الأكاديمية العربية الدولية

المقررات الجامعية

www.aiacademy.info | care@aiacademy.info

أدوات مدرسة المستقبل

القيـــادة التربويـــة

أعده بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج

الدكتور عبدالعزيز الحر

الطبعة الثانية: ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج

الرياض – المملكة العربية السعودية

حقوق الطبع والنشر محفوظة
لمكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض
ويجوز الاقتباس مع الإشارة إلى المصدر
١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م

رقم الإيداع

بسم الله الرحمن الرحيم

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج

ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)

تليفون: ٤٨٠٠٥٥٥ – فاكس ٤٨٠٢٨٣٩

www.abegs.org

E-mail: abegs@abegs.org

المملكة العربية السعودية

قائمة المحتويات

تقديم ..... ز
قيادة مدرسة المستقبل ..... ط

الفصل الأول: مفهوم القيادة والقائد: ١

١,١ مقدمة ٢
١,٢ تعريفات القيادة ٢
١,٣ التعريف الإجرائي للقيادة ٤
١,٤ كيف يصنع القائد ٤

الفصل الثاني: نظرية القيادة: ٧

٢,١ مقدمة ٨
٢,٢ المداخل المتعددة لدراسة القيادة ٨

الفصل الثالث: أدوار القائد التربوي ومسؤولياته: ١٠

٣,١ مقدمة ١٢
٣,٢ دراسة الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية ١٢
٣,٣ دراسة الحر ٢٠٠٣م أ ١٧
٣,٤ دراسة كوتون ٢٠٠٣م ٢١
٣,٥ دراسة مارزانو ٢٠٠٥م ٢٢
٣,٦ القواسم المشتركة بين الدراسات السابقة ٢٣

الفصل الرابع: القيادة في السياق المدرسي: ٢٦

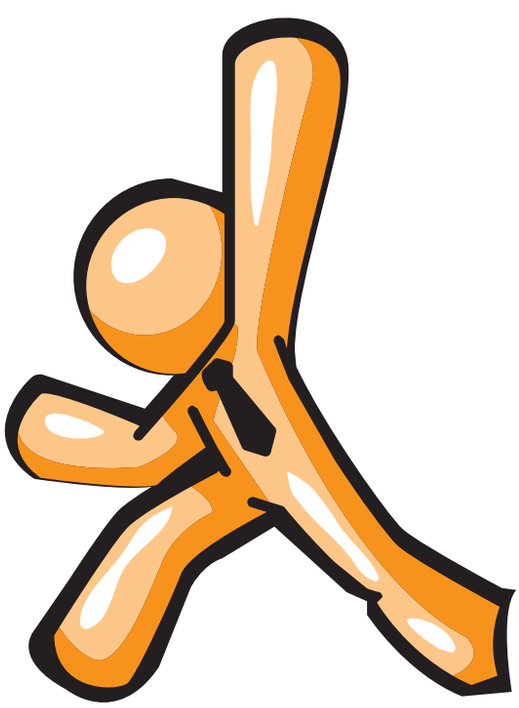
٤,١ مقدمة ٢٨
٤,٢ نموذج القيادة في الإطار المدرسي ٢٩
٤,٣ مكونات النموذج ٣٠
٤,٤ القيادة والرؤية في السياق المدرسي ٣٢
٤,٥ بناء الرؤية ٣٤
٤,٦ التعليم والتعلم والتقويم ٣٤
٤,٧ المناهج ٣٦
٤,٨ التنمية المهنية ٤٧

٤,٩ التخطيط الاستراتيجي ٥٤
٤,١٠ المحاسبية ٦٥
٤,١١ اللوائح والنظم ٦٧
٤,١٢ إدارة الموارد المادية والبشرية ٦٨
٤,١٣ استخدام التقنية الشاملة ٦٩
٤,١٤ البيئة المدرسية ٧٠
٤,١٥ العلاقات الخارجية ٧٣
٤,١٦ الاستراتيجية الخاصة بالتواصل مع أولياء الأمور ٧٣

المراجع: ٨٣

الملاحق:

ملحق رقم (١): بناء الرؤية ٨٧
ملحق رقم (٢): استبانات تحديد الاحتياجات التدريبية ٩٣
ملحق رقم (٣): استبانة تقوّيم برنامج تدريبي ١١١
ملحق رقم (٤): بطاقة النمو المهني ١١٧
ملحق رقم (٥): عناصر الخطة المدرسية ١٢٧
ملحق رقم (٦): لائحة السلوكيات الطلابية ١٣١
ملحق رقم (٧): استبانة مشاركة أولياء الأمور في العمل المدرسي ١٣٥



تقديـــــــــم

يحظى المستقبل بمساحة مهمة في الفكر التربوي منذ أن عرفت البشرية طريقها إلى التربية والتعليم، حتى أضحت هذه الكلمة الآن «المســتقبل» تســيطر على الفكر التربوي المعاصر، وذلك بحكم ما تقوم به التربية من وظائف الإعداد للمستقبل والتهيئة للتعامل مع مستجداته المتسارعة، والتعايش مع متغيراته المتعددة.

وإذا كان الفكر التربوي في المســتقبل يبدو الآن أنه يشــغل التربية بصورة لم تحدث من ذي قبل، إلا أن المتأمل في جوانب التربية الإســلامية وميادينها يتيقن أن العمل من أجل المســتقبل يمثل جوهراً من جواهر التربية الإسلامية، فالتفكير في المستقبل لديها ليس رجماً بالغيب، بل هو استشراف مبكر لما يجب أن يكون عليه عمل المسلم وسلوكه اليوم من أجل الغد، وأن نعمل للآخرة كأننا نموت غداً، كما يحثنا على ألا نفقد الأمل في المســتقبل الأفضل حتى وإن رأينا أهوال الساعة، فنحن مدعوون إلى أن نغرس الخير ونحسن السلوك، ولعل التوجيه الحكيم هو ما يدفعنا إلى أن نحسن واقع التربية إذا أردنا أن نحســن صورة المستقبل، فالتربية هي الأســاس في تنشئة الأجيال وإعدادها لهذا المستقبل الذي نريده، والذي تتحدد صورته اليوم من معطيات الواقع وطموحاتنا في غد أفضل.

ولما كانت المدرسة هي المؤسسة التي يستند إليها المجتمع ـ بصورة أساسية ـ في تربية أبنائه وإعدادهم للمستقبل، فما أحرانا أن نفكر بجدية في مدرسة المستقبل، وكيف يجب أن تكون، وأن يتم ذلك في ضوء رؤية استراتيجية واضحة المعالم في فلسفتها وسياساتها، ويتوافر لها من المرونة ما يسمح بأن تتحقق أهداف المدرسة بدرجة أفضل من الكفاية والفعالية والإتقان، سعياً لتحقيق أهداف المجتمع الذي عهد إليها بتربية أبنائه. كما يجب التفكير في مدرسة المستقبل وفــق آلية دائمة للتطوير والتحســين تتجاوب مع طبيعة المســتقبل وما يحمله من معطيات جديدة فــي العلوم والتقانة والثقافة، ويجب أن يضع له من الآليات ما لا يعرف الســكون إلا فيما يتعلق بالثوابت العقيدية والشرعية التي نعتز بأن الله ارتضاها لنا.

وانطلاقاً من أهداف مكتب التربية العربي لدول الخليج، وامتداداً لجهوده في استشــراف مســتقبل التربية، يجيء هذا العمل في صورته الجديدة والذي يســعدني تقديمه لســاحة التربية والتعليم، وبخاصة للمهتمين بمدرسة المستقبل، وهو يمثل سلســلة متكاملة حولهــا. تنطلق من القيادة التربوية والتخطيط الاســتراتيجي لتصل إلى التنمية المهنية في المدرسة لتحسين العمل فيها، ثم تصل السلسلة إلى الطالب الذي هو محور العملية التعليمية وهو المستفيد المباشر من كافة الجهود التي تبذلها المدرسة وما يقدمه من أجلها القائمون على العملية التعليمية.

وتأتي الطبعة الثانية التي يســعدنا تقديمها للمهتمين بمدرسة المســتقبل، واستجابة لحاجة الميدان، ورغبة من المكتب في تطوير هذا العمل وإعادة نشره بأفكار جديدة.

وفي الختام يســعدني أن أتقدم بوافر الشــكر لسعادة الدكتور عبدالعزيز بن محمد الحر على ما بذله من جهد لتحقيق رغبة المكتب، كما أشــكر سعادة الأستاذ الدكتور أحمد عمر الروبي، الذي شاركه في إنجاز هذه السلسلة، وأرجو أن يكون في هذا العمل ما يثري المكتبة العربية، وأن تســتفيد منه ســاحة العمل التربوي المشترك في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

والله الموفق.. وهو الهادي إلى سواء السبيل،،،

د. علي بن عبدالخالق القرني
المدير العام
لمكتب التربية العربي لدول الخليج

قيادة مدرسة المستقبل

لماذا هذا الكتاب؟

عزيزي القارئ، هل لديك استعداد لأن تركب طائرة وقائدها لا يعرف الطيران؟ وهل لديك استعداد لأن تركب طائرة وقائدها يعرف الطيران ولكنه لا يعرف إلى أين يجب أن تذهب؟ وهل لديك استعداد لأن تركب طائرة وقائدها يعرف الطيران ويعرف الوجهة، ولكنه لا يعرف كيف يصل إليها؟! كم في مؤسساتنا من قادة لا يعرفون الطيران، ولا يعرفون الوجهة، ولا يعرفون كيفية الوصول!! فنجدهم يتخبطون يمنة ويسرة؛ ونتساءل أين المشكلة؟.

إن النوايا الحسنة عزيزي القارئ، لا تكفي للقيادة. القيادة باتت علماً وفناً وممارسة أخلاقية في آن واحد؛ فهي علم لأنها تعتمد نظريات علمية ودراسات ميدانية وتقنيات متطورة، وهي فن لأنها تتطلب حسًا عاليًا وفهمًا راقيًا لحاجات ومشاعر الآخرين من ناحية وحكمة في اتخاذ القرارات من ناحية أخرى. كما أنها ممارسة أخلاقية؛ لأن القيادة تقوم على ضرب الأمثلة والقدوة الحسنة. ومن هنا يأتي اهتمامنا بموضوع القيادة بشكل عام والقيادة المدرسية بشكل خاص.

يهدف هذا الكتاب إلى تقديم تصور عام لإصلاح التعليم مع التركيز على المدرسة كوحدة تطوير أساسية، مع تحديد لخصائص هذه المدرسة، مستفيدين من البحوث والدراسات في مجال المدارس الفاعلة. والقيادة المحترفة باعتبارها إحدى أهم خصائص المدارس الفاعلة وسوف تكون المبحث الأساسي لهذا الكتاب الذي يجمع بين العلمية والعملية؛ فهو علمي في تناوله للموضوعات محل الدراسة، وعملي في تقديمه للأفكار التطبيقية للبيئة المدرسية. كما يجمع بين الفكر التربوي في مجال الإدارة المدرسية والفكر الإداري في مجال الدراسات القيادية. ويقدم رؤية جديدة للقيادة في الإطار المدرسي، بحيث تكون القيادة ذات الرؤية محور هذا الإطار، وتدور في فلك هذا المحور مجموعة من النظم المساندة والعمليات الإدارية والوظائف القيادية. وأخيراً ينتهي الكتاب برسم صورة بانورامية توظف نظريات ومداخل القيادة في الإطار المدرسي، وتوضح دور القائد الإصلاحي في تطوير الأداء المدرسي.

لمن هذا الكتاب؟

يستهدف الكتاب القيادات التربوية بشكل عام والمدرسية بشكل خاص، حيث يركز الكتاب على دور القائد المدرسي في تطوير الأداء المدرسي بطريقة منهجية، والتعامل مع المدرسة كمؤسسة احترافية وليست مدرسة تقليدية،.كما يفيد الكتاب الباحثين في مجال القيادة المدرسية ومدارس المستقبل ونماذج الإصلاح التربوي؛ ويقدم الكتاب أهم خصائص وأنظمة وعمليات المدارس التي نريد، إضافة لنموذج مقترح لإصلاح التعليم على المستويات الوطنية. إضافة لكل هؤلاء المعنيين فإن الكتاب فيه فوائد للقائمين على تدريب وتأهيل القادة التربويين لإدارة مدارس المستقبل بأفكار جديدة واستراتيجيات حديثة وأساليب تفكير مختلفة.

وأخيراً يفيد الكتاب مشاريع القادة، وأقصد بهم أولئك الذين يتطلعون لأدوار قيادية في المستقبل، فهم بحاجة لتعرّف الكثير من الأمور قبل الوصول للقيادة، فمن أراد القيادة غدا وجب عليه أن يستعد لها اليوم.

كيف تقرأ هذا الكتاب؟

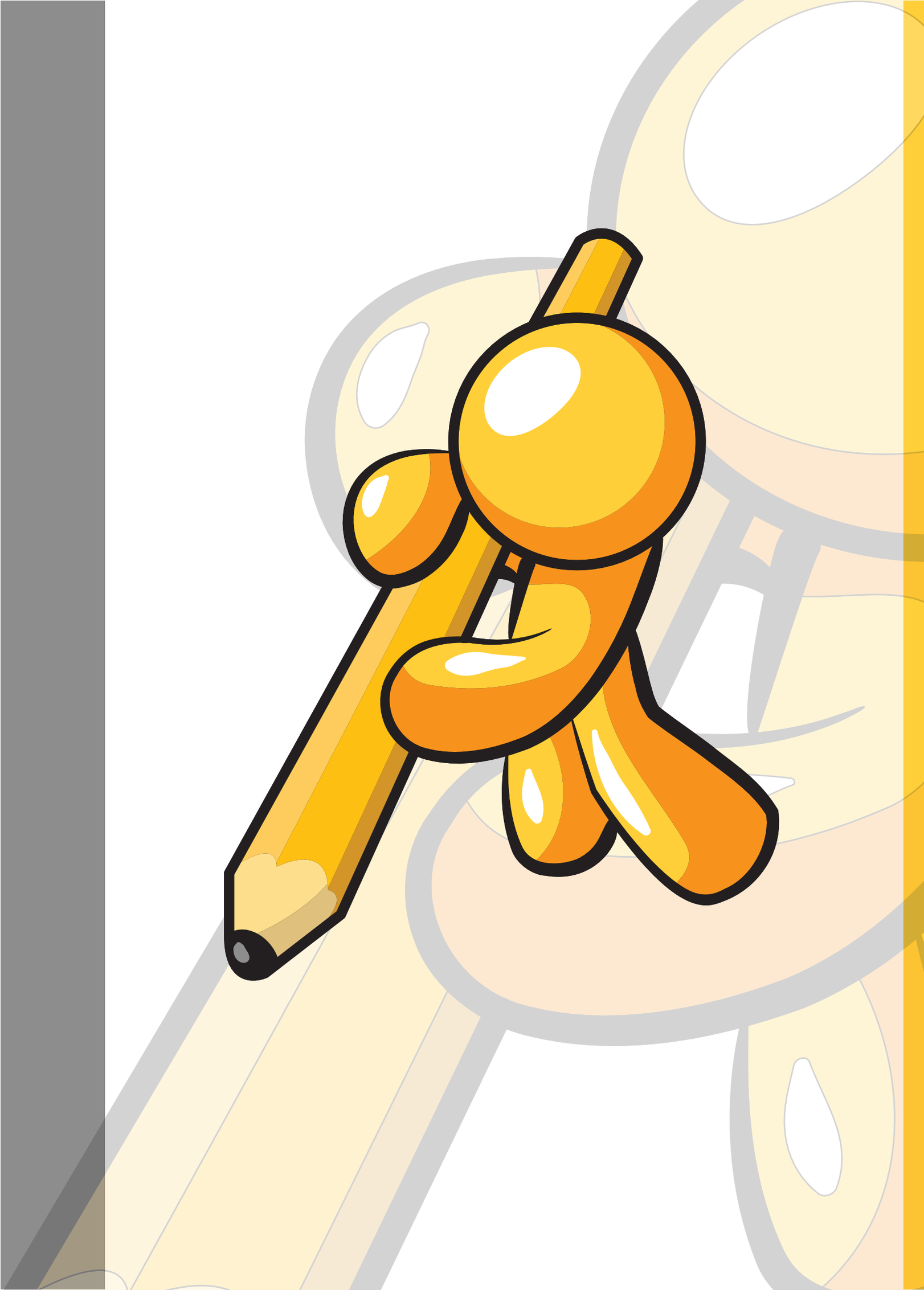
يمكنك إن شـــئت عزيزي القارئ، أن تنتهي من قراءة هذا الكتاب في يوم واحد، ولكنني لا أنصحك بفعل ذلك؛ لأن الكتاب يتعامل مع موضوع حيوي بحاجة لقراءة متأنية وتحليلية وناقدة، وفي الوقت نفسه فإن هناك العديد من الأفكار التـــي لا بـــد أن تتوقـــف عندها نقدا أو تأييدا أو تجريبـــا أو تطويرا أو رفضا، وكل ذلك بحاجة لوقت مناســـب للتفكير والمراجعة. ويهدف هذا الكتاب إلى مســـاعدتك على تطوير أدائك؛ لذلك نقدم إليك عزيزي القارئ نصائح ســـريعة لقراءة هذا الكتاب:

١- اقرأ مقدمة الكتاب لتتعرف على محتوياته الأساسية.
٢- اقرأ الخريطة الذهنية المصاحبة لكل فصل قبل قراءته.
٣- ضع لنفسك مجموعة من الأسئلة التي ترغب في أن تجد لها إجابات.
٤- اختر الوقت المناسب للقراءة، ودون ملاحظاتك على نفس الكتاب أو في ورقة خارجية.
٥- سجل الأفكار التي تعتقد بأنها قابلة للتنفيذ في مدرستك أو مؤسستك أو برنامجك التدريبي أو غير ذلك.
٦- راجع الأدوات المرفقة في الملاحق، وحاول تقويمها بشكل مبدئي، وحدد إذا ما كانت تستحق التجريب؟
٧- اقـــرا الخريطة المصاحبة لخاتمـــة الكتاب وحدد نقطة انطلاقتك الخاصة لتعرف المســـافة المتبقية لك في تحقيق الريادة في مجال القيادة المدرسية.
٨- لا تتردد في تخطي الأجزاء التي لا تقع ضمن أولوياتك الآنية، ويمكنك العودة إليها لاحقًا عند الحاجة.
٩- لخـــص أهم الأفـــكار المطروحة في الكتاب، واعرض الملخص على زملائك في العمل من خلال حلقة نقاشـــية أو محاضرة أو ورشة عمل، وحاول تطوير الأفكار بما يخدم مدرستك أو مؤسستك.

إن التعامل مع الكتاب بهذه الطريقة سيضمن لك فوائد مضاعفة، ليس من أفكار الكتاب فحسب؛ وإنما من الجهد الذهنـــي الذي ســـتضعه في تناول ومعالجة الأفكار الواردة في الكتاب. عزيـــزي القارئ، في نهاية تلخيصك للكتاب، لو حصلت على سبع أفكار جديدة قابلة للتنفيذ فكن سعيداً بما حصلت عليه، وإن لم تجد فإن مسؤوليتك كبيرة في تسديد النقص.

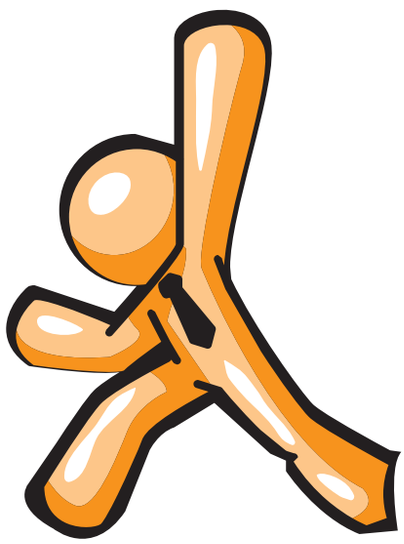
الفصل الأول

مفهوم القيادة والقائد



الفصل الأول: مفهوم القيادة والقائد

١،١ مقدمة:



نالت القيادة اهتمامًا واسـعًا، فقـد اهتمت بها علوم حديثة من أهمها علم الإدارة، وعلم الاجتماع، وعلم الاجتماع السياسي، وعلم النفس، والعلوم السياسية، والعلوم العسكرية، والإدارة التربوية. وبغض النظر عن تعدد هذه العلوم، واختـلاف طبيعتها العلمية، إلا أنها جميعا حاولت تفسـير ظاهرة القيـادة، وتعرّف أهم المتغيرات والعوامـل التي تؤدي دوراً فاعلاً فيها، وفي هذا السـبيل تعددت المداخـل Approaches، والتعريفات والنظريات التي تناولتها، كما اختلفت وجهات النظر والنتائج التي توصلت إليها.

سـنركز في هذا الكتاب على المفهوم الإجرائي للقيادة ومن ثم الأدوار الأساسـية التي يؤديهـا القائد وصولا لدور القائد في التطوير المدرسـي. وهذا المدخل سيساعدنا على وضع المفاهيم النظرية للقيادة موضع التنفيذ، بحيث يكون لدى القائد المدرسي في نهاية المطاف مجموعة من الأدوات التي تسـاعده على أداء مهامه بأفضل صورة ممكنـة. وهذه الأدوات قد تم بناء بعضها في النسخة السابقة من هذا الدليل، وتأتي النسخة الجديدة لتطوير هذه الأدوات وتضيف عليها مجموعـة جديدة تغطي مجالات وأبعاد جديدة ذات صلة بالقيادة المدرسية.

وفي تناولنا لمفهوم القيادة، ومحاولة التوصل إلى مفهوم اجرائي للقيادة سنعرض لأهم التعاريف التي تناولت هذا المفهوم، والنظريات التي حاولت تفسيره، ومن ثم استخلاص القواسم المشتركة، وصولاً إلى تحديد مفهوم القيادة الذي نستهدفه.

١،٢ تعريفات القيادة :

قد لا نكون مبالغين إذا قلنا إن هناك العشـرات من التعاريف للقيادة، وكل تعريف له منطلقاته وقناعاته، وينظر للقيادة من زاوية ما. وقد حصرت مجموعة من الباحثين (الكلالدة،٢٠٠٢م؛ النوري،١٩٩١م؛ البدري ٢٠٠١م؛ ومصطفى ٢٠٠٥م) عدداً كبيراً من تعريفات القيادة، نوردها فيما يلي:

أولاً: تعريفات أجنبية:

■ Kontz & Odonnel :

«القيادة تعني عملية التأثير التي يقوم بها القائد في مرؤوسـيه لإقناعهم وحثهم على الإسـهام الفاعل بجهودهم للقيام بنشاط متعاون» (الكلالدة، ١٧، ٢٠٠٢م).

■ Fiedler :

«القيادة تعني الجهود المبذولة للتأثير في سـلوك الناس أو تغييره من أجل الوصول إلى أهداف المنظمة والأفراد» (الكلالدة، ١٨، ٢٠٠٢م).

■ Department of The Air Force U.S.A :

«القيادة هي فن التأثير وتوجيه الناس إلى تحقيق المهمة» (الكلالدة، ١٨، ٢٠٠٢م).

■ Seckler Hudson :

«عملية التأثير وشـــحذ همم الناس للعمل مع بعض، بجهد عام لتحقيق أهداف التنظيم» (الكلالدة، ١٨، ٢٠٠٢م).

■ كوهين :

«هـــي فـــن التأثيـــر في الآخرين لبـــذل أقصى ما في وســـعهم لتنفيـــذ أيّمهمة أو هدف أو مشـــروع» (كوهين،٢٠٠٣م).

■ بتروفسكي :

«هـــي علاقات الســـيطرة والخضوع والنفـــوذ والتبعية في نظام العلاقات بين الأشـــخاص في الجماعة» (العيسوي،٢٠٠٦م).

■ تاتنينوم :

«هي عملية تأثير المدير في سلوك التابعين له في موقف معين» (النوري، ١٩٩١م).

■ بيتش :

«هي عملية للتأثير في أشخاص آخرين لتحقيق أهداف عملية» (النوري، ١٩٩١م).

■ سيزلاقي، ووالاس:

«هـــي الطريقـــة التي يحاول أحـــد الأفراد التأثير بموجبهـــا على آخر لتحقيق هـــدف أو أهداف معينة» (سيزلاقي، ووالاس، ١٩٩١م).

ثانياً: تعريفات عربية:

■ منير مرسى:

«هي السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك» (مرسي، ١٩٨٤م).

■ سيد مصطفى:

«هـــي قدرة التأثير في آخرين من خلال الاتصال ليصلوا – بحماس والتزام – إلى أداء مســـتمر يحقق أهدافاً مخططة» (مصطفى، ٢٠٠٥م).

■ طارق البدري:

«هي توجيه ســـلوك الأفراد، وتنســـيق جهودهم، وموازنة دوافعهم ورغباتهم؛ بغية الوصول بالجماعة إلى تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة عالية» (البدري، ٢٠٠٢م).

١،٣ التعريف الإجرائي للقيادة:

من خلال القراءة الناقدة والتحليل لمضامين التعريفات السابقة يمكن أن نلاحظ بعض أوجه الإتفاق وبعض أوجـه الاختـلاف بينها، ومن أهم أوجه الاختلاف عدم الاتفاق علـى طبيعة أو هوية القيادة في حد ذاتها؛ حيث وردت لها أوصاف مختلفة مثل أنها عملية، أو أنها نشاط، أو أنها فن.

ويمكن أن نستخلص من العرض السابق أن القيادة هي إما (عملية تأثير)، أو (قدرة على التأثير)، أو هي (فـن التأثير)، أو (طريقة للتأثير)، أو (نشـاط للتأثير)، أو (جهـود للتأثير). وأن هذا التأثير يتم على آخرين قد يوصفون بالتابعين، أو المرؤوسين، أو الجماعة؛ لتحقيق هدف أو أهداف معينة.

وفـي إطار ما سـبق يمكن أن نحدد مفهوم القيادة فيما يلي: «القيادة هـي عملية القدرة على التأثير على الآخرين؛ لتحقيق الرؤية المنشـودة. ويقوم بها الفرد الـذي يمتلك أكبر قدر من مصادر القوة التي تؤهله لتوجيه سلوك الأفراد الوجهة التي يحددها برضاهم».

١،٤ كيف يصنع القائد:

هـل القادة المميزون قادة بالفطرة أم من الممكن صنعهم؟ هذا غالباً ما يتم مناقشـته في أدبيات القيادة، وربما استنفد بحثاً، لكنه مازال يثير الجدل بين أصحاب المداخل والاتجاهات المختلفة في مجال دراسة القيادة. فهناك من يؤيد أن القادة هم قادة بالفطرة، أي أنهم يولدون بمواهب خاصة تؤهلهم للقيادة، وهناك من يؤيد أن القيادة ليست موهبة فطرية وهي شيء يمكن تعلمه وإتقانه بالخبرة والتدريب.

ويرى أصحاب الاتجاه الأول أن هناك أمثلة عديدة لقادة مشـهورين لم يتدربوا مطلقاً على القيادة، لكنهم ولـدوا قادة وأصبحوا قادة مشـهورين، وفي التاريخ نماذج عديدة لهؤلاء القـادة، وفي أدبيات القيادة عدد من الدراسـات التي تناولت البحث في الخصائص والسـمات والقدرات والمواهب والمهارات الشخصية التي ترتبط بالقيادة، لكن هذه الخصائص والسـمات وإن كانت تنطبق على شـخصيات قيادية معينة، لكنها لا تنطبق على جميع القادة، كما لا تؤيد نتائج الدراسات وجود خصائص أو سمات عامة تتميز بها كل الشخصيات القيادية، بحيث يمكننا القول إن من تتوافر فيه هذه الخصائص والسمات سوف يصبح بالضرورة قائداً ناجحاً، كما تبين أن هذه الخصائص والقدرات تتوزع توزيعاً واسـعاً بين غير القادة، وأن الخصائص والسـمات اللازمة للنجاح فـي موقـف قيادي معين ليس من الضروري أن تكون كذلك في مواقف قيادية أخرى، فقائد فريق للبحث العلمي في مجال الذرة يحتاج إلى قدر عال من الذكاء والقدرات العقلية الخاصة، ولكن هذا القدر من الذكاء والقدرات الخاصة ليس ضرورياً عند قيادة فريق للكشافة (العيسوي، ٢٠٠٦م). وبوجه عام تشير نتائج الأبحاث في هذه القضية إلى أنه لا يوجد قائد مولود، بل إن هذا التعبير لا يعد سوى خرافة (كلالدة، ٢٠٠٢م).

ويرى بيتر ريد Peter Read أن القول بوجود أمثلة عديدة لقادة مشهورين لم يتدربوا مطلقاً على القيادة لا ينفي أنهم اكتسبوا بطريقة ما القدرات المطلوبة للقيادة المتميزة (ريد، ٢٠٠٥م) كما يرى وليام كوهين William cohen أن القيادة شـيء يمكن تعلمه، وليس هناك من سـبب يدعو للشـك في أن صفات القيادة قابلة للتعليم والتعلّم، ويمكن لأي شـخص أن يصبح قائدًا مقتدراً، والشـيء الوحيد الذي يحتاج إلى معرفته هو ما يجب أن نتعلمه، وأن القول بأن القادة يولدون بصفات خاصة توجد منهم قادة هو مجرد هراء (كوهين، ٢٠٠٣م).

ويميل السـواد الأعظم من الكتّاب والباحثين لإمكانية تنمية القدرات القيادية والوصول بها إلى مسـتويات عاليـة من الأداء تمكـن أصحابها من القيام بمهامهم القياديـة بكفاءة واقتدار. لذلك يوجـد حاليًا العديد من الجامعـات العريقـة مثل جامعة هارفرد وغيرها تقدم برامج متخصصة لإعـداد القيادات بمناهج نظرية وعملية

مســـتندة لأهم الدراســـات والبحوث في هذا المجال. وقد قامت بريطانيا مع بداية الألفية الجديدة بافتتاح كلية خاصة بإعداد القيادات التربوية الجديدة متوســـطة الخبرة والمتقدمة. وقد قام بافتتاح هذه الكلية رئيس الوزراء توني بلير، وسُـــميت الكلية بكلية القيادة College of Leadership. وتقدم الكلية العديد من البرامج المباشـــرة والبرامج عن بُعد وتمنح الشهادات المهنية والرخص لمزاولة القيادة الاحترافية. ولتعزيز دور مثل هذه الكلية فقد صدر قرار بإلزام جميع مديري المدارس بالحصول على المؤهل الخاص بالإدارة المدرسية في غضون فترة زمنية محددة. إضافة لمنع أي فرد من إدارة مدرسة دون الحصول على المؤهل الخاص بذلك. وبهذا تكون بريطانيا قد قامت بتمهين الإدارة التربوية وجعلها وظيفة لها معايير ومتطلبات واستحقاقات لا بد من استيفائها.

وعلى هذا النهج في تصوري يجب أن تسير دولنا إذا أردنا لمدارسنا أن تحقق أهدافها. إن صناعة القادة من أهم المجالات التي يهتم بها العديد من دول العالم المتقدم لما للقيادة من أثر كبير في نجاح وفشل المؤسسات والمنظمات على اختلاف أشـــكالها وأنواعها. ولكن هذه الصناعة بحاجة لعدة معطيات ومتطلبات أساســـية من بينها:

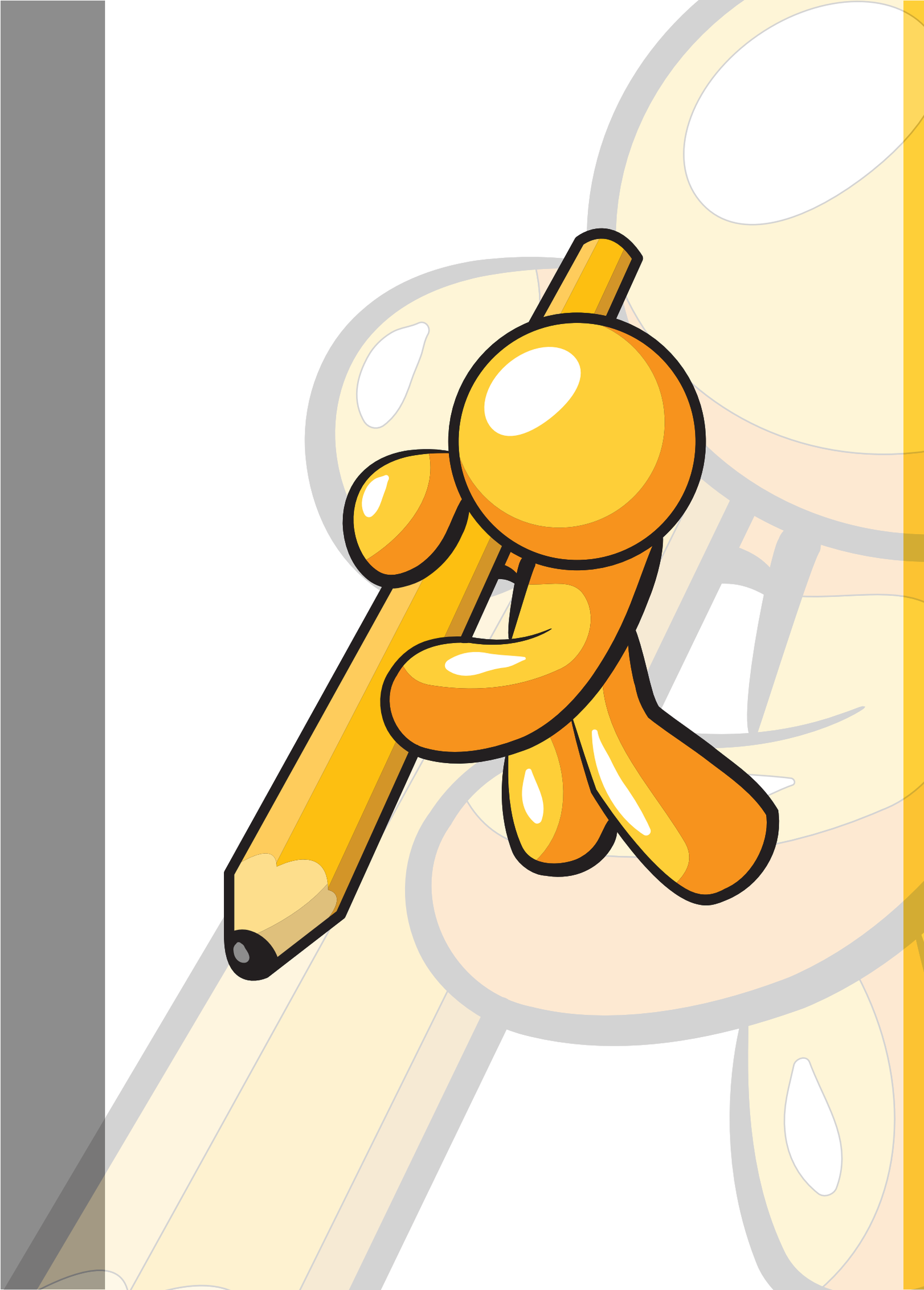
- تحديد مفهوم القيادة بشكل دقيق.
- تحديد معايير القيادة المعرفية والمهارية والقيمية.
- بناء منهج علمي متكامل لإعداد القيادات.
- تنويـــع أشـــكال وفـــرص تعلّـــم المنهـــج باســـتخدام التكنولوجيا.
- اشتراط القابلية للتعلّم لدخول برنامج إعداد القيادات.
- التركيـــز علـــى التعلّم الذاتي كاســـتراتيجية أساســـية لاكتساب المهارات والمعارف القيادية.
- اعتماد التدريب والتطبيق الميداني طول مدة البرنامج.
- متابعة مخرجات البرنامج وقياس أثر التدريب.

إننا بحاجة ماســـة لتمهين القيادة في كثير من مؤسســـاتنا التي باتت تعاني من الأداء القيادي الضعيف، وباتت تتحمل تبعات القرارات التي يتخذها أمثال هؤلاء القادة بتأثيراتها الســـلبية على العمل والعاملين والمســـتفيدين من هذه المؤسسات. لقد آن الأوان لصناعة قياداتنا حتى الموهوبين منهم والذين يمتلكون المواهب القيادية الفطرية. إن مثل هذه الصناعة ستساعد على تجويد العمل في مؤسساتنا وتجعلها أكثر قدرة على المنافسة في المجالات المختلفة. وأخيراً فإن القيادة مزيج من القدرة والفطرة فلنطور القدرات ونرعى الفطرات.

بعد استعراض تعاريف القيادة وتعريفها إجرائياً، ننتقل للحديث عن نظريات القيادة والتي استمدت من الممارسات القياديـــة في المجالات المختلفة وعبر فترات زمنية متفاوتة. وقد حاولت هذه النظريات تفســـير ظاهرة القيادة لتســـهيل فهمها وبالتالي التعامل معها على أصعدة مختلفة. الفصل التالي يلقي الضوء على مجموعة من هذه النظريات مع شرح مختصر لها بهدف توسيع الجرعة الثقافية للقارئ حول القيادة ونظرياتها ومداخلها وتصنيفاتها.

الفصل الثاني

نظريـة القيادة



الفصل الثاني: نظرية القيادة

٢،١ مقدمة:

القيادة Leadership ظاهرة اجتماعية معقدة ومتشابكة شأنها شأن غيرها من الظواهر الاجتماعية، وهي ليست ظاهرة اجتماعية حديثة فهي من الظواهر التي جذبت اهتمام الإنسان منذ تاريخ موغل في القدم، فأول الكتابات التي تناولت هذه الظاهرة تمثلت في كتاب زينوفون عن القيادة منذ ثلاثة آلاف سنة، وظل هذا الكتاب موضع اهتمام الباحثين في مجال القيادة حتى منتصف القرن الماضي تقريباً (كوهين، ٢٠٠٣م).

ومنذ ذلك التاريخ وعلى مدى نصف القرن الماضي حاول العديد من الباحثين والمنظرين صياغة تعاريف Definition توضح مفهوم القيادة، ووضع نظريات Theories من مداخل مختلفة توضح الأبعاد والمتغيرات والعوامل التي تؤدي دوراً مهماً ومؤثراً في عملية القيادة، وتحاول الإجابة عن العديد من الأسئلة المطروحة حولها.

وخلال هذه الفترة أحرزت هذه الجهود تقدماً ملحوظاً، ويمكن أن يعزى هذا التقدم جزئياً إلى تطوّر الأطر النظرية للقيادة، واستخدام طرق للبحث تتميز بحسن التصميم، وأمكن تحقيق بعض التكامل بين النظرية والبحث ومجال التطبيق. وسنتناول في هذا الفصل المداخل المختلفة لدراسة القيادة.

وسيكون منهجنا لتحقيق ذلك هو الإيجاز والتركيز على الأسس والمتغيرات والعوامل الأساسية حتى لا نتشعب في دهاليز النظريات والمفاهيم الموجودة بوفرة في بطون الكتب والمراجع، وليس هدفنا استعراضها وإنما الاستفادة منها في بناء النموذج الذي نطمح في الوصول إليه، وسنتناولها بالقدر الذي يسهم في بناء هذا النموذج.

٢،٢ المداخل المتعددة لدراسة القيادة:

هناك خمسة مداخل أساسية لدراسة القيادة هي:

١ – المدخل الكلاسيكي	Classical Approach
٢ – مدخل السمات	Traits Approach
٣ – المدخل السلوكي	Behavioral Approach
٤ – المدخل الموقفي	Situational Approach

وفيما يلي عرض موجز لمجموعة من هذه المداخل:

٢،٢،١ المدخل الكلاسيكي :

يركز هذا المدخل على أن العلاقة بين القائد والتابعين يجب أن تتسم بالشدة والاستبداد ويلزمها الطاعة والتنفيذ من قبل التابعين، أما نظام الحوافز فهو يعتمد على الحوافز المادية (الأجر) الذي يتناسب طردياً مع الإنتاج، إضافة إلى استخدام أسلوب الإكراه؛ حيث تكون هناك ضرورة لذلك، ومن ثَمّ في ظل هذا الوضع لن يوجد أيّ شكل من أشكال الصراع بين العمال وأصحاب العمل، ووجود مثل هذا الصراع يعدُّ ظاهرة سيئة تتعارض مع أهداف المنظمة (كلالدة، ٢٠٠٢م).

٢،٢،٢ مدخل السمات:

يركز كثير من الدراسات حول القيادة في فترة الأربعينيات والخمسينيات من القرن الماضي على استخدام هذا المدخل. ويرى أصحابه أن هناك عدداً محدوداً من السمات أو الخصائص الفردية هي التي تميز بين القادة الناجحين وغير الناجحين، وشرعوا في دراسات مستفيضة لتحديد السمات والخصائص البيولوجية والعاطفية والعقلية وغيرها من السمات والخصائص التي تميز شخصيات القادة المتفوقين. كما استطاع

ستوجل Stogdill من خلال مراجعته للبحوث والدراسات في هذا المجال تصنيف هذه السمات والخصائص في ست مجموعات رئيسة هي: (١) الخصائص الجسمية. (٢) الخلفية الاجتماعية.(٣) الذكاء. (٤) الشخصية. (٥) الخصائص المتعلقة بالعمل. (٦) الخصائص الاجتماعية (سيزلاقي، ووالاس، ١٩٩١م). ويقول أصحاب هذا المدخل إن من يصبحون قادة هم الذين تتوافر فيهم هذه السمات في المجالات المختلفة.

٢،٢،٣ المدخل السلوكي:

نتيجة لعدم الاقتناع بمدخل السمات اتجه علماء السلوك إلى هذا المدخل الذي يركز الاهتمام على السلوك الفعلي للقائد والأسلوب الذي يتبعه في القيادة لتحقيق أهداف معينة، ومن أهم الدراسات والأبحاث في إطار هذا المدخل تلك التي تمت في جامعتي أوهايو وميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية في أعقاب الحرب العالمية الثانية (سيزلاقي، ووالاس، ١٩٩١م).

ويؤكد هذا المدخل على تصنيفات للسلوك القيادي من أهمها تصنيف هذا السلوك إلى سلوك ديكتاتوري، وسلوك ديموقراطي، ويعد هذا المدخل من المداخل المهمة في دراسة القيادة، وكان أحد مظاهر الإدارة خلال فترة الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي (كلالدة، ٢٠٠٢م).

٢،٢،٤ المدخل الموقفي:

أدرك الباحثون خلال فترة الستينيات من القرن الماضي أوجه القصور في المداخل والنظريات التي تناولت القيادة، ومن ثم بدأوا في استحداث مداخل جديدة لدراستها، ومن هنا ظهر المدخل الموقفي الذي استفاد أصحابه أيضاً من المداخل السابقة، ويرى أصحاب هذا المدخل أن السلوك القيادي الفاعل هو رهن بالموقف الذي يعايشه القائد، وأن على القائد أن يغير سلوكه لمواجهة حاجات موقفية متنوعة (مصطفى، ٢٠٠٥م).

