المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة التربية

تعزيز جودة أداء الإدارة التربوية في مواجهة الأزمات

الألكسو، 2025 م

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة التربية

تعزيز جودة أداء الإدارة التربوية في مواجهة الأزمات

الألكسو، 2025 م

تعزيز جودة أداء الإدارة التربوية في مواجهة الأزمات

إشراف:

أ.د. رامي إسكندر

مدير إدارة التربية / الألكسو

تنسيق:

أ/ جليلة العبيدي

تخصصي تربية وتعليم

إعداد:

أ.د/ شاكر فتحي أحمد

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التربوية

د/ كمال الحجام

خبير تربوي

I.S.B.N. : 978 - 9973 - 15 - 470 - 5

المحتوى

1/ التصدير	5
2/ الوحدة الأولى: مدخل مفاهيمي	7
3/ الوحدة الثانية: أداء الإدارة التربوية في ظل الأزمات	27
4/ الوحدة الثالثة: القيادة التربوية وكفاياتها وقت الأزمات.	83
5/ الوحدة الرابعة: إدارة التغيير والتنوع والصراع وقت الأزمات المدرسية	111
6/ الوحدة الخامسة: الإدارة المدرسية الرقمية في مواجهة الأزمات	155
7/ الوحدة السادسة: تقويم الأداء المدرسي في حالات الطوارئ	193

تصدير:

يعتبر التربويون المتخصصون اليوم أن المؤسسة التربوية تمثل الخلية الأساسية للنظام التربوي، وهي بهذه المكانة المحورية أصبحت أكثر من أي وقت مضى محل اهتمام الدارسين والباحثين في سبل تطوير مردودية النظم التربوية والرفع من جودة أدائها واستدامة خدماتها في مختلف الوضعيات حفاظا على توفير حق التعلم الجيد للجميع.

وتبعا لذلك تهتم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-الألكسو-في هذا النشاط التربوي الذي يندرج في إطار موازنتها لعامي 2023 /2024 بموضوع «تعزيز جودة الإدارة التربوية زمن الطوارئ والأزمات»، وهي بذلك تسعى إلى دعم الجهود العربية الساعية إلى ضمان توفير حق التعلم الجيد سيما في الفترات الحرجة التي قد تمر بها المجتمعات العربية من جهة، وتفاعلا مع المستجدات المتسارعة والمتراكمة في هذا المجال في القرن الحادي والعشرين نتيجة ما أحدثته التطورات التكنولوجية من تغييرات كثيرة في مجال الإدارة وتمشياتها وآليات عملها.

وفي إطار الاهتمام بعمل المؤسسات التربوية وكيفية إدارتها زمن الطوارئ والأزمات، وإيمانا بدورها المركزي في تأمين الخدمة التربوية للوافدين عليها والمستفيدين منها كمرفق عمومي، تطرح المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الملف الحيوي ساعية إلى تقديم الاضافة النوعية التي من خلالها يمكن تطوير آليات عمل المؤسسات التربوية. ويندرج هذا الاهتمام في سياق مساعي المنظمة الهادفة إلى دعم المنهج الفكري الموظف لتعزيز دور المؤسسات التربوية وتجويد عملها التربوي والتعليمي. ويتم النظر في قيادة المؤسسة التربوية في هذا العمل الأكاديمي والتدريبي وفق منوال جديد يشتمل على محورين هامين.

يهتم المحور الأول برصد اشتغال المؤسسة التربوية التعليمية ومدى القدرة على أداء مهماتها كنتاج للتفاعل الديناميكي بين مختلف مكوناتها وفاعليها (المضامين، المقاربات البيداغوجية، الوسائل التعليمية، الكتب المدرسية، الإطار التربوي، إطار الإشراف البيداغوجي، البنية التحتية،

الحياة المدرسية بما هي أنشطة ثقافية واجتماعية وصحية ورياضية... الزمن المدرسي بما هو إيقاع يومي واسبوعي وسنوي...). وينجز ذلك في إطار الحركية التنظيمية لعملها زمن الطوارئ والأزمات بما يمكّن من ترصُّد واقعها وتطوير منهجية عملها. ويساعد هذا الطرح المنهجي لمسألة قيادة المؤسسة التربوية على فهم معنى الارتباطات الممكنة بين مكوناتها وهي في حالة تغير وتطور منتظم ومنظم في الفضاء والزمن.

ويسمح البعد الثاني في دراسة قيادة المؤسسات التربوية التعليمية زمن الطوارئ والأزمات بالتدقيق في فهم مستوياتها الهيكلية (المستوى الاستراتيجي، المستوى التنظيمي، المستوى الإجرائي). ويتحدّد بفضل هذا البعد فهم الخيارات التنظيمية في عملها ومدى تناسقها وانسجامها، ولهذا البعد أهمية قصوى لما يتيحه من فهم ثاقب لجوانبها التنظيمية والهيكلة التي تمثل شرايين تنفيذ خياراتها.

وتبدو أهمية هذا الطرح النوعي في فهم قيادة المؤسسة التربوية وتطوير اشتغالها زمن الطوارئ والأزمات في اعتبارها الخلية الاساسية الحاملة للرسالة التربوية والضامنة لجودة التعليم المنظم فيها. وهو ما ساعدنا في هذا العمل على تصوّر منوال جديد للتفاعلات الممكنة فيها وعلى بناء منهج تدريبي يستهدف التنمية المهنية لقادتها. ويتميز هذا العمل إجمالا بالواقعية التي تركّز على ديناميكية المهام التربوية والتعليمية الجارية التي تجعل من كل مؤسسة وحدة متكاملة لها تفاعلها الخاص بها وفقا لنوعية المكونات ولطبيعة الأزمات. كما يتميز هذا العمل بالعقلانية التي تبعدنا عن مجرد إدراك الظاهر من عمل المؤسسة التربوية التعليمية فتمكننا تباعا من بلوغ جوهر المسائل في عمقها الدال بأدوات فكرية ثاقبة لطبيعة مكونات قيادتها.

هذا ما يجعلنا نستنتج أن قيادة المؤسسة التربوية زمن الطوارئ والأزمات تستوجب مزيد التنظيم وأن التفكير في تطوير أدائها يبقى رهين فهم جميع المتغيرات المتداخلة في عملية تسييرها.

الأستاذ الدكتور محمد ولد أعمر

المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الوحدة الأولى:
مدخل مفاهيمي

*** محتويات الوحدة:**

- **تمهيد:**
- **أولاً: الإدارة التربوية**
- **ثانياً: إدارة الأزمة في المؤسسة التربوية**

الوحدة الأولى
مدخل مفاهيمي

تمهيد:

يشير مفهوم الإدارة عامة إلى الجهود الانسانية الموظفة من أجل تنظيم سعيها في التفاعل مع مختلف مجالات الحياة، وهي بهذا المعنى تمثل جزءا هاما من التراث الفكري والعملي الإنساني المتراكم عبر تاريخ البشرية. ولا شكّ أن المتأمّل في سيرورة تطورها فكرا وعملا يلاحظ مدى تطورها عبر الزمن ويدرك بوضوح دورها المحوري في تقدم الشعوب وتطور مشاريع المجتمعات الانسانية. وتواصلا مع هذا التوجه الفكري في تحليل مفهوم الإدارة عامة، يمكن اعتبارها الأداة الرئيسية التي تعتمدها كل النظم الاجتماعية من أجل تيسير تحقيق أهدافها الحاضرة والمستقبلية.

ونظرا للمكانة المركزية التي يحتلها هذا المفهوم في تجويد الجهود الانسانية، قد اهتم به الباحثون المتخصصون في مختلف المجالات من أجل تطويره تفاعلا مع المستجدات المتسارعة والمتراكمة في المجال المعرفي، وذلك حتى يكون دوما الأداة الفكرية والمنهجية التي يستثمرها الجهد الانساني من أجل تطويع مجالات الطبيعة لفائدة الانسانية عامة. ولنا أن نذكر في هذا الاتجاه ما أحدثته التطورات التكنولوجية من تغييرات كثيرة في مجال الإدارة وتمشياتها وآلياتها وأنماطها، وأصبحت تبعا لذلك من أهم المجالات التي تستخدم التطبيقات التكنولوجية.

أولاً: الإدارة التربوية:

إن المتأمّل في مسار تطور مفهوم الإدارة يقف عند العديد من التعريفات التي حاولت من وجهات نظر مختلفة تعريفها، وتأليفا لهذه التعريفات المتعددة يمكننا القول أن الإدارة هي ذلك الجهد الفكري الانساني الذي يبني من خلاله تدخلاته العملية من أجل ترشيد استخدام كافة الموارد المتاحة له لتحقيق أغراضه المعلنة. ولنا أن نشير في هذا المجال

بأن التعريف التأليفي لجملة ما يمكن العثور عنه في مختلف الأدبيات المختصة، تجعلنا نتوقف عند ثلاثة مستويات هامة في هذا المفهوم:

• فالإدارة تعني الاستباق الفكري لمجال التدخل بما يضمن الاستفادة القصوى من النشاط الانساني، وهي بهذا المعنى تدمج التفكير في الواقع ومتطلباته والاستباق الواعي لما يمكن ان يحدث مع التعامل الجيد مع الموارد وكيفية استخدامها.

• والإدارة تعني أيضا التنظيم المنهجي لمختلف المكونات ذات الصلة بالنشاط الانساني وتحديد اولويات التدخل الانساني وكيفية انجازه اعتبارا للأهداف المعلنة وللواقع وضاغطاته المختلفة.

• والإدارة تعني أخيرا الإجراءات العملية المنجزة وتوزيعها على القائمين بها وتحديد فضاءاتها الزمانية والمكانية المختلفة.

إننا بهذا الطرح المعمق لمفهوم الإدارة ندرك مدى أهميته في نجاح التدخل الانساني عامة ونتيقّظ لقيمته في قيادة المشاريع ونستبق آثاره الهامة في تنظيم عمل المؤسسات.

واعتمادا على ما سبق، يمكننا تعريف الإدارة التربوية على أنها مجموع العمليات الذهنية التي تستبق الفعل الانساني فتنظّمه ومختلف الأفعال المنجزة التي تنفذ التدخل الانساني فترشّده. وهي بهذا المعنى تشمل مختلف عمليّات التّخطيط والضّبط والتّوجيه والتّنفيذ والمراقبة والتّقييم لجميع أنشطة ومشاريع المؤسّسات التّعليميّة. والجدير بالذّكر في هذا المجال أن هذه العمليات المختلفة تنتمي إلى مستويات متكاملة للفعل الإنساني، فهي تمر من مستوى الاستباق والتخطيط الذي يعتمد الفكر والإدراك والتوقع والتنظيم إلى مستوى الإنجاز الفعلي بما يعنيه من تدخل ميداني لملامسة الواقع بخصوصياته، وهو ما يجعلنا ندرك عمق مفهوم الإدارة الذي يشمل العمليات المتشابكة فيما بينها وأيضا التحولات والتطويعات الممكنة بين الرؤية التربوية والإنجاز الفعلي لها في واقع يفرض ملابسات متعددة. وفي هذا نشير استنادا إلى التعريف الذي قدمناه لمفهوم الإدارة إلى أهمية التخطيط كمرحلة مفصلية في الإدارة

التربوية، ناهيك أن العديد من المتخصصين في هذا المجال يشيرون إلى هذا الارتباط بين المفهومين مؤكدين على أن التخطيط كعملية منهجية فكرية تنظيمية تمثل في جوهرها جوهر الإدارة التربوية.

مثّل مفهوم الإدارة التربوية بهذا المعنى مجال درس من قبل المهتمين بالشأن التربوي خاصة في نهاية القرن العشرين الذي عرف تطورا هاما في رؤية قيادة العمل التربوي، إلى أن تحوّل مع المفكر تايلور من تصوّره التقليدي إلى رؤية علميّةٍ له تنزّله في إطار العلم الذي يسعى إلى حلّ المشكلات عن طَريق الاعتِماد على التفكير، والتحليل، والموضوعيّة. وبهذا برزت الإدارة التربويّة كعلم مستقلّ في الولايات المتحدة الأمريكيّة منذ عام 1946م، فخضع المفهوم إلى الدّراسات والأبحاث المختصّة لتتجلّى معانيه الجديدة بما يتماشى ومقتضيات العصر. ومن ثمّ انتَشرت الإدارة التربويّة في أوروبا وتحديداً في بريطانيا، ووصلت لاحقاً إلى الاتّحاد السوفيتي، وانتشرت في كافّة أنحاءِ العالم.

لقد مكّن هذا التطوّر الفكري في تعريف الإدارة إلى إبراز البعد القيادي فيه إلى درجة اعتبر فيها المختصون الإدارة تعني في جوهرها القيادة الحكيمة لكافة المكونات التربوية والبحث عن الانسجام والاتساق الداخلي بينها لتنظيم العمل التربوي. وبهذا يمكن الحديث عن قيادة المؤسسات التربوية التي تعني توجيه الفاعلين التربويين وضبط أعمالهم المختلفة وترشيد توظيفهم للموارد المتاحة لهم على نحو تحقيق الأهداف المعلنة والمؤمّلة. ولعل البعد القيادي يكتسي معناه الكامل في الدور الموكول للإدارة التربوية في بلورة الخطط العملية انطلاقا من رؤية تربوية مجتمعية تتلاءم مع أوضاعه، وأفكاره، وتوجهاته، وخياراته. ولنا أن نذكر على سبيل المثال الجامع لكل هذه المعاني التعريف النوعي الذي يقترحه محمد منير مرسي للإدارة التربوية، فهو يؤكّد على أنها: «كل عمل منسّق يخدمٍ التربية والتعليم، وتتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقاً يتماشى مع الأهداف الأساسية للتعليم»،، وهو الذي يؤكد في تعريفه هذا على ضرورة الانسجام بين نوعية القيادة الإدارية في مضمونها وفي

شكلها مع مقتضيات المجتمع الفلسفية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية مع ضرورة توخيها المرونة والسهولة التي تبعدها عن القوالب والأشكال الجاهزة وتكيفها مع الظروف والأوضاع الموضوعية الحقيقية. وبذلك تتسم القيادة الإدارية حسب رأيه بالفعالية والنجاعة والكفاءة والقدرة على الاستخدام الأمثل للموارد المادية المتاحة.

وإذا ما انطلقنا من المنطق الداخلي لهذه التعريفات الحديثة للإدارة على أنها القيادة الفعلية للمؤسسات وللمشاريع التربوية، فإنه يمكننا أن ننتظر منها أهدافا تتماشى وروح القيادة الرشيدة والحوكمة الواعية الساعية إلى التوفيق بين مستلزمات النجاح وضروريات الواقع ومتطلباته. وهنا يكمن التفكير التنظيمي والمنهجي وتتجلى كفاءة الفاعلين الميدانيين، فالهوة بين الرؤية النظرية ونوعية الفعل المنجز على أرض الواقع تضعف وتتلاشى لتقوّي حظوظ النجاح والتوفيق. واعتبار لما سبق يمكن أن تتمثّل أهداف الإدارة القائمة على القيادة الحكيمة في:

- تنسيق الأعمال الإدارية والفنية في المؤسسة التربوية وتنظيمها،
- تأسيس روح الفريق العامل بالمؤسسة وتعزيز الشعور بالانتماء والتفاني من أجل تحقيق الأهداف،
- تطوير المردود الداخلي للمؤسسة التعليمية،
- تنفيذ مشاريع المؤسسة عبر مخططات عمل واضحة المعالم،
- تيسير التواصل بين الفاعلين التربويين وبناء فضاء حوار حرّ ومستقلّ،
- إيجاد إمكانيات التعاون والشراكة الفاعلة مع القوى الاجتماعية المختلفة المحيطة بالمؤسسة.

1 - وظائف الإدارة القيادية:

يتّفق جلّ المتخصّصين في مجال الإدارة التعليمية القائمة على منطق القيادة وتعبئة الامكانات المادية والبشرية وتنسيقها وتوجيهها لتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وبفاعلية على اعتبار أن وظائف الإدارة يمكن تلخيصها في ثلاثة مستويات متكاملة ومتفاعلة في ما بينها:

أ- مستوى التخطيط والاستباق.
ب- مستوى التنظيم والتوجيه.
ت- مستوى الرقابة والتقييم.

وفيما يلي بيان ذلك:

أ - المستوى الاستراتيجي: التخطيط والاستباق: (الاستعداد للمتوقع)

يرتكز العمل الاداري القائم على القيادة على التخطيط والاستباق، ويعني التخطيط في جوهره تسليط القوى العقلية على موضوع النشاط من أجل تنظيمه، كما يعني تبعا لذلك تحليل الواقع والتأمّل فيه واستقرائه لضبط خصوصياته وتحديد متغيراته التي ستكون موضوع التطوير والتغيير. وبهذا يكون التخطيط تفكيرا منظما في الواقع واستقراء واع للمستقبل وتمثل ذكي للإمكانات المتوفرة، وهو ما من شأنه أن يمكّن من وضع الخطط العملية واعتبارها الآلية المنهجية لتحويل الواقع.

فالتخطيط هو على حدّ قول البستان: « محاولة التحكم في مستقبل نشاط أو مجموعة من الأنشطة نحو أهداف محددة بقصد الوصول إلى أقصى درجة من الإنجاز والكفاءة التي ما كانت تتحقق لهذا النشاط أو مجموعة الأنشطة إذا تركت وشأنها تتحرك على هواها أو كيفما أتفق أو وفق ما درجت عليه»، وعليه يساهم التخطيط في تقليص الهوة بين الواقع والمستقبل وجسرها اعتمادا على ترتيب مسبق للأولويات وتحديد الاجراءات وضبط الآليات وتوزيع الادوار حسب أبعاد زمنية ومكانية محددة وتشكيل المعايير والمؤشرات الضابطة لتقيم المنجز وتعديله وتطويره.

ب - المستوى التنظيمي: التوجيه والمرافقة (المساعدة عن قرب):

يكتسب هذا المستوى أهمية بالغة في تفعيل التخطيط، فهو الرابط بين المستوى الاستراتيجي والمرحلة التنفيذية اللاحقة، وهو الضامن للانتقال الفعلي من المتوقع إلى تحديد مستلزمات الممكن. ويشكل المستوى التنظيمي تبعا لذلك البعد المنهجي في مقاربة الواقع وهو بذلك يؤسس لليقظة الواقعية التي تمكن من استقراء الموجود وإعداد المستلزمات المتوقعة للتفاعل معه. كما يمكّن هذا المستوى من الإدارة بتوفير المرافقة

الضرورية في جانبها المنهجي وما يمكن أن يوفره من حسن توظيف للموارد ومن تحكم في الضاغطات المسلطة من الواقع بخصوصياته النوعية. ويكفي أن نشير في هذا الصدد إلى أن هذا المستوى بما يشمله من تدابير واقتراحات عملية ناتجة عن استقراء الواقع وبناء أدوات عملية تنظيمية للمرور من المخطط له إلى ضمان تنفيذه.

يتضمن هذا المستوى من الإدارة القائمة على القيادة تحديد المراحل التي يستوجبها التنفيذ وتحديد متطلباتها العملية واختيار الأنشطة المناسبة وتحديد المسؤوليات. وبهذا يمكننا القول أن هذا المستوى التنظيمي هو في جوهره حصر وضبط دقيق للواجبات اللازمة وتوزيع السلطة والمسؤوليات وتعزيز العلاقات بين الأطراف المتدخلة لتحقيق الهدف المنشود. فهو يهدف بالتحديد إلى توزيع الأدوار وتنظيم العمل المشترك بما يضمن نجاعة العمل.

ج- المستوى الإجرائي: الرقابة والتقييم،

إن هذا المستوى ولئن بدا ترجمة تنفيذية للمستويين السابقين، فإنه لا يعني مجرد التنفيذ لما تقرر سابقا، بل يفرض وجوبا مسؤولية المنفّذين الميدانيين الذين لا ينظر إليهم على أساس مطبقين لما تقرّر. وعلى العكس من ذلك فإن المجال التنفيذي يتضمن التفكير في المنجز وتحمّل مسؤولية النجاح في الأداء الفعلي للأنشطة المفكّر فيها. وبهذا المعنى نفترض أن كل المستويات بما فيها المستوى التنفيذي يشمل التفكير في الفعل والتأمّل فيه بما يعني أن المنفذين ينطلقون أولا من مشاركة فعلية في المستويين التخطيطي والتنظيمي بما يمكنهم من الإنجاز الواعي لأدوارهم المختلفة. إننا بهذه الرؤية الجديدة لدور ومكانة المنفذين نخرجهم من السلبية التي كانت تطبع أدوار المطبقين لتجعلهم فاعلين مفكرين بما يضمن إعادة المعلومات من الواقع إلى المستويين السابقين. ومما يعطي هذا المستوى أهميته هو افتراضه أن المنفذ في هذا التصور الجديد للإدارة هو من يمتلك الكفاءة الضرورية لاستقراء الواقع ومتابعة المنجز وأخذ القرارات الحينية الضرورية لتعديل الفعل وتوجيهه.

وتبعا لذلك، ينبغي على القائمين بالتوجيه أن يتمتعوا بالقدرة على اتخاذ القرارات المتصلة بالواقع لتطوير القيادة الميدانية الفاعلة المؤثّرة إيجابا وأن يكونوا متفهمين للسياسة التربوية العامة الواردة في الرؤية والمتجلية في المستوى الاستراتيجي. ويتجلى من خلال هذا الأهمية القصوى التي تسند إلى الفاعلين الميدانيين فلا قيمة للرؤية والتخطيط الاستراتيجي، ولا معنى للتنظيم والتوجيه إلاّ بنوعية الفاعلين الميدانيين وكفاءتهم العملية الواعية بالرهانات والقادرة على التفاعل المباشر مع الواقع بضاغطاته المختلفة للتأثير فيه وتطويره.

إن ما يضفي الأهمية البالغة لهذا المستوى يتمثل في المهمة الرقابية والتقييمية الآنية للمنجز من قبل الفاعلين ذاتهم بما يمكنهم باستقلالية كاملة من تعديل الافعال وإنتاج القرارات الجديدة التي تراعي مستلزمات الواقع كما تجلى أثناء الفعل. فالأداء الناجح في هذا التصور هو الأداء المتفاعل مع الواقع والمتفهم للرهانات المطلوبة والموظف بدرجة عالية وذكية للموارد المتاحة. ولا شكّ أن المعايير والمؤشرات التي يتم إعدادها في المستوى التنظيمي للإدارة تكون مفيدة جدا لما توفره من ثوابت للتقييم والتعديل وأن نجاعتها تكمن في وجاهتها ومرونة ثباتها، وهو ما يجعلها في هذا التصور تكتسي المرونة الكافية ليتم تعديلها وتجديدها كلما دعا الواقع العملي إلى ذلك. ولضمان نجاح مثل هذه الخيارات النوعية للإدارة القائمة على القيادة هو استمرايتها في الزمن أثناء كافة خطوات الإنجاز.

2/ إدارة الأزمة في المؤسسة التربوية:

تتمثل إدارة الأزمات في الاستعداد لغير المتوقع، فالأزمات كظاهرة إنسانية قد رافقت تاريخ المجتمعات البشرية على مر العصور، وتكمن أهمية دراستها من قبل المختصين في استقراء لما جدّ من أزمات سابقة فيي نحت ملامح الاستراتيجيات الممكنة في كيفية التعامل معها وتجاوز عقباتها وآثارها على السير العام للمؤسسات التربوية والتعليمية. وعلينا أن نشير في هذا الصدد إلى أن مجال التربية والتعليم هو أكثر المجالات الاجتماعية تأثرا بالطوارئ التي قد تحدث في المستويات الاجتماعية

والثقافية والاقتصادية التي تنمر بها المجتمعات عامة كما ان المجال التربوي التعليمي ينظر إليه من قبل الجميع اليوم، بصفته المهتم برسم مستقبل المجتمعات الانسانية، على أنه الأكثر تأثيرا في تجاوز الأزمات والطوارئ على المستوى الاجتماعي وذلك نظرا لقدرته كجهاز اجتماعي متكامل على صنع المهارات وبناء الذات الانسانية المسؤولة والواعية وتطوير الكفاءات المناسبة للتعامل مع ما هو غير متوقع من أحداث لها صلة بحياة المواطنين.

إننا نتحدث عن مفهوم الأزمة بوصفها الظاهرة الاجتماعية الطارئة المحدثة دون تحديد مسبق لها، أي ما يمكن أن تفرزه الحياة الاجتماعية والاقتصادية من ظواهر لا نتوقع حدوثها مهما كانت مستوياتها قبل ظهورها كما اننا نتحدث عن الأزمة بصفتها الممكنة شكلا وتوقعا دون معرفة مضامينها المشكلة لها.. فالأزمات والطوارئ هي ظواهر اجتماعية ممكنة يؤكدها التاريخ البشري باعتبارها واقعة وحاصلة ولكنها لا تتخذ نفس الشكل ولا نفس المضمون ولا نفس الانتشار ولا نفس التأثير. هي متغيرة وغير ثابتة وهو ما يعسر التعامل معها. إن البعد الاحتمالي والمفاجئ لهذه الازمات قد جعل المفكرين التربويين والمتخصصين عموما في علم الاجتماع يستعدون فكريا وتنظيميا وعمليا لدراسة هذه المستجدات. لقد وفّرت الأزمات وما تحدثه من آثار مختلفة على سير العمل بالمؤسسات التربوية للمتخصّصين جملة من المعطيات أدت بهم إلى استنتاجات هامة مفادها أنه كلما كانت الإدارة قد وضعت في تخطيطها استراتيجية لمواجهة الطوارئ، كلما كان النجاح أفضل في التعامل معها بل في التعافي منها دون تأثيرات بليغة لها. وتبعا لذلك، فقد تأكّد أن التعامل مع هذه الأزمات المتوقعة يجعل من الإدارة التربوية تنتهج أسلوب تصدي وتعامل بطرق مدروسة بما يؤدي إلى تجاوزها والتعافي منها دون أضرار تذكر.

لا شكّ حينئذ من أن التنبؤ بهذه الأزمات وتوقع حدوثها يبين عمق التخطيط والنظر والاستباق لدى السلط الإدارية المشرفة على المؤسسات التربوية والتعليمية، ذلك أن هذا التوقع من شأنها أن يجعل الإدارة تعد

خطة محكمة للتعامل معها وتمكنها تبعا لذلك من إجراء ممارسات تجريبية لإدارة الأزمة طول فتراتها المتعاقبة. إن العمل على مدارات الأزمات كما ظهرت فعلا عبر التاريخ البشري يمكننا اليوم من الكشف عن العوامل والمسببات الدافعة والمنتجة لها، فكل أزمة مقدّمات وشواهد ومظاهر أولية منذرة بدرجة خطورتها. ومن بين هذه الأسباب يمكننا التوقف عند بعضها على سبيل الذكر لا الحصر:

– قد تحدث الأزمة الطارئة أحيانا نتيجة سوء فهم بسبب قلة المعلومات أو عدم فهم عميق لمظاهر أولية غير واضحة.

– قد تطرأ الأزمة أحيانا بسبب الإدارة السلبية غير المنظمة، وهي الإدارة التي لا تشتغل وفق رؤية واضحة ولا يكون فيها الفاعلون الميدانيون على علم بالأهداف وبكيفية التصرف وليست لهم المهارات الضرورية لذلك.

– قد تنفجر الأزمة أحيانا نتيجة الهوة الفاصلة بين الفاعلين الميدانيين وأصحاب القرار، وهو ما يجعلها تتعمّق بدرجة تكون آثارها أكثر خطورة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإدارة التي تشتغل وفق النموذج القيادي الذي يجعل من فريق العمل متكاملا في مختلف مستويات الإدارة تعرض المؤسسات التربوية والتعليمية إلى أخطار جسيمة تؤثر سلبا على المسار التعليمي لتربوي لروادها.

– قد تتفاقم رقعة ازمة أحيانا عندما يتسرب اليأس في صفوف الفاعلين التربويين فيستسلمون لآثارها، ويحصل هذا عندما لا يتمتع الفاعلون بالمهارات الضرورية أو عندما يلاحظون عجزا كبيرا لدى المسؤولين وصانعي القرار.

لقد مكنتنا اليوم الدراسات الميدانية للأزمات التي طرأت على مر العصور بالمؤسسات التربوية والتعليمية من فهم دورات الأزمات التي تعرف مراحل مختلفة. ومن المؤكد اليوم أن الفهم المسبق لهذه المراحل سيمكن الفاعلين بدرجاتهم المختلفة من الاستعداد الأمثل ومن حسن التصرف في التعامل مع مختلف المحطات التي تمر بها الأزمات. إن الأزمة بصفتها نقطة تحوّل في حياة المؤسسة التربوية والتعليمية قد تؤدي

إلى أوضاع غير مستقرة ونتائج غير مرغوب فيها. وهو ما يفترض وجوبا اتخاذ القرارات المناسبة للوضع المتغير والتصدي له لتجاوزه.

1 – كيفية إدارة الأزمة في المؤسسات التربوية:

تحتاج إدارة الأزمات إلى استراتيجية واضحة المعالم في كل مستويات الإدارة، ويمكن القول أن هذه الاستراتيجية تشمل بالأساس خطة لإدارة الأزمة عامة تتضمن جملة من الإجراءات العملية المرنة التي تبقى مفتوحة على كل المستجدات الممكنة. وفي هذا المجال يكمن الرهان المطلوب تحديه، فالخطة تتوقع الأزمة وآثارها الممكنة دون معرفتها، وهي في نفس الوقت تحمل إجراءات التفاعل معها والنجاح في مواجهتها. ويكفي أن نشير في هذا الباب إلى أن الوقوف عند التوقع وآليات التصدي مع الانفتاح على تغييرها وتلونها وفقا للمستحدث الجديد لا يعدو أن يكون من الكفايات المهنية عالية المستوى. إن التصرف في غر المتوقع وإدارته وفقا لسياقه، كما أن التعامل مع الطارئ الجديد ومحاولة استقرائه بالسرعة المطلوبة وإنتاج الحلول المناسبة له تصنف من قبل المختصين ككفايات أم عامة أفقية ومنتجة لبقية الكفايات الأخرى المخصوصة بالسياق. وهو ما يتطلب في إعداد الكوادر الإدارية القادرة على مسايرة مثل هذه الأوضاع الطارئة العمل على تطوير كفايتين نراهما متلازمتين، كفاية التفاعل مع السياق المخصوص وما تتضمنه من قدرات فهم وتحليل للواقع ومن قدرة على اختيار الأدوات المناسبة له بشكل إبداعي في إنتاج جديد لحلول مبتكرة وغير مألوفة، وكفاية تنمية الذات وما تتضمنه من ثقة في النفس وقدرة على المواجهة وعدم الاستسلام والتحكم في الضغط وحسن إدارة الوقت.

واعتمادا عل ما سبق يمكن اعتبار إدارة الأزمة مقاربة جديدة نوعية لتجاوز الطوارئ الممكنة بالتخطيط لها لاستباق الحلول الممكنة التي تبقى افتراضية إلى حين نجاحه في معالجة الواقع وتغييره. وتقوم هذه المقاربة بالأساس على كفايتي الإدراك الحيني والعاجل للسياق والتحكّم فيه لتغييره وتطويره، فإذا كانت كفاية الإدراك تقوم على استيفاء المعطيات

الواردة من السياق بما يمكن من تحديد المشكل ودرجة خطورته وتوقع آثاره، فإن كفاية التحكّم تعني القدرة على تصميم الحلول بشكل عاجل والجرأة في تجريبها واستخلاص النتائج الممكنة المساعدة على التغلب على الوضع والسّيطرة عليه. وفي هذه الرؤية يعرف (Steven Fink, 2021) إدارة الأزمة بأنها « القدرة على إزالة الكثير من المخاطر، وعدم التأكد، لتحقيق أكبر قدر من التحكم في مصير المنظمة، وهذا يعني استخدام التخيل لعرض أسوأ ما يمكن حدوثه، ثم تقييم القرارات البديلة قبل الحدوث». وبناء على هذه المفاهيم يمكن اعتبار إدارة الأزمة نشاطا ذهنيا وعمليا يجمع بين التنبؤ والاستباق وتعبئة الموارد الضرورية واستقراء الواقع والتجريب الميداني واستخلاص النتائج.

إننا بهذا التصور الجديد نبني هامش نفاعل جديد بين الفاعل التربوي والسياق المخصوص الذي يشتغل فيه، كما نؤسس لرؤية جديدة لإدارة المؤسسات التربوية والتعليمية قوامها الاشتغال على تصور ورؤية واضحة المعالم وكفاءة عالية في مواجهة الواقع بكل متطلباته لإنتاج الحلول الطريفة وغير المعهودة. إننا نتجاوز بهذا التصور المعاصر النظرة الضيقة التقليدية للإدارة التربوية والتعليمية لنعمل وفق إطار استرشادي جديد قوامه التفكير في المنجز قبل الفعل وأثناء تنفيذه وبعد إتمامه وتنمية الكفايات الضرورية لمواجهة الواقع وتغييره ولضمان هذا المسعى يكون العمل كما يلي:

أ- الانطلاق بوضع تخطيط للتعامل مع الأزمة، ويمكن اعتبار ذلك من المفاتيح الأولى لنجاح الإدارة التربوية والتعليمية زمن الطوارئ.

ب- إنجاز العمل بالاعتماد على إطار استرشادي للعمل في إطاره قصد مواجهة الأزمة، وفي هذا الإطار يمكن ذكر بعض النماذج الدولية الناجحة مثل:

1) نموذج Nude|Antoko الذي يرى أن الإدارة الناجحة في التعاطي مع الأزمة هي القادرة على تجميع المقاييس التوقعية التي تمكن من تنسيق استجاباتها وممارسة الرقابة عليها. ولعل ما يكتسي أهمية في هذا

النموذج هو افتراضه بصفة مسبقة تشكيل لجنة مختصة لإدارة الأزمة وتقسيم الأدوار بين مختلف أعضاء الفريق مع تمكينهم من مركز مختص يشتمل على وحدات تقصي وتدخل ومراقبة وتقييم وأخذ القرارات.

2) نموذج Meyers الذي يركز بدوره على الاستعداد المسبق لطوارئ الأزمة وتقدير مستوى الاستعداد الذي تبديه المؤسسة التربوية والتعليمية لمواجهة الأزمة خاصة في ما يتوفر عليه الفاعلون التربويون من كفايات مهنية متعلقة بالأساس بالقدرة على الاستجابة السريعة والفهم التحليلي للوضع القائم والقدرة على أخذ القرار وتعديله أثناء الإنجاز.

3) نموذج Murphy Bayley الذي يركز على استخدام منهج علمي وعملي في نفس الوقت يراعي مجموعة من الخطوات التي تمكن من الاستجابة الحينية لمتطلبات الأزمة. إن القدرة على تقدير الأزمة وتحليل معطياتها تحليلا شاملا لمكوناتها وتحديد مواصفاتها والتفكير المسبق في نوعية آليات مواجهتها.

2 – مراحل إدارة الأزمة:

إن طبيعة الأزمات التي تحدث في زمن الطوارئ لا يمكن تحديد مكوناتها وأثرها بصفة مسبقة ولكن تجدر الإشارة إلى ضرورة التفاعل الحيني معها في إطار ارتجال منظم ومفكر فيه مسبقا. ولهذا السبب لا تتفق جل الدراسات والبحوث على نفس المراحل التي يمكن المرور بها عند تفاعل الإدارة مع الأزمة الطارئة.

وانطلاقا من التعريف التأليفي بالرجوع إلى الأدبيات المختصة في دراسة الأزمات، يمكن اعتبار الأزمة في المجال التربوي كما تعيشها المؤسسات التربوية التعليمية حدثا مفاجئا غير متوقع يؤدي إلى اختلال في عمل المؤسسة وإلى صعوبات تحدّ من نجاعة عمل المؤسسة، وهي بذلك تتطلّب مجهودا إضافيّا للبحث عن وسائل وأدوات جديدة لإدارة الوضع المتشكل نتيجة التغيير الطارئ.

الأزمة في المؤسسة التربوية التعليمية حالة مؤقتة من الاضطراب ومن اختلال التنظيم تنتج وضعا صعبا وارتباكا في مواجهته باستخدام

الطرق المعتادة لحل المشكلات. لذلك تكون الأزمة منطلق بحث جديد وتدخل طريف وغير معتاد من قبل القائمين على تسيير المؤسسة تؤدّي إلى إمكانات جديدة غير مألوفة لحدوث نواتج موجبة. تتيح الأزمة في المؤسسات التربوية التعليمية إمكانات الاستباق في الزمان وفي المكان فكرا وعملا لمواجهة الطارئ المجهول إلى حين تجلي مكوّناته ومظاهره، وهو في نظرنا ما يجعلنا في التصور الحديث لإدارة المؤسسة التربوية التعليمية تحديد جملة من الخطوات التي نسوقها في هذا المجال على سيل الذكر لا الحصر:

أ- مرحلة التخطيط لإدارة الأزمة:

يعتبر جل الباحثين التربويين في مجال دراسة الأزمات أن التخطيط هو محور عملية إدارة الأزمات، فهو الجهد الفكري والاستباقي الذي يساهم في منع حدوث الأزمة وتلافى عنصر المفاجأة، وهو للغرض نفسه يمثل المرحلة الهامة التي تسمح بحسن إدارة الأزمة من خلال التحديد المسبق والواعي لعملية الاستجابة الممكنة، والمنظمة بأهداف، وأولويات واضحة. وبهذا نؤكد على قيمة التخطيط في مواجهة الازمات التي قد تمر بها المؤسسات التربوية والتعليمية بما هو تحديد مسبق للمطلوب وكيفية إنجازه وضبط الموارد المطلوبة للتنفيذ. وهو ما من شأنه أن يحوّل إدارة المؤسسة التربوية والتعليمية من منطق المؤسسة المستهدفة والمنفعلة والسلبية إلى منطق المؤسسة المنتظرة والمستعدّة والمستبقة لكل الطوارئ.

إن التخطيط للأزمات في المؤسسات التربوية والتعليمية بهذا المعنى ضروري لأنه يعزّز الكفاءة الإدارية ويمكّن من وضع البدائل وتطوير الفكر النقدي وحل المشكلات لجميع الفاعلين بالمؤسسات التربوية التعليمية، وهي من بين أهم الكفايات المهنية المطلوبة في القرن الواحد والعشرين وفي سياق استراتيجية تحويل التعليم التي تؤسس لها المنظمة الأممية للتربية والعلم والثقافة وتساندها في ذلك كافة المنظمات الدولية والمؤسسات الحكومية في العالم.

ب – مرحلة التعافي من الأزمة:

اعتمادا على ما تم ذكره في المرحلة الأولى الهادفة إلى التخطيط والاستباق لمواجهة الأزمة، تكون مجريات هذه المرحلة إلى درجة كبيرة بعيدة عن الضبابية والعشوائية والتخبّط والانفعال، وتتبني إجراءاتها على التهيؤ والمبادرة وأخذ القرارات الحينية المناسبة. وهو ما يساعد عند مواجهة الأزمة على عدم التردّد والمغامرة المجهولة التي يمكن أن ينشأ عنها الإحباط والخوف. إن الإشارات التي تنبئ بظهور الأزمة والتي يتم توقعها عند التخطيط، تمكن من الإسراع بتنفيذ التوصيات المتعلقة بالأزمة فيكون استعداد كل الفاعلين في أعلى درجاته ويتم استحضار كل الموارد المتاحة وتوضع إجراءات الخطة المتوقعة. وتقود هذه المبادرات إلى اكتساب الثقة في النفس وإلى تنظيم التعاون وتقاسم الأدوار بين الفاعلين وإلى احترام الضوابط الزمانية في التحرّك الميداني.

ولا شكّ أن هذا الاستعداد الأولي قد لا يكون ملائما بدرجة عالية مع المستجدات الميدانية، وهو ما تتوقعه خطط الطوارئ، فيقوي من درجة الاستقلالية عند معالجة الأزمة ليتمّ تجريب الحلول وتكون القرارات سريعة نتيجة القدرة على استقراء الواقع ومعرفة خفاياه وتقوى بذلك الصلة المباشرة بين الفاعل الميداني والفضاء الزماني والمكاني الذي يتحرّك فيه. ونظرا إلى أن كل هذه المسائل الهامة قد تم توقعها مسبقا، فإن القدرة على المواجهة تكون منظمة وتكتسي نوعا من الارتجالية المتوقعة التي لا تخضع إلى توصيات سابقة بقدر ما تتبني بالأساس على استقراء ميداني وسرعة في الاستجابة وجرأة في التعديل العاجل إلى حين التخلص نهائيا من ضغوطات الأزمة. وهو ما يضمن استمرار التدخلات بدرجة عالية من النجاعة للسيطرة على الأزمة.

