# المحتويـــات


خلفية البرنامج، وأهدافه..... 1
أهم الإنجازات..... 4
القيادة المدرسية..... 4
رضا المديرين عن تطورهم المهني..... 4
وجهات نظر المعنيين حيال جودة القيادة المدرسية..... 5
القيادة التربوية وأداء المعلمين..... 6
فرق التطوير المدرسي..... 8
دور المشرفين..... 9
التنمية المهنية للمعلمين..... 10
النتائج المرتبطة بالمعلمين..... 10
نتائج مرتبطة بالملاحظة الصفية..... 11
أراء الطلبة في التعليم الصفي..... 12
نتائج انجازات الطلبه ..... 12
إطار التدريب أُثناء الخدمة في برنامج شبكة المدارس النموذجية..... 13
الدروس المستفادة من برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة..... 15
توظيف التكنولوجيا في المدارس..... 17
الحاسوب وربط المدارس بالانترنت..... 17
التنمية المهنية للمعلمين وبيئة التعلم الافتراضي..... 19
التكنولوجيا والقيادة التربوية..... 21
الأنشطة الطلابية والتواصل المجتمعي..... 23
أهم نتائج الأنشطة الطلابية التي قام بها البرنامج..... 23
تحديّات تواجه تطبيق الأنشطة الطلابية..... 25
التواصل المجتمعي ومشاركة أولياء الأمور..... 26
التوصيات..... 29
ملحق (أ): المتابعة والتقويم في برنامج شبكة المدارس النموذجية: اعتبارات مستقبلية..... 31

# ملخـص تنفيـذي

يتصدر التطوير التربوي -بشكل عام- والتطوير المدرسي- تحديدا- أولويات معظم بلدان العالم، وهناك طرق عدّة لتطوير المدرسة والنظام التربوي برمته، وكلهّا تنضوي على عمليات معقدة تتطلّب نقاشا معمقّا بدليل النقاش الدائر على مستوى العالم حيال أنجع السبل الكفيلة بتحقيق التطوير المنشود في المنظومة التربوية.

ويندرج برنامج شبكة المدارس النموذجية في إطار المحاولات الجادّة للتطوير في المجال التربوي، ففي عام 2007 انخرطت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) في هذا المجال في فلسطين عن طريق تمويل مؤسسة الإمديست لقيادة تنفيذ البرنامج الذي شهد في بداياته عمل الإمديست مع 17 مدرسة خاصة، وسرعان ما توسّع البرنامج عام 2009 ليشمل 40 مدرسية حكومية في الضفة الغربية.

وعلى مدار الأعوام الثلاثة من عمره، نمّى برنامج شبكة المدارس النموذجية MSN القدرات بهدف تحسين عملية القيادة المدرسية، وتطوير ممارسات التعليم من خلال برامج تدريب أثناء الخدمة للمديرين والمعلمين والمشرفين التربويين والعاملين في المديريات، كما طرح البرنامج مبادرات إبداعية فيما يرتبط بإدخال التكنولوجيا في المدارس، وعزّز دور الأنشطة اللاصفية وزيادة المشاركة المجتمعية. وكان أحد الأهداف الرئيسة للبرنامج تقييم هذه التدخلات تقييماً مبنياً على دلائل ومعلومات مؤكدة بغية التوصل إلى مجموعة توصيات تهم صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم للبناء عليها لتحسين مخرجات التعليم عند الطلبة الفلسطينيين. وبذا انخرط البرنامج في أنشط عملية تقييم لمبادرة تربوية تتم في فلسطين.

ويقدّم هذا التقرير النهائي- خلاصة تقارير فرعيّة متخصصة- أهم مخرجات البرنامج بتركيز على ما أنجز في 40 مدرسة حكومية، علاوة على تضمنّه 20 توصية خاصة بالسياسات كانت نوقشت مع المعنيين خلال أربع ورش عمل في شهري حزيران وتموز 2012. وبصورة عامة، تشير الدلائل إلى أن البرنامج نجح في بناء قدرات مؤسسية شمولية لتطوير المدارس،في حين توجد أشكال متعددّة يمكن من خلالها تعميم التجربة وتوسيعها، منها قيام الوزارة بمراجعة السياسات التي تمنح المدارس مزيداً من الاستقلالية في إدارة شؤونها، ودون إغفال وجود آراء ترى أن تعميم التجربة وتوسعتها مرهون بتوفير الدعم المالي وتحديد أولوياته في السلطة الوطنية الفلسطينية.

ولعلّ من أهم السياسات التربوية التي تنطلق بناء على برنامج شبكة المدارس النموذجية ما يرتبط بأنّ تطوير القيادة المدرسية وتحسين مهارات المعلمين ومعلوماتهم، وزيادة المشاركة المجتمعية في المدرسة محطّات سيكون لها عظيم الأثر إن تكاملت مع بعضها البعض ضمن رؤية ورسالة واضحتين ومحددتين للتطوير المدرسي. وبكلمات أخرى، فإن المداخلات الهادفة إلى تحسين عملية التعليم الصفي تحسن في المناخ المدرسي حين تقدّم بصورة متكاملة، وتقود بالتالي إلى تحسن في تعلم الطلبة، كما أنه يجب دعم خطة التطوير الشاملة في المدرسة بعدد من السياسات التربوية والإجراءات على صعيد المدرسة والمديرية وعلى المستوى الوطني لإحداث مزيد من دافعية الأفراد والتزامهم بعملية تغيير الممارسات القائمة.

وصمّم التقرير الذي نحن بصدد الاطلاع عليه، ليغطّي أربعة مجالات تعكس أهم تدخلاّت البرنامج، وسنستعرض هذه المجالات، ونسرد أهم الإنجازات، والبداية ستكون بالتوقّف عند نتائج كل مجال منها:

**نتائج برنامج القيادة التربوية،** وأبرز ما يمكن تسجيله هنا:

- تنفيذ برنامج دبلوم القيادة التربوية لمديري المدارس، وتم تنفيذه من المعهد الوطني للتدريب التربوي.
- ارتفاع درجة رضا المديرين عن البرنامج مع نهايته بنسبة 7.6 % .
- قيام المديرين بتوفير فرص مختلفة لمشاركة المعلمين في عملية التحسين المدرسي بإشراكهم في فريق التطوير المدرسي ، علاوة على مشاركتهم في فرق القيادة في المديرية ما حسنّ من أدائهم ومن ممارساتهم اليومية.
- تعزيز البرنامج لدور المدير في قيادة التعليم وتوفيره عديد الفرص للمديرين والمعلمين لتعرّف أهمية دور القيادة المدرسية في تحسين عملية التعلم الصفي وهذا مكنّهم من بناء رؤية مشتركة حول تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

**نتائج التنمية المهنية للمعلمين،** وما نسجّله في هذا المحور:

- زيادة برنامج شهادة التعليم لمواد الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية من تمحور التعليم حول المتعلم، ومن قدرة المعلمين على توظيف التكنولوجيا في التعليم الصفي، وتوفير البرنامج للمعلمين فرصة بناء مجتمعات التعلم من خلال مدارس الشبكة.
- إظهار المعلمين قدرة على التحوّل نحو تطبيق التقييم البنائي المركّز على تطوير التفكير الناقد والتعلم التعاوني وحلّ المسائل.
- إظهار نتائج ملاحظة ممارسات المعلمين داخل الصفوف وجود تحوّل من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم .
- استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا بات أكثر الممارسات شيوعاً بين المعلمين مما يسّر للطلبة طرقا عدّة لتعلم المنهاج وفهمه.
- مساعدة برنامج التنمية المهنية المعلمين في تقييم أدائهم والتأمل في ممارساتهم وتغيير العديد من الفرضيات حول تعلمهم وتعلم طلبتهم- حسب نتائج المسوح والمقابلات الفردية والمجموعات البؤرية المعمقة.

**نتائج توظيف التكنولوجيا في المدارس،** وهنا يمكن تقديم الحقائق الآتية:

- توفير البرنامج أجهزة حاسوب وربط المدارس بشبكة الانترنت حسّن قدرات المعلمين في الوصول إلى المصادر واستخدامها في غرفة الصف وفي تنفيذ المنهاج، وزاد من استخدام الطلبة للتكنولوجيا بشكل كبير.
- استخدام التكنولوجيا في التعليم وفي الإدارة المدرسية زاد بنسبة 54% على مدار البرنامج.
- تقديم البرنامج نموذجا فعالاً يعتمد عليه ويمكن تعميمه لمئات المدارس في فلسطين في مجال ربط المدارس بشبكة الانترنت.
- قيمة استخدام التكنولوجيا في التعليم تزداد كلمّا امتلك المدربون والمتدربون مهارات استخدام التكنولوجيا، وكلما كان وصولهم إليها متاحاً بسهولة، ومتى ما تمّ تضمين التعليم عن بعد كمكون أساسي في برنامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.

**نتائج الأنشطة المصاحبة للمنهاج والمشاركة المجتمعية،** وفي هذا المجال كانت أبرز المعطيات مثمثلة في:

- مساهمة الأنشطة اللاصفية التي قدمها البرنامج في تحسّن مخرجات التعليم والتعلم، إذ أفاد ثلث المعلمين بأن نتائج الطلبة- عموما-، والضعاف خاصّة تحسنت نتيجة إشراكهم في الأنشطة اللاصفية.فمشاركتهم في أنشطة جديدة زادت ثقتهم بأنفسهم وعززّت فعاليتهم الذاتية.
- تولّد اهتمامات ذاتية للمشاركة لدى المعلمين في الأنشطة اللاصفية، وزيادة دافعيتهم نحوها رغم عدم تلقيّهم حوافز مادية للمشاركة في الأنشطة بعد ساعات الدوام المدرسي.
- تعزيز مداخلات برنامج شبكة المدارس النموذجية التكامل بين التعليم الصفي والأنشطة اللاصفية، ووجود إقبال كبير من الطلبة على الأنشطة المرتبطة بالتعليم وبالمواد الدراسية.
- نجاح البرنامج في تفعيل دور مجالس أولياء الأمور، بتسجيل أولياء الأمور زيادة نسبتها 26% في جودة أداء مجالس أولياء الأمور.

# خلفية البرنامج، وأهدافه:

يركز برنامج شبكة المدارس النموذجية منذ إطلاقه عام 2007 بهدف بناء القدرات المؤسسية للتطوير المدرسي على إيجاد شبكة من المدارس المتطورة التي تصلح لأن تكون نموذجاً للمدارس الأساسية في فلسطين، وقدّم البرنامج من خلال العمل مع 57 مدرسة خاصة وحكومية في الضفة الغربية تعلمّا متمحورا حول المتعلم وطرق تدريس تناسب الوقت الراهن في القرن الحادي والعشرين تدعو إلى التكامل بين النمو المعرفي والجسمي والوجداني والاجتماعي للمتعلم، بتركيز خاص على تعليم مباحث الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم وتعلمّها في المرحلة الأساسية، ويؤمّل أن تكون تجربة مدارس الشبكة- بما تقدمّه من دروس مستفادة وتجارب ناجحة- نماذج يحتذى بها في تطوير التعليم الفلسطيني، وبتحديد أكثر، سعى البرنامج لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسة، هي:

- تقديم طرق تدريس ومفاهيم تربوية ومصادر تساعد في إحداث نقلة نوعية ملموسة في تعلم الطلبة في المدارس المشاركة.
- تطوير شبكة مدارس حكومية وخاصة تتبنّى أساليب تعليم وتعلم متطورة وشاملة وبصورة دائمة.
- تقييم الانجازات والنتائج بقصد التوسّع في مدارس أخرى مستقبلاً.

وقدمّت مؤسسة الأمديست البرنامج ضمن خمسة مكونات رئيسة لتحقيق الأهداف الواردة، وتمثلّت المكونات في:

- القيادة التربوية.
- التنمية المهنية والتشبيك بين المدارس.
- تأهيل والقدرات المادية في المدارس.
- زيادة المشاركة المجتمعية في المدارس.
- المتابعة والتقييم.

ويعتبر برنامج القيادة التربوية من أهم مجالات عمل الأمديست لإيجاد مدارس فعالة يديرها مديرون ومعلمون مؤهلون ملتزمون بالتطوير المدرسي. وينفّذ البرنامج فعاليات على مستوى المدرسة والمديرية من خلال عمل تشاركي فعال بعيد عن البيروقراطية ونابع من المدرسة. لذا، تم إنشاء ثلاثة فرق للقيادة الأول على مستوى المدرسة ويسمّى بفريق التطوير المدرسي، والثاني على مستوى المديرية ويسمّى بفريق القيادة في المديرية ،والثالث فريق المشرفين الداعمين من المديرية. وتتركّز هذه الفرق في المدرسة والمديرية بقصد تعميق روح القيادة التربوية القائمة على التعاون والمشاركة والاحترام والالتزام من الجميع نحو التغيير. ومن الأهداف الأخرى للفرق تعزيز مفهوم قيادة التعليم وأخذه بجديّة كمسؤولية جماعية يتحملها المدير ومكتب التربية. وقد نجحت الفرق في الحصول الدعم الفني والإداري اللازم لتنفيذ المتفّق عليه بين الفرق الثلاثة، وكان بناء قدرات الفرق لتيسير عملها جهداً تشاركيا بين العاملين في وزارة التربية والتعليم وبين العاملين في برنامج شبكة المدارس النموذجية.

فيما يختص بمجال التنمية المهنية، عمل البرنامج على صعيدين متزامنين؛ الأول برنامج دبلوم القيادة التربوية لمديري المدارس، والثاني برنامج شهادة التعليم للمعلمين. ويهدف برنامج القيادة التربوية إلى تحسين نوعية القيادة في المدرسة وبناء ثقافة التنمية المهنية المستدامة عند المديرين. ويتطلب إتمام البرنامج من المدير المشاركة في برنامج على مدار 18 شهراً وإنهاء ما مجموعه 320 ساعة نصفها يشمل التدريب الوجاهي، وحلقات التعلم، والبحوث الإجرائية، وتقديم الواجبات ، وتقديم مشروع تخرج. والنصف الآخر يتم بالتدرب والتأمل في الممارسات اليومية وتطبيق ما تم التدرب عليه داخل المدرسة وبذا تمتزج النظرية في علم القيادة بالتطبيق على أرض الواقع، ونفّذ البرنامج بالتعاون مع المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع للوزارة الذي تولّى قيادة هذا البرنامج بعد حصوله على الاعتماد كدبلوم مهني متخصص من هيئة الاعتماد والجودة، وستعمّم الوزارة هذا البرنامج على المستوى الوطني.

في حين تضمن برنامج شهادة التعليم لمعلمي الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية أيام تدريب شهرية على مدار العام، وشارك المعلمون في حلقات تعلّم على مستوى المديرية، وكانت هناك ملاحظة صفية لمتابعة تطور أداء المعلم، وأنشطة من خلال التعلم عن بعد والبيئة الافتراضية، ونفّذ هذا الأسلوب متعدد الوسائط بواسطة برنامج شبكة المدارس النموذجية في الأمديست، وكان على المشاركين للنجاح في برنامج شهادة التعليم المشاركة في أربعة أنشطة رئيسة، هي: 1) مشاركة المعلم في دورات مجموع ساعاتها 96 ساعة من التدريب المباشر( وجها لوجه). 2) اشتراك المعلم في حلقات دراسية بما مجموعه 36 ساعة بحيث تخصص هذه الحلقات للمعلمين من التخصص نفسه وفي المنطقة ذاتها وموزعة على فترة البرنامج لتكون مدة الحلقة الدراسية 3-2 ساعات، 3) المشاركة في 36 ساعة من حلقات التعلم في المدرسة أو بين المناطق المختلفة. 4) استخدام البيئة الافتراضية بمعدل ساعة واحدة أسبوعياً.

وتضمن محتوى البرنامج التدريبي لشهادة التعليم مجموعة رئيسة من مجالات التعليم والتعلم، إذ نوقشت هذه المجالات ضمن سياق الاختصاص للمعلم وفي إطار حواري ونقاش علمي ييسّر التأمل في الممارسات وتطبيق ما يتم تعلمه على أرض الواقع. أما المجالات الرئيسة، فهي:

- التعلّم المتمحور حول المتعلم.
- استراتيجيات تعزيز التفكير الناقد.
- نظريات القياس والتقويم واستراتيجياتها.
- تحليل المناهج في ضوء البيئة الصفية.
- استخدام التكنولوجيا في التعليم الصفي.
- تصميم الوسائل التعليمية بتركيز على المواد قليلة الكلفة.

وكان دعم البنية التحتية وتوفير المتطلبات المادية للمدرسة من المكونات البارزة في البرنامج، إذ زودّت المدارس بالأجهزة اللازمة لتعزيز بيئة تعلم تحقق أهداف البرنامج. وتمّ -بشكل خاص- دعم البنية التحتية التي تزيد من مشاركة المدرسة في عملية تطوير نوعي في التعليم والتعلم وتطبيق أساليب جديدة لا يمكن تطبيقها في ظل غياب هذه الأجهزة. وقام البرنامج بتعاون مع المدارس ومديرية التربية والتعليم بتحديد حاجات المدرسة من الأجهزة والمعدات والصيانة. وبلغ مجمل التكلفة لهذا المكون في ال40 مدرسة حوالي 3 ملايين دولار، ومتوسط ما أنفق على المدرسة الواحدة 66000 دولار. وبمساعدة فرق التطوير المدرسية حددّت الأولويات، ومن أبرزها: الكتب، والصيانة، وإعادة تأهيل بعض المرافق، وتوفير أجهزة حاسوب للمعلمين، وإيجاد مختبر حاسوب مجهّز ومرتبط بشبكة الانترنت، ومختبر علوم كامل التجهيز وأجهزة أخرى.

أما مكون المشاركة المجتمعية، فتضمن تحسين البيئة المدرسية ومناخها العام من خلال مشاركة فاعلة من المجتمع المحلي في شؤون المدرسة، وتضمّن العديد من الأنشطة الطلابية والأنشطة المرافقة للمنهاج. والهدف الأساس لبرنامج الأنشطة الطلابية توفير فرصة للطلبة وللأهل للانخراط في أنشطة إبداعية وتعاونية ومسابقات هادفة تزيد خبراتهم وتعلمهم. وفي الفترة من كانون ثان 2009 وحتى نيسان 2012 موّل برنامج الشبكة×ونفّذ- ما مجموعه 1500 نشاط بمشاركة أكثر من 18000 طالب/ة في 57 مدرسة خاصة وحكومية في الضفة الغربية. ، وكان غرض الأنشطة بصورة عامة تعزيز دافعية الطلبة وزيادة تحصيلهم، وتشجيع التفكير الناقد، وتعزيز الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، وجعل المدرسة صديقة للطالب من خلال تقديم أنشطة متنوعّة كمّاً ونوعاً، وتعزيز دور مجالس أولياء الأمور، ودعم الوزارة في إعداد دليل أولياء الأمور.

وأخيراً، أنجز برنامج المتابعة تقييما بنائيا وختاميا لتقييم تجربة المدارس النموذجية وتوثيقها وتعميمها، وتضمنت عمليات التقويم تقويما داخليا من البرنامج وتقويما خارجيا. كما أجرى البرنامج عدّة دراسات منها:

- مسح سنوي لدرجة رضا المديرين والمعلمين والطلبة والأهالي في ستة محاور عمل البرنامج على تطويرها. ونتيجة هذا المسح السنوي تمّ تجميع أكثر من 23000 استمارة على مدار سنوات البرنامج.
- تنفيذ 5000 استبانة للمعلمين والمديرين والطلبة حول التجهيزات المدرسية.
- استبانة حول استخدام أجهزة الحاسوب النقال أجاب عنها 448 معلماً ومديراً استلموا أجهزة نقالة ضمن البرنامج.

- جريت أكثر من 210 مقابلة شفوية مع المشاركين في الأنشطة الطلابية .
- أوعقدت 67 مقابلة بخصوص التجهيزات في 10 مدارس من مدارس البرنامج.
- 43 ملاحظة صفية.
- 12 تقريرا كتابيّا حول الأنشطة الطلابية.
- 5 تقييمات كتابية لتقييم برامج التنمية المهنية للمعلمين وتقييمين آخرين للمديرين وعينة من المشرفين حول البرامج التي قدمت لهم.

اختيرت المجموعات التي تم جمع البيانات منها بصورة قصديّة ما عدا مسوحات الرضا إذ أخذت عيّنة عشوائية مكونّة من 20% من الطلبة وأولياء الأمور نظراً لكبر مجتمع الدراسة. وتم الاعتماد على العديد من البيانات النوعية وتحديداً في الحالات التي لم تكن النتائج واضحة أو بحاجة إلى مزيد من التمحيص، وربطت البيانات المتوافرة لدى البرنامج بالبيانات القبلية والبعدية في الدراسة.

كما أشرك البرنامج مصادر خارجية في التقييم بتعاون مع دائرة القياس والتقييم في وزارة التربية والتعليم، واستخدام خبير في التقويم من جامعة كولومبيا، ونفذّت شركة محلية (أوراد) الدراسة المرجعية لتقييم البرنامج. واستخدم فريق التقييم طرقا عدّة للتقييم جمعت بين البحث الكمي والنوعي، وأتاحت البيانات النوعيّة فهماً أكبر للنتائج الكمية وشملت مقابلات معمقة ومجموعات بؤرية وملاحظة صفية. تمّت الدراسة القبلية في بداية البرنامج، والدراسة الختامية مع نهايته. ولأغراض إحصائية اختيرت 10مدارس كمجموعة ضابطة وشاركت في الدراستين القبلية والبعدية للتحقّق من أن التغييرات الحاصلة في المدارس تعود إلى التدخلات المختلفة للبرنامج وليس لعوامل خارجية في مدارس الشبكة. واستخدم تحليل التباين للمقارنة بين المجموعتين. ويبين جدول رقم 1 عينة الدراسة.

