1 – 1 التعريف بالبرنامج التدريبي

- النتاج العام:

تحسين الكفايات القيادية التعليمية للعاملين في الوظائف القيادية في الميدان التربوي

- النتاجات الخاصة:

- التمييز بين القيادة والإدارة
- التعرف على نظريات وأنماط القيادة
- التعرف على سمات القيادة
- توظيف مهارات الذكاء العاطفي لتحسين العلاقات وبيئة العمل
- تعزيز البيئة النفسية والاجتماعية لتحسين مستوى الرفاه المهني للعاملين والطلبة
- التعرف على مبادئ أخلاقيات القيادة
- التفريق بين أخلاقيات القيادة وآدابها
- تطبيق شروط السرية والخصوصية
- القدرة على بناء سياسة أو مدونة سلوك
- نشر ثقافة الجمال في المدرسة (النظافة، المظهر الجمالي)
- القدرة على صياغة الرؤية والرسالة والأهداف السامية
- تطبيق مهارات التخطيط
- نظرة عامة حول المجمعات التدريبية.

- منهجية التدريب:

- التدريب المتزامن سواء أكان وجاهياً أو إلكتروني لمدة يومين في الأوقات التي يحددها المدرب بواقع 8 ساعات تدريبية فعلية.
- التدريب عبر المنصة بواقع 8 ساعات وثلاثة أرباع الساعة معتمدة، وتعتمد على كفايات المتدرب وقدرته وسرعته في الانتهاء من التدريب.
- التدريب العملي والذي سيتم احتسابه بواقع 3 ساعات تدريبية وربع، تنفذ على شكل مهام موصوفة على النحو التالي:

وصف الشرط	العلامة المقترحة
المهمة المطلوب تقييمها: **إجتياز جميع أنشطة المنصة وتقييماتها**	**20**
1- حدد الأنماط القيادية المستخدمة في مدرستك وأدلة وجودها	2
2- المهام القيادية التي تظهر في مصفوفة ممارسات القيادة طبق ممارسة واحدة لكل سمة ووثق الأدلة والشواهد	5
3- ابحث عن أداة لقياس مستوى الذكاء العاطفي وطبقها في المدرسة، وضع مجموعة من الإجراءات لتحسين مستوى الذكاء العاطفي	5
4- طبق أداة التقييم الذاتي لقياس مستوى الرفاه، بالتعاون مع الفريق ضع خطة لنشاط إجرائي لتحسين مستوى الرفاه لدى الطلبة	5
5- حدد مشكلة أخلاقية في المدرسة، وضع خطة لنشاط لإعادة تشكيل السلوك الأخلاقي	5
6- حدد الانتهاكات التي تتم في مدرستك وضع خطة لمعالجتها	3
7- ضع نشاط ونفذه مع المعلمين والطلبة لتحسين بيئة المدرسة وجمالها	5
8- اعمل على تيسير ورشة في المدرسة مع فريق التطوير قيادة فريق لوضع مسودة رؤية ورسالة للمدرسة	5
9- شكل فريق لمراجعة الخطة التطويرية الموجودة أو السابقة وحدد مشكلاتها وكيفية تحسينها	5
10- وثق كل المهام السابقة في ملف الإنجاز وتابع عرض النتائج ومناقشتها في مجتمع الممارسة المهنية.	

- يقدم المدرب عرضا حول منهجية تقييم المتدربين بحيث تكون العلامة الكلية لاجتياز البرنامج هي 65% تتوزع على النحو التالي:
  - 20% حضور ومشاركة
  - 60% تطبيق عملي توزع على النحو الآتي:

- 20 % اجتياز المحتوى الإلكتروني على المنصة.
- 30% تقييم الواجبات المكلف بها المتدرب.
- 10% تقديم حالة لقيادة تعليمية إبداعية أو مشروع.

- 20% الاختبار النهائي لدورة القيادة. ويحدد موعد الامتحان بعد الانتهاء من التدريب في المجمّعات التسعة.

في حال فريق المدربين يجب أن تكون علامة النجاح 75% والتي تؤهله إلى المرحلة النهائية والخاصة بالمدربين، ويقم فيها المتدرب بتقديم موقف تدريبي لمدة 15 دقيقة يتم تقييمه من قبل ثلاثة مقيمين. ويتم اختيار الأعلى بحيث لا يزيد عدد المدربين في مديرية التربية والتعليم الواحدة عن 10 مدربين.

1 – 2 القيادة والإدارة

أشار العديد من المنظرين إلى فروق متعددة بين القيادة والإدارة، منها ما له علاقة بالعمليات والتطبيق، ومنها ما له علاقة بصناعة القرار، ومنا ما أشار إلى الخصاص الشخصية للقائد والمدير، وتعد أهم الفروق بين القيادة والإدارة، وقد أشار (سويدان،2022) إلى الفروق التالية بين القيادة والإدارة:

غالبا ما يكون للمديرين مرؤوسون وتكون سلطتهم على الآخرين سلطة رسمية بموجب التشريعات والقانون.

1. يتمتع المديرون بأسلوب استبدادي بموجب السلطة الممنوح لهم من قبل الشركة في تنفيذ التعليمات، ويعمل مرؤوسوهم لصالحهم وينفذون إلى حد كبير ما يُقال لهم. أسلوب الإدارة يعتمد على التعليمات، حيث يخبر المدير المرؤوس بما يجب فعله، ويفعل المرؤوس ذلك كأنه روبوت أعمى.
2. يتقاضى المديرون الذين يركزون على العمل رواتبهم مقابل إنجاز الأعمال التي يفرضها مديروهم ضمن قيود صارمة من الوقت والمال (فهم مرؤوسون أيضاً)، وبالتالي فهم يمارسون تلك السلطة بشكل طبيعي على مرؤوسيهم.
3. البحث عن الراحة: من بين النتائج البحثية المثيرة للاهتمام حول المديرين أنهم ينتمون إلى خلفيات اجتماعية مستقرة ويعيشون حياة طبيعية ومريحة نسبياً. وهذا يقودهم إلى تجنب المخاطر نسبياً وسيسعون لتجنب الصراع حيثما أمكن ذلك.
4. للقادة أتباع وقد لا يكون لهم مرؤوسون: العديد من قادة المنظمات والمؤسسات التعليمية لديهم مرؤوسون، وهم مدراء، ولكن عندما يريدون القيادة عليهم التخلي عن السيطرة الاستبدادية الرسمية، لأن القيادة تعني أن يكون لديك أتباع وهذا نشاط تطوعي.
5. كاريزما (شخصية) وأسلوب تحويلي: إعطاء التعليمات للناس بما يجب عليهم فعله لا يلهمهم لاتباع القادة. لذا على القائد مناشدتهم، وبيان كيفية وأهمية متابعتك، مما سيملأ قلوبهم برغبة الاتباع، ليقينهم بالحصول على الفوائد المادية بالإضافة إلى إمكانية أن يكونوا أناس أفضل.

6. تركيز الناس: على الرغم من أن العديد من القادة لديهم أسلوب كاريزمي إلى حد ما، إلا أن هذا لا يتطلب شخصية صاخبة أو مثيرة. فهم دائماً جيدون في تعاملهم مع الناس، ولديهم أساليب هادئة تمنح الفضل للآخرين (وتتحمل اللوم والمسؤولية) قادرين على استثارة الولاء لدى المرؤوسين. وهذا لا يعني الاندماج الكامل مع العاملين، من أجل الحفاظ على سحر القيادة، فغالباً ما يحتفظون على درجة مناسبة من الانفصال والاستقلالية، وهذا لا يعني أن القادة لا ينتبهون للمهام ففي الواقع هم غالباً ما يركزون على الإنجاز. ومع ذلك، فإنهم قادرين على تحفيز الآخرين للعمل نحو تحقيق رؤيتهم المشتركة.
7. يبحث عن المخاطر: في نفس الدراسة التي أظهرت أن المديرين يكرهون المخاطرة، أظهر القادة على أنهم يسعون للمخاطرة، ولكن ببصيرة واعية، يعتبرون أنه من الطبيعي مواجهة المشاكل والعقبات التي يجب التغلب عليها على طول الطريق. وبالتالي فهم مرتاحون للمخاطرة، ويسلكون الطرق التي يتجنبها الآخرون كفرص محتملة لفرص جديدة، ويسعدون بخرق القواعد لإنجاز الأمور.

1 - 3 حالات عملية للقيادة والإدارة

حالات عملية للقيادة والإدارة

ويمكن لنا أن نقدم حالتين عمليتين على المقارنة بين القيادة والإدارة:

خالد مدير تربية وتعليم يعمل على تعرف المشكلات، وإدارة التغيير في بيئة العمل الداخلية والخارجية، وهيكلة المديرية، وتشجيع المجموعات على تحقيق أهدافها، ويتأكد أن المديرية تحقق نتاجاتها المحددة من قبل كادرها جميعاً الذين يتم تشجيعهم وتعزيزهم لتحقيق رؤيتهم واتجاهاتهم، ويطبق خالد وفرق العمل العاملة المتحمسة، ولديهم استراتيجيتهم باستخدام أساليب إدارية محددة مثل التخطيط، والتنظيم، وحل المشكلات، والاتصال، ودائماً ما يشعر خالد بالارتياح وروح التحدي عند إدارة المديرية وتحفيز الموظفين؛ للمضي قدماً في دعم نتاجات المؤسسة، والتعامل مع بيئة العمل المتغيرة.

أما عبد الله فهو مدير تربية وتعليم أيضاً، ويهتم بإنجاز العمل بأكفأ الطرق وأكثرها فعالية، والعاملين معه يعرفون بوجود المشكلات من خلاله، ويريدون إيجاد الحلول، حتى تبقى المشاريع والعمليات ضمن الموازنة التقديرية، وضمن البرنامج المحدد، ويركز الموظفون على النتاجات قصيرة المدى بشكل أكبر، أي النتاجات اليومية والأسبوعية؛ لإرضاء رؤية عبد الله دون تحمل مخاطر كثيرة، إن الملخص المفيد لمهام عبد الله تتلخص في التخطيط والتنظيم والتواصل والمتابعة.

*** برأيك من منهما هو القائد، وأيهما المدير، لماذا؟ أيهما تفضل أن تكون موظفاً في مديريته، خالد أم عبد الله؟

يستخدم كثير من الناس كلمتي "قائد" و"مدير" معنى واحد دون تفريق بينهما، ولكن عند الإمعان في الكلمتين جيداً، نرى أن أفضل القادة هم مديرون جيدون، وأن المدير قد يكون قائداً جيداً، وقد لا يكون، فما الفرق بين دور كل منهما؟

يركز القادة على مجالات منها:

العمل مع الآخرين لتحديد المشكلات، وإدارة التغيير في بيئة العمل الداخلية والخارجية.

هيكلة (تنظيم) المؤسسة بحيث يمكن للفرق تحقيق أهدافها المحددة.

يطبق القادة وفرق العمل المتحمسين أساليب إدارية مؤثرة ومحددة مثل التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، وحل المشكلات، والاتصال لتحقيق أقصى قدر من التأثير في بناء قدرات الفرق وابتكار حلول جديدة.

يثير القادة روح التحدي لدى العاملين عند إدارة المؤسسة وتحفيز الموظفين للمضي قدماً في دعم أهداف المؤسسة، والتعامل مع بيئة العمل المتغيرة.

يفكر القادة بشكل شمولي والعمل في المجالات جميعها لتحديد الفرص المتاحة لتحقيق الإنجاز.

يسعى القادة لاستثمار الوسائل المناسبة والمتوفرة لتحقيق أهدافهم، وإلا فإن مؤسستهم ستصاب بالجمود، وهنا تبرز أهمية المدير القائد، القادر على تنفيذ المهارات الإدارية الأساسية الخمسة مع التأثير في الأخرين واستلهام طاقاتهم لتحقيق الرؤيا المشتركة والدفاع عنها، والتعامل مع المشكلات الجديدة بفاعلية ودرجة عالية من الابتكار.

ويهتم المديرون بما يلي: وقد أشار الطويسي وآخرون (2015) إلى أن المديرون يهتمون بما يلي:

إنجاز العمل بأكفأ الطرق وأكثرها فعالية.

العمل على القيام بالمهام الإدارية الأساسية الخمسة وهي: التخطيط والتنظيم والتوظيف والتوجيه والتحكم.
المديرون يعرفون بوجود المشكلات من قائدهم، ويريدون إيجاد الحلول، حتى تبقى المشاريع والعمليات ضمن الموازنة التقديرية، وضمن البرنامج المحدد.
على الرغم من اهتمامهم بأمور القيادة الواسعة المذكورة أعلاه، إلا أنهم يركزون على الأهداف القصيرة المدى بشكل أكبر، أي الأهداف اليومية والأسبوعية؛ لإرضاء رؤية القائد دون تحمل مخاطر كثيرة.
تتضمن القائمة التقليدية العامة لما يقوم به المدير: التخطيط والتنظيم والتواصل والمتابعة.
تبرز القيادة مهارة حشد خبرات وطاقات الفريق للعمل بروح واحدة لتحقيق الرؤية المشتركة، أما الإدارة فهي فن التحكم بعمليات الوصول لأهداف المؤسسة من خلال اتخاذ القرارات الصحيحة وتنظيم المهام والتخطيط للنجاح.
ويكمن الفرق الرئيسي بين القيادة والإدارة، فيما يلي، وفق ما طرحة مركز بريمير سنتر (2022) وهو مركز تدريب رائد في المملكة المتحدة ومقره في لندن ومتخصص في الدورات الدولية القصيرة، فيما يلي:

تشجيع القيادة أفراد الفريق للقيام بمهامهم. أما الإدارة فهي عملية إدارة المهام وتنظيمها.
تعزز القيادة الثقة بين أفراد الفريق وقائدهم، في حين تركز الإدارة على قدرة المدير في ضبط العاملين لتحقيق الأهداف.
القيادة هي مهارة التأثير بالآخرين، بينما الإدارة هي طريقة للتحكم بهم.
تتطلب القيادة بعد نظر القائد، لكن الإدارة تكتفي برؤية قصيرة المدى لدى المدير.
يتم في القيادة وضع المبادئ والأسس التوجيهية، بينما في الإدارة يتم تنفيذ الخطط والإجراءات المحددة.
ويرى بعض المنظرين أن القيادة والإدارة وجهان لعملة واحدة، وتؤديان نفس المهام (السعود، 2016)، لانهما يتقاطعان في الكثير من النقاط المشتركة منها: مجالات التواصل واتخاذ القرار وحل المشكلات وإدارة الأزمات والتفكير الاستراتيجي والتخطيط والتنظيم والتوجيه.

ويظهر هنا تساؤل: هل تستطيع كفرد ضمن فريق العمل أن تكون قائداً إن لم تكن مديراً في عملك؟

عندما تسمع كلمة "قيادة"، فإن تفكيرك يذهب مباشرة إلى قيادة الأفراد وإدارة الآخرين. لكن القيادة تتعلق حقًا بشكل أساسي بالتأثير، ومن ميزات القيادة أنه يمكنك التأثير على الأشخاص دون أن تكون الشخص الذي يوقع طلبات الإجازة أو يمنحهم زيادة على رواتبهم. الشيء الرائع في مجال القيادة هذا هو أنه عليك أن تستمر بعملك بكامل الحماس والشغف وأن تركز على فعل كل ما تحب القيام به. كما أن مستقبل العمل قد يكون في هذا الجانب من القيادة، حيث لا يهم المنصب الوظيفي لتكون قائداً، لكن يكفي أن تكون تمارس عملك لتكون قائداً في عملك. (London premier center, 2022).

قد لا يكون للموظفين رؤساء دائمين مستقبلًا، ولكن بدلًا من ذلك سيكون لديهم موجهون أو محفزون يساعدونهم في توجيه حياتهم المهنية لتحقيق أهدافهم من مشروع إلى آخر.

كيف تصبح مديراً ناجحاً وتتمتع أكثر بصفات القيادة؟

يقول جون سي ماكسويل، مؤلف كتاب "21 قانوناً لا تقبل الجدل في القيادة": "المقياس الحقيقي للقيادة هو التأثير، لا أكثر ولا أقل"، لذلك إن كنت مديراً وترغب في تفعيل صفاتك القيادية، ما عليك سوى أن تكون أكثر مرونة وابتكاراً، وتبدأ بتحفيز موظفيك للعمل بشكل أكثر فعالية، ورسم خطط النمو بسوية العمل في المستقبل، ودعم الفريق للإبداع

بإنجاز مهامه، وخلق بيئة داعمة في الشركة من خلال توفير جميع الموارد اللازمة والأدوات التي من شأنها تسهيل العمل.

1 – 4 الرؤية والرسالة والأهداف السامية

أهمية صياغة الرؤية في المدرسة

هي عبارة عن تصور مستقبلي، يطمح مجتمع المدرسة، للوصول إليه، وينبغي أن يكون هذا التصور واقعياً، ويمكن التعبير عنه بالكلمات أو الصور أو الرموز، إنها توضح صورة للنجاح الذي يمكن أن تحققه المدرسة، بحيث تجيب عن سؤال: كيف يبدو النجاح؟، وهي التي تحدد الصورة الذهنية لما ستكون عليه المؤسسة وإجراءاتها وخدماتها ونتائجها وعلاقاتها بالمستفيدين بعد فترة من الزمن.

إن صياغة الرؤية بعبارات واضحة ومحددة تخلق التزاماً من الكادر التعليمي بها، وتعد هي نقطة الانطلاق للمستقبل، والأساس لرفع توقعات المؤسسة التعليمية، وهذا يتطلب من القادة امتلاك رؤية واضحة للواقع الذي يتطلعون إليه، واستثمار أوقاتهم وجهودهم في الترويج للرؤية، وإقناع الآخرين بها، وتحفيز الكوادر المدرسية وإثارة طموحهم ودوافعهم للعمل بطريقة تلقائية وطوعية ببذل المساهمات والقدرات لتحقيق وتجسيد هذه الرؤية، كما لا بد أن يتم صياغة الرؤية بطريقة جماعية والعمل بروح الفريق بتضافر الجهود وتحمل المسؤولية بأن يشعر كل عضو في المجموعة بملكيته الخاصة والشخصية لصيغة هذه الرؤية التي توصلوا إليها (النسور، 2021).

أسس صياغة الرؤية

لضمان تحقيق المؤسسة لرؤيتها فلا بد من الاستناد إلى أسس احترافية في بنائها وتطبيقها، وذلك بتبني مجموعة من المعايير والممارسات التي تسهم في تعزيز مؤشرات الأداء، وبالتالي لا بد من مجموعة من الأسس يتم الاعتماد عليها لصياغة الرؤية الطموحة للمؤسسة التعليمية، أشار لها النسور(2021) كما يلي:

طموحة: وذلك ليتم إيصالها للكوادر المدرسية على مستويين: المستوى العقلي الإدراكي والمستوى الوجداني بمحاكاة عواطفهم ومشاعرهم.

واضحة: لتستطيع الكوادر المدرسية تصورها والسعي لتحقيقها.

أن تصف المستقبل بصورة أفضل: وذلك بتفاعل الكوادر المدرسية معها باستشراف المستقبل، فهي تقدم شيء يطمحون لتحقيقه وليس شيء متواجد الآن بين أيديهم.

اختيار كلمات الرؤية بعناية وتفكير والسعي لأن تكون كلمات صادقة ومخلصة وتثير الطموح لدى من يقرأها وتثير دافعيته للعمل كما لا بد أن تعكس قيم المؤسسة التعليمية التي نسعى لإرسائها.

الرسالة

هي وصف مختصر للأسس التي ستستند إليها المؤسسة لتحقيق الرؤيا، وتعبر عن القيم الرئيسة للمؤسسة، فهي وصف لفلسفة إجراءات تنفيذ الرؤية، وتوحي للمعنيين بأن نشاطات المؤسسة اليومية التي تقوم بها تعمل على تحقيق رؤيتها بطريقة مخططة وهادفة، الأمر الذي يستثير دافعيتهم ويوحد إحساسهم المشترك تجاه الأهداف المنشودة، وتتضمن الرسالة الإجابة المباشرة أو غير المباشرة عن الأسئلة الآتية:

لماذا وجدت المدرسة؟ من المستفيد؟ ما القيم التي تسعى لتحقيقها؟

يجب التأكيد على أن الرؤية والرسالة تصاغان بمشاركة كادر المدرسة ولا يجوز أن يكتبها شخص واحد، وذلك لحشد جهود جميع المعنيين من أطراف العملية التعليمية التعلمية في المدرسة للإسهام في تحقيق النتائج المرجوة (الطويسي وآخرون، 2015).

وقد يتم التعبير عنها بالوصايا، فمثلًا قد تحتوي الرسالة على: مدرسة خالية من العنف والعقاب البدني، وترحب بمشاركة أولياء الأمور، وتعمل على توظيف التكنولوجيا لتحسين تعلم الطلبة.

إن ما تحتويه هذا الرسالة ليست أهداف وإنما إجراءات ستطبقها المدرسة لضمان تحقيق رؤية المدرسة.

أسس صياغة الرسالة

لا بد أن تتوفر مجموعة من الخصائص في رسالة المدرسة حتى تكون ناجحة ومؤثرة ومن أهمها ما أشار له المحمدي (2022):

تفيد وبشكل واضح في تنفيذ الأنشطة التي تمارسها المؤسسة التعليمية.

تشكل أساساً تنطلق منه لتحقيق رؤية المؤسسة التعليمية وتوجهاتها المستقبلية.

تكون مختصرة بالدرجة التي تكون واضحة وتدل على مضمونها وتبقى عالقة في أذهان كادر المؤسسة التعليمية.

قابلة للتطبيق وليس شعارات نظرية، وأن تكون قادرة على بناء جسور الثقة في تعاملها مع جميع عناصر العملية التعليمية.

تنسجم مع الأفكار الجوهرية للمدرسة وتتناغم مع القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع.

تكون واقعية مما يسمح بتحقيق أهداف وتوقعات عالية، وتمتلك القدرة بتوليد الانطباع بأن المؤسسة التعليمية ناجحة ومتميزة.

تكون مرنة ديناميكية وتسمح بإجراء التعديلات لمواكبة المستجدات في اتجاهات النمو المستقبلية.

يشارك في صياغتها أكبر عدد ممكن من الكادر التربوي.

أهمية صياغة الرسالة

لوجود الرسالة في المؤسسة التعليمية أهمية تتمثل فيما أشار له بني مصطفى (2017):

تساعد على تعريف جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية بهوية المؤسسة التعليمية وفهم اتجاهات النمو الخاصة بها.

تساهم في بناء اتجاهات إيجابية في المؤسسة التعليمية.

لها دوراً كبيراً في بناء المنهجيات والمعايير التي يمكن الاستناد إليها في الاختيار من بين البدائل الاستراتيجية.

يتم بالاعتماد على الرسالة في بناء أهداف وغايات المؤسسة السامية.

ضمان الاتفاق على غايات المدرسة.

تمثل الرسالة الواضحة أهم أسباب تميز ونجاح المؤسسة.

الأهداف السامية

تمثل الأهداف عنصر رئيسي لعمليات التخطيط في المؤسسات التعليمية، وهي تعكس الجهود والأنشطة التي تقوم بها المدرسة، ويتم تحديد الأهداف في صورة مجموعة من الأهداف العملية التشغيلية المحددة والقابلة للقياس، والمرتبطة بفترة زمنية معينة مما يساعد في تحليلها، وتحديد الأهداف ما هو إلا ترجمة لرؤية المدرسة، فالأهداف هي التي تحدد توجهات المؤسسة التعليمية، وتعكس مدى قدرتها على التفاعل مع بيئتها الداخلية والخارجية، وبالتالي لا بد من توضيحها لمن يقوم على تحقيقها، وتستخدم لخلق الالتزام بين عناصر العملية التعليمية.

والأهداف السامية تسمى أحياناً الأهداف النبيلة أو الأهداف العليا وهي تلك الأهداف التي تحتاج إلى فريق لتحقيقها وترتبط بالمثل والجوانب الإنسانية التي يتفق عليها كل الناس، وقد ترتبط بالجانب الأخلاقي والفوائد والمصالح التي ستحققها المؤسسة للمستفيدين من خدماتها أو مجتمع المؤسسة التعليمية، وقد تبرز من خلال بيان غايات المؤسسة المرتبطة بالمستفيدين، وهذا النوع من الأهداف هو مطلب لكل مؤسسة تربوية تعليمية بغض النظر عن مواردها ومدخلاتها (الطويسي وآخرون، 2016)،وتبرز أهمية الأهداف السامية في المؤسسة التعليمية من حيث:

ربط عناصر التخطيط بمصالح وحاجات المستفيدين الحقيقية، واحترام قيمهم الإنسانية.

تعد موجهًا لاتخاذ القرارات الأخلاقية: فالقرارات مرتبطة بالأهداف ومستمدة منها، وذلك لأن الأهداف التي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقها هي الأساس للقرارات المناسبة للمواقف التي تواجهها، كما أنها تفسر مدى تأثر المؤسسة التعليمية بالبيئة المحيطة.

تساعد في مستوياتها العليا على وضع الغايات في مختلف المستويات، وتساعد جميع المعنيين على التعرف على التوجهات الأخلاقية للمؤسسة، واهتمامها بتلبية حاجات المستفيدين.

تساهم الأهداف السامية في تعزيز الثقة والالتزام، واحترام قدرات الأفراد والتوجه لإفادتهم والعمل على تعزيز رفاههم المهني.

تسهم الأهداف السامية في تعزيز الترابط والعمل الجماعي والتكافل المهني والاحتراف.

خصائص ومعايير الأهداف السامية

قليلا ما نجد أدبًا نظريًا مختص بالأهداف السامية، فهي من حيث المبدأ تعد كغيرها من الأهداف، ويبين الهدف الفجوة بين الواقع والمأمول، ويعبر الهدف عن أمل تسعى المدرسة لتحقيقه، وهو عبارة عن نتيجة تشغيلية يجب تحقيقها خلال فترة زمنية قصيرة، وبالتالي لا بد أن تتصف بمجموعة من الخصائص والمعايير، كما ورد في (بني مصطفى، 2017):

قابلة للقياس الكمي: وذلك بوضع مقاييس وطرق وأساليب كمية تساعد في الوصول إلى بعض المؤشرات والنتائج التي تدل على تحقيق الأهداف.

مرنة: وذلك بقدرتها على التكيف مع التغيرات والمستجدات في البيئة المدرسية، وتكون المرونة في إطار محدد للتعديل، فقد يكون التغيير في مستوى الهدف وليس في طبيعته.

واضحة ومفهومة: ويتمثل ذلك بصياغة الأهداف بكلمات سهلة ومفهومة، وأن تكون محددة ودقيقة الصياغة بحيث تشكل فهمًا موحدًا للجميع، وأن تصاغ على شكل نتائج متوقعة.

متكاملة متوازنة: وذلك بإخفاء صور التناقض بين الأنشطة والقرارات في مختلف المستويات الإدارية.

المشاركة والقبول: وذلك بأن يتم وضع الأهداف بمشاركة جميع عناصر العملية التعليمية، وأن لا ينفرد القادة بصياغتها بما ينسجم مع تفضيلاتهم.

التحفيز: بحيث يتم وضع الأهداف في مستوى تحفيزي، وتكون مرتفعة التوقعات لتثير الأفراد وتحثهم على الأداء المتميز.

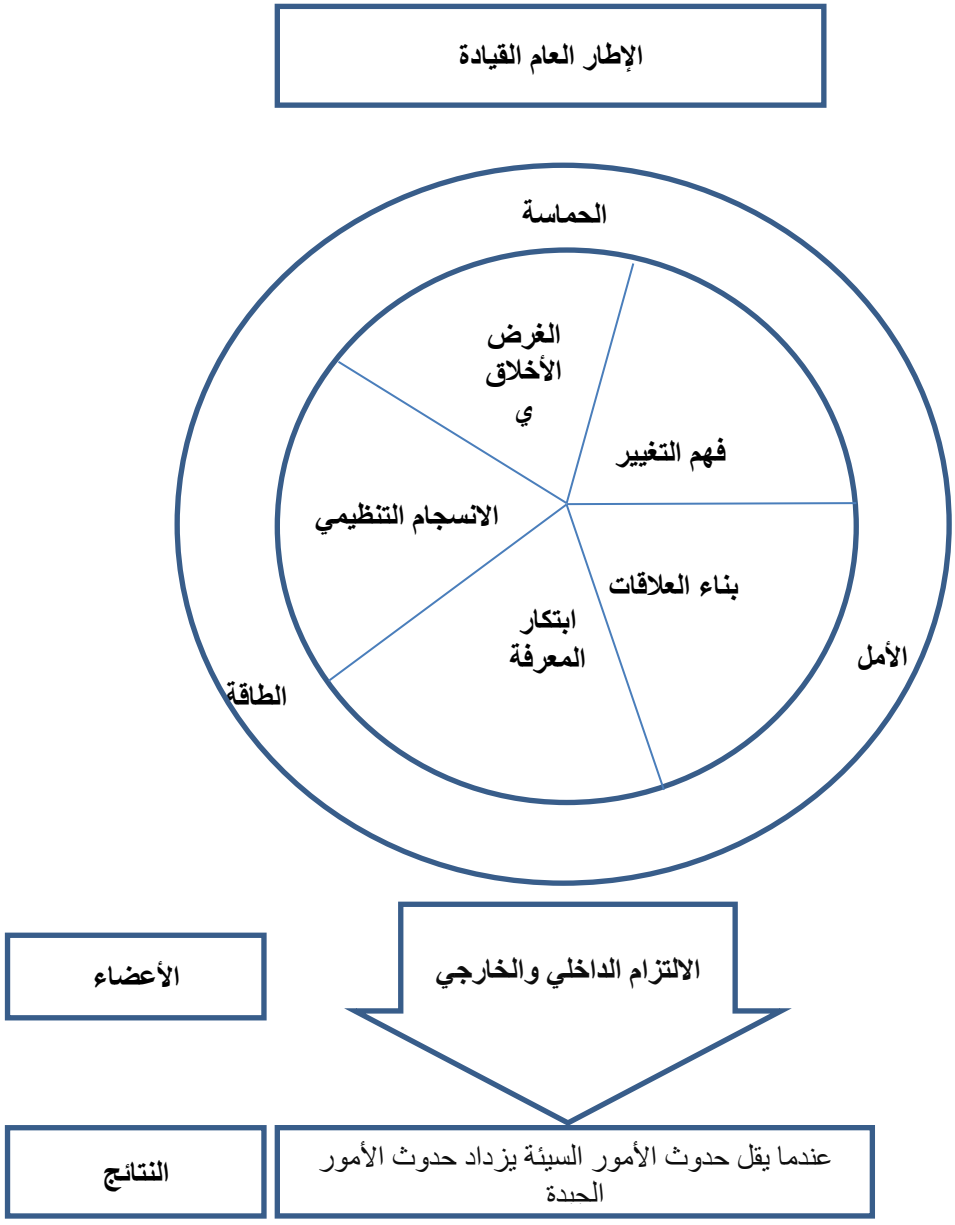
الملائمة: بأن تتناسب الأهداف مع الغرض العام للمدرسة والذي يتم التعبير عنه في الرسالة، وبالتالي كل هدف لا بد أن يعكس الخطوات لتحقيق غايات المدرسة.

التوافق مع الظروف المحيطة بالمدرسة: بحيث لا تتعارض الأهداف مع الظروف الداخلية أو الخارجية للمدرسة.

1 - 5 الإطار العام للقيادة التعليمية

الإطار العام للقيادة

هناك العديد من التصورات حول الإطار العام للقيادة، إلا أن القيادة التربوية والتعليمية لها طابع خاص، أشار له مايكل فولن (Michael، 2009) في كتابة قيادة ثقافة التغيير، ويعد هذا الإطار من أكثرها انتشاراً وتطبيقًا، وهذا لا يمنع من أن هناك مجموعة حديثة من النظريات والاستراتيجيات والمعارف التي تساعدنا في مواجهة المشكلات المعقدة التي لا يوجد لها حلول سهلة، ويساعد هذا الإطار في إيجاد عقلية متجددة، ووضع إطارٍ عامٍ للتأمل والتفكير بقيادة التغيير المعقد بقوة أكبر من أي وقت مضى، ويلخص الشكل التالي الإطار الذي أشار له فولن:



ويشير الاطار العام إلى العناصر الخمسة لقيادة التغيير والتي يمكن توضيحها لبيان أهمية التغيير الإيجابي:

1. الغرض الأخلاقي: ويعني العمل بنية إحداث تغيير إيجابي في حياة الموظفين، والجمهور، والمجتمع، إن هذه قيمة واضحة، يستطيع الكثير منا أن يميزها، وقد تنشأ أمور لا يمكن تجنبها لتكشف لنا عن مدى أهمية الغرض الأخلاقي للقادة، لهذا لا بُدَّ من توجيه القادة

ليصبحوا أكثر فعالية في الأوقات الصعبة، إن الغرض الأخلاقي ضروري جداً لتحقيق نجاح طويل الأمد في جميع المؤسسات.

2. فهم التغيير: من الضروري للقادة أن يتفهموا عملية التغيير، فالغرض الأخلاقي دون فهم التغيير يقود إلى قتل الأخلاق، إضافة إلى ذلك، فإنَّ القادة الذين يجمعون بين الالتزام بالغرض الأخلاقي، وتفهم تعقيدات عملية التغيير، لن يكونوا فقط ناجحين، بل إنهم سيكتشفون مزيداً من أعماق الغرض الأخلاقي، إنَّ فهم عملية التغيير تدعو إلى الحيرة؛ فغالبية النصائح الواردة في كتب الإدارة متناقضة، وعامة، ومربكة، وغير عملية، وفيما يأتي سنة إرشادات تزود القادة بأساليب واقعية وغير مألوفة للتفكير في عملية التغيير:
   - ليس التجديد هو الهدف الأساس.
   - لا يكفي أن تكون لدينا أفضل الأفكار.
   - قدر الصعوبات التي واجهتها في البداية عندما جربت شيئًا جديداً (يعرف هذا بمنحدر التطبيق).
   - وضع مقاومة التغيير بصفتها التسلح بالإيجابية.
   - إعادة التثقيف هو اسم جديد لعملية التغيير.
   - التغيير ليس قائمة شطب يسهل التعامل معها، وإنما هي أمور معقدة ليست سهلة.
3. بناء العلاقات: إنَّ العامل الأساسي المشترك لنجاح أيّ مبادرة تغيير، هو أن العلاقات تتحسن، فإذا تحسنت العلاقات، تحسنت جميع الأمور، وإذا بقيت كما هي، أو أصبحت أسوأ مما هي عليه، فقد ضاع الأساس، لذلك، يجب على القادة تعيين مسؤولين عن العلاقات من المجموعات المتنوعة والأشخاص المختلفين، وخاصة بمن يختلف عن القادة أنفسهم.
4. ابتكار المعرفة ومشاركتها: إنَّ العمل على ابتكار المعرفة والمشاركة فيها يوضح تطابقًا مدهشًا مع الأفكار الثلاث السابقة، فنحن نعيش في مجتمع المعرفة، لكن هذا المصطلح شائع وعام، إنَّ الدراسات النظرية والتجريبية الحديثة، للمؤسسات الناجحة، تبحث في المعنى العملي لمصطلح مجتمع المعرفة. إنَّ القادة الحقيقيين يلزمون أنفسهم باستمرار بابتكار

المعرفة وزيادتها، داخل المؤسسة وخارجها. ومما يثير الدهشة هو كيف ترتبط المعرفة ارتباطًا وثيقًا بالقضايا الثلاث السابقة؟

- لن يتشارك الأفراد بالمعرفة تطوعيًا ما لم يشعروا بالوازع الأدبي والأخلاقي، ليقوموا بذلك.
- لن يتشارك الأفراد بالمعرفة، إلا عندما يكون من مصلحة التغيير الفعَّال أن تتم عملية تبادل المعلومات.
- إنَّ وجود بيانات دون بناء العلاقات يؤدي إلى وجود "تخمة" في المعلومات، أو بعبارة أخرى" إن تحويل المعلومات إلى معرفة هو عملية اجتماعية"؛ لذلك فإنك تحتاج إلى العلاقات الجيدة. لكننا نحتاج إلى غرض أخلاقي وفهم عملية التغيير، وإلى العلاقات الجيدة، إذا أردنا أن نبتكر المعرفة ونتشارك بها.

5. الانسجام التنظيمي وتعزيز الترابط: إن كل هذه المركبات تترك الأفراد على حافة التشوش أحيانًا إن لم يكن هناك انسجام تنظيمي وترابط يعزز التعاون ويشجع على الإبداع والابتكار، ومن المهم أن تكون على تلك الحافة؛ حيث يوجد الإبداع مع ضرورة الحرض بأن مواضع الإبداع قد تحتوي على الفوضى أحيانًا، لذلك فإنَّ القادة الفعَّالين يتحملون درجة من الغموض في سبيل تحقيق التدفق الإبداعي، ولكنهم عندما يحصلون على ما يريدونه ومجموعتهم سرعان ما يسعون نحو الترابط ويحافظون عليه. إنَّ القيادة في ثقافة التغيير تكون صعبة، بسبب شيوع عدم التوازن، ولكنها ذات قيمة عالية عندما تكون هذه القيادة قادرة على تعزيز أنماط الترابط والانسجام.

إنَّ الغرض الأخلاقي يتعلق بالاتجاه والنتائج؛ وفهم التغيير، وبناء العلاقات، وبناء المعرفة التي تواجه التعقيدات، واستكشاف أمور جديدة خلال رحلة العمل، واستخلاص أنماط للترابط، جديرة بالمحافظة عليها. علمًا أن العناصر المذكورة سابقًا لا تتصف بالثبات.

وهناك مجموعة أخرى متألقة من السِّمات الشخصية التي يتصف بها القائد الفعال هي: "الطاقة، الحماسة، الأمل"، إذ يستطيع القائد المفعم بالطاقة، والحماسة، والتفاؤل أن "يجد غرضًا

أخلاقيًا أكبر في نفسه، وأن يكرس نفسه للتغيير، وأن يقوم ببناء العلاقات وابتكار المعرفة بشكل طبيعي، وأن يسعى نحو الترابط لتعزيز الغرض الأخلاقي.

وبالنظر إلى الجانب الحركي من الجهة الأخرى، يمكننا معرفة أن القائد الذي يتمتع بهذه العناصر الخمسة لن يقاوم الإحساس بالطاقة والحماسة والأمل، كما أنه سيعمل بحماسة شديدة وطاقة عالية وأمل كبير.

يُشعر القائد الفعال الأفراد بإمكانية معالجة أكثر المشكلات صعوبة، وحلها بطريقة إيجابية مثمرة، إنه مفعم بالأمل دائمًا، ويبث في الآخرين الإحساس بالتفاؤل، وعدم الاستسلام في مواصلة العمل لتحقيق الأهداف السامية. وستنتقل "عدوى" حماسه وثقته (وليس يقينه) بسهولة إلى الجميع، ويعد القائد الفعال "معديًا" عندما يطبق جميع القدرات القيادية الخمس عمليًا في سلوكه اليومي.

1 - 6 أنماط القيادة التربوية

أنماط القيادة التربوية

وللقيام بوظائف القيادة؛ فإنَّ القائد يتبع ويتبنى نمطًا لقيادته التربوية، وبشكل عام وبناءً على النظريات السابقة في القيادة فإنه يمكن تصنيف أنماط القيادة إلى ما هو آتٍ:

القيادة الديمقراطية

هو الأسلوب الذي يعتمد على المشاركة في هذه العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه، وتفويض السلطة التي تُشبع حاجاتهم، وتسمح لطاقاتهم الكامنة داخلهم بالانطلاق، وحل مشكلاتهم، ومشاركتهم باتخاذ القرارات، يمكن القول إنها قيادة تشاركية، وهو من أكثر أساليب القيادة السائدة اليوم وأكثرها فعالية. وهذا النمط يشرك الجماعة في اتخاذ القرارات حيث يتوقع أن تتبنى الجماعة المشاركة في اتخاذ القرارات الأهداف المبتغاة منها، وأيضاً هذه النمط يوفر جواً من الحرية يسمح بارتفاع المعنويات والتواصل بين العاملين وتبادل المعلومات والتعاون، ويسمح بالمرونة والتعلم بالقدوة من القائد. ويعتمد هذا الأسلوب على اشتراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات فيما يخصهم من أعمال، ويمارس فيه القائد إشرافًا عامًا لتحفيز الأفراد وزيادة الإنتاجية، ويعتمد على أسلوب التأثير أكثر من استخدام السلطة الرسمية في تحريك المرؤوسين، وزيادة التفاعل المباشر والمستمر بين القائد والمرؤوسين (Al-Fahad،Al-Hajri، Al-Qahtani and، 2013). وقد أشار حمادات (2006) إلى مميزات النمط الديموقراطي في القيادة على النحو التالي:

رفع الروح المعنوية للعاملين.

تحقيق التماسك الاجتماعي.

تنمية الإحساس بالانتماء للجماعة.

تحقيق الاستقرار النفسي والأمان.

تنمية القدرة على الابتكار.

تفعيل القرارات والالتزام بتنفيذها.

تكوين اتجاه إيجابي نحو القائد.

زيادة الإنتاج.

أما سلبيات هذا النمط فتتمثل في تنازل القائد عن بعض مهامه الرئيسة التي يفرضها منصبه، كما يمكن أن يركز على العلاقات الإنسانية أكثر منها على الإنتاج.

القيادة التسلطية(الديكتاتورية)

وهذا الأسلوب عكس نمط الديمقراطية في القيادة، وهو من أنماط القيادة السلبية، العنيفة والمتشددة، والمتسلطة، القائمة على إصدار الأوامر الصارمة، ويفرض على مرؤوسيه قبولها، ويستخدم فيه القائد بدرجة كبيرة العقاب والتخويف، وممكن أن يستخدم فيه القائد أسلوب المراوغة أو المناورة وهو أن يجعل المرؤوسين يعتقدون بأنهم قاموا بالمشاركة في اتخاذ القرار بينما هو بنفسه من قام بصنع هذا القرار. إن القائد الديكتاتوري لا يتمتع بولاء من جانب المرؤوسين، ولذلك فهم ينصاعون للأوامر في حالة وجود فوق رؤوسهم بخنوع ويهملون العمل لدى غيابه. وغالباً ما نجد أن جماعة العمل تحت سيطرة هنا القائد موزعة إلى جماعات عدة: بعضها يقترب من القائد وبعضها يلوذ بالصمت، والآخر يتمرد عليه، لذلك لا نجد هنا أي نوع من أنواع التكامل؛ لأنه يصعب تماسك هذه الجماعات فيها. Wegener،(Lori ، 2004). ويقوم القائد بإصدار الأوامر المحددة وطلب الإذعان والولاء من مرؤوسيه، والتأكيد على إنجاز العمل وممارسة الرقابة عن كثب واتخاذ القرارات الفردية دون مشاركة المرؤوسين، ويهدد باستخدام السلطة لفرض النظام. وقد أشار حسان والعجمي (2007) إلى مجموعة من الخصائص التي يتميز بها القائـــد التسلطي منها قوة الشخصية، وحب التحكم والسيطرة، وحب المظهرية في جميع المواقف، وعدم التراجع في قراراته حتى لو كان على خطأ، ولتفرقة في المعاملة بين العاملين. ومع أن هذا النوع من القيادة يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الإنتاج، إلا أنه يتميز بانعكاس آثار سلبية كبيرة على شخصية الأفراد، ويظل تماسك العمل مرهوناً بوجـــود القائد، فإذا ما غاب القائد انفرط عقد المجموعة، واضطرب العمل (أسعد، 2004). وعلى الرغم من إمكانية نجاح هذا الأسلوب الدكتاتوري في بعض المواقف فإنَّ له بعض السلبيات منها (حسين، 2004):

انخفاض الروح المعنوية للمرؤوسين.

تولد الكراهية والعداء بين القائد والمرؤوسين.

إضعاف روح المبادرة والابتكار.

ضعف الاتصال الصاعد والتفاهم المتبادل.

ضعف ولاء التابعين للقائد.

ارتفاع نسبة التذمر والشكاوى والغياب.

القيادة البيروقراطية

وهو النمط الذي يرفض فيه القائد التجديد، أو الخروج عن المألوف ورفض الأساليب غير المعهودة، وذلك بعد استماع القائد لمرؤوسيه والتفكير معهم، ورفض أفكارهم المتجددة غير المألوفة حتى لو كانت تهدف للتطوير والتجديد. وغالباً لا يشعر فيه المرؤوسين بالرضا، حيث تدار المدرسة في أجواء الأمر والنهي تحت طائلة العقوبة لأية مخالفة للتعليمات الصادرة عن القيادة التي تنفرد بالرأي وتتعصب لوجهة نظرها، وتبرمج العمل على صورة خطوات ينبغي عدم الخروج عنها، حيث لا يوجد مجال لاجتهاد أو مقترحات من جانب القاعدة. ولربما كان أفلاطون قد أوحى في جمهوريته بهذا النمط عندما اعتبر الناس طبقات بعضها خلق لينفذ وبعضه خلق للقيادة، وكان أفلاطون يعتقد أن القائد يولد بالفطرة قائداً متهيئاً للحكمة في تصوراته وقراراته، لذلك فمن العبث أن يأخذ بوجهة نظر التابعين الذين لا يتجاوزون ظلال الحقيقة إلى جوهرها بأي حال من الأحوال (طرخان، 2004)

القيادة المتساهلة أو غير الموجهة

كما يطلق على هذا النمط القيادي مصطلح النمط الفوضوي، لأن القائد يتخلى عن دوره في التوجيه وتحمل المسؤولية والمتابعة، فكأنه قد فوض للتابعين الصلاحيات والمسؤوليات كاملة وقام هو بدور الوسيط بإحاطة التابعين بالأهداف وإمدادهم بالمعلومات وترك المبادرة لهم في التصرف والاكتفاء بنقل صورة عن نتائج العمل إلى السلطة العليا لتتخذ قراراتها كيفما تراه مناسباً، بمعنى تبني سياسة عدم التدخل. (Sanchez ، 2002). وهو نمط إداري يتميز فيه القائد بشخصية مرحة متواضعة، لديه معلومات غنية بمجال مهنته، يحترم كل فرد من أفراد المدرسة، لا يرغب بتقييد حرية مرؤوسيه ولا يفرض عليهم رأيه ولا يفرض عليهم نمط معين، لذلك تنعدم في هذا النمط روح العمل والفريق، مما يؤدي إلى حالة من الفوضى والتسيب في المؤسسة التعليمية. (حسان والعجمي، 2004). وقد ذكر Max (2000) أنَّ هذا النمط يعتمد على عدم تدخل القائد في شؤون العمل، وترك مسئولية العمل للعاملين، وسوده الفوضى وعدم الالتزام، ويؤدي ذلك إلى ضعف احترام العاملين للقائد، وضعف الإنتاج، وضعف التماسك بين فريق العمل بالمدرسة، والتسيب والإهمال. فهنا كل شيء يخضع للصدفة حسب رأي صاحب نظرية المجال في علم النفس " كيرت ليفين " وتتردد بين

ارتفاع مستوى الإنجاز وانخفاضه دونما ارتباط بحجم النشاط؛ حيث لم يكن النشاط في مجمله موجهاً نحو الأهداف، بل إن قسماً كبيراً منه كان يضيع في تجاوز التناقضات.

كما يورد بعض التربويون أنماطًا أخرى للقيادة(طرخان، 2004)، وهي:

القيادة التقليدية: ويقوم هذا النمط على كبر السن وفصاحة القول والحكمة، ويتوقع من الأفراد الطاعة المطلقة للقائد والولاء الشخصي له، ويهتم القائد بالمحافظة على الوضع الراهن دون تغيير ويسود في المجتمعات الريفية القبلية.

القيادة الجذابة: تقوم على تمتع صاحبها بصفات شخصية محبوبة ومثالية على قوة التأثير الشخصي للقائد وعلى الولاء الشخصي له وأنسب ما تكون للزعامات الشعبية والمنظمات غير الرسمية والحركات الاجتماعية.

القيادة العقلانية: تقوم على أساس المركز الوظيفي فقط أي أن صاحبها يستمد دور القيادة مما يخوله مركزه الرسمي في مجال عمله من السلطات والصلاحيات والاختصاصات. وهو يعتمد في ممارسته للقيادة على سيادة القانون واللوائح والتنظيمات المرعية ويتوقع من الآخرين أن يعملوا نفس الشيء.

ولا بُدَّ لنا من التمييز بين نمط القيادة وأسلوبها، فإنَّ أساليب القيادة هي السلوكيات التي يجب على القائد التعامل معها في حالات مختلفة. وبالمقابل فإنَّ الأنماط هي أنظمة مختلفة أو مستويات تفكير ومنطق وتنمية ينظر الناس، وخاصة القادة، من خلالها إلى العالم. والأفراد إمّا أن تبقى في نمط واحد في حياتهم كلها، أو تنتقل من نمط إلى آخر، بالتسلسل، بينما تنضج وتتطور. وهناك أدلة على أن الأشخاص المختلفين يبدؤون بشكل طبيعي بأنماط مختلفة اعتماداً على درجة نضجهم.

هناك أساليب كثيرة من القيادة حالياً كالقيادة التسلطية التي تركز على القوة والمكانة، والقيادة الكاريزمية أو التأثيرية؛ حيث إنها تركز على الصفات الفريدة المحيطة الكاريزما. وأسلوب القيادة التعددية التي تدور حول اتخاذ القرار الجماعي، فهذا الأسلوب يقيّم آراء الآخرين. وقد أكد العلماء أن القادة الفعّالين يغيرون أساليب قيادتهم لمناسبة الوضع؛ ولذا فإن أسلوب القائد يتغير مع الظروف التي يواجهها ومع البيئة التي هو فيها، ليس فقط من الممكن للقادة تغيير أسلوب قيادتهم بل ينبغي عليهم ذلك اعتماداً على الحالة التي تكون في متناول اليد.

1 – 7 طور نمط قيادتك

كيف تختار وتطور نمط القيادة الخاص بك كقائد؟

أي نوع من القادة تريد أن تكون؟ وربما أكثر أهمية، كيف ستكون أكثر فعالية كقائد؟ أي نمط من أنماط القيادة سيكون الأكثر فائدة لمدرستك، وسيسمح لك بأن تكون أفضل قائد يمكن أن تكونه؟ إن معظم القادة الحقيقيين يستخدمون مجموعة من أنماط القيادة، من الممكن أن يكون الإسكندر الأكبر قائداً بالفطرة، ولكن كم التشابه بينك وبين الإسكندر الأكبر؟ ويتعين على جميع القادة، حتى القادة الكبار، أن يتعلموا كيف يقودون، وأن يضطروا إلى تطوير مهاراتهم على مدى فترة من الزمن. ويمكنك أن تفعل نفس الشيء، خاصة إذا كان لديك فكرة واضحة عما تعتقد أن القيادة تدور حوله، وإذا كان لديك نماذج جيدة للتعلم منها.

وفيما يأتي بعض النقاط الهامة التي يمكن القيام بها لاختيار وتطوير نمط القيادة الفعال الخاص بك التي أخذت من (المنتدى العربي لتطوير الموارد البشرية، 2022):

ابدأ بنفسك

استخدم ما تعرفه عن شخصيتك، وكيف مارست القيادة في الماضي. لا يتعين على أي من هذين الخيارين تحديد ما تختاره الآن –يمكن للناس أن يتغيروا، خاصة إذا كانوا يعتقدون أن ما فعلوه من قبل كان غير فعال أو غير متسق مع قيمهم –ولكن من المهم أن تكون صادقًا مع نفسك حول من أنت. هذا الصدق له جانبان:

أولاً، كن واضحا مع نفسك حول ماهية ميولك الطبيعية ومواهبك. إذا كنت تريد أن تكون قائداً تعاونيًا، لكنك تميل إلى إخبار الناس بما يجب فعله، فعليك أن تعترف بذلك وتفكر في طرق لتغييره. إذا كنت تريد أن تكون قائداً توجيهًا، ولكنك تواجه مشكلات في اتخاذ القرارات، فأنت بحاجة إلى التعامل مع هذه المسألة. لا يمكن لأي شخص أن يكون شخصًا جذابًا، ولكن يمكن للجميع تقريباً تعلم استخلاص وتوصيل رؤية تعكس آمال واحتياجات مجموعة ما. إن معرفة من تكون أنت هي الخطوة الأولى نحو اختيار النمط وفهم ما عليك القيام به لاعتماده. أن تكون صادقًا مع نفسك حقًا مهمة صعبة. بالنسبة لمعظمنا، قد يستغرق الأمر بعض الوقت مع مستشار أو صديق موثوق به أو الرغبة في سماع التعليقات من الزملاء وزملاء العمل أو أفراد العائلة. كما يتطلب الأمر أيضًا إجراء تقييم ذاتي صادق، مما يعني التخلص من الدفاعات ومواجهة حالات عدم الأمان والاستقرار. بعض الأسئلة التي قد تطرحها على نفسك للبدء:

– ما مدى رغبتي في أن أكون متحكماً ومسيطراً؟ (عندما تكون في سيارة، هل تشعر بعدم الارتياح إذا لم تكن تقود السيارة، بافتراض أن السائق معه رخصة سواقة؟ هل تسمح لشخص آخر أن يقوم بطلب الطعام لك في مطعم؟ إذا كنت تقوم بتدريس صف ما، فهل ستكون محاضرة؟ هل ستتبع الظلال التي كانت مثيرة للاهتمام لأعضاء الصف؟ هل هناك طريقة صحيحة للقيام بكل شيء؟ إذا كانت إجاباتك على هذه الأسئلة هي نعم، لا، نعم، لا، نعم، ربما لديك حاجة كبيرة للتحكم والسيطرة على الأشياء).

ما مدى استعدادي للوثوق بالآخرين للقيام بوظائفهم؟ (هل أنت لا تشعر بالأريحية من فكرة تفويض العمل، بحيث تحاول فقط أن تفعل ذلك بنفسك؟ هل تخبر الناس بالضبط كيف تفعل الأشياء، حتى عندما يكون لديهم خبرة القيام بها؟ هل تعتقد أن المشرفين يجب أن تنفق الكثير من وقتهم في التحقق من عمل أولئك الذين يشرفون عليهم؟ "نعم" إذا كانت هي إجابتك على هذه الأسئلة، فقد تعني أنك لا تملك الكثير من الثقة في الآخرين

كيف أنا صبور (مدى صبري)؟ (إذا كان شخص ما يواجه مشكلة في القيام بشيء ما، فهل تفعل ذلك من أجله فقط؟ هل تقاطع تعليقاتك قبل أن ينتهي الآخرون من التحدث؟ هل تريد انتهاء المناقشة لأنك تريد البدء في القيام بشيء ما؟ إذن، فالصبر قد لا يكون أعظم الفضائل الخاصة بك.

كيف أنا منظم (مدى تنظيمي)؟ (هل يمكنك العثور دائماً على كل ما تحتاج إليه دون الحاجة إلى البحث عنه؟ هل مكتبك نظيف؟ هل ملفاتك أبجدية ومرتبة؟ هل كتبك أبجدية؟ هل لديك مكان لكل شيء تقريباً؟ هل تصل دائما في الوقت المحدد، وتكاد لا تفوت أي موعد؟

ما هي مدى جودة مهاراتي في التعامل مع الأفراد في العمل؟ (هل أنت مرتاح مع الأشخاص الآخرين؟ هل يبدو الناس مرتاحين لك؟ عندما تكون مع الآخرين، هل تقضي معظم وقتك في التحدث؟ الاستماع؟ هل يسعى الأشخاص إليك للحصول على المساعدة أو النصيحة؟ هل يعتبرك الناس قاضٍ جيد، وهل تم إثبات ذلك من خلال خبرتك؟ هل تحاول النظر في احتياجات الآخرين ومشاعرهم في أي قرار؟

من الواضح أن هذه الأسئلة القليلة هي مجرد بداية، ولكن ينبغي عليهم مساعدتك في التفكير في بعض قضايا القيادة المهمة. على سبيل المثال، إذا كانت لديك حاجة كبيرة للتحكم، فهذا لا يعني أنه لا يمكنك أن تكون قائداً تعاونياً، ولكن هذا يعني أنه سيتعين عليك تعلم بعض السلوكيات الجديدة، وربما طريقة جديدة تماماً للنظر إلى الأشياء. إذا لم تكن منظماً بشكل جيد، فهذا لا يعني أنه لا

يمكنك أن تكون مديراً جيداً، ولكن عليك أن تجد استراتيجيات لإبقائك على رأس كل شيء. كما عليك أن تعترف وكن صادقًا مع معتقداتك. إذا كان لديك التزام فلسفي حقيقي بأسلوب قيادة معين، فمن الأسهل عليك تغيير سلوكك ليتناسب مع هذا النمط بدلًا من العيش مع معرفة أنك تخون مبادئك.

فكر في احتياجات المدرسة.

يجب أن يكون هناك ائتلاف مجتمعي لديه قيادة تعاونية، أو أنه سينهار وسط قضايا النفوذ والاتهامات بالتمييز؛ فالمنظمة التي تستجيب للحالات التي يتعين فيها التصرف بسرعة – كتدخل فريق طبي طارئ، قد تحتاج إلى المزيد من القيادة الحاسمة والتوجيهية. قد يكون لبعض المجموعات رؤية متحمسة، لكن لا تملك المهارات العملية–الإدارة المالية، الجدولة، وما إلى ذلك –لتحقيق ذلك.

يمكنك تكييف معظم الأساليب لمعظم المواقف، ولكن لا تتجاهل الاحتياجات الحقيقية للمنظمة في الحسابات الخاصة بك. قد تحتاج إلى ممارسة أسلوب مختلف في البداية من الأسلوب الذي تريد أن تتخذه على المدى الطويل، ومن أجل حل المشاكل في المنظمة، أو جلب الأشخاص على متنها. ففي بداية هذا القسم، على سبيل المثال، ربما كان مدير المدرسة قد حقق نجاحًا أكبر إذا كان قد بدأ بإجراء تغيير بسيط للغاية وتحرك بشكل أبطأ في الدور والفلسفة التي كان يريدها.

راقب وتعلم من القادة الآخرين.

فكر في كيفية قيام القادة الذين عملت معهم بممارسة القيادة. ما هي أساليبهم، وهل كانت فعالة؟ كيف تعاملوا مع أنواع مختلفة من المواقف؟ كيف كان ما يقومون يجعلك أنت والآخرين تشعرون؟ حاول مشاهدة الآخرين أثناء العمل، وتحدث معهم عن كيفية رؤيتهم لما يفعلون. ما الذي يعجبك في طريقة عملها؟ ما الذي لا يعجبك؟ ماذا يمكن أن تدمجه في طريقتك الخاصة؟

أوجد معلماً ومرشداً. إذا كان هناك قائد تعجب به بشكل خاص، وهذا الشخص يمكن الوصول إليه (قد يواجه نيلسون مانديلا مشكلة في التناسب معك)، تحدث معه حول قضايا القيادة –حول كيفية إدراكه لما يفعله، وكيف يتعامل مع مواقف معينة ولماذا؟ فمعظم الناس، وخاصة إذا كانوا قادة جيدين واعيين بما يفعلونه ولماذا يرحبون بفرصة مساعدة الآخرين على تطوير مهاراتهم القيادية؟

استخدم البحث على القيادة.

هناك الكثير من الموارد المتاحة للقادة وعلى كل من الجانب النظري وممارسة القيادة. ويتم تضمين الكثير في نهاية هذا القسم، وهناك مضيفين آخرين يمكن أن تجد نفسك بينهم. سوف يعطونك المزيد من الأفكار حول أساليب القيادة ويساعدونك على تحسين تفكيرك حول القيادة وما نوع القائد الذي تود أن تكونه.

ثق بما تقوم به

إذا كنت تفكر في ذلك بعناية، وتؤمن بالطريقة التي تمارس بها القيادة، فسيتم عرض ذلك على الآخرين، فإذا كنت تؤمن بنفسك، فسيؤمنون بك أيضاً.

كن مستعداً للتغيير

على الرغم من أن هذا قد يبدو على خلاف مع ما ورد أعلاه، إلا أنه ربما يكون العنصر الأكثر أهمية للقيادة الجيدة. بغض النظر عن مدى جودة أدائك، فهو ليس مثالياً –فهو لا يحدث أبداً ولن يكون أبداً. كن مستعداً لتجد لنفسك أو تسمع من الآخرين السلبيات وكذلك الإيجابيات، للنظر فيها بعناية وموضوعية، وإجراء تصحيحات إذا لزم الأمر. بهذه الطريقة، لا يمكنك أن تصبح قائداً جيداً فحسب، بل ستستمر في كونك قائداً جيداً.

القيادة التربوية وقيادة المدرسة

تعرف القيادة التربوية بأنها قدرة القائد التربوي على توجيه سلوك الأفراد بطريقة فعالة تؤثر في تفكير الآخرين، وتحقق التفاعل الاجتماعي بينهم، وترفع من مستوى أدائهم، في ظل بناء الجماعة والمحافظة على تماسكها، وعادة ما تكون هذه القيادة مسؤولية المدراء الذين يقودون العمليات التعليمية. والمدير الناجح هو القائد وهو أساس نجاح العملية التربوية، وذلك لما له من دور إيجابي كبير في إنجاح التفاعل الايجابي بين المرؤوسين من خلال اتباع أنماط قيادية فعالة، لها تأثير على نجاح المؤسسة التعليمية؛ حيث تمثل القيادة التربوية والإدارة المدرسية أهمية كبرى في نجاح العملية التعليمية (Gallmeier،1992)

وللقيادة التربوية وظائف مهمة لنجاح أي مؤسسة تربوية تعليمية وهي تقديم الدعم للمعلمين للتخطيط بشكل فعال، وتقوية البرامج التعليمية لتطوير البرامج التعليمية الفعالة، لضمان نجاح تعلم الافراد، وخاصة في السنوات المبكرة والنهوض الإيجابي بالإدارات التربوية، ضمن إطارات تعلم متعددة، وذلك بتشجيع التفاعل والتعاون بين المعلمين وتوجيههم بتقديم توجيهات للمناهج الدراسية. (Bush،2008)

قيادة المدرسة School Leadership

يتلخص مفهوم قيادة المدرسة بما يأتي:

تفاعل الموقف ومتطلباته والمعلمون في المدرسة وتوقعاتهم، والقائد وسماته وقدراته، ويظهر ذلك من خلال الدالة:

القيادة = الموقف ومتطلباته × المعلمون وتوقعاتهم × القائد وسماته وقدراته

عملية التأثير التي يقوم بها القائد في المعلمين لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم للقيام بنشاط متعاون.

قدرة المدير على التأثير في سلوك الآخرين الذين يعملون معه، وتوجيه سلوكهم لتحقيق:

أهداف المدرسة.

تماسك جماعة العمل في المدرسة واستمرارها.

زيادة القدرة على دعم تعلم الطلبة.

رفع مستوى الروح المعنوية للعاملين في المدرسة (أسعد، 2004)

مصادر قوة قيادة المدرسة

يمتد قائد المدرسة قوة قيادته من مصادر عدة، وهي:

السلطة الشرعية وهي القوة المستندة إلى الصلاحيات المخولة للوظيفة التي يشغلها: سلطة منح المكافأة.

القوة القسرية: مساءلة التقصير في العمل.

القوة المبنية على الخبرة.

القوة المبنية على امتلاك مصادر المعلومات.

قوة الإعجاب بشخصية القائد (حسين، 2004)

مكونات السلوك القيادي الناجح للمدير التربوي: كي يكون قائد المدرسة ناجحاً عليه أن يظهر السلوكات التالية:

المبادرة: أي تملك المدير زمام الأمور.

العضوية: أي اختلاطه بفريق العمل بالمدرسة وتعاونه معهم.

التمثيل: أي دفاعه عن فريق العمل بالمدرسة وحسن تمثيله لهم.

التقدير: أي تأييد أعضاء فريق العمل بالمدرسة له.

التكامل: أي العمل على تخفيف حدة الصراع بين أعضاء فريق العمل بالمدرسة.

التنسيق: بين جهود أفراد فريق العمل بالمدرسة.

الاتصال: أي تبادل المعلومات مع أعضاء فريق العمل بالمدرسة.

رفع الروح المعنوية للعاملين.

تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل. Bush،(2008)

مبادئ أساسية للقيادة الناجحة للمدرسة:

اعرف نفسك وحاول دائماً أن تطورها.

كن على درجة عالية من الكفاءة في الأعمال الفنية.

ابحث عن المسؤولية وتحمل مسؤولية أعمالك.

اتخذ القرار المسموع وفي الوقت المناسب.

كُن مثلًا أعلى لمرؤوسيك.

اعرف رجالك واسع لرفاهيتهم.

طور الإحساس بالمسؤولية لدى المرؤوسين.

تأكد أن المهمة مفهومه.

درب رجالك كي يعملوا كفريق.

استخدم إمكانات مدرستك.

1 - 8 سمات القيادة

الإجراءات: اقرأ النص التالي:

المدير القائد هو المسؤول الرئيس عن تخطيط عمل الموظفين وواجباتهم ومهماتهم، ينسق بينهم، ويسهم في اختيارهم للشاعر المناسب، وفي تأهيلهم وتدريبهم مهنياً وتقنياً، وهو الذي يقوم بتوجيه التعليمات و إصدار القرارات، ومراقبة عملهم ومتابعة إنجازاتهم، وكذلك تقييم أدائهم الوظيفي وتقييم النتائج الفعلية لنشاطاتهم العملية ومن ثم مقارنتها بالأهداف المنشودة وفق الخطط المرسومة والمعايير المحددة من قبل المؤسسة، فدور المدير مهم؛ وذلك من خلال إعطاء الإرشادات والتعليمات اللازمة للكوادر، كي يقوموا بتحقيق الأهداف المتفق عليها.

أورد ماكسويل (2022) في صفحته التاسعة: "ذهب فنان إنجليزي يدعى ويليام وولكوت إلى نيويورك (1924) لتسجيل انطباعاته عن المدينة الساحرة. وفي صباح أحد الأيام، كان في زيارة لمكتب زميل سابق له عندما استحوذ عليه إلهام الرسم. وعندما رأى بعض الأوراق على مكتب صديقه، سأله: "هل لي ببعض هذا الورق؟." فأجابه صديقه: "هذا ليس ورق رسم. إنه ورق تغليف رخيص." ولأنه لم يكن يرغب في فقد شرارة الإلهام التي اندلعت في تلك اللحظة، أخذ وولكوت ورق التغليف وقال: "ليس هناك شيء رخيص إذا كنت تعرف كيف تستخدم". وعلى هذا الورق الرخيص، رسم وولكوت رسمين. وفي وقت لاحق خلال نفس العام، بيع أحد هذين الرسمين بمبلغ 500 دولار، وبيع الآخر مقابل 1000 دولار، وكان هذا مبلغًا طائلًا بالطبع في عام ١٩٢٤. عندما يكون الناس تحت تأثير شخص يفوض السلطة، فإنهم يشبهون الورق العادي بين يدي فنان موهوب. فبغض النظر عن طبيعتهم، فإنهم يمكن أن يصبحوا كنوزاً لا تقدر بثمن."

إن القيادة فن؛ والقائد العظيم كالفنان الموهوب يشاهده الناس فينجذبون إليه ويعجبون بمواهبه، وكلما زاد إعجاب أتباعه بتصرفاته وسلوكاته ومواقفه كلما أمعنوا في تقليدها، والتربوي الناجح كذلك الأمر: هو قائد في محيطه، ومثل أعلى لزملائه ومعلميه وطلابه وقدوة لهم. لذلك لا بد لنا من التعرف على السمات والصفات التي يجب توفرها في القائد التربوي الناجح.

أنواع مهارات القائد

تشير نظرية روبرت (Robert.L. kats) التي أوردتها مقبل (2018) في مجال خصائص القائد وسماته ومهاراته إلى أن هناك ثلاث أنواع من المهارات الأساسية يجب أن يتمتع بها القائد التربوي الفعال، وهي مهارات تقنية فنية ومهارات إنسانية ومهارات تصورية:

المهارات الفنية technical skills: ويقصد بها تلك الطرق والأساليب التي يستعملها المدير في ممارسة عمله ومعالجة مختلف المواقف التي يواجهها، فيتطلب ذلك منه معرفة جميع النواحي الفنية التي يشرف على توجيهها، ومن أمثلة ذلك: يكون على دراية تامة بجميع تخصصات المدرسين الذين يعملون تحت قيادته، وتتضمن هذه المهارات قدراً من المعارف المتخصصة والكفاءة في استخدام هذه المعرفة بشكل يحقق الأهداف التربوية.

المهارات الإنسانية Human skills: وتعني هذه المهارات قدرة تعامل مدير/ قائد المدرسة مع الآخرين وتنسيق جهودهم وخلق روح التعاون الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفة ميولهم واتجاهاتهم وآرائهم.

إن المهارات الإنسانية ضرورية للعمل في المؤسسات التعليمية، لأن المدير لا يتعامل مع الآلات بل يتعامل مع البشر ومنه ينبغي أن يكون سلوكه وتعامله اليومي، مبني على أساس علاقات اجتماعية سليمة، أساسها التقارب والألفة.

المهارات التصورية Conceptual skills: تتعلق هذه المهارات بقدرة مدير المدرسة على إدراك التنظيم الذي يقوده وفهمه للترابط بين أجزاءه ونشاطاته، ونظرته الشاملة للأمور وتوقعاته المستقبلية، وكذلك كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في اتخاذ الحلول لها.

وتشير الدراسات إلى ضرورة تمكن الإداري التربوي، والكوادر العاملة في وزارة التربية والتعليم من مهارات أساسية من مثل: المقدرة على التخطيط، وإجادة التعامل مع الآخرين، والحوار وإدارة النقاش، والمقدرة على إدارة الوقت، وتشكيل وإدارة الفريق الجماعي، وإدارة الاجتماعات، وحل المشكلات واتخاذ القرار (أبوصعليك، ٢٠٠٨).

كما يرى ألين (Alain, 2012) أن القيادة الفعالة تتمحور حول الكفاءات الشخصية للقائد والمتمثلة في ما يلي:

-الوعي بالذات الذي يقود إلى الثقة بالنفس.

-الثقة بالنفس التي تمد القائد بالشجاعة.

-الشجاعة التي تقو د إلى المبادرة وتحمل المسؤولية.

-المسؤولية التي تتضمن النزاهة.
-النزاهة التي تسمح بإدارة الأولويات.
-بعد النظر الذي يجعل استراتيجية العمل ممكنة.

سمات القيادة

إن السمات هي العادات العقلية التي يثمنها القياديون، ويحتاجون إلى رعايتها وتهذيبها، وعندما يستخدم القادة هذه العادات العقلية في كل موقف فإنها تدعى "اتجاهات" غالباً، أي اتجاهاتهم ستحدد كيفية تعاملهم وتفاعلهم مع الآخرين، ويدرك القادة الأقوياء أن جميع ما يفعلونه يراه الآخرون من حولهم فتدل أفعالهم على اتجاهاتهم، وهذه السمات هي (الطويسي وآخرون، 2016):

1- يتميزون بالأخلاق السامية النبيلة: يؤمن القادة وغيرهم بأنهم يجب أن يكونوا مكرسين، وصادقين، وملتزمين بالأهداف السامية، وقادرين على إيصال أهمية الرؤية التربوية للأردن بصدق وعمق.
2- يتفهمون التغيير ويتبنونه ويشجعونه: يتفهمون أن عملية التغيير عملية معقدة، ويستمرون بمساعدة الآخرين على تطوير الحلول الإبداعية التي تركز على المستقبل.
3- يبتكرون المعرفة ويتبادلونها مع الآخرين: يحصلون على معلومات جديدة، ويشاركون الآخرين بها، ويحترمون قوة المعرفة، لتحسين حياة الأفراد والمجتمع.
4- يتحملون المسؤولية ويفوضون الصلاحيات للآخرين: يتحملون مسؤولية عملهم ويساعدون الآخرين على تحمل المسؤولية، ويقدرون الأعمال التي استخدموا فيها كل كفاياتهم، يساعدونهم على تطوير نقاط قوة جديدة.
5- يعززون ترابط العمل المؤسسي: ينظرون إلى ما هو أبعد من دورهم باستمرار، (إلى طرائق التعاون مع الآخرين) وغالباً ما يكون مع المديريات الأخرى في الوزارة، أو خارجها، حتى تتحقق أهداف المؤسسة بشكل أفضل.
6- يركزون على النتائج: يقيمون مدى تطابق فعالية جميع أعمالهم مع أهدافهم التي تم تحديدها.

7- يبنون العلاقات مع الأخرين: يعززون العلاقات التي تنشئ بيئة داعمة تتميز بالاحترام داخل المؤسسة، كما يشجعون علاقات الشراكة خارج المؤسسة.

مصفوفة الممارسات القيادية المرتبطة بالسمات							
موجه نحو النتائج	يبني العلاقات	يفوض الصلاحيات ويمكن الآخرين	يسعى لتحقيق الانسجام التنظيمي	يتقبل التغيير ويعززه	يبتكر المعرفة ويتبادلها	لديه غرض أخلاقي متين	السمات / المهام
يحدد الإجراءات مرتبطة بالزمن	يحدد مسؤوليات بعض الفرق الصغيرة	يشارك الجميع في تحديد الأولويات وتخطيطها	تشجع الخطة بانتقال المعلومات بشكل أفقي بين الأقسام	ضمن الخطة بعض أفكار المعارضين بعد تعديلها بما يتوافق ورأي الأغلبية	تتطلب الخطة جمع البيانات	تبرز الخطة رؤية المؤسسة ورسالتها والأهداف بشكل واضح	التخطيط العملي الاستراتيجي
يحدد في الخطة معايير ومؤشرات الأداء		يسعى لمشاركة جميع الجهات والأشخاص في التنفيذ	إبراز الدور المؤسسي من خلال التسلسل المبني على المنهجية والنظام وليس الأشخاص	عندما ترى أنّ تغيّر الظروف قد أثّر على خطّتك، تواصل مع أعضاء المديرية، وابحث عن طرق لتحديث الخطّة	تتطلب تحليل للبيانات	اعمل على أن تلبي الخطة اتجاهات وميول الموظفين وقدراتهم	
			عند إعداد خطة المؤسسة، تواصل مع الأقسام والمديريات والمؤسسات الأخرى التي تعمل في		بنيت الخطة بناء على بيانات تم مناقشتها مع الموظفين	ملتزم بالأهداف السامية وقادر على إيصال أهمية الرؤية التربوية للأردن بصدق وعمق	

مصفوفة الممارسات القيادية المرتبطة بالسمات							
موجه نحو النتائج	يبني العلاقات	يفوض الصلاحيات ويمكن الآخرين	يسعى لتحقيق الانسجام التنظيمي	يتقبل التغيير ويعززه	يبتكر المعرفة ويتبادلها	لديه غرض أخلاقي متين	السمات / المهام
			المشروعات ذات العلاقة				
اتصل بالآخرين بشكل متسلسل (منتظم حسب النتائج)	اترك للموظف المجال للتعبير عن آرائه واستخدم الفكاهة بما لا يقلل من احترامك	لا تشعر الموظف بقدرته على الانتقام من المسؤول عنه من خلالك	عندما تتجول في المديرية انقل الأخبار السارة حول نجاحات المؤسسة بشكل عام	تقبل وجهات نظرهم واطلب المساعدة في إقناعهم	اطرح الأسئلة التي تشعر الموظفين برغبتك بالمعرفة وليس امتحانهم	يستخدم مصطلحات التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة ERfKE ودورها في بناء أردن المستقبل	الاتصال
اظهر للآخرين أنك تستمتع بعملك	لا يكفي الاتصال بالموظفين الذين يقدمون لك التقارير فهناك من يعملون في المكاتب على إنجاز هذه التقارير	لا تشعر الموظف باستجوابك للمسؤول عنه بسبب شكواه		اترك للموظف الحديث بحرية عن التغيير	تابع مصادر المعرفة باستمرار وخاصة الإنترنت	تابع أمور الشكاوى بشكل سري	

مصفوفة الممارسات القيادية المرتبطة بالسمات							
موجه نحو النتائج	يبني العلاقات	يفوض الصلاحيات ويمكن الآخرين	يسعى لتحقيق الانسجام التنظيمي	يتقبل التغيير ويعززه	يبتكر المعرفة ويتبادلها	لديه غرض أخلاقي متين	السمات / المهام
اطرح الأسئلة بتسلسل من الخارج الى الداخل أو العمق	حاول تفهم لغة الجسد لدى الموظفين			وضح أسباب التغيير واطلب منهم المشاركة في بناء الآراء والأفكار	أَظْهِرْ للآخرين أنّك تحترمهم لأنّ لديْهم معرفة بموضوع ما أكثر منك، ولأنّهم يطلعونك على هذه المعرفة	أرسل رسائل لكل الموظفين تشعرهم باهتمامك بهم وبعملهم وتقديرك له	
هل تحرص على إنجاز الأعمال في الوقت المحدد دون زيادة	يوزع وقت الحديث والعمل على الجميع	لا تضيّع وقت الآخرين – فكّر بعناية فيما يعملون قبل أنْ تشغلهم عن أعمالهم بمهمات أخرى	يحدد وقتًا للاتصال وبطرق مختلفة بالأقسام الأخرى للتعرف على وسائل التوافق معهم في العمل	يحدد الأولويات بشكل مفهوم ويبين أوقاتها	يعطي الوقت الكافي والمناسب للآخرين لتعلم مهارات جديدة والحصول على بيانات ومعارف جديدة	وزع وقت الحديث والمشاركة بعدالة بين المتحدثين	إدارة الوقت
يربط الإنجازات بالوقت			يساعد الآخرين على بناء جداول وقت مناسبة ومعقولة	لديه أجندة خاصة بتنفيذ المهام قابلة للتعديل والتطوير	يعطي وقتًا كافيًا للتدرب والوصول الى مصادر المعرفة	يذكر دائمًا بأهمية الوقت وان به يحقق الناس توقعاتهم من	

مصفوفة الممارسات القيادية المرتبطة بالسمات							
موجه نحو النتائج	**يبني العلاقات**	**يفوض الصلاحيات ويمكن الآخرين**	**يسعى لتحقيق الانسجام التنظيمي**	**يتقبل التغيير ويعززه**	**يبتكر المعرفة ويتبادلها**	**لديه غرض أخلاقي متين**	**السمات / المهام**
						الحياة بل هو الحياة	
اطلب من الفريق أن يحدد قائدًا يتابع تنفيذ المهام	عزز الفريق نحو تحقيق النضوج	أَعْطِ مسؤوليات للآخرين، وتأكد أنّ لديْهم المصادر ليقوموا بعمل جيّد	حاول دائمًا بناء الفريق من الأقسام المختلفة	يتقبل وجهات نظر جميع أعضاء الفريق ويجعل من بينهم من يفر درجة معقولة من الخلاف في الرأي	يجعل في أعضاء الفريق من لديه خبرة بالبحث وجمع البيانات	توزيع الأدوار على الفريق بعدالة	**بناء الفريق**
ينوع في تخصصات ومعارف وخلفيات الفرق	يوفر الفرص المناسبة لزيادة تالف الفريق وتحقيق النضوج السريع			يتقبل التفسيرات المختلفة من أعضاء الفريق	يؤكد على توظيف البيانات وتفسيرها من وجهة نظر أعضاء الفريق	قم بإعداد كلمة تحفّز فيها أعضاء المديرية على الرؤية التربوية للأردن	
وضح للفريق أسس المسائلة والمتابعة						اشرح لموظفيك كيف أنّ العمل ضِمْنَ فريق له علاقة بِالقِيَمِ الإنسانيّة	

مصفوفة الممارسات القيادية المرتبطة بالسمات							
موجه نحو النتائج	**يبني العلاقات**	**يفوض الصلاحيات ويمكن الآخرين**	**يسعى لتحقيق الانسجام التنظيمي**	**يتقبل التغيير ويعززه**	**يبتكر المعرفة ويتبادلها**	**لديه غرض أخلاقي متين**	**السمات / المهام**
						الأساسية من التعاون والاحترام	
تلخيص نتائج الاجتماع على شكل نقاط	عندما تترأّس اجتماعاً، تحقق من الاستماع إلى كل شخص، واجعل وقت التعبير عن أفكارك محدودًا	مكن منهم من يدير النقاش أو يحضر موضوعًا محددًا لمناقشته في الاجتماع	اطلب من الجميع التعاون مع الأقسام الأخرى وتسهيل الإجراءات العائدة لهم	اطلب من المعارضين أن يفسروا ويوضحوا وجهات نظرهم ويقدموا مبرراتهم	عزز كل من يشير إلى وجود معلومات جديدة لها علاقة بموضوع الاجتماع	ابدأ الاجتماع بالحديث عن القيم والمثل التي ستحققها المشاريع والإنجازات	**إدارة الاجتماعات**
طرح الأسئلة السابرة حول موضوع الحوار	لا تجعل النقاش يصل الى طريق مسدود بل اكسر حاجز الشد بنكته ذات علاقة					بيّن لموظفيك في الاجتماع بأن عملهم يساعد على أن يكون مستقبل الأطفال جميعًا أكثر إشراقًا	

مصفوفة الممارسات القيادية المرتبطة بالسمات							
السمات / المهام	لديه غرض أخلاقي متين	يبتكر المعرفة ويتبادلها	يتقبل التغيير ويعززه	يسعى لتحقيق الانسجام التنظيمي	يفوض الصلاحيات ويمكن الآخرين	يبني العلاقات	موجه نحو النتائج
صنع القرار	العدالة بين أفراد الجهة المستهدفة بالقرار		يحترم القرار رأي المعارضة		يفوض قدر معقول من القرارات والمسؤوليات للآخرين	يشارك أفراد المؤسسة في اتخاذ بعض القرارات	يعلن للجميع آليات تنفيذ ومتابعة تنفيذ القرار
	يعلن المعايير التي تم صنع القرار على أساسها	يرتكز القرار إلى بيانات ومعلومات علمية أو مسحية		يأخذ مهام المديريات الأخرى بالحسبان ويسهل عملها ولا يتعارض معها	يسمح بهامش مخاطرة محسوب للموظفين في اتخاذ بعض القرارات		
التدريب والمتابعة	يبين للعاملين أهداف وغايات التنمية المهنية وضرورتها	يتعرف على وجهات نظرهم وحاجاتهم التدريبية من خلال المقابلات والاستبانات	يستخدم استراتيجيات التمرين الإرشادي بدل الشرح والعرض	يعرف الموظفين بأهمية إنجازات الأقسام والمديريات الأخرى		بناء مجتمعات التعلم	
	يجعل من أخطاء الموظف فرصة لتطوير وتحسين أدائه وليس		يكثر من طرح الأسئلة الاستفهامية التي تساعد الموظف	يعرف الموظفين أعمال الأقسام الأخرى التي يعتمد عليها عملنا والأقسام	يسمح بهامش مخاطرة أو أخطاء بقصد التعلم وبناء القدرات	يشجع تدريب الأقران	يساعد على تدريب الفريق وتعزيز خبراتهم ومهاراتهم بما

مصفوفة الممارسات القيادية المرتبطة بالسمات							
موجه نحو النتائج	**يبني العلاقات**	**يفوض الصلاحيات ويمكن الآخرين**	**يسعى لتحقيق الانسجام التنظيمي**	**يتقبل التغيير ويعززه**	**يبتكر المعرفة ويتبادلها**	**لديه غرض أخلاقي متين**	**السمات / المهام**
يساعد على تحقيق الأهداف			الذين يعتمدون على عملنا	على التفكير في تغيير ممارسة		التشهير به أمام زملائه	
يطلب من العاملين تحديد نواتج التطوير المتوقعة بدقة	يوزع المهام بما يدفع الموظفين للعمل معًا وإنتاج الأفراد للأجزاء لتكتمل الصورة الكلية من المجموعة	يكلف العاملين في كل الأقسام للقيام ببعض الأعمال	تكون عمليات التطوير شاملة لكل أجزاء المؤسسة	يسمح للعاملين بارتكاب بعض الأخطاء بقصد التحسين والتطوير	يجمع بيانات من المستفيدين حول عمليات التطوير ويحللها	يوضح غايات وأهداف التطوير لجميع العاملين	**قيادة التطوير والتغيير**
يؤكد دائمًا على المخرجات الملموسة	يعلن عن أنشطة اجتماعية للعاملين خلال فعاليات وأنشطة التطوير	يشارك الجميع في رسم التصور العام للتطوير	يحدد أدوار ومسؤوليات جميع الأقسام في عمليات التطوير بشفافية ويناقشها مع الجميع في ذات الاجتماع	يشجع الآخرين على تقديم أفكارهم الإبداعية	يبني خططه التطويرية بناء على بيانات صادقة ومقنعة ومعلنة	يتمثل القدوة الحسنة في سلوكاته وتعليماته للعاملين	

مصفوفة الممارسات القيادية المرتبطة بالسمات							
موجه نحو النتائج	**يبني العلاقات**	**يفوض الصلاحيات ويمكن الآخرين**	**يسعى لتحقيق الانسجام التنظيمي**	**يتقبل التغيير ويعززه**	**يبتكر المعرفة ويتبادلها**	**لديه غرض أخلاقي متين**	**السمات / المهام**
يشارك الآخرين في تحديد معايير التقدم في عمليات التطوير ليكونوا مشاركين في المخاطرة	يضمن عمليات التطوير تحسين استراتيجية الاتصال الداخلي والخارجي			يجمع آراء وأفكار العاملين حول عمليات التطوير والتغيير ويوظف نتائجها			

1 - 10 نظرية الذكاءات المتعددة

مفهوم الذكاء العاطفي

عرف (جولمان) الذكاء العاطفي بأنه مجموعة المهارات العاطفية التي يتمتع الفرد بها وتلزم للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، وعرفه أيضا بأنه القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين لتحفيز ذاتنا، وإدارة انفعالاتنا وعواطفنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال. وعرف (ماير وسالوفي) الذكاء الانفعالي على أنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته النفسية للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعال الآخرين بحيث يؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات. ويمكننا تعريفه بجملة مختصرة: (معرفة الفرد لنفسه وللآخرين الذين يتعامل معهم) (الطويسي وآخرون، 2016).

وقد اعتبرها البعض مجموعة فرعية من الذكاء الاجتماعي الذي ينطوي على القدرة على السيطرة على مشاعر وعواطف المرء والآخرين، والتمييز بينهم واستخدام هذه المعلومات لتوجيه التفكير والإجراءات، وعليه فإنه من الواضح أن الذكاء العاطفي هو القدرة على تحديد وتقييم والتحكم في عواطف الذات والآخرين والمجموعات (سليماني، 2014).

نظرية الذكاءات المتعددة(Multiple Intelligence)

نظرية الذكاءات المتعددة هي نظرية نسبها العالم الأمريكي هوارد غاردنر، وهي تشير إلى وجود أنواع مختلفة من الذكاءات المتعددة لدى الإنسان. وتقول هذه النظرية أن الذكاء ليس مجرد مقياس واحد لقدرات الإنسان، بل يتكون من عدة أنواع مختلفة، يتميز كل نوع بقدرات مختلفة ومستوياته المختلفة.

وتشمل هذه الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

1. الذكاء اللغوي: وهو القدرة على استخدام اللغة بشكل جيد، وفهمها وإنتاجها بطلاقة.
2. الذكاء المنطقي الرياضي: وهو القدرة على حل المشاكل الرياضية والمنطقية بطريقة فعالة.
3. الذكاء المكاني: وهو القدرة على فهم المكان والتناغم البصري.
4. الذكاء الجسدي الحركي: وهو القدرة على استخدام الجسم بشكل جيد، وتنمية الحركة البدنية والمهارات المتعلقة بها.
5. الذكاء الموسيقي: وهو القدرة على فهم الموسيقى وإنتاجها بطريقة جيدة.
6. الذكاء البيئي: وهو القدرة على فهم الطبيعة والبيئة المحيطة، وتفاعل الإنسان معها.

7. الذكاء الشخصي: وهو القدرة على فهم الذات والآخرين، وتطوير العلاقات الاجتماعية والقدرة على التعامل مع الناس.(Gardner, H. 1999)

1 - 11 الذكاء العاطفي

وعلى صعيد التحصيل الأكاديمي فقد أظهرت الأبحاث أثر القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وتحفيز أنفسنا، وإدارة العواطف بشكل جيد فينا وفي علاقتنا على التحصيل العلمي. وبالنتيجة فإنه عندما يتعلق الأمر بالنجاح والنجاح على المدى الطويل في مواقف الحياة المتنوعة، فإن ارتفاع الذكاء العاطفي هو أهم من أن تكون عاليا في القدرات الأكاديمية. (سليماني،2014)

وقد وجد بأن الطرق المناسبة للتعليم بالذكاء العاطفي التعلم التعاوني، تعلم الرفاق، مشاركة المجتمع، اللقاءات الاجتماعية، والأنشطة الـ مفضلة: ادرس مع، تعاون مع، تفاعل مع، احترم. وقد حدد كل من مايروسالوفي وجولمان أبعادا محددة للذكاء الانفعالي: (الطويسي وآخرون، 2016)

أبعاد الذكاء الانفعالي (ماير وسالوفي)	ابعاد الذكاء الانفعالي (جولمان)
• تعريف الانفعال	• الوعي بالذات (معرفة الانفعال).
• فهم الانفعال	• إدارة انفعالاتك
• إدارة الانفعال	• لقدرة على تحفيز الذات
• استعمال الانفعال في تسهيل التفكير	• القدرة على التعرف وفهم عواطف الآخرين.
	• إدارة انفعالات الآخرين

و يشير (Willson & Arnell, Neale2009) , إلى أن هناك مجموعة من المزايا لتنمية الذكاء العاطفي تتمثل في:

تحسين العلاقات.

تحسين التواصل مع الآخرين.

تكون المهارات العاطفية.

التصرف بنزاهة.

الاحترام من قبل الآخرين.

تحسين آفاق التطور الوظيفي.

إدارة التغيير بثقة أكبر .

القوة في العمل.

خفض مستويات التوتر

الشعور بالثقة والإيجابية.

ولإحداث تطور للقائد على الصعيد المهني والشخصي ضمن إطار معايير القيادة تم وضع معيار الذكاء العاطفي في محور التنمية المهنية، إذ لا بد للقائد التربوي في معيار الذكاء العاطفي وضمن مستويات أربع أشار إليها الطويسي في محور القيادة في نظام تربوي يستند على المعايير كما هو موضح في الشكل: (الطويسي وآخرون، 2016)

1 - 12 الرفاه المهني

مفهوم الرفاه

يبرز مفهوم الرفاه من علم النفس الإيجابي، وهو من المفاهيم الاجتماعية المركبة ومتعددة الأبعاد، ومن المفاهيم الحديثة التي تشير إلى وجود مستوى من الصحة النفسية، والجسدية، كما يتضمن الاستجابات العاطفية للفرد، والرضا عن الذات والحياة المهنية (Diener et al., 1999; O'Toole & Kropf, 2010)، ويعرف الرفاه المهني على أنه الشعور الذي يمنح الأفراد الثقة التي يحتاجون إليها لتولّي أدوار جديدة في العمل، والقدرة على التكيف مع التغييرات المهنية وقبول التحديات التي قد يواجهونها كجزء من تطورهم المهني (Butt & Retallick, 2002).

ويعبر الرفاه المهني للقيادات التربوية والمعلمين عن حالة عاطفية إيجابية ناتجة عن الانسجام بين مجموعة من العوامل البيئية المحددة من ناحية، والاحتياجات الشخصية وتوقعات المعلمين من ناحية أخرى، بما في ذلك الحالات العاطفية السلبية والحالات العاطفية الإيجابية (Aelterman et al., 2007)، وبهذا يمكن تعريف الرفاه المهني للقيادات التربوية على أنه شعور إيجابي يرتبط بمشاعر الاحترام والثقة والفعالية والاستقلالية والقدرة على التعامل مع التحديات والانسجام مع البيئة التعليمية وتحقيق الاحتياجات المهنية والعاطفية.

وسيتم اعتماد التعريف الإجرائي الذي قدمه الطويسي وآخرون (2021) للرفاه المدرسي لغايات هذا المساق التدريبي بأنه: "رضا مدير المدرسة وأفراد مجتمع المدرسة عن أدائهم المهني والشخصي وأهدافهم، وإنجازهم بما في ذلك العزم والسعادة الناتج عن عملية تعاونية مع الإدارة والزملاء والطلبة والمجتمع المحيط بالمدرسة".

أهمية الرفاه المهني للقيادة التربوية

يعد تحسين مستوى الرفاه المهني للقيادة المدرسية وامتلاكه مهارات في تعزيز الرفاه المهني خطوة أساسية في تعزيز الرفاه المهني لأفرد المجتمع التربوي وتعزيز رفاه الطلبة والمجتمع المحلي، حيث أن للرفاه المهني للمعلم تأثير كبير على المعلمين والطلبة والمجتمع المدرسي، وتظهر أهمية الرفاه المهني للمعلمين فيما يحققه من فوائد على مستوى المعلم وعلى مستوى المدرسة ككل (Bentea, 2017) التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- توفير مزايا إيجابية مدى الحياة في الصحة والعمل والعلاقات والإبداع.
- تعزيز وعي المعلمين بذواتهم وعواطفهم، مما ينعكس إيجابا على علاقاتهم مع الطلبة والزملاء والإدارة والمجتمع المدرسي.

- مساعدة المعلمين في التعامل مع الطلبة الذين يعانون من تحديات في الصحة النفسية.
- التمتع بعلاقات إيجابية مع الطلبة.
- تحسين أداء المعلم مما ينعكس إيجابا على تحصيل الطلبة، وزيادة جودة التعليم.
- تحسين رفاه المدرسة بأكملها وللطلبة بشكل خاص.
- تحسين قدرة المعلمين على التفاعل مع الطلبة، ومواجهة التحديات، وتجنب الإرهاق، والتعامل مع الصراعات.

متطلبات الرفاه للقيادة التربوية

لتحقيق مستوى مناسب من الرفاه المدرسي نحتاج إلى عدد من المتطلبات الأساسية التي يجب العمل على تحقيقها، من حيث الصحة النفسية، والرغبة في العمل وتوفير فرص مناسبة للنمو والاستمرار، وقد أوضحت (Ryff, 1989) عدة عوامل تحدد رفاه الفرد، هي:

قبول الذات: يشير إلى المواقف الإيجابية تجاه الذات؛ وقبول الجوانب المتعددة من الذات، بما في ذلك السمات الحسنة والسمات السلبية على حد سواء، والشعور بإيجابية تجاه الحياة.

الاستقلالية: تشير إلى مقاومة الضغوط الاجتماعية، وتحمل المسؤولية، وتنظيم السلوك، وتقييم الذات من خلال المعايير الشخصية.

النمو الشخصي: يشير إلى الشعور بالتطوير المستمر، وأن يكون المعلم منفتحا على التجارب الجديدة، ولديه شعور بإدراك إمكاناته وقدراته.

العلاقات الإيجابية: وتشير إلى علاقات مرضية قائمة على الثقة والإيجابية مع الآخرين من الطلبة والزملاء، وأولياء الأمور، والاهتمام برفاههم.

الهدف في الحياة: يشير إلى وجود أهداف ذات معنى في الحياة، والتوجه لتحقيقها.

السيطرة على البيئة: وتشير إلى الشعور بالإتقان والكفاءة في إدارة البيئة المدرسية والتحكم فيها.

أبعاد الرفاه المهني

يرتبط الرفاه المهني للقيادات التربوية والمعلمين والمعلمات بعناصر عديدة مختلفة مع العمليات والنتائج التعليمية، وهو في حد ذاته بناء معقد مع أبعاد متعددة، (Van Horn, 2010) منها:

الرفاه العاطفي: يتعلق بمشاعر القادة والمعلمين والمعلمات تجاه عملهم (أي الرضا الوظيفي، الاستمتاع، والتوتر، والحماس، والالتزام، والشعور بالثقة، والنشاط والفاعلية)، ويمثل محورا المتعة ودرجة الرضا المحورين الأهم في سياق الرفاه المهني.

الرفاه المعرفي: يشير إلى مجموعة المهارات والقدرات التي يحتاجها القادة والمعلمون والمعلمات للتعامل مع عملهم بفعالية، ويمكن أن ينعكس هذا في الكفاءة الذاتية للمعلمين وإيمانهم بقدرتهم على الأداء.

الرفاه الجسدي والنفسي: يتضمن مستويات الصحة المرتبطة بظروف عمل القادة والمعلمين والمعلمات، وعدم إرهاقهم.

الرفاه الاجتماعي: يشير إلى العلاقة الإيجابية للقادة مع الطلبة والزملاء والعاملين في المدرسة وأولياء أمور الطلبة، والقدرة على تقديم الدعم لهم، والشعور بالراحة في التعامل مع الطلبة، والاهتمام الصادق بالطلبة والزملاء، وقد ثبت أن مستوى التعاون والدعم من الزملاء مرتبط بالرضا الوظيفي العام للمعلمين وجودة التدريس، والعلاقات في مكان العمل.

و ترتبط هذه الأبعاد ببعضها ارتباطاً وثيقاً، ولكنها تتمايز أيضا لأنها تشمل مجموعة معينة من المؤشرات المتعلقة بالرفاه المهني للقادة والمعلمين، ويمكن أن يتأثر كل بعد من هذه الأبعاد بتحسن الأبعاد الأخرى، ويجب أن تؤخذ هذه الأبعاد بشكل متكامل لتحسين الرفاه المهني.

1 – 13 دور القيادة في تعزيز الرفاه المهني

دور القيادة في تعزيز الرفاه المهني للمعلمين

تجدر الإشارة هنا إلى الإجراءات والأدوار الآتية التي ينبغي أن تقوم بها القيادة لتعزيز الرفاه المهني للمعلمين:

- تحديد احتياجات المعلمين المتعلقة بالرفاه المهني، مستخدمين الأدوات المناسبة، نحو: أداة الجبل الجليدي، وأداة (شجرة المشكلات)، وغيرها من الأدوات التي تساعد على تحديد التحديات والاحتياجات المطلوبة.
- القيام بأنشطة مدرسية ولا مدرسية تزيد من جودة العلاقة بين المعلمين بعضهم بعضًا وبينهم وبين الطلبة.
- تبني المبادرات التي تزيد من الرفاه المهني للمعلمين وتضمينها في خطتها التطويرية.
- استثمار ميزانية المدرسة – ضمن التشريعات المعمول بها -في تحفيز المعلمين، ومكافأة المتميزين منهم.
- تسهيل عمليات التواصل الأفقي والعامودي في المدرسة.
- توفير بيئة مدرسية آمنة وجاذبة غير تقليدية، ويمكن تخصيص منطقة خاصة بالرفاه (Well-being Hub) يجد فيها المعلمون – ضمن إمكانات المدرسة المادية -ما يعمّق رفاههم المهني.
- نشر قصص النجاح المحلية والعالمية في التعلم والرفاه، دون إغفال نشر ثقافة (دعم الزملاء وإرشادهم) الذي يعمل على نقل الخبرات وتشاركها.
- تشجيع المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية، والمشاركة بالجوائز التربوية.
- ضمان حق المعلم في الرعاية الصحية والاجتماعية.
- تكريم المعلمين في نهاية كل عام دراسيّ.

نموذج بيرمى (PERMA) للرفاه

طوّر (Seligman, 2012) نموذج (PERMA)، وهو نموذج يسعى إلى فهم وبناء الطرق التي ينمو بها الأفراد وتزدهر بها المجتمعات لامتلاكها مستويات ملائمة من الرفاه، ويتضمن هذا النموذج خمسة عناصر رئيسية ضرورية للرفاه على المدى الطويل، هي:

المشاعر الإيجابية (Positive Emotions): تمثل المشاعر الإيجابية في هذا النموذج الطريق إلى الرفاه وتتمثل في المتعة وزيادة المشاعر الإيجابية، ويمكن صقلها أو تعلمها لتحسين الرفاه من خلال تمكين الأفراد من استكشاف ودمج المشاعر الإيجابية في الحياة اليومية (وتصورات الحياة المستقبلية)، فإن ذلك يحسن التفكير المعتاد والتصرف، ويمكن للمشاعر الإيجابية أن تبطل الآثار الضارة للمشاعر السلبية وتعزز المرونة، وتساعد زيادة المشاعر الإيجابية المعلمين على بناء الموارد الجسدية والفكرية والنفسية والاجتماعية التي تؤدي إلى هذه المرونة والرفاه بشكل عام.

وبشكل عام ينبغي أن تطرح الأسئلة الآتية لتحديد المشاعر الإيجابية:

متى تكون أسعد في العمل؟

ما هي المشاعر التي تشعر بها؟

ومن طرق بناء المشاعر الإيجابية ما يلي:

- قضاء الوقت مع الأشخاص الذين تهتم لأمرهم.
- القيام بالأنشطة التي تستمتع بها (الهوايات).
- الاستماع إلى الموسيقى الملهمة.
- ممارسة تمارين اليقظة.
- التفكير في الأشياء التي تشعر بالامتنان لها.

المشاركة (Engagement): يعد مفهوم المشاركة أكثر أهمية من "السعادة"، لكن السعادة هي أحد النتائج الثانوية العديدة للمشاركة، حيث أن الأنشطة التي تدفعنا للمشاركة تغمر الجسم بالنواقل العصبية الإيجابية والهرمونات التي تمنح المرء شعورًا بالسعادة، ويجد فيها الهدوء والتركيز والفرح.

وبشكل عام ينبغي أن تطرح الأسئلة الآتية لتحديد مستوى المشاركة:

ما أكثر شيء تحبه في دورك الحالي؟

ما نقاط القوة التي تستخدمها؟

ومن طرق زيادة المشاركة:

- شارك في الأنشطة التي تحبها حقًا.
- تدرب على عيش اللحظة، حتى أثناء الأنشطة اليومية أو المهام العادية.
- اقضِ وقتًا في الطبيعة ومشاهدة ما يحدث من حولك والاستماع إليه ومراقبته.
- حددْ وتعرّفْ على نقاط القوة في شخصيتك، وافعل الأشياء التي تتفوق فيها.

العلاقات (Relationships): تشمل العلاقات جميع التفاعلات المختلفة التي يمتلكها المعلم داخل المجتمع المدرسي (الزملاء والطلبة وأولياء أمور الطلبة والإدارة)، وخارج المجتمع المدرسي (الأسرة والأصدقاء)، وتشير العلاقات في نموذج PERMA إلى الشعور بالدعم والحب والتقدير، ويمكن للتواصل مع الآخرين أن يعطي معنى للحياة، ويعد الدعم من الآخرين والتواصل معهم أحد أفضل الأدوية المضادة "لتقلبات" الحياة وطريقة موثوقة للشعور بالراحة، بالإضافة إلى ذلك، فإن الاستجابة بحماس للآخرين، خاصة في العلاقات الوثيقة، تزيد من الألفة والرفاه والرضا.
وبشكل عام ينبغي أن تطرح الأسئلة الآتية لتحديد مستوى العلاقات:
من يدعمك أكثر في العمل؟
من تدعم؟
ويمكن للأمور التالية المساعدة في بناء العلاقات:

- مارس تقنيات الاستماع النشط.
- اطرح أسئلة على الأشخاص الذين لا تعرفهم جيدًا لمعرفة المزيد عنهم.
- كوّنْ صداقات مع أشخاص تعرفهم.
- تواصل مع أشخاص لم تتحدث معهم أو لم تتواصل معهم منذ فترة.

المعنى (Meaning): ويعدّه البعض (الأهداف)، ويمثل صفة إنسانية متأصلة في البحث عن المعنى والحاجة إلى الشعور بالقيمة والأهمية، وقد ناقش (Seligman) المعنى على أنه انتماء و/أو خدمة شيء أعظم منا.
إن وجود هدف في الحياة يساعد المعلمين على التركيز على ما هو مهم حقًا في مواجهة التحديات التي تواجههم، كما أن امتلاك معنى أو هدف في الحياة يختلف من شخص لآخر، وتؤثر القيم الشخصية على الإحساس بالمعنى، ويعيش الأشخاص الذين لديهم هدف في الحياة بشكل أفضل، وسيحققون قدرًا أكبر من الرضا عن الحياة، وتقل مشاكلهم الصحية
وبشكل عام ينبغي أن تطرح الأسئلة الآتية لتحديد المعنى:
ما هو الأكثر أهمية بالنسبة لك في دورك؟
لماذا تفعل ما تفعله؟
ومن طرق بناء المعنى:

- كن صادقًا ومحبًا
- جرّبْ أنشطة إبداعية جديدة للعثور على الأشياء التي تتصل بها.
- فكّرْ في كيفية استخدام قدراتك وامكاناتك وشغفك لمساعدة الآخرين.
- اقضِ وقتًا ممتعًا مع الأشخاص الذين تهتم بهم.

الإنجاز (Accomplishments): يتضمن الإنجاز في هذا النموذج أيضًا الإتقان أو الكفاءة؛ لأن الشعور بالإنجاز نتيجة العمل يحقق التوجه نحو الأهداف والوصول إليها، وامتلاك الدافع الذاتي لإنهاء ما خطط الفرد للقيام به، ويساهم هذا الشعور في الإحساس بالرفاه؛ لأن الأفراد سينظرون إلى حياتهم بشعور من الفخر.
ويشمل الإنجازُ مفاهيمَ المثابرة والشغف لتحقيق الأهداف، لكن الرفاه يأتي عندما يرتبط الإنجاز بالسعي نحو الأهداف بدافع داخلي والعمل من أجل التطوير والتحسين، ويؤدي تحقيق الأهداف الجوهرية (مثل النمو والتواصل) إلى مكاسب متعددة بالإضافة الى الرفاه مثل المال أو الشهرة.
وبشكل عام ينبغي أن تطرح السؤال الآتي لتحديد مستوى الإنجاز: ما الإنجازات الكبيرة أو الصغيرة التي حققتها في الأسبوع الماضي؟
ومن طرق بناء الإنجاز:
ضع أهدافًا ذكية (محددة وقابلة للقياس وقابلة للتحقيق وواقعية ومحددة زمنيًا).
فكّرْ في النجاحات السابقة.
ابحث عن طرق إبداعية للاحتفال بإنجازاتك.
حضور الفيديو التالي:
https://www.facebook.com/watch/?v=153903946943729

1 - 14 دور القيادة في تعزيز رفاه الطلبة

دور القيادة في تعزيز رفاه الطلبة

تبدأ معالجة رفاه الطلبة في المدرسة بمساعدة الطلبة على الشعور بأن كل طالب منهم متميز ويتم تقديره كفرد في حد ذاته، وأن الحياة المدرسية لها معنى وهدف سامٍ، وأنهم قادرون على التعلم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال مجموعة متنوعة من الطرق، والتي يمكن أن تؤثر بشكل تراكمي على شعور الطلبة بالرفاه، وبما ينعكس بالتأكيد على تحسن مستوى تعلمهم وإنجازهم

لذلك قام عدد من الباحثين على تحديد الممارسات المدرسية التي تساهم في تعزيز التعلم الفعال ودعم رفاه الطلبة (Dennison et al., 2010; Lane et al., 2018)، وهي:

- تعزيز التواصل: يتم دعم رفاه الطلبة عندما يشعر الطلبة بالارتباط بمعلمهم. ويمكنك دعم العلاقة بينك وبين الطلبة من خلال سلوكك، مثل:

عرف عن نفسك.

تعلم استخدام أسماء الطبة.

أجرِ محادثات قصيرة غير رسمية مع الطلبة.

ابتسم ☺☺☺.

- دعم تعلم الطلبة: عندما يكون لدى الطلبة الدافع للتعلم فإنهم يتعلمون بشكل أفضل، ويتم تعزيز هذا الدافع عندما يجد الطلبة قيمة فيما يتعلمونه، ويستمتعون بعملية التعلم، ويعتقد الطلبة أنهم قادرون على النجاح، ويمكنك تحسين مساعدة الطلبة في العثور على قيمة في المواد التي يتعلمونها من خلال:

تقديم خيارات في الواجبات، على سبيل المثال، السماح للطلبة باختيار موضوع واجباتهم، وترجيح المهام، وما إلى ذلك.

شرح سبب أهمية الموضوع.

ربط الموضوعات بـ "العالم الحقيقي"، على سبيل المثال، مشاركة التطبيقات العملية للنظريات العلمية.

قم بتوصيل الطلبة بالمجتمع من خلال الأحداث المجتمعية.

استخدام التدريب العملي أو التعلم التطبيقي.

- توظيف استراتيجيات التدريس وطرق التعلم النشط، حيث يفضل الطلبة عموما عملية تعلم جذابة وتفاعلية، لذا:
  - أظهر اهتمامك وحماسك للموضوع.
  - أدمج الفكاهة بالشكل المناسب.
  - استخدم الوسائط المتعددة مثل مقاطع الفيديو القصيرة والعروض التوضيحية وما إلى ذلك.
  - شجع الطلبة على طرح الأسئلة، واطرح الأسئلة على الطلبة.
  - توفير الفرص للمناقشات داخل الصف.
  - شجع التدريب الداخلي والمشاريع المجتمعية.
- المحتوى التعليمي: يـ تم دعم رفاه الطلبة عندما يتعلمون بشكل فعال، ويمكنك دعم ذلك من خلال تقديم المواد بشكل فعال:
  - استخدام طرق التعلم النشط، وطرق التدريس الحديثة التي تسهم في إيجاد مناخ تعليمي إيجابي يراعي أنماط تعلم الطلبة المختلفة مثل: التعلم التعاوني، والأساليب المتمركزة حول الطالب، والتعلم بالمشاريع.
  - استخدام لغة بسيطة، وتقديم أمثلة واضحة.
  - شرح المفاهيم بطرق متعددة.
  - التحرك بوتيرة مناسبة للطالب.
  - ويمكنك أيضا دعم تعلم الطلبة خارج الصف الدراسي من خلال:
  - تقديم ملاحظات مفصلة وفي الوقت المناسب.
  - التماس ملاحظات الطلبة.
  - تقديم جلسات التغذية الراجعة.
- بيئة الصف الدراسي الآمن: تعد البيئة الصفية الآمنة عنصرا مهما في تحقيق رفاه الطلبة، فهو مناخ لا يشعر فيه الطلبة بالحكم على ارتكابهم خطأ أو إبداء رأي مختلف عن المعلم أو زملائهم في الصف، وهو مناخ يمكن للطلبة المشاركة فيه بطريقة مريحة.

ويمكنك تعزيز مناخ الصف الدراسي الآمن من خلال:

- إقامة علاقة مبنية على الثقة والرعاية، والاهتمام والتجانس مع الطلبة.
- تحسين البيئة المادية للمدرسة لجعلها أكثر ملاءمة للطلبة.

- التأكد من أن المناقشات تتيح مساحة لوجهات النظر والآراء المختلفة.
- إتاحة مساحة للطلبة لارتكاب الأخطاء.
- استخدام لغة وأمثلة شاملة.
- احترام استقلالية الطالب.
- تحديد احتياجات الطلبة.
- الامتناع عن استخدام السخرية والممارسات التأديبية القاسية مع الطلبة
  - توفير الفرص لجميع الطلبة للمشاركة في اتخاذ قرارات هادفة في المدرسة. على سبيل المثال، من خلال الاستشارات، واستطلاعات الرأي، وانتخاب ممثلي الصفوف، والبرلمانات الطلابية، والتغذية الراجعة حول أنشطة التعلم، واختيار الأنشطة التعليمية فيما يتعلق بالمواضيع التي يتم تدريسها، وطرق التدريس المستخدمة.
- اتخاذ خطوات إجرائية لتقليل قلق الطلبة بشأن الامتحانات والاختبارات، من خلال إدخال أشكال تقييم أقل إرهاقاً، والتنويع في أساليب التقييم، وإعطاء مزيد من الاهتمام للتقييم القائم على المشاريع.
- استثمار فرص تركيز المناهج الدراسية على طرح قضايا الرفاه مع الطلبة، مثل: الأكل الصحي، والتمارين الرياضية، والعلاقات الإيجابية.
- مشاركة الطلبة في إدارة الصراع وأساليب الاستقواء، مثل: وساطة الأقران.
- تشجيع الأكل الصحي من خلال توفير خيارات صحية في مقصف المدرسة.
- العمل والتواصل مع أولياء الأمور لتعزيز تحصيل الطلبة وإحساسهم بالهدف من وجودهم في المدرسة. مثل: الغذاء الصحي، وتزويدهم بطرق التدريس والمتابعة الملائمة من قبلهم لتعزيز تعلم أبنائهم، والاستخدام الآمن للإنترنت، والتواصل المستمر والمثمر بين المنزل والمدرسة.

ومن المؤشرات الدالة على رفاه الطلبة ما يأتي: (Jarvela, 2011):

- مدى مشاعر الطلبة الإيجابية تجاه المدرسة.
- درجة تحقيق مفهوم الذات الأكاديمية الإيجابية.
- مدى الاستمتاع بالأنشطة المدرسية.
- انخفاض العنف الجسدي في المدرسة.
- انخفاض عدد المشكلات الاجتماعية في المدرسة.

تنمية التعاطف لدى الطلبة

هناك العديد من استراتيجيات تنمية التعاطف والتي يمكن للمعلم أيضًا أن يوظفها لتعزيز التعاطف لدى طلبته، منها ما يلي (Aronson, 2002; Sweeney & Baker, 2018):

قراءة القصص: حيث تقوم باختيار قصة مع طلبتك وقراءتها، وبعد الانتهاء من قراءتها تقوم في طرح مجموعة من الأسئلة حول أحداث القصة مثل كيف يفكر الولد الصغير في القصة؟ كيف يفكر صديقه؟ ماذا يستطيع أن يعمل لمساعدة صديقه؟ وهل هناك شيء آخر يمكن أن يقوم به؟

الكتابة: حيث يكتب الطلبة بعد قراءتهم قصة معينة وجهة نظرهم على أبعاد وجدانية تعكس وعيهم بالنواحي الوجدانية لدى الآخرين، ثم يتم إجراء تحليل للمقالات التي يكتبونها؛ لمعرفة ما تعكسه هذه الكتابات حول تعاطفهم.

النمذجة: يمكن للمعلمين أ ن يكونوا قدوة للطلبة في التعاطف، وباعتبارهم أنموذجا لكيفية التصرف بإيجابية عند التعلم، فإن الطلبة يعكسون سلوكيات التعلم المتفائلة والثقة، فالمعلم القدوة هو الذي يقود الطلبة إلى الاهتمام بمشاعر الآخرين في الصف، من خلال اهتمامه بمشاعر الطلبة أنفسهم.

الاستماع الفعال: يعد ضعف الاستماع الفعال من أكثر العوائق شيوعا أمام العلاقات العاطفية، وغالبا لا يستمع الأفراد إلى بعضهم بعضاً في المحادثة. لذا فكر في استراتيجية اسمع (HEAR) لمساعدة الطلبة على التعرف على التشويش وحجمه أثناء تكريس انتباههم للاستماع إلى بعضهم بعضا . وتتكون استراتيجية اسمع (HEAR) من الخطوات التالية:

توقف (Hold): توقف عن أي شيء آخر تفعله، وأنه حوارك الداخلي حول الأفكار الأخرى، وحرر عقلك لإعطاء المتحدث انتباهك.

انخرط (Engage): ركز على المتحدث، ونفذ الحركات الجسدية التي تدل على أنك منخرط في عملية الاستماع.

توقّع (Anticipate): من خلال التطلع إلى ما سيقوله المتحدث، فإنك تقر بأنك على الأرجح ستتعلم شيئًا جديدا ومثيرا للاهتمام، مما سيعزز دافعك للاستماع.

أعد (Replay): فكر فيما يقوله المتحدث، قم بتحليله وإعادة صياغته في عقلك أو في مناقشة مع المتحدث وزملاء الدراسة الآخرين، ستساعد إعادة تذكر المعلومات التي سمعتها والحوارات عليها في فهم ما يحاول المتحدث إيصاله.

التشجيع على تبني وجهات نظر الآخرين، وتقمص حالتهم ووضع الحدود والقواعد والقوانين والسلوكيات الاجتماعية التي تساعد في تنمية مشاعر وانفعالات إيجابية وتشمل (السرور، والسعادة، والاستمتاع، والفكاهة، والحب، والمودة، وإخفاء المشاعر السلبية مثل الصبر على الآخرين، ومنحهم الوقت، والانتباه الانتقائي، والاتصال، والمناخ غير الرسمي المريح)، بالإضافة إلى فهم الذات والآخرين، وتقدير جميع العلاقات وفهم العلاقات بين الأقران، والتصرف وتحمل المسؤولية.

التدريب على مهارات إدراك العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين والتجاوب العاطفي، والتركيز على مشاعر وانفعالات المرء الذاتية، ولعب الدور، والاستمرار في ممارسة إدراك وتقدير وجهات نظر الآخرين، والتعرض للمثيرات التي تنشط مشاعر التعاطف، ونمذجة سلوك التعاطف، ودراسة سيرة حياة الأشخاص المعروف عنهم التعاطف والرحمة والشفقة وعمل الخير والتعاون والمساعدة، كما يشير إلى أهمية التعلم التعاوني كاستراتيجية تستخدم في تنمية التعاطف والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة.

وهناك أيضا إجراءات يمكن للمعلمين اتخاذها قد تؤدي إلى تنمية تعاطف الطلبة، والتي تنعكس إيجابا على تعلمهم وعلى صحتهم النفسية ورفاههم (Gerdes et al., 2011; Gordon, 2009)، منها:

سمِ الشعور: يحتاج الطلبة إلى فهم استجاباتهم العاطفية للمواقف المختلفة، والقدرة على تحديد مشاعر الآخرين بدقة. على سبيل المثال، قد يقول المعلم، "لقد لاحظت أنك ذهبت للتحدث مع أحمد عندما كان جالسا بمفرده. ربما شعر بالوحدة، أو ربما أراد بعض الوقت للتفكير".

شجع الطلبة على التحدث عن مشاعرهم: إن الحديث عن المشاعر هو جزء مهم من التعلم الاجتماعي العاطفي. لكي يطور الطلبة التعاطف، يحتاجون إلى تعلم التحدث عن مشاعر الآخرين، وليس مشاعرهم فقط (وهذا يشمل مشاعر المعلمين والمعلمات والشخصيات التي يواجهها الطلبة). على سبيل المثال، قد يقول المعلم، "استمع إلى الحوار في هذا المشهد مرة أخرى. كيف تشعر هذه الشخصية الآن؟ ماذا ستقول له؟".

امدح السلوك المتعاطف: عندما يظهر الطلبة التعاطف، يجب ملاحظة ذلك وتقديره، لأن التحدي مع التعاطف أنه لا يتعلق دائما بالمشاعر الإيجابية، فعندما يتأذى شخص ما أو يحزن، يعني التعاطف أن يفهم الطلبة معنى الشعور بالأذى والحزن. قد يقول المعلم لطالب معين، "لقد

لاحظت أن اللعبة لم تكن عادلة، أنت تعرف ما تشعر به عندما يكون هناك شيء غير عادل، وتحدثت مع طلبة آخرين لجعله أكثر إنصافاً، أنا أقدر جهودك وأتمنى أن تشعر تفخر بنفسك".

علّمِ الطلبة الإشارات غير اللفظية: يمكن للطلبة تعلّم الإشارات غير اللفظية التي تشير إلى الحالة العاطفية للآخرين، ونقول "بحذر"؛ لأنه سيكون من غير المناسب إيقاف الصف ودفع الجميع إلى النظر إلى طالب غاضب أو سعيد، لملاحظة ملامح هذا الطالب، الهدف هو إيصال المشاعر دون كلمات، ومن الأسهل القيام بذلك باستخدام مقاطع الفيديو والكتب المصورة، والتوقف في لحظ ات لتحديد الإشارات غير اللفظية للطلبة. فقد يقول المعلم، "لقد تأثرت حقا بالتعبير الموجود على وجه هذه الشخصية في هذه الصورة. وعندها يوجه المعلم سؤال للطلبة: عندما ترى شخصا بهذا التعبير، ماذا تفعل وتقول؟".

لا تستخدم الغضب للسيطرة على الطلبة: عندما يستخدم المعلمون (وأولياء الأمور) الغضب للسيطرة على الأطفال، فقد يمتثل الأطفال –ولكن غالبا ما يكون ذلك على حساب التعلم؛ إذ يؤثر سلبا على تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، والأهم من ذلك يؤثر على مستوى صحته النفسية ورفاهه، فعندما يقول أحد البالغين، "أنا غاضب جدا منك"، أو يظهر الغضب بشكل غير لفظي، يقلق الطلبة وينسحبون، يمكن للمعلمين التعبير عن خيبة الأمل وإعادة ضبط التوقعات، ولكن عندما يدخل الغضب في التفاعل، فإن التعلم يتعرض للخطر. على سبيل المثال، بدلاً من أن تقولوا، "أنا غاضب منك وأنت مدين لي بخمس دقائق من فترة استراحتك"، قد يقول أحد المعلمين: "عندما غادرت الغرفة دون إخباري، كنت قلقاً على سلامتك وأنني لم أكن أقوم بعملي. هل يمكنك أن تخبرني ما الذي كان يجري معك؟

1 – 15 أخلاقيات القيادة

خصائص أخلاق القادة

تختلف الأخلاق العامة عن الأخلاق القيادية في بعض الجوانب، على الرغم من أن كلاهما يستوجب من الفرد أن يتخذ القرار الصحيح، أو المناسب في مواجهة الصراع، فالأخلاق العامة عادة ما تنطوي على مجموعة من القيم التي نؤمن بها داخليا، مثل الصدق والأمانة، كما أنَّ الأخلاق الشخصية تكون مقاييسها داخلية حيث توجه ا لمعتقدات السلوكات، في حين أن أخلاق القادة تكون مبنية على أساس فهم مجموعة من المبادئ التي تشكل قواسم مشتركة لمجموعة من الناس، كما تقدم تصورا شاملاً لهيكل العمل التنظيمي بناء على معايير خارجية. وهذه المعايير تسمى مدونات السلوك أو المدونات الأخلاقية، وهي قوا عد وتوجهات يتوقعها العاملون لكيفية استجابة زملائهم المناسبة إذا ما وضعوا في ظروف مماثلة. وهذه المبادئ الأخلاقية التوجيهية يجب أن تكون محايدة، مع العلم أن كل قائد سوف يسترشد بأخلاقه الداخلية في تطبيقها.

إنَّ أخلاق القيادة المهنية تسمح للفرق المختلفة في التخصص والمتنوعة فكريا وثقافيا بالانسجام والعمل معا نحو تحقيق الأهداف المشتركة، من خلال استرشادهم بمدونة سلوك مشتركة(University of Texas at Austin, 2016)، وهناك من يفرق بين الأخلاق والآداب، فقد ظهرت على الصفحة الإلكترونية لديفن (Diffn, 2016) وجود بعض الفروق كما هي في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1) مقارنة بين الآداب (Ethic) والأخلاق (Moral)

	(Ethic) آداب	(Moral) أخلاق
ما هما	ما يزين الفعل ويجمل الكلام مثل: علوم الشعر، والنحو الصرف والبيان، وهي قواعد متَّبعة في مجال أو سلوك معيَّن وإحسان في التعامل، ورياضة النَّفس بالتعليم والتَّهذيب على ما ينبغي. (قاموس المعاني، 2019)، الأدب استخراجا لما في الطبيعة من الكمال من القول إلى الفعل (ابن منظور)، وهو أدبان: مواضعة وإصلاح،	الصفات الموجودة في النفس، الأفعال السجية النفسية، صفات لهيئة النفس، كما أن الخلق صفات لهيئة الشكل (الأصفهاني).

	ويؤخذ تقليدا على ما استقر عليه اصطلاح العقلاء واتفق عليه استحسان الأدباء وليس لاصطلاحهم على وضعه تعليل مستنبط ولا لاتفاقهم على استحسانه دليل موجب كاصطلاحهم على هيئات اللباس. أما الرياضة والاستصلاح فهو محمولاً على حال؛ لا يجوز للعقل أن يكون بخلافها، ولا أن يختلف العقلاء في صلاحها وفسادها، وتعليلها بالعقل مستنبط وواضح بالدليل. مثل قول عمر بن الخطاب (العاجز من عجز عن سياسة نفسه) (الماوردي، 1985) ويمكن تعريفها: قواعد للسلوك تعترف بها وتحترمها فئة معينة من أصحاب الأعمال أو جماعة بشرية أو ثقافة معينة. (Diffen، 2016)	الدِّين والطبْع والسجية، وحقيقة أَنها لصورة الإِنسان الباطنة وهي: نفسه وأَوصافها ومعانيها المختصة بِها، بمنزلة الخَلْق لصورته الظاهرة وأَوصافها ومعانيها (ابن منظور). ويمكن تعريفها: المبادئ أو القواعد الأساسية للسلوك الصحيح أو الخاطئ، وهي الدافع لما يفعل أو لا يفعل وهي في نهاية المطاف البوصلة الشخصية للصواب والخطأ، النابع من الايمان والاعتقاد. (Diffen، 2016)
مصدرها	النظام الاجتماعي الخارجي (Diffen، 2016)، وهي مرتبطة بالعادات والتقاليد وما اتفق عليه الناس في حدود الزمان والمكان، وقد تتغير بتغير الزمان والمكان (الماوردي، 1985: 355)	من داخل الفرد (Diffen، 2016)، وهي مرتبطة بالنفس، والآداب مدعاة لتغيير الأخلاق، والتي قد تتغير بتغير القناعات (الماوردي، 1985: 251)
لماذا نفعلها	لأن الجماعة أو المجتمع هم من يحددون صحتها ويفرضونها علينا. (Diffen، 2016)	لأننا نؤمن بكونها صحيحة أو خاطئة. (Diffen، 2016)
المرونة	الآداب هي التي تعتمد على الآخرين في تعريفها. فتكون متسقة ضمن سياق معين، ويمكن أن تختلف في السياقات المختلفة. (قاموس المعاني، 2019)	يتفق عليها عادة، على الرغم من أنه يمكن أن تتغير إذا تغيرت معتقدات الفرد. (قاموس المعاني، 2019)
المشتبهات	الشخص المتبع بدقة لمبادئ الآداب قد لا يكون لديه أية أخلاق، على الإطلاق. وبالمثل، يمكن للمرء أن	كذلك الشخص الخلوق الذي ربما يكون ملتزم بمواثيق عليا، إلا أنه قد يختار اتباع مدونة سلوك ما، كما هي

	ينتهك مبادئ الآداب ضمن نظام معين من القواعد من أجل الحفاظ على نزاهته الأخلاقية. (Diffen، 2016)	مطبقة في النظام لأنه يعتقد أنها مناسبة. (Diffen، 2016)
المنشأ	الكلمة يونانية ethos وتعني الطبع	الكلمة لاتينية "Mor" تعني السجية
المقبولية	تخضع للقبول من خلال المدونات المهنية والقانونية، في غضون فترة زمنية وضمن مكان وزمان معين. (معجم اللغة العربية المعاصرة، 2016)	تسمو فوق المعايير الثقافية. (معجم اللغة العربية المعاصرة، 2016)

1 - 16 تشكيل السلوك الأخلاقي

تشكيل السلوك الأخلاقي

تعتبر عمليات تغيير وتشكيل السلوك الأخلاقي من أصعب العمليات التربوية، ولا يمكن اعتبارها عمليات تدريبية بالمعنى الدقيق، إذ تحتاج إلى وقت طويل، بالإضافة إلى حاجتها أحيانا إلى المرور في عدة تجارب تنمية مهنية لبدء عملية التغيير. وقد تكون أحيانا الممارسة قبل القناعة والإيمان، بسبب رغبة الإنسان في التجريب والتعرف على الفوائد التي يمكن أن يحققها من خلال تطبيق السلوك الأخلاقي وهذا ما أشار له فولن (Fulin, 2010) في كتابة القيادة النشطة (Motional leadership).

وإذا ما اعتبرنا أنَّه يمكن تطبيق نظريات تغيير السلوك الإداري على الممارسات الأخلاقية فيمكن القول إنَّه يمكن تعديل السلوك الأخلاقي في ثلاث مراحل:

1. فك الجليد: بمعنى خلخلة القناعة بالسلوكيات والممارسات السيئة، وعدم قدرتها على تحقيق المنافع الشخصية والعامة، وقد يكون ذلك عبر نشرات تبين خطأ الممارسات الموجودة، لفترة قصيرة من الزمن.
2. التوعية والتعريف بالسلوك الأخلاقي الجديد والمبادئ التي يستند إليها، من خلال برامج التدريب والمؤتمرات وورش العمل، وإبراز الأدلة والشواهد على الفوائد التي يمكن أن يجنيها الأفراد من تمثل هذه الممارسات الأخلاقية، وقد تستخدم الإذاعة المدرسية لهذا الغرض، كما قد يكلف الطلبة والمعلمين بتصميم حملة توعية بهذا الخصوص، وقد تستمر لأكثر من أسبوع. وإذا كان هناك ممارسات تحتاج إلى تدريب، فيتم التدريب عليها خلال النصف الثاني من هذه المرحلة.
3. إعادة التجميد للممارسات الجديدة عبر صياغة السياسات وإقرار القوانين والتشريعات والتعليمات التي تضمن الثبات وعدم العودة للسلوكات السابقة. وتطوير المدونات الأخلاقية والسلوكية.

وعلى القيادة التربوية في أي مؤسسة أن تدرس الممارسات الدالة على المستوى الأخلاقي بشكل مستمر وفيما يأتي جدول دراسة الممارسات الأخلاقية لدى العاملين الذي يمكن للقائد أن يوظفه في تدرب العاملين على الممارسات الأخلاقية الجديدة.

جدول رقم (2)

تحليل آثار السلوك

	أفضل ما يمكن حدوثه	أسوأ ما يمكن حدوثه
افعل		
لا تفعل		

إنَّ توظيف مثل هذا التحليل يقلل من نسبة المخاطرة في التدريب، ويزيد من قدرة العاملين على فهم الآثار الإيجابية للممارسات الأخلاقية على عملهم، ويساعد في اتخاذ القرار المناسب حول إمكانية تدريب العاملين على الممارسات الجديدة، مع أهمية استخدام استراتيجيات أخرى لتنمية قدرات الموظفين، مثل:

- المشاركة في المؤتمرات.
- المشاركة في ورش العمل والتدريب والحلقات النقاشية.
- الرحلات العملية والتعرف على الخبرات العملية وقصص النجاح.
- خلوات التفكير التأملي للعاملين.
- استقدام الخبراء الدوليين والمستشارين من خارج المؤسسة.
- توفير مصادر التعلم داخل المؤسسة مثل المكتبة وقواعد البيانات الرقمية.

ويبقى الأساس في عملية بناء المنظومات الأخلاقية في المؤسسات معتمدا على تحول المنظمة أو المؤسسة إلى منظمة متعلمة، أو تشكل مجتمع تعلم دائم الانعقاد، يتم قيادته باستراتيجية إدارة معرفية معلنة وواضحة للجميع.

1 – 17 السرية والخصوصية

مقدمة

يختلف مفهوم الخصوصية باختلاف المؤسسة والبيانات التي تجمعها عن المستفيدين وذوي العلاقة بالمؤسسة، ولكنها بشكل عام تشير إلى أمان وحماية المعلومات الشخصية التي تجمعها المؤسسة التعليمية عن ذوي العلاقة سواء أكانوا طلبة أو معلمين أو أولياء أمور أو غيرهم، وقد تتكون هذه المعلومات من الأسماء والعلامات، وقضايا الضبط المدرسي أو ملفات الإرشاد التربوي وغيرها.

وقد يؤدي انتهاك الخصوصية إلى إساءات وقضايا كثيرة منها الاستخدام غير اللائق للمعلومات التي تخص الأهل، أو أمراض الطفل أو مستوى أدائه التعليمي أو بعض الخصائص النفسية أو ذات العلاقة بالإعاقات.

وتوجد تعريفات متعددة للخصوصية فقد عرفت بأنها: مزيج من الرقابة والقيود التي يستخدمها الفرد في التأثير على الوصول إلى المعلومات والبيانات الخاصة به. وتعرف الخصوصية بأنها: المعلومات الشخصية للفرد التي تدل على أنشطته خلال الحياة اليومية، كما تعرف بأنها: درجة اعتقاد الفرد بأن معلوماته الشخصية آمنة، وغير قابلة للاختراق من آخرين، وتعرف المعلومات الشخصية في اليابان بأنها: " معلومات الأفراد التي يمكن من خلالها الوصول إلى خصوصيات الحياة الفردية التي يرغب الفرد في نشرها. ونجد أن مفهوم الخصوصية قد تطور؛ نتيجة للتغيرات المجتمعية والتقنية التي هي من حق الفرد في الحياة الخاصة إلى الحق في الحفاظ على معلوماته وبياناته من الانتشار بطرق مشروعة وغير مشروعة، والخصوصية هي تحكم الأفراد في مدى وتوقيت وظروف مشاركة حياتهم مع الآخرين وتدخل الخصوصية كحق يمارسه الفرد للحد من إطلاع الآخرين على مظاهر حياته والتي يمكن أن تكون أفكار شخصية(المنيع، 2016).

