مجلة البحث التربوي

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT

العناقيد المدرسية
كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في سلطنة عُمان

إعداد

د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم

دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

أستاذ مشارك بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقاً)

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يوليو ٢٠٢٢م

العناقيد المدرسية
كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في سلطنة عُمان

إعداد د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأطر التنظيرية للعناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في الاتجاهات العالمية المُعاصرة، والوقوف على جهود سلطنة عُمان في دعم لا مركزية التعليم في المدارس، وتحديد أوجه الإفادة من العناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في المدارس بسلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى حاجة المدارس في سلطنة عُمان إلى تبني مدخل العناقيد المدرسية لتدعيم لا مركزية التعليم والإدارة الذاتية للمدارس في مجالات الإشراف التربوي، والتنمية المهنية المُستمرة، والتقويم الذاتي للمدرسة، وتبادل الموارد المدرسية.

الكلمات المفتاحية: العناقيد المدرسية– لا مركزية التعليم – سلطنة عُمان.

Abstract

School Clusters as Approach In supporting Educational Decentralization in the Sultanate of Oman

Prepared

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammed Ibrahim

PhD. Researcher National Center for Educational Research and Development – Egypt

Associate Professor, College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman (formerly)

The current study aimed to identify the theoretical frameworks for school clusters as approach to support the decentralization of education in contemporary global trends, Determine the efforts of the Sultanate of Oman in supporting the decentralization of education in schools, and identify aspects of benefit from school clusters as approach to support the decentralization of education in schools in the Sultanate of Oman. The results of the study concluded that schools in the Sultanate of Oman need to follow the approach of school cluster to support the decentralization of education and school self-management in the areas of educational supervision, continuous professional development, school self-evaluation, and exchange of school resources.

Keywords: School Clusters - Educational Decentralization - Sultanate of Oman.

العناقيد المدرسية
كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في سلطنة عُمان

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم

مقدمة

تهتم النظم التعليمية المُعاصرة بتطوير وتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، وتعتمد كثير من عمليات التطوير والتحسين على مواكبة التطورات والتغيرات المُعاصرة ومنها تطبيق النظام اللامركزي في التعليم، حيث يتم فيه مُراعاة التنوع الثقافي في المجتمعات، والحفاظ على الهويات المجتمعية، وتحقيق العدالة والمساواة والشفافية في تقديم الخدمات التعليمية.

كما تهتم اللامركزية بنقل السلطات والمسؤوليات من مستوى الحكومة المركزية إلى السلطات المحلية (الأقاليم- المُديريات- المناطق- المقاطعات- المحليات- – الإدارات- البلديات، إلخ) مع وجود قدر من الاستقلال الذاتي، وتتضمن اللامركزية ثلاثة مجالات رئيسة هي اللامركزية السياسية والإدارية والمالية. (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019, 31)

وبناء على ذلك فإن اللامركزية في التعليم تتمثل في نقل المسؤوليات والسلطات إلى المجتمعات المحلية والمدارس، بحيث تتمكن من اتخاذ قراراتها باستقلالية حول العديد من جوانب السياسات والممارسات التعليمية، حيث إنه في النظم اللامركزية يمكن استخدام الموارد بشكل أكثر كفاءة، مما يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة، ورضا أولياء الأمور بصورة كبيرة عن جودة الخدمات التعليمية، ومساءلة ومُحاسبة دقيقة من قبل المجتمع المحلي، فضلاً عن تقديمه الدعم المُستمر للمدارس. (Donnelly et.al.2017, 7) وهذا يقود إلى تحسين الشفافية

والكفاءة الإدارية، والإدارة المالية، وجودة الخدمات التعليمية وإمكانية الوصول إليها بصورة عادلة، ويكون نظام التعليم أكثر كفاءة وأكثر توافقًا مع الأولويات المجتمعية، ويشجع بقوة المشاركة المحلية في العملية التعليمية.(Shikalepo, 2018, 48)

وتُعتبر العناقيد المدرسيةSchool cluster أحد أشكال لامركزية التعليم، وهي عبارة عن مجموعة من المدارس المتجاورة أو القريبة جغرافياً تُشكل فيما بينها ما يُعرف بالعنقود، وتهتم بتبادل الموارد والمواد التعليمية فيما بينها بهدف تحسين جودة التعليم، وتبادل الخبرات بين المعلمين، وتحسين وتطوير استراتيجيات وأساليب تدريسهم، وضمان توظيف رأس المال البشري المتاح لجميع المدارس، ويتم اختيار إحدى المدارس ذات موقع استراتيجي مُتميز كمركز عنقودي، حيث يمكن للمدارس التواصل معها والوصول إليها بسهولة ويسر. (Shikalepo, 2018, 48-49)

وتتضمن العناقيد المدرسية مدارس تعيش في بيئة واحدة تكاد تكون مُتشابهة أو مُتماثلة في القضايا، والمُشكلات، والاهتمامات، والتطلعات نحو التحسين والتطوير (Konte, 2017, 17)، كما تعتمد على مجموعة من المبادئ تتمثل في: الإنجاز والتحقيق، والمخاطرة والتحدي، والمسؤولية والثقة، والتعلم المشترك، والدعم، وبناء القدرات، والجودة والتميز، والإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، والإيمان بأهميتها وجدواها ودورها في تحسين وتطوير العملية التعليمية بكفاءة وفعالية. (Alexander, 2013, 6)

وتُعتبر العناقيد المدرسية واحدة من التوجهات المُهمة في تطوير التعليم الذي يركز على تسريع تميز المؤسسات التعليمية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالإدارة الذاتية للمدارس، وتهدف إلى تحسين المدارس وتحسين نتائج تعلم الطلبة إلى جانب تعزيز سمات مدرسية جيدة في واحد أو اثنين من المجالات المتخصصة، وتحول المعلمين إلى مهنيين حقيقيين، والسماح لهم بأن يكونوا قادة حقيقيين في تحديد مستقبل المدارس وشخصياتها المُستقلة، وأخلاقياتها، والمساءلة

عن تقدم العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى تحصيل الطلبة، وزيادة استيعاب المدارس لهم، والعدالة من حيث تكافؤ الفرص للجميع.(Nor, et.al., 2018, 1619)

وتعتمد العناقيد المدرسية في عملها على الإدارة الذاتية للمدارس من حيث تمكينها من صُنع واتخاذ قراراتها باستقلالية، وتمكينها من اختيار وتعيين المُعلمين وغيرهم من الموظفين، والتفاعل المفتوح والصادق بين أعضائها، والتركيز على الجوانب المتعلقة بإدارة الموارد البشرية، وتحسين أداء الطلبة، وإدارة الموارد المالية، وتطوير العملية التعليمية، وتنمية القيادة التحويلية لدى قادة المدارس لإدارة عمليات التغيير. (Malaklolunthu& Shamsudin, 2011, 1488; Kasturiarachchi, 2017, 167)

وتهدف العناقيد المدرسية إلى تحسين جودة عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وتقديم كافة أشكال الدعم المادي والبشري للمدارس لتحسين مخرجات العملية التعليمية، وتحسين جودة إدارة وحوكمة المدارس، وتدعيم العلاقات بين مُديري المدارس ومجالس الأمناء لتحقيق شراكات فعالة مع المجتمع المحلي، وتحديد الأدوار والمسؤوليات التي تقود تقديم خدمات مُتميزة للطلبة تحقيق أهداف العملية التعليمية.(Education Review Office, 2018, 7)

وتتعاظم أهمية العناقيد المدرسية في المدارس النائية، أو البعيدة أو الفقيرة أو المحرومة من الخدمات، فتتمكن تلك المدارس من التعاون مع بعضها بشكل فعال، وتتبادل الموارد فيما بينها، ولا سيما في تبادل الخبرات والممارسات التدريسية الفعالة للمُعلمين الجدد أو الذين يفتقرون إليها، فبعض العناقيد تنظم برامج تنمية مهنية للمعلمين الجدد بالتعاون مع مؤسسات إعداد المعلم ومراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم أو المناطق التعليمية. (Centre for International Teacher Education, 2016, 24)

وتساعد العناقيد المدرسية الطلبة على تحقيق إنجازات مُتقدمة وأداء مُتميز على كافة المستويات، كما تساعد بدرجة كبيرة على اكتشاف الموهوبين والمُبدعين والفائقين منهم وتنمية

قدراتهم، كما تحسن نظرة المُعلمين للطلبة واحترام قدراتهم المتنوعة، فضلاً عن مساعدتهم في العمل الجماعي التعاوني لتخطيط وتنفيذ وتقويم المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة، وتوفير مُتطلباتها من أدوات وأجهزة ومواد تعليمية.(Gentry, 2014, 5-6)

وتُعتبر العناقيد المدرسية آلية مهمة في التنمية المهنية المُستمرة للمعلمين من خلال برامج تُحسن معارف المُعلمين الخاصة بالمناهج الدراسية، وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية، واستراتيجيات وأساليب تدريس وتقويم، فضلاً عن التعاون الفعال بين المُعلمين، وتبادل التوجيه والنصح والإرشاد والتغذية الراجعة. (Jita, 2014, 1-2)

كما تُعد العناقيد المدرسية ركيزة رئيسة لتحقيق الشراكة بين المدرسة ومجتمعها المحلي، حيث يتولى المجتمع مسؤوليته في توفير الدعم اللازم للمدارس، وتقوم المدرسة بتشكيل مجموعة من اللجان لتقديم الدعم للنهوض بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها بمُشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، وتتولى هذه اللجان القيام بمجموعة من الأنشطة مثل: تصميم خطة التطوير والتحسين المدرسي، وإلزام التحاق الأطفال بالمدارس، ومراقبة ومتابعة تعلم الطلبة، وجمع وإدارة الأموال، وتطوير وصيانة البنية التحتية للمدرسة وتجهيزاتها، وتبادل الخبرات والمهارات الحياتية، والوقاية، وبناء القدرات.(Fata, & Kreng, 2015, 3-4)

وتتطلب العناقيد المدرسية الاستثمار في قضاء الوقت لمناقشة رؤية العناقيد، والرغبة في العمل المُشترك، والتعاون البناء بين المدارس، والتواصل الفعال والحوارات المفتوحة، وتوافر الصلاحيات والسلطات، ووجود أهداف وهوية مشتركة، والثقة العالية فيما بين الأعضاء، وتوفير تمويل الاحتياجات الخاصة والمتنوعة، والشراكة المجتمعية الفعالة، وتبادل أفضل الممارسات. (Alexander, 2013, 13)

وفي سلطنة عمان قامت وزارة التربية والتعليم والجهات المعنية بالتعليم جهوداً متنوعة للتحول إلى النظام اللامركزي في التعليم وإعطاء بعض الصلاحيات إلى المحافظات التعليمية

مرتبطة بإدارة الامتحانات العامة، وإجراء تعيين المعلمين وتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، ومزيد من الصلاحيات الإدارية والمالية الأخرى، كما قامت بمنح المدارس جملة من الصلاحيات في إدارة برامجها التربوية. (اليونسكو، ٢٠١٥، ١٧١)

وبالإضافة إلى ما سبق تمثلت جهود وزارة التربية والتعليم في دعم اللامركزية من خلال ستة مجالات رئيسة، الأول نظام الإدارة الذاتية المدرسية وهدف إلى تطبيق اللامركزية التي تتيح للمدرسة ممارسة بعض الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتياً(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦أ، ٢)؛ والثاني التقويم الذاتي للمدرسة في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٩، ٣٠-٣٢)؛ والثالث التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة من خلال مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠١١ أ)؛ والرابع الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان،٢٠١١ب)؛ والخامس الإشراف التربوي المُتمركز على المدرسة حيث تم تحديد أدوار إشرافية للمدير ومساعده والمعلمين الأوائل والمعلمين (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان،٢٠١٥)، والسادس مجالس أولياء أمور الطلبة ودورها في دعم العملية التعليمية من خلال جهود أولياء الأمور المتنوعة (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان،٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في الحاجة الماسة والضرورية لنظام التعليم المدرسي في سلطنة عُمان للعناقيد المدرسية وذلك لعدم وجود إدارة تعليمية وسيطة بين المُديريات العامة للتربية والتعليم والمدارس، فضلاً عن وجود تباعد جغرافي في كثير من المُحافظات بين المدارس وتلك المُديريات، وبين المدارس المُتماثلة في المراحل الدراسية بعضها البعض، وهذا يوجد صعوبة في القيام بعمليات المُتابعة والإشراف والتنمية المهنية وتبادل الموارد بشكل مُتميز.

وبالإضافة إلى ما سبق أشارت نتائج كثير الدراسات السابقة إلى وجود مشكلات تتعلق بجوانب لا مركزية التعليم في سلطنة عُمان في مختلف مجالات اللامركزية وذلك على النحو الآتي:

❖ **مجال نظام الإدارة الذاتية المدرسية:**

- توصلت نتائج دراسة الهادية (٢٠٠٩) إلى عدد من المُشكلات تواجه نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة تضمنت عدم وجود أدوار لمُديري المدارس في اختيار الكوادر البشرية الازمة للعمل بمدارسهم، وقلة الصلاحيات والسلطات الممنوحة والمُتاحة لمُديري المدارس ولا سيما في مجال توظيف المبنى المدرسي للبحث عن مصادر بديلة للتمويل.
- خلصت نتائج دراسة العزواني (٢٠١٧) إلى وجود مجموعة من الصعوبات والمشكلات تواجه المدارس المُطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان تمثلت في، قلة الصلاحيات المُتاحة لديها في القيام بأعمال الصيانة المدرسية، وضعف قدرة المدارس على إقامة المعارض والأسواق الخيرية وتأجير المسرح المدرسي والملاعب لإقامة الحفلات والمناسبات للمجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة دون الرجوع للسلطات العُليا، وضعف مُشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم والتحسين والتطوير المدرسي.

❖ **مجال التقويم الذاتي للمدرسة:**

- بينت نتائج دراسة النعمانية (٢٠١٠) وجود أوجه قصور ومشكلات تتعلق بالتقويم الذاتي للمدرسة تمثلت في قلة الكفاءات المتخصصة في تقويم الأداء بعدالة وموضوعية ونزاهة وشفافية، وقلة مراعاة معايير التقويم لأهداف العملية التعليمية، وضعف توظيف التغذية الراجعة في عمليات تحسين وتطوير الأداء.

- أوضحت نتائج دراسة اليعربي (٢٠١٢) ضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، وقلة مصادر التمويل اللازمة لدعم تنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقويم الذاتي بالمدرسة، ورؤية التقويم الذاتي وفلسفة تطبيقه في المدارس غير واضحة لدى جميع، ووجود ثقافة مقاومة للتقويم الذاتي لدى بعض الهيئات الإدارية والتدريسية بالمدرسة، وضعف الدعم الخارجي للمدرسة في تطوير طرائق وأساليب التدريس، وعدم وجود دعم خارجي للمدرسة لتدعيم قدرتها على إجراء التحسينات، وعدم وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي، وضعف مواجهة المدرسة التحديات في تحديد أولويات التطوير حسب أهميتها، وقلة الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في تحسين وتطوير الأداء المدرسي، وقلة وجود مصادر متنوعة لتحديد طرائق وآليات جمع بيانات التقويم الذاتي، وقصور معرفة مستوى كفاية الإدارة المدرسية ودورها في تطوير العملية التعليمية، وقصور مشاركة المعلمين في تحديد أساليب متابعة تنفيذ التقويم الذاتي، وضعف الإشراف على تطبيق أدوات جمع بيانات التقويم الذاتي بدقه.
- أكدت نتائج دراسة المنوري (٢٠١٤) وجود صعوبات خاصة بالتقويم الذاتي للمدرسة مثل: ضعف الدعم الخارجي للمدرسة في تطوير طرائق وأساليب التدريس، وندرة وجود دعم خارجي للمدرسة لتدعيم قدرتها على إجراء التحسينات الفعالة، وضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقويم الذاتي للمدرسة لدى العاملين بالمدرسة، وقلة ثقافة المجتمع المدرسي حول فاعلية التقويم الذاتي، وضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، وضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة، وقلة مصادر التمويل اللازمة لتنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وندرة وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي، وضعف الالتزام بممارسة التقويم الذاتي حسب

رؤية زمنية مخططة، وقلة مشاركة العاملين بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة، وغياب التخطيط للتقويم الذاتي للمدرسة، وقلة الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في تحسين عملية التعلم والتعليم، وصعوبة تحديد أولويات التطوير للمدرسة حسب أهميتها.

- وأوضحت نتائج دراسة المرزوقي (٢٠١٧) وجود قصور في وضع آليات لمشاركة جميع أفراد المدرسة في عمليات التقويم الذاتي، وقصور في عقد اجتماعات دورية للمشاركين في التقويم الذاتي للوقوف على سير جودة عملياته، وقصور في عقد لقاءات مستمرة بين المعلمين والطلبة لمعرفة واقع التعليم والتعلم في المواد الدراسية، وقصور في المشاركة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي، وفي صُنع واتخاذ القرارات المدرسية ولا سيما المرتبطة بتعليم وتعلم الطلبة.

❖ **مجال التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة:**

- أسفرت نتائج دراسة الراسبية (٢٠١١) عن أن تدريب الزملاء كأحد أساليب التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة لم يحقق التعاون البناء بينهم، كما تغيب الحرية للمعلمين في الممارسات المهنية المتعلقة بهذا الأسلوب، وقلة وجود معايير لممارسة الأداء الجيد لتنفيذها وفق تدريب الزملاء، وقلة اهتمام محتوى الخطة المدرسية بتدريب الزملاء، وتوفير المصادر والمراجع التربوية التي تساعدهم في هذا المجال.
- أظهرت نتائج دراسة الطوانسي وآخرين (٢٠١٢) أن برامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة بسلطنة عُمان لم تُشبع الاحتياجات المهنية الحقيقية للمُعلمين، ولم تُعالج المُشكلات التي تواجههم في المدارس، كما أنها تركز على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية التطبيقية، وعدم كفاءة بعض المُدربين في توصيل المعرفة، كما أن خطط البرامج تفتقر إلى الترابط والتكامل فيما بينها.

- أبرزت نتائج دراسة صلاح الدين والمسكرية (٢٠١٧) أن برامج التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على المدرسة بسلطنة عمان تواجهها بعض المُشكلات تمثلت في قلة توفر المُستلزمات والمُتطلبات اللازمة مثل القاعات المُناسبة والمُجهزة بالتقنيات والوسائل الحديثة، كما أن المدارس لا تجد المُدربين المُتميزين الذين يقدمون البرامج النوعية المُتخصصة.

❖ **مجال الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي:**

- بينت نتائج دراسة الشرعية (٢٠٠٧) عن ضعف كثير من مؤسسات المجتمع المدني وتنظيماته في تأدية دورها.
- أوضحت نتائج دراسة الصوافية (٢٠٠٨) ضعف المشاركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في مجال التخطيط المدرسي.
- أكدت نتائج دراسة عاشور (٢٠١١) عدم توافر الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع، وقلة توافر المعلومات اللازمة لبناء الشراكة الفعالة، وضعف ثقة المجتمع المحلي في المدرسة، وعدم وضوح أهداف المدرسة للمجتمع المحلي، وقلة وجود قنوات اتصال فعالة في المدرسة للتواصل مع المجتمع المحلي والاستفادة من إمكاناته المتاحة.