جدول 1: حجم عينات الدراسة

| | مدارس الشبكة | |
|---|---|---|
| | قبل | بعد |
| المعلمون | 521 | 655 |
| مديرو المدارس* | 57 | 40 |
| المشرفون | لا ينطبق | 14 |
| اولياء الامور | 918 | 1603 |
| طلاب من صف 4-5 | 147 | 726 |
| طلاب من صف 6-9 | 739 | 1799 |

تتضمن عينة المديرين المختارين في الدراسة القبلية مجموعة من نواب المديرين

# أهم الإنجازات

يعرض هذا الجزء أهم انجازات برنامج شبكة المدارس النموذجية، ورغم وجود عديد التحديات التي لا زالت ماثلة إلا أن البيانات والدلائل التي وفرها البحث تشير إلى أن البرنامج استطاع بناء قدرات مؤسسية يمكن البناء عليها مستقبلا في مجال تطوير العملية التربوية وإحداث تطور في المدارس الفلسطينية. وترصد الصفحات اللاحقة أبرز الإنجازات في مجالات القيادة المدرسية، والتنمية المهنية للمعلمين والمشرفين ومديريات التربية والتعليم، ودعم التكنولوجيا في التعليم والتعليم وتأهيل البنية التحتية للمدارس، وتحقيق مزيد من المشاركة المجتمعية من خلال الأنشطة الطلابية والنشاطات المرافقة للمنهاج.

# القيادة المدرسية

يستعرض هذا الجزء النتائج المتعلقة ببناء القدرات القيادية الداعمة لجودة التعليم والتعلم، وتحديدا من خلال تدخلات البرنامج في التنمية المهنية لمديري المدارس، والمشرفين وطواقم المديريات. وتندرج النتائج في إطار جهد تقييمي يشير بشكل واضح إلى نجاحات كبيرة للبرنامج في مجالات متعددة للقيادة التربوية في دعم التعليم الصفي.

## رضا المديرين عن تطورهم المهني

بدا واضحا من الأيام الأولى للتدريب أن برنامج دبلوم القيادة التربوية يحظى برضا المديرين الذين لم يستغرق اكتشافهم لدرجة ارتباطه بعملهم اليومي وقتا طويلا، إذ تبيّن لهم مدى الغنى والفائدة التي سيكتسبونها من التدريب. وبلغت النسبة المئوية للتغير في درجة رضاهم ما بين بدء البرنامج وبين نهايته 4%، وزادت درجة رضاهم عن إطار البرنامج وطريقة تنفيذه وإدارته بنسبة تغيّر تساوي 3%، وكان رضاهم عن أداء الميسرين للتدريب عالياً منذ البداية، لكنّه تحسّن أكثر وبنسبة تغيير بلغت 3%.

وتضمن قياس رضا المديرين سبعة أسئلة تناولت درجة رضاهم عن فعالية برنامج التنمية المهنية في زيادة خبراتهم وتطورها في مجال العلاقات بينهم وبين الطلبة ولمعلمين والتشبيك مع المديرين الآخرين، وأثر التدريب على أدائهم بصورة عامة، وتطرقّت لدرجة الصلة والانسجام بين التدريب الذي يتلقونه وأهداف التطوير المدرسي، وأسئلة أخرى تتعلق بدرجة رضاهم -بشكل عام- عن جودة أنشطة برنامج التنمية المهنية ممثلاً بدبلوم القيادة المدرسية. ودلّت المؤشرات على أن المديرين راضون عن تأثير البرنامج في زيادة قدراتهم القيادية بنسبة 7.6% عند انتهاء البرنامج التدريبي.

وحسب وجهات نظر المديرين، فإن أبرز الأمور المؤثرّة سلباً على التطوير المدرسي نقل المديرين من مدارسهم، إذ نقل 35% من المديرين المشاركين في البرنامج إلى مدارس أخرى رغم سعي المديريات لتقنين النقل بين هؤلاء المديرين وحصره في حدّه الأدنى. ومن الواضح أن الوزارة والمديريات بحاجة إلى تعديل قوانين أو سياسة نقل المديرين من مدارسهم في حال مشاركتهم في برامج تنفّذ على المستوى الوطني، وهو طموح يتقاطع وما أورده أحد المديرين بقوله « **في البداية أبلغنا بأن المدير المشارك في البرنامج سيبقى في مدرسته حتى تحقق المدرسة أهداف خططتها، لكن 3 من أصل 5 مديرين لمدارس مشاركة في البرنامج في محافظتي نقلوا إلى مدارس أخرى خلال تنفيذ البرنامج، أشعر أنني أسابق الزمن لإنهاء تنفيذ خطة مدرستي.**» حتى أن أولياء الأمور لاحظوا أن نقل المدير يعطّل التقدم في تطوير المدرسة؛ ويقول أحدهم: « **نقل المدير أو المعلمين في بداية العام الدراسي يقلقني كوليّ أمر، فنقل المدير وإحضار مدير جديد بدلاً منه يعني أن المدير الجديد يحتاج إلى وقت ليتعرف على المدرسة وبذا ينخفض تحصيل الطلبة ويزداد العنف بين الطلاب.**»

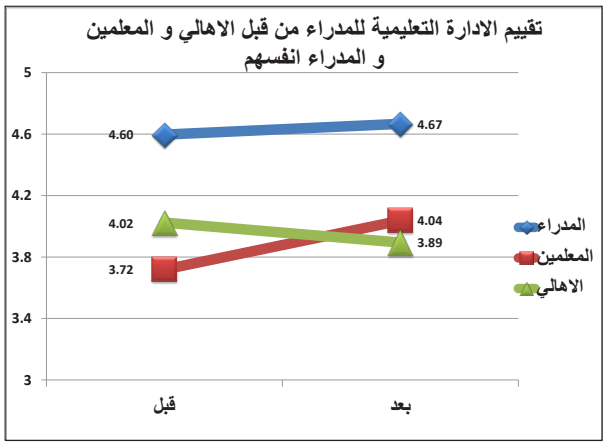
ويشير جدول 2 إلى معدل تغيير في متوسط درجة كل من أسئلة المقياس، ويبدو واضحاً من إجابات المديرين أن البرنامج ترك أثرا واضحا، وساهم بشكل جليّ في تطوير خبرات المديرين في عدد من مجالات القيادة والإدارة المدرسية، وكان مجالا العلاقات مع المعلمين والطلبة في المدرسة، والعلاقات بين المدير والمديرين الآخرين الأكثر تطورًا، ما يدلّل على نجاح برنامج تدريب القيادة التربوية في تعزيز قدرة المديرين على بناء مجتمع تعلّم داخل المدرسة، كما وتحسنت قدراتهم على التواصل مع مديري المدارس الأخرى. أما المؤشر الثاني فيدل على زيادة قدرة المديرين على تطبيق ما تدربوا عليه، فتطبيق المدير لما يتعلمه على أرض الواقع دلالة اقتناعه بما تعلمّه وامتلاكه مهارة التطبيق. والأمر الأخير هو إدراك المديرين الارتباط المباشر بين ما تعلموه في برنامج القيادة وبين التطوير المدرسي، والرأي الإيجابي للمديرين بدأ يتشكّل منذ الأيام الأولى للتدريب وتطوّر مع مرور الوقت وازداد مع نهاية البرنامج. وعبّر عن ذلك مدير من الخليل، بقوله: «**الأمر الجديد واللافت للنظر أن المجتمع والطلبة وأولياء الأمور والمعلمين أصبحوا شركاء حقيقيين في إعداد رؤية المدرسة وتطوير رسالتها، في بداية الأمر وجدنا صعوبة في التخطيط، لكننا الآن فعلاً سعيدين بما وصلنا إليه.**»

جدول 2: رضا المعلمين عن تنميتهم المهنية

| خبرات التطور المهني لهذا العام | قبل | بعد | التغير % |
|---|---|---|---|
| ضمنت اليات للعمل بشكل افضل مع المعلمين | 3.74 | 4.25 | 14 |
| ساعدتني على فهم طلابي بشكل افضل | 3.8 | 4.19 | 10 |
| ضمنت اليات للعمل بشكل افضل مع مديري المدارس الاخرى | 3.76 | 4.14 | 10 |
| ساعدتني على عمل تغييرات مهمة في عملي | 4.02 | 4.39 | 9 |
| شملت وقتا كافيا للمشاركة في التفكير بعمق وتجريب وتقييم الافكار الجديدة | 3.7 | 4.03 | 9 |
| كانت وثيقة الصلة بعملية التطوير المدرسي | 4.3 | 4.36 | 1 |
| كانت مترابطة مستدامة وليست مشتتة | 4.17 | 4.22 | 1 |

## وجهات نظر المعنيين حيال جودة القيادة المدرسية:

شكل 1: نتائج مقياس القيادة للمدير




تكوّن مقياس شبكة المدارس النموذجية لمعرفة جودة قيادة مدير المدرسة من ستة أسئلة - المقياس هو من نوع ليكرت ذو المستويات الخمسة - تقيس آراء المعلمين والمدير وأولياء الأمور في طرق إدارة المديرين للمدرسة وقيادتها لإحداث إصلاح حقيقي وتنمية العاملين في المدرسة، وتعزيزه لطرق التدريس الجديدة، وقدرته على بناء القرارات واتخاذها بصورة تشاركية، ودعم مجتمع التعلم داخل المدرسة، وأخيراً دور القيادة المدرسية في تعزيز المشاركة المجتمعية. ودلت النتائج على أن هناك ميلا إيجابياً كبيرا نحو الاقرار من قبل المعنيين بأن تحسناً قد طرأ على جودة القيادة المدرسية كما يظهر في شكل رقم 1.

ويرى المديرون أن دورهم القيادي كان كبيراً ومؤثرا، وهي نتيجة بدأت مرتفعة عند المديرين وتواصلت وتيرتها المرتفعة عبر مراحل تطور البرنامج، وانسجمت ونتائج كل المسوحات والمقابلات مع المديرين. أما المعلمون، فمتوسط إجاباتهم حول جودة القيادة المدرسية لم يكن إيجابياً فقط، بل ارتفع بشكل ملحوظ بمقارنة إجاباتهم مع بداية البرنامج بإجاباتهم مع نهايته جدول 3 ، ويرى المعلمون أيضاً أن المديرين أصبحوا أكثر مرونة وأكثر تشجيعا لهم على تطبيق وتجريب طرق تدريس وأفكار جديدة، كما ويؤيّدون وجهات نظر المديرين فيما يرتبط بحجم جهود المدير وأثرها في تشجيع مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في شؤون المدرسة، وبلغت نسبة ارتفاع النظرة الإيجابية لجودة القيادة التربوية 8% مع نهاية البرنامج.

جدول 3: الأسئلة المكونة لمقياس القيادة للمدير

| في هذه المدرسة ... المدير ... | المدراء | | | المعلمين | | | اولياء الامور | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | قبل | بعد | التغير % | قبل | بعد | التغير % | قبل | بعد | التغير % |
| يشجع المعلمين على ممارسة طرق حديثة في التدريس | 4.82 | 4.93 | 2 | 3.99 | 4.27 | 7 | 4.12 | 4.12 | 0 |
| يعمل على خلق شعور جماعي (فريق بين العاملين في المدرسة) | 4.82 | 4.83 | 0 | 3.74 | 4.02 | 7 | 4.05 | 3.87 | 4- |
| يهتم شخصيا بالتطوير المهني للمعلمين | 4.61 | 4.78 | 4 | 3.76 | 4.14 | 10 | 4.01 | 3.78 | 6- |
| يشجع مشاركة اولياء الامور والمجتمع في شؤون المدرسة | 4.3 | 4.53 | 5 | 3.74 | 4.07 | 9 | 4.04 | 3.86 | 4- |
| قائد متمكن من عملية الاصلاح والتطوير في المدرسة | 4.49 | 4.5 | 0 | 3.78 | 4.07 | 8 | 4.15 | 3.95 | 5- |
| ملتزم بقوة في اشراك الاخرين في عملية اتخاذ القرارات | 4.53 | 4.45 | 2- | 3.31 | 3.66 | 11 | 4.15 | 3.95 | 5- |

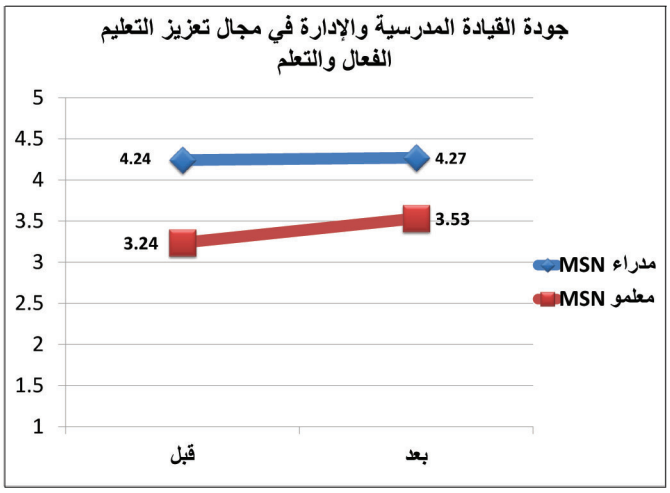
ورغم قيام المدارس بجهود كبيرة لإشراك أولياء الأمور في التخطيط لتطوير المدرسة إلا أن الحال لم يكن كذلك عند أولياء الأمور، صحيح أن رؤيتهم لجودة القيادة المدرسية ظلّت إيجابية لكن متوسط إجاباتهم انخفض بمقدار 3% بمقارنة إجاباتهم في نهاية البرنامج بما كانت عليه عند بدايته، ورغم وجود تحسّن ملحوظ إلا أن المدارس لم تصل إلى الحدّ المرغوب فيه، وهو ما يستوجب منح المدرسة توجيهات وتسهيلات وصلاحيات تجعلها أكثر قدرة على توطيد علاقتها بالمجتمع المحلي والإفادة مما يستطيع أن يوفره لها. وهنا يمكن القول إن الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي بحاجة إلى مزيد من الدعم وربما إلى مزيد من البحث والمناقشة، وإلى برامج توعية واتخاذ خطوات جادة لتعزيزها.

وهناك إشارات واعدة نتجت عن نتائج هذه الاستبيانات، فعلى سبيل المثال حين تم استطلاع آراء المعلمين فيما يتعلق بدرجة التزام المديرين بإشراكهم- المعلمين- في صناعة القرار على مستوى المدرسة، بلغت نسبة التغيير في متوسط إجابات المعلمين مع نهاية البرنامج 11% . وهي تغيّرات كبيرة دالّة على أن برنامج القيادة التربوية نجح -وبشكل واضح- في تمكين المديرين من استخدام طرق متعددة وإيجاد فرص كثيرة تتيح إشتراك المعلمين في التطوير المدرسي سواء من خلال فريق التطوير المدرسي أو غيره من الأنشطة. ويقول أحد المديرين من رام الله: «**حين أصبحت مديراً، لأول مرّة كان اهتمامي منصبّاً على الناحية الإدارية، لكن برنامج القيادة في شبكة المدارس النموذجية جعلني أركّز بصورة أكبر على التطوير التربوي وعلى الاهتمام بتلبية حاجات المعلمين حين أقوم بزيارتهم داخل غرفة الصف، كنت في السابق أهتم بأمور إدارية بحتة مثل الاهتمام بمصباح معطّل أو بنافذة مكسورة، ولكنني أصبحت الآن اهتم بمناقشة قضايا تعليم وتعلم، وأناقش مع المعلم طرق التدريس، وأسأله عمّا يقوم به لتحفيز التفكير الناقد وحل المسائل وإشراك جميع الطلبة، الآن؛ انتبه للمعلم الذي يتكلم معظم الوقت وأطلب منه منح الطلبة مجالاً للمشاركة والحوار. لقد فتح برنامج الشبكة أعيننا على هذه القضايا، وجعل التدريب منّي قائداً أفضل مما كنت عليه قبل البرنامج.**»

## القيادة التربوية وأداء المعلمين

نظرا لأن الهدف الرئيس لبرنامج شبكة المدارس النموذجية تحسين مخرجات التعليم، فقد حرص برنامج التدريب في القيادة المدرسية على تحقيق هدفه عبر تدريب المديرين وتمكينهم من ممارسة دورهم في قيادة العملية التعليمية، وجعلها على رأس الأدوار القيادية للمدير في المدرسة.

شكل 2: نتائج مقياس القيادة التربوية




وعند قياس فعالية المدير في تقديم دعم مهني للمعلم وتهيئة بيئة للمعلمين تساعدهم على تحسين العملية التعليمية عبرمنح المعلم درجة استقلالية معقولة في اتخاذ قرارات مناسبة خاصة بطرق التدريس التي يرتأيها، وحيال ما يتلقاه من إشراف داعم وتغذية راجعة بناءة - تكون المقياس من 11 سؤالاً من نوع ليكرت في خمس مستويات - أي أن الأداة حاولت تسليط الضوء على قدرة المديرين على إيجاد بيئة داعمة للتنمية المهنية للمعلمين لانخراطهم في فعاليات تعلم متمحور حول المتعلم وزيادة مسئوليتهم تجاه قضايا التعليم والمناهج.

وتشير النتائج -كما في شكل 2 إلى أن المديرين يرون أنهم يلعبون دوراً إيجابياً في دعم جودة التعليم في المدارس، وهو رأي بدأ مرتفعاً واستمر كذلك منذ بداية البرنامج وحتى نهايته، ما يدلل على أن المديرين جادون في أخذ دورهم كقيادة تعليمية، وأنهم يدعمون المعلمين من أجل تحسن أدائهم، ويؤيدهم المعلمون في هذا الرأي. ورغم أن رأي المعلمين كان أقل إيجابية من رأي المديرين في هذا المجال إلا أنه يبقى مرتفعاً بشكل كبير، وبلغت نسبة التغيير الإيجابي في رأي المعلمين 9% بمقارنة آرائهم في بداية البرنامج بآرائهم في نهايته. وهذا دليل آخر على شعور المعلمين بجديّة المديرين في دعم الممارسات الصفية.

وينسب المديرون فضل التحوّل في التركيز على قيادة العملية التعليمية إلى التدريب الذي تلقوه في برنامج القيادة التربوية. وعبّر عن ذلك أحد المديرين من ضواحي القدس بقوله: «**أنا أصبحت أكثر انشغالاً بطريقة أداء المعلم لعمله وكيف يتعلم الطلبة، وزيارتي الصفيّة لم تعد الصفية مقتصرة على متابعة الأعمال الكتابية ذات الطابع الإداري إذ توسعت اهتماماتي في متابعة قضايا ترتبط بالتعليم.**» **ويقول مدير آخر من رام الله: «بدأت أرى تغييرا جوهريا في نوعية التقويم في المدرسة حيث أن الامتحانات وأوراق العمل أصبحت أفضل من السابق، وصار المعلمون يتشاورون في الامتحانات: نوعيتها وتصميمها، وبدأ المعلم يطلب آراء الزملاء قبل إعداد ورقة العمل بصورتها النهائية ويأخذ بها ويعدّل الورقة قبل طباعتها للطلاب،وألحظ تركيزا أكثر في أسئلة الامتحانات على مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد وحل المسائل.**»

جدول 4: نتائج بعض الأسئلة المتعلقة بالقيادة والتعليم

| | قبل | بعد | التغير % |
|---|---|---|---|
| تدعم ادارة المدرسة المعلمين الجدد وتستجيب لحاجاتهم | 3.78 | 4.09 | 8 |
| يتلقى المعلمون من ادارة المدرسة تغذية راجعة بناءاة تحسن من ادائهم | 3.65 | 4.01 | 10 |
| يشعر المعلمون ان ادارة المدرسة تشجعهم وتعطيهم الامكانيات للتقدم | 3.68 | 3.98 | 8 |
| تعزز قيادة المدارسة بيئة الثقة والاحترام المتبادل داخل المدرسة | 3.58 | 3.97 | 11 |
| يطرح المعلمون القضايا التي تهمهم براحة وبدون خوف امام ادارة المدرسة | 3.67 | 3.94 | 7 |
| يتم تقييم المعلمين بعدالة من قبل ادارة المدرسة | 3.66 | 3.82 | 4 |
| يستخدم المعلمون الفرص المعطاة لهم لممارسة ادوار قيادية في المدرسة | 3.07 | 3.39 | 10 |

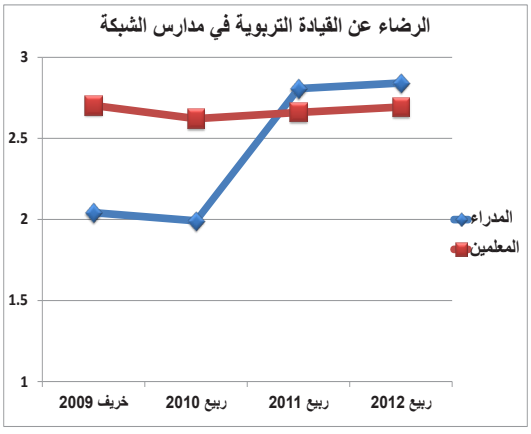
ويبين جدول رقم 4 مجموعة عناصر هامة ترتبط بالقيادة التربوية حيث يشعر المعلمون بإيجابية ورضا عن الإشراف الداعم والتغذية الراجعة البناءة التي يقدمها المديرون. فعلى سبيل المثال يرى المعلمون أن المدير يقدّم دعماً حقيقياً للمعلم الجديد ويقدم لهم تغذية راجعة بناءّة، وأن قدرات المديرين تحسنّت في مجالات تمكين المعلمين ورعاية جوّ مدرسي تسوده الثقة والاحترام المتبادل، ما منح المعلمين فرصة كافية لتقديم الاقتراحات وإبداء الرأي في قضايا المدرسة وأنشطتها، وهم مطمئنون إلى عدالة المديرين في تقييم أداء المعلم .

جدول 5: نتائج بعض الأسئلة المتعلقة بالقيادة واستقلالية المعلمين

| | قبل | بعد | التغير % |
|---|---|---|---|
| تعطي المدرسة المعلمين فرصة لتحديد أولويات التدريب المهني الذي يلبي احتياجاتهم | 2.95 | 3.34 | 13 |
| المعلمون يساهمون بشكل مهم في صناعة القرارات التعليمية في المدرسة | 2.59 | 2.91 | 12 |
| توفر المدرسة للمعلمين فرص اتخاذ القرارات وحل المشكلات بشكل جماعي بما يتعلق بالتدريس | 3.07 | 3.33 | 8 |

ويظهر جدول رقم 5 نتائج الأسئلة التي تسأل عن حرية المعلمين في إدارة المنهاج وطرق التدريس، وتشير النتائج إلى نسبة تغير ايجابي قليلة، أي هناك تغيّر إيجابي لكن ليس بمستوى البنود الأخرى، ولتدخلات البرنامج أثر في إحداث هذا التغير الايجابي مع بقاء حاجة لمزيد من العمل في هذا الاتجاه، فثمّة زيادة مقدارها 12% حصلت في درجة رضا المعلمين عن مشاركتهم في صنع القرارات وهذا يدل على وجود مساهمات هامّة لهم في التخطيط المدرسي. وحين نرى تغيّراً مقداره 8% في قدرتهم على اتخاذ القرار في إدارة التعليم الصفي فذلك دليل أنّ معلوماتهم ومهاراتهم زادت بسبب التدريب الذي تلقوه. أما في التدريب الذي يتم على مستوى المدرسة أو بشكل عام فالمعلمون لا يرون أن لرأيهم أثرا كبيرا في تحديد محتوى برامج التنمية المهنية كونهم لم يمنحوا الفرصة الكافية لتقييم محتوى المجمّعات التدريبية. وباختصار؛ فإن تطوير القيادة واعتماد المدرسة أساساً لعملية التطوير أتاح للمعلمين مزيداً من الفرص وبعض الاستقلالية في إدارة التعليم الصفي والتعامل مع المنهاج، ولكن تبقى هناك حاجة إلى مزيد من التطوير في هذه المجالات حتى نصل بالمعلّم إلى مرحلة متقدّمة من الرضا.