فالقيادة في المدخل الموقفي تعتمد على الموقف؛ حيث تختلف الظروف والمهام ومهارات العاملين وسماتهم الشخصية من موقف لآخر. إذن فالقيادة موقف يعقبه سلوك أو قرار من القائد. ولا يوجد مفتاح واحد أو سلوك قيادي واحد للقيادة الناجحة، كذلك من الممكن أن ينجح القائد في موقع معين، كما يمكن أن يفشل في موقع آخر (كلالدة، ٢٠٠٢م).

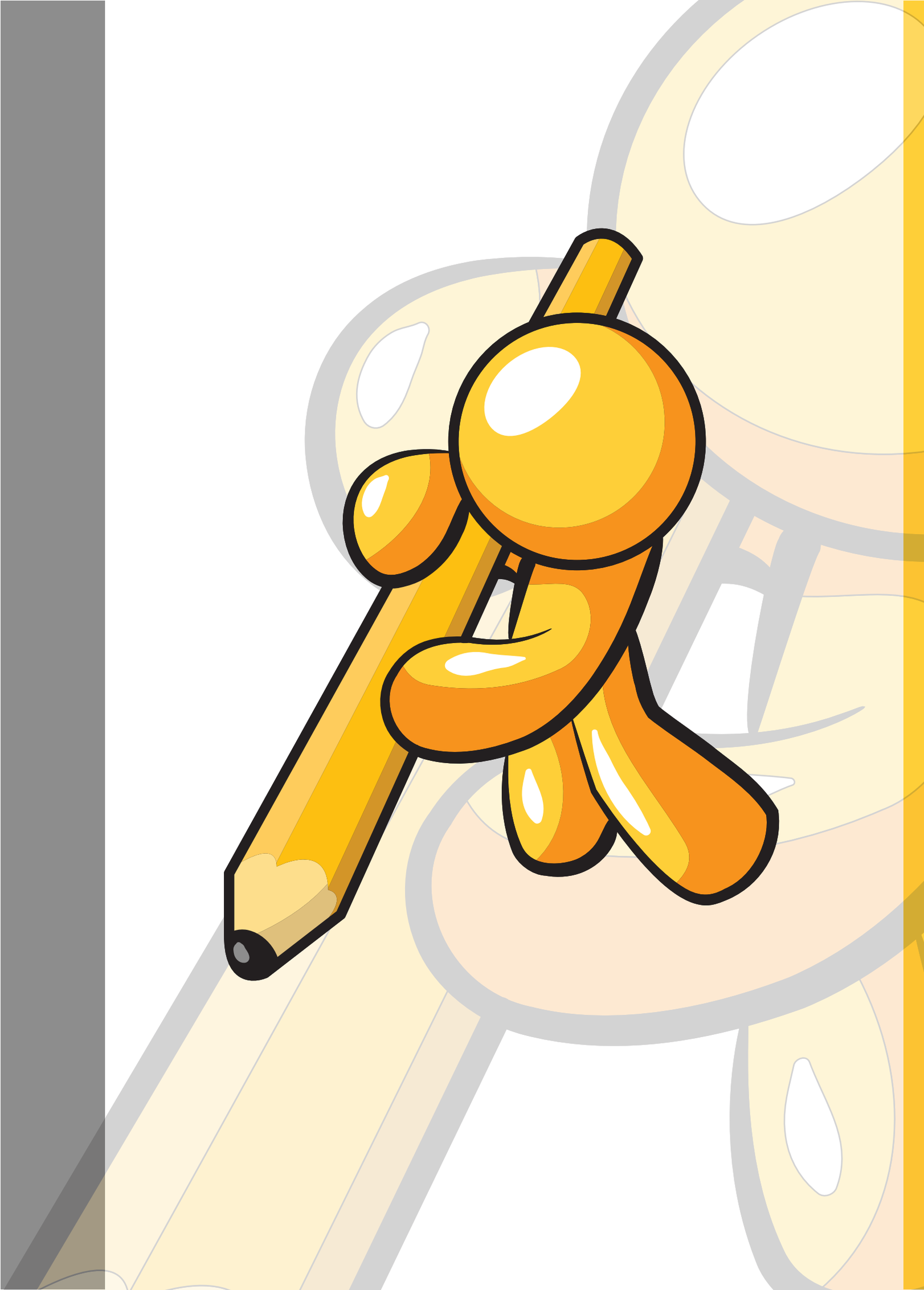
لذلك فمن المهم للقائد القيام بتشخيص وتقويم الموقف، وتقويم المتغيرات والعوامل العديدة التي قد يكون لها أثر في فعالية الأسلوب القيادي الذي سيتبعه، ويتطلب هذا التشخيص والتقويم أن يركز القائد على أربعة مجالات مهمة (سيزلاقي، ووالاس، ١٩٩١م) هي:

١- خصائص القائد نفسه.
٢- خصائص المرؤوسين.
٣- هيكل جماعة العمل وطبيعة مهامها.
٤- العوامل التعليمية.

تعدد هذه المداخل يفسر لنا تعدد التعاريف والنظريات في مجال القيادة. وما يعنينا هنا الأخذ بعين الاعتبار جميع هذه المداخل والاستفادة منها كل في سياقه حيث إن القيادة في تقديري أصعب وأعقد من أن يفسرها مدخل معين أو نظرية بعينها. وما تم استعراضه يأتي في سياق المعرفة العامة الضرورية للقائد الميداني التي تساعده على الفهم بدون الحاجة للدخول في مزيد من التفاصيل.

الفصل الثالث

أدوار القائد التربوي ومسؤولياته



الفصل الثالث: أدوار القائد التربوي ومسؤولياته

٣،١ مقدمة

يؤكد العديد من الدراسات والبحوث والتقارير على أن القائد الناجح هو أحد أهم القواسم المشتركة للمدارس الفاعلة (Sammons،1999)، كما تؤكد التقارير على أن القائد المدرسي هو أهم شخصية تأثيرية في المدرسة على الإطلاق، على سبيل المثال يؤكد تقرير الكونجرس الأمريكي (١٩٧٧م) على أن:

مدير المدرسة هو الشخصية الأكثر أهمية وتأثيراً في المدرسة؛ فهو الشخص المسؤول عن جميع الأنشطة الحاصلة في المدرسة ومحيطها. ومن خلال قيادة المدير تحدد المدرسة وجهتها وثقافتها التدريسية ومستوى الاحتراف وقيم معلميها ومدى الاهتمام بما تعلمه وما لم يتعلمه الطالب. وهو حلقة الاتصال بين المجتمع المحيط والمدرسة، وسلوك أولياء الأمور والطلبة يعتمد كثيراً على سلوك وأداء المدير سلباً وإيجاباً.

وهذا الأمر أدى لزيادة الاهتمام بالقيادة المدرسية من حيث المفاهيم والنظريات والأدوار (Marzano et، al.2005). وسوف يركز هذا الجزء على الدراسات والكتابات التي تناولت أدوار القائد بشكل عام وأدوار القائد التربوي بشكل خاص.

ولتحقيق هذا الهدف سيتم تناول أربع دراسات وكتابات أساسية حديثة نسبياً تناولت هذا المدخل على وجه الخصوص (NAESP،2002;ALHorr،2003;Cotton,2003,Marzano et. al,2005) حيث استخدمت هذه الدراسات والكتب مداخل متفاوتة لنفس الموضوع. على سبيل المثال حددت الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية (NAESP.2002) ستة معايير أساسية لما يجب على مدير المدرسة معرفته ويكون قادراً على أدائه. وحدد (Cotton,2003) خمسة وعشرين دوراً يقوم بممارستها القائد حتى يكون فاعلاً ويحقق أهداف المدرسة. بينما – ومن خلال دراسة (Mata–Analysis) لدراسات غطت فترة زمنية تجاوزت خمسة وثلاثين عاماً –توصل (Marzano et. al, 2005) لواحد وعشرين دوراً ومسؤولية للقائد التربوي تتقاطع في كثير منها كما سنرى لاحقاً مع دراسة (Cotton, 2002). وقد حدد الحر (٢٠٠٣م) اثني عشر دوراً أساسياً للقائد بشكل عام، سواء أكان تربوياً أم قائداً في أيّ مؤسسة أخرى لا تستثنى منها المؤسسات التعليمية. وهذه الأدوار تتقاطع في كثير منها مع ما توصلت إليه الدراسات سابقة الذكر.

وستعتمد منهجية مراجعة الدراسات على العرض الموجز لنتائج الدراسات، ومن ثم تحليل أهم القواسم المشتركة بين هذه الدراسات في جدول يحدد نقاط الالتقاء.

٣،٢ دراسة الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية (PSEAN, 2003) :

لقد قامت الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية بوضع ستة معايير أساسية تندرج تحتها مجموعة من المحاور الفرعية يمكن تلخيصها على النحو التالي :

- قيادة المدرسة بطريقة تجعل من تعلّم الطلبة والعاملين في المدرسة بؤرة الاهتمام الأولى.
- وضع معايير وتوقعات عالية للتحصيل الأكاديمي والنمو الاجتماعي لجميع الطلبة ولأداء العاملين في المدرسة.
- تبني المحتوى وطرق التدريس التي تضمن تحقيق الطلبة للمعايير المتفق عليها.
- إيجاد ثقافة التعلم المستمر لدى الكبار في المدرسة وربطه بتعلم الطلبة والأهداف الأخرى للمدرسة.
- استخدام مصادر متعددة لجمع المعلومات لاستخدامها كأدوات تشخيصية لقياس وتحديد وتطبيق الإصلاحات التعليمية.

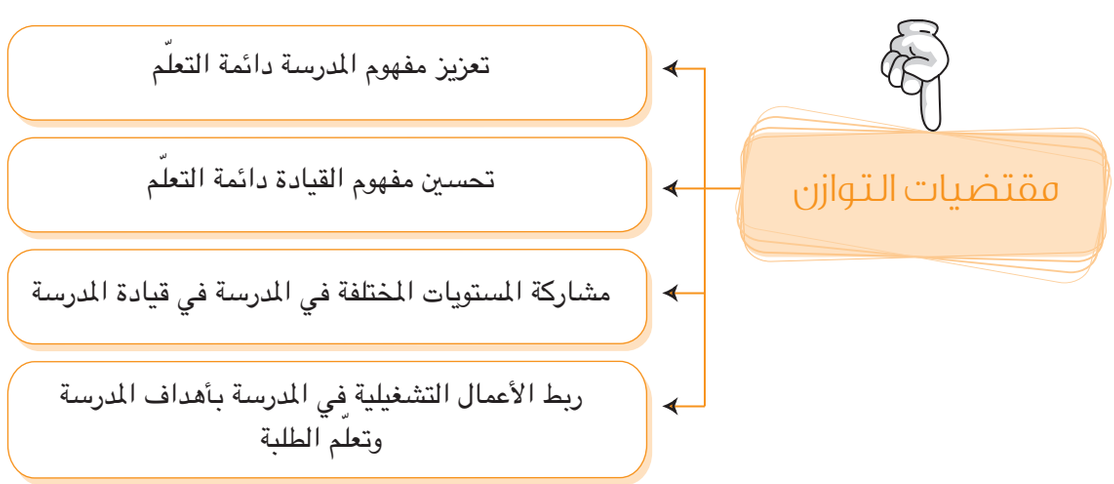
- مشاركة المجتمع المحيط بشكل نشط لتحمل مسؤولية تعلّم الطلبة ونجاحهم.
- ولكل معيار من هذه المعايير مؤشرات نجاح وخطوات عملية لتبنيها.

١،٢،٣ قيادة المدرسة بطريقة تجعل تعلم الطلبة والكبار في المدرسة في مركز الاهتمام:

المدرســة كجزء من المجتمع الكبير تعدّ مكاناً للتطوير والتغيير المســتمرين. وهذه التغييرات تمثل تحديات حقيقية وفرصاً ســانحة في آن واحد. فالثورة التكنولوجية والتغييرات المتسارعة في مجال التكنولوجيا تمثل فرصاً حقيقية في كثيــر من الأحيان للأنظمة التعليمية والمدارس التقليدية، وتحدياً أيضاً للمدارس الحديثة، فكيف يمكن للنظام التعليمي والمدارس مهما كانت إمكاناتها أن تلاحق هذه الثورة وأن تستجيب لمتطلباتها؟! ناهيك عن التغييرات والتطورات العلمية والاجتماعية والثقافية الحادثة، والتي تحدث بشكل مستمر. فأي تعليم يستطيع أن يستجيب لمثل هذه التحديات؟! ولكننا نعلم أننا إذا استمررنا في فعل الأشياء بنفس الطريقة التي اعتدنا عليها فإننا لن نحصل على نتائج مختلفة، إذ يقول أينشتاين «من العبث أن نعمل الأشياء بنفس الطريقة ونتوقع نتائج مختلفة»؛ لذلك على المدارس أن تكون أماكن للتعلم المستمر، وقائد المدرسة الفعّال هو القائد دائم التعلم، ومهمته الأساسية بناء ثقافة مدرسة تكون دائمة التعلّم.

ولبنــاء مدرســة دائمة التعلّم لابد مــن أن تكون هناك قيادة مرنة، إدارتها متفتحة في أفكارها، مشــاركة في حل مشــكلاتها، جماعية في مســؤوليتها، إبداعية في أفكارها، متعاونة في أداء مهامها، مركزة على تحصيل طلابها. إن إيجاد مثل هذه القيادة ليس بالأمر الهين، فهذه الخصائص والمواصفات تحتاج لقيادة واعية ومدربة وقادرة على العطاء والعمل، وتحتاج لقيادة متوقدة شغوفة بالتغيير والتجديد والتطوير، تعي مفهوم المدرسة، دائمة التعلّم، وما يقتضيه هذا المفهوم لترجمته على أرض الواقع. يحتاج المدير الفعّال لبناء المدرسة دائمة التعلّم إلى أن يضع تعلم الطلبة والكبار أو العاملين معه في المدرســة نصب عينيه. ويحاول موازنة مهامــه الإدارية والقيادية مع مهامه التعليمية. ومن مقتضيات هذا التوازن:

الشكل (٣,١)



٣،٢،٢ وضع معايير وتوقعات عالية للتحصيل الأكاديمي والنمو الاجتماعي لجميع الطلبة ولأداء العاملين في المدرسة:

الشكل (٢ , ٣)

إذا كانت المدارس جادة في مساعدة الطلبة للوصول إلى مستويات عالية من الأداء، فإنه يجب على القيادة المدرسية أن تعيد النظر في رؤيتها وأهدافها وسياساتها، بحيث تضمن أن جميع هذه الرؤى والأهداف والسياسات تترجم هذه الرغبة، وهذا الاعتقاد بأن كل طالب بغض النظر عن خلفيته الاجتماعية وقدراته البدنية والعقلية قادر على الإنجاز بمستوى عال في المدرسة. ويجب أن يكون ذلك محط التركيز والاهتمام للمدرسة دائمة التعلم، والتي تتبنى مفهوم التعلم مدى الحياة.

ومن مقتضيات العمل بهذه الاعتقاد:

- تبني رؤية تعكس بوضوح معتقدات وقيم والتزام المدرسة تجاه المجتمع المدرسي.
- التأكد من أن جميع الطلبة لديهم الفرص الكافية والمناسبة لتحقيق المعايير العالية.
- بناء ثقافة مدرسة تكون مرنة ومتعاونة ومجددة وداعمة للجهود المبذولة لرفع التحصيل لجميع الطلبة.
- تبني محتوى المناهج وطرق التدريس التي تضمن تحقيق الطلبة للمعايير المتفق عليها:

الشكل (٣ , ٣)

المدرسة الفاعلة هي التي تنظم نفسها حول عمليتي التعليم والتعلم للطلبة والكبار في المدرسة. وهذا التنظيم يتطلب من القائد المدرسي التأكد من أن العمليات والأنشطة التعليمية في المدرسة جميعها موجهة أو على الأقل مركزة على هذا البند كوظيفة أساسية من وظائف مدارس المستقبل. وهذا الدور التعليمي يعد من الأدوار الجديدة للقائد المدرسي حتى في الغرب فما بالك في مدارسنا، وهو يتطلب كثيرا من التدريب والممارسة حتى يُؤدى بالشكل المطلوب. وتحقيق هذا المعيار له مقتضيات أساسية منها:

- اقتناص المعلمين المتميزين والمحافظة عليهم وجعلهم مسؤولين عن تعلم الطلبة.
- التأكد من انسجام أهداف المدرسة والمعايير التي تتبناها مع المحتوى المنهجي الذي يُدرس وطرائق التدريس التي تُقدم.
- التأكد من أن ما يحدث في الصفوف من تعليم وتعلّم يعطي الطالب الفرص الكافية ليكون متعلماً نشـطاً لتحقيق أهداف المدرسة.
- توظيف التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية المساعدة لتحقيق أهداف المدرسة.
- مراجعة أداء الطلبة وتحليله للتأكد من أنهم يعملون لتحقيق الأداء العالي.

٣،٢،٣ إيجاد ثقافة التعلّم المستمر لدى الكبار في المدرسة وربطه بتعلّم الطلبة والأهداف الأخرى للمدرسة:

تؤكد الدراسات والبحوث أن هناك علاقة قوية بين ما يعرفه المعلم من معلومات ومعارف جديدة في تخصصه وبين ارتفاع التحصيل العلمي للطلبة. كما تبين الدراسـات أن أفضل استثمار يمكن أن تتبناه المدرسة لرفع تحصيل الطلبة هو الاسـتثمار في أسـاليب وطرائق التعليم والتعلّم. سابقاً كانت تقاس فاعلية برامج النمو المهني من خلال استجابة المتدربين ومدى رضاهم عن هذه البرامج وشعورهم بأنهم استفادوا، أما الآن فيقاس أثر هذه البرامج من خلال التأكد من انتقال التدريب في الواقع الميداني إلى الطلبة والمستفيدين أنفسهم.

كما أن التنمية المهنية لم تعد قضية كم من البرامج والأنشطة والفاعليات المهنية تتبناها المدرسة، ولكن عن نوعية هـذه البرامج والأنشـطة وماذا يقدم فيها؛ لذلك يجب أن تصمم هذه البرامج فـي ضوء الاحتياجات الحقيقية، وتجري في الميدان الحقيقي ألا وهو المدرسة وفي الوقت المناسب، فالكبار ومنهم المعلمون بحاجة لأن يكونوا متعلمين ومعلمين، حتى يطوروا من أنفسهم ومن مستوى طلبتهم. والقائد الفعّال يحاول توفير الفرص لجميع العاملين معه لتحقيق نموهم المهنـي، ولا يقتصـر مفهوم النمو المهني على التدريب فقط وإنما على الأشـكال المختلفة للنمو المهني، وقد تم تحديدها وشرحها في «دليل التنمية المهنية لمدرسة المستقبل» ومن مقتضيات العمل بهذا المعيار:

الشكل (٣،٤)

٣،٢،٤ استخدام مصادر متعددة لجمع المعلومات لاستخدامها كأدوات تشخيصية، لتحديد وقياس وتطبيق الإصلاحات التعليمية.

يحسن القائد الفعّال جمع المعلومات من مصادر مختلفة، ويحسن توظيفها لتطوير وتحسين العملية التعليمية داخل مدرسته. والقائد الفعّال قناص للمعلومات، وجامع للخيوط، ومحلل للبيانات ويوظف كل ذلك للتأكد من أن ما يحدث في مدرسته يصب في اتجاه تحقيق المدرسة لأهدافها. إن قادة المدارس والمعلمين في مدارسنا غير مدربين على جمع وتحليل البيانات والاستفادة منها لتطوير الأداء وهم غير مطالبين بذلك، ولكن في تصوري أن الوقت تغير، فجمع المعلومات بأساليب منهجية، وتحليلها بأساليب علمية، واتخاذ الإجراءات والإصلاحات المناسبة بطريقة منهجية، أصبح جزءاً لا يتجزأ من دور القائد الفعّال والمدرسة الفعّالة. ولتحقيق هذا المعيار هناك مجموعة مقتضيات منها:

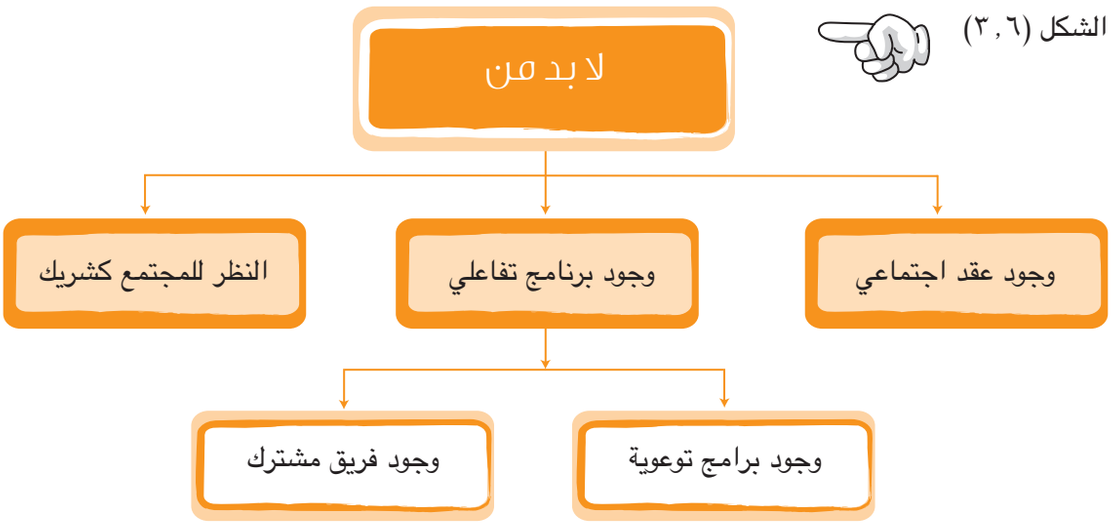
الشكل (٣,٥)

٣،٢،٥ مشاركة المجتمع المحيط بشكل نشط لتحمل مسؤولية تعلم ونجاح الطلبة:

إن التعليم مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة وأطراف أخرى عديدة، مثل الإعلام ودور العبادة ومؤسسات التعليم غير الرسمي. ولكن المدرسة والأسرة تتحملان الجزء الأكبر من هذه المسؤولية؛ لذلك فإن الشراكة بين المدرسة وهذه الأطراف ضرورة حتمية لنجاح الجميع.

ومن مقتضيات العمل بهذا المعيار ما يلي:

الشكل (٣,٦)



٣,٣ دراسة الحر (٢٠٠٣أ) :

لقد حدد الحر (٢٠٠٣م أ) اثني عشر دوراً أساسياً للقائد بشكل عام بغض النظر عن نوعية المؤسسة التي يعمل بها ولصالحها سواء أكانت تعليميـة أو غير ذلـك. وقد أطلـق عليها الحر الوظائف الجديدة للقيادة:

الشكل (٣,٧)

والجزء التالي يستعرض هذه الأدوار بشكل مختصر بهدف الاستفادة منها عند عرضنا للقيادة في الاطار المدرسي.

٣,٣,١ الرؤية:

إن الرؤية تساعد المنظمة أو المؤسسة على التقدم للأمام، كما أنها تساعد في توحيد جهود الأفـراد والعاملين في المدرسـة نحو غاية كبرى أو صورة مستقبلية متفق عليها. وتحديد الرؤية والوجهة التي تتجه إليها المدرسة أو المؤسسة يُعد من أهم أدوار القائد المدرسي أو المؤسسي.

٣،٣،٢ إدارة التغيير:

في العصر الذي نعيشه أصبح التغيير وإدارته من أهم مؤشرات ومعايير قياس أداء القائد الفعّال. والتغيير عملية تحدث بشكل مستمر حتى في المؤسسات التقليدية، ولكن أبطأ سرعة وأقل كماً وأضعف جودة. والتغيير يعتبر من المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها القائد حتى يستطيع أن يوظف معطياته ليتعامل مع تحديات ومتطلبات العصر والمجتمع وسوق العمل، وعملية إدارة التغيير ليست بالعملية السهلة فهي تحتاج لتفكير وتدابير، وتحتاج لخطوات ومراحل، وتحتاج لوعي واقتناع وتنفيذ وتقويم، ولكن على الرغم من أهمية مهارة إدارة التغيير ودورها في تطوير المؤسسات فإن الجهود المبذولة لمساعدة القادة ما زالت محدودة، وخصوصاً جهود القادة التربويين، لفهم التغيير وإدارته بشكل فعّال.

يبدأ التغيير في أي منظمة من المنظمات عندما تنتقل من مرحلة لأخرى، أو عند تغيير بعض أدوار واهتمامات المنظمة، أو عندما تريد المنظمة تطوير أدائها في الجوانب المختلفة فيها. ولكن القائد لا يمكن له أن يحدث ذلك بين عشية وضحاها، ولا بد له من اتباع منهجية معينة تساعده في عبور المرحلة التي هو فيها للمرحلة التي تليها. وإدارة التغيير من الأدوار الأساسية للقائد المؤسسي أو المدرسي.

٣،٣،٣ إدارة المشاريع:

كثيراً ما يحتاج القائد في المدرسة إما للتفكير في مشروع، أو إدارة مشروع قائم، أو تطوير مشاريع موجودة. وفي هذا الجزء سنتناول إدارة المشاريع من التفكير إلى التنفيذ، ونعرض لأهم المصطلحات والأفكار والمقترحات التي ينبغي فهمها وتبنيها من قبل قائد المدرسة. وتعد المشاريع والمبادرات المدرسية من أهم مؤشرات حياة المدرسة وحيويتها، ومن أهم معالم نشاطها وفاعليتها؛ لذلك فإن على القائد أن يفهم ماهية المشروعات وخطوات بنائها وإدارتها حتى يمكن توظيفها لتحقيق أهداف المدرسة الكلية.

٣،٣،٤ تنمية الموارد البشرية:

إن للتنمية المهنية دوراً مهماً وحيوياً في تطوير العملية التعليمية؛ إذ إن على عاتقها تقع مسؤولية تحسين الأداء ورفع كفاءة العاملين في المجال التعليمي والتربوي شريطة أن تستند هذه التنمية لرؤية واضحة وتخطيط علمي وتنفيذ سليم وتقويم مستمر. إن من أهم أشكال الاهتمام بالعاملين بالمؤسسة أو المدرسة هو الاهتمام بتطوير أدائهم وقدراتهم، وهذا لا يتأتي إلا بالتنمية المهنية بأشكالها المختلفة. وكلما زاد اهتمام القائد بهذا المجال كان كلما المردود المهني من قبل العاملين أكبر.

٣،٣،٥ بناء فرق العمل:

ان الفريق الفعّال من أقوى وأجدى أدوات التطوير التي يمكن أن تتبناها مؤسسة من المؤسسات. وعلى القائد تعرّف ما مواصفات الفريق الفعّال؟ وما مواصفات الفريق غير الفعّال؟ وما دور القائد في الفريق الفعّال؟ إضافة إلى ما ديناميكية فرق العمل؟

٣،٣،٦ تدريب العاملين:

إن دور القائد في الميدان الرسمي يشبه إلى حد كبير دور المدرّب في ملعب كرة القدم أو أيّ لعبة رياضية أخرى، فالمدرب مسؤول عن رسم الخطط، وكذلك القائد والمدرب مسؤول عن التدريب الجماعي للفريق، وكذلك القائد بالنسبة للعاملين في المدرسة، والمدرب مسؤول عن تطوير كل لاعب بشكل منفرد، وكذلك القائد بالنسبة لكل عامل في المدرسة، والمدرب مسؤول عن علاج مناطق الضعف والخلل لدى كل لاعب وكذلك القائد، والمدرب يمثل مصدر القوة الدافعة للفريق للإنجاز، وكذلك القائد بالنسبة للعاملين في المدرسة فهو مصدر القوة التي تدفعهم للعمل بحماس ولتحقيق الإنجاز.

والمدرب هو بيت الخبرة الذي يلجأ إليه اللاعبون للاستشـــارة والتفكير بصوت عال، وكذلك دور القائد في المدرســـة فهو المستشـــار الرئيس في جميع جوانب العمل في المدرســـة. والمدرب هو المايســـترو الذي يقود الفريق لتقديم أداء متناغم ومتجانس كل يؤدي فيه دوره المرسوم له على أكمل وجه، وكذلك القائد الناجح فهو يقود فريق المدرسة باختلاف أدوارهم ومســـؤولياتهم لتقديم عمل متناغم ومتجانس يقود المدرســـة لتحقيق أهدافها ومن ثم رؤيتها المنشودة. والمدرب يقوم بالتدريب في الميدان مباشرة وليس عن بُعد، فهو يوزع اللاعبين، ويحدد الأدوار ويرسم الخطة، ويشارك في اللعب، ويعطي التوجيهات، ويقف بعيداً أحياناً ليلاحظ اللعب دون مشـــاركة ويقرر استبدال لاعب أحياناً أو تغيير لاعب بشكل نهائي في أحيان أخرى أو الاســـتعانة بلاعب أجنبي لســـبب أو لآخر، كل هذه الأدوار منوطة بالقائد في مدرسته. فكما أن المدرب خبير وطبيب ومخطط ومستشار وحكيم وملاحظ، فالقائد يمارس جميع هذه الأدوار كذلك.

٣،٣،٧ اتخاذ القرارات:

إن عملية صنع القرار واتخاذه تبدأ بموقف وســـيط يمثل حالة من الشـــعور بعدم الرضا، إما لوجود مشكلة معينة ينبغي التعامل معها واتخاذ قرار بشـــأنها أو قرارات بشـــأنها، أو لوجود طموح معين في ذهن القائد يســـعى لتحقيقه، وهذا الطموح يســـتدعي اتخاذ قرار أو مجموعة من القرارات البنيوية والتنظيمية. هذه الحالة الوســـيطة تســـتدعي بذل بعض الوقت والجهد لتحديدها، فإذا كانت مشكلة فما هي؟.. وتبدأ عملية جمع المعلومات حولها، وإذا كانت طموحاً أو هدفاً فتبدأ عملية تحديد هذا الطموح وصياغة الهدف الذي نسعى لتحقيقه بشكل واضح ومحدد، ثم تبدأ عملية التفكير فـــي البدائل المتاحـــة، وعندما نقول متاحة فإنه لا بد من التركيز على هذه الكلمة؛ لأنه يوجد العديد من البدائل والحلول الجذريـــة الرائعـــة لتحقيق العديد من الطموحات، ولكنها تعد بدائل غيـــر متاحة، وبعد صياغة أو تحديد البدائل المتاحة تتم موازنة هذه البدائل في ضوء مجموعة من المعايير وعندها يمكن الوصول لأنسب البدائل المتاحة، وهنا تنتهي عملية صنع القرار، ويأتي دور اتخاذ القرار الذي يؤدي إلى تنفيذ القرار ومتابعة التنفيذ للتأكد من سلامة التنفيذ والسير في الطريق الصحيح. ولا بد من عملية التقويم والمتابعة المستمرتين لتحقيق الأهداف المرجوة من القرار.

٣،٣،٨ إدارة الوقت:

كما يقولون فإن الوقت هو الحياة والقائد الذي لا يحترم الوقت ولا يعرف قيمته ليس أهلاً للقيادة. لذلك فإن إدارة الوقت تعدُّ من الأدوار الأساسية التي يجب أن يقوم بها القائد أولاً على المستوى الشخصي وثانياً على المستوى المؤسسي.

٣،٣،٩حل المشكلات:

يورد الحر (٢٠٠٣م) النتائج التي توصلت إليها دراســـة ميرفـــي (١٩٩٦م) من أن القادة المتميزين يقضون (٦٠٪) من أوقاتهم في حل المشـــكلات، و (١٠٪) في الأعمال الروتينية، و (٣٠٪) في بقية أدوار القيادة. ويقول لذلك لا بد للقائد من اكتساب مهارة حل المشكلات بدرجة عالية تمكنه من سرعة ودقة حل المشكلات. وضعف هذه المهارة يعني بالضرورة ضياع مزيد من الأوقات وتفاقم المشكلات وانخفاض الأداء، وأخيراً ضعف الرضا الوظيفي للعاملين في المدرسة.

٣،٣،١٠ الاتصال:

إن عملية الاتصال الداخلي والخارجي تعد من أهم العمليات التي تحدث داخل المنظمة بشـــكل مســـتمر وبحاجة لدراية وتعامل بطريقة تضمن الأداء الفعّال والنتائج المرجوة، ونجاح القائد يعتمد إلى حد كبير على مهاراته الاتصالية مع العاملين والمستفيدين من المؤسسة.

٣،٣،١١ الإبـداع:

في العالم الذي نعيشه اليوم، علينا جميعاً أن نتعلم كيف نكون مبدعين مع محدودية الوسائل والمصادر والإمكانات. وعلى القائد أن يتعلم إمكانية تحرير الطاقات الإبداعية لدى الأفراد في مؤسسته أو مدرسته. فكل شخص لديه قدرات إبداعية وكل مؤسسة بحاجة لأناس مبدعين؛ لذلك يقترح الجزء اللاحق بعض الأفكار لتشجيع الإبداع الفردي والمؤسسي في المدرسة. ولكن قبل الدخول في طرح هذه الأفكار لا بد لنا من تعريف للإبداع، فهناك العديد من التعريفات العلمية والإدارية والتعليمية للإبداع، ونتبنى في هذا الدليل أبسط هذه التعاريف.

إن الإبداع هو عمل الأشـياء بطرق مختلفة أو جديدة، والبعض يفضل القول بعمل الأشـياء بطرق غير مألوفة. والإبداع كما قلنا ليس حكراً على مجموعة خاصة من البشـر أو تخصصات معينة فنية كانت أو علمية أو مهما ارتفع مسـتواها العلمي أو انخفض. إن الإبداع قدرة يسـتطيع أيّ فرد أن يملك قدراً منها. والمدرسـة مؤسسة كغيرها من المؤسسـات بحاجة للتفكير بممارسـة طرق جديدة في جميع جوانبها مثل طرق التدريس وتقويم المتعلمين والأنشـطة الطلابية والتنمية المهنية والجوانب الأخرى أيضاً. ولا يتحمل قائد المدرسـة هذه المسـؤولية وحده، فليس مطلوباً منه أن يكون أكثر إبداعاً من الآخرين، ولا أكثر إنتاجاً للأفكار من الآخرين، ولكن المطلوب منه أن يكون مشـجعاً للإبداع وراعياً له.

٣،٣،١٢ تقـويم الأداء:

إن عمليـة تقويم الأداء مـن الأدوار القديمة الجديدة، فهي تعد في عرف المؤسسـات صمام أمان الجودة النوعية ومقياس الحرارة لتحديد مدى سـير المدرسـة أو المنظمة فـي الاتجاه الصحيح. كما يفيد تقويم الأداء في اكتشـاف الفجـوات بـين ما هو كائن ومـا ينبغي أن يكون من أداء. ومن هذا المنطلق تأتي أهمية تقويم الأداء ليس لاسـتخدامه لأغراض عقابية؛ وإنما لاستخدامه لأغراض علاجية وتطويرية وتحليلية، إضافة لذلك فإن تقويم الأداء:

- يوفر معلومات وبيانات حول تقدم المدرسـة أو المؤسسـة نحو أهدافها الاستراتيجية.
- يقدم معلومات وبيانات مهمة للشـركاء في المدرسـة من أولياء أمور ومجتمع محيط وسوق عمل حول أداء المدرسة.
- يحدد المجـالات أو الأمور التي بحاجة لقـرارات أو إجراءات محددة، علاجية أو تطويرية أو وقائية.
- يرتبط إلى حد كبير بالتطوير المستمر، فلا يمكن أن يكون هناك تطوير بلا تقويم.
- يغير تركيز المدرسة أو المؤسسة من الاهتمام الجزئي بمجالات العمل حسـب اهتمام قائد المدرسة أو المجموعات المؤثرة، إلى الاهتمام الكلي بجميع جوانب المدرسة.

وانطلاقـاً من هذه الإيجابيات والفوائد لتقويم الأداء، فلا بـد للقائد من الاهتمام بتقويم الأداء والأخذ به بطريقة علمية ومنهجية.

٣،٤ دراسة Cotton (٢٠٠٣)

لقد قامت Cotton (٢٠٠٣م) ببحث علاقة مدير المدرسة بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، وشملت الدراسة مراجعة (٨٥) بحثـاً وتقريـراً في هذا المجال غطت الفترة الزمنية من ١٩٨٥ إلى ٢٠٠٣م ويمكن تصنيف الدراسـات حسـب المتغيرات التي تعاملت معها إلى التالي:

- (٥٦) دراسة حول علاقة مدير المدرسة بالتحصيل الأكاديمي.
- (١٠) دراسات حول علاقة مدير المدرسة باتجاهات الطلبة.
- (٨) دراسات حول علاقة المدير بسلوك الطلبة.
- (١٥) دراسة حول علاقة المدير باتجاهات المعلمين.
- (٣) دراسات حول علاقة المدير بسلوك المعلمين.
- (٣) دراسات حول علاقة المدير بتسرب الطلبة.

وحملت الدراسة عنوان: علاقة مدير المدرسة بتحصيل الطلبة: ماذا تقول الدراسات؟

وقد توصلت الدراسـة لعدد (٢٥) ممارسـة وسـلوكاً للمديرين لها علاقة تأثيرية على متغيرات التحصيل والسلوك والاتجاهات سواءً للطلبة أو المعلمين. ويمكن إيجاز هذه الممارسات فيما يلي:

- توفير بيئة مدرسية آمنة ومنظمة.
- وجود رؤية وأهداف تركز على تعلّم الطلبة.
- وجود توقعات عالية لتعلّم الطلبة.
- الثقة بالنفس والمثابرة وتحمل المسؤولية.
- التواجد بشكل مستمر وتطبيق سياسة الأبواب المفتوحة.
- ضمان الجو الإيجابي والمريح والداعم.
- التواصل الفعّال والتفاعل الإيجابي.
- الدعم الشخصي والوجداني.
- تفعيل مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحيط بالفعاليات المدرسية.
- الاحتفال بالنجاحات والنتائج وإظهار التقدير بطرق مختلفة.
- مشاركة العاملين في المدرسة في القيادة واتخاذ القرار وتمكين العاملين.
- نشر روح التعاضد والتعاون في المدرسة.
- ممارسة القيادة التعليمية.
- السعي المتواصل لتحقيق أقصى درجات التعلم لدى الطلبة.
- العمل على تحقيق التطوير المستمر.
- إتاحة الفرص للعاملين بالمدرسة لمناقشة الموضوعات المتعلقة بتعليم الطلبة.
- القيام بالملاحظة الصفية وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.
- تشجيع ودعم استقلالية المعلمين.
- تشجيع ودعم ركوب المخاطرة.
- توفير فرص ومصادر متنوعة للتنمية المهنية.
- الحرص على زمن التمدرس والعمل على حمايته.
- متابعة تطوّر أداء الطلبة ومشاركة الأطراف ذات العلاقة بمناقشة النتائج.
- استخدام نتائج تطوير أداء الطلبة كمدخل لتعميم البرامج التعليمية.

- الاعتراف بإنجازات الطلبة والعاملين في المدرسة وتقديرها.
- القدوة الحسنة.

وتعدُّ هذه الأدوار والمسؤوليات والممارسات القواسم المشتركة في نتائج الدراسات والتقارير التي قامت بمراجعتها Cotton وبطبيعة الحال هناك تفصيلات كثيرة لهذه المسؤوليات وردت في الدراسة. وكلما كانت ممارسة القائد لهذه الأدوار ممارسة احترافية أدت لنتائج عملية ومهنية أفضل. وهذه الأدوار بحاجة لفهم عميق لماهياتها وأساليب ممارستها. وكما سنرى فإن هذه النتائج تتقاطع بشكل واضح مع الدراسات التي استعرضت سابقاً، ومع الدراسة القيمة التي ستعرض في الجزء التالي.

٣،٥ دراسة مارزانو (Marzano et. al, 2005)

لقد قام مارزانو وآخرون (Marzano et. al, 2005) بدراسة كمية لعدد (٦٩) بحثاً حول علاقة مدير المدرسة بالتحصيل الأكاديمي للطلبة أو مواصفات وأدوار ومسؤوليات القائد المدرسي أو مدير المدرسة. وقد غطت المراجعة الدراسات في الفترة الزمنية من ١٩٧٨ إلى ٢٠٠١م، وركزت على دراسات:

٣,٥,١ حول التعليم العام من الروضة إلى الثانوية العامة.
٣,٥,٢ أجريت في أمريكا أو بيئات مشابهة لها.
٣,٥,٣ قامت بدراسة العلاقة بين مدير المدرسة والتحصيل الأكاديمي للطلبة بشكل مباشر أو غير مباشر.
٣,٥,٤ استخدمت الاختبارات المقننة أو الاختبارات الوطنية.
٣,٥,٥ قامت بحساب معاملات الارتباط أو أمكن حساب معاملات الارتباط لها.

ولقد تم تحليل (٦٩) دراسة علمية توزعت على النحو التالي:

(٣٩) مدرسة ابتدائية.
(٦) مدارس متوسطة / إعدادية.
(١٠) مدارس ثانوية.
(٨) رياض أطفال.
(٦) مدارس شاملة.

وقد توصلت هذه الدراسة لعدد (٢١) دوراً ومسؤولية يقوم بها القائد المدرسي الفعّال. ويمكن تلخيص هذه المسؤوليات والأدوار كما يلي:

- الاحتفال بالإنجازات والاعتراف بالأخطاء والفشل.
- صناعة التغيير وإدارته.
- تقدير الإنجازات الفردية.
- الاتصال الفعّال.
- تحقيق الثقافة المدرسية الإيجابية.
- تحقيق النظام في المدرسة.
- استخدام المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة.
- التركيز.
- المبادئ والمعتقدات.

- المشاركة في اتخاذ القرارات.
- التحفيز الذهني.
- المشاركة في وضع المناهج واستراتيجيات التدريس والتقويم.
- المعرفة الفنية بالمناهج والتدريس والتقويم.
- المتابعة والتقويم.
- الإلهام والتشجيع.
- النظام.
- تمثيل المدرسة خارجياً.
- تنظيم العلاقات.
- توفير المصادر المتنوعة.
- التعامل في المواقف المختلفة بوعي.
- التواجد المستمر.

