IUGJEPS
Vol 29, No 1, 2021, pp 236 - 262

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-10-04)، تاريخ قبول النشر (2020-02-04)

فاعلية القيادة التشاركية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة

اسم الباحث:
أ. صوفيا سعيد ريماوي

اسم الجامعة والبلد:
المعهد الوطني للتدريب التربوي-وزارة التربية والتعليم -فلسطين

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:
E-mail address: sofiarimawi@yahoo.com

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.1/2021/10

الملخص:

هدف البحث التعرّف إلى فاعلية القيادة التشاركية من خلال فرق التطوير المدرسيّة في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة، واستهدف 304 مدرسة التحقت ببرنامج "تطوير القيادة والمعلمين" في الفترة 2013-2016 في الضفة الغربية. ولتحقيق الهدف استُخْدِم المنهج الوصفي؛ الكميّ والنوعي، ووظّفت أدوات بحثية متنوعة تمثلت في: استبانتين، ومقابلات، وتحليل تقارير للبرنامج السنوية.

بيّنت النتائج أن أكثر ممارسات فرق التطوير المدرسية التشاركية تمثّلت في: إعداد رؤية المدرسة ورسالتها، والتقويم الذاتي والتحليل البيئي للمدرسة، وتقدير احتياجاتها، وترتيب أولوياتها، وإعداد الخطط الإجرائية، وأظهرت النتائج أيضاً رضى المديرين عن فاعلية الفرق، واتفاقاً عاماً على مساهمتها في جعل التخطيط المدرسي مستنداً إلى أسس علمية وبيانات واقعية، وفي إيجاد حراك جماعي، وسيادة روح التعاون في المدارس، وتحفيز المعلمين على توظيف استراتيجيات تعليمية تعلمية متنوعة، والمرافق والغرف التخصصية، وإشراك المجتمع المحلي في أنشطة المدرسة، وصناعة القرار، فتولّد الالتزام والمسئولية المشتركة لديهم، مما انعكس على الأداء العام للمدرسة.

وفي معرض التحديات التي واجهت فرق التطوير برزت تحديات: كثرة أعباء أفراد الفريق، وضيق الوقت المتاح لهم، وقلة خبرتهم في التخطيط والقيادة، وعدم وضوح مهام الفريق وصلاحيته. لذا، أوصى البحث باعتماد فريق التطوير في نظام المدرسة، لتعزيز نهج القيادة التشاركية، وتمكينه للعمل ومتابعته، مع وجود سياسات وتعليمات واضحة بمهامه وصلاحياته.

كلمات مفتاحية: القيادة التشاركية، تحسين الأداء، المعايير، المدرسة الفاعلة.

The effectiveness of participative leadership in improving school performance based on the Palestinian effective school standards

Abstract:

This research aimed to identify the effectiveness of the participative leadership through school development teams in improving Palestinian school performance. The research targeted 304 schools that joined the “Teachers and Leadership Development Program” during 2013-2016 in the West Bank. Qualitative and qualitative methods with various research tools were used: questionnaires, interviews, and analysis annual reports.

Results showed that school development teams had effective contributions in: preparation of the school's vision and mission, school self-assessment and environmental analysis, needs assessment, prioritization and preparation of the action plans, principals’ satisfaction with teams’ effectiveness in planning based on scientific and realistic data; creating a collective movement to establish the spirit of cooperation in schools, motivate teachers to employ varied educational learning strategies, and to involve the local community in school activities and decision-making. This created commitment and shared responsibility which was reflected on the school performance.

Development teams faced challenges included: the heavy load of the team members, lack of time available to them, lack of experience in planning and leadership, and lack of clarity of the team's tasks and authorities. Therefore, the research recommended the adoption of the in the school system with clear policies and instructions on functions and authorities.

Keywords: Participative Leadership, Performance Improvement, Standards, Effective School.

المقدمة:

تؤمن الأمم أن سرّ تطورها كامن في بناء الإنسان والاستثمار فيه، وأن التربية هي المدخل لهذا التطور. لذا تولي الدول أهمية كبيرة للتربية والمؤسسات التربوية؛ تؤمن فلسطين أن استثمارها الأكبر في الإنسان ووسيلتها للتحرر والتنمية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017)، لذا قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بإعداد خططاً إستراتيجية، ويعتبر تحسين نوعية التعليم والتعلم روحَ هذه الخطط وجوهرَها. وبناء على ذلك، تمّ التركيز على الآليات والطرقِ التي من شأنها تحسين نوعية التعليم والتعلم، بما يكفل إيجاد الإنسان القادر على القيام بالمهمّات والأدوار التي تتطلبها الحياة المعاصرة. وهذا لن يتحقق بتجاوز المركز الرئيس لعملية التعليم والتعلم؛ فالمدرسة هي المؤسسة التي عهد إليها المجتمع بناء الإنسان. لذا، فهي بحاجة إلى إدارة فاعلة قادرة على قيادة التغيير.

وضمن هذا السياق؛ طوّرت الوزارة معايير تحدد مستويات الجودة في أداء المدرسة، اسْتُند في بنائها إلى التوجّهات العالمية في التحسين المدرسي، والواقع الفلسطيني، وخبرات تربويّة فلسطينيّة، فسُميّت معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة. وبناء عليه؛ أعدّت برامج تدريبية لمديري المدارس، بناء على هذه المعايير بهدف رفع مستوى كفاياتهم لتمكينهم من قيادة مدارسهم نحو تحقيق هذه المعايير. ومن هذه البرامج، الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية المعتمد من هيئة الاعتماد والجودة في فلسطين، والمقدّم من المعهد الوطني للتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي، اتبعت خلاله منهجيه تعتمد أنموذج التدريب المستند إلى المهام Task–based المنضوي في إطار نظرية كولب للتعلم بالخبرة Experiential Learning (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013أ)، والتي من شأنها مساعدة المدير على تطبيق ما يتم تعلمه في سياق مدرسته بشكل تشاركي، ويتيح له قيادة المدرسة نحو تحقيق هذه المعايير.

أولى المهمات والتدخلات المطلوبة من المديرين تطبيقها في مدارسهم في البرنامج بناء فرق تطوير؛ يوكل إليها مهام قيادية فيها، هدفها مشاركة فاعلة من كل الفريق في قيادة المدرسة بما يساهم في تعزيز النهج التشاركي في المدرسة وتحسين أدائها للوصول إلى المدرسة الفلسطينية الفاعلة بناء على واقع المدرسة. لذا؛ فإنّ الوقوف عند فاعلية هذا التدخل المتمثل في بناء فرق التطوير المدرسية، ومساهمتها في تحسين أداء المدارس، سيشعر المخططين والقائمين على تنفيذ البرنامج بثقة أكبر بعملهم، وبكفاءة التدخلات وجدوى القرارات التي اتخذوها، بإيجاد جسم وروح وثقافة تشاركية في قيادة المدرسة. وتدفع متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى تعميم هذا الأنموذج من القيادة التشاركية في المدارس الفلسطينية كافة، وأنْ لا يقتصر وجود هذه الفرق في عدد محدود من مدارس فلسطين، من أجل تحسين سياق التعليم والتعلم وتحقيق معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة في المدارس كافة. وهذا ما هدف إليه هذا البحث باستكشاف فاعلية قيادة تشاركية، من خلال فريق التطوير في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة.

مشكلة البحث:

رغم الجهود والميزانيات الكبيرة المبذولة لتحسين أداء المدرسة ومخرجاتها، إلا أن الشواهد لا زالت تؤكد ضعف نجاح هذه الجهود. وهناك ضعف عام في رضا المجتمعات عن مستوى أداء المدارس وخريجيها، وضعف في إيمانها بالمدارس لتأدية رسالتها كما ينبغي؛ فمبادرات التحسين ما زالت متفاوتة ومتذبذة، لأنها مجرد جهود ذاتية ومبعثرة غير ممنهجة؛ إذ تعتمد المدرسة بشكل رئيس على قيادة المدير الفردية، ما نجم عنها من انتقال النزعة الفردية لدى المعلمين، وضعف تكامل الجهود، وغياب الرؤية المشتركة. ومع سيادة ثقافة مركزية القرار، ومقاومة الأفراد للتغيير، وضعف شعورهم بالملكية والانتماء للعمل، هناك حاجة إلى تدخّل يؤسس للعمل الجماعي في المدارس، ويضمن مشاركة المجتمع المدرسي والمحلي في التحسين المدرسي، وأن يصبح تحسين جودة التعليم والتعلم فيها مسئولية مشتركة. وهذا ما يؤكد أهمية تبني نهج القيادة التشاركية في المدارس، والتوجه نحو اللامركزية في صناعة القرار وتفويض الصلاحيات للإدارات المدرسية مع أهمية رفع مقدرات المدارس لتبني هذا النهج وهذا التوجه وتعزيزهما. جاء التدخل ببناء فرق تطوير في المدارس، بناء على العديد من الشواهد لممارسات مديري المدارس بتمسكهم بتفردهم في اتخاذ

القرارات وقلة ثقتهم بسواهم في إدارة شؤون المدارس، وشكوى المعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المدرسي عموما من اقصائهم واستبعادهم في مناقشة قضايا المدارس ومساهمتهم في تحسينها، لتأسيس وتعزيز الروح الجماعية والتشاركية فيها، وقيادتها نحو تحقيق معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة وتحسين أدائها وتحقيق تطوير شمولي لجميع جوانب المدرسة بما ينعكس على تعلم الطلبة. وكأي تدخّل، لا بدّ من الوقوف عند فاعليته وجدواه. لذا؛ تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي: فاعلية القيادة التشاركية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في إبرازه النجاحات «التغييرات» التي أحدثها إيجاد فرق التطوير المدرسية في سياق المدارس التي شكلت فيها وما تساهم به من نهج تشاركي في العمل. وتسليط الضوء على هذه الفرق وانجازاتها وزيادة الاهتمام بها، كونها تجربة مستحدثة. ويؤمل الإفادة من نتائجه في توفير بيانات تفيد في صناعة قرارات تتعلق بوجود فرق تطوير مدرسية في المدارس الوطنية كافة، وتكمن أهميته أيضاً، في تطوير البرنامج التدريبي الخاص بالقيادة المدرسية من خلال تطوير بنية المهام فيه، والتي من شأنها تحقيق مشاركة فاعلة لفرق التطوير المدرسي في تحسين أداء المدارس. أما على المستوى العربي فيؤمل أن يستفيد الباحثون ومتخذو القرار من نتائج البحث، ومن التجربة بتطبيقها في مدارس عربية أخرى، ودراسة جدواها وفاعليتها، لنشر وإرساء ثقافة التشاركية فيها، لاستدامة التغيير والتحسين المستمر فيها للوصول إلى المدارس الفاعلة، وفق معايير كل دولة، التي تجمعها وجود تعليم وتعلم عالي الجودة للطلبة.

أهداف البحث، وأسئلته:

هدف البحث التعرف إلى فاعلية القيادة التشاركية من خلال بناء فرق تطوير مدرسية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة، والتعرف إلى أهم إنجازاتها في سياق المدارس التي شُكّلت فيها، والتحدّيات التي واجهتها في عملها، كما هدف إلى تقديم مقترحات عملية لزيادة فاعلية فرق التطوير المدرسية في التحسين المدرسي. ولتحقيق الهدف تمت الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **فاعلية القيادة التشاركية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة؟** من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما ممارسات فرق التطوير المدرسية في قيادة المدارس؟

السؤال الثاني: ما مساهمة فرق التطوير المدرسية في تحسين أداء المدارس في مجالات: التخطيط، والعلاقات، والتعليم والتعلم، والتقويم والبيئة المدرسية والموارد المدرسية وتوظيف التكنولوجيا فيها؟

السؤال الثالث: ما أبرز الانجازات التي حققتها فرق التطوير المدرسية في المدارس؟

السؤال الرابع: ما التحديات التي واجهت فرق التطوير المدرسية في تحسين الأداء المدرسي؟

السؤال الخامس: ما مقترحات مديري المدارس والمسئولين في مديريات التربية لزيادة فاعلية فرق التطوير المدرسية ومساهمتها في التحسين الشمولي للمدرسة؟

فرضيات البحث:

انبثق عن السؤال الفرعي الأول للدراسة أربع فرضيات صفرية. تتمثل في:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لممارسات فريق التطوير المدرسي تعزى لجنس المدير.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لممارسات فريق التطوير المدرسي تعزى لجنس المدرسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في ممارسات في المتوسطات الحسابية لممارسات فريق التطوير تعزى لعدد الصفوف في المدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لممارسات فريق التطوير تعزى لعمر الفريق في المدرسة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على بيان فاعلية القيادة التشاركية من خلال فرق التطوير المدرسية في المدارس المشاركة في برنامج "تطوير القيادة والمعلمين"، بناء على البيانات المجمعة من تطبيق أدوات البحث المتمثلة في: استبانتين للمديرين، ومقابلة مع بعض المسئولين عن المديرين والمدارس في مديريات التربية، وتحليل وثائق وتقارير البرنامج السنوية، والذي نفذته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي بالتعاون في أربع عشرة من المديريات في الضفة الغربية في فلسطين، خلال الفترة من آذار 2013 وحتى أيار 2016.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

القيادة التشاركية: سلوك غير سلطوي يمنح به القائد الفرص للمرؤوسين بالمشاركة في عملية صنع القرار، وتلقي اقتراحات ومداخلات من الموظفين لصناعة قرارات ذات جودة (Ogbonna & Harris, 2000)، فهو نمط ديمقراطي من القيادة تشرك جميع أفراد في تحديد غايات المنظمة وكذلك الاستراتيجيات والآليات لتحقيق هذه الغايات (Akpoviroro, Bolarinwa & Owotutu, 2018)، ويعرّف في البحث؛ تدخلات فرق التطوير المدرسية التي أدت إلى ممارسات في السياق المدرسي بناء على قرارات مشتركة لها.