شكل 3: نتائج مقياس الرضا عن القيادة



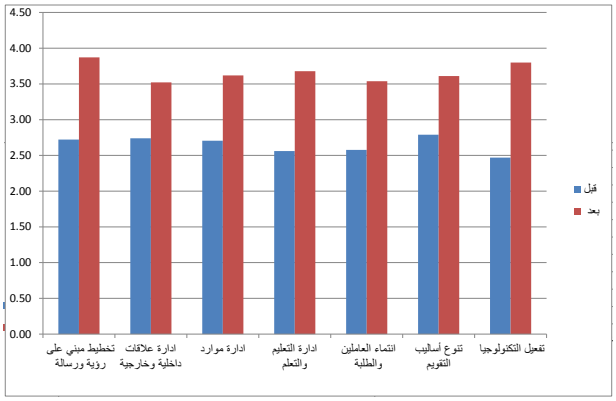

ولمعرفة مدى التوافق بين آراء المعلمين والمديرين في قضايا تخص التنمية المهنية، نفّذ استبيان على مدار أربع مرات خلال فترة البرنامج، وشملت تفريعاته رأيهم في الإدارة المدرسية وقدرتها على دعم التنمية المهنية للمعلمين وتلبية احتياجاتهم[1] . ودلّت البيانات المتوافرة على حدوث تقارب في الآراء مع تقدّم مراحل التدريب في برنامج القيادة، ويظهر شكل 3 التقارب بشكل واضح. فمع بداية البرنامج كانت هناك فجوة واضحة بين وجهات نظر المعلمين والمديرين، وبدأت الفجوة تتقلّص شيئاً فشيئاً خلال البرنامج حتى أنها كادت تتطابق تقريباً مع نهايته. ومن المثير أن التحوّل حصل من طرف المديرين الذين كانوا لا يرون أنهم مسئولون عن تطوير التعليم والتعلم وإحداث تغيير إيجابي فيه، لكن يبدو أن قناعاتهم -ومع التدريب - زادت بأهمية دورهم في قيادة التعليم وتلبية حاجات المعلمين، مما وفّر فرصة للمديرين ليكونّوا مع معلميهم رؤية مشتركة حول العلاقة بين القيادة المدرسية وما يدور داخل غرفة الصف مع التأكيد على دور المدير في قيادة عملية التعليم والتعلم في المدرسة. وعبّر عن ذلك مدير من مدارس ضواحي القدس بقوله: «**أشعر أن لدي فهما أكبر لما أقوم به، وأن عليّ القيام بعملي بصورة شمولية تراعي الطلبة والمعلمين والأهالي والطاقم الإداري في المدرسة، وكقائد للمدرسة أصبحت أكثر وعياً بدوري في عمليتي التعليم والتعلم إضافة إلى دوري الإداري.**»

1. تم حساب معامل ثبات ألفا للعناصر الثلاث في مقياس المديرين (ألفا=603.) وللمعلمين (ألفا= 857.)

## فرق التطوير المدرسي

بنت كل مدرسة خططتها اعتماداً على الأولويات الناتجة من التقويم الذاتي بناء على معايير المدرسة الفعالة، وراجعت فرق التطوير المدرسية الخطط وتقييم ما أنجز منها سنوياً. وتضمنّت الخطة إعلام الأهل والمجتمع برؤية المدرسة ورسالتها، وتحديد الحاجات الماديّة للمدرسة وآليات لتطوير التعليم وتحسين العلاقات الداخلية والخارجية للمدرسة. وكانت الخطة مشروع العمل لتطوير المدرسة، وبدأت المدارس في تنفيذ الخطة حسب جدول زمني، وتولّى برنامج شبكة المدارس توفير الحاجات الماديّة للمدرسة من معدّات وأجهزة وأعمال صيانة كما وردت في خطط المدارس، وكلّف فريق التطوير المدرسي بمهمتين رئيستين، أولاهما: استخدام معايير المدرسة الفعالة المكونّة من سبعة مجالات حددتها وزارة التربية والتعليم لتقييم واقع المدرسة ثم تحديد أولويات تطويرها، لتبدأ المهمة الثانية للفريق المتمثّلة في إعداد خطة تطوير للمدرسة.

شكل 4: نتائج التقييم الذاتي بناء على معايير المدرسة الفعالة




عملت هذه الفرق بجدّ واجتهاد لبناء خطط تطوير قابلة للتنفيذ، ودلّت نتائج دراسة التقويم الذاتي التي جمعت من 30 مدرسة من أصل 40 مدرسة مشاركة، على حدوث تطور في المجالات السبعة قامت مدارس الشبكة جميعها وعددها أربعين مدرسة بإجراء تقييم ذاتي حسب معايير المدرسة الفعالة في بداية البرنامج، ولكن في نهاية البرنامج فان 10 مدارس لم تقدم تقاريرها عن التقيم الذاتي ، وبذا فان هذه النتيجة تعبر عن 75% من المدارس. من الجدير ذكره أن 5 مديرين من هذه المدارس العشرة هم من المديرين المنقولين لهذه المدارس أثناء فترة تطبيق البرنامج. - بلغ معدّله 38% في فترة زمنية امتدت من كانون الثاني 2010 وحتى أيار 2012. وحصل أكبر تطور في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم وفي الإدارة المدرسية -انظر شكل رقم 4- ونسبته بين بداية البرنامج ونهايته 54%. وزيادة لافتة للانتباه في مجال التخطيط المبني على وجود رؤية ورسالة تم تبنيّهما بصورة تشاركيه بين المدير والمعلمين وأولياء الأمور بلغت نسبتها 44%، ونسبة تطوّر في مجال أثر البرنامج في مساعدة المدرسة على تغيير جوهري في مناخ المدرسة وبيئتها مقدارها 42% زيادة عمّا كانت عليه في البداية . وكان التطور قليلاً في مجالي استخدام طرق تقويم بديلة، وبناء العلاقات الخارجية مع المجتمع المحلي ومؤسساته، ما يعزّز ضرورة منح الوزارة المزيد من الحريّة للمدارس في مجال تقويم أداء الطلبة بطرق بديلة، وفي مجال الاستفادة من المجتمع المحلي وبناء علاقات أكثر فاعلية مع مؤسساته. وكل النتائج المتوافرة من عملية التقويم الذاتي للمدرسة تدل على أن البرنامج حسّن بصورة ملحوظة تحوّل المدرسة لتكون مؤسسة فعالة كما تصفها معايير وزارة التربية والتعليم.

أتمت 32 مدرسة- أي 80% من المدارس- أكثر من 70% مما خططت له، بينما نجد أن المدارس الثمانية الأخرى ترى أنها أتمت 90% من خططها التطويرية. وهذه إنجازات كبيرة إذا ما أخذنا بالحسبان أن حوالي ثلث المديرين نقلوا من مدارسهم إلى مدارس أخرى أثناء تنفيذ البرنامج، كما أن إمديست لم توفّ بجميع التزاماتها نحو المدارس. ويبين القول الآتي لأحد مديري مدارس الخليل أثر برنامج الشبكة على عملية التخطيط المدرسي: « **في البداية، درسنا حاجات المدرسة المادية وغير المادية، وشارك معنا المجتمع المحلي في جميع الخطوات وهذا خلاف لما كنا نعمله في السابق حيث كنا نكتفي برأي بعض المعلمين في الخطة، ونتيجة للتدريب تكوّنت لدينا معرفة بأهمية العمل التشاركي مع الأهالي والطلبة.. ما تغيّر هو طريقة فهمنا وتفكيرنا في عملية التخطيط، فالتخطيط لم يعد عملاً روتينياً، ولدينا خطة عمل نسعى من خلالها إلى تغيير جوّ المدرسة، وإزالة العنف من المدرسة وجعل الطلبة أكثر حبّاً للمدرسة.**»

## دور المشرفين

كلفت الإدارة العامة للإشراف التربوي 42 مشرفاً/ةً بمتابعة مدارس الشبكة، وهم مشرفو علوم ورياضيات ولغة الإنجليزية شاركوا في أربع ورش عمل مرتبطة بأهداف البرنامج وبرامج التنمية المهنية للمعلمين ومتابعة أدائهم. أعطي كل مشرف وكل رئيس قسم إشراف في المديرية جهاز حاسوب نقال لتسهيل التواصل فيما بينهم وبين المعلمين. قام كل مشرف بزيارتين لكل معلم وأعد تقريرين للملاحظة الصفية يرصدان مدى تطور أداء المعلم كما قام المشرف بزيارات عدّة للمدارس. ولمعرفة رأي المشرف في التطور الناتج عن البرنامج؛ استخدام استبيان تألّف من 29 نقطة و3 أسئلة مفتوحة النهاية، أجاب عن الاستبانة عينة عشوائية (14 مشرفا:منهم 6 مشرفات و8 مشرفين) موزعين على المديريات السبعة المشاركة في البرنامج ومن التخصصات الثلاثة.

يرى المشرفون أن البرنامج ترك أثرا واضحا على أداء المعلمين، إذ كان لمشاركتهم في البرنامج أثر كبير–حسب المشرفين- في مجال طرق استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، فقد تعرفوا إلى طرق سهلة وفاعلة لاستخدام الحاسوب داخل غرفة الصف وكيف ومتى يكون الاستخدام فعّالاً ومناسباً. في حين أفادوا في إجاباتهم عن الأسئلة مفتوحة النهاية بأن توافر التكنولوجيا والانترنت بين أيديهم ساعدهم في التشبيك وتبادل البرامج التربوية الجيدة مع المعلمين.، كما رأوا أن نموذج الملاحظة الصفية المستخدم في برنامج الشبكة سهل وعملي وشامل، وقابل للاستخدام ومناسب للغرض الذي وضع من أجله، وفي الوقت ذاته ينسجم وتقرير الملاحظة الصفية الذي يستخدمه مديرو المدارس.

ومن النتائج المهمّة التي تم الخروج بها من تحليل نتائج الإجابات عن الاستبيان أن مشاركة المشرفين في ورش العمل التي عرفتهم بما يدور في تدريب المعلمين -خاصة في مجال استخدام التكنولوجيا داخل غرفة الصف- زادت ثقتهم بأنفسهم وحسنّت ممارساتهم الإشرافية على أداء المعلمين وعلى ما يتم من تحسن في البيئة التعليمية داخل غرفة الصف، لتغدو العلاقة تشاركية يسودها التعاون والثقة ، إذ يحصل المعلم على مجموعة برامج يتبادلها مع المشرف الذي يقترح بدوره برامج جديدة يعطيها للمعلم. وعبّر عن ذلك مشرف بقوله: «**انكسر حاجز الخوف بين المشرف والمعلم، وأصبح المعلم أكثر ثقة بنفسه وأكثر شجاعة في الحديث عن ممارساته وفي النقاش والحوار.**»

ركّز برنامج شبكة المدارس النموذجية على تعزيز ثقافة قيادة المدرسة لعملية التطوير وإعداد قيادات تربوية قادرة على قيادة هذا التوجّه. وتشير النتائج إلى حدوث تحوّل إيجابي في مدارس الشبكة، لكنّ رعاية هذا التوجه وتعميمه على المستوى الوطني تصطدم بتحديات في مجال تفعيل فريق التطوير المدرسي وفريق القيادة في المديرية في قيادة الخطة المدرسية في مراحل الإعداد والتنفيذ والتقييم. وهذا يتطلّب تبنّي الوزارة سياسة واضحة تجعل من هذه الكيانات جزءا من الهيكل الفنّي العام للوزارة، لتمنحها مزيداً من الشرعية الرسمية ومحاكمة نجاحاتها وإنجازاتها، ولا بدّ من تحديد إطار عمل لهذه الكيانات يربط برامج التنمية المهنية للمعلمين والمديرين ببرامج التطوير المدرسي.

# التنمية المهنية للمعلمين

يستعرض هذا الجزء النتائج المتعلقة ببناء قدرات المعلمين الداعمة لجودة التعليم والتعلم، وتحديدا من خلال تدخلات البرنامج في التنمية المهنية أثناء الخدمة لمعلمي المدارس، وبشكل عام، أدّى برنامج التنمية المهنية الذي امتد على مدار ثمانية عشر شهراً إلى زيادة في ممارسات التعليم المتمحورة حول المتعلم، وزيادة توظيف المعلمين للتكنولوجيا في غرفة الصف، وزيادة التشبيك المهني ومجتمعات التعلم بين المعلمين.

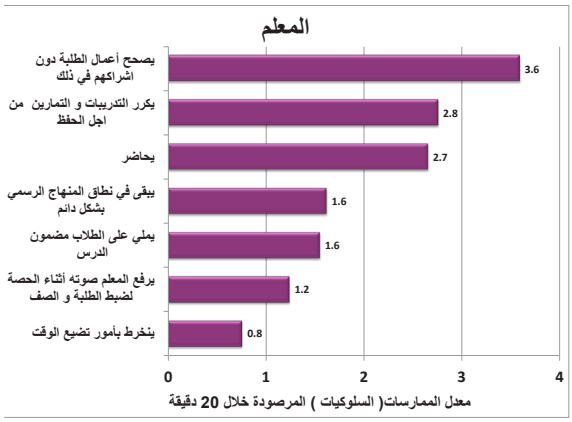
## النتائج المرتبطة بالمعلمين

جدول 6: ممارسات التعلم المتمحور حول المتعلم

| التعليم المتمركز حول الطالب | معلمو مدارس MSN | | | معلمو المدارس الضابطة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | قبل | بعد | التغير % | قبل | بعد | التغير % |
| يستخدم الطلبة الحاسوب في الصف (المختبر المخصص) لحل الواجبات المدرسية | 1.8 | 2.34 | 30 | 1.89 | 1.79 | 5- |
| يحاول المعلم معرفة ما يعرفه الطلاب عن اي موضوع قبل ان يتكلم ويتعمق فيه اكثر | 3.82 | 4.16 | 9 | 3.93 | 3.98 | 1 |
| يعمل الطلبة على مشاريع يتم عرضها امام الاخرين (مثل الطلبة الاخرين، الاهل، المجتمع) | 2.85 | 3.08 | 8 | 3.13 | 2.69 | 14- |
| يقوم الطلبة بعمل مناقشات وحوارات حول موضوعات معينة ويعرضون وجهات نظرهم | 3.23 | 3.49 | 8 | 3.39 | 3.24 | 4- |
| يعطي المعلم الطلبة وقتا للنقاش في الصف | 3.96 | 4.2 | 6 | 4.12 | 4.31 | 5 |
| يطلب المعلم من الطلبة تقييم اعمالهم والتامل في درجة تقدمهم | 3.32 | 3.51 | 6 | 3.58 | 3.57 | 0 |
| يعطي المعلم الطلبة فرص اقتراح الانشطة الصفية او المواضيع | 3.25 | 3.41 | 5 | 3.45 | 3.19 | 8- |
| يعطي المعلم الطلبة التغذية الراجعة البناءة حول واجباتهم لتساعدهم في تطوير تعلمهم | 4.16 | 4.36 | 5 | 4.2 | 4.45 | 6 |
| يتحدث المعلم للطلبة عن ربط الموضوع بالحياة العملية | 4.01 | 4.2 | 5 | 3.99 | 4.14 | 4 |
| يستخدم المعلم الاسئلة المفتوحة لتشجيع النقاش في الصف | 3.95 | 4.13 | 5 | 4.14 | 4.19 | 1 |

دلت نتائج مقياس التعلم المتمحور حول الطالب على وجود ميل واضح لدى معلمي مدارس الشبكة نحو التعلم المتمحور حول الطالب في مدارس شبكة المدارس النموذجية، وأشارت إلى تطوّر نسبته 4% في مدارس الشبكة، ودعمت البيانات النوعية هذه النتيجة. ويرى معلّمو مدارس برنامج شبكة المدارس النموذجية أن طلابهم أصبحوا أكثر انخراطاً في عملية التعلم، وأن الحوار الناقد والتعلم التعاوني بين الطلبة أصبح سمة سائدة في الصفوف. ويدل ذلك على حدوث تحوّل إيجابي في استخدام المعلمين لطرق التقييم البنائي المشجعّة للتفكير الناقد وحل المسائل بصورة تشاركية بين الطلبة، ويبين جدول رقم 6 أعلى 10 مؤشرات من أصل 18 مؤشرا تظهر أن التعلم المتمحور حول الطالب بدأ يزداد. ومن أبرز المؤشرات استخدام الطلبة للحاسوب في التعلم بزيادة بلغت نسبتها 30% وهي تقريباً ثلاثة أضعاف الزيادة في المؤشر الذي يليها. وكان هذا التحول اللافت للنظر نتاج تزويد المدارس بالمختبرات العلمية والحاسوب المناسبة كمّاً وكيفاً. وعبّرت عن ذلك طالبة في الصف التاسع: «**دروسنا تطورت الآن، فمختبر العلوم يساعدنا على فهم المادة بطريقة أفضل، وهذا بالتأكيد أهم شيء بالنسبة لنا. في دروس التكنولوجيا كان لدينا فقط جهازا حاسوب، الآن لدينا 21 جهازا وتتاح الفرصة لكل طالبة أو طالبتين على الأكثر لاستخدام جهاز، ونحن نستخدم المختبر أو الأجهزة مرّة أو مرتين في الأسبوع حسب طبيعة الدرس في العلوم أو في التكنولوجيا.**»

شكل 5: ممارسات التعلم المتمحور حول المعلم



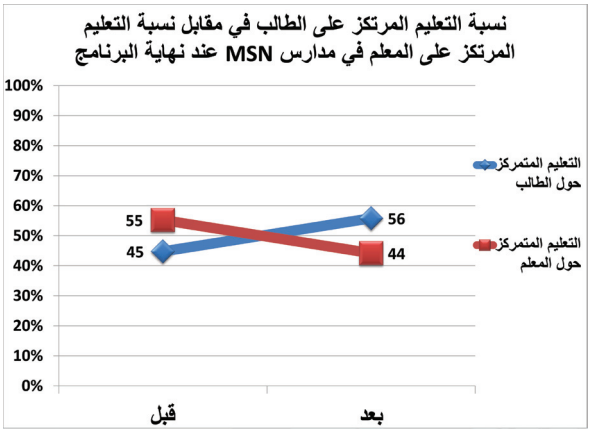

رغم أن النتائج تشير إلى زيادة ميل المعلمين لاستخدام أساليب التعليم المتمحورة حول الطالب إلا أننا نلحظ أن بعض الممارسات المطلوبة لا زالت قليلة التطبيق منهم، ومنها ندرة تطبيق أسلوب منح الطلبة المزيد من الحرية للعمل دون متابعة وتوجيه مباشرين من المعلم، وأسلوب قيام الطلبة بإعداد مقالات يعبّرون فيها عن تفكيرهم وأنفسهم بصورة حرة وبشيء من التفصيل، وقليلاً ما نجد المعلمين يكلفون الطلبة بعمل مشاريع تشاركية وتقييمها، وإعادة العمل عليها لفترات قد تطول لأيام أو لأسبوع أحياناً. ومن الصعوبة تنفيذ برنامج تدريبي فعال في ظل استمرار تمحور التعليم حول المعلم، ودلّت إجابات المعلمين حين سألناهم عن مدى استخدام أساليب التعليم المتمحورة حول المعلم أن معظمهم يستخدمون جزءاً كبيراً من وقت الحصة في المحاضرة والشرح، ويعلمّون المحتوى المقرر في الكتاب ويطلبون من الطلبة حفظه لاسترجاعه في الامتحان. ويظهر شكل رقم 5 نتائج من مشاهدة حصص صفية تشير إلى أن التعليم ما زال متمحوراً حول المعلم، وإلى أن الممارسات المصاحبة لهذا الأسلوب لا زالت سائدة بين المعلمين. ووجدنا حالات عديدة يطلب المعلم فيها من الطلبة اتقان حفظ أجزاء من المحتوى عن طريق التلقين والتكرار والإعادة بصوت مسموع، وزادت هذه الممارسات بنسبة 5% عما كانت عليه قبل البرنامج، كما زاد الاعتماد على الامتحانات والاختبارات كأساليب تقييم بنسبة 4%.

يقول العديد من المعلمين إن الطلبة الجيدين غالباً ما يطلبون من المعلم إعطاء مزيد من الاختبارات لأنها الطريقة التي تميّز تفوقهم عن أقرانهم، ويرون أن أساليب التقييم الأخرى والبديلة تصب في مصلحة الطلبة غير المتفوقين، وعبّر عن ذلك أحد المعلمين بقوله: «**طلابي ذوو الأداء المرتفع يرفضون أساليب التقييم البديلة ويزعمون أنني أعطي نقاطا أكثر لصالح الطلبة متدني الأداء، ولذا يطالبون بمزيد من الامتحانات.**»

وتضع النتائج الواردة أعلاه تحديات عدّة أمام برامج التدريب أثناء الخدمة، وأهمها أن التغيير في معارف المعلمين ومهاراتهم دون تغيير في المناهج، وفي بيئة التعليم داخل الصف والمدرسة لن يكون مؤثراً، وأساليب تقييم أداء الطلبة يجب أن تتغير أيضاً، وإذا لم تتغير هذه العوامل مجتمعة فقد يحبط المعلم حين يحاول ممارسة اساليب جديدة.