ويحتاج كل هذا إلى إجراءات محددة تساهم في مرونة التعامل مع الموقف نذكر منها بالخصوص:

– المشاركة اللامشروطة، وتجدر الإشارة في هذا الصّدد إلى ضرورة توفر روح الفريق لدى كافة الفاعلين الذين يقبلون على القيام بأدوارهم

دون تردّد أو شروط أثناء الإنجاز، كما يتطلب الأداء الناجح توفّر عامل الاستقلالية الذي يبيّن درجة الفاعلية ومدى التعلق بتحقيق الأهداف. فالإحساس بالارتباط بالآخرين وفق أهداف مشتركة، والشعور بالولاء للفريق يقوي من درجة نجاح في تنفيذ الخطّة.

– البحث عن الحلول، وهي الحلول التي يتمّ تبنيها في الحين ولا تخضع إلى تعليمات من خارج السّياق. ولا شكّ أن البحث الجاد على الاستجابة لما يفرضه السياق يقوي بدوره درجة الإبداع والابتكار في رسم الحلول ويشترط تبعا لذلك الالتزام بالتشاور والتواصل المنظم والمنتظم في الزمان والمكان مع أعضاء الفريق العامل أثناء الأزمة. وهو ما يمنح حرية التفكير والحركة للفاعلين الميدانيين.

– تبني النتائج، ويعني ذلك القبول بما يترتب من نتائج نتيجة التحركات الميدانية لمختلف الفاعلين مع اعتماد التحاور والتواصل الدائم حول ما يمكن التوصّل إليه بما يتيح انتشار المعلومة وتبادلها من قبل الجميع. ذلك أن التذكير المتبادل لحجم الأزمة والتواصل حول مدى التقدم في الحدّ من نتائجها السلبية يعزّز لدى فريق العمل القدرة على إدراك الواقع والتحكّم في الوضع بتصميم التدابير.

إنّنا بمثل هذه الرؤية نساهم في رسم تصوّر ورؤية جديدة معاصرة تخوّل التعامل مع الأزمات بفاعلية وبجرأة وبطموح أكبر، وبقدر ما نقر، استنادا إلى كل الأدبيات المعاصرة في الشّأن، بعدم وجود حلول مطلقة للأزمات التي تطرأ فجائيا على المؤسسات التربوية والتعليمية، بقدر ما نتأكّد أنّ إدارة الأزمات لا تحتاج إلى قيود مسبقة في شكل تعليمات دقيقة، ولا إلى جمود فكري يشتغل بقوالب جاهزة. إنّ الحلّ يكمن بالأساس في الالتزام بمحددات الظروف وبضاغطات الواقع المتجلي اثناء الأزمة والتي كانت سببًا في إفرازها، كما الحلّ يكمن أيضا في التجرد من القيود التي تعيق الحركة والسلاسل المتمثلة في النظم الجامدة والسّعي الثّابت في اتجاه السّيطرة على تطور الأزمة.

ج– مرحلة تعقّب الازمة:

يقوم معالجة الأزمة في المؤسسة التربوية على حسن الاستباق والتخطيط

للمواجهة، وتستند مسايرة الأزمة والتفاعل الحيني معها إلى تخطيط مسبق، في حين تعتبر مرحلة استخلاص النتائج وتعقّب آثار الأزمة في نظرنا من أوكد المراحل التي تؤكد على تشكيل المعرفة العلمية وتحديد المتغيرات الممكنة ووضع المبادئ المتعلقة بنجاح التفاعل مع الطوارئ. ويجرّنا هذا إلى اعتبار أن مرحلة تعقب الأزمة تقوم في جوهرها على تفكير افتراضي سليم يمكن أن ينطلق منه البحث التربوي المتخصّص من أجل تعميم نتائجه واستخلاص الحلول الممكنة باحترام تراتيب منهج البحث المعرفي الأكاديمي.

ولنا أن نذكر في هذا الباب جملة من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في مكمن الأزمات التي تعرفها المؤسسات التربوية والتعليمية في مراحل التعليم المختلفة والتي انتهت إلى صوغ معرفة علمية يمكن الرجوع إليها من قبل الباحثين والفاعلين التربويين الميدانيين على حدّد السواء نظرا لما توفّره من معطيات مهمة على كيفية تدبير الأمور عند المرور بأزمات مختلفة. ففي الدراسة التي أنجزها أبو سمرة وآخرون (2012) بعنوان «إدارة الأزمات لدى أقسام التّربية الرياضية ودوائرها في مُؤسَّسات التَّعليم العالي الفلسطينيَّة من وجهة نظر طلبتها»، أظهرت نتائجها أنّ ضعف الاستعداد لمواجهة الأزمة أدّى إلى تفاقم أثرها، كما بيّنت الدراسة التي قام (القرم، 2008) بعنوان «تطوير أنموذج لإدارة الأزمات في مُؤسَّسات التّعليم العالي في الأردن»؛ أنّ وضع الأساليب المناسبة للتعامل الفاعل مع الأزمات الإداريَّة في مُؤسَّسات التَّعليم العالي ووجود الوعي المرتفع مكّن من تنامي القدرة على مواكبة التغييرات الطارئة وتجاوزها، وتوصّل (النوايسة،2006) في الدراسة التي أنجزها بعنوان «أنموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التَّربية والتَّعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإداريَّة المعاصرة»؛ أدّت إلى بناء أنموذج لإدارة الأزمات يقوم على خمس مراحل، وتمكّن (الموسى، 2006) في الدراسة التي أنجزها تحت عنوان: «إدارة الأزمات في مدارس التَّعليم العام بمدينة الرياض»؛ إلى تحديد الأسس النَّظرية لإدارة الأزمات في ضوء الفكر الإداري المعاصر.

وتؤدّي بنا الملاحظات السابقة إلى تحديد جملة من الإجراءات المناسبة للتعامل مع الأزمة نلخّصها في ما يلي:

1/ الإجراء الأول: استقراء أبعاد الأزمة، ويستهدف دراسة مظاهر الأزمة ومكوناتها اعتمادا على استقراء الواقع بتوظيف أدوات مخصوصة، وتشمل تحديد العوامل المشتركة في الأزمة وضبط أسبابها المباشرة وغير المباشرة مع تقدير مدى انتشارها وخطورة آثارها والعوامل المتدخلة. وعموما تتوقف طريقة الدراسة الميدانية وتحديد نتائجها على طبيعة الأزمة وشدة خطورتها والفضاء الزمني الذي تمتدّ عليه.

2/ الإجراء الثاني : تحليلية أبعاد الأزمة، ويهدف إلى إخضاع مكونات الأزمة بعد تشخيصها إلى عملية تحليل باعتماد الاستدلال التصاعدي الذي ينطلق من الواقع وتجلياته وتوظيف المراشح والأدوات من أجل تشكيل معارف نظرية متعلقة بمواجهة الأزمة. وينتج عن هذا التحليل المنهجي بناء خلاصات تتعلق بالأسباب والدواعي وتشير إلى نوعية الجهود المبذولة في إطار استباقات معينة وتنتهي بوضع الارتباطات الممكنة بين مختلف الأبعد المتصلة بالأزمة.

3/ الإجراء الثالث : بناء المعرفة العلمية لترشيد التعامل لاحقا مع الأزمات الممكنة، ويهدف إلى تشكيل معرفة علمية نابعة عن الواقع تساهم في بناء التخطيطات المستقبلية وتوفر سيناريوهات ممكنة لمواجهة الطوارئ التي قد تحدث مستقبلا. ومن هذا المنطلق تصبح الأزمة في حدّ ذاتها منطلقا للبحث التربوي، وهي بينات مهمة يمكن الرجوع إليها ودراستها من مختلف الزوايا الممكنة بما من شأنها أن يطور الصلات الممكنة بين المعرفة العلمية والوقائع التربوية والاجتماعية.

4/ الإجراء الرابع: نشر نتائج الأزمة والتعريف بها، ويهدف إلى التعريف بالنتائج وتداولها بشكل منهجي. ويؤكّد هذا الإجراء على تدقيق معرفة المسؤولين التربويين بتفاصيل الأزمة وكيفية معالجتها ودوره في بناء الخيارات المستقبلية المتعلقة بالأزمة. وتتميز المؤسسة التربوية الحريصة على احترام كل هذه الإجراءات بقدرة فائقة ويقظة ميدانية

ومعرفية تؤكّد أن الأزمات ليست مجرد أحداث طارئة بقدر ما هي وقائع اجتماعية خاضعة للدراسة والبحث تستوجب دعم الجهود لتذليلها وبناء الأدوات المناسبة لمنعها مستقبلا. وهو ما من شأنه أن يطوّر درجة الوعي بخطورة الأزمات وتبسيط المفاهيم ونشر القيم المساعدة على مواجهتها. وفي هذا الإجراء يوجد تعزيز مهم لمبادئ تربوية تحرص المؤسسة التعليمية على إثباتها وتتمثل في نشر روح المسؤولية والانتماء والمساندة والتضامن والتعاون من أجل حماية المرافق والمؤسسات العامة. وهي قيم إنسانية تستبعد المواقف التقليدية التي تعتبر الأزمات مجرد شائعات وجب إنكارها وكبت كل محاولات التعريف بها.

خلاصة:

يتجاوز مفهوم الادارة النظرة التقليدية لها والمنحصرة في اعتبارها الآلية التي بفضلها يتمّ تنفيذ القوانين وإملاء التراتيب المتحكّمة في التسيير إلى النظرة المستحدثة لها والتي بمقتضاها تتحول الإدارة التربوية إلى نمط قيادة حكيمة قوامها الأخذ بعين الاعتبار الأوضاع الحالية للمؤسسة وإمكانيات تطويرها على ضوء أهداف يبنيها فريق العمل ويتحاور في كيفية تنفيذها كفريق عمل تجمعه الإرادة الفاعلة وتحدوه العزيمة القوية وتتوفر لديه الكفاءة الضرورية للإنجاز.

الوحدة الثانية

أداء الإدارة التربوية في ظل الأزمات

*** محتويات الوحدة:**

- **تمهيد.**
- **أولاً: التعليم في حالات الأزمات والطوارئ.**
- **ثانياً: الإدارة والقيادة التربوية في حالات الطوارئ والأزمات.**
- **ثالثاً: إدارة الأزمات المدرسيَّة.**
- **رابعاً: جودة الأداء المدرسي في مواجهة الطوارئ والأزمات.**

الوحدة الثانية
أداء الإدارة التربوية في ظل الأزمات

تمهيد

شهد العالم منذ عقود العديد من الأزمات والكوارث الطبيعية وحالات الطوارئ كالحروب والكوارث الطبيعية وانتشار الأوبئة، وما تبع ذلك من موجات النزوح والتهجير ونقص الموارد والآثار السلبية الكبيرة على العالم، كل هذا وضع الدول والحكومات أمام تحديات كبيرة في جميع مجالات الاقتصاد والبيئة والصحة والمجتمع، إضافة إلى الآثار الخطيرة على النظام التعليمي والتي أدت إلى إغلاق الكثير من المؤسسات التعليمية والمدارس، والذي وضع الأنظمة التعليمية أمام تحدي الاستمرار بتقديم التعليم بأي طريقة من الطرق لإنقاذ الطلاب وخصوصاً الأطفال من فقدان التعلم، وهنا يأتي دور القيادة والإدارة التربوية على الصعيد الوطني والمحلي لكل دولة في إدارة التعليم في ظل حالات الطوارئ والأزمات، التي تتراوح من حادث بسيط في مدرسة إلى انتشار الأوبئة والأمراض والكوارث البيئية والآثار المدمرة للحرب كالنزوح الجماعي واللجوء والهجرة. وقد كانت لحالة الطوارئ الأخيرة المتعلقة بانتشار وباء كورونا تبعيات خطيرة على الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم والتي دفعت قادة التعليم وقادة المدارس إلى التفكير في سبل مواصلة التعليم، فكان الانتقال إلى التعليم عن بعد واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي وشبكة الانترنت والتعليم المدمج، وتطلب ذلك من قادة المدارس أساليب قيادية وكفاءات ومهارات جديدة تتناسب مع الظروف المتغيرة في ظل الأزمات. وعليه يتناول الفصل الحالي أربعة محاور أولها: التعليم في حالات الطوارئ والأزمات، وثانيها: الإدارة والقيادة التربوية في حالات الطوارئ والأزمات، وثالثها: إدارة الأزمات المدرسية، ورابعها: جودة الأداء المدرسي في مواجهة الطوارئ والأزمات.

أولاً: التعليم في حالات الأزمات والطوارئ

يعد التعليم حقًا مهماً من حقوق الإنسان، وقد دافع المجتمع العالمي منذ فترة طويلة عن التعليم لجميع الأشخاص في جميع الظروف لأن التعليم ليس مهمًا فقط باعتباره حقًا بحد ذاته، بل إنه مهم أيضًا في تمكين الناس من الوصول إلى حقوق أخرى، على الرغم من أن حالات الطوارئ قد تضع قدرًا كبيرًا من التحدي في تحقيق التعليم للجميع، كما يمكن استخدام التعليم كنقطة دخول لتقديم مجموعة من الخدمات أثناء أي حالة طوارئ. ويعد "التعليم في حالات الطوارئ" مجالًا متناميًا للبحث والممارسة يتقاطع بشكل فريد مع موضوعات التعليم والتنمية والمساعدات الإنسانية.

1 - لمحة تاريخية

يعد مصطلح «التعليم في حالات الطوارئ» جديد نسبيًا في قاموس التنمية والتعليم الدوليين من الناحية العملية، وهو مجال حديث من حيث البحث والأدلة، وقد اكتسب اهتماماً عالمياً كبيراً في العقد الماضي. ويمكن القول إن جذور التعليم في حالات الطوارئ ترجع إلى تاريخ إنشاء مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والأونروا في منتصف القرن العشرين. عندما بدأت النزاعات المسلحة خلال التسعينيات، من البلقان إلى شرق إفريقيا، في إظهار تأثير الأزمات على التعليم، ومع انتقال العالم من عالم ثنائي القطب إلى عالم متعدد الأقطاب في حقبة ما بعد الحرب الباردة، شهدت التسعينيات العديد من الصراعات ذات الأبعاد العرقية، مما أدى إلى معاناة شديدة وتشريد ملايين الأطفال الذين تعطلت حياتهم وتوقف تعليمهم.()

حظي مفهوم «التعليم كاستجابة إنسانية» (Education As A Humanitarian Response) بقبول المجتمع الدولي وتم الاعتراف بقدرة التعليم على توفير الرعاية المنقذة للحياة للأطفال المتضررين من الأزمات. وتم الاستشهاد به على أنه «الركيزة الرابعة» أو «الركيزة المركزية» للاستجابة الإنسانية، جنبًا إلى جنب مع ركائز التغذية والمأوى

والخدمات الصحية، وشهد عقد التسعينيات ظهور مجال مخصص لإعطاء الأولوية للتعليم خلال فترات الأزمات. خلال ذلك الوقت، تحول التعليم في حالات الطوارئ الخطاب التربوي الهامشي إلى الخطاب التعليمي السائد. وبحلول مطلع الألفية الثانية بدأ التعليم في حالات الطوارئ في إيجاد أرضية أقوى في جدول أعمال التنمية العالمية مع زيادة الالتزامات والتعاون الدوليين. ومنذ التسعينيات إلى أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين بذلت جهودًا ملموسة لتحقيق اتفاق حول مفاهيم ومبادئ التعليم في حالات الطوارئ مع توسيع نطاق انتشاره في الخطاب التربوي العالمي والبرامج التربوية. على مدى العقدين المقبلين، سيطور هذا المجال مجموعة متزايدة من الأبحاث والممارسات، ويحظى باهتمام متزايد بعد الانتفاضات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تسببت في نزوح جماعي وأزمة لاجئين عالمية.()

2 - مفهوم التعليم في حالات الطوارئ والأزمات

تم تناول مفهوم التعليم في حالات الطوارئ من قبل العديد من الباحثين والمنظمات ذات العلاقة، وفيما يلي بعض التعريفات لمصطلح التعليم في حالات الطوارئ:

- يستخدم مصطلح «التعليم في حالات الطوارئ» للإشارة إلى التعليم في المواقف التي يفتقر فيها الأطفال إلى الوصول إلى أنظمة التعليم الوطنية الخاصة بهم، بسبب أزمات من صنع الإنسان أو كوارث طبيعية.()

- يهتم التعليم في حالات الطوارئ بالتعليم أثناء وبعد حالات الطوارئ الإنسانية المعقدة (على سبيل المثال، نزوح اللاجئين على المدى الطويل)، والاستجابات التعليمية السريعة أثناء الأزمات (وهو المفهوم التقليدي لمصطلح «الطوارئ»)، وإعادة البناء التعليمي بعد الأزمة، والشيء المشترك للأنواع الثلاثة من الإجراءات التعليمية هو السياق: يتعامل التعليم في حالات الطوارئ مع الحالات التي تؤدي فيها النزاعات أو الكوارث إلى «زعزعة استقرار أو تشويه أو تدمير» نظام التعليم.()

- تتم برامج التعليم في حالات الطوارئ «في المواقف التي يفتقر فيها

الأطفال إلى الوصول إلى أنظمة التعليم الوطنية والمجتمعية بسبب حدوث حالات طوارئ معقدة أو كوارث طبيعية». إنها حالات تطغى على «قدرة المجتمع على التعامل مع الظروف الطارئة باستخدام موارده وحدها»()

– ويعرّف التعليم في حالات الطوارئ أيضاً بأنه مجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية – الرسمية وغير الرسمية – التي تنقذ الأرواح وتحافظ على الحياة، وبالتالي فهي ضرورية للأطفال والشباب وأسرهم في أوقات الأزمات. تشمل حالات الأزمات الكوارث الطبيعية مثل الزلازل وأمواج تسونامي والفيضانات، فضلاً عن النزاعات التي من صنع الإنسان.()

– توفير فرص التعليم الجيد التي تلبي الاحتياجات الجسدية والحماية والنفسية والاجتماعية والتنموية والمعرفية للأطفال المتأثرين بحالات الطوارئ، والتي يمكن أن تكون مستدامة ومنقذة للحياة.()

– فرص تعلم جيدة لجميع الأعمار في حالات الأزمات، بما في ذلك تنمية الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي والثانوي وغير الرسمي والتقني والمهني والعالي وتعليم الكبار، ويوفر التعليم في حالات الطوارئ الحماية الجسدية والنفسية الاجتماعية والمعرفية التي يمكن أن تحافظ على الأرواح وتنقذها.()

– توفير فرص تعلم عالية الجودة دون انقطاع للأطفال المتضررين من الأزمات الإنسانية. يتعلق الأمر بالتأكد من أن الأطفال يمكنهم التعلم بغض النظر عن هويتهم أو مكان إقامتهم أو ما يحدث حولهم.()

– يشير مصطلح التعليم في حالات الطوارئ «Education in emergencies» (EiE) إلى كل من التعليم الرسمي وغير الرسمي للأطفال المتأثرين بالنزاع المسلح أو الكوارث الطبيعية أو الأزمات الحادة الأخرى. ويتم غالباً دعم التعليم في حالات الطوارئ من قبل الوكالات الدولية، إضافة إلى دعم الحكومات المحلية، عندما تصبح الدولة غير قادرة على توفير الخدمات الأساسية بسبب بداية الأزمة المفاجئة.()

– وعرّف إعلان جنيف بشأن التعليم في حالات الطوارئ والأزمات الممتدة (2023)، التعليم في حالات الطوارئ بأنه تدخل منقذ للحياة،

ويمكن أن يوفر الوصول الآمن والمستمر للتعليم الجيد والشامل منصة لحماية الطفل، والصحة والصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي، وإدماج النوع الاجتماعي والإعاقة وتحسين التغذية.()

مما سبق يتضح أن مصطلح التعليم في حالات الطوارئ تطور بشكل لافت خلال العقدين الماضيين، ويقوم على الأبعاد التالية:

- تأمين فرص تعليميّة جيدة مستدامة وآمنة للأطفال والشباب المنقطعين عن التعليم بسبب الكوارث الطبيعية أو الأوبئة أو الأزمات.

- تأمين الحماية الجسدية بما يُعرف بإنقاذ الحياة.

- تأمين الرعاية الصحية والنفسية والدعم الاجتماعي للأطفال المتضررين من حالات الطوارئ.

وعليه يمكن تعرّيف التعليم في حالات الطوارئ بأنه تقديم خدمة تعليم ذات جودة (رسمية أو غير رسمية) لجميع الأطفال والشباب المتضررين من حالات الطوارئ ، وتوفير بيئة آمنة تضمن سلامتهم الجسدية والنفسية، وتقديم الدعم الصحي والنفسي والاجتماعي لهم، مع إيلاء اهتمام أكبر بذوي الاحتياجات الخاصة، والتأكيد على عدالة توزيع الموارد والوصول الآمن والمستمر لخدمات التعليم لجميع المتضررين دون تمييز.

3 - مبادئ التعليم الفعال والعادل في حالات الطوارئ

يقوم التعليم الفعال في حالات الطوارئ على عدد من المبادئ، أهمها:()

أ- إبقاء المدارس مفتوحة بقدر الإمكان وبأمان.

ب- ضمان العدالة ومواءمة الموارد مع الاحتياجات.

ت- توفير بنية تحتية للتعلم عن بعد مصممة للوصول إلى جميع الطلاب.

ث- دعم المعلمين في حياتهم المهنية.

ج- تمكين المعلمين وأولياء الأمور من دعم المتعلمين.

ح- تقديم الدعم المستهدف لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية والاجتماعية والعاطفية.

خ- تصميم بنية أساسية قوية للتعلم الرقمي مع المعلمين وأصحاب المصلحة.

د- تمكين المعلمين من ممارسة مهنيتهم والاستفادة من فرص التعلم المهني.

ذ- تشجيع ثقافة الابتكار التعاونية.

ر- التعلم من الأدلة الوطنية والدولية.

يلاحظ من المبادئ السابقة أنها تتمحور حول تأمين خدمة التعليم والدعم الصحي والنفسي للطلاب، على اعتبار أن الطلاب هم الفئة المستهدفة من التعليم في حالات الطوارئ مع التركيز على مبدأ توفير الأمان ومبدأ العدالة، وتمكين المعلمين والاهتمام بتنميتهم المهنية، والتركيز على مبدأ التمكين ومبدأ التعاون.

4 - الهدف من التعليم في حالات الطوارئ

إن هدف التعليم في حالات الطوارئ يركز في المقام الأول على ضمان استمرارية التعليم خلال مراحل مختلفة من الأزمات والنزوح.()

ويبين المجلس الأسترالي للبحوث التربوية بأن الهدف من التعليم في حالات الطوارئ هو توفير مجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية التي توفر حماية فورية من المخاطر التي تهدد الحياة، وتساعد على استعادة الحياة الطبيعية، وتوفر الأمل في المستقبل، ويتضمن أيضاً:()

أ- توفير الحماية لأولئك المعرضين للخطر بشكل خاص مثل الأقليات والفتيات والأطفال ذوي الإعاقة والمراهقين خارج المدرسة الذين قد يتم استغلالهم بطريقة أخرى.

ب- نقل المهارات والقيم الصحية، والوقاية من العنف القائم على النوع الاجتماعي، وحل النزاعات، وبناء السلام، والمواطنة المسؤولة والوعي البيئي.

ت- حماية استثمارات الأطفال والأسر والدول في تعليم الأطفال.

5 - أهمية التعليم في حالات الطوارئ

إن التعليم في حالات الطوارئ له أهمية كبيرة لعدة أسباب أهمها :()

أ- إن التعليم في حالات الطوارئ يساعد في تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال. إن تلبية الاحتياجات الأساسية مثل الطعام والمأوى والرعاية الصحية ليست كافية ولا سيما الأطفال المتضررين من حالة الطوارئ، حيث يوفر التعليم أو عملية الحصول على التعليم للطفل دعم ومساعدة نفسية واجتماعية وتمنحه إحساساً بالهوية.

ب- إن التعليم هو أداة لحماية الأطفال في حالات الطوارئ. يمكن أن تضمن البيئة الآمنة والخاضعة للإشراف في المدرسة السلامة الجسدية والعقلية للطفل، ويكونون أقل عرضة للاتجار والاعتداء والجرائم الأخرى الشائعة أثناء حالات الطوارئ، ويمكن أن توفر البيئة الآمنة أيضًا الرعاية للفئات الضعيفة مثل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ت- يوفر التعليم قناة لنقل رسائل الصحة والاستقرار وتعليم مهارات وقيم جديدة.

المدرسة لا توفر محو الأمية فقط، كما أنها تعد أهم بيئة اجتماعية للأطفال بعد الأسرة، حيث تعمل المدارس أيضًا على رعاية إبداع الأطفال وتوفير مرافق الترفيه والتواصل الاجتماعي مع أقرانهم، وتزويد الأطفال بالاستقرار من خلال الأنشطة الروتينية المنظمة، ومساعدة الأطفال على تعلم كيفية التعامل مع المخاطر المتزايدة من خلال اكتساب المهارات والمعرفة، وتعلم قيم السلام والتسامح وحل النزاعات.

ث- يعد التعليم للجميع في حالات الطوارئ أداة للتماسك الاجتماعي.

وُضِع «التعليم للجميع» كأداة مهمة لضمان تمتع كل فرد في المجتمع بالقدرة على الوصول إلى حق التعليم، وبالتالي من الممكن أن يحقق التماسك الاجتماعي، في حين أن التناقضات في التعليم قد تؤدي إلى فقر غير المتعلمين وتؤجج الصراع الأهلي.

ج- التعليم في حالات الطوارئ أمر حيوي لإعادة بناء الأساس الاقتصادي للأسرة.

من أجل أن يحقق الأطفال النجاح في حياتهم المستقبلية فهم يحتاجون إلى تطوير مجموعة من المهارات التي يمكن اكتسابها من خلال التعليم المنتظم، لذلك فإن توفير التعليم أثناء حالات الطوارئ له دور محوري في إعادة بناء الأساس الاقتصادي للأسرة والمجتمع المحلي وبناء السلام في المجتمع.

وبيّن المجلس الأسترالي للبحوث التربوية أهمية التعليم في السياقات المتأثرة بالصراع والحروب، وذلك لقدرته على:()

أ- تطوير المهارات، بدءاً من معرفة القراءة والكتابة والحساب التأسيسي.

ب- بناء المعرفة العملية.

ت- تمكين الناس من المساهمة في تطوير سلامة بلادهم وأمنها ونموها الاقتصادي.

ث- في السياقات الهشة أو المتأثرة بالنزاع يمكن أن يساهم التعليم في حماية الفتيات والفتيان من خلال توفير مساحة آمنة جسديًا للتعلم والنمو النفسي والاجتماعي. عندما تكون المدارس قادرة على العمل بأمان، يمكن للمدارس أن تقدم ما يلي إلى جانب التركيز على التعلم:

- دعم المصابين بصدمات نفسية.
- التفاعل مع الأقران والبالغين الموثوق بهم.
- فرص الحصول على الغذاء والرعاية الطبية.

يستنتج مما سبق الدور الحيوي الذي يلعبه التعليم في حالات الطوارئ من خلال تقديم فرص تعليميّة جيدة لجميع الأطفال المتضررين من أجل تعليمهم المهارات والمعارف الضرورية بما يتناسب مع مرحلتهم العمرية، ودعم المتأثرين من الكوارث والأوبئة صحياً ونفسياً وتقديم الدعم المناسب لهم، وتوفير المساحة الآمنة التي تدعم النمو النفسي والاجتماعي للأطفال، وهذا يمثل جوهر التعليم في حالات الطوارئ.

ثانياً: الإدارة والقيادة التربوية في حالات الطوارئ والأزمات

تعد إدارة الأزمات والتغيير في أوقات الطوارئ من المهارات الأساسية

لقائد المدرسة، وإن إدارة المدرسة على نحو فعال في الأوقات المضطربة تتجاوز مجرد حل روتيني للمشكلات أو مكافحة الحرائق العرضية، إنما سيحتاج جميع قادة المدرسة إلى الانخراط في إدارة الأزمات والتغيير المستمرة والتي ستتطلب الدعم والتعاون من جميع الموظفين، إذ أن سرعة التغيير في الأزمات ولا سيما في جائحة كورونا غير مسبوق، فهناك حاجة إلى درجة عالية من الثقة، كحلقة وصل جماعية، لضمان معالجة القضايا بشكل جماعي عند ظهورها.()

1 - مهارات القيادة التربوية للأزمات والطوارئ

يتطلب التنقل الناجح لمراحل الأزمة مجموعة متنوعة من المهارات. هناك ثلاث مجموعات من الكفاءات هي:()

أ- التحليل وبناء الفهم الجماعي والحكم - Analysis, Sensemaking, and Judgment

يقوم القادة الفعالون بجمع المعلومات باستمرار كمدخلات في استراتيجيات التخفيف والإعداد والاستجابة والتعافي من الأزمة، ولجعل هذه المعلومات مفيدة يجب أن يكون القادة قادرين على تحليلها وفهمها. قبل بدء الأزمة يحتاج القادة إلى القدرة على التنبؤ بالمخاطر وتقييمها بالإضافة إلى نطاق واحتمالية أحداث الأزمات المختلفة. ويجب عليهم أيضًا تحليل الفعالية المحتملة لخطط إدارة الأزمات المختلفة في ظل ظروف متنوعة، ويحتاج القادة إلى أن يكونوا قادرين على اكتشاف الأزمات وفهم عواقبها ونطاقها المحتمل، وبمجرد ظهورها ، غالبًا ما يتم إغراق القادة بالمعلومات - بما في ذلك المعلومات غير الدقيقة وغير الكاملة - التي يجب معالجتها وتقييمها تحت ضغط الوقت والاجهاد ، لإبلاغ إجراءات الاستجابة للأزمات، وبعد الأزمة يجب على القادة تحليل ما حدث وتحليل قراراتهم والتعاون مع الآخرين في المنظمة لفهم الأحداث وبناء سرد لإعطاء التوجيه لمراجعة استراتيجيات التخفيف المستقبلية وخطط إدارة الأزمات، والتحليل الفعال يتطلب من القادة الاستفسار وطرح الأسئلة ودمج أشكال مختلفة من المعرفة من مصادر مختلفة.

تؤثر جودة قرارات القادة أثناء الاستجابة للأزمة على التعافي طويل المدى للمؤسسة ومع ذلك ، بينما يؤدي التحليل إلى القرارات المتخذة والتي غالبًا ما يجب اتخاذها بسرعة بمعلومات غير كاملة لا تسفر عن اتجاه واضح ، وبالتالي فإن القادة يحتاجون إلى حكم جيد يسمح لهم بالتفكير بتأن وبعناية ولكن يستجيبون بسرعة يستمع القادة ذوو الحكم الجيد بشكل فعال لتمييز المعنى، بالاعتماد على خبراتهم ومعرفتهم لتوقع النطاق الواسع لنتائج كل قرار محتمل والنظر فيه، ينتج الحكم الجيد الوضوح والثقة، مما يبني الثقة في مجتمع المدرسة، ويتم بناء الحكم المهني من خلال عمليات التأمل الذاتي قبل وقوع أحداث الصراع أو الأزمات، مما يساعد على بناء القدرة على التصرف عند «عدم وجود إجابة صحيحة».

ب- التواصل -Communication

يعد الاتصال مكونًا محوريًا للإدارة الفعالة للأزمات، وهو موضوع رئيسي في دراسات الاستجابة للأزمات في التعليم والقطاعات الأخرى. للتواصل الفعال في الأزمات كل من الأنظمة والمحتوى مهمان.

بالنسبة للمدارس يجب إنشاء أنظمة الاتصال قبل الحدث المحفز واستخدام مزيج من الاستراتيجيات للوصول إلى فئات مختلفة خاصة أثناء الاستجابة والتعافي. قد تتضمن هذه الاستراتيجيات قوائم أو أنظمة هاتفية/ نصية للوصول إلى الموظفين أو أولياء الأمور، مع استكمالها بمواقع الويب المعلوماتية ووجود وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل على نطاق أوسع مع الجمهور. تعد أنظمة الاتصال ضرورية لإيصال المعلومات إلى أصحاب المصلحة، ولكن يجب أيضًا إنشاء آليات للاتصال ثنائي الاتجاه لجمع المعلومات من أصحاب المصلحة هؤلاء لاتخاذ قرارات جيدة، وفي المواقف المضطربة تعد أنظمة الحوار - حتى الحوار غير المتزامن - مع أصحاب المصلحة وسيلة مهمة للقادة للتغلب على التوترات المحتملة بين المدارس أو أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور والمجتمعات. فالتواصل الفعال هو المفتاح لإدارة المدرسة للأزمة في

مواجهة أصحاب المصلحة المباشرين (مثل الموظفين والعائلات). كما أنه يعزز التعاون مع الأطراف الخارجية.

أ- الذكاء العاطفي- Emotional Intelligence

تتطلب الأزمات ذكاءً عاطفيًا من القادة، حيث يشير الذكاء العاطفي إلى التعرف على المشاعر وتنظيمها وإدارتها في الذات والآخرين، وقد يكون مفتاحًا لكيفية تعامل القائد مع الأزمة. لأن مواقف الأزمات غالبًا ما تؤدي إلى زيادة التوتر والصدمات المحتملة لأعضاء المجتمعات المدرسية بما في ذلك القادة أنفسهم. يجب أن يحافظ القادة على التحكم العاطفي في مواجهة هذا الضغط لأن الإجهاد يضعف الحكم واتخاذ القرار. وأن يكون لدى القادة النظرة الإيجابية التي تترجم المشكلات إلى فرص وتعزز المرونة باستمرار وتؤدي إلى تحسين النتائج المدرسية في أعقاب الأزمات، كما إن التعاطف مهم أيضاً ويجب أن يفهم القادة احتياجات الطلاب والأسر والموظفين لتوجيه الدعم المناسب. ويعتمد نجاح المنظمة على المدى الطويل على قدرة القادة على تعزيز المجتمعات بعلاقات قوية داخل المدرسة ومع أعضاء المجتمع الخارجيين الذين يعملون معًا لتحقيق أهداف مشتركة.

وبالحديث عن كفاءات إدارة الأزمات المستدامة أكد (Iliško, et al) إن من بين أكثر الكفاءات المطلوبة خلال الأزمات هي كفاءات الاستدامة التالية: حل المشكلات المعقدة، والتفكير الاستراتيجي، وكفاءة التفكير المستقبلي، والكفاءة التواصلية، وكفاءة تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس. إضافة إلى الكفاءة الاجتماعية والعاطفية من خلال الاهتمام بالصحة العقلية والنفسية للمعلمين والتلاميذ وأولياء أمورهم الذين يحتاجون إلى الكثير من الدعم العاطفي خلال فترة الطوارئ. وحكمة التعلم من التقاليد والممارسات المحلية والحفاظ على رؤية جديدة ومنفتحة للمستقبل القادم. وتتطلب القيادة الحكيمة معرفة قائمة على المكان وشجاعة لبناء مدرسة أكثر استدامة برؤية مستدامة وجدول أعمال شامل للجميع من خلال تحقيق التعاون

والتضامن من جميع المعنيين، ويُطلب من القادة تبني طرق منهجية وانعكاسية في التفكير والعمل والتآزر بين جميع الجهات الفاعلة المعنية. وهذا يتطلب قدرة القائد على دراسة الموقف استراتيجيًا والتصرف بناءً عليه. لكي تكون التغييرات التعليمية فعالة، يجب أن تكون قابلة للتكيف، وتدريجية، وحوارية، يتطلب التغيير التحويلي جهودًا أساسية لتحويل الوعي بناءً على قيم وطرق جديدة لفعل الأشياء. لذلك تصبح الإدارة الإستراتيجية عملية متصاعدة ومتكاملة في سياق تعليمي متغير باستمرار ومتطور.()

وبيّن (Schechter, et al) مهارات القيادة المدرسية في أوقات الأزمات في ثلاث مجموعات رئيسية:()

أ- تعزيز الرعاية والتعاون والمرونة بين أصحاب المصلحة في المدرسة، وذلك من خلال:

- تقديم الدعم والاهتمام الحقيقي بالعالم الداخلي للطلاب والموظفين والمجتمع.
- تعزيز التعاون بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع والهيئات الاجتماعية.
- بناء المرونة بين الطلاب والمعلمين والمديرين.

ب- إدارة الموارد التنظيمية والمعلوماتية، وذلك من خلال:

- الحفاظ على الموارد الموجودة واستخدامها، أثناء تطوير وإنشاء عمليات تعلم-عمل جديدة.
- تطوير قنوات اتصال معلوماتية فعالة.

ت- تطوير إدارة رشيقة وشاملة، وذلك من خلال:

- تعزيز القيادة المتنوعة والموزعة.
- تطوير التفكير المنهجي.
- التركيز على التمكين والمرنة.

وحدد (Larry Smith & Dan Riley) مجموعة من السمات والمهارات الأساسية للقيادة المدرسيّة في أوقات الأزمات والطوارئ، أهمها:()

- القدرة الحاسمة على اتخاذ القرار في مواجهة المعلومات المحدودة وغير الموثوقة.
- مهارات اتصال قوية ثنائية الاتجاه.
- الذكاء الإجرائي والمهارة المكتسبة وشحذها من خلال الخبرة.
- مهارة التفكير التركيبي، أي القدرة على جمع وترتيب وتحليل وفهم وتقييم كميات كبيرة من المعلومات المعقدة.
- القدرة على التعاطف مع مشاعر الآخرين واحترام وجهات نظرهم.
- القدرة على البقاء متفائلاً باستمرار في مواجهة الشدائد.
- قدرة التفكير البديهية القوية والاستعداد لاستخدامها.
- المرونة والقدرة على إجراء تغييرات سريعة وحاسمة في السلوك والتفكير استجابة لبيئة سريعة التغير.
- القدرة على تطوير الأفكار والحلول الجديدة بسرعة وتحويل المشكلات إلى فرص.

يمكن القول إن القيادة التربوية في أوقات الأزمات تتطلب توفر مجموعة متنوعة من الكفاءات والمهارات القيادية المتعلقة بالقدرة على إدارة الأزمات التربوية، ومن هذه المهارات: الذكاء العاطفي الذي يجعل القائد قادر على تنظيم انفعالاته والتعرف على مشاعر الطلاب والمعلمين في وقت الأزمة ومعرفة كيفية التعامل معها، ومهارة التواصل الفعال التي من خلالها يربط القائد التربوي بين جميع المعنيين بالتعليم في منظمته وإقامة شبكات مهنية تدعم مهمته في التصدي للأزمة، ومهارات التحليل والتفكير الاستباقي وبناء فهم جماعي يجعل الجميع على دراية بما يمكن أن يحدث للمنظمة وبالتالي الاستعداد لما هو آت، ومهارة الاتصال الفعّال والقدرة على اتخاذ القرارات في حالة قلة المعلومات، وتطوير الحلول بشكل سريع مع التمتع بالمرونة والقدرة على التغيير في ظروف تشكل تحدي للقادة التربويين في أوقات الأزمات.

2 - ممارسات القيادة التربوية في أوقات الطوارئ والأزمات

أكدت تجارب مديري المدارس خلال الأزمات الطويلة أن الإدارة الفعالة للأزمات تحتاج إلى عدة ممارسات إدارية مثل التواصل الشفاف، والقيادة الموزعة، والتعلم من المواقف التي تتكشف، واتخاذ القرار في ظل عدم اليقين. في وضع طويل الأمد مثل جائحة كورونا، ظهرت مسألة الثقة كعامل مهم. والقادة الذين قدموا الدعم النفسي والاجتماعي ولبوا احتياجات الموظفين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لبوا حاجة ملحة أثناء الوباء. ويتبع ذلك الفهم المتأصل بأن الإدارة الفعالة للأزمات تتطلب نهجًا مرنًا، ومع انتشار الوباء كان على قادة المدارس تكييف سلوكهم القيادي استجابة للمتطلبات الخارجية الجديدة والاحتياجات الداخلية لموظفيهم وطلابهم. وبالتالي فإن الإدارة الفعالة للأزمات لا تقتصر على المخاوف العاجلة والملحة فحسب بل تتطلع أيضًا إلى المستقبل كعلامة على المرونة والأمل.()

وهناك العديد من الممارسات الواجب اتباعها من قبل القيادة التربوية في أوقات الأزمات أهمها:

أ- بناء فهم جماعي- Sensemaking

يعد بناء الفهم استراتيجية لإدارة الأزمات تهدف إلى الوصول إلى فهم جماعي لطبيعة التهديد المتطور وخصائصه وعواقبه ونطاقه المحتمل وآثاره،() ويعد بناء المعنى مرحلة أساسية تؤدي بشكل تدريجي إلى تفعيل مرونة الفريق الاستباقي في المدرسة وذلك من خلال:()

- تحول نفسي في القيادة للتعامل مع الشدة المبكرة للأزمة والتعقيدات والشكوك المستمرة.
- وعي قادة المدارس بقدراتهم وقدرات موظفيهم في بناء فريق قوي مرن.
- إعادة النظر في ممارسات القيادة السابقة والتقاليد والقيم أثناء محاولة إيجاد طرق للتخفيف من الأزمة في مجتمعات مدرستهم.
- اعتماد تدريجي لتشريعات تسمح بالاستجابة السريعة وتمكن فرق المدرسة من الابتكار.

