



مساهمة أنموذج تدريبي مستند إلى المهام والتعلم بالخبرة
في تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية

إعداد

د. صوفيا سعيد ريموي

و

حنان عوني جبريل دبدوب



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

مساهمة أنموذج تدريبي مستند إلى المهام والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية

إعداد

د. صوفيا سعيد ريمايوي حنان عوني جبريل دبدوب

فاز هذا البحث في مجال البحوث التربوية العامة

في الدورة الثامنة لجائزة خليفة التربوية

2015 - 2014



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

مطبوعات جائزة خليفة التربوية الكتاب رقم (20)

موافقة المجلس الوطني للإعلام رقم: 49098

رقم التصنيف الدولي: 7 - 494 - 18 - ISBN9948

جميع الحقوق محفوظة، ولا يجوز إعادة إنتاج أي جزء من هذا الكتاب بأي شكل كان، بما في ذلك نسخ الصور أو استخدام الوسائل الإلكترونية، دون موافقة كتابية من أصحاب حقوق الطبع والنشر، وكل من يتصرف بما يخالف ذلك، سيكون عرضة للمساءلة القانونية، والمطالبة بالأضرار الناجمة عن ذلك.

جميع الحقوق محفوظة للامانة العامة لجائزة خليفة التربوية.

مدينة أبوظبي - دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف: 0097124459442

فاكس: 0097124454995

ص ب: 33088

الموقع الإلكتروني: www.khaward.com

كلمة

إسهاماً من الأمانة العامة لجائزة خليفة التربوية في تفعيل الميدان التربوي، وتعميق نشر الوعي التربوي في نفوس العاملين فيه، ونشر المعارف التربوية الصحيحة في مجتمع دولة الإمارات، بما يؤدي إلى نهضة تعليمية واعدة، تقوم الأمانة العامة في كل دورة بنشر أبحاث الفائزين في مجالات الأبحاث التربوية العامة، والأبحاث التربوية الإجرائية، والتأليف التربوي للطفل، بشقيه الإبداعي والوصفي، على مستوى الدولة والوطن العربي، لتكون مادة تربوية رصينة، تضعها بين أيدي التربويين، والمهتمين بالتربية، أملين ان تكون لبنة في صرح الجهود التربوية المتواصلة في الدولة، لبناء دولة العلم والمعرفة، في سبيل الوصول إلى مكانة مميزة بين الأمم المتحضرة في عالم اليوم.

أمين عام جائزة خليفة التربوية

أمل عبدالقادر العفيفي

الشكر وتقدير

الحمد لله الذي أعان، والصلاة والسلام على سيدنا محمد عليه السلام وبعد،،

فبعد أن أنهينا هذه الدراسة، لا يسعنا بعد حمد الله، إلا إزاء الشكر لكل من ساندنا في عملنا هذا؛ وفاءً لهم؛ وعرافنا بطيب مواقفهم، وتعبيرا عن أطيّب امتنان لما منحونا إياه من دعم ووقت وجهد.

نشكر المعهد الوطني للتدريب التربوي؛ لما قدمته إدارته لنا من تسهيلات لتنفيذ هذه الدراسة، فالشكر لأفراده كلّهم، الذين ساهموا في تحكيم أدوات الدراسة وتدقيق / تقرير الدراسة لغويًا، فكانت آراؤهم وملاحظاتهم عونًا لنا في تجويد العمل.

1

والشكر موصول للمديرين الذين استجابوا لأدوات الدراسة؛ والذين خصصوا جزءاً من وقتهم الثمين للإجابة عن أسئلة الاستبانة، وإجراء المقابلات، كما نشكر فرق التطوير في مديريات التعليم الأربعة، للجهد الذي بذلته في جمع الاستبانات وتوزيعها، والتنسيق لإجراء المقابلات.

لهم جميعا خالص والشكر والتقدير والعرافان، والله ولي التوفيق.

الباحثان

د. صوفيا ريمائي، وحنان جبريل دبدوب

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
1	الشكر والتقدير
2	قائمة المحتويات
4	الملخص بالعربية
10 - 6	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها
6	المقدمة
7	مشكلة الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
10	أهمية الدراسة
10	هدف الدراسة وأسئلتها
10	حدود الدراسة
39 - 11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	الإطار النظري
34	الدراسات السابقة
38	ملخص الدراسات السابقة
43 - 40	الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات
40	منهجية الدراسة

40	مجتمع الدراسة
41	أدوات الدراسة
42	اجراءات الدراسة
64 - 44	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
44	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
48	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
50	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
60	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
64	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
68 - 65	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
65	مناقشة نتائج الدراسة
68	توصيات الدراسة
73 - 68	المراجع
68	المراجع العربية
70	المراجع الانجليزية
80 - 74	الملحقات
81	الملخص باللغة الانجليزية

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مساهمة أنموذج تدريبي يعتمد على المعهد الوطني للتدريب التربوي، مستند إلى المهام والتعلم بالخبرة، في تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية. ولتحقيق الهدف تم استقصاء آراء المديرين الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية ضمن برنامج تطوير القيادة والمعلمين في العام الدراسي 2013/2014؛ وعددهم 88 مديراً ومديرة موزعين على أربع مناطق تدريبية في الضفة الغربية في فلسطين، في منهجية التدريب والمهام التي نفذوها خلال التحاقهم بالبرنامج التدريبي، وتم هذا الاستقصاء من خلال استبانة مفتوحة الإجابة وومقابلة ثمانية مديرين (4 ذكور و 4 إناث) وتحليل تقريرى التقييم الربيعي اللذين أنجزا أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.

4

وتبين من تحليل آراء المستجيبين عن الاستبانة، وعددهم 61 مديراً ومديرة، وتحليل المقابلات؛ أن المديرين يرون أن المهام كانت مناسبة بالنسبة لطول البرنامج التدريبي وعدد اللقاءات التي تمت خلاله، مع أن بعضها تتطلب وقتاً أطول من الوقت المتاح، إذ تتطلب عمل فريق فاعل ومتعاون لتنفيذها بكفاءة وفاعلية أكبر في مدارسهم، مع أشارتهم إلى أن المهام كانت واقعية بوصفها جزءاً من عمل المدير القائد، وشجعت المدير والمجتمع المدرسي على تقييم واقع المدرسة، وجمع بيانات عن الطلبة ومشاكلهم، فوضعتهم في صورة قضايا أساسية وحساسة وهامة جداً في المدرسة معتبرين أنها شكلت أساساً قوياً لتحسين الأداء المدرسي.

كما بينت النتائج أن المهام ساهمت في تغيير كثير من ممارسات المديرين؛ إذ غيرت من طريقة قيادة المدرسة، فتحول عملهم من الفردية إلى التشاركية، مع تفويض أكبر للصلاحيات، وثقة أكبر بالآخرين وبمقدراتهم على التغيير. وأصبح التخطيط مستنداً إلى أسس علمية، ومرتبطة برؤية ورسالة وأهداف استراتيجية وخطط مبنية على التقييم الذاتي والتحليل البيئي، وهو ما قاد إلى أن تصبح قرارات المديرين مستندة إلى بيانات تقييم ودراسة للواقع، وأكثر اعتماداً على بحوث إجرائية والتأمل في الممارسات؛ مع تأكيد المديرين على مساهمة المهام الكبيرة في تحسين العلاقات داخل المدرسة وخارجها، واستثمارها بشكل فاعل لتحسين أداء المدرسة، لتعكس هذه التغييرات كلها على جودة التعليم والتعلم في مدارسهم.

وفي ضوء نتائج الدراسة؛ يوصى باعتماد منهجية التدريب القائم على المهام والتعلم بالخبرة في البرامج التدريبية لمديري المدارس لدورها الفاعل في تعزيز كفاياتهم القيادية، والأخذ بعين الاعتبار مناسبة عدد المهام لمدة البرنامج التدريبي، وإتاحة الوقت الكافي للمديرين لتنفيذها في مدارسهم، وترتيب هذه المهام بشكل ينسجم وبرامج المدارس خلال العام الدراسي، وتضمن المهام بحوثاً إجرائية لتطوير ممارسات المديرين، وتعزيز المهام التي تتطلب المشاركة في تنفيذها مع المجتمع المدرسي والمدارس والمديريات التي تتبع لها.

الفصل الأول

مقدّمة الدراسة وخفّيتها

المقدمة:

تسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى أن يكونَ عملُها مبنياً على أسسٍ وقواعدٍ متينة، لذا قامت بإعداد خططٍ إستراتيجية مستندة إلى تشخيص الواقع التربوي وتحليله لتحديد أهدافها الاستراتيجية وغاياتها. ويعتبر تحسين نوعية التعليم والتعلم روحَ هذه الخطط وجوهرها؛ وبناء على ذلك، تمّ التركيز على الآليات والطرق التي من شأنها تحسين نوعية التعليم والتعلم بما يكفل إيجاد الإنسان القادر على القيام بالمهمّات والأدوار المتنوّعة التي تتطلبها الحياة المعاصرة وبطريقة فعّالة، وهذا لن يتحقق بتجاوز المركز الرئيس لعملية التعليم والتعلم؛ والمقصود المدرسة بعناصرها كافة؛ فالمدرسة هي المؤسسة التي عهد إليها المجتمع بناء الإنسان، ولذا فهي بحاجة إلى إدارة فاعلة قادرة على قيادة هذه المسؤولية، ومدير المدرسة، ونظراً للمسئولية الملقاة على عاتقه، لا بد أن يمتلك الكثير من الكفايات القيادية ليتم مهامه، وبما يتيح له قيادة المدرسة لتكون مدرسة فاعلة.

وضمن هذا السياق؛ طوّرت الوزارة معايير تحدد مستويات الجودة في أداء المدرسة استندت في بنائها إلى الواقع الفلسطيني وخبرات تربية فلسطينية، ولذا سُمّيت معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة. وبناء عليه أعدت برامج تدريبية لمديري المدارس بهدف رفع مستوى كفاياتهم لتمكينهم من قيادة مدارسهم نحو تحقيق هذه المعايير. وتصميم محتوى الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسيّة المعتمد من هيئة الاعتماد والجودة في فلسطين، والمقدّم من المعهد الوطني للتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي بناء على هذه المعايير، واتباع منهجيه من شأنها مساعدة المدير على تطبيق ما يتم تعلمه في سياق مدرسته بشكل يتيح له قيادة المدرسة نحو تحقيق هذه المعايير.

ويتبنّى المعهد الوطني للتدريب التربوي في تنفيذ برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسيّة منهجية تعتمد أنموذج التدريب المستند إلى المهام Task-based المنصوي في إطار نظرية كولب للتعلم بالخبرة Experiential Learning. وبذا؛ فإنّ الوقوف عند مساهمة هذه المنهجية المتبعة في تنفيذ البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه وتعزيز الكفايات القيادية لدى مديري المدارس، سيشعر المخططين والقائمين على تنفيذ البرنامج ومتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية المتمثل في

المعهد الوطني للتدريب التربوي بثقة أكبر بعملهم، وبكفاءة التدخلات وجدوى القرارات التي اتخذوها، ويساعدتهم في تعرّف درجة تقدمهم في سعيهم لتمكين قادة من تحقيق معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة؛ وهذا ما هدفت إليه هذه الدراسة باستكشاف مساهمة منهجية التعلم المستند إلى المهام و"دورة كولب" المتبعة في تنفيذ برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية في تعزيز الكفايات القيادية عند مديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية.

مشكلة الدراسة:

تقدّم وزارة التربية والتعليم العالي من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي دبلوماً مهنيًا متخصصاً في القيادة المدرسية لمديري المدارس بهدف رفع مستوى كفاياتهم؛ لتمكينهم من قيادة مدارسهم نحو مدرسة فلسطينية فاعلة. ويتبنّى المعهد الوطني للتدريب التربوي منذ اعتماد برنامج الدبلوم المهني في القيادة منهجية تعتمد أنموذج التعلم المستند إلى المهام ودورة كولب في التعلم بالخبرة في تنفيذ التدريب، ما يتطلب من المديرين المشاركين تنفيذ مجموعة مهام في سياق مدارسهم. وبعد اجتياز مجموعة مديرين البرنامج التدريبي، كان لا بدّ من الوقوف عند دور هذه المنهجية القائمة على المهام، وتعرّف مساهمتها في تعزيز ممارسات المديرين القيادية في مدارسهم لرصد فاعلية البرنامج، ومن ثم تحسينه بناء على نتائج الدراسة. لذا، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي: ما مساهمة المهام المعطاة في البرنامج التدريبي «القيادة المدرسية» في تعزيز الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية؟ من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما المهام التي ينفذها المديرون في برنامج القيادة المدرسية؟

السؤال الثاني: ما رأي مديري المدارس في المهام التي نفذوها خلال برنامج القيادة المدرسية في مدارسهم؟

السؤال الثالث: ما مساهمة المهام التي نفذها المديرون خلال برنامج القيادة المدرسية في مدارسهم في:

- تغيير عمليات التخطيط والخطط المدرسية؟
- تعزيز العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومع المجتمع المحلي؟

- تحسين عملية التعليم والتعلم في المدارس؟
 - لتحسين البيئة المدرسية؟
 - تغيير طرق التقويم المتبعة في المدرسة؟
 - توظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية؟
- السؤال الرابع:** ما أكثر المهام التي ساهمت في تغيير الممارسات القيادية للمديرين من وجهة نظرهم؟ وكيف؟

السؤال الخامس: ما اقتراحات مديري المدارس لتحسين المهام المعطاة ومنهجية التدريب القائم على المهام لتحسين كفاياتهم القيادية بشكل فاعل؟

مصطلحات الدراسة:

المهام: جمع مهمة؛ وهي نشاط يطرح مشكلة يشترك فيها المعلم والمتعلمون في مجموعة إجراءات معرفية وتواصل، تطبق على المعرفة القائمة والجديدة لتحقيق الأهداف المقصودة داخل الوسط الاجتماعي (Long & Crookes, 1992). وإجراءها؛ يقصد بها مجموعة الواجبات أو المهام التي طلب من المديرين خلال البرنامج التدريبي تنفيذها في سياق مدارسهم، ومن ثم مناقشتها في حلقات تعليمية مع زملائهم

أنموذج التدريب المستند إلى المهام: منهجية واسعة المستوى في تصميم البرنامج التدريبي تزود بإطار عام لاختيار الاستراتيجيات والطرق لتعليم الأداء المقصود وقياس النواتج المحققة، وهي منهجية تتيح للمتعلم تحديد أحداث التعليم وتطويرها بشكل يركز على ما يحتاجه المتعلمون ليستطيعوا القيام بمهامهم في سياق عملهم (Hughes, n.d), ويعرف إجراءها؛ بأنه الأنموذج المتبع في تنفيذ برنامج الدبلوم المهني في القيادة والمركز على فكرة إعطاء مهام للمديرين مرتبطة بمجالات التدريب؛ ينفذها المديرون في سياق مدارسهم كتطبيق عملي لما تم تناوله في اللقاءات التدريبية، وتتم مناقشة آلية تنفيذ المهام ونتائجها الأولية في حلقات نقاش تعليمية.

دورة كولب: أنموذج يمكن استخدامه لوصف منهجية لعملية تعلم تؤكد على تنفيذ المهام والتأمل، وعلى كل الجوانب الرئيسية للتعلم والنشط والتعلم من خلال العمل والخبرة ضمن مراحل مرتبطة بالعمل والشعور والملاحظة والتأمل والتفكير والتخطيط (Sharlanova, 2004)،

وإجرائياً تعرّف بأنها المنهجية المستند إليها تنفيذ التدريب في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة الذي ينفذه المعهد الوطني للتدريب التربوي.

الكفايات: جمع كفاية؛ وهي السلوكات التي يظهرها الأفراد عندما يقومون بمهام مرتبطة بمهامهم بفاعلية في سياق منظمة ما (Whiddett & Hollyfordes, 2003)، وتعرّف أيضاً بأنها خصائص الفرد (مقدراته ومهاراته) التي تمكنه من العمل في مجال معين بطريقة وأسلوب نموذجي وكفاءة عالية (Gamage & Pang, 2003)، أما إجرائياً فتعرف بأنها السلوكات التي يقوم بها مدير المدرسة، والتي تؤدي إلى تحقيق معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة استناداً إلى أدوات التقييم الذاتي المتضمنة في دليل التحسين المدرسي المبني على المعايير.

9 القيادة: العملية التي يؤثر الفرد من خلالها على مجموعة أفراد لتحقيق هدف عام (Northouse, 2010)، وهي عملية الإقناع أو النمذجة من فرد يدفع من خلالها مجموعة أفراد لتحقيق أهداف مشتركة للقائد وأتباعه (Gardner, 2013)، وإجرائياً؛ تعرّف القيادة بأنها العمليات التي يقوم بها مدير المدرسة ليدفع من خلالها المجتمع المدرسي والمحلي لتحقيق معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة.

برنامج الدبلوم المهني في القيادة المدرسية: برنامج معتمد من هيئة الاعتماد والجودة تقدّمه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي لمديري المدارس، بواقع 320 ساعة تدريبية، تجمع الجانبين النظري والعملي يمنح المدير بموجبها شهادة دبلوم مهني متخصص في القيادة المدرسية.

المعايير: جمع معيار؛ وهو مقياس يتم إعداده أو بناؤه من سلطة ما لقياس كمية، أو وزن، أو قيمة أو جودة شيء ما، ويشير أيضاً إلى مقياس لتحديد درجة اقتراب أداء الفرد من وضع النموذج أو المثال (Ravitch, 1995). وتشير في الدراسة إلى معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة متمثلة في المعايير التي أعدتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من خلال مجموعة واسعة من الخبراء التربويين من مختلف المؤسسات التربوية وأطلقتها 2010، والتي على أساسها بني برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية.

أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية هذه الدراسة في إبرازها النجاحات «التغييرات» التي أحدثتها المهام المطلوب من المديرين تنفيذها خلال برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية في سياق مدارسهم؛ في ممارساتهم وكفاياتهم القيادية. ويؤمّل الإفادة من آراء المديرين في توفير بيانات تفيد في اتخاذ قرارات تتعلق بمنهجية التدريب الكامن جوهرها في التعلم المستند إلى المهام والتعلم بالخبرة & Task-based learning & Experiential Learning وجدوى الاستمرار في المنهجية واعتمادها، كما تكمن أهمية الدراسة في تطوير برنامج القيادة المدرسية التدريبي من خلال تطوير بنية المهام بما يحقق الهدف منها في رفع الكفايات القيادية للمديرين، وتعزيزها.

10

هدف الدراسة

استهدفت الدراسة التعرف إلى مساهمة التعلم المستند إلى المهام ودورة كولب للتعلم بالخبرة في تعزيز كفايات المديرين القيادية. من خلال استقصاء آراء المديرين المشاركين في برنامج القيادة المدرسية، المنضوي في برنامج تطوير القيادة والمعلمين، في العام الدراسي 2014/2013.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تبيان دور المهام المطلوبة في برنامج القيادة المدرسية التدريبي، ومساهمتها في تعزيز كفايات المديرين القيادية بناء على البيانات المجمعة من تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في استبانة مفتوحة الإجابة، ومقابلة، وتحليل وثائق. وتطبيقها على مديري المدارس الملتحقين في برنامج القيادة المدرسية ضمن برنامج تطوير القيادة والمعلمين الذي قدمته وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي في أربع مديريات في الضفة الغربية في فلسطين، هي: رام الله، وجنين، وجنوب الخليل، وقباطية. خلال الفترة بين آذار 2013 ونيسان 2014.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يشهد العالم اليوم تغيرات وتطورات معرفية وعلمية وتكنولوجية، وتحولات في مجال السياسة والاقتصاد والمجتمع، والتأكيد على أهمية التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة؛ وكلها معطيات تؤكد على الدور الجوهري والرئيس الذي لا بد أن تساهم المدرسة فيه؛ بصفتها المؤسسة التي عهد إليها المجتمع تربية الأبناء وتعليمهم، ولأن مدير المدرسة أحد المرتكزات الرئيسية في النظام التربوي بصفته عنصراً داعماً في أية عملية إصلاح، أو تطوير تربوي من خلال ما يقدمه من دعم للمعلمين والطلبة وبيئة المدرسة؛ فإن هذا يضفي أهمية على تدريب المديرين وتمكينهم من قيادة المدرسة بما يتناسب والطبيعة المتغيرة في هذا العالم، وللقيام بالأدوار المطلوبة منهم كقادة تعليميين يقودون التعليم والتعلم بشكل يمكن الطلبة من التعلم والنمو الشامل بشكل يؤهلهم للانخراط في عالم اليوم المتغير متسلحين بمهارات القرن الحادي والعشرين.

ولأن التعليم وتسهيل عملية التعلم الرسالة الأساسية للمدرسة، وعليها تعزيز التعلم والنجاح للطلبة جميعهم، وهو حق إنساني، فهذا يستلزم أن يكون مدير المدرسة قائداً تعليمياً، وعليه أدوار ومسؤوليات عديدة لقيادة التعليم والتعلم في المدرسة، منها ما أشار إليها لونيبيغ في (Lunenburg, 2010):

1. التركيز على التعلم: من خلال فتح قنوات حوار مستمرة مع المعلمين لتحويل أنظارهم من التركيز على التعليم وما يقوم به المعلم إلى التعلم وما يقوم به الطالب، وهذا يستدعي اهتمام المدير بما يتعلمه الطلبة، وكيفية التأكد من هذا التعلم، وكيفية قياسه، والتعاون مع أفراد المجتمع المدرسي والمحلي، وتوفير المصادر واستثمارها لدعم تعلم الطلبة.
2. تشجيع العمل الجماعي بين المعلمين: بأن يهيئ المدير جواً تعاونياً بين المعلمين يبدأ بالاتفاق على التوقعات من الطلبة، وتتبعه آليات العمل مع الطلبة. بحيث يعمل المدير جاهداً على بناء ثقافة الحوار في المدرسة بين كامل هيئتها حول تعلم الطلبة أفراداً وجماعات، ويوجد بيئة تعلم وثقافة مدرسية تهتم بتعلم الطلبة، وتعتبره التحدي الرئيس أمام المدرسة.

3. جمع البيانات واستخدامها لتحسين التعلم: أي يركّز على قياس تعلم الطلبة، وكيفية قياسه، وربط ما يقوم المعلمون بتعليمه بما يتعلمه الطلبة؛ مع الأخذ بعين الاعتبار ما تعلمه الطالب في السنوات السابقة، وما يتوقع أن يتعلمه حالياً في عمليات التعليم والتقييم، والقائد التعليمي يشجع معلميه على استخدام استراتيجيات متنوعة في التدريس والتقييم.

4. تقديم الدعم: على المدير إيجاد الوسائل المناسبة وتوفير احتياجات المعلمين ودعمها، وتعزيز طرق التواصل الفعالة لزيادة التزام المعلمين بالتغيير في طرق التعليم لتحسين تعلم الطلبة.

5. التأكيد على الموازنة بين المنهاج وطرق التدريس والتقييم؛ إذ على المدير كقائد تعليمي التأكيد على أهمية تقييم تعلم الطلبة بطرق تتواءم وبنية المنهاج وطرق تدريس المعلمين، وتتسجم معها.