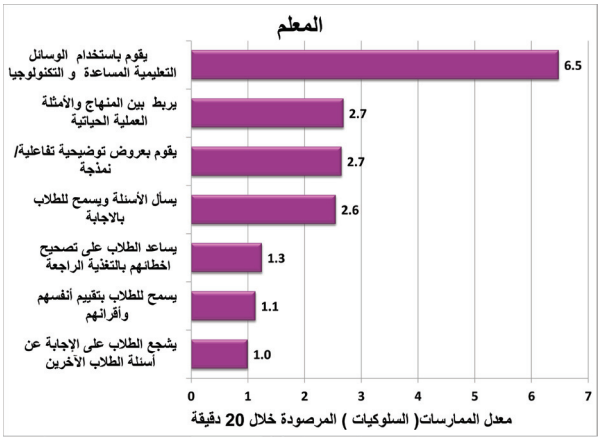
## نتائج مرتبطة بالملاحظة الصفية

شكل 6: نسبة التعلم المتمحور حول المعلم الى التعلم المتمحور حول المتعلم في مدارس الشبكة




أفرزت ملاحظة الصفوف التي يعلمها معلمّو الشبكة مجموعة قيمّة من النتائج البحثية الدالّة على أن منهجية برامج التدريب التي قدمها البرنامج تؤثر في الممارسات الصفية بشكل كبير.ويبدو أن 90 ساعة من الملاحظة الصفية للمعلمين كانت كافية لبيان أن المعلمين يجتهدون في جعل التعليم متمركزا حول الطالب وهي تتوافق- بذلك- والبيانات الكمية المتأتيّة من تطبيق مقياس التعلم المتمحور حول الطالب - تم اختيار عينة عشوائية من المعلمين من 8 مدارس من الشبكة وجمعت البيانات في شهر آذار 2010 وشهر آذار من العام 2012 - كما يظهرها شكل رقم 6، إذ أنه -ومع نهاية البرنامج- نجد أن التعلم المتمركز حول الطالب تطوّر بشكل كبير وملحوظ. وتظهر النتائج أيضا أن الزيادة في استخدام أسلوب التعلم المتمحور حول الطالب تختلف من مادة إلى أخرى، فاستخدامه في مادتي العلوم واللغة الانجليزية أعلى منه في مادة الرياضيات.

شكل 7: ممارسات التعلم المتمحور حول المتعلم




بدا واضحاً من الملاحظة الصفية أن إستراتيجية التدريب ونوعيته وأساليبه وما رافقها من تزويد المعلمين بأجهزة تعليمية حديثة، وتوفير المصادر التعليمية للمعلمين وللطلبة وتحديث مختبرات العلوم والحاسوب والمكتبات أو تطويرها زاد من أثر البرنامج بشكل كبير. وبيّنت الدراسة أن من بين المؤشرات السبعة لاستخدام المعلمين أساليب تعلّم متمحورة حول الطالب، يبرز استخدام المعلمين وبصورة متكررة للوسائل التعليمية وللتكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم كما يوضحها شكل رقم 7. وهذا يؤكد أن التنمية المهنية حين تقترن بتوفير الوسائل التعليمية للمعلمين، وتوفير المراجع والمصادر المناسبة للاستخدام الصفي، فإنهم يصبحون أكثر تمكنّاً وميلاً وقدرة على استخدام أساليب ومداخل متنوعة لتساعد الطالب في المشاركة وتزيد من مسؤوليته عن تعلمّه. ويقول أحد معلمّي العلوم من الخليل: «**ساعدني التدريب على تطبيق أساليب تعليم جديدة ومختلفة عن الممارسات التقليدية، وبدأت أعرض على طلابي أنشطة جديدة إضافة لما هو في الكتاب المدرسي. كان الامتحان المصدر الوحيد لي لتقييم أداء الطالب ولكننا اليوم نستخدم طرقاً جديدة مثل الألعاب التربوية، والأنشطة الصفية التي تجعلنا كمعلمين نقيم أداء الطالب وقدراته بصورة أدق.**» ويقول أحد معلمي العلوم من رام الله: «**أنا الآن اكثر وعياً ومعرفة بأساليب التعلم التعاوني، وبسبب هذه المعرفة أصبحت أشكّل مجموعات من الطلبة لديهم قدرات مختلفة داخل غرفة الصف، كما أنني أعتقد أن استخدام الألعاب التربوية يترك أثرا إيجابياً كبيراً على تعلم الطلبة.**»

وقد حسّن تقديم عدة نظريات حول التعلم والمنهاج قدرات المعلمين فيما يرتبط بمعرفة المزيد عن الفروق الفردية بين الطلبة والتجاوب معها.» إذ أفاد المعلمون من التعرض للعديد من نظريات التعلم والتوجهات الحديثة بصورة كبيرة، وعبّروا عن ذلك في أكثر من مناسبة، يقول معلّم رياضيات في نابلس: «**حسّن التدريب من قدراتنا على التعليم الجيد، وتعلّمنا كيف نستخدم الوسائل التعليمية، وكيف نساعد**

**الطلبة في عمل وسائل تعليمية، واستفدنا من التدريب في تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة، وكل ذلك انعكس إيجابا على أدائنا» كما أن البيئة الغنية بالمصادر التي وفرها البرنامج في المدارس مكنّت المعلمين من إدراك أهمية مراعاة الفروق الفردية وطرق للتعامل معها.»**

## أراء الطلبة في التعليم الصفي

لدى استطلاع آراء الطلبة، قدمّوا دلائل أخرى مفادها أن برنامج شبكة المدارس النموذجية نجح في مساعدة بعض المعلمين على تحويل صفوفهم الى بيئة صالحة للتعلم المتمحور حول المتعلم: تضمن المسح الإحصائي المنفّذ على طلبة الصفوف 4-9 مقياساً للتعلم المتمحور حول المتعلم[2]، وبمقارنة النتائج قبل بدء البرنامج وبعد تنفيذه، وجدنا زيادة نسبتها 7.2% في آراء الطلبة حول توافر بيئة تعلم مناسبة للتعلم المتمحور حول المتعلم. ويظهر جدول رقم 7 كيف أن الطلبة مع نهاية البرنامج أصبحوا يثمنون أداء أساتذتهم في خلق بيئة تعلم أكثر إثارة للطلبة، وهي بيئة تشجعهم على استكشاف الأفكار ومناقشة المعارف الجديدة، وتمنحهم فرصة للتعبير عن آرائهم من خلال أنشطة تقييم متعددة للتعلم الحاصل. وفي واقع الأمر، فإن معظم التغييرات الإيجابية كما يراها الطلبة -واردة في جدول 8- توازي التغييرات التي رآها المعلمون.

جدول 7: التعلم المتمحور حول المتعلم من وجهة نظر طلبة 4-5

| طلاب الصفوف من 4-5 في مدارس شبكة المدارس النموذجية MSN | | | |
|---|---|---|---|
| المعلم | قبل | بعد | التغير % |
| يستخدم اسلوب يجعل الحصة ممتعة | 2.62 | 3.07 | 17.23 |
| يعطيني الحرية في التعبير عن ارائي وافكاري | 2.75 | 3.16 | 14.91 |
| يشجعني على طرح الاسئلة في الصف | 3.05 | 3.35 | 9.84 |
| يجعل التعلم ممتعا عبر استخدام مجموعة متنوعة من الانشطة التعليمية | 3.2 | 3.42 | 6.87 |
| يساعدني عندما لا افهم شيئا | 0 | 3.58 | 6.87 |
| يهتم كثيرا بما افكر | 2.8 | 2.99 | 6.79 |
| يشجعني على التفكير وحل المسائل | 3.33 | 3.53 | 6.01 |
| يعطي العلامات (للامتحانات القصيرة والاختبارات والمشاريع) بطريقة عادلة | 3.07 | 3.25 | 5.86 |
| يقدم شرح واضحا للمواضيع والمهارات الجديدة بحيث يمكنني فهمها بسهولة | 3.31 | 3.38 | 2.11 |
| يمنحني فرصة للعمل في مجموعات عمل صغيرة | 3.12 | 3.09 | 0.96- |

وتبدو النتائج التي حصلنا عليها من طلبة الصفوف 6-9 أكثر تعقيداً، ويظهر جدول 8 أن المؤشرات الستة الأولى تعكس التوجه الإيجابي نحو استخدام الأنشطة التي تزيد من درجة مسؤولية الطالب عن تعلمه سواء بصورة فردية أو جماعية، مع إعطاء الطلبة فرصة للبحث وطرح الأسئلة وتبادل الأفكار بصورة نقدية فيما بينهم. ومع ذلك نجد انخفاضاً في المؤشرات الأربعة الأخيرة في الجدول، ولعل الانخفاض الحاد في المؤشرين يعود إلى استخدام أساليب التعليم المتمحور حول المعلم في هذه المرحلة بدرجة تفوق استخدامها في الصفوف 4-5. وهذا يعني أن أساليب التعليم المتمحورة حول المتعلم يجب أن تبدأ منذ الصغر وفي مراحل التعليم الأساسية الدنيا، لأن تعودهم الاعتماد على المعلم في المراحل الدنيا يجعل الانتقال إلى التعلم المتمحور حول المتعلم في الصفوف العليا أمراً صعباً.

جدول 8: التعلم المتمحور حول المتعلم من وجهة نظر طلبة 6-9

| طلاب الصفوف من 6-9 في مدارس شبكة المدارس النموذجية MSN | | | |
|---|---|---|---|
| المعلم | قبل | بعد | التغير % |
| يطلب من الطلاب العمل في مجموعات لاستكمال الواجبات او المشاريع | 2.60 | 2.87 | 10.38 |
| يستخدم نشاطات تجعلني افكر | 3.01 | 3.11 | 3.32 |
| يعطينا مواضيع مثيرة للاهتمام وفيها تحدي | 2.85 | 2.93 | 2.81 |
| يسمح لي ان اعرض افكاري حول ما نتعلمه | 2.99 | 3.07 | 2.68 |
| يعطينا وقتا لنقاش ما تعلمناه في الصف | 2.93 | 2.97 | 1.37 |
| يعطينا مشاريع تتطلب عدة ايام لاتمامها | 2.56 | 2.57 | 0.39 |
| يشرح بوضوح المواضيع والمهارات الجديدة بحيث يمكنني فهمها بسهولة | 3.14 | 3.13 | 0.32- |
| يشجعني على طرح الاسئلة في الصف | 3.11 | 3.08 | 0.96- |
| يستخدم اسلوب يجعل الحصة ممتعة | 2.60 | 2.52 | 3.34- |
| يعطيني تغذية راجعة مفيدة بعد الامتحانات القصيرة والاختبارات والواجبات | 2.91 | 2.74 | 5.84- |

## نتائج انجازات الطلبه

شارك طلبة مدارس شبكة المدارس النموذجية (NSM) في اختبارات دراسة التقويم الوطني التي تجريها وزارة التربية والتعليم في عامي 0102 و 2102، وقد اعتمد أسلوب المعاينة باختيار شعبة واحدة من طلبة الصف الرابع وشعبة أخرى من طلبة الصف العاشر من كافة مدارس الشبكة في العام 0102 ليجلسوا للاختبارات الوطنية في الرياضيات والعلوم، في حين جلس جميع طلبة الصفين الرابع والعاشر في هذه المدارس في الاختبارات الوطنية في الرياضيات والعلوم للعام 2102.

ويبين جدول رقم 9 متوسطات تحصيل الطلبة في هذه الاختبارات

جدول 9 : نتائج الامتحان الوطني في مادتي العلوم والرياضيات 2010 - 2012

| الامتحان | المجموعة | المعدل | | نسبة التغير |
|---|---|---|---|---|
| | | 2010 | 2012 | |
| الرياضيات 10 | مدارس الشبكة | 29 | 33 | 13% |
| | جميع المدارس الحكومية | 31 | 29 | -6% |
| العلوم 10 | مدارس الشبكة | 34 | 36 | 7% |
| | جميع المدارس الحكومية | 34 | 34 | 0% |
| الرياضيات 4 | مدارس الشبكة | 27 | 29 | 9% |
| | جميع المدارس الحكومية | 28 | 32 | 14% |
| العلوم 10 | مدارس الشبكة | 50 | 48 | -4% |
| | جميع المدارس الحكومية | 48 | 45 | -6% |

2. تضمن المقياس عشرة عناصر متطابقة لكل من الصفوف 4-5 والصفوف 6-9. والمقياس من نوع ليكرت ذات المستويات الأربعة حيث 1- لا أوافق بشدة ، 4- أوافق بشدة.

حسب الصفوف والمواد، كما ويبين النسب المئوية للتغير في النتائج بين عامي 0102 و 2102 . وتظهر النتائج انه باستثناء مادة الرياضيات في الصف الرابع، فإن جميع نتائج طلبة مدارس الشبكة كانت أفضل من النتائج الوطنية؛ فقد زاد متوسط تحصيل طلبة مدارس الشبكة في مادة الرياضيات للصف العاشر بنسبة 31% ، في حين تراجع متوسط التحصيل لطلبة مدارس العينة الوطنية بنسبة 6%، وفي مادة العلوم للصف العاشر تحسن متوسط تحصيل طلبة مدارس الشبكة

بنسبة 7% في حين بقي متوسط تحصيل طلبة مدارس العينة الوطنية على حالها، وفي مادة العلوم للصف الرابع انخفض متوسط التحصيل لطلبة مدارس العينة الوطنية وكذلك انخفضت النتائج في مدارس الشبكة ولكن بشكل أقل من الانخفاض على المستوى الوطني. ويمكن تفسير التحسن الملحوظ في متوسطات تحصيل طلبة الصف العاشر إلى أن تدريب المعلمين وتركيز البرنامج كان أكبر على الصفوف الأعلى منه على صفوف المرحلة الأولى ومنها الصف الرابع. وتظهر هذه النتائج اداء الطلبة خلال عامين فقط ومن اجل فهم اوسع لأنجازات الطلبة بشكل افضل فلا بد من دراستها خلال فترة اطول من ذلك.

شكل 8: إطار عمل برنامج شبكة المدارس النموذجية

## إطار التدريب أثناء الخدمة في برنامج شبكة المدارس النموذجية

تتلخص الأهداف الرئيسة لبرنامج شهادة التعليم في الرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية في:

1) إحداث تطور نوعي في جودة التعليم والتعلم في مدارس الشبكة.
2) التشبيك بين المعلمين وتطوير ثقافة التنمية المهنية المستمرة بينهم.

بيّنت الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية ضرورة ملاءمة برامج ونشاطات التأهيل أثناء الخدمة وبرامج التطوير المهني المستمر لخصائص المعلمين وحاجاتهم، وضرورة ربطها باحتياجات المعلم والمدرسة، وتبنّى برنامج شبكة المدارس النموذجية هذا التوجّه.

تضمّن محتوى برنامج التدريب لمعلمي الرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية ستة مجالات،هي: التعلم المتمحور حول المتعلم، واستراتيجيات رعاية التفكير الناقد، ونظريات القياس والتقويم وأساليبه، وتحليل المنهاج فيما يرتبط بعملية التدريس الصفي، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتصميم المواد التعليمية بالتركيز على الوسائل البديلة وقليلة الكلفة.

وفي استطلاع لآراء 791 معلما/ة حول أيام التدريب كانت النتيجة أن 8 من كل 10يفضلون أن يكون التدريب مرة واحدة في الشهر وخلال أحد أيام العمل الرسمي، وعدم موافقتهم على التدريب في العطل أو التدريب المكثّف في فترة زمنية قصيرة. وأن المعلمين لا يفضّلون استخدام التكنولوجيا كجزء أساسي من التدريب، وأن يقتصر استخدام التعلم عن بعد على مساندة التدريب. وكان التعليم القائم على المدرسة والتعليم الوجاهي مرّة كل شهر الأكثر قبولاً وتفضيلاً بين المعلمين.

وبناء على النتائج، أعدّت الايمديست برنامجا متعدد الوسائط كما في شكل رقم 8. وتم التدريب على 16 مجمعا تدريبيا لمدة يوم واحد كل شهر للمجمّع ضمن أيام الدوام الرسمي. ولم تستخدم أيام العطلة الأسبوعية أو الرسمية أو الصيفية لأغراض التدريب. وعقدت حلقات التعلم- وهي الإطار الأنسب لقيام المعلمين بالتأمل في ممارساتهم التي قاموا بها خلال شهر- على مدار 3-2 ساعة بعد نهاية الدوام المدرسي. وتضمنت التنمية المهنية حضور المعلمين للورش وحلقات التعلم، والمشاركة في مؤتمرين تربويين على المستوى الوطني.

تم التعامل مع كل عنصر في برنامج التنمية المهنية للمعلمين ليعكس مستوى عالي الجودة بالمقاييس العالمية حيث لم يزد عدد المعلمين في كل مجموعة تدريب عن 15 معلما/ة، واختير المدربون من أساتذة الجامعات ممن لديهم خبرة وكفاءة عالية ليكونوا ميسرين للتدريب، وليعملوا بشكل ثنائي في كل مجموعة تدريبية . وحرص البرنامج على إدارة عملية التدريب وتوفير المتطلبات اللوجستية المرافقة بشكل مهني بما في ذلك تأمين وصول المشاركين لأماكن التدريب مجاناً، كما تم توفير عدد من المجمعات التدريبية ووسائط تدريب توازن بين النظرية والتطبيق الصفي. وكان لإخضاع البرنامج التدريبي إلى عمليتي متابعة وتقييم صارمتين دور في تصويب المسار بين الحين والآخر.
قدّم البرنامج مجموعة حوافز للمعلمين مثل معادلة التدريب ب(9) ساعات جامعية لدراسة البكالوريوس أو الماجستير، وفتح المجال أمامهم للمشاركة في مؤتمرات التنمية المهنية على المستوى الوطني، وأتاح تزويدهم بأجهزة حاسوب نقالة تبادل الخبرات والتواصل بينهم من خلال بيئة التعلم الافتراضي التي يوفرها نموذج(مودل Moodle ) وغيره من برامج التواصل الالكتروني.

وعلاوة على ذلك، زودّت كل مدرسة بمجموعة مختارة من المصادر للمعلمين. شارك 291 معلما/ة في برنامج تدريبي على مدار 18 شهرا، وأتمّ 85% من المشاركين جميع متطلبات التخرج من البرنامج وحصلوا على شهادة التعليم. ويبين جدول رقم 10 تفصيلاً لأعداد ونسب المعلمين الذين أتموا البرنامج وحصلوا على شهادته ضمن 7 معايير للتقويم، هي:

جدول 10: عدد ونسبه المعلمين الذين اتموا المتطلبات مع برنامج الشبكه

| 291 معلم التحقوا في برنامج التدريب اثناء الخدمة | | |
|---|---|---|
| عدد المعلمين | الساعات المعتمدة التي حصلوا عليها | النسبة المئوية |
| 215 | 9 | %74 |
| 22 | 6 | %8 |
| 9 | 3 | %3 |
| 45 | 0 | %15 |

1) تطوير ملف إنجاز للمعلم. 2) ملاحظة الأداء الصفي. 3) كتابة تقارير وعرض ملخصات لمقالات أو أبحاث.
4) تنفيذ أبحاث إجرائية. 5) المشاركة في التعلم الافتراضي عن بعد. 6) التقدم لامتحان نهائي.
7) تقييم مدير المدرسة عن تطور أداء المعلم.

لم يتمكن 15% من المعلمين إنهاء متطلبات التخرج، وأبرز ثلاثة أسباب وراء ذلك تعود لـ:1) نقل المعلم من المدرسة الحالية إلى مدرسة خارج البرنامج. 2) إجازات الأمومة للإناث. 3) عدم وجود رغبة كافية في التدريب لتأثّر دافعية المعلمين بدرجة رؤيتهم لأهمية التدريب وارتباطه بعملهم. وبما أن برنامج شبكة المدارس النموذجية برنامج محصور بـ40 مدرسة، فإنه لم يستطع تقديم تدريب متخصص يغطي جميع التخصصات الدقيقة للمعلمين، فمثلا لم يتم فصل معلمي العلوم إلى مجموعات تخصصية في الفيزياء والكيمياء والأحياء، و لم يكن بالإمكان فصل المعلمين حسب الصفوف التي يدرسونها وتجميعهم في مجموعات تدريب خاصة بكل صف أو مرحلة، في حين أن برامج التدريب على المستوى الوطني عادة ما تكون واسعة ويمكنها تجاوز هذه القضية بتجميع المعلمين في مجموعات تدريب متجانسة حسب مواضيع التخصص الدقيق للمعلمين وحسب الصفوف التي يدرسونها.

ودّلت نتائج البحث الذي شمل المسح ومقابلات فردية وبؤرية على أن المعلمين في البرنامج ونتيجة للتدريب الذي تلقوه أصبحوا أكثر قدرة على تقييم أدائهم، وعلى إعادة النظر في نظرتهم لكيفية تعلّم الطلبة، وصارت ممارساتهم موضع مراجعة وتأمّل منهم، فبدأوا يغيرون تلك الممارسات. ومقارنة بخبراتهم السابقة في التدريب يرى معظم المشاركين نقلة نوعيّة في أسلوب التدريب وطريقته ومحتواه، وهم راضون عن فعالية التدريب الذي تلقوه في البرنامج. قبل البدء في البرنامج كانت درجة رضا المعلمين عن برامج التنمية المهنية 3.2 لكنها وصلت إلى 3.5 بعد مرور عام على برنامج التدريب. وأفرزت البيانات الكمية مجموعة أسباب جعلت المعلمين يثمنّون منهجية التدريب في برنامج شبكة المدارس النموذجية، منها:

- تحسين البرنامج قدراتهم في بناء شبكات مهنية مع المعلمين والمدربين.
- مراعاة البرنامج ثقافة التعلم داخل المدارس وفيما بينها.
- إتاحته عديد الفرص لتعلم الأقران.
- تشجيعه علاقات الزمالة المهنية بين المعلمين وأقرانهم ومدربيهم.
- مساعدته المعلمين على تحمّل قسط أكبر في المشاركة والمسؤولية عن نموّهم المهني.

ويبين جدول رقم 11 هذه العوامل مرتبّة ترتيباً تصاعدياً حسب درجة التغيير الحاصل. كان أكثر عناصر التغيير وضوحاً المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في التعليم الصفي، فنتيجة للتدريب 57% من المعلمين يرون أن قدراتهم في استخدام الحاسوب في التعليم زادت، وأن تغييراً مهمّا حدث في هذا الاتجاه سواء في استخدام الحاسوب داخل الصف أو خارجه. كما أفادوا بأن وجود التكنولوجيا ساعدهم في التشبيك مع أقرانهم المعلمين الآخرين، وأن وجود حواسيب محمولة معهم أطال الوقت وساعدهم في تفعيل التواصل.