- ظهور تآزر تصالحي وجماعي يسمح للعديد من المديرين وفرقهم بالاستمرار في أوقات الاضطراب والتغيير.

ب- اعتماد ممارسات إدارية جديدة

إن القيادة التربوية في أوقات الطوارئ تتطلب اعتماد ممارسات إدارية جديدة تزيد من قدرتهم على التكيف مع الظروف الجديدة، إضافة إلى التحول في معتقدات مديري المدارس حول القيادة التربوية في أوقات الأزمات من مجموعة من الممارسات القياسية إلى تجربة عملية نشطة، كما إن قادة المدارس يطلب منهم لقيادة أزمات المدرسة خصوصاً الصحية منها تولي واجبات جديدة تتمثل في:()

- ضمان التعليم الآمن: من خلال وضع استراتيجيات اتصال فعالة وتحفيز الموظفين وبناء الثقة والحد بشكل استباقي من عدم المساواة في الوصول إلى التعليم، إضافة إلى اتخاذ إجراءات لتحسين تدابير السلامة في الفصل الدراسي مثل حجم الفصل وتوافر المواد والموارد لسلامة الطلاب، وإنشاء لجان إدارة الأزمة التي تضم جميع أصحاب المصلحة الرئيسيين لزيادة الاستعداد للسلامة في المدارس، وتعزيز عمليات التطهير من خلال توافر المعدات والمواد الكيميائية الضرورية والنظر في تركيب أنظمة التهوية ومكيفات الهواء.

- توسيع دورهم كقائد تعليمي إلى دور قائد تعليمي رقمي من خلال دعم المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في الانتقال إلى طريقة مختلفة للتعليم، وتركيز قادة المدارس على توفير تعليم عالي الجودة عن بعد، والاهتمام بتخطيط وتنسيق الدورات التدريبية وإدارة العمليات التعليمية ودعم المعلمين في إدارة عمليات التعليم عن بعد، وزيادة معنوياتهم وتحفيزهم من خلال المراقبة عن كثب لممارسات التعليم عبر الإنترنت، كما وتعد إدارة وسائل التواصل الاجتماعي والاستعداد عبر الإنترنت وإدارة المشاريع عبر الإنترنت من مهارات الإدارة المتكاملة للقيادة المدرسية في أوقات الأزمات.

ت- بناء مرونة المدرسة

إن مرونة المعلمين ومديري المدارس تعد عامل أساسي يسهل الاستجابة

للتحديات في حالات الأزمات، وإن الإجراءات الملموسة وعمليات التنسيق الإداري وخيارات الإجراءات المناسبة لسياق الأزمة هي عوامل أساسية في بناء قدرة المعلمين والمديرين على الصمود. كما أن المرونة يجب أن يُنظر إليها على أنها عملية مبنية من خلال التفاعلات بين الأفراد، والبيئة الاجتماعية، والمجتمع الأوسع. فالمرونة هي تفاعل ديناميكي بين الأفراد ومواردهم في سياق الأزمات، بمعنى أخر هي قدرة الفرد على التحرك من أجل الاستجابة للموارد النفسية والموارد الاجتماعية والثقافية والمادية الموجودة لرفاهيته، فضلاً عن القدرة على التفاوض الفردي والجماعي معًا لضمان توفر الموارد ومشاركتها.()

ويصف (John Muldoon) العوامل الأساسية لمرونة المدرسة في مواجهة الأزمات المدرسية وهي: (1) مستويات عالية من الأمان النفسي لفرق القيادة التي تمكن من التخطيط الفعال وتنفيذ الحلول لتلبية احتياجات التغيير المستمر؛ (2) استخدام الدراسات الاستقصائية ومجموعات التركيز لإثراء عمل المدارس؛ (3) مجالات التركيز الشفافة التي تحد من الصراع المجتمعي وتجعل استجابات الأزمة أكثر قابلية للإدارة؛ (4) استخدام فرق استجابة أولية صغيرة من أجل قيادة أكثر فعالية طوال الأزمة؛ (5) دمج التركيز على تعلم الموظفين في استجاباتهم للأزمة مما يتيح قدرًا أكبر من المرونة والقدرة على التكيف؛ (6) التدريب المتعمد على القيادة الطلابية الذي يؤدي إلى مشاركة المجتمع وزيادة رفاهية الطلاب؛ (7) اعتماد مناهج لتمكين تعلم التصميم للمعلمين مما يؤدي إلى مشاركة الطلاب وارتفاع معدل الحضور.()

ث- إنشاء قنوات الاتصال

إن أحد الجوانب المهمة في أوقات الطوارئ وبعدها هو تطوير أنظمة للتواصل مع العائلات، باستخدام مجموعة من تقنيات المعلومات، واستخدام استراتيجيات فعالة للتواصل في وقت وقوع كارثة أو أزمة بما يؤدي إلى بناء ثقة المجتمعات المدرسية، واستخدام التقنيات الرقمية لتوفير روابط أكبر بين المدرسة والطلاب وأولياء أمورهم خلال أوقات

الطوارئ كالكوارث الطبيعية أو الأوبئة.() وأن التواصل مع القادة التربويين الآخرين يتيح لمديري المدارس بناء ثقافة تعاونية وتوزيع قيادتهم ليس فقط داخل مؤسستهم ولكن أيضًا عبر وخارج مؤسستهم.()

ويعد التواصل المتكرر والواضح مع أصحاب المصلحة بما في ذلك الطلاب وأولياء أمورهم والموظفين، وكذلك الزملاء في المدارس الأخرى، استراتيجية مهمة لقيادة الأزمات من قبل جميع المشاركين، بينما يُتوقع التواصل المنتظم من مديري المدارس، فقد زاد هذا بشكل كبير قبل وأثناء الإغلاق حيث ظهرت أهمية المدارس كنقاط اتصال رئيسية.()

ج- التشبيك والتعاون

إن ممارسة قيادة الشبكات ظهرت كضرورة تعليمية وليست خيارًا كما كان عليه الحال في فترة ما قبل جائحة كورونا، ويتم تطبيق التشبيك من خلال الاتصال بشبكة من الزملاء وتقديم الدعم المتبادل واكتساب الفوائد المرتبطة بالتشبيك، والاستفادة من الشبكات الجماعية وإدارة الأزمة من خلال التعاون أو جمع المعلومات أو البحث عن خبرة الزملاء من مديري المدارس ومن خلال تلبية احتياجاتهم النفسية الخاصة بالحصول على الدعم الجماعي والتبادل البناء للأفكار، والاستفادة من الدعم المهني المستمر من الأقران في شكل اجتماعات مائدة مستديرة غير رسمية تركز على حل المشكلات وتبادل المعلومات.()

وإن التشبيك له تأثير إيجابي كبير على تحقيق أهداف الجهات المشاركة في أوقات الأزمات، وأن التعاون بين المنظمات له دور كبير في زيادة قدرة إدارة الأزمات التنظيمية.وهذا ما أكدته دراسة (Ahmad Alanezi) أن استخدام الشبكات الاجتماعية مفيد في التعامل مع الأزمات التعليمية، إذا تم استخدامها بشكل مناسب في إدارة الأزمات المدرسية، فيمكنها المساهمة في تخفيف الأزمة وحتى معالجتها بشكل جذري.()

ح- تقديم الدعم العاطفي والاجتماعي

يظهر الجانب الإنساني للقيادة التربوية وسط الأزمات والطوارئ، حيث يقدم القادة التربويون الدعم والرعاية للمعلمين والطلاب في أوقات

الأزمات، وذلك من خلال التعبير من الاهتمام بحياة المعلمين والمتعلمين وسلامتهم، والحفاظ على صحتهم النفسية.()

وأكدت هايز وآخرون (Hayes, et al) أن مديري المدارس مسؤولين عن رعاية مجتمعاتهم المدرسية من خلال التركيز على الرعاية الاجتماعية والعاطفية للمعلمين، وتقديم الدعم العاطفي الاجتماعي للطلاب والأسر، والحفاظ على وجود دائم ومهدئ داخل المجتمع المدرسي، وإظهار الاعتماد على الذات والمرونة بشكل ملحوظ. بصفتهم راعين لمدارسهم يستجيب قادة المدارس للأزمة من خلال تقييم الوضع واحتياجات المستفيدين والعمل لتلبية هذه الاحتياجات.()

خ- تطبيق إدارة المخاطر

يمكن تقسيم إدارة المخاطر إلى خطوتين، الخطوة الأولى: تطبيق التدابير المعمول بها. جاءت الممارسات التعليمية لتفترض مسبقًا وتشتمل على إرشادات الحكومة المحلية والوطنية لتقليل المخاطر. لأن المبادئ التوجيهية تحظر بعض الأنشطة التعليمية (مثل غناء الأغاني وممارسة الرياضة) كإجراءات وقائية، وبالتالي تقليص إمكانات الدروس المصممة للطلاب الأفراد. الخطوة الثانية: هي تعظيم إجراءات الحد من المخاطر في سياقات معينة عندما لا يمكن تطبيق المبادئ التوجيهية. من خلال تشجيع مديري المدارس للمعلمين على السعي لتقليل المخاطر وبذل قصارى جهدهم من أجل الطلاب، رغم وجود صعوبة في تطبيق التدابير الوقائية بالكامل.()

باستقراء ما سبق يمكن القول إن جوهر القيادة التربوية في أوقات الأزمات يتجسد في مجموعة من الممارسات التي يقوم بها القائد التربوي في الاستعداد للأزمة وفي أثناء الأزمة وبعدها، فقبل الأزمة على القائد بناء فهم ووعي جماعي بالحالة التي تمر بها المنظمة التعليمية واستشعار الازمة في بدايتها أو حالة الطوارئ التي من الممكن حدوثها، وعند حدوث الأزمات يصبح لزاماً على القائد التربوي تبني أساليب إداريّة جديدة لضمان التعليم الآمن لطلابه والتحول بمهاراته الرقمية التي أصبحت من

المهارات الضرورية لدى أي قائد تربوي في عصر التكنولوجيا، إضافة إلى قيام القائد بإنشاء قنوات اتصال والتشبيك مع أقرانه والمعلمين وجميع المعنيين بشأن النظام التعليمي، والعمل على زيادة مرونة المدرسة مما يزيد من قدرتها في مواجهة الأزمات، إضافة إلى دور القيادة التربوية في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لكل من الطلاب والمعلمين المتضررين من الأزمة.

3 - أساليب القيادة التربوية في أوقات الطوارئ والأزمات

هناك العديد من أساليب القيادة التربوية المتبعة في سياق الأزمات والطوارئ وهذا ما أكدته الدراسات السابقة، فقد بين (Cynthia Onyefulu) أن القيادة الموزعة "distributed leadership" كانت هي النمط السائد للقيادة في أوقات الأزمات، تليها القيادة التحويلية "transformational" والقيادة التبادلية " transactional leadership".()

وأكد (Alma Harris & Michelle Jones) أن القيادة الموزعة أصبحت هي أسلوب القيادة الافتراضية في أوقات الأزمات التي تتطلب المزيد من قادة المدارس على جميع المستويات، للتواصل والمشاركة والتعلم والتشبيك عبر التعاون في حل المشكلات، وأصبحت القيادة المدرسية الفعالة في أوقات الأزمات تواصلية وتعاونية وخلاقة وسريعة الاستجابة، لذا فإن القيادة الموزعة ضرورية للبقاء والاستمرار. حيث تعد القيادة الموزعة طريقة لإشراك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور. وأصحاب المصلحة الآخرين في عمليات صنع القرار، وبالتالي زيادة القدرة التنظيمية للمدارس ونتائج الطلاب.()

كما أكدت دراسة (Chitpin, S., & Karoui, O.) على الحاجة إلى القيادة الموزعة لما لها من فوائد كبيرة عند قيادة المدارس خلال الأزمات وذلك في دعم ورعاية المعلمين بشكل عام، وللتغلب على التحديات الناتجة عن الأزمة. وتسمح للقادة التربويين بدمج وجهات نظر بديلة في صنع القرار لديهم. ففي سياق COVID -19، تسبب الوباء في إعادة النظر في الأدوار القيادية والعمل على استخدام القيادة الموزعة لتمكين الموظفين

والتعاون داخل المجتمع المدرسي وخارجه لاتخاذ قرارات حاسمة ستعمل على تشكيل مستقبل مؤسساتهم وضمان سلامة مجتمع مدرستهم.()

وبين (Thornton) أن القيادة الموزعة أكثر أهمية في حالة الأزمات عندما يكون هناك الكثير من المهام التي يجب القيام بها، ففي الأزمات تحتاج القيادة إلى «التوزيع والتنسيق» بالاستفادة الجيدة من الفرق، بحيث يتم بناء هذه الفرق «داخل وخارج المنظمة وخارجها». هناك فائدة إضافية للقيادة الموزعة تتمثل في مراعاة وجهات النظر المختلفة، وهو جانب مهم من جوانب قيادة الأزمات وإعطاء الأولوية لتطوير المعنى المشترك الذي يوصف بأنه «تجميع وجهات نظر متنوعة.()

وفي مراجعة لـ (Chatzipanagiotou and Katsarou) فيما يتعلق بأسلوب القيادة الذي كان الأكثر تكاملًا بشكل فعال في الاستجابة للأزمات التي اتبعها قادة المدارس خلال جائحة كورونا، أظهرت الدراسة أن أساليب القيادة الموزعة أو التعاونية كانت هي المتبعة خلال الأزمة.()

وأكدت دراسة (Cahapay) على أن أسلوب القيادة التكيفية هو الأسلوب الأكثر ملائمة لقيادة المدارس في الأزمات.()

وهذا ما أكده (Ramalingam, et al) بأن الاستجابة للأزمة تتطلب قيادة تكيفية والتي تتضمن العناصر التالية: توقع الاحتياجات والاتجاهات والخيارات المستقبلية المحتملة، وصياغة هذه الاحتياجات لبناء فهم جماعي ودعم العمل، والتكيف بحيث يكون هناك تعلم مستمر وتعديل الاستجابات حسب الضرورة، والمساءلة بما في ذلك الشفافية القصوى في عمليات صنع القرار والانفتاح على التحديات والتعليقات.()

يستنتج مما سبق أن حالة الطوارئ والأزمات التي تمر بها المنظمة التربوية تتطلب أساليب قيادة جماعية يتم فيها توزيع المهام والمسؤوليات على فريق الإدارة بحيث يمكن التصدي للمهام الطارئة بشكل تعاوني، هذا ما يتمثل بأسلوب القيادة التوزيعية أو القيادة التعاونية، إضافة إلى أسلوب القيادة التكيفية التي يتعامل من خلالها القائد بمرونة مع الأحداث الطارئة ويتكيف من المتغيرات الجديدة التي تطرأ، وهذا ما

يزيد من قدرة القائد على التعامل مع المستجدات والتحديات التي تواجه المنظمة التربوية في حالات الطوارئ والأزمات.

4 - التحديات التي تواجه القيادة التربوية في أوقات الطوارئ

هناك العديد من التحديات الرئيسية التي يواجها قادة المدارس خلال أوقات الطوارئ مما يستلزم تحديد الأولويات والاستجابة الفورية للاستمرار في القيادة بفعالية وضمان توفير الخدمات التعليمية. وتتدرج هذه التحديات تحت ثلاث فئات متميزة:()

(أ) التحديات اللوجستية: التي يفرضها الافتقار إلى البنية التحتية والمعدات التقنية والتمويل والتخطيط الفعال في المدارس، للسماح لقادة المدارس بتحديد التأثير الفعلي للأزمة على الحياة المدرسية اليومية، من خلال إدارة المعلومات الواردة واعتماد استراتيجية استجابة فعالة.

(ب) التحديات الأكاديمية: المرتبطة بالصعوبات التي يواجها قادة المدارس في جهودهم لدعم أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين على حد سواء في انتقالهم إلى التعلم عن بعد في حالات الطوارئ عبر الإنترنت من الناحيتين المعرفية والعاطفية، مما يوفر لهم التوجيه في ممارسة التدريس عبر الإنترنت والمساعدة في القضايا التقنية وكذلك رفع معنوياتهم.

(ج) التحديات التنظيمية: المتعلقة بالعقبات التي يواجها قادة المدارس في جهودهم لضمان مناخ مدرسي إيجابي من خلال الحفاظ على السلامة الجسدية والنفسية لجميع أعضاء المدرسة، وإشراك جميع المعنيين في المجتمع المدرسي في الجهد المشترك.

وبين (القذافي) أن من بين المعوقات التي يواجهها مديري المدارس في إدارة الأزمات صعوبة الاتصال المباشر بالسلطات الأعلى وقت حدوث الأزمة، لا توجد قاعدة بيانات يمكن استخدامها وقت حدوث الأزمة، الافتقار إلى الخطط لمواجهة الأزمة والاعتماد على الخبرة الشخصية، الخوف من المساءلة في حالة الخروج عن المألوف أثناء حدوث الأزمة.()

إن التحديات السابقة تشكل إيجاز لطبيعة التحديات التي من الممكن أن تواجه القيادة التربوية في أوقات الأزمات والطوارئ، كالصعوبات

المتعلقة بالبنية التحتية ونقص التقنيات اللازمة لعمل المنظمة خلال فترة الطوارئ، والتحديات المرتبطة بكفاءات التدريس عبر الإنترنت لدى المعلمين وتحول القائد التربوي إلى قائد رقمي، وتحديات تنظيمية تتعلق بضمان السلامة الجسدية والنفسية لأعضاء المجتمع المدرسي، وهذا ما يضع القائد التربوي أمام تحديات كبيرة تتطلب منه إشراك جميع المعنيين بالتعليم في التصدي للأزمة التي تمر بها المنظمة التربوية.

ثالثاً: إدارة الأزمات المدرسيَّة

فرضت الأزمات المدرسية على إدارة المدرسة العمل على وضع آليات وأساليب إدارية، وتشكيل فرق عمل مهمتها التعامل مع هذه الأزمات ورسم مراحل لإدارة الازمات وخطط للتعامل معها من أجل الوصول إلى حلول ناجحة تستطيع من خلالها المدرسة مواجهة الأزمات والتغلب عليها.

1 - مفهوم إدارة الأزمات المدرسية

يعرّف الباحثون التربويون الأزمة بأنها أي حدث يهدد سلامة ورفاهية الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس والموظفين أو قدرة الطلاب على التعلم()

كما تعرف الأزمة بأنها: مجموعة من الأحداث المتطرفة التي تهدد بقاء المنظمة.()

وتشير إدارة الأزمات إلى اليقظة في توقع بوادر الأزمة؛ الإدارة والتنسيق والتنظيم أثناء الأزمة؛ والإشراف على عمليات ما بعد الأزمة.()

وتعرف إدارة الأزمات أيضاً بأنها: العملية التي يستخدمها الشخص أو المنظمة للتعامل مع الأزمة. تتضمن العملية عمليات الإعداد والوقاية، واكتشاف الأزمات، والاستجابة لها، واستجابة ما بعد الأزمة.()

ويعرف المعجم الموحد لمصطلحات الحكامة التربوية إدارة الأزمة بأنها "الإجراءات التي يتم اتخاذها للسيطرة أثناء حدوث الأزمة، والنشاط الإداري الذي يهدف إلى التدخل لمنع أو معالجة الأزمة في الوقت المناسب، وإعادة التوازن والحفاظ على صحة وأمان الطلاب وهيئة العاملين بالمدرسة".()

وتعرف أيضاً إدارة الأزمة التعليمية: بأنها عملية منظمة تضم مجموعة من الأسس والإجراءات التي تجتاز الأشكال التنظيمية المألوفة وأساليب الإدارة الروتينية المتعارف عليها، وتقوم المؤسسة من خلالها برصد أزمات التعليم التي من الممكن أو من المحتمل حدوثها وإجراء تخطيط الاستجابة لمواجهتها من استكمال الاحتياطات اللازمة لمنعها أو التعامل مع الحالات الطارئة عند وقوعها واتخاذ القرارات السريعة بشأنها بغرض التحكم في النتائج والتخفيف أو الحد من آثارها أو العودة إلى الأوضاع الطبيعية واستخلاص الدروس المستفادة منها مستقبلاً.()

ويعرّف الدليل الإرشادي لإدارة الأزمات بمدارس التربية والتعليم في سلطنة عُمان إدارة الأزمات المدرسيّة بأنها "مجموعة من الاستعدادات والجهود الإداريّة التي تُبذل لمواجهة الآثار السلبية المترتبة على الأزمات، وهي قدرة المدرسة على التنبؤ بالأزمات المحتمل حدوثها، واتخاذ التدابير المناسبة للوقاية منها، أو التعامل معها عند وقوعها بدرجة عالية من الكفاءة، وإعداد بدائل مختلفة لمواجهتها باستخدام أساليب إداريّة تحتوي على العديد من المهارات للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تمر على المدرسة، والعمل على عدم تفاقمها من خلال حسن توظيف الموارد البشرية والمادية المتاحة داخل المدرسة وخارجها، وبذلك تتسم إدارة الأزمات بطابع مزدوج وقائي وعلاجي من أجل الحماية والتقليل من الآثار على الأرواح والممتلكات"()

يُلاحظ مما سبق أن إدارة الأزمات المدرسيّة هي عمليّة منظمة واستباقيّة لتوقع الأزمة والاستعداد لها والتعامل معها عند حدوثها، واتخاذ جميع الاجراءات في التصدي للأزمة وتبعياتها والعمل على استعادة الوضع السابق من خلال العمل على تخفيف الآثار السلبية في مرحلة التعافي، والاستفادة من تجربة المنظمة في التعامل مع الأزمة فيما يعرف بمرحلة التعلم. وسيتم توضيح ذلك في المحور التالي:

2 - مراحل إدارة الأزمة المدرسية

تمر عملية إدارة الأزمة المدرسية بخمس مراحل هي (مرحلة التخفيف

والوقاية، ومرحلة الاستعداد، ومرحلة الاستجابة، ومرحلة التعافي، ومرحلة التعلم) كما حددها (Grissom and Condon, 2021):()

أ- التخفيف والوقاية – Mitigation and Prevention:

يشمل التخفيف والوقاية جميع الأنشطة التي تتعلق بالتنبؤ وتقليل احتمالية حدوث أنواع مختلفة من الأزمات التي يمكن أن تحدث. خلال هذا الوقت، يقوم القادة بإجراء تقييمات السلامة أو إدارتها، وتحليل وتحديد المخاطر والمخاطر المحتملة (يشار إليها باسم «اكتشاف الإشارات»)، ثم اتخاذ خطوات لتقليل احتمالية تحقيق هذه المخاطر. في هذه المرحلة، يسأل قادة المدرسة والمنطقة على نطاق واسع:

– ما هي التهديدات التي تلوح في الأفق لمنظمتنا وعملها الفعال، داخليًا وخارجيًا؟ ماذا تخبرنا بياناتنا وملاحظات أصحاب المصلحة ومسح البيئة عن نقاط ضعفنا؟ أين البقع العمياء لدينا؟

– كيف يمكن أن تساهم أنظمتنا وعملياتنا وسياساتنا الحالية في تحويل التهديدات إلى أزمات؟

– ما الخطوات التي يجب أن تتخذها مدرستي أو منطقتي لتقليل المخاطر التي نحددها؟ ما هي التغييرات في العمليات التنظيمية التي يجب أن نجريها؟ ما هي الموارد أو الأصول التي نمتلكها أو التي يمكننا الحصول عليها لتقليل احتمالية حدوث أزمة؟

وقد يستخدم القادة وفرقهم عملية رسمية لتقييم المخاطر أو نقاط الضعف لتقييم التهديدات المحتملة. ويعد تقييم المخاطر والتخفيف من حدتها أكثر فعالية مع الأزمات المشتعلة (لأنها تظهر بمرور الوقت) من الأزمات التي لا يمكن التنبؤ بها بالفعل، على الرغم من أن الهدف في هذه المرحلة هو تقليل عدد الأزمات التي تقع ضمن هذه الفئة الأخيرة. تتطلب إجراءات التخفيف والوقاية الفعالة أن يتعرف قادة المدارس والمنطقة على الطلاب والموظفين والمجتمع. يؤدي الفهم العميق للبيئة إلى وضع القادة بشكل أفضل لتقييم النطاق الكامل للمخاطر ونقاط الضعف في المدرسة (أو المنطقة التعليمية).

ب- مرحلة الاستعداد – Preparedness:

تهدف جهود التخفيف والوقاية إلى الحد من مخاطر الأزمات ولكن لا يمكن تجنب جميع الأزمات، لذلك على القيادة التربوية القيام بوضع خطط لإدارة الأزمات خلال مرحلة الاستعداد، حيث يقوم القادة بوضع سيناريوهات مع فرقهم لوضع خطط شاملة وتطلعية لما ستفعله المدرسة أو المنطقة في الأزمات المحتملة لزيادة القدرة على الاستجابة والتعافي بالنسبة للمدارس، غالبًا ما تستند هذه الخطط إلى خطط أو نماذج لإدارة الأزمات في المنطقة ولكنها تتطلب التكيف مع سياق المدرسة.

تتضمن خطط إدارة الأزمات الإجراءات اللوجستية والتدريبية للاستجابة للأزمات بالإضافة إلى تعيين الأدوار والمهام للموظفين الرئيسيين، ويتم تعيين الأدوار والمهام بشكل استراتيجي لأعضاء الفريق بناءً على قدراتهم. يجب تحديد المسؤوليات بشكل واضح والتمرن عليها من خلال التدريبات المنتظمة، مما يضمن أن كل عضو في المدرسة يفهم كيف يتفاعل في أوقات الأزمات. يجب أن تكون الخطط في متناول مجتمع المدرسة/ المنطقة التعليمية، وبالمثل، يتطلب الاستعداد إنشاء أو تحسين أنظمة الاتصال للاستجابة للأزمات التي يمكن أن تشرك جميع أصحاب المصلحة بوضوح وشفافية، وهو أمر أساسي لـ "عقلية الاستعداد" ولتحديد مكانة المجتمع للاستجابة الفعالة للأزمات.

ه- مرحلة الاستجابة – Response:

تتطلب الأزمة استجابة قوية يتخذ فيها القادة إجراءات فورية لتقليل التأثير السلبي للأزمة على المنظمة. ويتم في هذه المرحلة وضع خطة إدارة الأزمات موضع التنفيذ، ويقوم القادة باستمرار بتقييم الأزمة وفعالية الخطة، وتعديلها حسب الحاجة، ويتطلب ذلك جمع البيانات والتعليقات المستمرة من المعنيين، وفي هذه المرحلة تكون لأنظمة الاتصال عالية الأداء أهمية كبيرة.

تتطلب الاستجابة للأزمات إجراءات سريعة وحاسمة بناءً على المعلومات التي يتم جمعها، وتقييم كل من النتائج قصيرة وطويلة الأجل

للقرارات، وغالبًا ما تكون المعلومات مجزأة وربما متضاربة، مما يتطلب من القادة المشاركة الفاعلة في بناء فهم جماعي من أجل تقليل الارتباك وإدارة أعضاء مجتمع المدرسة بفعالية، كما إن التواصل الفعال خلال الأزمة واستجابة المدرسة بشفافية يبني الثقة ويعزز المشاركة المثمرة مع استجابة المجتمع.

ح- مرحلة التعافي – Recovery:

التعافي يعني العودة إلى الروتين بالنسبة للمنظمة وأفراد مجتمعها، مع استمرار الاعتراف والدعم لاحتياجات المجتمع «بعد الأزمة» المستمرة، وتتطلب هذه المرحلة من القادة تقييم استجابة المدرسة أو المنطقة التعليمية مع الاستمرار في الاهتمام باحتياجات المستفيدين والعوامل السياقية المحيطة بالمدرسة والمجتمع المحلي، كما يتطلب التعافي الفعال خطة تعافي تتضمن أنشطة فعالة للقادة ومقاييس لتقييم التعافي.

في مرحلة التعافي هناك أولويتان رئيسيتان هما مراقبة احتياجات المجتمع والإبلاغ المستمر عن استجابة المدرسة المستمرة لتلك الاحتياجات ويمكن للقادة تعزيز التعافي من خلال توصيل منظور إيجابي حول «الوضع الطبيعي الجديد» بينما يتعافى أعضاء المجتمع من حدث الأزمة، حيث تمنح العودة إلى الأنشطة الروتينية والمنتظمة شعورًا بالراحة لأفراد المجتمع؛ وإن التواصل الشفاف والحقيقي حول قرارات وجهود التعافي قصيرة وطويلة الأجل يُطمئِن أصحاب المصلحة ويشجع الاستقرار التنظيمي.

ض- مرحلة التعلُّم – Learning:

المرحلة الأخيرة من الإدارة الفعالة للأزمات هي التعلم المتعمد من الأزمة وتجربة الأزمة التي تمر بها المنظمة. حيث توفر البيانات والتعليقات التي تم جمعها خلال كل مرحلة الوسائل لفهم العوامل التي تسببت في الأزمة أو أدت إلى تفاقمها، والاستراتيجيات التي اتخذتها المنظمة للتخفيف من حدتها أو منعها، وفعالية خطة إدارة الأزمات، ومدى نجاح الإجراءات المُتخذة للخروج من الأزمة والتعافي منها. ويمكن للتحليل الدقيق لهذه

المعلومات من قبل فريق القيادة في المدرسة تحديد التغييرات التي يجب إجراؤها على الأنظمة والإجراءات التنظيمية بهدف تحقيق مستقبل أكثر فعاليّة للوقاية والاستعداد. ويتطلب التعلم من الأزمة التفكير والتفكير النقدي المتعمد من جانب القادة ليس فقط فيما يتعلق بفعالية جهود ما قبل الأزمة وخطط إدارة الأزمات، ولكن أيضًا بشأن ممارسات صنع القرار والاتصال الخاصة بالقائد، إذ أن إظهار هذا التعلم له قيمة رمزية للمجتمع الذي يتوقع من القادة ايصال ما سيتم القيام به في المستقبل، وقيمة مادية حيث أن التعلم يجعل القادة أكثر استعدادًا للأزمة التالية.

يُلاحَظ من المراحل السابقة الخاصة بإدارة الأزمة المدرسيّة أن إدارة الأزمة عملية منظمة ومستمرة في خمس مراحل تبدأ فيها القيادة التربوية بالتنبؤ وتقليل احتمالية حدوث الأزمات، والاستعداد لأي أزمة ممكنة من خلال وضع الخطط بالشراكة بين القادة وفِرق العمل المخصصة للتعامل مع الأزمات المدرسية، وبعد ذلك تكون الاستجابة للأزمة في حال حدوثها من خلال إجراءات فوريّة وفق الخطط الموضوعة مسبقاً، وبعد نهاية الأزمة تبدأ مرحلة التعافي وتخفيف الآثار السلبية والعودة إلى الأنشطة الطبيعية للمدرسة، وفي النهاية تكون مرحلة التعلم من التجربة التي مرت بها المدرسة خلال الأزمة من خلال التحليل الدقيق لما مرت به المدرسة خلال المراحل السابقة ومدى نجاح الخطط وفعالية الاستجابة والقرارات المتخذة لمواجهة الأزمة. ويمكن القول إن وجود نظام للتعامل مع الأزمات وفق النموذج السابق يجعل من إدارة الأزمة المدرسية عملية ممنهجة تمكّن القادة وجميع أعضاء المجتمع المدرسي من التصدي للأزمة كلاً حسب دوره.

3 - اتخاذ القرار في حالات الأزمة المدرسية

عند حدوث الأزمات المدرسية، يأتي دور القيادات التربوية في اتخاذ أفضل السبل للاستجابة لهذه الأزمة. تضع نظرية قرار الأزمة تصور لعملية صنع القرار التي يستخدمها الأفراد والمنظمات عند التعامل مع أزمة ما، وتقترح نظرية قرار الأزمة مراحل للاستجابة هي: تقييم

الشدة، وتحديد خيارات الاستجابة، وتقييم خيارات الاستجابة، واختيار الاستجابة. على الرغم من أن نظرية قرار الأزمة تصف في المقام الأول عمليات صنع القرار للأفراد في مواجهة الأزمة، إلا أن النظرية واسعة بما يكفي لتشمل خيارات الاستجابة للأزمات التي تواجه المؤسسات التعليمية. وفيما يلي توضيح لمراحل اتخاذ قرار الأزمة.()

أ- تقييم الشدة Assessment of Severity

تعد الأزمة حدث سلبي يعتبره شخص أو منظمة أزمة. ويمكن أن يشمل ذلك مجموعة متنوعة من الأزمات بحيث تتباين شدة الأزمات أيضًا بشكل كبير. وتصف نظرية قرار الأزمة ثلاثة أنواع من المعلومات يمكن تقدم تصورات عن شدة الأزمة: وهي معلومات حول أسباب الأزمة، ومعلومات حول كيفية مقارنة الأزمة بالنتائج الأخرى، ومعلومات حول العواقب المحتملة للأزمة.

ب- تحديد خيارات الاستجابة Determination of Response Options

في مرحلة تحديد خيارات الاستجابة المتاحة يتم التركيز على عنصرين، هما: القدرة على التحكم في عواقب الأزمة، وجدوى خيارات الاستجابة المتاحة. أولاً: القدرة على التحكم، قد يكون للأزمة عواقب قصيرة أو طويلة المدى يمكن السيطرة عليها أو لا يمكن السيطرة عليها. وتقترح نظرية قرار الأزمة أنه عندما تقوم المنظمة بتقييم عواقب الأزمة على أنها يمكن السيطرة عليها، فإنهم سيأخذون في الاعتبار خيارات استجابة أكثر نشاطًا (أي الاستجابات التي تعالج الأزمة نفسها). إذا كانت عواقب أزمة ما لا يمكن السيطرة عليها، فلن يتبقى للمنظمة سوى عدد قليل من خيارات الاستجابة.

بالانتقال إلى جدوى خيارات الاستجابة المتاحة فإن محدودية الموارد المتاحة يحد من خيارات الاستجابة للأزمات ويجعل العديد من الخيارات غير مجدية. إذا كان الأفراد أو المنظمات فعالين في مرحلة التحضير والوقاية من إدارة الأزمات، فمن المرجح أن يكون لديهم المزيد من خيارات

الاستجابة المتاحة بمجرد حدوث الأزمة. على سبيل المثال، المدرسة التي توظف حراس الأمن في الحرم الجامعي لديها خيارات استجابة في مواجهة حادث عنيف أكثر من المدرسة التي ليس لديها موارد أمنية إضافية.

ت- تقييم خيارات الاستجابة Evaluation of Response Options

بعد تحديد الخيارات المتاحة للاستجابة للأزمة، يجب على الأفراد والمنظمات بعد ذلك تقييم الفعاليّة المحتملة لخيارات الاستجابة المختلفة. وفي هذه المرحلة يتم تحليل التكلفة والعائد للموارد المطلوبة للمشاركة في كل استجابة والعواقب المرتبطة بكل استجابة، بما في ذلك النتائج المباشرة وغير المباشرة. ويُفضل عادةً خيار الاستجابة الذي يتطلب أقل الموارد (الوقت والمال والجهد). والنتائج المباشرة هي نتائج الاستجابة التي تؤثر على حالة الأزمة (تجعل الأزمة أفضل أو أسوأ)، فهناك ثلاثة جوانب للنتائج المباشرة: احتمالية أن تكون عواقب الاستجابة إيجابية وتجنب تفاقم الأزمة، وحجم العواقب المحتملة، وما إذا كانت النتائج قابلة للتكرار. والنتائج غير المباشرة للاستجابات للأزمة هي أي نتائج للاستجابة لا تؤثر على حالة الأزمة، ويقوم الأفراد والمنظمات أيضًا بتقييم كيفية تأثير الاستجابات المختلفة للأزمة على جوانب أخرى من حياتهم أو على أجزاء أخرى من منظمتهم ويمكن أن يكون للاستجابات للأزمة عواقب بعيدة المدى للأشخاص بخلاف الفرد أو المنظمة التي تواجه الأزمة.

ث- اختيار الاستجابة Selection of a Response

يجب على الأفراد والمنظمات الذين يواجهون أزمة في النهاية اختيار الاستجابة، على الرغم من أن الاستجابة المختارة تعكس عادةً تقييم التكلفة والعائد، فقد يفضل الأشخاص أيضًا الاستجابات التي استخدموها في الماضي، بغض النظر عن فعاليتهم السابقة. والمعلوم غالبًا ما يكون مريحًا أكثر من المجهول حتى لو كانت الاستجابة المألوفة غير كاملة من منظور التكلفة والعائد. بالإضافة إلى اختيار الاستجابة المناسبة للأزمة، قد

يستفيد الأفراد والمنظمات أيضًا من المشاركة في احتواء الضرر، فالهدف من احتواء الضرر هو تقليل تأثير الأزمة ومنع الموقف من التأثير سلبًا على مجالات أخرى من حياة الفرد أو الأقسام الأخرى والإجراءات والأفراد داخل المنظمة.

4 - فريق إدارة الأزمات ودور قائد المدرسة

تعد فرق إدارة الأزمات مكونًا رئيسيًا في الاستعداد للأزمة والتخفيف من آثارها، في حين أن وجود فريق إدارة الأزمات في مكانه هو أمر في غاية الأهمية إلّا أنه في حد ذاته لا يكفي، يجب أن يكون الفريق لديه مهارات العمل الجماعي، وأن يكون الأعضاء على دراية بمسؤولياتهم الفردية وكذلك الجماعية. ويتم تحقيق ذلك من خلال الاجتماعات والدورات التدريبية المنتظمة، وأن يكون لدى جميع المدارس فريق لإدارة الأزمات يجتمع بشكل متكرر ومنتظم. ويؤدي الفشل في تطوير وتدريب فرق إدارة الأزمات بشكل كاف إلى إعاقة قدرة المؤسسة على التعامل مع الأزمات، حيث إن إنشاء فريقٍ إدارة الأزمات على مستوى المدرسة هو مجرد خطوة أولى للعمل بفعالية، وعلى الفريق:()

- أن يجتمعوا بشكل متكرر على أساس منتظم.
- لديهم مهارات العمل الجماعي.
- التعلم من الأزمات التي تحدث في المدارس الأخرى وخاصة الأنواع المختلفة من المؤسسات.
- تحليل واستخلاص المعلومات.
- يتم تدريبهم من خلال استخدام المحاكاة الواقعية.
- يجب اختبار خطط إدارة الأزمات وإجراء محاكاة للأزمات سنويًا على أقل تقدير. وأن تركز هذه المحاكاة على مجموعة واسعة من الأزمات وليس فقط المخاطر الطبيعية. وأن تستند أيضًا إلى سيناريوهات «أسوأ الحالات» وليس توقعات غير واقعية. وذلك لضمان فعالية فريق إدارة الأزمات.

وفيما يتعلق بدور قائد المدرسة فإن قادة المدارس يتحملون مسؤولية كبيرة عن النجاح المستمر لمدرستهم. ويعد التأكد من أن المدرسة لديها خطة مطورة جيدًا ومختبرة جيدًا وواسعة النطاق لإدارة الأزمات جانبًا مهمًا للوفاء بهذه المسؤولية. والاستعداد للأزمات يتطلب من قيادة المدرسة ما يلي:()

- كن مستعدًا لمجموعة واسعة من الأزمات من خلال تطوير حافظة للأزمات أزمة.
- وضع قائمة بالأنشطة التي تشارك فيها المدرسة.
- وضع خريطة أزمة.
- تشكيل فريق متعدد التخصصات لإدارة الأزمات.
- تدريب الفريق على التعامل مع سلسلة من المجالات واسعة النطاق وغالبا أزمات غير متوقعة.
- تدريب الفريق باستمرار من خلال المحاكاة ليس فقط الأزمات الجسدية (الزلازل والحرائق) ولكن أيضًا أزمات السمعة.
- أن يكون في المدرسة تسلسل قيادي واضح لـ اتخاذ القرار أثناء الأزمة.
- توفر الاتصالات الملائمة غير القائمة على التكنولوجيا.
- البحث عن طرق لزيادة الدعم لإدارة الأزمات كضرورة قيادية.
- المراجعة المنهجية للأزمات التي تواجه المدارس الأخرى والتعلم منها.