أسس حماية البيانات

وقد أشارت مدونة سلوك مدرسة كندرك (Kendrick School, 2020) إلى المبادئ التي على القيادة المدرسية اتباعها لحماية البيانات في جميع الأوقات والظروف وهي:

1. يجب معالجة البيانات الشخصية بطريقة قانونية عادلة وشفافة، ولن تكون المعالجة قانونية ما لم يتم تحقيق كل شروط المعالجة المعلنة. فعند جمع بيانات الاختبارات وتقييم الطلبة على

سبيل المثال فإنها تجمع بناء على قانون أو تعليمات الامتحانات الرسمي، ولا يجوز انتهاك أي شرط من هذه الشروط أو التعليمات لان الطلبة وأولياء أمورهم يتحاكمون إليها.

2. يجب جمع البيانات الشخصية لأغراض محددة وصريحة وشرعية، ولا يجوز معالجتها مرة أخرى بطريقة لا تتوافق مع تلك الأغراض، فمثلا عند جمع المرشد التربوي معلومات عن قضية تخص أحد الطلبة بقصد تقديم الدعم والإرشاد الفني للطالب، فلا يجوز بعدها أن يقدم المرشد هذه المعلومات لشخص ذو صبغة اجتماعية بقصد المساعدة في تقديم حلول أسرية لمشاكل بين أولياء أمور الطالب.
3. يجب أن تكون البيانات الشخصية كافية وذات صلة ومحدودة لما هو ضروري للغرض (الأغراض) التي تتم معالجتها من أجلها، في حال قيام الإدارة بجمع بيانات عن المستوى المادي للأطفال بقصد تقديم الدعم والمعونة، فلا يجوز الاسترسال مع الطفل في جمع معلومات ذات علاقة بخلافات زوجية لا يدرك الطفل مدى خطورتها.
4. يجب أن تكون البيانات الشخصية دقيقة ويتم تحديثها عند الضرورة، وهذا ما يوكد على توثيق البيانات الصادقة، وفي حال عدم الدقة أو التأكد منها يجب بيان ذلك والأسباب التي أدت إلى ذلك.
5. لا يجوز الاحتفاظ بالبيانات الشخصية التي تتم معالجتها لأي غرض (أغراض) في شكل يسمح بتحديد هوية الأفراد لفترة أطول مما هو ضروري لهذا الغرض / تلك الأغراض، فمثلا عند جمع بيانات ذات علاقة بتقييم الطلبة لإداء بعض المعلمين، فيجب إتلاف أراء الطلبة بعد الانتهاء من تصنيفها وإخفاء هوية أصحابها.
6. يجب معالجة البيانات الشخصية بطريقة تضمن الأمان المناسب للبيانات، بما في ذلك الحماية ضد المعالجة غير المصرح بها أو غير القانونية وضد الفقد أو التلف وباستخدام التدابير التقنية أو التنظيمية المناسبة. ومنها نتائج تقييم أداء الطلبة لأنها تشكل مسيرة الطالب المستقبلية، ولا يجوز استخدام أي من هذه البيانات لأدائه طالب في قضية ما بسبب تدني مستوى أدائه.

وللتأكيد على تحقيق هذه الأسس فلا بد من اهتمام القائد التربوي بمتابعة ذلك مع ضمان أعلى درجات الخصوصية والسرية، وعلية تجسيد دوره القيادي كوصي على بيانات الطلاب من خلال:

1. تحمل المسؤولية عن تصرفات المعلمين ومزودي خدمة الاتصال وتكنولوجيا المعلومات.
2. توعية الطلبة وأولياء الأمور بوضوح بالسياسات والخصوصية. تقديم سياسات بطرق متعددة
3. التوعية بالممارسات الفضلى على الأنترنت.
4. توضح بالتفصيل عواقب الاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا
5. مشاركة المعلومات علنا حول أي شركاء أو مؤسسات أخرى تستخدم بيانات المدرسة.
6. أعلن بوضوح عن وجود بيانات الطالب، وأكد على سريتها وحدد من هم المخول لهم الاطلاع عليها.
7. تجنب المصطلحات القانونية والمصطلحات الرسمية غير المفهومة مجتمعيا.
8. صياغة سياسات خصوصية بيانات الطلاب لتحقيق الشفافية والانفتاح والفعالية
9. تفادى تأثير وتحديات البيئة المحيطة بالتكنولوجيا في المدارس.
10. مسح جمع البيانات الشخصية التي قد تضر بالطلبة، أو الاحتفاظ بها بأمان في حال الضرورة؟

خصوصية بيانات الطلبة

تمثل المعلومات الشخصية أي معلومات أو بيانات حول هو ية الطالب، أو عمره، أو مستواه الدراسي، أو حالته الاجتماعية، أو الحالات الطبية الخاصة به، وسلوكياته، وسجل الحضور، وكذلك بياناته الإلكترونية من عنوان بريده الشخصي، ورقم هاتفه، وتفاصيل التواصل معه، وما يتبع ذلك من هوية أفراد العائلة، وانتماءاتهم الدينية والـ عرقية، أو أي شيء آخر يتم جمعه وتخزينه ونقله عن الطالب بواسطة المدرسة، أو بواسطة مزودي الخدمة الإلكترونية نيابةً عن المدارس.

من الطبيعي أن يكون بإمكان العاملين عموما في القطاع التربوي الوصول إلى جميع المعلومات التي يحتاجون حقا إلى معرفتها لتنفيذ عملهم، ولكنهم ملزمون باحترام خصوصية وسرية جميع المعلومات الشخصية التي تحتفظ بها المدرسة، ولا بد للقيادة المدرسية من متابعة القضايا التالية:

1. مشاركة معلومات فردية عن الطلبة فيما يتعلق بالأداء والتقدم والتحصيل إلا فقط مع أولياء أمورهم / ومقدمي الرعاية. ولا يجوز للآباء أو مقدمو الرعاية الوصول إلى أي معلومات حول الطلبة الآخرين (الذين ليسوا أبنائهم أو الذين لا يخصوهم)، على سبيل المثال لا يجوز لهم

النظر إلى دفتر العلامات للتعرف على أداء أبنائهم أو من خلال كشف المعلم لدرجات الطلبة، ويمكن بدلا من ذلك اطلاع ولي الأمر على متوسط أداء الشعبة التي فيها ابنه.

2. عندما يعلن الطالب عن مخاوفه بشكل سري مع أحد أعضاء هيئة التدريس ويرغب في حجب الكشف عن بياناته الشخصية لشخص من ذويه، فعلى المدرسة أن تتنبه إلى أنه قد يكون يتعرض الاستقواء، وأنه يجب أن تحفظ المدرسة بياناته بسرية ما لم يكن لديها أسباب معقولة للاعتقاد بأن الطالب لا يفهم تماما عواقب حجب موافقتهم، أو عندما تتأكد المدرسة أن الإفصاح سيكون في مصلحة الطالب أو الطلبة الآخرين. وسيكون الإفصاح لغرض الحماية قانونيا نظرا للمصلحة العامة.
3. يجب الاحتفاظ بجميع المعلومات السرية المتعلقة بالطلبة بشكل آمن.
4. لن يتم عادة إخراج المعلومات الشخصية أو السرية عن الطلبة من مبنى المدرسة الا من خلال المصرح لهم القيام بذلك (مدير المدرسة، ومساعد مدير المدرسة، والمرشد التربوي أو المعلم ذو العلاقة بالبيانات.
5. يتم الاحتفاظ بسجلات حماية ورعاية وإرشاد الطلبة بشكل منفصل ولن يكون الوصول إليها متاحا إلا من المرشد التربوي.
6. لن يتم تمرير عناوين وأرقام هواتف أولياء الأمور والطلبة إلا في ظروف استثنائية أو إلى المدرسة التي يتم النقل إليها. (أو على سبيل المثال إلى سلطة ما لأغراض حماية الطالب).
7. عند مناقشة الطلبة بشكل فردي في المدرسة (على سبيل المثال في دعم السلوك أو الاجتماعات التأديبية)، سيتم وضع علامة على أي تقارير أو أعمال ورقية على أنها سرية ويتم الاحتفاظ بها بشكل آمن.
8. قد يتم نقل المعلومات السرية من الطالب إلى أعضاء فريق العمل المناسبين عندما يعتبر الطالب في خطر. في مثل هذه الحالات يكون على المرشد التربوي أو أحد أعضاء هيئة التدريس التزام قانوني وأخلاقي بنقل تلك المعلومات عبر القنوات المخصصة لذلك من أجل حماية رفاهية الطالب.

9. يتم توعية الطلبة بسياسة المدرسة، من خلال المرشد أو المعلمين أو العاملين من خلال تقديم التوعية المنت ظمة والتي عادة ما تكون في بداية العام الدراسي أو عند تناول موضوعات محددة. يجب أن يكون الطلاب على علم واضح بموقف المدرسة.
10. فقط في ظروف استثنائية جد ا وبعلم القضاء، ستكون المدرسة في وضع يضطر فيها إلى التعامل مع المعلومات دون معرفة الوالدين، وهي حالات قد يكون فيها ولي الأمر يشكل خطر ا على الأبناء، وفي هذه الحالة يكون هناك شخص من أقارب الدرجة الأولي أو الثانية يتولى مهمة أولياء الأمور بقرار قضائي.
11. يجب عدم استخدام صور الطلاب ذوي الأعمار اقل من 12 سنة بدون إذن الوالدين أو مقدمي الرعاية.
12. يجب تعريف الطالب باي إجراءات للخصوصية، ومناقشتها معه بغض النظر عن عمره، وتعريفه بالإجراءات التي تتخذها المدرسة والتي تشترط إعلام ولي الأمر عليها أو من ينوب مقامه.
13. تشتمل عملية الإرشاد على عمليات للحصول على المعلومات وتشغيلها والاستفادة منها. وهذه المعلومات تتعلق في جانب منها بالمستر شد، ويكون هو المصدر الأول لها حيث يحصل عليها المرشد باستخدام مجموعة من الأدوات في مقدمتها المقابلة والملاحظة، ثم الاختبارات والسجلات، ومن المتخصصين من خلال تقاريرهم. كما أن جانبا من المعلومات في الإرشاد يكون لدى المرشد حيث يقدم للمسترشد، وهذا الجانب يشتمل على معلومات يقدمها المرشد للمسترشد حول سلوك المسترشد وتفسير مشكلته، وحول استعداداته وميوله وقدراته وظروفه الراهنة، وبعض توقعاته المستقبلية، وكذلك معلومات عن المجتمع وعن الأعمال والفرص المتاحة أمامه، وعن بعض المصادر والمؤسسات التي يمكن أن تساعد المسترشد في مواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته.
14. ولأن المرشد بحاجة إلى معلومات من المسترشد عن نفسه وعن ظروفه وبيئته وأسرته وعن ماضيه "أحيانا "وعن حاضره، ولأن بعضا من هذه المعلومات يتسم بدرجة كبيرة من الخصوصية والسرية؛ فإن المسترشد غالبا ما يلجأ إلى تغليف هذه المعلومات ولا يعطيها لأحد. إلا أنه في إطار علاقة إرشادية آمنة تحددها قواعد أخلاقية تشرح للمسترشد، فإنه

يبوح بها للمرشد، ومن هنا تقتضي القواعد الأخلاقية لكل التخصصات التي تعمل مع الإنسان، والتي تقوم أساسا على الاستفادة من معلومات تتصل بحياته، بأن هذه المعلومات تتمتع بالسرية ولا يجوز للمتخصص وهو في حالتنا "المرشد "أن يبوح بها لأحد، أو ينقلها إلى هيئات أخرى إلا بإذن من المسترشد. إلا أنه تحقيقاً للمصلحة العامة ومصلحة الفرد، فإن المبادئ المتعارف عليها في الإرشاد تنص على أنه يستثنى من مبدأ السرية الحالات التي يتحقق فيها المرشد أن المسترشد قد يلحق الضرر بنفسه "كأن يكون عازما على الانتحار، أو لديه نوايا لذلك "أو يلحق الضرر بغيره سواء كان فردا آخر، أو أفرادا، أو المجتمع.

15. وتعني سرية المعلومات أن يتخذ المرشد كافة الإجراءات التي تكفل صون المعلومات التي تخص المسترشد. فبالنسبة للمعلومات الموثقة سواء التي سجلها المرشد أثناء الجلسات الإرشادية، أو تلك التي حصل عليها في صورة اختبارات نفسية أو سجلات أو وثائق رسمية أو غيرها يكون من الواجب على المرشد أن يوفر طريقة لحفظها تكفل عدم وقوعها في أيدي الآخرين ممن لا يقدرون مسئولية سرية المعلومات. وبالنسبة للمعلومات الرسمية منها مثل نتائج الاختبارات، فإن المرشد لا يتبادلها مع غيره إلا بإذن من المسترشد نفسه، وفي حدود ما يفيد التخصصات الأخرى التي تعمل لمصلحة الطالب، كأن يعطي الخطوط العريضة الخاصة بقدرات الطالب للمدرس، أو يوضح بعض الجوانب المتصلة بتشكيلاته البدنية للطبيب. أما المعلومات التي يدلى بها المسترشد في إطار الجلسات الإرشادية وفي إطار ما يعلمه عن سرية المعلومات، فإن المرشد لا يعطيها لأحد إلا في حالة توقع وجود خطر بالنسبة للمسترشد أو لآخرين، وهو في هذه الحالة يعطي المعلومات المتصلة بهذا الجانب "جانب الخطر أو الضرر "فقط.

16. وإذا كان المرشد ممن يقع عليهم دور تعليمي تجاه غيرهم ممن يتدربون على الإرشاد أو يتلقون دراسات عنه، فإن المرشد قد يحتاج لأمثلة من واقع عمله. وفي هذه الحالة، فإنه إذا استخدم أمثلة من الحالات التي عمل أو يعمل معها، فعليه أن يتأكد من إخفاء المعالم الشخصية، واستخدام المبهم منها بما لا يدل على صاحب العلاقة.

1 - 18 الممارسة العامة للخصوصية

الممارسة العامة للخصوصية

نعلم بأن العملية التعليمية تستند إلى تبادل الأفكار ومناقشتها والتعلم من خبرات الآخرين، وهناك قواعد عامة على الجميع الالتزام بها لتعزيز الخصوصية وإثراء التعلم وهذه القواعد هي:

- احترم معتقدات الآخرين وآرائهم وممتلكاتهم وخصوصيتهم.
- لكل فرد الحق في الشعور بالأمان والسعادة والرفاه.
- احترام حق الخصوصية للآخرين وعدم تكرار أو إعادة نقل أو مناقشة المعلومات التي تمت مشاركتها معك
- لكل فرد الحق في عدم الإجابة على سؤال ما أو التعليق على موضوع معين.
- عامل الآخرين كما تحب أن تعامل
- لكل فرد الحق في أن يتم الاستماع إليه واحترام آرائه من قبل زملاءه أو المعلمين.

بناء مدونات الخصوصية

على مدير المدرسة أن يقود فريق المدرسة لبناء سياسة معلنة لحماية الخصوصية لكل من الطلبة والعاملين، وللقيام بذلك يمكن له أن يشكل فريق عمل من الطلبة والمعلمين والإداريين وقد يشرك أولياء الأمور للقيام بذلك وتبدأ العمل بناء على الخطوات الآتية:

1. تشكيل فريق العمل لمدة زمنية محددة لبناء مسودة السياسة.
2. يجب أن تحتوي السياسة على المكونات التالية:

A. السرية: وتبين اسم وأنواع البيانات التي يجب حماية سريتها.

B. إفشاء المعلومات: وتبين متى يمكن إفشاء المعلومات ومن هي الجهات التي يمكن أن تشارك معها المعلمات وما هي المتطلبات اللازم وجودها لا فشاء هذه المعلومات.

C. الخصوصية: ما هي البيانات ذات الخصوصية، وكيف يتم توثيقها، ومن هم الأشخاص الذين يسمح لهم بحفظ هذه البيانات وإدارتها.

D. الأمان وحفظ البيانات: كيف يتم تخزين البيانات حمايتها من التلف أو الانتهاك.

E. أمان وحماية الطلبة: ما هي أهم القضايا التي الانتباه إليها، والتي يمكن أن تسبب إساءة للطلبة أو أولياء أمورهم.

F. بالإضافة الي بنود أو إجراءات يطلب الطلبة أو أولياء الأمور أضافتها.

3. يعقد الفريق جلسات للعصف الذهني لجمع أكبر قدر من الأفكار التي يجب تضمينها في سياسة الخصوصية.

4. يتم تصنيف الفقرات والأفكار واختصارها وإعادة صياغتها بشكل واضح.

5. يتم عرضها على الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، وتقبل ملاحظاتهم وآرائهم فيها ويجب أن تكون مقبولة من جميع الفئات المستهدفة.

6. تصاغ مسودة السياسة ويتم نشرها عبر الوسائل المتاحة مثل الإذاعة المدرسية

7. يتم وضعها في مكان بارز لاطلاع الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين

1 - 19 مدونات السلوك

العناصر الأساسية لمدونة السلوك

هناك مجموعة من العناصر الأساسية التي يجب على القيادة التربية الاهتمام بوجودها في المدونة الأخلاقية أو مدونة السلوك المهني ومنها:

1. اسم المدونة: ويتضمن تحدد المبادئ والأسس التي يستند إليها كل من سلوك الأفراد، بما يضمن علاقات مهنية احترافية بين جميع المستويات الإدارية والمعنيين بعمليات القيادة والإدارة.
2. هدف المدونة: قد تبدأ المدونة بمقدمة لا تتجاوز الخمسة أسطر، لبيان تعريف المدونة والأهداف التي وجدت من أجلها، مع التركيز على الارتقاء بالمهنية التربوية والأكاديمية، والارتقاء بالمخرجات التعليمية لتكون قادرة على المنافسة، وقد تتضمن:
    - تحديد أنماط السلوك المقبولة، ووضع إطار للسلوك والمسؤوليات الرسمية والخاصة.
    - تعزيز مستويات احتراف عالية من الممارسة والتطبيق.
    - توفير معيار أخلاقي للتقييم الذاتي.
    - بناء نموذج محدد للهوية المهنية.
    - زيادة فرص تعزيز النضج والاعتراف بمهنة المقيمين المحترفين.
    - ضمان النزاهة والعدالة والشفافية.
3. مبادئ المدونة: تعمل المنظومة التربوية لتقديم خدمات تعليمية قادرة على تحقيق مخرجات نوعية قادرة على المنافسة، بفاعلية وكفاءة وعليه فانه يمكن تحديد بعض المبادئ التي تؤكد على ذلك مثل:
    1. التركيز على المتعلمين لأنهم محور العملية التربوية.
    2. التعاون والمشاركة مع جميع المعنيين لتحقيق أفضل النتائج.
    3. التطوير والتحسين المستمر في ضوء التغيير العالمي المستمر والمتسارع.
4. مكونات مدونة الآداب: إذا كانت المدونة عامة فإنها تتضمن أكثر من مكون، وفي العمليات التربوية فان القيادة تسعى إلى العمل على مكونات منها:

- المعرفة والاحتراف والجدارة
- التركيز على المتعلمين
- الاحترام والمشاركة، والاستقلالية
- الحماية والخصوصية
- آداب القيادة التربوية
- تضارب المصالح

وتحت كل من هذه المكونات مجموعة من النقاط التي تحدد القضايا أو السلوكات التي يجب تجنبها، أو تلك التي يجب الاهتمام بها واستثمارها.

1 – 20 النظافة والجمال

ماهية التربية الجمالية

يعرفها عبدالحميد (1992) بانها: " العملية التربوية التي تستهدف تنمية الفرد لكي يدرك عناصر الجمال، ويحرص علي معايشتها في جوانب حياته المختلفة حتى يصبح مرهف الحس رقيق المشاعر". و هي حصيلة لقاء بين التربية وبين علم الجمال، وهي الطرق والوسائل التي تتخذها الإدارة التعليمية لتنمية الحس الجمالي لدى الطفل من خلال العمل الفني ويقصد بها "الجانب التربوي الذي يرقق وجدان الفرد وشعوره ويجعله مرهف الحس ومدركا للذوق والجمال، فيبعث ذلك في نفسه السرور والارتياح فيرتقي وجدانه وتتهذب انفعالاته، وكل هذا يساعد على قوة الإرادة وصدق العزيمة عنده". (أحمد، 2017).

التربية الجمالية هي مجموعة من القيم التربوية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية تهدف إلى تنمية المواهب والقدرات الشخصية للفرد، وذلك من خلال تحفيز التذوق الجمالي بشقيه الحسي والمعنوي لكي يدرك جوهر الجمال وقيمه السامية. (محمد،2020)، وقد تكمن أحد أهم عناصر الجمال في نظافة المدرسة وترتيبها، والتزام جميع الأفراد فيها بقيم مشتركة في النظافة وجمال أركان المدرسة بما فيها الاهتمام بالحديقة والملاعب وباقي المرافق.

أهمية التربية الجمالية

التربية الجمالية عملية تربوية تستهدف تنمية الفرد لكي يدرك عناصر الجمال ويحرص على معايشتها في جوانب حياته المختلفة حتى يصبح مرهف الحس رقيق المشاعر متذوقاً الجمال المادي منه والمعنوي، فالمادي يكون في الأمور الم حسوسة من سماء وأرض وطبيعة ومخلوقات، والمعنوي ما يكون منه في المجردات ويدركه العقل القلب من أحاسيس وأخلاق جميلة (أحمد،2016)

ويمكن تحديد أهمية التربية الجمالية في العناصر التالية (ثنيان، 1431هـ):

- تهذيب الجانب السلوكي
- تنمية الجانب الابداعي.
- تنمية الجانب الترويحي.

- تنمية الجانب الحضاري

أهداف التربية الجمالية

وتحظى التربية الجمالية باهتمام كبير في الأوساط التربوية؛ إذ أصبحت مطلبا أساسيا في البرامج والمناهج التعلمية؛ نظرا لأهميتها البالغة في النمو المتكامل للشخصية بمختلف جوانبها المعرفية والعقلنة والـ جسدية والانفعالية...، لأن هذا النوع من التربية يعد العامل الأكثر تأثيرا في صقل التذوق الجمالي الموجود عند كل فرد، والذي بملك القابلية التامة للنمو والتدريب والتهذيب؛ لذلك يمكن البداية مع الطفل منذ مراحله العمرية الأولى، فرعاية النشء لتذوق الجمال، أو العيش في كنفه وخلق ظروفه بالوسائل الجمالية الطبيعية والفنية يجب التخطيط لها وإدراجها في سلم أولويات تعاملنا مع الأطفال. فالتربية الجمالية تعنى بتربية الذوق الفني عند الإنسان وتأكيد علاقته الجمالية مع الطبيعة وظواهر الحياة الاجتماعية وعلاقته مع الفن أيضا، لأنها تكشف في هذه المكونات عن قيمة جمالية معينة، وعليه يعد تكوين الذوق الجمالي جزءا ضروريا ومهما لنجاح التربية الجمالية. (شاهين، 2019)

ومنه يمكن حصر الأهداف التربوية والاجتماعية للتربية الجمالية في العناصر التالية:

- تكوين الإنسان الصالح في المجتمع من جميع جوانبه الشكلية والأخلاقية.
- إدراك العلاقات بين الكائنات أو الخلائق ببعضها البعض.
- التمييز بين الأشكال والأحجام والألوان والطعوم والروائح والمسموعات.
- تنمية التذوق للفن بأشكاله المختلفة.
- استثمار الإمكانيات البشرية التي يملكها كل إنسان تجعل منه فنانا مبدعا عن طريق
- تنمية عاطفة الجمال الكامنة في النفس من خلال التقدير للموضوع الجميل.
- تنمية القدرة على تقدير الجمال وتشجيع الأطفال على الابتكار والإبداع الجرجاوي، 2017)
- تنمية الشخصية المتكاملة للفرد وترقية مشاعره.
- تنمية القدرة على التذوق الجمالي واكتشاف الميول والمهارات

- تنمية الأخلاق
- تنمية القدرة على الإبداع.
- تنمية الشعور بالانتماء والوحدة الاجتماعية.
- تنمية القدرة على تأمل الطبيعة واستخلاص القيم الجمالية منها.
- تنمية الحواس.
- تهدف إلى سلامة الطبع وصحة الذوق واستقامة الفطرة
- ترقيق وجدان ا لفرد وشعوره وترتقي بهما وتجعله مدركاً للذوق الجمالي.
- تفتح الأفق العقلي والنفسي والوجداني لدى الإنسان في الكشف عن أسرار الخلق والاستزادة من العلوم والمعارف.
- وسيلة لتحقيق عدة غايات تربوية أكدت عليها التربية الحديثة.
- تدريب الفرد على استثمار أوقات الفراغ.
- إعداد الطفل إعدادا كاملاً من شأنه أن يجعله يزداد تفاعلاً مع البيئة والمجتمع
- الإسهام في إصلاح المجتمع واستقامة أفراده بإثارة روح النقد البناء.
- وسيلة لبعث وتعزيز مواطن الإشعاع الإيماني في النفس البشرية (كاظم، 2017)

أفكار في تجميل مظهر المدرسة

التالية بعض الأفكار التي تهدف لجمالية المدرسية فيزيائيا وسيكولوجيا، وعند تبني هذه الأفكار لا بد للقائد من إدراجها ضمن الخطة التطويرية للمدرسة (Sarah Russel, 2022):

1. اعمل على تجميل مدرستك.

تجميل واجهة مدرستك أحد أسرع الطرق لتطويرها، كما أنه ليس أمرا مكلفاً من الناحية المادية؛ فقط انظر حولك في المدرسة لتحدد الأماكن التي يمكنك تجميلها بسهولة. ابدأ

بقص الحشائش وزراعة الزهور والنباتات وطلاء الجدران وإزالة القمامة من الملاعب أو مكان انتظار الطلبة لأولياء أمورهم كي تبدو مدرستك جميلة ونظيفة في وقت قصير.

2. ازرع حديقة.

إن لم توجد بمدرستك حديقة، بإمكانك العمل على زراعة حديقة مع الطلبة والمعلمين لتتعاونوا سويا على خلق مكان جميل بالمدرسة. يمكن أن تكون حديقة المدرسة من أي نوع تتفقوا عليه، مثل: حديقة زهور أو حديقة نباتات أو حديقة تزرعون فيها الخضروات والفاكهة. فيمكن أن تكون الحديقة مصدرا جيدا لبعض الأنشطة التعليمية، مثل: حضور بعض حصص العلوم في الحديقة وتعلُّم أجزاء النبات أو عملية التمثيل الضوئي أو دورة حياة النبات.

3. زين المدرسة بجداريات ورسومات ومقولات.

رسم الجداريات على أسوار المدرسة وجدرانها أحد أجمل الطرق لتزيين المدرسة وتجميلها. يمكن أن تبدأ المدرسة بالتصويت لاختيار تصميمات ورسوم الجداريات، والتي يمكن أن تكون شيئاً مثل شخصيات تاريخية أو معالم سياحية أو بضعة عناصر مرتبطة بالعملية التعليمية، مثل: الكتب والأقلام وهكذا. بالطبع يمكن تنفيذ تلك الجداريات أثناء حصص الرسم. أ ما إن أرادت المدرسة استئجار فنان لعمل تلك الجداريات، فلابد من الاتفاق مسبقاً على التصميم والميزانية والتوقيت المناسب لإتمام العمل.

4. اجعل مدرستك صحية أكثر.

قد تحتوي بعض المدارس، خاصة المدارس القديمة، على مواد كيميائية خطيرة، مثل: الدهانات أو الأنابيب المحتوية على الرصاص أو الأسبستوس، وقد تكون إزالة تلك المواد عملية معقدة وباهظة التكاليف، لكن مع وجود الاهتمام الكافي من أولياء الأمور والطلاب، يمكنكم تطوير المدرسة في ذلك الجانب.

5. قم بدعم الأندية داخل المدرسة.

إن كانت مدرستك تفتقر لحس التشويق والأنشطة الاجتماعية، فقد تكون الحاجة لزيادة الأنشطة الاجتماعية فيمكن أن يتم إنشاء أندية ومجموعات لكل نشاط لتستوعب المدرسة مواهب الجميع، فالأنشطة لا حصر لها، من خلال زيادة المشاركة في الأنشطة الطلابية المتوفرة في المدرسة حاليا وإنشاء أندية ومجموعات جديدة للأنشطة غير المتوفرة حاليا.

بعض الأمثلة: فرق لمختلف الرياضات (كرة قدم وطائرة ويد وسلة... إلى آخره)، نادي الكتاب، نادي الرسم، فرقة مسرحية، نادي الزراعة والحدائق، نادي التكنولوجيا، نادي الأعمال الحرفية واليدوية، أوائل الطلبة، نادي الأدب والثقافة وغيرها.

6. اجعل المدرسة صديقة للبيئة.

قد تكون الوسيلة الأمثل لتطوير المدرسة هي زيادة الوعي البيئي والالتزام بالأنشطة التي تحمي البيئة؛ توجد الكثير من الفرص للقيام بذلك الأمر. تحدَّث مع إدارة المدرسة والمعلمين والطلبة للحصول على بعض الدعم والأفكار مثل:

- اختيار أدوات ومستلزمات دراسية صديقة للبيئة.
- الحرص على وجود حاويات القمامة المخصصة لإعادة التدوير داخل المدرسة، بحيث يكون الطلبة مسؤولين عن فصل الأوراق عن بقايا الطعام والخبز فيرمونها بسلة مخصصة لكل نوع منها.
- تخصيص مكان لعمل كومة سماد عضوي.
- زراعة بعض الأشجار.
- تعيين بعض الطلبة لتفقُّد المدرسة في نهاية اليوم للتأكد من إغلاق الأضواء وجميع الأجهزة والنوافذ.

7. لا تقبل التنمر.

التنمر مشكلة خطيرة لا ينبغي التجاوز عنها أو التهاون معها، فإن شعرت أن تلك المشكلة موجودة بمدرستك، تحدَّث مع إدارة المدرسة عن السبل التي يمكنكم إيقاف ذلك الأمر، كما بإمكانك أن توقف أي تنمر تشاهده. إن وجدت شخصا يتنمر على شخص آخر، سواء في الواقع أو على الإنترنت، لا تسمح له بفعل ذلك. فلا تضحك على الأمر أو تشاهده فقط، بل قُل شيئًا وتدخل، وإن كنت تعرف شخصا يتعرَّض للتنمر دائما، حاول أن تكون لطيفًا معه

قدر الإمكان وصادقه، واعلم أن تلك الصداقة ستجعل الشخص يشعر أنه ليس وحده. وحاول أن تتجنَّب المواجهات العنيفة.

8. احرص على استمرار الإصلاحات والصيانة لمختلف مرافق المدرسة.

لن تظهر آثار الإصلاحات بالمدرسة إلا إن ظلت مستمرة في المستقبل، فخلق شعور بأهمية العناية بالمدرسة وإصلاحها وتطويرها باستمرار يعد أمرا في غاية الأهمية لنجاح المدرسة على المدى البعيد. (Fincher، 1987)،وقم بتوثيق أي إصلاحات وصيانة تقام في المدرسة.

أسئلة تثير تفكير القائد الناجح تتعلق بجمالية المدرسة:

1. هل فكرت يوما أن تقوم بدهان الغرف الصفية ومختلف مرافق المدرسة؟
2. هل فكرت أن تسأل الطلبة من خلال استبيان معين عن الألوان التي يحبونها؟
3. هل فكرت أن تسأل المعلمون عن اللون الذي يفضلونه لغرفتهم؟
4. هل فكرت بوضع باقات من الورد بغرفة المعلمين؟
5. هل فكرت بعمل دوار صغير في حديقة المدرسة وفي وسطه شعار فاز به أحد الطلبة في مسابقة أطلقتها لذلك الغرض؟
6. هل فكرت بعمل لوحة جدارية بجانب غرفة المعلمين وتتمثل بدهان قاموا بوضعه من خلال أيديهم؟
7. هل فكرت بكتابة عبارات في ممرات المدرسة فسألت المعلمين عن العبارات التي يفضلون كتابتها؟
8. هل شاركت الطلبة وأولياء أمورهم بالعبارات التي تريد من الخطاط أن يكتبها على سور المدرسة؟

دور مدير المدرسة في تحسين نظافة المدرسة وجمالها

على مدير المدرسة الاهتمام بجمالية المدرسة ونظافتها ونظافة الطلبة الشخصية، ويظهر هذا الاهتمام من خلال عدة أدوار تتلخص بما يلي:

1. متابعة جمالية ونظافة المدرسة والنظافة الشخصية للطلبة.

2. إدراج مواضيع جمالية المدرسة ونظافتها ونظافة الطلبة الشخصية في الخطة التطويرية للمدرسة، فتكون هناك نتائج تتعلق بها أو أنشطة في واحد أو أكثر من مجالات الخطة الأربعة، بالإضافة للإشراف ومتابعة الأنشطة المنفذة المتعلقة بها.

3. جذب وتأمين الموارد البشرية والمالية والمادية اللازمة لتحقيق جمالية المدرسة ونظافتها ونظافة الطلبة الشخصية، فقد يتم جذب المتخصصين بالرسم أو التخطيط، أو المتخصصون بالمواضيع المتعلقة بالنظافة الشخصية والأمراض بأنواعها.

4. تنفيذ ما يرد بالكتب والبلاغات الرسمية بما يتعلق بجمالية المدرسة ونظافتها ونظافة الطلبة الشخصية.

5. تفعيل "دليل التثقيف الصحي المدرسي": وهو دليل يهدف بشكل أساسي للنهوض والارتقاء بالوضع الصحي لطلبة المدارس والكادر المدرسي، ويتناول مواضيع عدة تتعلق بالمدرسة والطلبة، كموضوع النظافة الشخصية والأمراض الناتجة عن عدم مراعاتها، والغذاء الصحي من حيث أنواعه وأهمية تناوله، وموضوع الوزن الصحي والنشاط البدني، والعناية بالفم والأسنان، التوعية المرورية، والسلامة العامة في المدارس، بالإضافة لمواضيع أخرى.

6. تشجيع المتدربين بتحقيق جمالية المدرسة ونظافتها وتعزيزهم سواء كان طلبة أو معلمين أو أفراد مجتمع محلي.

يحتل مدير المدرسة موقعا أساسيا في مجال برامج الصحية المدرسية وتقع على عاتقه مسؤولية وقد أشار الدليل العملي للصحة والنظافة داخل المدرسة إلى أدوار أخرى هامة تتمثل في متابعة وتنفيذ الإجراءات التالية:

1. تشكيل لجنة صحية في المدرسة بحسب التعليمات الناظمة لذلك.
2. توفير المستلزمات الضرورية التي تساعد معلم الصحة المدرسية على أداء مهامه مثل (ميزان لوزن الطلبة، شريط لقياس الطول، لوحة فحص النظر ، خزانة إسعافات أولية.)
3. تخصيص غرفة أو جزء من غرفة للصحة المدرسية.

4. تسهيل دور معلم الصحة المدرسية في التنسيق مع المركز الصحي الذي تتبع له المدرسة لتقديم الخدمات الصحية اللازمة للطلبة.
5. التأكد من إجراء الكشف الطبي لطلبة الصف الأول الأساسي.
6. التأكد من تعبئة سجل الطالب المدرسي حول حالة الصحية.
7. تهيئة بيئة تربوية مناسبة لتعزيز شخصية المعلم والطالب وإكسابهما سلوكيات صحية إيجابية.
8. الإشراف على مرافق المدرسة وتجهيزاتها (المقصف المدرسي، قاعات النشاط، الساحات والملاعب) وتنظيم الغرف الصفية وتوزيع الطلبة عليها.
9. تعزيز دور المدرسة الاجتماعي وفتح آفاق التعاون والتكامل بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي وغيرهم ممن لديهم القدرة على الإسهام في تحقيق أهداف المدرسة الصحية.
10. توثيق العلاقة بأولياء أمور الطلبة ودعوتهم للاطلاع على أحوال أبنائهم الصحية
11. التعاون مع أطباء الصحة المدرسية والمشرفين الصحيين وغيرهم ممن تقتضي طبيعية عملهم تقديم الخدمات الصحية في المدرسة وتسهيل مهمتهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم.
12. الإشراف على مقصف المدرسة والتأكد من الالتزام بالاشتراطات الصحية خاصة فيما يتعلق بالمواد الغذائية المبيعة للطلبة.
13. تفقد البناء المدرسي وتجهيزاته والتأكد مدن نظافته وسلامته، والإبلاغ عن وجود أية سلبيات صحية حرجة في المبنى والتي يمكن أن تشكل خطورة على صحة الطلبة وسالمتهم.
14. المساهمة في رفع الوعي الصحي لدى الطلبة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي من خلال النشرات
15. المشاركة في الندوات والاجتماعات والاحتفالات المتعلقة بالأمور الصحية التي تعقدها الوزارة بالتعاون مع الجهات ذات العالقة.
16. تسهيل مهمة المعنيين بالتوعية والتثقيف سواء داخل أو خارج المدرسة.

17. متابعة قيام المستخدمين بواجباتهم على أكمل وجه للوصول الى بيئة مدرسية نظيفة.
18. تفقد جميع بوابات المدرسة والتأكد من سلامتها وعمل الصيانة اللازمة من تثبيت (حلوق البوابات، والمفصلات وتركيب مفصلات إضافية إن لزم وحسب القياس المناسب والتأكد من عجلات وسكك بوابات السحب).
19. التأكد من سلامة مراوح السقف وثباتها بالسقف بشكل جيد والتأكد من سلامة (الفراشات)وتثبيتها مع جسم المروحة بشكل جيد.
20. متابعة قيام المرشد التربوي بتوعية الطلبة بأهمية النظافة العامة عن طريق حصص التوجيه الجمعي في الصفوف.

1 - 21 التخطيط التربوي

مراحل عملية التخطيط:

أولاً: تحديد الأهداف :

1. تحديد مجالات نشاط المؤسسة وتشمل التعرف على طبيعة عمل المؤسسة، وخصوصيَّتها، والظروف التي تَحكُم هذا النشاط، وعناصر البيئة المحيطة وأثرها المباشر على المنظمة.
2. تقييم الموقف الحالي: وهي تشمل ثلاث مراحل رئيسة:

تحديد مجالات الأداء :performance Areas حيث يتم تحديد المجالات الرئيسة التي تعبِر بطريقة شاملة وموضوعيَّة عن أداء المنظمة .

تحديد معايير الأداء :(performance Standard) حيث يتم تحديد المقاييس المناسبة لكل مجال في فترة زمنية محدَّدة .

تقييم الأداء الحالي :(present Situation) حيث يتم تقييم الموقف الحالي، ويتم مقارنة الأداء المحقق بالأداء في فترة سابقة (ويختص هذا النوع من المقارنة بالمقارنة الزمانية)، أو تتم المقارنة بوحدات أخرى ويختص هذا النوع من المقارنة بالمقارنة المكانية (Benchmarking أو بمعدَّلات نمطيَّة .Norms or Standards)

3. التوقعات الخاصة بالظروف المستقبلية للوصول إلى توقعات منطقية في المستقبل، وعلى أُسسٍ عمليَّة يجب الإجابة على التساؤلات التالية:

ما الظروف المؤثرة على الأداء في هذا المجال؟

ما المعلومات التي نحتاجها لتحديد ما ستكون عليه هذه الظروف؟

أين توجد هذه المعلومات (مصادرها)؟

كيف يُمكِن الحصول على المعلومات التي تحتاجها؟

ماذا تعنى هذه المعلومات (تفسيرها)؟

4. وضع الأهداف: يجب الالتزام بعدد من الشروط المهمة عند وضع الأهداف:

يجب أن توضع الأهداف في شكل قابل للقياس.

يجب أن يكون الهدف محدداً بفترةٍ زمنية محدَّدة.

يجب أن يكون الهدف مثيراً للتحدي، ويؤدي إلى تطويرٍ ونقْلة نوعية للأداء، وأنْ يكون قابلاً للتحقيق.

تحديد الأهمية النسبيَّة لكل هدفٍ في ضوء الأهداف العامة واستراتيجيات الشركة.

ثانيا: مرحلة التخطيط لإنجاز الأهداف :

1. تحديد الأنشطَة اللازمة لتحقيق الأهداف : فالنشاطُ هو عمل يستهلك وقتاً وجهداً وموارد من أجل إنجاز هدف، والنشا طُ يجب أنْ يكون له بدايةٌ ونهاية محددتان، وللتأكد من أنَّ هذه الأنشطةَ التي تمَّ اختيارُها هي أنشطة فعلية تحقق الأهداف المطلوبة –يلزمنا أن نسأل أنفسنا الأسئلة التالية:

أ. كيف يمكننا أنْ نتحقق أنَّ هذا النشاط يتمُّ تنفيذُه؟

ب. هل يمكننا ا لتعرف على أنَّ هذا النشاط قد تمَّ؟

ج. كيف يؤثّر هذا النشاطُ على الأداء؟

د. هل يساهم هذا النشاطُ فقط في تحقيق هذا الهدف بعينه؟

وعموماً يتمُّ تحديدُ الأنشطة التي يمكنها أنْ تحقّق الأهداف في ضوء الظروف المستقبليَّة وليس الظروف الحاضرة فقط، كذلك يلزم تحديدُ المسؤوليات عن كل نشاط (إدارات –أقسام –أشخاص).

2. تحديد تسلسُل الأنشطَة : ونلاحظ أنَّ هناك العديد من علاقات التسلسل بين الأنشطة المختلفة؛ مثل:

نشاط يبدأ بعد انتهاء نشاط أو عدة أنشطة أخرى، إما مباشرة أو بعد فترة زمنيَّة محدَّدة، فمثلاً: تبدأ إجراءات قيد المؤسسة بعد الانتهاء من الموافقة على اعتمادها.

أ. نشاط يبدأ بعد بداية نشاط أو عدَّة أنشطة أخرى، إما مباشرة أو بعد فترة زمنية محددة، فمثلاً: إذا كنت أراجع على استمارات يتمُّ استيفاؤها بواسطة زميل آخر، فبدلاً من الانتظار لحين انتهائه من كافة الاستمارات حتى أبدأ في المراجعة، يمكنني البدء في المراجعة بعد انتهائه من أول مجموعة من الاستمارات وليكن نصف ساعة مثلاً.

ب. نشاط ينتهي بعد انتهاء نشاط أو عدَّة أنشطة أخرى، إما مباشرة أو بعد فترة زمنية محددة، فمثلاً: لا يمكنني الانتهاء من المر اجعة قبل انتهاء الزميل الآخر من استيفاء كافة الاستمارات.

ج. نشاطٌ يتم على التوازي مع نشاط أو أنشطة أخرى، فمثلاً: يمكن لزميل توفير الموارد اللازمة لتنفيذ مهمَّة ما، بينما أقوم أنا بتدريب مجموعة العمل الموكل لها هذه المهمَّةُ.

ويتم تحديد تتابع الأ نشطَة في شكل شبكة أنشطَة، حيث سيتم التدريب على كيفية رسم الشبكة لاحقًا.

3. تحديد توقيتات الأنشطة : يتم تقدير الوقت اللازم لتنفيذ كل نشاط، وحساب أول وآخر وقت لبداية ونهاية كل نشاط، ووقت الانتهاء من كل المهام، وتحديد الأنشطة الحرِجة، وتحديد الأوقات الفائضة في الأنشطة الأخرى.

4 . تحديد الموارد المطلوبة والموارد المتاحة وموازنة الموارد : تشمل تحديد الإمكانيات الماديَّة والبشريَّة اللازمة لإنجاز هذه الأهداف موزَّعة زمنيًّا بناء على توقيتات هذه الأنشطة، ثم المقارنة بين الموارد المطلوبة على مدار الفترات الزمنية المختلفة والموارد المتاحة في هذه الفترات نفسها، وبالتالي قد يظهر قصورٌ في الموارد المتاحة في فترات زمنيَّة معيَّة، وفائض في فترات زمنيَّة أخرى، ومن ثم تصبح مهمَّةُ المدير الرئيسة هي إعادة جدولة وترتيب الأنشطة في ضوء الموارد المتاحة وأهمية كل نشاط، واقتراح البدائل المختلفة في التنفيذ.

5. تحديد تكامل الخطط : حيث إنَّ كلَّ إدارة تعمل بالتنسيق مع الإدارات الأخرى، فإنَّ من أهمِّ عناصر نجاح عملية التخطيط هو تكامل كل الخطط في خطة شاملة تحوي كلَّ الأنشطة والموارد المطلوبة بما يضمن التنسيق بينهم، وتضمن كفاءة عمل كل الأطراف (الطويسي وآخرون، 2015).

أنواع التخطيط

إذا كان مضمون التخطيط هو رسم وتصميم الطريق بين الواقع والمأمون، وتصور مسبق لتحقيق أهداف معينة خلال فترة زمنية محددة، فإن هذا التخطيط سيقسم إلى أنواع ومستويات مختلفة (الطويسي وآخرون، 2015) من حيث :

1. النشاط الذي يعبر عنه هذا التخطيط: يقسم المنظرون أنواع التخطيط من حيث النشاط إلى قسمين:
   أ. التخطيط الكلي الشامل: يتم هذا النوع على مستوى الدولة، أو المؤسسة، أو المشروع، ويعنى بالتنمية الشاملة، ويدخل في إطاره التخطيط لمنظمة متكاملة مثل التخطيط للتعليم بشكل عام على مستوى الأردن.
   ب. التخطيط الجزئي: وقد يكون خطة لجزء من عمل المؤسسة، مثل خطط الأنشطة الإثرائية في المدرسة، أو خطط المعملين السنوية.
2. الفترة الزمنية التي يعبر عنها هذا التخطيط: تنقسم أنواع التخطيط من حيث الزمن إلى أربعة أنواع رئيسة هي:
   أ. التخطيط بعيد (طويل) المدى: يعنى هذا النوع بتحديد كيفية تحقيق رؤية ورسالة المنظمة في المدى البعيد نسبيا، والذي يتراوح ما بين 10 – 20 عاما، حيث يرتبط هذا النوع من التخطيط باستراتيجية معينة وضعتها المؤسسة لنفسها، مثل الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية.
   ب. التخطيط متوسط المدى: وهو الذي تتراوح مدته بين 5–10 سنوات، وقد يكون هذا التخطيط بديلاً في بعض الأحيان للتخطيط الاستراتيجي، وقد يرتبط في أحيان أخرى به، عندما تجزأ الاستراتيجية الوطنية إلى خطط طويل المدى، وقد يرتبط بتنفيذ مشروع معين يتحقق بعد فترة طويلة نسبيا. وغالبا ما يكون هذا النوع في حدود خمس سنوات (الخطة الخمسية)، ويعتبر التخطيط الاستراتيجي من هذا النوع.

ج. التخطيط قصير المدى: وهو التخطيط السنوي أو اقل من ذلك والذي غالبا ما يوضح العمليات الإجرائية التنفيذية للخطوات العمل والتنفيذ الميداني ومنه الخطط الإجرائية التنفيذية.

3. المستوى الذي يعالجه هذا التخطيط ويقسم إلى نوعين:

أ. التخطيط الاستراتيجي والذي يحدد الخطوط والتوجهات العامة الأساسية للمنظمة أو المؤسسة التعلمية.

ب. التخطيط الإجرائي: وهي الخطط العملية التنفيذية التي لا تزيد مدتها عن سنتين، وتهدد أدوار ومسؤوليات العاملين والنتائج العملية التي سيحققونها.

وهناك أنواع أخرى تهتم محتوى التخطيط فمنها: التخطيط التكتيكي، التخطيط السياسي، ا لتخطيط للطوارئ، التخطيط التربوي (قاسم، 2021).

التخطيط التربوي

يعتبر التخطيط التربوي من العمليات التي تتبعها الحكومات في توزيع المصادر المادية والبشرية في أي نظام تربوي من أجل ضمان تحقيق متطلبات المستقبل للجميع. فقد ذكر لونج (Longe, 2003) أن التخطيط التربوي يتضمن اتخاذ قرارات للعمل المستقبلي بهدف تحقيق أهداف محددة مسبقاً من خلال الاستخدام الأمثل للموارد النادرة.

أما قاسم (2021) فيقول بأن التخطيط التربوي يحقق التوازن بين الكم والنوع مستفيداً من الخبرات التربوية المؤهلة، ومكرساً لأهداف وسياسة الدولة العليا والتي تنفذ وزارة التربية والتعليم جانباً هاماً وحيوياً منها.

مبادئ التخطيط التربوي

يمكن تلخيص هذه المبادئ بما يلي (جوبر، 2018؛ لكحل، 2009):

1. الواقعية وقابلية التنفيذ.
2. المرونة وقابلية التحول والتبديل.

3. الاستمرارية والمؤسسية.
4. التكامل والشمولية لجميع العناصر.
5. التناسق والانسجام فيما بين الأهداف.
6. المستقبلية (مراعاته للمستقبل القريب والمتوسط والبعيد).

الخصائص الإجرائية للتخطيط الناجح

يعد التخطيط مهارة أساسية من مهارات القيادة الناجحة، لأنه يساعد المؤسسة والفريق على التطوير وتحقيق النتائج وزيادة فاعلية الأداء، كما يساعد القائد في متابعة التقدم نحو النتائج وضمان توافق فرق العمل نحو الرؤيا والأهداف المنشودة، ويجب توفر أركان وشروط هامة في التخطيط لكي يكون ناجحا وفعالاً لتحقيق الأهداف المرجوة منها، ويمكن إجمال هذه الأركان والشروط فيما يلي (بركات، 2020):

1. أن يكون للخطة هدف إجرائي واضح ومحدد.
2. أن تتميز الخطة بالبساطة والوضوح والبعد عن التعقيد.
3. أن تتضمن الخطة تعريفًا واضحا لكل الأجهزة الإدارية المسؤولة عن تنفيذ الخطة وكل تفاصيلها وجزئياتها.
4. واقعية الخطة وملاءمتها للزمان والمكان والظروف التي تنفذ فيها والمشكلة التي تعالجها.
5. الدقة في بيانات الخطة وحساباتها، إذ إن محصلة هذه كلها يعتمد عليها في تحديد الأهداف ورسم طرق التنفيذ على ضوء الإمكانيات المتوفرة والمتاحة.
6. ضرورة مرونة الخطة لتتمكن من مواجهة ما قد يثار أو يظهر من صعوبات أو مشاكل لم تكن في الحسبان عند وضع الخطة.

7. أن يتم بناء الخطة من أسفل إلى أعلى، بمعنى أن يبدأ المخطط في وضع الخطة الفرعية والجزئية، ثم يرتفع مع المستويات الإدارية التنفيذية.
8. إشراك كافة المـ شرفين على تنفيذ الخطة في صياغة ورسم تفصيلاتها ومقوماتها، إذ أنهم أدرى الناس بما قد يتعرض سياسة وأساليب تنفيذ الخطة من صعوبات ومشاكل عند التطبيق.
9. شرح الخطة والإعلان عنها بوضوح لكل من يعنيه تنفيذها مع توجيههم نحو أحسن الأساليب.
10. متابعة الخطة أثناء مراحل التنفيذ للاطمئنان على سير الإدارة.
11. ربط الخطط بالزمن والوقت في كل جزئية من جزئياتها.
12. مراعاة العامل الإنساني عند وضع الخطة، وعند متابعتها حيث إن العامل الإنساني له أثره وفاعليته وخصوصياته التي يتميز بها عن غيره من عوامل الإنتاج الأخرى من الآلات أو مواد خام، ويجب مراعاة ذلك بعناية، ودارسة أثر الحوافز في سياسة الإنجازات وتحقيق الأهداف.

مراحل التخطيط التربوي

تختلف وتتعدد مراحل التخطيط التربوي بتعدد أنواعها وأهميتها، حيث من مقومات التخطيط التربوي والتي تساعد على نجاحه هو التكامل والتفاعل والتنظيم بشكل واقعي لتحقيق أهداف واقعية في المجتمع ومراحل التخطيط التربوي تتمثل في:

- **تقدير الحاجات (الدراسة):** حيث يتم تقييم الأوضاع الحالية للأنظمة ودراسة مدى قوتها وضعفها وتقدير مواردها البشرية وإمكانياتها المادية أي أنه يتم جمع وحصر البيانات بشكل يخدم التخطيط التربوي.
- **الأهداف:** بعد حصر البيانات والدراسة بشكل وافي يتم وضع الأهداف التي يجب تحقيقها وهي أهداف التخطيط التربوي التي يسعى إليها النظام التعليمي والإداري، حيث تعتبر تلك الأهداف

هي الأهداف الاجتماعية التي يسعى المجتمع الى تحقيقها وقد تتضمن بعض المشاكل والمعوقات.

- **وضع الخطة** : والتي تبين الأنشطة وإجراءاتها التنفيذية لتحقيق الأهداف المحددة، وتَعد تصور شامل لما سيتم تحقيقه من أهداف، وفيها يتم تحديد الوسائل والمسؤوليات ويتم وضع التقنيات والأساليب التي يتم اتباعها لتكون من ضمن عوامل نجاح التخطيط التربوي، فضلاً عن تحديد إطار لتقييم ومتابعة تحقيق النتائج.
- **التنفيذ:** وذلك بعد الحصول على موافقة الجهات المعنية بالتخطيط والمسؤولين في المؤسسات التعليمية والتربوية، وتحديد الميزانية المستخدمة والموارد التي تساعد على تنفيذ التخطيط.
- **التقييم** والمتابعة: وذلك للتأكد من أن عملية التخطيط تحقق الأهداف المنشودة، والنظر فيما إذا كانت هناك معوقات أو مشكلات طارئة أثناء سير عملية التنفيذ للتخطيط التربوي (طموح، 2021).
-

أما المدير المتمكن فيمكنه التخطيط بشكل جيد من خلال القيام بالمهام التالية:

1. **تحديد الأهداف**: لا بد من تحديد الهدف أو الأهداف لأنها النهايات أو النتائج المطلوب تحقيقها في المستقبل، كما أنه من الضروري توضيح هذه الأهداف للأفراد والمرؤوسين الذين سوف يعملون ويعملون على تحقيقها، ومما لا شك فيه أن الأهداف هي المرشد الذي يهدي المنظمة إلى الطريق المنشود وإلى وضع المعيار السليم لتقويم الأداء الوظيفي بما يؤدي إلى زيادة فعالية وكفاءة المنظمة والعاملين فيها.
2. **التنبؤ بالمستقبل:** إن ما يخفيه الغيب والمستقبل لنا لا يعلمه إلا الله، ولكن دراسة العوامل والمتغيرات التكنولوجية والاقتصادية وإعداد خطة منظمة منطقية تساعد على درء الخطر المتوقع وتفادي ما يحتويه المستقبل من مشكلات.

3. **الترابط المنطقي للقرارات:** إن بلورة الأهداف ووضوحها يؤدي إلى الترابط بين القرارات الصادرة من الرئيس إلى المرؤوسين وكذلك الترابط بين الأهداف الكلية والأساسية للمنظمة بصفة عامة.
4. **التنسيق:** يساعد التخطيط على تنسيق الجهود البشرية بحيث تصب جميع الأهداف الفرعية في الهدف الرئيسي للمنظمة، وبذلك تتضافر جميع الجهود وتتوحد في سبيل تحقيق الغاية.
5. **الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة:** يساعد التخطيط على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة من عناصر الإنتاج) الموارد المالية، القوى البشرية، المواد الخام، الإدارة) بحيث نحصل منها على أكبر منفعة ممكنة بأقل تكلفة ممكنة.
6. **الرقابة المحكمة** : يسهل التخطيط عملية الرقابة الداخلية والخارجية للمنظمة ويرفع من مستوى أدائها وكفاءتها وذلك لمتابعة تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا، كما يجعل من اليسير قياس النتائج وفقًا لتلك المعايير.
7. **تقويم الأداء:** يساعد التخطيط على تقويم الأداء ويرفع من الكفاءة والفعالية الإدارية ويرشد المدير والقادة إلى القرارات الصائبة، وذلك لتحقيق الأهداف المنوطة بها.
8. **تسهيل مهمة القائد:** إن التخطيط يحدد أساليب العمل وتقسيمه والخطوات والإجراءات المطلوب اتباعها مما يجعل الموظفين يعرفون ما هو المطلوب والمتوقع منهم وطريقة إنجازه.
9. **الرضا والارتياح النفسي للعاملين:** إن الخطة المحكمة والمدروسة ووضوح الأهداف يجعل الموظفين يؤدون واجباتهم بثقة حيث إنهم يسيرون في خطة واضحة ومدروسة ومبرمجة لذلك يتبعون أفضل الطرق لتحقيقها، مما يعطيهم شعورا بالرضا والارتياح النفسي ي (بركات، 2020).

تعزيز مشاركة المعنيين في التخطيط

الطلبة

أشار ادم (Adam Fletcher, 2022) إلى أهمية مشاركة الطلبة في عملية التخطيط بمستويات مختلفة، أهما النوعين التاليين:

النوع الأول: وهو الخطة التعليمية الفردية: تخيل أنك ستحصل في بداية العام الدراسي على ملف لكل معلم. شارك في إعداده الطلبة ومعلموهم السابقون وأولياء أمورهم جميعا. يوجد فيه وصف للطالب وخصائصه النمائية، وأهداف التعلم لهذا العام الدراسي، واحتياجات التعلم الخاصة والمجالات التي يجب التركيز عليها، والتقييمات السابقة للطالب.

يتم تطوير "خطة التعليم الفردي(Individual Education Plan) لكل طالب، بغض النظر عن العمر أو الدرجة أو القدرة أو الإنجاز، مع التركيز على الطالب كشريك في عملية تعليمه. لقد تم التحقق من فعالية هذا النهج في التخطيط التربوي لعدة سنوات. ويمكن استخدام الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة هذه الأدوات بنجاح، مع المزيد من الدعم للطلبة في الغرفة الصفية، وهذا يزيد من مسؤولية الطلب عن تقدم تعلمه وإنجازاته، وهذا النهج يزيد من حماسة الطالب وبانتظام لتتبع تقدمهم في تحقيق أهداف الخطة مثل: سرعة القراءة والدقة، ومهارات الكتابة، وطلاقة الحقائق الحسابية، وسلوكيات ضبط النفس.

النوع الثاني: التخطيط المؤسسي للتعليم: يواجه المعلمون والطلبة مجموعة متنوعة من العقبات التي تحول دون مشاركة الطلبة الهادفة في التخطيط المؤسسي للتعليم أو التخطيط المدرسي، وغالبا ما يشير المرشدون التربويين بأن الطبة لديهم مواقف مسبقة "خاطئة" حول المشاركة، وأنهم غير ناضجين وغير جاهزين لتحمل مسؤولية التخطيط المدرسي. في حين يقول الطلبة إن المعلمين يتقصدون إخافة الطلبة، وعد استثمار قدراتهم. وفيما يلي بعض الأمثلة على مشاركة الطلبة الهادفة في التخطيط المدرسي:

1. مشاركة الطلبة في تخطيط الأنشطة الإثرائية.
2. إشراك الطلبة في تحديد الأهداف العامة للتحسين المدرسي.

3. مشاركة الطلبة في تحسين تصميم بيئة المدرسة.

4. مشاركة الطلبة في تخطيط الاحتفالات المدرسية

5. مشاركة الطلبة في تحديد معايير التحسن المطلوبة في المدرسة.

المعلمين

أشار كويست (Quist, 2021) إلى أن للمعلم دور بارز في المدرسة لا يقتصر على التدريس داخل الغرفة الصفية، بل له العديد من الأدوار الريادية المتنوعة والحاسمة، فأنت أيها المعلم:

- تحصل على الموارد لمشاركتها، مع كل من الطلاب والمعلمين الآخرين.
- لديك خبرة في التدريس لتقديمها، في الصف وفي غرفة الاجتماعات.
- لديك خبرة في تطوير المناهج لتقديمها.
- يمكن أن تدعم التطوير الشخصي والمهني للطلاب والمعلمين الآخرين.
- يمكن أن يعمل كمرشد للطلاب والمعلمين الجدد.
- يمكن أن يتصرف كقائد في مجموعة متنوعة من الأدوار.
- يمكن أن توفر التوجيه في استخدام المعلومات للتخطيط الفعال.
- يمكن أن يكون السبب وراء تغير الأشياء.
- يمكن أن يكون مثال القائد الخادم والمتعلم البارع.

كما أكدت دراسة أوبي (Obi, 2019) على أن مشاركة المعلمين في صنع القرار يمكن أن تعزز من أدائهم الوظيفي من خلال ما يلي:

1. ينبغي تشجيع المعلمين على المشارك ة في اتخاذ القرار فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس. لأن هذا من شأنه أن يزيد من إنتاجهم لدرجة عالية.

2. يجب على المديرين إشراك المعلمين بشكل مباشر أو غير مباشر في اتخاذ القرار بشأن التخطيط المدرسي . فمعظم المشاكل في المدرسة يكون قد ناقشها المعلمون فيما بينهم ومعرفة الشيء الصحيح الذي يتعين القيام به.

3 . يجب على المديرين إشراك المعلمين في صنع القرار بشأن ميزانية المدرسة. المعلمون أفضل يقدر على الإشارة إلى المرافق والمواد التعليمية اللازمة في مجال موضوعهم والكميات. وبالتالي تكون الميزانية الدقيقة. وبعكس ذلك أي في حال عدم استشارتهم فقد لا يتم توفير المواد اللازمة.

4 . من الواضح أن للمعلمين أدوارا يلعبونها في تعزيز المجتمع المدرسي. لذلك لا ينبغي تجاهل مشاركة المعلمين في هذا المجال.

5. توجه السياسات سلوك الطلاب في البيئة المدرسة. وهنا لا بد أن يكون للمعلمين دور فعال في شؤون الطلبة واتخاذ القرارات المناسبة.

كما أورد (بركات، 2020) العديد من مهام مدير المدرسة نحو المعلمين في العديد من الجوانب أهما المعرفي والمهني، حيث يؤدي مدير المدرسة دوراً هاماً في تطوير كفاءة المعلمين من كافة الجوانب المعرفية والمهنية

الجانب المعرفي:

- معرفة خصائص التلاميذ النفسية والجسمية والاجتماعية ومراعاة هذه الخصائص في التعليم.
- المعلومات والحقائق في المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- حاجات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والعلمية.
- الأسس التي تبنى عليها المناهج الدراسية.
- طرق التدريس المناسبة للمادة التي يقوم بتدريسها.
- الإبداعات العلمية والأدبية التي تساعده على تحسين معارفه.
- المساهمة في تحسين وتنفيذ المناهج الدراسية.

الجانب المهني:

- القدرة على إدارة غرفة الصف.
- قدرة المعلم على التخطيط لدروسه بمستوياته الثلاث (السنوي واليومي والفصلي).
- قدرة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية.
- قدرة المعلم على تنظيم نشاطات صفية ولا صفية مناسبة لتلاميذه.
- قدرة المعلم على استخدام اللغة العربية السليمة بوضوح.
- قدرة المعلم على وضع اختبارات تقيس تحصيل التلاميذ.
- قدرة المعلم على تحليل نتائج الاختبارات.
- قدرة المعلم على طرح الأسئلة داخل الصف.
- قدرة المعلم على إنتاج ما يلزمه من وسائل تعليمية.
- قدرة المعلم على توظيف الكتاب المدرسي توظيفًا فاعلًا.
- قدرة المعلم على إثراء المناهج الدراسية.
- قدرة المعلم على التواصل الإيجابي مع من يتعامل معهم في الإدارة التربوية من أجل تطوير مهاراته التعليمية.

أولياء الأمور

ذكرت إيبستن (Epstein, 2009) بأن المدرسة ومدراءها تحتاج لحلفاء من المجتمع يساندونها في تأدية دورها على أكمل وجه، لذلك قامت بوضع ست أنواع من المشاركات التي يمكن مشاركتها ما بين المدرسة وأولياء الأمور، وهي:

1. مساعدة الأسر في مهارات الأبوة والأمومة وتربية الأطفال. ومساعدة المدارس في فهم خلفيات العائلات وثقافاتها وتحديد الأهداف الشخصية للأطفال.

2. التواصل مع العائلات حول البرامج المدرسية وتقدم الطلاب. وإنشاء قنوات اتصال ثنائية الاتجاه بين المدرسة والمنزل وتصميم أشكال فعالة من المدرسة إلى المنزل ومن المنزل إلى المدرسة.

3. تحسين التوظيف والتدريب والمهام والجداول الزمنية لإشراك العائلات كمتطوعين.

4. إشراك العائلات مع أطفالهم في أنشطة التعلم في المنزل. وشجع المعلمين على تصميم الواجبات المنزلية التي تمكن الطلاب من مشاركة ومناقشة المهام الشيقة مع أولياء الأمور.

5. إشراك العائلات في صناعة قرارات المدرسة.

6. تنسيق موارد وخدمات المجتمع والأعمال والوكالة للعائلات.

الإداريين المساندين (المرشد التربوي)

يقول (طاهر، 2011) بأن مدير المدرسة هو المسؤول عن جميع النشاطات المدرسية فضلاً عن نشاطات وتوجيه وإرشاد الطلبة وهو المسؤول كذلك عن نتائج هذه النشاطات، وبالرغم من ذلك هذا لا يعني بأن تحقيق هذه النشاطات يقتصر عليه وحده.

إن مدير المدرسة يمكن أن يحقق المهام الآتية:

1. يصادق على الخطة الطويلة الأمد والخطة السنوية للنشاطات المدرسية التي تقترح من قبل المرشد التربوي.

2. يصادق على خطة النمو المهني للمرشد التربوي.

3. يصادق وفقاً لمقترحات المرشد التربوي، على جميع اتفاقيات المدرسة مع المؤسسات الأخرى خارج المدرسة.

4. يتابع ويراقب بصورة مستمرة تحقيق خطط ونشاطات العاملين في أنجاز مهامهم وتقييم نتائج عملهم.

5. الاهتمام بزيادة مستوى العاملين في المدرسة وتوعيته في مجال التوجيه والإرشاد.

6. يساهم وفقاً لوقته المتاح، في نشاطات الإرشاد التربوي والتوجيه المهني من خلال تنظيم مقابلات ومحاضرات للطلبة ولأولياء الأمور.
7. الاطلاع على التقارير الفصلية للمرشد التربوي قبل إرسالها إلى مديرية التربية.
8. الإسهام في تقويم خطة عمل المرشد في نهاية السنة الدراسية.
9. تشجيع المرشد التربوي على تبادل الزيارات مع مرشدي المدارس الأخرى بهدف زيادة الخبرات وتبادل وجهات النظر.
10. تسهيل زيارة المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية والصناعية بقصد توجيه الطلبة مهنيا ومساعدتهم في التعرف على أنواع المهن المتوافرة في بيئتهم واختيار القنوات الدراسية مستقبلاً.

آليات متابعة تخطيط المعلمين

يؤكد سلمة وآخرون (1439هـ) على أن التخطيط الفصلي والتخطيط اليومي للدروس عملية هامة جدًّا بالنسبة للمعلم والطالب ومدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً مطالب بتدريب معلميه على التخطيط الجيد، كما أنه مطالب بدراسة خطط المعلمين الفصلية واليومية وتحليلها ومن ثم تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة حولها. وإجمالا يمكن أن يقوم مدير المدرسة في مجال التخطيط بما يأتي:

1. يناقش المعلم في كيفية اشتقاق الأهداف التربوية الخاصة من الأهداف التربوية العامة.
2. يناقش المعلم في كيفية تحديد/ اشتقاق الأهداف التربوية للدرس.
3. يناقش المعلم في كيفية صياغة الأهداف السلوكية .
4. يناقش المعلم في كيفية التحضير اليومي للدروس.
5. يتابع التحضير اليومي للدروس ويقدم تغذية راجعة (ملاحظات، توجيهات، مقترحات) شفوية أو خطية حوله.

يناقش المعلم في خططه الفصلية ويقدم له تغذية راجعة حولها، ويتابع تنفيذها ويتأكد من التزام المعلم بها .

:(1 – 2)الاتصال الرقمي ومميزاته

الاتصال الرقمي:

يُعرّف الاتصال الرقمي (Digital Communication) بأنه المهارة الأساسية لمُعظم الأعمال التي يجب أن يكتسبها الفرد في إطار المفاهيم، والإنتاج والتوصيل والاستقبال لوسائل الاتصال في حياته ووظيفته، حيث أن الاتصال الرقمي هو القدرة على خلق الاتصال الفعال باستخدام مُختلف الوسائل الرقمية

والاتصال الرقمي وسيلة اتصال تقوم على تشفير المعلومات، والأفكار رقميًا، ونقلها إلكترونيًا إلى المستلمين، تدعى بالإنجليزية (Digital Communication) يعتمد هذا الاتصال القائم على الحاسوب، والإنترنت، بالإضافة إلى كونه متاح للهواتف الذكية، وله أثر على كافة الجوانب الإنسانية، من اجتماعية، وسياسية، وثقافية، وتربوية.

أما موقع إيبتيك (epitech, 2021) فقد ورد فيه بأن الاتصال الرقمي هو نقل البيانات أو المعلومات باستخدام الإشارات الرقمية عبر قناة من نقطة إلى نقطة، وهو تقنية اتصال يتم فيها تشفير الأفكار أو البيانات أو المعلومات رقميًا كإشارات سرية، يتم نقل هذه الإشارات إلكترونيًا إلى المستلمين. ويعتمد الجميع على هذا النظام للتواصل فيما بينهم.

ما هو الاتصال الرقمي وما علاقته بالتعليم؟

بعد دخول الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر إلى كل مؤسسات المجتمع بما فيها المنازل، أصبحت الرسائل النصية والمراسلة الفورية والبريد الإلكتروني طريقة أساسية للتواصل للعديد من الأفراد، ولم يعد الاستغناء عن هذه الوسيلة الاتصالية ممكنا، فقد أصبحت جزاء من الممارسات اليومية لكل فرد، وظهرت مجموعة جديدة من القواعد لتوجيه التفاعلات الاجتماعية عبر وسائل التكنولوجيا. يشار إلى هذه القواعد بشكل جماعي باسم "آداب التعامل".

انعكس ذلك على التعليم بحيث أصبح كثيرًا ما يستخدم الطلاب والمعلمون التكنولوجيا في الغرفة الصفية لتعزيز التعلم، كما يستخدمونها أيضًا كوسيلة للتواصل. من المهم أن يقوم المعلمون بنمذجة الاستخدام المناسب للاتصالات الرقمية وتصحيح طلابهم عندما يستخدمون التكنولوجيا بشكل غير لائق. وهذه المهارات تعد من المهارات الإعداد مدى الحياة، وهي مفيدة في جميع جوانب حياة الفرد الشخصية والمهنية، وبالتالي من المهم أن يتعلم الطلبة الطريقة الصحيحة للتواصل باستخدام التكنولوجيا

مميزات الاتصال الرقمي:

وفي ضواء استناد عملية التعلم والتعليم بشكل أساسي على عمليات الاتصال، والانفجار المعرفي وتسارع إنتاجه، فقد برزت العديد من المميزات للاتصال الرقمي تجعله متقدماً عن غيره من وسائل الاتصال، أهمها:

يتحكم به عناصر النظام في دائرة رقمية واحد بلا تشويش.

ينقل المعلومة لمسافات بعيدة خلال وصلات ألياف الضوئية.

يتميز بالذكاء، إذ أنه يصحح مسار الإشارة المرسلة ويحقق تناغم الصوت والصدى.

مرن وشمولي، فهو ينقل البيانات موحدة من نصوص، وصوت وصورة، بدقة متناهية.

يتصف بالأمان في نقل الاتصال، لذا يستخدم في الأنظمة العسكرية.

يتميز برخصه مقارنة مع أنظمة الاتصال الأخرى.

يتيح دمج الكلام والفيديو ونقله عبر قناة مشتركة.

يتميز بعدم تأثره بالضوضاء مقارنة مع طرق الاتصال الأخرى.

أدوات ووسائل الاتصال الرقمي

أدوات ووسائل الاتصال الرقمي

هنالك العديد من طرق ووسائل الاتصال الرقمي نذكر منها:

1. الهواتف الخلوية: (Cellular Phones) توفّر لمُستخدِميها العديد من الميّزات؛ كالرسائل النصية الأساسية، والمحادثات الهاتفية والمحادثات المصورة، وإرسال رسائل البريد الإلكتروني واستقبالها، وإرسال واستقبال الصور ومقاطع الفيديو المسجلة، إضافة إلى إجراء المقابلات والاجتماعات عن بعد بالصوت والصورة، عدا عن نقل الملفات من خلال البلوتوث (Bluetooth)والبرامج الأخرى.
2. تطبيقات المراسلة الفورية: تُعدّ المراسلة الفورية (Instant Messaging) شكلاً أقل تعقيداً من البريد الإلكتروني، وهي طريقة سريعة وسهلة لإجراء المحادثات، فهي توفّر للمُستخدِمين إمكانيّة التواصل معاً عبر الإنترنت من خلال إرسال الرسائل القصيرة المكتوبة أو المنطوقة، واستقبالها مباشرة بعد كتابتها وإرسالها، وتُعدّ شركة فيسبوك (Facebook) أحد الشركات التي تقدّم أدوات وبرامج المراسلة لمُستخدِميها .
3. المواقع الإلكترونية: مواقع الويب تستخدم لجب المستخدمين وتسويق المحتوى.
4. المدونات الإلكترونية: تُعتبر المدونات (Blogging) منصات شخصية مُتاحة للجميع يستطيع الفرد من خلالها نشر المعرفة والمعلومات والأخبار والكثير من المعلومات الأخرى؛ ومن أهم ميزاتها أنّ أغلبها يحتوي على قسم خاص بتعليقات الزوّار ممّا يُمكّن صاحب المدونة من التفاعل مع الأشخاص الذين يُشاركونه اهتماماته.
5. تطبيقات التواصل الاجتماعية: ويُعدّ تويتر (Twitter) من أهمها كبرنامج مجانياً، ولا يتطلّب برامج خاصة من أجل استخدامه، وهو أحد مواقع التواصل الاجتماعي الشعبية، ويتميّز عن غيره من مواقع التواصل الاجتماعي في أنّه يوفر للمُستخدِمين إمكانيّة كتابة رسائل أو تغريدات بشكل مختصر من خلال الهاتف المحمول أو جهاز الحاسوب، فهو يهدف إلى إبقاء الأشخاص على اطّلاع بآخر الأخبار المتعلّقة بالآخرين دون الحاجة لقضاء الكثير من الوقت في البحث عن معلومات أو مدوّنات مفصّلة لا حاجة لها.
6. البريد الإلكتروني: يُعدّ البريد الإلكتروني (Email) موقعاً ليس جديداً بحد ذاته، إلّا أنّه تمّ ابتكار العديد من الطرق التي تسعى للوصول إليه عن بُعد دون الحاجة إلى استخدام جهاز حاسوب، إذ أصبح من الممكن الوصول إليه من أجهزة المساعد الرقمي الشخصي (PDAs)، أو من خلال الهواتف المحمولة، بالإضافة إلى القدرة على إرسال الرسائل واستقبالها من تلك الأجهزة، وتزداد أهمية البريد الإلكتروني للأشخاص المُلزَمين بالبقاء على اتصال دائم مع الآخرين سواء أكانوا زملاء العمل، أو من الأسرة، أم معارف آخرين دون أن يضطروا لتوفير حواسيب كبيرة الحجم.

7. تطبيقات التواصل المتزامن: مثل تطبيق (Zoom) الذي يتيح دردشة مرئية مباشرة، ومراسلة نصية وتفاعلية.

آداب استخدام الاتصال الرقمي:

آداب السلوك (Netiquette) عبارة عن مجموعة من القواعد التي توجه التفاعلات الاجتماعية عند استخدام التكنولوجيا مثل أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة للتواصل، وغالبا ما يشعر المستخدم بانه في بيئة افتراضية تشعره بالوحدة والانعزال، وبأنه منفصل عن الواقع الحقيقي، مما يسهل على المستخدم أن ينسى أنه يتعاملون مع أناس حقيقيين، لأنه لا يتفاعلون معهم وجهًا لوجه. وقد يدفعه ذلك الى إنهاك بعض القواعد التي اعتاد الالتزام بها في الواقع الحقيقي، وفيما يلي بعض "ما يجب فعله" و "ما لا يجب فعله" في آداب التعامل:

افعل:

- عامل الآخرين بنفس الطريقة التي تحب أن يعاملوك بها.
- احترم خصوصية الآخرين.
- اجعل المراسلات المكتوبة قصيرة ومباشرة حتى لا تضيع وقت الآخرين.
- اجعل الاتصال الكتابي سهل القراءة ومناسبًا -استخدام الرموز في الاتصال الرسمي ليس مناسبًا.
- الالتزام بقوانين حقوق النشر.
- تذكر أنه يمكن تخزين الكلمات المكتوبة واسترجاعها لاحقًا -حتى إذا قمت بحذفها. فكر ملياً فيما تكتبه.
- ضع في اعتبارك أن الفكاهة والسخرية قد يكون من الصعب تفسيرهما عبر الإنترنت. احرص على عدم الإساءة إلى أي شخص.

لا تفعل:

- لا تسيء استخدام قوتك.
- لا تهين الآخرين أو تستخدم لغة بذيئة / غير لائقة.
- لا ترسل بريداً مزعجاً.
- لا تكتب بأحرف كبيرة -فهذا يجعل الأمر يبدو وكأنك تصرخ!
- لا تقدم اسم المستخدم أو كلمة المرور الخاصة بك إلى أي شخص آخر.
- لا تنشر أي شيء عن أي شخص آخر على الإنترنت دون إذن منهم.

طرق التغلب على معيقات ادارة الوقت 2-4-1

معيقات إدارة الوقت

يذكر أنّ! الوقت لا ينتظر أحدًا. ومن كان يرغب في تحقيق المزيد، يجب أن تعلم مواكبة الوقت. لا يمكن لأيّ قدر من كتب إدارة الوقت وجلسات التدريب أن تجعل الفرد يؤدي أداءً أفضل إلا إذا قرر ذلك. لا يكفي جمع أفضل ممارسات وأساليب إدارة الوقت حتى نتعرف على عيوبنا؛ لهذا السبب تم تجميع عشرون مشكلة تتعلق بإدارة الوقت، والمزيد من النصائح حول كيفية التعامل معها، نذكر منها:

1. السعي للكمال: الكمال سيف ذو حدين. من ناحية أخرى، يسعى أصحاب الكمال إلى إنتاج أعمال عالية الجودة بالإضافة إلى إظهار مستويات أعلى من الوعي والمشاركة والتحفيز. ومع ذلك، فإن معاييرهم العالية وغير المرنة وعقلية الكل أو لا شيء غالبًا ما تسبب التوتر والإرهاق والقلق الذي يضعف أدائهم.

2. عدم القدرة على التركيز والحفاظ على التركيز: عانى معظمنا مرة واحدة على الأقل من هذه الحالة عندما تقرأ فقرة من النص مرارًا وتكرارًا ولا يمكنك فهم ما تقوله. أو تحتاج إلى كتابة مقال أو إعداد تقرير، لكن عقلك شارد وغير قادر على التركيز.

3. جدولة المهام بشكل غير فعال: تشكل الجدولة الفعالة جزءًا كبيرًا من استراتيجية إدارة الوقت الفعالة. ولا يمكنك إدارة وقتك وتركيزك إذا أعطيت الأولوية للأشياء الخاطئة واستثمرت الوقت في المهام التي تؤدي إلى نتائج ضئيلة أو معدومة ذات صلة بالهدف. حتى إذا كنت قد تعلمت كيفية ترتيب الأولويات، فلا يزال هذا غير كافٍ؛ لأنَّ عدم إتمام العمل والمهام الصعبة والمطلوبة يمكن أن تسبب القلق والتوتر والاكتئاب والإرهاق.

4. عدم تتبع الوقت: لا يمكنك تحسين أساليب إدارة الوقت إذا لم تكن تتبَّع وقتك؛ فتتبع الوقت يبدو كمهمة شاقة، ولكن بمجرد تطبيقه في روتينك سيكشف عن اتجاهات ورؤى غير متوقعة. فعندما تحلل عدد الساعات التي تستغرقها المكالمات الهاتفية ورسائل البريد الإلكتروني والمشتتات، يمكنك تطوير استراتيجية أفضل لإدارة وقتك.

5. ضعف الرؤية: ليست هناك حاجة لإتقان مهاراتك في إدارة الوقت إذا لم تكن لديك رؤية واضحة للمكان الذي تتجه إليه. إذا كانت المهام والمسؤوليات التي تريد إدارتها بمزيد من المهارة والمسؤوليات لا تلهمك، فأنت بحاجة إلى تطوير المزيد من التوجيه أولاً. ودون وجود رؤية لديك تكون فرصتك ضئيلة لتحقيق النتائج التي تريدها والشعور بالسعادة والإثارة للاستمرار.

6. عدم التفكير بالغد البعيد: الأشخاص الذين يصنعون نتائج غير عادية في الحياة هم عادةً لديهم رؤى، ولجعل رؤاهم حقيقة واقعة يجب عليهم التفكير بشكل استراتيجي ووضع أهداف قصيرة المدى تجعلهم نحو أهدافهم خطوة بخطوة. عندما تفكر في الغد، ستكون مستعدًا بشكل أفضل لما سيأتي بعد ذلك وستشعر بمزيد من الحافز لبذل الجهود كل يوم لتحقيق النتائج التي تتصورها.

7. عدم وجود مراجعة منتظمة لإدارة الوقت: سواء أكنتَ تعمل على أهدافك الشخصية أم ترغب في تحسين كفاءتك في العمل، يجب عليك مراجعة أدائك بانتظام. إذا كنت تستخدم برنامج تتبع الوقت،

فيمكنك استخدام سجلات الوقت وإنشاء تقارير لتحديد اتجاهاتك الإنتاجية وتعديل نهجك واستخدام وقتك بشكل أكثر حكمة. لا تقتصر على التأكُّد من مراجعة أدائك اليومي والأسبوعي، ولكن أنظر في التقارير الشهرية ونصف السنوية للحصول على نظرة شاملة لجهودك.

8. عدم القدرة على التعامل مع التوتر: غالبًا ما تسير إدارة الإجهاد وإدارة الوقت جنبًا إلى جنب. إذا انتظرت حتى اللحظة الأخيرة لإكمال المهمة التي بين يديك، وفشلت في التخطيط مسبقًا وتحديد الأولويات، فمن المرجح أنك ستشعر بالتوتر. وليس كل التوتر سيئًا، لكن التعرض المستمر للضغط يمكن أن يعرض صحتك وأدائك للخطر.

9. عدم ممارسة إدارة الانتباه والتركيز: إدارة الانتباه هي القدرة على التعرف على حالة دماغك وتحويل نفسك بوعي إلى تلك الحالة التي ستخدمك بشكل أفضل في الوقت الحالي وتساهم في ضبط العمل.

10. تفعل كل شيء بنفسك: لا يهم إذا كنت موظفًا أو صاحب عمل، فلا يمكنك فعل كل شيء بمفردك. لدينا جميعًا 24 ساعة في اليوم وقدراتنا محدودة في مجال الطاقة كبشر؛ لذلك إذا ضغطنا على أنفسنا بشدة فمن المرجح أن نصبح متوترين، وأقل فعالية ونقدم نتائج منخفضة الجودة.

11. عدم القدرة على تقدير الوقت: يميل معظمنا إلى التقليل من الوقت الذي ستستغرقه المشاريع والمهام حتى تنتهي. تسمى هذه الظاهرة مغالطة التخطيط، وتشير إلى وضع خطط وتقديرات غير واقعية لسيناريو الحالة الأفضل.

12. أن تكون مشغولًا بدلًا من أن تكون فعالًا: أن تكون مشغولًا وأن تكون منتجًا ليسا الشيء نفسه. يمكنك أن تكون مشغولاً بمسح صندوق الوارد الخاص بك، وفرز المهام في قائمة المهام الخاصة بك طوال اليوم ولا تنجز أيَّ شيء ذا معنى. فوقت الانشغال لا يقربك من تحقيق أهدافك؛ مما يجعلك تشعر بالقلق وعدم الاستقرار. أما الوقت الإنتاجي فيبدو وكأنه تقدُّم ثابت نحو أهدافك. ولعلَّ أهم الأسباب الرئيسة التي تجعل الناس عالقين في الانشغال تشمل: الترتيب السيئ للأولويات والإفراط في التفكير بدلاً من إنجاز الأمور.

13. عدم إتقان المهارات: يرتبط نجاح جهودك في إدارة الوقت ارتباطًا وثيقًا بكيفية تقدُّمك، وما إذا كنت تقوم بتطوير مهاراتك الصعبة واللينة، وهذا يتعلق بأدواتك المهنية: التواصل، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والوعي الذاتي، واتخاذ القرار. ودون إتقان مهارات أخرى لا يمكن لأي قدر من كتب إدارة الوقت والنصائح أن تجعلك تنمو بشكل أسرع، وتحقق المزيد في الحياة الشخصية والحياة المهنية.

عدم إدارة المشتتات: نعني بالمشتتات رسائل البريد الإلكتروني والإشعارات ووسائل التواصل الاجتماعي وفوضى الورق، وهناك آلاف المقالات على الإنترنت حول كيفية إدارتها. وهذه المشتتات تصرف انتباهنا عن عمل مهم مقابل عمل آخر ذي أولوية أقل أهمية، وهذه المشتتات تحدث لنا جميعًا: مكالمات عاجلة من العملاء والزملاء تطلب اهتمامنا الفوري، ولا يعني ذلك أنه يتعين علينا منع هذه المشتتات تمامًا؛ لأنها ستخلق حواجز على الطريق، وتؤثر على إنتاجية الفريق، لكن نحن بحاجة إلى تعلم كيفية إدارة مثل هذه الأشياء بحكمة.

(2 – 4 - 2): طرق التغلب على معيقات إدارة الوقت

نصائح حول كيفية التعامل مع معيقات إدارة الوقت

1. الحصول على الراحة المناسبة من العمل وعدم الإجهاد: الاجتهاد سمة جيدة، لكن في بعض الأحيان قد يستغرق إنجاز العمل وقتًا وجهدًا أكثر مما هو مطلوب. فعندما تجد نفسك تبذل الكثير من الجهد في مهمتك، خذ قسطًا من الراحة واسأل نفسك: "هل أستغل وقتي بحكمة؟ هل أنا منتج؟ غالبًا ما تحقق مجموعة من المهام غير الكاملة نتائج أكثر من مهمة واحدة تلبي معاييرك العالية.

2. التفكير في التقدم بانتظام: راجع أداءك على أساس أسبوعي ونصف شهري وشهري. هل يمكن أن تكون أقل حماسة بشأن بعض المهام مع القليل من الضرر أو عدم حدوث ضرر للنتيجة؟ هل يمكنك التفكير في المهام التي تجنبتها أو بذلت الكثير من الجهد فيها بسبب الخوف من ارتكاب خطأ؟

3. تخلص من بعض الضغط عن نفسك: إذا كنت ترغب في تحقيق المزيد في وقت أقل، اسمح لنفسك بأن تكون أقل كمالاً وأن تركز على ما هو مهم.

4. طلب المشورة والدعم: اعرض عملك على مديرك أو مشرفك بانتظام لمعرفة ما إذا كنت تقوم بعمل جيد وأن جودة العمل الحالية كافية. كن منفتحًا بنيتك في أن تصبح موظفًا أكثر إنتاجية وكن مستعدًا لتقبل النقد.

5. اكتشاف مصادر التشتت: حدد مصادر الإلهاء في مكان العمل التي تتداخل مع قدرتك على التركيز والإنتاجية. قم بإجراء اختبار تقييم قصير بواسطة Harvard Business Review، وتعرَّف على عوامل التشتيت التي تضر بتركيزك أكثر، واحصل على بعض النصائح حول كيفية التخلص منها.

6. الاعتناء بالصحة بشكل أفضل: الحرمان من النوم يمكن أن يعطل التركيز بسهولة، ناهيك عن الوظائف المعرفية الأخرى، مثل الذاكرة والانتباه. فالنشاط البدني المنتظم يحسّن التركيز والانتباه ويحافظ على صحة الدماغ، فالنشاط البدني، وممارسات التأمل واليقظة يمكن أن تقدم فوائد متعددة، بما في ذلك تحسين التركيز.

7. استغلال أوقات ذروة الأداء: حدِّد الأجزاء الأكثر إنتاجية في اليوم واستخدمها لجدولة المهام الأكثر تطلبًا، ولا تستخدم وقت الذروة لمعالجة رسائل البريد الإلكتروني أو إجراء مكالمات هاتفية واستخدامها بحكمة.

8. تضييق قائمة المهام الخاصة: وذلك بمراجعة قائمة المهام الخاصة، وحصرها في المهام الأكثر أهمية (جرب شبكة Covey لإدارة الوقت).

9. اختر أداة تتبع الوقت التي تناسبك بشكل أفضل: تطبيق الجدول الزمني، أو متتبع وقت سطح المكتب، أو تطبيق الجوال، أو حتى مؤقت ساعة الإيقاف.

10. راجع أداءك بانتظام: استخدم أوراق Excel أو جداول بيانات Google أو تطبيقات الجدول الزمني أو أدوات تعقب الوقت مع ميزات إدارة المشروع لتسجيل الوقت مقابل المهام، واستخدام سجلات الوقت لإنشاء التقارير.

11. وضع خطة طوارئ: هناك دائمًا احتمال ألا تسير الأمور كما هو متوقع؛ لذلك فكر في أفضل السيناريوهات وأسوأها، وقم بإعداد "الخطة ب " و"الخطة ج" لإدارة المخاطر وحل المشكلات ببراعة.

12. تطوير الوعي ومهارات التكيف: فكّر دائمًا في كيفية مساهمة وقتك وجهودك التي استثمرتها اليوم في واقع غدك، وفكّر في كيفية مساهمتهما في تقرّيبك من أهدافك (على سبيل المثال، كيف ستؤثر مهام مشروع اليوم على مهام الأسبوع المقبل؟)، وكيَّف خططك مع الظروف المتغيرة.

13. راجع تقدمك بانتظام: قسّم مشاريعك إلى مهام يمكن إدارتها وتتبع تقدمها. استخدم المخططات والتقارير وأشرطة التقدم لمعرفة مدى تقدمك.

14. ضع في اعتبارك قاعدة الـ 7 دقائق: اقضِ 7 دقائق في الصباح للتخطيط ليومك و7 دقائق قبل النوم لمراجعة يومك وإعداد خطة ليومك.

15. تعلم من أدائك السابق: قدّر مهامك وحدد مواعيد نهائية وتتبع الوقت المستغرق في تنفيذها. عند الانتهاء من المهمة، راجع أداءك، وحدد الاتجاهات، واجعلها لعبة للوصول إلى نتائج أفضل في المرة القادمة إذا كنت بحاجة إلى مزيد من المنافسة.

16. خذ منظورًا زمنيًا في المستقبل: فكر في الكيفية التي سيساعد بها نشاطك الحالي، أو يضر بالخطوات التالية ومهام الأسبوع المقبل ومشروعك.

17. التعرف على مسببات التوتر لدى الشخص: من خلال التدرب على تدوين اليوميات لبضعة أسابيع لتسجيل الضغوطات والأفكار والمشاعر وردود الأفعال. راجع ملاحظاتك لتجد أنماطًا وابحث عن طرق للتعامل مع التوتر بشكل أكثر فعالية.

18. تطوير الاستجابات الصحية. قد يبدو تناول الوجبات السريعة طريقة جيدة لتهدئة التوتر، ولكن بدلاً من ذلك، جرب المزيد من الخيارات الصحية: التمرين، والرياضة، والتأمل، والهوايات، والأنشطة المفضلة، والنوم الجيد.

19. ضع حدود للعمل: سواء أكنت تعمل من المنزل أومن المكتب، التزم بساعات عملك واترك العمل في العمل، وتجنب التفكير في العمل والرد على رسائل البريد الإلكتروني وكتم صوت محادثات الشركة، وغيرها من الإشعارات المتعلقة بالعمل على هاتفك الذكي في نهاية يوم عملك.

20. المحافظة على التركيز: من خلال تغيير حالة الدردشة الخاصة بك إلى "لا تزعج"، ضع سماعات الرأس، أغلق الباب، وأي شيء يكون مناسبًا للمحافظة على التركيز بالعمل.

21. راجع عاداتك تشتت الانتباه. يفضل البعض منا ضوضاء التلفزيون في الخلفية عند العمل من المنزل، ولا يستطيع معظمنا مقاومة إغراء التحقق من إشعار والإجابة على رسالة على الفور. اكتشف وراجع عاداتك السيئة، وقم بتطوير نهج أكثر صحة لإدارة الوقت لاستعادة مدى انتباهك وتركيزك.

22. الاستعانة بمصادر خارجية في العمل: إذا كنت مسؤولاً عن عمل عام أو خاص، ففكر في الاستعانة بمصادر خارجية كجزء من جهودك. على سبيل المثال، إذا كان روتين المحاسبة يستغرق الكثير من وقتك، ففكر في استخدام خدمات وكالات المحاسبة. وازن بين تكاليف الفرصة وقد تكتشف أن وقتك وطاقتك أكثر أهمية لنجاحك من أموالك.

23. أصقل مهاراتك المهنية: من خلال مراجعة مهاراتك بانتظام، والتفكير في كيفية تحسينها، وما المهارات الإضافية التي يمكنك الاستفادة منها.

تحسين المهارات الشخصية: كن أكثر وعيًا بشأن كيفية تعاملك مع التعليقات والتواصل، وتعلم أشياء جديدة وتكيَّف مع المتغيرات، واعمل من خلال المفاوضات، وباستخدام المهارات الشخصية وتحسينها المستمر، ستتمكن من التعلم والنمو بشكل أسرع؛ مما يعني إدارة وقتك بمزيد من المهارة والراحة.

2 – 5 تقييم إدارة الوقت

تأمل أداة التقييم الذاتي لإدارة الوقت، والتي قد تساعدك في تحسين استثمارك للوقت.
ضع علامة (√) في الخانة المناسبة لإجابتك في الجدول التالي:

الرقم	النشـــــــــــــاط	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
1	هل تتعامل مع كل ورقة عمل مرة واحدة فقط؟			
2	هل تبدأ مشاريعك، وتنهيها في الوقت المحدد لذلك؟			
3	هل يعلم الناس أفضل وقت للعثور عليك؟			
4	هل تقوم كل يوم بعمل شيء يقربك من أهدافك بعيدة المدى؟			
5	هل تستطيع العودة إلى العمل – بعد مقاطعتك فيه – دون أن تتفقد القوة النافعة؟			
6	هل تتعامل بفعالية مع الزوار المعلمين الذين يهدرون وقتك؟			
7	هل تركز على منع وقوع المشكلات أكثر من محاولة حلها عندما تقع؟			
8	هل يكون لديك وقت متبق قبل الوصول إلى الوعد النهائي؟			
9	هل تصل إلى العمل، وإلى الاجتماعات، وإلى الأحداث في الوقت المناسب؟			
10	هل تقوم بعملية التفويض بطريقة جيدة؟			
11	هل تعد قوائم بالمهام اليومية؟			
12	هل تنتهي من جميع عناصر تلك القوائم.			
13	هل تجدد أهدافك المهنية، والشخصية، وتطورها؟			
14	هل مكتبك نظيف، ومنظم؟			

15	هل تعثر على العناصر بسهولة في ملفاتك؟			
المجمـــــــوع		4 ×	2×	0×
المجموع الكلي				

ما يقوله الاختبار التشخيصي عنك:

حدد عدد الإجابات من كل اختيار (غالبًا، وأحيانًا، ونادرًا)، ثم أعط أربع نقاط لكل اختيار (غالبًا) ونقطتين عن اختيار (أحيانًا) وصفرًا عن اختيار (نادرًا)، ثم اجمع النقاط التي تحرزها، ثم ضع نفسك في المجموعة المناسبة من المجموعات التالية:

60-49	تدير وقتك بكفاءة، وتسيطر على معظم الأيام ومعظم المواقف.
48-37	تدير بعض وقتك بكفاءة. في بعض الأحيان، تحتاج – مع ذلك إلى أن تكون أكثر تمسكا، وحرصا على تطبيق بعض استراتيجيات توفير الوقت.
36-25	أنت غالبا ما تكون ضحية للوقت. لا تجعل كل يوم يسيطر عليك طبق فورا الطرق التي ستتعلمها هنا.
24-13	أنت قريب جدا من مرحلة فقدان السيطرة، وبعيد جدا عن التنظيم، والتمتع بوقت جيد. إنك بحاجة إلى تنظيم الوقت بحسب الأولويات.
صفر-12	أنت مرتبك ومشتت، ومحبط، ويحتمل أنك واقع تحت ضغوط هائلة. ضع الأساليب التي يعرضها هذا الكتاب موضع التنفيذ سوف تتعامل الفصول البارزة مع مشكلاتك. عليك بدراستها جيدا.

مصفوفة إدارة الوقت

	مهمة (وهي التي لديك أدلة على أنها مهمة)	غير مهمة

عاجلة (وهي التي يطلبها منك مديريك لتنفيذها على الفور)		
غير عاجلة		

- عاجلة ومهمة: وهي الأمور الواجب التعامل معها على فورًا، وعليك توجيه عمل الفريق لأخذها بعين الاعتبار دون تأجيلها، مثلًا: أخبرك مدير التربية أنَّ هناك أسلاكًا كهربائية مكشوفة في ساحة المدرسة.
- عاجلة وليست مهمة: عادة ما يأتي هذا النوع من المهام من أشخاص آخرين يطلبوا المساعدة أو تكون مهام بسيطة جدًا تستغرق وقتًا أطول مما تستحق، كما أن هذه المهام لا تضيف أي قيمة على يومك ولكنها لا تزال تستغرق الكثير من الوقت، مثلًا: اتصالات مديرية التربية والتعليم لمتابعة تنقلات الطلبة بين المدارس.
- ليست عاجلة ومهمة: هذا النوع من المهام قد يأتي استعدادًا لمهمة ذات قيمة، ولكن ليس في الوقت الحالي، مثلًا: التحضير لاستقبال الطلبة في اليوم الأول من العام الدراسي أو تحديد المعلمين الذين يجب إخضاعهم لبرنامج بناء قدرات في موضوع ما بسبب تأثيرهم على تدني أداء الطبة.

- ليست عاجلة وليست مهمة: وهي المهام التي يمكن القيام بها من قبل أشخاص أخرين، ولم يطلب المدير منك متابعتها، وعادة ما تُضيَّع هذه المهام وقتًا أكثر من أيّ مهام أخرى. مثلًا: تنظيف المستخدمين لمحيط المدرسة الخارجي، ومتابعة أخبار المدرسة على مواقع التواصل الاجتماعي

إدارة الاجتماعات بفاعلية

مقدمة

تعتبر إدارة الاجتماعات فن يجب على الإداري الناجح أن يتقنه، فهي عنوان نجاح القائد والطريقة التي تضمن مشاركة فهم الأهداف والتخطيط لها وتنفيذها وصنع القرارات المختلفة. إن عقد الاجتماعات في المدرسة يساعد توحيد لغة العمل والتوجهات ويساعد في تبادل الخبرات بين المعلمين وجميع العاملين في المدرسة، فمن خلال الاجتماعات يتم تقديم أحدث وأوضح المعلومات من أوثق المصادر للإدارة المدرسية بصورة خاصة وللعاملين في المدرسة عمومًا، كما أنها تعطى الفرصة للجميع لعرض البيانات والمعلومات والمشاركة في اتخاذ القرارات، وبالتالي الحماس لتنفيذها وتحمل المسئولية في ذلك، وبالاجتماعات تكرس روح الفريق في العمل الذي لا غنى عنه في الأعمال الكبيرة.

وتعد إدارة الاجتماعات عملية مهمة لعقد اجتماعات أكثر إنتاجية، إذ تساعد في إدارة وقت الجميع بطريقة فعالة لتحقيق أهداف الفريق، وعندما تفتقر الاجتماعات إلى الإدارة يمكن أن يؤثر هذا على النتيجة النهائية، بالإضافة إلى خسارة الوقت والمال، فالاجتماعات تعتبر التطبيق العملي لمبدأ المشاركة في الإدارة، حيث يشترك المعلمون مع الإدارة في اتخاذ القرارات الإدارية التي تتعلق بتخطيط العمل ومراقبة تنفيذه، ومع ذلك فإن المشاركة في الإدارة لا تعني بالضرورة اشتراك المعلمين في جميع الخطوات التي تمر بها عملية اتخاذ القرار.

مفهوم الاجتماعات وإدارتها:

تُعرف الاجتماعات بأنها " عبارة عن تجمع شخصين أو أكثر في مكان معين للتداول والتشاور وتبادل الرأي في موضوع معين ". أما الاجتماعات الفعالة فهو الاجتماع الذي تحقق الأهداف المرجوة منها في اقل وقت ممكن وبرضا غالبية الأعضاء.

كما وتُعرف بأنها: "وسيلة من وسائل الاتصال للقاء فكري، اجتماعي، وظيفي، تشاركي بين قائد المجموعة وأفراد المجموعة يتم من خلاله تداول الآراء نحو تفعيل الأداء، من خلال معالجة الصعوبات والمعوقات أو المشكلات، وعرض وجهات النظر بين أفراد المجموعة من أجل التوصل إلى قرار يهدف إلى تحقيق الهدف المنشود."

وإن اختلفت وجهات النظر في تعريفهم للاجتماع فهي كلمة للدلالة على تجمع عدد معين من البشر في مكان ما لمناقشة موضوع ما أو الوصول إلى هدف محدد، وفي ضوء ذلك فالاجتماعات تتمثل

بوجود عدد معين من الناس يتفاعلون معًا لتحقيق هدف محدد بالإضافة إلى توافر الإمكانيات المادية المناسبة.

وتُعرف إدارة الاجتماعات بأنها: "العملية التي يتم التخطيط المسبق لها من خلال التخطيط والتنظيم والتقويم والمتابعة كي يتم التفاعل وتبادل الأفكار والعصف الذهني بين المجتمعين للوصول إلى أفضل الحلول والنتائج للقضايا المطروحة على جدول الأعمال، وبدون تسلط، وبشفافية كي يشعر الجميع بأنهم شاركوا في عملية صنع واتخاذ القرار"

وتبقى الاجتماعات وسيلة فعالة ومهمة للمشاركة الجماعية فعن طريقها وبها يتم تبادل وجهات النظر والإفادة من خبرات الآخرين، كما أنها وسيلة مقبولة للتنسيق بين وجهات النظر وتوصيل المعلومات بين الأفراد والدراسة العلمية للموضوعات المطروحة للنقاش.

أهمية الاجتماعات

هناك واقعا يثبت أن للاجتماعات الفعالة عائدا كبيرا من خلال عرض تجربة شركة "جنرال إلكتريك" التي كانت تسعى إلى التوصل لطرق جديدة للنمو بينما كانت غالبية الشركات غارقة إلى أذنيها في تقليص حجم العمالة وفي خفض الرواتب في العقد الماضي، فقد نجحت الشركة منذ عام 1984 إلى عام 1993 بزيادة إيرادات هذه الشركة من 27.9 بليون دولار إلى 60.5 بليون دولار، ورفع أرباحها من 2.3 بليون دولار إلى 5.2 بليون دولار. ولم تأت هذه النجاحات بسهولة بل حدثت تغييرات جذرية عملت على قيام الشركة ومديريها وعامليها بأداء أعمالهم وذلك بأن "جاك ويلش" (رئيس مجلس إدارة شركة "جنرال إلكتريك" منذ عام 1981) رأى أن الشركة لن تنجح إلا من خلال الإقلاع عن الاجتماعات الاستبدادية وتوجيهات الإدارة العليا. وكان الحل الذي قدمه هو تطبيق مفهوم الاجتماعات الموسعة في الشركة بأكملها، حيث يجب أن تجمع هذه الاجتماعات بين المديرين والعاملين في منتديات مفتوحة يسمح فيها للعاملين بطرح جميع الأسئلة التي تشغلهم، ويطلب من المديرين الإجابة على هذه الأسئلة.

تم عقد اجتماعات منتظمة لكبار المديرين بهدف وضع استراتيجيات العمل الرئيسة للشركة، وفي هذه الاجتماعات عالية الطاقة كان الحاضرون يتلقون تشجيعاً على استكشاف جميع ا الطرق والبدائل الممكنة، وعلى قبول الأفكار الجديدة والمبتكرة... وغيرها من الطاقة الإيجابية، وكانت المشروعات الجديدة التي أقامتها شركة "جنرال إلكتريك" في المكسيك والهند والصين هي النتيجة المباشرة لهذه

الاجتماعات. أما في المصنع التابع لشركة "جنرال إلكتريك" والذي يقع في "بورتو ريكو " Puerto Rico" فقد تم تنظيم الموظفين في فرق تتولى مسؤولية وظائف محددة في المصنع مثل الشحن والتجميع وما إلى ذلك، وكانت هذه الفرق تتألف من موظفين من مختلف أجزاء المصنع، وقد مكن ذلك ممثلي الأقسام المعينة من مناقشة كيفية تأثير التغييرات أو التحسينات المقترحة على الجوانب التي يختص بها كل منهم في العملية موضوع النقاش، وقد وكان الموظفون الذين يؤجرون بالساعة يديرون هذه الاجتماعات بأنفسهم، ولم يكن الموظفون المعينون رسميا يتدخلون في هذه الاجتماعات إلا بناء على طلب الفريق.

وقد قدمت نتائج تجربة هذا المصنع أدلة واضحة ومقنعة على أن الطريقة التي تتبعها شركة "جنرال إلكتريك" طريقة ناجحة. فبعد عام واحد من بدء المشروع زادت إنتاجية موظفي هذا المصنع عن إنتاجية زملائهم في المصنع الرئيسي بالولايات المتحدة بنسبة 20%، ليس هذا فقط، بل إن الإدارة كانت تتوقع زيادة أخرى بنسبة 20% أيضاً في العام المقبل.

وهذا يعطي دلالة قوية أن الاجتماعات كأسلوب للاتصال والمناقشة الحرة المفتوحة، تعوِّد الأفراد على تنمية مهارتي التحدث والإنصات بل تتعداهما إلى تنمية مهارة الإقناع: إقناع الآخرين عن طريق المواجهة المباشرة بين المتحدث والمستمع.

ويمكن تلخيص أهمية الاجتماعات في المدارس كما يلي:

- تتيح الاجتماعات الفرصة للمشاركين للتعبير عن آرائهم أياً كانت مسمياتهم المهنية، مما يعمل على رفع معنوياتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم والمشاركة في صنع القرارات.
- تعقد الاجتماعات بهدف الوصول إلى قرارات – من خلال الدراسة والبحث – وتؤثر تأثيراً فعلاً على نشاط المدرس، ويكون ذلك من خلال التوصل إلى دراسات كاملة وشاملة ومستفيضة ومتأنية للقرارات المتعلقة بالمواضيع المختلفة، وذلك من خلال تنوع خبرات وتخصصات الأعضاء ونقاشاتهم البناءة القائمة على المشورة وتبادل الرأي.
- تفرز الاجتماعات وجهات نظر مختلفة تفيد أصحاب القرار والسلطة وتساعدهم على وضع السياسات والقرارات المسيرة لأنشطة المدرسة وتساعد على تحقيق أهدافها. فالاجتماعات تساعد في سهولة الموافقة على القرارات والنتائج التي تفرزها الاجتماعات لإحساس الأعضاء بأنهم شاركوا في إعداد هذه النتائج والوصول إليها.

- تتيح الاجتماعات الفرصة للأفراد للالتقاء والتعارف وتبادل وجهات النظر وتكوين صداقات عمل شخصية على حد سواء.
- إتاحة الفرصة للمعلمين حديثي الخبرة للاحتكاك بمن هو أقدم منهم خبرة وممارسة وتجربة.
- التوصل إلى قرارات جماعية تتسم بالنضج والعمق والصدق والموضوعية بعكس القرارات الفردية التي تعتمد على قدرات شخصية وتتسم أحيانا بالتحيز والمصالح الشخصية.
- إتاحة الفرصة للقادة الإداريين والمشتركين في الاجتماع لتوصيل آرائهم وتوجيهاتهم ووجهات نظرهم إلى بقية المعلمين عن طريق الأعضاء المشاركين، كما تتيح في نفس الوقت توصيل التحديات الخاصة بهم.

ولا يتم عقد الاجتماع إلا بتوافر أركانه وعناصره الرئيسية، ولكل ركن دوره المحدد في الاجتماع يحدده مسماه بهذا الاجتماع.

عناصر الاجتماعات والعوامل المؤثرة بها 2-8

عناصر وأركان الاجتماعات

تتعدد لأركان وعناصر الاجتماع الرئيسية وأدوارها ومنها ما يلي:

1. قائد الاجتماع (Leader): ويقوم قائد الاجتماع بأدوار تتمثل بما يلي:

- توضيح هدف الاجتماع ووضع جدول الأعمال
- يعتبر المسؤول الأول عن السير العام للاجتماع
- توحيد ما يصدر عن كل المشاركين في بوتقة واحدة
- توضيح أدوار ومسؤوليات المشاركين.
- ايجاد روح الألفة والانسجام بين المشاركين

المشاركة في النقاش كأنه عضو وليس قائد

2. المنسق (Facilitator): وهو حلقة الوصل بين جميع المعنيين بالاجتماع، وتتمثل أدواره بما يلي:

- فض النزاع بين المشاركين
- توضيح نقاط الاتفاق والاختلاف بين الآراء
- تحديد موضع النزاع إذا وجد
- تنظيم وترتيب النقاش (مثل المرور).
- يحدد مكان وزمان الاجتماع بالتنسيق مع قائد الاجتماع.
- تجهيز مكان الاجتماع والأمور اللوجستية الخاصة بذلك، كالأوراق والبيانات الضرورية.

3. المقرر أو الأمين (Recorder): ويقوم بما يلي:

- التذكير بجدول الأعمال للاجتماع

- توثيق المواضيع التي يتم طرحها بالاجتماع والنقاشات والقرارات والتكليفات وكل ما ينتج عنه

- ضبط الوقت لكل بند يتم طرحه في الاجتماع

- التذكير بجدول الأعمال الرئيسي عند كثرة التفصيلات والنقاشات

4. المشاركون (participants): ولهم أدوار أساسية تتمثل بما يلي:

- الإعداد المسبق للاجتماع وما يتعلق به من نماذج وبيانات وتفصيلات.

- تقديم أفكار مفيدة وطرح أسئلة فعالة

- المشاركة في الوصول إلى إجماع في القرارات (أكثر مرونة)

أنواع الاجتماعات

قبل الخوض في موضوع أنواع الاجتماعات لا بد لنا من الاطلاع على العوامل التي تتحكم في تحديد أنواع الاجتماعات، وعقد ذلك النوع من الاجتماعات وليس غيره، حيث توجد بعض العوامل التي يجب عليك ـن تأخذها بعين الاعتبار كقائد للاجتماع تتحكم في المفاضلة بين الأنواع المختلفة، لتحديد النوع المثالي الذي تحتاجه لاجتماعك، ومن أهم هذه العوامل:

1. الهدف من الاجتماع: ويقصد به: ما الغرض الذي ترغب في تحقيقه من الاجتماع؟ هل فقط سيتم التركز على جمع الأفكار، أم على تطوير هذه الأفكار للخروج بمنتج نهائي؟ هل ترغب كقائد للاجتماع في الاستماع إلى مدخلات من الأشخاص بخصوص مشكلة معينة، أم ترغب في الوصول إلى الحل النهائي لها؟

2. المشاركون: يلعب الأشخاص المشاركون دوراً رئيساً في تحديد أنواع الاجتماعات التي يمكن الاعتماد عليها، إذ طبيعة الأشخاص ووظائفهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض تؤثر على طريقة تفاعلهم معاً. إذا كانت العلاقة بين الأفراد جيدة، يصبح التعاون بينهم أسهل كثيراً، بينما العكس قد يؤدي إلى تغيير كامل في طريقة التعامل مع الاجتماع.

3. حجم المجموعة: يؤثر العدد بالطبع على أنواع الاجتماعات التي تختارها، فأحياناً يكون لديك رغبة لتحقيق شيء معين، لكن تدرك أنّ العدد الكبير سيكون من الصعب التعامل معه وتحقيق كل ما تريد، وبالتالي قد تختار نوعاً مناسباً للاجتماع وفقاً لعدد الحضور.

4. شكل الاجتماع: يختلف وضع الاجتماع من تنظيمه على أرض الواقع عن تنظيمه عن بعد. في الحالتين ستحرص على استخدام أنواع الاجتماعات المناسبة لكل نوع، حتى تضمن جودة الاجتماع وتحقيق النتائج التي تطمح إليها فعلا.

وجد العديد من أنواع الاجتماعات التي يمكن الاعتماد عليها في العمل في المدرسة، إذ لكل نوع هدف محدد يمكن تحقيقه وغاية يراد البحث بها، بالطبع قد تكون هناك أنواع أخرى، لكن سنتحدث عن أنواع الاجتماعات الأكثر أهمية في عمل المدرسة والتي تستخدم بصفة دورية في العمل بها.

1. اجتماعات حل المشكلات:

يعد هذا النوع من أنواع الاجتماعات الشائع استخدامها، إذ تمثل المشكلات جزءاً أساسياً من واقع العمل في المدرسة، وبالتالي لا بد من التفكير في الحلول المناسبة لها. حتى تقدر على إدارة هذا النوع من الاجتماعات، فأنت بحاجة إلى التأكد من طرح المشكلة بطريقة صحيحة، يمكنك فعل ذلك من خلال طرح الأسئلة التالية:

- ما المشكلة الحادثة بالضبط؟
- ما الأسباب التي أدت إلى وجود هذه المشكلة؟
- من الأشخاص الأكثر تأثراً بها؟ مع الاستماع إلى آرائهم.
- ما الحلول المختلفة المتاحة للتعامل مع المشكلة؟
- من بين هذه الحلول، ما الحل الأمثل؟
- ما خطوات تنفيذ هذا الحل بالجدول الزمني؟
- من هم الأشخاص المسؤولون عن هذه الخطوات؟
- كيف يمكن ضمان عدم تكرار المشكلة مرة أخرى؟

في هذا النوع من أنواع الاجتماعات، ليس ضرورياً تقديم الإجابات على جميع الأسئلة في الاجتماع، بل يمكن أخذ بعض الوقت مثلاً لإعداد الجدول الزمني واختيار الأشخاص المسؤولين عن التنفيذ، لكن الأكيد أنّ كل شيء حول المشكلة يجب طرحه في الاجتماع لمحاولة الوصول لأفضل حل متاح قدر الإمكان، ومن الجدير بالذكر أن على قائد المدرسة التركيز خلال الاجتماع على ضرورة حل المشكلات والبحث عن البدائل الممكنة، وليس التركيز على سببها أو مسببها، والابتعاد عن تحميل فريق العمل مسؤولية حدوث هذه المشكلة أو التحدث بصيغة تهديد لمن تسبب بها

2-اجتماعات اتخاذ القرارات

من المعروف أنّ مسؤولية اتخاذ القرارات تقع على عاتق قائد المدرسة، لكن برغم ذلك فالاعتماد على الموظفين لمعرفة آرائهم هو أمر جيد. إلى جانب أنّ بعض المهام تعتمد على آرائهم بالفعل. لذا، تعد اجتماعات اتخاذ القرارات من أهم أنواع الاجتماعات في العمل.

من المهم في اجتماعات اتخاذ القرارات التأكُّد من طرح جميع الخيارات المناسبة، من خلال التفكير في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الخيارات والقرارات المتاحة الآن؟
- ما الذي تحتاج إليه من أجل تنفيذ كل قرار بالضبط؟
- وفقاً لوضعنا الحالي، ما القرار الأمثل؟
- من الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ هذا القرار؟

من خلال الإجابة على هذه الأسئلة سيكون بإمكانك اتخاذ القرار النهائي مع ضمان جودة أعلى. لا بد من الانتباه لأنّه في هذا النوع من أنواع الاجتماعات، قد تجد أنّ البعض لا يشارك كثيراً، أو قد تجد نفسك تنسى بعض الأشخاص أحياناً. لذا، من المهم في نهاية الاجتماع التأكد من الاستماع بالفعل إلى المشاركات من جميع المعلمين الحاضرين في الاجتماع، ومعرفتهم بالخيارات المتاحة ومدى إمكانية تنفيذها. في هذا النوع من أنواع الاجتماعات، وكذلك اجتماع حل المشكلات، يمكنك إذا رغبت دعوة أشخاص من خارج المدرسة للمشاركة، وذلك إذا كنت ترى أنّهم يملكون إضافات ستساعدك على تحقيق أهدافك، كالمجتمع المحلي، أو المشرفون التربويون أو غيرهم.

1- اجتماعات بناء الفريق

يعد هذا النوع من أهم أنواع الاجتماعات التي يجب الاهتمام بها في المدارس، وذلك لأنّ نجاح العمل يعتمد على المعلمين ومدى شعورهم بالروح والثقة في العمل داخل المدرسة. لذا، يمكن الاستفادة من اجتماعات بناء الفريق لتعزيز هذه المشاعر الداخلية لهم، وخصوصا بالفرق التي ستعمل طوال العام الدراسي كفريق التطوير. ويمكن تنظيم اجتماعات بناء الفريق عند التحاق معملين جدد للعمل في المدرسة، وكذلك على فترات دورية للمعلمين الحاليين بهدف تعزيز الروح مرة أخرى وبناء الثقة مع أعضاء الفريق من جديد

2- اجتماعات مشاركة الأفكار

يستخدم هذا النوع من أنواع الاجتماعات من أجل بناء الأفكار الإبداعية، بدلاً من الاعتماد على تلقين الأفراد للأفكار. في الحقيقة إذا استخدم هذا النوع بطريقة صحيحة، فهو يساعد المدرسة على تحقيق العديد من الأهداف، فهو يساعد على تعزيز اندماج جميع الأفراد في بيئة العمل، ويحسّن من مشاركتهم مع بقية زملائهم. لذا، يمكن تنظيم هذا النوع من أنواع الاجتماعات من

خلال عقد جلسات العصف الذهني من حين لآخر، واختيار موضوع محدد، سواءٌ أكان لفكرة ترغب المدرسة في تنفيذها على أرض الواقع فعلاً، أم من خلال اختراع فكرة جديدة لطرحها على سبيل التدريب

3- اجتماعات مشاركة المعلومات

وينفذ هذا النوع من أنواع الاجتماعات بهدف مشاركة معلومات متعمقة بشأن موضوع معين، فلا يقتصر الأمر هنا على المعلومات العادية التي تُشارك في جميع أنواع الاجتماعات الأخرى، التي تستخدم لتحقيق هدف الاجتماع، لكن في هذا النوع فالتركيز يكون أكثر على هذه المعلومات كهدف أساسي.

يمكن تنفيذ هذا النوع مع المعلمين، وكذلك الأشخاص من خارج المدرسة، لا سيّما إذا كان الهدف هو الحصول على فائدة معينة من الطرف الآخر، فيكون الاجتماع مركزاً على هذا الأمر. من الأمور التي يجب مراعاتها عند مشاركة المعلومات:

- استخدام الأساليب البصرية لعرض المحتوى، مثل: الصور، الرسومات البيانية، الجداول، الفيديوهات.
- طرح الأسئلة والاستماع إلى آراء الحضور.
- الاعتماد على دراسات الحالة في عرض تفاصيل المعلومات.

2. اجتماعات التدريب وتطوير الأداء

لا يتكرر هذا النوع من أنواع الاجتماعات على إطار ثابت، ولكن يظل نوعاً هاماً لا بد من التركيز على القيام به دورياً داخل المدرسة. إذ على الأغلب تظهر تقارير الأداء الفجوات الموجودة لدى المعلمين، وبالتالي لا بد من حل هذا الأمر سريعاً حتى يتمكن المعني من تحسين أدائه للأفضل.

لا يقتصر الأمر فقط على التدريب، لكنه يشمل أيضاً اجتماعات تطوير الأداء، التي لا تقوم على وجود فجوة في المستوى، لكنها تركز على نقل الأفراد أنفسهم إلى مستوى أعلى. لذا، تسهّل اجتماعات تطوير الأداء حدوث هذا الأمر فعلاً.

6-اجتماعات مشاركة الأمور المستحدثة والطارئة

يعد هذا النوع من أنواع الاجتماعات الأكثر شيوعاً، إذ غالباً يحدث بكثرة داخل بيئة العمل في المدرسة، يركز هذا النوع على طرح آخر التحديثات والتطورات، لا سيّما إذا كان العمل المنفذ هو مشروع له مراحله وخطواته المختلفة.

لا غنى عن الاجتماعات في العمل، لكن المدير الناجح هو من يقدر على توظيف أنواع الاجتماعات المختلفة لتحقيق الهدف الذي يريده، دون التسبب في أي شعور سلبي داخل الموظفين بسبب شعورهم بعدم جدوى الاجتماعات. لذا، انتبه جيداً إلى أنواع الاجتماعات المختلفة، وحدد النوع الذي يناسبك قبل البدء، حتى تضمن التخطيط الناجح والإدارة المتميزة للاجتماع.

وقد يتم تصنيف الاجتماعات حسب طريقة عقدها، وهي كما يلي:

1. اجتماعات الوجاهي الحضوري: ويكون بحضور المشاركين بالاجتماع لمكان وزمان محددين لعقد الاجتماع.
2. اجتماعات عن بعد: ويتم اللجوء لهذا النوع من الاجتماعات لعدة أسباب:

- بعد المسافة بين المشاركين بالاجتماع.
- وجود ظروف طارئة، مثل انتشار فيروس كورونا.
- لضيق الوقت، مما يضطر المشاركين للاجتماع مساء، وخصوصا بوجود صعوبة في الالتقاء وجاهيا مساء
- حدوث طارئ ولا بد لاتخاذ قرار سريع بخصوصه وعدم تواجد المشاركين بذات المكان.

وهناك العديد من التطبيقات الحاسوبية التي تتم من خلالها الاجتماعات، وتوضح شركة (Microsoft) هذه التطبيقات من خلال عرضها على الموقع الإلكتروني الخاص بها، ومن أهمها:

أ) ZOOM Cloud Meetings: على الرغم من أن تطبيق Zoom حديث النشأة، إلا أنه انتشر بسرعة البرق خاصة في الآونة الأخيرة على مستوى العالم وأصبح أحد أفضل تطبيقات عقد الاجتماعات عن بعد، ذلك لأنه يقدم خيارات متنوعة تتناسب مع أحجام الشركات وميزانيتها المختلفة، حيث يتميز بالقدرة على تسجيل جميع الاجتماعات على سحابة خاصة. ويوفر إمكانية إضافة 100 شخص في الاجتماع الواحد، مع القدرة على مشاركة الشاشة معهم وإشراكهم في الشرح أو الملاحظات.

ب) Microsoft Teams: يُعقد الاجتماع عبر الإنترنت بين مشاركين اثنين أو أكثر ويوفر ميزة إدخال وإخراج الصوت وميزة الفيديو الاختيارية، يُعقد الاجتماع عبر الإنترنت بين مشاركين اثنين أو أكثر ويوفر ميزة إدخال وإخراج الصوت وميزة الفيديو الاختيارية.

ج) Google DUO: ليس هناك حاجة إلى تحميل تطبيق Google DUO على الهاتف الذكي أو جهاز الحاسوب الشخصي لعقد الاجتماعات عن بعد، فهو موجود لدى كل مستخدمين جوجل بشكل مجاني، ويوفر مميزات متعددة بداية من الجودة المميزة للمكالمات الصوتية ومكالمات الفيديو، وإمكانية عقد اجتماع يشارك به 12 شخص كحد أقصي لعدد المشاركات، وغيرها الكثير.

د) Free Conference Call: يُعد هذا التطبيق من أكثر تطبيقات عقد الاجتماعات عن بعد شيوعاً حول العالم. يتميز التطبيق بتوفير إمكانية عقد الاجتماعات عبر الإنترنت مجانًا، وتوفير جودة اتصال مميزة لعقد الاجتماعات بسلاسة. مع إمكانية مشاركة ألف شخص في الاجتماع الواحد، إضافة إلى إمكانية الحصول على جميع المكالمات مسجلة في سجل خاص بها يمكنك العودة لها متى شئت.

هـ) UberConference: يقدم تطبيق UberConference خدمة مجانية لعقد الاجتماعات عن بعد بالكثير من الخيارات المجانية والمدفوعة مثل: إمكانية الحصول على اتصال جماعي غير مقيد بوقت كحد أقصى، وإمكانية إضافة 10 مشاركين للاجتماع الواحد، إضافة إلى إمكانية الحصول على جميع الاجتماعات مسجلة بجودة عالية للصوت والصورة.

و) webex: يقدم تطبيق webex خدمة عقد اجتماعات مجانية ومدفوعة بجودة مميزة، وخيارات توفر عليك الكثير أثناء عقد الاجتماعات عن بعد مثل: إمكانية التخزين السحابي لجميع مكالماتك واجتماعاتك، واختيار عدد المشاركين وفق الخطة المدفوعة أو المجانية حسب ميزانية الشركة، والحصول على مدة اجتماع تصل إلى 40 دقيقة كحد أقصى.

ز) Skype: سكايب هو حل لائق للفرق الصغيرة، يدعم مكالمات الفيديو مع ما يصل إلى 25 مشاركًا، كما أنه مجاني تمامًا طالما أن كل شخص لديه Skype! يمكن الاتصال بالناس بدون Skype لكن ذلك يكلفك القليل من المال، تواجه Skype بعضًا من أزمة الهوية يريد أن يكون تطبيق منافس ويقدم محتوى لائق لأشياء من هذا القبيل.

ح) Google Hangouts: تطبيق Google Hangouts هو واحد من بين الكثير من الخدمات التي تقدمها شركة جوجل، إذ يوفر إمكانية عقد الاجتماعات عن بعد بما يتناسب مع حجم شركتك خاصة إن كانت شركة ناشئة، وذلك لأنه يوفر ميزة عقد الاجتماعات الافتراضية لـ 25 شخص في نفس الوقت، كما أنه متوفر بشكل مجاني لجميع مستخدمي خدمة البريد الإلكتروني Gmail.

2 – 9 مفهوم فريق العمل

المقدمة

بدأ تطبيق فكرة فرق العمل في اليابان بعد سنوات من الحرب العالمية الثانية، حينما أرادت اليابان إعادة بناء اقتصادها وقدراتها الإنتاجية من جديد، حيث بدأت بتطبيق مفاهيم إدارية جديدة ضمن إطار ما نعرفه اليوم بإدارة الجودة الشاملة، فكان بالتالي تأسيس فرق العمل في تلك الفترة لتحقيق إدارة الجودة الشاملة. فأنشأت ما يسمى بـ "حلقات الجودة" وهي فرق عمل متخصصة بموضوع تحسين جودة سلعة معينة أو حل مشكلة في نوعيتها، مما كان له أعظم الأثر في تطور الصناعة اليابانية وتميزها في الجودة،" من المعروف أن المفاهيم الإدارية التي تلت الحرب العالمية كان لها دور رئيسي في التطور المذهل للصناعة اليابانية مثل صناعة السيارات في السبعينات والثمانينات التي تفوقت على مثيلاتها في بلاد العالم

ومنذ ذلك النجاح ازداد الكلام حول أهمية فرق العمل في تطوير الأداء وفي تحسين الجودة وأصبح استخدام فرق العمل أمرًا شائعًا جدًا في الشركات والمؤسسات. ولم يقتصر استخدام فرق العمل على القطاع الصناعي أو حتى القطاعات الربحية بل تجاوزتها للقطاعات غير الربحية مثل المؤسسات الدينية والخيرية وبالطبع المؤسسات العامة والحكومية وإن كان استخدام القطاع الحكومي لفرق العمل اقل منه في سائر القطاعات.

مفهوم فريق العمل

إن الفريق هو مجموعة من الأفراد يعملون مع بعضهم لأجل تحقيق أهداف محددة ومشتركة والبعض يعرف الفريق على أنه مجموعة من الأفراد يتميزون بوجود مهارات متكاملة فيما بينهم، وتجمعهم أهداف مشتركة وغرض واحد، بالإضافة إلى وجود مدخل مشترك للعمل فيما بينهم، فهو يروح لأكثر من كونه مجموعة.

كما أن فرق العمل: هي "جماعات يتم إنشاؤها داخل الهيكل التنظيمي لتحقيق هدف، أو مهمة محددة تتطلب التنسيق والتفاعل، والتكامل بين أعضاء الفريق، ويعتبر أعضاء الفريق مسؤولين عن تحقيق هذه الأهداف، كما أن هناك قدرًا كبيرًا من التمكين للفريق في اتخاذ القرارات"، والفريق في النهاية هو: وسيلة لتمكين الأفراد من العمل الجماعي المنسجم كوحدة متجانسة، وغالباً ما يستخدم لفظ الجماعة عندما نتحدث عن ديناميكية الجماعة ولكن، عندما يكون الحديث عن التطبيقات العملية فإننا نستخدم لفظ فريق العمل

وتكون أغلب المجموعات التي لا تعتبر فرق عمل مجرد تجمع عدد من الأفراد، أو الشخصيات لكل واحد منهم أولوياته الخاصة، والتي قد ينظر إليها على أنها أكثر أهمية عنده من الأولويات التي يسعى أغلبية أعضاء المجموعة إلى تحقيقها وعليه يمكن تعريف المجموعة، أو الجماعة على أنها صورة من صور التشكيل الجماعي المؤسس على اتباع دوافع الشعور بالانتماء إلى جماعة معينة، وكذا دافع القبول الاجتماعي، ويحمل نوعًا من الارتباط المادي والمعنوي بين أعضاء المجموعة ووحدة أهدافها واتجاهاتها

ومن هنا يتضح أن ما يميز فرق العمل عن الجماعة هو أهمية وجود المهارات المتكاملة لدى الفريق نظرًا، لأنه مكلف بأداء عمل متكامل يتطلب امتلاك هذه المجموعة مهارات مختلفة ومتنوعة. فالسمة الأكثر تميزًا في فريق عمل هي أن يكون لتحقيق أهداف الفريق الأولوية الأهمية القصوى لدى أعضائه، قد يكون الأعضاء ملزمين أنفسهم بالعديد من الأهداف الشخصية التي يأملون في تحقيقها من خلال أنشطتهم، ولكن الأكثر أهمية أعمالهم هو نجاح المجموعة في تحقيق الهدف الذي حدده الأعضاء معًا، فهم يساندون بعضهم بعضًا، ويتعاونون بحرية، ويتحاورون بصراحة ووضوح.