جدول 11: نمو المعلمين المهني في برنامج شبكة المدارس النموذجية

| معلمو مدارسMSN | | | |
|---|---|---|---|
| تدريبات التطوير المهني | قبل | بعد | التغير % |
| زادت من قدرتي على استخدام الحاسوب والتكنولوجيا التعليمية | 3 | 3.53 | 18 |
| زادت من قدرة المعلمين واولياء الامور ليتعاونوا في خطة التطوير المدرسية | 2.78 | 3.06 | 10 |
| كانت مترابطة ومستدامة، ولم تكن اجزاء مشتتة | 3.12 | 3.4 | 9 |
| زادت من معرفتي ومهاراتي في التدريس | 3.46 | 3.63 | 5 |
| ساعدتني على فهم طلابي بطريقة افضل | 3.41 | 3.56 | 4 |
| شملت وقت كافيا للتفكير بعمق وتجريب وتقييم افكار جديدة | 3.39 | 3.53 | 4 |

وزادت نتيجة لذلك علاقات الزمالة المهنية الناشئة من خلال التدريب واللقاء في ورش عمل وحلقات تعلم، وتعززت عبر التشبيك الالكتروني إذ زاد تبادل المعارف والمهارات بشكل ضاعف ثقة المعلمين للإعلان عما يقومون به من نشاطات وطرق تدريس. ويعتقد 59% من المعلمين أن الخبرة التي اكتسبوها من خلال البرنامج زادت من معرفتهم العلمية، وحسنّت مهاراتهم في تقديم تعليم فعال، و55% منهم يشعرون أن التدريب أثناء الخدمة في البرنامج منحهم فرصة لتجريب أفكار جديدة والتأمل في أثرها.

أكدت المقابلات المعمقة مع المجموعات البؤرية أن المعلمين يقدّرون الخبرة والتعلم الذي اكتسبوه من التشبيك وبناء علاقات زمالة مهنية مع غيرهم من المعلمين المشاركين في الدورات، وفالتكنولوجيا والتواصل الالكتروني أتاحت لهم بناء علاقات جيدة وتبادلا نافعا للخبرات. وحسب قول أحد معلمي اللغة الانجليزية من جنين: «**كانت حلقات التعلم رائعة وفتحت الحوار بيننا مما ساعدنا على اكتساب معلومات جديدة، والهدف لم يكن تغطية مواد محددة بل كنا ننخرط في حوارات مرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم. استفدت كثيرا من تبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين، والمؤتمر كان حدثاً مناسباً لبناء علاقات وتشبيك مع الآخرين خاصة في المؤتمر الأول إذ كانت المشاركة أوسع بوجود معلمين من المدارس الخاصة إضافة للمدارس الحكومية.**»

وزاد تعدّد فرص التواصل والتشبيك بين المعلمين من شعورهم بالانتماء لمجتمعات التعلم التي تضم معلمين ممارسين. وعبّر المعلمون خلال المقابلات عن شعورهم بالفخر والاعتزاز بالخبرات المكتسبة من تبادل الزيارات مع المدارس الأخرى والاجتماعات المهنية التي حضروها . ومثلّت زيارات المدارس الأخرى أمرا محببّا لدى المعلمين بمشاهدتهم حصصا يقدمها الزملاء، ووجدوا فائدة من الاستماع لعروض زملائهم في المؤتمرات، ومن متابعة المواضيع التي يضعها الزملاء على الانترنت ضمن بيئة مودل(Moodle).، وعبّر أحد معلمي الرياضيات من أريحا عن قيمة التشبيك وتبادل الخبرات بقوله: **" أنا أحب التعليم وأشعر أنني ملتزم بمهنتي، وعزّز التدريب شعوري هذا، وزاد البرنامج من انتمائي للمدرسة حيث بدأ المدير والمعلمون الآخرون يرون مهاراتي التي اكتسبتها في التدريب والإنجازات التي أحققّها نتيجة لذلك، وبالتالي؛ لم أتردد في تقديم خبرتي للمعلمين الآخرين وتحديداً في طرائق استخدام التكنولوجيا في التعليم."**

وعن الأثر المستمر للتشبيك يقول معلم لمادة العلوم: **"ساعدني البرنامج في التواصل والاجتماع من خلال بيئة التعلم الافتراض باستخدام مودل (Moodle ) ومن خلال اجتماعات التدريب سواء الوجاهية أو حلقات التعلم، يكبر التواصل بين المشاركين كل يوم ودليل ذلك أننا ما زلنا نتواصل حتى بعد انتهاء دورات التدريب."**

## الدروس المستفادة من برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

باختصار يمكن القول إن تنمية معارف المعلمين ومهاراتهم أمر مفيد جداً لكن لن يؤتي ثماره إلا إذا اشتملت البرامج الوطنية للتنمية المهنية أثناء الخدمة على تطوير في مجالات القيادة المدرس ية، ورعاية التطوير القائم على أساس المدرسة، وتفعيل المصادر المادية والبشرية لمديرية التربية وزيادة قدرات العاملين فيها، وزيادة الحوافز المقدمة للمعلمين.

ومن الدروس المستفادة من تجربة برنامج الشبكة أن لبرامج التدريب خصائص لا بد من توافرها، تشمل: القدرة على تحفيز المعلمين على المشاركة في التدريب ومساعدتهم على الاستمرار فيه. ووجوب أن تكون مواقع التدريب قريبة من المعلمين وأن يتوافر لهم الوصول المجاني لها، وضرورة مناسبة وقت التدريب وساعاته لأعباء المعلمين والجهد المطلوب منهم. فالعوامل السابقة مجتمعة تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو التدريب. ومع أننا وجدنا المعلم راغبا في التدريب أثناء ساعات الدوام الرسمي إلا أنه ولتلبية ذلك تعترضنا تحديّات منها إيجاد المعلم البديل وهو أمر ليس يسيرا ضمن الأنظمة المعمول بها في الوزارة. ويرى المعلمون أن للتدريب ثمنا وعبّر عن ذلك أحدهم بقوله: **"يشكل غياب المعلمين عن المدرسة لحضور التدريب مشكلة حيث أن الطلبة يخسرون الحصص وبالتالي لا يمكن قطع المناهج المقررة في الفصل الدراسي."**

وإلى جانب برنامج التنمية المهنية أثناء الخدمة الذي يؤدي الى 9 ساعات معتمدة للدراسات العليا، قدّم برنامج شبكة المدارس النموذجية دبلوم القيادة المدرسية للمديرين، وشارك فيه مديرو/ات 40 مدرسة حكومية ويرتبط البرنامج بالممارسات المدرسية اليومية، كما دعم البرنامج التنمية المهنية للمعلمين ببرامج تهم المشرفين وفرق القيادة في المديرية إضافة إلى فرق التطوير المدرسية، وكل ذلك أدى الى تكامل وشمولية بناء القدرات التي تلزم لدعم التطوير المدرسي.

ونتيجة لهذه الجهود يمكن القول إن زمام الأمور بيد الوزارة للمبادرة لعمل ترتيبات جوهرية تساعد على تنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة، منها:

- اعتماد اللامركزية.
- تشجيع التدريب القائم على أساس المدرسة.
- تحفيز المعلمين على التطوع في المشاركة في الدورات.
- إعطاء المدير والمعلم صلاحيات اقتراح تطبيق مبادرات لتغيير أساليب التدريس وتجريب الجديد منها وتقييمه.

وكل ذلك يتطلب دعم الإشراف التربوي للمعلمين وتطوير طرق تقييم أداء المعلم، وسيكون لمساعي الوزارة لهننة التعليم وبناء معايير للمعلمين ومنحهم إجازة مزاولة المهنة، وتقديم حوافز مرتبطة بتحسن في الرواتب عظيم الأثر في تحفيز المعلمين على حضور التدريب والاستمرار فيه، وهذه المساعي التي ستطبق على نطاق وطني تضع تحديّات كبيرة أمام تطوير مفهوم الإدارة المدرسية الذي لا بد منه.

# توظيف التكنولوجيا في المدارس

يظهر هذا الجزء أهم النتائج لتدخلات برنامج الشبكة في مجالات البنية التحتية للمدارس وما يترتب على ذلك في استراتيجية تكنولوجيا التعليم، فقد أعاد البرنامج تأهيل مختبرات الحاسوب والعلوم، وزوّد المدارس بخدمة الانترنت وقدّم حواسيب محمولة لكافة المعلمين والمديرين المشاركين في البرنامج، وللمشرفين من مختلف مكاتب التربية والتعليم المستفيدة من برنامج الشبكة. وأظهرت دائرة المتابعة والتقيم التابعة للبرنامج أن هذه الاستراتيجية أتاحت شبك الغرف الصفية والمعلمين على حدّ سواء بعالم أوسع ، ووفرّت تواصلا وتبادلا للخبرات بين المعلمين، وقوّت من العلاقة المهنية بين المعلمين والمديرين والمشرفين، وحسنّت قدرات المعلمين في دمج التكنولوجيا في التعليم واستخدامها في الغرفة الصفية لتعم الفائدة على الطلبة.

## الحاسوب وربط المدارس بالانترنت

أهّل البرنامج 29 غرفة مختبر حاسوب، وقدّم تجهيزات كاملة ل 38 مختبراً، ووفّر 462 حاسوبا نقالا للفئات السابق ذكرها بهدف تمكينهم من استخدام الحاسوب لتدريس موادهم داخل غرفة الصف بالإفادة من الشبكة العنكبوتية في استحضار مولد تعليمية مناسبة، وتشجيع العمل الجماعي بين الطلبة والتواصل مع المعلمين الآخرين،وأدّت الأجهزة غرضاً مهماً آخر إذ استخدمت كوسيلة من وسائل التنمية المهنية أثناء التدريب.

كان لتزويد المدارس بالانترنت والمعلمين بأجهزة حاسوب نقّال أثر في إحداث تطوّر هائل في البنية التحتية للتكنولوجيا في المدرسة، وأثبتت تجربة البرنامج أن تشغيل الحاسوب النقال واستخدامه أمر يسير بالنسبة للمعلمين، ورغم تفاوت خبرة المعلمين في استخدام الحاسوب إلا أننا وجدنا معظمهم ليسوا بحاجة إلى تدريب، وفقط نسبة قليلة منهم بحاجة إلى تدريب بسيط في كيفية استخدام الأجهزة، لكن المدارس طالبت بتدريب متقدّم في مجالات استخدام الحاسوب والانترنت خاصة بعد وصول الأجهزة للمدارس وربطها بالانترنت.

وبناء على استطلاع مديري المدارس، باتت جميع مدارسهم موصولة بانترنت يعمل بشكل جيد، في حين يوجد خط انترنت فقط لدى20% من مدارس المجموعة الضابطة، وهذا التفاوت بين المدارس لا ينسحب على الطلبة، فنسبة من لديهم أجهزة حاسوب وانترنت في البيت في المجموعتين واحدة.. وأفاد 80% من الطلبة أن لديهم جهاز حاسوب، و50% من الطلبة قالوا إن لديهم انترنت في البيت.

## نموذج وطني للربط بالانترنت

اتبع برنامج شبكة المدارس النموذجية أسلوب ربط يمكن تعميمه على المستوى الوطني امتاز بكونه قليل الكلفة، ويمكن إدارته ومتابعة جودته، وصيانته مركزياً من الوزارة. زودّت كل مدرسة بشبكة ربط داخلية تتيح الوصول إلى الانترنت في جميع أركان المدرسة، وزودت مؤسسة الايمديست كل مدرسة بنظام له السمات الآتية:

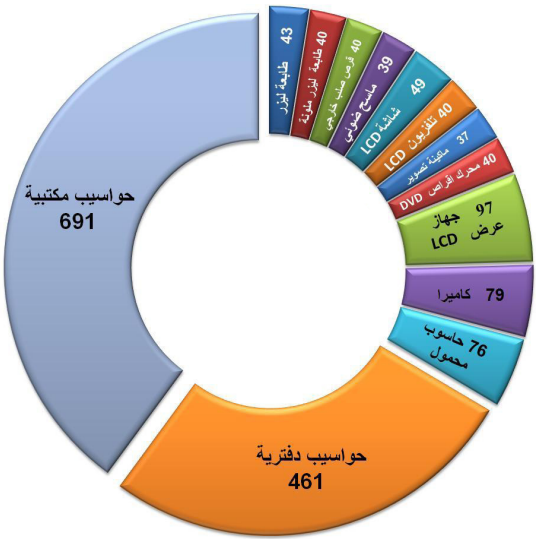
- سرعة 3 ميغابايت/ثانية ضمن حزمة (VPN) خاصة بمدارس الشبكة وبسعة 20 ميغابايت/ ثانية.
- يمكّن المدارس من التواصل فيما بينها وبسرعة عالية.
- يمكّن الطلبة والمعلمين من إعداد مواد تدريب من أماكن تواجدهم.

### نظام مركزي للمتابعة يتيح للوزارة:

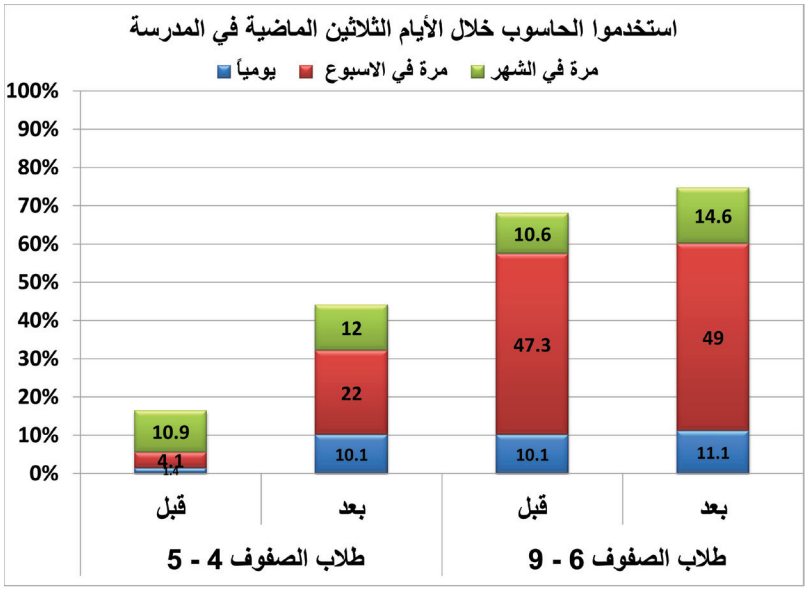
- معرفة وضع الشبكة والأحمال عليها بصورة مستمرة وفي كل لحظة.
- تنقية المواقع ومنع غير المرغوب منها.
- ربط المدارس الكترونياً مع مصادر، ودوائر، ومواقع الوزارة المختلفة.

ولضمان الاستمرارية تم التعاقد مع الشركة المحلية المزودة للانترنت من تشرين ثاني 2011 ولغاية أيلول 2014. وحيث أن معدل عدد الطلبة في المدارس 432 طالباً، تصبح التكلفة السنوية 26 شيكل لكل طالب.

شكل 9: تجهيزات برنامج شبكة المدارس النموذجية



شكل 10: استخدام الطلبة للحاسوب

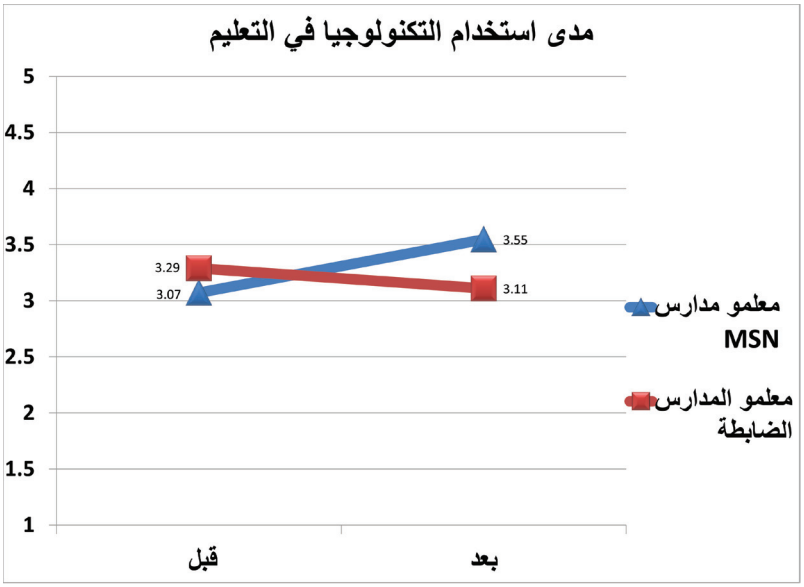



زاد استخدام الطلبة للتكنولوجيا في مدارس الشبكة بشكل ملحوظ بعد تجهيز مختبر الحاسوب وربط المدرسة بالانترنت: ويبين شكل 10 مدى تردد الطلبة على استخدام الحاسوب، وإلى أن يتم ربط جميع البيوت في فلسطين بشبكة الانترنت، تبقى المدرسة المكان الرئيس لوصول الطلبة إلى شبكة الانترنت. وعبّر أحد المديرين عن ذلك بقوله: **«تعتبر أجهزة الحاسوب في المختبر أو في الصفوف من أهم الوسائل التعليمية. طلبتي لم يفكروا بأنهم سيحصلون على متعة في التعلم، وعمل أشياء كثيرة داخل الصف كمشاهدة أفلام تعليمية، ومعظم الطلبة ليست لديهم أجهزة حاسوب أو انترنت في البيت، وهنا نحن نمنحهم فرصة لمشاهدة أشياء جديدة.»، ويدعم هذا قول طالب: «خلال فترة الاستراحة، يقوم الطلبة الذين ليس لديهم انترنت في البيت باستخدام مختبر الحاسوب لكتابة تقاريرهم.»**

أثّر توفير أجهزة الحاسوب وربط المدارس بالانترنت بشكل كبير على قدرة المعلمين في الوصول إلى مصادر تعلم واسعة وتضمينها في تدريس موادهم. ووزّع البرنامج استبيانا على المعلمين والمديرين لفحص مستوى تكرار استخدام التكنولوجيا في التعليم وأجابوا على مقياس خماسي (1 =ولا مرة، ...5 =دائماً ) في سبعة مجالات، هي:

- توفير مواد ارشادية(كتيبات، امتحانات، عروض للوسائط المتعددة.)
- إعداد مواد تعليمية (أوراق عمل، اختبارات، عرض وسائط متعددة الأغراض).
- جمع المعلومات من الانترنت واستخدامها في تحضير الدروس.
- الوصول إلى نماذج لدروس من الانترنت.
- تعرّف نماذج تعليم ناجحة من الانترنت.
- المشاركة في برامج تنمية مهنية أو ورش عمل من خلال الانترنت.
- تحميل برامج من الانترنت لاستخدامها في الصفوف.
- استخدام الوسائط المتعددة داخل غرفة الصف.

شكل 11: استخدام المعلمين للحاسوب



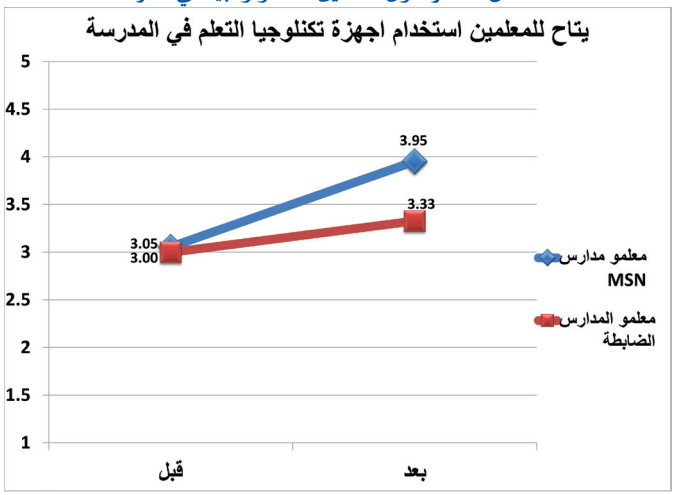

وتظهر نتائج استبيان» مدى استخدام التكنولوجيا في التعليم» أن استخدام معلمي مدارس الشبكة للتكنولوجيا وللحاسوب وللبرامج ذات الأغراض التعليمية ازداد مقارنة بأقرانهم من المجموعة الضابطة. وبتحليل نتائج الأسئلة- كل على حدة- تبين أن أكبر التغييرات تمّت في درجة وصول المعلمين للمواد التعليمية عبر الانترنت واستخدام تلك المواد داخل الصف، وزيادة فرص التحاقهم بمساقات تنمية مهنية. ودلّت النتائج على تطور قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا في تطوير مواد تعليمية واستخدام الوسائط المتعددة داخل غرفة الصف [3].

3. تفيد البيانات الاحصائية بعد إجراء اختبار ت للتباين بأن الفرق بين استخدام التكنولوجيا قبل البرنامج وبعده دال دلالة إحصائية ، مما يوفر دليل قوي على أن برنامج الشبكة كان مؤثراً. (t(10.416)= -76.7، p=.00

وزيادة على ما ذكر، فإن تكرار استخدام التكنولوجيا في التعليم ارتبط بعوامل ثلاثة، هي: 1) خلفية المعلم وتحديداً مستواه الأكاديمي. 2) امتلاكه جهاز حاسوب في البيت قبل البرنامج، 3) وجود انترنت في بيته.

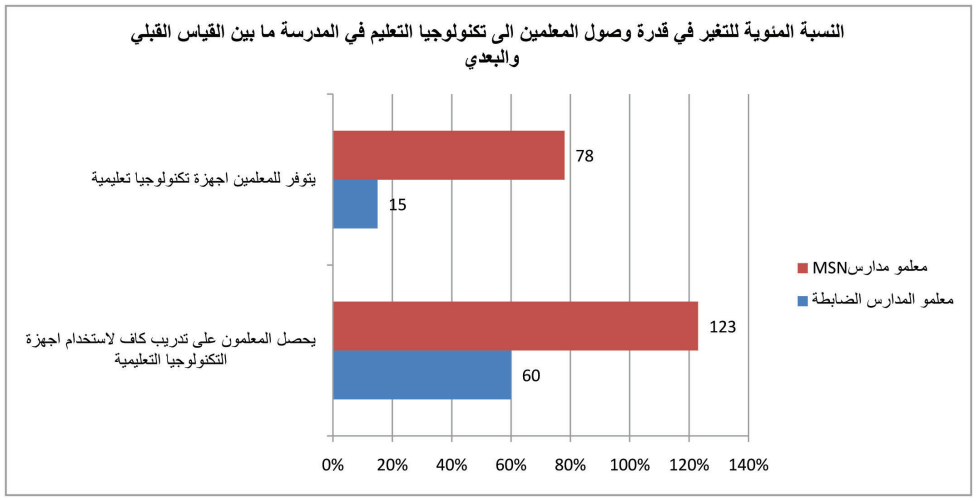
وهذه العوامل عكست ذاتها بشكل كبير على تكرار استخدام المعلم لجهاز المحمول الذي حصل عليه خلال البرنامج داخل الصف، وكان أكثرهم استخداما للحاسوب المحمول من توافرت فيهم العوامل الثلاثة السابقة. أما أكثر الاستخدامات انتشاراً فكان تنفيذ مهام مرتبطة بتحضير الحصص مع استخدام الحاسوب داخل الصف موصولاً بجهاز عرض لتدريس وحدات معينة من المواد التعليمية.

