة، واستخدام أسلوب التحليل الكيفي للأحداث والسلوكيات المرتبطة بتحسين وإدامة تحسين تحصيل الطلاب في المدارس العليا الريفية. وأشارت النتائج إلى أنّ كلا من الممارسات التنظيمية وسلوكيات القيادة التعليمية ساهمت في تطوير جهود تعاونية ناجحة والتي بدورها أدت إلى تحسين تحصيل الطلاب. وحددت الدراسة ثلاثة عناصر جوهرية للتعاون الناجح: (١) الوقت المجدول لتعاون المعلمين، (٢) تنظيم وتركيز وقت التعاون المكرس لتحسين التدريس والتحصيل العلمي للطلاب. (٣) سلوكيات القيادة التي تركز على التخطيط والمساءلة المرتكزة حول الطالب. ولقد تبين أن العلاقات والعوامل السياقية المرتبطة بالمدارس الريفية والمجتمعات الصغيرة عامل مهم لتطوير عملية تعاونية لتحسين المدارس.

وللوقوف على إجابة السؤال: أي برامج الإصلاح المدرسي الشامل قد ثبت نجاحه في مساعدة طلاب الابتدائي والثانوي على الانجاز ؟. قام مركز الإصلاح الموجه

بالبيانات في التعليم التابع لجامعة جونز هوبكنز (2008) Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE) باستعراض العديد من برامج الإصلاح الشامل على مستوى المدارس الابتدائية والثانوية. وتبين من خلال التحليل أنّ هذه البرامج أو النماذج عادة ما تشمل العناصر التالية: (١) استخدام مداخل مبتكرة للتدريس والمناهج في جميع أنحاء المدرسة، (٢) التنمية المهنية المستمرة والواسعة، وتوفير المدربين والميسرين في داخل مبنى المدرسة للمساعدة في إدارة عملية الإصلاح. (٣) أهداف ومعايير قابلة للقياس لتحصيل الطلاب. (٤) تدعيم مشاركة الوالدين والمجتمع المحلي في إدارة المدرسة. وتبين أنّ نماذج الإصلاح المدرسي الشامل عادة ما يتم تطويرها ودعمها من خلال المنظمات الوطنية غير الربحية، حيث وفرت هذه المنظمات التنمية المهنية، والموارد، ودعم شبكات المدارس.

ومن خلال منهجية متعددة الأدوات، استخدمت فيها طرق البحث الكمي والكيفي من خلال استخدام استبانة الثقافة التعاونية Gruenert and Valentine,1998) Gruenert) وكذلك باستخدام المقابلة وبيانات تحصيل الطلاب في اللغة والرياضيات، حاولت دراسة فرالي (2007) Fraley التحقق من وجود علاقة بين الثقافات التعاونية وتحصيل الطلاب. ولقد توصلت الدراسة إلى أنّ درجات ثقافة المدرسة ارتبطت بدرجات اختبار الرياضيات واللغة ISTEP لعام ٢٠٠٦، وكشفت النتائج كذلك وجود ارتباط دال بين القيادة التعاونية، والاتصالات بين المعلمين وأولياء الأمور من أبعاد الثقافة التعاونية وتحصيل الطلاب. وأنّ الاتصالات بين المعلمين والطلاب أكثر العوامل تأثيرا على التحصيل في اللغة والرياضيات.

وفي مسعى لبيان دور التفاعلات الاجتماعية بين العناصر الإنسانية الأربعة للنظام المدرسي (المعلمين، والمديرين، والطلاب، وأولياء الأمور) فى إحداث الإصلاح المدرسي، استخدم الكراسنة والخزاعلة (٢٠٠٧) المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال دراسة نقدية للواقع المدرسي كنظام، توصلا إلى أنّ الإصلاح المدرسي يجب أن يبدأ من داخل المدرسة لا من خارجها، ويجب أن يرتكز على تطوير العلاقات الاجتماعية بين العناصر الإنسانية داخل المدرسة، بما يحقق الانسجام والتعاون والتفاهم بينها وبما يعزز من الاحترام المتبادل والثقة.

وسعت دراسة جروينرت (2005) Gruenert لاستقصاء العلاقة بين الثقافة التعاونية وتحصيل الطلاب، وباستخدام منهجية المسح تم جمع المعلومات حول ثقافة المدرسة من ٨١ معلما من مدارس الهند. وذلك بالاستجابة على استبانة الثقافة التعاونية والمكونة من ستة عوامل تحدد ما إذا كانت ملامح الثقافات التعاونية تميل إلى الوجود

ريثما تكون معدلات التحصيل عالية. وقد تم التحقق من ذلك حيث وجدت علاقة بين توافر الثقافة التعاونية ووجود معدلات تحصيل عالية.

ولقد استعارت دراسة جرينلي وبرونر (2004) Greenlee & Bruner مصطلح تطعيم (ترقيع) grafting لوصف العلاقة بين نماذج الإصلاح المدرسي الشامل والثقافة التى تعمل من خلالها المدارس، حيث أكدت على أنّ المدارس تتبنى برامج الإصلاح التي تقدم تغييرات اجرائية ومنهجية تتوافق ضمن أنظمتها القائمة. وأشارت إلى أنّ المدارس، مثل الحدائق، التطعيم لا يستطيع اصلاح الجذور التالفة، ولكن الأفضل من ذلك، نمو التطعيم الناجح الذى يتم تدعيمه من خلال الجذور اليانعة، والجذور اليانعة الأفضل تتمثل في الثقافة الصحية والداعمة.

وبينت دراسة ايدمونسون ورفاقه Edmonson, et al. (2001) أنّ ثقافة التعاون لها تأثير مهم على جهود الإصلاح المدرسي، ومعترف بها كمنصة فعالة للتقدم داخل المنظمة، بما توفره من وسيلة فعالة لتحقيق ثلاث حاجات إنسانية أساسية، هي: عنصر التحكم، اعطاء معنى لوضع المنظمة، والدعم الايجابي. وأشارت الدراسة إلى أنّ بناء ثقافة تعاونية حقيقية في المدارس يُمكن جميع المشاركين في العمل المدرسي من تحقيق التقدم والازدهار، لأنّ نواتج الثقافة المدرسية التعاونية تتضمن معنويات مرتفعة، وتعزيز الالتزام بالتعليم والتدريس، والاستمرار في المهنة.

وسعت دراسة هارجريفز (1995) Hargreaves لاستكشاف علاقة الثقافة المدرسية بفاعلية المدرسة، وبتحسين أداء المدارس. ومن أجل ذلك قام بتطوير نمطين رئيسيين للثقافة المدرسية، يتكون كل نمط من مجموعة من الأنماط الفرعية، وبمناقشة كل نمط وإمكاناته المفاهيمية والمنهجية والتفسيرية في مجالات بحوث فاعلية المدرسة وتحسين المدارس. توصل الباحث إلى تمييز الثقافات الجماعية (القائمة على الزمالة) من الأنماط التعاونية على أنّ لها دور واضح في تحقيق فاعلية المدرسة، وتحسين الأداء المدرسي.

ومن خلال دراسة حالة لجهود الإصلاح المدرسي على المستوى القومي في أمريكا قام قويلمز ورفاقه Quellmalz, et al. (1995) بتحليل خبرات ٣٢ مدرسة في خمس ولايات أمريكية ومن خلال مسح عبر البريد الالكتروني والتليفون لعدد ١٥٥٠ من مديري مناطق التعليم، أوضحت الدراسة، أنّ الأمثلة الناجحة لحالات الإصلاح المتمركز حول المدرسة تقاسمت مجموعة من الخصائص الجوهرية، هي: تركيز واضح على خلق خبرات تعلم أكثر تحديا لجميع الطلاب، ووجود ثقافة مدرسية من خلالها عمل المعلمون بشكل تعاوني وكان لهم صوت في

القرارات التي لها تأثير مباشر في قدرتهم على تحسين الممارسات الصفية، وإتاحة الفرص للمعلمين والإداريين لاكتساب المعرفة وبناء قدراتهم المهنية.

وحول بناء الثقافة التعاونية والبحث عن سبل إعادة تشكيل المدارس الريفية ركزت دراسة بيترسون وبيرتزك (1994) Brietzke & Peterson على مكونات ثقافة المدرسة التعاونية والطريقة التي تطور بها المدرسة مثل هذه الثقافة، وأشارت الدراسة إلى أنّ الزمالة والتعاون تم تحديدهما كعناصر أساسية في المدارس الناجحة، فالتعاون مهم للقضاء على ظاهرة الصراع والتي ما زالت موجودة بالمدارس، وعلاقات الزمالة مهمة في ثقافات المدارس التعاونية لتعزيز الانتاجية وتطوير الأعضاء.

ومن خلال فحص ممارسات (١٢) اثني عشر مديرا من مديري المدارس في أونتاريو (كندا) والتي طورت علاقات مهنية تعاونية عالية في سياق مبادرات تحسين المدرسة، رأت دراسة ليسوود وجانتزي (1990) Leithwood & Jantzi أنّ الثقافة المدرسية بهذه المدارس تُظهر قيم التعاون بدرجة كبيرة، وأنّ ثقافة المدرسة التعاونية ارتبطت مع تحقيق أهداف الإصلاح المدرسي المتنوعة، واتضح أنّ مديري المدارس يستخدمون ستة استراتيجيات واسعة للتأثير في ثقافات المدارس، تتضمن: تعزيز ثقافة المدرسة، توظيف الآليات البيروقراطية المختلفة لتحفيز وتعزيز التغيير الثقافي، تعزيز التنمية المهنية للعاملين، التواصل مباشرة لمناقشة المعايير والقيم والمعتقدات الثقافية، تقاسم السلطة والمسؤولية مع الآخرين، واستخدام الرموز للتعبير عن القيم الثقافية.

من العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري البحث، يتضح الآتي:

- أنّ الكثير من البيئات المدرسية تفتقر إلى الممارسات التعاونية بين أفراد المجتمع المدرسي، مما قد يعمق العزلة، عزلة المعلمين داخل الصفوف، وهذا ما ينعكس بالسلب على الأداء المدرسي العام.
- أنّ هناك العديد من العوامل والمتغيرات التنظيمية التى قد تسهم فى تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية داخل المدارس، منها: نمط القيادة المدرسية التشاركية والتعاونية، والزمالة المهنية، وأنشطة التنمية المهنية التعاونية، وتدعيم الجوانب الإنسانية فى العلاقات التنظيمية بين العاملين بالمدارس، وتعزيز الشراكة المجتمعية.
- أنّ الثقافة المدرسية التعاونية لها تأثيرها الواضح على الأداء المهني وتطوير الأداء العام بالمدارس، وكنتيجة لذلك أظهرت العديد من الدراسات السابقة تأثير الثقافة التعاونية الواضح على التحصيل الأكاديمي للطلاب،

ودورها الفعال فى تحقيق الإصلاح المدرسي الشامل.

- أنّ المعالجات المنهجية لموضوع الثقافة المدرسية التعاونية، والإصلاح المدرسي الشامل اعتمدت فى البعض منها على المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام الأدوات الكمية، وفى البعض الآخر جمعت المعالجات المنهجية بين التحليل الكمي والكيفي من خلال طرق مختلطة.

الإطار النظري للبحث

انسجاما مع أهداف البحث، تم تنظيم موضوعات الإطار النظري للبحث فى محورين كالتالي:

المحور الأول: الثقافة المدرسية التعاونية:

عالج هذا المحور موضوع الثقافة المدرسية التعاونية من خلال الموضوعات التالية:

أولاً: مفهوم الثقافة المدرسية التعاونية:

تمثل الثقافة المدرسية عموما نظاماً من الموجهات المشتركة التي تتحد معا وتشكل هوية مميزة تميز المدرسة عن غيرها من المدارس. وهذه الثقافة تتشكل من مجموعة من القيم، والمعايير، وقواعد السلوك، والتوقعات المشتركة التي تؤثر في الطريقة التي يتفاعل من خلالها الأفراد والمجموعات، والفرق مع بعضهم البعض، ويتعاونوا لإنجاز الأهداف التنظيمية. وهذه العناصر الثقافية والروابط والتفاعلات فيما بينها تشكل النمط المميز للمدرسة باعتبارها شخصية فريدة (Niemann & Kotzé, 2006, p.611).

ولعل مفهوم الثقافة المدرسية يبدو أكثر وضوحا في معرض إجابة أحد المعلمين عن سؤال يتعلق بمدرسته وما يميزها عن غيرها من المدارس، فسوف يصف هذا المعلم نوعية الناس الذين يعملون بالمدرسة، وبيئة العمل في يوم نموذجي، والتسهيلات والموارد المتاحة في مكان العمل وكيف يتصرف الناس ويتعاملون. سوف يصف مفهوم ومعنى النجاح داخل مدرسته، هذه الاستجابات مجتمعة سوف تساعد من هم خارج المدرسة على فهم حقيقة الثقافة السائدة بالمدرسة (Lunenburg,2011, p.2).

ويتفق مع الوصف السابق لمحتوى الثقافة المدرسية ما حدده " هوبكنز ورفاقه " من معاني ذات صلة بالثقافة المدرسية، حيث تتشكل الثقافة المدرسية من(Gruenert, 2005):

- الأنماط الملاحظة للسلوك، مثل طريقة تفاعل المعلمين في غرفة المعلمين، واللغة التي يستخدمونها، والطقوس التي يقيمونها.
- المعايير التي يتم تطويرها في مجموعات عمل المعلمين فيما يتعلق بتخطيط الدروس أو مراقبة تقدم الطلاب.
- القيم السائدة والتي تتبناها المدرسة عند تحديد مطالب تنفيذ المهام والأعمال.

- الفلسفة التي توجه عمليات التعليم والتعلم لموضوعات معينة في المدرسة.
- السياسات والاجراءات غير المكتوبة والتي يجب على المعلمين الجدد أن يتعلموها من أجل تعزيز مكانتهم ووجودهم فى المدرسة.

ويحدد جروينرت (Gruenert, 2005, p.44) عنصرين أساسيين لتحديد طبيعة الثقافة المدرسية، هما: "طريقة العاملين بالمدرسة في فعل الأشياء، وكيف يرتبطون ببعضهم البعض". هذان العنصران يعكسان العديد من المتغيرات الجوهرية في ثقافة المدرسة، منها: فلسفة المدرسة وقيمها، وسياسات واجراءات العمل، والطريقة التي يتفاعل بها المعلمون مع بعضهم البعض عند مواجهة مشكلات المدرسة، ومفهوم النجاح.

وفى حالة ثقافة المدرسة التعاونية، يغلب على علاقات المعلمين وطريقة أداء العمل، سمات العمل التعاوني وروح الزمالة وقيم التضامن والمسؤولية المشتركة عن النجاح. وبكلمات موجزة سوف يغلب التعاون والعمل المشترك على طريقة المدرسة في فعل الأشياء وفى علاقاتها وتفاعلاتها. حيث تمتاز ثقافة المدرسة التعاونية عن غيرها من أنماط الثقافة المدرسية بدرجة عالية ومميزة من العمل المشترك وروح الزمالة.

ورغم امكانية وصف مفهوم الثقافة المدرسية التعاونية على نحو جيد، إلاّ أنه لا يوجد تعريف عام متفق عليه للمصطلح، ويأتي ذلك من حداثته في الفكر الإداري، وكذلك لأنّه متعدد الأوجه يتشكل من عوامل مختلفة، وهو بذلك يعكس الاشكالية القائمة في تعريف مصطلح الثقافة المدرسية عموما.

يعرف بيترسون وبيرتزك Peterson & Brietzke (1994, p.7) ثقافة المدرسة التعاونية بأنها: المعايير والقيم والمعتقدات والافتراضات الكامنة والتي تدعم مستويات عالية من الزمالة، والعمل بروح الفريق، والتحاور حول مشكلات الممارسة.

ويرى "فولن وهارجريفز" أنّ ثقافة المدرسة التعاونية تترسخ في المدارس التي يتم فيها تسهيل سبل التطوير والنمو المهنى للمعلمين من خلال الدعم المتبادل والعمل المشترك، والاتفاق الواسع حول القيم التربوية (Gruenert, 2005, p.43).

ويرى جروينرت (Gruenert, 2005, p.43) ثقافة المدرسة التعاونية بأنها المكان الذى يعمل فيه المعلمون معا في مُناخ من الزمالة. ويميل "فيليبس" في تعريفه للثقافة المدرسية ناحية ثقافة المدرسة التعاونية، إذ يعرفها بأنها: المعتقدات، والمواقف (الاتجاهات)، والسلوكيات التي تميز المدرسة من حيث: كيف يتعامل الناس ويشعرون نحو بعضهم البعض، وإلى أي مدى يشعر الناس

بـالاحتواء والتقـدير، والطقـوس والتقاليـد التـي تعكس التعاون والزمالة (Taylor,2011, p.17).

ويرى ديمير Demir (2008, p.96) نقـلاً عـن "فريـدمان" أنّ الثقافـة المدرسـية التعاونية تشير إلى علاقات العمل التى تتسم بالعفوية، والطوعية، والتطورية، والموجهة نحو التنمية، حيث يجب أن تكون المدارس أماكن يتشـارك فيهـا أصـحاب المصـلحة الهـدف والرؤية، وقواعد الزمالة والعمل الجاد من خلال التطوير المهني، والاحتفال المشترك بالنجاح، والتعلم من التاريخ الاجتماعي الثري والقصص التى يوفرها التنوع الثقافي بالمدرسة.

وربما يوضح جوهر الثقافة المدرسية التعاونيـة، معالجـة مفهـوم الثقافـة المدرسـية عموما من خلال عدسة علم الاجتماع والتى تأخذ فى اعتبارها المجتمع المدرسي، وكيفية تعامل الناس مع بعضهم البعض، حيث تطرح عدسـة علـم الاجتمـاع عنـد النظـر للثقافـة المدرسية ميـزتين للعلاقـات الإنسـانية، وهمـا: المؤانسة والتضامن، حيث تشير المؤانسة إلى الود الصادق بين أعضاء المجتمع المدرسي، فـى حـين يشـير التضـامن إلـى قـدرة أعضـاء المدرسة على تحقيق أهداف مشتركة بسرعة وفعالية.(Niemann & Kotzé, 2006, p.611)

وعليـه يمكـن القـول أنّ الثقافـة المدرسـية التعاونيـة تعبـر عـن مجموعـة المعتقـدات، والتوقعـات، والمعـايير، والرمـوز، والقيم المشتركة، والسياسات والاجراءات غير المكتوبة التي تمثل سمة متميزة فريدة للمدرسة، والتـي تشكل الشعور، والتصرف في المدرسة، وتحـد الكيفيـة التـي يتفاعـل بهـا الأفـراد والمجموعـات داخـل المدرسـة مـع بعضـهم البعض. وتعكس هذه الجوانب في مجملها روح التعـاون والعمـل المشـترك والزمالـة والمسـؤولية المشتركة عن النمو المهني ونجاح المدرسة وسمعتها.