فلسطينياً؛ وحتى تحقق المدرسة رسالتها بأفضل ما يمكن، وحتى تحدد أين تقف من هذا العالم المعاصر المتسارع في التغيير، وإلى أين تريد أن تصل؟ طوّرت وزارة التربية والتعليم العالي وثيقة معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة، وبنيت المعايير على ما يتوافق والسياق الفلسطيني، وينسجم والتوجهات العالمية للمدرسة المعاصرة، وتضمنت الوثيقة مجموعة أدوات تستطيع المدرسة والعاملون فيها استخدامها في التقييم الذاتي لأدائها وفق مقياس أداء متدرج يبين مستويات مؤشرات الأداء في بنود مجالات الأدوات.

وتتدرج معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة ضمن مجالات سبعة، وتشكّل هذه المجالات الإطار العام والأساس لهذه المعايير المرتبطة بأداء المدرسة، وتمثّلت المجالات كما وردت في وثيقة المعايير (وزارة التربية والتعليم العالي، 2010) فيما يأتي:

1. التخطيط الجيد للتحسين المبني على رؤية ورسالة محددتين.
2. إدارة علاقات داخلية وخارجية تساعد المدرسة في أداء واجباتها.
3. إدارة الموارد بفاعلية بما يخدم جودة التعليم والتعلم.
4. إدارة عمليتي التعليم والتعلم تهتمان بمستوى عال من من الأداء.
5. بيئة صديقة للطلاب تعزز انتماء العاملين والطلبة للمدرسة.
6. تنوع أساليب وأدوات التقييم، واستخدام نتائجه في عملية التحسين المدرسي.
7. استخدام التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية.

ويظهر الجدول رقم 1 المجالات السبعة للمدرسة الفلسطينية الفاعلة، ومعاييرها الستة والعشرين المندرجة ضمن هذه المجالات، كما أنّ لكلّ معيار مجموعة مؤشرات (أنظر الملحق رقم 1)، ويمكن تحديد مستوى الأداء في كل منها بمقياس أداء متدرّج Rubric؛ يتم تقدير أداء المدرسة على هذا المقياس لكل مؤشر، ومن ثمّ لمؤشرات المعيار ككل، وبذلك يتم تحديد درجة تحقيق المدرسة لكل معيار.

الجدول 1. مجالات التحسين المدرسي ومعاييرها

<p>المجال الأول: تقوم المدرسة بالتخطيط الجيد للتحسين المبني على رؤية ورسالة محددتين:</p> <ul style="list-style-type: none"> • وجود رؤية ورسالة للمدرسة. • وجود خطة تطوير مبنية على تقويم ذاتي.
<p>المجال الثاني: تبني المدرسة علاقات داخلية وخارجية تساعدها في أداء واجباتها بفاعلية</p> <ul style="list-style-type: none"> • إدارة العلاقات الداخلية بفعالية. • إدارة العلاقات الخارجية بفعالية.
<p>المجال الثالث: تدير المدرسة مواردها بفعالية تخدم جودة التعليم والتعلم:</p> <ul style="list-style-type: none"> • إدارة الموارد المادية بفعالية. • إدارة الموارد البشرية (الأفراد) بفعالية.
<p>المجال الرابع: تدير المدرسة عملية التعليم والتعلم بجودة عالية</p> <ul style="list-style-type: none"> • تطوير أداء الطلبة معرفياً، ومهارياً، وقيماً. • النمو المهني للمعلمين. • أنشطة لاصفية مساندة.
<p>المجال الخامس: توفر المدرسة بيئة صديقة للطلاب وتساعد على انتماء العاملين والطلبة</p> <ul style="list-style-type: none"> • وجود سياسات ومناخ مدرسي يعزز انتماء العاملين للمدرسة. • توفير بيئة تعزز انتماء الطلبة للمدرسة. • المدرسة صديقة الطالب.

المجال السادس: تقوم المدرسة بالتنوع في أساليب وأدوات التقويم، وتستخدم نتائجه في عملية التحسين

- استخدام أدوات متعددة لتقويم أداء الطلبة والمعلمين.
- استخدام نتائج التقويم لتحسين الأداء.

المجال السابع: تستخدم التكنولوجيا بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية:

- توظيف التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم.
- توظيف التكنولوجيا في الإدارة المدرسية.

(وزارة التربية والتعليم العالي، 2010، ص 16)

وحتى تحقق المدرسة هذه المعايير، لا بدّ من مدير فاعل يقودها نحو رؤية طموحة، ولديه كفايات لقيادة المدرسة نحو المدرسة الفلسطينية الفاعلة، من هنا؛ كان التركيز على الكفايات لتعزز مقدرة المدير على العمل في سياق مدرسته، وبذا جاء التدريب القائم على الكفايات؛ لأنه في التدريب القائم على الكفايات لا يتوقع من المتعلمين « المديرين» أن يؤديوا المهام بشكل أفضل من غيرهم أو ينافسوا الآخرين، فلا وجد في هذا التدريب امتيازات، ومقارنة متعلم بزميل له، بل على المتعلمين إظهار مقدراتهم على أداء مهمة أو نشاط أو تمرين بشكل كاف ليقم ككفاية ذاتية (Keating, 2012). بكلمات أخرى؛ عليهم النجاح في أداء المهام المعطاة لهم، ويتمّ تقييم ذلك ذاتياً ضمن مقياس أداء متدرج، ومن هنا انبثق برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية.

برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية:

ينخرط المديرون في المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية بعد تعيينهم في برنامج تدريبي معتمد، يؤهلهم للحصول على دبلوم مهني متخصص في القيادة المدرسية.

التعريف بالبرنامج:

برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية؛ هو برنامج تطوير قدرات ينفذ

في المعهد الوطني للتدريب التربوي، إحدى الإدارات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، معتمد من هيئة الاعتماد والجودة الفلسطينية، والغرض منه زيادة المقدرات، والارتقاء بالكفايات القيادية التي تعتمد معايير المدرسة الفاعلة لجميع مديري مدارس فلسطين. ويمتد البرنامج على مدار عام دراسي كامل وبما مجموعه ثلاثمئة وعشرين ساعة، وينتهي البرنامج بشهادة دبلوم مهني متخصص في القيادة المدرسية.

أهداف البرنامج:

يهدف برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية إلى تحقيق الأهداف العامة الآتية، حسب ورودها في المجمع التدريبي الأول من البرنامج « المدرسة الفعالة ومجالات تطويرها»، (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013أ):

- التعرف إلى مجالات المدرسة الفعالة، ومعاييرها، ومستوياتها، وطرق تقييمها وتوظيفها في التطوير المدرسي.
- تنمية المهارات القيادية للمشاركين ومقدراتهم لتمكينهم من قيادة التعليم في المدارس.
- التعرف إلى أنماط قيادية قادرة على تحسين مستوى المدرسة، ومناخها التعليمي، وكيفية الإفادة منها وتوظيفها.
- تعزيز اتجاهات إيجابية نحو مهنة الإدارة المدرسية.
- تنمية مهارة المشاركين في إعداد البحوث الإجرائية وتوظيفها في التخطيط والتطوير المدرسي.

موضوعات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من (10) وحدات تدريبية « مجتمعات تدريبية » مبنية على أساس الكفايات القيادية لتحقيق معايير المدرسة الفعالة ضمن المجالات السبع، والمعنونة بالآتي:

- المدرسة الفعالة، ومجالات تطويرها.
- مقدّمة في بناء الفريق، والتقييم الذاتي.
- التقييم الذاتي.
- التخطيط المدرسي (الاستراتيجي والإجرائي).
- بناء علاقات داخلية وخارجية تساعد المدرسة في أداء واجباتها بفاعلية
- قيادة عمليتي التعليم والتعلم بجودة عالية.
- انتماء العاملين والطلبة للمدرسة ضمن بيئة صديقة للطفل.
- إدارة الموارد المادية والبشرية بفاعلية.
- ادارة نتائج التقييم في عملية التحسين المدرسي
- تفعيل التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم، والإدارة المدرسيّة.

منهجية التدريب في البرنامج:

يعتمد البرنامج منهجية قائمة على التدريب المستند إلى المهام، ودورة كولب في التعلم بالخبرة؛ إذ ينخرط المشاركون في:

- **لقاءات وجاهية Face to Face:** يجتمع المديرون وضمن مجموعات لا يتجاوز عدد المديرين في كل منها 25 مديراً/ة، في 12 لقاءً وجاهياً بواقع مرة كل شهر في يوم تدريبي مطول (6 ساعات تدريبية)، ينفذون فعاليات وأنشطة في أحد موضوعات المجمعات التدريبية المرتبطة بقيادة المدرسة نحو تحقيق معايير المدرسة الفاعلة (للمجمعين التدريبيين الخاصين بالتخطيط والتعلم ولقاء ان وجاهيان)، ويدير اللقاء التدريبي 2-4 ميسرين (مدرّبين) من ذوي الخبرة والمؤهلات في القيادة التربوية والتدريب.
- **تنفيذ مهام " واجبات " مرتبطة بمواضيع المجمعات التدريبية:** يطلب من المديرين في كل لقاء وجاهي الرجوع إلى مدارسهم، وتنفيذ مهام مرتبطة بموضوع المجمع

التدريبي بمشاركة فاعلة لفرق التطوير في مدرستهم؛ إذ أن من أساسيات البرنامج التدريبي أن يشكل المدير فريق تطوير في مدرسته؛ يتكون من ممثلين عن المجتمع المدرسي والمحلي، ويتم اختيار أفرادهم وفق معايير، ويعملون سوياً كفريق وفق ميثاق عمل يضعونه بأنفسهم ويتقنون عليه. وعادة يكلف المديرون المشاركون في البرنامج التدريبي بمهمتين في المتوسط كل لقاء وجاهي تناقشا في حلقتي التعلم اللاحقتين للقاء الجاهي، وإضافة إلى المهام والواجبات المرتبطة مباشرة بموضوعات التدريب يجري المديرون أبحاثاً إجرائية في مدارسهم هدفها تطوير ممارساتهم في العمل بما ينعكس على واقع مدارسهم والارتقاء بها.

• **حلقات تعلم Learning Circles:** يتم تقسيم كل مجموعة تدريبية إلى مجموعتين لا يتجاوز عدد الأفراد فيها 12 أو 13 مديراً/ة. وتجتمع كل مجموعة ضمن حلقة تعليمية مرتين بعد كل لقاء وجاهي (على ألا تقل المدة بين اللقاء الجاهي وحلقة التعلم الأولى عن أسبوع أو عشرة أيام، وكذلك المدة بين حلقتي التعلم حتى يتمكن المديرون من تنفيذ المهام المطلوبة منهم في سياق مدارسهم)، ومدّة كل حلقة تعلم ثلاث ساعات؛ يناقش فيها المديرون المهام التي نفذوها في مدارسهم، ويتأملون فيها ما أنجز لتقييم النجاحات أو الإخفاقات، وتشهد هذه الحلقات أيضاً الحديث عن الخبرة والدروس المستفادة، وبالتالي يتبادل المديرون الخبرات فيما بينهم.

• **تعلم وتواصل الكتروني " تعلم عن بعد "**: يتم فتح حسابات لكل مشارك « مدير » على بيئة مودل Moodle، وهي عبارة عن بيئة تعلم افتراضية مجانية، مفتوحة المصدر تمزج بين التدريب التقليدي والالكتروني، وتم توظيفها ضمن منهجية التدريب في برامج المعهد الوطني للتدريب التربوي كبرامج القيادة المدرسية وتأهيل المعلمين، وتعتبر بيئة مودل بيئة داعمة للقاءات الجاهية لتنمية مهارات المتدربين وكفاياتهم في إدارة فصولهم الدراسية ومدارسهم بفاعلية، وتعمل على تقوية مجتمعات التعلم المنخرطة في البرامج في جميع المحافظات بالسماح لهم بتبادل الخبرات والاطلاع على تجارب الآخرين، إضافة إلى تيسير عملية الاتصال والتواصل بين الميسرين (المدرسين) والمتدربين، وإدارة البرنامج بكل ما يتعلق بالاعلانات، وضبط عمليات المتابعة، والتقييم للواجبات والمهام والأنشطة المرتبطة بالتدريب.

• **مناقشة مشروع تخرّج:** خلال البرنامج التدريبي، بالذات خلال المجمع التدريبي الرابع، وبعد تقديم كل مدير خطتي مدرسته الإستراتيجية والإجرائية، يطلب منه بناء خطة مشروع لتنفيذه في مدرسته، وتبثق فكرة هذا المشروع من احتياج في المدرسة

بناء على نتائج التقييم الذاتي الذي قام به في مدرسته، وينبغي ارتباط المشروع بخطة المدرسة الإجرائية والاستراتيجية؛ وبحيث يساهم في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، وهذا يعزز منهج العمل الشمولي والنظامي في تطوير المدرسة، وينفذ مدير المدرسة بتنفيذ المشروع في مدرسته بالتعاون مع المجتمع المدرسي والمحلي، ويرصد خلاله بيانات تدل على تنفيذ أنشطة المشروع ونتائجه.

يشرف على مشاريع المديرين ميسر كل مجموعة في حلقات التعلم، وبعد إنهاء اللقاءات الوجيهة جميعها، يعرض المديرين مشاريعهم أمام لجنة مناقشة مكونة من ممثلي إدارة المعهد الوطني للتدريب التربوي (جهة التدريب)، والإدارة العامة لمتابعة الميدان (الإدارة العامة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المسؤولة عن مديري المدارس)، ومديرية التربية والتعليم في المنطقة التعليمية التي تتبع إلية مدرسة المدير. ويشار هنا، إلى أن مناقشة مشروع التخرج متطلب أساسي للتخرج من البرنامج، والحصول على شهادة الدبلوم المهني المتخصص في القيادة.

تقويم التدريب في البرنامج:

تجرى العديد من التقييمات خلال تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده، تهدف بمجملها إلى تحسين البرنامج وتطويره بما ينعكس على تطوير مقدرات المديرين وكفاياتهم القيادية التي تمكنهم من قيادة مدارسهم نحو المدرسة الفلسطينية الفاعلة، ومن هذه التقييمات:

- **تحديد مستوى الكفايات القيادية للمديرين:** تتم في بداية البرنامج ونهايته؛ إذ يقوم المدير عند التحاقه بالبرنامج التدريبي وعينة ممثلة من معلميه بتعبئة استبانة بُنيت استناداً إلى معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة، تقيس مستوى كفايات المدير التي تمكنه من قيادة المدرسة نحو المدرسة الفلسطينية الفاعلة، وتعتبر النتائج المتمخضة عن بيانات الاستبانة في هذه المرحلة بمثابة خط الأساس Baseline الذي يقاس به مقدار التحسن أو التغيير في مستوى كفايات المديرين لاحقاً، بينما يستدل من النتائج التي يتم الحصول عليها من تعبئة المديرين والمعلمين الاستبانة القبلية ذاتها عند انتهاء المدير من البرنامج على مقدار التغير الحاصل في كفاياتهم القيادية، وفاعلية البرنامج التدريبي في رفع مستواها.
- **تقويم المدرسة ذاتياً:** يتم بعد اللقاء الوجيه الثالث والخاص « بالتقويم الذاتي»، ثم يعاد تنفيذه بعد انتهاء البرنامج؛ إذ يطبق كل مدير مدرسة أدوات التقويم الذاتي

مع فريق التطوير المدرسي على المجمع المدرسي والمحلي (إدارة المدرسة وجميع العاملين فيها، وعينة ممثلة من الطلبة وأولياء الأمور). لتحديد مستوى المدرسة ودرجة تحقيقها لمعايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة في المجالات السبعة : التخطيط، والعلاقات، والتعليم والتعلم، والموارد، والبيئة المدرسية، والنقويم، وتوظيف التكنولوجيا. وتعتبر النتائج التي يتم الحصول عليها بداية البرنامج خط الأساس Baseline للمدرسة، وبناء على النتائج يقوم المدير بمعيّة فريق التطوير المدرسي بتحليل بيئي يحدد فيه نقاط القوة والضعف في مدرسته والفرص أمامها والتحديات التي يواجهها، ما يؤهله لتحديد رؤية ورسالة لمدرسته بطريقة تشاركية. وبناء عليها تبنى خطة إستراتيجية للمدرسة لمدة ثلاث سنوات وتتبنّى عنها الخطط الإجرائية السنوية للمدرسة، وبذلك يمكن للمدير مع فريق التطوير في مدرسته تحديد القيمة المقصودة " المستهدفة" Target التي يريد الوصول إليها في مدرسته في كل معيار ومجال في كل سنة، وبعد ثلاث سنوات.

يجري المدير مع فريق التطوير التقويم الذاتي سنوياً (حتى بعد إنهائه متطلبات التخرج وحصوله على شهادة الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية)، وتكون النتائج التي يتم الحصول عليها كل مرة مؤشراً على مقدار التغيير الذي أحدثته المدير مع المجتمع المدرسي والمحلي في المدرسة نحو القيمة المقصودة من معايير المدرسة الفاعلة في المجالات المختلفة.

- **التقويمات الربعية:** تتم كل ثلاثة لقاءات وجاهية؛ أي في اللقاءات الوجيهة الرابع والسابع والعاشر، ويُسأل المديرون من خلال استبانات ولقاءات مع مجموعات بؤرية عن رأيهم حيال عناصر البرنامج التدريبي خلال اللقاءات الثلاثة السابقة: الأهداف، والمحتوى، والمدرسين، وأساليب التدريب ومنهجيته، وإدارة حلقات التعلم وفاعليتها، والمهام المطلوب تنفيذها ومساهمتها في تغيير ممارساتهم، وبيئة التدريب، وأساليب التقويم والمتابعة المستخدمة.

- **تقويمات تكوينية:** تستطلع كل لقاء وجاهي أو حلقة تعلم آراء المتدربين عن اللقاء أو الحلقة، ففي حال اللقاءات الوجيهة يقوم المتدربون « المديرون» بتعبئة استمارة تقويم يقاس من خلالها رضاهم عن اللقاء التدريبي في مجالات إدارية وفنية تتعلق بالتدريب، أما في حلقات التعلم، فيقوم المتدربون بتعبئة ورقة تأمل عمّا دار خلال الحلقة، وما تم من نقاش وتبادل خبرات وطبيعة التغذية الراجعة، وتكون تأملات المديرين مرتكزاً أساسياً لتأمل الميسرين « المدرسين » في حلقات التعلم بهدف تحسين ممارساتهم خلال الحلقات اللاحقة بما يعزز خبرات المديرين.

لماذا البرنامج التدريبي المستند إلى المهام؟

يواجه العالم اليوم تحديات وتغييرات عدّة في المجالات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية كافة، وهناك شيء واحد مؤكد وهو أن مقدرة الأمم على الاستجابة والانتعاش تعتمد على نوعية القيادة في مستويات القيادة كافة، وأحد طرق تطوير القيادة هو من خلال مشاريع وتدريبات تعتمد التعلم بالخبرة والتعلم المستند إلى المهام. وقد وجد الباحثون أن للتعلم بالخبرة أثناء الخدمة أثراً إيجابياً على الشخصية وعلى الاتجاهات والمخرجات الاجتماعية والذهنية والقيمية (Smith & Rosset, n.d)؛ إذ أن التعلم أثناء الخدمة يلعب دوراً كبيراً في التطور على مستوى الفرد والمجتمع.

وفعالية البرامج التدريبية التي تقوم بها المؤسسة لطاقمها هي أحد العوامل التي لا تؤخذ بعين الاعتبار رغم أن الموظفين مطالبون بتوظيف ما تعلموه في البرنامج التدريبي بعد الانتهاء منه، وقد يرجع سبب ذلك إلى المنهجية التدريبية التي اتبعت خلال البرنامج التدريبي نفسه، مما يعوّق أو يحول دون توظيف ما تم الحصول عليه من التدريب في سياقات العمل. ويوفّر أنموذج التدريب القائم على المهام منهجية واسعة لتنفيذ المناهج التعليمية "التدريبية"، إذ إنه يوفر إطاراً لاختيار إستراتيجيات وطرق تعليم لأهداف الأداء ولقياس الأهداف التي تحققت؛ فهو أنموذج يسمح لمصممي التدريس بتحديد واختيار الفعاليات التعليمية التي تتماشى وتحقيق أهداف الأداء، وهو أنموذج يعتمد منهجية تركز على ما يحتاجه المتعلم ليتمكن من أداء عمله.

وهناك مؤسسات كثيرة تستخدم منهجية التدريب القائم على الموضوعات؛ أي التي تركز على ما ينبغي أن يعرفه المتعلم " الموظف"؛ ويظهر الفرق بين هذا الأنموذج والأنموذج القائم على المهام بوضوح في نتائج تدخلات التدريب؛ ففي الأنموذج القائم على الموضوعات يقدّم التدريب موظفين يعرفون عن المهام التي عليهم تأديتها بعد التدريب، في حين يقدّم الأنموذج القائم على المهام موظفين يستطيعون القيام بالمهام التي يحتاجونها للنجاح في وظائفهم (Hughes, n.d). ما يعني أن استخدام منهجية التدريب القائم على المهام يظهر العلاقة بين الموضوعات المطروحة في البرنامج التدريبي، وكيف يمكن للمتدربين مكاملتها واستخدامها في إتمام المهام المطلوبة.

وبرنامج القيادة المدرسية برنامج موجّه نحو الغايات، وهدفه العام رفع كفايات المديرين ومهاراتهم وسلوكياتهم لقيادة مدارسهم نحو تحقيق معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة، وبذا؛ فإنّ وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعمل بشكل صريح من خلال البرنامج على دعم تحقيق المخرجات المقصودة؛ بالتركيز على الكفايات القيادية

للمديرين لتنعكس على الأداء في المدرسة، فالتدريب في برنامج القيادة المدرسية يركّز على اكتساب المديرين المعارف والمهارات والسلوكيات الضرورية لتوظيفها في سياق مدارسهم وتحسين أدائها للتحرك نحو تحقيق معايير المدرسة الفلسطينية الفاعلة؛ ومن هنا اعتمدت الوزارة من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي منهجية التدريب المستند إلى المهام لتحقيق الهدف من البرنامج، واعطاء المديرين الدافعية للتعلم والاستمرار فيه لقيادة مدارسهم نحو المدرسة الفاعلة.

والبرنامج يتيح فترة تجريب للأفكار المطروحة خلال اللقاءات الوجيهة وفحص درجة ملاءمتها في السياق المدرسي لكل مدير، فيساهم في تطبيق النظرية في سياقات عملية. إضافة إلى أنه يساهم في بناء مجتمعات تعلم مع المديرين الآخرين من مدارس متنوعة بما ينعكس على التطور المهني المستمر.

