التّطوير المهنيّ المستمرّ
لـمديـري الـمدارس

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

التّطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس

الجزء الأوّل
المدير والإدارة المدرسيّة
دراسة بحثيّة نوعيّة

الجزء الثّاني
التّحليل الكمّيّ
(عيّنة طبقيّة ممثّلة)

الجزء الثّالث
هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس في لبنان

الهيئة الأكاديميّة المشتركة
قســـم الإدارة التّربويّــة

برنامج دعم توفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (S2R2)
لجنة مشروع الإدارة التّربويّة
لجنة مشروع التدريب للمديرين

جميع الحقوق محفوظة للمركز التّربويّ للبحوث والإنماء
الطّبعة الأولى 2022

لجنة مشروع التّدريب للمديرين

المنسّق العام:
الأستاذ أكرم محمد سابق

الأعضاء:
الدكتورة كلودين عزيز (معاونة المنسّق العام للّجنة)
الدكتورة منيفة عساف
الأستاذة تسامى صالح
الأستاذة دعد معماري
الأستاذة بدرية الرفاعي
الأستاذة ندى جرجس
الأستاذة إيفون الفغالي

المساعدة الإداريّة:
الأستاذة مادلين سليم
الأستاذة مارلين بدر

المراجعة والتّصميم:
الأستاذ أكرم سابق

التصميم والإخراج الفنّيّ:
الأستاذ سِنان حلّاق والأستاذة سميرة حزوري

التّدقيق اللّغويّ: (قسم اللّغة العربيّة في الهيئة الأكاديميّة المشتركة)
الأستاذ هادي حبيب **الأستاذة سحر نصر**

مراجعة عامّة تربويّة ولغويّة:
البروفسور أنطوان طعمة

كلمة رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء

«التطوير المهني المستمر لمديري المدارس» كتاب جديد مختلف عن غيره من الأطر المرجعية التي يصدرها المركز: إنّه مختلف بعنوانه وهاجسه، بحجمه وبنية محتواه، باستنتاجاته وتوصياته، وهو مميّز بدعوته أهل التربية الى التطوير المستمر والتجديد الدائم ردّا لتحدّي تغيير متسارع ضاغط، يضعنا أمامه واقعنا المعاصر، محلّيا وعالميا.

- مختلف بعنوانه وهاجسه

لا يقدّم هذا الكتاب نفسه إطارا مرجعيّا لكفايات التطوير المهني لمديري المدارس، لآن هاجسه الأوّل مقاربة الإدارة المدرسية والقيادة التربوية مقاربة ميدانية عملانية. ولكنّ هذا لا يعني أنّه يقلّل من أهمّية إيجاد إطار مرجعيّ نظري ثابت لكفايات مدير المؤسّسة التربوية. فلجنة مشروع التدريب للمديرين المنبثقة من لجنة مشروع الإدارة التربويّة في قسم الإدارة التربويّة قدّمت لنا هذا الإنجاز المميّز، الذي يستحقّ الثناء، في إطار برنامج دعم توفير التعليم لجميع الأطفال في لبنان (S2R2) وأرادته استكمالا لمرحلة أولى من هذا المشروع، أسفرت عن وضع « الإطار المرجعي لكفايات المدير في جميع مراحل التعليم الأكاديمي ما قبل الجامعي». ولكنّ اللجنة لم تقف عند حدود «ما يجب أن يكون» من كفايات مرجعية، بل تطلّعت الى ردم الفجوة بين البحث والممارسات، إيمانا منها أن التغيير التربوي المنشود لا يكتمل إلا بترجمته الى حيّز السلوك والفعل العملي.

- مختلف بحجمه وبنية محتواه وما خلص إليه من نتائج

التطوير المهني المستمر لمديري المدارس ثلاثة كتب في كتاب واحد من 209 صفحات. والكتاب مؤلّف من ثلاثة أجزاء، لكلّ جزء هويته وعنوانه ولائحة مراجعه، وفرادته. فالجزء الأوّل: « المدير والإدارة المدرسية» (دراسة بحثية نوعيّة) يرصد بدقة فائقة دور الإدارة المدرسية، ومسؤولياتها ومهامها، وممارساتها ومستوى أدائها، وشراكاتها مع بيئتها. ويفصّل الأدوار التي يضطلع بها المدير في قيادة المدرسة الى النجاح والتميز: هو ضابط الاتصال والمراقبة وناشر المعلومات، والمتحدّث الرسمي، والمفاوض، والوسيط، ورائد الأعمال. هو مدير إداري وقائد تربوي، يعطي العمل الجماعي قدره ومعناه، ويعمل بثبات على تحسين أداء مؤسّسته، ودفعها نحو الاستجابة لمتطلّبات التقويم الداخلي والخارجي. ويقع على عاتق المدير مسؤوليات التخطيط، والتوجيه والإشراف، وتدريب العاملين، سعيا الى تطوير العمل التربوي وتجديده، وتكييفه مع التحدّيات المستجدة، وذلك عبر عقد الاجتماعات واللقاءات، والزيارات الصفية، والندوات. وقد حرص المؤلّفون على دعم دراستهم بالجداول(20جدولا) والرسوم البيانية (14) والمستندات (8).

أما الجزء الثاني: « التحليل الكمّي» (عيّنة طبقيّة ممثّلة) فجاء استكمالا للدراسة النوعية، وقدّم رصدا لمسارات تدريب المديرين، في المدارس اللبنانية، من خلال عينة ممثّلة، وقدّم كشفا عن توزّع المديرين، من حيث أعمارهم ومؤهلاتهم العلمية وانتماءاتهم الجندرية، وغير ذلك، وانعكاس أدائهم على نتائج المتعلمين وتحصيلهم العلمي. وجاءت الدراسة الكمية حافلة بالأرقام والجداول والمقارنات. ولفتنا من التوصيات « وضع مقرّر تدريبي متعلّق بإدارة عمليّة التعلّم من بعد خلال الأزمات، لمقرّر أوّل لتدريب مديري المدارس». ومن الواضح هنا ارتباط البحث بالواقع المحلّي والتكيّف مع التغيّرات.

أما الجزء الثالث والأخير: « هيكلية منهج تدريب مديري المدارس» فهو أقصر أجزاء الكتاب ولكنّه أكثفها إذ جاء مكتنزا، يعرض روحية منهج التدريب المقترح، الذي يتميز بتوجهه نحو مزيد من اللامركزية، واستقلالية المدرسة، واعتماد إدارة جديدة لأنظمة التعليم. وقد حظي باهتمام المتدرّبين من المديرين الهمان الآتيان: الاهتمام بالتعلّم، باعتباره الغاية الأسمى لرسالة المدرسة، والموجّه الأفعل لدور المدير. أما الهمّ الثاني فيتعلّق بمفهوم التعاون والتشارك، في خدمة المتعلّمين، وامتدادا لها، خدمة المعلمين والإداريّين والمؤسّسة المدرسية كلّها.

واقتصر برنامج التدريب على مسار تدريبي واحد في سبعة مداخل:
إدارة البيانات، وإدارة المناهج، والتخطيط، والعلاقات المهنية مع المتعلّمين، والعلاقات المهنية مع المعلّمين والنظّار والفريق الإداري المدرسي، والعلاقات المهنيّة والشراكات المجتمعيّة، والتطوير المدرسي.
نشدّ على أيدي أعضاء اللجنة ومنسّقها، وسائر لجان الإدارة التربويّة، ونثني على إنجازهم المثمر، وعملهم البحثي الذي يصنع معرفة جديدة عملية، تبني وتطوّر

رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتكليف
الدكتورة هيام إسحق

كلمة رئيس قسم الإدارة التربويّة

عالمنا اليوم هو في حالة تغيّر دائم ومستمرّ، ويواكب هذا التّغيّر تطوّر متسارع في المعرفة والتّكنولوجيا والجودة، وتحدّيات عديدة ومتنوّعة، ولم يعد يخفى على أحد أنّ حجر الأساس في هذا التّطوّر هو القطاع التّربويّ بكلّ مكوّناته وجوانبه، بحيث يُعدُّ الرّكيزة الرّئيسة للاستثمار والتّنمية ومصدر الجودة في بناء قادة المستقبل. أمّا عماد هذا القطاع والعنصر الأساس في تطوّره فهو الإدارة التّربويّة النّاجحة والإدارة المدرسيّة الفعّالة، لذا اعتمدت معظم الدّول في سياساتها التّربويّة على دعم الأبحاث والدّراسات وعلى الحداثة والتّطوير في المقاربات والإستراتيجيّات والممارسات، ومن أهمّها تمهين الإدارة التّربويّة والمدرسيّة والتّطوير المهنيّ المستمرّ لكلّ مكوّناتها، وذلك لتحقيق معايير الجودة الشّاملة في هذا القطاع.

في لبنان، وحيث إنّنا لسنا بمعزل عن العالم، ولكي نستطيع مواكبة السّياسات التّربويّة العالميّة وتطوّراتها ولنتماشى مع التّوجّهات التّربويّة المعاصرة كان لا بدّ من الالتفات إلى أهمّيّة التطوير المهنيّ المستمر لمديري المدارس، وإلى ضرورة وضع هيكليّة منهج تدريبيّ. لذلك قام قسم الإدارة التربويّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، بعد وضع الإطار المرجعيّ لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ، بوضع مؤلّف «التّطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس» والمكوّن من ثلاثة أجزاء رئيسيّة: (1) دراسة بحثيّة نوعيّة تحت عنوان «المدير والإدارة المدرسيّة» والتي توصّلت إلى تحديد سبعة مداخل تدريبيّة لمديري المدارس، (2) «التّحليل الكمّيّ» لتحديد مسارات تدريب مديري المدارس، (3) «هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس في لبنان».

يُعدّ هذا المؤلّف خطوة تحويليّة مهمّة في الإدارة التّربويّة والمدرسيّة، وفي تحديد مداخل تدريب مديري المدارس والإداريّن فيها وذلك لتعزيز كفاياتهم المهنيّة، وإكسابهم المعارف وتنمية مهاراتهم القياديّة والإداريّة، إضافةً إلى تنمية القدرات وتحسين الأداء وتفعيل العلاقات المهنيّة والشّراكات المجتمعيّة، للوصول إلى مدرسة فعّالة مبنيّة على مفهوم المجتمع التّعلّميّ، منخرطة في المجتمع ومواكبة لكلّ التّطوّرات، والسّاعية للتّحسين والهادفة لتحصين المتعلّمين بهدف بناء قادة المستقبل حاملي سمات المتعلّم اللّبنانيّ.

مؤلّف «التطوير المهنيّ المستمر لمديري المدارس» بأجزائه الثّلاثة، هو نتيجة تضافر جهود وتعاون فريق عمل لجنة مشروع تدريب المديرين المنبثقة من لجنة مشروع الإدارة التّربويّة في قسم الإدارة التّربويّة في الهيئة الأكاديميّة المشتركة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء من خلال برنامج دعم توفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (S2R2)، كما هو نتيجة عمل تشاركيّ بين فريق العمل وعدد من الخبراء التّربويّين في ميادين العلوم التّربويّة والإدارة التّربويّة والتدريب المستمرّ وتعليم الكبار.

وبفضل كلّ هذا السّعي والمجهود وحبّ العمل الفريقيّ والحرص على جودة الإنتاج والتّعاون والتّشارك بين أعضاء الفريق ودعم رؤساء المركز التّربويّ المتوالين على سدّة الرّئاسة في خلال الأعوام 2020 و2021 و2022، وبفضل برنامج الـ S2R2 صدر هذا المؤلّف، وهو يُعدّ خطوة مهمّة على طريق التّنمية والتّطوير المهنيّ لمديري المدارس والإداريّين فيها، الّتي قام بها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ولا بدّ من أن يقطف المعنيّون بالإدارة التربويّة والمدرسيّة والمعلّمون والمتعلّمون ثمارها.

ختامًا لا بدّ من أن أشكر فريق العمل، المؤلّفات والمؤلّفين، على الصّدقيّة في العمل والحرفيّة والجودة، وعلى المحبّة والإخلاص والتّفاني في تغطية كلّ الجوانب الّتي خدمت وضع هذا المؤلّف، حتّى آخر يوم، وآخر مراجعة وتدقيق، وبقيَ السّؤال يتردّد في ذهن كلّ منّا: هل كان من الممكن أن نعمل أفضل ممّا قمنا به؟
لكن وللحقيقة أجيب عن هذا التّساؤل: «سعينا إلى تقديم الأفضل بحبّ وحرص وصدقيّة وتعاون، وقد قطعنا وعدًا على أنفسنا بمتابعة تطبيقه والاستفادة منه في نتاجات أخرى لمصلحة التّربية والمتعلّمين في لبنان، فهذا النّتاج هو مادّة حيّة قابلة للتّطبيق والتّعديل والتّطوير».

رئيس قسم الإدارة التّربويّة بالتّكليف
أكرم محمد سابق

الجزء الأوّل:

المدير والإدارة المدرسيّة

دراسة بحثيّة نوعيّة

الجزء الأوّل: المدير والإدارة المدرسيّة
دراسة بحثيّة نوعيّة

المنسّق العامّ:
الأستاذ أكرم محمّد سابق

المراجعة الأدبيّة والبحث والتّحليل:
الدكتورة منيفة عسّاف حكم
الدكتورة كلودين رزق الله عزيز

القراءات:
الأستاذة تسامى صالح
الأستاذة بدريّة الرّفاعي
الدكتورة منيفة عسّاف حكم
الأستاذة إيفون الفغالي
الأستاذة دعد معماري
الدكتورة كلّودين رزق الله عزيز
الأستاذة ندى جرجس

المراجعة والتّصميم:
الأستاذ أكرم محمد سابق

التّدقيق اللّغويّ:
الأستاذ هادي حبيب

مراجعة عامّة تربويّة ولغويّة:
البروفسور أنطوان طعمة

جميع الحقوق محفوظة للمركز التربويّ للبحوث والإنماء
الطبعة الأولى 2022

لائحة الجداول

جدول 1 الإطار المفاهيمي الموّجه للمراجعة الأدبيّة بحسب هالنجر (2013) 22
جدول 2 شبكة القراءة واستخراج البيانات 24
جدول 3 مستندات المراجعة الأدبيّة والتّرميزات والشّواهد ذات الصّلة 25
جدول 4 التّرميزات الأوّليّة في ماكس كيو دي أي والفئات الجامعة لها 26
جدول 5 التّرميزات الأساسيّة ومصدرها أو مسوّغاتها 29
جدول 6 الشّواهد بحسب أنواع المستندات بالنسب والمعدّلات 34
جدول 7 الدّور: عدد الشّواهد والنّسب بحسب أنواع المستندات 37
جدول 8 مداخل الدّور وعدد الشّواهد بالنّسبة لأنواع المستندات 39
جدول 9 مفهوميّ الكفاية بحسب (المركز التّربويّ للبحوث والانماء، 2009) 60
جدول 10 توزيع نسب المعايير المدرسيّة 62
جدول 11 ترميزات معايير الإدارة الفعّالة 63
جدول 12 ترميزات معايير المدير الفعّال 65
جدول 13 الربط بين التّرميزات والمفاهيم المطابقة لها ضمن مدخل التّعاون والتّشارك 71
جدول 14 التّرميزات وعدد الشّواهد لمدخل المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير 79
جدول 15 العلاقات بين الممارسات والمخرجات 87
جدول 16 مقارنة التّرميزات وتصنيفها في مدخلي الكفايات المهنيّة وملمح المدير 90
جدول 17 التّطوير المهنيّ للمدير مع نسبة عدد العناوين الجزئيّة ضمن العناوين العامّة 100
جدول 18 مراحل التّحوّل بحسب جنكنز وبوشي 2004 103
جدول 19 أبعاد مفهوم التّطوّر المهنيّ 110
جدول 20 الاسئلة الأساسيّة حول مدير المدرسة 113

لائحة الرسوم

رسم 1 واجهة المستخدم لماكس كيو دي أي وتظهر انواع المستندات وفئات التّرميزات للمراجعة الأدبيّة. 27
رسم 2 التّرميزات الأساسيّة في الدّراسة كما انبثقت من شبكة القراءة أو من التّحاليّل كأنماط القيادة. 28
رسم 3 التّرميزات وعدد الشّواهد مقابل أنواع المستندات 34
رسم 4 نسبة الشّواهد في جميع المستندات مختلطة 35
رسم 5 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول مفهوم ودور المدرسة بحسب أنواع المستندات 40
رسم 6 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول دور الإدارة المدرسيّة بحسب أنواع المستندات 42
رسم 7 شواهد متقاطعة بين دور المدير، دور الإدارة المدرسيّة ودور المدرسة 43
رسم 8 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول دور المدير بحسب أنواع المستندات 46
رسم 9 ترميزات مدخل المهامّ بالنّسبة إلى أنواع المستندات 55
رسم 10 ترميزات المهامّ بالنّسبة إلى أنواع المستندات باختصار 56

رسم 11 هرم علاقة الكفايات والمسؤوليّات والمهامّ 59
رسم 12 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول المعايير بحسب أنواع المستندات 62
رسم 13 ترميزات مدخل آليّات التّعاون والتّشارك أو التّواصل في المدرسة 70
رسم 14 التّرميزات والشّواهد في مدخل المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير بحسب أنواع المستندات 77
رسم 15 التبويبات وعدد الشواهد ضمن مفهوم المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير 78
رسم 16 الجدول التفصيليّ للممارسات المهنيّة للمدير 82
رسم 17 ترميزات ملمح المدير بحسب أنواع المراجع 90
رسم 18 الملمح المتوخى بناؤه لمدير المدرسة بحسب نموذج باري 2004 94
رسم 19 أنماط القيادة المداخل التي اعتمدت مقابل أنواع المستندات 96
رسم 20 أنماط القيادة مقابل المستندات 96
رسم 21 الترميزات ضمن مدخل التّطوير المهنيّ للمدير بحسب أنواع المستندات 101
رسم 22 المفاهيم ذات الصّلة بمدير المدرسة والأنشطة المهنيّة التي تشكّل مداخل منهج تدريبي. 112

جدول الفهرس

لائحة الجداول **8**
لائحة الرسوم **8**

تمهيد **16**
خلفيّة البحث وسياقه **16**
أهداف البحث والأسئلة الموجّهة **16**

تصميم البحث وإجراءاته **18**
نموذج المقاربة والمنظور 18
استراتيجيّة البحث 18

وسائل وتقنيّات النّظريّة المتجذّرة. **19**
اختيار العيّنات أو المراجع بحسب النّظريّة المتجذّرة. 19
استراتيجيّات تحليل البيانات النّوعيّة بحسب النّظريّة المتجذّرة. 19
الوعي النّظريّ. 20
التّوازي والتّرابط بين جمع البيانات وتحليلها وكتابة المذكّرات وتكوين التّعميمات والنّظريّات في النّظريّة المتجذّرة. 20
المقارنة المستمرّة في النّظريّة المتجذّرة. 20

آليّة اختيار المراجع ومسوّغاتها. **20**
آليّة القراءة واستخراج البيانات من المراجع المختارة. **22**
استراتيجيّة ترميز البيانات المستخرجة ووسائله. **25**
التّرميز المفتوح لبيانات جدول القراءات الجامع. **27**
التّرميز المحوريّ لبيانات جدول القراءات الجامع. **27**
معايير الجودة والموثوقيّة للبحث 30
معايير المصداقيّة أو الموثوقيّة الدّاخليّة. 30
معايير الدقّة أو الاعتماديّة. 30
الموثوقيّة الخارجيّة أو القابليّة للتّحويل. 31
معايير الأصالة أو الصّحة والمناقبيّة. 31
قيود الدّراسة 31
عرض نواتج المراجعة الأدبيّة البحثيّة وتحليلها 33

الجزء الأوّل: صورة عامّة لنواتج الدّراسة **33**
الجزء الثّاني: دَور المدرسة ودور الإدارة المدرسيّة ودور المدير **37**

الدّور: التّعريف الأوّليّ. 37
نواتج «الأدوار». 38

مفهوم ودور المدرسة: نظرة عامّة. 39

دور الإدارة المدرسيّة. 42
وظيفة الإدارة المدرسيّة: توزيع المهامّ بين الأفراد-الفاعلين. 43
تعزيز توزيع الوظائف الإداريّة. 44
دعم توزيع الوظائف الإداريّة. 44
دعم مجالس المدارس في القيام بمهامّها. 45

«دور المدير» في المدرسة. 46
دور المدير في التّطوير المدرسيّ. 48
دور أو أدوار و «تأثير» مدير المدرسة. 48
دور المدير في التّخطيط. 49
دور المدير التّربويّ: توتّر ونزاع بين المنصوص عليه المُلزم والحقيقي. 50
الدّور التّنظيميّ والإداريّ للمدير. 50
دور المدير الوسيط. 51
العلاقات مع أولياء الأمور وشركاء المدرسة. 52
العلاقات مع البلدية ذات الصّلة. 52
العلاقات مع أولياء أمور المتعلّمين 52
العلاقات مع المدارس المجاورة. 52

المدير: بين ضغط التّغيير وتنفيذ هذا التّغيير. 53
اقتراح تعريف مختلف لمصطلح الدّور. 54

الجزء الثّالث: مهامّ المدير 55
تصنيف المهامّ: مقارنة بين التّربويّ والإداريّ والأخرى. 56
«المهامّ»: اقتراح تعديلات في التّعريف الأساسيّ بعد دراسة النتائج. 58

الجزء الرّابع: الكفايات المهنيّة للمدير 59
الجزء الخامس: معايير الإدارة الفعّالة ومعايير المدير الفعّال 61

التّعريف الأوّليّ لمفهوم المعيار. 61
نواتج المعايير. 61
معايير الإدارة الفعّالة. 62
معايير المدير الفعّال. 64
معاييرُ الأداء. 67
معايير التّعلّم وفرص التّعلّم. 67
معايير المحتوى 67
المدرسة الفعّالة. 67
النّتائج المرجوّة من الاحتكام إلى المعايير. 68

تعريف معايير الفعاليّة. 68
تعريف الفعاليّة. 69

الجزء السّادس: آليّات التّعاون والتّشارك والتّواصل في المدرسة وبين المدرسة والبيئة المحلّيّة 70

نواتج دراسة آليّات التّعاون والتّشارك والتّواصل. 70
تعريف التّواصل. 71
تعريف المشاركة والتّشارك. 72
التّعلّم من خلال التّعاون. 72
علاقة المدرسة بالبيئة المحلّيّة. 73
تأثير المحيط على ممارسات الإدارة. 74
تعريف علاقة المدرسة بالبيئة المحلّيّة. 75

الجزء السّابع: المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير 76

المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير: شرح نتائج وتوصيف المعطيات والرّموز. 80
«المسؤوليّات»: اقتراح تعديلات في التّعريف الأساسيّ بعد دراسة النّتائج.

الجزء الثّامن: الممارسات المهنيّة للمدير 81

التّعريف الأوّليّ للممارسات المهنيّة. 81
نتائج دراسة الممارسات المهنيّة. 82
الإشراف على المعلّمين. 82
الإشراف على المتعلّمين 83
الإشراف على تجدّد المدرسة ونجاحه 83
ممارسات الإشراف في المدرسة. 83
كفايات مدير المدرسة الإشرافية. 84
درجة ممارسة الإشراف من قبل المديرين. 85
الممارسات المهنيّة الفاعلة للمدير منبثقة من الدّراسات الميدانيّة. 85
العلاقات بين الممارسات المهنيّة للمدير والمخرجات المتمحورة حول المتعلّم. 86
اقتراح تعريف الممارسات المهنيّة للمدير. 88

الجزء التّاسع: ملمح المدير 89

التّعريف الأوّليّ لمصطلح الملمح. 89
نواتج دراسة ملمح مدير المدرسة. 89
ملمح مدير المدرسة. 92

الفاعل الممارس والمتفكّر/ النّقديّ. 92
المبتكر. 92
المتعلّم الدائم. 92
الباحث.. 92
تعريف ملمح مدير المدرسة. 93

الجزء العاشر: أنماط القيادة 95

تعريف أنماط القيادة. 95
نواتج الدّراسة حول أنماط القيادة. 95
الاستنتاجات العمليّة لمفهوم أنماط القيادة. 97

الجزء الحادي عشر: التّطوير المهنيّ للمدير 98

تعريف « التّطوير المهنيّ» بشكل عام. 98
نواتج دراسة التّطوير المهنيّ للمدير. 99
تدريب المدير (الآليّات والمواضيع/ المضامين) 102
مصطلح التّدريب. 102
التّطوير المهنيّ. 102
مصطلح التّعلّم. 103
التّطوير المهنيّ في السّياق المدرسيّ. 104
مراحل التّطوير المهنيّ لمديري المدارس طوال حياتهم المهنيّة. 104
الإعداد الأساسيّ. 105
برامج الاندماج. 105
التّدريب أثناء الخدمة. 106
التّطوير المهنيّ بواسطة تصميم البرامج البحثيّة. 107
البحث: وسيلة لدراسة أثر التّدريب. 108

معايير التّطوير المهنيّ لمديري المدارس. 108
تعريف مفهوم التّطوير المهنيّ للمدير. 109
مناقشة الاستنتاجات والتّوصيات 111
مداخل منهج تدريب مديري المدارس 111
موقع المدرسة وموقع مدير المدرسة في الألفية الثّانية. 113
موجبات مواكبة التّغيير: مراجعة سياسات توظيف مديري المدارس وشروط التّوظيف. 114

التّوصيات المنبثقة من الدّراسة في إطار دور مدير المدرسة في التّطوير العامّ للمدرسة على صعيد النّظام التّربويّ في لبنان. 115

اعتماد التّعريفات المكوّنة للمفاهيم التي وردت في الدّراسة والتي توصّف مهنة المدير. 115

التّعرّف إلى الممارسات المهنيّة الفاعلة للمدير التي أدّت إلى تطوير المدرسة. 115
الإعداد الأساسيّ الإلزاميّ للمدير قبل الدّخول إلى المهنة. 116
التّدريب المستمرّ للمديرين. 116

توصيات عامّة. 117
توصيات لأبحاث جديدة. 117

لائحة المراجع 118

الجزء الأوّل:

المدير والإدارة المدرسيّة
دراسة بحثيّة نوعيّة

المدير والإدارة المدرسيّة
دراسة بحثيّة نوعيّة

تمهيد

يشهد القرن الحادي والعشرون تغيّرات اقتصاديّة واجتماعيّة سريعة حول العالم. بحسب منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)، تخلق التّطوّرات التّكنولوجيّة السّريعة وحركات تنقّل السّكّان تحدّيات وبيئات تعليميّة مختلفة وجديدة للمتعلّمين اليوم، فضلا عن زيادة المساءلة والمتطلّبات على المدارس لناحية تحسين الأداء. يتمّ حثّ المدارس على تطوير جودة أنظمتها التّعليميّة وتحسينها لتحقيق الإنصاف والمساواة في التّعليم لجمهور متنوّع من المتعلّمين، خصوصًا في ظلّ الهجرة والنّزوح السّكانيّ نتيجة الصّراعات والمحن الاقتصاديّة (Olea, 2020).

لهذه العوامل أثر كبير على دَوْر المدرسة والقيادة المدرسيّة والتّحدّيات التي تواجهها، إذ تجد المدارس نفسها أمام تحدّي تَهْيِئة جميع المتعلّمين وإعدادهم للمشاركة بنجاح في الاقتصاد المعرفيّ الجديد وفي المجتمع المحلّيّ والعالميّ (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008)، فيترتّب عليها تلبية الاحتياجات الأكاديميّة لهيئة طلّابيّة متنوّعة في بيئة سريعة التّطوّر.

بالنّظر إلى الرّهانات الكبيرة التي تواجه المدارس والقيادة المدرسيّة، واتّساق البحث الذي يدعم الدّور الأساسيّ للقيادة المدرسيّة وخصوصًا مديري المدارس في نجاح المدرسة والمتعلّم، بدا من الضّروريّ مراجعة الأدبيّات المتعلّقة بملامح وسمات مديري المدارس وأدوارهم، والمسؤوليّات والممارسات المنوطة بهم.

خلفيّة البحث وسياقه

يندرج هذا البحث في إطار عمل لجنة مشروع تدريب المديرين المنبثقة من لجنة مشروع الإدارة التّربويّة في قسم الإدارة التّربويّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ومن ضمن برنامج دعم مبادرة توفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (S2R2). ويأتي هذا العمل استكمالًا للمرحلة الأولى لهذا المشروع، التي ضمّت بين مخرجاتها وضع الإطار المرجعيّ لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ. وتشمل الأعمال المطلوبة من لجنة مشروع تدريب المديرين مراجعة الأدبيّات وتوليفها، وإصدار مقالة بحثيّة مبنيّة على مراجعة الأدبيّات المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة ومديري المدارس، وتطوير هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس وتطوير مقرّر تدريبيّ لتدريب عيّنة من مديري المدارس.

أمّا المراجعة الأدبيّة التي تشكّل النّاتج الأوّل لهذه اللّجنة، فتُعنى بشكل أساسيّ بالدّراسات والأدبيّات التّربويّة، النّظريّة والتّجريبيّة، وبالأنظمة والقوانين والاستراتيجيّات حول الإدارة المدرسيّة ودورها وأنشطتها ومهامّ القيّمين عليها، وحول التّطوير المدرسيّ والتّطوير المهنيّ للمدير والإداريّين في إطار المدرسة. كما تسعى هذه المراجعة إلى تحديد التّحدّيات التي واجهت المبادرات السّابقة في السّياق اللّبناني واستثمار هذه المعطيات بتنوّعها لفهم هذا الواقع المركّب ولتطوير هيكليّة منهج تدريب المديرين.

يتمحوَر التّركيز الموضوعاتي لهذه الدّراسة حول ثلاثة أبعاد: (1) البعد التّوليفيّ، لناحية مقارنة نواتج الأدبيّات التّربويّة وتوصياتها مع الاستراتيجيّات والسّياسات التّربويّة المحلّيّة، ومع المشاريع المحلّيّة ذات الصّلة، بغية تحليل المفاهيم المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة ومديري المدارس وتوليفها. (2) البعد المنهجيّ، إذ إنّ الدّراسة تستطلع من المستندات والدّراسات المنهجيّة المعتمدة لتطوير المفاهيم والوسائل والاستراتيجيّات

المعتمدة للتّطوير المهنيّ لمديري المدارس وأثره على أداء المديرين. (3) البعد المفاهيمي، لناحية مراجعة الأدبيّات لاستخراج مفاهيم الإدارة المدرسيّة، مهامّ المدير، ودور القيادة المدرسيّة، ودور المدير الإداريّ، ودوره التّربويّ، ودوره الأكاديميّ، والسّياسات المعتمدة للتّطوير المهنيّ لمديري المدارس مع التّركيز على دور التّدريب. إذًا، التّركيز توليفيّ ومفاهيمي ومنهجيّ؛ فالدّراسة تسعى إلى بناء التّوليفات كمحصّلة لمراجعة الأدبيّات التّربويّة لناحية دور المدير ومهامّه، كما إلى التّطوير المهنيّ للمدير والإدارة المدرسيّة والسّياسات والاستراتيجيّات والمشاريع الأخرى ذات الصّلة في لبنان.

أهداف البحث والأسئلة الموجّهة

تسعى هذه الدّراسة إلى تثبيت المفاهيم حول دَور الإدارة المدرسيّة ومسؤوليّاتها ومهامّها وممارساتها، وإلى توصيف ملمح مديري المدارس وسماتهم بما يُستقى من الأدبيّات والأبحاث، ويراعي السّياق اللّبنانيّ والقوانين والاستراتيجيّات والحاجات المحلّيّة.

توَجُّه هدف هذه الدّراسة توضيحيّ تفسيريّ نظرًا لكثرة المراجع والدّراسات النّظريّة والتّجريبيّة حول موضوع الإدارة المدرسيّة ودور المدير والتّطوير المهنيّ ذات الصّلة وبرامج التّدريب. وتسعى هذه المراجعة الأدبيّة للإجابة عن الأسئلة البحثيّة الآتية:

1. ما هو دور الإدارة المدرسيّة ودور مدير المدرسة؟
2. ما هي مهامّ مدير المدرسة؟
3. ما هي كفايات المدير المهنيّة ؟
4. ما هي أطر التّطوير المهنيّ للمديرين ومفاهيمه ومبادئه مع التّركيز على المسار التّدريبيّ؟
5. ما هي الممارسات المهنيّة التي يُدرّب المديرون عليها، وفي خدمة بناء أيّ ملمح؟
6. ما هي التّوصيّات التي ركّزت عليها المراجع والدّراسات؟

انبثقت الأسئلة البحثيّة المشار إليها أعلاه من أهداف هذه الدّراسة، إذ إنّها، من خلال السّؤال الأوّل، توجّه البحث نحو السّعيّ إلى تحديد المفاهيم وتثبيتها حول دَور الإدارة المدرسيّة والمدير، وإلى مقارنة المفاهيم المثبّتة مع السّياسات والاستراتيجيّات الوطنيّة ومع المشاريع الوطنيّة الأخرى ذات الصّلة، بهدف التّوصية بما يلزم لضمان الاتّساق والاعتماد على المفاهيم المثبّتة لتطوير هيكليّة منهج تدريب المديرين بهدف تمهينهم.

ويهدف السّؤال الثّاني إلى تحديد المفاهيم التي توصّف الوضع الوظيفيّ للمدير ومهامّه بالإضافة إلى مقارنة المفاهيم المثبّتة مع السّياسات والاستراتيجيّات الوطنيّة ومع المشاريع الوطنيّة الأخرى ذات الصّلة، بغرض التّوصية بما يلزم لضمان الاتّساق والتّرابط مع المفاهيم المثبّتة لتطوير هيكليّة منهج تدريب المديرين.

يوجّه السّؤال الثّالث البحث نحو مقارنة الكفايات المرجوّة للمدير مع الإطار المرجعيّ لكفايات المدير، ونحو مقارنة المفاهيم المثبّتة مع السّياسات والاستراتيجيّات الوطنيّة ومع المشاريع الوطنيّة الأخرى ذات الصّلة بهدف التّوصية بما يلزم لضمان الاتّساق والاعتماد على المفاهيم المثبّتة لتطوير هيكليّة منهج تدريب المديرين.

يركّز السّؤال الرّابع على استخراج الأطر النّظريّة والتّطبيقيّة والمقاربات المعتمدة لتدريب المديرين وتطوير

ممارساتهم للاسترشاد بها في هيكليّة المنهج التّدريبيّ، كما لتحديد البيانات التي نسعى إلى تجميعها حول المديرين الموجودين حاليًّا في الخدمة.
يقوم السّؤال الخامس، وانطلاقا من الممارسات المهنيّة، على استنتاج المواضيع والإشكاليّات التّربويّة التي من المستحسن أخذها بالاعتبار في هيكليّة المنهج التّدريبيّ.

ويسعى السّؤال السّادس إلى الاسترشاد بالعبر وبالتّجارب والنّظريّات والتّوصيات في وضع هيكليّة منهج تدريب المدير، ولرفع توصيات الدّراسة حول السّياسات والاستراتيجيّات المحلّيّة.

تماشيًا مع أهداف هذه المراجعة الأدبيّة والأسئلة الموّجِهّة لها، اختيرت العدسات المفاهيميّة التّالية لتوجيه قراءة المستندات بكلّ تنّوعها: الدّور، الكفايات، الملمح، الممارسات المهنيّة، المهامّ، التّطوير.

تصميم البحث وإجراءاته

يصف هذا الجزء من الدّراسة الخيارات المنهجيّة التي وجّهت تصميم هذه المراجعة الأدبيّة وإجراءاتها، ويشرح الأساس المنطقيّ وراء هذه الاختيارات. يتضمّن الجزء الأوّل من هذا الفصل نموذج المقاربة والمنظور، بالإضافة إلى استراتيجيّة البحث التي استرشدت بها هذه المراجعة. يصف الجزء الثّاني وسائل جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها. أمّا الجزء الثّالث فيناقش معايير الجودة للبحث النّوعيّ، وينتهي ببيان حول قيود هذا البحث.

نموذج المقاربة والمنظور

اعتمدت هذه المراجعة الأدبيّة المقاربة البنائيّة constructivism من منظار عمليّ أو برغماتي pragmatic، يعزّز اختيار هذه المقاربة حرص الباحثين على الانطلاق ممّا هو واقعيّ وقابل للتّطبيق في الممارسات المهنيّة، وعلى تلاؤمه مع النّظريّات العلميّة ومع الواقع المحلّيّ وحاجاته بما يخصّ الإدارة المدرسيّة ومديري المدارس. أمّا المنظور العمليّ فيخدم هدف هذه المراجعة لناحية وضع هيكليّة منهج تدريب لمديري المدارس.

استراتيجيّة البحث

اعتمدت هذه المراجعة الأدبيّة استراتيجيّة النّظريّة المتجذّرة (Grounded Theory Method) البنائيّة بحسب كوربن وشتراوس (2008) لتنظيم البيانات وتحليلها. ويوصي الباحثون بالنّظريّة المتجذّرة كمقاربة منهجيّة وإجراءات مجدّة لتحليل البيانات النّوعيّة. كما تصف شارماز (Charmaz، 2014) إجراءات النّظريّة المتجذّرة بأنّها إرشادات منهجيّة ومرنة لجمع البيانات النّوعيّة وتحليلها لتكوين نظريّات انطلاقا من البيانات نفسها. تبدأ النّظريّة الأساسيّة بالبيانات الاستقرائيّة، وتستدعي الاستراتيجيّات التّكراريّة للانتقال ذهابًا وإيابًا بين البيانات والتّحليل، وتستخدم أساليب مقارنة. تُثني شارماز على دور النّظريّة المتجذّرة بتعزيز التّفاعل الدّائم بين الباحث والبيانات الخاصّة به والتّحليل النّاشئ. تُمتّن هذه العمليّة الفهم التّجريديّ والمعمّق للظّواهر المدروسة (Charmaz, 2014). إضافة إلى ذلك، تُثني الأبحاث على ملاءمة النّظريّة المتجذّرة للمراجعات الأدبيّة. يُؤكّد ولفسوينكل وفورتمويلر وويلدروم (2011) على القِيَمة المضافة للنّظريّة المتجذّرة للتّحليل الدّقيق لمجموعة مختارة من الدّراسات، إذ إنّها تتضمّن التّحليلات المتعمّقة والموثوقة لكونها تتجذّر في الوقائع التّجريبيّة والرّؤى ذات الصّلة. وتفعّل استراتيجيّة النّظريّة المتجذّرة بحسب الباحثين ظهور مواضيع وقضايا وفرص جديدة، وعلاقات متبادلة وتبعيّات أو تناقضات في ما بين البيانات والتّرميزات. قد يؤدّي اتّباع هذا الاستراتيجيّة بدقّة إلى ظهور نظرية أكثر تكاملًا وإثمارًا، وهو أمر من شأنه أن يثري العديد من المجالات في العلوم الاجتماعيّة (Wolfswinkel, Furtmueller, & Wilderom, 2011).

وسائل وتقنيّات النّظريّة المتجذّرة.

يحدّد باحثو النّظريّة المتجذّرة الطّرق والاستراتيجيّات المختلفة لهذا النّهج (Bryant و Charmaz، 2007؛ Strauss, 2008 و Corbin)، ويصفون استراتيجيّات اختيار وانتقاء العيّنات انطلاقا من النّظريّات، واستراتيجيّات تحليل البيانات النّوعيّة وتوليد التّرميزات (التّرميزات المفتوحة والتّرميزات المحوريّة والتّرميزات الانتقائية)، والتّرابط بين جمع البيانات، وتحليلها، وتطوير المفاهيم والتّعميمات، واستخدام المذكّرات والرسوم البيانيّة والملاحظات الميدانيّة والمقارنات الثّابتة والنّظريّة والتّشبّع المفاهيمي.

تصف الفقرات الآتية كلًّا من وسائل النّظريّة المتجذّرة المذكورة أعلاه وتقنيّاتها.

اختيار العيّنات أو المراجع بحسب النّظريّة المتجذّرة.

تتّبع إجراءات أخذ العيّنات أو المراجع المعتمدة للبحث مبادئ طريقة النّظريّة المتجذّرة. اختيار المراجع الأوّليّة هو نقطة انطلاق ضروريّة للمراجعة الأدبيّة. واختيار المراجع الأوّليّة بناءً على معايير محدّدة للمراجع ذات الصّلة بالدّراسة يوفّر نقطة الانطلاق للمراجعة (Strauss، 2008 و Corbin؛ Charmaz, 2014).

ولكنْ، وبحسب النّظريّة المتجذّرة، العيّنات الأوّليّة هي نقطة انطلاق تتّصف بالمرونة، إذ إنّ التّحاليل ونشوء ترميزات ونظريّات جديدة قد تستدعي تغييرًا في العيّنة الأساسيّة. هذا ما يُدعى العيّنات النّظريّة، وهو أحد المبادئ الأساسيّة للنظريّة المتجذّرة. كما توضّح شارماز (2014)، يتضمّن أخذ العيّنات النّظريّة البدء بالبيانات، وبناء أفكار مؤقّتة حول هذه البيانات، ثمّ فحص هذه الأفكار من خلال مزيد من الاستقصاء التّجريبيّ.

استراتيجيّات تحليل البيانات النّوعيّة بحسب النّظريّة المتجذّرة.

يعرّف كوربن وشتراوس (2008) تحليل البيانات على أنّه التّفاعل مع البيانات باستخدام استراتيجيّات تفكير مختلفة من أجل اشتقاق المفاهيم التي تُستخرج من البيانات. تدعم استراتيجيّات التّفكير أو الأدوات التّحليليّة الباحث في فهم البيانات الموجودة. تساعد هذه الأدوات المحلّلين على الحفاظ على مسافة مع الأدبيّات التّقنيّة والخبرة الشّخصيّة والبيانات نفسها، كما تخلق مناظير جديدة وتحفّز العمليّة الاستقرائيّة وتسمح بوضع ترميزات وتبويبات للمفاهيم. تتضّمن هذه الاستراتيجيّات، من بين أمور أخرى، طرح الأسئلة، والنّظر في اللّغة والمعاني المختلفة للكلمات المستخدمة، وفحص التّعابير، ومساءلة الافتراضات المسلّم بها، وإجراء مقارنات مستمرّة، وفحص المفاهيم من الدّاخل إلى الخارج، أو رأسًا على عقب.

تعمل الأدوات التّحليليّة أو استراتيجيّات التّفكير على توجيه التّفكير وتطوير التّرميزات وهي المفاهيم المشتقّة من البيانات ثمّ على تطويرها من حيث الأبعاد والخصائص. يعرّف إريكسون ولانينج (2014) المفاهيم على أنها بنى عقليّة تؤطّر مجموعة من الأمثلة التي تشترك في سمات مشتركة. بالعودة إلى عمليّة اشتقاق المفاهيم من البيانات، أو عمليّة التّرميز، يصف البحث عدة مستويات من المفاهيم من حيث مستويات التّجريد. وبالتّالي، يمكن إنشاء مفاهيم المستوى الأعلى من أفكار العديد من مفاهيم المستوى الأدنى، فهي تشكّل مثل هذه الفئات أو الموضوعات النّاشئة من مفاهيم المستوى الأدنى. على هذا النّحو، تبدأ عمليّة التّرميز عمومًا من خلال نهج العصف الذّهنيّ حيث يفتح التّحليل البيانات لجميع الاحتمالات والإمكانيّات الموجودة داخلها. تسمّى عمليّة البدء هذه بالتّرميز المفتوح، ويمكن بعد ذلك النّظر في المجموعة الأوّليّة من المفاهيم وتحليلها للبحث عن الفئات التي تتحلّى بعوامل مشتركة. وبالتّالي، ونتيجةً لهذا التّحليل، يمكن اشتقاق مفاهيم جديدة أعلى مستوى من مجموعة المفاهيم الأوّليّة. يشار إلى هذه العمليّة بالتّرميز المحوريّ. يعرّف كوربين وستراوس التّرميز المحوريّ بأنّه ترميز لمفاهيم متقاطعة أو مرتبطة بعضها ببعض (2008). علاوة على ذلك، تُعرَّف عمليّة جلب الفئات المشتقّة من التّرميز المحوريّ إلى مستوى أعلى

من التّجريد ودمجها حول فئة شاملة أو أساسيّة بأنه ترميز انتقائيّ (Presmeg، 2019 و Kaiser). إضافةً لاستراتيجيّات إنشاء رموز مفاهيميّة من البيانات الخام المذكورة أعلاه. ويصف باحثو النّظريّة المتجذّرة الوعي النّظريّ بأنّه ركيزة أساسيّة لهذه النّظريّة.

الوعي النّظريّ.

يوصَف الوعي النّظريّ من منظور بنائيّ على أنّه القدرة على التقاط المعاني من القضايا والأحداث والبيانات والتّرميزات. تُستقى هذه القدرة من مصادر مختلفة مثل الأدبيّات والنّظريّات ذات الصّلة، والخبرة المهنيّة والشّخصيّة للباحث، وعمليّة التّحليل نفسها. بحسب النّظريّة المتجذّرة، تعزّز عمليّة التّحليل الوعي النّظريّ، لكون آليّات جمع البيانات، والتّحليل، وتطوير التّعميمات قد تحدث في التّوازي، كما تشرح الفقرة الآتية.

التّوازي والتّرابط بين جمع البيانات وتحليلها وكتابة المذكّرات وتكوين التّعميمات والنّظريّات في النّظريّة المتجذّرة.

تتميّز النّظريّة المتجذّرة بخاصيّة فريدة هي أنّ جمع البيانات وتحليلها لا يحدثان في خطوات متسلسلة، بل هي مترابطة إلى حدّ ما، ويمكن أن تحدث في وقت واحد وبحسب وتيرة متكرّرة. هذا يعني أنّ جمع البيانات من جهة، والتّفكير والتّحليل من جهة ثانية، يتناوبان باستمرار. تُبنى هذه العمليّة في تطوّر تدريجيّ لتكوين النّظريّات، وبالتّالي يمكن للرّموز النّاشئة أن تقود جمع البيانات وتحليلها إلى اتّجاهات جديدة عندما تتبلور النّظريّة. فالبحث، على هذا النّحو، عمليّة مستمرّة لجمع البيانات وتحليلها وكتابة المذكّرات وتطوير أسئلة جديدة، ما يؤدّي إلى مزيد من عمليّات جمع البيانات. توصّف شارماز (2014) كتابة المذكّرات كخطوة محوَريّة في النّظرية المتجذّرة لأنّها تحثّ الباحث على تحليل البيانات وترميزها في وقت مبكر من عمليّة البحث. تسترشد العمليّة المتواترة لجمع البيانات وتحليلها بمقارنات متكرّرة ودائمة.

المقارنة المستمرّة في النّظريّة المتجذّرة.

يعرّف كوربين وستراوس (2008) التّحليل المتواصل والمقارنة المستمرّة بأنّهما مقارنة الواقعة بالواقعة لتحديد أوجه التّشابه والاختلاف. يُعطى الرّمز نفسه للوقائع أو البيانات المشابهة من النّاحية المفاهيميّة لوقائع رُمّزت مسبقًا. تتكرّر المقارنات المستمرّة حتّى تتوافر بيانات كافية لتغطية التّباين في خصائص كلّ فئة أو ترميز وأبعادهما. تُعرّف هذه العمليّة على أنّها تَشَبُّع مفاهيمي. يُحدّد طرح الأسئلة كإحدى التّقنيّات المعتمدة لتعزيز تحليل البيانات الخام وترميزها. ومع ذلك، فإنّ عمليّة جمع البيانات وتحليلها بأكملها مدفوعة بأسئلة البحث (شارماز، 2014).

يصف الجزء الآتي من هذا الفصل - استنادًا إلى الاعتبارات النّظريّة السّابقة وإلى الأسئلة الموجّهة لهذه المراجعة الأدبيّة - عمليّة اختيار المستندات وجمع البيانات وتحليلها.

آليّة اختيار المراجع ومسوّغاتها.

عمد هذا البحث إلى مراجعة مصادر تندرج تحت أربعة أبواب أساسيّة وهي: (1) الأنظمة والقوانين التي تنظّم عمل الإدارة المدرسيّة ومديري المدارس في لبنان. (2) سياسات واستراتيجيّات وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء. (3) الدّراسات الميدانيّة والتّجريبيّة المحلّيّة والعالميّة والمشاريع المحلّيّة ذات الصّلة بالإدارة المدرسيّة ودَور المدير والتّطوير المدرسيّ. (4) الأدبيّات التّربويّة حول الإدارة المدرسيّة ومديري المدارس. ولقد أمّن عددًا كبيرًا منها المنسّق العام للجنة مشروع الإدارة التّربويّة بعد أن جمعها واطّلع عليها لتحديد تناسبها مع أهداف اللّجنة.

بما يخصّ الأنظمة والقوانين، تمّت قراءة جميع النّصوص ذات الصّلة، التي نُشرت أو أُقرّت في لبنان بين عامَي 1968 و2019. وتضمّنت القراءات، وهي ستّ، الأنظمة الدّاخليّة للمدارس الابتدائيّة والتّكميليّة والثانويّة ورياض الأطفال. كما شملت القرارات ذات الصّلة وتعديلاتها.

شملت المراجعة الأنظمة والقوانين المحلّيّة حول إدارة المدارس لتأكيد ملاءمة التوصيات للسياق القانونيّ والتّنظيميّ المحلّيّ من ناحية، ولرفع توصيات لتعديل الأنظمة بما يتلاءم مع التّطلّعات المستقبليّة والاستراتيجيّة المسترشدة بالدّراسات والأدبيّات، من ناحية أخرى.

بالنّسبة للسّياسات والاستراتيجيّات استعرضت هذه المراجعة وثائق وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء المنشورة والمتعلّقة بالخطط والاستراتيجيّات التّعليميّة التي تغطّي الفترة الزّمنيّة بين عامي 1994 و2018. وارتبط اختيار الفترة الزّمنيّة بفترة تحديث المناهج الوطنيّة اللبنانيّة استنادًا إلى خطّة النهوض التّربويّ، (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التربية الوطنيّة والرياضة والشباب، 1994) وانتهاءً بالخطّة الاستراتيجيّة لوزارة التّربية والتّعليم العالي 2018-2022 (وزارة التّربية والتّعليم العاليّ، 2018). الوثائق التي تمّت مراجعتها بالإضافة إلى الوثيقتَيْن المذكورتَيْن أعلاه هي: (1) الهيكليّة الجديدة للتّعليم في لبنان (المركز التّربويّ للبحوث والانماء، 1995)، (2) التّوجّهات الاستراتيجيّة للتّربية والتّعليم في لبنان لعام 2015 (وزارة التّربية والتّعليم العالي، 2000)، (3) تقرير التّفتيش المركزيّ (تقرير رئيس التفتيش المركزي عن أعمال التفتيش المركزي للعام 2003، 2003)، (4) مشروع خطّة العمل الوطنيّة للتّعليم للجميع 2005-2015 (وزارة التّربية والتّعليم العالي، 2005). (5) إطار الاستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية ضمن مشروع الإنماء التّربويّ EDP (وزارة التّربية والتّعليم العالي ومركز البحوث التّربويّة وبيرسون العالميّة، 2015).

أمّا بالنّسبة للدّراسات الميدانيّة والتّجريبيّة، فقد استند اختيار المراجع إلى الدّراسات الطّويلة الأمد التي قامت بها منظّمات دوليّة ذات موثوقيّة، وتحديدًا الدّراسات التي أُجريت على قواعد بيانات كبيرة تستند إلى بيانات أساسيّة مصدرها مديرو المدارس وإدارات المدارس في أكثر من بلد ومن ضمنها البلاد العربيّة. كما نُظر في دراسات شبيهة أجريت على صعيد بلدان عربية مثل الأردن، وقطر، والكويت، وسلطنة عمان، وبلدان أوروبيّة مثل فرنسا والمملكة المتّحدة وأميركا الشّماليّة في الولايات المتّحدة وكندا. وقد اختيرت الدّراسات التي تستجيب للمعايير المذكورة بناءً على سنة نشرها على أن تعود إلى العام 2000 وما فوق. فشملت المراجعة دراسات منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنميّة حول موضوع تطوير الإدارة المدرسيّة، ودورها في التّطوير المدرسيّ وأثرها على المخرجات التّعلّميّة للمتعلّمين. كما شملت دراسات أُعدّت من قبل حكومات الدّول التي ذُكِرت. وأيضًا، وبروح التّوافق مع السّياق المحلّيّ، نُظر في المذكّرات المفاهيميّة والوثائق الإرشاديّة للمشاريع المحلّيّة المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة في لبنان باتّباع المعايير نفسها بالنّسبة لسنة نشر الوثائق أو تنفيذ المشاريع، فتّمت مراجعة المشاريع ذات الصّلة المنبثقة من مشروعَي الإنماء التّربويّ الأوّل والثّاني، ومن مشروع تمام TAMAM للتّطوير المستند إلى المدرسة، ومشروع الوكالة اليابانيّة للتّعاوّن الدّوليّ JICA المتعلّق بالتّطوير المدرسيّ، ومخرجات قسم الإدارة التّربويّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء. شكلت فئة الدّراسات والمشاريع، وهي تتضمّن 48 مستنداً، القسم الأكبر من القراءات.

في ما يخصّ الأدبيّات التّربويّة، بدأ اختيار المصادر التي يجب أخذها بالاعتبار لمراجعة الأدبيّات وذلك من خلال البحث في الأدبيّات الدّوليّة للمنشورات باللّغات الإنجليزيّة والفرنسيّة والعربيّة، التي تناولت النّظريّات حول الأدوار والمسؤوليّات والمهامّ والكفايات والملمح لمديري المدارس والإدارة المدرسيّة. فُحصت قواعد البيانات الإلكترونيّة باستخدام مجموعة من كلمات البحث حول العدسات المفاهيميّة والأسئلة الموّجهة

لهذه المراجعة. كما نُظر بعناية في قوائم مراجع الدّراسات المختارة لمزيد من الموارد ذات الصّلة، فضمّت فئة مراجعة الأدبيّات التّربويّة عشر دراسات تعكس النّظريّات حول الإدارة المدرسيّة ومديري المدارس بحسب باحثين فرنسيّين وكنديّين وأمريكيّين وعرب، منهم لبنانيّون.

آليّة القراءة واستخراج البيانات من المراجع المختارة.

يشير الباحثون في شتّى المجالات العلميّة إلى أنَّ المراجعات الأدبيّة ذات الجودة العالية تمثّل وسيلة متينة محتملة لتقليص الفجوة بين البحث والممارسات (Hallinger، A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management، 2013). ويلفت هالنجر إلى المفارقات الواسعة في جودة المراجعات البحثيّة التي أجريت في القيادة التّربويّة وفي دقّتها المنهجيّة. ويطرح إطارًا مفاهيميًّا ولغة قد يستخدمها العلماء لتوجيه إجراء وتقويم مراجعات الأبحاث والأدبيّات في القيادة التّربويّة والإدارة.

في هذا الإطار، وفي خدمة ضمان جودة البحث الحاليّ استرشد فريق الباحثين بإطار مفاهيمي مستخرج من مقالة هالنجر (أنظر جدول 1). وأجرى الباحثون جلسات تفكّر فرديّة وجماعيّة حول الإطار المفاهيمي المعتمد حتّى تمّ الإجماع على أهداف البحث واستراتيجيّاته وطرائقه وخياراته بحسب مداخل الإطار المعتمد.

جدول 1 الإطار المفاهيمي الموّجه للمراجعة الأدبيّة بحسب هالنجر (2013)

جدول 1 **الإطار المفاهيمي الموّجه للمراجعة الأدبيّة بحسب هالنجر (2013)**
1. المواضيع الأساسيّة للدّراسة، أهداف الدّراسة، الأسئلة الموجّهة للدّراسة
1.1 طبيعة المشكلة التي تستدعي فهمًا و / أو قرارًا
2.1 التّركيز الموضوعاتي (توليفيّ، منهجيّ، مفاهيمي)
3.1 توجّه الهدف (استكشافيّ أو توضيحيّ)
4.1 الغرض من المراجعة بعبارات أكثر وضوحًا (مجموعة أسئلة توجه المراجعة الأدبيّة) يحدّد بوضوح نطاق المراجعة
5.1 فحص المراجعات السّابقة
2. المنظور (العدسة) المفاهيمي الذي يوجّه المراجعة
3. مصادر المراجع والبيانات المستخدمة للمراجعة وأنواعها
1.3 البحث عن المصادر: تحديد الدّراسات المناسبة تماشيًا مع أساليب بحث متكاملة وممنهجة وذات مسوغات واضحة
2.3 تحديد مجال ونوع الدّراسة استرشاداً بأسئلة البحث
3.3 نوع المصادر
4.3 الإطار الزّمنيّ
5.3 تحديد آليّة البحث: يمكن أن تكون انتقائيّة، أو محدودة، أو شاملة

6.3 تحديد ووصف أنواع المصادر التي سوف تُضمّن في المراجعة
7.3 آليّة استخراج البيانات
4. تقويم البيانات وتحليلها وتركيبها في المراجعة
1.4 تقويم البيانات: يشير أوّلاً إلى تقويم جودة المعلومات الواردة في الدّراسات.
2.4 تحليل البيانات
3.4 توليف البيانات
5. نتائج المراجعة الرّئيسيّة وقيودها وتداعياتها
إن إعلان نتائج المراجعة هو العنصر الأخير للمراجعة المنهجيّة. تكمن ثلاثة معايير في تقويم جودة مراجعة البحث: **هل يختتم المُراجع ببيان واضح بالنّتائج والاستنتاجات القابلة للتّنفيذ والظّروف التي تنطبق عليها النّتائج؟** **هل يناقش المُراجع كيف يؤثّر تصميم مراجعة البحث (مثل معايير البحث وتكوين العيّنة وطريقة التّحليل) على تفسير النّتائج؟** **هل يحدّد المُراجع تداعيات النّتائج على الجماهير ذات الصّلة ويوضح الاتّجاهات المستقبليّة للنّظريّة أو البحث أو السّياسة و / أو الممارسة؟**

أسفر العصف الذّهني الذي أجراه أعضاء لجنة مشروع تدريب مديري المدارس إلى إجماع حول مداخل إطار هالنجر لتوجيه البحث في المراجعة الأدبيّة من جهة، وإلى الإجماع حول الحاجة إلى شبكة قراءة مستخرجة من الإطار المعتمد لترشيد عمليّة قراءة المستندات واستخراج البيانات منها استنادًا إلى أهداف البحث وعدساته المفاهيميّة من جهة أخرى. تضّمنت شبكة القراءة المعتمدة معلومات حول المستند المقروء ومداخل البيانات المطلوبة بحسب إطار هالنجر (أنظر جدول 2). إضافة إلى ذلك، وحرصًا على توضيح المفاهيم بالنّسبة إلى مداخل الشّبكة، اعتمد أعضاء اللّجنة تعريفات أوّليّة بحسب القاموس للمداخل الأساسيّة في شبكة القراءة. فحُدّد تعريف واحد لكلّ من الدّور والملمح والمهامّ والممارسات المهنيّة والمسؤوليّة. حيث تُعرض التّعريفات في فصل النّواتج. خدمت هذه التّعريفات الأوّليّة توحيد الانطلاقات المفاهيميّة لأعضاء اللّجنة ومنع الالتباس بين مفهوم وآخر لدى استخراج البيانات واختيار المداخل المناسبة من الشّبكة. توزّعت القراءات على أعضاء اللّجنة ووُضعت شبكة القراءة على برمجيّة غوغل فورم Google Form لتسهيل جمع البيانات ومتابعة القراءات من جميع أعضاء اللّجنة. بعد الانتهاء من القراءات، رُحّلت البيانات في جدول واحد جامع في إطار التّهيئة للتّرميز والتّحليل. جمع الجدول نواتج قراءات أعضاء اللّجنة لأكثر من ستّين مستندًا بين أدبيّات ودراسات ميدانيّة ونصوص قوانين ومشاريع واستراتيجيّات محلّيّة.

جدول 2 شبكة القراءة واستخراج البيانات

جدول 2 شبكة القراءة واستخراج البيانات			
نوع المستند (دراسات ميدانيّة ومشاريع، أدبيّات، أنظمة وقوانين، استراتيجيّات وسياسات)	شكل المستند (كتاب ورقيّ، مستند ورقيّ، مستند word ، مستند إكسل، مستند pdf)		
عنوان المستند			
البيبليوغرافيا بحسب APA 6			
إسم القارئ			
المكوّنات الأساسيّة	التّوصيف بحسب المستند	الصّفحة	
الإطار النّظريّ (للدّراسات أو المشاريع)			
الأهداف			
مفهوم ودور المدرسة			
علاقة المدرسة بالبيئة المحلّيّة			
آليّات التّعاون أو التّشارك أو التّواصل في المدرسة			
دور الإدارة المدرسيّة			
دور المدير			
دور المدير في تطوير المدرسة			
ملمح المدير			
الكفايات المهنيّة للمدير			
مهامّ المدير الإداريّة			
مهامّ المدير التّربويّة			
مهامّ المدير (الأخرى)			
الممارسات المهنيّة للمدير			
المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير			

منظومة التّطوير المهنيّ للمدير			
تدريب المدير (الآليّات، المواضيع)			
متابعة المدير (الآليّات)			
تقويم أثر التّدريب للمدير			
معايير الإدارة الفعّالة			
معايير المدير الفعّال			
التّقويم الذّاتي للمدير			
توصيات الدّراسة أو المشروع			
قيود الدّراسة أو المشروع			

استراتيجيّة ترميز البيانات المستخرجة ووسائله.

اعتُمد الجدول الجامع للقراءات أساسًا لعمليّة التّرميز. دُقّقت البيانات في جميع مداخل الجدول ثمّ وضِعت استراتيجيّة لترحيل الجدول إلى نظام مُحَوسب لتحليل البيانات النّوعيّة. اعتُمد نظام ماكس كيو دي أي (MAXQDA) لتحليل البيانات التي استُخرجت من القراءات. يتضمّن هذا النّظام في واجهة المستخدم الأساسيّة أربعة أقسام: (1) قسم المستندات، (2) قسم التّرميزات، (3) قسم تصفّح المستندات، (4) قسم عرض الشّواهد المستخرجة من كلّ مستند بحسب التّرميزات المختارة. أمّا بالنّسبة للاستراتيجيا المتّبعة، فقد اعتُمدت خانة نوع المستند (أنظر جدول 2) كمرجع لتصنيف مداخل الجدول الجامع على أنواع المستندات وصَنّف برنامج ماكس كيو دي أي تلقائيًّا كلّ صنف (مدخل) في الجدول بحسب نوع المستند التّابع له (أنظر جدول 3).

جدول 3 مستندات المراجعة الأدبيّة والتّرميزات والشّواهد ذات الصّلة

جدول 3 مستندات المراجعة الأدبيّة والتّرميزات والشّواهد ذات الصّلة		
نوع المستند	**عدد المستندات**	**عدد التّرميزات والشّواهد**
دراسات ميدانيّة ومشاريع	48	2272
أدبيّات	10	812
أنظمة وقوانين	6	245
استراتيجيّات وسياسات	5	122

في ما يخصّ خانات الجدول الأخرى المتعلّقة بالمستندات نفسها، مثل شكل المستند أو اسم القارئ أو سنة إصدار المستند، فقد صُنفّت في البرنامج المعتمد كمتغيّرات. وبهذا الشّكل يصبح ممكنًا فرز الشّواهد أو التّرميزات بحسب سنة إصدار المستند أو القارئ الخ.

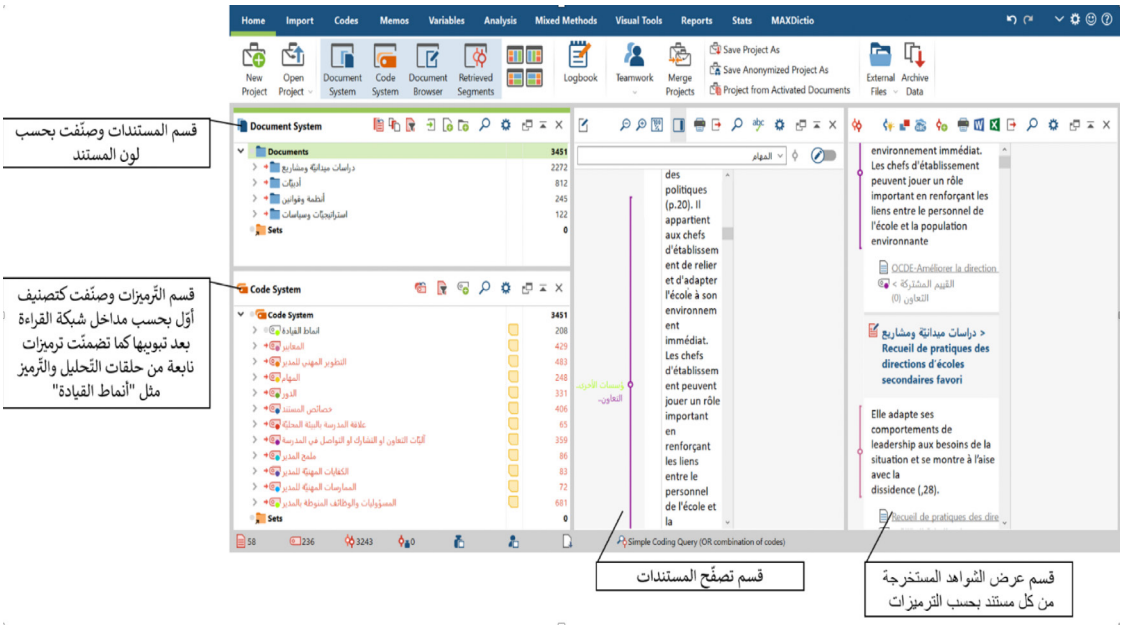
كذلك، ودائماً ضمن استراتيجيا ترحيل البيانات إلى ماكس كيو دي أي، اعتُبرت المداخل الأخرى (أنظر جدول 4) ترميزات أوّليّة وظهرت في البرنامج ضمن قسم التّرميزات (أنظر الرّسم 1). مسوّغ هذا القرار هو أنَّ اختيار القارئ وضع نصّ مقروء ضمن مدخل معيّن يشكّل ترميزاً بحدّ ذاته. فضلا عن ذلك، ولتنظيم عمليّة التّرميز، بُوّبت التّرميزات المستخرجة من الجدول ضمن فئات تجمع المداخل ذات الصّلة. على سبيل المثال، أُنشئت فئة سمّيت «الدّور» وحَوَت دور الإدارة المدرسيّة، ودور المدير، ودور المدير في تطوير المدرسة (أنظر جدول 4 والرّسم 1).

جدول 4 التّرميزات الأوّليّة في ماكس كيو دي أي والفئات الجامعة لها

جدول 4 التّرميزات الأوّليّة في ماكس كيو دي أي والفئات الجامعة لها	
المدخل في شبكة القراءة	فئات التّرميز الجامعة في ماكس كيو دي أي
علاقة المدرسة بالبيئة المحلّيّة	علاقة المدرسة بالبيئة المحلّيّة
آليّات التّعاون أو التّشارك أو التّواصل في المدرسة	آليّات التّعاون أو التّشارك أو التّواصل في المدرسة
دور الإدارة المدرسيّة	الدّور
دور المدير	الدّور
دور المدير في تطوير المدرسة	الدّور
ملمح المدير	الملمح
الكفايات المهنيّة للمدير	الكفايات
مهامّ المدير الإداريّة	المهامّ
مهامّ المدير التّربويّة	المهامّ
مهامّ المدير (الأخرى)	المهامّ
الممارسات المهنيّة للمدير	الممارسات المهنيّة للمدير
المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير	المسؤوليّات
منظومة التّطوير المهنيّ للمدير	التّطوير المهنيّ للمدير
تدريب المدير (الآليّات، المواضيع)	التّطوير المهنيّ للمدير
متابعة المدير (الآليّات)	التّطوير المهنيّ للمدير
تقويم أثر التّدريب للمدير	التّطوير المهنيّ للمدير
التقويم الذّاتي للمدير	التّطوير المهنيّ للمدير
معايير الإدارة الفعّالة	المعايير
معايير المدير الفعّال	المعايير
أهداف المستند	خصائص المستند
الإطار النّظريّ للمستند	خصائص المستند
توصيات الدّراسة أو المشروع	خصائص المستند
قيود الدّراسة أو المشروع	خصائص المستند

يعرض الرّسم (1) واجهة المستخدم في برنامج ماكس كيو دي أي لتحليل البيانات النّوعيّة. نتيجة الاستراتيجيا المتّبعة لترحيل البيانات وتنظيمها في البرنامج كما ذُكر، باتت البيانات جاهزة للتّرميز المفتوح استنادًا لمبادئ النّظريّة المتجذّرة.

رسم 1 واجهة المستخدم لماكس كيو دي أي وتظهر انواع المستندات وفئات التّرميزات للمراجعة الأدبيّة



التّرميز المفتوح لبيانات جدول القراءات الجامع.

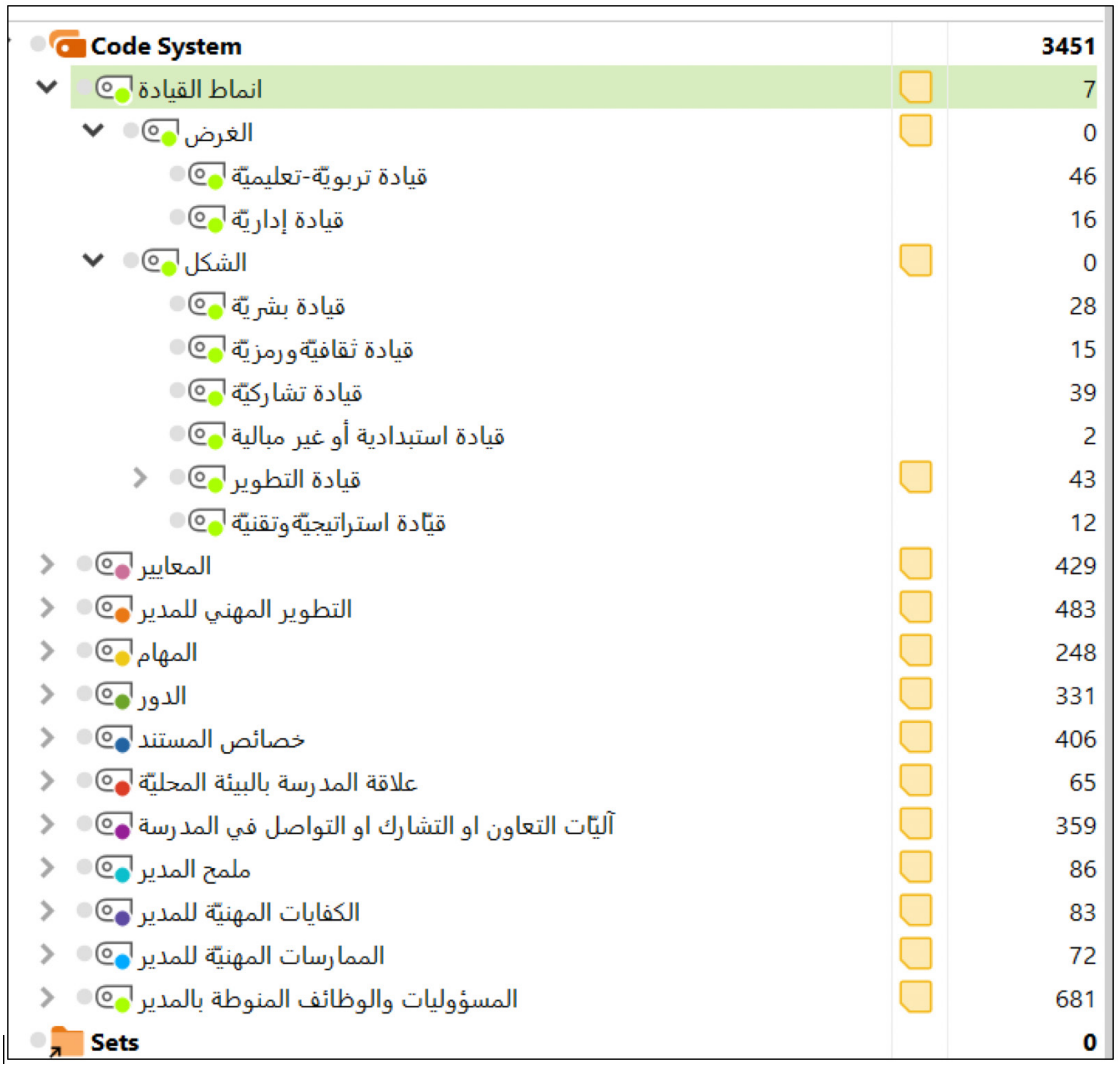
بعد تهيئة البيانات في برنامج ماكس كيو دي أي بدأت عمليّة التّرميز المفتوح. وقامت بهذه العمليّة باحثتان من لجنة تدريب مديري المدارس. اعتمدت اللّجنة قراءة ثنائيّة للنّصوص الواردة ضمن كلّ مدخل بدوره ورُمّزت شواهد من النّصوص بعد الإجماع على كلّ رمز دُوّنت مسوّغات التّرميز حيث دعت الحاجة لضمان شفافيّة عمليّة التّفكّر. واكبت عمليّة التّرميز مقارنات مستمرّة بين الرّموز فيما بينها من ناحية وبين الرّموز والشّواهد التي صدرت منها من ناحية أخرى. ودُوّنت الأفكار والتّحليلات في مفكّرة اللّجنة. أعيدت عمليّة التّرميز المفتوح حتّى تمّ ترميز جميع مداخل شبكة القراءة التي اعتمدت كرموز أوّليّة. تلت عمليّة التّرميز المفتوح حلقات من التّحليلات والمقارنات لتنظيم عمليّة التّرميز المحوريّ.

التّرميز المحوريّ لبيانات جدول القراءات الجامع.

أسفرت التّرميزات المفتوحة عن فئات جديدة ومفاهيم انبثقت من البيانات. استُكملت حلقات المقارنة فيما بين التّرميزات على مستوياتها وفيما بين التّرميزات والشّواهد من النّصوص التي انبثقت منها. نتجت من المقارنات المستمرّة مفاهيم جديدة بدرجات أعلى من التّجريد. كما ظهرت رموز جديدة أضيفت إلى الرّموز الأوّليّة النّاتجة من شبكة القراءة. على سبيل المثال، استُشرف مفهوم الأنماط القياديّة من تحليل القراءات والنّصوص وظهر بشكل متكرّر تحت ترميزات مختلفة، كما ظهرت أنماط قياديّة مختلفة، فاحتوى بذلك مفهوم الأنماط القياديّة مفاهيم أدنى بحسب الأنماط القياديّة المختلفة. وكان القرار بعد التّحاليل والمناقشات المكثّفة برفع مفهوم الأنماط القياديّة إلى فئة مفهوم مستقلّ مع دراسة علاقة هذا المفهوم مع جميع

التّرميزات والمستندات التي انبثق منها. فعُدّلت لائحة المفاهيم الأساسيّة لتعكس هذا القرار وأضيف مفهوم الأنماط القياديّة إلى المحاور الأدنى التي نتجت من تحليله مثل محور الغرض من نمط القيادة، والشّكل ذات الصّلة (أنظر رسم 2).

رسم 2 التّرميزات الأساسيّة في الدّراسة كما انبثقت من شبكة القراءة أو من التّحاليل كأنماط القيادة



وبذلك، فالمقارنة بين التّرميزات الأوّليّة النّاتجة عن شبكة القراءة وبين التّرميزات الأساسيّة أي الفئة الأعلى التي نتجت من التّحاليل تُظهر أنّ على هذا المستوى من التّرميزات، الأنماط القياديّة هي التّرميز الوحيد الذي انبثق من التّحاليل والتّرميز المفتوح بوتيرة عالية جدًّا وضمن ترميزات متعدّدة فَرَضَت أن يُضاف كترميز أساسيّ. ويُظهر جدول 5 التّرميزات والمحاور الأساسيّة مع تفسير مصدرها، ويكون بذلك مكمّلًا لما ورد في جدول 4.

جدول 5 التّرميزات الأساسيّة ومصدرها أو مسوّغاتها

جدول 5 التّرميزات الأساسيّة ومصدرها أو مسوّغاتها	
التّرميزات أو المحاور الأساسيّة	مصدرها أو مسوّغاتها
أنماط القيادة	انبثق من التّرميز المفتوح والتّرميز المحوريّ
المعايير	كوّن فئة جامعة لجميع المداخل في شبكة القراءة التي هي ذات صلة بالمعايير
التّطوير المهنيّ للمدير	كوّن فئة جامعة لجميع المداخل في شبكة القراءة التي هي ذات صلة بالتّطوير المهنيّ للمدير
المهامّ	كوّن فئة جامعة لجميع المداخل في شبكة القراءة التي هي ذات صلة بالمهامّ
الدّور	كوّن فئة جامعة لجميع المداخل في شبكة القراءة التي هي ذات صلة بالدّور
خصائص المستند	كوّن فئة جامعة لجميع المداخل في شبكة القراءة التي هي ذات صلة بخصائص المستند
علاقة المدرسة بالبيئة المحلّيّة	من شبكة القراءة
آليّات التّعاون والتّشارك أو التّواصل في المدرسة	من شبكة القراءة
ملمح المدير	من شبكة القراءة
الكفايات المهنيّة للمدير	من شبكة القراءة
الممارسات المهنيّة للمدير	من شبكة القراءة
المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير	من شبكة القراءة

والجدير بالذكر هنا أنّه باعتماد وسائل واستراتيجيّات النّظريّة المتجذّرة من التّرميز المفتوح، والمقارنات المستمرّة والتّرميز المحوريّ والوعي النّظريّ ومفكّرة البحث، كشفت المستندات والقراءات والتّحاليل أنماطا ونواتج تفيد مساعي هذه المراجعة الأدبيّة وتخدم أهدافها، وتُعرض هذه النّواتج في الفصل التّالي، لكنْ تجدر الإشارة هنا إلى أنّ ثمّة معايير جودة وجهّت العمل البحثيّ والتزمت بها اللّجنة في جميع مراحل العمل. وبناءً عليه، يستعرض الجزء التّالي معايير الجودة المعتمدة.

معايير الجودة والموثوقيّة للبحث

إنّ مسائل الموثوقيّة والصّلاحيّة والأخلاق اهتمامات رئيسيّة في الأبحاث عمومًا، ولكنْ تجدر الإشارة إلى أنّه، وبحسب مريم (Merriam, 1989)، البحث النّوعيّ يعتمد على افتراضات مختلفة عن البحث الكمّي، وبالتّالي ينبغي النّظر في الصّلاحيّة والموثوقيّة من منظور مختلف. يعتمد هذا البحث على إطار لمعايير الجودة والموثوقيّة مبني على معايير مريم (Merriam, 1989) وكذلك معايير لنكولن وغوبا (Lincoln & Guba, 2013). ويكيّف الإطار المقترح المعايير المعتمدة عادةً في البحث الكمّي إلى معايير تراعي افتراضات البحث النّوعيّ وخصوصيّاته ، فيقابل معايير الموثوقيّة الدّاخليّة (internal validity) بمعيار المصداقيّة، كذلك معيار الدقّة (reliability) أو الاعتماديّة، ومعيار الموثوقيّة الخارجيّة (external validity) أو القابليّة للتّحويل (transferability). كما اعتمدت الدّراسة معايير الأصالة أو الصّحة (authenticity) والمناقبيّة (ethics).

معايير المصداقيّة أو الموثوقيّة الدّاخليّة.

تشير المصداقيّة أو الموثوقيّة الدّاخليّة إلى بناء الثّقة في نتائج دراسة بحثيّة وتفسيراتها. ويمكن استخدام الاستراتيجيّات الآتية لتعزيز مصداقيّة البحث أو صحّته الدّاخليّة: (Lincoln و Guba، 2013؛ Merriam, 1989): (1) التّثليث، الباحثون المتعدّدون، المصادر المتعددة، الأساليب المتعدّدة، النّظريّات المتعدّدة. (2) العمل البحثيّ التّشاركيّ ومراجعة الأقران لاستراتيجيّات البحث وللنّتائج. (3) أنماط المراجعة الأدبيّة التّشاركيّة أو التّعاونيّة التي تشمل المشاركين في عمليّات البحث. (4) الكفاءة المرجعيّة أو مقارنة النّتائج بالبيانات. (5) الوعي بتحيّز الباحث – الشفافيّة والوضوح بما يختصّ بافتراضات الباحث ونظرته للعالم.