فريق التطوير المدرسي: فريق مسئول ومساءل عن التخطيط للتحسين المدرسي، وتوظيف البيانات لفهم واقع المدرسة، وتحديد المشكلات فيها وأسبابها، واقتراح الحلول، وإثبات الانجازات بناء على مؤشرات واضحة (Van der Voot & Wood, 2014, p.1). وفي هذا البحث يعرّف؛ بانه مجموعة من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور أو أفراد المجتمع المحلي يعملون معا، ويشاركون في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتأمل المدرسية لتحسين أدائها بما يحقق أهدافها بناء على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة.

الفاعلية: درجة تحقيق الأهداف والغايات المقصودة (Bolanle, 2013, p.26)، والفاعلية في البحث تعني مساهمة ممارسات فرق التطوير المدرسيّة في تحسين أداء المدرسة لتحقيق أهدافها بالاستناد إلى مؤشرات معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة.

التحسين المدرسي: جهود منظمة ومستمرة تقصد تغيير ظروف التعلّم، أو أية ظروف داخل المدرسة بهدف تحقيق أهدافها التربوية بفاعلية (Stringer, 2013, p.9). ويعرّف في البحث التغير في الممارسات والعمليات المدرسية لتحقيق أهدافها بناء على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة.

المعايير: جمع معيار؛ وهو مقياس يبيّن أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان الوصول إليها، وفي ضوئها يتم تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها (الكسباني، 2010، ص63). وتشير في البحث إلى معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال مجموعة واسعة من الخبراء التربويين من مختلف المؤسسات التربوية، بالاستناد إلى التوجهات العالمية للتحسين المدرسي، والواقع الفلسطيني.

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة:

يعتبر التطوير الشمولي أمراً محورياً في النظم التربوية كافة لتحسين نوعيّة التعليم والتعلّم، ورغم أن تحصيل الطلبة ليس أداة التقويم الوحيدة لجودة ونوعية التعليم في المدرسة، لكنه مؤشر ودليل مهم. وقد وجد أهمية لدور بيئة المدرسة، والقيادة فيها، في زيادة تحصيل الطلبة. فالقيادة المدرسية هي ثاني أكثر العوامل المؤثرة بعد التدريس الصفي على التحصيل الأكاديمي للطالب

وتعلمه (Louis, Dretzke and Wahlstrom, 2010). جودة القيادة تسهم في الاستمرار في التطور الشمولي للمدرسة؛ فالقيادة التي تخلق الشروط التي تدعم التعليم والتعلم الفاعل، وتبني المقدرة لتعلم وتغيير مهني، وتولد جماعات تسودها علاقات من الثقة والانفتاح والرؤية المشتركة والمسئولية والتشاركية والتأمل المهني، هي قيادة ذات جودة عالية (Duke, Carr & Sterrett, 2013). وهذا ما أكده تقرير المتابعة للإنجازات الخاصة بالتعليم للجميع لعام 2015 (Vaillant, 2015) من أن القيادة المدرسية الفاعلة هي القادرة على توجيه والهام وتحفيز الطلبة والمعلمين والعمل المشترك للتحسين، والتي يمكن تعزيزها وتطويرها من خلال التعلم والتدريب والتعاون وتبادل الخبرات.

ويعتبر حُبّ المدير للمعلمين والطاقم، وربطهم بالغرض الأساسي والغاية من المدرسة، أمراً أساسياً لنجاح القيادة المدرسية (Fullan, 2008)، فلا بدّ من وجود علاقة تكافلية في المدرسة، فهذا من شأنه اثارة دافعية المعلمين للعمل لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها. إذ إن نوعية النّظام التربوي لا يمكن أن تتجاوز نوعية معلميه، فتجاهلهم يؤدي إلى تعاستهم واستيائهم ما ينعكس على ممارساتهم، لذا لا بد من العمل الجاد على التفاعل الهادف والإيجابي للزملاء والسعي لسيادة ثقافة " نحن – نحن "، وأن يعطي مدير المدرسة المزيد من السلطة للمعلمين لبناء التزامات لديهم، إذا ما أرادت المدرسة التحرر نحو التغيير (Fullan, 2015)، وبالتالي تحقيق غاياتها المقصودة.

إن طبيعة العلاقات داخل المدرسة تعتمد على نمط القيادة المدرسية السائد فيها وجودتها، وفي هذا السياق وجدت مسميات عديدة اقترحها التربويون ترتبط بجودة القيادة المدرسية، كالقيادة الموزعة Distributed، والمشتركة Shared، التعاونية Collaborative، كل هذه المسميات تعكس الاهتمام ذاته وهي القيادة التشاركية Participative لتوسيع مصادر القيادة المدرسية الفاعلة (Hallinger & Heck, 2010a). وفرق القيادة المدرسية مفتاح أساسي لتعزيز نهج القيادة التشاركية؛ فهي تدعم التطوير الشمولي في المدارس وتشجع المشاركة الواسعة في صياغة القرارات، وتعزز المساءلة المشتركة لتعلم الطلبة (Fullan, 2014).

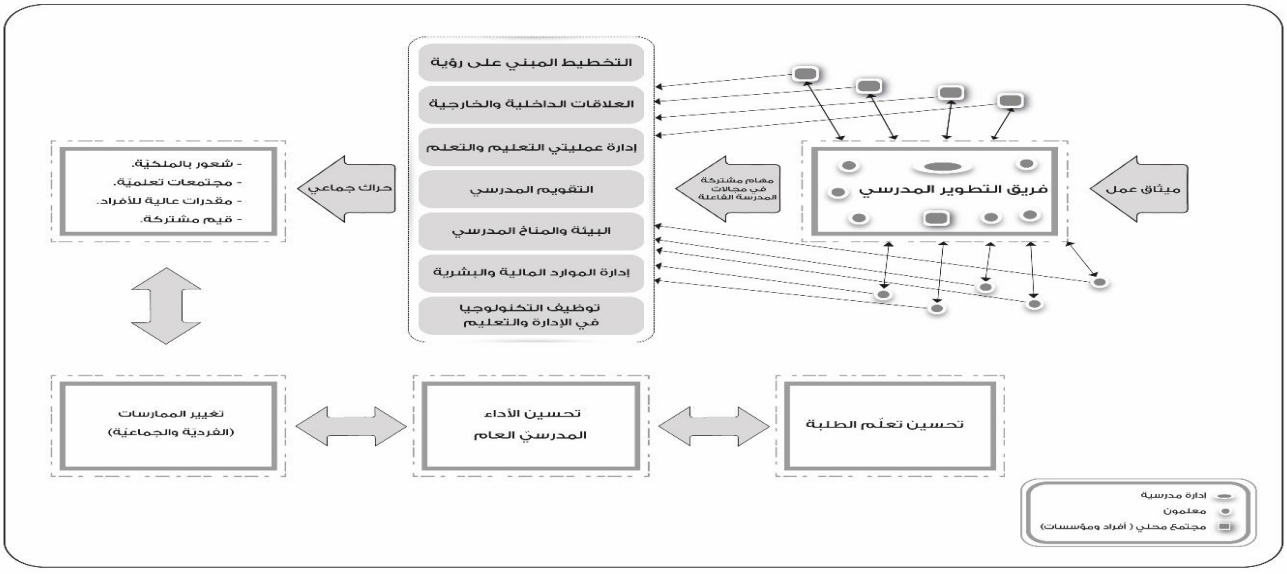
يرجع مضمون القيادة التشاركية إلى الفكر القيادي الذي يؤكد على أن أداء فريق يكون أفضل من عمل القائد لوحده، ويؤكد أيضا على مفاهيم المسئولية الجماعية وعمل الفريق. إن بُنية الفريق لقيادة التغيير أمر ضروري للنجاح، لا بد أن يتكون من توليفة مناسبة ومستوى كبير من الثقة وأهداف مشتركة، ومتنوع من حيث المؤهلات والأدوار والمكانة والخبرة، وملتزم بدعم التغيير من بدايته وحتى آخر مرحلة (Kotter & Schlesinger,2008)، وهذا ما يعزز الملكية والانتماء والالتزام لدى كل عضو فيه (Ghang, 2011)، ويعزز ويدعم التطور المستدام في المدرسة (Harris, 2008)، ويشار هنا، إلى أن القيادة التشاركية لا تنكر الدور الرسمي لمدير المدرسة ككقائد تربوي، ولكن تشجع كل فرد لأخذ أدوار ومسئوليات قيادية عند الحاجة.

فلسطينياً، ينخرط سنوياً عدد من مديري المدارس في برنامج تدريبي معتمد، يمتدّ على مدار عام دراسي كامل، وينتهي بشهادة دبلوم مهني متخصص في القيادة المدرسية. والغرض منه زيادة المقدرات والارتقاء بالكفايات القيادية لمدير المدرسة، وتمكينه من العمل بشكل تشاركي لبناء رؤية المدرسة ورسالتها، ووضع أهدافها وخطتها الاستراتيجية والإجرائية، وتنفيذها ومتابعتها. ويتكون البرنامج من مجموعة من الوحدات التدريبية المبنية على أساس الكفايات القيادية لتحقيق معايير المدرسة الفاعلة، ضمن سبعة مجالات، هي: التخطيط، والعلاقات، والتعليم والتعلم، والتقويم، والبيئة، والموارد، والتكنولوجيا (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2013أ). ولكل مجال مجموعة معايير، ولكل معيار مجموعة مؤشرات أداء، ويمكن تحديد مستوى أداء المدرسة في كل منها بمقياس أداء متدرج (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015).

في عام 2013 تم اختيار 304 مدارس لبرنامج تطوير شمولي؛ وهو برنامج "تطوير القيادة والمعلمين"، نفذته وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي بالتعاون مع الأميديست وبدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID، وتم توزيع هذه المدارس إلى ثلاث مجموعات على مدى ثلاث سنوات، بدأت المجموعة الأولى في آذار 2013،

التحق المديرون من خلاله ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية، ومجموعة من المعلمين فيها في برنامج لتأهيل المعلمين، أولى مهمات المدير في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة، كانت أن يشكل فريق تطوير مدرسي فيه ممثلون لفئات المجتمع المدرسي والمحلي يتألف من معلمين وأولياء أمور أو أعضاء من المجتمع المحلي ومن طاقم المدرسة من غير المعلمين (USAID, 2016). ويقوم الفريق بمشاركه المدير في صناعة قرارات وتنفيذ مهام هدفها تحسين أداء المدرسة للوصول إلى المدرسة الفاعلة وأهمها: تنفيذ تقويم ذاتي للمدرسة، ودراسة الواقع بناء على أدوات قياس لمؤشرات معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة، وبناء رؤية المدرسة ورسالتها، وتنفيذ تحليل بيئي للمدرسة، وصياغة الأهداف الاستراتيجية لها، وبناء خطة استراتيجية وخطة تطويرية يعمل على تنفيذها ومتابعتها بشكل تعاوني بالاستناد إلى مؤشرات معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة واعتبارها أداة مساءلة ذاتية لقياس التقدم الذي تحرزه المدرسة.

يشار إلى أنه كان على كل فريق تطوير مدرسي تبنّي ميثاق عمل يتضمن مبادئ العمل الذي تحكمه، تتمحور هذه المبادئ حول: التعاون لتحقيق أهداف المدرسة وبناء خطتها التطويرية، والتأمل الناقد والحوار، والتواصل للوصول إلى فهم مشترك للواقع، والالتزام والمساءلة المشتركة (نحو تحقيق الأهداف والغايات). ويؤسس هذا الميثاق وهذه الممارسات لنهج تشاركي، ولقيادة موزعة تتيح للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي المشاركة في صناعة قرارات، والمشاركة في تنفيذ مهام وأنشطة المدرسة المرتبطة بمجالات المدرسة الفاعلة؛ وتوجِد حراكا جماعيا يولد لديهم الملكية والالتزام بالعمل والقيم المشتركة، ويساهم في تطوير مقدرات الأفراد تعلمهم، وتغيير الممارسات الفردية والجماعية في العمل المدرسي، والتي تنعكس على مستوى الأداء العام للمدرسة وعلى عمليات التعليم فيها والتي تمثل الرسالة الأولى لها، وتحسين تعلم الطلبة باعتبارهم المخرج والغاية الأساسية في التحسين التربوي. ويمثّل (الشكل 1) أنموذج يمثل القيادة التشاركية وفرق التطوير المدرسي ومساهمتها في التحسين المدرسي في فلسطين.



الشكل(1): أنموذج القيادة التشاركية وفرق التطوير المدرسي للتحسين الشمولي للأداء المدرسي.

لم تكن فكرة بناء أو إيجاد فرق تطوير مدرسية، لتحسين الأداء فيها وبما ينعكس على تعلم الطلبة، في المدارس عشوائية، بل استندت إلى مراجعة عميقة للأدب التربوي الذي أظهر الدور المحوري الممكن الذي يمكن أن تحدثه القيادة التشاركية في المنظمات عموما وفي المدارس بشكل خاص وتحسين جودة التعليم والتعلم فيها، فقد أظهرت دراسة أكبوفيرورو وزملائه (Akpoviroro, et al, 2018) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة التشاركية في المنظمات ودافعية الموظفين وانتاجيتهم فيها؛ وبينت القيادة التشاركية كأداة لإثارة الدافعية ورفع الروح المعنوية للعمل والإنتاج، وفي السياق المدرسي بيّن كانسوي (Cansoy, 2019)، في مراجعته المنهاجية لسبع وعشرين دراسة تناولت السلوكيات القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا عن العمل، أن

السلوكيات الإدارية التي تشجع المشاركة المرنة والقيادة التي تقدر الموظفين وآرائهم وتهتم بمشاركتهم في بناء رؤية المدرسة والتي تدعم قنوات التواصل المفتوح والفهم المشترك تكفل بتعزيز الرضى الوظيفي لدى المعلمين مما يؤثر على انتاجيتهم.