متطلبات نجاح عمل الفريق 2-10

متطلبات نجاح عمل الفريق

يمكن تلخيص متطلبات نجاح عمل الفريق بالآتي:

1. وضوح التوقعات: ويقصد بذلك هل تستطيع القيادة أن تقوم بشكل واضح بنقل، وتوصيل توقعاتها فيما يتعلق بمستوى أداء الفرق، وما النتائج المتوقعة من وراء ذلك؟ وهل يتفهم أعضاء الفريق الواحد الغرض المطلوب من وراء تشكيل فريقهم؟ وهل تلتزم المؤسسة، بمنهج ثابت ومحدد فيما يتعلق بتحقيق هذا الغرض المنشود؟ الأمر الذي سينعكس في صورة تزويد الفرق بما تحتاج إليه من وقت، وموارد، وأفراد، وأموال هل يحظى عمل الفرق بالتركيز الكافي بوصفه أمراً له الأولوية من منظور الوقت الذي يكرسه له القادة؟

2. السياق العام: هل يتفهم أعضاء الفرق السبب وراء مشاركتهم فيه؟ وهل يفهمون أيضاً الكيفية التي تعود بها الاستراتيجية المتعلقة باستخدام الفرق بالفائدة على المؤسسة بوجه عام من حيث تحقيق أهدافها في مجال التجارة والأعمال؟ وهل يمكن لأعضاء الفريق الواحد إدراك مدى الأهمية التي يتسم بها فريقهم من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسة عموماً من أجل تحقيقها؟ وهل تتفهم الفرق الموضع الذي يحتله عملهم في إطار السياق العام لأهداف المؤسسة، ومبادئها، ورؤيتها، وقيمها العليا؟

3. الالتزام: هل يرغب أعضاء الفريق الواحد بالمشاركة فيه؟ وهل يشعرون بمدى أهمية المهمة التي يضطلع بها فريقهم؟ وهل يلتزم أعضاء الفريق بتنفيذ هذه المهمة، وتحقيق النتائج المتوقعة من ورائها؟ وهل يرون أن الخدمات التي يقدمونها تعد قيمة ومهمة بالنسبة للمؤسسة بأسرها وكذا لمستقبلهم المهني؟ وهل يتوقع أعضاء الفريق أن يحظى عملهم بالتقدير، والاحترام المطلوب؟ وهل يتوقعون كذلك أن تتطور مهاراتهم، وخبراتهم من خلال عملهم بالفريق؟ وهل يشعرون بقدر كبير من الحماس، والتحدي في ضوء الفرص التي يتيحها لهم الانتماء لهذا الفريق؟

4. الكفاءة: هل يشعر الفريق بأنه يضم بالفعل الأشخاص المناسبين للعمل المطلوب أداؤه؟ (فعلى سبيل المثال، عندما يتعلق الأمر بإجراء عملية للتحسين والتطور، هل تكون كل مرحلة من مراحل هذه العملية ممثلة داخل الفريق؟) وهل يشعر الفريق بأن أعضاءه لديهم المعرفة، والمهارة، والقدرات اللازمة للتعامل مع القضايا التي جرى تشكيل هذا الفريق من أجلها؟ وإذا كانت الإجابة على هذا السؤال الأخير بلا، فهل تتوافر للفريق إمكانية الحصول على المساعدة التي يحتاج إليها؟ وهل يشعر الفريق بأن لديه الموارد، والاستراتيجيات وكذا الدعم اللازم لتحقيق مهامه؟

5. دستور العمل: هل اطلع الفريق على مجال المسؤولية التي سيتولون القيام بها؟ وهل قام أعضاؤه بأنفسهم بصياغة أدوارهم ورؤيتهم وكذا الاستراتيجيات التي سينتهجونها من أجل تحقيق المهمة الموكلة إليهم؟ وهل حدد أعضاء الفريق كافة الأمور المتعلقة بعملهم، وقاموا بتداولها فيما بينهم مثل الأهداف المنشود تحقيقها والنتائج والإسهامات المتوقعة علاوة على الجداول الزمنية الموضوعة للعمل، والكيفية التي سيتم بها تقييم نتائج العمل، والأسلوب الذي سينتهجه أعضاء الفريق لأداء المهام المنوطة بهم؟ وهل تدعم قيادة الفريق، أو أي مجموعة أخرى مسؤولة عن التنسيق والتصورات التي يضعها الفريق لعمله؟

6. التحكم والسيطرة: هل يتمتع الفريق بقدر كاف من الحرية والتمكين بحيث يتولد لدى أفراده الشعور اللازم بالانتماء، والتبعية كي يتسنى لهم الالتزام بدستور العمل المحدد له؟ وفي الوقت ذاته، هل يتفهم أعضاء الفريق بشكل واضح حدودهم؟ وإلى أي مدى يمكنهم السعي من أجل التوصل لحلول للأمور التي يواجهونها في أثناء عملهم؟ وهل يتم تحديد القيود التي سيخضع لها نظام العمل (مثل النواحي المالية والأمور المتعلقة بالموارد والفترة الزمنية المتاحة) منذ بدء تنفيذ المشروع حتى قبل أن يواجه أعضاء الفريق أية عقبات، أو مشاكل قد تضطرهم لإعادة أداء بعض الأشياء التي انتهوا من القيام بها بالفعل؟ وهل يتفهم جميع العاملين الآخرين بالمؤسسة طبيعة العلاقات السائدة مع الفريق وضرورة الخضوع للحساب والمساءلة؟ وهل تحدد المؤسسة نطاق السلطات المخولة للفريق فيما يتعلق بالعمل، وإصدار التوصيات علاوة على تنفيذ خطط العمل الموضوعة؟ وهل توجد إجراءات محددة للمراجعة بحيث يتسنى للفريق، والمؤسسة التي ينتمي لها السعي بشكل مستمر من أجل توحيد الاتجاه والأهداف المنشود تحقيقها؟ وهل يقوم أعضاء الفريق بمساءلة بعضهم البعض فيما يتعلق بالجداول الزمنية الموضوعة للعمل، والالتزامات المحددة والنتائج المتوقعة؟ وهل يوجد لدى المؤسسة خطة محددة لضمان قيام العاملين بها بإجراءات للتقييم الذاتي؟

7. التعاون: هل يتفهم أعضاء الفريق طبيعة العمل في إطار الفرق، أو بشكل جماعي؟ وهل يفهمون أيضاً مراحل تطور العمل الجماعي؟ وهل يوجد تواصل على المستوى الشخصي، والإنساني بين أعضاء الفريق الواحد؟ وهل يتفهم جميع الأعضاء طبيعة الأدوار والمسؤوليات الموكلة لأعضاء الفرق وقادتها، وكذا الأشخاص المنوط بهم مهمة تسجيل عمل الفرق المختلفة؟ وهل يمكن لأعضاء الفريق الواحد انتهاج أسلوب مشترك فيما يتعلق بحل المشكلات، أو تحديد الأهداف، أو إجراء عمليات التطوير والتقييم؟ وهل يتعاون أعضاء الفريق سوياً من أجل الالتزام بدستور العمل الموضوع؟ وهل يحدد الفريق مجموعة من الأعراف والسلوكيات التي سيتم الالتزام بها في أمور عدة مثل حل المنازعات واتخاذ القرارات بالإجماع وغيرها من الأمور المتعلقة بالإدارة؟ وهل يستخدم الفريق استراتيجية مناسبة لتنفيذ خطة العمل الموضوعة له؟

8. التواصل: هل توجد لدى أعضاء الفريق صورة واضحة بشأن ماهية الأولويات المتعلقة بمهام عملهم؟ وهل توجد لدى الفرق طريقة محددة تنتهجها في عرض تقييماتها وتلقي التقييمات

الأمينة والنزيهة بشأن مستوى أدائها؟ وهل توفر المؤسسة بصفة منتظمة للعاملين بها معلومات عن الجوانب المهمة المتعلقة بمجالات عملها؟ وهل تتفهم الفرق المختلفة السياق العام لتواجدها والمهام المنوطة بها؟ وهل يتواصل أعضاء الفرق مع بعضهم البعض بشكل واضح وأمين؟ وهل يطرحون أفكاراً متباينة ومختلفة للنقاش؟ وهل تنشب من جراء ذلك بعض الصراعات الضرورية على أن يتم التعامل معها بعد ذلك؟

9. الابتكار الخلاق: هل تشعر المؤسسة فعلاً باهتمام ورغبة حقيقية في التغيير؟ وهل تقدر المؤسسة مفهوم التفكير المبتكر الخلاق والحلول المتفردة والأفكار الجديدة؟ وهل تكافئ المؤسسة العاملين الذين يتحملون قدراً معقولاً من المجازفة ويتقبلون المخاطر في سبيل إجراء بعض التطوير في مستوى الأداء؟ أم أنها تكافئ الأشخاص الذين يتقبلون الأوضاع القائمة ويتعايشون معها؟ وهل توفر المؤسسة للعاملين بها فرصاً للتدريب والتعلم وإمكانية الاطلاع على كتب ومشاهدة أفلام فضلاً عن القيام برحلات ميدانية ضرورية من أجل تحفيز مهارات التفكير بصورة جديدة ومبتكرة لديهم.

10. العواقب: هل يشعر أعضاء الفريق بأنهم يخضعون للمساءلة والحساب على مستوى أداء فريقهم؟ وهل يتم تقديم بعض المكافآت والتعبير عن الشعور بالتقدير عندما تحقق الفرق نجاحات في عملها؟ وهل تبدي المؤسسة نوعاً من الموافقة بل والتشجيع على قبول المخاطرة بقدر معقول؟ وهل يخشى أعضاء الفرق من احتمال تعرضهم لإجراءات انتقامية مضادة؟ وهل يخصصون جانباً كبيراً من وقتهم في توجيه أصابع الاتهام لبعضهم البعض، أو لأطراف أخرى بدلاً من التركيز على حل المشكلات؟ وهل تضع المؤسسة نظاماً للثواب، والعقاب لتقييم الأداء الفردي، وكذا مستوى الأداء الجماعي للفرق؟ وهل تعتزم المؤسسة تخصيص جانب من مكاسبها، وأرباحها المتنامية للفرق، والأفراد الذين أسهموا في تحقيق هذه المكاسب؟ وهل يمكن لهؤلاء الأفراد أن يستشعروا بأنفسهم عواقب التأثير الذي أحدثوه، وأسهم في تعزيز نجاح المؤسسة التي ينتمون لها؟

11. التنسيق: هل يتم التنسيق ما بين الفرق المختلفة من قبل مجموعة محورية مركزية تساعد تلك الفرق في الحصول على كل ما يحتاجون إليه من أجل ضمان تحقيق النجاح؟ وهل يتم التخطيط للأمور التي تحظى بالأولوية وكذا لإجراءات توزيع الموارد على كافة الإدارات والأقسام التابعة للمؤسسة؟ وهل تستوعب الفرق ما هو المقصود بمفهوم العميل الداخلي، أو العملية القادمة، أو أي طرف سيقدمون له خدماتهم، أو منتجهم النهائي؟ وهل تعترف المؤسسة بمبدأ الفرق ذات المهام المتداخلة مع بعضها البعض، والتي تنتمي لإدارات متعددة ومختلفة، ولكنها تتعاون سوياً بصورة مؤثرة وفعالة؟ وهل تسعى المؤسسة للقيام بعمليات تتمحور حول العميل، وتتمركز حول الاتجاه المحدد لها مع الابتعاد في الوقت ذاته عن الأساليب التقليدية المتعارف عليها في التفكير والعمل؟

12. تغيير الثقافة السائدة: هل تدرك المؤسسة أن أسلوب العمل الذي يقوم على أساس الفرق المتعاونة مع بعضها البعض، والتي يتم تمكينها، وتعزيز قدراتها يساعد على تدعيم ثقافة التغيير المستقبلي داخل المؤسسات، وتختلف كل الاختلاف عن الأسلوب التقليدي الذي قد يكون سائداً بها في الآونة الراهنة، ويعتمد فقط على الأقدمية والتسلسل الوظيفي؟ وهل تعتزم المؤسسة إجراء تغييرات في هذا الصدد؟ أو أنها بدأت بالفعل في تغيير الآليات التي تتبعها فيما يتعلق بنظام الثواب، والعقاب الذي تطبقه على العاملين بها، وتقييم مستوى أدائهم ومعايير توظيفهم علاوة على تطوير قدراتهم وتعزيز الدافع لديهم؟ وهل تعتزم المؤسسة الاستفادة من أوجه الفشل، والإخفاق الذي قد تتعرض لها في الخروج بدروس مستفادة قد تساعدها في التعامل مع المخاطر المستقبلية بشكل أفضل وأكثر حنكة ومهارة؟ وهل تدرك المؤسسة أنه كلما قامت بتغيير أجواء العمل السائدة بحيث تساعد في تدعيم، وتمكين الفرق العاملة بها كلما لقيت مردوداً أفضل من جانب هذه الفرق عند أداء مع المهام الموكلة إليها؟

بناء فريق العمل 2-11

بناء فريق العمل

هناك سبع عمليات يمكن أن تساعد على بناء الفريق الجماعي إذا تم تطبيقها، وهي:

1. الدعم: وهو ليس مجرد تأييد وجهة نظر هذا العضو في حالة الاتفاق بل أيضا هو تقديم الدعم والتشجيع لعضو الفريق في حالة الاختلاف معه بقولك مثلاً (أعرف أنك تتناول فكرتك، أو رأيك بجدية، وأنا أوافق على هذه الجدية رغم اختلافي معك في الرأي).

2. المواجهة: وهي الاعتراض على سلوك غير مرغوب من أحد أعضاء الفريق عندما يبدأ في منع الآخرين من رصد أفكارهم أو السخرية من مساهماتهم، ويجب أن تقتصر المواجهة على سلوك الأعضاء ولا تتعرض للشخصية.

3. حماية حق إبداء الرأي: يجب أن يقوم أحد أعضاء الفريق بدور حارس حق إبداء الرأي وخاصة إذا كان بعض أعضاء المجموعة أقل ثقة بأنفسهم، أو مترددين، أو عندما يحتكر أعضاء معينون المناقشة تماما، ولا يتركون فرصة للآخرين لإبداء الرأي.

4. الوساطة: عندما تصبح المناقشات مكثفة مطولة إلى حد أن يتوقف الأعضاء المجتمعون عن الاستماع، أو الاستجابة لبعضهم البعض يحتاج الموقف إلى وجود عضو وسيط يلخص المناقشات، ويوضح رأي كل طرف، ويطلب الفرصة من أصحاب الآراء لتعديل، أو تصحيح وبذلك تكسر الوساطة الجمود وتدفع المناقشة إلى الأمام.

5. التنسيق: هو دور آخر من أدوار الوسيط حيث يحاول تجميع نقاط الاتفاق بين الآراء المتضاربة، حيث يمكن أن تكون التعبيرات مختلفة.

6. التلخيص: قد تجد المجموعة نفسها مغمورة في التفاصيل، وهنا يتدخل الوسيط أيضا ليلخص في جمل رئيسة ما وصل عنده النقاش، وهذا التلخيص يعطي للمجموعة ثقة في نفسها يكشف تقدماً كبيراً لم يكن أي عضو يتصور أنه قد تحقق فعلاً.

7. مراقبة سير العمليات: هي معالجة تفاعلات المجموعة وما يحدث بين أعضاء الفريق، وإذا كان هناك موضوعات حول السيطرة، والنفوذ وهل تتجنب مثلا المجموعة باستمرار مواجهة الموضوعات الرئيسة؟ هنا يتدخل المراقب طالباً من المجموعة النظر في طريقة أدائها.

2 – 12 استراتيجيات إدارة الصراع

هناك العديد من استراتيجيات إدارة الصراع ومنها:

1. استراتيجية استخدام القوة و/ أو السلطة (الإخماد) Use Of Power And / Or Authority (Suppression) Strategy:وتعني قيام الإدارة بإصدار أوامرها لإنهاء الصراع أو أن أحد الطرفين يصدر أوامره للطرف الآخر بهذا المعنى، ولا تؤدي هذه الاستراتيجية إلى إشباع أهداف أي من الطرفين، وتستخدم عادة في القضايا قليلة الأهمية.
2. استراتيجية التلطيف :Smoothing strategy وتعني قيام الإدارة بدعم الأطراف المتصارعة ومؤازرتهم واستخدام اللغة العاطفية المؤثرة من أجل المعايشة مع بعضهم بسلام.
3. استراتيجية التجنب :Avoidance \ With drawl strategy وتعني محاولة تحويل الاهتمام عن الصراع إلى غيره من المجالات أو إهماله، أو استخدام الحواجز Buffers بين الأطراف المتصارعة.
4. استراتيجية التسوية :Compromise strategy تعد هذه الاستراتيجية وسيلة فاعلة للتفاعل مع الصراع، وفيها يتم التوصل إلى حل وسط يرضي الأطراف المتصارعة وقد يحقق لكل منهما مكاسب جزئية، وتكون هذه الاستراتيجية ملائمة إذا كانت الأهداف مهمة جداً وتتطلب حلولاً سريعة. إن مدخل التسوية لإدارة الصراع يعتبر بالأساس أحد أنواع المساومة Bargaining وقد أطلق على عملية المساومة استراتيجية mini – maxi الغرض منها الوصول إلى حل معقول لكلا الطرفين المتنازعين وذلك بناءًا على افتراض إن الأفراد يرغبون غالبا في ترك شيء ما من أجل الحصول والاحتفاظ بشيء آخر يكون مفضلاً لديهم، واستناداً لذلك فإن المفاوضين عليهم القيام بطرح أربعة أسئلة على أنفسهم قبل بدأ عملية التفاوض وهي:

ما هو الحد الأدنى الممكن قبوله ؟ ·

ما هو الحد الأدنى الذي يمكن طلبه ؟ ·

ما هو الحد الأعظم الذي يمكن التنازل عنه أو رفضه ؟ ·

ما هو الشيء الأقل الذي يمكن منحه ؟ ·

إن الإجابة على هذه الأسئلة توفر إطار عمل لحل النزاع ويمكن أن تمنح قيماً يتم قبولها من كلا الطرفين المتنازعين فتعتبر استراتيجية فاعلة لحل الصراع، ويمكن للمديرين أن يطوروا مهاراتهم في هذا المجال.

5. استراتيجية تدخل جهة أو طرف ثالث Third – party intervention strategy: وتعني تدخل جهة أخرى ليست طرفاً في النزاع لمحاولة حله عن طريق التنسيق والتكامل بين الأطراف المتصارعة، ويمكن أن يكون الطرف الثالث المدير أو أحد زملاء العمل من الأشخاص القادرين على حل النزاعات وأصحاب السمعة الجيدة أو أي شخص آخر، إن الاستخدام الفاعل لهذه الاستراتيجية يكون عن طريق تخصيص شخص أُطلق عليه Integrator الذي تكون مهمته الرسمية حل النزاعات.
6. استراتيجية الانضمامcooptation Strategy : وتعني ضم الأطراف المتصارعة لجماعة جديدة، فمن الممكن دمج مجموعتين متنافستين في فريق واحد، إن الانبثاق والاكتساب (الاحتلال) غالباً ما يسبب الصراع لتطوير الأعضاء من الفرق والمجموعات المختلفة، ولكن هذا الصراع لا يدوم طويلاً بسبب إن الفريق والمجموعة الجديدة عادة ما تكيف المجموعة المستهدفة فيها بمرور الزمن.
7. استراتيجية العملية الديمقراطية Democratic process strategy: تنفذ هذه الاستراتيجية عن طريق الاجتماعات واللقاءات ومجتمعات التعلم وذلك لتبادل وجهات النظر أو استخدام التصويت في اتخاذ القرارات، وغير ذلك من الطرق.
8. استراتيجية تبادل الوظائف Job Rotation strategy :إن الصراع أحياناً يمكن أن يدار بطريقة بسيطة تسمى تبادل الوظائف بإشغال كل طرف لموقع الطرف المتصارع الآخر حيث إن هذا الموقع يمكنه من فهم المهمات والمشكلات والاتجاهات ويكون على إطلاع مباشر بمجريات الأمور مما يجعله أكثر استيعاباً للمشكلة وبالإمكان إزالة بعض الظروف التي تسبب الصراع.
9. استراتيجية التعاونCooperation strategy : تسعى استراتيجية التعاون إلى عمل الجماعات بشكل متناغم من أجل بلوغ الأهداف حيث يؤدي ذلك إلى زيادة الموارد المختلفة، وتتطلب هذه الاستراتيجية قناعة الأفراد الذين يستخدمونها بأن الصراع مشكلة لابد من حلها سوية بدلاً من رؤيتها معركة لابد من الفوز فيها، وتكون هذه الاستراتيجية مهمة خاصة عندما يتطلب حل المشاكل رؤيا جديدة، ويكون الالتزام ضرورياً لأن هذا النوع من الصراع يتطلب وقت وجهد كبيرين.
10. استراتيجية المجابهةConfrontation strategy : وتعد استراتيجية ناضجة وتتمثل بطرح الحقائق بموضوعية بين الأطراف المتصارعة وجهاً لوجه في جو لا تسوده العواطف و / أو الضغوط، فيكون كمحاولة للتوصل إلى حل واقعي، وقد يمكن آنذاك التعاون أيضاً في إيجاد الحل المشترك.

استراتيجية توسيع الأهدافLarger Goal Strategy : وتعني هذه الاستراتيجية إضافة أهداف جديدة، أو تنويع الأهداف الحالية حيث سيتبعها تركيز الجماعات على هذه الأهداف بدلاً من أهدافهم الشخصية وبالتالي إزالة الظروف التي تؤدي إلى الصراع.

نموذج مراحل الصراع

تم تطوير النموذج، ويتألف من خمسة مراحل وهي:

- المرحلة الأولى – ظروف ما قبل الصراع:Antecedent Condition وتتضمن الظروف المتواجدة ما قبل الصراع بين الأطراف وتتمثل بالسلوكية، الديمغرافية، والهيكلية، وهذه الظروف قد تؤدي إلى نشوء الصراع.
- المرحلة الثانية – التغيرات السلوكيةBehavioral Changes : وتحدث عند نشوء الصراع والتي تشير إلى السلوك العدائي (المتشدد) المرافق للأطراف المتعارضة، ويتوجه اهتمام المجموعة من إنجاز الأهداف Goal Accomplishment إلى الفوز Wining ، ويبدأ كل طرف أو حزب في هذه المرحلة بالنظر إلى الطرف الآخر المعارض كعدو، وعندما يصلوا إلى حالة التطرف في تفاعلهم ينتقل الصراع إلى المرحلة الثالثة.
- المرحلة الثالثة – تشكيل الهيكل:Structure Formation حيث يلجأ الأفراد إلى الاعتماد على القوانين واللوائح والاتصالات المكتوبة واستخدام الألقاب الرسمية أو بعبارة أخرى يصبح الصراع مؤسساتي أو بين مجموعات.
- المرحلة الرابعة –عملية القرار :Decision Process وتبدأ فيها الأطراف إحلال العمليات أو الهيكل في صنع القرارات بدلاً من الطرائق المعتادة، مثال ذلك الصراع بين الإدارة والعاملين غالباً ما يحل من خلال التفاوض Negotiation أو قد يتم اللجوء إلى أطراف أخرى لحل الصراع.
- المرحلة الخامسة – ما بعد الصراعConflict Aftermath : وفيها قد يتم الوصول إلى حل يرضي الأطراف أو قد يشعر أحد الأطراف بالخسارة، وهذا ما يؤدي أيضاً إلى صراع كامن.

وهنا، يمكننا القول إنه في كل مرحلة من مراحل الصراع فإن الضرورة تستدعي معالجة الصراع من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تتلاءم مع المواقف التي تسبب الصراع والعمل على الانتفاع من آثاره الإيجابية قدر الإمكان بما يحقق فاعلية المنظمة، وإجراء التغييرات الضرورية إن تطلب ذلك في الهيكل والاستراتيجية والتكنولوجيا وغيرها.

وهناك ركائز أساسية لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند معالجة الصراع داخل الفريق وهي:

1. التأكيد على وقوعها في المجموعات النشطة الناجحة بحيث يوجد الإبداع توجد احتمالات ظهور الصراع.
2. الوضوح عند حل الصراع: يجب أن يتم التعامل مع الصراع من خلال مناقشة صريحة فالعديد من فرق العمل يتم إخماد الصراع فيها مما يؤثر على علاقات الود بين الأعضاء.
3. تركيز الصراع على الموضوعات وليس الأشخاص: منشأ الصراعات الحادة هو محاولة أحد الأعضاء أثناء الصراع الإنزال من قدر عضو آخر، أو إذلاله فيجب التركيز في جو الصراع على المفاهيم والموضوعات.
4. البحث عن بدائل: كأن يقول أحد الأعضاء كمخرج عند اشتداد الصراع «نحن لا نحب الوضع كما هو الآن فما هو البديل؟ ».
5. الاهتمام بالحاضر فقط: أثناء الصراع يجب أن تتركز المناقشات حول ما يحدث الآن، وأن يبتعد الأعضاء عن إثارة الخلافات السابقة، أو سلوكيات الأعضاء أثناء صراعات سابقة.
6. الصراع هو موضوع يتعلق بالفريق ككل: يجب أن يشترك الفريق كله في معالجة الصراع لأن أثر هذا الصراع سوف يتأثر به كل الفريق.

التعامل الأمثل مع الفريق 2-14

هناك مجموعة من الوسائل تعين القائد على التعامل مع الفريق بكل حب واحترام وهي:

o سلم على من تعرف ومن لا تعرف بكل حرارة وصدق.

o استمع للآخرين عندما يتحدثون معك، واترك ما تقوم به، وانظر إليهم، وأصغ لهم، لأنهم بحاجة إلى تركيزك معهم لدقائق، وليس العمر كله.

o أظهر لهم اهتمامك عن طريق مديحهم، وتنبيههم على إيجابياتهم، فهذا يعزز من ثقتهم بأنفسهم، ويحسسهم أنك شخص محبوب، وجدير بالثقة في رأيهم.

o ادع للناس بالخير، وصدق الدعاء في ظهر الغيب له تأثير عجيب بين قلوب الناس، لأن هناك ملكا خاصا يقول "ولك ذلك" تخيل أن الملك يدعو لك كما أنت تدعو للآخرين! فتحل البركة بينك وبين الذي تدعو له.

o أنت صانع مستقبلك، لأنه كما تدين تدان، فاعلم أن كل ما فعلته للآخرين سوف يفعله شخص آخر لك، فانتبه ما الذي تقوله، وما الذي تفعله.

o ابتسم عندما تلقى الآخرين بصدق من قلبك قبل أن ترتسم البسمة على شفتيك أليس بجميل أن تكون عظيم الشأن من داخلك؟ ابتسم عند اللقاء، وعند الوداع

o اهتم بنفسك أولا، ثم اهتم بالآخرين، لأن لنفسك عليك حقاً. اهتم بملبسك وغذائك، وصحتك، ودراستك، وعملك، ثم فكر بالآخرين، وهذه ليست أنانية.

o احتسب أي شيء الله يعوضك الله به خيرا كثيرا (إن شاء الله) بأن تمسك غضبك، وأن تصبر على أهلك، وأصحابك، أو أن تعلم الآخرين تطوعاً يجعله إن شاء الله في ميزان حسناتك.

o تفاءل بالخير مهما كانت الصعوبات، أليس ما بعد الليل هو الصباح!

o حدث الناس بلطف وتأن، وفكر قبل أن تقول أي شي قد تندم علية فيما بعد.

o الأدباء والفنانون يتركون حفلاتهم ليسمعوا مديح الناس، مما يجعلهم أصحاب أعمال جميلة بسبب الرضا النفسي الذي يزرعه المعجبون بهم. أليس جميل أن تكون أنت الذي يزرع هذا الإعجاب للآخرين؟ ؟

o كن خلوقاً تنل ذكراً جميلاً، الخلق الحسن يوازي درجة الصلاة والصوم، فهل تعرف قدرك عند الله؟

o إذا أحببت أن تنصح أو تعلّق على شخص، أخبره على انفراد تجنباً لإحراجه أمام الآخرين، لأنه سيكره التعامل معك مستقبلاً.

o من تتبع عورة أخية تتبع الله عورته) فاستر على إخوانك، حتى لو ارتكبوا الذنوب، من منا لا يخطئ ولكن (خير الخطائين التوابون.)

o اسع للخير يميناً ويساراً، بمساعدة الآخرين بالجهد والمال، ولا تقل أنا فعلت كذا وكذا. ولتخلص في نيتك، قم به من دون أن يعرف أحد ودون مقابل.

o اشكر الذي آذاك (أنا أعرف أنك لن تستطيع عمل ذلك دائما) وتخيل أن المسكين أعطاك حسناته سوف يحس أنك أقوى من أن تتضايق فسيفشل ويذهب غضبانا؛ لأنه خسر الجولة معك.

o أصحاب المبادئ يعيشون مئات السنين، وأصحاب المصالح يموتون مئات المرات.

o أظهر له أنك معجب بأخلاقه وأحاسيسه الصادقة، فتكبر أنت في عينه ويشعر أنك فعلا الصديق المخلص وأنك فعلاً الأخ العزيز.

o اقترب منه عندما يكلمك، وإذا كان واقفا، قف أنت، وإذا كان جالسا، اجلس بقربه، حتى يشعر أنك منسجم معه ومطمئن معه.

o ألا تحب أن أرسل لك هدية؟ وهكذا الناس تحب من يهديهم الهدايا حتى توطد العلاقات وتزيل المشاحنات وهي تعبير بسيط عن الحب والاحترام وتكون عندهم فكرة جميلة عنك.

o أليس الفورمات للكمبيوتر تزيل كل الشوائب والفيروسات؟ فقم بتصفية علاقاتك بأن تحاول نسيان الماضي المؤلم، والمواقف السيئة التي حدثت بينك وبين الآخرين.

o أنت جسم إنسان بداخله روح، وهكذا الآخرون، فتعامل مع الجميع بإنسانية فقد ترقق قلوبهم.

o بخصوص الهدايا، قدمها في الوقت المناسب، واختر الهدية المناسبة للشخص الذي ستهديه، وراع الزمان والمكان. ولا تنس أن تعطي الهدية يداً بيد مع ابتسامة صادقة متمنياً أن تعجبه، فهذا أساس إعطاء الهدايا (تهادوا تحابوا).

o حاول تجنب التعليقات السخيفة.

o حاول تجنب أي شيء يزعجك، وتشعر أنه من المستحيل أن تصبر عليه. فقد تكون انفعالياً ولا يليق بك أن تكون مع أشخاص معينين فقد تضرب أحدهم لو لم تسيطر على مشاعرك.

o حاول ألا تغضب، حاول أن تسيطر على انفعالاتك حتى لا تؤذي الآخرين وبعد ذلك تندم.

o احرص على زيارة الناس الذين تعرفهم وتصيد المناسبات، سواء أكانوا الأهل أو الأصدقاء لأن هذه الزيارات، تزيد الرابطة بينك وبين الآخرين. وعش لحظات حياتهم في السراء والضراء.

o إذا كنت خارج بلدك أو لظروف لا تستطيع الزيارة فسلم عليهم بالهاتف والسؤال عن الحال وتبادل معهم الرسائل عن طريق الإنترنت، أو تبادل المسجات عن طريق الموبايل.

o شجعه على الأعمال التي قام بها، أشعره بأنه قام بعمل جليل حتى لو كان صغيراً، نحن البشر نحتاج إلى من يزيد قوانا بكلمة، ألا تشعر بذلك؟

o شجعه على الأعمال التي قام بها، أشعره بأنه قام بعمل جليل حتى لو كان صغيراً، نحن البشر نحتاج إلى من يزيد قوانا بكلمة، ألا تشعر بذلك؟

o صاحب المعاصي لن يرتاح، فهلم أخي نتوب توبة نصوحاً ونستغفر حتى يشع من قلبنا نور الإيمان، ويشع بعده الحب للآخرين.

o الصاحب ساحب، فانظر من تصاحب. ولا تقل هو الذي أجبرني وهو الذي أغواني، أليس لك عقل يفكر وقلب يشعر؟ ؟

o عامل الناس بأحب الأشياء التي تريد أنت أن يعاملوك بها، حتى يتأثروا بك، وتكون لهم أعز الأحباب.

o عدد إيجابيات الآخرين قبل أن تعتد سلبياتهم. فسوف تلاحظ أن إيجابياتهم زادت.

o عندما تتحدث مع شخص ما، أو هو يتحدث معك حاول ألا تلتفت، ولا تتثاءب، وإذا اتصل أحد في تلك الفترة استأذن الشخص الآخر أنك سوف ترد على الهاتف حتى لا ينزعج.

o كن متواضعاً مع جميع الناس: الصغير والكبير، القريب والغريب. (فمن تواضع لله رفعه).

o كن منشرح الصدر عند الاستماع، فالناس تريد الجلوس مع الذين يستمعون لهم أكثر من الذين يتكلمون معهم صدقني لن يجلس معك أي شخص إذا أنت لم تكن منصتا له.

o لا تتدخل فيما لا يعنيك، لأنك سوف تجد ما لا يرضيك، إلا للضرورة القصوى.

o لا تحزن إذا لم يرض عنك أحد، فهناك أشخاص يمكن خارج بيتك خارج بلدك ويمكن خارج القارة يحبونك ويدعون لك صباح مساء بالخير وأنت لا تعلم. فما بالك إذا أحبك الله؟ ؟

o لا تستهتر بالأمور الصغيرة، لأنك سوف تجد لها أثراً كبيراً فيما بعد.

o لا تسيء الظن، حتى لو كان ظنك صحيحاً، لا تعبر عن ظنك بشيء قد يسيء للآخرين بأن تقول للجميع ما ظننت به، فهذا يزيد الشحناء بين الناس ويدمر العلاقات.

o لا تقاطع من يتكلم معك بل أجعله يكمل حديثة للنهاية واستأذن أنت، وتحدث بكل تأن حتى لا يتأثر الشخص الآخر، ويقاطعك فلا يكون هناك فائدة للحديث.

o لا تقل أنا لا أريد أن أخالط الناس لأنهم يؤذونني، لأن الذي يعيش مع الناس، ويصبر على أذاهم أفضل من الذي يعتزلهم خوفا منهم.

o لا تكن لواماً، مجادلاً، مخرباً، قاسياً، داعيا بالشر، مشركا بالنعم التي أنعم الله عليك.

o لا تنس أن في قلبك جوهرة تدور، وتضيء من حولها بكل الحب والاحترام وفي عقلك نبتة خير من العلم، والمعرفة فشارك الآخرين بهذا العلم.

o من أساليب جذب الناس إليك المبادرة (بالبدء أنت بالسؤال عنه)، وتعبر عن شوقك إليه، وليعلم كم أنه عزيز عندك، فتزيد من معزتك عنده.

o الناس لا تعرف ما بداخلنا، تعرف ما هو بالظاهر، فاهتم بشكلك، ونظافتك، (الله جميل يحب الجمال) وانتبه لتصرفاتك حتى لا يفهمك شخص ما خطأ.

o لا تتذمر إذا فشلت، (الحياة حلوة في مجالات) ولا تيأس، وحاول مرات ومرات ومرات

o نحن لسنا ملائكة معصومين من الخطأ، فإذا أخطأنا فلنبادر، إلى الاعتذار بسرعة (الله يرحم لكن الناس لا ترحم).

o لكن إذا أخطأ الآخرون عليك فلتسامح، ولا تحاول أن تنتظر الاعتذار من الآخرين، لأنهم إما أن يكونوا عزيزي النفس، أو خجولين من الاعتذار.

o قد تكون تعاستك بسبب شخص ظلمته، أو أخطأت في حقه، فبادر أخي وانظر من هذا الذي تدمرت حياتك بسبب ظلمك له، فكلمة "آسف" فيها خير بداخلها (أ: أنس، س: سرور، ف: فرح) فتخيل هي تأسف مع مزج من الكلمات الجميلة.

o غير أفكارك السيئة إلى أفكار جميلة لترتاح من الداخل (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم) وتتغير الحياة عليك ويتغير تعامل الناس لك.

o لا تقل يحبني الناس وتنسى والديك. فهم أهم الناس الذين يجب أن نتذكرهم دائماً، هم أصل البركة، هم الذين سوف يجدون لنا الخير أينما كان برضاهم عنا (إن شاء الله.)

(ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء) تراحموا، تحابوا، تآلفوا، ازرعوا الحب بينكم وبين بعض.

فرق العمل الافتراضية

من الملحوظ أن العديد من الشركات قد بدأت في الاعتماد بشكل متزايد على الموظفين الذين يعملون عن بعد لإنجاز مهام العمل، ونتيجة لذلك ظهر ما يعرف باسم فرق العمل الافتراضية، وقد بدأ هذا الاتجاه في الانتشار؛ نظرًا لما يوفره من نفقات كثيرة، حيث إن تكلفة تعيين الموظفين للعمل عن بعد تكون أقل بكثير من تكلفة تعيين الموظفين للعمل في مقر العمل. وهذا بالطبع سيوفر الكثير من المال وتقليص النفقات، واستثمار المال في أوجه أخرى، ولكن انتشار مفهوم الاعتماد على فرق العمل الافتراضية لا يعني بالضرورة القدرة على إدارة هذه الفرق بنجاح.

ونتيجة لانتشار فيروس كورونا وحدوث المتباعدات بين البشر، وللتطورات التي حدثت بمجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات خلال الفترة الأخيرة، فقد انتشر بشكل كبير مفهوم العمل عن بعد، وبالتالي زيادة اعتماد المؤسسات عامة والمؤسسات التعليمية بشكل خاص على فرق العمل الافتراضية.

وتساعد فر ق العمل الافتراضية في إنجاز العمل وتحقيق الأهداف بالظروف التي لا تمكن أعضاء الفريق من الالتقاء وجاهيا.

ولكن على الرغم من ذلك فإن الكثير من فرق العمل الافتراضية لا تعمل بالكفاءة المتوقعة منها، ففي بحث عالمي أجرته مؤسسة على 50 فريق عمل افتراضي يعملون بشركات ذات تخصصات مختلفة تبين أن 27% منهم لا يعملون بالكفاءة المطلوبة. كما أوضحت نتائج دراسة تم إجراؤها بواسطة أن من بين 70 فريق عمل افتراضي كان هناك 18% منهم فقط يعملون بكفاءة عالية، بينما لم يتمكن 82% من هذه الفرق من تحقيق أهداف العمل. ويعتبر أحد الأسباب الرئيسية لفشل فرق العمل الافتراضية، هو أن القادة تقوم بتوجيهها وإدارتها باستخدام الممارسات والأساليب نفسها المخصصة لفرق العمل الموجودة وجاهيا، دون مراعاة للفروق بينهما

كما أن ضعف التواصل، وعدم المشاركة، وقلة الاهتمام خلال الاجتماعات الافتراضية؛ تعتبر من المؤشرات التي تدل على أن بيئة المشاركة والتفاعل المطلوبة لم تتحقق، وبالرغم من أن الاجتماعات وجهاً لوجه تتطلب وقتًا ونفقات، فإن الفرق الافتراضية التي تستثمر في اجتماع أو اجتماعين من هذا القبيل كل عام يكون أداؤها بشكل عام أفضل من تلك التي لا تفعل ذلك.

كما يمكن أن تساعد أيضًا أدوات مثل تطبيقات التواصل عبر الفيديو، وبرمجيات الاتصالات في زيادة الاتصال بين أعضاء الفريق، لذلك يجب أن تستخدم الفرق أدوات مثل: برمجيات إدارة المشروع؛

لإنشاء شعور بالمساحة المشتركة، وأخيرًا يجب على كل فريق تطوير استراتيجية اتصال يتم إعادة فحصها باستمرار؛ للتأكد من أن الجميع مرتاحون ومتفاعلون مع بعضهم باستخدامها

تعرف عملية بناء فرق العمل بأنها خليط من التغذية الراجعة، ومدخل الاستشارات الإجرائية، اللذين يهدفان إلى تجويد وتحسين فاعلية عمل الجماعة الإنتاجي والسلوكي من خلال التركيز على طرق وأساليب وإجراءات العمل، بالإضافة للعلاقات الشخصية. كما أنها تعرف "أنها سلسلة من النشاطات المصممة بهدف تحسين أداء الأفراد"

وتعد عملية بناء فرق العمل حدثًا مخططًا له بعناية لمجموعة من الأفراد الذين يرتبطون معاً بنوع من الأهداف داخل المنظمة، وذلك بهدف تحسين الطرق والأساليب التي يتم بها أداء العمل. كما تعد أنشطة بناء فرق العمل طريقة للتأثير الإيجابي في العلاقات بين الأفراد بهدف رفع أدائهم نحو الأفضل، وتوحيد جهودهم نحو المهام المكلفين بها لغاية الوصول إلى تحقيق أهداف المؤسسة بأفضل الطرق الممكنة.

لذلك فالهدف من الأخذ بالمنهجية الجيدة لبناء فرق العمل تجعل من الجماعة وحدة متماسكة، ومتجانسة تمتاز بالفاعلية، والتفاعل المثمر بين الأعضاء لتكون في النهاية جماعة مندمجة ملتزمة بالعمل على تحقيق أهداف محددة.

وتتعدد أنماط فرق العمل، وأهمها:

1. فرق المهام الكبيرة: وظيفتها تحديد الفرص المتاحة وتقدير احتياجاتها وتضع الإطار الفلسفي العام وتحدد السياسات والاتجاهات العامة وتضع الأهداف وخطط العمل وتحدد الموارد المطلوبة كما تقوم بمتابعة الأداء وقد تكون المدرسة بكل أعضاءها أحد أنواع هذه الفرق، وقد يتم تقسيم معلمي المدرسة لمجموعتين مثلًا بحيث يكون لكل مرحلة دراسية لها فريقها الخاص.

2. فرق المهام المحددة: ويتراوح عدد أفرادها بين (8–5) وتحتاج إلى أعضاء لديهم الخبرة، ووظيفتها حل المشكلات والتعامل مع التحديات وتقدير الفرص المتاحة، والتعامل مع كل طارئ.

3. دوائر الجودة: يتم تشكيل أعضائها من صفة مهنية محددة وهم يعملون على مستوى تحسين الجودة، أو الإنتاجية أو الخدمات ويلتحقون تطوعيًا، كمعلمي المبحث الواحد في المدرسة، أو المعلمين منسقي المباحث، وغيرها من الأمثلة.

4. الفرق الموجهة ذاتيًا: يتشكل أعضاؤها من صفة مهنية محددة، ويكونون مسؤولين عن أداء عملية متكاملة ويجب أن يتمتع أعضاؤها بالمهارات اللازمة للعمل، وتولى الفريق تحديد الاحتياجات التدريبية

المطلوبة لأعضائه، وتتخذ القرارات بمشاركة الجميع، ويقوم أعضاء الفريق بتحديد الأهداف وقياس مستوى الأداء والتنسيق مع الآخرين لتحقيق أهدافها، كفريق الإداريين في المدرسة، معلمي مبحث ما، وغيرها.

5. الفرق المدارة ذاتيًا: تعمل بمستويات مختلفة من السلطة وبدون مدير مرئي تتعاقد مع الإدارة لتقوم بمسؤولياتها بالإضافة لقيامها بمهام التخطيط.

كما تعرف الفرق المدارة ذاتيًا بأنها مجموعة من الأفراد يمتلكون مهارات وخصائص متنوعة، ويتمتعون بدرجة كبيرة من التمكين، فتشارك هذه الفرق في الوظائف التي غالبًا ما يؤديها المديرون وتكون اجتماعاتها بصفه دورية، وتتكون هذه الفرق من أفراد يعملون بصورة دائمة ومنتظمة. وتختص تلك الفرق بالإنتاج الكامل للخدمات، لذا تعطى تلك الفرق مرونة كبيرة في إدارة ذاتها داخليا، وقد يتم تسميتها تربويًا باللجان المتخصصة، فقد يقوم مدير المدرسة مثلًا بتشكيل لجنة لاتخاذ القرارات بشأن الاحتفالات المستمرة خلال العام الدراسي.

تمر عملية بناء الفريق بخمسة مراحل أساسية:

- مرحلة التكوين والتشكّل: وفيها يتم تعارف الأعضاء على بعضهم البعض، بحيث يسعون لخلق روح التآلف بينهم؛ بهدف الاتفاق على الهدف أو مجموعة الأهداف التي يرغبون في تحقيقها، والأهمية الفردية، والجماعية، والمجتمعية للقضية، أو المهمة التي يعزمون القيام بها وتنفيذها. وتتميز هذه المرحلة بالحذر والتخوف من عدم تقبل الآخرين لهم، كما يكون معظم أفراد الفريق مترددين في كيفية القيام بالمهام، ويشعر البعض بالتوتر وعدم الراحة.
- مرحلة الصراع والتنافس: وفي هذه المرحلة يعمل كل عضو على تأكيد رؤيته الخاصة، والأسلوب الذي يراه مناسباً للاضطلاع بالمسؤولية، وتحقيق الأهداف، بحيث تتميز هذه المرحلة كذلك بنوع من التناظر، ومحاولة إثبات الذات، والقدرة، والخبرة، والمهارة، والتي تخفي وراءها عادة ميولاً شخصية للقيادة والزعامة، وتعتبر هذه المرحلة من أخطر مراحل تكوين ونشأة جماعات العمل، ذلك أنه ما لم تنجح الجهود التوفيقية في حل هذه الصراعات، وحسم موضوع القيادة فقد تنتهي الجماعة، وتتفكك قبل أن تولد. وقد يعتقد البعض أن هذا الصراع أمر غير إيجابي ولكن –كما يؤكد الخبراء–أنه أمر جيد في حال كان يدور الصراع على قضايا العمل ومهام الفريق، ويدفع هذا الصراع معظم أفراد الفريق لإظهار مهارتهم وأهميتهم، وهنا يجب أن تتدخل الإدارة لحل الصراعات وعمل تسويات حتى لا يتخطى الصراع الحدود ويتم تدمير الفريق.
- مرحلة وضع القواعد: عندما تنتهي الجماعة من مرحلة الصراع والتنافس بسلام وأكثر تماسكا، فإنها تبدأ في وضع أسس، وقواعد العلاقات بينهم، وأسلوب العمل وآلية إيجاد الحلول المشتركة للمشاكل والتحديات التي قد تصادفهم أثناء العمل، وكذلك السلوكيات التي يجب أن يتحلى بها عضو الجماعة حتى تنمو بينهم مشاعر الصداقة، والمسؤولية الجماعية، وبذلك يكتمل الهدف من هذه المرحلة في الوصول إلى مجموعة التوقعات والقواعد التي تشكل، وتمثل أسلوباً مقبولاً للسلوك الجماعي العام لأعضاء هذه المجموعة.
- مرحلة الأداء: وتبدأ هذه المرحلة عادة بانتهاء الصراعات والاختلافات حول علاقات أعضاء المجموعة وقيادتها ومنظومة آليات وسلوكيات العمل، فتكون الجماعة جاهزة للعمل، كما يزداد شعور كل عضو فيها بالانتماء، وتعتبر هذه المرحلة هي المرحلة الحيوية في دورة حياة الفرق والجماعة باعتبارها المرحلة الأساسية في تحقيق الأهداف، ولذلك فإن أهم مقومات النجاح في

هذه المرحلة، ونقصد بها مرحلة العمل، هي العلاقات الجماعية الطيبة بين أعضائها من ناحية، ومدى قبول وتقبل الأعضاء للقيادة من ناحية أخرى. وفي هذه المرحلة تبدأ إنجازات الفريق تتضح ويزداد السعي لتحقيق أهداف الفريق، وتكتمل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الفريق ويتعمق الشعور بالانتماء، ويجب أن ننوه أن الفرق المميزة فقط هي من تصل إلى هذه المرحلة.

- مرحلة الإنهاء: كونها المرحلة الأخيرة دورة الفريق أو الجماعة، فقد تتفكك الجماعة بانتهاء أعمالها وتنفيذ وتحقيق أهدافها، ومن ثم انتفاء الغرض منها، كما قد تتضاءل فاعلية الجماعة، وقدرتها على الاضطلاع بمهامها، وتحقيق أهدافها، سواء أكان بسبب عدم الجدية لدى أعضائها، أو لافتقاد روح التعاون والمشاركة، أو لانسحاب معظم الأعضاء بسبب عدم الرضا.

مما سبق يمكننا الاستنتاج أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى غير مرتبط في إطار زمني ولكن يعتمد على قدرة الفريق في تخطي مراحل تطوير الفريق نحو مرحلة الأداء التي تعتبر المرحلة الذهبية.

تمثل النزاعات والصراعات فرصة للتطوير الشخصي والمهني، كما يمكن أن يوفر الصراع أيضًا معلومات حول كيفية إدراك القائد وعضو الفريق بالطريقة الفردية الخاصة به في العمل. كما يمكن أن يساعد الصراع في تحطيم عادات وروتينات الفريق الجامدة، فضلًا عن تشجيع الأفكار والحلول الإبداعية من خلال التبادل المفتوح للآراء، يمكن الترويج لأساليب العمل المختلفة والحلول المبتكرة بالإضافة إلى ذلك، يمكن التحكم في القدرة على الصراع وهذه مهارة شخصية مهمة فيما يتعلق بالمهارات القيادية، والتي يمكن أن تحسن ثقافة الفريق.

لذلك فان الاتجاه الحديث هو ليس تجنب الصراع، بل كيفية إدارته بحيث تكون المنظمة قادرة على تكييفه لمصلحتها وتحقيق أهدافها كمقدمة، وتتضمن عملية إدارة الصراع المحافظة على حالة التوازن، فعندما يكون الصراع أقل من الحالة المرغوب فيها فان ذلك يؤدي إلى الجمود واللامبالاة مما يستدعي استخدام استراتيجيات لإثارة الصراع داخل المنظمة، أما إذا كان الصراع أكثر من الحالة المرغوب فيها فان ذلك يؤدي إلى الفوضى وانعدام السيطرة وبالتالي انهيار المنظمة، مما يتطلب استخدام استراتيجيات لتخفيف حدة الصراع، وهكذا فالتوازن حالة مطلوبة من أجل استمرار العملية الإبداعية وتحقيق مستوى عالٍ من الأداء للحفاظ على الميزة التنافسية للمنظمة.

وما يعزز الأهمية المتقدمة، ما أشارت إليه الجمعية الأمريكية للإدارة في إحدى دراساتها بأن المدير يستغرق حوالي 20% من وقته في معالجة وإدارة الصراع. وما توصلت إليه إحدى الدراسات الميدانية حول المواضيع التي تحتل الأهمية الأكبر من قبل المديرين في برامج التطوير الإداري، إن عملية إدارة الصراع احتلت أهمية أعلى من اتخاذ القرارات، والقيادة، ومهارات الاتصال.

وهناك عدة فوائد وإيجابيات لتشكيل فرق العمل والمشاركة بها، أهمها:

1. زيادة معدل الإنتاج ورفع كفاءته، حيث تكون حماسة كل الأشخاص في فريق العمل وطاقتهم موجهة لتحسين الإنتاج، ويؤدي ذلك إلى تدارك الأخطاء بصورة أسرع للوصول إلى أداء المهمة بأفضل شكل ممكن، مما يؤدي لإنجاز المهام، وتحقيق الأهداف بالشكل الأفضل.
2. يمثل فريق العمل اجتماع العديد من الخبرات والمهارات معا، وهو يرفع القدرة على إنجاز العمل بصورة أفضل، فمن لديه تقصير في مهارة ما، يكمله شخص آخر، ويحصل الجميع على الدعم في حالة وجود أي مشكلة.

3. يرفع الثقة بين أفراد الفريق، ويحسن العلاقات بينهم، كما يبرز مهاراتهم بشكل جيد، من خلال طرح المقترحات والأفكار.
4. يكسب المزيد من المهارات من الزملاء الآخرين، ويسمح بوجود وقت للتعلم وتبادل المعلومات، والتواصل بشكل فعال مع الموظفين الآخرين في الفريق فيصبح لدينا وفرة الأفكار، والآراء المختلفة.
5. تطوير القدرة على النقاش وعرض الأفكار خلال اجتماعات العمل عبر المناقشة والتعديل قبل الوصول لإنجاز المهمة بشكل نهائي.
6. تعلم الولاء والالتزام تجاه الآخرين، والحصول على دعمهم وتشجيعهم، واستدامة الشعور بالحماسة، والتشجيع، بالإضافة للحفاظ على روح المبادرة للأفراد.
7. إن العمل ضمن فريق يعد طريقة فعالة لحل المشكلات.
8. يعد العمل ضمن الفريق طريقة ناجعة لتخفيف من الضغوط الواقعة على الأفراد.

ولضمان نجاح العمل الجماعي يجب مراعاة عدة أمور منها

- المساواة في توزيع المهام على أفراد الفريق لتجنب حدوث صراعات.
- وجود نوع من المراقبة لضمان عدم استهتار بعض الأفراد بالعمل، واتكالهم على مجهود باقي الزملاء.
- منح الفرصة للجميع لعرض أفكارهم ومقترحاتهم، واختيار الأفضل وعدم التحيز لفرد عن الآخرين.
- اختيار شخص لقيادة الفريق يمكن الرجوع إليه عندما تتعارض أفكار موظف مع آخر، ولضمان سهولة تدفق العمل.

صنع القرار واتخاذه

مقدمة

تشتمل قرارات العمل المتخذة على إجراء التزام حقيقي من العاملين، وذلك أنها تؤثر في الأشخاص الموجودين داخل المنظمة، أو حتى خارجها، ولا يمكن أن تحكم على فاعلية أي قرار حتى تشاهد آثاره، لذا تبقى القرارات مهمة؛ لأن لديها القوة لتحفيز عملية تحويل الطموحات، والأهداف إلى حقائق ملموسة، وتخضع عملية اتخاذ القرارات إلى استعمال مهاراتنا التحليلية، والإدارية، وإمكاناتنا، والتقنيات المتبعة في اتخاذ القرار لانتقاء أفضل القرارات، أو الأقل ضرراً، وهذا كله سيزيد من فاعلية القرارات.

إن اتخاذ قرار معين لا يتم إلا بوجود مشكلة قائمة، أو يتوقف حدوثها، ويراد أن يتخذ قرار بشأنها من أجل حلها، ويمكن تعريف عملية اتخاذ القرارات بأنها عبارة عن عملية اختيار حل معين من بين حلين، أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة العمل؛ أي أنها تنتهي إلى تفضيل حل (أو بديل) مناسب من بين عدد من البدائل المتاحة. وعادة يتم ذلك بعد أن يقوم المدير متخذ القرار بتحديد المشكلة، وتحديد بدائل لحلها. وعليه، فإنه يمكن النظر إلى عملية اتخاذ القرارات –كوظيفة، أو سلوك – بأنها تركز على الاختيار بين البدائل التي يحددها السلوك الإداري لنفسه بعد تحديد المشكلة، وتحديد البدائل، وتقييمها وفقا للمعلومات، والبيانات في بيئة العمل، والمتعلقة بالمشكلة بحثا عن البديل المناسب الذي يحقق الهدف المنشود.

إن ما يميز أسلوباً عن غيره في اتخاذ القرار داخل المنظمات والمؤسسات بشكل عام هو مدى توافر المعلومات اللازمة لمتخذ القرار، لأن متخذ القرار في هذه الظروف يقدم على اتخاذ القرار برغبة وإرادة. فالمدير الذي يتخذ القرارات الإدارية يطلق عليه مدير متخذ القرارات (Decision Maker)، لأن عملية اتخاذ القرار هي من المهام الأساسية للإداريين، وهي عملية مستمرة لأنها جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض. ولكن ذلك لا يعني أن كل مدير هو متخذ قرار، وليس كل متخذ قرار هو مدير، فعلى سبيل المثال معظم الأحيان تكون قرارات الإدارة العليا في مؤسسة ما إلا هي اقتراحات من مستويات إدارية في أسفل الهيكل التنظيمي للمؤسسة

يجب على المدير أن يؤمن إيماناً كاملاً بضرورة مشاركة العاملين بصنع القرار لتحقيق أهداف المؤسسة، لأنها تؤثر في طبيعة مناخ العمل، ويكون حافزاً لهم للعمل بإخلاص، فينعكس على رضا

وسخط العاملين تبعاً لدرجة ممارسة القرار ونوعيته وأهميته، فمدير المدرسة في القرن الواحد والعشرين يقع عليه دورًا كبيرًا في مواجهة هذه التحديات، نتيجة تأثر المدرسة وإدارتها ببعض المتغيرات مثل ثورة المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة في مجال الإدارة بشكل عام واتخاذ القرارات بشكل خاص.

مفهوم صنع القرار

القرار في اللغة العربية: مشتق من (القر)، وأصل معناه الحصول على ما نريد وهو "التمكن"، فيقال: (قرّ في المكان)، أي: قرّ به وتمكن فيه. (معجم المعاني الجامع)

صنع القرار في الاصطلاح: القرار هو اختيار من بين بدائل معينة، وقد يكون الاختيار دائماً بين الخطأ والصواب، وإذا لزم الترجيح وتغليب الأصوب والأفضل أو الأقل ضرراً. ويمكن القول أيضا أن صنع القرار هو: التعرف على البدائل المتاحة لاختيار الأنسب بعد التأمل حسب متطلبات الموقف وفي حدود الوقت المتاح.

وتعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بأنها عملية اتخاذ القرارات من خلال تحديد قرار وجمع المعلومات وتقييم القرارات البديلة. يمكن أن يساعد استخدام عملية صنع القرار خطوة بخطوة في اتخاذ قرارات مدروسة ومتعمدة من خلال تنظيم المعلومات ذات الصلة وتحديد البدائل.

أما اتخاذ القرار فيعرف بأنه نشاط إنساني مركب، وتبدأ عملية اتخاذ القرار بشعور من الشك وعدم التأكد من جانب متخذ القرار حول ما يجب عمله حيال مشكلة ما، وتنتهي باختيار أحد الحلول التي يتوقع أن تزيل حالة الشك وعدم التأكد، وبذلك تساعد في الوصول إلى حل للمشكلة المطروحة

إذن، يشمل مصطلح عملية القرار المصطلحين: "صنع القرار" و"اتخاذ القرار" معًا، فهي عملية واحدة. تبدأ هذه العملية بمراحل وخطوات، وتنتهي بالقرار، أي باتخاذ القرار ومتابعة تنفيذه. حيث أوضحت شعبان (2017) أن الفرق بين هذين المصطلحين (عملية صنع القرار وعملية اتخاذ القرار)، فعملية صنع القرار تشتمل على جميع مراحل عملية القرار، تبدأ بمرحلة التصميم، حيث تشمل معظم الإدارات في المؤسسة ذات العلاقة للوصول إلى معلومات دقيقة وشاملة لموضوع المشكلة. أما عملية اتخاذ القرار فهي نتاج وخلاصة عملية صنع القرار، تنتهي هذه العملية باختيار دقيق وحذر لأحد البدائل المقترحة. عملية صنع القرار يقوم بها مدير المدرسة وحده أو بمشاركة العاملين، تستند على معلومات دقيقة، سليمة ومتخصصة حيث تشمل مجالات عدة في العمل المدرسي مثل المناهج

وطرق التدريس، شؤون الطلبة، الإشراف والتقويم. أما عملية اتخاذ القرار هي بمثابة الخطوة الأخيرة لمدير المدرسة، يقوم بها منفرداً أو بمشاركة العاملين بناء على معلومات وافية لتحديد واختيار البدائل المطروحة بالنسبة لقضية تربوية معينة.

مميزات صنع القرار

إن صنع القرار نشاط إنساني يستدعي التفكير المنظم والواعي، تتميز بأنها:

1. تستثمر الخبرة والمعلومات المتراكمة ولا تنطلق بشكل مفاجئ دون مقدمات.
2. تتم في تنظيم حقيقي ولمواجهة مواقف ومشكلات ملموسة.
3. لا تتوقف على قدرات صانع القرار.
4. نتاج ومحصلة تفاعل متخذ القرار مع غيره من المرؤوسين.
5. توجد في مناخ تتوفر فيه المعلومات وامكانيات البحث والتحري وحرية التفكير.

والمناخ داخل المدرسة ممكن أن يكون مشجعاً ودافعاً أو مائعاً ومحبطاً، لأنه يتأثر بعوامل عدة منها عوامل تنظيمية مثل السياسات والقواعد والنظم والإجراءات، فينعكس ذلك على عواقب القرار وسلوك الأفراد في أنشطتهم الرسمية وغير الرسمية.

عناصر صنع القرار، وخصائص القرار الجيد

عناصر صنع القرار

إن عناصر اتخاذ القرار التي يجب دراستها حتى يكون القرار المتخذ سليم وصحيح هي:

1-الهدف: لابد من وجود هدف معين لاتخاذ القرار، كلما كان الهدف المراد تحقيقه واضحاً كان القرار المتخذ سليماً.

2-الدافع: يتخذ القرار إذا كان وراءه دافعاً لتحقيق هدف معين.

3-التنبؤ: لابد من القدرة على توقع ما سيحدث في المستقبل في حالة اتخاذ قرارات معينة.

4-البدائل: وجود بدائل وحلول متعددة أمام الإداري لحل مشكلة ما، فيقوم باختيار الأنسب في نظره لتحقيق هدفه.

5-القيود: يواجه متخذ القرار قيود عدة ألا وهي درجة التأكد من المردود، درجة المخاطرة، الخبرة، مصادر التمويل، ومدة تنفيذ القرار حتى يكون القرار صحيح وسليم.

فالقرار السليم والفعال يمتاز بقابلية التنفيذ دون معوقات، ويكون مرحباً به ومقبولا من قبل المعنيين، وأن يتخذ القرار في الوقت المناسب لحدوث المشكلة.

خصائص القرار الجيد

يُعد القرار المتخذ يكون قرارًا جيدًا إذا كان ما يلي:

- واقعياً قابلا للتطبيق.
- مراعياً للظروف البيئية الداخلية والخارجية، مع وضوح في حجم المردود المرغوب فيه.
- لا يتحيز لأي وجهات نظر معينة.
- مبني على بيانات ومعلومات مؤكدة شاملة، فكل قرار نتخذه يعتمد على البيانات، إذا قررت عبور الشارع، فمن البديهي واتباعًا لغريزتك ستجمع الكثير من البيانات عن حركة المرور والأحوال الجوية، فضلاً عن بيانات بشأن سلوك المشاة الآخرين. وفي سياق الأعمال، يمكننا أيضًا اتخاذ القرارات من خلال اتباع الغريزة بشكل بديهي، لكن درجة تعقيدها مرتفعة، وبالتالي فإن هذا النهج الطبيعي لن يأخذنا بعيدًا. في مرحلة معينة، يتعين علينا التحول إلى اتخاذ قرار قائم على البيانات والمعلومات.

كما أن اتخاذ القرار القائم على البيانات (والمعروف أيضًا باختصار Data-Driven Decision-Making" DDDM") هو ممارسة لجمع وتحليل البيانات ذات الصلة من أجل دعم القرارات.

أنماط متخذي القرار

تُعد أنماط متخذي القرار سواء أكان مدير مدرسة أو مشرفًا تربويًا أو معلمًا كما يلي:

1. المتسرع: يتصف بشخصية قوية وحب للمخاطرة ولا يهتم بالمعلومات عند اتخاذ القرار.

2. المسالم: يضع اللوم دائماً على الآخرين في اتخاذه للقرار إذا كان خاطئاً ويفضل أن يقوم شخص آخر بمهمته لكي يتجنب المخاطرة.

3. المحقق: يتصف بكونه عديم الثقة بالأخرين وكثير الشكوك فيقوم باتخاذ القرار بعد عملية استكشاف الأمور بنفسه.

4. الديموقراطي: يشارك ويستمع إلى آراء فريقه في العمل فيكون القرار مبني على الإجماع.

5. صاحب قرار آخر لحظة: يتعمد تأخير اتخاذ القرار حتى لو كان لديه وقت لذلك فهو لا يحب المبادرة والإقدام، فاتخاذ القرار يكون غالباً ارتجالياً.

6. المتردد: ثقته بنفسه مهزوزة لا يستطيع أن يصدر قرار نهائي، فإذا أصدر قرار لا يلبث أن يغيره.

7. العاطفي: تابعاً لمشاعره وعاطفته وهذا يدفعه إلى احترام مشاعر الآخرين والأخذ بآرائهم عند اتخاذ القرار.

خطوات تشكيل السلوك الإنساني

تعد عملية تشكيل السلوك الإنساني أو تغييره عملية مركبة تحتاج إلى عدة خطوات:

1. يجب تحديد المشكلة، عادة من خلال العد أو الوصف.
2. صمم طريقة لتغيير السلوك.
3. حدد المعزز الفعال.
4. ضع المعزز باستمرار لتشكيل السلوك أو تغييره.

إذ يرتبط السلوك بشكل مباشر بالأحداث التي تأتي قبله أو بعده مباشرة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن مهارات تعديل السلوك وتقديم الإرشاد هي مهارات لازمة للقائد التربوي في تعامله مع كافة الأطراف ذات العلاقة والأثر على أداء المؤسسة وكفاءتها، سواء أكانوا عاملين أم طلبة أم مجتمعا محليا.

ولأن الموارد البشرية هي أهم مورد المؤسسة تأتي هنا أهمية دراسة السلوك التنظيمي وفهم سلوك الأفراد وتعديله بحسب المستهدفين من ذلك، بما يؤدي إلى تعديل السلوك التنظيمي للمؤسسة لتصبح السلوكات مؤسسية فينعكس أثرها على فعالية المنظمة. ويمكن تعريف السلوك التنظيمي بأنه دراسة وفهم سلوك العاملين في المنظمة، ويشمل أسلوب تفكير وإدراك العاملين شخصياتهم، دوافعهم للعمل، رضاهم الوظيفي، اتجاهاتهم وقيمهم، وكذلك ممارساتهم كأفراد أو مجموعات، وتفاعل هذا السلوك مع بيئة المنظمة، وذلك لتحقيق أهداف كل من العاملين والمنظمة في نفس الوقت.

ويمكن استخدام عدة تقنيات لتعديل السلوك التنظيمي:

وهي تقنيات مستندة على التطبيق العملي لقوانين ونظريات التعلم ومنها: تعديل السلوك بالتعزيز وتعديل السلوك بالنمذجة، وتعديل السلوك بتطبيق أسلوب توكيد الذات لمعالجة نقص الثقة.

إن تعديل السلوك هو الاستخدام المنهجي لمبادئ نظرية التعزيز لتغيير السلوك البشري في البيئات التنظيمية ومن المفاهيم التي ينبني عليها مفهوم تقدير الموظفين وهو طريقة تعزيز إيجابية في تعديل السلوك يتضمن الاعتراف بسلوك الفرد أو الفريق وجهده وإنجازاته التي تدعم أهداف المنظمة وقيمها

وهذا يستدعي من القيادة تقدير الموظفين لما يترتب عليه من آثار منها:

- يتيح للموظفين معرفة أن عملهم يحظى بالتقدير والتقدير
- يمنح الموظفين شعورا بالملكية والانتماء في مكان عملهم
- يحسن الروح المعنوية
- يعزز الولاء

- يساعد في بناء بيئة عمل داعمة
- يزيد من موتي فيشن الموظف
- يحسن الاحتفاظ بالموظفين

إن واحدا من بين العديد من المتغيرات لقياس أداء الموظفين هو التزامهم تجاه المنظمة والالتزام هو حالة نفسية تربط الفرد بأهداف مؤسسته ويشير إلى احتمال أن يلتزم الفرد بالمنظمة، ويشعر بالتعلق النفسي بها، سواء كانت الوظيفة مرضية أم لا. وهو يتألف من ثلاثة عوامل:

- رغبة قوية في البقاء عضوا في المنظمة.
- الإيمان بقيم وأهداف المنظمة وقبولها.
- الاستعداد لبذل جهد كبير نيابة عن المنظمة.

إن الاعتراف بسلوك الموظف المرغوب فيه ومكافأته هو المفتاح الأساسي لتحفيز الموظفين على العمل بشكل أكثر إنتاجية ويكون الموظفون أكثر التزاما بعملهم. ستجني هذه الطريقة العديد من الفوائد:

1. يحفز العاملين الفعالين على الاستمرار في القيام بعمل جيد.
2. يجعل العاملين أكثر حماسا لعملهم، وأكثر تعاونا، وأكثر انفتاحا على التغيير.

وخلصت نتائج الدراسات الى نتيجة مفادها أن عملية تعديل السلوك تلعب دورا أساسيا في تعزيز أداء الموظفين، وذلك من خلال تقدير الموظفين لعملهم المنجز ومنحهم المشاركة في صنع القرار، مما يحقق لهم الرضى الداخلي بوظيفتهم وبيئة عملهم. وبانه من الأهمية بمكان إيلاء المؤسسة اهتماما برفاه العاملين من خلال تحديد احتياجاتهم والاعتراف بها والعمل على تلبيتها. إن التزام العاملين هو مؤشر قوي على مدى فعالية القيادة في التصميم والتنفيذ، وتكريس مبدأ المكافأة سيزيد من إنتاجية العاملين وسيزيد من التزامهم بأهداف المؤسسة.

لابد القائد التربوي قادرا على إيضاح وفهم سلوك الموظفين والتنبؤ به وتقييمه وتعديله. ولكي يغير الموظفون سلوكهم فإنهم يتوقعون شيئا ما في المقابل، وقد يكون جزء من توقعاتهم هو أن يتم الاعتراف بجهودهم والإشادة بها من قبل الإدارة، وهي المبادئ الرئيسية لتعديل السلوك.

التعزيز الإيجابي للطلبة

كما يجمع التربويون فإن الأداة الأهم لتعديل وتغيير السلوك تأتي من زيادة التفاعل الإيجابي حول السلوك المرغوب، كما تشير أبحاث الدماغ إلى أن المؤثر الكيميائي الأول المحفز للدماغ لبناء مفهوم إيجابي حول الذات قد يكون التغذية الراجعة الإيجابية التي يحصل عليها. كلنا يحتاج إلى التعزيز الإيجابي مهما كانت أدوارنا أو أعمارنا، وسواء أدركنا أو لم ندرك، فإن التعزيز الإيجابي يقف وراء استمرارنا في أداء كثير من السلوكات.

التعزيز هو نتيجة سلوك قد يسلكه أو يظهره الطالب، وحين يستخدم بطريقة فعّالة فإنه يدفع بالطالب إلى اتباع السلوك المرغوب ويعزز بقاءه واستمراره وزيادته، ويقلل من السلوك غير المرغوب، فالشعور الإيجابي لدى الفرد يدفعه لتغيير أو تعديل السلوك، لذا ففي مقابل كل تنبيه يوجه للطالب عن سلوك سلبي قام به لابد أن ترسل له على الأقل 4 رسائل إيجابية عن سلوك إيجابي قام به.

إن فهم المعلمين والراشدين في مجتمع المدرسة لهذا الأمر يدفعهم بالتأكيد نحو تقييم أدائهم هم في منح الطلبة التعزيز المناسب والكافي، وعليهم أن يتنبهوا إلى تنمية هذه المهارة لديهم لأهميتها وتأثيرها الإيجابي.

التعزيز الإيجابي في مدرسة تدعم السلوك المرغوب:

يوظف التعزيز الإيجابي في المدرسة التي تتبع نهجا في دعم السلوك المرغوب من خلال توفير فرص أكثر أمام الطلبة ليسلكوا سلوكا إيجابيا يعززون على أثره، وهذه بدوره يعزز لديهم القيام بهذا السلوك وتطويره والمحافظة عليه. إن العنصر الأهم في توظيف التعزيز الإيجابي في النهج المدرسي الشولي هو التوافق والانسجام بين الراشدين في المدرسة في ملاحظة السلوك (الإيجابي والسلبي) وتوظيف التعزيز بالشكل الصحيح والفعّال.

نظام التعزيز الإيجابي الفعّال في نظام المدرسة:

- يشمل جميع الطلبة
- يوظف التقدير والحوافز والمكافآت التي يقدرها الطلبة ويرغبونها
- يوظف التقدير العلني لإبراز نماذج وقدوات لباقي الطلبة
- يقدر مشاركة كل العملين في المدرسة بمن فيهم مسئول المقصف أو حارس المدرسة أو عامل النظافة أو المتطوعين أو الشركاء من المجتمع المحلي
- يزيد التعزيز في الأوقات التي يحتاجها الطلبة (قبل العطل، بعد حادث.)

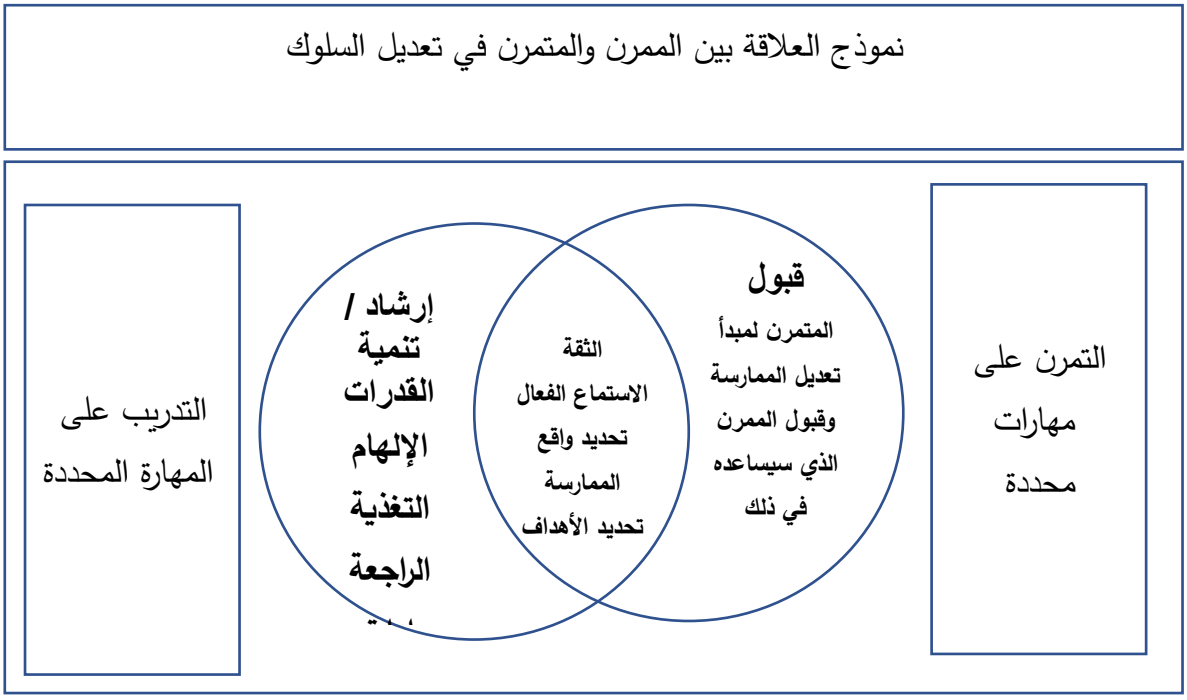
- لفظي مثل الصفات الإيجابية والعبارات التشجيعية
- غير لفظي مثل الابتسامة والإشارة
- مكتسبات مثل اختيار مكان الجلوس، أو وقت استراحة إضافي
- المكافآت كالنياشين والملصقات
- أنشطة فردية مفضلة كاستخدام الحاسوب أو وقت إضافي في أحد مرافق المدرسة التي يفضلها كالمكتبة
- الحوافز مثل البطاقات التي يحصل مقابلها على جوائز

مع العلم أن ما قد يبدو معززا لطالب قد يبدو ذو أثر سلبي على آخر، أو ليس له أثر على ثالث، ومن هنا كان على المعلمين والعاملين في المدرسة الانتباه إلى تفضيلات الطلبة المتنوعة واهتماماتهم في المرحلة العمرية التي يمرون بها

علاقة الممرن بالمتمرن

تختلف قليل علاقة الممرن عن التدريب العادي لأنه يستهدف سلوكا محددا يسعى إلى تغييره أو إكسابه للمتمرن، لذلك فلا بد أن يجد قبولا كاملا من الموظف أو المتمرن للقيام بالتمرين وبشكل مشترك ويظهر هذا ويعبر الشكل الصورة الكلية لعملية التمرين الإرشادي، والتي يشارك فيها الممرن والمتدرب بأدوار محددة وواضحة

يعبر الشكل التالي عن هذه العلاقة بكل وضوح:



ويظهر هذا الشكل الصورة الكلية لعملية التمرين الإرشادي، والتي يشارك فيها الممرن والمتدرب بأدوار محددة وواضحة

وتم الإشارة إلى عدد من مهارات التمرين الأساسية التي على الممرن أن يكون قادرا على القيام بها والتي تمكنه من أحداث التغيير في سلوك المتمرن ومن أهمها:

1. الاستماع الفعال لآراء ومخاوف المتمرن، للتعرف بدقة إلى الفجوات التي يجب تجسيرها، كما أن الاستفاع الفعال يساعد في بناء الثقة مع العامين المستهدفين، ويعطي الممرن وقتا كافيا للتفكير في الاستجابات التي يجب ان يقدمها للمستهدف بالتمرين.

2. الثقة: كلما زاد ثقة المستهدفين بالتمرين في الممرن كلما زاد التزامهم بالتمرين، مما ينعكس إيجابا على فاعلية الأداء. وتتطور الثقة بمرور الوقت وتزيد قدرة الممرن على كسب ثقة المشاركين من خلال توظيف ما يلي:
   - المحافظة على الثقة التي يشاركها المتدربون؛
   - قضاء الوقت المناسب والكافي مع المتدربين حتى خلال الاستراحات؛
   - تنفيذ الوعود للمتدربين؛
   - احترم حدود المتدربين وخصوصياتهم؛
   - الاعتراف بالأخطاء في حال حصولها وتحمل المسؤولية لتصحيحها
   - أخبر المتدربين بلباقة إذا كنت لا توافق أو غير راضٍ عن شيء ما، وبرر لهم بصدق أرائك.
3. التشجيع: وهي أكثر مهارات التمرين قيمة وأهمية. وهذا يشمل منح المتدرب التقدير والتغذية اللفظية الإيجابية الصادقة بطريقة تعزز الأداء.
4. تحديد واقع الممارسة أو المهارة، والهدف المنشود: على المتدرب العمل بشكل دائم وتلقائي على تحديد نقاط الضعف والأهداف التي يسعى إلى الوصول إليها في الممارسة، وإذا لم يستطع ذلك فمن واجب الممرن أن يساعده بطريقة محفزة على القيام بذلك من خلال الأسئلة التالية:
   - حاول أن تعرف ما هي الممارسات الدقيقة التي تحاج إلى المساعدة في تعلمها.
   - تعرف على ما هو مناسب لك، وما تقدر وترغب فيه ممارسته
   - التعرف على المهارات التي يمكنك أدائها بشكل جيد
   - تحديد نقاط الضعف أو الممارسات أو المهارات المحددة التي تستطيع التفريق فيها بين ممارستك وممارسة الآخرين لها، وصِف بدقة واقع قدراتك ومواقفك.
   - يعمل الممرن الفعال على تحسين هذه المراجعة والمعرفة الذاتية باستمرار.
5. البدء بمحاولات إجراء أو تنفيذ الممارسات الجيدة تحت متابعة الممرن، وتغذيته الراجعة المستمرة، مع ضمان الممرن المساحة الكافية للمتدرب للوقوع في الأخطاء ومعالجتها.

بالإضافة إلى مهارات أخرى يتمتع بها أي مدرب ناجح يسعى لإحداث تغييراً حقيقياً في سلوك العاملين منها:

1. مهارات عليا في الإرشاد وتطوير القدرات: تركز إلى التيسير نحو الهدف، وتقديم الحلول عند الضرورة وعدم التقليل من شأن المتدرب، واستخدم اللغة القريبة منه، وكن ملهما له للمثابرة وتحقيق الهدف.
2. الإلهام: وهي أحد اهم المهارات التي تميز الممرنين الفاعلين، بحيث يستطيع إثارة المتدرب نحو المستقبل، ويزيد من شغفه في تحقيق الممارسات المطلوب الوصول إليها.
3. تقديم تغذية راجعة تصحيحية:
    - استخدام كلمات إيجابية، محفزة وغير مهينة عندما تكون سلوكياتهم أو منتجاتهم غير مرضية؛
    - إعطاء ملاحظات تصحيحية وتغذية راجعة فردية.
    - إعطاء التغذية الراجعة في أقرب وقت ممكن بعد الأداء.
4. إدارة المخاطر: مساعدة المتدربين على التعرف على المشكلات والمخاطر الكبيرة التي قد تحدث بسبب ضعف الأداء المؤسسي لهذه المهارات، وكيفية التغلب عليها، ومساعدته في تحديد الاستجابات الطارئة في حال المخاطر.
5. فتح الإفاق والأبواب: أخبر المتدرب عن المصادر الأخرى التي يمكن ان يستعين بها، سواء اكانت مصادر معرفية مثل الكتب أو المراجع، أو مصادر الخبرة مثل الزملاء أو الخبراء الذين يمكن له الاستعانة بهم بثقة، وقد تطلب من المتدرب القيام بواجب تطبيقي يتطلب منه التواصل مع جامعة أو كلية أو مصدر خبرة ما للاستفادة من خدماته.

المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها تحتاج إلى قيادات على درجة كبيرة من الوعي والمهارة والقدرة لتتمكن من تحقيق أهدافا على الوجه الأكمل، وأهمية وقوة القيادة التعليمية مستمدة من السمات والصفات التي يتميز بها القائد ومدى قدرته على توظيف انفعالاته ومهاراته بما يحقق أهداف المؤسسة، ومن أجل تحقيق الأهداف المشتركة لا بد من عملية تواصل بين القائد ومرؤوسيه حيث يتبادلون المعارف والاتجاهات ويتعاونون على تحقيق الأهداف، فالقائد يؤثر على المحيطين به ويتأثر بهم حيث يؤدي ذلك الى تعديل أو تطوير سلوك واتجاهات الطرفين.

القواعد الأساسية في تعديل سلوك الطلبة

ومن القواعد الأساسية في التعامل مع الطالب لتعديل سلوكه غير المرغوب فيه:

1- اعتماد قوانين وأنظمة واضحة وثابتة في التعامل مع الطالب ضمن الإطار المدرسي.
2- البناء المعرفي لدى المعلمين والآباء في معرفة الخصائص النمائية للمرحلة العمرية للطالب الذي يتم التعامل معه في الغرفة الصفية.
3- البناء المهاراتي ويشتمل على أساليب ومهارات التعامل مع الطالب وتعديل سلوكه.
4- رفض الأساليب التي تمتهن كرامة الطالب، بحيث تشعره بالمهانة والحرمان أو تعرضه للإيذاء النفسي والجسمي.
5- اعتماد أسس تربوية، تعلم الطالب السلوك المرغوب فيه وليس الإيذاء والألم.
6- المساعدة في فهم الأسباب الحقيقية من وراء تصرف الطفل ويساهم بالضبط الداخلي وليس الخارجي.
7- المساهمة في بناء سلوك مرغوب فيه وإيجابي لدى الطالب.
8- إشعار الطالب بأن سلوكه هو المرفوض وليس الطالب نفسه.
9- المحافظة على علاقة إيجابية بين الطالب والمعلم.
10- ألا يؤدي الأسلوب إلى حرمان الطالب من الحاجات الأساسية

وهناك عدة استراتيجيات وأساليب يمكن اعتمادها في تعزيز سلوك الطلبة، منها:

1- التعزيز الإيجابي:

وهي عملية تؤدي فيها النتائج المترتبة على السلوك إلى زيادة احتمالات تكراره في المستقبل في المواقف المماثلة.

ومن صور التعزيز الإيجابي في داخل غرفة الصف: الانتباه للطالب والثناء عليه عندما يحسن تصرفه، وقد يكون بالإصغاء للطالب المقصود أو الاقتراب منه أو تزويده بالوقت الحر أو بأنشطة يحبها أو بالثناء عليه لفظياً (أحسنت هذا عمل جيد...) عند الالتزام بالجلوس على مقعده خلال الحصة كما يشمل التعزيز الإيجابي على الشهادات التقديرية الخاصة بالسلوكيات الجيدة في المدرسة

2- النمذجة: التغيير في سلوك الطالب الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين (معلم، والد، زميل، شخصية اعتبارية). وتعد النمذجة من أنجح الأساليب المستخدمة من خلال ملاحظة أداء النماذج المناسبة فعلى سبيل المثال يمكن إكساب الطالب المقدرة على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى شخص عدواني من خلال عرض سلوك " تأكيد الذات" من قبل أحد الطلبة ثم تشجيعه على أداء دور النموذج (الطالب).

3- التلميح: والمقصود التلميحات التي يحتاجها الطالب من الآخرين ليستطيع تأدية السلوك على النحو المطلوب، وهذه المساعدة قد تكون لفظية أو جسدية أو إيمائية. فمثلاً يقوم المعلم من خلال الإشارة أو الإيماء أو النظر باتجاه معين لتعريف الطالب بعدم رضاه عن حركته الزائدة في الصف.

4- العقد السلوكي: اتفاقية مكتوبة توضح العلاقة بين المهمة التي سيؤديها الطالب والمكافأة التي سيحصل عليها نتيجة لذلك. ويشتمل العقد السلوكي على تحديد الشخص الذي سيؤدي المهمة أو المهمات والفترة الزمنية التي على الطالب تأدية المهمة فيها وشروط قبول الأداء، ثم تحديد المكافأة التي سيحصل عليها الطالب حال تأديته لتلك المهمة

5- الإطفاء: وهو مبني على قاعدة أن السلوك الذي يعزز يقوى ويستمر والسلوك الذي لا يعزز يضعف وقد يتوقف نهائياً بعد فترة زمنية معينة. على سبيل المثال المعلم الذي يسأل الطلبة في الصف سؤالا معينا، فيقف أحد الطلبة ملوحا بيده وقائلا: «أنا أستاذ، أنا أعرف» فلا يطلب المعلم من الطالب أن يجيب على السؤال يكون قد أخضع سلوك الطالب للإطفاء.

6- تكلفة الاستجابة: من أشكاله حرمان الطالب من جزء من المعززات التي في حوزته جزاء له على القيام بالسلوك غير المرغوب فيه. مثلاً حرمان الطالب من بعض الأنشطة المحببة لديه، يمكن أن يكون وسيلة فعالة لضبط سلوكه غير المقبول.

7- لعب الدور: تصحيح سلوك الطالب وتدريبه على المهارات اللازمة من خلال ممارسة لعب الدور، ويمكن استخدام أسلوب لعب الدور لتدريب الطالب على التحكم بالغضب، ويتم ذلك بإثارة مواقف مثيرة للغضب، ثم يدرب الطالب على إظهار استجابة ملائمة تدل على ضبط النفس والثقة.

8- تم التأكيد أن القيادة هي عملية التأثير على سلوك الأفراد والجماعات وذلك من خلال تحفيزهم على العمل، وتوجيهم وتنظيم جهودهم بما يسمع بالارتقاء المعرفي بهم، فالإرشاد من الأدوار

القيادية، إذ ينبغي أن تتسم شخصيته بالانفتاح على الخبرة والانسجام ويقظة الضمير والانبساطية في التعامل مع الأخرين.

تأمل الصورة الآتية:

البيانات أو المعطيات

على أنهّا سلسلة غير مترابطة من الحقائق الموضوعية التي يمكن الحصول عليها عن طريق الملاحظة أو البحث والتسجيل أو الاستبانات، وهي مفردات وصفية أو كمية. وبشكل عام فهي هي مجموعة من الحروف، أو الكلمات، أو الأرقام، أو الرموز، أو الصور الخام المتعلقة بموضوع معين، ومثال ذلك :بيانات الموظفين الأسماء، الأرقام الوظيفية، المهن، الصور (بدون ترتيب، وينتج عن هذه البيانات بعد المعالجة ما يطلق عليه المعلومات) فالبيانات عبارة عن مجموعة من المواد الأولية (الخام (التي لا يمكن الاستفادة منها في صورتها الحالية، ولكن عن طريق المعالجة والتحليل تحصل على المعلومة.

أهمية البيانات

في أنها تشكل المادة الأساسية لوصف الواقع وفهمه، وهي المادة الأساسية للتحليل لكشف التحديات والفجوات ويمكن أن نجمل أهميتها فيما يلي:

- تستبدل الحدس بالبيانات.
- تيسر فهم الفجوة بين واقع المدرسة والمطلوب.

- تبين السبب الرئيس للفجوة الموجودة.
- تضمن المساواة والموضوعية.
- تساعد على تقييم القضايا المهمة.
- تساعد على توضيح عدم فاعلية بعض الأنشطة.
- تبين ما إذا تحققت أهداف المدرسة.
- تبين ما إذا كان المسؤول ينفذ ما يقوله.

تساعد على التنبؤ بالاتجاهات المستقبلية

يتم جمع البيانات من خلال المشاهدة، والملاحظة، والتجربة على الواقع المحيط سواء الاجتماعي أو الطبيعي

أو الاقتصادي، وفي المجال الإداري يمكن القول إن مصدر البيانات يمكن أن يكون مصدرا داخليا أو خارجيا

فمصدر البيانات الداخلي يقصد به البيانات المتجمعة من الإدارات المختلفة والأقسام والمدارس والعاملين في مختلف جوانب النشاط في المدرسة والمديرية والوزارة، مثل أعداد المعلمين والمدارس ونسب التحصيل والنجاح وأعداد الطلبة والشعب والمدارس. بينما يقصد بالبيانات التي تأتي من مصادر خارجية هي تلك البيانات التي تأتي من المجتمع المحلي ومن الجهات ذات العلاقة كمراكز الدراسات والإعلام والداعمين والشركاء. ومن أهم مصادر البيانات المدرسية المتعلقة بالطلبة

- الاختبارات المقننة
- الاختبارات الوطنية
- الاختبارات الفصلية
- بيانات الانضباط المدرسي
- بينات الحضور والغياب
- مراجعة الأهل

وتتنوع مصادر البيانات ومنها:

الاستبانة: تعتبر الاستبانة أداة ملائمة للحصول على المعلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وتتضمن الاستبانة عددًا من الأسئلة، حيث يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد بموضوع البحث

الملاحظة غير المباشرة: حيث يقوم الباحث بالاطلاع على السجلات، والتقارير، والمذكرات المتوفرة والتي أعدّها الآخرون

المقابلة: وهي من الطرق الشائعة في جمع المعلومات الشفوية من أفراد عينة الدراسة حيث يقوم الباحث بتدوين الإجابات ويمكن أن يستخدم أجهزة التسجيل المختلفة وذلك بعد أخذ الموافقة للمقابلين

وتمتاز على أنها تمكن الباحث من دراسة وفهم التعبيرات النسبية للمجيب، والاطلاع على مدى انفعاله وتأثيره بالمعلومات التي يقدمها.

الموضوعية والأمانة والابتعاد عن الذاتية: فالباحث الصادق الأمين هو الذي لا يخفي معلومات أو يحرفها أو يرفضها، لأنها تتعارض مع رأيه ولا يتحيز، ولا يسمح لعاداته وتقاليده وعاطفته وأهوائه أن تغير الحقيقة، فيجب أن يكون همه هو تحري الحقيقة.

الملاحظة المباشرة: حيث يقوم الباحث بملاحظة سلوكٍ معينٍ من خلال الاتصال المباشر بالفئة المستهدفة بالدراسة، وقد يستخدم المفكرة لتدوين هذه الملاحظات المباشرة.

الاختبارات: وهي تستخدم للكشف عن الفروق بين الأفراد والجماعات والأعمال. والاختبار هو مجموعة من المثيرات أعدت لقياس سلوك معين حيث يتصف الاختبار الجيد بالصدق، والثبات، والموضوعية.

عدم تزوير البيانات: يعتبر تزوير البيانات المطلوبة في البحث جريمة أخلاقية ترتكب بحق البحث سواء كان التزوير في مرحلة جمع البيانات، حتى لا يتكلف الملاحظ أو الباحث مشقة الانتقال إلى أفراد عينة الدراسة.

الصدق: يحتاج الباحث من إجراء بحوث موثوق فيها إلى صفة خُلُقية، وهي الاعتراف بالحق وإظهار الصدق وان كان ذلك مخالفاً لآرائه لان الانحياز مخالفة قول الحق والصدق يفسد طبيعة يفسد طبيعة البحث

إرشادات لتيسير مجموعة التركيز:

- ابدأ بالتعارف وإزالة أية عوامل للشنج (اكسر الجليد)
- عرف موضوع مجموعة التركيز بكل وضوح.
- في مجموعات التركيز لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، فقط وجهات نظر مختلفة.
- لذلك أن يتحدث شخص واحد في كل مرة .
- إذا رغبت بالتسجيل أو التوثيق اطلب الإذن بذلك.
- لست بحاجة إلى الاتفاق مع الآخرين، ولكن من المهم الاستماع إلى آراء الآخرين.
- من المفيد تبادل وجهات النظر مع المشاركين في الجلسة.
- ضرورة إبقاء الهاتف غلى وضع الصامت واستخدامه خارج القاعة، والعودة إلينا بأسرع ما يمكن.
- سيكون دور المنسق تيسير المناقشة فقط وليس له راي يسعى إليه.
- لا تلخص ما يقوله المشاركين، إلا في حالات عدم الوضوح اطلب من المشارك الإعادة وتغيير طريقة طرح الملاحظة.

انقل الحديث بين المشاركين بسلاسة ولا تقطع حيث أي منهم إلا إذا تجاوز الوقت كثيرا. وعند عمل القائد التربوي على جمع البيانات من خلال الملاحظة النوعية، هناك بعض الإرشادات:

1. صمم العمل الميداني ليكون دور الملاحظين واضحا من حيث: درجة المشاركة، مقدار الشد والتجاذب بين المنظور الخارجي(Etic) والداخلي (Emic)، درجة وطبيعة التعاون (التعاضد) مع الباحثين المساعدين، درجة الكشف والوضوح لدور الملاحظ للآخرين، مدة الملاحظة (قصيرة أم طويلة)، وتركيز الملاحظة (شامل، أم قصير محدد).
2. كن وصفيا في أخذ الوقوعات أو المذكرات أو الملاحظات الميدانية، مليئة، وغنية، وعميقة الأوصاف.
3. ابقَ منفتحا، اجمع المعلومات المتنوعة من جهات النظر المختلفة، اقتنص الفرص في تتبع القيادات، واختيار العينات الهادفة لتعميق الفهم، اسمح للتصميم أن ينشأ(يتغير) بمرونة كلما فتح الفهم الجديد مسارات استعلامية جديدة.

4. اهتم بالصدق التقاطعي، والمثلثي من خلال جمع البيانات والملاحظات، والمقابلات، والوثائق، وأجهزة التسجيل، الصور، ومن مصادر مختلفة، بطرائق متعددة ومتنوعة.
5. استخدام الاقتباسات: مثل الناس حسب ظروفها الخاصة، التقط وجهات نظر المشاركين حول خبراتهم باستخدام كلماتهم.
6. انتقِ المعلومات المفتاحية بحكمة، ووظفهما بعناية، واستخلص الحكمة من معلوماتهم الخاصة، ولكن ابقِ في ذهنك بأن وجهات نظرهم انتقائية.
7. كن استراتيجيا وعلى علم بالمراحل المختلفة للعمل الميداني:
   a) ابنِ ثقة، وبلغ منذ البداية، وتذكر بأن الملاحظ يتم تقييمه وملاحظته أيضا.
   b) اهتم بالعلاقات مع الجميع خلال العمل الميداني، وكيف تتغير العلاقات خلال مساق العمل الميداني، بما فيها العلاقات مع المضيفين، وكبار الجلسات، ومساعدي الباحثين، في كل من البحوث التعاونية والتشاركية.
   c) ابقَ متأهبا ومنضبطا خلال المرحلة المتوسطة والعمل الروتيني، من الملاحظة الميدانية.
   d) مع اقتراب العمل الميداني من نهايته، ركز على تجميع خلاصة مفيدة، انتقل من توليد الاحتمالات إلى التأكد من الأنماط الظاهرة ومراجعة الموضوعات والمظاهر العامة.
   e) كن منضبطا وأخلاقيا في توثيق الملاحظات الميدانية المفصلة في جميع مراحل العمل الميداني.
   f) في التقييمات والبحوث العملية، وفر التغذية الراجعة التكوينية كجزء من عملية التحقق من الأعمال الميدانية. وحدد وقت التغذية الراجعة بعناية. وتابع تأثيرها.
8. كن مشاركا قدر المستطاع في تجريب الحالة، وبالقدر الأكبر والمناسب للتحكم، مع الحفاظ على المنظور التحليلي للتركيز على الغرض من العمل الميداني.
9. اجعل الوصف منفصلا عن التفسير والأحكام التي تصدرها.

كن تأمليا انعكاسيا، وضمِّن في ملاحظاتك وتقاريرك خبراتك الخاصة، وأفكارك، ومشاعرك. خذ بعين الاعتبار وضمِّن في التقرير كم أثَّرت ملاحظتك على المفحوصين، بالإضافة إلى كم تأثرت أنت بمشاركتك وملاحظاتك، تأمل وضمِّن التقرير عن الأصول والآثار المترتبة من وجهة نظرك الخاصة

معالجة البيانات وتحليلها 2-30

طرق تحليل البيانات

تكوين الفرضيات الإحصائية تستخدم لها عمليات تحليل إحصائي مثل المتوسطات والفروق والانحرافات والمقاييس الإحصائية المركبة مثل الانوفا (ANOVA) وغيرها.

جداول البيانات: وتعني تصنيف البيانات في جداول قد تعطي تصورا عن هذه البيانات، لان تنظيمها في الجدول قد يظهر سياق هذه البيانات، كما يمكن استخدام الجدول في خطوات تحليلية أكثر تعقيدًا وتركيبًا

المشاهدة والحوار والتوثيق أو التصنيف القصصي أو النصي للبيانات النوعية والتي تبين مدلولات وانطباعات لدى القارئ.

التمثيل الرسومي: وهنا تظهر ملامح أكثر للمعلمات التي تحملها هذه البيانات.

دورة البيانات: التسلسل الهرمي باسم "التسلسل الهرمي للمعرفة" و "التسلسل الهرمي للمعلومات" و"هرم المعرفة" وهو أحد النماذج الأساسية والمعترف بها على نطاق واسع و "المسلم بها" في أدبيات المعلومات والمعرفة. (Rowley 2007، 163). حيث يدمج نظام DIKW البيانات والمعلومات والمعرفة والحكمة في نظام هرمي على شكل هرم، وتعطي كل طبقة بعض الخصائص للطبقة التالية. طبقة البيانات هي أبسط طبقة. ويستخدم في علم المعلومات وإدارة المعرفة.

- وبموجب هذا النموذج فان البيانات(Data) تعرف على أنها: حقائق وإحصاءات يتم جمعها معًا للرجوع إليها أو للتحليل واستخدامها لاكتشاف الأشياء (Ahsan,2006)، وقد ينظر إلى البيانات على أنها رموز أو علامات، تمثل المنبهات أو الإشارات، (Zins,2007)
- أما معلومة(Information) فهي المعرفة الأفعال المقدمة أو المكتسبة عن شيء أو شخص ما Oxford Dictionary، والمعلومات أو المعروفة، موجودة في كل مكان في الطبيعة.

هي القدرة على اتخاذ قرارات معقولة وإعطاء النصائح الجيدة بسبب الخبرة (Wisdom)والحكمة ويمكن أن تشير الحكمة إلى القدرة على التفكير والتحليل، Oxford Dictionaryوالمعرفة التي لديك وهي تختلف عن الذكاء

نص الحوار والجدال

فن إدارة الحوار من مهارات القيادة الضرورية لإيجاد الفهم المشترك لدى مجتمعات التعلم المهنية، لذلك لابد من تغيير ثقافة المدرسة فيما يتعلق بوجود فهم مشترك يكون أساسا لرؤية ورسالة واضحة، فالحوار هو عملية تعلم تأملي حيث يسعى أفراد المجموعة لفهم وجهات نظر ومعتقدات بعضهم البعض، ويقود الحوار الى المعنى الجمعي والفهم المشترك.

يقود الحوار الجيد الإعداد الى الفهم والذي يعتبر الأساس في حل الصراعات والتواصل والاتفاق فالحوار نشاط استكشافي تأملي يهدف للتبصر في المسالة المطروحة، وضعف القرارات يكمن بشعور أعضاء الفريق بأن أفكارهم مهملة من قبل الفريق، فالحوار الناجع هو الحوار الذي يتيح سماع جميع وجهات النظر المختلفة. فالغرض من الحوار هو الوصول الى فهم جديد يؤسس للتفكير القادم والعمل.

تفويض الصلاحيات والتمكين

هناك فرق بين مفهوم تفويض الصلاحيات ومفهوم التمكين في العمل، فتفويض الصلاحيات يركِّز على توكيل شخص آخر من المرؤوسين لتنفيذ مهام معينة، بموجب توكيل رسمي يُعلن بمذكرة أو كتاب أو إيميل رسمي، مع قناعة القائد بأنَّ المفوض له لديه الخبرة والمهارة الاحترافية الكافية للقيام بهذه المهمة، ويبقى القائد تحت المسؤولية عن نتائج هذا التفويض، ولا يعفيه من المسؤولية القانونية. كان يقوم مدير المدرسة بتفويض منسق المباحث بتدقيق الخطط السنوية للمعلمين، وبهذه الحالة فأنَّ التفويض يهدف إلى توزيع الأعباء، واستثمار أوقات العاملين، وتعزيز روح المشاركة وعمل الفريق.

في حين أنَّ التمكين يكون بتوكيل القائد مهمة ما لأحد العاملين، وإعطائه مساحة كافية للوقوع في الخطأ المحسوب، بقصد التعلم وبناء القدرات وتحسين مهاراته، أو بقصد أن يقوم هذا الشخص ببناء قدرات زملاءه الأخرين، وهذا يعني أن التمكين يجب أن يتم تحت نظر ومتابعة القائد، ويتحمل القائد كافة المسؤولية والمساءلة عن نتائج هذا التمكين. ولا يتحمل الموظف أية مسؤولية وإنما يعتبر مسائلًا فقط إذا قصد الإساءة للعمل أو القائد.

وقد أشار الكثير من المنظرين إلى أهمية تفويض الصلاحيات وتعريفها بأنها ما يعهد القائد إلى بعض مرؤوسيه من واجبات ومهام معينة مبينًا لهم حدود هذه الواجبات والنتائج المطلوبة منهم تحقيقها وتفويض هذه الواجبات لمرؤوسيه يقتضي أن يفوضهم قدرا من سلطته يكون كافيا لإنجاز هذه المهمات والتفويض: هو الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها المدير أن يتجاوز قدراته الذاتية على إنجاز الأعمال، وفي نفس الوقت هو الطريق إلى الاستفادة الكاملة من قدرات المرؤوسين ومهاراتهم، تلك القدرات التي لا يمكن أن تستغل استغلالًا كاملًا بدون تفويض.

وتفويض الصلاحيات أنها ما يقوم به الرئيس أو المدير من دراسة الأعمال التي يؤديها فيبقى لنفسه الأعمال التي يستطيع وحده أن يقوم بها بينما يوزع باقي الأعمال على العاملين معه، كما تعرف بأنها منح الرئيس بعض سطاته إلى مساعديه دون تدخل مطلق في كيفية إنجاز الأعمال التي تدخل تحت هذه السيطرة بل يصبح المساعد في هذه الحالة الرئيس المخول للتصرف فيما يتعلق بهذه الأعمال فهو الذي يتخذ القرارات ويصدر الأوامر.

فتفويض الصلاحيات إعطاء الموظفين صلاحية للقيام ببعض مهام مدير المدرسة؛ بهدف تحقيق نتائج فعّالة. وهي الوسيلة التي تساعد القائد التربوي على إنجاز الأعمال، والاستفادة من قدرات الموظفين ومهاراتهم، تلك القدرات التي لا يمكن أن تظهر بدون عملية التفويض.

ويُعرف التمكين بأنَّه المشاركة بالمعلومات، وتغير الهياكل التنظيمية، وتعزيز فرق العمل، وتشجيع وتحفيز الأفراد؛ لتحسين المبادرة وتقبل المخاطر. والتمكين هو الأسلوب الإداري الذي يرتكز على زيادة الاهتمام بالعاملين مهنيا، من خلال توسيع دائرة مسئولياتهم وتنمية معارفهم وتطوير مهاراتهم وقدراتهم الفردية، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة التي من شأنها دفعهم إلى المبادرة والمشاركة باتخاذ القرارات بفاعلية وتحرير طاقاتهم الإبداعية.

أهمية التمكين

يعدُّ التمكين عنصر مهمًا في برامج تنمية الموظفين، فالهدف من برامج التنمية المهنية للموظفين هو تمكين الموظف للقيام بالأعمال المختلفة التي يكلف بها، وخاصة أنَّ الوظائف تخلو من شاغليها بسبب أي ظرف مثل: الترفيع أو الانتقال أو إنهاء الخدمة. فأهمية التمكين تكمن في أنه يعمل على اتخاذ القرارات بصورة أسرع والعمل على خفض التكاليف، وكذلك يساعد التفويض توفير الوقت من خلال عملية الاتصال غير المباشرة، ويتم من خلالها توفير معلومات يصعب إيصالها بالطرق المباشرة، ويعتبر التمكين عامل مهم في زيادة التعاون والتفاهم والاحترام، وخلق الثقة المتبادلة بين المدير والموظفين؛ مما يساعد في تحقيق النتائج المرجوة، كما أنَّ التمكين يعدُّ خطوة مهمة في بناء سياسة الإحلال الوظيفي، وبناء قدرات الصف الثاني من القيادات التربوية؛ لتكون قادة على تولي المسؤولية عند حدوث أي طارئ.

عناصر التفويض:

يتطلب من القيادة التربوية مزيدًا من الجهد للوصول إلى أهداف المؤسسة التربوية التي يرأسها، وتحقيق هذه الأهداف يحتاج لتفويض الصلاحيات وتمكين العاملين؛ ليشاركوا معه المسؤولية والقيام بأعباء المدرسة. ويتضمن التفويض ثلاثة عناصر هي:

الصلاحية:

هي الأدوار والمسؤوليات التي ينظمها القانون أو الصف الوظيفي أو الاختصاصات المهنية عن استخدام الموارد المتاحة، واتخاذ القرارات، بما يحقق النتاجات التعليمية في المؤسسة؛ لذلك يجب على القائد معرفة الصلاحيات الموكلة له، فضلًا عن امتلاك مهارات كافية للقيام بكل هذه الصلاحيات والاختصاصات وأن يستخدمها بصورة صحيحة. فالصلاحية هي توجيه التعليمات والأوامر من قبل المدير للأخرين بإنجاز مهام معيّنة، وعادة تنقل الصلاحيات من الأعلى إلى الأسفل، حيث يقوم المدير بتكليف شخص ما إنجاز المهمة المطلوبة وتوضيح ألية القيام بالعمل. وتفويض هذه الصلاحية لا يعفي المدير من المساءلة.

المسؤولية:

هي مدى ما يُخوّله القانون التصرف فيه، وهي حدود والقوة التي يمنحا القانون أو التعليمات للقائد لفرض قراراته، وهي التي تبين حدود المساءلة لتنفيذ المهام والتعليمات المكلف بها. وهنا يجب ألا يبحث الشخص المكلف عن الاعتذار أو عدم مقدرته عن القيام بالمهمة الموكلة إليه. وفي مقابل ذلك يجب على القائد التربوي منح الشخص المكلف بالمهمة صلاحيات كافية تمكنه من تنفيذ المهام المطلوبة منه بصورة صحيحة.

المساءلة:

هي تقديم التفسيرات عند وجود إي اختلاف بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع من الموظفين. فالمساءلة لا تفوّض، كما أنَّ الصلاحيات والمسؤوليات المفوضة لا تفوض؛ لأن التفويض طريق قانوني، في حين يجوز تمكين العاملين فيها وهي ما تسبق عملية المحاسبة.

أنواع التفويض

إنَّ القائد التربوي الناجح يؤثر في كافّة العاملين، ويخلق موظفين قادرين على تحمّل المسؤولية؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق. ولا يتأتى ذلك إلا إذا قام القائد بتفويض الصلاحيات للموظفين وتمكينهم. فلتفويض صور وأنواع مختلفة منها:

1. التفويض إلى أسفل: هو قيام القائد بتفويض بعض مهام العمل للموظفين.
2. التفويض الجانبي عندما يفوَض المديرين الصلاحيات إلى الموظفين، ثم يقوم الموظف بإسناد هذه المهام بصورة غير رسمية إلى موظفين من ذات المستوى في نفس الوحدة. (عندما تظهر مهام لا يستطيع المفوض القيام بها في أثناء تنفيذ التفويض، ويطرح هذه المهام على القائد فيقوم القائد بتنفيذ هذه المهام؛ لأنها أعلى من صلاحيات المفوض)
3. التفويض الرسمي والتفويض غير الرسمي: يعدُّ التفويض رسميًّا عندما يقوم المدير بتفويض الموظف كتابيًّا، أمّا التفويض غير الرسمي فيكون عند قيام المدير بتفويض الموظف شفويًّا.
4. التفويض البسيط: يعد التفويض بسيطًا عندما يفوض الرئيس مجموعة من الموظفين للقيام بعدد كبير من المهام، بهدف القيام بتنفيذ هذه الأعمال.

وقد يصنف التفويض الإداري استناداً إلى أساس موضوعي، بحيث يأخذ بعين الاعتبار محل التفويض ذاته. وينقسم التفويض تبعًا لذلك إلى: تفويض الاختصاص، وتفويض التوقيع، ويترتب على هذا التقسيم: أنَّ تفويض الاختصاص يؤدي إلى نقل الاختصاص إلى المفوض إليه، بما يمنع المفوض من ممارسة اختصاصه أثناء سريان التفويض. أما تفويض التوقيع فلا يتضمن نقلًا للاختصاص، ولا يمنع الرئيس المفوض من ممارسة ذات الاختصاص رغم التفويض.

عوامل التفويض الفعال

إنَّ القائد المميز يهيئ للموظف المفوض كافة أسباب النجاح في المهمة الموكلة الية، وحتى يكون التفويض فعال وناجح يجب مراعاة الأمور الآتية:

1. أن يفوض القائد إلى موظف قادر على ممارسة عمله، ولديه القدرة الفنية على تنفيذ عمله.
2. أن يكون الموظف المفوض إليه موضع ثقة للمدير.
3. أن يكون لدى القائد القدرة على متابعة وتقييم الموظف المفوض إليه.
4. أن يقوم القائد بتدريب الموظف على ألية استعمال السلطة.
5. أن يفوض القائد مهام ضمن قدراته وإمكاناته ومهاراته.

6. أن يحدد القائد المهام والواجبات للمفوض إليه بدقة.
7. تهيئة ظروف عمل مريحة خاليه من الخوف والتوتر.
8. تقديم المساعدة المستمرة من قبل القائد للشخص المفوض إليهم، وتقديم الدعم اللازم لنجاح التفويض وتحقيق الأهداف المنشودة.

مزايا تفويض الصلاحيات

يعتقد بعض مديري المدارس أنَّ مشاكل التفويض أكثر من فوائده، ولكن هذه المعلومة خاطئة تمامًا، فنظام التفويض يحقق العديد من الفوائد التي تتمثل فيما يأتي:

1. إن عملية التفويض مهارة لا يتقنها الكثير من المديرين، ولكن يمكن اكتسابها وتعلمها.
2. يعتبر التفويض للموظفين بمثابة فرصة لهم لإظهار قدراتهم القيادية.
3. التفويض يمنع التفرد بالسلطة من قبل المدير.
4. يساعد التفويض المدير على إنجاز المهام والواجبات المطلوبة بسرعة في الأداء وكفاءة في العمل.
5. ينمي التفويض روح المبادرة والمنافسة والإبداع لدى العاملين.

مبادئ وشروط تفويض الصلاحيات

يقوم تفويض الصلاحيات على مجموعة من المبادئ التي تسهم في تعزيز وسائل نجاح التفويض على النحو الآتي:

1. توفر جميع عناصر التفويض (الواجبات والسلطة والمسؤولية):
   - **تحديد واجبات المرؤوس:** يجب على الرئيس أن يحدد بدقة الأعمال التي يجب على المرؤوس القيام بها، والتأكد من أنَّ المرؤوس قد فهمها.
   - **السلطة :**تعني إعطاء الحقوق الضرورية للمرؤوس لتنفيذ الواجبات المستندة إليه.
   - **المسؤولية:** يقصد بذلك التزام المرؤوس أمام الرئيس بأداء ما أسند إليه من أعمال وتحقيقه للنتائج المطلوبة.
2. تحديد المسؤوليات والواجبات والصلاحيات المفوضة في إطار الأهداف المحددة والنتائج المراد تحقيقها.
3. تحديد مسار السلطة بوضوح ودقة حسب التدرج الوظيفي.
4. إيجاد آلية للمساءلة عند أداء التفويض.

5. توازن المسؤولية مع السلطة بمعنى أنه لا بد أن يتناسب حجم السلطة مع المسؤولية.
6. وحدة الأمر والتي تعني أن يتلقى الشخص المفوض الأوامر من مدير واحد حتى لا يحدث لديه نوع من الإرباك في التنفيذ.
7. قانونية التفويض: أي توافقه وانسجامه مع الأنظمة والقوانين.
8. جزئية التفويض: أي يتم تفويض الشخص ببعض المهام بالإضافة إلى عمله.
9. علنية التفويض: أي أن يكون التفويض صريحا ويبلغ لكافة العاملين ويكون مكتوبا.
10. انسيابية التفويض: في معظم الأحيان يكون تنازليًا؛ ينساب من سلطة أعلى إلى سلطة أدنى.
11. أن يتم التفويض للموظف بصفته الوظيفية لا الشخصية.
12. المسؤولية المطلقة: فالرئيس يتحمل مسؤولية ما يقوم به الشخص المفوض فالمسؤولية لا يمكن أن تفوض.
13. الموظف الذي يقبل التفويض يصبح مسؤولًا أمام رئيسه عن أداء هذه الواجبات.
14. عدم تفويض ما تم تفويضه: أي لا يجوز للمرؤوس إعادة تفويض السلطة منه إلى من هم أدنى منه في السلم الوظيفي.

مفهوم الحوار

يعرف الحوار بأنه: صيغة جبارة للتخاطب وترياق فعال لمعظم الحواجز البشرية مثل الاختلافات في الجنس والثقافة ومصاعب التخاطب وفقدان الثقة وبموجبه تتبادل الأطراف الآراء والأفكار بهدف الوصول إلى اتفاق ودي

وأما حوار العمل: فيعني تضافر الجهود لتحقيق كل ما هو في صالح العمل والصالح العام من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية، وأبرز مهارات الحوار هي: مهارات الاستماع، والتفكير الناقد، والتحدث، والاتزان الانفعالي، والإقناع وطرح الأسئلة

كيفية التعامل في المواقف السلبية أثناء الحوار:

وفي فن إدارة الحوار والمواجهة داخل الاجتماعات أشار تبرز كيفية التعامل مع المواقف السلبية للمجتمعين:

كيفية التعامل في المواقف السلبية للمجتمعين			
مجموعة لا تتكلم	مجموعة ترفض النتيجة التي توصل إليها القائد	الاجتماع يفلت من زمام المراقبة	مجموعة فاترة وقلقة
لمواجهة هذا الموقف على قائد المؤتمر أن يبتعد قليلا عن الموضوع ويدخل في موضوعات تثير اهتمام الأعضاء مع مراعاة أن يكون لها صلة بالموضوع الرئيسي ويمكن ربطها به أو توجيه سؤال	طرح الأمر للمناقشة في حدود ضيقة ليصل إلى النتيجة من المجموعة نفسها وفي كلمات أو عبارات مختلفة أما إذا كان الرفض من عضو أو أعضاء قلائل فيمكن أن يجعل القائد أحد الأعضاء يتولى	- يتوقف القائد عن الكلام وغالبا ما يكف الأعضاء عن الأحاديث الجانبية ويمكن أيضا السيطرة على الموقف بالمراقبة البصرية للأعضاء الذين أفلتوا من زمام	- الدعابة وخفة الروح - يدعهم القائد يفرغون مشاعرهم حتى ترتاح نفوسهم

يثير اهتمام الأعضاء أو توجيه سؤال متعلق بالموضوع إلى شخص يعتقد أنه يعرف الإجابة عليه	الإجابة أو التفسير للرافضين مع مراعاة تشجيع الأعضاء المتفقين معه على التحدث تأييدا لراية. ويمكن أن يأخذ القائد الأصوات على آرائهم أو اعتراضاهم لكي يتبين لهم أنهم يمثلون الأقلية	المراقبة لاستعادة اهتمامهم بالاجتماع أو بالوقوف أمام مائدة الاجتماع فإن ذلك من شأنه توجيه الانتباه للقائد وما يقوله أو توجيه سؤال لأكبر الأعضاء سنا ومقاما حيث أن المجتمعين سينصتون له احتراما – وقف الاجتماع لفترة إذا تأزمت الأمور	

مفهوم الحوار

يعرف الحوار بأنه: صيغة جبارة للتخاطب وترياق فعال لمعظم الحواجز البشرية مثل الاختلافات في الجنس والثقافة ومصاعب التخاطب وفقدان الثقة وبموجبه تتبادل الأطراف الآراء والأفكار بهدف الوصول إلى اتفاق ودي

وأما حوار العمل: فيعني تضافر الجهود لتحقيق كل ما هو في صالح العمل والصالح العام من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية، وأبرز مهارات الحوار هي: مهارات الاستماع، والتفكير الناقد، والتحدث، والاتزان الانفعالي، والإقناع وطرح الأسئلة

كيفية التعامل في المواقف السلبية أثناء الحوار:

وفي فن إدارة الحوار والمواجهة داخل الاجتماعات أشار تبرز كيفية التعامل مع المواقف السلبية للمجتمعين:

كيفية التعامل في المواقف السلبية للمجتمعين			
مجموعة لا تتكلم	مجموعة ترفض النتيجة التي توصل إليها القائد	الاجتماع يفلت من زمام المراقبة	مجموعة فاترة وقلقة
لمواجهة هذا الموقف على قائد المؤتمر أن يبتعد قليلا عن الموضوع ويدخل في موضوعات تثير اهتمام الأعضاء مع مراعاة أن يكون لها صلة بالموضوع الرئيسي ويمكن ربطها به أو توجيه سؤال	طرح الأمر للمناقشة في حدود ضيقة ليصل إلى النتيجة من المجموعة نفسها وفي كلمات أو عبارات مختلفة أما إذا كان الرفض من عضو أو أعضاء قلائل فيمكن أن يجعل القائد أحد الأعضاء يتولى	- يتوقف القائد عن الكلام وغالبا ما يكف الأعضاء عن الأحاديث الجانبية ويمكن أيضا السيطرة على الموقف بالمراقبة البصرية للأعضاء الذين أفلتوا من زمام	- الدعابة وخفة الروح - يدعهم القائد يفرغون مشاعرهم حتى ترتاح نفوسهم

يثير اهتمام الأعضاء أو توجيه سؤال متعلق بالموضوع إلى شخص يعتقد أنه يعرف الإجابة عليه	الإجابة أو التفسير للرافضين مع مراعاة تشجيع الأعضاء المتفقين معه على التحدث تأييدا لراية. ويمكن أن يأخذ القائد الأصوات على آرائهم أو اعتراضاهم لكي يتبين لهم أنهم يمثلون الأقلية	المراقبة لاستعادة اهتمامهم بالاجتماع أو بالوقوف أمام مائدة الاجتماع فإن ذلك من شأنه توجيه الانتباه للقائد وما يقوله أو توجيه سؤال لأكبر الأعضاء سنا ومقاما حيث أن المجتمعين سينصتون له احتراما – وقف الاجتماع لفترة إذا تأزمت الأمور	

مهارات الحوار 2-39

مهارات الحوار

تتطلب عملية التفاوض عددا من المهارات التي لا تنفك عن باقي المهارات القيادية للقائد التربوي والتي من شأنها إنجاح عملية التفاوض وتحقيقها لأهدافها، وهي:

1. مهارات التواصل: وتشمل مهارات الاتصال الأساسية على تحديد الإشارات غير اللفظية والمهارات اللفظية للتعبير بطريقة جذابة. كما ويمكن للمفاوضين المهرة تغيير أساليب الاتصال الخاصة بهم لتلبية احتياجات المستمع وبحسب الموقف ومن خلال إنشاء اتصال واضح، لتجنب سوء الفهم الذي قد يمنع من التوصل إلى حل وسط.

2. مهارات الاستماع النشط الإيجابي: مهارات الاستماع لفهم رأي شخص آخر في التفاوض وهو على عكس الاستماع السلبي إذ يضمن الاستماع النشط أنك قادر على المشاركة وتذكر تفاصيل محددة لاحقا دون الحاجة إلى تكرار المعلومات.

3. مهارات الذكاء العاطفي: وهو القدرة على التحكم في عواطفك والتعرف على مشاعر الآخرين.

إن الوعي بالديناميكيات العاطفية أثناء التفاوض يمكنك من البقاء هادئا ومركزا على القضايا الأساسية.

ومن الجيد هنا إذا كنت غير راض عن المفاوضات الحالية، أن تعبر عن الحاجة إلى استراحة حتى تتمكن أنت والطرف الآخر من العودة لاحقا بوجهات نظر محدثة.

4. مهارة إدارة التوقعات: تتضمن إدارة التوقعات الماهرة الحفاظ على التوازن بين كونك مفاوضا قويا ومفاوضا تعاونيا. فكما أنه لا بد أن تدخل المفاوضات بهدف واضح، فإنه من المحتمل أن يكون لدى الجانب الآخر توقعاته المحددة. فإن كنت تعتقد أنك قد لا تكون قادرا على الموافقة على الشروط، فيمكنك محاولة تعديل توقعاتك.

5. مهارة الإقناع: وتتمثل في القدرة على التأثير على الآخرين وهي مهارة مهمة للتفاوض. تساعدك في الترويج لفائدة الحل المقترح لجميع الأطراف وتشجيع الآخرين على دعم وجهة نظرك. والمفاوض المقنع يكون حازما عند الضرورة. يسمح لك الحزم بالتعبير عن آرائك مع احترام وجهات نظر الجانب الآخر.

6. مهارة التخطيط: إن القدرة على الاستعداد والتخطيط والتفكير في المستقبل أمر بالغ الأهمية لنجاح المفاوضات، فالمفاوض بحاجة الى تحديد ما يريد ولتحديد كيفية تنفيذ الشروط، وللتفكير في أفضل نتيجة ممكنة، وما هو الحد الأدنى قبولا وما سيفعله إذا لم يتم التوصل إلى اتفاق.

7. مهارة بناء العلاقة: إقامة علاقات مع الآخرين بحيث يشعر كلا الجانبين بالدعم والفهم. وهذا يتطلب فهم رغبات واحتياجات الجانب الآخر مما يساعد على تخفيف التوترات وتعزز التعاون

وتزيد من احتمال التوصل إلى اتفاق. ولبناء العلاقات لا بد من إظهار الاحترام واستخدام مهارات الاستماع النشطة.

8. مهارة حل المشكلات: يتطلب التفاوض القدرة على رؤية المشكلة وإيجاد حل ملائم لها، وتعد القدرة على إيجاد حلول فريدة للمشاكل العامل الحاسم في التوصل إلى حل وسط.

9. مهارة صنع القرار: ضع في اعتبارك أن قراراتك قد يكون لها آثار دائمة على نفسك أو مؤسستك ومن هنا فإنه من الأهمية بمكان التفكير في خياراتك بعناية دون الإفراط في التفكير في قرارك. الذهاب ذهابا وإيابا بين خياراتك دون إجابة واضحة قد يجلب ضغطا لا لزوم له

ومما تطلبه عملية التفاوض الصبر والتكيف، وأما الصبر فلأن بعض المفاوضات قد تستغرق وقتا طويلا حتى تكتمل، وتنطوي أحيانا على إعادة التفاوض ن فلا تبحث عن نتيجة سريعة على حساب تحقيق الهدف، يحتاج المفاوضون الصبر لتقييم الموقف بشكل صحيح والوصول إلى أفضل استنتاج لعملائهم.

والتكيف القدرة على التكيف هي مهارة حيوية للتفاوض الناجح. فقد يتغير الوضع داخل التفاوض الفردي من يوم إلى آخر. فمن الصعب التخطيط لكل موقف محتمل، ولذا فإن المفاوض الجيد يتكيف بسرعة ويرسم خطة جديدة، إذا لزم الأمر.

ومن الجدير بالذكر هنا أن أفضل المفاوضين يدخلون التفاوض ولديهم خطة احتياطية واحدة على الأقل ولذا من الضروري أن تضع في اعتبارك جميع النتائج المحتملة، وبأن تكون مستعدا لكل السيناريوهات. بالنسبة للمفاوضين، يعرف هذا باسم "أفضل بديل لاتفاق متفاوض عليه" (BATNA).

ومن الأهمية بمكان إدراك ما للمبادئ الأخلاقية من انعكاس وأثر على نجاح عملية التفاوض، كالنزاهة والثقة، إن التفكير والاحترام والصدق يسمح للجانب الآخر بالثقة بما تقوله. وبصفتك مفاوضا، يجب أن تكون قادرا على متابعة الالتزامات، ولإثبات الجدارة بالثقة، تجنب الإفراط في الوعد

أسباب النزاعات

إن معظم النزاعات سببها المصالح المتعارضة أو ما قد يعتقده البعض كذلك ففي أية مؤسسة قد نمر بمثل هذه المواقف عدة مرات في اليوم، وكجزء من فهم أسباب المشكلة والقدرة على حلها لا بد من إدراك تلك الأسباب التي قد تؤدي الى نزاعات، وقد يكون من الأسباب المؤدية للصراع:

1. شح الموارد والتنافس عليها الموارد
2. الغموض حول المسؤولية والسلطة والأدوار
3. الفروق الفردية والاختلاف في التصورات وأساليب العمل والمواقف ومشاكل التواصل
4. عدم وضوح الحدود بين الأفراد والجماعات وزيادة الاعتماد المتبادل
5. أنظمة المكافآت وحوافز المعقدة والغامضة والمتناقضة في كثير من الأحيان
6. طريقة تقسيم العمل يجعل العاملين يرون المواقف بشكل مختلف ولديهم أهداف مختلفة
7. الإنصاف مقابل المساواة: يوجد توتر مستمر بين الإنصاف (الاعتقاد بأنه يجب مكافأتنا نسبة إلى مساهماتنا النسبية) والمساواة (الاعتقاد بأن الجميع يجب أن يتلقوا نفس النتائج أو نتائج مماثلة)

النتائج الإيجابية المحتملة للصراع	النتائج السلبية المحتملة للصراع
• يمكن أن تحفزنا على محاولة أكثر صعوبة "للفوز" • يمكن أن تزيد من الالتزام، وتعزيز ولاء المجموعة • زيادة الوضوح حول المشكلة • يمكن أن يؤدي إلى اختراقات مبتكرة ونهج جديدة • الصراع يمكن أن يوضح المشاكل الأساسية، ويسهل التغيير • يمكن أن تركز الانتباه على القضايا الأساسية وتؤدي إلى حل	• يمكن أن يؤدي إلى الغضب، والتجنب، والقنص، والصراخ، والإحباط، والخوف من الفشل، والشعور بعدم الكفاية الشخصية • حجب المعلومات الهامة • انخفاض الإنتاجية من الصراع المسرف • يمكن تجنب المهن؛ العلاقات المدمرة • أنماط العمل المعطلة • تستهلك كمية هائلة من الوقت

• زيادة مستوى الطاقة جعل القيم الرئيسية مرئية • المشاركة في الصراع يمكن أن تشحذ نهجنا في المساومة والتأثير والتنافس	الضائع للإنتاجية

وبالنظر إلى تلك النتائج يمكننا أن نجعل من الاختلاف في وجهات النظر فرصة ثرية لاستكشاف الكثير من الفرص والتحديات التي ما كان لها لتظهر في غياب الاختلاف في الرأي والحكمة في إدارته.

نشرة (٣-١)

مفهوم القيادة المستندة إلى التعلم

تعد القيادة طريقة في التفكير والممارسات التي تسعى لحشد كافة الموارد المالية والفنية والبشرية لتحقيق الأهداف التي تضعها المؤسسة التعليمية، وتقوم على تنظيم الأعمال وشؤون العاملين وجهودهم وإلهامهم للتوجه في سياق خاص مما يتطلب مهارات قيادية عالية تركز على الفاعلية والكفاءة في إدارة الموارد المتاحة البشرية منها والمالية والمادية والتكنولوجية، وتعزيز السلوك الإيجابي للأفراد.

وتعد القيادة المستندة الى التعلم أو ما يعرف بالقيادة التعليمية ركنًا أساسيا في تقدم المؤسسات التعليمية وتطورها، لأنها تتعامل مع عاملين ومستفيدين من خلفيات ثقافية متعددة، وهذا يتطلب بالضرورة القدرة على التعامل مع جميع الأنماط والاتجاهات، ويحتاج ذلك إلى تنسيق الجهود للوصول للأهداف المنشودة.

مفهوم القيادة المستندة إلى التعلم:

تعد القيادة المستندة إلى التعلم نمط قيادي له دور محوري في التأثير على عمليات تعلم الطلبة في المدارس، من خلال توفير مناخ مدرسي فعال وبيئة تعليمية جاذبة لهم، كما تهتم بالمعلمين وتحفيزهم على التنمية المهنية المستدامة، مما ينعكس على أدائهم في الغرف الصفية، وتحسين إنجاز الطلبة وتقدمهم الأكاديمي، كما تقوم القيادة التعليمية على التعاون والتشاركية مع جميع عناصر العملية التعليمية

وتعرف على أنها الكيفية التي تدار بها المدارس حتى يمكنها من تحقيق أهدافها من أجل إعداد أجيال ناشئة نافعة لأنفسهم ولمجتمعهم، كما وتعرف بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة من إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقًا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة

كما تم تعريفها: بأنها كافة الأنشطة والعمليات التي يقوم بها مديري المدارس كقادة تعليمين لتحسين تعليم وتعلم الطلبة، والارتقاء بإنجازهم الأكاديمي، وذلك بالتعاون مع كافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية. وعرفت كذلك بأنها نمط من القيادة يركز على التغذية الراجعة المستندة إلى الملاحظة للمعلمين حول التعليم، والحضور في الغرف الصفية، وخبرة في تدريس المحتوى، ووضع معايير عالية للطلبة، وتوضيح الأهداف التعليمية، والانخراط مع المعلمين في اتخاذ القرارات التعليمية، وإلهام المعلمين للابتكار، حماية الوقت التعليمي، وبناء علاقات الثقة مع المعلمين.

نشرة (٣-٢)

مرتكزات القيادة المستندة إلى التعلم

تقوم القيادة المستندة إلى التعلم على توفير الموارد التي تحقق التميز والجودة في أداء المعلمين والطلبة، وتجعل المدرسة مجتمعًا تعليمًا واسعًا يتعلم فيه كل من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، وهذا يتطلب أن يتم بناء رؤية ورسالة وأهداف للمدرسة يكون تركيزها على التعليم والتعلم الفعال الذي يحتاج الى مهارات متنوعة في عدة مجالات منها المناهج الدراسية والأنشطة الإثرائية التي يصممها المعلمون، وما يرتبط بها من استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة وفعالة يكون محورها الطالب، كما لا بد من الوعي بحاجات المعلمين ومتابعة أدائهم في الغرفة الصفية، ومشاركتهم المستمرة في مجتمعات تعلم مهنية للارتقاء بأداء الطلبة، ومجتمعات الممارسة المهنية للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم بشكل مستمر بما يواكب المستجدات العالمية.

نشرة (3-3)

أهمية القيادة المستندة إلى التعلم

للقيادة المستندة إلى التعلم أهمية تبرز في تهيئة الأمور للمعلمين ليكونوا أكثر قدرة على التدريس وتحسين خبراتهم التربوية التي يقدموها للطلبة، وتوفير المناخ المناسب لتحقيق العلاقات الاجتماعية بين كوادر المدرسة والعمل على رفع مستوى المعلمين المهني بتحفيزهم على الاطلاع المستمر على كل ما هو جديد من كتب وأبحاث تتعلق بتخصصاتهم أو بالتربية بشكل عام، كما وتعد الحافز الفعلي لتضافر جهود جميع العاملين في المدرسة من الكادر الإداري والتدريسي لتسيير الأمور المدرسية، كما أن المهام الوظيفية لقائد المدرسة تتضمن الأمور الإدارية وما يرافق ذلك من توجيه تربوي لمتابعة سير العملية التعليمية، وتوجيه المعلمين والوقوف على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها، وبالتالي فإن أهميتها تتمحور حول دور القائد المدرسي في تسيير الأمور الإدارية والفنية داخل المدرسة، ببناء الخطط وتنظيم الأعمال ومتابعتها وتوزيع المهام على الكادر المدرسي بما يتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم.

نشرة (3-4)
خصائص القيادة المستندة إلى التعلم

لكي تنجح القيادة المستندة إلى التعلم في تحقيق أهدافها المطلوبة، فلا بد أن تتوافر فيها مجموعة من الخصائص منها: أن تكون هادفة باعتمادها على الموضوعية والتخطيط السليم، فلا تعتمد على العشوائية في تحقيق غاياتها، كما لا بد أن تكون ايجابية بالابتعاد عن الجوانب السلبية بل ويكون لها دور قيادي رائد في العملية التعليمية، وأن تكون اجتماعية تستجيب للمشورة وتدرك الصالح العام عن طريق العمل الجاد والتعاون والألفة والابتعاد عن الاستبداد أو التسلط

نشرة (3-5)

مهارات القيادة المستندة إلى التعلم

تمثل المهارات القيادية أهم الركائز للعمل المؤسسي، وأكثر السمات الحيوية للأنشطة التي تؤثر على جودة ونوعية أداء العاملين، وتعبر هذه المهارات عن السمات والقدرات المعرفية منها والشخصية والفنية ذات الكفاءة والفاعلية التي يمتلكها القادة للقيام بأعمالهم بدقة وبسرعة وسهولة لتحقيق أهدافهم.

وتعرف المهارات القيادية في القيادة المستندة إلى التعلم على أنها مجموعة من الأنشطة والمعارف التي يمارسها القائد للتأثير في الآخرين، وتتمثل في الجوانب الذهنية التي تتكون من القدرة على التفكير والإبداع، والجوانب الإنسانية والتي تتمثل في القدرة على التفاعل مع الآخرين، والجوانب الفنية والتي تتمثل في القدرة على القيام بالأمور المتخصصة في مجالات العمل، واخيرًا المهارات الإدارية والتي تحقق أهداف المؤسسة التعليمية.

ويعتمد نجاح القائد للقيام بمهامه بوضع وتنفيذ أهداف المؤسسة التعليمية، على ما يمتلك من مهارات قيادية مختلفة، وقد تم تقسيمها الى مجموعة من المهارات:

أولا: المهارات الفنية: وتتمثل في قدرة القائد على استخدام معرفته المتخصصة مع الطرق العلمية والوسائل الضرورية لإنجاز الاعمال، وذلك بفهم ما يعرض عليه وفهم المشكلات التي تواجه العاملين ومناقشتها تمهيدًا لحلها، وتعد هذه المهارات أساسية ولا بد من تنميتها عند القادة باستمرار بالاطلاع على ما هو جديد ومستجد.