❖ **مجال الإشراف التربوي المُتمركز على المدرسة:**

- توصلت نتائج دراسة المرهوبية (٢٠١٤) إلى أن ممارسات مُديري المدارس للإشراف التأملي لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاءت بدرجة مُنخفضة بشكل عام، ومتوسطة في مجالي مُتابعة وتنفيذ مُمارسات المعلمين المهنية، ومُنخفضة في مجالي التخطيط للتنمية المهنية، وتقويم ممارسات المُعلمين المهنية.
- كشفت نتائج دراسة الصوافي وآخرين (٢٠١٤) ضعف دور مدير المدرسة في وضع خطط للزيارات الصفية، ووضع خطط التوجيه المهني، ومساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة

اللاصفية ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية، وتنفيذ برامج التدريب والتطوير المناسبة للعمل، وتصميم أدوات يمكن استخدامها في تقويم أداء العاملين، وتطوير أساليب الرقابة الإدارية الفعالة وأدواتها لتحقيق الجودة في الأداء، واستخدام التقويم الجماعي بدلا عن التقويم الفردي للعاملين.

❖ **مجال مجالس أولياء أمور الطلبة:**

- أبرزت نتائج دراسة المعولي (٢٠١٤) قلة وعي الأعضاء بمهامهم في مجالس أولياء أمور الطلبة، وضعف تعاون الأسرة مع المدرسة، وعزوف أولياء الأمور عن المشاركة بالمجلس، وضعف الإمكانات المادية للمجلس لتفعيل برامجه، والمركزية في اتخاذ القرارات من قبل الإدارة المدرسية، وندرة وجود التشجيع والتحفيز للمجلس، وطريقة تشكيل المجلس المتبعة في المدارس غير ديمقراطية، وقلة التدريب والتأهيل لأعضاء المجلس، وضعف تواصل مؤسسات المجتمع مع المجلس.
- أظهر تقرير مجلس التعليم بسلطنة عمان (٢٠١٤) وجود تفاوت في تفعيل مجالس الآباء والأمهات على مستوى المدارس، وعدم وجود دعم مالي كافٍ لبرامج التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع وفعالياته، والوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني لبعض المجتمعات، وحاجتها إلى آليات وأساليب خاصة للتعامل والتواصل، وضعف قناعة بعض الأفراد والجهات بإمكانيات المدارس والوزارة لخدمة المجتمع بوجه عام، ما يترتب عليه قلة الدعم والتعاون من قبل هذه الفئة، وضعف قيمة العمل التطوعي في المجتمع.
- أوضحت نتائج دراسة الريامي (٢٠١٧) قلة وضوح أدوار تلك المجالس وأهدافها في العملية التربوية لدى أعضائها، وقلة وعيهم بالعملية التعليمية بالمدارس وبمهامهم فيها عامة وفي هذه المجالس خاصة، وتدني المستوى التعليمي والثقافي لغالبية الأعضاء من أولياء الأمور والمجتمع، وعزوف أولياء الأمور والمجتمع عن حضور اجتماعاتها، فضلاً عن تكرار

الموضوعات المطروحة في هذه الاجتماعات وقلة التدريب والتأهيل لأعضائها، وضعف تواصلها مع مؤسسات المجتمع المحلي.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن الإفادة من العناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في سلطنة عُمان؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية:

١- ما الأطر التنظيرية للعناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في الاتجاهات العالمية المُعاصرة؟

٢- ما جهود سلطنة عُمان في دعم لا مركزية التعليم في المدارس ؟

٣- ما أوجه الإفادة من العناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في المدارس بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على الأطر التنظيرية للعناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في الاتجاهات العالمية المُعاصرة.

٢- الوقوف على جهود سلطنة عُمان في دعم لا مركزية التعليم في المدارس.

٣- تحديد أوجه الإفادة من العناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في المدارس بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في كونها تساير الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تتبنى مدخل لا مركزية التعليم والإدارة الذاتية للمدارس، كما أنها تأتي في ظل عملية التطوير والتحسين لتطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان واستراتيجية التعليم ٢٠٤٠م التي ترسخ اللامركزية

والإدارة الذاتية للمؤسسات التعليمية في السلطنة، فضلاً عن كونها يمكن أن تفيد العاملين بالمدارس والسلطات التعليمية العُليا في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التابعة لها في تبني أسلوب العناقيد المدرسية ولا سيما في المناطق البعيدة لتدعيم الإشراف التربوي، والتنمية المهنية المُتمركزة على المدارس، والشراكات الفاعلة بين المدارس والمجتمعات المحلية وخصوصاً لعدم وجود إدارة تعليمية وسيطة بين المُديريات العامة للتربية والتعليم والمدارس.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، والذي يهتم بوصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور (مازن، ٢٠١٢، ٢٦٠).

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على العناقيد المدرسية، وواقع لا مركزية التعليم في المدارس بسلطنة عُمان.

٢- **الحدود المكانية:** اقتصرت على مدارس التعليم قبل الجامعي بسلطنة عُمان.

٣- **الحدود الزمنية:** أُجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

مصطلحات الدراسة:

[٢] العناقيد المدرسية:School cluster

تُعرف العناقيد المدرسية بأنها "مجموعة من المدارس المُتجاورة في بيئة جغرافية واحدة، وهي آلية لتجسير الفجوة بين المدارس والخدمات التي تقدمها السلطات التعليمية، وتهدف إلى تحقيق جودة التعليم، وتعتمد على جلب عدة مدارس حول مدرسة واحدة رئيسة تكون هي مركز

العنقود في تنظيم وتقديم كافة أشكال الدعم من إشراف وتنمية مهنية وتقويم أداء وتوزيع وتبادل الموارد المادية والمالية".(Afework et.al., 2017, 69)

كما تُعرف أيضاً بأنها "مجموعة من المدارس يتراوح أعدادها من ثلاث إلى خمس تتعاون مع بعضها في تصميم وتنفيذ وتقويم ونشر مشروع تعليمي مُبتكر يُدعمها لمُعالجة مُشكلة أو مواجهة تحد مُشترك، ويمكن أن تكون المدارس من نفس المرحلة التعليمية أو متنوعة المراحل".(Department of Education and Skills in Ireland, 2019, 2)

وتعرف أيضاً على أنها "مجموعة من المدارس المُتجاورة في منطقة جغرافية واحدة تشكل فيما بينها ما يُعرف بالعنقود، وتهدف والعناقيد المدرسية إلى تحقيق جودة التعليم من خلال التدريس وتبادل الخبرات والتواصل والتعاون بين المعلمين، والمشاركة والتأمل في تجارب المعلمين وممارساتهم، وتشجيع المشاركة المجتمعية، والتوزيع العادل للموارد".
(Myende, 2016, 25)

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يُعرف الباحث العناقيد المدرسية إجرائياً بأنها مجموعة من المدارس المتجاورة أو التي تقع في نطاق جغرافي واحد بسلطنة عُمان، ومُتماثلة في القضايا، والمُشكلات، والاهتمامات، والتطلعات، وتهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في العمل من خلال تبادل الموارد المادية والبشرية فيما بينها، وتقديم الدعم للمدارس في عمليات الإشراف التربوي، والتنمية المهنية المُستمرة للعاملين، والتقويم الذاتي للمدرسة.

الدراسات السابقة:

توصلت نتائج دراسة بيديك (Biddick, 2009) إلى أن العناقيد المدرسية في نيوزيلندا تدعم قدرات الطلبة الموهوبين من خلال توفير تدريب مُتميز للمُعلمين على اكتشاف ورعاية وتنميتهم، والوفاء باحتياجاتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وتوفير بيئات صفية إيجابية

ومحفزة وجاذبة للطلبة من خلال التعاون الفعال بين المُعلمين، وتوفير معلمين مُتخصصين في هذا المجال من خلال التعيين أو من خلال الأجر لرعاية هذه الفئة المُهمة من الطلبة.

وأظهرت نتائج دراسة تارا وآخرين (Tara et.al. , 2010) أن العناقيد المدرسية في الهند وفرت الدعم للمدارس في مجالات عديدة مثل الموارد المادية وما تتضمنها من الدعم المالي والأجهزة والأدوات والمُعدات التعليمية، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين ومُديري المدارس داخل المدارس وخارجها.

وكشفت نتائج دراسة لوك (Lock, 2011) أن العناقيد المدرسية في انجلترا دعمت الشراكات الفعالة بين المدارس والمجتمعات المحلية، كما ساهمت في اهتمام مُديري المدارس بعمليات التخطيط الاستراتيجي وزيادة خبراتهم في هذا المجال، ومكنتهم من إدارة وقتهم بشكل فعال، كما ساهمت في وجود درجات عالية من الثقة والاحترام المُتزايد بين قيادات المدارس العنقودية.

وأشارت نتائج دراسة ريدلي (Ridley, 2011) إلى أن العناقيد المدرسية في انجلترا ساهمت بشكل فعال في التنمية المهنية المُستمرة للمعلمين مما أثر على إيجابياً على إنجاز الطلبة وتقدمهم الأكاديمي، كما ساهمت في تلبية احتياجات المدارس والوفاء بمُتطلباتها المادية، وتحقيق الجودة والتميز في الأداء.

وبينت نتائج دراسة بوموتي وويبر (Pomuti& Weber , 2012) أن العناقيد المدرسية في ناميبيا مكنت من تدعيم قيم الزمالة والديمقراطية والمُشاركة والتعاون في العمل، وتزويد الإدارة بالمهارات الإدارية المطلوبة لتنفيذ أعمالهم بشكل أفضل من خلال برامج تنمية مهنية مستمرة، ومنحها السلطات والصلاحيات اللازمة لأداء واجبتها الوظيفية بحرية ومرونة، وزيادة استقلالية المدارس.

وأوضحت نتائج دراسة جيتا وموكيل (Jita& Mokhele , 2012) أن العناقيد المدرسية في جنوب أفريقيا أحدثت نقلة نوعية للتنمية المهنية للمعلمين من النظرة التقليدية التي تعتمد على الفردية والانعزالية إلى النظرة المُتقدمة المُتطورة التي تعتمد على العمل الجماعي التعاوني، وأن أهم التحديات التي واجهت العناقيد هي تدخل السلطات التعليمية في عمل العناقيد في المناطق التعليمية، فضلاً عن قلة الدعم المادي المقدم من هذه السلطات للعناقيد المدرسية.

وأسفرت نتائج دراسة عبدالله واسماعيل (Abdullah& Ismail, 2013) عن أن العناقيد المدرسية في ماليزيا مكنت المدارس من الاستقلالية والإدارة الذاتية، ومشاركة المهتمين بالعملين التعليمية في تحسين جودة التعليم، وساهمت في تحقيق مخرجات تعليمية مُتميزة من الطلبة، فضلاً عن إتقان فريق إدارة المدرسة العنقودية للمعارف والمهارات الوظيفية مما مكنهم من أداء واجبات ومسؤوليات وظيفتهم بكفاءة وفعالية.

وأظهرت نتائج دراسة مالكلولونسو وشمس الدين (Malaklolunthu& Shamsudin, 2013) أن العناقيد المدرسية في ماليزيا مكنت الإدارة المدرسية بأن يكون لديها القوة الحقيقية للتأثير على القضايا والقرارات التي تتخذها من أجل إحداث أي تغييرات، كما ساهمت في تنمية قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات وتنفيذ المبادرات كما هو مخطط لها،، وزيادة صلاحيات اتخاذ القرارات المستقلة لإدارة المدرسة في مجالات مُتعددة مثل: توظيف المعلمين وتثبيتهم واستمراريتهم، وتحسين أداء الطلبة، وإدارة التمويل، وإدارة التغيير في العملية التعليمية، وإعادة هيكلة الممارسات التعليمية.

وأبرزت نتائج دراسة ديكليرك وفيري (De Clercq & Phiri, 2013) أن العناقيد المدرسية في جنوب أفريقيا ساهمت في الارتقاء وتحسين أداء المُعلمين ورفح روحهم المعنوية وزيادة الثقة في قدراتهم، وجعلت المُعلمين يوظفون خبراتهم الشخصية لخدمة الأخرين، كما ساهمت في تأصيل العمل الجماعي والعمل كفرق مُتجانسة بين المُعلمين، كما ساعدت في

التنافس بينهم لتقديم أفكار إبداعية واستخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية جديدة، وساهمت في تعامل المُعلمين مع مُشكلات حقيقية واقعية.

وأكدت نتائج دراسة نواجرا (Nwagbara, 2014) أن العناقيد المدرسية بولاية ريفير في نيجيريا، ساهمت بشكل فعال في تحقيق الجودة والتميز في أداء معلمي الرياضيات، حيث وفرت هذه العناقيد برامج تنمية مهنية مستمرة للمعلمين اتسمت بالنوعية والوظيفية والمهنية وركزت على ورش العمل والحلقات الدراسية.

وأشارت نتائج دراسة جيتا وموكيل (Jita& Mokhele , 2014) إلى أن العناقيد المدرسية في جنوب أفريقيا تُمثل تجربة مُهمة ومُثيرة للتنمية المهنية للمعلمين، وفي بناء مُجتمعات التعلم المهنية، وأنها حسنت من المعارف التربوية للمعلمين فيما يتعلق بالمناهج الدراسية، وساهمت في التعاون والفعال والمُشاركة البناءة بينهم، كما ساهمت في تنمية مهارات القيادة لديهم.

وتوصلت نتائج دراسة دايكسترا وكويستا (Dykstra, & Kucita , 2015) إلى أن العناقيد المدرسية في كامبوديا هي جزء من عمليات الإصلاح والتطوير والتحسين المدرسي، واعتمدت على الإدارة الذاتية للمدارس، ومنحها الصلاحيات والسلطات اللازمة لتنفيذ أنشطتها وبرامجها، كما أنها دعمت عمل مجالس الآباء والمعلمين مما حقق تعاوناً فعالاً بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، كما اهتمت بعمليات التنمية المهنية للمعلمين مما انعكس إيجاباً على مستويات إنجاز الطلبة وأدائهم الأكاديم، فضلاً عن تبني العناقيد تطوير المناهج الدراسية واستراتيجيات وأساليب التدريس، وتغيير نظم المعلومات الإدارية، وزيادة نسبة استيعاب والتحاق الطلبة في المدارس، وتدريب مُديري المدارس على العمل في تلك العناقيد.

وكشفت نتائج دراسة بيليني وبريندنبج (Pellini, & Bredenberg, 2015) أن العناقيد المدرسية في كامبوديا تبنتها السياسة التعليمية منذ عام ١٩٩٣ كآلية مهمة ومدخل رئيس لتحسين التعليم وتحقيق جودته، وأنها وسيلة فعالة للتعاون والمُشاركة الفعالة بين المدارس على مختلف المستويات والمراحل التعليمية من التعليم قبل المدرسي والتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، كما ساعد العمل في العناقيد المدرسية توفير تدريب مُتميز للعاملين بالمدارس، وتحسين بيئة التعليم والتعلم، وتوفير ما تحتاجه من تجهيزات، وتدعيم المُشاركة بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع مما وفر دعم مالي كبير للمدارس مكنتها من تنفيذ أنشطتها المتنوعة، وكما اهتمت العناقيد بتحسين صحة الطلبة وتغذيتهم.

وأظهرت نتائج دراسة ديفيز (Davis, 2015) أن مراكز الموارد في العناقيد المدرسية بالهند تتولى مسؤولية التنسيق بين المدارس المُشتركة في العنقود في تبادل الموارد المدرسية، وتنظيم برامج التنمية المهنية للمعلمين، وعمليات المُتابعة والمراقبة والإشراف التربوي.

وتوصلت نتائج دراسة مايند (Myende, 2016) إلى أن العناقيد المدرسية في المنطقة التعليمية بكوازولو نتال بجنوب أفريقيا تواكب التطورات والتغيرات المُعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين، وأنها ساهمت في تنمية مهارات وقدرات المعلمين في قاعات الدروس، ودعمت بناء مجتمعات تعلم مهنية وفق عديد من الأسس مثل: الرؤية والأهداف والقيم المشتركة، والتعلم الجماعي، والممارسات الذاتية المُشتركة.

وبينت نتائج دراسة علي (Ali, 2017) أن العناقيد المدرسية في نيوزيلندا ساهمت بشكل كبير في تحقيق التنمية المهنية الفعالة للمعلمين في المناطق البعيدة والنائية، كما ساهمت في تطوير المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية، فضلاً عن تبادل المعارف والخبرات والممارسات بين المعلمين عبر الانترنت من خلال مؤتمرات الفيديو والاجتماعات الافتراضية.

وأوضحت نتائج دراسة شيكاليبو (Shikalepo, 2018) أن العناقيد المدرسية في ناميبيا كانت خطوة إيجابية لتحقيق اللامركزية في التعليم وتقاسم الموارد بين المدارس، وتعزيز عمليات التدريس والتعليم، وتمكين السكان المحليين في وإدارة التعليم في مناطقهم، وتوفير قدر كبير من الوقت للتعليم والتعلم، وتقليل المسافات وتخفيض تكاليف السفر، وتبادل الخبرات والموارد التعليمية، ووجود اتصالات فعالة مستمرة ودورية من قبل أعضاء العناقيد، ووجود تماسك وتفاعل اجتماعي فحسب، كما واجهت العناقيد.

وخلصت نتائج دراسة نور وبن سليمان (Nor, Mansor & bin Suliman, 2018) إلى أن العناقيد المدرسية في ماليزيا وفرت للمدارس المرونة التي تحتاجها لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة، وقيام السلطة المركزية والمحلية بتفويض السلطة الحقيقية للمدارس لاتخاذ القرارات والقيام بأنشطة التحسين والتطوير ولا سيما في مجالات المناهج والتدريس، وتخصيص قدر كبير من الوقت والجهود المبذولة لتعلم أدوار جديدة تتطلب للقيام بالتغييرات اللازمة، والتخطيط لأي تغيير تعليمي وابتكار في السياسة التعليمية لضمان أن يكون عمليًا ومرغوبًا فيه لجميع المُهتمين والمُشاركين في العملية التعليمية، والقيام بحل المشكلات بطرائق إبداعية ابتكارية، وكذلك الديناميكية في التعامل والتواصل بين جميع الأطراف.

وأكدت نتائج دراسة إيوديل وسامنثا (Ayodele, & Samantha, 2018) كفاءة العناقيد المدرسية بولاية لاجوس في نيجيريا، وركزت تلك العناقيد في عملها على التنمية المهنية المُستمرة للمعلمين، مما أدى إلى تحسين وتطوير مُمارساتهم التعليمية في قاعات الدروس، فضلاً من تركيزهم على الجوانب العملية التطبيقة والتعلم النشط، وفي حضور الاجتماعات بشكل مُنتظم، كما اهتمت العناقيد المدرسية بعمليات المُتابعة والرقابة والتقويم التي ركزت على تقديم الدعم والتوجيه والنصح والإرشاد بشكل مستمر، بالإضافة إلى التعاون الفعال بين المُعلمين والمُشاركة في الأفكار وبناء المعارف.

وأسفرت نتائج دراسة نيميدج وآخرين (Nemejc et.al. , 2018) عن أن العناقيد المدرسية في كامبوديا حسنت وطورت من أداء المُعلمين في استخدام التكنولوجيا في التدريس، واستخدام أساليب تدريس حديثة ومتنوعة، ودعم التفكير المستقل والمُبدع بين الطلبة، والاعتماد على التعلم النشط المُستمر، والتجريب والحوارات والمُناقشات الفعالة مع الطلبة، وإدارة الصف بطرائق فعالة، وتدعيم الروابط بين المواد الدراسية.