وكما أكدنا فإن العديد من الأدوار والمسؤوليات والوظائف تتقاطع وتلتقي في العديد من الجوانب والمجالات، وهذه القواسم هي التي يجب التركيز عليها عند التفكير في العمليات القيادية على المستوى المؤسسي أو المدرسي. وتكرار ظهورها على الرغم من تنوع الدراسات واختلاف المراحل التعليمية واتساع المدى الزمني يشير لأهمية هذه الأدوار والمسؤوليات وارتباطها الشديد بالقيادة المدرسية. والجزء التالي يعرض لهذه القواسم ليس على مستوى الدراسة الواحدة وإنما على مستوى الدراسات الأربع التي تمت مراجعتها سابقاً.

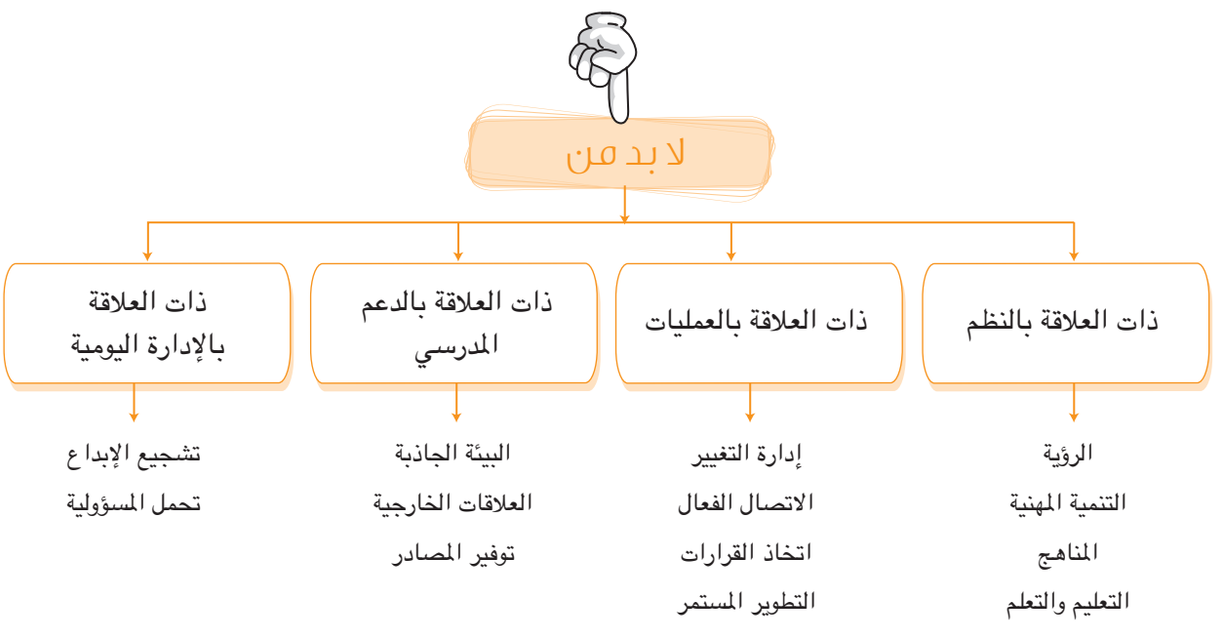
٣،٦ القواسم المشتركة بين الدراسات السابقة:

لغرض التسهيل على القارئ نركز في هذا الجزء على مجموعة من القواسم شبه المشتركة بين الدراسات السابقة؛ وذلك بهدف تحديدها أولاً ثم استثمار بعضها لاحقاً عند عرض النموذج التطبيقي للقيادة المدرسية الذي تتبناه هذه الدراسة. إن العناصر التي ستذكر وردت في الدراسات بألفاظ وعناوين مختلفة وأحياناً على شكل عناوين فرعية تندرج تحت معيار من المعايير، وهذه القواسم المشتركة لمسؤوليات القائد المدرسي هي:

- إيجاد الرؤية أو الهدف الواضح.
- وضع التوقعات العالية.
- توفير بيئة العمل الإيجابية.
- تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط والشركاء.
- تحقيق الاتصال والتواصل الفعّال.
- التركيز على عمليتي التعليم والتعلّم.
- صناعة التغيير وإدارته.
- الاهتمام بالتنمية المهنية للجميع.
- توفير المصادر المتنوعة.
- المشاركة في صناعة واتخاذ القرارات.
- تشجيع الإبداع في العمل.
- تبني ثقافة التحسين والتطوير المستمر.
- تحمل المسؤولية.

٣،٦،١ القواسم المشتركة من الأدوار والمسؤوليات هي:

تصنيف القواسم المشتركة
شكل رقم (٣،٨)



٣،٦،١،١ أدوار ومسؤوليات ذات علاقة بالنظم

وهي مجموعة الأدوار التي تساعد القائد المدرسي على الانتقال من قيادة مدرسة تقليدية إلى قيادة مؤسسة مدرسية. والأدوار مثل التخطيط الاستراتيجي والمعبر عنها في القائمة بالرؤية تعد اليوم من أهم الأمور التي تميز المدارس الناجحة إذا ما تواجدت في المدرسة كنظام له آلياته وأدواته ومنهجياته وكوادره المدربة. وكذلك الحال بالنسبة للتنمية المهنية والمناهج والمعبر عنها بعمليتي التعليم والتعلم، لابد من أن تكون في سياق منهجي بعيد عن العشوائية والفردية والتخبط. هذه النظم تعد من أهم ما يجب أن تهتم به المدارس لتحقيق أهدافها على أكمل وجه. وكما سنرى فإن هذه النظم ستكون عناصر أساسية في بناء نموذجنا المقترح لإصلاح التعليم، ومن ثم عناصر أساسية في نموذج مدرسة المستقبل الذي سيتم تناوله في الفصل الأخير من هذا الكتاب.

٣،٦،١،٢ أدوار ومسؤوليات ذات علاقة بالعمليات

وهي مجموعة الأدوار الأساسية التي تساعد القائد المدرسي على إدارة المؤسسة المدرسية بكفاءة واقتدار، وتجعله قادراً على إحداث التطوير المطلوب في مؤسسته. ومن هذه الأدوار إدارة التغيير التي من خلالها يدير القائد المدرسي رحلة التطوير في المدرسة، والتي تبدأ برؤية التطوير ومنهجيته وثقافته وأدواته، وأخيراً مشروعاته وبرامجه وتقويم نتائجه. وبدون إتقان هذا الدور لا يمكن للقائد المدرسي أن يحدث تطويراً جذرياً في مؤسسته التعليمية.

وتأتي عمليات الاتصال الفعال واتخاذ القرارات والتطوير المستمر لتساعد القائد على أداء دوره الحيوي في المدرسة كما سيتضح لنا عند الحديث عن القيادة في الإطار المدرسي في الفصل الأخير من هذا الكتاب.

٣،٦،١،٣ الأدوار ذات العلاقة بالدعم المدرسي

وهي مجموعة الأدوار التي يقوم بها القائد المدرسي لتوفير بيئة مدرسية داعمة للعاملين والمتعلمين والمستفيدين من المدرسة. وهذه الأدوار تتركز في إيجاد بيئة مدرسية جاذبة تساعد على العمل؛ بل وتجعله ممتعاً ومشوقاً،إضافة إلى علاقات مدرسية صحية بأولياء الأمور والمجتمع المحيط والمدارس الأخرى كما سيتم تفصيله لاحقاً.

٣،٦،١،٤ الأدوار ذات العلاقة بالإدارة اليومية

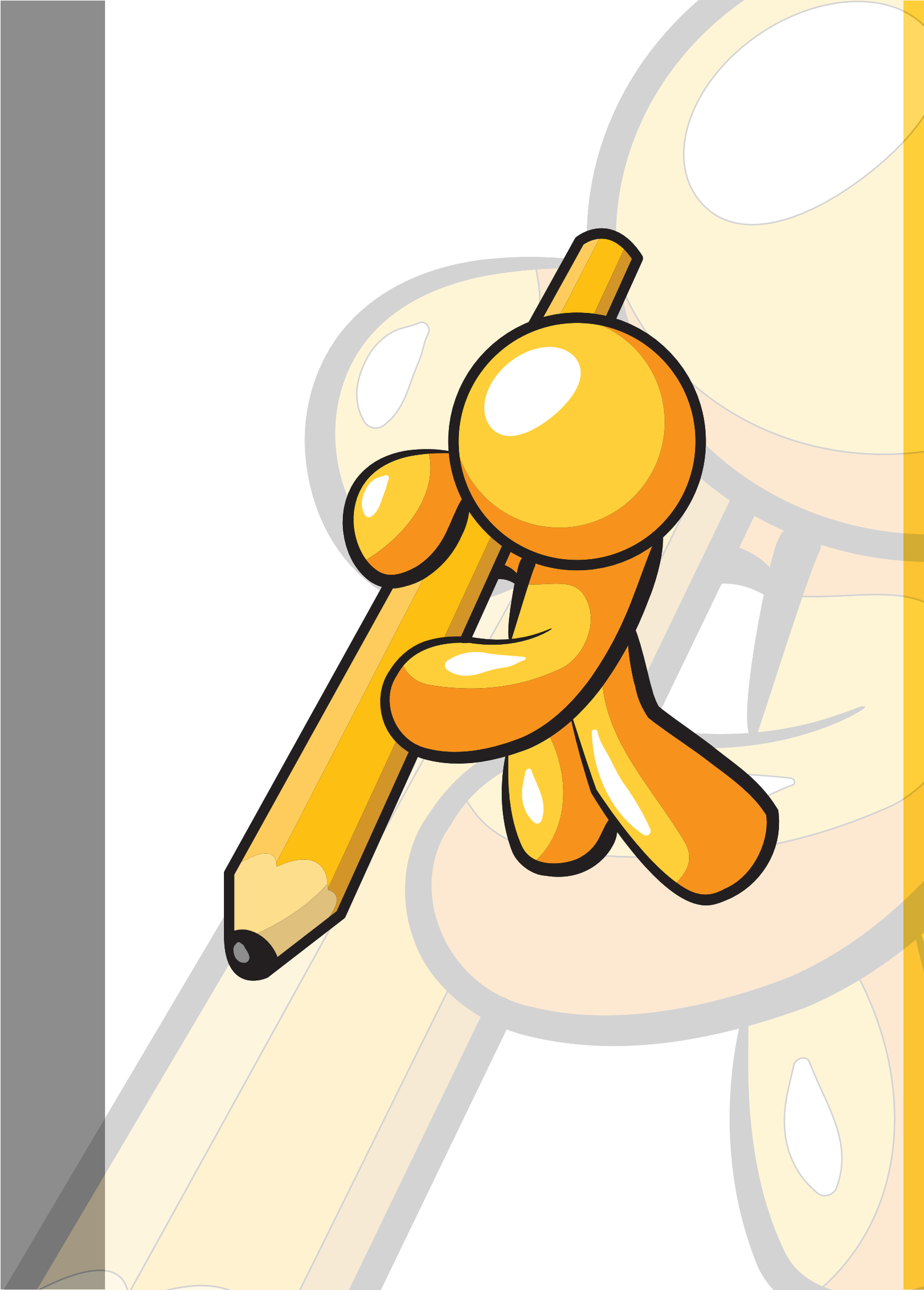
وهي مجموعة الأدوار التي يقوم بها القائد وتؤدي إلى تطوير أداء المدرسة وتحسين اتجاهات العاملين نحو المدرسة، إضافة إلى زيادة ثقة العاملين في المدرسة بالقيادة، ومن ثم تفانيهم في العمل لتحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة. إن تحمل المسؤولية يُعد من أهم سمات القائد الفعال، وتنتقل عدوى تحمل المسؤولية للعاملين في المدرسة، وينعكس أثر ذلك على الأعمال والواجبات اليومية بلا شك. كما أن تشجيع الإبداع وجعله ممارسة يومية من الأمور الفارقة بين القائد الفعال والقائد التقليدي. والإبداع وحده مسؤول عن الأفكار غير التقليدية التي يتميز بها العديد من المدارس الراقية.

إن هذه العناصر هي الأكثر تكراراً في الدراسات السابقة وإن جاءت بصيغ مختلفة وأولويات متفاوتة. إن كل دور من هذه الأدوار أو مسؤولية من هذه المسؤوليات بحاجة لوقفة كاملة ودراسة شاملة حتى يعرف القائد: ما المقصود بها؟ وكيف يتعامل معها؟ وهل هي موجودة لديه؟ وإن لم تكن موجودة فهل يمكن تنميتها؟ وإذا أمكن فكيف يمكن تحقيق ذلك؟.

من حق القائد أن يثير هذه الأسئلة، ومن حقه أكثر أن يعرف الإجابة عنها؛ لذلك فإن النموذج المعروض في الفصل الأخير سيجيب عن بعض هذه الأسئلة في السياق المدرسي؛ حيث يعرض النموذج لأهم هذه الأدوار والمسؤوليات في السياق المدرسي، بحيث يتم الربط بين الأدوار والمدرسة كنظام وبين الأدوار والمدرسة كوظائف، وبين الأدوار والمدرسة كبيئة متكاملة. ولكن مدرسة المستقبل التي نتحدث عنها لا توجد في فراغ، ولا يمكنها أن تعيش وتتفاعل مع نفسها فقط، وإنما يجب أن تكون في نظام أكبر، وهو تعليم المستقبل ومجتمع المستقبل اللذان يحددان لمدرسة المستقبل ماهيتها وفلسفتها وبرامجها ومساحة حركتها. إن تحديد معالم هذا النظام وعملياته هو ما سيتناوله الفصل القادم.

الفصل الرابع

القيادة في السياق المدرسي



الفصل الرابع: القيادة في السياق المدرسي

٤،١ مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى مساعدة القائد المدرسي وخصوصاً مدير المدرسة على التفكير بطريقة منهجية عند التعامل مع العمليات المدرسية أو الرغبة في إحداث تغيرات تطويرية لأي جزء من أجزاء المنظومة المدرسية. والنموذج المقترح في هذه الدراسة مبني على عدة مصادر أساسية وهي:

- نموذج مدرسة المستقبل (الحر، ٢٠٠١م).
- نموذج كورديل وويترز (Cordell and Waters, 1993).
- دراسة مارزانو وآخرون (Marzano et. al, 2005).
- دراسة كوتون (Cotton, 2003).
- معايير الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية في أمريكا (NAESP, 2002).
- دليل القيادة التربوية للحر (٢٠٠٣م أ).
- نظريات ومداخل القيادة.

والنموذج المقدم يتعامل مع المدرسة كنظام تحدث فيه مجموعة من العمليات الفنية التي تركز بشكل أساسي على عمليات التعليم والتعلّم والتقويم ومجموعة من النظم المساعدة مثل التنمية المهنية والمناهج ذات المعايير الواضحة والمصادر المتنوعة والهيكل التنظيمي المسطح والمرن. إضافة لمجموعة من الأطر الداعمة مثل البيئة الإيجابية والمحاسبية والتقويم الذاتي والمعايير والسياسات، والاتصال الفعّال الداخلي والخارجي، وتفعيل دور الشركاء. وجميع هذه العمليات والنظم والأطر تدور في فلك القيادة صاحبة الرؤية الواضحة والفكرة المركزية. وقد استفاد هذا النموذج من نموذج كورديل وويترز (Cordell and Waters, 1993) اللذين حددا ثلاثة مجالات للمدرسة كنظام وهي:

١- المجال الفني ويشمل:
أ) المعايير.
ب) المناهج.
ج) التدريس.
د) التقويم.

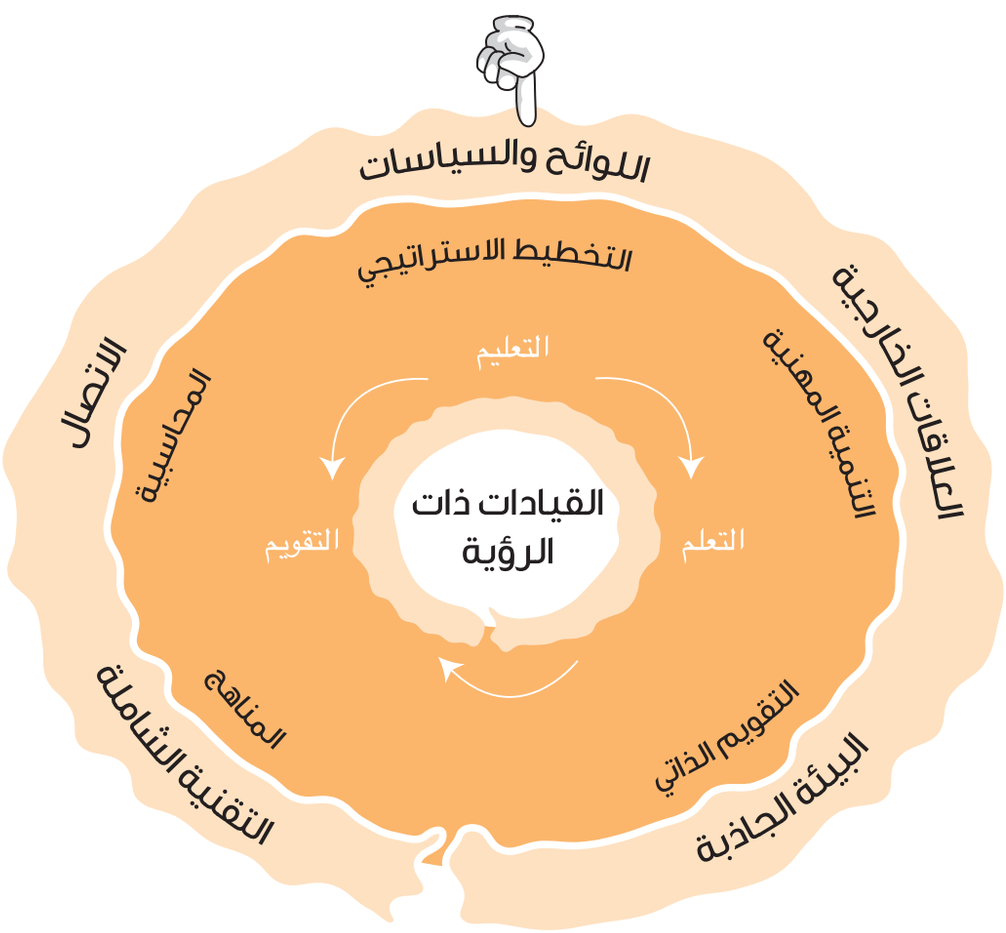
٢- المجال الشخصي ويشمل:
أ) تنمية العاملين.
ب) القيادة والإشراف.
ج) الاتصال الداخلي.
د) البيئة والثقافة.

٣- المجال التنظيمي ويشمل:
أ) البيئة الخارجية.
ب) الشركاء.
ج) المصادر.
د) التقنية.
هـ) المحاسبية.

٤،٢ نموذج القيادة في الإطار المدرسي

ولقد قمنا بإعداد نموذج يجعل من القيادة ذات الرؤية الواضحة محوراً أساسياً في عمل النظام المدرسي، وليس عنصراً فرعياً يندرج تحت مجال من المجالات. كما تم التعامل مع عمليات التعليم والتعلّم والتقويم بطريقة أكثر تفاعلية وتقاطعية؛ حيث إن هذه العمليات هي العمليات الأساسية التي تستهلك جل زمن التمدرس، وهي المحك الحقيقي في تحقيق المدرسة لرؤيتها التي تسعى للوصول إليها. كما تمت إضافة عناصر أساسية – رأينا ومن خبرتنا النظرية وممارستنا العملية – أنها في غاية الأهمية، مثل عملية التقويم الذاتي، ووجود السياسات الواضحة، والهيكل التنظيمي المسطح والمرن. الشكل (٤ , ١) يوضح النموذج الجديد المقترح للمدرسة كنظام، والذي يتعامل مع القيادة كمحور أساسي فاعل في النظام المدرسي.

الشكل (٤ , ١)



إننـــا نؤمن بما يقوله بوســـنر من خلال اســـتطلاعاته التي قام بها بأن محتوى القيـــادة لم يتغير على مر العصور والأزمنـــة، وإن ما تغير هـــو الإطار الذي تعمل فيها القيادات (Posner،2003). لذلـــك آثرنا أن نتعامل مع القيادة في إطار محدد وهو المدرسة عوضاً عن الحديث عن القيادة بشكل عام ومنعزل وهو ما قد يميز طرح هذا الكتاب عن غيره من الكتب. إضافة إلى ذلك فإن الإطار المقترح سيوظف القواسم المشتركة لأدوار ومسؤوليات القيادة المدرسية التي تم عرضها سابقاً ويضعها في سياق كلي منسجم ومتناغم.

٤،٣ مكونات النموذج:

في الجزء السابق تم استعراض النموذج بشكل عام بأطره الثلاثة ومحوره المحرك، والأطر هي:

- الإطار الفني.
- الإطار النظمي.
- الإطار الداعم.

وقد أكدنا أن هذه الأطر تعمل بشـــكل متكامل ومتناغم وليس بشـــكل منعزل وغير منسجم. والمحور المحرك الذي يتمثل في القيادة صاحبة الرؤية الواضحة أو الفكرة الصلبة هو الذي يقود هذه الأطر بجميع أقســـامها لتحقيق الرؤية المنشـــودة. وسنتناول بالتفصيل مكونات النموذج بدءاً بالمحور المحرك وانتهاءً بالإطار الداعم. كما سنقوم بتقديم أمثلة عملية تفصيلية لدور القيادة في كل إطار من هذه الأطر. وستكون هذه الأمثلة انتقائية بحيث تغطي عناصر من جميع الأطر الثلاثة إضافة للمحور المحرك وهو القيادة ذات الرؤية.

٤،٣،١ المحور المحرك (القيادة ذات الرؤية):

الـــرؤى لا تصنـــع الحضارات ولا تحقق النمو والتقدم مـــا لم يترجم صاحب الرؤية رؤيتـــه إلى حقيقة خلال وقت مناسب. إن لم يحدث هذا فسيان إن عدّها الناس حلماً أو رؤية أو حلم يقظة أو خيالاً أو حتى أضغاث أحلام (محمد بن راشد،٢٠٠٦م).

لا شـــك لدي في أن القيادة صاحبة الرؤية الواضحة أو الفكرة المركزية الصُّلبة على مســـتوى المدرسة أو المنظمة أو المؤسسة قادرة على إحداث التغيير الجذري المنشود، ولا يمكن أن يحدث التغيير إلا بذلك.. ويؤكد كثير من الكتاب على أهمية الفكرة أو الرؤية في إحداث التغيير في سياق واضح.

فيؤكد النجار (٢٠٠٠م) على أن عوامل إحداث التغيير كثيرة ومتنوعة، إلا أن أشدها تأثيراً وأقواها فعلاً هو عامل الفكرة أو الرؤية الواضحة.

وفـــي هذا النموذج تم دمج القيادة بالرؤية والتعامل معهما كمتلازمتين؛ حيث إننا نعتقد بأنه لا قيادة بلا رؤية، ولا رؤية بلا قيادة، والفصل بينهما فصل يكاد يكون تعسفياً. والشكل رقم (٤،١) يوضح طبيعة العلاقة بين الرؤية والقيادة من وجهة نظر سلوك التابعين.

جدول (١ , ٤)
سلوك التابعين بالنسبة للقيادة والرؤية

الرؤية	القيادة	سلوك التابعين
واضحة	قوية	اتباع
غير واضحة	ضعيفة	التخلي عن القيادة والرؤية
غير واضحة	قوية	بحث عن قيادة ذات رؤية واضحة
واضحة	ضعيفة	بحث عن قيادة جديدة

إن أفضل حالات القيادة كما تتضح بالشكل هي عند وجود الرؤية الواضحة والقيادة الفاعلة، عندها تكون المؤسسة في أفضل حالاتها، وتكون تبعية الأفراد في أفضل مستوياتها. ولكن حدوث أيّ خلل في مستوى وضوح الرؤية أو القدرات القيادية يهبط بمستوى الإيمان بالقيادة لمستوى الرفض في أقصى حالاتها أو البحث عن بديل في أحسن حالاتها. وهذا الأمر له أعراض تظهر على شكل اتباع مؤقت مع المساءلة والتذمر أحياناً حول أين نحن ذاهبون؟ ولماذا؟ وكيف؟ أو هل يستطيع هذا القائد أن يوصلنا إلى هناك؟ سيستغرقنا في الطريق؟ فإذا لم تتضح الرؤية رفضت ورفضت معها القيادة، وإذا اتضحت ولم تكن القيادة قادرة أو مؤهلة رفضت القيادة وقبلت الرؤية، وتم البحث لها عن قيادة جديدة، فالرؤية أو الفكرة المركزية كما يقول تشي (١٩٩٧م) هي قلب القيادة؛ لذا نقول قيادة بلا قلب هي قيادة بلا نبض، وقيادة بلا نبض هي قيادة بلا حياة.

كما يؤكد تشي (١٩٩٧م) على أن الفكرة المركزية تساعد المنظمات على توحيد جهودها، وفي الوقت نفسه إطلاق الطاقات الكامنة لدى أفرادها لتحقيق الأهداف المنشودة بشكل مستقل، ولكن في الوقت ذاته ينبه بأن الفكرة وحدها ليست كافية لتحقيق الأحلام، وإنما وجود القائد الذي يعرف كيف يصل وكيف يوظف إمكاناته أمر في غاية الأهمية كذلك. إضافة إلى أن الرؤية الواضحة أو الفكرة المركزية ليست شيئاً ثابتاً أو مقدساً لا يمكن تغييره أو إعادة النظر فيه، ولكن القائد الحقيقي هو الذي يعرف مدى صلاحية رؤيته –بناء على معطيات الواقع وتحدياته ومن ثم إعادة النظر في الرؤية أو الفكرة المركزية إذا كانت غير صالحة لوقتها وإلا ماتت المنظمة وانتهت.

وفي هذا السياق يؤكد الشيخ محمد بن راشد (٢٠٠٦م) على أن الرؤية الأصيلة ليست رؤية المنام بل رؤية المستقبل الواعي، لذا ينبغي على القائد أن يتمسك برؤيته انطلاقاً من قناعته التامة بأنه يرى في المستقبل ما لا يراه الآخرون حوله، وأن رؤيته ستحقق الأهداف المرسومة لها. لكن على القائد في الوقت نفسه أن يتقبل انتقاد رؤيته وأن يكون مستعداً للدفاع عنها وإقناع الآخرين بصوابها وجدواها وتذليل كل الصعاب التي يمكن أن تعترض طريق تنفيذها.

ويستطرد الشيخ محمد بن راشد ليعطي مواصفاته للرؤية الصحيحة ويضعها على النحو التالي:

- أن تجسد الامتياز في الشكل والمضمون والتنفيذ.
- أن تكون عناصرها ومحاورها مشبعة بالخيال.
- أن تتسم بالشمولية واتساع الأفق.
- أن تكون واضحة لأن وضوحها يسهل تطبيق أهدافها.
- أن تتضمن قدراً مناسباً من التحدي ليس لفريق العمل فقط بل لكل أفراد المجتمع.
- أن يكون لطرحها وقع المفاجأة.
- أن تثير العزائم وتشحذ الهمم وتضرم الإبداع والمبادرة في الناس، وتحيي في نفوسهم الرغبة في المنافسة.
- أن تنأى عن سهولة التنفيذ فتقترب من حدود المستحيل.
- ألا يطرحها القائد قبل أن تختمر في ذهنه ويستكمل بلورتها وربط عناصرها.
- أن تكون الفائدة منها عامة والخير شاملاً، وألا يكون محصوراً بفئة أو فئات محددة من الناس.
- أن تكون إيجابية وأن تعزز تفاؤل الناس بالقائد وبالمستقبل وببعضهم بعضاً، وتقوي ثقتهم بوطنهم وقيادتهم وتعمق انتماءهم الوطني والقومي.

والرؤية الواضحة والتي تحمل كل هذه المواصفات تعمل كعامل حافز على العمل والإنجاز وتحقيق نتائج غير متوقعة أحياناً. ومما سبق يتضح لنا قوة العلاقة بين القيادة والرؤية، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هل تسري هذه العلاقة في السياق المدرسي؟.

٤،٤ القيادة والرؤية في السياق المدرسي:

قامت بنيز ونانز (١٩٨٥م) بنشر نتائج دراسة استخدمت أسلوب المقابلة الشخصية لتسعين قائداً ومديراً لشركات ومؤسسات وجامعات وفرق رياضية وجرائد ومجلات لتعرّف القواسم المشتركة لنجاح مؤسساتهم وشركاتهم، وكانت النتيجة أن أجمع الكل على أن وجود رؤية وحلم واضحين تم تبنيهما، والعمل الجاد لتحقيقهما والتركيز عليهما هو العامل رقم واحد في نجاح هذه المؤسسات والشركات على اختلاف نشاطاتها واهتماماتها. تقول الدراسة إن هؤلاء القادة استطاعوا أن يجعلوا مؤسساتهم وشركاءهم يعيشون الحلم ويشاهدون الخطوات العملية لتحقيقه، الأمر الذي جعل الجميع يؤمن بهذا الحلم ويسعى جاهداً لتحقيقه، كل في مجال عمله وبقدر استطاعته.

ويقول جودستين وآخرون (١٩٩٣م) إنه بغض النظر عن المسميات للرؤية سواء أكانت حلماً أم رؤية، أم غاية كبرى أم صورة مستقبلية أم صورة نهائية، أم فكرة مركزية فالمهم حتمية وجودها؛ فهي لا شك تساعد أفراد المؤسسة على:

- وجود رؤية مشتركة يتقاسمها الجميع.
- وضوح مسار واتجاه المنظمة المستقبلي.
- ترشيد استخدام الموارد وتحسين توظيف الطاقات.
- وجود شعور بأن المنظمة منشغلة في أمر مهم للغاية وهو صناعة مستقبلها.
- زيادة الشعور بالانتماء والفخر بالمؤسسة.

ومثل هذه النقاط تنطبق جميعها على المدارس، فشعور العاملين في المدرسة بوجود رؤية مستقبلية لمدرستهم يجعلهم أكثر فخراً وانتماءً للمدرسة، كما يوضح لهم الجوانب ذات الأولوية لتوجيه جهودهم وطاقاتهم إليها، ويزيد من مساحة اللغة المشتركة بين جميع العاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين وعاملين ومتعلمين ومستفيدين.

إن رؤية الأشياء ليس كما هي وإنما كما يجب أن تكون ليس بالأمر الهين ولا بالجهد البسيط، وهذه القدرة عادة ما يتميز بها القادة الكرزماتيون الذين يرون ما لا يراه الناس العاديون. ولكن، هل هناك خطوات عملية يمكن من خلالها

بلورة رؤية مستقبلية صالحة لقيادة مدرسة لتحقيق نجاحات قيمة؟ الإجابة نعم، ولقد قام العديد من المؤسسات والمدارس ببناء رؤيتها بطريقة منهجية وقد قادت هذه الرؤى إلى تحقيق إنجازات ونتائج مباشرة وغير مباشرة.

٤،٥ بناء الرؤية:

لا يقصد بتحديد الرؤية أو الفكرة المركزية هنا وجود عبارات متقنة الصياغة اللغوية والحياكة الفنية تسمى «الرؤية» وإنما المقصود هنا وجود حلم حقيقي وغاية كبرى تسعى المؤسسة أو المدرسة للوصول إليها. إن القائد الحقيقي هو الذي يستطيع من خلال مؤسسته أن يبلور هذا الحلم، وأن يجعل الجميع يعيشون معه، فلا يكفي أن يعرف القائد الحلم، وإنما لا بد أن يملك القدرة على بيع هذا الحلم لجميع الشركاء الداخليين والخارجيين. وإذا لم يتبنَّ الشركاء هذا الحلم أو هذه الرؤية فإن فرص النجاح تكون محدودة. والقائد الحقيقي هو الذي تستحوذ الرؤية عليه، فيعدّها رسالة سامية يسعى لتحقيقها وجعلها كما يجب أن تكون، والقائد الذي لا يؤمن بهدفه الكبير ليس أهلاً للقيادة، وإيمانه وحده بالهدف لا يكفي؛ إذ عليه أن ينقله إلى الآخرين. وهذا لا يتحقق إلا إذا رأى العاملون قائدهم يعمل بمقتضى هذه الرؤية قولاً وعملاً. ومن خلال تواصلي مع العديد من المؤسسات والمدارس والهيئات أجد أنها تعاني من أنسب الاستراتيجيات للوصول إلى الرؤية التوافقية التي تمثل المؤسسة أو المدرسة. فنجد أحيانا أن الرؤية ليست إلا مجرد اقتباس من هنا أو هناك، أو عبارات فنية فضفاضة يصعب تحسسها والتعامل معها على أرض الواقع، أو رؤية تمثل شخصاً واحداً يصعب تسويقها. لذلك كله قمنا بتطوير آلية عملية للتوصل إلى تكوين رؤية توافقية للمؤسسة أو المدرسة تمثل جميع الأطراف ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بالمدرسة أو المؤسسة أو ما يسمون بالشركاء. ويعرض الملحق رقم (١) هذه المنهجية العلمية والخطوات العملية التي يمكن للقائد أن يتبناها لبناء رؤية مدرسته أو مؤسسته وأن يضيف عليها ما يراه مناسبًا لظرفه وبيئته. وتتبنى هذه المنهجية ضرورة استنبات الرؤية من الشركاء وليس فرض رؤية معينة مسبقة الإعداد. إن العمل على الوصول لرؤية حقيقية مشتركة تساعد المدرسة كثيراً على توحيد جهودها وانسجام نشاطات فرق عملها نحو هدف مشترك يؤمن به الجميع. ومن خلال خبراتي المباشرة أجد أن العديد من المؤسسات والمدارس اليوم لديها رؤى مكتوبة ومصاغة بشكل فني جيد ولكنها بعيدة كل البعد عن التطبيق الحقيقي على ارض الواقع.

ولكن عزيزي القائد، الرؤية لا تتحقق بمجرد كتابتها وتحريرها وإنما العمل الحقيقي يبدأ بعد ذلك. فالرؤية بحاجة لاستراتيجية واضحة لتطبيقها وترجمتها الى أرض الواقع. ويحدد الشيخ محمد بن راشد (٢٠٠٦م) هذه الخطوات على النحو التالي:

- خطة العمل.
- مراحل العمل.
- حشد الطاقات.
- فريق العمل.
- التوقيت.

وبدون هذه الخطوات والعمليات لا يمكن لأي رؤية أن تنجح ولا لأي فكرة أن ترى النور وتحقق ما نصبو اليه. إضافة لذلك ولتعزيز الإنتماء للرؤية تأكد عزيزي القائد بأن تكون الرؤية نصب عينيك وأنت:

- تعد برامج المدرسة الفنية والمهنية.
- تخاطب أولياء الأمور والشركاء الآخرين.
- تقوّم أداء العاملين بالمدرسة.
- تعتمد البرامج التربوية للمدرسة.
- تعد النشرات والكتيبات التعريفية بالمدرسة.

- تزين أركان المدرسة.
- تقوّم المدرسة تقوّيماً ذاتياً.
- تعد موازنة المدرسة الجديدة.
- ترفع التقارير السنوية حول المدرسة.
- تتحدث للطلبة في أيّ محفل من المحافل.

باختصار في كل مناسبة ومن غير مناسبة يجب أن تكون الرؤية حاضرة حتى تصبح رؤية حقيقية وليست عبارات لغوية. وتذكّر عزيزي القائد أن الرؤية هي قلب القيادة، والإيمان بها هو القوة المحركة، والعمل بها هو الأطراف الفاعلة، وتحقيقها هو الثمرة المنشودة. وقد يقول قائل: ما هذه الكلمات إلا شعارات رنانة وغير واقعية. وأقول هذه حقيقة جميع من صنعوا التاريخ ولم يصنعهم التاريخ في جميع المجالات والأطر؛ فاختر لنفسك أن تكون صانعاً أم مصنوعاً.. فأيهما تختار؟.

٤،٦ التعليم والتعلم والتقويم:

لقد بات من نافلة القول إن التعليم والتعلم والتقويم هو القلب النابض للعملية التعليمية، وهو الأدوار والعمليات الأساسية التي تقوم بها المدارس، وتتمحور حولها العمليات المساعدة الأخرى، وتقضي المدرسة ما يقارب ٨٠٪ من أوقاتها وممارساتها وخططها وفعالياتها حول هذه العمليات الثلاث تخطيطاً وتنظيماً وتقويماً. وعمليات التعليم والتعلم لمدرسة المستقبل تتطلب تعلماً نشطاً من خلال علاقة تشاركية بين المعلم والطالب تقوم على أدوار واضحة ومحددة يقوم بها كل من الطالب والمعلم. وفي الوقت الذي قطع العالم المتقدم أشواطاً كبيرة في هذا المجال، ما زال عالمنا يراوح مكانه ويسائل عن استراتيجيات التعلم النشط وكيفية تطبيقها في المدارس وما متطلباتها للنجاح. وما زالت الممارسات التقليدية المعتمدة على المعلم كمصدر ليس فقط للمعرفة وإنما لكل شئ هي السائدة. إننا بحاجة ماسة للتغيير وأرى أن هذا التغيير ليس بحاجة لقرارات وزارية ولا مبادرات وطنية وإنما بحاجة لمبادرات مدرسية تؤمن بالإصلاح هدفاً وبالتخطيط منهجاً وبالعمل الجاد أسلوباً لتغيير هذه الممارسات التقليدية والوصول بها إلى الممارسات النوعية المنشودة. ولكن ما المقصود بالتعلم النشط وما شكل البيئة الداعمة له وما الأدوار المتوقعة من الأطراف الأساسية فيه..؟؟ للإجابة عن هذه الأسئلة قام الحر والروبي (٢٠٠٥م) بنشر دراسة حول خصائص الطالب والمعلم في التعلم النشط، وحددا مبادئ التعلم النشط، ودور كل من المعلم والطالب، إضافة إلى أهم الاستراتيجيات التدريسية الداعمة للتعلم النشط، وجاء فيها:

٤،٦،١ خصائص الطالب والمعلم في التعلم النشط :

إن وجود شراكة ناجحة بين المعلم والطالب يعد من متطلبات «التعلم النشط» الذي يعتمد على «معلم فعال» من جهة، وعلى "طالب فعال" من جهة أخرى، وفيما يلي الخصائص المميزة لكل منهما:

٤،٦،٢ خصائص الطالب الفعال:

وتلخص قطامي (٢٠٠٤م) هذه الخصائص فيما يلي:

- يعزز نفسه Self–Reinforcement
- يعلم نفسه Self – Instruction
- يناقش نفسه Self – Talk

– يتلفظ بما استوعب Self – Verbalization

– يقوّم نفسه Self – Evaluation

٣،٦،٤ خصائص المعلم الفعال:

يصنف جابر (جابر، ٢٠٠٠م) هذه الخصائص في ثلاثة مجالات رئيسة هي:

- الخصائص الشخصية.
- السلوك المهني.
- المهارات والقدرات المهنية.

وفيما يلي ملخص لمضمون هذه المجالات:

أولاً: الخصائص الشخصية، وتتمثل فيما يلي:

* الشخصية الدافعة وتتميز بما يلي:

– الحماس.

– الدفء الوجداني.

– روح الدعابة.

– الموثوقية.

* التوجه نحو النجاح، ويعني:

– التوقعات العالية لنجاح الطلاب.

– المساندة والتشجيع.

ثانياً: السلوك المهني ويشمل:

– الجدية في العمل.

– التوّجه نحو الهدف.

– التأني.

– التنظيم والترتيب.

– التكيف والمرونة.

– حسن الاطلاع.

ثالثاً: المهارات والقدرات المهنية وتشمل:

١– تركيز انتباه الطالب من خلال:

– الاستعداد والتهيئة.

– استخدام التنوع.

– الأنشطة والمواد التعليمية.

– التفاعل مع الطلاب.

٢– استخدام وقت التعلم بكفاءة، ويشمل:
- تفعيل الوقت.
- قوة الدفع والزخم.
- الانتقالات والتحولات السلسة.

٣– التعليم التفاعلي ويشمل:
- استخدام الأسئلة.
- مراقبة تقدم الطلاب.
- توفير تعليم واضح.
- توفير التغذية الراجعة والتعزيز.

٤،٦،٤ مبادئ التعلم النشط:

على الرغم من اختلاف نظريات التعلم حول تفسير عملية التعلم، فإن هناك مبادئ معينة للتعلم يتفق على أهميتها معظم علماء النفس والتربويين، وهي مبادئ تتسق مع أهداف الشراكة بين الطالب والمعلم في عملية تحقيق التعليم والتعلم النشط وتدعمها، ومن ثم يجب على المعلم التركيز على هذه المبادئ التي نوجزها فيما يلي:

١– تشجيع التعلّم النشط الذي يتجاوز حدود الجلوس والاستماع للمعلم، وتشكيل مواقف تعليمية بطريقة يصبح فيها الطالب قادراً على إدراك حاجة يمكن إشباعها من خلال الدرس موضوع الاهتمام. فالطلاب يتعلمون أكثر وأفضل عندما يشاركون في نشاط التعلم، ويستثمرون طاقاتهم العقلية والجسمية في أنشطة تساعدهم على التعلم. (Angelo, 1993).
٢– توفير تعليم واضح للطالب، والتعليم الواضح هو المنظم تنظيماً منطقياً، ويتم تنفيذه بطريقة تساعد الطالب على رؤية العلاقة بين المفاهيم الأساسية أو الأفكار، والفهم الواضح لمادة التعلم.
٣– إسناد مسؤولية التعلم إلى الطالب، وحين تناط بالطالب مسؤولية تعلمه، فإن دافعيته تزداد نحو التعلم، ويقوى أثر التعلم.
٤– مواجهة الطالب بتحديات تعليمية تستثير نشاطه ودوافعه نحو التعلم، فهو يتعلم أفضل كلما بذل جهداً، وكلما تحول من السلبية إلى الإيجابية.
٥– أكثر العناصر أهمية في عملية التعلّم هي ما يأتي به الطالب من معرفة في موقف التعلم.
٦– إثارة دافعية الطالب ليشارك في التعلم بالتركيز على الدوافع داخلية المنشأ Intrinsic Motives التي تعتمد على حب الاستطلاع الطبيعي لدى الطالب، في مقابل الدوافع خارجية المنشأ Extrinsic Motives التي تعتمد على الثواب والعقاب.
٧– إثارة وتنمية دافع التبادلية Reciprocity الذي يعني الاستجابة نحو الآخرين، والعمل معهم بطريقة تعاونية لتحقيق هدف ما من أهداف التعلم.
٨– التعلم التعاوني يزيد من دافعية الطلبة للتعلم، وخاصة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.
٩– نوعية وكمية التفاعلات التي تتم بين الطلبة والمعلم لها أثرها الإيجابي في عملية التعلم، فالتفاعل بين الطالب والمعلم يعد من أقوى العوامل في عملية التعلم (Angelo, 1993).
١٠– لا يمكن لنشاطات تعليمية فعالة أن تأخذ مكانها دون تعاون المعلم والطلاب داخل الصف الدراسي، وللمشاركة الفعالة في نشاط ما داخل الصف يجب أن يفهم الطلاب عمليات المشاركة.
١١– لا يكافأ الطلبة الذين لم يشاركوا في العمل أو النشاط على الرغم من كونهم هادئين، ويكافأ الطالب على مدى تحقيقه لأهداف التعلم، لا على مجرد المشاركة.
١٢– تركيز انتباه الطالب على تقدمه وأدائه وعدم مقارنته بأداء الآخرين.