ثانيا: المهارات الفكرية: وتتمثل في قدرة القائد على النظرة الشمولية للمؤسسة التعليمية ككل متكامل، وبالتالي قدرته على إدراك العلاقات بين عناصر العملية التعليمية من جهة وبين البيئة الخارجية من جهة أخرى، وبالتالي قدرته على التخطيط والتنفيذ والإشراف والتقويم.

ثالثا: المهارات الإنسانية: وتتمثل في قدرة القائد على إقامة علاقات طيبة مع العاملين في المؤسسة التعليمية، بالتعرف على حاجاتهم والعمل على تلبيتها، والوقوف على المشكلات التي يواجهونها لمساعدتهم في حلها، كما تتطلب التشاركية في صنع القرارات واتخاذها، وتعد المهارات الإنسانية ضرورية للقائد وذلك بفهم القائد لأنماط السلوك الانساني حتى يستطيع التعامل مع المرؤوسين، كما وتتضمن قدرة القائد لفهم ذاته والآخرين والعمل معه بروح الفريق

رابعا: المهارات الإدارية: بما أن المؤسسة التعليمية تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف فلا بد من توافر مجموعة من المهارات الإدارية لدى القائد ليستطيع تحقيق أهداف المرؤوسين واشباع حاجاتهم، كما يعمل على

تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه المستمر واختيار الأساليب الأفضل لتبسيط الإجراءات والحد من المركزية وتعزيز حلقات التواصل ليتم اتخاذ قرارات إدارية فعالة.

وهناك **المهارات الذاتية** والتي تعبر عن الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للقائد والتي تحدد معالم شخصيته، وأسلوب تعامله مع الآخرين واستجابتهم له، فالقدرات الجسمية تتمثل بالاستعدادات التي تتصل بالناحية الجسمية مثل: القامة والهيئة والاستعدادات الفسيولوجية، وبالتالي القدرة على الصبر والتحمل والنشاط والحيوية، والسمات الشخصية تتضمن الصحة النفسية والطلاقة اللفظية والقدوة الحسنة والعدالة في المعاملة والقدرة على تحمل المسؤولية، وأما القدرات العقلية تشمل الاستعدادات الفكرية والاعتقادات السائدة لدى القائد.

وهناك مهارات أساسية للقيادة المستندة إلى التعلم على كل قائد تربوي أو تعليمي العمل على تحسينها وتطويرها هي:

1. الاستثمار الأمثل للموارد: وعلى رأسها الموارد البشرية ومنهم المعلمين، فلا يكفي التعرف على مجالات التحسين لديهم وحاجاتهم المهنية، بل أيضا التعرف على المهارات القوية لدى بعضهم والتي يمكن استثمارها لتحسين الأداء الجماعي للعاملين.
2. مهارات الاتصال: بالطبع، يجب أن يكون القادة التعليميين ممتازين في توظيف التواصل، بما فيها المهارات الشخصية وتوظيف لغة الجسد في الاتصال، ويجب أن يكونوا قادرين على إيصال معتقداتهم المتعلقة بالتعليم، بما في ذلك الاقتناع بأن كل طالب قادر على التعلم، هذه المهارات تلهم الثقة وتشعل الدافع وتمكن المعلمين والطلبة.
3. قائد داعم ومحفز للتعلم يدعم الفريق ويعزز دور المدرسة كمجتمع تعلم واسع يتعلم فيه كل من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور.
4. قائد يمثل مصدرًا وبيت للخبرة التعليمية: يعتمد المعلمون على القادة والمسؤولين الإداريين الآخرين ليكونوا مصادر للمعلومات المتعلقة بالممارسات التعليمية الفعالة والاتجاهات الحديثة في التعليم، لديهم مهارات عالية في التدريس وجميع القضايا ذات الصلة والأحداث التعليمية الجارية المتعلقة بالمناهج أو التقييم الفعال والاستراتيجيات التربوية المختلفة.
5. أن يكون القائد موجودًا وحاضرًا ويمكن الوصول إليه: يجب أن يكون للقادة الجيدين حضور إيجابي وحيوي وذو حضور في المدرسة. قادرًا على نمذجة وتمثل سلوكيات التعلم، والتركيز على أهداف التعلم، والقيادة بالقدوة.

نظرًا لأهمية المهارات القيادية فلا بد من توضيح إجرائي لطرق ووسائل تطبيق هذه المهارات وترجمتها على أرض الواقع من خلال:

- أن يزود القائد التعليمي العاملين بتوضيح آليات النظام ودعم خطط العمل، وأن يبادر بالعمل ويحث العاملين لتحقيق الأهداف المرجوة، ويتطلب ذلك أن يحث على الابداع، وتطبيق الممارسات الابداعية والتحفيز المستمر وشحذ الهمم، وتوفير المناخ الوظيفي الذي يتسم بالديمقراطية والتشاركية، وأن يعي أهمية التغيير ويستجيب لمتطلباته.
- أن يعمل القائد التعليمي على ضبط النفس وتحمل ضغوط العمل، ليكون قادرًا على الامساك بزمام الأمور، وأن يحاول التخلص من الاندفاع غير المحسوب في أدائه للمهام وخاصة العاجلة منها.
- أن يُحسن التخطيط للعملية التعليمية، وتقدير الخدمات التربوية التي تلبي حاجة الطلبة، والإشراف الفعال على تطوير العملية التدريسية، ومتابعة جمع البيانات الدقيقة والمحدثة عن الطلبة، وادراك مضمون التشريعات التربوية للعمل على تنفيذها.
- العمل على توفير المناخ الوظيفي الذي يلبي حاجات العاملين ويحقق الرضا الوظيفي لديهم، والتواصل الفعال معهم، ومتابعة انشطتهم، بتكثيف الزيارات الاشرافية لهم
- العمل على تفويض بعض الصلاحيات، والإشراف على تنظيم الاجتماعات وإدارتها، ومتابعة تنفيذ توصياتها.
- العمل على إقامة علاقات إنسانية طيبة مع الكادر الاداري والتدريسي، بالتعرف على حاجاتهم؛ للعمل على تلبيتها، مما يعني بناء جسور الثقة، وتقبل النقد البناء، وذلك باحترام الآراء المختلفة.
- التعرف على قدرات وإمكانات الكادر التعليمي لأخذها بعين الاعتبار عند توزيع المهام، وبناء الثقة معهم، والبعد عن البيروقراطية أو التعصب لرأي معين، والحرص على تحقيق العدالة في التعامل معهم، مما يفتح المجال أمام الجميع للإبداع.
- وعي القائد التعليمي ومعرفته للقوانين والأنظمة، وقدرته على اقتراح حلول للمشكلات التعليمية، والذي يعني التروي في اصدار الاحكام، والعمل على التنمية المهنية المستدامة بالاطلاع على المستجدات التربوية العالمية وقصص النجاح، وفهم البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية، مما يعني القدرة على بناء رؤية واضحة بالتشاركية مع العاملين لديه.

نشرة (3-6)

الكفايات القيادية

عبر إطار المعايير الوطنية للقيادة التربوية في الأردن لعام (2021) عن الكفايات القيادية في سبعة مجالات هي:

1. مبادئ القيادة
    أ. المبادئ، القيم، والرؤية
    ب. القيم
    ج. الرؤية
2. قيادة ثقافة التعلم
    أ. ثقافة التعلم
    ب. التعليم للجميع
    ج. الممارسات المطلوبة للتعلم
3. قيادة عمليات التعليم والتعلم والتقويم
    أ. المنهاج، جوهر التعلم
    ب. التعلم والتعليم
    ج. التقويم من أجل التعلم والتقويم
4. التعلم قيادة تطوير المدرسة
    أ. المتابعة والتقييم
    ب. التخطيط للتطوير وقيادة التغيير
5. القيادة التشاركية
    أ. التواصل والتعاون
    ب. الشراكات
    ج. أولياء الأمور والمجتمع المحلي
6. قيادة العمليات وإدارتها
    أ. إدارة الأفراد والأداء
    ب. الموارد التعليمية

ج. المالية

د. الأنظمة والإجراءات التشغيلية

7. قيادة التنمية المهنية

أ. تنمية الأفراد والمجموعات أعضاء الكادر.

ب. التنمية الذاتية للقائد

والذي يحتوي على تفصيلات في مجال الكفايات، ومؤشرات الأداء وغيرها، ونلاحظ أن المجالين الثاني والثالث يركزان على مهارات خاصة بالقيادة المستندة إلى التعلم، وفيما يلي الكفايات التي تظهر في المعايير للقيادة التعليمية وهي كما يلي:

المجال	**المعرفة**	**القيم والمواقف**	**المهارات**
قيادة ثقافة التعلم	• التعرف على عدد نظريات التعليم والتعلم التربوية • التعرف الى طرق تطوير الطلبة للكفاءة الذاتية واحترام الذات من خلال تجارب نجاح حقيقية • فهم المستويات النمائية للطلبة وعلاقتها بعمليات التعلم • معرفة الأطر القانونية والتوجيهات الخاصة بإدارة السلوك والحضور والاستبعاد والتنمر معرفة سمات الثقافة الإيجابية للمدرسة والمناخ الإيجابي	• الإيمان بحقوق جميع الطلبة في التعلم والإنجاز • الاهتمام بإدماج جميع الطلبة • احترام الاختلاف • امتلاك الطموح لتطوير الآخرين: الطلبة والكادر والمدرسة • تقبل المساءلة الفردية والجماعية	• التعاطف ومهارات التعامل مع الآخرين • التصرف باعتباره قدوة • تطبيق مجموعة من استراتيجيات إدارة السلوك • توظيف المستويات النمائية في عمليات الاشراف والمتابعة لأداء المعلمين والعاملين والطلبة
قيادة عمليات التعليم والتعلم والتقويم	• فهم العوامل التي تدعم تعلم الطلبة • فهم مستجدات تطوير المناهج بما في ذلك الاستراتيجيات التعليمية مثل تفريد التعليم واتباع النهج التكاملي عند تصميم البرامج التعليمية • الإلمام بالتطورات في التعليم والمناهج في الأردن	• الالتزام بضمان توفير المناهج لكل طالب وإحرازهم التقدم • السعي إلى التطوير المستمر لعمليتي التعليم والتعلم	• مهارات اعداد أدوات التقويم • تحليل بيانات التقويم • توظيف نتائج التقويم لاتخاذ القرار

	• فهم أهمية التقويم والتغذية الراجعة لتعزيز تعلم الطلبة فهم الفرق بين أنواع التقويم بحسب المرحلة (القبلي والتكويني والختامي)، وأنواع التقويم بحسب الغرض (تقويم التعليم، من أجل التعليم، تعلم التقويم الذاتي)	• الإيمان بأهمية العدالة والنزاهة والشفافية في عمليات التقويم التقليل من التحيز، والمساوة بين الجنسين	• تقويم جودة التعليم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة

نشرة (3-7)

أنماط التعلم

يختلف الطلبة في ميولهم وخصائصهم الجسمية والشخصية مما يعني بالضرورة تنوع أنماط تعلمهم، ومن هنا تشير التوجهات التربوية المعاصرة إلى أهمية التوافق بين استراتيجيات وطرق التدريس، وأنماط التعلم لدى الطلبة، والعمل على تكييف طرق التدريس بطريقة تثير دافعية التعلم لديهم، وتمتاز بالكفاءة والفاعلية، ويمكن القول بأن نمط التعلم يعبر عن الطريقة التي يفضلها الطالب لتنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات.

إذ يعد معرفة المعلم بأنماط تعلم طلبته مدخلًا أساسيًا لكشف الفروق الفردية بينهم، وبالتالي يكون المعلم قادرًا على تحديد ما سيقدمه من أنشطة وخبرات متنوعة تناسب نمط تعلم كل طالب، مما سينعكس بالضرورة على أداء الطلبة والثقة بتعلمهم والرضا الذاتي عن أدائهم، وبالتالي يثير دافعية التعلم لديهم ويحفزهم على اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لهم، وهنا يكون المعلم بحاجة إلى متابعة ما يستجد من نظريات وتوجهات تربوية حديثة، وهنا يتوجب على القائد التربوي أن يستثمر طاقات ومهارات المعلمين ويحفزهم نحو التنويع بالأساليب التربوية الحديثة للحصول على النتائج والمخرجات ذات القيمة.

نشرة (3-8)

مفهوم أنماط التعلم

نمط التعلم هو مفهوم أو مصطلح يشير إلى طريقة الاستجابة الملائمة من الطالب للمثيرات في سياقات التعلم وهذه الاستجابات للمثيرات هي السلوكيات وهي المكونات التي تكون نمط التعلم الفردي
كما ويعرف نمط التعلم بأنه الطريقة التي يفضلها المتعلم، ويرغب في استخدامها، وممارستها لتحقيق وإنجاز أهدافه التعليمية
كما ويعرف بأنه مجموعة من تحركات المعلمين، والتي بالضرورة يقابلها الطلبة بالاستجابات والأفعال المختلفة، والتي تعكس نمط التعلم السائد لديهم

النشرة (3-9)

التعرف إلى أشكال أنماط التعلم

تحركات التقديم: يقوم المعلم بتقديم فكرة ما لطلبته ويشرحها لهم، أو يقدم لهم معلومات، أو يستخدم أسلوب الشرح والإلقاء في المحاضرة، وهنا يتلقى الطالب المعلومة ويستقبلها سماعيًا، وبالتالي يُفترض أن الطالب هنا يتعلم بالاستماع واستقبال المعلومات.

تحركات العرض: بأن يقوم المعلم بعرض نموذج أو مجسم أو رسمه توضيحية أو شكلًا، أو يعرض للطلبة فيلما سواء أكان ثابتا أو متحركا، وبالتالي يظهر أن التركيز هنا يكون على الجانب البصري من الطالب، ويفترض بأن تعلم الطالب هنا يكون أفضل بالنظر.

تحركات المعلم في العرض والتفسير: بأن يقوم المعلم بعرض النماذج والأشكال والمجسمات على الطلبة، ويفسر ويعلق عليها، وهنا يفترض بأن تعلم الطلبة الأفضل يكون بالاستماع والنظر معا

تحركات المعلم في النقاش: بأن يقوم المعلم بمناقشة الطلبة وطرح الأسئلة واستثارة الطلبة لتوجيه الأسئلة للمعلم، لتفعيل مشاركة الطلبة وتفاعلهم في الدرس، مما يساعد في اكتساب الطلبة وتعلمهم للأفكار والمفاهيم، وهنا يكون النقاش والحوار سماعيًا.

تحركات المعلم في التدريب: بأن يقدم المعلم التمرينات والتدريبات للطلبة، ويقوم الطلبة بحل التمارين والتدريبات لاكتساب المهارات وهنا يفترض أن يكون نمط التعلم الأفضل للطلبة كتابيًا أو عمليًا

تحركات المعلم في الاستقصاء والاكتشاف: والتي يفترض أن يكون الطالب هنا هو محور العملية التعليمية ويكون المعلم الموجه فقط، تكون هنا الإجراءات عملية، حيث يقوم المتعلم بالاستقصاء لإيجاد الخصائص بالطريقة العملية.

نشرة (3-10)

نماذج أنماط التعلم

هناك العديد من النماذج والتي سعى مبتكروها إلى وضع المعايير والأسس التي تحدد أنماط التعلم ومن أشهرها نموذج فارك VARK للعالم فليمنج، ولقد عرف أنماط التعلم: بأنها الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات، والطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ثم يسترجع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها

لقد حدد فليمنج في نموذجه أن لكل طالب طريقة يستطيع من خلالها استقبال وفهم المعلومات والتي أطلق عليها" الطرق الأفضل لتعليم الطلبة" والتي يجب أن تخضع لمجموعة من الشروط والمميزات ومنها: تؤثر بشكل كبير على طريقة تعلم الطلبة وعلى سلوكهم، وتتوافق مع استراتيجيات التعليم، وتظهر لدى الطلبة زيادة في مستويات الفهم والشغف نحو المعرفة عبر أنماط التعلم الخاصة بهم.

النشرة (3-11)
الخصائص النمائية للطلبة

- مفهوم الخصائص النمائية:

تعرف الخصائص النمائية بأنها سلسلة من مظاهر النمو المتتالية والمتلاحقة والتي تتصل ببعضها البعض بحيث تشكل حلقات نمائية في المراحل العمرية المتعاقبة، وتتأثر كل مرحلة بالمرحلة التي تسبقها بشكل ايجابي أو سلبي من كافة جوانب النمو العقلي والجسدي والنفسي والاجتماعي (McAdams, et al.,2019)

كما وعرفها مانجال (Mangal,2019) على أنها مجموعة من مظاهر النمو التي تميز مرحلة عمرية محددة من الجانب العقلي، والجسمي، والانفعالي، والخلقي، والاجتماعي، واللغوي، والإدراكي.

- أهمية دراسة الخصائص النمائية:

تتمتع كل مرحلة عمرية بمجموعة من الخصائص المميزة في جميع المجالات الجسدية والعقلية والنفسية والعاطفية والاجتماعية، وتندرج هذه الخصائص تحت مسمى علم نفس النمو، وتعد الإحاطة بها من المعارف الضرورية للمعلم لتساعده على تصميم البيئة التعليمية المحفزة، وتبرز أهمية دراسة هذا الخصائص بما يلي:

الإحاطة بالعوامل التي تساعد على النمو، والعوامل التي تؤثر في الحياة وفي السلوك ليتم استثمارها في مجال التربية. والقدرة على بناء وتصميم المناهج واستراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية بما يناسب خصائص كل فئة عمرية وبالتالي يحقق دافعية التعلم.والتعرف على ما تحققه المرحلة العمرية من تقدم تعليمي وتعلمي والعوائق والتحديات التي تعترض العملية التعليمية. وتحديد الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها.

وكذلك زيادة القدرة على توجيه الطلبة والتأثير بهم وإرشادهم.والتحديد الدقيق لتقدم أو تاخر تعلم الطلبة، واكتشاف الانحرافات والاضطرابات في السلوك للعمل على تقييمها وعلاجها.وادراك العلاقات بين الخصائص المختلفة للطلبة في المراحل العمرية المختلفة وبين طرائق تفكيرهم وتعلمهم، ومدى التغييرات السلوكية التي تطرأ عليهم، وبالتالي معرفة أنجع الأساليب للتعامل معهم.

- الخصائص النمائية في المراحل العمرية المختلفة للطلبة:

هناك العديد من الخصائص العمرية المختلفة، والتي يرتبط بها مجموعة من الخصائص النمائية والسلوكية، ونورد أهمها كما ورد عند الأشول (2014):

مرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة)

تتميز هذه المرحلة بالنمو الاجتماعي، حيث يتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه وكيف يعيش في عالم يتفاعل فيه مع غيره، وينمو لديه شعور الثقة التلقائية والتوافق الاجتماعي، وهنا تظهر ألعاب الطفل أكثر تطورًا ويكون لديه أصدقاء، وقد تتكرر المشاجرات بين الأطفال لعدم القدرة على التعاون، ويكون الميل لتعديل السلوك بما يتوافق مع سلوك الكبار، ويصبح الميل نحو المنافسة والاستقلال، ويبدأ بالالتزام بالقيم الاجتماعية والأخلاقية ومبادئ السلوك السوي.

هذه الخصائص تتطلب العمل على إشباع حاجة الطفل للرعاية والتقبل والحب والحنان، والعمل على تعليمه وتنميه المهارات والمعايير الاجتماعية لديه، وتدريبه على الضبط الذاتي للسلوك، ويكون باستخدام أساليب التعزيز وتجنب العقاب البدني للطفل.

مرحلة الطفولة المتوسطة (12–14) سنة

هذه المرحلة يصبح السلوك أكثر جدية، وتتميز ببطء معدل النمو لسرعته في المراحل السابقة والمرحلة اللاحقة، ويزداد التمايز بين الجنسين، وتعلم مهارات الحياة والمعايير الأخلاقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعدادات لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات، وتعد هذه المرحلة من أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي، وتستمر في هذه المرحلة عملية التنشئة الاجتماعية، إذ يعرف المزيد من المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية، ومعاني الخطأ والصواب ويهتم بالتقييم الأخلاقي والسلوك، وبالتالي يفضل الاندماج مع الأصدقاء والأقران، ويبدأ لديه شعور الولاء للجماعة، وتأخذ القيم الاجتماعية في الظهور نتيجة للاشتراك في نشاطات جماعية، ويبدأ زيادة نقد الطفل لتصرفات الكبار، ويزداد تأثير جماعة الرفاق ويكون التفاعل الاجتماعي على اشده.

مرحلة المراهقة

هي مرحلة الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي، وهنا تستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، حيث يستمر تعلم القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص المهمين في حياة الفرد، وتزداد الثقة بالنفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق والنشاط الاجتماعي، ويسعد المراهق بمشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والقيم، ويظهر الاهتمام الشخصي، وتتولد النزعة نحو الاستقلال

الاجتماعي والميل إلى الزعامة، ويزداد الوعي بالمكانة الاجتماعية، وقد يُلاحظ النفور والتمرد والسخرية والتعصب والمنافسة، حيث ينمو الذكاء الاجتماعي، وتنمو القيم نتيجة تفاعل المراهق مع بيئته الاجتماعية.
ويرافق ذلك تغيرات جسدية كبيرة، وكذلك نمو عقلي بالقدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة والاستنتاج، ويصبح المراهق أكثر قدرة على المجادلة والوعي بالذات، وأكثر تركيزًا على ذاته، إذ يسعى أن يكون مثالي وناقد، ويتمكن المراهق من استخدام المفردات بشكل أفضل ويزداد استخدامه للمفردات الخاصة المجردة.

نشرة (3 – 12)

توظيف التكنولوجيا في التعليم

المقدمة

شهدت العملية التعليمية التعلمية في الآونة الأخيرة في العالم أجمع تقدما كبيرا وسريعا وذلك بفضل استخدام التكنولوجيا لتعزيزها وتجويدها والقائد التربوي هو رأس الهرم للعملية التعليمية التعلمية وعليه ان يكون القدوه والسباق في توظيف التكنولوجيا بها ويعمل على حث الآخرين على توظيفها ويتابعهم يقيم درجة توظيفهم لها.

تُعد مهارات توظيف التكنولوجيا من المهارات الأساسية المطلوبة للتوجه نحو المستقبل، وتشكل محورا هاما من حاور تطوير قدرات القادة التربويين في اتجاهين أساسيين هما: رفع قدرات مديري المدارس في استخدام التكنولوجيا في العمليات القيادية وجمع البيانات وتحليليها لاستشراف المستقبل، وتيسير الاتصال وتحقيق التعاون مبين العامين في المدرسة والطلبة والمجتمع المحلي، ومن جهة أخرى العمل بالتعاون مع المعلمين على تطوير وبناء قدرات الطلبة في امتلاك أحد اهم مهارات القرن الحادي والعشرين في استخدام التكنولوجيا ومحاكاة المستقبل وتوظيف البيئات التعليمية الافتراضية والمعززة.

وفي هذا السياق فقد عرف توظيف التكنولوجيا بانة عملية الإفادة من المعرفة والمهارات العلمية والتربوية في تخطيط وحدات النظام التربوي وتنفيذها وتقويمها كل على انفراد. وككل متكامل بعلاقاته المتشابكة بغرض تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، مستعينين في ذلك بكل من الإنسان والآلة، وعرفت جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية بالولايات المتحدة مفهوم توظيف التكنولوجيا في التعليم بأنه عملية معقدة ومتداخلة تتضمن الأفراد والإجراءات والأفكار والأدوات والتنظيم من أجل تحليل المشكلات وتصميم وتنفيذ وتقويم وإدارة حلول لهذه المشكلات المتعلقة في التعليم والتعلم الإنساني(شحادة، 2006). وقد عرفه خليفة (2008) أنه في أوسع معانيه بأنه تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم كامل للعملية التعليمية والتعلمية من مختلف جوانبها بمساعدة وسائل تقنية متنوعة، تعمل جميعها وبشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق الأهداف.

وبشكل عام فان توظيف التكنولوجيا للقياديات التعليمية التربوية يقع في اتجاهين: الأول توظيف التكنولوجيا لتحسين العمليات الإدارية من تخطيط، وإدارة للوقت، وجمع للبيانات وتحليليها وصناعة القرارات وغيرها، في حين يقع الجانب الثاني في متابعة وتحسين بناء قدرات الطلبة بأدوات تكنولوجية، تساعد في تحسين تعليمهم

وتعلمهم، للمعارف المقرة في المنهاج، وتحسين مهاراتهم في توظيف التكنولوجيا نحو الإبداع والابتكار، ويمكن تعريف توظيف التكنولوجيا في التعليم أيضا بأنه تطبيق عملية التعليم والتعلم مع استخدام الأدوات والمنهجيات والتطبيقات التي يتم تطويرها للمساعدة في تعليم وتعلم الطلبة وتيسير العمليات القيادية.

أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم

تنبع أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم من قدرتها على تحقيق العديد من المزايا، والقيمية المضافة الجديدة لما قد يتم تحقيقه بالطرق التقليدية، ومن هذه المزايا كما أشار (مازن، 2014):

- زيادة كفاءة العملية التعليمية التعلمية.
- انخفاض التكاليف.
- إمكانية التعديل والتحديث على المعلومات بسهولة.
- سرعة الوصول للمعلومات.
- تحسين عملية اتخاذ القرارات بناءا على البيانات وسرعه اتخاد القرارات.

التعليم المتمازج (Blended learning):

يمزج هذا النوع من التعليم بين طرق التعليم التقليدية وتوظيف التكنولوجيا، كالجمع بين التعليم بطريقة الشرح التقليدية في الغرف الصفية وعرض الفيديوهات، أو الدخول إلى مواقع تفاعلية الكترونية، وذلك بقصد تحقيق نتاجات نوعية أعلى ووقت وجهد وتكلفة أقل.

ويمكن تعريفه بأنه ذلك التعليم الذي يجمع بين بيئات التعليم المختلفة، فهو يجمع بين طرائق التعليم التقليدي وجها لوجه و التطبيقات الحاسوبية الحديثة، مثل: نظم إدارة المحتوى، والتعليم عبر الويب، وبذلك يتضح أن التعليم المتمازج هو الجمع بين التعليم الإلكتروني والطرائق التقليدية للتعليم لإنشاء منهجية جديدة في التعليم، وأيضا هو مزيج بين طرائق التعليم القديمة والجديدة، وكذلك فهو مزيج بين التعليم الرقمي والمادي. (العجرش، 2021).

مزايا التعليم المتمازج:

يمكن حصر أهم المزايا التي يتمتع بها التعليم المتمازج عن التعليم التقليدي الوجاهي فيما يلي:

- تلبية احتياجات الطلبة المختلفة لتحقيق أفضل الأهداف من خلال تطبيق أنماط مختلفة للتعليم.

- غناه بمصادر التعليم الرقمية.(مهدي، 2018).
- أكثر كفاءة إذ أنه يحسن فاعلية العملية التعليمية التعلمية بأكملها.
- يساعد على جعل العملية التعليمية التعلمية أكثر سهولة.
- أكثر متعة وجاذبية لجميع الأطراف.

يزيد التفاعل والتواصل بين المعلم والطالب. (العجرش، 2021).

نشرة (3 – 13)

أوجه توظيف التكنولوجيا في التعليم

لتوظيف التكنولوجيا في التعليم وجهين الإداري والفني:

1. الوجه الإداري والذي يساعد القائد التربوي في تحسين نتائج العمل الإداري والاستفادة من البيانات والمعلومات، وتسريع الاتصال بالعاملين وبناء قدراتهم، وحفظ المعلومات استخدامها في المرات اللاحقة، ومن الأمثلة على ذلك:

- استخدام مؤشرات الصورة الكلية للنظام التربوي في نظام إدارة البيانات الوطني لرسم السياسات التربوية الوطني مثل التعرف على نسب الاحتفاظ ونسب التسرب ونسب الأمية وغيرها.
- متابعة التزام المعلمين في الدوام المدرسي من خلال نظام البصمة الإلكتروني.
- استخراج إحصائيات عن حضور وغياب الطلبة عن الدوام المدرسي طوال العام من خلال موقع OpenEmis.
- استخدام ملف إكسل جاهز وظيفته إجراء تصنيف الصف العاشر.
- متابعة دخول المعلمين والطلبة على منصة درسك.
- استخدام برمجية Excel في إعداد جداول المواصفات للامتحانات المدرسية.

2. الوجه الفني والذي يركز على بناء قدرات العاملين والطلبة في امتلاك مهارات التكنولوجيا لتحسين تعليم وتعلم كل أعضاء المجتمع المدرسي مثل:

- عقد ورشة من قبل مدير المدرسة للمعلمين حول كيفية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية.
- عقد مجتمعات تعلم مهنية بين المعلمين ومعلمين من مدرسة أخرى باستخدام برمجيات الاجتماعات التزامنية.
- عرض مقاطع فيديو موجهه للمعلمين سجلت من قبل المشرف التربوي عن استراتيجيات التدريس الحديثة.
- بناء قدرات المعلمين في توظيف التعليم المتمازج.

نشرة (3-14-1)

تقييم توظيف التكنولوجيا في التعليم وتقييم توظيف التعليم المتمازج (التخطيط)

كما يوضح الشكل الآتي فهناك ثلاث عناصر يجب توافرها لضمان نجاح عملية تقييم توظيف التكنولوجيا في التعليم وتقييم توظيف التعليم المتمازج وهذه العناصر هي:

أولا: خطة التقييم

العشوائية تعتبر العدو الأول لأي عمل فهي تقوم بإهدار الوقت والجهد غالبا مما يؤدي إلى التأرجح في إنجاز العمل بينما يعتبر التخطيط الصديق الوفي لأي عمل والضامن على استغلال الوقت والجهد على أكمل وجه وبالطريقة المناسبة مما يضمن نجاح العمل ولأن التقييم عمل فيجب التخطيط له لضمان نجاحه ولنسير في التقييم بخطوات واثقة وتعتبر خطة التقويم هي أساس التخطيط للتقييم وتتكون خطة التقييم من عناصر عدة منها:

- استراتيجيات التقييم.
- أدوات التقييم.
- كيف سيتم التقييم.
- متى سوف يتم التقييم وما الفترة الزمنية اللازمة للتقييم.
- من سوف يقوم بالتقييم.

تذكرون المدير أحمد وهو مدير لمدرسة ثانوية في محافظة المفرق أراد توظيف التكنولوجيا في التعليم خلال استخراج إحصائيات عن غياب الطلبة عن الدوام المدرسي وخطط لذلك ونفذه وقيمه ولكن قبل أن يبدأ بعملية التقييم كان لا بد منه أن يخطط لها بوضع خطة للتقييم كالآتي:

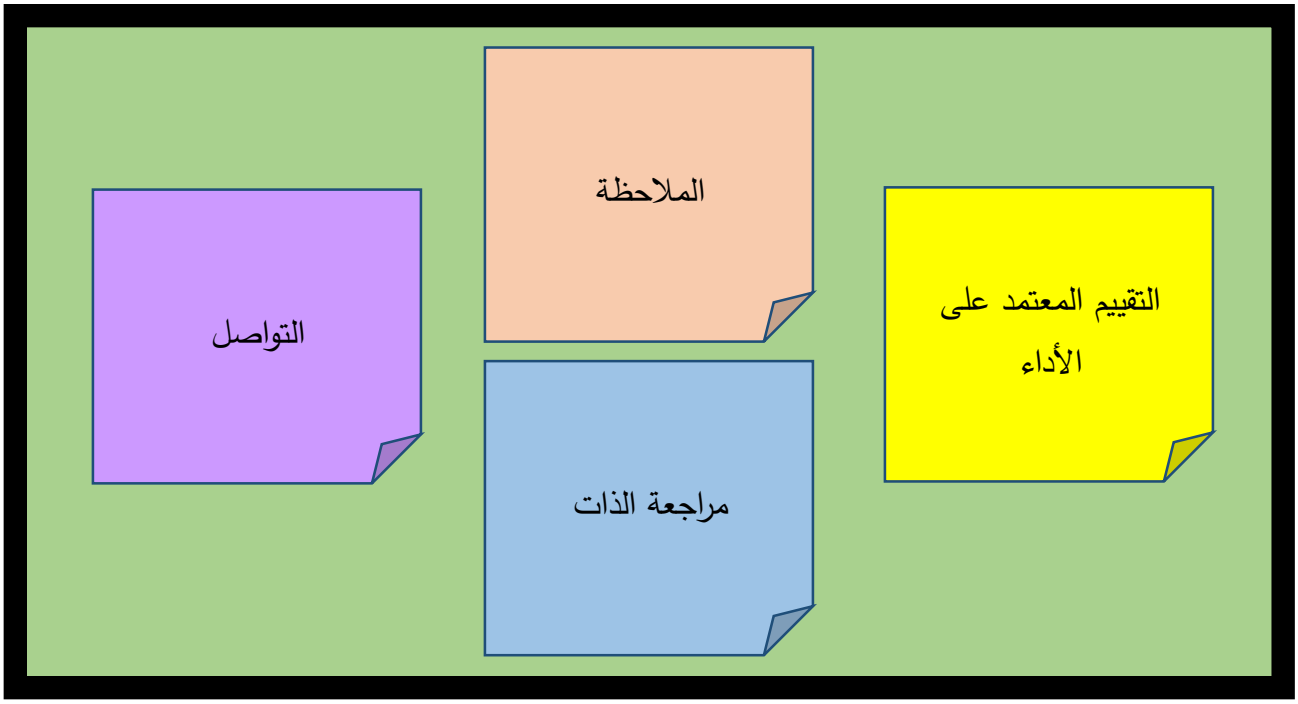
استراتيجيات التقييم	أدوات التقييم	إجراءات التقييم	مسؤولية التنفيذ	الزمن
• **الملاحظة**	• قائمة الرصد	• معاينة كل تقرير يسلم ومقارنة درجة تحقيقة لكل عبارة من عبارات قائمة الرصد.	• مدير المدرسة • معلمي الرياضيات. • فني مختبر الحاسوب. • معلم الحاسوب.	• الأسبوع الأول من كل شهر طوال العام الدراسي بعد تسلم كل تقرير من مربي الصفوف مباشره.

نشرة (3-14-2)

تقييم توظيف التكنولوجيا في التعليم وتقييم توظيف التعليم المتمازج (استراتيجيات التقييم)

ثانيا: استراتيجيات التقييم

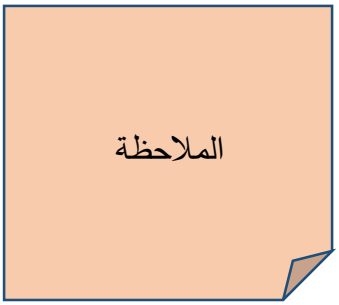
هناك العديد من الاستراتيجيات التي تستخدم في التقييم منها:



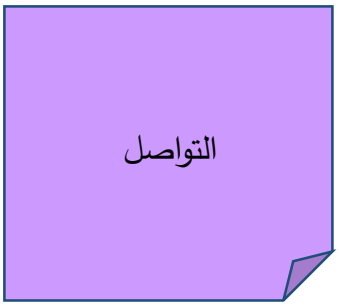
التقييم المعتمد على الأداء

يقصد بالأداء ما يقوم به الفر د في مجال يتطلب عملا أو فعلا أو إنجاز وعليه فإن التقييم المعتمد على الأداء ير مي إلى قياس أداء الفر د وما فيه من فعل وإنتاج أي أن التقييم المعتمد على الأداء هو الذي يعني بالمهار ة.

وفعليا فإن القييم المعتمد على الأداء يستخدم لقياس قدر ة الفر د على استخدام المهارات وتوظيفها في المواقف الواقعية المختلفة. (الحردان، 2017).

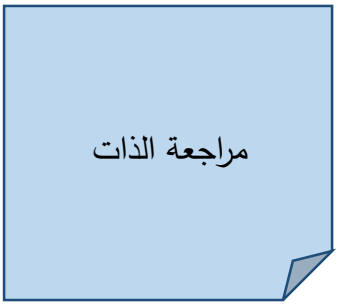


تستخدم لرصد سلوك الفر د بغر ض التعر ف على تفاعله خلال المهمة التي يقو م بها بقصد الحصول على معلومات تفيد بالحكم أو التأكد من أدائه وتقييم مهار اته وطر يقة تفكير ة.



تستند هذه الاستراتيجية إلى إصدار الأحكام عبر تبادل المعلومات والأفكار بشكل يمكن القائد التر بو ي من الوقوف على مدى واقعية و حقيقة الممارسات التي يصر ح بها الفر د، وتوفير المعلومات والأدلة حول طر يقة تفكير ة، ومن أنماط استر اتيجة التواصل (المقابلة بمختلف أشكالها الوجاهية والإلكترونية،

والأسئلة والأجوبة، والمؤتمرات).



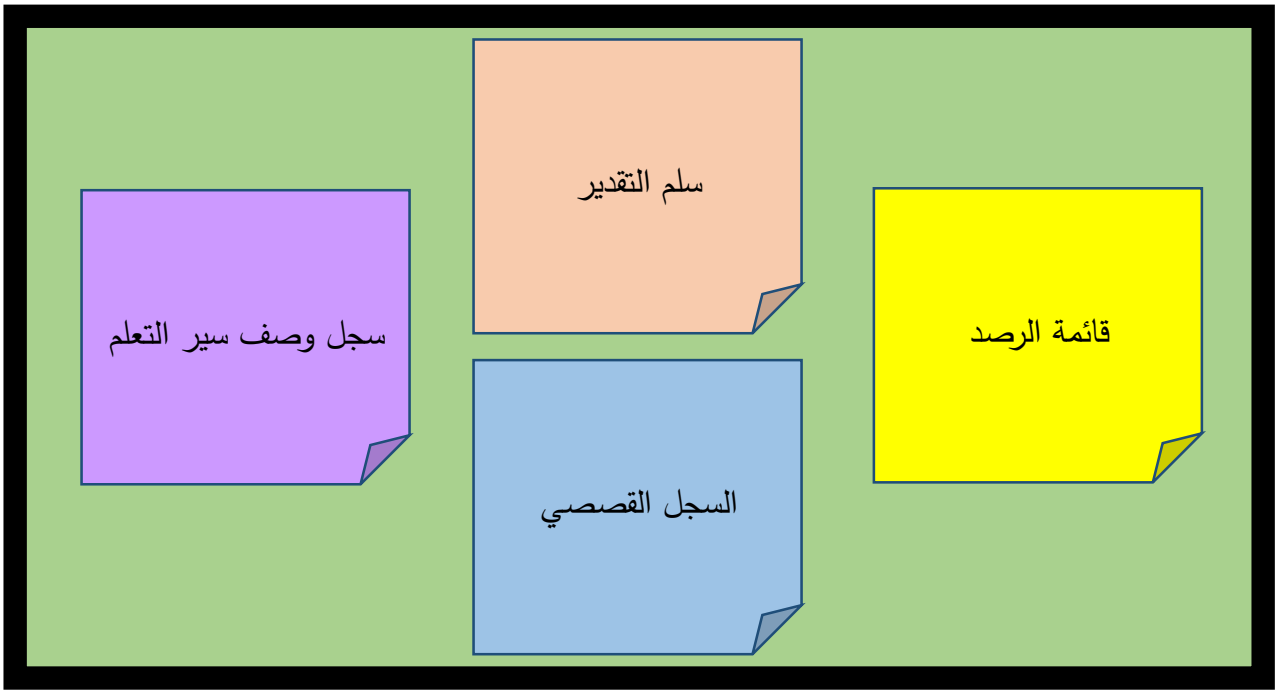
تسمح هذه الاستراتيجية للفر د بتقييم نفسه من خلال تقييم ما اكتسبه أو مارسه وتحديد نقاط القوة في ذلك ومجالات التحسين.

نشرة (3-14-3)

تقييم توظيف التكنولوجيا في التعليم وتقييم توظيف التعليم المتمازج (أدوات التقييم)

ثالثا: أدوات التقييم

لتقييم مدى تحقق أهداف توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج من خلال استراتيجيات التقييم المختلفة لابد من وجود أدوات مصممة بطريقة مناسبة لجمع ملاحظات التقييم عليها وهناك العديد من الأشكال لهذه الأدوات منها:



قائمة الرصد

قائمة تحتو ي على عبار ات أو جمل أو فقر ات مختار ة بعناية تصف سلوك الفر د، أو السمة أو الشيئ المر غوب قياسه حيث يقوم القائد التر بو ي بوضع علامة (صح) في حالة تحقق الشيئ الملاحظ وعلامة (خطأ) في حالة عدم تحققه.

تذكرون أحمد من أمثلتنا السابقة وهو مدير مدرسة ثانوية في محافظة المفرق والذي أراد توظيف التكنولوجيا في التعليم خلال استخراج إحصائيات عن غياب الطلبة وقام بذلك فعلا من خلال مربي الصفوف وأصبح مربي الصفوف يسلمونه تقارير عن غياب الطلبة صمموها باستخدام برمجية Word و Excel واستندوا في بياناتها على موقع OpenEmis وكان أحمد يقيم جودة هذه التقارير المصممة باستخدام توظيف التكنولوجيا باستخدام استراتيجية التقييم الملاحظة ويوثق ذلك التقييم على أداة التقييم قائمة الرصد التي تحتوي العبارات الآتية:

اليوم:_____.	التاريخ:_____.
اسم مربي الصف (معد التقرير):_____.	رقم التقرير:_____.
اسم الطالب المستهدف من التقرير:_____.	الصف والشعبة:_____.
استراتيجية التقييم: _____.	أداة التقييم: قائمة الرصد.

الرقم التسلسلي	العبارات	نعم	لا
1	التقرير مراعي المظهر العام للتقارير.		
2	التقرير منظم في تسلسل العرض.		
3	جميع البيانات اللازمة ظاهرة في التقرير.		
4	يوجد علاقة بين البيانات بعضها ببعض.		
5	توظيف التكنولوجيا في تصميم المظهر العام التقرير واضح.		
6	توظيف التكنولوجيا في استخراج البيانات على التقرير واضح.		

سلم التقدير

عبار ة عن مجموعة من الفقر ات (العبار ات) التي تشير إلى المكونات الفرعية للمهار ة أو السمة أو الكفاية قيد التقييم وتسمى عادة مؤشر ات الأداء التي تشكل بمجموعها المهار ة الأكبر ويجب صياغتها بعناية من حيث التحديد والوضو ح والدقة.

ويقوم القائد التربوي بتقدير أداء الفرد عليها على سلم تدريج من عدة مستويات يبدأ من الفئة ذات المستوى الأقل وينتهي بالفئة ذات المستوى الأعلى أو بالعكس.

مثال: فادي مشرف تربوي يقوم بتسجيل مقاطع فيديو موجهه للمعلمين عن استراتيجيات التدريس الحديثة ويطلب من زميله المشرف التربوي عادل تقييمها قبل أن تحمل على موقع Youtube وتعرض للمعلمين وذلك لضمان توظيف التكنولوجيا في التعليم من خلال الفيديوهات بكفاءه ولإجراء ذلك يستخدم عادل استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وأداة التقييم سلم التقدير الآتية:

اليوم:_____. التاريخ:_____.

رقم الفيديو واسمه:_____.

استراتيجية التقييم: _____. أداة التقييم: سلم التقدير.

الرقم التسلسلي	العبارات	3	2	1
1	وضوح الصوت في الفيديو.			
2	وضوح الصورة في الفيديو.			
3	تحقيق الفيديو للأهداف التي أنتج من أجلها.			
4	التسلسل المنطقي لعرض الأهداف.			
5	توظيف الوسائط المتعددة داخل الفيديو.			
6	توظيف الحركات الإنتقالية داخل الفيديو.			
7	توظيف وضعيات مختلفة للتصوير (شخص، شاشة، شخص وشاشة).			
8	مدة الفيديو.			
9	كاريزما المقدم.			
10	درجة جذب الفيديو للمشاهد.			
11	سلامة اللغة المحكية.			
12	سلامة اللغة المكتوبة.			

سجل وصف سير التعلم

هي اداة تسمح للفر د بأن يبدي ر أيه ويقيم من وجهة نظر ة هو وتكون على شكل سجل يكتب به عبر الوقت عبار ات حول أشياء قر أها أو شاهدها أو نفذها أو مر بها ويسمح له بالتعبير بحر ية عن أر ائه الخاصة واستجاباته عليها. (الحر دان، 2017).

تذكرون سامي من أمثلتنا السابقة وهو منسق مجال التعلم والتعليم في المدرسة والذي يقيم توظيف التعليم المتمازج من قبل المعلمين في حصصهم بعدة استراتيجيات منها باستخدام استراتيجية مراجعة الذات مع الطلبة حيث يسمح لكل طالب منهم بتقييم تعلمه خلال الحصة بنفسه ويوثق تقيمه لتعلمه باستخدام أداة سجل وصف سير التعلم وذلك بتعبئة صفحة من صفحات السجل كالظاهرة أدناه وذلك بهدف أن يتأكد سامي بأن الطلبة قد اكتسبو المعارف والمهارات والقيم الخاصة بما عرض بالحصة من قبل معلمهم خلال توظيف التعليم المتمازج للتأكد من أن توظيف التعليم المتمازج قد جنى ثماره مع الطلبة.

مدرسة _____ اليوم:_____. اسم الطالب:_____. المبحث:_____. استراتيجية التقييم: مراجعة الذات.	التاريخ:_____. الصف والشعبة:_____. أداة التقييم: سجل وصف سير التعلم.
تعلمت اليوم كل من: .... لم أتعلم اليوم جيدا كل من:	

السجل القصصي

عبار ة عن سجل يكتب به القائد التر بو ي وصف لمو اقف او مشاهدات مقصودة وعر ضية عن الفر د ومع الوقت يصبح السجل يحتو ي على معلومات تر اكمية عن الفر د يمكن من خلالها تقييمه.

علمنا من أمثلتنا السابقة بأن سامي وهو منسق مجال التعلم والتعليم في المدرسه من خلال استخدامه استراتيجية التقييم المعتمد على الأداء واستخدامه أداة التقييم السجل القصصي الذي يحتوي على النموذج الآتي يوثق تقييمه لتوظيف التعليم المتمازج من قبل المعلمين في حصصهم عندما يقوم بحضورها.

مديرية التربية والتعليم. .....
مدرسة _____

اسم المعلم:_____. المبحث:_____. الصف والشعبة:_____.

استراتيجية التقييم: _____. أداة التقييم: السجل القصصي.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نشرة (٣-١٥)

تحديات توظيف التكنولوجيا في التعليم

هناك العديد والعديد من التحديات التي تواجه القائد التربوي عند توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج والتي يجب عليه أن يجد حلول لها ليتجاوزها ومن هذه التحديات والحلول المقترحة لها ما يأتي:

الرقم	أمثلة على التحديات التي تواجه القائد التربوي عند توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج	حلول مقترحة لهذه التحديات
١	عدم رغبة الزملاء أو الأفراد الآخرين في توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج	• عرض قصص نجاح لهم لزملاء آخرين أو أفراد آخرين قاموا بتوظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج • أو عرض نتائج طلبة توظف معهم التعليم المتمازج ونتائج نفس الطلبة قبل توظيف التعليم المتمازج معهم • أو الاستماع لأراء طلبة بعد أن وظف معم التعليم المتمازج
٢	ضعف لدى الزملاء أو الأفراد الآخرين في توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج	• عقد مجتمعات تعلم مهنية لهم. • توفير مصادر يستطيعون من خلالها التدرب على توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج. • تنسيبهم لدورات أو ورش أو ندوات أو مؤتمرا تعنى بالتوظيف. • حضور حصص لدى زملاء يطبقون التعليم المتمازج. • حضور مواقف مهنية لدى زملاء يطبقون بها توظيف التكنولوجيا في التعليم. • دعم إنجازاتهم خلال التوظيف من خلال دعم مادي ككتب الشكر أو الدروع أو دعم معنوي. • الوقوف على المجالات التي تحتاج إلى تحسين في التوظيف والعمل على مساندتهم لتفاديها في المستقبل.
٣	عدم توفر الدعم المادي والمالي والتكنولوجي والبشري خلال توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج	• استخدام منحة تطوير المدرسة والمديرية. • التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي. • دعم توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج من خلال المشاريع الإنتاجية.
٤	عدم وعي الزملاء أو الأفراد الآخرين بمفهوم توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج وأهميتهما	• عقد مجتمعات تعلم مهنية لهم. وتوفير مصادر يستطيعون من خلالها الوعي بمفهوم توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج وأهميتهما. • تنسيبهم لدورات أو ورش أو ندوات أو مؤتمرا تعنى بالتوعية بمفهوم توظيف التكنولوجيا في التعليم أو توظيف التعليم المتمازج وأهميتهما.

نشرة (3-16)

مفهوم الإبداع ومهاراته

مقدمة

يمكن القول بأن التعلم الإبداعي، هو التعلم الذي يستجيب لأنماط التغير الخاصة بالطالب، والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بخصائصه النمائية، وهو التعلم ذو المعنى، الذي يلبي حاجات الطالب، ويقوم على الخبرة، سواء أكانت مباشرة أو غير مباشرة، وبالتأكيد كلما كانت الخبرة أقرب للواقع كلما كان التعلم أكثر فاعلية وديمومة واستمرارية، كما أنه التعلم الذي يتناسب مع قدرات الطلبة واتجاهاتهم، فهو قائم على العمل المنتج والموجه نحو الحياة، وبالتالي يؤدي إلى تطوير الفكر الإبداعي لدى الطالب، ويبتعد قدر الإمكان عن النمط التقليدي في التفكير، وذلك باعتماد الطالب محورًا للعملية التعليمية، بتنمية العلاقات التعاونية بين الطلبة وتطوير العلاقات الإيجابية بينهم، وتنمية روح العمل بروح الفريق، كما أنه تعلم يتصف بالمرونة، بتوفير بدائل عديدة لحل المشكلات، ويواكب المستجدات العالمية، وهو تعلم يربط بين النواحي النظرية والعملية التطبيقية بصورة متكاملة، وبالتالي يشكل بحد ذاته محفزا ومثيرا لدافعية الطالب، ويبعث به شعور النجاح والإنجاز (سلامه، 2021).

مفهوم الإبداع

نشاط إنساني ذهني راق ومتميز ناتج عن تفاعل عوامل عقلية وشخصية واجتماعية لدى الفرد بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى نتاجات أو حلول جديدة مبتكرة للمواقف النظرية أو التطبيقية في مجال من المجالات العلمية أو الحياتية وتتصف هذه المجالات بالحداثة والأصالة والمرونة والقيمة الاجتماعية (الكيلاني، 2009:103).

مهارات الإبداع

القائد المبدع من يمتلك مجموعة من القدرات الأساسية للإبداع، وتنعكس على سلوكه، وبدونها لا يمكن أن نتحدث عن وجود إبداع (الحيزان، 2002) وهي:

1. التحسس للمشكلات: ويتطلب ذلك من المدير المبدع امتلاكه للقدرة على الرؤية الواضحة لأبعاد المشكلة، بمراقبة جوانب القصور، والثغرات في الأفكار الشائعة والمنتشرة، والبحث عن الأسباب،

واستيعاب كافة الآثار، ويظهر ذلك من خلال الفهم العميق للموضوع؛ فالتعمق في المشكلة يؤدي إلى ظهور أفكار جديدة ومفيدة في آن واحد (جروان، 2002).

2. الطلاقة والتي تضم:

أ- الطلاقة الفكرية: بالقدرة على إنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار ضمن فترة زمنية محددة (المهندي، 2001)

ب-الطلاقة اللفظية: بالقدرة على إنتاج وتوليد أكبر عدد من الألفاظ والجمل بمعان مختلفة (الحيزان، 2002)

ت-طلاقة التداعي: بالتوصل إلى أفكار ترتبط بفكرة محددة (هلال، 1997)

ث-الطلاقة التصورية: بإنتاج تصورات ترتبط بموقف محدد (الزهراني، 2003)

3. الأصالة: والتي تعني القدرة على إنتاج أفكار جديدة لم يسبق لأحد التفكير بها، بالخروج عن المألوف والمتوقع، وبالمقابل تكون ذات قيمة سواء على مستوى الفرد أو المدرسة أو المجتمع (Plsek,1999) وتعد الأصالة أعلى درجات الإبداع، إذ تختلف عن الطلاقة والمرونة بأنها لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يولدها الفرد كما هو الحال في الطلاقة، وإنما التركيز على جدة الأفكار وقيمتها ونوعيتها، كما أن الاصالة لا تشير إلى رفض الفرد تكرار تصوراته أو أفكاره كما هو في المرونة، وإنما الرفض والابتعاد عن تكرار أفكار الآخرين، وعدم الخضوع للأفكار الشائعة (زيتون، 1987).

4. المرونة: والتي تعني النظر للمشكلات من عدة زوايا؛ لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتميزة والمختلفة والوصول إلى الأفكار الجديدة والذي يتطلب عدم التفكير داخل حدود ثابتة (هلال، 1997) وتصنف المرونة كما أشار لها (الزهراني، 2003) إلى عدة أنواع وهي: المرونة التلقائية أو العفوية والتي تعني قدرة الفرد على إعطاء استجابات متنوعة تنتمي لمظهر محدد، والمرونة التكيفية والتي تعني قدرة الفرد على تغيير طريقة الاستعمال، واتخاذ أساليب جديدة للتعامل مع المشكلات، وبالتالي فالمرونة تحرر المدير من الأنماط التقليدية في التفكير، ويسعى للبحث عن طرق جديدة لتأدية عمله.

5. مواصلة الاتجاه نحو الهدف: وهنا تبرز قدرة المدير على التركيز المصحوب بالانتباه بعيد المدى، بكل حماسة، متخطيًا أيه معقيات تقف في طريقة، فلا يتنازل عن تحقيق هدفه، ويصر على تتبعه، والسير نحوه، مصرًا على تحقيقه بطرق مباشرة أو غير مباشرة، وهذا يتمحور حول الوعي والإدراك، والنظرة المستقبلية، والتي تعد إطرًا مرجعية لسلوكه، وهذا التمحور يرتكز على عدة أبعاد أساسية وهي (حنورة، 2002): المواصلة الخيالية والتي تحتاج لجهد حدسي تنبؤي استشرافي، ومواصلة عقلية وتكون من خلال القياس والاستنتاج والاستدلال، ومواصلة وجدانية وتتمثل في الحفاظ على الحيوية ومقاومة

الإحباط ومواصلة العمل بإرادة وتحدي، ومواصلة بدنية والتي ترتبط بالمواصلة الوجدانية، والتي تعني أن يكون الفرد قادرًا على العمل من الناحية البدنية على الرغم مما يواجهه من إرهاق، وأخيرًا المواصلة الزمنية والتي تعني القدرة على الاحتفاظ بالموضوع بكل حيثياته وتناقضاته بشكل متسلسل ومتسق لأطول فترة زمنية ممكنة.

نشرة (3 – 17)

خطوات الإبداع الإداري

يعد الإبداع الإداري نظام، يتكون من مجموعة من المراحل والعمليات، وقد يحدث تداخل بين هذه العمليات، وقد يحدث توقف في عملية ما، والحاجة للعودة للعملية السابقة، وهذا يعني المرونة في النظام الذي تسير عليه عملية التوصل للحل الإبداعي (هلال، 1997)، وتمر العملية التحليلية للإبداع بخمس مراحل، هي:

1. اكتشاف المشكلة وتحديدها: وذلك بالعمل على تشخيص المشكلة وتحديدها من حيث طبيعتها، وقت ظهورها، مصدرها، تكرارها، درجة صعوبتها (جروان، 1999)، وهذه المرحلة تتطلب القدرة على التمييز بين الأسباب الحقيقية للمشكلة، وظواهرها، وتتطلب أن يتصف القائد بالانفتاح الإدراكي، متحسسًا لما يحيط به من مثيرات، ويلم بمجال تخصصه (هينجز، 2004)
2. إنتاج الأفكار وتنميتها: فإنتاج أكبر قدر من الأفكار حول موضوع ما في وحدة زمنية محددة، يتطلب أن يكون الفكر في حالة جاهزية للتفكير بكافة الاتجاهات (جومان، 2002)، وفي هذه المرحلة يحتاج قائد المدرسة إلى استخدام عناصر الإبداع من طلاقة، ومرونة، وتأجيل الحكم على الأفكار المتولدة، لأن التركيز هنا يكون على كمية الأفكار وليس على نوعيتها وجودتها (كلاكستون ولوكاس، 2005).
3. تحليل الافكار: بالعمل على فحص وتحليل ما تولد من أفكار لاستنباط العلاقات بينها (جومان، 2002)، ويسعى القائد في هذه المرحلة للبحث عن ارتباطات غير عادية بين الأفكار المختلفة، لإيجاد أفكار جديدة ومفيدة، كما يبحث عن تشابه بين أفكار مختلفة لم يكن بينها ارتباط من قبل، ورفض الأفكار ليست ذات العلاقة بالموضوع، وهنا يكون القائد بحاجة لعمليات التذكر، والعلاقات التقويمية (روبسون، 2003).
4. تقييم الأفكار: بإخضاع الافكار البديلة لعمليات التفكير التقويمي والنقدي، بالاعتماد على مجموعة من المعايير وهي: مدى توافقها مع سياسة المدرسة وأهدافها، وجودة الأفكار وما تحقق من مكاسب، ومدى مناسبتها لموارد المدرسة المتاحة البشرية منها والمادية (البريدي، 1999).
5. تجريب الأفكار: هنا تبدأ عملية ترجمة الإبداع إلى واقع ملموس ابتكاري ولكن على نطاق ضيق كتجربة قبل مرحلة التعميم، ويتم هنا تفعيل عمليات المتابعة، ورصد إيجابيات وسلبيات عملية التطبيق، لتعزيز الإيجابيات والتخلص من السلبيات (Deming,1981)، وهنا يتطلب من القائد التربوي تحويل الأفكار البديلة إلى حلول عملية، بوضع خطوات إجرائية لتطبيق هذه الأفكار ضمن جدول زمني محدد، واستعراض هذه الأفكار باللغة البسيطة أمام المعلمين لضمان فهمها، ولكسب التأييد، ورصد المعيقات التي تواجه تطبيقها، ووضع أساليب للتغلب على هذه المعيقات، ومتابعة ذلك باستمرار، لضمان التطبيق الناجح والفعال

في ضوء أهداف المدرسة ورسالتها، ومدى توافر الإمكانات البشرية والمادية، وإمكانية التطبيق، وتحقيق الإتقان بالوقت والسرعة اللازمة للتطبيق (أبو النصر، 2004)

نشرة (3-18-1)

عناصر الإبداع في المدرسة

يمكن تحديد عناصر الإبداع في المدرسة بالآتي:

- القدرة على التخطيط والتفكير الاستراتيجي: بوضع خطط مستقبلية تواكب التغيرات، ووسائل التعامل معها بوضع مجموعة من الأهداف المحددة والمكتوبة، وهذا يحتاج إلى بذل الجهد لتعريف العاملين وإقناعهم بها، لكي يسلك العاملين سلوكا وظيفيا يحقق الخطط المرسومة
- بناء ثقافة تنظيمية: والتي تمثل الموروث الحضاري والقيمي للمدرسة، والذي بدوره يحكم سلوكيات الأفراد، ومواقفهم تجاه القضايا الإدارية والتدريسية.
- التركيز على الأداء والعاملين: فالمدرسة المبدعة تتميز بتركيزها على الأداء واهتمامها بالعاملين وأهميتهم، بأنهم جزء مهم من المدرسة، ويتطلب ذلك تقديم الحوافز المادية والمعنوية عندما يبذلون جهودًا استثنائية ويقدمون أداء مميز وإنتاجية عالية، واهتمام المدرسة بكيفيه هذا الأداء تساعد على إطلاق الطاقات الكامنة لدى العاملين وتشجيعهم على الإبداع.
- خلق مناخ تنظيمي صحي: إذ يعتبر المناخ أحد العناصر المشجعة على الإبداع ويتمحور حول خصائص البيئة الداخلية التي تتمتع بدرجة من الاستقرار أو الثبات النسبي وتنعكس الآثار على اتجاهات وسلوكيات العاملين في المدرسة.
- مرونة الأنظمة واللوائح: ويعد ذلك من عناصر المدرسة المبدعة، وذلك لأن الهيمنة القانونية والرسمية على كثير من القيادات يعتبر محددًا لتقييم كفاءة الموظفين وانتظامهم بغض النظر عن مدى الكفاءة الإنتاجية لهم ومدى قدرتهم وفعاليتهم الإبداعية.
- الولاء التنظيمي: يعد أحد العناصر الأساسية للإبداع لما له من تأثير واضح على الأداء وعلى انتاجية المدرسة وتحسين الأداء وزيادة الإنتاجية وتشجبع الإبداع (جلدة وعبوي، 2006).

نشرة (3-18-2)

أساليب وطرق تنمية مهارات الإبداع في المدرسة

يمكن الاعتماد على مجموعة من الأساليب والطرق لتنمية مهارات الإبداع في المدرسة، ومن أهمها كما ورد عند (إبراهيم، 2019، Kalyuzhanaya,2018):

- استخدام الأنشطة مفتوحة النهاية: وذلك لأنها تتميز بإن الإجابة عنها ليست معروفة ومحددة.
- طريقة التقصي والاكتشاف: والتي تتيح الفرصة لممارسة العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف.
- العصف الذهني: والهدف منها تعدد الأفكار وتنوعها وأصالتها.
- استراتيجية التعليم بالأمثلة: وهي طريقة التدريس التي تعتمد على الاستقراء والاستنتاج ودراسة الحالة.
- تمثيل الأدوار: والتي يمارس فيها الطالب الدور الذي يتفق عليه، ويبدأ بالتصرف كصاحب الدور نفسه.
- استخدام أدوات التعلم الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي: حيث تمكن الطلبة من إعداد بحوث باستخدام الشبكة العنكبوتية عن موضوع أو فكرة معينة، كما يمكن استخدام منتديات المناقشة على وسائل التواصل الاجتماعي.
- تحفيز أسلوب التعلم التعاوني: بالعمل على تقسيم المهام على مجموعات، مما يساهم وبشكل واضح في تبادل الأفكار وتنمية مهارات الإبداع.

نشرة (3-18-3)

التقييم الذاتي حول الإبداع لمدير المدرسة

يمثل التقييم الذاتي حجر الأساس للتعرف على الفجوات ونقاط الضعف، كما إن الاعتراف بهذه الفجوات هو الشاهد على النية الصادقة في إحداث التغيير والتطوير، لذا يحتاج مدير المدرسة إلى تقييم ذاتي مستمر، للكشف عن مدى تطبيقه للمهارات الإبداعية في المدرسة، وقدرة المدرسة والعاملين فيها على تنمية الإبداع، وقد أخذت الأداة التالية من شتيات (2022) بتصرف ليستخدمها مدير المدرسة أو المشرف لتحيد فجوات متابعة الإبداع.

الرقم	السلوك
1	أنمي مهارات الاتصال والتواصل لدى المعلمين عند عقد الاجتماعات المدرسية
2	أجعل الإبداع أساس الإدارة ومنهج التعامل وأساس بناء علاقاتي مع المعلمين
3	أطبق التعليمات الإدارية بمرونة مع المعلمين وبدون تمييز
4	أركز على الطاقات البشرية والروح الإنسانية عند المعلمين لرفع مستوى التزامهم بأهداف المدرسة وتحقيقها
5	أحث المعلمين على استخدام الوسائل والتقنيات التكنولوجية الحديثة في التدريس
6	أشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات الابداع وتنمية التفكير الناقد عند الطلبة
7	أحرص على توفير بيئة مادية ومعنوية للمعلمين تحفزهم على المبادرات والإبداع
8	أحث المعلمين على تهيئة الظروف والبيئة الصفية المناسبة لتنمية الإبداع لدى الطلبة
9	أتيح الفرصة للمعلمين في المشاركة وتقديم أفكار وحلول غير معتادة وادعمهم لفحصها
10	اشجع المعلم على التقييم الذاتي وتحديث الفجوات وأركز على النتائج بدل العمليات

نشرة (3-19)
معايير تطوير أداء الطلبة للمستقبل

مقدمة:

شكل السعي إلى تطوير التربية والتعليم نحو اقتصاد المعرفة قاسما مشتركا بين النظم التربوية المعاصرة، وفي إطار هذا السعي ظهر اتجاه عام يعتمد نظاما تربويا يستند على المعايير التربوية في الوصول إلى تحقيق نتائجه. وقد برز هذا الاتجاه في وازرة التربية والتعليم في المرحلتين الأولى والثانية من مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة من خلال صياغة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، ومعايير القيادة المدرسية الفاعلة، ومعايير الإشراف التربوي، وتعمل الوازرة على تحديث هذه المعايير وصياغة معايير لكافة العمليات، والجوانب التعليمية والتعلمية.

لذا كان لا بد من تعميق فهم القادة التربويين لنظام التعليم المستند إلى المعايير، وتوظيف المعايير التربوية في عمليات تعلم وتعليم الطلبة ليكونوا صناع المعرفة وبناة المستقبل.

مفهوم المعايير والمعايير التربوية:

عرفت المعايير على أنها "النماذج التي يتم الاتفاق عليها، ويحتذى بها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما" أيضا عرفت بأنها "عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير، أو التي يتم السعي إلى تحقيقها". (أبو نرجس، 2021).

ومن الناحية الاصطلاحية، تتعدد التعريفات لمصطلح المعايير وفقا للحالة التي تستخدم بها فتعرفها وزارة التربية والتعليم بأنها "عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل له الطلبة من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراستهم محتوى معين"

وفي حقل التعليم أيضا يعرفها كمال عبد الحميد زيتون بأنها: "تحديد للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعليم والتعلم". (إدريس سلطان، 2011).

وبذلك ومن مما سبق يمكن التوصل لتعريف وافي لمفهوم المعايير التربوية وهي عبارة عن: موجهات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات الوطنية، تعبر عن المستوى النوعي الذى يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلبة، ومعلمين، وادارة، ومناهج، ومصادر تعليم وتعلم وأساليب تقويم، ومباني وتجهيزات.

معايير تطوير أداء الطلبة للمستقبل:

هي عبارات وصفية تم وضعها لتوضيح ما يجب أن يمتلكوه الطلبة في المستقبل بعد تحقيقهم أهداف العملية التعليمية التعلمية من مهارات ومعارف وقيم. (الطويسي، 2013).

وتكمن أهمية الوعي بمعايير أداء الطلبة للمستقبل بغرض استخدامها كمدخل أو بوصلة لتوجيه القادة التربويين للحكم على جودة ما يعرفه الطلبة أو يتقنون عمله، وللمساعدة على تتبع تطور أداء الطلبة ومن ثم الحكم على مدى تقدمهم نحو تحقيق عمل معين قد يفوق المعايير، وتحديد الجوانب المختلفة التي ينبغي إثراءها وتعزيزها أو التركيز عليها لتحسينها أثناء عمليات التعليم والتعلم، وبالتالي فانه قد تستخدم لغايات تحديد الفجوات، أو تحسين الخطط الدراسية، أو إثراء الطلبة، أو زيادة مسؤولية الطالب عن تعلمه.

أهمية المعايير التربوية:

عندما تختلف الأداء حول المأمول تحقيقه، أو تفسير التوجهات الاستراتيجية للنظام التربوي فلا بد من إيجاد أداة توحد التوجهات العامة وتزيد وعي العاملين في تعريف الحد الأدنى للأداء الجيد، أو المتطلبات الأساسية التي يجب لا يحققها الأداء، سواء أكان من حيث إجراءات التنفيذ أو النتائج المتحققة، ومن هنا تنبع أهمية المعايير في تشكيل لغة مشتركة بين العاملين والتربويين في وصفة الحد الأدنى للأداء الذي نسعى إلى تحقيقه وقد يصف مستويات متقدمة، وهي تشكل التوصيفات الأساسية التي يمكن أن تبنى عليها أدوات قياس الأداء وتنبع أهميتها من الآتي (أبو نرجس، 2021):

1. تعد مدخلا للحكم على جودة كل من:
   - ما يعرفه الطلبة ويتقنوه ومدى تقدمهم.
   - البرامج التعليمية التعلمية التي يخضع لها الطلبة.
   - النظام الذى يدعم المعلمين.
   - جودة الممارسات التقويمية والسياسات.
   - جودة عمل المعلمين.
   - جودة عمل القائد التربوي.
2. توفر أساسا لقياس وتقويم أبعاد العملية التعليمية التعلمية برمتها، وتحديد ما يجب أن تكون عليه وتقدمها لتحقيق ما يجب أن تكون عليه.
3. تركيزها على مفهوم الأداء.
4. تركيزها على الأداء الذي يظهره الطلبة بجودة عالية في سياق واقعي بعد مرورهم بخبرات عملية.

5. تعد قاعدة للمعلمين يستندون إليها لاختيار استراتيجيات التدريس والأنشطة التي تمكن الطلبة من تحقيق المعايير.
6. تساهم في جعل الطلبة يقيموا أنفسهم ذاتيا.
7. تمكن الآباء من مساعدة أبنائهم الطلبة على إحراز التقدم من خلال ملاحظة تقدمهم ومقارنته بالمعايير ومساندتهم على التقدم، ومتابعة إجاباتهم لواجباتهم المدرسية والتأكد أن إجاباتهم تنسجم مع المعايير.
8. تمكن القادة التربويين من تحديد ما هو الضروري توفيره لتحقيق المعايير وسبل الدعم من قبلهم لجميع الأطراف لتحقيق المعايير ليتأكدوا من أهم شيء وهو بأن الطلبة خصوصا قادرون على أن يحققوا المعايير المقررة.

خصائص المعايير التربوية:

عند بناء أية معايير تربوية فيجب التأكد من أنها تحقق الأمور الآتية (إدريس سلطان، 2011):

- شاملة: حيث تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية التعلمية والتربوية والسلوكية.
- موضوعية: حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية التعلمية بلا تحيز, وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.
- مرنة: يمكن تطبيقها مهما اختلفت لظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية.
- مجتمعية: تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياه.
- مستمرة ومتطورة: يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة تكون قابلة للتعديل، ومجابهة للمتغيرات، والتطورات العلمية والتكنولوجية وغيرها.
- قابلة للقياس: يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم والتعلم بالمعايير؛ للوقوف على جودة هذه المخرجات.
- تحقق مبدأ المشاركة: بأن تساهم الأطراف المتعددة والمستفيدين من المعايير التربوية من المجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.

- أخلاقية: بأن تستند على الجانب الأخلاقي وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.
- داعمة: فلا تمثل هدفا في حد ذاتها وانما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.
- وطنية: بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياه وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول.

نشرة (3-20)

معايير القيادة المهنية

مقدمة

ركزت بحوث تطوير العملية التعليمية التعلمية العالمية على أهمية دور القائد التربوي في بناء قدرات زملائه ليكونوا قادة فاعلين ناجحين، يستندون في صنع قراراتهم إلى تحسين قدرات الطلبة جميعهم لتحقيق أعلى إمكاناتهم، وبذلك يتحقق الهدف من العملية التعليمية التعلمية. وتحقيق ذلك على الوجه الأمثل ينبغي على القائد التربوي التركيز في كافة مجالات عمله في إدماج الطلبة جميعهم في العملية التعليمية التعليمة، وضمان رفاههم، وتعلّمهم، ودعم التنمية المهنية لزملائه ورفاههم، وإشراك أولياء الأمور، والمجتمع المحلي في العملية التعليمية التعلمية، واستناداً لهذا التوجه كان لابد من إعلان ولادة المعايير المهنية للقادة التربويين من قبل وزارة التربية والتعليم عام 2014، حيث وفرت هذه المعايير المبادئ والتوجيهات الأساسية للقادة التربويين (مدراء المدارس والمشرفين التربويين) لقيادة العملية التعليمية التعلمية.

وفي ضوء التغيرات المتعددة التي ظهرت خلال السنوات الأخيرة أصبح من اللازم مراجعة هذه المعايير وتطويرها لتعكس هذه التغييرات مثل: إلزامية رياض الأطفال، وإقرار نظام الرتب، بما يعكس رؤية وزارة التربية والتعليم لضمان تحقيق الطلبة في الأردن بغض النظر عن الجنس أو القدرة أو الخلفية الاقتصادية أو العرقية أفضل إمكاناتهم في بيئة إيجابية وآمنة فجاء تطوير المعايير المهنية للقادة التربويين في عام 2021 ليلبي هذه الحاجات.

وقد استمر الاعتراف بأهمية القادة التربويين في المعايير المهنية للقادة التربويين الجديدة، مع تحوّل التركيز نحو جميع جوانب القيادة وتأثيرها في التعليم والتعلّم. وأظهرت الأبحاث تحسنًا ملحوظًا عند وضع القادة التربويين تعليم وتعلم الطلبة في صميم عملية اتخاذ القرار، وعند فهمهم أهمية إدارة العلاقات البشرية.

المعايير المهنية للقادة التربويين

عبارات تصف المبادئ والتوجيهات الأساسية اللازمة والواقع المأمول الوصول إليه للإرتقاء في العملية التعليمية التعلمية والتي تساعد القادة التربويين (مدراء المدارس والمشرفين التربويين) على قيادة العملية التعليمية التعلمية والإرتقاء بها لتحقيق أهدافها والوصول إلى الواقع المأمول من خلال التركيز على تحقيق هذه العبارات (المعايير). (وزارة التربية والتعليم، 2021).

استخدامات المعايير المهنية للقادة التربويين

تمثّل المعايير المهنية للقادة التربويين إطارًا عامًّا ودليلاً لهم، وتتضمن تناسق توقعات الأداء، وشفافية التقييم وعدالته، وأسس استحقاق التميّز بما يعكس تحسن مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وبناء على ذلك يتم استخدام معايير القيادة في:

- تشكيل مسار التنمية المهنية الخاصة بالقيادات التربوية.
- دعم التوظيف وتعيين القادة، ووضع توصيفات الأدوار ومواصفات الأشخاص، بما في ذلك المؤهلات والكفايات.
- دعم محتوى التنمية المهنية وبرامج التدريب.
- توفير مرجعية بنيوية مفيدة لدعم القادة في التقييم الذاتي والمؤسسي.
- توجيه إدارة الأداء والمراجعات السنوية لتقييم الأداء.
- تحقيق متطلبات إطار برنامج تطوير المدرسة والمديرية. (وزارة التربية والتعليم، 2021).

المعايير التربوية لتقييم أداء الحد الأدنى للأداء

القائد الناجح هو من يستخدم المعايير المهنية للقادة لتقييم أداءه وأداء القادة الآخرين المسؤول عنهم والعاملين معه ليعرف أين هو وهم من الحد الأدنى للأداء الوارد في المعايير وتحديد ما هي مجالات التحسين الواجب العمل عليها للإرتقاء بالأداء وماهي نقاط القوة في الأداء التي يجب تعزيزها للحفاظ عليها.
يمكن استثمار المعايير في مجال تقييم ومراجعة أداء القادة، من خلال بناء منهجية متكاملة للتقييم، وأدوات محددة مبنية على مُوَصِّفات الأداء التي تم عرضها في نهاية كل معيار من المعايير. فيمكن القيام بالإجراءات الآتية:

بناء منهجية التقييم للقادة وأدواتها (التقييم المستند للمعايير).

تقييم الأداء لغايات الترفيع وتعزيز نقاط القوة والعمل على مجالات التحسين.

مساءلة القادة استناداً لنتائج تقييم الأداء المبنية على المعايير. (وزارة التربية والتعليم، 2018).

المعايير المهنية للقادة التربويين والبرامج التدريبية

تُستخدم معايير القيادة أساسًا للتنمية المهنية للقادة التربويين لتحسين مهاراتهم في التأثير في البيئة التي يعملون بها والمجتمع بما ينعكس على تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

إن عمليات التنمية المهنية للقادة – سواء تلك المركزية التي تحددها الوزارة ضمن منهاج التنمية المهنية أو التي تأتي استجابة لحاجات القادة – تكون المعايير مرجعيتها؛ وذلك تجنباً لعشوائية البرامج التدريبية. ولذا فقد تم تضمين الكفايات المهنية لكل معيار في نسخة المعايير.

ومن الإجراءات التي يمكن أن تحقق توظيف المعايير في مجال التنمية المهنية للقادة:

- بناء منهاج التنمية المهنية بشكل تكاملي، من خلال الربط بين (المستويات، والبرامج التدريبية وغيرها)؛ ولتحديد البرامج التدريبية الإجبارية والاختيارية.
- دراسة تحديد الاحتياجات التدريبية؛ حيث يتم بناء أدوات جمع الاحتياجات استناداً للمعايير؛ كي يتم جمع الحاجات بناءً على المعايير.
- اعتماد البرامج التدريبية المختلفة، فلا بدّ من الرجوع للمعايير؛ لإصدار الموافقة واعتماد المحتوى التدريبي لبرنامج محدد.
- تحديث برامج التدريب والتنمية المهنية للقادة التربويين بناءا على المعايير بما يعالج التحديات التي تواجه النظام التربوي بسبب المستجدات والظروف الطارئة، مثل القيادة التكنولجية والتعلم المدمج والتعلّم عن بعد المتزامن وغير المتزامن، وتمكين البيئة التربوية الافتراضية، للاستفادة من هذه التطورات المتسارعة في العملية التعليمية التعلمية، وإنشاء نهج مهني أكثر إبداعًا وتعزيز مهنة التعليم والتعلم. (وزارة التربية والتعليم، 2021).

المعايير المهنية للقادة التربويين واستراتيجية التعلم الدامج

يجب على القائد التربوي أن يضمن إدماج كافة الطلبة – بغض النظر عن قدراتهم – في الحياة المدرسية، ويحرص على توفير البيئة والدعم والموارد اللازمة لتعليمهم وتعلمهم ويتحقق ذلك من خلال ضمان وجود ممارسات دامجة وقادرة على استيعاب الطلبة جميعهم، بغض النظر عن قدراتهم وإمكاناتهم، والتأكد من تنفيذ سياسات وزارة التربية والتعليم المتعلقة بالتعلم الدامج.

ولضمان أن يكون ذلك ركنا أساسيا من عمل القادة التربويين كان لا بد من إدراجه في المعايير المهنية للقادة التربويين وقد تم ذلك من خلال التأكيد بالمعايير المهنية للقادة التربويين إلى أنه لكي يكون الإدماج ناجحًا، يتعين على قادة المدارس ضمان ما يأتي:

- دعم المعلمين خاصة لتحقيق مراعاة الفروق والاحتياجات الفردية للطلبة عند التخطيط.
- التزام جميع العاملين بالسياسات الوطنية والأطر القانونية الخاصة بالتعلم الدامج.
- بناء العاملين كافة علاقات مع الشركاء، وضمان مشاركة أولياء الأمور والمجتمع في تحقيق التعلم الدامج.
- وجود إدارة مالية منصفة تضمن وجود أسس للصرف على التعلم الدامج.
- وجود نظم للمساءلة وتحدي الإجراءات غير المناسبة.
- تقديم الخدمات وإتاحة إمكانية حصول الطلبة على الموارد وخاصة التكنولوجية المساعدة والمناسبة.
- إجراء تنمية مهنية مستمرة غرضها استدامه المعرفة والمهارات والاتجاهات في إدماج الطلبة.
- وضع مقاييس للأداء؛ لتحديد مستوى التقدم في مراعاة إدماج الطلبة، ورصد نتاجات الطلبة الفردية. (وزارة التربية والتعليم، 2021).

المعايير المهنية للقادة التربويين والنوع الاجتماعي

يُعدّ القادة التربويون القدوة للطلبة وزملائهم وأولياء الأمور والمجتمع المحلي لذلك عليهم التحلّي بمعايير النزاهة لضمان التصدي للتمييز والأعراف المجتمعية المنحازة كما يتعين عليهم التصدي للعنف القائم على النوع الاجتماعي والذي يؤثر سلبًا على سلامة العملية التعليمية التعلمية وخاصة تعليم وتعلم الطلبة ذكورا وإناثا.

كما يلعب القادة التربويون دورًا محوريًا في التنشئة الاجتماعية وتعميق مفاهيم النوع الاجتماعي، ويحتل القادة التربويون موقعاً يسمح لهم بالتصدي للأعراف المجتمعية المنحازة ضد النوع الاجتماعي التي تحدّ من تطلعات الذكور والإناث وتقلل من فرصهم.

ومن هذا المنطلق كان لا بد من تضمين النوع الاجتماعي في المعايير المهنية للقادة التربويين وجاء هذا التضمين من خلال التأكيد على النقاط الآتية:

- أن يكونوا القادة التربويين قدوة من خلال التصدي للتمييز بين الجنسين والممارسات التقليدية المؤذية.
- العمل مسبقًا لإنشاء بيئة مدرسية إيجابية وآمنة تعزز فهم الحقوق والقيم والمساواة بين الجنسين.

- معرفة كيفية تأثير الأعراف المتعلقة بالنوع الاجتماعي على تطلعات الطلبة خاصة وفرص حياتهم.
- ضمان وضع سياسات لتعزيز المساواة بين الجنسين، ووضع استراتيجيات عملية للقضاء على التحيزات والعنف القائم على النوع الاجتماعي.
- ضمان قيام المعلمين خاصة بتعزيز المساواة بين الجنسين عند التخطيط وتقديم تقييم وتقويم خالٍ من التحيّز.
- إقامة علاقات إيجابية مع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية، للتقليل من التصدي للأعراف المتحيزة ضد النوع الاجتماعي في حوار إيجابي.
- ضمان حصول جميع العاملين على تنمية مهنية مناسبة تهدف إلى التوعية بالنوع الاجتماعي.
- وضع مقاييس للأداء تحدد التقدم الذي تم تحقيقه بالنوع الاجتماعي. (وزارة التربية والتعليم، 2021).

المعايير المهنية للقادة التربويين والتكنولوجيا

نظراً لتطور التكنولوجيا المستمر، تمت الإشارة إلى التكنولوجيا ضمن المعايير المهنية للقادة التربويين لضمان حداثتها مدة أطول ولتكون موجهة نحو المستقبل ولحاجة القادة التربويون إلى الانخراط في التكنولوجيا في جميع جوانب الحياة المهنية.

وقد تم تضمين التكنولوجيا في المعايير من خلال الإشارة إلى أهمية:

- الالتحاق بالتدريب الهادف للتعرف واكتساب المهارات اللازمة للحفاظ على أمن الطلبة في البيئات التعليمية الواقعية والافتراضية وعلى الإنترنت.
- وصول القادة التربويين إلى التكنولوجيا والتطبيقات اللازمة على أساس يومي لتنفيذ أدوارهم بفاعلية.
- الاستخدام الفاعل لأنظمة التقارير مثل OpenEmis.
- مواكبة استخدام التكنولوجيا من قبل القادة التربويين والعاملين كأداة لتحسين جودة التعليم والتعلّم.
- تعليم جميع الطلبة كيفية استخدام التكنولوجيا والتطبيقات والإنترنت بطريقة تناسب أعمارهم والبحث عن الموضوع الذي يتم تدريسه لتعزيز التعليم والتعلّم.
- تدريس التكنولوجيا بوصفها مهارة حياتية للمستقبل.
- تزويد القادة التربويين والعاملين بالتنمية المهنية المناسبة والمستمرة التي ترفع من معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم التكنولوجية. (وزارة التربية والتعليم، 2021).

وثيقة المعايير المهنية للقادة التربويين 2021م

هي وثيقة أصدرتها وزارة التربية والتعليم عام 2021م على أيدي مجموعة من الخبراء توضح من خلالها المعايير المهنية للقادة التربويين بالتفصيل لتكون مرجعا لهم في تجويد العملية التعليمية التعلمية (الطويسي وآخرون، 2015).

نشرة (3-22)
الإدارة الصفية والممارسات الفضلى للمعلم

تقتصر الإدارة الصفية على عملية ضبط الطلبة ومجريات الحصة الصفية، والالتزام بتعليمات المعلم كما يتصورها البعض فحسب، بل تتعدى ذلك بكثير؛ فهي تعمل على تنظيم البيئة المادية للغرفة الصفية بجميع محتوياتها، ومن بينها الوسائل المعينة والتقنيات التعليمية، وتهتم بتوفير المناخ الاجتماعي والنفسي للطلبة؛ لضمان حدوث العملية التعليمية بصورة فعالة، واتباع الأسلوب الأمثل لإدارة الصف (الحريري،2010)

مفهوم الإدارة الصفيّة:

إنَّ الإدارة الصفية مجال يثري خبرة المعلم المبتدئ، ويساعده على التخلص من المعضلة الكبرى التي تواجهه في إدارة الصف، ويعمِّق الممارسات التربوية لدى المعلم الخبير ليرتقي به إلى مرحلة الإبداع والتميز. وتقوم إدارة الصفوف على ثلاثة مرتكزات هي: الحزم والعدالة والود (Firm Fair, Friendly)، وتتركب الإدارة الصفية من مكونين، هما :الإدارة والتربية والتعليم، والعنصر الذي يجمع هذين المكونين، هو العنصر البشري الذي تدخل في التعامل معه عدة اعتبارات .

وقد تعددت الاتجاهات في تحديد مفهوم الإدارة الصفية، فمنها المنحنى المعرفي (Cognitive)، ومنها الاتجاه السلوكي Behavioral)، ومنها الاتجاه الإنساني (Humanistic)، ومنها الاتجاه الاجتماعي (Social Learning) وسنورد بعضًا من أهم تعريفات الإدارة الصفية:

عرفها مارتن وساس بأنّهاَ" مظلة تشمل :التفاعلات التعلمية، والتعلم، وسلوكات الطلبة .

وذهب إيفيرستون وونستين إلى أنَّ الإدارة الصفيّة هي الإجراءات التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية؛ لخلق بيئة داعمة للتعلم الأكاديمي والاجتماعي الوجداني للطلبة من خلال القيام بخمسة أنواع من الإجراءات، هي :تنمية العلاقات الاجتماعية الداعمة بين الطلبة، وتنظيم التدريس وتنفيذه بحيث يساعدهم على

التعلم السليم، وتشجيعهم على الانهماك في المهمات الأكاديمية، وإثراء مهاراتهم الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي، واستخدام التدخلات والبرامج العلاجية المناسبة لمساعدة الطلبة ذوي المشكلات السلوكية.

ومنهم من يرى أنها: مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والطلبة وبين الطلاب أنفسهم داخل غرفة الصف . بينما ذهب البعض إلى أنَّها جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم والحفاظ عليها. وذهب آخرون إلى أنّها مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية التعليمة التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها؛ لتحقيق الأهداف الموضوعة للمنهاج.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تقديم تعريف إجرائي للإدارة الصفية (بأنها : تنظيم وترتيب التفاعلات التعليمية داخل الصفوف بين المعلم والطلبة، من خلال النشاطات والممارسات الموجهة؛ لضمان تقديم تعليم فعّال تتحقق من ورائه أهداف العملية التربوية).

أهمية الإدارة الصفية:

تنبع أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية التعلمية من كون التعليم الصَّفي يثل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم والطلبة، ويتم هذا التفاعل عبر أنشطة منظمة ومحددة تتطلب ظروفًا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعَّالية عملية التعلم نفسها، وإذا كانت بيئة التعلم تتسم بتسلط المعلم، فإنَّ هذا سيؤثر على شخصية الطلبة وعلى نوعية تفاعلهم، أما إذا كانت بيئة التعليم بيئة إيجابية فسيكتسب الطلبة الانضباط الذاتي، والحفاظ على النظام، والتعلم الذاتي، وتحمل المسؤولية، واحترام آراء الآخرين ومشاعرهم، والثقة بالنفس، والتعاون.

ومن هنا أشار ولكر إلى أنَّ أفضل المعلمين ببساطة، لا يقومون بتعليم المحتوى، بل يعلمون الطلبة في الحقيقة". وحسب ما أورده مارزانو وبيكرنج فإن إدارة سلوك الطلبة في الغرفة الصفية تمثل تحديًّا كبيرًا للمعلم؛ لتأثيرها في التدريس والتعلم والإنجاز، لذلك فإن المعلمين الذين يمارسون التدريس الفعال، يحتاجون إلى توظيف إستراتيجيات إدارة السلوك الفعالة، وتنفيذ الإستراتيجيات التدريسية الفعالة، وتطوير منهاج قوي.

الممارسات الفضلى في إدارة الصف:

هنالك ممارسات تساعد في إدارة الصف ضمن مجالات عدّة، هي:

1. **احترام الطلبة وتشجيعهم**: ويتضمن توزيع الأدوار والمسؤوليات بين الطلبة حسب قدراتهم ومشاركتهم في العمل، وتشجيع أساليب النقد البناء واحترام آراء الآخرين.
2. **مراعاة الفروق الفردية**: ويتضمن إعطاء الفرصة للطالب لاختيار ما يرغب في عمله، والتعرف على حاجات الطلبة ومشكلاتهم، ومساعدتهم على حلها .
3. **حفظ النظام** : استخدام الأساليب الإيجابية في العمل مع الطلبة وأساليب التعلم النشط، ويتضمن ذلك تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، وتنمية العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل والعمل على إثارة حب الاستطلاع والبحث لدى الطلبة، واستخدام أساليب التعزيز الإيجابي، واستخدام أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة الطلبة، والتنويع في وسائل الاتصال والتفاعل والتغيير في نغمات الصوت تبعًا للموقف التعليمي، واعتماد الأسلوب التشاوري المنصف بالتسامح والعدل والشورى في التعامل مع الطلبة، توضيح القاعدة الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه، ومواصفات هذا السلوك ومعاييره ومساعدتهم في اختيار سلوكاً بديلاً، وتنمية القدرة لديهم على تحمل المسؤولية وعلى الضبط الذاتي.
4. **التخطيط** ويتضمن التنويع في الأساليب التعليمية، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات وفرق، وفق متطلبات الموقف التعليمي، وقيام المعلم بتوضيح أهداف التعليم للطلبة. ويمثل التخطيط (البرمجة واتخاذ القرارات) الرؤية الواعية الشاملة لعناصر اللإدارة الصفيّة، وفيه يتخذ المعلم قرارات عدة منها قرارات منهجية متعلقة بتعليم الطالب، وقرارات تعليمية متعلقة بالخبرات التعليمية المتوفرة في غرفة الصف، وتعتبر برمجة الأنشطة التعليمية من المهام الأساسية للتخطيط، ومن المعتاد أن يتم التخطيط في غياب الطالب، وفي حالة مشاركتهم يبقى التخطيط المسبق جزءًاضروريا للمعلم، وتجدر الإشارة إلى أن التخطيط لا يحذف كل الأحداث غير المتوقعة، بينما دون التخطيط تكون كل الأحداث غير متوقعة.
5. **التنظيم:** إن مهمة التنظيم الأولية تتضمن تعرف الطلبة بالتعليمات والقوانين، واتخاذ الترتيبات لتنفيذ الخطط، كما يشمل توفير وصيانة وتوزيع الأدوات والأجهزة، وفي كثير من الأمثلة تطوير المواد التعليمية بشكل فعلي.
6. **التنسيق**: لا يقتصر التنسيق في غرفة الصف على ترتيب حركة الأفراد والمجموعات، بل يتعلق بأمور أخرى، مثل: حركة المشاركين والمصادر والمكان والاستخدام الأمثل للموارد المادية المتاحة، والانتقال السهل من نشاط إلى آخر، فعندما يهدف التخطط إلى اتخاذ ترتيبات جيدة وإنجاز الخطط بفاعلية، فالتنسيق يعمل على تنظيم مشاركة الأفراد وتنسيق أدوارهم، واستبعاد كل ما من شأنه توليد

التناقضات والمنافسات غير الإيجابية فيما بينهم، وأخذ الاحتياطات اللازمة للأمور الطارئة ومعالجتها في حالة حدوثها.

7. **التوجيه والضبط**: يشبه هذا العنصر التنظيم من حيث توجيه الأفراد لتطبيق القوانين والتعليمات بما يعود بالنفع عليهم ويزيد من فاعليتهم، كما أنه يشبه التنسيق من حيث إنجاز مهمة التخطيط والسيطرة على الأمور التي تحدث في غرفة الصف. وفي التربية يعتبر إعطاء الإرشادات والتعليمات أكثر قبولًا من التوجيه والإرشاد على شكل أوامر، ويعتبر ضبط الصف وسلوك الطالب من مهام التوجيه، لكن يميل البعض إلى اعتبار الضبط مهمة مختلفة من الناحية الإدارية عن التوجيه. وفي كل الأحوال فإنَّ الضبط يساعد في تنفيذ الخطط والسياسات والقوانين بشكل جيد في غرفة الصف .
8. **الاتصال:** يتقاطع الاتصال مع كل عناصر العملية الإدارية، وهو يشمل الاتصال اللفظي وغير اللفظي والكتابي، وجميع عناصر الاتصال التي تعمل على تحقيق أهداف إدارة الصف، ويتم الاتصال بين الطلبة والمعلمين؛ لتخطيط وتنسيق جهودهم، كما يتم الاتصال مع الوالدين عن طريق كتابة التقارير الاجتماعية والشخصية، وفي مستويات أعلى لبناء التنظيم لمختلف التقارير الرسمية.
9. **القيادة:** القيادة هي النشاط التخصصي الذي يمارسه شخص للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه، فالمعلم القائد هو المؤثر الذي يقود طلبته إلى بر الأمان ويجعلهم يتعاونون معه وفيما بينهم؛ لتحقيق الأهداف المنشودة بثقة وود واحترام ، ولمعلم القائد هو الذي يؤثر على آراء طلبته، ويجعلهم يسلكون سلوكًا يتفق وتصوارته وذلك لقوة شخصيته ولثقة الطالب فيه.
10. **التقويم**: التقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى إسهام العملية الإدار ية الصفية في تحقيق الأهداف المرسومة، وتشخيص مصدرها وتصحيح مسارها.

والواقع أن عملية تطوير المعلم لعملية إدارة الصف لا تكتمل إلا بتقويم مبني على أسس سليمة، والمعلم يجري التقويم التكويني المستمر والتقويم النهائي الختامي، ويستفيد من التغذية الراجعة في إعادة النظر في أي عنصر من العناصر السابقة، كما يعمل المعلم على تقويم مدى كفاية الموارد ولإمكانات ويحرص على تشجيع وتعزيز الطالب الجيد.

المعايير والخصائص الإيجابية للإدارة الصفية

هناك العديد من المعايير والخصائص الإيجابية للإدارة الصفية، واهم تلك المعايير والخصائص الإيجابية التي لا بدَّ للقائد التربوي أن يعتني بها، وتكون في سلم أولويات المعلم، وهي :

1. الصف المنظم ماديًا بطريقة تسهل على المعلم والطلبة وتقلل من فرص التشتت إلى أدنى درجة.

2. ايجاد المناخ الصفي الذي ينمي فيه الطلبة الشعور باالنتماء والدافعية الداخلية للتعلم.
3. تتضمن المعايير الإيجابية صياغة دقيقة وواضحة ومعقولة لحدود سلوك الطلبة في الصف المدرسي.
4. تنظيم الأنشطة الصفية التعليمية وتخطيطها بطريقة تشجع الطلبة على التعلم الذاتي والتفاعل النشط مع الأنشطة المدرسية.
5. لا بد للمعلم أن يعي ما يقوم به الطلبة في كل لحظة تعليمية، من أداءات سلوكية صفية.

أهداف الإدارة الصفية: تهدف الإدارة الصفية الى تحقيق الأهداف الآتية:

تنظيم البيئة الفيزيقية: تعتبر البيئة الفيزيقية الإطار الذي يتم فيه التعلم، وتعد أيضا من الأمور الهامة في زيادة الفعالية والإنتاج، وقد خضع هذا البعد من ابعاد العملية التعليمية للكثير من الدراسات وأصبح تنظيم بيئة المتعلم من المهارات والكفايات االساسية التي تدخل ضمن قياس وتقويم اداء المعلم، ونظرًا لأن الطالب يقضي معظم يومه الدراسي داخل غرفة الصف؛ لذا يجب أن تتوافر عدة أمور حتى تكون مريحة. ولا يتطلب بيئة التعلم الكثير من الجهد او التكلفة، ولكن يحتاج الى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل، بالإضافة الى حسن التخطيط، بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان الغرفة دون زحمها بأشياء لا ضرورة لها، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، ويسمح بتنقل الطلبة بسهولة بين الأركان المختلفة.

توفير المناخ العاطفي والاجتماعي: مما يدعم عملية وجود المناخ العاطفي والاجتماعي–كهدف لإدارة الصف – ضرورة توفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة لها، بجانب ملاحظة االطلبة، ومتابعتهم وتقويمهم، وتقديم تقارير عن سير العمل داخل غرفة الصف من وقت لآخر.

النشرة(3-23)

مشكلات الإدارة الصفية وإستراتيجيات الحد منها

تُعرّف مشكلات الإدارة الصفية انها:"السلوكات المزعجة التي تكون ذات طبيعة لا يمكن التغاضي عنها وتتعارض مع قدرة المعلم على الاستمرار في الدرس"، وتعتبر كل من ادارة المدرسة، ولأنشطة الصفية، الى جانب سلوك المعلم والمتعلم من اهم مصادر مشكلات الإدارة الصفية. **ومن أهم الإجراءات الوقائية نعرض منها مايأتي:**

أولًا: بناء بيئة إيجابية داعمة: عملية ضبط الطلبة وإدارة سلوكهم تتطلب توجهات عملية وتربوية واضحة، تراعي احتياجات الطلبة الأساسية؛ للتعبير عن أنفسهم ومشاكلهم .ومن إحدى هذه التوجهات الأساسية، التوجُّه الذي يؤكد على خلق بيئة تربوية إيجابية وداعمة. حيث يعتمد هذا التوجُّه على استعمال المحفزات الخاصة والدقيقة مع الطالب، كوسيلة للمعززات الإيجابية، سواء أكانت لفظية أم كتابية، أو أمام الطلبة الآخرين أو بشكل فردي.

ثانيًا: التعزيز الإيجابي: يُفضَّل استخدام هذه الإستراتيجيّة في كل مرة يظهر فيها السلوك المراد تقويته. وكلما أظهر الطالب محاولة لتكرار السلوك المرغوب كمحاولة منه للتعلم، فيمكن عندها تعزيزه لمرات إضافية على ثباته في القيام بذلك السلوك. ولكن في المرات القادمة التي يتكرر فيها السلوك، يمكن التقليل تدريجيًّا من التعزيز الإيجابي، وذلك عن طريق إعطاء معززات أقل وفي أوقات أكثر عددا وتباعدا، وتطبيق هذه الاستراتيجية في التعزيز يساعد الطالب على معرفة السلوكيات التي يمكن أن تحظى برضى الآخرين ويقوم بتكرارها. كما وأن قيام الطالب بأداء السلوكيات المرغوبة، يساعد الطلبة الآخرين على تقليده، كمحاولة للتعلم أو الحصول على ثناء المعلم. على فهم السلوك المتوقع منه في المرات القادمة .

أمَّا شورز، جانتر وجاك فيقترحان نوعا آخر من التعزيز الإيجابي. حيث تطرقوا لنموذج يعتمد على نظرية التفاعل التبادلي-مقابل القهري(Interaction Coercive/Reciprocal)، حيث إن التفاعل التبادلي له تأثير إيجابي أقوى من التفاعل القهري. إذ ينص هذا النموذج على أن التفاعل القهري(Interaction Coercive) يحدث عندما يقوم أحد الطرفين بسلوك منفّر، بهدف التهرب من التفاعل السلبي/العقاب، أو من أجل الحصول على التعزيز الإيجابي. ولتوضيح الفكرة أكثر، نفترض أن الطرف الأول هو الطالب والطرف الثاني هو المعلم، فإذا نجح السلوك المزعج الذي يقوم به الطالب، على سبيل المثال، على التأثير على الطرف الآخر أي المعلم، فإن هذا يعني أن التفاعل كان سلبيا من طرف الطالب ومن طرف المعلم أيضا. من جهة أخرى، فإن التفاعل التبادلي

Interaction Reciprocal)يوصف بأنه محاولة إيجابية متبادلة للتفاعل الاجتماعي، بين طرفي التفاعل. في هذا النمط من التفاعل، يعمل السلوك الإيجابي لأحد الطرفين على تعزيز السلوك الإيجابي للطرف الثاني؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث هذا التفاعل الإيجابي في المرات المقبلة. هذا النوع من التفاعل التبادلي، يؤدي إلى نتائج إيجابية محتمة. فهو عبارة عن ربح لكلا الطرفين، إذ يربح الطالب من خلال إنهائه لمهمته وبالتالي تعلمه، وأيضا حصوله على خمس دقائق إضافية للاستراحة. من جهة أخرى، يربح المعلم بفضل توفير فرصة التعلم للطالب الذي ينهي مهمته بالوقت، وكذلك يضمن المحافظة على الهدوء، وعدم إقحام الطالب للقيام بالسلوكيات المزعجة. في تلك الحالة، يحصل المعلم على نتيجة مرضية، تضمن استمرارية التعلم من جهة، وكذلك تقلل من نسبة حدوث ازعاجات متوقعة في المستقبل.

الإدارة الصفية والتعليم الفعال:

التعليم الفعال في موقف صفي ما قد لا يكون كذلك في موقف آخر، فالحديث عن التعليم الفعّال في المواقف الصفية هو حديث جزئي يرتبط بموقف معين، بمعلم معين بطلبة معينين بظروف معينة، وهذا ما يفسر وجود أنماط عديدة من هذا النوع من التعليم، وليس نمطاً واحداً، فلنستعرض الآن بعض الأطر التي وضعها عدد من المربين للتعليم الجيد، أو التعليم الفعّال في ضوء الأدوار المتغيرة للمعلم:

- . استخدام المرونة في طرق التدريس.
- تقديم تعليم يخاطب أنماط الطلاب وميولهم.
- استخدام التجريب، وإتقان مهارة إثارة الأسئلة.
- معرفة المادة الدراسية بشكل متقن.
- إظهار الاتجاهات الودية نحو الطالب، وإتقان مهارات الاتصال والحوار مع الطلبة.
- الإلتزام بالمواعيد: من مشكلات ضبط الصف حضور المعلم متأخرا عن بدء الدرس، كما أن ضبط الميعاد في نهاية الدرس لا يقل أهمية عن بدايته.

نصائح للتعلم الفعال:

– مساعدة المعلم لطلبته على بناء إستراتيجيات التعلم وهنا على المعلم أن يراعي الأمور الآتية:

– التنوع في طرق التدريس، وأنماط النشاط ليتماشى مع الفروق الفردية للطلبة.

– استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرضها في وقتها المناسب، والتدرب على تشغيلها وتجهيزها قبل بداية الحصة، والتأكد من صلاحيتها للعمل.

– إعطاء قدراً من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير الطلبة، ويتم ذلك من خلال الأسئلة التي تطرح في أثناء عرض المادة.

– إتاحة الفرصة لأغلب الطلبة للإجابة على الأسئلة التي أعدها المعلم في أثناء التحضير والتي تعد مثيرات توجه الطلبة إلى تحديد أهداف نشاطهم؛ لأن ذلك يساعد على فهم النشاط، وتنظيمه وتحديد اتجاهاته.

– استخدام التعزيز بتوازن، كذلك فإن على المعلم تجنب استخدام العقاب البدني، أو الإكثار من توجيه اللوم والانتقاد للطلبة: حتى لا يصبح منفراً لهم .

تنظيم البيئة الصفية النفسية والاجتماعية:

يقع الدور الأكبر في تنظيم البيئة الصفية النفسية والاجتماعية على المعلم، والتي تتمثل في توفير المناح النفسي والاجتماعي في الغرفة الصفية، والذي يؤثو تأثيراً كبيراً في تماسك طلبة الصف، وتعاونهم وتقبل بعضهم بعضًا من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى، والمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في الصحة النفسية الإدارته لصفه وتنمية الصحة العقلية لطلابه، التي ستتيح لهم تعليماً أفضل وتعلما أكثر فعالية، وبناءً عليه يزداد إقبالاً على التعلم، واستجابة لما يطلب منهم.

مناخ اجتماعي عاطفي ← نسبة تعلم عالية، وفي هذا المجال نتوقع من المعلم أن يقوم بما يأتي:

– إعداد الطالب إعدادًا اجتماعيًّا، وهذا يحبب إليهم التعاون والتكافل والعدل والنظام، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم، والاعتراف بحقوق الآخرين، واحترام مشاعرهم.

– تدريب الطلاب على الخدمات الاجتماعية، وتقديرهم القيم الثقافية تقديراً حسناً.

– مساعدة الطلاب على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه وبناء عليه التكيف مع أنفسهم أي تعمل على تعليمهم الاستقرار النفسي، والاستقرار الاجتماعي، وتنمية الروح الانتقادية، والوعي الاجتماعي والشعور بالمصلحة العامة.

– رعاية الطلاب كجماعة ليحصلوا على علاقات مرضية ومستوى من الحياة فيه تناسق وانسجام مع رغباتهم، وقدراتهم، وتتماشى مع الصالح العام للمجتمع.

- تلبية حاجات الطالب النفسية والفطرية كحاجته إلى الأمن والطمانينة، والحب والتقدير والإحساس بالنجاح، وحبه للحرية، وحاجته لسلطة ضابطة.
- توفير الجو الاجتماعي الديمقراطي القائم على العدالة والمساواة والموضوعية والثقة والمودة.
- قبول واحترام مشاعر الطلبة، والتعبير عن ذلك من خلال الأقوال والأفعال.
- العمل على تحقيق إحساس الطالب بالأمان والحرية في السلوك والتعبير وتغييب مظاهر التنمر في في البيئة الصفية والمدرسية.

- تقبل أراء الطلبة وأفكارهم، والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات والالتزام بالانفتاح والموضوعية، تجاه القضايا التي تطرح في غرفة الصف.
- تجنب المحاباة داخل غرفة الصف؛ لأنها من معيقات تحليل المناخ النفسي الجيد.
- استخدام التعزيز والتشجيع؛ لأنه يسهم في دفع الطلبة لمزيد من التفاعل وإزالة والرهبة من نفوسهم.
- إقامة علاقات ودية مع الطلبة، تقوم على معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم.

دافعية التعلم في الغرفة الصفية

هناك العديد من العوامل المؤثرة في دافعية التعلم داخب الغرفة الصقية، منها:

- ضبط التعلم.
- المكافات
- اهتمامات الطلبة، وذلك بتقريب محتوى المادة لاهتمامات الطلبة عند شرح المواد الدراسية.
- إشراك الطلبة في وضع أهداف العملية التربوية، وتشجيعهم على الإسهام في وضع الخطط الدراسية.
- الأسلوب الديموقراطي الذي يتبعه المعلم مع تلاميذه، يساعد على الفهم المتبادل.

ويشير البيلي ورفاقه إلى أربعة شروط أساسية يجب توافرها كي تنجح إجراءات إثار الدافعية، وهي:

1 – أن تكون غرفة الصف منظمة وخالية من المشتتات والفوضى.

2 – التحلي بالصبر وتقديم الدعم بدلاً من العقاب والنقد والإحراج.

3– أن تتضمن المهمة نوعاً من التحدي المعقول والمنطقي، فإذا كان العمل سهلاً جداً، أو صعباً جداً فستنخفض دافعية الطلبة.

إستراتيجيات تشجيع الدافعية:

هناك عدّة إستراتيجيات لإثارة دافعية الطلبة، ومن أهمها:

- وفر بيئة صفية منظمة.
- كن داعمًا لا معاقبًا.
- أعط مهمات فيها نوع من التحدي.
- اجعل المهمات ذات فائدة تطبيقية.
- ابن الثقة والتوقعات الإيجابية، وابدأ مع الطلبة من حيث هم.
- اجعل أهداف التعليم واضحة ومحددة وقابلة للإنجاز
- أكد على المقارنة مع الذات لا مع الآخرين.
- اجعل الطلبة يعرفون أن القدرة الأكاديمية يمكن تطويرها.

- أعط الطلبة نموذجا حيا في حل المشاكل.
- اربط بين المهمة التعليمية وحاجات الطلبة.
- اربط بين النشاطات الصفية واهتمامات الطلبة
- ارفع درجة اهتمام الطلبة.
- اجعل المهمة التعليمية ممتعة.
- اربط بين التعليم الحالي واستخدامه في الحياة المستقبلية.
- أعط مكافآت إذا لزم الأمر
- تجنب التركيز الشديد على الدرجات

أنواع سلوك الطلبة وطرق التعامل معها:

يواجه المعلمون في مدارسهم العديد من المشكلات السلوكية غير المقبولة من بعض الطلبة، ومن هذه المشكلات ما يكون بسيطاً لا يقصد منها التعدي أو الإضرار بالآخرين، ومنها ما يطلق عليه بالمشكلات السلوكية الرئيسة والجوهرية التي تلقي بتبعاتها على الآخرين، وتؤثر سلباً في الانضباط داخل غرفة الصف، مثلما تؤثر في النظام التربوي بشكل عام.

لذا سوف يتم التطرق إلى موضوع المشكلات التربوية والسلوكية من حيث مفهوم السلوك بشكل عام، وما السلوك المقبول والسلوك غير المقبول، وكيف يمكن قياس هذا السلوك وتسجيله؟ ثم الانتقال بعد ذلك إلى ذكر بعض من أسباب حدوث السلوك غير المقبول، والذي ينشأ عن الطلبة داخل الغرفة الصفية، والتعرف بعد ذلك إلى بعض المشكلات الطلابية في الغرفة الصفية والتي يواجهها المعلم في الصف.

مفهوم السلوك وأنماطه:

السلوك هي حالة من التفاعل بين الكائن الحي ومحيطه (بيئته). وهو في غالبيته سلوك متعلم (مكتسب). يتم من خلال الملاحظة والتعليم والتدريب، ونحن نتعلم السلوكات البسيطة منها والمعقدة، وأنه كلما أتيح لهذا السلوك أن يكون منضبطاً وظيفيا ومقبولاً، كان هذا التعلم إيجابياً، وأننا بفعل تكراره المستمر نحيله إلى سلوك مبرمج، سرعان ما يتحول إلى "عادة سلوكية".

أما السلوك الصفي في المدرسة، فهو كل ما يصدر عن الطلاب من نشاط داخل غرفة الصف، أو داخل المدرسة. **ويقسم هذا السلوك إلى قسمين:**

- السلوك الأكاديمي كالقراءة والكتابة والتفكير، وحل المسائل وغيرها.

- السلوك الانضباطي كالصراع أو الضحك أو الأكل في غرفة الصف أو إيذاء الآخرين، أو التكلم بدون إذن وما إلى ذلك من الأنماط السلوكية التي يقوم بها الطالب نتيجة عدم إشباع حاجاته من الانتماء، والقبول والشعور بالأهمية جذب الانتباه.

معايير تحديد السلوك السوي والسلوك غير السوي

تتباين أحكامنا على السلوك باختلاف المجتمعات الإنسانية، ويمكننا أن نصف السلوك بأنه سوي إذا اتصف بما يأتي:

- الفاعلية، وذلك بأن يتصرف الشخص بشكل إيجابي يُحقق النتائج المطلوبة لحل المشكلات التي يواجهها رغم ما يعترضه من عقبات أو صعوبات.
- الكفاءة، وذلك بأن يكون قادراً على استخدام ما لديه من إمكانات بفاعلية لتحقيق الممكن أو المتاح.
- الملاءمة وذلك بتوافق السلوك مع عمر صاحبه، ومع خصائص الموقف الذي يتم فيه السلوك.
- المرونة الشخص السوي هو القادر على تكييف سلوكه وفقاً لما تحتاجه المواقف أو الظروف المتغيرة.
- الاستفادة من الخبرة وذلك بتوظيف تجاربه وخبراته والاستفادة منها في توليد السلوك الجديد.

أما عن معايير تحديد السلوك غير السوي كما أشار إليها (دافيدوف) فهي:

– معيار النشاط المعرفي، وذلك بأن تحدث إعاقة لأي من القدرات العقلية كالإدراك، أو التذكر، أو الانتباه، أو الاتصال

– معيار السلوك الاجتماعي، وذلك عندما ينحرف السلوك عن القيم والعادات والتقاليد، أو أن يكون مخالفاً للاتجاهات الدينية، أو العقائدية السائدة.

– معيار التحكم الذاتي وذلك عندما يعجز الفرد عن التحكم بسلوكه، مع استمرار هذه الحالة أو تكرارها بشكل كبير.

– معيار الصدق والكذب، وذلك عندما يعبر الفرد عن معاناته، أو ضائقة بطريقة يتجاوز فيها حدود المعقول.

– معيار الندرة الإحصائية، حيث يتوزع أفراد المجتمع وفقاً للمنحنى السوي، بحيث يتمركز غالبيتهم في منطقة الوسط وحوله، بينما يتواجد بعض أفراده على أطراف المنحنى، والشخص الذي يوسم سلوكه بالسوي لا يكون من أفراد المجتمع المتواجدين على الأطراف.

– المعايير النمائية: إذ إن لكل مرحلة عمرية مظاهرها النمائية والسلوكية، فإذا تجاوز سلوك الفرد إلى مراحل سابقة، كان سلوكه غير سوي.

– معيار الإقرار الذاتي ويقوم على إقرار الفرد من تلقاء نفسه بأن سلوكه غير سوي. ولعل هذا المعيار يحتاج إلى درجة عالية من الموضوعية إذ إن قلة من الناس من يمتلك القدرة على الاعتراف بأن سلوكه غير مقبول وأنه بحاجة إلى علاج.

– المعيار الطبيعي: إن سلوك الفرد ينبغي أن يكون متوافقاً مع الفطرة السوية، كما يخضع لقانون المحافظة على النوع وتناسل الكائنات الحية، ومنها الإنسان، فإذا كان سلوك الإنسان لا يتفق مع أسس بقائه فإنه يكون غير سوي(عربيات،2007).

تعديل السلوك

إستراتيجيات تقليل الأهمية للسلوك السيئ ومنها:

أولا: فهم المشكلة وضبطها قبل استمرارها (فهم ما يحدث)، وذلك يتضمن أنَّ المعلم يفهم ما يحدث من حوله في الصف، فمعرفته لما يدور في الصف هي إحدى خصائص المعلم الفعال.

ثانياً: التغطية الشاملة للصف: المعلم الماهر هو الذي يستطيع تغطيه أكثر من نشاط صفي، ويصحح سلوك طالب، ويشجع طالباً آخر في الوقت نفسه.

ثالثاً: الإدارة المتحركة (المحافظة على استمرار الكرة تتدحرج برفق): وهي إحدى مؤشرات البراعة والإتقان لمهارات إدارة الصف. وهي محددة بإدارة نشاط التعلم والانتقال من موقف لأخر، أو من نشاط لآخر بلطف، وبسرعة منسجمة مع قدرات الطلبة على الانتباه والمحافظة عليه، فالطلبة المنشغلون لا يجدون وقتاً للشعب وإحداث الفوضى. ويتوقع من المعلم الكفء في هذا المجال أن يكون لديه خطة لإدراة الأحداث والنشاطات الصفية، وبذلك تخلو هذه الإدارة من العشوائية والتخبط وتقلل من حدوث فرص الفوضى والارتباك لإدارات المعلم الصفية. ويتأكد المعلم بين الوقت والآخر من فعالية إستراتيجية الضبط عن طريق العيون، أو من طريق التذكير البسيط، مثل: ليس الآن يا خالد أو الربت على كتفه أو الوقوف بجانبه بطريقة إيجابية. وبطريقة ليست ظاهرة للملاحظة من الطلبة الآخرين.

رابعا: التركيز على النشاطات الصفية الجمعية (المجموعة مكان الاهتمام): إن مهمة المعلم المحافظة على استمرار العمل الصفيّ الجماعي، وذلك ضرورة يفرضها دور المعلم على استمرار الصف المنتج الفعال. و ينتُج عن هذه الإستراتيجيات أنَّ المعلم يجذب انتباه االطلبة حينما يتوقف وينظر حول، ويسأل دعونا نرى من يجيب على السؤال، تعيين أحد الطلبة ممن يعانون من مشاكل في الحفظ والتذكر، تذكر يا أحمد سيأتي دورك فاستعد استشارة انتباه الهاربين ذهنيا من الصيف بأنه يراهم وسيأتي دورهم في الوقت المناسب كلكم في ذهني هنا يجلس سعيد وهنا يجلس سمير.

خامساً: التحضير المسبق: وهي إستراتيجيات التحدث عن التوقعات للطلبة عن البدء بأي نشاط صنفي؛ وذلك يوضح خط سير الطلبة، ويوجه انتباههم، ويقلل من المشاكل الانضباطية الصفية، وأظهرت الدراسات والبحوث أن المعلمين الذين تتدنى لديهم مشاكل انضباطية هم المعلمون الذين ينقلون توقعات واضحه في أداء الطلبة، وتقديم ذلك منذ بدء العام الدراسي، أو منذ الأيام الأولى.

نشرة (3-24)

أدوار القائد التربوي في دعم الإدارة الصفية والتعليم المتمايز

تتمحور مهام الادارة المدرسية في الاشراف على الموقف التعليمي التعلمي وتنظيمه، والإشراف على النمو المهني للمعلمين، والإشراف على طرق التعليم وأساليبه، والإهتمام بالمعلم المبتدء في التدريس، وتقويم العملية التعليمة(ويرى البعض أنَّ الدور الإشرافي لمدير المدرسة يقتضي منه العمل بصفة مستمرة لتحسين مستوى المعلمين عن طريق توفير أنواع الخبرات التي تساعدهم في النمو المهني من خلال اشراكهم في مواقف يستغلون فيها قدراتهم.

ومن هنا فإنَّ وظائف القائد التربوي في الإدارة المدرسية متعددة ومتنوعة ومتداخلة، ويمكن حصرها في الآتي:

- العمل على تزويد المعلم بخبرات متنوعة ومتجددة يستطيع من خلالها وبوساطتها مواجهة ما يعترضه من مشكلات.
- تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على زيادة تعلم الطلبة، وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم.
- الإرتفاع بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المنهاج المقرر لتحقيق الأهداف التربوية المقررة.

فمدير المدرسة يعدُّ من أهم مدخلات العملية التعليمية، ويقع على عاتقه مسؤولية توجيه جميع الجهود؛ لتحقيق أهداف المدرسة ، وتحقيق أهداف العملية التعليمية؛ وليكون قادراً على ذلك يتطلب منه كفايات ومهارات والممارسات مهنية، ومن تلك الممارسات:

- الايمان بقيمة الإنسان، وجماعية القيادة، مع ترشيد العمل
- حسن التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، ثم المتابعة والتقويم
- اتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة بأسلوب سليم
- اتباع الأساليب الايجابية في حل مشكلات العمل المدرسي
- الإلمام بمناهج المرحلة التعليمية وما تهدف اليه.

ودور مدير المدرسة في دعم الإدارة الصفية يتطلب منه المتابعة الدقيقة لمعلمي المدرسة، وتنميتهم وتطوير كفاياتهم التعليمية والاستفادة والارتقاء بمستواهم في جانبين:

الأول: دعم نمو المعلم في تخصصه العلمي كمعلم لمادة أو مواد معينة، من أجل مواجهة حاجات المعلمين المتصلة بالجانب المعرفي من الكفايات التعليمية؛ من خلال إثراء مكتبة المدرسة بكل ما هو جديد في مجال التخصص، وإثراء معلومات معلميه التخصصية؛ وذلك بتشجيع معلميه على الإلتحاق بالدراسات العليا التخصصية، واستخدام وسائل إشرافية تتمثل في الندوات التربوية والاجتماعية الفردية والزمرية، والنشرات التربوية، بقصد تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لزيادة ثقافتهم المهنية .

أما الجانب الثاني: فهو دعم نمو المعلمين في الكفايات التربوية (الجانب السلوكي) من خلال إلحاق معلميه في مشاغل وندوات تربوية في أساليب التدريس، وأدوات تقويم تعلم الطلبة، واستعمال الوسائل المعينة، واستخدام المدير لوسائل اشرافية مختلفة مثل: الزيارات الصفية والدروس التوضيحية؛ لإنَّ ما يجعل دعم مدير المدرسة للدور الذي يمارسه المعلمون في الإدارة الصفية والتعليم المتمايز أمراً ضروريًّا هو ارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات التعليم، وتحصيل الطلبة، فالمدير قادر على إحداث التغيير داخل غرفة الصف كما هو الحال في المدرسة بأكملها، حيث تفاعل المدير مع المعلمين يؤثر في سلوك المعلمين، وبالتالي سيؤثر على تعلم الطلبة، فمن أجل تطوير المعلمين لا بد من تطوير مدير المدرسة لنفسه، ثم تطوير أداء المعلمين أن كانوا جدد أو لهم فترة في التعليم للوصول إلى الارتقاء والأداء المناسب والمرغوب، وذلك من خلال الوسائل المتاحة. وهناك ثلاث عشرة نصيحة لمدير المدرسة لدعم الإدارة الصفية والتعليم المتمايز:

- وفر للمعلمين مصادر للمعلومات حول الموضوعات والمستجدات التربوية .
- تعرف على مستوى المعلمين وإمكانياتهم التربوية والعلمية.
- حدد احتياجات المعلمين التدريبية والعمل على تلبيتها.
- أطلع المعلمين على كل ما يستجد في مجال الإدارة الصفية والتعليم المتمايز.
- أوصل المعلومات الحديثة للمعلمين بالأساليب الإشرافية المختلف.
- شجع تبادل الزيارات الصفية للمعلمين في المدرسة.
- اعقد مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين.
- وفّر فرص النمو المهني لهم وحثهم على ذلك.
- كن معينًا للمعلم لتطوير أدائه.
- كن داعمًا للمعلم، وخاصة المستجد.
- عزز من قدرة المعلم على التواصل مع الطلبة ومع زملائه
- نظم جدول زيارات صفية إشرافية للمعلمين وقدم التغذية الراجعة البناءة.

- تابع سجل زيارات المشرفين، واتخذ اجراءات عملية بالتوصيات والملاحظات.

ويمكن تحديد دور مدير المدرسة في مجال دعم إدارة المعلمين للموقف الصفي بالأنشطة الآتية:
المساهمة في تحديد الاحتياجات الإشرافية والتدريبية للمعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية.

- المساهمة في تنمية المعلمين والعاملين في المدرسة وتطويرهم وتأهيلهم بشكل أفضل.
- حماية المعلمين وكافة العاملين من مخاطر العمل وتوفير مناخ مناسب لذلك.
- تحفيز المعلمين وكافة العاملين، وترغيبهم في العمل، ورفع روحهم المعنوية، ودعم تحقيق انتمائهم للمدرسة
- توفير المعاملة الإنسانية الطيبة للمعلمين وكافة العاملين وتعزيز العلاقات الإيجابية.
- تقدير جهود العاملين وكفاءتهم في العمل، وتقويمهم من أجل مكافأة المحسن منهم، ومساعدة ضعيفي الكفاءة لتلافي ضعفهم وتطوير أدائهم .

وهناك مجالات عديدة يمكن استخدامها من قبل مدير المدرسية بصورة مباشرة في توجيه سلوك المعلمين وتحسين أدائهم المدرسي والصفي بما ينعكس بالإيجاب على تحسين العملية التعليمية بشكل عام، وذلك من خلال توفير ما يلي:

الاهتمام بعملية النمو المهني للمعلمين من خلال استخدام أساليب جديدة بناء على حاجاتهم المهنية والإدارية التي تأهلهم للعمل والحصول على تعلم ذو معنى وفعال ينعكس على الطلاب، وذلك من خلال إعطاء المعلمين المزيد من الحرية والديمقراطية لتطبيق أفكارهم الذاتية وإظهار قدراتهم الشخصية.

- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين بناء على نشاطهم وخبراتهم وعملهم وقدراتهم، حتى يشعر المعلمين بانتمائهم للمدرسة من خلال تبني تقنيات جديدة في التعلم،وهذا يتطلب سياسة تعليمية واضحة من قبل الإدارة التعليمية توفر لهم بيئة تعليمية ومناخ تعليمي مناسب لأدائهم الوظيفي.
- التعرف على حاجات المعلمين المهنية في عملية التدريس وتقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة لهم بناء على هذه الحاجات من اجل إكسابهم العديد من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مكونات المدرسة المادية والمعنوية بسهولة، وتسهم في تحقيق الأهداف المدرسية في أقل جهد وتكلفة ووقت.

ولا بدَّ من التأكيد هنا على أن العمل الذي لا يسبقه تخطيط إنما هو اقرب إلى العشوائية، وبالتالي فهو أقرب إلى الفشل، ففي التخطيط ضمان لحسن التنفيذ والابتعاد عن العشوائية في العمل، وعلى مدير المدرسة تطوير قناعة لدى المعلم حول مهنة التعليم على أنها ليست مهنة بسيطة وسهلة، وإنما هي مهنة لها قواعدها وأصولها وعملياتها وإجراءاتها المتعددة، وهي لا تقل عن سواها من المهنالتي تحتاج إلى إعداد وتخطيط مسبق. فالتخطيط والإعداد اليومي للدروس يتضمن عدداً من المميزات أهمها:

1. زيادة الثقة في نفس المعلم قبل دخوله الفصل الدراسي نتيجة لإلمامه بالمحتوى العلمي وتحديده للأهداف التعليمية والطرائق التدريسية والأنشطة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس ثم عمليات التقويم اللازمة.
2. تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس بعد تحديدها بدقة.
3. توقع المواقف التعليمية التي تظهر أثناء تدريس الدرس.
4. مراعاة خصائص الطلبة وميولهم واحتياجاتهم أثناء عملية الإعداد.
5. تحديد الطرق والأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية وعمليات التقويم وإعدادها قبل بدء الدرس.
6. الاستعداد الفعلي والنفسي للمواقف التعليمية أثناء التدريس.
7. تسهيل عمليتي التعليم والتعلم في البيئة الصفية.
8. إتاحة الفرصة للمعلم للإضافة والتجديد والابتكار.
9. اكتشاف أي قصور في المحتوى أو في عناصر المنهج أو أخطاء طباعيه أو أخطاء لغوية أو تخطيطية في الكتاب المقرر.

إن مدير المدرسة الناجح هو مشرف مقيم يولي المجالات الفنية المتعلقة بالأداء الصفي اهتماماته، ومنها:

1. إثراء المنهاج الدراسي وتحسين تنفيذه.
2. تنمية المعلمين في المدرسة مهنياً: إن تنمية المعلمين في المدرسة مهنياً من أهم وظائف المدير في المجالين: الفني والإداري، ولكي يستطيع المدير القيام بهذه المهمة فإن عليه تنمية نفسه مهنياً قبل أن يقوم بتنمية المعلمين تحت إدارته وإشرافه، وعليه أن يكون على إطلاع مستمر على ما يجري في العالم من تطورات تربوية.ولتحقيق تنمية المعلمين مهنياً على مدير المدرسة القيام بالخطوات الآتية:

أ- دراسة ملفات المعلمين في المدرسة من الناحية الفنية.

ب- الاستئناس بآراء المشرفين التربويين.

ج- مساعدة المعلمين في تحديد حاجاتهم المهنية.

د- زيارات صفية استطلاعية

هـ-اختيار المجالات الفنية التي يمكن تنمية المعلمين فيها في ضوء الإمكانات المادية والفنية المتوافرة

و- تحديد أهداف التنمية المهنية المنشودة المعلمين.

3. القيام بدراسات وبحوث إجرائية موجهة نحو تحسين العمل وممارسات المعلمين.

4. التخطيط للدروس والتزويد بالتغذية الراجعة. إن التخطيط اليومي للدروس عملية هامة جداً بالنسبة للمعلم وللطالب، والتخطيط تصور مسبق للمواقف التعليمية التعلمية، ولكي يحقق التخطيط للدروس أهميته على مدير المدرسة القيام بالخطوات التالية:

أ- دراسة خطط المعلمين وتحضيرهم.

ب- توزيع نشرة تربوية على المعلمين ذات علاقة بالتخطيط لدراستها.

ج- الاجتماع بالمعلمين أصحاب الحاجة لمناقشة وتحليل النشرة التربوية.

د- ورشة عمل لإنتاج نماذج مختلفة من التحضير .هـ- اجتماع آخر للمعلمين المعنيين لتقويم ما تم إنتاجه .

و- زيارات صفية للمتابعة والتزويد بالتغذية الراجعة اللازمة في حينه.

5. توظيف أساليب النمو المهني المتاحة وأدواته، يوجد طرق وأساليب متعددة يمكن توظيفها في التدريب على النمو المهني للمعلمين منها : الزيارات الصفية ، الندوات ، الحلقات الدراسية ، والمشاغل ، الدروس التوضيحية ، الزيارات التبادلية ، الاجتماعات الزمرية الفنية .. وعلى المدير أن يختار الأسلوب والأداة المناسبة التي تتفق وإمكانات وقدرات المدرسة المتاحة.

6. إيجاد نظام مستمر للتقويم المستمر لعمل المعلمين في المدرسة فردياً وزمرياً: إن التقويم مهمة رئيسة من مهمات مدير المدرسة ، وهو عملية ضرورية للتحقيق من مدى نجاح التخطيط والتنفيذ

7. العمل على توفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين: جسمياً، عقلياً، واجتماعياً، ونفسياً، ورعايتها .إن مجال الإجراءات التعليمية التعلمية يأتي تنفيذاً لما تم التخطيط له مسبقاً، فالمدير الذي يساعد المعلم في مجال التخطيط لا بد أن يتابع معه عملية التنفيذ العملي والميداني للدروس حيث أن المعلم بحاجة إلى تنمية واتقان مجموعة من المهارات في هذا المجال، لذا يطلب من المدير تنمية تلك المهارات عند المعلم، ومن هذه المهارات:

- مهارات اشغال وغلق الموقف التعليمي.
- مهارات التساؤل.
- مهارات استثارة الدافعية والتعزيز.

- مهارة اختيار إستراتيجيات التدريس.
- مهارة اختيار الواجبات والنشاطات البيتية.
- مهارة إعداد الاختبارات التحصيلية.
- مهارة تقويم التعلم بأنواعه.

والخلاصة أنَّ مدير المدرسة قائداً تربويًّا يعمل على تطوير النمو المهني للمعلمين في جميع الجوانب، وتحسين مستوى وطرق أدائهم، من خلال متابعة المعلمين، والإشراف عليهم بتقديم الخدمات الفنية المتخصصة، وتزويدهم بتغذية راجعة تطورية، وتقويم أدائهم لمعرفة جوانب النقص والقصور ومعالجتها، ونقاط القوة وتعزيزها.

النشرة (3-25)

الأهداف العامة للتربية في مرحلة رياض الأطفال

هناك بعض الاختلافات في توجهات المنظرين حول أهداف رياض الأطفال، إلا أنه هناك اتفاق على الأهداف العامة للتربية التي تسعى مراكز رياض الأطفال إلى تحقيقها، وقد أشار بحري والقطيشات (2008) إلى الأهداف العامة التالية:

- تنشئة الطفل تدريجيا على مبادئ لتساعده على تكون العادات والسلوكات الصحيحة، وتنمية شعوره بالمسؤولية والاندماج والتعاون، سعيًا لتخلصه من نزعة التمركز حول الذات.
- العمل على بناء شخصية الطفل: ونمو السمات الجسمية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، بتوفير الفرص التربوية اللازمة، وخصوصا التعلم باللعب ليصبح الطفل مستعدًا للمرحلة الابتدائية.
- مساعدة الأسرة في رعاية طفلها: مما يحقق نموًا سليمًا للطفل، ويتيح الفرصة أمام الأمهات العاملات لزيادة انتاجيتهن.
- بناء العواطف الوجدانية المشتركة بين الأسرة والروضة، لتنمو تدريجيا لتنسجم مع المجتمع المحلي، ليشعر الطفل بالتكيف الاجتماعي السوي.
- المساهمة الفعالة في التربية اللازمة لتنمية قدرات الطفل، وقواه العقلية، واكتشاف الإمكانيات، ويكون ذلك عن طريق فتح آفاق الحرية واللعب والأنشطة سواء داخل الروضة أو خارجها.

كما ذكر يوسف (2009) أن دخول الطفل لمراكز رياض الأطفال مهم لما يوفره من فرصة للتعلم وممارسة العديد من المهارات الاجتماعية والعاطفية وحل المشكلات، وبالتالي تسعى هذه المرحلة لتحقيق مجموعة من الأهداف:

- امتاع الاطفال بممارسة اللعب في جو من الحرية والحركة.
- اكساب الأطفال المعلومات والمهارات المتنوعة من خلال اللعب والمرح.
- تنمية القيم والسلوك المرغوب فيه عند الأطفال.