وكشفت نتائج دراسة سوافيلد وميجور (Swaffield& Major, 2019) أن العناقيد المدرسية في انجلترا ساعدت على نشر الثقافة والقيم التعاونية والديمقراطية، والتضامن والمساواة والإنصاف، والمساعدة الذاتية والمسؤولية الذاتية بين المدارس في عملها وعلاقاتها، فضلاً عن وجود رؤية محددة للقيادة تتجه نحو التحسين والتطوير والتميز في الأداء على كافة المستويات.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

[١] أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة:

- اهتمت كثير من الدراسات السابقة بدور العناقيد المدرسية في توفير تنمية مهنية مُتميزة للمُعلمين، وهذه الدراسات هي: بيديك (Biddick, 2009)، تارا وآخرين (Tara et.al. , 2010)، وريدلي (Ridley, 2011)، وجيتا وموكيل (Jita& Mokhele , 2012)، وديكليرك وفيري (De Clercq & Phiri, 2013)، ونواجرا (Nwagbara, 2014)، وجيتا وموكيل (Jita& Mokhele , 2014)، ودايكسترا وكويستا (Dykstra, & Kucita , 2015)، وبيليني وبريندنبج (Pellini, & Bredenberg, 2015)، وديفيز (Davis, 2015)، ومايند (Myende, 2016)، وعلي (Ali, 2017)، إيوديل وسامنثا (Ayodele, & Samantha, 2018)، ونيميدج وآخرين (Nemejc et.al. , 2018).
- ركزت كثير من الدراسات السابقة على دور العناقيد المدرسية في توفير الموارد المادية للمدارس، وهذه الدراسات هي: تارا وآخرين (Tara et.al. , 2010)، وريدلي

(Ridley, 2011)، مالكلولونسو وشمس الدين (Malaklolunthu& Shamsudin, 2013)، وبيليني وبريندنبج (Pellini, & Bredenberg, 2015)، وديفيز (Davis, 2015) وشيكاليبو(Shikalepo, 2018).

- تناولت كثير من الدراسات السابقة دور العناقيد المدرسية في دعم استقلالية المدارس وإدارتها الذاتية ومنح مُديريها سلطات وصلاحيت كافة لصُنع واتخاذ القرارات دون الرجوع للسلطات العُليا، وهذه الدراسات هي: تارا وآخرين (Tara et.al. , 2010)، ولوك (Lock, 2011)، وبوموتي وويبر (Pomuti& Weber , 2012)، وعبدالله واسماعيل (Abdullah& Ismail, 2013)، ومالكلولونسو وشمس الدين (Malaklolunthu& Shamsudin, 2013)، دايكسترا وكويستا (Dykstra, & Kucita , 2015)، وشيكاليبو(Shikalepo, 2018)، ونور وبن سليمان (Nor, Mansor & bin Suliman, 2018).
- اهتمت كثير من الدراسات السابقة بدور العناقيد المدرسية في دعم الشراكات الفعالية بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وهذه الدراسات هي: عبدالله واسماعيل (Abdullah& Ismail, 2013، ولوك (Lock, 2011)، ودايكسترا وكويستا (Dykstra, & Kucita , 2015)، وبيليني وبريندنبج (Pellini, & Bredenberg, 2015)، وشيكاليبو(Shikalepo, 2018)، ونور وبن سليمان (Nor, Mansor & bin Suliman, 2018).
- ركزت كثير من الدراسات السابقة دور العناقيد المدرسية في تحقيق الجودة والتميز في العملية التعليمية، وهذه الدراسات هي: ريدلي (Ridley, 2011)، وعبدالله واسماعيل (Abdullah& Ismail, 2013، ومالكلولونسو وشمس الدين (Malaklolunthu& Shamsudin, 2013)، وديكليرك وفيري (De Clercq & Phiri, 2013)، ونواجرا

(Nwagbara, 2014)، وجيتا وموكيل (Jita& Mokhele , 2014)، ودايكسترا وكويستا (Dykstra, & Kucita , 2015)، وبيليني وبريندنبج (Pellini, & Bredenberg, 2015).

- اهتمت كثير من الدراسات السابقة بدور العناقيد المدرسية في تأصيل ودعم كثير من قيم العمل مثل التعاون والعمل بروح الفريق الثقة والاحترام والزمالة والديمقراطية والتضامن والمساواة والإنصاف، وهذه الدراسات هي: لوك (Lock, 2011)، وبوموتي ووبير (Pomuti& Weber , 2012)، وجيتا وموكيل (Jita& Mokhele , 2012)، وعبدالله واسماعيل (Abdullah& Ismail, 2013)، وديكليرك وفيري (De Clercq & Phiri, 2013)، وجيتا وموكيل (Jita& Mokhele , 2014)، ودايكسترا وكويستا (Dykstra, & Kucita , 2015)، وبيليني وبريندنبج (Pellini, & Bredenberg, 2015)، وماينـد (Myende, 2016)، وشيكاليبو(Shikalepo, 2018)، وإيوديل وسامنثا (Ayodele, & Samantha, 2018)، سوافيلد وميجور (Swaffield& Major, 2019).
- تناولت بعض الدراسات السابقة دور العناقيد المدرسية في دعم مشروعات وبرامج التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، وهذه الدراسات هي: (Malaklolunthu& Shamsudin, 2013)، ودايكسترا وكويستا (Dykstra, & Kucita , 2015)، وبيليني وبريندنبج (Pellini, & Bredenberg, 2015)، ونور وآخرين (Nor et.al., 2018).
- ركزت دراستي ديفيز (Davis, 2015)، وإيوديل وسامنثا (Ayodele, & Samantha, 2018) على دور العناقيد المدرسية في مُتابعة ومراقبة وتقويم أداء المدارس.

[٢] أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناول بعض جوانب أهمية العناقيد المدرسية في دعم التنمية المهنية للمعلمين، وتوفير الموارد المادية للمدارس،

ودعم استقلاليتها، والشراكات الفعالية بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتحقيق الجودة والتميز في العملية التعليمية، وتأصيل ودعم بعض قيم العمل، ودعم مشروعات وبرامج التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، ومّتابعة ومراقبة وتقويم أداء المدارس.

[٣] أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناول أوجه الاتفاق السابقة بصورة أكثر شمولاً وعمقاً، بالإضافة إلى تناول محاور جديدة مثل: مفهوم العناقيد المدرسية بصورة أكثر تفصيلاً، وأسباب نشأة العناقيد المدرسية، وأهداف العناقيد المدرسية، وأنواع العناقيد المدرسية، ومتطلبات العناقيد المدرسية، والتنظيم الإداري للعناقيد المدرسية، بالإضافة إلى جهود سلطنة عُمان في دعم لا مركزية التعليم في المدارس.

[٣] أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تمثلت أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على بعض جوانب مفهوم وأهمية العناقيد المدرسية، بالإضافة إلى أساليب تحديد مشكلة الدراسة من خلال عرض نتائج هذه الدراسات، والتمكن من صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها، وتحديد أهمية الدراسة وحدودها وصياغة مصطلحاتها، واختيار المنهج المناسب في الدراسة الحالية، والتعرف على كيفية استخلاص نتائج الدراسات ووضع توصياتها ومقترحاتها.

الإطار النظري للدراسة:

تناول الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول الأطر التنظيرية للعناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في الاتجاهات العالمية المُعاصرة، والثاني واقع لا مركزية التعليم في المدارس بسلطنة عُمان، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: الأول الأطر التنظيرية للعناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في الاتجاهات العالمية المُعاصرة:

وتناول هذا المبحث المحاور الأتية:

أولاً: مفهوم العناقيد المدرسية:

تُعرف العناقيد المدرسية بأنها "وحدات تنظيمية لها هيئاتها الإدارية والتنظيمية الخاصة بها، والتي تضم عدد من المدارس بمستوى تعليمي واحد أو أكثر من مستوى تعليمي حيث يمكن أن تضم التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الابتدائي والثانوي، وتتعاون فيما بينها لتنفيذ مشروع تعليمي مُشترك، أو تناول قضايا ومواجهة تحديات وحل مُشكلات مُشتركة، وتسعى إلى تسهيل الانتقال بين مستويات التدريس، والتغلب على العزلة بين المدارس، ومنع الإقصاء الاجتماعي، وتعزيز القدرة التربوية للمدارس، والاستخدام الرشيد لمواردها". (Santiago, et.al., 2012, 15)

كما تُعرف بأنها "تجميع عدد من المدارس المُتجاورة في شكل عنقود وذلك للتعاون الفعال فيما بينها والمُشاركة في تبادل المعارف، والخبرات والممارسات، والموارد، ودعم برامج التدريب والتنمية المهنية، والإشراف المُتبادل، ويتشكل العنقود من مدرسة رئيسة وعدد من المدارس المُتعاونة تصل إلى خمس". (Piper, & Spratt, 2017, 5)

وأيضاً تُعرف بأنها "مجموعة من المدارس قريبة جغرافياً من بعضها البعض ويسهل التواصل فيما بينها، وتعتمد في إدارتها على لا مركزية التعليم، وتتبادل المعارف والمهارات والتجهيزات فيما بينها".(Abulie, 2013, 13)

وبالإضافة إلى ما سبق تعرف بأنها "مجموعة من المدارس داخل نفس المنطقة الجغرافية، والتي وافقت على العمل معا لتبادل الموارد وتحقيق هدف مشترك فيما بينها هو

تحسين وتطوير عمليات التعليم والتعلم، ويمكن أن تتباين هذه المدارس في الحجم، ويمكن أن تضم أيضاً مدارس متنوعة في المراحل الدراسية ابتدائية وثانوية". (Makaye, 2015, 17)

كما تُعرف بأنها "مجموعة من المدارس ذات أغراض تعليمية أو إدارية واحدة، وتتعاون وتتشارك فيما بينها في تبادل الموارد المادية والبشرية لتحسين جودة التعليم". (Giordano, 2008, 25)

ويتضح مما سبق عرضه من تعريفات أن العناقيد المدرسية نظام إداري للعملية التعليمية على المستوى المحلي، ويضم عدداً من المدارس الحكومية والخاصة في مراحل تعليمية متعددة وفي منطقة جغرافية واحدة، وتتبادل فيما بينها الموارد المادية والبشرية، وذلك لتحسين وتجويد العمل من خلال مشروعات وبرامج مشتركة، كما تتعاون مع بعضها البعض في حل المشكلات ومواجهة التحديات.

ثانياً: أسباب نشأة العناقيد المدرسية:

أشار بريدنبرج (Bredenberg, 2002, 9-10) إلى وجود عدة أسباب لنشأة العناقيد المدرسية تتمثل في الآتي:

[١] قلة فهم الطريقة التي تعمل بها المشروعات:

Lack of understanding of the way that projects work

حيث يتم التركيز على العمل بصورة فردية في تنفيذ البرامج والمشروعات المدرسية، حيث تكون اللجان مُشكلة بطريقة صورية وغير مُفعلة، إن الحفاظ على هذه اللجان كهيئات تنفيذية يُعد أمراً حيوياً في هذه المشروعات.

[٢] نقص ثقافة الخدمة:Lack of a service culture

حيث توجد نوع من البيروقراطية والروتين في تقديم الخدمات، فلا يتم تقديمها وفق الأولويات أو الحاجات وبالتالي يزداد الفاقد والهدر التربوي، فغالبًا ما يتم اتخاذ الإجراءات العاجلة في

تنفيذ المشروعات لانتظار الانتهاء من الامتحانات أو غيرها من الأنشطة ذات الأولوية المحددة من المُستويات الإدارية العُليا.

[٣] نقص المُحاسبة:Lack of accountability

تتطلب المشروعات قيد التشغيل فحص الأداء ومُتابعته وإجراء التعديلات في التنفيذ عندما لا يتم تحقيق أهداف الأداء، وهذا يتطلب مناقشة صريحة ونقداً بناءً، وغالبًا يهتم الهيكل الإداري الهرمي لمكاتب التعليم الإقليمية أو المحلية بالقليل من النقد الداخلي وبالتالي فإن المساءلة قليلة عن الأداء، وغالبًا ما يؤدي هذا الموقف إلى نماذج تنفيذ آلية حيث يتم إنفاق الأموال دون توقع كبير لإحداث تغيير حقيقي في المدارس.

[٤] انفصال بين الهيئات التي تمثل المجتمع وأولياء الأمور:

Disjuncture between bodies that represent the community and parents

حيث يتم تشكيل مجالس للآباء يمثلون أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وكثير من هذه المجالس يغلب عليها الطابع الشكلي حيث يتم اختيار أعضائها من الشخصيات المجتمعية وفق المكانة أو السن، وبالتالي يوجد صعوبة في تمثيلهم للآباء وتعبيرهم عن قضاياهم واهتماماتهم ومشكلاتهم وأبنائهم.

[٥] صعوبة الآباء في إشراك أنفسهم في قضايا المجتمع المدرسي:

Difficulty of parents to involve themselves in school–community issues

في بعض الأحيان تكون لجان الدعم المدرسي غير فعالة بالشكل الكافي فإن هذا يقود لفهم قليل للقضايا الضرورية لمشاركة أولياء الأمور الحقيقية في التعليم، وتشمل هذه الحاجة إلى أولياء الأمور للقاء المعلمين بانتظام، ومساعدة الأطفال في واجباتهم المدرسية، أو ضمان

حضور منتظم للطلبة، وعلى الرغم من أنه قد يحدث في بعض الأحيان أن يكون بعض الآباء يشاركون في اللجان، إلا أن معظم الآباء غالباً ما يصرف انتباههم الجوانب الاقتصادية.

[٦] افتقار مهام تحسين المشاركة المجتمعية إلى الخصوصية:

Tasks to improve community participation lack specificity

عندما تكون منهجية زيادة مشاركة المجتمع في التعليم غير واضحة، فإن المُشاركة تقتصر على اجتماعات مُتباعدة، وتركز فقط على جمع الأموال، وعادة ما يكون أولياء الأمور الذين يحضرون هذه الاجتماعات هم الذين يلتحق أطفالهم بالمدرسة بشكل منتظم، في حين أن آباء الأطفال الأكثر عرضة لتكرار الرسوب أو التسرب لا يأتون أو لا يمكنهم الحضور، بالإضافة إلى أن كثير من الآباء لا يعرفون أدوارهم في المشاركة في العملية التعليمية.

[٧] محدودية اختصاص لجان الدعم المدرسي:

Limited competence of School Support Committees

حيث تفتقر هذه اللجان إلى المُبادرات الإبداعية التي تحسن وتطور العملية التعليمة، وطرح أفكاراً مبتكرة وجديدة لحل المشكلات المدرسية عامة والطلبة خاصة، وتركز هذه اللجان في عقد اجتماعات تقليدية، ولا توجد قيادات فعالة وطموحة لها تحول الأفكار إلى واقع عملي ممارس لخدمة العملية التعليمية.

كما حدد كل من ديتمير وآخرين (Dittmar, et.al., 2002, 3-4) مجموعة من الأسباب لنشأة العناقيد المدرسية تتضمن الآتي:

- **عزلة المدارس: The isolation of schools**

تواجه المدارس في بعض الأحيان العزلة وذلك بسبب التفرق المكاني أو البعد الجغرافي، أو بسبب الاتصال بالمدارس المجاورة يكون محدودًا لأنها تخدم في كثير من الأحيان متعلمين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية أو اقتصادية أو لغوية متنوعة أو مختلفة، أو قد تتضمن المدارس

مراحل مختلفة مثل المدارس الابتدائية أو الثانوية، وكل هذه العزلة تعني أن المدارس نادراً ما يزورها زملاء من مدارس أخرى أو مفتشون ومدرسون استشاريون ومديرون إقليميون آخرون وغيرهم، وعلاوة على ذلك غالباً ما تكون أحوال الطرق سيئة، والمركبات غير متوفرة، وميزانيات السفر مستنفذة، وهناك عدد قليل جدًا من المفتشين والمدرسين الاستشاريين، وغالبًا ما يكونون مشغولين جدًا أو منشغلين بقضايا أخرى.

❖ **حجم المدارس:The size of schools**

قد تكون بعض المدارس في مناطق بعيدة أو نائية حجمها صغير جداً من حيث عدد الطلبة وعدد المعلمين، وبالتالي يكون معظم المعلمين معزولين مهنيًا، لذلك يقوم معظم المعلمين بإعداد وتقديم دروسهم وامتحاناتهم في عزلة سنة بعد سنة، وإنهم غير قادرين على مشاركة الأفكار مع المعلمين الآخرين الذين يقومون بنفس العمل، أو إلى الاستفادة من تجربة الزملاء، ويقوم كل معلم بتفسير المنهج بطريقة مختلفة، وإعداد خطط عمل مختلفة، ووضع معايير مختلفة للامتحانات، ومن غير المفاجئ أن تكون نتائج الامتحانات الوطنية للطلبة ضعيفة للغاية.

❖ **مشاكل الإدارة والتنظيم:**

Management and organizational problems

وذلك مثل المركزية الشديدة والمعقدة التي تتضمن مستويات من السلطة والمسؤولية مرتبة حسب التسلسل الهرمي، فضلاً عن الإشراف التفتيشي الذي يعتمد على تصيد الأخطاء وإظهار السلبيات، أو عدم وجود مُتابعة ومراجعة للمدارس لفترات زمنية طويلة.

كما أشار كل من بيليني وبريدنبرج (Pellini& Bredenberg , 2015, 421-423) وديكسترا وكيوسيت (Dykstra, & Kucita , 2015, 3-5) إلى وجود عدة أسباب لنشأة العناقيد المدرسية تتمثل في الآتي:

- **الأسباب العامة: General rationale**

يمكن أن تساعد العناقيد المدرسية على زيادة كفاءة الإدارة التعليمية عن طريق السماح بمشاركة الموارد في البيئات الفقيرة، ويمكن أن يؤدي ذلك أيضًا إلى تعاون أكبر عبر المدارس في كل من المناهج الدراسية والأنشطة المنهجية المشتركة، ويمكن مراقبة جودة المدرسة والإشراف عليها، وهذا يسهم في زيادة فعالية تدفق المعلومات إما إلى أسفل النظام لأن المدارس الأساسية للمجموعات تصبح وسيطًا مفيدًا بين المكاتب على مستوى المنطقة والمدارس، أو أعلى لأن العناقيد يمكن أن تساعد في تجميع آراء واحتياجات المدارس الأعضاء.

- **الأسباب الاقتصادية: Economic rationale:**

يمكن للعناقيد المدرسية أن تساعد في تعظيم استخدام الموارد المادية للحكومة المركزية، وتحسين فعالية التكلفة والكفاءة، ومشاركة الموارد مثل: المرافق والمعدات والمواد التعليمية، والمعلمين المتخصصين، ويمكنها أيضًا المساهمة في الدعم المالي للمجتمع وتعبئة الموارد المحلية المتاحة الأخرى، والمساعدة في بناء مبانٍ جديدة وتجديد المباني القديمة، والتعامل مع حالات الطوارئ، وتحسين القدرة الاستيعابية للحكومة المركزية من خلال وضع مزيد من المسؤولية على المستويات الأدنى من النظام التعليمي.