ثانياً: أهمية الثقافة المدرسية التعاونية:

تؤدى الثقافة المدرسية التعاونية دورا محوريا في جهود الإصلاح والتحسين المدرسي لمـا تقدمـه مـن فوائـد تشـجع علـى التغييـر والتطوير واتخاذ المبادرة، وبما توفره من بيئة حـافزة للـتعلم يتـاح فيهـا تبـادل الخبـرات والمعارف، والتعلم من الأخطاء، وبناء الاتفاق الجماعي على التحسين والتطوير.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى دور الثقافة المدرسية التعاونية في تعزيز فاعلية المعلمـين بمـا يـنعكس علـى فاعليـة الأداء المدرسي، حيث أوضحت دراسة ديمير Demir (2008) وجود علاقة دالة بين الثقافة التعاونية وفاعليـة المعلـم الجماعيـة. ويـرى بسـندير Psunder (2009) أنّ الثقافـة التعاونيـة تحقـق الرفاهيـة والرضـا الـوظيفي والنمـو المهنـي للمعلمين ويترتب على ذلك فاعليتهم المهنية، كذلك تحقق صالح الطلاب من حيث التحصيل والسـلوك، كمـا أنهـا تحقـق تطـوير المدرسـة

وفاعليتها. ووضع بروسر (1999)Prosser عشرة معايير للثقافة المدرسية التي تعزز الفاعلية المؤسسية وعمليات التطوير المؤسسي، وجد الباحث الحالي انطباقها مع مفهوم الثقافة المدرسية التعاونية. ويرى بيترسون وبيرتزك Peterson & Brietzke (1994, p.3) أنّ التغيير والتحسين في أنشطة التدريس والعمل المدرسي تكون أكثر احتمالا عندما تسود قيم الزمالة والتعاون بين المعلمين. وتوصلت دراسة مارشاك Marshak (1994, p.3) إلى أنّ الثقافات المدرسية التعاونية تسهم في ترابط المعلمين معا وتمكينهم وتشجعيهم على صناعة تغييرات جوهرية في ممارساتهم التعليمية.

ولعل ما يفسر تأثير الثقافة المدرسية التعاونية على فاعلية المعلمين وفاعلية المدرسة عموما، دورها في خفض عزلة المعلمين، وتوفير الدعم الاجتماعي والعاطفي، وتوفير فرص التعلم والتنمية المهنية، وتوثيق العلاقات مع الجهات ذات الصلة بعمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة، مثل الأسر والمجتمع المحلي. وتأتي قيمة خفض عزلة المعلمين من أهمية ذلك في تمكين المعلمين من تبادل الممارسات المهنية وتزويدهم بالفرص لملاحظة بعضهم البعض في الفصول الدراسية، والتأمل في ممارساتهم الصفية وفي قيمهم ومعنى عملهم. ويسهم التعاون في استبدال الممارسات والثوابت العلمية الخاطئة بالممارسات الحكيمة التي يتم جمعها من مجتمع واسع من المعلمين(Dickerson, 2011, p.26).

وربما تأثير الثقافة المدرسية التعاونية في التنمية المهنية للمعلمين يأتي من دورها في تشجيع المعلمين على تشاطر المفردات الفنية بطريقة أكثر ثراءً مما يساعد على بناء لغة مهنية مشتركة تُسهل وتُسرع التبادل الكثيف للمعرفة المهنية، وتعزز بناء شبكات مهنية متماسكة وقوية لتبادل المعلومات، وتُشجع المعلمين على اتخاذ المخاطرة والتجريب بشكل واسع؛ وذلك لأن الزملاء يقدمون الدعم والتغذية الراجعة الفورية، وتُشجع على الاعتراف بالفشل والأخطاء، وتقاسمها علنا مع الزملاء، لتتم مناقشتها ودراستها من أجل تقديم الدعم والمساعدة، كما تُسهل هذه الثقافة طلب المساعدة من الزملاء(Hargreaves, 1991, & Fullan pp.48-51). وتساعد في تشكيل المجموعة المرجعية للمعلم والتي تحدد نطاق وحافز النمو المهني والفرص المتاحة للتأثير على الآخرين(Dickerson, 2011, p.26).

ويُعترف في الثقافة المدرسية التعاونية بقيمة الفرد والجماعة، ويشعر المعلمون بالاحترام والتقدير كأفراد، ويتم تعزيز الترابط والتكافل بين المعلمين، ويتشكل اتفاقا واسعا حول القيم التربوية، مع قبول الزملاء لوجود خلافات وصراعات قد تحدث أحيانا لتعزز من وجود حوارات جديدة ونقاشات جادة لتطوير الأداء المهني من أجل صالح الطلاب. وتسهم

الثقافة التعاونية في بناء الثقة الجماعية لدى المعلمين والتي تمكنهم من الاستجابة للتغييرات الخطيرة، والتكيف مع العناصر التي من شأنها أن تساعد في تحسين إطار العمل الخاص بهم(Hargreaves, 1991, pp.48-51 & Fullan).

وفى الثقافة المدرسية التعاونية تتوزع القيادة ويتبادل المعلمون والمديرون الأدوار القيادية، ويدعم المديرون وينشئون المعلمين القادة، وتكون هذه الثقافة وسيلة لبناء القدرات المهنية للتغيير والتحسين والنجاح في المدارس التي تعاني من صعوبات جسيمة. ويرتفع مستوى الدافعية والرغبة في العمل، ويتشكل الالتزام القوى والمسؤولية المشتركة، وينمو شعور خاص بالفخر في المدرسة. ويزداد الرضا الوظيفي لدى المعلمين، والتماهي أو التوحد مع المدرسة (الهوية التنظيمية). وتصبح بيئات العمل مرضية وأكثر إنتاجية، وتسهم في حل مشكلات أكثر تعقيدا، وتحسين مستويات انجاز الطلاب، ووجود محاولات مستمرة وشاملة على مستوى المدرسة للتغيير والتحسين المستمر للأداء المدرسي، وبناء السلوكيات والممارسات المهنية التي تدعم جودة العمل وفاعلية التدريس(Hargreaves, 1991, pp.48-51 &Fullan).

ويحدد زول (Zoul (2013, P.51 مجموعة من الخصائص القيمة للمدارس التي تترسخ فيها الثقافة التعاونية، هي: تعزيز قيم الزمالة، التجربة والخبرة، التوقعات العالية، الثقة والأمان، الحصول على الدعم بصورة ملموسة، سهولة الوصول إلى قواعد المعرفة، التقدير والاعتراف، الرعاية والاحتفاء والمرح، الاشتراك في اتخاذ القرارات، حماية الأمور المهمة، الصدق والاتصالات المفتوحة، والحفاظ على التقاليد المدرسية.

ومما سبق يتضح أنّ توطين الثقافة التعاونية داخل المؤسسات التعليمية من شانه خلق بيئة العمل المنتجة، حيث تُوظف كافة الامكانات والموارد المتاحة والممكنة سواءً كانت موارد مادية أو معنوية لتحقيق الكفاءة والفاعلية المؤسسية، فمن خلال الثقافة التعاونية يتم بناء الثقة والتفاهم والتضامن والرؤية المشتركة بين العاملين فى المدرسة ومع الأطراف ذات الصلة، ويتشارك القادة والمعلمون المعارف والخبرات والتجارب المهنية لتطوير الأداء الفردي والجماعي، بما ينعكس على التحصيل الأكاديمي للطلاب وعلى سمعة المدرسة.

ثالثاً: أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية:

تمثلت أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية فى الأبعاد الست التى إقترحها جروينرت وفلانتين Gruenert & Valentine فى مسح الثقافة المدرسية (SCS) The School Culture Survey والذى تم اعداده ليساعد على حصر السلوكيات النموذجية للثقافة المدرسية

التعاونية، ولمساعدة المعلمين داخل المدارس لإدراك مدى تعاونية ثقافتهم المدرسية (Gruenert & Whitaker, 2015, pp:84-85)، وتمت معالجة هذه الأبعاد على النحو التالي:

١- **القيادة التعاونية: Collaborative Leadership**

تؤدي القيادة المدرسية دورا حاسما فى ترسيخ ثقافة التعاون داخل المدرسة، بما توفره من بيئة مدرسية حافزة وداعمة للعمل معا، وبما توفره من تسهيلات تنظيمية ومادية تتيح الفرص لعمل المعلمين معا فى إطار من الاتفاق على الأهداف وقواعد العمل والنجاح فى المدرسة.

وتعبر القيادة التعاونية لمدير المدرسة عن: الدرجة التى عندها يؤسس ويحافظ مدير المدرسة على علاقات تعاونية مع العاملين بالمدرسة، وتقدير المدير لأفكار المعلمين، وسعيه لادخالهم وادماجهم فى صنع القرارات، وثقته فى الأحكام المهنية للعاملين، ودعم المدير ومكافأته للمعلمين على اتخاذ المخاطرة وتجريب الأفكار المبتكرة والتي تهدف إلى تحسين تعليم الطلاب. وتعزيز المدير لتبادل الأفكار والممارسات الفعالة بين كل العاملين (Gruenert & Whitaker, 2015, p.84).

وتعتبر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية أحد الطرق الرئيسة لمديري المدارس لتطوير القيادة التعاونية، حيث توصف عملية اتخاذ القرار بأنها النسيج الأخلاقي للثقافة، لأنّ اتخاذ القرارات على نطاق واسع يعني تشاطر المسؤولية مما ينعكس على التزام العاملين وقبولهم للمساءلة. كذلك فإن مديري المدارس يجب أن يعطوا أدوارا قيادية للمعلمين، لأنّ قيادة المعلمين ذات قيمة كبيرة فهي تساعد في بناء الثقة الضرورية للنجاح في العمل معا لإنجاز أهداف التحسين المدرسي(Pearson, 2015, pp.52–53).

ويجب أن يتخلى مديرو المدارس التعاونية عن الرغبة في التحكم والسيطرة ويرعون الجانب الإنساني وخبرات المجتمع المدرسي بأكمله، ويسعون إلى تقاسم السلطة وتوزيع القيادة بين المعلمين والعاملين في المدرسة، وهذا ما يجعل المعلمين أكثر انفتاحا وقبولا للتغيير في الأدوار والمسؤوليات. ويعتبر تمكين المعلمين من الجوانب المهمة التي تعزز من القيادة التعاونية وتساعد في التحسين المدرسي، حيث يساعد شعور المعلمين بالتمكين من احساسهم بالملكية ودافعيتهم للعمل وزيادة الالتزام(Pearson, 2015, pp.52-53).

ويؤكد بيترسون وبيرتيزك ما سبق Peterson & Brietzke (1994, p.18) بقولهما أنّ القيادة في الثقافات التعاونية تتوزع وتنتشر في نطاق واسع، وتصبح القيادة تشاركية ويمكن أن يكون كل معلم قائد للمدرسة التعاونية، ويصبح دور مديري المدارس تقديم

التسهيلات والتحفيز وحل المشكلات، وبناء احساس مشترك بالهدف.

وتعتبر القيادة الموزعة وكذلك القيادة التحويلية من أنماط القيادة المدرسية التي يمكن لها مساعدة قادة المدارس في تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية. وربما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة ديمير Demir (2008, p.94,96) من أنّ سلوكيات وممارسات القيادة التحويلية تفسر حوالي ٥٨ % من التباين فى الثقافة المدرسية التعاونية. ويعزو ذلك إلى أنّ القادة التحويليين يشركون المعلمين فى وضع الأهداف التعاونية، ويسعون للحد من عزلة المعلمين، ويستخدمون الآليات البيروقراطية لدعم التغييرات الثقافية، ويتشاطرون القيادة مع الآخرين من خلال تفويض السلطة، ويسعون بنشاط لايصال معايير ومعتقدات المدرسة للآخرين.

ويتضح مما سبق أنّ سلوكيات وممارسات القيادة المدرسية يمكن لها أن تعزز الثقافة التعاونية داخل المدرسة أو تكبحها، ومن ممارسات القيادة المدرسية التى تشجع على تعاون المعلمين داخل المدرسة: تسهيل عمل المعلمين معا فى بيئة تعاونية وإتاحة الفرص أمامهم لصنع واتخاذ القرارات المدرسية، وقيادة عمليات التطوير المدرسي، واحترام وتقدير أفكار وآراء المعلمين، والثقة بأحكامهم المهنية وما يتخذونه من قرارات لتطوير ممارساتهم المهنية، وتشجيعهم على تبادل الأفكار والخبرات فيما بينهم، والإهتمام باحتياجاتهم المهنية والوظيفية والعمل على اشباعها. ولا يمكن لذلك أن يتحقق دون بناء الوعي لدى القيادات المدرسية بدور الثقافة التعاونية فى إثراء الخبرات والمعارف المهنية والتى تنعكس على تجويد أداءات المعلمين وزيادة كفاءة العمل المدرسي.

٢- تعاون المعلم: Teacher Collaboration

يعبر تعاون المعلم عن: الدرجة التي عندها ينخرط المعلمون فى حوارات منتجة تعزز الرؤية التربوية للمدرسة، ومن خلال خطة المدرسة يراقب ويناقش المعلمون معا ممارسات التدريس، وتقييم البرامج، وتطوير الوعي بممارسات وبرامج المعلمين الآخرين(Gruenert & Whitaker, 2015, p.84).

ويرى البعض أنّ تعاون المعلمين هو مفتاح المدارس الناجحة، حيث يمكن أن تتشكل الكفايات التنظيمية بالمدارس عندما يعمل المعلمون معا ويتشاطرون معارفهم الفردية؛ حتى تصبح المعرفة الجماعية للمدرسة أكثر ثراءً وذكاءً. ويكون تعاون المعلمين فعالا عندما يتركز حول القضايا التي تدعم التعليم والتعلم، وعندما يتعاون المعلمون في تصميم الدروس والوحدات التعليمية وتحديد الموارد التعليمية الاضافية التي يمكن الحصول عليها، وعندما يعملون معا ويجربون وينتقدون جهودهم

بصورة جماعية، وعندما يستخدم المعلمون البيانات التعليمية المتاحة ويتعاونوا بشأن أفضل السبل لاستخدام تلك البيانات لتحسين التعليم وتقديم نتائج أفضل لطلابهم (53-Pearson, 2015, pp.52).

ولعل المغزى من تعاون المعلمين يتمثل في توفير الفرص لجميع المعلمين من ذوى الخبرة والمعلمين الأقل خبرة لتبادل الخبرات والتجارب التعليمية، مما يعزز من الكفاءة المهنية للمعلمين، ويزيد من ثقة المعلمين الأقل خبرة (Gumuseli & , p.17 Eryilmaz, 2011).

ويتم تعاون المعلمين نتيجة الروابط الثقافية والقناعات التي تتشكل لديهم بأهمية التعاون، وينبع ذلك من وجدان المعلمين، وما يملكونه من الولاء، والنية الصادقة لمساعدة طلابهم، والمشاعر الإنسانية، والالتزام نحو بعضهم البعض، ونحو المدرسة(Pearson, 2015, p.52).

وذكر بسندير (Psunder (2009,p.85 أنّ تعاون المعلمين نادرا ما يحدث، وأنّ تفاعل المعلمين مع زملائهم لا يتجاوز ٥-١٠ ساعات أسبوعيا، وعندما يحدث تعاون المعلمين فإنه يحدث في سياقات غير رسمية، فالمعلمون نادرا ما يتعاونون على المزيد من الموضوعات الموجهة للمعلم وقضايا التعليم، مثل: الطرائق، الأهداف، القاء المحاضرات، نقد وتشخيص الممارسات التعليمية، التعزيز، التقويم وتنظيم الصفوف.

يتضح مما سبق أنّ من المقومات الأساسية لبناء الثقافة المدرسية التعاونية إتاحة فرص متنوعة أمام المعلمين للحوار حول القضايا والمشكلات المدرسية والمهنية مما يجعلهم يقضون أوقتا طويلة فى العمل معا وملاحظة أداء بعضهم البعض، والعمل معا لتطوير برامج وخطط المدرسة، ومناقشة الخلافات المتعلقة بالعمل فى جو ديمقراطي، والتعاون على تنفيذ القرارات التي اتخذت في الاجتماعات المشتركة.

٣- التنمية المهنية: Professional Development

تعبر التنمية المهنية عن الدرجة التي عندها يُقدر المعلمون التنمية الشخصية المستمرة والتحسين على مستوى المدرسة. ويسعون لتحصيل الأفكار والمعارف من الندوات، وحلقات النقاش، والزملاء، والمنظمات والجمعيات المهنية، وأية مصادر أخرى، بهدف البقاء على اتصال بالمعرفة المعاصرة، وبخاصة ذات الصلة بالممارسات التعليمية (Gruenert & Whitaker, 2015, p.84).

ويرى ميس (Mees (2008, p.33 أنّ التحفيز الفكري من خلال التنمية المهنية يؤدي إلى التعاون وتعزيز العمل الجماعي للوصول إلى أهداف المدرسة. ويشير بيرسون (2015, Pearson(p.52 إلى أنّ التنمية المهنية الفعالة

تسهم في خلق ثقافة التعلم المستمر، وفى تحسين التدريس ونواتج تعلم الطالب. ويجب ألا تقتصر التنمية المهنية فقط على المعلمين.

ولكى تحقق التنمية المهنية أهدافها يجب أن ينخرط المديرون في نفس برامج التدريب كمعلمين لتعزيز الفهم الكامل من جانب الإداريين لعمل المعلمين، ويجب التقليل من استراتيجيات تدريب المعلمين التقليدية واستبدالها بالاستراتيجيات القائمة على البحث؛ وذلك لتحسين مهارات المعلمين والمديرين. وأن يكون محتوى التنمية المهنية مقاد بالبيانات (تسوقه البيانات)، عندها سيكون المعلمون والمديرون أكثر عرضة للانخراط في التعاون بشأن كيفية تحسين المدارس (Pearson, 2015, p.52).

ووفقا لدوفور ودوفور وايكر (Eaker DuFour; DuFour&(2012 فإنّ التنمية المهنية الفعالة هي التي تحدث في السياق الاجتماعي والتعاوني بشكل أفضل من الاطار المنغلق، وتكون مستمرة ومتواصلة أفضل من أن تكون نادرة أو تحدث بصورة عابرة، وتحدث في سياق العمل المدرسي والفصول الدراسية الحقيقية بدلا من ورش العمل أو دورات خارج الموقع، وتركز على النتائج وتقديم البراهين على تحسن تعلم الطلاب بدلا من أن تكون مجرد أنشطة أو تصورات، وأن تتماهى بشكل منظومي مع أهداف المدرسة والمنطقة التعليمية وليست عشوائية.

والجدير بالذكر أنّ الثقافة المدرسية التعاونية تسهم فى بناء وعي المعلمين حول أهمية تحسين الأداء المدرسي، وحول ضرورة تجديد معلوماتهم ومعارفهم المهنية باستمرار كأحد آليات تحسين الأداء المدرسي، مما يولد لديهم الرغبة فى الاستفادة من فرص التنمية المهنية المقدمة لهم، وفى توظيف علاقاتهم وشبكاتهم المهنية (من داخل وخارج المدرسة) للحصول على المعلومات والموارد اللازمة لتحسين أدائهم، وتعزز من سعيهم يسعى للحصول على المعلومات والأفكار المهنية من مصادر متنوعة.

٤- وحدة الهدف Unity of Purpose

تمثل وحدة الهدف منطلقا لبناء فرص التعاون، لما لوحدة الهدف من دور فى تنسيق وتناغم جهود وممارسات العاملين داخل المدرسة. يرى جروينرت وفلانتين (Gruenert & Whitaker, 2015, p.85) أنّ وحدة الهدف تعبر عن الدرجة التي عندها يعمل المعلمون معا تجاه رسالة (مهمة) مشتركة للمدرسة، حيث يفهم المعلمون ويدعمون وينفذون أعمالهم طبقا لهذه الرسالة. أما بلاند (Bland, 2012, p.43) فيرى أنّ وحدة الهدف تشير إلى الرؤية والرسالة والقيم والأهداف المشتركة، والتي تركز على التعليم والتعلم.