21

ولاختيار أنموذج التعلم القائم على المهام في تنفيذ البرامج التدريبية مبرراته، وقد أشارت هجز (Hughes, n.d) إلى بعضها وتمثلت في أنه:

- يوفّر المتعلم " المتدرب " مع سياقه: أكبر فائدة للمنهج القائم على المهام، هي أنه يضع المحتوى الذي يمكن تعلمه في سياق الأداء الحقيقي، وهذا الأنموذج يوظف إستراتيجيات تربط مباشرة ما يتم تعلمه في البرنامج التدريبي بما يتم عمله حقيقة في العمل؛ أي أنه يوفّر إطار عمل يمكن المتعلمين من تطبيق الجديد.
- يدمج الموضوعات عبر المنهاج ويكامل بينها؛ إذ أن الأنموذج القائم على المواضيع يعلمها بشكل مستقل كل واحد عن الآخر، أما الأنموذج القائم على المهام في التدريب؛ فيظهر العلاقة بين الموضوعات وطريقة دمجها ومكاملتها في تأدية المهام واتمامها، فهذا الأنموذج يوضح للمتعلمين ويساعدهم في ربط المعارف الخاصة بالموضوع بكيفية توظيفها في أداء مهام العمل.
- يقصّر الوقت لاتقان العمل؛ فتصميم النماذج القائمة على المواضيع يستلزم كمية كبيرة من المعرفة قبل إنجاز المهمة في العمل، أما النماذج القائمة على فتسمح بالتركيز على المهام الأكثر أهمية والتي تؤدي في سياق العمل يوماً بيوم، بالإضافة إلى تركيزها على المعرفة الضرورية التي تدعم تنفيذ المهمة. وهذا يعني أن المتعلمين يبرعون في المهام بشكل أسرع وفي وقت أقصر.
- يزيد من ثقة الموظف؛ فأنموذج التدريب القائم على المهام تركّز على المهام بدلا من المواضيع مما يسمح بتطبيق إستراتيجيات توظف مقدرات أدائية بمستويات عالية.

وإمكان المتعلمين نقل ما تعلموه في التدريب إلى العمل بسهولة ليشعروا براحة أكبر مع المهام ما يزيد من ثقتهم خلال العمل في السياق الحقيقي لأنهم يمارسون عملياً مهاماً قاموا هم أنفسهم بتنفيذها كجزء من مهام متطلبة منهم، إضافة إلى ذلك، تكوّن لدى المتدربين فكرة عن التحديات والصعوبات الممكنة مواجهتها أثناء تنفيذ المهام في سياق العمل يكون لديهم فكرة عما يمكن توقعه من نتائج.

- يسهّل المعالجة؛ إذ أنه مع الأنموذج القائم على المهام فإن المتعلمين يمكنهم الرجوع إلى المهام التي فيها صعوبات ومشاكل وتعديلاً؛ فإذا كانت بعض المهام صعبة التطبيق مثلاً أو لها متطلبات خاصة؛ فإنه بناء على تجربة تطبيقها يمكن تعديلها، هذا يقود إلى تحسين البرنامج التدريبي بشكل يمكنه تحقيق أهداف المقصودة.

- يوفر تصميماً أساسياً لمراحل البرنامج التدريبي ومنهاجه؛ إذ أن الأنموذج يفحص أهمية المهام بشكل يوفر قاعدة أو أساساً لتنظيم المهام وتسلسلها ضمن منهاج البرنامج، ويظهر هذا الأنموذج بشكل واضح أكثر المهام شيوعاً وأهمية والتي يجب أن تدرس أولاً، وكما يظهر أيضاً المتطلبات السابقة لتنفيذ هذه المهام؛ أي أن الأنموذج يمكن أن يوظف لاحقاً المعارف والمهارات المتطلبة لتنفيذ المهام المطلوبة.

- يحسّن التصميم التعليمي للمواد التدريبية؛ فالأنموذج القائم على المهام يتم بالمواءمة مع طبيعة المهام المطلوبة لا المواضيع؛ إذ يتم اشتقاق أهداف الأداء مباشرة من تحليل المهمة، وبالتالي يتيح الأنموذج تدريساً أقوى يتبع خطوات محددة تساعد على تحقيق أهداف التدريب .

- يحسن صحة التقويم وموثوقيته؛ فالأنموذج يسمح بسهولة الربط بين التعلم والأداء، إذ يقيس الأداء بدلاً من المعرفة بالموضوع، وبالتالي يتم قياس الأداء الفعلي المطلوب، ومن ثم تحسين الصدق التنبؤي لتقويم الأداء.

المبادئ التي تقوم عليها البرامج التدريبية المستندة إلى المهام:

أشارت وزارة التدريب في أونتاريو (Ontario Ministry of Training, 2011) إلى ضرورة أن تكون البرامج التدريبية قائمة على المهام لما تتضمنه من مبادئ تساهم في تحقيق الهدف منها، تمثلت في:

- التدريب المستند إلى المهام منهجية فاعلة في مساعدة المتعلمين " المتدربين " على استثمار مقدراتهم؛ إذ أن الأبحاث أكدت أنه يتم الاحتفاظ بالمعرفة بشكل أفضل عند توظيفها في الممارسات اليومية.
- البرنامج التدريبي المستند إلى المهام ينسجم ومباذء تعليم الكبار؛ إذ أن الكبار يعيشون في عالم محوره المهام، كما أن لدى الكبار دافعية أكبر عندما يكون محتوى البرنامج على صلة مباشرة بعملهم، ويمكن تطبيقه.
- المنهجية المستندة إلى المهام تبنى على الممارسات الناجحة؛ إذ أن الأفراد المتدربين يقومون بتوظيف العديد من جوانب المهام كالخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقييم.
- المنهجية المستندة إلى المهام تدعم التطور العام للمتعلم، فالإطار العام للمنهاج يدعم ويقدم تفسيراً منسجماً لتطور المتعلم خلال تأدية مستويات من المهام مع مرور الوقت.
- التدريب المستند إلى المهام يدعم ممارسات تقييمية عادلة؛ إذ من خلال هذه المنهجية فإن المتعلمين يكونون:
 - محضرين بشكل أفضل لأداء جيد في المهام والنشاطات.
 - على وعي أكبر بإمكانية تطبيق ما تعلموه، وبمقدرتهم على تطبيق ما تعلموه في سياقات ذات معنى
 - أكثر مقدرة على تحديد أهدافهم، وأكثر استعداداً لنقل ما تعلموه في سياقات حية.
- المنهجية المستندة إلى المهام توفر لغة مشتركة تصف الأداء للمهام اليومية؛ فإطار المنهاج يعزز وجود فهم ولغة عامة ومشاركة يمكن استخدامها من خلال المهام الموحدة والمرتبطة بسياق المدرسة.

العناصر الأساسية في البرنامج التدريبي المستند إلى المهام:

- حتى يحقق البرنامج التدريبي المستند إلى المهام أهدافه، فإنّ هناك مجموعة عناصر لا بدّ من توافرها فيه أشير إليها في دليل ممارسي البرامج المستندة إلى المهام (Ontario Ministry of Training, 2011)، أهمها:

أولاً: الأهداف قصيرة وطويلة المدى: ويقصد بالأهداف قصيرة المدى الأهداف التي يحققها المتعلم نتيجة التحاقه بالبرنامج؛ أي الأمور التي سيكون المتدرب قادراً على عملها في النهاية نتيجة التحاقه بالبرنامج. وهذه الأهداف، المفترض أن يشارك المتدرب في تحديدها، ويجب أن تكون محددة وقابلة للقياس والتحقيق وواقعية في إطار زمني، ومن المفترض الأخذ بعين الاعتبار مهارات المتدرب ومعارفه وسلوكياته القبلية، ومن المفترض إظهارها في خطة المتدرب. أما الأهداف طويلة المدى فتظهر إلى أين يريد المتدرب الذهاب بعد البرنامج.

ثانياً: السياق: إذ يعتبر السياق عاملاً حاسماً في تطوير البرنامج؛ فهو يؤثر على محتوى البرنامج وعلى مهامه، وعلى طريقة تنفيذه.

ثالثاً: خصائص المتعلمين ومتطلبات تحقيق الأهداف: وهذا يتضمن فهم المتطلبات الخاصة بالمتعلمين التي تساهم في تحقيق الأهداف القصيرة والطويلة المدى، وهذه المتطلبات تؤثر في تطوير المهام المطلوب تنفيذها من المتدربين ونقلها إلى سياق عملهم بنجاح، فالسياق يكون حاضراً عندما يتم التأكيد على المهام التي تكون مناسبة لخصائص وأهداف المتعلمين إلى جانب كونها مناسبة من الناحية الثقافية.

رابعاً: المهام المرتبطة بالأهداف: وهي النشاطات التعليمية التي تعكس الاستخدام الحقيقي لها في سياقها؛ فالأهداف تقود إلى تعليم وتدريب أوسع، وهذا يتطلب التركيز على تطوير المهارات التي تجهز المتعلمين للاحتياجات المتطلبة في البيئة التعليمية، لذا؛ ومن أجل تحقيق هذه الأهداف فإن المهام تتمحور حول النشاطات المركزة على الحياة في السياق العملي.

خامساً: خطة المتعلم: وتعتمد خطة المتعلم على الأهداف، وعلى مقدراته على اختيار وتطوير مهام مناسبة مرتبطة بأهداف المتعلم قصيرة وطويلة المدى.

سادساً: **التقويم المستند إلى المهام:** يقوم على تقويم تعلم المتعلمين خلال المهام التي تنفذ خلال البرنامج التدريبي في سياق عملهم، والتي يمكن أن توضح في تقارير بحوث إجرائية، خطط، بيانات...

سابعاً: **تقدير مستوى المهام:** يتم تقسيم المهمة إلى مستويات بناء على تقدير أداء متدرج يصف كل مستوى من الأداء.

لذا، فإنه وللانتقال من الأنموذج القائم على المواضيع إلى الأنموذج القائم على المهام؛ لا بد من تحليل المهام المطلوبة، وهو ما من شأنه تحديد المهام التي على المتعلمين تنفيذها ويتوقع منهم تأديتها في سياق عملهم نتيجة التحاقهم بالبرنامج التدريبي، ويشمل هذا التحليل المهام الإجرائية التي يحتاجها المتعلمون لتأدية هذه المهام إلى جانب المهام المعرفية التي يحتاج المتعلمون معرفتها للتمكن من أداء المهام، ومن هنا؛ فإن الفائدة الكبرى من المنهاج القائم على المهام وضع المحتوى الذي يتم تعلمه في سياق عمل حقيقي.

إن اختيار أنموذج تدريبي قائم على المهام وتوظيفه في المنهاج التدريبي يعزّز نقل التركيز من المحتوى الذي يحتاج المتدربون معرفته عن العمل إلى جميع المهام التي يحتاجون إليها ليكونوا قادرين على أداء العمل، وهذا بدوره يوفر إطاراً عاماً لبرنامج تدريبي قوي وفعال تنعكس مخرجاته على أداء المتدربين، وبالتالي يمكن المؤسسة التي يعملون فيها من تحقيق أهدافها.

نظرية التعلم بالخبرة

تأخذ نظرية التعلم بالخبرة أهميتها في تحديث العديد من العمليات التربوية، وأخذت مكانة مهمة في عملية تحديث التعليم وإصلاحه والعمليات التربوية في كثير من البلدان، ويمكن إرجاع العمل المثمر في هذه النظرية إلى ديفيد كولب David Kolb عام 1984 الذي ترك أثراً كبيراً على المعلمين والمتدربين والطلبة خصوصاً ممن هم فوق 16 سنة، ويعتبر كولب واحداً من أكثر الباحثين تأثيراً في مجاله، لأنه وقر قاعدة نظرية متينة مغيبة في أعمال الآخرين، وقد استند في أبحاثه إلى جون ديوي John Dewie وكارت

ليفين Kurt Levin (Sharlanova, 2004)، حتى أوجد نظرية واسعة توفر أساساً ومنهجية للتعليم والتعلم باعتبار عملية التعلم مدى الحياة.

بنى كولب 1984 نظرية التعلم بالخبرة على فكرة مركزية، وهي أن الخبرة تلعب دوراً حاسماً في التعلم (Kolb, 1984)، والتعلم من وجهة نظره "عملية يتم فيها تشكيل المعرفة من خلال تحول الخبرة" (Sharlanova, 2004)، وهي عملية الجمع بين استيعاب وتحويل الخبرة (Kolb & Kolb, 2008). وقد قدمت نظريته طريقة للبناء في فصول الدراسة، ووفرت فهماً صلباً للكيفية التي يمكن فيها تدريس فصل أو مساق للحصول على تعلم أفضل من الطلبة. أما مصطلح التعلم بالخبرة، فهو مصطلح واسع ويستخدمه التربويون عادة لوصف سلسلة من الأنشطة العملية التي يعتقد أنها تعزز الخبرة التعليمية لدى المتعلم. ويعرّف التعلم بالخبرة أيضاً بأنه عملية إنشاء الخبرة وتحويلها إلى معرفة، ومهارات، واتجاهات، وقيم، ومشاعر، ومعتقدات، وعواطف (Jarvis, Holford & Griffin, 1998) ويعرّفه لوكمان (Luckmann, 1996) بأنه العملية التي من خلالها يبني المتعلم المعرفة والمهارات والقيم من الخبرات المباشرة، والمتعلم يمكن أن يكون طالباً، متدرباً، مشاركاً أو أي فرد يلتحق بالعملية، ومن التعريفات الأخرى للتعلم بالخبرة "عملية تربط التعليم بالعمل والتطور الشخصي (Stedman, 2006) (Rutherford & Roberts, 2006). ويستدلّ من مضمون هذه التعريفات أن التعلم يتم تسهيله بشكل أفضل من خلال عملية توجيه معتقدات الطلبة وأفكارهم حول موضوع معين بشكل يمكنه من فحصها واختبارها ودمجها بأفكار جديدة وأكثر دقة (Kenny, 2008)، لكن في الواقع فإن الدراسات في هذا المجال كشفت عن أن العلماء في مجال التعلم بالخبرة استخدموا المصطلح في سياقات متنوعة، لهذا السبب يمكن أن يكون من الصعب فهم موضوع التعلم بالخبرة دون دراسة السياقات المتنوعة.

وتوفّر نظرية التعلم بالخبرة أنموذجاً شاملاً لعملية التعلم وأنموذجاً متطوراً للأبعاد لتطور الكبار، وهو يتفق وما نعرفه عن كيفية تعلم الأفراد وتطورهم، والنظرية تدعى "التعلم بالخبرة" للتأكيد على الدور المحوري التي تلعبها الخبرة في عملية التعلم، وهناك تأكيد على التمييز بين نظرية التعلم بالخبرة عن نظريات التعلم المعرفية المؤكدة على العمليات المعرفية والإدراك، ونظريات التعلم السلوكية التي تنكر دور الخبرة الشخصية في عملية التعلم (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2000).

أنموذج كولب في التعلّم بالخبرة على التأمل؛ إذ إن مفهوم التعلم القائم على الخبرة يعني التعلم من التأمل في الخبرة، فدون التأمل في الخبرة فإن المتعلمين في خطر وسيواصلون الوقوع في الأخطاء ذاتها. كما اعتبرت دورة كولب نظرية تعلم تؤكد على كل الجوانب الرئيسية للتعلم النشط؛ فهي توفر حجة للتعلم المستقل، والتعلم من خلال العمل، والتعلم القائم على المهام، والتعلم القائم على المشكلات، كما أن للنظرية مجموعة واسعة من التطبيقات بما فيها مساعدة الطلبة في إدراك أنفسهم، ومساعدة المعلمين ليصبحوا متأملين بحيث يعملون على تحديد أنماط تعلم طلبتهم وتطوير مهارات المعلمين الأساسية، كما تساعد في تطوير مجموعات عمل للمشاريع وفي استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسائل مساعدة في عملية التعلم.

لنظرية كولب العديد من المزايا أشارت إلى بعضها شارلانوفا في Sharlanova, (2004)) ومنها أنّها:

- توفر الاتجاهات نحو التطبيق.
- تعطي توجيهات لأساليب تعليم واسعة وضرورية.
- توفر اتصالاً فاعلاً بين النظرية والممارسة.
- تقدم حجة نظرية للأمور التي يمكن أن يوظفها المعلمون، وتحتاج إلى نصيحة في كيفية تطوير ممارساتهم.
- تصوغ بوضوح أهمية تأمل الطلاب، وأهمية تقديم تغذية راجعة من أجل تحفيز تعلمهم.
- تساعد في تبرير طرق الجمع بين أنماط التعلم المختلفة بشكل يصبح التعلم أكثر فاعلية.
- قابلة للتطبيق في كل المواضيع بسهولة.
- قابلة للاستخدام مع الأفراد والجماعات ومع المنظمات ككل.
- قابلة للاستخدام لدرس معين أو دورة أو جلسة أو فصل دراسي كامل.

الافتراضات التي قامت عليها نظرية كولب للتعلم بالخبرة:

تقوم نظرية التعلم بالخبرة على مجموعة افتراضات أشار إليها كولب وكولب في (Kolb & Kolb, 2008) يذكر منها:

1. أفضل تصوّر للتعلم هو عملية وليس نتيجة. لتحسين التعلم في التعليم، فإن التركيز الأساسي ينبغي أن يكون على إشراك الطلبة في العملية بشكل يعزز تعلمهم، وانخراطهم في عملية تتضمن تغذية راجعة على فعالية جهودهم في التعلم.
2. كل التعلم هو إعادة للتعلم: يسهل التعلم بشكل أفضل من خلال عملية ترسم معتقدات الطلبة وأفكارهم حول الموضوع بشكل يمكنهم من فحصها واختبارها، ودمجها بالأفكار الجديدة والأكثر دقة.
3. التعلم يتطلب حلّ الصراع والتناقض والتعارض للتكيف مع العالم: التناقضات والخلافات هي التي تدفع عملية التعلم، وفي عملية التعلم يدعى الفرد للتحرك ذهاباً وإياباً بين الأفكار والأحداث المتناقضة والتأملات والمشاعر.
4. التعلم عملية شاملة للتكيف مع العالم وليس فقط للإدراك؛ فالتعلم يتضمن عملاً متكاملًا من تفكير الشخص ومشاعره وإدراكه وسلوكه لتكيفه مع العالم.
5. التعلم بناء على الوضع والسياق: فالتعلم يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة وتأثره معها.
6. التعلم عملية انشاء وبناء للمعرفة.

مراحل دورة كولب:

تتضمن نظرية التعلم بالخبرة التعلم أربع مراحل مرتبطة بالعمل والشعور والملاحظة والتأمل والتفكير والتخطيط؛ ومن الخصائص المهمة في النظرية ارتباط المراحل المختلفة بأنماط تعلم معينة؛ فالناس يختلفون في أنماط تعلمهم الخاص، وقبول ذلك من الافتراضات المهمة التي تمكن الطلبة من تحقيق طرق بديلة ممكنة ويصبح أكثر مرونة في مواقف التعلم المختلفة، المعلمون يحتاجون أيضاً إلى معرفة أنماط تعلمهم الخاصة بهم كأساس لتطوير استراتيجيات تدريس فاعلة؛ فالتدريس يمكن أن يعاني إذا كان هناك

تتناقض بين أنماط تعلم الطلبة وأنماط تعلم المعلمين، وتتمر دورة كولب في أربع مراحل أشير إليها في (Hornyate & Page, 2003)) والمراحل هي:

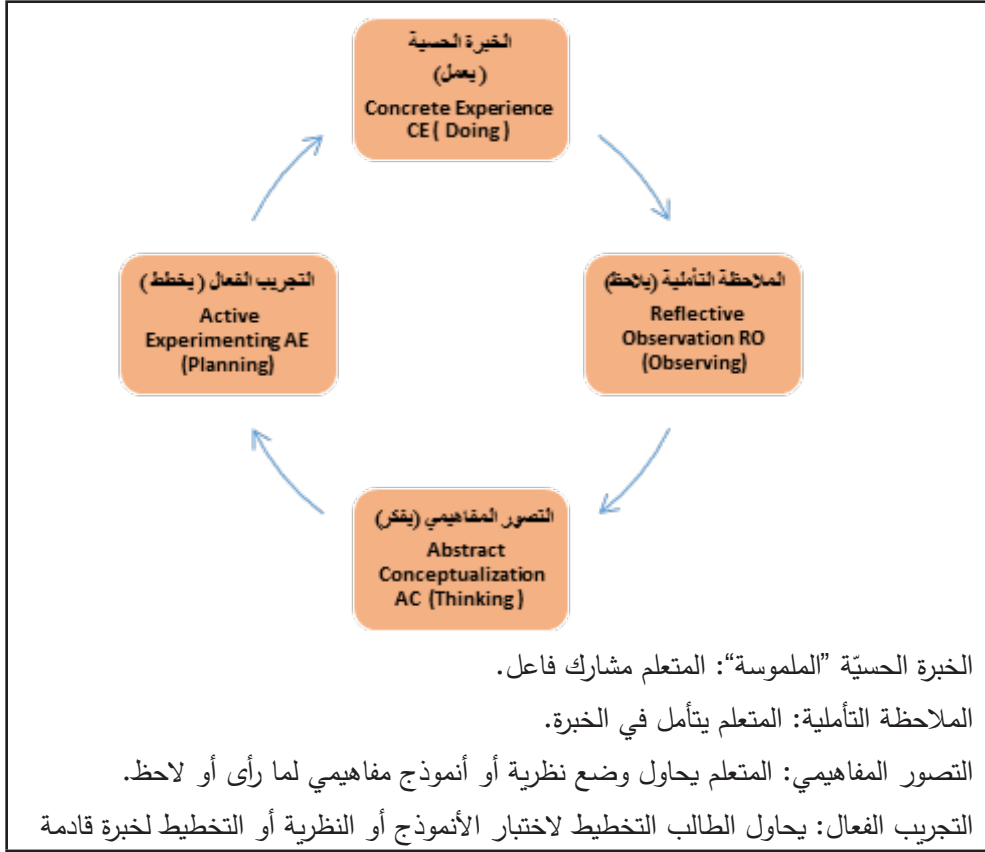
• الخبرة أو التجربة الحسية Concrete Experience CE (العمل): فالمتعلم لديه خبرة ملموسة وفي هذه المرحلة يكون الفرد أو الأفراد مشاركين فاعلين؛ يقومون بالمهام دون التأمل ولكن لديهم النية للتأمل بها.

• الملاحظة التأملية Reflective Observation RO (الملاحظة): في هذه المرحلة يتأمل الفرد أو الأفراد الخبرة، ويتضمن التأمل العودة إلى النقطة الأولى في المهمة ومراجعة ما تم عمله أو محاولته، ومهارات الاستماع والانتباه وتمييز الفروق وتطبيق الأفكار تساعد في إيجاد النتائج ومشاركتها للآخرين، والمعتقدات والقيم تؤثر في النتائج، وتكون المفردات مهمة في مناقشة ما تم ادراكه وفهمه من الخبرة.