تماشيًا مع معايير المصداقيّة المعتمدة، حرصت اللّجنة على تعدّد مصادر المستندات التي اختيرت للمراجعة الأدبيّة وأنواعها. فكما سبق وذُكر، انطلقت المراجعة الأدبيّة بأكثر من ستّين مستندًا أضيف إليها لاحقًا – وتماشيًا مع مبدأ العيّنات النّظريّة – مراجع أخرى لتوضيح بعض المفاهيم المنبثقة من العيّنة الأوّليّة. وتعدّدت أنواع المراجع بين قوانين، واستراتيجيّات، وسياسات، ومشاريع ودراسات تجريبيّة، ونظريّات تربويّة. كما وتنوّعت مصادر المستندات من حيث بلد المنشأ والمدارس الفكريّة، فأمّنت هذه التّعدديّة منظارًا واسعًا وشاملًا للبحث. ومن ناحية أخرى، أثرى تعدّد القارئين البحث، كذلك أثراه انطلاقهم من ثوابت توافقوا عليها بالإجماع وبتوجيهات المنسّق العام للجنة مشروع الإدارة التّربويّة واللّجان المنبثقة منها– مثل إطار هالنجر المفاهيمي (Hallinger, A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management, 2013) وشبكة القراءة. وثمّنت هذه التّعدديّة مراجعة الأقران، والمناقشات الطّويلة والتّحليل التّشاركيّ. بالإضافة إلى ما ذكر، شكّلت مفكّرة اللّجنة مرجعا شفّافًا وموثوقًا لرصد تفكير أعضاء اللّجنة وتحليلهم وكيفيّة ربط النّواتج بالبيانات. شكّلت هذه الخطوات آليّة ثابتة للتّقيّد بمعايير المصداقيّة أو الموثوقيّة الدّاخليّة وكلّلت هذه الآليّة باستخدام برنامج الكتروني وهو ماكس كيو دي أي لحفظ البيانات وتحليلها وتوثيق مفكّرة اللّجنة.

معايير الدقّة أو الاعتماديّة.

يحدّد الإطار المعتمد لمعايير الجودة معايير الدقّة أو الاعتماديّة بأنّها الوضوح والشّفافيّة بالنّسبة للأليّة التي اعتُمدت للوصول إلى النّواتج، وأن تكون هذه الآليّة واضحة ومتّسقة، وأن تكون النّواتج منطقيّة بالنّسبة للبيانات (Guba, 2013; Merriam, 1989 و Lincoln). الاستراتيجيّات التي يمكن اعتمادها لتعزيز الاعتماديّة هي: (1) الوضوح والشّفافيّة لناحية افتراضات الباحث والنّظريّة وراء الدّراسة. (2) التّثليث أو طرق متعددة لجمع البيانات وتحليلها. (3) مسار تدقيق لشرح كيفيّة الوصول إلى النّتائج حتى يتمكّن الآخرون من اتّباعها. في هذه المراجعة الأدبيّة، وضّح أعضاء اللّجنة موقفهم وافتراضاتهم، والطّرق المتعدّدة ومصادر جمع البيانات

وتحليلها كما ذُكر في الجزء السّابق حول المصداقيّة. احتُفظ بمسار تدقيق من خلال الملاحظات الميدانيّة للباحثين والمذكّرات التي جُمعت وأُديرت ضمن برنامج MAXQDA لتحليل البيانات النّوعيّة. توضح المذكّرات تفكير الباحث ومبرّراته أثناء التّرميز والمواءمة مع النّظريّات التي وجّهت الدّراسة في كلّ خطوة من العمليّة.

الموثوقيّة الخارجيّة أو القابليّة للتّحويل.

تعني الموثوقيّة الخارجيّة مدى تطبيق محتوى الدّراسة وضعيّات جديدة أو في سياق واقع الحياة (Merriam، 1989). تتوافق قابليّة التّحويل مع قابليّة التّعميم في البحث الكمّيّ. إلّا أنّه في النّمط التّفسيريّ النّوعيّ، القابليّة للتّعميم ليست هدفًا إنّما المطلوب وصف فائض للسّياق ليتمكّن القارئ من تحديد ما إذا كانت نواتج الدّراسة وتوصياتها قد تنطبق في سياقه أو سياقها، ونعتت لنكولن هذا الوصف الفائض بالوصف المكثّف .(Lincoln و Guba, 2013)

لمراعاة الموثوقيّة الخارجيّة قصدت هذه المراجعة أن تنطلق من الواقع المحلّيّ ومن المستندات ذات الصّلة في الواقع فتناولت دراسة القوانين والسّياسات والاستراتيجيّات المحلّيّة بما يخصّ الإدارة المدرسيّة. وشكّلت هذه المستندات خير وصف للسّياق وخير ضمانة لمواءمة نواتج الدّراسة وتوصياتها مع السّياق المحلّيّ. كذلك عزّز هذا الوصف المكثّف للسّياق قدرة القارئ على اختيار ما قد يُنقَل أو يطّبّق في سياقه من توصيات أو نواتج.

معايير الأصالة أو الصّحة والمناقبيّة.

تعزّز معايير الأصالة والمناقبيّة الإنصاف، مثل تضمين الموضوع قيد الدّرس جميع بيانات المراجع ذات الصّلة والآراء الواردة فيها. كما تعني الصّحة الأنطولوجية للبحث قدرته على إنتاج معرفة جديدة ذات إفادة للجهات موضوع البحث أو معرفة جديدة قد تحسّن حالتهم الاجتماعيّة.

أوضحت استراتيجيّات البحث الحاليّ إصرار اللّجنة على مراجعة جميع الوثائق القانونيّة والاستراتيجيّة المحلّيّة ذات الصّلة بالإدارة المدرسيّة، واختيار دراسات تجريبيّة تشمل عددًا واسعًا من السّياقات والبلدان وتمثّل مدارس فكريّة ومقاربات متعدّدة. كذلك، تحمل هذه الدّراسة بمسوّغاتها هدف تحسين وضع الإدارة المدرسيّة وقدرتها على تحسين جودة عمليّة التّعليم والتّعلّم عمومًا. تكون هذه الدّراسة بذلك قد وفت معايير الأصالة والمناقبيّة حقّها.

على الرغم من سعي هذه المراجعة إلى إيفاء جميع معايير الجودة حقّها إلّا أنّها حُدّدت ببعض القيود، والتي سوف نعدّدها في ما يأتي.

قيود الدّراسة

قيّدت هذه الدّراسة عواملُ عدّة أبرزها ضغط الوقت. إذ إنّ الوقت المتاح لمشروع قسم الإدارة التّربويّة يخضع لهيكليّة ومستلزمات برنامج دعم مبادرة توفير التّعليم لجميع الأطفال الثّاني (S2R2). فتحليل البيانات النّوعيّة يتطلّب فترات تفكّر وعيش مع البيانات، وأخذ مسافة والابتعاد عن البحث لتوضيح الرّؤية وتعزيز التّمييز. الوقت المتاح سمح بهذه الآليّة إنّما بشكل محدود. ولتخفيف أثر هذا القيد، اعتُمدت استراتيجيا تناوبيّة وتعاونيّة بتحليل البيانات وترميزها.

ثمّة قيدٌ ثانٍ كان له أثر إيجابيّ وسلبيّ في آنٍ على غنى البحث، ألا وهو تعدّد القارئين للمستندات الأوّليّة. هذا العامل، من ناحية، أثرى العمل وأتاح إدخال مناظير عدّة في تبويب البيانات، ومن ناحية أخرى، قد تكون

غابت، أثناء حلقات تحليل قامت بها باحثتان من اللّجنة بعض المفاهيم أو الملابسات في المفاهيم التي قد تكون وردت في المستند الأساسيّ الذي قرأه شخص آخر. في هذا الإطار، وللحدّ من الأثر السّلبيّ لهذا العامل، كانت خطوة استباقيّة من قبل المنسّق العام للجنة مشروع الإدارة التّربويّة واللّجان المنبثقة منها، بأن يقوم القارئون في كلّ لجنة بوضع المستندات في شبكة توليف القراءات للعودة إليها من قبل الباحثين المحلّلين للقراءات، وبالنّسبة إلى هذه اللّجنة، تضمّنت شبكة توليف القراءات تعريفًا أوّليًّا للمداخل التي اعتمدت فيها. القيد الثّالث لهذه الدّراسة يتعلّق بالوصول إلى جميع النّصوص القانونيّة المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة، فاللّجنة وصلت إلى جميع النّصوص التي عرفت بوجودها، وتلك الموجودة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء أو على موقع وزارة التّربية والتّعليم العالي، إنّما قد تكون ثمّة نصوص لم تحصل عليها اللّجنة لعدم علمها بوجودها. بعد استعراض أهداف هذه المراجعة الأدبيّة وتصميم البحث وإجراءاته المعتمدة والإطار النّظريّ الموّجِه للعمل لا بد من عرض نواتج البحث التي يتناولها الفصل الآتي.

عرض نواتج المراجعة الأدبيّة البحثيّة وتحليلها

يستعرض هذا الفصل النّواتج التي انبثقت من تحليل البيانات المستخرجة من المستندات التي تمّت مراجعتها. يقسّم هذا الفصل إلى أحد عشر جزءًا تماشيًا مع أسئلة البحث وأهدافه. يعرض الجزء الأوّل صورة عامّة وتحليلًا شاملًا لنواتج البحث والفئات الأساسيّة النّاتجة من التّحليل والتّرميز. أمّا في ما يتعلّق بتسلسل نواتج التّحليل فقد تمّ الاسترشاد باستراتيجيا تعتمد على اختيار البدء بعرض نواتج المداخل المتعلّقة بما هو منصوص عليه، والانتقال بعد ذلك إلى المداخل المتعلّقة بالممارسات في واقع الحياة المهنيّة. كما اختيرَ عرض النّواتج ابتداءً من المداخل المتعلّقة بالنّظام عامةً والانتقال إلى المداخل المتعلّقة بالأفراد. إذًا، استنادًا لهذين الاعتبارين، تُعرض النّواتج بالتّرتيب الآتي: (1) الصّورة العامّة للنّواتج، (2) الدّور، ويتضمّن دور المدرسة، ودور الإدارة المدرسيّة، ودور المدير، (3) مهامّ المدير، (4) الكفايات المهنيّة للمدير، (5) المعايير، وتتضمّن معايير الإدارة الفعّالة ومعايير المدير الفعّال، (6) آليّات التّعاون والتّشارك والتّواصل في المدرسة وبين المدرسة والبيئة المحلّيّة، (7) المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير، (8) الممارسات المهنيّة للمدير، (9) ملمح المدير، (10) أنماط القيادة، و(11) التّطوير المهنيّ للمدير.

الجزء الأوّل: صورة عامّة لنواتج الدّراسة

أسفرت عمليّة تحليل وترميز (70) مستندًا أوليًّا عن إنشاء (249) رمزًا و(3451) شاهدًا ضمن (12) مدخلًا أساسيًّا. من المداخل الإثني عشر، مدخل واحد انبثق من التّرميز داخل ماكس كيو دي أي. أمّا المداخل الإحدى عشر الأخرى فكانت نتيجة التّرميز الأوّليّ ضمن شبكات القراءة وأتت نتيجة خيارات اللّجنة.

يشير تحليل التّرميزات بالنّسبة لأنواع المستندات المختارة، كما يظهر في رسم 3، إلى أنّ حوالي (66%) من الشّواهد هي مستخرجة من الدّراسات الميدانيّة والمشاريع، وهذا يعود إلى أنّ الدّراسات الميدانيّة والمشاريع هي الأكثر عددًا. وقد شكّلت مستندات هذه الفئة أكثر من (69%) من مجمل المستندات. يعود هذا الوضع إلى أنّ النّصوص القانونيّة المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة في لبنان محدودة لناحية العدد وكذلك مستندات السّياسات والاستراتيجيّات. أمّا بالنّسبة للنصوص النّظريّة ضمن فئة الأدبيّات التّربويّة، فبعد اختيار المستندات الأوّليّة، قادت الأنماط المنبثقة من التّرميز المفتوح البحث إلى إيجاد مستندات أخرى للفهم المعمّق لتلك الأنماط. وأتى الإطار المرجعيّ للقيادة التّربويّة والإدارة (Hallinger, 2002 و Leithwood) ليشبع هذه الفئة من المستندات التي شكّلت (14%) من مجمل المستندات. ونظرًا للفروقات في عدد المستندات بين الفئات الأربع، كان لا بدّ من اعتماد توحيد معيار القياس بغية المقارنة بين عدد الشّواهد وفئات المستندات. وكما يظهر في العمود الأخير من جدول 6 أنّ معدّل الشّواهد بالنّسبة لعدد المستندات يشير إلى أنّ فئة الأدبيّات التّربويّة كانت الأكثر كثافة في عدد الشّواهد بمعدّل (81) شاهدًا من أيّ مستند.

أمّا السّياسات والاستراتيجيّات فهي الأقلّ عددًا، بمعدّل (24) شاهدًا من أيّ مستند. وتقاربت الأعداد بين القوانين والدّراسات التّجريبيّة والمشاريع، بمعدّل (40) شاهدًا من أيّ مستند. وقد تشير هذه الأرقام إلى أنّ النّظريّات هي الأغنى كمصادر بيانات، كما وتُظهر البيانات من الدّراسات التّجريبيّة أنّه قد يكون ثمّة نظريّات لم تجد بعد تطبيقات في واقع الحياة المهنيّة أو من ضمن المشاريع، والملفت أنّ معدّل عدد الشّواهد في أيّ مستند تابع لفئة الدّراسات التّجريبيّة يوازي نصف عدد الشّواهد من النّظريّات.

رسم 3 التّرميزات وعدد الشّواهد مقابل أنواع المستندات

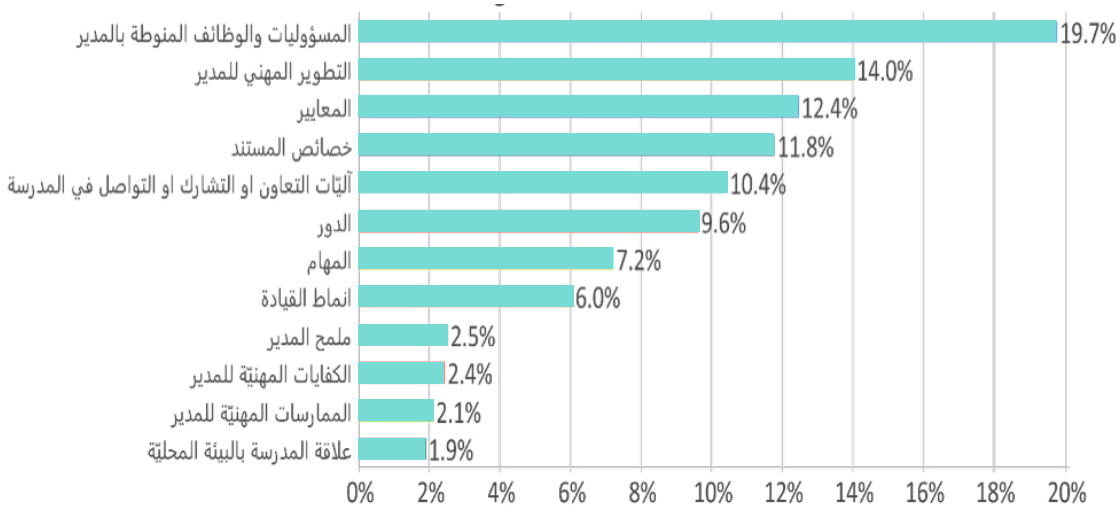
Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
انماط القيادة	119	70	12	7	208
المعايير	310	91	16	12	429
التطوير المهني للمدير	260	174	31	18	483
المهام	153	53	33	9	248
الدور	237	53	25	16	331
خصائص المستند	280	63	42	21	406
علاقة المدرسة بالبيئة المحليّة	44	11	6	4	65
يّات التعاون او التشارك او التواصل في المدرسة	277	68	9	5	359
ملمح المدير	62	15	6	3	86
الكفايات المهنيّة للمدير	59	12	9	3	83
الممارسات المهنيّة للمدير	49	13	7	3	72
المسؤوليات والوظائف المنوطة بالمدير	422	189	49	21	681
SUM	2272	812	245	122	3451

جدول 6 الشّواهد بحسب أنواع المستندات بالنسب والمعدّلات

جدول 6 الشّواهد بحسب أنواع المستندات بالنسب والمعدّلات				
نوع المستند	عدد المستندات	عدد التّرميزات والشّواهد	نسبة الشّواهد بحسب كلّ نوع مستند	معدّل عدد الشّواهد في أي مستند ضمن كلّ فئة
دراسات ميدانيّة ومشاريع	48	2272	66%	46
أدبيّات	10	812	24%	81
أنظمة وقوانين	6	245	7%	41
استراتيجيّات وسياسات	5	122	3%	24
مجموع	70	3451	100%	48 كمعدّل عام لعدد الشّواهد في أي مستند

لاستكمال الصّورة العامّة والنّظرة الشّاملة للنّواتج، لا بدّ من النّظر إلى تواتر الفئات الأساسيّة للتّرميزات في جميع المستندات مختلطة. أبرز ما يظهر في هذه المقارنة كما هو معروض في رسم 4 أنّ حوالي (20%) من الشّواهد تمحورت حول المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير. وقد تشكّل هذه النّسبة دلالة على أهميّة هذا المدخل في الدّراسات والنّصوص القانونيّة حول الإدارة المدرسيّة. وحاز التّطوّر المهنيّ للمدير بنسبة (14%) من مجموع الشّواهد وحلّ بالنّسبة لأهمّيته في المركز الثّاني بعد المسؤوليّات. وقد تدفع هذه النسب وكثرةالمسؤوليات والوظائف المنوطة بالمدير الى اقتراح إحاطته بمنظومة تطوير مهنيّ تدعم كفاياته وقدرته على القيام بمهامّه. وأشارت الأرقام إلى أنّ معايير فعاليّة الإدارة المدرسيّة والمدير حازت بنسبة (12%) من الشّواهد ويشير هذا العدد إلى الأهميّة التي أولتها النّصوص للقدرة على رصد أثر الإدارة التّربويّة في العمل المدرسيّ. من اللّافت أيضًا في النّسب أنّ كلّ ما هو منصوص عليه مثل الدّور والكفايات كانت له النّسب الأدنى من الشّواهد. أمّا بالنّسبة للممارسات المهنيّة للمدير، فقد تفسَّر النّسبة القليلة من الشّواهد التّابعة لها بأنَّ معظم النّصوص ذكرت المهامّ تحت مفهوم المسؤوليّات فأتى هذا المفهوم ليشمل فكرة المسؤوليّة المنصوص عليها وتحمّل المسؤوليّة في الممارسات اليوميّة، وسيأتي تحليل معمّق لكلّ مفهوم في الأجزاء التّالية من هذا الفصل، فدور الجزء الحاليّ يكمن في تسليط الضّوء على الأفكار الكبرى وتسهيل انسياب التّفكير والتّحليل للوصول إلى التّفاصيل ضمن نمط تفكيريّ متّسق ومتكامل.

رسم 4 نسبة الشّواهد في جميع المستندات مختلطة



قبل عرض نواتج تفصيل كلّ مدخل، يجدر بالذّكر أنّ عمليّة عرض النّواتج كما وردت في البحث الحاليّ ممنهجة وتعتمد في تقديم النّتائج على عدد ومحتوى الشّواهد التي ظهرت في كلّ مدخل على حدة، ويتمّ ذلك بالعودة إلى المصادر والمراجع كافّة بتصنيفاتها الأربعة الثّابتة كما هي مذكورة في الجداول التي استندت عليها الدّراسة: استراتيجيّات وسياسات، أنظمة وقوانين، وأدبيّات، ودراسات ميدانية ومشاريع.

في البداية يُعرَض تعريف المصطلح الذي يحدّد المدخل المذكور في شبكة القراءة لأن القارئين المولجين تبويب النّصوص والشّواهد في خانات شبكة القراءة استأنسوا بمعنى المصطلح كما هو وارد للتّمييز بينه وبين المصطلحات العديدة المذكورة في الخانات وتصنيف الشّاهد في الخانة الملائمة للمعنى المذكور، وهذا مبدأ متعارف عليه بين المشاركين في هذه العمليّة البحثيّة. بعد ذلك، تجري قراءة متعمّقة للتّعريف المذكور لسبر أغواره وتظهير العناصر المفاهيميّة التي تكوّنه بكلّ أبعادها حسب المرجع العلميّ للنّصّ. وفي المرحلة الثّانية يتمّ شرح النّتائج وتوصيف المعطيات الرّقميّة العائدة إلى كلّ مدخل رئيسيّ، وبناء معنى لهذه المعطيات وذلك عبر ربطها دائما بالرّموز وبالشّواهد كأعداد ومضامين، وفي الرّجوع دومًا إلى العلاقة بين التّرميز المحوريّ والتّرميز العام الأوّليّ وإلى أعداد الشّواهد الواردة في كلّ عنصر مفاهيمي يكوّن المفهوم العامّ للمدخل. تتمّ المقارنات بين المفاهيم وإظهار درجة الاختلافات والتّقاطعات والتّشابه فيما بينها، كما بناء معنى لهذه النّتائج في العودة إلى الجداول وأعداد الشّواهد في تصنيفاتها المختلفة.

وفي نهاية المطاف، أي في المرحلة الثّالثة، وبعد تقديم الخلاصات التي انبثقت من السّياق البحثيّ لجهة المسار الفكريّ وركائز النّظريّة المتجذّرة، يتبيّن أنّه من الضّروريّ العودة إلى التّعريف الأوّليّ للمفهوم/ كمدخل أساسيّ كي تتمّ مراجعته من كلّ الجوانب. بعد ذلك تقترح اللّجنة تعريفًا آخر معدّلًا أو مغايرًا أو إضافات لعناصر مفاهيميّة انبثقت من رحم المصادر والنّصوص. بدت هذه العناصر كمرتكزات أساسيّة لأنها ذكرت في عدّة مصادر وفي شواهد متنوّعة. ويعكس هذا التّواتر الكمّيّ أهميّة هذه العناصر وضرورتها في بناء المفهوم وتطويره تماشيًا مع مرور الزّمن ومع التّطوّر في مجال التّربية.

من الضّروريّ أخذ العناصر التي تكوّن المفهوم العام للمصطلح الذي استخدم في شبكة القراءة بالاعتبار لأنّ ذلك يخدم منهجيّة البحث. وتمتّن هذه المعطيات التّشابك بين العناصر الأوّليّة لتعريف المفهوم والعناصر الأخرى المستجدّة ما يسهم في تطوير المصطلح وعصرنته نتيجة التّفاعل والتّفكّر بناءً على التّجربة في السّياق المحلّيّ والعالميّ.

وفي هذا الصّدد، سيؤدّي هذا المسار المنهجيّ اقتراح تعريف آخر مبنيّ على عناصر مفاهيميّة انبثقت من المصادر التي أُعدّت في بلدان مختلفة عربيّة وأنغلوفونيّة وفرنكوفونيّة، أو الاحتفاظ بالتّعريف الأوّليّ وذلك بعد التسويغ والمراجعة.

انطلاقاً من الأسس المذكورة، يستعرض الجزء التّالي نواتج تحليل دور المدرسة ودور الإدارة المدرسيّة ودور المدير.

الجزء الثّاني: دَور المدرسة ودور الإدارة المدرسيّة ودور المدير

من الضّروريّ إبراز التّرميزات العائدة لمختلف المداخل الأساسيّة في الدّراسة الحاليّة، وتسليط الضّوء على الشّواهد العائدة إلى مفهوم «الدّور» بشكل عامّ، حيث إنّه وتحت هذا العنوان العريض ينضوي العديد من «الأدوار» التي تتعلّق بكل الأطراف التّربويّة المعنيّة بالمدرسة، ثمّ التي تتعلّق بالمؤسّسة المدرسيّة العامّة الحاضنة لهذه الأطراف، وأخيرًا تلك التي تتعلّق بالمحيط العامّ الذي تعمل المدرسة في سياقه.

لقد تبيّن أنّ العدد الإجماليّ للشّواهد التي ترتبط بمفهوم «الدّور» بكلّ تشعبّاته كما هي مذكورة في الجدول أدناه هو (331)، وذلك يضعه في المرتبة السّادسة من التّرتيب في رسم نسبة الشّواهد في جميع المستندات (أنظر رسم 4). وتشكّل شواهد «الدّور» المنبثقة من الدّراسات الميدانيّة والمشاريع نسبة (72%) من النّسبة الإجماليّة، وهذا يبيّن أنّ هذا المصنّف من المصادر وفّر العدد الأكبر من المعلومات والمعطيات التي تبنى عليها نتائج دراسة هذا المدخل، ويأتي مصدر الأدبيّات من بعده بنسبة (16%) من النّسبة الإجماليّة. وبذلك تشكّل شواهد هذين المصدرين مجتمعة (88%) من بناء عناصر هذا المفهوم والمبنيّة على الأدبيّات النّظريّة والدّراسات الميدانيّة التي صدرت ما بين عامَي 2000 و2020، بما معناه أنّها مبنيّة على المعارف والممارسات التّربويّة والاتّجاهات الأكثر حداثة لجهة دور المدرسة ودور الإدارة المدرسيّة ودور المدير ودور المحيط العام والبيئة، وموقع كلّ هذه الأدوار المختلفة والمتنوّعة في التّطوير والتّحسين في مجاليّ التّربية والتّدريب. ومن المفيد أيضًا الإشارة إلى أنّ نسبة الشّواهد من الأنظمة والقوانين المكتوبة والملزمة التي توصّف الأدوار هي (7%)، ومن السّياسات والاستراتيجيّات (5%) من الإجماليّ العام لعدد المستندات من المصادر كافّة كما يظهر في جدول 7.

جدول 7 الدّور: عدد الشّواهد والنّسب بحسب أنواع المستندات

جدول 7 الدّور: عدد الشّواهد والنّسب بحسب أنواع المستندات					
نوع المستند	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	المجموع
عدد الشّواهد	237	53	25	16	331
نسبة الشّواهد من المجموع العام	72%	16%	7%	5%	100%

الدّور: التّعريف الأوّليّ.

يعرّف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيّة الدّور على أنّه: «السّلوك المتوقّع من الفرد في الجماعة، وهو الجانب الدينامي لمركز الفرد، فبينما يشير المركز إلى مكانة الفرد في الجماعة، فإنّ الدّور يشير إلى نموذج السّلوك الذي يتطلّبه المركز ويتحدّد سلوك الفرد في ضوء توقّعاته وتوقّعات الآخرين منه» (صالح، 2004). يركّز التّعريف الذي استندت إليه الدّراسة على عنصر أساسيّ يوصف الدّور وهو أنّه «سلوك»، أي طريقة تصرّف وأداء منتظرين من الفرد في مساحة اجتماعية ما. وهذا يجيز للباحث طرح الاستفهام الآتي: لماذا هذا السّلوك متوقّع؟ وما الذي يجيز إلزاميّته المتوقّعة؟

ما يتبادر للأذهان أنّ الدّور هو تصرّف يتلاقى مع نموذج ثابت جرى تكراره وفاقًا لأداء نمطيّ (بنفس الطّريقة). ذلك أنّ ما هو متوقّع في إطار المهنة التّربويّة هو ما يتطابق مع النّصوص الملزمة القانونيّة والمعلومة في الدّرجة الأولى، وما يتناسب مع مركز الفرد أو موقعه في المجموعة التي يتعامل معها في الدّرجة الثّانية. وحسب هذه الرّؤية، يتجلّى دور الفرد من خلال منتج مرئيّ يأخذ شكل نموذج محدّد من السّلوكيّات يُمليه عليه مكانة الفرد وموقعه المهنيّ في المجموعة. إذًا ينبثق الدّور أولاً من السّلوك الذي يتماهى مع النّموذج المرتقب والمعلوم الذي تفرضه مكانة الفرد في ضوء توقّعاته الشّخصيّة وتوقّعات المجموعة منه.

يطرح مفهوم «الدّور» أوّلاً موضوع العلاقات المهنيّة بين طرفين أو عدة أطراف تنتمي إلى محيط مهنيّ واحد تتعامل الأطراف فيما بينها وتتموضع وفاقًا للدّور المنوط به. إنّ مكانة كلّ طرف تربويّ ومركزه في هيكليّة المدرسة يتعلّقان بالدّور الذي عليه أن يقوم به استنادًا إلى المهامّ التي تُكرّسها النّصوص القانونيّة والأنظمة الموجبة. يتطلّب موضوع العلاقات المهنيّة التّوسّع قليلًا في الصّلاحيّات وموازين القوّة بين الأطراف وأيضًا في استراتيجيّات العمل المتّبعة بين الأطراف وآليّات اتّخاذ القرار في المدرسة. إنّ مكانة الفرد ومركزه المهنيّ في مكان العمل يحدّدان الدّور الذي عليه القيام به ارتكازًا إلى النّظام الداخليّ والقوانين التي تحدّد ما عليه القيام به نظريًّا (المهامّ) وما عليه أن يقوم به فعليًّا على الأرض عبر سلوكيّات متوقّعة وتتطابق مع توقّعاته وتوقّعات الأطراف الفاعلة في المؤسّسة المدرسيّة.

نواتج «الأدوار».

يُظهر جدول 8 أنّ «دور المدير في التّطوير المدرسيّ» حصل على أعلى عدد من الشّواهد (109) بنسبة (33%)، كما تساوى عدد الشّواهد في المرتبة الثّانية الذي وصل إلى (75) نصًّا بين «مفهوم ودور المدرسة» و«دور الإدارة المدرسيّة» وذلك بنسبة (23%) لكلّ منهما. أمّا «دور المدير» فحصل على (69) شاهدًا، أي بنسبة (21%) من الإجماليّ العام. وفي السّياق الأخير مجموعة الشّواهد في خانة «التباس الأدوار» كانت متدنّية جدًّا قياسًا بالادوار الأخرى التي ذكرناها، إذ لا يتعدّى الثّلاثة شواهد تندرج في خانة المصادر التي تتعلّق بالأدبيّات والدّراسات الميدانيّة والمشاريع حيث تُعرض نتائج الأبحاث مع تحليلاتها.

يأتي الالتباس عادةً من النّصوص الواردة في المصادر الملزمة، من قانونيّة إلى أنظمة وغيرها، والتي لا تشرّع قوانين جديدة لمواكبة مستلزمات العصر. ويؤثّر هذا الوضع أحيانًا على إدخال التّطوير أو التّغيير المطلوب الذي يطرأ على بعض المفاهيم والنّظريّات العائدة إلى أدوار اللّاعبين التّربويّين الأساسيّين الذين يعملون في المؤسّسة التّربويّة. ولعلّ مجاليَ التّربية والتّدريب من المجالات التي في حالة تجدّد مستمرّ ويتعرّضان دائمًا إلى تعديلات عميقة تصل إلى حدّ إعادة النّظر في بعض المسلّمات التي استندت عليها التّربية في القرن الماضيّ، والتي تقوم على دور للمدرسة مضى عليه الزّمن.

إنّ عبارة «الالتباس في الأدوار» تُفسّر في سياق التّوصيف غير الواضح لكلّ دور من الأدوار المنوطة بالعاملين في المدرسة، وهذا حسب رأي القارئ الذي، وانطلاقاً من القراءات التي قام بها، قدّر وجود التباس في الأدوار. ولكنْ على الرغم من ذلك، تدلّ هذه المفردة على ضرورة توضيح هذا المفهوم وتحديده كي يتمّ استخدام هذا المصطلح وفاقًا لتعريف يتوافق عليه التّربويّون فيما بينهم. ذلك أنّ النّصوص أحيانًا لا تحدّد بوضوح الفروقات بين دور ومهامّ أو وظائف أو مسؤوليّات أو ممارسات، ما يعمّق المزج بين هذه المفردات المختلفة والخلط بالمعانيّ بينها. لذلك من الأهميّة بمكان مراجعة تعريف الدّور أو اقتراح تعريف يتكوّن ويتشكّل تدريجًا من خلال النّصوص والشّواهد التي زوّدت الدّراسة بالمعطيات المطلوبة لتكوين عناصر هذا المفهوم.

ستُتّبع في هذا الفصل منهجيّة عمل تقوم على الانتقال من العامّ (macro) أي دور المدرسة كمؤسّسة، إلى الخاصّ (micro) أي دور المدير، مرورًا بالمستوى الوسطيّ (méso) أي دور الإدارة المدرسيّة، على أن يُدرس دور المحيط والبيئة المدرسيّة على حدة، كما سيخصَّص فصل خاصّ يتمحور حول «التّطوير المهنيّ للمديرين».

جدول 8 مداخل الدّور وعدد الشّواهد بالنّسبة لأنواع المستندات

جدول 8 مداخل الدّور وعدد الشّواهد بالنّسبة لأنواع المستندات									
نوع المستند	دراسات ميدانيّة ومشاريع		أدبيّات		أنظمة وقوانين		استراتيجيّات وسياسات		المجموع	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
دور المدير في التّطوير المدرسيّ	82	75%	16	15%	6	6%	5	4%	109	33%
مفهوم ودور المدرسة	53	70%	12	16%	6	8%	4	5%	75	23%
دور الإدارة المدرسيّة	53	70%	12	16%	6	8%	4	5%	75	23%
دور المدير	48	70%	11	16%	7	10%	3	4%	69	21%
التباس الأدوار	1	33%	2	67%					3	0%
المجموع	237		53		25		16		331	

مفهوم ودور المدرسة: نظرة عامّة.

تظهر في المدخل «مفهوم ودور المدرسة» تسعة عناوين متنوّعة تبيّن مروحة أكبر من العناصر والأبعاد المستجدّة على دور المدرسة ومفهومها في القرن الواحد والعشرين نتيجة التّطوّرات والتّغيّرات والدّراسات البحثيّة التي غيّرت مفهوم المدرسة السّائد في القرن الماضيّ (أنظر رسم 5). ركّزت الأدبيّات والدّراسات الميدانيّة على تحديد أدوار جديدة للمدرسة في عصرنا الحاليّ، ما ينعكس بوضوح على ميل الحكومات وأصحاب القرار الى التّعديل المستمرّ في الأنظمة التّربويّة لعصرنتها وفي الأطر المرجعيّة للمهن التّربويّة والكفايات التي على أصحاب المهن اكتسابها والتّمكّن منها، وذلك بما يتماشى مع حاجات العصر. وتنعكس هذه المفاهيم التّربويّة على ملمح المتعلّم الموكل إلى المدرسة بناؤه وتطويره عبر منهج تربويّ يرتكز إلى كفايات تربويّة واجتماعيّة وتكنولوجيّة تحضّر المتعلّم للانخراط في محيط العمل.

رسم 5 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول مفهوم ودور المدرسة بحسب أنواع المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
الدور					0
مفهوم ودور المدرسة	40	9	6	3	58
ثقافة التّعلّم	1				1
تامين الوصول الى محتوى مفاهيمي	1				1
الايمان بقدرة جميع الاطفال على التعلّم	2				2
تهيئة المديرين	1				1
قيادة قويّة	1				1
تعليم المواد الاساسيّة	1	1			2
البعد السياسي	3			1	4
العدالة بالمكتسبات		1			1
مخرجات تعلّميّة تتلاءم مع السّياق	3	1			4
SUM	53	12	6	4	75

يتكوّن «مفهوم ودور المدرسة» من عناوين عديدة تُبلوِر بعض العناصر التي تستخدم في سياق شرح مفهوم المدرسة ودورها في عصرنا الحاليّ: (1) ثقافة التّعلّم، (2) تأمين الوصول إلى محتوى مفاهيمي، (3) الإيمان بقدرة جميع الأطفال على التّعلّم، (4) تهيئة المديرين، (5) قيادة قويّة، (6) تعليم الموادّ الأساسيّة، (7) البعد السّياسي، (8) العدالة بالمكتسبات، (9) مخرجات تعلّميّة تتلاءم مع السّياق.

انتقلت المدرسة من صيغة «التّعليم» المتمحورة حول المعلّم إلى صيغة «التّعلّم» المتمحورة حول «المتعلّم»، وهكذا تغيّرت توقّعات البلدان من المدرسة ودورها بشكل جذريّ. وقد أصبح دور المدرسة في العصر الحاليّ يتعدّى بكثير الدّور الأوّليّ الذي لعبته في القرن العشرين، والذي انحصر بنقل المعارف إلى المتعلّمين. الدّور الأساسيّ للمدرسة في القرن الحاليّ تطوير الكفايات عند المتعلّمين كمجموعات مختلفة ما يوجِب على هذه المؤسّسة اللّجوء إلى استخدام ممارسات تربويّة متنوّعة أثبتت فاعليّتها على الأرض.

واستُتبع هذا التّغيير الجذريّ بمراجعة عميقة للهيكليّة العامّة للنّظام التّربويّ في هذه البلدان، حيث علت الأصوات من كلّ حدب وصوب للمطالبة بالتّوجّه نحو اللّامركزيّة ومنح الاستقلاليّة للمؤسّسات المدرسيّة في أخذ القرارات والتّصريح عن النّتائج المدرسيّة للمتعلّمين بشكل مرحليّ وشرح الوضع التّعليميّ في المدرسة تحت شعار تحميل الإدارة المسؤوليّات النّاتجة من خطط العمل وآليّات تنفيذها.

ومن هذا المنظور، لا بدّ من التّأكيد أنّ هذه المستجدّات التّربويّة تستدعي تغييرًا في المفاهيم السّابقة المتجذّرة في الممارسات والاستراتيجيّات. من هنا ضرورة الاستناد إلى «السّياسات التّربويّة» التي تدعو إلى الإصلاح ودمج هذه النّظريّات التّربويّة في المنظومة التّعليميّة والمنهج، وإلزام التّربويّين بالعمل ضمن أطرها النّظريّة في منهجيّة التّطبيق في المدرسة، وهذا يهيّئ لتبنّي «ثقافة التّعلّم» ولتفعيل دور المدرسة عبر تنمية «قيادة قويّة» قادرة على التّوصّل إلى بناء «مخرجات تعلّميّة تتلاءم مع السّياق» المحدّد في المهمّة الأدائيّة التّربويّة في مختلف المواد التّعليميّة وفي مختلف المشاريع المشتركة بين الموادّ.

وفي السّياق ذاته، تمحورت الإصلاحات التّربويّة والإرشادات العامّة في مختلف البلدان والدّول على إعادة التّركيز على التّعليم والتّعلّم، والعمل بشكل أساسيّ على تقوية أنظمة التّعليم وتحسين أداء المتعلّمين. وقد أدّى ذلك إلى تحديد الأهداف الآتية: رفع مستويات الأداء العامّ للمتعلّمين، وضمان التّكامل المدرسيّ، وتقليص الفجوات في النّتائج بين مجموعات المتعلّمين لتأمين «العدالة في المكتسبات» في ما بينهم، وخفض معدّل التّسرّب من المدرسة، وأخيرًا التّوصّل إلى تحقيق كفاءة أكبر عند المتعلّمين. ويستوجب على المدرسة للتّمكّن من بلوغ هذه الأهداف «قيادة قويّة» قادرة على تأمين تكافؤ الفرص بين المتعلّمين (العدالة بالمكتسبات) إيمانًا منها «بقدرة جميع الأطفال على التّعلّم»، ما يؤدّي إلى تطبيق مبدأ المساواة والعدالة في التّعلّم وإلى إحداث التّغيير في فعل التّعليم لأنّ العمل يجري وفاقًا لهذين المبدئين. وفي أبعاد هذه الرّؤية يُطلب إلى المدارس إضفاء الطّابع الفرديّ وإضفاء الطّابع الشّخصيّ على التّعليم والتّعلّم تماشيًا مع مفهوم الإنصاف الذي يجب على المؤسّسة التّعليميّة تعزيزه، وكذلك تقوية التّكامل المدرسيّ والتّعليم المتعدّد الثقافات.

يمكن للمدرسة أن تُحدث فرقًا كبيرًا في الأداء الأكاديميّ للمتعلّمين على الرغم من الفروقات في الأصل الاجتماعيّ والمستوى الاقتصاديّ لعائلاتهم (Bissonnette, Richard & Gauthie, 2005)، لذلك توجد تحدّيات كثيرة في القرن الحادي والعشرين على المدرسة مواجهتها، ومنها الانتقال من مبدأ تكافؤ الفرص نحو مبدأ تكافؤ التّعلّم. وفي المقابل يمكن لها، كما صرّح كراهاي (Crahay, 2000)، أن تنجح في تحسين تحصيل المتعلّمين كما يمكنها أيضًا أن تسبّب الفشل لهم.

في الواقع، هل يمكن أن تكون المدرسة عادلة ومنصفة وفعّالة؟ إذا أرادت المدرسة أن تكون عادلة ومنصفة وفعّالة لجميع المتعلّمين الذين يلتحقون بها، عليها أن تتبنّى مبدأ المعاملة المتساوية أو مبدأ المساواة في الإنجازات وفي التّعلّم وهذا المبدأ يؤدّي إلى إحداث تغيير في فعل التّدريس. ووفاقًا لهذا المبدأ، يبدو من الضّروريّ كذلك فهم أهميّة دور المعلّم في تحسين تعلّم المتعلّمين، لأنّ تأثيره عليهم يتجاوز الأبعاد المتعلّقة بالأسرة و/أو الدّوافع. إنّ لتوقّعات المعلّم تداعيات مباشرة على نتائج المتعلّمين، إيجابًا أو سلبًا، وهم يعتمدون على درجة الإيمان بنجاحهم من جانبه، ما يزيد من حجم تأثيره على أدائهم الأكاديميّ (Rosenthal & Jacobson, 1992).

عملت دراسات أخرى على إبراز «القيمة المضافة» للمعلّم الذي هو الفاعل الأكثر تأثيرًا على تعلّم المتعلّمين. وتأثير المعلّم له الأسبقيّة على تأثير الأسرة التي تحتلّ المرتبة الرّابعة. علاوة على ذلك، فإنّ العاملين اللّذين يأتيان في أعلى القائمة هما إدارة الصّف والعمليّات ما وراء المعرفيّة (Bissonnette, Richard & Gauthie, 2005)

ولا بدّ من أن نذكر «مسؤوليّة» المدرسة في إنتاج إخفاقات المدرسة معترف بها الآن على نطاق واسع بحسب الباحث كراهاي (Crahay، 2000)، لذلك من المستحسن من منظوره تحديد ما يساعد المتعلّمين على التّعلّم، واستبيان العوامل التي من المرجّح أن تساعد المتعلّمين على التّعلّم وإجراء تحليلات تؤدّي إلى التّعرف إلى الوسائل التي من المحتمل أن تضمن النّجاح الأكاديميّ لجميع المتعلّمين. بالإضافة إلى ذلك، من المهمّ ملاحظة أنّ عددًا كبيرًا من الباحثين يتّفقون على حقيقة أنّ المدرسة تنقل ثقافة الطّبقات الاجتماعيّة الميسورة، بدلًا من الطّبقات الاجتماعيّة المحرومة.

دور الإدارة المدرسيّة.

يتشكّل المدخل «دور الإدارة المدرسيّة» من تسعة عناوين متنوّعة تظهر التّمايزات التي أُدخلت على مفهوم الإدارة المدرسيّة ودورها في القرن الواحد والعشرين نتيجة التّطوّرات والتّغييرات التي طرأت تحديدًا على هذا المصطلح الذي يميّز دور الإدارة المدرسيّة عن دور المدير. تنعكس هذه المفاهيم التّربويّة على ملمح المتعلّم المنوط بالمدرسة بناؤه وتطويره عبر منهج تربويّ يرتكز على كفايات تربويّة واجتماعيّة وتكنولوجيّة تحضّر المتعلّم للانخراط في محيط العمل.

في إطار الدّراسات الكمّية واسعة النّطاق ودراسات الحالة (Leithwood & Riehl, 2003)، يتسلّط الضّوء لا محالة على الدّور الأساسيّ للإدارة في فاعليّة المدارس ونجاحها. يتجلّى هذا التّأثير في المساهمات الإيجابيّة الكبيرة والدينامية من مختلف الأطراف داخل المدرسة من تحليل نتائج المتعلّمين وتحسين إنجازاتهم الأكاديميّة وتحقيق الأهداف الاجتماعيّة وتطوير الممارسات التّعليميّة وبناء علاقات إيجابيّة مع الأهل والمجتمع المحلّيّ.

يتكوّن «دور الإدارة المدرسيّة» في الدّراسة الحاليّة من عناوين متعدّدة تظهر في رسم 6 والتي تساعد على بلورة بعض العناصر الرّئيسة التي تبني هذا الدّور في هذه الحقبة: (1) دور الإدارة المدرسيّة، (2) توازن بين النّمو الفرديّ ونمو المؤسّسة، (3) تعريف الإدارة التّربويّة، (4) تعريف الإدارة المدرسيّة، (5) تحقيق الأهداف، (6) إدارة دينامية مرنة، (7) قيادة تتأقلم مع المدارس الفكريّة، (8) تقويم علميّ في مجتمع اقتصاد المعرفة، (9) سياسة التّربية المختصّة.

رسم 6 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول دور الإدارة المدرسيّة بحسب أنواع المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
الدور					0
دور الإدارة المدرسيّة	40	10	6	3	59
توازن بين النمو الفردي ونمو المؤسسة	3				3
تعريف الإدارة التّربويّة	1				1
تعريف الإدارة المدرسيّة	1				1
تحقيق الاهداف	4				4
إدارة ديناميكيّة مرنة	1			1	2
قيادة تتأقلم مع المدارس الفكريّة	2	1			3
تقويم علميّ في مجتمع اقتصاد المعرفة		1			1
سياسة التّربية المختصّة	1				1
SUM	53	12	6	4	75

يمكن تصنيف هذه العناصر التّسعة على النّحو الآتي: تعريف مفاهيم مجدّدة لمفاهيم متقاربة، نوع الإدارة المدرسيّة (التّربويّة والإداريّة)، وخصائصها (دينامية ومرنة وتسعى إلى تحقيق النّمو المتوازن بين الفرد والمجموعة)، ومرتكزاتها النّظريّة (التّربويّة والعمليّة)، ومنهجيّتها الفاعلة في إنجاح كلّ المتعلّمين دون استثناء. بعد مراجعة رسم يظهر رسم العلاقة بين دور الإدارة المدرسيّة ودور المدير في المدرسة حيث أُحصيت الشّواهد التي تتقاطع بينهما على مستوى العناوين التي وصلت بشكل عام إلى (226) شاهدًا وكان «مفهوم ودور المدرسة» كعنوان رئيسيّ يتقاطع بشكل كبير مع دور المدير بشواهد عددها (142) ومع دور الإدارة وصل التّقاطع إلى حد (80) شاهدًا وتبعه تقاطع ثان وبالنّسبة ذاتها بين الدّورين أي شاهد عدد 2 لكلّ منهما لجهة العنوان الذي يبيّن أهميّة «الإيمان بقدرة الأطفال على التّعلّم». وظهر التّقاطع على صعيد ثلاثة عناوين أخرى: تعليم الموادّ الأساسيّة والبعد السّياسيّ ومخرجات تعلّميّة تتلاءم مع السّياق.

ولعل التّقاطع يبيّن أنّ التّداخل بين مفهومَين قيد الدّرس، هما «دور المدير» و«دور الإدارة المدرسيّة» هو كبير من ناحية العدد، فالمعنى المُعطى لـ «دور المدير» يتداخل مع المعنى المقصود بـ «دور الإدارة المدرسيّة». ولأنّ للمدير كلمة الفصل في المدرسة لكونه القائد والمسؤول الذي يتمتّع بصلاحيّات واسعة في إدارة المدرسة، ما يخوّله اتّخاذ القرار وإيجاد الحلّ، تمّ تظهير هذا الالتباس الذي سلّط الضّوء على هذا الأمر.

رسم 7 شواهد متقاطعة بين دور المدير، ودور الإدارة المدرسيّة ودور المدرسة

Code System	دور المدير في التطوير المدرسي	دور المدير	دور الإدارة المدرسيّة	تحقيق الأهداف	إدارة ديناميكيّة مرنة	قيادة تتأقلم مع المدارس الفكريّة	SUM
الدور							0
مفهوم ودور المدرسة	68	74	80	2	2		226
ثقافة التّعلّم							0
تامين الوصول الى محتوى مفاهيمي							0
الايمان بقدرة جميع الاطفال على التّعلّم		2	2				4
تهيئة مديرين							0
قيادة قويّة							0
تعليم المواد الاساسيّة	2		2				4
البعد السياسي	4	4	6	2	2	2	20
العدالة بالمكتسبات							0
مخرجات تعلّميّة تتلاءم للسياق		2	6				8
SUM	74	82	96	4	4	2	262

وظيفة الإدارة المدرسيّة: توزيع المهامّ بين الأفراد-الفاعلين.

يشير تعريف مدير المدرسة المعتمد في نشاط منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية OECD إلى أنّ المهامّ الفعليّة لقيادة المدرسة قد لا تقتصر على الوظيفة الرّسميّة، ولكن ربّما يتمّ توزيعها بين عدد الأشخاص في المؤسّسة، ويمكن أن يساهموا كأعضاء في الإدارة في تحقيق هدف التّعليم المتمحور حول التّعلّم (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008) من هنا يتبيّن التّداخل بين هذين المفهومين. إنّ فكرة رئيس المؤسّسة راسخة في نموذج المدرسة الخاصّ بالعصر الصّناعي حيث يتحمّل شخص واحد المسؤوليّة عن كلّ شيء في المنظّمة بأكملها. ولكن مع الأعباء الجديدة والمهامّ المستجدّة المنوطة بالمدير، كان لا بدّ من الانتقال إلى مفهوم الإدارة الموسّعة ضمن المجموعة أو مجلس المدرسة.

إنّ وظيفة الإدارة المدرسيّة في دول منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية تتلازم مع مجموعة من المهامّ التي تفرض إدارة الموارد الماديّة والماليّة والإشراف العام الذي يهدف إلى تحسين اكتساب المعارف والمهارات وتطويرها في المدرسة (Pont, Nusche & Moorman, 2008). وبذلك أصبح من الضّروريّ برأي هذه الدول إنشاء «فريق الإدارة» لأن المسؤوليّات المتزايدة وتحمّل نتائج هذه المسؤوليّات (responsabilité et responsabilisation) عبر مساءلة مدير المدرسة كفرد تفرض تغيير هذا النّمط التّقليديّ في الإدارة الذي كان سائدًا في «العصر الصّناعيّ» والذي يُلقي بأعباء الإدارة على المدير وحده.

تطوّرت خلال العقود الماضية وظيفة مدير المدرسة في دول المنظّمة المذكورة. فانتقلت من وضعيّة المعلّم في الصّف الذي يتحمّل مسؤوليّات إضافيّة إلى وظيفة الأستاذ الرّئيسيّ الذي يُكلّف بمهامّ إداريّة إلى وظيفة الإداريّ المهنيّ وفي بعض الدول إلى المدير التّربويّ. من المفيد أيضًا التّذكير بأنّ وظيفة المدير تكوّنت عندما أصبح التّعليم الرّسميّ في خدمة المجتمع في الحقبة الصّناعيّة في النّصف الثّاني من القرن التّاسع عشر. ومن بعدها، نتيجة الطّلب على عمّال متمكّنين من المعارف الأساسيّة، تمّ تنظيم أكثر للنّظام البنيويّ للمدرسة عبر تسمية «الإداريّ» الذي يعمل بدوام كلّيّ أو جزئيّ في المؤسّسة. وفي أنظمة البيروقراطيّة التي سادت في القرن العشرين، كان المدير مسؤولًا عن إدارة مؤسّسته في إطار نظام عامّ وواسع موجّه من قبل الإدارة المركزيّة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). وكان دور المدير إداريًّا وفي الوقت ذاته المعلّم الأساسيّ الذي يجمع بين الدّورين. وفي هذا الإطار الزّمنيّ كان المعلّمون يعملون بشكل فرديّ وفي عزلة تبعدهم الواحد عن الآخر. وكان الدّور الإداريّ للمدير يتطلّب منه السّهر على تنفيذ القوانين والالتزام بالأنظمة وبالسّياسات التّربويّة العامّة الصّادرة عن الدّولة وكذلك التّواصل مع السّلطات لجهة استخدام المدرسة للموارد (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

لذلك، وبعد هذا التّغيير في مفهوم الإدارة في العصر الحاليّ، تم اقتراح إنشاء مجالس إداريّة في المدارس، ما يقتضي توزيع المهامّ الإداريّة والتّربويّة وغيرها بين العاملين في المؤسّسة. وعلى مجالس الإدارة القيام بالمهامّ «الجديدة» المنوطة بها، ما يفرض على صانعيّ القرار توسيع مفهوم إدارة المدرسة وتكييف السّياسات وظروف العمل وفاقًا لذلك.

تعزيز توزيع الوظائف الإداريّة.

يمكن أن يؤدّي توزيع الوظائف الإداريّة إلى تعزيز التّخطيط الإداريّ والتّعاقب. يمكن أن يساعد هذا التّقسيم بين مختلف الأشخاص والهياكل التّنظيميّة في مواجهة التّحديّات التي تواجه المدارس اليوم وتحسين كفاءة المدرسة. يمكن أن يتمّ هذا التّوزيع من خلال حلول رسميّة، مثل فرق العمل أو الهيئات الأخرى، أو بشكل أكثر رسميّة، عن طريق إنشاء مجموعات مخصّصة وفاقًا للمهارات المطلوبة واحتياجات اللّحظة.

دعم توزيع الوظائف الإداريّة.

هناك حاجة إلى تعزيز مفهوم فريق الإدارة في الأطر الوطنيّة، لتطوير آليّات الحوافز لمكافأة المشاركة والأداء في هذه الفرق، وتوسيع أنشطة التّدريب والتّطوير المهنيّ: تطوير القيادة عند موظّفي الإدارة وقادة المدارس المحتملين. أخيرًا، يحتاج صانعو السّياسات إلى التّفكير في كيفية تغيير آليّات المساءلة بناءً على توزيع الوظائف القياديّة؛ مثلًا، تفويض ناظر المدرسة والعاملين معه ببعض الاختصاصات والواجبات والمسؤوليّات والالتزامات مع منحهم في الوقت نفسه كلّ السّلطات المرتبطة، وتعريف كلّ مدرّس بملكيّته للمدرسة وبأنّه جزء منها، ومن الأفضل أن يتفرّغ قائد المدرسة للسّياسة العامّة والأمور الجوهريّة بالمدرسة وإسناد ما دون ذلك إلى مرؤوسيه ومعاونيه.

دعم مجالس المدارس في القيام بمهامّها.

هناك كلّ المشروعيّة للاعتقاد السّائد بأنّ مجالس المدارس الفاعلة قادرة على أن تساعد المدرسة على التّقدّم والنّجاح، لكن ذلك لا أساس له من الصّحة إلّا إذا قامت الإدارة بتوصيف أدوار هذه المجالس ومسؤوليّاتها. وعلى الإدارة أن تتأكّد من أنّ أعضاء مجلسها يتمتّعون بالمهارات والخبرة المطلوبة لتحقيق الأهداف المرجوّة. يمكن لصانعي السّياسات مساعدة المجالس من خلال تحديد الخطوط الأساسيّة التي توجّه العمل وتحسّن آليّات التّوظيف والاختيار، وكذلك عبر إنشاء هيئات دعم لضمان المشاركة البنّاءة لأعضاء المجالس، بما في ذلك فرص تطوير مهاراتهم المهنيّة.

وبالتّالي، يمكن لفريق الإدارة اقتراح وتوصيف مجموعة من الممارسات التي يريد تطبيقها، والتّحقّق من واقعيّتها، لكي يتمكّن من تقدير الآثار الضّارة المحتملة ومن ضمان الحدّ الأدنى من دراسة أثر هذه الممارسات في السّياق المدرسيّ من أجل العمل على دمجها في الحياة التّعليميّة في المدرسة، مع تأكيد أنّ تراكم الممارسات المرغوبة هو الذي يجب أن ينتج عنه تأثير كبير.

يتجلّى هذا الدّور للإدارة المدرسيّة في حرصها على تعزيز الممارسات التي تُعتبر فاعلة وتحديد تلك التي يجب تحسينها، ويتبيّن هذا الدّور أيضًا في بذل الجهود من قبلها كي تصل إلى تحديد مشاكل المدرسة التي كشفها تحليل نتائج المتعلّمين من أجل إدخالها في خطّة العمل. لذلك من الأجدى تكرار مثل هذه المراجعة لممارسات الإدارة بشكل دوريّ من أجل مراقبة التّقدّم وإجراء التّعديلات اللازمة. من الضّروريّ إذًا القيام بخطوة إلى الوراء لفحص كيفيّة عملها. كلّما زادت قدرة إدارة المدرسة على تقديم ممارسات مرغوبة تتكيّف مع سياقها، ما كان التّأثير أكبر.

في الحقيقة، يقضي دور الإدارة المدرسيّة بالعمل على خلق مناخ متناغم في المدرسة مبنيّ على احترام المتعلّمين، ما يترك الأثر المهمّ على نتائجهم، سواء أكانت العلامات الممنوحة من قبل المعلّمين أم تلك المدوّنة في اختبارات وزارة التّربية والتّعليم العالي. من هذا المنظور، يكون دور الإدارة المدرسيّة في التّركيز على منهجيّات أصول التّعليم وعلى مراقبة نتائج متعلّميها مساهمًا بشكل كبير في تقليل الفشل المدرسيّ. وهذا يدلّ على وجود ترابط بين السّلوكيّات الإداريّة والنّجاح الأكاديميّ للمتعلّمين وعلى مشاركة الإدارة المدرسيّة في الحياة التّعليميّة. وكذلك يمكن القول إنّ من أهمّ مقوّمات الإدارة المدرسيّة أن تتمثّل في مدير المدرسة القدوة الطيّبة.

في المحصّلة هناك ثلاثة مجالات من المسؤوليّات المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة كقيادة مشتركة لتحسين نتائج المتعلّمين:

- تقويم الجودة وتطويرها عند المعلّمين الذين عليهم تكييف برامج التّعلّم وفاقًا للحاجات المحلّيّة وتفعيل عمل المجموعات وتنفيذ المتابعة والتقويم للوصول إلى التّمهين العالي.
- تحديد الأهداف والتّقويمات والنّصوص الإلزاميّة في التّغذية الرّاجعة للمسؤولين التّربويّين وكذلك تحديد التّوجّهات الاستراتيجيّة لجهة تعزيز القدرات في تعريف المشاريع بموازاة أهداف المؤسّسة ومتابعة التّطوّر الملموس في العمل انطلاقاً من المعطيات بغية تحسين طرائق العمل.
- الإدارة الاستراتيجيّة للموارد الماليّة والبشريّة وذلك عبر مساهمة المسؤولين في تحديد دور الإداريّ الماليّ في فريق الإدارة أو بدعم المدرسة بأخصّائيّين في هذا الشّأن.

«دور المدير» في المدرسة.

تجلّى المدخل المتعلّق بالفاعل المركزيّ في المدرسة والذي يربط دور المدير بستّة عناوين متنوّعة تُظهر التّباينات التي طرأت على مفهوم المدير ودوره في العقد الثّاني من الألفيّة الحاليّة نتيجة التّطوّرات في المفاهيم التي تنبثق من نتائج الدّراسات الميدانيّة الحديثة والتي تركّز على الأدوار المستحدثة لمدير المدرسة في عصرنا الحاليّ. ويرخي هذا الواقع المتحرك بظلاله على النّظريّات السّائدة والأولويّات التي على أصحاب القرار العمل بها. وهذا يستوجب التّعديل في الأنظمة التّربويّة بغية عصرنتها بما يتماشى مع حاجات العصر ومستلزماته. وعليه يكون منوطاً بالمدرسة بناء ملمح المتعلّم الذي يتوافق مع كلّ هذه المستلزمات التّربويّة والسّلوكيّات بكلّ أبعادها الاجتماعيّة والأخلاقيّة والتّكنولوجيّة والثّقافيّة، وإعداد منهج تربويّ متكامل يحضّر المتعلّم للانخراط في محيط العمل. وللوصول إلى هذه الأهداف المنشودة لا بدّ من الاستعانة بمدير المدرسة الذي يشرف وينظّم ويخطّط ويعمل على إدارة الأوضاع التّربويّة والإداريّة ومتابعتها في مدرسته.

يتكوّن «دور المدير» من عناوين مهمّة تبيّن بعض العناصر الأساسيّة التي تستخدم في سياق شرح مفهوم دور المدير في المدرسة في العصر الحاليّ (أنظر رسم 8): (1) الممارسات التّعليميّة، (2) المناخ المدرسيّ، (3) تحسين المخرجات التّعلّميّة، (4) التّقويم الذّاتيّ للمدرسة، (5) قائد المدرسة الفاعل، (6) أعمال تحضيريّة. كما ويعكس رسم 8 أنّ المراجع أثنت على دور المدير في التّطوير المدرسيّ كفئة أساسيّة وردت شواهدها بتواتر مماثل لشواهد دور المدير عامّة.

رسم 8 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول دور المدير بحسب أنواع المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
الدور					0
دور المدير في التطوير المدرسي	41	9	6	3	59
المناصرة والتجييش للتغيير	1				1
تخطيط وتنفيذ التغيير	1				1
قيادة التكييف	2				2
قيادة اخلاقيّة	6	2			8
المشاهدة الصفيّة	4				4
الاعتراف بالخطأ	1				1
الاشراف والدّعم للابداعات الجديدة	4				4
تفعيل التواصل بين المتعلّمين والمعلّمين	2				2
الاستجابة للحاجات	6	1			7
الاستجابة الى احتياجات المعلّمين	1				1
وضع آليّات موّحدة	2	1			3
يزعزع الوضع القائم	3				3
تطوير الممارسات	3	1			4
تفعيل دور المعلّمين	3				3
دور مرتبط بالسيّاق	1	1			2
تفعيل دور المتعلّمين				1	1
تبادل الخبرات	1	1		1	3
دور المدير	40	9	6	3	58
الممارسات التعليميّة	1				1
المناخ المدرسيّ	3				3
تحسين المخرجات التعلّميّة	3	1			4
التّقويم الذّاتي للمدرسة	1	1			2
قائد المدرسة الفعّال					0
اعمال تحضيريّة			1		1
SUM	130	27	13	8	178

تزامن الاتّجاه التّغييريّ في توقّعات الدّول من المدارس يسعى إلى وضع أشكال جديدة لأدوار المديرين تتلاءم أكثر مع احتياجات المجتمعات، ويشمل ذلك تعزيز قدراتهم على كلّ الصّعد لكي يتمكّنوا من مجاراة متطلّبات الإدارة المبنيّة على تقييم نتائج المتعلّمين ومعدّلاتهم الدّراسيّة وتنفيذ برامج العمل والخطط المطروحة.

وفي هذا الخصوص لا بدّ من ذكر أهميّة «المناخ المدرسيّ» وأثره الإيجابيّ على تحفيز المتعلّمين على التّعلّم. فهو يوفّر كذلك البيئة المناسبة لجميع الأعضاء من حيث الدّعم والأمان الاجتماعيّ والعاطفيّ والفكريّ والماديّ داخل المدرسة. يشير المناخ المدرسيّ الإيجابيّ إلى ثقافة إيجابيّة وبيئة شاملة تؤسّس من خلال سلسلة من العمل التّعاونيّ والسّياسات والإجراءات المعتمدة التي تعزّز الكرامة والاحترام لجميع أعضاء المجتمع المدرسيّ، وتعزّز الشعور بالانتماء وتسهم في تحسين التّحصيل الدّراسيّ. إنّ خلق المناخ الصّالح، على أساس من الاستقرار والطّمأنينة وحسن التّفاهم والبعد عن العنف والخلافات والتّباغض والحرص على التّعاطف والتّعاون والمودّة والإلفة مع اليقظة التّامة، يدعم العمل التّشاوريّ والتّعاوني القائم على احترام كفاءات الآخر وعطاءاته على أساس العدالة والإنصاف.

إنّ «القيادة المدرسيّة» أولويّة في برامج العمل الحكوميّة المقترحة في مجال التّعليم في دول منظمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية والدّول الشّريكة كافّة. تلعب هذه القيادة دورًا رئيسيًّا في تحسين النّتائج من خلال التّأثير على دوافع المعلّمين وقدراتهم وكذلك على البيئة والمناخ الذين يعملون ضمنهما. وفي هذا الإطار، يجهد المدير في تطوير الممارسات التّعليميّة عند المعلّم بما يتماشى مع بناء الكفايات والقدرات والسّلوكيّات ومهارات التّفكير العليا أكثر من التّشديد على المعارف وعلى حفظها فقط. ويقتضي ذلك «تحسين المخرجات التّعلّميّة» وقياس التّقدّم المحرز.

إنّ إظهار التّطوير النّوعيّ للتّعليم الذي يستند إلى بناء التّعلّم عند كلّ متعلّم عبر نتائج «التّقويم الذّاتيّ للمدرسة» هو الممارسات المهنيّة للهيئة الإداريّة والتّعليميّة ونتائج المتعلّمين بشكل فرديّ ومرحليّ وسنويّ. لذلك تدخل ضرورة القيام «بالأعمال التّحضيريّة» منذ بداية العام الدّراسيّ لتحضير التّخطيط وإعداد برامج العمل والتّنفيذ لكلّ فاعل في المدرسة له دور في المنظومة التّربويّة والإداريّة وغيرها في المدرسة.
تركّز العناصر المفاهيميّة لدور المدير على الشّق التّربويّ بشكل أساسيّ. ويتمحور هذا الدّور حول تحسين جودة التّعليم عبر «الممارسات التّعليميّة» التي يستفيد منها المتعلّم والتي تنعكس على مستوى مكتسباته ومهاراته وقدارته وليس على كميّة معارفه التي يحفظها غيبًا ولا يعرف كيف يستثمرها في معالجة مسألة ما أو في إيجاد حل لوضعيّة تطرح إشكاليّة ما. وهذا التّعليم النّوعيّ المفيد في الحياة اليوميّة يؤدّي إلى « تحسين المخرجات التّعلّميّة» لجهة بناء معنى للتعلّم في المدرسة عبر ربطها بمقتضيات الحياة اليوميّة خارج جدران المدرسة.

بعد استعراض الجدول أعلاه في الرّسم 8، يتبيّن أنّ الدّور التّربويّ للمدير طغى على الأدوار الأخرى التي لا تقلّ أهميّة عنه والتي يقوم بها يوميًّا في المدرسة. ولعلّ الدّور التّربويّ الذي تجلّى في العناوين والتّرميزات أعلاه عبر المفردات الآتية: «التّعليم والتّعلّم» و«المخرجات» و«المناخ المدرسيّ» و«الممارسات» و«القيادة»، يبيّن أنّ هذه الكلّمات رسمت أبعادًا مختلفة لجهة تطوير عامّ وشامل للمؤسّسة كمجتمع مدرسيّ مستقلّ وطموح يستند على النّتائج أي إلى الفعل لا إلى القول. فهذا يشمل ضمنًا تحسين الكفايات المهنيّة عند المعلّم وعند المدير، كما عند المنسّق والإداريّ والنّاظر. لذلك، إنّ جميع الأطراف في المدرسة، والتي تشكّل «مجموعة تعلّميّة»، معنيّة بتعزيز معارفها وكفاياتها وقدراتها وبالعمل من أجل الوصول إلى هدف مشترك، ما يوفّر سبل النّجاح للمتعلّمين في المدرسة من دون استثناء.

دور المدير في التّطوير المدرسيّ.

يقع على عاتق مدير المدرسة وظائف تربويّة كثيرة، منها الإداريّة والفنيّة وجميعها متشابكة، ولعلّ أهمّها في مجال تطوير المدرسة عمليّة التّوجيه والإشراف الفنيّ التي ترتكز على تطوير العمل التّربويّ وتجديده، مع رفع كفاءة العاملين. ويتم ذلك بالنّدوات وعقد الاجتماعات واللّقاءات والزّيارات الصّفيّة، ويكون من ضمن برنامج تدريبيّ خاصّ يتّفق أيضًا مع الخطّة العامّة للمدرسة. والتّوجيه السّليم يتجلّى عادةً بروح إنسانيّة كريمة تبرز المحاسن ثمّ تعالج الضّعف برفق وأناة وحكمة ورويّة.

دور المدير في تطوير المدرسة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمفاهيم الجديدة التي طرأت على أدوار المدير بشكل عامّ. ونظرًا للتّغييرات التي تعرّضت لها الأنظمة التّربويّة بهدف تحسين جودة التّعليم وبناء الكفايات الضّروريّة عند المتعلّم للانصهار في مجالات العمل، في الثمّانينيّات من القرن الماضيّ، كان لا بدّ من أن تواكب هذه المستجدّات أشكال جديدة ومختلفة من الحوكمة. وفي هذا الإطار توجّهت الإدارة الرّسميّة، نحو تفضيل اللّامركزيّة وإعطاء الاستقلاليّة لإدارة المدرسة، ونحو المساءلة للإفادة بتقارير ومعلومات تتعلّق بنتائج المدرسة وبتقويم أدائها ومخرجات المتعلّمين فيها وبانفتاحها على العالم الخارجيّ. ثلاث آليّات مختلفة في الحوكمة التي تستهدف المؤسّسات المدرسيّة، وهذا سيرخي بظلاله على الدّور المحوريّ للمدير في تطوير المدرسة: التّطوير المهنيّ للمعلّمين وتدريبهم على مراجعة ممارساتهم المهنيّة وتعديلها، وتحسين التّعلّم ونسب النّجاح عند المتعلّمين، وبناء مجالس المدرسة المتعاونة فيما بينها. ولمواجهة هذا التّحدّي الكبير، كان لا بدّ للمدير من تحمّل مسؤوليّات جمّة لأنّه ملتزم بتقديم الإفادات عن نتائج المدرسة ولديه مسؤوليّة محليّة أمام الأهل والمحيط وأمام مدرسته أيضًا (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

تتعرّض المدارس لضغوط هائلة من أجل التّغيير، وقيادتها مسؤولة عن إدارة تنفيذ هذا التّغيير لذلك من المطلوب العمل على تطوير المدرسة. من هذا المنظور، كان التّصويب بشكل أساسيّ على العناوين الآتية: (1) التّركيز الكبير على التّعليم والتّعلّم: التّربية الفارقيّة ومتابعة فرديّة لذوي الصّعوبات التّعلّميّة. (2) تلبية حاجات المتعلّمين بتنّوعاتها واختلافاتها. (3) إدراك جديد ورؤية مختلفة لمقاربات التّعليم والتّعلّم.

تختلف هيكليّة التّعليم والطرائق التّربويّة والتّعليميّة المستخدمة من برنامج إلى آخر. وتوجد حاجة إلى إعداد قادة على دراية بالنّظريّات الحديثة النّاجعة وذات الفاعليّة في الممارسة والتّعلّم. يضاف إلى العمل النّظريّ أو الأكاديمي، وبدرجات متفاوتة، التّعلّم التّجريبيّ القائم على الخبرة، على الحالات الحقيقيّة والملاحظة السّريريّة. كما يوجد العمل الجماعيّ والشّبكات التّعاونيّة والدّعم الفرديّ والتّوجيه في برامج العديد من البلدان. وتهدف هذه الطّرائق إلى إشراك المتعلّمين بشكل أكبر في إدارة تعلّمهم، بالإضافة إلى ترسيخ تنمية مهاراتهم.

دور أو أدوار و «تأثير» مدير المدرسة.

توافقت الأبحاث على الدّور المحوريّ لمدير المدرسة (Schereens & Bosker, 1997; Townsend, 2007؛ Teddlie & Reynolds, 2000)، وتتماشى نواتج هذه الأبحاث مع نواتج دراسة المنظمّة الدّوليّة للتّعاون الاقتصاديّ والتّنمية (Pont, Nusche & Moorman, 2008; Pont B., 2008) والتي تبيّن جليًّا التّأثير الكمّيّ للمدير، وبشكل غير مباشر، على نتائج المتعلّمين. بحيث تتم ممارسة هذا التّأثير من خلال العوامل التّنظيميّة، بما في ذلك مناخ الحوار و / أو التّعاون، وكذلك الممارسات التّعليميّة المطبّقة خلال الفصل الدّراسيّ.

يشتمل دور المدير على العديد من الأدوار، من أدوار «ضابط الاتّصال»، و«المراقبة»، إلى أدوار «ناشر المعلومات»، و«المتحدّث الرّسميّ»، و«رائد الأعمال»، و«المفاوض» في الأنشطة التّربويّة وخصوصًا في الأنشطة الإداريّة والاجتماعيّة التي قد تنطوي على علاقة مدرسته بالمؤسّسة التّربويّة العامّة التي هي جزء منها.

تشير الأبحاث إلى أنّ المدير الذي يُنظر إليه كالأوّل بين الأقران، هو من أُعتبر من أصحاب القِيَم وهو الضّليع بأدوار جديدة، ولديه القدرة على التّكيّف مع مهنة معقّدة وصعبة، تتخلّلها توتّرات متعدّدة، وتتكوّن من مجموعة لانهائيّة ومستحيلة من المهامّ المعزولة بعضها عن بعض. وهو من استطاع أن يؤكدّ نفسه كـ «مدير إداريّ»، ولكن أيضًا كـ «قائد تربويّ» يعطي معنى للعمل الجماعيّ، ويحسّن أداء مؤسّسته، ويدفعها إلى الاستجابة للمطالب المتزايدة والمتعدّدة، كما لضغط التّقويمات الخارجيّة والدّاخليّة بالإضافة إلى أهداف الكفاءة والأداء من حيث نتائج المتعلّمين، وأخيرًا هو المُطالب بتحقيق العدالة الاجتماعيّة.

يدرك ديموك أن مسؤوليّات قادة المدارس غالبًا ما تولّد أنشطة مختلفة عن بعضها البعض (Dimmock, 1999)، يُذكر منها القيادة (تحسين أداء الموظّفين والمتعلّمين والمدرسة)، والتّنظيم (السّلوك اليوميّ للأنشطة الحاليّة)، والإدارة. كما تقع على عاتق مدير المدرسة، بصفته الوسيط الرّئيسيّ وواجهة نظام المدرسة، الرّبط بين الآليّات الدّاخليّة لتحسين المدرسة والإصلاحات التي تقرر خارجها (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

نستخلص إذًا من القراءات، أنّ أدوار المدير متعدّدة وسنستعرض الجزء المتعلّق بالتّخطيط لأهمّيته في إدارة المدرسة على أساس خطط عمل متفرّقة تتوزّع على عدّة محاور، كذلك سوف نستعرض دور المدير التّربويّ ودور المدير الإداريّ ودور المدير الوسيط.

> دور المدير في التّخطيط.

يُعرّف التّخطيط بأنّه تلك العمليّة الواعية التي تُختبر بموجبها أفضل الطّرق أو المسارات للتّصرّف بما يكفل تحقيق هدف معيّن. ويمكن أن يضع مدير المدرسة برامج العمل الشّاملة بمعاونة العاملين معه عن طريق:

- الإعداد للعام الدّراسيّ الجديد وتشكيل اللّجان المتخصّصة.
- إعداد برنامج عمل لتنفيذه على مدار السّنة مدعّمًا بوسائل التّنفيذ
- إعداد خطّة لدعم المتأخّرين دراسيًّا ومعالجة ضعف التّحصيل الدّراسيّ لديهم ولرعاية المتفوّقين والمتميّزين.
- عمل خطّة للخدمات الطلّابيّة صحيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وفنيًّا.
- ابتكار خطّة للارتقاء بالمدرسة والنّهوض بها من جميع نواحيها.
- إسهام البارزين من الأساتذة في وضع خطّة للتجريب لتنفيذ بعض الاتّجاهات الحديثة في السّياسة التّعليميّة الجديدة.
- دعم صلات المدرسة بخرّيجيها وبالمدارس الواقعة في محيطها والعمل على نجاح مشروع اليوم المفتوح.
- وضع خطّة متكاملة لمشروعات النّشاط المدرسيّ على مستوي الفصول ومستوى المدرسة في ما يتّصل بخدمة المناهج ثمّ تنمية المواهب والخبرات والقدرات للمتعلّمين.
- إعداد الوسائل التّعليميّة لدعم الدّراسة وانتظامها حتى الفترة الأخيرة من العام الدّراسيّ مع الإعداد لامتحان آخر العام وفقاً لخطّة مدروسة.

> دور المدير التّربويّ: توتّر ونزاع بين المنصوص عليه المُلزم والحقيقي.

تقدّم الدّراسة التي قامت بها الباحثة ماترنج (Matringe، 2012) ثلاث ثلاثة توجّهات لتحسين عمل قادة المدارس: أولويّة الاهتمام بالتّعليم والإدارة مع الأخذ بالاعتبار البيئات الدّاخليّة والخارجيّة للمؤسّسة، والقيادة المشتركة، والنّظر إلى القيادة كنشاط معرفيّ. وتسلّط الباحثة الضّوء أيضًا على الفجوات المستمرّة بين النّصوص المكتوبة والملزمة وواقع ممارسات الفاعلين على مختلف مستويات النّظام.

يبدو أن إعادة تركيز مهنة مدير المدرسة مؤخرًا على البعد التّعليميّ يأخذ منحى قويًّا في الدّراسات الحاليّة. هذا هو بلا شك المجال الذي نقيس فيه أكبر الفجوات بين المهنة المحدّدة والمهنة الفعلية. لذلك يُطلب من رؤساء المدارس بشكل متزايد الانخراط في ادارة الأنشطة التّربويّة وأخذ الاجراءات اللازمة لتحسين العمليّات التّعليميّة-التّعلّميّة والاطّلاع على التّحضيرات الصّفيّة والإشراف على مضامينها ومنهجيّة العمل المتّبعة. يؤكّد ذلك أنّه مطلوب من المدير التّدخل المباشر بالممارسات التّعليميّة في الفصل الدّراسيّ ومتابعتها على الأرض. وهذا يضيّق من المساحة التّربويّة التي تعوّد عليها المعلّم الذي كان سيّد الموقف أو اللّاعب الأوحد في صفّه مع المتعلّمين. ومع ذلك، فإنّ هذا التّطوّر الكبير، الذي يعتبره البحث ممارسة فعّالة لتحسين نتائج المتعلّمين، سيستغرق تنفيذه وقتًا ويبدو دقيقًا، لا سيما في ما يتعلق بتطوّر إدارة المعلّمين، الذين يظلّون اللّاعبين الأساسيّين في نجاح المتعلّمين. لهذا على القيادة التّربويّة الجديدة قبل كلّ شيء أن تفعّل المشاركة الحقيقيّة للمسؤوليّات بين إدارة المؤسّسة وفرق التّعليم (Matringe، 2012).

يشكّل هذا التّطوّر للمهنة قطيعة مزدوجة: خارجيّة، مقارنة بتقليد عمره مئة عام لمدير المؤسّسة؛ كان المدير الإداريّ المسؤول عن تنفيذ السّياسات المقرّرة خارج المؤسّسة، أما الآن فقد أصبح دوره داخليًّا أيضًا ، إذ بات عليه الإشراف المباشر على عمل المتعلّمين ومتابعة نتائجهم كما على عمل المعلّمين وممارساتهم في الفصل، ما يثير التّساؤل حول مبدأ الاستقلاليّة الكاملة للمعلّم، الذي كان قبل ذلك «المعلّم الوحيد في منزله». يأتي الانتقال من التّعريف النّظريّ لاتّجاه تعليمي جديد إلى تنفيذه العملي على أرض الواقع وهذا يضع المدير في مواجهة العديد من الصعوبات المتعلقة بتنظيم النّظام نفسه. وفي هذا المنظور كثرت الدّراسات التي تساعد المديرين على مواجهة هذه التّحديات الجديدة، عبر تحديد ممارسات الإدارة الفاعلة للمدير وللمعلّم بهدف تحسين جودة التّعليم.

احتفظ مدير المدرسة (خلال القسم الأكبر من القرن العشرين) بجزء كبير إلى حدّ ما من وظائف التّعليم ومارس وظائف غير تعليميّة لإدارة الموارد والتّواصل مع أولياء الأمور والجهات الفاعلة الأخرى في نظام التّعليم. تشير الدّراسات التّجريبيّة الحديثة إلى أن معايير التّدريب العالية وآليّات المساءلة الصارمة ضرورية لتحسين نتائج المتعلّمين. إذ توجد علاقة إيجابية بين هذه الآليّات ونجاح المتعلّمين& (Pont, Nusche Moorman, 2008).

وفي هذا الإطار تثني الأبحاث على قدرة القيادة التّربويّة على القيادة والإدارة والإشراف على عمليّة تحسين المؤسّسة التّعليميّة من خلال المعرفة الفعّالة والنّقدية لعمليّة التّعلّم وآثارها، من أجل تعزيز جودة عالية في التّعليم والتّعلّم (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

> الدّور التّنظيميّ والإداريّ للمدير.