إنّ الرؤية التي يتم ابتكارها بصورة

جماعية وتكون هادفة هي الأكثر فاعلية في تعبئة الالتزام والاحساس بالملكية بين جميع المشاركين في عملية التعليم والتعلم. فعندما يعبر المشاركون عن قيمهم الجوهرية وينسجون تلك القيم داخل رؤية مشتركة، يمكن للجميع الالتزام بهذه الرؤية، ويتساءل جميع أعضاء المجتمع بانتظام عن كيف تتصل هذه الممارسات برؤيتنا(Pearson, 2015, p.61).

وعندما يوجد التزام بمهمة المدرسة من قبل العاملين، تصبح المدرسة فعالة أكثر في توفير تعليم عالي الجودة لطلابها ينعكس فيما بعد على مستويات تحصيلهم. لأنّ الرسالة والرؤية المشتركة تزود أعضاء المدرسة بالتوجيه والغاية من عملهم. وتسهم في توحيد الجهود وتعاضدها نحو تحقيق أهداف المدرسة، حيث يتقاسم المعلمون مع الطلاب نفس نماذج العمل التي تُجسد المعايير، وتصبح مهام التقييم هي نفسها عبر الفصول الدراسية أو المستويات التعليمية، مما ينعكس على تماسك برنامج المدرسة وتوجهها نحو أهدافها(Pearson, 2015, p.62).

ويرى هورد (Hord (1997, p. 19أنّ وجود الرؤية المشتركة يساعد في بناء صورة ذهنية لدى جميع أفراد مجتمع التعلم حول ما هو مهم لكل من الفرد والمنظمة، ويتم تشجيع العاملين على استخدام هذه الرؤية بمثابة المنارة في اتخاذ القرارات حول التعلم والتعليم في المدرسة. ويجادل هيب وهوفمان Hipp &Huffman (2003) بأنّ المدرسة التي ليس لديها رؤية مشتركة يصبح من المستحيل عليها تطوير اجراءات وسياسات فعالة، واستراتيجيات موجهة نحو هدف مستقبلي والانحياز لتوفير تنفيذ متناغم للبرامج. لذلك كانت القيم والرؤية المشتركة أحد الأعمدة الرئيسة لمجتمعات التعلم المهنية الفعالة.

عندما تمتلك المدرسة رؤية ورسالة واضحة ومتفق عليها، وتعكس الرسالة قيم المجتمع، وتبين للمعلمين سبل التوجه نحو تحقيق الأهداف، وعندما يملك المعلمون فهما واضحا لدورهم في تحقيق رسالة المدرسة، سوف يلتزم المعلمون بتحقيق رؤية ورسالة المدرسة، وسوف تعكس طريقة أدائهم لأدوارهم رسالة المدرسة، وتتوحد جهودهم وتتكامل، وتزداد فرص التعاون والعمل المشترك لتحقيق أهداف المدرسة.

٥- دعم الزملاء Collegial Support

يعبر دعم الزملاء عن الدرجة التي عندها يعمل المعلمون معا بفاعلية، ويثقون في بعضهم البعض، ويثمنون أفكار بعضهم البعض، ويساعدون بعضهم البعض، ويعملون على تعزيز أفكار المدرسة، وانجاز مهام التنظيم المدرسي (Gruenert & Whitaker, 2015, p.85).

ويعتمد دعم الزملاء في المقام الأساسي على الشعور بالثقة بين أعضاء

المجتمع المدرسي، حيث يُشكل الشعور بالثقة الأساس الجوهري للعلاقات التي تتيح للمعلمين العمل معا بفاعلية. مع وجود الثقة يمكن للمعلمين أن يدعموا بعضهم البعض، أما في حالة غياب الثقة، فمن غير المرجح طلب المساعدة من الزملاء. وتُشجع الثقة المعلمين على تقدير قيمة أفكار ومساهمات بعضهم البعض في تطوير الأداء المدرسي. وتتيح الثقة لفرق العمل ومجموعات الزملاء القدرة على العمل بطريقة تعاونية، حيث تبنى الفرق الجيدة والتنظيم الفعال على الثقة، مع شعور المعلمين بالثقة في بعضهم البعض يمكن التركيز في عملية التعليم والتعلم والسعي لتوفير احتياجات الطلاب(Pearson, 2015, pp.58-60).

إنّ الثقة بين الزملاء داخل المجتمع المدرسي تمثل الغراء الذى يساعد على تماسك التنظيم المدرسي ويساعده في تحقيق النجاح وزيادة مستوى التحصيل العلمي للطلاب. الثقة هي أساس للحكم والادارة المشتركة وتمكين المعلمين، والثقة تساعد على بناء الفرق والمجموعات المتماسكة، والتي تعزز التعاون والتواصل الفعال(Pearson, 2015, p.59).

ويؤكد "غرينفيلد" على أنّ هناك اختلافات جوهرية بين المدارس الأقل فاعلية والمدارس الأكثر فاعلية، هذه الاختلافات ترتبط بدعم الزملاء. ففي المدارس الأكثر فاعلية، توجد مناقشات متعمقة ومتكررة حول المشكلات الحقيقية والجدية التي يواجهها المعلمون في تدريسهم أو التي يواجهها الطلاب كمتعلمين، وتكثر دعوات المعلمين لزملائهم لملاحظة فصولهم الدراسية وطرائق تدريسهم من أجل مساعدتهم على تحسين ممارساتهم التعليمية، كما تتكرر المناقشات الجدية حول ما يتعلمه الطلاب، وما يجب أن يتعلمونه، ويوجد التزام قوى من الجميع بتجاوز المناقشات السطحية أو حول الموضوعات الهامشية، ويتم توحيد الجهود وتقاسم المسؤولية بين أعضاء المجموعة عن تحديد وحل المشكلات المتداخلة، وتوحيد ارشادات الفصول الدراسية الفعالة(Pearson, 2015, p.60).

إنّ علاقات الزمالة القوية والصحية بين معلمي المدارس تلعب دورا حيويا فى تقليل عزلة المعلمين، وفى زيادة نموهم المهني، وفى الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي والمهني، وكذلك جودة وفاعلية المدارس وتعلم الطلاب وأدائهم. وتعتبر زمالة المعلمين ضرورية فى عصر التحسين والتغيير المستمر، حيث ينظر إليها على أنها فرصة لمشاركة العديد من الأشخاص فى حل المشكلات التربوية المعقدة (Shah, 2012, pp:1242-1244).

ومن المؤشرات الدالة على ترسخ الثقافة المدرسية التعاونية داخل المدارس وجود مستوى عال من الثقة بين المعلمين، وبينهم وبين القيادة المدرسة وأولياء أمور الطلاب

والمجتمع الخارجي، ووجود الاستعداد لدى المعلمين لمساعدة زملائهم في حل المشكلات، وتقديرهم لأفكار بعضهم البعض، ودعمهم القرارات المهنية لزملائهم، وزيادة مبادرات ومظاهر العمل بشكل تعاوني فى مجموعات، وتشجيعهم بعضهم البعض على الالتزام بأخلاقيات المهنة، ووعيهم بالأساليب المناسبة التى يمكن استخدامها لتقديم الدعم والمساندة لزملائهم.

٦- شراكة التعلم: Learning Partnership

تعبر شراكة التعلم عن الدرجة التي عندها يعمل المعلمون وأولياء الأمور والطلاب معا من أجل الصالح العام للطلاب. ومن أجل ذلك يتشاطر أولياء الأمور والمعلمون توقعات مشتركة، ويتواصلون بصورة متكررة حول أداء الطلاب. ويثق أولياء الأمور بالمعلمين، ويتقبل الطلاب بشكل عام مسئولياتهم عن دراستهم (Gruenert & Whitaker, 2015, p.85).

إن كمية الوقت الذى يقضيه الآباء والمعلمون في التواصل مع بعضهم البعض حول أداء الطلاب، يعطي مؤشرا على مدى التواصل بين الأسرة والمدرسة وينبئ عن الأداء المدرسي ومستويات تحصيل الطلاب. يرى بيرسون (Pearson (2015, p.65 أنّ إشراك الأسرة والمجتمع في عمليات واجراءات المدارس ذات أهمية كبيرة في استراتيجيات تحسين المدارس. وفى الوضع المثالي، فإن قنوات التواصل بين المنزل والمدرسة سوف تعج بالمعلومات، والثرثرة، والأخبار اليومية، ولكن للأسف ولسوء الحظ في كثير من الحالات هناك نقص في الاتصال بين الطرفين.

عندما تسود شراكة متينة وايجابية بين المدارس وأولياء الأمور سوف يزدهر التعليم. فالمدارس بحاجة لوجود روابط عضوية قوية بينها وبين أولياء الأمور، فهي بحاجة لآباء وأمهات يقدرون قيمة المدارس وينقلون هذا لأطفالهم. وعلى الجانب الآخر، الآباء والأمهات بحاجة إلى مدارس تتفهم وجهات نظرهم وتعمل على مساعدة أطفالهم(Pearson, 2015, p.65).

وفى ضوء القناعات التي تشكلت لدى قسم التربية في ولاية نيويورك حول أهمية بناء هياكل جديدة لإشراك الأسر وممثلين عن المجتمع في إجراءات وعمليات المدرسة، كمدخل لإصلاح الأداء المنخفض لبعض المدارس. قام قسم التربية بمبادرة لتحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب وزيادة معدلات التخرج، تمثل أحد المحاور الخمسة للمبادرة في "هيكل دعم المدرسة والأسرة والمجتمع للتعلم". وتمثل أحد العناصر الفرعية لهذا المحور في تشجيع وتوفير المدرسة لفرص متنوعة للأسرة والوالدين للمشاركة في كافة مظاهر الأنشطة المدرسية، وفى عمليات تعلم وتقييم الطلاب"،

ومن توصيات تقارير هذا المشروع تطوير مجموعة متنوعة من الوسائل للتواصل الايجابي مع أولياء أمور الطلاب. ونتيجة هذه المبادرة انخفضت معدلات التسرب وتحسنت معدلات التخرج والنجاح الأكاديمي للطلاب(Pearson, 2015, p.64).

ولا يغيب عن الثقافة المدرسية التعاونية أحد الأركان الأساسية فى تحقيق التعلم الفعال لدى الطلاب والمتمثل فى استعداد الطلاب أنفسهم لتحمل المسئولية عن دراستهم، بأداء واجباتهم والانخراط ذهنيا فى أنشطة التعليم والتعلم داخل الصف. كما تستلزم الثقافة المدرسية التعاونية التواصل والتعاون مع المنزل وأولياء أمور الطلاب، ويتعزز هذا التواصل عندما يتكرر ويدور حول سبل الارتقاء بأداء الأبناء ومناقشة مشكلاتهم التعليمية، وعندما يثق أولياء الأمور في الأحكام المهنية للمعلمين. وهذا يستلزم وجود توقعات مشتركة لأداء الطلاب بين المعلمين وأولياء الأمور.

المحور الثاني: الإصلاح المدرسي الشامل:

تحقيقا لأهداف البحث عالج هذا المحور الموضوعات التالية:

أولاً: مفهوم الإصلاح المدرسي الشامل.

Comprehensive School Reform

تعددت المصطلحات التي استخدمت للتعبير عن الإصلاح الشامل في المدارس، ومنها: الإصلاح على كامل المدرسة-Whole School Reform، والإصلاح على مستوى المدرسةSchool- Wide Reform، والإصلاح المدرسي واسع النطاق Wide- Scale School Reform، والتغيير على مستوى المدرسة School-Wide Change، ولكن المسمى الأكثر تداولا هو الإصلاح المدرسي الشامل Comprehensive School Reform (CSR). وقد ساهم هذا التعدد والاختلاف فى المصطلحات المعبرة عن الإصلاح المدرسي الشامل فى تنوع التعريفات المقدمة له وعدم وجود اتفاق على تعريفه، وفيما يلي بعض التعريفات المعبرة عن الإصلاح المدرسي الشامل:

يعرف سلافن Slavin (2007, p.2) الإصلاح المدرسي الشامل بأنه: مُدخل لتحسين نواتج المدرسة في كافة جوانبها، من خلال النظر للمدرسة باعتبارها الوحدة الأساسية للتغيير في التعليم، في مسعى لغرس الممارسات الفعالة في كافة المناطق المركزية من عمل المدرسة والتي من المرجح أن تؤثر على تحصيل الطلاب، مثل: المناهج، والتدريس، والتقييم، وعمل المجموعات، والآباء ومشاركة المجتمع المحلي، والتنظيم المدرسي، والتنمية المهنية.

وينظر مكليسكي ووالدرون McLeskey & Waldron (2006,p.270) إلى الإصلاح المدرسي الشامل كإطار عمل للإصلاح المدرسي الممتد والواسع والذى يقوم على تطوير برامج تلبي احتياجات مدى متنوع

من الطلاب.

ويُعرف الإصلاح المدرسي الشامل بأنه: برنامج للتحسين المدرسي تم تطويره خارجياً ويعبر عن الإصلاحات التي تتم على كامل المدرسة أو الإصلاحات الشاملة والتي تؤكد على رؤية متماسكة للتعليم، ومناهج رفيعة المستوى ومثيرة، وتوقعات عالية للتحصيل الأكاديمي (Yeh , 2008, p.2). والتعريف السابق يشير إلى أنّ أحد ركائز نماذج الإصلاح المدرسي الشامل وجود الدعم والمساندة المجتمعية، من قوى المجتمع المحلي والمنظمات الوطنية وبخاصة غير الربحية، والتى توفر المنح المالية، والموارد والتجهيزات، وفرص التنمية المهنية، وذلك فى مسعى لتحسين وتطوير الأداء المدرسي.

ويرى دزيمون Desimone (2002, p.433) أنّ الإصلاح المدرسي الشامل هو مُدخل لتحسين المدارس، يسعى إلى تعزيز التغيير على مستوى المدرسة ككل وبما يعزز من التأثير على كل مظاهر وجوانب التعليم والتعلم، مثل: المناهج الدراسية، والتدريس، والتنظيم، والتنمية المهنية، ومشاركة الوالدين.

ويعرف هرتلينج Hertling (2000, P.1) الإصلاح المدرسي الشامل بأنه: العملية التي تسعى إلى تحسين الأداء المدرسي عن طريق مواءمة كافة جوانب بيئة العمل المدرسي مع الرؤية الرئيسية الموجهة. والهدف الغائي لهذه العملية هو تحسين أداء الطلاب.

ويعرف خاطر وضحاوي وأحمد (٢٠١٢، ص ١٩٥) مدخل الإصلاح المدرسي الشامل، بأنه: مدخل إداري تعليمي شامل يعني امتلاك المدرسة للاستقلالية في إدارة نفسها ومواردها، والتقويم الذاتي لها، مع المشاركة في صنع القرارات واتخاذها على مستوى المدرسة، والتنمية المهنية المستدامة للعاملين فيها بهدف تحسين العملية التعليمية وزيادة كفاءتها.

ويُعرف كذلك الإصلاح المدرسي الشامل بأنه: وسيلة لتحسين تحصيل الطلاب من خلال إعادة تنظيم وتنشيط المدرسة بأكملها، بدلاً من تنفيذ برامج منعزلة، ويقوم على نماذج مدروسة وموثقة جيدا من أجل التغيير على مستوى المدرسة والتي يدعمها الخبراء والمدربين والميسرين، ومن خلال المعايير الأكاديمية الدقيقة، والتنمية المهنية القوية، والدعم الملحوظ والمجدي من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي(& EverhartChenoweth, 2013, p.36).

ومن التعريفات السابقة يتضح أنّ الإصلاح المدرسي الشامل يعبر عن رؤية متناغمة للتغيير والتحسين المدرسي يتم تطبيقها على مستوى المدرسة ككل، لتتضمن كافة مكونات العملية التعليمية، وكافة العاملين والطلاب، وبالتعاون مع أولياء الأمور

والمجتمع المحلي في مسعى لتجويد الأداء ورفع مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب. بمعنى أنّ الإصلاح المدرسي الشامل يلبي احتياجات كل الطلاب وليس فئة معينة منهم، كما أنه لا يقتصر على موضوعات، وبرامج، أو أساليب تدريس معينة، وانما يخاطب كافة الاحتياجات بكافة الوسائل والسبل الممكنة تربويا.

ثانياً: نشأة وفلسفة مُدخل الإصلاح المدرسي الشامل:

تعود نشأة نماذج الإصلاح المدرسي الشامل إلى بداية التسعينيات من القرن العشرين فى الولايات المتحدة الأمريكية، وبخاصة عام (١٩٩١) عندما أعلن الرئيس جورج بوش الأب تأسيس مؤسسة تتبع للقطاع الخاص أطلق عليها اسم شركة تطوير المدارس الأمريكية الجديدة (NASDC) the New American Schools Development Corporation، وذلك بقصد تأسيس مدارس أمريكية غير تقليدية، والتى من شأنها تمكين جميع الطلاب من تحقيق المعايير العالمية في المواد الأكاديمية الأساسية (Yeh, 2008, p.2).

ولقد ساهم فى نشأة حركة الإصلاح المدرسي الشامل، ارتفاع حالة التردي وضعف الرضا عن مستوى جودة التعليم ومخرجاته فى المدارس العامة والخاصة فى الولايات المتحدة بما يهدد الأسس التربوية الوطنية فى أمريكا، والتى شخصها تقرير اللجنة الوطنية للتميز فى التعليم المعنون "أمة فى خطر" والصادر عام ١٩٨٣، مما دفع القادة على المستوى الفيدرالي وفى الولايات المختلفة لتوجيه التربويين للمزيد من الاهتمام بالمعايير الأكاديمية (Hill& Harvey ,2004,p.1)، وتأكيد الحاجة لبناء جيل جديد من المدارس الأمريكية للقرن الحادي والعشرين يمكن من خلاله التحسين الجوهرى لنواتج التعلم لكل الطلاب. وكانت الرؤية للتصميم الجديد قائمة على أن يكون التغيير فى الحياة المدرسية شاملا، وأن يقاس الأداء فى مقابل المعايير الأكاديمية العالمية، وأن تكون نماذج الإصلاح قادرة على الوصول لهذا المقياس (Kilgore, 2006, p.11).

وجاءت موجة الإصلاح المدرسي الشامل لتعم الكثير من البلدان فى أعقاب فشل محاولات الإصلاح التعليمي فى عقد الثمانينيات، حيث ظلت مستويات التحصيل متدنية وتميزت بعدم وضوح الأهداف وما هو المطلوب من الطالب، وضعف أنظمة المساءلة، وسيادة نظام السيطرة الهرمية فى الإصلاح التعليمي، وتجاهل دور أولياء الأمور فى المشروع التربوي. مما اقتضى أن يكون برنامج الإصلاح فى التسعينيات قائم على إصلاحات جذرية شاملة وليس مجرد إعادة ترتيب للعناصر والموضوعات(Finn, 1992).

وإذا كانت بدايات حركة الإصلاح المدرسي الشامل تُنسب إلى تسعينيات القرن العشرين إلا أنّ جذورها تعود إلى أبعد من ذلك

بكثير، فجهود ومبادرات التحسين المدرسي لم تنقطع منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، فهناك عدد من النماذج التى ظهرت بشكل مستقل، ومثّلت ارهاصات لنموذج الإصلاح الشامل، وركزت هذه النماذج على عمل مجموعات المعلمين معا داخل المدرسة لتطوير مداخلهم الخاصة للتعليم، ومشاركة الوالدين والمجتمع المحلي، وتوفير التنمية المهنية للمعلمين، وإتاحة الموارد اللازمة لتقديم المناهج الدراسية، وتلك النماذج تنظر للإصلاح المدرسي الشامل فى المقام الأول كوسيلة لدعم استراتيجيات الفصول الدراسية التى ثبتت جدواها ونجاحها فى تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب(Slavin , 2007, p.6).