• التصور المفاهيمي Abstract Conceptualization AC (التفكير): يتم في هذه المرحلة استيعاب الملاحظات والتأملات في إطار مفاهيمي جديد يقدم تفسيراً لمعنى الخبرة؛ أي أن المتعلم في هذه المرحلة يحاول وضع نظرية أو نموذج كما رأى أو لاحظ، ويتضمن تفسير النتائج وفهم العلاقة بينها، والنظرية يمكن أن تكون مفيدة كأساس في تشكيل النتائج وتفسيرها. وفي هذه المرحلة؛ تؤثر القيم والمعتقدات في تفسير النتائج خلال التأمل الناقد، وتطرح العديد من الأسئلة بالاستناد إلى خبرات سابقة بينما في هذه المرحلة (التصور المفاهيمي) تكون محاولات لإيجاد الإجابات والتعميمات والاستخلاصات، ويشير كولب عن هذه المرحلة «أنها تتضمن التعلم العديد من المنطق والأفكار أكثر من المشاعر نحو الوضع أو المشكلة»، وهي عادة تتبع تخطيط وتطوير نظريات وأفكار لحل المشكلات.

• التجريب الفعال Active Experimenting AE (التخطيط): يترجم الفهم والتصور المفاهيمي إلى معرفة تنفيذية « قابلة للتنفيذ » تطبق وتستخدم لتوجيه الخبرات الجديدة. أي أن المتعلم في هذه المرحلة يحاول التخطيط لاختبار الأنموذج أو النظرية، أو التخطيط لخبرة قادمة. والخبرة الفاعلة تعطي الفرصة لاتقان الفهم الجديد والتنبؤ بما سيحصل لاحقاً، أو أي الاجراءات التي ينبغي عملها لتحسين طريقة تنفيذ المهمة.وبالنسبة للخبرة الفعالة، فإن كولب يرى أن للتعلم خلال هذه المرحلة شكل التجريب الفاعل والتأثير أو تغيير الوضع، وعليه فإن على الأفراد اتخاذ اجراء عملي، وأن يكونوا مهتمين بما يعمل ويصلح فعلاً،

ويوضح الشكل رقم 1 مراحل دورة كولب في التعلم في الخبرة.



30

شكل رقم 1: دورة كولب في التعلم بالخبرة (Sharlanova, 2004)

يظهر من الشكل رقم 1 كيفية تحوّل الخبرة من خلال التأمل في الأفكار والمفاهيم التي تستخدم للتجريب الفعّال واختبار خبرة جديدة، أي أن التعلم عادة يبدأ بشخص يقوم بعمل ويرى آثاره، ومن ثم يفهم العمل، وأخيرا يعدل الأجزاء في سياق جديد. ويشير كولب إلى أنه يمكن الدخول في الدورة في أية مرحلة لكنّ المراحل ينبغي أن تكون متتابعة، وبهذه الطريقة فإن دورة كولب في التعلم بالخبرة توفر تغذية راجعة، وتشكل أساسا للإجراءات الجديدة والتقويم المتتالي لهذا العمل؛ أي أن نظرية التعلم بالخبرة تؤكد أهمية الخبرة ومن الضروري أن يمر المتعلم بكل المراحل الأربعة، وأن يكون لديه صلات وروابط بين هذه المراحل.

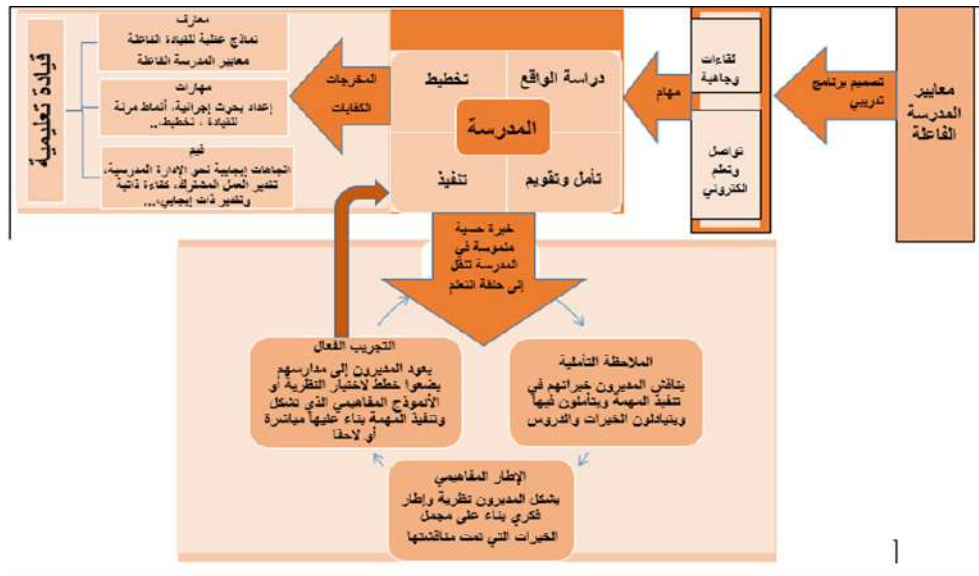
وتتضمن دورة كولب للتعليم محورين أساسيين: المجرّد - الملموس - Abstract Concrete، والعمل النشط- التأملي Active - Reflexive. ويمثلان اثنين من المقاييس الأساسية لعملية التعلم وتتعلقان بالطرق التي يستخدمها الأفراد للتعلم؛ الأول: كيف يدرك أو يفهم الأفراد المعلومات أو الخبرات الجديدة؟ والثاني: كيف يتم معالجة وتحويل ما تم إدراكه؟. وبالتالي؛ فإنّ الأنموذج يقَدّم مدى واسعاً من التطبيقات التي تساعد المتعلمين على إدراك أنفسهم، وتساعد المعلمين ليصبحوا متأمّلين ويحدّدون أنماط تعلمهم وأنماط تعلم طلابهم ويطورون بالتالي مقدراتهم الذاتية.

ويعتبر تأمل المتعلمين المستمر واستكشافهم لمعتقداتهم وافترضاّتهم السابقة حول الموضوع محل الدراسة، من العمليات المهمة في دورة كولب في التعلم بالخبرة. لذا؛ لا بد من توفير الفرص للمتعلّم لفهم خبراتهم الخاصة ورسمها (Kolb & Kolb, 2005)، ويحتاج المعلمون إلى مهارات عالية في إيجاد استراتيجيات تعليم وتقييم تعزز التأمل العميق والناقد من خلال طرح تساؤلات، منها: ما الذي حدث؟ لماذا حدثت هذه الخبرة؟ ما الظروف أو العوامل التي ساهمت في هذه الخبرة؟ ما الشعور اتجاه هذه الخبرة؟ ما الشيء المهم فيما حدث؟ ما الذي تعلمه الفرد عن نفسه وعن الآخرين؟ ما الذي سيفعله الفرد نتيجة لهذه الخبرة؟ (Kenny, 2008). وهذا يعني أن التأمل يحدث عندما يحلّل المتعلمون، ويتحدّون افتراضاتهم السابقة، ويسيّمون صحة وملاءمة معارفهم وفهمهم ومعتقداتهم مع ما يقدم لهم.

ورغم أن كولب يرى أن عملية التعلم تبدأ في أيّة مرحلة إلا أنّ البعض يرى أن عملية التعلم تبدأ عادة من شخص يقوم بعمل ما، ومن ثم يرى تأثير هذا العمل، وبعد ذلك يقوم بفهم تأثير التدخلات في أوضاع معينة بحيث أنه إذا نفّذت الاجراءات نفسها في الظروف ذاتها، فإنه سيكون من الممكن توقع ما سيتبع هذه الاجراءات، ومن ثم فهم المبدأ العام الذي بموجبه يتم الحدث (Clark, Threeton & Ewin, 2010). ومن الضروري الإشارة إلى أن منطق دورة كولب هو أن يعمل الأفراد القليل من التحسينات التي تقودهم إلى تحسينات أكبر ومهمة بعد ذلك؛ فعلى سبيل المثال؛ إذا تأمل المعلم كل يوم في عمله وحدد شيئاً واحداً صغيراً لتغييره في ممارساته لتحسينها، فإنه في نهاية السنة سيكون قد حسّن الكثير في عمله. بكلمات أخرى، فإنه عندما توضع هذه الإجراءات البسيطة ضمن الممارسة وتصبح عادة، فمن المؤكد أنه ستكون لها نتائج إيجابية.

فلسطينيا؛ وفي تنفيذ برنامج القيادة المدرسية، فإن توظيف دورة كولب في التعلّم بالخبرة يتم من خلال مجموعة المهام التي تطلب من المدير تنفيذها في سياق مدرسته، يعيش خبرة تنفيذ المهام، ومن ثم يلتقي خلال حلقات التعلم مع مجموعة من الزملاء يتأملون في خبرة تنفيذ المهام، ويستمعون إلى خبرات بعضهم البعض ويتبادلون الآراء فيما بينهم، فيكوّن كل منهم أنموذجاً مفاهيمياً أو نظرية، ويعود إلى مدرسته بإطار مفاهيمي حول مجمل ما لاحظ مخططا لاختبار هذا الأنموذج أو النظرية أو التخطيط لخبرة قادمة في تنفيذ المهامة مستفيدا بما تم في حلقة التعلم. ويمثّل الشكل 2 أنموذج التدريب القائم على المهام ودورة كولب في التعلّم بالخبرة في برنامج القيادة المدرسية في المعهد الوطني للتدريب التربوي.

شكل 2. أنموذج التدريب القائم على المهام والتعلم بالخبرة في برنامج القيادة المدرسية



المبادئ الأساسية في نظرية التعلّم بالخبرة:

عند تطبيق نظرية التعلّم بالخبرة أو دورة كولب في التعلّم من الضروري الأخذ بعين الاعتبار مجموعة مبادئ أشار إليها لوكمان في (Luckmann, 1996)، وتتمثل في:

- التعلّم بالخبرة يحدث عندما تدعم الخبرات التي تم اختيارها بعناية، وتعزّز بالتحليل الناقد وبالتأمل.
- الخبرات يتم بناؤها لحث المتعلّم على المبادرة واتخاذ قرارات، وتتم مساءلته عن النتائج.
- خلال عملية التعلّم يكون المتعلّم مهتماً ومنخرطاً بفاعلية في طرح الاسئلة والاستقصاء والتجريب وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية، والابداع، وبناء المعنى.
- المتعلّم ينخرط في التعلّم فكرياً وعاطفياً واجتماعياً وروحياً وجسدياً.
- نتائج التعلّم شخصية وتشكل أساساً للخبرات وللتعلّم المستقبلي.
- العلاقات تتطور وتتعرّز في التعلّم بالخبرة.
- من الممكن أن يمر المعلم والمتعلّم في خبرات ناجحة، وفاشلة، وفيها مخاطرة ومغامرة، مشكوك فيها.
- تعزز الفرص للمعلّم والمتعلّم لاكتشاف قيمهم وفحصها.
- الأدوار الرئيسية للمعلّم أو المدرب (مقدّم الخدمة) تتضمن تحديد الخبرات المناسبة، وعرض المشاكل ودعم المتعلّمين، والتأكد من عناصر الأمن والسلامة الجسدية والعاطفية، وتسهيل عملية التعلّم.
- المعلّم، مزود الخدمة، يشجع فرص التعلّم ويعززها.
- المعلّم، مزود الخدمة، يسعى جاهداً لإدراك خبراته ومفاهيمه السابقة، وكيف يمكن أن تؤثر على المتعلّم.
- تصميم الخبرة التعليمية، وتتضمن إمكانية التعلّم من النتائج الطبيعية والأخطاء والنجاحات.

وتعكس هذه المبادئ الفروق بين التعلّم بالخبرة من التعلّم في الصفوف التقليدية، فالتعلّم بالخبرة منهجية غير تقليدية فيها انخراط فاعل للطلبة وتشجع الاستقلالية والتفكير الناقد، وتعزز التواصل والتفاعل داخل الصف، وتركّز على طاقات المتدربين والاحتفاظ باهتمامهم.

التدريب يزيد من معارف الإنسان ومهاراته، ويؤثر في اتجاهاته ويعدل أفكاره وسلوكه، ويساهم في تطويره لذاته، ما ينعكس إيجاباً على المنظمة التي يعمل فيها؛ وهو ما يساهم في زيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة (الأكلبي، 2012)؛ إذ وجد الأكلبي في مراجعة بحثية له استهدفت تحديد درجة إسهام البرامج التدريبية في إحداث تغيير في المظنات العامة، أن التدريب ينعكس إيجاباً على كل من الفرد والمنظمة؛ فمن شأن التدريب تنمية المعارف، والمهارات، والقدرات، والاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبمقدرتهم على العمل، ما يزيد إنتاجيتهم في العمل وقيامهم بالمهام الموكلة إليهم بكفاءة، واستثمارهم للوقت وللموارد المادية والبشرية للإنتاج. إضافة إلى ما سبق؛ تؤدي الاتجاهات الإيجابية نحو العمل إلى ارتقاء أداء العاملين عن طريق معرفتهم بأهداف المنظمة وبدورهم المقصود، كما أن التدريب يساهم في تقليل حالة الاغتراب التي قد يشعر بها الفرد في المنظمة نتيجة الفجوة المعرفية والمهاراتية المتطلبة للعمل في المنظمة بالذات في مجال التكنولوجيا، وما من شك في أن سدّ هذه الفجوة يساهم في تحقيق الاستقرار في المنظمة.

في مجال الإدارة المدرسية؛ تعتبر البرامج التدريبية أحد أهم العوامل المؤثرة في رفع كفايات المديرين لأدائهم لمهامهم الوظيفية (أبو علي، 2010)، إذ استقصى أبو علي في دراسة له آراء 134 مديرة/مدرسة ثانوية في محافظات غزة لرصد أهم العوامل المؤثرة في كفاياتهم في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية في أربعة مجالات، هي: الاجتماعية، والمادية، والبشرية، والسياسية، ووجد أن أهمها تأثيراً في مجال العوامل الاجتماعية؛ الحرص على بناء علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي وكسب دعمهم. وفي مجال العوامل المادية: البيئة المادية للمدارس وجاهزيتها، أما في مجال العوامل البشرية؛ فيبرز وجود عدد كاف من المعلمين الأكفاء، وقيام الوزارة بتحديث البرامج التعليمية، وعقد الندوات والدورات وورش العمل لتطوير القدرات، ودعم التطور المهني كعوامل مؤثرة، في حين كانت حيادية المدير، وعدم السماح للتجاذب السياسي بالظهور في المدارس أبرز ما ارتبط بالعوامل السياسية.

وأظهرت الدراسات كفايات قيادية عديدة تم تطويرها وتعزيزها لدى مديري المدارس نتيجة التحاقهم ببرامج تدريبية، ففي دراسة القيسي (2010) التي هدفت تعرّف درجة مساهمة الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهات نظرهم، وجدت الباحثة نتيجة تطبيقها استبانة على عينة ممثلة من مديري

المدارس في الضفة الغربية، أن للدورات التدريبية تأثيراً على مهام المديرين في مجال الإدارة بالذات في تخطيطهم، وتجهيزهم للتشكيلات المدرسية، وتوزيع المهام والمسئوليات بين المعلمين، وتشكيل اللجان المدرسية. كما أظهرت الدراسة تأثير الدورات التدريبية في مجال العلاقات مع المعلمين وقيامهم بدورهم الإشرافي وإدارتهم للعلاقات الإنسانية بين المعلمين، ووجود تأثير للدورات في مجال العلاقات مع الطلبة بالذات في توجيه الطلبة إلى الممارسات الإيجابية والمساهمة في حل مشكلاتهم، وتحسين التواصل مع أولياء الأمور للمساهمة في حلّ هذه المشكلات. علاوة على وجود تأثير للدورات التدريبية في مجال النمو المهني الذاتي خاصة فيما يرتبط برفع قدرات المديرين على حل المشكلات، والقدرة الذاتية على الاتصال والتواصل، والقدرة على اتخاذ القرارات.

أما دراسة يونس (2009) التي هدفت إلى تعرّف دور برنامج تدريب مديري المدارس الأساسية الحكومية في مديرتي الخليل وجنوب الخليل في إكسابهم الكفايات القيادية، فقد كشفت نتيجة استقصاء آراء المديرين المشاركين في برنامج تدريب المديرين خلال العام الدراسي 2006/2007، عن أن للبرنامج دوراً كبيراً في إكساب المديرين الكفايات الإدارية في مجالات الدراسة، ففي مجال القيادة المدرسية تمثل الأثر في زيادة الثقة بالنفس وبالأخرين، وزيادة مقدرتهم على التأثير، وتوفير المحفز للإبداع عند الطلبة والمعلمين، وفي مجال التخطيط طال الأثر جوانب إعداد ميزانية المدرسة، ووضع خطط تطويرية متكاملة، ومساعدة المعلمين في عمليات التخطيط، وفي مجال الدور الإشرافي لمدير المدرسة من حيث متابعة النمو المهني للمعلمين؛ واعتبر المديرون مساهمة البرنامج التدريبي في مجال الإدارة المالية واللوازم متوسطة.

وفي سياق مماثل، قام نتيل بدراسة (نتيل، 2007) هدفت إلى معرفة دور التدريب في رفع كفايات مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة. ولتحقيق الهدف وُزِعَ الباحث استبانة على جميع مديري مدارس وكالة الغوث في مرحلتي التعليم الأساسي (الابتدائية والإعدادية) في محافظات غزة في العام الدراسي 2007/2008 وعددهم 194 مديراً، ووجد من الدراسة أن التدريب ساهم في تطوير كفايات المديرين في مجالات الاستبانة كافة: الإدارية وبالذات في إعدادهم للخطط السنوية وتنظيم المراسلات، والفنية خاصة في متابعة العمل والإشراف على النشاطات المرتبطة بالمنهج والوسائل التعليمية، وفي مجال تحديد الاحتياجات التدريبية بالذات عبر زيادة فرصة المديرين من الاتصال والتواصل مع المحاضرين، وإمامهم بالاتجاهات الحديثة في الإدارة.

وفي المملكة العربية السعودية؛ أجرى المسعودي (2007) دراسة مشابهة لتعرّف مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهات نظر المديرين أنفسهم؛ ووكلائهم في المنطقة الشمالية الغربية من المملكة العربية السعودية. ولتحقيق الهدف؛ صمّمت استبانة ووزعت على عينة ممثلة من مديري المدارس ووكلائهم الملحقين بالتدريب في العام الدراسي 2006/2007، وأشار المبحوثون في الدراسة إلى أن البرنامج ساهم في إكسابهم قدرات ومعارف ساعدتهم في تنفيذ مهامهم، وإلى أن التدريب أكسبهم سلوكيات إيجابية، وغيّر من نظرتهم للعمل بشكل إيجابي، مشيرين إلى دور البرنامج التدريبي في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وبقدرتهم على أداء أعمال جديدة في المستقبل، ومواكبتهم للتطورات المختلفة في مجال العمل.

أما في مجال التعلم بالخبرة وانعكاساتها على المتعلمين؛ فقد أظهرت الدراسات أن التعلم يُعزّز عندما يرتبط بخبرات المتعلمين، ويُمكنون من المهارات، ويُجهّزون بالمقدّرات على تطبيق معارفهم الجديدة في سياقات جديدة. ويشير بوجز وزملاؤه في (Kenny, 2008) إلى أبرز ما يحققه الطلبة في بيئة التعلم بالخبرة الفاعلة:

- زيادة معارفهم من خلال الملاحظة المباشرة لارتباط النظريات والمفاهيم بأوضاع الحياة الواقعية والخبرات الشخصية.
- التعرض لوجهات نظر متنوعة، يتأملون فيها ما يساهم في توسيع منظورهم للأمر، وتطوير حس بالثقة بمقدرتهم على تطبيق المعارف والأفكار الجديدة في خبراتهم المستقبلية.

ويشير بروكفيلد (Brookfield, 1995) إلى واحدة من أهم فوائد التعلم بالخبرة، وهي أن الطلبة يصبحون أكثر وعياً لحقيقة أن أفكارهم ومعارفهم ومهاراتهم ليست ثابتة، وإنما تتطور باستمرار على أساس مقدرتهم على التأمل والتصور وتكييف خبراتهم مع السياقات والأوضاع الجديدة، ويصبح المتعلمون متمكنين ومشاركين في عملية التعلم بدلاً من التركيز فقط على محتوى التعلم. لذا؛ من المهم إفساح المجال أمامهم لضبط تعلمهم وتحمل مسؤولية تعلمهم ليعزز التعلم من الخبرة (Kolb & Kolb, 2005).

وفي دراسة قامت بها مايفننش وزميلتها موف (Mayenfisch-Tobin & Muff, 2014) هدفت إلى فهم الآلية التي يتم خلالها العمل على تعليم قادة المستقبل في معهد الأعمال في لوسين Business School Lausanne من خلال إجراء 27 مقابلة مع 25 مؤسسة عالمية وحكومية وغير حكومية في سويسرا؛ تم خلالها مقابلة مديريين وإداريين في مستويات عدّة، وتم سؤالهم عن رأيهم بالتدريبات والتعلم بالخبرة؛

وأكدت النتائج أهمية التأكد من معرفة المتعلمين الذين يدخلون البرامج التدريبية بأهداف هذه البرامج وما يتوقع منهم، وأن يعطوا مهاماً ومشاريع تتحدى فهمهم وتعلمهم وتعززه، وأشارت الدراسة إلى أن التعلم بالخبرة سمح للمؤسسات بتحديد إمكانات المتعلمين وتجديدها، وإلى أن المهام والمشاريع مهمة في تعليم الإدارة وتمكّن للمتعلمين من: تعلم إضافي عن المنظمة، وكيفية العمل في أوضاع الحياة الحقيقية، وممارسة النظريات المتعلمة في سياق العمل، إضافة إلى تقديم تغذية راجعة ومناقشة هذه التغذية الراجعة مع الزملاء والمشرفين في أوضاع مفتوحة وغير رسمية ما يزيد فهمهم للسياق الحقيقي للعمل.

وفي سياق مماثل؛ أجرى مور وزملاؤه بويد ودولي (Moore, Boyd, & Dooley, 2010) دراسة استهدفت فحص آراء طلبة بكالوريوس في التعلم في مساق "للقيادة" حول هذه منهجية التعلم بالخبرة الذي يعتمد برنامج التطور المهني في تنفيذ هذا المساق، وكان السؤال الرئيس للدراسة: كيف تم تعزيز التعلم وتعظيمه كنتيجة للتعلم بالخبرة؟ وللإجابة عن السؤال استخدم الباحثون منهجية البحث النوعي، وطلب من المتعلمين الاحتفاظ بالمجلات التأملية الخاصة بهم، وبالأوراق التأملية التي كتبوها طوال فترة تنفيذ المساق حول منهجية التدريب لتسليمها في نهاية المساق، وتم تحليل هذه التأملات وتحديد درجة الإفادة من التدريس الذي تلقوه باستخدام التعلم بالخبرة، ووجد من التحليل أن الطلبة فضلوا استراتيجيات التدريس ذات العلاقة بالمراحل الأربع لدورة التعلم بالخبرة، وأهمية كل منها في تعظيم التعلم، وأشارت الدراسة إلى ارتباط استراتيجيات التدريس بالتعلم بالخبرة في صفوف القيادة بالتعلم لدى الطلبة، وتمكينهم من توسيع تعلمهم وتعميقه.