أشار تقرير فورت وزميله وود (Van der Voort & Wood, 2014) عن دراسة بينت أن دعم وجود فرق قيادية في بعض المدارس ذات الأداء المنخفض في جنوب افريقيا، ومساعدتها في بناء خطط تحسين المدرسة، وتوظيف نهج التعلم من خلال العمل، ساهم في التطوير الشمولي للمدارس وتحسين أدائها، خصوصاً أن التدخل صحبه برنامج تدريبي صمّم بناء على حاجة ملحة بعد الكشف عن جهل فرق إدارة المدرسة بخطة التحسين المدرسي ومفهوم التطوير الشمولي لها وآلياته.

وفي سياق مماثل؛ قام هانج وزملاؤه نورينس وفيدو (Hange, Norenes & Vedoy, 2014) بدراسة فحصت معالم القيادة المدرسية في إحدى المدارس الثانوية الكبرى في النرويج، في محاولتها لتعزيز التحسين المدرسي من خلال فريق من القادة. تم دراسة أدوات وممارسات القيادة خلال سنة كاملة من تطوير النهج الجماعي من أجل التحسين المدرسي. وكشفت الدراسة أن وجود فريق قيادة في المدرسة أدى إلى ظهور المفاهيم والممارسات القيادية الجماعية في المدرسة، وأن هذا النهج انعكس على قيادة التغيير والتحسين المدرسي، حيث ظهر التغيير واضحا في مجالين رئيسيين: الأول عكس موقفا منفتحا وموجها نحو التطوير المدرسي الشمولي المستند إلى خطط رسمية مدروسة، والثاني تحوّل دور فريق التطوير المدرسي ومهامه إلى مستوى أكثر استقلالية من القيادة، وتعزيز روح المبادرة لديه.

وفي دراسة أخرى قام بها تشانج (Ghang, 2011) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الموزعة وطموح المعلمين الأكاديمي وتحصيل الطلبة وتعلمهم. واستهدفت الدراسة المدارس العامة الابتدائية في تايوان، أظهرت النتائج وجود رضا عن أنموذج القيادة الموزعة في المدارس، وأن لها تأثيراً ليس فقط على الطموح الأكاديمي، وإنما تؤثر بشكل غير مباشر على تحصيل الطلبة. وخلصت إلى ضرورة تخطيط مهام القيادة المدرسية بطريقة تشاركية، وتعزيز طموح المعلمين الأكاديمي من خلال مهام قيادية موزعة وتشاركية في المدارس.

وفي دراسة أعدها هالينجر وهيك (Hallinger & Heck, 2010b)، كان الغرض منها تقييم مساهمة القيادة التعاونية والتشاركية في تحسين مقدرات المدرسة وتعلم الطلبة في عينة من مدارس غرب الولايات المتحدة؛ أظهرت الدراسة أن القيادة التشاركية ساهمت في توفير ثلاثة أبعاد من القيادة المدرسية، الأول: صياغة قرارات جماعية تركز على التحسين التربوي، وتشجيع الالتزام بمشاركة واسعة، والثاني: التأكيد والتأكد من تمكين الطلبة والمعلمين، والثالث: المساءلة المشتركة لتعلم الطلبة من خلال التأكيد على المشاركة الواسعة في تقويم التطور الأكاديمي للمدرسة، بالذات الرياضيات والقراءة. وبينت أن التغيير في القيادة التعاونية ارتبط إيجابا بأداء المدرسة العام.

وفي السياق ذاته، وجد مارش وزملاؤه (Marsh, Waniganayake & Nobile, 2013) في استقصاء لمشروع القيادة من أجل التعلم في مدارس إحدى الولايات الجنوبية في استراليا؛ أن وجود لغة مشتركة في المدرسة يساهم في بناء قيادة من أجل التعلم، ويعزز نشاطا مجتمعيا واسعا وشاملا، ويعزز التعاون والتوزيع للقيادة في المدرسة، وأكدت على الدور المحوري للغة المشتركة في دعم التغيير المنظمي، وفي التأثير على ممارسات الأفراد فيها، وعلاقتهم فيما بينهم، وفي دعم تعلم الطلبة. كما بينت الدور المحوري لمدير المدرسة في إيجاد هذه اللغة المشتركة وقيادة التعلم.

أما دراسة ياجر وياجر (Yager & Yager, 2011) فهدفت إلى معرفة مساهمة تنفيذ برنامج تطور مهني مدته ست سنوات يقوم على "أنموذج المدرسة المستندة إلى الفرق المدرسية" ومقارنتها بمدارس أخرى لم تتلق البرنامج، ووجدت أنه كان للبرنامج أثر ذو دلالة على عمق تطبيق المبادرات المدرسية؛ إذ قدّم البرنامج التدريب والدعم لمتابعة تطبيق المبادرات المدرسية. وساهم في إيجاد الانسجام والاتساق في تصورات المعلمين وفرق القيادة المدرسية، وتعزيز التغذية الراجعة الإيجابية بينهم والتي ساهمت في انجاح المبادرات وانعكاسها على التحسين المدرسي.

وفي السياق العربي؛ قامت العساف وزميلها الصرايرة (العساف والصرايرة، 2011) بدراسة هدفت إلى اقتراح أنموذج لتطوير المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء إدارة الجودة الشاملة بناء على دراسة الواقع. قدّم الباحثان أنموذجاً مكوناً من خمسة عناصر كان التحول إلى نمط القيادة التشاركية واحدة من هذه العناصر إلى جانب تغيير ثقافة المدرسة، وتشكيل مجلس الجودة فيها، والتقويم الذاتي لها، واعتماد أسلوب القياس المقارن. وأكدت الدراسة أن إدارة الجودة في المدرسة تتطلب قيادة إدارية فاعلة قادرة على تحقيق التعاون والانسجام بين العاملين فيها وتكوين فريق عمل متعاون، وإشراك العاملين في عمليات صنع القرار وحل المشكلات واقتراح الحلول، وتحمّل المسئولية لتحسين العمل وتطويره.

كما قام (المهدي، 2012) ببحث هدف إلى تقديم إجراءات مقترحة لبناء القدرة على التحسين المستمر في المدارس المصرية؛ قدّم فيه أنموذجاً نظرياً للقدرة المدرسيّة على التحسين بناء على نتائج تحليل حالات من المدارس المصرية. تضمّن الأنموذج مجموعة من الاجراءات العملية تمحورت حول القيادة التعاونية في المدرسة أهمها: إعادة هيكلة إدارة المدرسة بشكل يسمح بتطبيق نمط القيادة الموزعة؛ وإتاحة المشاركة في القيادة للجميع لا سيما المعلمين، بأن تقوم القيادة المدرسية على فرق العمل، وتوفر مناخاً من التعاون والثقة، وتطوير نظام إعداد القيادة المدرسية وتدريبها لتوفير قيادات داعمة قادرة على ممارسة القيادة الموزعة والتشاركية، ومتمكنة من التخطيط للبرامج التي تنعكس على التحسين المدرسي، كذلك ضمان الدعم من سلطات التعليم العليا والمحلية للمدارس، وتشجيع إقامة علاقات شراكة فاعلة بين المجتمع المدرسي والخارجي تكفل تضافر الجهود الداعمة لمقدرة المدارس على التحسين.

ويمكن الاستدلال من الدراسات على أهمية فرق التطوير والقيادة التشاركية في عمل حراك في المدارس، وتعزيز المبادرات التطويرية، وإيجاد لغة مشتركة تعزّز في مجملها تحسين جودة أداء المدرسة وأداء المعلمين فيها وتطورهم المهني، وتنعكس على تعلم الطلبة. وجاء هذا البحث ليسدّ الفجوة في إمكانية تطبيق هذا التدخّل باعتماد فرق تطوير مدرسية قائمة على أساس القيادة التشاركية في الواقع العربي، من خلال فحص التدخل وجدواه وإمكانية تعميمه، وتجاوز مجرد مسح واقع القيادة ونمطها في المدارس العربية، وتقديم نماذج نظرية للقيادة التشاركيّة في المؤسسات التربويّة بناء على تحليل للواقع؛ فالدراسات العربيّة في معظمها، لم تخرج عن نطاق التركيز على النمط القيادي في المدارس وعلاقته ببعض المتغيرات، دون التعرض إلى فكرة وجود فرق تطوير لتعزيز النهج التشاركي في قيادة المدارس، ودراسة فاعليتها في حال وجودها، أو اكتفت بتقديم نماذج ومقترحات وتوصيات بضرورة إرساء القيادة التشاركيّة في المدارس العربيّة بدلاً من القيادة الفرديّة السّائدة؛ إذا ما أريد التّحسين وتحقيق تعليم وتعلم نوعيّين فيها.

منهج البحث وإجراءاته:

هدف البحث التعرف إلى فاعلية القيادة التشاركية من خلال بناء فرق تطوير مدرسية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة. ولتحقيق الهدف استخدمت منهج البحث الوصفي التحليلي للدور الذي أسهم فيه التدخّل "تشكيل فرق تطوير مدرسيّة " في أداء المدرسة وسياقها، وذلك بطريقة بحثية مختلطة Mixed-method، حيث استخدمت مجموعة من أدوات قياس متنوعة كمية ونوعية للحصول على بيانات موسعة ومعمقة من مجتمع البحث وذوي العلاقة.

مجتمع البحث، وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع مديري المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية الملتحقين ببرنامج القيادة المدرسية ضمن البرنامج الأوسع " برنامج تطوير القيادة والمعلمين"، الذي يقدمه المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالتعاون مع الأميديست وبدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID، والبالغ عددهم 304 مدير ومديرة، موزعين على 14 مديرية تربية وتعليم في الضفة الغربية في فلسطين. ويبين الجدول 1 مجتمع البحث وتوزيعهم حسب متغير الجنس وجنس المدرسة، والمنطقة التدريبية وسنة تشكيل فرق التطوير في مدارس المديريات المشاركة في البرنامج. قد نفذ البحث على جميع أفراد مجتمع الدراسة، إضافة إلى اختيار 12 من المسئولين في مديريات التربية المتابعين للمديرين والمدارس من نواب

مديري التربية ومسئولين في أقسام المتابعة الميدانية (ملحق1)، للتعمق بما جاء به المديرون من آراء، وروعي في اختيارهم توزيعهم على مديريات الشمال والوسط والجنوب، وسنوات تنفيذ البرنامج (2013–2016).

جدول (1): مجتمع البحث وتوزيعهم حسب المديرية وجنس المدير وجنس المدرسة وسنة تشكيل فريق التطوير

المنطقة التدريبية (المديرية)		قباطية	جنين	جنوب الخليل	رام الله 1	رام الله 2	ضواحي القدس	بيت لحم	الخليل	قلقيلية	سلفيت	نابلس	شمال الخليل	جنوب نابلس	طولكرم	طوباس	المجموع
سنة تشكيل الفريق		2013/2012					2015/2014					2016/2015					
جنس المدير	ذكر	9	9	11	7	11	8	13	9	10	10	8	7	6	6	8	132
	أنثى	10	13	15	14	10	14	14	16	16	13	10	9	7	7	4	172
جنس المدرسة	ذكور	7	9	9	5	8	9	7	9	6	8	7	7	3	4	6	104
	اناث	10	10	14	13	10	9	8	15	16	13	8	9	7	5	4	151
	مختلطة	2	3	3	3	3	4	12	1	4	2	3	–	3	4	2	49
مجموع المديرين/ المدارس		19	22	26	21	21	22	27	25	26	23	18	16	13	13	12	304
		88					144					72					

*تم اختيار مجموعتين تدريبيتين لمديرية رام الله الأولى في العام الدراسي 2013/2012 والثانية في العام الدراسي 2015/2014 كونها المديرية الأكبر من حيث عدد المدارس

اجراءات البحث:

نفّذ البحث وفق الإجراءات الآتية:

أولاً: بناء أدوات البحث واعتمادها

طُورت أدوات عدّة في البحث لغايات التثليث في البيانات ومصادرها وضمان مصداقية وموثوقية النتائج، وتمثلت في:

1) **استبانتان:** الأولى استبانة " ممارسات فريق التطوير المدرسي وانجازاته". تم بناؤها بالاستناد إلى معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015)، ومجموعة من الأدبيات عن مؤشرات وممارسات مدارس الفاعلة ومنها (Townsend, 2007; Laila, 2015). وزّعت على جميع المديرين الملتحقين ببرنامج "تطوير القيادة والمعلمين"، وهدفت إلى استقصاء آرائهم في ممارسات فرق التطوير لتحسين الأداء المدرسي. تكونت من ثلاثة أقسام: معلومات عامة، وممارسات فريق التطوير المدرسي وتكونت من عشرين فقرة، درّجت الاستجابة عنها بتدريج ليكرت الخماسي، وإنجازات فريق التطوير المدرسي (أنظر الملحق2)، والثانية استبانة " فرق التطوير المدرسية: المساهمات والتحديات، ومقترحات التطوير" وهي استبانة نوعية ومفتوحة الإجابة مرتبطة ببنود الاستبانة الأولى، تم توزيعها على جميع المديرين الملتحقين في الفوج الأول (عام 2013/2012)؛ كونه مضى على تشكيل الفرق في مدارسهم أكثر من 3 سنوات، وبالتالي لديهم تجربة وخبرة أعمق بالعمل مع فرق التطوير، ويمكنهم أن يعطوا صورة أشمل وأعمق عن انجازات الفرق، وتكونت الاستبانة من خمسة أسئلة تتعلق بمساهمات فرق التطوير، والتحديات التي واجهت– وتواجه– فرق التطوير المدرسي، ومقترحاتهم لزيادة فاعلية هذه الفرق. (أنظر الملحق3)

2) مقابلات مع 12 من المسئولين في المديريات الذين يتابعون عمل المدارس والمديرين من نوّاب مديري التربية، ورؤساء وموظفين في أقسام المتابعة الميدانية، وتكونت من ستة أسئلة هدفت إلى استقصاء آرائهم في فاعلية فرق التطوير في المدارس المشاركة في برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" ذات العلاقة بمجالات المدرسة الفاعلة، وفي الإنجازات التي حققتها، والتحديات التي واجهت الفرق، ومقترحاتهم لزيادة فاعليتها في التحسين المدرسي. (أنظر الملحق 4)

3) التقارير السنوية لبرنامج "تطوير القيادة والمعلمين" (USAID, 2014; USAID, 2015 & USAID, 2016) التي أعدتها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية من خلال مكتب الأميديست في الضفة الغربية بصفتها الداعمة للبرنامج. وقد احتوت التقارير الثلاثة على جزئية ذات علاقة بفاعلية فرق التطوير المدرسية في كل سنة، وذلك لمقارنة نتائجها بما جاءت به نتائج هذا البحث ودعمها. واستهدفت التقارير في جزئيتها الخاصة بفرق التطوير المدرسي 48 مدرسة، بواقع 16 مدرسة كل سنة، اختير من كل فريق 4 أعضاء من كل فريق (معلمان وولي أمر والمدير). تم توزيع استبانات عليهم، وعمل مقابلات معهم ضمن 8 مجموعات بؤرية؛ كل منها مكونة من 8 أعضاء (مجموعتان من المديرين، ومجموعتان من أولياء الأمور، وأربع مجموعات من المعلمين).