- **الأسباب التربوية: Pedagogic rationale:**

يمكن للعناقيد المدرسية أن تساعد في تحسين جودة المعلمين من خلال المناقشات المهنية، وتبادل الخبرات والتدريب، وتهيئة الظروف اللازمة لدمج مستويات مختلفة مثل: التعليم الثانوي والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وأنواع مختلفة من التعليم مثل: التعليم الرسمي وغير الرسمي، كما تساعد على تقويم الأداء المدرسي، إن العناقيد المدرسية تقوم بتوسيع قاعدة الموظفين المدربين المتاحين للمدارس، وتطوير وتكييف المناهج والمواد الدراسية المحلية وخطط الدروس، وتوفير دروس تكميلية أو خصوصية أو علاجية، وتوفير بيئة داعمة للابتكارات.

- **الأسباب الإدارية :Administrative rationale**

يمكن للعناقيد المدرسية تسهيل اتخاذ قرارات أكثر رشداً وحكمة فيما يتعلق بالاحتياجات والمشاكل المحلية، فيمكنها أن تعمل كمركز لجمع المعلومات من المدارس، والسماح بالمراقبة والإشراف عبر المؤسسات لضمان الإدارة والإشراف الفعالين، وتعمل العناقيد على تعزيز التخطيط اللامركزي، والتوجه العملي، واتخاذ القرارات، والمساءلة المحلية، والتغلب على البيروقراطية لأنه يتم إجراء المزيد من القرارات في المستوى المحلي.

- **الأسباب التي ترتكز على المجتمع**

:Community-focused rationale

تهتم العناقيد المدرسية بزيادة المشاركة بين أولياء الأمور والمدارس حول التعليم والحاجة إلى إبقاء الأطفال في المدارس، والآليات النموذجية لمشاركة الوالدين هي جمعيات الآباء والأمهات، ولجان التعليم القروي، ومجالس إدارات المدارس، وهذه الآليات يمكنها تسهيل مشاركة المعلمين بشكل أكبر في الحياة المجتمعية والعمل كموقع للتخطيط مرتكز حول المنطقة التعليمية.

وبناءً على ما سبق يتضح وجود مجموعة من الأسباب لنشأة العناقيد المدرسية، فهناك أسباب ترجع إلى طبيعة المدارس من حيث كبر حجمها أو عزلتها أو عدم قدرتها على مواجهة المشكلات، وضعف المحاسبة وقلة خبرات العاملين بها وافتقارهم للثقافة التنظيمية الخاصة بالعمل؛ كما أن هناك أسباب ترجع إلى ضعف علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعزوفهم عن المشاركة في أنشطة وبرامج العملية التعليمية في المدارس، وقلة مشاركتهم أو تمثيلهم في المجالس أو اللجان أو فرق وجماعات العمل المدرسية؛ فضلاً عن وجود أسباب تتعلق بالنظم المجتمعية الاقتصادية والإدارية والتربوية.

ثالثاً: أهداف العناقيد المدرسية:

تناول بميوتي (Pomuti, 2013, 40–43) أهداف العناقيد المدرسية على النحو الآتي:

[١] أهداف إدارية:Administrative objectives

حيث تهدف العناقيد المدرسية إلى تكوين وحدات إدارية في التسلسل الهرمي الإداري بين المناطق التعليمية والمدارس، وجمع إحصاءات العملية التعليمية بالمدارس، وتوزيع الموارد المدرسية وتنسيق شؤون الموظفين وقضايا المناهج الدراسية، والإشراف على المدارس ومتابعة مراقبة أدائها.

[٢] أهداف سياسية:Political objectives

تعمل العناقيد المدرسية على تعزيز مشاركة المعلمين وأولياء الأمور والمجتمعات المدرسية والمتعلمين في العملية التعليمية، وهذا يقلل من عدم المساواة الإقليمية والاجتماعية بين المدارس من خلال تشجيع المدارس المُتميزة على مشاركة مواردها مع المدارس الأقل موارد والأقل مستوى، كما تحسن العناقيد المدرسيةجودة التعليم والوصول إليه من خلال إدارة التعليم التشاركي، واتخاذ القرارات المحلية والتعاون ومشاركة المجتمع في العملية التعليمية.

[٣] أهداف اقتصادية:Economic Objectives

تُمكن العناقيد المدرسية المدارس من مشاركة التجهيزات والموارد والعاملين، كما تُمكن المدارس من مشاركة التكاليف واستخدام الموارد بشكل أكثر فعالية، إن ترتيب وتوزيع الكتب المدرسية والمواد يمكن أن يكون أكثر كفاءة وفعالية من حيث التكلفة عند تنفيذه بواسطة مركز العناقيد المدرسية بدلاً من المدارس الفردية، ففي البلدان ذات الموارد المحدودة، يمكن للعناقيد المدرسية تحسين فعالية التكلفة من خلال توفير الموارد للمدرسة الأساسية بدلاً من توزيعها على المدارس الفردية، ويعد مُشاركة الموارد أحد أهداف العناقيد المدرسية لأنه يعزز التوزيع العادل للموارد.

[٤] أهداف تربوية:Educational Objectives

إن العناقيد المدرسية يمكن أن تحسن جودة التعليم من خلال تنمية المعلمين وتطوير المناهج والإشراف التربوي والدعم المستمر، إن اجتماعات العناقيد يمكن أن تعزز التعاون بين المعلمين وكذلك تعزيز المزيد من الاستقلالية والكفاءة المهنية، وتمكن المعلمين من تبادل الأفكار وحل المشكلات، وبالتالي فإن هذه الاجتماعات تعمل كشكل من أشكال التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، كما أن العناقيد المدرسية يمكن أن توفر شبكة دعم لورش عمل المناهج الدراسية التي يتم فيها تجربة مواد جديدة، إن موظفي التعليم في المقاطعات أو الأقاليم غالباً ما يثقلون بالأنشطة الإدارية أو يكونون بعيدين كثيرًا عن المدارس؛ لذلك فإن الإشراف على مستوى العناقيد المدرسية يسمح بالدعم القريب من المدرسة لأن المشرفين على مستوى العنقود قد يكون لديهم فهم أفضل للقضايا التي يواجهها المعلمون والمُديرون في العنقود المدرسي.

أما أبولي(Abulie, 2013, 13–15) فقد حدد عدة أهداف للعناقيد المدرسية تتضمن الآتي:

❖ **تحسين جودة التعليم والتعلم:**

Improving the Quality of Teaching and Learning

تهدف العناقيد المدرسية إلى تحسين جودة التعليم والتعلم من خلال الجمع بين المعلمين والطلبة من مختلف المدارس، حيث يساعد هذا التعاون بين المدارس والمعلمين في وضع أهداف واضحة للتعلم والعمل معًا لتحقيق هذه الأهداف، وحيث تستفيد عمليات التعليم والتعلم من العناقيد المدرسية من خلال إعداد أوراق اختبار مع مجموعة واسعة من الأسئلة، وتطوير ثقافة العمل الجماعي، إن العناقيد المدرسية لها هدفان، الأول أنها تعمل على تحسين التدريس من خلال تبادل الموارد والخبرات والممارسات، والآخر هو تسهيل الإدارة والاستفادة من الموارد الزائدة.

❖ **التدريب والتنمية المهنية:**

Training and Teacher Development

تُعتبر مراكز موارد المعلمين العناقيد المدرسية Teacher Resource Centers التابعة للعناقيد المدرسية أماكن يتم فيها تقديم الدعم المهني والأكاديمي للمعلمين، ويناقشون فيها مشاكلهم ويحلونها من أجل تحسين جودة التعليم، وتساعد هذه العناقيد في توفير تدريب أكثر شمولاً وكفاءة للمعلمين وتستخدم العناقيد المدرسية كوسيلة للتفتيش والإشراف على المعلمين، فأحد أهداف التدريب العنقودي هو التدريس النشط ليحل محل الطرائق التقليدية التي تعتمد على السبورة والمحاضرات، وإن مشاركة المعلمين في العناقيد المدرسية يمكن الأكثر خبرة أن يساعدوا الأقل خبرة، ويمكن للمدرسين المتحمسين دعم وتوفير حياة مهنية جديدة لغير المُتحمسين.

❖ **تحسين الإدارة المدرسية:**

Improving Educational Management

تعد العناقيد المدرسية جزءًا من إدارة تعليمية تهدف إلى تعزيز الإدارة والتمويل اللامركزي وتمكن المدارس من إدارة موظفين أكثر كفاءة، وفي سهولة تسيير شؤونها، وإدارة عملياتها، وتم توفير التدريب الإداري لمديري المدارس ورؤساء الأقسام، كأحد أهداف العناقيد المدرسية.

❖ **تحسين المُشاركة المُجتمعية:**

Improving Community Involvement

تعمل العناقيد المدرسية على زيادة مشاركة المجتمع في العملية التعليمية بصورة فعالة، وضمان مساهمته خاصة في المناطق التي تكون فيها الموارد قليلة، فالعناقيد المدرسية تنظم منافسات أكاديمية وغير أكاديمية من خلال الامتحانات والرياضة، هذه الأنشطة تساعد الطلبة على

العمل بجد أكبر، وتعزز الوحدة وتوسع آفاق الطلبة، كما يتم الاهتمام بمجالس الآباء في تقديم الدعم وتحسين العملية التعليمية.

كما أشار فيرجير وآخرين (Verger, et.al., 2013, 65-68) إلى أن العناقيد المدرسية تهدف إلى:

- **تحسين جودة التعليم والتعلم: وتتضمن الآتي:**

Improved teaching and learning quality

- يعمل المعلمون معًا مما يعزز التفاعل والثقة والروح المعنوية وتطوير المهارات.
- المُشاركة في الممارسات الجيدة والموارد.
- زيادة العدالة والإنصاف في جودة التعليم مثل الارتقاء بمهارات المُعلمين، وتعرض كافة المتعلمين لمستوى مماثل من الاختبارات.

- **تحسين جودة الإدارة المدرسية: وتتضمن الآتي:**

Improved School Management

- يُدعم مُدير مركز العنقود المدارس ويُشرف عليها.
- تُشجع مراكز العناقيد المدرسية المدارس على تحسين ممارساتها الإدارية.
- بناء روح تنافسية بين المدارس.
- وجود فهم أفضل للمعلمين لمسؤولياتهم ومهامهم وواجباتهم الوظيفية.
- اهتمام مُديري المدارس بمساءلة المعلمين وبالتالي الحد من غيابهم عن العمل.
- تُدار المدارس كشبكات، وليس بشكل فردي مُنعزل.
- التنمية المهنية المُستمرة عبر نموذج مثالي.

- **التمكين العنقودي: وتتضمن الآتي:Cluster Empowerment**

- يتم تطوير قدرات وكفاءات جميع المعلمين ومديري من خلال العمل معا.

- يزور مُدير مركز العنقود المدارس ويُشارك في الأفكار وتحديد المشكلات واتخاذ القرارات المتعلقة بالعنقود.
- يتعامل أعضاء العنقود مع القضايا مما يؤدي إلى حلول أسرع وأكثر فاعلية مع زيادة المُلكية لتجمعهم العنقودي.

➢ **تحسين الكفاءة والفعالية من حيث التكلفة: وتتضمن الآتي:**

Improved Efficiency and Cost-Effectiveness

- القيام بالاتصال وجمع المعلومات بشكل أكثر فعالية.
- يتم ترتيب وتوزيع المواد والأدوات بشكل أكثر كفاءة.
- مشاركة الموارد مثل: (الفصول الدراسية، والمعلمين، والمواد التعليمية، وآلات النسخ) بين المدارس بصورة أكثر فعالية من حيث التكلفة.

➢ **المُشاركة المجتمعية: وتتضمن الآتي: Community Involvement**

- يحسن فهم ووعي وإدراك المجالس المدرسية والمجتمع بأسره للعملية التعليمية.
- يُدعم الآباء العناقيد المدرسية، وليس فقط مدرسة أبنائهم.

➢ **إطار التآلف: ويتضمن الآتي:Synergetic Framework**

- يوفر نظام العناقيد المدرسية هيكل واحد يمكن من خلاله تنفيذ التخطيط على مستوى المنطقة التعليمية، وتخطيط وتنفيذ مجموعة متنوعة من البرامج الأخرى.

وتأسيساً على ما سبق يتبين تعدد وتنوع أهداف العناقيد المدرسية، حيث تركز على تحسين وتطوير العملية التعليمية في مجالات عديدة تتمثل في التنمية المهنية المستمرة للعاملين في المدارس، وتمكين الإدارة المدرسية من القيام بأداء مهامها الوظيفية بكفاءة وفعالية من

خلال ما يتاح لها من صلاحيات وسلطات، واتباع أساليب الديمقراطية التشاركية، فضلاً عن بناء شراكات مجتمعية فعالة بين المدارس والمجتمعات المحلية.

رابعاً: أهمية العناقيد المدرسية:

تحقق العناقيد المدرسية عدد من الفوائد تتمثل فيما يأتي (Catholic Relief Services, 2009, 13):

[١] فرصة لتعلم الأقران والدعم:

Opportunity for peer learning and support

توفر العناقيد المدرسية للمدارس المختلفة الفرصة للمشاركة في ابتكاراتهم وخبراتهم، ويمكن استخدام العديد من البرامج والأحداث، مثل الاجتماعات الشهرية، والزيارات المُتبادلة وبرامج التوجيه، وهنا يمكن للمعلمين والمدارس ذات المهارات المتخصصة توفير المعلومات بالإضافة إلى دعم المدارس الأخرى لتنفيذ الممارسات الجيدة والابتكارات.

[٢] المدارس ذات القدرات المتنوعة تكمل بعضها البعض:

Schools of varied capacities complement each other

على الرغم من تقديم مدخلات مماثلة لجميع المدارس في العناقيد المدرسية، إلا أنها بمرور الوقت تتخصص في مجال معين، ويوفر هذا فرصًا لكل منها لإظهار المجالات التي يتفوق فيها، وفي الوقت نفسه للتعلم من تجارب الآخرين، وهذا النهج يعزز التعلم والنمو المتبادل، فلا توجد مدرسة واحدة هي النموذج والمثل الأعلى الذي ينبغي الاقتداء به، بل يُنظر إلى كل مدرسة على أنها مثال لقدرة معينة.

[٣] المشاركة في الموارد بين المدارس:

Sharing of resources among schools

أثناء تنفيذ التعلم في برامج بناء القدرات يتم تطوير مواد وأنظمة مختلفة في المدارس، ويمكن المشاركة في بعض المواد بسهولة مثل صُحف الأطفال، ومواد القراءة، وموارد المعلم، ويساعد ذلك في زيادة الوصول إلى الموارد، وهو أمر أساسي للمدارس التي تعمل في مناطق متفرقة.

[٤] يتم تحديد الموارد المحلية وتكثيفها والاعتراف بها:

Local resources are identified, capacitated, and recognized

من الجيد تحديد الموارد البشرية المحلية مثل المعلم أو مدير المدرسة الذي يعمل بشكل جيد للغاية وقد طور فهمًا جيدًا لقضايا الجودة، ويمكن أن يكون هؤلاء الأشخاص موارد في مجال تخصصهم وفي الاجتماعات الشهرية، ويمكن أن يُطلب منهم دعم مدرسة معينة من خلال تبادل الخبرات على مستوى المدارس، ويجب أن يكونوا مستعدين ومجهزين كمُدربين، وسيؤدي ذلك أيضًا إلى تقليل الاعتماد على الموارد الخارجية، وتحسين استدامة البرامج.

وحدد بريدنبرج (Bredenberg, 2002, 21) عدة فوائد للعناقيد المدرسية تتضمن الآتي:

- **إدارة محلية عالية للموارد:**

Heightened local management of resources

حيث تتيح العناقيد المدرسية فرصاً متنوعة في التعاون بصورة مُباشرة مع المانحين والمُتبرعين والداعمين من المجتمع المحلي، ومن ثم سهولة توجيهها ووصولها بصورة مُباشرة إلى المدارس لتمكينها من القيام بأنشطتها وبرامجها دون القيود التي يفرضها التسلسل الإداري في النظام المركزي للتعليم.

❖ **التمكين وصنع القرار المحلي:**

Local decision-making and empowerment

حيث تُمكن العناقيد المدرسية المدارس من صُنع القرارات الجماعية بنوع من الحرية والاستقلالية وفق تقديرات حاجاتها وأولوياتها وحل مشكلاتها دون الرجوع للسلطات العُليا، وتعتمد هذه العناقيد على التحرك في اتجاه استخدام قوائم الأنشطة لتسهيل صُنع واتخاذ القرارات المحلية، وهذا يُشجع المدارس على الاجتماعات المُستمرة والمُنتظمة لتحديد احتياجاتها المهمة والضرورية.

❖ **بناء القدرات المحلية:Localized capacity-building**

ويتم ذلك من خلال عمليات الإشراف التربوي والتنمية المهنية المُستمرة للمعلمين، ويتولى مسئولية ذلك المُعلمون الخبراء المشهود لهم بالبراعة والمهارة والقدرات والممارسات التدريسية المُتميزة، ويتم عقد أنشطة تنمية مهنية للمعلمين أسبوعياً، فضلاً عن الزيارات الإشرافية التي لا تقل عن زيارة شهرياً من قبل المعلمين الخبراء، وتعتمد هذه الزيارات على تقديم الدعم والتحسين والتطوير وليس التفتيش وتصيد الأخطاء.

❖ **الاستيعاب المُتميز للمساعدات التنموية:**

Streamlined absorption of development aid

حيث تعتمد العناقيد المدرسية على التعامل مع المدارس بشكل جماعي بعيداً عن الشكل المُنفرد المُنعزل، وهذا يقود إلى التعاون بين المدارس في المقام الأول، وتبادل الخبرات، وكذا تبادل التجهيزات والأدوات التعليمية، فضلاً عن القيام بمشروعات وبرامج مُشتركة.

كما تتضمن أهمية العناقيد المدرسية في تحقيق مجموعة من الفوائد كما يأتي:

(Catholic Relief Services, 2009, 12)

- **فوائد قصيرة الأجل:Short-term benefits**

- تتم تغطية معظم أو جميع المعلمين ومديري المدارس المشاركة.
- يوفر التجميع للمعلمين ومديري المدارس فرصًا لمشاركة نجاحاتهم وتحدياتهم مع بعضهم البعض.
- يتعلم المشاركون في بيئة داعمة، حيث يواجه الآخرون تحديات مماثلة.
- يناقش مدرسو ومديرو المدارس ومديروها خريطة الطريق ويطورونها من أجل تنميتهم وتطوير مدارسهم، وبالتالي زيادة ملكيتهم.

- **فوائد طويلة الأجل:Long-term benefits**

- غرس الثقة بين المعلمين والمدارس في إمكانية توسيع أدوارهم والعمل كمدربين وأشخاص مرجعيين للآخرين.
- تطوير مجموعة من "الخبراء" في المناطق الفقيرة والمُهمشة.
- تسريع وتيرة النجاح حيث إنها تغرس المنافسة الصحية بين المدارس داخل العنقود وفيما بين العناقيد داخل المنطقة.
- يحافظ على التأثير من خلال إنشاء فريق موارد داخلي في كل مدرسة ومنحهم الفرصة لممارسة مهاراتهم.

