محور الإدارة والتشريع المدرسي

أدوار القيادة التربوية المعاصرة وفق نموذج ERIC لتقويم الأداء القيادي التربوي

طاع الله حسينة
قسم العلوم الاجتماعية
جامعة بسكرة

باشا فاتن
قسم العلوم الاقتصادية
جامعة بسكرة

الملخص:

تسعى هذه المداخلة إلى تقويم مخرجات الإصلاحات من خلال تقويم نمط التسيير الإداري ومعرفة إلى أي مدى تنسجم مع فلسفة الإصلاح التربوي التي اعتمدت، وما تفتضيه من إجراءات واستراتيجيات حتى تساير الإصلاح التربوي.

وقد قمنا بتقويم أداء القيادة الإدارية في ضوء نموذج ERIC لعرفة مدى تلاؤم ذلك مع معايير هذا النموذج.

مقدمة:

إيمانا من وزارة التربية والتعليم بأن الارتقاء بالعمل التربوي لا يتم إلا من خلال تغيير أساليب التعلم والتعليم، وتأهيل الكوادر القيادية لدفع عجلة التطور في مدارسنا، ونتيجة لأهمية الأدوار المنوطة بالقيادة المدرسية والتي يقع على عاتقها تفعيل الكفاءات المدرسية بمختلف أطيافها: إدارة، معلمين وطلبة، للسير نحو الأهداف التي لخصتها غايات الإصلاحات التربوية منذ قرابة عقد من الزمن في المحاور الثلاثة التالية:

1. استراتيجية التعلم والتعليم بمقاربة الكفاءات.
2. المواكبة العلمية لنواتج البحث العلمي العالمي.
3. ترسيخ وتفعيل مفهوم المواطنة

كان لزاما علينا تقييم وكذلك تقويم مخرجات هاته الإصلاحات المنفذة بدءًا من قيادات المؤسسة التربوية، حيث ارتأينا تسليط الضوء على توافق نمط التسيير الإداري القائم مع فلسفة الإصلاح التربوي، ومدى مسايرة الإدارة المدرسية لمتطلبات الإصلاح التربوي من خلال الإشكال التالي:

- **ما هي أهم أدوار القيادة التربوية المعاصرة المقترحة وفق نموذج ERIC لتقويم الأداء القيادي التربوي الحالي؟**

أين سيتم استعراض أبرز متطلبات الإصلاح التربوي، ومن ثم اعتماد منظور القيادة المدرسية كمحدد لتطبيق هاته الإصلاحات، لنستعرض بعد ذلك أحد أهم الدراسات الرائدة في مجال القيادة التربوية التي تتماشى والمتطلبات الإصلاحية المبرمجة، وهو نموذج "ERIC لمعايير القيادة المدرسية" إذ سيتم من خلاله طرح ما يتلاءم معه من أدوار للقيادة التربوية المعاصرة، التي تساهم إذا ما طبقت في مؤسساتنا في تقويم الأداء القيادي الحالي وتحقيق الأهداف والغايات المرجو بلوغها من هذه الإصلاحات.

أولا-متطلبات الإصلاح المدرسي:

يبدو من غير المبالغ فيه القول بأن الإصلاح التربوي المدرسي يمثل سمة مشتركة بين النظم التربوية في العالم أجمع تقريباً، إذ يمر العالم في السنوات الأخيرة بفترة تذخر بالتحولات التقنية والاقتصادية والاجتماعية طالت معظم المؤسسات والمجتمعات والشعوب، ومن بينها المجتمع الجزائري، واشتد التنافس في سوق التجارة العالمية، بشكل يهدد اقتصاد الدول النامية.

حيث نتفاعل كما وغيرنا مع تلك التغيرات المتعددة بشكل أو بآخر، وفي محاولة للحاق بركب الدول المتقدمة حضارياً، وعليه استوجب التركيز على النهوض بمستوى الجودة والفعالية في كافة المجالات خاصة الاقتصادية منها، وتحقيق ذلك من خلال التربية والتعليم، لذا كان لزاماً على نظم التربية والتعليم أن تنهض بمستوى أداءها وتسعى إلى التجديد والإصلاح في نظم ومؤسسات وأساليب التربية والتعليم. فكان التجديد التربوي واجباً حتمياً، لمواجهة تحديات المستقبل المتطور المتغير بشكل متسارع، فالتربية أداة التغيير والتكيف معاً.

ونحن نلاحظ أن الدول المتقدمة مع أنها متقدمة إلا أنها تدرس نظامها التربوي والتعليمي والقيام بالتجديد فيه، ومن ذلك التقرير الذي أراد تحويل أمريكا من أمة في خطر إلى أمة من الطلبة،

بعنوان: آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، الذي قدم للرئيس بوش الأب والذي استهله بكلمة قال فيها: لابد أن نصبح أمة من الطلبة، وأن ندرك أن التعليم هو عملية تستمر طول الحياة. (بدر الديب، ص23)، كل ذلك من أجل الحفاظ على الموقع المتقدم في سباق التنافس العالمي بين الدول.

وإذا كانت التجديدات التربوية تعتمد في خططها على التعاون الدولي ليتم من خلاله تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين الدول، فإن ذلك يستلزم تبني رؤى واستراتيجيات تقوم على عودة كل دولة إلى هويتها الثقافية لتكون مرجعية لها، وقاعدة تنطلق منها اتجاهات الإصلاح والتجديد التربوي. فالتجديد المنشود هو أحد البدائل المتقدمة في إصلاح التعليم، من خلال إيجاد الحلول الملائمة لمشكلات التعليم، ورفع مستوى كفاءة التعليم، وخفض تكلفته، مع زيادة فاعليته.

ولعل أبرز هاته التحولات التي دفعت بضرورة الإصلاح المدرسي في الجزائر خاصة ودول العالم عامة إلى واجهة الإصلاحات الحكومية، ما يمكن تلخيصه فيما يلي:

1-أبرز التّحوّلات الجارية في مجال التّنمية:

التّحوّل -أواخر القرن الماضي-من نموذج تنمويّ يقوم على:

- اعتبار الإنسان وسيلة لبناء التّنمية (قوّة إنتاج).
- اعتماد الانتخاب الوظيفيّ واستبعاد من لا يساهمون في تقوية الإنتاجيّة (الأطفال، النّساء، الأمّيّين، المعوّقين.).
- الضّغط على الإنفاق الاجتماعيّ (التّعليم والصّحّة.).
- التّركيز في القطاعات الإنتاجيّة (الصّناعة، والفلاحة.).
- استنزاف الموارد الطّبيعيّة والبيئيّة.
- الاستناد إلى مؤشّرات كميّة لقياس التّنمية (الدّخل الفرديّ)

إلى نموذج تنمويّ يتميّز بالآتي:

- أهمّ المدخلات: الموارد البشريّة (الذّكاء).
- أهمّ العمليّات: الهندسة والتّخطيط والإدارة والقيادة وتنمية الموارد البشريّة.
- أهمّ المخرجات: تمكين جميع النّاس من فرص الانتفاع بحياة جيّدة (الرّفاه)، وأسباب المشاركة في بناء التّنمية.
- أهمّ ضوابط التّنمية: التّمكين، الاستدامة، والتّغيير، والجودة.

النّتيجة الكبرى لهذا التّحوّل:

صعود الاهتمام بتنمية الموارد البشريّة واعتبار التّربية والتّعليم والتّدريب حقّا مكفولا للجميع وأفضل استثمار تمويّ، بل استثمارا استراتيجيّا.

2-أبرز التّحوّلات الجارية في مجال التّربية:

- **تغيّر رسالة التّربية:**

- من الانتخاب الوظيفيّ (يُقصى منا من لن يكون بوسعه أن يتحوّل إلى قوّة إنتاج)،
- إلى التّمكين (استثمار القدرات والطّاقات الكامنة في الإنسان ليستعملها في الاستفادة من الحياة ولتقويته على مواجهة تحدّياتها).

- **تغيّر محتوى التّربية:**

- من الاكتفاء بمجرّد التأهيل الأكاديميّ والمهنيّ للإنسان حتّى ينخرط في دورة الإنتاج.
- إلى التّربية الشّاملة (تعليم الإنسان كيف يكون، وكيف يعيش مع الآخرين، وكيف يعمل، وكيف يتعلّم تعلّما ذاتيّا مستمرّا).