ثانياً: التأكد من صدق الأدوات وثباتها.

تم التأكد من صدق الأدوات بعرضها على مجموعة تربويين من ذوي الخبرة في البحث التربوي وتطوير البرامج وتقويمها، وتركّزت ملاحظاتهم على تعديلات لغوية ومفاهيمية في مجال القيادة المدرسية والتحسين المدرسي، وتم التأكد من ثباتها من خلال ايجاد الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لاستجابات عينة استطلاعية من المديرين، وبلغ معامل الاتساق الداخلي لاستبانة " ممارسات فريق التطوير المدرسي وانجازاته" 0.899، أما الاستبانة الثانية فتم التأكد منها بإعادة الاستبانة على عينة من أفراد البحث، وإيجاد الصلة بين الاستجابات في المرتين، وقد وجد تقارب في إجاباتهم بنسبة تزيد عن 80%. وهذا يعني أن الأدوات تمتاز بقدر كاف من الثبات.

ثالثاً: توزيع الاستبانات من خلال:

- توزيع الاستبانات على أفراد مجتمع البحث من المديرين بطرق عدّة حسب المديريات: إما تسليمها مباشرة للمديرين، أو عبر بريد المديرية، أو عبر البريد الالكتروني للمديرين في بعض المديريات.
- التواصل مع منسقي فرق التطوير في مديريات التربية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في المناطق المقصودة من البحث لمتابعة تعبئة الاستبانات وجمعها من المديرين.
- جمع الاستبانات الورقية من مكاتب مديريات التربية، وسحب الاستبانات الالكترونية.

رابعاً: تحليل الاستبانات:

شملت المعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل استبانة "ممارسات فريق التطوير المدرسي وإنجازاته" في الآتي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث عن فقرات استبانة "ممارسات فريق التطوير المدرسي وانجازاته"، وتمّ اعتماد القيمة 3.67 فما فوق لتعبر عن ممارسات فاعلة لفرق التطوير، وفق العلاقة الآتية:

(أكبر قيمة للفقرة – أصغر قيمة لها)/عدد التقديرات المطلوبة (مرتفعة، متوسطة، ضعيفة) = 5 – 1 / 3 = 4/ 3 = 1.33

بالتالي، فإنّ المتوسط: من 3.67 إلى 5.00 تدل على ممارسات مرتفعة الفاعلية، ومن 2.33 إلى 3.66 متوسطة الفاعلية، ومن 1.00 إلى 2.33 ضعيفة الفاعلية.

- اختبار ت t–Test، وتحليل التباين الأحادي ANOVA لفحص فرضيات البحث.
- معادلات خط الانحدار (ص= أس + ب أو $Y= \alpha + \beta x$) لمعرفة تأثير كل من عدد الصفوف في المدرسة وعمر فريق التطوير فيها على فاعلية ممارسات فريق التطوير، إذ إن:

ص (Y)= فاعلية ممارسات فرق التطوير، س (x) = المتغير (عدد الصفوف أو عمر الفريق)،

أ، ب (α, β): ثوابت معادلة خط الانحدار

أما تحليل الجوانب النوعية في استبانة "فرق التطوير المدرسية: المساهمات والتحديات مقترحات التطوير"، والأسئلة المفتوحة في استبانة" ممارسات فريق التطوير المدرسي وانجازاته"، والمقابلات (اللاحقة)، فكان من خلال تحليل إجابات الأفراد ومن ثم استخلاص أهم الأفكار وتجميعها ضمن أفكار رئيسة Themes وربطها بأسئلة الدراسة.

خامساً: اجراء المقابلات:

تمت مقابلة 12 من المسئولين عن متابعة المديرين والمدارس (6 من منسقي فرق التطوير في المديريات وهم من النوّاب الفنيّين والإداريين لمديري التربية في المديريات المقصودة، و6 من موظفي ورؤساء أقسام المتابعة الميدانية)، وبلغت مدة المقابلة الواحدة ساعة في المتوسط، وتم تدوين اجاباتهم على نماذج ورقية، ومن ثم تفريغها وتحليلها واستخلاص النتائج.

سادساً: مراجعة تقارير برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" للسنوات الثلاثة التي نفذ فيها البرنامج.

سابعاً: استخلاص النتائج النهائية من النتائج المتمخضة عن تحليل أدوات البحث.

النتائج:

تمحورت نتائج البحث الذي هدف إلى تعرّف فاعلية القيادة التشاركية من خلال فرق التطوير المدرسية في تحسين أداء المدارس المبني على معايير المدارس الفاعلة، التي تم تشكيلها في المدارس المشاركة في برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" منذ العام الدراسي 2012/ 2013، بالإجابة عن السؤال الرئيس للبحث والأسئلة الفرعية له، وفحص الفرضيات المرتبطة بها، بالاستناد إلى إجابات مديري هذه المدارس، وعينة من مسئوليهم في مديريات التربية. علماً أن عدد الذين استجابوا لاستبانة "ممارسات فريق التطوير وانجازاته" 276 مديراً ومديرة، أي ما نسبته 91% من مجتمع البحث، وأن عدد الذين أجابوا استبانة " فرق التطوير المدرسية: المساهمات والتحديات مقترحات التطوير" بلغ 75 من أصل 88 مديراً ومديرة أي 85% من مديري الفوج الأول. ويرصد الجدول 2 أعداد المديرين الذين استجابوا للاستبانات وتوزيعهم حسب جنس المدير والمدرسة وسنة تشكيل الفريق. وقد دعمت إجابات المديرين بالبيانات المجمعة من مقابلة 12 من المسئولين في المديريات، وتقارير برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" السنوية، وستعرض النتائج من خلال إجابة الأسئلة بشكل متتابع.

الجدول (2): أعداد المستجيبين لأدوات البحث وتوزيعهم حسب المديرية وجنس المدير والمدرسة وسنة تشكيل الفريق

المنطقة التدريبية (المديرية)		قباطية	جنين	جنوب الخليل	رام الله 1	رام الله 2	ضواحي القدس	بيت لحم	الخليل	قلقيلية	سلفيت	نابلس	شمال الخليل	جنوب نابلس	طولكرم	طوباس	المجموع
سنة تشكيل الفريق		2013/2012**					2015/2014					2016/2015					
جنس المدير	ذكر	8	8	9	7	8	8	13	9	10	10	7	7	4	6	7	121
	أنثى	10	10	12	11	10	14	14	16	16	13	8	7	3	7	4	155
جنس المدرسة	ذكور	6	6	9	5	5	9	7	9	6	8	7	7	2	4	5	95
	اناث	10	9	11	10	10	9	8	15	16	13	8	7	3	5	4	138
	مختلطة	2	3	1	3	3	4	12	1	4	2	0	–	2	4	2	43
مجموع المستجيبين		18	18	21	18	18	22	27	25	26	23	15	14	7	13	11	276
		75					141					60					

*جميع الأفراد الذين أجابوا عن أسئلة استبانة " ممارسات فريق التطوير المدرسي وانجازاتهم "

**الأفراد الذين أجابوا عن أسئلة الاستبانة النوعية " فرق التطوير المدرسية: المساهمات والتحديات ومقترحات التطوير"

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصّه: ما ممارسات فرق التطوير المدرسية في قيادة المدارس؟

للإجابة السؤال؛ تم تحليل اجابات المديرين عن استبانة "ممارسات فريق التطوير المدرسي وانجازاته" التي تمثّل رأيهم في ممارسات قامت بها فرق التطوير في مدارسهم. وتبين من التحليل أن مجمل ممارسات فرق التطوير كانت بمتوسط حسابي 3.83، وأن أكثر ممارسات الفرق كانت في إعداد رؤية المدرسة ورسالتها، والتحليل البيئي للمدرسة وتقدير احتياجاتها، وترتيب أولويات العمل فيها، وتعزيز العمل الجماعي في المدارس، والعلاقات مع المجتمع المحلي، وفي التقويم الذاتي للمدارس وجمع البيانات، وفي إعداد خطط إجرائية لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.

كانت لفرق التطوير ممارسات أقل، وإن كانت ما زالت ضمن فئة المتوسطات المرتفعة، في تسويق رؤية المدرسة ورسالتها، وفي تقديم مقترحات لاستراتيجيات تعليمية تعزز تعلم الطلبة، وفي مشاركتها في رسم سياسات مدرسية مرتبطة بالمناخ المدرسي بما يعزز انتماء أفراد المجتمع المدرسي. أما عن أقل ممارسات فرق التطوير، فكانت في مشاركتها في تنفيذ بحوث إجرائية بمتوسط حسابي 3.36، ويمثل المتوسط الأقل والممارسة الوحيدة ضمن فئة الممارسات المتوسطة، تلتها صناعة قرارات مستندة إلى بيانات نتائج تحصيل الطلبة، وتجنيد الأموال من المجتمع المحلي لتنفيذ خطط المدرسة بمتوسط حسابي 3.68، وبناء مجتمعات تعلمية في المدرسة بمتوسط حسابي 3.69. ويظهر الجدول 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المديرين عن استبانة "مساهمات فريق التطوير المدرسي وانجازاته" لممارسات فرق التطوير المدرسية من وجهات نظر مديري المدارس بشكل تنازلي.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد البحث عن فقرات استبانة " ممارسات فريق التطوير وانجازاته"

ترتيب الفقرة	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	إعداد رؤية المدرسة ورسالتها	4.08	0.69
2	تقدير احتياجات المدرسة	4.06	0.58
12	تعزيز العمل الجماعي في المدرسة	4.04	0.57
6	التحليل البيئي للمدرسة	3.97	0.63
10	تعزيز علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي	3.97	0.72
3	ترتيب أولويات المدرسة	3.95	0.56
7	وضع أهداف واضحة لتطوير المدرسة	3.93	0.52
1	جميع البيانات الخاصة بالتقييم الذاتي للمدرسة	3.87	0.52
20	المساهمة في تطوير أداء المدرسة لتحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها	3.85	0.57
9	إعداد خطة إجرائية لتطوير المدرسة	3.84	0.64
15	تقديم مقترحات لتفعيل موارد المدرسة (المادية والبشرية)	3.82	0.57
17	تقديم مقترحات لحل المشكلات (الاكاديمية والسلوكية) لدى الطلبة	3.82	0.56
8	إعداد خطة استراتيجية لتطوير المدرسة.	3.78	0.65
5	تسويق رؤية المدرسة ورسالتها.	3.77	0.69
16	تقديم مقترحات لاستراتيجيات تعليمية تعزز تعلم الطلبة.	3.74	0.60
14	المشاركة في رسم سياسات مدرسية مرتبطة بالمناخ المدرسي بما يعزز	3.72	0.56
13	المساهمة في بناء مجتمعات تعلمية في المدرسة	3.69	0.62
11	تجنيد الاموال والدعم من المجتمع المحلي لتنفيذ خطط دراسية	3.68	0.88
18	صناعة قرارات مستندة الى بيانات نتائج تحصيل الطلبة	3.68	0.61
19	المشاركة في تنفيذ بحوث إجرائية لتحسين مستوى أداء الطلبة	3.25	0.83
المتوسط الكلي		**33.8**	**0.63**

أما عن فرضيات البحث المرتبطة بالسؤال الأول والمتمثلة في:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لممارسات فريق التطوير تعزى لجنس المدير.

لاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار ت t-Test للعينات المستقلة، ووجد من الاختبار أن مستوى الدلالة 0.160، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء المديرين في ممارسات فرق التطوير المدرسية تعزى لجنس مدير المدرسة (ذكر، أنثى). والجدول 4. يظهر نتائج اختبار ت للفروق في آراء المديرين في ممارسات فريق التطوير.

الجدول (4): نتائج اختبار ت للفروق بين الذكور والإناث في رأيهم في ممارسات فرق التطوير المدرسي

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ممارسات فرق التطوير المدرسي	ذكر	121	3.79	0.355	1.409-	274	0.160
	انثى	155	3.85	6.38			

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لممارسات فريق التطوير المدرسي تعزى لجنس المدرسة.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA، ووجد من التحليل أن مستوى الدلالة 123.، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في ممارسات فريق التطوير المدرسي تعزى لجنس المدرسة (ذكور، اناث، مختلطة)

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لممارسات فرق التطوير المدرسي تعزى لمتغير عمر فريق التطوير في المدرسة.