١٣- ينسب نجاح الطالب إلى جهده وقدرته لكي يزداد ثقة بأن النجاح يمكن أن يحدث مرة أخرى، ولا يوحي للطالب بأن نجاحه ربما يعود إلى الحظ، أو مساعدة الآخرين، أو سهولة المادة التعليمية.
١٤- يتميز الطلاب الذين يتمتعون بتعلم ذاتي التنظيم بدافعية عالية للتعلم، ويجدون المتعة في المهام التعليمية المختلفة.
١٥- وجود قواعد سلوكية قليلة حول موضوعات محددة، أفضل بكثير من كثرة الممنوعات والمرغوبات.
١٦- يتعلم الطالب عندما يركز المعلم على تعديل سلوكه، وليس تعديل شخصيته، وعندما تقل ظروف العقاب.
١٧- يتعلم الطلاب نوعاً جديداً من السلوك بشكل أسرع عندما يتم تعزيز كل استجابة صحيحة، وتعزيز التحسن في دقة الأداء، واستخدام التعزيز الإيجابي بكافة أشكاله.
١٨- يتطلب تعديل السلوك مواصفات واضحة للسلوك المراد تغييره، والتغيرات في المعرفة تجعل التغيرات في السلوك ممكنة.
١٩- يتم التعلم من المواقف الخاطئة مثلما يتم من المواقف الصحيحة.
٢٠- ينبغي أن ترتكز عملية التعلم على التعلم ذي المعنى Meaning learning والقائم على التتابع والاستمرار.
٢١- المفاهيم التي يصنعها الطلاب بأنفسهم هي مفاهيم خاصة وفردية؛ لذلك يُسر الطالب عندما يطلب منه المعلم شرح ما يعرفه وما تعلمه بالطريقة التي يدركها أو يراها.
٢٢- استيعاب الطالب لأي مفهوم يعتمد على طريقته في البناء الذهني لذلك المفهوم، أي خبرته في استنباط ذلك المفهوم بنفسه.
٢٣- إن الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم موقف تعليمي وخبرة تعليمية؛ لذلك يطلب منه أن يركز على العلاقات التي تتكون منها عناصر الموقف (قطامى، ٢٠٠٤م).
٢٤- إعطاء تغذية راجعة، والتشجيع على الاستمرار في البحث والاستقصاء حول موضوع التعلم، يؤدي إلى مزيدٍ من إتقان التعلم. فالمتعلم يحتاج إلى التغذية الراجعة خاصة في بداية التعلم حتى يتقن التعلم ويصبح مستقلاً في تعلمه، ويعرف كيف يعطي لنفسه تغذية راجعة بعد ذلك (Angelo, 1993).

٤،٦،٥ دور الطالب في بيئة التعلم النشط:

يقوم الطالب في هذه البيئة بدور إيجابي نشط في عملية التعلم من خلال أن:

١- يتفاعل بحيويةٍ ونشاط مع مواقف التعلّم داخل الصف.
٢- يتواصل ذهنياً مع المعلم.
٣- يتواصل ذهنياً مع زملائه.
٤- ينظم ويصنف الخبرات والمواد في مواقف التعلّم.
٥- يشارك في تحديد الأهداف التعليمية وإعادة تحديدها.
٦- يشارك في تحديد الموضوعات والمشكلات المهمة المرتبطة بالتعلم.
٧- يشارك في تحديد المصادر المتاحة للحصول على المعرفة.
٨- يشارك في اختبار وتقويم الحلول المختلفة للمشكلات.
٩- يشارك في تقويم الأداء.
١٠- يشارك في تحديد حاجات التعلم.
١١- يناقش ويحاور ويعرض أفكاره بجرأة وحرية.
١٢- يشارك في اتخاذ القرارات الخاصة بالتعلم.
١٣- يسهم في إنتاج المعرفة وتطويرها.
١٤- ينتقد أفكاراً قائمة ويعرض أفكاراً بديلة.

٤،٦،٦ دور المعلم في بيئة التعلم النشط بالمقارنة مع دور المعلم في النسق التعليمي التقليدي:

نعرض فيما يلي وبإيجاز الدور المفترض أن يقوم به المعلم في النسق التعليمي القائم على الشراكة مع الطالب، ولتوضيح الفروق بين هذا الدور والدور الذي يقوم به المعلم في النسق التعليمي التقليدي قمنا بإجراء مقارنة بين الدورين، وقد استعنا في إجراء هذه المقارنة بالدراسة التي قدمها وايت Wight (منصور، ١٩٧٧م) حول ما أسماه بالتعلم الإسهامي أو التشاركي.

وفيما يلي هذه المقارنة:

جدول (٢ , ٤)

مقارنة بين دور المعلم في النسق التعليمي التقليدي ودور المعلم في بيئة التعلّم النشط

دور المعلم في بيئة التعلم النشط	دور المعلم في النسق التعليمي التقليدي
* يشارك المعلم الطلاب في تحديد أهداف التعلم وإعادة تحديدها.	* يقرر المعلم أهداف التعلم.
* ينصرف تأكيد المعلم على عملية التعلم.	* ينصرف تركيز المعلم على عملية التدريس.
* يركز على عملية التعلم، وتعلم كيفية التعلم.	* يركز على تقديم الحقائق والمعلومات.
* يستخدم أساليب للتدريس ذات تحد عقلي وفكري عال للطالب.	* يستخدم أساليب للتدريس ذات تحدٍّ عقلي وفكري متدن للطالب.
* يقوم الطلاب والمعلم بتحديد المشكلات والموضوعات المهمة	* يعين محتوى أو قراءات عن أشياء يعتقد أن الطلاب يجب أن يعرفوها.
* يسند إلى الطلاب مهام وأنشطة ذات قيمة تعليمية عالية من شأنها أن تشركهم بفاعلية في عملية التعلم.	* يسند إلى الطلاب مهام تعليمية روتينية وشكلية لا تشركهم بفاعلية في عملية التعلم.

دور المعلم في بيئة التعلم النشط	دور المعلم في النسق التعليمي التقليدي
* ينمي في الطلاب اتجاهاً نقدياً وعدم الرضا البناء، والوثوق في أحكامهم.	* يطلب الاحترام للمعلم كسلطة ولا يثق في أحكام الطلاب.
* يشارك الطلاب في تقويم الأداء وحاجات التعلم وإعادة تحديد الأهداف.	* يقوم بتقويم أداء الطالب ويحدد درجته وتقديره.
* يشارك الطلاب في تحديد واستخدام المصادر المتاحة للحصول على المعرفة.	* يمثل المصدر الوحيد للمعرفة.
* يتوقع من الطالب أن يتعلم التوصل إلى المعلومات واستخدامها بقدر ما تكون لازمة لحل المشكلات.	* يتوقع من الطالب تعلم المادة المقدمة إليه بهدف استدعائها في الامتحانات.
* يركز على العمليات الابتكارية من حيث تحديد وحل مشكلات قائمة في الواقع الحياتي في إطار حلول ممكنة كثيرة فلا يوجد حل واحد صحيح.	* يركز على استكمال التدريبات أو المشكلات التي تستند إلى الكتب المدرسية على أساس وجود إجابة واحدة صحيحة.
* يركز على المناقشات والمناشط الجماعية التي يصححها ويقومها التلاميذ بأنفسهم.	* يركز على الدروس والإلقاء والمناقشات الجماعية وغير ذلك من المناشط التي يضطلع بها المعلم ويقومها وحده.
* يعمل في سبيل الاتصال المفتوح بين الطالب والمدرسة، وبين الطلاب أنفسهم.	* يركز على الاتصال من جانب واحد من المعلم إلى الطلاب، مع وجود اتصال ضئيل من الطلاب أو بينهم.
* يتجنب إسداء النصح، ولكن يساعد الطلاب على استكشاف البدائل ويعينهم على اتخاذ القرار.	* يقدم النصح للطالب فيما يتعلق بالأفعال التي ينبغي أن يقوم بها.
* يستثير الآراء والمقترحات والنقد في الطلاب ويشركهم في عملية اتخاذ القرار.	* يضع القرارات وينفذ القرارات التي تضعها المدرسة ولا يشجع الطلاب على إبداء النقد أو عرض المقترحات.
* يشجع اللاشكلية والتلقائية في الفصل، ويقيم علاقات غير شكلية مع الطلاب.	* يقيم إجراءات شكلية وضوابط مفروضة في الصف كما يقيم علاقات شكلية مع طلابه.

دور المعلم في بيئة التعلم النشط	دور المعلم في النسق التعليمي التقليدي
* يركز على تحصيل الطالب ارتباطاً بحاجات الطالب ودوافعه.	* يركز على الأداء ارتباطاً بالجماعة على أساس التدرج على المنحنى الاعتدالي.
* يصوغ بوضوح أهدافًا محددة قائمة على حاجات الطالب.	* يصوغ أهدافاً ولكن عادة ما تقوم على تغطية قدر مخصص من المادة الدراسية.
* يحتوي الطالب في تبني حاجات وأهداف التعلم لديه.	* يتوقع من الطالب تقبل الأهداف المعنية للبرنامج.
* يحتوي الطالب في قياس وتقويم خبرة التعلم والمعلومات المستوعبة والتقدم نحو تحقيق الأهداف.	* يقيس ويقوم المادة التي يقدمها وفاعلية التقديم وأداء تقدم كل طالب.
* يركز على مساعدة الطلاب على التعلم بفاعلية مع الآخرين في المناشط التعاونية لحل المشكلات.	* يركز على التنافس بين الأقران بهدف زيادة التحصيل والدرجات المدرسية.
* يحاول أن ينمي في الطلاب جوا من الصراحة والثقة والاهتمام بالآخرين، مع تزويد كل طالب بالتغذية الراجعة القصوى من التعليمات التي يحتاجها لتقويم أدائه وتقدمه.	* ينمي بين الطلاب تنافساً يوفر جوًا من عدم الثقة ومن نقص الاهتمام بالآخرين ويزودهم بالتغذية الراجعة التي تتعلق بالأداء في الامتحانات.
* يحتوي المتعلم بفاعلية في الاضطلاع بمسؤولية تعلمه.	* يضطلع بمسؤولية تقرير ما يحتاجه الطالب ويدفعه للتعلم.
* يساعد الطالب على أن يتعلم وأن يكون باحثاً نشطاً عن المعلومات ـ وأن يحدد مصادرها المتاحة، ويفيد منها بفاعلية.	* يقرر ما يحتاجه الطالب ويوفره من خلال الدروس وتعيينات القراءة وغيرهما.
* يبني البرنامج بطريقة تساعد على معالجة المشكلات غير المخططة كفرص للتعلم.	* يتبع البرنامج الموضوع بدقة ويتجنب المشكلات أو يتخلص منها بسرعة حتى لا تتداخل مع الجدول الدراسي.
* يتوقع من الطالب أن يتعلم بوساطة الاستقصاء والاستكشاف وطرح الأسئلة وتكوين واختبار الفروض وحل المشكلات.	* يتوقع من الطالب أن يتعلم أساساً بوساطة عملية تخزين المعلومات في الذاكرة وحفظها وتكوين إجابات للأسئلة.

٤،٦،٧ إستراتيجيات التعلم المساعدة لتحقيق مبادئ التعلم النشط:

تؤكد الدراسات على أن القدرة على الحفاظ على المعلومات واسترجاعها لا تتجاوز ٥٪ عند استخدام طرائق التدريس المباشرة والمعتمدة على التلقين، بينما تقفز هذه النسبة إلى ٨٥٪ عند استخدام استراتيجيات تعلم تفاعلية معتمدة على المتعلم (SCUP, 2004). وهذه الإستراتجيات التفاعلية لم تعد تقتصر على التعلم داخل الصفوف الدراسية، بل تجاوزتها إلى ما يعرف الآن بـ «الفضاء التعلميLearning Space» والمقصود به كما ننقله عن webr «هو المكان الذي يجتمع فيه المعلم والمتعلم للعمل والتعلم يوميا» (Glavanis، 2004) وقد يكون هذا المكان صفا دراسياً أو معملاً علمياً أو ورشة فنية أو ملعباً رياضياً أو ساحة مدرسية أو موقعاً خارجياً، وهذا المفهوم الجديد للفضاء التعلمي يعطي مساحات أكبر لاستخدام استراتيجيات تعليمية تفاعلية، ويكسر الحاجز والمفهوم التقليدي للصف الدراسي الذي استأثر وما زال يستأثر بالنصيب الأكبر كمكان يجمع بين المعلم والمتعلم.

وتبني مفهوم الفضاء التعليمي يستدعي بالضرورة تبني استراتيجيات تعليم وتعلم جديدة ومناسبة لمثل هذه الفضاءات. ولعل من أهم هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم التعاوني، وهي كما يوضحها أبو حرب وآخرون "أسلوب العمل الذي ينظم التفاعل الاجتماعي بين أناس متعاونين من طلبة ومدرسين وإداريين لأجل زيادة فاعلية التدريس، بحيث ينتج من هذا التفاعل جيل يتسم بالتعاون في مختلف مجالات الحياة" (أبو حرب وآخرون، ٢٠٠٤م).

والتعلم التعاوني من أكثر الاستراتيجيات التي تسمح بل تشجع الشراكة بين الطالب والطالب والشراكة بين المعلم والطالب، وذلك من خلال خمسة مبادئ أساسية كما يحددها جونسون وجونسون (Johnson and Johnson ، 2000). وكما هو مبين بالشكل (٢ , ٤):

شكل (٢ , ٤)

ومن الشكل السابق يتبين أن هذه المبادئ هي:

١- الاعتماد الإيجابي: وهي العملية التي يتم فيها تقسيم العمل إلى مهام بين أفراد المجموعة التعاونية كل حسب قدراته وإمكاناته (أبو حرب وآخرون، ٢٠٠٤م)، ولا يمكن تحقيق هذا العنصر إلا من خلال معلم يقوم بتدريب الطلبة على الاعتماد الإيجابي المتبادل ويشجعهم على ذلك.

وتؤكد الدراسات على أن تعزيز هذا المبدأ يؤدي إلى تعلم المفاهيم بشكل أعمق كما يسهم في زيادة إنتاجية المجموعات التعاونية وتحسين مستوى إنجازها (Johnson and Johnson ، 2000).

٢- التفاعل وجهاً لوجه: وهي عملية التفاعل اللفظي بأشكاله المختلفة بين أفراد المجموعة الواحدة، وبين المجموعة والمجموعات الأخرى، وإتاحة القدر المناسب من الفرص للتفاعل والتبادل الذي يعد من أهم أدوار المعلم الذي يسعى لأداء أدوار غير تقليدية تتسم بالمرونة والإبداع.

٣- المسؤولية الفردية: على الرغم من أهمية الجماعة والعمل الجماعي، فإن المعلم لا بد من أن يتأكد من مستوى الإنجاز الفردي لكل عضو من أعضاء المجموعة التعاونية، وهذا ما يطلق عليه المسؤولية الفردية، وذلك من خلال المتابعة والاختبارات التحريرية والشفوية والتوزيع العادل للمهام.

٤- المهارات الشخصية: يقول جونسون وجونسون إن المهارات الشخصية هي المفتاح الرئيس المسؤول عن مستوى ونوع إنتاجية الجماعة التعاونية؛ لذلك فإن تدريب الطلبة على المهارات الاجتماعية الأساسية يعد من أهم أدوار المعلم الذي يتبنى مثل هذه الاستراتيجيات (Johnson and Johnson, 1991).

٥- المعالجة الجماعية: ويعالج هذا المبدأ العمل الجماعي وتوحيد الجهود لإنجاز أهداف مشتركة، والمعالجة الجماعية تؤدي بالضرورة إذا ما طبقت بشكل صحيح إلى تحسين فاعلية الأفراد (Johnson and Johnson,1991) ويقوم المعلم من خلال هذا المبدأ بالملاحظة لعمل المجموعات وتقديم التغذية الراجعة، والتدخل إذا استدعى الأمر (أبو حرب وآخرون، ٢٠٠٤م).

وعلى الرغم من أن التعلم التعاوني استراتيجية تعتمد المتعلم فإن المعلم له أدوار أساسية مهمة في نجاح هذه الاستراتيجية؛ فنجاح تطبيقها يعتمد بشكل كبير على نوع ومستوى الشراكة بين المعلم والمتعلم، ويلخص (Watson & Sharp, 1991) هذه الأدوار فيما يلي:

- غرس ثقافة العمل الجماعي.
- تدريب المعلمين على مهارات العمل الجماعي.
- تقديم التغذية الراجعة.
- المتابعة والتوجيه.
- التفاعل مع الطلبة بطرق مختلفة.
- تقويم عمل المجموعات والأفراد.
- تنظيم الحوارات والمناقشات.

وبهذه الأدوار تتحول الفضاءات التعليمية بأشكالها المختلفة إلى فضاءات ممتعة ومفيدة، وتتحول إلى بيئات جاذبة للمتعلمين، وينقل أبو حرب وآخرون عن مجموعة من الباحثين ستين فائدة للتعلم التعاوني نورد منها ما يخص التعلم النشط، وهي أنها:

- تفسح المجال للمتعلمين للمشاركة الإيجابية في موضوعات المنهج الدراسي والعمليات التعليمية داخل الصف الدراسي، وبالتالي يمكن للمعلم تعرّف جوانب القوة والضعف في المواد المقدمة وتعديل المسار إذا لزم الأمر.

- تزيد الثقة المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين مما يساعد على رفع المستوى الدراسي للمتعلمين وتحسين أدائهم الصفي في جميع المجالات.
- تحسن اتجاهات الطلبة نحو المعلمين، وتفعيل خطوط الاتصال والتفاعل بينهم .
- تشجع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة بحماس وفاعلية.

ويؤكد أبو حرب وآخرون على أنه في الدروس التقليدية يمثل المعلم مصدر المعرفة والأداة الناقلة لها، بينما في الأطر التعاونية يشترك الطالب في تقديم ونقل المعرفة (أبو حرب وآخرون، ٢٠٠٤م).

وبهذه الفوائد يمكن أن يكون التعلم التعاوني أحد أهم الأطر المناسبة لتفعيل الشراكة الصفية بين المعلم والمتعلم، ومن خلال هذا الإطار يمكن للمعلم أن يستخدم معظم الأساليب التدريسية مثل حل المشكلات والتعلم بالاستكشاف، وحتى أساليب التدريس المباشرة، فالتعلم التعاوني قابل للتشكل بحسب تصميم المادة التعليمية والأنشطة المصاحبة لتحقيق الأهداف التعليمية.

ولا يمكن لأي مدرسة أن تتبنى التعلم النشط وتوفيه استحقاقاته دون أن تكون القيادة المدرسية مؤمنة به أيمانًا كبيراً، بل تدعمه وتجعله متطلباً أساسياً وممارسة يومية بين المعلمين. إن دور القائد المدرسي في توفير بيئة مناسبة للتعلم النشط كبير وحيوي؛ لذلك لا بد للقائد المؤمن بالتعلم النشط من أن:

- يتبنى التعلم النشط كممارسة استراتيجية لا اختيارية.
- يوفر الدعم والتدريب المهني للمعلمين لتطبيق هذا النوع من التعلم بأفضل صورة ممكنة.
- يوفر الدعم لتدريب الطلبة على هذا النوع من التعلم حتى يمارسوا أدوارهم بالصورة المطلوبة.
- يستعين بخبرات المتخصصين من المجتمع المحيط لدعم مبادرة المدرسة لتبني هذا النوع من التعلم.
- بناء الثقة المتبادلة بين الطالب والمعلم والإدارة.
- يهتم بالطلبة ومتابعة نتائجهم.
- ينشر الممارسات الناجحة وتشجيعها.
- يعزز ممارسات التقويم الذاتي والنقد الإيجابي.
- يراجع ما تم تحقيقه من المعايير ومعالجة جوانب القصور بشكل دائم.
- يوفر المصادر والمراجع والوسائل المهنية المعينة على الإنجاز.
- يهتم برفع الكفاءة المهنية في جو مريح وبيئة إيجابية.

إن هذه العناصر مجتمعة تساعد على توفير بيئة تعليمية نشطة وجاذبة للجميع، وهذه المسؤولية في جزئها الأكبر تقع على عاتق القيادة المدرسية التي يجب – إضافة إلى توفير هذه العناصر – أن تتأكد من فعالياتها وتحقيقها لأهدافها.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أنه من خلال زيارتنا لمجموعة من المدارس في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج خاصة إننا وجدنا أن وعياً متزايداً بدأ في الظهور في الآونة الأخيرة بأهمية التعلم النشط، وتعزيز العلاقة التشاركية بين الطالب والمعلم والإدارة المدرسية. ولكن يظل هذا الاهتمام محدوداً في كمّه وعشوائياً في برامجه؛ لذلك فإن المزيد من الجهد والعمل مطلوب من القيادات المدرسية لتبني مثل هذا النوع من التعلم.

٤،٦،٨ تقويم التعلم النشط

وترتبط عملية التقويم بعمليات التعليم والتعلم ارتباطاً عضوياً لا يمكن فصله.

وقد أصبحت عملية إيجاد سياسات واضحة وفاعلة للتقويم التربوي للعمليات التعليمية التي تحدث في المدرسة من أهم واجبات القيادة المدرسية الفاعلة. وهذا ما يؤكد عليه يونغ وونج (٢٠٠٣م) ويطالب القيادات التربوية بتبني استراتيجيات جديدة تؤدي إلى:

- التحول من إجراء الاختبارات إلى التقويم التربوي.
- تحويل الاهتمام من معدلات النجاح والرسوب إلى الاهتمام بتحقيق المعايير التعليمية.
- تحويل الاهتمام من تصنيف الطلاب وترتيبهم حسب درجاتهم إلى مساعدتهم على التفوق والنجاح.
- الانتقال من التركيز على ما درسه الطالب إلى التركيز على ما تعلمه الطالب.
- تحمل الطالب قدراً أساسياً من مسؤولية تعلمه بدلاً من الدور السلبي في الأطر التقليدية.

إن تبني استراتيجيات على هذا النحو يتطلب من القائد أن تكون لديه دراية جيدة بعملية التقويم واستراتيجياته. وعلى المدرسة أن تتبنى نظامًا تقويمياً يضمن أفضل تغذية راجعة للمتعلم لتطوير أدائه ومستواه التعليمي. ولا بد للمدرسة من الحرص على ثلاثة أنواع من التقويم، بحيث يحقق كل نوع هدفاً معيناً، وهذه التقويمات هي:

- التقويم التشخيصي: والذي يتم من خلاله تحديد المعارف السابقة للمتعلم في المادة الدراسية موضع الاختبار. وعادة ما تقدم مثل هذه التقويمات مع بداية العام الدراسي أو بداية الفصول الدراسية. ويمكن أن تستخدم النتائج لتحديد نقاط البدء لدى الطلبة، ومن ثم تعرّف ما تم اكتسابه وتعلمه في نهاية السنة باستخدام أنواع أخرى من الاختبارات.
- التقويم البنائي: والذي يعرف بالتقويم المستمر، وهو عبارة عن مجموعة تقويمات تستمر طول العملية التعليمية، وتأخذ أشكالاً عدة تهدف في نهاية المطاف إلى التأكد من اكتساب المعلم للمهارات والمعارف وتحقيقه للمعايير، ويعطي التقويم المستمر المعلم فرصة لإعادة النظر فيما تم تقديمه من معارف ومهارات من خلال التغذية الراجعة التي تنتج هذه التقويمات. كما تعطي تغذية راجعة جيدة للمتعلم وأولياء الأمور والإدارة المدرسية لاتخاذ الخطوات لتحسين المستوى التعليمي للمتعلمين.
- التقويم النهائي: وهي مجموعة التقويمات النهائية التي عادة ما تقدم في نهاية السنة أو نهاية الفصول الدراسية. وتعطي هذه التقويمات تغذية راجعة عن مدى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات التي يجب اكتسابها.

إضافة لذلك فقد قام العديد من النظم التعليمية بتبني ما بات يعرف اليوم بسجل أو ملف إنجاز الطالب، وهذا يرجع إلى أن أصحاب العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بالمدرسة يختلفون فيما يريدون أو يتوقعون، فنجد أن توقعات وحاجات أولياء الأمور تختلف عن حاجات أرباب العمل. كما تختلف توقعات المعلمين عن توقعات المسؤولين عن التعليم وهكذا. وهذا الاختلاف ليس بالضرورة تناقضاً، ولكنه اختلاف جوهري فيما تريد كل جهة معرفته بالنسبة للمتعلم، ففي حين تركز الجامعات على المعارف التي اكتسبها المتعلم نجد أن أرباب العمل يركزون على المهارات التي اكتسبها المتعلم، بينما يريد أولياء الأمور معرفة الدرجات التي حصل عليها أبناؤهم في نهاية المطاف، واعتماد أسلوب الاختبارات التقليدية لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يجيب عن هذه الرغبات للجهات المختلفة، ولا يفي بالاحتياجات؛ لذلك يرى كثير من المهتمين بمجال التقويم الشامل للطالب أن ملف الإنجاز هو من أفضل البدائل المتاحة حالياً لقياس إنجاز الطالب ومتابعة أدائه بشكل تراكمي.

وملف الإنجاز هو ملف يســـجل فيه نمو الطالب وتطوره خلال فترة زمنية معينة، ويحتوي على شواهد لهذا التطور أو النمو، وهذه الشواهد تأخذ أشكالاً متعددة مثل:

- درجات الاختبارات.
- نماذج من أعمال المتعلمين.
- الأنشطة اللاصفية.
- الأنشطة التطوعية خارج المدرسة.
- التقارير الصحية.
- التقارير السلوكية.
- المهارات والهوايات للمتعلم.
- شهادات التقدير والتفوق في المجالات المختلفة.
- توصيات الإدارة المدرسية والمعلمين حول المتعلم.
- تقويم ذاتي من المتعلم.

ويدلل الباحثون على وجهة نظرهم بالنسبة لجدوى سجل الإنجاز وأهميته بما يلي:

- أنه يرصد العمليات التي يمر فيها المتعلم وليس فقط النتائج التي يحصل عليها.
- أنه يرصد نمو المتعلم وتطوره ويسجل نجاحه وإخفاقه في هذا المجال.
- أنه يوفر معلومات وشواهد مختلفة تفيد جميع الجهات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بالتعلم مثل الجامعات وأولياء الأمور وأرباب العمل والمعلمين.
- يوفر شواهد مبنية على مجموعة من أدوات القياس مثل المقابلة والملاحظة والاختبارات المقننة والتطبيقات العملية والأنشطة؛ مما يوفر بيانات غنية تساعد على إصدار أحكام عادلة بالنسبة للمتعلمين.
- يعطي بيانات متكاملة عن الطالب في جميع المجالات (المعرفية والمهارات الوجدانية).
- يفيد في تعرّف مدى قرب وبُعد المتعلمين من اكتساب وتحقيق ما يجب أن يتعلموه ويكتسبوه.
- يساعد المعلم على تركيز جهوده وتعرّف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين.

وعند الأخذ بأسلوب سجلات الإنجاز لا بد من الأخذ في الاعتبار مجموعة من الأمور من بينها:

أولاً: يجب على المتعلمين أن:

- يشاركوا في تقويم أنفسهم.
- تتاح لهم الفرصة للاطلاع على تقاريرهم بشـــكل مســـتمر، ويشاركوا في مناقشة الأساليب التي يمكن أن تسهم في تطوير مستوياتهم.
- تكون الشواهد المجموعة حول الطالب غير مقصورة على نتائج الامتحانات، وإنما يتم جمعها من مصادر متعددة كمية وكيفية.

ثانياً: يراعى في الإجراءات:

- أن تكون منهجية يضمها نظام محكم في المدرسة قادر على تسجيل الشواهد وتوثيقها، ومن ثم اختصارها وعرضها في سجل الإنجاز للمتعلم.
- أن تكون موضوعية ودقيقة حتى تضمن التعبير الصادق عن مستوى المتعلم في جميع الجوانب.
- أن يشارك في وصفها جميع أصحاب العلاقة من معلمين وإدارة مدرسية وأولياء أمور.
- أن تكون معلنة للمتعلم بحيث يعرف بنود سجل الإنجاز وماذا يتوقع منه.

ثالثا: يجب أن يكون سجل الإنجاز:

- معروضاً بشكل جيد.
- محكوماً بإطار عام واضح.
- مكتوباً بلغة علمية واضحة.
- محتوياً على شواهد كافية تدعم الجوانب المختلفة لقدرات المتعلم.

واعتماد أسلوب سجل الإنجاز للمتعلم لا يتنافى مع وجود اختبارات فصلية أو نصف فصلية أو نهائية، وإنما يضع هذه الاختبارات ونتائجها في الإطار السليم والأفضل، ويعمل على موازنة الصورة بالتركيز على الجوانب النظرية والعملية. ويمكن أن نتصور نظام التقويم في مدرسة المستقبل المبني على أسس معيارية كما يلي:

- اختبارات نهاية الفصل الدراسي: وهي اختبارات تركز على المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم خلال الفترة المتاحة له بأعلى كفاءة ممكنة، وتكون هذه الاختبارات محكية المعيار.
- اختبارات تكوينية: وهي اختبارات جزئية لكل وحدة دراسية للتأكد من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة، ومن ثم الانتقال للوحدة التالية، وتكون هذه الاختبارات مفيدة ومن ضمن الحصة الدراسية.
- تعيينات الفصل الدراسي: وهي عبارة عن تكليفات مستمرة طول الفصل الدراسي يوظف من خلالها المتعلمون مجموعة المهارات التي يمكن استخدامها بشكل متكامل في أي موقف تعليمي يتعرض له المتعلم.
- المشاريع العملية: وهي مشاريع ذات طابع شمولي تسمح للمتعلم بتوظيف أكبر قدر من المعارف والمهارات التي تعلمها طول الفصل الدراسي أو طول السنة الدراسية وتُقوَّم من المعلم أو لجنة تحكيم على مستوى المدرسة.

وبذلك توفر المدارس الأوقات الكثيرة التي تهدر في إجراء الاختبارات الشهرية أو نصف الفصلية التحريرية والشفهية لصالح العملية التعليمية ولصالح زمن التمدرس الحقيقي والأنشطة الإثرائية المرافقة للمناهج.

بغض النظر عن نوعية التقويمات التي تستخدمها المدرسة لتحقيق أهدافها لا بد للقيادة المدرسية أن تتأكد من:

- استخدام التقويمات المناسبة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها.
- عدم الإفراط في استخدام التقويمات؛ وذلك لتأثيرها على الوقت المخصص للتدريس والمناشط الأخرى.
- توافق التقويمات مع معايير المناهج.

تعدد الفرص التقويمية للمتعلم وتنوع أساليب التقويمات لضمان حصول المتعلم على الفرص الكافية لإظهار ما تعلمه من معارف وما اكتسبه من مهارات. ويأخذ ملف الإنجاز أشكالاً متنوعة بعضها يميل إلى التعقيد وبعضها يميل إلى التبسيط. وعلى كل فطالما تحقق الهدف الأساسي وهو قياس الطالب من جميع الجوانب وبشكل تراكمي يسمح بتعرّف جوانب القوة والضعف، ويسمح بالتعامل معها في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة؛ فإن الشكل الذي تتبناه المدرسة ليس مهمًّا.

٤،٧ المناهج

في مدارس المستقبل لا يقتصر دور قائدها على الشؤون الإدارية فقط، وإنما يمتد إلى الاهتمام بالشؤون التعليمية كذلك. وتأتي المناهج على رأس هذه الاهتمامات، حيث يتحمل القائد المدرسي مسؤولية دعم المعلمين في عمليات تصميم وتطبيق وتقويم المناهج التي ستكون في المستقبل من صلب أدوار المدرسة. ونحن هنا لا نتحدث عن الكتاب المدرسي باعتباره منهجًا، وإنما الكتاب المدرسي يعد أحد المصادر الأساسية للمنهج كحد أقصى. والمقصود بالمنهج هنا هو منظومة من المعايير والمصادر والاستراتيجيات التدريسية وأساليب التقويم والأنشطة اللاصفية والتعيينات والوسائط

التعليمية والمصادر الخارجية. إن المنهج بهذا المفهوم الواسع بحاجة لفهم كبير ودعم متواصل من القيادة المدرسية. وتؤكد الدراسات على الدور الحيوي لقائد المدرسة في مجال المناهج، وتطالبه بأن يكون اهتمامه بالمناهج المدرسية موازياً لاهتمامه بالعمليات الإدارية والقيادية إن لم يكن أكثر (Stein and D'Amico, 2000). وتمضي الدراسات (Marzano et. al, 2005) في تحديد أشكال الدعم المطلوبة من القائد المدرسي والأدوار المتوقعة منه تجاه المنهج المدرسي. ومن هذه الأدوار:

- مساعدة المعلمين في تصميم المناهج.
- مشاركة المعلمين في استراتيجيات تقويم المناهج.
- مشاركة المعلمين في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة.

وتكون هذه المشاركة بمتابعة خطط المعلمين والاجتماعات الدورية لمناقشة هذه الخطط وأفضل الأساليب لتطبيقها على أرض الواقع. إضافة إلى تعرّف أهم التحديات التي يواجهها المعلمون في إنجاز مهامهم المتعلقة بالمناهج، وتوفير الحلول والدعم المطلوب للتعامل مع هذه التحديات. وتؤكد Fullan (٢٠٠١م) على ضرورة أن يكون لدى القائد المدرسي معرفة علمية بموضوع المناهج حتى يستطيع أن يقوم بأداء واجبه على النحو المطلوب، فهو مطالب بالمتابعة اليومية للمناهج الدراسية باختلاف موادها ومراحلها، مع تعاظم الدور المدرسي في تحديد ما يجب أن يتعلمه الطالب، ويكون قادرًا على أدائه، يتعاظم دور القائد لاتخاذ القرارات المناسبة في هذا الشأن؛ لذلك ومن خبرتنا الميدانية نقترح أن يكون في كل مدرسة ما يعرف بالمدير التعليمي أو منسق المناهج الذي تتلخص أدواره فيما يلي:

منسق المناهج/ القائد التعليمي:

- يساعد المعلمين في عملية تطوير المناهج ويشرف على ذلك.
- يحدد مع المعلمين أفضل الممارسات التعليمية المطلوبة، ويتأكد من تبنيها من قبل الجميع.
- يوجّه المعلمين إلى أيّ تغييرات أو مقترحات في المنهج.
- يدعم المعلمين بآخر المستجدات في مجال المناهج.
- يراقب مستويات تحصيل الطلبة ومدى تحقيقهم لمعايير المنهج، ويتخذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع النتائج.
- يتواصل مع أولياء الأمور فيما يخص توعيتهم بالمنهج، وما يتوقع منهم لدعم تعلم أبنائهم.
- يعرض على القائد المدرسي ومجلس الأمناء تقارير الأداء فيما يتعلق بتحصيل الطلبة.

ولا يستطيع أن يقوم بهذه الأدوار إلا من كان متخصصاً في مجال المناهج، ولديه الخبرة العملية الكافية للتعامل مع عدة مناهج وليس مع منهج واحد. ولضمان نجاح هذه الأدوار لا بد من الدعم المعنوي والفني والإداري من قبل القائد المدرسي، إضافة لتعاون المعلمين والعمل بروح الفريق الواحد.

٤،٨ التنمية المهنية

تعد التنمية المهنية أول عامل حاسم لنجاح المؤسسات المدرسية بعد القيادة، وهذا ما ذهب إليه Reeves (٢٠٠٦م) في كتابه الأخير "The Learning Leader" على أن تكون هذه التنمية كما يقول Reeves :

- مرتبطة بالممارسة التربوية والتعليمية ولها تأثير مباشر عليها.
- ذات صلة وثيقة بالبحث العلمي وألا تكون عشوائية أو اجتهادية.
- مركزة ذات أهداف واضحة ومباشرة.

وقد أكد Reeves في دراسته المنشورة في كتابه المشار إليه سابقاً على وجود علاقة قوية بين الممارسات القيادية والتنمية المهنية والمستوى التعليمي في المدارس؛ لذلك يؤكد الحر (٢٠٠٣م) على أن الاهتمام بالتنمية المهنية والمؤسسات المدرسية لم يعد قرارا اختياريا؛ وإنما خياراً استراتيجيا. وذلك لكون التنمية المهنية المستمرة كما يقول (Mc Caw،D.Watkin،s.and Borgia، L.2004) مطلباً لجميع المؤسسات المشرفة على التعليم، وأصبحت من ضمن معايير التقويم سواء الداخلي أو الخارجي. كما أصبحت جزءًا لا يتجزأ من أي خطة تربوية لأي مدرسة أو مؤسسة تعليمية. ويؤكد أن التنمية المهنية المستمرة تساعد المدرسة على الإجابة عن التساؤلات التالية:

- كيف يمكن للمعلمين أن يطوروا من مستوى تدريسهم؟
- كيف يمكن لمصححي المناهج تطوير مناهجهم؟
- كيف يمكن الاستفادة من البحث العلمي ونتائجه في تطوير العملية التعليمية؟
- كيف يمكن تحسين أداء الطلاب بما يحقق المعايير المطلوبة؟

ولكن على الرغم من هذه الأهمية البالغة للتنمية المهنية فإنه وكما يقول (Mc Caw, D.Watkin, s.and Borgia, L.2004) ما زالت التنمية المهنية تشكو من:

- قلة الموارد المالية.
- قلة الأوقات المتاحة.
- ضعف كفاءة التدريب.
- ضعف أدوات التقويم.
- غياب آليات متابعة انتقال أثر التدريب.

إذا كان هذا هو الحال في الدول المتقدمة فما الوضع في الدول النامية؟ إن هذه الدول تتحدث عن عشرة أيام تفرغ للتنمية المهنية كحد أدنى لكل معلم طول السنة، ويصل الحد الأقصى إلى ٢٥٪ من عدد الساعات التي يدرسها المعلم وتخصص للتنمية المهنية (Mc Caw et. al, 2004).

وتخصيص الوقت المناسب للتنمية المهنية ليس الهم الوحيد الذي يجب أن يلقى العناية والاهتمام من القيادة المدرسية، إذ لا بد من التركيز على جانبين أساسيين هما:

- التنمية المهنية كنظام: وهو الجزء المعني بالإجابة عن مجموعة من التساؤلات مثل: ما عدد الأيام المناسبة للتنمية المهنية؟ ما أفضل الأوقات؟ ما أفضل الأماكن؟ ما نظام التفريغ للمستفيدين من البرامج المهنية؟ ما نوعية المكافآت؟ ما الحوافز المناسبة؟ ما الميزانية المناسبة؟ ما الجدول الزمني المناسب؟ على من تقع مسؤولية التخطيط والمتابعة؟ ما علاقة التنمية المهنية بالترقي الوظيفي؟ كيف يتم حساب النقاط والدرجات؟ كيف يتم تقويم انتقال أثر التدريب؟.
- التنمية المهنية كمحتوى: وهو الجزء المعني بالإجابة عن مجموعة من التساؤلات مثل: ما احتياجاتنا التدريبية؟ كيف نحددها؟ كيف نبني برامجنا التدريبية؟ ما أنواع التنمية المهنية؟ كيف يتم تحديد محتويات البرامج؟ ما آليات اختيار البرامج؟ ما آليات اختيار المدربين؟ كيف يتم تقديم البرامج المهنية؟ كيف يتم تقويم البرامج؟

لابد لأي قيادة مدرسية واعية من الإجابة عن جميع هذه الأسئلة وغيرها إذا كانت تهدف لبناء نظام مدرسي مؤسسي يدعم التنمية المهنية كخيار استراتيجي.

إن تبني التنمية المهنية كنظام ومحتوى يحول المدرسة إلى مؤسسة دائمة التعلم خصوصاً إذا تنوعت برامجها بحيث تستخدم إمكانات التكنولوجيا الحديثة وتنوع المستفيدين منها لتشمل جميع الشركاء الداخليين والخارجيين.

وقد صدر العديد من البحوث والدراسات التي تحدد المعايير والمبادئ التي يجب على القيادات المدرسية الأخذ بها عند التخطيط للتنمية المهنية لتحقق أهدافها، نستعرض منها المبادئ العشرة للتنمية الفعالة ومعايير التنمية المهنية العلمية. وبعد استعراض المبادئ والمعايير سيتم التركيز على دور القائد في إيجاد بيئة مدرسية دائمة التعلم.

٤،٨،١ المبادئ العشرة للتنمية المهنية الفعالة:

حددت دراسة دوزير (DOZIER,1999) عشرة مبادئ أساسية اعتبرتها مفتاح التنمية المهنية الناجحة، وتتلخص هذه المبادئ العشرة فيما يلي:

٤,٨,١,١ ضرورة مشاركة جميع الفئات (أولياء الأمور والمعلمين والإداريين والمسؤولين) في بناء وتنفيذ خطة التنمية المهنية وتقويمها. ولعل أهم هؤلاء الشركاء هم المعلمون؛ وذلك لأهمية الدور المدرسي الذي يقومون به، فلا بد لأولياء الأمور والمعلمين وبقية الشركاء من أن يعلموا الأهداف التي يجب عليهم أن يحاولوا تحقيقها، وتعلم كل فئة: ما الأدوار المتوقعة منها، ومن ثم ماذا تحتاج لتكون قادرة على تحقيق الأهداف؟

٤,٨,١,٢ إيجاد بيئة مهنية وتنظيمية مشجعة للتطوير والتحسين. وينطلق هذا المبدأ من ضرورة مراعاة اختلاف حاجات الأفراد في المنظمة، وبناءً على ذلك تختلف برامج التنمية المهنية لهم، فالمعلم الحديث ليس كمن قضى في التدريس عشرين عامًا؛ لذلك يجب على المنظمة مراعاة ذلك بحيث تستجيب برامج التنمية المهنية لحاجات الأفراد الحقيقية، ولكن لا بد من عدم المبالغة في التركيز على الأفراد، وإنما لا بد من الانتباه والاهتمام بالمنظمة ككل، واضعين نصب أعيننا المتعلم كنقطة تركيز أساسية والمعلم كعنصر فعال أساسي، مع ضرورة تغطية الفئات الأخرى في المنظمة أو المدرسة في خطة التنمية المهنية.