ويُلاحظ مما سبق العناقيد المدرسية تحقق كثير من الفوائد للمدارس المطبقة لهذا النظام حيث تدعم العلاقات بين المدارس بعضها البعض، وتتيح الفرص المتنوعة لتبادل الموارد والخبرات والكفاءات، كما تزيد من استقلالية المدارس وإدارتها الذاتية، وتدعم أيضاً فرص المتابعة الرقابة والتقويم والإشراف والمُحاسبة والمُساءلة ولا سيما في المناطق البعيدة والنائية التي تقل فيها تطبيق مثل هذه الإجراءات بكفاءة وفعالية.

خامساً: أنواع العناقيد المدرسية:

يوجد عدة أنواع للعناقيد المدرسية تتمثل في الآتي: (Makaye, 2015, 19-22)

[١] القاعدة الشعبية" من أسفل إلى أعلى مقابل أعلى إلى أسفل:

Bottom-up "grass roots" vs. top-down

حيث يتم البدء في إنشاء العناقيد المدرسية من أسفل إلى أعلى على المستوى المحلي من قبل المجتمعات المحلية لتلبية احتياجاتهم التعليمية المحلية، في حين أن القمة من أعلى إلى أسفل هي الحكومة أو الوزارة أو المناطق التعليمية. (Makaye, 2015, 19-22)

[٢] التطوعي مقابل إلزامي:Voluntary vs. Mandatory

وهذا يرجع إلى السلطات التعليمية المسؤولة عن التعليم بالتعاون مع المدارس في تقرير أن تكون العناقيد المدرسية إلزامية أو اختيارية، وذلك فقاً للموارد البشرية والمادية المُتاحة، والظروف الجغرافية والمجتمعية، ومستوى جودة أداء المدارس، والقضايا والمُشكلات والتحديات التي تواجهها، وبرامجها في التحسين والتطوير.

[٣] تغطية انتقائية مقابل تغطية وطنية واسعة النطاق:

Selective coverage vs. widespread, national coverage

قد تختار وزارة التربية والتعليم العناقيد المدرسية باعتبارها استراتيجية وطنية أو قد تستخدمها كمشروع رائد في مناطق مختارة، هذا هو السيناريو بالنسبة لمعظم البلدان، وبالتالي كانت جميع المدارس ملزمة بالانتماء إلى مجموعات.

[٤] الاستقلال المالي مقابل الدعم المالي من مصدر خارجي: Financially autonomous vs. financially supported by an outside source

تتأثر العناقيد المدرسية إلى حد كبير بتوفر التمويل اللازم لها، ولو اعتمدت بشكل كامل على تلقي التمويل من جهات مانحة خارجية فقد يؤدي إلى مُشكلات عندما ينتهي هذا

التمويل، ويؤثر قلة التمويل سلبًا على أنشطة العناقيد، فبدون التمويل لا يمكن تأمين المواد التعليمية أو تغطية تكاليف برامج التنمية المهنية، وتوفر العناقيد الدعم اللازم للمعلمين لبرامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدارس، وكذلك أيضاً برامج التنمية المهنية خارجها سواء من خلال التمويل الذاتي للعناقيد، أو بالتعاون مع جهات مانحة خارجية أو داخلية.

[٥] قوة عالية مقابل قوة منخفضة:

High intensity vs. low intensity

حيث توجد عناقيد عالية القوة أي تتمتع باستقلالية وإدارة ذاتية كاملة لتوظيف في التوظيف وتوزيع الموارد المادية على المدارس، وهناك عناقيد ذات قوة منخفضة حيث لا يتوافر لها الاستقلالية والإدارة الذاتية الكاملة نتيجة الكثافة العالية أو احتياجاتها التعليمية الخاصة.

[٦] التربوية مقابل الإدارية:Pedagogical vs. administrative

هناك عناقيد تجمع بين الجوانب التربوية والإدارية لأن هدفها تحسين جودة العملية التعليمية بصورة شاملة مُتكاملة، وهناك عناقيد يغلب عليها الطابع التربوي وذلك مثل العناقيد التابعة لبرنامج JICA حيث كان هدفهم هو تشجيع تدريس الرياضيات والعلوم، ويجتمع المعلمون لتبادل المعارف والمحتوى الخاص بالمناهج الدراسية، وهناك عناقيد يغلب عليها الطابع الإداري وذلك مثل التوظيف وتوزيع الموارد المالية والمادية.

[٧] المُشاركة الشاملة مقابل المشاركة المحدودة:

Inclusive vs. exclusive participation

حيث توجد عناقيد تعتمد على مُشاركة واسعة من كافة المعنيين بالعملية التعليمية داخل المدارس(معلمين– أخصائيين– طلبة) بالإضافة إلى أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي في صُنع واتخاذ القرارات المدرسية من خلال تطبيق الأنماط القيادية الديمقراطية مثل القيادة

الموزعة، وهناك عناقيد تعتمد في صُنع واتخاذ قراراتها على أعضاء الإدارة المدرسية فقط أو الاستعانة ببعض ممثلي العاملين وأولياء المور المجتمع المحلي في بعض الأوقات.

[٨] عناقيد مع مراكز الموارد مقابل تلك التي بدون مراكز للموارد:

Clusters with resource centers vs. those without resource centers

تعتمد العناقيد المدرسية على مراكز الموارد كجزء من استراتيجية عملها، حيث توفر ما تحتاجه المدارس من أجهزة، وآلات، ومعدات، ومواد خام تساعد وتدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وتمكين كافة المستفيدين من سهولة الوصول إليها، وتُعد هذه المراكز كوسيط ينظم تبادل وتوزيع الموارد بين المدارس، ولكن هناك بعض العناقيد لا تعتمد في عملها على تخصيص مركز محدد للموارد بل تعتمد على التعاون والمّبادرات والجهود الذاتية بين المدارس في تبادل الموارد.

[٩] التكامل في إدارة التعليم مقابل البرامج مستقلة:

Integrated into the education administration vs. separate Programme

تعتمد فلسفة عمل العناقيد المدرسية على الاستقلالية والإدارة الذاتية في العمل، ومنفصلة عن السلطات التعليمية على مستوى المناطق التعليمية، ولكن هناك بعض العناقيد المدرسية جزء من الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم على مستوى هذه المناطق.

كماحدد جوردانو(Giordano, 2008, 47-76) خمسة أشكال للعناقيد المدرسية **هي:**

❖ **العنقود الوطني:The national cluster model**

في العديد من البلدان يتم إنشاء العناقيد المدرسية كوحدة رسمية بسبب اللامركزية في الإدارة التعليمية، وتنقل العناقيد في هذا النموذج المعلومات وتستخدمها وتوظفها في توزيع الموارد

وتوفير الإشراف والدعم للمدارس، وهذا النموذج معقد ومكلف يحتاج إلى قدر كبير من المال والدعم الفني من وزارة التعليم والجهات المانحة.

❖ **مركز الموارد:Resource center model**

تخدم مراكز موارد المعلمين عادة واحدة أو أكثر من العناقيد المدرسية حيث يتم الاستعانة بالمعلمين الخبراء وأخصائي الموارد والمعلمين الاستشاريين لتنمية المعلمين مهنياً، والاعتماد على تدريب وتقويم وإشراف الزميل وحل المشكلات.

❖ **مجموعة المعلم:The teacher group**

لا يحتاج المعلم دائماً إلى الاعتماد على عناقيد مدرسية كبيرة ومراكز الموارد، وفي كثير من الأحيان يحتاج مجموعة صغيرة من المعلمين من أجل التبادل غير الرسمي والعمل القائم على المشاريع، وفي معظم الحالات يقوم المعلمون بتغطية نفقات السفر الخاصة بهم، وفي بعض الحالات تقدم السلطات التعليمية الدعم المالي اللازم، وفي حالة عدم وجود تسلسل هرمي رسمي يتم مساعدة مجموعات المعلمين بواسطة مشرف أو معلم استشاري.

❖ **الشبكة المعلوماتية:The net work**

إن المشاركة التطوعية للمدارس عبر الانترنت التي أنشأتها مجموعة صغيرة من المبدعين، أو معهد أبحاث، أو جامعة، أو منظمات غير حكومية، أو مؤسسات حكومية، وهي ليست جزءًا من التسلسل الهرمي الرسمي ويمكن أن تشمل المدارس التي بينها مسافات جغرافية كبيرة.

❖ **العنقود الريفي:The rural cluster model**

توجد العناقيد المدرسية في العديد من البلدان لتحسين ظروف التعليم والتعلم في المناطق الريفية، حيث يتم تشجيع نموذج العناقيد الريفية بدلاً من نموذج العناقيد الوطنية بسبب اللامركزية في الإدارة والإدارة التعليمية.

ويتضح مما سبق أن العناقيد المدرسية ليس لها شكل أو نموذج واحد، بل لها أشكال ونماذج متعددة وفق ظروف المناطق الجغرافية وما تتضمنه من بيئات محلية أو تقسيمات إدارية حضرية وريفية، أو كثافات سكانية، فيمكن للمدارس أن تتحد فيما بينها وبمبادرات ذاتية منها في شكل عنقود ومن ثم تخبر السلطات العليا وتطلب منها الدعم والمساندة وتسهيل التفاعل والتواصل فيما بينها، وحتى لا يكون هناك تعرض مع اللوائح والإجراءات والقوانين التي تنظم العمل، ويمكن للسلطات التعليمية العليا أن تفرض على بعض المدارس الاندماج في عنقود واحد لوجود مشكلات في أدائها أو صعوبة الإشراف والرقابة والمتابعة لهذه المدارس.

سابعاً: مُتطلبات العناقيد المدرسية:

حدد ديتمار وآخرين (Dittmar, et.al., 2002, 21) مُتطلبين رئيسين للعناقيد المدرسية هما:

[١] بناء الوعي: Building awareness

يحتاج نظام العناقيد المدرسية تقديمه وشرحه بشكل واضح لبناء الوعي والفهم لمتطلباته وعملياته وإمكاناته، ويمكن القيام بذلك من خلال الحملات الإعلامية وورش العمل والنشرات الإخبارية، وتقديمها لفئات عديدة تتمثل في المعلمين، والمُشرفين، وموظفي مكتب التعليم الإقليمي، ومجالس المدارس، والمستشارين الإقليميين ، والنقابات.

[٢] اللامركزية في اتخاذ القرارات: Decentralized decision-making

تعمل العناقيد المدرسية بشكل أفضل عندما يتم تفويض المسؤوليات إلى مستويات الدوائر والعناقيد لإشراك الأشخاص المقربين من المدارس في اتخاذ القرارات، وهذا يتماشى مع أهداف التعليم المتمثلة في تعزيز المشاركة الديمقراطية لجميع أصحاب المصلحة، ويجب أن يكون المسؤولون عن إدارة التعليم في المستويات الإدارية العُليا لديهم الجرأة للتخلي عن بعض سلطاتهم إلى مستويات الأدنى، وهذا يُساعد على سُرعة اتخاذ القرارات والتوصيات، وتنمية المُلكية، وتحسين تدفق المعلومات بين مستويات الإدارة المختلفة.

كما أشار بيليني وبردينبرج (Pellini, & Bredenberg, 2015, 10) إلى أن العناقيد المدرسية تحتاج إلى عدة مُتطلبات لتحقق أهدافها تتمثل فيما يأتي:

- وجود سياسة رسمية تمكن المدارس من المُشاركة في العناقيد المدرسية تنص عليها اللوائح والقوانين والتشريعات.
- منح العناقيد المدرسية السلطات والصلاحيات التي تمكنها من عمليات التطوير والتجريب.
- تركيز السياسة التعليمية على اللامركزية والإدارة الذاتية للمدارس.
- وجود مسافات معقولة بين المدارس وتحسين شبكات الاتصال بينها.
- وجود مستويات معقولة من الكثافة السكانية ليست عالية جداً وليست قليلة جداً.
- وجود ثقافة التعاون والمشاركة الفعالة بين المدارس، والدعم المُتبادل.
- وجود شراكات فعالة بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- وجود موظفين لديهم الكفاءات والمهارات التي تمكنهم من العمل في العناقيد وتحمل المسؤوليات وتبعاتها.
- إيمان العاملين في المدارس بأهمية العناقيد المدرسية والحاجة الضرورية إليها في تطوير وتحسين العملية التعليمة، والارتقاء بإنجاز الطلبة وتقدمهم الأكاديمي.
- تأصيل وتثبيت العمل في العناقيد المدرسية كمنهج وأسلوب عمل، وليس تجريبها فقط.
- توفير الموارد المادية اللازمة لبرامج وأنشطة العناقيد المدرسية من أموال وأدوات وأجهزة ومعدات ومواد تعليمية.
- دعم وتشجيع السلطات التعليمية المحلية والمركزية.

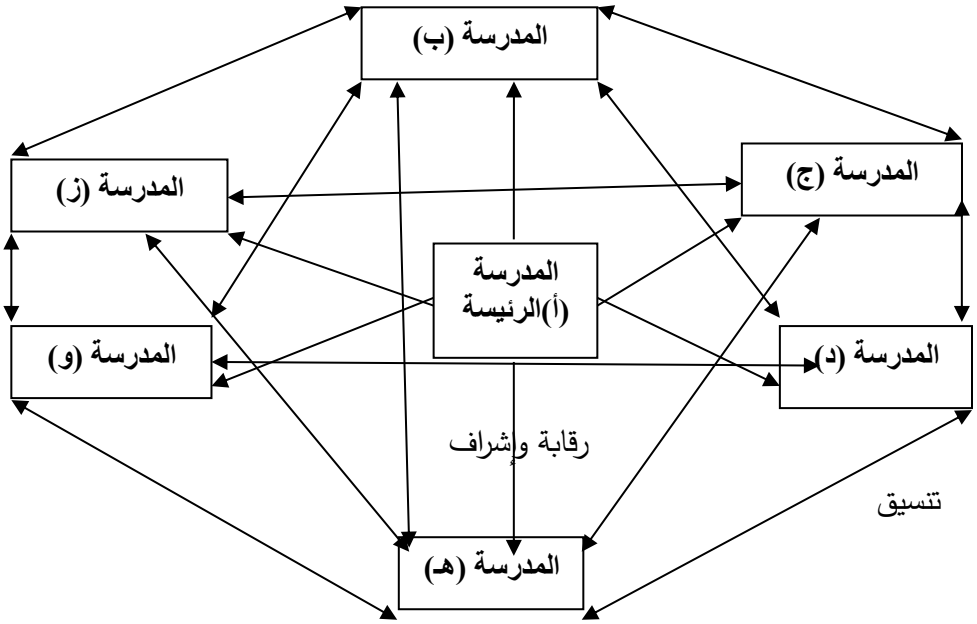
ويتبين مما سبق أن العناقيد المدرسية لكي تنجح في عملها، وتحقق أهدافها بجودة وتميز تحتاج إلى عدد من المُتطلبات والمقومات تتمثل في الرغبة الأكيدة والإصرار من المدارس على التعاون والاندماج فيما بينها، ووجود ثقافة تنظيمية لدى جميع العاملين بالمدارس لفهم

وإدراك طبيعة عمل هذه العناقيد، وتقبل المتابعة والرقابة والإشراف من المدارس المجاورة، كما لابد أن يكون هناك سند قانوني يوجه وينظم عملها من خلال لوائح وتشريعات واضحة بهذا الشأن، بالإضافة إلى قيام السلطات المركزية بمنح الصلاحيات والسلطات للعناقيد المدرسية حتى تتمكن من سرعة اتخاذ القرارات، وسرعة القيام بعمليات التطوير والتحسين، فضلاً عن وجود شراكات فعالة بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بما يتضمنه من أفراد ومؤسسات ومنظمات ووكالات.

ثامناً: التنظيم الإداري للعناقيد المدرسية:

أشار علي (Ali, 2006, 31) إلى أنه يتم تنظيم العناقيد المدرسية وفق الشكل الآتي:

شكل (١) يوضح تنظيم العناقيد المدرسية



وأشار بيليني وبريدنبرج (Pellini, & Bredenberg, 2015, 3) أن تنظيم العناقيد المدرسية يتضمن الآتي:

- مدارس رياض أطفال أو مؤسسة تعليم طفل ما قبل المدرسة، أو مركز رعاية طفولة.
- مدارس تعليم ابتدائي.
- مدارس تعليم أساسي.
- مدارس تعليم ثانوي.
- مدارس حكومية وخاصة.
- مدارس تعليم غير نظامي، أو برامج تعليم القراءة والكتابة، أو تعليم الكبار.
- مدارس ذات طبيعة خاصة.

ويُلاحظ مما سبق أن التنظيم الإداري للعناقيد المدرسية يعتمد على وجود مدرسة رئيسة أو أساسية تكون هي مركز العنقود، ووجود عدة مدارس مجاورة لها في مرحلة تعليمية واحدة أو مراحل تعليمية مختلفة، وتقوم المدرسة الرئيسة بالإشراف على المدارس المجاورة وتقديم الدعم لها، كما تقوم هذه المدرسة بدعم تبادل الموارد والخبرات والكفاءات بين المدارس المجاورة بعضها البعض.

وبالإضافة إلى ما سبق حدد كل من وبيليني وبريدنبرج (Pellini& Bredenberg , 2015, 423-424)، ودايكسترا وكيوستا (Dykstra, & Kucita , 2015, 5-6)، وأبيولي(Abulie, 2013, 17-18)، عدداً من التنظيمات الإدارية تتضمنها العناقيد المدرسية وذلك على النحو الآتي:

[١] لجنة المدرسة العنقودية: Cluster School Committee

عادة ما تكون هذه الهيئة الرئيسية لصنع القرار داخل العناقيد المدرسية، والتي تتخذ جميع القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد، والتخطيط العام، وتنفيذ جميع الأنشطة على مستوى العناقيد.

[٢] مركز الموارد: Resource Center

هذه الهيئة هي المسؤولة عن تنظيم وصيانة الوسائل التعليمية، والبحث والتخطيط لإنتاج الوسائل التعليمية الجديدة، وضمان نشر واستخدام المواد في المدارس المحيطة.

[٣] مكتبة المدرسة العنقودية: Cluster School Library

ويشير ذلك إلى نظام المكتبة المركزي داخل العناقيد، والذي ينسق جميع الأنشطة المتعلقة بالمكتبات في المدارس المختلفة.

[٤] نظام الإشراف على المعلمين:

Teacher Supervision System

وهي شبكة محلية يرأسها عادة المعلمون الحاصلون على الماجستير والدكتوراه، أو الذين لديهم خبرات وممارسات تدريسية مشهود لها بالكفاءة، ويقدمون الدعم الفني للمعلمين في جميع أنحاء العناقيد.

[٥] لجنة الاختبار: Testing Committee

وهي لجنة ذات تمثيل واسع من جميع المدارس المكلفة بتحقيق قدر أكبر من المساءلة عن تعلم الطلاب من خلال تطوير وإدارة الاختبارات الموحدة، والحفاظ على مستوى متقدم من معايير الجودة في عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

[٥] جمعيات الآباء: Parent Associations

وهي جمعيات للآباء تقوم على أساس العناقيد المدرسية، وتساعد هذه العناقيد في تنفيذ أنشطة محددة لتعزيز مشاركة الوالدين في التعليم.

[٦] لجنة المهارات الحياتية: Life Skills committee

وهي مسئولة عن تصميم وتنفيذ برامج تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المدارس المُشاركة في العناقيد المدرسية.

[٧] لجنة الإرشاد والتوجيه: Counseling committee

وهي مسئولة عن معالجة المشكلات السلوكية للطلبة، فضلاً عن القضايا الاجتماعية والعاطفية التي تشغل اهتمامات الطلبة.