وفقًا لزامورسكي كونسيدين ومارغيسون (Zamorski, Marginson, & Considine, 2003)، تشمل وظائف المدير التّوجيه والإدارة والاستراتيجيا. يواصل المؤلّفون شرح إمكانيّة تعريف الحوكمة عالميًّا مثل العلاقات

الدّاخليّة والعلاقات مع العالم الخارجيّ وتفاعلها (Duguay، 2006).

تواجه القيادة التّربويّة والمدارس في القرن الحادي والعشرين مجموعة متنوّعة من التّحديّات وهي:

- أداء المزيد من المهامّ التّنظيميّة الروتينيّة اليومية والإداريّة العامّة التي تُعنى بوضع المخطّط العام للمنظومة الإداريّة في المدرسة بكلّ أبعادها.
- العناية بالموارد الماليّة والبشريّة
- إدارة العلاقات العامّة والدخول في اتفاقيّات مع السّلطات المحلّيّة
- الإشراف على إدارة الجودة
- إعداد التّقارير وصياغة النتائج للمجتمع

بهذه الطّريقة، يساعد مديرو المدارس على خلق الظروف الضّروريّة التي تعزّز التّعليم والتّعلّم الفعّال. إنّ العوامل التي تحدّد إنشاء بيئة العمل هذه، والتي ترتكز على «التّعلّم» «والتّطوير المهنيّ»، هي في الأساس مسؤوليّة نوعيّة من القيادة تختلف عن تلك المتعلقّة بالإدارة والإدارة الفنيّة والماليّة.

أمّا بالنّسبة للتّنظيم، فتقع على مدير المدرسة مسؤوليّة تنظيم العمل، وذلك بتوزيعه على العاملين وتفويضهم السّلطة اللّازمة لتنفيذ العمل، من أجل الوصول إلى تحقيق الأغراض والأهداف المرجوّة من العمل، ويمكن ممارسته على النحو الآتي:

- تقدير حجم الأعمال اللّازمة لتحقيق رسالة المدرسة من ناحية الدّراسة والنّشاط والإشراف والرّيادة والمجالس المدرسيّة والشّؤون الإداريّة والمالية وتمكين ما يلزمها من القوى البشريّة.
- تحديد المسؤوليّات المنوطة بكلّ جهاز من أجهزة المدرسة وإسناد الأعمال المناسبة إلى العاملين بالمدرسة في كافة المجالات.
- إعداد البرنامج المدرسيّ العام مع مراعاة الأسس والشّروط المناسبة لكلّ من المتعلّمين والمعلّمين وترابط المواد ومواعيد حصص الدّراسات والتّربية الرياضية والدروس العمليّة، إلخ.
- تنظيم النّشاطات واختيار المشرفين عليها وأعضائها من المتعلّمين طبقاً لرغباتهم وميولهم واستعداداتهم مع تحديد المواعيد والأماكن وتجهيز الخامات والمواد اللّازمة لممارسة النّشاط.
- إعداد جداول زمنيّة بمواعيد اجتماع المعلّمين ومجلس المدرسة ومجلس الأهل ومجالس الأنشطة المختلفة، إلخ.
- وضع خطّة لتنظيم الملفّات والسجلّات والدفاتر المالية والبطاقات والامتحانات لتسهيل متابعتها ومراجعتها بصورة ميّسرة.
- قيادة الأفراد: قدرة مثبتة على تعزيز بيئة تعليميّة آمنة وعمليّة ومنفتحة، والقدرة على تعزيز العلاقات البنّاءة والاحترام مع الموظّفين والمتعلّمين وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين.

> دور المدير الوسيط.

يعمل المدير كحلقة وصل بين الآليّات الدّاخليّة لتحسين المدرسة والإصلاحات التي تقرّر خارجها. بينما تتضمّن الإدارة التّأثير على مواقف الأفراد ودوافعهم وسلوكيّاتهم، كذلك ترتبط الإدارة ارتباطًا وثيقًا بمتابعة الأنشطة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). يحدّد ديموك أنّ من واجب المدير، باعتباره الوسيط الرّئيسيّ بين السّياسة المقرّرة مركزيّاً وممارسة التّعليم والتّعلّم في المدرسة وبصفته الفاعل الرّئيسيّ في

تحديد شروط التّعليم والتّعلّم الفعّال في المدرسة، فإن مهمّته ترجمة العمل الحكوميّ إلى تعليم وتعلّم ذي جودة أفضل. يساعد قادة المدارس في خلق ثقافة التّعلّم، ويشجع قادة المدارس الأكثر توجّهًا نحو «التّعلّم» المعلّمين على تكريس بعض من وقتهم للمناقشات الموجّهة نحو التّعلّم. في هذه المدارس، تُشكّل فرق معلّمين ويتواصل قادة المدرسة غالبًا مع الموظّفين من خلال قادة الفريق (Dimmock، 1999). يساهم قادة المدارس بشكل كبير في دمج آليّات المساءلة الخارجيّة والدّاخليّة من خلال تشجيع معلّميهم على مواءمة التّعليم مع أهداف التّعلّم المتّفق عليها ومعايير الأداء المحدّدة.

إنّ التّعاون مع المدارس الأخرى في المنطقة أو مع الجوار مفيد جداً، ويجب الاعتراف بأنّ هذا الجانب الجديد من الإدارة مسؤوليّة محدّدة لمدير المدرسة. يمكن أن يفيد التّعاون النّظام المدرسيّ بأكمله، لا المتعلّمين في مدرسة واحدة فحسب. ومع ذلك، يحتاج مديرو المدارس إلى تعزيز مهاراتهم للمشاركة في القضايا التي تتجاوز حدود مدرستهم.

ويُعدُّ مدير المدرسة وسيطًا بين البيئة المحيطة بالمدرسة والتي يمثّلها أولياء أمور المتعلّمين، وبين إدارة التّعليم – والمراكز الثّقافيّة والتّربويّة والاجتماعيّة والمدارس النّموذجية، وبين المدرسة من جهة أخرى، بالإضافة إلى عمله الأساسيّ داخل المدرسة. هذا بالإضافة إلى أهميّة دوره في حلّ المشكلات التي تحدث في المدرسة أحيانًا بين المتعلّمين أنفسهم وأحيانًا بين المعلّمين والمتعلّمين وأحيانًا أخرى بين المعلّمين أنفسهم وبين المعلّمين والإداريّين، وخصوصًا عند بداية العام الدّراسيّ عند وضع البرامج والجداول ومراقبة الحضور والغياب والتّأخير، الخ. من هنا يمكن القول أنّ لمدير المدرسة أهميّة كبرى في تحقيق النّظام داخل المدرسة وتنفيذ البرامج التّربويّة والتّعليميّة. فنسبةً لدوره الوسيط تحدّد علاقاته مع المجتمع المدرسيّ كما يلي:

> العلاقات مع أولياء الأمور وشركاء المدرسة.

المدير هو الشّخص المسؤول عن الاتّصال بأولياء الأمور وشركاء المدرسة والذي يضمن جودة علاقات المدرسة مع أولياء أمور المتعلّمين ومع جميع الشّركاء في العمل التّربويّ. فهو يساهم في حماية الأطفال بالاشتراك مع الدّوائر المختصّة في العمل التّربويّ.

> العلاقات مع البلدية ذات الصّلة.

يمثّل المدير المؤسّسة التّعليميّة للبلديّة، لا سيّما في ما يتعلّق بتعريف وإدارة سياسات التّعليم وبرامج النّجاح التّعليميّة؛ قد يُدعى المدير للمشاركة في اللّجان أو مجموعات العمل في إطار سياسات الأمن العام والوقاية. إذا تم تعيين منسق أو مستشار للأنشطة اللامدرسيّة من قبل البلدية، فإن مدير المدرسة يعرض عليه مشروع المدرسة لتعزيز تكامل هذه الأنشطة مع مشروع المجلس البلدي ومشروع المدرسة.

> العلاقات مع أولياء أمور المتعلّمين.

يسهّل المدير مشاركة أولياء الأمور في العمل التّربويّ للمدرسة من خلال تزويدهم بالمعلومات اللّازمة. يعزّز مشاركتهم في تطوير مشروع المدرسة، ويضمن الردّ على طلباتهم للحصول على المعلومات والمقابلات وعلى تنظيم انتخابات ممثّلي أولياء الأمور في مجلس المدرسة.

> العلاقات مع المدارس المجاورة.

ويفعّلها المدير عبر لقاءات واجتماعات دورية أو عبر شبكات التّواصل من بعد أو تأخذ شكل المواكبة التّربويّة لتبادل المعلومات والتّجارب والموارد التّربويّة.

المدير: بين ضغط التّغيير وتنفيذ هذا التّغيير.

تقع المدارس تحت ضغط هائل للتّغيير، وقيادتها مسؤولة عن إدارة تنفيذ هذا التّغيير. لعلّ ترجمة التّوجّهات الرّئيسيّة إلى أفعال وعمليّات إجرائيّة ونتائج من خلال تكييف الممارسات المتّبعة في المدرسة وفي الفصل هو المسار العمليّ المطلوب لتطوير المدرسة. وفي بعض الحالات، يجب التّغلّب على المقاومة عند البعض من خلال الإشارة بوضوح إلى الغرض من العمليّة وفائدتها على التّعلّم ونتائج المتعلّمين عبر تحسين نسب النّجاح. ولمعالجة هذه المقاومة والتّمنّع عند البعض، على المدير أن يلجأ إلى استراتيجيّات التّحفيز وإلى الحوار البنّاء والإيجابيّ من خلال توفير الفرص للجميع لاكتساب المهارات المطلوبة (Hall & Hord, 2011). إنّ الدّور الحاسم لقادة المدارس هو في غرس روح التّعاون ونشر أفضل الممارسات في مختلف مجالات العمل. لذلك من الضّروريّ تعزيز دور المدير لجهة قدرته على التّأثير على قرارات تعيين أو دخول المعلّمين أو أصحاب مهن أخرى في المدرسة لتحسين شروط التّوازن بين الكفايات المطلوبة وحاجة المدرسة عند المعلّم المرشّح.

يقوم أسلوب القيادة الرشيدة الذي يخدم التّطوير المدرسيّ على الأسلوب الديمقراطيّ والحكم الذّاتيّ والقيادة الجماعيّة ومركزيّة التّخطيط ولامركزيّة التّنفيذ والبعد عن النّمط الأوتوقراطيّ أو الاتّجاه البيروقراطيّ.

تتعرّض المدارس لضغوط هائلة من أجل تنفيذ التّغيير والعمل على تطبيقه، وتقع مسؤوليّة إدارة هذا التّغيير وتنفيذه على كاهل قادة المدارس التي هي مسؤولة عن ترجمة التّوجّهات الرّئيسيّة إلى نتائج من خلال تكييف الممارسات المتّبعة في المدرسة وفي الفصل الدّراسيّ. وفي بعض الحالات يجب التّغلّب على المقاومة من خلال توضيح هدف العمليّة وفوائدها قبل فرضها، وذلك من خلال توفير الفرص لاكتساب المهارات المطلوبة لتطبيقها وفهم مختلف أغراضها (Hall & Hord, 2011).

الدّور الحاسم لقادة المدارس هو تعزيز روح التّعاون ونشر أفضل الممارسات في هذا المجال. العوامل الرّئيسيّة في أن تصبح قائدًا في قطاع التّعليم: الدوافع الجوهرية مثل الإثراء الفكري والمساهمة في تحسين المدرسة. في كندا مثلًا، الأهميّة المعطاة للتعلّم مدى الحياة والرّغبة في تغيير الأشياء كانت عوامل جذب قويّة نحو وظائف القيادة في المدارس. في أيرلندا، كان العاملان الأوّلان اللّذان دفعا المعلّمين ليصبحوا قادة مدرسة هما «الرّغبة في التّأثير على ثقافة المدرسة» و«الرّغبة في أن تكون رئيسًا لمجتمع مدرسيّ». كانت عمليّة الاختيار، وفاقًا لنصف المستجيبين في أستراليا، أهمّ رادع لمقدّمي الطّلبات المحتملين (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Pont, Nusche, & Hopkins, 2008).

لذلك، إنّ القيادة المدرسيّة الفعّالة ضروريّة لتحسين كفاءة التّعليم المدرسيّ وإنصافه. كما شهد دور القيادة المدرسيّة تطوّرًا ديناميكيًّا «مذهلاً» في جميع هذه الدّول التي تدرس حاليًّا مجموعة من المسؤوليّات المتعلّقة بالإدارة والتّنظيم والموارد البشريّة والماليّة والعلاقات العامّة وضمان الجودة والتّوجيه في خدمة تطوير التّعليم واكتساب المعرفة.

من هذا المنظور، يتبيّن أنّ القيادة هي قدرة مثبّتة على تعزيز بيئة تعليميّة آمنة وعمليّة ومنفتحة، وعلى تثبيت العلاقات البنّاءة والاحترام مع الموظّفين والمتعلّمين وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين.

اقتراح تعريف مختلف لمصطلح الدّور.

أمّا بالنّسبة للدّور، فنجد تعريفًا له في خطّ منتزبرغ وكاهن وكاتز (Mintzberg, 1973; Katz & Kahn, 1978) بأنّه «مجموعة السّلوكيّات المرتبطة بمنصب ما في منظمة/ هيئة ما». تتكوَّن هذه المجموعة عادة من مجموعات فرعيّة عديدة، تسمّى كذلك أدوارًا، بشكل استطراديّ. وتشكّل السّلوكيّات (أو الأنشطة) مجموعة فرعيّة أو دورًا في الحدّ الذي تؤدّي فيه الوظيفة عينها.

يمكن بالتّالي فهم الأدوار، داخل المنظّمةِ، من خلال أنشطة الفاعل، أو بشكل أكثر عموميّة، من خلال الوظيفة التي يؤدّيها هذا الأخير. على صعيد آخر، وإذا ما سلَّمنا بالبعد الاستراتيجيّ للسّلوك التّنظيميّ الخاصّ بالجهات الفاعلة، علينا أيضًا الإقرار/ الاعتراف بأنّ الأدوار تنقل استراتيجيا تكمن، إن جاز التعبير، وراء الجانب الوظيفيّ الخاصّ بها. وإذا ما نشدنا الكمال، فقد يكون من الضّروريّ، أن نضيف بُعدَ «المعايير» وبُعد «الطّوق الصّلب» إلى هذه الأبعاد الثّلاثة للدّور، ونقصد بها بُعدَ «الوظيفة» وبُعدَ «الأنشطة» وبُعدَ «الاستراتيجيا».

إنَّ الدّور «الرّاهن» هو الدّور الذي يلعبُه شاغلُ منصبٍ تنظيميّ. أما الدّورُ «المترقّب» فهو الدّور الذي تنتظره الجهات الفاعلة الأخرى، ذات العلاقة به، من شاغل الوظيفة التّنظيميّة. والدّور «المحدّد/ المنصوص عليه» هو ذلك الذي تتوقَّعه صراحةً السّلطة الشرعيَّة من شاغلِهِ. أمّا تعبير الدّور «المرغوب فيه»، فيتعلَّق بالدّور الذي يتوق شاغل منصب ما إلى لعبِه وفاقًا لمعايير تنظيميّة أو شخصيّة.

الجزء الثّالث: مهامّ المدير

يشكّل مفهوم «المهامّ» من الشّواهد المنبثقة من جملة المصادر التي استندت إليها الدّراسة وبكلّ تفرّعاتها (248) نصًّا، جمعت من (23) عنوانًا مختلفًا. ويتبيّن، في رسم 9 أنّ هذا العدد من الشّواهد يضع مفهوم «المهامّ» في المرتبة السّابعة من التّرتيب العامّ. وتشكّل الشّواهد المنبثقة من الدّراسات الميدانيّة والمشاريع نسبة (62%) وهذا يبيّن أنّ هذا المصنّف من المصادر يغذّي بشكل كبير المعطيات التي بُنيت عليها النّتائج. ويأتي من بعده مصدر الأدبيّات بنسبة (21%)، أي أنّ الشّواهد من هذين المصدرين يشكّلان (83%) من إجماليّ المصادر في بناء هذا المفهوم وهما مبيّنان على مراجع نظريّة ودراسات ميدانيّة صدرت ما بين عامَي 2000 و2020 أي على المعارف والممارسات التّربويّة والاتّجاهات الأكثر حداثة لجهة مهامّ المدير في التّطوير والتّحسين في مجالي التّربية والتّدريب. ومن المفيد أيضًا الإشارة إلى أنّ نسبة الأنظمة والقوانين المكتوبة والملزمة التي توصف المهامّ هي (13%)، والسّياسات والاستراتيجيّات نسبة (4%) من الإجماليّ العام لعدد المصادر كافّة.

رسم 9 ترميزات مدخل المهامّ بالنّسبة إلى أنواع المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
المهام					0
مهام المدير الإداريّة	40	9	6	3	58
اعطاء القدوة	4	3			7
مهام المدير التّربويّة	40	9	6	3	58
توزيع تربوي للمتعلّمين في الصفوف		1			1
جدولة الصفوف		1			1
تنظيم توجيه المعلّمين الجدد		1			1
تنظيم التعلّم		1			1
التدخل المبكر		1			1
ترأّس اللجان	1		1		2
التّعليم		2	2		4
متابعة اعمال المعلّمين (دفاتر التخطيط)	4		3		7
تابعة اعمال المتعلّمين (دفاتر الواجبات)	3		3		6
اجتماعات مع الهيئة التّعليميّة	4	3	1		8
مهام المدير (مهام أخرى)	40	9	6	3	58
متابعة تنفيذ القرارات		2			2
وساطة	13	10			23
تأليف اللجان			1		1
تنظيم حفلات	2	1	1		4
تراح بعض التعيينات في الهيئ التّعليميّة			1		1
بعض التكليفات بما يخص امناء المكتبة			1		1
تعزيز الثقة	1				1
تكوين فرق قياديّة	1				1
تعديل بعض التكليفات بما يخص النظّار			1		1
SUM	153	53	33	9	248

يظهر في رسم 10 المختصر التّالي أنّ «مهامّ المدير في المدرسة» وصل إلى (248) شاهد. وتجاوز عدد الشّواهد في «المهامّ الأخرى» الأعداد التي تتعلّق بالمهامّ الإداريّة والمهامّ التّربويّة. وبلغ عدد المهامّ الأخرى (93) شاهدًا بتمايز ظاهر بمعدّل (38%) وتبعتها المهامّ التّربويّة بعدد قريب نسبيًّا من الشّواهد (90) وبمعدل (36%) ويتدنّى هذا المعدّل في المهامّ الإداريّة إلى (26%) من الإجماليّ العام ما يوازي عددًا متدنّيًا نسبيًّا (65) مقارنةً بالشّواهد الأخرى.

رسم 10 ترميزات المهامّ بالنّسبة إلى أنواع المستندات باختصار

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
المهام					0
مهام المدير الإداريّة	44	12	6	3	65
مهام المدير التّربويّة	52	19	16	3	90
مهام المدير (مهام أخرى)	57	22	11	3	93
SUM	153	53	33	9	248

تصنيف المهامّ: مقارنة بين التّربويّ والإداريّ والأخرى.

إنّ حصر 40 شاهدًا في خانة واحدة من المهامّ الإداريّة إنّما يدلّ على عدم تردّد القارئ المشارك في الدّراسة في تصنيف النّصوص وتبويبها لأنها غير قابلة للتّأويل وهذا يعكس أنّ المهامّ المذكورة معروفة وتتطابق مع الواقع الذي يتعامل معه المرء في هذا السّياق. أمّا المهامّ التّربويّة فهي موزّعة على عدّة نقاط: إشراف المدير على التّوزيع التّربويّ للمتعلّمين- تنظيم التّعلّم ومتابعة المتعلّمين- تنظيم التّعليم ومتابعة المعلّمين- توجيه المعلّمين الجدد - اجتماعات مع الهيئة التّعليميّة واللّجان – التّدخّل المبكر. يبيّن هذا التّصنيف بالتّفصيل توزيع مهامّ المدير على عدّة مستويات: التّنظيم والتّخطيط والاطّلاع على نتاجات المتعلّمين وتوجيه المعلّمين وتوزيع الصّفوف. بمعنى آخر، تناولت النّصوص مهامّ تربويّة مختلفة موكلة إلى المدير تهدف إلى تطوير التّعلّم منها التّركيز عل توجيه المعلّمين الجدد وتخطيط التّعليم ومتابعة أثر التّعليم على الأرض.

أما المهامّ الأخرى فيمكن تصنيفها وفاقًا للآتي: (1) الوساطة بين المدرسة والمجتمع المحلّيّ من مدارس وبلديّات وجمعيّات. (2) المشاركة في اتّخاذ القرار مع السّلطات المحلّيّة والمركزيّة بما يخصّ بعض التّعيينات والمناقلات. (3) متابعة تنفيذ القرارات وتعزيز الثّقة. (4) تكوين فرق عمل قياديّة في المدرسة.

صنف القرّاء، المكلّفون بتوليف المعطيات المنبثقة عن المصادر والمراجع كافّة «مهامّ الوساطة» في خانة جديدة سُمِّيَت « المهامّ الأخرى» لأنّها خارج إطار المهامّ التّربويّة والإداريّة ولأنها تتّصل بشكل أساسيّ بالمهامّ الاجتماعيّة وعلاقات المدير مع الأطراف التّربويّة داخل المدرسة ومع الأطراف الأخرى من سلطات محلّيّة وبلديّات وتربويين في المدارس المجاورة.

وهي مهامّ تقوم على تأمين التّعامل والتّواصل مع المجتمع المحلّيّ والمركزيّ ومع أصحاب القرار، وعلى تبادل المعلومات والعمل مع المدارس الأخرى المجاورة أو مع شبكة المدارس أو مع لجان الأهل والعائلات.

توجّه مهامّ الوساطة المدير نحو التّعامل مع الخارج لتحسين صورة المدرسة وإبراز نتائجها في المحيط العامّ أي أمام أصحاب القرار وأمام الأهل والبيئة المحلّيّة. ويمكن القول إنّ هذه المهامّ توسّع إطار عمل المدير وتتطلّب منه جهدًا ووقتًا يضيفان على مهامّه مسؤوليّات جديدة لها انعكاساتها على صورة المركز وعلى رأي الأهل في إدارتها انطلاقًا من نتائج المتعلّمين ومتابعة تحسين التّعلّم والتّعليم.

ويمكن إدراج «المشاركة في أخذ القرار» ضمن إطار الوساطة، ولكنّ الأهميّة تكمن في أنّ هذا الاقتراح مبنيّ على اللّامركزيّة وإشراك السّلطات المحلّيّة ومدير المدرسة باتّخاذ قرارات مدروسة تتكيّف مع واقع المدرسة ومع البيئة المحلّيّة. وهذا يعني ضمنًا أنّ لكلّ مدرسة حيّزًا من الاستقلاليّة في التّصرف وفاقًا لظروف عملها وللموارد البشريّة والماديّة التي لديها.

وفي ما يتعلّق بمهامّ «متابعة تنفيذ القرارات» يمكن دمجها في المهامّ الموصوفة «بالإداريّة والتّربويّة» أو في «المشاركة في القرار». لذلك إنّ تظهير مفهوم جديد للمهامّ وتفريده إنّما يدلّان على ضرورة التّركيز على المتابعة بعد التّخطيط والتّنفيذ على آليّة العمل التي على المدير اتّباعها للوصول إلى النّتائج المتوخّاة، ما يسهم في بناء الثّقة. وعبر اعتماد هذه الآليّة يكسب المدير، والمدرسة من خلاله، الدّعم والمؤازرة من جميع الأطراف استنادًا إلى نتائج المتعلّمين وإلى خطّة تطويريّة للهيئة التّعليميّة والهيئة الإداريّة.

لا بد من القاء الضّوء على المهامّ الأخيرة المذكورة في الجدول أعلاه «تكوين فرق عمل قياديّة في المدرسة»، لأنّها تطال مجالًا مهمًّا جدًّا يتعلّق بالإشراف العامّ للمدير على تطوير إدارة المؤسّسة عبر العمل التّشاركيّ وتنمية روح القيادة في فرق العمل داخل المدرسة. يتجلّى هذا النّوع من الإشراف المؤسّساتي عبر تنشيط الطّاقات الفرديّة وإعطاء الفرصة للآخرين للتّفوّق والتّميز. هذه المهامّ، التي ترتكز على الإشراف، شموليّة لأنّها تتعلّق بكيفيّة إدارة شؤون المدرسة من الدّاخل ومع الخارج: استراتيجيّات العمل فيها والعلاقات والخطط التّربويّة وتنظيمها ومتابعتها... ويتضمّن الإشراف أيضًا تأطير الفرق والمجموعات التّربويّة والإداريّة وغيرها مع احترام القوانين المرعيّة الإجراء.

عرّف معجم المعاني المهامّ بأنّها: «ما يترتّب على المرء القيام به من أعمال مسئول عنها». بمعنى آخر، من لا يقوم بالأعمال المترتّبة عليه لا يقوم بمهامّه، إذًا هناك أعمال محدودة ومترتّبة عليه في سياق ما، موجبة ثمّ عليه تحمل تبعاتها. يدل هذا التّعريف المقتضب على أنّ المهامّ هي ما يُلزَم المرء القيام به من أعمال ويكون مسؤولًا عنها (تعريف المهام في قاموس المعاني الفوري مجال البحث مصطلحات المعجم الوسيط، اللغة العربية المعاصرة، بلا تاريخ).

يُظهر هذا التّعريف العامّ أوّلًا عنصر الإلزاميّة في القيام بالعمل ضمن مجال ما ويتغيّر ما يترتّب على الفرد القيام به من مهامّ حسب المهنة أو نوع الأعمال المطلوب أن ينفّذها في مكان وزمان محدّدين. ويبيّن التّعريف ثانيًا أنّ المهامّ المحدّدة والمطلوب القيام بها تتعلّق بمهنة محدّدة ويتم تنفيذ المهامّ الخاصّة بها في سياق مكانيّ وزمانيّ واجتماعيّ يرتبط ارتباطًا عضويًّا بمكان العمل. وفي المجال التّربويّ لمهنة المدير تصبح المهامّ هي ما يترتّب على المدير القيام به لانتظام العمل في المدرسة وهو يتحمل مسؤوليّة العمل الذي يقوم به. أوجزَ التّعريف العامّ والشّامل الذي استندت إليه الدّراسة وببلاغة مميزة معنى مصطلح « المهامّ» الذي يُعدّ كلمة مفتاحيّة أساسيّة في توصيف موجبات المهن كافّة. وتكون الموجبات الإلزاميّة إمّا متعارفًا عليها وجرى العمل بها، إمّا معلومة ضمن إطار الجماعة والمجتمع والمحيط ومتّفقًا عليها. وأخيراً، تشكّل الجهة أو المرجع الرّسميّ والقانونيّ الذي تصدر عنه نصوص المهامّ التّربويّة العنصر الثّالث الذي يكوّن مفهوم

«المهامّ» والذي يستمدّ منه قانونيّته وقوّته في التزام أصحاب المهن الرّسميّة بالعمل فيه وتطبيقه وتنفيذه وتحمّل مسؤوليّاته. تصدر المهامّ عن وزارة التّربية والتّعليم العالي التي تتمتّع بصلاحيّات قانونيّة تجيز لها التّشريع وتوصيف المهامّ لكلّ لاعب تربويّ ما يلزم المعنيّين بالعمل بموجبها.

ينبع هذا الاستنتاج من عبارة «ما يترتب على الفرد القيام به» عند الضّرورة وأثناء عمله. إذًا النّصوص الموجبة والملزمة تفرض على صاحب المهنة التّقيّد بها وتنفيذها كما هي واردة في المراجع الرّسميّة والأنظمة الدّاخليّة التي توصّف المهامّ.

«المهامّ»: اقتراح تعديلات في التّعريف الأساسيّ بعد دراسة النتائج.

المهامّ في اللّغة العربيّة هي التّرجمة لمفهوم Mission ولمفهوم Tâche في اللّغة الفرنسيّة أو Task في الإنكليزية. وهما يتداخلان أحيانًا في بعض المصادر الرّسميّة الصّادرة عن المراجع التّربويّة في صدد توصيف مهامّ مدير المدرسة أو المنسّق أو المعلّم ضمن الاستراتيجيّات أو الأطر المرجعيّة المهنيّة. وفي اللّغة الفرنسيّة يُستخدم عادة مفهوم Mission بمثابة العنوان الواسع الذي تندرج في طيّاته المهامّ و/أو المهمّة الملزمة والقانونيّة التي على التّربويّين تنفيذها على الأرض والتي تكون مفصّلة جدًّا وواضحة.

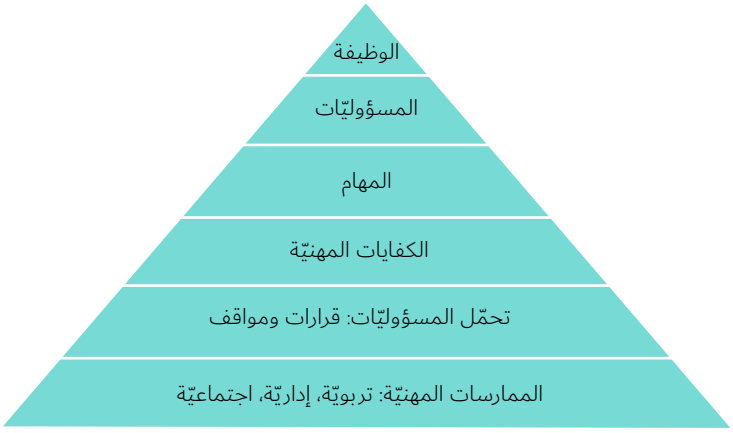
وفي هذا الإطار صُنّفت المهامّ في الدّراسة الحاليّة تحت عناوين عريضة، إداريّة وتربويّة. وبعد تحليل «المهامّ الأخرى» استُخرجت «مهامّ الوساطة» التي يمكن وضعها في تصنيف المهامّ الاجتماعيّة والعلاقات، وذلك لارتباطها الوثيق بهذا الجانب. من هنا يمكن القول إنه بوجود بعض الالتباسات في استخدام مصطلح المهامّ لأنه يغطّي في الوقت ذاته البعد العامّ والشّموليّ لكلّ تصنيف من تصنيفات المهامّ. وفي محصّلة سياق تبويب المهامّ، من الضّروريّ أن يحدّد أوّلًا تصنيف المهامّ العامة، وثانيًا تبويب المهامّ المفصّلة والملزمة للأعمال التي على مدير المدرسة القيام بها في سياق العمل أو خارجه، والتي تتمحور غالباً حول «مهمّة أدائيّة» محدّدة عليه تنفيذها وفاقًا للأصول المرعيّة الإجراء والمعايير المطلوبة.

يقع الالتباس في استخدام مصطلح «المهامّ» بالمعنى الأول Mission الذي شرحناه سابقًا والذي هو مغاير ومختلف تمامًا عن مفهوم «المهمّة» ذات الطّابع الملزم Prescrit التي على التّربويّ تنفيذها إجرائيًّا على الأرض. ومن الأهميّة بمكان تمييز المهمّة المنبثقة من النّصوص القانونيّة التي على المدير العمل بموجبها وإجراؤها في موقع العمل مع الأطراف التّربويّة المعنيّة وفي الزمان والمكان اللذين يحدّدهما. يمكن الاستنتاج أخيرًا أنّ «مفهوم المهامّ» يغطّي المعنَيَين المشروحَين آنفًا. وفي هذا الصّدد من المفيد بعد هذا العرض التّطرّق إلى مفهوم آخر يتزاوج مع مفهوم المهامّ كمهمّة معروفة بكونها مدوّنة «على الورق» لأنّ تنفيذ المهمّة وتطبيقها في موقع العمل وبالتّفاعل مع الأطراف التّربويّة المعنيّة يؤدّي إلى التّعامل مع الواقع ومع المعطيات ومع المستجدات. في هذه الوضعيّة الحقيقيّة والملموسة نتكلّم عن الممارسات المهنيّة وهو مفهوم مختلف عن المهامّ.

الجزء الرّابع: الكفايات المهنيّة للمدير

مديرو المدارس مدعوّون لتحمّل المسؤوليّات والقيام بمهامّ تتطلّب كفايات لم يكتسبها الكثيرون خلال تدريبهم الأوّليّ. يعكس رسم 11 هرم العلاقة بين الكفايات المهنيّة والمهامّ والمسؤوليّات المطلوبة للقيام بمتطلّبات الوظيفة. تشمل المسؤوليّات، على سبيل المثال لا الحصر: المسؤوليّات التّربويّة مثل تحسين التّعلّم والتّعليم، الحد من الرّسوب، التّطوير المدرسيّ، بناء كفايات المعلّمين والمتعلّمين، والمسؤوليّات الإداريّة مثل إدارة الموارد الماليّة والبشريّة، توزيع المهامّ ووضع الجداول، السّهر على السّلامة العامّة، البنى التّحتيّة، العلاقات مع ذوي المتعلّمين والمجتمع المدرسيّ، ومسؤوليّات أخرى مثل متابعة سلوك المتعلّمين، حلّ المشكلات، الخ. وتتطلّب مهنة المديرين زيادة الاستثمار في كفايات التّواصل والتّعاون والتّفاهم. في إطار المدارس التي تتمتّع باستقلاليّة إداريّة حيث النّظام العامّ يعتمد على اللّامركزيّة، يُطلب إلى المديرين كفايات قويّة في التّواصل والتّعاون، والتّعاون مع أقرانهم والهيئات الوسيطة في جميع أنحاء نظام التّعليم المحلّيّ. كما تثني الدّراسات على أهميّة أن يتحلّى المدير بكفايات إدارة التّغيير والتّحوّل التّربويّ (Pont, Nusche, &Hopkins, 2008). من أجل الازدهار وتحسين الأداء في اقتصاد المعرفة السّائد، تدعو الدّراسات مديري المدارس لبناء كفايات تحليل البيانات وتنظيمها والارتكاز على بيانات التّقويم واستثمارها لترشيد تخطيط استراتيجيّات التحسين وتطويرها (Huber, 2008).

رسم 11 هرم علاقة الكفايات والمسؤوليّات والمهامّ



وفاقًا لدراسة أجرتها منظّمة التّعاون والتّنمية الاقتصاديّة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008)، إنّ تطوير القيادة أمر بالغ الأهميّة في العديد من البلدان. مجموعة من الأنماط المشتركة في الاستراتيجيّات المعتمدة في هذه البلدان تشمل: تطوير استراتيجيّات منهجيّة لتنمية القيادة؛ إنشاء مؤسّسات تطوير القيادة الجديدة؛ ربط التّدريب الإداريّ بتطوير القيادة؛ وضع ملامح للكفايات القياديّة، كما هو الحال في المؤهلات والمعايير والأطر؛ تحديد القادة المحتملين واختيارهم؛ التّدريب والتّوجيه؛ تعزيز تنمية القيادة المستدامة من خلال الاعتراف بمسؤوليّات المديرين لتنمية القادة الآخرين.

وتذكر الأبحاث أنّ الأطر المرجعيّة أو المعايير للمهنة تُستخدم لتحديد طبيعة القيادة المدرسيّة ونطاقها بالإضافة إلى أنواع المسؤوليّات التي يجب على قادة المدرسة الوفاء بها. تعمل هذه الأطر كمعايير لتقويم فعّاليّة الإدارة، يسترشد بها المديرون لتوجيه تعلّمهم وتقويم تقدّمهم من ناحية، كما تستخدم من قبل السّلطات في إدارة الأداء وتقويم ما إذا كان المديرون يفون بالتزاماتهم التّعاقديّة (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008).

استنادًا إلى دراسات المنظّمة العالميّة للتنمية الاقتصاديّة، تتبنّى الدّول المعايير والكفايات المهنيّة كجزء من أطرها التّنظيميّة، وتعكس في نيوزيلندا اهتمام الحكومة بضمان قيادة المدارس وإدارتها من قبل مديرين ذوي جودة عالية. بينما في شيلي، توفّر الكفايات معيارًا مشتركًا لتقويم أداء مديري المدارس. وتهدف إلى زيادة الاحترافيّة في الإدارة المدرسيّة وبالتّالي التّأثير على فعاليّة إدارة المدرسة وجودة التّعلّم لجميع المتعلّمين. تشكّل الكفايات المهنيّة لمديري المدارس دليلًا توجيهيًّا لجميع أصحاب المصلحة التّربويّين حول ما هو متوقّع من قادة المدارس. أمّا الدّنمارك فتعتبر الكفايات مجموعة من المتطلّبات العامّة والجماعيّة، وشروطًا ومعايير لقيادة المدرسة. في إيرلندا الشّماليّة، تحدّد الكفايات الأهداف المهنيّة، وتوفّر التّوجيه لأصحاب المصلحة في المدرسة في ما يتعلّق بالتّوقّعات لناحية دور مدير المدرسة. تحدّد الكفايات أيضًا مستويات الأداء للتقويم. وتستخدم لتطوير التّوصيف الوظيفيّ لمديري المدارس وتعتمد إطارًا للتقويم الذّاتيّ. تنظَّم الكفايات في مختلف البلدان حول مجالات مثل: القيادة؛ القيادة الشّاملة؛ وقيادة سياسة التّعليم، والقيادة التّربويّة والأكاديميّة، والقيادة الإداريّة والماليّة، قيادة سياسة الموظّفين والتّطوير المهنيّ المستمرّ؛ إدارة المناهج؛ إدارة الجوّ المدرسيّ والتّعايش؛ إدارة الموارد؛ دعم المتعلّمين وتوجيههم؛ التّعاون الخارجي مع أولياء أمور المتعلّمين والمجتمع المدرسيّ.

في هذا الإطار وضع المركز التربويّ للبحوث والإنماء، من خلال قسم الإدارة التّربويّة، إطارًا مرجعيًّا لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ، حدّد فيه 24 كفاية للمدير ضمن أربعة مجالات وهي (1) الممارسات المهنيّة المتخصّصة، (2) العلاقات المهنيّة، (3) التّطوير المهنيّ المستمرّ، (4) الأخلاقيّات المهنيّة.

يُعرّف قاموس المركز التّربويّ الكفاية (2009) بأنها «إمكانيّة الفرد تنشيط مجموعة متكاملة من الموارد من أجل حلّ وضعية إشكالية أو مهمّة معقدة تنتمي إلى عائلة من المواقف» (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، 2009، صفحة 34). ويعتمد القاموس ستّة تفسيرات مختلفة للكفاية، ويقدّم الإطار المفاهيمي لمختلف التّعريفات في محورَين واسعَين لتحديد الكفاية من حيث هي وتحديدها من الغرض الذي تؤدّيه. وتمّ الجمع بين كلا المفهومَين في جدول مزدوج على النّحو الآتي:

جدول 9 مفهوميّ الكفاية بحسب (المركز التّربويّ للبحوث والانماء، 2009)

جدول 9
مفهوميّ الكفاية بحسب (المركز التّربويّ للبحوث والانماء، 2009)

لـِ / إنّها	اكتساب مخزون ضروريّ للحياة	تأدية مهمّة معقدة تتصل بملامح شخصيّة معيّنة أو (تصميم)	امتلاك قدرة أفضل للتعلّم المستقبليّ	التّصرّف كمواطن
معرفة مهارة "كيف أعمل"	الكفاية الدّنيا	مهارة - مهارة وما فوق	كفاية خاصّة بالموادّ الدّراسيّة	
قدرة عامّة	الكفاية الرّئيسيّة		الكفايةالشاملة	الكفاية الحياتيّة
توظيف مجموعة مترابطة من الموارد		الكفاية النّهائيّة الكفاية المهنيّة الكفاية الجامعة النهائيّة	الكفاية الأساسيّة	

الجزء الخامس: معايير الإدارة الفعّالة ومعايير المدير الفعّال

يتّجه العالم في العصر الحاليّ نحو أنظمة تربويّة تكون المدرسة فيها هي وحدة التّحسين والتّطوير والتّغيير، مدرسة تعرف أهدافها وتحدّد أولويّاتها، وتعرف كيف تسير لتحقيقها وتحرص على تقديم أجوَد تعليم ممكن. وضمن هذا السّياق، على المدارس أن تستند على المعايير التي تحدّد مستويات الجودة المتوقّعة منها، وتكون بمثابة معالم ترشدها إلى مستوى الجودة في الأداء حتى لا يتدنّى ذلك الأداء عن مستوى معيّن، وفي الوقت ذاته، تعرف المدرسة المستويات المأمول منها تحقيقها. من هنا جاءت ضرورة إعداد معايير أداء تربوية واعتمادها، تبدأ بالمدرسة والعاملين فيها في المرحلة الأولى، على أن تتطوّر مجموعة المعايير لتشمل الجوانب في العمليّة التّربويّة كافّة..

التّعريف الأوّليّ لمفهوم المعيار.

المعيار لغويًّا هو المُحدّد والمقياس في مدى جودة شيء من عدمه، (مبتعث الدراسات والاستشارات الأكاديميّة، 2020) في إطار البحث العلميّ، الذي يتطلّب انضباطًا ودقّةً في مُختلف الخطوات المُرتبطة به. المعيار هو «صفة مرجعيّة»نعود اليها في قيادة كلّ عمليّة تقويم. أمثلة: الملاءمة، الفعّاليّة، الدّقّة. معيار التّقويم هو وجهة نظر متأثّرة بالأهداف التي نسعى لتحقيقها، والتي بمقتضاها نأخذ مكاننا خلال عمليّة التّقويم (المركز التّربويّ للبحوث والانماء، 2009).

نواتج المعايير.

يأتي مدخل «المعايير» في التّرتيب الثّالث بعدد عالٍ من الشّواهد نسبيًا (429) مقارنةً بالمداخل الأخرى، أي ما يوازي نسبة 12 % من الإجماليّ العامّ من عدد الشّواهد (3451). فهذا المدخل يتجاوز بأعداد شواهده تسعة مداخل أخرى تتمحور بشكل أساسيّ حول وظيفة المدير والإدارة والمدرسة والمهامّ والأدوار والممارسات والكفايات المهنيّة.

ويعود تفسير التّرتيب المتقدّم لهذا المدخل إلى أنّ مفهوم المعايير يُبنى على المقاييس والقواعد المُنظِّمة للقيام بالأعمال أو بالخطط الموضوعة، أي الخطوط العامّة التي يرجع إليها أصحاب القرار والعاملين في المؤسّسات على اختلاف مواضيع عملها. فوضع المعايير والعمل بها يسهم في تحديد مستويات الجودة المنوطة بكل مجال أو مُنتج أو مؤسّسة، وفي مساعدة الأفراد والمؤسّسات على تقويم خطواتهم المهنيّة. فمن خلال المعيار يسهل على المديرين والعاملين في هذه المؤسّسة القيام بما يتوافق مع معايير عملهم أو لا، وفي كلّ الأحوال، فإنّهم يقومون بالتّعديل والإصلاح بناءً على هذه المعايير أيضًا. لهذا من المفروض دراسة حيثيّات الموضوع، ومن ثمّ وضع المعايير التي تُلبّي حاجة المؤسّسة وأهدافها، بناءً على أسسٍ تنظّم إمكانيّة تنفيذها على أرض الواقع.

من الضّروريّ إبراز النّسبة العالية جدًّا من الشّواهد المندرجة في مصدرَي «الدّراسات الميدانيّة والمشاريع» و «الأدبيّات» كما يظهر في رسم 12، وذلك لأنّها تنبثق بأغلبيّتها من نتائج الأبحاث في المدارس، ومن المعرفة التّطبيقيّة المستقاة من أرض الواقع، ومن مراقبة الممارسات المهنيّة للمدير وتلك العائدة للإدارة المدرسيّة كمجموعة عمل، وتصنيفها حسب المهامّ والأدوار.

رسم 12 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول المعايير بحسب أنواع المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
المعايير					0
معايير الإدارة الفعّالة	124	43	6	6	179
معايير المدير الفعّال	186	48	10	6	250
SUM	310	91	16	12	429

وتشكّل نسبة الشّواهد المنبثقة من الدّراسات الميدانيّة والمشاريع والأدبيّات 93.5 % من المجموع العام، وقد زوّدت الدّراسة بالروافد الأساسيّة المتعلّقة بخصائص وأشكال وأنواع المعايير ومضامينها. ولعل الجدول التّفصيلي لمدخل «المعايير» يوضّح غنى المعلومات التي انبثقت من المصدرَين المذكورَين. ومن الضّروريّ في هذا السّياق، القاء الضّوء على توزيع النّسب بين معايير الإدارة المدرسيّة الفعّالة كمجموعة يترأسّها مدير المدرسة، ومعايير المدير الفعّال، قياسًا إلى الإجماليّ العامّ للشّواهد في المصدرين المذكورين والتي عددها (401) أنظر جدول 10. وتدلّ هذه الفروقات على الدّور المحوريّ والقياديّ للمدير في ادارة الجودة، والنّجاح في المدرسة، لأنّه هو الذي يتّخذ القرارات، ويتحمّل مسؤوليّات تنفيذها في السّياق، أي في الوقت المناسب وفي الوضعيّة المهنيّة المؤاتية، ما يستوجب من قبله حشد موارد متنوّعة وخبرة ومعرفة بالواقع المدرسيّ. ومن الضّروريّ كذلك لحظ عوامل عديدة تلعب دورًا أساسيًّا في هذه المواقف، تنبع من شخصيّة الفرد، السّمات الخاصّة به، وبمعتقداته، وقيمه، وقناعاته الأخلاقيّة.

جدول 10 توزيع نسب المعايير المدرسيّة

جدول 10 توزيع نسب المعايير المدرسيّة		
المعايير المدرسيّة	نسبة المعايير المدرسيّة	عدد الشّواهد من الأدبيّات والأبحاث
الإدارة المدرسيّة الفعّالة	% 41,6	167
معايير المدير الفعّال	% 58,4	234
الإجماليّ:		401

معايير الإدارة الفعّالة.

بهدف تحليل نتائج الجدول التّفصيلي للمعايير، تلجأ الدّراسة إلى ترتيب العناوين بشكل تدريجيّ، من الأكبر إلى الأصغر، استنادًا إلى عدد الشّواهد. تتبين بهذه الطريقة الأولويّات التي أبرزتها مراجعة الأدبيّات، والمعايير التي على الباحثين والتّربويّين في لبنان، القاء الضّوء عليها والعمل بموجبها، والتّشدد على استخدامها في اقتراحاتهم الآيلة إلى التّطوير المهنيّ لمدير المدرسة، وإلى بناء المدرسة الفعّالة.

جدول 11 ترميزات معايير الإدارة الفعّالة

جدول 11 ترميزات معايير الإدارة الفعّالة		
مداخل ترميزات المعايير	عدد الشّواهد	المرتكزات
معايير الإدارة الفعّالة	63	معايير إداريّة (عمل فريقيّ، إشراك، شفافيّة)
ضمان الجودة	30	معيار الجودة (قياس الأداء وتطويره، المساءلة)
الممارسات المبنيّة علميًّا	21	معايير مرتكزة على متابعة تكوينيّة للأداء والاستجابة إلى الحاجات بالاستناد على الممارسات المثبّتة علميًّا
متابعة شخصيّة	17	معايير مرتكزة على الإشراف والمتابعة والتّغذية الرّاجعة المستمرّة
تفويض السّلطة	12	تحديد مهامّ وتوزيع السّلطة وإشراك
اللّامركزية	12	من عناصر الحوكمة التي تدعم فعاليّة المؤسّسة
التّطوّر المهنيّ المستمرّ	11	خلق الفرص والتّحفيز والتّعلّم الدّائم عند المعلّمين والمتعلّمين
الاستقلاليّة	10	من عناصر الحوكمة
معايير مبنيّة على الخبرة	3	معيار نجاح الجودة/ نظريّات

إنّ نظرة فاحصة في الأدبيّات التّربويّة تبيّن وجود قواسم مشتركة كبيرة بين المجالات المرتبطة بأداء الإدارة في المدرسة، والمعايير التّربويّة. وكما تجلّى في جدول 11، تُجمِع الدّراسات حول مفاهيم أساسيّة في ما يتعلّق بالإدارة الفعّالة وهي اللّامركزيّة والاستقلاليّة والمشاركة في قرارات مبنيّة على الأبحاث وقراءة البيانات التّكوينيّة لخلق ثقافة تعلّم مستمرّ ومتابعة شخصيّة. كما أوحت الدّراسات بأنّ المعايير ترتكز على الأداء والممارسات وليس على الكفايات بصورها المتعدّدة وتفاصيلها الكثيرة.

تلعب إدارة المدرسة دورًا رائدًا في الإصلاح التّربويّ، وهي غالبًا ما تعتمد على كفاءات الموظّفين والمعلّمين العاملين في المدرسة ودوافعهم وممارساتهم. وتستند معايير الإدارة الفعّالة إلى مبادئ وتوجّهات عامّة تفضّل في مجال الحوكمة: اللّامركزيّة، استقلاليّة المدرسة، المساءلة، الرّقابة العامّة، تقاسم صنع القرار، التّقويم القائم على أسس سليمة ونتائج المتعلّمين، حرية اختيار المدرسة، كعناصر رئيسية في إدارة المدرسة التي هي عبارة عن وحدة متكاملة ومستقلّة. وغالبًا ما يستخدم مصطلح الإدارة ضمن إطار المؤسّسة المدرسيّة التّعليميّة، بالتّبادل مع الإدارة التّربويّة والإدارة المدرسيّة، من جهة، والإدارة الروتينيّة اليومية (Gestion)، والإدارة العامّة التي تعنى بوضع المخطّط العامّ للمنظومة الإداريّة في المدرسة بكلّ أبعادها (Administration).

وقد غيّر بشكل كبير مفهوم الحوكمة لأنماط الحكم، وخصوصًا الاستقلاليّة والمساءلة واللّامركزيّة، ما انعكس على أشكال أنظمة التّعليم، التي أصبحت تستجيب بشكل أكثر فاعليّة للاحتياجات المحلّيّة. وقد منح العديد من البلدان سلطات أوسع لصنع القرار على المستويات المحلّيّة من نظام التّعليم. ويمكن أن تتضمن اللّامركزيّة تفويض المسؤوليّات إلى المستويات الحكوميّة المتوسّطة، أو المحلّيّة في المدرسة نفسها. وهكذا بدأ التّمييز بين نموذجين للّامركزية، عام 2003، اللذين لهما نتائج مهمّة على دور المديرين: (1) المسؤوليّة المحلّيّة تعني نقل صلاحيّات اتخاذ القرار إلى سلطة وسيطة بين الإدارة المركزيّة والمؤسّسة التّعليميّة. لهذا كان المدير مدعوًّا للعب دور توجيهيّ أكبر «خارج محيط المدرسة». و(2) تعني مسؤوليّة المدرسة تفويض سلطات اتخاذ القرار للمؤسّسة نفسها (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008; Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

هذا هو الهدف الأساسيّ للإصلاحات التي أُجريت منذ الثمّانينيّات لصالح اللّامركزيّة وإعادة الهيكلة. إنّ الالتزام بالإبلاغ عن مستويات الأداء العامّ والخاصّ بالمعلّمين والإدارة المدرسيّة، والإخطار به إلى الإدارة المحلّيّة والعامّة عبر تقارير مكتوبة وتحليل لسير العمليّة التّربويّة ولنتائج المتعلّمين، يفرضان على المؤسسات والمديرين التزامات جديدة، تتجلّى في الامتثال للمعايير والتّوقّعات المحدّدة في المدرسة، على مستوى الإدارة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

يتبيّن كذلك أنّ المجالات المرتبطة بأداء الإدارة المدرسيّة في الدّراسات تمحورت حول: التّخطيط وإدارة علاقات داخليّة وعلى إدارة عمليّتَي التّعليم والتّعلّم وتنوّع الأساليب في عمليّة التّحسين المدرسيّ وكذلك ادارة الموارد. وكذلك ورد في جدول 11 عنصران أساسيّان يتعلّقان بمفهوم الحوكمة في العصر الحاليّ والمبنيّ على الاستقلاليّة على المستوى العامّ والمحلّيّ وعلى اللّامركزيّة. هذان العنصران يترجمان حجم المهامّ والمسؤوليّات التي على مدير المدرسة أن يأخذها على عاتقه والعمل بموجبها ما استدعى من التّربويّين وأصحاب القرار وضع أسس جديدة للإدارة المدرسيّة وللمدرسة كوحدة مستقلّة وللمدير كقائد تربويّ.

معايير المدير الفعّال.

يظهر جدول 12 مداخل التّرميزات التي انبثقت من القراءات حول معايير المدير الفعّال. وتمحورت المداخل حول مفهوم التّعلّم لناحية الرّجوع إلى بيانات تحصيل المتعلّمين وخصوصًا إلى البيانات التّكوينيّة التي هي الأقرب للممارسات اليوميّة داخل الصّف. كما ورد في المداخل ودائمًا في خدمة التّعلّم، مفهوم إدارة المناهج والتّخطيط ووضع الأهداف استجابةً لتوقّعات عالية. شملت التّرميزات مفهوم التّطوّر الذّاتيّ وهو يصبّ أيضًا في مفهوم التّعلّم.

جدول 12 ترميزات معايير المدير الفعّال

جدول 12 ترميزات معايير المدير الفعّال		
العناوين	عدد الشّواهد	مرتكزات
استخدام البيانات	45	معيار تحسين الأداء قياس الجودة بشكل موضوعيّ
بيئة محفّزة للتّعلّم	41	معايير البيئة
توقّعات عالية	24	نتائج الأبحاث والنّظريّات
التّخطيط	20	معايير الجودة/معايير المحتوى
ادارة تطبيق المناهج	17	معايير مرتبطة بالمناهج الدّراسيّة/معايير الأداء
وضع الأهداف	13	معايير المحتوى/معايير الأداء
التّطوّر الذّاتيّ	10	الفاعليّة المرتبطة بالكفاءة الشّخصيّة
التّنظيم	9	معايير الجودة
معايير أخلاقيّة	6	معايير الجودة
الحوار	5	المعايير الاجتماعيّة والتّواصليّة

في سياق تمحوَر العمليّة التّربويّة ومعايير فعّاليّة المدير حول مفهوم التّعلّم، لاحظت دراسة روبنسون (Robinson, 2007) الميتا- تحليليّة أنّ تأثير القيادة التّكوينيّة (التّعليميّة) الإيجابيّ أكبر بثلاث إلى أربع مرّات على تحصيل المتعلّمين وأدائهم من تأثير القيادة التّحويليّة. ووفاقًا للدّراسة، ينعكس تأثير القيادة التّحويليّة على جودة العلاقات بين أعضاء المجتمع التّعليميّ، في حين أنّ القيادة التّكوينيّة، من دون الإضرار بالعلاقات، ترشد المعلّمين إلى الاهتمام بشكل أكبر بأعمالهم التّعليميّة في ما يتعلّق بتحصيل المتعلّمين. وتوضح الدّراسة أنّه كلّما كان قادة التّعليم أقرب إلى النّشاط الرّئيسيّ للتّعليم والتّعلّم، زاد احتمال أن يكون لهم تأثير إيجابيّ على نتائج المتعلّمين. وبالتّالي، المدير الفعّال هو الذي يعطي الأولويّات للممارسات التّربويّة التي لها أكبر تأثير على الأداء الأكاديميّ للمتعلّمين لأنه بهذه الطّريقة يوجّه اهتمامات الهيئة التّعليميّة نحو تعزيز قدرتهم على الفعل والإنتاج وتحسين المخرجات التّعليميّة التي لها علاقة مباشرة بنتائج المتعلّمين. لذلك إنّ الممارسات التي لها أكبر الأثر في الحدّ من الفشل المدرسيّ هي تلك التي تركّز على أداء المتعلّمين ومراقبة نتائجهم في كلّ المراحل الدّراسيّة.

من المعروف أنّ مصطلح فاعليّة التّعليم يُقصد به المستوى الذي يبيّن مدى تحقيق أهداف النّظام التّعليميّ بنجاح، ولعلّ أكثر أنواع المعايير انتشارًا هو معيار التّحصيل، الذي يرتكز على مقدار استثمار المتعلّمين للمهارات والخبرات والمعلومات، وتتمحوَر مهمّة المعلّم استنادًا إلى ذلك في بناء عمليّة التّعليم وتوفير الشّروط الملائمة لذلك وتُقَوَم فاعليّة التّعلّم من خلال نتائج التّحصيل.

ولا بدّ من التّطرّق إلى إشكاليّة إعداد المعايير المطلوب توافرها في عناصر المدرسة، من أدوات لتحديد مدى تحقّق كلّ معيار لمعرفة الفجوة بين الواقع والمأمول، وطرائق إعداد الخطّة المدرسيّة لتحقيق مستوى الأداء المطلوب، والمسؤوليّات والأدوار في سبيل تحقيق تلك المعايير.

يشكّل إعداد المعايير نقطة البداية نحو تطوير الأداء، وحتى يبدأ العمل نحو تحقيقها لا بدّ من الإجابة عن بعض الأسئلة المهمّة والمرتبطة بالمدرسة، وبناء إجماع وقبول من الغالبيّة العظمى للمعنيّين من معلّمين ومديرين ومسؤولين وأهل ومجتمع المتعلّمين. إضافةً إلى هذه العناصر، يأتي الالتزام بتلبية متطلّبات تحقيقها لكي تتمكّن الإدارة الفعّالة من التّميّز من غيرها بفضل المعايير عالية الجودة. وضمن هذا السّياق لا بدّ من التّطرّق إلى خصائص المعايير التّربويّة وأنواعها.

خصائص وأنواع المعايير التّربويّة في المدرسة.

المعايير التّربويّة عبارة عن مجموعة من النّصوص والأحكام المطبّقة في المؤسّسات التّعليميّة والتّربويّة في كافّة أنحاء العالم، وتهدف إلى توجيه العمل التّربويّ توجيهًا صحيحًا، ومعتمدًا على دور الإدارة التّربويّة في تعزيز دور المعايير للقيام بالوظائف المرتبطة بها، وتُعرف المعايير التّربويّة أيضًا بأنّها: الأهداف التي يصوغها ويضعها خبراء التّربية والتّعليم بهدف العمل على تحقيقها داخل المنشأة التّعليميّة من أجل الوصول إلى تحقيق المستوى المطلوب في البيئة التّعليميّة بالاعتماد على تطبيقها من قبل الإدارة والمعلّمين والمتعلّمين (مبتعث الدراسات والاستشارات الأكاديميّة، 2020).

تُستخدم المعايير التّربويّة للحكم على جودة المناهج أو طريقة التّعليم، أو أسلوب التّقويم أو برامج التّنمية المهنيّة للمعلّمين. وإنّ الأخذ بالمعيار التّربويّ يمكن أن يساعد على تحسين التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّمين حيث إنّ المعايير التّربويّة تحدّد ما يجب تعليمه تحديدًا واضحًا كما تحدّد ما يجب على المتعلّمين أداؤه (فيصل، 2019).

وفي معرض الحديث عن أهميّة وجود معايير، لا يمكن تجاهل أنّها مدخل هامّ من مداخل ضمان الجودة، وهي المرجعيّة للحكم على الجودة وتحديدًا جودة المنتج أو مخرجات التّعليم، كما أنّ وجود معايير للمدرسة الفاعلة يزيد من ثقافة طاقم المدرسة ووعيه بتوقّعات الوزارة أو المجتمع لأدائهم، وتساعد العاملين في المدرسة على تقويم ما يقومون به والتّأمّل في ممارساتهم، وتمثّل أبرز آليّات تحديد الاحتياجات والأولويّات الضّروريّة لتحسين الأداء.

ويتداخل ما سبق مع ما يوفّره وجود المعايير من زيادة قدرة الأفراد على التّخطيط وتصميم المشاريع، ومن رفع مستوى المساءلة والمسؤوليّة، علاوة على ما تزوّد به العاملين من أدوات حياديّة وموضوعية لتقويم الأداء، ترشدهم في عمليّة متابعة الأداء والسبل المتبعة لتميل أكثر نحو الدعم والمساندة. تتميز المعايير التّربويّة بمجموعةٍ من الخصائص، هي:

- الشّموليّة: أي إنّ المعايير التّربويّة تهتمّ بدراسة كافّة المكوّنات المرتبطة بالعمليّة التّعليميّة والتّربويّة.
- الموضوعيّة: أي إنّ المعايير التّربويّة تهتمّ بالبيئة التّعليميّة كاملةً، ولا تتحيّز لقسمٍ، أو جزءٍ من أجزائها.
- الاستمراريّة: أي إنّ المعايير التّربويّة تتميّز بتأثيرها المستمرّ في كافّة المراحل الدّراسيّة والمؤسّسات الأكاديميّة.

- القابليّة للتّطوّر: أي إنّ المعايير التّربويّة قابلةٌ للتحديث والتّغيير والتّعديل بما يتناسب مع التّطوّرات المحيطة بها، كالتّطوّرات التّكنولوجيّة.
- القابليّة للقياس: أي إنّه من الممكن وضع مقارنات ما بين المعايير التّربويّة والنّتائج التي تمّ الوصول لها بعد تطبيق هذه المعايير في المؤسّسات التّعليميّة.

أمّا بالنّسبة لأنواع المعايير التّربويّة، فتُقسم إلى معايير الأداء ومعايير التّعلّم وفرص التّعلّم ومعايير المحتوى.

معاييرُ الأداء.
تتماشى معايير الأداء مع المعايير التّربويّة كافّة، وهي ترتبط بطبيعة الأداء في المؤسّسة التّربويّة، وكذلك بتقويم أداء المعلّمين داخل المؤسّسة ومتابعة أسلوبهم في تقديم الموادّ الدّراسيّة للمتعلّمين. وهي تعزّز أيضًا دراسة أداء المتعلّمين وقياس مدى فهمهم للموادّ الدّراسيّة عن طريق متابعة الأداء الخاصّ بهم.

معايير التّعلّم وفرص التّعلّم.
تتلازم معايير التّعلّم مع المعايير التّربويّة كافّة التي تحدّد مدى توفير البرامج التّعليميّة، التي تُساعد المتعلّمين على الوصول إلى موادّ دراسيّة مناسبة لمرحلتهم الدّراسيّة والعمريّة، وتشمل أيضًا الاهتمام بتوفير أعضاء هيئة تعليميّة وكتب مدرسيّة تساعد في تحقيق أهداف التّعلّم بالاعتماد على دور المعايير التّربويّة في التّأثير بها. وتساعد هذه المعايير على إتاحة فرص عادلة في التّعلّم، وتصف إلى أيّ مدى تتوافر البرامج والمصادر في المدارس والمؤسّسات التّعليميّة لتحقيق معايير المحتوى والأداء.

معايير المحتوى.
تُترجَم معايير المحتوى بوصفها المعارف والمفاهيم والمهارات والمواقف والكفايات التي ينبغي أن يعرفها المتعلّمون ويستثمرونها في وضعيّات جديدة.

المدرسة الفعّالة.
تُعرّف المدرسة الفعّالة بأنها مدرسة تحقّق الأهداف التي يكلّفها بها المجتمع. وبالتّالي، من خلال الاعتماد على المبادئ التّوجيهيّة الحكوميّة، تكون المدرسة الفعّالة المدرسة التي ينجح فيها المتعلّمون أكاديميًّا (يتعلّمون)، ويثابرون في تعليمهم للحصول على دبلوم يتوافق مع قدراتهم واهتماماتهم (يتأهّلون) ويكتسبون الكفايات الاجتماعيّة التي تمكّنهم من الاندماج في مجتمعهم (يختلطون اجتماعيًّا). أظهرت دراسات الممارسات المدرسيّة الفعّالة أنّ بإمكان الهيئة التّعليميّة في المدرسة أن تتّخذ إجراءات تربويّة من شأنها أن تقلّل بشكل كبير من الآثار السّلبيّة للتّسرّب المدرسيّ ومن الحرمان الاجتماعيّ. باختصار، يمكن للمدرسة أن تصنع الفارق (Turcotte, 2013 و Collerette, Pelletier,).

تظهر نتائج البحث (Marzano, 2003; Gauthier C., 2005; Sackney, 2007) أنّ للمدارس الفعّالة ستّ خصائص رئيسيّة، وعلى الإدارة أن تعمل بموجبها: (1) قيادة إداريّة تركّز بقوّة على جودة التّعليم؛ (2) توقّعات عالية لنجاح المتعلّمين؛ (3) بيئة منظّمة وآمنة تساعد على التّعلّم؛ (4) إعطاء الأولويّة لتعليم الموادّ الأساسيّة؛ (5) تقويمات متكرّرة ورصد تقدّم المتعلّمين؛ (6) نهج تعاونيّ للإدارة يشمل أفراد المجتمع. إنّ المدرسة التي تبني توقّعات عالية من متعلّميها تنجح عادة في تحسين التّعليم، وحتى تكون المدرسة ناجحة لا بدّ من مدير ناجح يديرها، على أن يلمّ بكلّ الشّؤون الإداريّة، ويمتلك المهارات القياديّة في إدارة التّعليم وإدارة الأفراد وإدارة الموارد. ويبدو كذلك أنّ الإدارة الفعّالة هي التي توزّع المبادرات والعلاقات بين

المعلّمين وأولياء الأمور والموظّفين الإداريّين، ولهذا التّشارك تأثير كبير على أداء المتعلّمين ويتقدّم جليًّا على أثر الإدارة التي تعمل منفردةً. إذًا، يتبيّن أنّ السّلوك الإداريّ هو الأكثر ارتباطًا بجودة البيئة التي يدركها المتعلّمون، تليها خصائص البيئة نفسها. بالعودة إلى التّرميزات والمفاهيم التي برزت ضمن مدخل الفعّاليّة، ندرك ارتباط هذه العناصر بمفهوم البيئة المحفّزة. ونذكر من العناصر: المشاهدات الصّفيّة، تعزيز عمل المجموعات، مواجهة التّحيّزات ووضع أسس سلوك حميدة، التّطوير المستمرّ للممارسات التّعليميّة، التّنبّه لاهتمامات المتعلّمين والتّواصل الدائم معهم، التّعاون المستمرّ مع المجتمع المدرسيّ.

النّتائج المرجوّة من الاحتكام إلى المعايير.

ممّا سبق ذكره، يمكن استنتاج أنّ معايير الجودة توفّر رؤية شاملة للتّعليم والتّعلّم من خلال برنامج تربويّ يوفّر فرصًا للتّميُّز لجميع المتعلّمين. كذلك، تسهم المعايير التّربويّة في تطوير المقرّرات الدّراسيّة، فضلًا عن توفير بيئة فاعلة للتعلّم والتّقدّم. ويمكن الاستنتاج أيضًا أنَّ المعايير توفّر مقاييس لتقويم أبعاد التّعليم والتّعلّم والتي تتمثّل بالكتاب المدرسيّ والتّنمية المهنيّة المستمرّة، وجودة المصادر التّعليميّة. وأخيرًا تحقّق المعايير التّربويّة مبدأ التّميُّز والمساواة، فالمعيار يمثّل تحدّيًا للمتعلّمين يجعلهم يسعون جميعًا لتحقيق التّميُّز بغضّ النّظر عن خلفيّاتهم وخصائصهم وهذا يحقق المساواة وتكافؤ الفرص. على ذلك إنّ ضمان الجودة للمدرسة مفهوم شامل يتضمّن تكاملًا وتفاعلًا بين جميع عناصر النّظام التّعليميّ في الإدارة المدرسيّة.

تعريف معايير الفعاليّة.

تم استلهام تيّار واسع من الأبحاث من منظور نظريّ يعتمد على عمل بندورة كما ورد في بلوين (Blouin S., 2000) حول الفاعليّة الذّاتيّة. وفقًا لهذه النّظريّة، يعمل الشعور بالفاعليّة الذّاتيّة كمؤشّر على الاقتناع بأنّ الشّخص لديه قدرة على إنتاج أو عدم إنتاج سلوك معيّن، فإنّ الشّعور بالفاعليّة الذّاتيّة هو بناء متعدد الأبعاد. يميز باندورا بين النّتائج الملموسة وتوقّعات الفعاليّة.

ومن هذا المنظور، يؤكد باندورا كما ورد في بلوين (Blouin S., 2000) أنّ الشعور بالفاعليّة الذّاتيّة يؤثر على الإجراءات الإدراكيّة والمعرفيّة، والدّوافع، والعمليّات العاطفيّة، وعمليّات الاختيار. هناك فرق واضح بين امتلاك المهارات أو المعرفة والقدرة على استخدامها بشكل جيد في الظّروف الصّعبة. ويضيف أنّ تحقيق الذّات لا يتطلّب مهارات فحسب، بل يتطلب أيضًا إيمانًا شخصيًّا بفاعليّة الفرد وبالقدرة على استخدامها بشكل جيّد.

ويعرّف بلوين (Blouin S., 2000) الفاعليّة المؤسّسيّة بأنّها حكم يصدر عن المكوّنات المتعدّدة على منتجات أو نتائج أو آثار المؤسّسة أو عمليّاتها. وتشير العناصر المتعدّدة المكوِّنة للتّعريف والموضّحة فيه، بشكل فعّال، إلى مكوّنات أربعة لها اهتماماتها ومصالحها في ما يتعلّق بالمؤسّسة: المستثمرون (الدّائنون، المساهمون، الموردون، إلخ.)، المنتجون (الإداريّون، المديرون، الموظّفون)، العملاء (الموزّعون والمستهلكون) والهيئات التّنظيميّة (الحكومة والجمعيّات).

وبالتّالي، تُعدُّ الفعاليّة معيارًا للأداء المؤسّسيّ، مرتبطًا بقيم الأشخاص أو المجموعات المعنيّة. ولقد اقترحت الأبحاث مفهومًا متداخلًا للفعّاليّة المؤسّسيّة وفاقًا لأبعاد أربعة: قيمة الموارد البشريّة، الكفاءة الاقتصاديّة، شرعيّة المؤسّسة تجاه المجموعات الخارجيّة، استدامة المؤسّسة. كما اقترحوا بعض المعايير التي ستقيّم على أساسها فعّاليّة المؤسّسة.

تعريف الفعاليّة.

تشير لجنة المساعدة الإنمائيّة في منظّمة التّعاون والتّنمية في الميدان الاقتصاديّ (لجنة المساعدات الإنمائيّة لتقويم المشروعات التنمويّة، 2019) إلى أنّ معيار الفعاليّة (Efficacité) يجب أن يسمح بتحليل الأهداف على طول سلسلة النّتائج أو السّببيّة. على عكس معيار التّأثير (Impact). الذي يتعلّق بالآثار والتّغيُّرات الأوسع، تتعلّق الفعّاليّة بالنّتائج التي تُعزى بشكل وثيق إلى التّدخّل. يتماشى هذا النّهج مع الأولويّة الاستراتيجيّة المتمثّلة في عدم ترك أيّ شخص وراء الرّكب. وهي تشجّع القِيَمين التّربويّين على معالجة قضايا الإنصاف دون أن تفترض أن الإنصاف هو هدف التّدخّل. يتعلق معيار الفعاليّة بتأمين الموازنة بين أهميّة الأهداف والنّتائج المحقّقة أو غير المحقّقة أو المتوقّعة خلال استخلاص النّتائج حول الفعاليّة

يعرّف المسرد الفعاليّة على أنّها «قياس يتمّ بموجبه تحقيق أهداف العمل التّنمويّ»، أو أنّه في طور تحقيقه، مع مراعاة أهميّتها النّسبيّة. ملاحظة: يستخدم المصطلح أيضًا كنظام قياس عالميّ (أو كحكم) لجدارة وقيمة النّشاط؛ مدى تحقيق التّدخّل، أو في طريقه لتحقيق أهدافه الرّئيسيّة ذات الصّلة، بطريقة فعّالة ومستدامة، مع تأثير إيجابيّ من حيث التّطوير المؤسّسيّ».

يشكّل ما ذكرناه سابقًا دافعًا للبحث عن معايير أخرى قد تساعد في اصدار أحكام، لا من خلال النّتائج فحسب، وإنّما بما يشمل آليّة الوصول اليها ويرتبط إعداد مثل هذه المعايير بشكل وثيق بفهم طبيعة عمليّة الاستيعاب من النّاحية النّفسيّة والنّظر إليها كتفاعل بين المعلّم والمتعلّم، بمعنى أنّ كلا عنصرَي هذه العمليّة في نشاط متبادل.

الجزء السّادس: آليّات التّعاون والتّشارك والتّواصل في المدرسة وبين المدرسة والبيئة المحلّيّة

من الضّروريّ الأخذ بالاعتبار تصنيف التّرميزات العائدة لمختلف المداخل الأساسيّة في الدّراسة الحاليّة، والاضاءة خصوصًا على الشّواهد العائدة إلى « آليّات التّعاون والتّشارك» ضمن المدرسة وخارجها مع المحيط العامّ والمحلّيّ، لأنّه تحت هذا العنوان العريض تنضوي العديد من أشكال التّعاون والشّراكات والتّشارك والتّواصل ضمن المدرسة ومحيطها المحلّيّ القريب والبعيد، عبر المؤسّسات الرّسميّة المحلّيّة وعبر المديرين والهيئات التّربويّة العامّة والخاصّة والأطراف المعنيّة بالمدرسة في المحيط العامّ.

تبيّن أنّ العدد الإجماليّ للشّواهد التي ترتبط بآليّات التّعاون والتّشارك بكلّ تشعّباتها كما هي مذكورة في الجدول أدناه هو (359) وذلك يضع هذا المدخل في المرتبة الخامسة من التّرتيب العامّ للجدول العامّ أي ما يوازي 11% من إجماليّ الشّواهد في المداخل كافّة.

ستكتفي الدّراسة بالتّطرّق إلى عرض نتائج المدخل المذكور وتحليلها وربطها بالمفاهيم التي تحدّد العلاقات الاجتماعيّة في المدرسة وخارجها بين المعنيّين المباشرين بتأمين سير العمل المدرسيّ والوظيفيّ والإداريّ والاجتماعيّ بمعناها الواسع والشّامل وبين الأطراف الآخرين في المحيط القريب والبعيد. لذلك ستُقدّم التّعريفات لهذه المفاهيم التي تعكس جوانب أنماط العمل في المدرسة وضرورة تنوّعها والاكتفاء بهذه التّفسيرات والشّروحات التي تستند على الأدبيّات التّربويّة.

نواتج دراسة آليّات التّعاون والتّشارك والتّواصل.

تشكّل أعداد الشّواهد المنبثقة فقط من الدّراسات الميدانيّة والمشاريع نسبة 96 % من إجماليّ الدّراسات التي تناولتها هذه المراجعة. وتتناول الأبحاث مفهوميّ التّعاون والتّشارك في المدرسة وخارجها كمرتكزات المفاهيم الأساسيّة للمدرسة لجهة تحسين الجودة في التّعليم ودعم التّحوّل نحو اللّامركزيّة، وفي نهاية المطاف، التّوصّل إلى بناء الاستقلاليّة للمدرسة على الصّعيدين المحلّيّ والعامّ. يعكس رسم 13 التّرميزات المنبثقة من القراءات حول مفهوميّ التّعاون والتّشارك.

رسم 13 ترميزات مدخل آليّات التّعاون والتّشارك أو التّواصل في المدرسة

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
آليّات التعاون او التشارك او التواصل في المدرسة	40	9	6	3	58
موارد مشتركة	3	2	1		6
مسؤوليّة مشتركة	46	14	1		61
رؤية مشتركة	36	4			40
القيم المشتركة	18	4			22
الرضى الوظيفي للمعلّمين	4	1			5
رفاهيّة المتعلّمين	8	4			12
التعاون	67	14	1	2	84
التعلّم	55	16			71
SUM	277	68	9	5	359

بعد مراجعة نتائج هذا المدخل من حيث المحتوى، كان من الضّروريّ التّوقّف على المفردات والعبارات التي استخدمت في التّرميزات، وذلك لكي يتمّ تحديد ما تكرّر منها، أو ما كان ذكره محدودًا بالنّسبة للمفاهيم الأخرى. من هنا كان الرّبط بين المفردة والمفهوم الذي يتلاءم معها. وهذا ما سيتبيّن في الجدول 13 التّفصيليّ أدناه.

جدول 13 الربط بين التّرميزات والمفاهيم المطابقة لها ضمن مدخل التّعاون والتّشارك

جدول 13 الربط بين التّرميزات والمفاهيم المطابقة لها ضمن مدخل التّعاون والتّشارك		
التّرميزات في آليّات التّعاون والتّشارك والتّواصل	عدد الشّواهد	المفاهيم التي تتلاءم مع التّرميزات
التّعاون	84	التّعاون
التّعلّم	71	التّشارك
مسؤوليّة مشتركة	61	التّشارك
رؤية مشتركة	40	التّشارك
القِيَم المشتركة	22	التّشارك
موارد مشتركة	6	التّشارك
رفاهية المعلّمين والمتعلّمين	5	

ممّا يسترعي الانتباه في قراءة هذا الجدول هو تكرار كلمة مشتركة في أربعة ترميزات والتي تتلاءم مع مفهوم التّشارك. ومن اللّافت أيضًا أنّ معظم الشّواهد ضمن القِيَم المشتركة تمحورت حول مفهوميّ التّعاون والتّعلّم. كما استخدم مفهوم التّشارك بمعنى التّواصل في معظم القراءات، ما دعا لبلورة هذه المفاهيم والتّعمّق بمعانيها.

> تعريف التّعاون.

يعرّف معجم سايج للتّطوير البشريّ (Fabes و Pratt, 2018) التّعاون على أنّه العمل معًا لتحقيق نفس الغايات أو الأهداف التي لها فوائد مشتركة. إنّه سلوك فرديّ يستفيد منه مجموعة أو جماعة. تُبنى المجتمعات البشريّة على أساس الأنشطة التّعاونيّة، وتعتبر القدرة على التّعاون إنجازًا إنمائيًّا بالغ الأهميّة. كما يشير المعجم إلى أنّه دور التّعاون في المدرسة أصبح مهمًّا بشكل متزايد حيث عزّزت التّكنولوجيا الوصول إلى البيانات والمعلومات وبالتّالي ازدادت الحاجة لتنمية قدرات المتعلّمين على التّعاون مع الآخرين لاستخدام هذه المعلومات بشكل فعّال. إنّ دور المهارات والسّلوكيّات التّعاونيّة في الأوساط الأكاديميّة والاجتماعيّة للأطفال الأكبر سنًا ينجم عن نموّ مهاراتهم الفرديّة والاجتماعيّة والتّنظيميّة والمعرفيّة، ويسهم سلوكهم التّعاونيّ في مزيد من التّقدّم في التّنمية الاجتماعيّة والمعرفيّة (Fabes و Pratt, 2018).

ويقوم التّعاون على التزام مجموعة من الأشخاص لديهم حقوق متشابهة ومتساوية في مواجهة مختلف أنواع المشاكل. والتّعاون إذًا تجميعٌ للقوى الفرديّة المختلفة داخل المجتمع الواحد. الجدير بالذكر القول إنّ التّربية الحديثة تقوم على مفهوم التّعلّم التّعاونيّ بين المتعلّمين في الصّف وعلى طرائق أخرى يتزايد استخدامها على صعيد التّعلّم من خلال التّعاون بين المدارس. وتدعو بعض الدّول إلى المشاركة في هذه المبادرات التي تتيح للمدارس الالتقاء، وتبادل الأفكار، والعمل بعضها مع بعض، ثمّ الاستفادة من تنوّع المشهد التّعليميّ المحيط بهم وثرائه

تُبنى الشّراكات التّعاونيّة على تحالفات تُستَخدم لتحسين صحّة المجتمع أو الجماعة المحلّيّة. وعلى المستوى التّربويّ، يمكن مثلًا إحداث فرق على الأرض، عندما تتضافر جهود المسؤولين التّربويّين على المستوى المحلّيّ، والمديرين، والمعلّمين، وأهالي المتعلّمين، في تحسين التّعليم، فمن المرجّح أن تكون جهود هذه الشّراكات ناجحة. ونقصد بالمجتمع المحلّيّ community أو الجماعة، أو الجالية، مجموعة من الأشخاص يتشاركون مكانًا أو خبرة أو اهتمامًا أو مصلحة مشتركة. وهذا التّعاون في تبادل المعارف والخبرات يسهم في تحقيق التّطوّر والتّقدّم في المجالات المختلفة، إضافةً إلى إقامة علاقات مختلفة بين المجتمعات...

> تعريف التّواصل.