لفحص هذه الفرضية استخدم أيضاً تحليل التباين الأحادي ANOVA، ووجد من التحليل أن مستوى الدلالة 059.، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في ممارسات فريق التطوير المدرسي تعزى لعمر فريق التطوير المدرسي (سنة، سنتان، ثلاث سنوات).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لممارسات فريق التطوير المدرسي تعزى لمتغير عدد الصفوف في المدرسة.

لفحص الفرضية استخدم أيضاً تحليل التباين الأحادي ANOVA، وجد من التحليل أن مستوى الدلالة 908.، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في ممارسات فريق التطوير المدرسي تعزى لعدد صفوف المدرسة (1-4 صفوف، 5- صفوف ، 9-12 صف). ويبيّن الجدول 5 نتائج تحليل التباين التباين الأحادي لممارسات فرق التطوير المدرسية تبعا لمتغيرات جنس المدرسة وعدد الصفوف فيها وعمر فرق التطوير.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لممارسات فرق التطوير تبعا لمتغيرات جنس المدرسة وعدد صفوفها وعمر فرق التطوير

المجال العام	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
ممارسات فريق التطوير المدرسي	جنس المدرسة	بين المجموعات	0.581	2	0.291	12.1	0.123
		داخل المجموعات	37.6	273	0.138		
		الكلي	38.2	275			

	عمر الفريق	بين المجموعات	0.783	2	0.391	62.8	0.059
		داخل المجموعات	37.4	273	0.137		
		الكلي	38.2	275			
	عدد صفوف المدرسة	بين المجموعات	0.028	2	0.014	0.097	0.908
		داخل المجموعات	35.9	250	0.144		
		الكلي	36.0	252*			

*هناك 23 مدير/ة مدرسة لم يوضحوا عدد الصفوف في مدارسهم فاعتبرت قيم مفقودة missing values

رغم أنه لم تتضح أية فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ لممارسات فرق التطوير تبعا لمتغيرات عدد الصفوف في المدرسة وعمر فريق التطوير فيها، إلا أنه ولمعرفة طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين مع ممارسات الفرق المدرسية، حيث أن هذين المتغيرين كميّين، تم إيجاد معادلة خط الإنحدار التي تربط كل منهما بممارسات فريق التطوير. تبيّن من التحليل وجود علاقة عكسية ضعيفة بين عمر الفريق وفاعلية ممارساته، وعلاقة إيجابية ضعيفة جدا بين عدد الصفوف في المدرسة وفاعلية ممارساته، إذ وجد أن:

- فاعلية ممارسات فريق التطوير المدرسي = 3.82 + 0.002 *عدد الصفوف في المدرسة
- فاعلية ممارسات فريق التطوير المدرسي = 3.98 – 0.076 * عمر فريق التطوير المدرسي

ويوضح الجدول 6. تحليل معاملات معادلات خط الانحدار لعلاقة كل من متغيري عدد الصفوف في المدرسة عمر فريق التطوير فيها بفاعلية ممارسات فريق التطوير.

الجدول (6): تحليل معاملات معادلات خط الانحدار لعلاقة متغيري عدد الصفوف في المدرسة وعمر فريق التطوير بفاعلية ممارساته.

المتغير	معاملات خط الانحدار		
	قيمة المعاملات		الخطأ المعياري
عدد الصفوف في المدرسة	ب (α)	3.82	0.089
	أ (β)	0.002	0.004
عمر فريق التطوير المدرسي	ب (α)	3.98	0.072
	أ (β)	0.076-	0.034

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني؛ ونصّه: ما مساهمة فرق التطوير المدرسية في تحسين أداء المدارس في مجال: التخطيط، والعلاقات، والتعليم والتعلم، والتقويم، والبيئة المدرسية، والموارد المدرسية، وتوظيف التكنولوجيا فيها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم توظيف نتائج ثلاث أدوات: استبانة " فريق التطوير: المساهمات والتحديات ومقترحات التطوير"، والمقابلات مع المسئولين عن متابعة المدارس والمديرين، وتقارير برنامج " تطوير القيادة والمعلمين" السنوية.

أولاً: نتائج استبانة " فريق التطوير: المساهمات والتحديات مقترحات التطوير"

أظهر تحليل الاستبانة التي تضمنت مجموعة أسئلة مفتوحة الإجابة، والتي تتعلق بمساهمات فريق التطوير المدرسي في مجالات: التخطيط، والعلاقات، والتعليم والتعلم وما يرتبط به من تقويم، والبيئة المدرسية والموارد المدرسية والتكنولوجيا النتائج الآتية:

مجال التخطيط: تضمن هذا المجال ثلاث محاور رئيسة، هي: التقويم الذاتي، وبناء الرؤية والرسالة، والتخطيط الاستراتيجي والإجرائي.

- **التقويم الذاتي:** ظهر اتفاق بين جميع المديرين على أن فريق التطوير المدرسي أخذ على عاتقه عملية التقويم الذاتي للمدرسة، إذ قام الفريق بالترويج الاعلامي للتقويم الذاتي وأهميته، واختيار عينة من جميع الأطراف المعنية بالتقويم الذاتي

للمدرسة، والتي تشمل جميع المعلمين وعينة من الطلبة والأهالي، وقام بشرح طريقة تعبئة الاستبانات بناء على مقياس أداء متدرج، ومن ثم توزيع الاستبانات ومتابعة تعبئتها، وإجراء المقابلات مع بعض من أفراد العينة المختارة، وتفريغ الاستبانات والمقابلات، وتحليل بياناتها، ومن ثم استخلاص النتائج، وكتابة التقرير ومناقشته مع ذوي العلاقة.

- **بناء رؤية المدرسة ورسالتها:** كان هناك اتفاق على أنها المرة الأولى في المدارس التي يتم فيها بناء رؤية ورسالة بطريقة تشاركية بعيدا عن الارتجالية، وبطريقة علمية بالاستناد إلى نتائج التقويم الذاتي، وأنّه كان للفريق دور فاعل في صياغتها ونشرها وتسويقها بطرق متعددة منها: موقع المدرسة الالكتروني، والنشرات، وتوزيعها على مؤسسات المجتمع المحلي، وطباعتها على برامج الحصص اليومية وتوزيعها على الطلبة، ووضعها في مكان بارز من المدرسة ليتسنى للجميع معرفتها.
- **التخطيط الاستراتيجي والإجرائي:** أظهر التحليل دوراً بارزاً لفريق التطوير في رصد احتياجات المدرسة بناء على نتائج التقويم الذاتي والتحليل البيئي لها، وترتيب الأولويات ووضع الأهداف الاستراتيجية للمدرسة وبناء خطة استراتيجية تتوافق والأولويات ومع رؤية المدرسة ورسالتها ضمن مجالات المدرسة الفاعلة. وأصبح التخطيط الاستراتيجي جزءاً من عمل المدرسي التشاركي. كما أظهر التحليل دورا فاعلا لفريق التطوير في بناء خطة إجرائية للمدرسة تنبثق عن خطتها الاستراتيجية وتنسجم مع خطة المديرية، وأن للفرق مساهمة كبيرة في طباعتها وترويجها ومتابعة تنفيذها، والعمل على توفير ما يمكن من دعم لتنفيذ أنشطتها.

مجال العلاقات: تضمن هذا المجال محوريْن: العلاقات الداخلية، والعلاقات الخارجية:

- العلاقات الداخلية: أظهر التحليل مساهمة فريق التطوير في تعزيز علاقات المدرسة الداخلية؛ من خلال الإشارة إلى الجهد الواضح للفريق في تبنيه للعديد من النشاطات التربوية التي تعزز هذه العلاقات، وحرصه على بناء علاقات إيجابية مع وبين الهيئة التدريسيّة والطلبة، وعلى توزيع الأدوار والتعاون البناء وحثّهم على تبني رؤية المدرسة ورسالتها وتنفيذ أنشطتها، ما انعكس على تفعيل اللجان المدرسية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، وإقامة أنشطة مشتركة بين المعلمين وبين الطلبة، وأصبح هناك تحول واضح نحو الاهتمام بآراء الجميع بالذات الطلبة.
- العلاقات الخارجية: أظهر التحليل مساهمات الفريق في التشبيك مع مؤسسات المجتمع المحلي على رأسها البلديات في دعم خطة المدرسة، بالإضافة إلى العيادات، والهلال الأحمر، والنوادي، والجامعات، والمكتبات العامة، والوزارات بالذات الزراعة والصحة، والمراكز النسوية، ليس فقط من أجل الدعم المادي؛ وإنما من أجل دعم عمليات التعليم والتعلم فيها. وفي توظيف الفريق وسائل متعددة للاتصال بهذه المؤسسات، وأصبح الفريق حلقة الوصل بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال التواصل معهم ومشاركتهم مناسباتهم، واقتناص الفرص لدعوتهم للمدرسة في أية مناسبات ممكنة، وإشراكهم في العديد من الأنشطة المدرسية وصناعة بعض القرارات. إلى جانب استقطاب الأهالي إلى المدرسة، وتقديم خدمات لهم؛ بالذات الأمهات مثل دورات حاسوب ومحو أمية وتثقيف صحي وإسعافات أولية التي انعكست على تعلم الطلبة وعلى صحتهم النفسية والجسدية.

مجال البيئة المدرسة (المادية والمعنوية)

أسهب أفراد البحث في سرد مساهمات فرق التطوير في تحسين البيئة بالذات المادية منها؛ فقد كانت لهم مساهمات واضحة في تجميل المدرسة وإنشاء الحدائق، وعمل الجداريات، وحملات الصيانة، وزراعة الأشجار، وبناء الأسوار والمظلات، وتنظيم الملاعب، وتزيين وترتيب الصفوف، والاهتمام بإشراك الطلبة والمجتمع المدرسي والمحلي في هذه الأنشطة ومنحهم أدوارا قيادية، والحرص على توزيعهم ضمن لجان. ما ساهم في تقليل حالات العنف لدى الطلبة، وتحفيزهم المستمر على العمل ما انعكس عليهم أكاديميا وسلوكيا.

مجال الموارد (المادية والبشرية)

ظهر لفرق التطوير مساهمة في تفعيل موارد المدرسة في مجالات عدة أهمها: دعم المعلمين والطلبة وتوجيههم إلى تفعيل غرف المراكز التخصصية، مثل: المختبرات، وغرف المصادر والمكتبات، والإذاعة المدرسية، وغرف الرياضة، والملاعب، والساحات وكافة المرافق في تنفيذ الدروس بما يدعم المنهاج، وبناء نماذج خاصة لمتابعة توظيفها. وفي رصد احتياجات المعلمين، بالذات في مجال الحاسوب وتدريبهم أو التنسيق لتدريبهم على توظيف الحاسوب في التعليم والإدارة، ومساهمتها الكبيرة في إنشاء الموقع الكترونية للمدارس وتفعيلها.

مجالات التعليم والتعلم، والتقويم، وتوظيف التكنولوجيا:

أظهر التحليل تداخلاً في إجابات المشاركين في مجالات التعليم والتعلم والتقويم وتوظيف التكنولوجيا. وعبروا عن مساهمات فرق التطوير فيها، وإن كانت من خلال الهيئة التدريسية كاملة. فقد أشار أفراد البحث إلى تواصل فرق التطوير مع المعلمين والإشراف التربوي لرصد احتياجاتهم والتنسيق لتلبيتها، وحرصهم مع المعلمين الملتحقين ببرنامج تأهيل المعلمين ضمن برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" على نقل الخبرة إلى باقي زملائهم في المدرسة، وتبادل الزيارات بينهم ما انعكس على توظيف العديد من المعلمين لاستراتيجيات تعليم متنوعة متمركزة حول المتعلم ذكروا منها: التعليم التكاملي، والتعلم النشط، والتخطيط من المخرجات، وتوظيف التكنولوجيا، والرحلات المعرفية، والتعلم بالمشاريع وغيرها، إضافة إلى توظيف استراتيجيات وأدوات تقويم حقيقية متنوعة، ومنها ملفات الإنجاز للطلبة، وتقويم أداء الطلبة، ودعم مبادراتهم ومشاريعهم ومتابعتها. كما أظهروا جهود فريق التطوير مع المعلمين في تحليل نتائج الاختبارات وبناء خطط علاجية وتقديم مقترحات ومبادرات لحل المشكلات الأكاديمية بالذات في القراءة وفهم المقروء والرياضيات، وفي تشجيع تبادل الخبرات مع مدارس العناقيد[1] والاستفادة من تجاربها الناجحة ومناقشة انعكاساتها على تعلم الطلبة.

كما أظهر التحليل في هذه المجالات دور فرق التطوير في استقطاب الأهالي إلى المدارس ما سهّل تواصلهم مع المعلمين، والوقوف عند احتياجات أبنائهم، والتعاون في العمل على تلبيتها بطرق عدّة، ومنها: التعليم المساند، وتوفير مصادر وأجهزة ووسائل تكنولوجية داعمة للتعلم، وفي التنسيق لدورات تدريبية للأهالي ما انعكس على اهتمامهم بأبنائهم ومن ثم تحصيلهم وتعلمهم.