- التّحوّل في **الممارسات التّعليميّة** من التّعليم إلى التّعلّم: (من تلقين المتعلّم محتويات جاهزة، إلى بناء المحتويات في شكل مشكلات وقضايا يستكشفها بنفسه).

- التّحوّل في فهم **الجودة** التّعليميّة:

* من مراقبة جودة المخرَجات النّهائيّة للنّظام التّعليميّ

إلى إدارة الجودة التّعليميّة الشّاملة (كلّ ما يؤثّر في جودة الخدمة التّعليميّة).

* ومن التّركيز في كفاءة النّظام التّعليميّ الكلّيّ (Macro system) إلى التّركيز في أداء النّظم الفرعيّة (المؤسّسات المدرسيّة) (Micro systems)، لتحويلها إلى "بيئة مرحّبة" و"مؤاتية للتعلم" تسدي "خدمة تعليمية جيدة" بفضل "عاملين متمهنين" يعملون مع" قادة يديرون التّغيير المدرسيّ المستمرّ"للوفاء بمتطلّبات" رضا المساهمين في المدرسة أو عملائها" ..

وقد كانت النّتيجة الكبرى لهذا التّحوّل:

تحوّل التّعليم إلى خدمة تمكينيّة يضبطها:

- كمّيّا: حقّ الجميع في التّعلّم.
- نوعيّا: إدارة الجودة الشّاملة للخدمة التّعليميّة.

- والسّؤال هو: ما انعكاسات هذه النّتيجة على المدرسة وقياداتها؟

3-أبرز التّحوّلات الجارية في الإدارة التربوية:

- في مستوى علاقة الإدارة التّربويّة المركزيّة بالمؤسّسة المدرسيّة:

* ظهور المدرسة كقطب ميدانيّ في التغيير.

* التّحوّل بالإدارة المدرسيّة من الإشراف إلى القيادة.

- في مستوى علاقة القيادة المقيمة (المدرسيّة) بالعاملين معها:

* الانتقال من التّسيير إلى التّمكين.

* الانتقال من التنفيذ إلى الابتكار التجويدي.

النّتائج الكبرى لهذا التّحوّل:

في ضوء التّحوّلات المذكورة تبرز لنا الآفاق التي نحتاج أن نتوجّه إليها القيادة المدرسيّة لدينا، وأهمية اعتماد نماذج تربوية بمعايير عالمية، تسمح لنا باعتماد أدوار قيادية فعالة بما يتماشى ونظم الإصلاحات المتبناة وطنيا.

ثانيا-القيادة المدرسية الفعالة:

إن أساس عملية الإصلاح المدرسي هو معارف ومهارات وقدرات مديري المدارس، لذا فإن عملية الإصلاح المدرسي الفعال تبدأ بتطوير هذه المهارات القيادية وتفعيل أدوارها.

فللقيادة أهمية كبرى في الإدارة المدرسية التي تبذل الجهد الدؤوب من أجل تحقيق غايات المنظمة التربوية في شتى المجالات المختلفة. إذ أصبح لها شأنها في حياة المنظمات التربوية ليس فقط من حيث دورها في التنفيذ وتحقيق الأهداف، وإنما أيضا من حيث أهميتها في اختيار الأهداف وفي تنميتها وفي تكتيل ولاء المجتمع المدرسي حولها، وفي تحقيقها للآمال والتطلعات والأماني التي تجيش بها صدور أفراد المجتمع ككل.

ومن هنا ينظر إلى القائد المدرسي على أنه روح المؤسسة التربوية وليس فقط قائدًا لها، وإلى القيادة على أنها مفتاح الإدارة العامة لكونها مسؤولة عن سلامة التنظيم وإدارة الأعمال وحث العاملين على إنجازها بحماس وكفاءة. لذلك كان اختيار قادة المنظمات والمؤسسات التربوية وإعدادهم من أهم ما تعنى به الدول الحديثة. (محمود عبد الحميد مرسي، ص 409)

1. مفهوم القيادة:

اختلف كتّاب الإدارة العامة اختلافًا بيّنًا في تحديدهم لمفهوم القيادة، ويرجع ذلك إلى طبيعة ما اعتنقه كل منهم من مذاهب واتجاهات فكرية مختلفة، الأمر الذي دفع بالأستاذ "أنتفلد" إلى التأكيد بأنه لا يوجد تعريف متفق عليه للقيادة. (محمود عبد الحميد مرسي، ص 499، بتصرف) وهو ما يدفعنا إلى اعتماد أكثر التعريفات بساطة وشمولاً للضرورة البحثية والأكاديمية، إذ يورد طارق السويدان في كتابه (صناعة القائد، ص40) تعريفاً للقيادة على أنها: "عملية تحريك الناس نحو الهدف".

2. مفهوم الإدارة المدرسية:

يمكن تعريف الإدارة التربوية بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة. (أحمد إبراهيم، ص 35)

ولكي تحقق المدرسة الناجح المطلوب منها فإنها ليست بحاجة إلى قائد بدون إدارة، ولا إدارة بدون قائد، إنما هي بحاجة إلى قيادة إدارية تربوية واعية لأهمية التغيير تمتلك رؤية تطويرية مبدعة، ولديها الكفاءة التي تمكنها من توجيه جهود العاملين نحو إنجاز العمل وفقاً للمعايير المحددة وبطريقة صحيحة من المرة الأولى وفي كل مرة، بما يسهم في تحقيق الجودة والفعالية لجميع العمليات المدرسية.

3. القائد التربوي الفعال:

هو الذي يستخدم مهاراته وخبراته في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذي يمارسه وبحيث تصبح كفاءاته رهنا برؤيته الواضحة وبنظرته المتكاملة للعملية التربوية.

والقائد الفعال هو: الذي يعرف كيف يخلق جوانب العمل ويوفر الانسجام والمناخ الصحي للعاملين؛ وهو الذي يعرف كيف يعمل على زيادة فاعلية العاملين معه، وكيف يحصل على تعاونهم الكامل. (محمد حسنسن العجمي، ص 201).

4. دور القائد المدرسي الفعال:

تشير الدراسات إلى أن تطوير الأداء المدرسي والاستمرار فيه مرتبط إلى حد كبير بوجود قيادة محترفة تقود عمليات التغيير والتطوير (الحر، 2003)، وغني عن القول أن الإدارة المدرسية تمثل عاملاً رئيساً من عوامل نجاح العملية التعليمية التعلّمية، وفي التنمية المهنية للمعلمين يؤكد (السادة،1418هـ) هذا الدور من خلال عدد من الدراسات حيث يعرض ما ذكره جلاثورن (Glaiihorn) "أن برامج النمو

المهني تعتمد في نجاحها على اتجاهات مدير المدرسة، وما يحمله لهذه البرامج من مواقف وميول، لها أثرها في تأييده ورغبته في وضعها حيز التنفيذ، وما يوفره لها من أجواء مناسبة وإمكانات ومصادر"، فيما يذكر جويس (Joyce) "أن ممارسة المدرسة لعملية التطوير الذاتي المستمر لعملها يعتمد اعتماداً تاماً على التطوير والنمو الذي يحققه العاملون في إطار المدرسة من معلمين وإداريين وهذا النمو ينعكس على زيادة تعلم التلاميذ واضطراد نموهم"، وعلى تأثير مدير المدرسة البالغ يرى بارث (Barth) "أن مدير المدرسة بيده كل العناصر التي تؤدي إلى تطوير ونمو الحياة المهنية للمعلمين بالمدرسة؛ فعلى سبيل المثال يتحكم مدير المدرسة في الوقت والمكان والموارد المادية والمالية وإدارة الموارد البشرية بالمدرسة، لذلك فإنه بحكم دوره يمارس تأثيراً قوياً في تشكيل النمط السائد للبيئة المدرسية"، وفي السياق ذاته يؤكد بارشينر (Barucher) "أن مدير المدرسة يلعب دوراً مهماً في المبادأة بالتطوير المدرسي وبالمثل عند تشجيعه للمعلمين حين تبنيهم لممارسات جديدة بعملهم".