وتُوصف جهود الإصلاح المدرسي الشامل بأنها الموجة الثالثة للإصلاح التعليمي والتى صممت للتوفيق بين مداخل وجهود الإصلاح السابقة، وبخاصة المُدخلين الأكثر بروزا وتناقضا وتنافسا من مداخل الإصلاح التعليمي، وهما: الإصلاحات القائمة على نهج القمة – القاع، والتى تمثل نهجا مركزيا فى تحسين المدارس، من خلال إجراء تغييرات فى السياسات مثل زيادة المعايير والقوانين، وزيادة المتطلبات الأساسية، وإطالة العام واليوم الدراسي. والنهج الثاني يركز على السيطرة المحلية على الإصلاحات التعليمية من خلال الجهود اللامركزية والإدارة الذاتية للمدرسة School- based management(Borman, et al. , 2002, p.5).

ومن الأسباب كذلك التى دفعت لتبني مبادرات الإصلاح المدرسي الشامل التوجه نحو الإصلاح المنظومي والإصلاح القائم على المعايير، وما شهدته فترة التسعينيات من ظهور نواتج غير مرضية من خلال المراجعة العامة لإصلاحات الادارة القائمة على الموقعsite-based management reforms، والتى فشلت إلى حد كبير فى التأثير الايجابي على نواتج الطلاب، وذلك نتيجة فشل المدارس فى تطوير رؤية متماسكة من المعتقدات أو النماذج لتوجية العمل أو اتخاذ القرار المدرسي(Borman, et al. , 2002, pp.4-5).

إنّ الإصلاح المدرسي الشامل صمم ليعالج الكيفية التى يجب أن تعمل بها عناصر ومكونات العملية التعليمية معا لتحسين المدرسة بأكملها. ولذلك قد يكون من الأفضل وصف الإصلاح المدرسي الشامل كإمتداد لأفكار الإصلاح المنظومي (النظمي) والتى انبثقت من أبحاث تأثيرات المدارس الفعالة effective schools، وتلك تقدم مداخل متناغمة ومتسقة تستوعب العديد من وظائف المدرسة بما يحقق فاعلية الأداء المدرسي(Mason, 2005, pp:10-12).

ورغم أنّ الروح العامة لجهود الإصلاح المدرسي الشامل ما زالت تعطي

مساحة لنهج القمة – القاع فى عمليات التحسين المدرسي، من خلال فرض العديد من التغييرات فى محتوى التعليم، إلاّ أنها تركت بصورة جوهرية عمليات التغيير المدرسي لتقدير المربين المحليين(McLeskey & Waldron, 2006, p.270).

ويمثل الإصلاح المدرسي الشامل عملية معقدة متعددة الأبعاد والأوجه بنيت على افتراض أنّ الإصلاحات الشاملة سوف تعزز تعلم أفضل وأرفع درجة من المداخل المجزأة وغير المتسقة العناصر. ولذلك فهو يمثل محاولات لدمج وتنسيق النظام بأكمله (كامل عناصر النظام). وهذا ما يجعل الإصلاح المدرسي الشامل يبدو من الناحية النظرية وكأنه بوتقة صهر (a melting Pot) تنصهر فيها نتائج العديد من الأدبيات والدراسات العلمية حول المناهج، والتدريس، وأساليب تنفيذ البرامج، وإدارة المدرسة، وتنظيم المدرسة والصفوف، وذلك لبناء مزيج متناغم ومتكامل وليس مجرد نظرية بسيطة لكيفية أداء عنصر واحد من عناصر النظام التعليمي لوظائفه أو كيف يمكن تغييره (Mason, 2005, pp:10-12).

يرى مكليسكي ووالدرون (McLeskey & Waldron, 2006, p.270) أنّ الإصلاح المدرسي الشامل يركز على تحسين كامل المدرسة وليس على فئات معينة من مجتمع الطلاب داخل المدارس، ولا يقتصر على موضوعات، وبرامج، أو أساليب تدريس محددة، وعليه سيكون للتحسينات فى المدارس أثر ايجابي على جميع الطلاب. ويؤكد روس وجراي سيبالد (Ross; Gray& Sibbald, 2008, p.2) أنّ الإصلاح المدرسي الشامل يشير إلى جهود تحسين المدرسة التى تدمج (يشارك فيها) كل الطلاب والمعلمين فى جهود التحسين وليس فقط استهداف الأشخاص الذين يحتاجون للدعم والمساندة. ويشير سلافن (Slavin, 2007, p.4) أنّ نموذج الإصلاح المدرسي الشامل هو نموذج فيه كل العناصر تتكامل بعناية وبخطة شاملة حول تصور مشترك لكيف يتعلم الطلاب ويتطوروا.

ويركز مفهوم الإصلاح المدرسي الشامل على عملية التنفيذ، والتى تمثل أحد العوامل المعروفة لفشل الإصلاح، حيث يقرر "فولن" أنّ الإصلاحات عادة ما تفشل نتيجة عدم وجود تناغم واتساق بين توجيهات وأوامر السلطات العليا وعملية التنفيذ فى واقع المدارس، حيث عبر عن ذلك بتوجيهات من أعلى إلى أسفل top-down directives وتنفيذ من أسفل إلى الأعلى bottom-up implementation. وبعبارة أخرى لا يمكن اتباع أوامر رسمية من السلطات العليا إن لم تكن هذه الأوامر حساسة للوقائع اليومية للمعلمين. على العكس من ذلك فإن أوامر أو توصيات الإصلاح المدرسي الشامل تُتُرك للمدارس

لتنفذها وفقا لظروفها ورؤيتها. إنّ مطوري الإصلاح المدرسي الشامل يجب أن يوفروا إطاراً ارشادياً للإصلاح، وأن يقدموا المساعدة في التنفيذ والتنمية المهنية في سياق كل مدرسة. وهذا يعني أنّ الإصلاح المدرسي الشامل بحاجة لدعم عالي الجودة من الوالدين ومن مطوري برامج الإصلاح، ومن المنطقة التعليمية ومن المجتمع المحلي(Mason, 2005, p.12).

ومن الملاحظ أنّ هناك أحد عشر مكونا عندما تنفذ بشكل متماسك، تمثل نهجاً شاملاً وقائماً على أساس علمي للإصلاح، اتفقت عليها وربما تناقلتها الكثير من الأدبيات العلمية نقلاً عن قسم التربية الأمريكي The U.S. Department of Education، هذه العناصر هي:

(Tushnet & Harris, 2006, p.59; Borman, et al. , 2002, pp:2-3)

١. أساليب واستراتيجيات مجربة لتعلم الطلاب، والتدريس، وإدارة الصف، تم اختبار مصداقيتها وفقا لأسس واجراءات البحث العلمي، والممارسات الفعالة، وقابلة للتطبيق في مدى متنوع من المدارس.
٢. تصميم شامل بمكونات متسقة ومتناغمة لعمل المدرسة الفعالة، يدمج التدريس، والتقييم، وإدارة الصف، والتنمية المهنية في خطة الإصلاح الواسع على مستوى المدرسة، بهدف تمكين الطلاب من مقابلة تحدى معايير الأداء على المستوى الوطني.
٣. تنمية مهنية عالية الجودة ومستمرة للمعلمين وكافة أعضاء المدرسة.
٤. أهداف قابلة للقياس لأداء وتحصيل الطلاب، ووضع معايير لتحقيق هذه الأهداف.
٥. دعم من داخل المدرسة من قبل المعلمين والادارة والموظفين.
٦. تقديم المساندة والدعم للمعلمين والإداريين، والموظفين من خلال خلق القيادة التشاركية، وبناء قاعدة عريضة من المسؤولية عن جهود الإصلاح.
٧. مشاركة مجتمعية هادفة من الوالدين والمجتمع المحلي في تخطيط، وتنفيذ، وتقويم أنشطة تحسين المدارس.
٨. دعم فني خارجي عالي الجودة ومساعدة من الشركاء الخارجيين ذوي الخبرة والدراية في الإصلاح والتحسين المدرسي الواسع (ربما تكون المساعدة من مؤسسات التعليم العالي).
٩. تقييم استراتيجيات تنفيذ الإصلاحات المدرسية بانتظام، وكذلك نتائج الطلاب المتحققة.
١٠. تنسيق الموارد الممنوحة من الجهات المختلفة (القومية، والمحلية، والخاصة) للمساعدة في دعم وادامة جهود الإصلاح

المدرسي.

١١. تحقيق تَحسُن كبير فى التحصيل الأكاديمي للطلاب أو أدلة قوية على أنّ التصميم سوف يحسن الانجاز الأكاديمي للطلاب المشاركين.

وعندما يطبق نهج الإصلاح المدرسي الشامل بكفاءة يسهم فى تحسين مستويات انجاز وتحصيل الطلاب، ومستويات انجاز المدرسة ككل، وفى تهيئة المدرسة للوفاء بمطالب المحاسبية. ومساعدة المدارس منخفضة الأداء فى إجراء تغييرات جوهرية فى المناهج، والتدريس، والتنظيم المدرسي المطلوب لتحقيق التقدم في انجاز الطلاب. وفى مساعدة المدارس على التوافق مع المعايير الوطنية والنجاح فى الاختبارات الوطنية (Tushnet & Harris, 2006, pp:60-66). ويرى تيرنبول Turnbull (2006, p.98) أنّ الهدف من الإصلاح المدرسي الشامل يتمثل فى تحسين انجاز الطلاب من خلال تقوية التناغم والانسجام فى التعليم والتعلم فى جميع أرجاء المدرسة.

ويتضمن الإصلاح المدرسي الشامل عادة تغيير الممارسات التعليمية، وتعزيز الشبكات المهنية داخل وبين المدارس، واقامة علاقات مع الجهات والوكالات الخارجية، وفى بعض الحالات، بناء قدرات الوالدين. ويسعى الإصلاح المدرسي الشامل كذلك لدعم خطط تحسين المدرسة بكاملها باستخدام ممارسات البحث العلمي فى مسعي لتحسين تحصيل الطلاب(Ross; Gray & Sibbald, 2008,p.2).

ومما سبق يتضح أنّ نهج الإصلاح المدرسي الشامل يعبر عن منظور نظمي لعملية التحسين المدرسي، يأخذ في اعتباره نتائج البحث العلمي وكافة الوظائف والأنشطة التى لها تأثير على فاعلية الأداء المدرسي وتحصيل الطلاب، ويوازن نهج الإصلاح الشامل بين توجهات القمة وآمال وطموحات التنفيذيين في الميدان، ويأخذ في الاعتبار آمال ورغبات أولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي والقومي، وفى ذات الوقت يضع في الاعتبار طموحات المعلمين والإداريين داخل المدرسة.

ثالثاً: الثقافة التعاونية كمدخل لفاعلية الإصلاح المدرسي:

يؤكد المدخل الإنساني في الإصلاح المدرسي على أهمية الإنسان وأنه جوهر الإصلاح والتغيير التربوي، وذلك باعتبار المدرسة نظام اجتماعي، تؤدى التفاعلات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بين أفراده دورا فاعلا في تحسين وتطوير الأداء. ويتفق مع هذا التوجه الكراسنة والخزاعلة (٢٠٠٧، ص ٢٣) واللذان أكدا أنّ مشروعات الإصلاح الحقيقية ينبغي أن يكون جوهرها الإنسان. وأنّ الإصلاح المدرسي يجب أن يبدأ من داخل المدرسة لا من خارجها من خلال إصلاح التفاعلات الاجتماعية بين العناصر الإنسانية

بالمدرسة، لما لطبيعة التفاعلات الاجتماعية من دور فاعل في بناء الثقة بين تلك العناصر، الأمر الذى يؤدى إلى سواد العلاقات القائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل وتقدير كل عنصر فيها لدور الآخر.

وتوصلت دراسة بارك وكيونغ Park & Jeong (2013) إلى أهمية الجوانب الإنسانية للتغييرات والإصلاحات المدرسية، وأوصت الدراسة الإصلاحيين بإعادة النظر في تصميم نموذج التغيير المدرسي بالطريقة التي تسمح بتضمين الجوانب الإنسانية في عملية الإصلاح.

وأشار الكراسنة والخزاعلة (٢٠٠٧، ص ٢٧) إلى أهمية أن تكون العناصر الإنسانية القائمة على المدرسة والمنخرطة بها صالحة ومنسجمة مع بعضها البعض، تسود بينها روح الزمالة والثقة القائمة على الاحترام المتبادل بشكل يتيح المجال إلى تحقيق الإصلاح المدرسي. وأكدا على أنّ قصور برامج الإصلاح المدرسي في تحقيق أهدافها يكمن في فقدان الإطار المفاهيمي (Paradigm) الذى يجسد غياب الانسجام الوجداني لدى العناصر الإنسانية للنظام المدرسي حيث إنّ أساس هذه القناعة تنطلق من طبيعة الفهم للمدرسة كنظام اجتماعي تربوي انتاجي من أهم مدخلاته العناصر الإنسانية التي تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهدافه.

وفى نفس السياق أشارت عكاري Akkary (2014) إلى مركزية الجهود البشرية في الإصلاح التعليمي، فالتغيير الفعال يتطلب توجيه الجهود نحو بناء رأس المال البشري والاجتماعي باعتباره أفضل وسيلة لتهيئة الظروف اللازمة لنجاح الإصلاح التعليمي.

وتأتي الثقافة المدرسية كأحد العوامل المعززة للمدخل الإنساني في الإصلاح المدرسي، لما للثقافة الايجابية من دور في تعزيز العلاقات الإنسانية والترابط بين أعضاء المجتمع المدرسي، ولما لها من دور في تعزيز المناخ الذى يطلق طاقات الإنسان الكامنة ويسخرها لصالح تطوير وتحسين الأداء المدرسي.

ويؤكد ما سبق ما توصلت إليه دراسة تايلور Taylor (2011) التى اعتمدت الأسلوب الكيفي فى معالجة أهمية الثقافة المدرسية في النهوض ببيئات التعلم في القرن الواحد والعشرين، والتى أكدت على أهمية ثقافة المدرسة وإشراك المعلمين في تشكيل وتنفيذ جهود الإصلاح التربوي، وأشارت إلى أنه طيلة السنوات الستين الماضية مجموعة متنوعة من القادة السياسيين قادوا جهود الإصلاح التعليمي، ولكن أهمية الثقافة المدرسية كانت غائبة ومفقودة من رؤى وجهود الإصلاح.

وتمثل الثقافة المدرسية التعاونية أحد أنماط الثقافة المدرسية التي تعزز المدخل الإنساني وتحقق فاعلية الإصلاح المدرسي، لما لها من دور في احداث التكامل المعرفي بين المعلمين داخل المدرسة، وعلاج جوانب القصور في الأداء والاستفادة من كافة الموارد الوجدانية والمعرفية والمادية المتاحة للمدرسة سواءً من داخلها أو من البيئة المحيطة بها.

يشير ادمونسون ورفاقه Edmonson, et al. (2001) إلى أنّ الثقافة التنظيمية لها تأثيرها الواضح على جهود الإصلاح المدرسي، وبخاصة نمط الثقافة المدرسية التعاونية. ويؤكد كرينج Craing (2013, p.10) على أهمية ابتكار الثقافة التعاونية داخل المدارس لتنفيذ الإصلاح المدرسي بنجاح. ويرى زول Zoul (2013,p.51) أنّ ابتكار ثقافة تعاونية واحدة من أكثر العوامل أهمية لمبادرات التحسين المدرسي الناجح، وتأتي في مقدمة الأعمال التي يقوم بها أولئك الذين يسعون لتعزيز فاعلية مدارسهم. وأشار والدرون ومكليسكى Waldron &(2010, p.65) Mcleskey إلى أنّ نجاح الإدارة المرتكزة على الموقع Site-Based Management، والتحسين المدرسي يعتمد بصورة جوهرية على الثقافة التعاونية. وتوصلت دراسة ترومان (Troman ,1996, p.121) إلى وجود علاقة بين ثقافة المدرسة التعاونية والتحسين المدرسي وأن كلاهما ضروري للإصلاح المدرسي، وترى عكاري Akkary (2014) أنّ تعزيز التعاون والزمالة المهنية أحد ميكانيزمات الإصلاح التعليمي الفعال.

ومن خلال تحليل العديد من تجارب تنفيذ استراتيجيات الإصلاح التربوي على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، والمناطق، وعلى المستوى المدرسي، توصل مكتب البحث والتحسين التربوي الأمريكي Office Of Educational Research And Improvement (2000)إلى أنّ أحد الدروس المستفادة لتعزيز الإصلاح التربوي على المستوى المدرسي يتضمن ابتكار وتأسيس ثقافة المدرسة التعاونية.

وتؤكد دراسة "آيفي وفيشر" الحاجة لتجاوز الثقافة القائمة على العزلة والتي تهيمن على العديد من المدارس الثانوية والتوجه نحو الثقافة التعاونية كوسيلة لتطوير التزام شامل على مستوى المدرسة بتحسين مستويات تحصيل الطلاب (Craing,2013, p.10). ويرى محروس (٢٠١٥، ص٥٧٩) إنّ السعي نحو ايجاد ثقافة مدرسية تقوم على التعاون بات متطلباً مهنياً مهماً من أجل تعزيز الممارسات المهنية الداعمة للتعليم والتعلم المستمر، والذى بدوره يؤدي إلى الإصلاح المدرسي المنشود القائم على نبذ العمل الفردي وتبنى قيم العمل التعاوني. ويؤكد ديكرسون (Dickerson ,2011, p.26) أن واحدة من أبرز حركات وجهود

الإصلاح التربوي في العقود الأخيرة من القرن العشرين كانت الدعوة للمزيد من الجهود التعاونية.

ولقد أوصى "فاغتر" بالمدخل البنائي في الإصلاح باعتباره الأسلوب المفضل لتنفيذ التغيير ووضع معايير جديدة للتعلم. ويتأسس هذا المدخل على التعاون بدلا من الامتثال. ويركز المدخل البنائي في الإصلاح على تنفيذ حزمة من العمليات التنظيمية من خلالها يعمل الجميع على فهم المشكلة، والالتحام في المناقشات للوصول إلى اتفاق حول الهدف، وتشاطر المسؤولية لتنفيذ التغيير، وتقييم التقدم وتحقيق النتائج. (Edmonson, et al., 2001)

وتأسيسا على ما سبق يتضح أن المدخل الإنساني وكذلك المدخل البنائي في الإصلاح التربوي يؤكدان على أهمية تأسيس الثقافة المدرسية التعاونية، لدورها في ترابط وتكامل الجهود، والاستفادة من كافة الموارد المتاحة للمدارس، ففى الثقافة التعاونية يمكن بناء الرؤية المشتركة، والفهم المشترك لأسلوب أداء المهام والأدوار الوظيفية المتشابهة، وفيها يمكن تأسيس فرق العمل الفعالة التي تنخرط في مناقشات متعمقة حول عمليات التعلم والتعليم، وفيها يتم توزيع الأدوار القيادية بين الإدارة والمعلمين، مما يولد الدافعية ويبنى الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي، وبينهم وبين الطلاب وأولياء الأمور. وهذه الميزات التى تحققها الثقافة المدرسية التعاونية تساعد على تناغم كافة الجهود وتكاملها في مسعى لتحسين مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب وتحقيق فاعلية الإصلاح المدرسي الشامل.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

تمثلت إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها فيما يلي:

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى:

١- التعرف على مدى توافر الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر مديريها ومعلميها.