مما سبق يمكن القول أن دور قائد المدرسة وفريق إدارة الأزمات متكامل، حيث إن مواجهة الأزمة مسؤوليّة جماعيّة تقع على عاتق جميع أعضاء المجتمع المدرسي وقادته، فالعمل الجماعي يجعل من السهل على المدرسة التصدي للأزمة، من خلال توزيع المهام والتشاركية في صنع قرارات الاستجابة للأزمة، كما ينفرد القادة بمهام حساسة ومسؤولية كبيرة عليهم لقيادة فريق الأزمات وتوجيه جهود الفريق بما يؤدي إلى نجاح عملية إدارة الأزمة المدرسية.

رابعاً: جودة الأداء المدرسي في مواجهة الطوارئ والأزمات

إن جودة التعليم في أي نظام تعليمي لا يمكن أن تتجاوز جودة معلميه، ففي سياق الأزمات يكون المعلمون في طليعة الاستجابة التعليميّة. فهم مسؤولون عن استعادة الحياة الطبيعية ودعم الطلاب وإثراء تطورهم المعرفي وتوفير الأمن داخل المدارس حيث يواجه المعلمون في حالات الأزمات ظروفًا معقدة غالبًا في فصول محفوفة بالمخاطر أو تفتقر إلى الموارد، مع محدودية التنمية المهنية أو الدعم. كما إن قدرة المعلمين على تقديم تعليم ذي جودة عالية أثناء الأزمات تتأثر سلبياً بالكثير من المشكلات الهيكلية والتدريب غير الكافي والتعويض الضعيف والبيئات المدرسيّة القاسية، حيث أن المعلمين غالبًا ما يتلقون تعويضات ضعيفة، على الرغم من العمل في سياقات مكتظة وغير مستقرة وصعبة، إضافة إلى إن المعلمين في البيئات المتأثرة بالأزمة غير مهيئين إلى حد كبير للتعامل مع الصدمات ودعم الصحة العقلية للطلاب.()

ويواجه المعلمون في حالات الأزمات تحديات متعددة في بيئات الفصول الدراسية المعقدة مع القليل من الدعم ونقص الموارد. هؤلاء المعلمون هم في الخطوط الأمامية لدعم الأطفال والشباب، ليس فقط من أجل تعلمهم ولكن من أجل حمايتهم ورفاههم. ويعد دور المعلمين محوريًا لمبادرات التعليم في حالات الطوارئ ولتحقيق جودة التعليم. ومع ذلك كثيرًا ما يتم تجاهل احتياجات المعلمين الخاصة في سياقات الأزمات هذه أو عدم معالجتها بشكل كاف. ويمكن توفير التعليم الجيد في حالات الأزمات من خلال توسيع المبادرات الحالية القائمة على الأدلة والاستثمار في المعلمين. وإن الحفاظ على جودة التعليم في حالات الأزمات يتطلب بناء قدرات المعلمين من خلال نهج طويل الأجل، والذي تتطلب التخطيط والتمويل الكافي. إضافة إلى أن توفير التعليم الجيد يتطلب تعويض المعلمين بشكل مناسب وأن يتمتعوا بظروف عمل آمنة وذات موارد جيدة.()

تتضح الجودة المتدنية للتعليم في العدد الكبير للمعلمين غير المدربين، واكتظاظ قاعات التدريس، والتي تقلل من معدلات الالتحاق بالتعليم

والبقاء فيه. وتبرز في أوقات الأزمات حاجة كبيرة إلى تأمين الدعم النفسي ـ الاجتماعي للمتعلّمين المتضررين لمساعدتهم في التأقلم وضمان التعلّم في أوقات الضغط الشديد والصدمات، والحؤول دون التسرب من المدرسة، ودون تسجيل مستويات حضور متدنية. وفي بعض الظروف، يبرز غياب نظم تعليم وظيفية أثناء الأزمة، ما يؤدي إلى التخطيط السيئ وغياب الوضوح في الأنظمة بشأن المعادلات والاعتراف بالتعلّم أو المصادقة عليه. إضافة إلى ذلك إن غالبية التدخلات في أوقات الأزمات تعطي الأولوية للتعليم الأساسي النظامي، ما ترك ثغرة كبيرة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم ما بعد الأساسي (الثانوي، والتعليم والتدريب المهني والتقني، والتعليم العالي) والتعليم غير النظامي. كما يتم التغاضي غالباً عن جودة التعليم في أوقات الأزمات نظراً إلى أن التركيز يكون أولاً على ضمان التحاق الأطفال والشباب بالتعليم.()

1 - مفهوم الجودة المدرسية

هناك مبدآن يميزان معظم محاولات تعريف الجودة في التعليم: الأول يحدد التطور المعرفي للمتعلمين باعتباره الهدف الرئيسي الواضح لجميع أنظمة التعليم. والثاني يؤكد على دور التعليم في تعزيز قيم ومواقف المواطنة المسؤولة وفي رعاية التنمية الإبداعية والعاطفية. وتحدد الجودة مقدار وكيف يتعلم الأطفال جيدًا ومدى ترجمة تعليمهم إلى مجموعة من الفوائد الشخصية والاجتماعية والإنمائية. إنه يؤكد على الحاجة إلى أصول التدريس المحفزة. إن عملية التدريس والتعلم هي التي تجعل المنهاج فعال، والذي يحدد ما يحدث في الفصل الدراسي وبالتالي جودة نتائج التعلم.()

وتُعرَّف جودة التعليم بأنها التعليم ذي الخصائص المرغوبة للمتعلمين (الطلاب الأصحاء والمتحمسين)، والعمليات (المعلمين الأكفاء الذين يستخدمون طرق التدريس النشطة)، والمحتوى (المناهج ذات الصلة) والأنظمة (الحكم الرشيد والتخصيص العادل للموارد).()

كما تعرف الجودة في التعليم على أنها العملية التي تقوم فيها المؤسسة،

من خلال معلميها ودعم المرافق والأساليب والمحتوى المناسب، بتشكيل قيم طلابها وتزويدهم بالعلوم الإنسانية والجوانب التقنية في إطار سياق اجتماعي خاص لكي يصبحوا أفرادًا يساهمون في تنمية المجتمع والاقتصاد في منطقتهم.()

وتعرّف اليونيسف (2018) التعليم الجيد بأنه: تعليم يمكّن جميع الأطفال من الازدهار والتعلم استعدادًا لحياة هادفة ومساهمة.()

وتُعرّف الجودة المدرسية (Schooling Quality) بأنها "تمثل ثقافة للتحسين المستمر تنشأ من داخل المدرسة وتبدأ من التزام إدارة المدرسة بتحسين نظامها الإداري والتعليمي بمساعدة المعلمين والطلاب وجميع المعلمين فيها، وتجريب أحدث النظريات الحديثة في التعليم والتعلم للوصول إلى إرضاء المستفيدين من نظام الجودة في المدرسة" ()

مما سبق يتضح أن الجودة المدرسية هي مستوى عالٍ من المدخلات الفعالة والكفوءة في النظام التعليمي كالموارد والبنية التحتية والمعلمين والمناهج المصممة بإتقان، والعمليات التي تجري في المدرسة كالتدريس والانشطة المنهجة ذات الفعالية العالية والدعم النفسي والصحي للطلاب في بيئة آمنة وصحية، والمخرجات المتمثلة بالطلبة المزودين بالمهارات والمعارف التي تجعلهم أفراد فاعلين في مجتمعهم وقادرين على المساهمة فيه بما يحقق إزدهار مجتمعاتهم، كل ذلك في ظل إدارة فعّالة للمدرسة ومواردها.

2 - أبعاد التعليم عالي الجودة

يتكون التعليم عالي الجودة من الأبعاد التالية:()

أ- متعلمون مزدهرون: أطفال يتمتعون بصحة جيدة ويتمتعون بتغذية جيدة، ولديهم تجارب تعلم إيجابية مبكرة، واحترام حقوقهم وضمان عدم تعرض الأطفال للاستغلال والعنف والعمل وغيرها من المواقف الضارة التي تنتهك حقوقهم، وإقامة شراكات بين المنزل والمدرسة والمجتمع لضمان الحضور والمشاركة والتقدم المنتظم للأطفال في التعلم.

ب – بيئة تعليمية مناسبة: بيئة توفر ظروفًا جسدية وعاطفية واجتماعية مناسبة لتعلم كل طفل، من خلال توفير بنية تحتية مادية لدعم صحة الأطفال وتعلمهم (المياه والصرف الصحي، أحجام الفصول الدراسية الصغيرة، إمكانية الوصول)، وبيئة عاطفية آمنة وغير عنيفة، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لتحديد الاحتياجات الفردية الخاصة للأطفال وتعزيز الرفاهية العاطفية للأطفال، لا سيما في حالات الطوارئ أو النزاعات.

ج – المواد التعليمية ذات الصلة: توفر المناهج والمواد ذات الصلة بفهم الطلاب وتنوعهم ومجتمعاتهم ومستقبلهم، من خلال توفير المواد التعليمية سهلة الفهم ومناسبة لمستويات فهم الطلاب، واحترام التنوع باستخدام اللغة والأمثلة التي تؤكد اختلاف أجناس وخلفيات الطلاب، وتطوير المعرفة والقيم والمهارات التي تمكن الطلاب من المساهمة في تحسين مجتمعاتهم (مثل المساواة والخدمة واللاعنف، وحالات الطوارئ)، وتعليم المهارات الحياتية الأخرى اللازمة لإعداد الطلاب ليصبحوا أعضاء مساهمين في المجتمع.

ث - العمليات التي تتمحور حول التعلم: العمليات التي تمكّن الطلاب والمعلمين من خلال الممارسات الديمقراطية الموجهة نحو تعزيز التعلم. من خلال تمكين الطلاب من المشاركة بنشاط في مهام التعلم الهادفة، وتمكين المعلمين الذين يتمتعون بظروف عمل إيجابية ودعم تنميتهم المهنية، والإيمان بإمكانية تعلم جميع الأطفال، ويلتزمون بضمان تعلم كل طفل، وتصميم طرق متنوعة لدعم احتياجات التعلم الفريدة لكل طفل.

ج - مخرجات التعلم الشاملة: يتم تحديد أهداف التعلم الشاملة المناسبة للأطفال بناءً على أهداف المنهج ومستويات التعلم الحالية للطلاب، وتقييمها بانتظام من خلال التقييمات التكوينية في الفصل وكذلك التقييمات واسعة النطاق من أجل تحديد ومعالجة العوائق التي تحول دون التعلم، من أجل دعم كل طفل لتحقيقها. وأن تتجاوز المناهج وطرق التدريس تطوير المهارات الأساسية إلى إعداد الطلاب كمتعلمين

مدى الحياة وصناع قرار واثقين ومواطنين عالميين مسؤولين. وتقديم دعم إضافي للطلاب ذوي الأداء المنخفض، وخاصة من الفئات المحرومة، للحد من تفاوتات التعلم.

ح - الأنظمة الداعمة: وتشمل القيادة والإدارة الديمقراطية للمدرسة التي تُشرك المعلمين وأولياء الأمور والطلاب في صنع القرار والجهود الجماعية لتحسين جودة المدرسة. وأنظمة حوكمة وإدارة فعالة خالية من الفساد، وتستخدم التكنولوجيا لتقليل التفاوتات بدلاً من زيادتها. وأنظمة تعليمية تتمحور حول التعلم (التخطيط، تطوير المعلم، المراقبة) والتي تعكس باستمرار كيف يمكن تحسينها لدعم تعلم الأطفال بشكل أفضل. والقيادة السياسية الوطنية ودون الوطنية التي تعطي الأولوية للتعليم، وتوفر القوانين والسياسات الداعمة والتمويل والإرادة السياسية لتعزيز أنظمة التعلم.

يتضح مما سبق أن التعليم الجيد يتطلب توافر خصائص الجودة في كل ما يتصل بالعملية التعليمية ويقوم على أبعاد عديدة تشمل البيئة الآمنة والمناهج الفعّالة وعمليات التعليم ذات الجودة العالية للطلاب والتنمية المهنية للمعلمين والقيادة والإدارة التربوية الناجحة للمدرسة، والمخرجات المتميزة من الطلبة ذوي الإنجاز الأكاديمي العالي.

3 – المبادئ الأساسية لجودة التعليم

على الرغم من النطاق الواسع للتعريفات الأكاديمية والقانونية لجودة التعليم الموجودة، هناك بعض الإجماع حول المبادئ الأساسية التالية كما بينها المعهد الوطني لتقويم التعليم في المكسيك:()

أ. مبدأ العالمية "The principle of universality" حيث يجب أن يحصل كل فرد على التعليم ويستمر في تلقيه حتى إكمال التعليم الإلزامي.

ب. مبدأ الإنصاف "The principle of equity" حيث لا ينبغي أن يتمتع الأشخاص بدرجات مختلفة من الحصول على التعليم أو الاستمرار فيه أو مخرجات التعلم المختلفة التي تعتمد على الجنس أو العرق أو الثقافة أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي أو الجنسية أو أي سمة أخرى.

ج. مبدأ الإنجاز «The principle of achievement» حيث يجب أن يطور الناس نفس الكفاءات (أو ما شابهها)، بنفس الدرجة وفي كل جزء من نظام التعليم. بغض النظر عن المحتويات أو المعرفة أو القيم التي يحددها النظام المذكور للتدريس.

د. مبدأ الكفاية والجودة العالية في التعليم المتاح " The principle of sufficiency and high-quality in the education that is available" حيث تلتزم الدولة بتوفير التعليم المتاح بما يكفي من الموارد البشرية المدربة والبنية التحتية المناسبة.

تمثل المبادئ السابقة فلسفة التعليم عال الجودة والذي لا بد أن يقوم على مبدأ توفير التعليم للجميع، ومبدأ الإنصاف والعدالة بحيث يحصل كل فرد على تعليم جيد بغض النظر عن جنسه أو عرقه ودون أي تفرقة، ومبدأ الإنجاز أي أن يحصل جميع الأفراد على نفس الفوائد ويطورون مستوى المهارات ذاته، وأن يتم تقديم خدمة تعليمية بجودة عالية في كل من الموارد البشرية والمادية.

4 - مؤشرات الجودة المدرسيَّة

هناك العديد من المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس الجودة المدرسية:()

أ - إدارة المدرسة - School Administration: يشير هذا المؤشر إلى كيفية مساهمة مديري المدارس في التوجه الاستراتيجي والتربوي للمدارس. ويشمل المؤشر الأهداف التربوية ورؤية ورسالة المدرسة والقيم المؤسسية وتخطيط ومراقبة سياسة التعليم.

ب - المعلمون - Teachers: يشير هذا المؤشر إلى المهارات التي يتمتع بها المعلمون، والتي تسمح لهم بالتدريس بفعالية. ويشمل المؤشر على نسبة المدرسين، ونسبة الطلاب الى المدرسين، مطابقة المعلمين للمعايير، نسبة المعلمين الحاصلين على الشهادات العليا، والخبرة المهنية والإنجازات الاكاديمية وتدريب المعلمين.

ت- تصميم وتطوير المناهج الدراسية – Curriculum design and development: يشير هذا المؤشر إلى ملاءمة الأهداف والمحتويات والمعايير المنهجية وتقنيات التقييم باعتبارها حجر الزاوية في النشاط الأكاديمي، ويشتمل هذا المعيار أيضاً على الابتكار في المناهج الدراسية والإصلاحات في طرق التدريس واختيار الكتاب المدرسي والجمع بين النظرية والممارسة والتقييم.

ث - إدارة البيئة المدرسية – School environment management: يشير هذا المؤشر إلى الظروف المواتية للتعلم في الفصل الدراسي بالمدرسة الثانوية، ويشتمل هذا المعيار على استراتيجيات تطوير ثقافة التعلم، والتزام الطالب باللوائح المؤسسية، والأخلاق المهنية للمعلمين، وقواعد السلامة والظروف الصحية، وقنوات الاتصال وتطوير الاستقلالية.

ج - الأنشطة اللامنهجية – Extracurricular Activities: يشير هذا المؤشر إلى الأنشطة المرحة والترفيهية التي تتم خارج الفصل الدراسي والتي توفر تجارب إيجابية للطلاب. نسبة الطلاب المشاركين في الأنشطة اللامنهجية، وعدد الأنشطة اللامنهجية في مجالات العلوم والتكنولوجيا والثقافة.

ح - الإدارة – Administrative Management: يشير هذا المؤشر إلى الخدمات الإدارية التي تدعم أنشطة الإشراف والمراقبة في تنفيذ البرامج التعليمية والاجتماعية المنفذة في المدرسة. ويشمل هذا المؤشر على التخطيط والمراقبة الأكاديمية، والتفتيش على عملية التدريس والتقييم، وتيسير مطالب المعلمين والطلاب المختلفة، والإشراف على المعلمين وتقييمهم، وتقدير المعلمين.

خ - الإدارة المالية – Financial Management: يشير هذا المؤشر إلى كيفية تخصيص الموارد لمهام التحسين المستمر داخل المؤسسة. ويشمل المؤشر على الأموال المتاحة لأعضاء هيئة التدريس، والإنفاق في التعليم لكل طالب، والتبرعات أو المساهمات الخارجية.

د - الموارد التعليمية والبنية التحتية – Educational resources and

infrastructure: يشير هذا المؤشر إلى توافر الأدوات المادية أو التعليمية التي تدعم أنشطة التدريس في الفصل. ويضم هذا المؤشر عدد الفصول الدراسية، سعة الفصول الدراسية، عدد المختبرات، سعة المختبر، كفاية المكتبة، كفاية غرف الكمبيوتر، معدات وموارد دعم المعلمين، المرافق المخصصة للعمل التدريسي والمرافق الرياضية، المنشآت الثقافية والمرافق الطبية.

ذ - مخرجات التعلم – Learning outcomes: يشير هذا المؤشر إلى الكفاءات والمهارات الأساسية التي يكتسبها الطالب في عملية التعلم داخل المدرسة. نسبة الطلاب الذين يجتازون العام الدراسي. معدل ترك المدرسة (desertion rate)، معدل الإعادة والمعرفة والمهارات.

ر- المشاركة الاجتماعية – Social participation: يشير هذا المؤشر إلى مشاركة أصحاب المصلحة في العملية التعليمية للمدارس (مشاركة منظمات المجتمع المدني، مشاركة المجتمع المحلي، مشاركة الأسرة).

ز- تصور الطلاب – Student perception: يشير هذا المؤشر إلى درجة رضا الطلاب عن كل مكون من المكونات التعليمية للمدرسة.

س- السياق – Context: يشير هذا المؤشر إلى المتغيرات مثل الظروف الاجتماعية والثقافية المحلية والدولية، وأنواع التفاعلات، والمصالح المتولدة، والمعتقدات، من بين أمور أخرى.

ش- الشمولية– Inclusion: يشير هذا المؤشر إلى كيفية تضمين المؤسسات الإنصاف في التعلم والعمليات الإدارية، وخلق ثقافة وسياسات وممارسات شاملة.

يمكن القول إن الجودة المدرسيّة متعدد الأوجه وتتطلب جهد كبير للحكم عليها، إذ أن الحكم على جودة المدرسة يكون من خلال العديد من المؤشرات والمعايير التي تمثل كل ما يتصل بالمدرسة والعمليّة التعليميّة من عمليات إدارية وموارد مادية وبشرية ومناهج وأنشطة وعوامل ومتغيرات محيطة بالمدرسة والمشاركة المجتمعية ورضا الطلاب ومخرجات التعليم.

5 - معايير التعليم في حالات الطوارئ

أصدرت الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ما يعرف بالحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ. وسيتم تناول مجالين هما مجال التدريس والتعلم ومجال المعلمين وسائر العاملين في التعليم.()

أ - مجال التدريس والتعلم

يشمل مجال التدريس والتعلم على المعايير التالية:

(1) المعيار الأول: المناهج

يتم استخدام مناهج مناسبة ثقافياً واجتماعياً ولغوياً لتأمين التعليم الرسمي وغير الرسمي الملائم للسياق الخاص وحاجات المتعلمين

(أ) تقود سلطات التعليم عملية مراجعة، وتطوير وأقلمة المنهج الرسمي، مشركة بذلك كل الأطراف المعنية المناسبة.

(ب) تكون المناهج، والكتب المدرسية والمواد التكميلية ملائمة لعمر، ومستوى تنمية، ولغة، وثقافة، وقدرات، وحاجات المتعلمين.

(ت) يتم الاعتراف بالمناهج والامتحانات الرسمية المستخدمة في تعليم اللاجئين والنازحين داخلياً من قبل حكومات البلد الأم والبلد المُضيف.

(ث) تعلّم المناهج الرسمية وغير الرسمية الحد من مخاطر الكوارث، والتعليم البيئي وتفادي النزاع.

(ج) تغطي المناهج، والكتب المدرسية، والمواد التكميلية الكفاءات الجوهرية للتعليم الأساسي بما في ذلك مهارات القراءة والكتابة والحساب والتعلم المبكر ومهارات الحياة، وممارسات الصحة والنظافة الشخصية.

(ح) تتناول المناهج الرفاه النفس-اجتماعي وحاجات الحماية للمتعلمين.

(خ) يتم تأمين محتوى التعلّم، والمواد والتدريس في لغة (لغات) المتعلمين.

(د) تراعي المناهج والكتب المدرسية والمواد التكميلية الفوارق بين الجنسين وتعترف بالتنوّع، وتتفادى التمييز وتروّج لاحترام كل المتعلمين.

(ذ) يتم تأمين مواد كافية للتدريس والتعلم ويتم شراءها محلياً، وذلك بطريقة مناسبة ذات إطار زمني.

(2) المعيار الثاني: التدريب، التطور المهني والدعم

يتلقى المعلمون وسائر العاملين في التعليم التدريب المناسب الدوري والمنظم وفقاً لحاجاتهم وظروفهم

(أ) تتوافر فرص التدريب للمعلمين الذكور والإناث ولسائر العاملين في التعليم، وذلك حسب الحاجات.

(ب) يكون التدريب ملائماً للسياق ويعكس أهداف التعلم والمحتوى.

(ت) يتم الاعتراف بالتدريب والموافقة عليه من قبل سلطات التعليم الملائمة.

(ث) يقوم المدربون المؤهلون بإجراء دورات تدريب تُكمل التدريب خلال الخدمة، والدعم، والإرشاد، والمراقبة والإشراف على الصف.

(ج) من خلال التدريب والدعم المتواصل، يصبح المعلمون ميسّرين فعّالين في البيئة التعلمية، باستخدام أساليب تشاركية في التدريس والوسائل التدريسية المناسبة.

(ح) يشمل التدريب المعرفة والمهارات للمناهج الرسمية وغير الرسمية، بما في ذلك التوعية من الأخطار، الحد من مخاطر الكوارث، وتفادي النزاعات.

(3) المعيار الثالث: التدريس وعمليات التعلم

تكون عمليات التدريس والتعلم مرتكزة على المتعلم، تشاركية وشمولية.

(أ) تكون أساليب التدريس ملائمة لعمر، ومستوى تنمية، ولغة، وثقافة، وقدرات، وحاجات المتعلمين.

(ب) يُظهِر المعلمون فهماً لمحتوى الدرس ومهارات التدريس في تفاعلهم مع المتعلمين.

(ت) تتناول عمليات التدريس والتعلّم حاجات كل المتعلمين، بما في ذلك هؤلاء ذوي الإعاقات، عبر الترويج للشمولية والحد من معوقات التعليم.

(ث) يفهم الأهالي وقادة المجتمع ويتقبلوا محتوى التعلم وأساليب التدريس المستخدمة.

(4) المعيار الرابع: تقييمّ نتائج التعلم

يتم استخدام الأساليب الملائمة لتقييم نتائج التعلم والتحقق من صحتها .

(أ) التقييم المتواصل لتقدم المتعلمين نحو الغايات المرجوّة يدعم أساليب التدريس.

(ب) يتم الاعتراف بإنجازات المتعلمين ويتم تأمين إفادات أو شهادات إنهاء للدورات وفقاً لذلك.

(ت) يتم تقييم خريجي البرامج التقنية والمهنية لمراقبة نوعية البرامج ومدى ارتباطها في ظل البيئة المتغيرة.

(ث) يتم اعتبار أساليب التقييم عادلة وموثوقة ولا تشكل تهديدات للمتعلمين.

(ج) تكون التقييمات مناسبة لحاجات المتعلمين التعليمية والاقتصادية المستقبلية.

ب - مجال معلمون وسائر العاملين في التعليم

يشمل مجال المعلمين وسائر العاملين في التعليم على المعايير التالية:

(1) المعيار الأول: التوظيف والاختيار

يتم توظيف عدد كاف من المعلمين وسائر العاملين في التعليم المؤهلين من خلال عملية تشاركية شفافة، مرتكزة على معايير الاختيار التي تعكس التنوع والمساواة.

(أ) يتم تطوير الوصف الوظيفي والإرشادات الواضحة، والملائمة، وغير التمييزية قبل مرحلة التوظيف.

(ب) تقوم لجنة اختيار ممثلة باختيار المعلمين وسائر العاملين في التعليم استناداً إلى المعايير الشفافة وإلى تقييم للكفاءات، مع الأخذ بعين الاعتبار قبول المجتمع، والجنس (النوع) والتنوع.

(ت) يكون عدد المعلمين وسائر العاملين في التعليم الموظفين مناسباً لتفادي صفوف كثيرة الطلاب.

(2) المعيار الثاني: ظروف العمل

يتعرّف المعلمون وسائر العاملين في التعليم على ظروف العمل ويتم تحديد التعويض المناسب لهم

(أ) يتم تنسيق أنظمة التعويض وشروط العمل بين كل الأطراف المعنية.

(ب) يتم تأمين التعويض وشروط العمل المذكورة في العقود، بشكل دوري.

(ت) يسمح للمعلمين وسائر العاملين في التعليم بتنظيم ومناقشة البنود والشروط.

(ث) يتم وضع قواعد سلوك تتضمن تطبيقاً واضحاً للإرشادات ويتم احترامها.

(3) المعيار الثالث: الدعم والإشراف

تعمل آليات الدعم والإشراف للمعلمين وسائر العاملين في التعليم بفعالية

(أ) تتوافر مواد التدريس والتعلم والمساحات المناسبة.

(ب) يتم إشراك المعلمين وسائر العاملين في التعليم بالتطور المهني الذي يساهم في تحفيزهم ودعمهم.

(ت) آلية مشرفة، شفّافة ومسؤولة، تؤمن لأغراض التقييم الدورية، المراقبة والدعم للمعلمين وسائر العاملين في التعليم.

(ث) يتم تقييم الأداء للمعلمين وسائر العاملين في التعليم، ويتم توثيق العملية ومناقشتها دورياً.

(ج) يتوافر للتلاميذ دورياً فرصة تقديم الانطباعات حول أداء المعلمين وسائر العاملين في التعليم.

(ح) يتم تأمين دعم نفسي- اجتماعي ملائم وعملي ومتاح لجميع المعلمين وسائر العاملين في التعليم.

تمثل المعايير السابقة ضوابط للمنظمات التعليميّة التي تقدم خدمة التعليم في حالات الطوارئ، فهي تعبر عن الحدود الدنيا من المعايير التي

يجب أن يفي بها التعليم في حالات الطوارئ سواء تم تقديمه من قبل منظمات حكومية أو خاصة أو دولية، فالتعليم في حالات الطوارئ له طبيعة خاصة يتم التركيز فيه على جوانب معينة دون أخرى لضمان توفير فرص التعليم الجيد لجميع الأطفال المتضررين من الكوارث أو الأوبئة والحروب.

6 - معايير جودة أداء المدرسة

تم طرح إطار الجودة الحالي من قبل وزارة التعليم الإيرلندية، ويشمل إطار الجودة بعدين، هما بعد التعلم والتدريس، وبعد القيادة والإدارة، حيث تمثل هذه الأبعاد أهم مجالات عمل المدرسة.()

أ- بعد التعلم والتدريس يقدم الإطار أربعة مجالات وهي:

● نتائج المتعلم، ويشمل المعايير التالية:

- يستمتعون بتعلمهم، ولديهم الحافز للتعلم، ويتوقعون إنجازهم كمتعلمين.

- لديهم المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لفهم أنفسهم وعلاقاتهم.

- إظهار المعرفة والمهارات والفهم الذي يتطلبه المنهج.

- تحقيق مخرجات التعلم المعلنة لكل موضوع ودورة وبرنامج.

● خبرات المتعلم، ويشمل المعايير التالية:

- الانخراط بشكل هادف في أنشطة تعليمية هادفة.

- النمو كمتعلمين من خلال التفاعلات المحترمة والتجارب التي تتسم بالتحدي والتجارب الداعمة.

- التفكير في تقدمهم كمتعلمين وتنمية الشعور بالملكية والمسؤولية لتعلمهم.

- اتاحة الفرص لتنمية الخبرة وتطوير المهارات والسلوكيات اللازمة للتعلم مدى الحياة.

● الممارسة الفردية للمعلمين، ويشمل المعايير التالية:

- لديه المعرفة المطلوبة بالموضوع والمعرفة التربوية ومهارات إدارة الفصل الدراسي.

– يختار ويستخدم ممارسات التخطيط والإعداد والتقييم التي تعمل على تقدم تعلم الطلاب.

– يختار ويستخدم مناهج التدريس المناسبة لأهداف التعلم واحتياجات التعلم للطلاب.

– يستجيب لاحتياجات التعلم الفردية ويفرق بين أنشطة التعلم والتدريس حسب الضرورة.

● الممارسة الجماعية/التعاونية للمعلمين، ويشمل المعايير التالية:

– تقدير قيمة التعلم والتعاون المهني والانخراط في أنشطته.

– العمل معًا لاستنباط فرص التعلم للطلاب عبر المناهج الدراسية وخارجها.

– تطوير وتنفيذ ممارسات التقييم التكوينية والختامية المتسقة والموثوقة بشكل جماعي.

– المساهمة في بناء قدرات الموظفين بالكامل من خلال تبادل خبراتهم.

ب – بعد القيادة والإدارة، ويشمل أربعة مجالات هي:

● قيادة التعلم والتدريس، ويشمل المعايير التالية:

– تعزيز ثقافة التفكير والتحسين والتعاون والابتكار والإبداع في التعلم والتعليم والتقييم.

– تعزيز الالتزام بالإدماج وتكافؤ الفرص والتنمية الشاملة لكل طالب.

– إدارة تخطيط وتنفيذ المناهج الدراسية.

– تعزيز التعلم المهني للمعلم الذي يثري ممارسات المعلمين وتعلم الطلاب.

● إدارة المنظمة، ويشمل المعايير التالية:

– نشر ثقافة مدرسية إيجابية وبيئة تعليمية آمنة وصحية وهادفة والحفاظ عليها من خلال التواصل الفعال.

– إدارة الموارد البشرية والمادية والمالية للمدرسة.

– إدارة المواقف الصعبة والمعقدة بطريقة تظهر المساواة والإنصاف والعدالة.

– تطوير وتنفيذ نظام لتعزيز المسؤولية المهنية والمساءلة.

● قيادة التطوير المدرسي، ويشمل المعايير التالية:

– توصيل الرؤية الإرشادية للمدرسة وقيادة تحقيقها.

– قيادة مشاركة المدرسة في عملية مستمرة للتقييم الذاتي.

– بناء والحفاظ على العلاقات مع أولياء الأمور ومع المدارس الأخرى ومع المجتمع الأوسع.

– إدارة التغيير وقيادته والتوسط فيه للاستجابة للاحتياجات المتطورة للمدرسة وللتغييرات في التعليم.

● تنمية القدرات القيادية، ويشمل المعايير التالية:

– ينتقدون ممارساتهم كقادة ويطورون فهمهم للقيادة الفعالة والمستدامة.

– تمكين الموظفين لتولي وتنفيذ الأدوار القيادية.

– تعزيز وتسهيل تنمية مشاركة الطلاب وقيادة الطلاب ومشاركة أولياء الأمور.

– بناء شبكات مهنية مع قادة المدارس الآخرين.

يتضح مما سبق أن جودة أداء المدرسة تنطلق من معايير محددة يجب أن تفي بها مؤسسات التعليم للوصول إلى أداء متميز تستطيع من خلاله المدرسة تقديم تعليم عالي الجودة، ويعد معيار جودة التعليم والتدريس من أهم المعايير التي يجب تحقيقها، يليها معيار القيادة والذي يعد من المعايير التي لا يمكن الاستغناء عنها من أجل الوصول إلى مؤسسة تعليمية قادرة على قيادة عملية التطوير لعملية التعليم والتعلم والتنمية المهنية للمعلم والقادة التربويين.

7 – معايير جودة أداء القادة التربويين

تُعرّف المعايير «بأنها القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات»()

تُعرّف معايير أداء القادة التربويين بأنها: تصف ما يفعله قادة التعليم الفعال لتعزيز جودة التدريس وتعلم كل طالب. يشرح بالتفصيل كيفية قيام القادة بعملهم بطرق يمكن ملاحظتها وقياسها.()

ويعرف المعيار المهني الأسترالي لمديري المدارس المعيار بأنه: ما يُتوقع أن يعرفه المديرون ويفهمونه ويفعلونه للنجاح في عملهم وضمان أن يكون لقيادتهم تأثير إيجابي، ويعبر المعيار أيضاً عن المتطلبات والممارسات القيادية والتعليمية والإدارية للمديرين، فهو نموذج متكامل يعترف بأن جميع القادة الجيدين يشتركون في الصفات والقدرات المشتركة.()

وضع مجلس رؤساء المدارس الحكومية (The Council of Chief State School Officers) في الولايات المتحدة الأمريكية ستة معايير لأداء قادة التعليم كما يلي:()

أ - المعيار الأول: الرؤية والأهداف

يضمن قادة التعليم الإنجاز الأكاديمي لجميع الطلاب من خلال توجيه تطوير وتنفيذ رؤية مشتركة للتعلم ووضع توقعات عالية لكل طالب. ويتكون المعيار من العناصر التالية:

- الرؤية والأهداف: تحدد الرؤية والأهداف توقعات عالية وقابلة للقياس لجميع الطلاب والمعلمين.

- الالتزامات المشتركة لتنفيذ الرؤية والأهداف: عملية إنشاء الرؤية والأهداف والحفاظ عليها، وبناء تفاهمات مشتركة والتزام حقيقي بين جميع المعنيين لتنفيذ الرؤية والأهداف.

- التحسين المستمر نحو تحقيق الرؤية والأهداف: يتطلب التحسين المستمر نحو تحقيق الرؤية والأهداف الاستخدام الفعال للبحث وأفضل الممارسات في التخطيط الاستراتيجي وعمليات التغيير وتخصيص الموارد وتحديد أولويات الأنشطة ومراقبة التقدم بشكل منهجي.

ب - المعيار الثاني: التدريس والتعلم

يضمن قادة التعليم الإنجاز والنجاح لجميع الطلاب من خلال المراقبة والتحسين المستمر للتعليم والتعلم، ويتكون المعيار من العناصر التالية:

– ثقافة مهنية قوية: تدعم الثقافة المهنية القوية تعلم المعلم والالتزامات المشتركة بالرؤية والأهداف.

– منهج وطرق تدريس صارمة: يتطلب تحسين التحصيل الدراسي لجميع الطلاب من جميع المعلمين معرفة واستخدام مناهج صارمة وممارسات تعليمية فعالة، مخصصة لنجاح كل طالب.

– التقييم والمساءلة: يتطلب تحسين الإنجاز وسد فجوات الإنجاز أن يقوم القادة باستخدام مناسب وسليم للتقييمات وإدارة الأداء واستراتيجيات المساءلة لتحقيق الرؤية والأهداف.

٥ - المعيار الثالث: إدارة النظم التنظيمية والسلامة

يضمن قادة التعليم نجاح جميع الطلاب من خلال إدارة الأنظمة والموارد التنظيمية من أجل بيئة تعليمية آمنة وعالية الأداء. ويتكون المعيار من العناصر التالية:

– أنظمة التشغيل الفعالة: يقوم القادة بتوزيع القيادة والإشراف على الهياكل والممارسات الإدارية اليومية والمستمرة لتعزيز التدريس والتعلم.

– الموارد المالية والبشرية: ينشئ القادة بنية تحتية للتمويل والموظفين الذين يعملون لدعم التدريس والتعلم.

– السلامة والأمن: يضمن القادة بيئة آمنة من خلال معالجة التحديات الحقيقية والمحتملة للسلامة الجسدية والعاطفية وأمن الطلاب والموظفين والتي تتداخل مع التدريس والتعلم.

ح - المعيار الرابع: التعاون مع العائلات وأصحاب المصلحة

يضمن قادة التعليم نجاح جميع الطلاب من خلال التعاون مع العائلات وأصحاب المصلحة الرئيسيين الذين يمثلون اهتمامات واحتياجات المجتمع المتنوعة وتعبئة موارد المجتمع التي تعمل على تحسين التدريس والتعلم. ويتكون المعيار من العناصر التالية:

– التعاون مع العائلات وأعضاء المجتمع: يوسع القادة العلاقات التعليمية للأسر وأفراد المجتمع لإضافة البرامج والخدمات والتواصل مع الموظفين

وتوفير ما يحتاجه كل طالب للنجاح في المدرسة والحياة.

- اهتمامات واحتياجات المجتمع: يستجيب القادة ويساهمون في اهتمامات المجتمع واحتياجاته في توفير أفضل تعليم ممكن لأطفالهم.

- البناء على موارد المجتمع: يزيد القادة من الموارد المشتركة بين المدارس والمقاطعات والمجتمعات التي توفر الهياكل الاجتماعية الرئيسية وأماكن التجمع، بالاشتراك مع المنظمات والوكالات الأخرى التي توفر الموارد الحيوية للأطفال والأسر.

ض- المعيار الخامس: الأخلاق والنزاهة

يضمن قادة التعليم نجاح جميع الطلاب من خلال التحلي بالأخلاق والعمل بنزاهة. ويتكون المعيار من العناصر التالية:

- المعايير الأخلاقية والقانونية: يُظهر القادة السلوك الأخلاقي والقانوني المناسب الذي تتوقعه المهنة.

- فحص القيم والمعتقدات الشخصية: يُظهر القادة التزامهم بفحص الافتراضات والقيم والمعتقدات والممارسات الشخصية في خدمة رؤية وأهداف مشتركة لتعليم الطلاب.

- الحفاظ على معايير عالية للذات وللآخرين: يؤدي القادة العمل المطلوب لمستويات عالية من الأداء الشخصي والتنظيمي، بما في ذلك اكتساب القدرات الجديدة اللازمة للوفاء بالمسؤوليات، لا سيما للمساءلة عالية المخاطر.

غ - المعيار السادس: نظام التعليم

يضمن قادة التعليم نجاح جميع الطلاب من خلال التأثير على الأنظمة المترابطة للسياقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية والثقافية التي تؤثر على التعليم للدفاع عن احتياجات المعلمين والطلاب. ويتكون المعيار من العناصر التالية:

- ممارسة التأثير المهني: يقوم القادة بتحسين السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي الأوسع للتعليم لجميع

الطلاب والأسر من خلال المشاركة النشطة وممارسة التأثير المهني في المجتمع المحلي وبيئة السياسة التعليمية الأكبر.

- المساهمة في بيئة السياسة التعليمية: يسهم القادة في السياسات والدعم السياسي للتميز والمساواة في التعليم.

- المشاركة في السياسة: يعمل العمل مع صانعي السياسات على إعلام وتحسين عملية صنع السياسات التعليمية وفعالية جهود الجمهور لتحسين التعليم.

اشتمل النموذج السابق لمعايير جودة أداء القادة التربويين على كل ما يخص مهمة القائد وما يقع تحت مسؤوليته، وهذه المعايير تتضمن مؤشرات للحكم على جودة أداء القائد في ممارسة مهامه التربوية والإدارية، من الرؤية والرسالة إلى المعايير الأخلاقية وعمليات التدريس، وما يتعلق بالأمن والسلامة وضمان توفير بيئة تعليم آمنة، وهذا يؤكد الدور والمسؤولية الكبيرة التي تقع على القائد التربوي في أوقات الأزمات والطوارئ التي قدر تمر بها المدرسة من خلال ضمان توفير بيئة آمنة للطلاب والمعلمين والعاملين معه في المدرسة.