يُعرّف التّواصل على أنّه عمليّة تبادل للأفكار والآراء والمعلومات والقناعات والمشاعر عبر وسائط متنوّعة لفظيّة وغير لفظيّة، كالكلام والكتابة والأصوات والصّور والألوان والحركات والإيماءات، أو بوساطة أيّ رموز مفهومة (ذات دلالات) لدى الأطراف المشاركة فيه (الحطّاب، 2011)، وعرّفه زيتون بأنّه: عمليّة تكون فيها علاقة متبادلة بين طرفين، تؤدّي إلى التّفاعل بينهما، وتشير إلى علاقة حيّة متبادلة بين الطّرفين (شلدان، صايمة، و برهوم، 2011).

أما التّعريف الإجرائيّ للتّواصل فيرتكز إلى العلاقات المتبادلة بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع المحلّيّ ودرجة التّعاون فيما بينها لخدمة المجتمع والمتعلّمين. ويوصف المجتمع المحلّيّ بأنّه «البيئة التي يعيش فيها أفراد يشتركون معًا في الأنشطة الاجتماعيّة والاقتصاديّة السّياسيّة ويكونون فيما بينهم وحدة اجتماعيّة يشعرون بالانتماء إليها» (شلدان، صايمة، و برهوم، 2011، صفحة 6).

جاء في تعريف التّواصل كمصطلح محدّد في الأدب التّربويّ (شلدان، صايمة، و برهوم، 2011) أنّه تكوين علاقة متبادلة بين طرفين، أو بتعبير آخر انفتاح الذّات على الآخرين في علاقة حيّة لا تنقطع حتّى تعود من جديد. وقد حدّد العجمي أهداف الاتّصال والتّواصل في عدّة نقاط:

- نقل الأوامر والتّعليمات من القادة إلى المرؤوسين.
- توصيل البيانات والمعلومات والتّقارير المطلوبة إلى القادة كي يتمكّنوا من اتّخاذ القرارات الرّشيدة على ضوئها. .
- نقل آراء المرؤوسين وأفكارهم ووجهات نظرهم وردود أفعالهم تجاه التّعليمات (شلدان، صايمة، و برهوم، 2011).

> تعريف المشاركة والتّشارك.

تردّدت أصداء المفردتَين التّشارك والمشاركة في التّرميزات التي ذُكرت في الجدول سابقًا: رؤية مشتركة، قيم مشتركة، مسؤوليّة مشتركة، موارد مشتركة. ويتبيّن من هذه الاستخدامات أن النّمط التّشاركيّ في الإدارة

المدرسيّة هو الذي يتمكّن من تأمين العناصر المذكورة في جدول «آليّات التّواصل والتّشارك والتّعاون». فهذه العناصر هي من مرتكزات النّمط التّشاركيّ في المدرسة.

يأتي النّمط التّشاركيّ في الإدارة المدرسيّة على طرف النّقيض من الأنماط السّلطويّة في الإدارة، فهذا النّمط من الإدارة التّشاركيّة ينظر إلى العاملين في المدرسة من خلال النّظر إلى أعمالهم كافة، لا كمجرّد منفّذين للتّعليمات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداريّ في المدرسة أو المؤسّسة التّعليميّة، بل كأشخاص قادرين على تحمّل المسؤوليّات والمشاركة في التّصدّي للمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطط والسّياسات إذا مُنحوا الفرصة. ويوفّر هذا النّمط التّشاركيّ المناخ المؤسّسي الإيجابيّ الذي يدفع في اتّجاه تحفيز الطّاقات الإبداعيّة لدى العاملين في المؤسّسة (دحلان، 2018).

إنّ النّمط التّشاركيّ في الإدارة كما يعرّفه (دحلان، 2018)، هو ذلك «النّمط الإداريّ الذي يقوم على المشاركة النّظاميّة و «الملموسة» «للعاملين في المؤسّسة في عمليّات صنع القرارات المتعلّقة بسياسات المدرسة ومهامّها ومشكلاتها». في رأي هذين الباحثين، إنّ المشاركة صفة ضروريّة للنّمط الإداريّ في المؤسّسات، وإنّ المشاركة الملموسة تعني صناعة القرار المتعلّق بالمناهج وصياغة الأهداف التّعليميّة والتّصدّي للمشكلات، ومناقشة السّياسات ونقدها، واقتراح البدائل الملائمة. لذلك يتعدّى النّمط التّشاركيّ في المدرسة تفويض المدير مسؤوليّة الصّف للمعلّم (دحلان، 2018).

> التّعلّم من خلال التّعاون.

تتزايد المبادرات التّعاونيّة سواء فيما بين المدارس أو داخلها. وعُزّز هذا التّعاون في النّظم المدرسيّة ذات التّنوّع مثل كندا، والصّين، وسنغافورة، والسّويد، وإنجلترا، والولايات المتّحدة، ومؤخرًا إسكتلندا. وكان هذا التّعاون بشكل عام يجري بين المدارس التي النّظام المدرسيّ نفسه (المنهج نفسه، والتّنظيم المدرسيّ، وما إلى ذلك)، ولكنْ على الرّغم من اختلاف النّظم فيما بين المدارس في الكثير من الدّول من عدّة أوجه، فإنّ الأمر المشترك بينها جميعًا هو التّعلّم المهنيّ التّعاونيّ الذي أصبح جزءًا من الحياة اليوميّة للمعلّمين والقيادات المدرسيّة. ومن الضّروريّ متابعة مسارات المدارس التي تتعاون فيما بينها، ودراسة مفاعيلها لجهة فاعليّتها في التّطوير المهنيّ للمعلّمين وفي القيادة التّربويّة للمؤسّسة التّربويّة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). سلّطت الأبحاث الأضواء على أهميّة التّشارك والتّعاون داخل المدرسة وفيما بين المدرسة والمحيط والمدارس الأخرى في المحيط. المقطع الآتي يستعرض نواتج المراجعة الأدبيّة حول هذا المفهوم.

علاقة المدرسة بالبيئة المحلّيّة.

المدرسة هي المؤسّسة الأمينة التي أولاها المجتمع ثقته العالية في رعاية النّشء وتربيته، وهي تلعب دورًا رائدًا في مجال تحسين البرامج والأنشطة التّربويّة، لذلك ومن أجل التّأكيد على دور المدرسة الرّياديّ ومساعدتها في قيادة التّغيير والإصلاح والتّطوير التّربويّ، ومن أجل تفعيل دور المدرسة الرّياديّ ومساعدتها في تحمّل مسؤوليّات أكبر في ما يتعلّق بتحسين نوعيّة تعليم طلّابها وتعلّمهم، وذلك من خلال قيامها بمجموعة من الفعّاليّات والأنشطة المعتمدة بما يتوافر لديها من إمكانيّات ماديّة وبشريّة، كان لا بدّ من توثيق التّعاون بينها وبين المجتمع المحلّيّ.

ولبناء هذا التّوثيق، من الضّروريّ التّطرّق لمسوغات ضرورة الارتقاء بعلاقات المدرسة مع مجتمعها المحلّيّ. فالمدرسة هي مؤسّسة تربويّة اجتماعيّة انبثقت من المجتمع المحلّيّ الذي أولاها الثّقة في حمل أمانة تربية الأطفال وتنشئتهم للمستقبل. ومن المطلوب أيضًا بشدّة أن يفهم المجتمع المحلّيّ عمل المعلّمين وأن

يقوم باحترامهم على كلّ الصّعد. وتشير نتائج الدّراسات إلى أنّه أينما وجدت مساهمات لأولياء الأمور كانت نتائج تحصيل المتعلّمين أفضل (مطاوع، 2010). اختلف المربّون في تحديد صياغة تعريف مناسب لمفهوم المجتمع المحلّيّ للمدرسة، فمنهم من رأى أنّه «مجموعة الأفراد والمؤسّسات التي توجد المدرسة في بيئتها وتربطهم بها علاقات وتفاعلات ومصالح وأهداف مشتركة بناءً على الحاجات المتبادلة (مطاوع، 2010).

> تأثير المحيط على ممارسات الإدارة.

كان فصل هذا المدخل عن مدخل «آليّات التّعاون والتّشارك والتّواصل» ضروريًّا لجهة إلقاء الضّوء على الدّور المحلّيّ المتزايد للإدارة التّربويّة في نسج علاقات اجتماعيّة وتربويّة وثقافيّة مع الأهل ومع الهيئات التّربويّة والجمعيّات والمدارس الأخرى والجامعات والمراكز التّربويّة المحلّيّة والأجنبيّة والجمعيّات البيئيّة والعلميّة والصّحيّة، من أجل تأمين الدّعم والتّعاون المشترك.

لقد كُسرت جدران المدرسة ورُبط التّعليم والتّعلّم بالمجتمع لأنه من المطلوب الاحتكاك مع العالم الخارجيّ الحقيقيّ والواقعيّ، لا الاكتفاء بالموارد الورقيّة وبالكتب المدرسيّة لبناء المواطنة والسّلوكيّات الاجتماعيّة المرجوّة. ومن هذا المنظور، بدأ تعزيز التّعاون والتّكامل بين المدرسة والمصالح الحكوميّة والأهلية المحلّيّة ذات الصّلة بما يعود على المتعلّمين بالخير في حاضرهم ومستقبلهم التّعليمي والمهنيّ. فهذه العلاقات تشجّع الفرقاء على الإسهام في تأمين احتياجات المدرسة من المستلزمات التّعليميّة والمرافق المدرسيّة وبرامج الأنشطة اللّامدرسيّة والبرامج التّدريبيّة والاجتماعيّة بما يحقّق غاية المدرسة وأهدافها ولا يتعارض مع ما يرد من دائرة التّربية والتّعليم من تعليمات. ولعلّ من أهمّ مفاعيل هذه العلاقات الوطيدة بين المدرسة والمجتمع العامّ تأسيس «مجالس المدرسة» بعضويّة أولياء أمور المتعلّمين والمعلّمين في المجلس. ويعمل المدير على إعلام أولياء الأمور بحقوقهم والتزاماتهم داخل المدرسة بالرّجوع إلى اللّوائح الدّاخليّة للمدرسة. ومن مهامّ المجلس المدرسيّ الأساسيّة تشجيع أوجه الإبداع والتّميّز ورعايتها، وتقدير الكفاءات وتشجيعها. ولا بدّ كذلك من بحث كلّ ما يتّصل بشؤون المدرسة من معوّقات وتقديم الحلول المناسبة لها ومناقشتها مع إدارة التّعليم.

إنّ مدير المدرسة هو المسؤول عن الاتّصال بالبلديّة وبناء العلاقات مع شركاء المدرسة، لا سيّما في ما يتعلّق بتعريف سياسات التّعليم العامّة وإدارتها. كما يضمن المدير جودة علاقات المدرسة مع أولياء أمور المتعلّمين ومع جميع الشّركاء في العمل التّربويّ (السّلطات المحلّيّة، والجهات الفاعلة في الجمعيّات، وخدمات الدّولة الأخرى). ويسهم كذلك في حماية الأطفال مع الدّوائر المختصّة.

إنّ ممارسة هذه المهمّات تعني على وجه الخصوص تحديد جميع الشّركاء المحلّيّين، ومعرفة مجالات اختصاصهم ومعرفة كيفيّة إجراء حوار بينهم حول المسائل المتعلّقة بالعمل التّربويّ وعمل المدرسة (Vade Mecum du Directeur d'école، بلا تاريخ) .

يجب تعزيز الفهم المشترك للشّراكات المجتمعيّة وعمليّات التّطوير التّربويّ بتشجيع تبادل الخبرات والدّروس المستفادةً وقصص النّجاح وإقامة شراكة حقيقيّة بين المدارس والمجتمع المحلّيّ، وقد شكلت وزارة التّربية والتّعليم مجالس التّطوير التّربويّة على مستوى شبكات المدارس وعلى مستوى مديريات التّربية والتّعليم؛ إذ يترأس هذه المجالس أحد أعضاء المجتمع المحلّيّ، وتقوم هذه المجالس بإعداد الخطط التّطويريّة وتنفيذها من أجل تحسين أداء المدرسة. وتهدف هذه المجالس إلى دعم التّحوّل نحو اللّامركزيّة في إدارة عمليّتَي التّعلّم والتّعليم، وإشراك المجتمع المحلّيّ في دعم أداء المدارس الحكوميّة وتقويمه،

وتقوم المجالس أيضًا بدراسة الاحتياجات المشتركة للمدارس في الشّبكة، وتحديد المجالات ذات الأولويّة، كنتائج تحصيل المتعلّمين وسلوكهم والعنف المدرسيّ، ودمج المتعلّمين ذوي الإعاقة ومشكلات البنية التّحتيّة والتّنمية المهنيّة، وما إلى ذلك، وتقديمها لفريق التّطوير في المديريّة. وتعمل المديريّات على تلبية احتياجات شبكات المدارس، بما في ذلك تطوير الشّراكات مع القطاع الخاصّ والمؤسّسات الأخرى في المجتمع للحصول على دعمها ومساعدتها في تنفيذ الخطط التّطويريّة للمدرسة وفاقًا للقوانين واللّوائح المعمول بها (المملكة الأردنيّة الهاشميّة - وزارة التّربية والتّعليم، 2018).

على المديرين التّفاوض باستمرار حول الحلول التي تأخذ بالاعتبار متطلّبات الهيئات التّنظيميّة والتّوحيدية المركزيّة، والمطالب الدّاخليّة من المعلّمين والمتعلّمين، والتّوقّعات الخارجيّة التي عبّر عنها الأهل والسّكّان المحلّيّون. وبيّنت نتائج الدّراسات الحاليّة التي أُجريت في سبع دول، كما سلّطت الابحاث الضّوء على خصائص السّياق التّنظيميّ، أو السّياق الاجتماعيّ الذي يعمل فيه قادة المدارس، والتي لها تأثير على ممارساتهم. وتشمل هذه الخصائص: العوامل المتعلّقة بخلفيّة المتعلّمين، والموقع الجغرافي للمدرسة، وتصنيف المدرسة، ونوع المدرسة والمستوى التّعليميّ المعنيّ. يؤثّر مستوى التّعليم على أنواع الممارسات القياديّة المطلوبة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

تعريف علاقة المدرسة بالبيئة المحلّيّة.

يعرَّف مصطلح «العلاقة» بأنّه «صلة بين شيئين يستلزم تغيُّر أحدهما تغيُّر الآخر». (المعاجم والانطولوجيا العربيّة، بلا تاريخ) الأنشطة الإنسانيّة المبنيّة على العيش المشترك، محكوم عليها بالاشتغال في إطار روابط وعلاقات مركّبة، والنّشاط التّربويّ بمؤسّساته المتنوّعة الفروع: (الأسرة – المدرسة – المحيط) يتأسّس بدوره على علاقات تربط بين مختلف الأطراف المتداخلة والفاعلة فيه، من أجل تذليل الصّعاب وتيسير سبل تقدّم هذا النّشاط الذي يجري في إطار ما يسمّى بالحياة المدرسيّة (الحسناويّ، بلا تاريخ). وتعتبر الحياة المدرسيّة بمثابة المناخ الذي يمكن من خلاله لكلّ الفاعلين المفترضين في المدرسة العيش فيه وهم ينعمون بالسّلام والأمن والتّعاون والاندماج، بدءًا بالإدارة التّربويّة، مرورًا بالمعلّم، وصولًا إلى المتعلّم.

تُسهم علاقات المدرسة بالمحيط في تعزيز الفاعليّة المدرسيّة وتُعرّف بأنّها «قدرة المدرسة كنظام اجتماعيّ مفتوح على تحقيق أهدافها التّربويّة المرجوّة منها»، في ظل الاستغلال الكفء والتّأقلم الفعّال مع ظروف المدرسة الدّاخليّة والخارجيّة» (الحسناويّ، بلا تاريخ).

الجزء السّابع: المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير

التّعريف الأوّليّ للمسؤوليّات، كما ورد في شبكة القراءة، حدّد «المسؤوليّات» بشكل عامّ على الشّكل الآتي (حسب الموسوعة العلميّة للتّربية): «توجُّه صحّيّ في شخصيّة الفرد وفي سلوكه الاجتماعيّ، ينطوي على الوعي بالحقوق والواجبات والالتزام بالمعايير الاجتماعيّة والنّظام والانضباط والأداء الفعّال لأدواره، وبتقدير النّتائج التي تصدر عن سلوكه، والاستبصار بالتّوقّعات والاحتمالات، ولأهميّة المسؤوليّة بوصفها توجهًا رئيسًا في شخصيّة الفرد وفاعليّته وسلوكه». (صالح الرشيدي، 2004).

يركّز هذا التّعريف على خصائص محدّدة في شخصيّة الفرد أي بمعنى ضمنيّ بوجود رابط بين شخصيّة الفرد وسلوكه الاجتماعيّ في محيطه المبنيّ على معايير اجتماعيّة كاحترام النّظام والتّقيّد به والعمل بموجباته توصّلًا لأداء يتّصف بالفعّاليّة. وهذا السّلوك الذي يتكوّن ويتركّب إراديًّا وطوعيًّا هو ذو بُعد قانونيّ وأخلاقيّ أيضًا. ويترابط هذا البعد مع الفكر البرغماتيّ المبنيّ على الفاعليّة أي الذي يركّز على النّتيجة المرسومة مسبقًا. ذلك أنّ مسؤوليّة الفرد تتطلّب منه قبل التّوصّل إلى الأداء القيام بعمليّات فكريّة وتفكّريّة استباقيّة ثمّ طرح فرضيّات عديدة واختيار الأكثر ملاءمة وكذلك الائتمان إلى الخبرة والمنطق قبل الفعل. المسؤوليّة هي سلوك وتوجُّه ذو بُعد اجتماعيّ وهو يتطلّب مسارًا تصاعديًّا يحتاج إلى إجراءات معرفيّة نظريّة وعمليّة عديدة: استباقيّة مع طرح فرضيّات عديدة قبل اختيار الأنسب أي اتّخاذ القرار بعد مراجعة وتدقيق وتمحيص.

المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير: شرح نتائج وتوصيف المعطيات والرّموز.

يعرض رسم 14 الموّسّع والعائد إلى مدخل «المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير» (28) عنوانًا كوّنته مجموعة كبيرة من الشّواهد المبوّبة حسب المشاركين في القراءة في (28) خانة مختلفة تندرج في إطار مفاهيمي شاسع ومركّب وهذا يدلّ على غنى المعلومات والمعطيات التي انبثقت من النّصوص المقروءة، وعلى تنوّعها أيضًا لأنّها صادرة عن مراجع مختلفة. وكان لا بدّ انطلاقًا من هذا الإطار الشّاسع والمركّب والفسيح الذي يستند على (681) شاهدًا، الرّقم الأعلى في هذه الدّراسة، من أن تُجمع الشّواهد المتشابهة في خانات تتجانس التّرميزات فيها لجهة المضمون والمعنى. وهكذا فُرز عدد العناوين وقُلّص بهدف تظهير المرتكزات الأساسيّة للمفهوم والإضاءة على العناصر الضّروريّة المكوّنة له وأخيرًا، للتّمكّن من حصر العناصر الأساسيّة التي لا يمكن الاستغناء عنها في بناء المفهوم / المصطلح الذي يعرّف «المسؤوليّات» ضمن إطار مهنة مدير المدرسة، كان لا بدّ من الوصول إلى درجة عالية من التّجريد. وهكذا جرى الاحتفاظ بسبعة عناوين جامعة في غالبيّتها من أصل (28) ما يسهّل القيام بالعمليّات التّحليليّة والتّوليفيّة والتّوصّل إلى الخلاصات النّهائيّة.

رسم 14 التّرميزات والشّواهد في مدخل المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير بحسب أنواع المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
المسؤوليات والوظائف المنوطة بالمدير	41	9	6	3	59
مسؤوليّات تربويّة	10	5	1		16
الدمج المدرسي	14	14		1	29
التطوير المدرسيّ	27	12		1	40
الحد من الرسوب	6	1			7
متابعة ودعم تنفيذ المهام	8	7			15
التقييم والتقويم	18	7	2		27
الاختبارات	1	1	4		6
التّقويم التكويني	2	3			5
بناء كفايات المتعلمين	25	13			38
بناء كفايات المعلمين	36	9			45
تحسين التعلم والتعليم	79	26	2	1	108
مسؤوليّات كممارسات	7	4			11
لم تحدد او تمهّن		4			4
متابعةسلوك المتعلّمين	9	2	2	1	14
متابعة الحضور والغياب		2	1		3
حل المشاكلات	12	3			15
مسؤوليات إدارية	12	6	15	3	36
السلامة العامة	9	9	3	1	22
توزيع المهام تأمين الاستمرارية	10	2	1		13
البنى التحتيّة	1	1			2
السهر على تطبيق القوانين		10			10
إدارة مالية حسابية	10	3		2	15
مع الأهل لمجتمع والمؤسسات الأخرى	53	17		4	74
إدارة الموارد	15	11	4	3	33
متابعة والتنسيق مع الفعاليات المركزية	9	5	6	1	21
المساءلة	8	3	2		13
SUM	422	189	49	21	681

نُقل كلّ شاهد من الشّواهد المبوّبة في الخانات العائدة للمدخل المفاهيمي «المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير» وفاقًا لخيار القارئ المشترك في توليف الدّراسة. ووصل عدد الشّواهد الإجماليّ إلى (681) مقسّمة على سبعة محاور توصّف مختلف النّواحي التي يتكوّن منها هذا المصطلح (أنظر رسم 15)، توصّف هذا المصطلح وتعرّف به. ويشكّل هذا العدد من الشّواهد بنسبة (93%) من المجموع العامّ.

رسم 15 التّبويبات وعدد الشّواهد ضمن مفهوم المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
المسؤوليات والوظائف المنوطة بالمدير	41	9	6	3	59
مسؤوليّات تربويّة	226	98	9	3	336
مسؤوليّات كممارسات	7	4			11
لم تحدد او تمهّن		4			4
متابعةسلوك المتعلّمين	9	4	3	1	17
حل المشاكلات	12	3			15
مسؤوليات إدارية	127	67	31	14	239
SUM	422	189	49	21	681

وفي هذا الإطار، يتموضع محور المسؤوليّات التّربويّة للمدير في الطّليعة بإجماليّ (336) شاهدًا أي ما يعادل (50%) من مجموع الشّواهد ويأتي محوَر «المسؤوليّات الإداريّة» للمدير في المرتبة الثّانية بمجموع (239) شاهدًا بمعدّل (35%) من الإجماليّ العام للشّواهد. يبدو من الاحصائيّات كما هي واردة في جدول 14 أدناه أنَّ مجموع الشّواهد التي تتناول مسؤوليّات المدير في شقّيها الإداريّ والتّربويّ يصل إلى (575) شاهدًا من أصل الإجماليّ العام (681)، أي ما يعادل (75%) من الشّواهد كافّة في مدخل مسؤوليّات المدير. تتوزّع النّسبة الكبيرة المتبقيّة من الشّواهد على المحور الأساس «المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير» بعدد (59) شاهدًا، ما يعادل (9 %) من الإجماليّ. ويكون مجموع عدد الشّواهد المبنيّة على المصطلح العامّ للمسؤوليّات (681). واندرجت هذه النّصوص المتنوّعة في محاور ثلاثة رئيسيّة مبوبّة تحتوي على مجمل العناصر والتّفاصيل والمكوّنات التي تشكّل مفهوم المسؤوليّة.

ويبقى خارج هذا الإطار (7%) من الشّواهد الموزّعة على ثلاثة محاور تتفرّد بأعداد شواهدها المتدنّية وهي تتدرّج كالآتي: متابعة سلوك المتعلّمين (17) شاهدًا- حل المشكلات (15) شاهدًا- مسؤوليّات كممارسات (11) شاهدًا. وتدلّ عناوين هذه المحاور التي أضافتها قارئات المستندات والمصادر بكلّ تنوّعها على إرادة لفت النّظر إلى مسؤوليّة معيّنة على اعتبار أنّها مهمّة جدًّا وجديدة ومغايرة للصّورة التّقليديّة للمدرسة، لأنّ مصدرها الأساسيّ هو «دراسات ميدانيّة ومشاريع» لذلك أُلقيَ الضّوء عليها لكونها تركّز على مسؤوليّات هامّة في خدمة بناء السّلوكيّات عند المتعلّم ومتابعة تطوّرها، لأنّه جرت العادة بإيلاء الأهمّيّة للمعرفة والمهارات أكثر بكثير من السّلوكيّات. أما حل المشكلات، فمسؤوليّة تندرج في إطار أوسع مرتبط بآليّات الحلّ ودراسة المشكلة ومنهجيّة أخذ القرار وتبعاته.

أمّا التّرميز «مسؤوليّات كممارسات» فهو مثير للاهتمام لأنّه يوازي بين المسؤوليّة والممارسات أي التّطبيق الفعليّ على الأرض فهما مفهومان مترافقان بالرّجوع إلى المشاركين في تبويب الشّواهد حسب الخانات.
تتوزع المحاور التّجزيئيّة للشّواهد على الشّكل الآتي:

جدول 14 التّرميزات وعدد الشّواهد لمدخل المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير

جدول 14 التّرميزات وعدد الشّواهد لمدخل المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير		
المداخل	عدد الشّواهد	توصيف التّفرّعات الأساسيّة
المسؤوليّات التّربويّة	336	توصيف المسؤوليّات في مجال العمل التّربويّ/ المهنة
المسؤوليّات الإداريّة	239	توصيف المسؤوليّات في مجال العمل الإداريّ/ المهنة
المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير	59	المدخل العامّ
متابعة سلوك المتعلّمين	17	مسؤوليّة تتعلّق بتحسين السّلوكيّات عند المتعلّمين وهي منوطة بالمدير ويمكن ضمّها إلى الشّق التّربويّ
حلّ المشكلات	15	كفاية متقاطعة وعامّة
مسؤوليّات كممارسات	11	المسؤوليّة بين النّصوص الملزمة والممارسة الملموسة
لم تحدّد أو تمهّن	4	غير معبّرة
الإجماليّ	681	

برزت عدّة عناصر تشكّل مفهوم «المسؤوليّات» بشكل عامّ تخصّ مدير المدرسة، وذلك بناءً على الشّواهد الواردة في النّصوص في مختلف أنواع المراجع من قانونيّة وأنظمة إلى أبحاث ودراسات ميدانيّة وأدبيّات واستراتيجيّات وسياسات. إنّ تواتر بعض الكلمات المذكورة في «الواصفات» في المجال البحثيّ خصوصًا وتكرارها إنّما يدلّ كمّيًّا ونوعيًّا على تلازمها ومفهوم المسؤوليّات بشكل عام. وهذا يشكّل معيارًا رئيسًا في انتقاء المصطلح حتّى لو لم يكن مذكورًا في شبكة القراءة في صيغتها الأوّليّة. في هذا الإطار أُضيف تعبير «أنماط القيادة» إلى المصطلحات الأساسيّة التي استخدمت في مدخل المسؤوليّات. والجدير بالذّكر أنّ المجموعة البحثيّة التي قامت بقراءة المراجع والمصادر هي التي صنّفت هذا المصطلح في هذه الخانة. وهذا يعكس وجود علاقة وثيقة بين القيادة كمفهوم والمدير الذي «يقود» المدرسة كمؤسّسة.

تُلقي هذه الشّواهد الضّوء على عدّة أمور في علاقة « السّبب والنّتيجة» وهي: (1) علاقة بين نوع المسؤوليّات ومجالات ممارسة مهنة المدير (تربويّ وإداريّ واجتماعيّ). (2) علاقة بين المسؤوليّات وطريقة الحل: نمط القيادة يوجّه شكل الممارسات. (3) علاقة بين المسؤوليّات (في الجانب النّظريّ) وتحمّل المسؤوليّة تحت شكل الممارسات في الجانب العمليّ/ التّطبيقيّ.

« المسؤوليّات»: اقتراح تعديلات في التّعريف الأساسيّ بعد دراسة النّتائج.

إنّ «المسؤوليّات» في التّعريف الأوّليّ هي «توجّه» مبنيّ على أخذ اتّجاه معيّن له مواصفات ومعايير ويهدف إلى الوصول إلى نتيجة متوخّاة وموصّفة آنفاً وذلك عبر رسم مسار منهجيّ وعقلانيّ مبنيّ على ممارسة عمليّات فكريّة طويلة الأمد. ومن ضمن المسؤوليّات، يُلحظ أنّ التّعريف الأوّليّ احترم السّياق ومراحل العمل (استباقيّة- أثناء العمل مع تصويب- مستقبليّة) ومعرفيّة وميتا-معرفيّة أسّس بمسار تفكيريّ طويل (مهارات التّفكير العليا) وتفكّريّ (مراجعة الفرد لأدائه).

يُظهر التّعريف الأوّليّ العلاقة بين الأداء الفعّال وتقدير نتائج هذا السّلوك على المجتمع (الآخر والمحيط القريب والبعيد) ويبيّن أيضًا ارتباط مسؤوليّة الفرد بالأداء أي الفعل المادّيّ الذي يقوم به اي الجانب العمليّ والتّطبيقيّ في السّياق ولكي تكون النّتيجة مدروسة وملائمة على الفرد استثارة مجموعة من الموارد الذّاتيّة خاصّة بشخصيّة الفرد، والعلميّة والأخلاقيّة والفكرية ومنهجيّة في العمل والتّفكير قبل اتّخاذ القرار.

التّعريف الأوّليّ لا يتكلّم عن المسؤوليّات كمفهوم لكنّه يتطرّق بشكل أساسيّ إلى تحمّل المسؤوليّة. وفي هذا السّياق يوسّع هذا الجانب ويوصّفه بشكل يتّصف بالمثاليّة للفرد الذي يتحمّل المسؤوليّات لا للمسؤوليّات. ومن الضّروريّ القول إنّ من المطلوب تعريف مسؤوليّات الفرد في إطار المهنة التي يمارسها، والدّراسة بيّنت ذلك عبر إدراج الممارسات المهنيّة للمدير في المدرسة ضمن المسؤوليّات. ما يؤكّد وجود علاقة مباشرة بين المسؤوليّات والمهنة، وكذلك بين المسؤوليّات والممارسات المهنيّة لأنها التّرجمة الفعليّة لتطبيق المسؤوليّات. وهناك أيضًا علاقة بين المسؤوليّات وطريقة تحمّل المسؤوليّة والعمل بإطارها. هذه العلاقات تربط المسؤوليّات المتنوّعة وتختلف مع الوضعيّات وما تقتضيه الممارسات.

الجزء الثّامن: الممارسات المهنيّة للمدير

أثّرت التّغييرات التي أجريت على حوكمة قطاع التّعليم والسّياقات المدرسيّة بشكل كبير على ممارسة القيادة المدرسيّة. فمن ناحية، تُتّخذ مبادرات في اتّجاه اللّامركزيّة والاستقلاليّة إلى جانب قدر أكبر من المساءلة؛ ومن ناحية أخرى، تتطوّر مهامّ الإدارة ومسؤوليّاتها، ما يستوجب استخدام طرائق تربويّة تتطلّب تغييرًا في الممارسات المهنيّة المعتادة لدى جميع الفاعلين التّربويّين، وخصوصًا عند المدير، نظرًا لدوره القياديّ. فمن المطلوب رؤية جديدة تستوجب إعادة النّظر في التّعليم وطرائق التّعليم من أجل اكتساب المعرفة ومراعاة التّنوّع المتزايد في أعداد المتعلّمين (Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Pont, Nusche, & Hopkins, 2008).

لهذا السّبب يجري تطوير ممارسة الإدارة المدرسيّة بعدّة طرق، لعلّ أهمّها اعادة تعريف مسؤوليّات الإدارة بغية تطوير الممارسات التي تطوّر استراتيجيّات التّعليم بهدف تحسين التّعلّم وزيادة نسبة النّجاح عند المتعلّمين.

تمحورت الدّراسات والأبحاث في العقود الأخيرة على دراسة الممارسات المهنيّة عند المعلّم بشكل عامّ في المدرسة، والتي أصبحت تُعرف بممارسة التّعليم (pratique enseignante)، وتحليل الممارسات المهنيّة. تهدف هذه الدّراسات إلى حثّ المعلّم على التّفكّر في أدائه في الوضعيّات التّعليميّة-التّعلّميّة، وتطوير ممارساته وإدخال التّعديلات عليها، وتغييرها بهدف تعزيز التّعلّم عند المتعلّم، وتقليص الفروقات في مستوى المكتسبات بين المتعلّمين في الصفّ.

في هذا المشهد التّربويّ الذي يُعطي الأولويّة للممارسات لهذا الموضوع، تأتي الإضاءات على الممارسات المهنيّة بالنّسبة لعدد الشّواهد في التّرتيب ما قبل الأخير، أي في المرتبة (11) مع (72) من الشّواهد. والمصادر التي ترتبط بالممارسات المهنيّة قدّمت نتائج دراسات عديدة تبيّن الممارسات المهنيّة للمدير التي تخدم تطوير المدرسة على الصّعيد التّربويّ والاجتماعيّ والإداريّ والتّعلّميّ والمناخ العامّ للمدرسة.

التّعريف الأوّليّ للممارسات المهنيّة.

يعتبر الباحثون في العلوم التّربويّة (Altet, 2002) أنّ البُعد المزدوج من الممارسات المهنيّة هو الذي يثمّنها وذلك عبر تحديد الايماءات والسّلوكيّات واللّغات وغيرها من جهة، والأهداف والاستراتيجيّات والأيديولوجيّات من جهة أخرى. وتشير Altet إلى أنّ الممارسات المهنيّة لا تقتصر على مجموعة من الأنشطة الملحوظة والأعمال وردود الأفعال، بل تشمل أيضًا إجراءات تنفيذ الأنشطة في وضعيّة معيّنة بواسطة فاعل ما إلى جانب الخيارات وصنع القرار. تتمحوَر الممارسات المهنيّة حول بُعدَيْن تّربوي وتّعليميّ، والسّعي لفهم الأسس الوظيفيّة والاتّساق فيما بينهما (Altet, 2002).

إنّ الممارسات المهنيّة للمدير تقوم على التّنسيق بين الاتّجاهات والعناصر المشتركة بين مختلف قطاعات الأنشطة في المدرسة. هذا يتلاءم مع مفهوم القيادة الذي «يعني بشكل أساسيّ ممارسة التّأثير» حسب منظمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) التّأثير الاجتماعيّ هو التّأثير الذي يمارسه شخص أو مجموعة عن عمد على أشخاص أو مجموعات أخرى، من أجل هيكلة الأنشطة والعلاقات المتبادلة في مجموعة أو منظّمة. تستند القيادة على صياغة الأهداف أو النّتائج التي من المفترض أن تحقّقها بفضل ممارسة هذا التّأثير (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

نتائج دراسة الممارسات المهنيّة.

تكرّر مفهوم «الإشراف» ستّ مرات في التّرميزات التي وردت في مدخل الممارسات المهنيّة من أصل اثنتَي عشرة ترميزة أي ما يعادل النّصف. وهذا يبيّن أنّ الإشراف الذي يشكّل عنصرًا أساسيًّا من الممارسات المهنيّة كان طاغيًا في هذا الجدول (أنظر رسم 16). وقد تنوّعت أشكاله وفاقًا لمجالات العمل في المدرسة، والتي تتماشى مع الكفايات المهنيّة الموصّفة في الإطار المرجعيّ لمهنة المدير.

رسم 16 الممارسات المهنيّة للمدير

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
الممارسات المهنيّة للمدير	40	10	6	3	59
الإشراف					0
الإشراف على المتعلّمين					0
دعم المتعلّمين	1				1
الإشراف على المعلّمين					0
علاقات إيجابيّة	1				1
الإشراف التّقويمي	1	1			2
اشراف تكويني		1			1
الإشراف على تجدد المدرسة ونجاحها	3	1			4
تأمين الوصول الى البيانات			1		1
تاثير او نفوذ	1				1
تعريف المسؤوليّات	1				1
تعريف الممارسات	1				1
SUM	49	13	7	3	72

تمحوَر الإشراف حول متابعة المعلّمين والمتعلّمين والسّهر على نجاح المؤسّسة وأفرادها. فوردت مداخل التّرميزات على الشّكل الآتي:

> الإشراف على المعلّمين.

ويظهر بعدّة أشكال: «علاقات إيجابيّة»، «إشراف تكوينيّ»، و«إشراف تقويمي»، ما يدلّ على أنّ اهتمامات المدير تتّجه، من جهة نحو تطوير الهيئة التّعليميّة وتحسين مخرجات التّعليم، ومن جهة أخرى، نحو بناء علاقات مهنيّة إيجابيّة متينة فيها احترام الآخر واعتراف بدوره في المدرسة.

يلعب المدير في ممارساته التّربويّة دورًا فاعلًا في إدارة التّعليم: مراقبة أداء المعلّمين وتفويمه، وقيادة أنشطة التّوجيه والدعم وتنظيمها، وإدارة التّطوير المهنيّ للمعلّمين وتنسيق العمل الجماعيّ والعمل الجماعيّ التّربويّ. ويقوم المدير بدعم فريق التّعليم من خلال السهر على جودة المناخ المدرسيّ. وإذا لزم الأمر، يمكن أن يشجّع جميع المبادرات التي من شأنها تحسين الرّفاهيّة في المدرسة من خلال حشد المجتمع التّعليميّ.

> الإشراف على المتعلّمين

يتجلّى هذا الإشراف ويترجم على الأرض بالكلمة المفتاحيّة «الدّعم» الذي يخدم تطوير مكتسبات المعلّمين ويحسّن تعلّمهم. هذا يعني أنّ عمليّة المتابعة للمتعلّم تستمرّ على امتداد السّنة الدّراسيّة وهي مرتبطة بالنّتائج الملموسة من ملاحظات المعلّمين ومن المخرجات التّعلّميّة للمتعلّم وتقدّم مستواه العام في التّعلّم.

> الإشراف على تجدّد المدرسة ونجاحه

وذلك بما للمدير من نفوذ وتأثير في محيط المدرسة وبين زملائه من المديرين. ومن أشكال هذا الإشراف الفاعل هو التّركيز على تأمين الوصول إلى البيانات للاطّلاع على نتائج المتعلّمين وعلى البيانات والجداول التي تتعلّق بجميع آليّات سير الأعمال في المدرسة. وهذا يدلّ على الموضوعيّة وعلى اتّباع نهج صارم يستند على أرقام وبيانات ودراسات تراكميّة تُظهر المعطيات الحقيقيّة والكمّيّة المنبثقة من داتا المدرسة.

غالبًا ما يُتوقّع من مديري المدارس في عملهم التّخطيطيّ مواءمة المناهج مع المعايير التي تحدّدها وزارة التّربية. كما يُتوقّع أن يتبنى المديرون مواقف أكثر استراتيجيّة في اختيارهم للأهداف وأن يخطّطوا بشكل أكبر، بإتقان مهارات إدارة البيانات المعدّة في هذا الخصوص، لكي يتمكّن المديرون من توجيه المسار وتصويبه نحو تحقيق هذه الأهداف.

ويعدّ التّعلّم المحرّك الذي يؤهّل المديرين للتعامل مع الهياكل الجديدة للمعرفة والتّكنولوجيا، من خلال التّشارك والتّأثير المتبادل فيما بين جوانب المعرفة جميعها عبر أدوات الاتّصال التّكنولوجيّة الحديثة، واحتياجاتها إلى عقليّة جديدة تستطيع التّعامل معها بمعايير متطوّرة، كمعيار التّعلّم الذّاتيّ الذي يمكّن المدير كمتعلّم من اكتساب وتعلّم المهارات لكيفيّة التّعامل والتّمييز في استناده إلى الكمّ من المعارف والبيانات لترشيد استثمارها.

> ممارسات الإشراف في المدرسة.

أشارت الأبحاث إلى التّحوّل في ممارسات الإدارة المدرسيّة من العمليّات الرّوتينيّة التي تركّز على تسيير شؤون المدرسة، إلى ممارسات هدفها تحقيق العمليّة التّربويّة الاجتماعيّة، وتُعنى بكلّ ما يتّصل بالمتعلّمين، والمعلّمين، والعاملين في المدرسة، والمناهج، ووسائل التّطوير المهنيّ، والنّشاط، والإشراف الفنّيّ، وتمويل البرنامج التّعليميّ، وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع، من خلال مواكبة التّطوير التّربويّ الذي يركّز على النّهوض بالنّظام التّربويّ ليستطيع مجاراة عصر المعلوماتيّة والمعرفة في أحدث المستويات العالميّة (الطعاني، 2012).

تُحدَّد الممارسات الإشرافيّة انطلاقًا من مجموعة الأعمال الإجرائيّة التي يقوم بها مديرو المدارس لتحسين عمليّتَي التّعليم والتّعلّم من خلال مساعدة المعلّمين على النّمو المهنيّ وتحسين أدائهم (الطعاني، 2012). يعَدُّ مدير المدرسة الإداريّ الأوّل في مدرسته وهو المسؤول عن الإشراف على المعلّمين في النّواحي الفنّيّة ويشارك في متابعة تنفيذ توجيهات مشرفي المواد، وهو المسؤول أمام التّربية والتّعليم عن حسن سير العمليّة التّعليميّة بالمدرسة واتّباع الخطط والمناهج التّعليميّة واللّوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة، والمدير يمثّل السّلطة التّنفيذيّة في المدرسة في نطاق اختصاصه (البدري، 2005).

كذلك فمدير المدرسة هو القائد الإداريّ الذي يدفع المدرسة بعوامل القوّة والحيويّة والتّقدّم ويعمل على تطوير أهدافه باستمرار ويبثّ فيها من عوامل الخلق والابتكار والتّجديد بما يضمن حركتها وتطوّرها، ومقابلة

التّجديدات بمختلف جوانبها، ويحقّق الرّبط بين المدرسة والبيئة المحيطة التي يعمل بها (الطعاني، 2012). ولمدير المدرسة دور بالغ الأهميّة لكونه عنصر التّغيير في المدرسة فيقوم بتنسيق الأعمال في المدرسة وإدارتها كافّة، ويوضح خطوات العمل للمعلّمين، ويعمل على توفير الموارد الضّروريّة للمدرسة وتطبيق الاقتراحات المُقدّمة، وتقديم النّصيحة والدّعم للمعلّمين، ويعمل على جعل الجميع لديه على اتّصال ووعي بما يحدث. الإشراف التّربويّ.

يعرّف الإشراف التّربويّ بأنّه عمليّة التّفاعل بين فرد أو أفراد وبين المعلّمين بقصد تحسين أدائهم. أما الهدف النّهائيّ من ذلك فهو تحسين تعليم المتعلّمين وقد يتضمّن تحقيق هذا الهدف تغيير سلوك المعلّم، وتعديل المنهاج أو إعادة تشكيل البنية التّعليميّة.

ويحدّد سيرجوڤاني وستارت وشو (Sergiovanni, Starrat, & Cho, 2014) الإشراف بأنّه عمليّة يستخدمها أولئك المسؤولون في المدارس عن تحقيق جانب من أهداف المدرسة والذين يعتمدون مباشرة على الآخرين لمساعدتهم في تحقيق هذه الأهداف. كما يعرّف الإشراف التّربويّ بأنّه عمليّة تعاونيّة قياديّة ديمقراطيّة منظّمة، تُعنى بالموقف التّعليميّ- التّعلّميّ بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلّم وطالب وإدارة. وتهدف دراسة العوامل المؤثّرة في ذلك الموقف وتقويمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة (الطعاني، 2012).

يُعَدُّ الإشراف التّربويّ أحد العناصر الهامّة في منظومة التّربية، كما أنّ السّياسة التّربويّة تحتاج إلى إشراف تربويّ فعّال يعمل على تحسينها، وتوجيه الإمكانات البشريّة والماديّة فيها وحسن استخدامها، والإسهام في حلّ المشكلات التي تواجه تنفيذها بالصّورة المرجوّة. يقع على الإشراف التّربويّ عبء توجيه المعلّمين وإرشادهم أثناء الخدمة لمواجهة التّغيّرات العالميّة المعاصرة في المعرفة العلميّة وتوظيفها لخدمة العمليّة التّعليميّة التّربويّة، ولهذا فإنّ الأساليب الإشرافيّة التي يمارسها مدير المدرسة مع المعلّم متنوّعة (الطعاني، 2012).

إن سلوك المشرف التّربويّ يستمرّ في التّطوير استجابة لقوى النّظام التّربويّ المتنوّعة الدّاخليّة والخارجيّة، ويشمل القوى الخارجيّة تطوير العلوم والتّكنولوجيا والمعرفة النّاتجة من العلوم السّلوكيّة والعلوم الاجتماعيّة والنّظريّة التّنظيميّة والتّخصّص ومتطلّبات التّغيّر التّربويّ، وتشمل القوى الدّاخليّة: تأهيل المعلّمين ورفع مستوى التّخصّص وتطبيق التّطوّرات التّكنولوجيّة وتنظيم التّركيب التّنظيميّ وتطوير المنهاج والتّأكيد على الأهداف السّلوكيّة (الطعاني، 2012).

كفايات مدير المدرسة الإشرافية.

على مدير المدرسة أن يهيّئ جوًّا يستطيع المعلّمون فيه أن يعلّموا، والمتعلّمين أن يتعلّموا، وبذلك يجب أن يوفّق بين مسؤوليّته كمسؤول إداريّ وبين مسؤوليّته كمشرف تربويّ حتى يستمرّ نموّ المعلّمين وينجحوا في استثارة نمو المتعلّمين وتوجيهه. وفي ضوء واجبات المدير، وحتّى يستطيع أن يؤدّيها ولاسيّما في الإشراف على المعلّمين، عليه أن يكون قد نال دراسة أكاديميّة عالية بالإضافة إلى دراسات مسلكيّة في علم النّفس التّعليميّ وأساليب التّعليم والإدارة المدرسيّة وإدارة الصّفوف وغيرها كي يستطيع أن يشرف على المعلّمين ويساعدهم على حلّ مشاكلهم وتنمية قدراتهم في جوّ مليء بحرّية النّقاش والرّأي (الطعاني، 2012).

تتعدّد الأساليب التي يمكن أن يتّبعها المديرون في توجيههم للمعلّمين وفاقًا لأهداف خططهم، ولكلّ أسلوب ميّزاته وأهدافه وعوامل تساعد في نجاحه، ذلك إنّ الإشراف التّربويّ متغيّر بتغيّر الأهداف التّربويّة. وفي ما يلي أبرز الأساليب الإشرافيّة الجماعيّة والفرديّة: الزّيارة الصّفيّة -تبادل الزّيارات. -الاجتماعات الفرديّة والجماعيّة -الدّرس التّطبيقيّ -المشاغل التّربويّة- المقابلة الفرديّة- اللّقاءات التّربويّة -المؤتمر التّربويّ -لجان المعلّمين (الطعاني، 2012).

درجة ممارسة الإشراف من قبل المديرين.

يشير الطعاني (2012) إلى أنّه من الضّروريّ التّعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس مهامّهم الإشرافيّة وبيان أثر هذه الممارسات في ضوء معايير محدّدة لمجالات الإشراف التّربويّ ومجال التّنسيق والتّعاون ومجال التّقويم. إنّ أكثر الممارسات الإشرافيّة التّربويّة ممارسةً من قبل مديري المدارس هي: القيام بالزّيارات الصّفيّة للمعلّمين ومتابعة عمليّة تحضير المعلّمين لدروسهم ومتابعة مدى التزام المعلّمين بأخلاقيّات مهنة التّعليم. وبالمقابل إنّ أقل المهامّ الإشرافية التّربويّة الممارسة من قبل مديري المدارس هي توجيه المعلّمين إلى مراجع تربويّة تساعدهم على النّموّ المهنيّ ومساعدة المعلّمين على تحليل وحدات دراسيّة مقرّرة بغرض تحسين عمليّة تعليمها والمساهمة في إجراء البحوث التّربويّة؛ تدريب المعلّمين على كيفيّة إعداد واستخدام الوسائل التّعليميّة.

ومن الضّروريّ أوّلًا ذكر أهميّة إشراك المعلّمين في وضع الخطط الفصليّة واليوميّة والخطط العلاجيّة لمشكلة المتعلّمين والاتّفاق معهم على استراتيجيّات التّعليم المطلوب إليهم تنفيذها داخل القاعة الصّفيّة. وثانيًا أن يكون من أولويّات المدير في الإشراف العامّ للمدرسة ممارسة تطوير العلاقات الإنسانيّة كي يشعر المعلّمون والإداريّون بأهميّة دورهم في العمل المدرسيّ وكي يتمّ بناء روح التّعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين أعضاء المجتمع المدرسيّ. ويسهم هذا المناخ التّشاركيّ والتّعاونيّ في تدعيم العلاقات الإنسانيّة بين المعلّمين والمتعلّمين وبين الإدارة والأهل وبين الإدارة والمعلّمين.

الممارسات المهنيّة الفاعلة للمدير منبثقة من الدّراسات الميدانيّة.

إنّ استعراض بعض الممارسات المهنيّة الفاعلة للمدير في المدرسة والتي انبثقت من دراسات ميدانيّة تسهم في إلقاء الضّوء على بعض العناصر والعوامل التي تعزّز الأثر على الأرض وفي السّياق المطلوب بشكل عامّ.

استنادًا إلى «كوليرت وآخرون» (Collerette, Pelletier, & Turcotte, 2013) تبرز الاستنتاجات الرّئيسيّة والعامّة التّالية المتعلّقة بالممارسات الفاعلة:

- الممارسات المهنيّة الرّئيسيّة التي تُسهم بشكل كبير في تخفيض معدّل الرّسوب هي تلك التي تتمركز على الممارسات التّعليميّة التّربويّة وعلى متابعة نتائج تحصيل المتعلّمين.
- الممارسات المهنيّة التي تساعد في رفع النّتائج المدرسيّة للمتعلّمين، هي تلك التي تهدف إلى بناء بيئة مدرسيّة متناغمة وإيجابيّة تقوم على احترام المتعلّمين وإلى السّعي الدّائم للمحافظة عليها.
- إنّ ميل أعضاء الهيئة التّعليميّة إلى الاهتمام بجودة بيئة عملهم أكثر من اهتمامهم بممارسات التّعليم ومتابعة نتائج المتعلّمين، يؤثّر سلبًاعلى نتائج المتعلّمين أو زيادة خطر الرّسوب.

تظهر الممارسات والخصائص والمواقف التي تتعلّق بالمدير والتي هي الأكثر ارتباطًا بنجاح المتعلّمين:

- بذل الكثير من الوقت والجهد في إرساء بيئة مدرسيّة إيجابيّة ممتعة للمتعلّمين.
- القيام بكلّ ما هو ضروري لإرساء بيئة هادئة ومنظّمة وآمنة للمتعلّمين.
- السّعي جاهدًا لمواجهة التّحيّزات والأحكام المسبقة والمواقف التّمييزيّة تجاه المتعلّمين.
- التّواصل بشكل فعّال مع المتعلّمين.
- التّنبّه لاهتمامات المتعلّمين.
- الثّبات في المنطق الذي يتّبعه في إدارة سلوك المتعلّمين.
- الوضوح في قواعد سلوك المتعلّمين في المدرسة.
- تناسب القواعد المتعلّقة بسلوك المتعلّمين مع توقّعاتهم.
- الحفاظ على النّظام والانضباط بطريقة مُرضية من قبل الجميع في المدرسة.
- التّعامل بفعّاليّة مع الانضباط أو المشكلات السّلوكيّة للمتعلّمين.
- السّعيّ لأن يعمل معظم المعلّمين معًا لتحسين طرائقهم التّربويّة في التّعليم.
- القيام بزيارات الفصل (الصّفّ).
- اتّخاذ التّدابير الملموسة التي تؤدّي إلى تحقيق خطّة نجاح المدرسة.
- تكريس الكثير من الطّاقة والجهد في تتبّع أداء المتعلّمين.
- إعلان التّوقّعات العالية لجودة التّعليم في المدرسة.
- تشجيع التّطوير المهنيّ المستمرّ للموظّفين في ما يتعلّق بحاجات المدرسة.
- التّأكّد من أنّ الموظّفين الجدد أو المتعاقدين يطبّقون المتطلّبات والممارسات المطلوبة في المدرسة.
- التّأكّد من أنّ نجاح المتعلّمين ومثابرتهم في العمل هما في صميم أولويّات المدرسة.
- إظهار سلوكيّات تتناسب وتتطابق مع قِيَمه ومعتقداته.
- تأكيد ذاته في دوره كمدير المدرسة.
- بناء علاقات متينة مع الموظّفين.
- تقويم قدرة فريق المدرسة على دمج التّغييرات بشكل واقعيّ.
- التّصرّف بسرعة في حل المشاكل في المدرسة.
- التّدخّل بشكل فعّال في حالة النّزاع أو الخلاف بين الموظّفين.
- التّرويج والدّفاع عن مصالح المدرسة مع السّلطات المختلفة (Collerette, Pelletier, & Turcotte, 2013).

العلاقات بين الممارسات المهنيّة للمدير والمخرجات المتمحورة حول المتعلّم.

وفاقًا لما سبق وذكر من الأبحاث بالنّسبة لممارسات المديرين، من الممكن استخلاص بعض النّقاط حول العلاقة بين الممارسات المهنيّة للمدير ومخرجات التّعلّم للمتعلّمين وهي: (1) إنّ تأكيد الإشراف على السلوكيات في المدرسة في إطار العملية التّعليميّة-التّعلّميّة وبناء العلاقات الجيّدة مع المتعلّمين من ركائز الممارسات التي لها تأثير ملحوظ بشكل خاص على النّتائج المدرسيّة، وكذلك على الحدّ من الرّسوب ومن التّغيّب. (2) إنّ التّركيز بشكل كبير على أداء المتعلّمين له تأثير رئيسيّ في العمل على الحدّ من الرّسوب المدرسيّ وكذلك التّغيّب، ما يستوجب تفضيل الممارسات التي تحدّ من حالات الرّسوب في المدارس. (3) إنّ التّركيز على التّحكّم في السّلوك لجهة الحدّ من التّغيّب وعلى بذل الجهود من أجل تعزيز العلاقات الجيّدة والتّواصل الجيّد من فئة الممارسات التي تعزّز الانتظام في التّعلّم وفي زيادة نسبة الحضور.

يمكن استخدام قائمة الممارسات المهنيّة المذكورة سابقًا من قبل المدير، كتذكير لفحص الممارسات المعمول بها في مدرسته أو كقائمة من العناصر التي يمكن من خلالها التماس الملاحظات من المجتمع

التّعليميّ أو من بعض أعضائه. باختصار، يجب الرّكون إلى هذه التّوجّهات في مراقبة الممارسات التي تقوم بها الإدارة في المدرسة، مع العلم أنّه كلّما اقتنعت الإدارة في تطبيق هذه الأنواع من الممارسات المهنيّة، زاد احتمال تعزيز نجاح المتعلّمين ومثابرتهم في التّعلّم. وكما يتبيّن أيضًا بخصوص الممارسات، إذا لم تتطابق المواقف الإداريّة مع السّلوكيّات الملموسة، فسيكون تأثيرها هامشيًّا إلى حدٍّ ما (Collerette, Pelletier, & Turcotte, 2013).

تشير العديد من الدّراسات إلى أنّ مشاركة مدير المدرسة في المراقبة والتّغذية الرّاجعة في الفصل ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحصول المتعلّمين على نتائج مدرسيّة أفضل. ويستشهد روبنسون (Robinson, 2007) بأربع دراسات تُظهر أهميّة وضع معايير لجودة التّعليم والمراقبة والمتابعة المنتظمة للفصول.

يلخّص جدول 15 العلاقات بين الممارسات والمخرجات التّعلّميّة للمتعلّمين.

جدول 15 العلاقات بين الممارسات والمخرجات

جدول 15 **العلاقات بين الممارسات والمخرجات**		
المبيّنات	الأثر والتّأثير	فئات الممارسات المهنيّة للمدير
أعلى الدّرجات والعلامات	تعزيز أو تحسين النّتائج المدرسيّة	التّركيز على أداء المتعلّم والإشراف على السّلوك (بيداغوجيا) محاولة تعزيز العلاقات الجيّدة والتّواصل الجيّد مع المتعلّمين في المدرسة (التّواصل)
تدنيّ نسب السّقوط والفشل المدرسيّ	الحدّ من حالات الفشل في المدارس	الممارسات التي تركّز على أداء المتعلّمين
زيادة نسبة الحضور	الحدّ من التّغيّب	التّركيز على التّحكّم في السّلوك، الجهود المبذولة لتعزيز علاقات جيّدة واتّصالات مع المتعلّمين.
نتائج نوعية وكمية أحسن: نسب نجاح وتقدم في المرتبة وتدني نسب التّغيّب والرسوب.	تأثير ملحوظ بشكل خاص على: النتائج الأكاديميّة، على الحد من الرسوب وعلى الحد من التّغيّب.	تأكيد الإشراف على السّلوك في المدرسة العلاقة مع المتعلّمين

اقتراح تعريف الممارسات المهنيّة للمدير.

يزداد عدد الأبحاث حول ممارسات التّعليم في العصر الحاليّ. تهتمّ الأنظمة التّربويّة في المجتمعات الحاليّة بتطوير التّعليم في المدرسة وتأمين جودة العمليّات التّربويّة المتمحّورة حول المتعلّم وفعّاليّتها. والتّحدي الرّئيسيّ في هذا الشّأن هو فهم طرائق ممارسات التّعليم في الفصل الدّراسيّ، وتنظيمها، وعملها، والعمليّات التي تنطوي عليها، من أجل فهم علاقتها بتعلّم المتعلّمين. وفي هذا الإطار يتبيّن الدّور القياديّ للمدير في تحسين نتائج المتعلّمين عبر ممارسات مدروسة مبنيّة على الإشراف والمتابعة والمراقبة ودراسة البيانات وتحليلها وإرساء مناخ إيجابيّ وتواصليّ مع جميع الأطراف في المدرسة ومحيطها.

بعد مراجعة تعريفات عديدة للممارسات المهنيّة يتبنّى هذا البحث من كلّ هذه التّعريفات مفهوم الممارسات المهنيّة على انّه يثير»ما يفعله الأفراد وكيف يفعلونه». وأنَّ الممارسات المهنيّة هي عمليّة دمج الخيارات والقرارات والإجراءات التي ينفّذها الشخص لتلبية متطلّبات الوضع المهنيّ المُراد إدارته (Gauthier & Simone, 2008). وتعرّف اللّجنة الوضعيّة المهنيّة المتعلّقة بالمدير في مؤسّسته التّربويّة بأنّها تتكوّن من مجموعة من الوظائف والمهامّ والأنشطة الحقيقيّة التي تُلزم الشّخص القيام بها، لا كمسؤوليّات ملقاة عليه، لذلك يتوجّب عليه القيام بها أيضًا مع الجهات الفاعلة الأخرى والوظائف الأخرى في مؤسّسته وحتّى في خارجها. إنّ المواقف المهنيّة حقيقيّة وأصيلة، فهي تتوافق مع الأنشطة التي يتعيّن تنفيذها بفعّاليّة في وقت ما، في سياق إدارة الخدمات التّعليميّة، وإدارة البيئة التّعليميّة، وإدارة الموارد البشريّة، أو التّنظيم الإداريّ للمؤسّسة التّعليميّة.

الجزء التّاسع: ملمح المدير

إنّ ملمح الفاعل التّربويّ المتوخّى إعداده وبناؤه يستند إلى مؤشّرات ومبيّنات ومسارات تعلّميّة وتطويريّة، حيث يتمّ البناء التّدريجي للملمح وفاقًا لتوصيف قائمة مخرجات التّعلّم، التي تدرج في البرنامج التّطويريّ الموضوع من قبل المؤسسات التّربويّة عمومًا والتّدريبيّة خصوصًا.

التّعريف الأوّليّ لمصطلح الملمح.

الملمح هو عبارة عن مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والمواقف المتوقّعة في نهاية التّدريب والتي بذلك، تسمح بتوجيه العمل التّربويّ في برنامج دراسيّ (Otis & Ouellet, 1996).

يشير هذا التّعريف إلى أنّ البعد الزّمنيّ في السّياق التّطويريّ العامّ عامل أوّليّ مهمّ جدًا لأنّ الوقت يعطي المتعلّم فرصًا عديدة للتّجربة والتّطبيق والاستفادة من التّفكّر والتّصويب ومراجعة الممارسات المهنيّة التي استخدمت في الوضعيّات والمواقف التي هي قيد التّحليل النّقديّ. فإنّ مراجعة الأداء في السّياق وفهم آليّات التّعلّم وبناء المعرفة الخاصّة بكلّ فرد عمليّات فكرية وتفكّرية وميتا-معرفيّة أساسيّة تسهم في بناء الملمح. يبنى الملمح المتوخّى على قاعدة معلومة وموصّفة تتماشى مع أدوار الفاعل التّربويّ ومهامّه ومسؤوليّاته وما هو متوقّع منه في الحياة المهنيّة العمليّة. لذلك، الوقت مورد أساسيّ في بناء هذا المسار التّعلّميّ الذي يصل إلى خواتيمه بناءً على برنامج تدريبيّ موجّه يصوّب على مخرجات محدّدة وواضحة.

العامل الثّاني المهمّ في هذا التّعريف هو البعد الإراديّ والواعي الذي يقوم على توجيه العمل التّربويّ المبنيّ على مرتكزات نظريّة وحاجات منبثقة من الواقع تهدف إلى تحسين الأداء التّربويّ وتفعيل التّطوير الذّاتيّ. وهذا يستدعي تمتين وسائل التّمهين الوظيفيّ لمديري المدارس وطرائقه بغية رفع مستوى أداءهم المهنيّ.

نواتج دراسة ملمح مدير المدرسة.

بعد مراجعة رسم التّرميزات العامّ (أنظر رسم 4) والذي تندرج فيه المداخل كافّة التي اعتمدت عليها الدّراسة، يتبيّن أنّ مدخل ملمح المدير يأتي في التّرتيب التّاسع بالنّسبة للمجموع العام لعدد المداخل المؤلّف من إثني عشرَ مدخلًا، وذلك بالإشارة إلى عدد الشّواهد التي هي بنسبة (2.5%). يتجمّع العدد الطّاغي من الشّواهد في هذا المدخل تحت خانة المصادر التي تتعلّق بالأدبيّات والدّراسات الميدانيّة.

تتيح دراسة التّرميزات والعناوين الواردة في رسم 17 تظهير بعض العناصر الرّئيسيّة التي توصّف ملمح المدير. يتبيّن تموضع أكثريّتهم في خانتَي الدّراسات الميدانيّة والمشاريع والأدبيّات بنسبة (64%) من الإجماليّ العام وهو الرّقم الأعلى بالنّسبة لمجموع الشّواهد في مختلف المصادر. وتمحوَرت التّرميزات الواردة ضمن مدخل المركز حول مفهومَي الأخلاقيّات المهنيّة والكفايات.

رسم 17 ترميزات ملمح المدير بحسب أنواع المراجع

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
ملمح المدير	40	9	6	3	58
العدالة	3	2			5
التشارك		1			1
مواصفات شخصية (لا تكتسب)		1			1
التّعلّم مدى الحياة	5	1			6
مكافئة الانجاز	3				3
مراقبة الاداء	1				1
حماية المعلمين	2	1			3
ذو رؤية	1				1
عمل بالمشروع	1				1
القرارات المبنية على البيانات	5				5
التفكير النقدي	1				1
SUM	62	15	6	3	86

لجهة عدد الشّواهد يتقارب كثيرًا «ملمح المدير» بمجموع (86) من مدخل «الكفايات المهنيّة» بمجموع (83). يتقارب هذان المدخلان ويتقاطعان أحيانًا في إطار توصيف مهنة مدير المدرسة وتوضيح ماهيّتها. من الضّروريّ إذًا مقارنة التّرميزات المتفرّعة من المدخل الأساسيّ لكلّ منهما وتحليلها بهدف إبراز العناصر المشتركة من جهة، وتظهير الفروقات بينهما من جهة أخرى.

جدول 16 مقارنة التّرميزات وتصنيفها في مدخلي الكفايات المهنيّة وملمح المدير

جدول 16
مقارنة التّرميزات وتصنيفها في مدخلي الكفايات المهنيّة وملمح المدير

عناوين ترميزات ملمح المدير	عدد الشّواهد	عناصر مكوّنة للكفاية وتصنيفاتها
التّعلّم مدى الحياة	6	الكفايات الإنتاجيّة
العدالة	5	أخلاقيّات المهنة/القِيَم
القرارات المبنيّة على البيانات	5	الكفايات الأدائيّة
مكافأة الإنجاز	3	أخلاقيّات المهنة/القِيَم
حماية المعلّمين	3	أخلاقيّات المهنة/القِيَم
التّشارك	1	الكفايات الإنتاجيّة
مواصفات شخصية لا تكتسب	1	سمات شخصية
مراقبة الأداء	1	الكفايات الأدائيّة

ذو رؤية	1	استراتيجيّات
عمل بالمشروع	1	الكفايات الأدائيّة
التّفكير النقديّ	1	الكفايات الفكريّة والتّفكّريّة

من الواضح أنّ غالبيّة التّرميزات المنبثقة من الكفايات المهنيّة ترتبط بشكل أساسيّ بأنواع الكفايات التي تشير إلى مهامّ المدير: الكفايات الإداريّة والكفايات اللّغويّة /التّواصليّة. وتشير أيضًا إلى الكفايات التّنظيميّة: الإشراف والتّخطيط والتّقويم، المتعلّقة بشكل مباشر بالمهامّ التّربويّة. هذه المعطيات تتطابق تمامًا مع الكفايات المهنيّة المتوخاة والموصّفة بشكل نظريّ متعارف عليه ومعلوم ولكنه افتراضيّ وبعيد عن الممارسات في موقع العمل.

أمّا التّرميزات العائدة إلى ملمح المدير فتندرج عمومًا في تصنيفَين مختلفَين عن تصنيفات الكفايات المهنيّة كما الآتي:

- الكفايات الأدائيّة والإنتاجيّة التي تستوجب معايير مبنيّة على تحمّل مسؤوليّة العمل الذي يقوم به المدير وغيره والتي تشير إلى أثر أداء المدير في السّياق المدرسيّ.
- أخلاقيّات المهنة والقِيَم التي تستند على معايير جودة العمل كالمساءلة والعقاب والمكافأة. هذه المستلزمات الأخلاقيّة في ممارسات وسلوكيّات المدير هي أساسيّة لأنها تشكّل القاعدة البنيوية الصّلبة التي تُسهم في خلق المناخ الإيجابيّ والتّشاركيّ في المدرسة.

إنّ الجديد بالأمر هو التّرميز الذي يُلقي الضّوء على أهميّة الاستعدادات الذّاتيّة للفرد، التي تعطيه هويّته الفريدة والمتمايزة عن الآخر، ألا وهي السّمات الشّخصيّة التي تميّزه وهي وليدة عوامل كثيرة ومتنوّعة عائليّة وبيئيّة واجتماعيّة ومستوى معيشة وقِيَميّة وأخلاقيّة. لهذا يكمن كلّ الفرق في السّمات الشّخصيّة، وهذا العامل أساسيّ خصوصًا في السّياق العمليّ لأنّ نظرة الأخر إلى المدير في المدرسة وصورته وصيته المهنيّ لا تركّز على الكفايات المهنيّة المعلومة والمكتوبة في النّصوص بل بحكم هذا الآخر على أدائه وممارساته الفعليّة والملموسة في موقع العمل وبالنّموذج المهنيّ والأخلاقي العمليّ الذي يقدّمه.

وفي المحصّلة، تُبنى الكفايات المهنيّة والملمح المهنيّ في إطار مسار تطويريّ طويل الأمد يتخلّله اللّجوء إلى أشكال مختلفة من التّدريب والمتابعة والمواكبة والتّواصل والتّشاور لكنّ التّرجمة على الأرض لا تعكس بالضّرورة ممارسات مهنيّة ناجعة ومفيدة ومناسبة للمشكلة التي تواجه المدير ولا قدرته على تسويقها وتنفيذها وإقناع الآخرين بالأخذ بها. لذلك، في بعض الأطر المرجعيّة للكفايات المهنيّة للمدير لا يُذكر فحسب «القدرة على ...»، بل أيضًا «أن يكون قادرًا على التّرجمة في الحياة المدرسيّة وكذلك أن يكون مهتمًّا بترجمة ذلك في متابعة المتعلّمين» أو «قادرًا على ترجمة ذلك في المهمّات المحدّدة في المدرسة» أو «أن يكون مهتمًّا بترجمة ذلك في المهمّات الموكلة في متابعة المتعلّمين».

تُسهم هذه المستلزمات المذكورة في الإطار المرجعيّ (الكفايات المهنيّة) للمدير في التّركيز على الأداء وفي تأثير هذا الأداء على التّعلّم وتحسين التّعليم والتّعلّم. ولا بدّ من الإقرار بأنّ الدّافعيّة والالتزام والتّحفيز على العمل وصورة الذّات واحترام الذّات عوامل لها تأثير كبير ودامغ في بعض الأحيان على عمليّات التّحوّل والتّغيير في الممارسات المعهودة واليوميّة التي تعَوّد عليها التّربويّ، لأنّ التّغيير هو عمليّة طويلة الأمد منبعها داخليّ واستمرارها إراديّ.

ملمح مدير المدرسة.

بعد استعراض العناوين والتّرميزات المرتبطة بملمح المدير الذي تشكّلَ وانبثق من خلال الأدبيّات والمشاريع والمصادر الأخرى، ستعمل الدّراسة على تحديد هذا الملمح للمدير استنادًا إلى الشّواهد والتّرميزات التي استُعرضت في نتائج دراسة هذا المدخل.

> الفاعل الممارس والمتفكّر/ النّقديّ.

وهو المتمكّن من الكفايات الفكريّة والتّفكريّة، حيث إنّ التّفكير النّقديّ في شيء ما يعني صياغة آرائك الخاصّة واستخلاص استنتاجاتك الخاصّة، وهذا يحدث بغضّ النّظر عن المؤثّرات الخارجيّة التي قد تؤثّر في أفكارك ووجهات نظرك، حيث إنّها تتعلّق بنظام التّحليل ورؤية الرّوابط بين الأفكار. وأهميّة النّقد أنّه يدعو إلى التّشكيك في المعتاد وكذلك الرّوتينيّ من أجل تنظيم الموقف التّدريبيّ وتغيير طريقة تصرّفه وطريقة تصرّف الآخرين. والتّفكّر هو في الواقع نمط وهو موقف يهدف إلى التّحوّل، يشكّل بشكل جماعيّ وبأساليب عدّة، يحشد معارف نظريّة وعمليّة ويسمح بتملّكها، وينفتح أيضًا على وجهات النّظر والآراء الأخرى من أجل استخلاص أفكار تكون ذات قيمة تفيد المتعلّم (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، 2018).

> المبتكر.

القادر على حشد عمليّات إعادة تشكيل جديدة للموارد في الوضعيّات الجديدة والمشارك في اختبار الممارسات الجديدة والفعّالة التي تسهّل حلّ المشكلات بحيث تصبح هذه العمليّة أكثر فعاليّة.

> المتعلّم الدائم.

لأنّه نظرًا لمستلزمات المهامّ القياديّة التي يقوم بها مدير المدرسة من تخطيط المناهج التّربويّة وتصويبها وتقويمها ومتابعة تنفيذها، والتّنمية المهنيّة لأفراد الهيئة التّعليميّة من وجهة نظر المعلّمين، وتحسين التّعلّم عند المتعلّمين، وبناء علاقات اجتماعيّة وتربويّة مع المدارس والمحيط، المطلوب منه تنمية كفايات جديدة تؤهّله لتحسين إدارة سير الأعمال في المدرسة على كلّ الصّعد. من هنا برامج التّطوير المهنيّ بأشكالها المختلفة وأنواعها التي تتوجّه إلى المدير. والدّورات لا تكفي وحدها بل يجب أن يكون المدير منفتحًا جدًّا، وأن تكون لديه متابعات ومشاركة في المؤتمرات والنّدوات والسّفر ضمن المشاريع التّربويّة، فكلّما كان المدير منفتحًا استطاع أن يطوّر نفسه وعمله والفريق الذي يعمل فيه.

> الباحث.

هو الذي يستقصي المعلومات ويختبرها ويجمعها ويصنّفها ويستنتج الحلول ويستنبطها ويعمل ضمن فريق عمل يتشارك معه في بناء المعطيات عبر البحث الكمّيّ والبحث النّوعيّ، والتي تهدف إلى فهم الواقع المَعيش عبر دراسة حالة ومجموعة التّركيز ووسائل أخرى. على المدير أن يطوّر كفاياته كباحث من خلال التّجارب، والاختبار، والتّحليل، وتفسير سياق الدّراسة التي يقوم بها وفهمها، في سياق العمل التّعاونيّ في المدرسة لإيجاد الحلول المناسبة.

إنّ مهنة مدير المدرسة لا تزال قيد الإنشاء إلى حدّ كبير، من خلال مقارنة المهنة المحدّدة في النّصوص بالمهنة الحقيقيّة كما تظهر في شهادات وممارسات الفاعلين الرّئيسيّين. من الإجحاف من قبل الإدارة التّربويّة العامّة في الدّول أن تضع نجاح المدرسة على أكتاف مديري المدارس وحدهم، بغض النّظر عن قوّة التزامهم وقناعاتهم (Matringe, 2012).

تعريف ملمح مدير المدرسة.

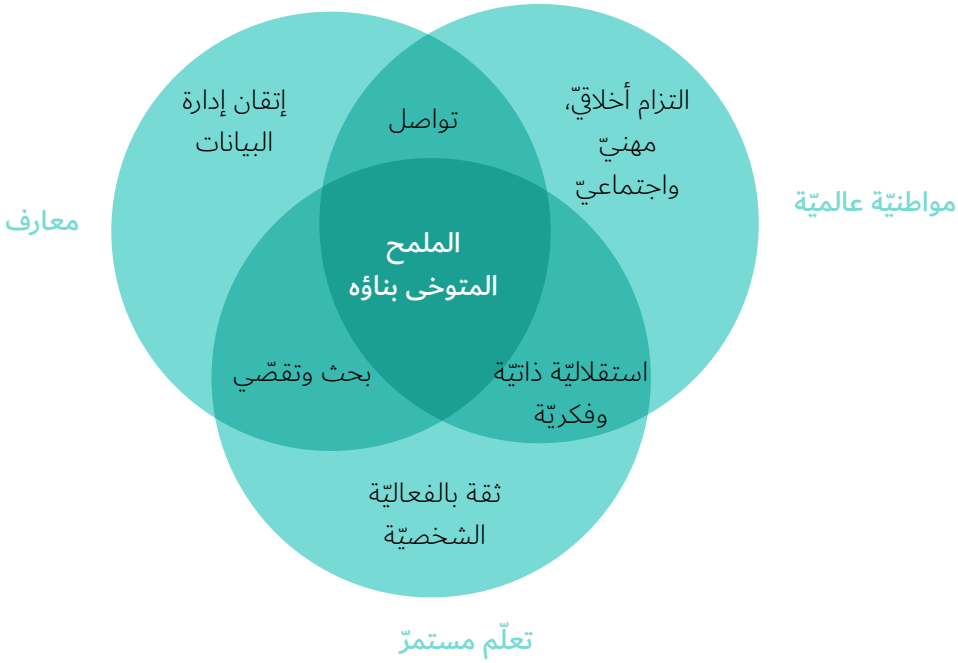
إنّ التّعريف الأوّليّ لمصطلح «الملمح»، الذي هو «عبارة عن مجموعة متكاملة من المعرفة والمهارات والمواقف المتوقّعة في نهاية التّدريب والتي تسمح بذلك لتوجيه العمل التّربويّ في برنامج دراسيّ»، يتماشى مع التّرميزات والعناوين المرتبطة بهذا المدخل. وقد بُنيَ ملمح المدير المتوخّى تحديده في إطار هذه الدّراسة استنادًا إلى المصطلحات التي ذُكرت في الجداول العامّة والتّفصيليّة العائدة للمدخل.

يصف الملمح المتوخّى بناؤه للمدير الخصائص التي يريد الفاعل التّربويّ أن يطوّرها في نهاية تدريبه. وهي تنطلق من رؤيته وتأخذ بالاعتبار المهارات والمعارف التي يجب أن يمتلكها والتي يتعيّن على المتدرّب تطويرها أثناء تدريبه. ويتشكّل الملمح حسب الوظيفة المتوخّاة والمواقف المهنيّة التي سيواجهها هناك والتي يمكن استهدافها من خلال تفسير «متطلّبات سوق العمل» والكفايات المهنيّة المرتبطة بالمهنة.
ولتدعيم مقاربة الملمح المتوخّى بناؤه، كان لا بدّ من الارتكاز إلى النّظريّات والمفاهيم التي تشير إلى مجالات كلّيّة وشموليّة ثلاثيّة الأبعاد تنضويّ تحتها الخصائص العامّة للفاعل التّربويّ. يعكس رسم 18 الأبعاد لملمح المدير بحسب نموذج (Barrie, 2004):

- العلاقة بالمعرفة (المعرفة - الابتعاث): التي هي على تماس مع موقف المتدرّبين تجاه المعرفة وتمكينهم في عمليّة إنتاج معرفة جديدة قائمة على الاستفسار والنّقد والتّركيب؛ ومع قدرتهم على استخدام معرفتهم لحلّ المشاكل وتوصيلها بثقة وفعاليّة.
-
- العلاقة بالعالم (المواطنة العالميّة): تطرح إشكاليّة المساهمة التي يتطلّع إلى تقديمها الفاعل التّربويّ للمجتمع كعضو في المجتمعات المحلّيّة أو الوطنيّة أو العالميّة.
-
- العلاقة مع الذّات (التّعلّم مدى الحياة): توجّه النّظر نحو الشّكل الذي يمكن أن تتّخذه علاقة الفاعلين / المتدرّبين بالتّعلّم عندما يتركون الجامعة. وهناك استفهامات حول استعداد هؤلاء للمشاركة في عمليّة التّعلّم مدى الحياة / التّعلّم المستمرّ؛ حول قدرتهم على التّعلّم والرّجوع إلى الوراء لتعميق معرفتهم بالعالم والدّور الذي سيلعبونه في هذا السّياق (Barrie, 2004).

ولعلّ الاستقلاليّة الشّخصيّة والفكريّة تمكّن المتدرّبين من العمل بشكل مستقلّ ومستدام كي يظلّوا منفتحين وفضوليّين ومتحمّسين لمواجهة تحدّيات جديدة. علاوة على ذلك إنّ دور التّفاهم الأخلاقيّ والاجتماعيّ والمهنيّ الذي ينبثق من القِيَم والمعتقدات الشّخصيّة مؤثّر على قرارات المتدرّبين لجهة قبولهم تحمّل المسؤوليّة أو رفضها كأعضاء مسؤولين في المجتمعات المحلّيّة والوطنيّة والدّوليّة والمهنيّة. أخيرًا، إنّ التّواصل والاتّصال هما أساسيّان في تطوير معرفة جديدة في التّفاعل مع الآخرين وتعميق التّعلّم ويُستخدمان في التّفاوض والوساطة من أجل إيجاد الحلول وبناء التّسويات.

رسم 18 الملمح المتوخّى بناؤه لمدير المدرسة بحسب نموذج باري 2004



الجزء العاشر: أنماط القيادة

أسفرت القراءات عن ظهور مفاهيم جديدة مختلفة تناولتها الأقسام المختلفة في فصل النّتائج هذا. إلّا أنّ ثمّة مفهوم ظهر مرارًا وتكرارًا وتمّ ترميزه في كثير من الأحيان ضمن مفاهيم أو مداخل التّصنيف الأوّليّة المختلفة، وهو مفهوم أنماط القيادة. واستدعى تكرار هذا المفهوم وتقاطعه مع جميع المداخل الأخرى فصله كمدخل مستجدّ والتّعمق بتفسيره وتحليل تداعياته على المداخل الأخرى

.

فرضت آليّات المقارنة المستمرّة في النّظريّة المتجذّرة وآليّة اختيار المراجع والوعيّ النّظريّ والبحث والتّعمّق بالمفاهيم المنبثقة من البيانات، العودة إلى مراجع جديدة بدافع الفهم ودعم التّحليل. ومن هذا المنظار سعت مراجعة الأدبيّات هذه بناء معنى حول مفهوم أنماط القيادة المنبثق من التّرميزات.

تعريف أنماط القيادة.

تعرّف موسوعة سايج للقيادة التّربويّة والإدارة (English، 2006) مفهوم نمط القيادة على أنّه يتضّمن شخصيّة القائد العامّة، وتصرّفاته وأنماط التّواصل التي يتّبعها في إرشاد الآخرين نحو تحقيق غايات المؤسّسة وتحقيق أهدافهم الشّخصيّة. وغالبًا ما ترتكز الأبحاث حول نمط القيادة، بحسب المرجع نفسه، على تصوّرات الأتباع حول أنماط تصرّف القائد في اتّخاذ القرارات، وحول العلاقات بين الأشخاص، وحول التّخطيط والقيادة التّربويّة والفعّاليّة في العمل.