بيّن المشاركون دورا فاعلا لفرق التطوير في التحسين العام للمدرسة؛ من خلال الحراك الجماعي والتعاون البناء الذي أحدثته، وأن العمل الجماعي حلّ محل العمل الفردي الارتجالي، وأن مبادرات المدارس على مستوى المديريات والوزارة زادت بشكل ملحوظ. وأظهروا دور الفرق في تبني الطرق العلمية والتخطيط المدروس المستند إلى بيانات التقويم الذاتي، وترتيب الأولويات، والعمل على حل المشكلات التي تواجه المدرسة، وفي تعزيز العلاقات مع المجتمع المحلي، وتحسين المناخ المدرسي، وفي تشجيع المعلمين على تنويع استراتيجيات التدريس وتوظيف التكنولوجيا، وعقد زيارات تبادلية داخل المدرسة ومع مدارس العنقود، والتعاون مع الأهالي. وكلها انعكست على الأداء العام للمدرسة. أما عن نتائج الطلبة في الامتحانات الوطنية والموحدة، فلم يؤكدوا على التحسين الواضح؛ فقد تفاوت المشاركون في إجاباتهم بين تحسّن، وتحسّن ضئيل، وثبات نسبي. وأشار البعض إلى أن هذا الجانب يحتاج إلى سنوات عدة ليظهر جليا.

[1] مجموعة من المدارس المتقاربة جغرافيا، تكون إحدى هذه المدارس مركز للعنقود، وتكون حلقة الوصل بين المدارس المشتركة في العنقود لعقد اللقاءات التربوية، ونقل الخبرات فيما بينها (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2013ب، ص.52).

ثانياً: نتائج المقابلات مع المسئولين

بعد مقابلة 12 من المسئولين عن المديرين ومتابعة المدارس، بيّن معظم المسئولين في المديرية أن صلتهم بفرق التطوير المدرسية ليست مباشرة، وأن صلتهم المباشرة هي بمديري المدارس الذين أصبحوا يعملون مع فرق تطوير، وأكدوا أنهم تلمسوا العمل والنهج التشاركي في المدارس وعزوا ذلك لفرق التطوير فيها بقيادة المديرين. وأكدوا وجود تغير واضح في المناخ العام للمدارس والأداء فيها، بسبب برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" بشكل عام، وأن التغيير لا يمكن ارجاعه إلى المدير فقط أو جهة معينة؛ وعزوه إلى الدعم الذي تلقته المدارس المشاركة، وإلى الحراك الجماعي والتعاون بين أفراد المدرسة وانفتاحهم على المجتمع، والانتقال من العمل الفردي إلى الجماعي، وأن فرق التطوير والمعلمين المشاركين في البرنامج عوامل ساهمت في التغيير، يشير أحد نواب مديري التربية:

" مدير المدرسة لا يمكن ان يقوم بهذه النهضة بدون فريق تطوير في أي مستوى من المستويات"

من أبرز ما استخلص من آرائهم في التحسن في أداء المدارس في مجالات المدرسة الفاعلة:

- **مجال التخطيط:** أجمع المشاركون أن التغيير في عملية التخطيط المدرسي كان بارزاً؛ فقد أكدوا إلى أن التخطيط أصبح مستنداً إلى طرق علمية، وإلى تقويم ذاتي باستخدام أدوات علمية، وفي التحليل البيئي للمدارس وتحديد الاحتياجات وترتيب الأولويات، وظهر ذلك من خلال بناء الأهداف، وتحديد الأنشطة والإجراءات، ووضع إطار زمني واقعي ومنطقي، ومتابعة الخطط بناء على مؤشرات أداء قامت الفرق ببنائها، وإعداد التقارير المتعلقة بانجازات الخطط. ويشير أحد النواب لمدير تربية:

" ..أصبح للمدرسة بفضل الفريق القدرة على بناء الخطط بطريقة مدروسة وهادفة مبنية على تقييم ذاتي للمدرسة.."

ويؤكد آخر:

" كان التحليل البيئي ارتجالي، لكن مع وجود فريق تطوير أصبح التقويم الذاتي والتحليل البيئي جزء لا يتجزأ من التخطيط"

- **مجال العلاقات:** أصبح هناك انسجام وتعاون أكبر من ذي قبل مع الإدارة وبين أفراد المدرسة، بالذات بين المعلمين المشاركين في برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" والذي جزء منهم هم من فريق التطوير، فكان هناك تبادل للزيارات والخبرات فيما بينهم، وتنفيذ أنشطة تكاملية معاً، ما ساهم في تنميتهم مهنيا. وأشار المشاركون إلى مساهمة فريق التطوير في إيجاد حراك داخل المدرسة وخارجها، بدأ بتنفيذهم التقويم الذاتي للمدرسة، ودورهم في الانفتاح على المجتمع المحلي مساهمتهم في جلبه إلى المدرسة، كما ظهر تعاون ونشاطات مشتركة بين المدارس بالذات المشاركة في البرنامج. وأشاروا إلى تغيير النمط القيادي في كثير من المدارس من الفردية والديكتاتورية إلى العمل كفرق. يقول أحد النواب لمدير تربية:

" التغيير واضح وإن كان بنسب متفاوتة فمثلا المدير ... لم نكن نتوقع يوما أن يتغير، الآن لا يعمل إلا من خلال الفريق....أصبح هناك تآلف وانسجام في مدرسته...فهم يعملون كخلية نحل..."

ويقول نائب آخر في نفس السياق:

" بداية العام الدراسي قمنا بنقل المديرة .... إلى مدرسة ليست مشاركة في البرنامج ولا يوجد فيها فريق تطوير.. الآن تعاني من الأعباء الملقاة عليها لأنها كانت في مدرستها السابقة تعمل مع فريق والأعباء موزعة .... لتحل مشكلتها... الآن تعمل على تشكيل فريق تطوير في مدرستها حتى يتوزع الحمل وتنهض بالمدرسة الجديدة"

- **مجالات البيئة المدرسية والموارد:** كانت آراء المشاركين في هذين المجالين متداخلة، وأشاروا إلى أنه لا يمكن فصل موارد المدرسة عن البيئة. وأكدوا أن التغيير الكبير في بيئة المدرسة يرجع إلى الدعم الذي تلقته المدارس المشاركة في البرنامج، وإلى سهولة العمل وإظهار النجاح فيها، وأشاروا إلى أن المدرسة بعناصرها البشرية كافة ساهمت في هذا التغيير حتى الطلبة، ودور فرق التطوير كان من خلال التخطيط وتقديم مقترحات لتحسين البيئة المدرسية بما يحسن البيئة النفسية والأكاديمية، وأشادوا بدورها في توفير متطلبات السلامة العامة (خزانات مياه إضافية، ومشارب، ومظلات،....) وفي التنسيق للعديد من النشاطات المدرسية، وفي زيادة ومتابعة توظيف التكنولوجيا في المدرسة، وفي تفعيل المكتبات والمختبرات والغرف التخصصية واستثمار مرافق المدرسة وتجميلها، وفي توجيه الانتباه إلى امكانات الطلبة بالذات الموهوبين. يقول أحد نواب مديري التربية:

" ... ظهر التغيير واضحا في بيئة المدارس.... حتى شكل المدارس تغير ... شارك الجميع في التغيير وكذلك فرق التطوير"

ويؤكد آخر:

" عندما كنا ندخل بعض المدارس كلها شوك وحجارة.. الآن أصبح فيها حدائق ومقاعد .. وهذا يكشف بوضوح الأثر...لا شيء في الانجازات التي تمت يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة وحده، من المؤكد أن هذا الإنجاز كان من خلال الفريق"

- **التعليم والتعلم وتقويم الأداء، وتوظيف التكنولوجيا:** أشار المشاركون إلى أن المعلمين الذين تلقوا التدريب في البرنامج سواء أكانوا في فريق التطوير أم لا، ساهموا في نقل ما تعلموه إلى المدرسة. وفي التعاون مع العديد من المعلمين في المدرسة في توظيف استراتيجيات حديثة في التعليم تركز على تحسين تحصيل الطلبة وتعلمهم، وكان واضحا في مشاريع المعلمين والمديرين التي عرضت في مؤتمرات المديريات، والتي ركزت العديد منها على علاج الضعف عند الطلبة بالذات في اللغة العربية والرياضيات، مثل: الأنشطة تكاملية، والتعلم بالمشاريع، وتوظيف التكنولوجيا. يقول أحد نواب مديري التربية في هذا السياق:

"هناك تشجيع من الفريق للمعلمين على المشاركة في المبادرات لرفع مستوى التحصيل.... وتشجيع المدارس على التشبيك مع الجامعات للاستفادة من خبراتهم...وتشجيع على توظيف التكنولوجيا في الدروس...."

وعند سؤالهم عن التغيير في مستوى تحصيل المدارس ودور فريق التطوير فيه.. أشار المسئولون إلى أن الوقت مبكر للحكم على التغيير لكن هناك بوادر للتغيير، فما زالت بعض المدارس تتراوح حول مستواها، والبعض الآخر أبدى التحسن في تحصيل طلابها مقارنة بالمدارس الأخرى. وعزوا ذلك إلى أسباب عديدة، ولا يمكن ارجاعها لفرق التطوير وحدها، لكن أشاروا إلى التغييرات الكلية التي تمت في المدرسة والى المناخ العام والحراك فيها والذي ساهمت فرق التطوير المدرسية فيه. يقول أحد رؤساء أقسام متابعة الميدان:

".. لا يمكنني أن أرجع تحسين نتائج الطلبة إلى فريق التطوير لكن يمكن ارجاعه إلى الدعم التي حصلت عليه المدارس... والتطور في المعلمين والاستراتيجيات الحديثة في التعليم.... والتغييرات في البيئة....وتوظيف التكنولوجيا... التي ساهم فريق التطوير فيها..."

ويقول أحد نواب مديري التربية الفنيين:

".... صعب أن أقول إن فريق التطوير حسّن نتائج الطلبة.. أشياء كثيرة صارت في المدرسة.. فريق التطوير واحدة..."

ويؤكد مسئول في أقسام المتابعة الميدانية:

" ...إن ادخال آليات تعلم نشط وتعلم متمركز حول المتعلم ودعم فريق التطوير للمعلمين والتدريب الذي حصلوا عليه أدى إلى نتائج أفضل مقارنة بالمدارس الأخرى..."

ثالثاً: نتائج مراجعة تقارير برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" السنوية:

من مراجعة التقارير، وجد اتفاق عام بين أعضاء فرق التطوير المدرسيّة في السنوات الثلاثة على أهم الأدوار والممارسات التي قامت بها هذه الفرق وإنجازاتها. وأظهرت رضا عالياً من جميع فرق التطوير عن مساهمتها في تنفيذ جميع المهام المتعلقة بمراحل التخطيط المدرسي من تقويم ذاتي، وبناء رؤية ورسالة المدرسة، وتحليل بيئي لها، وتحديد الحاجات وترتيب الأولويات، وبناء الخطط الاستراتيجية والإجرائية. كما أظهرت التقارير وجود التزام بالعمل التعاوني لدى الفرق، وثقة، واحترام متبادل بين أعضائها، وأصبحت التشاركية والعمل كفريق أولوية في المدارس، وأظهرت النتائج وجود دعم من إدارة المدارس لهذه الفرق وتشجيع لها، ورضا أعضاء الفرق عن حرية التعبير عن آرائهم ومناقشتهم لها، ومشاركتهم بأية معلومات يمكن أن تدعم التحسين المدرسي. أما عن تنفيذ الخطة ومتابعتها فقد أظهر أعضاء الفرق رضا عن أدائهم وإن كان بشكل أقل فاعلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث؛ ونصه: ما أبرز الانجازات التي حققتها فرق التطوير المدرسية في مدارسها؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم أيضاً توظيف نتائج الأدوات الثلاثة: استبانة " فريق التطوير: المساهمات والتحديات ومقترحات التطوير"، والمقابلات مع المسئولين عن المدارس والمديرين، وتقارير برنامج "تطوير القيادة والمعلمين". أشار المديرون/ات إلى أبرز الانجازات التي تسجل لفرق التطوير المدرسية، وتتمثل في:

- تعزيز العلاقات الداخلية بين الهيئة التدريسية والطلبة والإدارة، والعمل الجماعي وبروح الفريق في المدرسة، وتعزيز العلاقات الخارجية مع مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور لدعم المدرسة وخططها.
- المساهمة في تحسين البيئة المادية للمدرسة.
- إعداد رؤية المدرسة ورسالتها وتسويقها.
- التقويم الذاتي، والتحليل البيئي للمدرسة، ورصد احتياجات المدرسة وترتيب الأولويات فيها
- المشاركة في بناء الخطط السنوية ومتابعة تنفيذها، والمشاركة في بناء الخطط الاستراتيجية.
- تفعيل استخدام الوسائل التعليمية والغرف التخصصية، وتوظيف التكنولوجيا في المدارس بشكل أكبر.
- الاهتمام والعمل على تحسين تحصيل الطلبة، وبناء خطط علاجية لمعالجة تدني التحصيل والمشكلات الأكاديمية بناء على تحليل النتائج، وتعزيز توظيف استراتيجيات تعليمية تعلمية متمركزة حول المتعلم.
- تنفيذ مبادرات ومشاريع ريادية في المدارس، وتفعيل الأنشطة اللاصفية في المدارس، والمساهمة في تعديل سلوكيات الطلبة وحل المشكلات السلوكية لديهم.
- المساهمة في النمو المهني للمعلمين (بالذات في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم).

أما المسئولون فقد أشاروا إلى الانجازات ذاتها، لكنهم أكدوا أن الانجازات لا يمكن إرجاعها إلى فريق التطوير وحده؛ فالمدرسة كاملة ساهمت فيها، وأن الدعم الذي تلقته المدارس ساهم في تحقيقها. وأن انجازات فرق التطوير كانت متفاوتة، لكنها كانت كبيرة وواضحة في مجال التخطيط والبيئة المدرسية.