كذلك قامت بيلتون (Belton, 2010) بدراسة هدفت التعرف إلى مساهمة منهجية التعلم بالخبرة في تسهيل بناء الهوية القيادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة شمال كالورينا North Calorina في الولايات المتحدة، واستخدمت الباحثة الأسلوب الوصفي النوعي باستطلاع آراء طالبات خريجات عن دور منهجية التعلم بالخبرة المستخدمة في الكلية ومساهمتها في بناء هويتهن القيادية، وبينت البيانات المجمعّة أثراً إيجابياً لمنهجية التعلم بالخبرة على المخرجات القيادية لدى طالبات الكلية.

وفي سياق آخر، أجرى وينبرغ وزملاؤه باسيل والبرايت (Weinberg, Basile, & Albright, 2011)؛ دراسة استهدفت تقويم أثر أربعة برامج تستند إلى التعلم بالخبرة وتأثيرها على اهتمامات ودافعية طلبة المنخرطين في برنامج تدريبي في الرياضيات

والعلوم Math & Science Partership MSP؛ نفذ بتعاون مجموعة من مؤسسات التعليم العالي والمديريات في منطقة Rocky Montain في ولاية جوريا خلال فترتي الصيف في 2008 و2009. ولتحقيق الهدف استخدم الباحثون أدوات متعددة لجمع البيانات؛ تمثلت في استمارة اتجاهات الطلبة نحو العلوم والرياضيات، ومقابلة لاستكشاف مستوى اهتمامهم بالرياضيات والعلوم وتأثير البرنامج الصيفي على دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات والعلوم مع تحديدهم لنقاط الضعف والقوة في البرنامج، واستبانة الكترونية خاصة بمدرس الفصل، ووجد من البيانات زيادة دالة إحصائياً في الاهتمامات نحو الرياضيات، وازدادت توقعاتهم للنجاح المستقبلي في الرياضيات والعلوم مع أن اتجاهاتهم نحو القيمة المكتسبة أو الحس بأهمية الرياضيات قلّت قليلاً.

ومن الدراسات التي فحصت فاعلية الواجبات والمهام في تعزيز التعلم الذاتي، دراسة قامت بها آسيا ياركندي (2003) وهدفت التعرف إلى فاعلية استخدام الواجبات المنزلية في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي في ضوء الضوابط المساعدة لذلك لدى الطالبات في برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في كلية التربية للبنات في مكة المكرمة. ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة منهجية البحث شبه التجريبية باستخدام قائمة معايير تبنى عليها الواجبات المنزلية طبقت على المجموعة التجريبية، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وطبق على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البرنامج وبعده.

وأكدت النتائج فاعلية الواجبات البيتية المبنية على معايير في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي؛ إذ وجد ارتفاع بدرجة دالة إحصائياً في متوسط درجات القياس البعدي عن القبلي، وأن للواجبات إسهامات في إتاحة الفرصة أمام الطالبات لتنمية قدراتهن ومهاراتهن في الاعتماد على النفس في عملية التعلم، إذ ما تم بناء تلك الواجبات في ضوء ضوابط محددة تراعى فيها المتطلبات اللازمة التي تستثير فيها دوافع الطالبة المعلمة للاعتماد على نفسها للوصول إلى الأهداف، وما يؤديه ذلك من شعور الطالبة أن باستطاعتها التحكم في الظروف الخارجية، واختيار الأسلوب الذي يتناسب وقدراتها وقضاء الوقت الذي يتناسب مع سرعتها الذاتية في إنجاز الواجب المنزلي المطلوب منها، وهذا يؤدي إلى زيادة قابليتها للتعلم الذاتي، كما أكدت النتائج أهمية قائمة المعايير التي تم في ضوءها إعداد الواجبات المنزلية المقدمة للمجموعة التجريبية.

ملخص الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أهمية التدريب في زيادة معارف الأفراد ومهاراتهم

وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، وتعديل ممارساتهم بما يزيد الإنتاجية والكفاءة في العمل، كما يبرز مدى مساهمة البرامج التدريبية في رفع كفايات مديري المدارس للقيام بمهامهم الإدارية والفنية، وفي تحديد احتياجاتهم وفي تطويرهم المهني المستمر، والدراسات أظهرت أثر دورة كولب في التعلم بالخبرة وربط النظرية بالخبرات الشخصية؛ بكونها منهجية تساهم في سدّ الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتعزز التأمل في الممارسة ما يوسع منظور الأفراد للأمور، ويزيد مستوى وعيهم بإمكانية التغيير، وتكثيف الخبرات مع سياقات العمل، وتعظيم التعلّم وتعميقه، كما أنها منهجية تساهم في بناء الهوية القيادية لدى الأفراد، وتزيد اهتمامهم ودافعيتهم نحو موضوع التعلم ونحو التعلّم الذاتي.

ورغم كثرة الدراسات التي تحدثت عن التدريب وأهميته في مجال تطوير أداء الأفراد بشكل عام ومديري المدارس بشكل خاص، وكثرة الدراسات التي أظهرت دور دورة كولب في تعزيز التعلم واعتباره منهجية فاعلة في رفع كفايات المتعلمين، إلا أنه لا زالت هناك فجوة في الدراسات العربية وتحديداً التي تناولت نظرية التعلم بالخبرة ودورة كولب كمنهجية في تدريب مديري المدارس، وهذا ما يميّز الدراسة الحالية؛ إذ تساهم هذه الدراسة في سدّ هذه الفجوة، وهي تعتبر الدراسة الأولى في فلسطين التي تتناول الأنموذج التدريبي المستند إلى المهام والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لفئة من مديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية، حيث أنها منهجية تستخدم لأول مرة في برامج القيادة المدرسية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من خلال المعهد الوطني للتدريب التربوي.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

يصف هذا الفصل منهجية الدراسة، ومجتمعها، وأداة جمع البيانات وطريقة بنائها، والتأكد من صدقها وثباتها، وإجراءات جمع البيانات، والمنهجية المستخدمة في تحليل هذه البيانات.

منهجية الدراسة:

استهدفت الدراسة التوصل إلى دور ومساهمة المهام التي يستند إليها التدريب في برنامج القيادة المدرسية الذي يقدمه المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تعزيز الكفايات القيادية للمديرين. ولتحقيق الهدف استخدمت منهجية البحث الوصفي النوعي التحليلي.

40

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الفلسطينية في الضفة الغربية الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية ضمن برنامج تطوير القيادة والمعلمين Leadership and Teacher Development LTD، الذي يقدمه المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالتعاون مع الأميديست بدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وعددهم 88 مديراً مدرسة موزعين على 4 مناطق تدريبية، هي: رام الله، وجنين، وجنوب الخليل، وقباطية. ويبين الجدول رقم 2 مجتمع الدراسة وتوزيعهم حسب متغيرات الجنس والمنطقة التدريبية.

جدول 2. توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التدريبية والجنس

المجموع	إناث	ذكور	الجنس
			المنطقة
21	14	7	رام الله

22	13	9	جنين
26	15	11	جنوب الخليل
19	10	9	قباطية
88	52	36	المجموع

أدوات الدراسة:

استخدمت أدوات عدة في الدراسة لغايات التثليث في البيانات، وضمان مصداقية النتائج، وتمثلت الأدوات في:

- استبانة مكوّنة من سبعة أسئلة مفتوحة الإجابة بحثت عن آراء المديرين في المهام التي طلب منهم تنفيذها من حيث: عددها، وطبيعتها، وواقعيتها، وإمكانية تطبيقها في السياق المدرسي، وارتباطها بعمل المدير كقائد تعليمي، كما استوضحت الاستبانة آراء المديرين في مساهمة هذه المهام في تغيير رؤيتهم للمدرسة، وطريقة تخطيطهم للعمليات في المدرسة، وفي تعزيز علاقات المديرين مع المجتمع المدرسي والمحلي، وفي تحسين البيئة المدرسيّة، وعمليات التعليم والتعلم في المدرسة وفي تغيير طرق التقويم في المدرسة، وتوظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم والإدارة. كما استطلعت الاستبانة أكثر المهام التي ساهمت في تغيير ممارسات المديرين القيادة مع التعرّف إلى اقتراحات المديرين لتطوير هذه المهام، ومنهجية تقديمها تمهيدا لتحسينها مع المديرين الذين سيلتحقون في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في المجموعات اللاحقة. (انظر الملحق 2)
- مقابلات فردية مع ثمانية مديرين (مدير ومديرة من كل منطقة تدريبية . انظر الملحق 3)، وكان الهدف منها الحصول على معلومات معمقة عما عبر عنه المديرين في الاستبانات من إجابات. وبذلك كانت أسئلة الاستبانة هي المحور الرئيس لأسئلة المقابلات مع التركيز على منهجية التدريب القائم على هذه المهام ورأيهم حيالها بنوع من التفصيل.
- تقريرا التقويم الربعي الأول والثاني اللذان أجريا خلال تنفيذ برنامج القيادة المدرسيّة؛ إذ أن التقريرين يحتويان على جزئية عن المهام التي طلب من المديرين تنفيذها خلال البرنامج في مدارسهم. وتمّت مراجعة هذه الجزئية والإفادة منها في دعم إجابات المديرين عن أسئلة كل من الاستبانة والمقابلات.

اجراءات الدراسة:

نقّدت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- بناء أداة الدراسة الأولى استبانة مساهمة الواجبات « المهام » المعطاة في برنامج القيادة المدرسيّة في تعزيز الكفايات القيادية لدى مديري المدارس.
- عرض الأداة على مجموعة تربويين من ذوي الخبرة في البحث التربويّ، وتطوير البرامج التدريبية وتقييمها، وذلك للتأكد من صدقها.
- توزيع الأداة على 6 من مديري المدارس في حلقة التعلم الأولى لآخر لقاء وجاهي في بداية شهر نيسان 2014، ومن ثم إعادة توزيع الأداة على نفس المديرين في حلقة التعلم الثانية للقاء الجاهي، وتحليل استجابات المديرين ومقارنتها في الحاليتين، للتأكد من ثبات الأداة، قام بالتحليل وبالمقارنة لجنة مكونة من أربعة باحثين (الباحثان، وباحثة في قسم الدراسات والتقييم في المعهد الوطني، وخبير ومستشار تربوي) ووجد تقارب كبير تجاوز 90% بين استجاباتهم في المرتين.
- توزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة جميعهم بطريقتين: الأولى من خلال البريد الالكتروني، والثانية بإرسالها عبر بريد المديرية في كل منطقة تدريبية: رام الله، وجنوب الخليل، وجنين، وقباطية. كان للمدير مطلق الحرية لتعبئة الاستبانة والإجابة عن أسئلتها بالطريقة التي يراها مناسبة؛ الكترونياً أو ورقياً أو كليهما.
- التواصل مع منسقي فرق التطوير في مديريات التربية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في المناطق المقصودة من الدراسة لمتابعة تعبئة الاستبانات، وجمعها من المديرين الذين قاموا بتعبئتها ورقياً.
- جمع الاستبانات الورقية من مكاتب مديريات التربية وسحب جميع الاستبانات الالكترونية، وتحليل إجابات المديرين، واستخلاص أهم النتائج. وقد تم توزيع الأداة وجمعها خلال شهر أيار 2014.
- اجراء مقابلات مع 8 من مديري المدارس (مدير ومديرة من كل منطقة تدريبية في المناطق الأربعة)، وتمت مقابلة المديرين في بداية شهر حزيران 2014 كل في منطقتهم التدريبية، وبلغت مدة المقابلة الواحدة 60 دقيقة في المتوسط، وتم توثيقها بطريقتين: الأولى تسجيل صوتي للمقابلة بعد استشارة المدير أو المديرية، والثانية تدوين إجابات المشاركين على نماذج ورقية.
- تفرغ إجابات المديرين، وتحليلها، واستخلاص النتائج.

- مراجعة تقريرَيّ التقييم الربعي المنفذين خلال تنفيذ البرنامج؛ إذ قام قسم الدراسات والتقييم في المعهد الوطني للتدريب التربوي، كجزء من مهامه لتحسين برامجّه التدريبية، بإجراء تقييم ربعي خلال اللقاء الوجيه الرابع، وتقييم ربعي خلال اللقاء الوجيه السابع. ومن ثم استخلصت النتائج.
- استخلاص النتائج النهائية من النتائج المتمخضة عن تحليل الأدوات الثلاثة.

الفصل الرابع

النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى تعرّف دور التعلم المستند إلى المهام والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية خلال العام الدراسي 2013/2014، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مساهمة المهام المعطاة في برنامج القيادة المدرسية التدريبي في تعزيز الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية؟ تمت الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة بشكل متتابع، بالاستناد بشكل أساسي إلى إجابات المديرين عن الأسئلة الرئيسة للأداة، وهي الاستبانة، علماً أن عدد الذين استجابوا للاستبانة بشكل ورقي أو الكتروني بلغ 61 مديراً. ويظهر الجدول 3 أفراد الدراسة الذين استجابوا للاستبانة وتوزيعهم حسب متغيرات الجنس والمنطقة التدريبية.

44

جدول 3. توزع أفراد الدراسة المستجيبين للاستبانة وتوزيعهم حسب المنطقة التدريبية والجنس

المنطقة	الجنس	ذكور	إناث	المجموع
رام الله		8	11	19
جنين		7	10	17
جنوب الخليل		6	7	13
قباطية		7	5	12
المجموع		28	33	61

وقد دعمت إجابات المديرين عن أسئلة الاستبانة بالبيانات المجمعّة من كل من المقابلات وتقارير التقويم الربعي، وستعرض نتائج الدراسة من خلال إجابة أسئلة الدراسة بشكل متتابع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصّه: ما المهام التي ينفذها المديرون في برنامج القيادة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الرجوع إلى المجمعات التدريبية العشرة التي تم التدريب عليها في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية، والتي نفذت بين آذار 2013 وبيسان 2014. واتضح من المراجعة أن المديرين نفذوا 27 مهمة مرتبطة بمجالات التحسين المدرسي ومعايير المدرسة الفاعلة. ويوضح الجدول 4. المهام التي أعطيت للمديرين خلال برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية، والذي نفذ بين آذار 2013 وبيسان 2014.

جدول 4: المهام التي نفذها المديرين في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية

المجمع	الجلسة	الواجب " المهمة "
	1	ما الذي سأعرفه من خلال البرنامج؟ وما الذي سأكون قادرا على تنفيذه؟
المدرسة الفاعلة ومجالات تطويرها.	2	مراجعة المدير مجموعة معايير المدرسة الفاعلة ومؤشراتها، واختيار واحد من المجالات ومجموعة المعايير والمؤشرات فيه ليكتب وصفا لمستوى الأداء على مؤشرات تحقق تلك المعايير في مدرسته كما هي في الواقع
	3	الواجبات البيئية (بحث اجرائي عن سياسات المدرسة حيالها، ودرجة تنفيذها، وكيفية تعظيم فاعليتها)
	1	الغياب عن المدرسة: الأسباب- الآثار - العلاج (بحث اجرائي)
مقدمة في بناء الفريق والتقييم الذاتي.	2	1. بناء فريق تطوير مدرسي، ومبررات اختيار أفراده وتحديد مهام الفريق "ممارسات العمل في فريق" 2. إعداد ميثاق عمل فريق التطوير المدرسي
	3	يحدد المدير أكثر معلم في مدرسته يشكل عبئا له في التعامل معه، ومن ثم يضع خطة للتعامل معه وينفذها، ثم يوثق التغيرات أو النتائج المترتبة من تنفيذ الخطة.
التقييم الذاتي.	2	يطلب من كل مدير العودة إلى مدرسته والتسويق لثقافة التقييم الذاتي وتعزيزها، وتدريب فريق التطوير على استخدام أدوات التقييم الذاتي، وبناء خطة للتقييم الذاتي في المدرسة.
	3	يعود المدير إلى المدرسة وينفذ التقييم الذاتي بالتعاون مع فريق التطوير المدرسي من خلال الأدوات الموجودة في دليل التحسين المدرسي، ثم ومعالجة البيانات وكتابة تقرير التقييم الذاتي.

بناء رؤية المدرسة ورسالتها بصورة تشاركية مع المجتمع المدرسي والمحلي.	1	التخطيط المدرسي
بناء خطة المدرسة الاستراتيجية بالاستناد إلى نتائج التقييم الذاتي والتحليل البيئي.	2 و 3	
1. بناء خطة إجرائية مع فريق التطوير المدرسي ومناقشتها مع بقية المعلمين . 2. كتابة مقترح لخطة مشروع ريادي منبثق من مجالات التحسين المدرسي والمدرجه ضمن الخطة السنوية " الإجرائية " .	4	
التشبيك مع إحدى مؤسسات المجتمع المحلي، ووضع خطة لآليات التعاون، وحدود كل طرف وصلاحياته ومسئوليته.	1	
يطلب من كل مدير تحليل العلاقات الداخلية في مدرسته، ووضع آليات إجرائية لبناء الثقة بين أطرافها والوصول إلى الصورة المرغوبة من العلاقات.	2	بناء علاقات داخلية وخارجية تساعد المدرسة على أداء واجباتها بفاعلية
يطلب من المدير الرجوع إلى مدرسته، ومناقشة معلمي كل مبحث موضوع التعلم وأهمية التكامل في عملية التعليم والتعلم، والمشاكل أو التحديات من وجهات نظرهم التي تقف أمام تنفيذ التعليم التكاملي. والطلب منهم اقتراح أساليب واقعية في مدرسته لتنفيذ تعليم تكاملي فاعل، ثم جمع الأساليب التي يقترحها معلمو مدرسته وسؤالهم عن الدعم الذي يطلبونه أو يتوقعونه من المدرسة ومنه لتنفيذه.	1	قيادة عملية التعليم والتعلم بجودة عالية.
يرجع المدير ويجمع معلمي الرياضيات واللغة العربية أو أي مبحث لأحد الصفوف (5-10 ويفضل خامس أو سادس)، والمطلوب تحديد مستويات الطلبة في مهاراتهم على الضرب وفهم المقروء، وبناء خطة تتضمن أنشطة متنوعة ضمن مستويات الطلبة بشكل تمكنهم رفع مستوياتهم في هذه المهارات، والبدء بتنفيذها ومتابعتها ورصد التغيرات في مستويات الطلبة.	2	
- يقوم المدير بجمع معلمي أحد الصفوف، أوالطلب من كل واحد منهم رصد الأنشطة اللاصفية في المبحث الذي يعلمه، ثم يجمعهم مرة ثانية ويعطي كل واحد منهم ما رصده الآخرون من أنشطة ويحددون التقاطع بينها أو النشاطات ذات الصلة الرئيسة وفي أي المباحث. - يضع المدير مع معلميه خطة لتنفيذ نشاط لاصفي رئيس أو اثنين؛ يمكن أن يقوم بها طلبة ومعلمو ذات الصف بشكل يزيد من فرص التعلم وتحقق التكامل وتوظيفه في الحياة. - يطلب من المدير أن يقترح مع معلميه آليات تعميم خطة تنفيذ النشاطات اللاصفية التي تم اختيارها على أولياء الأمور لتعزيز مشاركتهم فيها.	3	

<p>يحلل المدير مع معلمي مدرسته بعض الكتب المدرسية (اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الوطنية والتربية المدنية) وفق مبادئ حقوق الطفل ورصد عدد تكرارات ورود كل مبدأ في الكتب المدرسية بشكل صريح أو ضمني، ثم يختار معهم أكثر حقوق الطفل تكرارا من غيرها (3-5 حقوق)، ويبين المدير الممارسات المدرسية التي تدعم المنهاج وتقدم نماذج للطلبة في ممارسة هذه الحقوق، ثم يقترح مع المعلمين آليات وممارسات لزيادة دعم هذه الحقوق وطريقة تنفيذها.</p>	1	انتماء العاملين والطلبة للمدرسة ضمن بيئة صديقة للطفل.
<p>يعقد المدير لقاء عمل مع الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية والأذنة ومجلس أولياء الأمور، لمدة ساعتين، لمناقشتهم في مفهوم المدرسة الجاذبة للطلبة، للخروج بإجراءات عملية لجعل المدرسة جاذبة ومحبة للأطفال.</p>	2	
<p>يرجع المدير للخطة الاستراتيجية للوزارة أو أية وثائق ذات علاقة بتعليمات الوزارة أو سياساتها، ويختار واحدة من السياسات التربوية، ويكتب تصوراته لآليات تفعيلها في مدرسته بشكل يضمن التزام المجتمع المدرسي بتنفيذها.</p>	3	
<p>يطلب المدير من معلمي أحد الصفوف (5-10)، عمل ملفات انجاز للطلبة بعد مناقشة مفهوم ملف الإنجاز وأهميته والهدف منه على أن يتضمن:</p> <ul style="list-style-type: none"> • صفحة الغلاف. • تقديم من المتعلم عن نفسه. • فهرس المحتويات. • نتائج تعلم مبحث أو مباحث. • مقياس الأداء المتدرج للمهارات التي ستقيم. • انجازات المتعلم فيها، مع تعليق المتعلم، والمعلم، والمدير، وولي الأمر إن أمكن. 	1	ادارة نتائج التقويم في عملية التحسين المدرسي
<p>يختار المدير مشكلة من المشكلات الأكاديمية، أو المشكلات الصحية، أو المشكلات السلوكية في المدرسة ويناقش طاقم المدرسة في أسبابها وآثارها، ومن ثم بناء خطة عملية لمتابعة وتقويم حل المشكلة.</p>	2	
<p>يرصد المدير المصادر المادية في مدرسته، ثم يضع آليات لتفعيل أحدها (مختبر الحاسوب، المكتبة، الساحات، غرفة المصادر.....) مبيناً دور المجتمع المدرسي والمحلي في تفعيلها.</p>	1	إدارة الموارد المادية والبشرية بفاعلية.
<p>يعقد المدير جلسة مع أعضاء الهيئة التدريسية في مدرسته، ويناقش معهم وثيقة أخلاقيات مهنة التعليم ويرصد معهم اخلاقيات المهنة التي تلزم وتساعد في تحقيق مجالات المدرسة الفعالة وسبل تعزيزها.</p>	2	

<p>عقد ورشة عمل في المدرسة لأعضاء الهيئة التدريسية في مختبر الحاسوب واطلاعتهم على المواقع التي تم التزود بها خلال اللقاء الوجيه من التدريب كل واحد حسب تخصصه، ويقوم المدير بتعميم محتوى التدريب (المواقع الالكترونية) ويناقش اسس وضوابط توظيف التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم معهم، ثم يقوم المدير بتجميع ملاحظاتهم وانطباعاتهم الايجابية والسلبية والتحديات التي تواجههم في توظيف التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم لمناقشتها في حلقة التعلم.</p>	1	<p>تفعيل التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية.</p>
<p>رصد عدد الطلبة والمعلمين الذين لديهم حواسيب وفي بيوتهم شبكة انترنت، ووضع خطة للإفادة من النتائج بما يدعم عملية التعليم والتعلم.</p>	2	

(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2013ب)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما رأي مديري المدارس في المهام التي نفذوها خلال برنامج القيادة المدرسية في مدارسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال سئل المديرون في الاستبانة التي وزعت عليهم بشكل صريح عن رأيهم في المهام التي أعطيت لهم خلال البرنامج من حيث: عددها، وواقعيتها، وإمكانية تطبيقها، وارتباطها بعمل مدير المدرسة كقائد تعليمي. ووجد اختلاف في رأي المديرين في المهام والواجبات التي قدمت لهم خلال البرنامج من حيث عددها؛ حيث رأى أكثر من 50% من المديرين (31 مديراً) أن عددها كان مناسباً بالنسبة لطول البرنامج التدريبي وعدد اللقاءات التي تمت خلاله، في حين رأى البقية (تقريباً 50% منهم أيضاً) أن عدد المهام كان كبيراً بالذات مهام في المجمعات الرابع، والسادس، والسابع والخاصة بالتخطيط الاستراتيجي والإجرائي، وقيادة عملية التعليم والتعلم بجودة عالية، وانتفاء العاملين والطلبة للمدرسة ضمن بيئة صديقة للطفل؛ إلا أن ذلك لم يمنحهم من الإقرار بأنهم استفادوا من تنفيذها على أرض الواقع، فهي عرفتهم على مفاهيم جديدة في القيادة، وساعدتهم في تطوير آليات متابعة.