شكل 12: وصول المعلمين للتكنولوجيا في المدرسة




تضمن البحث أيضاً متغيّرا مركبا آخر يقيس مدى توافر الأجهزة في المدرسة ومدى إتاحتها للمعلمين، ويشمل أجهزة الحواسيب والطابعات والبرامج والانترنت، ومدى توفّر تدريب على استخدام تلك الأجهزة. ويبيّن شكل 12 أن معلمي الشبكة أظهروا تطوّراً يفوق تطوّر معلمي مدارس المجموعة الضابطة. أما نتائج المديرين بالنسبة للمتغير ذاته، فلم تختلف عن نتائج المعلمين بل إن المديرين أظهروا تطوراً كبيراً في درجة رضاهم حين تمت مقارنة نتائج قبل البرنامج بما بعده[4].

شكل 13: النسبة المئوية لمعدل التغير في وصول المعلمين التكنولوجي من بداية البرنامج وحتى انتهائه




يوضح شكل 13 أثر إستراتيجية برنامج الشبكة بحصول زيادة لافتة للنظر في أعداد معلمي البرنامج ممّن يعتقدون أن لديهم قدرة على الوصول للتكنولوجيا، والتدريب الكافي لاستخدامها. ورغم أن تقييم المعلمين للتدرب الحاصل على استخدام التكنولوجيا كان مرتفعا، إلا أن أقل من نصفهم تقريباً ما زالوا يشعرون بحاجة إلى مزيد من التدريب. إضافة إلى معرفة المعلمين والمديرين بأبجديات استخدام الأجهزة، فإنهم يحتاجون تدريبا مستمرا لمواكبة التطور في البرامج، وهذا ينسجم ودراسة أخرى لوزارة التربية والتعليم، فإتاحة الفرصة للمعلمين والمديرين لامتلاك جهاز حاسوب ستنشأ عنه- بالضرورة- حاجات جديدة ومتقدمة.

## التنمية المهنية للمعلمين وبيئة التعلم الافتراضي

وظّف البرنامج نماذج تدريب تدمج التعلم الوجاهي بالتعلم عن بعد ببعديه المتزامن وغير المتزامن. وصممّت بيئة التعلم الافتراضي لتخدم أغراض التعلم التعاوني، والتواصل وتبادل الخبرات وتقييم الأعمال، وكانت البيئة محاولة لخلق مجموعات تعلّم للمعلمين المدرسيّن للمواد ذاتها. وخصّص مجمعاّن تدريبيان من أصل 16 مجمعا تدريبيا لتدريب المعلمين على إدماج التكنولوجيا في مواد الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية. بينما درّب معلمّو التكنولوجيا في المدارس في مساقات متخصصة لتنمية مهاراتهم في تصميم مواقع المدرسة وفنيات مرتبطة بالشبكة، وباستخدامات بيئة التعلم الافتراضي ليساعدوا المعلمين الآخرين في التغلب على ما يواجهونه من مشاكل، وظهرت نتائج طيبة لهذه الجهود في العديد من البيانات المتوافرة.

4. الفرق في المتوسطات بين النتائج القبلية والبعدية كان دلالاً احصائياً المعلمون 000.=p ،17.25- =(1052.40)t؛

المديرون 000. =p ،8.23- =(74.35)t

ساهم توفير الانترنت في المدارس في سهولة وصول المعلمين للمعلومات والمصادر، وفي تضمينها في عمليتي التعليم والتعلم. وزادت مشاركة معلمي مدارس الشبكة في نشاطات تنمية مهنية عبر بيئة الانترنت بنسبة 20%، وتضاعفت نسبة القائلين إن تكرارات مشاركاتهم زادت، وفي الوقت نفسه وجدنا معلمي مدارس المجموعة الضابطة ظلّوا كما كانوا، وبلغ عدد مرات دخول الأفراد موقع البيئة الافتراضية في مدارس الشبكة الحكومية والخاصة حوالي 600،000 وعدد البيانات الموضوعة على الموقع 70،000. والأرقام تعكس حقيقة دمج عدة نماذج من التدريب وجهاً لوجه أو عن بعد.

ساهم توفير الانترنت في المدارس واستخدام التكنولوجيا في التأسيس لمجتمعات التعلم بين المعلمين والطلبة، وعلّق أحد معلمي اللغة الإنجليزية قائلا: «**بدأ الطلبة يصممون عروض «البوربوينت» ونقوم كمعلمين بتدقيقها ومراجعتها وتطويرها ثم عرضها لبقية الطلاب كمساهمة من الطالب، وهذا شجّع كثيراً استخدام التكنولوجيا.**» وبيّن معلم آخر **أن استخدام التكنولوجيا جعل البيت أكثر مشاركة ودراية بما يدور: «حين يعود الطلبة للبيت يحاكون ما تم داخل غرفة الصف، ويبحثون عن المعلومات مما يدفع أولياء الأمور إلى مساعدتهم، وبالتالي ينخرطون في عملية تعلم يستفيد منها الجميع.**»

بدا المعلمون متحمسين لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، وكشف تقييم برنامج شبكة المدارس عن أمثلة متعددّة تبين دور التكنولوجيا في تحسين التعلم، وبينّت ملاحظات أحد المعلمين أن توافر الحاسوب النقال وجهاز العرض ومختبر الحاسوب هيأت ظروفا جيدة لتعلم الطلبة «**لاحظت أن استخدام التكنولوجيا لعرض المواد يزيد دافعية الطلبة ويحثهم على الجد والاجتهاد.**» الطلاب من ناحيتهم وجدوا أن الصفوف أصبحت أكثر جاذبية وتشجيعاً لهم، ولاحظت إحدى مديرات مدارس رام الله أثناء زياراتها الصفوف التي تستخدم التكنولوجيا أن التكنولوجيا ساعدت في تجاوز معضلة الاستجابة للفروق الفردية، وشجّعت العمل التعاوني، وحسنّت مهارات البحث، ليبدأ الطلبة بالتفكير خارج حدود المادة في الكتاب المدرسي.

معلمّو المواد بدأوا يستخدمون -وبنشاط كبير- التكنولوجيا في التعليم ويلحظ الطلبة ذلك بوضوح، يقول أحد الطلبة: «**في حصة الرياضيات نتعلم عن نظرية فيثاغوروس، وبدلا من قيام المعلم بالشرح والشرح فإنه يشركنا، ونحن نشارك فعلاً، ثم نذهب للمختبر ونجرب ونبحث بأنفسنا.**» كما قدمّت مقابلات المجموعات البؤرية والمقابلات الفردية أدّلة على أن البرنامج ساهم في رفع دافعية المعلمين وثقتهم بأنفسهم، يقول معلّم من الخليل: «**أستمتع باستخدام التكنولوجيا واكتشفت أمورا جديدة طورّت معرفتي، الآن باستطاعتي استخدام الكمبيوتر للوصول لمواقع علمية تساعدني في التعليم، وأتعلّم على الصعيد الشخصي معلومات جديدة.**» كما زاد مستوى رضا المعلمين عن برامج التدريب التي قدمّها البرنامج في مجال استخدام الكمبيوتر وغيره من وسائل تكنولوجيا التعليم، وكشفت النتائج عن أن درجة رضا المعلمين عن قدراتهم على استخدام التكنولوجيا في التعليم زادت بنسبة 18% نتيجة عملية التدريب التي قدمها

البرنامج. يقول معلّم: « **نتلقّى عدّة تدريبات، وعادة تكون قصيرة ومختصرة، بينما تدريب برنامج المدارس النموذجية طويل ويغطي عديد الموضوعات، واستخدمنا التكنولوجيا أثناء التدريب ولفترات أطول مما كنا نأخذه عادة وهذا التدريب طوّر مهاراتنا بشكل كبير.**»

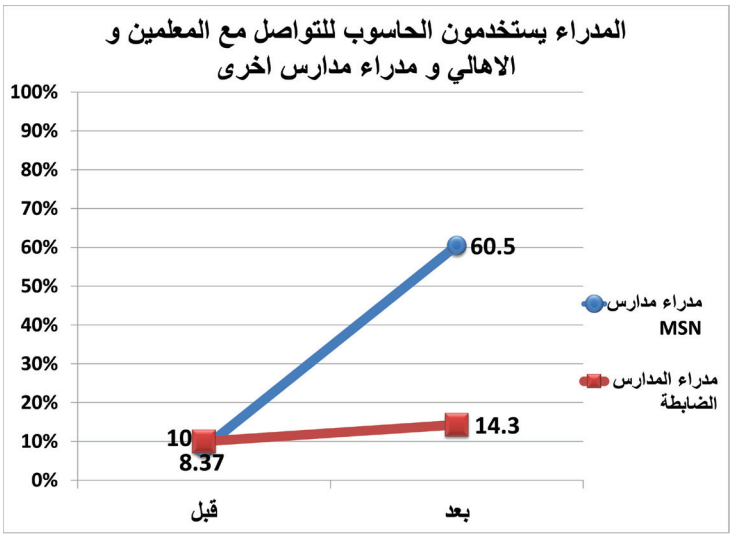
ورغم ردود الفعل الإيجابية لدى المعلمين والطلبة حول استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفية إلا أن هناك ضرورة للقيام بمزيد من البحوث لتحديد إذا ما كان معلمو مدارس الشبكة يستخدمون التكنولوجيا بطريقة تجعل الطالب محور العملية التعليمية. المعلمون والطلبة ركزّواعلى وصف كيفية استخدام المعلم التكنولوجيا لعرض المادة الدراسية، لكنهم لم يصفوا كيف استخدم الطالب التكنولوجيا ليعبّر عن مدى فهمه للأفكار والمفاهيم ويبقى من غير الواضح إذا ما كان الطلبة يستخدمون التكنولوجيا لفهم الأفكار والمفاهيم التي يتعلمونها. وحسب قول أحد الطلبة: « **المعلمون يعرضون لنا المادة باستخدام الألوان والصوت فقط**». **ويقول معلم**» **كنا نستخدم أجهزة العرض القديمة لكن الحاسوب وأجهزة العرض الحديثة تعرض الأشياء بطريقة مختلفة وتجلب انتباه الطلبة بصورة أكبر.**»

الممارسات الصفية تفرض تحدّيات أمام تطبيق التكنولوجيا في التعليم: لا تأخذ طرق تقييم أداء الطلبة بالحسبان أعمال الطلبة التي يقومون بها باستخدام التكنولوجيا مثل العمل الجماعي، وإعداد المشاريع، ومهارة استخدام التكنولوجيا، فهذه الأنواع من الإنجازات لا تعطى عادة نصيباً كافياً من العلامات أو تقييم أداء الطلبة، ويقر معلّمون ومديرون بأن الضغط لتحضير الطلبة للاختبارات يحدّ من قدرات المعلمين على استخدام التكنولوجيا في مزيد من الأنشطة المتمحورة حول الطالب.

معضلة الاكتظاظ الصفي تشكل تحدّيا أخر أمام استخدام التكنولوجيا في المدرسة، ويقول أحد المعلمين» **لدينا 25 جهاز حاسوب ولكن عدد طلاب الصف 47 طالبا، من الصعب جلب انتباه طلاب بهذا العدد داخل غرفة الصف.**»

وختاما، فإنّ معضلة إدخال التكنولوجيا المتجددة في التعليم معضلة عالمية، وتزداد التحدّيات صعوبة حين تواجه بلداً محدود الموارد مثل فلسطين، وكشفت نتائج تطبيق برنامج شبكة المدارس النموذجية عن أن إيصال الانترنت للمدارس بطريقة سهلة وتوفير أجهزة الحاسوب النقالة للاستخدام داخل غرفة الصف ورفدها بتدريب مناسب، كلهّا معطيات توفر فرصة جيدة ومحفزة للتطوير والتغيير في المدارس الحكومية، ومع ذلك، تظهر النتائج أهمية العمل على وضع سياسات وطنية وعلى مستوى مكاتب التربية والتعليم لدعم التطوير المهني أثناء الخدمة لتساعد بدورها المعلمين على دمج التكنولوجيا في الأساليب المتمحورة حول الطالب.

شكل 14: استخدام المديرين الحاسوب للتواصل مع المعلمين والأهل والمديرين الآخرين




## التكنولوجيا والقيادة التربوية

يرى المديرون العديد من الفوائد للتكنولوجيا والتدريب في مدارسهم، إذ شعر94% من مديري المدارس الحكومية المشاركة بأنهم تعلموا استخدام البيئة الافتراضية لإتمام متطلبات التدريب في برنامج القيادة المدرسية المشاركين فيه. ويبين شكل 14 مدى استفادة المديرين من التكنولوجيا والانترنت في المدرسة والأثر الايجابي الذي تركته في مجالي التواصل مع المعلمين، وأولياء الأمور ومع بقية الزملاء من مديري المدارس الأخرى، وكلّه يؤشر إلى زيادة القدرات القيادية لدى هؤلاء المديرين في التواصل لا مع المعلمين والمسئولين فحسب، وإنما مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

## استخدام الانترنت في التنمية المهنية للمعلمين

من أجل استيعاب أعداد كبيرة من المعلمين في التدريب، أوصت الخطة الاستراتيجية للوزارة بتأهيل المعلمين على استخدام التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد، وسعى برنامج شبكة المدارس النموذجية إلى تضمين هذا التوجّه في التدريب أثناء الخدمة ولكن بنسبة متواضعة غطّت 5% من مجمل البرنامج. استخدم المدربون من الجامعات برنامج مودل( Moodle ) لتحميل مواد ومصادر تعليمية وإعلان الواجبات للمتدربين لتشجيعهم على استخدام التكنولوجيا وزيادة فرص الحوار فيما بينهم. وهنا برزت قضايا عدّة لأن معايير اختيار المدربين لم تتضمن قدرتهم على استخدام التكنولوجيا وتنفيذ أجزاء من التدريب شهد البرنامج خلالها بتدريب المدربين على ذلك، لكن المسح والبيانات المتوافرة تشير إلى تفاوت كبير بين المدربين، ويبدو أنهم بحاجة إلى مزيد من المهارات والاستعداد لتوظيف التكنولوجيا المتاحة بصورة كافية، فربع المدربين فقط قاموا بما مجموعه 75% من حالات الدخول للمودل واستخدامه بفاعلية، و42% من المدربين استخدموا المودل أحياناً، في حين كان استخدام الربع الباقي للمودل إما ضعيفاً أو غير موجود. وهنا نستنتج أن المدربين بحاجة إلى مزيد من المهارات والمعارف والتحفيز ليتمكنوا من استخدام المودل بطريقة فاعلة.

من جهة أخرى، شكّل توفير الانترنت قضية أخرى لعبت دوراً مهماً في استخدام بيئة المودل لتغطية أجزاء من دورة التدريب باستخدام التعلم الافتراضي. وتشير إحصاءات الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني لعام2011 إلى أن 30% من البيوت الفلسطينية لديها خدمات الانترنت، وتشير بيانات برنامج شبكة المدارس النموذجية إلى أن 50% من معلميها لديهم انترنت في البيت، صحيح أن البرنامج وفّر انترنت في جميع المدارس، وزوّد المعلمين بأجهزة حاسوب نقال شخصية وتولّى تدريبهم على الدخول للمودل واستخدامه، إلا أن كل ذلك لم ينجح في تفعيل استخدامهم لبيئة المودل..

ووجدت دراسة لوزارة التربية والتعليم عام 2009 أن 75%من المعلمين لا يستخدمون التكنولوجيا في التعليم وأن دافعيتهم نحو ذلك قليلة، في حين يبدي معلمو شبكة المدارس النموذجية-عند سؤالهم- موافقتهم على العبارة" أنا أستخدم التكنولوجيا للتواصل مع المعلمين والتربويين الآخرين نتيجة للمشاركة في برنامج التدريب" مالت إجابات المعلمين نحو أوافق أو أوافق بشدة، وكل ما سبق يشير إلى قضية هامة وهي أن توفير الأجهزة والانترنت أمر ضروري لكنه غير كاف، ويجب أن يرافقه تحفيز وتشجيع على استخدامها في التنمية المهنية. وكلما زاد اعتماد التكنولوجيا كمكوّن في التدريب كلما زادت الحاجة لاختيار مدربين قادرين على ذلك، وعند اختيار المدرب من الضروري تقييم خبرته وتنميتها لتستجيب لمتطلبات البرنامج، ومن الضروري أن ينسجم استخدام التكنولوجيا في التدريب مع بقية أساليب التدريب الأخرى، وأن يحظى استخدام المتدرب للتكنولوجيا بنصيب كاف من الواجبات، ومن التقييم لأداء المتدرب حتى يستخدم التكنولوجيا بصورة جادة.

ومن جانب آخر، لا بد أن تتوافر في بيئة مودل عناصر السهولة، وأن تكون صديقة للمتعلم، وأن تحترم الخصوصية الشخصية، وأن تكون مجانية، وباختصار يمكن القول إن هناك تحديات عدّة تواجه استخدام التكنولوجيا كمكوّن من مكونات التنمية المهنية للمعلمين في فلسطين، وتفيد خبرة برنامج شبكة المدارس النموذجية بأن استخدام التكنولوجيا والتعلم عن بعد يضيف إضافات نوعية لتدريب المعلمين طالما امتلك المدربون والمتدربون مهارات عالية وتوافرت لديهم المعدات والأجهزة والانترنت، وطالما بقي التدريب عبر التكنولوجيا هدفاً رئيساً ضمن أهداف البرنامج، وجزءا رئيسا من نسيج البرنامج بمكوناته الأخرى.

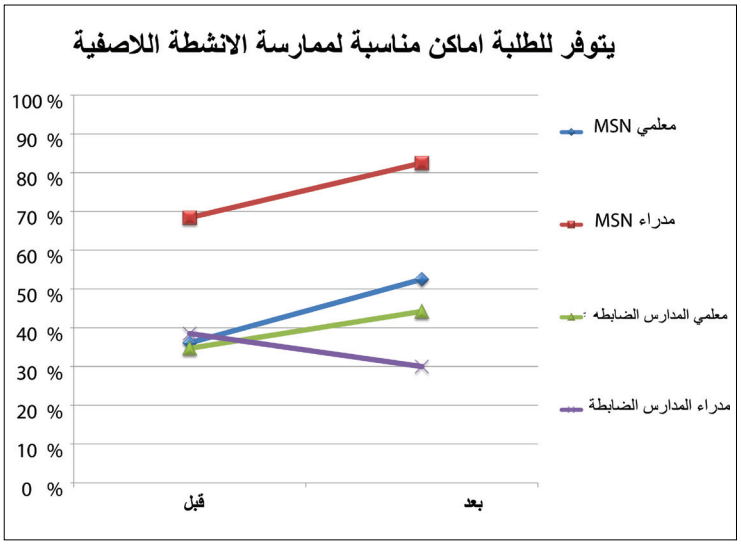
# الأنشطة الطلابية والتواصل المجتمعي

يتناول هذا الجزء أهم نتائج التدخلات التي قام بها البرنامج في مجال انخراط المجتمع المحلي في المدرسة مع تركيز خاص على الشؤون الطلابية والأنشطة اللاصفية، وتظهر النتائج التي عملت عليها دائرة المتابعة والتقييم للبرنامج أن منظور شبكة المدارس النموذجية حقق نجاحا كبيرا في إيجاد مجموعة عوامل حفزّت إبداعات الطلبة وإنجازاتهم، وشجعتّهم على ممارسة التفكير الإبداعي وتقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع وجعل المدرسة صديقة للطالب من خلال تقديم مجموعة أنشطة لاصفية مميزة للطلبة. ورغم محاولات برنامج الشبكة إنشاء مجالس فاعلة لأولياء الأمور، إلا أن المحاولات لم تحقّق الأهداف المرجوّة بشكل كامل مع أن أحد مخرجات البرنامج كان إخراج دليل وطني لمجالس أولياء الامور بهدف زيادة فاعلية دور هذه المجالس في المدارس.

## أهم نتائج الأنشطة الطلابية التي قام بها البرنامج

كان تقييم معظم المعنيين بصورة عامة من طلاب أو معلمين أو مديرين أو أولياء أمور إيجابياً نظرا لتنوع الأنشطة التي توافرت عبر البرنامج ووفرة فرص المشاركة فيها[5]. وكانت نظرة معلمي مدارس الشبكة ومديريها نحو الأنشطة الطلابية أكثر إيجابية بشكل عام من نظرة معلمي مدارس المجموعة الضابطة ومديريها.