8 - تجارب وخبرات دولية في التعامل مع الأزمات:

تتفاوت درجة استجابة الدول للتعامل مع الأزمات التي تواجهها، غير أن الأزمة الأخيرة التي واجهت دول العالم كافة، والمتمثلة في جائحة كوفيد-19 تعبر بشكل كبير عن قدرة الدول وأنظمتها التعليمية على التعامل مع الأزمات، ويُمكن تبيان الاستجابة التعليمية لأزمة جائحة كوفيد - 19 في بعض الدول من خلال عدد العناصر التعليمية على النحو التالي:

أ - التعلم من بعد:

وفقًا لنتائج الدراسة الاستقصائية حول استجابات التعليم الوطنية لجائحة كوفيد - 1- لإغلاق المدارس؛ التي أقامتها اليونسكو، واليونيسيف، والبنك الدولي عام 2020 تبين أنه بحلول أغسطس 2020 - في المتوسط عبر 108 دولة فات الطلاب ما يقرب من 10 أسابيع من التعليم

الشخصي، وسعيًا لضمان استمرارية التعلم أثناء الوباء، كان على أنظمة بماء التعليم أن تتفاعل بسرعة، لإعداد تدابير جديدة للتعلم عن بعد. واجهت البلدان مجموعة من التحديات – على سبيل المثال – تلك المتعلقة بوصول الطلاب إلى الإنترنت وموارد التعلم، والأجهزة الرقمية إذا كان التعلم عبر الإنترنت سيتم تنفيذه، توافر دعم الوالدين أو الأسرة للطلاب، وإلمام أعضاء هيئة التدريس بأساليب التدريس عن بعد، بالإضافة إلى ذلك، واجهت المدارس تحديات جديدة فيما يتعلق بمراقبة تعلم الطلاب بعد تعطل التدريس والتعلم بسبب تدابير الوباء.

وقد عَرّفت اليونسكو UNESCO 2020 الدراسة عن بعد: بأنها مصطلح يستخدم غالبًا بشكل مرادف للتعلم عبر الإنترنت، والتعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد والتعليم بالمراسلة والتعلم المرن، والدورات التدريبية المفتوحة على الإنترنت (MOOCs) ، وتوجد سمات مشتركة لأي شكل من أشكال التعلم عن بعد تتمثل في: الفصل بين المعلم والمتعلم حسب المكان أو الزمان أو كليهما، واستخدام الوسائط والتكنولوجيا لتمكين الاتصال والتبادل أثناء عملية التعلم رغم هذا الفصل يمكن تحقيق ذلك من خلال المواد التعليمية المطبوعة، أو البث الضخم أحادي الاتجاه البرامج التلفزيونية والإذاعية)، أو من خلال التبادل على شبكة الإنترنت باستخدام قنوات التواصل الاجتماعي أو منصات التعلم. وتعرف الدراسة نفسها – استراتيجيات التعلم من بعد كاستجابة لإغلاق المدارس من جراء كوفيد – 19 بأنها مجموعة من التدابير على مستوى القطاع التي اتخذتها الوكالات الحكومية والشركاء لمواصلة الدراسات القائمة على المناهج الدراسية للطلاب وغيرها من الأنشطة التعليمية المنتظمة عند إغلاق المدارس والمؤسسات التعليمية المادية الأخرى ولكي ينجح ذلك، يجب مراجعة الأنشطة التعليمية، ويجب تخطيط الحلول البديلة لتوفير برامج التعلم عن بعد وتقديمها بدعم من المعلمين والمجتمع التعليمي وبالتعاون مع الطلاب وعائلاتهم.

تتأثر فعالية استراتيجيات التعلم عن بعد بمستويات الاستعداد من

زوايا مختلفة، تشمل: الاستعداد التكنولوجي، جاهزية المحتوى، الاستعداد لدعم التعلم عن بعد، والمنزلي، جاهزية المراقبة والتقييم.()

وفي جميع أنحاء العالم نفذت 186 دولة برامج التعلم عن بعد؛ سعيًا لدعم استمرارية التعلم أثناء إغلاق المدارس، لكن التنفيذ اختلف عبر البلدان المرتفعة الدخل والبلدان منخفضة الدخل، وحتى داخل البلدان، عبر الأسر المرتفعة والمنخفضة الدخل وبشكل عام، لم يكن بالإمكان الوصول نحو (463) مليون طفل على الأقل من خلال برامج التعلم.()

ب - إعادة فتح المدارس:

أعادت معظم البلدان فتح المدارس، وهو عنصر أساسي في عملية التعافي من التعلم مع وجود تدابير سلامة كافية وقد نُشِرَت تدابير سياسية وطنية متعددة لتقليل انتقال العدوى في المدارس، غير أنه لم تكن جميع المناطق والبلدان قادرة على استخدام نفس الاستراتيجيات؛ حيث وضعت عديد من البلدان إرشادات تتعلق بالصحة والنظافة؛ لدعم المدارس في الاستعداد لإعادة فتح أبوابها بشكل آمن ومع ذلك، فإن نصف البلدان فحسب- على مستوى العالم لديها ما يكفي من الصابون، والأقنعة والمياه النظيفة، ومرافق المياه والصرف الصحي ؛ لضمان سلامة المتعلمين والعاملين في المدرسة ، وينخفض هذا الرقم إلى (6%) فحسب من البلدان منخفضة الدخل وقد تبنت عديد من المدارس إجراءات التباعد المادي؛ حيث قامت عديد من البلدان ذات الدخل المرتفع - بتقليل أحجام الفصول الدراسية؛ لتسهيل التباعد المادي عندما يكون التباعد الجسدي صعبًا، كما اعتمدت بعض المدارس وأنظمة التعليم على نظام المناوبات، مما يوفر للطلاب وقتًا تعليميًا شخصيًا - والمقصود تدريس وجهًا لوجه - ولكن لفترة محدودة من اليوم ،غير أنه واجهت عديد من البلدان تحديات بشأن ضمان استمرارية التعلم في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني.()

ج- دعم المعلمين والعاملين في مجال التعليم في أوقات الأزمات: ()

في مواجهة جائحة COVID-19، كان على المعلمين في جميع أنحاء

العالم أن يناضلوا لمساعدة طلابهم في عالم التعلم عن بعد، ففي البلدان منخفضة الدخل على وجه الخصوص للخطر؛ واجه عديد من المعلمين الذين لم يتمكنوا من التدريس عن بعد خلال الأزمة الحالية بما في ذلك المدرسون المتعاقدون والمساعدون – مخاوف متزايدة بشأن الدخل والأمن الوظيفي وفي بعض أنحاء العالم دُعِى المعلمين لتعيين موظفين فعليًا في المدارس للإبقاء على قنوات الاتصال الرئيسية مفتوحة مع مقدمي الرعاية والمجتمعات، ولتوفير التعليم المباشر لأطفال العاملين الأساسيين، بما في ذلك العاملين في مجال الصحة، أيضًا بالنسبة للأطفال الضعفاء، مما يعرض صحتهم للخطر ؛ وذلك سعيًا لضمان استمرار التعلم ولهذا فإن الأمن الوظيفي، والتعويضات المناسب يساعدان على ضمان تحفيز المعلمين، واستبقائهم في أوقات الأزمات، كما يحتاج المعلمون – أيضًا – إلى التطوير المهني ، والدعم أثناء الأزمات. على سبيل المثال في محاولة لتقديم الدعم للمعلمين في هذا الوقت، جمعت اليونسكو عددًا من الموارد للمعلمين لإنشاء محتوى رقمي خاص بهم، كما يفتح معهد اليونسكو الدولي لبناء القدرات في إفريقيا (IICBA) حرمًا افتراضيًا للمعلمين، ويمكن استخدام MOOCs لمساعدة المعلمين في المجتمعات المتأثرة بالأزمات، وتوفير منصة لإنتاج المعرفة، ونشرها ونشر الممارسات الجيدة بناءً على تجارب المعلمين.

كما أشارت (اليونسكو، 2022) أنه للمساعدة في تنفيذ بروتوكولات الصحة والسلامة في المدارس فيما يتعلق بالمعلمين، يحتاج المعلمون إلى دعم الوزارات أولا ، ويمكن أن يأخذ هذا شكل جملة من التعليمات، والتدريبات والدعم النفسي والاجتماعي والعاطفي، وتوفير الحوافز .. وغيرها، ففي فرنسا على سبيل المثال لدعم تنفيذ البروتوكولات، طورت الحكومة مجموعة أدوات مع ملصقات، ونشرات للطلاب ،وأولياء الأمور والمعلمين. وفي تايلاند، زودت السلطات المعلمين بكتيبات السلامة بشأن بروتوكولات تطعيم المعلمين، وحجم الفصول الدراسية، وقواعد التباعد الجسدي ويمكن للبلدان أيضًا توفير تدريبات للمعلمين على البروتوكولات الوطنية، وكيفية

تنفيذها. مع الاستعانة بخبراء في مجال الصحة، بما في ذلك الأطباء، أو الممرضات من العيادات الصحية المحلية كما هو الحال في رواندا، ويمكن تنظيم ذلك من خلال وزارة التربية والتعليم كما هو الحال في فرنسا، أو بواسطة مسؤولي الصحة الطبية ومفتشي الصحة العامة كما هو الحال في سري لانكا، أو بواسطة مسؤولي الصحة البلدية كما هو الحال في البرازيل. وقد يقوم مديرو المدارس والموظفون الآخرون أيضًا بتدريب المعلمين كما هو الحال في لبنان، أما في بيرو فقد كان مديرو المدارس هم المسؤولين عن تدريب المعلمين يؤثر إغلاق المدرسة - أيضًا على الجدول الزمني لتدريب المعلمين وترخيصهم. ولحل هذه المشكلة في بعض الدول، أتاحت الصين - على سبيل المثال - بعض دورات تدريب المعلمين على الإنترنت. بينما أصدرت اليابان تراخيص مؤقتة للمعلمين، على أساس كل حالة على حدة، للمعلمين الذين لم يتمكنوا من المشاركة في تدريب تجديد الترخيص.

خلاصة:

يتضح مما سبق أن الإدارة التربوية تعد حجر الزاوية في قدرة النظام التعليمي على الاستمرار بعمله في تقديم خدمة تعليمية جيدة، فمع وجود إدارة تربوية ومدرسيَّة فعّالة يمكن للمدارس تجاوز أزماتها وحالات الطوارئ التي قد تشكل تحدي للقادة التربويين، وهذا يتطلب من القادة التربويين ممارسات خاصة بالتعامل مع حالات الطوارئ والأزمات المدرسية، إضافة إلى ضرورة تمتع قادة المدارس بسمات ومهارات تتعلق بقدرتهم على الإدارة في ظروف استثنائية تشكل تحدي لقدرات وموارد المؤسسة التعليميّة، كما تفرض حالات الأزمات تبني أساليب قيادية مختلفة تتناسب مع الموقف كأسلوب القيادة الموزعة الذي أثبتت الدراسات أهميته في قدرة القادة على مواجهة الأزمات المدرسيّة، وتتطلب إدارة الأزمات المدرسية جهداً تعاونياً بين جميع المعنيين بالتعليم وعلى وجه الخصوص وجود فريق في كل مدرسة يُعنى بالأزمات المدرسية، مع ضرورة وجود معايير للأداء المدرسي يمكن من خلالها الحكم على مدى جودة الإدارة التربوية وقدرتها على مواجهة الأزمات وحالات الطوارئ التي يمكن أن تعصف بالمدرسة.

الوحدة الثالثة
القيادة التربوية وكفاياتها وقت الأزمات

* محتويات الوحدة :

- تمهيد.
- أولاً: قيادة المؤسسة التربوية.
- ثانياً: الكفايات القيادية لمواجهة الأزمات بالمؤسسات التربوية.

الوحدة الثالثة
القيادة التربوية وكفاياتها وقت الأزمات.

تمهيد:

يعتبر مفهوم قيادة المؤسسة التربوية مفهوما تربويا حديثا نسبيا، فهو يندرج ضمن التيار الفكري الداعي إلى اعتبار المؤسسة التربوية عاملا مؤثرا في نتائج التلاميذ. ولمزيد فهم هذا المفهوم، يجدر بنا أن نقدم في البداية بعض المعطيات التاريخية المتعلقة بظهوره في الحقل التربوي حتى ندرك الأهمية التي يتمتع بها اليوم لدى المختصين في التجديد التربوي داخل المؤسسات التربوية.

أولاً: قيادة المؤسسة التربوية:

ويتم تناول قيادة المؤسسة التربوية وفقاً لما يلي:

1 - حركية المدارس الناجعة (efficace) واكتشاف «أثر المدرسة»:

لقد أصبح الحديث عن نجاعة المؤسسة التربوية متفشيا في الأوساط التربوية إثر تقرير كولمان (Colman, 1966) بالولايات المتحدة الأمريكية. فقد بين هذا الباحث أن أثر المدرسة على نتائج التلاميذ ضعيف جدا مقارنة بأثر الوسط العائلي، وأثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تتدخل بنسبة ما بين 65 و80 %.

ولقد ادعى كولمان في تقريره أنه لا مسؤولية للمعلمين في ما يتعلق بالفروق في أداء الطلاب، وقد بنى ادعاءه هذا، على تحليل أثر المدارس بالاعتماد على المدخلات والمخرجات ودون الرجوع إلى معطيات حول واقع العملية التعليمية كما تحدث بالصف. وقد مثلت هذه الثغرة دافعا رئيسيا للقيام ببحوث حول فعالية المعلمين لاختبار صحة ذلك الادعاء.

وانطلاقا من العشرية الموالية لتقرير كولمان، بينت بحوث عديدة (Bonami &Garant, 1996) أن المدرسة لها أثر على نتائج التلاميذ،

وأن مردود هؤلاء يتغير بتغير المدرسة التي ينتمون إليها. فابتداء من سنة 1970، بدأ الباحثون في الولايات المتحدة الأمريكية يؤسسون لتصور جديد للمدرسة الناجعة. وقد جرت في هذا السياق العديد من الدراسات التي بينت الدور الذي تلعبه المدرسة في التأثير على نتائج التلاميذ. وقد تعددت تبعا لذلك المقارنات بين مدارس من نفس النوع وتبينت الفوارق في نتائج التلاميذ مما يبرهن على اختلاف نجاعة التدخل التربوي.

ونستنتج مما سبق، أن التربويين يميلون اليوم إلى اعتبار المدرسة أداة فاعلة في التحصيل الدراسي، و أن ما يوجد داخلها من متغيرات فاعلة يمكن التحكم فيها والتأثير عليها إيجابا. و يصنف (Crahay, 1994) أهم أبعاد العملية التربوية التي تتدخل في تحسين مردود المؤسسة التربوية كما يلي:

- الأهداف المرسومة من قبل مدير المدرسة.
- دور المدير في قيادة المدرسة.
- الممارسات البيداغوجية للمعلمين.
- العلاقات القائمة بين مختلف الفاعلين في المدرسة (المدرسون، المدير، الأولياء...).
- طريقة تقييم التلاميذ.
- الموارد البيداغوجية المتوفرة بالمدرسة...

وفي هذا السياق، تضاعف الاهتمام بالمؤسسة التربوية وأصبحت مسألة مساهمتها في تطوير نتائج التلاميذ أمرا حيويا. ومن أهم الفاعلين في المدرسة والذي أصبح كذلك محل عناية خاصة من قبل الباحثين المختصين في هذا المجال، مدير المدرسة الذي يشرف على تنظيم عمل المؤسسة التي يعمل فيها ويتولى قيادتها.

2 - تحليل مفهوم قيادة المدرسة:

يبين (Hadji, 1994) أن دراسة تمشيات اشتغال المؤسسة التربوية يتم بشكلين مختلفين:

– دراسة تركز على قيمة المؤسسة التربوية وذلك في إطار رؤية ثابتة. ويتمثل الهدف من هذه المقاربة في التعرف إلى القيمة التي تضيفها المؤسسة للتلاميذ دون التركيز على الفاعلين في المؤسسة التربوية.

– دراسة تركز على تمشيات المؤسسة التربوية في رؤية ديناميكية تمكن من التعرف إلى المؤسسة كفضاء فعل حقيقي. وهي مقاربة تمكن أساسا من الكشف عن درجة نجاعة المؤسسة التربوية بما يمكن من التدخل فيها لمزيد تطوير آلية اشتغالها.

وسنوظف في بحثنا هذا المقاربة الثانية . فهي تتماشى وطبيعة دراستنا التي تحاول التركيز بصفة خاصة

على الفاعلين في المدرسة من مدير ومعلمين لتشخيص مهماتهم وتفسير مدى ارتباطها بنتائج التلاميذ.

ولنحلل الآن مفهوم قيادة المؤسسة التربوية.

يقول (Le Moigne,1984) متحدثا عن القيادة عامة:

«لا تتمثل قيادة نظام معين في تنشيط هياكله، ولكن في تسيير مشاريعه عبر الزمن ». ولقد ظهرت عبارة القيادة لأول مرة في السنوات الخمسين مع ظهور مفهوم الإدارة بواسطة الأهداف، وذلك تحت تأثير «السيبرنتيقا».

وتتمثل قيادة المؤسسة التربوية في توجيه المؤسسة بشكل يمكنها من تجسيم مهماتها بالنجاعة المطلوبة، وذلك انطلاقا من الأهداف المرسومة والمتفق عليها من قبل جميع الأطراف الفاعلة.

وتعتبر القيادة وسيلة تستعمل للتحكم في تعقد التنظيم المؤسسي. وتعني التعديل ومعالجة الصراعات والمشاكل التي تحدث بالمدرسة، كما تشمل المراقبة وإعادة التنظيم لما يحدث من اضطرابات على آليات اشتغال المؤسسة التربوية. وينبثق هذا التعريف أساسا من «السبرنتيقا» التي تمثل «علم القيادة» وذلك على حد قول الباحث (Bonami,1996).

وتشمل القيادة تجسيم الأهداف والأولويات على أرض الواقع، والبحث المتواصل على الوسائل الممكنة من ذلك. كما تتمثل القيادة أيضا في أخذ

القرارات ومتابعة تنفيذها وبناء التخطيطات لضبط المهمات المختلفة والتنسيق بينها. وتؤدى مختلف هذه الوظائف المتعلقة بالقيادة في إطار رؤية شاملة لسياسة المؤسسة التربوية انطلاقا من رصد واقعها وضبط أهدافها والاستباق في الزمن لتصور مدى تطورها ومراقبة إنجاز ذلك.

ويعرف (De Landsheere, 1997) قيادة المؤسسة التربوية بناء على رؤية منظومية للتربية تمكن من التدخل التلقائي في تسيير المؤسسة وتنظيمها ويقول:

«تتكون القيادة من ثلاثة مكونات أساسية: تجميع المعلومات، تقييم هذه المعلومات، وترجمة المعلومات المرصودة إلى أفعال حقيقية داخل المؤسسة. »

كما يعرف كل من (Tilman& Ouali, 2001) قيادة المدرسة على أنها « تنظيم عمليات اشتغالها بشكل يؤدي إلى تحقيق النجاح في الفعل التربوي وإلى تحسين نتائج التلاميذ. »

ويعني الباحثان بالتنظيم والتسيير الناجعين ما اتفق المدرسون والمدير على أنه كفيل بتحسين مردود المؤسسة التربوية. وتتأسس قيادة المدرسة على مبدأين أساسيين سنحللهما في ما يلي.

3 - العقلانية المحلية:

تعرف العقلانية المحلية بالاعتماد على ثلاثة خاصيات أساسية:

* تتمثل الخاصية الأولى للعقلانية المحلية في اعتبار القيادة فعلا معقلنا في إطار محلي محدد (المدرسة). ويعني ذلك أن يساهم جميع المدرسين والمدير في التفكير في كل ما يهم اشتغال المؤسسة التربوية.

* وتتمثل الخاصية الثانية في اعتبار نسبية عقلنة القيادة. ذلك أن الجميع يعرف أن الحلول التي يتوصلون إليها لا تمثل بالضرورة الأفضل، ولكنها تتميز بكونها محل اتفاق جميع الأطراف المعنية في المدرسة وبأنها قادرة على تحسين المردود الداخلي للمؤسسة انطلاقا من خصوصياتها.

* وتتمثل الخاصية الثالثة في أن جميع الفاعلين يشاركون في تحديد

الأهداف المؤمل تحقيقها، وفي اختيار استراتيجيات التدخل المناسبة، وفي الإنجاز الفعلي للمهمات التربوية و تعديلها وفق الحاجات الفعلية لواقع المؤسسة التربوية.

وانطلاقا من تعريف القيادة على أنها الفعل الذي يمكن جميع الأطراف من المساهمة في تحديد الأهداف المؤملة والتمشيات الممكنة والمتابعة للصعوبات الملاحظة في إطار محلي، يسعى الجميع إلى عقلنة هذه المساهمة وإلى ترشيد التدخل التربوي بما يطور من مردود المؤسسة التربوية. وتتأسس القيادة على مبدأ ثاني ويتمثل في:

4 - ثقافة الاستقلالية:

تؤدي العقلانية المحلية إلى ما يسمى بثقافة الاستقلالية، فكما يؤمن المدرس عمله بالكيفية التي يراها مناسبة لمستوى وحاجات التلاميذ، يؤدي مدير المدرسة والمدرسون قيادة المؤسسة بالكيفية التي يرونها مناسبة لحاجات واقعهم المدرسي. فالاستقلالية التي يتمتع بها الفاعلون في المؤسسة التربوية تمكنهم من تحديد السياسة التربوية المناسبة للصعوبات الفعلية للتلاميذ. ذلك أن النصوص الإدارية والترتيبية تحدد المضامين والأهداف العامة للتوجهات والخيارات التربوية الوطنية، وتستقل المؤسسة التربوية وفقا لواقعها المحلي بتحديد الأولويات والاستراتيجيات الموظفة لتحقيق الخيارات الوطنية.

وفي هذا السياق، يشعر المدرسون والمدير بدورهم الفاعل في قيادة المؤسسة التربوية وتبث فيهم روح المسؤولية والاستقلالية في الأداء. وهو أمر على غاية من الأهمية إذ يمكنهم من التفكير في إجراءات اشتغال المؤسسة التربوية وتطويره بهدف تحسين المردود الداخلي لها.

إن تأسيس قيادة المدرسة على هذين المبدأين (العقلانية المحلية و الاستقلالية) يمثل أمرا هاما في المدرسة التونسية. ذلك أن النظام التربوي التونسي، نظام مركزي لا يسمح للفاعلين في المؤسسات التربوية حاليا بالبحث عن الحلول الخاصة بكل مدرسة. فالنظام التربوي المركزي يقوم أساسا على مركزية القرار وتوحيد الإجراءات الخاصة بقيادة المؤسسات

التربوية. وهو ما من شأنه أن يعيق في الغالب عمليات التجديد التربوي القادرة على تطوير مردود المدارس (Tilman, 2001).

ونظرا لأهمية دور المؤسسة التربوية في التصدي للفشل المدرسي، تولي الدراسات الحالية أهمية بالغة للدور الذي يمكن أن يلعبه مدير المدرسة في تغيير آلية اشتغالها لتحسين مردودها الداخلي. وفي هذا السياق، يعرف الباحثون آليات القيادة في إطار حركية التجديد التربوي.

ولمزيد فهم إجراءات القيادة الخاصة بالمؤسسات التربوية يعرض البحثان التربويان (Tilman & Ouali, 2001) أربعة نماذج (modèles) مختلفة لقيادة المؤسسة التربوية. وهي نماذج تحدد الإطار العام للقيادة، وهي تختلف في تعريفها، وفي أسسها النظرية وفي مختلف الوظائف التي توكل لمدير المدرسة وللمدرسين العاملين معه. وقبل أن نتولى عرض هذه النماذج، يجدر بنا أولا أن نعرف مفهوم النموذج:

5 - تعريف النموذج (modèle):

يعرف النموذج في العلوم الإنسانية على أنه بناء ذهني لمجموعة أمثلة من الواقع، ويتمثل أساسا في

شبكة قراءة تمكن من تحديد نوعية ومعنى الفعل. وتتوفر مختلف النماذج عل اتساق داخلي، وهي تكوّن طريقة تدخل حسب منطق معين. ويتضح من ذلك أن النموذج يمثل الإطار المرجعي للفعل الذي يمكّن مدير المدرسة من فهم معنى وآليات القيادة التي تتناسب وواقع مؤسسته المحلية. على أنه يمكن لمختلف هذه النماذج أن تتفاعل فيما بينها، حيث يمكن لمدير المدرسة أن يبني تدخله بالاعتماد على نماذج مختلفة حسب أهدافه المرسومة.

وخلاصة القول، فالنموذج هو تصور مبسّط وملخّص للواقع المعقّد، وهو بناء ذهني للواقع يساعد على فهم كيفية اشتغاله.

لم يصلح النموذج ؟ يبن كل من (Tilman & Ouali, 2001) أنه انطلاقا من الملاحظات الميدانية لعمل المديرين، يتبين أن النموذج يمكّن مدير المدرسة من الوعي باستراتيجيات تدخله، ومن التنسيق بين مختلف

الأفعال المنجزة في إطار شامل يجمع بينها ويوجهها نحو هدف محدد.

فالنموذج حينئذ يصف مجموعة متناسقة من آليات التدخل، كما يساعد على تحديد الظروف الملائمة وتوفير الوسائل المناسبة واختيار الاستراتيجيات الناجعة. ذلك أنه في إطار النموذج، يجد مدير المدرسة الاستراتيجيات الملائمة ونوعية القيادة التي توافق تحديد أهداف محددة انطلاقا من تشخيص واضح للواقع التربوي للمدرسة. واعتمادا على ملاحظات ميدانية متعددة، يقترح علينا الباحث النماذج الأربعة التالية المتعلقة بقيادة المؤسسة التربوية:

أ – النموذج الأول: التمشيات المتواصلة:

وتتمثل قيادة المدرسة في إطار هذا النموذج في تعديد المشاريع المتعلقة بالمدرسة. وفي هذا السياق تعتبر المدرسة مجموعة من الأنظمة المصغرة المستقلة والتي تشتغل دون علاقة البعض منها بالآخر. ويمكن حينئذ أن نلخص هذا النموذج في تعدد المشاريع المنجزة من قبل الفاعلين في المدرسة دون ترابط واضح بينها.

ويتبين مما سبق أن هذا النموذج لا يكون في حاجة إلى اتفاق بين مختلف الأطراف الفاعلة في المدرسة. ذلك أنه لقيادة المدرسة، يكفي أن يكون كل فاعل فيها مساهما في تجديد آلية اشتغالها. و يتميز هذا النموذج بإمكانية تعديد المشاريع داخل المؤسسة التربوية وباستقلالية الأفراد الفاعلين فيها، وهو ما يشجع على المبادرة والإبداع.

ب – النموذج الثاني: التغييرات الهامة والهادفة:

يتميز هذا النموذج، مقارنة بالنموذج الأول، باتساع مجال التغيير، ذلك أن التغيير الجاري بالمدرسة يشمل كامل آلية اشتغال المؤسسة. ويولي هذا النموذج أهمية بالغة للعمل الجماعي، مقارنة بالنموذج الأول. ويسعى إلى إحداث تغيير في الحياة المدرسية ككل. وتدرك المؤسسة في إطار هذا النموذج كوحدة متماسكة من الأنظمة المصغرة المترابطة، لذلك فالتجديد فيها يمكن أن يشمل الأهداف أو استراتيجيات العمل أو الممارسات البيداغوجية.

ج – النموذج الثالث: التعويض الواضح والبسيط:

تتمثل القيادة في هذا النموذج في إجراء تعويض شامل لجهاز الاشتغال بآخر مختلف عنه. ويشمل هذا التعويض كامل أبعاد الجهاز التنظيمي والتسييري للمدرسة: الأهداف، خطة التدخل، الممارسات البيداغوجية... ويتلخص هذا النوع من القيادة في السهر على تعويض كافة ما يجري داخل المدرسة بأسلوب آخر جديد في التنظيم والتسيير.

د– النموذج الرابع: التجديد المتعاقب:

تتمثل القيادة في هذا النموذج في التغيير التدريجي للممارسات البيداغوجية بأخرى أحسن منها اعتمادا على مثال تربوي متفق عليه. ويعتبر هذا التغيير تجديدا وإثراء لما هو معمول به داخل المدرسة. ويجري هذا التجديد تدريجيا بشكل متعاقب وبعيدا عن التسرع والاعتباطية في الاختيار، بل يتم ذلك في إطار رؤية شاملة وواضحة تستمد خياراتها من نظريات التجديد التربوي عامة. هذه القيادة المؤسسة على التجديد الرشيد تعاش، وتناقش من قبل الفاعلين في المؤسسة التربوية ليلتزم الجميع بالانخراط فيها نتيجة للاتفاق الجماعي.

ويمكن لحركة التجديد في إطار هذا النموذج من التسيير أن يتم بشكلين مختلفين:

– بالمحاكاة: ويتم ذلك بملاحظة بعض الممارسات البيداغوجية الناجعة، ثم تحاكى بعد تطويعها للواقع المحلي.

– ببناء ممارسات جديدة: ويتم ذلك بالرجوع إلى أمثلة تربوية ناجعة والعمل على تطبيقها بما يتناسب والواقع المحلي للمدرسة.

وتقدم الباحثة (Bonami,1996) من جهتها ثلاثة تنظيمات لقيادة المؤسسة التربوية تصنفها كالآتي:

1) تنظيم المؤسسة القائم على النموذج العقلاني:

ويعتبر هذا التنظيم المؤسسات التربوية عامة كهياكل بشرية ومادية تخضع إلى مبدأ القصدية وتهدف بالأساس إلى تحقيق مجموعة من

المقاصد التربوية. وتتمثل القيادة في إطار هذه المقاربة في ترتيب وتنسيق الوسائل قصد تحقيق الأهداف المشتركة.

2) تنظيم المؤسسة القائم على النموذج الطبيعي:

ويلتزم الفاعلون في المؤسسة التربوية وفق هذا التنظيم من القيادة في مختلف الأنشطة المدرسية بشكل جماعي وتلقائي بهدف تحقيق مجموعة محددة من الأهداف المشتركة تمكنهم من تطوير آليات اشتغال المؤسسة وتطوير مردودها الداخلي.

3) تنظيم المؤسسة القائم على نموذج النظام المفتوح:

ينطلق هذا التنظيم في القيادة من الفرضية القائلة بأن المؤسسات المختلفة داخل المجتمع تكون في علاقة جدلية ببعضها البعض، وأن الحدود بينها متغيرة ومتطورة إذ تسمح بإدماج بعض المتغيرات الآتية من الخارج وباقتراح بعض المتغيرات على الخارج. وهو ما يجعل المؤسسات فاعلة في المجتمع ومنفعلة به، تؤثر فيه وتتأثر به.

ولاختيار المقاربة التي تتماشى وواقع المؤسسة التربوية يقول البـــــاحث (Bonami, 1996) : « يجب تجاوز النظرة الخطية للمؤسسة التربوية، كما يجب تجاوز أيضا النظرة العضوية (organiciste) المؤسسة على البراديقم التلقائي وذلك قصد التحكم في التغييرات والتجديدات الجارية بالمؤسسة التربوية، وقصد تنظيم التفاعلات بين الأطراف الفاعلة في المدرسة والتنسيق بين الصراعات الممكنة بينهم. وفي هذا تندرج الوظيفة الأساسية للمؤسسة التربوية المتمثلة في القيادة.»

وبالرجوع إلى ما ذهب إليه (Bonami, 1996) يمكن أن نستخلص ثلاثة مستويات للقيادة:

أ) القيادة الاستراتيجية:

وتهم تحديد سياسة وأهداف المؤسسة التربوية انطلاقا من تشخيص واضح ودقيق لواقعها وعملا على احترام السياسة التربوية الوطنية والأهداف العامة للخيارات الوطنية. ويتأسس هذا التوجه من اعتبار

المؤسسة التربوية تمثل الوحدة الأساسية للمؤسسة الوطنية (النظام التربوي ككل).

ب) قيادة التسيير والتنظيم:

ويهم هذا البعد من القيادة القرارات الداخلية للمؤسسة التربوية. وتتمثل أساسا في توزيع المهمات بين الفاعلين وتنظيم الوسائل المحققة لذلك بالاعتماد على الأهداف الوطنية التي تضبطها المجموعة الوطنية.

ه) القيادة الإجرائية:

وتتمثل في القرارات الإجرائية اليومية التي تهم الاشتغال الفعلي للمؤسسة. وتعني القيادة الإجرائية مدى التحكم والتنظيم في الأعمال اليومية لمختلف الفاعلين في المؤسسة التربوية.

ويلعب مدير المدرسة دورا هاما في جميع هذه المستويات المتكاملة لقيادة المؤسسة التربوية. فهو شريك فاعل لجميع المدرسين في وضع آليات تسيير و تنظيم المدرسة. إذ يشارك في تحديد الأهداف وفي وضع استراتيجيات التدخل وفي تعديلها وتطويرها. وهو بذلك يكون الملاحظ الفاعل لجميع ما يجري داخل المؤسسة التربوية.

واعتمادا على ما ذكر، تتضح المكانة التي يحتلها مدير المدرسة في كل أنواع القيادات المذكورة سابقا. وذلك مهما اختلفت تعريفاتها وأسسها المرجعية ، إذ تشترك جل النماذج التفسيرية لقيادة المؤسسة التربوية في اعتبار الدور الهام الذي يؤديه مدير المدرسة. وفي هذا السياق يقول الباحث (Bonami, 1996) :

«انطلاقا من موقعه، واعتمادا على وظائفه المختلفة، يتمتع مدير المدرسة عادة برؤية شاملة وواضحة للمؤسسة التربوية التي يعمل بها وذلك ابتداء من رصد واقعها ومرورا بإجراءات التدخل ووصولا إلى مستقبلها ». ولتحقيق ذلك، وجب أن تتمتع المدارس بدرجة معينة من الاستقلالية.

ويذكر الباحث (Finn, 1984) تسع توصيات هامة لتحسين مردود المؤسسة التربوية اعتمادا على الدور الذي تلعبه القيادة التي تتمتع

بدرجة من الاستقلالية. وهي توصيات نعتقد أنها تتماشى والوضع الحالي للمدارس التونسية، لذلك فنحن نلخصها في ما يلي:

- اعتبار المدرسة الوحدة الأساسية للنظام التربوي ككل.
- تحديد الكفايات المستوجبة والأساسية بالنسبة إلى التلاميذ انطلاقا من الأهداف العامة للمجتمع الوطني، وفسح المجال للمدارس في حرية اختيار مقاربات تمكنها من الاشتغال الجيد حسب خصوصياتها.
- تشجيع المدارس على الاختلاف في الاشتغال حسب خصوصياتها لتحقيق نفس الأهداف المرسومة من قبل المشرع التربوي.
- انتقاء المديرين وتعميق تكوينهم البيداغوجي.
- استقلالية المدارس في اختيار المدرسين القادرين على الإفادة.
- اعتبار المدرسين كأشخاص موارد يتمتعون بكفايات مختلفة، والسعي إلى تنسيق جهودهم لتحقيق الأهداف المشتركة.
- منح مسؤولية التسيير المالي للمدرسة.
- تشجيع المدارس على تنويع استراتيجياتها التكوينية وآليات اشتغالها وعلاقاتها مع المحيط.
- اعتبار مسألة تحسين نجاعة مردود المدرسة تمش ديناميكي يتحقق على مدى زمني بعيد.

ويمكن أن نضيف إلى جانب الاستقلالية التي يفترض أن يتمتع بها مدير المدرسة، بعض الخاصيات الأخرى التي تتوفر في المدرسة الناجعة، ونذكر من ذلك الرؤية المشتركة لجميع الأطراف الفاعلة في المدرسة (المدير، المدرسون، الأولياء، التلاميذ) حول الأهداف المؤمل تحقيقها لفائدة المدرسة وحول المقاربة الموظفة في قيادة المدرسة وحول الانتظارات المتوقعة من عمل التلاميذ...

وتبين العديد من الدراسات اليوم الدور الذي يلعبه مدير المدرسة في تحسين مردودها الداخلي، فهو الذي يكون قريبا ومدركا لكل ما يجري داخل المؤسسة، وهو الذي يساعد المدرسين ويعاملهم بإنصاف، وهو

كذلك الذي يولي عناية خاصة بالممارسات البيداغوجية الجارية داخل الفصول ويعمل جادا على تحسين نوعية الحياة المدرسية داخل المؤسسة.

ويمكن في الأخير أن نلخص أهم الخصائص الملاحظة في المدارس الناجعة كما يلي:

- تتوفر على درجة معينة من الاستقلالية.
- تتمتع بإدارة ناجعة وتسيير محكم ومشجع على الخلق والابتكار.
- تتوفر على إطار تدريس يتقاسم نظرة مشتركة لواقع ومستقبل المؤسسة التربوية.

وفي هذا السياق يقترح علينا المجلس الأعلى للتربية بالكندا الكفايات التالية التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة ويتكون في إطارها:

- يكون قادرا على أن يؤدي دور القائد.
- يكون قادرا على أن يتحول من قائد يستمد سلطته من التفويض الذي يمنحه له المجتمع بحكم وظيفته إلى قائد يستمد سلطته من كفاياته المتنوعة في التسيير والتنظيم.
- يكون حساسا لمسألة تكوين الإطار التربوي العامل معه.
- يكون منفتحا على بقية المؤسسات الأخرى وقادرا على ربط علاقات تعاون مثمر معها.
- يكون قادرا على التدخل والمساهمة في الإنجاز.
- يكون قادرا على تنشيط ودعم فريق العمل.
- يكون قادرا على نقد طريقة تسييره وتعديلها وفقا لما تقتضيه الأوضاع التي تكون عليها المؤسسة.
- يكون قادرا على تقييم نموذج تشغيل مدرسته.
- يكون قادرا على دفع حركة التجديد التربوي في مؤسسته.

لقد مكننا عرض مختلف هذه المقاربات في قيادة المؤسسة التربوية والأسس النظرية التي تندرج ضمنها، كما مكنتنا مختلف التعريفات المقترحة لقيادة المؤسسة التربوية والتوصيات العملية المذكورة، من تعميق

فهمنا لمسألة قيادة المدرسة والكشف بدقة عن أهم الكفايات التي تفترض قيادة المدرسة توفرها في المدير. وقد أدى بنا تحليل هذا المفهوم في إطار مختلف النظريات المؤسسة له من التوصل إلى تحديده إجرائيا في هذه الدراسة وفقا لما يتطلبه واقع المؤسسة التربوية التونسية.

«إننا نعني بقيادة المؤسسة التربوية في بحثنا هذا مختلف الكفايات التي يتمتع بها مدير المدرسة والمتعلقة بالتخطيط والتنظيم والتسيير والمراقبة والمبادرة في أخذ القرار، بشكل يسمح لجميع الفاعلين في المؤسسة بالانخراط والتعاون لتحقيق الأهداف المشتركة.وهو نوع من التسيير يلزم جميع الأطراف الفاعلة في المدرسة بالمساهمة في تطوير مردودها الداخلي ، خاصة ونحن نتعرض إلى هذه المسألة من زاوية أثر آلية القيادة للمدرسة على نتائج التلاميذ».

وقد توصلنا انطلاقا من هذا التعريف الإجرائي لمفهوم قيادة المدرسة إلى ضبط مختلف الكفايات المستوجبة لقيادة المدرسة. وهي كفايات تغطي مختلف أبعاد القيادة (البعد الاستراتيجي والبعد التسييري والتنظيمي والبعد الإجرائي والعملي). وسنعود بمزيد من التوضيح لهذه الكفايات ومؤشرات ملاحظتها وقيسها في الباب الخاص بتقديم أدوات البحث.

ولنجاح مدير المؤسسة التربوية والتعليمية في أداء مهامه خاصة في زمن الطوارئ والأزمات، واعتبارا لما سبق ذكره، يفترض أن تتوفر لدى مدير المؤسسة التربوية والتعليمية جملة من المهارات القيادية نذر منها بالخصوص:

ثانياً: الكفايات القيادية لمواجهة الأزمات بالمؤسسات التربوية:

إن التطرّق إلى عمل مدير المدرسة وتنظيمه في شكل كفايات مهنية يمكّن من دراسته منهجيا وإيجاد أساليب تطويره بما يساعد على تحسين أدائه المهني. ويجرّنا هذا إلى البحث عن جملة الكفايات المطلوب توفّرها لدى المدير لتشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاحه في تنفيذ مهامه المختلفة. فالكفايات المهنية عند تملّكها وحسن توظيفها تصبح آليات

عمل تصل بمدير المدرسة إلى درجة الاحتراف المهني وتجعله قادرا على توجيه فريق عمله ومرافقته وإرشاده وتقويم عمله (حافظ فرج أحمد، 2012).

تعرف القيادة بأنها « القدرة على معاملة الطبيعة البشرية والتأثير في السلوك البشري؛ بتوجيه الأفراد نحو هدف مشترك ، بطريقة تعمل على اكتساب طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم ، كما ينظر للقيادة بأنها : تلك العملية التي يؤثر بها الفرد على الآخرين ويحثهم على الإبداع في بيئة العمل ويثير دافعيتهم ويوجه أنشطتهم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية (ضحاوي، 2015). وترتكز الكفايات القيادية لمدير المؤسسة التربوية على سمات شخصية مثل الشجاعة وسرعة التكيف والموهبة والمثابرة، وعلى سمات عقلية مثل الانتباه والتفكير الابداعي الناقد والاستفادة من الخبرة السابقة والتركيز والتخيل وصنع الحلول، وسمات انفعالية مثل النضج الانفعالي وتحمل التوتر ومقاومة التشتت والتحكم في الانفعالات وحشد الطاقات.