كان هناك اتفاق بين المديرين على أن محتواها يحتاج إلى وقت أطول في التنفيذ وحتى تظهر تغييراً، وأن تطبيقها في سنوات لاحقة سيحدث تأثيراً أكبر نظراً لتوافر الوقت الأكبر لتنفيذها ومتابعتها والتعمق فيها بشكل أكبر. وأشاروا في الاستبانة، وهو ما أكده المديرون والمديرات التي تمت مقابلتهم، إلى أن التحاقهم بالبرنامج وخرجهم من مدارسهم ثلاث مرات (لقاء وجاهي وحلقتي تعلم) حال دون تطبيق المهام كما ينبغي، ومن جانب آخر أكدوا أنه خلال حلقات التعلم ومناقشتهم لآليات تنفيذ المهام المطلوبة

في المدارس المختلفة والتأمل فيها وفي تطبيقها في مدارسهم، استفادوا من بعض الأفكار والخبرات من زملائهم، والتي أكدوا أنهم سيوظفونها لاحقاً.

وجد اتفاق تام بين المديرين جميعهم في أن المهام التي أعطيت لهم وطلب منهم تنفيذها في مدارسهم كانت واقعية ويمكن تطبيقها، وهي من صلب عمل المدير القائد إلا أنه لا يمكن أن تنفذ إلا بتضافر جهود عديدة؛ حيث أشار المديرين إلى أن الواجبات مدروسة وواقعية وترتبط بجميع أفراد المجتمع المدرسي، وأكدوا أن معظم الواجبات كانت داعمة ومفيدة وزودت المدير بأسلحة كقائد للمدرسة. أما على صعيد التطور المهني فقد أشاروا إلى أن المهام شجعتهم على الاطلاع والبحث، ورتبت أفكارهم وممارساتهم من منطلقات علمية، ودفعتهم إلى وضع أهداف طموحة لمدارسهم للوصول الى المدرسة الفاعلة.

49

وأكد المديرين أن المهام ساهمت في تفعيل العمل بروح الفريق في المدارس وهذا الجانب من وجهة نظرهم كان مبتورا قبل البرنامج؛ إذ أن طبيعة المهام المطلوبة تحتاج إلى فريق فاعل سواء في جمع بيانات أم في البحث عن قضايا ومشاكل تهم المدرسة والطالب بالدرجة الأولى، وهذا ما أكده المديرين والمديرات الذين تمت مقابلتهم، فقد أشاروا إلى أن المهام كانت تتطلب في تنفيذها تضافراً للجهود ما ساهم في إلقاء الضوء على قضايا مهمة والعمل سوياً على زيادة الاهتمام بها.

ورغم التوافق على أن المهام كانت واقعية ومرنة وتشمل مجالات التحسين جميعها في المدرسة، إلا أن البعض وجد صعوبة في تطبيقها بسبب وجود سياسات من الوزارة أو ظروف مدرسية تعوق ذلك، وعند سؤال المديرين الذين تمت مقابلتهم عن أمثلة لمهام طُلب منهم تنفيذها ممكن أن يكون لدى المديرين تحفظات حول واقعيتها؛ أعادوا وأكدوا أن جميع المهام واقعية ويمكن تطبيقها في المدارس، لكن جدوى بعضها، مع أهميتها، ليس كبيراً، ولن تجد تجاوباً عند الطلبة والمعلمين على المدى الطويل ما لم تغير بعض السياسات في وزارة التربية والتعليم العالي، وأشاروا في هذا السياق إلى أن المهمة الخاصة بملف إنجاز الطالب رائعة ومهمة، لكنهم تساءلوا عن جدوى ملف إنجاز للطالب في ظل وجود سياسة تقويم تركز على علامات الاختبارات، وتغيب التقويم الحقيقي الذي يعتبر ملف الإنجاز أحد أدواته ووسائله.

وأجمع المديرين دون استثناء على أن جميع المهام كانت مرتبطة بعملهم بل من صلب عملهم مع رؤية البعض أن بعضها مناسبة ومرتبطة بعمل المعلمين بشكل أكبر؛ كملف الإنجاز للطالب، والتعليم التكاملي، وحقوق الطفل في المنهاج، مع إيمانهم بأن مجمل هدف المهام تغيير استراتيجيات المدرسة وطرق التدريس فيها وتطويرها.

وأكد المديرون أن المهام ساهمت في توثيق أحداث في المدرسة، وفي تمكينهم من التعمق في واقعها وحالتها، وبالتالي تلمس مشاكل المدرسة، والعمل الجاد على حلها بشكل تشاركي، فقد لفتت المهام نظرهم إلى الأمور التي ينبغي أن تطورها في مدارسهم في كل مجال بناء على واقع مدارسهم؛ إذ أعطتهم الفرصة للاطلاع على ما يحدث داخل الغرفة الصفية وخارجها، والارتقاء بالمدرسة على الصعيدين الداخلي والخارجي.

وأكد المديرون أن المهام تناولت قضايا أساسية وحساسة ومهمة جدا في المدرسة، وطرحت جودة عالية من حيث المضمون والأسلوب والحوار؛ فالمهام شكلت أساسا قويا لتحسين الأداء المدرسي، تقول إحدى المديرات أثناء مقابلتها:

” أنا شخصيا تعلمت منها الكثير فهي رتبت أفكار، ونظمت عملي، وبها تحددت الأولويات بشكل أفضل نحو هدف عال وهو تحسين أداء المدرسة»

رأى المديرون أن جوهر تطبيق المهام في المدرسة مرتبط بقناعة المدير وسعيه المستمر للتطوير الذاتي والمدرسي، وأشاروا إلى أن المهام تحفز التفكير وتسهم في بناء شخصية قيادية، وفي السياق ذاته أشاروا إلى أن تنفيذ المهام في مدارسهم وفر لهم فرصة لإجراء بحوث وبناء خطط واستثمار الجهود لا على مستوى المجتمع المدرسي فقط، بل على مستوى المجتمع المحلي، وبذا؛ فهي ساهمت في مجملها في تحسين واقعها؛ إذ رأوا في تطبيق المهام في مدارسهم فرصة لإشراك المجتمع المحلي واستثمارهم، والإفادة من خبرات المعلمين والحصول على أفكار جديدة ومبتكرة. كما أكدوا أن المهام ساهمت في تعزيز دور القائد التربوي الباحث؛ وساهمت في تعزيز ممارسة البحث في واقع المدرسة بناء على أسس علمية من خلال جمع بيانات وتحليلها والاستناد إليها في بناء الخطط، وتنفيذها ضمن جماعة، فالمهام استلزمت العمل الجماعي والتشاركية في العمل وتقول إحدى المديرات في مقابلة أجريت معها:

« المهام لها علاقة بعمل القائد؛ فهو يتعلم البحث في واقع المدرسة، ويتعلم جمع المعلومات والتحليل والبحث عن الحلول والتغلب على العقبات».

السؤال الثالث ونصه: ما مساهمة المهام التي نفذها المديرون خلال برنامج القيادة المدرسية في:

- تغيير عمليات التخطيط والخطط المدرسية؟

- تعزيز العلاقات بين المجتمع المدرسي ومع المجتمع المحلي؟
- تحسين عملية التعليم والتعلم في المدارس؟
- تحسين البيئة المدرسية؟
- تغيير طرق التقويم المتبعة في المدرسة؟
- توظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال بفروعه تمّ تحليل إجابات المديرين عن الأسئلة الثاني والثالث والرابع والخامس من الاستبانة، وإجابات المديرين في المقابلات عن الأسئلة ذات العلاقة، وتلخصت النتائج وفق فروع سؤال الدراسة الثالث في الآتي:

51

مساهمة المهام في تغيير طريقة قيادة المدير للمدرسة:

ظهر اتفاق بين المشاركين في مساهمة المهام في تغيير طريقة قيادتهم للمدرسة بالذات في آلية التخطيط وصناعة القرارات، وقد عبّر المديرون عن هذا التغيير في ممارسات عدّة سيتم تناولها وترتيبها وفق درجة الاجماع عليها في الاستبانات ودعمها في المقابلات وتتمحور في الآتية:

- التحوّل في عملهم من الفردية إلى التشاركية؛ أصبح هناك عمل جماعي تجاوز مجرد تنفيذ المهام والمطلوبة، وانتقلت العدوى من وجهات نظرهم إلى تنفيذ معظم أمور المدرسة؛ وتحوّلت الإدارة من الفرد إلى الفريق، وأشاروا إلى أن صناعة القرارات أصبحت بمشاركة أوسع من المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وأصبح الجميع شركاء في التحسين المدرسي ما أوجد مزيداً من الالتزام بالقرارات والشعور بالانتماء. يقول أحد المديرين:

" غيرت المهام طريقة عملي كقائد تربوي حيث كانت طريقة إدارتي فردية...أصبحت بمنحى واضح نحو الأفضل وبطريقة إيجابية وفعالة أكثر...أثرت بشكل واضح في تعزيز علاقتي لمجتمع المدرسة بصورة إيجابية...التشاركية بالعمل هو أساس العمل التربوي"

وتؤكد إحدى المديرات بقولها:

« المهام ألزمت المدير بإعادة النظر في إدارته... إذا أردت أن يسمعك الآخرون فاسمعهم... وإذا أردت أن يساعدوك فاشركهم في اتخاذ القرار»

• التخطيط بالاستناد إلى أسس علمية والابتعاد عن الارتجالية والعشوائية، ويؤكد هذا أحد المديرين بقوله:

" أصبحنا نخطط لكل شيء مهما صغر.. أصبح تخطيطنا علمي بناء على دراسة الواقع »

• ارتباط ممارساتهم برؤية ورسالة وأهداف استراتيجية وخطط مبنية على التقييم الذاتي والتحليل البيئي، والسعي المستمر لتحقيقها بمشاركة الأطراف جميعها من أجل تحسين مستوى أداء المدرسة والوصول إلى المدرسة الفلسطينية الفاعلة.

• استناد القرارات إلى بيانات ودراسة للواقع وبحوث إجرائية؛ إذ أكد المشاركون أن المهام والأبحاث الإجرائية التي نفذوها كانت تتطلب منهم اتخاذ قرارات، واقتراح خطط تطويرية في مدارسهم بعد دراسة للواقع وجمع بيانات، ما جعلهم يستفيدون من هذا الجانب في تبني عملية دراسة الواقع وتحليله قبل اتخاذ قرارات، يقول أحد المديرين:

« كنت أدير المدرسة بطريقة تقليدية، محور القرار غرفة الإدارة والمدير أساس القرار والإجراء... العمل لم يستند إلى دراسات بل العمل ينصب على المشكلة في حينها... اليوم أصبح هناك فريق يخطط وينفذ ويتابع الأمور الهامة الخاصة في المدرسة»

• تبني أساليب جديدة في التعامل مع المشكلات والتعمق فيها؛ وأصبحت هناك دراسة معمقة للمشكلات وتحليلها للوقوف على أسبابها وحلها والتعامل معها بطرق علمية. تقول إحدى المديرات اللواتي تمت مقابلاتهن:

" أصبحت أتعامل مع المشكل بطريقة جديدة... لم أكن أعرف عن حل المشكلات واستخدام شجرة المشكلات للمعرفة أسبابها وحلها.. لم أسمع عن خطة المتابعة والتقييم... اليوم نستخدمها في المدارس وفي عملنا»

• التأمل في الممارسات على المستويين الشخصي والمدرسي؛ حيث أكد المديرون أن انجاز المهام فتح عيونهم على قضايا وأمور لم تكن تشغل اهتمامهم، ومنها:

- اهتمام أكبر بتحسين العلاقات الداخلية والخارجية، واستثمارها بشكل فاعل لتحسين أداء المدرسة.
- تفويض أكبر للصلاحيات، وثقة أكبر بالآخرين وبمقدراتهم على التغيير.
- اهتمام أكبر بمتابعة القضايا المرتبطة بالتعليم والتعلم والبيئة التي يحدث فيها.
- تبني ميثاق عمل يسود المدرسة.
- توجه أكبر نحو الإعلام والتسويق لعمل المدرسة وخططها.
- اعتماد الوثائق الجيد لما يحدث في المدرسة.

مساهمة المهام في تغيير عمليات التخطيط والخطط المدرسية:

أكد المديرين، وبإجماع كبير، أن بناء خطط استراتيجية واجرائية مبنية على بيانات التقييم الذاتي والتحليل البيئي أكبر التغييرات التي حدثت في عمليات التخطيط هذه السنة مقارنة بالسنوات السابقة. كما أشاروا إلى أن تضمينهم للعديد من النشاطات التي لم تكن تؤخذ بعين الاعتبار سابقاً كان من ضمن التغييرات البارزة في خططهم، كالنشاطات المرتبطة بالتعليم التكاملي، وبتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتعليم.

أما عن خططهم المستقبلية؛ فقد أشار معظمهم إلى وجود خطط مستقبلية ينوون القيام بها في السنوات الدراسية القادمة انبثقت بناء عن ما جاء في المهام؛ إذ أكدوا مرة أخرى أنهم يخططون لإعادة تنفيذ المهام بالبرنامج في العام الدراسي اللاحق 2014-2015. وصرحوا أنه سيكون معهم وقت أكبر لتطبيقها وبشكل أفضل نظراً لاستعادتهم من التجربة أول مرة وبعد التأمل فيها، وبناء على التغذية الراجعة والمناقشات سواء في حلقات التعلم أم مع المجتمع المدرسي والمحلي. ومن القضايا والتغييرات التي أشار إليها المديرين والتي ينوون تضمينها في خططهم اللاحقة:

- إجراء التقييم الذاتي سنوياً وبشكل تشاركي.
- بناء خطة إجرائية منبثقة من الخطة الاستراتيجية آخذين بعين الاعتبار نتائج التقييم الذاتي وتشخيص للواقع.
- توظيف التعليم التكاملي وتعميمه بشكل أوسع في المدارس.

- تفعيل ملف الإنجاز وتعميمه على صفوف ومواد عدّة.
- توظيف أكبر للتكنولوجيا في التعليم.
- إجراء مزيد من البحوث الإجرائية للوقوف على المشكلات والمساهمة في حلها.
- تعزيز أكبر للعلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- التركيز على تحسين البيئة المدرسيّة.
- إرساء سياسات واضحة للواجبات البيتية التي ينفذها الطلبة، ومتابعة ظاهرة الغياب في المدارس بشكل أعمق.
- زيارات تبادلية مع المدارس التي شاركت في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة لاستمرار الإفادة من الخبرات، والإطلاع على إنجازات المدارس في تحقيق المعايير والوصول إلى مدارس فلسطينية فاعلة.

مساهمة المهام في تعزيز العلاقات بين المجتمع المدرسي ومع المجتمع المحلي

من أكثر جوانب الاتفاق بين المديرين حول أهمية المهام مساهمتها بشكل واضح وجلي ومنذ البداية في تعزيز العلاقات مع المجتمع المدرسي ومع المحلي؛ فقد ركّز المديرين وبشدة على التغيير والتحول الكبيرين في علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي، وأشاروا إلى العديد من القضايا الممكن إرجاعها للمهام التي نفذوها خلال البرنامج التدريبي للتدليل على التغيير والتحول الواضح في العلاقات الداخلية والخارجية للمدرسة، ومنها:

أولاً: على مستوى علاقات المدرسة الخارجية مع المجتمع المحلي

أشار المديرين إلى مساهمات المهام في تغيير علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي، وأهمها:

- وجود ممثل من أولياء الأمور أو المجتمع المحلي في فريق التطوير المدرسي ساهم في دعم علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي، فكان بمثابة حلقة وصل بينهما.

• مشاركة أولياء الأمور في " التقويم الذاتي " للمدرسة ومنذ البداية ساهم في:

- تعريفهم بواقع المدرسة وإمكانياتها واحتياجاتها والتحديات التي تواجهها، أي أصبح واقع المدرسة واضحاً وجلياً بالنسبة لأولياء الأمور، وهذا بدوره ساهم في دفعهم إلى دعم احتياجاتها.

- تقريبهم من المدرسة وتلمس مشاكلها؛ ما حفّزهم على التعاون في المساهمة في إيجاد البدائل لحلها، وتحديد دورهم في التعامل مع هذه المشكلات.

- إشعارهم بأن لهم دوراً أساسياً في تطوير المدرسة، والوصول بها إلى المدرسة الفلسطينية الفاعلة.

55

• وجود مهام تتطلب مشاركة المجتمع المحلي؛ والتقويم الذاتي، وبناء رؤية ورسالة المدرسة، والأبحاث الإجرائية، والتشبيك مع المجتمع المحلي، والتخطيط، وحل المشكلات " شجرة المشكلات"، وملف الإنجاز، والمشروع الريادي،... ساهم في:

-زيادة انتماء المجتمع للمدرسة؛ وظهر ذلك من خلال تكرار زيارتهم لها بشكل واضح وتواصلهم مع الإدارة والهيئة التدريسية مقارنة بالسنوات السابقة.

-تحفيز المجتمع المحلي على البحث عن موارد مادية وبشرية لتنفيذها وتحقيق أهدافها، وظهر ذلك بعد التسويق لخطة المدرسة الإستراتيجية والإجرائية.

-مشاركة المجتمع المحلي في نشاطات المدرسة المختلفة؛ كالיום المفتوح، وحفل الثانوية العامة، وحفل تكريم الأوائل،....

-الاستثمار في الإمكانيات البشرية والمادية في المجتمع المحلي من خلال عقد لقاءات تثقيفية وتوعوية، وترميم المدارس وصيانتها وتجميلها برسم الجداريات وزراعة الأشجار، واستصلاح الحدائق، توفير أجهزة ومعدات...

- مشاركتهم في صناعة قرارات مرتبطة بالعملية التعليمية، ما ساعد في تقبل هذه القرارات فهم شركاء فيها.

-متابعة الأهالي لأبنائهم وتحصيلهم، ومتابعة إنجازات المدرسة.

- إدراكهم لأهمية دورهم في تحسين مستوى أداء المدرسة.

ثانياً: على مستوى علاقات المدرسة الداخلية مع المجتمع المدرسي

أشار المديرون إلى مساهمة المهام في تنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي بالذات تلك المهام الخاصة بالتقويم الذاتي، وبالتخطيط، وبميثاق عمل الفريق، وبالتعليم التكاملي، وبالأنشطة اللاصفية، وبالأبحاث الإجرائية، وبملف الإنجاز، في تعزيز علاقات إيجابية بين المعلمين حيث رأى المديرون أن:

- مهمة التقويم الذاتي ساهمت في إيجاد حس التشاركية في دراسة واقع المدرسة، إذ من خلالها تمت مشاركة أفراد المجتمع المدرسي في التقويم الذاتي وأخذت آراؤهم بعين الاعتبار، وألقت الضوء على وجهات نظر للمعلمين والطلبة في الكثير من القضايا الهامة، ما ساهم في طرح الحلول والبدائل للمشاكل التي تواجه المدرسة بشكل تعاوني.
- مهمة بناء الخطة الاستراتيجية والإجرائية عمّقت ثقافة التخطيط التشاركي، وقرّبت بين الإدارة والمعلمين. وقد عززت هذه المهمة إلزام المعلمين نحو تنفيذ الخطة الإجرائية وتحقيق أهدافها.
- مهمة ميثاق عمل الفريق عزّزت الالتزام لدى أفراد فريق التطوير المدرسي بتنفيذ المهام، وعزّزت العلاقات فيما بينهم.
- مهمة التعليم التكاملي ساهمت في تعزيز التعاون بين المعلمين، وأصبحت في بعض الحالات سياسة متبعة في بعض المدارس، وهذا ساعد في تعزيز مفهوم مجتمعات التعلم فيها.
- المهمات الخاصة بالبحوث الإجرائية " الغياب المدرسي " و"الواجبات المدرسيّة" ساهمت في زيادة التركيز والانتباه لحاجات الطلبة ومطالبهم ومشاكلهم، وغيّرت النظرة إلى الطالب بأنه عضو فعّال له رأي يؤخذ به في حل مشكلات أكاديمية وسلوكية.
- مهمة ملف الانجاز ساهمت في تعزيز العلاقة بين المعلمين والطلبة، وتركت للطالب مساحة لتقييم ذاته والتأمل في أدائه.

مساهمة المهام في تحسين جودة عملية التعليم والتعلم في المدارس

وجد اتفاق بين المديرين على أن المهام ساهمت بمجلها في تغيير ممارسات قيادية انعكست على جودة التعليم والتعلم في مدارسهم؛ إلا أن ذلك لم يمنع من طرح وإيضاح بعض المهام التي كان لها تأثير مباشر على عملية التعليم والتعلم؛ يُذكر منها:

• "التعليم التكاملي" وتوظيف التكنولوجيا في التعليم" أكثر المهام التي لاقت اتفاقاً بدرجة كبيرة جداً في تأثيرها على التعليم والتعلم في المدارس؛ إذ أشار المديرون إلى أن تجربة التعليم التكاملي نالت استحسان كثير من الطلبة والمعلمين، فمن خلال المهمة الخاصة بالتعليم التكاملي تم تنفيذ الكثير من الأنشطة الصفية واللاصفية مثل: الدراما، والألعاب التربوية، والرحلات التي جعلت التعلم لدى الطلبة ممتعاً وذا معنى. وأكد المديرون أن هذه المهمة كانت بمثابة نقلة نوعية في التدريس؛ إذ أنها نقلت العدوى عند بعض المعلمين والعديد من الصفوف، وساهمت في استثمار مقدرات المعلمين في تعميق المفاهيم عند الطلبة، وفي تعزيز العلاقة بين المعلمين بما انعكس على تعلم الطلبة، وهذا بمجمله ساهم في وضع منهجية التعليم التكاملي ضمن أجندة المدارس للسنوات اللاحقة. أما عن مهمة توظيف التكنولوجيا في التعليم، فقد فتحت آفاقاً ووفرت برامج ومواقع متنوعة تدعم تعليم الطلبة وتعلمهم، كما زاد دافعية الطلبة للتعلم.

• مهمة " حل المشكلات أو شجرة المشكلات " رأى المديرون أنها ساهمت في معرفة مشاكل الطلبة السلوكية والأكاديمية على رأسها مشكلة تدني التحصيل والتعمق في الأسباب الحقيقية لها، والبحث في الحلول والبدائل واختيار الحلول المناسبة بطرق علمية.