٤,٨,١,٣ الانتقال من نموذج الفجوات إلى نموذج النمو في بناء خطة التنمية المهنية، ويقوم هذا المبدأ على الانتقال من التركيز التقليدي على الفجوات والنواقص لدى المعلمين والعاملين في المدرسة ومحاولة علاجها إلى البناء القائم على الثراء المعرفي والخبرات التراكمية التي يملكها المعلمون والعاملون في المدرسة ومحاولة تحسينها وتطويرها.

٤,٨,١,٤ توظيف نتائج البحوث والدراسات والتجارب المتميزة في مجال التعليم والتعلّم والقيادة، فمن المهم جدًا أن يعتمد برنامج التنمية المهنية في المنظمة أو المدرسة على نتائج بحثية وتجارب إنسانية، وألا يكون البرنامج عشوائياً أو معتمداً على انطباعات شخصية.

٤,٨,١,٥ تنمية الخبرات الداخلية في مجالات المادة العلمية وطرائق التدريس واستخدام التكنولوجيا والمجالات الأخرى اللازمة للوصول لتدريس متميز يحقق نتائج طلابية قيمة، ويؤكد هذا المبدأ على ضرورة تركيز برامج التنمية المهنية على تنمية خبرات تكون قادرة على تحقيق أهداف المنظمة أو المدرسة.

٤,٨,١,٦ ضرورة التعامل مع التنمية المهنية كعمليات وليس كنتائج، فالتنمية المهنية من المفترض أن تكون عملية مستمرة تحدث بشكل طبيعي أثناء اليوم المدرسي.

٤,٨,١,٧ التخطيـط الجماعي للتنمية؛ حيث إن التخطيط للتنميـة المهنية يجعلها أكثر فاعلية وأكثر قبولاً لدى المعلمين والعاملين في المنظمة أو المدرسة.

٤,٨,١,٨ بناء خطة متكاملة وطويلة الأجل؛ إذ لا بد للمدرسة أو المنظمة التي تسعى لأن يكون لها نظام تنمية مهنيـة فعـال أن تقوم ببناء خطة متكاملة طويلة الأمد تراعي فيهـا الجوانب المختلفة بحيث تكون لديها صور كلية واضحة وتحقق أهدافاً على مراحل.

٤,٨,١,٩ توفير الوقت والموارد المناسبة لبرامج التنمية المهنية والتوعية؛ فلكي تحقق التنمية المهنية أهدافها لابد لها من متطلبات أساسية تضمن لها تحقيق أفضل نتائج ممكنة ومن هذه المتطلبات الوقت والموارد.

٤,٨,١,١٠ ضرورة قياس أثر التنمية المهنية على المعلمين؛ فالتركيز على نتائج التنمية المهنية وانتقال أثرها على المتعلمين من الأمور الأساسية التي يجب أن تركز عليها المنظمات.

٤،٨،٢ المعايير العالمية للتنمية المهنية:

لقد أصدر المجلس الوطني للتنمية المهنية Council National Staff Development مجموعة من المعايير لأشكال وعمليات ومضامين التنمية المهنية المطلوبة التي يجب مراعاتها عند بناء خطط التنمية المهنية، وتنقسم هذه المعايير إلى ثلاثة أقسام رئيسة، هي:

- معايير متعلقة بالإطار.
- معايير متعلقة بالعمليات.
- معايير متعلقة بالمحتوى.

وقد أوردها (Collins,1999) كما يلي:

٤,٨,٢,١ المعايير على مستوى الإطار:

التنمية المهنية الفعالة:

- تتطلب التركيز على مفهوم التطوير المستمر وتعزيزه.
- تتطلب قيادة قوية بحيث توفر الدعم المسـتمر لجميع الشـركاء (معلمين، إداريين، أولياء أمور) وإثارة دافعيتهم للتطوير المستمر.
- تستلزم أن تكون الخطة متوافقة مع الاستراتيجية الكلية للمدرسة أو المنطقة التعليمية.
- تعطي المنتسبين فرصة للتعلم من بعضهم البعض، وذلك لتحقيق أهداف المدرسة الكلية.
- هي إبداع وتجديد في حد ذاتها تتطلب وعياً ودراسة لعمليات التغيير.

٤,٨,٢,٢ على مستوى العمليات:

التنمية المهنية الفعالة:

- توجه المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو التطوير والتفكير التنظيمي.
- اعتمادها على المعرفة المتوافرة حول كيفية تعلم الإنسان.
- تتعامـل مع المسـتويات أو المراحـل الثلاث للتغييـر، وهي مرحلة المبـادرة، ومرحلة التطبيـق، ومرحلة العمل المؤسسي.

- تعتمد في ترتيب أولوياتها على تحليل البيانات المتوافرة عن تحصيل وإنجازية الطلاب، ومن ثم الأهداف الموضوعة لتعلم الطلاب.
- تستخدم معارف ومضامين أثبتت فاعليتها من حيث أثرها في الطلاب.
- توفر إطارًا عمليًا لتحقيق التكامل بين خطة التنمية المهنية ورؤية المنظمة أو المدرسة.
- تتطلب عمليات تقويم مستمرة تستخدم مصادر معلومات متعددة وعلى مستويات مختلفة.
- تستخدم أساليب وأشكالا مختلفة من الأنشطة والبرامج لتحقيق أهدافها.
- تهتم بالمتابعة للتأكد من مدى تحقق التطوير المطلوب.
- تتطلب من المعلمين والعاملين اكتساب مهارات إدارية مثل إدارة الاجتماعات واتخاذ القرارات وحل المشكلات والعمل في فريق عمل.
- تتطلب آلية ومراحل بناء فرق العمل وكيفية تفعيلها لتكون عملية منتجة.

٤,٨,٢,٣ المعايير على مستوى المحتوى:

التنمية المهنية الفعالة:

- تزيد من فهم المعلمين والعاملين في المدرسة لكيفية توفير البيئة المناسبة التي تستجيب للحاجات البنائية للمتعلمين.
- تسهل عملية تطوير وتطبيق نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة التي من شأنها أن تضاعف تعلم الطلاب.
- تزيد من الوعي بمفهوم التنوع وتوفير التدريب اللازم لتحقيق تعليم أفضل للجميع.
- تمكن التربويين من توفير مناهج تتيح فرصة أكبر للمتعلمين للتفاعل والتفكير المنهجي.
- تعد المعلمين لاستخدام طرائق تدريس علمية لتحقيق أهداف المنهج.
- تساعد المعلمين والعاملين على تبني توقعات عالية لطلابهم.
- تتطلب تعاونًا متكاملاً بين المعلمين والمدرسة والأسرة لتطوير المستوى التعليمي للطلاب.
- تعد المعلمين لاستخدام أساليب تقويمية منوعة من فصولهم.
- تساعد التربويين على الدمج بين تحقيق الأهداف التعليمية للمتعلمين والخدمات التطوعية للمجتمع المحيط.
- تزيد من قدرة العاملين بالمدرسة على توجيه وإرشاد الطلبة.
- تزيد من معارف وقدرات العاملين في المدرسة على العمل مع فرق متعددة الاختصاصات والخبرات.

٤,٨,٢,٤ دور القائد في إيجاد بيئة مدرسية دائمة التعلم:

لا شك في أن أفضل القادة هم الذين يولون التنمية المهنية المستمرة نصيباً وافياً من الاهتمام والمتابعة والدعم. إن إعداد المتعلم دائم التعلم بحاجة لمعلم دائم التعلم، ففاقد الشيء لا يعطيه كما يقولون. المتعلم دائم التعلم كما يقول Buchler (٢٠٠٤م) يعني بالضرورة فرداً قادراً على أن:

١- يتعلم سواءً بمفرده أو بدعم من الآخرين.
٢- يحدد أهدافه التدريبية.
٣- يحدد أهدافه المهنية.
٤- يختار البرامج والفاعليات المهنية المناسبة له.
٥- يقوّم البرامج التي يشارك فيها.
٦- يحدد آلية الاستفادة من البرامج في ممارساته اليومية.
٧- يطبق أفكاراً واستراتيجيات مختارة.

إن الحصول على هذه النوعية من الأفراد على مستوى الهيئة التدريسية أو الإدارية يتطلب من الأفراد الانخراط في جميع أشكال التنمية المهنية المباشرة وغير المباشرة كما يتضح في نموذج الحر (٢٠٠٣م ب)، ولكل نوع من هذه الأنواع فوائد وإيجابيات تصب في النهاية في مصب إعداد الفرد دائم التعلم.

شكل (٣, ٤)

وقد طور كل من Marsick and Watkins (١٩٩٩م) نموذجاً يتكون من سبعة متطلبات أساسية لإيجاد بيئة دائمة التعلم وهي كالآتي:

١- إيجاد فرص التعلم المستمر.
٢- تشجيع البحث والاتصال بين العاملين في المدرسة.
٣- تشجيع التعليم الجماعي.
٤- إيجاد نظام لتبادل الخبرات.

٥- تمكين العاملين وتشجيعهم لتحقيق الرؤية الجماعية للمدرسة.
٦- مد جسور الاتصال بالمجتمع المحيط بالمدرسة.
٧- قيادة عملية التعلم المستمر واعتبارها من الأدوار الأساسية للقيادة.

إن تبنـــي مثـــل هذه الخطوات يضمن إلى حـــد كبير إيجاد بيئة تؤمن بالتعلم مدى الحياة، ويضمن مأسســـة هذه العملية وتحويلها إلى ثقافة مشتركة بين جميع العاملين بالمدرسة. والمدقق في هذه المتطلبات يجد أنها تؤكد على المبادرة الشخصية في الوسط الجماعي لتحقيق أهداف ورؤى مشتركة. ولدعم هذه المتطلبات يلجأ العديد من المدارس إلى تبني ما يعرف بســـجل النمو المهني للمعلم أو الإداري في المدرســـة. وفي هذا الملف الشـــخصي يتم تسجيل جميع المناشط والفاعليات والبرامج ذات الصلة بالتنمية المهنية، وتكون جزءًا لا يتجزأ من نظام تقويم المعلم وترقيته في نهاية كل عام. وتشير نتائج الدراسات لوجود علاقة قوية بين المعلم دائم التعلم والمستوى التحصيلي للطلبة والمستوى النوعي للمدرسة. فكلمـــا تواجد عدد أكبر من المعلمين دائمي التعلم أدى ذلك لمســـتوى تعليمي أفضل للطلبة، وكلما كانت المدرســـة ذات نوعية عالية أتاحت فرصا أكثر للمعلمين لأن يكونوا دائمي التعلم، ومن ثم ينعكس ذلك على مســـتوى الطلبة ومعنويات المعلمين؛ لذلك فالدور المطلوب من القيادة المدرســـية كبير جداً يصل إلى حد تحويل كل فرد في المدرســـة – كما تطالب Fullan (١٩٩٣م) – إلى وكيل معتمد لعملية التغيير والتطوير. وتجميعاً لما سبق على القائد أن:

- يجعل التنمية المهنية للجميع في مقدمة أولوياته.
- يوفر موازنة للتنمية المهنية.
- يشكل فريقاً دائماً للتنمية المهنية.
- يتبنى أشكالاً متنوعة من التنمية المهنية.
- يستخدم التنمية المهنية معياراً للتقويم والترقية.

إن تبنـــي هـــذه النماذج والمبادئ بحاجة لفريق عمل فعال يؤمن بالتنمية المهنيـــة ويعمل جاهداً لتعزيزها بمفهومها الشامل في المدرسة. ويقوم مثل هذا الفريق بالمهام التالية:

- تحديد الرؤية والقيم الأساسية والأهداف الاستراتيجية للتنمية المهنية.
- استيعاب التوجهات الاستراتيجية للمدارس.
- مسح الاحتياجات التدريبية للعاملين بالمدارس.
- تحليل النتائج وتصنيف الاحتياجات حسب الأولويات.
- إعداد الخطة الاستراتيجية للتنمية المهنية وفق الاحتياجات والتوجهات الاستراتيجية.
- تحديد الخطة التنفيذية للتنمية المهنية.
- الإشراف على تنفيذ الخطة.
- تقويم الخطة وإجراء التعديلات عند اللزوم.
- تطوير أدوات التنمية المهنية.

ولا بد من الإشارة الواضحة هنا إلى أن أيّ تنمية مهنية لا تستند إلى دراسة علمية للاحتياجات التدريبية الفعلية تعد نوعاً من تضييع الأوقات وإهداراً للموارد وســـبباً أساســـياً من أسباب عدم الرضا الوظيفي؛ فمع عظم المسؤوليات وكثرة التحديات وقلة الأوقات أصبح لزامًا علينا أن تكون برامجنا المهنية برامج مدروســـة وتســـتند إلى مرجعية علمية، إننا لسنا بصدد إثبات أهمية مسح الاحتياجات التدريبية ولا الخوض في تفاصيل ذلك من منهجيات ومداخل وأدوات؛

فهذا يعد من أدوار القائد المدرسي والقائد التعليمي لبحث البدائل المتاحة واختيار البديل المناسب. ولكننا نقدم في هذا الكتاب بعض أفكارنا وتجاربنا والأدوات التي نستخدمها للأغراض المدرسية المختلفة. ومن هذا المنطلق يقدم الملحق (٢) مجموعة من الأدوات التي أعددناها ونستخدمها لمسح الاحتياجات التدريبية للفئات المدرسية المختلفة (الإدارية والتدريسية والفنية). كما يقدم الملحق رقم (٣) نموذجاً قمنا بإعداده لتقويم البرامج التدريبية التي تقوم المدرسة بتنظيمها بغرض الحصول على التغذية الراجعة وتطوير العمل على ضوئها. أما الملحق رقم (٤) فيقدم نماذج للفات النمو المهني لمجموعة من الفئات العاملة بالمدرسة، تهدف لتوثيق التنمية المهنية بالمدرسة وتشجيعها، وهذه النماذج يمكن الاستفادة منها بشكل مباشر أو تطويرها بما يخدم المدرسة المستفيدة.

٤،٩ التخطيط الاستراتيجي:

أصبح التخطيط الاستراتيجي في الوقت الحالي كما يقول الحر (٢٠٠٣م ج) من أهم الأدوات التي تساعد على تحقيق الرؤى والأحلام، فلا تكاد تخلو اليوم مؤسسة عالمية أو منظمة من خطة استراتيجية، والأمر انسحب على المنظمات والمؤسسات التربوية في الدول المتقدمة. فنجد أن لكل دولة خطتها الاستراتيجية في مجال التعليم، ولكل منظمة تعليمية خطة استراتيجية جزئية، ولكل مدرسة خطة استراتيجية على مستواها، ولا بد أن تكون مشتقة من استراتيجية التعليم في الدولة أو المنطقة....

ويهدف التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة إلى تأمين مستقبل أفضل للمتعلمين والعاملين في المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة وتأدية الأدوار المطلوبة، إذ يحدد التخطيط الغاية ويعطي المبررات لذلك ويوضح المسار، كما يوفر المعايير الأساسية التي تتيح إجراء التقويم عند بلوغ الغاية وتقيس مدى التقدم الذي تم تحقيقه. إن التخطيط الاستراتيجي يسعى لإيجاد مستقبل أفضل للأفراد والمجموعات والمنظمات والمجتمعات؛ فهو يحدد الغاية ويبرر الوسيلة ويوضح أساليب الوصول. والتخطيط الاستراتيجي كما يقول الباحثون أصبح من أبجديات عمل المنظمات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص.

وللتخطيط الاستراتيجي فوائد عديدة يمكن إجمالها كما في الشكل التالي:

الشكل (٤, ٤)
(فوائد التخطيط الاستراتيجي)

٤،٩،١ دور القائد المدرسي في التخطيط الاستراتيجي:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بالتخطيط الاستراتيجي فإن العديد من القادة المدربين ما زالوا يتجنبونه لأسباب عديدة منها أن التخطيط الاستراتيجي يتطلب مشاركة واسعة من الأطراف الداخلية والخارجية أو ما يعرف بالشركاء، وهذا يعد في ذهن بعض القادة التقليديين تدخلاً ومساسًا باختصاصات القائد المدرس، كما أنه بحاجة إلى قدر عال من الالتزام وقدر من الجهد والمال. وهذه الأمور مجتمعة تجعل القادة التقليديين أكثر ترددًا في تبني التخطيط الاستراتيجي كعمل مؤسسي تلتزم به المدرسة وتشيد أدبيات التخطيط الاستراتيجي على أهمية دور القائد في التخطيط الاستراتيجي وتؤكد على:

- ضرورة أن يشارك القائد في تصميم عمليات التخطيط بشكل فعال.
- المشاركة الإيجابية للقائد في عمليات التخطيط في جميع مراحلها.
- تحمل القائد مسؤولية نجاح عملية التخطيط الاستراتيجي ومن ثم نجاح تنفيذ الخطة الاستراتيجية على أرض الواقع.

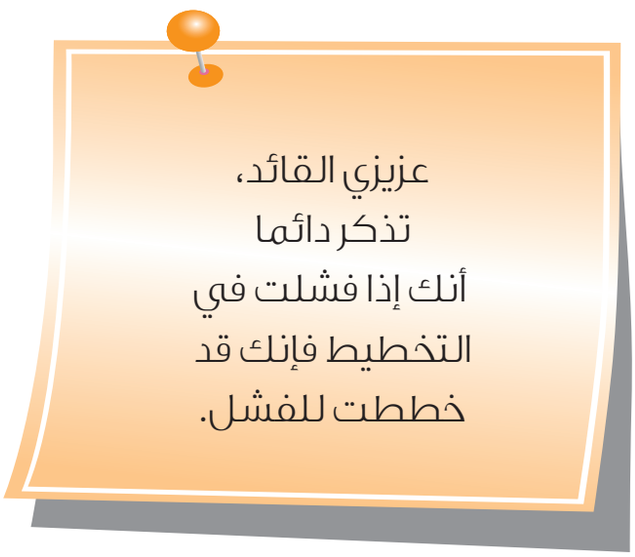
مــن خــلال زيارتنا المتكررة للمدارس وعملنا في المجال الاستشــاري للعديد من المــدارس نلاحظ بعض الأخطاء الشائعة التي تقع فيها المدارس في طريقها لبناء خططها الاستراتيجية ومن هذه الأخطاء ما يلي:

- حصر عملية التخطيط في فريق عمل صغير يقوم ببناء الخطة من الألف إلى الياء. ويتم بذلك تجاهل الشركاء الأساسيين في المدرسة، وينتج عن ذلك ضعف القبول والتفاعل مع الخطة عند إنجازها. ويتساءل العديد من القيادات: لماذا لم تنجح خطتنا في تكوين رؤية مشتركة للمدرسة يعمل الجميع على تحقيقها؟ لماذا لم يتفاعل العاملون بالمدرســة مع خطتنا الاســتراتيجية؟ لماذا تحولت خطتنا إلى وثيقة مكتبية؟ أحد الأسباب قد تكون ضعف المشاركة من الشركاء والفشل في اصطحابهم في رحلة التخطيط الاستراتيجي.
- التركيــز علــى الصياغات الفنية والبحث عن المصطلحات الرنانة على حســاب المحتوى والرســالة الحقيقية التي تريد أن تحققها المدرســة. فكثير من الأوقات تهدر في مثل هذه الصياغات التي تهدف لضمان الشكل الخارجي الجيد للرؤية والرســالة؛ بينما أوقات أقل بكثير تصرف على معاني ومغازي هذه العبارات والجمل الرنانة. هذه الإشــكالية تؤدي إلى تحديد رؤى ورســائل مصطنعة وفي كثير من الأحيان غير قابلة للتنفيذ، وأنها عامة تصلح لأي مدرسة أو مؤسسة تعليمية فتفقد خصوصيتها.
- غياب الثقافة المشــتركة بين المشــاركين في التخطيط الاســتراتيجي، وهو الأمر الذي يــؤدي إلى كثير من الاختلافــات في وجهات النظر، وعدم الاتفاق على المفاهيم الأساســية ومراحــل العمل تؤدي إلى مثل هذه الاختلافــات التي تؤثر في ســير العمل وتجهضه أحياناً؛ لذلك لا بد من التدريــب الجماعي في بداية رحلة التخطيط؛ حتى تتكون الثقافة المشتركة وتسير الرحلة بأمان.
- المبالغة في الأهداف والوعود ظناً من المؤسســة أن التخطيط الاستراتيجي أداة سحرية قد تحقق المعجزات؛ فيرون الأهداف الموضوعة والوســائل المقترحة والبرامج المطروحة لا تتناسب مع حجم وإمكانات المدرسة أو المؤسسة؛ ومن ثم تفقد الخطة مصداقيتها وتفشل في تحقيق أهدافها؛ لذلك لا بد من أن تكون الرؤية قابلة للتحقيق حتى تنجح على أرض الواقع.
- غياب عوامل نجاح الخطة الاســتراتيجية وهذه مشــكلة شــائعة حيث تقدم مدرســة لا تملك الاستقلالية ولا الميزانية ولا الصلاحية ولا الحرية على بناء خطة اســتراتيجية، وعند الانتهاء منها تجد نفســها غير قادرة على الحركة بسبب المركزية التي تعيشها من النظام التعليمي المسيطر عليها. وهذا يتسبب في إحباط يعزى أحيانا للخطة الإســتراتيجية بينما الســبب الحقيقي هو غياب ضمانات نجاح الخطة الاســتراتيجية وليس الخطة بحد ذاتها.
- غياب مؤشرات النجاح في الخطط الاستراتيجية الذي يؤدي لصعوبة معرفة إذا ما تم تحقيق الأهداف أم لا. وهذا بالضرورة يؤثر في سير العمل وتحقيق الأهداف المرجوة والانتقال إلى مستويات أخرى في العمل.
- غيــاب آليــات التقويم والمتابعة وهو ما أطلق عليه الفريضة الغائبة أو الفريضة المؤجلة أحيانا؛ وذلك بســبب اعتقــاد البعــض بأن آليات التقويم والمتابعة هي جزء من التنفيذ وليــس التخطيط، وعليه يتم تأجيل التفكير في هذا الموضوع، وعند بدء التنفيذ ينســى هذا الجانب وتموت الاســتراتيجيات على أرض الواقع ويتساءل البعض بعد ذلك عن الأسباب!
- على القائد الواعي أن ينتبه لهذه المصايد وألا يقع فيها حتى يمكنه تحقيق أهدافه، ويمكن للخطة الاستراتيجية أن تحقق الرؤية والرسالة والأهداف التي تم وضعها في ضوء تحليل الواقع. والتخطيط الاستراتيجي مجموعة عمليــات تبدأ بإرادة الإصــلاح وتنتهي بخطة الإصلاح. وعلى القائد الفعال أن يعرف هذه المراحل وآلياتها ومتطلبــات تحقيقها على أرض الواقع بأفضل صورة ممكنة. ولضمان أكبر لنجاح التخطيط الاســتراتيجي لابد من وجود فريق للتخطيط يقوم بالمهام التالية:

١- إعداد الخطط السنوية للمدرسة بعد إتمام الخطة الاستراتيجية.

٢- إعداد الموازنات السنوية.
٣- اقتراح البرامج الاستراتيجية للمدرسة.
٤- متابعة تنفيذ الخطة السنوية.
٥- الإشراف على إعداد الخطط الفرعية.
٦- إعداد التقارير السنوية.

وبطبيعة الحال يمارس الفريق هذه المهام بكامل الصلاحيات وبالتعاون والتنسيق مع جميع الجهات ذات الصلة بالموضـــوع محل التخطيـــط. والملحق رقم (٥) يعرض لأهم خطوات وعمليات ومتطلبات التخطيط الاســـتراتيجي، ولمزيد من التفاصيل عن طبيعة كل مرحلة وآلية تطبيقها يمكن الرجوع لدليلنا في التخطيط الاستراتيجي من سلسلة أدوات مدرسة المستقبل.



٤،٩،٢ التقويم الذاتي

يعرف التقويم الذاتي بأنه قيام فريق من المعلمين والمهتمين في المدرســـة من الذين لديهم الإمكانات العلمية والفنية بتقويم شـــامل للمدرسة، بهدف تعرّف جوانب ضعفها ومناطق قوتها وجودة أدائها ونوعية مخرجاتها، ومن ثم تطويرها وتحسينها، وذلك باتباع نظام تقويم يهدف إلى:

- تحديد جوانب الضعف والقوة في المدرسة.
- وضع المعايير والمستويات لمختلف الجوانب.
- تطوير أداء المدرسة.
- الارتقاء بمستويات إنجاز الطلبة.

١،٤،٩،٢ فلسفة التقويم الذاتي للمدرسة:

يرتكز التقويم الذاتي على مجموعة من المنطلقات الأساسية التي تنبني عليها فلسفته وهي:

- أن الإصلاح والتطوير يبدآن من المدرسة.
- أن المدرسة مسؤولة عن تطوير ذاتها، ومعالجة مشكلاتها، وتنمية العاملين بها.
- أن المدرسة تمتلك أدوات وأنظمة التقويم والتطوير والإدارة.

- أن هناك تزايداً في الاتجاه نحو تبني مفاهيم تقويمية مختلفة كالمعيارية standard– based والمؤشـــرات التربوية Educational Indicators، والاعتمادية Accreditations، والمساءلة Accountability والجودة وضبط مستواها ومراقبتهاQuality and quality assurance.

ينبغي للمدرسة دائمة التعلّم ألا تتخلف عن العمل بمثل هذه المفاهيم.

٤،٩،٢،٢ مجالات التقويم الذاتي للمدرسة:

تســـتهدف عملية التقويم الذاتي للمدرسة– التي يتناولها هذا الدليل– تقويم المدرسة باستخدام المؤشرات التربوية في إطار المنظومة التعليمية بالمدرسة، والتي تشمل الأبعاد الثلاثة الآتية:

- مدخلات المدرسة.
- عملية التعليم والتعلم.
- مخرجات المدرسة.

ويتضمن كل بُعد من هذه الأبعاد المجالات الفرعية المستهدفة للتقويم كما يلي:

أولاً: مدخلات المدرسة:

ويشمل هذا المجال المدخلات الآتية:

١– تلاميذ المدرسة.
٢– أسرة التلميذ.
٣– المعلمين.
٤– الإدارة المدرسية.
٥– المبنى المدرسي.
٦– إمكانات المدرسة.

ثانياً: عملية التعليم والتعلم:

ويشمل هذا المجال ما يلي:

١– بيئة وظروف التعلم داخل غرفة الدراسة.
٢– خصائص عملية التعليم والتعلم.
٣– فاعلية التدريس.
٤– اتجاهات التلاميذ نحو عملية التعلم.
٥– المشكلات المعيقة للتعلم.
٦– الاختبارات والتقويم.

ثالثاً: مخرجات المدارس:

وتتمثـل في التحصيل الدراسـي. هذه الأبعـاد والمجالات يتم تقويمها في ضوء مجموعة من المؤشـرات التربوية، توضحها الجداول (٤,٣) و (٤,٤) و (٤,٥) ولتيسير التعامل مع هذه المؤشرات أثناء عملية التقويم تم تخصيص رقم لكل مجال، ورقم آخر مؤشر داخل المجال. وفيما يلي الجداول الخاصة بهذه المؤشرات.

جدول (٤,٣)

المؤشرات التربوية لمدخلات المدرسة

مجال التقويم	رقم المؤشر	المؤشرات التربوية
تلاميذ المدرسة	١,١	– عدد التلاميذ في المدرسة.
	١,٢	– متوسط أعمار التلاميذ.
	١,٣	– اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة.
	١,٤	– دافعية التلاميذ للتعلم.
	١,٥	– الأنشطة التي يمارسها التلاميذ بالمدرسة.
	١,٦	– الأنشطة التي يمارسها التلاميذ خارج المدرسة.
	١,٧	– استخدام التلاميذ لمرافق وإمكانات المدرسة.
	١,٨	– عدد ساعات المذاكرة اليومية.
	١,٩	– عدد ساعات أداء الواجبات المدرسية اليومية.
	١,١٠	– دروس التقوية.
	١,١١	– الدروس الخصوصية.

مجال التقويم	رقم المؤشر	المؤشرات التربوية
أسرة التلميذ	٢,١	– حجم الأسرة.
	٢,٢	– الحالة الزواجية للوالدين.
	٢,٣	– المرحلة العمرية للوالدين «أو ولي الأمر».
	٢,٤	– الحالة التعليمية للوالدين «أو ولي الأمر».
	٢,٥	– دخل الأسرة.
	٢,٦	– اتجاهات الوالدين «أو ولي الأمر».
المعلمون	٣,١	– عدد المعلمين.
	٣,٢	– متوسط أعمار المعلمين.
	٣,٣	– الحالة الزواجية.
	٣,٤	– التأهيل العلمي والتربوي.
	٣,٥	– سنوات الخبرة في التدريس.
	٣,٦	– الأعباء التدريسية.
	٣,٧	– الأعباء غير التدريسية.
	٣,٨	– الرضا الوظيفي.
	٣,٩	– السلوك التربوي.
	٣,١٠	– كفايات التدريس.
	٣,١١	– كفايات الدور المستقبلي للمعلم.
	٣,١٢	– النمو المهني.
	٣,١٣	– كفاءة التدريس.
الإدارة المدرسية	٤,١	– أسلوب القيادة لمدير المدرسة.
	٤,٢	– السمات العقلية لمدير المدرسة.
	٤,٣	– السمات النفسية لمدير المدرسة.
	٤,٤	– كفايات الدور المستقبلي لمدير المدرسة.
	٤,٥	– خصائص الهيئة الإدارية بالمدرسة.
	٤,٦	– خصائص الهيئة الإدارية المساعدة بالمدرسة.
	٤,٧	– كفاءة الإدارة المدرسية.
المبنى المدرسي	٥,١	– موقع المدرسة والبيئة المحيطة.
	٥,٢	– السلامة الهندسية والإنشائية لمبنى المدرسة.
	٥,٣	– الخصائص الفيزيقية للمبنى.
	٥,٤	– كفاية المرافق.
	٥,٥	– كفاية التجهيزات.
إمكانات المدرسة	٦,١	– ميزانية المدرسة.
	٦,٢	– الأدوات والأجهزة
	٦,٣	– مصادر التعلم.
	٦,٤	– التقنيات التربوية.
	٦,٥	– الخدمات الطلابية.

جدول (٤,٤)

المؤشرات التربوية لعمليات التعليم والتعلم

مجال التقويم	رقم المؤشر	المؤشرات التربوية
عمليات التعليم والتعلم	٧,١	– بيئة التعلم داخل غرفة الدراسة.
	٧,٢	– خصائص عملية التعليم والتعلم.
	٧,٣	– فاعلية التدريس.
	٧,٤	– اتجاهات التلاميذ نحو التعلم.
	٧,٥	– المشكلات المعوقة للتعلم.
	٧,٦	– الاختبارات والتقويم.

جدول (٤,٥)

المؤشرات التربوية لمخرجات المدرسة

مجال التقويم	رقم المؤشر	المؤشرات التربوية
التحصيل الدراسي	٨,١	– النسبة العامة للناجحين بالمدرسة.
	٨,٢	– النسبة العامة للناجحين بالصفوف.
	٨,٣	– نسبة المتفوقين بالمدرسة.
	٨,٤	– نسبة المتفوقين بالصفوف.
	٨,٥	– نسبة الناجحين في المواد الدراسية.
	٨,٦	– نسبة المتفوقين في المواد الدراسية.
	٨,٧	– النسبة العامة للتحصيل.
	٨,٨	– نسبة التحصيل في المواد الدراسية.

٤،٩،٢،٣ دور القائد في التقويم الذاتي:

إذا لم تؤمن القيادة بأهمية التقويم الذاتي بل وبتنميته فإنه لن يحقق أهدافه؛ حيث إن التقويم الذاتي بحاجة إلى:

١- إيمان بجدواه.
٢- علمية في بناء أدواته.
٣- جماعية في تنفيذه.
٤- أمانة في تطبيقه.
٥- التزام بنتائجه.
٦- متابعة لتوجيهاته.

إذا غاب عنصر من هذه العناصر أو اختل فإن ذلك سيؤثر في مخرجات ونتائج التقويم؛ لذلك فعلى القائد أن يكون منهجياً في تبني مثل هذه الاستراتيجيات، وتكون لديه رؤية واضحة عن المراحل والمتطلبات والعمليات المتضمنة في التقويم الذاتي. وقد قام الروبي الحر (٢٠٠٣م د) باقتراح نموذج للتقويم الذاتي شكل (٥ , ٤) ويتبع النموذج مجموعة من الأدوات العلمية لتطبيق التقويم الذاتي من مرحلة الإعداد إلى مرحلة التطوير.

٤،٩،٢،٤ الإطار المقترح للتقويم الذاتي:

عند شروع المدرسة في إجراء عملية التقويم الذاتي لا بد من إجراء هذه العملية في إطار واضح ومحدد (الشكل) والعمل على توعية الطلاب وجميع العاملين في المدرسة بأهمية عملية التقويم، وأنها تهدف إلى التحسين والتطوير لا المراقبة والمحاسبة، مع العمل على استثارة دافعية الجميع وحماسهم للتعاون عند إجراء عملية التقويم.

أما بالنسبة لإجراءات هذه العملية فهي تتمثل في أربع مراحل أساسية كالآتي:

- الإعداد:

لا بد من المدرسة الإعداد لعملية التقويم الذاتي، وذلك بتحديد فريق العمل الذي سيقوم بالمهنة، وتحديد فرق العمل الفرعية والفنية المساعدة، والتي ستسهل عمل الفريق الأساسي وإعلام الجميع بأنه ستكون هناك عملية تقويم ذاتي.

- التنفيذ:

وهي المرحلة التي تلي مرحلة الإعداد، وفيها ينخرط فريق التقويم الذاتي في عمليات التقويم الفعلية التي تبدأ بالتدريب أولاً على مراحل وعمليات وأدوات التقويم الذاتي، ثم يبدأ فريق العمل بالزيارة والملاحظة والتسجيل والمقابلة والتلخيص وغيرها من العمليات لإتمام متطلبات التقويم الذاتي.

- التحليل:

وهذه العملية تبدأ بعد الاطمئنان على وجود الوثائق والمعلومات والبيانات المطلوبة للتقويم الذاتي، وعندها يجتمع المقيمون مع الفريق القائد، ويقومون بتحليل النتائج وكتابة الخلاصات والتوصيات الأساسية التي ستساعد في تطوير المدرسة.

- التطوير:

في هذه المرحلة تستخدم النتائج لبناء خطة عمل إجرائية تحمل الأهداف والوسائل والمشروعات التي ستتبناها المدرسة من أجل تعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف. وكل تقويم ذاتي يخلو من هذه المرحلة يكاد يكون عديم الفائدة؛ وذلك لأن التقويم الذاتي ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما وسيلة لتحقيق أهداف أخرى تم الحديث عنها مسبقاً.

المرحلة الأولى: الإعداد
يعمل الفريق القائد للتقويم الذاتي مع الفرق المساندة ليقيم عمليات التقويم الذاتي.

المرحلة الثانية: التنفيذ
يحدد الفريق القائد عدد الفرق المساندة وتكوينها، ويحدد أدوار هذه الفرق بناءً على نموذج التقويم الذاتي الذي تم تبنيه.

المرحلة الثالثة: التحليل
الفريق القائد يحلل النتائج المرصودة، ويحاول صياغة أهداف مرحلة التطوير، كي يقوم بتقديم النتائج للشركاء الأساسيين.

المرحلة الرابعة: التطوير
الفريق القائد يصمم الخطة الإجرائية للتطوير التي تتضمن الجدول الزمني للتطبيق والتقويم.

والقيام بهذه العمليات بحاجة لفريق عمل مدرب يقوم بها ويتعامل معها بالطريقة الصحيحة؛ لذلك يفضل أن تشكل المدرسة فريق عمل يقوم بالأدوار التالية:

الشكل (٤ , ٥)

- إعداد الخطة التنفيذية لعملية التقويم الذاتي.
- الإشراف على عملية تحليل نتائج التقويم.
- الإشراف على عملية تنفيذ خطة التطوير.
- الإشراف على تنفيذ الخطة.
- إعداد خطة التطوير المقترحة للمدارس.
- تطوير أدوات التقويم الذاتي.

ويقوم الفريق بأداء عمله بالتنسيق التام مع جميع الأطراف ذات العلاقة، بهدف تحقيق المشاركة وضمان التفاعل، ومن ثم نجاح التقويم الذاتي في المدرسة.

وهناك العديد من التجارب الدولية في مجال التقويم الذاتي، ولعل آخر المنظمين لهذه التجارب أوفستد البريطانية (Ofsted) التي كانت تعنى بشكل أساسي بالتقويم الخارجي للمدرسة وتسخر جميع إمكاناتها وطاقتها وطاقمها للتقويم الخارجي، وتقوم بنشر النتائج للجمهور وتحميل المدارس النتائج. ولكن وفي الآونة الأخيرة حدث انقلاب كبير لممارسة المؤسسة، وتحولت من التركيز على إجراء التقويم الخارجي إلى التركيز على دعم المدارس لتقوم بعمليات التقويم الذاتي؛ إيمانا منها بجدوى التقويم الذاتي وأهميته لتحقيق التطوير على المستوى المدرسي. وأصبح التقويم الذاتي من متطلبات التقويم الخارجي؛ لذا نحن بحاجة لأدوات يتبناها القادة المدرسون لتعرّف مدى تميزنا؟ ومدى جودة ما نقدمه؟ وكيف يمكننا أن نطور مدارسنا؟ وهنا يأتي دور القادة الحقيقيين، القادة الذين:

- يتبنون التقويم الذاتي بطريقة مؤسسية.
- يستثمرون نتائج التقويم في تطوير مدارسهم.

- يتابعون خطط التطوير الناجمة عن التقويم الذاتي.
- يحتفلون بالإنجازات ويعترفون بالنواقص والسلبيات.

إن التقويم الذاتي ليس سيفاً مسلطاً على رقاب المدارس، بل أداة مساعدة للمدارس لاكتشاف جوانب قوتها وتعزيزها وجوانب ضعفها وعلاجها. إذا لم يؤمن القائد بأهمية التقويم الذاتي لمؤسسته وضرورة القيام به باستخدام أدوات علمية ومنهجية فلن يؤتي التقويم الذاتي أكله، فالمتوقع من القائد أن يتبنى التقويم الذاتي ويقنع العاملين بالمدرسة بأهميته وجدواه للمدرسة.

٤.١.٠ المحاسبية

لا بد من أن تلتزم المدارس بأن تصبح مرآة عاكسة لكل ما يحدث في المدرسة من عمليات، وتحققه من نتائج لكل من له صلة بها كالطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والعاملين بها والإداريين وأفراد المجتمع.

ولتحقيق ذلك الهدف فإنه يجب أن تشتمل خطط المدارس في مجال المساءلة على أفضل الممارسات في مجالات التقويم والقياس والتطوير، وتتيح مثل هذه الخطط للمدارس أن تقيم تحركها نحو إيجاد ثقافة مدرسية متعاونة تدعم مستوى قوياً من التعلم والتعليم.

ومن ثم تهتم المدارس بالتحسين المستمر من خلال دراسة بيانات تحصيل الطلاب، ومراقبة التنفيذ الفعال للإصلاحات الشاملة.

وبتبني مبدأ المحاسبية يكون تقويم الطلاب مهمة مستمرة تستخدم لتحديد مستويات تحصيلهم المدرسي، ويتم تحليل البيانات التي يتم جمعها كي يتمكن العاملون من تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، ووضع الخطط اللازمة لتحسين البرامج التدريسية ومساندة الطلاب، ووضع الأهداف والأولويات من أجل التنفيذ القائم على الاحتياجات الحقيقية للطلاب.

ومن شأن التقويم المدرسي أن يقيس مدى تقدم المدرسة نحو أهدافها. وتستخدم نتائج التقويم لتحديد الاحتياجات المطلوبة للبرامج، كما توفر البيانات التي تم جمعها معلومات لأولياء الأمور والمجتمع المحيط والإدارة المدرسية والجهات الخارجية ذات الصلة.

٤.١.٠.١ فلسفة عملية المحاسبية

تقوم عملية المحاسبية على مبدأ الشفافية من حيث جوانب القوة والضعف، ومن حيث ما تم إنجازه وما لم يتم إنجازه، وجمع البيانات ونشر نتائج التحليل والتقويم الذاتي ونشر خطط التطوير، وأخيراً أهداف المدرسة وأدوات قياس النتائج، فالمحاسبية عملية مفيدة للمدرسة في المجالات التالية:

- توفر معارف أساسية تستخدم لعرض ما تم إحرازه من تقدم، وتحديد التوجهات الخاصة بالتطوير المستقبلي للبرامج.
- المساعدة في تحديد المصادر الرئيسة التي تدعم تحسين تحصيل الطلاب.
- تحفيز الشركاء بالمدرسة لإحداث التغيير.
- توجيه الشركاء حول أهداف مشتركة من أجل التحسين المستمر.

وعادة ما تدور خطط المحاسبية حول أهداف أداء يمكن قياسها، وذلك لكل من الطالب والمدرسة. وسيكون لكل هدف مجموعة من التوقعات الخاصة به، والاستراتيجية الخاصة بتحقيقه، ومؤشرات التقدم، وأدوات القياس وتوصيفاً للوضع الحالي.

٢،١،٤ الخطة المحاسبية:

٤ ,١٠ ,٢ ,١ أهداف الأداء الطلابي التي يمكن قياسها:

مستوى المحتوى المطلوب: الهدف رقم (١) لأداء الطالب:

- التوقعات.
- استراتيجية تحقيق الهدف.
- مؤشرات التقدم.
- الوضع الحالي.
- مستوى المحتوى المطلوب.

٤ ,١٠ ,٢ ,٢ أهداف الأداء المدرسي التي يمكن قياسها:

الهدف رقم (١) لأداء المدرسة:

- التوقعات.
- استراتيجيات تحقيق الهدف.
- مؤشرات التقدم.
- أداء القياس.
- الوضع الحالي.
- الهدف رقم (٢) للأداء المدرسي... إلخ.