[٨] لجنة الألعاب الرياضية: Sports committee

وهي مسئولة عن الترويج للأحداث الرياضية، وتنظيم المسابقات الرياضية في الألعاب المختلفة.

[٩] اللجنة الثقافية: A cultural committee

وتشجع اللجنة الثقافية أولياء الأمور المهرة في الحرف والموسيقى لتعليم المتعلمين، الآباء

[١٠] لجنة الانضباط: A life skills committee

وتضم مجالس المدارس، وتضع قانون تأديبي مشترك لجميع المدارس، يتم إرسال محاضر وتوصيات اجتماعات اللجنة إلى المشرفين المُختصين.

[١١] اللجنة المالية: A financial committee

وتسعى اللجنة المالية إلى منع سوء استخدام أموال المدارس داخل العنقود، وتحسين استخدام أموال المدارس في المدارس داخل العنقود، وكذلك تنظيم صندوق تجميعي لتقديم الطعام في

الاجتماعات وتكاليف النقل، ويتم جمع الأموال في المناسبات الرياضية والثقافية ومن خلال التبرعات.

[١٣] لجنة مجلس المدرسة: A school board committee

وتتألف من أعضاء من جميع مجالس المدارس، لمناقشة وإيجاد حلول للمشاكل المشتركة.

[١٤] مجموعات المواد الدراسية: subject groups

وتكون مسؤولة عن:

- تنظيم المعلمين في مجموعات موجهة نحو الأهداف تتعامل بفعالية مع قضايا التعليم والتنمية المهنية.
- تشجيع المعلمين على تبادل الخبرات والمهارات، والسعي نحو تحسين الأداء.
- تعزيز ثقافة المشاركة والانفتاح والدعم المتبادل.
- توفير إطار للتدريب أثناء الخدمة، ونقطة اتصال لخدمات التدريس الاستشارية.
- تشجيع المعلمين على تجميع خطط عمل مشتركة، وتحديد مواعيد نهائية لاستكمال المناهج الدراسية، ووضع أوراق أسئلة شائعة.
- يتم تنسيق كل مجموعة مواد دراسية في مجموعة عادة يكون من قبل ميسر المادة الذي يجب أن يكون مدعومًا من قبل المعلمين الاستشاريين أو الخبراء.

[١٥] منسقو المواد الدراسية: subject facilitators

ويتولون مسؤولية:

- التحقق من أن المعلمين لديهم مواد تعليمية ذات صلة وتُغطي المناهج.
- التواصل مع لجان الامتحانات حول إعداد أوراق الأسئلة، ومساعدة الأوراق المعتدلة، والتحقق من تقدم كل مدرسة.
- ترتيب اجتماعات مجموعة المواد الدراسية.

- تصميم وإعداد أنشطة للاجتماعات العنقودية لتسهيل التدريس.
- القيام بزيارات الدعم للمدارس.
- تشجيع المبادرة من المعلمين الآخرين، ودعمهم في تصميم وتنفيذ المهام.

[١٦] منسقو العناقيد المدرسية:Cluster coordinators

يُعتبر المنسقون هم المحترفون الذين يقدمون الدعم الفني وتفعيل الأنشطة للمجموعات، ويُطلق عليهم أيضاً الميسرون أو المشرفون، والذين يتم تعيينهم في بعض الأحيان من قبل الوزارة، وهم ليسوا رؤساء هرميين للمعلمين والمدرسين الأوائل والمديرين في المدارس، كما يُشار إلى المنسق بأنه مسؤول مُحترف عن تجمع عنقودي أو عدد من العناقيد ومسؤوليته تقديم الدعم الفني في المدارس المجمعة في عنقود.

[١٧] مُدير مركز العناقيد المدرسية:

The cluster center principal

وهو المسؤول الأول عن تعزيز وتنسيق مختلف أنشطة العناقيد المدرسية، حيث يقوم مديرو مراكز العناقيد المدرسية بتنظيم عمل لجنة إدارة العناقيد.

[١٨] الموظفون الداعمون:Supportive staff

من أجل العمل بشكل مُتميز تحتاج العناقيد المدرسية إلى عدد كافٍ من الموظفين والموارد البشرية الأخرى، فمن الضروري توفير مساعد أو عدة مساعدين لدعم عمل منسق العناقيد المدرسية.

[١٩] مكاتب المناطق التعليمية: Regional offices

يحتاج المديرون الإقليميون وفرق الإدارة على مستوى المناطق التعليمية إلى تقديم توجيهات واضحة حول كيفية عمل العناقيد، ومن الضروري تقديم دعم ثابت لمستويات إدارة العناقيد

حول مسؤولياتهم، وتشجيعهم على استخدام نظام العنقود لتحسين إدارة ومستوى التعليم، ويجب أن يتم التخطيط على أساس العناقيد، وتطوير مراكز العناقيد كأولوية.

ويتضح مما سبق أن التنظيم الإداري للعناقيد المدرسية يعتمد على وجود مكتب مركزي في المنطقة التعليمية المحلية يقوم بدور الدعم والتنسيق والمتابعة والرقابة للمدارس التي تندمج في العناقيد المدرسية، بالإضافة إلى اعتماد تلك العناقيد على العمل الجماعي من خلال تشكيل مجموعة من اللجان مثل: لجنة المدرسة العنقودية، ولجنة الاختبار، ولجنة المهارات الحياتية، كما تعتمد على عدد من المراكز مثل: مركز الموارد، ومكتبة المدرسة العنقودية، ونظام الإشراف على المعلمين، فضلاً عن عدد من الوظائف الداعمة مثل: مجموعات المواد الدراسية، ومنسقي المواد الدراسية، ومنسقي المجموعات المدرسية.

المبحث الثاني: جهود سلطنة عُمان في دعم لا مركزية التعليم في المدارس:

وتناول هذا المبحث المحاور الأتية:

أولاً: مشروع الإدارة المدرسية الذاتية:

وسوف يتم تناول مشروع الإدارة المدرسية الذاتية على النحو الآتي:

[١] نشأة وتطور نظام الإدارة المدرسية الذاتية:

بدأت فكرة نظام الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان في محافظة جنوب الباطنة في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م، حيث تم تحديد مجموعة من المدارس تُعطى صلاحيات وسلطات وفق مجموعة من الضوابط المُحددة، ويُمارس فيها العمل التربوي مركزياً ويشمل الجانب الإداري والفني، وتم تشكيل لجنتين الأولى تعني بالتخطيط والإعداد التنظيمي للمشروع والثانية تعني بتقويم المشروع لتحديد درجة فعاليته ونجاحه، وفي العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م بدأ تطبيق المشروع في (٢٠) مدرسة تمثل الجنسين والمراحل التعليمية المُختلفة.(الجابري، ٢٠٠٦، ٢٩-٣٠)

وفي عام ٢٠٠٢م بدأ مشروع تقويم الأداء المدرسي ارتكازاً على التقويم الداخلي والخارجي للمدرسة وذلك بهدف تطوير عمليتي التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، وذلك في بية تربوية معتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك بمُصاحبة تطوير مُستمر لأساليب وطرائق التعلم، وتدريب مكثف لهيئة العاملين بالمدارس، ووصل عدد المدارس المطبقة للمشروع من ١٥ مدرسة في العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م إلى ١٠٤ في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦م. (الرحبي، ٢٠٠٦، ١٨)

وفي عام ٢٠٠٦م صدر القرار الوزاري رقم (٢) الذي حدد أهداف نظام الإدارة المدرسية الذاتية، كما نص على تطبيق النظام بصورة تجريبية في مدرستين بكل منطقة تعليمية بالسلطنة، ويتم اختيار هاتين المدرستين بواسطة مُدير المنطقة التعليمية على أن تكونا من مدارس التعليم العام المُشتملة على الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر، والمُطبقة لمشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، وتم منح مديري المدارس مزيد من الصلاحيات والسلطات لتمكينهم من تطبيق النظام في الجوانب الإدارية والتنظيمية والمالية (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦أ، ٢)، وصدر في نفس العام القرار الوزاري رقم (١٧٩) والذي نص في مادته الأولى على تخصيص الحصة القانونية المقررة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية والمقدرة ب ١٥٪ للصرف منها على احتياجات المدرسة ومنها برامج التنمية المهنية.(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٦ب، ١)

وفي عام ٢٠٠٩م صدر القرار الوزاري رقم(٢١) والذي تضمن الآتي: (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٩)

- يحدد بكل منطقة تعليمية مدارس لتطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية ويختار مدير عام المنطقة/ الإدارة هذه المدارس من المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي، وبالتنسيق مع المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

- تتولى دائرة تطوير الأداء المدرسي بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، بالتنسيق مع الجهات المعنية بالوزارة، متابعة تطبيق هذا النظام وتقييم أداء المدارس المطبقة له من خلال إعداد تقرير تقييمي شامل يرفع للوزير عن الأبعاد الإدارية والتعليمية والتعلمية للمدرسة في ضوء الصلاحيات الممنوحة لها موضحا به إيجابيات أداء هذه المدارس وسلبياتها وسبل تطويرها وأية مقترحات أخرى في هذا الشأن.
- للوزير تجديد أو إنهاء نظام الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس المطبقة له وفق نتائج التقييم السنوي للمدرسة.

وحدد القرار الوزاري رقم(٢١) لعام ٢٠٠٩م مجموعة من المهام والمسؤوليات لمديري المدارس في نظام الإدارة المدرسية الذاتية وذلك على النحو الآتي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ٢-٥)

[١] الشئون الإدارة والمالية والمشاريع والصيانة والخدمات:

- التعاقد بأجر مقطوع وبالحصة مع معلمين للتدريس مؤقتاً بدلاً من معلمي المدرسة الذين يحصلون على إجازات تزيد على ثلاثين يوماً.
- الترخيص للجمعية التعاونية المدرسية بممارسة عملها طوال اليوم الدراسي مع الحفاظ على الانضباط في المدرسة بتفعيل المناوبة اليومية للمعلمين.
- مُخاطبة شركة الاتصالات لتسهيل تركيب خط هاتف إضافي للمدرسة عند الضرورة بتكلفة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية.

[٢] شؤون التقويم التربوي(الامتحانات وشؤون الطلبة):

- نقل الطلاب بين المدرسة والمدارس الحكومية الأخرى داخل المنطقة التعليمية وخارجها، بعد التنسيق مع، وإخطار المنطقتين بذلك حال النقل الخارجي.

[٣] شؤون البرامج التعليمية:

- توجيه الدعوة إلى الشخصيات العامة لرعاية الاحتفالات والفعاليات التي تقيمها المدرسة ومراعاة ما ورد في التعاميم الصادرة في هذا الشأن.
- إقامة الأيام المفتوحة والاحتفالات والمناشط والمعارض بمراعاة التعاميم الصادرة في هذا الشأن.

[٤] شؤون تنمية الموارد البشرية:

- رفع التوصيات للمنطقة بشأن نقل المُعلمين والإداريين من المدرسة وإليها.
- إجراء مقابلات المعلمين المُرشحين للعمل في المدرسة بالحصة أو بالأجر المقطوع، وذلك بالاشتراك مع المُختصين بالمدرسة.
- دعوة ذوي الخبرة والاختصاص لعقد الدورات التدريبية اللازمة للمُعلمين بالمدرسة بالتنسيق مع قسم التدريب والإنماء المهني ومركز التدريب بالمنطقة.

ويتضح مما سبق عرضه عن مشروع الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عُمان لم تشمل جميع مدارس السلطنة بل اقتصرت على بعضها، حيث يختار مديرو المديريات العامة للتربية والتعليم هذه المدارس، بالتنسيق مع دائرة تنمية الموارد البشرية، وأنها اقتصرت على إعطاء مُديري المدارس بعض الصلاحيات والسلطات تساعدهم في أداء عملهم في مجالات الشئون الإدارة والمالية والمشاريع والصيانة والخدمات، وشؤون التقويم التربوي، وشؤون البرامج التعليمية، وشؤون تنمية الموارد البشرية، ولم يتضح أدوار محددة لمجالس أولياء أمور الطلبة في نظام الإدارة الذاتية للمدرسة، وأنها غير دائمة حيث إن وزير التربية والتعليم لديه السلطة بتجديد أو إنهاء نظام الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس المطبقة له وفق نتائج التقييم السنوي للمدرسة.

ثانياً: التقويم الذاتي للمدرسة:

وتم تناول التقويم الذاتي للمدرسة على النحو الآتي:

[١] نشأة وتطور التقويم الذاتي للمدرسة:

قامت وزارة التربية والتعليم بإقرار مشروع تطوير الأداء المدرسي وفقاً للقرار الوزاري رقم(١٩) لعام (٢٠٠٦)، وهو نظام لتطوير الأداء المدرسي تسير على نهجه المدرسة وكل من يعمل في الحقل التربوي كونه مدخل للتجديد والتجويد، ووسيلة لتشخيص الأوضاع وتحديد المشكلات والمعوقات واقتراح الحلول الناجحة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٦ ج) وتضمن هذا المشروع قيام المدارس بالتقويم الذاتي لأدائها في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، وذلك من خلال أدوات علمية مقننة مثل الملاحظات والاستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق، وتجمع بواسطتها الأدلة للحكم على المجالات الثلاثة وفق المعايير الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير ومن ثم تضمينها في خطة المدرسة بهدف تحسين مخرجات عمليتي التعليم والتعلم للارتقاء بها إلى مستويات الجودة العالية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩)

[٢] أهداف التقويم الذاتي:

يهدف التقويم الذاتي إلى مساعدة المدرسة على: (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩)

- إيجاد آلية تشخيص فاعلة لتطوير أداء العاملين بها وتحسينه.
- إدراك أهمية النقد الذاتي البناء من أجل النجاح المتميز.
- تلمس الاحتياجات التعلمية للمستفيدين منها والعمل على تحقيقها.
- تنمية المدرسة لأداء العاملين بها حتى تواكب المستجدات التربوية.
- تقوية أواصر التعاون بين العاملين بالمدرسة والمستفيدين منها.
- الاستعداد والتهيئة لعملية التقويم الخارجي.

[٣] القائمون بالتقويم الذاتي:

يقوم فريق التطوير والتحسين بالإشراف على تنفيذ جميع مراحل التقويم الذاتي للمدرسة ووضع خطة المدرسة التطويرية والتنفيذية ومتابعة تنفيذها، كما يقوم بتعريف المجتمع المدرسي بنظام تطوير الأداء المدرسي وأدوارهم المتوقعة فيه، ويتم تشكيل فريق التطوير والتحسين من مدير المدرسة ومساعده والمعلمين الأوائل وممثلين للأخصائيين والفنيين بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩)

[٤] معايير التقويم الذاتي:

وتشمل الآتي: (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩)

❖ **معايير التعلم:**

وتتضمن اكتساب الطلاب المعارف والمهارات وفهمها، والقدرة على تطبيقها، وتكوين اتجاهات وسلوكيات إيجابية نحوها.

❖ **معايير التعليم:**

وتتضمن الأساليب والطرائق والوسائل التي يتم بها تطوير تحصيل الطلاب.

❖ **معايير الإدارة المدرسية:**

وتتضمن مجموعة العمليات الإدارية التي يمارسها الكادر الإداري والفني من مدير ومساعد مدير ومعلمين أوائل ومنسق شئون مدرسية وأخصائي اجتماعي وغيرها من الوظائف المساندة بهدف تطوير الأداء المدرسي في كافة مجالاته.

وبناءً على ما سبق عرضه يتضح وجود اهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بتحقيق الجودة في العملية التعليمية المدرسية عن طريق التقويم الذاتي للمدرسة، والذي يمكن المدرسة على التعرف على جوانب القوة في أدائها وتدعيمها، وجوانب القوة وعلاجها، بالإضافة إلى وجود أهداف محددة لعمليات التقويم الذاتي، كما يوجد فريق التطوير والتحسين يتولى مسؤولية

عمليات التقويم الذاتي في ضوء معايير محددة في ثلاثة مجالات هي التعلم والتعليم والإدارة المدرسية. كما يتضح أيضاً أن فريق التطوير والتحسين ليس مختصاً فقط بالتقويم الذاتي، بل يختص بمهام أخرى تتمثل في التنمية المهنية وعمليات تحسين وتطوير الأداء، كما يغيب عن التقويم الذاتي مجالات مثل: الشراكة المجتمعية، والموارد المدرسية، والمناخ المدرسي.

ثالثاً: التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة:

وتم تناول التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة بسلطنة عُمان من خلال المحاور الآتية:

[١] نشأة وتطور التنمية المهنية المتمركز على المدرسة:

قامت وزارة التربية والتعليم (٢٠١١، ٧) بإصدار دليل المدرسة وحدة للإنماء المهني، بحيث يتم من خلال إيضاح دور المدرسة في الإنماء المهني للمعلمين من موقع المدرسة، والمبادئ والأهداف والمرتكزات التي يقوم عليها الإنماء المهني، ومجالات وبرامج وأساليب الإنماء المهني بالمدرسة.

[٢] مبادئ التنمية المهنية المتمركز على المدرسة:

حددت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠١١، ١٠-١١) مجموعة من المبادئ تعتمد عليها التنمية المهنية المتمركز على المدرسة تتمثل في الآتي:

- توجه الوزارة نحو اللامركزية، وإعطاء مزيد من الصلاحيات الإدارية والمالية للمناطق التعليمية لاسيما المدارس.
- تحسين مستوى المناخ المدرسي، والخدمات التعليمية، وجعل المدرسة بيئة تعلم للمعلم مثلما هي بيئة تعلم للطالب.
- رفع مستوى أداء الفرد نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته.
- ترسيخ مبدأ الرقابة الذاتية؛ وذلك بأن يقوم الفرد بالإشراف الذاتي على أدائه، والعمل على تطويره.

- تقليل الفاقد من الوقت والجهد الناتج عن التحاق المعلمين ببرامج التدريب المركزي.
- مساعدة الفرد في الكشف عن قدراته، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، والعمل على تنميتها وتطويرها.
- مواكبة مستجدات العصر وتطوراته، والاطلاع على كل ما هو جديد من تقنيات متعلقة بمجال العمل؛ حتى تساعد أعضاء هيئة التدريس على تجديد معلوماتهم، وصقل مهاراتهم.
- تحقيق الإنماء المهني الذاتي للمعلمين، وذلك من خلال تشجيع المبادرات الشخصية في مجالات البحوث والدراسات.
- تحقيق أكبر عائد من الإنماء المهني يجعله مرتبطاً بحاجات المتدرب الفعلية.
- تشجيع المعلمين على تنمية مهاراتهم، وذلك من خلال القيام بتقديم مشاغل تدريبية عملية لزملائهم داخل المدرسة.