• مهمة "ملف الإنجاز" من المهام التي شجعت الطلبة على رصد نجاحهم والتأمل في عملهم وإشراك أولياء الأمور في متابعة تقدم الطلبة؛ فقد كان لها دور مهم في إثارة التشويق والتحدي، والخروج عن الروتين في التقييم والتعلم الذاتي؛ لكن المديرين أشاروا إلى أن فكرته جديدة وتحتاج إلى سياسات تدعم توظيفه في المدرسة لانعكاس ذلك على نوعية تعليم الطلبة وتعلمهم.

• مهمة "الأنشطة اللاصفية" زادت انخراط الطلبة في عملية التعلم، وزادت تعاون المعلمين في تنفيذها.

- المهام الخاصة بالبحوث الإجرائية " الغياب المدرسي " و " الواجبات البيتية " انعكست بشكل كبير على ممارسات المعلمين والإدارة والتي لها تأثير على تحصيل الطلبة بالذات الواجبات البيتية إذ أن المهمة ساهمت في تبني المدارس سياسات تتعلق بالواجبات البيتية وطريقة تنظيمها لتعظيم الفائدة المرجوة منها وبما تنعكس على تعلم الطلبة.
- التقويم الذاتي والتحليل البيئي بيّن احتياجات المدارس وأولوياتها، وبالتالي أصبحت ميزانية المدرسة موجهة نحو هذه الأولويات التي اتفق المديرون على أنها تركز على الطلبة واحتياجاتهم وتعلمهم، وعلى احتياجات المعلمين الداعمة لتعلم الطلبة.
- مهمة " استثمار ومصادر المدرسة " وتفعيل مواردها (المكتبة، مختبر الحاسوب، مختبر العلوم) كانت موجهة لدعم تعلم الطلبة.
- مهمة " جدول الضرب وفهم المقروء " ساهم في لفت انتباه المعلمين إلى مستويات الطلبة، وضرورة التعامل بصورة إيجابية مع جميع الفئات، وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للتدريس.

أشار المديرون بشكل عام إلى أن المهام بمجملها ساهمت في الكشف عن الكثير من الإمكانيات لدى المعلمين في تقديم مبادرات وربطها بالتعليم والتعلم، كما أن ثقافة التشاركية في تنفيذ المهام سواء داخل المدرسة أم مع المجتمع المحلي عززت العلاقات الإيجابية بين جميع الأفراد، كما أن فتح أبواب المدرسة زاد دعم المجتمع لها، ما أدى إلى تحسين بيئة المدرسة المادية والمعنوية والتي يرى المديرون أنها انعكست بشكل جلي ومباشر على عملية التعليم والتعلم.

مساهمة المهام في تحسين البيئة المدرسيّة:

أشار المديرون إلى أن البيئة المدرسيّة من العناصر التي تأثرت بالبرنامج التدريبي والمهام التي نفذت خلاله خصوصا بعد أن شارك المجتمع المحلي وأولياء الأمور في عمليات التقويم الذاتي وتلمّس احتياجات المدارس. ولأن الاحتياجات المادية يسهل

توفيرها للمدرسة، فقد وقر المجتمع المحلي كثيراً من المواد (دهان ، مواد بناء، أشغال، مقاعد، تراب،...) ساهمت بدورها في تحسين البيئة المادية وانعكست على نفسية الطلبة.

مساهمة المهام في تغيير طرق التقويم المتبعة في المدرسة.

طرق التقويم في المدارس كانت أقل العناصر التي رأى المديرون أنها تغيرت في المدارس، رغم اتجاهاتهم الإيجابية التي أبدوها نحو ضرورة تغيير طرق التقويم للأداء في المدرسي، مبدئين اعجابهم بملف الإنجاز كأداة للتقويم الحقيقي في المدارس، إلا أنهم أبدوا بعض الإحباط في تطبيقه في المدارس لارتباط عمليات تقويم أداء الطلبة والعاملين بسياسات والتعليمات وزارة التربية والتعليم العالي التي رأوا أنها تقيد التغيير، وأن طرق التقويم الحقيقي كملف الإنجاز لن تجد لها صدى في المدارس، وستبقى مبادرات فردية ومجزأة ما لم تعمم سياسات أو تعليمات تقرر باستخدام ملف الإنجاز كأداة تقييم في المدارس وتحسب جزءاً من علامات الطالب على هذا الملف.

مساهمة المهام في توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم والإدارة المدرسية

أكد المديرون أن البرنامج التدريبي بشكل عام عزز توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم والإدارة المدرسية؛ إذ أن دعم خطط المدرسة من وزارة التربية والتعليم وتزويدها بأجهزة حاسوب محمول للمعلمين وللمدير، وشاشات عرض، والمساهمة في توفير معدات في مختبرات العلوم والحاسوب والمكتبات؛ كلها خطوات عززت توظيف التكنولوجيا في التعليم. أما على صعيد المهام ومساهماتها في هذا التوظيف، فقد أشار المديرون إلى أن المهمة الخاصة بتطوير أحد موارد أو مرافق المدرسة في المجمع الثامن والخاص بإدارة الموارد المادية والبشرية شجع المجتمع المدرسي على توظيف تكنولوجيا التعليم، كما أن ورشة العمل التي قام بها المديرون كمهمة من المجمع العاشر والخاص بتوظيف التكنولوجيا أثارت اهتمام المعلمين إلى المواقع والإمكانات المتاحة في الانترنت من نشاطات وأفلام فيديو « يوتيوب » يمكن استثمارها لدعم تعلم الطلبة. وأكدوا أن تأثير هذه الورشة سيظهر أكبر في العام الدراسي اللاحق نظراً لتناول المجمع الخاص بالتكنولوجيا نهاية العام الدراسي ولم تظهر آثاره بشكل بارز بعد.

أكد المديرون في مجال توظيف التكنولوجيا في الإدارة أن المهام دفعتهم بشكل أو بآخر إلى استخدام التكنولوجيا سواء في طباعة المهام، أم في البحث عن مواضيع ذات علاقة بموضوع المهام للتعلم فيها، أم في التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، فقد أشار المديرون إلى توظيف الفيس بوك Facebook، والإيميل والرسائل القصيرة للتواصل مع أولياء الأمور والطلبة والمجتمع المحلي، وأنشأت كثير من المدارس مواقع الكترونية لها لعرض برامجها والتسويق لرؤيتها ورسالتها وخططها الإجرائية والاستراتيجية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: ما أكثر المهام التي ساهمت في تغيير ممارسات المديرين القيادية من وجهة نظرهم؟ وكيف؟

للإجابة عن هذا السؤال طلب من المديرين في الاستبانة الإشارة إلى أكثر خمس مهام ساهمت في تغيير ممارساتهم القيادية. ونتيجة لتحليل إجابات المديرين كانت البحوث الإجرائية من ضمن أكثر خمس مهام ساهمت في تغيير ممارساتهم القيادية في مدارسهم؛ فالبحث الإجرائي الخاص بالغياب عن المدرسة: الأسباب والآثار والعلاج هذه المهام، وأكد المديرون أهمية هذه المهمة أثناء مقابلتهم؛ فقد أشاروا إلى أنهم من خلال هذه المهمة استطاعوا تلمس بعض جوانب حياة الطلبة في المدارس لم يكونوا على علم بها والتي ظهرت أثناء رصد غيابات الطلبة؛ ما استدعى التعامل مع قضية الغياب بطرق نوعية والأخذ بعين الاعتبار آراء الطلبة في القضايا التي تهمهم، والحال ذاته بالنسبة لمهمة الواجبات البيتية التي أكد المديرون على مساهمتها في تغيير ممارساتهم في المدرسة تقول إحدى المديرات:

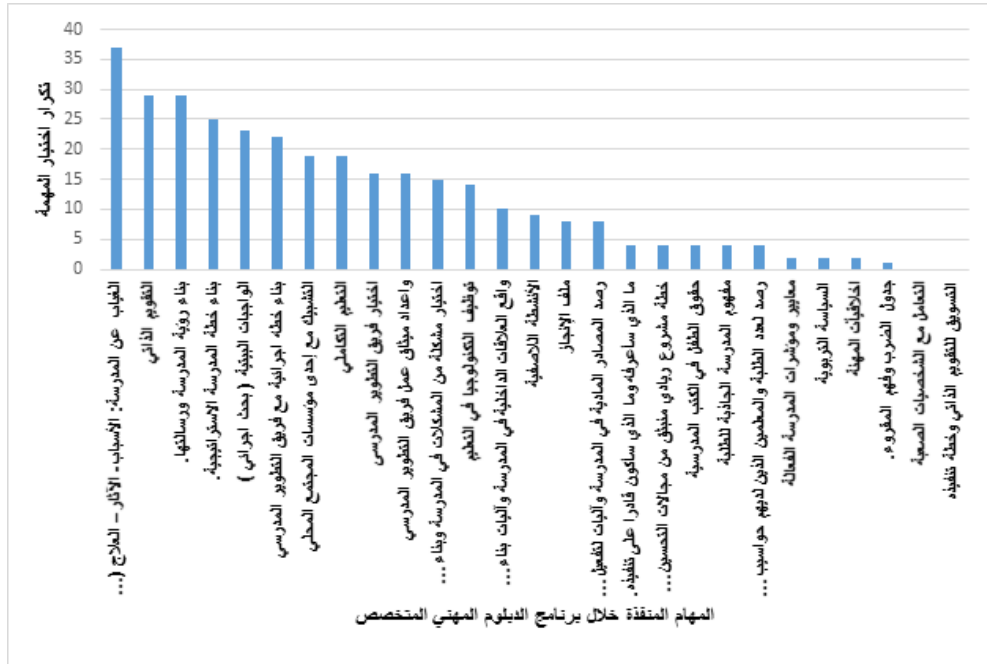
« البحوث الإجرائية جعلتنا ننزل من القصر العاجي اللي كنا فيه.. أصبحنا نعرف كثير من الأمور اللي بتخص الطلبة... صرنا نسمع لهم... عرفنا كثير من احتياجاتهم وشوبدهم...»

كما حظيت المهام الخاصة بالتقويم والذاتي وبناء رؤية المدرسة ورسالتها وبناء الخطط الاستراتيجية للمدرسة باتفاق على مساهمتها في تغيير ممارسات المديرين القيادية؛ فقد أكد المديرون أن التقويم الذاتي عزز ثقافة التشاركية، والاستناد في التخطيط وصناعة القرارات إلى دراسة الواقع وبيانات حقيقية. والجدول 5. والشكل 3. يوضحان ترتيب المهام التي ساهمت في تغيير ممارسات المديرين القيادية من وجهات نظر المديرين.

جدول 5. : ترتيب المهام التي ساهمت في تغيير ممارسات المديرين القيادية من وجهة نظرهم

التكرار	المهام التي نفذها المديرون	
37	الغياب عن المدرسة: الأسباب- الآثار - العلاج (بحث اجرائي)	1
29	التقويم الذاتي	2
29	بناء رؤية المدرسة ورسالتها.	3
25	بناء خطة المدرسة الاستراتيجية.	4
23	الواجبات البيتية (بحث اجرائي)	5
22	بناء خطه اجرائية مع فريق التطوير المدرسي	6
19	التشبيك مع إحدى مؤسسات المجتمع المحلي	7
19	التعليم التكاملي	8
16	اختيار فريق التطوير المدرسي	9
16	إعداد ميثاق عمل فريق التطوير المدرسي	10
15	اختيار مشكلة من المشكلات في المدرسة وبناء خطة عملية متابعة وتقويم حل المشكلة	11
14	توظيف التكنولوجيا في التعليم	12
10	واقع العلاقات الداخلية في المدرسة وآليات بناء الثقة بين أطرافها.	13
9	الأنشطة اللاصفية	14
8	ملف الإنجاز	15
8	رصد المصادر المادية في المدرسة وآليات لتفعيل أحدها وما دور المجتمع المحلي	16
4	ما الذي سأعرفه؟ وما الذي سأكون قادرا على تنفيذه؟	17
4	خطة مشروع ريادي منبثق من مجالات التحسين المدرسي	18
4	حقوق الطفل في الكتب المدرسية	19
4	مفهوم المدرسة الجاذبة للطلبة	20
4	رصد لعدد الطلبة والمعلمين الذين لديهم حواسيب وفي بيوتهم شبكة انترنت	21
2	معايير ومؤشرات المدرسة الفعالة	22

23	السياسة التربوية	2
24	أخلاقيات المهنة	2
25	جدول الضرب وفهم المقروء .	1
26	التعامل مع الشخصيات الصعبة	0
27	التسويق للتقويم الذاتي وخطة تنفيذه	0



شكل 2: المهام التي ساهمت في تغيير ممارسات المديرين القيادية من وجهة نظرهم

وبالرجوع إلى التقارير الربعيّة للتقويمات؛ أكد المديرين في التقرير الأول (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013ج) أهمية التقويم الذاتي وآثاره الإيجابية ليس فقط على المجتمعين المدرسي والمحلي؛ وأشاروا إلى أن التقويم الذاتي كشف عن حقائق لم يكن يدركها مدير المدرسة، وأظهر نقاط ضعف في ممارساتهم، وعزز لديهم ثقافة العمل الجماعي، وأصبحت لديهم قناعة بضرورة إيضاح قوانين العملية التعليمية وأنظمتها لجميع أطرافها، وأشعر التقويم الذاتي المعلمين بالمسؤولية، ومكّنهم من معرفة واقع مدارسهم والتأمل فيه، والتعرّف إلى معايير المدرسة الفاعلة وبالذات التعليم والتعلم، إضافة إلى ذلك اعتبر المديرين التقويم الذاتي فرصة لتعبير الطلبة عن آرائهم، ودعم

اعتزازهم بمكانة المدرسة، ووعيهم بأهمية دورهم في تطويرها، والتصرف بثقة، والشعور بالشراكة والقرب من المدير والمعلمين، كما ساعد التقويم الذاتي في اكتشاف الأهالي بُعدهم عن المدرسة وقلة معرفتهم عن أدائها ومجريات الأحداث فيها، ما دفعهم إلى التقرب منها، فكانت لهم فرصة لإبداء آرائهم ووجهات نظرهم فيما يدور في المدرسة.

وكشف التقرير نفسه عن التغييرات التي أحدثتها البحوث الإجرائية في المدارس؛ فساهمت في الكشف عن الأسباب الكامنة وراء العديد من المشكلات في المدرسة أهمها: ضعف التحصيل، والغياب المدرسي، ومشكلات الوظائف البيتية؛ ما دفعهم إلى اتخاذ إجراءات آنية ومستقبلية؛ فنتيجة للبحث الإجرائي الخاص بالوظائف البيتية أعيد النظر في بعض السياسات المتعلقة بالوظائف البيتية وآليات متابعة المعلمين لها بصورة أفضل، كما أتاح البحث الفرصة للمديرين العمل بصورة أكثر تنظيماً، ووقّر لهم تغذية راجعة عن الواجبات، وعزّز مفهوم العمل التعاوني بين المعلمين في صياغة الواجبات، وتفعيل دور كراسة الواجبات المنزلية لتقادي مزيد من الأعباء على الطلاب، كما ساهم البحث في إشعار الطلبة بحقهم في التعبير عن ضرورة تقديم تغذية راجعة بخصوص الواجبات، وإمكانية نقاش المعلمين في حال وجود أعباء كثيرة لديهم.

أما عن البحث المتعلق بالغياب عن المدرسة؛ فقد ساهم البحث في الكشف عن أسباب للغياب لم تكن في الحسبان مثل حالات مرضية مخفية، وظروف أسرية مختلفة؛ كما ظهرت أهمية إعادة النظر في سياسات الغياب والخروج من المدرسة، وأصبح معلوم الصف أكثر اهتماماً لقضايا الغياب ومتابعتها، ونجم عن البحث زيادة التواصل مع الأهالي والتقرب من الطلبة لمعرفة الأسباب الكامنة وراء غيابهم، وتغيير بعض المعلمين لأساليبهم المنفردة لبعض الطلبة، والتي تسبب في غياب بعضهم المتكرر، إضافة لتفعيل دور المرشد في متابعة تكرار الغياب.

أكد التقرير الربعي الثاني (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014) أهمية المهام وانعكاسها على عملية التعليم والتعلم في المدرسة، وبالذات تلك التي لها علاقة بشجرة المشكلات، والتعليم التكاملي؛ ودفعتهم إلى اتخاذ إجراءات لتحسين جودة التعليم والتعلم، أهمها: التركيز على كادر المعلمين، وإلحاقهم في دورات ليوظفوا استراتيجيات تدريس متمحورة حول المتعلم بما يعزّز التعلم، وتحسين البيئة المدرسية، وتحفيز الطلبة والاستماع إليهم وإلى أولياء الأمور ودمجهم أكثر في المدرسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس؛ ونصه: ما اقتراحات مديري المدارس لتحسين المهام المعطاة ومنهجية التدريب القائم على المهام لتحسين كفاياتهم القيادية بشكل فاعل؟

قدّم المديرون اقتراحات لتحسين المهام ومنهجية تقديمها بشكل تسهم في تعزيز الممارسات القيادية، وأهمها:

- التقليل من كمية المهام للتمكن التعمق فيها وكثير من المشاركين اعتبروها مرهقة، واقترحوا أن يطلب في كل لقاء وجاهي مهمة واحدة فقط؛ في حين اعتبر البعض الآخر أن عدد المهام مناسب لكنها تحتاج إلى وقت أطول، لذا اقترحوا أن يعطى للمديرين وقت أطول ليتمكنوا من تنفيذ المهام في مدارسهم بشكل أعمق وأفضل.
- إعلام المدير أو تزويده بنشرة تتضمن المهام المطلوبة من المعلمين في نفس البرنامج لتوحيد الرؤى وزيادة التنسيق والتعاون فيما بينهم في تطبيقها بشكل يعطي أكبر تأثير وفاعلية.
- إعادة النظر في توقيت بعض المهام التي اعتبروها مهمة لتكون في بداية العام أو الفصل الدراسي مثل: ملف الإنجاز، وتوظيف التكنولوجيا، والتكامل حتى يتسنى للمدرسة التنسيق والتخطيط لهذه النشاطات إذ أنها عزّزت التعاون بين المعلمين، وساعدت في إيجاد مجتمع تعليمي بين أعضاء الهيئة التدريسية.
- متابعة تنفيذ المهام في الميدان.
- التركيز على مزيد من البحوث الإجرائية؛ لأنها أعطت فكرة أعمق عن الواقع، وأدت بالتالي إلى تغيير بعض سياسات المدرسة حيال قضايا تهم المدرسة
- مهام مشتركة بين المدارس والمسؤولين وفرق التطوير في المديریات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

استهدفت الدراسة الحالية التعرف إلى دور التدريب المستند إلى المهام والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مساهمة المهام المعطاة في برنامج القيادة المدرسية التدريبي في تعزيز الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية؟ وقد شكّل التحري عن إجابة أسئلة الدراسة الفرعية التي ستناقش تباعاً في تحقيق الهدف من الدراسة. وتمثلت أسئلة الدراسة في:

السؤال الأول: ما المهام التي ينفذها المديرون في برنامج القيادة المدرسية؟

السؤال الثاني: ما رأي مديري المدارس في المهام التي نفذوها خلال برنامج القيادة المدرسية في مدارسهم؟

السؤال الثالث: ما مساهمة المهام التي نفذها المديرون خلال برنامج القيادة المدرسية في مدارسهم في:

- تغيير عمليات التخطيط والخطط المدرسية؟
 - تعزيز العلاقات بين المجتمع المدرسي ومع المجتمع المحلي؟
 - تحسين عملية التعليم والتعلم في المدارس؟
 - تحسين البيئة المدرسية؟
 - تغيير طرق التقويم المتبعة في المدرسة؟
 - توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم والإدارة المدرسية؟
- السؤال الرابع: ما أكثر المهام التي ساهمت في تغيير الممارسات القيادية للمديرين من وجهات نظرهم؟ وكيف؟

السؤال الخامس: ما اقتراحات مديري المدارس لتحسين المهام المعطاة ومنهجية التدريب القائم على المهام لتحسين كفاياتهم القيادية بشكل فاعل؟

لتحديد المهام المطلوب من المديرين تنفيذها خلال البرنامج التدريبي؛ تم الرجوع إلى المجمعّات التدريبية العشرة التي تم التدريب عليها في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسيّة، إذ تضمن كل مجعّ تدريبي المهام التي كان على المديرين تنفيذها في مدارسهم بعد اللقاء الوجيه الخاص بالمجمع، وكانت المهام مرتبطة بالكفايات القيادية الخاصة بمجال من مجالات المدرسة الفاعلة ومعاييرها. إنّ استناد بنية المهام إلى كفايات المديرين اللازمة لقيادة المدرسة نحو المدرسة الفلسطينية الفاعلة، وارتباط كل مهمة معطاة بفعالية أو نشاط تدريبي في المحتوى التدريبي، وكون كل مهمة تطبيقاً للأفكار والمفاهيم النظرية التي تم تناولها خلال اللقاء التدريبي في السياق المدرسي؛ كل ذلك يعطي هذه البنية صلابة وقوة، ويشكّل أساساً منطقياً ونظرياً متيناً يمكن الاعتماد عليه في تعزيز الكفايات المقصودة من البرنامج التدريبي.

رأى نصف المديرين تقريباً أن عدد المهام كان مناسباً بالنسبة لطول البرنامج التدريبي وعدد اللقاءات التي تمت خلاله، في حين رأى النصف الآخر بأنها كثيرة وأنها تتطلب وقتاً أطول لتنفيذها بجودة عالية، إلا أنهم اتفقوا على أنهم استفادوا من تنفيذها في مدارسهم؛ فهي مهام واقعية ويمكن تطبيقها في سياق مدارسهم، وتتطلب فريق عمل فاعل ومتعاون، وهي جزء من عمل المدير القائد، وتشجع المدير والمجتمع المدرسي على البحث وجمع البيانات عن واقع المدرسة والطلبة ومشاكلهم، وأن المهام تناولت قضايا أساسية وحساسة ومهمة جداً في المدرسة. وطرحت بجودة عالية من حيث المضمون والأسلوب والحوار؛ فالمهام شكلت أساساً قوياً لتحسين الأداء المدرسي.

إن تأكيد المديرين على أن المهام واقعية ويمكن تطبيقها في سياق المدرسة، وتزود المدير بأسلحة تمكنه من دراسة واقع المدرسة وقيادتها نحو المدرسة الفلسطينية الفاعلة دليل على أن المهام قادرة على جسر الهوة بين النظرية (ما يتم تناوله خلال البرنامج التدريبي من مفاهيم) والتطبيق من ممارسات عملية لقيادة المدرسة، فهي تضع المحتوى الذي يمكن تعلمه في سياق الأداء الحقيقي، وتسمح للمديرين بتوظيف إستراتيجيات تربط مباشرة ما يتم تعلمه في البرنامج التدريبي بما يتم عمله في المدارس؛ أي أنه يوفر إطار عمل يمكن له تطبيق التعلم، وبإمكان المدير نقل ما تعلمه في التدريب إلى المدرسة بسهولة ما يشعره براحة أكبر مع المهام، ويزيد من ثقته خلال العمل في العمل لأنه يمارس عملياً مهاماً يقوم بها كجزء من مهام مطلوب منه تنفيذها، وهذا يتفق وما جاء في (الأكلبي، 2012؛ ويونس، 2009؛ والمسعودي، 2007) وفي (Hughes, n.d).