وعن أبرز الإنجازات التي اتفقت عليها التقارير، فتمثلت في: تحسين بيئة المدرسة وجعلها صديقة للمتعلم، وتوظيف عال للتكنولوجيا، وتعزيز العلاقات الداخلية والخارجية وتحسين مشاركة المجتمع المحلي في التطوير وأولياء الأمور في تعلم أبنائهم، وجهود ناجحة في تنفيذ التقويم الذاتي وبناء خطة استراتيجية بناء على النتائج، وتطوير رؤية المدرسة ورسالتها، وتعميق الفهم بأهمية رؤية المدرسة ورسالتها ومواءمتها مع الأهداف والغايات التي تتمحور حول تعزيز تعلم الطلبة، وجعل حاجات الطلبة محور

اهتمام وتركيز وسماع صوتهم في صناعة قرارات بالذات فيما يتعلق بتحسين بيئة المدرسة كما يريدونها، وزيادة واضحة في النشاطات اللاصفية، وتوظيف أكبر لاستراتيجيات تعليمية تعلمية متمركزة حول المتعلم، وتوظيف أكبر للمكتبات المدرسية والمختبرات العلمية.

أبدى المديرون/ات رضا عن فاعلية فرق التطوير المدرسية، وأرجعوا فاعليتها إلى عوامل عدّة؛ أهمها: التخطيط الجيد والمدروس، وتقدير عمل الفريق والثقة بأفراده، وتوزيع المهام بينهم، والتعاون والحوار المستمر، والانسجام بين أعضاء الفريق ومع الهيئة التدريسية والإدارة والطلبة والأهالي، والعمل بروح الفريق، والرغبة في العمل والتغيير، وتحمل المسئولية، وشعورهم بأنهم جزء من التطوير المدرسي، ودعم الإدارة لهم وتسهيل مهامهم وتحفيزهم، وإشراكهم في صناعة القرار، ووجود ميثاق عمل ينظّم عملهم، أما المسئولون، فقد تفاوتوا في رضاهم عن فاعلية الفرق، وأشاروا إلى أن المديرين أقدر على تحديد فاعليتها، وتقويم عملها. لكنهم عادوا وأكدوا على النهج التشاركي والعمل الجماعي الذي ساد المدارس، وأنه لا يمكن إنكار دور الفريق في التخطيط لأنشطتها ومتابعتهم لتنفيذها، وفي تقديم مقترحات في آليات تحسين عمليات المدرسة ومخرجاتها، وفي تحسين علاقاتها الداخلية والخارجية، والتي بمجملها ساهمت في التحسن في الأداء العام للمدارس، وازدياد مشاركاتها في الفعاليات والمؤتمرات التربوية التي عقدت في المديريات. يقول أحد النوّاب الفنيين:

" ...*تطور أداء طاقم المدرسة...وازدادت مشاركة المدرسة في الأنشطة والفعاليات التربوية، وحصدت مراكز متقدمة في عدد المسابقات والمبادرات والمعارض...."*

ويقول أحد رؤساء أقسام المتابعة الميدانية:

".... لا شك أنه حدث ثورة في بعض المدارس وأصبحت تتنافس لتقدم الأفضل.. هناك مدارس لم تكن تشارك في أي فعالية... الآن هناك ضغط على المبادرات حتى أن المدرسة الواحدة تريد أن تقدم أكثر من مبادرة وتبرز انجازاتها..."

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ونصّه؛ ما التّحدّيات التي واجهت فرق التطوير المدرسية في تحسين الأداء المدرسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم أيضاً توظيف نتائج الأدوات الثلاثة: استبانة " فريق التطوير: المساهمات والتحديات ومقترحات التطوير"، والمقابلات مع المسئولين عن المدارس والمديرين، وتقارير برنامج " تطوير القيادة والمعلمين".

رغم أن أغلبية المديرين/ ات أظهروا الرضا عن فاعلية فرق التطوير، إلا أنهم اتفقوا على وجود العديد من التحديات والصعوبات التي تعوق عمل الفريق، وتحول دون تأدية عمله بالصورة المأمولة. وعلى رأس هذه التحديات: كثرة الأعباء الأكاديمية والأعمال الكتابية المطلوبة من المعلمين، وقلة خبرة فريق التطوير في مجال التخطيط والقيادة، وقلّة أو محدودية الصلاحيات الممنوحة لفرق التطوير، وقلّة وضوح دور فريق التطوير وحدود صلاحياته. وأشار البعض إلى تحديات أخرى كتنقلات بعض المعلمين من فرق التطوير، وبعض سياسات وزارة التربية بالذات تلك المتعلقة بحدود العلاقات مع المجتمع المحلي، إضافة إلى شحّ الموارد.

وقد أظهرت التقارير تحديات تتفق وتلك التي جاء بها مديرو المدارس وتمثلت في: قلّة الوقت المتاح لدى المعلمين للعمل بسبب نصابهم العالي من الحصص، وقلة الموارد والأموال، والبيروقراطية بالذات في السياسات المرسومة في التعامل مع المجتمع المحلي والحصول على الدعم منهم، وصعوبات أحيانا في التواصل المجتمع المحلي.

أما المقابلات مع المسئولين فأبرزت التحديات الآتية: عدم وجود وصف وظيفي أو مهام محددة لفرق التطوير بسبب عدم وجود صفة رسمية لها في المدارس، إضافة إلى ضعف إعداد أعضاء فرق التطوير وتأهيلهم لقيادة المدارس بالذات في مجال التخطيط، وكثرة أعباء المعلمين، وقلّة الوقت المتاح مع أفراده للتطوير، وصعوبات في التواصل مع المجتمع المحلي وإشراكه في نشاطات المدرسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس؛ ونصّه: ما مقترحات مديري المدارس والمسئولين في مديريات التربية لزيادة فاعلية فرق التطوير المدرسية ومساهمتها في التحسين الشمولي للمدرسة؟

للإجابة عن السؤال سُئل كل من المديرين في الاستبانة النوعية " فرق التطوير: المساهمات، والتحديات ومقترحات التطوير" والمسئولين أثناء مقابلتهم عن مقترحاتهم لزيادة فاعلية فرق التطوير المدرسية في التحسين الشمولي للمدرسة، فقد أبرزت الاستبانة مجموعة من المساهمات لفرق التطوير في المدارس وكذلك مجموعة من التحديات دفعت المديرين والمسئولين على حد سواء، إلى تقديم مجموعة من المقترحات لتعزيز المساهمات الإيجابية لفرق التطوير المدرسي وتجاوز التحديات التي رافقت عملها تمثلت في المقترحات الآتية:

- عقد دورات تدريبية لفرق التطوير المدرسي بالذات في مجالات التخطيط، والقيادة، وصناعة القرار.
- تخفيض نصاب معلمي فرق التطوير المدرسي بأن يعطى أعضاء الفريق تفريغات في التشكيلات المدرسية.
- دعم فرق التطوير المدرسية من الوزارة والمديرية والعمل المتواصل معهم والإشادة بإنجازاتهم ونشر خبراتها وتجاربها الناجحة.
- عقد لقاءات تنشيطية مستمرة مع فرق التطوير المدرسي، وتنظيم زيارات لها في المدارس لتبادل الخبرات من التجارب الناجحة.
- الحد من المركزية في التعامل مع المدارس وفرق التطوير؛ بأن تعطي المديرية والوزارة فرق التطوير صلاحيات بالذات في مجال العمل مع مؤسسات المجتمع المحلي، وتجنيد الأموال لدعم عمليات التعليم في المدارس.
- متابعة عمل فرق التطوير المدرسية ضمن معايير ومؤشرات لمهام محددة واضحة، وتقديم التغذية الراجعة لها.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية لفرق التطوير المدرسيّة، والاحتفال بإنجازاتها في احتفالية سنويّة على مستوى المديريات.

مناقشة النتائج:

استهدف البحث التعرف إلى فاعلية القيادة التشاركية من خلال بناء فرق تطوير مدرسية في تحسين أداء المدرسة المبني على معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة. وقد شكّل التحري عن إجابة أسئلة البحث الفرعية التي ستناقش نتائجها تباعاً تحقيق الهدف من البحث.

بيّن البحث توافقا كبيراً في النتائج المستقاة من الأدوات الثلاثة ومن الفئات المستهدفة فيها: مديرين، وفرق تطوير ومسئولين. وتبيّن أن أكثر ممارسات فرق التطوير المدرسية من وجهات نظر المديرين كانت في المهام الآتية: إعداد رؤية المدرسة ورسالتها، وتقدير إحتياجاتها، وتعزيز العمل الجماعي فيها، والتحليل البيئي للمدرسة، وتعزيز علاقتها مع المجتمع المحلي، وترتيب أولويات المدرسة، ووضع أهداف واضحة لتطوير المدرسة، وإعداد الخطط الإجرائية. وعند فحص الفرضيات المرتبطة بهذه الممارسات، لم يتبين وجود فروق بينها تبعا لمتغير جنس مدير المدرسة، وجنس المدرسة وعدد الصفوف فيها وعمر فريق التطوير، وإن دلت معادلات خط الانحدار إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة مع عدد صفوف المدرسة وعلاقة سلبية ضئيلة مع عمر فريق التطوير.

وتعتبر هذه النتيجة منطقية كون مهام فرق التطوير موحدة في المدارس، كون جميع المدارس المشاركة حصلت على نفس الدعم وجميع المديرين تلقوا نفس البرنامج التدريبي في جميع المديريات المقصودة ومن نفس الفريق التدريبي، لكن يمكن أن تعزى العلاقة الإيجابية، وإن كانت غير دالة احصائيا، بين ممارسات الفريق في المدرسة وعدد الصفوف فيها؛ نظرا لوجود تنوع أكبر في مستويات الطلبة، وبالتالي أنشطة أكثر تنوعا لتلبي احتياجاتهم مستوياتهم العمرية والذهنية. وهذا يعني انخراط الفرق في نشاطات أوسع ومشاركة أكبر من المعلمين لتنفيذ هذه الأنشطة مع طلابهم وزملائهم. أما عن العلاقة السلبية الضئيلة بين ممارسات فريق التطوير وعمر الفريق فيمكن ارجاعه إلى فقدان بعض الحماس لدى بعض الأفراد بعد انتهاء البرنامج الذي تلقته المدارس، مع تزامن قلة وجود لقاءات تنشيطية أو تدريبية لفرق التطوير المدرسي للحفاظ على الحماسة التي بدأوا بها. وهذا ما أكد عليه

المديرون والمسئولون؛ بأن فرق التطوير قليلة الخبرة في القيادة والتخطيط المدرسي، وهذا يدعوا إلى ضرورة تنظيم لقاءات وورش عمل لفرق التطوير خلال العام.

وتتفق هذه النتائج وما جاءت به دراسة (Van der Voort & Wood, 2014) التي ركزت على أهمية التدريب لفرق التطوير من أجل التطوير الشمولي والمستمر للمدرسة، وفي أهمية تمكين دور المدير في مساعدة أعضاء الفريق في اكتساب المعارف والمهارات والرغبة في التخطيط ومشاركتهم المستمرة من أجل التطوير. ويتفق ذلك وما جاءت به دراسة (Yager & Yager, 2011) التي أظهرت أن تلقي المدارس لبرامج تدريبية لفترات طويلة يسهم في تعميق تطبيق المبادرات في المدارس وإحداث التحسين فيها.

أما عن مساهمات فرق التطوير في التحسين المدرسي وأبرز انجازاتها في مجالات المدرسة الفاعلة؛ فقد وجد اتفاق بين المديرين والمسئولين وتقارير برنامج "تطوير القيادة والمعلمين" حول مساهماتها في المجالات جميعها. مع تركيز المسئولين على مساهمة الفرق في مجالي التخطيط والبيئة المدرسية أكثر من غيرها؛ ويعزى ذلك لكون فرق التطوير المدرسية ليست رسمية في المدارس، وبالتالي لا يترتب عليهم متابعة لعملها بشكل مباشر، هم يتابعون المديرين والمدارس وخططتها، فظهر التغيير لديهم واضحا في خطط المدارس، وهذه النتيجة تتفق وما جاءت به دراسة (Van der Voort & Wood, 2014) في دور فرق التطوير في عملية التخطيط المدرسي.

أما نتائج المديرين والتقارير، فأظهرت مساهمات كبيرة في مجالات البيئة المدرسية ومواردها وتوظيف التكنولوجيا والعلاقات، ومن ثم التعليم والتعلم وما يرتبط به من تقويم الأداء. ويعزى سبب التأكيد على التغيير في مجالات البيئة والموارد والتكنولوجيا لعوامل عدّة منها: إمكانية قياس التغيير بسهولة؛ فهو تغيير مادي يمكن ملاحظته والتعايش معه، واحداثة بسهولة وسرعة أكبر من التغيير في المجالات الأخرى، كما أن النقلة النوعية بالذات في مجال التكنولوجيا، جاء بناء على القصور الذي أظهرته نتائج التقويم الذاتي، الذي قامت به المدارس من خلال الفرق بداية البرنامج، ما دفع معظم المدارس إلى تبني هدف رفع مستواها في هذا المجال، فظهر جلياً في خططتها الاستراتيجية والإجرائية على حد سواء، ودعم التغيير وتوفير أجهزة تكنولوجية في المدارس في خلال البرنامج، وتدريب المدير وبعض أعضاء فريق التطوير على توظيف التكنولوجيا في التعليم والإدارة، فجاء التدريب وتوفير الأجهزة تلبية لحاجة حقيقية في المدارس.

في مجال العلاقات، بالذات العلاقات الداخلية، أظهرت النتائج وجود دور لفريق التطوير في إيجاد حراك وعمل تعاوني في المدارس، وأن العمل الجماعي حلّ محل العمل الفردي الارتجالي في كثير من الجوانب. ويفسر هذا التغيير وهذا الحراك؛ وجود مهام كان على فريق التطوير المدرسي القيام بها مع المعلمين أو أن يوجهوا المعلمين للقيام بها. هذه المهام لم تكن لتنجز دون العمل المشترك، ومن هذه المهام: التقويم الذاتي، والتحليل البيئي والتعليم التكاملي والتعلم بالمشاريع،..، وقد عزز وجود ميثاق يحكم العمل في المدرسة هذا العمل الجماعي الذي انعكس على التحسين المدرسي العام. وهذا يدلل على أهمية وجود ميثاق عمل في المدارس ينظم عمل أفرادها. تتفق هذه النتائج وما توصل إليه مارش وزملاؤه في (Marsh, Waniganayake & Nobik, 2013) في أن وجود لغة مشتركة في المدرسة يعزز بناء قيادة من أجل التعلم، وفي إيجاد نشاط مجتمعي واسع وشامل، وتسهم في دعم التغيير المنظمي نحو الأفضل.