٢- الكشف عن الاختلافات فى استجابات أفراد عينة البحث (إن وجدت) حول توافر الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة باختلاف المتغيرات: (المؤهل العلمي، الوظيفة، المرحلة، سنوات الخبرة)؟.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في قادة ومعلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، والذين بلغ عددهم (١٣٦٠٣) معلما ، (٥٤٠) قائدا وذلك طبقا لإحصائية إدارة التعليم بمحافظة جدة للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ .

تم توزيع استبانة الدراسة على عينة عشوائية طبقية منهم. وقد بلغ اجمالي الاستجابات المكتملة والصالحة للتحليل الاحصائي من فئة المعلمين (٣٨٣) بنسبة

(٢,٨%) مـن اجمـالي المعلمـين. وبلغـت الاسـتجابات المكتملـة مـن فئـة القـادة (١١٤) بنسبة (٢١,١%) من إجمالي القادة. والجدول التـالي يوضـح توزيـع العينـة الاجماليـة (٤٩٧)على بيانات الدراسة:

جدول (١):توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات الشخصية والتنظيمية المحددة بالدراسة

م	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة (%)	مجموع
١	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس	٣٩١	٧٨,٧	٤٩٧
		دراسات عليا	١٠٦	٢١,٣	
٢	**الوظيفة**	معلم	٣٨٣	٧٧,١	٤٩٧
		قائد	١١٤	٢٢,٩	
٣	**المرحلة التعليمية**	الابتدائي	٢٣٤	٤٧,١	٤٩٧
		المتوسط	١٣٨	٢٧,٨	
		الثانوي	١٢٥	٢٥,٢	
	سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١٦٢	٣٢,٦	٤٩٧
		من ١٠- أقل من ٢٠ سنة	٢٧٥	٥٥,٣	
		٢٠ سنة فأكثر	٦٠	١٢,١	

يتضـح مـن جـدول (١) السـابق أنّ العـدد الأكبـر مـن أفـراد عينـة الدراسـة مـن الحاصـلين علـى مؤهـل بكـالوريوس، بنسـبة (٧٨,٧%). وكان المعلمون هم النسبة الأكبر مـن أفـراد عينـة الدراسـة بنسـبة(٧٧,١%)، وكانـت النسـبة الباقيـة (٢٢,٩%) لقـادة المدارس. ومن حيث سنوات الخبرة جاء أفراد عينـة الدراسـة مـن أصـحاب الخبـرة (مـن ١٠- أقـل مـن٢٠ سـنة) بنسـبة (٥٥,٣%)، وكانـت النسبة الأقل لأصحاب الخبرة (٢٠ سنة فأكثر) بنسـبة (١٢,١%). أمـا متغيـر المرحلـة التعليميـة، فقـد كـان العـدد الأكبـر مـن القـادة والمعلمين – أفراد عينة الدراسة – من منسوبي المرحلـة الابتدائيـة، بنسـبة (٤٧,١%)، وكانـت النسـبة الباقيـة لمنسـوبي المـرحلتين المتوسـطة والثانويـة، وهذا يبدو منطقيا لأن عدد المدارس الابتدائية يفوق دائما النوعين الآخرين.

ثالثاً : أداة الدراسة (الاستبانة):

اعتمـد الباحـث علـى الاسـتبانة فـي مسعى لتحقيق أهداف الدراسـة الميدانيـة، وقـام بتطـوير استبانة معتمدا فـي ذلـك علـى استبانة الثقافـة المدرسـية التعاونيـة Collaborative

School Culture Survey (CSCS) والتي أعدها جروينرت وفلانتين Gruenert & Valentine (١٩٩٨). وتكونت الاستبانة من ستة أبعاد، كانت وعباراتها على النحو التالي: **القيادة التعاونية** (١١) عبارة، **وحدة الهدف** (٦) عبارات، **تعاون المعلم** (٧) عبارات، **التنمية المهنية** (٥) عبارات، **دعم الزملاء** (٧) عبارات، **والشراكة في التعلم** (٥) عبارات، وذلك بمجموع (٤١) عبارة. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة) للاستجابة على فقرات الاستبانة.

- **إجراءات تقنين الاستبانة:**

من أجل التأكد من صدق الاستبانة قام الباحث باستخدام الطرق التالية:

١- تم عرض الاستبانة المطورة بصيغتها الأولية على عدد (١٠) عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس، وتم تعديل مرئياتهم حول صياغة العبارات وسلامتها اللغوية.

٢- تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ولقد جاءت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها قيم عالية حيث تراوحت للأبعاد كما يلي: **القيادة التعاونية**، تراوحت بين (٠,٧٠ – ٠,٨٨)، **وحدة الهدف**، تراوحت بين(٠,٧٠– ٠,٨٤)، **تعاون المعلم**، تراوحت بين (٠,٦١– ٠,٧٨)، **التنمية المهنية**، تراوحت بين (٠,٦٦– ٠,٧٩)، **دعم الزملاء** تراوحت بين (٠,٧٣–٠,٨٣)، وفى بعد **الشراكة فى التعلم**، تراوحت بين (٠,٦١–٠,٨٠). وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة.

٣- تم التأكد من الصدق البنائي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الاجمالية لكل بعد واجمالى الاستبانة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد واجمالى الاستبانة بين (٠,٦٨– ٠,٨٨) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي بين أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل.

٤- تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تبين أنّ قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل بلغت(٠,٩٦) ولأبعاد الاستبانة كانت قيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٨٠–٠,٩٤)

وتشير هذه القيم العالية لمعاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها.

رابعا : نتائج الدراسة الميدانية:

تمثلت نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

١- مستوى توافر الثقافة المدرسية التعاونية اجمالا، وأبعادها الستة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر أفراد العينة:

جدول (٢):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول توافر الثقافة المدرسية التعاونية اجمالا ولأبعادها الستة بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	ترتيب البعد	درجة التوافر
١	**القيادة التعاونية**	٣,٠١	٠,٩٥٧	٦٠,٢	٣	متوسطة
٢	**وحدة الهدف**	٢,٧٩	٠,٨٣٩	٥٥,٨	٦	متوسطة
٣	**تعاون المعلم**	٢,٨٠	٠,٨٠٩	٥٦	٥	متوسطة
٤	**التنمية المهنية**	٣,١٣	٠,٧٩٠	٦٢,٦	٢	متوسطة
٥	**دعم الزملاء**	٣,٣٧	٠,٦٣٨	٦٧,٤	١	متوسطة
٦	**الشراكة فى التعلم**	٢,٨١	٠,٧٤٨	٥٦,٢	٤	متوسطة
اجمالي الثقافة التعاونية		٢,٩٩	٠,٦٥٦	٥٩,٨	--	متوسطة

يتضح من جدول (٢) السابقة أنّ مستوى توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة اجمالا جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٩) وبما يعادل نسبة توافر ٦٠% تقريبا. وبانحراف معيارى قدره (٠,٦٥٦) يدل على تجانس استجابات أفراد العينة اجمالا حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارسهم.

وعلى الرغم من أن مستوى توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام جاء متوسطا بنسبة توافر ٦٠%، إلا أنّ هذا المستوى من التوافر لا يتناغم مع مداخل التطوير التنظيمي والإصلاح المدرسي المعاصرة والتى تقوم على كثافة التعاون والتشارك فى الخبرات والمعارف بين أعضاء المجتمع المدرسي. وهذا الضعف الواقع فى الثقافة التعاونية ربما يعرقل جهود ومداخل التطوير والإصلاح المدرسي التي تستهدفها المملكة لتطوير أداء مؤسسات التعليم، والتي يقع في القلب منها العمل الجماعي والتعاوني، وتشاطر الخبرات والممارسات المهنية. وربما يؤكد ذلك التوجه ما أشارت إليه الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ١٤٣٦هـ، والتى أكدت فى قيم البناء

الأساسية والأهداف العامة للإستراتيجية وفى آليات تنفيذها على المشاركة والتعاون.

ويتضح من الجدول السابق كذلك أنّ كافة أبعاد الثقافة التعاونية جاءت بدرجة توافر متوسطة، وجاء في الترتيب الأول من حيث توافره بعد " دعم الزملاء" بمتوسط حسابي (٣,٣٧)، وفى الترتيب الثاني بعد "التنمية المهنية" وبمتوسط حسابي (٣,١٣). أما في الترتيب الأخير فقد جاء بعد "وحدة الهدف" بمتوسط حسابي (٢,٧٩). وجاءت الانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد العينة على الأبعاد الستة محصورة بين (٠,٦٣٨- ٠,٩٥٧) وهي قيم منخفضة تدل على تجانس استجابات أفراد العينة.

وربما جاء ترتيب أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية منطقيا من حيث مستوى توافرها، فالدعم المقدم من الزملاء جاء متقدما على غيره من أبعاد، وذلك لروابط الزمالة التى تشكلت بين المعلمين نتيجة استقرارهم لسنوات عديدة معا في المدرسة الواحدة، وللروابط الاجتماعية والقبلية الوثيقة التى تربطهم. أما حصول بعد وحدة الهدف على الترتيب الأخير، فقد جاء معبرا عن واقع الثقافة العربية التى تتسع فيها دائرة التباين في وجهات النظر، وتختلف فيها الرؤى والتصورات حول وظيفة المدرسة ورسالتها.

ويمكن الوقوف على واقع توافر كل بعد من أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة، على النحو الآتي:

البعد الأول: واقع توافر بعد "القيادة التعاونية" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول (٣):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى توافر مؤشرات بعد "القيادة التعاونية" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية مرتبة تنازليا

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
١	تُثمن إدارة المدرسة أفكار المعلمين بالمدرسة.	٣,٢٨	١,٠٧٢	٢	متوسطة
٢	تثق إدارة المدرسة بالأحكام المهنية للمعلمين.	٣,١٨	٠,٩٨٦	٤	متوسطة
٣	تُشيد إدارة المدرسة بالمعلمين الذين يحققون أداءً جيدا.	٣,٨٠	١,٠٧٧	١	كبيرة
٤	تُشرك إدارة المدرسة المعلمين في عملية صنع القرار.	٢,٧٧	١,٢٧٧	٩	متوسطة
٥	تُسهل إدارة المدرسة للمعلمين العمل معا.	٣,١٩	٠,٩٥٦	٣	متوسطة
٦	تُطلع إدارة المدرسة المعلمين على كافة القضايا والمسائل	٢,٤٨	١,٠٥٥	١١	ضعيفة

	الجارية في المدرسة.				
٧	تكافئ إدارة المدرسة المعلمين لتجريب الأفكار والتقنيات الجديدة.	٢,٧٩	١,٢٠٧	٨	متوسطة
٨	تدعم إدارة المدرسة ابداعات وابتكارات المعلمين في العمل.	٢,٩٥	١,٢٧٦	٦	متوسطة
٩	تُشجع إدارة المدرسة المعلمين لتبادل الأفكار والخبرات فيما بينهم.	٣,١٦	١,٢١١	٥	متوسطة
١٠	تشجع إدارة المدرسة المعلمين لقيادة عمليات التطوير المدرسي.	٢,٨٧	١,٢٠٤	٧	متوسطة
١١	تهتم إدارة المدرسة بالاحتياجات المهنية والوظيفية للمعلمين.	٢,٦٩	١,٢٦٥	١٠	متوسطة
المجموع الكلي		٣,٠١	٠,٩٥٧	---	متوسطة

يتضح من الجدول (٣) السابق أنّ بعد "القيادة التعاونية" كأحد أبعاد الثقافة التعاونية جاء بدرجة توافر متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٠١)، ويتضح أنّ أغلب السلوكيات المعبرة عن "القيادة التعاونية" جاءت بدرجة توافر متوسطة. ولقد انحصرت الانحرافات المعيارية بين (٠,٩٨٦- ١,٢٧٧) ما يشير إلى تباين في استجابات أفراد العينة حول عبارات البعد، ولعل هذا التباين يرجع إلى اتساع العينة لتشمل أكثر من فئة، وتشمل مستجيبين من المراحل التعليمية الثلاثة والتي تتباين فيما بينها في واقع توافر الثقافة المدرسية التعاونية.

وقد جاء في الترتيب الأول من حيث درجة توافره، مؤشر: "إشادة إدارة المدرسة بالمعلمين الذين يحققون أداءً جيدا" وذلك بدرجة توافر كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٨٠). وهذا قد يبدو منطقيا لوعي قادة المدارس وقناعتهم بأنّ تحفيز المعلمين يسهم في تشجعيهم على بذل المزيد من الجهد واطلاق طاقاتهم وقدراتهم الابداعية، ويُحرض زملاءهم على تجويد الأداء واثارة روح المنافسة بين المعلمين. ولعل وعي القادة بأهمية التحفيز جاء نتيجة البرامج التدريبية التي حصلوا عليها، وحصول معظمهم على الدورة الفصلية.

وفي الترتيب الأخير جاء مؤشر: "إطلاع إدارة المدرسة المعلمين على كافة القضايا والمسائل الجارية في المدرسة"، بدرجة توافر ضعيفة، وبمتوسط حسابي (٢,٤٨). ولعل ذلك يأتي من قناعة بعض قادة المدارس بأنّ هناك مسائل وقضايا مدرسية حساسة تمس أشخاص بعينهم، واتاحتها للجميع قد يخلق اتجاهات سلبية نحو البعض، أو يؤدى إلى الاختلاف والتباين في وجهات النظر.

البعد الثاني: واقع توافر بعد "وحدة الهدف" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم

العام بمحافظة جدة من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى توافر مؤشرات بعد "وحدة الهدف" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية مرتبة تنازليا

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
١	تبين رسالة المدرسة للمعلمين سبل التوجه نحو تحقيق الأهداف.	٢,٨٤	٠,٩٥٧	٣	متوسطة
٢	تعكس رسالة المدرسة قيم المجتمع.	٣,١٠	٠,٩٢٤	١	متوسطة
٣	يوجد اتفاق لدى المعلمين على رؤية المدرسة.	٢,٤٣	١,٠٨٣	٦	ضعيفة
٤	تعكس طريقة أداء المعلمين لأدوارهم رسالة المدرسة.	٣,٠٤	١,١٨٠	٢	متوسطة
٥	يملك المعلمون فهما واضحا لدورهم في تحقيق رسالة المدرسة.	٢,٥٦	١,٠٩٨	٥	ضعيفة
٦	يلتزم المعلمون بتحقيق رؤية ورسالة المدرسة.	٢,٧٧	١,٠٠٩	٤	متوسطة
المجموع الكلي		٢,٧٩	٠,٨٣٩	---	متوسطة

يتضح من الجدول (٤) السابق أنّ بعد "وحدة الهدف" كأحد أبعاد الثقافة التعاونية جاء بدرجة توافر متوسطة، بمتوسط حسابي (٢,٧٩). ويتضح أنّ معظم المؤشرات المعبرة عن "وحدة الهدف" جاءت بدرجة توافر متوسطة، ولقد انحصرت الانحرافات المعيارية بين (٠,٩٢٤- ١,١٨٠) بما يشير إلى التباين في استجابات أفراد العينة حول عبارات البعد.

ولقد جاء في الترتيب الأول من حيث درجة توافره، مؤشر: "تعكس رسالة المدرسة قيم المجتمع"، بدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,١٠). وبرغم مجيء هذا المؤشر في الترتيب الأول إلاّ أنّ نسبة تحققه كانت (٦٢%)، ولكنه عموما هو الأفضل حالاً من مؤشرات بعد "وحدة الهدف". وربما يأتي ذلك متناغما مع السياسة التعليمية في المملكة والتي تقوم ركائزها ومنطلقاتها الرئيسة على الثقافة الاسلامية، وتحاول معظم المدارس أن تعكس رسالة المدرسة هذه القيم حتى تكسب قبولا من المجتمع وأولياء أمور الطلاب والذين تغلب عليهم نزعة التدين.

وفي الترتيب الأخير جاء مؤشر: "وجود اتفاق لدى المعلمين على رؤية المدرسة"، بدرجة توافر ضعيفة، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٤٣). ولعل هذه النتيجة تبدو منطقيا في الثقافة العربية عموما والتي تغلب الذاتية فيها النظرة الموضوعية، حيث ينزع كل فرد للنظر إلى رؤية المدرسة من زاوية تخصصه ونظرته الشخصية للتربية، مما يُعظم من مساحة التباين والاختلاف.

البعد الثالث: واقع توافر بعد "تعاون المعلم" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى توافر مؤشرات بعد "تعاون المعلم" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية مرتبة تنازليا

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
١	يملك المعلمون فرصا عديدة للحوار حول قضايا ومشكلات المدرسة.	٢,٥٣	١,٠٥٣	٧	ضعيفة
٢	يقضى المعلمون أوقتا طويلة في العمل معا.	٢,٦٩	١,١٤٨	٣	متوسطة
٣	يتاح للمعلمين الوقت الكافي لملاحظة أداء بعضهم البعض.	٢,٦٢	١,٠٦٢	٥	متوسطة
٤	المعلمون على دراية بشكل عام بما يفعله زملاؤهم الآخرين.	٢,٦٧	١,١٣٦	٤	متوسطة
٥	يعمل المعلمون معا لتطوير برامج وخطط المدرسة.	٢,٥٣	١,٠١٠	٦	ضعيفة
٦	يتناقش المعلمون بصراحة في الخلافات المتعلقة بالعمل.	٣,٤٧	٠,٩٩٢	١	كبيرة
٧	يعمل المعلمون معا على تنفيذ القرارات التي اتخذت في الاجتماعات المشتركة.	٣,١٢	٠,٨٧٧	٢	متوسطة
المجموع الكلي		٢,٨٠	٠,٨٠٩		متوسطة

يتضح من الجدول (٥) السابق أنّ بعد "تعاون المعلم" كأحد أبعاد الثقافة التعاونية جاء بدرجة توافر متوسطة، بمتوسط حسابي (٢,٨٠). ويتضح أنّ معظم المؤشرات المعبرة عن "تعاون المعلم" جاءت بدرجة توافر متوسطة، ولقد انحصرت الانحرافات المعيارية بين (٠,٨٧٧ – ١,١٤٨) بما يشير إلى التباين في استجابات أفراد العينة حول عبارات البعد.

وجاء في الترتيب الأول من حيث درجة توافره، مؤشر: "الصراحة في مناقشة المعلمين للخلافات المتعلقة بالعمل" بدرجة توافر كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٤٧). وربما يعود ذلك لما يغلب على بيئة العمل المدرسي في المملكة من علاقات الزمالة، ومن أجواء الثقة وعلاقات الاحترام المتبادلة بين المعلمين، وبينهم وبين إدارة المدرسة.

وفي الترتيب الأخير جاء مؤشر: "عمل المعلمين معا لتطوير برامج وخطط المدرسة"، بدرجة توافر ضعيفة، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٥٣)، وبنفس المتوسط جاء مؤشر: "امتلاك المعلمين فرص عديدة للحوار حول قضايا ومشكلات المدرسة". وربما جاء هذان المؤشران بدرجة توافر ضعيفة لازدحام جداول حصص المعلمين بما لا يسمح بإتاحة الفرص الكافية للالتقاء معا لمناقشة قضايا المدرسة، وكذلك وجود الخطط التشغيلية التي يأتي تعميمها من قبل إدارة التعليم.