وقد أجمعت الأبحاث على أنّ مفهوم أنماط القيادة مفهوم شائك ومتعدّد المعاني والأبعاد (Fields, 2008; English, 2006; Van Wart و Suino, 2017). لتسهيل دراسة مفهوم أنماط القيادة، حدّد فان وارت وسيونو (Van Wart و Suino, 2017) ما سمّيّ نموذجًا عامًّا للسّلسلة السّببيّة للقيادة ويتكوّن من السّلوكيّات أو المتغيّرات السّلوكيّة والغايات أو الغرض من القيادة والإمكانيات أو العوامل المؤثّرة وهي تتضّمن الظّروف المثاليّة أو العوامل التي تؤثّر على السّلوكيّات باعتبارها الاستراتيجيّات الأكثر فعاليّة للنّجاح والعوامل التي تؤثّر على جودة أو نجاح السّلوكيّات. واعتبر الباحثون أنّ هذا النّموذج يشكّل إطارًا لتسهيل فهم النّظريّات المتعدّدة حول أنماط القيادة.

نواتج الدّراسة حول أنماط القيادة.

ورد مفهوم الأنماط القياديّة في معظم المداخل والمفاهيم. وما ظهر من أنماط القيادة عكسَ مدخلَين أساسيّين: أنماط القيادة بالنّسبة للغاية أو الهدف من القيادة، وأنماط القيادة بالنّسبة للشّكل أو السّلوكيّات المعتمدة في ممارسات القيادة. انبثقت من النّصوص (208) شواهد ذات صلة بأنماط القيادة. وبعد اعتماد تصنيفها بحسب الغرض أو الشّكل، كما يظهر في رسم 19، أسفرت النّتائج عن أنّ (30%) من الشّواهد حول أنماط القيادة (208/62) وصّفت الغرض من القيادة وحازت أشكال أنماط القيادة على (60%) من الشّواهد.

بالنّظر إلى أنماط القيادة من حيث الغرض، حوالي (75%) من الشّواهد ركزّت على القيادة التّربويّة التّعليميّة وانحصرت القيادة الإداريّة بربع الشّواهد كما يظهر في رسم 20.

رسم 19 أنماط القيادة المداخل التي اعتمدت مقابل أنواع المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
انماط القيادة	3	4			7
الغرض	35	16	8	3	62
الشكل	81	50	4	4	139
SUM	119	70	12	7	208

رسم 20 أنماط القيادة مقابل المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
انماط القيادة	3	4			7
الغرض					0
قيادة تربويّة-تعليميّة	33	11	1	1	46
قيادة إداريّة	2	5	7	2	16
الشكل					0
قيادة بشريّة	19	8		1	28
قيادة ثقافيّةورمزيّة	8	4	2	1	15
قيادة تشاركيّة	19	16	2	2	39
قيادة استبدادية أو غير مبالية		2			2
قيادة التطوير	13	8			21
قيادة تحولية	3	5			8
قيادة التغيير	9	5			14
قيّادة استراتيجيّةوتقنيّة	10	2			12
SUM	119	70	12	7	208

في ما يتعلّق بأنماط القيادة من حيث الشّكل، تمحورت المفاهيم حول قيادة بشريّة ثقافيّة ورمزيّة، وقيادة تشاركيّة، وركّزت الشّواهد على مفهوم نمط قياديّ تشاركيّ بشكله يركّز على تطوير جميع المعنيّين بالمؤسّسة بما في ذلك تطوير ثقافة المؤسّسة ومناخها. وفي إطار التّطوير وردت شواهد عديدة ركّزت على قيادة التّغيير والتّطوير وعلى الحاجة لقيادة استراتيجيّة ترتكز على خبرات تقنيّة واسعة.

الاستنتاجات العمليّة لمفهوم أنماط القيادة.

اعتبار القيادة المدرسيّة عاملًا مهمًّا في إنشاء المدارس «الفعّالة» واستدامتها. تستعرض الأبحاث في الوقت الحاضر أنماط قيادة متعدّدة ونماذج منها، مع كون القيادة التّعليميّة والقيادة التّحويلية أو قيادة التّغيير من أكثر الأنماط تكرارًا في الخطاب التّربويّ. تشير الأدلّة التّجريبيّة إلى أنّ لكِلا النّمطَين في القيادة تأثيرًا على تعلّم المتعلّمين وكذلك على شروط التّعلّم المسبقة في المدارس. إلّا أنّ الأبحاث التّجريبيّة تؤكّد أنّ معظم تأثير القيادة التّعليميّة على تحصيل المتعلّمين يتخطّى بأربعة أضعاف حجم تأثير القيادة التّحويليّة (Pietsch و Tulowitzki, 2017). يمكن النّظر إلى القيادة التّعليميّة على أنّها تتمحور حول جودة التّعليم في المدرسة وعلى سلوكيّات المعلّمين أثناء ممارساتهم التّعليميّة التي تؤثّر بشكل مباشر على نموّ المتعلّمين. قيادة التّعليم - كما يوحي الاسم - تركّز على أن يكون لدى المدير فهم للتعليم بشكل عامّ، ولكن أيضًا للمنهج حتّى يكون قادرًا على الحكم على ما يتمّ تعليمه وكيفيّة تقديم التّغذية الرّاجعة. يقترح هالنجر (Hallinger، 2003) أنّه يمكن دمج جميع جوانب القيادة التّعليميّة في ثلاثة أبعاد: (أ) تحديد رسالة المدرسة، (2) إدارة البرنامج التّعليميّ، و (3) تعزيز مناخ تعليميّ إيجابيّ في المدرسة.

توصف القيادة التّحويليّة كنمط قياديّ مثاليّ لمديري المدارس الذين يفكّرون في إجراء إصلاحات جوهريّة حيث تُعتبر إدارة التّغيير قوّة للقادة التّحوليّين (Fields, 2008). أمّا في ما يتعلّق بالتّأثير المحتمل على تحصيل المتعلّمين، فلم تصل الأبحاث حتّى يومنا هذا بعد إلى نتيجة قاطعة. قد يكون توجيه التّغيير هو الاختبار النّهائيّ للقائد، حيث تشير الأدلّة إلى أنّ القدرة على قيادة التّغيير قد تؤمّن استمراريّة المنظّمات والمؤسسات.

وبالتّالي، من الواضح أنّ لقادة المدارس أيضًا تأثيرًا على احتماليّة تغيير المعلّمين لممارساتهم التّعليميّة، لا سيّما إذا كانوا يشاركون بشكل مباشر في تصميم المناهج والتّعليم وممارسات التقويم وتنفيذها، وإذا كانوا يمارسون تأثيرًا مباشرًا على الممارسات الصّفّيّة لمعلّميهم. من الواضح أيضًا أنّه لتغيير الممارسات الأكثر تعقيدًا، من الضّروريّ وجود مزيج متوازن ومنسّق جيّدًا من أنماط القيادة – وصفها الباحثون بأنّها القيادة المتكاملة (Tulowitzki, 2017; Hallinger, 2003; Fields, 2008 و Pietsch). تُقدّم نتائج الدّراسات حجّة قويّة لاتّباع نهج قيادة شامل في الممارسة، ولكن أيضًا في تدريب قادة المدارس. فضلًا عن ذلك، إنّ البحث عن جوهر القيادة الذي يتجاوز ممارسات القيادة المختلفة يبدو واعدًا لفهم أفضل، ما يجعل مدير المدرسة قائدًا فعّالًا. وبالتّالي، يحتاج القادة الفعّالون في القرن الحادي والعشرين إلى أن يكونوا على دراية بالأنماط البديلة للقيادة وتأثيرات هذه النّماذج على السّياقات والاحتياجات المختلفة.

الجزء الحادي عشر: التّطوير المهنيّ للمدير

يشكّل مفهوم «التّطوير المهنيّ» من الشّواهد في المصادر كافّة، والتي استندت عليها الدّراسة، وبكلّ تفرّعاتها (483) نصًّا تراكمت انطلاقًا من (37) عنوانًا. ويتبيّن، في رسم ، أنّ هذا العدد من الشّواهد يضع مفهوم «التّطوير المهنيّ» في المرتبة الثّانية من التّرتيب العام بعد «المسؤوليّات والوظائف المنوطة بالمدير» الذي وصل إلى (681) شاهد وهكذا يشكّل مفهوم «التّطوير المهنيّ للمدير» (14%) من الإجماليّ العامّ.

وتشكّل نسبة شواهد «التّطوير المهنيّ للمدير» المنبثقة من الدّراسات الميدانيّة والمشاريع (54%) من المعدّل العامّ وتبيّن هذه النّسبة أنّ هذا المصدر يغذّي بشكل كبير المعطيات التي بنيت عليها النّتائج في هذا المدخل. ويأتي من بعده مصدر الأدبيّات بنسبة (36%) أي أنّ هذين المصدرين يشكّلان (90%) من بناء هذا المفهوم وهما مبنيّان على مراجع نظريّة ودراسات ميدانيّة صدرت ما بين عامَي 2000 و2020، أي على المعارف والممارسات التّربويّة والاتّجاهات الأكثر حداثة لجهة مهامّ المدير في التّطوير والتّحسين في مجاليَ التّربية والتّدريب. ومن المفيد أيضًا الإشارة إلى أنّ نسبة الأنظمة والقوانين الملزمة والسّياسات والاستراتيجيّات التي توصّف التّطوير المهنيّ تكون نسبة (10%) من الإجماليّ العامّ لعدد المصادر كافّة.

تعريف « التّطوير المهنيّ» بشكل عام.

قام المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في إطار المشروع المشترك بينه ومنظّمة اليونيسف (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، 2018) بإعداد مستند «الإطار المرجعيّ للتّدريب المستمرّ في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء» المبنيّ على أبحاث نظريّة جدّيّة، والذي يعتمد أيضًا على دراسات تجريبيّة للسّياق اللبناني. يتكوّن هذا المستند من أربعة أجزاء حيث يقدّم في الفصل الثّالث منه مختلف المفردات والمفاهيم المتعددة المعاني التي ترتبط بمصطلح التّطوير المهنيّ لأعضاء هيئة التّعليم طوال فترة المهنة. وتستند الدّراسة الحاليّة على الخلاصات الواردة في هذا المستند والتي تمّ التّوصّل اليها في تحديد التّعريفات لبعض المفاهيم التي تُستخدم في سياق التّطوير المهنيّ والتي ظهرت في بعض العناوين المندرجة في نتائج مدخل «التّطوير المهنيّ للمدير». ومن هذا المنظور سيُقترح في نهاية هذا الفصل تعريف ينحصر بالتّطوير المهنيّ للمدير كفاعل أساسيّ مؤثّر في النّظام التّربويّ.

لم يُقترح تعريف مفهوم «التّطوير المهنيّ» بشكل عامّ لأنّه غير متّضح المعالم، حيث يمكن أن يأخذ العديد من المعاني من كاتب إلى آخر ومن نظريّة إلى أخرى. وغالبًا ما تُنسب إليه أسماء متنوّعة مثل التّطوير التّربويّ، التّدريب المستمرّ، التّمهين، والتّعلّم المستمرّ. هناك مزج بين مفهوم التّطوير المهنيّ نفسه وبين الوسائل التي يتشكّل من خلالها ويوضع قيد التّنفيذ، كالتّدريب المستمرّ على سبيل المثال. كما يرتبط بمفهوم التّطوير المهنيّ مفاهيم مختلفة تتعلّق بعمليّة التّعلّم.

يلخّص داي (1999) مفاهيم التّطوير المهنيّ للمعلّمين كما يأتي:

«يتضمن التّطوير المهنيّ جميع خبرات التّعلّم الطّبيعيّة والأنشطة الواعية والمخطّط لها والتي لها أهميّة مباشرة أو غير مباشرة للفرد أو المجموعة أو المدرسة، مساهمة بهذه الصّورة في جودة التّعليم في الصّف. إنّها العمليّة التي بها يتفحّص المعلّمون، وحدهم أو مع آخرين، ويجدّدون ويوسّعون التّزامهم كعناصر فاعلين في التّغيير ليشمل الغاية الأخلاقيّة من التّعليم؛ والتي بواسطتها يكتسبون ويطوّرون بشكل نقديّ المعارف والكفايات والذّكاء الوجدانيّ الضّروريّة للتّفكير والتّخطيط والممارسة المهنيّة مع الاولاد والشّباب والزّملاء طوال حياتهم التّعليميّة» (Day & Sachs, 2004).

ويجد بعض الباحثين أنّ التّطوير المهنيّ لا يمكن فصله عن التّطوّر الإنسانيّ بشكل عامّ. فهذا الاخير مرتبط بتغيّر المواقف والعادات وتعديل التّموضع وإعادة التّموضع والقواعد السّائدة و (Formosinho, Machado, Oliveira Formosinho, 2010).

كما توافق باحثون على تعريف التّطوير المهنيّ على أنّه مجموعة التّحوّلات الفرديّة والجماعيّة لكفايات ومكوّنات من الهويّة، معبّأة أو يمكن تعبئتها في وضعيّات مهنيّة (Demailly, 1994 و Barbier, Chaix).

إنّ مصطلح «التّطوير المهنيّ» يصف العمليّة التي بواسطتها يحدّث المهنيّون ممارستهم. وهناك مفاهيم هامّة أخرى تنضوي تحت مسمّى التّطوير المهنيّ: تطوير المعارف والمهارات للفرد بالإضافة إلى خبرته كمعلّم (Caena, 2011)؛ تطوير الكفايات المهنيّة (McLaughlin, 1995 و Darling-Hammond)؛ تطوير الموقف المهنيّ (Perrenoud, 1999)؛ ومسؤوليّة المهنيّين في علاقتها بكفاياتهم ودورهم.

نظرًا للاختلافات في التّعريفات المتعلّقة بمصطلح التّطوّر المهنيّ بشكل عامّ، يتبيّن أنّ من الأجدى اتّباع منهجيّة موضوعيّة في هذه الدّراسة تعتمد إطارًا مفاهيميًّا عامًّا وتوصيفًا واسعًا لمفهوم التّطوير المهنيّ المستوحى من أطروحة كورين أمبرواز (Ambroise, 2016) التي تُبرز الخصائص الأساسيّة لهذا المصطلح. فهي تُبرز خمسة عناصر مميّزة بشكل خاصّ من مجموعة التّعريفات النّاتجة من الأعمال التي تمّت دراستها: (1) طبيعته: يمكن النّظر إليه إمّا كمجموعة من الأنشطة أو المواقف، وإمّا كمجموعة من التّعلّمات، أو أكثر من ذلك، كعمليّة. وهو يوصف بأنّه ديناميّ ومستمرّ لتأكيد اندراجه في سياق زمنيّ وتطوّريّ، ويكون موجَّها في بعض الأحيان ومحدّد المكان والزّمان لإتاحة غرسه في سياق الموجود لترسيخه في سياق ومشروع معيّنين. (2) عمله: له طابع تقدّميّ، تدريجيّ وإيجابيّ (فهو يحدث تحوّلات أو تغييرات، أو تعلّمات أو تحسينات في الممارسة). (3) موضوعه: تكون التّحولات على مستويَين إثنين: الكفايات العائدة لفعل العمل، أي أن يقوم بأداء مهنته، ومكوّنات الهويّة سواء كانت نفسيّة أو اجتماعيّة، والمرتبطة بفعل يكون، أي أن يكون في مهنته. (4) غايته: ثلاثة مستويات من الغايات تنبثق من التّعريفات؛ يربط المستوى الأوّل الغرض من التّطوير المهنيّ بالمعلّم (تحسين ممارسته)، ويصف المستوى الثّاني التّطوير المهنيّ الذي يؤدّي إلى تحسين تعلّمات المتعلّمين، فيما يضع المستوى الأخير التّطوير المهنيّ في إطار عامّ شامل هدفه ليس فقط تحسين نظام التّعليم (Guskey, 1989; Huberman, 1994) ولكن أيضًا لحظ غاية أدبيّة معنويّة وأخلاقيّة. (Day وSachs، 2004).
(5) أطرافه الفاعلة: للمعلّمين كأفراد لديهم خصائص تميّز كلًّا منهم، إلّا أنّهم شركاء في هذا التّطوّر ويُنظر إليهم على أنّهم فاعلون أساسيّون في تطوير أنفسهم. ومع ذلك، على الرّغم من كونهم وحدهم، إلّا أنّهم ليسوا معزولين لأنّ المزيد من الأبحاث تَعتبر الجماعيّة (الزّملاء، المنظّمة أو المؤسّسة) عنصرًا لا غنى عنه للتّحوّلات المهنيّة.

نواتج دراسة التّطوير المهنيّ للمدير.

يندرج تحت مدخل « التّطوير المهنيّ للمدير» (34) عنوانًا مختلفًا وتنضوي كلّ مجموعة من هذه الشّواهد تحت 5 عناوين جزئيّة وفاقًا للرسم 21 والجدول 17. وما يسترعي الانتباه في نطاق هذه القراءة هو التّفاوت الكبير بين العناوين الجزئيّة المرمّزة لجهة عدد الشّواهد التي تغذّي كلّ واحدة منها.

لذلك إنّ إعادة ترتيب الجدول مع لحظ عدد الشّواهد يمكن أن تسهم في إلقاء الضّوء على بعض العناصر الجوهريّة التي تتلازم مع مفهوم التّطوير المهنيّ لجهة طبيعته وغاياته وطبيعة الأطراف الفاعلة في السّياق التّربويّ.

جدول 17 التّطوير المهنيّ للمدير مع نسبة عدد العناوين الجزئيّة ضمن العناوين العامّة

جدول 17 التّطوير المهنيّ للمدير مع نسبة عدد العناوين الجزئيّة ضمن العناوين العامّة							
العنوان	دراسات ومشاريع	أدبيّات	انظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	المجموع	عدد العناوين الجزئيّة	%
تدريب المدير	64	60	7	4	135	14	28%
منظومة التّطوير المهنيّ	70	44	6	4	124	8	26%
تقويم أثر التّدريب	40	33	6	3	82	5	17%
متابعة المدير	43	26	6	3	78	2	16%
التّقويم الذّاتي للمدير	43	11	6	4	64	5	13%
المجموع	260	174	31	18	483	34	100%

رسم 21 التّرميزات ضمن مدخل التّطوير المهنيّ للمدير بحسب أنواع المستندات

Code System	دراسات ميدانيّة ومشاريع	أدبيّات	أنظمة وقوانين	استراتيجيّات وسياسات	SUM
التطوير المهني للمدير					0
التّقويم الذّاتي للمدير	42	11	6	3	62
القيّم	1				1
القيام بامهام				1	1
منظومة التطوير المهني للمدير	40	9	6	3	58
الخير العام	8	3			11
معرفة النمط القيادي الذاتي		2			2
استثمار التكنولوجيا للقيادة والتّعلّم		1			1
تمهين الإدارة التّربويّة	5	8			13
تطوير مهني ملائم للسياق	6	9			15
إعداد	1	7		1	9
تعلم مهني	8	5			13
نظام للتّقويم	2				2
تدريب المدير (الآليّات، المواضيع)	42	9	6	3	60
تدريب ميداني		2			2
مشروع التطوير المدرسي	1	5			6
تدريب المدير المبتدىء بالخدمة		3			3
تحليل الحاجات	2	3		1	6
تعلّم الاقران		4			4
الوصاية		5			5
تحديد مسؤوليّات المدير		2			2
ممارسات بيداغوجيّة تعليميّة	3	4			7
البحث		1			1
سيكولوجيا الاطفال		2			2
تحديد دور المدير	1	3			4
تدريب	2	1			3
تأمين موارد	1	2			3
متابعة شخصيّة	12	14	1		27
متابعة المدير (الآليّات)	40	9	6	3	58
منهاج تدريبي		2			2
دراسة الاثر	3	15			18
تقييم اثر التّدريب للمدير	40	9	6	3	58
تقييم كمّي ونوعي		1			1
تقييم الكفاءة الشخصيّة		1			1
تقييم الدعم		1			1
منظار نظام شامل		5			5
مستويات التقييم		16			16
SUM	260	174	31	18	483

تدريب المدير (الآليّات والمواضيع/ المضامين)

> مصطلح التّدريب.

يتكرّر مصطلح « التّدريب» الذي يكوّن العنوان الرّئيسيّ في مدخل «التّطوير المهنيّ للمدير» أو ما يوازيه من مفردات تندرج في الحقل المعجميّ ذاته في عدد مهمّ من العناوين الجزئيّة الواردة في هذه المجموعة المؤلّفة من ثمّانية عناوين هي:

1. تدريب المدير (شاهد عدد 60)
2. التّدريب الميدانيّ (شاهد عدد 2)
3. تدريب المدير المبتدئ بالخدمة (شاهد عدد 3)
4. تحليل الحاجات (شاهد عدد 6)
5. التّدريب (شاهد عدد 3)
6. التّعلّم من الأقران (شاهد عدد 4)
7. الوصاية (شاهد عدد 5)
8. المتابعة الشّخصية (شاهد عدد 27)

رُصدت (110) شواهد من أصل (135) مبيّنة أعلاه، وهي تندرج في مسار التّدريب الهجين العامّ القائم من جهة على الدّمج بين التّدريب عن قرب والتّدريب من بعد في فترة زمنيّة مدروسة تؤمن الانتقال من اكتساب التّعلّمات الجديدة أثناء الدّورة إلى التّطبيق الفعلي ونقل هذه التّعلّمات إلى مكان العمل في إطار ممارسات مهنيّة مبنيّة على تغيير الفعل. يؤدّي ذلك إلى ادخال تحويلات وتعديلات في استراتيجيّات العمل السّابقة التي دأب التّربويّ على استخدامها في عمله اليوميّ وفي عاداته. لذلك من المفيد اظهار أهميّة البعد الزّمنيّ في المشروع التّدريبيّ القائم على التّدريب العامّ والمتابعة والوصاية وتعلّم الأقران. ويرتكز هذا المسار الهجين من جهة أخرى على استخدام أشكال متنوّعة من التّدريب ولكلّ منها أهداف خاصة وهي تتعلّق بمفهوم المواكبة التّربويّة الضّروريّة لأنّها تستند إلى الحوار والنّقاش وتبادل الآراء والتّفكّر الذّاتيّ في الأداء الذي قام به التّربويّ. وتعود هذه الديناميكيّة التّفاعليّة إلى حضور «الوصي» الذي يتابع المتدرّب بكلّ إيجابيّة وانفتاح لكي يصل إلى تجاوز العقبات التي تواجهه على الأرض وبناء ممارسات مهنيّة فاعلة في الواقع لجهة تحسين نتائج التّعلّم.

> التّطوير المهنيّ.

أمّا مصطلح التّطوير المهنيّ والعناوين الأخرى التي ترتبط به فيمكن ذكر تأمين موارد (شاهد عدد 3) ومشروع التّطوير المدرسيّ (شاهد عدد 6).

يتماشى العنوان « مشروع التّطوير المدرسيّ» مع مفهوم «التّطوير التّربويّ» في المدرسة كمؤسّسة تربويّة تلجأ إلى اختيار المشروع كشكل من أشكال التّدخلات التّربويّة والتي تهدف إلى تحسين موارد المدرسة، البشريّة منها والتّربويّة والإداريّة والماديّة... وفي هذا الإطار، يتمحور التّطوير التّربويّ حول الفرد-الفاعل وحول المجموعة وحول المؤسّسة بشكل عامّ ويؤول ذلك إلى فهم التّطوير التّربويّ كمنهج تنظيمي أكثر تركيزًا على التّوجيهات- التّعليمات السّياسيّة والتّربويّة.

وفي المنظور التّطويريّ للمؤسّسة يمكن وضع العناوين الجزئيّة الآتية في خانة «مشروع التّطوير المدرسيّ»:

1. تحديد مسؤوليّات المدير (شاهد عدد 2)
2. تحديد دور المدير (شاهد عدد 4)
3. ممارسات بيداغوجيّة تعليميّة (شاهد عدد 7)
4. سيكولوجيا الأطفال (شاهد عدد 2)
5. البحث (شاهد عدد 1)

إنّ التّطوّر المهنيّ يحفّز على التّعلّم الذي يأخذ شكلا جديدًا بعد أن يعيد الفرد تنظيمه وترتيبه عبر دمج موارد جديدة في سياق وضعيّات مختلفة. هو تحوّل شخصيّ في مكوّنات الفعل التّطويريّ المهنيّ. يوصّف جنكنز وبوشيه دورة تحوّل ذات أربع مراحل (Jenkins, 2004 و Boucher) أنظر جدول 18.

جدول 18 مراحل التّحوّل بحسب جنكنز وبوشي 2004

جدول 18 مراحل التّحوّل بحسب جنكنز وبوشي 2004	
1	يشوبه انعدام الأمان أمام التّغيرات القادمة- إدراك / تصوّر
2	استكشاف الممارسات الجديدة واختبارها
3	امتلاك الممارسات مع التّصويبات الضّروريّة
4	تمتين منفتح على الأسئلة والتّساؤل حول ملاءمة النّشاط (للوضعية أو السّياق)

يُنظر إلى التّعلّم باعتباره مكوّنًا لا غنى عنه من مكوّنات التّطوير المهنيّ كمفهوم معرّفةٌ طبيعته أساسًا بوصفه «مجموع تعلّمات» ومعرّفٌ عمله كمثير أو بادئ للتعلّمات.

يسلّط استعراض الأدبيّات لعمليّة التّطوير المهنيّ الضّوء على ثلاثة مناظير رئيسيّة. إنّ التّعريفات المعطاة لهذا المفهوم ليست ثابتة بشكل عامّ، بل على العكس، تتغيّر وفاقاً للمنظور النّظريّ الذي يستند إليه المؤلف: المنظور النّمائيّ والمنظور التّمهينيّ (Uwamariya & Mukamurera, 2005) ومنظور الاندماج الاجتماعيّ (Vonk & Schiras, 1987; Sylla & De Vos, 2007).

> *مصطلح التّعلّم.*

هناك بعدان محدّدان للتعلّم في مكان العمل: التّعلّم الإجرائيّ والتّعلّم الموضعيّ و (Pont, Nusche، Moorman, 2008). يشتمل التّعلّم الإجرائيّ على الأفراد (عادة في فرق أو مجموعات عمل) في تعلّمهم من خلال حلّ المشكلات المنتظم حول الاحتياجات أو المشكلات التّنظيميّة الحقيقيّة. [...] الاهتمام الرّئيسيّ يكمن في التّعلّم العام. على سبيل المثال، عندما يعمل المعلّمون ومدير المدرسة معًا لفهم ما يكمن وراء الاختلافات في معايير تسجيل المتعلّمين من معلّم إلى آخر، لحلّ هذه الاختلافات، يمكنهم حلّ هذه المشكلات. المشاكل وتبسيط المعايير على مستوى المدرسة لتصنيف المتعلّمين، لكنّهم تعلّموا أيضًا العمل معًا، وكسر الحواجز التي تعزل المعلّمين بعضهم عن بعض، وتحديد واستخدام الخبرة القياديّة التي يمكن توزيعها بين المعلّمين (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

يشير التّعلّم الموضعيّ إلى إجراء تجربة التّعلّم في السّياق نفسه الذي يخلق الحاجة إلى المهارات والذي يجب تنفيذ هذه المهارات فيه أو هذا التّعليم المكتسب. تساعد مراجعة الممارسات والوضعيّات المهنيّة التي أثارت جدلًا واختلافات في وجهات النّظر بين الأطراف في المجتمع المدرسيّ في مرحلة معيّنة على تشكيل دافعيّة في هذا المحيط للمناقشة والتّحليل والتّداول والتّفكّر والتّقويم التّطويري. يسهم ذلك في تحفيز التّعلّم من خلال الملاحظة والشّرح والحوار بين الأفراد في المجتمع المدرسيّ أو بين مديري المدارس الذين يودّون دراسة حالة مهنيّة والتّوصّل إلى حلول مبنيّة على الخبرات والتّجربة.

بعض الشّروط التي تعمل على تحسين التّعلّم هي نفسها في التّعلّم بالممارسة وفي التّعلّم الموضعي: (1) الاستباقيّة، أي أن يتولّى المتعلّمون مسؤوليّة تجربة التّعلّم الخاصّة بهم والقيادة. (2) التّفكير النّقديّ، حيث يوضح المتعلّمون الافتراضات، الخفيّة في كثير من الأحيان، الكامنة وراء الموقف ويتساءلون عنها علانيّة. (3) الإبداع، حيث يتمكّن المتعلّمون من النّظر إلى ما وراء منظورهم الخاصّ ورؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين، بحيث يمكن إنتاج الحلول المبتكرة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

يلعب التّعلّم العمليّ دورًا مهمًّا بالإضافة إلى التّدريب الرّسميّ في تنمية مهارات مدير المدرسة. تفيد الأبحاث بأنّه، وفاقًا لقادة أو إداريّين في مجال التّعليم الفنّيّ، هناك خمسة أنواع من الخبرات مفيدة بشكل خاصّ لتطوّرهم كقادة: (1) مهامّ ذات مسؤوليّات جديدة أو متزايدة. (2) التّخصيصات للمناصب المنشأة ا حديثًا. (3) قضايا الموارد البشريّة الحسّاسة مثل الفصل. (4) التّوجيه والإرشاد والدّعم. (5) العمل مع مشرف أو وصيّ (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

> التّطوير المهنيّ في السّياق المدرسيّ.

التّطوير المهنيّ للمدير عمليّة تعلّم طويلة تقوم على المدى البعيد ببناء وإعادة بناء معرفته استنادًا إلى إجراء متبادل بين الأنواع المختلفة للمعرفة. وهو كذلك عمليّة تعلّم فرديّة وجماعيّة ترتكز على اكتساب المعارف التي بدورها تحفّز إثارة التّحوّلات في طريقة عمل الفرد-الفاعل، وتعتمد أيضًا على إشراك الفاعل في مسارٍ ونهج تعاونيّ وجماعيّ.

بما أنّ مدير المدرسة في الأساس معلّم مسؤول عن ممارسة مهنة التّعليم وفاقًا للأنظمة المرعيّة الإجراء والقيام بكلّ واجباته التّعليميّة والتّربويّة في المؤسّسة، يكون قد تدرّج أثناء مساره التّربويّ من مرحلة إلى أُخرى لكي يتمكّن من الكفايات المهنيّة المنوطة بمهنة المعلّم، لجأت الدّراسة أوّلاً إلى استعراض توصيف بعض النّماذج التي توصّف مراحل التّطوير المهنيّ للمعلّم لأنها تشكّل الرّكائز الأساسيّة للتّربويّ الذي هو قريب في آن معًا من المتعلّمين ومن المعلّمين.

> مراحل التّطوير المهنيّ لمديري المدارس طوال حياتهم المهنيّة.

المديرون مدعوّون لتحمّل المسؤوليّات المنوطة بالإدارة وتسيير المدرسة، ما يتطلّب مهارات وكفايات وقدرات تساعدهم على ممارسة مهنة المدير. لذلك يجب تحضير المديرين عبر الإعداد الأساسيّ والتّدريب المستمرّ والمتابعة إلى بناء مروحة الكفايات المهنيّة المتنوّعة التي تمكّنهم من مزاولة هذه المهنة بكلّ أبعادها لكي يصلوا إلى النّتائج المتوخّاة لجهة تحسين نوعيّة التّعلّم والحدّ من التّسرّب المدرسيّ. إنّ المسار التّدريبيّ المستمرّ والدّائم يطوّر ممارسات المدير المهنيّة ويؤهّله للعب دوره المحوريّ في المدرسة.

يعتقد خبراء التّطوير المهنيّ للمديرين أنّ أنشطة التّطوير المهنيّ يجب أن تكون مستمرّة وسياقيّة وسلسة، وأن تستند إلى التّعلّم المسبق وأن تستمرّ في جميع مراحل حياة المدير المهنيّة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) ومن النّاحية المثاليّة، ينبغي تطوير المهارات الإشرافيّة للمرشّحين لمنصب مدير المدرسة، خلال فترة التّهيئة أو السّنة الأولى. ثمّ إنّ التّدريب المستمرّ يوسّع المنظور والرّؤية العامّة للمدرسة ويبني المكتسبات الجديدة على قاعدة خبرة مدير المدرسة التي تزداد وتنضج مع الوقت، ما يسمح بفهم متطلّبات الوظيفة ومعايير الأداء لهذه المهنة. وعلى أساس هذه القاعدة، يمكن للمديرين الأكثر كفاءة أن ينقلوا معارفهم ومهاراتهم وحكمتهم إلى زملائهم الأقلّ خبرة، ما يؤدّي إلى تولّي هؤلاء مهامّ التّوجيه والدّعم والنّصح. هذا النّوع من القيادة المدرسيّة يفتح آفاقًا جديدة ويحيي التّفكير وتبادل الآراء حول الممارسات المهنيّة للمدير(ibid). وتذكر الأبحاث المراحل الآتية:

> الإعداد الأساسيّ.

حوالي نصف الدّول التي شاركت في دراسة المنظّمة لديها برامج أوّليّة تركّز على تطوير الكفايات المهنيّة في إدارة المدرسة. غالبًا ما تؤدّي هذه البرامج إلى الحصول على درجة أو شهادة جامعيّة متخصّصة. تستغرق الدّورات التّدريبيّة في جميع البلدان التي فيها تدريب أوّليّ عادة عامين بدوام جزئيّ لكنّ بعضها يستغرق من 12 إلى 18 شهرًا. إنّ الإعداد الأساسيّ لمهنة المدير هي مرحلة إلزاميّة في معظم هذه الدّول لكي يكون له الحقّ الوظيفيّ في ممارسة هذه المهنة

هناك آراء مختلفة حول شكل التّطوير المهنيّ أو التّدريب وطبيعته: الاختيار ما بين الإلزاميّ والتّطوعيّ. إنّ الصّفة الإلزاميّة التي تجعل اكتساب المؤهّلات أو الشّهادات شرطًا للوصول إلى الوظائف الإداريّة القياديّة، أو حتى شرطًا للاحتفاظ بمديري المدارس الحاليّين، تعتبر مرغوبة من قبل صانعي القرار وذلك لتحسين جودة إدارة المدرسة. وفي هذا المنظور يمكن أن تساعد البرامج الإلزاميّة في الدّول في مواءمة هذه البرامج مع أهداف الدولة وأولويّاتها. رغم أنّ التّدريب الإجباريّ لا يترك حرّيّة كافية لتطوير أنواع مختلفة من التّدريب، كان لا بد من التّركيز بشكل كبير على البرامج الوطنيّة كإطار عمل للإعداد والتّدريب للمناصب القياديّة (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008) فضلًا عن وحدات التّدريس، يتألف هذا الإطار من 13 معيارًا أساسيًّا للنّجاح مستمدة من الدّراسات التي تركّز على قادة المدارس الذين نجحوا في تحسين النّتائج التّعليميّة، لا سيّما في المدارس التي تضمّ نسبة عالية من المتعلّمين، وخصوصًا الذين عندهم صعوبات تعلّميّة. أمّا بالنّسبة للوحدات السّبع عشرة، فهي تهدف إلى تطوير المهارات المتعلّقة، على سبيل المثال، باستخدام البيانات المفيدة لإدارة التّغيير، وإنشاء ثقافة تعليميّة تهدف إلى التّميّز، والتّطوير المهنيّ، وبناء الفريق، والدّعم، ومراقبة برنامج التّدريس، وإدارة أنشطة التّعليم والتقويم، والإشراف على اكتساب المعرفة الأساسيّة، وإقامة دورات تدريبيّة وترتيبات توجيهيّة فعّالة للمديرين.

يمكن تجميع الوحدات في مكوّنات مختلفة تتوافق مع احتياجات المديرين في مواقف معيّنة: تحسين المدرسة كنظام، وتحسين المناهج والتّدريس، وتحسين الاستعداد للقيادة. استُخدم هذا البرنامج للتّدريب الأوّليّ للمديرين والتّطوير أثناء الخدمة لفرق القيادة في 48 ولاية في الولايات المتّحدة، وتمّ الاعتراف بأكثر من 2000 مدرّب على أنّهم مؤهّلون لتطبيقه.

> برامج الاندماج.

يمكن أن تتضمّن برامج التّأهيل، التي تكون دائمًا اختياريّة، تدريبًا متعمّقًا في جوانب أخرى، بما في ذلك القانونيّة والماليّة التي تتعلّق بمهنة المدير، بالإضافة إلى وحدة تدريبيّة مبنيّة على المتابعة والوصاية (module de mentorat) خلال السّنوات القليلة الأولى في الوظيفة، لمساعدة المديرين الجدد، وبالإضافة إلى تأسيس شبكات الدّعم التّعاونيّة وتطويرها ووضعها في خدمة المديرين الجدد.

لدى بعض الدّول خبرات في برامج الاندماج، فبرنامج التّدريب الوطنيّ لمديري المدارس في السّويد يخضع المديرون التّنفيذيّون بعد عامين تقريبًا على شغلهم هذا المنصب. يُطبّق هذا البرنامج على مدى عامين ويتضمّن حوالي ثلاثين ندوة تدريبيّة تهدف إلى تمكين قادة المدارس من معرفة النّظام المدرسيّ الوطني وفهمه بشكل أفضل خصوصًا على مستوى المجتمع المحلّيّ. يُعتبر الدّعم المقدّم من الزّملاء والشّبكات التّعاونيّة المهنيّة عنصرًا مهمًّا في هذا التّدريب.

يظهر التّقرير أنّ البرنامج يكسر العزلة عن المديرين المعنيّين ويعزّز تطوير الشّبكات المهنيّة، وفي هذا الصّدد أشار المديرون إلى أنّ أكثر ما يهم في وظيفتهم الأولى هو أن يكون لديهم «شخص يتحدثون إليه». يلاحظ الباحثون أنّ السّنوات الثّلاث أو الأربع الأولى من الممارسة فترة حرجة للتّعلّم والدّعم. في الولايات المتّحدة، نصف المستجيبين من المديرين في هذه الدّراسة يقولون إنّ الدّعم والإرشاد من زميل متمرّس هو حاجتهم الأوّليّة لتلقّي الدّعم الدّاخليّ.

ضمن إطار برامج الدّمج، يوجد في النّمسا برنامج تعريفيّ راسخ يساعد مديري المدارس على اكتساب المهارات الأساسيّة التي تفرض على المديرين أن يخضعوا في البداية للتّدريب الإداريّ والتّحضير للجوانب القانونيّة والمهامّ الإداريّة في غضون أربع سنوات من تولّي مهامّهم. يشمل البرنامج، الذي يستمرّ لعامَين، مراحل دراسيّة مختلفة، منظّمة في وحدات تدريبيّة أساسيّة ومراحل تعلّم فرديّة. أُجريت دراسة لتقويم التّحسّن في مهارات مديري المدارس المرتبطة بهذه البرامج التّدريبيّة. وسلّط هذا التّقييم الضّوء على بعض العناصر الأساسيّة المتعلّقة بهيكل برامج التّكامل ومحتواها. وفي هذا المنظور، اقترح المستجيبون بعض التّحسينات تقضي بأن يستجيب التّدريب بشكل أفضل للاحتياجات الحقيقيّة وأن يكون في سياقه؛ اذ من المرغوب فيه أيضًا أن يقدم البرنامج التّدريبيّ توازنًا جيدًا بين الدّراسة الفرديّة وعمل المشروع والعمل مع الأقران والتّوجيه الفرديّ والجماعيّ، لأنّ هذا المسار يربط التّدريب بالتّطوير المهنيّ
.(Pont, Nusche, & Moorman, 2008)

> التّدريب أثناء الخدمة.

في العديد من البلدان برامج التّدريب أثناء الخدمة، وتتميّز بتنوّع كبير في آليّات العمل وطرائق الدّعم والتّدريب والمواكبة. وفي العديد من البلدان برنامج تدريبيّ منتظم وقيد التّنفيذ يُستخدم في خدمة مديري المدارس لمدّة عام أو أكثر على أساس التّفرّغ الجزئيّ، وتساعد مديري المدارس على التّفكير في مهنتهم والعمل مع مديرين آخرين لتطوير ممارساتهم.

في تشيلي، نُفّذ برنامج تطوير القيادة في عام 2006 لدعم التّطوير المهنيّ لقادة المدارس وفرق القيادة، وكذلك لتحديد وتعزيز الممارسات المتوافقة مع إطار عمل القيادة الفعّالة في المدارس والمؤسسات التّعليميّة. يتمّ ضمان تطبيق هذا الجهاز من قبل الجامعات من خلال الاجتماعات الإقليميّة للأقران. وتنظّم الجامعات أيضًا دورات تدريبيّة فرديّة واجتماعات وورش عمل وأنشطة عمليّة في المدارس. كانت النّتائج إيجابيّة للغاية لأنّه في استطلاع أُجريَ بين المشاركين، قال (71%) من المديرين إنّهم وجدوا هذا الجهاز مفيدًا للغاية و(98%) أفادوا أنّ التّدريب الذي تلقّوه ساعدهم على تحسين قدرتهم على ممارسة الوظائف الإداريّة والتّربويّة، لا سيّما في ما يتعلّق بحلّ النّزاعات، وضمان الجودة المتعلقة بالاستراتيجيّات التّربويّة، وتحفيز الموظّفين، وتطوير التّعاون.

على قادة المدارس أن يمتلكوا اليوم المهارات اللّازمة لإدارة الموارد الاستراتيجيّة، ولتوجيه التّعليم والتّعلّم. وقد حُدّدت أربعة نماذج لتقديم الخدمات المتعلّقة بالتّدريب والتّطوير المهنيّ، لا سيّما في فترة ما قبل التّوظيف. وتتمثل أفضل مساهماتهم في نقل، على وجه الخصوص، (1) الخبرة في مجموعة متوازنة من الموضوعات. (2) القدرة على الاستجابة للاحتياجات الحقيقيّة للمؤسّسات ونظام التّعليم (بدلاً من وجهات النّظر النّظريّة المتأصّلة في التّخصصات الأكاديميّة. (3) تحديد سياق المعرفة والمهارات في أنواع مختلفة من البيئات المدرسيّة (المؤسسات في مراكز المدن، على سبيل المثال). (4) آليّات لتلبية الاحتياجات الحرجة ونقص قادة المدارس (في المناطق الرّيفيّة، على سبيل المثال) إذ إنّ ما يهمّ أكثر ليس طبيعة المنظّمة التي تقدّم التّدريب، ولكن ضمان تلبية الخصائص المطلوبة لحالة معيّنة: الخبرة والسّياق والمرونة والتّوافق مع السّياسات العامّة (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

تكمن الحاجة الحقيقيّة في إعداد قادة على دراية بالنّظريّات وفاعلة في الممارسة لكي يضاف إلى العمل النّظريّ أو الأكاديميّ التّعلّم التّجريبيّ القائم على الخبرة، على الحالات الحقيقيّة والملاحظة السّريريّة. لذلك تهدف البرامج في العديد من البلدان إلى إشراك المتعلّمين بشكل أكبر في إدارة تعلّمهم، بالإضافة إلى ترسيخ تنمية مهاراتهم بكلّ أبعادها في مكان العمل (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

من المنظور التّطويريّ للمدير يبدو واضحًا أنّ المعرفة بالمنهج وبمحتوى الموادّ التّعليميّة أساسيّة لأنها تشكّل المرتكزات الرّئيسة التي تُبنى عليها العمليّات التّربويّة والتّعليميّة-التّعلّميّة. وعلى أساس هذه المعرفة، ينشأ التّخطيط المشترك ضمن الحلقة وبين الحلقات في مختلف المراحل. المدرسيّة. ويميّز الباحثون بين المعرفة النّاجمة عن الخبرة التي يمارسها المعلّم يوميًا والتي تأتي من المعتاد والرّوتين، وبين المعرفة العمليّة التي سبق وصادق عليها المجتمع التّربويّ أو التي تنتمي لسياق بحثيّ. هذا النّوع من المعرفة يتميّز عمّا سبق لأنّه يستند إلى نظريّة الباحثين وأعمالهم.

> التّطوير المهنيّ بواسطة تصميم البرامج البحثيّة.

يجب أن يكون محتوى برامج تنمية المهارات القياديّة قائمًا على البحث، وأن يتضمّن المعرفة ليس فقط بالمهارات القياديّة، ولكن أيضًا بالتّعليم والتّطوير التّنظيميّ والتّنفيذ. يتغيّر المضمون وفاقًا للأدبيّات الموجودة حول هذا الموضوع، فإنّ المهارات الأساسيّة التي يجب تطويرها عند قادة المدارس من أجل إنجاح الإصلاح التّعليميّ تتمحور حول القدرة: على تطوير المعرفة لتعزيز التّعليم والتّعلّم بشكل أفضل؛ على المشاركة في صنع القرار التّعاونيّ وتوزيع الممارسات القياديّة، وكذلك على تفعيل عمليّات التّغيير التّنظيميّ؛ على المهارات الإداريّة لتحليل البيانات والتّكنولوجيا والاستفادة منها لدفع جهود تحسين التّعليم (Pont، Nusche, & Moorman, 2008).

وبعد مراجعة الأدبيّات الحديثة حول التّطوير المهنيّ بشكل عامّ، اتّضحت ضرورة وضع برنامج دراسيّ دوليّ يستهدف مديري المدارس، ويستند إلى العناصر الآتية: (1) التّعلّم المتمحور حول الجانب العمليّ والتّطبيقيّ. (2) التّعلّم أثناء تنفيذ العمل. (3) الوصاية من قبل مدير ناجح لديه خبرة في إدارة المدرسة والتّعلّم من الأقران. (4) المتابعة / المواكبة الفرديّة للمدير. (5) التّقويم التّشخيصيّ ودراسة الحالة وتقنيّة مجموعات التّركيز.

تندرج عمليّة التّطوير المهنيّ في السّياق المدرسيّ للمدير وترتبط بمفهوم البحث بأشكاله المتعددة، ولعلّ من أهمّها في علوم التّربية «دراسة الحالة» والبحث النّوعيّ المبنيّ على فهم الواقع وآليّات العمل ونوع وأشكال الممارسات المهنيّة التّعليميّة والإداريّة التي يستخدمها التّربويّون في المدرسة. ,

من المؤكّد أنّ بعض الممارسين في مجال التّعليم يتعاونون مع جامعيّين ضمن إطار بحوث تتعلّق بتحليل ممارساتهم، وتحليل العمل، وطرق بناء الكفايات المهنيّة وغيرها من الافعال التّربويّة. ويتم ذلك من أجل بناء علاقات استكماليّه بين مختلف أنواع المعرفة: المعرفة النّظريّة، المعرفة بالخبرة، المعرفة العمليّة، إلخ. وهكذا، يمكن أن تتعايش البحوث في سياق التّطوير المهنيّ للمديرين في جميع المجالات المتعلّقة بالعمل التّربويّ وممارسة الإدارة والإشراف وبالمشاريع الخاصّة بالمدرسة.

يهدف البحث إلى بناء معرفة عمليّة منبثقة من أرض الواقع تلقي الضّوء على الممارسات المهنيّة النّاجحة والمؤثرة للمدير و/أو للمعلّم لجهة مساهمتها في تحسين مستوى التّعليم في المدرسة وجودته أو تعزيز نتائج المتعلّمين وازدياد نسبة نجاحهم أو تطوير العلاقات الدّاخليّة والخارجيّة للمدرسة. لذلك تسهم الدّراسة البحثيّة في تطوير المؤسّسات والأنظمة التّربويّة وتحسين برامج الإعداد والتّدريب للعاملين فيها بهدف تقويم الفاعليّة والجدوى.

> البحث: وسيلة لدراسة أثر التّدريب.

تعمل الفرق البحثيّة على دراسة أثر البرامج التّربويّة وتطوير كفايات الأطر التّربويّة ومبادرات الإعداد والتّدريب وتقويم فاعليّتها وإنتاجيّتها في تحقيق جودة التّعليم وتدعيم أداء النّظام التّربويّ. باتت دراسة الأثر وقياس الإنتاجيّة حاجة ملحّة لا جدال فيها في المؤسّسات على أنواعها والتّربويّة منها، المهتمّة بتحسين الأداء في برامج إدارة العمليّة التّربويّة وتحقيق جودة مخرجاتها.

تمثّل أدوات جمع المعطيات في إطار البحث الإجرائيّ سبيلًا مميّزًا من سبل تحويل المكتسبات التّعلّميّة المعرفيّة إلى وضعيّات عمليّة ميدانيّة، تشهد لقدرة فاعل البحث على التّفكّر الشخصيّ والاستقلالية والمبادرة الإبداعية والتّقويم الذّاتيّ، في إطار استكمال التّدريب المهنيّ المحدود بتدريب مهنيّ مستدام، يسهم في تطوير الذّات، وتطوير المؤسّسة والمهنة، وتحقيق الجودة. من هذه الأدوات والتّقنيّات: سرد السّيرة المهنيّة و«مواجهة الذّات» والتّعليم المصغّر (فريق بحثيّ من كليّة التّربية في الجامعة اللبنانيّة، 2019).

أبرزت أهمّيّة البحث الإجرائيّ والميدانيّ في مرحلة ما بعد تدريب المعلّمين وبدئهم ممارسة المهنة لجهة تمثّل مكتسبات التّعلّم في التّدريب، وتحويلها وانتقالها إلى الممارسة المهنيّة العمليّة، إسهامًا في مساعدة المتدرّب على التّقويم الذّاتيّ والاستقلاليّة والمبادرة التّفكريّة الإبداعيّة، وتطوير ذاته تطويرًا مستدامًا. ومن الواضح أنّ ذلك يخدم تقويم الأثر على المدى الطّويل الذي يطمح إلى إنتاجيّة عميقة ومفاعيل بعيدة الأمد.

معايير التّطوير المهنيّ لمديري المدارس.

يجب أن يفي التّطوير المهنيّ لمديري المدارس، من بين أمور أخرى، بالمعايير الآتية: (1) الاستناد إلى مبادئ التّطوير الفعّال للموظّفين. (2) التّكيّف مع احتياجات المرشّح، على أساس التّقويم وخطّة التّطوير للمعنيّ بالأمر. (3) استلهام من المؤهّلات والمهارات التي تميّز الإدارة المدرسيّة الفعّالة. (4) أن يكون التّطوير جزءًا من خطّة تطوير عامّة متماسكة مرتبطة بمشاريع التّحسين الاستراتيجيّة ذات الصّلة. (5) تحديد أهداف قابلة للقياس الكمي لتقدّم المتعلّمين. (6) تلبية جميع احتياجات مدير المدرسة في جميع مراحل حياته المهنيّة. (7) تقديم إجابة عن سلسلة من أسئلة «التّصميم» الهامّة (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008).

تعريف مفهوم التّطوير المهنيّ للمدير.

إنّ مقاربات مديري المدارس للتّطوير المهنيّ يعوزها أحيانًا الملاءمة العامّة والتّرابط بين مختلف العناصر التي تشكّل هذا المفهوم لأنه يتمّ تدريب معظم قادة المدارس كمعلّمين، ما لا يضمن اكتساب المهارات اللّازمة للتّعامل مع الوظائف الأوسع في هذه المهنة عبر بناء الكفايات المهنيّة وتطويرها وفاقًا للإطار المرجعيّ الرّسميّ لهذه المهنة.

إنّ تعريف التّطوير المهنيّ للمدير في البلدان عمومًا يأخذ بالاعتبار العناصر الآتية:

أوّلًا، يرتكز التّطوير المهنيّ على الإطار المرجعيّ لكفايات مدير المدرسة عبر توصيف مجموعة من الكفايات المهنيّة المتنوّعة التي على المدير التّمكّن منها وتطويرها. تصنّف الكفايات ضمن أربعة مجالات محدّدة: الممارسات المهنيّة المتخصّصة، العلاقات المهنيّة، التّطوير المهنيّ، الأخلاقيّات المهنيّة.

ثانيًا، يستند على الخبرة المهنيّة التي نمت في سياقات ممارسة هذه المهنة لأنّ الخبرة المهنيّة العمليّة مساحة للتّحوّل والتّغيير في الممارسات. أصبحت الخبرة في مهن الإنسان والعلاقات «مرجعيّة أساسيّة» ومعرفة عمليّة يتمّ حشدها في الموقع لأنها توجّه نحو كيفيّة القيام بالإجراءات وتطوير المهارات وتنفيذ الممارسات وتسمّى في هذه الحال معرفة الخبرة. هذا يدلّ على دور خبرة العمل في التّطوير المهنيّ لأنّها تسلّط الضّوء على أهمّيّة الاحتراف في المجال المدرسيّ الذي يستند بشكل أساسيّ إلى التّخطيط والتّصميم والعمليّات المعرفيّة والعلائقيّة.

ثالثًا، يندرج في مسار تدريبيّ وتطويريّ تربويّ شامل ومستمرّ طوال مدّة ممارسة المهنة. وفي هذا السّياق، استُعرضت في هذا الفصل الأدبيّات التي تتمحور حول برامج الإعداد والتّدريب والمتابعة والوصاية بأشكال مختلفة، الشّكليّ وغير الشّكليّ، وبآليّات عمل متنوّعة (فرديّ وثنائيّ ومجموعات وشبكات تواصل بين المديرين والمدارس وأقران، الخ). وقدّمت الدّراسة أيضًا أمثلة في هذا الخصوص عن التّطوير المهنيّ في بعض الدّول مع بعض النّتائج، والتي انبثقت من دراسة حالة وأبحاث مختلفة.

رابعًا، هو مفهوم واسع وشموليّ ذو ثلاثة أبعاد أو مناظير. ليست التّعريفات المعطاة لهذا المفهوم ثابتة بشكل عامّ، بل هي تتغيّر وفاقاً للمنظور النّظريّ الذي يستند إليه المؤلّف: المنظور النّمائيّ والمنظور التّمهينيّ (Vonk & Schiras, 1987; Sylla & Uwamariya & Mukamurera, 2005) ومنظور الاندماج الاجتماعيّ (De Vos, 2007). وهكذا، يمكن أن تتعايش البحوث في سياق التّطوير المهنيّ للمديرين في جميع المجالات المتعلّقة بتأسيس العمل التّربويّ والإداريّ والتّعاونيّ- التّواصليّ وممارسة الأنشطة المهنيّة المتخصّصة. عندما يتعلق الأمر بدراسة التّطوير المهنيّ في المجتمع المدرسيّ، من المهم النّظر في جميع المجالات ذات الصّلة من دون تناول مجال واحد بشكل منفصل.

المنظور النّمائي: من وجهة هذا المنظور، يُنظر إلى التّطوير المهنيّ على أنه عمليّة تحدث وتظهر على مراحل. تتوإلى الواحدة تلو الأخرى بطريقة خطّيّة متتالية ويمرّ بها الشّخص وفاقًا لترتيب متوقّع، كنتيجة للتّجارب المهنيّة التي عاشها وبحسب النّضج المهنيّ المتكامل والمدمج على مرّ السّنين.

منظور التّدامج الاجتماعيّ: يرتبط هذا المنظور بالتّفاعلات أو المواجهة مع الآخرين في الوضعيّات والمواقف. يمكن أن تكون التّفاعلات اجتماعيّة، بالمعنى الواسع، من خلال التّبادل مع الزّملاء، ومن خلال مواجهة حقائق وتجارب مختلفة (مناقشات، تبادل، تشارك)..

منظور التّطوير التّمهينيّ: يسلّط هذا المنظور الضّوء على التزام الفرد وتجنُّده لتحسين معارفه وكفاياته، طوال مسيرته المهنيّة. في هذا المجال، عدّة آليّات وأجهزة يمكن أن تدفع بالمهنيّ / المحترف إلى التّفكّر في ممارسته، إلى إجراء تشخيصات، وإلى تحديد مسار التّحسين المرتجى. ضمن هذا المنظور «الاحترافي / التّمهينيّ » للتطوير المهنيّ، تحتلّ المعرفة المهنيّة مكانة بارزة بسبب تعدُّد أبعادها وأنماطها المختلفة. وهذا يمكن أن يكون بواسطة التّفكّر على العمل وعلى الأداء والأنشطة المهنيّة واللّجوء إلى الأبحاث التي تستهدف دراسة الأثر وبناء المعطيات التّربويّة الكفيلة بتحسين الممارسات التّربويّة وتعزيز شروط نجاح الوضعيّات التّعليميّة-التّعلّميّة.

هذه المقاربات الثّلاثة متكاملة وهي ذات صلة ملائمة بشرح مفهوم التّطوير المهنيّ. ويجمع جدول 19 المناظير الثّلاثة لجهة المفهوم والصّيغة (أي الجذر) والنّظرة إلى التّعلّم لكلّ منها (المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، 2018).

أخيرًا، قد لا يكفي برنامج واحد لتطوير جميع المهارات اللّازمة لتوليّ هذه الأدوار، والتي قد تنتشر أيضًا على عدّة أشخاص؛ بدلًا من ذلك، من الضّروريّ النّظر في مزيج يدمج التّعلّم والتّدريب والممارسة والتّطبيق العمليّ، والذي يكون بدوره منظّمًا تارةً وغير منظم تارةً أخرى. هناك حاجة إلى إيجاد أفضل طريقة لدمج هذه الأساليب وترتيبها بغية توفير تجربة شاملة تلبّي احتياجات مديري المدارس في مراحل مختلفة من حياتهم المهنيّة (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008).

جدول 19 أبعاد مفهوم التّطوّر المهنيّ

جدول 19 أبعاد مفهوم التّطوّر المهنيّ			
	المنظور النّمائي	منظور التّدامج الاجتماعيّ	المنظور التّمهينيّ
وصف التّطوير المهنيّ	عمليّة تحدث وتظهر وفاق مراحل تتوالى بشكل خطّيّ متتال يتمّ عبورها بنتيجة الخبرات والتّجارب المهنيّة	عمليّة تكيّف المعلّم مع بيئته المدرسيّة: القواعد، القِيَم، الدّور، المهمّة	عمليّة تعلّم يكون فيها المعلّم متعلّمًا يبني معارفه المهنيّة من أجل رفع فاعليّته
Paradigme الصيغة/الجذر الاستبداليّ	بياجيه، تطوّر فائق للفرد، طفولة، مهنة، تقاعد	تدامج اجتماعيّ قائم على قواعد، تأثير البنى، تدامج اجتماعيّ تفاعليّ، تأثير متبادل	عمليّة تعلّم، بحث وتفكّر
تعلّمات	خلال مرحلة التّطوّر المهنيّ وبحسب الخبرة	اجتماعيّ، اكتساب انتقائيّ للفوائد، مواقع ومواقف المجموعة	على المدى البعيد، متنوّع، طبيعيّ

مناقشة الاستنتاجات والتّوصيات

تناولت هذه المراجعة الأدبيّة بشكل أساسيّ الدّراسات والأدبيّات التّربويّة، النّظريّة والتّجريبيّة، والأنظمة والقوانين والاستراتيجيّات حول الإدارة المدرسيّة ودورها وأنشطتها ومهامّ القِيّمين عليها وحول التّطوير المدرسيّ والتّطوير المهنيّ للمدير والإداريّين في إطار المدرسة. وسعت في بُعدها التّوليفيّ إلى مقارنة نواتج وتوصيات الأدبيّات التّربويّة مع الاستراتيجيّات والسّياسات التّربويّة المحلّيّة، ومع المشاريع المحلّيّة ذات الصّلة، بغية تحليل وتوليف المفاهيم المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة ومديري المدارس. أمّا في بُعدها المنهجيّ فاستطلعت الدّراسة المستندات والدّراسات المنهجيّة المعتمدة لتوسعة المفاهيم والوسائل والاستراتيجيّات المعتمدة للتّطوير المهنيّ للمدير وأثره على تمهين المديرين. وفي بُعدها المفاهيمي سعت هذه المراجعة للأدبيّات لاستخراج مفاهيم الإدارة المدرسيّة، مهامّ المدير، دور القيادة المدرسيّة، دور المدير الإداريّ، دوره التّربويّ، دوره الأكاديميّ، والسّياسات المعتمدة للتّطوير المهنيّ لمديري المدارس مع التّركيز على دور التّدريب. وأُجريت هذه الدّراسة بهدف تثبيت المفاهيم حول دور المدير ومسؤوليّاته ومهامّه والممارسات المرتبطة بالإدارة المدرسيّة. وتطرّقت الدّراسة أيضًا إلى توصيف الملمح المتوخّى للمدير مع ذكر بعض السّمات الشّخصيّة التي تؤهّل مديري المدارس للقيام بأدوارهم بشكل فعّال.

انبثقت هذه المعطيات من الأدبيّات والأبحاث وهي في بعض الجوانب تراعي أيضًا السّياق اللّبنانيّ والقوانين لجهة ضرورة مواكبة العصر في الرّؤية الجديدة لمدير المدرسة ودوره في تطوير المدرسة عبر برنامج عمل يستند على التّخطيط الاستراتيجيّ التّطويريّ للمؤسّسة بعد دراسة الحاجات المحلّيّة والبيانات المدرسيّة. وهدفت هذه المراجعة الأدبيّة للإجابة عن الأسئلة البحثيّة حول دور المدير ومهامّه ومسؤوليّاته، والممارسات المهنيّة. وقد سعت كذلك إلى تحديد المواضيع أو المداخل التّدريبيّة التي سوف تشكّل العمود الفقريّ لمنهج تدريب مديري المدارس.

يستعرض هذا الفصل في جزئه الأوّل الاستنتاجات التي وصلت اليها الدّراسة من ناحية وضع هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس، وفي الجزء الثّاني من هذا الفصل ترفع التّوصيات العامّة للدّراسة ويختم الفصل باقتراحات لأبحاث ذات صلة.

مداخل منهج تدريب مديري المدارس.

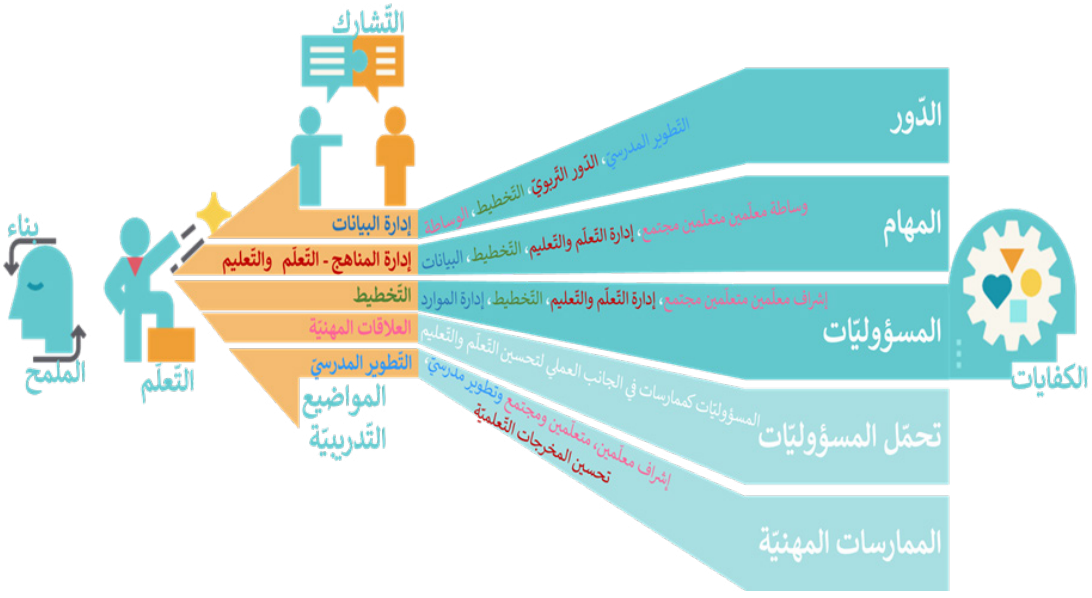
أظهرت الدّراسة بعد مراجعة الأدبيّات التّربويّة ومختلف المراجع البحثيّة والميدانيّة والقوانين والاستراتيجيّات الحكوميّة العائدة إلى مدير المدرسة وجود مفهومَين أساسيّين تكرّرا بشدّة في جميع المداخل، كما تقاطعا ما بين الشّقّ النّظريّ المُلزم للمهنة حسب القوانين والأنظمة مثل الدّور والمهامّ والمسؤوليّات، والشّقّ التّطبيقيّ والعمليّ الذي يَظهر في الممارسات المهنيّة والعلاقات وتحمّل المسؤوليّات.

إنّ المفهوم الذي حظي بالعدد الأكبر من التّرميزات هو مفهوم «التّعلّم»، ما يعكس أنّه الغاية الأسمى لرسالة المدرسة. فهو المحرّك الذي يحفّز المدير على القيام بدوره ومهامّه وعلى التّفكير قبل اتّخاذ الموقف في مكان العمل. أمّا المفهوم الثّاني لناحية تكرار ترميزه، فهو «التّعاون أو التّشارك»، ما يُظهر أهميّة هذين المفهومين في المحيط التّربويّ. ويمكن اختصار الفكرة الأساسيّة التي آلت إليها هذه المراجعة كما يلي: إنّ التّعاون والتّشارك هما في خدمة التّعلّم والتّحفيز على التّعلّم. ولا ينحصر مفهوم التّعلّم بالمتعلّمين الصّغار، أي المتعلّمين، بل هو يتوسّع ليشمل جمهورًا أوسع من المعلّمين والإداريّين والمجتمع المدرسيّ والمدرسة كمؤسّسة، فتغدو «بيئة تعلّم».

تهدف الدّراسة إلى تحديد المداخل التّدريبيّة لمنهج تدّريب مديري المدارس، ثمّ التّركيز على المفاهيم الرّئيسة وعلى المضامين التّربويّة المرتبطة بها والتي تتفاعل فيما بينها. تترجم الكلمات المفتاحيّة العمل الذي يقوم به المدير في مكان عمله والأنشطة المهنيّة التي ينفّذها والممارسات التي يلجأ إليها.

يُظهر رسم 22 ، المفاهيم التي تكرّرت في المداخل المنبثقة من الأدبيّات والتي وردت في جميع العدسات، وعبر اختلاف الألوان، تتجلّى المفاهيم التي حدّدت المداخل التّدريبيّة الرّئيسيّة التي على أساسها صُمّمت هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس. يولّف رسم 22 ، جلّ ما آلت اليه الدّراسة، والسّرد الذي يواكب هذا الرّسم هو أنّه ثمّة كفايات على مدير المدرسة أن يستمرّ في تطويرها وبنائها ليتمكّن من لعب دوره والقيام بمهامّه وتحمّل مسؤوليّاته من خلال ممارسات مهنيّة مدروسة ومحكّمة في سياق عمله. وحسب الدّراسة الحاليّة تكرّس الدّور المحوريّ للمدير في إدارة البيانات وتحليلها والإشراف على إدارة المناهج عبر تطوير عمليّات التّعلّم والتّعليم والتّخطيط والمتابعة وتعزيز العلاقات المهنيّة الشّخصيّة مع المتعلّمين والمعلّمين والمحيط المدرسيّ من أهل ومؤسّسات ومدارس أخرى. إذًا، يخدم مدير المدرسة رسالة المدرسة وهي التّعلّم، من خلال بناء كفاياته المهنيّة لتنفيذ الأنشطة المهنيّة من خلال التّشارك مع مختلف الأطراف المعنيّة والأفرقاء وتحمّل مسؤوليّة المواقف والقرارات. وهكذا يُبنى ملمح المدير الباحث والمتفكّر والمتقصّي والمتعلّم مدى الحياة.

رسم 22 الرسم التّوليفيّ للمفاهيم ذات الصّلة بمدير المدرسة والانشطة المهنيّة التي تشكّل مداخل منهج تدريبه



يلخّص جدول 20 الأفكار التّوليفيّة لهذه المراجعة عبر الإجابة عن الأسئلة الأساسيّة المتعلّقة بمدير المدرسة وهي: (1) من؟ أي المدير الفاعل. (2) ماذا؟ أي الأنشطة المهنيّة التي تترجم عمل المدير. (3) كيف؟ أي الوسائل والأساليب التي تمكّن المدير من تنفيذ الأنشطة المهنيّة. (4) لماذا؟ أي الغاية العليا المتوخاة.

جدول 20 الاسئلة الأساسيّة حول مدير المدرسة

جدول 20 الاسئلة الأساسيّة حول مدير المدرسة			
من؟	ماذا؟	كيف؟	لماذا؟
الفاعل	الأنشطة المهنيّة	الوسائل والأساليب	الغاية
مدير المدرسة	إدارة البيانات إدارة المناهج التّخطيط العلاقات المهنيّة التّطوير المدرسيّ	الكفايات التّشارك التّعاون	التّعلّم لكلّ الأطراف

ولكي تكتمل صورة الفاعل التّربويّ الذي يبني والذي يريد الوصول إلى أهدافه المرجوّة من الضّروريّ أن يكون المدير متمكّنًا من الكفايات المهنيّة وأن يستثمرها بفاعليّة في المواقف والممارسات والأنشطة المهنيّة اليوميّة بغية الوصول إلى الغاية المنشودة وهي التّعلّم. وتُظهر الدّراسات أنّ الطّرائق وآليّات العمل التّشاركيّة هي العناصر الأساسيّة التي توجّه العمل وترفده بالموارد المطلوبة لتنفيذه وتحقيق الأهداف المرجوّة.

بما أنّ التّعلّم عمليّة مستمرّة ودائمة في سياق العمل المدرسيّ يتوضّح ملمح المدير من خلال مشاريعه التّطويريّة للمدرسة مثلًا عبر بناء تخطيط مبرمج على مراحل يتوجّه فيه إلى كلّ فرد مشارك في المدرسة وصولًا إلى بناء المجتمع التّعلّميّ في محيطه المباشر. وينبثق شكل الملمح للمدير من الممارسات المهنيّة اليوميّة ومن التّجربة التي يخوضها على الأرض، وذلك ضمن إطار آليّة عمل محدّدة وموصّفة وهي التّشارك مع الآخرين، بغية رسم الحلول والمعالجات الفعّالة في الوضعيّات المهنيّة المختلفة. وهذا العمل التّشاركيّ، المبني على الحوار والإصغاء والتّفاوض البنّاء، آخذين بالاعتبار رأي الآخر وخبراته ودوره في المؤسّسة، أساسيّ لأنّه ليس سلطويًّا ومنفردًا بل جامع وشامل ومدروس من مختلف الجوانب، حيث يتحمّل كلّ فرد مسؤوليّة تنفيذه بقناعة عالية لأنّه شارك في اتّخاذ القرار. يُبنى الملمح المتوخّى للمدير ويتوضّح من خلال الخبرة التي اكتسبها ومن خلال التّغييرات والتّعديلات التي أدخلها إراديًّا على طريقة أدائه، وكذلك من مراجعة سلوكيّاته والتّفكّر بمواقفه. ويسهر المدير على تحقيق الرّفاه في المدرسة على أساس العدالة والإنصاف والموضوعيّة والشّفافيّة في العمل والعطاء.

موقع المدرسة وموقع مدير المدرسة في الألفية الثّانية.

تُعتبر المدرسة كونها مؤسّسة تربويّة من أهم مؤسّسات المجتمع الذي يُطلب منها أن تقوم بدورها وبمهامّها التّربويّة بحسب ما تتطلّبه منها البيئة المحلّيّة والوطنيّة. ويتمّ بواسطتها إحداث التّغيّرات والتّطوّرات في مختلف المجالات الثّقافيّة والاجتماعيّة والتّكنولوجيّة وغيرها. فالمدرسة الحديثة هي مدرسة المجتمع التي

تقوم بوظائفها التّعليميّة والتّربويّة والاجتماعيّة على أحسن وجه والتي تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة بالإمكانيّات المتوفّرة لديها. وتحتاج المدرسة إلى مدير فعّال وقياديّ لكي تقوم بأداء كل المهامّ المنوطة بها. من هذا المنظور تغيّرت أهداف مدير المدرسة في العصر الحاليّ؛ فهي لم تعد محصورة بالمحافظة على النّظام وتسيير الشّؤون الرّوتينيّة للمدرسة على أساس الرّوزنامة اليوميّة التي تنحصر بالدّوام المدرسيّ وإحصاء عدد المتعلّمين في المدرسة والقيام بالموجبات الإداريّة المعتادة. بل أصبحت ترتكز على تحسين العمليّة التّربويّة برمّتها وصولًا إلى زيادة نسب النّجاح عند المتعلّمين وتطوير النّتائج التّعليميّة وفاقًا للأهداف الاجتماعيّة المرجوّة.

هذا تحوّل كبير في مفهوم المدير الذي انتقل من المفهوم التّقليديّ للإنسان الذي يعمل بشكل منفرد ويمارس السّلطة وفاقًا للصّلاحيّات التي وضعته في قمّة الهرم التّنظيميّ إلى مفهوم المدير القائد الذي يشارك الجسم التّعليميّ والإداريّ العمل في المدرسة. فدوره الأساسيّ هو الرّؤية والإشراف والمتابعة والتّوجيه والتّنسيق والتّخطيط والدّعم. وفي هذا الإطار تطوّرت مهامّ مدير المدرسة وكثرت مسؤوليّاته الإداريّة والاجتماعيّة والفنيّة والتّربويّة وأصبح يتحمل مسؤوليّات جمّة تتطلّب منه إدارة البيانات وكتابة التّقارير السنويّة إلى الهيئات التّربويّة المحلّيّة والمركزيّة يبيّن فيها نسب نجاح المتعلّمين ومقارنتها بنتائج المدارس الأخرى في المحيط القريب. كما عليه أن يتوسّع في مجال التّكلّم على الطرائق التي استخدمها في سبيل التّطوّر المهنيّ المستمرّ للمعلّمين والإداريّين وللمدرسة كمؤسّسة.

اتّسعت هذه المهنة وأُثقلت بسبب الاستقلاليّة والالتزام بحساب نتائج المتعلّمين وتحسين نسب النّجاح للجميع. ومن هذا المنظور أظهرت مراجعة الأدبيّات التّربويّة المهامّ التي على مدير المدرسة القيام بها أمام المسؤولين التّربويّين المحلّيّين والمتعلّقة بالمساءلة وبتقديم تقرير عامّ سنويّ مستند على براهين موثّقة مبنيّة على نتائج المتعلّمين ونسب النّجاح في المدرسة ونسب التّأخير والتّسرب والغياب والانقطاع عن المدرسة وعن تبرير هذه الأرقام والأوضاع.

ونظرًا للدّور الأساسيّ الذي يقوم به مدير المدرسة، حيث المطلوب إليه التّجديد والتّطوير والتّغيير ضمن المؤسّسة، تظهر أهميّة أثر عمله في المدرسة عبر بناء بيئة تعلّميّة حاضنة تؤمّن الرّفاه للجميع وخصوصًا للعاملين في المدرسة.

موجبات مواكبة التّغيير: مراجعة سياسات توظيف مديري المدارس وشروط التّوظيف.

تستوجب هذه التّغييرات التي طرأت على مفهوم المدير وحجم مسؤوليّاته وتعدديّة أدواره ومهامّه مراجعة النّصوص والأنظمة لكي تتماشى مع الدّور القياديّ للمدير. ويطرح هذا الأمر ضرورة رسم سياسة تربويّة خاصة تتعلّق بقوانين توظيف مدير المدرسة من آليّات اختياره وفاقًا لشروط محدّدة يلعب فيها المحيط المباشر دورًا أساسيًّا لجهة الشّخصيّة والسّمات الذّاتيّة والقِيَم والخبرات والمسار التّربويّ التي تُعتبر عناصر مهمّة تؤهّله للنّجاح في أداء هذا الدّور. تتمّ هذه العمليّة استنادًا إلى آليّات تقويميّة وانتقائيّة واضحة ووسائل قياس معلنة ومعروفة تأخذ بالاعتبار مساره التّربويّ من جهة وسماته الشّخصيّة التي تؤهّله للنّجاح في أداء هذا الدّور من جهة أخرى.

التّوصيات المنبثقة من الدّراسة في إطار دور مدير المدرسة في التّطوير العامّ للمدرسة

على صعيد النّظام التّربويّ في لبنان.

انبثقت عن الدّراسة الحاليّة المبنيّة على مراجعة الأدبيّات وعلى الأبحاث الميدانيّة التي نُفذّت في عدد كبير من الدّول وعلى الدّراسات التّربويّة التي تمحّورت حول دور مدير المدرسة وبرامج التّدريب التي اتّبعت في هذا الصّدد العديد من المعطيات المبنيّة على نتائج الأبحاث وعلى جداول وبيانات ملموسة. أبرز هذه المعطيات أنّ العنوان العامّ للتّدخّل التّربويّ أو الإصلاح المدعوّ للقيام به من قبل أصحاب القرار يتعلّق بشكل خاصّ بمدير المدرسة مع ما يعكسه هذا من آثار إيجابيّة على نتائج المتعلّمين وجودة التّعلّم. يطال هذا الإصلاح بشكل مباشر تطوير النّظام التّربويّ العامّ في التّربية لجهة مفهوم المدرسة ومفهوم مدير المدرسة.

في هذا الصّدد ترفع هذه الدّراسة التّوصيات التّالية لصانعي القرار وللمخطّطين التّربويّين على صعيد الوطن.

اعتماد التّعريفات المكوّنة للمفاهيم التي وردت في الدّراسة والتي توصّف مهنة المدير.

اعتمدت الدّراسة على صياغة تعريفات المفاهيم الرّئيسيّة التي توصّف مهنة مدير المدرسة وعلى المقارنة بينها للتّوصّل إلى تحديد العناصر المكوّنة لكلّ مفهوم منها. ومن الضّروريّ استخدام هذه التّعريفات والاعتماد عليها في النّصوص القانونيّة والأنظمة المدرسيّة، لكي تتماشى مع التّعريفات العامّة التّربويّة التي تميّز بين الملزم والمفروض من النّصوص المكتوبة التي تبيّن ما على الفاعل التّربويّ أن يقوم به، أي العمل المطلوب كمرجعيّة عامّة منصوص عليها. وتتمثّل هذه المهمّة المكتوبة والموصوفة على أنّها «غير مشخصنة» وهذا مهم من ناحية علم النّفس.

التّعرّف إلى الممارسات المهنيّة الفاعلة للمدير التي أدّت إلى تطوير المدرسة.

إنّ المصادر والمرجعيّات المتنوّعة التي أرفدت الدّراسة باستراتيجيّات تربويّة جديدة وبطرائق أكدّت فاعليّتها في محيط المدرسة بعد أن جُرّبت واقعيًّا على الأرض وتمّ التّثبّت من بعضها في جدواها وفاعليّتها عبر استخدامها على فترة زمنيّة طويلة في الدّول العديدة التي اشتركت في الأبحاث.

أدّى هذا الواقع الذي نشأ بعد الدّراسة الحاليّة إلى تغذية مشروع تطوير المدرسة وتطوير المدير بالتّوصل إلى معطيات واقعيّة وحديثة وجدّيّة في هذا المجال، علّها تُسهم في إحداث التّغيير في الممارسات المهنيّة لجميع الأطراف المعنيّة بالمدرسة خصوصًا المدير. وأعطت هذه الدّراسة أيضًا نفسًا جديدًا وإيجابيًّا لأنها مبنيّة على اثباتات ووقائع دامغة وردت في نتائج بحثيّة عالميّة طبعت العصر الحاليّ بمفاهيم أساسيّة وولّدت تيّارات فكريّة جديدة حول «تحليل الممارسات المهنيّة» وطرائق إدخال التّغيير عليها وإحداث التّعديل في طريقة العمل المعتادة والمتجذّرة في اليوميّات المدرسيّة عند معظم الأطراف. لا يوجد نشاط مهنيّ لفرد واحد، بل إنّ الأنشطة تولد في التّشارك ومجموعات العمل، أي مع الآخر وقرب الآخر.

الإعداد الأساسيّ الإلزاميّ للمدير قبل الدّخول إلى المهنة.

تُناقَش الطّبيعة الإجباريّة أو التّطوعيّة للتّدريب أو التّطوير المهنيّ مع المعنيّين، انطلاقًا من الالتزامات التي تتكوّن من جعل اكتساب المؤهّلات أو الشّهادات شرطًا للوصول إلى الوظائف الإداريّة، أو حتّى شرطًا للاحتفاظ بمديري المدارس الحاليّين بمراكزهم، وذلك لتحسين جودة إدارة المدرسة. ويمكن أن تساعد البرامج الإلزاميّة في مواءمة البرامج مع أهداف الدولة وأولويّاتها. ويخشى البعض ألّا يترك التّدريب الإجباريّ حريّة كافية لتطوير أنواع مختلفة من التّدريب وإنتاج قادة مغايرين يركّزون بشكل كبير على البرامج الوطنيّة.