- تنمية الثقة بالنفس والانتماء لدى الاطفال.
- اكساب الأطفال قدرة تحمل المسؤولية واعتمادهم على أنفسهم.
- ايجاد الدوافع الايجابية لدى الاطفال عند عملهم وتحفيزهم باستمرار.
- تنمية المهارات الابداعية لدى الأطفال.
- اكساب الأطفال حب الجماعة والعمل التعاوني ضمن الفريق.
- المساهمة في حل المشكلات التي قد تكون عند الأطفال مثل الخجل أو الانطواء أو العدوانية.
- تفجير طاقات الأطفال الكامنة وتفريغها بطرق ايجابية.
- بناء علاقات وطيدة بين الأطفال ومعلمتهم بالتفاعل معهم بصور فردية.

أنواع الإساءة، والإهمال للأطفال

تتعدّد أنواع الإساءة، ومنها الإساءة اللفظية، التي تتضمن الازدراء والسخرية والاستهزاء والسباب، وتؤثر بشكل مباشر وأساسي في شخصيات الأطفال، وتؤثر لدى الكثير منهم في رفع الروح العدوانية؛ فالتنشئة الاجتماعية المنزلية المبنية على الذم والسباب، تحفز ظهور الروح العدوانية لدى الطفل لتثير فيه العنف والحقد والكراهية، ويمكن تعريف **مفهوم الإساءة إلى الأطفال:** على انه أي فعل أو فشل في فعل؛ من شأنه تعريض صحة الطفل وتطور نموّه للخطر، سواء عاطفيًّا كان ذلك أم جسديًّا (الطويسي، 2016)

أنواع إساءة معاملة الطفل:

ويعدّ الشخص مسيئًا لمعاملة الأطفال، إذا فشل في تنشئة الطفل، أو تسبب في أي أذى معنوي أو جسدي للطفل. ونبين هنا أنواع الإساءة والتعرف على أسبابها ومؤشراتها عند الأطفال، والأنواع الرئيسة لإساءة معاملة الطفل هي:

- الإهمـال

- إساءة جسدية.
- إساءة جنسية.
- إساءة عاطفية.

يعدّ الإهمال من النماذج الشائعة لإساءة معاملة الأطفال، والإهمال تبعًا للعديد من الدراسات من أكثر أنواع الإساءة انتشارًا، مقارنة بإساءة المعاملة الجسدية والجنسية؛ إذ إن الضحايا في الأغلب الأعمّ مجهولون؛ لأن هذا النوع من الإساءة هو الإغفال أي هو فعل اللاشيء.

ويوجد بعض التداخل في تعريف كل من الإهمال وإساءة معاملة الأطفال العاطفية، وفي كل الأحوال فالإهمال هو شكل من أشكال الفشل في تأمين حاجات الطفل الأساسية، وممارسة الإهمال مرة واحدة لا تعدّ إساءة معاملة للطفل، ولكن التكرار هو بلا شك إساءة معاملة.

أنواع الإهمال:

يوجد ثلاثة أنواع للإهمال: الجسدي والتعليمي والعاطفي.

- **الإهمال الجسدي:** الفشل في: تأمين الطعام، واللباس الملائم للحالة الجوية، والإشراف، والمسكن الصحي، والأمن، والرعاية الصحية بوصفها حاجة.
- **الإهمال التعليمي:** الفشل في إدراج الطفل في المدرسة عندما يصبح في سنّ المدرسة، ويتضمن أيضًا الغياب المستمر عن المدرسة.
- **الإهمال العاطفي:** الفشل في تأمين الدعم العاطفي والحب والحنان، وهذا يتضمن أيضًا إهمال حاجات الطفل العاطفية، والفشل في تأمين الرعاية النفسية بوصفها حاجة.

علامات الإهمال:

- ملابس غير ملائمة للطقس.
- أن يكون الطفل متسخًا.
- الجوع الشديد.

- نقص واضح في الإشراف.

أسباب إهمال الأطفال:

- الضغوط الاقتصادية كالبطالة والفقر.
- الأزمات النفسية.
- التفكك الأسري والطلاق.
- استخدام الكحول والمخدرات.
- الجهل وعدم المبالاة.

نتائج إهمال الأطفال:

إساءة معاملة الطفل ذات آثار خطيرة؛ ليس فقط في أثناء الطفولة بل تستمر حتى الرشد. إن تأثيرات إساءة معاملة الأطفال متنوعة؛ تبعًا لحدة الإساءة والبيئة المحيطة بالطفل، فإذا كانت الأسرة أو البيئة المدرسية صحية وداعمة فستزود الطفل حتمًا بحصيلة سليمة.

الآثار السيئة لإهمال الأطفال:

الآثار العاطفية:

- تقدير ذات منخفض.
- اكتئاب وقلق.
- اضطراب الأكل.
- صعوبات العلاقات الاجتماعية.
- اضطرابات الشخصية.

الآثار الجسدية:

- الأذى.

- الموت.
- مشاكل صحية مزمنة.
- صعوبات معرفية.

الآثار السلوكية:

- مشاكل العمل أو المدرسة.
- الحمل مرحلة المراهقة.
- محاولات انتحارية.
- الجريمة أو سلوك مضاد للمجتمع.
- سلوك عدواني.
- الجنوح.

الإساءة الجسدية والعنف الطلابي

العنف هو سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية، يصدر عن طرف آخر، ويستهدف إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية، ويصاحبه الإيذاء باليد أو باللسان أو بالفعل أو بالكلمة، وهو يتضمن ثلاثة عناصر: الكراهية، والتهميش، وحذف الآخر.

ويعرّف أيضًا أنه سلوك غير سوي؛ نظرًا إلى القوة المستخدمة فيه التي تنشر المخاوف والأضرار التي تترك أثرًا مؤلمًا في الفرد، في النواحي الاجتماعية والنفسية والاقتصادية، التي يصعب علاجها في وقت قصير، ومن ثم يدمر أمن الفرد والأسرة وأمان المجتمع.

النشرة (3-27)

انواع التقييمات

التقييم التتابعي

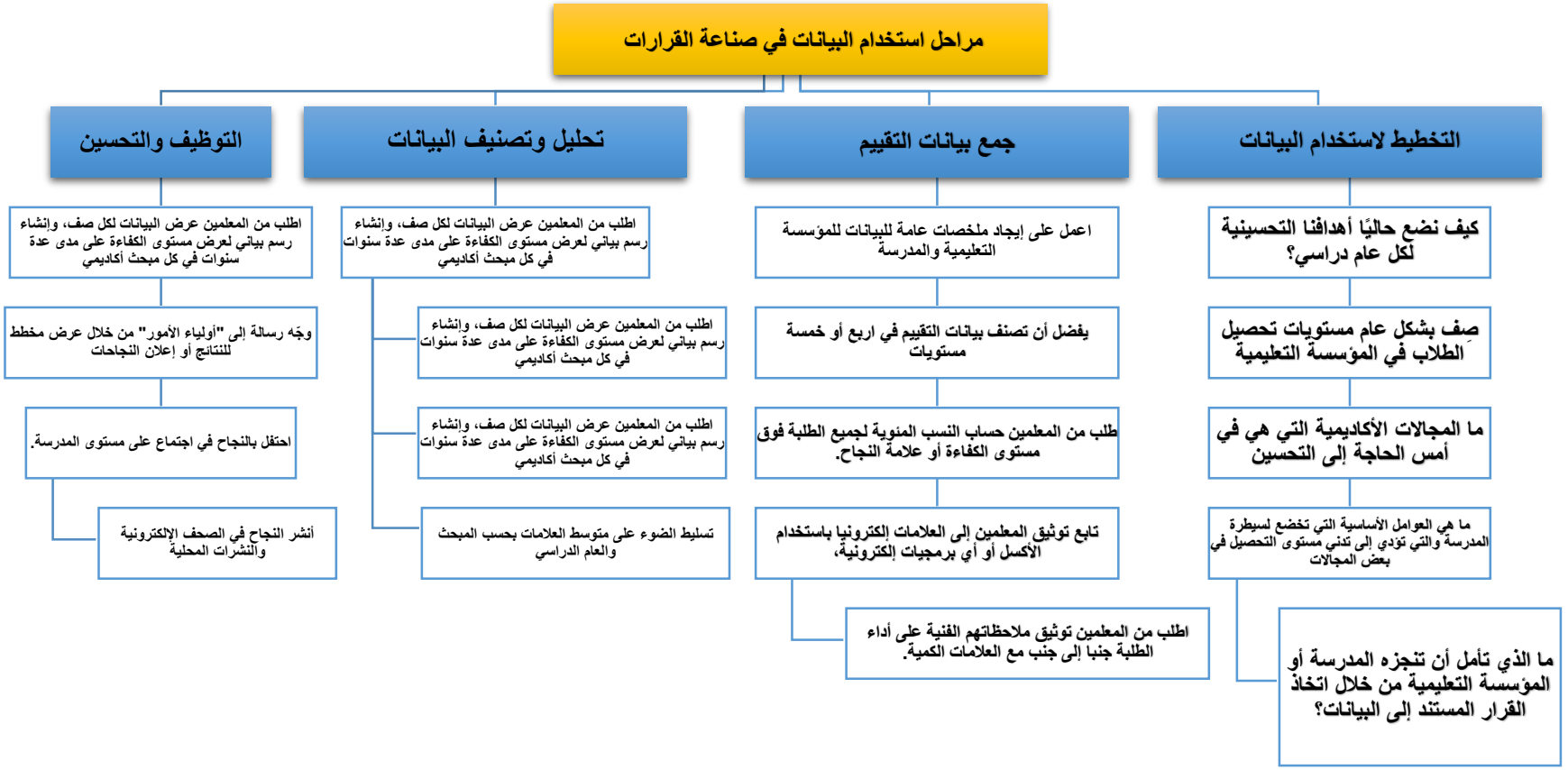
وهو الذي يطلق عليه أحيانًا "التقييم التكويني أو البنائي "، ويعرَّف بأنَّه: العملية التقييميَّة التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلُّم، وهو يبدأ مع بداية التعلُّم ويواكبه أثناء سير الحصَّة الدراسية، وهي وسيلة يوظفها المدرس للتحكم في العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة.

انواع التقييمات:

- التقييم من أجل التعلم: هو التقييم التكويني التشخيصي المستمر، وهو من أجل التخطيط المستمر، ولا يستخدم للعلامات وبطاقة التحصيل).
- التقييم كتعلم: يتضمن المشاركة النشطة من الطلبة، وهي عملية مستمرة، وتنطوي على التقييم الذاتي وتقييم الأقران، وهو يوفر للطلبة فرصة استخدام التغذية الراجعة لتحسين التعلّم، يتيح الوقت للكتابة عن النفس.
- تقييم التعلم: يحدث في نهاية العام أو في مراحل رئيسية، وهو ختامي، وهو للعلامات وبطاقات التحصيل.

نشرة (3-28)

مراحل استخدام البيانات في صنع القرارات



تمثلت رؤية جلالة الملك عبد الله الثاني لتحقيق الازدهار الاقتصادي في الأردن من خلال "المشاركة الفاعلة في اقتصاد المعرفة العالمي، وامتلاك نظام تنافسي ناجح في استثمار الموارد البشرية." (الملك عبدالله بن الحسين، 2017)، واستجابة لهذا التوجه نفذت وزارة التربية والتعليم عدداً من البرامج التطويرية الطموحة منها مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE)، وأشار جلالته في الورقة النقاشية السابعة إلى ما نصه: "إنني أؤمن كل الإيمان بأنَّ كل أردني يستحق الفرصة التي تمكنه من أنْ يتعلم ويبدع، وأنْ ينجح ويتفوق ويبلغ أسمى المراتب، بإيمان وإقدام واتزان، لا يرى للمعرفة حداً، ولا للعطاء نهاية". وجاء المكون الرابع: "الريادة والإبداع" (الملك عبدالله بن الحسين، 2017) في رؤية التحديث الاقتصادي لتؤكد دور التعليم فهو أحد عوامل التمكين ذات الأهمية الاستثنائية في إمداد قطاعات النمو الأخرى بالمؤهلين ذوي المهارات، وحددت أهم التحديات التي تواجه هذا القطاع من ضعف القدرات المؤسسية، وعدم وضوح الحوكمة، وطغيان الطرائق التقليدية في التدريس، وانخفاض المخرجات التعليمية.

وهذا الهدف الأسمى المتمثل في تحسين مخرجات التعليم التي يحققها الطلبة بتطوير النظام المدرسي وبالتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، لإيجاد متعلمين خلوقين منتجين ومؤهلين قادرين على توظيف التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات، وتعلم نوعي عالي الجودة في بيئة تعليمية آمنة وفاعلة تتميز بالشفافية ومنفتحة على المجتمع.

إنّ التوجه الحالي لوزارة التربية والتعليم يُعد المدرسة هي حاضنة التطوير، وأنها تمثل مركز تغيير الواقع التعليمي، وتحسين النظام التربوي، ويتوقع من المعنيين بالعملية التربوية في المدرسة أن يكونوا على مستوى المسؤولية، وقادرين على تحديد حاجاتها.

إنّ مديري المدارس ومديراتها ومعلميها ومعلماتها ليسوا مجرد منفذين للقرارات فحسب، بل صانعو قرارات ومسؤولون عن تطوير مدارسهم، وتطبيق ذلك في المدارس يسهم في التطوير الشامل للنظام التربوي، والحصول على أفضل المخرجات التعليمية.

وبهدف تعميق قصص النجاح، وتوظيف الدروس المستفادة، والتغذية الراجعة من مراحل التطوير المتلاحقة، وبما يساعد على تحقيق الطلبة لمعايير اقتصاد المعرفة، فقد عملت الوزارة على تأسيس نظام وطني للتطوير المبني على المدرسة، والذي يُعد نقلة نوعية في إدارة عمليات التطوير والتحسين، فأصبحت المدرسة هي قلب التغيير والتطوير، وهي مصدر البيانات الصادقة والواقعية التي ستوظفها الوزارة لصناعة قراراتها وتوجهاتها الاستراتيجية، وأنظمتها وسياساتها العامة. لقد مر تطبيق هذا البرنامج في عدد من المراحل منها تجريبية في أول سبع مديريات، ومن ثم تعميمه في مدارس الأردن من عام 2014 إلى عام 2016، وفي عام 2023 وجدت وزارة التربية والتعليم من الضروري إعادة تحديث البرنامج للكثير من المتغيرات والمفاهيم التربوية الجديدة مثل: البيئات التعليمية الافتراضية، المرونة وإدارة الأزمات، وتعزيز التعليم الدامج ..وغيرها، فجُمعت التغذية الراجعة، ورُصدت الملاحظات التي رافقت عملية التطبيق، وبناءً عليه فقد شُكّل فريق فني من وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم وخبراء دوليين، لإجراء مراجعة شاملة للبرنامج، لضمان توجيه العمليات نحو تحسين أداء الطلبة، وتبسيط الإجراءات، ومأسسة العمليات، وتقليل تكاليف التطبيق.

تطوير المدرسة وأهميته

توصلت دراسات عن تحسين نوعية المدرسة إلى طريقة عامة لتطويرها، فالمدارس التي حسّنت نتائج طلبتها مع مرور الزمن اتبعت منهجاً يبدأ بفهم مديري المدارس ومعلميها لمفهوم المدرسة الفاعلة، والسعي لجعل مدارسهم بيئة متميزة لتعلم طلبتهم، فتُجري المدرسة مراجعة ذاتية تشمل المعنيين وهم: معلمون، ومديرو المدارس، وإداريو مساندون، وطلبة، وأولياء أمور، والمجتمع المحلي، وتتضمن هذه العملية دراسة وضع المدرسة الحالي فيما يتعلق بالخدمات المقدمة لطلبتها وتحديد احتياجاتها، والتحسينات المطلوبة لبناء خطة تطويرية تركز على هذه الاحتياجات. وقد نُظمت هذه العملية في هذا البرنامج بطريقة تساعد المدارس على تحسين أدائها، وإعطائها الفرصة لقيادة التغيير، بما يعود بالفائدة على طلبتها، ورضا العاملين فيها وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وليكونوا فخورين بمدارسهم، ويتبنون الرسالة:

تُعد المدرسة خططاً تطويرية وتنفذها مستندة إلى نتائج المراجعة الذاتية وحاجاتها الفعلية بدعمٍ من مديرية التربية والتعليم والوزارة والمجتمع المحلي، وتبني قدرات مهنية وخبرات تربوية وبيئة تعليمية آمنة للطلبة، لتحقيق أهداف تطوير التعليم.

وتدرك وزارة التربية والتعليم أن المديريات والمدارس التابعة لها هي الأساس لتغيير الواقع التعليمي. فالمعنيّون بالمدرسة هم أفضل من يدرك الحاجات التطويرية لتحقيق أهداف تطوير التعليم والريادة والإبداع.

ويظهر التحسن على نتاجات تعلم الطلبة نتيجة لتحسن خبرات تعلمهم مع مرور الوقت، وعليه، فقد تضمن برنامج تطوير المدرسة الأهداف الآتية:

مساعدة المدارس على تحديد حاجاتها الضرورية لتحقيق الرؤية الأردنية لإيجاد مدارس ذات جودة عالية من خلال عملية المراجعة الذاتية القائمة على الأدلة، ووضع الخطط الإجرائية، وتنفيذها، ومراجعة نتائجها ذاتياً.

تحديد الحاجات المهنية لكادر المدرسة بدقة، للتعامل معها بالمصادر العديدة المتاحة، بالتزامن مع طرح برامج أخرى (حسب حاجاتهم) تساعدهم على تطبيق ما تعلموه للنهوض بمخرجات تعلم الطلبة.

إشراكة المعنيين في عملية تطوير المدرسة حسب الواقع، لا سيما الكادر التعليمي، والطلبة، وأولياء الأمور، ومجالس المدرسة، والمجتمع، بالإضافة إلى دور مديريات التربية ووزارة التربية والتعليم.

إيجاد أداة تطويرية لمساعدة المدارس ومديريات التربية والتعليم لتحقيق نتاجات تطوير التعليم والريادة والإبداع، وتُعد البرنامج من التدابير الأساسية في نظام المساءلة فهو عنصر فعال لتوكيد الجودة الشاملة.

وعليه؛ فإنَّ البرنامج يحدد مسؤولية تطوير المدرسة بالمدرسة نفسها وبمديرية التربية والتعليم.

فتتولى المدرسة المسؤوليات الآتية:

- تبنيّ عملية التطوير.
- المراجعة الذاتية لتحديد الحاجات التطويرية
- بناء الخطط التطويرية اعتماداً على نتائج المراجعة الذاتية للمدرسة.
- حوار المعنيين أثناء عملية التطوير.
- تنفيذ الخطط التطويرية ومتابعتها وتقييمها.

- كتابة التقارير وتقديمها إلى المديرية عن النتائج.
- مشاركة التقدم والإنجازات التي تحققت مع مجتمع المدرسة.
- تشكيل مجتمعات التعلم والممارسة لتطوير الأداء.
- تطبيق برامج التنمية المهنية التي تراها مناسبة لكادرها التعليمي والإداري لتحسين مستوى الأداء.

في حين تكون مديرية التربية والتعليم مسؤولة أمام وزارة التربية والتعليم عما يأتي:

- إرشاد المدارس في مراحل بناء الخطة التطويرية وتوجيهها.
- الاستجابة لنقاط الضعف المشتركة بين المدارس ببناء القدرات، وتزويدها ببرامج التنمية المهنية.
- تنسيق الدعم الفني المقدم من المستشارين والأخصائيين (المشرفين) إلى المعلمين حسب الحاجة الفعلية للمدارس.
- دعم المدارس للوصول إلى المصادر اللازمة من المجتمع والمديرية ومركز الوزارة.

أما الوزارة فتعمل على تحليل الحاجات المشتركة للمدارس والمديريات، لتحدد التوجهات الاستراتيجية ورسم السياسات، وبناء الأنظمة والتشريعات، واعتماد برامج التنمية المهنية ذات العلاقة، بالإضافة إلى الاستجابة للحاجات المشتركة بين المدارس والمديريات، بما يضمن تحقيق الرؤية:

مدرسة فاعلة تتبنى ثقافة المبادرة الذاتية للتطوير والريادة والإبداع بمشاركة المجتمع المحلي.

والهدف من ذلك هو التأكيد لكل من المدرسة والمجتمع أنَّ هذا البرنامج أداة قيمّة تساعد المدرسة في تطوير نوعية التعليم وتحسين نتائج الطلبة. وتعزيز ثقافة المبادرة الذاتية والتطوير الذاتي في المدارس، بدعم كل من وزارة التربية والتعليم والمديريات والمجتمع، لتحقيق التنمية المستدامة للجميع.

مجالات برنامج تطوير المدرسة

لقد جاء برنامج تطوير المدرسة ليساعدها على تيسير عملية تعلم الطلبة التي تخضع لظروف اجتماعية معقدة، يؤثر في نجاحها كل من الطلبة، وأولياء أمورهم، ومعلميهم، وإداريي المدرسة، وأعضاء المجتمع المحلي في مجالات التطوير الآتية:

المجال الأول: التعلم والتعليم

وتركز مؤشرات هذا المجال على ربط المعرفة بالحياة، وبناء القيم والاتجاهات الإيجابية، وتوظيف استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة، وتوظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الموهوبين وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم)، فضلًا عن الاهتمام بأداء الطلبة وتقييمهم، والذي يتضمن متابعة تحصيل الطلبة بشفافية واستخدام نتائج تقييم الطلبة في دعم تعلمهم والتخطيط لتطوير المدرسة، ويؤكد تحليل أنماط التحصيل المدرسي للطلبة ضمان تحسنها واستقرارها مع الزمن مقارنة مع التوقعات الوطنية للمناهج، أو البيانات المتوفرة.

المجال الثاني: بيئة الطلبة: المناخ والسياق الثقافي

يتضمن هذا المجال تركيز المدرسة على توفير بيئة آمنة وصحية يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر، ويغرس كادر المدرسة على قيماً واتجاهات إيجابية لدى الطلبة، ويبني ثقافة التوقعات الإيجابية العالية لدى المجتمع المدرسي، ويشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم، ويوفر فرصاً لمشاركتهم في الأنشطة القيادية، فضلًا عن تحديد قضايا النوع الاجتماعي، والتنمر والتمييز، والتخريب والسلوكيات الأخرى غير الاجتماعية. وتعتمد المدرسة على المصادر المناسبة لتطوير سياسات للتعامل بفاعلية مع هذه القضايا وتطبقها تطبيقًا صحيحاً. وتهتم المدرسة بقضايا التنمية المستدامة الرئيسية، وتغيّر المناخ والحد من مخاطر الكوارث لحماية البيئة، وإعادة الاستخدام والتدوير، وتشجع البستنة الخضراء وتقلل استهلاك الكهرباء

وإذا ما أردنا فهم ما يشير إليه هذا المجال علينا أنْ نجيب عن الأسئلة الآتية:

1. كيف يستمتع الطلبة أثناء وجودهم في المدرسة؟
2. كيف يشارك الطلبة بفاعلية في المدرسة؟
3. كيف تكون المدرسة مكانًا جيدًا وآمنًا للتعلم؟

المجال الثالث: المدرسة والمجتمع

يُعد أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام مشاركين أساسيين في تعليم الطلبة، وقد أسندوا مهمة تعليم أبنائهم إلى المدرسة، إلاّ أنّهم يهتمون بمخرجات التعليم؛ لأنّهم معنيون بها، فالمدرسة وأولياء الأمور، والمجتمع أساس تطوير معارف الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم لتحقيق اقتصاد المعرفة، وبناء مستقبل مجتمعاتهم.

المجال الرابع: القيادة والإدارة

تتطلب القيادة جمع عناصر العملية التعليمية معًا، بينما تتضمن الإدارة الاستخدام الحكيم والمناسب للمصادر المتاحة. ويركز هذا المجال على استناد خطة تطوير المدرسة إلى أسس سليمة وجيدة (وصادقة) في عملية المراجعة الذاتية. ويتبنى كادر المدرسة الخطة التطويرية التي حددت الأولويات المناسبة للعمل، وتطبيق هذه

الأولويات. والاحتفاظ بأدلة على تحسن نتائج عملية التطوير المستمرة، ويؤكد أنّ المدرسة مجتمع تعلم يعمل بفاعلية وتوفر فرصاً للتطوير المهني لجميع العاملين، وتوفر لهم فرص القيادة التشاركية، واستثمار الموارد البشرية والمالية والمصادر المادية، وتعمل على تأسيس شراكات بناءة مع كادر مديرية التربية والتعليم في الميدان، بما في ذلك المستشارين التربويين (المشرفون التربويون) والأعضاء الآخرين في شبكة المدارس التابعة لها.

الأدوار والمسؤوليات في برنامج تطوير المدرسة

تعد المدرسة الوحدة الأساسية للتغيير في برنامج تطوير المدرسة؛ والتطوير المستمر لا يتحقق إلاّ في بيئة داعمة ذات توقعات عالية على المستويات كافة. وحُددت أدوار العاملين في وزارة التربية والتعليم والمديريات والمدارس ومسؤولياتهم بناءً على العمليات التنفيذية للبرنامج.

دور المدرسة ويتمثل في:

- توعية المعنين ببرنامج تطوير المدرسة.
- مراجعة الخطة السابقة وإجراء المراجعة الذاتية للمدرسة، ودراسة توصيات تقرير المساءلة إنْ وُجِدَ.
- مناقشة توصيات المراجعة الذاتية وتحليلها ضمن مجتمع المدرسة لتحديد الأولويات التطويرية للمدرسة.
- إعداد المدرسة الخطة التطويرية بصورتها النهائية ومراجعتها مع مجتمع المدرسة.
- مناقشة فرق تنسيق المجالات أولويات الخطة التطويرية التي اعتمدها فريق التطوير، ثم تصوغ نتائج قصيرة المدى للخطة لإجرائية بحسب مجالات الخطة التطويرية.
- تقديم تقرير سنوي إلى مديرية التربية عن التقدم الحاصل في تنفيذ خطة المدرسة.
- مشاركةالطلبة في مراحل تطبيق البرنامج على النحو الآتي:
  1. مشاركة رئيس برلمان الطلبة ونائبه في فريق تطوير المدرسة.
  2. المشاركة في عملية المراجعة الذاتية.
  3. المشاركة في بناء الخطة التطويرية ومناقشتها حيثما أمكن ذلك.
  4. المشاركة في تنفيذ إجراءات الخطة التطويرية.
- المشاركة في المجلس التربوي والمجالس المدرسية الأخرى.

يبدأ تنفيذ برنامج تطوير المدرسة بالتعاون والتنسيق بين المدرسة ومستشار تطوير المدرسة (المشرف التربوي) الذي يكلفه قسم الإشراف في المديرية لمتابعة البرنامج في المدرسة، ولمتابعة إعداد خطة تطويرية واقعية تلبي احتياجاتها، وذلك بتقديم الدعم الفني لتنفيذ الخطة، وتقديم المساعدة الفنية لها في جميع مراحل تنفيذ البرنامج.

يقود مدير المدرسة البرنامج بدعم فريق مختار من المعلمين القياديين ومساعدتهم، ويشارك المعلمون جميعهم في مراحل البرنامج المختلفة، وتكون مهمة الجميع بما في ذلك المجتمع المحلي حشد كل الطاقات لتنفيذ الخطة التطويرية، ورسم خارطة المصادر المحيطة بالمدرسة.

دور مجتمع المدرسة:

يتكون مجتمع المدرسة من أولياء الأمور وأفراد المجتمع الذين يرغبون في مساعدة المدرسة لتصل إلى أفضل مستوى ممكن، ومن المتوقع أن يشارك مجلس أولياء الأمور والمعلمين في عملية المراجعة الذاتية، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة، وتستطيع المدرسة الحصول على تغذية راجعة عن أدائها من أولياء الأمور بالمراجعة الذاتية ويجب على مجالس أولياء الأمور والمعلمين المشاركة في بناء الخطط التطويرية للمدارس. ومساعدة المدرسة لتصبح أفضل مكانًا لتعلم طلبتها، ويشارك أحد أولياء الأمور من مجلس أولياء الأمور والمعلمين في عضوية فريق تطوير المدرسة.

مفهوم المراجعة الذاتية

تبدأ عملية تطوير المدرسة بالمراجعة الذاتية، التي تُعنى بجمع البيانات وتنظيمها للوقوف على الواقع الفعلي للمدرسة. فالمراجعة الذاتية عملية ذات معنى؛ تهدف إلى تحسين الأداء في ضوء البيانات التي جُمِعَتْ.

ما الذي يعنيه جمع هذه البيانات المستخلصة من أدوات القياس؟ وما أنماطها؟ تستخدم المراجعة الذاتية لتحديد نقاط القوة ونقاط التحسين. وبالحكم على التقييم تستطيع المدرسة تحديد ما حاجاتها لتحسين أدائها. وقد تستعين بالعوامل التي أثبتت أنّ لها تأثيراً إيجابياً في تحقيق النتاجات التعليمية المتوقعة، أما مجالات التحسن والنتاجات التي ترغب المدرسة في تحقيقها فإنَّ عليها الاستجابة لأسبابها بوساطة أنشطة التنمية المهنية الواردة في الخطة التطويرية.

والهدف من المراجعة الذاتية هو مراقبة جودة أداء المدرسة داخلياً، والذي تظهره النتائج التي يحققها الطلبة، وتحديد الحاجات التطويرية في برنامج تطوير المدرسة. فعملية المراجعة الذاتية تأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل مدرسة، بما في ذلك حجمها، ومستواها، وبيئتها، وطلبتها، والعاملون فيها.

الحاجة للمراجعة الذاتية

تسمح المراجعة الذاتية للمدرسة بتحديد مجالات التعليم وجوانبه الأكثر أهمية لتقرر كيفية متابعة هذه المجالات وتقويمها. وينصح بأنْ تختار كل مدرسة مؤشرين أو أكثر لتحليلها، وبناء خطة تطويرية بناءً على البيانات التي جُمِعَتْ.

ومن المهم كذلك أنْ يشارك جميع المعنيين في عملية المراجعة الذاتية، من كادر المدرسة والطلبة وأولياء أمورهم، للحصول على مجموعة متنوعة من وجهات النظر التي تؤدي إلى تحليل شامل للبيانات.

إنّ العامل المهم للتفكير الفعال هو توفر المناخ المناسب الذي يساعد على إجراء المراجعة الذاتية. ويمثل مدير المدرسة على وجه الخصوص عاملاً مهماً لإنجاح المراجعة الذاتية لممارسات المدرسة التعليمية. فإذا كانت قيادة المدرسة ومعلموها يدعمون ويشجعون المراجعة الذاتية، وإذا تمت مساعدة المعلمين ومجتمع المدرسة في عملية التقييم فإنَّهم سينفذون عملية المراجعة الذاتية دورياً، وسيكون لنتائجها تأثيرات إيجابية في المدرسة بشكل عام، فتسهم المراجعة الذاتية في التطوير المهني للمعلمين، وتحقيق نتائج تعليمية عالية الجودة. وتساعد المعلمين على فهم طلبتهم وواقع مدارسهم، وأنفسهم؛ فهم مربون ومرشدون، وتشجعهم على تحسين ممارساتهم التعليمية وتطويرها مهنياً، بالإضافة إلى فائدتها في تعلم العاملين كيف تصبح عملية التعلم والتعليم أفضل مما هي عليه؟

المراجعة الذاتية لا تهدف إلى ترتيب بيئات المدارس في مستويات، ولا تصنيف مديري المدارس والمعلمين والطلبة، وأولياء الأمور وفقاً لنجاحاتهم، بل هدفها تشجيعهم وغيرهم من المختصين في المدرسة والمديرية على التعاون والتفكير ملياً في الجوانب الجيدة في مدارسهم والجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتحسين، وأنَّ المراجعة الذاتية ليست غاية في ذاتها، وإنّما هي الخطوة الأساسية الأولى نحو تطوير المدرسة.

تنفيذ المراجعة الذاتية للمدرسة

عند البدء بعملية تطوير المدرسة يدعو مديرها مستشار تطوير المدرسة (مشرف المدرسة) للمشاركة في توعية كادرها بالبرنامج، وبعد انتهاء هذا النشاط التدريبي يختار مدير المدرسة أربعة معلمين ليمثلوا فريق تطوير المدرسة الذي سيتابع عملية التطوير في المدرسة، فتُحدَّد الأسماء والمهام، وإعداد أجندة عمل لعملية بناء خطة تطوير المدرسة، ومدة إنجازها (انظر خطة العمل لإعداد الخطة التطويرية (1)). وفي أثناء هذه العملية يجب مشاركة جميع أفراد مجتمع المدرسة، وينبغي أن تحدد أوقات التنفيذ بوضوح في أجندة تنفيذ البرنامج. وبشكل عام تقع عمليات التنفيذ في الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: الإعداد والتحضير

أولًا: تشكيل فريق تطوير المدرسة: يقود مدير المدرسة عملية التطوير الذاتي للمدرسة وبدعم من مشرف تطوير المدرسة والذي يمثل المنسق للمجلس التربوي للشبكة (المسمى سابقًا المشرف الإداري للمدرسة).

- يختار مدير المدرسة أربعة منسقين للمجالات الأربعة الرئيسة في الخطة التطويرية بناء على الرغبة والخبرة والحماس للعمل في المجالات:
  - المجال الأول: التعلم والتعليم
  - المجال الثاني: بيئة الطلبة والمناخ والسياق الثقافي للمدرسة
  - المجال الثالث: المدرسة والمجتمع
  - المجال الرابع: القيادة والإدارة
- يقود منسقو المجالات الأربعة عملية توزيع غالبية العاملين على المجالات الأربعة للعمل معهم كل حسب الحاجة، والأعمال التي سيقمون بها؛ لبناء فريق تطوير المدرسة.
- أعضاء فريق التطوير هم:
  - مدير المدرسة وهو رئيس فريق تطوير المدرسة
  - مساعدو مدير المدرسة
  - رؤساء المجالات الأربعة من المعلمين الذين اختِيرُوا لهذه الغاية.
  - رئيس برلمان الطلبة ونائبه
  - أحد أولياء الأمور من الهيئة الإدارية لمجلس أولياء الأمور والمعلمين في المدرسة.
  - مشرف تطوير المدرسة ملاحظ ومقدم للدعم الفني، ولا يحق له المشاركة في صناعة القرارات ولا اتخاذها.

ثانيًا: توعية مجتمع المدرسة ببرنامج تطوير المدرسة:

- ينفذ مدير المدرسة ومشرف تطوير المدرسة حملة توعوية داخل مجتمع المدرسة، ويناقشون تجربة المدرسة في الخطة التطويرية السابقة، ويراجعون الخطة التطويرية الموجودة في المدرسة، مع تسليط الضوء على المبادرات التطويرية في المدرسة ويركزون على:

- توضيح المصطلحات والمفاهيم الواردة في المؤشرات مثل: تفريد التعليم، الممارسات الدامجة....
- التوعية بالمؤشرات والتوصيفات لضمان وعي جميع العاملين في المدرسة بكل المؤشرات وتوصيفاتها.

• تكون التوعية بعدة طرائق منها: الاجتماعات، وتقديم العروض التقديمية، البوسترات أو المواد الإعلامية، ...وغيرها، وتهدف التوعية إلى توضيح الغرض والفوائد من عملية تطوير المدرسة، وإجراءات تنفيذ البرنامج، ولابد من التأكيد على أهمية مشاركة جميع المعنيين وتوضيح أدوارهم في تحسين البيئة المدرسية وتطويرها، ومعالجة المخاوف لدى بعضهم من ضيق الوقت، وزيادة الأعباء الإدارية، وتسليط الضوء على النتائج الأساسية لتحسين جودة التعليم المقدم للطلبة، بالإضافة إلى تعزيز النمو المهني، وتحسين خبرة المجتمع المدرسي، ويمكن توظيف الطرائق الآتية:

- يقرأ كل فريق مجال المؤشرات والتوصيفات لمجالهم ويستخرج المفاهيم والمفردات التي تحتاج إلى توضيح في مجالهم
- يجتمع المعلمون وكادر المدرسة ويشرح كل منسق مجال المفاهيم والمصطلحات التي وجدوها أو حددوها في مجالهم ويوضحها ويناقشها.

المرحلة الثانية: إجراء المراجعة الذاتية للمدرسة:

هي مرحلة أساسية تسعى المدرسة من خلالها إلى التعرف إلى واقع المدرسة الحالي، وتحديد الإيجابيات والسلبيات أو الفجوات؛ وذلك بالرجوع الى مؤشرات المدرسة الفاعلة فهو إطار مرجعي لهذه العملية. وسيجمع فريق تطوير المدرسة الآراء والأفكار والمقترحات من المجتمع المدرسي الممثل بالمعلمين والقادة والطلبة وأولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي، عن ما تقوم به المدرسة بشكل جيد، وما يحتاج إلى تحسين وتطوير.

تمثل الإدارة بالنتائج منهجية قيادية إدارية لضمان سير تنفيذ العمليات نحو تحقيق مجموعة من النتائج، وتحدد للعاملين عملياتهم ومنتجاتهم وخدماتهم التي تُسهم في تحقيق النتائج (المخرجات والنتائج والأهداف في كل المستويات أو الأثر الأكبر) واستخدام المعلومات والأدلة والشواهد عن النتائج الفعلية للاستنارة بها في اتخاذ القرار في تصميم الموارد والبرامج والنشاطات وتحديدها وإعداد التقارير وبيان الأدلة والشواهد للمساءلة، وبذلك فهي منهج إداري يركز على النتائج التطويرية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة وإعداد التقارير والتعلم من التغذية الراجعة، وتسعى الى تحسين فاعلية الإدارة بالمشاركة الفاعلة للأطراف المعنية في المراحل كافة: تحديد النتائج المتوقعة وتحليل المخاطر وعملية المتابعة وإعداد تقارير الأداء، وكذلك في دمج الدروس المستفادة في عملية اتخاذ القرار ورسم السياسات.

عناصر الإدارة بالنتائج:

وتتشكل الإدارة بالنتائج من عدد من العناصر هي:

1. مشاركة جميع الأطراف المعنية من عاملين مثل: القياديات التربوية والمعلمين والمستفيدين مثل: الطلبة وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية.
2. تحليل المخاطر التي قد تواجه عمليات التطبيق أو التي تنتج عن عمليات التطبيق واقتراح حلول لمواجهتها.وهناك نوعان من المخاطر:

أ. مخاطر داخلية

- عدد كبير من الأطراف المعنية
- درجة اهتمام الأطراف المعنية
- تكنولوجيات معقدة
- عدم كفاية الوقت
- البيئة السياسية أظنها في المخاطر الخارجية
- طرائق وأساليب جديدة

ب. مخاطر خارجية

- البيئة الثقافية
- البيئة الاجتماعية
- البيئة الاقتصادية

ويمكن دراسة المخاطر باستخدام الخريطة الآتية:

التأثير	أ. تُحدد درجة الخطر على الخريطة، من حيث احتمالية الحدوث ودرجة مردودها السلبي على تحقيق النتائج. **ب.** تكتب استراتيجية التعامل مع المخاطر وكيفية التعامل معها		
قوي			
متوسط			
ضعيف			
	ضعيف	متوسط	قوي
	احتمالية الحدوث		

- يدل اللون الأحمر على درجة عالية من المخاطرة التي تحتاج إلى أنشطة للتعامل معها وتحييد تأثيرها.
- أما اللون الأصفر فيدل على درجة متوسطة وتحتاج إلى أنشطة للتعامل معها
- اللون الأخضر يدل على مخاطرة متدنية، ويجب وضع أنشطة احتياطية للتعامل في حال حدوثها

3. تحديد سلسلة النتائج التي تظهر في شكل: مخرجات، ونتائج قصيرة المدى، ونتائج متوسطة، ونتائج بعيدة المدى، والأثر.

النتاجات	التعريف	السؤال
النتيجة النهائية (بعيدة المدى)	تشير الى التغيير المستدام والأثر النهائي لأي برنامج أو مشروع أو سياسة أو مبادرة على مختلف جوانب حياة الفئة المستهدفة.	لماذا؟

ماذا؟

- النتائج المتوسطة: تصف التغيرات في سلوكيات أو ممارسات (أداء) الفئة المستهدفة، والمتوقع حدوثها نتيجة لتحقق النتائج المباشرة.
- النتائج المباشرة: تصف التغييرات المتوقع حدوثها في الوعي أو المهارة أو القدرة لدى الفئة المستهدفة عند تنفيذ الأنشطة المخطط لها.

المنتجات الأولية المترتبة عن اكتمال تنفيذ الأنشطة، مثل: ورشة لتدريب المعلمين عُقِدت أو مرضى تمت معاينتهم. (أنشطة منجزة)

كيف؟

أعمال داخلية تهدف لإنجاز مخرجات أو منتجات معينة باستخدام الموارد المتاحة، وتعد الأنشطة الحلقة الأساسية في السلسلة التي بواسطتها تتحقق النتائج، وتصف الأنشطة كيف نُفِّذَ العمل.

هي الموارد المطلوبة، مثل: الأموال، الوقت، الموظفين والعاملين، المعلومات، المواد والأجهزة، اللازمة لإنتاج المخرجات المطلوبة للأنشطة التنموية

4. صياغة مؤشرات أداء نوعية أو كمية التي تعد إِشارات على الطريق تساعد العاملين والمنفذين في الوصول إلى تحقيق النتائج.
5. جمع البيانات بشكل دوري عن الأداء الذي يتم باستخدام أدوات كمية مثل: الاستبانات أو نوعية مثل: مجموعات التركيز، وذلك قياس مؤشرات الأداء.
6. وكتابة التقارير وبينات التغذية الراجعة والتوصيات التي تضمن تصحيح المسار

تحتاج النشرة توثيقًا

سلسلة النتائج

سلسلة النتائج :هي التسلسل السببي للتدخلات التطويرية التي تشترط التسلسل لتحقيق النتائج المرغوبة بدءاً من النشاطات إلى المخرجات والتتويج بالنتائج، وتلك التي تؤثر في نتائج المجتمع والهدف/ الآثار أو الأثر العام.

الأثر: يتضمن الأثر تغييرات في حياة الناس. ويمكن أنْ يشمل ذلك التغييرات في المعرفة والمهارة والسلوك والصحة أو ظروف الحياة للأطفال والكبار والأسر أو المجتمعات. سواء كانت تلك التغييرات إيجابية أو سلبية ذات آثار طويلة الأجل على مجموعات سكانية قابلة للتحديد أنتجها التدخل التنموي مباشرة أو بصورة غير مباشرة وبصورة مقصودة أو غير مقصودة. ويمكن أنْ تكون هذه الآثار اقتصادية أو اجتماعية – ثقافية أو مؤسسية أو بيئية أو تكنولوجية أو من أنواع أخرى. ينبغي أن يكون للآثار الإيجابية بعض العلاقة بأهداف التنمية الألفية وهي الأهداف التنموية المتفق عليها دولياً والأهداف التنموية الوطنية (وكذلك حقوق الإنسان كما نصها الدستور) والالتزامات الوطنية بالاتفاقيات والمعاهدات الدولية.

النتيجة بعيدة المدى: النتيجة النهائية المحددة المرغوبة أو المُتوقع حدوثها كنتيجة وعلى الأقل جزئياً من تدخل أو نشاط. إنها الهدف في الترتيب الأسمى والذي يضمن بناء القدرة الوطنية التي تُقصد بها مساهمة التدخل التنموي، ويمثلها في هذا البرنامج نصل المؤشر الذي اختِير.

النتيجة المتوسطة: تمثل النتائج التغييرات في القدرات الوطنية والسلوكية لظروف التنمية التي تحدث بين اكتمال المخرجات وتحقيق الأهداف، ويمثلها في هذا البرنامج التوصيف الذي اختِير وهو تابع للمؤشر السابق.

النتيجة قصيرة المدى أو المخرجات: وتبنى على المخرجات التي تمثل التغييرات في المهارات أو القدرات ومقدرات الأفراد، أو المؤسسات، أو توفر منتجات وخدمات جديدة تنتج عن اكتمال النشاطات ضمن التدخل التنموي ضمن سيطرة المنظمة تُحقق بالموارد المتوفرة وفي المدة الزمنية المحددة.

النشاط: الأفعال التي اتخذت أو العمل المُنجز الذي من خلاله تُجند المدخلات مثل: الأموال والمساعدات الفنية والأنواع الأخرى من الموارد من أجل إنتاج مخرجات محددة.

المدخلات: وهي الموارد المالية والبشرية والتكنولوجية والمعلومات المُستخدمة للتدخلات التنموية.

مؤشر الأداء: وحدة القياس التي تحدد ما الذي ينبغي قياسه بمقياس أو بُعد لكنه لا يشير إلى اتجاه أو تغيير. وتكون مؤشرات الأداء نوعية أو كمية تقيس المخرجات أو النتائج بنية قياس أداء برنامج أو استثمار.

قيمة الأساس: المعلومات التي جُمعت قبل بدء تطبيق الخطة والتي مقابلها تقاس التغيرات التي تحدث في المشروع أو البرنامج.

المستهدف: وهي قيمة معينة حُدّدت عند التخطيط والتي نسعى إلى تحقيقها أو الوصول إليها أثناء تنفيذ الخطة في تاريخ محدد في المستقبل. على سبيل المثال:

قيمة الأساس: لنسبة تسرب الطلبة في نهاية العام المنصرم 0.015 في الصفوف الثلاثة الأولى. وستكون قيمة المستهدف 0.010 في نهاية العام الدراسي القادم.

تحتاج النشرة توثيقًا

معايير (SMART) :

النتيجة يجب أنْ تحقق معايير (SMART) :

1. (S) محددة (ينبغي أنْ يحدد طبيعة التغيير، والفئات المستهدفة، المنطقة المستهدفة، إلخ)
2. (M) يمكن قياسها باستخدام المؤشرات.
3. (A) يمكن تحقيقها (واقعية).
4. (R) ذات علاقة (وهي إجابة عن الحاجة المحددة) .
5. (T) الالتزام بالوقت(يمكن تحقيقها ضمن إطار زمني للمشروع).

أمثلة واقعية من النتائج المتحققة في المدرسة:

- تحسن الظروف الصحية للطلبة في المدرسة.
- زيادة نسبة تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مبحث الرياضات.
- تحسن نسبة أداء المعلمين في تطبيق التقويم التكويني.
- زيادة نسبة عدد زيارات أولياء الأمور ذكورًا وإناثًا للمدرسة.
- انخفاض نسبة تسرب الطلبة.

مكونات جملة النتيجة			
اتجاه	**ماذا**	**من**	**أين/من**
زيادة	استخدام خدمات الإرشاد التربوي	من قبل المرشد التربوي ومربي الصفوف	لطلبة الصف العاشر
زيادة	التوعية بتوافر الرعاية الصحية الأساسية للفتيات عند سن النضوج	من قبل الأمهات والمعلمات	في محيط المدرسة

وهناك طريقة أخرى هي:

مكونات جملة النتيجة				
اتجاه	**ماذا**	**من**	**كيف**	**أين/من**
تعزيز	تقديم خدمات الإرشاد المهني	لطلبة الصف التاسع	خلال حصص الفراغ	في مدارس الشبكة

وعند صياغة النتائج لا بد من طرح الأسئلة الآتية للتأكد من جودة صياغة النتائج وهي:

- هل النتيجة مكتوبة بطريقة بسيطة؟
- هل تحتوي على فكرة واحدة فقط؟
- هل يتضمن بيان النتيجة صفة (مشتقة من فعل يدل على الاتجاه) ويخبرك:
  - ماذا؟
  - من؟
  - أين؟
- هل يمكن قياس النتيجة؟
- هل النتيجة واقعية وقابلة للتحقيق؟
- هل النتيجة ذات صلة؟
- هل أُعدَّ بيان النتائج بطريقة تشاركية؟

المؤشرات النوعية والكمية

المؤشر هو عبارة عن " مؤشر / دليل" يساعدك لقياس التقدم تجاه تحقيق النتائج.

هنالك نوعان من المؤشرات: مؤشرات كمية و مؤشرات نوعية.

تصورات أو أحكام نوعية	قياسات إحصائية كمية
التطابق مع	عدد
الحضور	التكرار
الجودة	النسبة
المدى	معدل
المستوى	نسبة التفاوت/الاختلاف مع

بعض الأمثلة على المؤشرات النوعية والمؤشرات الكمية:

المؤشرات النوعية	المؤشرات الكمية
1. مدى رضا المستفيدين. 2. نوعية الخدمة المقدمة. 3. 4. تصور الرجال لمشاركة النساء في اللجان المجتمعية. 5. 6. آراء المعلمين حول مدى استجابة برامج التنمية المهنية التي تستهدفهم لاحتياجاتهم 7. مدى رغبة الطلبة في المشاركة في النشاطات المدرسية 8. مستوى تطبيق استراتيجيات التدريس الفاعلة 9. درجة وعي المجتمع المحلي (ذكور/ناث) بأهمية المشاركة في العملية التعليمية	1. عدد النساء الموجودات في مراكز صنع القرار. 2. المقارنة بين نسبة العاملين (رجالًا ونساء) في القطاع العام. 3. نسبة الرجال والنساء في مواقع صنع القرار في الدوائر الحكومية. المؤشر الثاني والثالث متقاربان 4. معدل مشاركة أولياء الأمور في النشاطات المدرسية (أمهات/آباء) 5. نسبة الطلبة الذين حصلوا على مراكز متقدمة في المسابقات من مجموع طلبة المدرسة 6. عدد زيارات أولياء الأمور للمدرسة (أمهات/آباء) 7. عدد الصفوف الحديثة التي أُنشئت بمبادرات من المجتمع المحلي 8. متوسط عدد المعلمين لكل صف

10. درجة رضا أعضاء المجلس التربوي لشبكة المدارس عن التدريب على الشراكة المجتمعية	9. متوسط مرات **تكرار** الغياب الأسبوعي لطلبة المدرسة 10. **عدد** المعلمات اللواتي يستخدمن الإطار العام للمناهج عند التخطيط

شروط اختيار مؤشرات الأداء:

1. الصدق والصحة: هل تسمح المؤشرات لك بأنْ تكون دقيقًا في قياس النتائج (الكمية، النوعية، الوقت المطلوب)
   a. هل المؤشر يقيس مدى التقدم في تحقيق النتيجة؟
   b. هل توجد أشياء أخرى (بخلاف النتيجة) تؤثر في المؤشر؟
2. الثبات: هل تقيس المؤشرات الاتجاهات على مر الزمن (على سبيل المثال: من الممكن أنْ يتغير معدل غياب الطلبة في المدارس الأساسية بناء على وقت السنة، مثلًا حسب وقت النشاطات الزراعية)؟ لكي تكون موثوقة، يجب أنْ تجمع المعلومات دائمًا في المدة الزمنية نفسها. هل يوجد تأثير للوقت في دقة القياس؟
3. التمثيل: هل تعطي المؤشرات معلومات مفصلة عن الجنس، أعمار المجموعة ... الخ)؟
   a. هل البيانات والمعلومات المرتبطة بالمؤشر متوفرة وتصلح/تكفي كأساس لاتخاذ القرارات التصحيحية؟
4. السهولة: هل المعلومات متوفرة وهل هي مجدية بحيث تُجمع وتُحلل ؟
   a. هل نستطيع دفع تكلفة جمع البيانات؟
   b. هل تساوي التكلفة قيمة البيانات والمعلومات؟
   c. هل يمكن تقليل التكلفة (باستخدام مؤشرات أخرى)؟
5. المقدرة: هل لدينا القدرة على جمع هذه البيانات وتحليلها ؟
   a. هل يمكن تطبيق طرائق جمع البيانات؟
   b. هل يمكن الحصول على مصادر المعلومات؟

هل يمكن استخدام الموارد البشرية المحلية؟ تحتاج النشرة توثيقًا

التعرف إلى المتابعة والتقييم

المقدمة:

تعّد عملية كتابة التقارير من أهم العمليات الإدارية على جميع المستويات، فهي وسيلة مهمة من وسائل الاتصال التي توفر الوقت والجهد والكلفة، وتساعد القادة والإداريين على اتخاذ قرارات مناسبة، وتقديم تغذية راجعة لتحقيق النتاجات المخطط لها.

تقارير الأداء

هي التقارير التي تكون مرتبطة بخطة موضوعة، أو ببرنامج، أو مشروع جارٍ تنفيذه، وعادة ما تتضمن عملية مقارنة بين ما هو واقع فعلاً، وما كان يجب أن يتم وفقاً للخطة أو البرنامج الموضوع، وتوضيح الانحرافات، وتقديم تحليل لها، وبيان مسبباتها. ومن أمثلتها تقارير متابعة تنفيذ المشروعات التطويرية؛ وقد يترتب على مثل هذه التقارير اتخاذ قرارات تصحيحية أو تعديل في الخطط الموضوعة أو إعادة توزيع للموارد المتاحة.

ما سمات التقارير الجيدة؟

تحتوي على المعلومات اللازمة لفهم الموضوع.

منظَّمة ومقسّمة إلى أقسام بحيث يسهل الوصول إلى أيّ معلومة.

لا تحتوي على تفاصيل لا علاقة لها بالموضوع أو معلومات لا تُهم القارئ.

مُوَضَّح بها تاريخ إعداد التقرير، والجهة التي أعدته.

تستخدم الوسائل التوضيحية المناسبة، والمقبولة في المؤسسة.

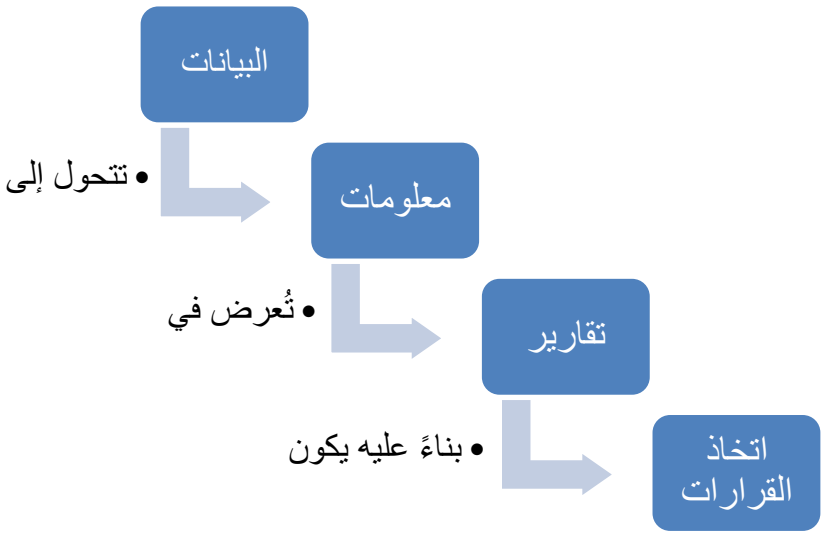
مكتوبة بأسلوب واضح، وبلُغَةٍ سليمة، ومفهومة.

مكتوبة بأمانة.

التقارير وعلاقتها بالبيانات:

تعد التقارير من أهم صـــور عرض البيانات بعد تحويلها إلى معلومات، فكلما أردنا تقريراً كافياً، صالحاً ومفيداً فنياً وشكلياً وموضوعياً اقتضى الأمر جمع أكبر قدر من البيانات بطريقة صحيحة ثم عرضها في شكل مناسب.

ويظهر الشكل الآتي علاقة البيانات بكل من التقارير واتخاذ القرارات:



مراحل إعداد التقارير وكتابته:

1. الإعداد.

التنظيم و البناء الهيكلي.

الكتابة.

المراجعة.

الطباعة، والإخراج العام للتقرير.

تحتاج النشرة توثيقًا

أهمية وفوائد التقارير

إنّ كتابة التقارير ليست من الأمور السهلة أو البسيطة، ولكنّها في الواقع عملية لها أصول علمية يجب أنْ تراعي، وتتطلب مهارات لدى كاتب التقرير تساعد على زيادة فعالية التقرير، مثل: القدرة على التفكير المنطقي، والاستنتاج، والربط بين الأمور، والتفسير، وتبسيط الأفكار، والتعبير، والصياغة واختيار الألفاظ، والتعبيرات المناسبة، ومراعاة المبادئ العلمية لكتابتها. وأثناء الممارسة تُكتسب المهارات الفردية اللازمة لذلك حتى تتحقق لها الفعالية والتأثير المطلوبين.

كتابة التقارير

تعد عملية كتابة التقارير من أهم العمليات الإدارية على جميع المستويات، فهي وسيلة مهمة من وسائل الاتصال التي توفر الوقت والجهد والكلفة، وتساعد القادة والإداريين على اتخاذ قرارات مناسبة، وتقديم تغذية راجعة لتحقيق النتاجات المخطط لها.

أهمية وفوائد التقارير

1. مساعدة الإدارة على أداء مهامها الأساسية على الوجه الأكمل وهي:
   - التخطيط.
   - التوجيه والإشراف.
   - المتابعة والتقييم.
2. إعطاء المعلومات اللازمة التي تساعد على تدارك الأخطاء والمشاكل ومحاولة حلها.
3. وسيلة اتصال فعالة بالجهات المعنية من حكوميين وأفراد المجتمع والجهات المانحة وغيرها.
4. وسيلة للتوثيق والتسجيل عن النشاطات والإنجازات والمشكلات وأساليب معالجتها.
5. وسيلة لتبادل المعلومات بين المستويات والأقسام الإدارية المختلفة.
6. تفسير موقف أو ظاهرة معينة.
7. عرض أفكار أو مقترحات جديدة.
8. توفير الحقائق والبيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.
9. تركز الأنظار على النتائج المحددة حسب الخطة.
10. تضمن استمرارية التركيز على العلاقة المنطقية بين الإجراءات والأنشطة والنتائج.
11. تشكل الأساس لتطوير أو تعديل الخطة الإجرائية أو التطويرية.

12. تنبه إلى احتمال وجود صعوبات أو مشكلات حتى تتخذ القرارات المناسبة لإعادة النظر بالنتائج المخططة أو تخصيص الموارد.
13. تساعد الأطراف المعنية على التواصل بمنهج أكثر تنسيقًا وتنظيماً.
14. يساعد التقرير الإدارة في التعرف إلى كيفية سير العمل.
15. يعد بمنزلة أداة مهمة من أدوات الرقابة ومتابعة الإنجاز الفعلي على مستوى القدرات المختلفة وهو بهذه الصورة إنما يساعد الإدارة على:
    - متابعة حجم الإنجازات وتقييمها.
    - التعرف إلى نواحي القصور ونواحي الضعف.
    - يساعد الإدارة على التخطيط الدقيق والموضوعي.
    - يساعد على ربط أعمال المؤسسة بالجهات الخارجية التي تتعامل معها.
    - يساعد على ربط الاعمال والأنشطة داخل المؤسسة أو داخل فروع المؤسسة.

ما يجب أنْ تُظهره التقارير

النتائج الفعلية المتحققة في مقابل النتائج المخطط لها، ووصف الأنشطة التي نُفِّذت في المدة التي يغطيها التقرير..... وذلك بالاستناد إلى مؤشرات قياس الأداء المعتمدة في الخطة.

المهارة في كتابة التقارير

قد يعتقد بعضهم أنَّ كتابة التقارير من الأمور السهلة أو البسيطة، إلّا أنّها في الواقع عملية لها أصول علمية يجب أنْ تراعى، وتتطلب مهارات لدى كاتب التقرير تساعد على زيادة فعالية التقرير، مثل القدرة على:

1. التفكير المنطقي.
2. الاستنتاج والربط بين الأمور.
3. التفسير وتبسيط الأفكار.
4. التعبير والصياغة واختيار الألفاظ والتعبيرات المناسبة.

ومن هنا تظهر أهمية الإعداد السليم للتقارير، ومراعاة المبادئ العلمية لكتابتها، واكتساب المهارات الفردية اللازمة لذلك حتى تتحقق لها الفعالية والتأثير المطلوبين.

تقرير الأداء السنوي (أو الفصلي)

اسم المدرسة:..... السنة الدراسية:.....

النتيجة 1:		
المؤشرات النوعية والكمية		**تحليل الملاحظات**
1. **المؤشر الكمي:**	**قيمة الأساس:** ..... **المتحقق:** ..... **المستهدف:**	**نقاط القوة:** .... **نقاط الضعف:** ....
2. **المؤشر النوعي:**	**قيمة الأساس:** ..... **المتحقق:** ..... **المستهدف:**	.... **التوصيات:** ....

الملحق رقم (1)
أدوات المراجعة الذاتية

استبيان آراء أولياء الأمور ومقدمي الرعاية لمراجعة أداء المدرسة

السيد ولي أمر ومقدم الرعاية المحترم

تعمل مدرسة: .... على تحسين جودة تعلم أبنائنا الطلبة تعليمهم. لذا نحتاج مساعدتك في المشاركة في هذا الاستطلاع، فرأيك سيساهم في فهم شامل لنقاط القوة ومجالات التطوير داخل مجتمع مدرستنا، وكيف يمكن تلبية احتياجات طلبتنا بشكل أفضل؟

لذا نرجو ما يأتي:

أ. ستكون إجاباتك على الاستبيان سرية ولن تستخدم إلا لأغراض تحسين المدرسة والتخطيط لها.
ب. من فضلك خذ بضع الوقت للتفكير في تجاربك ووجهة نظرك عند كل سؤال.
ج. حدد الإجابة أو الإجابات –لكل سؤال–التي تتوافق بشكل أفضل مع شعورك وملاحظتك.
د. لا تتردد في اختيار أكثر من خيار واحد إذا اقتضى الأمر.

جنس ولي الأمر أو مقدم الرعاية:

O الأم
O الأب
O مقدم رعاية (غير الأب والأم)

عدد أبنائك الملتحقين بهذه المدرسة_____

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق	موافق بشدة	لا أعرف
1. بشكل عام أبنائي سعداء بالذهاب كل يوم إلى هذه المدرسة					
2. مبنى المدرسة آمن ونظيف ويتم صيانته جيداً					
3. حمامات المدرسة ومرافقها آمنة ونظيفة وذات خصوصية					
4. المدرسة توفر مواد تعليمية وتعلمية كافية، بما في ذلك الكتب المدرسية وأجهزة الكمبيوتر					
5. المدرسة تشجع جواً من الحرية الأكاديمية، مما يسمح لأبنائي بالتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم في الصف					
6. أرى تأثيراً إيجابياً من المعلمين على قيم أبنائي وممارساتهم وسلوكهم داخل المدرسة وخارجها					
7. أنا راضٍ عن جهود المدرسة في معالجة وسد الفجوات التعليمية لدى أبنائي					

8. توفر المدرسة الدعم المناسب لاحتياجات التعلم الخاصة بأبنائي					
9. ممارسات التقييم (مثل: الاختبارات والواجبات) عادلة وشفافة وتعمل بشكل جيد للتحقق من مدى جودة تعلم أبنائي					
10. تساعدني المدرسة في معرفة كيفية دعم تعلم أبنائي في المنزل					
11. أنا راضٍ عن الطريقة التي تستخدمها المدرسة لحماية أبنائي وحل مشاكل مثل: التنمر والتخريب والعنف.					
12. المدرسة تحترم رأيي وتشركني في حل مشكلات أبنائي النفسية والاجتماعية وتعزيز نموهم الاجتماعي والعاطفي					
13. تقدم المدرسة أنشطة قيادية كافية للطلبة، مثل: برلمان الطلبة، والإذاعة المدرسية، والمشاركة في صنع القرار.					
14. تقدم المدرسة أنشطة إثرائية كافية للطلبة؟ (مثل: الأندية والمسابقات الرياضة والمعارض الفنية)					
15. تتعاون المدرسة بفاعلية مع المجتمع المحلي، وتسهل مساهمتهم الإيجابية، وشراكتهم لدعم خطة تحسين المدرسة					
16. توفر المدرسة فرصًا كافية للمجتمع للوصول إلى المدرسة أو استخدام مرافقها: للأغراض الترفيهية أو التعليمية للبالغين.					
17. أنا على علم بالخطة التطويرية للمدرسة، ولدي فرص للمساهمة في تحسينها وتنفيذها					

18. يرجى مشاركة أيّ اقتراحات لديك للتحسين

.....

.....

إنَّ رأيك محل تقديرنا الكبير وستساهم في جهودنا المستمرة لتوفير أفضل تعليم ودعم لأبنائك.

أشكركم على مشاركتكم.

استبيان التغذية الراجعة لكادر المدرسة عن قيادة المدرسة وإدارتها

تعد عملية التقييم الذاتي للمدرسة جزءاً لا يتجزأ من الإدارة والتحسين المستمر لمدرستنا؛ لأنَّها تمثل النهج العملي لفهم نقاط القوة والضعف لمؤسستنا التعليمية لوضع خطة للتحسين المستمر. إنَّنا نقدر رؤيتك وتجربتك في هذه المدرسة، فملاحظاتك تؤدي دوراً محورياً في تشكيل بيئتنا التعليمية، فإننا نرجو التكرم بتعبئة هذا الاستبيان الذي يمثل المجالات: البيئة المدرسية والثقافة والمناخ والسياق؛ والمدرسة والمجتمع، القيادة والإدارة.

إنَّنا نقدر كثيراً تقييمك الصادق لهذه الجوانب من وجهة نظرك:

الفقرة	لا أوافق بشد	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	لا أعرف
1. توفر المدر سة للموظفين فر صًا للتطوير المهني ذات جودة عالية					
2. الدعم الذي تقدمه مديرية التربية والمشرفون ومستشارو تطوير المدرسة مفيد بشكل مباشر لتطوير المدرسة					
3. يحافظ المجتمع المدرســـي على توقعات عالية للجميع. ويشجع الموظفين والطلبة على تحقيق التميز الأكاديمي وتقديم مساهمات إيجابية للمدرسة والمجتمع					
4. المدرســـة تعزز وتشـــكل ثقافة تقدر التنوع الشـــامل والاحترام والتعاطف					
5. المدرسة تعمل على تعزيز فرص القيادة للموظفين، بما يســـمح لهم تطوير مهارات القيادة، والمشـــاركة في عمليات صنع القرار، والمساهمة في المدرسة والمجتمع الأوسع					
6. المدرسة توفر أنشطة إثرائية ذات صلة، وممتعة للطلبة					
7. بشكل عام، طلابنا واثقون ومتفاعلون وإيجابيون بشأن التعلم					
8. البنية التحتية المادية للمدر سة ومرافقها ومواردها تتيح المـ شاركة لجميع للطلبة بحـ سب قدراتهم، بما في ذلك الأ شخاص ذوي الإعاقة أو تحديات في الحركة، وتلبي					

احتياجات البنين والبنات فيما يتعلق بالخصـــوصـــية والأمن.					
9. الـ صفوف الدرا سية تحتوي على الأثاث الأ سا سي والموارد اللازمة للتعلم، وتولي المدرســة أهمية كبيرة للصيانة والنظافة					
10. المدرسة تهتم بإجراءات السلامة لضمان رفاهية وأمن الطلاب والطالبات أثناء وجودهم في المدرســة وفي الطريق إليها					
11. لدى المدرسة خطة فعالة للصيانة المدرسة تتوافق مع سيا سة إدارة المرافق المدر سية وإجراءات التمويل الخاصة بوزارة التربية والتعليم.					
12. لدى المدرسة خطة محدثة للطوارئ يعرفها الموظفون والطلبة					
13. توفر المدرســة مجموعة من الخدمات الداعمة لتلبية احتياجات الطلبة الفردية مثل الخدمات الإرشــادية، وبرامج الصحة، ووسائل تسهيل الوصول، ومبادرات الدعم الأكاديمي					
14. لدى المدرســة إجراءات للتعامل مع قضــايا حماية الط فل م ثل: ســلوك الطا بة، والتنمر، والتمييز، والتخر يب، وغير ها من أشــ كال الســلوك غير الاجتماعي					
15. المدرســة تتواصــل بشــكل فعال مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية بشأن تقدم أبنائهم وسلوكهم					
16. المدر سة تتعاون مع المجتمع لح شد الموارد من أجل تنفيذ خطة تحسين المدرسة					

17. سبب شعوي بالمتعة والرفاه المهني في مدرستي هو: (اختر كل ما ينطبق)

- O الزملاء الداعمون
- O مشاركة الطلبة
- O بيئة العمل المشترك
- O الوصول إلى الموارد
- O فريق القيادة النشطة والداعمة

- O لا شيء مما ذكر
- O لا يوجد شيء في مدرستي أستمتع به على الإطلاق.

أداة المراجعة الذاتية لطلبة الصفوف من الأول الأساسي إلى الرابع الأساسي

يتابع فريق المجال الثاني: بيئة الطلبة والسياق الثقافي والمناخي جمع هذه البيانات، فيختار طالبين من كل شعبة من الصف الأول إلى الرابع، ويدير معلمان مناقشة مع الطلبة، الأول: يطرح الأسئلة، والثاني: يكتب الملاحظات ويوثقها. فيطرح المعلمون الأسئلة على الطلبة، ويوضحونها بطرح بعض الأسئلة الفرعية التي تتضمن إشارات وتلميحات لمساعدة المعلم على كيفية توضيح الأسئلة، ولا بد من التأكيد على الأمور الآتية:

- ضمان شعور الطلبة بالراحة والثقة في التعبير عن أفكارهم.
- تشجيع الطلبة على أخذ الوقت الكافي للتفكير وتقديم ردودهم.
- ذكرهم أنَّه لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة؛ لأنَّ كل ما يهم هو رأيهم الصادق.
- تسجيل الإجابات والردود وإزالة أي معلومات تعريفية بالطلبة للحفاظ على خصوصيتهم.
- تنظيم ردود الطلبة وتحليلها من أجل تحديد اتجاهات المدرسة المشتركة ورؤاها ومجالات تحسينها.
- تصنيف الملاحظات الواردة بناء على الفئات العمرية لتحديد الإجراءات المحتملة.

أسئلة النقاش هي:

1- ما شعورك وأنت تأتي الى المدرسة كل يوم؟
   - هل تحب الحضور الى المدرسة كل يوم؟
   - كيف تشعر وأنت في المدرسة؟
2- هل يمكنك أنْ تخبرنا عن نشاط أو لعبة ممتعة قمتَ بها في المدرسة؟
3- هل لديك مبحث أو نشاط مفضل في المدرسة؟ ولماذا؟
4- ما المبحث والنشاط الذي لا تحبه في المدرسة؟ ولماذا؟
5- هل هناك أي شيء يقلقك في المدرسة ويجعلك متوترا؟
   - هل تشعر بالأمان والراحة في الغرفة الصفية؟
   - هل تشعر بالأمان في ممرات المدرسة ومداخلها؟
   - هل تشعر بالأمان في دورات المياه؟
   - هل تعاني من التنمر والتمييز في مدرستك؟
   - هل يساعدك معلموك في حل مشكلاتك؟
6- هل تعتقد أنْ البناء المدرسي آمن؟
   - هل يشجعك معلمك على الحفاظ على الغرفة الصفية آمنة ونظيفة؟
   - هل يشجعك معلمك على حماية ممتلكات المدرسة؟

7- ما شعورك إذا تعلمت أشياء جديدة في المدرسة؟

- هل تحب تعلم أشياء جديدة في المدرسة؟
- هل تتحدث في المنزل عما تعلمته في المدرسة؟

8- هل لديك أصدقاء في المدرسة؟

- هل تقضي وقتًا ممتعًا في ساحة المدرسة؟
- هل تستمع أثناء حضورك ومغادرتك للمدرسة؟
- هل هناك أي شيء يقلقك بالنسبة لحضورك أو مغادرتك المدرسة؟

9- هل لديك أي اقتراحات أو أفكار لجعل مدرستك أفضل؟

استبيان الطلبة

في الصفوف من الخامس حتى الصف الثاني عشر

عزيزي الطالب: نسعى إلى معرفة تجربتك في المدرسة، فإجابتك الصحيحة تساعدنا على تحسين مدرستنا وجعلها أفضل لك ولأصدقائك الآخرين.

اقرأ الفقرات الآتية، ثم اختر الخيار المناسب لكل فقرة، والذي يحدد رأيك في الاستجابة للفقرة

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق	موافق بشدة
1. أحب الذهاب الى المدرسة				
2. أشعر بالراحة والأمان في الغرفة الصفية				
3. الغرف الصفية نظيفة ومبهجة ومناسبة للتعلم				
4. دورات المياه في مدر ستي نظيفة وآمنة وتت سم بالخصوصية ويتم صيانتها بشكل جيد				
5. يعاملني المعلمون باحترام				
6. أنشطتي التعليمية ودروسي مفيدة وسهلة الفهم				
7. يُعِد المعلمون دروساً باستخدام أجهزة الحاسوب والإنترنت لمساعدتي على التعلم				
8. يُعد المعلمون دروساً تمكنني من العمل مع طلاب آخرين في المدرسة لأتعلم شيئًا جديداً				
9. أشعر بالراحة عندما أطلب المساعدة من المعلمين في فهم دروسي ولا أتحرج من ذلك				
10. يـ شرح لي المعلمون آلية عملية التقييم وو ضع العلامات للمهام والواجبات المنزلية				
11. يقدم لي المعلمون التغذية الراجعة والملاحظات عن اختباراتي وواجباتي؛ لمساعدتي على التعلم				
12. في المناق شات الـ صفية يـ شجعني المعلمون على التعبير عن آرائي بحرية				
13. يساعدني المعلمون على التعلم بطرائق متعددة تجعلني أتحمل مسؤول تعلمي				
14. يشجعني المعلمون على ممارسة الأنشطة القيادية الطلابية				

15. يوجد شخص في المدرسة أستطيع التحدث إليه إذا كان لدي مشكلة شخصية على سبيل المثال معلم أتق به أو مرشد				
16. أوجه مشـــاكل في المدرســـة مثل التنمر، أو التمييز أو العنف أو التخريب في المدرسة				

17. أحياناً أجد مشاكل في طريق الذهاب الى المدرسة والعودة منها:

O مشاكل في المواصلات

O أتعرض للتنمر أحياناً في طريقي إلى المدرسة

O صعوبة الوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد

O اضطر لمغادرة المدرسة مبكرا

O لا يوجد مشاكل.

18. الأشياء التي استمتع بها أكثر في المدرسة هي:

-1

-2

-3

19. الأشياء التي أرغب في تحسينها هي

-1

-2

-3

أداة مؤشرات المجال الأول للمعلمين وتوصيفاته

المؤشرات	التوصيفات	توصيات المعلم وملاحظاته
1. بشكل عام يستعد المعلمون لدروسهم، ويستخدمون الموارد المتاحة بشكل جيدا، بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات–ويربطون محتوى المناهج بفاعلية بالعالم الحقيقي.	يستعد المعلمون لدروسهم استعداداً جيداً: o يُعد المعلمون خططًا تفصيلية للدروس تحدد أهداف التعلم والاستراتيجيات التعليمية وطرائق التقييم لكل صف. o يستخدم المعلمون الموارد المتاحة استخداماً جيداً – بما في ذلك توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعال، مثل: الألواح التفاعلية أو التطبيقات التعليمية، لتعزيز التدريس ومشاركة الطلبة. o يستخدم المعلمون مصادر الإنترنت والمواقع التعليمية والمكتبات الرقمية لإثراء موادهم التعليمية وتزويد الطلبة بفرص تعلم وتعليم إضافية. يربط المعلمون محتوى المناهج الدراسية بفاعلية في العالم الحقيقي:	

	o يدمج المعلمون أمثلة من الحياة الواقعية ودراسات الحالة والتطبيقات العملية في دروسهم لمساعدة الطلبة على فهم ارتباطات المبحث الدراسي وأهميته. o ينظم المعلمون رحلات ميدانية، ويستضيفون متحدثين في جلسات حوارية، وينظمون مشاريع لخدمة المجتمع المحلي وبما يربط التعلم في الغرفة الصفية بالعالم الحقيقي المحيط. وتُطوِّر المدرسة شراكات مع مؤسسات خارج المدرسة وتوظفها لتوفير تجارب تعلم واقعية. o ييسر المعلمون المناقشات والحوارات التي تشجع الطلبة على استكشاف الأحداث الجارية أو القضايا العالمية أو التحديات المحلية، مما يسمح لهم بتطبيق معارفهم ومهارات التفكير النقدي لديهم في مواقف حقيقية.	
2. يستخدم المعلمون مجموعة من استراتيجيات التدريس، والاستجابات الصفية التنظيمية المناسبة للاستجابة بشكل جيد لاحتياجات الطلبة الفردية	o تركز ثقافة المدرسة على مراعاة التنوع الثقافي واحتياجات وأنماط التعلم لدى الأولاد والبنات. o يُجري المعلمون تقييمات قبلية أو اختبارات تشخيصية لتحديد المعرفة والمهارات القبلية وفجوات التعلم لدى الطلبة، مما يؤدي إلى استهداف التعلم المطلوب.	

وتعلمهم القبلي، ويشارك الطلبة بفاعلية في التعلم.	o يوفر المعلمون تعليماً متمايزاً بتكييف مواد التدريس وخطواته، ومهام التعلم لتلبية احتياجات الطلبة وقدراتهم المتنوعة. o يقدم المعلمون دعماً فردياً، مثل: اللقاءات الفردية أو التدخلات الجماعية الصغيرة، لمساعدة الطلبة الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية أو أنشطة إثرائية. o يستخدم المعلمون أساليب تعليمية متنوعة مثل: المحاضرات والمناقشات والعمل الجماعي والأنشطة العملية لتلبية أنماط التعلم المختلفة والمفضلة للطلبة. o ينفذ المعلمون استراتيجيات التعلم التعاوني التي تعزز التعاون والتفكير النقدي والإبداع ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة. o يوظف المعلمون فرصاً للتعلم التجريبي، مثل: المحاكاة أو التجارب، أو لعب الأدوار، لتعزيز فهم الطلبة ومشاركتهم وإبداعهم. يشارك الطلبة بنشاطٍ في التعلم:	

	o يرفع الطلبة أيديهم بحماس لمشاركة أفكارهم وآرائهم أثناء المناقشات الصفية. ويبدون فضولهم ويسعون بنشاط للحصول على مزيد من التوضيحات والمعلومات بطرح الأسئلة ذات العلاقة بموضوع الدرس. o يستمع الطلبة بفاعلية إلى أقرانهم، ويجيبون عن أسئلتهم، ويبنون على أفكار بعضهم، ويعززون بيئة التعلم التعاوني. o ينخرط الطلبة في أنشطة المجموعات الصغيرة، ويشاركون وجهات نظرهم بنشاط، ويوظفون العصف الذهني للوصول إلى حلول، ويعملون معًا لإكمال المهام. o يطبق الطلبة معارفهم ومهارتهم وإبداعهم بفاعلية لحل المشكلات أو إكمال المهام الصعبة بشكل مستقل أو في مجموعات. o ينخرط الطلبة في التفكير النقدي بطرح أسئلة تحث على التفكير وتتحدى الافتراضات وتستكشف وجهات نظر مختلفة.	

	o يبادر الطلبة لاستكشاف ما وراء التعليمات المعطاة، أو إجراء بحث إضافي، أو اقتراح ملحقات للمواد التعليمية. أو اقتراح مواد إثرائية إضافية.	
3. يتعامل المعلمون مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بمختلف مستوياتهم الأكاديمية سواء ا الموهوبون أو بطيئو التعلم، أو الطلبة ذوو الإعاقات التعلمية، أو الحسية، أو الجسدية، أو العقلية. ويأخذ المعلمون في الاعتبار الاحتياجات النفسية الفردية للطلبة.	o توفر المدرسة مستلزمات التعليم المتمايز، مثل: إتاحة المدرسة للمعينات البصرية، والوسائل اليدوية، أو التقنيات المساعدة لدعم مختلف أنماط تعلم الطلبة، أو إعاقاتهم. o يقدم المعلمون مجموعة متنوعة من الأساليب والمواد والموارد التعليمية لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة. o يقوم المعلمون بتكييف الدروس الصعبة أو المركبة لضمان أنَّ الطلبة بطئيو التعلم والموهوبن يواجهون تحديات تعليمية مناسبة، وقد يقدم المعلمون دعماً إضافيًا أو أنشطة إثرائية بحسب الحاجات الفردية للطلبة. o يستخدم المعلمون وسائل عرض متعددة لتقديم المعلومات بأنماط مختلفة، مثل: النصوص أو المرئيات أو الصوتيات، مما يضمن الوصول إلى الطلبة ذوي الإعاقات الحسية أو أنماط التعلم المختلفة. تهيئة بيئة صفية شاملة وداعمة:	

	o يعزز المعلمون ثقافة تقدر وتثمن التنوع والاحترام والتعاطف، ويعززون تعاون الأقران والمشاركة بين الطلبة، ويشجعون جميع الطلبة على المساهمة والتعلم من بعضهم. o يضع المعلمون توقعات واضحة للسلوك ويقدمون دعماً ثابتاً وتعزيزاً إيجابياً لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات النفسية–الاجتماعية على الشعور بالأمان والدعم والاندماج.. o يدمج المعلمون التقنيات المساعدة والمعينات الحسية في الغرفة الصفية لدعم الطلبة ذوي الإعاقة. مثل: استخدام قارئات الشاشة، أو أدوات تحويل الكلام إلى نص أو معدات تكيفية لمساعدة الطلبة الذين يعانون من إعاقات بصرية أو جسدية. o يوفر المعلمون تنسيقات بديلة للمواد الدراسية، مثل: طريقة برايل أو الطباعة الكبيرة، للطلبة ذوي الإعاقات البصرية. o يسهل المعلمون استخدام الأجهزة المساعدة، مثل: المعينات السمعية، لتحسين القدرات السمعية للطلبة والتعامل مع الإعاقات السمعية.	

4. يُتابع أداء الطلبة بمجموعة من الطرائق المنظمة والعادلة والشفافة، وتستخدم نتائج هذه العملية بفاعلية في العملية التعليمية–التعلمية لضمان التقدم الفردي للطلبة.	التقييم التكويني أو البنائي والتغذية الراجعة: o يجري المعلمون التقييم التكويني بشكل منتظم، مثل: الاختبارات القصيرة أو المناقشات الصفية أو اختبارات نهاية الوحدة لقياس فهم الطلبة وتقدمهم. o يقدم المعلمون تغذية راجعة محددة– وفي الوقت المناسب– إلى الطلبة مع إبراز نقاط القوة لديهم ومجالات التحسين. وتُقدَّم هذه التغذية الراجعة بالملاحظات المكتوبة، أو اللقاءات الفردية، أو المنصات الرقمية. o يشجع المعلمون الطلبة على التأمل في أدائهم، وتحديد أهداف للتحسين بناءً على التغذية الراجعة التي تلقوها، لتعزيز ثقتهم بقدرتهم على النمو الفكري، وتبنيهم لتعلمهم. تقييم الأداء والمعايير o يُطوِّر المعلمون نماذج تقييم ومعايير أداء واضحة وشفافة تحدد التوقعات والمعايير المنشودة لأعمال الطلبة، ويستخدمونها في تقييم هذه الأعمال، وتقديم تقييمات موضوعية ومتوافقة.	

	o يبلغ المعلمون الطلبة بنماذج التقييم ومعاييره مسبقًا، مما يضمن الشفافية ويسمح للطلبة بفهم عملية التقييم ووضع العلامات. o اتخاذ القرارات التعليمية المبنية على البيانات: o يجمع المعلمون بيانات الطلبة من التقييمات المختلفة ويحللونها، بما في ذلك الاختبارات المعيارية والتقييمات والملاحظات الصفية. o يستخدم المعلمون هذه البيانات لتحديد الأنماط والاتجاهات ومجالات القوة أو الضعف للطلبة فرديًا، أو جماعيًا، ويعدل المعلمون استراتيجياتهم التدريسية وفقًا لذلك.	
5. تُظهر أنماط التحصيل المدرسي للطلبة تحسنا مستقرا مع الزمن وبشكل جيد مقارنه مع التوقعات الوطنية للمناهج، أو البيانات المتوفرة.	o تجمع المدرسة بيانات تحصيل الطلبة وتحللها في مدة زمنية ، مثل: عدة سنوات أكاديمية أو مستويات صفية. يظهر هذا التحليل اتجاهًا تصاعديًّا ثابتًا في أداء الطلبة في مختلف المواد أو التقييمات. o تقارن المدرسة هذا الاتجاه مع توقعات المناهج الوطنية أو بيانات معيارية أخرى للتأكد من أنَّ تحصيل الطلبة يتوافق مع المعايير المتوقعة أو يفوقها.	

	o تشارك المدرسة في التقييمات الوطنية أو الدولية، والامتحانات أو الاختبارات المعيارية. وتظهر نتائج هذه التقييمات الخارجية باستمرار تحسناً في أداء الطلبة بمرور الوقت	

المراجع:

- وزارة التربية والتعليم (2009) برنامج تطوير المدرسة والمديرية. الأردن / عمان.
- المتابعة والتقييم في قطاع التعليم: دليل تدريبي/ المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2010).
- *الملك عبدالله بن الحسين. (2017). الورقة النقاشية السابعة: بناء قدراتنا البشرية وتطوير العملية التعليمية جوهر نهضة الأمة* .الورقة النقاشية السابعة: بناء قدراتنا البشرية وتطوير العملية التعليمية جوهر نهضة الأمة | الديوان الملكي الهاشمي .(2017, April 15) .
https://rhc.jo/ar/media/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B1%D9%82%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%82%D8%A7%D8%B4%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%A7%D8%A8%D8%B9%D8%A9-%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A1-%D9%82%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%86%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B4%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%AA%D8%B7%D9%88%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%AC%D9%88%D9%87%D8%B1-%D9%86%D9%87%D8%B6%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%85%D8%A9
- *الطويسي، زياد احمد؛ وآخرون.* (2015). القيادة التعليمية لتطوير المدرسة– الجزء الثاني: برنامج تطوير المدرسة. وزارة التربية والتعليم. الأردن.
- *Harrison, Harrison & Donaldson, Joan. (2024). SDDP update report. GAC-Canada, Embassy of Canada. Jordan*

مسرد المصطلحات

الرقم	المصطلح	التعريف الإجرائي
.1	الدمج والتنوع في التعليم	حصول جميع الطلبة بغض النظر عن النوع الاجتماعي، والقدرات، والإعاقات، والخلفيات والظروف، على فرص متساوية للتعليم النوعي في أوطانهم أو في المجتمعات المضيفة التي يعيشون فيها، في إطار بيئات التعلم التي تراعي التنوع وتدعم مشاركتهم وإنجازاتهم نحو الوصول إلى إمكاناتهم الاجتماعية والعاطفية والجسدية والمعرفية الكاملة.
.2	التعليم الدامج	إلحاق جميع الطلبة -بغض النظر عن أي تحديات قد يواجهونها- في صفوف التعليم العام المناسبة الموجودة في مدارس المنطقة التي يسكنون فيها لتلقي كافة الخدمات والبرامج الداعمة عالية الجودة بما يمكنهم من تحقيق النجاح في المناهج الأساسية.
.3	التربية الخاصة	هي مجموع من البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم في التكيف على الاختلافات الفردية والاحتياجات.
.4	الترتيبات التيسيرية المعقولة	تعديل الظروف البيئية من حيث الزمان والمكان لتمكين الشخص ذي الإعاقة من ممارسة أحد الحقوق أو إحدى الحريات أو تحقيق الوصول إلى إحدى الخدمات على أساس من العدالة مع الآخرين.
.5	إمكانية الوصول	تهيئة المباني والطرق والمرافق وغيرها من الأماكن العامة والخاصة المتاحة للجمهور ومواءمتها وفقا لكودات متطلبات البناء الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة بموجب أحكام قانون البناء الوطني الأردني وأي معايير يصدرها أو يعتمدها المجلس.
.6	الأشكال الميسرة	تحويل المعلومات والبيانات والصور والرسومات وغيرها من المصنّفات إلى طريقة برايل، أو طباعتها بحروف كبيرة، أو تحويلها إلى صيغة إلكترونية أو صوتية، أو ترجمتها بلغة الإشارة، أو صياغتها بلغة مبسّطة، أو توضيحها بأي طريقة أخرى، دون التغيير في جوهرها، لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الاطلاع عليها وفهم مضامينها.
.7	ذو الإعاقة	كل شخص لديه تأخر ملحوظ في النمو الجسمي أو الحسي أو العقلي أو السلوكي أو اللغوي وينتج عن ذلك حاجة تقتضي تقديم خدمات تربوية خاصة.
.8	المعلم المساند/	هو المعلم الذي يساهم في بناء بيئة تعليمية تعلمية دامجة تعمل على ازالة العقبات لضمان

	التربية الخاصة	وصول جميع الطلبة للتعليم النوعي المنصف بهدف تطوير مهاراتهم وايصالهم لأقصى امكاناتهم في التعليم.
.9	البطاقة التعريفية	البطاقة التي يصدرها المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الاعاقة وفقاً لأحكام قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لبيان طبيعة الإعاقة ودرجتها ويتم من خلالها الحصول على الخدمات.
.10	حق التعليم	هو أحد الحقوق الأساسّية التي تندرج ضمن حقوق الإنسان، إذ أنه من حق كل شخص مهما كان عِرقه أو جنسه أو جنسيّته أو ديانته أو أصله العرقي أو الاجتماعي أو ميوله السياسّي أو عمره أو إعاقته، الحصول على التعليم الابتدائي مجانًا، وقد اعتُرف بالتعليم كحق منذ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، فالتعليم حق أساسّي ومهّم من حقوق الإنسان ومُتاح للجميع من أجل مساعدتهم في تحقيق الفائدة في حياتِهم بأقصى حد مُمكن.
.11	النوع الاجتماعي /الجندر	العلاقات والأدوار والسلوك المناسب الذي يحدده المجتمع لكل من الرجل والمرأة مسبقا" في ضوء موروثات اجتماعية ومنظومة في مجتمع ما وفي فترة زمنية معينة. ثقافية تضم مجموعة من العادات والتقاليد والقيم السائدة
.12	المساواة في النوع الاجتماعي	عبارة عن حالة مفترضة بعد إقرار القوانين والقواعد التي تلغي التمييز ضد المرأة وتنص على المساواة في المعاملة لكال الجنسين. و هذه القوانين والقواعد تضمن بشكل تلقائي أن تستفيد منها النساء وهي النتيجة النهائية المرجو الوصول اليها، ذلك أن هناك هياكل وممارسات تبقى في الطريق كمحددات
.13	العنف المبني على أساس النوع الاجتماعي	مصطلح شامل لأي **فعل إيذاء** يرتكب **ضِدّ إرادة** الشَّخص ويستند إلى الاختلافات الاجتماعيّة (أي النَّوع الاجتماعيّ) بين الذكور والإناث. ويشمل الأفعال الَّتي تُلحق الأذى أو المعاناة الجسديَّة أو الجنسيَّة أو النَّفسيَّة ، وتشمل **التَّهديد، الإكراه ، السَّيطرة، التَّهميش** وغيرها من أشكال الحرمان من الحُرّيَّة. يمكن أن تحدث هذه الأفعال في الأماكن العامة أو الخاصة، ويُعدُّ انتهاكًا لعدد من حقوق الإنسان العالمية والَّتي تحميها المواثيق الدَّوْليَّة والاتّفاقيّات..
.14	التعليم الإعلامي	هو عملية تعليم الطلبة تفسير وتقييم والتفكير النقدي في أنظمة الوسائط والمحتوى الذي تنتجه بحيث يتضمن تحليلًا دقيقًا لملكية وسائل الإعلام والنية التجارية والتغطية الإخبارية والتحيز والتمثيل.
.15	الإعلام التربوي	هو استخدام كافة الأساليب التكنولوجية الاتصالية الحديثة المسموعة والمرئية والمنشورة

		واللقاءات الميدانية لتوعية المواطن بكافة المعلومات والخبرات والاتجاهات والمعتقدات التي من شأنها أن تمس ناحية من النواحي التربوية والاجتماعية والتعليمية وكذلك التناول الإعلامي للمشكلات الاجتماعية والظواهر المرضية بشكل مباشر من خلال الاتصال الشخصي أو غير مباشر من خلال الاتصال الجماهيري.
16.	وسائل الإعلام التعليمية	هي مجموعة الأدوات والتقنيات التي تغطي وظائف وتأثيرات وسائل الإعلام في عمليات التدريس والتعلم، إذ يجب تحديد استخدام الوسائط المرئية والمسموعة في دورها كمواد تعليمية إلى جانب الاهتمام بالواجب للمهمة التعليمية والتدريسية، والمناهج الدراسية، والمبادئ التعليمية للموضوع المعني.
17.	الإنتاج الإعلامي	هو إنتاج الوسائط هو عملية إنشاء الوسائط، مثل الصوت أو الفيديو أو النص.
18.	الاستهلاك الإعلامي	هو استهلاك الوسائط، أو المواد التي يتم إنتاجها للاستهلاك الشامل، وهذا يشمل كل شيء من الكتب والمجلات إلى البرامج التلفزيونية والأفلام.

الإطار العام للبرنامج التدريبي

المقدمة

قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق عدد من البرامج التطويرية استنادًا إلى عدد من الدروس المستفادة والتغذية الراجعة من الميدان والشركاء الفنيين والخبراء التربويين، كان من أبرزها برنامج القيادة التعليمية التأسيسية، وبرامج تطوير المدرسة والمديرية، علاوة على تطوير التشريعات والسياسات التربوية العامة ومنها تعليمات المجالس التربوية، حيث تبين من تحليل هذه البرامج، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي العالمي أنّ عمليات التطوير والتغيير يجب أن تستند إلى المدرسة كوحدة أساسية للتطوير؛ كما وجدَ أنّ المحرّك الأساس للمدرسة يتمثل في قيادتها التي تركّز على العمليات التربوية والتعليمية. لذا قامت وزارة التربية والتعليم وبدعم من الحكومة الكندية بتحديث البرنامج ومهارات القيادة المرتبطة به، للتركيز على القيادة المتمحورة حول الطالب، مع التركيز على الجانب التطبيقي، والممارسات العملية، واستثمار موارد المجتمع المحلي، وفق حاجات واقعية للمؤسسة التعليمية.

لقد أشار فولن (**Fullan 2010**) في كتابه القيادة المحركة أو المنشطة (**Motion Leadership: the skinny become change savvy**) إلى أنّ أهمّ مرتكزات التغيير والتطوير تتمثّل في رسم السياسات، والاستراتيجيات التي تضمن وضوح عمليات التطوير للمشاركين، وعدم تجزئة الفعاليات، والاهتمام بالصورة الكليّة التي تركّز على ثقافة التعلم التعاوني.

ولا بدّ لهذه الثقافة الجديدة من التركيز على بناء العلاقات الإيجابية، وتعزيز الثقة بين أفراد مجتمع المؤسسة التعليمية، ومحيطها، والتأكيد على أخلاقيات وشرف المهنة، والإيمان بالممارسة طريقًا لتغيير الثقافة، وأنّ القائد يتيح فرصة مناسبة وكافية للعاملين لتحسين مهاراتهم.

كما يركّز هذا البرنامج على المهام الجديدة لكلّ من مدير المدرسة، والمشرف التربوي، في ضوء التغييرات الكبيرة في زمن الثورة الصناعية الرابعة، لبيان الاختلاف في أدوار المعنيين بالعملية التعلمية، وضمان عدم تشابك الأدوار بينهم، وسلط الضوء على عدد من الموضوعات أهمها: عمليات التعلم والتعليم، ودور مدير المدرسة في متابعة النتائج التي تحققها المدرسة، ومدى قياسها للتأكد من تحققها، كما أنّ بناء العلاقات وتطوير الموارد البشرية من العمليات الهامّة لتحسين أداء العاملين، وتحقق النتائج، وصناعة القرار كأحد أهم

عمليات القيادة التعليمية الهامّة التي يمارسها القائد التربوي، لتأثرها بعددٍ من العوامل النفسية، والوجدانية، علاوة على المهارات القيادية التي تؤكد أن القيادة على أبعد من المهارات، بل أنها طريقة في التفكير والحياة.

إن لدور المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، دورًا مركزيًا ومحوريًا في تحقيق هذه الغاية: فالقيادة المتميزّة تهتم بدور كلّ منْ له علاقة بالعملية التربوية.

ويُعّد استثمار الموارد المتاحة وحشدها من مصادرها لتحقيق النتائج عنصرًا هامًا في قيادة المؤسسة التربوية؛ لذا لا بدّ من بناء القدرات، ورسم وتصميم خارطة المصادر المتاحة، وكيفية توظيفها، واستثمارها، لتحقيق النتائج، علمًا بأنّ المصادر تتجاوز الأمور المالية والمادية إلى مصادر الدعم الفني، واللوجستي، والدعم المعنوي، والتعزيزي.

إنّ تطوير عمليات المساءلة الرسمية المرتبطة بالعمليات والإجراءات، إلى المساءلة المجتمعية المرتبطة بالنتائج عملية تحتاج إلى مهارات عالية من القيادة لتضمن إلهام العاملين للعمل بقصد تحقيق النتائج، وتطبيق الخطط التطويرية والاستراتيجية للمؤسسة التعليمية، لذا فإنّ بناء منظومات التقييم والمتابعة والتعرف إلى آليات بناء أدوات التقييم، والمراجعة وتحليل البيانات، وإعداد تقارير الإنجازات إلى المعنيين أصبح أمرًا هامًا في قيادة المؤسسة.

لذا فإن القيادة الناجحة تسعى إلى بناء قيادات جديدة في كلّ المستويات، مما يعني توفير إسناد فنيّ في العمليات القيادية والإدارية، والمالية، والفنية للمعلمين والعاملين بشكل متواصل وحسب الحاجة والرغبة.

لقد تم تطوير برنامج القيادة التعليمية على عدةّ مراحل نوجزها بما يأتي:

المرحلة الأولى (2006): قامت خبيرة القيادة (بولين لانج) بتصميم برنامج موجه لمديري المدارس، ورؤساء الأقسام ومديري الإدارات في مركز الوزارة بواقع 80 ساعة تدريبية، وتضمّن البرنامج عددًا من الموضوعات هي: التعريف بالقيادة، سمات القائد السبع، إدارة الاجتماعات، بناء الفريق، إدارة الوقت، صنع القرار، التمرين الإرشادي، الاتصال والتواصل، والتخطيط الاستراتيجي.

وفي المرحلة الثانية (2008): قام فريق من مشروع تطوير المدرسة والمديرية والمشرفون التربويون في وزارة التربية والتعليم بتطوير البرنامج وإضافة موضوعات جديدة ذات علاقة بالنوع الاجتماعي، وتدريب المدّربين عليها.

وفي المرحلة الثالثة (2010): قام فريق من الخبراء التربويين ترأسه الدكتور زياد الطويسي كبير مستشاري التخطيط التربوي في مشروع تطوير المدرسة والمديرية بتحديث البرنامج وتطويره، وإضافة موضوعات ذات علاقة بعمليات التعلم والتعليم، والمراجعة الذاتية، وتحليل البيانات، والقرار المبني على البيانات، والإدارة الموجهة بالنتائج، وتحديث موضوع مهارات التمرين الإرشادي.

وفي المرحلة الرابعة (2013): قام فريق فنّي مختص في كل من وزارة التربية والتعليم والأخصائيون التربويون في مشروع تطوير المدرسة والمديرية وبرئاسة كبير مستشاري التخطيط التربوي نائب مدير مشروع تطوير المدرسة والمديرية بتحديث البرنامج ليصبح بصورته الحالية.

وفي المرحلة الخامسة (2022): تم تشكيل فريق فنّي مختص في وزارة التربية والتعليم ترأسه الدكتور زياد الطويسي وبدعم من الحكومة الكندية لتحديث البرنامج، بحيث أصبح في ثلاثة مستويات هي:

1. الإدارة التمهيدية: للعاملين الإداريين في المؤسسات التعليمية.
2. القيادة التعليمية التأسيسية: لمديري المدارس ومساعديهم والمشرفين التربويين.
3. القيادة العليا: للمديرين المختصين ومديري التربية ومديري الإدارات في مركز الوزارة.

وتمثل هذه المادة المستوى الثاني: " القيادة التعليمية التأسيسية"

استراتيجيات التدريب المستخدمة في البرنامج:

لقد انتهج هذا البرنامج طريقة جديدة في تغيير الممارسات وتطوير المهارات جاءت على النحو الآتي:

1. القراءات القبلية: وهي مجموعة من المقالات ونتائج الدراسات العربية والأجنبية التي يجب على المتدرب الاطلاع عليها؛ من خلال القرايطة
2. ءة الورقية أو عبر أي وسيلة من وسائل التعلم الإلكتروني بما فيها منصات التدريب الرسمية، وتنتهي هذه المرحلة من خلال إجابة المشارك على بعض الأسئلة التي تأتي خلال قراءة المحتوى أو الإجابة على أسئلة يرسلها المدرب بشكل مباشر للمشاركين.
3. التدريب المتزامن والذي يكون بإحدى طريقتين:

a. التدريب الوجاهي في القاعة لمدة 4 ساعات تدريبية في اليوم الواحد (غير شاملة لوقت استراحات الشاي والغداء والصلاة) وتطبق الاستراتيجيات التالية: الحوار والمناقشة، العمل

في مجموعات (العمل التعاوني)، العصف الذهني، لعب الأدوار، دراسة حالة، عرض فيلم، عرض تقديمي، التطبيق العملي، التغذية الراجعة.

b. التدريب عن بعد تزامنيًا: بحيث يلتقي المتدربين عبر وسيلة من وسائل التواصل المتزامن المباشرة مثل الزوم (**Zoom**)، تيمز (**Teams**)، السكايب (**Skype**)، جوجل (**Google Class**) وغيرها، ويطبق الميسر كل استراتيجيات التدريب الوجاهية الممكنة.

4. التدريب عبر المنصة: ويعتمد هذا المحتوى على دور المتدرب في قراءة الأنشطة وتنفيذ الإجراءات المطلوبة عبر منصة التدريب، بالإضافة إلى حضور الأفلام أو تطبيق الأنشطة التفاعلية، ويحتوي التدريب على عدد من الاختبارات القصيرة التي ينفذها المتدرب، وتتابع المنصة حضور والتزام المتدرب، ويشارك المدرب في متابعة المتدربين والإجابة على استفساراتهم.
5. التدريب العملي: ويتضمن قيام المتدرب بعدد من الواجبات والمهام ويمكن تصنيفها إلى ما يلي:

a. التشكيل والمشاركة في مجتمعات التعلم، ومجتمعات الممارسة المهنية.

b. تنظيم وترتيب ملف الإنجاز وتوثيق إجراءات العمل والممارسات ونتائجها.

c. إجراء الدراسات والأبحاث الإجرائية حسب الحاجة وطلب المدرب.

d. تنفيذ الواجبات البيتية الكتابية والدراسية حسب طلب المدرب.

e. تقارير تقييم الأداء العملي من قبل المشرف الفني أو المدير المختص.

مع التأكيد على أن البرنامج يركز على المنحى العملي، وانتقال أثر التدريب، وأن التدريب لكل مهارة يتبعه تطبيق عملي ميداني، ومناقشة لما تم تطبيقه.

منهجية تقييم المتدربين:

يتم تقييم المتدربين تقييما قبليًا وبعديًا، من خلال المشاركة في المشغل التدريبي اليومي، والتطبيق العملي الميداني، والواجبات التي يعدّها المتدربون من خلال تطبيقهم لما تدربوا عليه، واختبارات المنصة أو الاختبارات الإلكترونية، ويمنح المتدرب شهادة معتمدة من والوزارة.

منهجية اختيار المدربين:

يتم اختيار المدربين من بين المتدربين في الشعب المحورية، ممّن لم يتجاوز غيابهم 10% من الساعات التدريبية (بأي حال من الأحوال ومهما كانت أسباب الغياب).

- عدد ساعات التدريب 200 ساعة في تسعة مجمّعات تدريبية.
- عدد أيام التدريب المتزامن (بدون جلسات النقاش) " 22 " يومًا.
- عدد أيام الجلسات النقاشية " 9 " أيام.
- الغياب المسموح به:
- يسمح للمتدرب الغياب بعذر بما لا يزيد عن **10%** من ساعات التدريب أي " 2.5 " أيام من كامل أيام التدريب الوجاهي من غير جلسات النقاش.
- يسمح للمتدرب الغياب بما لا يزيد عن إحدى عشرة ساعة أخرى في كل جلسات النقاش.
- لا يسمح للمتدرب التقدم للامتحان في حال تجاوز الحدّ المسموح به من الغياب، ويحرم من علامة المشاركة ولا يحصل على الشهادة إلا بعد استكمال جميع أيام الغياب، وليس الحد الأدنى للغياب.

مثال:

- **غائب أكثر من 3 أيام تدريبية وليست جلسة نقاشية يوضع له صفر في المشاركة، ولا يتقدم للامتحان ولا يحصل على شهادة إلا إذا استكمل الغياب لكل الأيام وحسب موضوعاتها.**
- **غائب 3 أيام تدريبية فقط، توضع له علامة مشاركة (تتأثر علامته بسبب الغياب)، ويتقدم للامتحان ويحصل على الشهادة ولا يعيد أيام الغياب.**

- الامتحان:
  - **موعد الامتحان يحدّد بعد الانتهاء من التدريب في المجمّعات التسعة للفريق المحوري.**
  - **يتقدم إلى العرض التقديمي من ينجح في الامتحان ويحصل على علامة (60%) فأكثر.**
- تتوزع الدرجات على النحو الآتي:
  - **المشاركة: 10%.**
  - **الواجبات: 20%.**
  - **تقييم التدريب (العرض التقديمي): 40%.**

- **الاختبار: 30 %.**

- يقوم المدربان برصد الملاحظات لكلّ متدرب في المشاركة أثناء تنفيذ المشغل التدريبي.
- يقوم المدربان بجمع الواجبات، وتصحيحها، وفق معايير محددّة.
- يشكّل لجنة تقييم من ثلاثة أعضاء وهم: المدربان ومختص في البرنامج لتقييم المتدربين وفق معايير محددة من الوزارة.
- تشرف هذه اللجنة كذلك على إدارة الاختبار للمتدربين (الاختبار من إعداد الوزارة).

المعايير التي تقوم عليها التربية الإعلامية

تعد قدرة الأفراد على الاستخدام الواعي والآمن لوسائل الإعلام، من فهم وتفسير ونقد وتقييم المضامين الإعلامية بأشكالها المتنوعة، والمساهمة في تطوير إدراكهم وتعاونهم في إنتاج مضامين إعلامية مسئولة، وتخزينها والارتقاء باهتماماتهم، رد فعل طبيعي للبيئة الإعلامية المعقدة، والمستحدثات التكنولوجية التي تحيط بهم، ولكي تؤتي ثمارها لا بد من أن تستند إلى جملة من المعايير، ومنها (الحمداني، 2015؛ أبو الحسن، 2019؛ Nirmal & Kaur, 2020).

- مصدر الرسالة: من متطلبات التربية الإعلامية أن يتوفر لدى الجماهير القدرة على تمييز الفرق بين الاتصال الشخصي والاتصال الجماهيري، وما هو مصدر الرسالة، ومن هي الجهة المسئولة عنها
- معرفة هدف الرسالة: حيث تتعدد أهداف الرسالة الإعلامية ما بين الإقناع بفكرة معينة، أو منتج أو رسالة فيجب أن يتوفر لدى المتلقي القدرة على التمييز بين هذه الأهداف وعدم الخلط بينها
- سلسلة متصلة: أي أنها لا تعتمد على معدلات واحدة ومتساوية بين الأفراد، إنما هي سلسلة متصلة متغيرة ومتباينة من شخص لأخر حسب قدرته على إدراك وفهم المضامين الإعلامية بشكل ناقد.
- الحاجة إلى تطوير مستمر: أي أنها تتطلب تطوير مستمر من الجمهور حتى يرتقى بمستويات أعلى، فالتربية الإعلامية لا تقف عند حد معين بل يجب تطويرها باستمرار من خلال الوعى والنضج والتفاعلية بإيجابية مع المضامين الإعلامية.
- الهدف منها إعطاء الأفراد سيطرة أكبر على تفسيراتهم بمعنى أنها تساعدنا على تفسير الرسائل الإعلامية بوعي مما يعطى تحكم أكبر على وسائل الإعلام حيث يدرك الأفراد نوايا القائمين بالاتصال مما يجعلهم يتحكمون في تأثيرات وسائل الإعلام.
- تتطلب بناءً معرفيا قويا أي أنها تتطلب مهارات ومعلومات كمقومات للحكم بوعى على ما تقدمه وسائل الإعلام.
- عملية متعددة الأبعاد: أي أنها تعتمد على تداخل وتكامل أبعاد متعددة في إدراك وتحليل الرسالة الإعلامية وهى كالتالي البعد الأخلاقي: يشير هذا البعد إلى مدى قدرة الفرد على استنباط القيم الأخلاقية التي تحكم المضامين الإعلامية. البعد الجمالي: يشير إلى مدى قدرة الفرد على إدراك النواحي الفنية في المضامين الإعلامية والقدرة على تحرى الفرق بين الفن الحقيقي والفن المتكلف. البعد العاطفي: يشير إلى مدى امتلاك الفرد لحس مرهف أثناء تعرضه للمضامين الإعلامية. البعد المعرفي: يشير إلى العمليات العقلية التي يجب أن يقوم بها الجمهور من حيث القدرة على إدراك المعاني والرموز والدلالات والأساليب الإقناعية التي تحتويها المضامين الإعلامية.

مهارات التربية الإعلامية

- تعمل القيادات التربوية على متابعة اثر الرسائل الإعلامية على الطلبة ومدى مناسبتها للمناهج المخططة أو المتفق عليها، كما تعمل بعض القيادات التربوية على انتتاج محتوى أعلامي لبث رسائل واتجاهات مخططة باستخدام وسائل التربية الإعلامية ومنها وسائل التواصل الاجتماعي، لذا فإن القائد التربوي مطالب بامتلاك مهارات لتحليل القدرة على استخدام المعلومات والتكنولوجيا لإنتاج وتقييم المحتوى الإتصالي تحتاج إلى مهارات ذهنية وتقنية، يمكن الإشارة إليها كما وردت عند كل من (أم الرتم وعواج، 2019؛ الناغي، 2021؛ الخضري، 2022؛ Mathea et al., 2018):
- أولًا– التحليل: هو تجزئه الرسالة إلى عناصر ذات معنى، وعندما نتعرض للرسائل الإعلامية فإما أن نقبل هذه الرسائل من أول وهلة أو أن نتعمق داخل الرسالة نفسها بتفتيت مكوناتها وفحص تركيب عناصرها التي شكلتها، بعبارة أخرى تعد عملية تقسيم ملف نصي أو صورة أو ملف صوتي إلى أجزاء أصغر من أجل فهمه بشكل أفضل. عندما تحلل شيئًا ما، فإنك تنظر إليه من وجهات نظر مختلفة وتفكر في كيفية تأثير هذه المنظورات على تفسيرك. على سبيل المثال، يمكنك تحليل مقال إخباري من خلال النظر إلى وجهة نظر المؤلف والأدلة الداعمة ونبرة المقالة.
- كما يعد التحليل مهارة مهمة للتربية الإعلامية لأنه يسمح لك بإجراء تقييم نقدي للمعلومات التي تستهلكها. من خلال فهم كيفية تأثير العناصر المختلفة للنص أو الصورة أو الملف الصوتي على تفسيرك، يمكنك اتخاذ قرارات مدروسة بشأن ما تؤمن به وما تشاركه. ويمكن تحليلها بعدة طرق أو نماذج منها:

المكون	العناصر	الغريب	يحتاج إلى مزيد من التدقيق
1. الوسيلة الإعلامية			
2. المحتوى			
3. الوعاء			
4. الصور			
5. الألوان			
6. غيرها			

- ثانيًا –التقييم: هو أخذ عناصر معلومات الرسالة ومقارنتها بالمعايير الخاصة المحددة مسبقا، فإذا توفرت هذه المعايير في هذه الرسالة نستنتج أن الرسالة– أو الآراء المُعبر عنها– جيدة، ولكن إذا قصرت الرسالة عن هذه المعايير فإنها غير مقبولة، كما يتضمن عملية تقييم جودة شيء ما. عندما يتعلق الأمر بوسائل الإعلام، قد يكون التقييم صعبًا لأننا لا نمتلك دائمًا المعلومات التي نحتاجها لاتخاذ قرار مستنير. على سبيل المثال،: عندما نشاهد تقريرًا إخباريًا، قد لا نعرف مدى دقة المعلومات أو ما إذا كان المراسل متحيزًا. هذا ويعد تقييم وسائل الإعلام صعبًا بشكل خاص بالنسبة للأفراد، الذين قد لا يمتلكون الخبرة أو المعرفة لاتخاذ قرار مستنير. ومع ذلك من المهم معرفة كيفية تقييم الوسائط لأنها يمكن أن تساعدنا في اتخاذ قرارات أفضل بشأن ما نستهلكه. يمكننا أيضًا استخدام مهاراتنا في التقييم لانتقاد وسائل الإعلام ومناقشة تأثيرها.
- ثالثًا –التجميع: هو تحديد التشابه الموجود بين العناصر الموجودة في الرسالة أو تحديد كيفية اختلاف مجموعة من العناصر عن المجموعات الأخرى، إذ يتضمن القدرة على تجميع أجزاء مختلفة من المعلومات لتكوين فكرة أو استنتاج جديد. إنه عنصر أساسي في التربية الإعلامية؛ لأنه يسمح لنا بتلقي المعلومات من مصادر مختلفة وفهمها جميعًا. عندما نقوم بتجميع المعلومات، نكون قادرين على رؤية الصورة الأكبر وفهم كيفية ارتباط أجزاء مختلفة من المعلومات ببعضها البعض.
- رابعًا– الاستقراء: هو استخدام الأفراد العناصر التي قد تعلموها في رسائل الإعلام لتكوين إدراكهم عن الحياة الواقعية التي نعيش.
- خامسًا –الاستنتاج: هو استخدام قواعد عامة في تفسير أحداث خاصة، فعندما يكون لدينا قواعد عامة خاطئة يؤدى ذلك إلى تفسير الأحداث الخاصة بطريقة خاطئة، وأحد المصادر العامة التي يعتقد في صحتها أغلب الأفراد هو الإعلام.
- سادسًا– التفكير النقدي: هو القدرة على التفكير في المعلومات وتقييمها بموضوعية. إنها القدرة على التفكير النقدي بشأن ما تقرأه أو تسمعه أو تراه في وسائل الإعلام والتوصل إلى استنتاجاتك الخاصة؛ لذا تعتبر مهارات التفكير النقدي مهمة للتربية الإعلامية لأنها تساعدك على فهم وتحليل الرسائل التي تتلقاها من وسائل الإعلام. عندما يمكنك التفكير بشكل نقدي في وسائل الإعلام، يمكنك اتخاذ قرارات أكثر استنارة بشأن المعلومات التي تستهلكها.
- سابعًا– البحث: يعد البحث مهارة مهمة للمواطنين المثقفين إعلاميًا لأنه يسمح لهم بالعثور على المعلومات وتقييمها من مجموعة متنوعة من المصادر. عندما نكون قادرين على إجراء البحوث، نكون أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن حياتنا ومجتمعاتنا. تشمل مهارات البحث:

- – معرفة كيفية استخدام موارد المكتبة – معرفة كيفية استخدام الموارد عبر الإنترنت – معرفة كيفية استخدام المواد المرجعية – معرفة كيفية استخدام محركات البحث – معرفة كيفية تقييم المعلومات – معرفة كيفية استخدام الببليوجرافيات – معرفة كيفية استخدام الاستشهادات – معرفة كيفية استخدام تنسيق APA أو MLA – معرفة كيفية استخدام الاقتباسات – معرفة كيفية استخدام الحواشي – معرفة كيفية استخدام الارتباطات التشعبية – معرفة كيفية استخدام الاستشهادات الأبوية – معرفة كيفية استخدام التعليقات الختامية – معرفة كيفية استخدام الملاحق – معرفة كيفية استخدام الأشكال – معرفة كيفية استخدام الجداول – معرفة كيفية استخدام الرسوم البيانية – معرفة كيفية استخدام الرسوم البيانية – معرفة كيفية استخدام الرسوم البيانية – معرفة كيفية استخدام الصور – معرفة كيفية استخدام الرموز – معرفة كيفية استخدام الاختصارات – معرفة كيفية استخدام المصطلحات التقنية – معرفة كيفية استخدام اللغات الأجنبية – معرفة كيفية استخدام الأحرف الأجنبية – معرفة كيفية استخدام الرموز الأجنبية.
- ثامنًا– الإبداع: إذ يعتبر الإبداع مهارة مهمة للتربية الإعلامية لأنه يسمح للفرد بالتفكير خارج الصندوق والتوصل إلى أفكار جديدة. عندما يواجه الفرد مشكلة، يمكنه أن يساعده الإبداع في إيجاد حل. بالإضافة إلى ذلك يمكن استخدام الإبداع لإنشاء وسائط جديدة مثل الفن أو الموسيقى أو مقاطع الفيديو أو الكتابة.
- وأن يكون الفرد مبدعًا يعني التفكير خارج الصندوق، والمخاطرة والانفتاح على الأفكار الجديدة. من المهم أن تكون مبدعًا لحل المشكلات، ولكن من المهم أيضًا أن تكون حاسمًا عند تقييم الأفكار الجديدة. عندما تكون مبدعًا، يمكنك الخروج بأفكار جديدة، ولكن عندما تكون ناقدًا، يمكنك تقييم ما إذا كانت هذه الأفكار جيدة أم لا.
- تاسعًا– الاتصال: يعد الاتصال مهارة مهمة للتثقيف الإعلامي لأنه يسمح لك بفهم وتفسير الرسائل التي تتلقاها. كما يسمح لك بمشاركة رسائلك الخاصة بوضوح وهدف. عندما تكون قادرًا على التواصل بشكل فعال، تكون قادرًا بشكل أفضل على المشاركة في التفكير النقدي واتخاذ قرارات مستنيرة. فالتربية الإعلامية هي القدرة على التحليل النقدي وفهم الرسائل التي نتلقاها من وسائل الإعلام. من المهم أن تكون على دراية بوسائل الإعلام من أجل اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن الرسائل التي نتلقاها. الاتصال مهارة مهمة لمحو الأمية الإعلامية لأنها تتيح لنا مشاركة رسائلنا الخاصة وفهم الرسائل التي نتلقاها.

- عاشرًا– التعاون: تساعدك التربية الإعلامية على التعاون مع الأخرين عند مشاركة الوسائط معهم ومشاركة أفكارك وخبراتك وذلك لإنشاء شيء أفضل مما يمكنك فعله بمفردك ويتيح لك التعاون التعلم من الأخرين ورؤية وجهات نظر مختلفة، وعندما تتعاون مع الأخرين من المهم أن تحترم أفكارهم وأن تشاركهم في عبء العمل والتواصل معهم بشكل فعال.
- كما خلصت إيونا (Ioana, 2014) إلى اثني عشر مهارة، تمثل مهارات الثقافة الإعلامية الجديدة New Media Literacies (NMLs)، ويطلق عليها مهارات ما بعد الخبرة الإعلامية أو القدرة التكنولوجية، وهي مجموعة من الكفاءات الاجتماعية والثقافية التي تمكن الطلاب من التعامل مع البيئة الإعلامية الرقمية ووسائل الإعلام الجديدة عبر الإنترنت وبرامج الهواتف المحمولة وألعاب الفيديو، وتركز هذه المهارات الجديدة علي فهم وتحليل الطلاب لمختلف أشكال محتوي البرامج الإعلامية في سياقها الاجتماعي والثقافي، وظروف الإنتاج، والجمهور المستهلك، ويختلف الطلاب في ممارستهم لتلك المهارات، وفقا لنمط تعرضهم لوسائل الإعلام الجديدة، وليست التقليدية، ومستوى مشاركتهم الرقمية لمواقع التواصل الاجتماعي واليوتيوب والمدونات.

وتتحدد هذه المهارات، في: لعب الدور، من خلال تنمية قدرة الطالب علي تجريب أحد النماذج في البيئة المحيطة كحل للمشكلة المطروحة، والأداء Performance، في إكساب الطالب القدرة علي اتخاذ بديل للهوية بغرض الارتجال أو الاكتشاف، والمحاكاة Simulation، من خلال تنمية قدرة الطالب علي تفسير وبناء نماذج دينامية لعمليات العالم الحقيقي، والتخصيص Appropriation، في إكساب الطالب القدرة علي أخذ عينات ذات معني من المحتوي الإعلامي، وتعدد المهام Multitasking، من خلال تنمية قدرة الطالب علي تحليل البيئة المحيطة، والتركيز علي التفاصيل البارزة اللازمة، وتوزيع الإدراك Distributed Cognition، في إكساب الطالب القدرة علي التفاعل الهادف مع الأدوات التي تعمل علي توسيع قدراته العقلية، والذكاء الجماعي Collective Intelligence، من خلال تنمية قدرة الطالب علي تجميع المعرفة ومقارنة الملاحظات مع الآخرين نحو هدف مشترك، والحكم Judgment، في إكساب الطالب القدرة علي تقييم موثوقية ومصداقية مصادر المعلومات المختلفة، والتصفح عبر وسائل الإعلام Transmedia Navigation، من خلال تنمية قدرة الطالب علي متابعة تدفق المعلومات والقصص الإخبارية بطرائق متعددة، والربط الشبكي Networking، في إكساب الطالب القدرة علي البحث عن تجميع ونشر المعلومات، والتفاوض Negotiation، من خلال تنمية قدرة الطالب علي السفر لمجتمعات متنوعة، واحترام وجهات النظر المختلفة، واستيعاب المعايير البديلة، والرؤية Visualization، في إكساب الطالب القدرة علي تكوين وفهم التمثيل المرئي للمعلومات، وخلصت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين الطلاب في ممارستهم لتلك المهارات، لصالح الطلاب كثيفي التعرض لوسائل الإعلام الجديدة، وكثيفي المشاركة الرقمية لمواقع التواصل الاجتماعي واليوتيوب وإنشاء المدونات.

- كما أشار كل من سالم وحسن (2018) إلى أن المهارات اللازمة للتربية الإعلامية تشمل مهارات معرفية تتضمن الوصول إلى المعلومات ومهارات التفكر العليا والوعي بالثقافة الاجتماعية والبيئية، ومهارات تربوية وتتضمن مهارات الاتصال، إضافة إلى مهارات إعلامية وتتضمن أسس بناء المحتوى الإعلامي وأسس نقده وتحليله، إلى جانب مهارات تقنية تتضمن تعلم التطبيقات الرقمية المتاحة وتحرير الصور والفيديوهات وإنتاج المواد الرقمية وصناعة الأفلام والتقارير المرئية.

وطور كارلوس (Carlos,.et al,2018) ما يسمى skills Transmedia أو مهارات التحول الإعلامي وهي:

- الإنتاج
- ومنع المخاطرة
- وإدارة المجتمع والذات والمحتوى
- وفهم الايدلوجية والأخلاقيات
- والحكي والجماليات.

المواطنة الرقمية

- تتعلق المواطنة الرقمية بتطوير مهارات الشباب ليكونوا قادرين على التنقل عبر الإنترنت والتقنيات الرقمية بأمان وثقة. ويتطلب كونك مواطنًا رقميًا الوعي بما تقدمه عندما تشارك معلومات خاصة عنك، ومعرفة مكان وكيفية استخدام البيانات. كما يتضمن أيضًا الحماية الذاتية وآداب السلوك – إذا لم تقل شيئًا لشخص ما وجهاً لوجه، فلماذا تشعر أنه من الممكن أن تقول ذلك عبر الإنترنت؟

في عام 2018، أصدرت مفوضة الأطفال في إنجلترا، آن لونغفيلد (Longfield, 2018)، تقريرًا بعنوان الحياة في الإعجابات. تمت كتابة المحتوى لمعالجة البحث الذي أظهر أن الأطفال الأصغر سنًا يستخدمون بشكل متزايد منصات التواصل الاجتماعي التي لم تكن مصممة لهم. معظم مواقع الشبكات الاجتماعية لديها حد عمري يبلغ 13 عامًا، لكن الأبحاث من عام 2017 تشير إلى أن ثلاثة أرباع ملن تتراوح أعمارهم بين 10 و 12 عامًا لديهم حساب على وسائل التواصل الاجتماعي. من بين جميع المستخدمين النشطين في تك توك (TikTok)، هناك 32.5٪ في الفئة العمرية من 10 إلى 29 عامًا. إن هذا يعني إن هناك دور كبير للقيادة المدرسية في توعية الطلبة والعالمين بان لكل شخص يدخل على الإنترنت هوية رقمية تنتقل مع كل محتوى تكتبه أو تنشره على الإنترنت، يمكن الآخرين من التعرف على هويتك الرقمية والوصول إليك، وأن

عليه الالتزام بمعايير الآداب العامة والقيم والأخلاق التي تفرضها عليه القيم العامة والمبادئ الدينية والأخلاقية.

مميزات التربية الإعلامية

تلعب التربية الإعلامية دورًا مهمًا في حقول الديمقراطية وحماية حقوق الإنسان وتنمية المجتمعات، لأنها تسهم في إتاحة الفرصة للفرد والمجتمع في كيفية الانتفاع من المعلومات، وتحليلها، والعمل على هيكلة إنتاجها ومشاركتها مع الآخرين. كما تسهم في بناء جيل منتج في القرن الواحد والعشرين. وتمنح الأجيال الجديدة منهجًا إيجابيًا في التكيف مع عالم الاتصال والمعلومات، وكيفية استثمار هذه الوسائل لنشر مفاهيم حقوق الإنسان، وحماية حرية الرأي والتعبير، لذا تتميز التربية الإعلامية بجملة من المميزات نوردها على النحو الآتي(النذير، 2019؛ الخضري، 2022؛ Hobbs & Jensen, 2015؛ Nirmal & Kaur, 2020):

1. تعزيز الدافعية للتعلم: تتمتع التربية الإعلامية بخصائص تعزز الدافعية للتعلم، وذلك بسبب خصوصية موضوعها ومجالها، فهي تبحث في شيء في شيء محسوس يتصل مباشرة بحياة المتعلم اليومية؛ فيكون ادعى لإثارة انتباهه وتحفيزه لاكتشاف هذا المجال ومعرفة أسراره، الأمر الذي يؤكد على ضرورة توفير بيئة تساهم في تعزيز الدافعية للتعلم من قبل الجماهير الإعلامية المستهدفة، بحيث تتسم التربية الإعلامية بالخصوصية الموضوعية سواء كان ذلك في النصوص الصحفية المستخدمة أو في المجالات الإعلامية، بحيث يتم البحث عن الموضوعات الإعلامية الملموسة والتي ترتبط بالحياة المجتمعية للجمهور المستهدف، على ألا يكون هنالك إثارة مبالغ فيها، بل يجب أن تكون الإثارة تحفيزية تساعد على انتباه الجمهور للكشف عن القضايا الحياتية واليومية المتعلقة به.

2. واقعية هذا المجال والحاجة إليه: إن التعامل مع الإعلام يستغرق جزءا كبيرا من حياة الإنسان في العالم المعاصر، ويرافقه طوال حياته، وهذا يثير لدى الفرد والطالب الشعور بأهمية امتلاكه لمهارة التعامل مع الإعلام من خلال التربية الإعلامية، كما تتضمن واقية التربية الإعلامية قدرة الوسائل الإعلامية في الخوض في المجالات التربوية المعاصرة والتي تحتل الجزء الأكبر في حياة الجمهور الإعلامي، على أن يتم من خلال التربية الإعلامية إثارة شعور الامتلاك بالنسبة له، وذلك فيما يخص المشاركة في وضع النصوص الصحفية، مع أهمية التأكيد على ضرورة امتلاك كل وسيلة إعلامية مجموعة من المهارات التفاعلية التي تساعد على قدرتها في التعامل مع مجالات التربية الإعلامية.

3. وضوح نتائج التعلم: ان وضوح نتائج التعلم بشكل بارز على شخصية المتعلم في الحياة اليومية تزيد الدافعية ويذل الجهد؛ لأن الوعي الإعلامي يمكن بسهولة إن يلاحظ على شخصية الإنسان في الحياة اليومية، بخلاف قدرته على حل أعقد مسائل الرياضيات على سبيل المثال، بعبارة أخرى يتضمن الوضوح قدرة الوسيلة الإعلامية في إبراز الشخصيات المتحدثة والمتعلمة والقادرة على إثراء المعلومات الإعلامية حيال القضايا اليومية والحياتية على أن يتم من خلالها زيادة الدافعية وبذل الجهد والوقت؛ من أجل الوصول

إلى النتائج والأهداف المراد تحقيقها في الوسيلة الإعلامية سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية وهو ما يسهم في تشكيل وعي إعلامي متميز.

4. مهارات التفكير العليا: إن التربية الإعلامية تساعد المتعلم على اكتساب مهارات التفكير العليا، أو على الأقل إحساسه وشعوره بأهميتها، لأن الإعلام مجال خصب جدًا لتفعيل مهارات التفكير، وهو يستدعي تعلم المهارات الآتية:

أ. مهارة التفكير الناقد، وهي مهارة أساسية في التربية الإعلامية.

ب. مهارة التفكير الإبداعي، وهي ترتبط بشكل وثيق بأحد مخرجات التربية الإعلامية، وهو إنتاج المضامين الإعلامية.

ج. مهارة اتخاذ القرار، وهي ترتبط بأحد مخرجات التربية الإعلامية، وهو اتخاذ قرار التعرض الانتقالي وحسن الاختيار.

د. مهارة حل المشكلات، وهي ترتبط بصناعة الإعلام بشكل عام، لأنها تعاني من مشكلات عديدة على مستوى العالم، ومنهج التربية الإعلامية يوفر حالات واقعية لتكون ميدانا لاستخدام مهارة حل المشكلات، بالإَضافة إلى مشكلات التعامل مع الإعلام داخل الأسرة.

5. تعزيز الثقة بالنفس والروح الإيجابية: إن التربية الإعلامية تقدم للمتعلم صورة شاملة عن البيئة الإعلامية، وتكشف له الكثير من أسرار صناعة الإعلام طبقا لمبادئ التربية الإعلامية، وتساعد على تمكين المتعلم من استخدام ادوات ومهارات التعامل مع الإعلام، وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز ثقة المتعلم، وامتلاكه الروح الإيجابية للقيام بسلوك إيجابي.

6 .التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة: إن التربية الإعلامية تضع البذرة الأساسية، والخطوة الأولى التي تتيح للمتعلم مواصلة التعلم في هذا المجال بصفة ذاتية، ضمن منهجيات التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة.

التربية الإعلامية في المؤسسات التعليمية

تتبلور آليات تحقيق التربية الإعلامية في المدارس بمجموعة من الأساليب التي تتمثل بما يلي: وضع أهداف التربية الإعلامية متسقة مع أهداف المرحلة التعليمية التي تطبق فيها، ووفقا للسياسة التعليمية المتبعة في الدولة، وإدخال التربية الإعلامية كمقرر دراسي ضمن مناهج المراحل التعليمية، وتضمين التربية الإعلامية كموضوعات ضمن المقررات الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي، وتصميم برامج التربية الإعلامية باشتراك خبراء ومتخصصين في مجالي الإعلام والتربية، والاستفادة من الأنشطة الطلابية لتحقيق التربية الإعلامية، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة للتربية الإعلامية، وتأهيل المدرسين لتحقيق رسالة التربية

الإعلامية، وحثهم علي إجراء البحوث في مجال التربية الإعلامية، ونشر ثقافة التربية الإعلامية من خلال عقد الندوات في المدارس بمشاركة الطلاب في قراءة وتحليل ونقد الرسائل الإعلامية وتشجيعهم علي إبداء الرأي بالوسائل الإعلامية المختلفة، وإنشاء قنوات إعلامية داخل المدارس تتيح للطلاب فرص المشاركة والتعبير عن الرأي، وإتاحة الفرص للطلاب المتفوقين في التربية الإعلامية للقاء نظرائهم من الدول العربية والأجنبية من أجل تبادل الخبرات والمهارات (أبو الحسن، 2019؛ Cubbage, 2018؛Schwarz, 2014).

كما يقدم لوك شارب(Sharp Look) في هذا السّياق مجموعة مبادئ أساسية لدمج التربية الإعلامية في إي منهج(Yonty, 2017):

- استخدام وسائل الإعلام لممارسة مهارات الملاحظة العامة والتفكير النقدي والتحليل في التعرض لرسائلها وإنتاجها.
- استخدام وسائل الإعلام لتثير الاهتمام بأي موضوع جديد.
- حدد طرقا يمكن للطلاب أن يكونوا على معرفة بها من خلال موضوع تم عرضه في وسائل الإعلام .
- استخدام وسائل الإعلام كأداة منهجية تمدهم بمعلومات عن بعض الموضوعات.
- حدد معتقدات غير صحيحة عن موضوع ما تعززه المواد التي تقدمها وسائل الإعلام.
- طور وعيا بقضايا مثل المصداقية والتحري في وسائل الإعلام.
- قارن الطرق التي تقدم بها وسائل الإعلام المعلومات عن موضوع معين.
- حلل تأثير وسائل إعلام معينة على قضية معينة أو موضوع معين إما تاريخيا أو عبر ثقافات مختلفة.
- استخدام وسائل الإعلام لبناء وممارسة بعض المهارات المنهجية.
- استخدام وسائل الإعلام لتعبر عن آراء الطلبة وتوضح فهمهم للعالم.
- استخدام وسائل الإعلام كأداة تقييمية للطلبة.
- استخدام وسائل الإعلام لربط الطلبة بالمجتمع وللعمل من اجل تغيير ايجابي.