5. **متطلبات العصر من القائد التربوي الفعال:**

حيث أن المؤسسات التعليمية بمثابة نظام مفتوح يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها، ولكن تختلف درجة التأثير والمدى الذي يمكن أن تحدثه هذه المتغيرات على إدارة التعليم، حيث أن بعض التغييرات قد تؤدي إلى تغير رؤى التعليم وإدارته مستقبليا بينما يؤدي البعض الآخر إلى أن تعدل النظم التعليمية من برامجها وخططها وأساليب إدارتها بما يمكنها من النمو والارتقاء والبقاء؛ ومن التحديات التي تواجه القائد التربوي الفعال:

- نوعية المواقف والمشكلات التي تواجهه في يومه،
- مدى استخدام الأسلوب المناسب لحل هذه المشكلات،
- صعوبة الحصول على معايير كافية لنجاح العملية الإدارية والإشرافية.

كذلك كبر حجم المعلومات المتدفقة بواسطة طرق الاتصال المختلفة، مما أدى إلى ضرورة تسلحه بمهارة الفلترة والانتقاء لتلك المعلومات المتنوعة والمختلفة وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها للاستفادة منها في اتخاذ القرارات التربوية، ومن ثم تنظيم المعلومات وفهرستها ليتمكن من الوصول إليها في وقت قصير عند الحاجة إليها، وتتمثل معظم التحديات التي تواجه القائد التربوي في:

1- النمو العلمي والمعرفي،

2- العولمة،

3- جودة التعليم. (محمد حسنين العجمي، ص203-204)

وهو ما يجعله في حاجة ماسة إلى مجموعة من المعايير يقيس عليها مهاراته ومستوى أدائه، وحتى لا يكون هذا التقييم وما يتبعه من عمليات تقويمية يقودها الظرف والموقف، استوجب على المنظومة الإصلاحية بادئ ذي بدء ومن ثم العناصر المتضمنة بها (قادة مؤسسات تربوية، أساتذة، مشرفين بيداغوجيين...الخ)، أن تنتهج أنموذجا تربويا ذا معايير تخدم مبادئ التحسين المستمر والهوية الثقافية لعملية التعليم والتعلم الوطنية.

ثالثا-نموذج ERIC لمعايير القيادة المدرسية:

في ضوء متطلبات العناصر القيادية السابق عرضها، اتفق الباحثون في مجال القيادة التربوية أن القادة التربويون في الوقت الحاضر يتم إعدادهم وفقا لبرامج متخصصة تشرف عليها أقسام علمية متخصصة وجامعات عريقة، آخذة بعين الاعتبار معطيات الوقت الحاضر وما يتطلبه القرن الحادي والعشرين من زيادة في المهارات تتلاءم وطبيعة كل مركز تربوي، وبناء عليه فإن الباحث لن يتوه في التراث الضخم الذي يحوي كثيرا من المعلومات عن القيادة التربوية وإنما سيركز اهتمامه على أهم النماذج المصممة لهذه القيادات وكيفية إعدادها، ومعايير تطبيقها، ومتابعة نموها. ويؤمل من هذا التوجه الوصول إلى نماذج عصرية للقيادة التربوية، التي يرى الباحث أنها ستخدم أغراضه العلمية، ومن هنا تجدر بنا الإشارة إلى أنه سيتم التركيز على نموذج لمعايير القيادة المدرسية.

1. تعريف عملية بناء الأنموذج التربوي:

يمكننا القول بأن بناء الأنموذج يعد في الوقت الحاضر أهم وسيلة هادفة إلى تحقيق أهداف النظام التربوي المتنوعة والشاملة، وأفضل الطرق التي يمكن انتهاجها في الإصلاحات التربوية المعتمدة، لاحتوائه على نوعين من العناصر:

أولها: العناصر الأساسية التي تشكل الهيكل العام للحالة المدروسة، والتي تمثل الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها.

ثانيها: العناصر الثانوية التي تعد نشاطات متفاعلة ومتفرعة ومعززة لكل عنصر أساسي من عناصر الهيكل العام لتصبح استراتيجيات عملية وفاعلة في تحقيق الأهداف الأساسية.

وبذلك فإن بناء الأنموذج يمر بمراحل متعددة تترجم الإجراءات التي ينبغي أن تتبع ضمن الهيكلية التفاعلية بين العناصر الأساسية والعناصر الثانوية، وتشمل:

1. أهداف الأنموذج، أو تحديد المشكلة،
2. وضع الاستراتيجيات التي تحقق كل هدف من أهداف الأنموذج،
3. اعتماد المعايير التقويمية للتأكد من أن هذه الاستراتيجيات تعمل بموضوعية باتجاه تحقيق الأهداف.(علوي عبد الطاهر، ص112-113).

2. تقديم نموذج ERIC لمعايير القيادة المدرسية

إن من المستحدثات الجديدة في مجال القيادة التربوية اتجاه الدراسات الهادفة لحل المشكلات التربوية إلى بناء الأنموذجات القيادية المختلفة، إيمانا من أن هذا الاتجاه ربما يعد الصيغة الملائمة والأكثر عملية من أي إجراء آخر لتطبيق الإصلاحات التربوية ومعالجة المشكلة التربوية وحلها.

ولقد وضعت الدراسات الرائدة في مجال القيادة التربوية ستة معايير لتقييم القيادة المدرسية، باعتبارها قيادة تربوية، حيث تمثلت المعايير في أنموذج ERIC لمعايير القيادة المدرسية وتفرعاته باعتباره أنموذجا حديثا تم تصميمه خلال العام 2003 ومعروض على شبكة الانترنت، وهو موضح في الشكل الآتي:

الشكل رقم (01): أنموذج معايير القيادة المدرسية

المعاييـــــر					
الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
العمل على نمو الطلاب ونجاحهم	تطوير البرامج التعليمية	خلق بيئة تعليمية ملائمة	توطيد التعاون مع المجتمع والعائلة	الالتزام الخلقي والتمسك بالعدالة	فهم تأثيرات البيئة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية

المصدر: علوي عبد الطاهر، **الأنموذج القيادي التربوي الإسلامي**، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الأولى، 2007، ص 160.

3- معايير وعناصر نموذج ERIC للقيادة المدرسية:

إن معايير القيادة المدرسية الستة التي وضعها ERIC، قد جزئت إلى ثلاثة عناصر ثانوية تمثلت بالمعرفة والمعتقدات (القيم والمبادئ) والأداء، حيث تلخصت مضامينها في المعايير الموضحة في الشكل السابق كما يلي:

1) المعرفة:

1. إدراك دور التربية في التطوير والتجديد، من خلال فهم فلسفتها وتاريخها، والإطار الخلقي والقيمي لها.
2. تصميم المناهج العلمية وتنفيذها بما يراعي تطبيق نظريات التعلم الفعال، وبما يقدم استراتيجيات واضحة للتقييم والتقويم المستمر.
3. دور التكنولوجيا في النجاح والتطور التربوي.
4. فهم طبيعة التمثيل المؤسسي والحكومي للمدرسة من خلال التعرف على اتجاهات تأثيرها الاجتماعي وما تعايشه من تنوع مجتمعي يتسم بالديناميكية المتداخلة.
5. فهم القانون المرتبط بالتربية والمدرسة والتطور السياسي المؤثر فيها والمتأثر بها، وإدراك أهمية التنوع والعدالة في المناهج التربوية للمجتمع الديمقراطي.
6. معرفة القوى العالمية المؤثرة في التعلم والتعليم.

2) المعتقدات (القيم والمبادئ):

1. الإيمان بأن التربية هي مفتاح التحول الاجتماعي، وذلك بتثبيت الأفكار الجديدة، المبادئ، الحقوق والحريات.. لخلق بيئة آمنة وصالحة، وجعل الاهتمامات التربوية الخاصة لصالح المجتمع، تشارك فيها كل من المدرسة والأسرة على حد سواء.
2. جعل التعليم طويل الأمد قيمة فردية واجتماعية ثابتة، مع تنوع في طرائق التدريس والحرص على مبدأ التحسين المستمر، وجعل رؤية المدرسة ذات معايير عالمية.
3. تطوير العناية بالمجتمع المدرسي.
4. جعل قيمة النمو المهني كجزء أساسي من مبادئ التحسين المدرسي.
5. اعتماد معايير الإدارة النوعية، وكذا تنشيط وتحريك دافعية جميع العاملين.