يمكن أن تتضمّن برامج التّأهيل، التي تكون دائمًا اختياريّة، تدريبًا متعمّقًا في جوانب أخرى، بما في ذلك القانونيّة والماليّة والإداريّة، من حلّ النّزاعات إلى إدارة المشاريع... ومن الضّروريّ في سياق تطوير التّواصل والتّشارك والتّعلّم بين الأقران تأسيس شبكات دعم للمديرين الجدد لمواكبتهم ومتابعتهم خلال السّنوات الأولى من الدّخول إلى المهنة.

التّدريب المستمرّ للمديرين.

بعد تلمّس المعطيات والمعارف وأنواع الممارسات المهنيّة للمدير وأشكالها في الوضعيّات المختلفة التي انبثقت من الدّراسة الحاليّة، من الضّروريّ أن تراجع الحكومات الأدوار والمهامّ الوظيفيّة والمسؤوليّات التي تحدّد مهنة مدير المدرسة وتوصّفها، بناء على المستجدّات المذكورة في مفهوم مدير المدرسة. فبعد مراجعة الأدبيّات التّربويّة، يتبيّن أنّ الاطّلاع على نتائج الأبحاث الميدانيّة التي نُفّذت ضمن أطر تربويّة عالميّة درست مهامّ المدير وأدواره التي تغيّرت والتي ازدادت على أثرها مسؤوليّاته المكتوبة في النّصوص والأنظمة، بالتّلازم مع مفهوم جديد أُدخل على المفهوم الأساسيّ الذي هو تحمّل المسؤوليّة. أضيف هذا المفهوم الجديد للتّمييز بين المسؤوليّات الموجبة والمكتوبة في النّصوص التّنظيميّة وبين تحمّل المسؤوليّة كفعل إراديّ له مخرجات ملموسة على الأرض.

إنّ أثر التّدخّل الذي يقوم به المدير على الأرض ويترجمه بمواقف ونتاجات محسوسة، يتعلّق بمدير يتمتّع باستقلالية قصوى وبصلاحيّات جمّة في اتّخاذ القرارات وإيجاد الحلول. وينطبق هذا على المدير الذي يتحمّل مسؤوليّات التّدخّل في الوضعيّات المهنيّة أثناء العمل. لذلك من المفيد التّركيز في برامج التّدريب المستمرّ على الجانب العمليّ والتّطبيقيّ، أي على الممارسات المهنيّة للمدير المبنيّة على التّعلّم من التّجارب والاختبارات وعلى مقاربة الوقائع من بيانات وجداول وإحصائيّات ودراسة نسب النّجاح والتّسرّب ومعالجة المشاكل والتّفكّر في الوضعيّات المهنيّة وتحليل الممارسات المهنيّة للمدير ومناقشتها مع الأقران. ومن المفيد الأخذ في الحسبان تطوير الجانب العلائقيّ والتّواصليّ عند المدير عبر تمتين العلاقات المهنيّة مع جميع الأطراف في داخل المدرسة وخارجها (المعلّم والمتعلّم والأهل ومجلس المدرسة والمدارس والأقران والمجتمع التّشاركيّ المحلّيّ المدنيّ).

وتدعو الدّراسات الى بذل الجهود في بناء استراتيجيّات تحفّز التّعلّم بجميع أشكاله ضمن أطر مدروسة: وضعيّات تدريبيّة مبنيّة على النّقاش والتّعلّم من الآخر والاستفادة من تجربة الآخرين في اقتراح الحلول المناسبة. ويتبيّن أنّه من المفضّل التّعلّم في سياق العمل بالارتكاز على الخبرة

وإلى التّفاعل مع الخبرة والتّفكّر فيها، واستخدام الهياكل والشّبكات للتّبادل والمناقشة بين قادة المدارس جنبًا إلى جنب مع برامج التّدريب الرسميّ في القيادة المدرسيّة.

كذلك تدعو الدّراسات إلى تطوير برامج اندماج للمديرين تكون متماسكة ومتكاملة يتفرّع منها وحدات تدريبيّة أساسيّة ومراحل تعلّم فرديّة تُنمّي عند المدير معارف ومهارات تتعلّق بمواضيع أو محاور محدّدة (قانونيّة، تربويّة، تنظيميّة، ماليّة،...)، كما إلى تطوير برامج الاندماج للأعضاء الآخرين في فريق إدارة المدرسة ودعمهم في وظائفهم.

المطلوب التّوصّل إلى توازن جيّد بين مختلف أنواع التّدريب وأشكاله: عن قرب ومن بعد في إطار متابعة فرديّة ومتابعة ضمن عمل المجموعات، جلسات نقاش و/ أو استعراض تجارب ناجحة أو دراسة حالة... يمكن اقتراح التّدريب ضمن إطار أكاديميّ مع باحثين جامعيّين ضمن أبحاث في الموقع ومشاركة المدير في التّحليل والاستنتاجات. أخيرًا، يجب ربط التّدريب الأساسيّ بالتّطوير المهنيّ المستمرّ.

توصيات عامّة.

ترفع هذه الدّراسة بعض الأفكار كتوصيات عامّة في خدمة جودة التّعلّم والتّعليم من منظار تدريب ودعم مديري المدارس، وهي: (1) تشجيع البحث وتعزيز نشر الممارسات الجيّدة في السّياق اللّبنانيّ. (2) التّدريب على مواجهة الذّات كمقاربة لتطوير القدرة على الفعل.
(3) تحسين الاستعداد للقيادة من خلال تعزيز التّطوير المهنيّ لمديري المدارس وفرق الإدارة.
(4) التّوازن بين دورات تدريبيّة فرديّة واجتماعات وورش عمل وأنشطة عمليّة في المدارس.
(5) الحرص على تطويع كلّ عمل تدريبيّ لخدمة تطوير المعرفة ولتعزيز التّعليم والتّعلّم بشكل أفضل. (6) بناء القدرات على المشاركة في صنع القرار التّعاونيّ وتوزيع الممارسات القياديّة، وكذلك إدارة عمليّات التّغيير التّنظيميّ والمهارات الإداريّة لتحليل البيانات والتّكنولوجيا. (7) تطوير الأطر التّربويّة في الإشراف على التّعليم وفاقًا لأربعة مكوّنات رئيسيّة: إدارة المشروع، إدارة الفريق، إدارة المدرسة، التّوجّه الاستراتيجيّ.

كذلك تدعو هذه الدّراسة إلى مواجهة العادات التّقليديّة للرّقابة البيروقراطيّة والتّفرّد في السّلطة لتعزيز ظهور جيل من قادة المدارس الذين هم أكثر نشاطًا وأكثر استقلاليّة وأكثر قدرة على التّعاون.

توصيات لأبحاث جديدة.

تدعو هذه الدّراسة صانعي القرار في المجالات ذات الصّلة لإقامة بحث معمّق حول مديري المدارس الحاليّين وخلفيّاتهم التّربويّة، وخبرتهم المهنيّة وأثر ذلك على جودة التّعلّم والتّعليم وأداء المدرسة. وتدعو هذه الدّراسة إلى التّركيز على المتغيّر الذي يرتبط بخلفيّة المديرين الحاليّين الذين لديهم تدريب أساسيّ على الإدارة التّربويّة. هذه الأبحاث المتقدّمة لدعم الأبحاث الإحصائيّة التّوصيفيّة التي أقيمت في سياق عمل تطوير مسارات هيكليّة قد تخدم منهج تدريب مديري المدارس.

لائحة المراجع

المراجع العربيّة

الإطار المرجعيّ لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ(روضة-أساسي-ثانوي). (2020).المركز التّربويّ للبحوث والإنماء-لبنان.

البدري, ط. (2005). الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسيّة في · تنمية القيادة التدريسية - ط 1 . عمان: دار الثقافة للنشر.

برنامج تحسين المدرسة الرسمية وتفعيل مشاركة المجتمع المحلّيّ الدّراسة الذّاتيّة للمدرسة -دليل لتدريب لجان التخطيط. (2014).بيروت : دراستي

.

تعريف المهامّ في قاموس المعاني الفوري مجال البحث مصطلحات المعجم الوسيط ،اللغة العربية المعاصرة. (s.d.). Récupéré sur almaany.com.

تعديل القرار 1130\ م\ 2001 قرار 196. (2004, 03 12). الجريدة الرّسميّة.

تقرير رئيس التفتيش المركزي عن أعمال التفتيش المركزي للعام 2003. بيروت: الجامعة اللبنانية- مركز المعلوماتية القانونيّة(2003)..

جريدة الشرق. (2017). تدرب 25 مديرا للمدارس على مهارات القيادة. الدوحة: جريدة الشرق.

الحسناويّ, ا. (s.d.). ادوار مدرسة الحياة أو الحياة المدرسيّة في نظام تربويّ قيد الإصلاح . Récupéré sur platform.almanhal.com: https://platform.almanhal.com/Files/2/70222

الحطّاب , ا. (2011). التّواصل بين الولي والمؤسّسة التّربويّة كيف يمكن تفعيله؟. Récupéré sur بوّابة مكتب التّربية العربي لدول الخليج:
http://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=11070&forumid=23

دحلان, ح. (2018). التخطيط التّشاركيّ في الإدارة المدرسيّة (المفهوم .. المبررات .. الفوائد .. المعيقات). Récupéré sur edutrapia.com: https://www.edutrapedia.com

زين الدين، س. (s.d.). مدير المدرسة الرسمية : المهامّ والمواصفات. Récupéré sur موقع المركز التّربويّ للبحوث والإنماء: 1130/1134/680/https://www.crdp.org/en/magazine-details1

شلدان، ف.، صايمة، س & برهوم، أ. (2011). واقع التّواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلّيّ في محافظات غزة وسبل تحسينه. المؤتمر التّربويّ الرّابع بعنوان «التّواصل والحوار التّربويّ الذي تعقده الجامعة الإسلامية. غزّة: الجامعة الإسلامية.

صالح الرشيدي, ب. (2004). المسؤوليّة. الموسوعة العلميّة للتربيّة: قاموس التّربية.

صالح، ب. (2004). الموسوعة العلميّة للتربية. الكويت: مؤسّسة الكويت للتقدم العلميّ-الكويت.

الطعاني، ح. (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامّهم الإشرافية من وجهة نظر المعلّمين في الأردن. مجلة جامعة دمشق, 453-489.

العالي، و. ا. (2005). مشروع خطّة العمل الوطنية للتعليم للجميع 2005 - 2015. بيروت: وزارة التّربية والتّعليم العالي.

فريق بحثيّ من كلّيّة التّربية في الجامعة اللبنانيّة. (2019). الإصلاح التّربويّ في لبنان ومساهمته في تمهين الفرقاء التّربويّين. بيروت: دار لبنان.

فايد, ن., & نايف الرشيدي, ر. (s.d.). دور الإدارة التّعليمية والمدرسيّة في تحقيق أهداف مرحلة التّعليم الأساسيّ بدولة الكويت. المجلة العربية للعلوم التّربويّة والنّفسيّة . doi:Doi: 10.33850/jasep.2020.67798

فيصل, ن. (2019). معايير الجودة و الاعتماد في التّعليم. نحو الاعتمادية في كلّيات التّربية (1 .pp-3). كلّية التّربية للبنات.

قرار رقم 820. (1968, 09 05). بيروت: الجريدة الرسميّة - لبنان.

لجنة المساعدات الإنمائيّة لتقويم المشروعات التنمويّة. (2019). سلسلو المبادئ التّوجيهيّة والمراجع الخاصّة بلجنة المساعدات الإنمائيّة: معايير الجودة لتقويم التّنمية. منظّمة التّعاون الاقتصاديّ والتّنمية.

مبتعث الدّراسات والاستشارات الأكاديميّة. (2020). الباحث العلميّ مبتعث الدّراسات والاستشارات الأكاديميّة. Récupéré sur mobt3ath: https://mobt3ath.net/serche.ph

المركز التّربويّ للبحوث والانماء. (1995). الهيكليّة الجديدة للتّعليم في لبنان. بيروت: المركز التّربويّ للبحوث والانماء.

المركز التّربويّ للبحوث والانماء. (2009). معجم الكفايات. بيروت: المركز التّربويّ للبحوث والانماء.

المركز التّربويّ للبحوث والانماء. (2018). الإطار المرجعيّ للتّدريب المستمرّ في المركز التّربويّ للبحوث والانماء. بيروت: المركز التّربويّ للبحوث والانماء.

المركز التّربويّ للبحوث والانماء ووزارة التّربية الوطنيّة والرياضة والشباب. (1994). خطّة النهوض التّربويّ . بيروت: المركز التّربويّ للبحوث والانماء.

مركز التّدريب والتّطوير التّربويّ بوزارة التّعليم والتّعليم العالي. (2016). تدريب مديري المدارس على القيادة في الدوحة. الدوحة : مركز التّدريب والتّطوير التّربويّ بوزارة التّعليم والتّعليم العالي.

مطاوع, ب. (2010). تطوير علاقة المدرسة مع المجتمع المحلّيّ. Récupéré sur دنيا الوطن: https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2010/01/29/187656.html

المعاجم والانطولوجيا العربيّة. (s.d.). معنى علاقة في المعاجم والانطولوجيا العربيّة. Récupéré sur المعاجم والانطولوجيا العربيّة: https://ontology.birzeit.edu/

معايير مديري المدارس الإطار المرجعيّ. (s.d.). بيروت .

المملكة الأردنيّة الهاشميّة - وزارة التّربية والتّعليم. (2018). الخطّة االستراتيجية لوزارة التّربية والتّعليم 2018 - 2022. عمّان: وزارو التّربية والتّعليم.

النّظام الداخلي للمدارس الرسمية الابتدائية والتكميلية قرار رقم 820. (1968, 09 05). الجريدة الرّسميّة.

النّظام الدّاخليّ للثانويّات. (1974, 6 19). يبروت: الجريدة الرّسميّة.

النّظام الداخلي لمدارس رياض الاطفال والتّعليم الأساسيّ الرسمية - قرار رقم 407. (2000, 08 07). الجريدة الرّسميّة.

وزارة التّربية والتّعليم العالي. (2000). التوجهات الاستراتيجيّة للتربية والتّعليم في لبنان لعام 2015 . بيروت: وزارة التّربية والتّعليم العالي.

وزارة التّربية والتّعليم العاليّ. (2000). التوجهات الاستراتيجيّة للتربية والتّعليم في لبنان لعام 2015 . بيروت: وزارة التّربية والتّعليم العاليّ.

وزارة التّربية والتّعليم العالي. (2015). مشروع الإنماء التّربويّ -مكوّن التنمية المهنيّة للمديرين والإداريّين في المؤسّسات التّربويّة لمراحل التّعليم العام- الإطار المرجعيّ - معايير المديرين. بيروت: وزارة التّربية والتّعليم العالي.

وزارة التّربية والتّعليم العاليّ. (2018). الخطّالاستراتيجيّة 2018-2022. بيروت: وزارة التّربية والتّعليم العالي.

وزارة التّربية والتّعليم العالي. (2018). الخطّة االستراتيجية لوزارة التّربية والتّعليم -2018 2022. بيروت: وزارة التّربية والتّعليم العالي

.

وزارة التّربية والتّعليم العالي. (2019). الدليل التوجيهي للثانويات الرسمية في لبنان. بيروت: وزارة التّربية والتّعليم العالي.

وزارة التّربية والتّعليم العالي ومركز البحوث التّربويّة وبيرسون العالميّة. (2015). مشروع الإنماء التّربويّ الثّاني (EDPII)برنامج التّطوير المهنيّ للمديرين والإداريّين في المدارس الرسميةبالشراكة ما بين: وزارة التّربية والتّعليم العالي و مركز البحوث التّربويّة. بيروت.

المراجع الأجنبيّة

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie, 138.

Ambroise, C. (2016). Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.

Barbier, J., Chaix, L., & Demailly, L. (1994). Entretien de Marie-Laure Chaix. Usages de la recherche en situations de formation professionnelle : le point de vue d'un enseignant-chercheur. Recherche et Formatiom, 921-.

Barrie, S. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. igher Education Research and Development, 23(3), 261–275. doi:http://doi.org/10.1080072943604200023539l/

Belair, S., Laroche, R., Laurin, J., & Haccoun, R. (s.d.). Maximiser le transfert des apprentissages en formation: Perspectives professionnelles. 106117-. Récupéré sur https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_3_no_12-/V3N12-_BELAIR_LAROCHE_LAURIN_HACCOUN_p105118-.pdf

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthie, C. (2005). Note de Synthese : Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Revue française de pédagogie(nº 150), 87141-.

Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. Université de Sherbrooke- Interactions, 4(2).

Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. Interactions, 206231-.

Boucher, L., & Jenkins, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire. L'accompagnement en éducation, Un soutien au renouvellement des pratiques,, 83-106.

Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). The Sage Handbook of Grounded Theory. London: Sage Publications.

Caena, F. (2011). Literature Review Quality in Teachers'continuing professional development. European Commission.

Charmaz, K. (2014). Constructing Grounded Theory. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Collerette, P., Pelletier, D., & Turcotte, G. (2013). Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves. Quebec: Université du Québec en Outaouais.

Collerette, P., Pelletier, D., & Turcotte, G. (2013). Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves. Quebec: Université du Quebec en Ouatouais.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks: Sage Publications.

Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? Revue Française de Pédagogie, 223-225.
Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. Phi Delta Kappan, 76(8), 597604-.

Day, C., & Sachs, J. (2004). International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Maiden Head Berkshire: Oxford University Press.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. Journal of Educational Administration, 37 (5), 441462-. doi:https://doi.org/10.11080957823991028841 4/

Directeur d'école - Metier de directeur d'école. (2014). Récupéré sur Eduscol: https://eduscol.education.fr/cid82065/le-metier-de-directeur-d-ecole.html#lien1

D-RASATI. (2013). Fact Sheet Developing Rehabilitation Assistance to Schools and Teacher Improvement (D-RASATI). Beirut.

D-RASATI II. (2013). LEARNING OPPORTUNITIES FOR TEACHERS. D-RASATI .

Droit national en vigueur - Circulaires et instructions - Référentiel métier des directeurs. (2014). Récupéré sur legifrance.gouv.fr: https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=40287

Duberry, A., & Pechard, C. (2007). L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives. UQAM.

Duguay, D. (2006). Pratiques de gestion des ressources humaines, organisation du travail et mobilisation des employés : le rôle de la justice, du soutien et de la confiance. Montréal: Université du Québec.

English, F. (Éd.). (2006). Encylopedia of Educational Leadership and Administration. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Erickson, L., & Lanning, L. (2014). Transitioning to Concept-Based Curriculum and Instruction. Thousand Oaks: Corwin.

Fabes, R., & Pratt, M. (2018). Cooperation. Dans M. (. Bornstein, The SAGE encyclopedia of lifespan human development (pp. 464465-). Thousand Oaks: Sage Publications Inc. doi:10.41359781506307633/.n173

Fields, D. (2008). Leadership Style: Developing a Leadership Style to Fit 21st-Century Challenges. Dans C. Wankel (Éd.), 21st Century Management: A Reference Handbook (pp. 272-280). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Formation des directeurs d'école - Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s.d.). Récupéré sur education.gouv.fr: https://www.education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428321C.htm

Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira Formosinho, J. (2010). Teacher Training Performance and Evaluation. Edições Pedago.

Gauthier, C. M. (2005). Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risques - Un état de la recherche. . Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Québéc: Fonds Québécois.

Gauthier, M., & Simone, L. (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. International Journal of Educational Research, 13(4), 439453-. doi:https://doi.org/10.10166-90039(89)0355-0883/

Haccoun, R., & Saks, A. (1998). Training in the 21st Century: Some Lessons from the Last One. Special Issue: Industrial Psychology at the Turn of the Century. Canadian Psychologist, 3351-.

Hall, G., & Hord, S. (2011). Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes (éd. 3rd). Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33, 329352-. doi:10.1080/0305764032000122005

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. Journal of Educational Administration, 126149-.

Huber, S. (2008). Management and leadership development - new approaches in preparing school leaders. International Encyclopaedia of Education.

Huberman, M. (1994). Research Utilization the State of the Art. Knowledge and Policy, 7(4), 1333-. doi:https://doi.org/10.1007/BF02696290

Japan International Cooperation Agency (JICA) International Development Center of Japan (IDCJ) . (2018). Lebanese Republic Study for Findings and Recommendations on Support for Host Community in Education Sector in Lebanon Final Report. Beirut: JICA.

Kaiser, G., & Presmeg, N. (2019). Compendium for Early Career Researchers in Mathematics. Cham: Springer Open.

Karami, R. (1997). An exploration of school leadership in Lebanon: The role and the work context of principals in private and public secondary schools. Oregon: Portland State University.

Katz, D., & Kahn, R. (1978). The Social Psychology of Organizations. New York: Wiley.

Labelle, J. &. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. . Education et Francophonie, 1(46), 179206-. doi:https://doi.org/10.72021047142/ar

Lacroche, R., & Haccoun, R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. Revue Québécoise de psychologie, 922-.

Lebanon Ministry of Education and Higher Education. (2015). Second Education Development Project (EDP II) - School-based Development through enhanced Education Leadership. Beirut: MEHE.

Lebanon Ministry of Education and Higher Education. (2015). Second Educational Development Plan - Instructional Leadership and School Improvement - Evidence-based leadership training document. Beirut: MEHE.

Lebanon Ministry of Education and Higher Education. (2015). The Second Educational Development Plan - Instructional Leadership and School Improvement - Leadership for change training document. Beirut: MEHE.

Lebanon Minsitry of Education and Higher Education. (2015). Second Educational Development Plan - Instructional Leadership and School Development Training Document. Beirut: MEHE.

Lebanon Minsitry of Education and Higher Education. (2015). Second Educational Development Project - Instructional Leadership and Change Management Trainer's Guide. Beirut: MEHE.

Leithwood, K., & Hallinger, P. (2002). Second International Handbool of Educational Leadership and Administration. Springer.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What We Know about Successful School Leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). The Constructivist Credo. Walnut Creek, CA, USA: Left Coast Press.

Marzano, R. (2003). What Works in School: Translating Research into Action. Association for Supervision and Curriculum Development.

Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Revue internationale d'éducation de Sèvres. doi: DOI : 10.4000/ries.2470

Merriam, S. (1989). Contributions of qualitative research to adult education. Adult Education Quarterly(39), 161167-. doi:10.1177000184818903900 3004/

Ministry of Education and Higher Education. (2017). Reaching All Children with Education II. Beirut: MEHE.

Mintzberg, H. (1973). The Nature of Managerial Work. New York: Harper and Row.

Morin, E., Savoie , A., & Beaudin, G. (1994). L'Efficacité de l'organisation . Théories, représentations et mesures (Français). Gaetan Morin Editeur.

Olea, M. (2020, January). The Challenging Role of School Principal in Diverse and Changing Communities: A Qualitative Study. La Jolla, California, United States of America: ProQuest LLC.

Otis, F., & Ouellet, L. (1996, October). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. Pédagogie collégiale, 10(1), 913-.

Perrenoud, P. (1999). Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe 2e éd. Paris: ESF.

Pietsch , M., & Tulowitzki , P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. School Effectiveness and School Improvement, 28(4), 629649-. doi:DOI: 10.108009243453.201/

Pont, B. N. (2008). Improving School Leadership: Volume 2, Case Studies on System Leadership. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (Éds.). (2008). Improving School School Leadership Volume 2: Case studies on system leadership (Vol. 2). Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Améliorer la direction des établissements scolaires (Volume 1): Politiques et Pratiques. Paris: OCDE.

QITABI. (2018). Lebanon Quality Instruction Towards Access and Basic Education Improvement. Beirut.

Robinson, V. (2007). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. New South Wales : Winnmale.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). ygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development (Newly expanded ed.). Wales: Crown House Pub.

Sackney, L. (2007). History of the School Effectiveness and Improvement Movement in Canada Over the Past 25 Years. Dans T. Townsend, International Handbook of School Effectiveness and Improvement, (pp. 167182-). Springer.

Schereens, J., & Bosker, R. (1997). The foundations of school effectiveness. Oxford: Pergamon Press.

Sergiovanni , T., Starrat , R., & Cho, V. (2014). Supervision: A redefinition (9th ed.). McGraw Hill.

Stringer, P., & Blake Hourani, R. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. Educational Management Administration and Leadership, 2 (44), 224246-. doi:DOI: 10.11771741143214549971/

Sylla, N., & De Vos, L. (2007). Elaboration et validation de l'efficacité pédagogique d'un dispositif de formation initiale basée sur la pratique réflexive dans les programmes de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Communication Acfas.

Taches-Dir. (s.d.). Récupéré sur snuipp.fr: https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Taches_DIR.pdf

TAMAM Project. (2018). Presenting TAMAM Project at the Center for Educational Research and Development. Beirut.

Teddlie , C., & Reynolds, D. (2000). The international handbook of school effectiveness research. London: Falmer Press.

The Center for Educational Research and Development. (s.d.). Core Skills. Beirut: The Center for Educational Research and Development.

Townsend, T. (2007). The international handbook of school effectiveness and school improvement. New York: Springer.

Tsala, U. (2019). La Chaîne des Résultats et la Théorie du Changement pour améliorer le cadre conceptuel d'une évaluation d'impact. African Evaluation Journal, 7(1), a277. doi:https://doi.org/10.4102/aej.v7i1.277

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133155-. doi:doi.org/10.7202012361/ar

Vade Mecum du Directeur d'école. (s.d.). Récupéré sur Eduscol: https://media.eduscol.education.fr/file/editorial/559//vademecum-DE_integral_116559.pdf

Van Wart , M., & Suino, P. (2017). Understanding Theories of Leadership and Leadership Styles. Dans M. Van Wart, & P. Suino, Leadership in Public Organizations, (éd. 3rd, pp. 3151-). New York: Routledge.

Vonk, J. H., & Schiras, G. A. (1987). From Beginning to Experienced Teachers a study of the professional development and teachers during their first four years of service,. European Journal of Teacher Education, 10(1), 95109-. .

Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2011). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. European Journal of Information Systems, 111-.

Wu, H., Gao , X., & Shen, J. (2020). Principal leadership effects on student achievement: a multilevel analysis using Programme for International Student Assessment 2015 data. Educational Studies, 46(3), 316336-. doi:DOI: 10.108003055698.2019.1584853/

Zamorski, B., Marginson , S., & Considine, M. (2003). The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia. Higher Education, 543544-.

الجزء الثّاني:

التّحليل الكمّيّ للبحث عن مسارات تدريب لمديري المدارس

الجزء الثّاني
التّحليل الكمّيّ للبحث عن مسارات تدريب لمديري المدارس

المنسّق العام:
الأستاذ أكرم محمد سابق

التّأليف:
الأستاذة دعد معماري
الأستاذة تسامى صالح
الأستاذة بدرية الرفاعي

التّدقيق اللّغويّ
الأستاذة سحر نصر

مراجعة عامّة تربويّة ولغويّة:
البروفسور أنطوان طعمة

جميع الحقوق محفوظة للمركز التربويّ للبحوث والإنماء
الطبعة الأولى 2022

الفهرس

المقدّمة **134**

هدف التّحليل الكمّيّ **134**

مصدر العيّنة وطبيعتها: **135**

دراسة المؤشّرات الإحصائية - تحليل بيانات العيّنة **136**
1. معدّل أعمار مديري المدارس **136**
1.1 توزّع الأعمار في العيّنة 136
2.1 الإدارة والعنصر الشّبابيّ 138

2. دراسة الأعداد: مؤشّرات إحصائية- مدخل الحجم (أعداد المتعلّمين في المدارس) **140**

3. دراسة متغيّر معدّل أعمار المديرين مقابل متغيّر الحجم **145**

4. دراسة متغيّر الشّهادة العلميّة للمدير مع الحجم، بحسب المرحلة التّعليميّة **146**
1.4 بيان توزّع الشهادة العلمية للمدير 146
2.4 المدارس التي لا تحوي شهادة رسميّة (4 روضات، 16 ابتدائيّة، و3 متوسّطات دون صف تاسع) 147
3.4 المدارس المتوسّطة (التي فيها صفوف شهادة رسميّة): توزّع الشّهادة العلميّة ونسبها 148
4.4 الثانويات- توزّع الشهادة العلمية ونسبها 149

5. مدخل نتائج الشهادة الرسمية للمتوسّطات والثّانويات **151**
1.5 شرائح النّسب وتوزّع نسب المدارس 151
2.5 علاقة تغيّر نسب النجاح مع تغيّر المدير 152
3.5 المبيّنات الإحصائية لسلسلة نسب النجاح 154
4.5 دراسة نسب النجاح بحسب نوع التعليم وشهادة المدير العلمية 155
1.4.5 المدارس المتوسّطة 155
2.4.5 الثانويات 156

6. علاقات بين المتغيّرات والمُخرجات من ناحية معامل الارتباط الإحصائيّ. **158**
1.6 في المدارس التي لا تحوي صفوف شهادات: 160
2.6 في المدارس المتوسّطة 161
3.6 في الثانويات 163

7. إحصائيات من خلال مدخل جندري (النّوع الاجتماعي): إناث -ذكور **164**

8. الخلاصة والنتائج **167**

9. التّوصيات **169**

ملحق الدّراسة **170**

1. شرائح الحجم وتوزّع الشهادة العلمية للمدير **171**
1.1 المدارس التي لا تحوي صفوف الشهادة الرسمية 171
2.1 المتوسّطات 172
3.1 الثانويات 173

2. معدّلات النجاح من مدخل الشهادة العلمية للمدير مع مؤشّرات المتعلّمين: **175**
1.2 في التعليم المتوسط (المدارس المتوسطة) 175
2.2 في الثانويات 176

3. مقارنة المؤشّرات بين مدارس تديرها إناث ومدارس يديرها ذكور **177**
1.3 المدارس الإبتدائية -مقارنة بين الإناث والذّكور: 177
2.3 المدارس المتوسطة- مقارنة بين الإناث والذّكور 179
3.3 الثانويات- مقارنة بين الإناث والذّكور 181

4. دراسة العيّنة التي يحمل مديروها شهادات في التربية **183**
I.توصيف العيّنة 183
II.قراءة في النتائج الإحصائية. 184
1. دراسة المداخل الرقمية في العيّنة 184
2. دراسة مقارنة بين الإناث والذّكور في العيّنة 186
أ. مطالعة المدارس التي تديرها الإناث (ونسبتها 80%) 186
ب. مطالعة المدارس التي يديرها الذّكور (ونسبتها 20%) 187
ج. مقارنة في الابتدائي 188
د. مقارنة في المدارس المتوسطة 189
3. دراسة المعطيات من مدخل الشهادة العلمية للمدير ضمن العيّنة 189

5 مقارنة المؤشّرات التي تمّ استخدامها في الدّراسة بين العيّنة الأساسيّة والعيّنة التي يحمل مديروها شهادات تربويّة **193**

المقدّمة

العالم اليوم في حالة تغيّر دائم ومستمرّ، يرافق هذا التّغيّر تطوّرًا كبيرًا في عالم التّربية وعلى الأخصّ في الإدارة التّربويّة والمدرسيّة، حيث لم يعد دور مدير المدرسة يقتصر على البعد الإداريّ، بل امتدّ إلى البعدين الاستراتيجيّ والتّربويّ، كما أنّ هذه الأبعاد الثّلاثة تتداخل فيما بينها لتصقل دور المدير في قيادة المدرسة وتطويرها.

لذلك أصبح من الضّروريّ أن يكون مدير المدرسة متمتّعًا بكفايات معرفيّة ومهاراتيّة متعدّدة تسمح له باتّخاذ المواقف والقيام بممارسات مهنيّة وعمليّة متنوّعة، وهذه الكفايات يكتسبها من خلال الإعداد الأساسيّ لإدارة المدرسة ومن خلال التّطوير المهنيّ والتّدريب المستمر والتّطوير الذّاتيّ، انطلاقًا من مبدأ التّعلُّم مدى الحياة، وهذا ما سينعكس إيجابًا على المجتمع المدرسيّ بكل مكوّناته وعلى الأخصّ المتعلّمين وتحصيلهم المدرسيّ.

وحيث إنّ لجنة مشروع تدريب مديري المدارس، المنبثقة من لجنة مشروع الإدارة التّربويّة في قسم الإدارة التّربويّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، ومن خلال برنامج (S2R2)، من مهامها إعداد هيكليّة منهج تدريب لمديري المدارس ومقرّر تدريبيّ يَخلُص إلى التّطوير المهنيّ وتعزيز الكفايات لمديري المدارس لقيادة المدرسة وتطويرها وتحسين مخرجاتها، وحيث إنّ اللّجنة قامت بوضع دراسة تحليليّة مبنيّة على المراجعات الأدبيّة، كان لزامًا عليها القيام بتحليل كمّيّ داعم يساعدها في تحديد مسارات التّدريب لمديري المدارس، إن وُجِدَت.

هدف التّحليل الكمّيّ

يهدف هذا التّحليل الكمّيّ إلى البحث عن مسارات تدريب لمديري المدارس الرّسميّة في لبنان. حيث تقوم اللّجنة بتحليل بيانات حول مديري المدارس، كما للمدارس المكلّفين بإدارتها وذلك خلال مدّة زمنيّة تتمثّل بأربعة أعوام دراسيّة متتالية (2016-2017، 2017-2018،2018-2019،2019-2020) لإيجاد علاقة ترابط أو ارتباط Correlation بين عدد من المتغيّرات (العمر، سنوات الخبرة، الاختصاص، عدد المعلّمين، عدد المتعلّمين، زيادة عدد المتعلّمين في المدرسة، عدد المتعلّمين المتأخّرين عمريًّا عن صفوفهم، نسب النّجاح في الامتحانات الرّسميّة...)، ولإيجاد طريقة لربط أداء المدرسة ومعايير جودتها أو فعاليّتها بمواصفات الأداء المهنيّ للمدير، وبالتّالي استخراج مسارات تُسهم في تصنيف مقرّرات التّدريب المهنيّ المستمرّ، وتُقدّم لمديري المدارس الرّسميّة في لبنان هيكليّة منهج تدريب للتّطوير المهنيّ تستجيب لحاجاتهم بحسب سياق العمل الفعليّ على أرض الواقع.

فكان الاهتمام بالحصول على بيانات من المدارس تحوي على ما يمكن الاستناد إليه في دراسة المؤشّرات وربطها بفئات من المديرين أو المساقات التي تظهر لدينا من خلال الدّراسة. لكن وبسبب الظّروف التي فرضتها جائحة كورونا COVID-19 على القطاع التّربويّ في لبنان عمومًا وعلى مديري المدارس خصوصًا، وما رافق ذلك من أولويّات دراسيّة من استمارات واستبيانات متعدّدة أرسلت من وزارة التّربية والتّعليم العالي والمركز التّربوي للبحوث والإنماء لمديري المدارس، كلّ ذلك واحترامًا للأولويّات جعل من الصّعب على اللّجنة إرسال استبيانات لمديري المدارس تخدم هذه الدّراسة، كما أنّ واقع التّباعد الاجتماعيّ لم يسمح بعقد ورش عمل أو لقاءات مع مديري المدارس الرّسميّة لأخذ البيانات بشكل مباشر في حينه. من هنا وحرصًا منّا على أن يكون تحديد المسارات التّدريبيّة منطلقًا من دراسة إحصائيّة، كان علينا اعتماد البيانات المتوفّرة في مكتب البحوث التّربويّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء والاستفادة منها في تحديد مسارات التّدريب.

مصدر العيّنة وطبيعتها:

قامت اللّجنة بتحديد المتغيّرات المطلوبة ووضع قوالب الجداول Templates للبيانات المراد الحصول عليها للدّراسة، وبعد إرسال كتاب، حسب التّسلسل الإداريّ، إلى مكتب البحوث التّربوية في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، كان اقتراح المكتب المختصّ العمل على عيّنة طبقيّة ممثّلة وحصل ذلك. كما أنّ العمل على العيّنة وبياناتها جرى خلال الرّبع الأخير من العام 2020.

عدد المدارس الرّسميّة في لبنان يبلغ (1235) مدرسة رسميّة (50 روضة، 150 ابتدائية، 761 متوسّطة و274 ثانويّة) موزّعة على الشّكل الآتي: بيروت (55) مدرسة، جبل لبنان (الضّواحيّ) (97) مدرسة، جبل لبنان (ما عدا الضّواحيّ) (165) مدرسة، الشّمال (247) مدرسة، البقاع (118) مدرسة، الجنوب (146) مدرسة، النّبطيّة (130) مدرسة، عكّار (169) مدرسة، بعلبك-الهرمل (108) مدارس.

أمّا العيّنة الممثّلة والتي يبلغ عدد المدارس الرسميّة فيها (125) مدرسة فتشكّل ما نسبته (10%) من العدد الكلّيّ للمدارس الرّسميّة في لبنان، ولقد تمّ اختيارها بناءً على توزّع المدارس في المحافظات اللّبنانيّة ومراحل التّعليم كما وعدد المتعلّمين.

من حيث التّوزّع في المحافظات: بيروت (6) مدارس، جبل لبنان (الضّواحيّ) (10) مدارس، جبل لبنان (ما عدا الضّواحيّ) (16) مدرسة، الشّمال (25) مدرسة، البقاع (12) مدرسة، الجنوب (15) مدرسة، النّبطيّة (13) مدرسة، عكّار (17) مدرسة، بعلبك-الهرمل (11) مدرسة.

بذلك تضمّنت العيّنة حسب مرحلة التّعليم:

مرحلة الرّوضة (4)، والمرحلة الابتدائيّة (16)، والمرحلة المتوسّطة (78)، والمرحلة الثّانوية (27).

من حيث عدد المتعلّمين في المدارس الرّسميّة:

- أقلّ من مئة متعلّم (روضة (1)، ابتدائيّة (6)، متوسّطة (10)، وثانويّة (4))،
- أكثر من مئة متعلّم وأقلّ من 300 متعلّم (روضة (2)، ابتدائيّة (8)، متوسّطة (41)، وثانويّة (14))،
- أكثر من 300 متعلّم (روضة (1)، ابتدائيّة (2)، متوسّطة (27)، وثانويّة (9)).

البيانات المرتبطة بالعيّنة تحتوي على معطيات عن المدرسة خلال أربع سنوات متتالية من العام الدّراسيّ 2017-2016 حتّى العام الدّراسيّ 2020-2019 ضمنًا، ولقد تمّ تقسيمها على الشّكل الآتي:

أ. **عيّنة ممثّلة**: عيّنة المدارس، توزّع مدارس العيّنة في المحافظات، انتقاء مدارس العيّنة حسب عدد المتعلّمين وحسب المرحلة التّعليميّة.

ب. **المدرسة والمدير:** رقم المدرسة التّسلسليّ، اسمها، اسم المدير، جنسه، عمره، شهادته العلميّة، اختصاصه، تاريخ مباشرته العمل.

ت. **حجم المدرسة**: عدد المعلّمين، عدد الإداريّين، عدد المتعلّمين.

ث. **المتعلّمون في الصّفوف:** عدد المتعلّمين، عدد المعيدين في الصّفّ، وعدد المتأخّرين.

ج. نتائج الامتحانات الرّسميّة لثلاثة أعوام دراسيّة متتالية من 2017-2016 حتّى 2019-2018 ضمنًا (في العام الدّراسيّ 2020-2019 لم يخضع المتعلّمون في صفوف الشّهادات إلى تقويم أو امتحان رسميّ بسبب جائحة كورونا وما فرضته على الواقع التّربويّ والتّعليميّ).

ملاحظة: العيّنة تحمل بعض النّواقص من المصدر، في البيانات المتعلّقة ببعض المتغيّرات خلال الأعوام الدّراسيّة الأربعة.

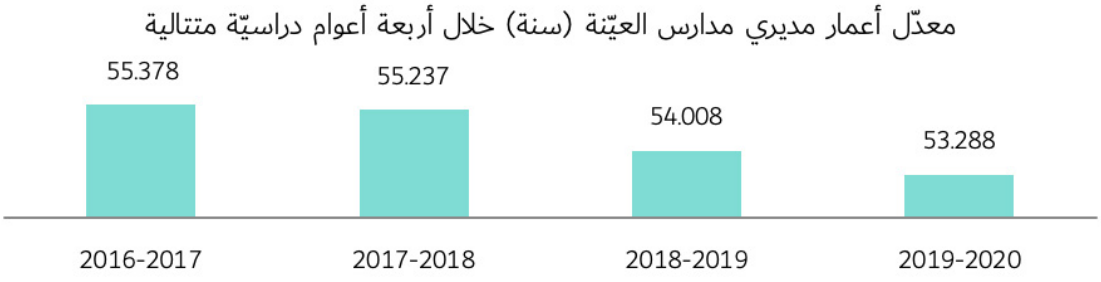
دراسة المؤشّرات الإحصائيّة - تحليل بيانات العيّنة:

1. معدّل أعمار مديري المدارس

1.1 توزّع الأعمار في العيّنة

استنادًا إلى البيانات ظهر أنّ الحدّ الأدنى لأعمار مديري المدارس وحسب أصغرهم عمرًا في العيّنة هو 35 سنة، ومن الطّبيعي أنّ الحدّ الأقصى هو 63 سنة (السّنّ القانونيّ للإحالة إلى التّقاعد هو 64 سنة بحسب القانون اللّبنانيّ). أمّا معدّل أعمار مديري المدارس الرّسميّة وبحسب العيّنة فكان كما يظهر في المستند رقم (1):

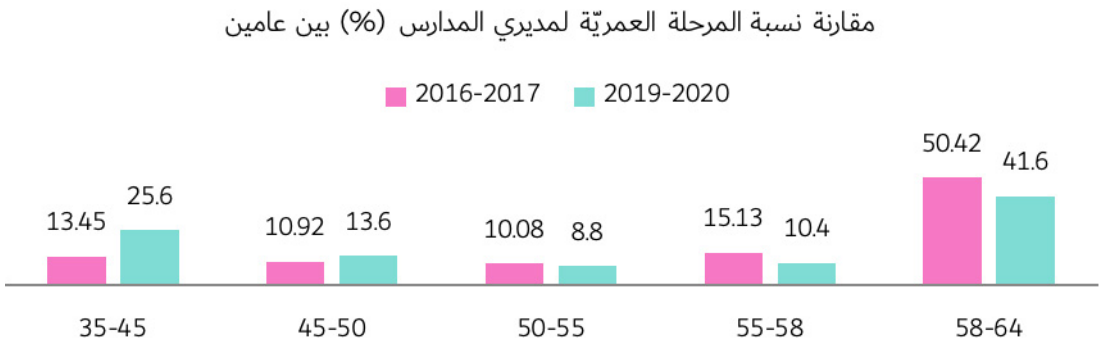
مستند رقم (1): معدّل أعمار مديري مدارس العيّنة



تُظهر لنا الأعمدة البيانيّة في المستند رقم (1) أنّ معدّل أعمار مديري المدارس ينحو إلى التّناقص: ينخفض المعدّل من 55 سنة في العام الدّراسيّ 2016-2017 إلى 53 سنة في العام الدّراسيّ 2019-2020.

تمّ تقسيم الأعمار إلى شرائح ابتداء من 35 سنة إلى 64، وقارنّا بين العامين 2016-2017 و2019-2020، حيث حصلنا على الرّسم البيانيّ الآتي:

المستند رقم (2): مقارنة توزّع الشّرائح العمريّة لمديري المدارس الرّسميّة (%) بين العامين 2016-2017 و 2019-2020



يُظهر الرّسم البيانيّ في المستند رقم (2) أنّ نسبة مديري المدارس الرّسميّة في المرحلة العمريّة (35-45 سنة) ارتفعت إلى ما يقارب الضّعف من 13.45% إلى 25.6%، بينما نسبة مديري المدارس الرّسميّة في المرحلة العمريّة (58-64 سنة) انخفضت من 50.42% إلى 41.6% بين العامين الدّراسيّين 2016-2017 و2019-2020. هذا يدعو للاستنتاج أنّ المدارس الرّسميّة تشهد تزايدًا في نسب أعداد المديرين في الشّرائح الشّابّة بين 35 و45 سنة، بينما تتناقص النّسب في الشّرائح العمريّة الأعلى، وهو ما يدلّ على أنّ مديري المدارس الرّسميّة الجدد هم من الشّرائح العمريّة الشّابّة وإلّا شهدنا تزايدًا أو على الأقلّ مساواة في نسب الشّرائح العمريّة الأعلى.

باختصار، المنحى المستقبليّ للبيان هو باتّجاه الأعمار الأصغر. كما من الضّروريّ لفت النّظر إلى أنّ النّسب في الوسط قليلة مقارنةً مع النّسب على الأطراف، وهو ما يعني عدم تناظُر في التّوزُّع.

أمّا مؤشّرات القياس الإحصائيّ Statistical measure indicators حول المعطيات في العامين الدّراسيّين فنوردها ضمن الجدول في المستند رقم (3).

مستند رقم (3): جدول مؤشّرات القياس الإحصائيّ بين العامين الدّراسيّين 2016-2017 و2019-2020

مؤشّرات القياس الإحصائيّ Statistical measure indicators	العام 2016-2017	العام 2019-2020
معدّل الأعمار لمديري المدارس Average or Mean	55.38655	53.288
متوسّط العمر (أي 50% هم أصغر، و50 % هم أكبر) Median	59	57
العمر الأكثر ظهورًا لمديري المدرسة في العيّنة Mode	62	62
الانحراف المعياريّ أو معدّل الفروقات في الأعمار Standard Deviation	7.69	8.49
العمر الأصغر لمديري المدارس في العيّنة	35	36
العمر الأكبر لمديري المدارس في العيّنة	63	63

من الممكن استخلاص ما يلي من الجدول في المستند رقم (3):

أ. التوزّع غير متناظر أو غير متماثل (asymmetrical)حيث تختلف المؤشّرات الثّلاثة للاتّجاه المحوريّ (Central tendency measures: Mean, Median and Mode).

ب. متوسّط العمر (Median) قد تضاءل سنتين خلال 4 سنوات (وهو العمر الذي يقع تحته نصف المديرين وفوقه النّصف الآخر)، وهذا يؤكّد أنّ مفهوم القيادة الشّبابيّة آخذ في التّطوّر وأنّ الإدارة المدرسيّة تستقطب المرحلة العمريّة الشّبابيّة من المعلّمين، أو أنّ الاتّجاه المؤسّساتيّ هو نحو قيادات شابّة.

ت. أنّ معدّل الأعمار لمديري المدارس الرّسميّة عالٍ نسبيًّا، ولكنّه يتّجه إلى التّضاؤل بدل الازدياد، وهذا يُستدلّ عليه من وقوع هذا المعدّل تحت قيمة متوسّط العمر (في حال عدم تغيير المديرين، يفترض أن يزيد معدّل عمر المديرين ثلاث سنوات على الأقلّ، وهذا لم يحدث، ما يعني أنّ التّغيير في المديرين يتّجه إلى الأكثر شبابًا).

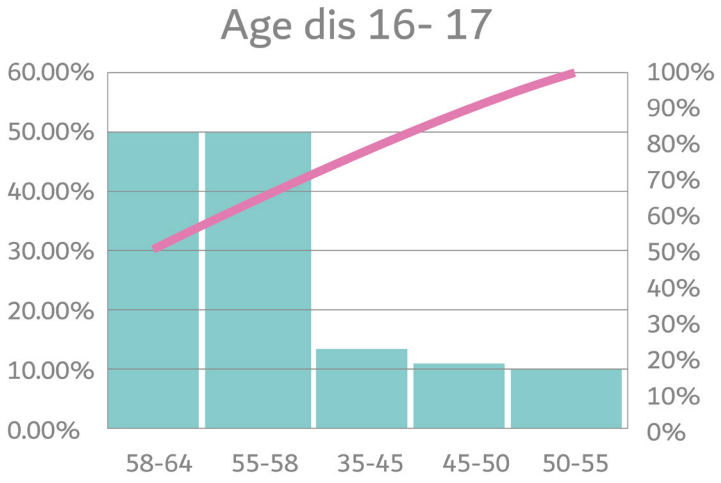
ث. ما زال العمر 62 أكثر الأعمار ظهورًا بين العامين الدّراسيّين (14 مرّة في العام 2016-2017 و16 مرّة في العام 2019-2020).

ج. معدّل الفروقات (الانحراف المعياريّ عن معدّل المجموعة) يزداد بين العامين 2016-2017 و2019-2020، أي أنّه يُظهر تشتّتا أكبر بين الأعمار في العام 2019-2020، ويمكننا الاستدلال على ذلك من خلال الرّسم البيانيّ في المستند رقم (2)، حيث يُظهر أنّ الفئتين على طرفي البيان (الأكبر عمرًا والأصغر) يشكّلان النّسبة الأعلى، وبالتّالي من الطّبيعي أن يكون معدّل الفروقات أكبر: هذا ما يدعم تأكيد أنّ المديرين الجدد هم من الأجيال الشابّة بمعظمهم، وعمليًّا يُظهر أنّ أعمار المديرين تتباعد بين بعضها.

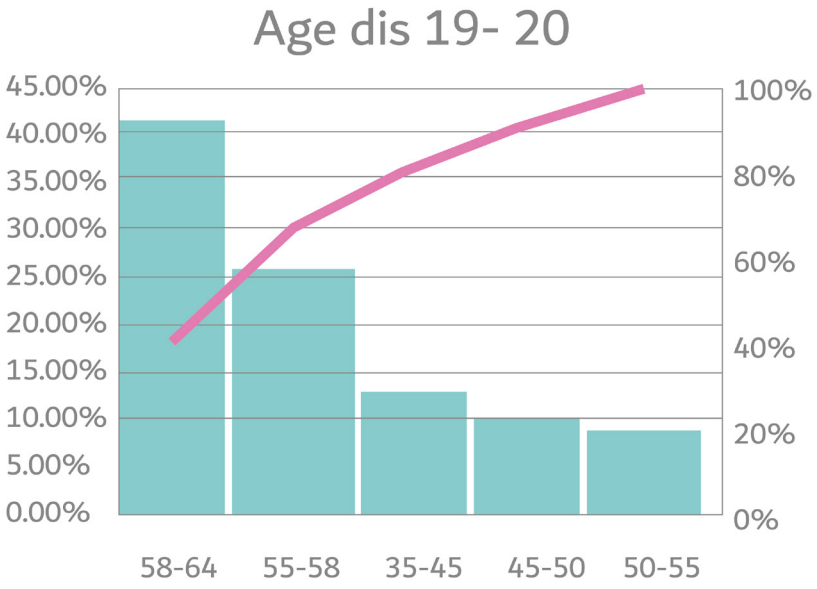
2.1 الإدارة والعنصر الشّبابيّ

في الرّسمين البيانيّين في المستندين رقم (4) و(5) أدناه نرى كلاّ من بيانات العامين الدّراسيّين بشكل منفرد، لتظهير تمحور الأعمار وكيفية توزّعها على المراحل العمريّة من أعلى نسبة إلى أدناها.

الرّسم البيانيّ في المستند رقم (4) Pareto Chart يُظهر نقطة التّقاطع بين المرحلة العمريّة الأعلى لمديري المدارس للعام الدّراسيّ 2016-2017 وخطّ الأعداد التّراكميّة Cumulative Frequency التي تصل إلى 50.4%، كما نرى من جديد الفرق الكبير بين أعداد المديرين في المرحلة العمريّة 58-64 سنة، وأعداد مديري المدارس في المراحل العمريّة الأخرى، وهذا يدلّ على أنّ الأعداد التي وصلت إلى التّقاعد تُستبدل في معظمها بأعداد شابّة، ما أدّى إلى تقارب بين أعداد مديري المدارس في المراحل العمريّة المتبقيّة. ولكن تجدر الإشارة إلى أنّ مجموع أعداد الشّريحتَين بين 50 و58 سنة يقارب إلى حدّ ما مجموع أعداد الشّريحتين الشّابتين، من 35 إلى 50 سنة.



أمّا الرّسم البيانيّ في المستند رقم (5): Pareto Chart فيظهر نقطة التّقاطع بين المرحلة العمريّة الأعلى لمديري المدارس للعام 2019-2020 وخطّ الاعداد التّراكميّة Cumulative Frequency، التي تصل إلى 41.6%، أي أصغر بحوالي 10% مقارنة بالنّقطة في المستند السّابق رقم (4).



يظهر المستند رقم (5) أنّ أعداد مديري المدارس في المرحلة العمريّة الشّابة من 35 إلى 45 سنة، باتت توازي تلك في المرحلة العمريّة التي اقتربت من التّقاعد، بينما المرحلتان العمريّتان في الوسط تتضاءلان، وهذا ما يدعم كلّ ما سبق من دلائل واستنتاجات، والإدارة المدرسيّة هي باتّجاه التّطوّر في منحى العمر والذي يتّجه نزولًا، أي إلى الأعمار الشّابّة.

الجدول في المستند رقم (6) يُظهر الأعداد التي ستُحال إلى التّقاعد خلال السّنوات الخمس القادمة وذلك نتيجة احتواء البيانات على أعداد عالية من الفئة العمريّة الأعلى (النّسق أو العمر الأكثر ظهورًا لمديري المدرسة في العيّنة Mode = 62 سنة، كما متوسّط العمر Median = 57 سنة).

مستند رقم (6): جدول أعداد مديري المدارس الرّسميّة الذين سيحالون إلى التّقاعد خلال السّنوات الخمس القادمة

(البيانات هي خلال العام الدّراسيّ 2019-2020 والتّحليل الكمّيّ أجرته اللّجنة في خلال الرّبع الأخير من العام 2020، كما أنّ العمر الحالي للمدير المذكور في الجدول مرتبط بتاريخ الميلاد الذي تتضمّنه البيانات).

المرحلة العمريّة	فترة التّقاعد	العمر الحالي للمدير	عدد المديرين	النّسبة المئويّة	تناقص
57-35	6 سنوات وأكثر	58	65	52.00%	100%
58-57	بعد 5 سنوات	59	8	6.40%	48.00%
59-58	بعد 4 سنوات	60	2	1.60%	41.60%
60-59	بعد 3 سنوات	61	9	7.20%	40.00%
61-60	بعد سنتين	62	15	12.00%	32.80%
62-61	بعد سنة	63	16	12.80%	20.80%
63-62	هذه السنة	64	10	8.00%	8.00%

من خلال الجدول في المستند رقم (6)، يتبيّن لنا:

أ. أنّ ما نسبته 8 % من مديري المدارس ستحال إلى التّقاعد خلال العام الحالي 2020-2021 (أو أحيلت)، علمًا أن العيّنة قد شهدت إحالة 37% من أعداد المديرين إلى التّقاعد خلال الأعوام الدّراسيّة الأربعة للدّراسة (في العام 2019-2020 فأصبح عدد المديرين الجدد 46 أي ما يقارب 37% من عدد المديرين).

ب. أنّ ما نسبته 12.8 % من مديري المدارس ستتقاعد السّنة المقبلة، و12% السّنة التي تليها.

ت. كما يظهر لنا أنّه خلال 5 سنوات سيكون حوالي نصف عدد المديرين قد أُحيل إلى التّقاعد (في العمود الأخير «تناقص» حيث النّسبة تصل إلى 48%).

2. دراسة الأعداد: مؤشّرات إحصائيّة- مدخل الحجم (أعداد المتعلّمين في المدارس)

مؤشّرات القياس الإحصائيّ Statistical measurement indicators حول أَعداد المتعلّمين (الحجم) في الأعوام الدّراسيّة الأربعة المتتالية نوردها ضمن الجدول في المستند رقم (7).

مستند رقم (7): جدول مؤشّرات القياس الإحصائيّ لعدد المتعلّمين خلال الأعوام الدّراسيّة الأربعة

مؤشّرات القياس الإحصائيّ لعدد المتعلّمين	2017-2016	2018-2017	2019-2018	2020-2019
الانحراف المعياريّ Standard Deviation	167	175	173	172
المعدّل الوسطيّ للأعداد Mean	247	252	254	261
العدد الوسطيّ (التّوسطيّ) Median	186	198	206	214
النّسق (العدد الأكثر ظهورًا) Mode	89	52	117	261
الحدّ الأدنى للأعداد Min	34	44	34	20
الحدّ الأقصى للأعداد Max	794	815	830	854
Total المجموع	30829	31237	31705	32566

(ملاحظة: تمّ تدوير الأعداد العشرية في الجدول إلى الوحدة)

يُظهر الجدول في المستند رقم (7) أعلاه أنّ:

أ. معدّل أعداد المتعلّمين هو في مسار تصاعديّ (ولو أنّ الزّيادة تحدث بدرجة بطيئة حيث النّسب المئويّة للزّيادات هي: 2.14%، 2.84 %و5.63 % تباعًا خلال السّنوات الثلاث بدءًا من 2016-2017)

ب. العدد الوسطيّ (الذي تقع تحته نصف أعداد المدارس ونصفها الآخر أعلى منه) هو أصغر من المعدّل العامّ للمجموعة في السّنة الواحدة، وهذا يعني انحرافًا نحو الأعداد الدّنيا (وهو مؤشّر يجب الانتباه إليه!).

ت. اللّافت أنّ، العدد النّسقيّ يتغيّر في البداية سلبيًّا، ثم يعود للصّعود (تغيّر من 89 إلى 52 في العام الدّراسيّ 2017-2018 ثمّ عاد إلى الصّعود تباعًا 117 ثم 261 مقتربًا من المعدّل ومساويًا له) وهذا

يدلّ على حركة إيجابية وازدياد أعداد المتعلّمين في العدد الأكبر من المدارس الرّسميّة.

ث. يُظهر تغيّر الحدّ الأدنى انخفاضًا بشكل عام، ولو ارتفع في العام 2017-2018، وهذا يؤشّر الى أن هناك بعض المدارس الرّسميّة تخسر من أعدادها على مرّ السنوات.

ج. الحدّ الأدنى لأعداد المتعلّمين في العام 2019-2020 مُلفت إذ وصل إلى 20 متعلّمًا فقط ما يعني تناقصًا يصل إلى حوالي 60% من العدد الأصليّ.

ح. أمّا تزايد الحدّ الأقصى للأعداد على مدار الأعوام الدّراسية المتتالية من بعد العام 2016-2017، فيدعو إلى الاعتقاد أنّ هناك مدارس تستقطب أكثر من غيرها، ومؤشّر على أنّها تكسب ثقة المحيط أكثر عامًا بعد عام.

للمزيد من الدّلائل والاستنتاجات، يُظهر الجدول في المستند قم (8)، مدى التّغيّر على مدى السّنوات الثّلاث لمؤشّرات القياس الإحصائيّ نفسها.

مستند رقم (8): التّغيّر على مدى السّنوات الثّلاث في مؤشّرات القياس الإحصائيّ نسبةً لمعطيات العام 2016-2017

النسبة المئوية للتّغيّر (%) / مؤشّرات القياس الإحصائيّ	تغيّر في 17- 18%	تغيّر في 18- 19%	تغيّر في 19- 20%
الانحراف المعياريّ Standard Deviation	12.2%	18.9%	27.8%
المعدّل الوسطي للتّغيّر Mean	0.6%	3.1%	7.7%
العدد الوسطي (التوسطيّ) Median	0.3%	2.3%	2.6%
النّسق (العدد الأكثر ظهورًا) Mode	0.0%	-16.7%	لا نسق متكرّر
الحدّ الأدنى لتغيّر الأعداد Min	-38.8%	-48.5%	-59.2%
الحدّ الأقصى للأعداد Max	36.8%	90.6%	131.6%
تغيّر في المجموع العام	1.323429	2.84148	5.634305

من الجدول في المستند رقم (8) يتبيّن الآتي:

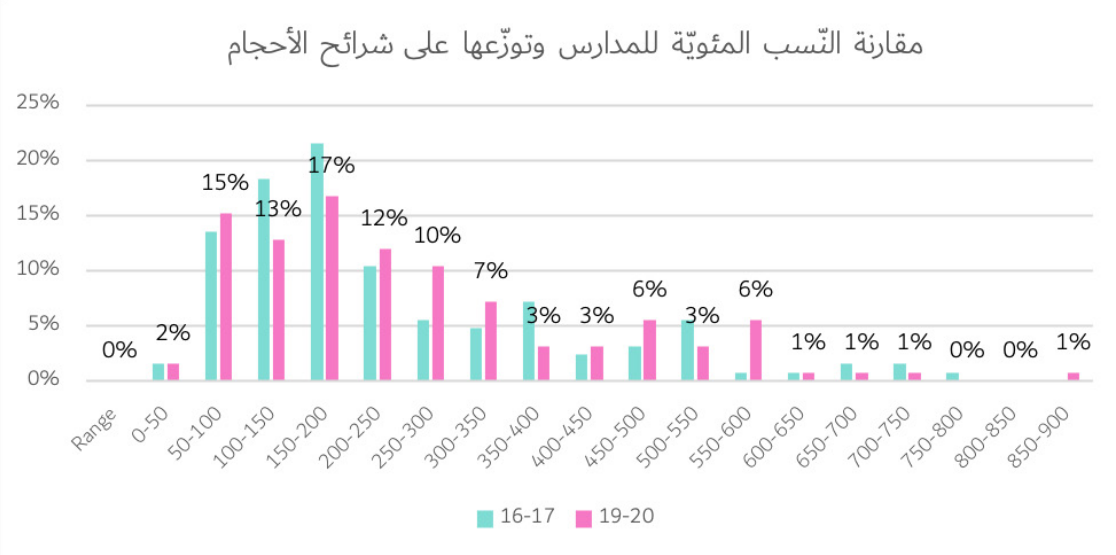
أ. نرى أنّ المعدّل الوسطي للتغيّرات (زيادة أو نقصان في أعداد المتعلّمين) هو عدد إيجابي (+) أي أنّ الأعداد تتزايد، ومعدّل الزّيادة في السّنة الأخيرة هو 7.7% عن العام 2016-2017.

ب. نلحظ ازديادًا للانحراف المعياريّ (الذي يقيس معدّل البُعد عن المعدّل العام) وهو يعني اتّجاهًا نحو التّشتّت في التّغيير (أي أنّ الكثير من المدارس ينقص حجمها بينما الكثير يشهد تزايدًا بالمقابل).

ت. يُلفت النّظر (إحصائيًّا) أن النّسق في التّغيّر للعام 2017-2018 هو صفر بينما هو (% 16.7-) في العام 2018-2019 أي أنّ أكثر من مدرسة قد خسرت هذه النّسبة من أعدادها.

ث. في مقارنة العددين الأدنى والأقصى، نرى تطرّفًا في هذه الأعداد: أي أنّ التّناقص يتزايد من (% 38.8-) إلى (59.2% -) في بعض المدارس، بينما نسبة الأعداد أيضًا تتزايد لدى البعض الآخر من المدارس (من 36.8 إلى 131.6%). وهذا دليل آخر على التّشتّت في العيّنة.

مستند رقم (9): مقارنة أعداد المتعلّمين في العيّنة بين السّنة الأولى 16-17 والسّنة الأخيرة 19-20



من خلال الرّسم البياني في المستند رقم (9) أعلاه، والذي يُظهر عدم تناظر باتّجاه اليسار (أي نحو الأعداد المنخفضة)، يمكن ملاحظة الآتي:

أ. حوالي نصف عدد المدارس (47% منها) تحوي أقلّ من 200 متعلّم، وحوالي 80% من المدارس يحوي ما دون الـ 400 متعلّم.

ب. لا تغيّر في نسبة عدد المتعلّمين في المدارس تحت الـ 50 متعلّما (مؤشّر للانتباه!).

ت. تناقص في نسبة عدد المتعلّمين في المدارس بين 100 و200 متعلّم، كما في المدارس بين 350 و400 وأيضا بين 500 و550 متعلّمًا.

ث. زيادة ملحوظة في نسب عدد المتعلّمين في المدارس بين 200 و350، وبين 450 و500 كما بين 550 و600 متعلّم.

ج. تنحو المعدّلات نحو الاقتراب من الوسط، بينما تتناقص الأعداد على الأطراف، وهذا ما يدعو إلى الاعتقاد أن هذه العيّنة الإحصائيّة غير المتماثلة في التّوزّع، تنحو باتّجاه التماثل نحو الوسط Normal distribution ولو لم تصل إليها.

لاحظنا أنّ بعض المدارس (وعددها 46 مدرسة) قد تغيّر مديروها (بسبب الإحالة إلى التّقاعد)، لذا قمنا بدراسة تغيّر الحجم مع تغيّر المدير، ونورد المعطيات التي رصدناها ضمن الجدول في المستند رقم (10) الآتي:

مستند رقم (10): جدول تغيّر الحجم (عدد المتعلّمين) بالنّسبة المئويّة مع تغيّر المدير

	تراجع في الحجم			زيادة في الحجم		
تغيّر في الحجم	أكثر من 15%	بين 5 و10%	أقلّ من 5%	أقلّ من 10%	أقلّ من 20%	حتى 80%
تغيّر مدير المدرسة	10.9%	8.7%	23.9%	26.1%	19.6%	10.9%
لا تغيّر في مدير المدرسة	10.1%	10.1%	22.8%	26.6%	16.5%	13.9%

يُظهر الجدول في المستند رقم (10) أنّ حوالي 43.5% من المدارس التي تَغيّر مديروها قد خسرت من أعداد المتعلّمين فيها، والنسبة نفسها تقريبًا 43% من المدارس التي لم يتغيّر مديروها خسرت النّسب نفسها من المتعلّمين.

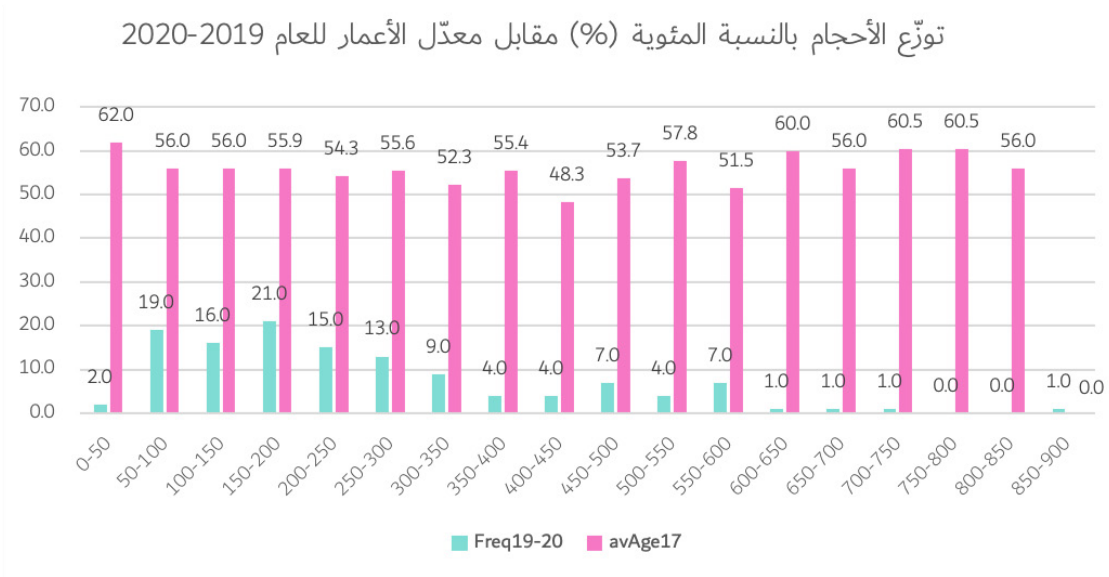
كما نلاحظ أنّ نسب المدارس التي تغيّر مديروها وتلك التي لم يتغيروا، تتساوى إلى حدّ ما في كلّ فئة (من فئات التّناقص كما فئات الزّيادة)، حتّى إنّ نسبة المدارس التي ازدادت أحجامها حتّى 80% بدون أي تغيير في الإدارة هي أعلى بـ 3%.

نستنتج أن تغيّر المدير أو عدمه، كان له التأثير نفسه على حركة الحجم زيادة أو نقصانًا. ما يدعو للاعتقاد أنّ الحجم (عدد المتعلّمين) لا يتأثّر حكمًا بعمليّة تغيير المدير.

3. دراسة متغيّر معدّل أعمار المديرين مقابل متغيّر الحجم (عدد المتعلّمين)

بعد ملاحظة عدم التّناظر في التّمثيل البيانيّ لمعدّلات الحجم (أعداد المتعلّمين)، حاولنا رصد أيّ ارتباط بين هذا المتغيّر وأيّ من المعطيات في مداخل العيّنة. لذا حاولنا رؤية التّوزّع من خلال الفئات العمريّة لمديري المدارس، وهذا يظهر من خلال المستند رقم (11)، رصد متغيّر معدّل أعمار مديري المدارس مع متغيّر الحجم (عدد المتعلّمين في المدارس الرّسميّة)

مستند رقم (11): توزّع الأحجام (عدد المتعلّمين) بالنّسبة المئويّة (%) مقابل معدّل الأعمار للعام الدّراسيّ 2020-2019



الرّسم البيانيّ في المستند رقم (11)، يُبيِّن الآتيّ:

لا سمات مميّزة لمتغيّر معدّل الأعمار مقابل متغيّر الحجم. مثلًا تتساوى المعدّلات العمريّة للمديرين (56 سنة) لشريحتين متناقضتين: مدارس فيها أقلّ من مئة تلميذ ومدارس فيها بين 800 و850 تلميذًا، كما تتقارب المعدّلات العمرية (60 و60.5 و62 سنة) بين شريحة فيها أقلّ من 50 متعلّمًا، وشرائح تتراوح أعدادها بين 600 و800 متعلّم. كما نرى أن معدّلات الأعمار لمديري مدارس صغيرة الحجم نسبيًّا (قليلة العدد ضمن العيّنة) ليست هي الأكبر سنًّا.

نستنتج أن متغيّر معدّل أعمار المديرين لا يرتبط طرديًّا ولا عكسيًّا بالحجم (عدد المتعلّمين). أي أنّه لا يمكننا أن نستنتج أنّ كبر سنّ المدير واقترابه من التّقاعد هو ما يجعل أعداد المتعلّمين في مدرسته تتغيّر زيادةً أو نقصانًا.

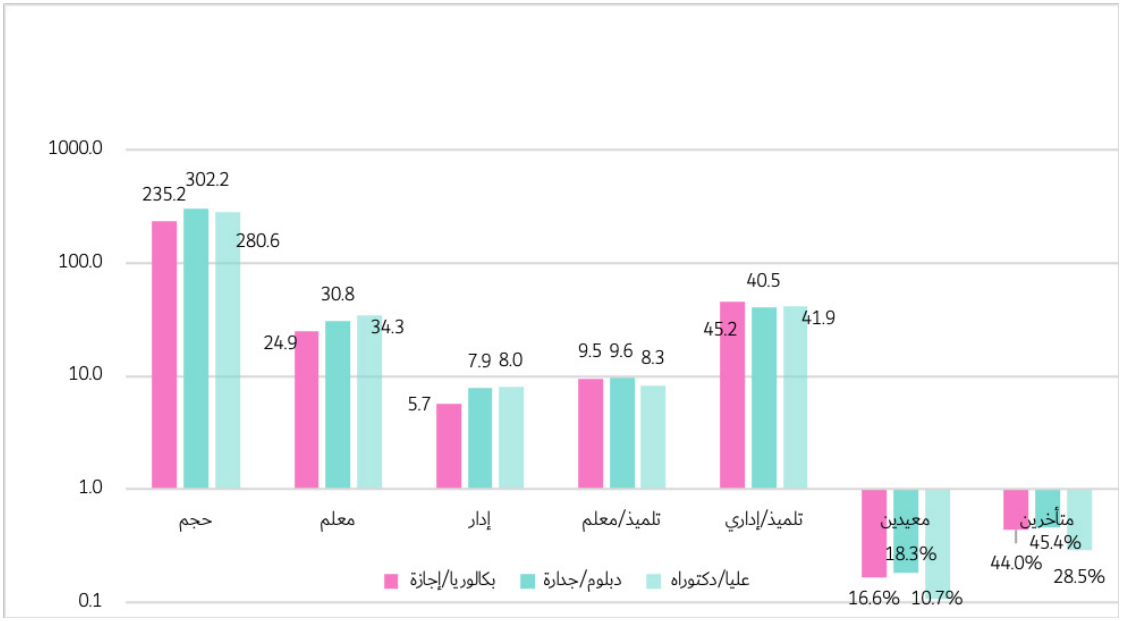
4. دراسة متغيّر الشّهادة العلميّة للمدير مع الحجم، بحسب المرحلة التّعليميّة

بعد أن تبيّن أنّ لا ارتباط بين متغيّر معدّلات أعمار مديري المدارس ومتغيّر الحجم (عدد المتعلّمين)، نحاول أن ندرس توزّع الحجم بحسب الشّهادة العلميّة للمدير، مع بعض المؤشّرات حول أعداد الإداريّين والمعلّمين كما المتأخّرين والمعيدين من المتعلّمين.. قمنا بدراسة هذا التّوزّع على كامل العيّنة، بعدها قسّمنا العيّنة إلى فئات بحسب مرحلة التّعليم، أي إذا كانت المدرسة تحوي صفوف شهادة رسميّة أم لا:

1.4 بيان توزّع الشهادة العلميّة للمدير

الرّسم في المستند رقم (12) يظهر توزّع الشّهادة العلميّة للمدير في كامل العيّنة مع رصد المعدّلات لبعض المؤشّرات الاحصائيّة ما بين ثلاث فئات: بكالوريا/إجازة، دبلوم جامعي تربوي وجدارة، ودراسات عليا ودكتوراه.

مستند رقم (12): معدّلات بعض المؤشّرات الاحصائيّة مقابل الشّهادة العلميّة للمدير



لاحظنا أنّ المعدّلات متقاربة إحصائيًّا إلى حدّ ما، مع فروقات غير معبّرة بين الفئات الثلاث بحسب تصنيف الشّهادة العلميّة للمدير.. ما دفعنا إلى تقسيم العيّنة بحسب وجود صفوف شهادة لديها أم لا.

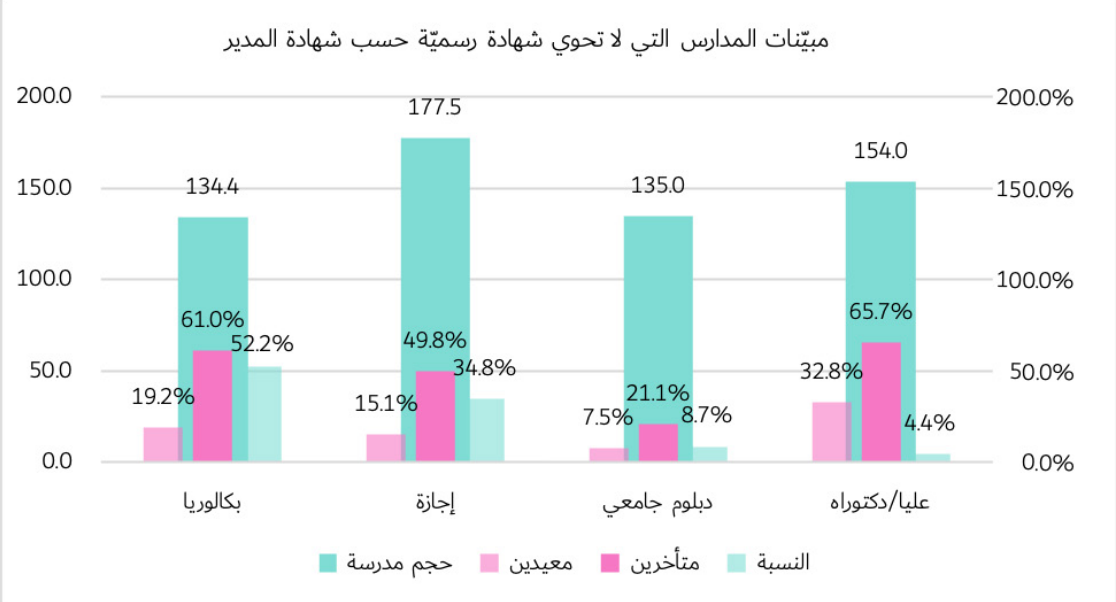
ملاحظة: وعند تفحّص معامل الارتباط بين معدّل تغيّر الحجم (زيادة أو نقصانًا في أعداد المتعلّمين) وشهادة المدير العلميّة، وجدنا أن هذا العامل هو 0.05، وهذا يعني أنّه لا علاقة تربط بين تغيّر الأعداد في الزّيادة أو النّقصان ومستوى الشّهادة العلميّة للمدير (ندرس لاحقًا علاقة الشّهادة العلميّة للمدير مع المداخل المختلفة لبيانات المدارس).

2.4 المدارس التي لا تحوي صفوف شهادة رسميّة (4 روضات، 16 ابتدائيّة، و3 متوسّطات دون صفّ تاسع أساسيّ)

ضُمَّت الرّوضات وعددها 4، والابتدائيّات وعددها 16، وثلاثة متوسّطات لا تحوي صفوف الشّهادة المتوسّطة، لدراسة متغيّر معدّل الحجم ونسبة المعيدين والمتأخّرين مقابل متغيّر الشّهادة العلميّة للمدير على مدى السّنوات الثّلاث التي حصلنا على بياناتها.

مستند رقم (13): جدول تغيّر الأحجام ونسبة المعيدين والمتأخّرين مقارنة بمتغيّر الشّهادة العلميّة للمدير ورسم بيانيّ مرفق

الشّهادة	عدد المدارس	النّسبة	معدّل حجم المدرسة	نسبة المعيدين	نسبة المتأخّرين
بكالوريا	12	52.2%	134.4	19.2%	61.0%
إجازة	8	34.8%	177.5	15.1%	49.8%
دبلوم جامعي	2	8.7%	135	7.5%	21.1%
عليا/دكتوراه	1	4.4%	154	32.8%	65.7%



يُظهر الرّسم البياني المرفق أنّ:

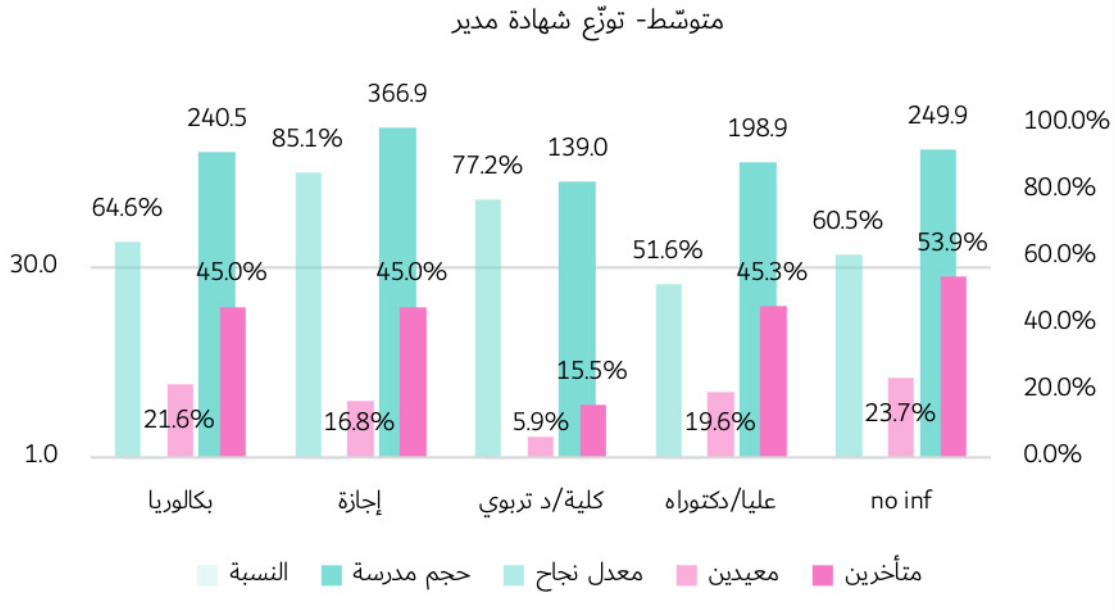
الأحجام صغيرة في معدّلها (أعداد المتعلّمين قليلة) وأعلى معدّلات الأحجام في المدارس التي يحمل مديروها الإجازة ويليها تلك التي يحمل مديروها شهادة عليا/ دكتوراة ومن ثمّ الدّبلوم الجامعي والتّربويّ، وأقلّها

لحاملي شهادة البكالوريا (ونسبتهم تفوق النّصف بقليل: 52.2%). وتبلغ نسبة الفرق في معدّل الأحجام بين حاملي البكالوريا أو الدّبلوم الجامعيّ وحاملي الإجازة حوالي 24%.
أعلى نسبة متأخّرين (65.7%) هي في المدارس التي يحمل مديروها شهادات عليا ودكتوراه، وتتقارب هذه النّسبة إلى حدّ ما مع المدارس التي يحمل مديروها شهادة البكالوريا.