ويؤكد داميانو (Damiano,2014) على عدد من المؤشرات لضمان جودة التربية الإعلامية بالمدارس، منها: إدراج كل من تحليل وسائل الإعلام، والنصوص الإعلامية، والإنتاج الإعلامي كموضوعات ضمن المناهج الدراسية القائمة علي الأنشطة التفاعلية والمشاركة في إطار السياق الاجتماعي والثقافي للطلاب، واستخدام المعلمين لأساليب العمل الفردي والجماعي، وتحفيز المعلمين للتفكير الناقد لكل ما يكتشفه أو ينتجه الطلاب داخل الفصل، وإتاحة المناقشات بين الطلاب، وإعطاء كل طالب الفرصة في تكوين رأيه والتعبير عنه، وتقييم كفاءة المعلمين في مدي قدرتهم علي القيام بأنشطة التربية الإعلامية، وتحقيق مشاركة أولياء

الأمور في توضيح ماهية التربية الإعلامية لأطفالهم؟، وتدريب أولياء الأمور علي إدارة وسائل الإعلام بالمنزل لتحقيق النتائج التعليمية المستهدفة.

تحديات التربية الإعلامية على مستوى المؤسسات التعليمية:

بالرغم من إيمان جميع القائمين على التربية الإعلامية بأهميتها داخل المدرسة كمؤسسة تعليمية، إلا أن الواقع يطالعنا ببعض المعوقات التي تحول دون تحقيق فاعلية هذه التربية، ومن أبرزها ما يلي(الخيون، 2018):

- عدم إبراز القيمة الحقيقية للنشاطات المدرسية وأهميتها، والنظرة السلبية لأولياء الأمور نحوها.
- عدم قدرة المعلمين على تنظيم النشاط المدرسي تنظيما منهجيا يؤدي إلى تحقيق أهدافه.
- عدم توافر الوقت اللازم في المنهج المدرسي لممارسة النشاط.
- نظام الامتحانات، والاهتمام بها، مما يساهم بنصيب وافر في تقليص النشاط المدرسي، ووضعها من الناحية العملية على هامش الأهمية، بل خارج حدود الهامش أحيانا.
- عدم توافر المعلم الكفء الذي يستطيع توظيف واستثمار تكنولوجيا الإعلام لأغراض تربوية.

التباين الشديد بين الثقافة المدرسية والثقافة التي تروجها وسائل الإعلام، في ظل تقدم وسائل الاتصال وازدحام الفضاء بالأقمار الصناعية التي تنقل البرامج التليفزيونية على مدارس الساعة صار من الصعب تنسيق الجهود بين التربويين والإعلاميين أجل بث برامج مخطط لها بعناية لتنمية قدرات الطلبة في إطار ثوابت الهوية الإسلامية العربية.

الدمج والتنوع في التعليم

مقدمة

شهدت حركات الإصلاح التربوي منذ ثمانينيات القرن الميلادي الماضي إقبالًا شديدًا على تطبيق برامج متخصصة لإصلاح التعليم وتحسين جودته؛ بما يحقق حاجات المجتمعات المحلية ويحسن من رفاه الشعوب والاقتصاد في الإنفاق على خدمات التعليم.

مع صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لعام 2017 والذي يركز في بعض مواده على التعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة، فقد تم العمل على بلورة الأنظمة والتشريعات التربوية المتعلقة بالتعليم الدامج، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بالشراكة والتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والعديد من مؤسسات المجتمع المحلي، بإطلاق الاستراتيجية العشرية الوطنية للتعليم الدامج؛ وقد اشتملت على جملة من المحاور التي تسعى إلى ترسيخ حق الدمج وتوسيع أنماط التعليم لينسجم ويستجيب مع المتطلبات التعليمية الفردية لجميع الطلبة سواء أكان في البيئة التعليمية الصفية، أو البيئة التعليمية بشكل عام. ويستند هذا الدليل التدريبي إلى هذه الاستراتيجية العشرية الوطنية للتعليم الدامج.

من المهم أن يحصل الطلبة جميعهم على التعليم المناسب، وينبغي أن تتغير القناعات والاتجاهات لتؤكد على قدرة الطلبة جميعهم على التعلم والمشاركة الكاملة في الحياة المدرسية، وتحقيق النتائج المرجوة من خبراتهم التعليمية. إن تعزيز التعليم الدامج يعني تحفيز الطرح، وتشجيع المواقف الإيجابية وتحسين التعليم والأطر الاجتماعية للتعامل مع المتطلبات الجديدة التي يفرضها ويتطلبها هذا النوع من التعليم في مستويات التعليم، فضلًا عن أنه يعزز ثقافة تقبل التنوع والاختلاف بين الطلبة ويتضمن تحسين المدخلات والعمليات والبيئات التعليمية لتعزيز التعلم أيضًا، ويعتمد إنجاز هذه الأهداف على استعداد الجهات المسؤولة ذات العلاقة على اعتماد سياسات لصالح الطلبة ذوي الإعاقة، وتطوير شراكات حقيقية مع القطاعات المختلفة ذات العلاقة (وزارة التربية والتعليم، 2017).

ماهية الدّمج والّتنوع في الّتعليم

يعبر الدمج والتنوع في التعليم عن عملية وضع الأنظمة والإرادة السّياسيّة والالتزامات الصّادرة عن جميع الشّركاء والأطراف المعنيّة الرّئيسة موضع التّنفيذ، لضمان حصول جميع الطلبة بغض النظر

عن النوع الاجتماعي، والقدرات، والإعاقات، والخلفيات والظروف، على فرص متساوية للتعليم النوعي في أوطانهم أو في المجتمعات المضيفة التي يعيشون فيها، في إطار بيئات التعلم التي تراعي التنوع وتدعم مشاركتهم وإنجازاتهم نحو الوصول إلى إمكاناتهم الاجتماعية والعاطفية والجسدية والمعرفية الكاملة (جريدة الغد، 2022).

يهدف الدمج والتنوع في التعليم إلى إحداث تغيير تدريجي في نظام التعليم ككل، وبذلك تتمكن كل مدرسة، وروضة أطفال، أو مركز تدريب مهني أو ومؤسسة تربوية من تحسين مرافق التعليم لتلائم احتياجات جميع المعنيين، وتمكّن كل معلم من تقديم خدمات تربوية تناسب احتياجات وإمكانات كل طالب (بغض النظر عن الإعاقة، والنوع الاجتماعي، والفقر، والأصل العرقي)، وتزويدهم بتعليم نوعي عالي الجودة.

يمثل الدمج والتنوع في التعليم تنمية التوجه نحو المرونة وحل المشكلات- تمكين مديري المدارس، والمعلمين، والطلبة، والعاملين في المدرسة وأولياء الأمور من العمل معاً على تحديد ومعالجة أسباب الإقصاء. كما يتضمن الدمج والتنوع في التعليم أيضاً المرونة في نظام التعليم بأكمله. وهذا يعني إحداث التغييرات في المناهج الدراسية، والتعليم، والمواد التعليمية، والامتحانات، وتدريب المعلمين وتصميم المدرسة لضمان أن كل فرد يستطيع الحصول على تعليم نوعي جيد مناسب في مدرسته المحلية.

الفئات المستهدفة بـ"الدمج والتنوع في التعليم":

لزيادة الدّمج والتّنوع في التّعليم، من المهم مراعاة من هم الأطفال المعرضين لخطر الإقصاء والتهميش في التّعليم. من خلال عملية التطوير لـ "خارطة الطريق نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام"، تم تحديد قائمة شاملة من عشر مجموعات من الأطفال المعرضين للإقصاء والتهميش في التعليم في الأردن والاتفاق عليها من قبل الجهات المعنية بالتعليم حسب وثيقة إعلان الأردن بشأن الدّمج والتّنوّع في التّعليم، 2022.

1. الأطفال المتضررون من المخدرات وتعاطيها.
2. الأطفال الذين يعانون من عدم المساواة في النوع الاجتماعي.
3. الأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات العرقية، واللغوية، والاجتماعية.
4. الأطفال من الأسر فقيرة الدخل.

5. الأطفال الذين يعانون من التجاهل، والإهمال التام وسوء المعاملة، بمن فيهم الأيتام.

6. الأطفال الذين لا يتم تحفيزهم ودمجهم بشكل كافٍ (بمن فيهم الجيل الأول من المتعلمين والأطفال الذين لا تدعمهم أسرهم، وأولئك الذين يشار إليهم غالبًا "الموهوبين" و "المبدعين").

7. الأطفال ذوو الإعاقة.

8. الأطفال في دور الرعاية والتأهيل والأطفال المقيدون في حركتهم.

9. الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة (أي، أولئك المتسربين من المدرسة، والذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم الرسمي، والأطفال الذين يقضون جُل وقتهم في الشوارع والأطفال العاملين).

10. الأطفال اللاجئون، والعائدون إلى أوطانهم، وغير المسجلين (أي أولئك الذين لم يتم تسجيلهم عند الولادة أو ربما تم تسجيلهم في بلد آخر).

إن الدمج والتنوع في التعليم هو أكثر من مجرد التأكيد على تسجيل جميع الطلبة بالمدارس والالتحاق بها بل يتعلق أيضا بضمان مشاركة وتعليم جميع المتعلمين، وأنهم يحققون أقصى درجات إمكاناتهم. وبهذه الطريقة، يجب على المدارس أن تركز على ضمان تحقيق جوانب النمو المختلفة: الجسدي، والاجتماعي، والعاطفي، والمعرفي لجميع الطلبة. ولهذا السبب، تعتبر الجهود المبذولة لتحقيق الدمج والتنوع في التعليم جزء من عملية مستمرة. فنحن لا نريد فقط أن نبذل جهوداً لضمان الترحيب بجميع الأطفال ووصولهم إلى المدرسة- فتلك فقط الخطوة الأولى. نحن بحاجة إلى التأكد من مشاركة الجميع بنشاط في الدروس والأنشطة والشعور بالإنجاز. وإذا لم نقم بذلك، فهناك خطر يتمثل في أن بعضاً من المتعلمين سيتوقفون عن الحضور إلى المدرسة مرة أخرى، لأنهم أو لأن أولياء أمورهم يعتقدون بأن الذهاب إلى المدرسة غير مجدٍ.

أهداف وفوائد الدمج والتنوع في التعليم

أهداف الدمج والتنوع في التعليم:

للدمج والتنوع في التعليم أهداف عدة تتمثل بما يلي (IOCC,2022):

1- **الأهداف الأخلاقية والاجتماعية:** تعتبر من الأهداف الأساسية لفكرة دمج فئات التنوع في التعليم العشرة، حيث تنطلق من فكرة وواقع أن عزلهم عن الأفراد والمجتمع في مراكز ومؤسسات خاصة لتؤثر بشكل كبير على نفسيتهم وبالتالي عدم تفاعلهم وفاعليتهم بالمجتمع، ولكن دمجهم يؤدي إلى جعلهم يعيشون حياة مشابهة تماماً لأقرانهم في المجتمع. ويتضمن ذلك ما يلي:

- يعتبر التعليم الدامج متسقاً ومتوافقاً مع القيم الدينية والأخلاقية للمجتمع والثقافة.
- إتاحة الفرص لهم للانخراط في الحياة الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين.
- تخليصهم من جميع أنواع المعيقات سواء المادية أو المعنوية التي تحد من مشاركتهم الفاعلة في جميع مناحي الحياة.

2- **الأهداف التربوية:** يتمثل في دمجهم في المدارس مما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم العلمي والمهني، ويتضمن ذلك ما يلي:

- إتاحة الفرصة لهم للتعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانهم من الأفراد في المجتمع.
- إتاحة الفرصة لطلاب المدارس للتعرف عليهم عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم من باب الواجب وليس الشفقة على مواجهة متطلبات الحياة، كما يخلصهم من الأفكار الخاطئة حول خصائص أقرانهم وإمكاناتهم وقدراتهم.
- التركيز بشكل أعمق علي المهارات اللغوية للطفل من فئات التنوع في التعليم في المدارس حيث نجد أن تعلم اللغة لا يتم بالصدفة وإنما يعتمد بشكل كبير علي العوامل البيئية ويعتبر النمو اللغوي مهما جدا للأطفال المدمجين حيث يسهل نجاحهم من خلال التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم.

3- هدفا اقتصاديا: كان قديما يتم التعامل مع بعض فئات الدمج والتنوع في التعليم كفئة ذوي الإعاقة من خلال رعايتهم بمراكز ومؤسسات إيوائية داخلية خاصة بهم، وهذا يجعل تكلفة رعايتهم عالية، ويحقق الدمج والتنوع في التعليم هدفا اقتصاديا يتمثل بالتقليل من التكلفة المادية في إقامة مؤسسات مراكز الإقامة الداخلية خاصة بهذه الفئات.

فوائد الدمج والتنوع في التعليم:

تتمثل فوائد التعليم الدامج والتنوع في التعليم وفق ما أوردها (UNISCO,2022) بالنقاط التالية:

- يساعد الدمج على كسر الصورة النمطية ويشجع على تقبل الأشخاص بتنوعهم من ناحية التنوع البشري.
- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي في المدرسة، الصف، العمل، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتعديل اتجاهات أفراد المجتمع تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة.
- يركز التعليم الدامج على خدمة الأشخاص ذوي الإعاقة في بيئاتهم والتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها سواء في التكيف والتفاعل والتنقل والحركة، وينطبق ذلك على الأماكن البعيدة والمحرومة من الخدمات.
- يساعد التعليم الدامج والتنوع في التعليم على الاستفادة من طاقات الأشخاص في التنمية المجتمعية وخصوصاً أنّهم يشكلون نسبة لا يستهان بها من أفراد المجتمع.
- رفد المجتمع بأفراد فاعلين منتجين يعتمدون على أنفسهم<

تخفيف العبء النفسي على أهل الطالب من فئات التنوع في التعليم من خلال تخفيف البحث عن مراكز متخصصة تناسب ابنهم، وتعليمهم بالشكل المناسب لهم وسط أقرانهم.

التعليم الدامج

كانت المملكة الأردنية الهاشمية من أوائل الدول في منطقة الشرق الأوسط التي أولت اهتماماً كبيراً لقضايا الإعاقة حيث قامت بالتوقيع على الإتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام 2007، وصادقت عليها في عام 2008 مما يؤكد موافقة الأردن على القيام بما تنص عليه، وإحداث التغييرات اللازمة لضمان احترام الحقوق المتضمنة في الإتفاقية وتطبيقها. وقد أكّد قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 بمختلف مواده هذا الاتجاه الذي ينظر إلى قضايا الإعاقة وفقاً للنموذج الاجتماعي وانطلاقاً من نهج حقوق الإنسان.

- أولا: مفهوم الإعاقة والقوانين المتعلقة بها:

"الإعاقة" بناء على تعريف الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006): تشمل الأشخاص الذين يعانون من إعاقات جسدية أو عقلية أو ذهنية أو حسية طويلة الأمد، والتي قد تعيق - بالتفاعل مع مختلف الحواجز - مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.

إنّ الطبيعة الحقيقية " للإعاقة " وفقاً للنموذج الاجتماعي هي ليست محدودية وظائف الأفراد، وليست الصعوبات في الأداء التي تأتي كنتيجة مباشرة من هذه المحدودية. "الإعاقة" هي تمييز، عزل اجتماعي، و تقييد للمشاركة والتي بنيت اجتماعياً وفرضت على الأشخاص الذين يشار إليهم بأنهم مختلفين بما يخص وظائف الجسم وبنيته. ولهذا الأشخاص ذوي الإعاقة هم ليسوا أقل – قدرة أو غير قادرين- ولكن فرضت قيود عليهم من قبل المجتمع الذي قد لا يأخذ بعين الاعتبار الأشخاص الذين لديهم اختلاف في الوظائف والبنية.

وانطلاقاً من هذا المفهوم أشارت المادة الثالثة من القانون رقم 20 لسنة 2017 إلى ما يلي:

- يعد شخصاً ذا إعاقة كل شخص لديه قصور طويل الأمد في الوظائف الجسدية أو الحسية أو الذهنية أو النفسية أو العصبية، يحول نتيجة تداخله مع العوائق المادية والحواجز السلوكية دون قيام الشخص بأحد نشاطات الحياة الرئيسية، أو ممارسة أحد الحقوق، أو إحدى الحريات الأساسية باستقلالية.
- يعد القصور طويل الأمد، وفقاً لنص الفقرة (أ) من هذه المادة، إذا كان لا يتوقع زواله خلال مدة لا تقل عن (24) شهراً من تاريخ بدء العلاج أو إعادة التأهيل.

- ج- تشمل العوائق المادية والحواجز السلوكية المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة نقص أو غياب الترتيبات التيسيرية المعقولة أو الأشكال الميسرة أو إمكانية الوصول كما تشمل السلوكيات الفردية والممارسات المؤسسية التمييزية على أساس الإعاقة.
- د- تعتبر من بين نشاطات الحياة الرئيسية المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة الأمور التالية:
- تناول الطعام والشراب والأدوية والقيام بالعناية الذاتية والقراءة والكتابة.
- الحركة والتنقل.
- التفاعل والتركيز والتعبير والتواصل الشفهي والبصري والكتابي.
- التعلم والتأهيل والتدريب.

العمل.

النصوص القانونية ذات الصلة بالتعليم الدامج

فيما يلي سيتم استعراض بعض المواد المتعلّقة بحق التعليم في القانون رقم 20 لسنة 2017

المادة (4)

أ) احترام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وكرامتهم المتأصلة وحرية اختيارهم واستقلاليتهم الفردية.

ج) عدم التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة على أساس الإعاقة أو بسببها.

د) دمج الأشخاص ذوي الإعاقة وقبولهم في شتى مناحي الحياة، باعتبارهم جزءاً من طبيعة التنوع البشري.

هـ) تضمين حقوق وقضايا الأشخاص ذوي الإعاقة في السياسات والاستراتيجيات والخطط والبرامج الوطنية، وفي الموازنة العامة للدولة.

ز) تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة.

ح) ضمان حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وتطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم وتعزيز دمجهم ومشاركتهم في المجتمع.

ط) ضمان توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة والأشكال الميسرة وإمكانية الوصول والتصميم الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة، باعتبارها من المتطلبات الضرورية لممارستهم حقوقهم وحرياتهم.

ي) الحد من العوائق المادية والحواجز السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقة والتي تشمل نقص أو غياب الترتيبات التيسيرية المعقولة أو الأشكال الميسرة أو إمكانية الوصول كما تشمل السلوكيات الفردية والممارسات المؤسسية التمييزية على أساس الإعاقة.

المادة (5):

أ) لا يجوز حرمان الأشخاص ذوي الإعاقة من حقوقهم أو حرياتهم أو تقييد تمتعهم بها أو ممارستهم لأي منها، ولا يجوز تقييد حريتهم في اتخاذ قراراتهم على أساس الإعاقة أو بسببها.

ب) لا تحول الإعاقة بذاتها دون اعتبار الشخص لائقاً صحياً للعمل والتعلم والتأهيل وممارسة جميع الحقوق والحريات المقررة، بمقتضى أحكام هذا القانون أو أي تشريع آخر متى كان مستوفياً للشروط اللازمة.

المادة (17):

أ- يحظر استبعاد الشخص من أي مؤسسة تعليمية على أساس الإعاقة أو بسببها.

ب- إذا تعذر التحاق الشخص ذي الإعاقة بالمؤسسة التعليمية لعدم توافر الترتيبات التيسيرية المعقولة أو الأشكال الميسرة أو إمكانية الوصول، فعلى وزارة التربية والتعليم إيجاد البدائل المناسبة بما في ذلك ضمان التحاق الشخص بمؤسسة تعليمية أخرى.

ج- لا يجوز حرمان الطالب ذي الإعاقة من دراسة أي مبحث أكاديمي أو ترسيبه أو ترفيعه تلقائياً على أساس إعاقته أو بسببها.

المادة (18): على وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع المجلس القيام بما يلي:

أ- تضمين السياسات العامة والاستراتيجيات والخطط والبرامج التعليمية متطلبات التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة، بما يحقق تمتعهم الكامل بحقهم في التعليم والوصول لجميع البرامج والخدمات والمرافق والمؤسسات التعليمية.

ب-قبول ودمج الأطفال ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية.

ج- توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة والأشكال الميسرة في المؤسسات التعليمية الحكومية، والتحقق من توفيرها في المؤسسات التعليمية الخاصة، بما في ذلك توفير أسئلة الامتحانات للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية وتمكينهم من الإجابة عنها بلغة مبسطة، ومنحهم وقتاً إضافياً في الإمتحانات وأي تسهيلات ضرورية.

د- مراجعة المناهج الدراسية وتضمينها مباحث تعرف بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتعزز قبولهم باعتبارهم جزءاً من طبيعة التنوع البشري.

هـ-وضع خطة وطنية شاملة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية بالتنسيق مع المجلس والجهات ذات العلاقة على أن يبدأ العمل على تنفيذها خلال مدة لا تتجاوز سنة من تاريخ نفاذ أحكام هذا القانون ولا يتجاوز استكمال تنفيذها (10) سنوات.

و- تطبيق المعايير المنصوص عليها في المادة (19) من هذا القانون في المؤسسات التعليمية الحكومية والإشراف على تطبيقها في المؤسسات التعليمية غير الحكومية.

ز- توفير إمكانية الوصول في المؤسسات التعليمية الحكومية والتحقق من التزام المؤسسات التعليمية غير الحكومية بتوفيرها، وعدم منح ترخيص لأي مؤسسة تعليمية خاصة ما لم توفر إمكانية الوصول.

المادة (21):

لا يجوز استبعاد الشخص على أساس الإعاقة أو بسببها من مؤسسات التعليم العالي أو حرمانه من دراسة أي التخصصات المتاحة فيها وعلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسات التعليمية التابعة لها بالتنسيق مع المجلس القيام بما يلي:

أ- تضمين متطلبات وصول الأشخاص ذوي الإعاقة للتعليم العالي في السياسات والاستراتيجيات والخطط والبرامج ذات الصلة.

توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة والأشكال الميسرة وإمكانية الوصول اللازمة لضمان التحاق الأشخاص ذوي الإعاقة في التخصصات المتاحة.

المقدمة:

بدأ في نظام التعليم يأخذ جهودا مختلفة لإدماج النوع الاجتماعي في السياسات التعليمية وفي تطوير المناهج والكتب المدرسية، وبالتالي جميع هذه الجهود مجتمعة أصبحت واقع يجب الأخذ به في العملية التعليمية والبيئة المدرسية، ومن خلال المدرسة هناك أشخاص آخرين معنيين يجب أن يتم ادماجهم ومناطق تغيير أخرى تحتاج التأكد أن المدرسة تتطور باستمرار وتحتوي ممارسات تحقق المساواة بين الطلبة في التعليم.

هذه التغيرات تتطلب مشاركة من القيادات ومدراء ومديرات المدارس وأية لجان تنظيم مدرسية ومشاركة من مجتمع المدرسة كاملا بما فيها من معلمين ومعلمات وطلاب وطالبات وآباء وأمهات والمجتمع المحلي.

وتلعب القيادة التربوية والمدرسية دورا هاما ومركزيا في تأسيس بيئة مدرسية مستجيبة للنوع الاجتماعي(تحقيق المساواة والعدل بين الطلبة) وتحمل المسؤولية في فهم ما يحدث في المدرسة وأخذ دورا استباقيا في احداث التغيير.

أما مدراء ومديرات المدارس كقيادات في مجتمع المدرسة يجب أن يمثلون قدوة للآخرين مما يدعو الى العمل على وممارسة تعزيز المساواة والعدالة بين الطلبة، ومن هنا تأتي أهمية التدريب ورفع الوعي المستمر لهؤلاء القيادات على كيفية دمج مفاهيم المساواة في التطوير الوظيفي مما يضمن فعالية الأداء وفقا لاحتياجات الجنسين من خلال المهام المناطة بكل شخص، ويصبح لدى القيادات قدرة على إدماج النوع الاجتماعي والمساواة بين الطلبة بأي برنامج يتم التخطيط له في المدرسة .

وكذلك الأمر فيما يخص اللجان المدرسية ومجالس أولياء الأمور واية لجان أخرى ذات علاقة بالمدرسة ، وكل هؤلاء يحتاجون الى رفع الوعي حول مفاهيم المساواة والعدالة في النوع الاجتماعي ، مع ضرورة الحرص على توازن توزيع الطلبة داخل تلك اللجان المشكلة.

الالتزامات الدولية والوطنية للأردن نحو المساواة والعدالة بين الطلبة وحقوق الإنسان في التعليم:

التزم الأردن منذ سنوات بعدد من الاتفاقيات الأساسية لحقوق الإنسان والمرأة والطفل والتي تتطلب اعتراف كامل بحقوق الإنسان، وقد تطلبت هذه الاتفاقيات من الدول التي صادقت عليها اتخاذ جميع التدابير التشريعية والتنفيذية والقضائية وغيرها من التدابير لضمان واحترام حقوق الإنسان الخاصة بهم.

وسندرج هنا نبذه عن أهم هذه الاتفاقيات ذات العلاقة بالنوع الاجتماعي:

اتفاقية حقوق الطفل:

في عام 1989، اجتمع قادة العالم للتعهد التاريخي بشأن حقوق الأطفال من خلال اعتماد اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق الطفل. هذا الإطار القانوني الدولي اعترف بأن الأطفال أفراد مستقلين لديهم حقوقهم الخاصة. أنشأت الاتفاقية فترة الطفولة كفترة مستقلة ومحمية حتى سن الثامنة عشرة، خلالها يجب أن يُسمح للأطفال بالنمو والتعلم واللعب والتطور والازدهار بكرامة. هذه الاتفاقية أصبحت أكثر اتفاق حقوق الإنسان انضمامًا على مر التاريخ وكان لها تأثير كبير على تحسين حياة الأطفال.

المصدر: اليونيسيف، اتفاقية حقوق الطفل، من أجل كل طفل، كل حق .المصدر: اتفاقية حقوق الطفل

الروابط:

- **UNICEF, Convention on the Rights of the Child, For every child, every right.**
- **The Convention of the Rights of the Child**

اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة

إن الدول الأطراف في هذه الاتفاقية، إذ تلحظ أن ميثاق الأمم المتحدة يؤكد من جديد الإيمان بحقوق الإنسان الأساسية، وبكرامة الفرد وقدره، وبتساوي الرجل والمرأة في الحقوق، وإذ تلحظ أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان يؤكد مبدأ عدم جواز التمييز، ويعلن أن جميع الناس يولدون أحرارا ومتساوين في الكرامة والحقوق، وأن لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات الواردة في الإعلان المذكور، دون أي تمييز، بما في ذلك التمييز القائم على الجنس.

وأن على الدول الأطراف في العهدين الدوليين الخاصين بحقوق الإنسان واجب ضمان مساواة الرجل والمرأة في حق التمتع بجميع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية والسياسية.

وإذ تضع نصب عينيها دور المرأة العظيم في رفاه الأسرة وفى تنمية المجتمع، الذي لم يعترف به حتى الآن على نحو كامل، والأهمية الاجتماعية للأمومة ولدور الوالدين كليهما في الأسرة وفى تنشئة الأطفال، وإذ تدرك أن دور المرأة في الإنجاب لا يجوز أن يكون أساسا للتمييز بل إن تنشئة الأطفال تتطلب بدلا من ذلك تقاسم المسؤولية بين الرجل والمرأة والمجتمع ككل.

Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women

New York, 18 December 1979

المصدر: اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة نيويورك، 18 ديسمبر 1979

اتِّفاقيَّة القضاء على جميع أشكال التَّمييز ضد المرأة

اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ١٨٠/٣٤ المؤرخ في ١٨ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٩ تاريخ بدء النفاذ: ٣ أيلول/سبتمبر ١٩٨١

وقد صادقت عليها الأردن مع بعض التَّحفُّظات في عام 1992. وتضم الاتِّفاقيَّة 30 مادة

المادة ١

لأغراض هذه الاتِّفاقيَّة يعنى مصطلح "التَّمييز ضد المرأة" أي تفرقة أو استبعاد أو تقييد يتم على أساس الجنس ويكون من آثاره أو أغراضه، توهين أو إحباط الاعتراف للمرأة بحقوق الإنسان والحريات الأساسِيَّة في الميادين السِّياسِيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيّة والثقافية والمدنية أو في أي ميدان آخر، أو توهين أو إحباط تمتعها بهذه الحقوق أو ممارستها لها، بصرف النظر عن حالتها الزوجية وعلى أساس المساواة بينها وبين الرَّجل.

المادة ١٠

تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة للقضاء على التَّمييز ضد المرأة لكي تكفل لها حقوقا مساوية لحقوق الرَّجل في ميدان التَّربية، وبوجه خاص لكي تكفل، على أساس المساواة بين الرَّجل والمرأة :

(أ) شروط متساوية في التوجيه الوظيفي والمهني، والالتحاق بالدراسات والحصول على الدرجات العلمية في المُؤسَّسات التعليميَّة على اختلاف فئاتها، في المناطق الريفية والحضرية على السواء، وتكون هذه المساواة مكفولة في مرحلة الحضانة وفى التَّعليم العام والتقني والمهني والتَّعليم التقني العالي، وكذلك في جميع أنواع التَّدريب المهني.

(ب) التساوي في المناهج الدِّراسيّة، وفى الامتحانات، وفى مستويات مؤهلات المدرسين، وفى نوعية المرافق والمعدات الدِّراسيّة.

(ج) التساوي في فرص الحصول على المنح والإعانات الدِّراسيّة الأُخرى،

(د) التساوي في فرص الإفادة من برامج مواصلة التَّعليم، بما في ذلك برامج تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفي، ولا سيما البرامج الَّتي تهدف إلى التعجيل بقدر الإمكان بتضييق أي فجوة في التَّعليم قائمة بين الرَّجل والمرأة.

(هـ) خفض معدلات ترك الطالبات الدراسة، وتنظيم برامج للفتيات والنِّساء اللائى تركن المدرسة قبل الأوان.

(و) التساوي في فرص المشاركة النشطة في الألعاب الرياضية والتَّربية البدنية.

(ز) إمكانية الحصول على معلومات تربوية محددة تساعد على كفالة صحة الأسر ورفاهها، بما في ذلك المعلومات والإرشادات الَّتي تتناول تنظيم الأسرة.

https://www.unicef.org/arabic/crc/files/cedaw_arabic.pdf

مقتطفات من تقرير اللجنة المَعنِيَّة بالقضاء على التَّمييز ضد المرأة، الملاحظات الختامية بشأن التقرير الدَّوري السادس للأردن، 13 شباط/فبراير - 3 آذار/مارس 2017.

التصورات النَمطِيَّة:

41- تلاحظ اللجنة بتقدير أنه تم بلوغ هدف التكافؤ بين الجنسين في التَّعليم الابتدائي وأن معدلات التحاق الإناث بالتَّعليم الثانوي والعالي أصبح حاليا أعلى من معدلات الذكور. وترحب اللجنة أيضا بالتدابير المتخذة للحد من الانقطاع عن الدراسة ولخفض معدلات الأمية في صفوف الفتيات والفتيان. ولكن اللجنة تشعر بالقلق إزاء ما يلي:

- تواجه الشابات المتزوجات صعوبات في الالتحاق بالنظام التَّعليمي؛
- لا تزال معدلات الأمية والانقطاع عن الدراسة مرتفعة في صفوف الإناث في المناطق الريفية وفي صفوف الفتيات اللاجئات؛
- تكرّس الصور التقليدية لأدوار المرأة ومسؤولياتها في الكتب المدرسيَّة تدنّي مركز الفتيات والنِّساء؛
- يفتقر المدرسون للتدريب في مجالي حقوق المرأة والمساواة بين الجنسين كما أن التوجيه المهني لتشجيع النِّساء والفتيات على اختيار مسارات مهنية غير تقليدية محدود، ولا سيما في ميادين العلوم والتكنولوجيا؛
- عدد النِّساء والفتيات المشاركات في التَّدريب المهني محدودٌ.

https://www.ohchr.org/ar/pages/home.aspx

تحفظات الأردن على اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة

أنَّ القوانين الدَّوْليَّة المتعلقة بالنَّوع الاجتماعيّ موجهة لشعوب العالم في كل مكان، وليست موجه لشعوب معينة، حيث أنَّ التَّمييز في النَّوع الاجتماعيّ كان وما زال موجودا في كل مكان وعَبْرَ الزَّمان ومنظور النَّوع الاجتماعيّ متغير من زمان لآخر ومن مكان للآخر حتى داخل المجتمع الواحد. فجاءت الاتفاقيات الدَّوْليَّة موجهة لكل الشُّعوب. وفي الوقت ذاته فإن وجهات نظر المجتمعات تتفاوت في استجابتها للاتّفاقيات الدَّوْليَّة، لذلك كانت آليّة التَّحفُّظ وآليّة المصادقة لتتماشى الاتِّفاقيَّة مع خصوصيّة كلّ دولة

التَّحفُّظ: آليّة دوليّة تُعطي الدُّول الحق في التَّحفُّظ على بنود معينة لا توافق عليها دولة ما من باب الخصوصيّة

إنَّ الاتِّفاقيَّة الدَّوْليَّة لا تتمّ المصادقة عليها في بلد كالأردنّ إلّا من خلال مرورها عبر السلطة التشريعيّة وحينما تصادق الدولة على المعاهدة أو الاتفاقية بإمكانها أن تبدي تحفظات بشأنها تبين من خلالها أنها وإن التزمت ببعض أحكامها فإنها لا تلتزم بأحكام أخرى تحددها ، إلا أنه " لا يجوز أبدا ابداء أي تحفظ يكون منافيا لموضوع هذه الاتفاقية وغرضها"

الاتفاقيات الدولية الخاصة بالنوع الاجتماعي (إعلان بيجين)

الإعلان والبرنامج الخاصان ببكين لعام 1995 (إعلان بيجين)

البرنامج الخاص بالعمل هو جدول أعمال يعزز تمكين النساء، بهدف القضاء على العقبات التي تواجه مشاركة النساء في جميع جوانب الحياة. يشدد على السلطة المشتركة بين النساء والرجال، معترفًا بالمساواة بين الجنسين كقضية حقوق الإنسان ضرورية للعدالة الاجتماعية والتنمية والسلام. يؤكد البرنامج على حقوق النساء كجزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان العالمية. ويدعو إلى التعاون العالمي مع احترام الوضعيات المتنوعة للنساء ومعالجة العوائق الفريدة. يتطلب التصرف الفوري لعالم عادل وإنساني مع نمو اقتصادي مستدام. النجاح يتطلب الالتزام والموارد والمساواة بين الجنسين في اتخاذ القرار على جميع المستويات.

الفصل (ب) في إعلان بكين وبرنامج العمل يتعامل مع "تعليم وتدريب النساء". بشكل أكثر تحديدًا، يدعو إلى اتخاذ إجراءات ويسلط الضوء على الأهداف الاستراتيجية التالية: 1) ضمان مساواة الوصول إلى التعليم؛ 2) القضاء على الأمية بين النساء؛ 3) تحسين وصول النساء إلى التدريب المهني والعلوم والتكنولوجيا والتعليم المستمر؛ 4) تطوير التعليم والتدريب غير المميز؛ 5) تخصيص موارد كافية ورصد تنفيذ الإصلاحات التعليمية؛ و 6) تعزيز التعليم والتدريب مدى الحياة للفتيات والنساء"القرار 1 للمؤتمر العالمي المعني بالمرأة المنعقد في بيجين خلال الفترة 4-15 أيلول/سبتمبر 1995"

البيان الوطني للالتزام - الأردن - قمة تحويل التعليم - 19 سبتمبر 2022

فيديو: أهداف التنمية والمساواة بين الجنسين

https://www.youtube.com/watch?v=Ssn0jy0pK-o

الهدف الرابع ضمان التعليم الجيد الشامل والمتساوي وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

. يهدف هذا الهدف إلى توفير فرص التعليم عالي الجودة للجميع بغض النظر عن العمر أو الجنس أو الخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية. يسعى إلى تعزيز التعليم كوسيلة لتمكين الأفراد وتعزيز التنمية المستدامة.

Source: The Global Goals, Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

إن تقدم التعليم للفتيات ظاهر، مما يؤدي إلى تحسين معدل الأمية وتأجيل الزواج وزيادة الفرص الوظيفية والصحة والرفاه. ومع ذلك، لا تزال التحديات لتقدم في تعليم الفتيات واضح، مما أدى إلى تحسين معدل الأمية وتأخير الزواج، وزيادة الفرص للتوظيف والصحة والرفاهية. ومع ذلك، لا تزال التحديات موجودة، حيث يبلغ معدل عدم حضور الفتيات المدرسة 48.1٪ في بعض المناطق. تم تضييق الفجوات بين الطلبة في التسجيل في المرحلتين الابتدائية والثانوية، ولكن هناك 15 مليون فتاة حاليًا ليست في المدرسة الابتدائية. غالبًا ما تترك الفتيات المراهقات المدرسة بسبب الزواج المبكر والمسؤوليات المنزلية.

Source: UN Women, SDG 4: Ensure inclusive and equitable quality

education and promote lifelong learning opportunities for all.

حالياً في المدرسة الابتدائية. غالباً ما تترك الفتيات المراهقات المدرسة بسبب الزواج المبكر والمسؤوليات المنزلية.

الهدف الخامس: تحقيق المساواة بين الطلبة وتمكين جميع النساء والفتيات.

المساواة بين الطلبة ضرورية ولكن التقدم نحو تحقيقها غير كافٍ. لا تزال النساء يكسبن 23٪ أقل من الرجال، وتتحملن أعباء العمل المنزلي غير المدفوع وتواجهن العنف والتمييز. قامت جائحة كوفيد-19 بتفاقم هذه المشاكل. دون تغيير، قد يستغرق الأمر 300 عام لإنهاء زواج الأطفال، و286 عامًا لإلغاء القوانين التمييزية، و140 عامًا لتحقيق المساواة في مكان العمل، و47 عامًا لتحقيق تمثيل متساوي في البرلمان. تتطلب إزالة العوائق النظامية قيادة سياسية واستثمارًا وإصلاحات سياسية شاملة، مما يجعل تحقيق المساواة بين الجنسين تركز بشكل أساسي في السياسات الوطنية والمؤسسات .المصدر: الهدف 5 تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين جميع النساء والفتيات.

Source: Goal 5 Achieve gender equality and empower all women and girls.

التَّنمية المستدامة 2030

اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في 25 سبتمبر/ أيلول 2015 وهي مجموعة أهداف تتكون من 17 هدفا طموحا، لكل منها أهداف فرعية محددة يتعين تحقيقها في عام 2030 أو قبل ذلك إن أمكن

الهدف 5 – تحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين جميع النِّساء والفتيات في دول العالم :

1.5 إنهاء جميع أشكال التَّمييز ضد جميع النِّساء والفتيات في كل مكان.

2.5 القضاء على جميع أشكال العنف ضد جميع النِّساء والفتيات في المجالين العام والخاص، بما في ذلك الاتجار والاستغلال الجنسي وأنواع الاستغلال الأخرى.

3.5 القضاء على جميع الممارسات الضارة، مثل زواج الأطفال والزواج المبكر والقسري

4.5 التَّعرُّف على الرعاية غير مدفوعة الأجر والعمل المنزلي وقيمتها من خلال توفير الخدمات العامة والبنية التحتية وسياسات الحماية الاجتماعيّة وتعزيز تقاسم المسؤولية داخل الأسرة والأسرة حسب الاقتضاء على الصعيد الوطني.

5.5 ضمان مشاركة المرأة الكاملة والفعالة وتكافؤ الفرص القيادة على جميع مستويات صنع القرار في الحياة السِّياسِيَّة والاقتصاديَّة والعامة

6-5 ضمان حصول الجميع على الصحة الجنسيَّة والإنجابية والحقوق الإنجابية على النحو المتفق عليه وفقا لبرنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتَّنمية ومنهاج عمل بيجين والوثائق الختامية لمؤتمرات الاستعراض.

5-أ إجراء إصلاحات لمنح المرأة حقوقًا متساوية في الموارد الاقتصاديَّة، فضلاً عن إمكانية الحصول على الملكية والسيطرة على الأراضي والأشكال الأخرى للملكية والمالية. الخدمات والميراث والموارد الطبيعية وفقا للقوانين الوطنيَّة.

5-ب تعزيز استخدام التكنولوجيا التمكينيّة، ولا سيما تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، لتعزيز تمكين

المرأة.

5-ج تبني وتعزيز سياسات سليمة وتشريعات قابلة للتنفيذ تعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين جميع النساء والفتيات على جميع المستويات

يمثل تمكين المعلمين والمعلمات أحد أهم الأولويات، لضمان أن تلبية الاحتياجات ستلقى الاهتمام الكبير. عدم التمييز وتحقيق المساواة بين الطلبة ليست قابلة للتفاوض، وتتماشى مع التزامهم بتوفير التعليم للجميع، بغض النظر عن الوضع أو الجنسية.

إصرار الحكومة على مراقبة وتحقيق أهداف الهدف 4 للتنمية المستدامة ليس قابلاً للانتقاد، وهم مستعدين لتعبئة الموارد المالية للحفاظ على زخم التعليم. التعاون أمر أساسي، سواء داخل الحكومة أو مع الشركاء الخارجيين، للتصدي للتحديات المستدامة مثل أزمة اللاجئين.

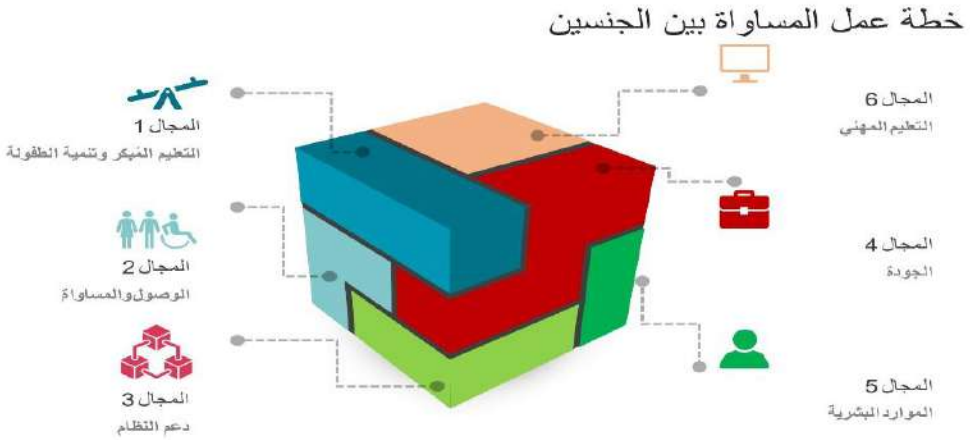
وفقًا لرؤية التحديث الاقتصادي، يشغل التعليم مكانة مركزية، فإن حكومة الأردن ملتزمة بتسليط الضوء على الإجراءات الحاسمة. حيث تهدف إلى تقدم أجندة التعليم التحويلي وضمان استدامة الجهود لاستعادة التعلم التي بدأت بعد جائحة كوفيد-19.

source: [National Statement of Commitment-Jordan]

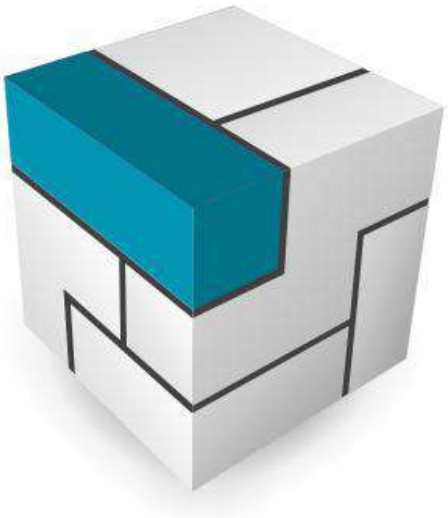
خطة العمل لتحقيق المساواة بين الطلبة المحدثة 2023-2025

وقد اتبعت وزارة التربية والتعليم في الأردن الالتزام والشمول التعليمي والتنوع والمساواة بين الطلبة ، مما أدى إلى تطوير استراتيجة خاصة بتعميم قضايا المساواة بين الطلبة في التعليم لغاية العام 2025 والتي تمخض عنها خطة تنفيذية شاملة لسد الفجوات بين الطلبة بمن فيهم ذوي الإعاقة

سنورد هنا الأهداف الاستراتيجية لخطة العمل لتحقيق المساواة بين الطلبة لعام 2023-2025:



المجال 1 التعليم المُبكر وتنمية الطفولة

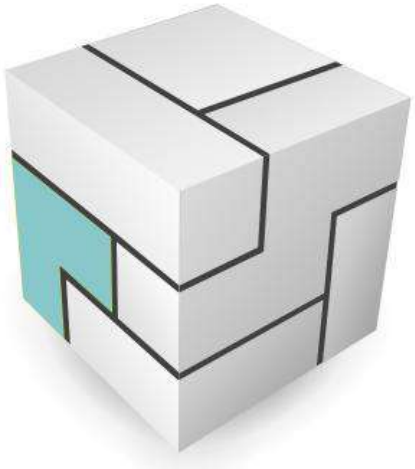


التعليم المُبكر وتنمية الطفولة

الهدف الاستراتيجي 1 ضمان المساواة في الوصول إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة عالي الجودة وبأسعار معقولة للاناث والذكور.

الهدف الاستراتيجي 2 ضمان تكافؤ الفرص في الرعاية واللعب والتعلم في برامج وبيئة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، على أساس المساواة بين الجنسين.

المجال 2 الوصول والمساواة

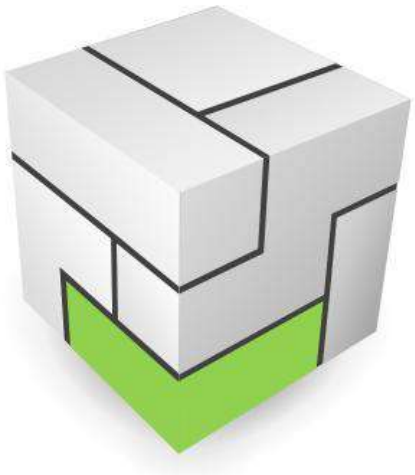


الوصول والمساواة

الهدف الاستراتيجي 3 ضمان بيئة تعليمية آمنة وصحية وتمكينية للإناث والذكور وتقليل مخاطر العنف القائم على النوع الاجتماعي المرتبط بالمدرسة.

الهدف الاستراتيجي 4 دعم التعليم الشامل، والاعتراف بالاحتياجات والظروف المحددة لكل من الإناث والذكور ومعالجتها، وخاصة أولئك الذين ينتمون إلى الفئات الهشة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

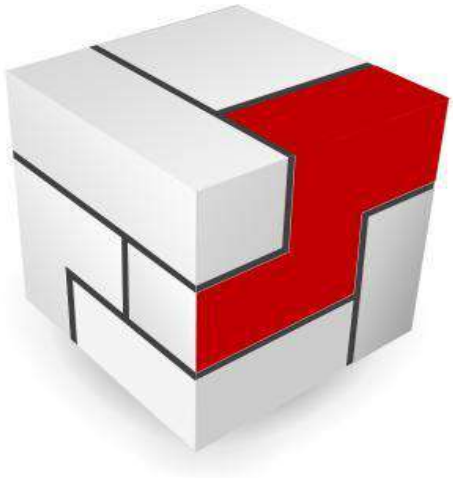
المجال 3 دعم النظام



دعم النظام

الهدف الاستراتيجي 5 تعميم مراعاة المنظور الجنساني في إدارة الأداء المؤسسي

جودة المجال 4



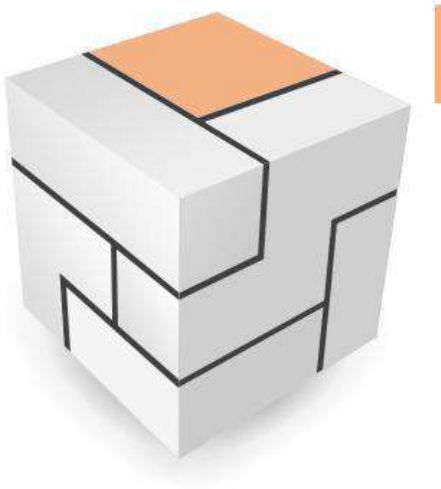
الجودة

الهدف الاستراتيجي 6 ضمان خلو محتوى التعليم والتعلم من التحيز الجنساني والقوالب النمطية.

الهدف الاستراتيجي 7 ضمان المساواة في الوصول إلى التكنولوجيا، مع إيلاء اهتمام خاص لسد الفجوة الرقمية بين الجنسين ودعم المهارات والكفاءات الرقمية للإناث.

الهدف الاستراتيجي 8 دراسة ومعالجة ومنع أسباب التسرب بين الإناث والذكور وضمان بيئة تعليمية آمنة ومحفزة.

المجال 6 التعليم المهني



التعلم المهني

الهدف الاستراتيجي 10 دعم التوازن بين الجنسين في إدارة التعليم المهني.

الهدف الاستراتيجي 11 دعم فرص التعلم المتساوية للتعليم المهني وتحسين وصول الإناث والذكور إلى المسارات المهنية غير التقليدية.

الهدف الاستراتيجي 12 التأكد من أن المحتوى التربوي وعمليات التعليم والتعلم والبيئة التعليمية خالية من التمييز في مسارات التعليم المهني.

source: Gender Equality Action Plan 2023-2025, MoE, 2023.

الإطار العام للبرنامج التدريبي

المقدمة

قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق عدد من البرامج التطويرية استنادًا إلى عدد من الدروس المستفادة والتغذية الراجعة من الميدان والشركاء الفنيين والخبراء التربويين، وكان من أبرزها برنامج القيادة التعليمية التأسيسية، وبرامج تطوير المدرسة والمديرية، علاوة على تطوير التشريعات والسياسات التربوية العامة ومنها تعليمات المجالس التربوية، حيث تبين من تحليل هذه البرامج، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي العالمي أنّ عمليات التطوير والتغيير يجب أن تستند إلى المدرسة كوحدة أساسية للتطوير؛ كما وجدَ أنّ المحرّك الأساس للمدرسة يتمثل في قيادتها التي تركّز على العمليات التربوية والتعليمية. لذا قامت وزارة التربية والتعليم وبدعم من الحكومة الكندية بتحديث البرنامج ومهارات القيادة المرتبطة به، للتركيز

لى القيادة المتمحورة حول الطالب، مع التركيز على الجانب التطبيقي، والممارسات العملية، واستثمار موارد المجتمع المحلي، وفق حاجات واقعية للمؤسسة التعليمية.

أشار فولن (Fullan 2010) في كتابه القيادة المحركة أو المنشطة (Motion Leadership: the skinny become change savvy) إلى أنّ أهمّ مرتكزات التغيير والتطوير تتمثّل في رسم السياسات، والاستراتيجيات التي تضمن وضوح عمليات التطوير للمشاركين، وعدم تجزئة الفعاليات، والاهتمام بالصورة الكليّة التي تركّز على ثقافة التعلم التعاوني.

ولا بدّ لهذه الثقافة الجديدة من التركيز على بناء العلاقات الإيجابية، وتعزيز الثقة بين أفراد مجتمع المؤسسة التعليمية، ومحيطها، والتأكيد على أخلاقيات وشرف المهنة، والإيمان بالممارسة طريقًا لتغيير الثقافة، وأنّ القائد يتيح فرصة مناسبة وكافية للعاملين لتحسين مهاراتهم.

كما يركّز هذا البرنامج على المهام الجديدة لكلّ من مدير المدرسة، والمشرف التربوي، في ضوء التغييرات الكبيرة في زمن الثورة الصناعية الرابعة، لبيان الاختلاف في أدوار المعنيين بالعملية التعلمية، وضمان عدم تشابك الأدوار بينهم، وسلط الضوء على عدد من الموضوعات أهمها: عمليات التعلم والتعليم، ودور مدير المدرسة في متابعة النتائج التي تحققها المدرسة، ومدى قياسها للتأكد من تحققها، كما أنّ بناء العلاقات وتطوير الموارد البشرية من العمليات الهامّة لتحسين أداء العاملين، وتحقق النتائج، وصناعة القرار كأحد أهم عمليات القيادة التعليمية الهامّة التي يمارسها القائد التربوي، لتأثرها بعددٍ من العوامل النفسية، والوجدانية،

علاوة على المهارات القيادية التي تؤكد أن القيادة على أبعد من المهارات، بل أنها طريقة في التفكير والحياة.

إنَّ لدور المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، دورًا مركزيًا ومحوريًا في تحقيق هذه الغاية: فالقيادة المتميزّة تهتم بدور كلّ منْ له علاقة بالعملية التربوية.

ويُعّد استثمار الموارد المتاحة وحشدها من مصادرها لتحقيق النتائج عنصرًا هامًا في قيادة المؤسسة التربوية؛ لذا لا بدّ من بناء القدرات، ورسم وتصميم خارطة المصادر المتاحة، وكيفية توظيفها، واستثمارها، لتحقيق النتائج، علمًا بأنّ المصادر تتجاوز الأمور المالية والمادية إلى مصادر الدعم الفني، واللوجستي، والدعم المعنوي، والتعزيزي.

إنّ تطوير عمليات المساءلة الرسمية المرتبطة بالعمليات والإجراءات، إلى المساءلة المجتمعية المرتبطة بالنتائج عملية تحتاج إلى مهارات عالية من القيادة لتضمن إلهام العاملين للعمل بقصد تحقيق النتائج، وتطبيق الخطط التطويرية والاستراتيجية للمؤسسة التعليمية، لذا فإنّ بناء منظومات التقييم والمتابعة والتعرف إلى آليات بناء أدوات التقييم، والمراجعة وتحليل البيانات، وإعداد تقارير الإنجازات إلى المعنيين أصبح أمرًا هامًا في قيادة المؤسسة.

لذا فإن القيادة الناجحة تسعى إلى بناء قيادات جديدة في كلّ المستويات، مما يعني توفير إسناد فنيّ في العمليات القيادية والإدارية، والمالية، والفنية للمعلمين والعاملين بشكل متواصل وحسب الحاجة والرغبة.

لقد تم تطوير برنامج القيادة التعليمية على عدةّ مراحل نوجزها بما يأتي:

المرحلة الأولى (2006): قامت خبيرة القيادة (بولين لانج) بتصميم برنامج موجه لمديري المدارس، ورؤساء الأقسام ومديري الإدارات في مركز الوزارة بواقع 80 ساعة تدريبية، وتضمّن البرنامج عددًا من الموضوعات هي: التعريف بالقيادة، سمات القائد السبع، إدارة الاجتماعات، بناء الفريق، إدارة الوقت، صنع القرار، التمرين الإرشادي، الاتصال والتواصل، والتخطيط الاستراتيجي.

وفي المرحلة الثانية (2008): قام فريق من مشروع تطوير المدرسة والمديرية والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم بتطوير البرنامج وإضافة موضوعات جديدة ذات علاقة بالنوع الاجتماعي، وتدريب المدّربين عليها.

وفي المرحلة الثالثة (2010): قام فريق من الخبراء التربويين ترأسه الدكتور زياد الطويسي كبير مستشاري التخطيط التربوي في مشروع تطوير المدرسة والمديرية بتحديث البرنامج وتطويره، وإضافة موضوعات ذات علاقة بعمليات التعلم والتعليم، والمراجعة الذاتية، وتحليل البيانات، والقرار المبني على البيانات، والإدارة الموجهة بالنتائج، وتحديث موضوع مهارات التمرين الإرشادي.

وفي المرحلة الرابعة (2013): قام فريق فنّي مختص في كل من وزارة التربية والتعليم والأخصائيين التربويين في مشروع تطوير المدرسة والمديرية وبرئاسة كبير مستشاري التخطيط التربوي نائب مدير مشروع تطوير المدرسة والمديرية بتحديث البرنامج ليصبح بصورته الحالية.

وفي المرحلة الخامسة (2022): تم تشكيل فريق فنّي مختص في وزارة التربية والتعليم ترأسه الدكتور زياد الطويسي وبدعم من الحكومة الكندية لتحديث البرنامج، بحيث أصبح في ثلاثة مستويات وهي:

1. الإدارة التمهيدية: للعاملين الإداريين في المؤسسات التعليمية.
2. القيادة التعليمية التأسيسية: لمديري المدارس ومساعديهم والمشرفين التربويين.
3. القيادة العليا: للمديرين المختصين ومديري التربية ومديري الإدارات في مركز الوزارة.

وتمثل هذه المادة المستوى الثاني: " القيادة التعليمية التأسيسية"

استراتيجيات التدريب المستخدمة في البرنامج:

انتهج هذا البرنامج طريقة جديدة في تغيير الممارسات وتطوير المهارات جاءت على النحو الآتي:

1. القراءات القبلية: وهي مجموعة من المقالات ونتائج الدراسات العربية والأجنبية التي يجب على المتدرب الاطلاع عليها؛ من خلال القراءة الورقية أو عبر أي وسيلة من وسائل التعلم الإلكتروني بما فيها منصات التدريب الرسمية، وتنتهي هذه المرحلة من خلال إجابة المشارك على بعض الأسئلة التي تأتي خلال قراءة المحتوى أو الإجابة على أسئلة يرسلها المدرب بشكل مباشر للمشاركين.
2. التدريب المتزامن والذي يكون بإحدى طريقتين:

أ. التدريب الوجاهي في القاعة لمدة 4 ساعات تدريبية في اليوم الواحد (غير شاملة لوقت استراحات الشاي والغداء والصلاة) وتطبق الاستراتيجيات التالية: الحوار والمناقشة، العمل في مجموعات (العمل التعاوني)، العصف الذهني، لعب الأدوار، دراسة حالة، عرض فيلم، عرض تقديمي، التطبيق العملي، التغذية الراجعة.

ب. التدريب عن بعد تزامنيًا: بحيث يلتقي المشاركين عبر وسيلة من وسائل التواصل المتزامن المباشرة مثل الزوم (Zoom)، تيمز (Teams)، السكايب (Skype)، جوجل (Google Class) وغيرها، ويطبق المدرب كل استراتيجيات التدريب الوجاهية الممكنة.

3. التدريب عبر المنصة: ويعتمد هذا المحتوى على دور المتدرب في قراءة الأنشطة وتنفيذ الإجراءات المطلوبة عبر منصة التدريب، بالإضافة إلى حضور الأفلام أو تطبيق الأنشطة التفاعلية، ويحتوي التدريب على عدد من الاختبارات القصيرة التي ينفذها المتدرب، وتتابع المنصة حضور والتزام المتدرب، ويشارك المدرب في متابعة المتدربين والإجابة على استفساراتهم.

4. التدريب العملي: ويتضمن قيام المتدرب بعدد من الواجبات والمهام ويمكن تصنيفها إلى ما يلي:
   أ. التشكيل والمشاركة في مجتمعات التعلم، ومجتمعات الممارسة المهنية.
   ب. تنظيم وترتيب ملف الإنجاز وتوثيق إجراءات العمل والممارسات ونتائجها.
   ج. إجراء الدراسات والأبحاث الإجرائية حسب الحاجة وطلب المدرب.
   د. تنفيذ الواجبات البيتية الكتابية والدراسية حسب طلب المدرب.
   هـ. تقارير تقييم الأداء العملي من قبل المشرف الفني أو المدير المختص.

مع التأكيد على أن البرنامج يركز على المنحى العملي، وانتقال أثر التدريب، وأن التدريب لكل مهارة يتبعه تطبيق عملي ميداني، ومناقشة لما تم تطبيقه.

منهجية تقييم المتدربين:

يتم تقييم المتدربين تقييما قبليًا وبعديًا، من خلال المشاركة في المشغل التدريبي اليومي، والتطبيق العملي الميداني، والواجبات التي يعدّها المتدربون من خلال تطبيقهم لما تدربوا عليه، واختبارات المنصة أو الاختبارات الإلكترونية، ويمنح المتدرب شهادة معتمدة من وزارة التربية والتعليم.

منهجية اختيار المدربين:

يتم اختيار المدربين من بين المتدربين في الشعب المحورية، ممّن لم يتجاوز غيابهم 10% من الساعات التدريبية (بأي حال من الأحوال ومهما كانت أسباب الغياب).

- عدد ساعات التدريب 200 ساعة في تسعة مجمّعات تدريبية.
- عدد أيام التدريب المتزامن (بدون جلسات النقاش) " 22 " يومًا.
- عدد أيام الجلسات النقاشية " 9 " أيام.
- الغياب المسموح به:
- يسمح للمتدرب الغياب بعذر بما لا يزيد عن 10% من ساعات التدريب أي " 2.5 " أيام من كامل أيام التدريب الوجاهي من غير جلسات النقاش.
- يسمح للمتدرب الغياب بما لا يزيد عن إحدى عشرة ساعة أخرى في كل جلسات النقاش.
- لا يسمح للمتدرب التقدم للامتحان في حال تجاوز الحدّ المسموح به من الغياب، ويحرم من علامة المشاركة ولا يحصل على الشهادة إلا بعد استكمال جميع أيام الغياب، وليس الحد الأدنى للغياب.

مثال:

- غائب أكثر من ثلاثة أيام تدريبية وليست جلسة نقاشية يوضع له صفر في المشاركة، ولا يتقدم للامتحان ولا يحصل على شهادة إلا إذا استكمل الغياب لكل الأيام وحسب موضوعاتها.

- غائب ثلاثة أيام تدريبية فقط، توضع له علامة مشاركة (تتأثر علامته بسبب الغياب)، ويتقدم للامتحان ويحصل على الشهادة ولا يعيد أيام الغياب.

الامتحان:

- موعد الامتحان يحدّد بعد الانتهاء من التدريب في المجمّعات التسعة للفريق المحوري.
- يتقدم إلى العرض التقديمي من ينجح في الامتحان ويحصل على علامة (60%) فأكثر.
- تتوزع الدرجات على النحو الآتي:
  - المشاركة: 10%.
  - الواجبات: 20%.
  - تقييم التدريب (العرض التقديمي): 40%.
  - الاختبار: 30 %.
- يقوم المدربان برصد الملاحظات لكلّ متدرب في المشاركة أثناء تنفيذ المشغل التدريبي.
- يقوم المدربان بجمع الواجبات، وتصحيحها، وفق معايير محددّة.

تُشكّل لجنة تقييم من ثلاثة أعضاء وهم: المدربان ومختص في البرنامج لتقييم المتدربين وفق معايير محددة من الوزارة.

تشرف هذه اللجنة كذلك على إدارة الاختبار للمتدربين (الاختبار من إعداد وزارة التربية والتعليم).

مسرد المصطلحات

الرقم	المصطلح	التعريف
1	إدارة الموارد المالية	هو أداء المهام والإجراءات التنظيمية المتعلقة بالجوانب المالية للمدارس. وتضمن هذه العملية توجيه الإنفاق في المدارس نحو تحقيق قيمة وخدمة جيدة مقابل المال من خلال التخصيص والاكتساب المناسب للموارد عبر فريق إدارة المدرسة بهدف تحقيق إدارة مالية جيدة تراعي جوانب التعاملات المالية.
2	إدارة الموارد البشرية	القدرة على توظيف جميع الأشخاص العاملين، وهم: الإداريون والمعلمون ومساعدي المعلمون وممرضات المدارس وعمال الحراسة وأي شخص آخر يشارك في العمليات؛ لضمان عمل المدرسة بسلاسة على أساس يومي.
3	إدارة التغيير	الجهد المنظم والمخطط لتحقيق أهداف التغيير، من خلال تطوير العاملين والتأثير على أنماطهم السلوكية ومهاراتهم وحتى قِيمهم، والتحول نحو التكنولوجيا الأنسب والهياكل التنظيمية والعمليات الأكثر ملاءمة وجودة.
4	استراتيجيات إدارة التغيير	وهي مجموعة الاستراتيجيات الخاصة التي تعنى بإدارة التغيير، مثل: استراتيجية الرشد والتطبيق العملي، واستراتيجية القيم، واستراتيجية تطبيق القوة والقهر والإذعان، وإثارة عدم رضا العاملين عن الوضع القائم، بالإضافة لتفعيل دور الإدارة العليا والحصول على دعمها، ومشاركة العاملين في صنع واتخاذ القرار، ناهيك عن إمكانية ربط المكافآت بالتغيير.
5	السلامة والأمان	يشير إلى مجموعة الإجراءات التي يتم اتخاذها من أجل توفير الحماية للأفراد وكافة الممتلكات الخاصة بهم، ويعرف أيضاً بأنه الحالة التي تؤدي إلى دفاع الإنسان عن نفسه عند تعرضه لخطر ما، سواءً كان من قبل أشخاص، أو حوادث، أو أضرار طبيعية.
6	السلامة المدرسية الجسدية	تتعلق بمعايير بناء المدرسة من فصول وملاعب ودورات مياه وقاعات، ومدى توافقها مع معايير الأمن والسلامة العالمية التي تضمن تعليم الطلاب وخاصة المعاقين منهم في بيئة آمنة خالية من الكوارث، كما تضمن سرعة التعامل مع أي كارثة عند حدوثها بشكل مفاجئ مثل الحرائق والصدمات الكهربائية والسيول والعواصف والزلازل.

7	الحوكمة	مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف الشركة أو المؤسسة
8	الشفافية	تعني ان المعلومات متوفرة ومتاحة للأشخاص المتأثرين بالقرارات ومضمونها وتعني أن هناك معلومات مؤسسية كافية متاحة وسهلة الوصول إليها
9	الإنصاف (أو العدالة):	مبدأ يأخذ بعين الاعتبار الحاجات المتباينة وكيفية تحقيقها للوصول لنتائج متساوية أو للحصول على ذات الفرص
10	المساواة:	تعني حصول الجميع على نفس "الحجم أو الكمية". مثال عليه: تأمين فرص تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة تراعي حالتهم
11	تكافؤ الفرص	المساواة في فرص النفاذ إلى جميع جوانب المشاركة الاقتصادية والاجتماعيّة والسياسيّة
12	النزاهة	توافر القيم عند الفرد في أثناء قيامه بعمله لدى المؤسسة عن طريق برامجها المختلفة، وتركيز تلك القيم على الأمانة والصدق والعدالة والالتزام والإخلاص في العمل والابتعاد عن التحيز.
13	قيم النزاهة	وهي مجموعة من المبادئ التي تتمثل القيم وتدل على سيادة مبدأ النزاهة في المؤسسة
14	العدالة المهنية	تهدف العدالة المهنية للتركيز على تحقيق علاقات عادلة بين الفئات والمجموعات المختلفة داخل مجتمع المؤسسة، وبين المستفيدين من خدمات المؤسسة، وتقع مسؤولية تحقيق العدالة المهنية عاتق المعلمين والقيادات التربوية
15	الوصول (Access)	وصول جميع أفراد المؤسسة أو المستفيدين إلى نفس الموارد بشكل عادل، فعندما يكون التعليم متاحاً لفئات دون غيرها سينعكس ذلك على فرص العمل والأجور والبطالة والفقر للفئات المحرومة
16	التنوع (Diversity)	الاعتراف بالاختلاف والتسامح الاجتماعي مع التنوع حجر الأساس في تحقيق مبادئ العدالة الاجتماعية الأخرى، كما يضمن فهم واحترام التنوع وصولاً أوسع للفئات المهمشة والمحرومة، وفرصاً أكبر للتبادل الثقافي

		والمعرفي.
17	الفساد	صورة لا أخلاقية وعمل يقوم به الشخص الذي يمارسه بقصد الحصول على منفعة شخصية، وترجع ممارسة الفساد إلى عدم استقامة ذاتية لمثل هذا الشخص، وبالتالي فهو انتهاك لقيم الفرد، وقيم المجتمع،
18	الحِيادُ	من المفاهيم التاريخية والذي يشير إلى عدَمُ الميْل إلى أي طرفٍ من أَطرافِ الخُصومة، أو الجدال، والوقوف على الحِياد يمثل عدم الانحياز لأيٍّ من الطرفين،
19	الحياد الإيجابي	عدم انحياز طرف إلى طرف ضد الآخر، والاستقلالية في القرار بما ينتج عنه قيمة مضافة تساعد على البناء والتقدم الذاتي
20	الحياد السلبي	وهو الناجم عن الضعف وقلة الحيلة، والذي لا يريد منه أصحابه سوى تجنيب أنفسهم المشكلات، أو حتى أصناف القلق التي تترتب على الانخراط والفاعلية
21	تخطيط المصادر	هو استراتيجية لتحديد وتحليل البرامج والأفراد والخدمات، والمصادر الأخرى الموجودة حاليًا في المدرسة. هذه المعلومات يمكن أن تساعد قادة المدارس على تقييم احتياجات المدرسة بشكل أفضل واتخاذ قرارات مستنيرة حول مكان التركيز.
22	استراتيجية توفير الموارد	اختيار الموارد وتخصيصها وفقا لأولويات أهداف التعليم ويشمل توفير الخبرات المناسبة من خلال العاملين وتوظيف الأدوات والمصادر.

المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات في الأردن

المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات؛ هو مركز تأسس بإرادة ملكية سامية، ووفق رؤية مؤسسية هدفها الاستجابة إلى الإفرازات والتحديات البيئية الاستراتيجية، حيث يقوم على مبدأ توحيد الجهود والتعاون والتنسيق؛ للعمل على حل الأزمات وكيفية التعامل معها، إذ وُجهت رسالة ملكية في عام 2005م إلى رئيس الوزراء تقضي بأهمية إنشاء هذا المركز. كما كُلف الأمير علي بن الحسين للإشراف على مراحل الإنشاء والتأسيس، وفي عام 2013م تم الانتهاء من بناء موقع المركز وفق المعايير المطلوبة، وتبع ذلك في عام 2015م صدور الإرادة الملكية بالمصادقة على نظام المركز، والذي يحمل رقم 20 لعام 2015م، ونُشر في الجريدة الرسمية في الأول من نيسان للعام نفسه.

أهداف المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات في الأردن

إنّ رسالة المركز تقتضي بتوحيد الجهود لكافة المؤسسات الوطنية لحل ومواجهة الأزمات الكبرى بأشكالها وأنواعها، من أجل تحقيق الاستقرار والأمن الوطني، ووفقًا للمادة الرابعة من نظام المركز، فإنّه يهدف إلى ما يأتي:

التنبؤ بالأزمات من خلال إنشاء قاعدة بيانات وطنية شاملة.

تمكين أصحاب القرار من اتخاذ قرارات مبنية على أسس مدروسة ومعلومات دقيقة.

تقديم التوصيات التي يجب تطبيقها خلال الأزمات على المستوى الوطني.

التنسيق مع القطاع العام والخاص لتطوير البرامج ذات الصلة بمواجهة الأزمات.

تقديم التوصيات التي تختص بتطوير البرامج ذات الصلة بأمن قاعدة البيانات الوطنية.

تقييم قدرة البنية التحتية على مواجهة التحديات والأزمات بأشكالها وأنواعها.

متابعة تطور الخطط الوطنية التي تتعلق بمواجهة التحديات المتنوعة.

تخطيط وتنفيذ التدريبات ذات الصلة بإدارة الأزمات على مستوى الوطن.

التعاون مع مؤسسات الدولة الأمنية والعسكرية والمدنية والقطاع الخاص

وقد انبثق عن هذا المركز أقسام في كل الوزارة لمتابعة تنفيذ أهداف المركز كان منها قسم إدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم والذي يقوم بالمهام التالية:

بناء الإطار العام وسياسات إدارة المخاطر والأزمات والتأكد من انسجام أسس إدارة المخاطر والأزمات مع استراتيجيات الوزارة وسياساتها والمعايير العالمية.

حصر وتحديد المخاطر المحتملة المختلفة بناء على مصفوفة المخاطر والتي قد تحول دون تحقيق الأهداف الاستراتيجية للوزارة والمشاريع والأنشطة وإجراء تحليل لهذه المخاطر وتأثيرها على الأداء المؤسسي.

تطوير استراتيجية المخاطر والمنهجيات المعتمدة ووضع الإجراءات الوقائية والعلاجية للتخلص من المخاطر المحتملة أو تخفيفها أو التعامل معها والمراقبة المستمرة لمدى تنفيذها وتقييم فعاليتها.

التنسيق مع المركز الوطني للأمن وإدارة الأزمات وأي جهات ذات علاقة بإعداد سيناريوهات/ خطة تنفيذية لحل الأزمات / الكوارث.

نشر الوعي بالمخاطر لدى الموظفين والإشراف على بناء قدرات وتأهيل الكوادر الفنية في إدارة المخاطر.

إصدار التقارير الدورية لتقييم فعالية الإجراءات والضوابط المتخذة للتعامل مع المخاطر المحتملة واتخاذ القرارات اللازمة بناء على نتائج التقييم.

إعداد قاعدة البيانات اللازمات السابقة وطرق التخلص منها ومشاركتها مع الموظفين لزيادة الوعي وتحقيق مبدأ مشاركة ونشر المعرفة.

خطة المدرسة في الاستجابة إلى تعليم الطلبة في حالات الطوارئ

تحقيق بيئة مدرسية آمنة، ويحتاج ذلك إلى بناء رؤية وتخطيط استراتيجي، ويكون ذلك بتقييم الموارد والقدرات المتوفرة في المدارس، واتخاذ القرارات المتعلقة بموعد فتح المدارس أو إغلاقها، وتحديد

المسؤولية بين مستويات اتخاذ القرارات اللامركزية داخل قطاع التعليم والمساءلة، وتحديد الموارد المخصصة لكل جزء من الخطة، والتأكد من أن جميع أصحاب المصلحة يشاركون في عملية التخطيط، ووضع

استراتيجية واضحة للإبلاغ عن المخاطر ويكون جميع كوادر المدرسة عناصر فعالة بها للعمل على توافق الآراء، وتحديد المعايير والمؤشرات لتعديل خطة إعادة فتح المدارس.

اتخاذ العديد من البرتوكولات بالتعاون بين وزارة التربية ووزارة الصحة، بإعداد البروتكولات، وتدريب المعلمين وموظفي المدرسة وأولياء الأمور والطلبة على تطبيقها، ومراقبة مدى التطبيق والالتزام بما ورد في

البروتوكولات، والمشاركة بجداول عمل مع الوزارات الأخرى لتحديد المسؤوليات ومؤشرات الأداء ليتم متابعتها وتقييمها أول بأول.

العمل على اكتشاف الخسائر جراء الأزمة، كمحاولة لتأهيل المدارس لاسترداد الفاقد، وهذا يتطلب بالضرورة، تقييم الخسائر المترتبة على الأزمة سواء أكانت خسائر التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، والتخطيط لكيفية استرداد هذه الخسائر، ويتم ذلك باستخدام البرامج الفعالة لتعزيز التعلم والتركيز على المناهج ومدى استخدامها للتكنولوجيا، وتدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم التكويني والعلاجي، ودعم الأسر لتعزيز التعلم وخصوصًا تعلم الصغار.

دور مدير المدرسة لتغطية الفاقد التعليمي جراء الأزمات

يكون الهدف الرئيس للقائد التربوي أن يكون كل طالب قادرًا على استرداد خسائره التعليمية، للوصول إلى مرحلة التعافي، ويمكن للقائد التربوي أن يحقق ذلك عن طريق مجموعة من الأنشطة:

تقييم ما يمتلكه الطلبة من معارف ومهارات، وبالتالي معرفة مدى الفاقد الأكاديمي والاجتماعي، والتأكيد على التقييم التكويني المستمر.

بناء خطط تسعى لتعويض الفاقد، بالتشاور والتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة، وتتضمن بدائل وحلول علاجية ووقائية لأي طارئ، وذلك لتكون عملية التعافي عملية مستمرة، وذلك يتطلب أن يكون هناك دعما مستمرًا لعملية التعلم عن بُعد.

تنفيذ برامج فعالة للحاق بالركب وإصلاح التعليم، بالتركيز على استخدام التكنولوجيا، ويحتاج كل برنامج لاستعادة التعلم إلى تحديد أولويات المناهج وإعادة توازنها.

تدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم التكويني الفعال، وتوفير المواد التعليمية المناسبة للتعلم.

العمل على حشد الدعم والمساندة من أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني، لتعزيز عملية التعلم.

وبشكل عام على القيادة التعليمية أن تعمل بشكل منتظم وتسلسل لتلبية احتياجات الطلبة التعليمية والعاطفية وبحسب التسلسل الذي أشارت له تقرير اليونسكو واليونسف والبنك الدولي

وصول الطلبة إلى المدرسة والاحتفاظ بهم	تقييم مستويات التعلم بانتظام	إعطاء الأولوية لتدريس الأساسيات	زيادة فاعلية التدريس، بما في برنامج المتسربين.	العمل على تطوير الصحة النفسية والاجتماعية ومستوى الرفاه.

إعادة فتح المدارس بأمان وإبقائها مفتوحة شجع على العودة إلى الفصل الدراسي من خلال حملات العودة إلى المدرسة تقديم التحويلات النقدية استخدم أنظمة الإنذار المبكر لتحديد الطلاب المعرضين للخطر	تقييم الفاقد التعليمي على المستوى المدرسة والصفوف تزويد المعلمين بأدوات لقياس مستوى التحصيل الدراسي	ضبط الأنشطة التعليمية في المباحث المختلفة إعطاء الأولوية لمهارات القراءة والحساب والمهارات العاطفية الاجتماعية ركز التدريس على سد الفجوات التعليمية لدى الطلبة	استخدم استراتيجيات التدريس التي تلبي احتياجات تعليم الطلبة: طرق تدريس تربوية منوعة تفريد التعليم، دعم المعلمين باستمرار؛ بناء مهارات تربوية وتكنولوجية عملية زيادة الوقت التعليمي تعزيز التعلم باستخدام التكنولوجيا تعزيز المسؤولية التعليمية لدى الطلبة	بناء قدرات المعلمين لدعم رفاه الطلبة وتحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى حاجات خاصة دعم رفاه المعلم وقدرته على الصمود الاستثمار في سلامة وحماية الطلبة وأمنهم وتغذيتهم وتسهيل الوصول إلى مرافق مدرسية وصحية نظيفة وآمنة

مؤشرات فعالية أداء القائد التربوي لتقليل الفاقد التعليمي

تقييم وتقديم البرامج بالتركيز على المواد الأساسية اللغة العربية والرياضيات ومهارات التعلم التشاركية.

تحديد أولويات المهارات وفقًا لنتائج تقييم التعلم.

ضمان تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية.

إعطاء الأولوية للتقييم التكويني على مستوى الفصل الدراسي.

العمل على ضمان إعادة النظر بالمناهج المدرسية بحيث تتمتع بالمرونة لاستيعاب الظروف المحلية والأزمات وذلك لمختلف المستويات التعليمية.

تقديم إرشادات واضحة حول كيفية تدريس المناهج خصوصًا في المدارس المكتظة بالطلبة.

تقديم التدريب العملي الفعال للمعلمين وخصوصا في التقييم التكويني.

التعاون مع المتطوعين من المعلمين والمدربين والأقران لتسهيل جلسات التعلم للمجموعات الصغيرة.

تقديم الاستراتيجيات الفعالة لضمان شراكة حقيقية مع الأسرة والجهات المختلفة لدعم التعلم.

استخدام التكنولوجيا القائمة على الأدلة، وهذا يعني بأنه لا يكفي توفير الوصول للإنترنت وأجهزة تكنولوجيا المعلومات أو حتى البرامج التكنولوجية، بل لا بد أن تغير التكنولوجيا جوهر التعليم.

الشراكة مع المنظمات متعددة الأطراف وغير الحكومية لتعزيز التعلم بالابتكارات.

أما بالنسبة لمؤشرات تحقيق القيمة المالية فلا بد من:

تركيز الجهود على المدارس أو الصفوف التي يكون فيها خسائر التعليم أكبر، خصوصا بالنسبة للمناطق السكنية الفقيرة.

تركيز الجهود على الصفوف المبكرة (ما قبل الابتدائي) ومحو أمية القراءة والحساب (في الصفوف الثلاثة الأولى) باعتبار أن السنوات الأولى من التعلم تشكل الأساس المعرفي والاجتماعي والعاطفي للطلبة.

إعطاء الأولوية للطلبة المهمشين في المناطق التعليمية النائية.

تقديم الدعم التعليمي الفردي للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة.

التأكد من أن المواد التعليمية متوفرة ويسهل الوصول إليها.

برامج استعادة التعلم والتخفيف من الفاقد التعليمي

بعد مراجعة الأدبيات حول استراتيجيات معالجة أزمة التعلم تؤكد بأن اضمن استراتيجية لتحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية هي تدخل تعليمي منظم يستهدف بوضوح المهارات التي تحتاج إلى تحسين، وتدعم الأدلة تصميم برامج التعلم الموجهة لمجموعات محددة من الطلبة ذوي الأداء المنخفض، مما يعني زيادة الاستثمارات في برامج التعلم المبكر وبرامج اللحاق بالاستعداد للمدرسة في السنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي وتعزيز التصميم العام لتدخلات التعلم لتعزيز التعلم بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويرافق ذلك ضرورة تعزيز التقييمات التكوينية على مستوى الفصل الدراسي من خلال تجريب المعلمين وتوافق الآراء لتحديد الإجراءات العلاجية.

أما برامج استعادة التعلم للتعليم قبل الابتدائي، تؤكد المبادئ التوجيهية على الحاجة الملحة لأن تقوم أنظمة التعليم بإعطاء الأولوية لمرحلة ما قبل الابتدائي عند فتح المدارس والإبقاء على هذا المستوى كأولوية ملحة، لتلافي الخسارة المستمرة لتعلم الطلبة، خصوصًا بأنهم بسبب انقطاع التعلم سيكون تعلمهم واكتسابهم للمعرفة والمهارات بمستوى أقل، وهناك أدلة تثبت الآثار الإيجابية طويلة المدى لمشاركة الأطفال ببرامج التنمية، حيث يكونوا أكثر استعدادا للمدرسة، ويبقون بالمدرسة لفترة أطول، ويؤدون أعمالهم بشكل أفضل من الناحية الأكاديمية، فبرامج التعافي من التعلم في سن مبكرة أمر بالغ الأهمية، وبالمقابل حتى البرامج القصيرة ومنخفضة التكلفة تؤثر بشكل كبير على نمو الطفل واستعداده للمدرسة، ويمكن تصميم هذه البرامج بسرعة وتقديمها على مدار أسابيع، وخصوصًا للطلبة الضعاف والذين يبرز لديهم فاقد تعليمي واضح، فيعد استرداد الفاقد أمر فاعلًا من حيث التكلفة قبل أن تتعمق حالات العجز الأخرى، وتتضمن هذه البرامج ثلاث مراحل وهي: البرامج المستعجلة والتي يمكن تنفيذها في فترة الإجازة قبل بداية الدوام المدرسي، وبرامج التجسير والتي يتم تنفيذها في بداية الدوام المدرسي، والبرامج العلاجية التي قد تكون في أول عامين من التعليم الابتدائي.

مشكلات طلابية ما بعد المرور بالأزمة

ولا بد من الإشارة أيضا إلى أن هناك بعض الأزمات التي يتعرض لها الطلبة بشكل فردي أو جماعي، فقد تؤثر بعض الأزمات على فئة محددة من الطلبة وعلى القيادة المدرسية والمرشد التربوي أن ينتبه إلى المؤشرات التي قد تظهر على بعض الطلبة بسبب تعرضهم لازمات قد تؤثر على مسيرتهم التعليمية، وفي مثل هذه الحالات على المرشد التربوي أن يضع برنامجا إرشاديا متكاملا للتعامل مع الحالة، ووضع مدير المدرسة بصورة الإجراءات مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية مراعة خصوصيه المعلومات، والبرنامج الإرشادي، فيما يلي بعض المؤشرات أو الاستجابات التي يظهرها الطلبة أو الأطفال بعد المرور بالأزمة، والتي على المعلمين والقيادة المدرسية الانتباه لها عند ظهورها على الطلبة

فسيولوجية	إدراكية
شكاوى جسدية (الصداع، اضطرابات معوية) فقدان الشهية اضطرابات النوم التعب أو فقدان الطاقة العصبية، مثل سرعة ضربات القلب. التعرق وتوتر العضلات	ضعف التركيز تكرار استرجاع مشهد الصمة كوابيس لوم النفس والشعور بالقلق قد لا يفهم مفهوم الموت (مثال: قد يعتقد أن المتوفى سيعود أو لا يدرك أن جميع الكائنات الحية ستموت) زيادة التفكير والتخيل
العاطفي	السلوك الاجتماعي
الشعور بالحزن أو التجهم أو الصمت الشعور بالذعر أو عدم الأمان أو الخوف (مثل الخوف من الظلام والوحش والغرباء) الشعور بالغضب، وخيبة الأمل، والخدر، والذنب والعجز) تدني الاستقرار العاطفي، وسرعة الانفعال والانزعاج	سلوك اتكالي أكثر من المعتاد (التشبث بالوالدين أو مقدمي الرعاية، الشعور بالقلق من الانفصال) الاغتراب والمقاومة (عدم التعاون، وإظهار نوبات الغضب المتكررة، والبكاء المفرط، والصراخ، وإظهار السلوك العدواني) الانعزال وعدم الرغبة في اللعب أو التحدث مع الآخرين سريع البكاء

	التحدث عن الموت / السؤال المتكرر عن الموت السلوك المتكرر، مثل إعادة تمثيل الحادث الصادم أثناء اللعب، تحدث عن الحادث الصادم بشكل متكرر تراجع في السلوك الطبيعي وإظهار سلوك غير مناسب للعمر (مثل التبول في الفراش ومص الأصابع وصعوبة التحدث)

تعتبر المدرسة بيئة الطلبة التي يقضون فيه معظم أوقاتهم، لذلك لا بد من توفير كل الطرق والسبل الواجبة لوجود الأمن والسلامة في البيئة المدرسية، حيث تعتبر السلامة والأمن غاية كل فرد في هذه الحياة، ولهذا يبحث الإنسان بكل جهد، وبكل ما أوتي من أدوات ووسائل حتى يحقق هذه الغاية.

ويعتبر الشعور بالأمان من أهم الأولويات لدى الفرد في أي مكان خاصة في المدرسة، فالوقاية الحقيقية لسلامة الطلبة والعاملين في المدرسة تكون من خلال اتباع إجراءات الأمان وتطبيقها. وكذلك خط الدفاع الأول لإدارة المدرسة في حال وجود الحوادث أو المشاكل، خاصة وأن المدرسة هي بيئة يمكن إن تحدث فيها الكثير من المشاكل سواء فردية أو جماعية نظراً لتعدد أنماط الطلاب سواء بسبب سلوكياتهم أو بسبب البيئات التي يأتون منها.

مفهوم والسلامة الأمان:

يشير إلى مجموعة الإجراءات التي يتم اتخاذها من أجل توفير الحماية للأفراد وكافة الممتلكات الخاصة بهم، ويعرف أيضاً بأنه الحالة التي تؤدي إلى دفاع الإنسان عن نفسه عند تعرضه لخطر ما، سواءً كان من قبل أشخاص، أو حوادث، أو أضرار طبيعية.

تهتم كافة المؤسسات، والشركات بقطاعات العمل المختلفة والمدارس بالمحافظة على توفير الأمان، والسلامة لكل من العاملين، والعملاء الذين يتعاملون معهم، وفي المدارس للطلبة والمعلمين. وذلك لأن مفهوم الأمان، والسلامة لم يعد فكرة فقط، بل أصبح عنصراً أساسياً من العناصر التي تساهم في اكتشاف الخطر قبل وقوعه، وخصوصاً مع توفير مجموعة من الأجهزة الحديثة كالتي تهتم بالتعرف على دخان الحرائق، وتسعى إلى إخماده قبل انتشاره، كما أنها تساهم في توفير الطرق الآمنة للهرب من الخطر

ما الفرق بين الامان والسلامة؟

يمكن القول إن الفرق بين الأمان والسلامة يتمثل في أن الأمان يحدث عندما يشعر الشخص بأنه في أمان تام وسلام شامل ولا يوجد ما يهدد حياته بصورة مقصودة أو بصورة غير مقصودة، في حين أن السلامة معناها حماية الناس من المخاطر والحوادث الغير مقصودة والتي تطرأ فجأة.

أهمية السلامة والأمان:

إن للسلامة والأمان أهمية كبيرة في حياة الإنسان، والتي تتلخص وفقاً للنقاط التالية:

تعد جزءاً مهماً من أجزاء الأعمال اليومية التي يقوم بها الأفراد.

تساهم في التقليل من نسب الحوادث والإصابات.

تحافظ على الأرواح، والممتلكات.

تحرص على توفير مجموعة من التعليمات للمحافظة على السلامة بشكل دائم.

لماذا تعتبر سلامة المدرسة مهمة؟

يتيح الحفاظ على المدارس آمنة للطلبة التطلع إلى التواجد في بيئة مشجعة تعزز التعلم الاجتماعي والإبداعي. عندما لا يتم تلبية احتياجات السلامة الأساسية الخاصة بهم، يتعرض الطلبة لخطر عدم الشعور بالراحة في المدرسة وقد يتوقفون عن الحضور، أو قد يظلون متوترين طوال اليوم. يؤدي تعزيز السلامة المدرسية إلى خلق مساحة مفتوحة للطلبة للاستكشاف والتعلم والنمو، ويتم الحفاظ على المدارس آمنة من خلال:

الحفاظ على سلامة الطلبة في المدرسة: بيئة التعلم الآمنة ضرورية للطلاب من جميع الأعمار. بدونها لن يتمكنوا من التركيز على تعلم المهارات اللازمة لتعليم ناجح ومستقبل. عندما يكون العنف جزءًا من البيئة التعليمية، يتأثر جميع الطلاب بطريقة ما. على الرغم من أن طفلك قد لا يكون الضحية الفعلية للعنف في المدرسة، إلا أن هناك فرصة جيدة جدًا أن يشهد أعمال عنف على مدار سنوات التعليم. يستمر البحث في توضيح أن الطلبة الذين يشعرون بعدم الأمان في المدرسة يكون أداؤهم الأكاديمي أسوأ وأكثر عرضة لخطر التورط في المخدرات والانحراف.

إعطاء الأولوية للسلامة الرقمية: مع وجود عدد أكبر من المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا لتعليم طلابهم، فإن الحاجة إلى فهم وتعزيز الاستخدام الآمن للإنترنت بشكل أفضل أمر بالغ الأهمية. عبر الإنترنت، يتعرض الأطفال لخطر التنمر من قبل أقرانهم أو مستخدمين مجهولين واستغلالهم من قبل البالغين الذين يستغلون الأشخاص الأصغر سنًا. يجب أيضًا مراعاة التعرض لمحتوى غير لائق وصور مزعجة عند استخدام أجهزة الحاسوب في الفصل الدراسي. الأمان على الإنترنت لا يقل أهمية عن السلامة الجسدية. الطلبة الذين يتواجدون في بيئة يحدث فيها التنمر هم أكثر عرضة لخطر السلوكيات الانتحارية مقارنة بالطلاب الذين لا يتعرضون للتنمر. يمكن أن تؤثر البرامج التي تدعم الاستخدام الآمن للتكنولوجيا بشكل كبير على الصحة العقلية للطلاب الذين يستخدمونها.

تشجيع البيئات الصحية: السلامة في المدارس ضرورية لدعم النجاح الأكاديمي لكل طفل، ومنحهم الفرصة للتعلم والإنجاز في بيئة آمنة ورعاية. تعزز السياسات الصارمة بشأن السلامة المدرسية زيادة التعلم، ومشاعر وحدة المدرسة، ومستويات أعلى من السلوك الاجتماعي المؤيد وانخفاض مستويات العنف.

أهداف السلامة والأمان:

يسعى كل من السلامة والأمان إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، وهي:

تحقيق بيئة آمنة وخالية من حدوث أي نوع من أنواع المخاطر قدر المستطاع.

المحافظة على أرواح كافة الأفراد في مختلف مجالات العمل.
حماية الممتلكات من التعرض للمخاطر الطبيعية، أو البشرية.
التقيد بكافة المعايير الدولية الخاصة بالأمان، والسلامة.
الحرص على نشر الوعي الكافي حول الأمان، والسلامة الشخصية للأفراد.
العمل على إزالة أية مخاطر قد تظهر في بيئة العمل.
التشجيع على استخدام أدوات السلامة، والوقاية في جميع الأعمال والمواقع التعليمية وخاصة المهن التي تحتوي على نسبة من المخاطرة مثل تمديد الأسلاك الكهربائية
كذلك أوردت أيضاً (ليلى، 2021) عدداً من أهداف السلامة والأمان في المدرسة حيث، تسعى دائمًا كل منشأة ومدرسة، إلى توفير سبل الأمان للعاملين بها الطلاب والمدرسين، وتوفير لهم الطرق المتطورة وسهل تطبيقها عند وجود خطر، حفاظاً على سلامتهم ومن أبرز أهداف الأمن والسلامة ما يلي:
الحفاظ على حياة التلاميذ والمعلمين في المدرسة.
توفير لهم بيئة صحية، خالية من المخاطر والمشاكل.
الحفاظ على كل ما يخص الطلاب والمعلمين.
توفير لهم كافة الطرق للتعليم بشكل صحيح ومناسب.
تنفيذ معايير الدولة لتوفير سبل السلامة في المدارس.
استخدام الإرشادات عند التعرض للازمات الحفاظ على السلامة للطلاب والعاملين.
الحد من إصابة التلاميذ في الملاعب، وضمان سلامتهم عند اللعب داخل المدرسة.
الاهتمام بجمع سبل الأمان والسلامة للطلاب، وتطوير سلوكياتهم عند التعرض للخطر داخل المدرسة وخارجها

محددات تحسين الأداء:

بالنظر إلى المعادلة:

تحسين الأداء =الدافعية x القدرةx الدعم التنظيمي

نجد أن تحسين الأداء لا يتحدد نتيجة توفر أو عدم توفر أحد هذه المحددات، وإنما يتحدد كنتيجة لمحصلة التفاعل بينها جميعا.

الدافعية:

تعرف الدافعية بأنها "منبع السلوك ووقود الأداء، وتشير إلى مدى قوة الرغبة لدى الفرد للقيام بمهام العمل المحددة، والاندفاع الذاتي والفوري لأداء هذه المهام." كما تعرف على أنها "مجموع العمليات التي تؤثر على مستوى الإثارة والاتجاه والحفاظ على السلوكيات ذات العلاقة بأماكن العمل "

إن تحقيق الدافعية لدى الأفراد من أهم أهداف الإدارة، وذلك من خلال تفعيلها وتحويلها من طاقة كامنة غير فعالة إلى قوة محركة تدفع سلوك العاملين في الاتجاهات المتوافقة مع أهداف المؤسسة والمنظمة.

القدرة:

تشير القدرة إلى كل ما يستطيع الفرد أداءه من أنشطة حركية أو سلوكية، سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو دون تدريب. وهي أيضا عبارة عن الخصائص الشخصية التي يستخدمها الفرد العامل في أداء عمله، مثل القدرة على القيام بالعمل كما هو مخطط له، القدرة على الاتصال لتحسين النتائج من خلال اكتساب أكبر قدر من المعلومات، القدرة على الاستيعاب والفهم الصحيح لما هو مطلوب للقيام بالعمل بشكل صحيح، وهذه القدرات لا تتغير عبر فترة زمنية قصيرة، ويمكن بناء القدرات من خلال عملية التدريب، ويجب أن تكون هذه القدرات تتناسب مع الوظيفة التي يتم أداؤها.

يعتمد تحقيق مستويات عالية من الأداء على مدى التفاعل والاتساق ما بين الدافعية في العمل والقدرة على أدائه، بمعنى أن جهود دعم وتحفيز الأفراد نحو الأداء المتميز تكون غير مجدية مالم تتوفر لديهم القدرات والمهارات والمعارف اللازمة لأداء مهام الوظيفة، والعكس صحيح.

الدعم التنظيمي:

ويشير الدعم التنظيمي إلى القدر الذي تهتم فيه المؤسسة أو المنظمة برعاية ورفاهية موظفيها، من خلال معاملتهم بعدالة، ومساعدتهم في حل ما يواجهون من مشكلات والإنصات لشكواهم. وبمعنى أخر فالدعم التنظيمي ينعكس في صورة اهتمام بالأفراد العاملين، وتقديم المساعدات والمساهمات لهم، والعناية بهم وبصحتهم النفسية، وتبدو إيجابية وفاعلية المؤسسة أو المنظمة في استمرارية العناية والاهتمام وشمولها، مما ينعكس في صورة إدراك الأفراد لهذا الفعل.

إن كل عامل من العوامل الثلاثة لا يؤثر في تحسين الأداء بشكل مستقل، وإنما من خلال تفاعله مع المتغيرين الآخرين، وإن مستوى تجسين الأداء سيكون نتيجة تفاعل تلك العوامل معا. فإذا كانت العوامل الثلاثة إيجابية، أي إذا كانت لدى الأفراد دافعية مرتفعة وقدرة عالية على العمل في بيئة مناسبة ذات مناخ منفتح، فإن محصلة تحسين الأداء ستكون مرتفعة، أما إذا كانت العوامل السابقة جميعها متدنية فإن محصلة تحسين الأداء ستكون منخفضة، وفي حالة تدني دافعية الأفراد مع تمتعهم بدرجة عالية من القدرات وتوفر البيئة المناسبة فإن تحسين الأداء سيكون متوسطا.

كما أن تحسين الأداء ينتج من تفاعل عامل القدرة والدوافع المرتبطة بالسلوك البشري، ويمثل كل من القدرة والدوافع متغيرين رئيسيين من أجل تحسين الأداء، فقد تنطوي مكونات الفرد على أعظم القدرات للعمل، ولكن بدون توافر الدافع للعمل بالتالي ستنعدم العلاقة بين القدرات والأداء الوظيفي، والعكس صحيح فقد يتوافر لدى الفرد الدافع القوى للعمل ولكن دون قدرة على العمل ستنعدم العلاقة بين الدافع والأداء الوظيفي .

وعليه يمكن القول إن السلوك الإنساني هو المحدد لتحسين الأداء، وهو محصلة التفاعل بين طبيعة الفرد ونشأته والموقف الذي يوجد فيه، وتحسين الأداء لا يظهر نتيجة لقوى أو ضغوط نابعة من داخل الفرد نفسه فقط، ولكن نتيجة لعملية التفاعل والتوافق بين القوى الداخلية للفرد والقوى الخارجية المحيطة به. وأن المقدرة والرغبة في العمل يتفاعلان معا في تحديد مستوى تحسين الأداء، أي أن تأثير المقدرة على العمل على مستوى تحسين الأداء يتوقف على درجة رغبة الشخص في العمل، وبالعكس فإن تأثير الرغبة في العمل على مستوى تحسين الأداء يتوقف على مدى مقدرة الشخص على القيام بالعمل وطبعا مع عدم نسيان تأثير الدعم التنظيمي.

الفساد

الفساد صورة لا أخلاقية وعمل يقوم به الشخص الذي يمارسه بقصد الحصول على منفعة شخصية، وترجع ممارسة الفساد إلى عدم استقامة ذاتية لمثل هذا الشخص، وبالتالي فهو انتهاك لقيم الفرد، وقيم المجتمع، كما يعتبر الفساد خرقاً لمبدأ أساسي من المبادئ التي تقوم عليها حقوق الإنسان؛ ألا وهو مبدأ المساواة، وهو "إساءة استغلال السلطة من قبل شخص، لديه نفوذ في اتخاذ قرار في إدارة شأن عام"، وعرف البنك الدولي الفساد بانه: " إساءة استعمل الوظيفة العامة للكسب الخاص."

وعلى الرغم من تعدد التعريفات حول هذا المفهوم، فإن هناك اتفاقاً دولياً على تعريف الفساد كماّ حددته منظمة الشفافية الدولية بأنه "كل عمل يتضمن سوء استخدام المنصب العام لتحقيق مصلحة خاصة"، أي أن يستغل المسؤول منصبه من أجل تحقيق منفعة شخصية ذاتية لنفسه أو لجماعته."

ومن خلال تعريفات الفساد السابقة تتفق في مجملها على بعض نقاط مهمة:

-يقوم الفساد على أساس استغلال المنصب العامّ أو السلطة الممنوحة، سواء في الوظائف العامةّ أو الخاصة لتحقيق منافع شخصية.

-يعتبر الفساد عملا مخالفا للقانون والنظام، وغير منسجم مع القيم الأخلاقية الإيجابية السائدة في المجتمع.

-الفساد هو سوء سلوك ذاتي ينعكس سلباً على الآخرين، وتكون المكاسب التي يجنيها الشخص على حساب المال العام، أو المصلحة العامة.

مظاهر الفساد

هناك عدة مظاهر للفساد، والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة محاور هي:

أولا: الفساد المالي: وهو مخالفة القواعد والأحكام المالية التي تنظم سري العمل المالي في المؤسسة ومخالفة التعليمات الخاصة بأجهزة الرقابة، وتتمثل أشكال الفساد المالي في:

- oالكسب غيري المشروع
- oالرشوة
- oاختلاس المال العام
- oإهدار المال العام
- oغسل الأموال

- التهرب الضريـبي
- تبديد المال العام

ثانيا: الفساد الإداري: وهو عبارة عن مجموعة من الأعمال المخالفة للقوانين وأصول العمل الإداري ومسلكياته السليمة والهادفة إلى التأثر على الإدارة العامة، أو قراراتها، أو أنشطتها، بهدف الاستفادة المباشرة أو الانتفاع غير المباشر من الوظيفة، أو التراخي وعدم الأتمان والمسؤولية اتجاه العمل العام، وتتمثل مظاهر الفساد والانحرافات الإدارية والوظيفية والتنظيمية في: (عدم احترام أوقات مواعيد العمل، وهدر الوقت في قراءة الصحـف، واستقبال الزوار، والتراخي، والتكاسل، والامتناع عن أداء العمل، وعدم تحمل المسؤولية، وإفشاء أسـرار الوظيفة).

ثالثا: الفساد السياسي: يصبح الفساد سياسيا عندما تكون دوافعه وأهدافه سياسية لدى نخبة سياسية لدعم جامعات وأحزاب وأفراد بطريقة مخالفة للقانون ضد جامعات أو أحزاب أو أفراد آخرين، ويظهر جليا في الانحياز لجهة محددة عند توزيع المناصب، ويهدف الفساد السياسي إلى الضغط على مجموعة أو أفراد من أجل تغير سلوكهم في موقف معين له آثاره على النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في الدولة، ويعرف الفساد السياسي على أنه: " السلوك القائم على التنصل من الواجبات الرسمية المتصلة بالوظيفة العامة في سبيل تحقيق مصلحة خاصة لمجموعة أو حلقة سياسية أو حزبية، أو انتهاك القواعد الرسمية في سبيل تكوين أمناط معينة من النفوذ والتأثير لتحقيق مصلحة خاصة لهذه المجموعة."

رابعا: الفساد الأخلاقي: ويتمثل بمجمل الانحرافات الأخلاقية والسلوكية المتعلقة بسلوك الموظف الشخصـــي وتصرفاته كالقيام بأعمال مخلة بالحياء في مكان العمل، وقد يكون التحرش الجنسي في أماكن العمل من أبرز صور هذا الفساد، بحيث يقوم المسؤول المباشر باستغلال سطوته على مرؤوسيه الخاضعين له من الجنس الآخر للحصول على علاقات خاصة مقابل منحهم امتيازات وظيفية، أو غض الطرف عن مخالفاتهم. وهذا ما عرف بمصطلح "الرشوة الجنسية"، وفي ظل عدم وضوح تعريف فعل "الرشوة الجنسية " في منظومة قوانين العقوبات العربية، وخاصة أن هذه الأفعال تتميز بعدم الظهور أمام الملأ بسبب وقوعها في أماكن مغلقة ومن شخص له سلطة ونفوذ على الضحية، وقد عرفت الجمعية الدولية للقاضيات: الرشوة الجنسية (الابتزاز الجنسي) بأنه: " شكل من أشكال الاستغلال الجنسي الذي يحدث عن أشخاص لديهم مراكز سلطة، عندما يسعى المسؤولون أو أرباب العمل باستغلال سلطتهم أحيانا مقابل طلب خدمة جنسية، وبالتالي فإنه يعتبر شكلا من أشكال الفساد الذي يمثل الجنس فيه المقابل في الرشوة وليس المال.

النشرة (1-1)

الأدوار والمسؤوليات في برنامج الشراكة المجتمعية:

المقدمة

لقد أصبح التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي واقعاً عالمياً تفرضه التغيّرات والتطورات السريعة التي طرأت في العقود الأخيرة، حيث أنّ مسؤولية الإعداد النوعي للأجيال القادمة لم تعد تقتصر على المدرسة وحدها، فقد دخلت العلاقة بين المدرسة والمجتمع مرحلة جديدة يتعيّن عليها أن تدعّم جسور التواصل مع المجتمع المحيطّ، وأن تعزّز الجهود المشتركة لتحقيق أهدافها، فنجاح المدرسة يعتمد أساساً على مدى صلتها بمجتمعها، لذلك فإن عليها أن تقوم بمسؤولية كبرى في تفعيل أنشطةٍ وممارساتٍ متنوعةٍ لبناء أواصر وطيدة مع المجتمع.

وقد شهدت السنوات العشر الأولى من مطلع القرن الحادي والعشرين توجه وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إعداد خططٍ وإستراتيجياتٍ تربويةٍ لتطوير عناصر العملية التعليمية وفق أحدث المستجدات العالمية، اعتماداً على عدة مرتكزات ، تمثلت في تطوير المنهج الدراسي وفق التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية، وإيجاد شراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّي، حيث سعت إلى تقوية العلاقة مع كافة قطاعات المجتمع ومؤسساته، وإقامة العديد من الندوات واللقاءات والمؤتمرات لتحقيق ذلك.

ويأتي هذا التوجه نحو المشاركة المجتمعية انطلاقا من كونها ذات أهمّية عمليّة في تحسين جودة التعليم، حيث أثبتت التجارب والنماذج والمشروعات التي نفذت في هذا المجال على أنّها عنصر هامّ جداً لإصلاح مسيرة التعليم في المجتمع. وهذا ليس كلاماً نظرياً بل هو من واقع الخبرة العمليّة في العديد من المشروعات والنماذج في المجتمع التعليمي.

أولاً: دور وزارة التربية والتعليم

تطوير التشريعات التربوية المتعلقة بالمجالس التربوية ومجالس أولياء الأمور.

مأسسة عمليات الاتصال والتواصل مع المجتمع المحليّ.

متابعة تطبيق المديريات والمدارس للتشريعات التربوية المتعلقة بتفعيل المشاركة المجتمعية.

إجراء مراجعة دورية للبرامج المتعلّقة بالمشاركة المجتمعية، وتحسينها، وتطويرها بشكل مستمرّ.

ثانياً: دور مديرية التربية والتعليم

توزيع المدارس إلى تجمعات جغرافية (عناقيد) واختيار مدرسة مركزية تتوفر فيها الإمكانات المادية والبشرية.

توعية كادر المديرية والمدارس والمجتمع المحليّ بأهمّية الشراكة المجتمعية، ودورها في تحسين عمليات التعلم والتعليم.

متابعة تأسيس المجالس التربوية على مستوى شبكات المدارس.

بناء قاعدة بيانات للمجالس التربوية .

متابعة تشكيل مجلس التطوير التربوي على مستوى المديرية.

إعداد خطّة عملٍ للمجالس التربوية بالتشارك مع رؤساء المجالس التربوية.

إشراك المجالس التربوية على مستوى المديرية بكافة الأنشطة والفعاليات التي تنفذها المديرية على مدار العام الدراسي.

تبني إستراتيجيات متنوّعة لكسب منظمات المجتمع المدني لمساندة المجالس التربوية والتطويرية في أداء دورها في خدمة عملية التعلم والتعليم.

ثالثاً: دور المدرسة

تشكيل المجالس المدرسية: أولياء الأمور والمعلمين وبرلمان الطلبة، والانضباط الطلابي منذ بداية العام الدراسي، وبالمواعيد التي حددّتها التعليمات الصادرة عن الوزارة.

تفعيل دور مجلس أولياء الأمور من خلال عقد اجتماعاته بشكل دوري والعمل على استقطاب أعضاء آخرين من المجتمع المحلي وأولياء الأمور في أنشطة المدرسة المختلفة.

لقاء أولياء الأمور وأعضاء من المجتمع المحلي لتوعيتهم ببرامج تطوير المدرسة وإشراكهم في عملية المراجعة الذاتية.

مشاركة مدارس التجمع الجغرافي (المجلس التربوي) في التوعية لأهمّيّة الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وبأهمّية المجالس التربوية ودورها في تحسين الخدمات التربوية المقدمة للطلبة.

تعزيز ثقافة الاستخدام المشترك للمرافق، بحيث تسمح المدرسة للمجتمع باستخدام مرافقها للصالح العام.

المشاركة بشكل فاعلٍ في اجتماعات المجالس التربوية وتقديم الخطة التطويرية للمدرسة لمناقشتها وحشد الدعم المجتمعي لها.

رابعاً: دور المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

المشاركة الفاعلة في مجالس: أولياء الأمور والمعلمين ، والمجالس التربوية على مستوى المدرسة ، والتطويرية على مستوى مديرية التربية والتعليم.

مشاركة المدرسة بفاعلية في بناء الخطّة التطويرية ونشرها، وتوفير الدعم اللّازم لها.

حضور اجتماعات المجالس التربوية والتطويرية بشكل مستمر لمتابعة احتياجات المدارس ومحاولة المشاركة في حلّ المشكلات التي تواجهها.

التواصل مع مؤسسات ومنظمات المجتمع المحلّي والمدني لتوفير الدعم والمساندة لتنفيذ خطة تطوير المدرسة.

المشاركة في أنشطة المدارس والمديرية بشكل مستمر.

توعية أبناء المجتمع المحلي بأهمّية الاتصال والتواصل الفعّال مع المدرسة.

خامساً: دور المساند التربوي (منسق الإسناد التربوي لشبكة المدارس)

يمثّل دور نائب رئيس المجلس التربوي .

يساعد مديري ومديرات المدارس على التحضير لاجتماعات المجلس التربوي.

يقدّم الدعم الفني لمدارس المجلس لتيسير تبادل الخبرات التربوية بين التربويين فيها.

يتابع تنفيذ مدارس الشبكة للخطة التطويرية وتقديم الدعم الفنيّ اللاّزم لها.

يساعد مدارس الشبكة على تحليل نتائج تحصيل الطلبة في كافّة المراحل لوضع الخطط العلاجية والبرامج الإثرائية للطلبة.

سادساً: دور رئيس/ عضو برلمان الطلبة في الشراكة المجتمعية

المشاركة في انتخاب رئيس المجلس التربوي من المجتمع المحلي.

إطلاع المجلس التربوي على إنجازات مجلس برلمان الطلبة والتحديات التي يواجهها.

مساعدة المدرسة المركزية على التحضير لاجتماعات المجلس التربوي (كلما أمكن ذلك).

مساعدة المجلس التربوي على إعداد خطته التطويرية.

إطلاع طلبة مدرسته على قرارات وتوصيات المجلس.

النشرة (1-2)

الشراكة المجتمعية

يجمع التربويون على أهمية الدور الاجتماعي للمدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لخدمة أبنائه وبناته، والمساهمة في حلّ مشكلاته، وقيادة تطوره، وتحقيق أهدافه. ولكي تتمكن من تحقيق ذلك فلا بدَ لها من أن تتفاعل مع المجتمع لتؤثر فيه وتتاربه، وأن توثق صلاتها مع أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي، وتدعوهم للمشاركة في برامجها وأنشطتها واستخدام مرافقها. وأن تقدم تعليماً يتناسب والتغيرات السريعة في مجالات المعرفة والعلوم، وأن تطوّر وتحسن من تنفيـــذ الطلبة للمهارات اللازمة للمجتمع، وأن تنمّي الاتجاهات والقيم المرغوبة بحيث تلبّي حاجات ورغبات الطلبة والمجتمع، وأن يكون التعليم قابلا للتطبيق في الحياة.

ويساعد هذا البرنامج في إيجاد بيئة تعليمية اجتماعية مناسبة لنمو شخصية الطلبة في المجالات المعرفية والمهاريّة والقيمية. فقد صمّم ضمن برنامج تطوير المدرسة ومديرية التربية والتعليم الذي يهدف إلى تيسير قيادة المدرسة للتغيير، وتأهيل الطلبة لتحقيق مهارات ومعايير التوجه نحو اقتصاد المعرفة، بما ينعكس على تحسين حياتهم، وحياة المجتمعات التي يعيشون فيها.

مفهوم الشراكة المجتمعية الفاعلة في التعليم:

وردت عدة تعريفات لمفهوم الشراكة المجتمعية، ومن أبرزها:

ما يقوم به أعضاء المجتمع من أنشطة لخدمة العملية التعليمية.

ما يسهم به القطاع الخاص من تبرعاتٍ نقديةٍ أو عينية أو جهودٍ بدنية أو أفكارٍ إبداعية.

عملٌ مجتمعيّ فاعل من أجل تحسين جودة التعليم.

الارتباط الكامل للمجتمع في التعليم / تخطيطاً، وتنفيذاً، ومتابعة وتقويماً.

أهمّية المشاركة المجتمعية الفاعلة:

تعتبر المدرسة أداة المجتمع في تنشئة الأبناء بما يتواءم مع قيمه واحتياجاته فهي التنظيم الذي يعمل على إعداد الطلبة لمواجهة احتياجاتهم من جهة، ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى، غير أنّها لا تستطيع أن تقوم بوظيفتها. وتحقق أهدافها بكفاءة إلاّ إذا توفرت لها المشاركة الفاعلة من المجتمع، والتي تشكل مدخلاً هاماً لتطوير أدائها.

إنّ انفتاحها على المجتمع يساعد على حلّ الكثير من الصعوبات التي تواجهها ، وعلى تعبير أعضاء المجتمع عن رأيهم في مستوى التعليم ، فيعملان معاً على تحسينه.

ويجمع التربويون على أنّ:
التعليم قضية مجْتمعية يجب أن تشّارك فيها جميع الأطراف.
التربية الشاملة تتطلب مزيداً من التعاون بين المدرسة والمؤسسات الدينية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية.
للمجتمع وجهةُ نظر في التربية التي تلبّي احتياجاته. ويمكنه تلبيتها من خلال المشاركة في المجالس التربوية، ومجالس أولياء الأمور والمعلمين، ومجالس الانضباط الطلابي.
زيادة التعاون بين المجتمع بقطاعاته المختلفة ووزارة التربية والتعليم ستؤدّي بالضرورة إلى تحسنٍ نوعيٍّ في التربية، وامتثالٍ واعٍ بمعايير عالمية.
مدرسة المجتمع مفهوم تربوي عالمي يقوم على نظام تفاعليّ مفتوح للتعايش وتبادل المنافع مع المجتمع؛ ويؤكد واقع المدرسة المعاصرة التي تستمدّ كينونتها من انفتاحها وتفاعلها مع قضايا المجتمع وحاجاته لتحقق عددا من المميزات الإضافية للعملية التربوية، والتي من أبرزها: ربط المدرسة بالبيئة المحيطة، والاستفادة من مرافق المجتمع المحلي. وتنمية قيمة الانتماء بين الطلبة لمجتمعهم، وتبادل الأفكار والخبرات، رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.
تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع عاملَ مهمَ وضرورةَ تربويةَ ملحّة لرفع كفاءة المخرجات المدرسية، وربط الأطر النظرية المعرفية للمدرسة بواقع المجتمع وحاجاته، والمتطلبات اللازمة لتنميته.
المدرسة لا تعمل بمعزلٍ عن النظام الاجتماعي ككلّ، وهي ليست مكتفية ذاتياً، وإنّما طبيعة دورها تجعلها مرتبطةً بمؤسسات المجتمع تتأثر وتؤثر.

علاقة البرنامج ببرنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE):

ينبثق برنامج الشراكة بين المؤسسات التعليمية (المدرسة والمديرية) والمجتمع من المكوّن الأول من برنامج ERfKE والذي يتضمن تأسيس نظام وطنيّ للتطوير المبني على المدرسة، هدفه تطبيق عمليّة فاعلة للتطوير المبني على المدرسة، باعتبارها الأداة الرئيسة لتزويد الطلبة المسجلين في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي في الأردن بمفاهيم ومهارات واتجاهات وقيم تمكّنهم من المشاركة في اقتصاد المعرفة، ويركز برنامج (ERfKE- II) الذي بني على الخبرات والإنجازات التي تحققت في (ERfKE–1)، مع الاسترشاد بأفضل الخبرات والتجارب العالمية في جوهره الإستراتيجي على خلق خبرات تعليمية متينة لدى الطلبة، من خلال عملية شاملة لتحسين المدارس وتطويرها. وسيكون الاستثمار في هذا المكوّن من خلال تمويل عملية تطوير الأطر الإجرائيّة اللازمة والآليات والأدوات وتنفيذها، والبنية المحلية والبنية الوطنية، ويرتبط هذا المكوّن بالفقرة 1 من المكون الثالث للعمل تدريجياً على بناء القدرات المهنية في استخدام هذه الأدوات في إطار النظام التربوي بمستوياته جميعها، وبعد انقضاء السنوات الخمس للبرنامج، يكون قد شمل مديريات التربية والتعليم جميعها، وجميع المدارس الحكومية في المملكة.

والدور المحّوري لهذا العنصر هو إنشاء نظام داخلي لتحسين المدرسة في كلّ عملية تطوير من خلال مراحل سنوية للمراجعة الذاتية في المدرسة، وتكون مرتبطة بالتخطيط التطويري للمدرسة، ويؤكد هذا المكوّن على أهمّية بعض العمليات المتكاملة المرتبطة بالتمكين والمساءلة لقيادة هذه العملية، ودفعها إلى الأمام، ولتحقيق ذلك سيتم زيادة صلاحيات المدرسة للتحكّم في الموارد، والعمليات من أجل تطوير المعلمين مهنياً، ولضمان الالتزام بالمساءلة ستعمل وزارة التربية والتعليم على إيجاد القدرة لديها للتعاون مع المدارس ومديريات التربية والتعليم بهدف المتابعة والتقييم المباشر لجودة التطوير الذي يقومون به، وكذلك جودة الخبرات التعليميّة التي تقدم للطلبة والمجتمعات المحليّة التي تخدمها.

تبدأ مرحلة التطوير في كلّ مدرسة بإجراء عملية المراجعة الذاتيّة باستخدام أداة وطنية أردنية صممت لذلك، وبالاستعانة بالإرشادات المعدّة خصيصاً لذلك. وتشمل المراجعة الذاتيّة جميع العاملين في المدرسة كمشاركين، ويهدف كذلك إلى الحصول على المدخلات من الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحليّ، وبالاعتماد على مخرجات هذه العملية ستقوم كل مدرسة بإعداد خطط التطوير الخاصة بها مع تحديد الأولويات والخطوات التي تعتزم اتخاذها لتحقيق أهدافها، ومتابعة تحقيقها، وستضمن تدخلاتٍ أخرى في المكوّن الثاني من برنامج (ERfKE II)، توفير القدرة المطلوبة لصنع

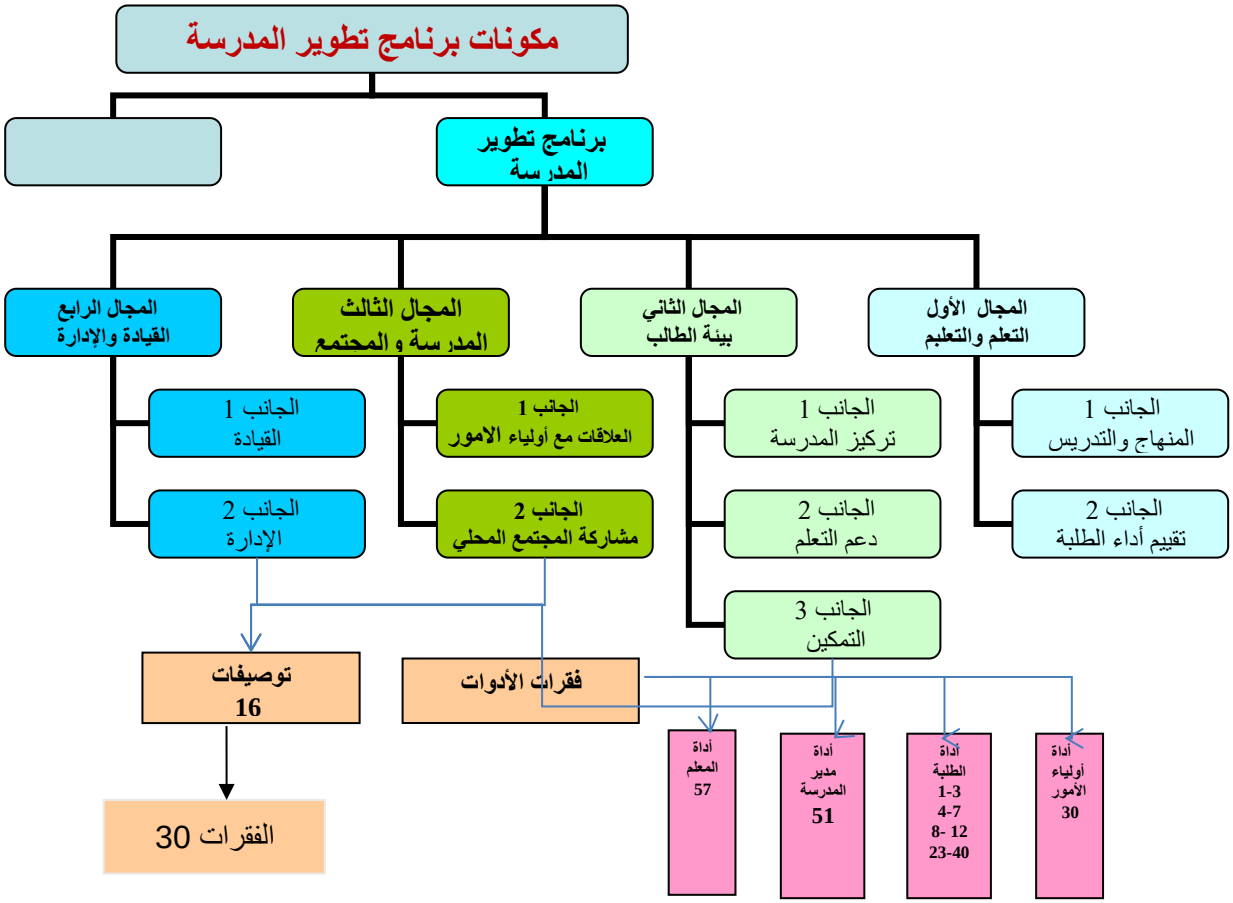
القرار، كما أنّ الموارد المرتبطة بها ستوزع على مستوى المدارس لضمان سير هذه العملية بشكل فعّال – على سبيل المثال: سيكون تحديد احتياجات التنمية المهنيّة على المستوى المحليّ، بالاعتماد على الحاجة الفعلية لها.

تتركّز الجهود الرئيسة في المكوّن الأول على توفير التدريب الأولي، والدعم المستمر الذي يمكّن المعلمين، ومديري المدارس، والمدارس لتنمية المهارات والإتجاهات والقيم للانخراط في عملية تطوير المدرسة وضمان نجاحها، ومن أهم الأولويات في هذا المجال تقديم التدريب والدعم بشكل مباشر على مستوى المدرسة وفق منهجية تعزز تشكيل شبكات تعلم فعّال للمعلمين، ويؤكد البرنامج على الدور الرئيس لمديري المدارس في القيادة، والتمكين، والتحفيز للسير قدماً في عملية تحسين المدارس وتطويرها، وسيتم توجيه جزء كبير من هذه الجهود والموارد لتدريب هذه الكفاءات وتطويرها ودعمها، وسوف تشكّل هذه العمليات مجتمعةً أجندةً بالغة الأهمّيّة مما يثير تحدياً كبيراً في هذه المرحلة.

لذا، فقد شكّل البرنامج مجالاً رئيساً من مجالات برنامج تطوير المدرسة ومديرية التربية والتعليم المنبثق من برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة.

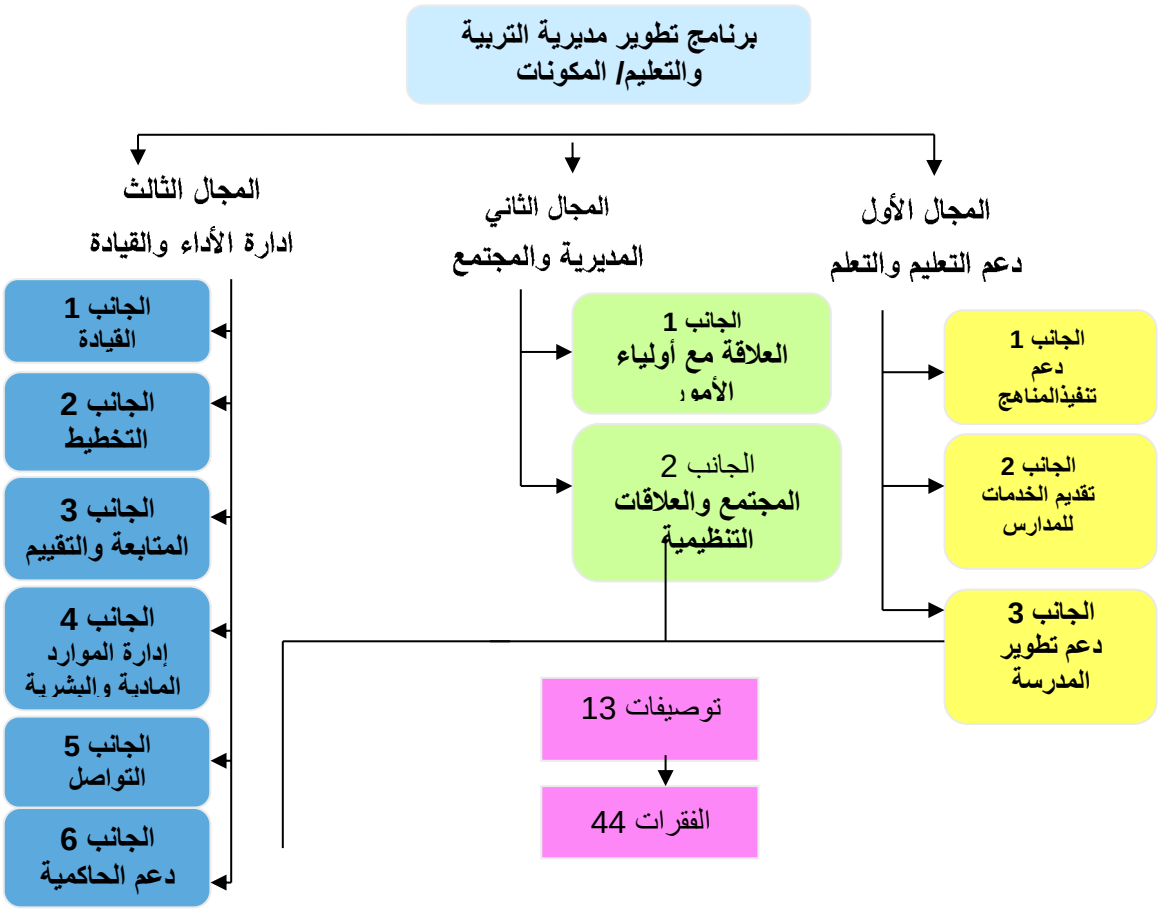
والأشكال الآتية توضح ذلك.

علاقة برنامج الشراكة المجتمعية بمكونات برنامج تطوير المدرسة (المجال الثالث):



الشكل "1"

علاقة برنامج الشراكة المجتمعية بمكونات برنامج تطوير المديرية (المجال الثاني):



الشكل "2"

المجالس التربوية لشبكات المدارس:

إن المشاركة الفاعلة بين المدرسة ومجتمعها المحلي، وبين المدرسة والمدارس المجاورة في شبكة المدارس، والتي تشكّل أحد المدخلات الهامة لتطوير أدائها ما زالت ضعيفة؛ وهي في حدودها الدنيا، وإن فُعّلتْ في بعض المدارس فإنّها مشاركة فردية، وبحاجة إلى ترسيخ مفهوم العمل الجماعي والتشاركي مع مجتمعها المحلّيّ؛ وبحاجة كذلك إلى إستراتيجيات إيجابيّة واضحةٍ لدعم السلوك الإيجابي للمجتمع ليأخذ شكله المنظّم، وأهدافه الواضحة، في ظل المسؤولية الاجتماعية بمفهوم علميّ، ينطلق من الحسّ بالمسؤولية؛ ويربط قيمة العمل بغاياته الإنسانيّة، بعيداً عن الفردية والعشوائية، وبعيداً عن الواجب والإلزام.

ومن هنا، فإنّ تشكيل المجالس التربوية على مستوى شبكات المدارس المتجاورة، والمجالس التطويرية على مستوى المديرية، بمفهومها، وأهدافها، ونتاجاتها، تسعى إلى تطوير هذه الشراكة المجتمعية لرفع كفاءة المخرجات التربوية، وربط الأطر النظرية المعرفية للمدرسة بواقع المجتمع، وحاجاته ومتطلباته اللاّزمة للتنمية.

مفهوم المجلس التربوي:

هو مجلس تربوي يتشكل لكلّ مجموعة مدارس متجاورة جغرافيا، وبرئاسة أحد افراد المجتمع المحلّي (يتم اختيارة بالاقتراع السرّي) ، ويضم في عضويّته أفرادا منتخبين من المجتمع المحلي و مديري/ مديرات المدارس المشاركة، وأولياء الأمور، ورؤساء مجالس برلمانات الطلبة، ومرشدا تربويا ومشرفا مساندا منسقا لكل شبكة مدارس متجاورة.

الأهداف: تعزيز الشراكة والروابط مع المجتمع ومؤسساته، وإرساء الشراكة الحقيقية والتعاون بين المدارس نفسها .

النتاجات العامّة للمجلس التربوي:

إيجاد بيئة تعليمية اجتماعية مناسبة لنمو شخصيّة ~~الطالب~~ الطلبة في المجالات : المعرفية والمهارية والقيمية ، من خلال :-

1- رفع درجة التواصل بين المدرسة والمجتمع فيما يحقّق الفائدة المتبادلة.

2- إرساء شراكة حقيقية بين المدارس المشاركة في المجلس التربوي.

النتاجات الخاصة:

مشاركة المجتمع في بناء وإعداد خطط المدرسة.

تفعيل دور المجتمع المحلي في خدمة العملية التربوية وتطويرها.

فتح المدرسة على المجتمع للتأثير والتأثر.

الاستفادة من خبرات المجتمع وتوظيفها في حلّ مشكلات المدرسة.

توفير بيئة تعليمية مناسبة وآمنة منسجمة مع تطلعات المجتمع الديمقراطي.

تبادل الأفكار والخبرات.

رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة، وبناء شخصياتهم.

تقديم برامج علاجية وإثرائية لذوي الحاجات الخاصة.

الاستخدام المشترك لمرافق المدرسة، وما يتوفر في المجتمع من إمكانات وتسهيلات.

ممارسة السلوك الديمقراطي، ورفع سويّة الإحساس بأهمّية المعرفة في الحياة لدى العاملين وأبناء المجتمع المحلي.

إقامة شراكة بين المدارس المشاركة في المجلس من خلال التعاون بين المجالس المدرسية المشاركة في المجلس التربوي في الوحدة التعليمية (ماديّاً وبشرياً).

رفع سوية ومعرفة وخبرة أولياء الأمور تربويا في مجال متابعة الأبناء دراسيا وسلوكيا.

ترسيخ ثقافة العمل التطوعي لدى المجتمع من خلال فتح باب التطوع لمساعدة المدرسة.

تعزيز التحوّل التدريجي نحو اللّامركزية في إدارة التعليم تمهيدا لإشراك المعنيّين في عمليّة التطوير التربوي.

يتبنى شعاراً تربوياً في كل عام يعمل على تحقيقه.

نشرة (3/7/ب)

مشروع / تعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس الحكومية و مجالس التطوير التربوي في التربية والتعليم

صادرة بموجب المادة 6/ل من قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 وتعديلاته

المادة الأولى:التسمية

تسمى هذه التعليمات (تعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس الحكومية ومجالس التطوير في مديريات التربية والتعليم) ويعمل بها اعتباراً من تاريخ نشرها في الجريدة الرسمية.