ليتل جون Little John أن مدير الأزمة يجب أن يتسم بالخصائص التالية :

- القدرة على تبني وتدعيم فلسفة إدارة فريق الأزمة،
- القدرة على التفويض والرغبة فيه،
- القدرة على التواصل،
- القدرة على حل المشكلات،
- القدرة على إدارة الوقت،
- القدرة على إدارة الضغط،
- القدرة على الحكم العقلاني على الأمور،
- القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة،
- القدرة على التخطيط والتنظيم،
- القدرة على جذب العناصر المدعمة وتطويعها لتحسين موقف المدرسة في مواجهة الأزمة،

• القدرة على التفاوض، والتشاور والشراكة مع الجهات ذات العلاقة بإدراة الأزمة

يؤدّي مدير المؤسسة التربوية والتعليمية دورا هاما في جميع المستويات المتكاملة لقيادة المؤسسة. فهو شريك فاعل لجميع الفاعلين التربويين الإداريين منهم والمدرسين في وضع آليات تسيير و تنظيم المؤسسة. إذ يشارك في تخطيط الرؤية العامة للتصرف والقيادة، ويساهم في تحديد الأهداف وفي وضع استراتيجيات التدخل المستقبلي منها والآني وفي تعديلها وتطويرها. وهو بذلك يكون الفاعل- المشارك- الملاحظ لجميع ما يجري داخل المؤسسة التربوية، وبذلك تتجسّم الشراكة والتعاون مع كافة أفراد فريق العمل (قناديلي،2019).

واعتمادا على ما ذكر، تتضح المكانة التي يحتلها مدير المدرسة في كل أنواع القيادات المذكورة سابقا. وذلك مهما اختلفت تعريفاتها وأسسها المرجعية ، إذ تشترك جل النماذج التفسيرية لقيادة المؤسسة التربوية في اعتبار الدور الهام الذي يؤديه مدير المؤسسة. وفي هذا السياق يقول الباحث (Bonami, 1996) :

«انطلاقا من موقعه، واعتمادا على وظائفه المختلفة، يتمتع مدير المؤسسة عادة برؤية شاملة وواضحة للمؤسسة التربوية التي يعمل بها وذلك ابتداء من رصد واقعها ومرورا بإجراءات التدخل ووصولا إلى مستقبلها ». ولتحقيق ذلك، وجب أن تتمتع المؤسسات التروية والتعليمية بدرجة عالية من المسؤولية والاستقلالية.

وفي هذا التوجّه، يذكر الباحث (Finn, 1984) تسع توصيات هامة لقيادة المؤسسة التربوية في حالة الأزمات حتى تحافظ على قيمة مردودها ونوعيته اعتمادا على الدور الذي تلعبه القيادة المسؤولة والمتمتعة بالاستقلالية. وهي توصيات مهمة نراها مناسبة لواقع المؤسسات في الوطن العربي عامة ونعتقد أنها تتماشى وطبيعة فترات الأزمات، ولذلك نلخصها في ما يلي:

• اعتبار المدرسة الوحدة الأساسية للنظام التربوي ككل.

• تحديد الكفايات المستوجبة والأساسية بالنسبة إلى التلاميذ انطلاقا من الأهداف العامة المقررة في الأوضاع العادية، وفسح المجال للمؤسسة في حرية اختيار مقاربات تمكنها من الاشتغال الجيد حسب خصوصياتها أثناء مرحلة الأزمة.

• تشجيع المؤسسة على الاختلاف في الاشتغال حسب خصوصياتها لتحقيق نفس الأهداف المرسومة من قبل المشرع التربوي.

• انتقاء المديرين وتعميق تكوينهم البيداغوجي.

• استقلالية المؤسسات في اختيار المدرسين القادرين على الإفادة.

• اعتبار المدرسين كأشخاص موارد يتمتعون بكفايات مختلفة، والسعي إلى تنسيق جهودهم لتحقيق الأهداف المشتركة.

• منح مسؤولية التسيير المالي للمؤسسة.

• تشجيع المؤسسة على تنويع استراتيجياتها التكوينية وآليات اشتغالها وعلاقاتها مع المحيط.

• اعتبار مسألة تحسين نجاعة مردود المؤسسة تمش ديناميكي يتحقق على مدى زمني بعيد.

ويمكن أن نضيف إلى جانب الاستقلالية التي يفترض أن يتمتع بها مدير المؤسسة، بعض الخاصيات الأخرى التي تتوفر في المدرسة الناجعة، ونذكر من ذلك الرؤية المشتركة لجميع الأطراف الفاعلة في المؤسسة (المدير، المدرسون، الأولياء، التلاميذ) حول الأهداف المؤمل تحقيقها وحول المقاربة الموظفة في قيادة المؤسسة وحول الانتظارات المتوقعة من عمل التلاميذ أثناء الأزمة..

وتبين العديد من الدراسات اليوم الدور الذي يلعبه مدير المؤسسة في تحسين مردودها الداخلي، فهو الذي يكون قريبا ومدركا لكل ما يجري داخلها، وهو الذي يساعد المدرسين ويعاملهم بإنصاف، وهو كذلك الذي يولي عناية خاصة بالممارسات البيداغوجية الجارية داخل الفصول ويعمل جادا على تحسين نوعية الحياة المدرسية داخل المؤسسة.

ويمكن في الأخير أن نلخص أهم الخصائص الملاحظة في المؤسسات التربوية والتعليمية الناجعة كما يلي:

- تتوفر على درجة معينة من المسؤولية والاستقلالية.

- تتمتع بإدارة ناجعة وتسيير محكم ومشجع على الخلق والابتكار وإيجاد الحلول الطريفة والمتجددة أثناء الأزمة.

- تتوفر على إطار تدريس يتقاسم نظرة مشتركة لواقع ومستقبل المؤسسة التربوية.

وفي هذا السياق يقترح علينا المجلس الأعلى للتربية بالكندا الكفايات التالية التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة ويتكون في إطارها:

- يكون قادرا على أن يؤدي دور القائد.

- يكون قادرا على أن يتحول من قائد يستمد سلطته من التفويض الذي يمنحه له المجتمع بحكم وظيفته إلى قائد يستمد سلطته من كفاياته المتنوعة في التسيير والتنظيم.

- يكون حساسا لمسألة تكوين الإطار التربوي العامل معه.

- يكون منفتحا على بقية المؤسسات الأخرى وقادرا على ربط علاقات تعاون مثمر معها.

- يكون قادرا على التدخل والمساهمة في الإنجاز.

- يكون قادرا على تنشيط ودعم فريق العمل.

- يكون قادرا على نقد طريقة تسييره وتعديلها وفقا لما تقتضيه الأوضاع التي تكون عليها المؤسسة.

- يكون قادرا على تنظيم وتقييم مدرسته.

- يكون قادرا على دفع حركة التجديد التربوي في مؤسسته.

لقد مكننا عرض مختلف هذه المقاربات في قيادة المؤسسة التربوية والأسس النظرية التي تندرج ضمنها، كما مكنتنا مختلف التعريفات المقترحة لقيادة المؤسسة التربوية والتوصيات العملية المذكورة، من تعميق فهمنا لمسألة قيادة المؤسسة والكشف بدقة عن أهم الكفايات التي

يفترض واقع الأزمات لدى المدير. وقد أدى بنا تحليل هذا المفهوم في إطار مختلف النظريات المؤسسة له من التوصل إلى تحديده إجرائيا في حالات الطوارئ والأزمات وفقا لما يتطلبه واقع المؤسسة التربوية.

ولمزيد التعمّق في مفهوم إدارة المدرسة بالكفايات، علينا أن نستحضر واقع عمل المدارس زمن الطوارئ والأزمات، وهي عديدة وكثيرة الانتشار في هذا العصر على اختلاف طبيعتها. وبقدر ما يتّسم هذا العصر بكثرة أزماته وتعدّد طوارئه، بقدر ما يشهد في المقابل تطورات وتغيرات مذهلة ناتجة عن ثورة المعلومات والانفجار المعرفي الناتج عن الثورة الرقمية المميزة لطبيعة القرن الواحد والعشرين.

ونتيجة لكل ذلك في مجال إدارة المدرسة عموما، تطلب الأمر تنظيم استراتيجيات وإعداد بدائل وأساليب إدارية جديدةً للتعامل مع هذه الأزمات.

ولنا أن نذكر في هذا الصّدد ما مرّت به المدارس أثناء جائحة كورونا (2020) في معظم دول العالم، وهو ما فرض على جميع المؤسسات التربوية ضرورة التخلّي عن التعليم الحضوري الذي يتيح التقارب الجسدي فيسبّب انتقال العدوى. وحماية لجميع الوافدين على المدرسة والعاملين بها كان لزاما التحوّل إلى التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بعد، فقد تعين على 5.1 مليار طفل وشاب في 188 دولة حول العالم البقاء في منازلهم بعد إغلاق المدارس ومؤسسات التعليم العالي واستحالة التعليم الحضوري (أبو رمان، جمانه، 2021). وهو ما استوجب توفّر قيادة جديدة للمدارس يمكنها ضمان هذا التحوّل بنجاح.

وفي هذا المجال لنا أن نذكر بعض الدراسات العربية التي أنجزت في هذا الغرض لنتبيّن مدى أهمية تحوّل قيادة المؤسسة التربوية وارتكازها على كفايات مهنية جديدة تيسر التفاعل مع مختلف الطوارئ والأزمات على اختلاف طبيعتها. لقد أكّدت دراسة أجراها كل من (القيق والهدمي، 2021) حول طبيعة الصعوبات التي واجهها المدرسون أثناء جائحة كورونا والحلول التي توصّلوا إليها والتي تمثلت أغلبها في استخدام مواقع التواصل

الاجتماعي (الفيسبوك)، وتطبيقات أخرى على غرار (وتس أب، زوم...) والتي كانت أيسؤر استعمالا بالنسبة إليهم. كما بيّنت الدراسة التي أجراها كل من (القرني وشريف، 2021) أن درجة توفر كفايات إدارة الأزمات لدى قائدات المدارس كانت عالية في مستوى التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة، وهي الكفايات التي سبق أن بيّنّا قيمتها في مثل هذه الفترات الصعبة التي تمر بها المؤسسات التربوية. وقد تأكّدت مثل هذه النتائج من خلال الدراسة التي أجراها (مقدادي، 2020) والتي أكّدت أن أزمة كوفيد استوجبت تغيير نمط قيادة المدرسة على نحو الاعتماد على التخطيط والتوقع والشراكة وضبط آليات التعافي، وهي كفايات تتأكّد قيمتها كلّما حلّت الأزمات.

إن توفر متطلبات إدارة الأزمات في مجال الكفايات القيادية تكون في مقدمة القيادات المطلوبة.

وبالرغم من توفّر هذه الكفايات القيادية لدى مدير المدرسة، تبقى العديد من المسائل المتعلقة بمهارات التقنية لدى المدرسين مطروحة بشكل كبير، إذ تؤكّد الدراسة التي أجرتها (منظمة هاندرد، Organisation Hundred, 2020) في إطار البحث عن الصعوبات المعيقة للعمل الطبيعي للمؤسسة التربوية أثناء الأزمة الصحية كوفيد 19، واعتمادا على تصريحات المدرسين تبيّن قلقهم بسبب عدم التكيّف مع متطلبات التعليم عن بعد ممّا زاد في تعميق مسألة عدم تكافؤ الفرص إمّا بسبب عدم تمكّنهم بالشكل المطلوب من توظيف التكنولوجيات الرقمية، أو بسبب عدم توفر الأدوات الرقمية المناسبة أو بسبب عدم تمكن المتعلمين من توظيفها. ومهما كانت الأسباب فإننا نستنتج من خلال ذلك أن الكفايات المهنية في قيادة المدرسة أثناء الأزمة تتطلب توفر المهارات التقنية لدى كافة أعضاء فريق العمل. الأمر الذي يستوجب في رؤية قيادة المدرسة الحديثة اعتماد التكنولوجيات الرقمية ككفاية مستوجبة وضرورية. وهو ما تؤكّده الدراسة التي أجرتها (كاراسافيديو، Karasavideo, 2019) التي اشتغلت على معرفة موقف المدرسين من كيفية التعامل مع متطلبات الأزمة، إذ بينت نسبة هامة من المستجوبين أنهم لم يتلقوا مسبقا التدريب

الكافي لمواجهة سياق الأزمة وأنهم يرغبون أكثر من أي وقت مضى في تلافي هذا النقص المسجّل في مجال تدريبهم المهني.

ولعلّ دراسة كل من (Olivier Lemieux, Jean Bernatchez and Anne-Michèle Delobbe,2021) حول نجاح المدارس المستعدّة للتفاعل الإيجابي مع فترات الأزمات في مقاطعة (Québec) بالكندا، أكّدت أن مديري المدارس الذين يتمتعون بالكفايات المهنية المستوجبة تمكّنوا من تجاوز مخلّفات الأزمة الصحية (كوفيد،19)، وقد توصّلوا إلى ذلك بفضل توفّر الكفايات المهنية المناسبة وحسن توظيفها في قيادة المدرسة. وبذلك نجحوا في تعبئة كافة أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تقاسم واضح للأدوار وساعدوا على توفير كافة مستلزمات التوظيف المحكم للتكنولوجيات الرقمية المناسبة وعزّزوا من جهودهم المقصودة لانخراط أولياء الطلبة في مسارات التعامل مع الأزمة ومواجهتها بنجاح.

واعتمادا على مثل هذه الأمثلة البحثية المناسبة يمكن أن نعرّف قيادة المؤسسة التربوية زمن الطوارئ والأزمات «تعني التوظيف الأمثل لمختلف الكفايات التي يفرضها الواقع والمتعلقة بالتخطيط والتنظيم والتسيير والمراقبة والمبادرة في أخذ القرار، بشكل يسمح لجميع الفاعلين في المؤسسة بالانخراط والتعاون لتحقيق الأهداف المشتركة .وهو نوع من القيادة يلزم جميع الأطراف الفاعلة في المؤسسة بالمساهمة في تطوير مردودها الداخلي ، خاصة ونحن نتعرض إلى هذه المسألة من زاوية أثر آلية القيادة على نتائج التلاميذ زمن الطوارئ والأزمات ».

ويمكّننا هذا التعريف الإجرائي لمفهوم قيادة المؤسسة التربوية والتعليمية في زمن الطوارئ والأزمات إلى ضبط

مختلف الكفايات المستوجبة للقيادة الحكيمة. وهي كفايات تغطي مختلف الأبعاد المستوجبة (البعد الاستراتيجي والبعد التسييري والتنظيمي والبعد الإجرائي والعملي).

وتبعا لذلك يمكن تحديد الكفايات القيادية التالية لتدريب المديرين حولها وتقييم أدائهم أثناء فترات الطوارئ والأزمات خاصة:

الكفايات المستوجبة لدى مدير المؤسسة التربوية زمن الطوارئ والأزمات	مؤشرات تملك الكفايات المستوجة لدى مدير المؤسسة التربوية زمن الطوارئ والأزمات
يوفّر تخطيطا لعمله يشمل وظائفه المختلفة.	أ) يرسم أهدافا تربوية لتحسين نتائج التلاميذ. ب) يبني استراتيجية واضحة المراحل لتحقيق الأهداف. ج) يخطط لعمله اليومي بما يمكن من متابعة التحقق الفعلي للأهداف المرسومة.
ينظّم سيرورات تنظيم عمل المؤسسة التربوية.	أ) يوضح الأهداف المتعلقة بمختلف مهمات الفاعلين في المدرسة. ب) ينسق بين مختلف مهمات الفاعلين. ج) يوفر فرص تواصل دائم بين الفاعلين في المدرسة.
يستثمر الموارد المتوفرة بالمؤسسة.	أ) ينظم لقاءات مع فريق العمل ويذكّر بالأهداف والموارد المتاحة. ب) يحلل العلاقة بين الأهداف والموارد الموظفة لتنفيذها. ج) يحلل العلاقة بين النتائج الحاصلة والموارد التي تمّ توظيفها فعلا.
يراقب الإنجاز الفعلي لمهمات الفاعلين ويقيم نتائجهم.	أ) يراقب الإنجاز الفعلي لمهمات الفاعلين. ب) يؤدي زيارات ميدانية إلى أقسام المعلمين. ج) يحلل الممارسات التربوية للمعلمين ويقدم توصيات تساعدعلى تطويرها.
يبادر باتخاذ قرارات تساهم في تحسين نتائج التلاميذ	أ) يقوم بمبادرات بيداغوجية بالمدرسة. ب) يتخذ قرارات تتعلق بتطوير سيرورات عمل المؤسسة التربوية. ج) يتعاون مع متدخلين خارجيين لتطوير مردود المدرسة.

الإطار المرجعي النظري للكفايات المستوجبة لدى مدير المؤسسة التربوية زمن الطوارئ والأزمات:

تتدرج شبكة الكفايات المذكورة أعلاه بعد الاطلاع على مختلف مقاربات قيادة المؤسسات التربوية في الحالات العادية وخاصة زمن الطوارئ والأزمات، في إطار الطرح الفكري الذي قدمناه في التعريف بقيادة المؤسسة التربوية وبمفهوم الأزمات. وتتنزّل هذه الكفايات ضمن التيار التربوي الدّاعي إلى الإدارة التشاركية بواسطة الأهداف. وهي تستهدف بناء وظائف جديدة وتجديدية لقيادة المؤسسة التربوية والتعليمية خاصة زمن الطوارئ والأزمات. ونشير هنا فقط إلى أنّ هذا التصور الجديد لقيادة المؤسسات قد تمّ التّعرّض إليه منذ نهاية القرن العشرين من قبل العديد من الباحثين التربويين تحسّبا للطوارئ التي تهدد المؤسسات والمرافق العمومية في المجال التربوي. (P. Drucker) . وهو توجه ينبني على فلسفة لقيادة المؤسسات تقوم على تصور معين للعلاقات الإنسانية، وعلى نظام تسيير يسمح بمشاركة جميع الفاعلين في المؤسسة في تنظيم الحياة المدرسية داخلها. وتوجد أنماط مختلفة لهذا التسيير حيث يمكن أن يقوم على الأفراد أو على فرق العمل. ويتمثل المبدأ العام المنظم لهذا النوع من القيادة في تحديد الأهداف الخصوصية للمؤسسة المعنية وفي تشريك جميع الأطراف الفاعلة فيها في تصورها وتنفيذها وتعديلها.

وتظهر الإدارة التشاركية بواسطة الأهداف اليوم، على أنها أسلوب قيادة للمؤسسات التربوية ينبني أساسا على تشخيص واقع المؤسسة وتحديد حاجاتها الفعلية ومراعاة خصوصياتها لتصور أهداف نوعية تساهم فعلا في تطوير مردودها.

وتتأسس القيادة التشاركية للمؤسسة التربوية على المبادئ التالية:

* أهمية الواقع المحلي للمؤسسات التربوية.

* استقلالية المؤسسات في اختيار الاستراتيجيات الملائمة لتحسين مردودها

* ترشيد التدخل التربوي انطلاقا من وضع أهداف تتماشى وخصوصية المؤسسة التربوية.

* تشريك جميع الأطراف الفاعلة في المؤسسة في جميع مراحل القيادة.

وفي سياق هذه التوجهات التجديدية لقيادة المؤسسة التربوية، يؤمن مدير المؤسسة وظائف عديدة ومتنوعة تتسم أساسا بالتفاعل مع مختلف الإطار العامل معه في المؤسسة.

1 – كفاية التخطيط:

التخطيط هو تمش يمكن من تحديد الأهداف المؤملة والوسائل الكفيلة بتحقيقها. كما يمكن من الانتقال من حالة «أ» (البداية) إلى حالة «ب» (عند الانتهاء من العمل).

ونقصد بالتخطيط في قيادة المؤسسة التربوية هو ذلك النشاط المدمج الذي يقوم به مدير المؤسسة في كل وظائفه باعتباره يسبق جميع الأنشطة الأخرى ويشرّعها. ويغطي التخطيط مختلف مستويات العمل (التخطيط الاستراتيجي، التخطيط الإداري والتخطيط الإجرائي).

ونعني بالتخطيط الاستراتيجي التمشي الذي يتمكن بفضله مدير المؤسسة من تحديد الأهداف العامة المؤسسة، ومن ضبط سياسة واستراتيجيات تسهيل الإنجاز الفعلي والتحقق منه، ومن توظيف الموارد الإنسانية لتحقيق الأهداف.

أما التخطيط الإداري فهو التمشي الذي بفضله يتمكن من تحديد كيفيات توظيف الموارد المادية والإنسانية.

ويهم التخطيط الإجرائي العمل اليومي لمدير المؤسسة. حيث يعتني بالتثبت من مدى تحقق الأهداف الإجرائية في مستوى الإنتاج الفعلي للمؤسسة التربوية.

وخلاصة القول، يمثل التخطيط أولى مراحل تمشي الإدارة، ويتمثل الهدف منه في إرساء ديناميكية تؤثر إيجابا في بقية الكفايات الأخرى (التنظيم، الإدارة، المراقبة، التقييم...). ويتمثل التخطيط في التفكير في حسن توظيف القدرات العقلية على مختلف كفايات الإدارة بما يمكن من ترشيدها ومن إبراز البعد الإجرائي فيها.

2 – كفاية التنظيم:

ويتحدد مفهوم التنظيم بمدى وضوح الأدوار وفهمها، وبترشيد توزيع المهمات على مختلف الفاعلين في المؤسسة التربوية. كما يتحدد التنظيم بمدى تحديد مسؤولية شركاء الوضعية التربوية. ويخضع التنظيم إلى المبادئ الثلاثة التالية:

– مبدأ الغائية: يسعى مدير المؤسسة إلى تنظيم أدوار المتدخلين في العملية التربوية بهدف تسهيل تحقيق الأهداف المؤمّلة والتحكم من الآليات الممكّنة من ذلك.

– مبدأ التنسيق: ينظم مدير المؤسسة السير العملي للمؤسسة بما يسمح له بالتنسيق بين مختلف الفاعلين.

– مبدأ توضيح المهمات: يتناول التنظيم في جانب هام منه مسألة توضيح الأدوار لكل المتدخلين بما يساعد كل واحد من الإنجاز الفعلي لأدواره.

ويغطي التنظيم الذي يؤمّنه مدير المؤسسة بعدين هامين متكاملين:

يتمثل البعد الأول لهذه الكفاية في تنظيم المؤسسة التربوية في مستوى هياكلها. ويغطي البعد الثاني تنظيم التمشيات الجارية بالمؤسسة، ونعني بذلك تنظيم المهمات والأدوار والمسؤوليات في إطار اشتغال المؤسسة التربوية.

3 – كفاية الإدارة:

ونعني بهذه الكفاية إدارة الموارد الإنسانية المتوفرة بالمؤسسة التربوية، ويتمثل ذلك في حث أفراد المدرسة والتأثير عليهم للتعاون على تحقيق الأهداف مع احترام حاجاتهم الفردية والمهنية. فمدير المدرسة هو الذي يرغّب الأفراد في العمل والتعاون وهو الذي يعدّل الصراعات ويرسي مسارات تواصل مثمرة مع فريق العمل داخل المدرسة. كما يؤمّن المدير دور المساعدة وتحديد الحاجات الفعلية لتكوين الإطار العامل معه.

4 – كفاية مراقبة سير العمل:

وهي مرحلة من مراحل تسيير المؤسسة ، ذلك أن مديرها وفي إطار التخطيط الذي ينظمه، يحدد مختلف الأهداف المؤمل تحقيقها. وتتمثل

كفاية المراقبة في التثبت من مدى تحقق الأهداف ومن كيفية استعمال الموارد المختلفة المساعدة على تحقيقها.

ونعني بالمراقبة التمشي الذي يقوم به مدير المؤسسة والذي يسمح له بالاطلاع على كل ما يجري داخل المؤسسة من مهمات بيداغوجية. وتتّبع المراقبة كتمش المراحل التالية:

- تحديد الأهداف المؤمّلة من التدخل التربوي في المدرسة.
- مقارنة النتائج المتحصل عليها بالأهداف المرسومة مسبقا.
- تقييم الفوارق المسجلة بين الأهداف والنتائج.
- تطوير النتائج المتحصل عليها بتعديل استراتيجيات التدخل وفقا لما تم رصده من صعوبات.

5 – كفاية التقييم:

تتمثل عملية تقييم الإطار التربوي العامل بالمؤسسة في الحكم على الكيفية التي يؤدي بها إطار التدريس مهماتهم المهنية، ونعني بذلك الحكم على مردود المدرسين. وتغطّي عملية تقييم إطار التدريس كل الأبعاد التي تمثل المهمات التربوية.

ويبين الباحث (Gauthier, 1997) في إطار حديثه عن دور عملية التقييم في تجويد العملية التربوية، أن لتقييم المدرسين معنيين:

* التقييم كتمش يمكن في نهايته إصدار حكم على مجموع الممارسات البيداغوجية ومواقف المدرسين الموظفة لتحقيق الأهداف، وبهذا يمثل التقييم مسؤولية إدارية تهدف إلى قيس مدى نجاعة المدرسين.

* التقييم كتمش منظومي يهدف إلى تطوير الممارسات البيداغوجية، وبهذا المعنى يكون التقييم وسيلة لتطوير المردود البيداغوجي للمدرسين.

6 – كفاية أخذ القرار على نحو التحسين والتطوير المنتظر:

يتخذ مدير المؤسسة قرارات متتالية في كل وظيفة من الوظائف الأخرى التي يؤمنها كالتخطيط، والتنظيم والمراقبة والتقييم. ويعني أخذ القرار اختيار حل من بين العديد من الحلول المتوفرة والممكنة. في حين يعني

التنفيذ تطبيق القرارات المختارة. وتكتسي عملية أخذ القرار أهمية كبيرة في قيادة المدرسة من قبل المدير في إطار لامركزية القرار. وتبين مهمة أخذ القرار درجة الاستقلالية التي يتمتع بها مدير المدرسة، وقد وظفناها في هذه الشبكة لهذا الغرض، إذ حرصنا على الكشف عن مدى توفر الاستقلالية في قيادة المؤسسة ومحاولة فهم أثر ذلك في بقية مهمات المدير.

وتغطي مهمة أخذ القرار الأبعاد التالية:

- قرارات استراتيجية تتمثل في كيفية اختيار أهداف المؤسسة وفي كيفية اختيار الخطة والوسائل المناسبة لذلك.
- قرارات إدارية تتعلق باختيار كيفية تنظيم الإدارة بما يسهل على المتدخلين تنفيذ مهماتهم.
- قرارات إجرائية تتمثل في اختيار كيفي لتسيير المدرسة وتنظيمها خلال العمل اليومي.

وتمر عملية أخذ القرار بالمراحل التالية:

أ- تحديد المشكل.

ب- تحليل الوضعية.

ت- تحديد الأهداف.

ث- بناء المؤشرات.

ج- دراسة الحلول المقترحة.

ح- اختيار الحل الأنجع.

خ- تقييم الاختيار وإبداء الرأي فيه.

خلاصة

يتضح مما سبق أن مصطلح القيادة في التربية يتمحور حول توجيه المؤسسة التربوية نحو إنجاز مهامها بكفاءة وفعالية ، ومن ثم تحقيق أهدافها علي نحو متميز . لذا تتركز أهم كفايات مدير المؤسسة التربوية في كفايات : التخطيط – التنظيم – وافدارة – المراقبة – التقييم – صنع وإتخاذ القرار .

الوحدة الرابعة
إدارة التغيير والتنوع والصراع
وقت الأزمات المدرسية

محتويات الوحدة:

- تمهيد.
- أولا: طبيعة التغيير التربوي وقيادته.
- ثانيًا: إدارة التنوع الثقافي وقت الازمة المدرسية.
- ثالثًا: إدارة الصراعات التنظيمية في المدراس وقت الازمات.
- رابعا: إدارة عمليات الامن والسلامة وقت الأزمات.
- خامسًا: الدعم الإداري والقيادي وقت الازمات للقضايا السابقة.

الوحدة الرابعة
إدارة التغيير والتنوع والصراع وقت الأزمات المدرسية

تمهيد:

تقوم الطبيعة الكونية على التغيير والتجديد، ما يدفع القائمين على الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية إلى التخطيط لمواجهة تلك التغيرات، علاوة على ضرورة تجديد الدماء والفكر داخل مؤسساتهم، الأمر الذي يصاحبه بعض التخوفات من قبل القيادات الإدارية لينتج عن ذلك مقاومة التجديد والتغيير علاوة على السعي المستمر لإبقاء الوضع الراهن كما هو، وإن كان هناك نوع من التجديد والتغيير للقيادات التربوية فإنه يكون قائم علي المحسوبية والوساطة في بعض الاحيان ().

وبالتالي تبرز أهمية قيادة التغيير التربوي وتهيئة المؤسسات التعليمية لمواجهة التغيير والتكيف معه والاستعداد المستمر للتعامل مع مختلف الأوضاع المتوقعة وغير المتوقعة.

ومن أهم الملامح التي برزت خلال النصف الأخير من القرن العشرين في المدراس والتي تتطلب تطوير إدارة التغيير تحدي التعامل مع الخلفيات الثقافية المتعددة داخل تلك المدارس خاصةً بعد استقلال معظم الدول الإفريقية والآسيوية وانتهاء الحقبة الاستعمارية في معظمها، وتدويل الهجرة، كما ساهمت الديمقراطية وبزوغ قيمها ضمن الحياة الاجتماعية والسياسية في زيادة وضوح التنوع الثقافي في غالبية المجتمعات البشرية، مما أدى إلى ضرورة التركيز على دمج الأقليات من خلال التعليم في المجتمعات متنوعة الثقافات، وبالتالي برزت أهمية إدارة التنوع الثقافي بما يحقق أهداف المدارس المرتبطة بأهداف المجتمعات القائمة على تطوير أدوراها التربوية في مواجهة الصراعات التنظيمية التي قد تنتج عن التنوع الثقافي داخل المدراس.

حيث ينتج الصراع التنظيمي داخل المدرسة نتيجةً لاختلاف حاجات الأفراد وأدوارهم، أو نتيجة لاختلاف وجهات النظر أو الرؤى حول قضايا

تنظيمية مختلفة، كنتيجة طبيعية لكون جميع العمليات داخل المدرسة تتم داخل مجموعات، مما يستدعي التعامل مع تلك الصراعات وتوجيهها إلى مسارها الصحيح ().

وتشكل الأزمات تحديًا هامًا أمام القيادات المدرسية في إدارة التغيير والتنوع الثقافي وقت الأزمات وما يترتب عليه من تهديدات يمكن أن تؤثر سلبًا على الأداء المدرسي، خاصة فيما يتعلق بإدارة عمليات الأمن والسلامة خلال الأزمات مما يشكل عاملًا هامًا في تأمين الطلاب والمعلمين والموظفين بالمدرسة، الأمر الذي يعتمد على الدعم القيادي والإداري ومدى وعي القيادات التعليمية بالمدرسة بأهمية إدارة الموقف الأزموي بشكل فعال.

ويتناول الفصل الحالي، طبيعة التغيير التربوي وقيادته، إدارة التنوع الثقافي وقت الأزمة المدرسية، إدارة الصراعات التنظيمية وقت الأزمة، إدارة عمليات الأمن والسلامة وقت الأزمة المدرسية، والدعم الإداري والقيادي وقت الأزمة المدرسية.

أولا: طبيعة التغيير التربوي وقيادته:

تسعى المؤسسات التربوية إلى التغيير بشكلٍ مستمر، وتستهدف من خلاله تطوير ممارساتها التعليمية والإدارية، ويعتبر التغيير أحد أهم الأدوات التي يمكن استخدامها لتحقيق التحولات الكبيرة في المؤسسات التعليمية وتحسين نتائج التعلم للطلاب بما يتواءم مع متغيرات مجتمعاتها.

ويعني التغيير التربوي التطوير في نمط التربية والتعليم من الحالة القائمة للأحسن والأكمل والأحدث، ويتم من خلال رصد الواقع ورسم معالم المستقبل والبناء التدريجي له، وفق خطة متجددة، تنطلق من الواقع وتتكئ على الإمكانات والظروف والدراسات المقدمة من أهل الخبرة والاختصاص().

ويمكن تصنيف التغيير إلى عدة أشكال وأنماط للتغيير، وذلك حسب المعيار المستخدم في التصنيف كما يلي:

1 - التصنيف حسب نطاق التغيير( ):

ويتم تصنيف التغيير حسب النطاق إلى صنفين:

أ - التغيير الجذري الشامل:

هو ذلك التغيير الذي يشمل كافة جوانب المنظمة دون حصر أو استثناء، أي أنه يتناول المنظمة بكاملها، كما أنه تغيير جذري راديكالي كونه يمس صلب أساسيات المنظمة، إذ أن المنظمة تصبح مختلفة كلياً بعد انتهاء مشروعه، فهو تغيير كبير ومصيري، لذا يطلق عليه أيضاً مسمى: «التغيير الثوري» لأنه يحدث ثورة داخل المنظمة بشكل يغير ملامحها كليا وجذرياً، لذا لا يتصف هذا الشكل بالبطء، وإنما يكون تغييراً سريعاً من أمثلته إعادة الهندسة، بحيث تقوم فكرة هذا المدخل الإداري الحديث على إعادة التفكير الأساسي وإعادة التصميم الجذري الراديكالي الشامل للعمليات الإدارية بالمنظمة من أجل الوصول إلى تحسينات كبيرة في الأداء وإعادة الهندسة لا تتضمن إصلاح أي شيء، ولكن كما يشير المصطلح فإنها تعني البدء من الصفر فيما يتعلق بالطرق الأساسية التي يتم بها أداء الأشياء والمنظمات التي تستخدم إعادة الهندسة تنسى كيف كان يتم أداء العمل في الماضي وتبدأ من جديد.

ب - التغيير الجزئي التدريجي:

هو عكس الأول إذ أنه لا يتناول المنظمة بكاملها، بل يتجه نحو جانب واحد فقط أو عدد من جوانب المنظمة، كما أن هذا الشكل من التغير لا يتم دفعة واحدة أو مرة واحدة بل يحدث تدريجيا في جزء هنا، ثم جزء هناك على قفزات متنوعة كمية أو نوعية في الأنظمة الفرعية للمنظمة.

2 - التصنيف حسب مصدر التغيير:

يمكن تصنيف التغيير حسب مصدر التغيير إلى ثلاثة أشكال أو أنماط هي:

أ- التغيير المتعمد:

يكون التغير متعمداً، أي صادراً من السلطة الداخلية للمنظمة وينسب

التغيير المتعمد إلى دور المدير ونشاطاته في اتخاذ القرارات، فالتغيير هنا هو البديل الذي اختاره المدير، وأصدر به قراره وتم تطبيقه ليعالج به مشكلة أو يحسن به الأداء.

ب – التغير المفروض:

في هذا النمط يفرض التغيير حرفياً على المنظمة عن طريق قوى معينة في البيئة الخارجية، أي أن المنظمة لا تقرر ذلك التغيير بنفسها، بمعنى أن قرار التغيير يصدر من سلطات خارج أسوار المنظمة، وعليها أن تنفذه، كأن يكون التغيير إجباريا عن طريق القانون مثل أن تغير المنظمة بعض سياساتها الإدارية، لتتماشى مع بعض التشريعات أو التعليمات الحكومية الصادرة كتخفيض ساعات العمل أو زيادة عدد أيام الإجازات الإدارية للعاملين، أو أن يكون مفروضاً نتيجة التأثر بممارسات موظفي جمعيات حماية البيئة والمستهلك أو تعليمات ضبط التلوث.

ت – التغيير التكيفي:

هذا التغيير ليس متعمدا صادراً عن السلطة الداخلية وليس مفروضا من السلطات الخارجية وإنما يحدث بناءً على اقتناع شخصي من المرؤوس، وبدون علم رئيسه، أي أن هذا التغيير ليس له قنوات رسمية تدعمه وتتابعه، ويحدث التغير التكيفي كنتيجة لإحد الأسباب التالية:

- لتطوير بعض إجراءات العمل.
- لجعل أنشطة الأداء أكثر ملاءمة.
- لمواجهة موقف استثنائي
- للاستفادة من فرص مواتية.

كما يمكن تقسيم التغيير إلى ثلاثة أشكال():

(1) التغيرات التكنولوجية: وهي أسرع أنواع التغيير حدوثاً، وخاصة المخترعات والتقنيات المتسارعة، وأهم ما يميزها حدوثها في فترات زمنية متفاوتة في طولها، كما أنها تعكس المستوى الفكري والعقلي والحضاري لتلك المراحل أو الفترات.

(2) التغيرات المتذبذبة: تلك التي تظهر بمظاهر صاعدة وهابطة، وأكثر ما يمكن إدراكها في المجالات الاقتصادية والبشرية والاجتماعية ومن أمثلة ذلك: ازدهار التجارة ثم تدهورها، ورقيّ الصناعة ثم كسادها، وبزوغ مظاهر التمدن ثم تخلفها، وبروز أشكال من السلوك المجتمعي ثم اختفاؤها ولاسيما ما يعرف بالتقاليع أو الموضات.

(3) التغيرات الدائرية المنتظمة: ويقصد بها سير عملية التغيير وفق قوانين وأنظمة دقيقة ومتدرجة، تشبه – إلى حد كبير عمليات النمو في الكائنات الحية أي أن عملية الثقافة والفكر تبدأ بعملية مخاض يمر بمرحلة الطفولة ثم النضج ثم الشيخوخة والاندثار، وهذا ينطبق على كل الحضارات والثقافات والنظم التعليمية والسياسية والاجتماعية.

وقد انتشر التغيير التحويلي الهائل على الأنظمة المدرسية بداية من مطلع الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي كرد فعل على التصورات حول الافتقار إلى القدرة التنافسية الاقتصادية العامة في البيئة الاقتصادية العالمية المتغيرة، حيث أصبحت هذه الدفعة الأيديولوجية للتغيير في الخدمات الحكومية تُعرف باسم الإدارة العامة الجديدة الأمر الذي كان له أثره الواضح على أنماط القيادة المدرسية والذي كان يبدو جليا في زيادة الطلبات الإدارية لزيادة الكفاءة وتحقيق النتائج، وبالتالي فإن قادة المدارس أصبحوا مطالبين بشكل متزايد أن يقوموا بالاطلاع على المزيد من الأدوار الإدارية على حساب أصولهم التربوية، في حين تغيرت ممارسات التدريس والتعلم في وقت واحد مع المطالب الخارجية المتزايدة المرتبطة بالمحاسبة المستمرة مما أثر بشكل مباشر على قدراتهم على معالجة القضايا المختلفة بشكل إيجابي الأمر الذي انعكس على أداء الطلاب().

وفي ذات السياق فإن التعليم المعاصر قد اختلف بشكل كبير، نظرًا للزيادة في عدد السكان إلى جانب هيئة الطلاب المتغيرة والمتنوعة باستمرار، وزيادة الرقمنة والأتمتة، والتقدم الهائل في التكنولوجيا بشكل عام ، وتأثير الاقتصاد العالمي، حيث تواجه المدارس ومديروها

تحديات جديدة، برزت خلالها الحاجة المستمرة إلى قيادات مدرسية قادرة على تلبية متطلبات وتوقعات العصر في طليعة البحث والنقاش التعليمي، خاصة على مدى العقد الماضي، الذي تطلب إحداث تغييرات كبيرة في الممارسات التعليمية والتدريسية واعتماد نماذج تعليمية جديدة ومتغيرة في كثير من الأحيان، ومع ذلك فإن تغيير النماذج والممارسات التعليمية ليس بهذه البساطة ، حيث يجب على قادة المدارس محاربة القيود البيروقراطية، وميل المعلمين للتدريس أثناء تعليمهم والتصرف كموظفين داخل مدارسهم مما برز معه أهمية وجود قيادات مدرسية مؤمنة بالتغيير().

في الوقت الذي تختلف فيه التغييرات التربوية في انتشارها ومدى ذيوعها في النظم الإدارية والتعليمية من مكان لآخر ومن وقت لآخر، فمنها ما ينتشر بسرعة وسهولة بينما قد يحاط بعضها الآخر بعوائق ومن ثم يأخذ وقتا حتى يلقى الذيوع والقبول المنشود، ومن أهم خصائص التغيير التربوي الفعال():

(1) الرغبة والإرادة: وتستند إلى الجانب العقلي في إحداث التغيير باعتباره الجانب الإيجابي له، لأن التغيير لا يحدث من تلقاء نفسه، وإنما من خلال قوة دافعة وإدارة واعية قوية وفكر مستنير، لأن التغيير المطلوب عمل إرادي مقصود ومخطط معتمد على آليات ووسائل مدروسة وممارسات مبنية على أسس موضوعية ذات أهداف واضحة واقعية في زمان معين ومكان محدد، وهذا يتطلب الشجاعة والإقدام لإجراء التغيير مع إعادة ترتيب وتنظيم المكونات والهياكل السابقة.