البعد الرابع: واقع توافر بعد "التنمية المهنية" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول (٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى توافر مؤشرات بعد "التنمية المهنية" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية مرتبة تنازليا

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
١	يوظف المعلمون علاقاتهم وشبكاتهم المهنية (من داخل وخارج المدرسة) للحصول على المعلومات والموارد اللازمة لتحسين أدائهم.	٢,٩١	٠,٧٣٥	٤	متوسطة
٢	يحصل المعلمون على المعلومات والأفكار المهنية من مصادر متنوعة(مثل: برامج الدراسات العليا، الزملاء، التدريب، المؤتمرات....).	٣,١١	١,٠٧٢	٣	متوسطة
٣	يسعى المعلمون للاستفادة من فرص التنمية المهنية المقدمة لهم.	٣,٣٢	١,١٢٩	٢	متوسطة
٤	يُجدد المعلمون معلوماتهم ومعارفهم المهنية باستمرار.	٢,٧٠	١,١١٨	٥	متوسطة
٥	يُقدر المعلمون أهمية تحسين الأداء المدرسي.	٣,٥٩	١,١٢٥	١	كبيرة
	المجموع الكلي	٣,١٢	٠,٧٩٠	---	متوسطة

من الجدول (٦) السابق يتضح أنّ بعد "التنمية المهنية" كأحد أبعاد الثقافة التعاونية جاء بدرجة توافر متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,١٢). ويتضح أنّ معظم المؤشرات المعبرة عن " التنمية المهنية" جاءت بدرجة توافر متوسطة، ولقد انحصرت الانحرافات المعيارية بين (٠,٧٣٥- ١,١٢٩) ما يشير إلى التباين في استجابات أفراد العينة حول معظم عبارات البعد.

وحصل مؤشر: "تقدير المعلمين أهمية تحسين الأداء المدرسي" على الترتيب الأول من حيث درجة توافره، بدرجة توافر كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٥٩). ويأتي هذا المؤشر ايجابيا وبدرجة كبيرة نتيجة انتشار ثقافة الجودة والتميز بين المدارس السعودية، وذلك لوجود جائزة سنوية للمعلم المتميز، وللقائد والمدرسة المتميزة، تشجع إدارات التعليم مدارسها على التوافق ومعاييرها، كذلك ترتيب المدارس السنوي الذى يقوم به المركز الوطني للقياس والتقويم بناءً على أداء الطلاب في الاختبارات.

وفى الترتيب الأخير جاء مؤشر: "تجديد المعلمين معلوماتهم ومعارفهم المهنية باستمرار"، بدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٧٠). ومجيء هذا المؤشر في الترتيب الأخير يفسره غياب أنظمة رسمية لتحفيز وتشجيع المعلمين الذين يطورون من معارفهم المهنية، واقتصار ذلك على الموارد والأساليب المحدودة التي يملك القادة الصلاحية فيها، كذلك نتيجة قصور تقارير الأداء السنوية والتي لا تعبر عن المشهد الحقيقي لأداءات المعلمين ويغلب عليها المجاملات، وهذا ما يؤدى إلى عزوف المعلمين عن الانخراط في جهود وأنشطة لتجديد معارفهم.

البعد الخامس: واقع توافر بعد "دعم الزملاء" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من

وجهة نظر أفراد العينة.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى توافر مؤشرات بعد "دعم الزملاء" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية مرتبة تنازليا

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
١	يثق المعلمون في بعضهم البعض.	٣,٦١	٠,٧٩٤	٣	كبيرة
٢	يُظهر المعلمون الاستعداد لمساعدة بعضهم بعضا في حل المشكلات.	٣,٦٨	٠,٧٥٣	١	كبيرة
٣	يُقدر المعلمون أفكار بعضهم بعضا.	٣,٤١	٠,٦٤٥	٥	كبيرة
٤	يعمل المعلمون بشكل تعاوني في مجموعات.	٢,٧٨	٠,٧٨٤	٧	متوسطة
٥	يدعم المعلمون القرارات المهنية لزملائهم.	٣,٠٥	٠,٩٦٣	٦	متوسطة
٦	يشجع المعلمون بعضهم البعض على الالتزام بأخلاقيات المهنة.	٣,٦٢	٠,٨٤٣	٢	كبيرة
٧	يتفهم المعلمون الأساليب التى يمكن أن يستخدموها لدعم بعضهم البعض.	٣,٤٥	٠,٩٠٦	٤	كبيرة
	المجموع الكلي	٣,٣٧	٠,٦٣٨	---	متوسطة

من الجدول (٧) السابق يتضح أنّ بعد "دعم الزملاء" كأحد أبعاد الثقافة التعاونية جاء بدرجة توافر متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٣٧). ويتضح أنّ معظم المؤشرات المعبرة عن " دعم الزملاء" جاءت بدرجة توافر كبيرة، ولقد انحصرت الانحرافات المعيارية بين (٠,٦٤٥- ٠,٩٦٣) مما يشير إلى التجانس في استجابات أفراد العينة حول معظم عبارات البعد. ولعل هذا ما يلفت الانتباه حيث تباينت الاستجابات على معظم مؤشرات الأبعاد الخمسة الأخرى. ومما يلفت النظر كذلك حصول هذا البعد على الترتيب الأول اجمالا من حيث درجة توافره، وباتفاق المستجيبين بغض النظر عن الاختلافات الشخصية والتنظيمية فيما بينهم. وهذه النتيجة تُشخص إلى حد كبير واقع الثقافة المدرسية فى المملكة العربية السعودية عموما، والتى يغلب عليها تضامن وتعاون الزملاء فيما بينهم، ووجود مساحة ملحوظة من العلاقات الاجتماعية التى تتخطى حدود المدرسة.

وجاء في الترتيب الأول من حيث درجة توفره مؤشر: "اظهار المعلمين الاستعداد لمساعدة بعضهم بعضا في حل المشكلات"، بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وبدرجة توافر كبيرة. وربما يأتي ذلك المؤشر في صدارة مؤشرات البعد، لما تتمتع به بيئة المدارس السعودية من علاقات اجتماعية، ومن استقرار للمعلمين داخل المدرسة الواحدة لعدة سنوات، مما يعضد التماسك والتعاون بين المعلمين، فضلا على ما تتمتع به الشخصية السعودية من سمات عربية

والتـزام اسـلامي يفـرض عليهـا تقـديم العـون والمسـاعدة للآخـرين، وعنـدما يتعلـق الأمـر بزملاء العمل تزداد قوة هذه الوشائج.

وفـى الترتيـب الأخيـر جـاء مؤشـر: "عمل المعلمين بشكل تعاوني في مجموعات"، بمتوسـط حسـابي (٢,٧٨)، وبدرجـة تـوافر متوسـطة. ولعـل ذلـك المؤشـر يشـخص واقـع الثقافـة العربيـة عمومـا والتـي يقـل فيهـا تطبيـق أسـلوب فـرق العمـل فـي العمـل التنظيمـي، وبخاصـة عنـدما تتـوطن ثقافـة الإدارة المركزيـة فـي التعلـيم، ويصـبح معظـم عمـل المعلمـين داخل الفصول الدراسية.

البعد السادس: واقـع تـوافر بعد "الشراكة فـى الـتعلم" كأحـد أبعـاد الثقافـة المدرسـية التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول (٨):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مدى توافر مؤشرات بعد "الشراكة فى التعلم" كأحد أبعاد الثقافة المدرسية التعاونية مرتبة تنازليا

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
١	يملـك المعلمـون وأوليـاء الأمـور توقعـات مشـتركة لأداء الطلاب.	٢,٦٨	٠,٩٦٢	٤	متوسطة
٢	يثق أولياء الأمور في الأحكام المهنية للمعلمين.	٣,٠١	٠,٩٢٠	١	متوسطة
٣	يتواصل المعلمون وأولياء الأمور بشكل متكرر حول أداء الطلاب.	٢,٦٣	١,٠٠٨	٥	متوسطة
٤	يتقبل الطلاب بشكل عام مسئوليتهم عن دراستهم (مثال: ينخرطـون ذهنيـا داخـل الصـف، ويكملـون واجبـاتهم المنزلية...)	٢,٨٤	٠,٩٦٥	٣	متوسطة
٥	يُقدر الطلاب جهود معلميهم في تحسين أدائهم الدراسي.	٢,٩٠	١,٠٢٣	٢	متوسطة
المجموع الكلي		٢,٨١	٠,٧٤٨	---	متوسطة

يتضـح مـن الجـدول (٨) السـابق أنّ بعـد "الشـراكة فـي الـتعلم" كأحـد أبعـاد الثقافـة التعاونيـة جـاء بدرجـة تـوافر متوسـطة، بمتوسـط حسـابي (٢,٨١). ويتضـح أنّ جميـع المؤشـرات المعبرة عن " الشراكة في التعلم" جاءت بدرجة تـوافر متوسـطة، ولقـد انحصـرت الانحرافـات

المعيارية بين (٠,٩٢٠- ١,٠٢٣) بما يشير إلى التباين في استجابات أفراد العينة حول معظم عبارات البعد.

وجاء في الترتيب الأول من حيث درجة توفره مؤشر: "ثقة أولياء الأمور في الأحكام المهنية للمعلمين"، بمتوسط حسابي (٣,٠١)، وبدرجة توافر متوسطة. ورغم مَجيء هذا المؤشر في الترتيب الأول، إلا أنّ توافره تقريبا بنسبة (٦٠%)، ما يعنى تواضع مستوى تحققه ولعل ما يفسر هذا المؤشر، مَجيء مؤشر: "تواصل المعلمين وأولياء الأمور بشكل متكرر حول أداء الطلاب" في الترتيب الأخير، وبمتوسط حسابي (٢,٦٣)، وبدرجة تحقق لم تتجاوز (٥٣%). وهذا يُجسد الواقع الذى تعانيه المدارس من قلة تواصل أولياء الأمور مع المدرسة لمتابعة ومناقشة مشكلات وأداء أبنائهم.

الهدف الثاني: "الكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة، والتى تعزى لإختلاف متغيرات (المؤهل العلمي، طبيعة الوظيفة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة).

أولاً: الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (٩)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام والتى تعزى لاختلاف متغير المؤهل

م	الأبعاد	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	القيادة التعاونية	بكالوريوس	٣٩١	٢,٩٩	٠,٩٠٢	١,٢١٦	٠,٢٢٥
		دراسات عليا	١٠٦	٣,١١	١,١٣٦		
٢	وحدة الهدف	بكالوريوس	٣٩١	٢,٧٣	٠,٧٦٠	٣,٤٣٠	**٠,٠٠١
		دراسات عليا	١٠٦	٣,٠٤	١,٠٥١		
٣	تعاون المعلم	بكالوريوس	٣٩١	٢,٧٣	٠,٧٢٧	٣,٧٩٣	**٠,٠٠١
		دراسات عليا	١٠٦	٣,٠٦	١,٠٢٠		
٤	التنمية المهنية	بكالوريوس	٣٩١	٣,٠٩	٠,٧٦١	١,٨٨٦	٠,٠٦
		دراسات عليا	١٠٦	٣,٢٦	٠,٨٨١		
٥	دعم الزملاء	بكالوريوس	٣٩١	٣,٣٧	٠,٦٠٧	٠,٤٦٦	٠,٦٤١

		دراسات عليا	١٠٦	٣,٤٠	٠,٧٤٤		
٦	الشراكة فى التعلم	بكالوريوس	٣٩١	٢,٧٦	٠,٦٩٥	٢,٧٠١	**٠,٠٠٧
		دراسات عليا	١٠٦	٢,٩٨	٠,٩٠١		
اجمالي الثقافة المدرسية التعاونية		بكالوريوس	٣٩١	٢,٩٤	٠,٥٨٠	٢,٧٦٨	**٠,٠٠٦
		دراسات عليا	١٠٦	٣,١٤	٠,٨٧٠		

**** دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول (٩) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية اجمالاً بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة وعلى أبعاد (وحدة الهدف، تعاون المعلم، والشراكة في التعلم) تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح أفراد العينة الحاصلين على دراسات عليا مقارنة بالحاصلين على مؤهل بكالوريوس. وربما يعزى مجيء الفروق لصالح الحاصلين على دراسات عليا في الاجمالي والأبعاد الثلاث السابقة لما يتميز به الحاصلون على مؤهلات عليا من سمات المبادرة والتطلع لتوظيف الخبرات التي تعلموها ومساعدة الأخرين في حل مشكلات العمل وتطوير أدائهم، ولما يتميزوا به من نضج الرؤية ووضوح الهدف حول الممارسات المهنية مقارنة بزملائهم أصحاب مؤهل البكالوريوس.

ثانياً: الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزى لمتغير طبيعة الوظيفة:

جدول (١٠)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام والتى تعزى لاختلاف طبيعة الوظيفة

م	الأبعاد	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	القيادة التعاونية	معلم	٣٨٣	٢,٩٣	٠,٩٣٩	٣,٦٦٠	**٠,٠٠٠
		قائد	١١٤	٣,٣٠	٠,٩٦٤		
٢	وحدة الهدف	معلم	٣٨٣	٢,٧٧	٠,٨٣٧	٠,٨٨٩	٠,٣٧٤
		قائد	١١٤	٢,٨٥	٠,٨٤٩		
٣	تعاون المعلم	معلم	٣٨٣	٢,٨٤	٠,٨٥٨	١,٨٤٠	٠,٠٦٦
		قائد	١١٤	٢,٦٨	٠,٦٠٢		
٤	التنمية المهنية	معلم	٣٨٣	٣,٢٤	٠,٧٥٠	٦,٣٢٢	**٠,٠٠٠
		قائد	١١٤	٢,٧٣	٠,٧٩٣		

٥	دعم الزملاء	معلم	٣٨٣	٣,٤٥	٠,٦٥٥	٥,٢٤٢	**٠,٠٠٠
		قائد	١١٤	٣,١٠	٠,٤٩٣		
٦	الشراكة فى التعلم	معلم	٣٨٣	٢,٧٩	٠,٧٩٣	١,١٤٩	٠,٢٥١
		قائد	١١٤	٢,٨٨	٠,٥٦٧		
	اجمالي الثقافة المدرسية التعاونية	معلم	٣٨٣	٣,٠١	٠,٦٧٠	١,١٤٠	٠,٢٥٥
		قائد	١١٤	٢,٩٣	٠,٦٠٧		

**** دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١٠) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية اجمالاً بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة وعلى أبعاد (وحدة الهدف، تعاون المعلم، والشراكة في التعلم) تعزى لاختلاف متغير طبيعة الوظيفة. في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية في بعد القيادة التعاونية لصالح قادة المدارس مقارنة بالمعلمين، ووجدت كذلك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام في بعدى (التنمية المهنية، ودعم الزملاء) لصالح المعلمين مقارنة بالقادة. وربما تعزى الفروق الموجودة في بعد القيادة التعاونية لتأثير المرغوبية الاجتماعية في استجابات القادة. كذلك كان للمرغوبية الاجتماعية تأثيرا كبيرا على استجابات المعلمين على بعدى (التنمية المهنية، ودعم الزملاء) والتي كانت عباراتها معبرة عن سلوكيات المعلمين.

ثالثاً: الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

جدول (١١):نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام والتى تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية

م	الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
١	**القيادة التعاونية**	بين المجموعات	١١,٧٥	٢	٥,٨٧٣	٦,٥٦	**٠,٠٠٢
		داخل المجموعات	٤٤٢,٢٤	٤٩٤	٠,٨٩٥		
		الكلي	٤٥٣,٩٩	٤٩٦			
٢	**وحدة الهدف**	بين المجموعات	١٠,٤٧	٢	٥,٢٣٤	٧,٦٣١	**٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٣٣٨,٨١	٤٩٤	٠,٦٨٦		
		الكلي	٣٤٩,٢٨	٤٩٦			
٣	**تعاون المعلم**	بين المجموعات	١٢,٢٢	٢	٦,١٠٧	٩,٦٦٠	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٣١٢,٣٠	٤٩٤	٠,٦٣٢		
		الكلي	٣٢٤,٥٢	٤٩٦			
٤	**التنمية المهنية**	بين المجموعات	١٠,٧٢	٢	٥,٣٦١	٨,٨٧١	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢٩٨,٥٣	٤٩٤	٠,٦٠٤		

م	الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
		الكلي	٣٠٩,٢٥	٤٩٦			
٥	دعم الزملاء	بين المجموعات	٣,١٧	٢	١,٥٨٦	٣,٩٤	*٠,٠٢٠
		داخل المجموعات	١٩٨,٧٢	٤٩٤	٠,٤٠٢		
		الكلي	٢٠١,٨٩	٤٩٦			
٦	الشراكة فى التعلم	بين المجموعات	٣٢,٤٥	٢	١٦,٢٢	٣٢,٦٩	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢٤٥,٠٧	٤٩٤	٠,٤٩٦		
		الكلي	٢٧٧,٥١	٤٩٦			
	اجمالي الثقافة المدرسية التعاونية	بين المجموعات	٣,٦٥	٢	١,٨٢٦	٤,٢٩٥	*٠,٠١٤
		داخل المجموعات	٢٠٩,٩٩	٤٩٤	٠,٤٢٥		
		الكلي	٢١٣,٦٤	٤٩٦			

***دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١١) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية اجمالاً وعلى بعد "دعم الزملاء"، وكانت الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) على باقي أبعاد الثقافة التعاونية وذلك نتيجة اختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل فيها المستجيبون.

وللتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يوضح جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام، والتى تعزى لإختلاف المرحلة التعليمية

البعد	المتغيرات	المرحلة	المتوسط الحسابي	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
١	القيادة التعاونية	الابتدائية	٢,٩٩			
		المتوسطة	٢,٨٤			
		الثانوية	٣,٢٥	*	*	
٢	وحدة الهدف	الابتدائية	٢,٧١			
		المتوسطة	٢,٧٠			
		الثانوية	٣,٠٥	*	*	
٣	تعاون المعلم	الابتدائية	٢,٩٠		*	
		المتوسطة	٢,٥٥			
		الثانوية	٢,٩٠		*	
٤	التنمية المهنية	الابتدائية	٣,٠٩			

		المتوسطة	٢,٩٧			
		الثانوية	٣,٣٧	*	*	
٥	**دعم الزملاء**	الابتدائية	٣,٣٩			
		المتوسطة	٣,٢٥			
		الثانوية	٣,٤٧		*	
٦	**الشراكة فى التعلم**	الابتدائية	٣,٠٣		*	*
		المتوسطة	٢,٨٠			*
		الثانوية	٢,٤٠			
اجمالي الثقافة المدرسية التعاونية		الابتدائية	٣,٠٢			
		المتوسطة	٢,٨٥			
		الثانوية	٣,٠٧		*	

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥).**

يتضح من جدول (١٢) السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية اجمالا تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بمعلمي المرحلة المتوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام في أبعاد (القيادة التعاونية، وحدة الهدف، التنمية المهنية) تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بمعلمي المرحلة المتوسطة، والمرحلة الابتدائية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية في بعد "تعاون المعلم" تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بمعلمي المرحلة المتوسطة، ولصالح معلمي المرحلة الابتدائية مقارنة بمعلمي المرحلة المتوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة المدرسية التعاونية في بعد "دعم الزملاء" تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بمعلمي المرحلة المتوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات

أفـراد العينــة حـول واقـع تـوافر الثقافـة التعاونيـة فـي بعـد " الشـراكة فـي الـتعلم" تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية مقارنة بكلاً من معلمـــي المرحلـــة المتوســطة، ومعلمـــي المرحلـــة الابتدائيـــة. ولصـــالح معلمـــي المرحلة المتوسطة مقارنة بمعلمي المرحلة الثانوية.