4.3 المدارس المتوسّطة (التي فيها صفوف شهادة رسميّة): توزّع الشّهادة العلميّة ونسبها

مستند رقم (14): جدول تغيّر الأحجام ونسبة المعيدين والمتأخّرين ومعدّل النّجاح مقارنة بمتغيّر الشّهادة العلميّة للمدير ورسم بيانيّ مرفق

الشّهادة	النّسبة	حجم المدرسة	معيدين	متأخّرين	معدّل النّجاح
بكالوريا	37.3%	240.5	21.6%	45.0%	64.6
إجازة	44.0%	366.9	16.8%	45.0%	85.1
كلية/د تربوي	2.7%	139.0	5.9%	15.5%	38.6
عليا/دكتوراه	6.7%	198.9	19.6%	45.3%	51.6
لا معلومات	9.3%	249.9	23.7%	53.9%	60.5



حسب الرّسم البياني في المستند رقم (14):

أ. أعلى معدّل أحجام متعلّمين (366.9) هي في المدارس التي يحمل مديروها الإجازة، وهي تفوق المعدّل العام للمتوسّطات بمئة متعلّم (263 متعلّم) أي بما يعادل الثّلث، كما أنّ لديهم أعلى نسب نجاح في الشّهادة الرّسميّة (85.1%)

ب. معدّل أحجام المدارس التي يحمل مديروها شهادات في الدّكتوراه والدّراسات العليا، أقلّ حتى من تلك التي يحمل مديروها البكالوريا، ولديهم أدنى نسبة نجاح (51.6%) بين المجموعة، ويتساوون مع حملة الإجازة والبكالوريا في نسب المتأخّرين (45.3%).

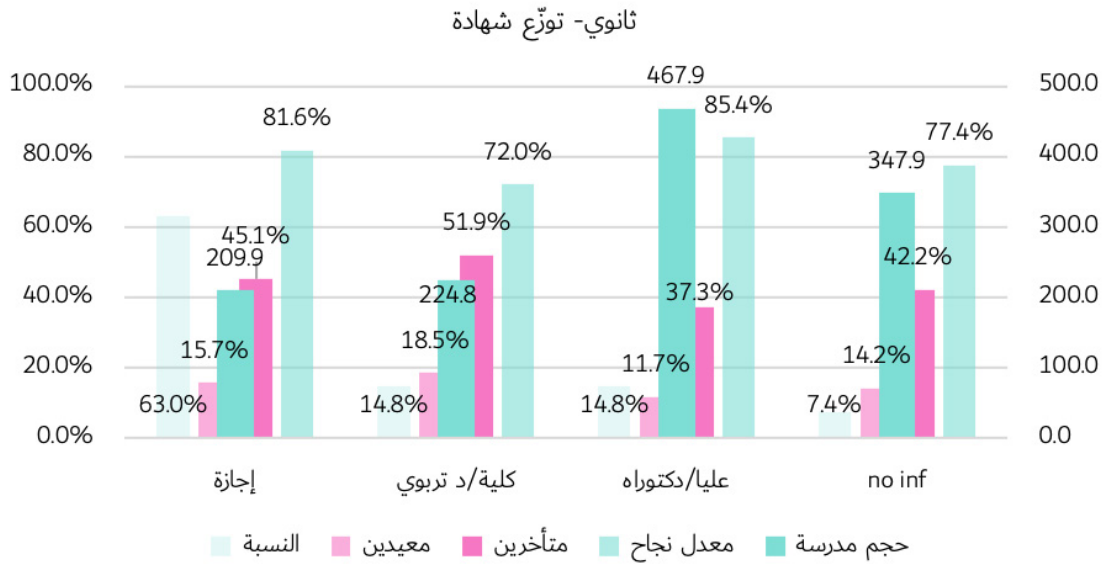
ت. تتساوى تقريبًا نسب المتأخّرين بين مختلف الشّهادات ما عدا حاملي الكفاءة أو الدبلوم التربوي (15.5%).

4.4 الثانويات- توزّع الشّهادة العلميّة لمديري المدارس ونسبها

مستند رقم (15): جدول تغيّر الأحجام ونسبة المعيدين والمتأخّرين ومعدّل النّجاح مقارنة بمتغيّر الشّهادة العلميّة للمدير ورسم بيانيّ مرفق

الشّهادة	النّسبة	حجم المدرسة	معيدين	متأخّرين	معدّل النّجاح
إجازة	63.0%	209.9	15.7%	45.1%	81.6%
كليّة/د تربويّ	14.8%	224.8	18.5%	51.9%	72.0%
عليا/دكتوراه	14.8%	467.9	11.7%	37.3%	85.4%
لا معلومات	7.4%	347.9	14.2%	42.2%	77.4%

نورد المعلومات في الرسم البياني التّالي:



ملاحظة: من المتعارف عليه وحسب النصوص القانونية والتنظيميّة، أنّ جميع مديري الثّانويات يجب أن يكونوا قد خضعوا أوّلًا لدورات إعداد أستاذ في التّعليم الثّانويّ (الكفاءة) في كلّيّة التّربية ومن ثمّ خضعوا لدورة إعداد للمديرين في كليّة التّربية أيضًا، ولكن في البيانات التي لدينا وحسب المصدر، فقط من مديري الثّانويات أنّ ما نسبته 14.8% تحمل شهادة من كلية التربية في خانة الشّهادة العلميّة (وللمفارقة أيضًا، من دون توضيح إن كان المقصود إعداد أستاذ تعليم ثانويّ أو إعداد مدير أو إدارة تربويّة، علوم تربويّة...)، وللتّوضيح يحصل المركز التّربويّ للبحوث والإنماء على البيانات من بعد تعبئتها من قبل إدارات المدارس.

كما يتبيّن من التّمثيل البيانيّ للنّسب، أنّ:

أ. معدّلات الحجم (حوالي 470 متعلّم) ونسب النّجاح في الشّهادة الرّسميّة (85%) هي الأعلى لدى المدارس التي يحمل مديروها الدّراسات العليا والدّكتوراه، كما أنّ لديها أدنى نسبة معيدين (11.7%)، وتتساوى نسب النّجاح، وإلى حدٍ ما، مع المدارس التي يحمل مديروها الإجازة (81.6%).

ب. المعدّل الثّاني في الحجم (حوالي 348 متعلّمًا) لا تتوافر لدينا معلومات حول شهادة المديرين في هذه المدارس.

ت. نسبة النّجاح في الشّهادة الرّسميّة هي الأدنى في الثّانويات التي يحمل مديروها الكفاءة أو الدّبلوم التّربويّ ولديهم أعلى نسب متأخّرين (51.9%).

ث. النّتائج التي حصلنا عليها دفعتنا لدراسة توزّع الأحجام التّفصيليّ بحسب الشّرائح بالنّسبة لمتغيّر الشّهادة العلميّة للمدير حيث يمكن الاطّلاع عليها في الملحق المرفق.

5. مدخل نتائج الشهادة الرّسميّة للمتوسّطات والثّانويات

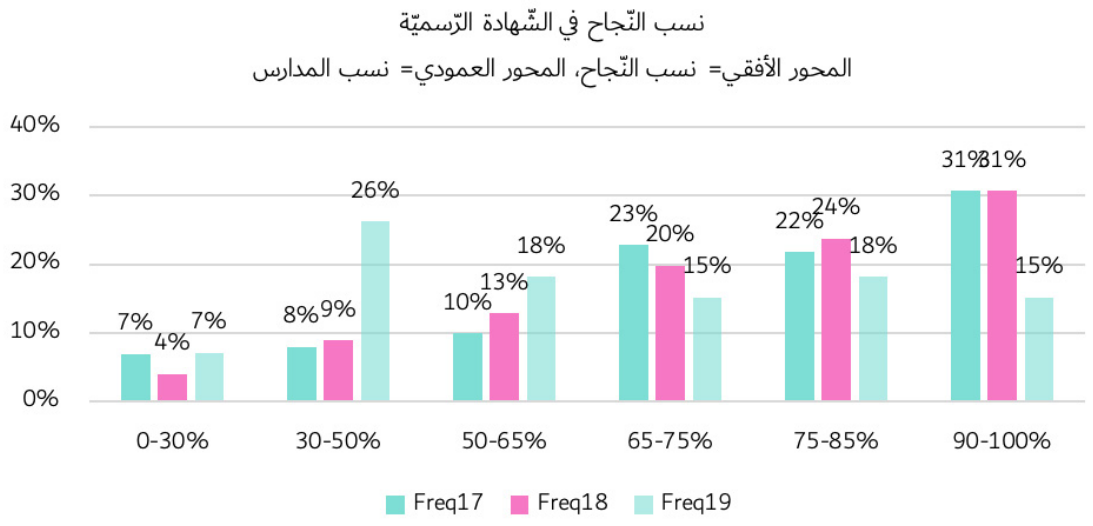
1.5 شرائح النّسب وتوزّع نسب المدارس

يُظهر الجدول في المستند رقم (16) توزّع نسب النّجاح بين المدارس ضمن العيّنة على مدى ثلاث سنوات من العام الدّراسيّ 2016-2017 إلى العام الدّراسيّ 2018-2019 ضمنًا.

مستند رقم (16): جدول النّسب المئويّة للنّجاح في الشّهادة الرّسميّة في مدارس العيّنة ورسم بيانيّ مرفق

شرائح نسب النّجاح	النّسب المئويّة للمدارس في 17	النّسب المئويّة للمدارس في 18	النّسب المئويّة للمدارس في 19	النّسب التّراكميّة لأعداد المدارس في المعدّلات الدّنيا		
30%-0	7%	4%	7%	7%	4%	7%
50%-30	8%	9%	26%	33%	13%	15%
65%-50	10%	13%	18%	52%	26%	25%
75%-65	23%	20%	15%	67%	46%	48%
85%-75	22%	24%	18%			
100%-90	31%	31%	15%			

كما نعرض الرّسم البيانيّ للسّنوات الثّلاث:



يَظهر في هذا الرّسم البيانيّ التّوزّع غير المتناظر لنسب النّجاح في الشّهادة الرّسميّة. معظم المدارس لديها نسب نجاح تتخطّى الـ 65%، وهذا يشمل المتوسّطات والثّانويات. بينما نشهد انخفاضًا لنسب المدارس في الشّريحة الأعلى لنسب النّجاح (90-100%)، بمعنى آخر انخفضت نسبة المدارس التي حقّقت نسبًا عالية في نجاح متعلّميها من 31% إلى 15% أي النصف تقريبًا بين العامين 2017-2018 و2018-2019.

وهذا ما دفعنا إلى طرح السّؤال: هل تَغيَّرَ مديرو هذه المدارس خلال هذين العامين الدّراسيّين؟ لنرى إن كان ذلك صحيحًا في الجدول الآتي.

2.5 علاقة تغيّر نسب النجاح مع تغيّر المدير

عملنا على رصد التّغيّر في معدّلات النّجاح مع تغيّر المدير أو عدمه من خلال الجدول الظّاهر في المستند رقم (17) الآتي:

مستند رقم (17): تغيّر نسب معدّلات النّجاح بالمقارنة مع تغيّر المدير أو عدمه

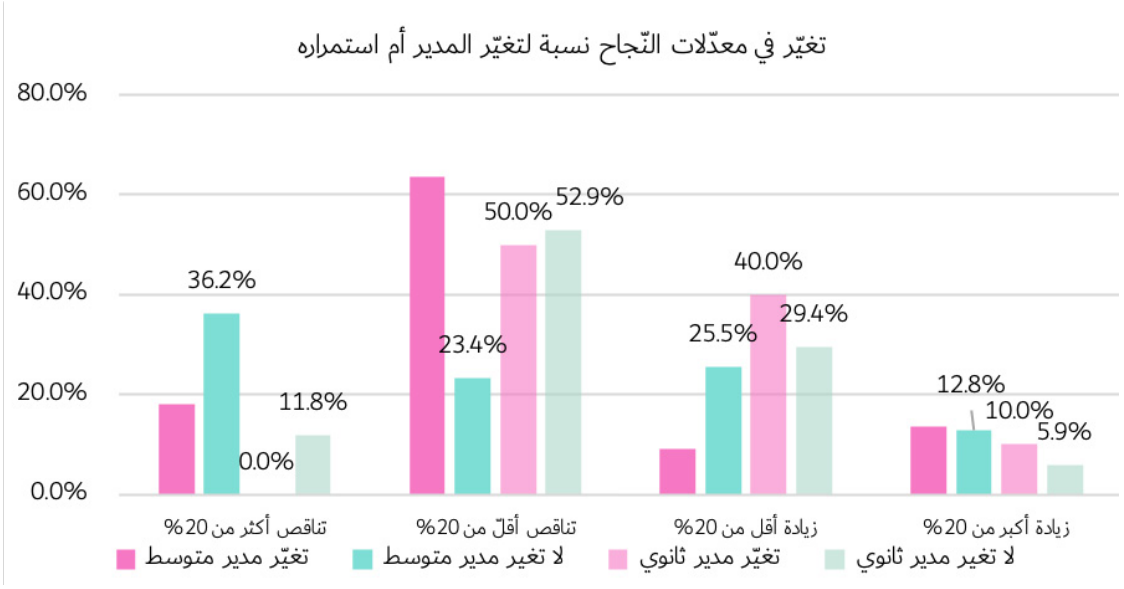
تغيّر مدير	عدد متوسّطات	نسبة مئويّة	عدد ثانويات	نسبة مئويّة
تناقص أكثر من 20% في نسب النّجاح	4	18.2%	0	0.0%
تناقص أقلّ من 20% في نسب النّجاح	14	63.6%	5	50.0%
زيادة أقلّ من 20% في نسب النّجاح	2	9.1%	4	40.0%
زيادة أكبر من 20% في نسب النّجاح	3	13.6%	1	10.0%
لم يتغيّر المدير	**عدد متوسّطات**	**نسبة مئويّة**	**عدد ثانويات**	**نسبة مئويّة**
تناقص أكثر من 20% في نسب النّجاح	17	36.2%	2	11.8%
تناقص أقلّ من 20% في نسب النّجاح	11	23.4%	9	52.9%
زيادة أقلّ من 20% في نسب النّجاح	12	25.5%	5	29.4%
زيادة أكبر من 20% في نسب النّجاح	6	12.8%	1	5.9%
	69		27	

تبيّن لنا، عند إحصاء تغيّر المديرين، أنّ 23 مدرسة متوسّطة وثانويّة، تغيّر فيها المدير وانخفض فيها معدّل النجاح، بالمقابل هناك 10 مدارس متوسّطة وثانويّة ارتفع فيها معدّل النّجاح وقد تغيّر فيها المدير.

ولكن من ناحية أخرى، في المدارس المتوسّطة والثّانويّة التي لم يتغيّر مديروها، هناك حوالي 39 مدرسة متوسّطة وثانويّة انخفضت معدّلات النجاح فيها، و24 مدرسة متوسّطة وثانويّة ارتفعت فيها معدّلات النجاح.

أو بطريقة أخرى، حوالي 82% من المتوسّطات التي تغيّر مديروها شهدت انخفاضًا في معدّلات النّجاح في الشّهادة الرّسميّة، بينما 60% من المتوسّطات التي لم يتغيّر مديروها شهدت انخفاضا في معدّلات النجاح. في المقابل، وللمقارنة أيضًا، 50 % من الثّانويات التي تغيّر مديروها شهدت انخفاضا في معدّلات النجاح، بينما 64% من الثّانويات التي لم يتغيّر مديروها شهدت أيضًا انخفاضا في معدّلات النّجاح في الشّهادة الرّسميّة.

مستند رقم (18): مرفق رسم بيانيّ توضيحيّ لتغيّر معدّلات النّجاح



من خلال الرسم البيانيّ يتبيّن أنّ:

- الثّانويات التي تغيّر مديروها وتلك التي لم يتغيّر تتساوى في تناقص نسب النّجاح، بينما نسب الزّيادة في نسب النّجاح للثّانويات التي لم يتغيّر مديروها هي أكبر من تلك التي تغيّر مديروها.
- المتوسّطات شهدت نسبة التّناقص نفسها في نسب النّجاح (أقلّ من 20%) مع تغيّر مدير أو بدونه، بينما التّناقص لأكثر من 20% كان أكبر في المدارس التي لم يتغيّر مديروها.
- زيادة نسب النّجاح في المتوسّطات كانت أكبر لدى المدارس التي لم يتغيّر مديروها.

إذًا، هذه البيانات لم تثبت أيّ ارتباط أو وجهة في تغيّر نسب النّجاح مع تغيّر مدير المدرسة.

3.5 المبيّنات الإحصائيّة لسلسلة نسب النّجاح

أمّا المبيّنات الإحصائيّة لسلسلة نسب النّجاح فنوردها في الجدول في المستند رقم (19)،

مستند رقم (19): المبيّنات الإحصائيّة لسلسلة نسب النّجاح خلال الأعوام الدّراسيّة الثّلاثة

اسم المبيّن (جميع الأرقام هي نسب مئويّة للنّجاح)	17-16	18-17	19-18
Standard Deviation الإنحراف المعياريّ	22.7	19.5	22.7
Mean المعدّل الوسطيّ للأعداد	72.0	74.5	62.6
Median العدد الوسطي (التّوسّطي)	78.4	77.8	64.7
Mode النّسق (العدد الأكثر ظهورًا)	75.0	100.0	50.0
Min الحدّ الأدنى للأعداد	0.0	9.1	0.0
Max الحدّ الأقصى للأعداد	100.0	100.0	100.0

يبيّن الجدول رقم (19) التالي:

أ. الانحراف المعياريّ كبير نسبة للمعدّل الوسطي في المجموعة الواحدة، وهذا يعني تباينًا واضحًا في نسب النّجاح بين مجموعات المدارس التي حقّقت نسبة أعلى من المعدّل، وتلك التي حصلت على نسب أدنى. أي أنّ المدارس تنتشر وتبتعد عن المعدّل، كما بين بعضها البعض، وهذا يعني عدم وجود تناسق أو تجانس بين أداء المتعلّمين (أو المديرين والهيئات التعليمية).

ب. المعدّل الوسطي، العدد التّوسّطي، والنّسق متقاربة إلى حدٍّ ما في سنة 16-17، وهذا يعني تشتّتًا متناسقًا (symmetrical distribution) أي تساوي في الاحتمالات والتّوزّع بين النّصف ما فوق الوسط والنّصف ما دونه. بينما في سنة 17-18، يرتفع النّسق إلى 100%، دون أن يشهد المعدّل ولا العدد التوسّطي زيادة تذكر (78.4 ثم 77.8 للوسطي، و72 ثم 74.5 للمعدّل العام) وهذا يدلّ على انحراف عشوائيّ، قد تكون أسبابه سهولة امتحانات أو تقليصًا في عدد المتقدمين للشهادة.

ت. الملفت للنّظر النّسب على طرفي الخطّ: الأدنى هو صفر بينما الأعلى هو 100%، وهذا دليل آخر على الانحراف العشوائيّ للعيّنة.

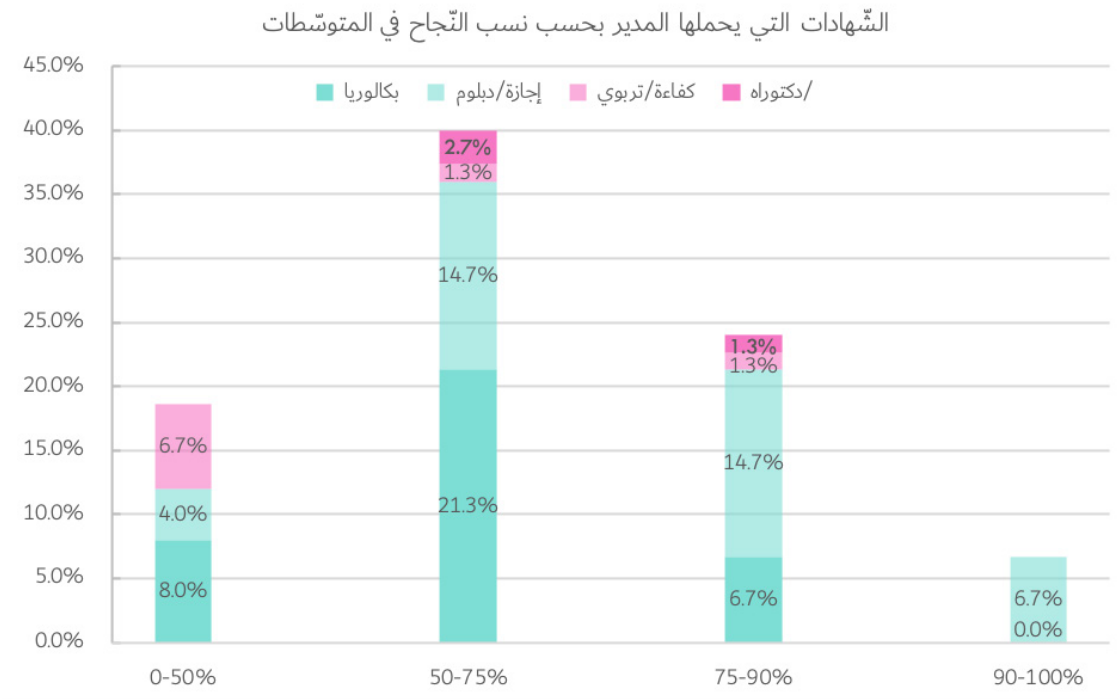
4.5 دراسة نسب النّجاح بحسب نوع التّعليم وشهادة المدير العلميّة

للبحث أكثر عن علاقة بين نسب نجاح المتعلّمين في الشّهادات الرّسميّة والشّهادة التي يحملها المدير، قُسّمت مدارس العيّنة التي تشمل صفوف شهادات رسميّة إلى متوسّطات وثانويّات، أي الشّهادة المتوسّطة وشهادات الثّانويّة العامّة.

1.4.5 المدارس المتوسّطة:

مستند رقم (20): نسب النّجاح للمتعلّمين في العيّنة في الشّهادة المتوسّطة خلال ثلاثة أعوام دراسيّة متتالية وشهادة المدير العلميّة

نسب النّجاح	نسبة المدارس	نسب المديرين	بكالوريا	إجازة/ دبلوم	كفاءة/ تربوي	دكتوراه	لا معلومات
0-50%	21.2	9.3%	8.0%	4.0%	6.7%	-	2.5%
50-75%	44.5	38.7%	21.3%	14.7%	1.3%	2.5%	4.0%
75-90%	26.5	20.0%	6.7%	14.7%	1.3%	1.3%	2.5%
90-100%	6.7	6.7%	0.0%	6.7%	0	0	0.0%



يتبيّن من الرّسم البيانيّ والأرقام التي رصدناها في الجدول (المستند رقم 20):

أ. إنّ ما نسبته 33% من المدارس لديها نسب نجاح تفوق 75% (نتيجة جمع الشّريحتين الأخيرتين في الجدول: 6.7 + 26.5= 33.2%).
ب. إنّ مديري المدارس من حملة الإجازة هم في الشريحة العليا من نسب نجاح المتعلّمين في الشّهادة المتوسّطة (بين 90 و100 %)، بينما حملة الكفاءة أو الدّبلوم التّربويّ وحملة الدّكتوراه لم يصلوا إلى هذه الشّريحة من النّسب.
ت. حملة الإجازة يتوزّعون على مختلف الشّرائح من نسب نجاح المتعلّمين، بينما حملة البكالوريا يصلون حتّى الشّريحة الثّالثة وسقفها 90%، مثلهم مثل حملة الكفاءة أو الدّبلوم التّربويّ.

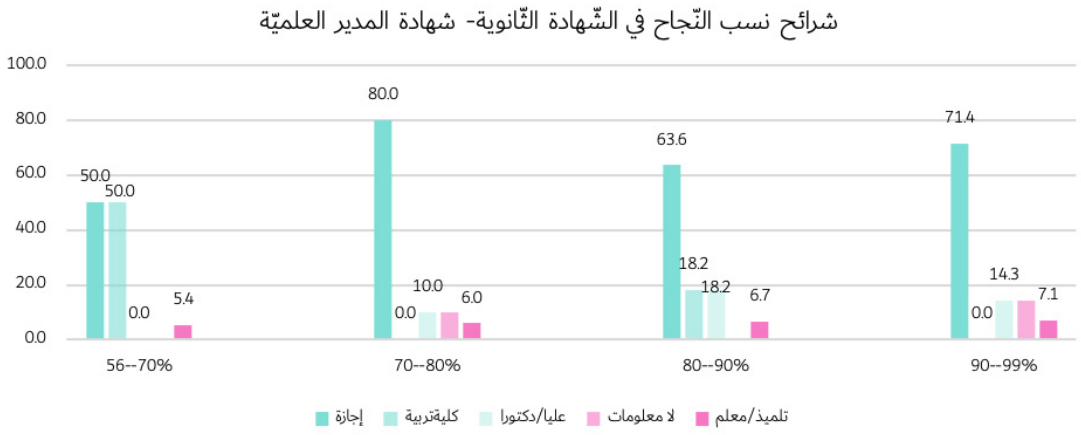
وهكذا يظهر لنا، وحسب البيانات والنّتائج، أنّ الشّهادة العلميّة للمدير لم تسهم في تحسين أداء المتعلّمين ضمن العيّنة بشكل ملفت. ما يستدعي الانتباه إلى ضرورة البحث عن نوع الشّهادة التي يحملها مديرو المدارس الرّسميّة وما نسبة مديري المدارس الذين تابعوا دورات إعداد مديري المدارس في كلّيّة التّربية ومن منهم يحمل شهادة في الإدارة التّربويّة في دراسات لاحقة.

2.4.5 الثّانويّات

في السّياق نفسه قُسّمت نسب النّجاح في الشّهادة الثّانويّة (التي هي أعلى من الشّهادة المتوسّطة) حسب الشّهادة العلميّة التي يحملها المدير، ومن المهمّ أن نذكر أنّ أدنى نسبة نجاح للمتعلّمين فيها هي 56%، ونورد شرائحها في الجدول من ضمن المستند (21) الآتيّ:

مستند رقم (21): نسب النّجاح للمتعلّمين في العيّنة في الشّهادة الثّانويّة خلال ثلاثة أعوام دراسيّة متتالية وشهادة المدير العلميّة ومعدّل المتعلّمين/ المعلّمين

نسب النّجاح	إجازة	كلية تربية	عليا/ دكتوراه	لا معلومات	متعلّم/ معلّم
56-70%	50.0	50.0	0.0		5.4
70-80%	80.0	0	10	10	6.0
80-90%	63.6	18.2	18.2	0	6.7
90-99%	71.4	0.0	14.3	14.3	7.1



نلاحظ الآتي:

أ. في النّسب الأدنى لنجاح المتعلّمين (56-70%) يتقاسم الحصّة حملة الإجازة وحملة الكفاءة من مديري المدارس (50%).

ب. حملة الكفاءة ليسوا ضمن الشّريحة الأعلى من نسب نجاح المتعلّمين (90-99%)

ت. النّسبة الأعلى للثّانويّات التي حقّقت أعلى معدّلات في النّجاح، مدراؤها بنسبة 71% هم من حملة الإجازات.

ث. حملة الدّكتوراه والدّراسات العليا من مديري الثّانويّات التي تنحصر نسب نجاح متعلّميها في الشرائح المتوسّطة والعليا (70-99%).

من جديد لا يظهر تأثير كبير وواضح لنوع الشّهادة العلميّة التي يحملها المدير على نسبة النّجاح للمتعلّمين. ولكن الملفت انخفاض معدّل عدد المتعلّمين للمعلّم الواحد ضمن التّعليم الثّانويّ. لذا قمنا بدراسة تفصيليّة لهذا المؤشّر، الذي يبدو هنا مترابطًا مع نسبة النّجاح، أي أنّ العدد الأقلّ هو للنّسبة الأدنى في النجاح. وللمزيد من الاطّلاع على جداول البيانات التّمثيليّة حول نسب النّجاح بحسب الشّهادة العلميّة للمدير مع مؤشّرات متوسّط عدد المتعلّمين للمعلّم الواحد، ومعدّلات أعداد المتأخّرين والمعيدين من ضمن «ملحق الدّراسة».

6. علاقات بين المتغيّرات والمُخرجات من ناحية معامل الارتباط الإحصائيّ.

- في بحثنا هذا، حاولنا إيجاد صلة ما أو أيّ ارتباط، ولو ضعيفًا، يتوازى مع نتائج المُخرجات، لذا حاولنا ربط أيّ من المتغيّرات مع بعض المؤشّرات على الأداء في المدارس، مع محاولة ربطها بخلفيّة المدير ومؤهّلاته. وبذلك عملنا على احتساب معامل الارتباط بين مجموعة من المتغيّرات. من المعروف أنّ معامل الارتباط هو عدد بين 1- و1+، وهو قويّ عند اقتراب المعامل إلى الرّقم 1، سلبًا أم إيجابًا، ولكنّه لا يحتسب أو يتمّ إهماله حين يقلّ عن 0.35 في الدّراسات المجتمعيّة.
- نورد في البداية جدولًا بمعامل الارتباط لمدارس العيّنة كافّة، دون التّمييز في المراحل التّعليميّة أي نوع المدرسة وبغض النّظر عن الفئة، بحثنا في العيّنة عن معامل ارتباط عامّة. وهنا يهمّنا الإشارة إلى أنّنا احتسبنا معامل الارتباط «سبيرمان» Spearman correlation coefficient حيث إنّ السّلسلة التي ندرسها متشتّتة، وفيها أرقام متطرّفة (extreme values) التزامًا بمبادئ الإحصاء العلميّ.
- في البداية حسبنا معامل الارتباط بين العمر والخبرة، والتي وجدناها عالية 0.58، إذ إنّ الخبرة هي عمليًّا سنوات الخدمة الفعليّة بعد مباشرة العمل، والتي تساوت إلى حدّ ما بين الأعمار المتساوية، لذا لم ندخلها في البيانات.

مستند رقم (22): معامل الارتباط بين المتغيّرات وتحليل

المتغيّر 1	المتغيّر 2	قيمة معامل الارتباط	تحليل قيمة المعامل وتفسيره
الشّهادة	العمر	-0.25876	لا ارتباط، ولكن مسار عكسي، يكبر العمر تصغر الشهادة
الشّهادة	الحجم	0.054216	لا ارتباط
الشّهادة	متعلّم/ معلّم	-0.08155	لا ارتباط، مسار عكسيّ، إلى حدٍّ ما
الشّهادة	متعلّم /إداري	0.024463	لا ارتباط
الشّهادة	المتأخّرون	-0.10543	لا ارتباط، مسار عكسيّ
الشّهادة	المعيدون	-0.19334	لا ارتباط، مسار عكسيّ
الحجم	العمر	0.285329	إلى حدٍّ ما المديرون الأكبر سنًّا لديهم عدد أكبر من المتعلّمين
الحجم	الخبرة	-0.20809	لا ارتباط، مسار عكسيّ
الحجم	متعلّم/ معلّم	0.386261	معدّل المتعلّمين للمعلّم الواحد يكبر مع الحجم
الحجم	متعلّم /إداري	0.394464	معدّل المتعلّمين للإداريّ الواحد يكبر مع الحجم
الحجم	المتأخّرون	0.505261	عدد المتأخّرين يزداد مع ازدياد الحجم
الحجم	المعيدون	0.450941	عدد المعيدين يزداد مع ازدياد الحجم
العمر	متعلّم/ معلّم	0.339388	تتزايد معدّلات أعداد المتعلّمين لكلّ معلّم مع كبر عمر المدير
العمر	متعلّم /إداري	0.280369	تتزايد معدّلات أعداد المتعلّمين لكل اداريّ مع كبر عمر المدير
العمر	المتأخّرون	0.356383	تتزايد أعداد المتأخّرين لدى المديرين الأكبر سنًا
العمر	المعيدون	0.450716	تتزايد أعداد المعيدين لدى المديرين الأكبر سنًا

نورد هنا مسار المطالعة التي تتفحّص مختلف المبيّنات ضمن كلّ فئة على حدة.

1.6 في المدارس التي لا تحوي صفوف شهادات:

- في الابتدائيّ (والروضات الأربع ضمنًا، لأن عددها ضمن المجموعة غير مؤثّر، ولا يمكن وضع باب خاصٍّ بها)
- بين الشّهادة العلميّة للمدير وبعض المؤشّرات الأخرى حول المتعلّمين: درسنا معامل الارتباط بين الشّهادة العلميّة للمدير ونسبة المعيدين والمتأخّرين، كما علاقته بمتوسّط عدد المتعلّمين لكلّ معلّم ولكلّ إداريّ، نورد أدناه الأرقام التي تبيّن أنّه لا ارتباط بين الشّهادة وهذه المتغيّرات.

مستند رقم (23): معامل الارتباط الشّهادة العلميّة للمدير والمتغيّرات

	الشّهادة العلميّة للمدير مع				
متغيّرات	حجم المدرسة	المعيدون	المتأخّرون	متوسّط عدد متعلّم/إداريّ	متوسّط عدد متعلّم/معلّم
معامل ارتباط	0.23243	0.297221	0.262097	0.140826	0.077157

وجدنا أنّ لا ارتباط فعليّ بين المتغيّرات، سوى أنّها تسير في الاتّجاه نفسه، أي إيجابية.

مستند رقم (24): معامل الارتباط حجم المدرسة (عدد المتعلّمين) ومتغيّرات

	حجم المدرسة (أعداد المتعلّمين) مع				
متغيّرات	عمر المدير	المعيدون	المتأخّرون	متوسّط عدد متعلّم/اداريّ	متوسّط عدد متعلّم/معلّم
معامل ارتباط	-0.26	-0.26	-0.83	0.43	0.47

أ. نرى ارتباطًا عكسيًّا (0.83-) بين حجم المدرسة ومتوسّط عدد المتأخّرين، بمعنى أنّ أعداد المتأخّرين تنقص عندما يزداد حجم المدرسة، أو على العكس، تشهد المدارس ازديادًا في أعدادها عندما تقلّ أعداد المتأخّرين! ربّما دراسة لاحقة توضح هذا الاستنتاج غير المنطقي.

ب. نرى مسارًا عكسيًّا بين حجم المدرسة وعمر المدير، ومتوسّط أعداد المعيدين دون وجود ارتباط (عاملا الارتباط سلبيّان ولكن دون دلالة، إذ إنّ العدد أصغر من 0.4) ما يعني أنّ ازدياد الحجم يترافق مع تناقص متوسّط أعداد المعيدين كما تناقص عمر المدير (أو بالأحرى، صغر عمر المدير وتدنّي متوسّط أعداد المعيدين يترافق إلى حدّ ما مع تزايد أعداد المتعلّمين).

المستند رقم (25): معامل الارتباط عمر المدير ومتغيّرات

	عمر المدير			
مع	المعيدون	المتأخّرون	متوسّط عدد متعلّم/إداريّ	متوسّط عدد متعلّم/معلّم
معامل ارتباط	0.3	0.26	0.14	0.08

كما يظهر من خلال الجدول، لا ارتباط بتاتًا بين عمر المدير والمتغيّرات المذكورة في المستند رقم (24).

2.6 في المدارس المتوسّطة:

بين الشّهادة العلميّة للمدير وبعض المؤشّرات الأخرى: نسبة النّجاح في الشّهادة الرّسميّة، نسبة المعيدين، نسبة المتأخّرين، متوسّط عدد المتعلّمين لكلّ إداريّ، متوسّط عدد المتعلّمين لكلّ معلّم.

المستند رقم (26): معامل الارتباط الشّهادة العلميّة للمدير مع متغيّرات أخرى

المتغيّرات	الشهادة مع حجم	الشهادة مع نسبة نجاح	الشهادة مع المعيدين	الشهادة مع المتأخرين	الشهادة مع متعلم/ اداري	الشهادة مع متعلم/ معلم
معامل ارتباط	0.2424	0.24	-0.08	-0.22	0.18	0.24

تُظهر لنا الأرقام أنّه لا يوجد ارتباط يذكر بين المتغيّرات في الجدول في المستند (25)، ولكن تُلفت النّظر الى أنّ معامل الارتباط هو سلبي مع المعيدين والمتأخرين، وهذا ما يعني أنّ معدّلاتهما تتدنّى إلى حدّ ما كلّما ارتفع مستوى الشهادة العلميّة للمدير، دون أن يكون مترابطًا معها.

مستند رقم (27): معامل الارتباط بين نسب النّجاح ومتغيّرات أخرى

مدارس متوسطة	معامل الارتباط
بين نسبة النّجاح ومعدّل عدد المتعلّمين لكلّ معلّم	0.312
بين نسبة النّجاح وعمر المدير	-0.1
بين نسبة النّجاح وعدد سنوات خبرة المدير	-0.11
بين نسبة النّجاح ومعدّل تغيّر عدد المتعلّمين في المدرسة	-0.11
بين نسبة النّجاح ومعدّل حجم المدرسة	0.374
بين نسبة النّجاح ومعدّل عدد المعيدين في الصّفوف	0.038
بين نسبة النّجاح ومعدّل عدد المتأخّرين في الصّفوف	-0.34

من جديد لا يظهر أي ارتباط فعليّ، بل يمكننا ملاحظة المنحى السّلبي للمؤشّرات: عمر المدير وسنوات خبرته، كما متوسّط النّسبة المئويّة للمتأخّرين في المدرسة مع نسبة النّجاح، أي تزيد نسبة النّجاح حين تقلّ الأعداد في المتغيّرات المذكورة. بينما المنحى بالاتجاه نفسه مع معدّل عدد المتعلّمين لكلّ معلّم، حجم المدرسة ومعدّل عدد المعيدين.

3.6 في الثّانويات

قمنا بالمحاولة نفسها أيضًا، حيث درسنا عوامل الارتباط بين شهادة المدير ومتغيّرات أخرى:

مستند رقم (28): معامل الارتباط الشّهادة العلميّة للمدير ومتغيّرات

شهادة المدير في الثانوية	معامل الارتباط
الشهادة مع نسبة المتأخّرين	0.271643731
الشهادة مع نسبة المعيدين	0.32578412
الشهادة مع معدّل عدد المتعلّمين لكل معلم	0.063477944
الشهادة مع نسبة النجاح في الشهادة الرسمية	-0.11957648
الشهادة مع حجم المدرسة	-0.10744169
الشهادة مع معدّل تغيّر الحجم	0.148942778

ووجدنا أنّ لا ارتباط فعليّ بين المتغيّرات.

مستند رقم (29): معامل الارتباط نسب النّجاح ومتغيّرات

الثّانويات	معامل الارتباط
بين نسبة النجاح وعدد سنوات خبرة المدير	0.278233
بين نسبة النجاح ومعدّل تغيّر عدد المتعلّمين في المدرسة	0.049344
بين نسبة النجاح ومعدّل حجم الثانوية	0.061808
بين نسبة النجاح ومعدّل عدد المعيدين في الصفوف	0.266413
بين نسبة النجاح ومعدّل عدد المتأخّرين في الصفوف	0.202775
بين نسبة النجاح وعدد سنوات خبرة المدير (شبه ارتباط عكسي)	-0.5819
بين نسبة النجاح ومعدّل تغيّر عدد المتعلّمين في المدرسة: تزيد نسبة النجاح، عندما تنخفض معدّلات الأعداد في بعض الثانويات	-0.65878

ووجدنا أنّ لا ارتباط فعليّ بين المتغيّرات.

7. إحصائيات من خلال مدخل جندري (النّوع الاجتماعي): إناث -ذكور

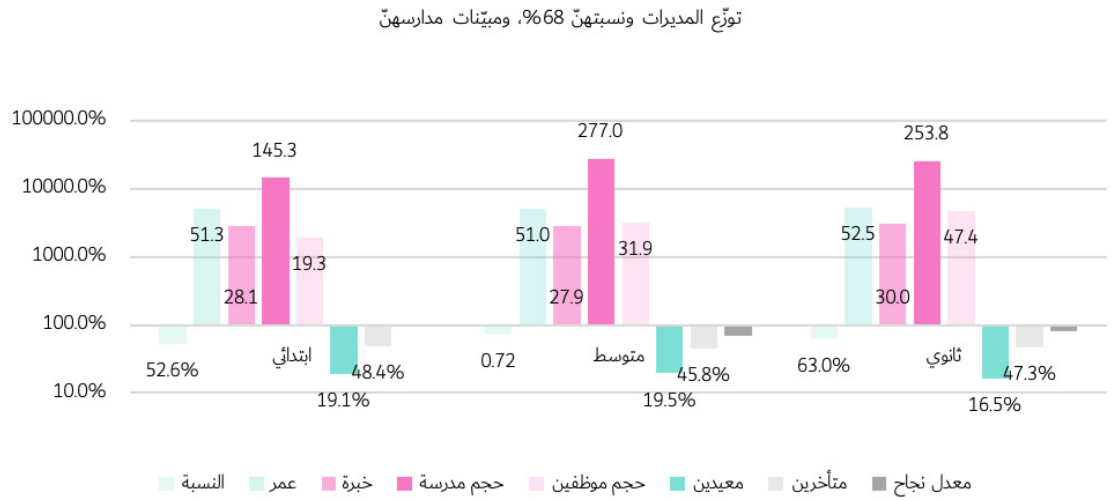
لا يمكن إنهاء الدّراسة بدون مطالعة التوزّع في النوع: جنس المدير/ة، وبذلك حصلنا على ثلاث جداول إحصائيّة في فئات المدارس الثّلاث (بدون شهادة رسميّة، متوسّطات وثانويّات) للمدارس التي تديرها إناث، وللمدارس التي يديرها ذكور.

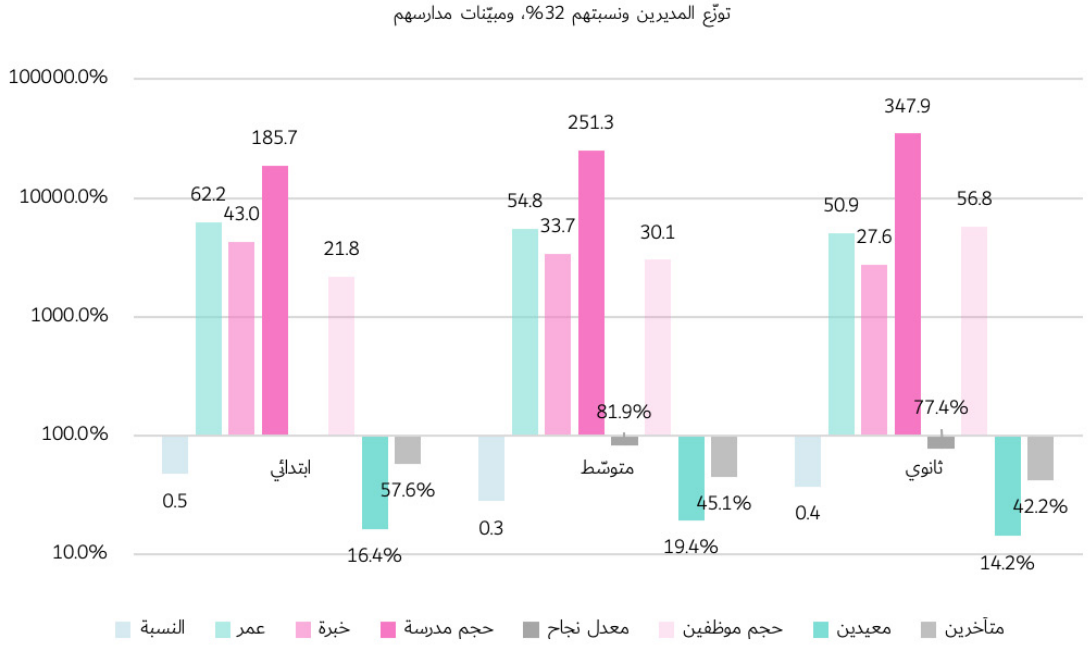
نعرض أدناه الجداول التي تُظهر توزّع الإناث والذّكور على المدارس بحسب نوع التّعليم: إبتدائيّ، متوسّط أو ثانوي:

مستند رقم (30): جدوليَ توزّع الإناث والذّكور من مديري المدارس ومبيّنات المدارس الإحصائيّة

توزّع الإناث ونسبتهنّ 68%، ومبيّنات مدارسهن الإحصائيّة								
المرحلة	النسبة	العمر	الخبرة	معدّل حجم المدرسة	حجم موظّفين	معيدون	متأخّرون	معدل النّجاح
ابتدائي	52.6%	51	28	145	19.3	19.1%	48.4%	
متوسّط	72%	51	28	277	31.9	0.2	0.5	70%
ثانوي	63.0%	52.5	30.0	253.8	47.4	16.5%	47.3%	81.9%
توزّع الذّكور ونسبتهم 32 %، ومبيّنات مدارسهم الإحصائية								
المرحلة	النسبة	العمر	الخبرة	معدّل حجم المدرسة	حجم موظّفين	معيدون	متأخّرون	معدل النّجاح
ابتدائي	47.4%	60	32	186	21.8	16.4%	57.6%	
متوسّط	28.0%	55	34	251	30.1	19.4%	45.1%	81.9%
ثانوي	37%	51	28	348	56.8	14.2%	42.2%	77.4%

كما نورد الرّسوم البيانيّة لهذا التوزّع:





تُظهر الجداول في المستند رقم (30) ومرفقاته من الرّسوم البيانيّة:

أ. أنّ نسبة مديرات المدارس (68%) تقارب ضعفيّ نسبة مديري المدارس (32%).
ب. أن معدّل الحجم (عدد المتعلّمين) في المدارس الابتدائية والثانويّة أعلى في المدارس المكلّف بإدارتها الذّكور. فهل هذا يعني أن الذّكور يستقطبون الثقة في الثّانويّ أكثر من الإناث كونها مرحلة حاسمة قبل الجامعة؟ وهل للتأسيس يختار الأهالي مدارس يديرها الذّكور؟ أم فقط هو توزّع جغرافي للمدارس ويفرض نفسه على الأهالي؟
ت. نسب النّجاح في الامتحانات الرسمية في الشّهادة المتوسّطة أعلى لدى المدارس التي يديرها الذّكور (81.9 > 70%) ونسب النّجاح في الشّهادة الثّانويّة العامّة أعلى لدى المدارس التي تديرها الإناث (81.9 > 77.4%).
ث. المديرات الإناث أصغر سنًا ما بين 3 سنوات إلى 11 سنة في المتوسّط والابتدائي، بينما في الثانوي الذّكور أصغر بسنتين.
ج. معدّلات أعداد الموظّفين (معلّمين وإداريين) أعلى لدى المدارس التي يديرها الذّكور في الثّانوي والابتدائي.
ح. نسب المعيدين والمتأخّرين تتقارب إلى حدٍ ما، ما عدا في الابتدائي حيث نسب المتأخّرين لدى الذّكور أعلى.

للاطّلاع على تفاصيل المقارنة بين مدارس تديرها إناث ومدارس يديرها ذكور نورد الجداول والرّسوم في «ملحق الدراسة».

8. الخلاصة والنّتائج

في دراستنا لبيانات المدارس للبحث عن مسارات لتدريب مديري المدارس، طالعنا عدّة مداخل وتفحّصنا مدى التّأثير أو الارتباط فيما بينها.

في مدخل العمر:

أ. وجدنا أنّ المنحى لسلسلة معدّلات أعمار المديرين هو باتّجاه التّناقص، حيث باتت أعداد الفئة العمريّة الشّابة توازي الفئة التي تقترب من التّقاعد (39% من المديرين تحت عمر الـ 50 سنة، و41% هم فوق 59 سنة)، بينما وجدنا أنّ نصف عدد المديرين هو فوق عمر 57 سنة في مطلع العام الدراسي 2019-2020، كما أنّ حوالي نصف المدارس سوف تشهد إحالة مديريها إلى التّقاعد (48% من المديرين أعمارهم الآن بين 59 سنة و64 سنة) خلال السّنوات الخمس القادمة، ما يؤكّد ضرورة وجود برنامج تدريبيّ لمن سيتولّون مهمّة مدير، كما تبيّن الدراسة أنّ معظم المديرين الجدد هم من الفئة العمرية الأصغر سنّا.

ب. لم يظهر أي ارتباط (لا سلبًا ولا إيجابًا) عند احتساب معامل الارتباط بين عمر المدير وكلّ من المتغيّرات التي تمّت مطالعتها: حجم المدرسة، معدّلات النّجاح في الشّهادة الرّسميّة، معدّلات أعداد المتعلّمين للمعلّم الواحد، الشّهادة العلميّة للمدير...

ملاحظة: في ظلّ غياب عدد سنوات الخبرة في الإدارة، من ضمن المعطيات التي استلمناها، لجأنا إلى الاطّلاع على سنوات الخبرة في المجال التّربويّ، والتي هي عبارة عن احتساب عدد سنوات الخدمة ابتداءً من مباشرة العمل في سجلّات وزارة التّربيّة والتّعليم العالي. وقد وجدنا معامل الارتباط عاليًا إلى حدّ المساواة مع عمر المدير (معامل الارتباط يساوي 0.94)، لذا استعضنا عن سنوات الخدمة بعمر المدير الذي له دلالات أقوى من عدّة نواح.

في مدخل حجم المدرسة من حيث أعداد المتعلّمين:

أ. المعدّل العام لأعداد المتعلّمين هو 261، وهو ينحو باتّجاه الازدياد (حوالي 6% زيادة في العام 19-20 عن العام 16-17)، بينما نرى تشتّتًا في أحجام المدارس من حول المعدّل، حيث هناك مدارس فيها أقلّ من 50 متعلّمًا كما مدارس فيها أكثر من 850 متعلّمًا. كما وجدنا مُعامل ارتباط عاليًا بين الحجم ومعدّل أعداد المتأخّرين في المدارس الابتدائيّة حيث بلغ (0.8)، ومعدّله (0.43) في المدارس كافة، وهنا يُطرح سؤال: هل العدد الكبير للمتعلّمين يؤدّي إلى ازدياد أعداد المتأخّرين في المدارس، أم على العكس، قبول مدير المدرسة بتسجيل المتأخّرين عمريًّا يجعلها قبلة لهذا الجمهور؟ (تحتاج لدراسة)

ب. وجدنا أن أعداد المتعلّمين قليلة نسبة إلى أعداد المعلّمين والإداريّين العاملين في المدارس. وقد تراوحت معدّلات الأعداد بين (2.6) متعلّمًا للمعلّم الواحد و(23.4) متعلّمًا للمعلّم الواحد، بينما المعدّل العام هو (9.5) متعلّمًا للمعلّم الواحد. في هذا السّياق، وجدنا شبه ترابط بين الحجم (عدد المتعلّمين) ومعدّل أعداد المتعلّمين لكلّ معلّم (0.42) ومعدّل أعداد المتعلّمين للإداريّ الواحد (0.46).

ت. لم نستطع ربط أيّ من المتغيّرات مع الحجم عند احتساب معامل الارتباط مع أيّ من المتغيّرات (عمر المدير، شهادته، عدد الإداريّين، تناقص أعداد المتعلّمين، نسب النّجاح)

في مدخل الشّهادة العلميّة للمدير

أ. تنوّعت الشّهادات العلميّة (الأكاديميّة) للمديرين في مختلف فئات المدارس، عند الاطّلاع على الشّهادة العلميّة للمدير كمدخل في التّحليل الإحصائيّ، بحسب المرحلة التّعليميّة (ابتدائيّ، متوسّط أو ثانوي)، قمنا برصد النّسب المئويّة لمختلف المتغيّرات، ولم نرَ نسقًا بارزًا لمستوى الشّهادة في أيّ من المتغيّرات الأخرى.

ب. لم نجد أيّ تأثير عند احتساب معامل الارتباط بين الشّهادة العلميّة وأيّ من المتغيّرات: الحجم، نسب النّجاح، أعداد المعيدين أو المتأخّرين، ولا على معدّلات أعداد المتعلّمين للمعلّم الواحد أو الإداريّ الواحد.

الخاتمة

لم نجد في الدّراسة عند تحليل مبيّنات المدارس التي تمّ اختيارها عشوائيًّا أيّ نسق أو منوال أو ارتباط بين مؤشّرات دالّة على أداء المدارس وعلاقتها بالمدير. وهذا ما دفعنا إلى مطالعة بيانات لعيّنة جديدة تمّ اختيارها على قاعدة حيازة المدير على شهادة في التّربية أو دراسات في التّربية.

وهكذا عملنا على دراسة مبيّنات مدارس ضمن عيّنة جديدة تمّ الاستحصال عليها على قاعدة أن يحمل مديروها شهادات في التّربية، نورد الدّراسة الخاصّة بها ضمن ملحق الدّراسة، كما عملنا على مقارنة المؤشّرات التي تمّت دراستها في العيّنة العشوائيّة مع العيّنة الجديدة (يمكن الاطّلاع على تفاصيل المقارنة في الملحق المرفق) من جديد لم ننجح في إثبات وجود مؤشّرات دالّة على نسق أو منوال.

لا بدّ في هذه الدّراسة الكميّة من التّأكيد أنّ مدخل عدد سنوات الخبرة للمدير في الإدارة المدرسيّة لم يكن متوفّرًا من ضمن المعطيات الأساسيّة المُستلَمة من مكتب البحوث التّربويّة في المركز التربويّ للبحوث والإنماء، والتي كان بمقدورها عبر هذا المؤشّر الهامّ أن ترفد الدراسة بمعلومات مركّزة في دلالاتها على أداء المدير وليس أداء المدارس. فإنّ عدد سنوات الخبرة في ممارسة مهنة المدير هو مؤشر مفتاحيّ محوريّ يبيّن تطوّر أدائه المدرسيّ والوظيفيّ. تتطلب مهنة مدير المدرسة كفايات مختلفة ومتعدّدة، وقدرات ومهارات تواصليّة وتشاركيّة وتعاونيّة، ومواقف وأخلاقيّات مهنيّة، تتشابك فيما بينها لصنع القرار وتسويقه ومتابعته حتى التنفيذ.

في المحصّلة، عدم توفّر هذا المؤشر وعدم لحظه كمرتكز محوريّ، يسلّط الضّوء على أهميّة الاستفادة من التّجربة التي يوصفها التربويّون بأنّها مساحة لتغيير الممارسات المهنيّة وتعديلها والتّفكر في الأداء الرّوتيني، وكذلك بأنّها حقل عمل تربويّ يسهم في بناء المعارف الجديدة والمواقف المدروسة الجيّدة وصقل القرار. هناك فرق كبير بين الذي يعلّم مادّة تعليميّة في الصّفّ والذي يشرف على إدارة التّعليم والتّعلّم في المدرسة وتطوير المدرسة وإدخال التّغيير الإيجابي عليها. ولا بدّ في هذا السّياق من تسليط الضّوء على أهميّة تحديد النّموذج المدرسيّ الذي نريد بناءه والتّوصّل إليه، لأنّه يشكّل الإطار المرجعيّ والمفاهيمي والعمليّ والتشاركيّ، الذي على أساسه يتمّ التمكّن من قياس جودة الأداء المدرسيّ العام عبر جودة أداء المدير وممارساته ومواقفه وخياراته وقراراته في المدرسة وخارجها في المحيط المحلّيّ والعام.

9. التّوصيات

بناءً على كل ما تقدّم ونتيجة للتّحليل الكمّيّ الذي قامت به اللّجنة توصّلنا إلى رفع التّوصيات الآتية:

أ. حيث إنّنا لم نجد معامل ارتباط بين المتغيّرات والمداخل وذلك بالاستناد إلى مدارس العيّنة الممثّلة، سوف يتمّ تحديد مسار تدريبيّ واحد في هيكليّة منهج التّدريب لمديري المدارس في التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ.

ب. حيث إنّنا الأرقام هي أساس كل الدّراسات وحيث إنّ الإحصاءات، من الأهميّة بمكان، أنّها تمنع التّأويل وتُثبت الفرضيّات، وحيث إنّ البيانات المتعلّقة بمديري المدارس التي يجمعها مكتب البحوث التّربويّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، تحتاج إلى إضافات أكثر تساعد الدّراسات حول مديري المدارس والإدارة المدرسيّة، لذلك نوصي أن يتمّ التّنسيق بين مكتب البحوث التّربويّة وقسم الإدارة التّربويّة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء حول تجديد البيانات المرتبطة بالإدارة المدرسيّة وبالمدرسة ككلّ، وتحديثها لتصبح أكثر حداثة وتلبّي متطلّبات الدّراسات والأبحاث في هذا المجال.

ت. بناءً على كل ما قمنا بدراسته خلال العام 2020، وفي ظل الظّروف التي فرضتها جائحة كورونا كوفيد - 19، والتّعلّم من بعد، نجد أنّ الأولويّات تقتضي وضع مقرّر تدريبيّ متعلّق بإدارة عمليّة التّعلّم من بعد خلال الأزمات، كمقرّر أوّل للتّدريب لمديري المدارس.

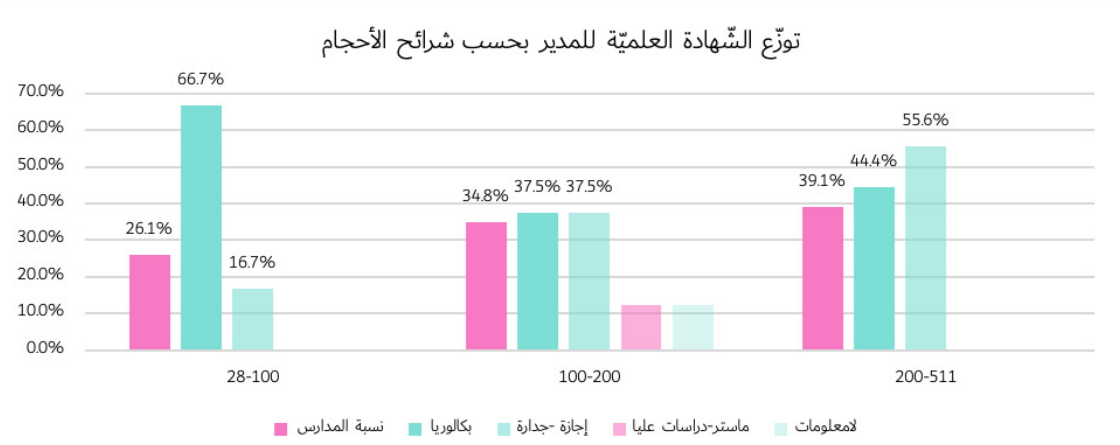
ث. بناءً على البيانات، وما ظهر من تساؤلات خلال الدّراسة، يجب العمل على دراسة مفصّلة لواقع المدرسة في لبنان.

ملحق الدّراسة

ملحق الدّراسة

1. شرائح الحجم (عدد المتعلّمين) وتوزّع الشّهادة العلميّة للمدير

1.1. المدارس التي لا تحوي صفوف الشّهادة الرّسميّة



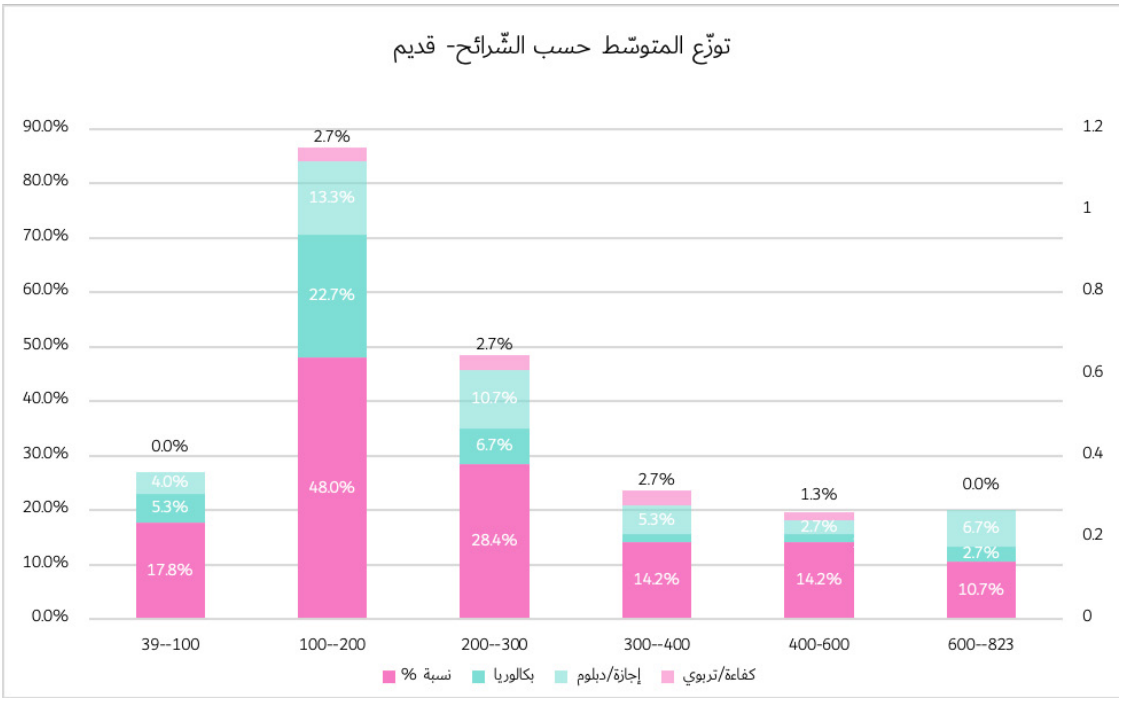
أعداد المتعلّمين	نسبة المدارس	بكالوريا	إجازة -جدارة	ماستر-دراسات عليا	لا معلومات	% معيدون	% متأخّرون
100-28	26.1%	17.4%	4.3%	0.0%	0.0%	57-35	31-30
200-100	34.8%	13.0%	13.0%	4.3%	4.3%	41.5-29	30-29
511-200	39.1%	17.4%	21.7%	0.0%	0.0%	40.4-30	29-27.7
معدل/ مجموع	100.0%	47.8%	39.1%	4.3%	4.3%	36.6%	29.9%

يُظهر الجدول والرّسم البياني المرفق أعلاه، أنّ مديري المدارس حاملي شهادة البكالوريا موجودون في مختلف الشّرائح (أدنى وأعلى أحجام) علمًا أنّهم يشكّلون النّسبة الأعلى في الشّريحة الدّنيا من 28 إلى 100 متعلّم. كما يظهر أنّ حاملي شهادات الماستر والدّراسات العليا يديرون فقط المدارس ذات الحجم الوسط بين 100 و200 متعلّم وليس أعلى حجم. وفي الشّريحة الأعلى يتقاسم إلى حدٍّ ما حاملو البكالوريا وحاملو الإجازة أو الجدارة إدارة المدارس ذات الحجم الكبير في المجموعة بين 200 و511 متعلّمًا.

إذًا في هذه الفئة من المدارس، لا ترابط بين الحجم وبين الشّهادة العلميّة للمدير.

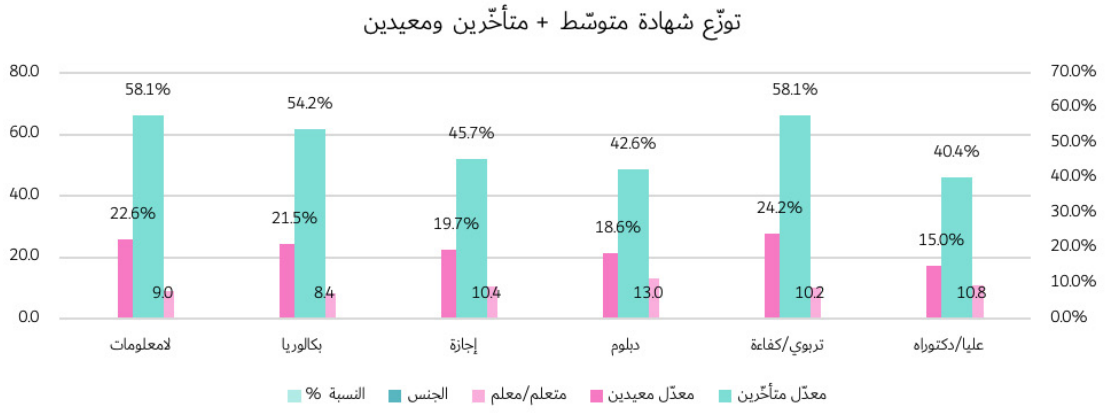
2.1. المتوسّطات

أيضًا، في المدارس المتوسّطة تمّ رصد الحجم وشهادة المدير



بيان بالشّهادة العلميّة للمدير بحسب فئة الحجم:

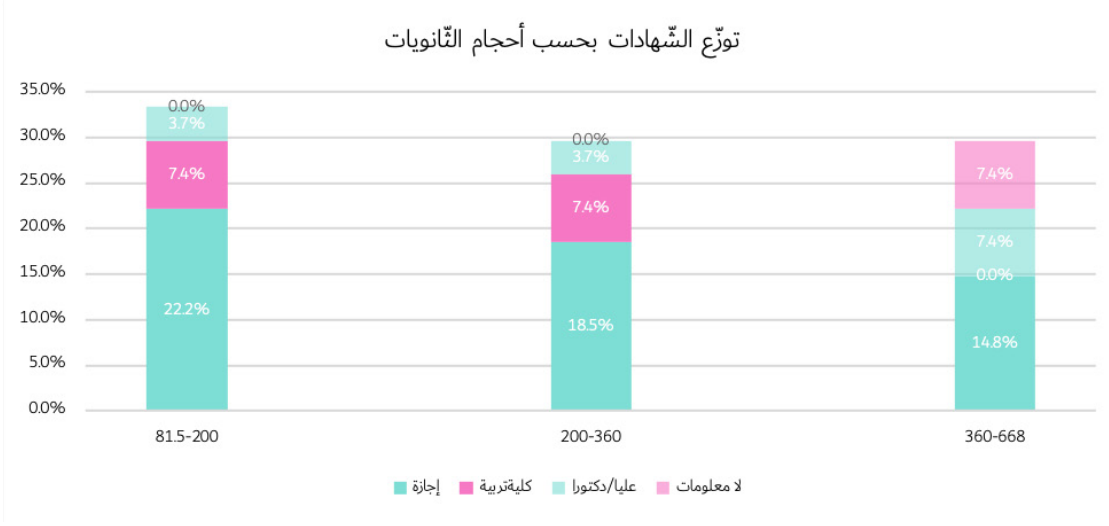
ويُظهر البيان أنّ حاملي الشّهادة الثّانويّة العامّة من المديرين (شهادة البكالوريا، باللون الأزرق الغامق) موجودون في جميع الشّرائح، كما أنّ حاملي الإجازة يتوزّعون على كافّة الشّرائح، بينما حاملو الدّراسات العليا والكفاءة (باللّون الزّهري) موجودون فقط في شرائح وسطى. ما يدعونا للاعتقاد أنّ الحجم لا يرتبط بمستوى الشّهادة العلميّة للمدير (كما سيظهر ذلك من خلال مُعامل الارتباط في القسم الأخير).



معدّلات عدد المتعلّمين للمعلّم الواحد مرتفعة نسبيًّا لدى حاملي الدّبلوم التّربوي، بينما تتساوى هذه النّسبة لدى حملة الدّراسات العليا والدّكتوراه مع حملة الإجازة من مديري المدارس. وأدنى نسبة هي لحاملي البكالوريا. ملفت أنّ نسب المتأخّرين متساوية إلى حدٍّ ما لدى مختلف الفئات. كما لا نلاحظ أيّة علاقة بين نسب المعيدين ومستوى الشّهادة العلميّة للمدير، إذ تتراوح معدّلات النّسب ضمن الحدّ الطّبيعيّ، ولكن ملفت أنّها الأعلى لدى حملة الكفاءة والدّبلوم التّربويّ.

3.1. الثّانويات

رصدت شرائح الحجم أيضًا مع شهادة المدير في رسم بيانيّ:



يلفت النّظر في الرّسم أنّ حاملي شهادة كليّة التّربية موجودون في الشّريحتين الصّغرى والوسطى فقط وليس العليا، ونلاحظ أن الشّرائح الثّلاث تحوي مديرين حاملي دراسات عليا أو إجازات.

ونتابع في الجدول التّالي:

شرائح الحجم	نسبة %	أنثى	تغيّر مدير	معدّل متعلّم/ معلّم	معدل متعلّم/ إداري	إجازة	كلّية تربية	عليا/ دكتوراه	لا معلومات	%نجاح شهادة
200-81.5	44.4%	29.6%	25.9%	7.6-2.5	35.6-7.2	25.9%	11.1%	7.4%	0.0%	-57 95%
360-200	25.9%	14.8%	7.4%	10.8-6.4	74-20	14.8%	7.4%	3.7%	0.0%	-65 93%
668-360	29.6%	18.5%	7.4%	9.7-6.7	81.3-30	14.8%	0.0%	7.4%	7.4%	-70 98.5%

إضافة إلى الملاحظات السّابقة حول شهادة المديرين، نلفت النّظر إلى أنّ الشّريحة الدّنيا في الحجم تعرّضت لتغيير ربع مديريها (25.9%)، وهي لديها أدنى عدد متعلّمين للمعلّم الواحد (تبدأ من 2.5) وأدنى نسبة متعلّمين للإداريّ الواحد. ما يعني أنّ المعلّم والإداريّ غير مضغوطين في العمل، ونسبتهم (44.4%) من الثّانويات (أي حوالي النّصف). هذه الثّانويّات ثلثا مديريها من الإناث. لكن في المقابل فإنّ نسب النّجاح في الشّهادة الرّسميّة تتراوح حتّى الحدود العليا.

من الملفت أنّ شرائح نسب النّجاح (والتي سندرسها لاحقًا) تنخفض حدودها الدّنيا مع انخفاض حجم المدرسة. وهذا يمكن تفسيره بأنّ الأعداد قد تتضاءل بعد تدنيّ نسب النّجاح، فيخفّ الإقبال على الثّانوية، هذا لو افترضنا أنّ الطّلاب لديهم خيارات أخرى.

2. معدّلات النّجاح من مدخل الشّهادة العلميّة للمدير مع مؤشّرات المتعلّمين:

1.2. في التّعليم المتوسّط (المدارس المتوسّطة)

نورد الجدول الإحصائيّ، حيث من جديد لا مؤشّرات ارتباط قويّة بين الشّهادة ونسب النّجاح، مع ضمّ المؤشّرات: عدد المتعلّمين لكلّ معلّم، ومتوسّط أعداد المعيدين والمتأخّرين (والذين لا نعلم ما إذا كانوا ضمن النّسبة التي نجحت أو رسبت في الشّهادة الرّسميّة).

(حسبنا نسب المديرات الإناث فقط، ولكن يمكن احتساب نسب الذّكور من خلال طرح نسبتهن من العمود الأوّل.)

الشّهادة العلميّة	النّسبة %	إناث	متوسّط نسب النّجاح ضمن الفئة	متعلّم/ معلّم	معدّل معيدين	معدّل متأخّرين
لا معلومات	9.3%	5.3%	63.1	9.0	22.6%	58.1%
بكالوريا	37.3%	20.0%	58.7	8.4	21.5%	54.2%
إجازة	37.3%	24.0%	70.6	10.4	19.7%	45.7%
دبلوم	6.7%	4.0%	72.8	13.0	18.6%	42.6%
تربوي/ كفاءة	2.7%	2.7%	77.2	10.2	24.2%	58.1%
عليا/ دكتوراه	6.7%	5.3%	57.8	10.8	15.0%	40.4%

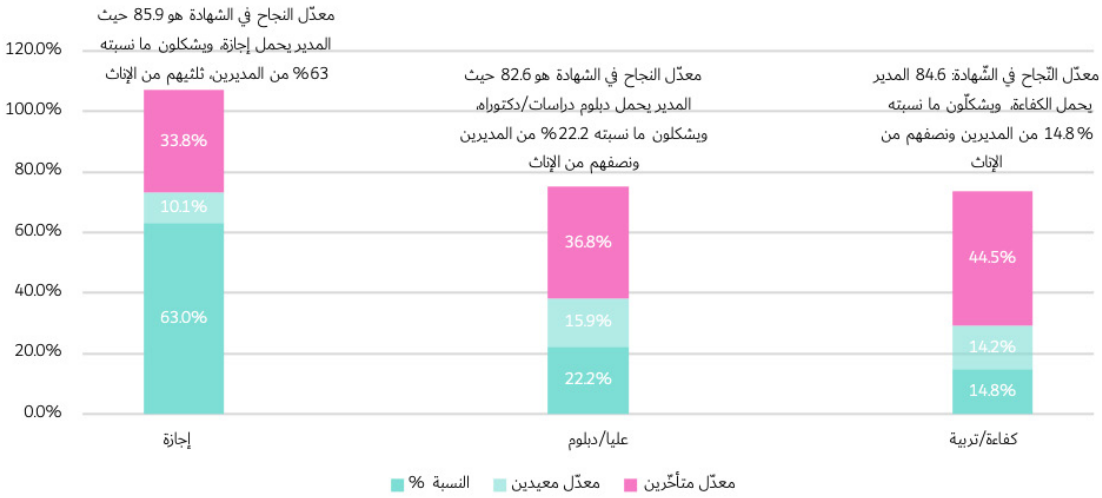
وكما يتبيّن لنا، لا فروق كبرى في معدّلات النّجاح ضمن الفئة الواحدة (أي بحسب الشّهادة العلميّة للمدير)، ولكن يفاجئنا تساوي النّسب الدّنيا في النّجاح بين حاملي البكالوريا وحاملي الدّراسات العليا والدّكتوراه، كما يفاجئنا تقارب نسب عدد المتعلّمين لكلّ معلّم والذي لا يتجاوز 13 متعلّمًا في أحسن الأحوال لحاملي الدّبلوم. وكما نرى أعلى متوسّط نسب نجاح هو لحاملي الدّبلوم التّربويّ والكفاءة. جميع هذه المعلومات نلخّصها بالرّسم البيانيّ:

2.2. في الثّانويّات

قمنا باحتساب المعدّلات لنسب النّجاح ومتوسّطات المؤشّرات على المتعلّمين لنضمّها إلى الجدول مع نوع شهادات مديري الثّانويات في العيّنة:

الشّهادة	النّسبة %	الجنس (إناث)	معدّل نجاح	متعلّم/ معلّم	معدّل معيدين	معدّل متأخّرين
إجازة	63.0%	44.4%	85.9	6.4	10.1%	33.8%
عليا/دبلوم	22.2%	11.1%	82.6	6.4	15.9%	36.8%
كفاءة/ دكتوراه	14.8%	7.4%	84.6	6.8	14.2%	44.5%

مؤشّرات بحسب شهادة المدير في التّعليم الثّانوي



من جديد لا يظهر أي ارتباط بين نوع الشّهادة ومؤشّرات الأداء حيث تساوت معدّلات النّجاح، ومعدّلات المتعلّمين للمعلّم الواحد والتي هي متدنيّة جدًّا (7 متعلّمين كرقم وسطي للمعلّم الواحد في الثّانويات الرّسميّة)، كما تقاربت متوسّطات معدّلات المتأخّرين، بينما نلاحظ أنّ النّسب تختلف في معدّل المعيدين في الشّريحة الأخيرة من حاملي الكفاءة أو الدّكتوراه والتي هي أقلّ.

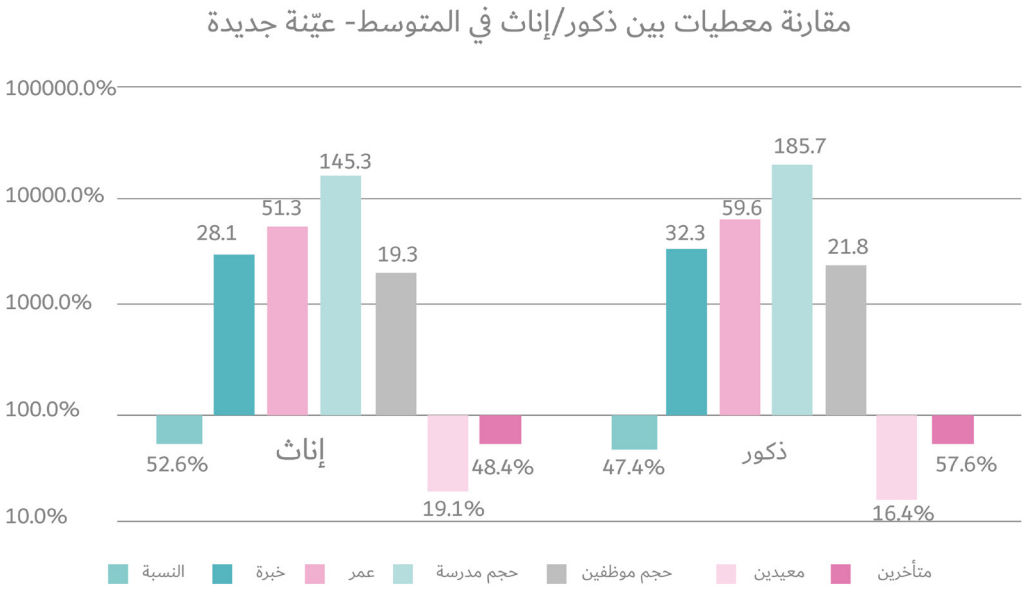
3. مقارنة المؤشّرات بين مدارس تديرها إناث ومدارس يديرها ذكور

1.3. المدارس الابتدائيّة - مقارنة بين الإناث والذّكور:

إناث	الشّهادة	النّسبة	خبرة	عمر	حجم مدرسة	حجم موظّفين	معيدون	متأخّرون
ابتدائي	بكالوريا	15.8%	41	63	127	11.8	21.3%	60.6%
	إجازة	21.1%	23	45	125	15.2	14.5%	46.0%
	دبلوم تربويّ	10.5%	29	53	175	20.9	7.5%	21.1%
	دراسات عليا	5.3%	20	45	154	29.3	32.8%	65.7%
	معدّل الإناث	52.6%	28	51	145	19.3	19.1%	48.4%

رجال	الشّهادة	نسبة المدارس	خبرة	عمر	حجم مدرسة	حجم موظّفين	معيدين	متأخّرين
ابتدائي	بكالوريا	31.6%	43	62	141	18.8	17.0%	61.4%
	إجازة	15.8%	22	57	230	24.9	15.7%	53.7%
	معدّل الذّكور	47.4%	32	60	186	21.8	16.4%	57.6%

أدناه نوضّح الخلاصة في الرّسم البيانيّ



الملاحظات:

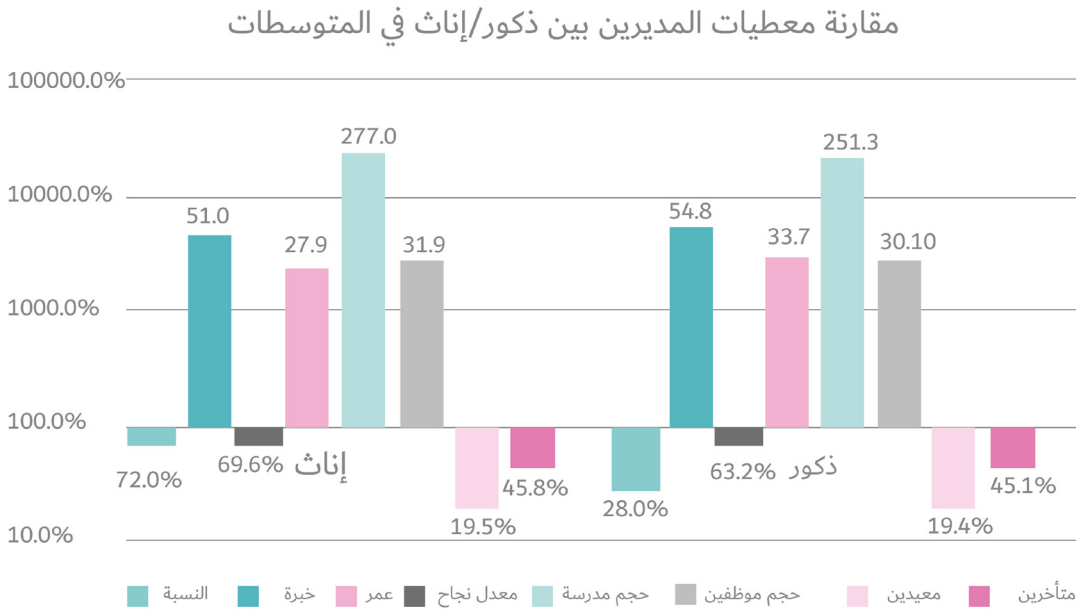
- نسبة الإناث في المدارس الابتدائيّة تتقارب مع نسبة الذّكور (52.6 إلى 47.4)، وهنّ أصغر عمرًا بين المديرين في الابتدائي (معدّل عمر الإناث 51 عامًا والذّكور 59) ولكنّهن أقلّ في عدد سنوات الخبرة (28 سنة إلى 32.3 للذّكور)
- الذّكور يديرون مدارس أكبر من حيث عدد المتعلّمين (145 للإناث و 185.7 للذّكور)، كما أنّ متوسّط عدد الموظّفين أكبر.
- نسبة المتأخرين في المدارس التي يديرها ذكور أكبر من نسبتها لدى الإناث، ولكن نسبة المعيدين لديهم أقلّ.