شكل 15: مرافق الأنشطة الطلابية في المدرسة



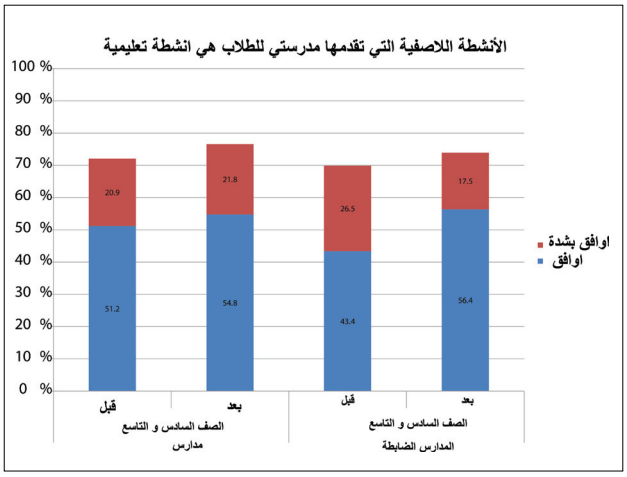

أوضح المعلمون والمديرون - أثناء المقابلات ومن خلال التعليقات الواردة في المسوحات- أن نشاطات البرنامج حسنّت ثقتهم بأنفسهم وزادت فعاليتهم الذاتية. كما وفّر تنوّع الأنشطة فرصاً كبيرة للطلبة غير المتميزين أكاديمياً ليظهروا من خلالها إبداعاتهم الكامنة التي لم يكن بإمكان المعلمين أو المجتمع المدرسي تعرّفها لولا انخراط طلبة هذه الفئة في الأنشطة. ويبدو أن للأنشطة أثرا في تحسن الأداء الأكاديمي للطالب إذ عبّر حوالي ثلث من تمت مقابلتهم عن وجود علاقة إيجابية بين المشاركة في الأنشطة وتحسّن الأداء الأكاديمي للطالب خاصة لدى الطلبة متدنّي التحصيل عادة. كما قال 8% ممّن تمت مقابلتهم إن الخبرة العملية للطلبة في الأنشطة عززّت فهمهم للمفاهيم النظرية ومدى ارتباطها بالحياة العملية، يقول الطالب أحمد وهو مشارك في مسابقة الليغو لعام 2011: «**أرى أن المشاريع التي نقوم بها ترتبط بما نتعلمه الآن وبما سنتعلمه في السنة القادمة.**» وفي معرض إجابتهم عن السؤال فيما إذا كانت المشاركة متوافرة للطلبة في الأنشطة الطلابية الترويحية أو غيرها من أنشطة المدرسة، مالت إجابات معلمي مدارس الشبكة ومديريها إلى الموافقة بشكل أعلى بكثير من إجابات معلمي ومديري مدارس المجموعة الضابطة، إذ حصل تطور كبير في إجابات معلمي مدارس الشبكة ومديريها في حين شهدت موافقة مديري مدارس المجموعة الضابطة انخفاضاً مقارنة بالنتائج القبلية، وهو ما قد يعزى إلى تنوع الأنشطة التي قدمها البرنامج، وتعدّد الفرص التي أتيحت أمام الطلبة للمشاركة. انظر الشكل 15.

ومن اللافت للنظر أن مدارس الشبكة بدأت تحقق تقدماً في مجال بناء قدرات عدد أكبر من المعلمين والمعلمات في تيسير الأنشطة الطلابية وقيادتها، إذ أن معدل عدد الساعات الأسبوعية التي يقضيها المعلمون المشرفون على الأنشطة انخفض من 5 ساعات إلى 3.7، في حين ارتفع معدل ساعات إشراف نظرائهم من مدارس المجموعة الضابطة من 3.1 إلى 4.4 ساعة أسبوعياً رغم زيادة عدد الأنشطة في مدارس الشبكة، وكان من المتوقع تزايد ساعات عمل المعلمين المشرفين على الأنشطة إلا أن زيادة عدد المعلمين المتطوعين وزع العبء بينهم، وخففه.

5. لم يميز البحث بين الأنشطة المرافقة للمنهاج أو وغيرها من الأنشطة مثل زيارات متاحف العلوم والرياضيات أو الرحلات أو المسابقات بل تم ضمها جميعاً تحت مسمى الأنشطة اللاصفية أو بصورة أشمل الأنشطة الطلابية.

وكشفت مقابلات المعلمين التزايد في أعداد المعلمين الذين تولدت لديهم الدافعية والتوجّه الإيجابي والاهتمام المتزايد بالأنشطة الطلابية بعد أن باتوا يلمسون آثارها الواعدة على الطلبة، ويرون أنها أصبحت جزءاً من الحياة المدرسية. وهذا التطور في موقف المعلمين تجاه الأنشطة الطلابية مهم جداً خاصة أن الإشراف على هذه الأنشطة يتطلب عملاً خارج ساعات الدوام الرسمي دون حصول المعلمين على مقابل مادي أو تخفيض الأعباء الأخرى المطلوبة منهم. وأشارت 9% من مجموع الملاحظات الواردة في المقابلات إلى زيادة واضحة في وعي المعلمين بالأنشطة الطلابية، وعلاوة على ذلك أشار 20% ممّن تمت مقابلتهم إلى أن ما قام به البرنامج زاد من اهتمام المعلمين وكفايتهم ومهنيتهم في دعم الأنشطة الطلابية في مدارس الشبكة.

شكل 16: برامج التربوية بعد الدوام المدرسي




طلاب مدارس شبكة المدارس النموذجية من الصف الرابع وحتى الصف التاسع يقدرون برامج الأنشطة الطلابية ويعتقدون أنها متنوعة وذات قيمة تربوية وترويحية عالية، فطلاب شبكة المدارس النموذجية يميلون للموافقة على أن الأنشطة الطلابية في مدارسهم مفيدة وأن لها قيمة تربوية بصورة تفوق طلاب مدارس المجموعة الضابطة، وهذا الميل دليل أن أنشطة البرنامج حققّت تكاملا بين عمليات التعلم الدائرة داخل الصف وبين ما يتم في الأنشطة الطلابية. وأورد الطلبة أثناء المقابلات عديد الروايات المدلّلة على ذلك وكيف أن معلميهم بدأوا يدمجون الأنشطة والمواد الدراسية بتكليف المعلم طلابه بإعداد مشروع أو كتابة تقرير عما تعلموه في النشاطات، وأن يربطوا ذلك بالمحتوى الدراسي، ومن أمثلة ذلك الرحلات إلى متاحف العلوم والرياضيات في جامعة القدس. ويرى المديرون بأن التكامل بين الأنشطة والمناهج المقررة يعطي الطلاب فرصة جيدة لتطوير مهارات التفكير العليا وممارستها مثل التفكير الناقد وحل المسائل إضافة إلى زيادة مهارات التواصل والقيادة.

وبصورة عامة، يشارك طلبة جميع المدارس سواء مدارس شبكة المدارس النموذجية أو مدارس المجموعة الضابطة في نشاطات طلابية ترويحية مرة واحدة شهرياً على الأقل، لكن معدل انخراط طلاب الصفين الرابع والخامس من مدارس الشبكة في أنشطة تتعلق بمادتي الرياضيات والعلوم كان عالياً بشكل ملحوظ. ويبدو أن تدخلات برنامج شبكة المدارس النموذجية أحدثت أثراً في تفاعل الطلبة مع بعض المواد الدراسية، ففي حين ارتبط معدل المشاركة في الأنشطة الطلابية إيجاباً بمواد العلوم والرياضيات لدى طلاب الصفين الرابع والخامس في مدارس الشبكة، لم تظهر الدرجة ذاتها من الارتباط عند طلبة الصفوف ذاتها في مدارس المجموعة الضابطة.

وأشارت البيانات النوعية التي تجمعت من المقابلات المعمقة للمجموعات البؤرية مع الطلبة والمعلمين والمديرين وأولياء الأمور إلى قضية مهمة ترتبط بالسياق الذي يجعل المشاركة في الأنشطة أكثر فاعلية ويجعل التوجهات نحوها أكثر إيجابية إذ ينظر طلاب مدارس الشبكة للأنشطة باعتبارها فرصة لتعزيز تعلمهم، وتنمية مواهبهم واهتماماتهم في مجالات عدّة، مثل الفنون والموسيقى والكمبيوتر، إضافة إلى أن الأنشطة الترويحية عززّت جعل البيئة المدرسية صديقة للطفل، وزادت من الصلات بين الأهل والمدرسة، وكان لها أثر في تقوية تفاعل الطلبة مع بعض المواد الدراسية.

## تحديّات تواجه تطبيق الأنشطة الطلابية

شارت نتائج البحث إلى مجموعة تحديات هامة تواجه تطبيق برامج الأنشطة الطلابية، فعلى سبيل المثال؛ يرى المعلمون أنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب في مجال طرق تيسير الأنشطة الطلابية، وقال 8% منهم إن استدامة الأنشطة في المدرسة يعتمد على مدى توافر طاقم مدرّب لتنفيذ هذه الأنشطة، في حين أن أسلوب البرنامج في تنفيذ عدد من الأنشطة يقوم على أساس التعاقد مع مؤسسات محلية دون مساهمة مباشرة من المعلمين، وأشار العديد منالمعلمين إلى ضرورة إشراك أكبر عدد ممكن منهم في التخطيط لهذه الأنشطة، وعدم الاكتفاء بالتشاور فقط مع المديرين. وثمّة تحدّ آخر مهم وهو ضرورة ملاءمة الأنشطة لأعمار الطلبة وصفوفهم لأن ذلك يتيح المجال لمشاركة أوسع من جميع الطلبة، وبرّر عدد من الطلبة عدم مشاركتهم بالأنشطة بعدم رؤيتهم مردودا أكاديميا مباشرا لها. ويعلق أحد الطلبة على هذه القضية قائلاً: «**لدينا ناد للدراما في المدرسة؛ لكنني أفضّل التركيز على دراستي ولا أريد المشاركة في الأنشطة لأنني لا أشعر بفائدة منها.**»

بينت الدراسة أن بعض الأهالي وبعض الطلبة يعترضون لعدم شعورهم بعدالة الفرصة المتاحة أمام الطلبة للمشاركة في الأنشطة لاعتقادهم أن المجال مفتوح أمام عدد قليل ومتكرر من الطلبة وخاصة لذوي المواهب الظاهرة أو المبدعين في الرياضة أو ذوي التحصيل العالي مما يحبط الآخرين ويجعلهم يبتعدون عن الأنشطة لشعورهم بغياب العدالة، ودلّت البيانات المتوافرة على ما يعزز هذا الاعتقاد – الاعتراض-، فمثلاً ولدى مراجعة قوائم التسجيل للمشاركين في الأنشطة تكررت الأسماء ذاتها في معظم الأنشطة، وبمراجعة صور الأنشطة وجدنا أن الوجوه ذاتها تتكرر في معظم الأنشطة.

وعبر عن هذه القضية مسؤول من قسم النشاطات الطلابية في أحد المديريات قائلا: «**لاحظنا أن شخصيات الطلبة بدأت تتطور لكننا ما زلنا نواجه مشكلة تكرارمشاركة طلبة بعينهم في كل الأنشطة.**»

كما دلت بعض النتائج على أن دعوة الطلبة للمشاركة في الأنشطة تتم على اعتبار أنها مكافأة لاجتهادهم ولتحصيلهم الأكاديمي المرتفع، وهذا ما يفسّر تكرار مشاركة الطلبة أنفسهم في عدة أنشطة بينما لا يشارك فيها عدد آخر من الطلبة رغم رغبتهم، وتعود أسباب العزوف عن المشاركة في الأنشطة لأسباب أخرى مثل الخجل أو وجود تكلفة مالية، أو ضيق الوقت للمشاركة، و يجب أن تأخذ عملية التخطيط للأنشطة بالحسبان معوقات المشاركة التي تحيط بواقع الطلبة وبالمدرسة.

وفّر البرنامج عدّة مصادر ولكن وجودها شكّل تحدياً كبيرا أمام المدرسة تمثّل في قدرة المدرسة على توفير الحيّز المناسب لتنفيذ الأنشطة ضمن الجدول المكتظ للمدرسة، وفي الوقت المناسب ضمن الوقت المتاح للمدرسة. واتبعّت المدارس منهجيّات عدّة للاستجابة لهذا التحدي، فنفذّت الأنشطة خلال ساعات الدوام الرسمي وبعضها استغل ساعات بعد الدوام للتنفيذ، واستثمر بعضها أيام العطلة الأسبوعية لممارسة الأنشطة.

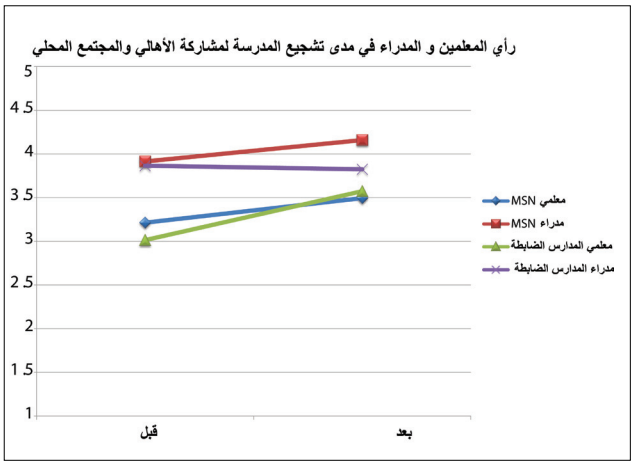
أشار بعض أولياء الأمور إلى أن سبب قلة مشاركة الطلبة في الأنشطة مرتبط في جانب منه بقلة دافعية المعلمين للعمل دون مقابل بسبب تدني رواتبهم وثقل الأعباء الملقاة عليهم، وعدم وجود وقت لديهم مما يجعلهم غير قادرين على أو غير راغبين في بذل المزيد من الجهد والوقت في الأنشطة.

ويشعر المعلمون أن- وإضافة إلى عدم تعويض المدارس لهم عن الوقت والجهد الذي يبذلونه في الأنشطة الطلابية- المشرفين يضغطون عليهم لاتمام المنهاج المقرر ضمن وقت محدد مما يحدّ من إمكانية تطوعهم للمشاركة في الأنشطة في كثير من الأحيان، وبسبب هذا التحدي، كشف البحث عن أن نصف مدارس شبكة المدارس النموذجية تستخدم فترة الاستراحة بين الحصص لتنفيذ الأنشطة، وثلاثة أرباع المدارس تنفّذ بعض الأنشطة خلال ساعات الوقت المخصص للحصص، ويلعب الدافع الذاتي للمعلم دوراً حاسماً في مشاركته في الأنشطة ودعمه لها.

ويؤكد 60% من المديرين ومنسقي الأنشطة أهمية وجود هذا الدافع، ومن هنا، فإن تقدير المعلمين على مساهماتهم يصبح أمراً بالغ الأهمية لتحفيز الدوافع الذاتية للمعلم تجاه الأنشطة الطلابية. وقد خصصّت مدارس الشبكة منسقا للأنشطة ليعمل حلقة وصل بين جميع الأنشطة، وحتى لا تقع أعباء الأنشطة على عدد محدود من المعلمين وزعّت الأنشطة على عدد كبير من المعلمين ما أشعر كل معلم بملكيّة المهمة التي أوكلت إليه ليفخر بإنجازها. وبسؤال المديرين عن رأيهم في تجربة تخصيص منسّق للأنشطة على مستوى المدرسة أجابوا بالإيجاب، وأفادوا أنه دور مهم جداً ويجب سيره حسب خطة عمل واضحة . وزيادة على ذلك وجدنا 88% من المديرين يفضلون تعيين معلم غير متفرغ لتنسيق الأنشطة الطلابية في المدرسة- إن كان ذلك ممكناً ضمن المصادر البشرية المتاحة، كما يشعر المديرون والمنسقون أنه لو تم تعيين المنسقين منذ البداية لقامت المدارس بإعداد خطط إستراتيجية واضحة المعالم لأنشطتها الطلابية.

ثمّة نقاط يجب ألا تغيب عن البال، وهي أن نجاح الأنشطة الطلابية واستدامتها في المدارس منوط بأمرين؛ الأول نوعية الأنشطة، والثاني توافر مجموعة عوامل. فمعظم مدارس الشبكة صرحت بنيتّها الاستمرار في تنفيذ 8 من أصل 10 أنشطة قدّمها البرنامج، وحظيت الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية بالقسط الأكبر من رغبة المدارس في الاستمرار في تنفيذها، أما عوامل الاستدامة، فتشمل: دافعية المعلمين وتدريبهم، ووعي الأهالي ودعمهم للأنشطة، والتخطيط الجيد لهذه الأنشطة وحسن جدولتها، وتعظيم الفائدة من المصادر المتاحة وحسن إدارتها، وإتاحة الفرصة أمام جميع الطلبة للمشاركة، والعوامل الواردة كلها وغيرها تعتبر قضايا أساسية إذا أريد للأنشطة الطلابية النجاح في تحقيق أهدافها.

شكل 17:دعم المدرسة لمشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي




## التواصل المجتمعي ومشاركة أولياء الأمور

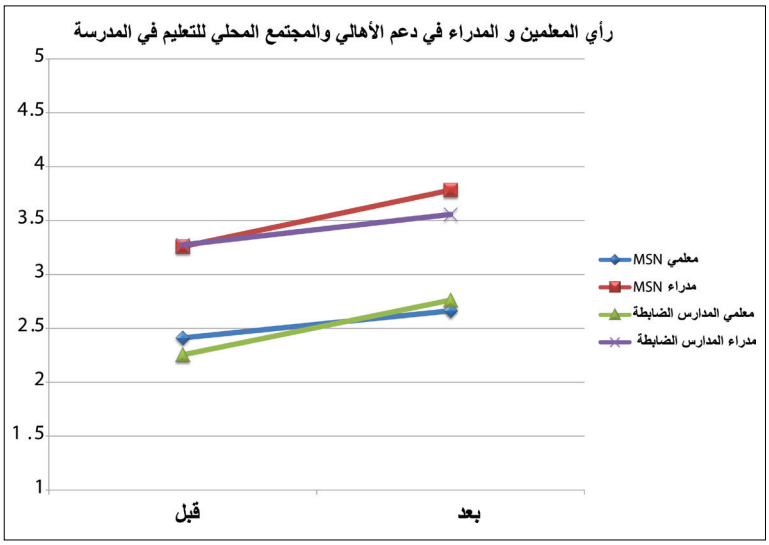
دلت نتائج البحث على أن المعلمين والمديرين وأولياء الأمور بذلوا جهوداً كبيرة في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتحسين التواصل مع أولياء الأمور، وأن هناك تحسناً طرأ إلا أن هذه الجهود لم تصل بانخراط المجتمع وأولياء الأمور في شؤون المدرسة إلى المستوى المأمول. فبمقارنة بيانات البحث القبلية بالبيانات البعدية ظهرت مؤشرات دالّة على وجود توجهات إيجابية وترحيب لدى المدارس بالمزيد من انخراط المجتمع في شؤون المدرسة. ويظهر الشكل 17 أن لدى معلمي مدارس الشبكة مثلهم مثل معلمي مدارس المجموعة الضابطة تحسنا إيجابيا قليلا، ففي الوقت الذي أظهر فيه مديرو مدارس الشبكة تحسنّا ملحوظا، ظلّ مديرو مدارس المجموعة الضابطة دون تطور. وقد يعزى هذا التحول الإيجابي الكبير في توجهات مديري مدارس الشبكة إلى التدريب الذي تلقوه ضمن برنامج دبلوم القيادة المدرسية والمتضمن التدريب على التواصل المجتمعي.

أشارت نتائج المسوحات إلى أن مديري مدارس شبكة المدارس النموذجية ومعلميّها يرون ضرورة لوجود علاقة تبادلية تسير بالاتجاهين بين المدرسة والأهالي، وأن لديهم استعداداً كبيراً لتزويد الأهالي بمعلومات مفيدة حول مستوى تعلم أبنائهم وأدائهم في المدرسة. وساعدت وسائل التواصل الالكتروني التي توافرت في المدارس مثل الانترنت في تيسير هذا التواصل في عدد من الحالات وخاصة مع أولياء الأمور الذين لا يزورون المدرسة بشكل منتظم للاطلاع على أداء أبنائهم. وتبيّن من خلال الحوار مع المجموعات البؤرية لأولياء الأمور والطلبة أن العديد من أولياء الأمور أصبحوا أكثر اطلاعاً على ما يدور في المدرسة، وأكثر معرفة بأجندة المدرسة وبأنشطتها، ويعود الفضل في ذلك إلى توافر وسائط التواصل المجتمعي الآمنة والسهلة وقليلة التكلفة، مثل بيئة التواصل الاجتماعي الالكترونية (الفيسبوك)،والبريد الالكتروني والرسائل النصية.

أورد أولياء الأمور أمثلة تفصيلية عديدة تدلل على قيام المدارس بالمبادرة لطلب مشاركة الأهالي وإبداء رأيهم في أنشطة المدرسة وخاصة المرتبطة بتعلم أبنائهم. ومن المهم في هذا المقام الإشارة إلى ما اعتبره أولياء الأمور معوقاً لتحقيق شراكة مستمرة مع المدرسة متمثلاً في كثرة تنقلات المديرين والمعلمين مع بداية العام الدراسي ، فنقل المدير من المدرسة يحتاج إلى عادة بناء الثقة والاحترام بين المجتمع ومدير المدرسة الجديد أولاً، ثم إعادة بناء علاقة تشاركيه فعالة بينهما.

ورغم وجود دلائل على بذل المدارس جهودا حقيقية في سبيل تعزيز التواصل المجتمعي إلا أن النتائج لا تدل على أن هذه الجهود عززّت الانخراط الحقيقي لأولياء الأمور في شؤون المدرسة، وعبّر ثلث مديري مدارس الشبكة تقريبا عن عدم رضاهم عن مستوى انخراط أولياء الأمور، وهم يطمحون لتحقيق المزيد.

شكل 18: دعم أولياء الأمور والمجتمع المحلي للمدرسة



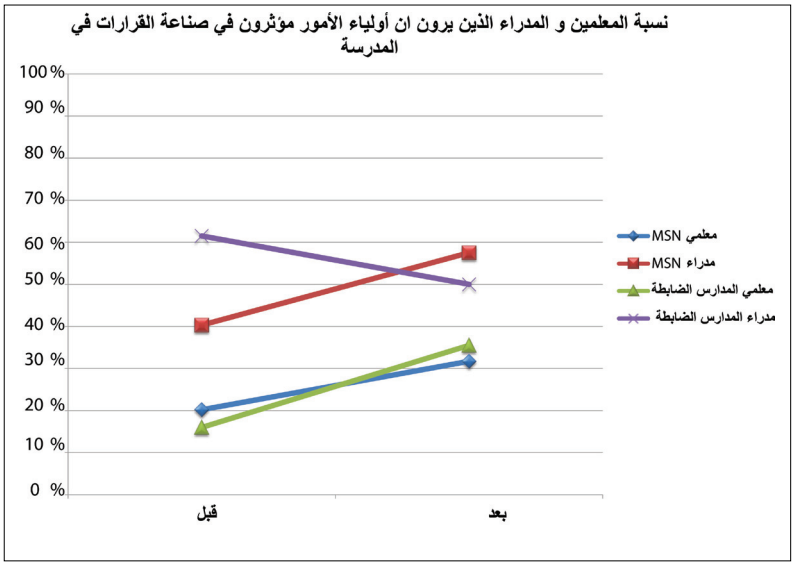

ازداد الدعم التربوي الذي تتلقاه مدارس الشبكة من المجتمع المحلي - من وجهات نظر المديرين- بنسبة 10% منذ بداية البرنامج وكانت نسبة الزيادة في مدارس المجموعة الضابطة نصف ذلك. وهذا الصعود الظاهر في شكل 18 يدلل مرة أخرى على أن التدريب الذي تلقاه مديرو مدارس الشبكة حسّن تواصلهم مع المجتمع.