أشار المديرون إلى أن المهام ساهمت في تغيير العديد من ممارساتهم والممارسات في مدارسهم؛ فقد ساهمت في تغيير طريقة قيادة المدرسة فتحول عملهم من الفردية إلى التشاركية، وأصبح التخطيط مستنداً إلى أسس علمية بعيدة عن الارتجالية والعشوائية، ومرتبطة برؤية ورسالة وأهداف استراتيجية وخطط مبنية على التقييم الذاتي والتحليل البيئي، كما أصبحت القرارات مستندة إلى بيانات تقويم ودراسة للواقع وبحوث إجرائية. وأشاروا إلى تبني أساليب جديدة في التعامل مع المشكلات والتعمق فيها؛ والتأمل في الممارسات على المستويين الشخصي والمدرسي؛ واهتمام أكبر بتحسين العلاقات الداخلية والخارجية واستثمارها بشكل فاعل لتحسين أداء المدرسة، وتقويض أكبر للصلاحيات، وثقة أكبر بالآخرين وبمقدراتهم على التغيير، وهذا يتفق وما جاء في (القيسي، 2010؛ ويونس، 2009؛ وونتيل، 2007) وما جاء في (Clark, Threeton & Ewin,) (2010).

67

أشار المديرون إلى أن المهام ساهمت بشكل واضح وجلي في تعزيز العلاقات مع المجتمع المدرسي والمحلي من خلال مشاركتهم في فريق التطوير المدرسي، ومشاركتهم في " التقييم الذاتي " للمدرسة ما عرفهم بواقع المدرسة وإمكانياتها واحتياجاتها والتحديات التي تواجهها، فقربهم منها، وحثهم على التعاون في المساهمة في حلول لمشاكلها ما زاد انتماء المجتمع للمدرسة ومشاركة أفراد منهم في نشاطات المدرسة المختلفة.

إن إشارة تغيير نمط القيادة والتحول نحو المشاركة وتقويض الصلاحيات دليل على أن المهام عززت العلاقات، وتؤكد على أن العلاقات تتطور وتتغز من التعلم بالخبرة، كما أنها ساهمت في مساعدة المتدربين " المديرين " على استثمار مقدراتهم ومقدرات من معهم وهذا يتفق وما جاء في (القيسي، 2010؛ وونتيل، 2007) وما جاء في (Luckman,) (1996; Lunenburge, 2010; Ontario Ministry of Training, 2011)

كما أن اتفاق المديرين على أن المهام ساهمت في تغيير ممارسات قيادية بمجملها انعكست على جودة التعليم والتعلم في مدارسهم، كالمهمة الخاصة بالتعليم التكاملي تطلبت تنفيذ الكثير من الأنشطة الصفية واللاصفية مثل الدراما والألعاب التربوية والرحلات جعلت التعلم لدى الطلبة ممتعاً وذو معنى، وساهمت في استثمار مقدرات المعلمين في تعميق المفاهيم عند الطلبة، وفي تعزيز العلاقة بين المعلمين بما انعكس على تعلم الطلبة، كما أن المهام الخاصة بتوظيف التكنولوجيا وفرت برامج ومواقع متنوعة تدعم تعليم الطلبة وتعلمهم، وساهمت والبحوث الإجرائية في معرفة مشاكل الطلبة السلوكية والأكاديمية والبحث في الحلول والبدائل واختيار الحلول المناسبة بطرق

علمية، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وملف الإنجاز وغيرها من المهام التي تطلبت عمل مشترك في تنفيذها وسيادة العلاقات الإيجابية سواء داخل المدرسة أم خارجها كلها انعكست على تعلم الطلبة وجودته، والتغير الحاصل في البيئة المدرسية نتيجة لتنفيذ المهام تؤكد أن للتدريب بشكل عام والمهام التي نفذوها في مدارسهم بشكل خاص دوراً في ربط المدير وسياقه؛ فوضعوا ما تعلموه في سياق الأداء الحقيقي، وتمكنوا من اتقان العمل ما زاد من ثقتهم بنفسهم وبصحة وموثوقية ممارستهم لاستنادهم إلى طرق علمية وممنهجة في مواجهة التحديات والتعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، وهذا يتفق وما جاء به كل من (القيسي، 2010؛ ويونس، 2009) وما جاء في (Hughes, n.d; Kenny, 2008; Luckman, 1996).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصى باعتماد منهجية التدريب القائم على المهام والتعلم بالخبرة في البرامج التدريبية لمديري المدارس؛ لدورها الفاعل في تعزيز كفايات المديرين القيادة، والأخذ بعين الاعتبار مناسبة عددها لمدة البرنامج التدريبي، وإتاحة الوقت الكافي للمديرين من تنفيذها في سياق مدارسهم، وترتيب هذه المهام بشكل ينسجم وأجندات المدارس خلال العام الدراسي، وتضمن المهام بحوثاً إجرائية تمكن المديرين من دراسة الواقع، وعمل تدخلات من شأنها تطوير ممارساتهم في المدارس، وتضمن البرامج مهاماً تتطلب مشاركة فاعلة في تنفيذها من المجتمع المدرسي والمدارس الأخرى والمديريات التي تتبع لها.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علي، عبد القادر خالد رباح (2010). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الأكلبي، عائض شافي (2012). دور التدريب في إحداث التغيير في المنظمات العامة الحكومية. النهضة، 13(2)، 101-132.

القيسي، عبير جمال حافظ (2010). درجة تأثير الدورات التدريبية في أداء مديري المدارس لمهامهم في محافظات فلسطين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المسعودي، مسلم بن سلمان (2007). مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

نتيل، جمال ابراهيم محمد (2007). دور التدريب في تطوير كفايات مديري المدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2010). التحسين المدرسي المبني على المعايير: المعايير الفلسطينية للمدرسة الفعالة. رام الله: المعهد الوطني للتدريب التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013 أ). المدرسة الفعالة ومجالات تطويرها: برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية. رام الله: المعهد الوطني للتدريب التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013 ب). مهام المجموعات التدريبية في برنامج الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية. رام الله: المعهد الوطني للتدريب التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2013 ج). تقرير المجموعات البؤرية (الرعي الأول): برنامج تطوير القيادة والمعلمين، رام الله: المعهد الوطني للتدريب التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2014). تقرير المجموعات البؤرية (الرعي الثاني): برنامج تطوير القيادة والمعلمين، رام الله: المعهد الوطني للتدريب التربوي.

ياركندي، آسيا (2003). فاعلية استخدام الواجبات المنزلية في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي في برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية بكليات التربية للبنات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 25، 269-319.

يونس، كمال خليل (2009). دور برنامج تدريب مديري المدارس الأساسية الحكومية في مديرتي الخليل وجنوب الخليل في اكسابهم الكفايات الإدارية. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 4(1)، 201-221.

Belton, R. (2010). The impacts of experiential Learning on leadership identity in female college graduates. A Doctoral Dissertation in Philosophy, University of North Carolina – Greensboro.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass.

Clark, R., Threeton, M. & Ewin, J. (2010). The potential of experiential learning models and practices in career and technical education and career and technical teacher education. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 4662-.

Gamage, D. T. & Pang, N. S. (2003). *Leadership and Management in Education: Developing Essential Skills and Competencies*. Honk Kong: The Chinese University Press.

Gardner, J. W. (2013). The nature of leadership. In Margaret G. *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. 3rd ed., San Francisco: Jossey-Bass.

Hornyate, M. & Page, D. (2003). Experiential learning: introducing faculty and staff to a university leadership development program. *Development in business Simulation and Experiential Learning*, 30, 8389-.

Hughes, B. (n.d). Selecting a task-based instructional model. *ISPI Charlotte*, 1, 16-.

Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (1998) *The Theory and Practice of Learning*.

Keating, M. (2012). *Competency Based Training CBT*.

Retrieved from: <http://www.batchelor.edu.au/biite/wp-content/uploads/201206//CBT-Overview.pdf>

Kenny, N. (2008). Experiential Learning. Centre for Open Learning and Educational Support, Available on: <http://www.coles.uoguelph.ca/pdf/COLES%20Experiential%20Learning%20Handout.pdf>

Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall

71

Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, (4), 193212-.

Kolb, A. & Kolb, D. (2008). *Experiential learning theory: A Dynamic, holistic Approach to management learning, education and development*, In S. J. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *Handbook of Management Learning , Education and Development*, London: Sage Publication.

Kolb, D., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (2000). *Experiential learning theory: previous research and new directions*. In R. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning and Thinking Style*, NJ: Lawrence Erlbaum.

Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 2756-.

Luckman, C. (1996). Defining experiential education. *Journal of Experiential Education*, 19(1), 67-.

Lunenburg, F.(2010). The principal as instructional leader. National Forum of Educational and Supervision Journal, 27(4). Retrieved from: <http://www.schoolturnaroundsupport.org>

Mayenfisch–Tobin, M. & Muff, K. (2014). The Importance of Experiential Learning in the Education and Development of Responsible Leaders. Retrieved from: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2411007

Moore, C. Boyd, B. & Dooley, K. (2010). The effects of experiential learning with an emphasis on reflective writing on deep level processing of leadership students. Journal of Leadership Education, 9(1), 3652–.

72

Northouse, P. G. (2010). Leadership: Theory and Practice. 5th ed., California: SAGE Publications, Inc.

Ontario Ministry of Training, Colleges and Universities (2011). Practitioner Guide To Task–based Programming. Available on: http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/publications/OALCF_Task-Based_Prog_Mar_11.pdf

Ravitch, D. (1995). National Standards in American Education. Washington: The Brookings Institution.

Sharlanova, V. (2004). Experiential learning. Trakia Journal of Science, 2(4), 3639–. Available online at: <http://www.uni-sz.bg>

Smith, T. & Rosset, M. (n.d). Leadership Development Through Experiential Learning. Retrieved from: <http://www.>

leadershipeducators.org/resources/documents/conferences/fortworth/smith2.pdf

Stedman, N. P., Rutherford, T. A., & Roberts, T. G. (2006). The role of critiqued reflection in improving the perceived leadership competencies of undergraduates during a ten week professional internship. Paper presented at the 2006 AAE National Conference, Charlotte, NC.

Weinberg, A., Basile, C. & Albright, L. (2011). The effect of an experiential learning program on middle school students' motivation towards mathematics and science. *Research in Middle Level Education*, 35(3), 112-.

Whiddett & Hollyforde (2003). *A practical Guide to Competencies: How to Enhance Individual and Organizational Performance*. 2nd ed., London: Chartered Institute of Personnel and Development CIPD house.

ملحق 1 مجالات المدرسة ومعاييرها ومؤشراتها

المجال	المعيار	المؤشر
التخطيط الجيد للتحسين المبني على رؤية ورسالة محددة.	1.1 وجود رؤية ورسالة .	1 للمدرسة رؤية ورسالة واضحتان تم تحديدهما بصورة تشاركية.
		2 تحظى رؤية ورسالة المدرسة بإعلام وتسويق مناسب .
		3 الرؤية والرسالة ذات مضمون تربوي قوي وواضح.
	1.2 وجود خطة تطوير مبنية على التقييم الذاتي للمدرسة .	4 أهداف الخطة محددة ومصادر تحقيقها معروفة.
		5 بناء الخطة وتنفيذها ومتابعتها يتم بصورة تشاركية، وعلى أسس تقييم واضحة مع تحديد معن لدور كل الأطراف المعنية فيها.
		6 بنود الخطة مترابطة وجميعها تخدم عملية التربية والتعليم والتعلم.
2.1 إدارة العلاقات الداخلية بفعالية.	7 سياسة المدرسة واضحة لدعم العلاقات الداخلية وتعزيزها.	
	8 تنفيذ أنشطة المدرسة يتم بصورة تشاركية تستثمر جميع القدرات المتوفرة	
	9 تنوع واستمرارية أنشطة المدرسة التي تدعم العلاقات بين العاملين والطلبة.	
2.2 إدارة العلاقات الخارجية بفعالية.	10 علاقة المدرسة بالمجتمع قوية وتحفز دعمه لها.	
	11 المجتمع يستفيد من المدرسة وبيادلهما المشورة والدعم.	
	12 المجتمع المحلي يشارك في صناعة واتخاذ القرارات المرتبطة بتحسين الأداء.	

الموارد المادية في المدرسة موثقة ومستخدمة بفاعلية ولها صيانة مستمرة.	13	إدارة الموارد المادية بفاعلية.	3.1	إدارة الموارد بفاعلية بما يخدم جودة التعليم والتعلم.
مصادر الدعم متنوعة ومناسبة لعملية التعليم.	14			
الأمر المالية موثقة ودقيقة وتتسم بالشفافية.	15			
آليات الاتصال والتواصل منظمة ومتطورة.	16	إدارة الموارد البشرية بفاعلية.	3.2	
ثقافة العمل المهني والأخلاقي محددة ومعلنة.	17			
المناخ المدرسي يشجع على المشاركة الواسعة في الإدارة.	18			
جودة التعليم هدف المدرسة الاستراتيجية.	19	تطوير أداء الطلبة معرفياً ومهارياً وقيماً	4.1	
للمدرسة توقعات عالية من أداء الطلبة	20			
متابعة أداء الطلبة عملية منظمة ومستمرة داخل المدرسة.	21			
للمدرسة خطة وبرامج تطبق لتنمية المعلمين مهنياً.	22	النمو المهني للمعلمين.	4.2	
تشارك المدرسة في برامج التنمية المهنية المحلية والخارجية.	23			
للمدرسة وثائق تبين متابعة أثر التدريب على تحسن عملية التعلم.	24			
تنوع المدرسة في الأنشطة اللاصفية وتشجعها.	25	أنشطة لاصفية مساندة.	4.3	
تتفد الأنشطة اللاصفية بمشاركة جدية من الجميع.	26			
تقييم الأنشطة اللاصفية باستمرار .	27			

توفر المدرسة مناخا يعزز انتماء العاملين فيها.	28	وجود سياسات ومناخ مدرسي يعزز انتماء العاملين	5.1	انتماء العاملين والطلبة للمدرسة ضمن بيئة صديقة للطالب.	
سياسة المدرسة تجعل العاملين يحافظون على مقتنيات المدرسة ومرافقها.	29				
توفر المدرسة مناخا يعزز انتماء الطلبة لها.	30	توفر بيئة تعزز انتماء الطلبة.	5.2		
حقوق الطفل معلنة ومطبقة في المدرسة.	31				
الطلبة يحافظون على مقتنيات المدرسة ومرافقها.	32				
المدرسة ذات بيئة مادية صديقة للطفل.	33	المدرسة صديقة للطلاب.	5.3		
المدرسة ذات بيئة نفسية واجتماعية واقتصادية جاذبة للطالب.	34				
تتفد البرامج التعليمية في المدرسة بطرق محببة للطلبة.	35				
تتنوع أدوات وأهداف التقييم.	36	استخدام أدوات متعددة لتقييم أداء كل من الطلبة والمعلمين.	6.1		تنوع أساليب وأدوات التقييم واستخدام نتائجه في عملية التحسين المدرسي
للمدرسة إجراءات محددة لتقييم الطلبة، ومتابعة أدائهم .	37				
أداء العاملين و إنجازاتهم توثق، ويتم تقدير الجيد منها.	38				
أداء المعلمين يتم تقييمه ضمن أسس موضوعية وتشاركية.	39				
المدرسة تتحمل مسائلة عالية تجاه نتائج الطلبة .	40	استخدام نتائج التقييم لتحسين الأداء .	6.2		
نتائج التقييم في المدرسة جزء من عملية تعديل الأداء وتحسينه.	41				
نتائج التقييم معلنة وتدعو المدرسة الجميع لتحمل المسؤولية	42				

المدرسة بها تجهيزات تكنولوجية مناسبة.	43	استخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم.	7.1	تفعيل التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية.
المدرسة تطلب من العاملين توظيف التكنولوجيا في التعليم.	44			
في المدرسة كوادر بشرية مؤهلة لتوظيف التكنولوجيا.	45			
الإدارة المدرسية تستخدم التكنولوجيا في عملها.	46	توظيف التكنولوجيا في الإدارة المدرسية.	7.2	

ملحق 2

استبانة

مساهمة الواجبات البيتية المعطاة في برنامج القيادة المدرسية في تعزيز الكفايات القيادية لدى مديري المدارس

المدير/ة الفاضل/ة،،

بعد انتهائكم من تدريبات القيادة المدرسية ضمن برنامج تطوير القيادة والمعلمين Leadership & Teacher Development LTD، ومروركم بمجموعة من اللقاءات التي تطلبت منكم القيام ببعض المهام والواجبات في مدارسكم، والتي تمت مناقشتها خلال حلقات التعلم، نود أن نشكركم على تعاونكم والتزامكم بالقيام بهذه الواجبات، ونعلمكم أننا نودّ الوقوف عند هذه الواجبات ومنهجية التدريب القائم على المهام لمعرفة درجة مساهمتها في تعزيز دوركم كقادة تعليميين. ولتحقيق هذا الهدف نضع بين أيديكم مجموعة أسئلة (7 أسئلة) نرجو أن تجيبوا عنها بقدر من التفصيل علماً أن البيانات التي ستقومون بتقديمها هي فقط بهدف البحث والمساهمة في تحسين برنامج القيادة وتطويره.

78

ملاحظة:

- تم إرفاق عناوين الواجبات البيتية للاستئناس بها في الإجابة عند الضرورة.
- يمكنك إرجاع الاستمارة إلكترونياً أو سحبها وارسالها ورقياً، وتسلم لمنسق فريق التطوير في مديرتكم.
- لأي استفسار يرجى التواصل مع د. صوفيا الريماوي أو أ. حنان جبريل على الأرقام والعناوين الآتية:

sofiarimawi@yahoo.com	0599788428	د. صوفيا الريماوي
Hanan_noble@yahoo.com	0595822251	أ. حنان جبريل

القسم الأول: معلومات عامة

أكتب البيانات التي تنطبق عليك أمام المطلوب:

	المديرية
	الجنس

القسم الثاني: أجب عن الأسئلة الآتية بقدر من التفصيل (لا تتقيد بالفراغ)

79

السؤال الأول: ما رأيك في الواجبات التي تم تنفيذها خلال برنامج القيادة الذي التحقت به من حيث:

- عددها:
- واقعيتها، وإمكانية تطبيقها في المدرسة:
- ارتباطها بعمل المدير كقائد تعليمي:

السؤال الثاني: هل ساهمت الواجبات في تغيير طريقة قيادتك للمدرسة؟ كيف؟ أعط أمثلة على ذلك.

السؤال الثالث: هل ساهمت الواجبات في تعزيز العلاقات بين المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي؟ كيف؟ أعط أمثلة

السؤال الرابع: هل ساهمت الواجبات في تحسين جودة عملية التعلم والتعلم في مدرستك؟ كيف؟ أعط أمثلة

السؤال الخامس: هل ساعدتك الواجبات في بناء خطط جديدة أو تعديل في خطط حالية لإجراءات مستقبلية تنوي القيام بها بناء ما على ما جاءت به الواجبات أو تمخض عنها؟

السؤال السادس: ما أكثر الواجبات التي وجدت أنها عملت فارقاً في ممارساتك القيادية (اذكر أكثر 5 واجبات)؟ وضح الأسباب؟

السؤال السابع: ما اقتراحاتك لتطوير الواجبات ومنهجية تنفيذها لتسهم بشكل أكبر في تعزيز الممارسات القيادية لدى مديري المدارس الملتحقين في البرامج اللاحقة؟

80

مع الشكر والتقدير

ملحق 3: أسماء المديرين الذين تمت مقابلتهم وتوزيعهم حسب مديريات التربية

المدرسة	اسم المدير / ة	المديرية
ذكور سنجل الثانوية	محمد اسعيد محمود كراكرة	رام الله
بنات أبو قش الثانوية	رائدة جودت سليمان دحادحة	جنوب الخليل
بنات رافات الثانوية	حياة محمد شاكر البدارين	جنوب الخليل
ذكور رافات الثانوية	محمود عبد العزيز أحمد أبو عقيل	جنين
ذكور عرانة الثانوية	محمد سليم أحمد علي	جنين
بنات عمر بن الخطاب الثانوية	مجدولين عبد الله يوسف المصلح	قباطية
بنات عنزا الثانوية	آمال ابراهيم محمد علاونة	قباطية
ذكور عنزا الثانوية	رضا حسني رضا جرار	قباطية

Contribution of task-based training and experiential learning model to the enhancement of principals' leadership competencies in Palestinian Schools in the West Bank

By

Dr. Sofia Said Rimawi* 1

Hanan Awni Jebreel**

Abstract

81

This study aimed to identifying the role of “task-based training and experiential learning model”, approved by NIET, in enhancing principals' leadership competencies in Palestinian schools in the West Bank. To achieve this aim, opinions of 88 school principals were investigated. Those Principals participated in the Leadership and Teacher Development Program LTDP, in academic year 2013/2014, in the Professional Diploma of School Leadership, who were distributed into four training areas in West Bank. They were asked about the training methodology and tasks they executed through the LTDP program. The investigation was performed through an open-ended questionnaire and interviews with eight school principals (4 females and 4 males) and analysis of quarterly reports of the training program.

Analysis of both, 61 returned questionnaires and the interviews, indicated that school principals believe that the number of required tasks through the program were suitable in relation to the duration

1 : * Dr. Sofia Rimawi: Head Division of Studies and Evaluation, National Institute for Educational Training [NIET], Ministry of Education and Higher Education, Palestine. ** HananJebreel: Educational Training Advisor, NIET.

of the training program and meetings held, despite some tasks needed longer time and collaborative efforts to be implemented effectively and efficiently in their school. Principals indicated that the tasks were realistic, applicable, and considered a normal part

of their work. They have also seen that the tasks encouraged them and school community to assess the school situation and collect data about students and any problems they face. They believed that tasks addressed and highlighted basic, very important and sensitive issues in their schools. Hence, tasks formed good basis towards improving school performance.

Results showed that tasks have actually contributed to the change/improvement of many principals' practices in leading their schools. In detail, they turned their individuality in management into participatory approaches with greater delegation of authority and confidence of school staff and their capacities. Their planning became based on school self-assessment and SOWT analysis and associated with clear vision, mission and strategic goals. Their decisions became data-based ones, and they became dependent on action research to develop their practices through in-depth views and reflection into their practices. Tasks also contributed to improve the school internal and external relations including local community. Principals ensured that all these changes reflected positively on the quality of teaching and learning in their schools.

Based on the study results, it is recommended to adopt the "task-based and experiential learning" methodology in school

principals' training programs for its effective methodologies in enhancing principals' leadership competencies. Given the above recommendation, appropriateness of tasks within the training program duration, and the time allocated for implementation in the school context should be taken into high consideration. It is also recommended that the implementation of tasks should go consistently with school schedules through academic year. Also, tasks requiring action researches should be included to improve principal's practices and should also include tasks to promote participatory implementation including community, schools and districts.