التقويم الذاتي وتقويم الطلاب بشكل مستمر ومتابعة النتائج بهدف تعرّف أداء الطلاب والمدرسة ومدى تحقيقهم للمعايير المطلوبة في جميع المجالات والمواد الدراسية يعد من أهم محاور المساءلة ومجالات اهتمامها، وتستخدم نتائج التقويم لتحديد مجالات التطوير المدرسي واستراتيجيات التدخل والمساعدة للطلاب التي من شأنها مساعدة الطلبة على رفع مستوياتهم العلمية والتحصيلية. وتوفر البيانات التي يجري جمعها وحفظها معلومات قيمة لكل من:

- المعلمين في مجال تخطيط وتقديم الدروس وتقويم مدى تقدم التحصيل الطلابي.
- الإداريين في مجال الإعداد والتخطيط لأعمال الإصلاح والتطوير للأداء المدرسي وتحسين تحصيل الطلاب.
- أولياء الأمور لتحديد مدى تحقيق أطفالهم للمستويات وإحرازهم تقدماً أكاديميًا.
- المجتمع للحصول على معلومات عن الأداء المدرسي.
- مجالس الأمناء والإدارات لكي تتاح لأعضائه البيانات اللازمة لمواجهة مسؤولياتهم في مراقبة تقدم المدرسة نحو أهدافها الموضوعة بشكل مُرض.
- متطلبات المجالس والوزارات المسؤولة عن التعليم.

المحاسبية كمبدأ سلاح ذو حدين يستوجب من القائد المدرسي تبنيه بالطريقة الصحيحة، وإلا قد يتسبب في عوارض جانبية غير مرغوب فيها؛ لذلك نوصي القادة المدرسيين بما يلي:

- بناء خطة واضحة للمساءلة.
- مشاركة الشركاء في عملية بناء خطة المساءلة.
- تبني أدوات علمية لجميع الجوانب التي بها تقويم.
- الالتزام بنشر نتائج عمليات التقويم.
- توعية الشركاء بمفاهيم المساءلة وأدواتها واستراتيجيات التعامل مع نتائجها.
- التعامل الجاد مع النتائج المرصودة ونشر الخطط المدرسية للتعامل مع هذه النتائج.
- المراجعة المستمرة للخطط العلاجية وإجراء التعديلات إذا لزم الأمر.

إن مثل هذه الوصايا من شـــأنها أن تســـاعد القائد على الاستفادة من هذا المبدأ وتوظيفه بالشكل الصحيح. لقد أصبحت المحاســـبية كمبدأ وكنظام من أهم ما يميز العمل المؤسسي بشكل عام والأداء المدرسي المتميز بشكل خاص. وهـــو مبدأ يجبٍ على قائد المســـتقبل الاهتمام به وتبنيه، فهو مزدوج الفائـــدة: يحمي القائد من التقصير وتحمل تبعات الإخفاق منفرداً، ويساعد القائد على تعرّف مدى تحقق الأهداف من عدمها.

٤،١١ اللوائح والنظم

المدرســـة بلا شـــك هي المرآة العاكســـة لنجاح وفشـــل الأنظمة التعليمية، فهي الميدان الحقيقي لتطبيق المشاريع التربويـــة، وهي الخط الإنتاجي الذي تحدث فيه معظم العمليـــات التعليمية الحر (٢٠٠١م)؛ لذلك فإن هناك العديد من العمليات المتوقعة من مدرسة المستقبل، والتي من شأنها تحسين الجودة النوعية لتلك العمليات، ومنها:

٤,١١,١ إعداد أنظمة ولوائح تركز على الفاعلية وتحســـين الجودة النوعية للعمليات التي تجري في المدرســـة، ولا بد من أن تكون هذه اللوائح شاملة لجميع عناصر المدرسة، منسجمة مع بعضها لخدمة أهداف المدرسة وتحقيق الغايات المرجوة منها.

٤,١١,٢ كما أنه لا بد من مشاركة جميع أصحاب العلاقة بالمدرسة في التفكير في هذه الأنظمة واللوائح وإعدادها بصورتها النهائية، حتى يشـــعر الجميع بالانتماء لها، ومن ثم العمل على تبنيها وتطبيقها، ومن أمثلة اللوائح والأنظمة المطلوب توافرها في مدرسة المستقبل:

١- وثيقة الرؤية والرسالة والأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.
٢- نظام دعم النمو المهني لجميع العاملين بالمدرسة.
٣- نظام للعلاقة بين الأسرة والمدرسة.
٤- نظام للتقويم الداخلي للمدرسة.
٥- نظام لتطوير الأداء المدرسي.
٦- نظام للتدريس الفعال.
٧- نظام للأنشطة المدرسية.
٨- نظام للتعاون مع سوق العمل والمجتمع المحيط.
٩- لائحة لتقويم نمو المتعلمين.
١٠- لائحة لتيسير المدرسة.
١١- لائحة شؤون الموظفين.
١٢- لائحة الشؤون المالية.
١٣- لائحة إجراءات الأمن والسلامة.

إن من شـــأن هذه اللوائح والأنظمة تحويل المدرســـة إلى مؤسسة مدرســـية يعلم العاملون فيها والمتعاملون معها والمســـتفيدون حقوقهم وواجباتهم. ويســـهل مع هذه الأنظمة واللوائح التقويم والمســـاءلة والمحاسبة والتطوير والتعديل؛ لذلـــك لا بـــد للقائد من العمل على تبني مثل هذه اللوائـــح إن وجدت أو تطوير لوائح خاصة في حال عدم وجودها، ومن ثم يقوم القائد:

١- بنشر اللوائح والنظم لجميع الشركاء.
٢- بتوعية وتدريب العاملين على التعامل معها.

٣- بالعمل بها وترجمتها على أرض الواقع.
٤- بالتعامل معها كمرجعية لسير العمل وحل النزاعات واتخاذ القرارات.

عندها تكون المدرسة قد خطت خطوات نحو المؤسسية. والملحق رقم (٦) يعرض نموذجاً لإحدى اللوائح المذكورة سابقاً، وهي لائحة السلوك الطلابي لإحدى المدارس التي قمنا بالإشراف عليها، وهذا أحد النماذج فقط، وتفاصيل لائحته؛ لتكون مثالاً أمام القائد يوضح المقصود باللائحة.

٤،١٢ إدارة الموارد المادية والبشرية:

في مدارس المستقبل حيث الاستقلالية المالية والإدارية يكون العبء كبيراً على القيادة المدرسية لإدارة الموارد التي تبدأ بعملية التخطيط المالي والإداري للمدرسة، وتنتهي بتقويم العوائد التي حصلت عليها المدرسة بأشكالها المختلفة. وتقتضي إدارة الموارد البشرية قيام القائد المدرسي بما يلي:

١- إعداد خطة مالية تفصيلية.
٢- اعتماد لوائح وسياسات وإجراءات مالية.
٣- إعداد الميزانيات التقديرية.
٤- تحديد الاحتياجات الفعلية الحالية والمستقبلية.
٥- تحديد مصادر التمويل ومجالات الصرف.
٦- تحديد مجالات عقود الخدمات (مثل الزراعة والصيانة والحراسة والتنظيف).
٧- تحديد آليات الشراء والمناقصات وعروض الأسعار.
٨- تحديد نسب الصرف على الجوانب التعليمية والإدارية والبنيوية؛ حتى لا تطغى الجوانب الأقل أهمية على الجوانب التعليمية.
٩- تحديد الاحتياجات البشرية.
١٠- تحديد إجراءات التوظيف.
١١- تحديد ميزانية التنمية المهنية.

إن جميع هذه العمليات لا يمكن أن يقوم بها القائد المدرسي منفرداً، وإنما بحاجة لجهود جماعية وتوزيع مهام وتفويض صلاحيات وبناء تنظيمي مسطح ومرن ونظام مساءلة واضح. إن مدرسة المستقبل هي تلك المؤسسات المدرسية التي تمارس جميع أنواع العمليات المؤسسية على جميع المستويات وفي جميع المجالات. والخيار الآخر هو العودة للشكل التقليدي للمدرسة التي لا حول لها ولا قوة.

إن إدارة الموارد البشرية والمادية في المدرسة مسؤولية كبيرة بحاجة إلى:

١- وعي كامل بالمجال.
٢- تدريب عملي على فنيات المجال.
٣- اختيار موفق للكوادر المناسبة.
٤- توزيع جيد للمهام.
٥- متابعة مباشرة للعمليات.
٦- مراجعة مستمرة للأداء.
٧- تطوير مستمر للعمل.

وهذه الأدوار هي التي يقوم بها القائد المدرسي، وهي أدوار كبيرة وبحاجة لجهد وتنظيم وقدرات عالية. وكلما زادت قدرات القائد استطاع أن يوظف الطاقات والكوادر التي لديه لصالح العمل ولتحقيق الأهداف المرجوة. للأسف الشديد

في كثير من مؤسساتنا يوجد العديد من الطاقات المعطلة أو المهملة التي لو استغلت لأنتجت، ولو أنتجت لأبدعت. فعلى القائد أن يبحث عن مفاتيح هؤلاء، فهي موجودة في مكان ما، وبانتظار من يلتقطها ويوظفها التوظيف الأمثل.

٤،١٣ استخدام التقنية الشاملة

تشـــكل التقنيات التعليميـــة جزءاً لا يتجزأ من إدارة العمليـــة التعليمية والإدارية في مدارس المســـتقبل. ولم يعد اســـتخدام التكنولوجيا مقصوراً على تدريس مادة الحاســـب الآلي كمقرر دراســـي، وإنما يمتد استخدام التكنولوجيا اليوم ليكون وســـيطاً أساسياً للتعلم لجميع المواد الدراسية، إضافة لكونه وسيطاً أساسياً للاتصال والتواصل الداخلي والخارجي في المدرســـة. وتتباين المدارس في اســـتخداماتها للتكنولوجيا، فمنها من يتناول استخدامها كأدوات مكملة للتعليم وداعمة له. وتستخدم بعض المدارس البرمجيات التي يمكن أن تسهم في إثراء المحتوى للمواد الدراسية المختلفة التي تســـهم في مســـاعدة الطلبة على فهم وإتقان المواد التعليمية خاصة المجردة منها. وتتبنى مدارس أخرى ما بات يعرف بالصفوف الذكية، وهي عبارة عن صفوف متصلة بشبكتي إنترنت وإنترانت اللتين تسهلان إدارة العملية التعليمية الصفية؛ حيث توفر مجموعة من البرمجيات التعليمية المحفوظة على خوادم (Servers) كبيرة السعة وفائقة الإمكانات وسهلة الاستدعاء. هذه البرمجيات تخدم جميع المواد الدراسية، وهي مواد تفاعلية شيقة يمكن الاستفادة منها في أي لحظة يرغب فيها المعلم. وتوفر هذه الصفوف إمكانية تدريس أكثر من مادة دراســـية في الوقت نفســـه، إضافة لتدريس مجموعات ذات مستويات متباينة في نفس القاعة الدراسية. كما توفر هذه الصفوف إمكانية استخدام جميع الوسائط التكنولوجية الأخرى بسهولة ويسر. وأخيرا توفر هذه الفصول إمكانات كبيرة للمعلم من أجل التحكم فيما يتعلمه المتعلم ويحصل عليه إن أراد ذلك. وفي بعض المدارس تؤدي التكنولوجيا دوراً متزايداً في أعمال الإدارة اليومية للمدارسة من حوسبة السجلات الطلابية وبيانات التقويم المتاحة للمعلمين، كما يستخدمونها بشكل يومي في تخطيط جداول المعلمين ودروسهم.

جميع هذه الاســـتخدامات تعدُّ من الأمور المتاحة حالياً، والتي تســـتخدم من قبل العديد من المدارس، وهي تندرج تحت ما يُســـمى تطبيقات تقنية المعلومات Information Technology أما التقنية الجديدة التي يســـتوجب على قادة مدارس المســـتقبل الاســـتعداد لها وفهمها فهي ما يعرف بالتقنية الشـــاملة وتطبيقاتها في مجال التعليم Ubiguose Technology. والتقنية الشـــاملة تتجاوز في تطبيقاتها الإنترنت والاســـتخدامات الإدارية والبرامج التعليمية. التقنية الشـــاملة عبارة عن حلول كلية للبيئة المدرســـية، ابتداءً من مدخل المدرسة وانتهاءً بالصف الدراسي. فعلى سبيل المثال الصفوف الدراسية المستقبلية ستتمتع بالمواصفات التالية:

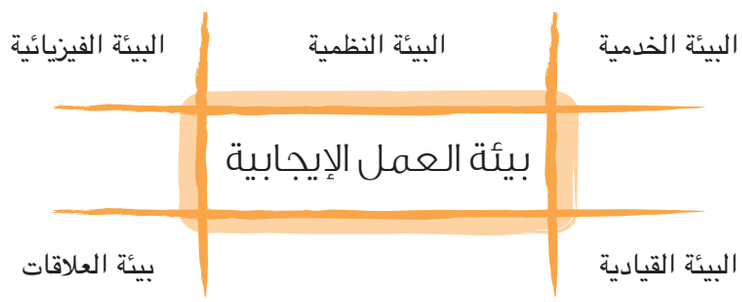
- إضاءة اتوماتيكية بحسب الظروف الجوية لتوفير الإضاءة المثالية.
- نوافذ زجاجية إلكترونية تقوم بعملية التهوية المناسبة.
- أبواب ذكية تتعرف على الداخل والخارج من الصفوف.
- حواسيب متصلة بالخوادم الرئيسة في المدرسة التي بدورها متصلة بخوادم توفر خدمات تعليمية وإدارية ومهنية.
- مـــواد تعليميـــة متكاملة متاحة للطالب على مدار الســـاعة يســـتخدمها في الوقت الذي يريـــد وبالكم الذي يريد وبالطريقة التي يريدها.
- كراسي ذكية تقيس الحالة الصحية للطلبة، وترسل بتقارير للجهة الصحية المسؤولة.
- شاشات ذكية تسجل كل ما يدور من عمليات تعليمية في الفصل.
- لوحات مفاتيح ذكية تعرف ما إذا كان صاحبها جالساً أمامها أم لا.
- نظام لاسلكي لجميع الخدمات التكنولوجية.
- نظام تواصل مفتوح بين المعلم والإدارة.
- نظام تقويم إلكتروني متكامل للمتعلمين.

إن التقنية الجديدة تقول إن التحدي ليس الوصول إلى نسبة ١:١ بين الطالب وعدد الحواسيب في المدرسة، وإنما سيصل الأمر إلى طالب في مقابل أجهزة متعددة من الحواسيب. وهذا هو أحد الفوارق الرئيسة بين تقنية المعلومات والتقنية الشاملة.

٤،١٤ البيئة المدرسية

البيئة المدرسية في الأدبيات الحديثة تتجاوز المفهوم التقليدي الذي يركز على المبنى المدرسي ومرافقه، ولعل هذا المفهوم يكون الأقل أهمية في أيامنا هذه بالنظر للجوانب الأخرى التي أصبحت أكثر أهمية، والتي ستتزايد أهميتها أكثر وأكثر في المستقبل.

٤،١٤،١ البيئة الإيجابية:

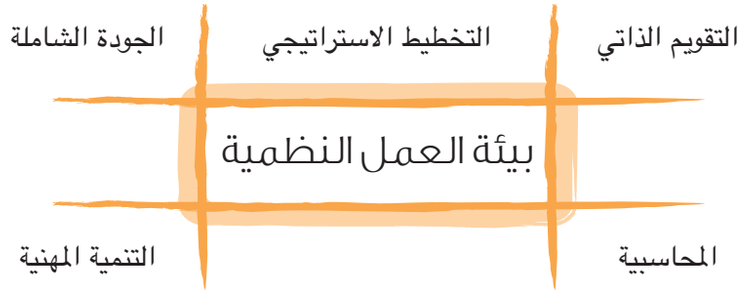


الشكل (٤,٦)

جميع هذه البيئات في غاية الأهمية لإيجاد بيئة مدرسية جاذبة، وأي خلل في عنصر من عناصر هذه البيئات يؤدي إلى ضعف هذه البيئة، ومن ثم ضعف البيئة المدرسية الإيجابية بشكل عام. وسيتم تناول هذه البيئات بشكل مختصر؛ وذلك لأنه تم تغطية بعض عناصر هذه البيئات في الأقسام السابقة، إضافة إلى أن تغطية الأجزاء الأخرى بشكل تفصيلي بحاجة لبحوث ودراسات مستقلة.

٤،١٤،٢ البيئة النُظمية:

والمقصود بها مجموعة النظم الأساسية التي تشكل أساسيات العمل المؤسسي في المدرسة، ويتم ممارستها بشكل منهجي ومستمر.



الشكل (٤,٧)

إن هذه البيئة بنظمها الفرعية تعد من أهم معالم مدارس المستقبل المستقلة أو شبه المستقلة. إن من شأن هذه النظم أن تساعد المدرسة على تحقيق أهدافها بشكل أفضل.

٤،١٤،٣ البيئة الخدمية:

ويقصد بها مجموعة من الخدمات الأساسية التي تقدمها المدرسة لعامليها ومتعلميها، والتي تساعد العاملين على أداء واجباتهم، كما تساعد المتعلمين على تحقيق أقصى درجات التحصيل العلمي. والعناصر الفرعية لهذه البيئة هي:

الشكل (٤,٨)

لقد تم تناول بعض هذه العناصر في الأجزاء السابقة، ويمكن الحديث هنا عن عنصر جديد وهو الخدمات الطلابية التي يتوقع من كل مدرسة من مدارس المستقبل أن يكون لها خطة واضحة للخدمات الطلابية تتضمن:

- برامج دعم لصعوبات التعلم.
- برامج إثرائية للموهوبين.
- برامج خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- خدمات صحية للعاملين والمتعلمين في المدرسة.
- خدمات التغذية الصحية.
- خدمات المواصلات.

إن هذه الخدمات وغيرها بحاجة لتخطيط واضح؛ حتى تقدم بأفضل صورة ممكنة، ومن ثم تساعد على تسويق أفضل للمدرسة.

٤،١٤،٤ البيئة القيادية:

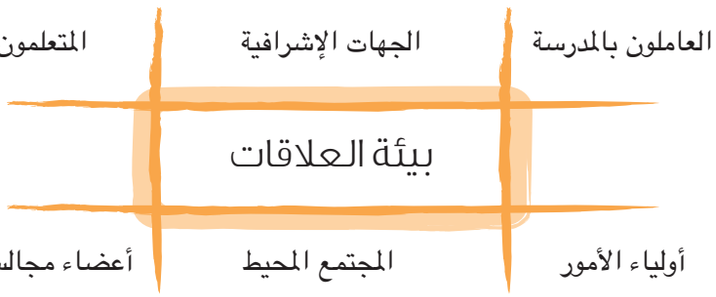
والمقصود بها العمليات والأدوات القيادية الأساسية التي يمكنها أن تؤثر في تحسين البيئة المدرسية، وغيابها يؤدي إلى ضعف هذه البيئة وسلبيتها، والعناصر الفرعية لهذه البيئة كما يلي:

الشكل (٤,٩)

إن هذه العمليات القيادية تعد المحور المحرك لجميع البيئات الأخرى، فإذا فشلت هذه العمليات أو لم تكن على المستوى المطلوب فإن تأثير ذلك سيكون مثل الأواني المستطرقة، أي ستؤثر في بقية البيئات بشكل مباشر.

٤،١٤،٥ بيئة العلاقات:

والمقصود بها علاقات المدرســة بالشــركاء الداخليين والخارجيين وهم الطلبة والعاملون في المدرســة، والأطراف الخارجية وهم أولياء الأمور وأعضاء مجالس الأمناء والمجتمع المحيط والجهات الإشرافية على المدرسة.



الشكل (٤،١٠)

وقد تم استعراض جوانب من هذه العلاقات وما ينبغي أن تكون عليه، إضافة إلى استعراض بعض الاستراتيجيات لتفصيــل دور بعض هــذه الأطراف الداخلية والخارجية. إن تفصيل الأطراف من خلال خطة علاقات واضحة تؤدي بلا شك إلى مساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها.

٤،١٤،٦ البيئة الفيزيائية:

والمقصود بها البيئة المكانية من مبنى مدرسي ومرافق للعاملين والمتعلمين في المدرسة والمستفيدين منها. إن وجود مبنى مدرسي مناسب ومرافق عملية تتناسب وعدد المستفيدين منها يساعد المدرسة بلا شك في أداء مهامها على الوجه الصحيح. ويشكو العديد من المدارس اليوم وحتى في دول الوفرة من:

- مبان مدرسية غير مناسبة وتعميمات هندسية غير مدروسة.
- مبان مدرسية مستأجرة لا تصلح للعمل المدرسي.
- مرافق لا تتناسب مع عدد المستفيدين منها.
- ضعف عمليات الصيانة والتجديد.
- صغر مساحات وضعف الإضاءة.
- قلة الملاعب والمرافق الخارجية.
- غياب عناصر الأمن والسلامة في المرافق المدرسية مثل المختبرات والملاعب والساحات.

إن من شأن هذه المشكلات أن تؤثر في أداء المدرسة بشكل مباشر؛ لذلك أصبح من أهم أدوار القائد المدرسي أن يبحث عن استراتيجيات جديدة خارج الأطر المركزية أو الرسمية للاهتمام بالبيئة الفيزيائية للمدرسة؛ وذلك يكون بالبحث عن مصادر تمويل ودعم من المجتمع المحيط، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال خطط واستراتيجيات واضحة. على القائد المدرســي اليوم أن يعرف كيف يهتم بمدرســته؟ وماذا يحتاج لتطويرها؟ وكم يحتاج من مال؟ وكيف ســيحصل عليه؟ وكيف سيدير المال؟ وما الأولويات؟

البيئة الفيزيائية للمدرســة هي الواجهة الأساســية للمدرسة، وهي المكان الحقيقي للممارسات التعليمية والإدارية، وهي مكان الأنشطة والفعاليات والبرامج؛ فإذا لم تكن مناسبة تأثرت جميع هذه الأمور.

٤،١٥ العلاقات الخارجية:

تتعامل المدرسة وتتواصل مع عدة جهات خارجية، لعل من أهمها أولياء الأمور والمجتمع المحيط والمدارس الأخرى. ولكل من هذه الجهات اهتماماتها الخاصة وتوقعاتها بالنسبة للمدرسة؛ لذلك يستوجب على القائد المدرسي أن تكون لديه خطة واضحة للتواصل مع هذه الجهات والاستجابة لتوقعاتهم بأفضل طريقة ممكنة. وتتفاوت المدارس في استجابتها لهذه الأطراف بحسب قناعات قيادتها، ولكن في مدارس المستقبل لن يكون تفعيل دور الشركاء أمراً اختيارياً، وإنما أمراً حتميًا له خططه وآلياته ويقع ضمن دوائر التقويمات الداخلية والخارجية للمدرسة؛ لذلك على المدارس الجادة أن تكون لها استراتيجيات واضحة لتفعيل دور أولياء الأمور والمجتمع المحيط والمدارس الأخرى. إن وجود علاقات صحية مع جميع هذه الأطراف من شأنه أن يساعد المدرسة على تحقيق أهدافها بشكل أفضل. والجزء اللاحق يقدم بعض الأفكار والمبادئ للعناية بهذا الجانب في المدرسة.

٤،١٦ الاستراتيجية الخاصة بالتواصل مع أولياء الأمور

تشتمل استراتيجيات الاتصالات المدرسية بحسب مشاهدتنا من الزيارات والخطط المدرسية على نشرات شهرية صادرة عن المدرسة، وخطابات أسبوعية حول الأنشطة الصفية، ودعوات لأولياء الأمور للمشاركة كمتطوعين في العمل المدرسي، بالإضافة إلى استبانات ومقابلات شخصية مع أولياء الأمور، ولقاءات بينهم وبين المعلمين وبرامج تربوية خاصة بهم. كما يُدعى أولياء الأمور إلى تشكيل مجالس للآباء والأمهات لدعم المدرسة في إدارة المدرسة وإدارة بعض الفعاليات الخاصة، وجمع الأموال للاحتياجات الخاصة (منح طلابية، تجهيزات احتفالات، ومساعدة الجهات المحتاجة، والمشاركة في الفعاليات الخيرية).

ويقوم العديد من المدارس في بداية كل عام دراسي بدعوة أولياء الأمور والطلاب لزيارة المدرسة والاطلاع على قاعات الدراسة، وكذلك الاطلاع على رؤية المدرسة ورسالتها ومنهاجها وبرامجها، وإجراءات التقويم التي تتخذها، إضافة إلى عقد اجتماعات شهرية مع أولياء الأمور لتشجيع وتعزيز المشاركة من خلال منتديات مفتوحة، ولتنمية علاقات قائمة على مشاركة قوية بين البيت والمدرسة. ويُدعون أيضاً للحضور والمشاركة في التجمعات والعروض الطلابية، وسيدعون أيضاً لحضور الحفل السنوي للتخرج... جميع هذه الممارسات محمودة ومطلوبة، ولكن ما يؤخذ على العديد من المدارس:

١- غياب الخطط الواضحة لتفعيل دور أولياء الأمور.
٢- قلة تنوع البرامج الجاذبة لأولياء الأمور والتركيز على نوعيات معينة من البرامج دون غيرها.
٣- التركيز على مجموعة متفاعلة من أولياء الأمور والاعتماد شبه الكلي عليهم بحجة عدم تفاعل الآخرين؛ مما يضعف المشاركات الجديدة.
٤- قلة إشراك أولياء الأمور في اتخاذ القرار المدرسي، وحصر أدوارهم في غالب الأحيان في الجوانب الاجتماعية.
٥- ضعف في تعرّف احتياجات أولياء الأمور، ومن ثم ضعف الاستجابة لها، الأمر الذي يؤدي إلى عزوف كثير منهم عن المشاركة الإيجابية في فعاليات المدرسة.
٦- إننا في بعض الأوقات نكون في أمس الحاجة لتعاون أولياء الأمور في شؤون أطفالهم والشؤون المدرسية على حد السواء. وتحقيق ذلك بحاجة لاستراتيجية متكاملة تهدف إلى تفعيل دور ولي الأمر في المدرسة، وتجعل من هذا الهدف أولوية من أولويات المدرسة. ويمكن للقائد المدرسي تحقيق ذلك من خلال السباعية التالية:
    ١- تفعيل دور ولي الأمر في القرار المدرسي.
    ٢- تفعيل دور ولي الأمر في العملية التعليمية الصفية.

٣- دراسة حاجات أولياء الأمور والاستجابة لها.
٤- استخدام التكنولوجيا في تحقيق التواصل الفعال.
٥- تنويع استراتيجيات تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في اختيار هذه الاستراتيجيات.
٦- تخطي حدود وأسوار المدرسة للتواصل مع أولياء الأمور، ومد هذا التواصل إلى أماكن ومساحات خارجية.
٧- استثمار تخصصات ومجالات عمل أولياء الأمور في الدعم الفني والمادي والمعنوي للمدرسة.

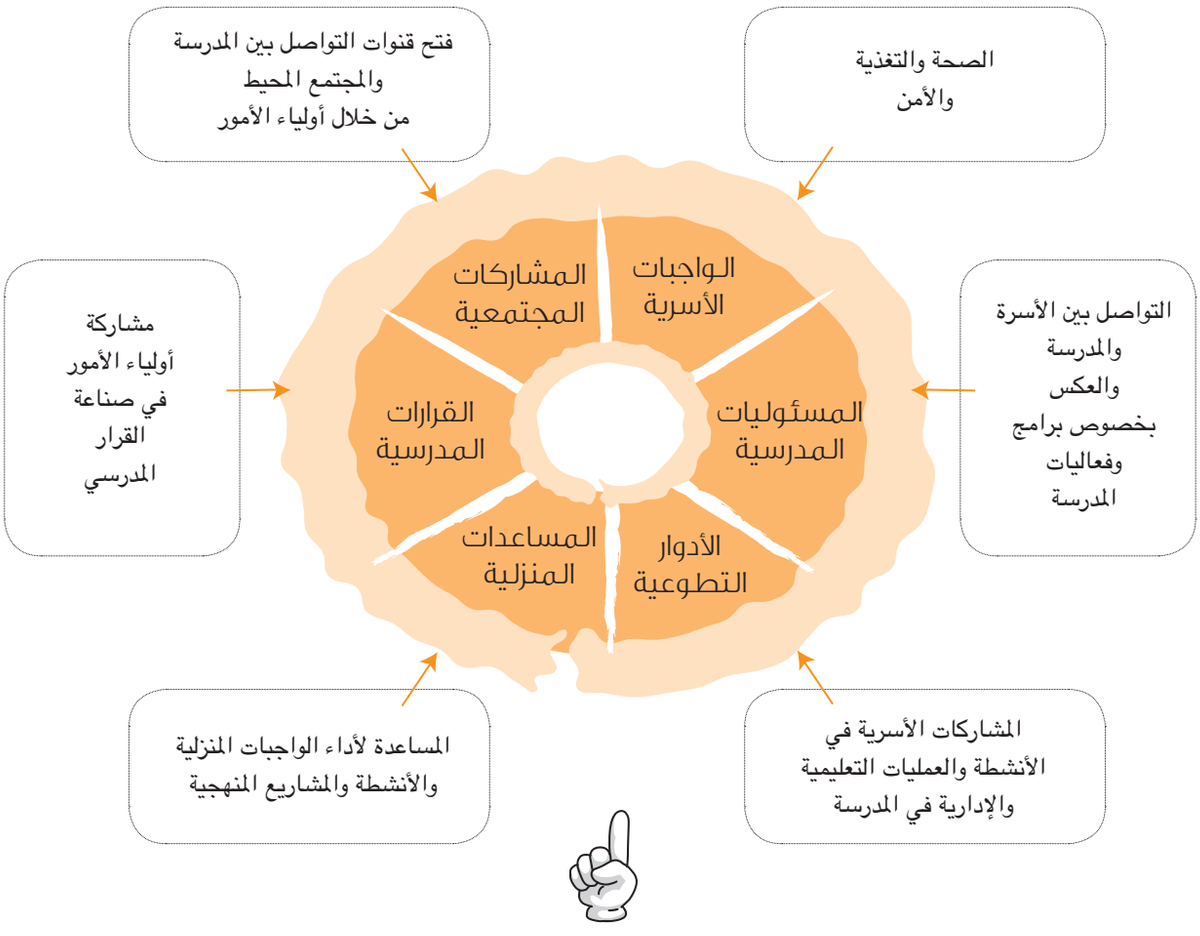
إن تفعيل أدوار أولياء الأمور بحاجة لمنهجية وأدوات علمية كما أسلفنا. وفيما يلي نقدم تصوراً مقترحاً ومجرباً لتفعيل دور أولياء الأمور في المدرسة. ويبدأ هذا التصور بمقدمات أساسية لا بد من الاتفاق عليها، وينتهي بأفكار عملية تساعد المدرسة على إدامة هذه العلاقة وتقويتها. وفي هذا السياق يعرض الملحق السادس لإحدى الأدوات المستخدمة لجمع البيانات حول مشاركة أولياء الأمور في العمل المدرسي بغرض استثمار جهودهم في تطوير العمل المدرسي.

٤،١٦،١ مقدمات أساسية:

- تفعيل دور أولياء الأمور له آثار إيجابية كبيرة إذا كان مخططاً له وشاملاً في مجالاته.
- تفعيل دور أولياء الأمور لابد من أن يكون جزءاً أساسياً من الممارسات المدرسية وليس حدثاً عابراً.
- تفعيل دور أولياء الأمور لا يرتبط بمستوى مدرسي معين أو فترة زمنية محددة، وإنما يجب أن يكون لجميع المستويات طول الوقت.
- مشاركة أولياء الأمور يجب ألا ترتبط بالمستوى التعليمي لأولياء الأمور؛ فالجميع يجب أن يشجع على المشاركة.
- يستفيد الطلبة كثيراً من المشاركة والتفاعل مع أولياء الأمور.

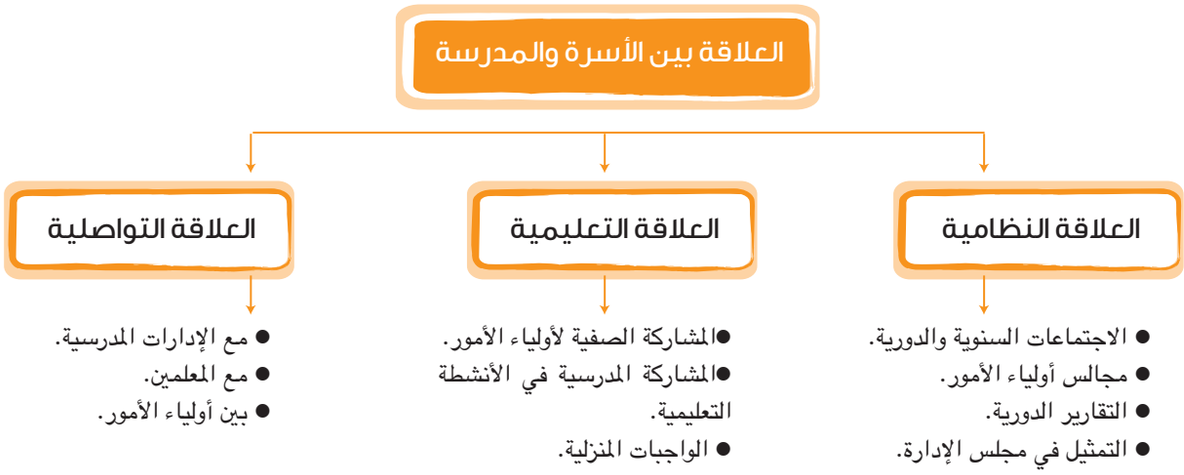
٤،١٦،٢ أنواع مشاركة أولياء الأمور:

تتعدد أشـــكال مشـــاركة أولياء الأمور في المدارس وتتفاوت من ولي أمر لآخر ومن مدرســـة لأخرى، ولكن يمكن تصنيف مشاركة أولياء الأمور في ستة أشكال رئيسة، وهي كالتالي:



الشكل (٤ , ١١)

هذه هي الأشـــكال الأساسية للأدوار التبادلية بين المدرسة وأولياء الأمور. وللمدرسة أن تحدد أولوياتها في تفعيل هذه العلاقة، وتشـــجيع المشـــاركة الفعلية بينها وبين أولياء الأمور. وبغض النظر عن هذه الأولويات فإنه لا بد من وجود نظام يحكم هذه العلاقة وينظمها. وهذا الدليل سيساعدك في بناء هذا النظام لمدرستك. وينقسم هذا الدليل لعدة أقسام كالتالي:



(أ) العلاقة النظامية:

وتحدد العلاقة النظامية خطة المدرسة في:

- ❖ الاجتماعات السنوية لأولياء الأمور.
- ❖ الاجتماعات الدورية.
- ❖ طريقة التواصل المباشر وغير المباشر مع أولياء الأمور.
- ❖ مجالات الاستفادة من أولياء الأمور والنماذج المنظمة لذلك.

١- اجتماعات مجالس الآباء والأمهات (السنوية والدورية)

نوع الاجتماع	أهداف الاجتماع	الموعد	المكان	مسئولية التنفيذ
ترحيبي				
تقديري				

٢- المعلومات والتقارير :

ما المعلومات الأساسية والتقارير التي يجب أن تكون متوافرة لدى أولياء الأمور؟ على كل مدرسة تحديد هذه المعلومات والتقارير وطريقة توصيلها لأولياء الأمور، ومن أمثلة هذه المعلومات:

- ❖ إجراءات التسجيل.
- ❖ متطلبات القبول.
- ❖ اختبارات القبول.
- ❖ الفحص الطبي.
- ❖ الزي الرسمي.
- ❖ التغذية.
- ❖ نظام ولوائح الحضور والغياب.
- ❖ التقويم السنوي.
- ❖ ملف الطالب.
- ❖ الإجازات السنوية.
- ❖ نظام الطوارئ.
- ❖ المواصلات.
- ❖ نظام التدريس.
- ❖ الخدمات الطلابية التعليمية.
- ❖ لوائح الضبط المدرسي.

٣- طريقة التواصل مع أولياء الأمور.

هناك عدة استراتيجيات للتواصل مع أولياء الأمور لإدارة العلاقة التنظيمية، ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

- ➢ المطبوعات:
  - دليل شامل للمدرسة يحوي جميع العناصر المذكورة سابقاً.
  - دليل خاص بأولياء الأمور يحوي المعلومات ذات الأهمية لأولياء الأمور.
  - مطويات دورية تحوي معلومات خاصة بمرحلة معينة أو مشروع محدد أو مناسبة معينة.
  - مطبوعات إعلامية وثقافية (مجلات علمية ومجلات ثقافية ومطبوعات دعائية).
  - الرسائل البريدية للإعلام والإحاطة.
  - التقارير الدورية.
- ➢ الاتصال الشفوي:
  - عبر الهاتف.
  - عن طريق الزيارات المباشرة.
- ➢ التواصل الإلكتروني :
  - عن طريق البريد الإلكتروني.
  - عن طريق موقع المدرسة الإلكتروني.
  - الرسائل النصية.
- ➢ مجالات الاستفادة من أولياء الأمور في الأمور التنظيمية:

- المجالات الإدارية: يمكن الاستفادة من أولياء الأمور في المجالات الإدارية والفنية في المدرسة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال مشاركة أولياء الأمور في مجلس إدارة المدرسة وفق الآلية التالية:

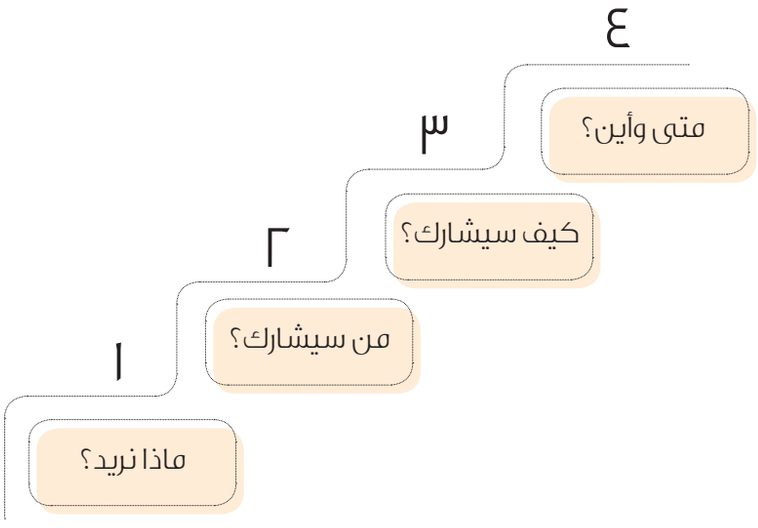
أ. يُكوِّن أولياء الأمور مجلساً يسمى بـ (مجلس أولياء الأمور).
ب. ينتخب المجلس رئيساً وأعضاء لإدارة المجلس.
ج. يكون رئيس المجلس عضواً في مجلس إدارة المدرسة.

- المجـالات الفنية: يمكن الاسـتفادة من خبرات أولياء الأمور في الجوانب الفنيـة مثل: تقنية المعلومات، وموقع المدرسـة على الإنترنـت، والخدمات الطلابية؛ ولتحقيق ذلك لا بد من تصميم "اسـتمارة رغبة" لأولياء الأمور تعرّف من لديه الرغبة في المشـاركة والتفاعل مع المدرسـة فـي هذا الجانب، وبعد جمع الاستمارات تُكوَّن قاعدة بيانات. ويمكن أن تكون الاستمارة كما هو مبين في الاستمارة المرفقة.

(ب) العلاقة التعليمية:

في أي مدرسة من المدارس عندما ترى ولي الأمر موجوداً ومشاركاً في العمليات الصفية، تعلم تماماً بأن المدرسة قد نجحت في تفعيل أولياء الأمور في الجانب التعليمي، وهو أحد أهم الجوانب على الإطلاق. وتفعيل هذا الجانب بحاجة لأطر منظمة وجهود مكثفة.

١- المشاركة الصفية: تمر المشاركة الصفية بعدة مراحل يمكن تلخيصها كالتالي:



ماذا نريد؟

لا بـد مـن تحديد دقيق للموضوعات التعليمية التي يمكن أن يشـارك فيها أولياء الأمور في المواد الدراسـية المختلفة، ويفضل أن يشارك أولياء الأمور في الموضوعات ذات الطابع العملي والمهني أو الموضوعات التي لها ارتباط وثيق بالحياة الواقعية أو سـوق العمل. ويمكن للمعلمين للمواد المختلفة تعبئة النموذج التالي لتحديد الموضوعات المناسـبة لمشـاركة أولياء الأمور، وتحديد آليات هذه المشاركة.

من سيشارك؟

تقوم لجنة التواصل بالتواصل مع أولياء الأمور لتعرّف من لديه الرغبة في المشاركة في أي من الموضوعات المحددة بحسب الأهداف والتواريخ المقترحة. ثم يعد جدول بهذه المشاركات، وتوزع على المعلمين على النحو التالي:

الموضوع	المستوى الدراسي	ولي الأمر المشارك	التاريخ	الحصة	رقم الهاتف

كيف سيشارك؟

حتى لا تكون عملية المشاركة عشوائية لا بد من تحديد واضح لنوعية المشاركة المطلوبة من ولي الأمر، هل هي:

- ❖ عرض خبرات خاصة.
- ❖ شرح موضوع فني.
- ❖ تطبيق مهارة عملية.
- ❖ إعطاء معلومات حول موضوع معين.
- ❖ عرض جهاز فني.
- ❖ شكل آخر.

يقوم المعلم بالتنسيق مع ولي الأمر للاتفاق على نوعية المشاركة المتوقعة والسيناريو المقترح لتنفيذ المشاركة.

متى وأين؟

من الضروري جداً الاتفاق على زمان ومكان للمشـــاركة المطلوبة: هل ســـتكون فـــي الصف أم في المعمل أم في مكان العمل أم في أي مكان آخر؟.

٢- المشاركة المدرسية: تعد المشاركة المدرسية من أكثر المجالات التي يمكن أن يتعاون فيها أولياء الأمور، وهناك تجارب كثيرة ناجحة في هذا المجال. وعلى الرغم من ذلك فإنه لا بد للمدرسة من تنظيم هذه العملية.

(ج) العلاقة التواصلية:

العلاقة التواصلية بين المدرسة والأسرة أو أولياء الأمور عادةً تكون على ثلاثة مستويات رئيسة هي:

أ) العلاقة مع الإدارة المدرسية.

ب) العلاقة مع المعلمين.

ج) العلاقة البينية.

ويمكن تفصيل هذه العلاقات كما يلي:

- العلاقة بين الإدارة وأولياء الأمور: لا يمكن للعلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور أن تنشأ وتتطور بالشكل المطلوب من غير وعي وتخطيط؛ لذلك لا بد للمدرسة من التأكد من أنها تعرف نوع وآلية التواصل اللذين تريدهما من أولياء الأمور. والقائمة التالية ستساعد المدرسة على تحقيق ذلك:

البند	سلم الدرجات		
	دائماً	أحياناً	ابداً
● المدرسة تسهل وتوجد فرصًا لأولياء الأمور لزيارة المدرسة.			
● المدرسة تعطي الفرص لأولياء الأمور للمشاركة في المجالس.			
● المدرسة توفر الفرص لأولياء الأمور للاجتما ع والتواصل.			
● المدرسة تنظم احتفالات للتحصيل العلمي للطلبة بمشاركة أولياء الأمور.			
● المدرسة تنظم مناسبات تعليمية تضم الإدارة وأولياء الأمور والمعلمين معاً.			
● المدرسة توفر فرصاً تدريبية لأولياء الأمور في مجالات يتم الاتفاق عليها.			
● المدرسة تتواصل مع أولياء الأمور من خلال الاستبانات لتعرّف رأيهم فيما تقدمه المدرسة.			