[٣] المسؤولون عن التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:

يتولى فريق التحسين والتطوير المدرسي (التقويم الذاتي) مسؤولية التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، ويتشكل هذا الفريق من مدير المدرسة رئيسا، ومساعد مدير المدرسة نائبا للرئيس وفي المدارس التي يكون بها مساعدي مدير اثنين يتم اختيار أحدهما نائبا للرئيس والآخر مقررا، والمعلمون الأوائل أعضاء، وأخصائي اجتماعي/ نفسي عضوا. وأخصائي مصادر تعلم عضوا، وأخصائي قواعد بيانات عضوا، وأخصائي الأنشطة عضوا، وأخصائي شؤون إدارية ومالية عضوا، وفني مختبر علوم عضوا، وأخصائي توجيه مهني عضوا، وعدد (٢) من أولياء الأمور أعضاء، وعدد (٢) من الطلاب أعضاء. ويتولى فريق التحسين والتطوير المدرسي مسؤولية تخطيط برامج الإنماء المهني حسب الاحتياجات الفعلية وأولويات التطوير التي ظهرت في تقرير جودة الأداء المدرسي، ومتابعة تنفيذها وتقويم أثرها على المستفيدين. (دليل المجالس واللجان المدرسية في سلطنة عمان، ٢٠١٨، ٦)

وتأسيساً على ما سبق عرضه يتضح عدم وجود مقر محدد ودائم للتنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة يتم فيه تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم برامج التنمية المهنية، بالإضافة إلى عدم وجود فريق خاص بعمليات التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة، وأن فريق التحسين والتطوير المدرسي (التقويم الذاتي) هو المسؤول عن تلك البرامج ولكنه يختص بعمليات أخرى مثل المسؤولية عن جميع برامج وأنشطة التطوير والتحسين والتغيير المدرسية التي تخص الإدارة والمعلمين والأخصائيين والطلبة وغيرهم من الوظائف الداعمة، وكذلك عمليات التقويم الذاتي للمدرسة بكل مجالاتها وأدواتها، فضلاً عن افتقار أعضاء من المجتمع المحلي ضمن تشكيل فريق التحسين والتطوير المدرسي.

رابعاً: الشراكة المجتمعية:

قامت وزارة التربية والتعليم (٢٠١١) بإصدار لائحة تواصل التي تهدف إلى تدعيم العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، واستقطاب الأسر الأقل تفاعلاً مع المدرسة لتكون أكثر تفاعلاً، وإعطاء الأسر والمجتمع فرصة للمشاركة في صنع القرارات المدرسية، والمساهمة في دور المدرسة كمصدر إشعاع للمجتمع وعلاج مشكلاته.

وتضمنت هذه اللائحة الآتي:

[١] مقومات التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع وتتضمن:

- فهم المدرسة لطبيعة المجتمع وقيمه وعاداته، وتقاليده، وتوقعاته، وآماله.
- فهم الأسرة لطبيعة النظام المدرسي وكيفية تقدم الطالب في المستويات الدراسية المختلفة، واقتناع الأسرة وإيمانها وممارستها للقيم والمعارف والمهارات التي يتبناها النظام التعليمي وما يحتاجه الطالب لمستقبله المهني.
- فهم كلا الطرفين لطبيعة الدور الذي يتوقعه الطرف الآخر وذلك من خلال ضمان أن الأسرة تستوعب رؤى المدرسة وأهدافها وبرامجها، وتوضيح المدرسة لما تتوقعه من الأسرة

وتحديد الآليات التي يتحقق من خلالها هذا الدور، وتزويد الأسرة بالمعارف والمهارات اللازمة لتحقيق هذا الدور، ومن جهة أخرى يجب على المدرسة أن تسعى إلى معرفة ما تتوقعه الأسرة منها فيما يتعلق بالخدمات التي تقدمها للطلاب والمجتمع.

- وضع منهجية واضحة للتواصل الفعال بين الأسرة والمدرسة وتحديد قنوات التواصل وقنوات بث المعلومات والتوعية المجتمعية، وتدريب أفراد المدرسة على التواصل الفعال.
- تحديد آليات وأساليب وطرائق التعاون التي يمكن أن تساهم بها الأسرة والمجتمع ككل.
- توسيع نطاق التعاون بين الأسرة والمدرسة والمجتمع ليشمل جميع مؤسسات المجتمع، والعمل على توظيف الموارد المُتاحة، لدعم جودة الأداء المدرسي ودعم جهود الأسرة في تحقيق دورها المتوقع لذلك.
- قيام المدرسة بأداء دورها المتوقع كمصدر إشعاع للمجتمع يُساهم في ترسيخ ودعم وثقافته وهويته، وتشريب الطلبة هذه الثقافة.

[٢] أهداف التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع وتشمل:

- ضمان وجود علاقة تعاونية مستمرة متبادلة فعالة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وذلك من خلال وضع الخطط والبرامج الهادفة إلى تفعيل هذه العلاقة ومُتابعتها وتقويمها.
- استقطاب الأسر الأقل تفاعلاً مع المدرسة لتكون أكثر تفاعلا.
- إعطاء الأسر والمجتمع فرصاً ملائمة للمساهمة في عمليات صنع القرارات المدرسية، وتبادل الآراء والخبرات ومناقشة القضايا المُشتركة.
- رفع جودة الأداء المدرسي والخدمات التي تقدمها المدرسة للطلاب.
- المساهمة في تحقيق دور المدرسة كمصدر إشعاع للمجتمع وعلاج المشكلات التي يُعاني منها مجتمع المدرسة.

ويتضح مما سبق اهتمام وزارة التربية والتعليم بإصدار لائحة تواصل لتدعيم العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، والتأكيد على دور أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع في دعم العملية التعليمية، وكذلك دور المدرسة في تنمية المجتمع المحلي وتطويره وحل مشكلاته.

خامساً: الإشراف التربوي المُتمركز على المدرسة:

حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها (٢٠١٥، ١٠-٢١) الصادر عن وزارة التربية والتعليم مجموعة من الأدوار الإشرافية لمُدير المدرسة ومساعده والمعلم الأول والمعلم، وذلك كما يأتي:

[١] مدير المدرسة: ويقوم بالآتي:

- يشرف على إعداد الخطة السنوية للمنهاج المدرسي والإعداد اليومي للدروس من قبل المعلمين ويتحقق من مدى توافق الإعداد اليومي مع الخطة السنوية.
- يشرف على أعمال الامتحانات، وعملية التقويم وتحليل النتائج، وتنفيذ البرامج الاثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل لمساعدة الطلبة بمختلف فئاتهم.
- يشارك مدير المدرسة المساعد والمعلمين الأوائل في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، ويزود المشرف المختص بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير المقترحة.
- يعد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لأداء العاملين بالمدرسة بالتنسيق مع المختصين.

[٢] مساعد مدير المدرسة: ويقوم بالآتي:

- يشارك في تخطيط وتنفيذ برامج الانماء المهني للكوادر التي يشرف عليها بالتنسيق مع مدير المدرسة والمعلمين الأوائل والمشرفين المختصين ويتابع أثره على أدائهم.
- ينفذ زيارات اشرافية للفئات التي يشرف عليها، ويزود مدير المدرسة والمشرف المختص بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير المقترحة بالتنسيق مع المعنيين.

- يشرف على إعداد وتنفيذ الخطط الاثرائية والعلاجية للطلبة التي يعدها المعلمون الأوائل والمعلمون ويتابع تنفيذها.
- يعمل على توفير التغذية الراجعة لمشرفي المجالات / المواد حول تطبيق المناهج الدراسية والأنشطة وأساليب التدريس المصاحبة وأساليب التقويم المتبعة.
- يشارك مدير المدرسة والمشرفين المختصين في إعداد التقارير السنوية لأداء الفئات التي يشرف عليها.

[٣] معلم أول مجال / مادة: ويقوم بالآتي:

- يقوم بتوزيع الحصص على معلمي المجال / المادة بالتنسيق مع إدارة المدرسة.
- يشرف على إعداد الخطة السنوية للمنهاج الدراسي والتحضير اليومي للدروس.
- يقدم دروسا نموذجية لمعلمي المجال / المادة.
- يشرف على تطبيق المناهج، ويقدم الدعم الفني للمعلمين في تنفيذ المناهج ويزود المشرفين بنماذج تحليلية لها.
- يشرف على توفير تقنيات التعليم – الوسائل التعليمية–، وتوظيفها وجردها.
- يشجع المعلمين على استخدام برامج مصادر تعلم متنوعة في تنفيذ الدروس والأنشطة أثناء الحصص الدراسية.
- يقوم بزيارات إشرافية لمعلمي مجاله / مادته، ويتعاون مع مدير المدرسة ومشرف المجال / المادة في الاشراف الفني على المعلمين.
- ينوع في أساليب إشرافه على معلمي مجاله / مادته
- يحلل نتائج اشرافه على معلمي مجاله / مادته بهدف تحديد جوانب القوة والضعف وتطوير أدائهم.

- يتعاون مع مدير المدرسة في تنظيم اجتماعات لمعلمي مجاله / مادته لمناقشة وطرح الموضوعات المهنية والادارية.
- يضع برامج إنماء مهني لمعلمي مجاله / مادته، ويقوم بتنفيذها في إطار خطة الانماء المهني العامة للمدرسة
- يشارك في إعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لمعلمي مجاله / مادته بالتعاون مع مدير المدرسة.
- يتابع سجلات وملفات معلمي مجاله / مادته.

[٤] معلم مجال / مادة: ويقوم بالآتي:

- يشارك في اجتماعات معلمي مادته/مجاله لمناقشة وطرح الموضوعات المهنية والإدارية.
- يقدم دروسا تطبيقية في مجاله /مادته على مستوى المدرسة.
- يشارك معلمي مادته/مجاله في وضع برامج الإنماء المهني للمادة/المجال ويقوم بتنفيذها.
- يتعاون مع إدارة المدرسة ومعلمي مجاله/مادته فيما يطلب منه من أعمال تسهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية.
- يشارك في إعداد البحوث والدراسات الميدانية وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله.

وبناءً على ما سبق يتضح أن الإشراف التربوي المُتمركز على المدرسة ركز على أدوار محددة لمُديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل والمعلمين، ولكن لم يوضح الآلية للتعاون المشترك بين هذه الفئات بعضها البعض، وكذلك لم يحدد الأنواع الإشرافية التي سيتم استخدامها، ولا الأساليب الإشرافية، ولا أدواتها.

سادساً: مجالس أولياء أمور الطلبة:

وسوف يتم تناول مجالس أولياء أمور الطلبة على النحو الآتي:

تم تناول واقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان من خلال المحاور الآتية:

[١] تشكيل مجالس أولياء الأمور:

في عام ٢٠١٩م أصدرت وزارة التربية والتعليم بسلطنة قراراً وزارياً رقم (٢٠١٩/١٢٠) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور، والتي كانت تُعرف بمجالس الآباء والأمُهات وتناول هذا القرار الوزاري تشكيل مجالس أولياء الأمور على النحو الآتي:

- مدير المدرسة، نائباً للرئيس.
- سبعة من أولياء الأمور إذا كان عدد طلاب المدرسة يقل عن(٤٠٠)، وثمانية إذا كان عدد الطلبة يتراوح بين (٤٠٠-٦٠٠)، وعشرة إذا كان عدد الطلبة يزيد عن(٦٠٠) ينتخبهم ممثلوهم في اجتماع الجمعية العمومية.
- خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها إذا كان عدد طلاب المدرسة يقل عن(٤٠٠)، وسبعة إذا كان عدد الطلبة يتراوح بين (٤٠٠-٦٠٠)، وعشرة إذا كان عدد الطلبة يزيد عن(٦٠٠) ينتخبهم أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها في اجتماع الجمعية العمومية على أن يكون من بينهم الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي.
- أخصائي أنشطة مدرسية، وأخصائي توجيه مهني.
- مساعد مُدير المدرسة، وفي حالة وجود مساعد آخر لمُدير المدرسة يكون أحدهما عضواً والآخر مقرراً.

[٢] مهام ومسئوليات مجالس أولياء الأمور:

حدد القرار الوزاري رقم (٢٠١٩/١٢٠) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور مجموعة من المهام والمسئوليات لمجالس أولياء الأمور في المدارس بسلطنة عُمان تتضمن:

- إعداد برنامج عمل لتنفيذ مهامه خلال دورته.
- تنفيذ توصيات الجمعية العمومية بالمدرسة وقرارات مجلس الولاية.
- إعداد آليات لمُتابعة وتقييم العلاقة بين المجلس وأولياء الأمور.
- توعية أولياء الأمور بأهمية متابعة الأبناء وتوفير المناخ الأسري المُلائم لتلبية احتياجاتهم النفسية، والاجتماعية، والتربوية، والصحية.
- المُشاركة في الأنشطة والفعاليات المدرسية التي تقام على مستوى المدرسة.
- المُشاركة في تنظيم اللقاءات التربوية التي تعقدها إدارة المدرسة مع الهيئة التدريسية وأولياء الأمور لمناقشة المستوى التحصيلي للطلبة والمُستجدات التربوية.
- تكريم أولياء الأمور الذين شاركوا بجهود مميزة في فعاليات المدرسة أو مجلس المدرسة.
- المُشاركة في دراسة المشكلات الطلابية، والظواهر السلبية في المدرسة والمجتمع.
- رفع تقرير في نهاية كل عام دراسي عن أنشطة ومنجزات مجلس المدرسة إلى المُدير العام، وإرسال نسخة منه إلى رئيس مجلس الولاية وفق النموذج المُعد لذلك.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن أعضاء مجالس أولياء أمور الطلبة يقتصرون على العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور، وغياب ممثلين عن الطلبة ومؤسسات المجتمع المحلي في هذه المجالس، بالإضافة إلى غياب أدوار واضحة لهذه المجالس في عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وفي اختيار الموارد البشرية التي تعمل في المدرسة، وفي عمليات المُتابعة والإشراف والتقويم المدرسي، ودعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج خاصة بالأطر التنظيرية للعناقيد المدرسية في الاتجاهات العالمية المُعاصرة:

- أن مفهوم العناقيد المدرسية ركز على كونها نظام إداري محلي للعملية التعليمية، ويضم عدداً من المدارس الحكومية والخاصة في مراحل تعليمية متعددة وفي منطقة جغرافية واحدة.
- وجود مجموعة من الأسباب أدت إلى نشأة العناقيد المدرسية مثل كبر حجم بعض المدارس أو عزلتها أو عدم قدرتها على مواجهة المشكلات، وضعف علاقتها بأولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- تنوع أهداف العناقيد المدرسية، حيث تركز على تحسين وتطوير العملية التعليمية في مجالات التنمية المهنية المستمرة للعاملين، والإدارة المدرسية واتباعها أساليب الإدارة الديمقراطية التشاركية، وبناء شراكات مجتمعية فعالة بين المدارس والمجتمعات المحلية.
- تحقق العناقيد المدرسية كثيراً من الفوائد للمدارس مثل: تدعم العلاقات بين المدارس بعضها البعض، وإتاحة الفرص المتنوعة لتبادل الموارد والخبرات والكفاءات وزيادة استقلالية المدارس وإدارتها الذاتية، وتدعيم فرص المُتابعة والرقابة والإشراف والمُحاسبة والتقويم ولا سيما في المناطق البعيدة والنائية التي تقل فيها تطبيق هذه الإجراءات بكفاءة وفعالية.
- مرونة تشكيل العناقيد المدرسية حيث لا يوجد شكل أو نموذج واحد لها، ولكن يتم تحديد شكلها وفق ظروف المناطق الجغرافية وما تتضمنه من بيئات محلية أو تقسيمات إدارية حضرية وريفية، أو كثافات سكانية.
- وجود مجموعة من المتطلبات لنجاح العناقيد المدرسية في عملها وذلك مثل التعاون الفعال بين المدارس، وتوافر ثقافة تنظيمية تدعم العمل في العناقيد المدرسية، وتقبل المتابعة والرقابة والإشراف من المدارس المجاورة، وقيام السلطات المركزية بمنح الصلاحيات

والسلطات لتلك العناقيد، ووجود شراكات فعالة بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

- اعتماد التنظيم الإداري للعناقيد المدرسية على وجود مكتب مركزي في المنطقة التعليمية المحلية يقوم بدور الدعم والتنسيق والمتابعة والرقابة، بالإضافة إلى الاعتماد على العمل الجماعي من خلال تشكيل مجموعة من اللجان وفرق العمل في مختلف مجالات وميادين العمل.

ثانياً: نتائج خاصة بواقع لا مركزية التعليم في المدارس بسلطنة عُمان:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بدعم استقلالية المدارس من خلال نظام الإدارة المدرسية الذاتية الذي تم تطبيقه بجميع محافظات السلطنة.
- تركيز نظام الإدارة المدرسية الذاتية بوضع خطة عمل سنوية متكاملة تحدد فيها أوليات العمل التربوي خلال العام الدراسي.
- وجود مُتابعة وإشراف لنظام الإدارة المدرسية الذاتية من قبل المُديريات العامة للتربية والتعليم بالتنسيق مع الجهات المعنية بالوزارة.
- منح نظام الإدارة المدرسية الذاتية مُديري المدارس كثير من الصلاحيات في مجالات الشؤون الإدارة والمالية، والمشاريع والصيانة والخدمات، وشؤون التقويم التربوي، وشؤون البرامج التعليمية، وشؤون تنمية الموارد البشرية.
- عدم وجود أدوار واضحة ومحددة لمجالس أولياء أمور الطلبة في نظام الإدارة الذاتية للمدرسة.
- أن نظام الإدارة المدرسية الذاتية غير دائم حيث يحق لوزير التربية والتعليم بتجديد أو إنهاء هذا النظام وفق نتائج التقييم السنوي للمدرسة.

- وجود اهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بتحقيق الجودة في العملية التعليمية المدرسية عن طريق التقويم الذاتي للمدرسة، والذي يمكن المدرسة على التعرف على جوانب القوة في أدائها وتدعيمها، وجوانب القوة وعلاجها.
- وجود أهداف ومبادئ محددة توجه وتدعم عمليات التقويم الذاتي تركز على التحسين والتطوير والدعم.
- وجود فريق التطوير والتحسين يتولى مسؤولية عمليات التقويم الذاتي في ضوء معايير محددة في ثلاثة مجالات هي التعلم والتعليم والإدارة المدرسية.
- افتقار التقويم الذاتي للمدرسة إلى فريق متخصص لعملياته، حيث إن فريق التطوير والتحسين المدرسي يتولى أيضاً مسؤولية برامج التنمية المهنية، وعمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.
- افتقار التقويم الذاتي للمدرسة إلى معايير خاصة بالشراكة المجتمعية، والمناخ المدرسي، والموارد المدرسية.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بدعم التنمية المهنية المُتركزة على المدرسة من خلال مشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني.
- وجود أهداف ومبادئ محددة ودقيقة لمشروع المدرسة وحدة للإنماء المهني.
- تولي فريق التحسين والتطوير المدرسي مسؤولية التنمية المهنية المُتركزة على المدرسة.
- عدم وجود فريق خاص بعمليات التنمية المهنية المُتركزة على المدرسة، حيث إن فريق التحسين والتطوير المدرسي يختص بالمسؤولية عن جميع برامج وأنشطة التطوير والتحسين والتغيير المدرسي وكذلك عمليات التقويم الذاتي للمدرسة بكل مجالاتها وأدواتها.
- افتقار فريق التحسين والتطوير المدرسي إلى ممثلين من مؤسسات المجتمع المحلي التعليمية والتدريبية والاقتصادية.