ومـــن الملاحـــظ أنّ الفـــروق بـــين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توافر الثقافة التعاونية في أغلب الأبعاد كانت لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بالمراحل الأقل، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة المرحلة الثانويـة والتـي تكثـر فيهـا مشـاريع الإصـلاح والتطـوير، وتكثـر فيهـا مشـكلات الطـلاب، وتتعقد فيها مهام العمل التعليمي، مما يبرز الحاجـة إلـى أهميـة تـوطين الثقافـة التعاونيـة ويعـزز مـن اسـتعداد المعلمـين وحـاجتهم لبنـاء رؤية مشتركة وتعزيز أنشطة التنمية المهنية.

ولعل شذوذ بعد "الشراكة في التعلم" عن باقي أبعاد الثقافة التعاونية من حيث اتجاه الفـروق بـين متوسـطات الاسـتجابات لصـالح معلمي المرحلة الأقل مقارنة بالمرحلة الأعلى، لاختلاف طبيعة الطلاب بين المراحل، ففى المرحلة الابتدائية يكون الطلاب أكثر انقيادا وطاعة للمعلمين، ويكون أولياء الأمور أكثر متابعة لتعلم أبنائهم وأكثر مراجعة وتواصلا مع المعلمين والمدرسة حول تعليم أبنائهم مقارنة بالمراحل الأعلى والتي تزداد فيها استقلالية الطلاب ويرى أولياء أمور الطلاب أنّ أبناءهم قادرون على تحمل المسؤولية.

رابعاً: الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

جدول (١٢): نتائج اختبارتحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام والتى تعزى لاختلاف سنوات الخبرة فى التعليم

م	الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	القيادة التعاونية	بين المجموعات	٧٦,٥٣	٢	٣٨,٢٧	٥٠,٠٨	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٣٧٧,٤٥	٤٩٤	٠,٧٦٤		
		الكلي	٤٥٣,٩٩	٤٩٦			
٢	**وحدة الهدف**	بين المجموعات	٧٤,٠٦	٢	٣٧,٠٣	٦٦,٤٦٢	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢٧٥,٢٢	٤٩٤	٠,٥٥٧		
		الكلي	٣٤٩,٢٨	٤٩٦			
٣	**تعاون المعلم**	بين المجموعات	٧٢,٨٠	٢	٣٦,٤٠	٧١,٤٣	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢٥١,٧٢	٤٩٤	٠,٥١٠		
		الكلي	٣٢٤,٥٢	٤٩٦			

٤	**التنمية المهنية**	بين المجموعات	٣٩,٣٩	٢	١٩,٧٠	٣٦,٠٥	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢٦٩,٨٧	٤٩٤	٠,٥٤٦		
		الكلي	٣٠٩,٢٥	٤٩٦			
٥	**دعم الزملاء**	بين المجموعات	١٨,٦٣	٢	٩,٣٢	٢٥,١١	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	١٨٣,٢٦	٤٩٤	٠,٣٧١		
		الكلي	٢٠١,٩٠	٤٩٦			
٦	**الشراكة فى التعلم**	بين المجموعات	٦٢,٧٧	٢	٣١,٣٨	٧٢,١٩	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢١٤,٧٤	٤٩٤	٠,٤٣٥		
		الكلي	٢٧٧,٥١	٤٩٦			
اجمالي الثقافة المدرسية التعاونية		بين المجموعات	٥١,٤٢	٢	٢٥,٧١	٧٨,٢٩٥	**٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	١٦٢,٢٢	٤٩٤	٠,٣٢٨		
		الكلي	٢١٣,٦٤	٤٩٦			

****دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١٢) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية اجمالاً بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة وعلى كافة الأبعاد تعزى لاختلاف سنوات خبرة أفراد العينة في مجال التعليم.

وللتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما يوضح جدول (١٣) التالي:

جدول (١٣): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام، والتى تعزى لإختلاف سنوات الخبرة بالتعليم

البعد	المتغيرات	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ١٠ سنوات	١٠- أقل من ٢٠ سنة	٢٠سنة فأكثر
١	**القيادة التعاونية**	أقل من ١٠ سنوات	٢,٩٩			
		١٠- أقل من٢٠سنة	٢,٨٤	*		
		٢٠سنة فأكثر	٣,٢٥	*	*	
٢	**وحدة الهدف**	أقل من ١٠ سنوات	٢,٧١			
		١٠- أقل من٢٠سنة	٢,٧٠	*		
		٢٠سنة فأكثر	٣,٠٥	*		
٣	**تعاون المعلم**	أقل من ١٠ سنوات	٢,٩٠			
		١٠- أقل من٢٠سنة	٢,٥٥	*		
		٢٠سنة فأكثر	٢,٩٠	*		
٤	**التنمية المهنية**	أقل من ١٠سنوات	٣,٠٩			
		١٠- أقل من٢٠سنة	٢,٩٧	*		*
		٢٠سنة فأكثر	٣,٣٧	*		
٥	**دعم الزملاء**	أقل من ١٠سنوات	٣,٣٩			
		١٠- أقل من٢٠سنة	٣,٢٥	*		*

		٢٠سنة فأكثر	٣,٤٧			
٦	**الشراكة فى التعلم**	أقل من ١٠سنوات	٣,٠٣			
		١٠- أقل من٢٠سنة	٢,٨٠	*		
		٢٠سنة فأكثر	٢,٤٠	*		
	اجمالي الثقافة المدرسية التعاونية	أقل من ١٠سنوات	٣,٠٢			
		١٠- أقل من٢٠سنة	٢,٨٥	*		
		٢٠سنة فأكثر	٣,٠٧	*		

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من جدول (١٣) السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية اجمالا وعلى كافة الأبعاد عدا بعد "دعم الزملاء" تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (١٠- أقل من ٢٠ سنة)، وأصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر، مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية فى بعد "دعم الزملاء" تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (١٠- أقل من٢٠سنة) مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات، وأصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية فى بعد "التنمية المهنية" تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (١٠- أقل من ٢٠) مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر الثقافة التعاونية فى بعد "القيادة التعاونية" تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر، مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة (١٠- أقل من ٢٠).

ومن الملاحظ أنّ الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توافر الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام في أغلب الأبعاد كانت لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (١٠- أقل من ٢٠)، وأصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر، مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات. ولعل ذلك يبدو منطقيا فأصحاب سنوات الخبرة الأكبر

أكثر اندماجاً في بيئة المدرسة وتفاعلا مع قيادة المدرسة والزملاء، وتعول عليهم إدارة المدرسة في أنشطة وبرامج تطوير الأداء المدرسي وفى أنشطة التنمية المهنية، مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات والذين ينهمكون في الحصص الدراسية داخل الصفوف.

وظهرت الفروق بين متوسطات الاستجابات في بعدى (التنمية المهنية، ودعم الزملاء) لصالح المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (١٠- أقل من ٢٠) مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر، ولعل ذلك يأتي من كون المعلمين من الفئة الأولى هم الشريحة الأكبر في المدارس حاليا، وهم الفئة التي تتمتع بالحيوية والخبرة والاستعداد لمساعدة الأخرين، والرغبة في تطوير أنفسهم إذ يرون أنّ المستقبل المهنى أمامهم يتسع للمزيد من النمو، أما المعلمون من الفئة الثانية يرون أنفسهم على عتبة التقاعد ربما لا يحتاجون للمزيد من التنمية المهنية، ويرون أنفسهم بحاجة لدعم الزملاء لتقدم أعمارهم مقارنة بالفئة الأولى.

التصور المقترح لتحقيق الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام كمتطلب لفاعلية الإصلاح المدرسي:

في ضوء مراجعة وتحليل الأدب النظري للبحث، ونتائج الدراسة الميدانية والتي أظهرت توافر الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام بدرجة متوسطة، وبنسبة (٦٠%) تقريبا، يأتي هذا التصور المقترح للوقوف على آليات تحقيق الثقافة التعاونية بمدارس التعليم العام كمتطلب لفاعلية الإصلاح المدرسي الشامل.

أولاً: فلسفة التصور المقترح:

يرتكز التصور المقترح على كلاً من الفلسفة الإنسانية، والفلسفة البنائية، واللذان يؤكدان على ضرورة التعاون والتكامل بين كافة العناصر البشرية، بما يؤدى إلى تعظيم الخبرات المتعلمة وتحقيق الإثراء المعرفي، وبناء المسئولية المشتركة عن التغيير والإصلاح المدرسي في إطار احترام كرامة الإنسان وتقدير جهوده.

وترى الفلسفة الإنسانية أنّ صلاح الإنسان مكون جوهري في الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال التأكيد على انسجام واندماج العناصر الإنسانية في عملية الإصلاح وأن يسودها روح التعاون والزمالة المهنية والثقة والاحترام والتقدير المتبادل (الكراسنة والخزاعلة، ٢٠٠٧، ص٢٦).

أما الفلسفة البنائية في الإصلاح المدرسي فتؤكد على أهمية البيئة الاجتماعية والثقافية في بناء الخبرة الجديدة وتشكيل التعلم لدى المعلمين، لأن الكثير من الخبرات الجديدة المتعلمة تتأثر بما لدى الأفراد من خبرات سابقة وبما يملكونه من معتقدات وتصورات، وفى الوقت ذاته تؤدى البيئة الاجتماعية دورها في تشكيل الخبرة الجديدة من خلال ما توفره

مـن فـرص التواصـل مـع الآخـرين وتبـادل الخبـرات والتجـارب معهـم، ومـن خـلال الـدعم والتشـجيع الـذى يحفـز علـى المبـادرة وتحمـل المسؤولية فـي العمل(زيتون، وزيتون، ٢٠٠٣، ص ص٥٢-٥٨). وهذا مـا يؤكـد علـى أهميـة الثقافـة المدرسـية التعاونيـة فـي الإصـلاح المدرسي، وذلك لدورها في تعزيز التعاون وبناء الاتفاق، وتشاطر المسئولية في تنفيذ التغيير، وإتاحـة فـرص عديـدة للـتعلم المشـترك والتنميـة المهنية المستدامة.

ويمكـن القـول أنّ كلتـا الفلسـفتين الإنسانية والبنائية في الإصلاح يندرجان تحت المـدخل السـلوكي فـي الإصـلاح والتطـوير التنظيمـي، والـذى يتأسـس علـى افتـراض أنّ تحقيق كفاءة النظم التعليمية يأتي من خلال تعظـيم المنفعـة مـن المـوارد البشـرية (الطجـم، ٢٠٠٩، ص١٨٩). وتسـهم الثقافـة المدرسـية التعاونيـة بمـا تـوفره مـن مقومـات: التعـاون، والثقة، وتشـاطر الخبـرات والمعـارف، والتنميـة المهنيـة... فـي تعظـيم المنفعـة مـن المـوارد البشرية.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح:

تتمثل المنطلقات التي يقوم عليها التصور المقترح فيما يلي:

١) تؤدى الثقافة المدرسية دورا مهما في تعزيز الفاعليـة المدرسـية، وذلـك لتأثيرهـا علـى طريقة العاملين في التفكير والتصرف تجاه قضايا العمل المدرسي.

٢) تحـدد الثقافـة المدرسـية الشخصـية المميـزة للمدرسـة بمـا تتضـمنه مـن قـيم ومعتقدات ومعـايير وسياسـات عمـل، وبالطريقـة التـي تتفاعل بها هذه المكونات.

٣) تعكس الثقافة المدرسية الأساليب المتبعة فـي اتخـاذ القـرار، ومسـتويات التعـاون والعمـل الجمـاعي بـين الأفـراد داخـل المدرسة، ومحور اهتماماتهم وطرق الدعم والمساندة المقدمة للآخرين.

٤) تـوطين الثقافـة التعاونيـة بمـدارس التعلـيم العام لا يمكن أن يحدث بالصدفة، ولكنه بحاجة للجهود المخططة والمدروسة.

٥) المـدارس التـي لا تـدعم الزمالـة بـين أعضائها وتسمح لمعلميها بالعمل منعزلين في فصولهم تضيع وتفقد الموارد البشرية وتساهم في خيبة الأمل حول امكانية أن يكون التدريس كمهنة.

٦) تسـهم القيـادة فـي تشـكيل نمـط الثقافـة المدرسية من خلال الأسلوب الذى تتبعه فـي التفاعل مع المجتمع المدرسي. وفى الثقافـة المدرسـية التعاونيـة تتبنـى القيـادة الأنمـاط التـي تعـزز التعـاون وتؤكـد علـى المسئولية الجماعية والعمل المشترك.

٧) بناء القناعات لدى أفراد المجتمع المدرسي بأهمية التعاون والعمل المشترك يعزز من الجهـود المبذولـة لإرسـاء الثقافـة التعاونيـة في البيئة المدرسية.

٨) تلعب الثقة التنظيمية بأنماطها الأفقية والعمودية دورا مهماً في تعزيز التعاون والاندماج بين كافة أفراد المجتمع المدرسي، وتعزيز التعاون والعمل المشترك مع إدارات التعليم، وأولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي، والمدارس النظيرة.

٩) تساعد الثقافة المدرسية التعاونية على تحقيق مبدأ الاستدامة في التنمية المهنية، وتُوسع من الفرص المتاحة أمام المعلمين للنمو المهني، وتعزز من كفاءة الكلفة في برامج وأنشطة التنمية المهنية والتي تقوم على المبادرة والجهود التطوعية.

١٠)توحيد الجهود وتعاضدها في العمل المدرسي ينطلق من وجود رؤية ورسالة واضحة ومتفق عليهما ومنظومة من القيم المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي.

١١)إتاحة قنوات تواصل متنوعة مع الوالدين ومشاركتهم في كافة مظاهر الأنشطة المدرسية، يعزز من المسئولية المشتركة عن تعلم الطلاب وعن تحصيلهم الأكاديمي.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) تحديد الإجراءات والممارسات الجوهرية التي يمكن من خلالها تعزيز الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام.

٢) الوقوف على المتطلبات التي يمكن من خلالها تعزيز الاجراءات والممارسات المعززة للثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام.

٣) تعزيز المنظور الشمولي النظمي الذى يكامل بين كافة العناصر والمنظومات الفرعية وبين البيئة الداخلية والخارجية في إرساء الثقافة المدرسية التعاونية، ودور الأخيرة في تعزيز الفاعلية التنظيمية ونجاح مبادرات الإصلاح المدرسي الشامل.

رابعاً: آليات تحقيق أهداف التصور المقترح:

تتمثل آليات تحقيق أهداف التصور المقترح فيما يلي:

١) تأسيس هياكل مدرسية وتنظيمية تشاركية، مثل بناء فرق العمل على مستوى المدرسة، وعلى مستوى الصف الدراسي، وتشكيل فرق للبحث الإجرائي، والتدريس المشترك في الفصول الدراسية، وهذا ما يجعل المعلمين أقل عزلة، حيث يستطيع المعلمون في مثل هذه الأنواع من الفرق، الحديث عن العمل اليومي داخل الصفوف الدراسية، ورؤى الإصلاح والتطوير في العمل التعليمي.

٢) بناء رأس المال الاجتماعي التنظيمي بالمدرسة من خلال توطين العلاقات الإنسانية، والثقة، وبناء الفهم المشترك والتوقعات المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي، وبينهم وبين الجهات

الخارجيــة ذات الصــلة (أوليــاء أمــور الطلاب، المجتمع المحلي، إدارة التعليم، والمدارس النظيرة).

٣) تأسيس المعايير والقيم المهنية المشتركة بين المعلمين على كل المستويات، وفى مختلف التخصصات. وتطوير منظومة القيم المدرسية التي تعزز اتفاق الرؤى، وتشجع الانفتاح على تبادل المعلومات والتجارب بين المعلمين، وقبول الخضوع لملاحظة وفحص الآخرين ومتابعتهم.

٤) استخدام المدخل التعاوني في حل المشكلات المهنية الذى يسمح بتعاون المعلمين من تخصصات مختلفة ومن مدارس مختلفة. بما يعزز من تبادل الخبرات والتجارب المهنية بين المعلمين والمدارس.

٥) توظيف التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال الالكترونية في بناء الشبكات المهنية وتعزيز قنوات التواصل وتبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين والعاملين داخل المدرسة، وبين المدارس، ويعزز الاتصال بأولياء أمور الطلاب، ومؤسسات المجتمع الأخرى.

٦) تشجيع المعلمين بالمدرسة على تبادل الأفكار والممارسات الفعالة فيما بينهم، ومكافأتهم على اتخاذ المخاطرة وتجريب الأفكار المبتكرة إلى تهدف إلى تحسين تعليم الطلاب.

٧) تعزيز شعور المعلمين بالتمكين، من خلال منحهم القدرة الذاتية على قيادة التغيير والاصلاح المدرسي، مما يساعد على زيادة دافعيتهم للعمل وتحمل المسئولية عن نجاح أهداف التغيير.

٨) تبني نمط القيادة المدرسية التشاركية، والتي تُشجع على تقاسم السلطة بين الإدارة والمعلمين، وتتيح توزيع القيادة وانتشارها في نطاق واسع، وتسمح لكل معلم بممارسة القيادة، وتعزز من مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، ويصبح دور الإدارة المدرسية تقديم التسهيلات، والتحفيز، وحل المشكلات.

٩) تأسيس مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة بما يسمح بانخراط المعلمين في حوارات منتجة تعزز الرؤية التربوية للمدرسة، وتسمح بتبادل الخبرات والتجارب بين المعلمين، وتعمق من التعاون والثقة بين أفراد المجتمع المدرسي.

١٠) بناء الوعي لدى المعلمين بأهمية التنمية المهنية المستدامة، وتزويدهم بأساليبها ووسائلها، وتحفيزهم على التعلم الذاتي، وتمكينهم من مهارات التقييم الذاتي وتحديد الاحتياجات الذاتية للنمو المهني

والشخصي.

١١) تطبيق مدخل التنمية المهنية المرتكزة على المدرسة، والذى يسمح بتوظيف موارد المدرسة وامكاناتها المعرفية، ويعزز من التعاون والاستفادة المتبادلة بين المعلمين. ويشجع على استبدال أساليب تدريب المعلمين التقليدية بالاستراتيجيات القائمة على البحث(الإجرائي).

١٢) تأسيس رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الجهد التعاوني المشترك للعاملين بالمدرسة والجهات ذات الصلة بعمليتي التعليم والتعلم، بما يوفر إطارا مشتركا من الفهم حول طبيعة مهمة المدرسة وسبل تحقيقها، تنتظم حوله الجهود وتتناغم، ويفتح المجال للتعاون، ويعزز من الالتزام والاحساس بالمسئولية المشتركة لدى الجميع.

١٣) بناء الاتفاق حول القيم الجوهرية والأهداف المشتركة والتي ترتكز على التعليم والتعلم، وتحسين مستويات تحصيل الطلاب. بما يسهم في تشكيل صورة ذهنية حول ما يجب، وما لا يجب القيام بفعله، بما يوحد الجهود ويعضدها ويزيد من فرص التعاون.