ورغم أن المعلمين يرون أن مشاركة أولياء الأمور في دعم المدرسة تربوياً أقل مما يراه المديرون إلا أن المعلمين لا ينكرون وجود تحسّن في هذا الدعم خاصة بعد مشاركة بعض أولياء الأمور في ورش العمل التي عقدتها المدارس للأهالي، فمثلاً، عقدت مدارس ورش عمل في مجال العلوم والحاسوب حضرها أولياء أمور حسنّت معرفتهم بتلك المواد، وزادت قدرتهم على دعم أبنائهم وبالتالي دعم المدرسة تربوياً، والمدارس عقدت الورش دون تمويل من البرنامج.

وعن أسباب عزوف أو قلة حضور بعض الأهالي للمدرسة، كشف البحث أسبابا عديدة تقف وراء ذلك أبرزها أن حضور ولي الأمر للمدرسة يفسر عادة على أنه نوع من الاستدعاء لأن الطالب ارتكب مخالفة سلوكية أو قصّر في دروسه، وهذا ما أقر به الطلبة قائلين إنهم لا يقوموا بإيصال الدعوات لأولياء أمورهم خشية أن تفسر الدعوة على أنها جاءت نتيجة تقصير منهم أو نتيجة ارتكابهم مخالفة ما، وعبّر عن ذلك أحد الطلبة بقوله: «**تقوم المدرسة بدعوة أولياء الأمور لزيارتها أو لحضور اجتماعاتها لكن بعض أولياء الأمور لا يحضرون، ويعود ذلك إما لأنهم لا يهتمون أو لا يقدرون، مع أن عدم الحضور يقلل من تحصيل أبنائهم أكاديمياً، فأولياء الأمور مطالبون بمتابعة أداء أبنائهم باستمرار بغض النظر عن ظروفهم.**»

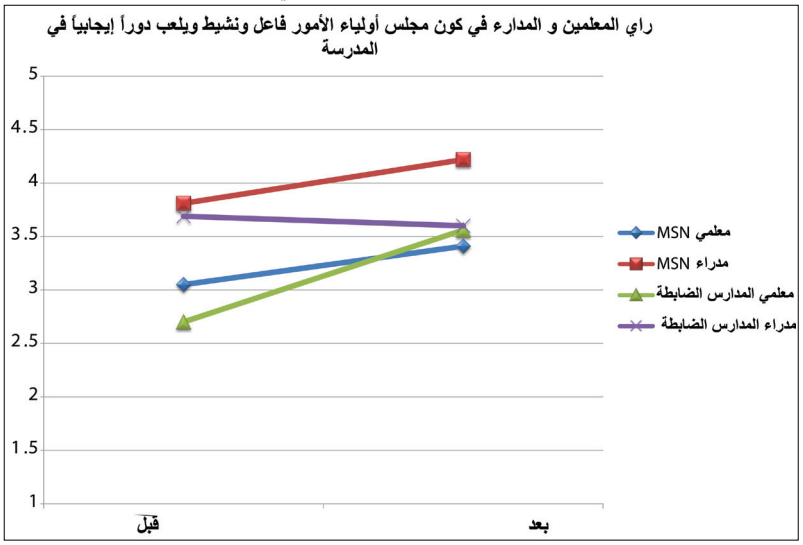
وتفيد النتائج الإحصائية والوصفية بأن المديرين والمعلمين لا يرون حجم ونوعية المساعدة التي يتلقاها الطلبة من أولياء الأمور أو من الكبار في البيت. وأفاد الطلبة- سواء من مدارس الشبكة أو من مدارس المجموعة الضابطة- بأنهم يتلقون مساعدة كبيرة ومفيدة من البيت، إذ أكّد غالبيتهم أن أولياء أمورهم يتأكدون باستمرار من إتمامهم للواجبات المدرسية ويقدمون لهم المساعدة إن احتاجوا، كما أكدوا خلال المقابلات المعمقة معهم ثقتهم بالمساعدة التي يتلقونها من أهاليهم، وبينوا أن الأهالي يقومون بأدوار عدّة منها: دور المعلم أو المربي أو المرشد وأحيانا يمثلون البديل عن المدرسة. قال أحد الطلبة:» **عندما أواجه مسألة صعبة، أطلب المساعدة من أخي الأكبر مني**» وقال آخر:» **تساعدني أمي في دراسة اللغة الإنجليزية والعلوم بينما يساعدني والدي المهندس في حل مسائل الرياضيات**»، ويستدعي هذا الوضع إقرار المدرسة بأهمية دور البيت والإفادة منه، وهنا لا بد من قيام المدارس باستحداث مبادرات تقوّي التعاون والتكامل بين البيت والمدرسة وتجريبها.

شكل 19: مدى تأثير أولياء الأمور في المدرسة




ويتصور أولياء الأمور أن هنالك تزايداً في الطلب منهم بأن يدعموا المدارس مالياً، دون أن يقابل ذلك بزيادة في تأثيرهم على صناعة القرار في المدرسة، وبينت الدراسة أن مدارس الشبكة تميل بشكل إيجابي يفوق مدارس المجموعة الضابطة إلى إشراك أولياء الأمور في صناعة القرار. ويشترك مديرو مدارس الشبكة ومديرو مدارس المجموعة الضابطة في رؤية أن الأهالي يقومون بتبرعات سخية للمدارس لكن المعلمين لا يرون أن هذه التبرعات كبيرة، وأظهرت النتائج- شكل 19- أن ثلث المعلمين وأكثر قليلاً من نصف المديرين يرون أن لأولياء الأمور تأثيرا في صناعة القرار في المدرسة، ورأى مديرو مدارس الشبكة أن تأثير أولياء الأمور على قرارات المدرسة ازداد منذ بداية البرنامج بينما رأى مديرو مدارس المجموعة الضابطة أن هذا التأثير تراجع خلال الفترة ذاتها، والتفسير الأقوى لهذا التحوّل في مدارس الشبكة هو الأثر الذي أحدثه التدريب الذي تلقاه مديرو الشبكة، وكان من متطلبات التدريب تطوير الخطط المدرسية بشراكة بين أولياء الأمور والمدرسة.

شكل 20: دور مجلس اولياء الامور في المدرسة




تشير البيانات المتوافرة - الكميّة والنوعية- إلى حدوث تطوّر متواضع في أداء مجالس أولياء الأمور وتحديداً في مدارس شبكة المدارس النموذجية، وهذا مرتبط أيضاً بنوعيّة المهارات التي تلقّاها المديرون ضمن برنامج القيادة التربوية. ويظهر الشكل 20 حصول زيادة مقدارها 26% في أداء مجالس أولياء الأمور.

ويبدو أن مدارس شبكة المدارس النموذجية فعلّت مجالس أولياء الأمور، ومن أمثلة ذلك أن بعض مجالس أولياء الأمور شكلّت لجنة أنشطة طلابية حتى أن بعض المدارس أوكلت مهمة الإشراف على الأنشطة الطلابية لمجلس أولياء الأمور، وفي مدارس أخرى تولّى المجلس مهمة مشاركة المجتمع المحلي، والمثال الأبرز هو مشاركة أولياء الأمور في فريق الخطة المدرسية وفي عمليات التخطيط والتنفيذ، وأفاد أولياء الأمور أثناء المقابلات أنهم بدأوا يلمسون ثمار العلاقة الجيدة بين المدرسة والمجلس.

# التوصيـــــات

يقدّم النقاش السابق حول تمكين المدارس من خلال بناء قدرات القيادة المدرسية وتنمية المعلمين مهنياً وإدخال التكنولوجيا في المدرسة وغرفة الصف، وزيادة المشاركة المجتمعية أدلة ومؤشرات حقيقية تدعم توسيع وتعميم البرنامج إلى عدد كبير من المدارس الفلسطينية. ويعتمد تعميم التجربة على ما تتخذه الوزارة من سياسات تقوم بدعم وصيانة المصادر من أجل الحفاظ على جودة التعليم، وتعزيز التعلم المتمركز حول المتعلم. ومن أجل تحقيق ذلك لا بد من مراعاة القضايا الآتية:

**1. ربط برامج التدريب بالتطوير بنظام وآليات إدارية في المديرية والمدرسة تطور القيادة المدرسية للمديرين، وتشجيع المدرسة لتكون وحدة رئيسة للتطوير.**

**2. اعتماد دبلوم القيادة التربوية الذي ينفذّه المعهد الوطني للتدريب التربوي- والمعتمد من الوزارة- متطلبّ تأهيل لجميع المديرين على أن يتضمن البرنامج مرونة في المحتوى والتطبيق بصورة تراعي خبرات المديرين المشاركين فيه حيث يكون للجدد منهم موضوعات وللخبراء منهم موضوعات أخرى.**

**3. تبنّي الوزارة نموذج تنمية مهنية مرن قائم على أساس المدرسة، يستجيب لمعايير المدرسة الفاعلة ويديره فريق مدربين كفؤ على المستوى الوطني.**

**4. تدعيم التشبيك بين مديري ومعلمّي المدارس المتجاورة على شكل عناقيد من مجتمعات التعلم لإحداث التطور بصورة شمولية ومستمرة، واعتبار تبادل الخبرات والدعم والتعاون فيما بين المعلمين والمديرين آلية مهمة للتطوير.**

**5. ختيار المعلمين ووضعهم في مجموعات تدريب مع مراعاة الخبرات السابقة للمعلمين ومهاراتهم، ويفضّل تجميع المعلمين في مجموعات حسب الصفوف والمواد التي يدرسونها وتخصصّهم الأساسي.**

**6. إعداد مجمعات تدريبية (modular curriculum) تعالج قضايا محورية في التعليم والتعلم، تجمع بين النظرية والتطبيق العملي بصورة تفيد عمل المعلم بشكل مباشر، وتشتمل على أنشطة تزيد من إتقان المعلم لمحتوى المنهاج الفلسطيني.**

**7. اعتماد الوزارة معايير أداء لكل من المدير والمعلم، واعتبار درجة تحقيقها عنصراً حاسماً في عمليتّي الترقية والتقدم الوظيفي والحوافز، وبحيث تقدّم سياسة الوزارة والمديريات حوافز كافية للمديرين والمعلمين للمشاركة في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.**

**8. اعتماد الوزارة سياسة لا تجيز نقل المدير من مدرسته قبل ثلاث سنوات على الأقل، وعدم نقل المدير من مدرسته قبل إتمام برنامج دبلوم القيادة التربوية وتلبية جميع متطلباته، وعدم نقل المعلم أثناء مشاركته في البرنامج التدريبي.**

**9. اعتماد الوزارة مجموعة معايير تقييم واضحة لأداء المعلمين في برامج التدريب بحيث تكون المعايير معلنة، وشفافة تتوافق ومتطلبات اعتماد شهادة التعليم، وتتضمن معايير الحد الأدنى لبرامج التدريب التي تستخدم التكنولوجيا/الانترنت في التدريب.**

**10. تزويد المدارس الحكومية جميعها بخدمات الانترنت، وببنية تحتية تتيح استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم، وفي التنمية المهنية بصورة فاعلة، وتبنّي الوزارة سياسة تتيح للمعلمين استخدام الحاسوب النقّال في المدرسة وداخل الصفوف وفي البيت.**

**11. جعل التدريب على استخدام التكنولوجيا مكونًا رئيس في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وخلالها، بحيث يشمل أساليب تعليم تركّز على قضايا مثل التعليم التعاوني، وحل المسائل، وبما يمكّن المعلمين من استخدام طرق التقويم الأصيلة المشتملة على تقييم مشاريع الطلبة وإبداعاتهم.**

12. مراجعة الوزارة المناهج حسب الصف والمادة، وإصدار دليل ومواد مساندة تساعد المعلمين في استخدام التكنولوجيا في تعليم موادهم داخل غرفة الصف، وفي استخدام استراتيجيات ضمن معايير عالمية تعزّز التعلم المتمحور حول الطالب كالتي اعتمدتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (International Society for Technology Education)

13. قيام الوزارة بتطوير سياسات، وإتباع استراتيجيات لصيانة الأجهزة في المدارس وتحديداً المعدات المتنقلة أو المحمولة ، ومقاومة الفيروسات، بما في ذلك تمكين المستخدمين من تقليل أضرار الفيروسات المدمرة للأجهزة، واستحداث الوزارة ومديريات التربية ومديري المدارس دليل أو خطوط عريضة تتيح جدولة مرنة لليوم الدراسي حتى تستخدم غرفة الحاسوب لتعليم المواد الدراسية المختلفة.

14. رفع درجة التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور لإيضاح أهمية الترابط بين مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية من جهة، ونموهم الاجتماعي وتحصيلهم الأكاديمي من جهة أخرى، وتقوية مجال المشاركة المجتمعية في برنامج دبلوم القيادة التربوية لمديري المدارس.

15. تحفيز المديرين والمعلمين على توظيف التكنولوجيا في التواصل مع أولياء الأمور والمعلمين والطلبة خاصّة البريد الالكتروني وبرامج التواصل الاجتماعي.

16. زيادة صلاحيات المدير والمعلمين فيما يرتبط بالأنشطة الطلابية وإعداد الأنشطة الطلابية وتنظيمها وإدارتها، وتنفيذها.

17. اعتبار إدارة الأنشطة الطلابية وتيسيرها عملاً مهنياً محترفاً يتطلب تدريب المعلمين المشرفين عليها والميسرين لها تدريبا كافيا، فرغم أن انخراط المعلمين في الأنشطة يتم بناء على رغباتهم إلا أنهم بحاجة إلى تدريب ترافقه مجموعة حوافز مادية ومعنويّة. واهتمام المديرية بقيام المدرسة بتفريغ معلم بصورة جزئية ليكون منسقاً للأنشطة الطلابية.

18. منح الطلبة وأهاليهم حقّ اختيار الأنشطة الراغبين في المشاركة فيها- وبصورة تطوعية وشفافة-، وإتاحة الأنشطة كلها لجميع الراغبين في المشاركة فيها، وتنويع المدارس في أنشطتها لتستجيب للتنوع في اهتمامات لطلبة ومهاراتهم، ومواهبهم، بمراعاة مستوى الصف دون إغفال النوع الاجتماعي والخلفية الاجتماعية والاقتصادية لمجتمع المدرسة وللطالب بهدف زيادة المشاركة في أنشطة هادفة ومتعددة ومتفق عليها من المعنيين جميعهم.

19. تطور المدرسة آليات عملها مع الأهالي والمجتمع المحلي لإشراكهم في صناعة القرار، وتدريبهم على المساهمة في عمل المدرسة كمؤسسة تشاركية ينخرطون في قيادتها وفي لجانها المختلفة.

20. اهتمام الوزارة بالتوصيات الواردة في هذا التقرير، وأخذها بعين الاعتبار لدى مراجعة سياساتها على مستوى الوزارة والمديرية والمدرسة.

# ملحق أ
# المتابعة والتقويم في برنامج شبكة المدارس النموذجية
# اعتبارات مستقبلية

أحد الأهداف الرئيسة لبرنامج شبكة المدارس النموذجية الذي تنفذه الإمديست هو اختبار وتطوير وتقييم وتوثيق ونشر نتائج هذا النموذج. فقد صممّت مداخلات المتابعة والتقييم في البرنامج لتقييم الممارسات الممكن تعميمها وإعادة ممارستها في مدارس على نطاق واسع بقصد المساهمة في تطوير جودة النظام التربوي في فلسطين. لذا، اعتمد البرنامج محورين للتقييم أحدهما داخلي بشكليه البنائي والختامي؛ تضمّن مسوحات مرجعية متكررة لكل من المديرين والمعلمين والطلبة، وأولياء الأمور، وجمع بيانات كمية ونوعية بصورة متكررة من جميع المعلمين والمديرين المشاركين في الدورات وورش العمل، إضافة إلى معلومات عن تحصيل الطلبة تم أخذها من وزارة التربية والتعليم. في حين تضمّن المحور الثاني أسلوبا شبه مستقل وأبحاثا متعددة المداخل صممت لقياس مدى ارتباط أو اعتماد التغير في سلوك واتجاهات المديرين والمعلمين والطلبة بمداخلات البرنامج.

اشتمل التقييم أيضا على أسلوب شبه تجريبي تضمن اختيار 10 مدارس غير مشاركة في البرنامج لأغراض المقارنة، وزادت هذه الطرق مجتمعة البحث قوة وأكدت نتائجه بطريقة جعلته أكبر تقييم تفصيلي لبرنامج تربوي في فلسطين، ونتيجة لهذا الجهد نتجت مجموعة اعتبارات وقضايا هامة للبرامج المستقبلية للمتابعة والتقييم:

**التقييم النوعي والتقييم الكمّي:** يصعب تقييم التطوير المدرسي والإصلاح التربوي بشكل عام اعتماداً على البيانات الكمية فقط. لكن مجموعات المانحين عادة تركز على المؤشرات الرقمية والمخرجات الإحصائية، ويمكن رصد التغيّرات في الممارسات التعليمية والقيادة المدرسية بشكل أفضل باستخدام البيانات النوعية. ولذا استخدمت الإمديست أسلوب تقييم متعدد الوسائط من أجل إحداث موازنة بين الطرق الكمية والنوعية، وهذا الأسلوب يحتاج إلى جهد كبير والى قدرة عالية في توليف البيانات الكمية والنوعية و تلخيصها ونشرها، ولا يمكن إغفال حجم الجهد والوقت والخبرات اللازمة لتنفيذ هذا الأسلوب بنجاعة.

**التمويل والتوقيت:** يستغرق قياس أثر البرامج التربوية باستخدام البيانات القاعدية والمقاييس البعدية وقتاً طويلاً لا يقل عن ثلاث سنوات وقد يمتد إلى خمس سنوات أو أكثر. والمشاريع الممولة ومنها مشاريع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية لا تقدم التمويل اللازم كما أنها لا تمنح الوقت الكافي لعمل دراسات ممتدة، ومن أجل انتاج معلومات ذات مصداقية عالية لا بد من توافر نظام ومصادر ممتدة على عدة سنوات تستطيع أن تقيم البرنامج عبر مراحل مفصلية تأخذ بالحسبان أجندات المدارس خلال العام الدراسي.

**تصميم التقويم والتخطيط له:** يبدأ التقويم والمتابعة عادة بتحديد الأهداف والغايات لجميع تدخلات البرنامج بصورة واضحة ومعرفة بصورة إجرائية. ويتم تطويرمسوغّات التقييم وطرقه بالتشاور مع جميع المعنيين. وبالمثل، لا بد من وجود فريق بحثي مسئول بصورة مستمرة عن تصميم البحث واستراتيجياته، وأدواته واختيار العينات وطرق تحليل النتائج. ويمثل تنظيم هذه العناصر تحدّياً يضاف إلى تحدّ آخر هو التعامل مع المعلومات بصورة مؤسسية. من هنا فإن المنطق يحتّم أن تكون دائرة القياس والتقويم ودائرة المتابعة والتقويم في الإدارة العامة للتخطيط موضع اهتمام برامج بناء القدرات المستقبلية.

**العينة الضابطة:** استخدمت الامديست تصميما شبه تجريبي باختيار 10 مدارس كمجموعة ضابطة إضافة إلى 40 مدرسة مشاركة في البرنامج. وهدف هذا الأسلوب هو الوصول إلى أسباب حقيقية وراء التغيير وليس مجرد إيجاد ارتباطات سطحية بين التدخلات والمخرجات. وبالمناسبة، فالعلاقات السببية في برنامج شبكة المدارس النموذجية غير واضحة لأننا لا نعلم مقدار التدخلات الأخرى في مدارس المجموعة الضابطة. وهذا الغموض صعّب تفسير التفاوت في النتائج بين عينة الدراسة والعينة الضابطة، وبيانات العينة الضابطة ساعدت على التثبت من بعض النتائج لكنها كانت محدودة لأغراض المقارنة.

**أداء المعلمين وتحصيل الطلبة:** تتزايد الدعوات لربط تقييم التطور في أداء المعلمين بنتائج تحصيل الطلبة، وقامت الامديست بتجريب هذا النهج مع المجموعة الأولى من مديري المدارس الخاصة وتعاونت في سبيل ذلك مع جامعة محلية لتطوير وتطبيق اختبارات لعدة صفوف. لكن في حالة المدارس الحكومية المشاركة في البرنامج وعددها أربعون مدرسة تم الاعتماد على اختبارات الوزارة الوطنية في الرياضيات والعلوم. ورغم أن المؤشرات كانت إيجابية ودالّة على تحسّن في أداء الطلبة إلا أنها وبسبب قصر المدة - سنتان في المدارس الخاصة أو الحكومية- لم تكن كبيرة بصورة كافية لرصد نسق تطور متين، ويجب ألا ننسى أنّ عملية بناء علاقة سببية بين اثر برنامج التدريب أثناء الخدمة، وتحسّن نتائج الطلبة في اختبارات معينة أمر معقد ويتطلّب خبرات وقدرات غير موجودة حالياً في فلسطين.

**تعميم النتائج:** أفضل التقييمات تصميماً وإدارة لن يحقق مبتغاه دون وجود خطة إستراتيجية للتعميم، ودون وجود جمهور يقرأ توصلت إليه التقارير من نتائج ويستمع إلى ما يثار من نقاشات حولها. وقامت الإمديست وعن قصد بإنتاج أربعة تقارير محورية بني منها هذا التقرير. وعرض كل تقرير من التقارير المحورية خلال أربع مؤتمرات وحلقات نقاش شارك فيها المعنيون في كل تقرير، وجمعّت التغذية الراجعة من هذه المؤتمرات وتمّ تضمينها في هذا التقرير النهائي. وانعكس ذلك بشكل جلي في إعادة صياغة التوصيات. وباختصار؛ فإن أهمية تقارير التقييمات تنبع من درجة استخدام صانعي القرار لهذه التقارير،وتزداد أهميّة إنتاج التقارير كلما كانت قوية وتقود إلى مزيد من الدراسات تؤدي إلى إجراءات.