6. المساهمة الفعالة في السياق السياسي لخدمة التربية.
7. استعمال الأنظمة الشرعية والقوانين لحماية حقوق الطلبة والأساتذة.

3) الأداء:

1. وضع رؤية تربوية واضحة المعالم، يتم ترجمتها إلى أنشطة فاعلة، والعمل على إيصالها للمجتمع المدرسي وجميع المساهمين فيه (أسرة، مؤسسات اجتماعية، اقتصادية، حكومة..).
2. اعتماد التخطيط الاستراتيجي لإدراك اتجاهات التطور التربوي المراد تطبيقه، واعتماد الخطط العلمية بما يخلق بيئة مدرسية سليمة.
3. عمل المدير قدوة للآخرين يتجلى من خلال تبنيه مجموع المهارات القيادية التي تفعل المصادر البشرية والمادية للحفاظ على الأداء الفعال للمدرسة.
4. الحرص على احترام المسؤولية الاجتماعية للمدرسة من خلال فتح أبوابها للمجتمع، والالتزام بالقوانين السارية فيه واحترامها والعدالة في تطبيقها.
5. تصميم البرامج التعليمية اعتمادا على المناهج والبحوث العلمية والنماذج التربوية الفعالة.
6. إقامة علاقات وطيدة مع المجتمع، باستخدام المعلومات المتعلقة بالعائلات، ومتابعة اهتمامات المجتمع وحاجاته بصورة منتظمة، بما يضمن سلامة تدفق مخرجات العملية التعليمية وفق ما يحتاجه المجتمع ويستند إليه في عملية التطور وليس دون ذلك أو ما يخالفه.
7. المساهمة في النشاطات المحيطة بالمدرسة والمؤثرة على حياة الطلبة.
8. التزام العمل المدرسي بالإطار القانوني والسياسي للدولة والإدارة المحلية، بما يسمح بتطوير الاتصالات المستمرة مع متخذي القرارات في المجتمع المحلي.

ومما سبق يتضح لنا أن متطلبات تطبيق مثل هاته النماذج لا يتماشى إلا توازيا مع أدوار قيادية ذات أولية تخدم المنظور التربوي مقارنة بأخرى، ومن مجموع ما اطلعنا عليه من دراسات فقد ارتأينا اختيار الأدوار التالية، دون إسقاط أو إنقاص لمقاربات قد ترى ما لا نراه.

رابعا: أهم أدوار القائد المدرسي الفعال لتطبيق نموذج ERIC لمعايير القيادة المدرسية

كما سبق وأشرنا فإن هاته الأدوار تتشارك ونموذج المعايير القيادية الذي اعتماده في دراستنا البحثية هاته، ونتقاطع معها في حملة من العناصر أهمها هي:

- المعرفة،
- القيم والمبادئ،
- الأداء

وسيتم استعراضها ضمنيا فيما يلي:

1- أنموذج القيادة التحويلية:

لعلّ ظهور القيادة التحويلية (Leadership Transformational) خلال عقد الثمانينات من القرن العشرين، يعد بمثابة استجابة لمتطلبات المجتمع الأكاديمي، تدعو لتحقيق الفاعلية في أداء المنظّمات، وتحتل أهمية في إصلاح المؤسسات التربوية ذات الإنجاز الضعيف وتطوير الأداء فيها. (Barling, Weber, Kelloway, 1996) ، ذلك أنّ القيادة التحويليّة تكون أكثر فاعليّة وملاءمة في مناخات المنظّمات الأكاديمية والتعليميّة، من خلال منح حريةً أوسع في العاملين، والعمل على بلورة أفكارهم الإبداعية (Bryant, 2003).

1) مفهوم القيادة التربوية التحويلية:

إن القيادة التحويلية، كما وصفها بيرنز (Burns) هي: عملية يسعى من خلالها كل من القائد والمرؤوسين للنهوض بكل منهما، من أجل الوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق، وتعمل على تحويل المرؤوسين إلى قادة، والقادة إلى رموز أخلاقية (Owens, 1995).

وانطلاقاً من الواقع التربوي الذي يعكس اختلاف القادة التربويين في استخدامهم للأنماط القيادية، التي لم تعد تُرضي الممارسين والمنظرين، لكونها تقليدية لا تفي بأغراض الإدارة المدرسية حاضراً ومستقبلاً، فقد ظهرت بدائل للقيادة منها القيادة الاستباقية (Anticipatory Leadership) والقيادة الوقائية (Leadership Preventive) كانت بمثابة مفاهيم ارهاصية مهدت لظهور مفهوم القيادة التحويلية التي تعد أحد أنواع القيادة الحديثة، والتي تمثل عمليةً حساسةً لبناء منظّمات ومؤسسات ذات رؤى تشاركية من حيث توزيع المهمات القيادية، وبناء ثقافة منظميّة تعزز المشاركات الفردية لمدخلات النظم (Barnett, &McCormick, 2001).

إنّ تطوير المؤسسات التربوية يتطلب وجود مديري مدارس يمتلكون مهاراتٍ وكفاياتٍ قيادية، تُمكنُهم من تأديةِ أدوارهم ومهماتهم خير أداء، ويعملون على تلبية الاحتياجات الإدارية والفنية للعاملين في المدرسة، والمتعاملين معها من أبناء المجتمع المحلي، وبما يتماشى مع السياسة التربوية لوزارة

التربية والتعليم وطنياً، والرؤية التي تتبناها الوزارة، والمتمثلة في إعادةَ تشكيل الأنموذج التربوي الذي يركز على استراتيجيات الكفاءات للقيادة والإدارة، القائمة على الاستخدام الأمثل لما توفره المعلوماتية والتكنولوجيا المعاصرة من وسائل تطوير للإدارة التربوية.

2) أهداف القيادة التحويلية:

لخص ليثوود (Leithwood,1992) أهداف القيادة التحويلية في المدرسة بما يأتي:

- مساعدة أعضاء المجتمع المدرسي، على بناء ثقافة مدرسية تعاونية ومهنية.
- تعزيز نمو المعلمين من خلال تعزيز أهداف النمو المهني .
- مساعدة المعلمين وسائر أعضاء المجتمع المدرسي على حل المشكلات حلاً تعاونياً إيجابياً.

3) خصائص القيادة التحويلية والقائد التحويلي :

تمتاز القيادة التحويلية، بعدد من الخصائص من أهمها كما ذكرها جروفز(Groves, 1996) ما يأتي :

- تهيئ الفرص لتحمل المخاطر المختلفة .
- تعترف بانجازات الآخرين وجهودهم .
- تؤكد المشاركة في عمل الفريق أو جماعة العمل .
- تتيح للعاملين كافة فرص التعاون فيما بينهم .
- تتيح الفرص لعرض المهارات والبيانات المشتركة، وتوفير المصادر المتنوعة للعاملين.
- ترسم الطريق أمام العاملين وتوضحها.
- تشجع الإبداع والنمو المستمرين.
- تسعى إلى تحويل المرؤوسين إلى قادة .

أما القائد التحويلي، فإنه يمتاز بخصائص عديدة، من بينها كما حددها كوهلر وبانكووسكي (Koehler & Pankowski, 1997) ما يأتي:

- التحمل العالي لعدم التأكد.
- الطاقة العالية والديناميكية.
- المثابرة وتقديم الدعم والسلطة للعاملين لرقابة العمليات الإدارية وبخاصة عند ظهور مقاومة للتغيير.
- المصداقية لما لها من تأثير في نظرة المرؤوسين إلى قائدهم وزيادة ولائهم للقائد .

- التأثير القوي في العاملين من خلال الأفعال والمعتقدات المؤثرة ، لا السيطرة واستخدام السلطة .

وأشار باس (Bass, 2001) إلى أن القائد التحويلي يمتاز بأن لديه رؤية واضحة، يحققها باستخدام طرقا ووسائل أخلاقية، ويفضل مصلحة المنظمة على المصلحة الشخصية، ويشجع الإبداع، ويثق بالعاملين، ويفسح المجال أمامهم للنمو والتطوير وتحقيق ذواتهم .