المادة الثانية: التعريفات

يكون للكلمات والعبارات الآتية حيثما وردت في التعليمات المعاني المخصصة لها أدناه ما لم تدل القرينة على غير ذلك.

الوزارة: وزارة التربية والتعليم

الوزير: وزيرالتربية والتعليم

المدير: مدير المدرسة الحكومية في الميدان.

الرئيس: رئيس المجلس المنتخب وفق ما هو منصوص عليه في هذه التعليمات.

نائب الرئيس : و هوالمنسق/ المشرف التربوي المساند للمدرسة المركزية في شبكة المدارس.

منسق المجالس التربوية : رئيس /قسم الإرشاد التربوي المكلف بمتابعة الشراكة المجتمعية بين المؤسسات التعليمية (المدرسة والمديرية) والمجتمع وفق ما هو منصوص عليه في هذه التعليمات.

المدرسة : أيّة مدرسة حكومية تديرها الوزارة .

شبكة المدارس: مجموعة المدارس المتجاورة جغرافيا أوالمتصلة إلكترونياً والتي تتعاون فيما بينها حاجاتها وبما لا يتعارض مع التقسيمات الادارية .

المدرسة المركزية: هي مدرسة من مدارس الشبكة يختارها فريق تطوير المديرية وفق المعايير الاتفاق عليها للقيام بالمهام الآتية:

تيسير عملية تشكيل المجلس التربوي لشبكة المدارس .
تيسير عمليات الاتصال والتواصل وتبادل الخبرات التربوية بين مدارس الشبكة
استضافة و تيسير أنشطة التنمية المهنية المشتركة لمدارس الشبكة .

المديرية : مديرية التربية والتعليم / المحافظة / اللواء / المنطقة .
الهيئة العامة للمجلس التربوي : مديرو/ مديرات المدارس وأولياء الأمور، و ممثلين عن المجالس البرلمانية الطلابية في شبكة المدارس، ومن المهتمين من أفراد المجتمع المحلّي التي توجد فيها المدارس.
فريق تطوير المديرية: الفريق المشكّل من: مدير التربية والتعليم رئيسا و عضوية كلّ من : مدير الشؤون التعليمية والفنية ومدير الشؤون الإدارية والمالية ورؤساء أقسام: الإشراف التربوي (مقرراً)، الإرشاد (منسق المجالس التربوية) ، التعليم العام ، التخطيط، الإعلام والاتصال المجتمعي ، الرقابة والتفتيش وتوكيد الجودة في المديرية.
المجلس التربوي لشبكة المدارس :هو المجلس المشكل بموجب المادة الرابعة ، للقيام بالمهام في المادة الخامسة من هذه التعليمات .
مجلس التطوير التربوي في مديرية التربية والتعليم :هو المجلس المشكل بموجب المادة السابعة ، بالمهام الواردة في المادة الثامنة من هذه التعليمات.

المادة الثالثة: الاهداف

يهدف تشكيل المجالس التربوية لشبكات المدارس، ومجالس التطوير التربوي في مديريات التربية والتعليم إلى دعم التحول نحو اللامركزية في إدارة العملية التعلّمية التعليمية وإتاحة الفرصة لمشاركة المعنيين في عملية التطوير التربوي، وذلك من خلال:
إرساء شراكة حقيقية بين المدارس والمجتمع المحلي .
الإفادة من علاقات الشراكة وخبرات المجتمع المحلي في تلبية حاجات المدرسة التطويرية .
حشد الدعم وتطوير المصادر المادية والمعنوية للمدرسة .
ترسيخ ثقافة الحوار والشفافية في تحديد الحاجات واتخاذ القرار المبني على البيانات.
5-نشر ثقافة التعاون والعمل التطوعي لدى المدرسة و المجتمع من خلال فتح باب التطوع لمساعدة المدرسة والمجتمع .

المادة الرابعة: تشكيل المجلس التربوي لشبكة المدارس

يتم تشكيل المجلس االتربوي لشبكة المدارس كما يأتي:

مديرو المدارس ومديراتها التي تتكوّن منها الشبكة ، ويكون مدير المدرسة المركزية للشبكة مقرراً للمجلس.

نائب الرئيس وهو منسق الإشراف والإسناد التربوي في شبكة المدارس .

أحد المرشدين التربويين العاملين في مدارس الشبكة، وينتخب من قبل مرشدي مدارس الشبكة.

رئيس المجلس وثلاثة أفراد من المجتمع المحلي (من غير العاملين في الوزارة) ويتم انتخابهم من أعضاء المجلس .

رؤساء برلمانات الطلبة في مدارس الشبكة.

ولي أمر طالب من مجلس أولياء الأمور والمعلمين من كل مدرسة من مدارس الشبكة.

المادة الخامسة: المهام

مهام الهيئة العامّة:

تجتمع الهيئة العامة بدعوة من رئيس/ نائب رئيس المجلس إذا دعت الحاجة لذلك بهدف:

ترشح الراغبين منهم لرئاسة المجلس وعضويته من المجتمع المحلي.

الإطلاع على التقرير السنوي للمجلس التربوي.

تقديم التوصيات والاقتراحات للمجلس التربوي.

ب- مهام المجلس التربوي لشبكة المدارس :

يكون دور المجلس التربوي استشارياً وداعماً للمدرسة وذلك من خلال المهام الآتية:

دراسة الخطط التطويرية لمدارس الشبكة وعرض الاقتراحات و التوصيات اللازمة لتلبية حاجات المدارس.

دراسة وتحديد الحاجات المشتركة لشبكة المدارس حسب الأولويات مثل: مخرجات تحصيل الطلبة، السلوك الطلابي والعنف المدرسي، مشاكل البنية التحتية، التنمية المهنية وغيرها ، ورفعها لفريق المديرية.

توفير الدعم اللازم لتلبية حاجات مدارس الشبكة، والتواصل مع مؤسسات القطاع الخاص العامة في المجتمع لتوفير الدعم والمساندة لتنفيذ خطط تطوير المدارس

بناء ثقافة ومناخ إيجابيين يساعدان على تبني السلوكات الإيجابية وتحسين التحصيل الأكاديمي وثقافة الحوار .

المشاركة في دعم وتنظيم الأنشطة المدرسية المختلفة والمسابقات والمناسبات والأعياد الوطنية .

الاطلاع على واقع الإنجاز والتحديات في تنفيذ الخطط التطويرية .

تشكيل لجان متخصصة من أعضاء المجلس لمتابعة قضايا معينة(تحصيلية ، سلوكية ، ...إلخ) .

اختيار الداعمين من المجتمع المحلي وتكريمهم .

ج- مهام رئيس المجلس التربوي.

رئاسة جلسات المجلس.

دعوة المجلس التربوي للانعقاد حسب نص المادة السادسة الواردة في هذه التعليمات.

الإشراف على أعمال المجلس و متابعة تنفيذ توصياته .

تمثيل المجلس في مجلس التطوير التربوي على مستوى المديرية .

التواصل مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المحلي لبحث الحاجات وتوفير الدعم.

د – مهام نائب الرئيس :

القيام بواجبات الرئيس في أثناء غيابه.

إطلاع المجلس على المستجدات التربوية والموارد المتوفرة لدى المديرية .

التنسيب بجدول أعمال الاجتماعات .

التنسيب بدعوة من تستدعي طبيعة الموضوع حضوره .

رفع التقارير والتوصيات إلى الجهات المعنية: المدارس، وفريق تطوير المديرية بعد اعتمادها من المجلس و متابعتها.

هـ –مهام مدير المدرسة في المجلس :

عرض ومناقشة الخطط التطويرية والخطط الإجرائية والحاجات المستجدة للمدرسة على المجلس .

إطلاع المجلس التربوي على الإنجازات، والتحديات التي تواجه التنفيذ.

تقديم التسهيلات الضرورية لأعمال المجلس في مدرسته والتعاون مع مدارس الشبكة .

ترشيح أسماء ممثلين عن المجتمع المحلي لعضوية المجلس التربوي .

ترشيح أسماء الداعمين من المجتمع المحلي للمدرسة إلى المجلس التربوي بهدف تكريمهم.
التعاون مع مدارس الشبكة في تلبية حاجاتهم.
و. مهام رئيس برلمان الطلبة في المجلس :
المشاركة في انتخاب رئيس المجلس التربوي من المجتمع المحلي.
إطلاع المجلس التربوي على إنجازات مجلس برلمان الطلبة والتحديات التي يواجهها.
مساعدة المدرسة المركزية على التحضير لاجتماعات المجلس التربوي (كلما أمكن ذلك).
مساعدة المجلس التربوي على إعداد خطته التطويرية.
إطلاع طلبة مدرسته على قرارات وتوصيات المجلس.
ز.مهام المقرر_(مدير المدرسة المركزية) في المجلس:
إعداد وتوثيق وحفظ محاضر الجلسات .
حفظ السجلات والخطط التطويرية وتقارير الإنجاز لمدارس الشبكة.
توجيه الدعوات لحضور أعضاء المجلس أو الهيئة العامة بتكليف من رئيس المجلس أو من نائبه
توفير التسهيلات اللازمة لعقد الاجتماع .
إطلاع المشاركين في المجلس على محاضر الاجتماعات .

ح.مهام منسق المجالس التربوية:
إعداد قاعدة بيانات للمجالس التربوية في المديرية بالتعاون مع المدارس والأقسام المعنية في والاحتفاظ بها وتحديثها.
تزويد المدارس ورؤساء المجالس التربوية بالتشريعات التربوية الناظمة لعمل (المجالس التربوية) والتعديلات التي تطرأ عليها.
متابعة تشكيل المجالس، وفعالياتها المختلفة.
إعداد خلاصة بإنجازات المجالس التربوية في نهاية كل فصل وعرضها على المجلس التطويري المديرية وتزويد الوزارة بنسخة منها.
تقديم الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن تحسن من عمل المجالس التربوية.

المادة السادسة: مواعيد اجتماعات المجالس التربوية

يجتمع المجلس بدعوة من رئيسه أو نائبه في حال غيابه بحضور أغلبية الأعضاء على أنْ يكون الرئيس أو نائبه من بينهم، وتتخذ القرارات بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين ، وفي حال تساوي الأصوات يرجّح الجانب الذي صوت معه رئيس الإجتماع .

يدعو الرئيس وبتنسيب من نائب الرئيس في شبكة المدارس لعقدالاجتماعات الرئيسة في المواعيد بعد بناء الخطط التطويرية للمدارس، أوتغييرها، أو إعادة بنائها بناءً على المراجعة الذاتية لها، مناقشتها والاستفادة من الاقتراحات التي يطرحها أعضاء المجلس التربوي والمصادقة عليها، وحشد الدعم اللازم لتحقيق الأهداف التطويرية.

في مطلع كل عام دراسي لمتابعة التقدم في تنفيذ الخطة الإجرائية لكل مدرسة وتوفير المصادر اللازمة لتحقيق اهدافها.

في نهاية الفصل الدراسي الأول لمتابعة ما تمّ إنجازه في الفصل الدراسي الأول ، وتحديد أولويات وأوجه الدعم في الفصل الدراسي الثاني.

في نهاية العام الدراسي لمناقشة ما تمّ إنجازه ، وتقديم التوصيات المناسبة ، وتحديد أولويات وأوجه الدعم للعام القادم.

كما يجتمع المجلس كلّما دعت الحاجة لدراسة عدّة مواضيع من مثل:

مناقشة تقديم الدعم للمدارس .

المشاركة في النشاطات والمسابقات والمناسبات الدينية و الوطنية والعالمية

إفادة المجتمع المحلي من المرافق المدرسية المختلفة.

تشجيع تبادل الخبرات والموارد وعرض قصص النجاح لمدارس الشبكة .

مناقشة أية مستجدات تربوية من مثل : التشريعات التربوية، والأزمات والطوارئ، والمؤتمرات ، الامتحانات الوطنية والدولية ... إلخ .

المساهمة في دعم مجتمعات التعلم على مستوى شبكات المدارس .

المادة السابعة: تشكيل مجلس التطوير التربوي

يتم تشكيل مجلس التطوير التربوي على مستوى مديرية التربية والتعليم كما يأتي:

الرئيس : أحد رؤوساء المجالس التربوية لشبكات المدارس ويتم اختياره بالانتخاب من قبل أعضاء المجلس.

نائب الرئيس: مدير التربية والتعليم أو من يفوضه من فريق تطوير المديرية.

الأعضاء:

أ-رؤوساء المجالس التربوية لشبكة المدارس.

ب- أعضاء فريق تطوير المديرية ويكون رئيس قسم الإشراف مقرراً للمجلس ورئيس قسم الإرشاد للمجالس التربوية.

ج- طالب وطالبة منتخبان من مجلس برلمانات الطلبة المشكّل على مستوى المديرية.

المادة الثامنة : مهام مجلس التطوير التربوي

يكون دور مجلس التطوير التربوي استشارياً وداعماً للمديرية وذلك من خلال القيام بالمهام :

دراسة الخطة التطويرية للمديرية وتقديم كافة أشكال الدعم الممكنة لتنفيذها .

المشاركة في الانشطة والمسابقات والاحتفالات و المناسبات الدينية والوطنية والعالمية.

تعزيز الفهم المشترك لعمليات الشراكة المجتمعية والتطوير التربوي من خلال تشجيع تبادل الخبرات والدروس المستفادة وقصص النجاح بين شبكات المدارس .

مناقشة إنجازات وتحديات تنفيذ الخطة التطويرية لشبكات المدارس والمديرية والدعم المقدم لها.

ب- مهام رئيس مجلس التطوير التربوي على مستوى مديرية التربية والتعليم:

رئاسة جلسات المجلس.

دعوة المجلس التربوي للانعقاد حسب نص المادة (6) الواردة في التعليمات.

تمثيل المجلس في المناسبات الخاصة والعامة والتواصل مع الجهات الأخرى لحشد الدعم اللازم خطة التطوير.

الإشراف على أعمال المجلس و متابعة تنفيذ توصياته .

ج- مهام نائب الرئيس:

القيام بواجبات الرئيس في أثناء غيابه.

إطلاع المجلس على المستجدات التربوية والموارد المتوفرة لدى المديرية .
التنسيب بجدول أعمال الاجتماعات .
التنسيب بدعوة من تستدعي طبيعة الموضوع حضوره .
رفع التقارير والتوصيات إلى الجهات المعنية ومركز الوزارة.

د- مهام المقرر:
إعداد وتوثيق وحفظ محاضر الجلسات .
حفظ السجلات والتقارير الواردة من المجالس التربوي والخطة التطويرية للمديرية وتقارير الإنجاز.
توجيه الدعوات لحضور أعضاء المجلس بتكليف من رئيس المجلس أو من نائبه .
توفير التسهيلات اللازمة لعقد الاجتماع .
إطلاع المشاركين في المجلس على محاضر الاجتماعات .

هـ- مهام فريق تطوير المديرية :
المشاركة في عضوية مجلس التطوير التربوي في مديريات التربية والتعليم وبما يترتب على فريق تطوير المديرية من مهام ضمن مجلس التطوير التربوي على مستوى المديرية
دراسة وتحليل خطط المدارس وتحديد الاحتياجات المشتركة ورفعها إلى المجلس التربوي لشبكة .
تحديد الحاجات المشتركة للمدارس والمساعدة في الاستجابة للاحتياجات .
تطوير إجراءات وإستراتيجيات للاستجابة إلى حاجات المدارس المشتركة .
تيسير تنفيذ المدارس لخططها من خلال المتابعة وتقديم الدعم الممكن لها .
متابعة المراجعة الذاتية من قبل مجتمع المديرية ومناقشتها مع مجلس التطوير التربوي في المديرية
تحديد أولويات التطوير في ضوء الخطط التطويرية .
تزويد الوزارة بخطة المديرية للاستفادة من التغذية الراجعة والحصول على الدعم .
إعداد الخطة التطويرية للمديرية وعرضها على مجلس التطوير التربوي .
إعداد تقارير الإنجاز للخطط التطويرية وعرضها على المجالس وإرسالها لمركز الوزارة
متابعة تنفيذ الخطة التطويرية .

توجيه المشاريع والمبادرات المختلفة لتحقيق الحاجات للمدارس حسب ما حددت في الخطة التطويرية .

المادة التاسعة: مواعيد اجتماعات مجلس التطوير التربوي

يجتمع المجلس بدعوة من رئيسه أو نائبه في حال غيابه بحضور أغلبية الأعضاء على أنْ يكون الرئيس أو نائبه من بينهم ، وتتخذ القرارات بأغلبية أصوات الأعضاء الحاضرين ، وفي حال تساوي الأصوات يرجّح الجانب الذي صوت معه رئيس الاجتماع

يدعو الرئيس وبتنسيب من نائبه لعقدالاجتماعات الرئيسة .

يعقد المجلس اجتماعاته بعد اجتماعات المجالس التربوية لشبكات المدارس في المديرية، وكلما دعت الحاجة لذلك .

المادة العاشرة : أحكام عامة:

مدّة عضوية ممثلي المجتمع المحلي في المجلس التربوي لشبكة المدارس سنتان.

مدّة العضوية في المجلس التربوي ومجلس التطوير مرتبطة بمدة استمرارية تمثيل العضو للجهة يمثلها.

يتولى أعضاء المجلس التربوي ومجلس التطويرالتربوي نقل ما يصدر من قرارات وتوصيات و إلى الجهات التي يمثلونها .

يفقد الرئيس أو العضو في أي من المجلسين عضويته في الحالات الآتية:

إذا تغيب عن الاجتماعات الرئيسة مرتين دون أن يبدي عذراً مشروعاً يقبله المجلس.

إذا تقدم باستقالته الخطية وقبلها المجلس .

إذا قرر المجلس ذلك بأغلبية ثلثي الأعضاء.

الوفاة

يختار المجلس بديلاً عن العضوالذي يفقد عضويته قبل موعد الاجتماع التالي وفقا لما ورد في هذه التعليمات .

تعقد الاجتماعات في مواعيدها المحددة بحضور ثلثي الاعضاء .

المادة الحادية عشرة :

تلغي هذه التعليمات أيّة تعليمات أو أسس تتعارض مع أحكامها .

نشرة (7/3/ج)

وسائل استدامة الشراكة المجتمعية فيما بين شبكات المدارس من جهة وبينها وبين المجتمع من جهة أخرى.

إن استدامة التغيير والتطوير والمحافظة على ماتم إنجازه في مجال الشراكة بين المدارس المتجاورة جغرافيا مع المجتمع يستدعي الآتي:

1. إقرار مسّودة تعليمات المجالس التربوية ومجالس التطوير التربوية وتعميمها.
2. إيجاد نظام متابعة واستحداث قسم خاص في كل من الوزارة والمديرية تكون مهمّته إرساء بين شبكة المدارس المتجاورة، فضلا عن شراكتها مع المؤسسات التربوية والمجتمع المحلي المجتمع المدني.
3. إيجاد شراكة حقيقية بين المؤسسة التعليمية وأصحاب الأعمال والمؤسسات والشركات الداعمة، لتوفر الحوافز لزيادة الإقبال على التعليم المهني، وإيجاد فرص عمل مناسبة للخريجين، وتحديد الاحتياجات من الموارد البشرية المدربة، ومشاركة فاعلة من القطاع الخاص في وضع المناهج لكل تخصص، وكل فرع، ومهنة. والمشاركة في التدريس والتدريب العملي، والدعم المادي. وهذا يستلزم إيجاد تشريع ينظم هذه الشراكة؛ وذلك عملا بأحكام المادة "6" فقرة "ل" من قانون التربية والتعليم 3 لسنة 1994 وتعديلاته.
4. تعديل النظام المالي ليسمح للمدارس بتلقي الدعم المالي والمادي مباشرة من المجتمع المحلي وأولياء الأمور دون إنتظار موافقة وزارة المالية الذي يعتبر في نظرهم سبباً في الإحجام عن هذا الدعم .
5. أن تحدّد وزارة التربية والتعليم المشاريع التنموية المخصصة للمشاركات المجتمعية.
6. أن تحدد وزارة التربية والتعليم قيمة المساهمات النقدية للمشاركين بالتمويل بعد دراسة احتياجات المدرسة الفعلية.
7. أن تضع وزارة التربية والتعليم خطة إعلامية توعوية توضح أهمية المشاركة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية وضرورتها.
8. أن تفوّض مجالس التطوير التربوي بمشاركة ذوي الخبرة وممثلين عن القطاع غير الحكومي، مثل :رجال الأعمال، والمؤسسات الإنتاجية، ورجال واصحاب الفكر بهدف اقتراح أساليب تمويلية فاعلة، وتقوم بوضع خطط وآليات للتعاون بين وزارة التربية والتعليم والجهات التمويلية.

9. إشراك المساهمين في تمويل المشروعات التعليمية وفق ضوابط في آلية تطوير المناهج الدراسية بما يواكب احتياجات سوق العمل.

10. أن تشجع الوزارة المؤسسات الوقفية للعمل على توفير الدعم المالي والعيني للمدارس.

11. توفير قاعدة بيانات شاملة حول المجالس التربوية ومجالس التطوير التربوي.

12. متابعة تفعيل مجالس أولياء الأمور والمعلمين والبرلمانات الطالبية.

13. إن رؤساء وأعضاء المجالس التطويرية ومجالس أولياء الأمور والمعلمين من المجتمع المحليّ هم أفراد متعاونون يتبرعون بجهدهم ووقتهم ومالهم بهدف تمكين المدرسة من أداء وظيفتها نحو ومجتمعها . ويجمع التربويون على أنّ التعزيز والتقدير على مشاركاتهم ، وجهودهم وتقديم الشكر لهم، ودعوتهم للمشاركة في المناسبات، والإستماع لآرائهم، واشراكهم في وضع الإستراتيجيات، التطويرية عامل مهم في شحذ هممهم وديمومة مشاركتهم في دعم المؤسسات التعليمية : ماديا .وما نلاحظه – وللأسف الشديد – فإنّ هؤلاء الأعضاء سرعان ما تضعف حماستهم، ومشاركتهم فترة وجيزة من المشاركة، بسبب تهميش دورهم، وبسبب عدم توفير التعزيز المذكور لهم ؛ مما إيجاد نظام مؤسسي ومتابعة فعليّة، للإبقاء على هذه الحماسة والمشاركة الفاعلة لخدمة العملية التربوية.

نشرة رقم (7-4)
الحشد وكسب التأييد والمناصرة

مقدمة

شهد العالم تغييرات ملحوظة وأصبحت مطالب الناس كثيرة ومتنوعة، وتعددت طرق المطالبة نتيجة لعدم تعديل بعض القوانين والتعليمات التي أصبحت الآن غير قادرة على مواكبة تطورات وحاجات الناس، وفي خضمّ تلك التغييرات المتعلقة بقضايا الإنسان ولا سيما التعليمية؛ ومع ارتفاع المستوى الثقافي للمتعلمين واختلاف وجهات نظرهم في كيفية تحقيق النتائج، كان واجبًا على صانعي القرار أن يستجيبوا لمتطلبات العصر وتغيراته والعمل على بناء برامج لتوحيد الآراء وكسب التأييد للقضايا الأساسية، لذا ظهر مفهوم كسب التأييد والمناصرة، طلبا لتوحيد وهات نظر الناس أو بالبرامج بالمفاهيم الأساسية لهذه البرامج أو المبادرات.

كسب التأييد

هو جهد جماعي للترويج لقضية أو فكرة أو مبادرة من خلال إقناع الأشخاص المؤثرين وذوي من مسؤولين وصانعي قرار وعلماء الدين والإعلاميين والمؤثرين في مواقع التواصل الاجتماعي من فئات المجتمع بأهداف ونتائج المبادرة أو الفكرة أو القضية موضوع البحث، وحثهم على مساندتها من خلال تبنيها والدفاع عنها في القنوات والمستويات الرسمية التي يؤثرون فيها. (هيئة الأمم بالتعاون مع جهد، 2014).

وتعني أيضا ذلك التأثير على رأي صناع القرار لدعم القضية التي تتبناها المنظمة أو المؤسسة. يعني أيضا مجموعة من التحركات الموجهة نحو متخذي القرار أو الفئات المستهدفة بالقرار أو المشكلات للمساندة في حل قضية معينة وجذب انتباه المجتمع لها؛ من اجل إحداث التغيير؛ أو هو فن التأثير على الأفراد أو القرار الجماعي أو واضع السياسة لإحداث تغيير إيجابي في قضية أو معين(المنظمة الدولية للإصلاح الجنائي، 2011).

ومن التعاريف الأخرى لمفهوم كسب التأييد: أنها عملية منظمة تهدف إلى إقناع من لديه سلطة أو صاحب قرار في اتخاذ قراراته في ظروف معينة لخدمة قضية ما، وقد يكون اكاديميا أو مديري أو غيرها(الصندوق الاجتماعي للتنمية،2011).

ومن التعاريف الأخرى: كسب تأييد المجتمع لقضية تحتاج إلى مزيد من الوعي، بالإضافة إلى الدعم لقرارات المؤسسة التعليمية أو إقناعَ شخصٍ ما لديه سلطة تفوق سلطتنا في اتّخاذ القرارات، حالةٍ معيّنة، بأن يتّخذ مجموعةً من الخطوات التي ندعمها(جامعة كنْساس بالشراكة مع الجامعة الأميركية، 2023).

وهذا هو التعريف المعتمد في هذا التدريب

وتكمن أهمية كسب التأييد لقضايا التعليم الجديدة في تسريع عمليات التطبيق وتحقيق النتاجات ذات الجودة العالية بدعم من كل الجهات ذات العلاقة: وتبرز هذه الأهمية للقائد التعليمي فيما يلي:

لان القائد صاحب هدف وغاية يسعى الى حلها.

لان صاحب القرار بيده السلطة أو لان المجتمع مقاوم لكل جديد.

لان القائد صاحب رأي مخالف أو جديد ويريد إثبات صحته.

بناء الدعم لقضية ما والتأثير في الآخرين.

كسب تأييد صانعي القرار.

ويقال أيضا بان كسب التأييد هو عبارة عن محاججة مجموعة من الأفراد والجماعات من اجل التكاتف والتأثير على صاحب القرار من اجل مصلحة ما لا حداث التغيير في المجتمعات والتأثير على صاحب القرار ليتحمل مسؤولياته اتجاه قضايا مجتمعه، وقد يكون مجموعة من التحركات الموجهة نحو متخذي القرارات لمساندة وحل قضية معينة تستهدف جذب انتباه المجتمع ومنظمات المجتمع المدني لتلك القضية من أجل إحداث التغيير والتأثير على الأفراد أو القرار الجماعي أو صنع السياسة لإحداث تغيير إيجابي في قضية أو موقف معين.

فوائد العمل التطوعي

الإنسان بطبيعته لا يستطيع العيش بمفرده، بل يحتاج إلى أن يكون ضمن مجتمع، فطبيعة الأنسان تدعوه إلى تقديم الخير للأخرين، لذلك تسعى المدرسة إلى تنمية اتجاهات العمل التعاوني والعمل التطوعي لخدمة الجماعة، ويعد العمل التطوعي من القيم الاجتماعية الهامة والأساسية في تأصيل الروابط الاجتماعية، وتعمل على إكساب مجتمع المدرسة قيم تربوية ومبادئ بالإضافة إلى الاتجاهات والمهارات التي لابد من تعلمها.

ويعرف التعلم التطوعي بأنه النشاط الذي يهدف إلى تقديم المساعدة للأفراد، أو المجتمع، أو غير الربحية دون مقابل مادي، وهو سلوك حضاري يسهم في تعزيز قيم التعاون ونشر الرفاه بين المجتمع. وهو خدمة يقوم بها المتطوع سواء كان فردا أو مؤسسة إلى المحتاجين من أفراد المجتمع لتقديم حل لمشكلاتهم دون مقابل مادي. ويرى الباحثون أن مفهوم العمل التطوعي يجب أن يحتوي على أربعة عناصر وهي طبيعة العمل التطوعية، طبيعة المكافئة، والمستفيد من العمل، وظروف العمل.

مبادئ العمل التطوعي:

يعتبر العمل التطوعي من أبرز الأعمال التي تحقق أهداف المجتمع ولكي نقوم بترسيخ مفهوم التطوعي داخل المدارس ينبغي علينا تحديد بعض المبادئ الرئيسية التالية:

–الاعتراف بحق كل أنسان في تأسيس جمعيات تطوعية بغض النظر عن الجنس والدين والظروف الاقتصادية والسياسية والدينية.

– احترام ثقافة وكرامة كل إنسان.

– الخدمات المقدمة للأخرين تكون دون مردود مادي.

– الانخراط في المجتمع لحل مشاكلته وأزماته

–العمل التطوعي عمل جماعي وليس فردي أي أن الشخص لا يعمل بمفردة أثناء تنفيذ المهام.

– أن يسند لكل فرد مهام تتناسب مع إمكانياته وقدراته مع توفير التدريب اللازم لهم.

_ توفير الحماية للمتطوعين في كافة الظروف عن أثناء تنفيذهم للمهام التطوعية.

– تحديد معايير المشاركة في العمل التطوعي للأفراد.

المسؤوليات والواجبات التي تقع على المتطوعين

كما إن للمتطوع حقوق، فإن عليه واجبات ومسؤوليات لا بد أن يقوم بها أهمها:

- تنفيذ جميع المهام الخاصة بالعمل التطوعي والمكلف بها.
- المشاركة في جميع مراحل العمل التطوعي من تخطيط وتنفيذ وتقويم.
- المشاركة في جميع فعاليات العمل التطوعي وفي حال تعذر ذلك عليه بتقديم الاعتذار.
- طلب المساعدة من المشرفين على العمل التطوعي إذا لزم الأمر.
- نشر وتعزيز ثقافة العمل التطوعي في مجتمعه
- فهم أهداف العمل التطوعي والمحافظة على سرية البيانات المتعلقة بالأفراد.
- تنفيذ المهام المطلوبة في الوقت والمكان المحددين.
- المحافظة على الحماس أثناء تنفذ مراحل العمل التطوعي.

من أهم مجالات العمل التطوعي:

التطوع الرسمي: يكون هذا التطوع منظماً، بحيث يتم تزويد الأفراد بمجموعة من التعليمات الموضوعة من قبل المؤسسة، ومن الأمثلة على التطوع الرسمي؛ التطوع في توصيل الطعام للأسر الفقيرة

التطوع غير الرسمي: وهذا يصف جميع الأعمال التطوعية التي تلبي الحاجات الاجتماعية للمجتمع مثل التطوع لإدارة مجموعة لممارسة لعبة كرة القدم.

التطوع في مجموعات العمل الاجتماعي: يشبه هذا النوع التطوع غير الرسمي، ولكن الفرق بينه التطوع غير الرسمي هو بأن الهدف الأساسي للتطوع في مجموعات العمل الاجتماعي هو لإحداث تغييرات في المجتمع لخدمة قضية معينة، ومن الأمثلة عليه؛ التطوع في مجموعة لها علاقة على البيئة أو طبقة الأوزون.

تطوع الحوكمة: وهذا النوع من التطوع يتم من خلال تطوع أفراد كأعضاء في مجلس الإدارة أو اللجان الخاصة للمؤسسة، مثل التطوع كسكرتير في إحدى الجمعيات الخيرية.

التطوع القائم على المشاريع: هذا النوع من التطوع له علاقة بالمشاريع التي لها إطار زمني محدد مسبقا ويعتبر من أكثر أشكال التطوع انتشارا في وقتنا الحالي، ويكون التطوع جزءاً من مشروع أبو برنامج رسمي وينحصر دور المنسقين أو المشرفين على البرنامج على الإشراف فقط.

ومن الأمثلة عليه إعداد موازنة لبرنامج ما.

التطوع الإلكتروني: يمتاز هذا النوع من التطوع بأنّه يسمح للشخص أن يقدم خدماته عن بعد من خلال عملية التواصل الإلكترونية مثل التواصل مع خبير عبر وسائل الاتصال لتقديم الدعم والمشورة لتنفيذ فكرة لمشروع ما.

بعد النشرة يتم عرض النشاط التفاعلي التالي : (الإجابة شرط اجتياز)
ربط أشكال العمل التطوعي المختلفة وأمثلتها عن طريق التوصيل . بعد عرض النص

الأمثلة	أشكال العمل التطوعي
التطوع في توصيل الطعام للأسر الفقيرة	التطوع الرسمي
التطوع كسكرتير في إحدى الجمعيات الخيرية	تطوع الحوكمة
التطوع لإدارة مجموعة لممارسة لعبة كرة القدم	التطوع غير الرسمي
التطوع في مجموعة لها علاقة بالمحافظة على البيئة أو طبقة الأوزون	التطوع في مجموعات العمل الاجتماعي
التواصل مع خبيرة عبر وسائل الاتصال لتقديم الدعم والمشورة	التطوع الإلكتروني

قيادة المشاريع التربوية

في إطار عمل المدرسة الدؤوب على تعزيز المشاريع الإبداعية للطلبة والعاملين والمجتمع المحلي، فإن القيادة التربوية مطالبة في تعزيز استمطار الأفكار الإبداعية والحلول المبتكرة التي تهدف إلى تحسين أداء الطلبة، وتحسين محاراتهم الحياتية، وربط المعرفة بالحياة.

لذا تعمل المدرسة مع المعلمين والطلبة وأفراد المجتمع المحلي المهتمين على جمع أفكار لمشاريع إبداعية في المدرسة لتحويلها إلى مشاريع إنتاجية فكرية أو اقتصادية أو غيرها يقودها المعلمين أو الطلبة أو أفراد المجتمع المحلي، مما يتيح الفرصة للطلبة للممارسات العملية المرتبطة بالأنشطة الحياتية، وربط تعلمهم المجرد ببعض الأنشطة والفعاليات العملية في اطار المدرسة.

إن ربط المعرفة بالحياة، والتعاون مع المجتمع المحلي لتحقيق مبدأ التعلم من اجل الحياة ومزيدا من الرفاه الاجتماعي يزيد من مسؤولية المدرسة وأدوارها في رفع مستوى الكفاءة والخبرة الاجتماعية للمتعلمين من خلال ما تقدمه من مشاريع وبرامج تربوية تسعى إلى توسيع نطاق الخبرات التعليمية لتنتقل إلى خارج حدود جدران الصف الدراسي، وكذلك من خلال ربط المدارس بشبكات المعلومات وإدارة المعارف والاتصال لصالح تحسين التعلم.

تعد إدارة المشاريع على مستوى المدرسة من القضايا ذات الأهمية والأولوية لتأثيرها المباشر في ربط المعرفة بالحياة، وتحسين أداء الطلبة، وخاصة بعد أن حل مفهوم الكفايات (Competences) بدلا من المهارة (Skills) (العملية الروتينية المحدودة)، لان الكفاية تمثل مزيج بين الإعداد والتدريب المهني والتقني والسلوك الاجتماعي والقدرة على العمل والقدرة على المبادرة والمشاعر. (ديلور، 1996)

تتنوع خطط التطوير وبرامج المشاريع التربوية لتأخذ أشكالا عدة مثل: برامج لتطوير العملية التربوية وأساليب التقويم، و مشاريع إعداد وتدريب المعلم وتأهيله، وبرامج الأبنية المدرسية والتجهيزات والوسائل، وبرامج خدمة المجتمع، وبرامج المحافظة على البيئة الطبيعية، ومشاريع تحسين العلاقة بين المدرسة والأسرة.

لابد من الإشارة هنا، إلى أن الموارد البشرية تشكل مدخلا ومخرجا رئيسيين ومهمين في آن واحد للمشاريع والبرامج التربوية. كما وستبقى تنمية الموارد البشرية هي مفتاح مسايرة تطور العصر وتغيراته، فجميع المشاريع والبرامج التربوية تنطلق غاياتها من تنمية الموارد البشرية وانتهاء بها.

المشروع التربوي

وهو اصغر وحدة تنظيمية في الحقل التربوي، وهو مركب من عدد من الأنشطة التي تستخدم الموارد المتاحة من اجل الحصول على منافع معينة تحقيقا لأهداف منشودة، الغرض منها هو استقطاب وتشجيع الأفكار المبدعة والخلاقة، وثم تحسينها وتحفيزها من اجل النهوض بالعملية التربوية في المجتمع. وهذه المشاريع إما أن تكون تثقيفية تدريبية محددة يقدمها الطلبة بالمشاركة مع مدرسيهم مثل مشاريع تنمية المهارات الحياتية أو مشاريع رياضية. .. أو أنها مشاريع استثمارية تطويرية تأخذ الشكل المؤسسي مستقبلا (اللقاني والجمل، 1999 ص ٢١٧ – ٢١٨).

وتتميز إدارة المشاريع عن الأعمال الروتينية اليومية أو التقليدية بعدة خصائص، ويبين الجدول التالي اهم المميزات التي يجب توفرها في الأفكار الخاصة بالمشاريع:

مكونات المشاريع المدرسية التربوية

وصف مختصر للمشروع: يقدم هذا الملخص وصفا عاما لغاية المشروع أو الهدف العام واثره على تحسين البيئة المدرسية أو مهارات الطلبة، وقد يشير إلى الجهة التي أوحت بهذه الفكرة حتى ولو كانت مطبقة فيجهة

مبررات المشروع: والمقصودهناليسإ

عادةصياغةالأهداف،ولنماماهيالمشكلةالتيسيعالجهاهذاالمشروعلماذايعدهذاالمشروعمهمالتحسينأداءالط لبة.

أهداف المشروع: وتضع الأهداف بشكل متسلسل. ويمكن تكتب على شكل أهداف أو على شكل نتائج.

الفئات المستهدفة: يتم تحديد جميع الفئات ذات العلاقة بالتنفيذ أو الاستفادة من نتائج المشروع.

تفاصيل المشروع: ويتم شرح كل تفاصيل المشروع والمدة الزمنية والمسؤوليات

الجانب التكنولوجي: وصف الحاجات التكنولوجية والعمليات التكنولوجية في المشروع.

كيف ستجري عمليات التقييم والمتابعة للمشروع.

الجانب المالي: ويتضمن جميع التكاليف والمصاريف منذ لحظة البداية وحتى الوصول إلى النتائج.

دورة حياة المشروع

تمر حياة المشروع بعدد من المراحل والخطوات، وعلى القائد التربوي ان يلهم جميع الأطراف المعنية للعمل بروح الفريق لتحقيق نتائج المشروع والتي يجب ان تنعكس على أداء وقدرات المجتمع المدرسي من طلبة ومعلمين ومجتمع محلي، ويمكن تلخيص هذه الخطوات على النحو التالي:

تعريف فكرة المشروع وتحديدها وصفا على أنه مجموعة من المهام المخطط لها للوصول إلى هدف محدد، يمكن تفصيله إلى أهداف فرعية أو مجموعة من المخرجات قصيرة الأمد.

تحديد الشركاء الإستراتيجيين والمستهدفين، وقد يكون من المناسب أحيانا رسم خارطة للمصادر ذات العلاقة بالمشروع.

تحديد قيادة المشروع وفرق العمل، ويجب أن يكونوا مشاركين أساسين في عمليات تخطط المشروع وتنفيذه ومسؤولين عن درجة تحقق نتائج المشروع.

وضع خطة المشروع: وتحتاج إلى تصميم تفصيلي يبين كل العمليات ووسائل قياس جودة تنفيذها، وتكون في خطة ملحقة بخطة المدرسة العامة أو التطويرية. بما في ذلك اطار لتقييم ومتابعة نتائج المشروع. يعد التخطيط ع=عملية علمية منهجية تستخدم أسلوب منظم لاستثمار الموارد والإمكانيات البشرية والمادية والطاقات المتوفرة من أجل تحقيق أهداف المنظمة وتطويرها

نحو الأفضل ضمن خطة مرسومة مع الأخذ بعين الاعتبار التوقعـــات المســـتقبلية وظروف المجتمع البيئية. حيث أن التخطيط هو عملية وضع التصورات المستقبلية لما يجب تنفيـــذه فـــي ضوء الإمكانات البشرية والمادية المتوفرة، والتي تكفل تحقيق الأهداف الموضوعة(أبو عيشة، 2007). وعليه فان المشاريع الصغيرة في المدرسة تحتاج إلى تخطيط وهي فرصة كبيرة ومميزة للطلبة للتعلم عمليات التخطيط الأساسية، ويكون ذلك من خلال معلم متمرس يقود المشروع ويدرب الطلبة على إجراءات التخطيط وتقييم نتائجها.

وضع تصور مالي للمشروع: ولا يعني أن المدرسة تملك كل الموارد المالية اللازمة للمشروع، ولكنها تبين مصادر الدخل لتوفير هذه الموارد، وان كان جزء من هذه الموارد غير متوفر وغير محدد المصدر فيجب بيان الآليات التي سيتم استخدامها لحشد الدعم لتغطية هذا العجز.

بدء تشغيل المشروع ومتابعة عمليات التنفيذ بشكل مستمر وحثيث ودوري.

المراجعة الدورية للعمليات والنتائج، بحيث يدعو مسؤول المشروع القيادة المدرسية وفريق العمل وبعض الخبراء من المعلمين أو مجتمع المدرسة، لمراجعة العمليات التي تمت والنتائج التي تحققت، وجمع التغذية الراجعة لإعادة التعديل على تصميم المشروع والخطط لضمان التوجه نحو النتائج.

ويظهر من هذه الخطوات انه لا يمكن أن يصل المشروع إلى مرحلة النهاية معلنا الفشل في عدم تحقيق النتائج، لان عملية المراجعة والمتابعة مستمرة، وفي حال التعثر لاي سبب من الأسباب فهذا يعني المعالجة والاستمرار أو التوقف قل خسارة راس المال المقرر.

الفروقات بين المتابعة والتقييم"

كيف يمكن التمييز بين عمليات المتابعة وعمليات التقييم، وما الفروقات بين العمليتين في المشاريع؟ (رشيد، 2021).

المتابعة	التقييم
عملية مستمرة طيلة حياة المشروع.	عملية مرحلية
يقوم بتنفيذها فريق عمل المشروع.	يقوم بها فريق من الخبراء.
تتبع سير العمل ومقارنته بالخطة الموضوعة والميزانية.	دراسة نتائج وأثر المشروع ومقارنتها بأهداف المشروع.
تساعد في تصحيح الأخطاء، وتلافي المشكلات أثناء تنفيذ المشروع	تساعد في تحسين عملية التخطيط للمشاريع اللاحقة، والتعلم من التجارب
كلا العمليتين تساعدان في تطوير وبناء قدرات المؤسسة المنفذة للمشروع وفريق عملها.	
كلا العمليتين تساهمان في تقديم صورة أكثر احترافية للمؤسسة المنفذة للمشروع وفريق عملها؛ مما يساعد في عملية بناء الثقة مع الشركاء، وزيادة احتمالات الحصول على مزيد من توثيق العلاقات.	

المخطط التنفيذي للمشروع

يفضل إن يتم إعداد مخطط تنفيذي لأنشطة المشروع، وهناك العديد من البرامج الحاسوبية التي تساعد في ذلك من برنامج إدارة المشاريع المتوفر من برامج اوفس من ويندوز، ويمكن استخدام جداول الأكل لنفس الغرض، ويمثل الشكل التالي جدولا تنفيذيا لمشروع مدرسي:

	2023												2024											
النشاط	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
جمع البيانات لتقدير الحاجات																								
حصر برامج التنمية المهنية المتوفرة																								
تحديد المدربين /المتدربات المعتمدين																								
تجهيز القاعات المناسبة																								
تنفيذ التدريب																								
مجتمعات الممارسة والتطبيق																								
التقييم والمتابعة																								
كتابة التقرير النهائي																								
رفع التقارير النهائية																								

دور مدير المدرسة في قيادة المشاريع

لا بد من الإشارة إلى أن أهداف التنمية المستدامة تعتمد جميعها على التعليم والتعلم الجيد لتأثيره المباشر على المستوى الاقتصادي للناس، ويقلل من التحيز وعدم المساواة؛ ويعزز النمو الاقتصادي؛ و يساعد في تمكين المرأة؛ ويبني مجتمعات شاملة وسلمية؛ ويدعم الصحة و التغذية الجيدة؛ ويساعدالمجتمعات على إدارة المياه والصرف الصحي، بالإضافة إلى الحصول على الطاقة النظيفة والموارد البيئية و البنية التحتية، إلى جانب عناصر الحياة المستدامة الأخرى(UNESCO ،2016). وهذا يلقي بالمسؤولية الكبى على عاتق مدير المدرسة بصفته القائد والمحرك الأساسي لكل الموارد البشرية والمادية في المدرسة.

ويكمن دور مدير المدرسة في اختيار مسؤول فاعل وقادر على إدارة المشروع ومتابعة تحقق النتائج، وان يعي بان أدوار مسؤول المشروع تمكن في الآتي:

قيادة التخطيط لنشاطات المشروع وجداوله وموازناته.

تنظيم الفريق العامل على المشروع واختيار أعضائه.

التفاعل مع العميل والمؤسسة والجهات المعنية كافة.

حشد طاقات المجتمع التفاوض مع المعنيين في كل المستويات.

إدارة موارد المشروع.

مراقبة وضع المشروع وضبطه.

تحديد المشاكل ومجالاتها.

إيجاد الحلول للمشاكل.

حل النزاعات.

وعليه فان مدير المدرسة يبحث عن شخص قادر أن يتحمل مسؤولية هذه الأدوار،

النشرة (٨ – ١) مفهوم تقييم الأداء

تعد عملية تقييم الأداء من العمليات الهامة وهي أحد أدوات التي على أساسها يتم مقارنة الأداء الفعلي بما هو مستهدف، فهي وسيلة تدفع المعلمين للعمل بحيوية ونشاط ليحققوا مستويات أعلى في التقييم لينالوا الحوافز والعلاوات المقررة لذلك، ويعرف تقييم الأداء بأنه عملية يتم من خلالها تحديد كفاءة العاملين ومدى إسهامهم في إنجاز الأعمال المناطة بهم، ومدى التقدم الذي يحرزونه أثناء عملهم.

مسوغات تقييم الأداء:

١- تحديد مستوى أداء الفرد وسلوكه في العمل،
٢- تحديد نقاط القوة أو الضعف في أداء الفرد.
٣- مدى تكرار نفس الأداء والسلوك في المستقبل.
٤- تحديد انعكاسات ذلك السلوك والأداء على فاعلية المؤسسة

وتعددت التسميات التي أطلقها الباحثون على تقييم الأداء، فسيمت حيناً قياس الكفاءة، وسميت كذلك تقييم الكفاءة، وسميت التقييم الوظيفي أو المهني والتسمية الأكثر شيوعاً هي تقييم الأداء.

أهداف تقييم الأداء:

١- رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية.
٢- تحديد أوجه القصور في أداء الأفراد والتعرف على جوانب الضعف في الأداء.
٣- الكشف عن الأفراد الصالحين لشغل الوظائف القيادية
٤- زيادة الإحساس بالمسؤولية لإدراك الموظف أن أداءه يخضع للتقييم.

النشرة رقم (٨ - ٣)

طرائق تقييم الأداء

من أهم طرائق تقييم الأداء ما يلي:

١- طريقة المقارنة: مقارنة أداء الفرد مع باقي الموظفين وترتيبهم تنازلياً وهي أنواع منها: طريقة ترتيب الموظفين البسيط، وطريقة الترتيب التبادلي أو التناوبي، وطريقة المقارنة الزوجية وغيرها

٢- الطريقة المطلقة: تقييم الموظفين، دون الحاجة إلى مقارنة أدائهم مع بعضهم البعض وإنما كر إيجابيات الموظف وسلبياته على حدة.

٣- الطريقة المبنية على المقاييس: تقييم الأداء بناء على معايير ويحدد المقيم مدى أو درجة توفر هذه المعايير لدى الموظف ومن أنواعها: طريقة التدرج البياني طريقة القوائم السلوكية و طريقة الاختيار الإجباري وطريقة الوقائع الحرجة

٤-الطريقة المبنية على نتائج الأعمال: تقييم الأداء بمدى تحقيق الأهداف، ويعاب عليها التركيز على الموظف والأداء الفردي بدلا من العمل الجماعي.

٥- تقييم الأداء من زوايا مختلفة (طريقة تقييم الأداء ٣٦٠°): أن يُقيَم الموظف كل من يتعامل معه , كأن يُقَيّم من رئيسه ومن مديره ومن زملائه ومن العملاء الذين يتعاملون وبعدها يتم احتساب المتوسط الحسابي لهذه التقييمات، وهو تقييم أقرب للصدق والعدل ويوضح كيف ينظر إليه الآخرون وبالتالي يعيد النظر في سلوكياته. والجانب الأكثر أهمية لإنجاح تقييم ٣٦٠ درجة هو السرية، عند تنفيذ التقييم لضمان الدقة في النتائج.

النشرة رقم (٨ – ٤)

المشكلات والتحديات التي تواجه تقييم الأداء

تحديات متعلقة بالمقيم:

١- عدم وجود معايير واضحة لقياس الأداء.

٢- عدم معرفة المقيم الكافية بأسس التقييم.

٣- أخطاء يقع بها المقيم أثناء التقييم[١]:

أ- الهالة: يتم تقييم أداء عامل بأنه مرتفع أو منخفض بناء على صفة واحدة أو جانب واحد يسيطر على المقيم.

ب- الحداثة: مثل الحكم على العامل حسب جهده في الفترات الأخيرة قبل التقييم، مع أن التقييم متوسط سلوك الأفراد في فترة التقييم

ت- الانطباعات المسبقة: التقييم تحت تأثير الانطباعات الشخصية

ث- الميل ناحية الوسط في التقييم: مثل: إعطاء تقدير متوسط لجميع أو لغالبية العاملين

ج- الميل إلى اللين أو التشدد في التقييم

ح- التحيز الشخصي

خ- التأثر بمركز الوظيفة ومسماها: كأن يعطي التقييم الأعلى لصاحب المركز الأعلى بالهرم الوظيفي.

د- تقييم عوامل غير قابلة للقياس: مثل الحب، الكره، وغيرها

مشكلات متعلقة بالعاملين:

١- عدم حصول العاملين على التغذية الراجعة التي تفيدهم في معرفة نقاط القوة والضعف.

٢- الاعتقاد بعدم وجود فائدة للتقييم.

٣- عدم معرفة العامل ما هو مطلوب منه وعدم فهمه لنظام التقييم.

- كيفية التغلب على مشكلات تقييم الأداء:

١- إيجاد أسس ومعايير موضوعية.

٢- تدريب الرؤساء على أسس التقييم

٣- تحليل النشاطات وتقسيمها إلى عناصرها العملية والسلوكية.

٤- استخدام طريقة تقييم ملائمة لطبيعة وعدد وبيئة العمل.

نشرة (٨ – ٥)

مفهوم الآداء

الأداء بأنه سلوك باعتباره الطريقة التي يسلكها الفرد أو الجماعة لأداء العمل. ويعد هذا السلوك مدخلات أنظمة (بيئات) العمل والنتائج هي المخرجات، باعتبار أن السلوكات تنبع من المؤدي وتحول الأداء من النية إلى الفعل، وإنه لا يجسد فقط السلوكات بل أيضاً نتائج الجهد الجسمي والعقلي والوجداني المبذول في الأعمال. مصطفى (٢٠٠٢)

كما أن الأداء الوظيفي يحتل مكانه خاصة داخل أي مؤسسة كانت، باعتباره الناتج النهائي لمحصلة الأنشطة بها، وذلك على مستوى الفرد والمؤسسة. ذلك أن المؤسسة تكون أكثر استقرارا وأطول بقاء حين يكون أداء العاملين أداء متميزا وبشكل عام فان اهتمام الإدارة وقيادتها بمستوى الأداء عادة ما يفوق الاهتمام بالعاملين بها، ولذلك يمكن القول بأن الأداء على أي مستوى تنظيمي داخل المنظمة، وفي أي جزء منها يعد انعكاسا لدوافع وقدرات المرؤوسين وانعكاس لدوافع وقدرات الرؤساء والقادة أيضا (الشريف، ٢٠٠٤).

مؤشرات الأداء

إن كلمة مؤشر في اللغة تعني: الدليل أو الأمارة، ومؤشر الشيء يعني: الدليل أو البينة على وجوده، وفي مجال التربية تستعمل كلمة) مؤشر لتعني ذلك السلوك أو الحال أو البينة التي تدلنا أو نستدل منها على توافر وضع معين أو تحقق هدف محدد، فنستدل على بلوغ هدف تعلمي معين بالسلوك الذي يمارسه المتعلم، ويرتبط بذلك الهدف بصورة مباشرة، فسلوك التلاميذ على النحو المحدد في أهداف المعلم لدروسه هو المؤشر الحقيقي إلى تحقيق هذه الأهداف التعليمية، وعليه فإن الأهداف التعليمية المنشودة عندما يبلغها المتعلمون الذين أُعدت لهم؛ يكون السلوك الناتج عن تعلمها والتدرب عليها بمثابة مؤشرات يستدل بها على تحقيقها، ولهذا حرص التربويون وعلماء النفس وما زالوا على صوغ الأهداف التعليمية في صورة نتاجات تعّلمية متوقعة ومنتظرة من المتعلمين، بحيث تتضمن مؤشرات تشير إلى تحقيقها وكذلك مستوى الأداء كمعيار لقبولها **(ذياب, ٢٠٠٦)**.

ومعنى مؤشرات الأداء الأساسية في قاموس المعاني أنها مقياس يستخدم للمساعدة في إدارة عملية ما أو خدمة تكنولوجيا معلومات أو نشاط. العديد من المقاييس يمكن قياسها ولكن من بين هؤلاء الأهم فقط هم الذين يتم تحديدهم كمؤشرات أداء أساسية واستخدامهم لإدارة ورفع تقارير عن العملية أو خدمة تكنولوجيا المعلومات أو النشاط. وينبغي اختيار مؤشرات الأداء الأساسية بحيث تضمن التحكم في الكفاءة، والفعالية، وفعالية التكلفة.

ويعرف قاموس أكسفورد المؤشر بأنه يشير أو يوجه الانتباه الى درجة دقة شيء ما قليلة أو كبيرة، كما يشير الى حالة الموقف الذي نختبره(William,1994:695).

النشرة (٨_٦)العوامل المؤثرة في الأداء:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي لعل من أهمها ما ذكره عبد المحسن (٢٠٠٢):
أولا: الاختلاف في حجم العمل فالمنظمة التي تعالج حجما كبيرا في العمل تحتاج إلى موارد أكثر مما قد تحتاج إليه منظمه أخرى لديها حجم اقل من العمل نفسه.
ثانيا: التحسينات التنظيمية والإجرائية: فمعدل الإنتاج يتوقف على عوامل عديدة، كملائمة الترتيبات التنظيمية والإجرائية، واختصار خطوات العمل في عملية ما، يقلل من الموارد المطلوبة لإنهاء وحدة العمل.
ثالثاً: العوامل الفنية والتكنولوجية: تتمثل في الإدخال المستمر للتكنولوجيا المتقدمة والحديثة من أجهزة وبرمجيات، حيث أن أداء الموظفين يتحدد بمستوى ونوعية التكنولوجيا المتوفرة لديهم.

عناصر الأداء:

يتكون الأداء الوظيفي من ثلاث عناصر أساسيه ذكرها مع التعريف (القرالة، ٢٠٠٨)

الموظف: ما يمتلك من مهارات واهتمامات وقيم واتجاهات ودوافع.

الوظيفة: ما تتصف به من متطلبات وتحديات وما تقدمه من فرص عمل تتمتع بالتحدي، وتحتوي على عنصر التغذية الراجعة.

الموقف: ما تتصف به البيئة التنظيمية حيث تؤدى الوظيفة، والتي تتضمن مناخ العمل ووفرة الموارد والأنظمة الإدارية والهيكل التنظيمي.

أهمية مؤشرات قياس الأداء واستخداماتها في:

- ✓ الرقابة والمتابعة المستمرة للنتائج المحققة من الأهداف.
- ✓ تقييم أداء العاملين داخل المؤسسة.
  تقييم أداء العمليات بشكل مستمر.
- ✓ التأكد من فعالية الخطة وفعالية الأهداف والمهام الموضوع.
- ✓ التأكد من تحقيق المعدلات المستهدفة مثل معدل الرضا – الجودة – الإنتاجية.
- ✓ تحسين وتطوير كافة العمليات الداخلية والخارجية للمؤسسة.
- ✓ وضع أنظمة للمساءلة لكافة العاملين على مستوى كافة المستويات.
- ✓ الجدية في التعامل من التحذيرات والمؤشرات ومتابعة كافة الخطوات.

النشرة (٨_٩) خصائص مؤشرات الأداء

الخاصية	التوضيح
العلاقة:	المؤشرات المراد جمعها لا بد وأن تكون ذات علاقة بما يراد قياسه، كأن تكون ذات علاقة بالأهداف الإستراتيجية أو الأهداف التفصيلية أو خدمة معينة. وهذا التحديد يفيد في ترشيد الجهود حين بناء مؤشرات الأداء (للمدرسة للجامعة.....، حيث أن البيانات والمعلومات التربوية كثيرة وكبيرة.
سهولة الفهم والاستخدام	قد تستخدم بعض المؤشرات بعض المصطلحات التقنية، غير أن ذلك لا يمنع من وصف المؤشر بدقة ووضوح بحيث يسهل فهمه واستخدامه. وبالأخص إذا كان يراد عرض هذه المؤشر على الجمهور فلا ينبغي استخدام مصطلحات إدارية معقدة أو مفاهيم مجردة.
الأهداف المرجعية للأداء	بمعنى أن يكون لكل مؤشر أداء مستهدف يقاس في ضوءه المؤشر، وهذا يمكن من النظر لنزعة المؤشر واتجاهه بمرور الوقت ومدى بعده أو اقترابه من المستهدفات المحددة سلفاً.
الثبات	يقصد به ثبات المؤشر ومدى الاعتماد على النتائج التي يعطيها، بمعنى آخر: إذا تم قياس المؤشر لعدة مرات هل تظهر نفس النتائج.
التوقيت:	بمعنى أن هناك من المعلومات التي يجب توفرها في الوقت المناسب لصناع القرار لكي يتم اتخاذ قرار، ولذلك فإن تأخير أي مؤشر عن وقته قد يجعل فائدته محدودة. إن جميع المؤشرات التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالموازنات ينبغي توفيرها للمخططين وصناع القرار في الوقت المناسب.
الانتفاع مقابل الكلفة	بمعنى عدم وجود كلفة عالية في جمع البيانات في ظل نفع قليل أو حتى معدوم.

المصداقية	درجة التوافق بين المقياس وبين العملية أو المنتج المراد دراسته، دقة المؤشر، خلوه من الانحراف، وهل يقيس بالفعل ما أريد له قياسه
الوضوح	ينبغي أن يعرف مؤشر الأداء بشكل واضح وصريح وذلك يفيد في مدى توافق المؤشر وما يراد قياسه ووجود عدالة في المقارنة. إن الغموض في تعريف المؤشر قد يؤدي إلى سوء الفهم أو الحيرة والارتباك. كما أن الوضوح في تعريفه يساعد جامعي البيانات على جمعها.

دراسة حالة (8 – 10)

عماد مدير مدرسة انتقل في بداية الفصل الدراسي الأول إلى مدرسة الهلال في قصبة عمان، وأمضى أسبوعًا كاملًا يجمع ملاحظاته، ويرصد الممارسات المهنية للمعلمين، فكان يتجوّل في المدرسة بشكل يومي، ويطلع على جميع السجلات المدرسية، ويصنفها ويرتبها، ويطلع نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية والوطنية والمدرسية، ويدون ملحوظاته، ويحضر حصص صفية عند المعلمين، ويلتقي بالطلبة، وأولياء الأمور، والمعلمين للاستماع لحاجاتهم، فرصد في مدرسته الممارسات المهنية الآتية:

المدرسة لا تفعل المشاركة المجتمعية والاستثمار الأمثل لموارد المجتمع المتاحة، مع أنها تقدم بعض الخدمات المجتمعية.

على الرغم من توافر الأجهزة والمختبرات والمصادر اللازمة لتفعيل تكنولوجيا المعلومات والإتصال بالمدرس، و وجود كوادر فنية مؤهلة لتقديم الدعم الفني إلا أنه لا تتوافر شبكة إنترنت ذات كفاءة عالية بالمدرسة.

أغلب المعلمين ملتزمون بأعطاء الحصص والتحضير اليومي، لكن 70% منهم لا يطبق ولا يراعي ميول واتجاهات وقدرات الطلبة ولا توجد لديهم آليات واضحة ومعلنة لأساليب وطرق وأدوات التقويم.

المدرسة تمتلك الموارد البشرية والمادية والمالية اللازمة، لكنها لا توفر أدوات مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات المعلمين والطلبة.

فقام بتحليل الفرق بين الواقع الفعلي للمدرسة وأداء المعلمين، وبين الواقع والأداء المأمول والمطلوب تحقيقه، ثم حدد أولويتين للعمل عليهما، وهما (تفعيل إستراتيجيات التعلم النشط، توفير أدوات مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات المعلمين والطلبة) معتمدًا على مدى توفر الإمكانات المادية المتاحة، والخبرات القادرة على تلبية الحاجات، ومستوى تأثيرها على الحاجات الأخرى والواقع المأمول)

نشرة (٨ – ١١) أهمية تحديد وتحليل الاحتياجات المهنية

يعد تحديد الاحتياجات المهنية عملية مهمة جدًا، وذلك لأنها العنصر الرئيس في تحديد أساليب التدريب الحديثة، ويعتمد عليها العملية التدريبية، وتتمثل فيما يلي:

يعد تحديد الاحتياجات المهنية الخطوة الأساسية التي تنطلق منها العملية التدريبية.

تحسين تحديد الأداء بكفاءة وفاعلية.

تحديد الفئة المستهدفة وعددها وبالتالي تحديد نوع التدريب المطلوب.

تساعد المسؤولين على إعداد البرامج وتنفيذها اعتمادًا على التخطيط الجيد وبالتالي تقدير الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية.

مؤشرًا لتوجيه التدريب بالاتجاه الصحيح.

اتخاذ قرارات فعالة وسليمة للتخطيط للعملية التدريبية انطلاقًا من الحقائق التي تم جمعها من واقع العمل.

التقليل من الهدر في الوقت والجهد وخفض النفقات، مما يعني تحقيق الكفاءة والفاعلية.

تعد عملية مرنة مستمرة.

تساعد في الكشف عن المشكلات التي تعاني منها المنظمة، أو أحد أنشطتها، والتي يمكن معالجتها بالتدريب (الخليفات، ٢٠١٠).

مستويات تحليل الحاجات المهنية

إن تحليل الحاجات يوفر الكثير من الجهد والمال، لأن برامج التنمية المهنية مكلفة جدًا، وتعمل بعض المؤسسات على بناء برامج للتنمية المهنية بناءً على ضعف في تحقيق بعض أهداف المؤسسة ودون تحليل وبالتالي تكون هذه البرامج فضفاضة وتستهدف حزمة من الممارسات والمهام التي تحتوي على ممارسات ضعيفة فعلًا وأخرى قوية وذات مستوى أداء عالي، وهذا يؤدي إلى زيادة التكاليف، وضعف نتائج التنمية المهنية، لأن التدريب على ممارسات ذات مستوى عال يضعف قناعة المتدربين بجدوى التدريب، وعدم تركيز التدريب على المهارات والممارسات الضعيفة، لذا فإن تحليل الحاجات يساعد في توفير الكثير من الجهد والوقت والمال.

وكثيرًا ما يتوجه المحللين للحاجات إلى الأفراد أو العاملين مباشرة للتعرف على البرامج التدريبية التي يرغبون في التدرب عليها، مما يؤثر على قرار المحلل والنتائج التي يتوصل إليها، وعلى سبيل المثال: لا يمكن تحديد مستوى أداء العاملين دون معرفة المهارات والممارسات والمعارف والاتجاهات التي يجب أن يحققوها وما هي

الأدوات التي تلائم قياسها، وتتوافق معها وما هو محك القياس (المستوى الأعلى للأداء، والمستوى الأدنى المطلوب تحقيقه).

وقد أشار الطويسي (٢٠١٠) والسكارنة، (٢٠١١) إلى ثلاثة مستويات لتحليل الحاجات المهنية هي:

المستوى الأول: التحليل المؤسسي والذي يكون على مستوى الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية، وتحليل مدى فاعلية النظام وماهي المجالات والجوانب التي تحتاج المؤسسةإلى تطويرها وتحسينها ويجب أن يحدد ما يلي:

أثر بيئة العمل من قوانيين وتعليمات وسياسات.

التكاليف التشغيلية.

مدى الحاجة الى تغيير ثقافي عام للمؤسسة التعليمية وتوزيع القوى الديمغرافية في المؤسسة.

توظيف التكنولوجيا وتبسيط الإجراءات.

سمعة المؤسسة وسعة انتشار خدماتها.

غايات المؤسسة وأهدافها الإستراتيجية.

الموارد المتاحة سواء كانت مادية أو مالية أو بشرية.

مستويات التغيير التي قامت بها المؤسسة عبر تاريخها.

النتائج والعائدات التي تحققها المؤسسة.

والمستوى الثاني: تحليل المهام والذي يستهدف الوصف الوظيفي والمهام المطلوبة لتحقيق أفضل أداء، ومن أهم مصادر المعلومات لذلك:

الوصف الوظيفي لكل وظيفة في المؤسسة.

الوصف المفصل للمعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة لبعض الوظائف.

آراء المشرفين والمديرين لوصف أفضل أداء من وجهة نظرهم.

مراجعة قوائم الالتزام بالعمل وتقارير الأداء.

مراجعة الأدب الخاص بهذه الوظيفة في مؤسسات مختلفة.

توجيه بعض الأسئلة المباشرة أو الاستبانات حول مهام الوظائف للموظفين وللمستفيدين من خدمات هذه الوظائف.

والمستوى الثالث: والذي يستهدف ممارسات وسلوكيات الأفراد، وقد يتم ذلك من خلال عدد من الأدوات التي تستهدف الموظف بشكل مباشر مثل الملاحظة أو الاستبانة أو التعايش أو غيرها، وقد يتم ذلك من خلال

وجهات نظر المشرفين والمديرين وتقارير الأداء بالإضافة إلى وجهات نظر الزملاء وقد يتم استخدام أدوات التقييم الذاتي.

علاوة على تحليل ومراجعة المشكلات التشغيلية في المؤسسة بغض النظر عن علاقتها بالأفراد أو البيئة المؤسسية.

وبناء على ذلك فقد ذكر بني عيشي (٢٠١٢) أن هناك أربعة خصائص لعملية تحديد الاحتياجات المهنية في المنظمات هي:

١. اختلاف عملية تحديد الاحتياجات المهنية من منظمة لأخرى: ففي بعض المنظمات قد تكون عملية تحديد الاحتياجات المهنية مخططة ومبنية على تحليل ومراجعة دقيقة لاحتياجات المنظمة، وقد تتصف بالشمول، وقد تتم بشكل مستمر، وفي المقابل قد تكون في بعض المنظمات غير مخططة وغير منظمة، ولا تمت لاحتياجات المنظمة الحقيقية بصلة، وقد تتصف بسمة الجزئية فتقتصر على بعض وحدات المنظمة أو بعض مستويات العاملين فيها، وقد تكون بشكل طارئ ومؤقت، وبناء على ما تقدم كلما اتسمت بالشمول والاستمرارية والانتظام تستطيع أن تفي بحاجات المنظمة التدريبية والتطويرية.

٢, اختلاف الاحتياجات المهنية في المنظمة والتي تعبر عن الظروف الفعلية المتعلقة بدور الافراد في أداء المنظمة، وبين الاحتياجات التطويرية والتي تتعلق بنمو وفعالية الفرد في المنظمة.

٣. صعوبة حصر الاحتياجات الحالية والمستقبلية في التطبيق العملي: نظرًا لما تعيش المنظمات من سرعة في التغيرات سواء أكان في بيئة المنظمة أو أساليب ومعدلات العمل، وهذا يعني ظهور مشكلات جديدة، ومن هنا لا بد أن يتسم تحديد الاحتياجات بالمرونة لاستيعاب التعديلات المحتملة

٤. صياغة الاحتياجات المهنية بشكل أهداف تدريبية تسعى المنظمة لتحقيقها وتصنف هذه الأهداف إلى:

أهداف عادية: وهي الأهداف التقليدية قصيرة المدى كتدريب العاملين الجدد وعقد البرامج التنشيطية.

أهداف حل المشاكل: والتي تسعى لإيجاد حلول لمشكلات إنسانية أو فنية تعاني منها المنظمة ويكون ذلك من خلال تدريب أفراد قادرين على التعامل وحل هذه المشكلات.

أهداف ابتكارية: وهي التي تسعى لتحقيق نتائج مبتكرة، لترتفع بمستوى أداء المنظمة وبالتالي مسايرة متطلبات البيئة وتحقيق الميزة التنافسية (بني عيشي، ٢٠١٢).

النشرة(٨ – ١٢) مصادر تحديد مهارات العاملين

مصادر تحديد مهارات العاملين

يعتبر تحليل المستوى الأول والثاني أساسًا لتحديد مستوى الأداء المأمول أو اللازم للمؤسسة التعليمية لتحقيق أهدافها وأعلى مستوى عائد ممكن، في حين يظهر المستوى الثالث مستوى الأداء الفعلي للمؤسسة والأفراد، والذي يمكن أن تقييمه من خلال عدة جهات وأفراد منهم:

العاملين أنفسهم: تقديم استبانة إلى العاملين أنفسهم معدة بطريقة علمية صحيحة تتضمن أهم الموضوعات والعناوين التدريبة التي تم تحديدها بناء على المهام اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة، ليقوم الموظف باختيار الموضوعات التي يعتقد أنه بحاجة إلى التدرب عليها، لتحسين أدائه. ويمكن تحديدها من خلال التقييم الذاتي للعاملين، وتعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق المتبعة لتحديد الحاجات المهنية، حيث يتم ترجمة المهام إلى مؤشرات أداء بمستويات نوعية وصفية مختلفة، ليقوم الموظف باختيار الوصف الذي يرى أنه ينطبق على أدائه، وتحتاج هذه الطريقة إلى مستوى مناسب من قناعة العاملين بأن هذا التقييم لن يستخدم ضدهم، وإنما لمساعدتهم على تطوير أدائهم، واذا تم ذلك فإنها ستكون من أفضل الطرق واصدقها لتحديد الحاجات المهنية، حيث أن الموظف هو الأقدر على تحديد حاجاته.

المديرون والرؤساء: يمكن تحديد حاجات العاملين المهنية من خلال آراء رؤسائهم في العمل وسجلات الأداء المتوفرة لديهم، والذي يمكن أن يتم من خلال اختيار موضوعات التدريب المناسبة للموظف من بين البدائل، أو أن يقوم تحديدها من خلال خبرته ومعرفة بأداء الموظف.

المستفيدين من الخدمات: كما يمكن تحديدها من خلال وجهات نظر الزبائن والمستفيدين من خدمات المؤسسة، وتعتبر هذه الطريقة من أصعب الطرق وأكثرها كلفة، على الرغم من أهميتها ونجاعتها. وتتم من خلال التعرف على وجهات نظر المستفيدين من الخدمة حول جودة نتائج الطلبة، وما هي نقاط الضعف التي يرونها، واقتراحاتهم لتحسين الخدمة التربوية، ويتم تحليل هذه الاستجابات والتعرف على مواطن ضعف الموارد البشرية من خلالها، وفي الجانب التربوي يمكن توجيه رسالة لأولياء الأمور لسؤالهم عن نقاط الضعف التي يرونها في المدرسة، وما هي اقتراحاتهم لتحسين العمل بما ينعكس على تحصيل الطلبة، وما هي توقعاتهم من إدارة المدرسة والعاملين فيها. بالتأكيد يمكن جمع استجابات لا تقل عن ٥٠% منهم والتي يمكن إعادة تصنيفها وتحديد المهام والمعلمين المسؤولين عن تنفيذها والتي قد تمثل مجالًا للتدريب.

مواصفات المخرجات والنتائج التربوية: حيث يمكن تحديد خصائص المنتج الفعلي ومقارنتها بالخصائص المطلوب الوصول إليها، يمكن تحديد الحاجات المهنية من خلال دراسة نتائج تحصيل الطلبة والتي قد تبرز

ضعفا في تطبيق استراتيجيات وطرائق تدريس مناسبة، وقد تتضمن ضعف في علاقة الإدارة بالمعلمين في المدرسة مما يتطلب إعادة تأهيل مدير المدرسة، أو تدريبه لتطوير أدائه القيادي.

التحليل النوعي أو الإحصائي الكمي: ويعتبر من أصعب الطرق حيث يحتاج الى أدوات مناسبة من حيث الصدق والثبات، إضافة الى متخصصين ماهرين في الأداء المؤسسي، لتحديد مستوى أداء العاملين بدقة، والذي يعتبر منهجية بحثية تأخذ طابع البحث العلمي، مما يجعل منه عملية مكلفة ماديًا وتحتاج إلى خبراء قد يندر وجودهم في المؤسسة، وعادة ما تستخدم كثر من جهة واحدة من الجهات السالفة الذكر.

النشرة(٨ – ١٣) جمع البيانات لتحديد الحاجات المهنية

أدوات جمع البيانات

للتعرف على مستوى أداء العاملين نحتاج إلى جمع بيانات حول مستوى أدائهم، ويمكن استخدام عدد من الأدوات لجمع البيانات، وفي جميع هذه الأدوات لا بد من العمل على تحديد هدف فقرات هذه الأدوات والتأكد من صدقها وقدرتها على التمييز بين مهارات الأداء وقد أشار الطويسي (٢٠١٠) الى أهم هذه الأدوات:

الملاحظة المباشرة والتي تتم عادة من الزملاء أو الرؤساء في العمل، ويجب أن تكون هذه العملية مخططة بحيث تحدد الممارسات والسلوكات أو العمليات التي يجب متابعتها، وما هي الملاحظات التي يجب رصدها، ويقوم الراصد أو الملاحظ بتعبئة أداة معينة لضمان جمع جميع البيانات وتقليل الفقدان بسبب النسيان.

الاستبانات: لا بد من الاهتمام بطريقة ومنهجية بنائها لتؤدي الغرض من بنائها بشكل صادق، يساعد على تحقيق الهدف من وجودها. إن بناء الاستبانات يجب أن يعتمد على تحليل المهام التي ستؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة، وإعادة صياغتها على شكل فقرات أو أسئلة، ويفضل أن تكون بدائلها من أربعة بدائل، لتجنب نزوع المستجيبين نحو المركز في حالة الخمسة بدائل. ولا يفضل توجيه أسئلة التطوير المهني بشكل مباشر مثل: ماهي الموضوعات التي ترغب في التدرب عليها؟ وإنما توجه الأسئلة بشكل يبين أن هناك مهمة فرعية لا يستطيع الموظف القيام بها وحاجته الى تطوير أدائه فيها.

الأدب السابق: ويتضمن مراجعة الدراسات السابقة والمؤلفات النظرية وخاصة كتابات المنظرين في مجال المؤسسة.

المقابلات: وهي تحتاج إلى عناية خاصة لتأثر الأشخاص بلغة الجسد الخاصة بالشخص الذي يجري المقابلة، لذا عليه أن يسعى إلى أن لا يظهر ما يوحي باستجابات معينة.

الاختبارات: وتمثل نتائج تحصيل الطلبة أحد أهم هذه المصادر.

التعايش: وهي من أصعب الوسائل وأكثرها كلفة، حيث يمكن أن يتقمص الشخص دور المعلم ويقوم بتأدية الدور ليعمل على تقييم الواقع الفعلي.

مجموعات التركيز أو المناقشات الجماعية: بحيث يتم الاجتماع بعدد من العاملين في جلسة عصف ذهني حول أولويات التطوير والتحسين ومناقشتها بشكل جماعي، ولا بد هنا من الإشارة إلى ضرورة أن لا يدير مثل هذه الجلسات المدير أو شخص سلطوي، وإنما تدار من الأشخاص الذين يمنحون الموظفين حق التعبير الكامل عن وجهات نظرهم.

خطوات تحديد الحاجات المهنية

بعد جمع البيانات حول واقع المؤسسة والأفراد ولوضع المثالي الذي يجب أن تكون عليه المؤسسة يتبع المحلل الخطوات الآتية:

١. يجيب المحلل على الأسئلة الآتية حول السلوكات التي يمتلكها الموظف لأداء عملة:

ماذا يعرف عن مهامه، وكيف يشعر، وكيف يمارس المهمة؟

ما مستوى أدائه لعمله؟

ماهي الخبرات التي يمتلكها والتي يمكن البناء عليها؟

ما هي توقعاته من التدريب، واتجاهاته نحوه؟

ما هي الفئات المختلفة التي ستتعرض للتدريب؟

٢. يجيب المحلل على السؤال: ما هو السلوك النهائي المطلوب من الموظف أن يكون قادرًا القيام به؟

ما هي توقعات المؤسسة من المتدرب؟

ما هي السلوكات التي سيراقبها المدرب؟

ما هي المعايير الأدائية المنبثقة من أهداف المؤسسة.؟

ماهي مجموعة الاتجاهات والمهارات التي تسعى المؤسسة لتحقيقها لدى المتدرب؟

٣. تحليل الفرق بين الواقع والمطلوب تحقيقه، أو ما يعرف بتحليل الفجوة والذي يتم من خلال المقارنة بين الواقع والمأمول، فكلما زادت الفجوة كلما زادت الحاجة الى التدريب، وإعادة التأهيل، من هنا يمكن تحديد الفجوة بين الممارسات أو الأداء الفعلي والأداء المأمول أو المتوقع لكل فئة، وكلما زادت هذه الفجوة كلما كان التدريب لازمًا، ويوضح الشكل التالي العلاقة بين الأداء المأمول والأداء الفعلي للأفراد.

٤. تصنيف العاملين الى أربعة فئات:

ذوي الأداء المتدني في مهارات العمل ويتم أيضا تصنيفهم الى فئتين:

ذوي الاستعداد المتدني، وهم فئة غير راغبة في العمل وتكثر من التذمر، وغالبًا ما يأتون إلى العمل متأخرين ويغادرون مبكرين.

ذوي الاستعداد العالي وهم عكس الفئة الأولى من حيث الالتزام والرغبة في أداء العمل.

ذوي الأداء العالي في مهارات العمل ويتم ايضا تصنيفهم الى فئتين:

ذوي الاستعداد المتدني.

ذوي الاستعداد العالي.

وبذلك يكون لدينا أربعة فئات من العاملين يتم توقيعهم حسب التوزيع الآتي:

رفع إنتاجية الموظف

رفع إنتاجية الموظف

مهارات الموظف

عالية

يحتاج
تدريب خلاق وإضافة موارد

يحتاج إلى
تحفيز

منخفضة

تحتاج
تدريب تطبيقي على
مهارات العمل

تغيير عمل الموظف

عالي
الاستعداد لدى الموظف

منخفض

إن التدريب والمتابعة تعتبران من أهم عناصر إدارة الموارد البشرية، لذا لا بد من توفر معلومات صادقة وواضحة حول استعداد العاملين للقيام بمهامهم، ومهارتهم في تنفيذها من حيث الجودة وسرعة الإنجاز، ويظهر الشكل السابق العلاقة العامة بين الاستعداد والمهارة لدى العاملين:

تغيير عمل الموظف: والتي لا تعني بالضرورة طرد الموظف من العمل وإنما قد يكون من المناسب تغيير موقعه الوظيفي، بحيث يتم نقله الى وظيفة أخرى يكون أكثر استعدادًا لتنفيذها، وقد يتطلب المزيد من العمل أو التدريب لتغيير اتجاهاته ونظرته السلبية للعمل.

تدريب تطبيقي: والذي يعني تدريب عملي على المهارات الفعلية لتنفيذ المهام، ويجب أن يركز التدريب في المرحلة الأولى على نوعية الأداء وليس على سرعة الإنجاز، فالموظف القادر على تنفيذ المهارة حتى ولو

كان بشكل بطيء يستطيع مع الممارسة تحسين سرعة الإنجاز، ولكن سرعة الإنجاز مع وجود بعض الأخطاء قد لا تؤدي إلى تحسين نوعية الأداء مع الممارسة.

التدريب الخلاق: ونميز هنا بين نوعين من التدريب الخلاق والتطبيقي، فالخلاق لا توجد مواصفات محددة مسبقًا لنوع السلوك أو الممارسات التي نسعى الى إكسابها للموظفين، وإنما هو عصف ذهني لمجموعة من الخبراء والمبدعين القادرين من خلال هذا التدريب على إيجاد أفكار جديدة تساعد في تغيير إما بيئة العمل أو مهارات العاملين. وعلينا أن نعي بان هذا النوع من التدريب لا يحتاج الى مدرب خبير في المهارات التقليدية أو السابقة التي يمتهنها العاملين، وإنما يحتاج الى مدرب ذو حساسية عالية للتحديات والمشكلات، دائم التساؤل والبحث.

التحفيز: وهو دائما يقع في أعلى أولويات المؤسسة، ويجب أن يصل إلى حد المشاركة، فإذا كانت نسبة ربح السوق ٢٠% فيجب أن تشارك المؤسسة موظفيها في المبالغ الزائدة عن هذه النسبة وبحسب درجة مساهمتهم في تحقيقها، وإذا كان من الصعب تقدير المنتج ماديًا كما هو الحال في التعليم، فلا بد من وضع منهجية واضحة لتعزيز وتشجيع العاملين.

يتبين من هذا الشكل أن التدريب لا يسد الفجوة في الأداء التي تنجم عن بعض الأسباب أهمها:

انخفاض استعداد الموظف وتدني الروح المعنوية، والذي قد يعود لأسباب خاصة بالمؤسسة أو لأسباب خاصة بالموظف نفسه من رغبته في نوع الوظيفة.

سوء السياسات والإجراءات، وقد يتضمن ذلك خللًا في الهيكل التنظيمي للمؤسسة، أو انتقال المعلومات بين الأقسام المختلفة، والتسلسل الإداري.

المشكلات الخاصة بالمعدات وبيئة العمل، والذي قد يعود إلى قلة الموارد المادية ويجب التفريق بين شح الموارد وعدم رغبة العاملين في تحديث وتطوير هذه المعدات لخوفهم من أن تأخذ دورهم أو لاعتقادهم بعدم قدرتهم على امتلاك المهارات اللازمة لتشغيلها.

ضعف الحوافز والذي لا يعني بالضرورة الحوافز المادية وقد يكون على شكل حوافز معنوية.

نشرة (٨ – ١٥) مفهوم البحث العلمي وأنواعه

تساعد مهارات البحث والتعامل مع البيانات والمعلومات وتوثيق الشواهد والأدلة مما يسهم في فهم البيانات التاريخية، وتحسين ادراك القائد التربوي إلى الصورة الكلية لمناخ المؤسسة التعليمية وسياقها العام، كما يحسن من قيادة الفرق بشكل أكثر فعالية وتزويد المعلمين بالدعم للتطوير المستمر، والتي تمكن القائد من تحسين الأساليب والاستراتيجيات التعليمية ومواكبة التحول والاستعداد للتوجهات الحديثة مثل توظيف التكنولوجيا، والبيئات الافتراضية، وإدارة التعلم المتنقل، أو التعلم عن بعد.

تُعد البيانات محور عملية البحث العملي، وامتلاك مهارات التعامل معها يحسن عملية صنع القرار من خلال تحليل الأنماط في البيانات وتوفير أدلة وشواهد قوية لاتخاذ القرارات الحرجة والصعبة في عصر التطور التكنولوجي وزيادة الاتصال مما يعزز صناعة القرار القائم على البصيرة كمهارة قيادية أساسية، وتساعد مهارات البحث في تحويل البيانات إلى معلومات ومعرفة تعزز الدروس المستفادة، وتؤكد على دور المؤسسة التعليمية المتعلمة، مما يضمن استمرار التحسين والتطوير التربوي، هذا بالإضافة إلى دور القائد التربوي في تعزيز وتنمية مهارات البحث لدى الطلبة والمعلمين.

لذا يعد البحث العلمي بكل أشكاله ومجالاته، من القواعد الأساسية للتطوير، وهو من أرقى الأساليب لتطوير العملية التربوية بكافة أبعادها، وتظهر الحاجة للبحث التربوي لتنوع المشكلات والصعوبات التي تواجه المؤسسات التربوية، والتي أوجدتها التطورات العلمية والتقنية، والثورة المعلوماتية والاتصالية التي اجتاحت العالم، ومن هنا أصبح البحث التربوي أكثر إلحاحًا للمساهمة بحل المشكلات والتخفيف من حدة التحديات.

ويعبر البحث العلمي عن مجموعة الجهود المنظمة التي يقوم بها الإنسان مستخدما الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية في سعيه لزيادة سيطرته على بيئته واكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر

أنواع البحث العلمي

يمكن تصنيف أنواع البحث العلمي وفقًا لمعايير مختلفة، وعند استخدام معيار معين كإطار للتصنيف، فإننا نستخدم منهجًا خاصًا في التفكير، ويمكن تقسيم أنواع البحث العلمي على أساس صلتها بالتفكير النظري أو الواقع العملي إلى ثلاث فئات وهي:

أولا: البحوث الأساسية أو البحوث النظرية أو البحتة

وتتضمن البحوث الموجهة لتطوير النظريات من خلال اكتشاف المبادئ أو التعميمات، ويتم التأكيد على التحليل المنظم والدقيق للظاهرة موضوع البحث، بهدف اكتشاف الحقائق والعلاقات الأساسية والمهمة، لتوسيع المعرفة الإنسانية دون أن يكون من الضروري أن تنعكس نتيجة هذا الاكتشاف مباشرة على الواقع العملي

لفرد أو جماعة، ويتم إجراء هذه البحوث في المختبرات والمواقف المضبوطة، وغالبًا ما يتم هذا الضبط والدقة في التحكم على حساب الواقعية والصلة بالمواقف الطبيعية.

ثانيا: البحوث التطبيقية

ويتعلق هذا النوع أساسًا بتطبيق المعرفة الجديدة لحل المشكلات اليومية والفعلية، ويكون الهدف الأساسي له تحسين الواقع العملي من خلال اختبار النظريات في مواقف حقيقية، وحل المشكلات الفعلية تحت نفس الظروف التي توجد فيها هذه المشاكل في الواقع، كما أن البحوث الأساسية ربما تعتمد في إجرائها على نتائج البحوث التطبيقية من أجل استكمال الصياغات النظرية وبلورة المفاهيم، فنحن نطبق مثلًا نظريات التعلم في غرفة الصف للاستفادة منها عمليًا.

ثالثا: البحث الإجرائي

البحوث التي تتم من أجل تحسين الممارسات في ميادين العمل، أو لزيادة فهم هذه الميادين وتطويرها، أو لحل المشكلات التي تواجهنا في العملية التعليمية، وتقوم على التأمل الذاتي في الممارسات التعليمية لتحقيق فهم أفضل لها ولإحداث التغير المنشود، ويقوم بها المعلمون في الصفوف المدرسية، أو المديرين في مدارسهم، أو المشرفين بالتعاون مع المعلمين المرتبطين بهم.

أهمية البحث الإجرائي التربوي

تبرز أهمية البحث الإجرائي للمؤسسات التربوية، برفد المجتمع بالكوادر البشرية البناءة، وايجاد الفرد المسؤول الذي يستطيع مواكبة المستجدات المستمرة بالعمل على تدريبه على مواجهة وحل المشكلات، كما أن البحث الإجرائي يتيح الفرصة للمعلم لفحص أدائه لتحسينه وتطويره، وتعزيز دافعيته للتفكير، والعمل، والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج، لارتباط المشكلة بواقع عمله، كما يجعل المعلم جزءًا من الموقف يتعايش مع طلبته ويشاركهم أفكارهم وآراءهم، كما ويمثل نموذجًا للعمل التعاوني بالمشاركة في تحديد المشكلات وحلها بهدف تحسين عملية التدريس وتطوير المعارف، وبالتالي يعد مصدرًا للأفكار التي تثري الاستراتيجيات التدريبية.

كما ويمكن أن يغير البحث الإجرائي من معتقدات المعلمين حول دورهم، وحول الطلبة والصف والمنهاج، وبالتالي إيجاد باحثين من المعلمين ينخرطون بالمهنة لرفع مستوى نوعية التعليم، وتفعيل دور المعلم بالحوار الجماعي والعمل المشترك، ليكون عنصرًا فاعلًا في المجتمع، وليس فقط منفذًا للمنهاج، ونشر نتاجات المعلمين من خلال البحث وتطبيق المشاريع وتأهيل العناصر البشرية التي تساهم في العملية التربوية.

أنواع البحث الإجرائي

للبحث الإجرائي أنواع مختلفة وقد تم تصنيفها بناء على عدد المعلمين الذين يشاركون في إعدادها على النحو الآتي:

البحث الإجرائي الفردي: وهو الذي يقوم به معلم واحد، ويكون لديه نظرية خاصة به ينطلق منها لتطبيق ممارساته.

البحث الإجرائي التشاركي: والذي يقوم به مجموعة من المعلمين، وبالتالي يحول المعلم من شخصية منعزلة ومستقبلة ومنفذة للمعرفة إلى شخصية منتجة للمعرفة بالبحث والتأمل والممارسة والمشاركة مع المعلمين ومع المجتمع ككل.

البحث الإجرائي الذي يقوم به جميع المعلمين في المدرسة: وهذا البحث يركز على ثلاثة جوانب وهي: تحسين المدرسة بالعمل كفريق لحل المشكلات، وتحسين المساواة بين المتعلمين، وزيادة عمق ومحتوى الاستقصاء من خلال مشاركة جميع المعلمين بالبحث.

النشرة(٨ – ١٦) خصائص البحث العلمي وخطواته

يُعد البحث العلمي مؤشرًا واضحًا على تطور المجتمعات وتقدمها، وذلك لما تقدمه هذه الأبحاث من دراسة للظواهر المختلفة وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وذلك للوصول إلى نتائج تفيد في تطور العلم والمعرفة، وتقديم حلول لمشاكل بحثية كثيرة، فلا بد من توفر خصائص لتنظم عملية البحث العلمي وتحدد مساره، ومنها:

١. يسير البحث العلمي وفق طريقة منظمة: وذلك بأن يبدأ البحث بسؤال، وتحديد للمشكلة بالعمل على صياغتها صياغة محددة وبمصطلحات واضحة، ولا بد من وضع خطة توجه الباحث للوصول إلى الحل.

٢. يتعامل البحث العلمي مع المشكلة الأساسية من خلال مشكلات فرعية: فمشكلة البحث ما هي إلا نتاج للتفاعل لعدد من المشكلات الفرعية، وبالتالي الحلول للمشكلات الفرعية يمثل حلًا للمشكلة الأساسية.

٣. يحدد اتجاه البحث بفرضيات مبنية على مسلمات واضحة: والفرضية ما هي إلا تخمين ذكي يوجه تفكير الباحث للوصول للحل، حيث يمكن للباحث صياغة فرضيات بعدد المشكلات الفرعية.

٤. يتعامل البحث العلمي مع الحقائق ومعانيها: بالعمل على جمع المعلومات بطرق مختلفة، ويقوم الباحث باشتقاق معان جديدة وتفسيرات وهنا يبرز الجهد البحثي.

٥. البحث العلمي له صفة دورية: وذلك أن الوصول لحل مشكلة البحث بمثابة بداية ظهور مشكلات بحثية جديدة.

٦. البحث العلمي عمل دقيق يتطلب صفات في الباحث نفسه: ومن أبرز الصفات الصبر والمثابرة، وحب الاستطلاع، والابتعاد عن التشهير العلمي بالآخرين، والأمانة والموضوعية لتحري الحقائق.

٧. البحث العلمي عمل هادف: فما يتوصل إليه الباحث من نتائج لا بد أن يكون قابلًا للتحقق والملاحظة ويمكن إثباتها تجريبيا، والتعميم على نطاق أوسع من النطاق الذي تم به البحث.

خطوات البحث العلمي

من أهم خطوات البحث العلمي الشعور بالمشكلة، فيضع الباحث تصورًا لحلها، وهو الفرض، وهنا تأتي خطوة أخرى وهي اختبار صحة الفرضيات، للوصول إلى النتيجة المحددة، ويتخلل هذه الخطوات الرئيسة خطوات إجرائية عدة يكون منها تحديد المشكلة، ولاختيار الفروض المناسبة يلجأ الباحث إلى جمع البيانات، حيث تستخدم هذه الأخيرة في اختبار الفروض سعيًا للوصول إلى تعميمات تطبيقية، فيسير البحث العلمي

على شكل خطوات، لتعداد عملياته وتصنيفها: فيحدث في أكثر الأحيان تداخل في ما بينها، ويتردد الباحث مرات عدة في هذه الخطوات، فمنها ما يتطلب جهدًا ضئيلًا ومنها ما يستغرق وقتًا أطول.

وقد اختلف الباحثون في تحديد وترتيب خطوات البحث العلمي، وذلك لارتباطها وتداخلها، وتكاملها مع بعضها بدرجة قوية، إلا أن هناك اتفاقًا عامًا بهدف دراستها اكاديميًا، على أنها تشمل الآتي:

الشعور بالمشكلة وتحديدها.

تحديد أبعاد المشكلة، بما في ذلك الأهداف، والأهمية والمبررات والمحددات.

تحديد مصادر البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة، من دراسات سابقة.

تحديد الطرق أو المنهجية المناسبة، في حل المشكلة، وكيفية جمع البيانات المتعلقة بها، وكذلك الأدوات والوسائل المتبعة لذلك، وتحديد عينة البحث ومجتمع الدراسة.

جمع البيانات وتصنيفها، وفق معايير موضوعية وعلمية، لمعالجتها بالأسلوب المناسب، ومن ثم صياغتها بأسلوب يجعل منها قابلة للفهم والتحليل، وبالتالي استخلاص النتائج.

تحديد النتائج من خلال معالجة البيانات، والمعلومات المتعلقة بالمشكلة المدروسة، مؤيدة بأدلة موثقة وقابلة للاختبار.

اقتراح مجموعة من التوصيات العامة والخاصة، المستمدة من تجربة الباحث في معالجة المشكلة، والنتائج التي توصل إليها، لاستكمال المعالجة بشكل علمي، للوصول إلى الحل السليم

صياغة البحث وكتابته بلغة سليمة، وفق أسس وقواعد علمية واضحة.

أخلاقيات البحث العلمي:

تتطلب بعض البحوث التربوية وضع برتوكولات أخلاقية للباحثين والمستجيبين، لضمان حقوق الأفراد وخاصة الطلبة المشاركين، وقد تعمل المؤسسة التعليمية على وضع برتوكولات على شكل مدونة أخلاقية خاصة بالبحث العلمي في المدرسة، تناقشها ويقرها كل من له علاقة بالعمليات البحثية، وهناك مجموعة من المبادئ والأسس الأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها الباحث العلمي، ومنها:

الأمانة العلمية: وذلك بالابتعاد عن التزوير في الإجابات، أو الاقتباس من المصادر الوثائقية المختلفة.

الموضوعية: وذلك بأن يكون هدف الباحث من جهده البحثي البحث عن الحقيقية والبعد عن جني أي مصالح شخصية.

السرية: بالعمل على اقتصار استخدام استجابات المبحوثين على أغراض البحث العلمي، لضمان الحيادية في النتائج.

إعداد تقرير واف: وذلك بعد انتهاء الباحث من إعداد بحثه، يجب عليه إعداد تقرير عن النتائج، وتزويد المبحوثين المشاركين والراغبين في الاطلاع على هذه النتائج.

الصبر والمثابرة نظرًا لأن عملية البحث عملية تحتاج لجهد ذهنيًا وجسديًا وماديًا.

الذكاء والموهبة: لينعكس ذلك في اختيار الباحث لمشكلة الدراسة والمضي ببقية عناصر البحث وفق الأسس العلمية.

ويعتبر البحث العلمي، جهدًا علميًا، يسعى لتحقيق أهداف سامية، كما يمثل تعبيرًا عن التصورات حول الواقع، وما يتبع ذلك من وصف وتحليل نقدي واستشراف المستقبل، ومن هنا لا بد أن يتسم بمعايير أخلاقية بحثية تصاحب كل مرحلة من مراحل البحث على النحو التالي:

الحقيقة: وتتمحور بأن تكون الغاية من الملاحظة الوصول إلى الحقائق وأن تخضع للبحث والتمحيص، حيث أن هناك ثلاثة مستويات للحقائق لا بد من أخذها بعين الاعتبار وهي: الإحساس، التفسير، والاستدلال.

الحرية: بأن يعتمد الباحث على مبادئ حرية البحث، ليخدم أهداف البحث العلمي، وأن يلتزم بالمحددات العلمية والذي تتطلب اعتبارات اجتماعية واقتصادية.

المسؤولية: فالباحث يتحمل المسؤولية الكاملة لكل بحث يقوم به، وخصوصا ما يتعلق بتأثير نتائج البحث على حياة الإنسان.

الأمانة العلمية: وتتمثل بالصدق والذي يستوجب الإشارة إلى المصادر التي اعتمد عليها البحث، وفق الأصول المنهجية، وأن يتم تحليل البيانات بشكل عادل وبعمق ودقة لتقديمها بشكل واضح وكامل.

التعاون: بأن يكون العمل ضمن نطاق التعاون العلمي، بالاعتماد على أهداف المشاركة، ويتعزز ذلك بتبادل الخبرات والمعلومات، والثقة المتبادلة بين الباحثين.

المهنية: بتبني الأساليب المهنية في البحث، وأن يتم تحقيق التوازن بين خبرة الباحث ومواكبة المستجدات، كما لا بد من تقديم المبادئ والقيم التي لها علاقة بالبحث للطلبة بما يخدم أغراض العلم، لإعداد الطلبة وتدريبهم على البحث العلمي.

الموضوعية: بالابتعاد عن التحيز لفكرة معينة، وإهمال ما يتعارض مع أفكاره من حقائق، فلا بد من تجسيد الحيادية، والابتعاد عن تأثير الأهواء، بهدف الوصول للحقائق سواء اتفقت مع ميول الباحث أم لم تتفق، وتحقيق الموضوعية يتطلب تطبيق الوسائل العلمية في البحث، واستخدام المادة ومعالجتها للتوصل إلى الحقائق مؤيدة بالحجج والبراهين.

التنظيم: بالاعتماد على منهج معين في طرح المشكلة، وترتيب الفرضيات والبراهين بشكل منظم ودقيق.

وهناك أخلاقيات أخرى على الباحثين الالتزام بها ذات علاقة بالمستهدفين في الدراسة منها: المحافظة على خصوصية المستجيبين، وحقهم في الانسحاب من الاستجابة إلى أدوات الدراسة في أي لحظة، والعمل على حماية المستفيدين وعدم استخدام بياناتهم لأية أغراض أخرى حتى ولو كانت قضائية.

مهارات البحث العلمي

تحتاج كتابة أي بحث توافر مجموعة من المهارات وهي بمثابة وسائل تساعد الباحث على كتابة البحث، ولذلك يحتاج الباحث لاكتساب مجموعة من المهارات ليكون قادرًا على إجراء البحث بكفاءة وفاعلية عالية ومن هذه المهارات:

مهارة الملاحظة: وتتمحور هذه المهارة في جمع البيانات والمعلومات باستخدام الحواس، وهي عملية تفكير تتضمن المراقبة والإدراك، للتوصل للأفكار الرئيسة والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، وتنطوي هذه المهارة على قراءة ما بين السطور، وإعادة صياغة الأفكار، ويساندها عدة مهارات ومنها مهارة الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوضيح، الوصف، الملاحظة النشطة، شد الانتباه، التذكر، تدوين الملاحظات.

مهارة الاستطلاع والقراءة: وهي عملية تفكير، وتحتاج إلى مرونة وتوظيف جميع المهارات القرائية حسب المادة المقروءة، وهناك عدة قراءات ومنها القراءة الاستطلاعية والتي تعبر عن نظرة سريعة وإلقاء الضوء على محتوى المادة ومنها يحدد الباحث مستوى المادة والأفكار التي تدور حولها تلك المادة، والقراءة العابرة، وقراءة التفحص، والقراءة السريعة مع الفهم السريع.

مهارة الكتابة العلمية: وذلك للعمل على صياغة تقرير علمي لتوصيف البيانات، بالاعتماد على الكتب والمراجع المختلفة، وتتضمن مهارة الكتابة العلمية مجموعة من المهارات ومنها: مهارة طرح الفرضيات واختبارها، تقييم الدليل، المقارنة والتباين، تحديد الأولويات، طرح الأسئلة، ومهارة الخيارات الشخصية.

مهارة الوصف والتحليل والنقد والتفسير واستخلاص النتائج: وهذه ترتبط بشكل أساسي بمهارة إقناع المبحوثين بأهمية البحث وحثهم على التعاون معهم سوا أكان بملء الاستبيانات، أو عقد المقابلات، والقدرة فيما بعد على التحليل وعرض البيانات بالطرق المناسبة، وهنا يحتاج الباحث إلى إتقان مهارة الاستنتاج، والتنبؤ، وحل المشكلات، وتطبيق الإجراءات، ووضع المعايير أو المحاكاة، والتعميم، وتحمل المسؤولية، وإصدار الأحكام، وأخيرًا مهارة التصنيف.

الالتزام بقواعد التوثيق والضبط في البحث العلمي: ويتضمن ذلك الالتزام بقواعد اللغة العربية، وسلامة قواعد اللغة والإملاء، والاقتباسات المباشرة وغير المباشرة، واستخدامات الهوامش.

النشرة (٨ – ١٩)

تُعد مجتمعات التعلم إحدى الاستراتيجيات المهمة في مجال التنمية المهنية، وهي من أفضل السبل لتلبية حاجات المعلمين المهنية، وتنمية قدراتهم في مجالات التخطيط، واستراتيجيات التدريس، والتقويم، والإدارة الصفية، والمشاركة في صنع القرار.

ومجتمعات التعلم هي التي تستعمل كل مواردها المادية والفكرية في المدرسة وخارجها، وذلك وفقاً لجدول عمل يأخذ بعين الاعتبار قدرة كل فرد على المشاركة مع الآخرين. ومن هذا المنطلق تُعد المجتمعات المهنية للتعلم مدخلاً قوياً إلى التنمية المهنية واستراتيجية فاعلة لتغيير وتطوير المدارس يتشارك فيها العاملون أهدافًا وأغراضًا مشتركة،، ويكتسبون بشكل مستمر معرفة جديدة وذلك من خلال التفاعل مع بعضهم البعض،، بهدف تحسين الممارسات.

ومما يرتبط ارتباطاً عضوياً بمفهوم مجتمع التعلم مفهوم ثقافة التعلم، حيث يلزم بناء مجتمعات التعلم لتكوين بيئة مناسبة لنمو ثقافة التعلم، ورعايتها، فتغير ثقافة المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة والعمل التعاوني يسهم إسهاماً رئيساً في تكوين مجتمع التعلم، حيث تؤدي الثقافة الجديدة إلى إشراك جميع أفراد المجتمع في عملية تعلم مستمرة وتمكين مهاراتهم من النمو، كما أن مجتمع التعلم يشكل بدوره بيئة ملائمة لنمو الثقافة الجديدة.

والمقصود بثقافة التعلم مجموعة الأهداف، والقيم، والمعتقدات، والعادات السائدة بين أفراد مجتمع المدرسة، والتي توجه العلاقات فيما بينها وبينهم وبين محيطهم التربوي والاجتماعي، وتتميز هذه الثقافة بقدرتها على الاستمرار من خلال تعلم أفراد المدرسة الجدد لثقافة المدرسة من الأفراد الأقدم منهم فيها. وإن المدرسة التي تتصف بقدرتها على بناء ثقافة التعلم تركز على تعلم كل من: المتعلم، والمعلم، والقائد التربوي، وتحسين أدائه. (الطويسي وآخرون، ٢٠١٥)

ويمكننا القول بأن هذه المجتمعات هي دورة يكون فيها التعلم عادة جزءًا لا يتجزأ من العمل اليومي ؛ يكتسب المعلمون من خلالها معرفة جديدة،، ويقومون بتجربتها عمليًا،، ليكتسبوا من خلالها المزيد من المعرفة والمزيد من الخبرة ومن التجربة. وذلك من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض،، ومن خلال العمل بشكل تعاوني.

وتتأثر هذه الدورة بعدد من العوامل منها:

العوامل الهيكلية التي يمكن أن تعزز التعاون أو تعيقه

العوامل الثقافية،، وهي معتقدات الناس وقيمهم

وأسلوب القيادة،، مما يؤثر بشكل أو بآخر على الثقافة السائدة.

كل هذه العوامل أو الخصائص مضمنة في بعضها البعض ومترابطة.(McLaughlin&Talbert،٢٠٠١).

مجتمعات التعلم المهنية

إن إعادة التفكير في نظريات التعلم وظهور نماذج حديثة للتعلم اقترحت أن يكون التعلم قائما على التفاعل الاجتماعي الراسخ في التجارب اليومية مما يحتم نوعا من الالتزام في عدد من مجتمعات الممارسات وقد عرفها ونجر (Wenger,١٩٩٨) بأنها مجموعة من الناس الذين يتقاسمون مسألة معينة أو سلسلة من المشاكل أو اهتمام لموضوع ما، ويعمقون معارفهم وخبراتهم في هذا الميدان من خلال التفاعل على أساس متواصل. مما يؤكد على ثلاثة مقومات أساسية لمجتمعات الممارسة لا بد من أخذها بعين الاعتبار، هي:

مصلحة مشتركة للمنتج أو الخدمة، والتعلم القائم على عمليات إعادة التفاوض الجارية.

الثقة والالتزام المتبادلان اللذان يعززان الاندماج الاجتماعي والروح الجماعية.

مجموعة فعلية من الموارد المشتركة مثل المدارك والمفردات والأساليب.

يتشكل مجتمع الممارسات، ضمن سياق مهني من مجموعة من الخبراء وأصحاب العلاقة الآخرين المستفيدين في سعي وراء مؤسسة تعليمية متقاسمة،، ويقوم مجتمع الممارسات، بصفته مجتمعاً تعليميا، بتوفير بيئة من التحسين المهني يقوم فيها الخبراء بالتواصل بشكل منتظم لمناقشة مجتمعا واستكشاف والتحقق من المسائل ذات الاهتمام المشترك والتحديات المتعلقة بمواكبة المستجدات والتي تهدف إلى تعزيز بناء القدرات..

مرتكزات مجتمعات الممارسة المهنية:

أ) التعددية كمفهوم شامل لتفاعل الشبكة من خلال ترويج الحوار داخل المناطق وفيما بينها.

ب) التنوع كفرصة للبناء الجمعي من أجل فهم الآخرين والتعلم من تجارب الغير واستكشاف الأفكار للتمكن من مواجهة المشاكل المشتركة التي يمكن مواجهتها. إن احتمال التنوع يعتمد على الحصول على الاتفاقات النسبية التي يتم التوصل إليها والجهود المبذولة لتجنب التجزؤ.

ج) تحقيق نوعية التعليم في إطار أهداف توفير التعليم للجميع، ولتقاسم الارتباطات الناجحة بين المحتوى والمدخلات والإجراءات التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج جيدة.

د) الربط بين الإصلاحات التربوية والممارسات التي تحدث في المدرسة وفي قاعات الدراسة بشكل وثيق وحكيم في محاولة لسد الفجوة القائمة بين إطار الإصلاح النظري وما يحصل يوميا في المدارس

ومن العوامل التي ينبغي الالتفات اليها في إعداد مجتمع الممارسات لغة التواصل والتي تأخذ في الاعتبار التنوع الثقافي والحاجة إلى تفاعل أكثر انسياباً بين مختلف المناطق والجنسيات، وبما يمكن من الوصول الى الوثائق والمصادر بلغاتها المختلفة.. وتبني نهج متوازن بين الأنشطة المباشرة والأنشطة الافتراضية والبحث عن إقامة توازن معقول يمكن تحقيقه بينها،، وكذلك تبني نهج لإيجاد الحلول للمشاكل يقوم على إعداد وتنفيذ

المشاريع المشتركة والتي يمكن أن تولد استجابات جيدة وثابتة بفضل تقاسم التعاون التقني. (مكتب التربية الدولي، جنيف،٢٠٠٤)

تشكيل مجتمع التعلم

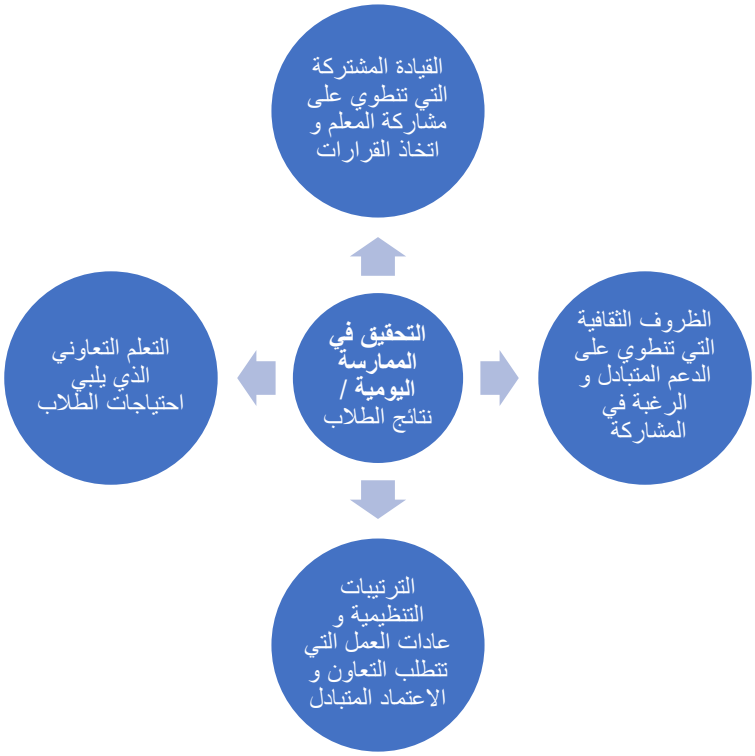
مجتمعات التعلم المهنية هي ظواهر معقدة. لا يمكن الإشارة إلى عامل واحد وقول "هذا كل شيء": يجب على المرء أن يكون على دراية بكيفية عمل العوامل المختلفة مع بعضها البعض،، والنظر في التماسك وتأثيرها على الأشخاص المعنيين، فليس من المناسب الحكم على ما إذا كانت المدرسة عبارة عن مجتمع تعليمي احترافي أم لافقد،، أشار هافمان (Huffman, 2003) أن مجتمع التعلم هو عملية وليست نتيجة نهائية لشيء ما.

من المستحيل أيضًا تحديد متى تبدأ المدرسة رحلتها نحو مجتمع التعلم المهني بالضبط ومتى يبدأ هذا التطور في التأثير على النتائج الأكاديمية للتلاميذ،، بافتراض أن ذلك يحدث في الواقع وبشكل مستمر، لذلك من المناسب التحدث عن مستوى المدرسة كمجتمع تعليمي أو مجتمع تعلم مهني أكثر أو أقل نضجًا بدلاً من التحدث عن أحدهما وعلى هذا النحو يمكن دراستها وتوثيقها (Stoll، ٢٠٠٦)، التعلم هو موضوع مركزي هنا ومجتمع التعلم ليس هو نفسه المجتمع المهني القوي الذي يتمتع بإحساس جماعي واضح لكيفية إنجاز الأشياء في هذه المدرسة (McLaughlin & Talbert، ٢٠٠١).

وكان من الملاحظ أن مجتمع التعلم المهني الناضج كان له آثار إيجابية على تعلم التلاميذ و بأن المدارس الثانوية ذات الدعم الأكبر للتعلم المهني لديها مستويات أعلى من تقدم الطلاب، وفي الشكل، رسم تخطيطي لمجتمع التعلم المهني حيث يسعى المعلمون بشكل تعاوني إلى تحسين تعلم الطلاب.

(Anna) 2010

أشارت (فيرمونت التعليمية 2019) إلى أربعة خطوات لمجتمعات التعلم التي تهدف إلى تحديث تغيير وتحسين في البيئة التعليمية:



نشرة (8-21)

قانون خطط، افعل، ادرس، اعمل(PDSA) وتطبيقه في مجتمعات التعلم

قانون خطط، افعل، ادرس، اعمل(PDSA) Plan-Do-Study-Act هو لتجريب واختبار بعض التغييرات من أجل عملية التحسين، إذ تهدف إلى اختبار التغييرات الصغيرة الحجم لبناء الثقة في فعاليتها قبل تنفيذها على كامل النطاق. ويمكن تحديد التوقعات من خلال البيانات المحلية والسياق.

دورات خطط، افعل، ادرس، اعمل) PDSA عبارة عن عمليات مصغرة تكرارية يقوم خلالها مختصون وخبراء التوعية بصياغة تغييرات التحسين، وتنفيذ التغيير، ودراسة النتائج، وتحديد الخطوة اللاحقة (على سبيل المثال، اعتماد التغيير، أو تكييف التغيير، أو التخلي عن التغيير)، وإن الغرض العام من تشغيل دورات PDSAأثناء مرحلة الاختبار هو إجراء تحقيق بشأن التحسين ؛ خلال هذا الاستقصاء، يتعلم المعلمون بسرعة وبتكلفة معقولة، وبعد ذلك يتعلمون كيفية دمجها بشكل تكيفي لتحقيق نتائج عالية الجودة بشكل موثوق على نطاق واسع.

تم تجميع مجموعة أدوات (خطط، افعل، ادرس، اعمل) PDSA لدعم المدارس والأنظمة المدرسية المشاركة في إجراء دورات(خطط، افعل، ادرس، اعمل) .PDSA ويتم توفير هذه الأدوات والأمثلة لمساعدة الفرق في

تطوير أو تحسين عملياتها الخاصة. وعند الانتهاء بنجاح من هذه التمارين، تكون الفرق قد حققت أهدافها (أكاديمية فيرمونت التعليمية 2019)

يمكن تحقيق التعلم المستمر من خلال دورات (خطط، افعل، ادرس، اعمل) PDSA التي تم تصميمها لتكون قصيرة وسريعة ومتكررة. فتُستخدم نتائج دورة واحدة لتسهيل وتقديم فكرة أفضل يمكن اختبارها بعد ذلك في دورة جديدة وهكذا تتكرر العملية حتى تقوم أخيرًا بتنفيذ تحسين ناجح ومستدام. إذا الأفكار التي يتم اختبارها من خلال دورات (خطط، افعل، ادرس، اعمل) PDSA صغيرة وتتخذ نهجًا تصاعديًا ؛ وفي الغلب تكون مجرد تعديلات على الروتين والعمليات اليومية.

مفهوم التغذية الراجعة وأهميتها

يعد مفهوم التغذية الراجعة مفهوما تعليميا تربويا لأنه يرتبط بتعلم وتعديل السلوك، وقد أشار رياش وعبد الحق (2007) إلى معنى التغذية الراجعة بأنها المعلومات التي يتلقاها الطلبة في أعقاب أداءه لعمل ما؛ وتتعلق بذلك العمل وتؤثر في التعلم تأثيراً ملموساً، وعرفها عبيدات وأبو السميد (2020) بأنها ما يتلقاه الطلبة من تعليقات أو سلوكات نتيجة ما قام به؛ وتأتي بعد قيام الطلبة بالسلوك أو العمل، وقد عرفها الغامدي والتركي (2018) إجرائيا طرق رصد الدرجات في جداول وتعليق وإضافة ملاحظات على أداء الطلبة وعرضها لهم من خلال نظام إدارة التعلم بشكل فوري ومستمر حتى يتعرف الطلبة على مستواه نواتج التعلم (مدى التغير في مستوى التعليم لدى الطلبة) نتيجة لمرورهم بخبرة تربوية معينة ومدى تحقيقهم لأهداف العملية التعليمة التي وضعها المعلم.

ويمكن تعريف التغذية الراجعة إجرائيا: بأنها مجموعة من الملاحظات والاستجابات اللفظية (الشفهية) التي يستخدمها المعلم بعد أداء الطلبة للأنشطة المطلوبة، وأثناء استجاباتهم والهدف من التغذية الراجعة تعديل استجابة الخطأ وتثبيت الاستجابة الصحيحة وتعزيزها.

أهمية التغذية الراجعة

تعد التغذية الراجعة وسيلة لزيادة دافعية الطلبة للتعلم إذ توجههم نحو معرفة أسباب الخطأ في استجاباتهم والتخلص من الأخطاء المتكررة (bitchener & knonh ،2010) كما تسهم في صقل شخصية الطلبة وتدفعه إلى تعلم مهارات التحدث فيصبح يتحدث بفاعلية من ناحية ويتذكر المعلومات المقدمة له بشكل افضل من ناحية أخرى (الفيصل والجمل، 2004) كما أن التغذية الراجعة تحسن من قدرة الطلبة على فهم النتائج وتسمح لهم ملاحظة نتيجة أدائهم مباشرة؛ فيصحح الأداء غير المقبول للمهارة بناء على ذلك التصحيح (الغباري والعتوم، 2005).

وتكمن أهمية التغذية الراجعة في تحسن تعلم الطلبة وسلوكاتهم والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

- ✓ إعطاء وإعلام الطلبة نتائج تعلمه مما يقلل التوتر والقلق الذي يعتري الطلبة في حال عدم معرفته لنتائج تعلمه.
- ✓ تعزيز الطلبة وتشجيعه على استمرار التعلم.
- ✓ تعمل على تدعيم العملية التعليمية وتفعيلها.
- ✓ تصحيح إجابة الطلبة الخاطئة مما يقلل الارتباط بها ويضعف الارتباط الخاطئ ويتم إحلال ارتباطات صحيحة في ذاكرته.
- ✓ تنشط وترفع التعلم وتزيد الدافعية.

مصادر التغذية الراجعة

يتلقى الطلبة التغذية الراجعة من (المعلم، الزملاء، الطلبة نفسه، أولياء الأمور، الكتاب، مرجع علمي) وقد تكون لفظية أو استجابات حدية كما يتلقى المعلم التغذية الراجعة من الإدارة والزملاء وأولياء الأمور والطلبة فقد تكون من إدارة المدرسة للمعلم باستراتيجية التفكير التأملي وذلك لحل المشكلات التي تواجه ضعف الطلبة أو تقديم وصف عن المهمات المعطاة لهم وقد تكون من الزملاء المعلمين من خلال الدروس التطبيقية المعروضة في تبادل الزيارات ودعوة المعلمين لكتابة ملاحظات ضمن مؤشرات معينة وبدون محاباة.

وقد تكون من المعلم لأولياء الأمور سواء في دفتر ملاحظات أو من خلال التعلم الرقمي فيكون للتواصل بالإيميل أوالواتس أب أو اجتماعات دورية مع أولياء الأمور، ومنها قيام الطلبة بتقديم تغذية راجعة من خلال استجاباتهم على الموقف الصفي، والأهم التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم للطلبة أثناء التعلم فيوضح المعلم لهم أهداف التعلم والمهارات التي يجب عليهم إتقانها حتى لا تكون التغذية الراجعة مجرد إملاءات ينفذوها بدون وعي، أما التغذية الراجعة من الطلبة الأقران على أن ينبه المعلم أن تكون ضمن مؤشرات تدربوا عليها حتى لا تكون أضاعه للوقت أو يكون بها أخطاء

النشرة رقم ٨ – ٢٤

عناصر عملية التغذية الراجعة

للتغذية الراجعة عدة عناصر هي كالآتي:

- البيئة: بيئة غنية بالمؤثرات وداعمة للتعلم ومؤازرة للسلوك داخليا وخارجيا.
- التأثير: يقصد به ما يتم تفسيره من معلومات واستخدامه أثناء انشغال الطلبة بالنتاج الكلي والعمل على الأنشطة..
- النتائج: الطلبة يكون قد حقق عملا، وتحدث في بيئة تعكس المعلومات التعليمية التي حدثت وعندها تستلزم التغذية الراجعة المعلومات المرتبطة بالنتائج والتي يتم استرجاعها من قبل الطلبة بعد فهمها (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٢٠).

من المهم عند تقييم الأداء أن يتم تقييم ظروف الأداء وخاصة للطلبة التي تكون بيئاتهم فقيرة بالمثيرات التغذية الراجعة؛ يجب أن تكون شاملة وعادلة ونزيهة التركيز في إعطاء التغذية الراجعة على هدف معين ومباشر فيكون للتغذية الراجعة هدف واضح وتركز فيه حتى يتحقق التغذية الراجعة في اتجاهين الطلبة والمعلم يتحاورا ويصلان الى السلوك الصحيح. كأفراد ومجموعات أيضا فيتم معالجة عمل المجموعات ومن خلالها يعرف الطلبة مدى تقدمهم وتوجيههم نحو الهدف.

النشرة رقم (٨ – ٢٥)

العوامل المؤثرة في التغذية الراجعة

تتأثر عملية التغذية الراجعة بعدة عوامل يمكن إجمالها بما يلي:

أولاً: مراحل التعلم: ويمكن أن ثلاثة مراحل هي:

١. مرحلة الطلبة المبتدئ (فورية سريعة): المعلم يشرح الأداء ويعرضه ويوضحه ويصحح الأخطاء ويركز على المهمة الحالية ليركز المفهوم.

٢. مرحلة الطلبة المتوسط: المعلم يقدم التغذية الراجعة التي تركز على الاستراتيجيات التي تعمق التعلم ويساعدهم في تطبيقها في مواقف أخرى بعد إنجاز قدر معقول من المهمة.

٣. مرحلة الطلبة المتمكن يقدم المعلم التغذية الراجعة المؤجلة؛ لكي يطوروا مهارات التفكير العليا للتي تساعدهم على تطوير أنفسهم، وهنا يعملوا بشكل مستقل.

ثانياً: الوقت المناسب لتقديم التغذية الراجعة: ويحدد المعلم الوقت الذي يساعده على تنفيذ الدرس بصورة جيدة فالتأثير المباشر والفعال للتغذية الراجعة مهمة لمساعدة الطلبة أثناء أداء العمل

ثالثاً: نوع الفعالية أو المهارة المراد تعليمها: فبعضها تكون التغذية الراجعة ذاتية مثل رمي السهم وبعضها لا بد من وجود مدرب لتقديم تغذية راجعة خارجية مثل: السباحة.

نشرة (8 – 26–أ)

علاقة التدريب الإتقاني بالتعليم الفردي؛ التعليم المتمايزُ ؛ التعليم التكيفي.

إتقان التعلم في جوهره هو ابتكار تعليمي تحولي في عصرنا. يمكّن التعلم المتمايز المتعلمين من المضي قدمًا بالسرعة التي تناسبهم بينما يتقنون المعرفة والمهارات والتصرفات. سيغير التنفيذ الفعال على نطاق واسع كيفية تعلم الطلاب، وكيفية تدريس المعلمين، وكيفية عمل المدارس. سيحدث ثورة في اختبارات الدولة، وبحوث التعليم، وسوق العمل. سيغير كيفية تطوير المناهج وكيفية قياس التعلم وكيفية تدريب المعلمين. (Scott Ellis, 2019)

ارتبط مفهوم التعليم الاتقاني بالتعليم المتمايز الذي يعد نهجا تعليميا يصمم التعليم حسب احتياجات التعلم لجميع الطلاب. جميع الطلاب لديهم نفس الهدف التعليمي. لكن التعليمات تختلف بناءً على اهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم ونقاط قوتهم وصراعاتهم.(Tucker, 2012)

التعلم التكيفي – أو التدريس التكيفي – هو تقديم خبرات تعليمية مخصصة تلبي الاحتياجات الفريدة للفرد من خلال التغذية الراجعة والمسارات والموارد في الوقت المناسب (بدلاً من توفير تجربة تعليمية واحدة تناسب الجميع). ببساطة المتعلمين يحتاجون إلى فترات زمنية مختلفة لتعلم المواد بسبب عدد كبير من المتغيرات – غالبًا ما تكون خارج سيطرتهم. وهنا يركز التدريب المتقن على كل متدرب، إنه يوفر للمتدربين الكثير من الوقت والتدخل حسب الحاجة، لذلك يكون كل متعلم متدرب جاهزا للانتقال إلى المستوى التالي. إن التدريب المتقن يغلق الفجوة بين مستويات الكفاءة من خلال توفير وقت كافٍ للجميع لاتقان المهارة. يتيح التدريب الاتقاني التحول من الكفاءة المستندة إلى القدرة إلى الكفاءة المستندة إلى الوقت وبدلاً من أن يحدث التنافس في النموذج التقليدي على المواكبة ثم الاستسلام المحتمل عندما يدركون أنهم تخلفوا عن الركب، يبدأ المتدربون في نموذج التدريب الاتقاني في فهم أن كفاءتهم تعتمد فقط على قرارهم بوضع الوقت والعمل لتعلم واكتساب المهارة. إن التدريب الاتقاني يضع مسؤولية اكتساب المهارات في أيدي المتدربين بزيادة إحساسهم بالسيطرة على تعلمهم ومرونة الحصول على التدريب اللازم، يتم منحهم الكثير من الوقت والفرص التي يحتاجون إليها حتى يتقنوا المحتوى. إنهم يعملون لفهم كيف يعثروا على المسار المناسب لهم لفهم المحتوى وإتقانه بشكل أفضل. (Ladwig,2022)

نشرة (٨ – ٢٦) أنموذج التعلم من اجل التمكن والتعلم الإتقاني (لكارول – بلوم).

الإتقان او التمكن وهو كفاءة أو أداء عمل محكم له مستوى محدد من خلاله يمكن الحكم على الفرد انه متمكن أو غير متمكن ويؤدي الاستعداد دوراً مهماً في وصول المتدربين لمستوى التمكن والتمكن مرتبط بالممارسة التي تساعد الفرد على الإتقان والتعلم القائم على الفهم يؤدي الى الوصول للتمكن (الغريري، ٢٠٢٢).

ويرتبط التعلم في نموذج كارول بنوعين من العوامل هما:

- عوامل متصلة بالمتعلم
- عوامل متصلة بظروف التعلم

وقد حدد كارول العوامل المتصلة بالمتعلم في ثلاث وهي:

- القدرة على فهم طبيعة المهمة التي هو بصددها والإجراءات المطلوبة لتنفيذها
- المثابرة: هي الفترة الزمنية التي يقضيها المتعلم نشطا في التعليم
- القدرة: وتشير الى مقدرة الوقت اللازم لتعلم مهمة وفق استراتيجيات تعليمية محددة وتختلف القدرة من متعلم لأخر وفق الخبرات السابقة

أما العوامل الخارجية والمتصلة بظروف التعلم فقد حددها كارول بنوعين من العوامل هما:

أ- نوعية التعليم: وهي درجة اقتراب عرض وتفسير وترتيب عناصر المهمة التعليمية من تحقيق النتاج

ب-فرصة التعلم: يقصد بها الوقت المسموح به للتعلم ويعده كارول مفتاح التمكن لماذا؟ لان معظم المتعلمين يختلفون في درجة استعدادهم مما يؤثر على مقدار الوقت الذي يستغرقه كل منهم في التعلم

وعليه فقد حدد كارول درجة التعلم بالمعادلة التالية:

درجة التعلم= الوقت الحقيقي النشط الذي يقضيه المتعلم في التعلم

الوقت الذي يحتاجه المتعلم فعلاً

وللتوضيح اكثر:

درجة التعلم = الزمن الحقيقي (المثابرة+ الوقت الفعلي المتاح للتعلم)

الزمن اللازم (القدرة+ نوعية التعليم+ فهم التدريس)

بينما اعتقد بلوم بان النظام التعليمي الفاعل يعمل على تقلص الأخطاء الى اقصى حد ممكن ويتيح للجميع الوصول الى نفس الدرجة من الإنجاز) معتمدا بذلك على شرطين هما الأول (الزمن اللازم والكافي للتعلم)والثاني (الظروف المناسبة له) ويتطلب التعلم من اجل التمكن تجزئة محتوى المادة الدراسية الى وحدات تعليمية. ومن المبادئ الأساسية لنظرية بلوم تحديد أهداف التعلم بوضوح، المكتسبات الضرورية التي سينبني عليها التعلم الجديد، التقييم قبلي، والتأكد من تمكن الجميع من المكتسبات القبلية الضرورية ومراقبة المكتسبات الحقيقة في ضوء الأهداف المحددة مسبقا، التغذية الراجعة، وذهب بلوم الى تحديد اربع سمات لتحقيق التعليم الجيد هي:

١- الرموز والتلميحات: تشير الى وضوح عرض الأنشطة التعليمية وتفسيرها
٢- التعزيز بأنواعه
٣- التغذية الراجعة: متمثلة بنتائج التقويم التكويني في نهاية كل وحدة
٤- التصحيح (العلاج):ويقصد به معالجة نواحي القصور التي يعاني منها المتعلم وتزويده بالمعلومات التي يحتاج اليها قبل انتقاله الى وحدة جديدة.

النشرة (8 – 27)

مفهوم الإرشاد والتوجيه المهني:

الإرشاد والتوجيه المهني: يقصد به مجموعة من المساعدات والنصائح المختلفة التي تختص بالمجال المهني للفرد، ويتم هذا الإرشاد والتوجيه المهني من خلال تقديم المساعدة الفردية والجماعية من قبل القائد المهني للأفراد الذين يحتاجونها ويكون لديهم مشكلة في حياتهم المهنية، مثل صعوبة في اتخاذ القرار المهني وصعوبة في الاختيار المهني وصعوبة في التكيُّف مع العمل وغيرها، بحيث يكون الهدف من هذا الإرشاد والتوجيه المهني، هو نمو الفرد في حياته المهنية وتحقيق أفضل المستويات من النجاح في المستقبل المهني (العكاشة، 2020).

التوجيه المهني هو العملية التي يساعد فيها الموجه المهني الفرد على اختيار مهنة المستقبل والتي تتناسب مع قدراته وميوله وإمكاناته المتاحة حتى يحقق التوافق والرضا والسعادة مع ذاته ومع الآخرين (شمس، 2022).

الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه المهني (Career Counseling):

تشير الاستطلاعات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى وجود حاجة ماسة للإرشاد المهني في كل المستويات والمراحل التعليمية. كل مرحلة من مراحل التعليم تحتاج إلى طرق إرشاد مختلفة حيث أن الأهداف تختلف من مرحلة إلى أخرى (Zunkar, 2001).

المرحلة الابتدائية: برامج الإرشاد والتوجيه المهني يجب أن تهدف إلى زيادة وعي ومعرفة الطلاب بالأدوار المهنية المختلفة، وبدور العمل في المجتمع، وبالسلوك الاجتماعي والسلوك المسئول.

المرحلة المتوسطة: برامج الإرشاد والتوجيه المهني يجب أن تهدف إلى مساعدة الطلاب على تكوين مفاهيم عن المهارات الأساسية وتعلم مهارات صنع القرار والتعرف على عالم العمل والانتماء "النفسي" إليه.

المرحلة الثانوية: برامج الإرشاد والتوجيه المهني يجب أن تهدف إلى الاستمرار في تعريف الطلاب بالمهن والتعرف على البدائل المهنية والاستعداد للدخول في عالم العمل أو التخصص العلمي في الجامعة للاستعداد لمهنة معينة.

المرحلة الجامعية: برامج الإرشاد والتوجيه المهني يجب أن تهدف إلى مساعدة الطلاب على ترسيخ اختياراتهم المهنية وعلى تطوير مهارات مهنية معينة ومتخصصة وعلى إعادة تقييم ميولهم واستعداداتهم وعلى التخطيط للدخول في حقل مهني معين.

الأهداف العامة للإرشاد والتوجيه المهني:

قالت العكاشة (2020): بأن الإرشاد والتوجيه المهني يهدفان لتقديم مجموعة من المهام والأهداف للفرد؛ للحصول على المساعدة الكاملة للتعرف على ما سيواجهه في عالم المهن وأهداف الإرشاد والتوجيه المهني هي:

- تعريف الفرد بالتخصصات الأدبية والعلمية المتاحة وما تتطلبه هذه التخصصات.
- مساعدة الفرد بالتعرف على ما يحب من التخصصات وما يحب من المهن، وتعريفه إذا كانت تناسب قدراته وشخصيته ومهاراته.
- مساعدة الفرد على التعرف على التخصص الذي سينجح به ويناسب قدراته.
- هناك أفراد يرغبون بالتغيير المستمر لتخصصهم ومهنتهم، فيجب مساعدتهم وإرشادهم لاختيار ما يناسبهم.
- تقديم المساعدة للفرد في اتخاذ قرار ناجح في اختيار التخصص الناجح والمهنة الناجحة التي تناسبه.

النشرة (8 – 28)

مفهوم نظريات الإرشاد والتوجيه المهني:

نظريات الإرشاد والتوجيه المهني: يقصد بها العمليات النظرية التي تقوم بتفسير الفرد وتفسير البيئة من حوله، وهذه النظريات يستخدمها القائد المهني عند التعامل مع المجالات المهنية المختلفة؛ بحيث تساعد نظريات الإرشاد والتوجيه المهني على تحقيق الرضا والسعادة للفرد في جميع المجالات وخاصة المجال المهني وتساعد الفرد في الاختيار المهني السليم.