(2) النسبية: تشير النسبية إلى أن ما يعتبر تغييرا تربويا أساسيا في نظام ما قد يكون أمرا هامشيا في نظام أخر، حيث تتوقف الأهمية على المعايير الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والسياسية والفكرية والثقافية السائدة في كل مجتمع، والنسبية تشير إلى أنه لا يوجد تجديد مطلق يستمر مدى الحياة.

(3) التوافق: يشير التوافق إلى مدى اتساق التغيير مع النظم والأعراف

والتقاليد والقوانين والقيم السائدة، فإذا لم يتوفر التوافق يصبح مصير التغير التأجيل أو الرفض أو الإهمال، ويحتاج التوافق شيء من التوازن بين القديم المتوارث والحديث المعاصر المستورد حتى لا يحدث صراع بين القديم والجديد ويؤدي إلى تضارب الأفكار، مما يترتب عليه هدر الطاقات وجمود الفكر وتبديد القدرات.

(4) التعقيد: ويعني أن التغيير التربوي أمر صعب في الفهم والتشغيل والتطبيق والتقييم والتعميم، فالتغيير غاية في التشابك والتداخل والصعوبة والتعقيد، وهذا يتطلب دراسة التغيير والتدرج به من السهولة إلى الصعوبة تبعا لأسلوب منهجي منظم حتى تتحول هذه الصعوبة إلى أمر ميسور سهل الفهم والاستيعاب، والتطبيق والتقويم والتعميم.

(5) التواصل: ويراد بالتواصل مدى قدرة التغيير على الانتقال والانتشار في مختلف جوانب النظام الإداري والتعليمي للمؤسسات التربوية الرئيسية والفرعية من خلال قنوات متخصصة رسمية وغير رسمية للاتصال قادرة على التغلغل والوصول إلى كافة المستفيدين داخل وخارج نطاق المؤسسات التربوية، فالتواصل يتضمن القدرة على تعميم التغيير والانتقال به من موقف تجريبي محدود إلى موقف ميداني أكثر توظيفا وانتشارا.

(6) التجريب: يشير التجريب إلى مدى قابلية التغيير للتجريب على نطاق ضيق للتعرف على السلبيات والإيجابيات، وتقدير الآثار والنتائج، والوصول إلى القرار المناسب بشأن التعميم توفيرا للوقت والجهد وادخارا للموارد بمختلف أشكالها.

(7) الكفاية والفعالية: يقصد بها العلاقة بين الأهداف ونوعية المخرجات وهي دليل على استمرار عمل المؤسسة ككل في أداء وظائفها بالجودة الشاملة والمعايير على ضوء الأهداف المحددة سلفا، وكذلك تشمل على العلاقة بين المدخلات والمخرجات وتقسم الكفايات الى كفايات داخلية وخارجية.

ومما سبق يتضح ان التغيير المدرسي عمليه عقليه مقصودة تقوم بقوة

دافعة وتكون نسبية من نظام تربوي لآخر كما أن التغيير يعتمد على التوافق بين النظم التربوية القائمة وبين متغيراتها المختلفة وكذلك فان التغيير هو عمليه معقده تتأثر بعدة متغيرات وتعتمد على التواصل مع كافة المستفيدين حيث ينبغي لقادة التغيير أن تكون لديهم القدرة على الوصول الى كافة المستفيدين من المدرسة، علاوة على كونه عملية قائمة على التجريب ويرتكز على المدخلات والمخرجات وكفاية هذه المدخلات والمخرجات بشكل يجعله أمر فعال في المدرسة.

وتتطلب قيادة التغيير التربوي من القادة التربويين أن يكونوا حريصين على فهم الاحتياجات المحيطة بالمؤسسة التعليمية، وتحليل المشكلات التي تواجهها وتحديد الأولويات والخطط المستقبلية لتحقيق التغيير المطلوب.

وبالتالي فإن المؤسسات التربوية تحتاج إلى تغيير مستمر في أشكال التفكير بها من أجل تطوير أنماط حل المشكلات حيث تتحول الحلول الجيدة في وقت ما إلى حلول غير مناسبة في أوقات لاحقة بفعل التغيرات المختلفة مما يجعل تجميد الحلول أمرا غير مناسب مع تغير الظروف التي تمر بها المؤسسة، الأمر الذي يستوجب إضفاء طابع التغيير على الحلول التي تتبناها تلك المؤسسات لمشكلاتها الطارئة().

ومن أجل تحقيق التغيير التربوي الفعال، يجب على القادة التربويين القيام بتطبيق الاستراتيجيات المناسبة وإدارة كل مرحلة من مراحل عملية التغيير بشكل جيد، وذلك من خلال التخطيط لها وتنفيذها ومتابعتها وتقييم نتائجها بالاعتماد على فهم الواقع بمختلف معطياته.

ومن أهم النماذج المعتمدة في قيادة التغيير التربوي نموذج كيرت ليفين والذي يتضمن ثلاث مراحل هي():

(1) إذابة الجليد: بمعنى محاولة تحفيز المعنيين بالتغيير في المشروع التربوي كالمعلمين والقادة التربويين لزيادة مستوى استعدادهم للمشاركة في المشروع والإيمان بالنتائج المتوقعة منه، ويندرج تحت هذه المرحلة توفير معلومات كافية عن المشروع وأهدافه بشكل يقنع الهيئة التدريسية

بالنسبة للنتائج المتوقعة منه، فإذا أدرك المعلمون أن هناك فجوة حقيقية في ممارساتهم سَيُسهِم المشروع في حلها، أو أن المشروع يغطي متطلبات مهمة بالنسبة لطلابهم، فبالتالي سيكسر هذا حاجز الخوف والتردد والغموض بالنسبة للمشروع، ويُسهِم في تكوين اتجاهات إيجابية نحوه.

(2) التغيير: والمقصود هنا التغيير المفاهيمي بحيث يغيّر المعنيون بالتغيير من مفاهيمهم السابقة ويتبنون مفاهيم جديدة، مما يؤهلهم للعمل بأسلوب مختلف ويمكن لمدير المشروع هنا أن يقوم بدورٍ مهم في محاولة معرفة العوامل المحيطة بالتغيير وكيفية التعامل معها والتعلم من تجارب الآخرين.

(3) إعادة التجميد: ويتم في هذه المرحلة دمج التغيير الذي يأتي به المشروع في السلوك الإداري أو التدريسي بطريقةٍ يشعر فيها المعنيون بالتغيير بنوع من الاستقرار وتمثل السلوك الجديد ويمكن لمدير المشروع هنا تعزيز السلوك المكتسب من المشروع وتقديم حوافز للمتميزين فيه.

وفي سياق ذلك فإنه في ظل التحولات الجذرية التي تشهدها المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة، حيث تسعى خلالها إلى التأقلمٍ مع المتغيرات المستمرة في مجال التعليم، ويتطلب ذلك تغييراً شاملاً في الأساليب التعليمية والتقنيات المستخدمة، وفي العلاقات بين الطلاب والمعلمين والمدرسة والمجتمع المحيط.

ويمكن تحقيق هذا التغيير من خلال إدخال تحسينات في البنية التحتية للمؤسسات التربوية، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية تحفز الطلاب على الإبداع والتفكير النقدي، وتطوير مهاراتهم الحياتية والاجتماعية.

وبالتالي فإن التغيير في المؤسسات التربوية يساعد على تحسين جودة التعليم وتطوير مهارات الطلاب، ويمكن أن يؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم الشاملة وتحقيق التنمية المستدامة في المجتمعات، ولذلك، يجب على المؤسسات التربوية تبني استراتيجيات تغييرية مبتكرة وفعالة، تساعدها على التأقلم مع التحولات السريعة في عالم التعليم والمجتمع.

ثانيًا: إدارة التنوع الثقافي وقت الأزمة المدرسية:

تعد المدارس من أكثر المؤسسات التي يحتل التنوع الثقافي وإدارته فيها مركزا هاما خاصةً في المجتمعات المتعددة الثقافات، الأمر الذي يتطلب اهتماماً خاصاً من الإدارة المدرسية لتحقيق الإدارة المتميزة للتنوع الثقافي، بهدف التعامل مع الواقع بشكل إيجابي يحقق لها اهدافها والتي من أهمها تلبية احتياجات الطلاب من الخلفيات الثقافية المختلفة وتحسين البيئة التعليمية لتحقيق أفضل النتائج التعليمية علاوة على أهمية إدارة اتنوع الثقافي للعاملين بالمدارس مما يمكنهم من العمل سويا في بيئة تفاعليه تسهم في تطوير أداء المدرسة.

حيث يجب على المدارس إبداء اهتماماً خاصاً بتحديد الاحتياجات المختلفة لأعضائها من طلاب وعاملين ومعلمين بالنظر إلى خلفياتهم الثقافية المختلفة، وتقديم الدعم اللازم لهم خاصة خلال الأزمات من أجل تحقيق أفضل النتائج التعليمية، كما يجب على الإدارة المدرسية توفير بيئة تعليمية ملائمة للطلاب الذين ينتمون لمختلف الثقافات، والعمل على تحقيق التوازن بين الثقافات المختلفة في المدرسة خلال الأزمات.

وينظر بشكل عام إلى التنوع الثقافي على أنه أحد الفضاءات الأساسية في المنظمات المبدعة والتي تتفاعل وفق آليات التنوع مع فضاءات الإبداع المتمثلة في التصور، والاستراتيجية والقيادة والعمليات وبيئة العمل المادية الأمر الذي تبرز معه أهمية ثقافة المنظمة والقيم الأخلاقية والأساليب التي يستطيع المديرون استخدامها للتأثير على تلك القيم، فهي تساعد على تحديد رأس المال الاجتماعي للمنظمة والقيم الصحيحة التي تساهم بتعزيز النجاح المنظمي().

ولكي تؤدي المنظمة أدوارها بنجاح في ظل التنوع الثقافي لأعضائها يجب أن تختار قيمها الأساسية بشكل مناسب، والتي تناسب ذلك التنوع في ظل احترام مختلف القيم والتقاليد ويتم ذلك من خلال الفهم المتبادل لمختلف الثقافات()

وتشمل الممارسات الفعالة لتحقيق الإدارة المتميزة للتنوع الثقافي في

المدارس، تقديم التدريب والتوجيه لأعضائها حول كيفية التعامل مع بعضهم البعض على اختلاف ثقافاتهم ومرجعياتهم، وتوفير المناهج التعليمية المتعددة الثقافات، وتحديد قيم التعددية الثقافية وتعزيزها في المدرسة.

ويجب على الإدارة المدرسية أن تتحلى بالحس الواعي للتنوع الثقافي وأن تدرك أن التعددية الثقافية هي مصدر ثراء للمجتمع المدرسي وأنها تساعد على تعزيز الفهم والتسامح بين الطلاب من خلفيات ثقافية مختلفة، كما يجب على الإدارة المدرسية تحفيز المشاركة الفعالة للطلاب في الأنشطة الثقافية والاجتماعي ة في المدرسة لتعزيز التفاعل الثقافي بينهم.

ويمكن للمناهج الدراسة والكتب المدرسية أن تواجه القوالب النمطية وتحد من التحيز وتخفف من القلق تجاه التنوع الثقافي الذي يكمن في اختلاف خلفيات المهاجرين الثقافية كمثال شائع وتنمي شعور المهاجرين بالانتماء ويجب عليها أن تعبر عن التنوع لكي تساعد المعلمين على اعتماد مناهج تربوية تعترف بتنوع طرائق التعلّم وتساعد المدارس على استيعاب وجهات نظر متعددة بالمقابل فإن الصور والأوصاف غير الملائمة الواردة في الكتب المدرسية يمكن أن تجعل الطلاب المنتمين إلى ثقافات مختلفة يشعرون بأنهم مستبعدون أو معرضون لادعاءات كاذبة وأنهم أكثر عرضة للإحباط والاغتراب، ويمكن تحقيق الإدارة المتميزة للتنوع الثقافي في المدارس من خلال تبني الإدارة المدرسية لمنهجية الإدارة الشاملة للتنوع الثقافي وتضمينها في خطط العمل المدرسية، كما يجب على الإدارة المدرسية إجراء تقييم دوري للممارسات المتبعة لضمان تحقيق الإدارة المتميزة للتنوع الثقافي في المدارس().

وتبرز أهمية إدارة التنوع الثقافي في المدارس من خلال الاهتمام بتحديد احتياجات أعضاء المجتمع المدرسي المختلفة من الخلفيات الثقافية المختلفة وتوفير الدعم اللازم لهم، وتحديد قيم التعددية الثقافية وتعزيزها في المدرسة بما يسهم في دمج الطلاب بمختلف خلفياتهم الثقافية في الأنشطة التعليمية الجماعية.

حيث يمكن النظر إلى التنوع الثقافي على أنه دافع يعزز الرغبة والإرادة والعمل المشترك وفق التفاعل والتناغم والتلاحم الذى يدعم بدوره التبادل الثقافي وازدهار القدرات الابتكارية المتجددة لدى الجماعات المختلفة، ويتم استخدام التنوع الثقافي باعتباره أحد أهم العوامل المهمة في التنمية، ومن هنا كان ارتباط مفهوم التنوع الثقافي بمفهوم مجتمعات التعلم، حيث يدعم الاختلاف جهود مجتمعات التعلم في البحث عن المعرفة وابتكار آليات جديدة للتشارك والتعاون، ونظراً لارتباط هذا المفهوم مفهوم التنوع في بعض مراحل تطوره بالأقليات، فإنه يمكن طرح تصور جديد للتنوع يقوم على احترام قدرات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية في التعلم وتنمية الوعى بالاختلاف بين المتعلمين وتطوير استراتيجيات تدريسية تلبى ذلك التنوع وتعمل على إثرائه والاستفادة منه في تكوين مجتمع تعلم قائم على احترام الاختلاف وصولاً إلى «توحد» في الرؤية واتفاقاً على «الرسالة»().

ومما سبق يمكن القول إن تأثيرات التنوع الثقافي في المدراس تزداد وقت الأزمات خاصة في ظل الحاجة إلى دمج الطلاب في فرق عمل لمواجهة تداعياتها، مما يزيد من ضرورات إدارة هذا التنوع من قبل الإدارة المدرسية ودعم آليات التفاعل الثقافي وتعزيز قيم التسامح داخل المدرسة والتركيز على الأهداف المشتركة والارتقاء بالدافعية نحو تحقيق قيم التعلم التعاوني وتعظيم قيم العدالة والمساواة والاستفادة من تنوع الثقافات وتبادل الخبرات، لمواجهة تأثيراته السلبية التي تنج أساسا من الفشل في إدارة التنوع مما يجعله مصدرا للصراعات داخل المدرسة.

وتواجه إدارة التنوع الثقافي للمدارس خلال الأزمات عدة تحديات أهمها:

(1) التناقضات الثقافية: وتتمثل في التفاوت في المعايير والقيم والمعتقدات الثقافية يمكن أن تؤدي إلى سوء الفهم والصراعات بين أعضاء المدرسة().

(2) حواجز اللغة: قد يكون لدى الطلاب من خلفيات ثقافية مختلفة كفاءة محدودة في لغة التدريس، مما قد يجعل من الصعب عليهم المشاركة

الكاملة في أنشطة الفصل وفهم المواد التي يتم تدريسها().

(3) الافتقار إلى الفهم الثقافي: قد يكون لدى المعلمين معرفة وفهم محدود للخلفيات الثقافية لطلابهم، مما قد يجعل من الصعب عليهم التدريس والتفاعل بشكل فعال مع الطلاب من ثقافات مختلفة().

(4) المناهج والمواد التعليمية: في بعض الاحيان تغفل المناهج أهمية دورها في نقل الثقافات بين مختلف المرجعيات الثقافية داخل المجتمع وكذلك في نقلها من جيل لآخر().

(5) مشاركة الوالدين: قد يكون لدى الآباء من خلفيات ثقافية مختلفة توقعات ومقاربات مختلفة في التعليم، مما قد يجعل من الصعب على المدارس إشراكهم وإشراكهم بشكل فعال في تعليم أطفالهم().

تتطلب معالجة هذه التحديات اتباع نهج شامل واستباقي يتضمن تدريبًا على الكفاءة الثقافية للمعلمين والموظفين، وتطوير المناهج والمواد التعليمية المستجيبة ثقافيًا، وتعزيز التفاهم بين الثقافات والاحترام بين الطلاب، والمشاركة النشطة للآباء وأعضاء المجتمع من ثقافات متنوعة. الخلفيات.

ويمكن النظر إلى الأزمات على أنها أبرز التحديات التي تواجه المدارس، حيث تؤثر على جميع أعضاء المدرسة بما في ذلك الطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية، ومن المهم في هذه الأزمات أن تتم إدارة التنوع الثقافي بشكل يراعي ذلك التنوع ويأخذ بالاعتبار ضرورات التعامل معه، من أجل الحد من الصراعات الثقافية خلال الأزمات.

ولا يكون ذلك إلا من خلال الاستعداد التام للتعامل مع الأزمات، وذلك عبر وضع خطط وإجراءات للتعامل معها، وينبغي أن تشمل هذه الخطط الإجراءات المتعلقة بإدارة التنوع الثقافي، والتي يجب أن تكون واضحة ومحددة وموثقة بشكل يضمن مواجهة أي مشكلات متوقعة تنتج عن الأزمة().

في الوقت الذي ينبغي على إدارة المدارس أن تعزز التواصل بين المدرسة والأسر والمجتمع المحلي خلال الأزمات، وذلك من خلال تقديم المعلومات الصحيحة والدقيقة والمهمة بشأن الأزمة وكيفية التعامل معها، ويجب

أن تكون هذه المعلومات متاحة بلغات مختلفة لتلبية احتياجات المجتمع المتعدد الثقافات.

علاوة على ذلك يجب تعزيز الاحترام والتسامح بين الطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية خلال الأزمات، وذلك من خلال إدارة التوترات والصراعات الثقافية بطريقة تحترم الثقافات المختلفة وتعزز التسامح والتعايش السلمي واعتماد المناهج التي تدعو الى ذرء الاختلاف وترسخ قيم التعايش بين مختلف الثقافات من خلال دعم قيم المواطنة وحقوق الانسان() .

كما يجب الانتباه إلى أهمية التوعية والتدريب والتثقيف وتوفيره للمعلمين والإدارة المدرسية حول إدارة التنوع الثقافي في الأزمات، وذلك لتعزيز قدراتهم على التعامل مع تحديات الأزمات والتعامل مع الطلاب من خلفيات ثقافية مختلفة.

في النهاية، فإن إدارة التنوع الثقافي في المدارس خلال الأزمات يساعد على تكوين بيئة تعليمية شاملة ومتساوية للجميع، وتعزيز التعاون والتفاهم بين الطلاب من خلفيات ثقافية مختلفة، ولذلك يجب على المدارس والمعلمين اتخاذ جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لإدارة التنوع الثقافي بشكل فعال خلال الأزمات، وتعزيز قيم التسامح والمحبة والاحترام للتنوع الثقافي في المجتمع المدرسي لضمان توفير بيئة تعليمية آمنة ومتكافئة للجميع، وتتطلب هذه العملية التواصل الفعال والمستمر مع الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين من خلال استخدام وسائل التواصل الإلكترونية وغيرها، وتوفير الموارد اللازمة والتدريب اللازم للمعلمين لتعزيز الفهم والاحترام للتنوع الثقافي، علاوة على ذلك، يمكن تعزيز إدارة التنوع الثقافي في المدارس خلال الأزمات من خلال إدراج موضوع التنوع والاندماج الثقافي في المناهج الدراسية وتنظيم فعاليات ونشاطات تربوية تعزز التفاهم والتعاون بين الطلاب من خلفيات ثقافية مختلفة.

ثالثًا: إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس وقت الأزمات:

تواجه المدارس في بعض الأحيان صراعات تنظيمية خلال الأزمات

التي تواجهها، كنتيجة لعدم الاستقرار والضغط المتزايد على القيادات المدرسية من جهة والمعلمين والطلاب من جهة اخرى، وهذه الصراعات يمكن أن تؤثر بشكل كبير على الإدارة المدرسية، ومن الضروري في هذه الحالات إدارة الصراعات التنظيمية بشكل جيد وفعال، وذلك للحد من تأثيرها السلبي على العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وللصراع التنظيمي علاقة قوية ومباشرة بالإبداع فالصراع التنظيمي وما يثيره من جدل ومناقشات يحفز الأفراد ويزيد فهمهم لموضوع الجدل، ويدفعهم إلى التحدي الذي ينمى الإبداع والابتكار في المدرسة، فالإبداع ضروري للإبقاء على المدرسة وتطورها، فهو أدائها في التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المحيطة بها، كما أنه يساعدها في مواجهة المشكلات المعاصرة والتحديات المستقبلية ومعالجة الأزمات، وما كان لهذا أن يتم بدون الصراع التنظيمي، الذي يوجد الحفز والجرأة في إبداء الرأي للأشخاص ذوي الصلة المباشرة مع الإبداع في المدرسة().

ويشير مصطلح الصراع التنظيمي إلى أي ظاهرة تصور الخلاف على الوسائل أو الغايات بين الأفراد أو المجموعات داخل المنظمة، أو في محاولة لتأسيس وجهات نظرهم في تفضيل على من سواهم، و يمكن الإشارة إليه أيضًا على أنه شعور بالاستياء أو سوء التفاهم بين الأشخاص في مكان العمل والذي ينبع من متطلبات مكان العمل غير المنضبط مثل الأدوار أو المهام أو المهام المحددة بشكل غير واضح، وعدم تناسق الهيكل التنظيمي، ومشاركة الموارد().

وتلعب إدارة الصراعات التنظيمية خلال الأزمات دورًا هاما في المدارس، حيث تشمل أهمية إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس ما يلي():

(1) تساعد إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس على تحسين الأداء التعليمي للطلاب والمعلمين، عن طريق توفير بيئة تعليمية آمنة ومشجعة.

(2) تسهم إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس على تعزيز الاتصال والتفاهم بين الطلاب والمعلمين والإدارة والأهالي والمجتمع المحلي، مما

يتيح فرصًا أفضل لحل الخلافات بينهم.

(3) تقوم إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس بدور كبير في الحفاظ على السلم والنظام، وتجنب الفوضى والتخريب الذي يمكن أن يحدث في حالة عدم التحكم بالصراعات.

(4) تساعد إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس على تعزيز الثقة وبناء العلاقات بين الطلاب والمعلمين والإدارة وأولياء الامور والمجتمع المحلي، مما يؤدي إلى إنشاء بيئة تعليمية إيجابية.

(5) تساعد إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس على تعزيز الشفافية والمشاركة، وتحسين العملية التعليمية بشكل عام.

(6) : تساعد إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس على تطوير مهارات الحلول الإبداعية لدى الطلاب والمعلمين والإدارة، مما يتيح لهم التعامل بشكل فعال مع المشكلات المختلفة التي يواجهونها.

وتقدم المدارس دور فعال في تنشئة الطلاب وتكوين اتجاهاتهم وتشكيل سلوكياتهم وإكسابهم المهارات والقدرات التي تنفعهم على المستوى الشخصي من ناحية وتفيد مجتمعاتهم من نحية اخرى، وتعد إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس خلال فترات الأزمات ضرورة ملحة، حيث أن تلك الصراعات يمكن أن تؤثر بشكل سلبي على الطلاب والمعلمين والإداريين على حد سواء، ومن الممكن أن تتضمن هذه الصراعات النزاعات بين الطلاب، أو بين الطلاب والمعلمين، أو بين الإدارة والمعلمين، وقد تكون هذه الصراعات متعلقة بالسياسات المدرسية أو الأهداف التعليمية أو النزاعات الشخصية.

ويمكن النظر إلى الصراعات التنظيمية بصورة إيجابية من خلال النظر إليها على أنها أمر واقع لا يمكن تجنبه، وأنها وليدة ظروف وأوضاع في المنظمة وتعتبر عنصرا فعالا في التغيير، و من الآثار الإيجابية للصراع التنظيمي ما يلي():

(1) يولد الصراع التنظيمي الطاقة لدى الأفراد ويبرز القدرات والاستعدادات الكامنة التي لا تبرز في ظل الظروف العادية.

(2) يتضمن الصراع الوظيفي عادة بحثا عن حل المشكلة، ومن خلال هذا الحل يتم اكتشاف التغيرات الضرورية لنظام المنظمة.

(3) الصراع نوع من الاتصال وحل الصراع يفتح طرقا متعددة ودائمة للاتصال بين مختلف أطراف الصراع بشكل أو بآخر.

(4) يساعد الصراع على إشباع الحاجات النفسية للأفراد وخاصة ذوي الميول العدوانية وبالتالي يمكن دمجهم داخل المنظمة.

(5) يؤدي الصراع إلى إزاحة الستار عن حقائق ومعلومات قد تساعد في تشخيص بعض المشاكل الفعلية في المنظمة.

(6) يمكن أن يكوّن الصراع خبرة تعليمية جديدة للأفراد العاملين.

(7) يعمل على فتح قضايا للمناقشة بطريقة المواجهة المباشرة.

(8) يعمل على زيادة الإنتاجية وزيادة النمو.

(9) يعمل على توضيح القضايا الخلافية بين الأفراد.

(10) يمكن أن يكون أساسا لعمليات الإبداع والابتكار والتحفيز في المنظمة.

ومما سبق يمكن القول إن إدارة الصراعات التنظيمية تضمن للمدرسة تطوير مستوى اداءها وتحقيق أهدافها بالتغلب على الصراعات داخلها، علاوة على دورها في تعزيز التواصل وفتح القنوات المختلفة للاتصال بين مختلف المستويات داخلها، بهدف تحقيق الهدوء الطارد للفوضى ودعم الثقة بين الطلاب والمعلمين من ناحية وبين المعلمين والقيادات المدرسية من ناحية أخرى، مما ينعكس على مهارات الطلاب وقدراتهم في تقديم حلول إبداعية لمشكلاتهم ويستثير طاقاتهم وتنمية مهاراتهم وتجنيبها لقضايا الخلاف فيما بينهم.

كما يمكن ذكر بعض الآثار السلبية للصراع والتي منها() :

(1) يؤثر الصراع التنظيمي على دافعية أعضاء المدرسة بالحضور مما يشكل عاملًا دافعًا نحو التوتر في كافة المستويات التعليمية داخل المدرسة.

(2) ظهور المشاعر السلبية والضغط النفسي الزائد، وتنامي تيارات الخصومة بين المعلمين مما يؤثر على كفاءة العمل التعاوني.

(3) يحمل الصراع التنظيمي القادة إلى فرض وجهات نظرهم بدل من تمكين أعضاء المدرسة بالمشاركة في صنع القرارات مما يؤثر سلبا على المناخ العام بالمدرسة.

(4) يؤثر الصراع التنظيمي سلبا على المعلمين مما ينتج عنه فقدان الثقة بالنفس والانسحاب النفسي وضعف الولاء التنظيمية للمدرسة.

(5) يشتت الصراع التنظيمي جهود المدرسة ويصرفها عن السعي المستمر للتطوير إلى إهدار الطاقات في حل المشكلات.

(6) يتولد عن الصراع التنظيمي جو غير صحي يتسم بالقلق والانفعال مما يؤدي إلى انخفاض الكفاءة التنظيمية.

(7) يؤدي الصراع التنظيمي إلى تدني مستويات الرضا الوظيفي لدى أعضاء المدرسة مما يؤثر على كفاءة داءهم علاوة على تسهيل تسرب الكفاءات إلى خارج المدرسة.

ومما سبق يمكن القول إن الصراع التنظيمي يؤثر سلبًا في إدارة العمليات داخل المدرسة في عدة جوانب تسهم جميعها في تكوين بيئة سلبية داخل المدرسة بين المعلمين والطلاب وتعطل تحقيق الأهداف التربوية داخلها مما يتطلب بالضرورة إدارة تلك الصراعات وتجنب تأثيراتها السلبية لتعزيز قدرة القيادة المدرسية على إدارة العمليات دون التأثر سلبًا بالصراعات التنظيمية التي تحدث في مدارسهم.

وفي سياق ذلك فإنه يمكن تحسين أداء الإدارة في إدارة الصراعات التنظيمية من خلال():

(1) تحديد الصراعات القائمة حيث ينبغي على المدراس البدء بتحديد الصراعات التنظيمية الموجودة بها، وتقييم أسبابها وآثارها على الجهات المعنية.

(2) تعزيز التواصل بين جميع الأطراف المعنية بالصراعات التنظيمية، وذلك من أجل فهم الوضع وتبادل الأفكار والآراء والخطط للتعامل مع

الصراعات، ويجب فتح القنوات اللازمة له في إطار الاحترام والتعاون بين الأطراف المختلفة.

(3) إدارة الأزمات حيث يجب أن تكون المدرسة مستعدة لإدارة الأزمات، وذلك من خلال وضع خطط وإجراءات للتعامل مع الأزمات بشكل عام، وينبغي أن تشمل هذه الخطط إجراءات محددة لإدارة الصراعات التنظيمية خلال الأزمات.

(4) توضيح الأهداف والسياسات المدرسية بشكل واضح لتحقيق التفاهم وتجنب الخلافات.

(5) إنشاء فريق لإدارة الصراعات في المدرسة، وتعيين مسؤوليات واضحة للأعضاء في الفريق.

(6) تقييم العلاقات القائمة بالفعل بين الطلاب والمعلمين والإدارة، وتحديد المناطق التي تحتاج إلى تحسين.

(7) تنظيم ورش العمل والمحادثات الجماعية للطلاب والمعلمين والإدارة لتحسين الاتصال وتعزيز التفاهم.

(8) تحديد المسؤوليات بشكل واضح لتجنب التداخلات وتحسين التنظيم والتنسيق.

(9) تطوير خطط العمل الفعالة لتحسين المناخ المدرسي والحد من الصراعات التنظيمية.

ويمكن اعتبار اختلاف حاجات الأفراد وأدوارهم، أو وجهات النظر بينهم حول قضايا معينة في المستوى التنظيمي، يمكن اعتبار هذا المستوى من مستويات الصراع كثيرة الحدوث بين مدير المدرسة والمعلمين، كما أن الصراع بين الجماعات أو الوحدات التنظيمية شائع كذلك في المدرسة أيضا، وذلك لأن المدرسة تنجز أعمالها من خلال المجموعات وتشهد المدرسة صراعات مستمرة بين جميع العاملين على مختلف المستويات، وهذه الصراعات قد تكون بسيطة وثانوية وقد تكون جوهرية وبالغة الأهمية والخطورة فهي ليست بالضرورة جميعها دائماً سلبية وضارة بالمدرسة ولكن يمكن أن تكون إيجابية، شأنها في ذلك شأن الصراع بين

الأفراد، ومن ثم يمكن القول إنه يجب على مدير المدرسة أن يدير مواقف الصراع ويوجهه الوجهة الصحيحة ويمنع وصوله إلى مرحلة الإرباك أو تعطيل العمل بالمدرسة، وذلك من خلال التعاون مع أطراف الصراع بمناقشة مصادر الصراع().

وتختلف وجهات النظر حول تحديد أنواع الصراع في المنظمات حيث يمكن تصنيف أنواع الصراع التنظيمي في المدارس كما يلي():

(1) الصراع على مستوى الفرد: وهو الصراع الذي يقع بين الفرد وذاته وينعكس على سلوكه وعلاقته بأعضاء المجتمع المدرسي ويكون نتيجةً لتناقض أهدافه الفردية وأهداف المنظمة.

(2) الصراع بين الأفراد: ويحدث بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي ويكون نتيجة عوامل عدة من أهمها اختلاف الحاجات فيما بينهم، اختلاف قيمهم ومعتقداتهم، تفاوت درجات إدراكهم للواقع.

(3) الصراع بين الجماعات: وهو الصراع الناتج بين مختلف جامعات العمل بالمنظمة حين تختلف وجهات النظر بين مختلف الإدارات والجماعات، خاصة فيما يتعلق بتصورات كل جماعة عن الجماعات الأخرى.

(4) الصراع الاستراتيجي: ويختلف هذا النوع من أنواع الصراع عن بقية الأنواع في كونه صراع مخطط له، حيث يكون نتيجة مباشرة لخطة مرسومة مسبقا تهدف إلى الوصول إلى أهداف تنظيمية، وينتج عن تعزيز مصالح أفراد او جماعات عن الأهداف العامة للمنظمة.

(5) الصراع الوظيفي: وهو صراع يحدث بين الجماعات داخل المنظمة ويؤدي إلى تحفيز الإبداع والإنتاجية من خلا ل الارتقاء بأداء الفرد والمنظمة ككل، ويعتبر عاملا حافزا على إيجاد حلول مختلفة للمشكلات.

ويمكن القول إن أنواع الصراع التنظيمي داخل المدرسة تصنف بحسب الجهات التي يقع بينها الصراع الفرد الواحد أو إنه يمكن أن يكون الصراع بين الأفراد بشكل شخصي مباشر كالصراع بين أعضاء المجتمع المدرسي أو أن يكون صراع بين جماعات مختلفة كالصراع بين الأقسام الاكاديمية

داخل المدرسة أو الصراع بين مختلف المستويات الإدارية والوظيفية بها، أو الصراع المعد له مسبقا من خلال خطط المدرسة الاستراتيجية، كذلك الصراع الوظيفي الذي ينتج عن اختلاف الوظائف التي تقوم بها أطراف الصراع.

ويعتبر الصراع التنظيمي عملية ديناميكية تنشأ وتتطور عبر سلاسل متعاقبة وبطلق عليها دورة حياة الصراع التنظيمي ويمكن تصنيف تلك المراحل التي يمر بها الصراع التنظيمي سواء على المستوى الفردي أو الإداري على النحو التالي():

(1) الصراع الكامن:

تتضمن هذه المرحلة الشروط أو الظروف المسببة لنشوء الصراع، والتي غالباً ما تتعلق بالتنافس على الموارد والتباين في الأهداف، أو الاعتمادية بين الأفراد أو الجماعات، أو غير ذلك من الأسباب التي تسهم في ميلاد الصراع بشكل ضمني غير معلن وفي هذه المرحلة لا تدرك الأطراف بوجود الصراع بينها، وتوجد بعض الحالات السابقة التي ترتبط بالصراع الكامن وتؤثر على العلاقة بين طرفين أو أكثر.

(2) الصراع المدرك:

وهي المرحلة التي يبدأ فيها أطراف الصراع في إدراك أو ملاحظة وجود صراع فيما بينهم، وتؤدي المعلومات هنا دوراً مهماً في تغذية صور ومدركات الصراع، وتسود حالة من القلق والتوتر عند أطراف الصراع، وتعتبر هذه المرحلة أكثر تقدماً من المرحلة السابقة، وتوحي بالحاجة إلى اتخاذ موقف معين.

(3) الصراع الشعوري:

في هذه المرحلة يتبلور الصراع بشكل واضح، حيث تتولد فيها أشكال من القلق (التوتر، والغضب) الفردي أو الجماعي المشجعة على الصراع، وتتكون الرؤية عن طبيعته، ومسبباته، وما سوف يؤدي إليه أكثر وضوحا، ويصبح كل طرف في الصراع يسعى للفوز ولو على حساب الأهداف العامة للمدرسة، وفي هذه المرحلة قد يكون هناك إدراك للصراع ولكن

دون أن يكون هناك شعور لدى المدير بأن هناك حالات قلق وتوتر، ويكون الصراع في هذه المرحلة شخصيا ويمكن تهدئته أو تخفيفه.

(4) الصراع العلني:

وهي مرحلة التفاعل مع موضوع الصراع، حيث يقوم كل طرف بالرد علنياً على الطرف الآخر، ويتم التعبير عن هذا الصراع بطرق مختلفة مثل: العدوان والمشاحنات العلنية، وقد يأخذ الصراع صوراً أخرى مثل: الانسحاب، اللامبالاة، أو أي وسائل دفاعية أخرى.

(5) مرحلة مخرجات الصراع (ما بعد الصراع):

تمثل هذه المرحلة أعلى صور الصراع العلني بين الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات، وتبدأ فيها عملية إدارة الصراع، وتتوقف نتائج إدارة الصراع على أسلوب إدارته ومعالجته، فإذا ما تمت إدارة الصراع بطريقة ترضي جميع الأطراف، فإن ذلك يعمل على تشجيع التعاون والتفاهم المتبادل والتنسيق بين الأطراف المتصارعة مستقبلاً، ولكن إذا ما تم كبت الصراع، أو تجنبه، أو إدارته بطريق تؤدي إلى نتيجة (رابح – خاسر) فمن المحتمل أن تزداد الأمور سوءاً، وأن تظهر صراعات جديدة لاحقاً، وإذا ما شعر العاملون بالإحباط نتيجة الفشل في إدارة الصراع، فإن الصراع المتجدد يمكن أن يكون سبباً في حدوث مشكلة أكبر بكثير مما كان عليه أساسا.

ويمكن فهم استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من خلال التطرق إلى ما يعرف بنماذج إدارة الصراع التي طورها توماس عام 1967، ويتضمن هذا النموذج عنصرين أساسيين هما():

(1) التعاون.

(2) التشدد.

وهناك خمسة نماذج لإدارة الصراع التنظيمي تتراوح ما بين التعاون والتشدد، وتستطيع الإدارة وكذلك المدير الاستعانة بها لممارسة أنماط وأساليب إدارية تظهر براعة في عملية إدارة الصراع، وهذه الأنماط الخمسة تتضمن: التنافس والتساهل، والتجنب، التضامن والتسوية، وهي كالتالي:

(1) التنافس:

يحاول أحد الأطراف تحقيق مصلحته الخاصة على حساب مصلحة الطرف الآخر، ويكون الموقف (ربح – خسارة) ويوصف هذا النموذج بأنه نموذج متشدد غير متعاون.

(2) التساهل:

وهو على النقيض من التنافس حيث يحاول فيه أحد الأطراف تحقيق مصلحة الطرف الآخر حتى ولو كان ذلك على حساب مصلحته، ويكون الموقف هنا (خسارة – ربح) ويوصف هذا النموذج بكونه نموذجًا متعاونًا وغير متشدد.

(3) التجنب:

حيث يتجاهل أحد الاطراف مصلحته ومصلحة الطرف الآخر ويكون الموقف فيه (خسارة- خسارة) ويوصف هذا النموذج بكونه نموذجًا غير متشدد وغير متعاون.

(4) التضامن:

يحاول الطرف تحقيق مصلحته ومصلحة الطرف الآخر، ويكون الموقف هنا (ربح – ربح) ويوصف هذا النموذج بكونه متعاون على الجهتين.

(5) التسوية:

ويكون هنا الحل الوسط، أي التعاون والحزم من كلا الطرفين كل منهما يحقق الربح في جزء والخسارة في جزء، ويكون الموقف ربح وخسارة في اتجاهين ويوصف هذا انموذج بكونه نموذجًا متوسطا.

ومما سبق يمكن القول إن الصراع التنظيمي يبدأ بإدراك أفراد المجتمع المدرسي للفروق فيما بينهم في دوافعهم وقناعاتهم وغاياتهم ومصالحهم، ويكون الصراع التنظيمي بالمجتمع المدرسي صراعًا نافعًا أو صراعًا ضارًا بحسب تأثيره فالصراع الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية يكون صراعًا بنّاءً والصراع الذي يعيق تحقيق المدرسة لأهدافها يعد صراعا سلبيًا وأن مراحل الصراع تمر بتغيرات عدة تتعلق بنشوء الصراع ثم إدراكه ثم

تبلوره ومن ثم تحدث المواجهة الحقيقية بين أطراف الصراع في المجتمع المدرسي، والتي تؤدي بدورها إلى الوصول إلى مخرجات الصراع التي يمكن تصنيفها بحسب التعاون بين أطراف الصراع واستهداف الربح والخسارة فيما بينهم.

ومن اهم سمات الصراع التنظيمي في المدراس ما يلي() :

(1) إن الصراع في حد ذاته حقيقة واقعه مؤكده، توجد في كافة المؤسسات وعلى مختلف المستويات.

(2) أن الصراعات المدرسية تنشأ نتيجة لأن طرفي الصراع يرون الحقيقة من وجهة نظر مختلفة، ومن زاوية مختلفة، ولذلك يختلفون فيما بينهم حول أسلوب تنفيذ العمل، وذلك الحال ينطبق على الصراع الإداري والتنظيمي داخل المدرسة، ومن الممكن أن يكون الصراع داخلياً أو خارجياً مباشراً أو غير مباشر، فردياً أو جماعياً.

(3) غالبا ما يكون الصراع شيئاً أو حدثاً غير سار يؤدي إلى شعور أطراف الصراع بالغضب والقلق والألم، وبالتالي يلجؤون إلى إتباع أحد أساليب الخروج من ذلك الصراع بأقل الخسائر.