ومن خلال استقراء ما كتبه كل من بيرنز (Burns, 1978) ويوكل (Yukl, 1989) وباس وأفليو (Avolio, 1994 & Bass) والهواري (1999) عن الخصائص الشخصية للقائد التحويلي، يمكن القول بأن هذا القائد يختلف عن غيره من القادة في عدد من الخصائص منها:

إنه صاحب رؤية مستقبلية، ولديه اعتقاد وحماس للعمل عضواً في فريق أو جماعة من القادة التحويليين، وهو مسؤول تغيير وتطوير، يسعى إلى تطوير ثقافة تنظيمية جديدة، وهو مبدع وشجاع محب للمخاطرة المحسوبة، في التفكير وفي التنفيذ، يؤمن بقيمة الإنسان، توجهه قيم أخلاقية محورية ويتصرف في ضوئها، وهو دائم التعلم، ولديه القدرة على التعامل مع الغموض والتعقيد، يثق في نفسه، ويتسم بالاستقامة الأخلاقية، وواضح في وضع الهدف، ويعمل على تحفيز العاملين .

4) أهمية القيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية:

هناك أثر واضح للقيادة التحويلية في أسلوب تنظيم العمل التربوي بشكل عام والعمل المدرسي بشكل خاص . وقد لخص ليثوود (Leithwood,1992) ، هذا الأثر بالنقاط الآتية :

- تطوير أداءات العاملين في المدرسة، وتحسين مهاراتهم، وتشجيعهم على العمل الجماعي التعاوني، وتقليل عزلتهم المهنية، وتدعيم التغييرات الثقافية المدرسية، وترسخ ثقافة مدرسية مهنية .

- تشجع المعلمين على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المدرسية، وتحفزهم على المشاركة في نشاطات جديدة وبذل جهود إضافية لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.

- تشرك المعلمين في وضع الأهداف والرؤية المدرسية، وتساعدهم على اعتماد التفكير الإبداعي لإيجاد تفسيرات وبدائل متعددة لإنجاز الأهداف.

- تشكل من المجتمع المدرسي فريقا واحدًا يتقاسم المسؤوليات والصلاحيات، وتضع أمام العاملين آمالاً واسعة ممكنة التحقيق وترسيخ مناخًا تعاونيًا يبعث على التميز والإبداع.

2- أنموذج القيادة التشاركية:

1- مفهوم القيادة التشاركية المدرسية:

إن النمط التشاركي في الإدارة، كما يعرفه كيث وجيرلينج (Keith & Girling, 1991:27) ، هو ذلك "النمط الإداري الذي يقوم على المشاركة" النظامية "و"الملموسة "للعاملين في المؤسسة في عمليات صنع القرارات المتعلقة بسياسات المدرسة ومهامها ومشكلاتها."

لقد جاءت كلمة" نظامية "ترجمة لكلمة(Regular) ، التي يقصد بها الكاتبان بأن المشاركة صفة ضرورية للنمط الإداري في المؤسسات، وكلمة" ملموس "ترجمة لكلمة (Significant) ، وذلك من أجل تمييز المشاركة التلقائية التي تحدث في المدرسة حتى ولو كانت تمارس بشكل سلطوي، كأن يفوض المدير مسؤولية الصف للمعلم(Vann,1992:30) لتتعدى إلى المشاركة على مستوى صناعة القرار المتعلق بالمناهج وصياغة الأهداف التعليمية والتصدي للمشكلات، ومناقشة السياسات ونقدها، واقتراح البدائل الملائمة.

ويرى (Vann,1992:30) أن الأخذ بالنمط التشاركي في الإدارة المدرسية يتطلب توافر شرطين ضروريين هما:

1. توفر درجة عالية من الثقة المتبادلة بين العاملين في المؤسسة التربوية، إضافة إلى الثقة بالنفس لدى المديرين أو العاملين.
2. توفر مستوى عالٍ من القناعة بمفهوم القيادة التشاركية، وصناعة القرار على أساس تعاوني.

2- مبررات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسية

لقد حدث الكثير من التغيرات في واقع المدرسة المعاصرة، وفي تصور المجتمع لها ولدورها، بحيث أصبح هذا التطور يجد في النمط التشاركي في الإدارة المدرسية اقتراباً أنسب لروح العصر ولواقع المدرسة نفسه، ويمكن إجمال هذه التطورات بما يلي:

1. التطور الحادث على الوظيفة التعليمية للمدرسة:

كانت وظيفة المدرسة التقليدية تتمثل في تلقين مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية كالكتابة والقراءة والحساب، أما وظيفة المدرسة المعاصرة كما يراها الفكر التربوي الحديث فيناط بها دور يتعدى ذلك الدور التقليدي بكثير، والذي يتمثل في الجوانب التالية:

- تدريب الطلبة على مهارات التفكير العليا.
- الفهم العميق للمحتوى المعرفي للمقررات الدراسية.
- ربط ما يتعلمه الطالب بحياته اليومية خارج نطاق المدرسة.
- إشراك الطالب في بناء معرفته، وذلك عن طريق تعزيز روح الحوار والنقاش لديه.

- زيادة ثقة الطالب بقدرته على الانجاز والإبداع.

وبناءً على هذا التصور لدور المدرسة المعاصرة على الصعيد التعليمي، فإنه من الصعوبة بمكان أن تقوم المدرسة بأداء تلك المهام في إطار النمط التقليدي للإدارة المدرسية الذي يرى أن المعلم منفذ للسياسات، فهذه المهام تظل غامضة على المعلم، كما هو الحال بالنسبة للمدير، إلا إذا تم إخضاعها لنمط من التفكير من الأطراف المعنية في المدرسة كافة، وذلك من أجل الوصول إلى نوع من التصورات المشتركة التي تمثل الأساس لعملية التعلم فيما بعد .هذا بالتأكيد يحبذ الأخذ بالنمط التشاركي في الإدارة المدرسية لما يوفره من مناخ مدرسي يدعم التعاون فيما بين المدير والمعلمين والعاملين داخل المدرسة، وذلك يؤدي إلى وضوح في الرؤى فيما بينهم اتجاه المهام التعليمية المتضمنة في المنهاج المدرسي.

2. النجاح الذي حققه النمط التشاركي في إدارة المؤسسات الاقتصادية:

زيادة فعالية النمط التشاركي في المؤسسات الاقتصادية من حيث قدرتها الإنتاجية، سواء كماً أم كيفاً، وذلك لما يتضمنه هذا النمط من تحفيز لطاقات العاملين الفكرية والفنية في مجال تطوير العمل وحل المشكلات المتعلقة به، أو في مجال رفد عمليات صناعة القرارات والسياسات في المؤسسة، هذا من جانب، ومن جانب آخر، فالنمط التشاركي يزداد فيه إحساس العاملين بالرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة التي يعملون بها، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم نحو العمل المنتج.(Keith & Girling, 1991:28)

3. التغير المتسارع على تصور المجتمع لدور المدرسة:

إن المدرسة المعاصرة كما ترسخ في وعي المجتمع لابد أن تستجيب لكثير من المتطلبات" غير التعليمية"، وذلك انسجاماً مع الدور الاجتماعي الذي تلعبه المدرسة المعاصرة، وطالما أن تلك المتطلبات نفسها عرضة للتغيير المتسارع في هذا العصر، فإن المدرسة المدارة تقليدياً لا تستطيع أن توائم محك الانسجام مع تلك التغيرات، في حين تأتي الإدارة التشاركية بديلاً قوياً لما توفره من قنوات اتصال واسعة ومتعددة مع المجتمع، عن طريق توظيف الإمكانيات كافة لدى العاملين واستغلالها (Robinson & Timperely, 1996).