3.2. المدارس المتوسّطة- مقارنة بين الإناث والذّكور

إناث (72%)	الشّهادة	النّسبة	عمر	خبرة	حجم مدرسة	حجم موظّفين	معيدون	متأخّرون	معدّل نجاح
متوسّط	بكالوريا	20.0%	57	36	240	31	21.6%	45.0%	64.6%
	إجازة	38.7%	50	30	367	35.9	16.8%	45.0%	85.1%
	دبلوم تربوي/ كفاءة	2.7%	45	15	278	34.4	11.9%	31.0%	77.2%
	دراسات عليا دكتوراه	5.3%	52	31	223	26.2	27.9%	62.1%	51.4%
	لا معلومات	5.3%	51	28	277	31.9	19.5%	45.8%	69.6%

ذكور (28%)	الشّهادة	النسبة	عمر	خبرة	حجم مدرسة	حجم موظّفين	معيدون	متأخّرون	معدّل نجاح
متوسط	بكالوريا	17.3%	57	36	240	31	21.6%	45.0%	64.6%
	إجازة	5.3%	50	30	367	35.9	16.8%	45.0%	85.1%
	دراسات عليا	1.3%	60	38	175	27.3	11.4%	28.5%	51.9%
	لا معلومات	4.0%	52	31	223	26.2	27.9%	62.1%	51.4%

أدناه الرّسم البيانيّ للمعدّلات بين الإناث والذّكور في المدارس المتوسّطة:



الملاحظات:

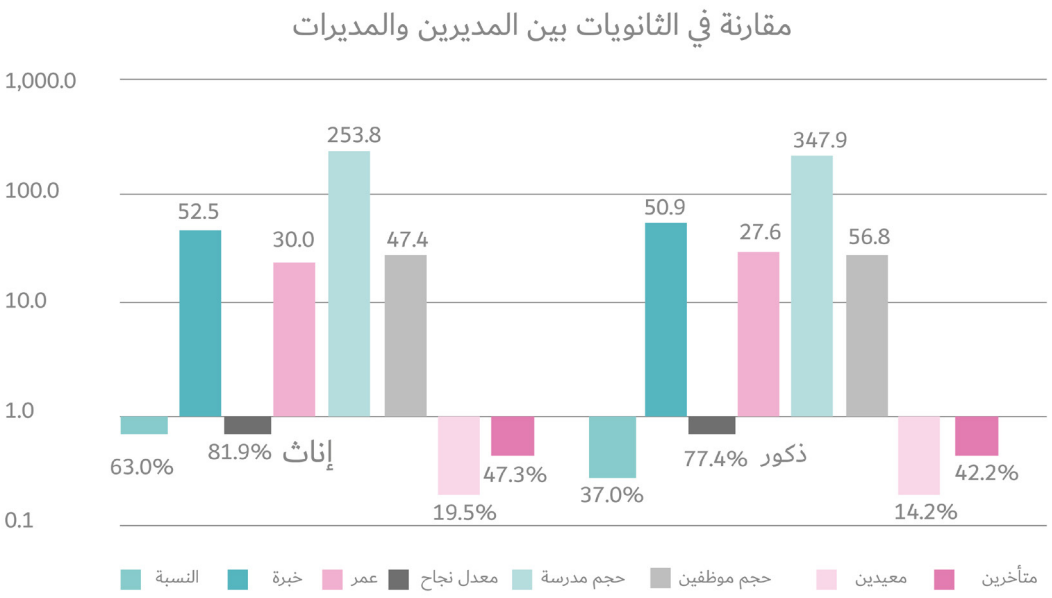
- نسبة الإناث في المدارس الابتدائيّة حوالي ثلاثة أضعاف نسبة الذّكور (72% إلى 28%)، وهنّ أصغر عمرًا بحوالي 4 سنوات (معدّل عمر الإناث 51 عامًا والذّكور 54.8) ولكنّهن أقلّ خبرة بحوالي ستّ سنوات (28 سنة إلى 33.7 للذّكور).
- الذّكور يديرون مدارس أصغر من حيث عدد المتعلّمين (277 للإناث و 251.3 للذّكور)، ولكن متوسّط عدد الموظّفين متقارب (31 و 30).
- تتقارب نسب المتأخّرين ونسب المعيدين في المدارس التي يديرها ذكور وتلك التي تديرها الإناث، ولكن معدّل النجاح في مدارس الإناث أعلى بقليل (69.6 للإناث و63.2% للذّكور).

3.3. الثّانويات- مقارنة بين الإناث والذّكور

إناث	الشّهادة	النّسبة	عمر	خبرة	حجم مدرسة	حجم موظّفين	معيدون	متأخّرون	معدّل نجاح
ثانوي	إجازة	48.1%	54.1	30.1	256.3	45.9	16.8%	49.7%	85.2%
	كفاءة/ دبلوم تربوي	7.4%	52.5	33.5	177.3	30.9	22.5%	57.8%	71.1%
	دراسات عليا	7.4%	51.0	26.5	327.9	65.5	10.1%	34.4%	89.5%
	إناث	63.0%	52.5	30.0	253.8	47.4	16.5%	47.3%	81.9%

ذكور	الشّهادة	النسبة	عمر	خبرة	حجم مدرسة	حجم موظّفين	معيدون	متأخّرون	معدّل نجاح
ثانوي	إجازة	14.8%	49.3	20.3	163.5	38.5	14.6%	40.5%	78.0%
	كفاءة/ دبلوم تربوي	7.4%	63.5	42.0	272.3	54.3	14.6%	45.9%	72.9%
	عليا ودكتوراه	7.4%	40.0	20.5	607.9	53.9	13.4%	40.2%	81.3%
	لا معلومات	7.4%	50.9	27.6	347.9	80.5	14.2%	42.2%	77.4%
	ذكور	37.0%	50.9	27.6	347.9	56.8	14.2%	42.2%	77.4%

يوضّح الرّسم البيانيّ الفروقات بصريًّا:



الملاحظات:

- نسبة الإناث في الثّانويات تقارب ضعفي نسبة الذّكور (63 إلى 37%)، وهنّ أكبر عمرًا من المديرين الذّكور (معدّل عمر الإناث 52.5 عامًا بينما متوسّط عمر الذّكور 51) كما يفقن الذّكور في عدد سنوات الخبرة (30 سنة إلى 27.6 للذّكور).
- الذّكور يديرون ثانويات أكبر من حيث عدد المتعلّمين (253.8 للإناث و347.9 للذّكور)، كما متوسّط عدد الموظّفين أكبر (56.8 للذّكور و47.4 للإناث).
- نسبة المتأخّرين في الثّانويّات التي تديرها إناث أكبر من نسبتها لدى الذّكور كما نسب المعيدين، ولكن نسب النّجاح في الثّانوية العامّة لدى الإناث أعلى (81.9% للإناث و77.4 للذّكور).

4. دراسة العيّنة التي يحمل مديروها شهادات في التّربية للبحث عن مسارات تدريب لمديري المدارس مرتبطة بالشّهادات العلميّة

ا. **توصيف العيّنة**

قمنا بتوصيف العيّنة (20 مدرسة) بحسب المرحلة التّعليميّة التي توفّرها المدرسة/الثّانوية (خمس منها أي 25% من المدارس لا يحوي اسمها أيّ دلالة على المرحلة التّعليميّة) لذا اعتمدنا الصّفوف التي تحويها المدرسة لتصنيفها.

في الجدول أدناه، ندرج المعطيات المتوفّرة، إذا دلّ اسم المدرسة على الجنس (للبنات، للبنين، أو مختلط) ورصدنا جنس المدير/ة ضمن الفئة، كما يظهر الجدول الآتي في توزّع الأعداد:

مرحلة	عددها	مختلطة	بنين	بنات	غير محدّد	مديرة	مدير
ابتدائيّة	25.00%	15.00%	5.00%	0.00%	5.00%	20.00%	5.00%
متوسّطة	55.0%	35.0%	5.00%	0.00%	20.00%	45.00%	10.00%
ثانوية	20.00%	5.00%	0.00%	5.00%	10.00%	15.00%	5.00%
المجموع	100.00%	55.00%	10.00%	5.00%	35.00%	80.00%	20.00%

إذًا كما يظهر الجدول أعلاه:

أ. 50% من هذه المدارس والثّانويات هي مختلطة، و35 % لم يحمل اسمها أيّ دلالة على جنس المتعلّمين فيها.

ب. 80% من هذه المدارس يديرها إناث.

II. قراءة في النّتائج الإحصائيّة

i. دراسة المداخل الرّقميّة في العيّنة

قمنا بدراسة تفصيليّة للأعداد في مختلف المداخل المتوافرة.
نلخّص المعطيات، معدّلات أعداد المتعلّمين، المعلّمين والإداريّين، كما نسب المتأخّرين والمعيدين في هذه المدارس خلال أربعة أعوام دراسيّة بين 2016 و2020 ضمن الجدول أدناه:

مرحلة	مديرة	مدير	معدّل أعداد المتعلّمين	معدّل عدد المعلمّين	معدّل عدد الإداريّين	أصغر حجم	أكبر حجم	نسبة متعلّم/ معلّم	نسبة متعلّم/ إداري	معدّل متأخّرين	معدّل معيدين
5 ابتدائيّة	20%	5%	153.4	16.8	6.7	75.0	233.8	9.3	24.0	46.5%	15.1%
11 متوسّطة	45%	10%	340.3	29.4	13.8	177.3	873.0	11.1	25.1	34.9%	13.7%
4 ثانوية	15%	5%	312.6	52.9	19.5	120.0	514.8	5.8	20.4	25.3%	7.6%
المجموع	80%	20%	268.8								

في المرحلة الابتدائيّة:

أ. متوسّط أعداد المتعلّمين كما عدد المعلّمين وعدد الإداريّين يدلّنا على أنها مدارس صغيرة، وحين احتسبنا معدّل الفروقات في الأحجام أو الانحراف المعياريّ في مختلف الأحجام (المقصود بالحجم أعداد المتعلّمين في المدرسة) وجدنا 51 تلميذًا، وهو كبير نسبة للمعدّل العام (153.4) أي ما يعادل ثلثه. هذا يعني أنّ المدارس (وعددها خمس) تتشتّت عن المعدّل العام، أي أنّها لا تشبه بعضها من حيث الحجم.

ب. معدّل أعداد المتعلّمين لكلّ معلّم منخفض (أقلّ من 10 متعلّمين للمعلّم الواحد) ومعدّل الفروقات في أعداد المتعلّمين لكلّ معلّم (أو الانحراف المعياريّ) أيضًا مرتفع وهو 2.7 نسبة للمعدّل 9.3 أي ثلث المعدّل. كما نجد أن معدّل أعداد المتعلّمين لكلّ إداري منخفض أيضًا (24 تلميذًا) وهو ما يعني ناظر واحد لكلّ صفّ (لأنّ المعدّل الطّبيعيّ للصّفّ الواحد هو 25 تلميذًا).

ت. ج- نلاحظ ارتفاع معدّل عدد المتأخّرين (46.5%) أي حوالي نصف المتعلّمين لديهم تأخّر دراسي، بينما معدّل المعيدين ضمن الحدود العاديّة.

في المرحلة المتوسّطة:

أ. معدّل الحجم هو تقريبًا ضعف الحجم في الابتدائيّ (ويلفت أعلى حجم فيها 873، بينما أقلّ حجم هو أكبر من معدّل الابتدائيّات)، ولكن عدد المعلّمين أيضًا هو الضّعف تقريبًا، وهذا يعني أنّ الزّيادة في الحجم يصحبها زيادة في المعلّمين ما يحافظ تقريبًا على النسبة نفسها: حوالي عشرة متعلّمين لكلّ معلّم، والذي هو معدّل منخفض.

ب. عند احتساب معدّل الفروقات في الأحجام (الانحراف المعياريّ) وجدنا 216 أي حوالي ثلثي المعدّل العام (340 متعلمًا)، وهذا يعني تشتّتًا بين المدارس حول المعدّل. بمعنى آخر الفروقات بين الأحجام كبيرة، وهو ما يدلّ على أنّ العيّنة لا تتشارك بصفة «استقطاب» للمتعلّمين.

ت. معدّل أعداد المتأخّرين مرتفع (وإن كان أقلّ من نظيره في الابتدائي) بينما معدّل أعداد المعيدين ضمن المعدّلات الطبيعيّة

في الثّانويات:

أ. معدّل الحجم في الثّانويات هو أيضًا حوالي ضعف المعدّل في الابتدائيّات، ولكن يلفتنا معدّل عدد المتعلّمين لكلّ معلّم وهو 5.8 أي أقلّ من 6 طلّاب للمعلّم الواحد، ما يدلّ على أنّ هناك فائضًا في أعداد المعلّمين في الثّانوية.

ب. هنا أيضًا معدّل الفروقات في الأحجام هو 140 متعلمًا، أي ما قيمته 40% من المعدّل العام. وهذا يعني تشتّتًا بينها. أي أنّ هذه المجموعة لا تتشارك في تجانس الأحجام.

ت. كما تظهر البيانات أنّ التشتّت في المجموعة كبير نسبيًا، وهذا يدل على عدم وجود منوال، أو نمط أو تجانس بين أفراد المجموعة التي هي من المفترض تتشارك في نوع التخصّص وهو التربية.

ii. دراسة مقارنة بين الإناث والذّكور في العيّنة

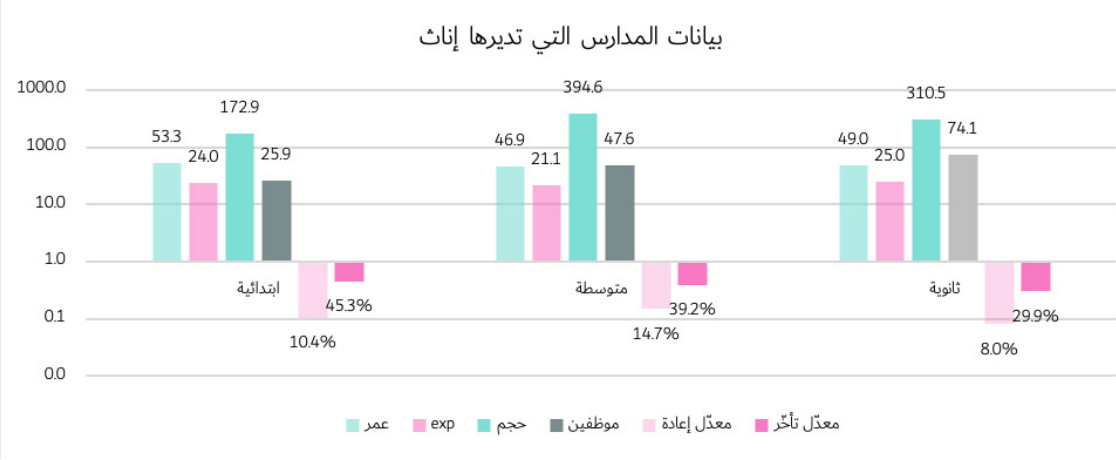
بعد أن درسنا المدارس بحسب مرحلة التّعليم، قمنا بدراسة تفصيليّة بحسب النّوع الاجتماعيّ - الجندرة، درسنا المدارس التي تديرها إناث على حدة والتي يديرها ذكور في المقابل.

نورد البيانات ضمن جداول وبعدها رسوم بيانيّة، حيث نقسّم المدارس بحسب المرحلة التّعليميّة. ونلفت إلى أنّ الأرقام الواردة هي معدّلات لجميع الأرقام المعنيّة.

أ. مطالعة المدارس التي تديرها الإناث (ونسبتها 80%)

إناث	معدّل العمر	معدّل سنوات الخبرة	معدّل حجم المتعلّمين	معدّل عدد الموظّفين	معدّل أعداد المعيدين	معدّل أعداد المتأخّرين
ابتدائيّة	53.3	24.0	172.9	25.9	10.4%	45.3%
متوسّطة	46.9	21.1	394.6	47.6	14.7%	39.2%
ثانوية	49.0	25.0	310.5	74.1	8.0%	29.9%
المجموع	49.7	23.4	292.7	49.2	11.1%	38.1%

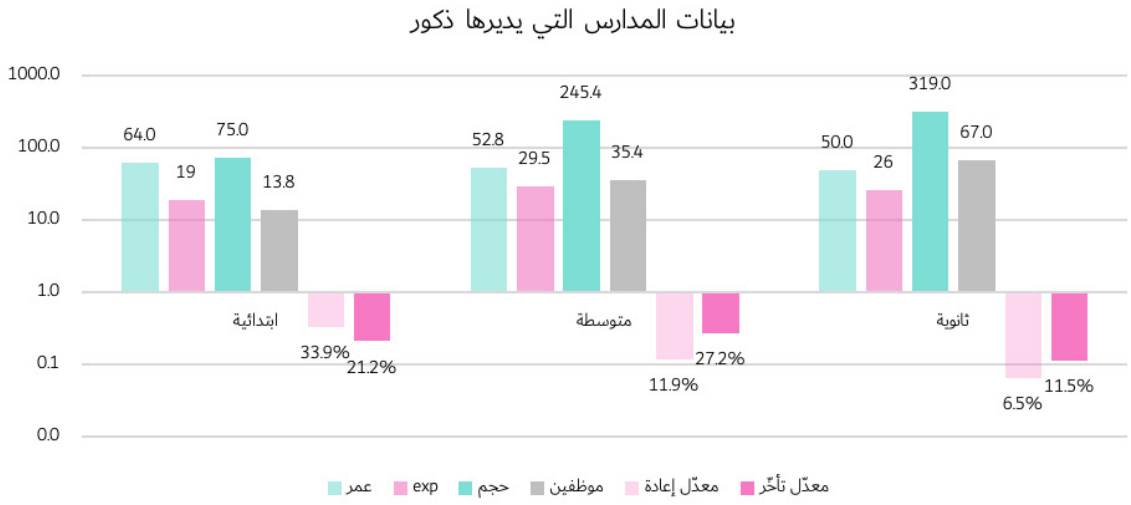
يُظهر الجدول أنّ معدّلات الإناث أعلى بقليل من المعدّل العام للعيّنة، وهذا ما سنقوم بتفصيله لاحقًا حين نقارن في المرحلة نفسها بين الإناث والذّكور.



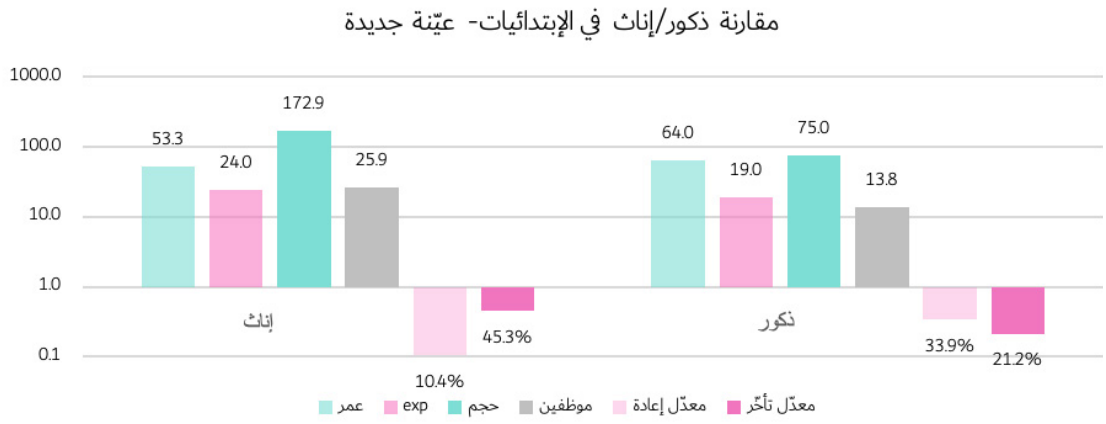
ب. مطالعة المدارس التي يديرها الذّكور (ونسبتها 20%)

ذكور	معدّل العمر	معدّل سنوات الخبرة	معدّل حجم المتعلّمين	معدّل عدد الموظّفين	معدّل أعداد المعيدين	معدّل أعداد المتأخّرين
ابتدائيّة	64.0	19	75.0	13.8	33.9%	21.2%
متوسّطة	52.8	29.5	245.4	35.4	11.9%	27.2%
ثانوية	50.0	26	319.0	67.0	6.5%	11.5%
المجموع	55.6	24.8	213.1	38.7	17.4%	20.0%

كما يظهر في الجدول، معدّلات الذّكور أدنى من المعدّل العام للعيّنة.



مقارنة في الابتدائي

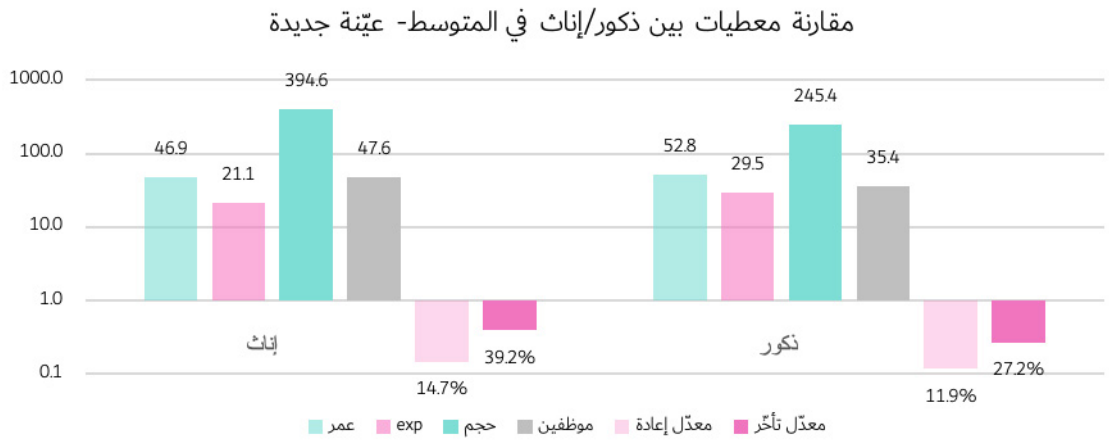


الملاحظات:

- الإناث هنّ أصغر عمرًا بين المديرين في الابتدائيّ (معدّل عمر الإناث 53 عامًا وعمر الذكور ما يقارب 64 عامًا (سنّ التّقاعد)) وأكثر خبرة (24 سنة إلى 19 للذّكور)
- الإناث يدرن مدارس أكبر من حيث عدد المتعلّمين (173 للإناث و75 للذّكور)، كما متوسّط عدد الموظّفين أكبر.
- نسبة المتأخّرين في المدارس التي يديرها ذكور أكبر من نسبتها لدى الإناث، ولكن نسبة المعيدين لديهم أقلّ.

مقارنة في المدارس المتوسّطة

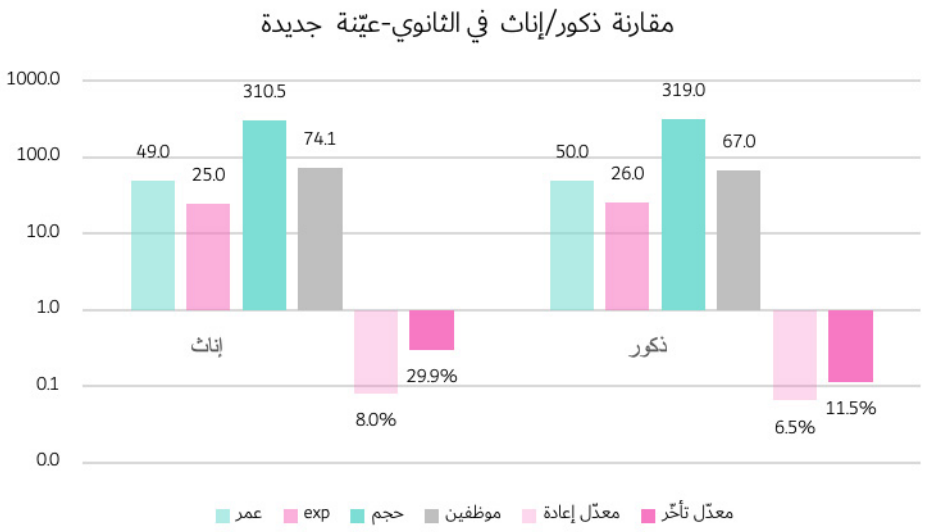
أدناه الرّسم البيانيّ للمعدّلات بين الإناث والذّكور في المتوسّطات:



هنا أيضًا نلمس غلبة للإناث:

- المديرات في المتوسّطات أصغر عمرًا بحوالي 6 سنوات (معدّل عمر الإناث 47 عامًا والذّكور 52.8) ولكنّهن أقلّ خبرة بحوالي 8 سنوات (28 سنة إلى 33.7 للذّكور)
- الذّكور يديرون مدارس أصغر من حيث عدد المتعلّمين (395 للإناث و245 للذّكور)، كما أنّ متوسّط عدد الموظّفين أعلى لدى الإناث (47.6 و35.4).
- نسب المتأخّرين كما نسب المعيدين في المدارس التي يديرها ذكور أقلّ من تلك التي تديرها الإناث.

مقارنة في الثّانويات



في الثّانوي معدّل الحجم (عدد المتعلّمين) للمديرين الذّكور أعلى منه لدى الإناث، ومعدّل عدد الموظّفين أقلّ، ومعدّل أعداد المتأخّرين أقلّ أيضًا. هنا يبدو أنّ معدّلات الذّكور أفضل.

iii. دراسة المعطيات من مدخل الشّهادة العلميّة للمدير ضمن العيّنة الجديدة

قمنا برصد المعطيات ضمن الجدول الآتي:

عيّنة جديدة	حجم	معلّم	إداري	تلميذ/ معلّم	تلميذ/ إداري	معيدون	متأخّرون
بكالوريا/ إجازة	291.8	29.2	11.9	10.2	25.3	15.1%	34.3%
دبلوم/ جدارة	339.3	29.4	13.7	10.8	25.6	13.5%	38.5%
عليا/ دكتوراه	247.1	34.0	14.3	7.9	21.0	9.8%	35.8%

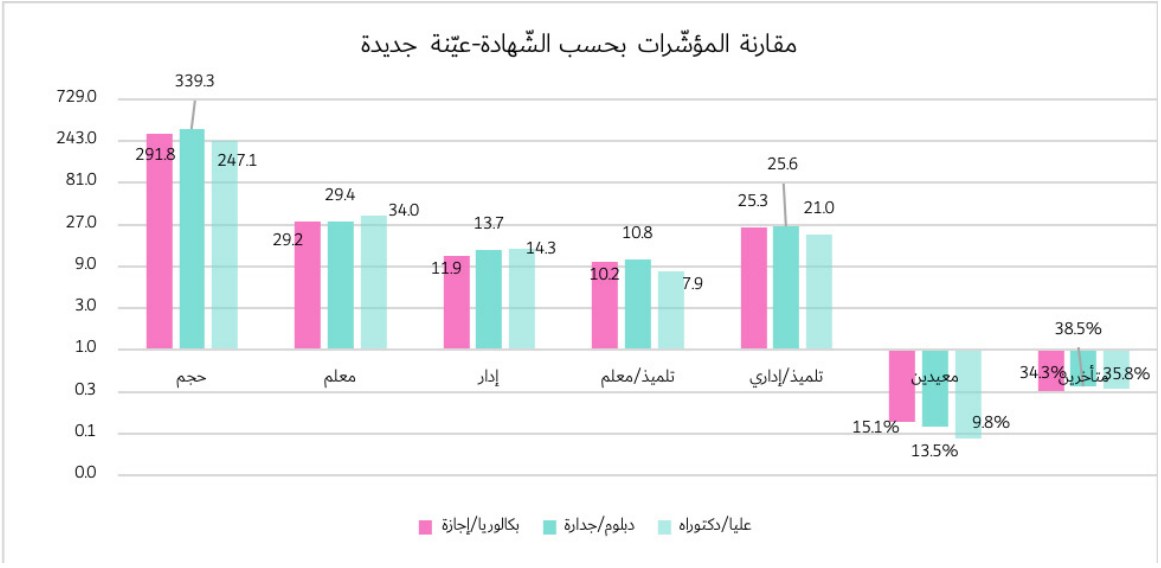
في الجدول، نرى أنّ حملة البكالوريا أو الإجازة أو الدّبلوم الجامعي والجدارة لديهم أحجام أكبر في العيّنة الجديدة، ولكن معدّلات عدد المتعلّمين للمعلّم الواحد نفسها تقريبًا، ولكن أعداد الإداريّين أكبر، فنرى معدّل عدد المتعلّمين لكلّ إداريّ هو الضّعف تقريبًا.

نسب المعيدين متقاربة جدًّا بين العيّنتين، ولكنّ أعداد المتأخّرين في العيّنة الجديدة أقلّ بـ 10% لحملة البكالوريا والإجازة، و7% لحملة الدّبلوم، بينما هي أعلى بحوالي 7% لحملة الدّراسات العليا والدّكتوراه. بجميع الأحوال هذه الفروقات ليست ذات دلالة إحصائيّة لسببين:

1. إنّ العيّنة الجديدة لا تمثّل سوى 16% من عدد العيّنة الأساسيّة.
2. إنّ الفروقات الملحوظة ضعيفة نسبة للرّقم الذي تمثّله.

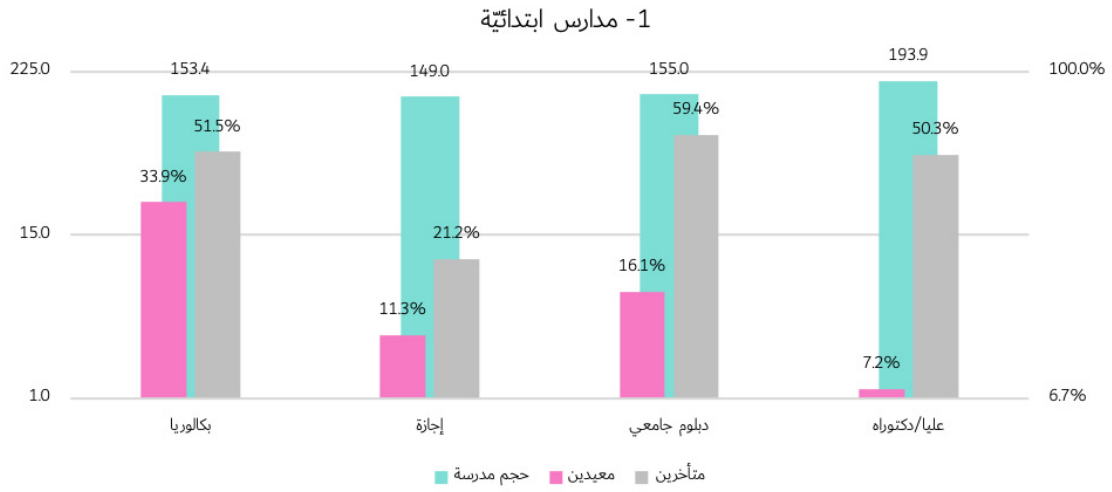
من جهة أخرى يُظهر الجدول أعلاه ضمن العيّنة الجديدة أنّ المؤشّرات للمديرين حاملي الدّراسات العليا والدّكتوراه هي أقلّ من زملائهم، وسوف تظهر من خلال الرّسوم أدناه.

حملة الدّكتوراه في هذه العيّنة، يديرون مدارس أقلّ حجمًا من زملائهم، لديهم أعداد أكبر من المعلّمين كما من الإداريّين، لديهم أدنى نسبة لعدد المتعلّمين لكلّ معلّم وهم متقاربون في نسب المتأخّرين مع بقية المديرين حملة الشّهادات الأخرى.

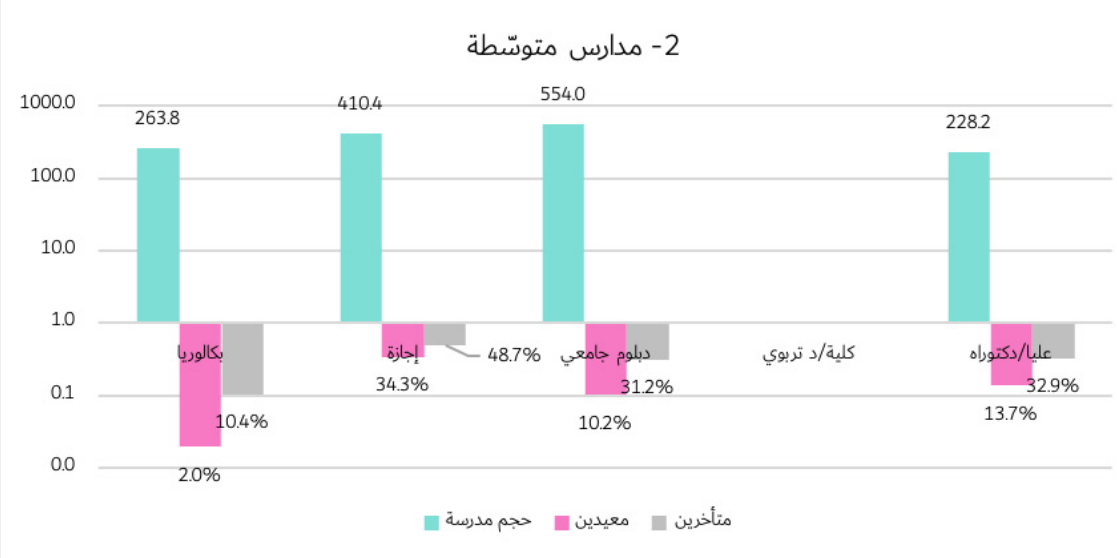


ولتحليل المعطيات، تمّ رصد المتغيّرات ضمن المرحلة الواحدة، أي المقارنة بحسب المرحلة التّعليميّة للمدرسة: ابتدائيّ، متوسّط وثانوي:

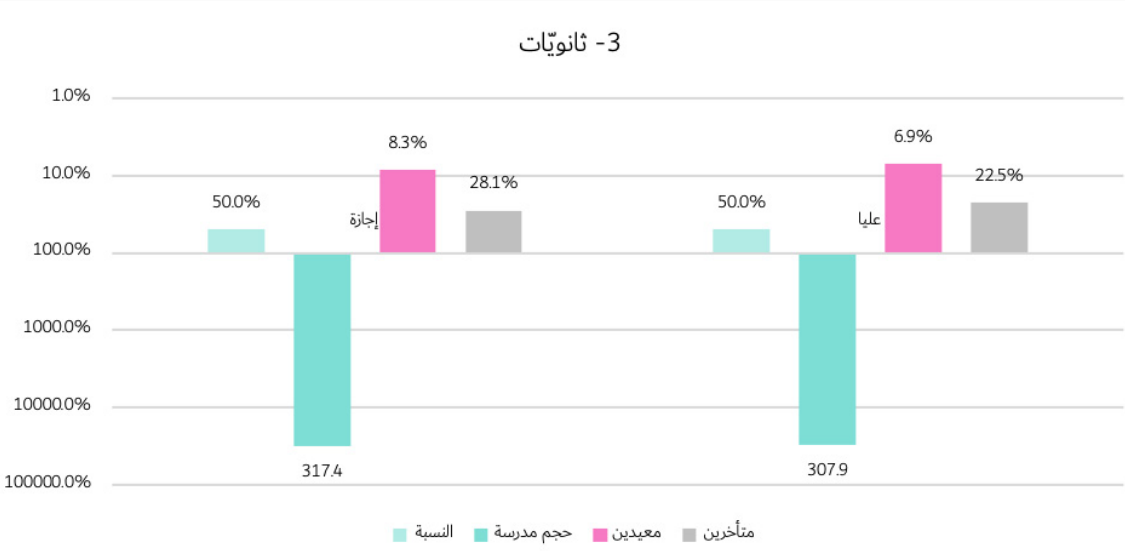
في الابتدائي: أظهر الرّسم أعلاه تقارب النّسب في المتأخّرين بين مختلف الشّهادات عدا حاملي الإجازة حيث هي تقلّ عن نصف المعدّل العام، كما أنّ معدّلات الحجم متقاربة أيضًا (عدا حاملي الدراسات العليا والدكتوراه التي هي أعلى بحوالي 25%) كما نرى تفاوتًا بين نسب المعيدين حيث أدنى نسبة هي لدى حاملي الدّراسات العليا، على عكس المديرين حاملي البكالوريا الذين لديهم أعلى نسبة معيدين). برغم هذه الفروقات لا نرى نمطًا أو نسقاً واضحًا.



في المتوسّط: من خلال الرسم أدناه، نرى تقاربًا في الحجم بين فئتين: حاملي البكالوريا وحاملي الدّراسات العليا والدّكتوراه مع غلبة للفئة الأولى، بينما تتفوّق الفئة حاملة الدّبلوم الجامعيّ والتّربويّ على فئة حاملي الإجازة بحوالي 140 متعلّمًا، وتقارب ضعفي حجم الفئات الأخرى. من ناحية أخرى تتقارب نسب المتأخّرين كما نسب المعيدين بين ثلاث فئات وتفوق الفئة الرّابعة حاملي شهادة البكالوريا بأضعاف.



في الثّانوي رصدنا فئتين فقط: حاملي إجازة وحاملي دراسات عليا. لا وجود لفروقات دالّة بين الفئتين، حيث نرى تقاربًا في النّسب:



بعد دراسة الفروقات بين مختلف الفئات من مديري العيّنة، لم نستطع تأكيد أيّ منوال أو نسق لدى أيّ منها.

الخلاصة

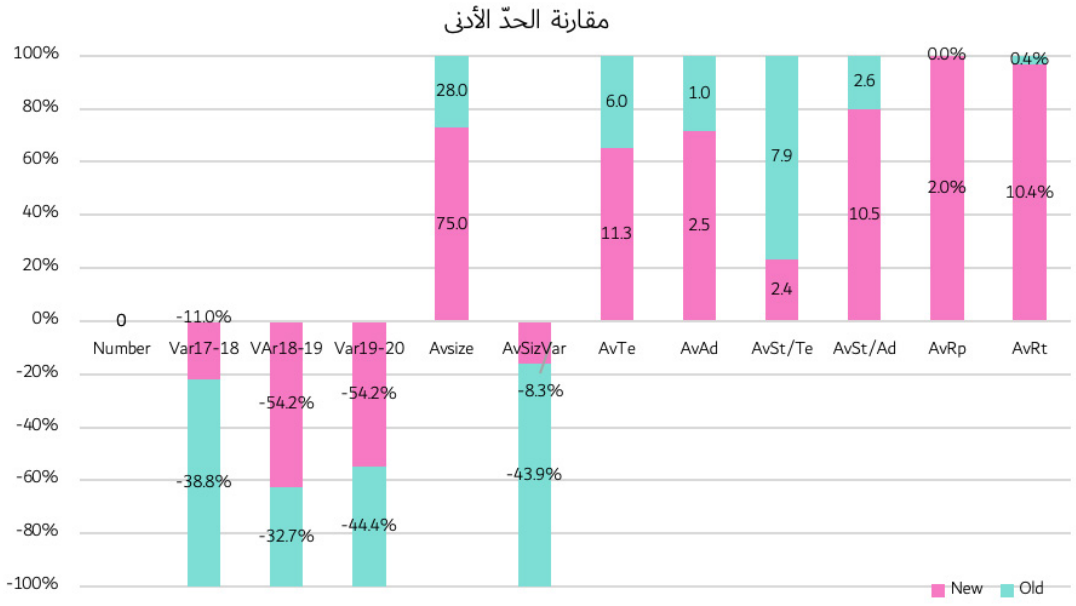
لم نجد في الدّراسة عند مقارنة مبيّنات المدارس التي تمّ اختيارها عشوائيًّا، وتلك التي تمّ اختيارها على قاعدة مديرين حاملي تخصّص في التّربية أو الدّبلوم التّربويّ أي منوال أو نسق أو اتّجاه يؤكّد مدى الفرق في الأداء بين المجموعتين.

5. مقارنة المؤشّرات التي تمّ استخدامها في الدّراسة بين العيّنة الأساسيّة والعيّنة التي يحمل مديروها شهادات تربويّة

نورد خلاصة جدول المقارنة:

العيّنة	أرقام تميّز السّلسلة	Avsize متوسّط الحجم (عدد متعلّمين)	معدّل تغيّر حجم AvSizVar	AvTe معدّل معلّمين	AvAd معدّل إداريين	AvSt/Te متوسّط عدد متعلّمين/ معلّم	متوسّط عدد متعلّمين/ إداري AvSt/Ad	نسبة معيدين AvRp	نسبة متأخّرين AvRt
الجديدة	أدنى عدد	75.0	-8.3%	11.3	2.5	2.4	10.5	2.0%	10.4%
الأساسية	أدنى عدد	28.0	-43.9%	6.0	1.0	7.9	2.6	0.0%	0.4%
الجديدة	أكبر عدد	873.0	165.1%	66.5	43.0	15.1	42.6	33.9%	59.4%
الأساسية	أكبر عدد	823.3	129.4%	76.0	21.5	24.2	24.2	50.9%	87.9%
الجديدة	انحراف	191.2	36.0%	15.7	9.0	3.2	7.7	7.2%	14.3%
الأساسية	انحراف	170.1	0.2	13.8	3.6	4.2	23.3	9.3%	18.2%
الجديدة	معدّل	288.1	15.1%	30.9	13.2	9.6	23.9	12.8%	35.9%
الأساسية	معدّل	252.6	0.0	26.8	6.2	9.5	43.9	16.6%	43.8%
الجديدة	متوسّط	234.4	8.6%	24.5	9.8	10.3	23.4	12.3%	38.8%
الأساسية	متوسّط	200.0	0.0	23.8	5.0	8.8	39.7	15.3%	42.3%

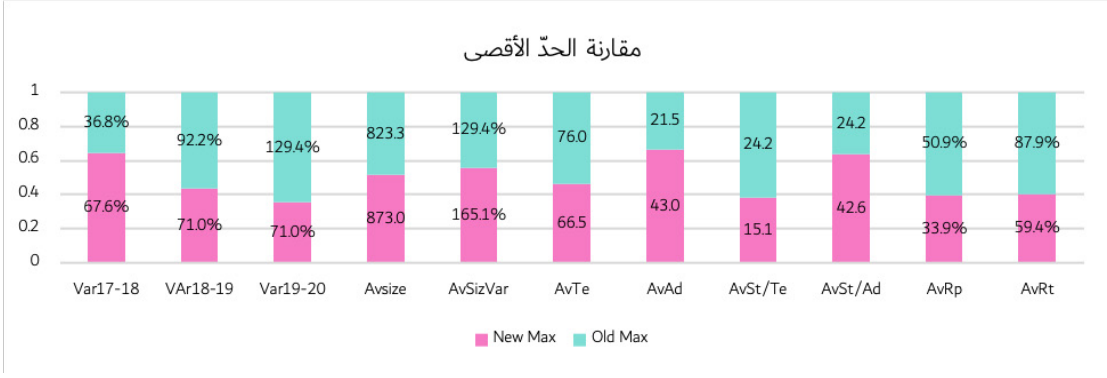
وهذه أدناه، على التّوالي، رسوم بيانيّة لكلّ من المؤشّرات: الحدّ الأدنى، الحدّ الأقصى، معدّل الفروقات، معدّل المجموعة، الرّقم الوسطي. حيث نقوم بالمقارنة والتّعليق على الأرقام.



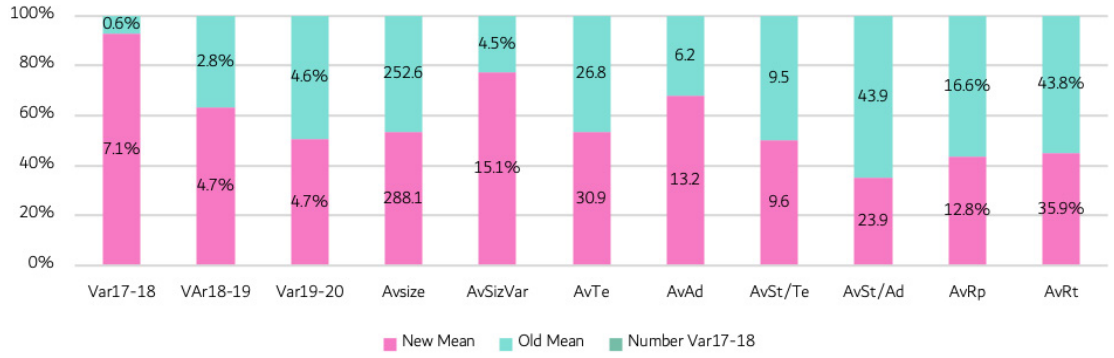
أ. تُظهر العيّنة الجديدة خسارة أكبر في أعداد المتعلّمين (على اليسار) تصل إلى 54- %، أي أنّ إحدى المدارس على الأقلّ خسرت نصف تلامذتها.

ب. أدنى حجم في العيّنة الجديدة أكبر منه في العيّنة القديمة.

ت. متوسّط أعداد المعلّمين والإداريين أكبر، ولكن نسبة عدد المتعلّمين لكلّ معلّم هي أقلّ: 2.4 مقابل 7.9 للقديم، أيضًا نسب المعيدين والمتأخّرين أكبر.



مقارنة المعدّلات



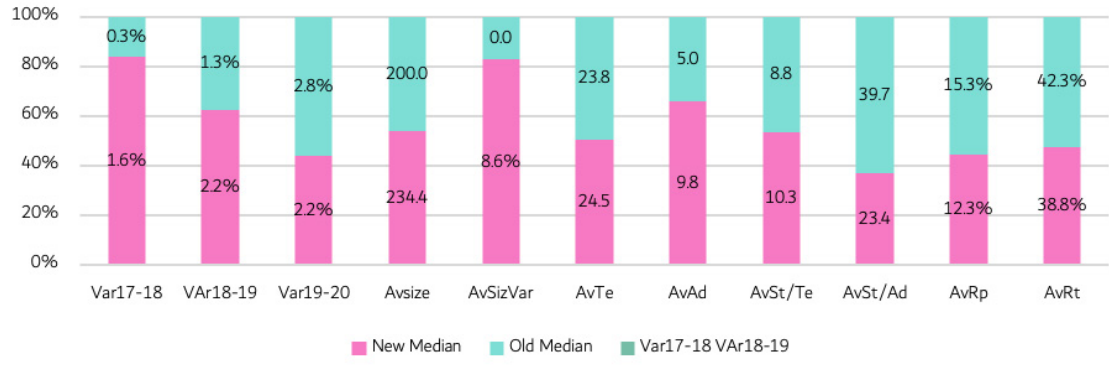
أ. معدّل الحجم للعيّنة الجديدة أعلى بقليل (288 متعلمًا إلى 252)

ب. معدّل عدد المعلّمين أعلى بقليل، ولكن معدّل عدد الإداريّين الذين يساعدون المدير هم ضعف العدد في العيّنة القديمة.

ت. معدّل عدد المتعلّمين لكلّ معلّم هو نفسه تقريبًا، بينما معدّل عدد المتعلّمين لكل إداريّ هو نصف المعدّل في العيّنة القديمة. وهذا ما يفسّره كبر عدد الإداريّين في هذه العيّنة.

ث. متوسّط النّسب المئويّة لأعداد المعيدين والمتأخّرين هو أدنى في العيّنة الجديدة ولكن بنسب قليلة.

مقارنة الأعداد الوسطية



العدد الوسطيّ في عيّنة إحصائيّة، يدلّنا على وقوع نصف العيّنة تحت هذا العدد والنّصف الآخر فوقه.

أ. نصف العيّنة الجديدة (10 مدارس) لديها أكثر من 234 متعلمًا، بينما نصف العيّنة القديمة (62 مدرسة) لديها أكثر من 200.

ب. نصف العيّنة الجديدة يدرّس فيها المعلّم لأقلّ من 10 متعلّمين، ونصف العيّنة القديمة يدرّس لأقلّ من 8.8.

ت. نصف العيّنة الجديدة لديه أكثر من 38.8% من المتأخّرين، ونصف العيّنة القديمة لديه أكثر من 42% منهم.

الجزء الثّالث:

هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس

الجزء الثّالث
هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس

المنسّق العام:
الأستاذ أكرم محمد سابق

التأليف:
الدّكتورة كلودين رزق الله عزيز
الدّكتورة منيفة عساف حكم

المراجعة:
الأستاذة تسامى صالح
الأستاذة بدريّة الرّفاعي

التّدقيق اللّغويّ:
الأستاذ هادي حبيب

مراجعة عامّة تربويّة ولغويّة:
البروفسور أنطوان طعمة

جميع الحقوق محفوظة للمركز التربويّ للبحوث والإنماء
الطبعة الأولى 2022

الفهرس

تمهيد 199

مداخل هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس 200

مسارات التّدريب لمديري المدارس 201

المداخل التّدريبيّة المتنوّعة لمديري المدارس 204

هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس

تمهيد

شهدت الإدارة التّربويّة والمدرسيّة تطوّرات هائلة في الآونة الأخيرة، ترافق مع هذه التّطوّرات عدد من التعثّرات، وذلك بطبيعة ما أفرزته تكنولوجيا المعلومات والاتّصال، ما يفرض على أصحاب القرار في لبنان، وعلى واضعي السّياسات التّربويّة والقائمين على عمليّات تدريب مديري المدارس، مواكبة عمليّات التّغيير المستمر في مجاليّ التّربية والتّدريب وذلك في ضوء الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة والممارسات العالميّة الحديثة المتّبعة في مجال التّطوير المهنيّ لمديري المدارس.

أثّرت التّغييرات التي أُجريت على حَوْكمة قطاع التّعليم والسّياقات المدرسيّة بشكل كبير على ممارسة القيادة المدرسيّة على الصّعيد العالمي، ما عزّز المبادرات في التّوجّه نحو اللّامركزيّة والاستقلاليّة للمدرسة، ونحو إدارة جديدة لأنظمة التّعليم. وتخضع هذه الأنظمة لتغييرات عميقة تتعدّى الإطار الصّارم للمدرسة، من خلال تطوّر دور الدّولة واللّامركزيّة وتطوير ممارسات إداريّة جديدة مستوحاة من إدارة الأعمال في المؤسّسات.

في هذا السّياق واستجابة لحاجات التّطوير التّربويّ بشكل عام في عصر اقتصاد المعرفة، وبهدف تحديد المداخل والمواضيع والحاجات التّدريبيّة التي تُشكّل أحد أبعاد المنهج التّدريبيّ لمديري المدارس في لبنان، وبهدف بناء الخبرات على أسس بحثيّة وعلميّة شفّافة، ارتأى أعضاء لجنة مشروع تدريب المديرين، بالتّوافق مع المنسّق العامّ للجنة مشروع الإدارة التّربويّة واللّجان المنبثقة عنها، أنّه من الضّروريّ مراجعة الأدبيّات التي تتناول المفاهيم والنّظريّات المتعلّقة بمدير المدرسة، من مهامّ ومسؤوليّات وأدوار وكفايات ومواقف تستوجب استخدام طرائق تربويّة فعّالة بعد أن تُجرَّب في سياق العمل وفي مكان العمل، وتستوجب هذه الاتّجاهات التي تمّ توصيفها في الأبحاث الميدانيّة مراجعة الممارسات المهنيّة التي تعوّد عليها مدير المدرسة وإدخال بعض التّغييرات والتّعديلات عليها بغية تطوير الأداء المهنيّ والمواقف والسّلوكيّات في السّياق المدرسيّ. ويتطلّب دور المدير القياديّ على مختلف الصّعد التّربويّة والإداريّة والاجتماعيّة العمل على تحسين نتائج المتعلّمين في المدرسة، وعلى الحدّ من التّسرّب والتّأخير، وعلى التّطوير المهنيّ للعاملين التّربويّين في المدرسة من إداريّين ومعلّمين على حدٍّ سواء، كما على رضا الأهل ودعم المجتمع المحيط.

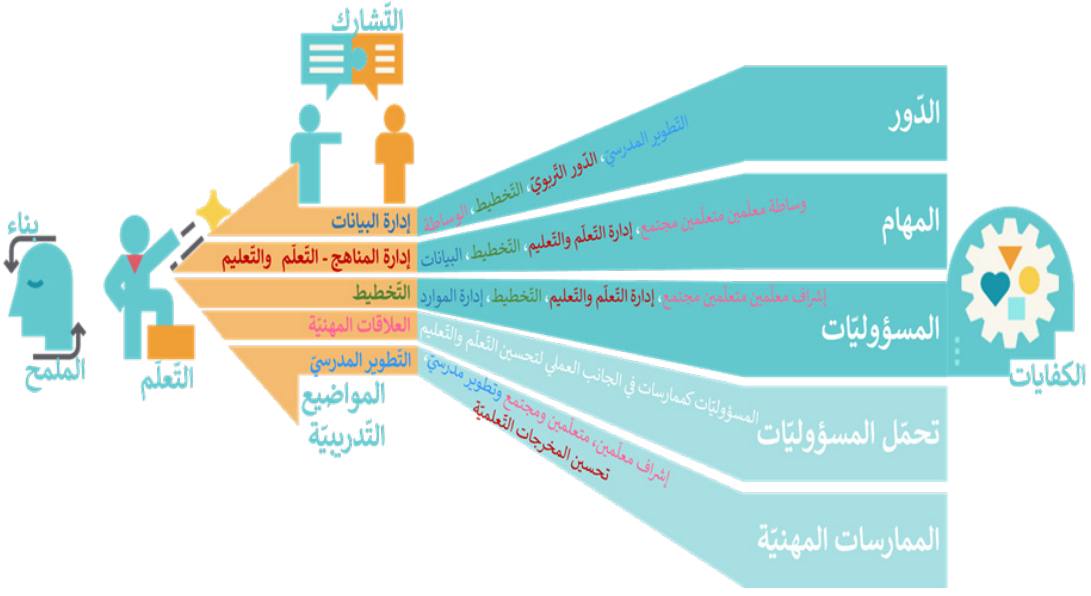
تناولت المراجعة الأدبيّة التي قامت بها اللّجنة بشكل أساسيّ الدّراسات والأدبيّات التّربويّة النّظريّة والتّجريبيّة، والأنظمة والقوانين والاستراتيجيّات حول الإدارة المدرسيّة ودورها وأنشطتها ومهامّ القيّمين عليها وحول التّطوير المدرسيّ والتّطوير المهنيّ للمدير والإداريّين. كما سَعَت هذه المراجعة في بُعدِها التّوليفيّ إلى مقارنة نواتج وتوصيات الأدبيّات التّربويّة مع الاستراتيجيّات والسّياسات التّربويّة المحلّيّة، ومع المشاريع المحلّيّة ذات الصّلة، بُغية تحليل وتوليف المفاهيم المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة ومديري المدارس. أمّا في بُعدِها المنهجيّ فقد استطلعت المراجعة الأدبيّة والدّراسة التّحليليّة من بعدها، المستندات والدّراسات المنهجيّة المعتمدة لتطوير المفاهيم والوسائل والاستراتيجيّات المعتمدة للتّطوير المهنيّ للمدير وأثر ذلك على تمهين المديرين. أمّا في بُعدها المفاهيمي، فقد سعت هذه المراجعة للأدبيّات إلى استخراج مفاهيم الإدارة المدرسيّة، مهام المدير، ودور القيادة المدرسيّة، ودور المدير الإداريّ، ودوره التّربويّ، ودوره الأكاديميّ، والسّياسات المعتمدة للتّطوير المهنيّ لمديري المدارس مع التّركيز على دور التّدريب. وأُجريت هذه المراجعة الأدبيّة والدّراسة التّحليليّة بهدف تثبيت المفاهيم حول دور الإدارة المدرسيّة ومسؤوليّاتها ومهامّها وممارساتها، وتوصيف ملمح مديري المدارس وسماتهم، بما يستقى من الأدبيّات والأبحاث ويراعي السّياق اللّبنانيّ والقوانين والاستراتيجيّات والحاجات المحلّيّة. سعت هذه المراجعة الأدبيّة للإجابة عن الأسئلة البحثيّة حول الدّور والمهامّ والمسؤوليّات والممارسات المهنيّة المنوطة بمدير المدرسة بهدف استنتاج المواضيع أو المداخل التّدريبيّة التي سوف تشكّل العمود الفقريّ لهيكليّة منهج تدريب مديري المدارس.

مداخل هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس

إنّ الدّراسة الحالية التي تمحورت حول مدير المدرسة، وبعد مراجعة الأدبيّات التّربويّة ومختلف المراجع البحثيّة والميدانيّة والقوانين والاستراتيجيّات الحكوميّة العائدة إلى مدير المدرسة، بيّنت وجود مفهومَين كانا الأكثر تكرارًا في جميع المداخل، والأكثر تواترًا في كلّ مدخل على حدة. تقاطع هذان المفهومان أيضًا فيما بينهما وما بين الشّقّ الوظيفيّ النّظريّ الملزم للمهنة بحسب القوانين والأنظمة مثل الدّور والمهامّ والمسؤوليّات، والشّقّ التّطبيقيّ والعمليّ الذي يَظهر في الممارسات المهنيّة والعلاقات وتحمُّل المسؤوليّات. المفهوم الذي حظي بالعدد الأكبر من التّرميزات هو مفهوم التّعلّم، وعَكَسَ ذلك أنّه الغاية الأسمى لرسالة المدرسة والعامل المحفّز والموجّه لدور مدير المدرسة ومهامه ومسؤوليّاته وممارساته. أمّا المفهوم الثّاني لناحية تكرار ترميزه، فهو مفهوم التّعاون أو التّشارك، حيث تولي الدراسات والأدبيّات الأهمّيّة الكبرى لهذه المنهجيّة في العمل. ويمكن اختصار الفكرة الأساسيّة التي آلت إليها هذه المراجعة للأدبيّات بما يأتي: إنّ مفهومَي التّعاون والتّشارك هما في خدمة التّعلّم حيث لم ينحصر مفهوم التّعلّم بالمدير، بل توسّع ليشمل المعلّمين والإداريّين والمدرسة كمؤسّسة، فغدت بيئة متعلّمة.

أمّا بالنسبة لهدف هذه الدّراسة، وهو تحديد المداخل التّدريبيّة لمنهج تدريب مديري المدارس في لبنان، وبعد استعراض مفاهيم مفاتيح تلخّص مضامين تربويّة تتفاعل فيما بينها بانسيابيّة تقود الباحث إلى رسم صورة تعكس العمل الذي يقوم به المدير في مكان عمله والأنشطة المهنيّة التي ينصح بالتّركيز عليها كمواضيع تدريبيّة تمكّن المدير من تحمّل مسؤوليّاته وتنفيذ مهامّه وتحسين ممارساته في خدمة رسالة المدرسة وهي التّعلّم.

رسم رقم 1: الرّسم التّوليفيّ للمفاهيم ذات الصّلة بمدير المدرسة والأنشطة المهنيّة التي تشكّل مداخل هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس



يُظهر الرّسم رقم (1) المفاهيم التي تكرّرت في المداخل البحثيّة لهذه المراجعة والتي وردت في جميع العدسات. ويُظهر اختلاف الألوان المفاهيم المتنوّعة التي أدّت الى المداخل المختلفة للمواضيع أو المداخل التّدريبيّة في هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس. يولّف الرّسم رقم (1) جلّ ما آلت إليه المراجعة الأدبيّة والدّراسة التّحليليّة. والسّرد الذي يواكب هذا الرّسم هو وجود كفايات على مدير المدرسة أن يستمرّ ببنائها ليتمكّن من لعب دوره والقيام بمهامه وتحمّل مسؤوليّاته من خلال ممارساته المهنيّة في واقع عمله، وأنّ المواضيع التي تجمع بين المنصوص عليه وواقع الممارسات بحسب المراجع التي غذّت هذه الدّراسة تتمحوَر حول إدارة البيانات، وإدارة المناهج أي عمليّة التّعلّم والتّعليم، والتّخطيط، وإدارة التّطوير المدرسيّ، وتعزيز العلاقات المهنيّة الشخصيّة مع المتعلّمين، والمعلّمين، والمحيط المدرسيّ من أهل ومؤسّسات ومدارس أخرى. كما بَرَز التّشارك كمحرّك لجميع هذه المداخل كما ظهر التّعلّم كالمفهوم الأسمى الذي يشكّل الغاية العليا لكلّ عمل في المدرسة.

إذًا يخدم مدير المدرسة رسالة المدرسة وهي التّعلّم من خلال بناء كفاياته لتنفيذ الأنشطة المهنيّة التي تهيّئه للقيام بدوره وتحمّل مسؤوليّته وتنفيذ مهامّه من خلال ممارسات تشاركيّة وبذلك يُبنى ملمح المدير الباحث والمتفكّر والمتقصّي والمتعلّم مدى الحياة.

كانت الأهداف المرجوّة من هذه الدّراسة التّوصّل إلى بناء هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس، تستند بشكل قاطع إلى نتائج الأبحاث الميدانيّة وإلى تحديد المفاهيم الأساسيّة التي تشكّل هذه المهنة، وإلقاء الضّوء عليها وصولًا إلى اقتراح تعريفات تربويّة منبثقة من الشّواهد أي من التّكرار والتّواتر لهذه المفاهيم المفتاحيّة. ومن خلال هذا المنظور التّربويّ الموضوعيّ والمهنيّ، ستُبنى أوّلًا هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس انطلاقًا من المعطيات المعرفيّة الجمّة والمتداخلة والتي جُمعت من القراءات المتنوّعة والمندرجة في المداخل الرئيسة للبحث وعددها اثنا عشر مدخلًا.

مسارات تدريب مديري المدارس

من ناحية أخرى، وحرصًا من اللّجنة على مواءمة نواتج العمل وهيكليّة منهج تدريب مديري المدارس مع الحاجات المنبثقة من أرض الواقع، أجرت اللّجنة تحليلًا كميًّا بهدف البحث عن مسارات تدريب لمديري المدارس الرّسميّة في لبنان، وذلك استنادًا إلى بيانات تعود إلى العام الدّراسيّ 2016-2017 وتتعلّق بعيّنة طبقيّة ممثّلة من المدارس والمديرين الذين توالوا على إدارتها من حينه الى العام الدّراسيّ 2019-2020 ضمنًا.

يهدف تحليل هذه البيانات المتنوّعة إلى إيجاد أيّ معامل ارتباط بين أداء المدرسة ومتغيّرات متعلّقة بالمدير، مثل سنوات الخبرة أو الخلفيّة الأكاديميّة والتّربويّة بما فيها أيّ دورات إعداديّة لم يكن لدينا أيّ معطيات عنها، ما يُمكّن الباحثين من رسم مسارات تدريبيّة مختلفة لمديري المدارس.

إنّ أخذ المتغيرات بعين الاعتبار ما هو إلّا وسيلة تُمكّن الباحثين من تلمّس المسارات التّدريبيّة للمدير. ففي السّياق اللّبنانيّ، وبعد نواتج التّحليل الكمّيّ لبيانات العيّنة الممثّلة التي خرجت بها اللّجنة، لم يظهر أيّ مُعامل ارتباط بين كلّ من المتغيّرات مثل سنوات الخبرة والخلفيّة الأكاديميّة والتربويّة والتعليميّة وبين أداء المدير وبالتّالي أيّ تأثير على أداء المدرسة وحجمها ومُخرجاتها. لم تبيّن هذه المتغيّرات وجود ارتباط بين الشّرائح العمريّة المختلفة لمديري المدارس التي تتراوح بين (35) سنة و(63) سنة وبين الأداء العائد إلى المدير لجهة نِسب نجاح المتعلّمين أو التّأخير أو الرّسوب أو ازدياد أعداد المتعلّمين أو تناقصهم في المدرسة.

حتّى الفرضيّة التّي بُنيت على إنّ تغيّر المدير من الممكن أن يؤثّر على حجم أعداد المتعلّمين في المدرسة أو تدنّيها، لم يظهر أيّ استنتاج ذي دلالة على ذلك. ممّا دفع الباحثين إلى طرح فرضيّات أخرى، لكنّها أودت جميعها الى النّتيجة ذاتها: لا علاقة ولا ارتباط. ولم يتجلّ وجود علاقات حتى بين المتغيّرات والمخرجات لجهة إمكانيّة التّوازي. كما لم يظهر أيّ مُعامل ارتباط بين المتغيّرات ومؤشّرات الأداء، كذلك الأمر بالنّسبة للمستوى العلميّ والأكاديميّ لمديري المدارس.

وبالتالي، استنادًا إلى التّحليل الكمّيّ ونتائجه وتوصياته، كان الإجماع على أنّ منهاج تدريب مديري المدارس سيرتكز على مسار واحد لا غير.

يمكن القول إنّه لا تطابق بين أنواع المعارف وأنماطها التي على المدير حشدها في الوضعيّات المهنيّة لكي يتمكّن من مواجهة الصّعوبات والتّحدّيات والمستجدّات الطّارئة واتّخاذ القرارات الفاعلة وتكييفها مع مستلزمات السّياق المدرسيّ والمحليّ. النّظريّات والمفاهيم والتّيّارات الفكريّة (الشّقّ النّظريّ) تُدرّس في الجامعات، أمّا الممارسات المهنيّة فتَستدعي أنماطًا أخرى من المعارف العمليّة، التي تكتسب بالخبرة أو بالتّجربة، أو من المعارف المنبثقة من الممارسة، والتي أُدخلت في الممارسة[1]، أو المعارف العائدة إلى أسس تربويّة، وإلى معرفة المتعلّمين[2] أو معارف في المنهج[3]. ويمكن القول إنّ هذه المعارف بتصنيفاتها المختلفة ضروريّة.

إذًا، سيكون مسارٌ تدريبيٌّ واحد لمديري المدارس، يوزّع على مقرّرات تدريبيّة حُدّدت مداخلها السّبعة وتوصيف الحاجات التدريبيّة في كلّ مدخل استنادًا إلى مراجعة الأدبيّات كما سبق وذُكر.

1 Cachan-Smith & lytle (1999)
2 Shulman (1986)
3 Tardif, Lessard & Lahaye (1991).

جدول الرّموز

ACRONYM	PROFESSIONAL ACTIVITIES	الأنشطة المهنيّة
DM	Data Management	إدارة البيانات
CM	Curricula Management	إدارة المناهج
PLAN	Planning	التخطيط
PR.LRN	Professional Relationships with Learners	العلاقات المهنيّة مع المتعلّمين
PR.T	Professional Relationships with Teachers, Supervisors, Administrative and School Staff	العلاقات المهنيّة مع المعلّمين والنظّار والفريق الإداري والمدرسي
PR.COMM	Professional Relationships and Community Partnerships	العلاقات المهنيّة والشّراكات المجتمعيّة
SIP	School Improvement	التّطوير المدرسيّ

المداخل التّدريبيّة المتنوّعة لمديري المدارس

تقوم القيادة المدرسيّة النّاجحة على توجيه طاقات المعلّمين والمتعلّمين والإداريّين إلى تحقيق الأهداف التعليميّة المشتركة، ويستخدم هذا المصطلح بشكل مترادف مع القيادة التّربويّة في بعض البلدان كالولايات المتّحدة وقد حلّ محلّ الإدارة التّربويّة في المملكة المتّحدة. تلعب القيادة المدرسيّة في هذه الدّول وغيرها دورًا مهمًّا في دعم التّغيّرات في النّموذج التّربويّ، ما يتطلّب أن تنظر كليّات القيادة المدرسيّة باهتمام لتقديم برامج فعّالة لأعداد القيادات المدرسيّة، وتنمية قدرات ومهارات المرؤوسين ومساعدتهم على تنمية الجوانب القياديّة لديهم. ويتمّ ذلك عبر تحديد المسئوليّات والأدوار التي تقع على عاتق كل فرد في المدرسة لتحقيق التّطوير.

ينضوي تحت مفهوم القيادة المدرسيّة مجموعة كبيرة من الكفايات المتنوّعة والمواقف والممارسات المهنيّة والسّمات الشّخصيّة والفرديّة للمدير، وقدرات على التّواصل والتّشارك والمشاركة والتّعاون والتّعلّم المستدام من الخبرة ومن الآخر (القرين) في المهنة. وتندرج هذه المداخل في ملف «هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس» التي تحدّد أيضًا المسارات التّدريبيّة التي تصبو إلى بناء ملمح مدير المدرسة.

عطفًا على كل ما تقدّم، وبناءً على المراجعة الأدبيّة والدّراسة التّحليليّة ونتائج التّحليل الكمّيّ، يُظهر الجدول أدناه المداخل التّدريبيّة السّبعة المتنوّعة والتي ستُعتمد في تدريب مديري المدارس الرّسميّة في لبنان.

الرّمز	الأنشطة المهنيّة	التّوصيف
DM	إدارة البيانات	• تطوير هيكليّة تطبيقيّة للتقويم التّكوينيّ وبيانات السّعي اليومي. • تركيب قاعدة البيانات[4] . • تحديد آليّات الوصول للبيانات وتحليلها (من، كيف، النّواتج الإجرائيّة). • تحديد آليّات متابعة بيانات التّطوير المهنيّ للمعلّمين والفريق. • تأمين الوصول الى البيانات للاطلاع على نتائج المتعلّمين وعلى البيانات والجداول التي تتعلّق بكل عمليّات سير الأعمال في المدرسة. • تنفيذ الإشراف على تجدّد المدرسة ونجاحها: اتّباع نهج صارم يستند على أرقام وبيانات ودراسات تراكميّة تُظهر المعطيات الحقيقيّة والكمّيّة المنبثقة من بيانات المدرسة. • التّمكّن من مهارات إدارة البيانات المعدّة وإتقانها، عبر توجيه المسار وتصويبه نحو تحقيق الأهداف.

4 حافظةً للبيانات بطريقة يُمكن من خلالها توظيف المعلومات بأفضل وأسهل شكل؛ فالبيانات ضروريّة وبشكل كبير خصوصًا في يومنا هذا؛ إذ إنّ مُعالجتها تؤدّي إلى إعطاء النّتائج وبالسّرعة القُصوى لأصحاب الأعمال، حيث يُمكنهم من خلال هذه البيانات المُعالَجة اتّخاذ القرارات المُناسبة لهم في أعمالهم ووظائفهم المُختلفة. تتكون قواعد البيانات من أربعة مكونات أساسيّة: البيانات-المعدّات- البرامج- المستخدمون

الرّمز	الأنشطة المهنيّة	التّوصيف
CM	إدارة المناهج	• تحديد جداول وآليّات وقوالب وبيانات واجتماعات تهدف إلى التّنسيق بين كلّ الموادّ والمراحل. • تحديد جدول آليّات وقوالب وبيانات الاجتماعات مع ا لمنسّقين . • تحديد مبيّنات رصد أثر الطّرائق التّعليميّة وآليّات أخذ القرارات التّربويّة المبنيّة على البيانات. • مواءمة المناهج مع الأطر النّظريّة التي تحددّها وزارة التّربية والتّعليم العالي. • تكريس آليّة المشاركة في متابعة تنفيذ توجيهات منسّقي الموادّ. • تعزيز مفهوم إدارة المناهج والتّخطيط ووضع الأهداف استجابةً لتوقّعات عالية.

الرّمز	الأنشطة المهنيّة	التّوصيف
PLAN	التخطيط	• تحضير الإعداد للعام الدّراسيّ الجديد وتشكيل اللّجان المتخصّصة. • التّمكّن من إعداد برنامج عمل لتنفيذه على مدار السّنة مدعّمًا بوسائل التّنفيذ. • التّمكّن من إعداد خطّة تلحظ التّحسّب والاستعداد للمستجدّات والطّوارئ والأزمات وكيفيّة مقاربتها وإدارتها. • التّمكّن من إعداد خطّة لعلاج المتخلّفين دراسيًّا ورعاية المتفوّقين. • التّمكّن من إعداد خطّة للخدمات الطّلابيّة صحيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وفنيًّا. • التّمكّن من ابتكار خطّة للارتقاء بالمدرسة والنّهوض بها من جميع نواحيها. • التّمكّن من اقتراح استراتيجيا عمل مبنيّة على إشراك المعلّمين البارزين في وضع مخطّط تجريبيّ يهدف إلى اختبار بعض التّوجّهات الحديثة الفاعلة على الأرض لأنّها مبنيّة على النّتائج الواعدة في السّياسات التّعليميّة. • تدعيم صلات المدرسة بخرّيجيها وبالمدارس الواقعة في محيطها والعمل على نجاح مشروع اليوم المفتوح. • تحضير خطّة متكاملة لمشروعات النّشاط المدرسيّ على مستوى الفصول ومستوى المدرسة في ما يتّصل بخدمة المناهج ثمّ تنمية المواهب والخبرات والقدرات للمتعلّمين. • التّمكّن من إعداد الوسائل العلميّة لدعم الدّراسة وانتظامها في الفترة الأخيرة من العام الدّراسيّ مع الإعداد لامتحان آخر العام وفاقاً لخطّة مدروسة. • تخطيط التّعليم ومتابعة أثر التّعليم على الأرض بما يتماشى مع إدارة المناهج. • التّمكّن من وضع المخطّطات الاستراتيجيّة المبنيّة على اختيار الأهداف بما يتجانس مع جودة المخرجات المحدّدة، ومن إتقان مهارات إدارة البيانات المعدّة في هذا الخصوص، لتفعيل توجيه المسار وتصويبه نحو تحقيق هذه الأهداف. • تطوير الأهداف باستمرار وتفعيل عوامل الخلق والابتكار والتّجديد بما يضمن حركتها وتطوّرها، ومقابلة التّجديدات بمختلف جوانبها. • تحديد طرائق التّعليم في الفصل الدّراسيّ وتوصيف الممارسات المهنيّة الفاعلة وربطها بتعلّم المتعلّمين.

الرّمز	الأنشطة المهنيّة	التّوصيف
PR.LRN	العلاقات المهنيّة مع المتعلّمين	• تنفيذ الإشراف على المتعلّمين وتامين الدّعم لخدمة تطوير مكتسبات المتعلّمين وتحسُّن تعلّمهم. • تكريس الرّبط والتّرابط بين عمليّة المتابعة للمتعلّم على مدار السّنة والنّتائج المدرسيّة الكمّيّة المحسوسة والنّوعيّة من معدّلات المتعلّم في التّقويم وتقدّم مستواه العامّ في التّعلّم ومن ملاحظات المعلّمين أيضًا. • تطوير القواعد المتعلّقة بسلوك المتعلّمين بما يتناسب مع توقّعاتهم وبالشّراكة معهم. • تفعيل الاستجابة السّريعة للمشكلات السّلوكيّة للمتعلّمين. • تأمين التّواجد والزّيارات المبرمجة للصّفوف. • تحديد توقّعات عالية لجودة التّعليم في المدرسة. • التّشجيع بكل حيويّة على التّطوير المهنيّ المستمرّ للموظّفين في ما يتعلّق بالإشكاليّات السّائدة في المدرسة. • التّمكّن من إرساء بيئة مدرسيّة ممتعة للمتعلّمين والقيام بما هو ضروريّ لتأمين بيئة هادئة ومنظّمة وآمنة للمتعلّمين تتجلّى بمواجهة الإدارة للتّحيُّزات والأحكام المسبقة والمواقف التّمييزيّة تجاه المتعلّمين. • تأمين التّواصل بشكل فعّال مع المتعلّمين وبين المعلّمين. • تركيز المدير على لحظ الاهتمامات عند المتعلّمين.

الرّمز	الأنشطة المهنيّة	التّوصيف
PR.T	العلاقات المهنيّة مع المعلّمين والنّظّار والفريق الإداريّ والمدرسيّ	• التّمكّن من بناء علاقات مهنيّة إيجابيّة متينة مبنيّة على احترام الآخر والاعتراف بدور المعلّمين في المدرسة من خلال توثيق الأدوار والآليّات وتحديد المسؤوليّات. • تحديد أسس الإشراف التّكوينيّ وتعزيزه عبر أنشطة التّوجيه والدّعم، والإشراف التّقويمي مع لحظ ضرورة متابعة ومراقبة المعلّمين وتقويم أدائهم. • تنظيم إدارة التّطوير المهنيّ للمعلّمين وتنسيق العمل الجماعيّ بشكل عام بالتّعاون مع النّظّار والإداريّين والعمل الفريقيّ التّربويّ من خلال بيانات شفّافة وواضحة. • تشجيع جميع المبادرات التي من شأنها تحسين الرّفاهيّة في المدرسة وتعزيز المجتمع التّعلّميّ. • توجيه المعلّمين وإرشادهم أثناء الخدمة لمواجهة التّغيّرات العالميّة المعاصرة في المعرفة العلميّة المعاصرة وتوظيفها في خدمة العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة. • تعزيز الأساليب الإشرافيّة الجماعيّة والفرديّة: الزّيارة الصّفيّة -تبادل الزّيارات والاجتماعات الفرديّة والجماعيّة - الدّرس التّطبيقيّ - المشاغل التّربويّة- المقابلة الفرديّة- اللّقاءات التّربويّة - المؤتمر التّربويّ- لجان المعلّمين. • تكريس متابعة عمليّة تحضير المعلّمين لدروسهم، ومتابعة مدى التزامهم بأخلاقيّات مهنة التّدريس. • توجيه المعلّمين إلى مراجع تربويّة تساعدهم على النّموّ المهنيّ. • تحليل وحدات دراسيّة مقرّرة بغرض تحسين عمليّة تدريسها. • تعزيز المساهمة في إجراء البحوث التّربويّة. • تدريب المعلّمين على كيفيّة إعداد الوسائل التّعليميّة واستخدامها. • التّأكيد على إشراك المعلّمين في وضع الخطط الفصليّة واليوميّة والخطط العلاجيّة لمشكلة المتعلّمين والاتّفاق معهم على استراتيجيّات التّعليم المطلوب منهم تنفيذها داخل قاعة الصّفّ. • تعزيز بناء فريق عمل متضامن ومتفاهم يُسهم في إدارة التّواصل عمومًا والاجتماعات خصوصًا ويشارك في بناء آليّات اتّخاذ القرارات • تعزيز بناء علاقات فرديّة مع كلّ معلّم على حدة. • التّمكّن من التّدخّل بشكل فعّال في إدارة النّزاع بين مختلف الفرقاء. • التّمكن من إدارة الأزمات والمستجدّات ضمن خطّة تلحظ آليات التّنفيذ والمتابعة والتّقويم الدّوريّ وما يرتّبه ذلك من إنتاج أدوات ووسائل وترتيبات أخرى.

الرّمز	الأنشطة المهنيّة	التّوصيف
PR.COMM	العلاقات المهنيّة والشّراكات المجتمعيّة	• تأمين التّشابك والتّأثير المتبادل بين جوانب المعرفة جميعها عبر استخدام أدوات الاتّصال التّكنولوجيّة الحديثة. • تنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من خلال مواكبة التّطوير التّربويّ الذي يركّز على النّهوض بالنّظام التّربويّ ليستطيع مجاراة عصر المعلوماتيّة والمعرفة في أحدث المستويات العالميّة. • تكريس الرّبط بين المدرسة والبيئة المحيطة التي يعمل فيها وتفعيل الشّراكات مع البلديّات والمنظّمات المدنيّة. • تعزيز المناخ التّشاركيّ والتّعاونيّ في تدعيم العلاقات الإنسانيّة بين المعلّمين والمتعلّمين وبين الإدارة والأهل وبين الإدارة والمعلّمين. • تعزيز مصالح المدرسة مع السّلطات المختلفة.
SIP	التّطوير المدرسيّ	• تحديد الحاجات التّطويريّة التّوافقيّة المستندة الى بيانات موثوقة وتحاليل وأبحاث. • تصميم الخطّة التّطويريّة بمنهجيّة تشاركيّة مرنة وشفّافة. • تصميم خطّة ومعايير لمتابعة ورصد الخطّة التطويريّة. • تنظيم خطّة لتنفيذ التّغيير ودعم قدرات فريق إدارة التّغيير. • متابعة تنفيذ التّغيير. • تخطيط مراحل تقويم التّنفيذ وجمع البيانات وتعزيز التّفكّر التّشاركيّ. • التّمكّن من أقلمة الخطّة استجابة لبيانات التّقويم والأثر. • توثيق المسار التّغييريّ. • تخطيط مسار مأسسة التّغيير في المدرسة لجهة تحسين التّعلم والتّعليم.

هيكليّة منهج تدريب المعلّمين 7 مداخل تدريبيّة في مسار تدريبيّ واحد