- التواصل مع المعلمين: في الحالات المثالية لا يقتصر التواصل على الإدارة المدرسية؛ وإنما يمتد ليصل للمعلمين، بحيث يكون هناك تواصل بين المعلمين وأولياء الأمور في المجالات والموضوعات ذات العلاقة والأهمية للأبناء. ويمكن من خلال مراجعة القائمة التالية تعرّف الجوانب الأساسية التي يجب أن ينتبه إليها المعلم في علاقته مع أولياء الأمور ويعمل على تبنيها:

البند	سلم الدرجات		
	دائماً	أحياناً	أبداً
● أعرف أسماء أولياء أمور الطلاب الذين أدرسهم.			
● يَعرف أولياء أمور طلبتي بأنني أقدر وأشجع مشاركتهم وتعاونهم.			
● لدي استراتيجيات واضحة ومحددة للتواصل مع أولياء الأمور.			
● أعمل على توصيل المعلومات المهمة لأولياء الأمور أولاً بأول.			
● أرسل التقارير حول مستوى الأبناء أثناء السنة الدراسية.			
● أستجيب لرغبات أولياء الأمور في الوقت المناسب.			
● أدعو أولياء الأمور للمشاركة الفاعلة في الحصص الدراسية.			

- التواصل البيني: يحتاج أولياء الأمور للاجتماع والتحدث والتفاعل سوياً؛ إما لبحث قضايا مشتركة أو لتقديم أفكار جديدة، أو لتطوير عمل قائم. وهذا الأمر بحاجة لآليات محددة، وعادةً ما تنظم مجالس الآباء والأمهات هذا الأمر.

٤،١٦،٣ الإستراتيجيات الخاصة باشتراك المجتمع المحيط:

لا بد من تعزيز مشاركة أفراد المجتمع المحيط من خلال تنمية الشراكة في الأنشطة ومشروعات خدمة المجتمع. وتعزيز المشاركة يجب أن يتجاوز الدعوة لحضور الفعاليات واعتبار ذلك فوزاً كبيراً، فلا بد من إشراك المجتمع المحيط في العملية التعليمية المدرسية في عدة مجالات وعلى عدة مستويات، مثل: المستوى التخطيطي للبرامج والمشروعات، وبرامج التوجيه المهني، والبرامج الاجتماعية والثقافية والترفيهية، وغيرها من البرامج. ونجاح مدارس المستقبل سيكون مرهوناً بحجم ونوعية شبكة العلاقات التي تمتلكها المدرسة وتقدر على استدعائها وتفعيلها في أنشطتها وبرامجها المختلفة. وهذا يمكن أن يتم فقط إذا آمن المجتمع المحيط برؤية المدرسة وشعر بجديتها لتحقيق هذه الرؤية؛ ولذلك يجب أن تسعى المدارس لإقناع المجتمع المحيط برؤيتها بأساليب واستراتيجيات مختلفة بحسب الجهة المستهدفة.

٤،١٦،٤ الاستراتيجية الخاصة بالتواصل مع المدارس الأخرى:

المدرسة مهما يكن أداؤها وتميزها لا يمكن أن تعيش وتنجح وحدها، وإن حققت ذلك فسيكون نجاحاً منقوصاً. إن التعاون بين المدارس والاستفادة من إمكانات بعضها البعض يضاعف فرص النجاح والتميز، كما يوفر الجهد والموارد وتكرار الأخطاء. وهناك مجالات عديدة يمكن أن تكون مجالات تعاون وتنسيق بين المدارس بدون أن يمس ذلك خصوصية المدارس الحكومية والخاصة والدولية والأهلية من خلال الأنشطة التالية:

١- العمل بالتعاون مع المدارس الأخرى في الإخطار بشأن الوظائف الخالية الممكنة، والمرشحين للتدريس، والفعاليات الخاصة بالمدرسة، وغير ذلك من المعلومات المهمة اللازمة لنجاح أعمال المدارس.
٢- المشاركة في التجارب الميدانية وتبادل المحاضرين الضيوف لدى المدارس الأخرى إلى جانب تبادل الخدمات

والمصادر الأكاديمية في مجالات تعيين العاملين والتنمية المهنية والتنقلات والأنشطة الطلابية المشتركة.

٣- القيام بزيارات ميدانية لتبادل المعلمين والإداريين؛ وذلك لتطوير أفضل الممارسات الخاصة بنجاح أعمال المدارس.

٤- استخدام التكنولوجيا وما تتيحه من أدوات لتبادل المعلومات والتواصل المستمر.

٥- حضور المؤتمرات والدورات التدريبية والمؤتمرات الخاصة بالمجالات التعليمية والإدارية، والمحاضرات الثقافية والمشروعات البحثية المشتركة حول الموضوعات ذات الأهمية لنجاح عمل المدارس.

٦- مساندة قيام اتحاد للمدارس لتعزيز وتقوية التواصل والتفاعل الإيجابي بين المدارس، وتكون مهمته تنسيق الجهود، ومساندة تطوير العملية التعليمية.

٧- تنسيق لقاءات واجتماعات دورية بين المسؤولين والمتخصصين في المدارس لإتاحة الفرصة للمشاركة بأفضل الممارسات وتنمية روح الزمالة الأكاديمية.

٨- إقامة روابط اتصال عبر الإنترنت وموقع المدرسة على (الويب) من أجل تحقيق مشاركات مع المدارس الأخرى.

٩- إقامة علاقات (توأمة) مع المدارس من خلال تبادل الزيارات التي يقوم بها الطلاب والعاملون.

إن تحقيق التواصل على جميع هذه المستويات أمر ضروري وحيوي لنجاح القائد في الخروج من النطاق الضيق الذي تمثله مدرسته إلى النطاق الواسع الذي يتحقق بالشراكات الاستراتيجية المتنوعة.

المـراجـع

أولاً : مراجع عربية :

- أبــو حــرب ، يحيى ، وآخرون (٢٠٠٤م) الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي ، الكويت مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- البدري ، طارق عبد الحميد (٢٠٠١م) الأســاليب القيادية والإدارية في المؤسســات التعليمية ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- البدري ، طارق عبد الحميد (٢٠٠٢م) أساسيات في علم إدارة القيادة . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- الحر، عبد العزيز. الروبي، أحمد. (٢٠٠٥م) إطار نظري مقترح لبناء نســق تعليمي يقوم على الشــراكة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي.الرياض، رسالة الخليج العربي، ٩٧ (١)، ١٢ – ٦١.
- الحــر، عبد العزيز (٢٠٠٣م أ) أدوات مدرســة المســتقبل : القيادة التربوية. الدوحة، المركــز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.
- الحــر، عبد العزيز (٢٠٠٣م ب) أدوات مدرســة المســتقبل : التنمية المهنية. الدوحة, المركز العربــي للتدريب التربوي لدول الخليج.
- الحر، عبد العزيز (٢٠٠٣م ج) أدوات مدرســة المســتقبل : التخطيط الإستراتيجي. الدوحة، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.
- الحــر، عبد العزيز (٢٠٠٣م د) أدوات مدرســة المســتقبل : التقويم الذاتي. الدوحة، المركز العربــي للتدريب التربوي لدول الخليج.
- الحر ، عبد العزيز (٢٠٠١م) مدرسة المستقبل . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- العيسوى ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٦م) تفاعل الجماعات البشرية . الاسكندرية : الدار الجامعية.
- العادلي ، فاروق محمد (١٩٨١م) . علم الاجتماع العام . القاهرة : التكامل لإنتاج المواد الثقافية
- آل مكتوم، محمد. (٢٠٠٦م). رؤيتي : التحديات في سباق التميز. موتيفيت للنشر.
- النجار ، عبدالمجيد (٢٠٠٠م) الطاقة الحضارية في عقيدة الأمة الإســلامية . في الدور الحضاري للأمة المســلمة في عالم الغد. مركز البحوث والدراسات بوزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بدولة قطر . مطابع الدوحة الحديثة . الدوحة .
- النوري ، عبد الغني (١٩٩١م) اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية . الدوحة : دار الثقافة.
- جابــر ، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠م) مدرس القرن الحادي والعشــرين الفعال ، المهــارات والتنمية المهنية . القاهرة : دار الفكر العربي.
- قطامي ، نايفة (٢٠٠٤م) مهارات التدريس الفعال . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع
- كلالدة ، ظاهر (٢٠٠٢م) الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية . عمان : دار زهران للنشر والتوزيع .
- مصطفى ، سيد أحمد (٢٠٠٥م) إدارة السلوك التنظيمي . نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل .القاهرة، بدون ناشر.
- منصور ، طلعت (١٩٧٧م) التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

ثانياً : مراجعة أجنبية مترجمة :

- ريد، بيتر (٢٠٠٥م) القيادة المتميزة . صياغة استراتيجيات للتغيير. ترجمة: علا أحمد . القاهرة : مجموعة النيل العربية.
- ســيزلاقي، أندرودي ، والاس، مارك جي (١٩٩١م) الســلوك التنظيمي والأداء . ترجمة: جعفر أبو القاسم أحمد . الرياض: معهد الإدارة العامة .
- كوهين، وليام (٢٠٠٣م) فن القيادة . الرياض : مكتبة جرير .
- وونــغ ، هــاري، ونــغ روز ميري (٢٠٠٣م) كيف تكون مدرســاً فاعلاً . ترجمة: ميســون يوســف . العــين : دار الكتاب الجامعي.

ثالثا : مراجعة أجنبية :

- Angelo,T.A.(1993) « A.Teacher' Dozen: Fourteen General ,Reserch-Based Principales for Improving Higher learning in our classroom « in AAHE Bulietin ,April 1993,37,13-.
- Bennis W. G., & Nanus, B., 1985 Leaders. Strategies for Taking Charges, New York, Harper & Row
- Bushler, B.)2004) Terms of engagement – rethinking teachers independent learning trait. Retrieved Augest 26.2006, from North Central Regional Educational Laboratory. Web site: HYPERLINK «http://www.nerel.org/adrs/areas/issues/educatrs/profdeul/pd200.html» http://www.nerel.org/adrs/areas/issues/educatrs/profdeul/pd200.html
- Collins, David (1999) Achieving Your Vision of Professional Development. The Regional Educational Laboratory at SERVE. US.
- Cordell, F., & Waters, J. T. (1993). Improving student performance: New strategies for implementing hidher standards. Greeley, CO: The Center for Peak Performing Schools.
- Cotton, K. (2003). Principals and achievement: Wate the research says. Alexandria, VA Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dazier. T(1999) Improving American Schools. US Department of Education.
- Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. London: Falmer Press.
- Glavanis, P. M.(2004) Learning Spaces Moving Beyond the Confines of the «Classroom Walls» New Chalk Talk, centre for Learning and Teaching, The American University in Cairo, V.4, Issue 4
- Goodstein , L., Nolan , T & Pfeiffes, W. 1993 Applied Strategic Planning. Mc Graw Hill, Inc US.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (2000). Cooperative Learning Methods .Retrieved from http:/www.clcrc.com/pages/cl-methods.html
- Marsick, V., & Watkins, K. (1999). Facilitating learning organizations: Making learning count. London: Gower Press
- Marzano, R.et al.(2005) School Leadership that works. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Mc Caw, D. Watkin, S. and Borgia, L. (2004) Providing more time for professional development. Retrieved august 26, 2006, from North Central Regional Educational Laboratory. Web site: HYPERLINK «http://www.nerel.org/adrs/areas/issues/educatrs/profdeul/pd200.html» http://www.nerel.org/adrs/areas/issues/educatrs/profdeul/pd200.html

- NAESP,(2001). Srandards for wate principals should know and be able to do. VA, National Association of Elementary school principals.
- Ponsner, K. (2003) Leadership challeng. Josse – Bass San Francisco, CA
- Reeves, D. (2006) the learning leader: How to focus school improvement for better result. VA, ASSO ciation for supervision and curriculum Development.
- Sammon , p (1999) School Effectiveness : coming of age .in the Twinty – first century .Swets and Weit Linger .The Netherland
- SCUP (2004) Society for College and University Planning , Webcast: Creating Environments for Learning and Exchange not just Delivery-Applying Reasearch to Design. Retrieved from HYPERLINK «http://www.scup.org/profdev/no_travel/ard.html» http://www.scup.org/profdev/no_travel/ard.html, 404/12/.
- Stein, M. K., & D'Amico, L. (2000). How subjects matter in school leadership. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, New Orleans
- Tichy, M. (1997) the leadership engine. Ny, Harpercollins publisher
- Watson, W.E ,et al (1991). Member Competence, Group Interaction and Group Decisio Making : A Longitudinal Study. Journal of Applied Psychology, 76, pp801-809

ملحق (ا)
بناء الرؤية

بناء الرؤية

الخطوات العملية

إن عملية بناء الرؤية ليست عملية تأليف جديد للرؤية، وإنما عملية توثيق أحلام الشركاء في تحديد محطة الوصول وبناء مؤسسة أو مدرسة أفضل.

لذلك لا بد من المشاركة الداخلية والخارجية لبناء الرؤية، وهو الأمر الذي يعد حاسماً في مدى تمثيل الرؤية لأحلام وطموحات الشركاء. وعلى الرغم من محاولة العديد من المؤسسات بناء رؤى مشتركة فإن كثيراً منها ينتهي بأفكار فئة دون أخرى، أو أحياناً أفكار لشخص معين ذي ثقل في المؤسسة، ولكن للجادين في بناء الرؤى والأفكار المشتركة نقدم هذه الخطوات العملية:

(١) ادع شريحة ممثلة للشركاء الداخليين والخارجيين ومنهم:

- أعضاء مجالس الإدارات أو الأمناء.
- أولياء الأمور.
- المجتمع المحيط.
- النخب المجتمعية.
- الهيئة التدريسية والإدارية.
- المعلمين.
- المتعلمين.
- الجهات الرسمية.

(٢) حدد هدف الدعوة واطلب منهم التفكير المسبق للإجابة عن:

- من نحن؟
- ماذا نريد؟
- إلى أين نحن ذاهبون؟

(٣) جهز مكاناً مناسباً للتفاعل والتواصل.

(٤) قم بإدارة الجلسة أو كلف من لديه خبرة في التخطيط الاستراتيجي للقيام بذلك.

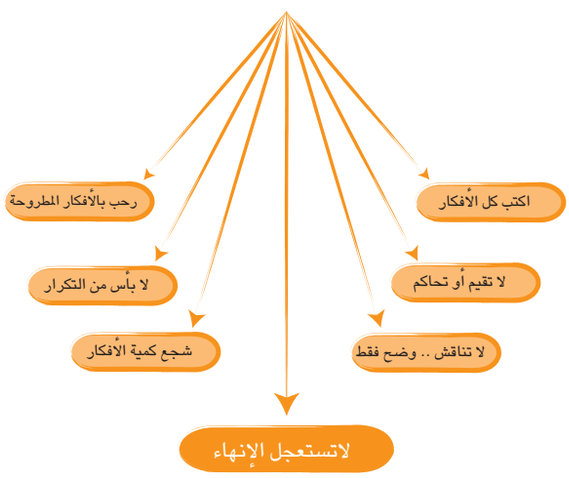
(٥) اشرح هدف اللقاء والنتائج المتوقعة منه، واحرص على إثارة روح الحماس.

(٦) قسم الحضور لمجموعات متجانسة.

(٧) اطلب من المجموعات القيام بعملية عصف ذهني لإعداد قائمة بجميع الأفكار الرئيسة التي يجب أن تتضمنها الرؤية، وذكر المجموعات بقواعد العصف الذهني وهي:

شكل (٥,٢)

قواعد العصف الذهني



اطلب من كل مجموعة تعليق قائمتها في مكان واضح.

انتقل من التفكير الجماعي إلى التصويت الفردي، بحيث تعطي كل فرد (٥) أصوات يعطيها لأقوى العناصر التي يرى ضرورة أن تتضمنها الرؤية.

على سبيل المثال إذا كانت القائمة لديك بعد العصف الذهني بهذا الشكل:

العناصر	عدد الأصوات
التميز	●●●●●●●
الإبداع	●●●
البرامج التربوية المميزة	●●●●●
الريادة على مستوى المنطقة	●●●
التحصيل العلمي المتميز	●●●●
الكفاءة الفعالة	●●●
التوقعات العالية للطلاب	●●●●●●●●●●●
التنمية المستمرة	●●●
الوصول إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه	●●●●●●●●●
التركيز على جميع جوانب المتعلم	●●●●●●●●●●●●●●●●●●●
البيئة التعليمية الإيجابية	●●●●●●●●●●●●●●●●●●●
القيم الثابتة	●●●●●●●●●●●●●●●●●●●
المواطنة	●●●●●●●●●●●●●●●●●●●●
العمل المنتج	●●

فإن الأصوات تعطى للعناصر كما هو موضح في الجدول، وهذا الجدول يوضح القواسم المشتركة بين الشركاء الداخليين والخارجيين فيما يتعلق بالعناصر الواجب توافرها في الرؤية للمدرسة.

- يتم استخلاص العناصر التي حصلت على أعلى عدد من الأصوات لتكون المادة الخام الرئيسة التي تتمحور حولها الرؤية، وهي في مثالنا السابق:
  ١. التميز.
  ٢. التوقعات العالية.
  ٣. الوصول لأقصى النتائج.
  ٤. التركيز على جميع جوانب المتعلم.
  ٥. البيئة التعليمية الإيجابية.
  ٦. القيم الثابتة.
  ٧. المواطنة.

- يطلب من كل مجموعة صياغة رؤية تتضمن هذه العناصر.
- يتم تعليق الرؤى في أماكن بارزة، ويتم التصويت الفردي على أفضل الصياغات بواقع صوتين لكل مشارك.
- يتم تحديد الرؤية ذات الأصوات الأعلى، ولنفترض أنها بالصيغة التالية:
تسعى المدرسة لبناء المتعلمين بناءً شاملاً ومتكاملاً، وتخريجهم وهم يملكون المعرفة العميقة والمهارات العالية والقيم الإيجابية التي تتيح لهم الفرصة؛ ليكونوا مواطنين فاعلين وقادرين على النجاح في القرن الجديد.
- يتم إحالة الرؤية إلى فريق للصياغة ليتأكد من تضمين الرؤية لجميع العناصر السابقة والسلامة اللغوية والفنية.
- في الاجتماع اللاحق تعرض الرؤية المعدلة على فريق العمل المشارك وأخذ الموافقة عليها واعتمادها؛ لتكون المنطلق لبناء الرسالة والأهداف الاستراتيجية، وتحديد القيم والمبادئ والبرامج والمشروعات لاحقاً.

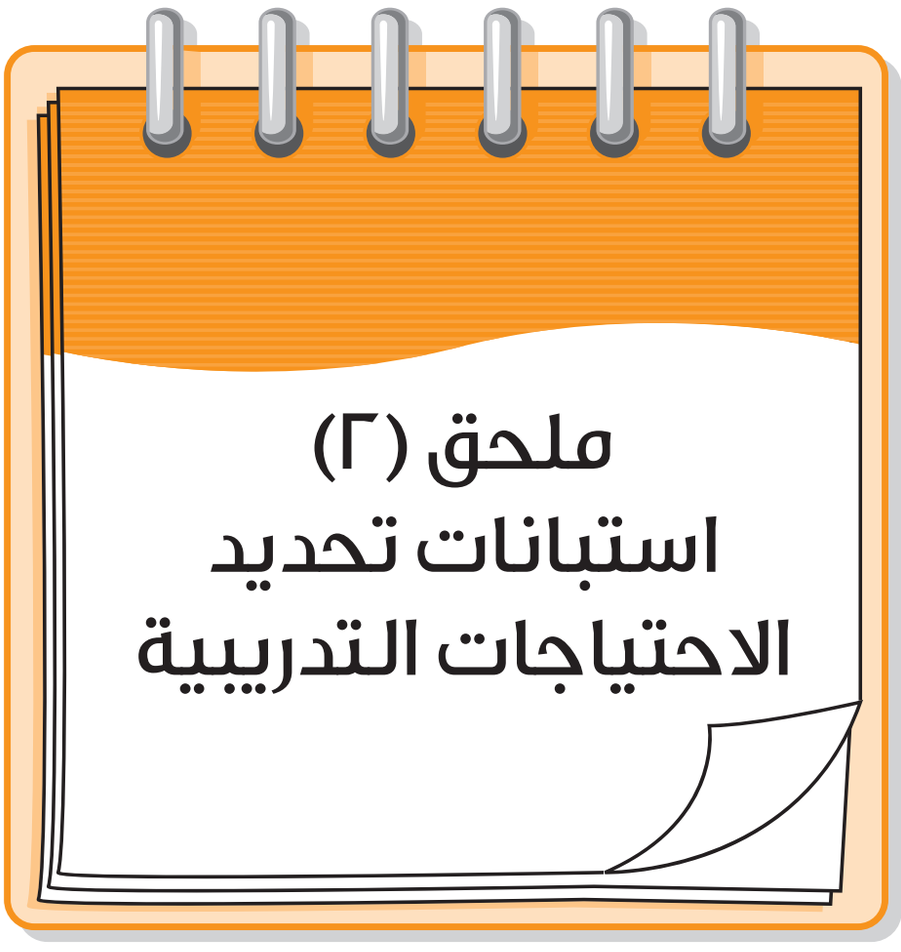
تأكد عزيزي القائد بأن تكون الرؤية نصب عينيك وأنت:

- تعد برامج المدرسة الفنية والمهنية.
- تخاطب أولياء الأمور والشركاء الآخرين.
- تقوّيم أداء العاملين بالمدرسة.
- تعتمد البرامج التربوية للمدرسة.
- تعد النشرات والكتيبات التعريفية بالمدرسة.

- تزين أركان المدرسة.
- تقوّيم المدرسة تقوّيماً ذاتياً.
- تعد موازنة المدرسة الجديدة.
- ترفع التقارير السنوية حول المدرسة.
- تتحدث للطلبة في أيّ محفل من المحافل.

باختصار بكل مناسبة ومن غير مناسبة يجب أن تكون الرؤية حاضرة حتى تصبح رؤية حقيقية وليست عبارات لغوية.

وتذكّر عزيزي القائد أن الرؤية هي قلب القيادة، والإيمان بها هو القوة المحركة، والعمل بها هو الأطراف الفاعلة، وتحقيقها هو الثمرة المنشودة. وقد يقول قائل: ما هذه الكلمات إلا شعارات رنانة وغير واقعية. وأقول هذه حقيقة جميع من صنعوا التاريخ ولم يصنعهم التاريخ في جميع المجالات والأطر؛ فاختر لنفسك أن تكون صانعاً أم مصنوعاً.. فأيهما تختار؟


ملحق (٢)
استبانات تحديد
الاحتياجات التدريبية

تحليل الأدوات:

يقوم فريق العمل بتحليل الأدوات واستخراج النتائج كما هو موضح في كراسات التعليمات، وتفريغها في جداول حاجات تدريبية، وستكون هذه النتائج أحد المصادر التي سيتم توظيفها لبناء خطة التنمية المهنية في المدرسة، وهناك مصادر أخرى هي:

التوجهات المستقبلية للإدارة المدرسية: لا بد لفريق العمل من تعرّف التوجهات الاستراتيجية المستقبلية للإدارة المدرسية؛ وذلك لتعرّف وتحديد البرامج التي ليس فقط تلبي احتياجات المتدربات وإنما تستجيب للطموحات المستقبلية للإدارة المدرسية، ويمكن لفريق العمل استخدام النموذج المرفق (١).

توصيات منسقي أو منسقات المواد: لا بد لفريق العمل من التواصل مع منسقي أو منسقات المواد والأخذ بتوصياتهم حول البرامج التدريبية التي يرون أن هناك حاجة ماسة لها ميدانياً. ويمكن لتسهيل هذه العملية استخدام النموذج المرفق (٢).

نموذج رقم (١)

نموذج الاحتياجات التدريبية من خلال التوجهات الاستراتيجية للإدارة المدرسية

إرشادات عامة:
يُعبأ هذا النموذج من قبل مدير أومديرة المدرسة.

أولاً: ما التوجهات الاستراتيجية المستقبلية للمدرسة؟

.....

.....

.....

.....

ثانياً: ما البرامج المطلوبة لمساعدة المدرسة على تحقيق توجهاتها الاستراتيجية؟

اسم البرنامج	الفئة المستهدفة	درجة الأولوية			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة

التوقيع : .....

نموذج (٢)

نموذج الاحتياجات التدريبية من خلال
توصيات منسقي أو منسقات المواد

اســم المنسق أو المنسقة : .....

المادة الدراسية : .....

المرحلة التعليمية : .....

توصيات لتنظيم برامج تدريبية :

اسم البرنامج	الفئة المستهدفة	درجة الأولوية			
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة

التوقيع: .....

تستهدف هذه الاستبانة تحديد احتياجاتكم الفعلية للتدريب في مجال التنسيق العلمي حتى يمكن توجيه وترشيد الدورات التدريبية في هذا المجال، وتصميم برامج التدريب على أسس علمية سليمة تأخذ في اعتبارها هذه الاحتياجات، وبذلك يمكنكم الاستفادة من هذه الدورات استفادة حقيقية، واكتساب المعرفة والمهارات التي تمكنكم من الإشراف على المعلمين على أسس وقواعد علمية سليمة، وتسهم في رفع مستوى الأداء للمدرسة.

لذا يرجى تعاونكم بالإجابة عن بنود هذه الاستبانة بموضوعية، وتحديد احتياجاتكم التدريبية الفعلية بوضع علامة (✓) أمام كل بند من بنود الاستبانة في الخانة التي تعبر عن مدى حاجتكم للتدريب في الجانب الذي يتضمنه البند.

البيانات الشخصية:

الاسم:.....

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل الدراسي: متوسط جامعي تربوي
جامعي غير تربوي فوق الجامعي

الخبرة كمنسق أو كمنسقة: من ١ – ٣ سنوات من ٤ – ٦ سنوات
من ٧ – ١٠ سنوات أكثر من ١٠ سنوات

المرحلة التعليمية حالياً: ابتدائي إعدادي / متوسط ثانوي

المرحلة التعليمية سابقاً: ابتدائي إعدادي / متوسط

الدورات التدريبية السابقة في مجال الإشراف والتنسيق التعليمي:
دورة واحدة دورتان ثلاث دورات أكثر من ثلاث دورات

مدى حاجتك لها:

٥ أحتاجها بشدة ٤ بدرجة كبيرة ٣ بدرجة متوسطة ٢ بدرجة قليلة ١ لا أحتاجها

أولاً : الاستراتيجيات الأساسية لعمل المنسق

- مفهوم عمل التنسيق وأهدافه ومهامه. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- استراتيجيات التنسيق التعليمي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- الأدوار المتغيرة للمنسق التعليمي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- أدوات التنسيق (التقارير، الخطط العلاجية، الخطط التطويرية). ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- تخطيط عملية التنسيق. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- كفـــايات المنســـق التعليمـــي في ضوء المتغيرات في العمل. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

ثانياً : الاستراتيجيات اللازمة لمساعدة المعلمين

- مهارات تعليم التفكير الناقد. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات تعليم التفكير الإبداعي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات تطوير المنهج ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات التعلم الذاتي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات تخطيط التعليم. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات البحث الإجرائي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات إعداد الاختبار الجيد. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات في إثارة الأسئلة الجيدة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات الاتصال الناجح والتفاعل اللفظي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات تقديم التغذية الراجعة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات تعظيم وقت الحصة الدراسية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات إعداد أوراق العمل. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات في التعلم التعاوني وتعلم المجموعات. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مهارات العصف الذهني. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للهيئة الإدارية بالمدرسة
– كراسة التعليمات –

الهدف من الاستبانة:

تستهدف هذه الاستبانة توفير أداة علمية يمكن من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية للهيئات الإدارية بالمدرسة في مجال الإدارة المدرسية، بغرض توجيه وترشيد الدورات التدريبية في هذا المجال، وتصميم برامج التدريب في ضوء احتياجات واقعية؛ مما يسهم في رفع كفاءة الهيئات الإدارية في إدارة المدرسة من جهة، ورفع مستوى الأداء المدرسي بوجه عام من جهة أخرى.

بناء الاستبانة:

تم بناء الاستبانة في ضوء الكتابات النظرية في مجال الإدارة المدرسية، وبعض الدراسات التي تناولت كفايات ومهام الهيئات الإدارية، وتتكون الاستبانة من (٧٠) بنداً تشمل الجوانب الرئيسة الآتية:

- الأسس النظرية للإدارة المدرسية.
- الميادين الإجرائية للإدارة المدرسية.
- المهارات المتطلبة للإدارة المدرسية.

وفيما يلي أرقام البنود التي تمثل كل جانب من هذه الجوانب:

أولاً: الأسس النظرية للإدارة المدرسية: البنود من : ١ – ٨

ثانياً: الميادين الإجرائية للإدارة المدرسية: البنود من : ٩ – ٤٧

ثالثاً: المهارات المتطلبة للإدارة المدرسية: البنود من : ٤٨ – ٧٠

وإضافة إلى هذه الجوانب تتضمن الاستبانة أيضاً سؤالاً مفتوحاً لتحديد الاحتياجات التدريبية التي لم يرد ذكرها في الاستبانة.

طريقة الإجابة عن بنود الاستبانة:

تتم الإجابة بالنسبة لكل بند من بنود الاستبانة طبقاً لمقياس متدرج من خمس رتب تمثل مدى الحاجة للتدريب بالنسبة لما يتضمنه البند، والرتب الخمس هي:

أحتاج بشدة – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة – لا أحتاج

وللإجابة عن بنود الاستبانة يضع المفحوص علامة (✓) أمام البند في خانة الرتبة التي تعبر عن شدة احتياجه للتدريب للجانب أو المهارة التي يتضمنها البند.

درجات الاستبانة:

تعطى الدرجات: ١،٢،٣،٤،٥ للرتب الخمس على التوالي حيث تعطى الدرجة :

(٥) لرتبة أحتاج بشدة، و (٤) لرتبة بدرجة كبيرة، و (٣) لرتبة بدرجة متوسطة، و (٢) لرتبة بدرجة قليلة، و(١) لرتبة لا أحتاج.

تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعتمد تحديد الاحتياجات التدريبية بوساطة الاستبانة على تكرارات الإجابات عن كل بند من بنود الاستبانة في إطار الرتبة التي تمثل شدة الحاجة، ثم حساب النسبة المئوية لهذه التكرارات في ضوء عدد عينة المفحوصين.

وعلى سبيل المثال إذا كان لدينا عينة من (١٠٠) مائة كادر طبقت عليهم الاستبانة وأردنا تعرّف شدة الحاجة لدى هذه العينة للتدريب بالنسبة للبند رقم (٢٧) الخاص (بتقويم المعلمين)، وتبين بعد تصحيح الاستبانة، وحساب تكرارات الإجابة عن هذا البند على المقياس المتدرج أن هناك (٤٥) تكراراً (إجابة) في خانة الرتبة (أحتاجها بشدة)، و (٢٥) تكراراً في خانة الرتبة (بدرجة كبيرة)، و(١٥) تكراراً في خانة الرتبة (بدرجة متوسطة)، و (٨) تكرارات في خانة الرتبة (بدرجة قليلة)، و(٧) تكرارات في خانة الرتبة (لا أحتاجها).

وبحساب النسبة المئوية لهذه التكرارات (الإجابات) بالنسبة لعدد العينة (١٠٠) مدير يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية لهذه العينة فيما يختص بتقويم المعلمات، والتي تتمثل فيما يلي:

- أن نسبة ٤٥٪ من العينة تحتاج (بشدة) إلى التدريب على كيفية تقويم المعلمات.
- أن نسبة ٢٥٪ من العينة تحتاج (بدرجة كبيرة) إلى التدريب على كيفية تقويم المعلمات.
- أن نسبة ١٥٪ من العينة تحتاج (بدرجة متوسطة) إلى التدريب على كيفية تقويم المعلمات.
- أن نسبة ٨٪ من العينة تحتاج (بدرجة قليلة) إلى التدريب على كيفية تقويم المعلمات.
- أن نسبة ٧٪ من العينة (لا تحتاج) إلى هذا التدريب.

وفي ضوء هذه النسب تتخذ الجهة المسئولة قرارها بعقد دورة تدريبية لهذه العينة حول تقويم المعلمات، وأولويات الانخراط في هذه الدورة؛ حيث تعطى الأولوية للفئة التي تحتاج للتدريب بشدة، تليها الفئة التي تحتاج بدرجة كبيرة، ثم الفئة التي تحتاج بدرجة متوسطة، مع تعديل برنامج التدريب بالنسبة للفئة الأخيرة على أساس أن لديها معرفة بمجال تقويم المعلم، ولكنها معرفة ناقصة، ويمكن استكمالها وتطويرها من خلال دورة تدريبية تعد لهذا الغرض، أما بالنسبة للفئتين الأخيرتين فيتم استبعادهما على أساس عدم حاجتهما للتدريب، وافتراض أن لديهما الدراية والمعرفة بمجال تقويم المعلمة.

تحديد الأولويات التدريبية:

يتم تحديد الأولويات التدريبية بوساطة الاستبانة على أساس متوسط الدرجة التي يحصل عليها البند، وبحساب متوسطات الدرجات لجميع بنود الاستبانة يمكن ترتيبها تنازلياً طبقاً لهذه المتوسطات، وبذلك يمكن الحصول على قائمة بالأولويات التدريبية للمجالات التي تضمنتها الاستبانة.

استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للهيئة التدريسية
– كراسة الأسئلة –

الأساتذة الفضلاء..

تستهدف هذه الاستبانة تحديد احتياجاتكم الفعلية للتدريب في مجال التدريس حتى يمكن توجيه وترشيد الدورات التدريبية في هذا المجال، وتصميم برامج التدريب على أسس علمية سليمة تأخذ في اعتبارها هذه الاحتياجات، وبذلك يمكنكم الاستفادة من هذه الدورات استفادة حقيقية، واكتساب المعرفة والمهارات التي تمكنكم من تقديم دروسكم على أسس وقواعد علمية سليمة، وتسهم في رفع مستوى الأداء للمدرسة.

لذا يرجى تعاونكم بالإجابة عن بنود هذه الاستبانة بموضوعية، وتحديد احتياجاتكم التدريبية الفعلية بوضع علامة (✓) أمام كل بند من بنود الاستبانة في الخانة التي تعبر عن مدى حاجتكم للتدريب في الجانب الذي يتضمنه البند.

البيانات الشخصية:

الاسم:.....

الجنس: ذكر أنثى

المؤهل الدراسي: متوسط جامعي تربوي
جامعي غير تربوي فوق الجامعي

الخبرة كمنسق أو كمنسقة: من ١ – ٣ سنوات من ٤ – ٦ سنوات
من ٧ – ١٠ سنوات أكثر من ١٠ سنوات

المرحلة التعليمية حالياً: ابتدائي إعدادي / متوسط ثانوي

المرحلة التعليمية سابقاً: ابتدائي إعدادي / متوسط

الدورات التدريبية السابقة في مجال الإشراف والتنسيق التعليمي:
دورة واحدة دورتان ثلاث دورات أكثر من ثلاث دورات

مدى حاجتك لها:

٥ أحتاجها بشدة ٤ بدرجة كبيرة ٣ بدرجة متوسطة ٢ بدرجة قليلة ١ لا أحتاجها

المحور الأول: التمكن العلمي

- إلمامك بالمفاهيم والحقائق والنظريات في مجال تخصصك بدرجة عالية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

- قدرتك على الوصول إلى المصادر الأساسية للمعرفة في مجال تخصصك مثل:
  - ١. المراجع. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
  - ٢. مراكز البحوث. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
  - ٣. برامج الكمبيوتر. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
  - ٤. المجلات والدوريات المتخصصة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
  - ٥. المؤسسات ذات الصلة بمجال التخصص. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- متابعة الجديد في مجال التخصص. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك للمبادئ الأساسية في الإحصاء. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على ربط الحقائق العلمية ببعضها في المجال الواحد. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

المحور الثاني: التخطيط والإعداد

- قدرتك على تحديد المعارف والسلوكيات والاتجاهات المراد تحقيقها. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على صياغة الأهداف السلوكية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على اختيار التنظيم المناسب لتتابع محتوى الدرس. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على اختيار أنسب الأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

المحور الثالث: العرض

- قدرتك على إعداد الأسئلة الصفية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام أسلوب التعلم التعاوني (المجموعات الصغيرة) ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام أسلوب التعلم بالاستكشاف. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام أسلوب المحاضرة الفعالة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام أسلوب المناقشة الموجهة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام أسلوب حل المشكلات. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام جهاز العرض فوق الرأس (البروجيكتور). ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على تصميم واستخدام الشفافيات. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام السبورة الطباشيرية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام النماذج والمخططات. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام الشرائح مع جهاز عرضها. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام الكمبيوتر في عملية التدريس. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام الأفلام المتحركة وأوراق النشاط. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام أساليب منوعة لاستثارة دافعية التلاميذ. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام أساليب التعزيز المناسبة للدرس. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام أسلوب الأسئلة والأجوبة الصفية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

المحور الرابع: الإدارة الصفية

- قدرتك على استخدام وقت الحصة بفعالية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على وضع قوانين واضحة للتلاميذ واتباعها. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على التعامل مع التلاميذ المشاكسين. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على تنمية الانضباط الداخلي وروح المسؤولية لدى التلاميذ. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

المحور الخامس: التدريس التفاعلي

- معرفتك بأساليب جذب انتباه التلاميذ عند بدء الدرس. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك بأساليب إخطار التلاميذ بأهداف وخطوات الدرس. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على استدعاء متطلبات الدرس. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على التعلم الجيد. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك بالأساليب التي تساعد التلاميذ على الاحتفاظ بدافعية التلاميذ طول وقت الدرس. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك بالأساليب التي تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها لفترة طويلة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك بالأساليب التي تساعد التلميذات على نقل المعرفة باستخدامها في مواقف مختلفة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

المحور السادس: القياس والتقويم

- تصميم أدوات قياس كمية منوعة لقياس نمو التلاميذ. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- تصميم أدوات قياس كيفية منوعة لقياس نمو التلاميذ. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- كتابة التقارير حول نمو التلاميذ بطريقة موضوعية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- إعداد الأسئلة والاختبارات الموضوعية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- إعداد الأسئلة والاختبارات المقالية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- إعداد الأسئلة والاختبارات العملية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- استخدام أساليب إحصائية مناسبة لتشخيص مستوى أداء التلاميذ. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام نتائج الاختبار للتأكد من مدى تحقق الأهداف. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك بأساليب التقويم التكويني (الجزئي). ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- معرفتك بأساليب التقويم الختامي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

المحور السابع: الإدارة المدرسية

- معرفتك بالنظام المدرسي وآلية عمل الإدارة المدرسية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- اطلاع الآباء بصفة مستمرة على مدى تطوير أبنائهم. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- القدرة على إدارة جماعات أو أسر النشاط المدرسي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مشاركتك في المناشط المدرسية واللجان المختلفة لتحسين التعلم المدرسي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- استفادتك من خبرات زملائك في المحيط المدرسي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على إقامة علاقات مع أولياء الأمور (آباء – أمهات). ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على إقامة علاقات مع الجهات ذات الصلة بالمدرسة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

المحور الثامن: المهارات العامة

- قدرتك على تفسير النتائج الإحصائية بطريقة سليمة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على استخدام برامج الكتابة والتنسيق في الحاسب الآلي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على تصميم برمجيات تعليمية بسيطة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- قدرتك على التدريس من خلال الكمبيوتر. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- إجادتك لاستخدام الانترنت لأغراض التدريس. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- إجادتك لأسلوب البحث العلمي التربوي ٥ ٤ ٣ ٢ ١

المحور التاسع: التعليم المستمر

- العمل التعاوني مع الموجهين التربويين والمنسقين. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- تطوير أدائك بشكل مستمر. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- استفادتك من مكتبة المدرسة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- اتصالك بمراكز التدريب المختلفة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- مشاركتك في الندوات العلمية والمؤتمرات التربوية داخلياً وخارجياً. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- تحديد احتياجاتك التدريبية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- حصولك على شهادة أعلى في مجال تخصصك. ٥ ٤ ٣ ٢ ١
- تصميم برامج تدريبية لتقديمها للزميلات في المهنة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

احتياجات أخرى لم ترد في الاستبانة.. اذكرها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية للهيئة التدريسية
– كراسة التعليمات –

الهدف من الاستبانة:

تستهدف هذه الاستبانة توفير أداة علمية يمكن من خلالها تحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية للهيئة التدريسية في المدرسة، بغرض توجيه وترشيد الدورات التدريبية في هذا المجال، وتصميم برامج التدريب في ضوء احتياجات واقعية؛ مما يسهم في رفع كفاءة المعلمات من جهة، ورفع مستوى الأداء المدرسي بوجه عام من جهة أخرى.

بناء الاستبانة:

تم بناء الاستبانة في ضوء الكتابات النظرية في التدريس، وبعض الدراسات الميدانية التي تناولت كفايات ومهام المعلم الفعال، وتتكون الاستبانة من (٧٢) بنداً تشمل الجوانب الرئيسة الآتية:

١. التمكن العلمي.
٢. التخطيط والإعداد.
٣. العرض.
٤. الإدارة الصفية.
٥. التدريس التفاعلي.
٦. القياس والتقويم.
٧. الإدارة المدرسية.
٨. المهارات العامة.
٩. التعليم المستمر.

طريقة الإجابة عن بنود الاستبانة:

تتم الإجابة بالنسبة لكل بند من بنود الاستبانة طبقاً لمقياس متدرج من خمس رتب تمثل مدى الحاجة للتدريب بالنسبة لما يتضمنه البند، والرتب الخمس هي:

أحتاج بشدة – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة – لا أحتاج

وللإجابة عن بنود الاستبانة يضع المفحوص علامة (✓) أمام البند في خانة الرتبة التي تعبر عن شدة احتياجه للتدريب للجانب أو المهارة التي يتضمنها البند.