3- فوائد النمط التشاركي في الإدارة المدرسية:

إضافة إلى الفوائد التي يمكن أن نجنيها على مستوى تفجير طاقات العاملين الفكرية والفنية، وزيادة دافعيتهم نحو العمل المنتج، فإن هناك مجموعة من الفوائد التي يمكن تحقيقها على مستوى المدرسة ككل، نورد منها ما يلي:

1. وضوح الرؤيا:

إن المدرسة المدارة تقليدياً يتم إملاء برامج العمل والأهداف والسياسات على العاملين بغض النظر عن إدراكهم لها، الأمر الذي يؤدي إلى الغموض واختلاط الفهم من جانبهم، ما ينعكس سلبياً على أدائهم . أما في حالة النمط التشاركي بما يوفره من مناخ منفتح للحوار بين العاملين والمديرين، فإن هذا الأمر يقود إلى فهم واضح للسياسات والأهداف والبرامج والقرارات فيما بين أفراد المجتمع المدرسي، وبالتالي تمنح هيئة المدرسة فرصة متابعة تطور الواقع المدرسي بشكل منتج.(Vann,1992:31)

2. تعظيم مستوى الاتفاق حول القرارات المراد تنفيذها في المجتمع المدرسي:

انسجاماً مع الفائدة السابقة واستمراراً لها، فإن القرارات التي يتم اتخاذها ضمن النمط التشاركي، تحمل في طياتها قدراً كبيراً من آراء قطاع واسع من أعضاء هيئة المدرسة ومشاركاتهم وتصوراتهم، الأمر الذي يقود إلى مستوى عالٍ من الاتفاق حول هذه القرارات.(Vann,1992:31)

3. حل الخلافات بشكل فعال:

في ضوء النمط التشاركي، يتم التطرق والتصدي إلى الخلافات بروح الانفتاح والثقة والحوار البناء، وبخاصة أن ذلك يتم في ضوء ما تم الاتفاق عليه من أهداف وسياسات وبرامج للمدرسة.(Newman,1993:4)

4. القدرة على التكيف مع التغيرات في البيئة المحيطة:

إن هذه الفائدة تشير إلى قدرة المدرسة على الاستجابة لمتطلبات المحيط الاجتماعي للمدرسة، التي أصبحت عرضة للتغيير المتسارع تبعاً لروح هذا العصر .وفي الواقع، إن المدرسة المدارة تقليدياً يصعب عليها الاستجابة لهذه الميزة التي ترى بضرورة مواكبة المدرسة لروح التغيير المتسارع في هذا العصر، الذي يتميز برفع توقعات المجتمع المحلي من المدرسة، وذلك نظراً لمحدودية قدرة الإدارة الأوتوقراطية في تلمس تلك المتطلبات المتغيرة والاستجابة لها .وعلى العكس من ذلك، فإن المدرسة ذات النمط التشاركي في الإدارة تمتلك قنوات الاتصال، وتعدد الطاقات الفكرية المتوفرة، بحيث تستطيع تلمس تلك المتطلبات والاستجابة لها.(64:Robinson & Timperely, 1996)

5. المقدرة على التجدد:

يقصد هنا" بالمقدرة على التجدد "بأنها إعادة تركيب بنية المدرسة الإدارية) طبيعة الأدوار -العلاقات – قواعد الاتصال(، الأمر الذي يصعب أن يتم من خلال إملاء القرارات الفوقية في حالة المدرسة الأوتوقراطية، ولكن يمكن أن يتم هذا التغيير من خلال المشاركة الشاملة من قبل أعضاء هيئة المدرسة كافة، في البحث عن ماهية التغيير، والنقاش الهادف والناقد حوله، كخطوة منطقية وفي الاتجاه الصحيح

على طريق التغيير المنشود.(Newman,1993:4)

خامسا-أدوات التقويم والمتابعة للعمل القيادي المدرسي:

يعتبر التقويم التربوي أحد المكونات الرئيسية للعملية التعليمية حيث أنه يحدد مدى تحقيق الأهداف وفقاً للمعايير المحددة للعمليات المدرسية.

والتقويم التربوي عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور. (سيد، ص15)

وبما أن العمليات المدرسية متكاملة مع بعضها البعض، كما أن العمل القيادي للمدرسة ليس مقتصراً على مدير المدرسة فقط بل يشاركه جميع العاملين بالمدرسة سواءً المعلمين أو الإداريين في قيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها، فإن هناك مجالات عديدة لعملية التقويم التربوي في المدرسة تطال جميع العمليات (محمد بن كامل بن محمد داغستاني، ص 29- 30)، وهنا تظهر فائدة اعتماد منظومة الإصلاحات التربوية على النماذج تربوية لتقييم وتقويم نتائج آدائها، وأهم المجالات التي يتم تقوينها في العمل القيادي المدرسي ما يلي.

1- المجالات الرئيسية والفرعية للتقويم في العمل القيادي للمدرسة:

يناط بالعمل القيادي للمدرسة جملة من العمليات ينبغي تقويمها ومتابعتها، وقد يكون من الصعب حصر جميع تلك العمليات في ورقة العمل هذه، لذلك سيتم استعراض أهم مجالات التقويم والأدوات المستخدمة في العمل القيادي للمدرسة من خلال اطلاعنا في مجال التربية والتعليم على أهم الأدبيات التي تناولت التقويم التربوي، فيمكن تقسيم مجالات التقويم والمتابعة للعمل القيادي للمدرسة إلى:

1- تقويم أدوات تقويم الطلاب .
2- تقويم المعلمين والإداريين.
3- تقويم البيئة المدرسية .
4- تقويم العمليات التعليمية.
5- تقويم العمليات الإدارية .
6- تقويم عمليات الاتصال مع المستفيدين من خدمات المدرسة .

7- تقويم النظام الإلكتروني في المدرسة .

8- تقويم العلاقات بين منسوبي المدرسة.

9- تقويم الإداريين.

ويندرج تحت كل مجال من المجالات الرئيسية السابقة الذكر مجموعة من العناصر تمثل في مجملها مسئوليات التقويم للعمل القيادي في المدرسة، وهي كما يلي:

1-تقويم أدوات تقويم الطلاب:

- الاختبارات التحصيلية.
- الاختبارات النفسية.
- الأدوات المستخدمة لقياس المهارات.
- الأدوات المستخدمة لقياس الاتجاهات.
- الأدوات المستخدمة لقياس النمو العقلي.
- الأدوات المستخدمة لقياس النمو الاجتماعي.
- الأدوات المستخدمة لقياس الميول.
- الأدوات المستخدمة لقياس الاستعداد.

2- تقويم المعلمين:

- إعداد الدروس (مهارات: تحديد الأهداف، تحليل المحتوى، توظيف التقويم، اختيار الوسائل التعليمية..)
- تنفيذ الدروس (مهارات استخدام: الأسئلة الشفوية، السبورة، أساليب التعزيز، الوسائل التعليمية)، (مهارات: إدارة الصف، استثارة دافعية الطلاب)
- توظيف أنواع التقويم (مهارات: بناء الاختبارات، التقويم الذاتي، التقويم التكويني، التقويم النهائي...الخ)

3-تقويم البيئة المدرسية: ومنها:

- التجهيزات المكتبية.
- التجهيزات التقنية.
- الأثاث.

- صيانة المبنى.
- الملاعب الرياضية.
- المعامل.

4- تقويم العمليات التربوية والتعليمية : ومنها:
- انتظام الاصطفاف الصباحي.
- الأنشطة الصفية.
- الأنشطة اللاصفية.
- الإشراف على الطلاب.
- المشاركات الخارجية للمدرسة.
- المستوى التحصيلي للطلاب.

5- تقويم العمليات الإدارية: ومنها:
- المحافظة على الدوام .
- سلامة السجلات .
- توظيف تقنية الاتصالات الإدارية في استقبال وتصدير الرسائل.
- جودة القرارات ومدى تنفيذها.
- الجدول المدرسي.

6- تقويم عمليات الاتصال مع المستفيدين من خدمات المدرسة : ومنها:
- مدى رضا أولياء أمور الطلاب.
- مدى رضا العاملين بالمدرسة.
- مدى رضا الطلاب.
- مدى رضا المجتمع.

7-تقويم النظام الإلكتروني في المدرسة: ومنها:
- الشبكة الداخلية للحاسب الآلي.
- الإنترنت.
- برامج الحاسب الآلي المستخدمة.

- معامل الحاسب الآلي.
- مناسبة عدد الأجهزة لعدد الطلاب.

8- تقويم العلاقات بين منسوبي المدرسة : ومنها:
- الاستقرار النفسي للعاملين.
- المشاركة والتعاون.
- التكامل بين العاملين.

9- تقويم الإداريين: ومنها:
- الأداء والتطوير الذاتي.
- الالتزام بالأنظمة والتعليمات.
- المشاركة في تنفيذ الخطط.

2- الأدوات التي يمكن استخدماها لتقويم العمليات في العمل القيادي للمدرسة:

نظراً لتعدد مجالات التقويم في العمل القيادي للمدرسة فإن الأدوات المستخدمة في عمليات التقويم تصل إلى ثمانية أدوات وهي كما يلي:

1- الاختبارات.
2-الملاحظة.
3-المقابلة الشخصية .
4-الاستبانة .
5-قوائم التقدير.
6- دراسة الحالة .