- عدم وجود مقر محدد ودائم للتنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة يتم فيه تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم برامج التنمية المهنية.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بإصدار لائحة تواصل لتدعيم العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، والتأكيد على دور أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع في دعم العملية التعليمية، وكذلك دور المدرسة في تنمية المجتمع المحلي وتطويره وحل مشكلاته.
- قلة توافر الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع، وقلة توافر المعلومات اللازمة لبناء الشراكة الفعالة.
- ضعف ثقة المجتمع المحلي في المدرسة، وعدم وضوح أهداف المدرسة للمجتمع المحلي.
- قلة وجود قنوات اتصال فعالة في المدرسة للتواصل مع المجتمع المحلي والاستفادة من إمكاناته المتاحة.
- تركيز الإشراف التربوي المُتمركز على المدرسة على أدوار محددة لمُديري المدارس، ومساعديهم، والمعلمين الأوائل ،والمعلمين.
- عدم وجود آلية محددة تدعم التعاون بين القائمين والمسؤولين عن الإشراف التربوي المُتمركز على المدرسة.
- غياب تحديد أنواع الإشراف وأساليبه وأدواته عن الإشراف التربوي المُتمركز على المدرسة.
- اقتصار أعضاء مجالس أولياء أمور الطلبة على العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور.
- غياب ممثلين عن الطلبة ومؤسسات المجتمع المحلي في مجالس أولياء أمور الطلبة.
- غياب أدوار واضحة لمجالس أولياء أمور الطلبة في عمليات التخطيط الاستراتيجي، وفي اختيار الموارد البشرية المدرسية، وفي عمليات المُتابعة والإشراف والتقويم المدرسي، ودعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

أوجه الإفادة من العناقيد المدرسية كمدخل لتدعيم لا مركزية التعليم في المدارس بسلطنة عُمان:

في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة عن العناقيد المدرسية في الاتجاهات العالمية المُعاصرة، وواقع لا مركزية التعليم في المدارس بسلطنة عُمان، يمكن الإفادة من العناقيد المدرسية في الاتجاهات العالمية المُعاصرة بسلطنة عُمان على النحو الآتي:

- تبني وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، والمُديريات العامة للتربية والتعليم التابعة لها مشروعاً قومياً للعناقيد المدرسية في كافة محافظات السلطنة.
- إصدار اللوائح والأدلة التي تنظم عمل العناقيد المدرسية على كافة المستويات التنظيمية.
- إنشاء قسم أو دائرة خاصة بالعناقيد المدرسية في وزارة التربية والتعليم والمُديريات العامة للتربية والتعليم التابعة لها، وتكون مسؤولة عن المُتابعة والإشراف وتقديم الدعم.
- قيام السلطات التعليمية بمنح العناقيد المدرسية الصلاحيات والسلطات الكافية لإدارة شؤونها ولا سيما في التمويل.
- تركيز مجالات عمل العناقيد المدرسية على الإشراف التربوي، وبرامج التنمية المهنية المُستمرة، والتقويم الذاتي للمدرسة، وتحسين أساليب واستراتيجيات التدريس والتقويم، وتطوير الأنشطة المدرسية، وتبادل المواد والأجهزة المدرسية، والشراكات المجتمعية.
- تنظيم العناقيد المدرسية في شكل مدرسة أساسية(رئيسة) وعدد من المدارس والمؤسسات التعليمية المجاورة لها، سواء في نفس المرحلة التعليمية، أو في مراحل متعددة، وقد يضم العنقود مدارس تعليم أساسي حلقة أولى أو ثانية أو الاثنين معاً، ومدرسة تعليم ما بعد الأساسي، ورياض أطفال، ومدرسة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدرسة خاصة، ومدرسة محو أمية أو تعليم كبار.

- إدارة العناقيد المدرسية من خلال مجلس إدارة يرأسه مُدير المدرسة الرئيسة، وجميع مُديري المدارس المُشاركة في العنقود أعضاء.
- تشكيل مجموعة من اللجان في العناقيد المدرسية تتولى مسؤولية تقديم الدعم لجميع المدارس مثل: لجنة مركز الموارد، ولجنة المكتبة، ولجنة الإشراف، ولجنة التنمية المهنية، ولجنة الاختبارات، ولجنة الآباء، ولجنة المهارات الحياتية، ولجنة الإرشاد والتوجيه، واللجنة الرياضية، واللجنة الثقافية، ولجنة الانضباط، واللجنة المالية، ولجنة المناهج الدراسية.
- اهتمام العناقيد المدرسية بعقد شراكات فعالة مع مؤسسات ومُنظمات ووكالات وهيئات المجتمعات المحلية المُحيطة بالمدارس، والاستفادة منها في دعم كافة البرامج والفعاليات المُتعلقة بالإشراف التربوي، والتنمية المهنية، والأنشطة الصفية واللاصفية للطلبة، وتوفير كافة مُتطلباتها البشرية والمادية والمالية.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

١- الجابري، علي بن محمد. (٢٠٠٦). مشروع الإدارة المدرسية الذاتية من أجل أداء أفضل. ***رسالة التربية، سلطنة عمان***، (١١)، ٢٨ – ٣٢.

٢- الراسبية، زهرة بنت ناصر بن محمد. (٢٠١١). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي – الحلقة الثانية (٥ – ١٠) بسلطنة عمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة. ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر***، ٢٢ (٨٨)، ١ – ٤٤.

٣- الرحبي، عزيز بن خليفة بن محمد. (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية الذاتية طموح تحقق، ***رسالة التربية، سلطنة عمان***، (١١)، ١٦ – ٢٥.

٤- الشرعية، بلقيس غالب. (٢٠٠٧). ***دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي "دراسة تحليلية"***. مؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات، دبي: كلية التربية بجامعة دبي، ١-٤٠.

٥- صلاح الدين، نسرين صالح محمد؛ المسكرية، تهاني بنت حمود بن جابر. (٢٠١٧). تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. ***مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية جامعة الأزهر، مصر***، ١ (١٧٤), ٥٥٨ – ٦٣٤.

٦- الصوافية، نصراء بنت محمد بن سليم. (٢٠٠٨). ***تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي (١-٤) في سلطنة عمان***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

٧- عاشور، محمد علي. (٢٠١١). *دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان*. ***دراسات، الأردن***، (٣٨)، ١٢٠٥-١٢٥٥.

٨- العزواني، هلال بن يحيى بن محمد. (٢٠١٣). ***درجة فاعلية الإدارة المدرسية الذاتية في تحقيق معايير الجودة الشاملة للمدارس المُدارة ذاتياً بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

٩- مازن، حسام محمد. (٢٠١٢). ***أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

١٠- الهادية، أمينة سيف علي. (٢٠٠٩). ***دراسة تقويمية للإدارة الذاتية في المدارس المُطبقة لها بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

١١- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠١١ب). لائحة التواصل بين الأسرة والمجتمع، مسقط: مكتب وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية.

١٢- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٠٩). ***قرار وزاري رقم(٢١) لعام ٢٠٠٩ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية***، مسقط.

١٣- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٠٦أ). ***قرار وزاري رقم(٢) لعام ٢٠٠٦ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية***، مسقط.

١٤- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٠٦ب). ***قرار وزاري رقم(١٧٩) لعام ٢٠٠٦ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية***، مسقط.

١٥- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١٥). ***دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها***، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

١٦- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١١أ). **دليل إرشادي نحو المدرسة وحدة للإنماء المهني**، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية

١٧- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١٩). ***القرار الوزاري رقم (٢٠١٩/١٢٠) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور***، مسقط.

١٨- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٠٩). ***قرار وزاري رقم(٢١) لعام ٢٠٠٩ بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية***، مسقط.

١٩- مجلس التعليم بسلطنة عُمان. (٢٠١٤)، ***مسيرة التعليم في سلطنة عُمان ٢٠١٤ : الملخص التنفيذي***، مسقط.

٢٠- اليونسكو. (٢٠١٥). ***التقرير الوطني للتعليم للجميع. سلطنة عمان***، مسقط.

٢١- المرهوبية، حبيبة بنت راشد بن عامر بن محمد. (٢٠١٤). **ممارسات مُديري المدارس للإشراف التأملي في تحقيق التنمية المهنية المُستدامة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

٢٢- الريامي، محمد بن ناصر بن سالم. (٢٠١٧). ***المُشكلات التي تواجه مجالس الآباء والأمهات في المدارس الخاصة بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

٢٣- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٠٩). ***دليل نظام تطوير الأداء المدرسي***، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.

٢٤- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١٨). ***المجالس واللجان المدرسية***، مسقط: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

٢٥- الطوانسي، مرفت محمد أحمد؛ بيومي، نجوى سليمان؛ سالم، مرفت محمد. (٢٠١٢). ***تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة لدى معلمي التربية الرياضية بسلطنة عمان***، المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر، التربية البدنية والرياضة – تحديات الألفية الثالثة – مصر، ٤٠٣-٤٣٧.

٢٦- الصوافي، محمد بن سعيد؛ الفهدي، راشد بن سليمان؛ الحارثية، عائشة بنت سالم. (٢٠١٤) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، ***المجلة الدولية التربوية المُتخصصة، الأردن***، ٣(٧)، ١٠٠-١١٣.

٢٧- المعولي، عبد الله بن سالم بن علي. (٢٠١٤). ***مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

٢٨- النعمانية، سلامه بنت سلطان بن حمد. (٢٠١٠). ***تطوير معايير تقييم الأداء في مدارس سلطنة عُمان***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

٢٩- اليعربي، سلطان بن سيف بن حمود. (٢٠١٢). ***فاعلية نظام تطويرا لأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عمان***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية.

٣٠- المرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبد الله. (٢٠١٧). ***دور فرق التقويم الذاتي في دعم نظام تطوير الاداء المدرسي في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

٣١- المنوري، سعيد بن سيف بن سعيد. (٢٠١٤). ***واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

٣٢- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٠٦ج)، ***قرار وزاري رقم(١٩) لعام ٢٠٠٦ بشأن مشروع تطوير الأداء المدرسي***، مسقط.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Abdullah, A.; Ismail, A. (2013). Stakeholders' Involvement in School Based Management in Malaysian Cluster School. ***Elixir International Journal***, (65), 20033-20036.

2- Abulie, A. (2013). ***An Assessment of the Roles and Challenges OF Primary School Cluster Supervisors in Metekel Zone***, Un published Master Dissertation, Institute of Education and Professional Development Studies, Jimma University, ethiopia.
3- Afework, E. A.; Frew, A. T; Abeya, G. G. (2017). Cluster supervision practices in primary schools of jimma zone. ***International Journal of Educational Administration and Policy Studies***, 9(5), 68-78.
4- Alexander, K. (2013). ***Collaboration in School Clusters: Learning Communities***. Wellington: Report for Canterbury Primary Principal's Association Fellowship 2013,
5- Ali, A. (2006). ***A Study of the Cluster Schools Policy in the Maldives***. Un published Doctoral Dissertation, Institute of Education, University of London, England.
6- Ali, A. (2017). ***The Development of the Learning Exchange School Clusters in New Zealand: An Actor Network Theory and Complexity Theory Analysis***. Un Published Doctoral Dissertation, Victoria University of Wellington, New Zealand.
7- Ayodele, A.; Samantha, G. (2018). Using Clusters System as an Effective Teachers' Professional Development for Improved Instructional Development. ***Gender & Behavior***, 16(3), 11963 - 11969
8- Biddick, M. (2009). Cluster Grouping for the Gifted and Talented: It Works! ***APEX***, 15(4), 78-86.
9- Bredenberg, Kurt. (2002). ***Cluster School Development in Cambodia: Analysis of Process & Outcomes***. Cambodia, UNICEF.
10- Catholic Relief Services. (2009). ***How to Use the Cluster Approach for Capacity Building in Schools***. Baltimore, Maryland.

11- Center Grove Community School Corporation. (2015). ***Teacher Evaluation Handbook: Empowering Effective Teachers, Greenwood***. Indiana: Center Grove Community School Corporation.
12- Centre for International Teacher Education. (2016). ***Rural teachers in Africa: a report for ILO***. Geneva: International Labour Office.
13- Davis, V. (2015). ***Mapping workflows of frontline education administrators: Cluster Resource Centre Coordinators in Bihar***. Bihar: Center policy Research.
14- De Clercq, F. ; Phiri, R. (2013), The challenges of school-based teacher development initiatives in South Africa and the potential of cluster teaching. ***Perspectives in Education***, 31(1), 77-86.
15- Department of Education and Skills in Ireland. (2019). ***Schools Excellence Fund – Creative Clusters***. Dublin: teacher Education Centers.
16- Dittmar, F. ;Mendelsohn, J. ;Ward, V. (2002). ***The school system in Namibia***. Windhoek: Research and Information Services of Namibia.
17- Donnelly, V. ; Óskarsdóttir, E. ;Watkins, A. (2017). ***Decentralization in Education Systems:Seminar Report***. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education,
18- Dykstra, A. H. ; Kucita, P. (2015). ***School–Based Management Through Cluster Schools: A Case Study From Cambodia***. Cambodia: Education Project Officer, UNICEF.
19- Education Review Office. (2018). ***Resource Teachers: Learning and Behavior Governing and Managing RTLB Clusters***. Wellington, Crown Copyright..
20- Edwards, B. ; Mbatia, P. (2015). ***Education decentralization and school clusters in Namibia: Technical, institutional, and political dimensions***. in Global Managerial Education Reforms and

Teacher: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Countries, Verger, A. ;Altinyelken, H. ; Koning, Mi. D. (Eds.), Brussels:Education International, Chapter 4, pages 55-73..

21- Fata, N. ; Kreng, H. (2015). ***School Accountability: Community Participation in Performance of Primary and Lower Secondary Schools in Cambodia***. Phnom Penh: Faculty of Education, Royal University of Phnom Penh.

22- Gentry, M. (2014). ***What is Cluster Grouping? An Introduction to Total School Cluster Grouping***. In The Total School Cluster Grouping &Differentiation: A Comprehensive, Research-Based Plan for Raising Student Achievement and Improving Teacher Practices. Gentry, M. ; Paul, K. ;Fugate, M. ;Jen, E. (Eds.). Texas: Prufrock Press Inc, Chapter 1, pages 3-25.

23- Goker, S. (2005). A School-based Management and Supervision Model in EFL Schools. ***The Internet TESL Journal***, 11(1), http://iteslj. org/Articles/Goker-Supervision. html, 5/7/2021.

24- Giordano, E. A. (2008). ***School clusters and teacher resource center***. Paris: International Institute for Educational Planning.

25- Jita , L. C. (2014). When teacher clusters work: selected experiences of South African teachers with the cluster approach to professional development. ***South African Journal of Education***, 34(2), 1-15.

26- Jita, L. C; Mokhele, M. L. (2012), Institutionalising teacher clusters in South Africa: Dilemmas and contradictions. ***Perspectives in Education***, 30(2), 1-11.

27- Jita, L. C; Mokhele, M. L. (2014), When teacher clusters work: selected experiences of South African teachers with the cluster approach to professional development. ***South African Journal of Education***, 34(2), 1-15.

28- Johnson, S. ; Papay, J. P. ; Fiarman, S. E. ; Munger, M. ; Emily, Q. (2010). ***Teacher to Teacher: Realizing the Potential of Peer Assistance and Review***. Harvard: Center for American Progress.

29- Kasturiarachchi, C. (2017). School Based Management and the Nature of Educational Development of Students: Practical Experiences of Public Schools in Sri Lanka. ***International Journal of Innovative Research & Development***, 6(9), 167-173.

30- Konte, M. (2017). ***Education Resources and the Quality of Local Governance in Africa***. Abidjan: African Development Bank.

31- Kutsyuruba, B. (2003). ***Instructional Supervision: Perceptions of Canadian and Ukrainian Beginning High-School Teachers***. Un Published Master dissertation, College of Graduate Studies and Research, University of Saskatchewan, Canada.

32- Lock, A. (2011). ***Clustering together to advance school improvement: working together in peer support with an external colleague***. Nottingham:The National College for Leadership of Schools and Children's Services.

33- Maholmes, V. (2004). ***Designing Comprehensive School Plan***. in (Joyner, Edward T. ; Ben-Avie, M. ; Comer, J. P. , Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action), Califrinia, Corwin Press.

34- Makaye, J. (2019). ***School Clusters as Sites for Instructional Leadership: A Case of the Better Schools Programme of Zimbabwe***. Un published Doctoral Dissertation, Faculty of Education, University of the Free State Bloemfontein, Zimbabwe.

35- Malaklolunthu, S. ; Shamsudin, F. (2011). Challenges in school-based management: Case of a 'cluster school' in Malaysia. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, (15), 1488–1492.

36- Myende, S. (2016). ***An exploration of clusters as teacher learning communities for grade 12 geography teachers in the inland***

circuit. Un Published Master dissertation, College of Humanities, University of KwaZulu-Natal, South Africa.

37- Nemejc, K. ; Smekalova, L. ; Rusarova, K. ; Hubackova, A. (2018). External Evaluation at a High School in Cambodia and Teachers Competency to Educate. ***Rural Environment Education Personality***, (11), 202-207.

38- Nor, M. ; Mansor, A. ; bin Suliman, A. (2018). The Practice Of School Based- Management: Special Reference To Malaysian Clusters Schools And Uk Autonomous Schools. ***Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems***, 10(2), 1618 -1626.

39- Nwagbara, A. (2014). The Effectiveness of Teachers and Schools Cluster Model of Primary School Mathematics Teachers Professional Development in Cross River State, Nigeria. ***Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences***, 1(3), 12 - 19.

40- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). ***Making Decentralization Work A Handbook for Policy-Makers***. Paris: Centre for Entrepreneurship.

41- Pellini, A. ; Bredenberg, K. (2015). Basic Education Clusters in Cambodia: Looking at the Future while Learning from the Past. ***Journal of Development in Practice***, 25(3), 419-432.

42- Piper, B. ; Spratt, J. (2017). ***Cambodia Teacher Professional Development Policy Options Brief***. Pennsylvania, Bureau: Senior Education Advisor, USAID.

43- Pomuti, H. ; Weber, E. (2012). Decentralization and School Management in Namibia: The Ideologies of Education Bureaucrats in Implementing Government Policies, ***International Scholarly Research Network***, (1), 1-8

44- Pomuti, H.. (2013). ***An Analysis of the Relationship Between Cluster Based School Management and Improving Teaching in***

Namibians Schools. Un Published Doctoral Dissertation, Faculty of Education, University of Pretoria, South Africa.

45- Ridley, J. M. (2011). ***Teachers' continuing professional development within two clusters of small rural primary schools***. Nottingham: The National College for Leadership of Schools and Children's Services.

46- Santiago, P. ; Donaldson, G. ; Looney , A. ; Nusche, D. (2012). ***OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal***. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

47- Shikalepo, E. (2018). School cluster system for quality education in rural Namibian schools. ***African Educational Research Journal***, 6(2), 48-57.

48- Swaffield, S. ; Major, L. (2019). Inclusive educational leadership to establish a co-operative school cluster trust? Exploring perspectives and making links with leadership for learning. ***International Journal of Inclusive Education***, 23(11), 1149-1163.

49- Tara , S. N. ; Kumar , N S S. ; Ramaswamy, S. (2015). ***Role of Block & Cluster Resource Centre's in Providing Academic Support to Elementary Schools***. New Delhi: Ministry of Human Resource Development.

50- Van W. , C. ; Marumoloa, M. (2012). The Role and Functioning of School Management Teams in Policy Formulation and Implementation at School Level, Inkanyiso. ***Journal of Social Sciences***, 32(1), 101-110.

51- Wylie, C. (2017). ***Principals and their work Findings from the NZCER National Survey of Primary and Intermediate Schools 2016***. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.