أما على صعيد العلاقات الخارجية، فقد استطاعت فرق التطوير تقوية العلاقة مع المجتمع المحلي، وإشراكه في أنشطة المدرسة، إلا أنه لا زالت هناك صعوبات في التواصل معه، وجلبه إلى المدرسة، وإشراكه بشكل حقيقي وفاعل في كافة المستويات. ويرجع ذلك لعوامل عدّة على رأسها، العامل الثقافي؛ ففي السّياق الفلسطيني، ما زالت ثقافة أن التعليم مسئولية تختص بها المدارس، وأن دعوة المدرسة للمجتمع المحلي يحمل في مضمونه هدفاً واحداً وهو الحصول على الدعم المادي منه، رغم جهود وزارة التربية والتعليم العالي الكبيرة لتغيير هذه الثقافة والصورة النمطية للدعم، وتجاوزه إلى الدعم لعمليات التعليم والتعلم في

المدارس، وأن التعليم مسئولية مشتركة، وأن الجميع شركاء في التخطيط واتخاذ القرار، وهذا يستدعي تكثيف الوزارة ببرامج توعوية للمجتمع المحلي وإيمانه بدوره في دعم عملية التعليم والتعلم، إضافة إلى عامل الوقت؛ من الصعب إيجاد وقت يناسب أفراد المجتمع المحلي، لعقد لقاءات أو فعاليات مشتركة أثناء الدوام المدرسي، خصوصاً أن المدارس تغلق أبوابها بعد الدوام الرسمي. هذا يستدعي إعطاء المديرين صلاحيات أوسع وثقة أكبر لفتح أبواب المدارس خارج أوقات الدوام الرسمي.

وعن تحسّن الأداء في مجال التعليم والتعلم وما يرتبط به من تقويم الأداء؛ فجاء في مرتبة لاحقة بالنسبة لأفراد البحث، وتفسر النتيجة كون التحسّن في مجال التعليم والتعلم لا يتم بشكل مباشر، ويحتاج إلى تغيير للممارسات والسياق والثقافة العامة التي تعتمد على التغيير في المجالات الأخرى، والتي في مجملها متطلب أساسي للتغيير في مجال التعليم والتعلم، فمن الطبيعي ملاحظة التغيير في المجالات الأخرى قبل التغيير في مجال التعليم والتعلم، خصوصا أن الأخير عادة يتم قياسه من خلال مخرجاته المتمثلة في إنجازات الطلبة وتحصيلهم، وتلمُّس التحسين فيها يحتاج إلى وقت وجهد مضاعفين. ورغم ذلك أظهرت النتائج تغييراً في ممارسات المعلمين، وتوظيفهم لاستراتيجيات تعليمية تعلمية جديدة متمركزة حول المتعلمين، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وتأكيدهم على دور فرق التطوير في تعزيز هذه الممارسات، من خلال التحاق بعض المعلمين من فرق التطوير المدرسية في برنامج تأهيل المعلمين الذي هدف إلى رفع كفاياتهم التعليمية، وقيامهم بنقل ما تعلموه في البرنامج وتطبيقه مع المعلمين الآخرين في المدرسة، وتوظيف مع تعلموه مع المعلمين في معالجة المشكلات الأكاديمية في المدرسة في اللغة العربية بالذات القراءة والكتابة وفهم المقروء وفي الرياضيات. فانعكس ذلك على ممارسات باقي المعلمين التعليمية وتطورهم المهني. وتتفق هذه النتيجة وما جاء في دراسة (Hallinger & Heck, 2010b) التي أظهرت دور القيادة التشاركية في تحسين تعلم الطلبة بالذات في الحساب والقراءة، ودراسة (Ghang, 2011) التي أظهرت أيضا علاقة إيجابية بين القيادة الموزعة في المدارس، وتحصيل الطلبة، وطموح المعلمين الأكاديمي، وسعيهم للتطور المهني.

وعلى صعيد المقترحات لزيادة فاعلية فرق التطوير المدرسية بما يحقق التطوير الشمولي للمدارس، فقد جاءت بناء على التحديات التي واجهت عمل فرق التطوير المدرسية؛ فكان من المقترحات: عقد دورات تدريبية ولقاءات تنشيطية لفرق التطوير المدرسي، وتخفيض نصاب معلمي فرق التطوير المدرسي، وتنظيم زيارات تبادلية بين فرق التطوير المدرسية للافادة من التجارب الناجحة، ودعم الوزارة والمديرية للفرق والتواصل المستمر معها، وإعطاء الفرق صلاحيات وبالذات في مجال العمل مع مؤسسات المجتمع المحلي وتجنيد الأموال، وتحفيز أفرادها والإشادة بإنجازاتهم ونشر الخبرات والتجارب الناجحة، ومتابعة وتقويم عملها ضمن معايير ومؤشرات لمهام محددة واضحة وتقديم التغذية الراجعة لها.

وتفسّر جميع المقترحات من طبيعة التحديات التي واجهت هذه الفرق أثناء عملها؛ فمعظم تشكيلة الفرق من المعلمين، ونصاب المعلم الفلسطيني في المتوسط 25 حصة دراسية أسبوعيا؛ أي ما معدله 5 حصص يوميا، وهذا يعني أن المعلم لديه حصة فراغ واحدة في اليوم. وفي ظل وجود مهام أكاديمية صفية ولا صفية على المعلم التخطيط والإعداد لها، وفي ظل صعوبة ضمان وجود أعضاء الفريق مفرغين في نفس الحصة، فإنه يصعب على أعضاء الفريق إيجاد وقت كاف للتحاور في مجالات التحسين المدرسي والتخطيط والإعداد لها، مما يعوق الانجاز بالصورة المبتغاة. هذا يستدعي إعادة النظر في نصاب المعلمين المشاركين في فرق التطوير المدرسي وإعطاء المديرين الصلاحية لاتخاذ هذا القرار. إضافة إلى ذلك فإن فرق التطوير في حد ذاتها لم تتعرض لتدريب متخصص في قيادة المدرسة والتخطيط المدرسي، واكتفي بما يسمى بأنموذج الشلال Cascade Model، بتدريب مدير المدرسة وبعض أفراد الفريق في بعض الحالات، واعتمد عليهم في نقل الخبرة إلى باقي أعضاء الفريق، التي قد تكون مبتورة عندما لا يحسن فيها المدير نقل الرسالة أو جوهر المهام المطلوبة. لذا يُقْترح تدريب متخصص خاص بالفريق.

من التحديات الأخرى والتي تفسر هذه المقترحات، البيروقراطية والمركزية في اتخاذ القرار السائدة؛ ففرق التطوير المدرسية ليست رسمية، فلا توجد سياسات أو تعليمات واضحة بشأنها وصلاحيتها ومهامها ومتابعتها. وما زالت عبارة عن تدخّل مستحدث في بعض المدارس (الملتحقة ببرنامج تطوير القيادة والمعلمين)، ولم يتم مأسستها ضمن نظام المدارس الحكومية الفلسطينية. وهذا ما يؤمل أن يساهم به هذا البحث، بناء على نتائجه، في حثّ متخذي القرار على مأسسة هذا النهج من القيادة التشاركية في المدارس الفلسطينية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، يوصى باعتماد فرق التطوير المدرسية كجزء من نظام المدارس كافة، لتعزيز نهج القيادة التشاركية فيها، مع وجود سياسات وتعليمات واضحة بمهام هذه الفرق ومتابعتها وتقويمها وحدود صلاحياتها، وتخفيف عبء المعلمين في فريق التطوير التدريسي ليتمكنوا من العمل بفاعلية أكبر، وتدريب هذه الفرق وتمكنيها للمشاركة في قيادة المدرسة نحو التحسين المبني على المعايير، وتمكينهم في مجال البحوث الإجرائية، بالإضافة إلى ضرورة تواصل المسئولين في مكاتب مديريات التربية المباشر مع فرق التطوير المدرسية ودعمها وتحفيزها، وعقد لقاءات تنشيطية لها، والتنسيق لزيارات تبادلية فيما بينها، ونشر التجارب الناجحة لتعميم الفائدة وتعزيز التعلم المتبادل.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

العساف، ليلى والصرايرة، خالد (2011). أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة. *مجلة جامعة دمشق، 27*(3+4)، 589-645.

الكسباني، محمد (2010). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. الاسكندريّة: مؤسسة حورس الدّوليّة للنّشر.

المهدي، ياسر فتحي (2012). بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر: دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية/جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31*، 362-407.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2015). *التحسين المدرسي المبني على المعايير: المعايير الفلسطينية للمدرسة الفعالة*. رام الله، المعهد الوطني للتدريب التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013 أ). *المدرسة الفاعلة ومجالات تطويرها: برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية*. رام الله، المعهد الوطني للتدريب التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013 ب). *الإشراف التربوي في فلسطين*. رام الله، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017). *الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022: النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم*. رام الله، فلسطين.

قائمة المراجع المرومنة:

Al-Kispanni, M. (2010). *Terminology in curricula and teaching methods* (in Arabic). Alexandria: Horus International Publishing Corporation.

Al-Mahdi, Y. (2012). Building school capacity for continuous improvement: a case study of four primary schools in Egypt (in Arabic*), International Journal of Educational Research / United Arab Emirates University, 31*, 362-407.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2013a). *An effective school and areas of development: Professional Diploma Program in School Leadership* (in Arabic). Ramallah, National Institute for Educational Training.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2013b*). Educational supervision in Palestine* (in Arabic) . Ramallah, General Administration for Educational Supervision and Qualification.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2015). *Standards-based school improvement: The Palestinian standards for an effective school* (in Arabic). Ramallah, National Institute for Educational Training.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2017). *Education Sector Strategic Plan 2017-2022: An Elaboration of The Education Development Strategic Plan III (2014-2019*), (in Arabic). Ramallah, Palestine.

المراجع الأجنبية

Akpoviroro, K., Bolarinwa, K., & Owotutu, S. (2018). Effect of participative leadership style an employees' productivity. *International Journal of Economic Behavior*, 8(1), 47-60.

Al-Assaf, L. & Al Sarayra, K. (2011) A proposed model for developing the management of the educational institution in Jordan in light of the total quality management philosophy (in Arabic). *Damascus University Journal. 27*(3+4), 589-645.

Bolanle, A. (2013). Principals' leadership skills and school effectiveness: The case of South Western Nigeria. *World Journal of Education, 3*(5), 26-33.

Cansoy, R. (2019). The relation between school principals' leadership behaviors and teachers' job satisfaction: A systematic review. *International Education Studies*, 12(1), 37-52.

Duke, D., Carr, M. & Sterrett, W. (2013). *The School Improvement Planning Handbook: Getting Focused on Turnaround and Transition*. United Kingdom: Rowman and Littlefield.

Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change: What Best Leaders Do to Help Their Organization Survive and Thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys for Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M.(2015). *Freedom to Change: Four Strategies To Put Your Inner Drive Into Overdrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ghang, H. (2011). A study of relationship between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management, 31*(5), 491-515.

Hallinger, P. & Heck, R. (2010a). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement*? Educational Management Administration and Leadership, 38*(6), 654-678.

Hallinger, P. & Heck, R. (2010b). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management, 30*(2), 95-110.

Hange, T., Norenes, S. & Vedoy, G.(2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change, 15*, 356-376.

Harris, A. (2008). Leading Sustainable Schools. International network for educational transformation. Retrieved from: www.schoolsnetwork.org.uk

Kotter, J. & Schlesinger, L. (2008). Choosing Strategies for Change. *Harvard Business Review*, July-August 2008. Retrieved from: www.hbr.org

Laila, A. (2015). The effective school: The role of leaders in school effectiveness. *Educational Research and Review. 10*(6), 695-721.

Louis, K. Dretzke, B. and Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect students achievement? Results from national US survey. *School Effectiveness and School Improvements*, *21*(3), 315-336.

Marsh, S., Waniganayake, M., & Nobile, J. (2013). Leadership for learning as an international community wide activity: The importance of development of a shared language in schools. *School Leadership and Management*, 33(4), 395-411.

Ogbanna, E. & Harris, L. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: Emperical evidences from UK companies. *International Jouranal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.

Stringer, P. (2013). *Capacity Building For School Improvement*. Rotterdam: Sence Publishers.

Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York, NY: Springer.

USAID (2014). *Evaluation Report* :*Impact of the Leadership and Teacher Development Program on Improving the Quality of Education in Palestine*.West Bank/Gaza: AMIDEAST.

USAID (2015). *Evaluation Report: Impact of the Leadership and Teacher Development Program on Improving the Quality of Education in Palestine*. West Bank/Gaza: AMIDEAST.

USAID (2016). *Evaluation Report: Impact of the Leadership and Teacher Development Program on Improving the Quality of Education in Palestine*.West Bank/Gaza: AMIDEAST.

Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of Education. Prepared for all global monitoring report, *Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges.* Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403e.pdf

Van der Voort, G. & Wood, L. (2014). Assisting school management teams to construct their school improvement plans: an action learning approach. *South Africa Journal of Education, 34* (3), 1-7.

Yager, S. & Yager, R.(2011). Impact of School-based Leadership Teams for Implementing a Successful Professional Development Initiative. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *6*(1).