تُعَدّ نظريات الإرشاد والتوجيه المهني جزء من نظريات علم النفس، وتهتم نظريات الإرشاد والتوجيه المهني بالنمو المهني والاختيار المهني المناسب للفرد، ويجب على القائد المهني اتباع هذه النظريات في العملية الإرشادية المهنية؛ لأنَّها تسهل عليه تقديم المساعدة بطريقة أفضل.

نظرية النظم في الإرشاد والتوجيه المهني:

تساعد نظرية النظم وتطبيقاتها المرشدين المهنيين في الاستفادة في تحديد الأسلوب العلمي عند تقديم خدمات الإرشاد المهني، وفي معرفة سلوك الفرد وتفاعله وفي العلاج النفسي، وتفسير عملية التواصل في المقابلة الإرشادية المهنية لأنَّ الإرشاد والتوجيه المهني يعتمد على توجه النظم عامة، وعلى ما توصل إليه البناء الاجتماعي تقوم نظرية النظم على مساعدة تفهم الكيان الحيوي، بحيث يتكون الشخص من عدة نظم فرعية ويتصف بالتنظيم لخبراته وسلوكه، ويتأثر الفرد في العوامل الداخلية الفسيولوجية والعوامل الخارجية التي تتمثل بارتباطه بعلاقات مع الآخرين، مثل علاقته مع الأسرة وعلاقته مع الأصدقاء وعلاقته مع المجتمع المحلي والثقافة والأمة والمحيط العالمي والفضاء (العكاشة، 2020).

مفاهيم نظرية النظم في الإرشاد والتوجيه المهني:

تتكون نظرية النظم في الإرشاد والتوجيه المهني من مجموعة من المفاهيم التي يمكن ذكرها من خلال ما يلي:

التنظيم.

التحكم في البيئة والتكيف معها.

الحيوية والطاقة.

النظم الاجتماعية.

الأهداف السلوكية التي تتعلق بالفرد وأهداف سلوكية تتعلق بتطوير برنامج الإرشاد المهني.

التحليل والتركيب.

نشرة (٨-٢٩) إدارة السلوك:

قبل الخوض في إدارة السلوك للأفراد والعاملين لا بد لنا من تعريف السلوك بشكل عام، حيث يعرّف على أنه: الاستجابات التي تصدر عن الفرد نتيجة لاحتكاكه بغيره من الأفراد أو نتيجة لاتصاله بالبيئة الخارجية. ويتضمن السلوك بهذا المعنى كل ما يصدر عن الفرد من عمل حركي أو تفكير أو كلام أو مشاعر أو انفعالات.

ويقصد بالمنظمات: تلك المؤسسات التي ينتمى الفرد إليها، وتهدف إلى تقديم نفع وقيمة جديدة، كالمصانع والبنوك والشركات والمصالح الحكومية والمدارس والنوادي والمستشفيات وغيرها.

ويمكن التمييز بين نوعين من سلوك الأفراد: السلوك الفردي والسلوك الاجتماعي.

والسلوك الفردي هو السلوك الخاص بفرد معين, أما السلوك الاجتماعي فهو السلوك الذي يتمثل في علاقة الفرد مع غيره من الجماعة, ويهتم علم النفس بالسلوك الفردي بينما يهتم على الاجتماع بالسلوك الاجتماعي (النرجس، ٢٠١٥).

استراتيجيات تعديل السلوك:

تهدف استراتيجيات تعديل السلوك إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد، لكي تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفاعلية، ولا بد لتحقيق تلك الاستراتيجيات من اتباع خطة إرشادية تركز في أساسها على تحقيق الأهداف المطلوبة، ومن أهم الاستراتيجيات المتبعة الآتي (عبد العظيم، ٢٠١٣):

استراتيجية الغمر: هو التعريض السريع للإطالة في مواجهة ما يفزعه بدون مقدمات من التدرج، سواء كانت المواجهة حيال أو مواجهة فعلية مع الموقف أو الشيء المثير أو المخيف.

استراتيجية العقاب: وهي إخضاع الشخص المراد تغيير سلوكه إلى نوع من أنواع العقاب بعد الاتيان باستجابة معينة مثل السرقة، ويستحسن استخدام هذه الاستراتيجية معد استنفاذ الأساليب الإيجابية، علمًا أن هذه الاستراتيجية مهمة جدًا.

استراتيجية التعزيز: وهي إثابة الشخص المراد تغيير سلوك أو تدعيمه، وممكن أن يكون هذا التعزيز بكلمة طيبة أو منحه هدايا مناسبة، أو سحب ما يراه منفرًا. خطوات تعديل السلوك من المهم معرفة خطوات تعديل السلوك قبل معرفة ما هي أساليب تعديل السلوك، لأن اتباع الخطوات هو العمود الأساسي في نجاح عملية تعديل السلوك، ويحتاج المربي أو المعلم أو القائدإلى معرفة الخطوات الأساسية في عملية تعديل السلوك، وتكون الخطوات كالآتي:

تحديد السلوك: من المهم تحديد السلوك المراد تعديله، وإن كان هناك العديد من السلوكيات المراد تعديلها يفضّل أن يتم البدء بأكثر السلوكيات تأثيرًا على حياة الفرد، ثم الانتقال من سلوك إلى آخر لتعديله.

قياس السلوك: بعد تحديد السلوك المراد تعديله، لابد من اللجوء إلى أدوات القياس من الملاحظة المباشرة أو الاختبارات أو المقابلات، وجمع ملاحظات حول عدد المرات التي يظهر بها السلوك ومدى شدته وطول فترته.

تحديد المثيرات: يتم تحديد المثيرات القبلية والمثيرات البعدية للسلوك والتي تساعد على حدوث السلوك أو عدم حدوثه.

تصميم الخطة: حسب المعلومات التي تم جمعها يتم اختيار أسلوب أو أكثر من أساليب تعديل السلوك ووضعه داخل سياق خطة ليتم تعديل السلوك. تقييم الخطة: يتم في النهاية تقييم فعالية الخطة وتلخيص نتائجها (عبد العظيم، ٢٠١٣).

استراتيجيات إدارة السلوك التنظيمي:

يُوجد مجموعة من الاستراتيجيات التي يُمكن اتباعها لإدارة السلوك التنظيمي في المؤسسات، أهمها ما يأتي (النعيمي، ٢٠٢٢):

التخطيط: يجب التأكد قبل إجراء أي تغيير من أنّ هناك خطة واضحة تُغطي كافة الجوانب المُراد تغييرها، مع جدول زمني مفصل، وكذلك توفر الجانب العلاجي من الخطة للتغلب على الصعوبات والتحديات المحتملة.

الشفافية: يُفضل أن يكون هناك شفافية ووضوح في خطة التغيير أمام الموظفين، وحتى إن لم يكن بالإمكان تزويدهم بكافة التفاصيل، حيث ينعكس ذلك على أدائهم أثناء العمل، وإنتاجيتهم، وحماسهم.

التواصل: يتمثل ذلك بالمحافظة على خطوط التواصل بين صاحب العمل والموظفين، وشرح أسباب التغيير لهم، وتوضيح التطبيق العملي لذلك، كما يجب الاستماع لآرائهم وأفكارهم بحيادية.

الصدق: يُفضل الصدق مع الموظفين عندما يكون التغيير استجابَة لظروف صعبة أو سيؤدي إلى نتائج سلبية قصيرة المدى، كما يجب تجنب تقديم الأمور بطريقة تحتمل نتائج واعدة غير واقعية، حيث يجعل ذلك الموظفين يُشككون في قرارات صاحب المنظمة ولا يثقون به، بل يجب عرض الأمور بطريقة وسطية تتضمن التفاؤل بالقادم وتعترف أيضًا بالتحديات والمشاكل المُحتملة.

الإيجابية: يحتاج الموظفون دائمًا إلى التشجيع الإيجابي والإلهام من صاحب العمل ومدير المشروع خاصَة خلال فترة التغيير.

دعم الموظفين: يحتاج الموظفون إلى الاعتقاد بأنّ التغيير سيحسن من وضعهم المهني، وسيزيدهم نجاحًا وتطورًا، كما يجب على المنظمة تقديم برامج للتدريب وأدوات للتطوير، واستخدام نظام المكافآت للحفاظ على الروح المعنوية الإيجابية في بيئة العمل، ولدعم وتمكين الموظفين.

نشرة رقم (٨ – ٣٠)

(نموذج كايزن Kaizen في إدارة الجودة الشاملة)

يعد بعض المنظرين نموذج كايزن من نماذج إدارة الجودة الشاملة لأنه احدى منهجياتها ولكن يمكن اعتباره أيضا من نماذج القيادة الحديثة.

يتكون نموذج كايزن من كلمتين يابانيتين تترجمان معًا "تغيير جيد" أو "تحسين". يشير المكونان معًا إلى التغيير المستمر الإيجابي. تمتلك شركة تويوتا للسيارات المشهورة عالميًا هذه الفلسفة في صميم خطوط الإنتاج والتصنيع الخاصة بها. وقد قاموا بترجمة هذه الفلسفة إلى شعارهم، "الطريق الأفضل دائمًا".

تُعرف كايزن بأنها منهجية للتحسين المستمر في مجال تطبيق الجودة الدولية، وقد نجحت المؤسسات اليابانية في حصاد ثمار التطبيق حتى أصبح المجتمع الياباني معروفًا جيدًا من حيث الجودة والكمال، وهم يتنفسون هذه المنهجية. العزيمة العالية الطموحة لا تكتفي بحد معين من التطوير والتحسين، ولا تخبر نفسك أن الهدف قد تم الوصول إليه، ففي كل مرة تصل فيها إلى القمة ابحث عن قمة أخرى واسعى لتحقيق هدف جديد.

إن التطوير المستمر وتحسين الأداء يجعل المؤسسات التعليمية أكثر استقرارًا واستمرارية، الأمر الذي يتطلب تخطيطًا واعيًا لتحديد ومعالجة فرص التحسين، والانتقال من الأساليب التقليدية إلى التحديات إلى الأساليب الأكثر تقدمًا وإبداعًا. ومن اجل تطبيق نموذج كايزن في التعليم يجب اعتماد هذه الخطوات الستة:

مشاركة جميع الكادر

مهما كان مجال التطوير، فإن نهج كايزن هو إشراك الأفراد الذين سيقومون بإجراء هذه التغييرات. أساس التغيير هو ضمان وجود إدراك ووعي بأن التغيير يجب أن يحدث في البداية. على سبيل المثال، إذا كانت هناك مشكلة في إدارة النفايات في المدرسة، فإن نهج كايزن هو التأكد من أن الفريق المختص على علم بذلك. ثم يتم نقل المسؤولية إليهم لإيجاد الحل بدلاً من أن توجه اليهم تعليمات قيادية.

في الفصل الدراسي، يمكن أن تكون المشكلة المتكررة التي تواجهها المدارس هي التأخير في الدروس. سيشمل هذا غالبًا الطلاب الذين يحتاجون إلى الوقت الكافي في الحصة لتعزيز تعلمهم وقد يؤدي وصولهم المتأخرالى الفهم إلى تعطيل تعلم الآخرين. يتمثل نهج كايزن في الجلوس مع المعلمين ومناقشة كيفية معالجة ذلك. تسمح العملية بذلك بسلسلة من الأسئلة التي تقيم الأداء. ثم يتم الاتفاق على الحل ومن ثم تقع على عاتق المعلمين وموظفي الدعم وفريق القيادة مسؤولية تنفيذ هذا النهج من خلال المراجعات والتعديلات المتكررة. كل ما سبق ذكره يتخللها تجمعات متكررة أو مناقشات جماعية لمراجعة النهج ومراجعته.

اجمع قائمة بالمشكلات

لدى الناس أولويات متنوعة ويضعون مستويات مختلفة من الأهمية على القضايا التي تهم المدرسة. لذلك، من المهم، قبل الشروع في حل المشكلة التي أثيرت، جمع مجموعة من القضايا الرئيسية التي تواجهها المدرسة. يعد جمع القضايا والفرص المتاحة على نطاق واسع أمرًا أساسيًا لضمان شعور الناس بأنهم مسموعون من بداية العملية الإصلاحية.

شجع الحلول ثم اختر فكرة

الهدف الكامل من كايزن هو التركيز على حل من اجل التحسين. وبالتالي, تنتقل العملية بسرعة الى المناقشة ثم اختيار الحلول لمعالجة القضايا التي أثيرت. يجب أن يكون القبول الأساسي هنا هو أن أي حل معين قد لا يحقق النتيجة المرجوة. إن دور الفريق هو التخطيط الشامل والتنفيذ بالالتزام والمراقبة المنهجية والمراجعة بأمانة و بدون غرور. وتوفر خطة التحسين هذه للمدارس الدعم المنهجي للتخطيط والعمل والمراجعة..

اختبر الحلول

يجب الاتفاق على كيفية اختبار الحل عند وضع الحل موضع التنفيذ. يستخدم نهج كايزن مقاييس موضوعية يمكن مراجعتها والتعبير عنها للتأكد من نجاح النهج والطريقة. على سبيل المثال، إذا كانت المشكلة تتعلق بالتأخير عن المدرسة وكان الحل توضيح العواقب الفورية للتأخير، فإن البيانات المتعلقة بالالتزام بالمواعيد هي المقياس الرئيسي للنجاح. إذا كانت المشكلة هي أوقات الانتظار وقت الشراء والبيع في الفرصة، فإن

تقليل هذا الوقت المهدور هو الإجراء الرئيسي. ونتيجة لذلك، فإن الهدف من العمل الذي يركز على الحل أو نهج كايزن واضح. مرة أخرى، من المهم أن يكون الاختبار هو ذلك فقط وليست عملية تضمن النجاح

تحليل النتائج

بكل بساطة، يتم بعد ذلك قياس البيانات أو المعلومات المتعلقة بالمسألة المحددة لمعرفة ما إذا كان التأثير المطلوب قد تحقق. إذا لم يكن الأمر كذلك، فلن يتم اعتماد الحل، وإذا كان ناجحًا، فسيتم اعتماده. على الرغم من أن هذه العملية تبدو بسيطة، إلا أن هناك العديد من الأفكار في التعليم وما بعده والتي تم تبنيها لأنها تبدو فكرة جيدة وتبين بعد تحليلها وتجريبها انها غير مناسبة.

كرر هذه العملية بانتظام يمكن تضمين نهج كايزن في أسبوع عملك. سواء كانت تجمعات يومية لفريق القيادة أو تجمعات أسبوعية على مستوى الإدارات أو تجمعات لفريق الشبكة. يمكن لكل فريق اعتماد نفس النهج من أجل المراجعة والتغذية الراجعة والتكرار باستمرار (Denton, 2022)

النشرة (٨ – ٣١) استراتيجيات جذب العاملين والاحتفاظ بهم

تُعد عملية الاحتفاظ بالعاملين أصعب بكثير من عملية اختيارهم وتعيينهم، وأن الطريقة الحقيقية للتأكد من جودة أداء العاملين والعاملين هي التأكد من تطبيق المدير لاستراتيجية ممتازة لإشراك العاملين وانخراطهم في العمل.

فنجاح أي مؤسسة في تحقيق أهدافها يعتمد بالشكل الأساسي على إدارتها وموظفيها بالدرجة الأولى، وهذا ينطبق على المؤسسات التعليمية، وهذا ما يميز مدرسة عن أخرى، عندما نقول بأن المدرسة الفلانية متميزة وجاذبة لأولياء الأمور والطلبة. ولدى كل منا نماذج شاهدة على أرض الواقع للصورتين الجاذبة والغير جاذبة. ما يعنينا في قطاع التربية هو كيف يمكن للإدارة التربوية أن تجذب العاملين تحت قيادتها سواء أكانوا معلمين أو موظفين والاحتفاظ بهم، وكيف تعمل هذه الإدارة على انخراطهم بالعمل دون كلل أو ملل وبصورة مستمرة، وهذا ما يعبر عن الولاء المؤسسي للعاملين.

وقد أكدت الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية (٢٠١٧) في الإمارات العربية المتحدة على أهمية الجذب والاستقطاب وعرفتها بأنها: عملية جذب واستقطاب الكفاءات في الوقت المحدد وبالأعداد المطلوبة وبالمهارات اللازمة لتقديم طلب عمل في المؤسسة لوظيفة شاغرة.

عوامل تحفيز العاملين (ومنهم المعلمين):

تعد مقاومة تنفيذ التعليمات والانصياع للإدارة من القضايا المؤرقة للكثير من القيادات التربوية، وتشكل السبب الرئيسي لفشلهم، وتكمن هذه العوامل في ثلاثة قضايا أساسية:

عدم قناعة العاملين بالفوائد الشخصية والمؤسسية التي يمكن أن يحققونها من إحداث التغيير أو زيادة ولائهم للمؤسسة التعليمية التي يعملون فيها، ومن هنا فان القائد الحقيقي يعمل بجد لإبراز وإيضاح وبيان هذه الفوائد ويعمل على تحقيقها ومنها:

تحسين كفاءة العاملين، لا يعتمد مستوى كفاءة الموظف فقط على قدراته أو مؤهلاته. ولكي تحصل المؤسسة التعليمية على أفضل النتائج، لا بد من عمل توازن جيد بين قدرة الموظف على أداء المهمة المعطاة والاستعداد للرغبة في أداء المهمة. وهذا التوازن يؤدي إلى زيادة الإنتاجية وتحسين مستوى الكفاءة لدى العاملين. فرضا العاملين مهم لكل عمل لأن هذا سيؤدي إلى نمو إيجابي للمؤسسة التعليمية (٨ طرق مثبتة، ٢٠٢١)

التطوير المهني المستمر للموظفين، عندما نقوم بتحفيز الموظف فإننا نساعده على الوصول إلى أهدافه الشخصية، مما سيسهل التطوير الذاتي لكل فرد من العاملين، مما يؤدي إلى النمو الشامل في العمل.

وبمجرد أن يحقق الموظفون بعض الأهداف الأولية للمؤسسة التعليمية، يكون من السهل عليهم فهم الرابط بين الجهد والنتائج، مما يؤدي إلى استمرار الحافز المتزايد.

زيادة التزام الموظف، عندما يتم تحفيز العاملين للعمل، فإنهم سيبذلون بشكل عام قصارى جهدهم في المهام الموكلة إليهم.

تحسين رضا العاملين مهم لكل عمل لأن هذا سيؤدي إلى نمو إيجابي للعمل.

تدني وعي العاملين بكيفية القيام بالمهام التي تزيد من رضا القادة والمشرفين، والمستفيدين الرئيسين من خدماتهم وهم الطلبة وأولياء الأمور.

تدني وعي العاملين والعاملين بالقضايا المستقبلية المترتبة على انتمائهم المهني والوظيفي للمؤسسة التعليمية: مثل الترقيات المستقبلية، وزيادة سلطته المعرفية...

النشرة: المشاركة والاحتفاظ(٨-٣٣)

يسعى مدراء المؤسسات دائماً إلى استقرار العاملين الموهوبين في عملهم أطول فترة ممكنة لأنه من الصعب أن يجدوا موظفاً موهوباً كما هي الصعوبة في إيجاد عمل بالنسبة للموظف. وهنا لا بد أن يطرح المدير على نفسه السؤال التالي: لماذا يجب أن يبقى الموظف معه خاصة مع توفر بائل أخرى متاحة ربما تقدم زيادات كبيرة في الرواتب؟ لذا على المؤسسات أن تتأكد من الأمور التالية ومدى توفرها فيها من أجل الحفاظ على العاملين الموهوبين (RealityHR, 2022):

دعم التنمية الشخصية:

إن الاستثمار في العاملين أمر بالغ الأهمية، وتتعدد طرق الاستثمار فيه؛ مثل التدريب والتنمية المهنية والتطوير، وهذا يبين للموظفين مدى اهتمام المؤسسة بهم وبقدراتهم وبالتالي يرتفع مستوى رضاهم الوظيفي ويصبحوا أكثر ميلاً للبقاء في المؤسسة.

الاتصال والتواصل:

لا شك أن التفاعل ما بين الإدارة والعاملين بصورة إيجابية يخلق جواً من الارتياح لدى الجميع خاصة ما بين العاملين والإدارة وبين العاملين بشكل عام. وهذا التواصل يزيد من أواصر المحبة بين أعضاء فريق العمل ويزيد من تماسكه وترابطه وحرصه على مصلحة العمل.

بناء ثقافة الشركة الإيجابية:

من أهم الأسباب التي قد تختارها الإدارة للحفاظ على العاملين هو تحسين ثقافة المؤسسة من خلال فهم الخصائص الفردية لفريق العمل والاختلافات الشخصية فيما بينهم وتقييمها فيما بعد. كأن يتعرفوا على آلية عملهم وتواصلهم مما يساعد في التخطيط للعمل بطرق أفضل وبفعالية أفضل لفريق العمل.

إعداد موظفين جدد:

يمكن أن يساعد توظيف مبتدئين جدد في ضمان فهم نوع السمات والسمات الشخصية لديهم بكل سهولة وخلال أسابيع قليلة من تاريخ مباشرتهم للعمل. في حين أن المواقف الصعبة في العمل لا يمكن ضمان ردة فعل الموظف المبتدئ فيها.

نشرة (9 -2)

مفهوم التأمل الذاتي

الرؤية الصحيحة للذات هي الخطوة الأولى
لإحداث التغيير. فمن تعلم كيف يرى نفسه
لن يبقَى في مكانه الصحيح. توماس مان

يُعد التفكير من الصفات التي تُميّز الإنسان عن سائر مخلوقات الله سبحانهُ وتعالى، كما أن الله عز وجل قد طلب من الإنسان التفكير في نفسه والكون من حوله، والقائد التربوي هو صاحب التأثير الأكبر على الميدان التربوي، وعليه أن يمتلك العديد من مهارات التفكير ويمارسها بشكل مستمر، ويعتبر التأمل الذاتي أحد أهم أنماط التفكير التي لها أثر إيجابي على أداء القائد التربوي، وقد أُعتبر التأمل الذاتي من المنهجيات الهامة في المؤسّسات التعليمية والمدارس، ليس فقط لتوظيفها من قبل القادة التربويين؛ بل أيضا من جميع العاملين في الميدان التربوي، فهو أداة قوية ومناسبة لتعزيز الاستقلالية وتحسين الثقة بالنفس.

عندما نتحدث عن التأمل الذاتي لابد أن يتبادر لأذهاننا تلك الفروق الجوهرية القائمة بين العمل الواعي المنظم والعمل الروتيني، بين الإنجاز الساعي لاستخدام أنسب الإجراءات وبلوغ أفضل النتائج مع إنجاز تحكمه الرغبة في مجرد الأداء أيا كانت مخرجاته، من هنا أصبح التأمل الذاتي أحد التوجهات الحديثة الضرورية للنمو المهني واستمطار أفكار وحلول جديدة واتخاذ القرار المناسب فيما نمارسه من أدوار وما نواجهه من مشكلات لتجويد وتحسين الأداء وخاصة لنا كقادة تربويين فلمتأمل لأدائه شغله أنظم وأفضل من من يستخدم العشوائية في أداءه.

التأمل الذاتي

يعد التامل الذاتي من الاستراتيجيات التي يمكن للقائد ان يستخدمها في صناعة القرارات وزيادة عدد البدائل المحتملة للفحص وقد أشار (سليم وعود 2009) على عدد من التعريفات منها تعريف بنتتون بأن التأمل الذاتي أسلوب يتبعه القائد التربوي لتحليل المواقف التي يتعرض لها أو تحدث له بغية استيعابها وبالتالي يمكنه استخدام بدائل عدة لتحقيق الأهداف المرجوة. ويرى كل من ريتشارد ولكورت بأن التأمل الذاتي أسلوب يقوم القائد التربوي من خلاله بتجميع بيانات وفحص ما لديه من أراء وافتراضات وممارسات بغرض نقد ذاته نقدا بناءً ومراجعة ذاته للرقي بها وبأدائه.

كما أشار (سليم وعود 2009) إلى راي بروكفيلد وثيل يرون أن التأمل الذاتي هو إخضاع القائد التربوي نفسه لسلسلة مستمرة من الملاحظة والتقويم الذاتيين لما يقوم بأدائه، وأيضا ردود أفعاله الناتجه عن كافة ما

يواجهه من مواقف وليس من الضروري أن يواجه القائد مشكلة أو موقفا صعبا ليتأمل ولكن عملية التأمل تنصب أساسا على الملاحظة المستمرة والدائمة لأدائه وردود أفعاله بغية التحسين والتأمل ليس فقط عملية استرجاع الأحداث لكنه تفحص لها وإعادة التفكير بها لتقويمها وتجويدها.

وعليه يمكن تعريف التأمل الذاتي بأنه طرح الأسئلة والتعلم من خلال الدروس الشخصية التي مر بها القائد التربوي في الماضي والحاضر والتفكير فيما يجب القيام به لتحسين المستقبل. وهو عملية الغوص بعمق في الأفكار والعواطف والدوافع وتحديد السبب خلفهم ووضع الخطط لعلاج الجيد منهم وتحسين الغير مناسب منهم.

أهمية التأمل الذاتي

إن التأمل الذاتي يمنح الدماغ الفرصة لالتقاط الأنفاس وسط حالة من الفوضى، لإجراء عملية فرز وتبويب للملاحظات والتجارب، والنظر في التفسيرات المتعددة المحتملة، والتوصل إلى المعنى. وهذا المعنى يتحول إلى تعلّم، وهذا التعلم بدوره يساعد القائد التربوي على تكوين الخطط المستقبلية وتحديد تصرفاته وأفعاله هذه هي الأهمية الأسمى للتأمل الذاتي وتبرز أهميته كما أشار (سليم وعود 2009) فيما يلي:

تحديد الأساسيات: كلما تعمق القائد التربوي في نفسه، زادت سهولة تحديد أساسياته، عندها يعرف ما هو الأكثر أهمية بالنسبة له.

فهم الإمكانيات: تبدأ معرفة القائد التربوي بإمكاناته الفريدة، كلما زاد وعيه بنقاط قوته ومجالات التحسين لديه، مما يزيد قدرته على رؤية ما يمكنه المساهمة به، وما يحتاج إلى العمل عليه.

مواجهة المخاوف: كلما زاد وعي القائد التربوي بنفسه، زاد وعيه بما يعيقه عن النمو ويمنعه من النمو ومنها مخاوفه، إن تعرف القائد التربوي على مخاوفه وعلى حقيقتها، ورؤية النعم الموجودة على الجانب الآخر من تلك المخاوف، يمنحه القوة التي يحتاجها لمواجهتها.

التنمية المهنية: يُعد التأمل الذاتي أحد أدوات التنمية المهنية للقائد التربوي، فهو يمكنه من ممارسات مهنية واعية، ويكسبه أعلى مستويات نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائه وسلوكه، بحيث يعمل على تطويره وتحسينه باستمرار. وقد أكد التربويين أن التأمل الذاتي هو أفضل السُبل للتطور والنمو المهني.

تطوير مهارات التفكير: أن التأمل الذاتي يتيح للقائد التربوي فرصا عديدة يستطيع أن يطبق فيها استراتيجيات تفكير جديدة خلال التأمل، كما أنه ينمي المرونة التفكيرية لديه. ويساعده على التفكير الأكثر عمقاً والتأمل بعدة أفكار حول الموقف ويكسبه مهارات التحكم والضبط والمراقبة الذهنية، كما أنه يعوّده على الدقة أكثر

ويقلل من التسرع والتفكير الروتيني، ويجعله يرفض الحلول المطلقة، ويقوده الى الاستقلال في التفكير ويساعده على زيادة الطرق الأكثر فعالية لحل المشكلات، ويجعله يعمل بطريقة مخطط لها لتحقيق أهدافه.
التقويم: إن التأمل الذاتي يتيح للقائد التربوي تقويم نفسه وأعماله ذاتياً فالتقويم الذاتي مهم للقائد التربوي ويعمل على تطويره وتوليد الخبرات لديه.

خطوات مقترحة لنجاح التأمل الذاتي

1. خذ الأمور ببطء:

لا يمكنك تتوقع أن يكون عقلك حراً وخالياً من كل الأفكار عندما تجلس للتأمل. من المهم تعليم عقلك أن يستقر ببطء، فكرة تلو الأخرى.

2. اتخذ وضعية جلوس مريحة لك:

اختر الجلوس في وضع مريح أي وضع تشعر به بالراحة بالنسبة لك.

3. ضع حدًا زمنيًا:

من المفيد دائمًا أن يكون لديك حد زمني للتأمل الذاتي.

4. ضع عقلك تحت السيطرة:

إذا شرد عقلك أثناء التأمل، فلا تقلق فذلك من الطبيعي والعادي فما عليك إلا أن تعيد التركيز.

5. استخدم صوتك:

لقد ثبت أن التأمل بصوت مسموع يساعد على التأمل بشكل أفضل

6. لا تجهد نفسك

احرص على أن لا تجهد نفسك في التأمل، خذ قسطًا من الراحة وارجع إلى التأمل عندما تكون جاهزًا لذلك.

- نموذج غيبس.
- نموذج تيري بورتون.
- نموذج بود.

نموذج غيبس للتأمل الذاتي:

من النماذج التي يمكن أن تساعد القائد التربوي على ممارسة التأمل الذاتي هو نموذج غيبس وهو مكوّن من ٦ مستويات تشكل دورة تكاملية ومتدرجة تبدأ بوصف الموقف أو الخبرة المراد تأملها وتنتهي بوضع الحلول التطويرية المقترحة للمرات القادمة، ولايعد التأمل تأملاً إلا إذا مر بجميع هذه المستويات بحسب نموذج غيبس.

وأول خطوة كما وضحنا في الأعلى في التأمل الذاتي من خلال نموذج غيبس هي وصف الموقف المراد تأمله بعبارات وصفية بسيطة، ويجب البعد عن التفاصيل السطحية دون المعنى، ثم يليها بعد ذلك التعبير عن المشاعر والأحاسيس المرتبطة بهذا الموقف، يليها تقييم الموقف وتقييم مشاعرنا ومناقشة ردات الفعل الشخصية وردات فعل الآخرين على الموقف، ثم وبعد ذلك يجب تحليل الموقف وربط هذه الخبرة بخبرات أخرى مشابهة أو حتى مختلفة، ثم تأتي التفسيرات الخاصة بالموقف وهنا يمكن مناقشة الأسباب التي أدت إلى الفشل أو النجاح أو التي أدت الى نتائج مرضية أو غير مرضية، وذكر ماذا تعلمه القائد التربوي. وأخيراً تُكتب جميع النتائج التي من شأنها أن تُحسن من عملية التطبيق أو الممارسة في المرات القادمة، وكتابة جميع ما تم تعلمه، وجميع ما يرغب القائد التربوي بتعلمه في المرات القادمة.

الوصف: ماذا حدث
الشعور: ماذا تفكر؟ وماذا تشعر؟
التقييم
تقييم الحدث، وتقييم المشاعر
التحليل
للحدث وربطه بأحداث أخرى متشابهة أو مختلفة
الخلاصة
تحديد الأسباب التي أدت إلى فشل أو نجاح الحدث وتحديد ما تم تعلمه من هذا الحدث
الخطة

نتاج النشاط:

يوضح المشاركين مستويات نموذج غيبس.

يوضح المشاركين مستويات نموذج **تيري بورتون.**

يوضح المشاركين مراحل نموذج **بود.**

الإجراءات:

عرض النشرة (9-4) على المشاركين.

تكليف المشاركين بالإجابة عن الأسئلة التي تليها:

النشرة (9-4)

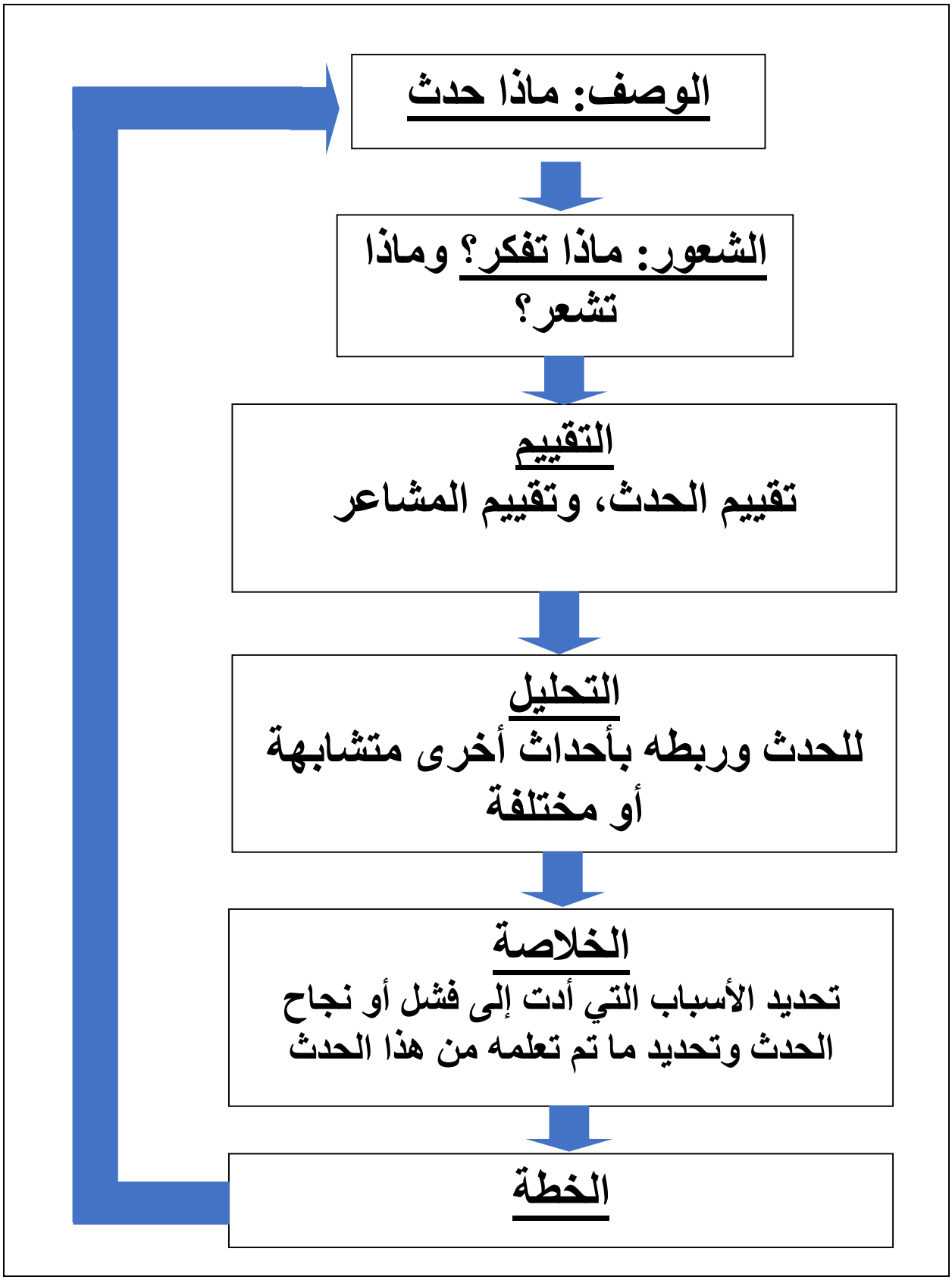
- نموذج غيبس.
- نموذج تيري بورتون.
- نموذج بود.

نموذج غيبس للتأمل الذاتي:

من النماذج التي يمكن أن تساعد القائد التربوي على ممارسة التأمل الذاتي هو نموذج غيبس وهو مكوّن من ٦ مستويات تشكل دورة تكاملية ومتدرجة تبدأ بوصف الموقف أو الخبرة المراد تأملها وتنتهي بوضع الحلول التطويرية المقترحة للمرات القادمة، ولايعد التأمل تأملاً إلا إذا مر بجميع هذه المستويات بحسب نموذج غيبس.

وأول خطوة كما وضحنا في الأعلى في التأمل الذاتي من خلال نموذج غيبس هي وصف الموقف المراد تأمله بعبارات وصفية بسيطة، ويجب البعد عن التفاصيل السطحية دون المعنى، ثم يليها بعد ذلك التعبير عن المشاعر والأحاسيس المرتبطة بهذا الموقف، يليها تقييم الموقف وتقييم مشاعرنا ومناقشة ردات الفعل الشخصية وردات فعل الآخرين على الموقف، ثم وبعد ذلك يجب تحليل الموقف وربط هذه الخبرة بخبرات أخرى مشابهة أو حتى مختلفة، ثم تأتي التفسيرات الخاصة بالموقف وهنا يمكن مناقشة الأسباب التي أدت إلى الفشل أو النجاح أو التي أدت الى نتائج مرضية أو غير مرضية، وذكر ماذا تعلمه القائد التربوي. وأخيراً

تُكتب جميع النتائج التي من شأنها أن تُحسن من عملية التطبيق أو الممارسة في المرات القادمة، وكتابة جميع ما تم تعلمه، وجميع ما يرغب القائد التربوي بتعلمه في المرات القادمة.


الوصف: ماذا حدث
الشعور: ماذا تفكر؟ وماذا تشعر؟
التقييم
تقييم الحدث، وتقييم المشاعر
التحليل
للحدث وربطه بأحداث أخرى متشابهة أو مختلفة
الخلاصة
تحديد الأسباب التي أدت إلى فشل أو نجاح الحدث وتحديد ما تم تعلمه من هذا الحدث
الخطة

اختبر تأملك الذاتي

هناك العديد من الأدوات والاستبيانات التي من الممكن أن تستخدم لتقييم جودة تأملك الذاتي منها سلم التقدير اللفظي الآتي والذي من الممكن أن يستخدم كأداة لتقييم جودة تأملك الذاتي خلال تطبيق نموذج غيبس.

	المعيار	جيد	جيد جدا	ممتاز
1	**أطبق المستوى الأول من مستويات نموذج غيبس (الوصف)**	لا أستطيع أن أصف الموقف المراد تأمله.	أصف الموقف المراد تأمله بعبارات وصفية ممزوجة بتفاصيل سطحية لا معنى لها.	أصف الموقف المراد تأمله بعبارات وصفية بسيطة، مبتعدا عن التفاصيل السطحية التي لا معنى لها.
2	**أطبق المستوى الثاني من مستويات نموذج غيبس (الشعور)**	لا أستطيع التعبير عن المشاعر والأحاسيس المرتبطة بالموقف	أخلط بين المشاعر المختلفة والأحاسيس المرتبطة بالموقف عند التعبير عنها	أعبر عن المشاعر والأحاسيس المرتبطة بالموقف بدقة
3	**أطبق المستوى الثالث من مستويات نموذج غيبس (التقييم)**	لا أستطيع تقييم الموقف ولا أستطيع تقييم مشاعري وغير قادر على مناقشة ردات فعلي الشخصية على الموقف وردات فعل الآخرين على الموقف	أنفذ بعض من الآتية وليس جميعها (أقيم الموقف، أقيم مشاعره، أناقش ردة فعلي الشخصية على الموقف، أناقش ردات فعل الآخرين على الموقف).	أقيم الموقف وأقيم مشاعر وأناقش ردات فعلب الشخصية ودرات فعل الآخرين على الموقف

4	**أطبق المستوى الرابع من مستويات نموذج غيبس (التحليل)**	لا أستطيع تحليل الموقف ولا أربط الخبرة بخبرات أخرى مشابهة أو حتى مختلفة	أحلل الموقف	أحلل الموقف وأربط الخبرة بخبرات أخرى مشابهة أو حتى مختلفة	
5	**أطبق المستوى الخامس من مستويات نموذج غيبس (الخلاصة)**	لا أعطي أي من التفسيرات الخاصة بالموقف ولا أستطيع أن أناقش الأسباب التي أدت إلى فشل أو نجاح الخبرة أو التي أدت الى نتائج مرضية أو غير مرضية، ولا أستطيع أن أذكر ماذا تعلمت من هذه الخبرة.	أذكر ماذا تعلمت من هذه الخبرة.	أعطي التفسيرات الخاصة بالموقف وأناقش الأسباب التي أدت إلى فشل أو نجاح الخبرة أو التي أدت الى نتائج مرضية أو غير مرضية، وأذكر ماذا تعلمت من هذه الخبرة.	
6	**أطبق المستوى السادس من مستويات نموذج غيبس (الخطة)**	لا أستطيع أن أكتب أي من النتائج التي من شأنها أن تُحسن من عملية التطبيق أو الممارسة في المرات القادمة، ولا أستطيع أن أكتب أي مما تم تعلمه، وأي مما أرغب بتعلمه في المرات القادمة	أكتب جميع ما تم تعلمه	أكتب جميع النتائج التي من شأنها أن تُحسن من عملية التطبيق أو الممارسة في المرات القادمة، وأكتب جميع ما تم تعلمه، وجميع ما أرغب بتعلمه في المرات القادمة	
7	**الهدف**	حققت عملية التأمل الذاتي أهدافها جميعها وكانت نتائجها إيجابية (كانت ناجحة)	حققت عملية التأمل الذاتي بعض من أهدافها وليس كلها (كانت متوسطة النجاح)	لم تحقق عملية التأمل الذاتي أي هدف من أهدافها وكانت نتائجها	

			سلبية (فشلت عملية التأمل الذاتي)

نموذج تيري بورتون

أبسط نموذج للتأمل الذاتي هو نموذج تيري بورتون الذي يعتمد على سلسلة من الأسئلة التي يجب على القائد التربوي أن يجيب عليها بالترتيب عند التأمل ويتكون هذا النموذج من ثلاث مستويات المستوى الأول يحتوي أسئلة من نمط .(ماذا؟) والمستوى الثاني يحتوي على أسئلة من نمط (ماذا في ذلك ؟) والمستوى الثالث يحتوي أسئلة من نمط (ماذا الآن؟)

ماذا؟

يبدأ التأمل بحسب نموذج تيري بورتون من المستوى الأول الذي يحتوي أسئلة من نمط ماذا؟ ويعتبر هذا النمط من الأسئلة من أهم الأنماط التي يجب أن يبدأ بها القائد التربوي إذ ستساعده في وصف التجربة أو الخبرة أو الموقف الذي مر به وتساهم بتزويده بالحقائق عن ما مر به.

على سبيل المثال يسأل القائد التربوي نفسه أسئلة مثل: ماذا حدث؟ ماذا كانت حصيلة تجربتي؟.

ماذا في ذلك؟

بعد ذلك يأتي المستوى الثاني الذي يحتوي أسئلة من نمط ماذا في ذلك؟ وفي هذا المستوى يتم التحليل للموقف ما هي الدروس التي يمكن جمعها وفهمها مما حدث وما هي التدابير الإصلاحية التي يمكن للقائد التربوي إدراكها والتي سوف تساعده على التعامل مع الموقف بشكل مختلف في المستقبل؟

على سبيل المثال يسأل القائد التربوي نفسه أسئلة مثل: ما هي مشاعري في ذلك الموقف؟ كيف شعرت بعد إنتهاء الموقف؟ ما هي أفكاري في ذلك الوقت؟ ما هي العواقب المترتبة على أفعالي أو نتيجة عدم اتخاذ إجراء في ذلك الوقت؟ هل آذيت أحدا بما فعلته أو قلته؟ هل كان بإمكاني منع حدوث شيء ما إذا تدخلت أو تحدثت؟ ماذا فهم الآخرون أو استنتجوا من كلماتي أو أفعالي؟ ما هي الدروس الإيجابية التي

يمكنني الحصول عليها من هذه اللحظة؟ ما الذي يمكنني ملاحظته من مواقفي وأفعالي ومن ردود أفعال الآخرين التي ستساعدني في تغيير وجهة نظري للمضي قدما؟

ماذا الآن؟

أخيرا يأتي المستوى الثالث الذي يحتوي أسئلة من نمط ماذا الآن؟ وفي هذا المستوى يتم تحديد خطوات العمل اللازمة لمعالجة ما استخلصه القائد التربوي من الدروس المستفادة في المستوى السابق.

على سبيل المثال يسأل القائد التربوي نفسه أسئلة مثل: الآن، ماذا سوف أفعل؟ ماذا سوف أفعل في المستقبل لتجنب هذه المواقف؟ ما هي خطوات العمل التي يجب أن أعطيها الأولوية؟.

نموذج بود

يعتبر من النماذج السهلة التطبيق للتأمل الذاتي ويتكون من ثلاث مراحل تنفذ على التوالي أثناء عملية التأمل وهي: الاستعادة والاستحضار والتقويم.

الاستعادة

وهي المرحلة الأولى من مراحل التأمل الذاتي بناء على نموذج بود للتأمل الذاتي وفيها يتم استعادة الأحداث كما حدثت بالضبط بغرض ملاحظتها واستذكارها.

الاستحضار

في المرحلة الثانية من مراحل التأمل الذاتي بناء على نموذج بود يتم استحضار المشاعر والاستجابات الانفعالية.

التقويم

في المرحلة الثالثة من مراحل التأمل الذاتي بناء على نموذج بود تتم عملية التقويم للأحداث والمشاعر والاستجابات الانفعالية للاحتفاظ بها إن كانت إيجابية أو لإيجاد طرق لإبعادها إن كانت غير إيجابية أو أن كان بالإمكان الاحتفاظ بها لتحسينها لتكون إيجابية.

النشرة (9-5)

استنباط ممارسات القيادة الفضلى من الواقع والممارسات الدولية

مقدمة

يعد القادة التربويين محور مهم ترتكز عليه نجاح المؤسسة التعليمية خاصة في اطار العصر الحديث الذي نشهد فيه تغيير كبير في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية. ان ذلك يستلزم وجود قيادة حكيمة تمتلك مهارات عالية وقدره على تبني رؤى مستقبلية لمواجهة متطلبات العصر سريعة التغيير. بالإضافة الى المتابعة والاستشراف المستمر للبيئة التعليمية وترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتطوير قدراتهم وتنسيق جهودهم لضمان نجاح المؤسسة واستمرارها.

وتُظهر التجارب الدولية أن التعليم عالي الجودة هو نتيجة للقيادة التعليمية الجيدة، ولقدرة النظام التربوي في التركيز على إعداد قادة المدارس ودعمهم. فالدول صاحبة التجربة الريادية في اعداد القادة التربويين تؤمن بان القادة التربويين لديهم مفاتيح حصول الطلبة على تعليم نوعي ومتميز، لذلك تهتم بإعداد وتطوير قادة تربويين مؤهلين ومتمكنين، فضلا عن وضع أهدافًا كبيرة وخطط استراتيجية تستهدف التعليم النوعي وتحسين مهارات القرن الحادي والعشرين، وتقوم في الوقت نفسه باعطاء المزيد من السلطة والصلاحيات للمدارس لتقرير كيفية تحقيق هذه الأهداف مع وجود نظام مساءلة للمدارس بشكل أكبر وأفضل للتأكد من تحقيقها.)Tucker & amp؛ Codding، 2002(

الممارسات الفضلى (Best Practices)

تعرف الممارسات الفضلى بالعموم على أنها: مجموعة المعايير التي توحد طريقة العمل الأكثر فاعلية في سبيل تحقيق النتائج المرجوة, فهي عبارة عن الأساليب أو الإجراءات أو العمليات التي تظهر بصورة مستمرة نتائج تتفوق عن النتائج التي تحققت بصورة أخرى, وتعد مرجعا للعمل إذ يتم استخدامها كمعيار لقياس الأداء, وغالبا ما تستخدم في المقارنة المرجعية.

وتعد الممارسات الفضلى طريقة معيارية لأداء المهام مع الحفاظ على المستوى المطلوب من الجودة, وتعد بمثابة الاطار العام لتطبيق معايير محددة لإدارة وتقييم الأداء.

وقد وصفت اليونسكو الممارسات الفضلى بالخصائص التالية: مبتكرة، لديهم تأثير مستدام، ولديهم القدرة على أن تتكرر، وتكون بمثابة نموذج لتوليد مبادرات في اي مكان اخر(Baghdadi, 2011:110)

وفي السياق نفسه أشار (Prasad,2005:4), أن خصائص الممارسات الفضلى ينبغي ان تكون:

ديناميكية وإعادة النظر فيها دورياً .

تعترف بالتنوع والسياقات الثقافية والتاريخية .

لا يؤدي إلى هيمنة وجهة نظر واحدة أو منهج .

تعزيز جودة الأداء.

والتطبيق الناجح لنهج الممارسات الفضلى يعتمد على قدرتنا على اعتماد استراتيجية من خمس مراحل هي : (Prasad,2005:3)

تحديد الممارسات الفضلى

تنفيذ الممارسات الفضلى

اضفاء الطابع المؤسسي على الممارسات الفضلى

التكيف مع الممارسات الفضلى

نشر الممارسات الفضلى

أما اهم الممارسات الفضلى في مجال القيادة التعليمية واختيار القادة التربويين كانت في الممارسات التالية: قامت إنجلترا بتوزيع أفضل المديرين لديها على المدارس لمساعدتها ودعمها حسب الحاجة، بينما عملت سنغافورة على توفير نهج استباقي لتحديد وتطوير كفايات المعلمين وإبداعاتهم، وتوظيف المعلمين الأعلى تقديرا من أقرانهم وتقييم قدراتهم في الفترة الأولى من تعيينهم للتعرف على إمكانية الاستثمار فيهم كقادة المستقبل في شنغهاي، واهتمت كثيرا بدور المدير على الأداء العام للمدرسة، وعملت على تنفيذ الكثير من ورشات القيادة التعليمية في المدارس للمعلمين والباحثين. وفي أونتاريو– كندا كانت السمة المميزة لمبادرتها التعليمية هي تركيزها على بناء القدرات وتدريب المعلمين في المدارس لزيادة إنجازهم.(Levine, 2005) . اما في الولايات المتحدة الأمريكية، فيلاحظ أن المقاطعات والولايات غالبًا ما تعالج مشكلات القيادة بشكل تدريجي ومتقطع لذلك يرى الكثير من الخبراء التربويين في الولايات المتحدة الامريكية انهم بحاجة إلى اعتماد نظام أكثر منهجية لضمان وجود قيادات مدرسية اكثر فعالية، لذلك انتقدت الدراسات على مدار العشرين عامًا الماضية جودة وملاءمة برامج الإعداد الرئيسية للقادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية وأشارت إلى انخفاض معايير القبول في البرنامج، كما أشارت أن التدريب الإكلينيكي والإرشادي غير كافيين، ولا يُولى الاهتمام المناسب للبيانات، أو طرق تغيير المدارس ذات الأداء المنخفض، ويعتقد المديرين أنفسهم أن البرامج نظرية للغاية وأنهم بعيدون عن الواقع اليومي لإدارة المدارس. بالإضافة إلى وجود العديد من المعلمين الملتحقين بالبرامج القيادية للحصول على ترقيات وشهادات من اجل الزيادة في الراتب بدلاً من أن يصبحوا قادة مدارس، وهذا يبين أن الأنظمة التربوية المتطورة تهتم بتقديم برامج القيادة للمعلمين اسوه بمديري المدارس، لضمان توفير عدد كافي من المرشحين الأقوياء لمنصب مديري المدارس في المستقبل(Duncan, 2010).

وتعتمد الولايات المتحدة على برامج تدريب المعلمين والمديرين، وهناك أدلة قوية على أن القيادة المدرسية الضعيفة تؤدي إلى ضعف الأداء المدرسي وارتفاع معدل دوران المعلمين وتدني نسبة الاحتفاظ بالمعلمين الجيدين، وأن القيادة المدرسية القوية يمكن أن تؤدي إلى تحسن كبير في المدرسة، كما أظهرت بعض الدراسات أيضًا أن قيادة المدرسة تأتي في المرتبة الثانية بعد التدريس من حيث تأثيرها على تعلم الطلبة (Leithwood, Louis, Anderson, & amp, 2004).

ولكن على الرغم من كل الجهود الكبيرة المبذولة لتحسين كفايات القيادات التعليمية، فقد وجد أن هناك فئة قليلة في الولايات المتحدة تتبع الطريق صحيح لتطوير القيادات التعليمية ومنها المدرسية، وهنا يأتي السؤال: كيف تمكنت الدول الأخرى، وخاصة البلدان التي تفوقت على الولايات المتحدة في الاختبارات الدولية لتحصيل الطلاب من تحقيق ذلك؟ وكيف كانت تعامل مع هذا الموضوع؟

الابتكارات الدولية

في القمة الدولية لعام 2012 حول مهنة التدريس، التي عُقدت في مدينة نيويورك، اتفق وزراء التعليم وقادة نقابة المعلمين من 23 دولة عالية الأداء أو يتحسن أداءها بسرعة على أن "**القيادة**" **تمثل** أمرا أساسيا لزيادة تحصيل الطلبة (Asia Society, 2012). وتقوم في الوقت نفسه دول أخرى بنقل المزيد من السلطات والصلاحيات إلى المدارس ومساءلة المدارس بشكل أكبر عن النتائج. لنلق نظرة على ما تفعله أربع دول:

استراتيجيات القيادة في إنجلترا

ركزت إنجلترا على القيادة المدرسية منذ عام 2000، ومنحت المدرسة مزيدًا من الاستقلالية فيما يتعلق بالمناهج الدراسية، والميزانية. وأنشأت الكلية الوطنية لبناء قدرات مديري المدارس، وصممت سلسلة من البرامج للمديرين الطموحين والجدد وكبار القادة. وتحسنت المدارس التي شارك مديريوها في هذه البرامج بشكل أسرع من المدارس الأخرى (National College,2010).

يتم تعيين قادة المدارس الذين تم تحديد مدارسهم على أنها متميزة كـ "قادة مدارس وطنية" ويتم تكليفهم بدعم مدرسة معينة بحاجة إلى التحسين. وفي بعض الأحيان يصبحون المدير التنفيذي لكلتا المدرستين ؛ ويدعمون المدير الحالي للمدرسة المضطربة من خلال العمل كمدير استشاري. وقد أدى هذا النهج المتمثل في نشر أفضل المديرين في النظام لمساعدة المدارس الأخرى – المعروفة باسم استراتيجية القيادة في لندن – إلى زيادة الإنجاز في المدارس الابتدائية والثانوية ذات الأداء الضعيف

(Office for Standards in Education, Children's Services and Skills,2010)

وتستمر الكلية الوطنية للقيادة المدرسية في التطور، وازدياد أدوارها كصوت للاحتراف المهني، وفي إلهام القادة الجدد، وتوفير فرص تنمية المهارات القيادية وشبكات الأقران، وتسخير خبرات أفضل القادة لدفع

عجلة التحسين في جميع أنحاء النظام، والعمل مع المدارس لوضع تخطيط تعاقب الموظفين كان له تأثير دولي. ساعدت الكلية في تطوير أدوار جديدة لقادة المدارس، مثل الرؤساء التنفيذيين ورؤساء الأقسام ورؤساء سلاسل المدارس(الشبكات). ويضع الآن تركيزًا أقل على الدورات الدراسية ويزيد من التركيز على تطوير المهارات أثناء العمل من خلال الممارسة ودعم الأقران والتفكير.

تأهيل المعلمين للقيادة في سنغافورة

لدى سنغافورة نهج شامل واستباقي لتحديد وتطوير المواهب التربوية، حيث يتم تعيين المعلمين من الثلث الأعلى من أقرانهم، ويتم توجيه كل معلم جديد من قبل معلم كبير أو حاصل على الماجستير، ويحق لكل معلم الحصول على 100 ساعة من التطوير المهني كل عام. وبعد ثلاث سنوات يعرب المعلمون عن اهتمامهم ويبدأون في تقييم إمكاناتهم في أحد المسارات المهنية الثلاثة – المعلم الرئيسي أو أخصائي المناهج الدراسية أو القيادة المدرسة.

ويتم باستمرار تقييم المعلمين الشباب لإمكاناتهم القيادية ويتم منحهم فرصًا للتدريب والتعلم، ويتم نقل هؤلاء المعلمين إلى الإدارة الوسطى مع الخبرات والتدريب المصاحبين، ثم إلى الأدوار الرئيسية المساعدة، وغالبًا وهم في الثلاثينيات من العمر. إذا قام الأفراد بعمل جيد في هذه الأدوار، فسيكون لديهم عدة جولات من المقابلات مع كبار مسؤولي وزارة التربية والتعليم ويخضعون لمحاكاة لمدة يومين مصممة لقياس كفاءتهم القيادية. بمجرد اختيارهم للانضمام إلى البرنامج، يقضون ستة أشهر بدوام كامل في برنامج القادة في التعليم في المعهد الوطني للتعليم، والذي يهدف إلى تخريج قادة مدارس "لديهم القدرة على تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مبتكرة ترعى الطلبة والمعلمين المبتكرين في اقتصاد مدفوع بالمعرفة والتعلم" (Ng, 2008, p.237).

البرنامج المكون من ثلاثة أجزاء صارمة، مع توجه عالمي ومستقبلي مميز، ويركز على معرفة المحتوى وتعظيم الأداء التنظيمي، وتعزيز بيئات التعلم الإلكتروني، وتصميم مناهج وتقييمات جديدة، وخلق رؤية للمدرسة، وقيادة فريق. يكمل المشاركون أيضًا مهمة خارجية لمدة أسبوعين لتحدي تفكيرهم حول التعليم ؛ عند عودتهم، يقدمون الدروس الرئيسية لأقرانهم. كما تقوم وزارة التربية والتعليم بتعيينهم في المدارس، وتعمل الوزارة على نقل المديرين بشكل دوري بين المدارس وأحيانًا إلى وزارة التعليم نفسها كجزء من استراتيجية التحسين المستمر في سنغافورة. يتم تقييم أداء مديري المدارس مقابل المعايير المشتركة لجميع مديري المدارس.

فرق القيادة في شنغهاي

شنغهاي هي المقاطعة التعليمية الرائدة في الصين والأعلى أداءً في تقييمات بيزا 2009. شنغهاي للتعليم مسؤولة عن التعليم الأساسي والعالي والمهني والتعلم مدى الحياة لـ 23 مليون شخص.

يركز دور المدير على الأداء العام للمدرسة، ولكن يتم تنفيذ الكثير من القيادة التعليمية للمدرسة من خلال مجموعات التدريس والبحث. تتكون مجموعات التدريس أو الدروس من معلمين يقومون بتدريس نفس المادة في نفس المستوى الدراسي. يجتمعون لمدة تصل إلى ساعتين أسبوعيًا للتخطيط للدروس معًا، وفحص تقدم الطلاب، ومراقبة الفصول الدراسية لبعضهم البعض، وتقديم ملاحظات بناءة

وتختار مجموعات البحث الخاصة بالمعلمين، والتي تتكون من أكبر المعلمين، قضية تعليمية للبحث – مثل تدريس الرياضيات في الصفوف المتوسطة – لمراجعة الأدبيات، وتجربة مناهج مختلفة في مدارسهم، وإنتاج أوراق بحثية عن النتائج التي توصلوا إليها. تقدم المجموعات البحثية لاحقًا نتائجها إلى مجموعات بحثية أخرى للمعلمين عبر شنغهاي (يوجد حوالي 900 عضو في مجموعة بحثية)، مما يوفر طريقة لمشاركة أفضل الممارسات عبر النظام

يقود كلا من مجموعتي التدريس والبحث كبار المعلمين، الذين يتمثل دورهم في دعم صغار المعلمين وتحسين التدريس العام في المدرسة. ويُطلب من المديرين والمعلمين من المدارس عالية الأداء العمل مع المدارس الأضعف في الإدارة وثقافة المدرسة وجودة التدريس. قد يُطلب من مدير مدرسة ناجحة إدارة عدة مدارس، وليس واحدة فقط. يقضي المدراء والمعلمون وقتًا كل أسبوع في مدارس بعضهم البعض ويضعون أهدافًا واضحة للتحسين في غضون عامين. قد تشكل المدارس نفسها أيضًا في مجموعات لمشاركة موارد التدريس وأفضل الممارسات. تبنت العديد من المقاطعات الأخرى في الصين هذا النهج باستخدام أفضل المواهب القيادية داخل النظام لتحسين أداء المدارس الأخرى.

تركيز مقاطعة أونتاريو على بناء القدرات(كندا)

بدأت بإصلاحات تعليمية رئيسية سعت من خلالها إلى زيادة إتقان القراءة والكتابة والحساب في الصفوف الابتدائية، ورفع معدلات التخرج من المدارس الثانوية، وتقليل فجوات التحصيل بين سكانها المتنوعين للغاية البالغ عددهم 2 مليون طالب. تهدف المبادرة أيضًا إلى زيادة ثقة الجمهور في مدارس المقاطعة الممولة حكوميًا البالغ عددها 5000 مدرسة.

كانت السمة المميزة للمبادرة هي تركيزها على بناء القدرات في المدارس لرفع مستوى الإنجاز. تلقى معلمو المدارس الابتدائية تطورًا مهنيًا مكثفًا حول الممارسات التعليمية الرئيسية في محو الأمية والحساب، مع تقديم

مساعدة مكثفة للمدارس التي تواجه صعوبة بالغة. على مستوى المدرسة الثانوية، حدد "ضباط نجاح الطلاب" المتسربين المحتملين وطوروا التعليم الفردي وآليات الدعم لإبقائهم في المدرسة.

كجزء من هذا الإصلاح، طورت المقاطعة استراتيجية مهنية لتنمية القيادة – إطار القيادة في أونتاريو وخطة تأهيل المدراء – والتي غيرت وظيفة المدير من إداري إلى قائد تعليمي. بالإضافة إلى الخبرة الناجحة كمدرس واستكمال برنامج تدريب المديرين في إحدى الجامعات، يتلقى كل مدير ومساعد مدير من التوجيه في كل من هذه الأدوار من مدير متمرس. يتم تمويل هذا التوجيه من قبل وزارة التعليم في أونتاريو ولكن يتم تنظيمه من خلال مجالس المدارس المحلية. (Stewart, 2013).

الدروس المستفادة

ما هي الدروس التي يمكن أن تأخذها من الجهود الدولية لتطوير الجيل القادم من قادة المدارس؟

إعادة تحديد دور قادة المدارس: أن دور مديري المدارس كما تم تصوره في الماضي (وتم تقنينه في اللوائح) لم يعد مناسبًا. لقد طورت هذه البلدان معايير جديدة لإعادة تحديد مسؤوليات قادة المدارس للتركيز على القيادة من أجل التعلم. بشكل عام، تغير تعريف دور المدير من "الأجراس والمباني والحافلات" إلى التركيز على القيادة التعليمية ودعم وتقييم وتطوير جودة المعلم، والشراكة مع المجتمعات والمؤسسات الاجتماعية والجامعات لدعم تنمية الطلبة.

مجالات الممارسات الدولية الفضلى

بالرغم من أن العديد من الدول تميل إلى التركيز على تطوير أنواع جديدة من برامج التدريب للمديرين الطموحين، فإن البرامج التدريبية لن تضمن بناء قدرات كافي ومستدامًا لقادة المدارس الفعالين، لذا تتبنى البلدان ذات الأداء الأعلى نهجًا شاملاً لجذب وتوظيف ودعم قادة المدارس ذات الأداء العالي. وتستهدف أفضل الممارسات الدولية الحالية أربعة مجالات هي:

التركيز على التوظيف الهادف، وجذب المرشحين ذوي الجودة العالية. يختارون أولئك الذين لديهم معرفة تعليمية قوية، وسجل حافل من نتائج التعلم المحسنة، وإمكانات القيادة. تتجاوز آليات التوظيف هذه المقابلات الوظيفية التقليدية لتشمل مجموعة موسعة من الأدوات والإجراءات لتقييم الإمكانات، وتقدم دول أخرى دورات "تاسيسية" لإثارة اهتمام المعلمين الأصغر سنًا بالقيادة المدرسية. تمكّنهم من الانتقال في السلالم المهنية ولعب أدوار أكثر أهمية بشكل تدريجي في المدارس وبالتالي تعلم مهارات جديدة قد تؤدي لاحقًا إلى منصب مدير.

بدلاً من الدورات المعزولة، النظرية، قصيرة الأجل، تؤكد أفضل الممارسات على التطوير المستمر للمهارات من خلال التدريب العملي الأساسي عالي الجودة الذي يركز على المسؤوليات التي تؤدي إلى تحسين نتائج الطلبة ؛ التوجيه المكثف للقادة الجدد؛ دعم مجموعات الأقران ؛ والتغذية الراجعة المنهجية. تضع الأنظمة عالية الأداء مناهج التخطيط التسلسلي بعيدة المدى، وتحديد القادة المحتملين والعمل على تطويرهم بشكل استباقي في مدرسة أو منطقة لضمان استمرار المدارس في التحسن حتى عندما تتغير القيادة.

تعمل المنظمات الرئيسية في العديد من البلدان على وضع معايير للممارسات المنجزة وتعزيز مجموعة من أنشطة تبادل المعرفة وأفضل الممارسات.

(Pont, Nusche, & amp, 2010)

باختصار، تستخدم البلدان مناهج حديثة لتنمية المواهب، وخلق خطوط الأنابيب في المناصب القيادية، والتأكد من وجود ما يكفي من الدعم وتنمية المهارات لمديري المدارس ليكونوا ناجحين، مما يجعل القيادة المدرسية مهنة جذابة

توزيع القيادة المدرسية

يتم تعريف دور المدير على أنه المتعلق بالقيادة من أجل التعلم، وعلية أيضا التعامل مع العديد من المهام التشغيلية الأخرى في المدرسة، وعلى الرغم من التركيز على أهمية القادة التعليميين، إلا أننا غالبًا ما نعمل على زيادة العبء الإداري على مديري المدارس وإغراقهم بمتطلبات جديدة لإعداد التقارير ومتابعات إدارية روتينية يمكن أن يقوم بها أي معلم أو موظف في المدرسة. نحن بحاجة إلى طرق جديدة لتوزيع القيادة، واستثمار كل المهارات القيادية لدى لكل العاملين في المدرسة والمؤسسة التعليمية، في التوزجه نحو تحسين أداء الطلبة. بحاجة إلى نماذج القيادة الموزعة المنطقية أيضًا من منظور إدارة التغيير. فعندما يشارك المزيد من الأشخاص في القيادة في المدرسة، يكون من الأسهل إحداث التغيير لأن هناك قاعدة أوسع لدعم جهود التغيير.

نشر مديرين فعالين في كل مدرسة

هناك مشكلة في العديد من البلدان تتمثل في الحصول على قادة فعالين للغاية في أكثر المدارس تحديًا. في اليابان والصين وسنغافورة، قد يتم تعيين قادة المدارس في المدارس ذات الأداء المنخفض لفترة من الوقت كجزء من استراتيجية لضمان توزيع أكثر عدالة للموارد البشرية. في أونتاريو، تعد القيادة القوية جزءًا من مجموعة شاملة من التدابير لتحسين الإنجاز، مثل برامج التدخل المبكر أو دعم الوالدين والطلاب.

تتطلع بعض الأنظمة إلى معرفة كيف يمكن لأفضل قادة المدارس لديهم تحسين تحصيل الطلاب في مدارس أخرى إلى جانب مدارسهم (Pont, et al,2010) ,في لندن وشنغهاي، قد يعمل قادة المدارس بشكل رسمي أو غير رسمي مع العديد من المدارس كرؤساء تنفيذيين أو رؤساء استشاريين. تساعد هذه الأدوار الجديدة في تحسين جودة التدريس والإدارة، وتقليل التباين في الأداء بين المدارس، وتوسيع نطاق أفضل الممارسات أو الابتكارات. في هذه الحالات، تأتي قيادة النظام من التعاون بين المديرين وليس من أعلى إلى أسفل.

إعادة تصميم القيادة من أجل المستقبل

يحتاج قادة المدارس إلى فهم قوي لأفضل الممارسات القيادية والادارية والاستعداد من اجل تمكين التطوير المستمر.لذلك ظهرت الكثير من الاجتهادات والابتكارات في كيفية إعادة تصميم بيئات التعلم في المدارس لتتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين. والذي يجعل من الصعب تصور كيفية إعداد القادة لهذه البيئات الجديدة. فعلى سبيل المثال، يركز استعداد هونغ كونغ لمنصب المدير على ان تكون المدارس رائدة في المستقبل تمتلك الكثير من المعرفة والتكنولوجيا بحيث يكون الطلاب منفتحين على التأثيرات الثقافية من الشرق والغرب وقادرين على الدخول في العولمة (Hong Kong Education Bureau,2012).

قد تلوح في الأفق تغييرات أكثر عمقًا في أدوار القادة. ففي عصر الإنترنت، قد تكون الصورة الأفضل للقيادة هي صورة القادة في منتصف الدائرة بدلاً من قمة الهرم ؛ سيكون القادة، على حد تعبير بيل جيتس، "أولئك الذين يمكّنون الآخرين". لذلك ستعتمد فعالية القادة بدرجة أقل على السلطات الإدارية وأكثر على القدرة على التاثير في الاخرين. وفي بيئات التعلم العالمية والرقمية في القرن الحادي والعشرين، سيكون دور المدير هو تعزيز ثقافة إيجابية وتحفيزية للموظفين وتجربة عالية الجودة للمتعلمين تعكس حالات العمل المشترك والتعاون القائم على الثقة، وبناء الحس الجماعي في المسؤولية وعوائد الإنجاز، فضلا عن عكسها الأجواء التفاعلية الإيجابية التي تسود المدرسة، وتنعكس في سلوك الطلبة وقيمهم وسمات شخصياتهم، ويمكن للقادة على جميع المستويات في المدارس المساهمة في ذلك من خلال تطوير المهارات العليا التي يحتاجها قادة المدارس .(Tucker ,et al. 2002)

النشرة رقم (9 – 6)

مفهوم القيادة المستدامة واهميتها

مقدمة

هناك من يتناول القيادة المستدامة من منظور إداري فقط، بهدف تحقيق نتائج متميزة، وتشجع الإبداع والابتكار في العمل، وتبنى رؤية واضحة، وتوجه مستدام طويل الأجل وهي عملية تعاونية، تتم من خلال توزيع المهام على الجميع، وتتم حماية وتطوير الحاضر من خلالها، والاستعداد للمستقبل بأهداف طويلة المدى، ومراعاة الموارد المادية، والمحافظة عليها، والاعتناء بالبيئة التعليمية والمجتمع المحيط، ومراعاة معتقدات ومتطلبات من يقع في دائرة المؤسسة.

مفهوم القيادة المستدامة

وردت عدة تعريفات لمفهوم القيادة المستدامة وكان منها تعريف (الحدراوي وآخرون ،2018): "أنها ذلك النمط القيادي الذي يدوم وينتشر بين الأفراد، ويحدد مسؤولية مشتركة بين القائمين على العمل، بحيث لا تستنزف الموارد البشرية أو المادية، بل تهتم بالابتعاد عن إلحاق الضرر السلبي بالبيئة التعليمية والمجتمع المحيط، ويعمل على بناء بيئة تعليمية ذات تنوع تنظيمي، الذي يؤدي إلى تلاقح الأفكار الجيدة والممارسات الناجحة في مجتمعات التعلم والتطور المشترك". وهذا هو التريف المعتمد في هذه المادة

والقيادة المستدامة تمثل مجموعة من الممارسات القيادية التي تشكل النظام في المنظمات المستدامة، والتي تتطلب اتباع منظور طويل الأمد لصنع القرارات، وتعزيز الابتكار الاستراتيجي الهادف إلى زياد قيمة العملاء، وتطوير قوة عمل تتسم بالمهارة والنشاط والمشاركة في العمل، وتقدم منتجات وخدمات وحلول عالية الجودة" وهؤلاء القادة المستدامين هم الأفراد الذين يستطيعون إحداث التغيير من خلال تعميق وعيهم بأنفسهم، في علاقتهم بالعالم من حولهم، وللقيام بذلك فإنهم يعتمدون طرقا جديدة للتفاعل والرؤية والتفكير الذي يؤدي إلى حلول مستدامة ومبتكرة(Cook, 2014).

وقد عرف شيمانسكيني ، وسوبركيين (Šimanskienė & Župerkienė, 2014) القيادة المستدامة بأنها: هي المسؤولة عن المنظمات والمجتمع، والمجموعات والأفراد، استنادا إلى مبادئ الاستدامة الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، من خلال ترويج أفكار الاستدامة، وتطبيقها، ونشر مبادئ التنمية المستدامة من خلال التعبير الذاتي والتعلم الإنساني وحماية البيئة.

ويمكن تعريفها حسب اشتيوي (2017) أيضاً بأنها " القيادة التي يتم الاضطلاع من خلالها بالمسؤولية اتجاه الأفراد والجماعات والمنظمات، من خلال تقديم المبادئ البيئية والاجتماعية والاقتصادية للاستدامة، في الممارسات القيادية".

أهمية القيادة المستدامة

ويعد للقيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية أهمية كبيرة يلخصها (Cook. 2014) في النقاط الآتية :

وجود قيادة تربوية مستدامة ذات جودة عالية يعد ضروريا لاستمرارية نمو المؤسسة بعد رحيل القائد .

أنها تتجاوز تحقيق نتائج تحصيل مؤقته إلى أيجاد تحسينات دائمة في التعلم .

تبني ثقافة قيادية ترتكز على الغاية الأخلاقية التي تدعم النجاح الذي يعم لجميع دون تفريق.

قيادة المؤسسة على مستوى طويل الأمد .

تنمي قيمة قيادة الفريق القيادة الفردية .

تعمل على تجهيز وتطوير الأفراد ليصبحوا مؤهلين للوظائف الشاغرة بعد التقاعد ، الاستقالة، الترقية ، أو الفصل من العمل .

خصائص القيادة المستدامة

تستند مفاهيم القيادة إلى إنشاء نظريات أو نماذج لأساليب الإدارة والسلوكيات، وغالبًا ما تكون شاملة لسمات مثل المبادرة والتحفيز والتأثير وقدرات اتخاذ القرار والمبادئ الأخرى التي تشكل الأساس للعديد من أساليب القيادة المتكاملة، ومن أهم خصائص القيادة حسب الرشيدي (2017):

الصدق والنزاهة: الأفراد الصادقون والجديرون بالثقة يصنعون قادة فعالين.

القدرة على حل الصراع: يتطلب من القادة التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، والتعاون مع فرقهم لإيجاد حلول وتقييم نتائج حل مشاكلهم.

الاستماع للموظفين: يستمع القادة بشغف إلى مدخلات فرقهم ووجهات نظرهم في جميع الأعمال المتعلقة بهم. لبناء فرق عمل قوية تحقق الأهداف معًا.

القدرة على التكيف في المواقف المختلفة.

الوعي الذاتي: القادة الذين يفهمون حدودهم، ويعرفون متى يطلبون الدعم ولديهم خبرة في تنظيم عواطفهم وردود أفعالهم، مثل التحكم في ردود أفعالك وإدارة عواطفك وفهم ما أنت قادر عليه.

التعاطف وفهم مشاعر الآخرين والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين و بناء العلاقات مع زملاء العمل يخلق الثقة؛ مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي

بناء رؤية واضحة: كل مؤسسة تسير بدون رؤية واضحة تسير نحو المجهول.

الدبلوماسية: التفاعل بلباقة والتحدث بنية واستخدام استراتيجيات الاتصال التي تظهر السلوك الأخلاقي والمهني يعكس نظريات القيادة السلوكية.

مراحل القيادة المستدامة

تعد الاستدامة من اهم أولويات القادة الناجحون، ولتحقيق هذه الاستدامة فلا بد من مرور العمل بعدد من المراحل، وقد قسم بولين وآخرون (Peterlin &Others, 2013) مراحل القيادة المستدامة إلى أربع مراحل كما يلي:

(مرحلة الاكتشاف): تحفيز الأشخاص على البحث الاستقصائي، والتعلم لتعزيز الإبداع ويكون التشجيع فيها ظاهرا، والبحث في القضايا والمواضيع التي ينبغي العمل عليها؛ فالقيادة المستدامة تبحث عن ضمان النجاح

(مرحلة العلم): وضع الرؤية المستقبلية المرغوبة للمؤسسة وتصورها، ويشارك في صياغة الرؤية الجميع، وتوضع رسالة المؤسسة وأهدافها العامة وطريقة قياسها؛ فعقلية الاستدامة تنبع من إحساس داخلي قوي بالهدف مقترنا بالتوجه طويل الأجل والدافع المتأصل لتلبية الحد المطلوب.

(مرحلة التصميم): توضيح الممارسات والوسائل لتحقيق الرؤية المنشودة، وتفعيل نظام التوجيه، التعليم التنفيذي، ورش العمل، الندوات، التدريب والتعليم الرسمي، وتبني المرونة من أجل الاستجابة للمتطلبات المتغيرة دائما.

(مرحلة القدر): استدامة العمل: إيجاد وسائل منهجية تمكن من التعلم مدى الحياة في هذه المؤسسة، فالقيادة المستدامة تخلق وتحافظ على استدامة التعلم للوصول الى التطور والتحسن الدائم.

النشرة رقم (9 – 7)

استلهام نماذج قيادية معاصرة

مقدمة

كانت وما زالت القيادة المدرسية موضوع بحث مكثف، وتم صياغة العديد من النماذج حول كيفية تأثير المديرين وقادة المدارس الآخرين على الطلبة والمعلمين ونتائج المدرسة. فالقيادة ليست وسامًا ولا منصبًا ولا تسلسلًا وظيفيا. بل هي عملية ديناميكية تحرك الأشخاص الذين يتحملون المسؤوليات، وأعضاء المجموعة الذين يتم تحديدهم وإعدادهم من اجل تحقيق أهداف محددة، وعندما يتعلق الأمر بالمدارس والعمليات التعليمية يجب أن تتضمن القيادة الاتجاه (إلى أين نذهب) والتخطيط (كيفية الوصول إلى هناك) والاستعداد (الرغبة في القيام بذلك). ولقد تعددت النماذج الحديثة في القيادة التعليمية ومن اهمها وأحدثها ما يلي:

النموذج الأول: كايزن (Kaizen):

يعد بعض المنظرين نموذج كايزن من نماذج إدارة الجودة الشاملة لأنه احدى منهجياتها ولكن يمكن اعتباره أيضا من نماذج القيادة الحديثة.

يتكون نموذج كايزن من كلمتين يابانيتين تترجمان معًا "تغيير جيد" أو "تحسين". يشير المكونان معًا إلى التغيير المستمر الإيجابي. تمتلك شركة تويوتا للسيارات المشهورة عالميًا هذه الفلسفة في صميم خطوط الإنتاج والتصنيع الخاصة بها. وقد قاموا بترجمة هذه الفلسفة إلى شعارهم، "الطريق الأفضل دائمًا".

تُعرف كايزن بأنها منهجية للتحسين المستمر في مجال تطبيق الجودة الدولية، وقد نجحت المؤسسات اليابانية في حصاد ثمار التطبيق حتى أصبح المجتمع الياباني معروفًا جيدًا من حيث الجودة والكمال، وهم يتنفسون هذه المنهجية. العزيمة العالية الطموحة لا تكتفي بحد معين من التطوير والتحسين، ولا تخبر نفسك **أن** الهدف قد تم الوصول إليه، ففي كل مرة تصل فيها إلى القمة ابحث عن قمة أخرى واسعى لتحقيق هدف جديد.

إن التطوير المستمر وتحسين الأداء يجعل المؤسسات التعليمية أكثر استقرارًا واستمرارية، الأمر الذي يتطلب تخطيطًا واعيًا لتحديد ومعالجة فرص التحسين، والانتقال من الأساليب التقليدية إلى التحديات إلى الأساليب الأكثر تقدمًا وإبداعًا. ومن اجل تطبيق نموذج كايزن في التعليم يجب اعتماد هذه الخطوات الستة:

مشاركة جميع الكادر

مهما كان مجال التطوير، فإن نهج كايزن هو إشراك الأفراد الذين سيقومون بإجراء هذه التغييرات. أساس التغيير هو ضمان وجود إدراك ووعي بأن التغيير يجب أن يحدث في البداية. على سبيل المثال، إذا كانت هناك مشكلة في إدارة النفايات في المدرسة، فإن نهج كايزن هو التأكد من أن الفريق المختص على علم بذلك. ثم يتم نقل المسؤولية إليهم لإيجاد الحل بدلاً من أن توجه اليهم تعليمات قيادية.

في الفصل الدراسي، يمكن أن تكون المشكلة المتكررة التي تواجهها المدارس هي التأخير في الدروس. سيشمل هذا غالبًا الطلاب الذين يحتاجون إلى الوقت الكافي في الحصة لتعزيز تعلمهم وقد يؤدي وصولهم المتأخرالى الفهم إلى تعطيل تعلم الآخرين. يتمثل نهج كايزن في الجلوس مع المعلمين ومناقشة كيفية معالجة ذلك. تسمح العملية بذلك بسلسلة من الأسئلة التي تقيم الأداء. ثم يتم الاتفاق على الحل ومن ثم تقع على عاتق المعلمين وموظفي الدعم وفريق القيادة مسؤولية تنفيذ هذا النهج من خلال المراجعات والتعديلات المتكررة. كل ما سبق ذكره يتخللها تجمعات متكررة أو مناقشات جماعية لمراجعة النهج ومراجعته.

اجمع قائمة بالمشكلات

لدى الناس أولويات متنوعة ويضعون مستويات مختلفة من الأهمية على القضايا التي تهم المدرسة. لذلك، من المهم، قبل الشروع في حل المشكلة التي أثيرت، جمع مجموعة من القضايا الرئيسية التي تواجهها المدرسة. يعد جمع القضايا والفرص المتاحة على نطاق واسع أمرًا أساسيًا لضمان شعور الناس بأنهم مسموعون من بداية العملية الإصلاحية.

شجع الحلول ثم اختر فكرة

الهدف الكامل من كايزن هو التركيز على حل من اجل التحسين. وبالتالي, تنتقل العملية بسرعة الى المناقشة ثم اختيار الحلول لمعالجة القضايا التي أثيرت. يجب أن يكون القبول الأساسي هنا هو أن أي حل معين قد لا يحقق النتيجة المرجوة. إن دور الفريق هو التخطيط الشامل والتنفيذ بالالتزام والمراقبة المنهجية والمراجعة بأمانة و بدون غرور. وتوفر خطة التحسين هذه للمدارس الدعم المنهجي للتخطيط والعمل والمراجعة..

اختبر الحلول

يجب الاتفاق على كيفية اختبار الحل عند وضع الحل موضع التنفيذ. يستخدم نهج كايزن مقاييس موضوعية يمكن مراجعتها والتعبير عنها للتأكد من نجاح النهج والطريقة. على سبيل المثال، إذا كانت المشكلة تتعلق بالتأخير عن المدرسة وكان الحل توضيح العواقب الفورية للتأخير، فإن البيانات المتعلقة بالالتزام بالمواعيد هي المقياس الرئيسي للنجاح. إذا كانت المشكلة هي أوقات الانتظار وقت الشراء والبيع في الفرصة، فإن تقليل هذا الوقت المهدور هو الإجراء الرئيسي. ونتيجة لذلك، فإن الهدف من العمل الذي يركز على الحل أو نهج كايزن واضح. مرة أخرى، من المهم أن يكون الاختبار هو ذلك فقط وليست عملية تضمن النجاح

تحليل النتائج

بكل بساطة، يتم بعد ذلك قياس البيانات أو المعلومات المتعلقة بالمسألة المحددة لمعرفة ما إذا كان التأثير المطلوب قد تحقق. إذا لم يكن الأمر كذلك، فلن يتم اعتماد الحل، وإذا كان ناجحًا، فسيتم اعتماده. على الرغم من أن هذه العملية تبدو بسيطة، إلا أن هناك العديد من الأفكار في التعليم وما بعده والتي تم تبنيها لأنها تبدو فكرة جيدة وتبين بعد تحليلها وتجريبها انها غير مناسبة.

كرر هذه العملية بانتظام

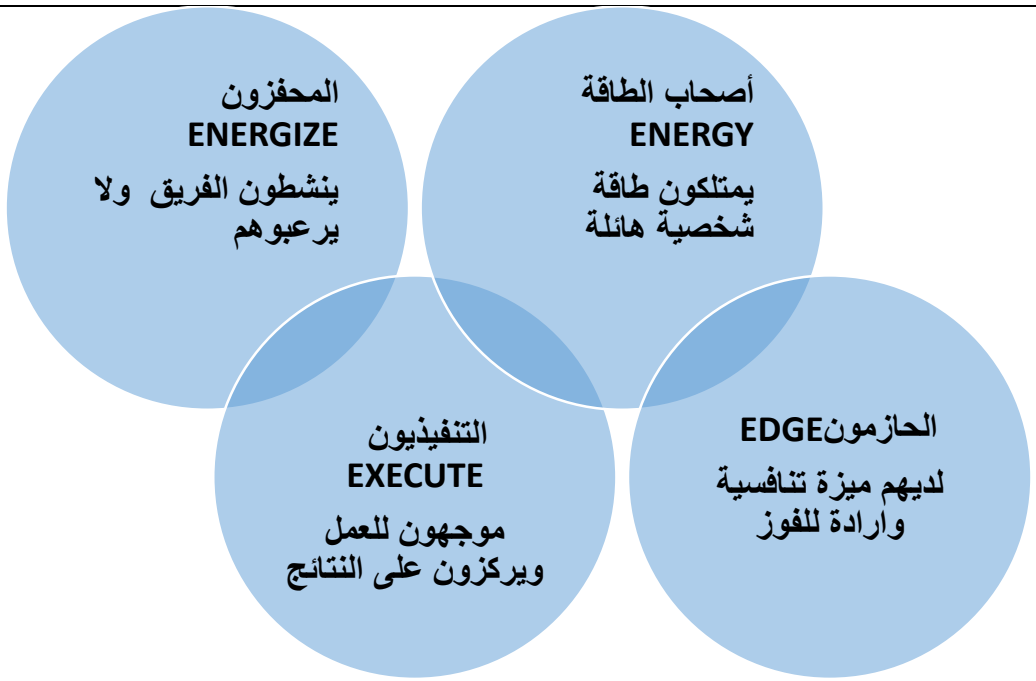
يمكن تضمين نهج كايزن في أسبوع عملك. سواء كانت تجمعات يومية لفريق القيادة أو تجمعات أسبوعية على مستوى الإدارات أو تجمعات لفريق الشبكة. يمكن لكل فريق اعتماد نفس النهج من أجل المراجعة والتغذية الراجعة والتكرار باستمرار **(Denton, 2022)**

وقارن الحربي(2017) بين نمط الإدارة التقليدية في التعليم ونمط الإدارة بأسلوب كايزن، وتوصل إلى الآتي:

الرقم	الإدارة التعليمية التقليدية	الإدارة التعليمية بنموذج كايزن
1	-الأفكار التطويرية تحتاج استثمارات عالية للتطبيق	-لا تحتاج الأفكار التطويرية إلى استثمارات عالية للتطبيق

2	–لا يتم الاستماع إلى العاملين بالضرورة إلا في حدود شكلية عادية	–تهتم للاستماع إلى العاملين بحرص شديد، والجميع مشاركون
3	–العناية بالقضاء على جزء أو أجزاء من المشكلة	–القضاء على الأسباب الجذرية للمشكلة وليس آثارها فقط
4	–التركيز على النتائج	–التركيز على العمليات
5	–يمكن التغاضي عن الأخطاء والخلل مما يعزز تكراره	–نشر ثقافة عدم التسامح مع الهدر
6	–الإيمان بالنتائج التقليدية	–الإيمان بأن النتائج الكبيرة تأتي من التغيرات الصغيرة المتراكمة
7	–استمرار العمل دون حل المشكلة	–إيقاف العمل لملاحظة المشكلة وعلاج السبب
8	–معاينة الأمور من أعلى	–معاينة الأمور بشكل مباشر
9	–الاكتفاء بالتقارير	–عدم الاكتفاء بالتقارير
10	–التعالي على المشكلات والتغطية عليها	–الإحساس المستمر بالتقصير والسعي لمعالجته
11	–إجراء تغييرات كبيرة غير منتظمة	–إجراء تغييرات صغيرة منتظمة
12	–عدم تشجيع التحسينات الجذرية	–تشجيع التحسينات الجذرية والتقدم التدريجي
13	–المخاطر مرتفعة	–المخاطر منخفضة

النموذج الثاني: نموذج القيادة الرباعي (4Es)



هو نموذج القيادة الذي ساعد في جعل شركة جنرال اليكتريك الاكثر قيمة **4Es of Leadership** في العالم. خلال أكثر من 20 عامًا كان " جاك ويلش" على رأس شركة جنرال إلكتريك، حول ولش الشركة من شركة تصنيع مخضرمة إلى شركة عملاقة دائمة الشباب.

لقد زاد من قيمة الشركة أكثر من ثلاثين مرة، وتحت قيادته، نجحت جنرال إلكتريك في الحصول على أكثر من أي شركة أخرى في التاريخ. قال" "قبل أن تصبح قائدًا، فإن النجاح يدور حول تنمية نفسك. عندما تصبح قائدًا، فإن النجاح يدور حول تنمية الآخرين".(Welch, 2005) ويتكون نموذج القيادة الرباعي من:

1- أصحاب الطاقة (ENERGY)

طاقة: يقول ويلش إن الأفراد الذين يتمتعون بالطاقة يحبون "الذهاب، الذهاب، الذهاب". الجميع يعرف هذه الأنواع، تلك التي لديها طاقة لا حدود لها، والتي تستيقظ كل يوم على أهبة الاستعداد للوظيفة التي تقوم بها. يتحرك الأشخاص ذوو الطاقة العالية بسرعة عالية قد تبلغ 95 ميلاً في الساعة في عالم يبلغ طوله 55 ميلاً في الساعة.

2- المحفزون (ENERGIZE)

يعرف المنشطون كيف يحفزون الآخرين على الأداء. يضعون الخطوط العريضة للرؤية ويحثون الناس على تنفيذها. يعرف المحفزون على الطاقة كيفية إثارة حماس الناس بشأن قضية أو حملة. إنهم غير أنانيين في

منح الآخرين الفضل عندما تسير الأمور على ما يرام، لكنهم يسارعون في تحمل المسؤولية عندما تسوء الأمور.

3- الحازمون (EDGE)

الحازمون. أولئك الذين يتمتعون بميزة الشجاعة لاتخاذ قرارات حازمة. إنهم يعرفون كيفية اتخاذ القرارات الصعبة حقًا، ولا يسمحون أبدًا لدرجة الصعوبة بالوقوف في طريقهم. هؤلاء هم القادة الذين يعرفون كيف يتخذون ما نسميه قرارات "الحياة والموت": التوظيف والفصل والترقية.

4- التنفيذيون (EXECUTE)

نفذ. هذا هو أحد المفاتيح الحقيقية للنموذج بأكمله. تعتبر العناصر الثلاثة الأولى ضرورية ولكن بدون نتائج قابلة للقياس ويعرف الأشخاص الذين ينفذون ان النشاط والإنتاجية ليسا بنفس الأهمية. فأفضل القادة يعرفون كيفية التنفيذ. يعرفون كيفية تحويل الطاقة والحافة إلى عمل ونتائج. (SERIO, 2018)

النموذج الثالث: نموذج القيادة الرشيقة Agile Leadership Model

تُعرَّف القيادة الرشيقة بأنها قدرة المؤسسة على إدارة الأداء الذي يتميز بالاستجابة السريعة والسرعة التي يمكن بها تعديل أساليب العمل بطريقة تتناسب مع متطلبات التغيير. وتوفير أفضل مخرجات ممكنة والقضاء بشكل

كامل وبقدر الإمكان على جميع الأنشطة التي ليس لها قيمة مضافة للعمل أو المتعامل. الإدارة الرشيقة هي عكس الإدارة المترهلة والمغلقة، والتي تتمسك بأساليب وطرق القيادة التقليدية. **(Sturgess, 2020)**

مبادئ القيادة الرشيقة:

1- الرؤية Vision

الأفعال تتحدث بصوت أعلى من الكلمات – القيادة الرشيقة لا تعني فقط قيادة التغيير وتعزيزه، بل هي أيضًا التغيير، والقيادة بالقدوة والمشاركة بنشاط في التنمية الذاتية وإلهام الناس. يعمل القادة الملهمون على أنفسهم أولاً قبل العمل على الآخرين

2- الهدف Purpose

تحسين جودة التفكير يؤدي إلى نتائج أفضل – يقدر القادة الرشيقون التفكير عالي الجودة الذي سينتج عنه عمل هادف. إنهم يأخذون المدخلات من أولئك الأقرب إلى المشكلة وهذا يقطع شوطا ما لضمان اتصالهم بالواقع. يحتاج الأشخاص إلى معنى وهدف لجعل العمل مُرضيًا – يركز القادة الرشيقون على بناء فهم مشترك وهدف مشترك ومشاركتهما. يقومون بتوحيد ومواءمة الفريق والقيم التنظيمية المختلفة في عمل مُلهم.

3- التحفيز Motivate

العاطفة هي أساس لتعزيز الإبداع والابتكار – يلهم القادة الرشيقون الآخرين لتقديم أفضل ما لديهم في عملهم. يعتمد الابتكار والإبداع بشكل كبير على الاحترام الذي يشجعه" القائد الرشيق" لكونه يؤمن بالانفتاح والصدق والشفافية ويتوقع من الآخرين أن يبادلوه نفس المعاملة.

4- التغذية الراجعة Feedback

تتحسن المنظمات من خلال التغذية الراجعة الفعالة – غالبًا ما يُنظر إلى تلقي التعليقات على أنه تجربة سلبية، لذا فإن القادة الرشيقة يقودون الطريق من خلال التماس ردود فعل هادفة ومفيدة وفي الوقت المناسب من أقرانهم وزملائهم الآخرين بشجاعة.

5- مدرب Coach

تتواجد القيادة في كل مكان في المؤسسة – يتمثل عمل القائد الرشيق في تطوير العمق في القدرة القيادية للمنظمة من خلال توفير الفرص لجميع الأشخاص للقيادة. يساعد إدراك الإمكانات القيادية لجميع أفرادها في تسريع قدرة المنظمة على التعلم والتكيف

6- التسهيل Facilitate

يفوض القادة السلطة والصلاحيات المناسبة – يدرك القادة الرشيقون أن الأشخاص يعملون بشكل أفضل عندما يتم تمكينهم ومشاركتهم وتنشيطهم. إنهم يدركون أن التمكين ليس مفهوم "كل شيء أو لا شيء"، بل هو سلسلة متصلة من سلوك القيادة الذي يستجيب للوضع الحالي للتغيير.

7- التغيير Change

يمكن أن تأتي الأفكار العظيمة من أي مكان في المؤسسة – عادة ما يكون لدى الأشخاص القريبين من المشكلة أفضل الأفكار حول كيفية حلها، ويسمح القادة الرشيقون لأنفسهم بالانفتاح على تأثير وأفكار الآخرين بغض النظر عن وضعهم أو المنصب الذي يشغلونه.

8- التعاون Collaborate

المجتمعات التعاونية تحقق أكثر من الأفراد – يقوم القادة الرشيقون ببناء المجتمعات على أساس الثقة العالية والاحترام وعلاقات العمل الهادفة. يتمثل دورهم في تزويد تلك المجتمعات بكل ما تحتاجه للعمل بكفاءة ولكن بعد ذلك السماح لهم بالعمل بشكل مستقل داخل حدودهم. (Sturgess, 2020)

نموذج القيادة الرقمية

ما هي ركائز القيادة الرقمية في التعليم؟

مع اعتماد المجتمع أكثر فأكثر على التكنولوجيا، يتعين على القادة التربويين تسخير قوة التقنيات الرقمية من أجل إنشاء ثقافات مدرسية شفافة وذات صلة وذات مغزى وجذابة وملهمة. من أجل تمهيد الطريق لزيادة الإنجاز وإرساء شعور أكبر بالفخر المجتمعي للعمل الذي يتم إنجازه في مدارسنا، و للقيام بذلك, يجب أن نبدأ في تغيير الطريقة التي نقود بها. ويجب على القادة التربويين تحدي الخوف والمفاهيم الخاطئة التي غالبًا ما تحيط باستخدام التكنولوجيا مثل وسائل التواصل الاجتماعي والأجهزة المحمولة.

بمجرد وضع المخاوف والمفاهيم الخاطئة جانبا، يمكن للقادة البدء في وضع رؤية للاستخدام الفعال للتكنولوجيا لتحسين العديد من جوانب القيادة. التحدي الذي يواجه قادة المدارس هو لماذا؟ وكيف؟ ومن أين نبدأ؟ لا تتعلق القيادة الرقمية بالأدوات البراقة، بل بالعقلية الإستراتيجية التي تستفيد من الموارد المتاحة لتحسين ما نقوم به مع توقع التغييرات اللازمة لتنمية ثقافة مدرسية تركز على المشاركة والإنجاز. إنه بناء جديد للقيادة ينبثق من علاقة القائد التكافلية مع التكنولوجيا. وستكون النتيجة النهائية هي التغيير المستدام في البرامج والتعليم والسلوكيات وممارسات القيادة مع التكنولوجيا كعنصر محوري. لذلك تتطلب القيادة الرقمية تحولًا في أسلوب القيادة من التفويضات والتوجيهات والمشاركة إلى أسلوب يقوم على التمكين والدعم والاحتضان كمفاتيح للتغيير المستدام.

وقد حدد Sheninger في 2019 ومن خلال عمله، ما أسماه أركان القيادة الرقمية. هذه هي المجالات المحددة المضمنة في ثقافة جميع المدارس التي يمكن تحسينها أو تعزيزها من خلال استخدام التكنولوجيا المتاحة، وخاصة وسائل التواصل الاجتماعي. فقدم إطارًا يمكن من خلاله لأي معلم أو قائد أن يبدأ في تسخير قوة التكنولوجيا لتغيير الممارسة المهنية وبدء التغيير المستدام.

سبع ركائز للقيادة الرقمية في التعليم

1- الاتصالات

يمكن للقادة تزويد أصحاب المصلحة بالمعلومات ذات الصلة في الوقت الفعلي من خلال مجموعة متنوعة من الأجهزة. لم تعد الأساليب الثابتة أحادية الاتجاه مثل النشرات الإخبارية والمواقع الإلكترونية كافية. يمكن توصيل المعلومات المهمة من خلال أدوات وسائط اجتماعية متنوعة مجانية واستراتيجيات تنفيذ بسيطة من أجل مقابلة أصحاب المصلحة أينما كانوا في العصر الرقمي.

2- العلاقات العامة

"إذا لم نحكي قصتنا، فسيقوم شخص آخر بذلك، وفي أغلب الأحيان، لن تكون النسخة الأخرى هي النسخة التي نريد إخبارنا بها". يحتاج القادة إلى أن يصبحوا رواة القصص. يمكننا الآن تشكيل الأساس لمنصة علاقات عامة إيجابية باستخدام أدوات وسائط اجتماعية مجانية حيث نتحكم في المحتوى. من خلال القيام

بذلك، فإننا نخلق الوسائل التي نشارك بها جميع الإيجابيات المرتبطة بمدارسنا ونخلق مستوى من الشفافية نحن في أمس الحاجة إليه في عصر الخطاب السلبي تجاه التعليم.

3- العلامة التجارية

لقد أدركت الشركات منذ فترة طويلة قيمة العلامة التجارية وتأثيرها على المستهلكين الحاليين والمحتملين. يمكن للقادة الاستفادة من أدوات وسائل التواصل الاجتماعي لخلق حضور إيجابي لمدارسهم وجعلها علامة تجارية موثوقة للتاكيد على الجوانب الإيجابية للثقافة المدرسية، وليزيد من فخر المجتمع، ويساعد على جذب / الاحتفاظ بالعائلات عند البحث عن مكان لإرسال أطفالهم إلى المدرسة.

4- مشاركة الطلاب / التعلم

لا يمكننا أن نتوقع أن نرى زيادة في التحصيل إذا كان الطلاب لا يتعلمون. من غير المرجح أن يتعلم الطلاب غير المشاركين في العملية التعليمية التعلمية. يحتاج القادة إلى فهم أن المدارس يجب أن تعكس الحياة الواقعية وتسمح للطلاب بتطبيق ما تعلموه من خلال تطبيق ما تعلموه خارج المدرسة.

يفهم القادة الرقميون أنه يجب علينا وضع أدوات العالم الحقيقي في أيدي الطلاب والسماح لهم بإنشاء أدوات تعليمية تُظهر إتقانًا مفاهيميًا. يعد هذا تحولًا تربويًا مهمًا لأنه يركز على تعزيز مجموعات المهارات الأساسية – الاتصال والتعاون والإبداع ومحو الأمية الإعلامية والترابط العالمي والتفكير النقدي وحل المشكلات – التي يتطلبها المجتمع.

5- الفرصة

من المهم للقادة أن يبحثوا باستمرار عن طرق لتحسين البرامج الحالية والموارد والتطوير المهني. يستفيد القادة الرقميون من الاتصالات التي تتم من خلال التكنولوجيا ويزيدون من الفرص لإجراء تحسينات عبر مجالات متعددة من ثقافة المدرسة.

مما سبق نستنتج ان يكون القادة هم المحفزون للتغيير وأن تكون الركائز المحددة أعلاه إطارًا للتغيير فكل منها أمر بالغ الأهمية في تحويل ثقافة مدرسية إيجابية والحفاظ عليها. من خلال معالجة كل من هذه الركائز، يمكن للقادة البدء في تغيير مدارسهم وتحويلها إلى مدارس تعد المتعلمين بمهارات العصر الرقمي الأساسية مع إشراك مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة. تبدأ القيادة الرقمية بتحديد العقبات التي تحول دون التغيير وحلول محددة للتغلب عليها من أجل تحويل المدارس في العصر الرقمي (Sheninger,2019)

6- النمو المهني / التطوير

مع ظهور وسائل التواصل الاجتماعي، لم يعد يتعين على المدارس أن تكون صوامع للمعلومات ولا يتعين على القادة الشعور بأنهم في جزر منعزلة تفتقر إلى الدعم وردود الفعل. يمكن للقادة تشكيل شبكة التعلم الشخصية الخاصة بهم Personal Learning Network (PLN) لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة لدينا، واكتساب الموارد، والوصول إلى المعرفة، وتلقي الملاحظات، والتواصل مع كل من الخبراء في مجال التعليم وكذلك الممارسين، ومناقشة الاستراتيجيات التي أثبتت جدواها لتحسين التدريس والتعلم، والقيادة.

7- إعادة تصور مساحات وبيئات الكسب

بمجرد أن يفهم القادة الركائز وكيفية استخدامها لبدء التغيير المستدام، فإن الخطوة التالية هي البدء في تحويل مساحات وبيئات التعلم التي تدعم مجموعات المهارات الأساسية وتتوافق مع العالم الحقيقي. يجب أن يبدأ القادة في وضع رؤية وخطة إستراتيجية لإنشاء مبنى مدرسي كامل مخصص للتعلم في عالم رقمي أكثر من أي وقت مضى. ومن أجل القيام بذلك، يجب أن يكون القادة على دراية بالخصائص والديناميكيات التي تجسد مساحات وبيئات التعلم المبتكرة.

النشرة رقم (9 – 8)

المبادرات الإبداعية

مقدمة

تحتاج المؤسسات التعليمية إلى تطوير الإبداع والابتكار لتستمر في النمو وتحقيق أهدافها التربوية وتقديم خدمات معرفية وتعليمية تلبي احتياجات المستفيدين، وبما يسهم في تحسين مستوى الرفاه الاجتماعي والمستوى الاقتصادي، ويمكن تعريف المبادرات الإبداعية بانها الطرق أو الأساليب الجديدة المختلفة الخارجة أو البعيدة عن التقليد التي تتبعها المؤسسة لتحديث وتغيير وتحسين عملياتها الداخلية وتقنيات الأداء وأساليب إداراتها، أو التي توجد أفكار أو حلولا جديدة، ويجب ان تفي هذه المبادرات الإبداعية بمعايير معينة مفهوم التعليم التعاوني و التعليم القائم على المشاريع للنجاح منها تلبية احتياجات المستفيدين، وترشيد النفقات، ومستوى مقبول لجودة المنتج (American Society for Quality,2019).

ووفق تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) فإن: الابتكار هو تنفيذ منتج جديد أو مطور بدرجة عالية؛ ويتمثل هذا المنتج: بسلعة، أو خدمة، أو إجراء عمل، أو أسلوب تنظيم، أو طريقة تسويق؛ وذلك في مجالات تتضمن ممارسة الأعمال، وتنظيم شؤونها، وإدارة التعامل مع الآخرين، وقد أشارت هارفرد (Harvard Business Review,2014) إلى أن الابتكار يعني القدرة على تكوين منتج جديد أو دمج التكوينات القديمة في صورة جديدة، أو تكوين تركيبات وعمليات جديدة.

ويمكن تعريف الابتكار الحكومي بأنه عملية تعلم مستمر تقوم بها السلطة التنفيذية من خلال استحداث وتطوير أساليب ووسائل وتقنيات غير تقليدية لمواجهة التحديات المجتمعية المعاصرة بخدمات حكومية أسرع وبجودة أعلى؛ بما يعزز ثقة المجتمع المدني في الأجهزة الحكومية.

وتظهرأهمية الابتكار في بعدين رئيسين: فأما الأول، فهو مقدار ما يضيفه الابتكار من استحداث أو تطوير للوسائل والتقنيات أو أساليب العمل، وأما الثاني، فيمثل القيمة المضافة للابتكار في مواجهة المشكلات وحل الأزمات؛ حيث يقاس نجاح الابتكار في القطاع العام بمدى قدرة الجهات الحكومية على تطوير الخدمات وطرق العمل وفق مفاهيم جديدة تمكنها من حل القضايا الصعبة والمشكلات المعقدة.

وبالمقابل، فإن البيئة التنظيمية التي تحتضن الابتكار وتهيئ له الشروط المناسبة تتمتع في الغالب ببعض الخصائص التي تشجع الإبداع وتعززه مثل تبني قيم ومبادئ تنظيميه تنمي السلوك الابتكاري وتغذيه، وتشجع على قبول التغيير بدلا من مقاومته، وعلى تجريب الأفكار الجديدة وإتاحة الفرصة أمامها، وتبدي الرغبة في توفير إمكانات نجاحها وتحمل نتائج إخفاقها (العيسوي: ٢٠١٨م).

ويمكن تعريف الإبداع إجرائيا: بأنه عملية خلق قيمة من خلال تطبيق حلول جديدة لمشاكل ذات معنى في المؤسسة التعليمية أو المدرسة والصف حيث يتم تطبيق أفضل الحلول بما يناسب الفئة المستهدفة من طلبة ومعلمين وتربويين من خلال استحداث توفير منتجات أو نماذج وأعمال جديدة أكثر فعالية باستخدام تقنيات جديدة تستخدم التعلم الإلكتروني فيتم تقديم منتج جديد؛ ومغاير لما تم التعارف عليه ويوصل الأفكار والمفاهيم للطلبة بصورة شيقة ويسهل فهم المفردات والمصطلحات الصعبة ويعمل على حل المشكلات المعقدة أو غير المرئية بنماذج بسيطة يستطيع فيها الطالب التفاعل معها بالحواس بطريقة محببة وتفاعلية وغير تقليدية ويستطيع الطلبة تكرارها والاستفادة منها بطريقة تشاركية، ويستطيع المعلم وضع معايير لها ومؤشرات ليتأكد من مدى جودتها واستفادة الطلبة منها وكذلك تقوم القيادة بدمج المبادرة الإبداعية في خططها التطويرية للمدرسة ولا بد من التأكيد على أن الإبداع يتطلب بيئة حاضنة يتوفر فيها موارد بيئية محلية ورقمية.

أما مفهوم المبادرة: فهي سبقٌ إلى اقتراح أو أمر والعمل على تحقيقه، وهي فكرة وخطة عمل تطرح لمعالجة قضية في المجتمع وتتحول لمشاريع تنفيذية(رميس، 2022).

المقصود بالمبادرات الإبداعية في التعليم

عمل تربوي مميز متكامل يظهر قدرة المبادر على تحويل الأفكار التربوية إلى ممارسات واقعية فعلية على أرض الميدان التربوي، وتتوافر فيه عناصر الأفكار الإبداعية ومنها الأصالة والجدة والإبداع وتتضمن التحسس المرهف والوعي لمشكلات المؤسسة التعليمية والمجتمع واحتياجاتهما، واستثمار الفرص والمصادر المتاحة ومواجهة التحديات. مما يظهر لها انعكاسات إيجابية على أداء المعلمين والطلبة، كما يسعى المبادر لاستخدام التقنيات المبتكرة في العملية التعليمية على نحو تعليم فعال ومتميز، ويهدف الى تنمية قدراتهم في اختبار التقنيات والأنشطة الرقمية المناسبة داخل الصف لتحقيق الهدف.

أهداف المبادرات

تعزيز استخدام المنهجية العلمية في العمل

معالجة القضايا والتحديات التي تنشأ في المؤسسة التعليمية من خلال تقديم حلول تعليمية تكنولوجية تعزز تعلم الطلبة.

تمكين الميدان التربوي من مهارات التخطيط وتوفير قاعدة رقمية إلكترونية تغطي كافة التخصصات العملية وذلك للوصول الى كل فرد مختص في الميدان التربوي
خلق شراكة بين المدارس ومؤسسات المجتمع المدني وتوظيف قدراتها في دعم تعلم الطلبة تنمية مهاراتهم العملية، وربط المعرفة بالحياة.
تعزيز الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي للارتقاء بالأداء المدرسي وتعزيز اقتصاد المعرفة للجميع.
رعاية الأبداع ودعم المعارف والمهارات اللازمة للولوج الى مجتمع الاقتصاد المعرفي

سمات ومعايير المبادرات الجيدة

للقيادة دور أساسي في تعزيز المبادرات واستلهام قدرات العاملين والطلبة على تخطيط وتصميم المبادرات الإبداعية الجديدة، وقد أشار رميس (2022) إلى بعض السمات والمعايير لجودة هذه المبادرات ومنها:
التخطيط العلمي الممنهج ضمن خطة تطويرية واضحة المعالم من حيث المعايير والمؤشرات والنتائج المتوقعة.
دراسة حجم المخاطر والحلول المتوقعة وتوضيح الميزانية ضمن زمن محدد.
مواجهة التحديات ووضع تصور بالتفكير خارج الصندوق لمواجهتها وحلها للخروج من الأزمات بغض النظر عن نوعها
صياغة نتاجات محددة وقابلة للتطبيق وواضحة لجميع المشاركين من معلمين وإدارات وطلبة.
تضمن مشاركة جميع العاملين من كادر المدرسة في الإعداد والتنفيذ ضمن أدوار محددة.
بناء قدرات الكادر المدرسي وتدريبهم من قبل مدربي التربية والوزارة على مواضيع مهارات القرن الحادي والعشرين وأسس إدارة التغيير وأية احتياجات تتضمن المعرفة للتغيرات العالمية بما يخدم الحاجات الوطنية مواجهه التحديات المجتمعية المعاصرة و تطوير وسائل وأساليب تقديم الخدمات الحكومية مما يوافق العصر الحديث مما يجعل الحكومات قادرة على مواجهة التحديات والأزمات

ويظهر من ذلك أن هناك عدد من العوامل التي تساعد في إنجاح هذه المبادرات منها:
إدراك مدى الحاجة الفعلية للمبادرة بما يفيد المجتمع المدرسي ويحسن أداء الطالبة وتكون ضمن نطاق ميزانية المرسة ومعرفة مدى قدرة المجتمع المحلي على المساهمة فيها

معرفة الفئة المستهدفة سواء بالعمل أو بالنتائج
بناء مخطط لها ضمن الخطة التطويرية في مجالاتها الأربعة: التعلم والتعليم، البيئة المدرسية المجتمع المحلي القيادة والإدارة.

مزايا القيادات التي تنمي وتمكن الإبداع والإبتكار

هناك حاجة ملحة لتنمية الإبداع والابتكار وتمكينه وذلك يلزم القيادات الإدارية أن تتصف بالمزايا التالية:

- تعنى بالتخطيط الفعال ضمن الخطة التطويرية وبتنفيذ الأفكار والمبادرات الجديدة داخل المدرسة والاستعانة بخبراء مثل الإشراف التربوي.
- ترتبط القيادة الإدارية بالقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير أسلوب عمل جديد لتقديم منتج جديد أو خدمة جديدة. مثل استخدام استراتيجيات متنوعة من قبل المعلمين وقولبتها ونمذجتها لتغيير أفكار الطلبة للحصول على منتج جديد ومبتكر فقد أشار (الكبيسي والجنابي، 2012) أن التنويع في استراتيجيات التدريس ومنها التعلم الخماسي أسهم في تفوق الطالبات مقارنة باللواتي تعلموا بالطريقة التقليدية.
- مبادرات فردية قائمة على دراسة المخاطر من أجل تحقيق أفضل استخدام للموارد المتاحة في بيئة المدرسة والعمل.
- تعبر عن الجهود المبذولة نحو التنسيق المتكامل بين المعلمين وفريق العمل الإداري والإجراءات العملية للحصول على أجود الأعمال التي تتيح الفرصة للمتعلمين بتحسين تعلمهم (lazear, 2002,48).

البيئة الإبداعية

تعرف على أنها البيئة التنظيمية التي تحتضن الابتكار وتهيئ له الظروف المناسبة في الغالب وتتمتع ببعض الخصائص التي تشجع الإبداع وتعززه مثل تبني قيم ومبادئ تنظيمية كما أنها تنمي السلوك الابتكاري وتغذيه، وتشجع قبول التغيير بدلا من مقاومته، وعلى تجريب الأفكار الجديدة وإتاحة الفرصة أمامها وتبدي رغبتها في توفير إمكانات نجاحها وتحمل نتائج إخفاقها (العيسوي,2019).

تعد البيئة سبب من أسباب خلق الإبداع فاذا كانت البيئة إيجابية من قيادات إبداعية ومواد إثرائية أو بيئة جاذبة ومحفزة على الأبداع فهذا المعلم المبدع يلهم في أداء المزيد، وإذا كانت القيادة إبداعية فهي تتبنى الأبداع وتهيئ له ظروف مناسبة وتشجعه.

وقد أشار (الجامعي،2014) إلى أن من سيقود المستقبل هم الأفراد الذين يمتلكون أفكارا إبداعية عند تهيئة المناخ المناسب لهم من خلال تبني خصائص وسياسات تنظيميه لتطبيق الأفكار الإبداعية التي يستحدثها المعلمين المبادرين والجو العام الذي يتسم بالإيجابية والدعم والمشاركة من الإدارات ضمن خطة واضحة مبنية على خطط المعلمين ويتم فيها تطبيق نظام التقويم بفاعلية دون محاباة للمعلمين والإداريين في المدرسة تعمل على تحقيق الأهداف الإبداعية وتفعيلها .

فعندما تكون البيئة التعليمية مخطط لها بطريقة فعالة متكاملة ما بين الإدارات المدرسية والمعلم المبادر الذي يستحدث من موارد البيئة المحلية نماذج وتجارب تثري الذكاءات المتعددة لدى الطلبة معتمدا على تنوع الأنماط لتعلمهم وكذلك باستخدام التعلم الإلكتروني بطريقة مختلفة ومشوقة فيوصل الأفكار والمفاهيم للطلبة بطريقة سلسة ويعمل على حل المشكلات المركبة أو المجردة بنماذج بسيطة يستطيع فيها الطالب التفاعل معها بالحواس بطريقة تفاعلية وغير مسبوقة ويستطيع الطلبة تكرارها والاستفادة منها باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني وعمل المجموعات.

كما نرى أن القيادة المبادرة الواعية تعمد إلى إدماج المبادرات من الكادر المدرسي في خططها فالابتكار عندما يجد بيئة حاضنة للإبداع يتوفر فيها موارد بيئية محلية ورقمية ومعلم يسعى لاستخدام ما توفر من موارد بيئة مدرسية ومجتمعية ويقدر مدى استفادة الطلبة منها ويؤمن بالتواصل مع طلبته وأولياء الأمور والمجتمع المحلي باستخدام جميع وسائل التواصل الاجتماعي وخاصة الرقمية منها فعندها نضمن أن البيئة تقود الطالب الى الإبداع.

إدارة وتنظيم المبادرات

مراحل اعداد وتنظيم المبادرات:

أولا: مرحلة الإعداد:

1. يتم استعراض فكرة المبادرة وصياغتها وتحديد اسمها ووضع ملف للمبادرة وجمع المعلومات والتفكير خارج الصندوق لاستلهام أفكار تختلف عن أية أفكار سابقة فيما لو وجد مثلها أو اذا تم أخذ فكرة سابقة من أي مصدر تعديلها وموائمتها مع الفئة المستهدفة وصياغتها وقولبتها الكترونياً بطريقة مبتكرة

للجيل الحالي حيث يتم تنزيل تطبيق على الأجهزة الذكية فيستعرضها بسهولة ومن ثم توثيقها حسب مصدرها.

2. توضيح طبيعة المبادرة لجميع العاملين في المدرسة وخطواتها والمجال المستهدف المراد معالجته أو تطويره وما هو المتوقع منها والعوامل التي دفعت لوضع فكرة المبادرة
3. تحديد الفئة المستهدفة من تنفيذ المبادرة الإبداعية حيث يوضع سجل تلمس الاحتياجات للفئة المستهدفة من الطلبة وكيفية تحسين أدائهم.
4. صياغة غايات وأهداف المبادرة والنتائج المتوقعة من تطبيقها.
5. وضع خطوات أساسية للترويج لفكرة المبادرة داخل المدرسة ومع المجتمع المحلي للمؤسسة التعليمية.

ثانيا: التخطيط للعمل:

- ✓ وضع خطة العمل بوجود فريق واسع الأفق عند التخطيط المسبق للمبادرة سواء كانت مشروع فردي أو جماعي حتى يتم التنسيق مع كافة الأطراف ذات الصلة بالمبادرة.
- ✓ وضع الأهداف وتبيان مدى أهمية المبادرة وكيفية الاستفادة منها وفاعليتها لتحقيق الأهداف، مبنية على الخطة التربوية للمدرسة فخطة المعلم المدير المرشد هي جزء من كل متكامل
  حيث تحديد الفجوات وكيفية علاجها.

ثالثا: تشكيل فريق العمل:

تحديد فريق العمل من معلمين وإداريين وتحديد المسؤول عن المبادرة وتقسيم العمل بحسب امتلاك المعلمين المشاركين القدرات والمهارات التي تؤهلهم للعمل في المبادرة. لأن فريق المدرسة لا بد أن يكون متناغم في العمل. وعملهم متكامل كوحدة واحدة.

رابعا: تحديد الأولويات للعمل:

تحديد أولويات العمل حسب المعيار وأهميته للطلبة ومدى تأثيره في مجالات أخرى من مجالات الخطة التطويرية ككل دون التأثير على بقية الأعمال والتسبب في استنزاف الوقت والجهد وآلية العمل لا بد من وجود ميزة تنافسية بين الفريق وذلك للتحسين في المبادرة. وتحديد الفجوات في العمل بشكل تقويم تكويني.

خامسا: الإعلان عن المبادرة وتوضيح أهميتها للمعنيين:

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل التي يجب أن تمر بها المبادرة وهي الإعلان عنها لمجتمع المدرسة ومكونات خارطة المصادر وبيان مدى احتياج المجتمع للمبادرة من خلال إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في التخطيط والتنفيذ.

أ. تحديد زمن المبادرة

البرنامج الزمني للخطة وضمان تنفيذها ضمن فصلين دراسيين ومطابق للتوزيع الزمني ضمن الخطة التطويرية.

ب. تحديد التكلفة المالية للمبادرة

توضيح ما مدى التكلفة التي ستحملها ميزانية المدرسة و والبحث عن الداعمين للمبادرة من المجتمع المحلي ومكونات خارطة المصادر في المدرسة وذلك بتفعيل دور الشراكة المجتمعية.

ج. مرحلة التنفيذ

وتضمن عدد من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها فريق المبادرة أو من يتم تحديده في خطة المبادرة من لأجل تحقيق أهداف المبادرة ويستلزم عندها العمل بجد للوصول الى الهدف الذي من أجله تم بناء المبادرة ولا بد من فهم آلية العمل.

د. أساليب المتابعة والتقييم

وبعد انتهاء من تنفيذ أنشطة المبادرة لا بد من تقييم نتائج المبادرة من حيث تحقق الأهداف وتقييم فريق العمل. وقياس مدى الرضا لدى الطلبة وأولياء الأمور وفريق العمل. ولتحسين الأداء لا بد من تقييم الكفاءات والاحتفال بالإنجاز وذلك لتحسين إنجازهم. وتحفيزهم للعمل نحو مزيد من المبادرات.

نشرة (9-12)

مثال على تطبيق مهارة حل المشكلات

فادي مدير مدرسة في يوم من الأيام اطر معلم اللغة العربية للصف الثاني ثانوي في المدرسة التي يديرها فادي إلى أخذ إجازة مرضية طويله وأرسلت المديرية معلم على حساب التعليم الإضافي ليدرس اللغة العربية لطلبة الثاني ثانوي بدلا من المعلم المجاز مرضي والمعلم الإضافي ليس لديه أي خبرة في التدريس فهو أول مره يلتحق في سلك التدريس وعلما بأنه في كشوفات المديرية لا يوجد أي معلم إضافي للغة العربية على الدور سوى هذا المعلم.

1. تعريف المشكلة وتحديدها: معلم اللغة العربية الحالي وهو على حساب التعليم الإضافي ليس لديه أي خبرة في التدريس فهو أول مره يلتحق بسلك التدريس، بالاضافة إلى أن كشوفات المديرية تشير إلى أنه لا يوجد غيره على الدور كمعلم إضافي لتدريس اللغة العربية فبالتالي وجب إيجاد حل فمن الأفضل أن يكون المعلم الذي يدرس الصف الثاني ثانوي ذو خبرة.

2. البحث عن حلول بديلة: جلس فادي مع مجموعة من الكادر الإداري والتعليمي في المدرسة وتناقشو حول المشكلة وتوصولو لكمية من الحلول التي يمكن أن تعالج المشكلة وهي:

- تبديل الأنصبة بين المعلم الإضافي ومعلم اللغة العربية الآخر في المدرسة والذي يدرس الصف الرابع والخامس.
- التواصل مع المديرية للتخاطب مع المدارس الأخرى لبيان رغبة معلمي اللغة العربية فيها والذين يدرسون الصفوف الأساسية بالنقل إلى المدرسة والتبديل مع المعلم الإضافي ليسد الشاغر الذي سوف ينشأ في المدرسة الأخرى.
- رفض دوام المعلم الإضافي نهائيا والتواصل مع معلم لغة عربية خبير متقاعد ليحل محلة تطوعا إن رغب في ذلك وفي حال لم يرغب يلغى هذا الحل.
- الإبقاء على معلم الإضافي وجعله يدرس الصف الثاني ثانوي والتواصل مع معلم لغة عربية خبير متقاعد ليحضر معه كل الحصص ويسانده بها تطوعا إن رغب في ذلك وفي حال لم يرغب يلغى هذا الحل.

- رفض دوام المعلم الإضافي نهائيا وجعل معلم اللغة العربية للصف الأول ثانوي بشعبه (أ و ب و ج) في المدرسة يدرس الصف الثاني ثانوي أيضا بالرغم من نصابه الذي سوف يصبح مرتفع جدا.
- توزيع حصص الصف الثاني ثانوي على معلمي اللغة العربية الآخرين في المدرسة بطريقة بحيث يعطي كل منهم حصة واحدة للصف الثاني ثانوي أسبوعيا.

3. تقييم واختيار الحلول المناسبة لحلّ المشكلة: بعد تقييم وتحليل كل حل بعناية لاختيار الحل الأنسب توصل فادي ومن استشارهم من الكادر الإداري والتعليمي في المدرسة إلى أن الحل الأنسب هو (تبديل الأنصبة بين المعلم الإضافي ومعلم اللغة العربية الآخر في المدرسة والذي يدرس الصف الرابع والخامس).

4. تطبيق الحلّ المناسب على أرض الواقع: قام فادي باخبار معلم اللغة العربية للصف الرابع والخامس بأنه سوف يدرس من يوم الغد الصف الثاني ثانوي وأبدى استعدادا وحماسا رائعين وكذلك أخبر فادي معلم الإضافي بأنه سوف يقوم بتدريس الصف الرابع والخامس اعتبارا من يوم غد وأيضا أضهر حماسا رائعا وفعلا في اليوم التالي توجه كل معلم إلى صفه بكل جدية وحماس.

5. الحصول على تغذية راجعة والتجاوب معها بالأسلوب المناسب: بعد عشر أيام قام فادي خلالها بمراقبة أداء المعلمين لدى الصفين وحضور حصص لهم بصفته مشرف مقيم والطلب من مشرف اللغة العربية بالمديرية أن يقوم أيضا بحضور الحصص لدى المعلمين وقام بذلك وبعد قياس مدى رضا طلبة كل من الصفوف الثاني ثانوي والرابع والخامس من خلال استبانة وبعد متابعة أداءهم خلال العشرة أيام هذه تشكلت لدى فادي تغذية راجعة مفادها بأن الحل الذي طبقه هو والزملاء ناجح تماما

النشرة (9-13)
أمثلة لحلول مشاكل

من طرق مواجهة مشكلات القيادة استشارت القادة الآخرين ذوي الخبرة ومن هذا المنطلق قام فريق إعداد هذه النشرة التربوية بعقد مقابلات من 5 من القادة المميزين) ثلاث مدراء مدراس، ورئيسي قسم إشراف (واستشارتهم في حلول لبعض مشاكل القيادة من خبراتهم وجاءت استجاباتهم كما يلي:

الرقم التسلسلي	المشكلة	الحلول المقترحة	المستجيب
1	كثرة غياب المعلمين أو تأخرهم.	التحدث معهم ومحاورتهم ومحاولة تقليل هذا السلوك أو حجبه وان استمرت المشكلة يجب التقيد بالصلاحيات التي تخول لمدير المدرسة علاج هذا الجانب.	ثلاث مدراء
2	تفريغ بعض المعلمين أثناء الدوام الرسمي من أجل التنمية المهنية والالتحاق بالبرامج التدريبية.	-استغلال الفترات التي تسبق بداية العام الدراسي في إقامة الدورات. -تنبيه المدارس قبل بداية مثل هذه الدورات بفترة كافية لأخذ الاحتياطات أثناء إعداد الجدول المدرسي. -أن تكون هذه الدورات في الفترة المسائية مع وضع الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع المعلمين على المشاركة والحضور.	رئيسي قسم إشراف
3	تفريغ بعض المعلمين أثناء الدوام الرسمي من أجل التنمية المهنية والالتحاق بالبرامج التدريبية.	إعداد الجدول المدرسي بما يناسب توقيت الدورات.	ثلاث مدراء
4	اكتظاظ الطلبة في الفصول الدراسية.	-أن يكون هناك اتصال بين إدارات المدارس القريبة من بعضها بحيث يتم التنسيق بينهم على قبول الطلبة خاصة أن سكن بعض الطلبة أقرب على مدارس من مدارس	ثلاث مدراء

		أخرى. -محاولة التنسيق مع أولياء الأمور لنقل الطلبة الذين يسكنون في أحياء بعيدة عن المدرسة إلى مدارس تكون قريبة منهم.	
5	قلة المشرفين التربويين في تخصص معين مما يعيق إسناد بعض المعلمين.	-تكليف المشرفين من نفس المديرية ذووي التخصص الأقرب لتخصص المعلمين بمتابعتهم. -مخاطبة المديريات القريبة للاستعانه بمشرفين من التخصصات التي نحتاجها ليتعاونو معنا في متابعة المعلمين إن أمكن.	رئيسي قسم إشراف
6	قلة المشرفين التربويين في تخصص معين مما يعيق إسناد بعض المعلمين.	-أقوم كمدير مدرسة بمساندة المعلمين بصفتي مشرف مقيم في المدرسة. -تكليف المعلمين ذوي نفس التخصص أو التخصص الأقرب بمساندة زملائهم المعلمين.	ثلاث مدراء
7	عدم توفر القاعات والغرف المناسبة لممارسة الأنشطة المدرسية.	-استغلال المساحات الموجودة في الفناء الخارجي. -استغلال القاعات والمباني والمساحات المجاورة للمدرسة التابعة للمجتمع المحلي ان وجدت.	ثلاث مدراء
8	عدم تجاوب أولياء الأمور مع المدرسة.	-تجنيد كافة وسائل الاتصال) الهاتف، مواقع التواصل الاجتماعي، الخطابات الورقية،. (..لتعريف أولياء الأأمور بأهمية تجاوبهم مع المدرسة. -استغلال فترة توزيع النتائج والتقارير الشهرية وحث أولياء الأمور على التواصل مع المدرسة. -عقد زيارات لمنازل أولياء أمور الطلبة. -محاولة التواصل مع أقارب أولياء أمور الطلبة. -حث فريق المدرسة والمجتمع على المساندة.	ثلاث مدراء

9	مشكلة التأخر الصباحي للطلبة	وضع حوافز للطلبة المنتظمين لتحفيزهم ويتمثلو بهم الطلبة الآخرين – محاورة الطلبة المتأخرين للوقوف على أسباب تأخرهم ومحاولة حجبها. – مخاطبة ولي أمر الطالب المتأخر. –استخدام أسلوب الإطفاء. حث المرشد التربوي على المساندة.	ثلاث مدراء
10	كثرة استئذان المعلمين خلال اليوم الدراسي.	–التحدث معهم ومحاورتهم ومحاولة تقليل هذا السلوك أو حجبه وان استمرت المشكلة يجب التقيد بالصلاحيات التي تخول لمدير المدرسة علاج هذا الجانب. –في حالة الاستئذان مع بداية الدوام اذا كان بعذر مقنع من الممكن اعتباره من العرضيات أما بعذر غير مقنع فيمنع المعلم من التوقيع على سجل الدوم ويعامل معاملة المعلم الغائب. – في حالة المعلم المستأذن لفترة محددة من الدوام فيتم وضع حدود معروفة للجميع كحد أقصى لعملية الاستئذان خلال الفصل الدراسي ويوثق ذلك في سجل خاص بذلك.	ثلاث مدراء
11	قلة استخدام الوسائل التعليمية من قبل المعلمين في احدى المدارس.	–وضع حوافز للمعلمين المفعلين للوسائل لتحفيزهم. –عقد مجتمعات تعلم لمحاورة المعلمين بالأسباب التي تحد من استخدامهم للوسائل التعليمية ومحاولة حجبها. –عرض قصص نجاح لمعلمين يستخدمو الوسائل التعليمية. –عقد تبادل زيارات لحضور حصص لدى معلمين يستخدمو الوسائل التعليمية. –إعطاء حصص تطبيقية بحضور المعلمين يستخدم بها الوسائل التعليمية.	رئيسي قسم إشراف

		–عقد ورش صغيرة للمعلمين عن استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعلمية.	
12	قلة استخدام الوسائل التعليمية من قبل المعلمين داخل المدرسة.	–وضع حوافز للمعلمين المفعلين للوسائل لتحفيزهم. –محاورة المعلمين بالأسباب التي تحد من استخدامهم للوسائل التعليمية ومحاولة حجبها. –التواصل مع قسم الإشراف في المديرية للمساندة في حل هذه المشكلة. –عرض قصص نجاح لمعلمين يستخدمو الوسائل التعليمية.	ثلاث مدراء
13	تراجع اداء طلبة في مبحث الرياضيات في احد الصفوف بشكل مفاجى.	–عمل دراسة حالة للوقوف على الأسباب التي أدت لذلك. –محاورة معلم المبحث بالأسباب التي أدت إلى ذلك من وجهة نظره والعمل معهم على محاولة حجبها. –محاورة الطلبة بالأسباب التي أدت إلى ذلك من والعمل معهم على محاولة حجبها. –التواصل مع قسم الإشراف في المديرية للمساندة في حل هذه المشكلة. –حث المرشد التربوي على المساندة. –وضع حوافز للطلبة ليعملو على رفع أدائهم. –تحفيز المعلم ومساندته خلال عمله على رافع أداء الطلبة. –استخدام صلاحيات المدير تجاه المعلم إذا كان المعلم سبب المشكلة واستمرت دون أن تحل بأي من الحلول المقترحه السابقة. –استخدام صلاحيات المدير والمعلم تجاه الطلبة إذا كان الطلبة سبب المشكلة واستمرت دون أن تحل بأي من الحلول المقترحه السابقة.	ثلاث مدراء

14	قرار تعطيل الدوام بسب وباء مفاجئ انتشر في العالم.	-اللجوء للعمل عن بعد. -الالتزام بتعليمات وزارة الصحة. -الالتزام بتعليمات وزارة التربية والتعليم.	رئيسي قسم إشراف
15	قرار تعطيل المدرسة بسب وباء مفاجئ ظهر في المدرسة أو قرار تعطيل المدرسة بسب وباء مفاجئ انتشر في العالم.	-اللجوء للتعلم عن بعد. -الالتزام بتعليمات وزارة الصحة. -الالتزام بتعليمات وزارة التربية والتعليم. -تقديم الدعم النفس اجتماعي للطلبة بجميع الطرق الممكنه.	ثلاث مدراء