درجات الاستبانة:

تعطى الدرجات: ١،٢،٣،٤،٥ للرتب الخمس على التوالي حيث تعطى الدرجة (٥) لرتبة أحتاج بشدة، و (٤) لرتبة بدرجة كبيرة، و (٣) لرتبة بدرجة متوسطة، و (٢) لرتبة بدرجة قليلة، و (١) لرتبة لا أحتاج.

تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعتمد تحديد الاحتياجات التدريبية بوساطة الاستبانة على تكرارات الإجابات على كل بند من بنود الاستبانة في إطار الرتبة التي تمثل شدة الحاجة، ثم حساب النسبة المئوية لهذه التكرارات في ضوء عدد أفراد العينة المفحوصين.

وعلى سبيل المثال إذا كان لدينا عينة من (١٠٠) مائة معلم طبقت عليهم الاستبانة وأردنا تعرّف شدة الحاجة لدى هذه العينة للتدريب بالنسبة للبند رقم (١٩) الخاص بـ (إثارة الدافعية)، وتبين بعد تصحيح الاستبانة، وحساب تكرارات الإجابة عن هذا البند على المقياس المتدرج أن هناك (٤٥) تكراراً (إجابة) في خانة الرتبة (أحتاجها بشدة)، و (٢٥) تكراراً في خانة الرتبة (بدرجة كبيرة)، و (١٥) تكراراً في خانة الرتبة (بدرجة متوسطة)، و (٨) تكرارات في خانة الرتبة (بدرجة قليلة)، و (٧) تكرارات في خانة الرتبة (لا أحتاجها).

وبحساب النسبة المئوية لهذه التكرارات (الإجابات) بالنسبة لعدد العينة (١٠٠) معلم يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية لهذه العينة فيما يختص بأساليب إثارة الدافعية، والتي تتمثل فيما يلي:

- أن نسبة ٤٥٪ من العينة تحتاج (بشدة) إلى التدريب على كيفية إثارة دافعية المتعلمات.
- أن نسبة ٢٥٪ من العينة تحتاج (بدرجة كبيرة) إلى التدريب على كيفية إثارة الدافعية لدى المتعلمات.
- أن نسبة ١٥٪ من العينة تحتاج (بدرجة متوسطة) إلى التدريب على كيفية إثارة الدافعية لدى المتعلمات.
- أن نسبة ٨٪ من العينة تحتاج (بدرجة قليلة) إلى التدريب على أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمات.
- أن نسبة ٧٪ من العينة (لا تحتاج) إلى هذا التدريب.

وفي ضوء هذه النسب تتخذ الجهة المسئولة قرارها بعقد دورة تدريبية لهؤلاء المعلمات في هذا المجال، وأولويات الانخراط في هذه الدورة؛ حيث تعطى الأولوية للفئة التي تحتاج للتدريب بشدة، تليها الفئة التي تحتاج بدرجة كبيرة، ثم الفئة التي تحتاج بدرجة متوسطة، مع تعديل برنامج التدريب بالنسبة للفئة الأخيرة على أساس أن لديها معرفة بمجال إثارة الدافعية، ولكنها معرفة ناقصة، ويمكن استكمالها وتطويرها من خلال دورة تدريبية تنشيطية تعد لهذا الغرض، أما بالنسبة للفئتين الأخيرتين فيتم استبعادهما على أساس عدم حاجتهما للتدريب، وافتراض أن لديهما الدراية والمعرفة بمجال إثارة الدافعية لدى المتعلمات.

تحديد الأولويات التدريبية:

يتم تحديد الأولويات التدريبية بوساطة الاستبانة على أساس متوسط الدرجة التي يحصل عليها البند، وبحساب متوسطات الدرجات لجميع بنود الاستبانة يمكن ترتيبها تنازلياً طبقاً لهذه المتوسطات، وبذلك يمكن الحصول على قائمة بالأولويات التدريبية للمجالات التي تضمنتها الاستبانة.

استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لمنسقي أو لمنسقات المواد
– كراسة الأسئلة –

تستهدف هذه الاستبانة تحديد احتياجاتكم الفعلية للتدريب في مجال التنسيق العلمي حتى يمكن توجيه وترشيد الدورات التدريبية في هذا المجال، وتصميم برامج التدريب على أسس علمية سليمة تأخذ في اعتبارها هذه الاحتياجات، وبذلك يمكنكم الاستفادة من هذه الدورات استفادة حقيقية، واكتساب المعرفة والمهارات التي تمكنكم من الإشراف على المعلمين على أسس وقواعد علمية سليمة، وتسهم في رفع مستوى الأداء للمدرسة.

لذا يرجى تعاونكم بالإجابة عن بنود هذه الاستبانة بموضوعية، وتحديد احتياجاتكم التدريبية الفعلية بوضع علامة (✓) أمام كل بند من بنود الاستبانة في الخانة التي تعبر عن مدى حاجتكم للتدريب في الجانب الذي يتضمنه البند.

ونشكركم سلفاً على حسن تعاونكم،،

البيانات الشخصية:

الاسم:.....

الجنس: ذكر ○ أنثى ○

المؤهل الدراسي: متوسط ○ جامعي تربوي ○ جامعي غير تربوي ○ فوق الجامعي ○

الخبرة كمنسق أو كمنسقة: من ١ – ٣ سنوات ○ من ٤ – ٦ سنوات ○ من ٧ – ١٠ سنوات ○ أكثر من ١٠ سنوات ○

المرحلة التعليمية حالياً: ابتدائي ○ إعدادي / متوسط ○ ثانوي ○

المرحلة التعليمية سابقاً: ابتدائي ○ إعدادي / متوسط ○

الدورات التدريبية السابقة في مجال الإشراف والتنسيق التعليمي:
دورة واحدة ○ دورتان ○ ثلاث دورات ○ أكثر من ثلاث دورات ○

مدى حاجتك لها:

٥ أحتاجها بشدة ٤ بدرجة كبيرة ٣ بدرجة متوسطة ٢ بدرجة قليلة ١ لا أحتاجها

أولاً : الاستراتيجيات الأساسية لعمل المنسقة

مفهوم عمل المنسقة وأهدافها ومهامها. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

استراتيجيات التنسيق التعليمي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

الأدوار المتغيرة للمنسقة التعليمية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

أدوات التنسيق (التقارير، الخطط العلاجية، الخطط التطويرية). ٥ ٤ ٣ ٢ ١

تخطيط عملية التنسيق. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

كفـــايات المنســـقة التعليمـــية في ضوء المتغيرات في العمل. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

ثانياً : الاستراتيجيات اللازمة لمساعدة المعلمين

مهارات تعليم التفكير الناقد. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات تعليم التفكير الإبداعي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات تطوير المنهج ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات التعلم الذاتي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات تخطيط التعليم. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات البحث الإجرائي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات إعداد الاختبار الجيد. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات في إثارة الأسئلة الجيدة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات الاتصال الناجح والتفاعل اللفظي. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

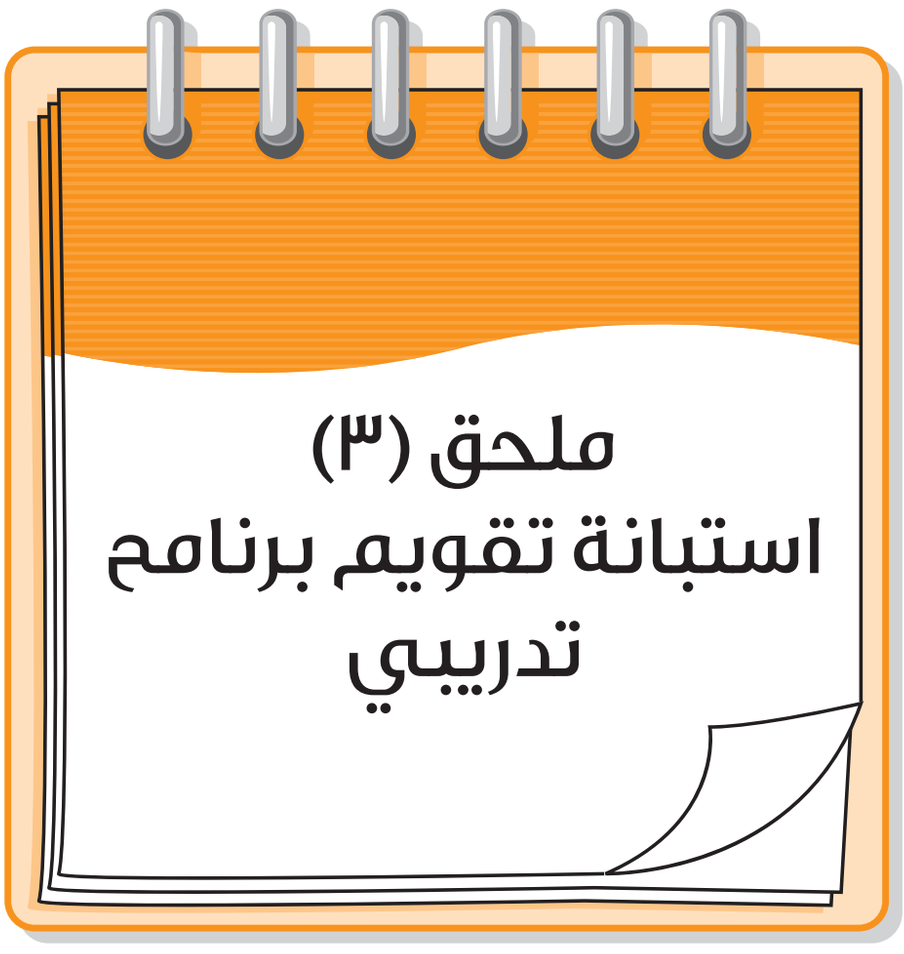
مهارات تقديم التغذية الراجعة. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات تعظيم وقت الحصة الدراسية. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات إعداد أوراق العمل. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات في التعلم التعاوني وتعلم المجموعات. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

مهارات العصف الذهني. ٥ ٤ ٣ ٢ ١


ملحق (٣)
استبانة تقويم برنامج
تدريبي

استبانة تقويم برنامج تدريبي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

بعد انتهائك من البرنامج نتمنى لك التوفيق في عملك بإذن الله، وأن يكون البرنامج قد أضاف الجديد إلى خبراتك ومعارفك. وبما أنك المستفيد الأول من البرنامج وخير من يبدي رأيه في فعالياته؛ لذا نرجو التكرم بإبداء رأيك بصراحة وموضوعية في البرنامج؛ حتى ندعم الإيجابيات ونتلافى السلبيات في المستقبل بإذن الله تعالى.
وقبل البدء في الإجابة على بنود الاستبانة يرجى التكرم باستيفاء البيانات الآتية:

اسم البرنامج : .....

تاريخ البرنامج : من .... / .... / ...٢٠٠م إلى .... / .... / ...٢٠٠م

اسم المشـــارك: .....

الجنـــــس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الدولـــــة: .....

الوظيفة الحالية : .....

مكان العمـل : .....

المؤهل العلمي: ☐ متوسط ☐ متوسط تربوي ☐ جامعي
☐ جامعي تربوي ☐ أعلى من الجامعي

سنوات الخبرة بالوظيفة الحالية ..... سنة

سنوات الخبرة في مجال التربية ..... سنة

أمامك مجموعة من العبارات، ضع علامة (✓) في المربع المناسب لرأيك أمام كل عبارة:

وضوح أهداف البرنامج . ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ارتباط أهداف البرنامج باحتياجاتك التدريبية. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

تحقيق أهداف البرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

تحقيق توقعاتك الشخصية من البرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ارتباط موضوعات البرنامج باحتياجاتك التدريبية. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ارتباط موضوعات البرنامج بمجال عملك. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

مواكبة موضوعات البرنامج للاتجاهات الحديثة في مجال عملك. ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملائمة المادة التدريبية لأهداف البرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

كفاية المادة التدريبية. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

حداثة المادة التدريبية. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

جودة إخراج المادة التدريبية وطباعتها. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملائمة الجوانب النظرية في البرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

حجم الأنشطة والتدريبات العملية. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

المهارات المكتسبة من الأنشطة والتدريبات العملية. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملائمة الوقت المخصص للبرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملائمة توقيت جلسات التدريب. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملائمة أوقات الراحة بين جلسات التدريب. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملائمة مكان التدريب. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

توافر التسهيلات والخدمات. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

توافر التجهيزات والأدوات اللازمة للتدريب. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

كفاءة تنظيم وإدارة البرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

تقويم المدربين

المدرب الأول (اذكر الاسم) .....

التمكن من الجوانب النظرية للبرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

التمكن من الجوانب العملية للبرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملائمة الأساليب التدريبية لطبيعة البرنامج. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

التفاعل مع المشاركين. ..... ☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ما أهم إيجابيات وسلبيات البرنامج؟

.....

.....

.....

.....

.....

ما أهم المعارف والمهارات التي اكتسبتها من البرنامج؟

.....

.....

.....

.....

.....

ما تقويمك العام لتنظيم وإدارة البرنامج طبقاً للمقياس الآتي؟

☐ ممتاز ☐ جيد جداً ☐ جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف

ما تقويمك العام للبرنامج طبقاً للمقياس الآتي؟

☐ ممتاز ☐ جيد جداً ☐ جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف

مقترحات أخرى:

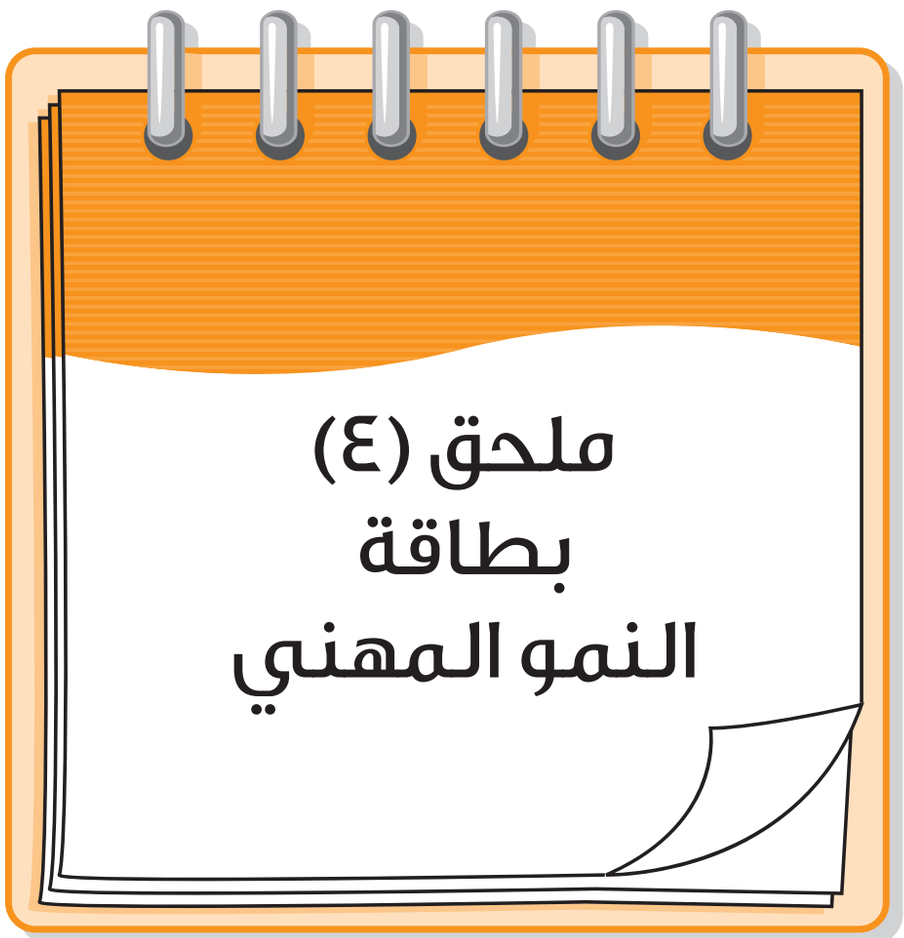
.....

.....

.....

.....

.....


ملحق (٤)
بطاقة
النمو المهني

تقويم التنمية المهنية:

إن عملية التقويم تهدف باختصار إلى التأكد من مدى تحقق الأهداف المتفق عليها مسبقاً، وتحديد ما تحقق منها وما لم يتحقق، وتعرّف لماذا لم تتحقق هذه الأهداف وفق معايير نجاح وأداء معروفة ومحددة مسبقاً، وباستخدام أدوات علمية لجمع المعلومات وطرق منهجية لتحليلها.

إن التقويم المنهجي والمستمر يجعل من خطة التنمية المهنية كائناً حياً ينمو ويتطور ويتغير، وهو الأمر الذي يجب الحرص عليه، فإذا كان التخطيط مفتاح النجاح فإن التقويم صمام أمان الحفاظ على هذا النجاح واستمراره. وعند التخطيط لعملية التقويم تذكر هذه الخطوات الأربع:

استخدام أهداف خطة التنمية المهنية لتحديد معايير ومؤشرات النجاح التي يجب أن تحصل عليها، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالالتزام إلى حد كبير بالخطة الأساسية الموضوعة، وفي حال تغير بعض أهداف الخطة لا بد من إعادة النظر في المعايير والمؤشرات، والأمر الآخر لا بد من تقوّيم أكبر عدد من البرامج وأنشطة التنمية المهنية، ويتم تحليل نتائج التقوّيم للحصول على تغذية راجعة، وفي نهاية السنة يتم إجراء تقوّيم شامل لجميع جوانب الخطة لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وفرص التطوير.

تحديد من المسؤول عن جمع وتحليل البيانات، ومن ثم كتابة التقرير النهائي. إن تحديد هذه المسؤولية بوضوح من أهم عوامل نجاح عملية التقويم، فهل فريق التنمية المهنية من سيقوم بهذا الأمر أم فريق مستقل؟ وهل ستكون هناك أطراف من خارج المدرسة؟ أم سيقتصر على العاملات في المدرسة؟ ويفضل أن يشارك في هذا الفريق بعض أعضاء فريق بناء خطة التنمية المهنية؛ وذلك لحجم ونوع الارتباط بين التخطيط والتقويم من ناحية ولتسهيل اتخاذ الخطوات اللاحقة من تعديل لمسار الخطة بالزيادة أو النقصان أو المراجعة من ناحية أخرى.

الاستفادة من نتائج التقويم التي تحصل عليها لتطوير برامج التنمية المهنية. وهذا يعني أن نأخذ النتائج التي تحصل عليها بجدية، وأن نستفيد منها في تطوير وتحسين ما نقوم به. ويمكن أن يكون التغيير أو التطوير نوعين:

(١) تغييرات جزئية صغيرة، بحيث يشعر القائمون على تقويم البرامج والمستفيدون منها أن هناك استجابة لمطالبهم ونتائجهم بشكل سريع ومباشر. كما أن هذه التغييرات الصغيرة والمتفرقة تؤدي إلى إصلاح تراكمي يظهر أثره جلياً بعد مدة من الزمن. ومثل هذه التغييرات لا تتطلب في العادة الجهد الكبير ولا المال الكثير؛ مما يجعلها سهلة التطبيق وجيدة الأثر.

(٢) تغييرات جذرية أو كبيرة. وعادة ما تكون هذه التغييرات سنوية بعد الحصول على نتائج التقرير الختامي لخطة التنمية المهنية. فإذا أوصى التقرير بعد البحث العلمي بأن هناك فجوة حقيقية كبيرة، أو أن هناك بديلاً آخر مناسباً، أو أن هناك مشكلة حقيقية يجب حلها فلا بد من اتخاذ قرار بالتغيير الجذري أو الكلي.

التأكد من أن معايير التقويم مركزة على تقوّيم عمليتي التعليم والتعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي. فعملية التقويم يجب ألا تقتصر على تقوّيم أنشطة وبرامج خطة التنمية المهنية؛ وإنما يجب أن تقيس أثر انتقال التدريب على المعلم في تدريسه وأدائه ونشاطه.

ويمكن استخدام النموذج المرفق في الملحق الثالث لتقوّيم برامج التدريب أثناء الخدمة.

أما تقوّيم بقية أشكال التنمية المهنية فتأخذ من بطاقات النمو المهني للفئات المختلفة.

- بطـــــاقة النمو المهني للمعلم أو المعلمة.
- بطاقة النمو المهني لمنسقي أو لمنسقات المواد.
- بطاقة النمو المهني للهيئة الإدارية.

بطاقة النمو المهني للمعلم أو للمعلمة

العام الدراسي : .....

الاسم : ..... المادة الدراسية : .....

الجنسيـــة : ..... المرحلة التعليمية :.....

رقم الوظيفة : ..... اسم المدرســـة: .....

تـاريخ التعيين: ..... عدد سنوات العمل بالمدرسة : .....

أولاً : الدورات والورش التدريبية كمتدرب أو متدربة

عنوان الدورة أو ورشة العمل	التاريخ	الجهة المسؤولة	درجة الاستفادة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة

ثانياً : الدورات والورش التدريبية كمدرب أو مدربة

عنوان الدورة أو ورشة العمل	التاريخ	الجهة المسؤولة	درجة الاستفادة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة

ثالثاً: المشاركة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية

اسم النشاط	الجهة المنظمة	طبيعة المشاركة	درجة الاستفادة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة

رابعاً: تنظيم وحضور المحاضرات والندوات والبرامج

عنوان البرنامج / المحاضرة / الندوة	التاريخ	طبيعة العمل	درجة الاستفادة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة

بطاقة النمو المهني لمنسقي أو لمنسقات المواد

الاســـــم : ..... الجنسيـــة:.....

تـاريخ التعيين: ..... المادة الدراسية : .....

المرحلة التعليمية : ..... عدد سنوات العمل بالمدرسة: .....

عدد المعلمات في القسم : .....

أولاً: الدورات والورش التدريبية كمتدرب أو متدربة

عنوان الدورة أو ورشة العمل	التاريخ	الجهة المسؤولة	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

ثانياً: الدورات والورش التدريبية كمدرب أو مدربة

عنوان الدورة أو ورشة العمل	التاريخ	الجهة المسؤولة	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

ثالثاً: المشاركة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية

اسم النشاط	الجهة المنظمة	طبيعة المشاركة	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

رابعاً: تنظيم وحضور المحاضرات والندوات والبرامج

عنوان البرنامج / المحاضرة / الندوة	التاريخ	طبيعة العمل	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

خامساً: التطوير الذاتي

(١) القراءات الذاتية:

العنوان	المؤلف	سنة التأليف	دار النشر	درجة الاستفادة
				عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
				عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
				عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

(٢) التعلم عن بُعد:

الموضوع	عنوان الموقع	تاريخ الاستفادة	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

(٣) البحوث الإجرائية:

عنوان البحث	الفئة المستهدفة	أهم النتائج	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

سادساً: المبادرات الشخصية

هل كانت لديك أي مبادرات شخصية كاقتراح مشروع أو تطوير آلية عمل أو تقديم فكرة جديدة؟

المبادرة	تاريخ تقديمها	الجهة المستفيدة

سابعاً: المشاركة في اللجان وفرق العمل

اللجنة	طبيعة المشاركة	درجة الاستفادة
		عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
		عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
		عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

توقيع المدير أو المديرة: .....

بطاقة النمو المهني للهيئة الإدارية

الاســـــم : ..... المرحلة التعليمية : .....

عدد سنوات العمل: ..... الجنسيـــة : .....

الوظيفـــة : ..... تـاريخ التعيين: .....

أولاً: الدورات والورش التدريبية كمتدرب أو متدربة

عنوان الدورة أو ورشة العمل	التاريخ	الجهة المسؤولة	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

ثانياً: المشاركة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية

اسم النشاط	الجهة المنظمة	طبيعة المشاركة	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

ثالثاً: تنظيم وحضور المحاضرات والندوات والبرامج

عنوان البرنامج / المحاضرة / الندوة	التاريخ	طبيعة العمل	درجة الاستفادة
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
			عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

رابعاً: التطوير الذاتي

(١) القراءات الذاتية:

العنوان	المؤلف	سنة التأليف	دار النشر	درجة الاستفادة
				عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
				عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐
				عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة ☐

(٢) التعلم عن بُعد:

الموضوع	عنوان الموقع	تاريخ الاستفادة	درجة الاستفادة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
			☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة

خامساً: المبادرات الشخصية

هل كانت لديك أي مبادرات شخصية كاقتراح مشروع أو تطوير آلية عمل أو تقديم فكرة جديدة؟

المبادرة	تاريخ تقديمها	الجهة المستفيدة

سادساً: المشاركة في اللجان وفرق العمل

اللجنة	طبيعة المشاركة	درجة الاستفادة
		☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
		☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة
		☐ عالية ☐ متوسطة ☐ منخفضة

توقيع المدير أو المديرة: .....

نموذج المشاركة التعليمية

اسم المعلم	الماددة الدراسية	المستوى العلمي	الموضوع	الأهداف	التاريخ المتوقع	الزمن المتاح	نوعية المشاركة

الخطة التنفيذية:

هناك عدة نماذج للخطة التنفيذية وتسمى أحياناً الخطة الإجرائية، ويمكن استخدام النموذج التالي لمتابعة الخطة الإجرائية، والتي عادة ما تحول الوسائل الاستراتيجية إلى مشاريع وبرامج وأنشطة عملية.

الوسائل (برامج-مشاريع-أنشطة-إجراءات)	تاريخ البدء	تاريخ الانتهاء	جهة التنفيذ	جهة المتابعة	التكلفة	الإنجاز ٪

ملحق (٥)
عناصر الخطة
المدرسية

عناصر الخطة المدرسية

أولاً: الخطة التعليمية:

- رؤية المدرسة.
- رسالة المدرسة.
- الأهداف الاستراتيجية للمدرسة.
- الوسائل الاستراتيجية.
- الأهداف التعليمية.
- المناهج.
- المواد الدراسية والوزن النسبي لها.
- الجدول الدراسي وزمن التمدرس.
- لغة التدريس.
- الأنشطة اللامنهجية.
- استراتيجيات التدريس العامة.
- استراتيجيات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاحتياجات من الكادر التدريسي وتوزيعه.
- استخدام التقنية الشاملة في الجانب التعليمي والإداري.
- سياسات تقويم الطلبة.
- سياسة القبول والتسجيل.
- سياسة النجاح والرسوب.
- الخدمات الطلابية.
- لائحة السلوك الطلابي.

ثانياً: الخطة الإدارية

٢,١ الهيكل الإداري للمدرسة.

٢,٢ توصيف الهيكل التنظيمي.

٢,٣ اللجان والمجالس وفرق العمل الأساسية في المدرسة.

٢,٤ التوصيف الوظيفي.

٢,٥ لائحة شئون الموظفين:

٢,٥,١ الحقوق والواجبات.

٢,٥,٢ التوظيف وإنهاء الخدمة.

٢,٥,٣ اللائحة السلوكية للعاملين.

٢,٥,٤ سياسات تقوّيم الأداء والترقيات.

٢,٥,٥ الإجازات.

٢,٥,٦ العقود.

٢,٥,٧ نهاية الخدمة والتقاعد.

٢,٦ خطة التنمية المهنية

٢,٦,١ خطة التنمية المهنية للكادر التعليمي.
٢,٦,٢ خطة التنمية المهنية للكادر الإداري.
٢,٦,٣ خطة التنمية المهنية للكادر الفني والمساعد.

ثالثاً: الخدمات

- المواصلات.
- الزراعة.
- النظافة.
- صيانة موقع الإنترنت والبيانات.
- التغذية الراجعة.
- الأمن والحراسة.
- صيانة المباني والمرافق.
- خدمات إضافية.

رابعاً: العلاقات الخارجية

- العلاقة مع أولياء الأمور.
- العلاقة مع المجتمع المحيط.

خامساً: المحاسبية

- التقرير السنوي.
- تقرير التقويم الذاتي.
- خطة التطوير.
- تقرير نتائج الطلاب.
- التقرير المالي وتقرير المدقق الخارجي.

سادساً: الخطة المالية

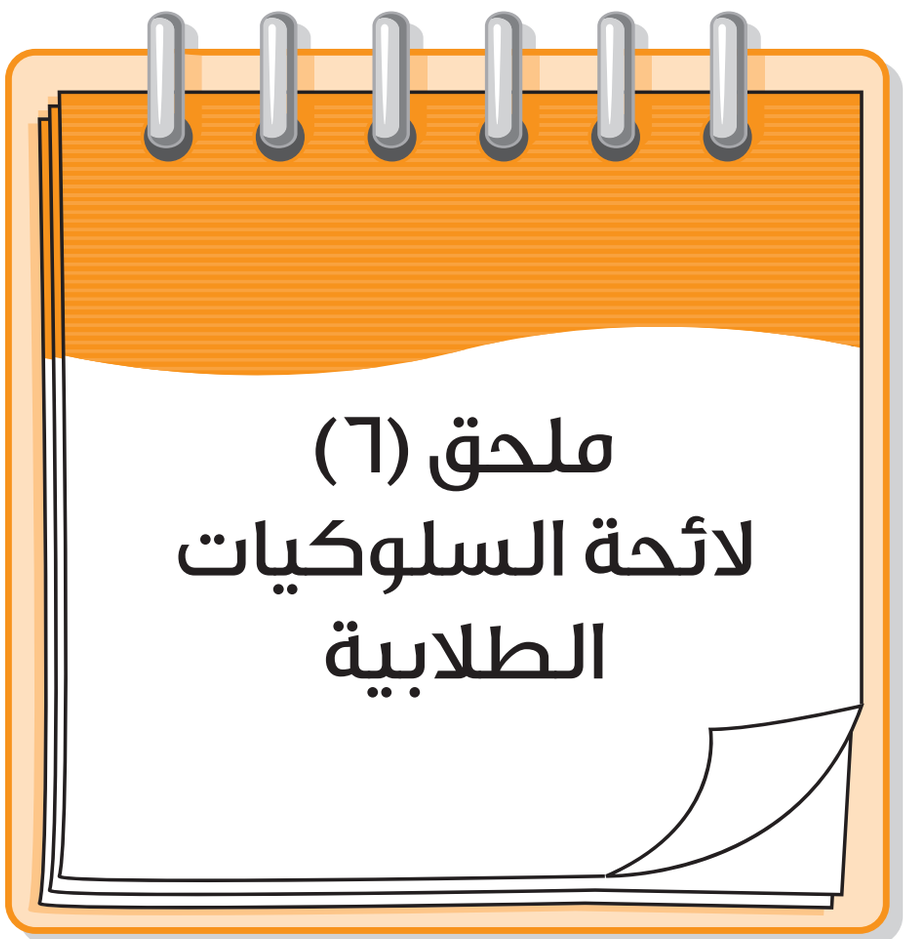
- الخطة المالية التشغيلية.
- الإيرادات.
- رسوم الطلبة.
- تأجير المرافق.
- الدعم الحكومي.
- المنح المالية.

سابعاً: الإجراءات

- دليل الإجراءات الإدارية.
- النماذج الإدارية المعتمدة.

ثامناً: الخطة الإعلامية

- الرسالة الإعلامية للمدرسة.
- أشكال واستراتيجيات التسويق.
- مناسبات التسويق.



ملحق (٦)
لائحة السلوكيات الطلابية

لائحة السلوكيات الطلابية

١,١ فلسفة النظام السلوكي:

ينبغي تعلم النظام وتعليمه في البيت والمدرسة والمجتمع، ومع نمو الطلاب ينبغي تحميلهم المزيد من المسئوليات التي تتفق مع مستوى نموهم ونضجهم الاجتماعي. والهدف من هذه السياسة هو أن ننمي في طلابنا فهم السلوك السليم بحيث لا نحتاج إلا إلى القليل من التعزيز الخارجي، وعندما يحدث ذلك فإننا نؤمن بأن النتيجة تكون توفير بيئة بالغة الإيجابية والإنتاجية تمكن الطلاب من السعي نحو التميز .

وعلى الرغم من أن التوجيه نحو النظام بالمدرسة سيركز على الإيجابيات، فإن هذه السياسة تركز على تغيير أو ضبط السلوك غير السليم وليس على إنزال العقاب. وسوف يدرك جميع الطلاب عواقب السلوك السيئ عن طريق التطبيق الحازم والعادل لهذه السياسة. وتعكس تلك القواعد والأنظمة توازناً بين مسئوليات الفرد وحقوقه، ومسئوليات الجماعة وحقوقها. وإننا نتوقع أنها سوف تعزز الاحترام والتعاون المتبادلين بين جميع أفراد المجتمع المدرسي .

ولقد أضيفت الإرشادات الخاصة بالسلوك المدرسي المتوقع، فالطلاب ينبغي أن يحترموا أنفسهم ويحترموا الآخرين والممتلكات في جميع الأوقات، وأن يستخدموا قواعد اللياقة العامة عند التعامل مع الآخرين . وعلى المعلمين أن يناقشوا هذه القواعد مع طلاب فصولهم، وأن يقوموا بمراجعتها خلال العام الدراسي، كما ينبغي مطالبة أولياء الأمور بالاطلاع على هذه الإرشادات مع أطفالهم في البيت أيضاً، وتفعيل السلوكيات المدرسية المتوقعة والسياسة الخاصة بالنظام .

١,٢ التوقعات:

يتوقع من الطالب بصفة عامة ما يلي:

– اتباع قواعد المدرسة.

– اتباع تعليمات العاملين بالمدرسة من المرة الأولى .

– استخدام الأسلوب المهذب والكلمات المحترمة عند التكلم .

– العناية بالمتعلقات الشخصية وممتلكات المدرسة.

إلى جانب:

– عدم وضع العلكة في المنشآت المدرسية.

– عدم ارتداء القبعات في مبنى المدرسة (خلع القبعات عند الدخول إلى الفصل) .

– عدم إحضار اللعب والمعدات الرياضية أو أية وسائل إلكترونية إلى المدرسة.

– عدم إلقاء أشياء مثل الأحجار والحصى والأطعمة أو أية أشياء أخرى غير مناسبة (في موقف الباص وفي المنشآت المدرسية).

١,٣ سياسة السلوك والانضباط:

– حمل تصريح من أحد العاملين بالمدرسة عندما لا يكون الطالب داخل الصف .

– استخدام مستوى الصوت المناسب عند التحدث مع الزملاء أو العاملين .

– الاستجابة المناسبة عند الاستدعاء .

ويتوقع أن يلتزم الطلاب في القاعات بما يلي:

- عدم وضع الأيدي أو الأقدام أو الأغراض على الجدران .
- عدم وضع الأيدي والأقدام أو الأغراض الأخرى على اللوحات الخاصة بالنشرات والجدران الخاصة بالمعروضات.
- السير في الجانب الأيمن من القاعة عند المرور على الطلاب أو العاملين بالمدرسة .
- أن يحمل الطالب تصريحاً من معلمه إذا كان موجوداً خارج الصف .
- عدم استخدام الهاتف النقال في المدرسة إلا بعد استئذان المعلم، وأن يحمل بين يديه التصريح الخاص باستخدام الهاتف .

أما في الحمامات فيتوقع من الطلاب ما يلي:

- أن يكون مع الطالب التصريح الخاص باستخدام دورات المياه .
- ألا يستخدم أصواتا خارجية .
- أن يضع المناشف الورقية وغيرها من النفايات في صناديق النفايات .
- أن يعود إلى الصف في أسرع وقت ممكن .
- أن يحترم حقوق الآخرين وخصوصياتهم في الحمامات .
- أن يستخدم مرافق الحمامات بالشكل المناسب .
- ألا يكتب أو يرسم على الجدران .

ويتوقع من الطلاب في الكافتيريا ما يلي:

- الوقوف في الطابور.
- الجلوس في الموائد المحددة.
- أن يظل جالساً إلى أن يسمح له بالانصراف عن طريق المدرس أو المشرف .
- أن يرفع يده إذا كان لديه سؤال أو يحتاج إلى مساعدة أو يرغب في استخدام الحمامات .
- عدم إلقاء الأغذية أو النفايات .
- الاحتفاظ بالأطعمة داخل الكافتيريا .
- التحدث بأصوات خفيضة .
- وضع النفايات في صناديق النفايات وإعادة تدوير المواد المناسبة منها .
- أن يحتفظوا بكل ما يحتاجونه (من ملابس ومعدات ... إلخ) بالخارج قبل الدخول إلى الكافتيريا.

أما في الملاعب فيتوقع من الطلاب ما يلي:

- البقاء بالملعب طول الوقت .
- الحصول على تصريح من أحد المساعدين المناوبين قبل دخول المبنى .
- استخدام اللغة المحترمة التي لا تحمل أية تهديدات .
- أن يلعب فقط الألعاب التي تتيح للجميع الاستمتاع بأمان .
- السير على الممرات الجانبية والابتعاد عن المنطقة المخصصة للزراعة .
- البقاء في حدود الملعب .
- الابتعاد عن الصفوف الدراسية لكي لا يُحدث إزعاجاً للطلاب الآخرين .

السلوكيات وسياسة الانضباط الخاصة بالمدرسة:

- تجنب ألعاب المطاردة بالقرب من معدات الملعب .
- عدم التقاط أو إلقاء الأحجار أو الحصى أو القاذورات ...إلخ.
- استخدام الكرات وحبال القفز بالأماكن المناسبة بعيدًا عن المباني والتجهيزات .
- إبلاغ أحد المسئولين فور وقوع أية حوادث أو إصابات .
- الاصطفاف للدخول فور سماع الصَّفارة .

هذا وينبغي على الطلاب وأولياء الأمور الالتزام بالذوق العام واللباقة عند اختيار المواد التي يتم إحضارها إلى المدرسة. ويمكن الاتصال بمكتب المدرسة إذا كانت هناك أية استفسارات عن ملائمة تلك المواد، وعلى أية حال فسوف تؤخذ الأشياء التالية من الطلاب، ويتم الاحتفاظ بها بالمكتب لحين انتهاء السنة الدراسية:

- المواد المخدرة وأجهزة الاستدعاء .
- أية أشياء تشبه السلاح أو يمكن استخدامها مثل السلاح بما في ذلك البنادق والسكاكين وبنادق المياه.
- أجهزة الراديو والتلفزيون والأجهزة المحمولة وسماعات الأذن أو الهواتف .
- الألعاب الإلكترونية أو الأدوات والتجهيزات الإلكترونية الأخرى .
- كرات القدم واليد والزلاقات أو العجلات .

ملحق (٧)
استبانة مشاركة أولياء الأمور في العمل المدرسي

استبانة مشاركة أولياء الأمور في العمل المدرسي

السيد / ولي أمر الطالب ..... بالصف .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد .....:

في إطار التطوير المستمر للعمل المدرسي، والارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية التي تنعكس نتائجها الإيجابية على الطلاب، تسعى المدرسة لتوثيق التعاون بينها وبين أولياء الأمور، ووضع الآليات والبرامج والفعاليات التي تحقق ذلك؛ لذا نأمل في تعاونكم مع المدرسة لتحقيق هذا الهدف سواء بالرأي أو بالمشاركة العملية التطوعية، وفي حدود ما ترونه وما يناسبكم.

وفي حالة رغبتكم في المشاركة نرجو التكرم باستيفاء بيانات هذه الاستبانة حتى تتمكن من تنظيم هذه المشاركة. علماً بأن هذه البيانات تخضع للسرية التامة من جانب إدارة المدرسة، ولا تستخدم في أي أغراض أخرى.

ونشكركم سلفاً لحسن تعاونكم،،

مدير المدرسة

الاسم : .....

التوقيع : .....

التاريخ : ..... / ..... / .....

أولاً: بيانات عامة

اسم ولي الأمر : ..... الجنسية : .....

نوع القرابة للطالب : الأب الأم أخرى (تذكر) .....

الوظيفة الحالية مكان العمل :.....

.....

الوظيفة السابقة: (في حالة التقاعد).....

المؤهل الدراسي:.....

محل الإقامة:.....

العنوان البريدي:..... البريد الإلكتروني:.....

رقم الهاتف الثابت:..... رقم الهاتف الجوال:.....

ثانياً: مجالات التعاون مع المدرسة

يرجى التكرم بالإجابة عن الأسئلة الآتية بوضع علامة (✓) في المربع المناسب:

(١) ما مجالات اهتماماتكم الشخصية التي يمكنكم من خلالها المشاركة في تطويرها وتدعيمها بالمدرسة؟

☐ المجال الديني. ☐ المجال الثقافي. ☐ المجال الاجتماعي. ☐ مجال الفنون. ☐ المجال العلمي.

☐ المجال الرياضي. ☐ المجال التربوي. ☐ الخدمة العامة. ☐ المجال الصحي.

مجالات أخرى (اذكرها):

.....

.....

(٢) ما مدى استعدادكم للإسهام في تطوير وتدعيم هذه المجالات بالمدرسة؟

☐ بدرجة كبيرة. ☐ بدرجة متوسطة. ☐ بدرجة ضئيلة.

(٣) في حالة استعدادكم للإسهام في تطوير وتدعيم هذه المجالات، ما الذي ترغب في تقديمه على وجه التحديد في المجالات موضع اهتمامكم؟

.....

.....

.....

.....

.....

(٤) يوجد بالمدرسة العديد من المجالس المختصة بمتابعة العمل المدرسي وتطويره، فهل لديكم الرغبة في المشاركة في بعض هذه المجالس؟

( ) نعم ( ) لا

في حالة الإجابة بـ (نعم) ما المجالس التي ترغبون في عضويتها من بين المجالس الآتية:

☐ مجلس الأمناء. ☐ مجلس إدارة المدرسة. ☐ مجلس أولياء الأمور.

(٥) يحتاج العمل المدرسي إلى التطوير والتدعيم المستمرين، ومن خلال معرفتكم بالمدرسة، ما مقترحاتكم في هذا المجال؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(٦) ما مقترحاتكم لزيادة التعاون وتوثيق العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

هذا الدليـــل

- يحدد الأدوار الأساسية للقائد التربوي المتميز وهي اثنى عشر دوراً أساسياً.
- تعطي شرحاً عملياً ومباشراً للأدوار الجديدة للقائد التربوي والتي تساعده على تبنيها والعمل بها.
- يحدد المعايير الأساسية للقائد التربوي الفعال والمستمدة من أحدث الدراسات.
- يوفـر مجموعـة مـن الأفـكار والأدوات العلمية والعمليـة والتي يمكن أن تسـاعد القائد على أداء دوره بفعالية واتقان.
- يفيـد الدليـل القيـادات التربوية العليا والوسـطى كمـا يفيد القيادات المدرسـية والقائمون على تدريبهم.

للمزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات مكتب التربية
العربي لدول الخليج: مكتبة تربية الغد
ص.ب ٣٢٥٣٣٨ - هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤ / ٢٠٨٤٢٤٦ (٠٠٩٦٦١)
الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية

ISBN 978-9960-15-307-0

طبـع فـي المملكـة العربية السـعودية
Printed in Kingdom of Saudi Arabia