وينبغي أن يراعى عند تصميم أدوات التقويم الموضوعية والبعد عن الذاتية لنحصل على أحكام مرتفعة الصدق لا تتأثر بذاتية مستخدم الأداة.

3- متطلبات ضبط التقويم في العملية التعليمية:

1-الالتزام الإداري من قِبل منسوبي المدرسة.
2-مشاركة جميع العاملين بالمدرسة في عمليات التقويم.

3- التنظيم الجيد ووضع خطة مناسبة .
4- توظيف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التقويم .
5- أن تكون أدوات التقويم قادرة على قياس المعايير التي تم وضعها للمخرجات التعليمية .
6- الاتصال الفاعل بين جميع من لهم علاقة بعملية التقويم .
7- تدريب منسوبي المدرسة على عمليات التقويم .

سادساً: القيادة المدرسية الفعالة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل

أولاً: عقبات تعترض القيادات المدرسية:

انطلاقاً من واقعنا الحالي ومن خلال ملاحظاتنا المستمرة لمجريات الأمور التي تعترض عمل القيادات المدرسية، ارتأينا تسليط الضوء على بعض العقبات التي تواجههم في الميدان وتؤثر سلباً على مستوى الأداء وتلقي بعقباتها على الأدوار الأساسية للقيادات المدرسية في تذليل الصعوبات وحل المشكلات وذلك بسبب كثرة الأعمال الروتينية وتنوع المهام الإدارية.

ولعل أبرز هذه العقبات من منظور موضوع هذا الملتقى:

- تفاوت درجة التفويض ومنح الصلاحيات وإشراك العاملين في اتخاذ القرارات.
- كثرة انشغال قادة المدرسة في التفاصيل الإدارية الروتينية على حساب الجوانب الفنية والإبداعية.
- محدودية التواصل بين البيت والمدرسة والمجتمع المحلي.
- تدني مستوى الرضا المهني لدى العاملين وقلة دافعيتهم وضعف انتماءهم وولاءهم للمهنة .
- نقص الخبرة المهنية وعدم كفاية الإلمام بالمهارات الإدارية والقيادية.
- مقاومة التغيير من قبل بعض القيادات الإدارية وتفاوت القدرة على إحداث التغيير داخل المؤسسة المدرسية.
- وجود بعض الثغرات في لائحة انضباط العاملين، مما يؤثر سلباً على محاسبة المقصرين منهم.
- قلة الأدلة الإرشادية الصادرة من الإدارات المختلفة بالوزارة ذات العلاقة بتنظيم العمل الإداري داخل المؤسسات المدرسية.
- جمود أساليب تقويم الأداء الوظيفي وانعكاساته السلبية على أداء المؤسسة المدرسية.
- قلة البرامج التدريبية الموجهة ومتابعة قياس أثر التدريب في المؤسسة المدرسية.

ثانياً: بعض التوجهات الحديثة للقيادة التربوية المستقبلية:

إن القيادة المدرسية المأمولة لا بد أن تكون مهيأة ومعدة للقيام بدورها القيادي بكفاءة وفعالية، وذلك يستدعي ضرورة تغيير دور مدير المدرسة من الإطار التقليدي إلى إطار جديد، فهو قائد تربوي يتبنى خططاً إستراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية، ويقود عمليات التغيير داخل المدرسة ويسعى إلى إحداث التطوير النوعي المطلوب فيها، لذا يشترط توافر مهارات أداء محددة في كل قائد تربوي حتى يتمكن من القيام بدوره بكفاءة، ويستطيع استثمار طاقات المجتمع المدرسي بما يحقق الأهداف المنشودة، بالإضافة إلى:

- تنمية ثقافة مؤسسية تربوية في بيئة مدرسية ترسّخ القيم وتحفز على التعلّم بما يحقق الأهداف التربوية المنبثقة من رؤية ورسالة المدرسة.
- تحديث الأنظمة واللوائح التربوية بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
- استحداث أدلة إرشادية لتوحيد آلية العمل بحيث تكون على مستوى عالٍ من الجودة والمرونة في التنفيذ، مع وجود آلية واضحة للتقويم.
- إعادة هيكلة المدرسة لتعزيز دورها التربوي وتنمية الاتجاهات الإيجابية للاستفادة من الإمكانات التقنية الحديثة لتيسير العمل الإداري.
- تنمية مهارات بناء فرق عمل مترابطة تحقق التكامل الوظيفي وتعمل على تحقيق الأهداف التربوية المحددة، وتشارك في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- اعتماد منهج التدريب الموجه والذي يركز على المهارات التي يحتاجها قائد المدرسة فعليا لتطوير أدائه المهني.
- تنمية مهارات العاملين وتشجيعهم على الإبداع والابتكار.
- توفير بيئة تربوية خصبة ومناخ إيجابي للتعلم زاخراً ملئ بالبرامج الإثرائية المعززة والتي تعنى بدرجات الإدراك العليا للطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- تفعيل دور كل فرد في المدرسة وتوجيهه إلى الأداء الأكفأ الذي يساهم في تطوير إنتاجية المدرسة تربوياً، وذلك عن طريق المعرفة الحقيقية لقدرات كل فرد وتكليفه بالمهام الوظيفية المناسبة لإمكاناته وقدراته.

- اعتماد مبدأ المسؤولية والمساءلة في العمل المدرسي من خلال تعزيز نهج التقويم الذاتي للمؤسسة المدرسية.
- تنويع قنوات الاتصال بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي.
- التركيز على إحداث تغييرات تعود بالفائدة على العمل التربوي بالمدرسة، بما يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة.

خاتمة:

نخلص ختاما إلى أنه لم تعد مهام قيادات المدارس تقتصر على مراقبة العمل المدرسي وضبط النظام وحفظ الملفات وكتابة الخطابات والمراسلات الإدارية، بل تعدت هذه المهام إلى مسؤوليات وأدوار قيادية تهتم بنوع العمل التربوي وتطويره وتحسينه وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المأمولة، فمن المهم أن تركز القيادات المدرسية على التوظيف المنظم للجهود البشرية والإمكانات المادية المتوافرة في البيئة المدرسية، وإيماناً بأن العاملين بالمؤسسة المدرسية هم أساس الطاقة اللازمة للتطوير والإبداع والتقدم، لذا لا بد من الأخذ في الاعتبار أنّ عملية القيادة التربوية هي عملية تعاونية تُوجب هندسة العلاقات الإنسانية كما تُوجب هندسة العمليات.

ويتطلب ذلك قدرا من تفويض الصلاحيات والتعاون مع فرق العمل بالمؤسسة التربوية والتركيز على العمل الجماعي والتعاوني الذي يجمع الموظفين حول رؤية محددة يتجهون فيها إلى تحقيق أهداف المدرسة التي لا بد وأن يكونوا مشاركين في تحديدها، كما تنمي الوعي لديهم بأهمية إنجاز هذه الأهداف لمصلحة المدرسة وبما يتماشى والإصلاحات التربوية المسطرة لذلك.

كما أن القيادة المدرسية المأمولة لمدرسة المستقبل لابد أن تكون مهيأة ومعدة للقيام بدورها القيادي بكفاءة وفعالية فهي بحاجة إلى أن تقضي وقتاً أطول في تطوير البيئة التربوية في المدرسة، وأن تبني علاقات إنسانية سواء داخل المدرسة أو خارجها لتمكنها من تحقيق أداء فعال عن طريق بناء شبكة اتصال تسهل عملية انتقال المعلومات وتكوين أفرقة عمل يحقق الأهداف التربوية الموضوعة، وقادرة على إدارة مجموعة من القوى البشرية ذات الاتجاهات والاحتياجات المختلفة.

هكذا نجد أن القيادة المدرسية لابد أن تكون قادرة على عملية التجديد وتحديد الكفايات التي يجب أن تتوافر في قائد مدرسة المستقبل ليتمكن من مسايرة التطوّر التكنولوجي، وإحداث التغيير بما يتفق والمستجدات التربوية الحديثة، وتسعي إلى تطوير أدائها الوظيفي بالحاق قادتها خاصة ومن ثم عمالها

(أساتذة، مشرفين، وإداريين.) ببرامج تدريبية ذات مواصفات محددة، تمكنه من اكتساب كفايات تتفق مع الاحتياجات الإدارية لمدرسة المستقبل.