١٤) تعزيز الزمالة المهنية بين المعلمين، من خلال نشر ثقافة الزمالة، بما تتضمنه من تقدير قيمة أفكار ومساهمات الآخرين ونجاحاتهم، وتشجيع طلب المساعدة حين الحاجة إليها، وتنمية روح المبادرة في تقديم العون للآخرين قبل طلبه، وبناء الالتزام بتجاوز المناقشات السطحية أو حول الموضوعات الهامشية، إلى الموضوعات ذات الصلة المباشرة بالأداء المدرسي.

١٥) تشجيع الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين، لملاحظة فصولهم الدراسية وطرائق تدريسهم، من أجل مساعدة بعضهم البعض على تحسين ممارساتهم التعليمية، وطرح المشكلات والأخطاء المهنية للنقاش للتعلم والاستفادة.

١٦) إتاحة الفرص المتنوعة لمشاركة الوالدين والأسرة في قيادة وإدارة المدرسة، وفى عمليات تعلم وتقييم الطلاب، وفي توفير الدعم والمساندة المادية، وفى كافة الأنشطة المدرسية.

١٧) تعزيز وعي الطلاب بدورهم ومسئوليتهم الذاتية عن التعلم، وتعزيز دافعيتهم للتعلم ورغبتهم الذاتية في النجاح والتفوق.

١٨) اقامة شراكات مع كليات التربية وبيوت الخبرة في مجال التعليم، من أجل اعداد برامج للتنمية المهنية، والمشاركة في المناقشات حول سبل التحسين

والاصلاح المدرسي، وحل المشكلات التنظيمية والمهنية.

١٩) تعزيز قنوات التواصل، والزيارات المتبادلة بين المدارس، لمناقشة مشكلات العمل المدرسي والممارسات المهنية، وتبادل الخبرات والتجارب الناجحة، والمشاركة في عمليات تقييم ومراجعة الأداء المدرسي.

خامساً: معوقات تحقيق أهداف التصور المقترح:

قد يواجه تحقيق أهداف التصور المقترح عدة معوقات يعود بعضها إلى النظام التعليمي (البنية التنظيمية والتشريعية، طبيعة الموارد البشرية، البنية التحتية والتكنولوجية)، ويعود بعضها الآخر إلى المجتمع المحيط بالمدرسة وثقافة أولياء أمور الطلاب، ومن هذه العقبات ما يلي:

- قلة كفاية الصلاحيات الممنوحة للمدرسة، وسيادة النمط المركزي في الإدارة التعليمية، وشيوع البيروقراطية والنمطية في الإدارة التعليمية والمدرسية.
- ضعف مهارات التواصل، ومهارات العمل الجماعي لدى أفراد المجتمع المدرسي.
- ضعف مستويات الثقة بين الإدارة المدرسية والمعلمين، وبين المعلمين بعضهم البعض، وبين المدرسة وأولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي.
- ارتفاع أنصبة المعلمين من الحصص الدراسية، وسوء تنظيم الجداول الدراسية، مما يقلل من الفرص المتاحة أمام المعلمين للالتقاء وتبادل الخبرات والتجارب المهنية.
- ضعف قنوات التواصل بين المدرسة والمنزل، وضعف رغبة أولياء أمور الطلاب للتعاون مع المدرسة والمشاركة في أنشطة التعليم والتعلم بالمدرسة.
- ضعف اهتمام الطلاب ودافعيتهم للتعلم، وانخفاض مستوى الإحساس بالمسئولية عن التعلم لديهم، وضعف مهاراتهم في العمل الجماعي وفى فرق عمل.
- تبنى الإدارة المدرسية أنماطا قيادية تقلل من مشاركة وتعاون المعلمين في حكم وإدارة المدرسة، وتثير الصراعات والخلافات بينها وبين المعلمين، وبين المعلمين بعضهم البعض.

سادساً: متطلبات تحقيق أهداف التصور المقترح:

حتى يمكن أن تؤدى الآليات السابقة دورها في تحقيق الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام كمتطلب لفاعلية الإصلاح المدرسي، فإنّ هناك مجموع من المتطلبات يجب وضعها فى الاعتبار، وهي:

- منح المدارس المزيد من السلطات والصلاحيات، بما يعزز من التوجه اللامركزي في الإدارة وفى اتخاذ القرارات المدرسية، ويسمح بتحقيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة. والتحول من الهياكل

التنظيمية الرأسية (الهرمية) إلى الهياكل التنظيمية الأفقية التي تعزز من انسيابية عمليات الاتصال والتعاون بين الأقسام والوحدات وبين المدارس بعضها البعض، وبينها وبين المجتمع المحلي.

- تنمية مهارات القيادات المدرسية والعاملين بالمدارس على العمل الجماعي وفى فرق عمل بما يمكنهم من الانخراط الايجابي في المناقشات الجماعية وفى أعمال الفرق المدرسية.
- تنمية مهارات التواصل بأنواعها المختلفة، وتنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجتمع المدرسي بما يمكنهم من تكوين علاقات انسانية ايجابية بينهم، وبينهم وبين المجتمع الخارجي.
- تنمية مهارات التعامل مع التكنولوجيا ووسائل الاتصال والمعلومات الحديثة، ونشر الثقافة التقنية، بما يوسع من قدرة أفراد المجتمع المدرسي على التواصل والانفتاح على الآخرين وتعزيز التعاون مع الجهات ذات الصلة بالمدرسة.
- تنظيم الجداول الدراسية بما يتيح المساحة الكافية من الوقت لعمل المعلمين معا، في مناقشة المشكلات والممارسات المهنية، ووضع هذه الأوقات كجزء من الأعباء المهنية والوظيفية للمعلمين.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية لأفراد المجتمع المدرسي الذين ينخرطون في الأعمال التعاونية ويعززون من تبادل الخبرات والتجارب المهنية.
- توفير البنية التحتية التكنولوجية (الانترنت، وسائل الاتصال والمعلومات الحديثة، شبكات الفيديو كونفرانس،...) بما يتيح تعزيز قنوات التواصل بين أفراد المجتمع المدرسي، وبين المدرسة وأولياء الأمور والطلاب والمجتمع المحيط.
- تقديم برامج ارشادية وتوعوية للأسرة وأولياء الأمور حول سبل دعم تعلم الطلاب، وقنوات التعاون الممكنة بين المدرسة والمنزل في حل مشكلات الطلاب التعليمية والشخصية.

وفى ختام البحث، بعدما حاول الباحث جاهدا سبر أغوار مشكلته البحثية، وتحقيق أهدافه من تناولها ومعالجتها، اتضح أمامه بعض الموضوعات ذات الصلة بمتغيري البحث، بحاجة للمعالجة والدراسة حتى تكتمل رؤية العلم وتنتظم مفرداته في هذا الجانب، ومن هذه الموضوعات، ما يلي:

- نماذج الإصلاح المدرسي الشامل وامكانية الإفادة منها في مؤسسات التعليم قبل الجامعي.
- الثقافة المدرسية التعاونية مدخل لتحقيق فاعلية مجتمعات التعلم المهنية.
- الزمالة المهنية مدخل لتحقيق التنمية

المهنية المرتكزة على المدرسة.

- الأنماط القيادية المطلوبة لتعزيز الثقافة المدرسية التعاونية بمدارس التعليم العام.
- الثقافة المدرسية التعاونية وعلاقتها بالاستعداد المدرك للتغيير التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام.

مراجع البحث

١. الحربي، قاسم (يناير،٢٠٠٦م) *تصور مقترح لتطوير ثقافة المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة*، المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة بالتعاون مع مركز تطوير التعليم الجامعي – العولمة ومنظومة التعليم. القاهرة.

٢. *الحمود، حمد (٢٠١٠م)* خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية، *رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.*

٣. خاطر، محمد إبراهيم؛ وضحاوي، بيومي محمد؛ وفتحي، محمد صلاح الدين. (مايو، ٢٠١٢). تطبيقات مدخل الإصلاح المدرسي الشامل بأستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر: دراسة مقارنة، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية* – مصر. ٢٣، 224 – 189.

٤. ر. هور، توماس. (٢٠١١م). *فن القيادة المدرسية*.(ترجمة وليد شحادة). المملكة العربية السعودية: العبيكان.

٥. الزائدي، نور عواض عوض (يناير،٢٠١١م) واقع ثقافة المدرسة في مدارس تعليم البنات من وجهة نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية، *مجلة عالم التربية* – مصر، ١٢ (٣٣)، ٢٥٤ – ٢٠٧.

٦. زيتون، حسن حسين؛ وزيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

٧. السالمي، إبراهيم بن عبدالله. (٢٠٠٧). الثقافة التعاونية في الإدارة المدرسية. دورية التطوير التربوي – سلطنة عمان. ٦.(٣٩).

٨. الطجم، عبدالله عبدالغني (٢٠٠٩). *التطوير التنظيمي: المفاهيم – النماذج – الاستراتيجيات*. ط (٥). جدة: دار حافظ.

٩. الكراسنة، سميح محمود؛ والخزاعلة، تيسير محمد (٢٠٠٧). التفاعلات الاجتماعية بين عناصر النظام المدرسي الإنسانية ودورها في إحداث الإصلاح المدرسي. *مجلة العلوم الإنسانية* – الجزائر. أ (١٨)،٢٣-٣٩.

١٠. محروس، محمد الأصمعي (أبريل،

٢٠١٥). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود. *المجلة التربوية* – جامعة سوهاج، ٤٠، ٥٦٧– ٥٨٨.

١١. ناصف، محمد أحمد حسين (أكتوبر، ٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية* – جامعة طنطا. ٤٨، 358 – 269.

١٢. وزارة التربية والتعليم، ومشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم (تطوير)(٢٠١٥) *مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، المملكة العربية السعودية*: الرياض.

13. Akkary, Rima Karami (2014, May). Facing the Challenges of Educational Reform in the Arab World. Journal of Educational Change. 15(2):179-202.
14. Bland, Karen Durrence. (2012).Relationship of Collaborative School Culture and School Achievement. Electronic Theses & Dissertations. Jack N. Averitt College of Graduate Studies (COGS). Georgia Southern University.
15. Borman, G. D.; Hewes, G. M.; Overman, L. T. & Brown, S.(2002, November).Comprehensive School Reform And Student Achievement- A Meta-Analysis. Report No. 59, The Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University.
16. Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE) (2008) Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. Educator's Summary, Johns Hopkins University. ERIC: ED537976.
17. Chance, P. L. & Segura, S. N. (2009). A rural high school's collaborative approach to school improvement. Journal of Research in Rural Education. 24(5), 1-12.
18. Congressional Budget Office (CBO).(1993).The Federal Role in Improving Elementary and Secondary Education. Congress of the U.S.,Washington, DC.
19. Craig, Pamela.(2013). Literacy Leadership Teams: Collaborative Leadership For Improving and Sustaining Student Achievement. New York: Routledge.
20. Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. Egitim Arastirmalari -Eurasian Journal of Educational Research. 33, 93-112.
21. Desimone, Laura (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented?. Review of Educational Research, 72(3), 433–479.
22. Dickerson, Mark S. (2011).Building A Collaborative School Culture Using Appreciative Inquiry. Journal of Arts, Science and Commerce. 2(2):25-36.
23. DuFour, Richard; DuFour, Rebecca & Eaker, Robert.(2008)).Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for improving schools, USA:Solution Tree Press.
24. Edmonson, Stacey; Fisher, Alice; Brown, Genevieve; Irby, Beverly; Lunenburg, Fred; Creighton, Ted; Czaja, Marion; Merchant, Jimmy; Christianson, Judy.(2001,August 7-11).Creating a Collaborative Culture. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration 55th. Houston.
25. Everhart, Robert & Chenoweth,

26.
35. Hall, Ramona A.(2013).Assessment of Wide – Scale Educational Reform Initiatives – Opportunities in Social Capital Building, in, Haslam, Ian R.; Saleh, Issa M.& Khine, Myint Swe (Eds.) Large Scale School Reform and Social Capital Building. USA. Routledge.
36. Hargreaves, David.(1995).School Culture, School Effectiveness and School Improvement, School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice, 6(1). 23-46.
37. Hertling, Elizabeth.(2000,February).Implementi ng Whole-School Reform. Teacher Librarian. 27(3), 1-26
38. Hill, Paul T. & Harvey, James.(2004).A Fresh Assessment: Why Reform Initiatives Fail, in, Hill, Paul T. & Harvey, James.(Eds).Making School Reform Work: New Partnerships for Real Change.USA The Brookings Institution.
39. Hipp, Kristine Kiefer & Huffman, Jane Bumpers (2010) Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership at Its Best. USA. Rowman & Littlefield education.
40. Hord, Shirley M.(1997).Professional Learning Communities -Communities of Continuous Inquiry and Improvement, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
41. Kilgore, Sally B.(2006).The development of Comprehensive School Reform models, in, Aladjem, Daniel K. & Borman, Kathryn M. (Eds). Examining Comprehensive School Reform. Washington, D.C. The Urban Institute
42. Leithwood, Kenneth& Jantzi, Doris.(1990, June).Transformational Leadership: How Principals Can Help Thomas.(2013).Navigating Comprehensive School Change- A Guide for the Perplexed, 2th. Ed.. New York: Routledge.
26. Finn, Chester E. .(1992).Introduction, in, Chester E. Finn& Theodor Rebarber (Eds.) Education Reform in the '90s, New York: Macmillan Publishing Company,.
27. Fraley, Christina A.(2007).School Cultures and their Correlations with Student Achievement:An Analysis of Schools that have Improved, Ph.D. Dissertation, Indiana State University. USA.
28. Fullan, Michael G. & Hargreaves, Andy. (1991). What's worth fighting for: Working together for your school. Ontario, CAN: Ontario Public Schools Teachers' Federation.
29. Fullan, Michael.(2007).The New Meaning of Educational Change, 4th. ed..New York: Routledge.
30. Gracia, Susan.(2005).Analyzing CSR Implementation with the Rasch Model, Paper presented at the American Educational Research Association. Annual Meeting. Montreal. Canada
31. Greenlee, Bobbie J. & Bruner, Darlene Y.(2004, June).Why School Culture Both Attracts and Resists Whole School Reform Models, Essays in Education. 10.
32. Gruenert, Steve & Whitaker, Todd. (2015).School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It. USA. ASCD publisher. أعلى النموذج أسفل النموذج
33. Gruenert, Steve.(2005, December).Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement, NASSP Bulletin.89 (645),43-55.
34. Gumuseli, Ali Ilker & Eryilmaz, Arzu.(2011, October).The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools, New Horizons in Education. 59(2),13-

Adams-Manning, Andrea & Byrd, Anna .(2016). A Culture of Success--Examining School Culture and Student Outcomes via a Performance Framework. Journal of Education and Learning. 5 (1), 114-127.
52. Park, Joo-Ho & Jeong, Dong Wook.(2013).School Reforms, Principal Leadership, and Teacher Resistance: Evidence from Korea. Asia Pacific Journal of Education. 33 (1), 34-52.
53. Pearson, Philip L. (2015). High School Culture, Graduation Rates, and Dropout Rates, PhD. Dissertation, University of Southern Mississippi. USA.
54. Peterson, Kent D.& Brietzke, Richard.(1994).Building Collaborative Cultures: Seeking Ways to Reshape Urban Schools. Urban Monograph Series. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington, DC.
55. Prosser, Jon.(1999).School Culture. London. Paul Chapman Ltd.
56. Psunder, Mateja.(2009).Collaborative Culture as a Challenge of Contemporary Schools, Problems of Education in the 21st Century. 14, 84-93.
57. Quellmalz, Edys ; and Others.(1995).School-Based Reform: Lessons from a National Study. A Guide for School Reform Teams. Department of Education, Washington, DC.
58. Ross, John A.; Gray, Peter & Sibbald, Tim.(2008, Marsh).The Student Achievement Effects of Comprehensive School Reform - A Canadian Case Study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
59. Rutherford, Camille.(2009,Winter).Distributed Leadership and Comprehensive School Reform School Cultures, Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Victoria, British Columbia, Canada.
43. Lunenburg, Fred C..(2011). Understanding Organizational Culture - A Key Leadership Asset. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal. 29(4),1-12.
44. Marshak, David.(1994) Developing a Collaborative School Culture. Seattle, WA. Washington, Eric, ED: 377187.
45. Mason, Bryce.(2005).Achievement Effects of Five Comprehensive School Reform Designs Implemented in Los Angeles Unified School District, RAND Corporation, Eric, ED488966
46. McLeskey, James & Waldron, Nancy L. (2006).Comprehensive School Reform and Inclusive Schools. Theory Into Practice, 45(3),269-278.
47. Mees, Gregory W.(2008).The Relationships Among Principal Leadership, School Culture, And Student Achievement In Missouri Middle Schools. PhD., Faculty of the Graduate School, University of Missouri. Columbia.
48. Nelson, Lari Ann.(2014). At the Core of School Reform: A Culture of Commitment, Collaboration, and Collective Leadership, PhD. Faculty of California State University. San Bernardino.
49. Niemann, Rita & Kotzé, Tina.(2006).The Relationship Between Leadership Practices and Organizational Culture: An Education Management Perspective, South African Journal of Education. 26 (4), 609–624.
50. Office of Educational Research and Improvement.(2000).Implementing Education Reform: Strategies Used by States, Districts, and Schools. Regional Educational Lab. Washington, Dc.
51. Ohlson, Matthew; Swanson, Anne;

Reform: Using the Distributed Perspective to Investigate the Distribution of Teacher Leadership. International Journal of Teacher Leadership. 2(2), 49-68.
60. Shah, Madiha.(2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools - a literature review. Social and Behavioral Sciences. 46,1242 – 1246.
61. Slavin, Robert E. (2007, August).Comprehensive School Reform. Department of Education, USA.
62. Taylor, Lydotta M.(2011).The Importance of School Culture in the Advancement of 21st Century Learning Environments: A Qualitative Study. Ph.D. Dissertation, The College of Human Resources and Education. West Virginia University. USA.
63. Troman, Geoff.(1996).Head Teachers, Collaborative School Cultures And School Improvement: A Changing, Relationship?. Educational Action Research. 4(1), 119-144 .
64. Turnbull, Brenda J.(2006). Comprehensive School Reform As A District Strategy, in, Aladjem, Daniel K. & Borman, Kathryn M. (Eds.). Examining Comprehensive School Reform. Washington, D.C., The Urban Institute.
65. Tushnet, Naida & Harris, Donna M.(2006). The Influence of the States and Districts on Comprehensive School Reform. in, Aladjem, Daniel K. & Borman, Kathryn M. (Eds.).Examining Comprehensive School Reform. Washington, D.C., The Urban Institute.
66. Tushnet, Naida & Harris, Donna M.(2006).The States and Districts on Comprehensive School Reform.in, Aladjem, Daniel K. & Borman, Kathryn M. (Eds.) Examining Comprehensive School Reform. Washington, D.C., The Urban Institute.
67. Vernez, Georges; Karam, Rita; Mariano, Louis T. & Christine DeMartini.(2006).Evaluating Comprehensive School Reform Models at Scale - Focus on Implementation. U.S. Department of Education. RAND Corporation. USA.
68. Waldron, Nancy L. & McLeskey, James.(2010).Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. Journal of Educational and Psychological Consultation. 20,58–74
69. Yeh, Stuart S. (2008). The Cost - Effectiveness of Comprehensive School Reform and Rapid Assessment. Education Policy Analysis Archives. 16 (13), 1-28.
70. Zoul, Effrey.(2013).Building School Culture One Week at a Time. New York. Routledge, Taylor & Francis Group