التوصيات:

في ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد المعايير الخاصة بالعمليات والمهارات القيادية التي يمكن أن تجعل من مدير المدرسة الثانوية قائدا تربويا يعمل على تعزيز نجاح جميع الطلاب وتشغيل المدرسة بفعالية أكثر على النحو التالي:

- **المعيار الأول:** يعد مدير المدرسة قائدًا تربويًا يعمل على تعزيز نجاح جميع الطلاب من خلال تسهيل وتطوير وتنظيم وتنفيذ رؤية مشتركة للتعلم، تحظى بتأييد مجتمع المدرسة.
- **المعيار الثاني:** يعد مدير المدرسة قائدًا تربويًا يعمل عل ى تعزيز نجاح جميع الطلاب، من خلال الدفاع عن ثقافة المدرسة والبرنامج التعليمي الذي يساعد الطالب على التعلم والمعلم على النمو المهني.
- المعيار الثالث: يعد مدير المدرسة قائدًا تربويًا يعمل على تعزيز نجاح جميع الطلاب، من خلال تأكيده على إدارة المنظمة والعمليات والمصادر التي تؤدى إلى وجود بيئة تعليمية فعالة وآمنة وتتسم بالكفاءة.
- المعيار الرابع: يعد مدير المدرسة قائدًا تربويًا يعمل على تعزيز نجاح جميع الطلاب، من خلال التعاون والمشاركة مع الأسر وأعضاء المجتمع والاستجابة لحاجات هذا المجتمع واهتماماته المتنوعة.
- المعيار الخامس: يعد مدير المدرسة قائدًا تربويًا يعمل على تعزيز نجاح جميع الطلاب، من خلال الأداء الذي يتسم بالتكامل والعدالة وبالأسلوب الأخلاقي.
- المعيار السادس: يعد مدير المدرسة قائدًا تربويًا يعمل على تعزيز نجاح جميع الطلاب، من خلال فهمه واستجابته وتأثيره في الإطار الثقافي والشرعي والاقتصادي والاجتماعي.

أما فيما يتعلق بمنظومة الإصلاح التربوي ودور القادة المدرسيين والتربويين فيه فنورد التوصيات التالية:

- النظر إلى الإصلاح المدرسي باعتباره منظومة متكاملة تأخذ في الحسبان جميع مستويات التخطيط والتنفيذ والمكونات التي تتضمنها هذه المستويات، والتنسيق الدقيق بين الجهات المسؤولة عن الإصلاح المدرسي في مراحله المختلفة.
- العناية بتنمية الاتجاهات الإيجابية المؤيدة للتطوير التقني لدى العاملين في المدرسة على مختلف المستويات، وإعادة النظر في المناهج الدراسية التي تدرس حتى تواكب عصر التقنيات والمعلوماتية.

- تأكيد تمهين التعليم، والارتقاء بدور المعلم في العملية التربوية، والمراجعة والتقويم المستمرين لبرامج إعداد المعلمين وطرائق وأساليب تنفيذها.
- التأكيد على دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرس، وتفعيل أدوار كل من الأسرة والمدرسة" كمنظومة تعليمية متكاملة " في بيئة اجتماعية وثقافية موحدة لها أهدافها المشتركة
- الاهتمام بنظام الجودة الشاملة في قطاع التربية والتعليم، وتحقيق الجودة التعليمية في المدارس من خلال الإصلاح المتمركز على المدرسة تأهيلا للاعتماد التربوي
- الاهتمام بالتكنولوجيا الحديثة في تطوير النظام التربوي
- إقامة شراكة فاعلة بين المؤسسات التربوية لتحقيق متطلبات الإصلاح المدرسي
- التنوع في أساليب الاتصال بين المدرسة والمجتمع، وتوظيف التقانات الحديثة لدعم المشاركة الفاعلة بين المدرسة والأسرة عن طريق البرامج والأنشطة الخدمية.
- التعرف على برامج ذوي الاحتياجات الخاصة في الإصلاح المدرسي في دول أخرى، وتدريب المعلمين وتأهيلهم في مجالي الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.
- تقصي أدوار الإدارة المدرسية، والمعلمين، والمرشدين النفسيين والاجتماعيين في الإصلاح المدرسي، وتوفير الدعم الفني والتعليمي، والمصادر المطلوبة للإصلاح (بشرية، وتقنية، وتسهيلات، ومالية).
- دعم أسلوب الإدارة المتمركزة على المدرسة، واعتبار المدرسة وحدة تنظيمية لتحقيق الإصلاح التعليمي
- تحسين المباني المدرسية ونظم المعامل والمكتبات والأنشطة.
- الاهتمام الشامل والمتكامل من قبل المعلمين بجميع الأنشطة والبرامج الهادفة لتنمية الجوانب المختلفة في شخصية طلبتهم.
- تشجيع المبادرات الفردية والعمل التطوعي الهادف الذي يضمن المشاركة الفاعلة والمنظمة.
- تجديد الأنظمة واللوائح التي تحد من إعطاء الصلاحية الكافية لمجالس الآباء للقيام بدورها الحقيقي في عملية التطوير والإصلاح المدرسي، وتقديم الحلول والمقترحات.
- تشجيع القطاع غير الحكومي (الأهلي) ومنظمات المجتمع المدني، على تقديم الدعم المادي والمعنوي.

المراجع:

1. ترجمة: بدر الديب، **آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1991.
2. سيد الهواري، **القائد التحويلي للعبور بالمنظمات إلى القرن ال 21**، ط 2، القاهرة، مكتبة عين شمس، 1999.
3. طارق السويدان، فيصل بشراحيل، **صناعة القائد**، مجموعة الإبداع، الكويت، الطبعة الثالثة، 2004.
4. عبد العزيز محمد الحر، **التقويم الذاتي**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2003.
5. عبد الله بن عبد اللطيف السادة، **دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمهلمين بمدارس البحرين**، رسالة الخليج العربي، ع 65 س 18، 1997.
6. علوي عبد الطاهر، **الأنموذج القيادي التربوي الإسلامي**، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الأولى، 2007.
7. محمد بن كامل بن محمد داغستاني، **القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة**، ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي 26 – 28 / 4 / 1428هـ، المدينة المنورة، 2007.
8. محمد حسنين العجمي، **الاتجاهات الحديثة القيادة الإدارية والتنمية البشرية**، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الأولى، 2008.
9. محمود عبد الحميد مرسي، محمد عبد الله البرعي، **الإدارة في الإسلام**، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، 2001.
10. Avolio, B. Waldman, D. and Yammarino, F. (1991). The Four is of Transformational Leadership. Journal of European Industrial Training, 15 (4),9-16.
11. Bryant, S. (2003). The Role of Transformational and Transactional Leadership, In Creating Sharing and Exploiting Organizational Knowledge. Journal of. Leadership and Organizational Studies, 9(4), 32-42 .
12. Burns, J. (1978). Leadership ,NY; Harder & Row
13. Epitropaki, Olga (2001) what is Transformational Leadership? Sheffied :University of Sheffied, Institute of Work Psychology.
14. Keith S. & Girling, R: (1991). Educational Management and Participation, USA, Allyn & Baccon.
15. Koehler, J.w&Pankowski, Joseph (1997) Transformational Leadership in Government, (1st Ed.)USA, St.Lucie Pree.
16. Leithwood, K. (1992). Transformational Leadership, Where Does It Stand ?Education Digest, 58 (3), 17-21.
17. McGregor D.M.: (1960) The Human Side of Entreprise, New York: McGraw Hill Book Company.
18. Newman Fred M. (1993): What is a Restructured School? Principal No.1, pp.1-4
19. Owens, Robert (1995) Organizational Behavior in Education wren, Thomas the Leaders companion, New York: The Free Press .
20. Robinson V. & Timperley H. (1996): Learning to be Responsive; The Impact of School Choice & Decentralisation; Educational Managament & Administration. Vol.24, No.1, pp.62-78
21. Vann Allan S. (1992): Shared Decision Making- Effective Leadership. Principal, No.12, pp. 30-31.
22. Yukl, Gary. (1989). Leadership in Organizations, (2nd) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.