(4) عادة ما يؤدي الصراع إلى إحساس أطرافه بالقلق والغضب نتيجة للمشاعر المختلطة والمضطربة التي يشعرون بها، والتي تلزم الفرد أن يقوم بأشياء وأفعال لم يكن يريد أن يأتي بها أو يفعلها، ولذلك فإن هذا الصراع يكون صراعا في المشاعر حيث يجد الفرد نفسه بين أحد خيارين كليهما مر ولذلك، فهذا هو الصراع الداخلي.

(5) يتبع الصراع التنظيمي داخل المدراس الطبيعة الفسيولوجية للأفراد ويخضع لمعطياتها المختلفة.

(6) تنشأ الصراعات الاجتماعية نتيجة لطبيعة المجتمعات وطبيعة تراكيبها والهياكل الاجتماعية بها.

(7) يحدث الصراع نتيجة لقصور ما في طبيعة الأفراد أو في طبيعة النظم وينشأ الصراع نتيجة لعدم توافر أساليب التواصل الفعال والحسابات والفهم الخاطئ للأفكار والنظم.

(8) يعتبر الصراع عملية طبيعة داخل كافة المجتمعات، ويحتاج إلى ضرورة ابتكار أساليب ونظم إدارية لتوجيه قوي الصراع نحو بناء المجتمع والنظم.

وفي سياق متصل فإنه عادةً ما يتم إلقاء اللوم على الأنظمة التعليمية بشكل مباشر في افتقار الطلاب للحس الابتكاري، ومع ذلك، فإن تحقيق التغيير في المدارس يمكن أن يكون صعبًا نظرًا لتنوع وجهات النظر وآراء أصحاب المصلحة المختلفة، وبالتالي، يمكن أن يتورط قائد المدرسة والمعلمون في صراع مع المجتمع، إلا أن ذلك يمكن مواجهته من خلال تخطيط الاستراتيجيات المستخدمة بشكل جيد وإدارتها بشكل فعال، مما يحد من تأثير الصراعات التنظيمية() .

في النهاية، فإن إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس تساعد على تكوين بيئة تعليمية آمنة ومستقرة للجميع، من خلال تعزيز التعاون والتفاهم بين جميع الأطراف، ولذلك، يجب على قيادات المدارس اتخاذ جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لإدارة الصراعات التنظيمية بشكل فعال، وتعزيز قيم التسامح والاحترام والتعاون في المجتمع المدرسي من خلال إنشاء لجان خاصة للتحقيق في الصراعات وتقييم الحالة، وتوفير التدريب اللازم للمعلمين والإداريين لتعزيز مهارات الاتصال والتفاوض والحل السلمي للنزاعات بهدف توفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب والمعلمين المتضررين من الصراعات، وتشجيع جميع الأطراف على المشاركة في الحوارات المفتوحة والمناقشات البناءة للتوصل إلى حلول ملائمة ومقبولة للجميع.

رابعا: إدارة عمليات الأمن والسلامة وقت الأزمات:

تتحمل المداس عبئا كبيرا يتمثل في الادوار المنوطة بها للحفاظ على حياة الطلاب بجاني أدوارها في ضمان جودة الخدمات المقدمة إليهم ويتزايد هذا العبء في حالات وقوع أي أزمات أو كوارث، حيث تكون المدارس مطالبة بضمان سلامة التلاميذ والموظفين في مثل هذه الأوقات وتشمل الأزمات التي يجب على المدارس الاستعداد لمواجهتها الحوادث

الطارئة، انتشار الأمراض والاوبئة، الهجمات الإرهابية، العنف المدرسي والكوارث الطبيعية مثل الفيضانات والزلازل.

ولتجنب أي أضرار أو وفيات، على المدارس وضع خطط للطوارئ وتدريبات دورية وتأمين المنشآت بشكل كاف، كما يجب على إدارات المدارس وضع سياسات صحية تهدف إلى تعزيز السلامة، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي للتلاميذ بعد الأزمات، وفي ذات الوقت يجب التأكد من استعداد كافة الموظفين للتعامل مع المواقف الطارئة.

وتبرز من خلال ذلك الأهمية القصوى لزيادة الجهود الفعالة لترسيخ قيم التعاون بين أعضاء المدرسة معلمين كانوا أم طلابا أو حتى موظفين وإكسابهم القدرة على تحقيق الأمن والسلامة خلال الأزمات من خلال التأكيد على وجود مناخ إيجابي يمكن من خلاله زيادة حرصهم عل تطوير مهاراتهم الفردية والجماعية في مواجهة الأزمات().

وتبرز هنا الضرورة الملحة لتثقيف وإعداد جميع الطلاب والمعلمين والموظفين بالمدارس على تحقيق أعلى درجات الأمن والسلامة لأنفسهم ولزملائهم، بغض النظر خلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية من خلال تدريبهم على الاستعداد الفعال للطوارئ ووضع الخطط الاستباقية التي تهدف إلى المساعدة في منع حدوث الأزمات والتدخل والاستجابة بالتنسيق مع الجهات المعنية من أجل سلامة الطلاب.

وبالنظر إلى احتمالات الخطر الذي يمكن أن يتعرض له في حال وقوع أزمة لو لم يكونوا على علم بالإجراءات الواجب اتخاذها، فأن التدريب يزودهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للتصرف بسلامة، خاصة وأن الوقت يعتبر عاملا حرجا في هذه الحالات الأمر الذي يربط بين سرعة تعامل الطلاب مع الأزمة ونجاح التعامل معها، وينمي التدريب الوعي والحذر لدى الطلاب، فيصبحون أكثر استعدادًا لحالات الطوارئ. ويتعلمون كيفية البقاء هادئين والتصرف بشكل صحيح، في حين تزيد التدريبات المنتظمة من كفاءة استجابة الطلاب، كما تساعدهم على فهم خطوات الإجلاء وخطط الطوارئ، كما يساعد تدريب الطلاب على تعليمات السلامة

المدرسية في بناء ثقافة أمنية صحية لديهم منذ الصغر، تدفعهم لمساعدة أنفسهم ومساعدة زملاءهم غير القادرين على التصرف بشكل صحيح في التعامل بشكل امن().

ويمكن اعتبار تلك المدراس التي تقدم نماذجا ناجحة في تدريب أعضائها على خطط السلامة والاستجابة للأزمات كمدارس مثالية ويكون لدى قيادات هذه المدارس الاستعداد لمعالجة المشكلات، و يستلزم ذلك تدريب المسؤولين وإدراكهم لقيمة وجهات نظر السلامة المدرسية المتعددة داخل طاقم المدرسة، غير أنه من المؤسف أن تهمل بعض المدارس أحيانًا أهمية متخصصي الصحة النفسية العاملين بها في حين تعتمد على غيرهم من المهنيين ذوي الصلة، بدلاً من ذلك عندما يتعلق الأمر بالوقاية والتأهب، غالبًا ما تعطي فرق عمليات الطوارئ الأولوية للأعضاء التقليديين (على سبيل المثال، مسؤولو الموارد المدرسية ومديرو المرافق) الذين قد يركزون بشكل مفهوم على تدريبهم وخبراتهم المتعلقة بالسلامة الجسدية في المدرسة.

ويجب تأمين حماية الطلاب من الأذى وضمان سلامتهم وتجهيز بعض المدارس بكاشفات حريق، إلى جانب تأمين شروط السلامة البدنية بالمدارس بحيث تكون ذات مواصفات جمالية فشكل المدرسة يتضمن رسالة قوية للطلاب وأولياء امورهم عن مدى أهمية سلامة الطلاب بالنسبة للمعلمين والإدارة، حيث تنشأ البيئة الإيجابية للعلاقات المتبادلة بين الطلاب ومعلميهم من الإمكانات المادية الملموسة التي توفرها لهم المدرسة من جانب ومن جانب آخر من الجو العام القائم على العلاقات المشتركة أيضاً، حيث يجب معاملة الطلاب معاملة تحترمهم وتحترم كرامتهم ويجب وضع بعض القواعد والإجراءات لتثمين الاستقلالية والاستقامة حيث يلاحظ معظم التربويين التأثير اللطيف للأنظمة المؤسساتية المدرسية على جو المدرسة().

وينبغي على إدارة المدارس القيام بواجباتها نحو تعزيز ثقافة الأمن والسلامة داخل المدرسة كذلك تهيئة الظروف الملائمة لقيادة عمليات

الأمن والسلامة داخلها خلال الأزمات ومن أهم العمليات الإدارية المتعلقة بالأمن والسلامة():

(1) تركيز إدارة الأمن والسلامة المدرسية على أربعة مجالات (أمن المبنى المدرسي – سلامة الأفراد – إدارة الطوارئ – نشر الوعي حول الأمن والسلامة المدرسية).

(2) الحد من الازدواجية في الإجراءات واتخاذ القرارات وذلك بإنشاء مكاتب متخصصة في كل إدارة، وتعيين مسئولين أمن وسلامة بالمدارس، وذلك للتخفيف على إدارة المدرسة بأن يتولى مسئول الأمن والسلامة الإجراءات والمتابعة داخل المدرسة.

(3) ضرورة إجراء عمليات المسح الإحصائي للمشكلات الأمنية بالمؤسسات التعليمية والتوصل إلى الأسباب وذلك لإمكانية وضع الخطط التي تعالج تلك الأسباب وتمنع وجودها أهمية وضع برامج لدعم سلوك الطلاب حول الأمن والسلامة المدرسية.

(4) وضع برامج اعتماد للعاملين بالأمن والسلامة تتطلب ضرورة الحصول عليها للاستمرار في العمل.

(5) تخصيص برامج لمتابعة الحالة الأمنية للعامين والمعلمين، والحفاظ عليهم. د أي تعرض للمخاطر في بيئة العمل أو أثناء التعامل مع الطلاب وأولياء الأمور.

(6) أهمية تضمين خطة الأمن والسلامة المدرسية (المعلومات الأكاديمية للمدرسة – برامج ذوي الاحتياجات الخاصة – برامج المعلومات والطوارئ الصحية لكل طالب – إجراءات الأمن والسلامة – قنوات الاتصال الإلكتروني عن الحوادث).

(7) وضع لوائح تنص على كيفية معاقبة المتسبب في حوادث بين الطلاب وتكون بين تعليق الدراسة أو الطرد لفترة زمنية ويشترط على الطالب كي يعود إلى الدراسة حضور دورات للانضباط الأخلاقي والسلوكي.

(8) زيادة صلاحيات المدرسة فيما يتعلق بالعمل مع السلطات المجتمعية المختلفة لتحقيق البيئة التعليمية الأمنة.

(9) الاهتمام بإدارة المخاطر داخل المدارس كجزء من إدارة صحة وسلامة وأمن بيئة العمل كما يجب التحكم في المخاطر التي قد تحدث فيها، والتفكير فيما قد يسبب الأذى للعنصر البشري، ومن ثم اتخاذ القرارات التي يتبعها عدة خطوات لمنع هذا الضرر.

(10) أهمية أن تتبنى المدارس نهجا أكثر منطقية تجاه الصحة والسلامة من خلال الحد من مستوى المخاوف من إجراءات الصحة والسلامة التي قد تصل في كثير من الأوقات إلى توقف الأنشطة المدرسية العملية، والزيارات التعليمية خارج المدرسة.

(11) أهمية وضع سياسات خاصة بالمدرسة تتسم بالوضوح والثبات تستند إلى القانون واللوائح التنظيمية وتشمل (منع العنف - مكافحة الأسلحة والمخدرات - التنمر - التهديدات الخارجية - الإخلاء).

ويتضح مما سبق إن إدارة الأمن والسلامة داخل المدارس خلال الأزمات تساعد على ضمان توفير بيئة تعليمية آمنة ومستقرة للجميع، وتعزيز الشعور بالأمان والثقة بين الطلاب والمعلمين، ولذلك، يجب على المدارس والإداريين اتخاذ جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لإدارة الأمن والسلامة بشكل فعال خلال الأزمات، وتوفير الموارد اللازمة والتدريب اللازم للطلاب والمعلمين للتعامل بشكل صحيح مع الحالات الطارئة إعداد خطط عملية للتعامل مع الأزمات المحتملة، وتحديد المخاطر المحتملة والتحضير للتعامل معها، وتوفير التدريب اللازم للمعلمين والطلاب للتصرف بشكل صحيح وقت الأزمات ، وتشمل إدارة الأمن والسلامة داخل المدارس خلال الأزمات إجراءات مثل تحديد وتأمين النقاط الحساسة داخل المدرسة، وإجراء تدريبات للطلاب والمعلمين على كيفية التعامل مع الحوادث الطارئة مثل الزلازل والحرائق والأعمال الإرهابية وغيرها، وتنفيذ إجراءات الإخلاء والإنقاذ بشكل فعال.

خامسًا: الدعم الإداري والقيادي وقت الأزمات للقضايا السابقة:

تحتاج المدارس بشكل دائم إلى الدعم القيادي في القضايا التي سبق تناولها مثل: قيادة التغيير، وإدارة التنوع، وإدارة الصراع، فضلاً عن إدارة الأمن والسلامة، حيث تواجه المدراس أزمات مختلفة في بعض الأحيان، وقد تكون هذه الأزمات طارئة ومفاجئة مثل الكوارث الطبيعية أو الحوادث أو الأوبئة والأمراض، وقد تكون أزمات متعلقة بالقرارات الإدارية أو التغييرات الهيكلية أو الاقتصادية، ولضمان التعامل مع هذه الأزمات بشكل إيجابي والحد من تداعياتها، يحتاج القادة والإداريون في المؤسسات التعليمية إلى إعداد خطط لإدارة الأزمات وضمان توافر الموارد اللازمة لمواجهة هذه الأزمات.

ويأتي دعم القيادة في إدارة الأزمات المدرسية على رأس الأولويات، حيث يساعد القادة في الحفاظ على الاستقرار والتنظيم والتواصل الفعال وتحقيق النتائج المرجوة، ويشمل الدعم القيادي تحديد الأهداف والخطط وتحديد المهام والمسؤوليات وتوفير الموارد والتواصل مع الجهات المعنية والمجتمع المحلي والإعلام، ويتطلب الدعم القيادي في إدارة الأزمات المدرسية القدرة على التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرارات الصائبة والتعامل بحكمة مع الأوضاع المتغيرة.

وينظر إلى الدعم الإداري والقيادي للأزمات المدرسية كأهمية بالغة في مساعدة المدراس على إدارة الأزمات والتعامل معها وتهدف المدرسة من خلالها لتحقيق عدة امور أهمها():

(1) تهيئة المناخ الملائم للطلاب لممارسة الأنشطة بعيدا عن الضغوط النفسية والتشتت الذهني.

(2) توفير النظام والاستقرار للعاملين في المدرسة مما يمكن من سير العمل المدرسي بالصورة المخطط لها، الأمر الذي يسهم في الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية.

(3) المحافظة على الموارد والإمكانيات المادية للمدرسة في حالة وقوع

الأزمات أو التقليل من الخسائر المتوقعة إلى أقل قدر ممكن.

(4) زيادة إنتاجية العاملين في المدرسة من خلال تركيز جهودهم وعدم انشغالهم بالأزمة.

(5) وضع الخطط المناسبة للتعامل مع الأزمات في حال وقوعها.

(6) التنبؤ بالأزمات المستقبلية، ووضع التدابير الوقائية لمنع حدوثها.

(7) إعداد سيناريوهات افتراضية لكيفية التعامل الأزمات المدرسية مع تهيئة العاملين في المدرسة والطلاب للتعامل مع الأزمات المتنوعة.

(8) تكوين فريق لإدارة الأزمات المدرسية، وتوزيع المهام والأدوار على أعضائه.

(9) المواجهة الفورية في حالة وقوع أزمة وتحقيق السيطرة الكاملة على الموقف.

وتهدف إدارة الأزمات في المدارس إلى عدة امور منها():

(1) توفير القدرة ّ العلمية على استقراء مصادر التّهديد، والتّنبؤ بالأخطاء والاستغلال الأمثل للموارد.

(2) تحديد دور الأجهزة ّ المعنية بتنظيم وإدارة الأزمة قبل وقوعها وحين حدوثها والعمل على عدم تكرارها.

(3) توفير الإمكانات المادية للاستعداد والمواجهة ّ بأقل كلفة.

(4) الاستعداد لمواجهة الأزمة من خلال التّنبؤ بالمشكلات، وتمكين الإدارة من ّ السيطرة على الموقف، والمحافظة على ثقة جميع الأطراف المعنية، وتوفير نظم الاتصال الفعالة.

(5) التّعامل الفوري مع الأزمات عند وقوعها، لوقف اتساع بؤرة الأزمة، وتحليل نقاط القوة ّ والضعف في المواجهة.

ويجب على قائد المدرسة أن يثابر على الأداء الفعّال لعدة مسؤوليات وأن يقدم الدعم الإداري الكافي لها من أجل رعاية تحقيق أهداف المجتمع، ولدعم مبادرات التغيير من الدرجة الأول في أوقات الأزمات ويشمل هذا عدة مسؤوليات مثل: السعي للكمال، تحقيق المثل العليا، دعم العلاقات

داخل المدراس، وإتاحة قنوات التواصل بين مختلف أعضاء المدرسة().

ويمكن للقيادات المدرسية الفعالة المساهمة بشكل كبير في إدارة الأزمات من خلال تقديم الدعم الكافي لحماية الطلاب والموظفين وضمان استمرارية العملية التعليمية من خلال استخدام البيانات باستمرار لتحديد المشكلات في المناهج والتدريس ، وتطوير حلول لهذه المشكلات، ودعم معلميهم في تنفيذ الحلول، وقبل كل شيء ، يفهم هؤلاء القادة أن المعلم هو الخط الأمامي، والمكون الأساسي لنجاح الطالب، ويكرسون معظم جهودهم لدعم نجاح المعلمين علاوة على تغذية ثقافة تحصيل الطلاب والتي تعد النقطة المحورية الأساسية للقائد الفعال، في هذه البيئة ، حيث ينظر إلى كل فكرة وكلمة وعمل، سواء كان ذلك من قبل مسؤول أو معلم أو مستشار أو ولي أمر ، على أنها لصالح الطالب ، مما يضمن نجاحه الأكاديمي().

وتنقسم القيادات المدرسية الفاعلة في ادارة الأزمات إلى():

(1) القيادة الإدارية: وتشمل هذه القيادة قادة المدارس والعاملين في الإدارة التعليمية. يتمثل دور هذه القيادة في التخطيط والتنفيذ والتقييم والتحليل، وتنظيم العمليات والموارد في الإدارة التعليمية، وتوفير الدعم اللازم للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

(2) القيادة الأكاديمية: وتشمل هذه القيادة الأكاديميون والمعلمون، ويتمثل دورها في توفير الدعم الأكاديمي للطلاب والتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية. وتتمثل مهمتهم الرئيسية في تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب وتوفير التدريس الجيد والتوجيه الأكاديمي.

(3) القيادة المجتمعية: وتشمل هذه القيادة أولياء الأمور والجهات الخارجية المعنية. يتمثل دور هذه القيادة في توفير الدعم والمساعدة اللازمة للطلاب والمدرسين والإداريين، وتوفير الموارد اللازمة لإدارة الأزمات.

وتسعى القيادات المدرسية إلى تحسين جودة أداء المدرسة خلال الأزمات من خلال الاعتماد على مهارات أعضاءها في إدارة الأزمات من ناحية ومن خلال الاعتماد على مدى وعي المعلمين والطلاب بأهمية إدارة

الأزمات بما يدعم جهود القيادات التعليمية في تجاوز الآثار السلبية لها.

ويمكن توضيح أهمية التدريب على إدارة الأزمات في المدراس كما يلي:

(1) بسهم التدريب في إعداد فريق إدارة الأزمات بالمدرسة على إدارة الموقف الأزموي بالتمكين من وسائل تحقيق الأمن والسلامة خلال الأزمات أساسيًا لضمان سلامة الطلاب والموظفين في حالات الطوارئ().

(2) يساعد التدريب في إعداد الكوادر التعليمية والإدارية للاستجابة السريعة لأي حالة طارئة، مما يقلل من الأثر السلبي للأزمات().

(3) يمكن لتدريب إدارة الأزمات تخفيف التأثير النفسي على الطلاب والمعلمين من خلال تجهيزهم نفسيًا لمواجهة المواقف الطارئة وتعزيز الاستقرار العاطفي.()

(4) يساعد التدريب على إدارة الأزمات على إعداد الكوادر القادرة على وضع الخطط والسيناريوهات الملائمة لإدارة الأزمات مما يسهم في الرفع من كفاءة التعامل مع الأزمات في المدراس().

(5) يعزز التدريب الفعّال على إدارة الأزمات التواصل الفعّال والتنسيق بين الفرق الإدارية والموظفين، مما يسهم في تحسين استجابة المدرسة للأوضاع الطارئة ().

(6) يساهم التدريب في رفع مستوى الوعي بالمخاطر المحتملة وتحضير أفراد المدرسة للتصرف بفعالية في مواجهة مختلف السيناريوهات الطارئة ()

(7) يساعد التدريب الموجه لفرق إدارة الأزمات على تسهيل الامتثال للتشريعات والقوانين الناتجة عن تنفيذ خطط إدارة الأزمات الطارئة ().

وكنتيجة طبيعية للتطور الإداري، ونظرا لتزايد الاهتمام بإيجاد ممارسات إدارية تلائم الواقع، كان من الطبيعي أن تبرز العديد من الاستراتيجيات الحديثة للتعامل مع الأزمات ومواجهتها ويمكن أن تقدم القيادات المدرسية الدعم الكافي لإدارة الأزمات من خلال عدة استراتيجيات من أهمها :()

(1) استراتيجية فرق العمل:

عندما تكون الأزمة متعددة التأثيرات ، تطال عدة جوانب و تخصصات تؤثر فيها وتتأثر بها، سواء كانت تلك الجوانب (الإنتاجية، والتسويقية، والبشرية، والمالية، والسياسية، والقانونية)، فلابد من وجود أشخاص متخصصين في كل جانب من هذه الجوانب، وكل يدلي بدوله في محاولة حل الأزمة، وعند مواجهة المشكلة المتشعبة تطرح على هؤلاء المتخصصين ويقدم كل واحد منهم تصوره العلمي لمواجهة الجزء الخاص به، حيث لا يترك شيء للاجتهاد وللصدفة، ولقد اصبحت الأزمات التي تواجهها المنظمات ذات أبعاد كثيرة حيث ان المشكلة أو الأزمة الواحدة يكون لها جوانب صحية وطبية، وأخرى أمنية، وجوانب قانونية، وجوانب للخسائر الفنية، والخسائر المادية، لها تأثيرات على الإنتاج، والموارد البشرية، وغيرها من الجوانب، الأمر الذي يجعل من تكوين فرق العمل أمراً ضرورياً ومحبباً لدى متخذي القرار.

هذا ويمكن لتشكيل فرق العمل أن يأخذ عدة صور منها ما يلي:

• فرق العمل المؤقتة: يتم تشكيلها لأزمة عابرة ووحيدة، وعند انتهاء الأزمة ينتهي العمل بفريق العمل.

• فرق العمل الدائمة: حينما تتسم الأزمة بأنها تحتاج إلى وقت طويل جداً لحلها، فيمكن تشكيل فريق عمل له صفة الاستمرارية، من أمثلتها مجلس الإدارة المصغر، وذلك في حالة تعرض الشركة لأزمات، أو إفلاس أو مشاكل حادة، وهذه المجالس تتميز أنها موازية للمجلس الرئيسي وتضم عناصر من المديرين المتميزين القادرين على علاج مشاكل الشركة.

(2) استراتيجية المشاركة الديموقراطية:

يتم استخدام هذه الطريقة حينما يكون طابع الأزمة يغلب عليه الجانب البشري، وفي بيئة تفضل الحرية السياسية والاقتصادية، وفي منظمة يحترم أفرادها المدير الأعلى الذي سيقود الديموقراطية الإدارية بينه وبين العاملين.

ويبدأ الأمر بإعلان صريح عن الأزمة، وعمقها، وحدودها، وخطورتها، والخطوات التي اتخذت لحلها، وما يتبقى من خطوات للوصول إلى الحل السليم.

(3) الاحتياطي التعبوي:

أخذت هذه الطريقة من العلوم العسكرية وعلوم إدارة المشتريات والمخازن وإدارة الموارد في المجال الإداري، حيث يلزم وجود احتياطي في امان أو «حد أمان» للمواد والخامات وذلك في حالة تأخر توريدها من الموردين. وعلى المنظمات إذاً أن تتبع نفس الفكرة إن كان نقص المواد ومتطلبات العمل يمثل خطورة على استمرار الإنتاج أو العمل أو قد يهز كيان المنظمة.

ومن أمثلة الاحتياطي التعبوي.

- حد الأمان أو الاحتياطي التعبوي للخامات.
- حد الأمان أو الاحتياطي التعبوي للمنتجات (لتوفير سيولة لأزمة للبيع).
- حد الأمان أو الاحتياطي التعبوي للأدوية.

(4) استراتيجية الوفرة الوهمية:

حينما ترتبط الأزمة بجوانب كارثية في الغذاء والنقود يكون على الدولة أن تواجه الوضع الكارثي من خلال توفير هذه المواد بشكل أكثر مما هو مطلوب، ومن أمثلة ذلك:

- توفير التموين بشكل يزيد عن احتياجات المواطنين حتى لو اضطروا إلى تخزينه لشهور قادمة، ويرتبط ذلك بحالات التهديد الخارجي والحروب.
- دعم الدولة والبنك المركزي للبنوك التجارية في حالة هلع المواطنين والمودعين، وشكهم في الموقف الاقتصادي، وذلك بتوفير سيولة واحتياطي نقدي يكفي كافة الودائع.

(5) استراتيجية التصعيد:

هو ترك الأزمة أو الصراع يزيد ويحتدم، على الأخص حينما يكون هناك أطراف مختلفين في المصالح أو الخلفية السياسية أو العرقية، وتشيع هذه الاستراتيجية في العمل الشعبي والسياسي، وفي مجالس المحليات والبلديات والأحزاب السياسية ويتم التصعيد لكي يصل النقاش

وتصل الأزمة على نقطة (أو نقاط) التعارض والتضارب والتطاحن، وعادة ما تصل الأزمة إلى أحد النقاط التالية:

- تضارب المصالح.
- اختلاف الاتجاهات والآراء.
- انشقاق التحالفات.
- صدام الأطراف المتنازعة.

(6) استراتيجية التفتيت:

و تشير هذه الاستراتيجية إلى تجزئة الأزمة إلى مجموعة من الأزمات الأصغر، والأقل حجماً والأهون شكلاً والأبسط حلاً، فحينما تكون هناك أزمة كبيرة تهد كيان المنظمة، كإضراب كافة العاملين بإحدى الشركات، فإنه يمكن تجزئة المشكلة من خلال التعرف على الأطراف المسببة والمؤيدة للأزمة، والتعرف على مطالبهم، ثم التعامل مع كل طرف على حدة، وفي حالة الإضراب يمكن التعامل مع صغار العاملين بمفردهم وبمعزل عن مجموعة أخرى كالموظفين وكالعاملات وكالمشرفين، فكل طرف له احتياجاته ومطالبه عن باقي الأطراف، ويمكن علاج مشكلة الإضراب العام ببدء مناقشة كل مجموعة على حده. وهنا أمكن تفتيت الأزمة إلى أزمات صغيرة يمكن التعامل معها.

(7) استراتيجية تفريغ الأزمة:

تنشأ الأزمة لأسباب معينة وإن فقدت الأزمة هذه الأسباب انتهت «وفاقد الشيء لا يعطيه». وفي هذه الطريقة على المسؤولين أن يتعرفوا على مضمون الأزمة وفلسفتها (أي أسبابها)، وقد ترجع الأسباب أو المضمون إلى:

- أسباب اقتصادية.
- أسباب دينية وعقائدية.
- أسباب ثقافية.
- أسباب سياسية.

ويبدأ الأمر عادة بالاعتراف بوجود أزمة، وبالاقتراب من محركي الأزمة ومؤيديها، ثم البدء بالحوار، بالطبع مع التسلح بأشخاص مناسبين في هذا الحوار، فرجال الدين مثلا قادرين على إقناع محركي الأزمات ذات الخلفية الدينية، وشيئاً فشيئاً يتم إقناع محركي الأزمة بخطئهم الديني أو الثقافي أو السياسي أو الاقتصادي، وهنا اصبحت الأزمة مفرغة (أي بدون) أسبابها، وبالتالي تنتهي بسرعة.

(8) التحويل لمسار الأزمة:

حينما تصبح الأزمة شراً مستطيراً يهدد كيان المنظمة أو الدولة، قد يصعب مواجهتها، وإنما يمكن بالحكمة تمويل مسارها إلى مجال آخر وربما إلى شيء منتج وفعال، فعلى سبيل المثال يمكن الآتي:

- تحويل ذوي الفكر الديني المتطرف إلى دعاة يعملون لصالح النظام بشيء من الإقناع.
- تحويل الموظفين ذوي الميول إلى السرقة والعدوان للعمل في مجال الإبداع الإداري أو أمن المنظمة.
- تحويل الهاكرز ومن يخترف أنظمة الكمبيوتر إلى اخصائيو أمن معلومات.
- تحويل المجرمين إلى مرشدين.

ويبدأ الأمر بالاعتراف بالمشكلة وتحديد أسبابها واستيعاب نتائجها ومعرفة طبيعة محركيها، ووضع استراتيجية لإقناعهم وجذبهم لتحويل قدراتهم الهدامة إلى مسارات أخرى، بل يمكن تحويلها إلى مسارات إيجابية وخلاقة.

(9) استراتيجية الاحتواء:

تعتمد هذه الطريقة على التفاهم مع محركي الأزمة ومناقشتهم والتفاوض معهم بشكل يستغرق الوقت، ويفوت الفرصة على أي جهة خارجية ترغب في تدمير المنظمة وتهديد كيانها والتعامل مع نقابات العمال يمثل أفضل مثال لاستراتيجية الاحتواء، حيث تعتمد على محاصرة الأزمة وحصرها في المحركين الظاهرين وامتصاص غضبهم والاستماع إلى مطالبهم.

وتمر عملية الاحتواء بالمراحل التالية:

- تحديد قيادات الأزمة.
- الاجتماع بهم والإنصات لهم.
- مطالبتهم بالعمل من خلال القنوات الشرعية (مثل النقابة والتفاوض الجماعي والاجتماعات الرسمية مع الإدارة).
- مطالبتهم بتوحيد رغباتهم وحصرها في أهم الأمور.
- البدء في التفاوض للوصول إلى حلول وسط.

تضيع الفرصة بهذا الأسلوب على أي محركين خارجيين من استغلال الأزمات العمالية في تفويض أركان المنظمة.

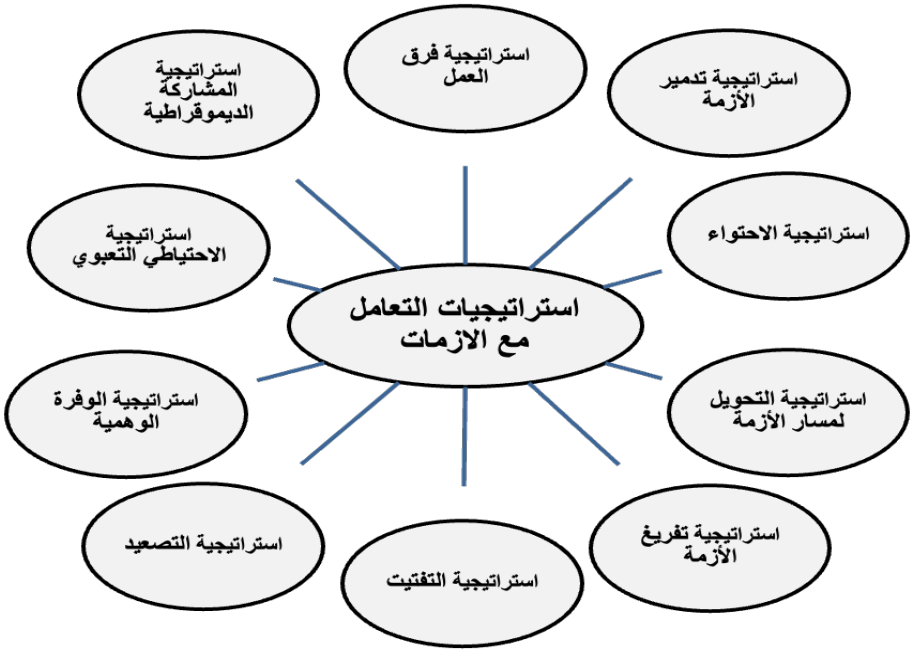
(10) استراتيجية تدمير الأزمة:

تسمى هذه الطريقة أيضاً بالتفجير الداخلي للأزمة أو بالصدام المباشر، وتستخدم حينما ترى المنظمة أن هناك خطر مدمر للمنظمة ويهدد بقاءها وهنا تلجأ المنظمة إلى التفجير الداخلي لعناصر الأزمة ومحركيها.

ويتم استخدام هذه الاستراتيجية باتباع الخطوات التالية:

- ضرب مؤيدي الأزمة بشدة، والهجوم على فكر الأزمة، وعلى كل من له صلة بها حتى يمكن هدم الأزمة من جوانبها.
- استقطاب بعض من قوى الأزمة من المحركين والمؤدين أو ذوي الفكر والتأثير على عناصر الأزمة، حتى يمكن زعزعة أفكارهم وتفريغ الأزمة من فكرها وأساليبها.
- استهداف محركي الأزمة ذوي القوة من خلال تجريمهم أو إبعادهم وربما تصفيتهم.
- إيجاد قادة بدلاء للأزمة أكثر اعتدالاً يمكنهم تحويل اتباع الأزمة من جهودهم السلبية إلى مسارات أخرى ذات جهود إيجابية.

ويمكن القول إن استراتيجيات التعامل مع الأزمات تعتمد في الأساس على، تحديد الأزمة وتأثيرها، وامكانات التعامل معها، وأولويات ذلك التعامل، والشكل التالي يمثل عرضًا لاستراتيجيات التعامل مع الأزمات:



شكل (1) استراتيجيات التعامل مع الأزمات ()

ومن خلال ما تقدم يمكن القول إن استراتيجيات الأزمة تتنوع بحسب ظروف كل أزمة، وتحتاج إلى مشاركة عدة أطراف من داخل المؤسسة التعليمية، كما تحتاج إلى التواصل الفعال داخل المنظمة وخارجها، لكي يتسنى لفريق مواجهة الأزمات وضع التصور العلمي لمواجهة الأزمة في إطار إداري وقانوني واجتماعي ملائم.

في النهاية، فإن الدعم الإداري والقيادي لإدارة الأزمات في المدارس يسهم ضمن توافر بيئة تعليمية إيجابية، ويعزز من الروابط الإيجابية بين الطلاب والمعلمين ويمنحهم الفرص للعمل وتحسين أداءهم، ويشمل الدعم الإداري والقيادي لإدارة الأزمات في المدارس إنشاء فريق إداري متخصص في إدارة الأزمات، وتحديد مسؤوليات الفريق وتدريبه على كيفية التعامل مع الحالات الطارئة، كما يشمل الدعم الإداري والقيادي توفير الموارد اللازمة لإدارة الأزمات مثل الأدوات والمعدات اللازمة

والتكنولوجيا المناسبة، كما تتطلب إدارة الأزمات في المدارس القيادة الفعالة والواعية من قبل الإدارة المدرسية، وتحديد الأولويات وتنسيق العمليات واتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب، ويتطلب ذلك التواصل الفعال مع جميع الأطراف المعنية وتحديد الاحتياجات والمشاكل والمخاطر المحتملة واتخاذ الإجراءات اللازمة للتعامل معها.

خلاصة:

من خلال هذه الوحدة يمكن القول إن التغيير في المدارس أمر طبيعي يحدث باستمرار كنتيجة للتغيرات المجتمعية والتي تؤثر بشكل مباشر على الأنظمة التربوية فتؤثر في أهدافها وبالتالي تتغير تبعا لذلك عملياتها، وبالتالي فإن قيادة التغيير التربوية في المدراس وقت الأزمات يعتمد على التواصل الجاد مع كافة المستفيدين وتمكين جميع أعضاء المجتمع المدرسي من المشاركة في صنع القرارات الهادفة لمواجهة هذا التغيير بهدف تحسين جودة التعليم مواجهة الأثار السلبية التي تخلفها الأزمات والتي يمكن أن تجد من قدرة المدرسة من تحقيق أهدافها الساعية لدعم سبل تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع.

وفي سياق إدارة التغيير التربوية وقت الأزمات المدرسية تبرز أهمية إدارة التنوع الثقافي خاصة في إطار الحاجة الملحة إلى تكوين فرق العمل الأزموية والتي تتطلب الدمج بين مختلف أعضاء المجتمع المدرسي وتقريب وجهات النظر فيما بينهم والتركيز على الأهداف المشتركة والارتقاء بالدافعية نحو تحقيق قيم التعلم التعاوني وتعظيم قيم العدالة والمساواة وتحويل التنوع الثقافي إلى عامل مساعد على تبادل الخبرات بدلا من كونه عامل محفزا للصراعات المدرسية.

وبالتالي فإن إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس تساعد على تكوين بيئة تعليمية آمنة ومستقرة للجميع، كما تساعد على مواجهة الآثار السلبية للأزمة وتفتح السبل أما تكوين فرق العمل التي تهدف إلى التحول من مرحلة مواجهة تداعيات الأزمة إلى ضمان تحقيق الأهداف

التعليمية بشكل طبيعي ويتم ذلك من خلال تعزيز التعاون والتفاهم بين جميع الأطراف بهدف ضمان أمن وسلامة أعضاء المجتمع المدرسي من خلال عمليات الأمن والسلامة والتدريب عليها والاستعداد الجيد لها من خلال تكوين فرق العمل وتحديد مسؤولياتها وتدريبها على كيفية التعامل مع الحالات الطارئة في وقت الأزمة المدرسية.

ويتطلب ذلك دعما إداريا يضمن توفير المتطلبات اللازمة لإدارة الأزمات من موارد مادية وتدريب جيد لأعضاء المجتمع المدرسي على مواجهتها، علاوة على أهمية القيادة الفعالة الداعمة القادرة على تحديد الأولويات وتنسيق العمليات واتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب ويتم ذلك من خلال التواصل الفعال مع جميع الأطراف ذات العلاقة وتحديد الفرص والمخاطر ووضع السياسات المناسبة للتعامل معها.

الوحدة الخامسة
الإدارة المدرسية الرقمية في مواجهة الازمات

* محتويات الوحدة:

- تمهيد.
- أولاً: الإدارة الالكترونية والقيادة الرقمية المدرسية.
- ثانياً: توظيف التحول الرقمي لمواجهة الأزمات المدرسية.
- ثالثاً: تعزيز الجودة المدرسية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

الوحدة الخامسة
الإدارة المدرسية الرقمية في مواجهة الازمات

تمهيد:

يشهد العصر الحالي تطورات كبيرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي ساعد على قيام ثورة حقيقية في عالم الإدارة مفادها تحويل الاعمال والخدمات الإدارية التقليدية إلى أعمال وخدمات الكترونية؛ ومن ثم ظهور مفهوم الإدارة الرقمية في المؤسسات عامة والتعليم خاصة لتحقيق الاستخدام الأمثل للخدمات بسرعة عالية ودقة كبيرة؛ حيث تسهم في تبسيط الإجراءات الإدارية وتسريع عملية صنع القرار، وتمكين الإدارات من التخطيط والاتصال بين المستويات كافة بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى تحقيق جودة الخدمات المقدمة وفقاً لمعايير فنية وتقنية عالية تواكب متطلبات العصر.

وتواجه الإدارة المدرسية على مستوى العالم العديد من الأزمات نتيجة التغييرات والتجديدات القائمة على أساس المعلومات والمستحدثات التكنولوجية، فحجم التقنيات والشبكات العالمية وكثافتها وتأثيرها وتدفق المعلومات وتفاعلها يجبر العديد من المدارس على أن تعيد النظر في علاقاتها بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث إن ممارسة العمليات الإدارية في ظل نظم المعلومات والاتصالات من شأنه أن يسهم في مواجهة الأزمات، وأن يسهل في تقديم الخدمات التعليمية بمرونة ويسر وجودة عالية؛ وذلك من خلال بيئات وسياقات افتراضية جديدة.

وفي سياق ذلك، تدور هذه الوحدة حول الأسس الفكرية للإدارة الالكترونية والقيادة الرقمية في المدارس المعاصرة؛ وذلك من خلال الوقوف على ماهية القيادة الرقمية، وأهميتها، وأبعادها، ومراحل تطبيقها في المدارس المعاصرة، ثم ينتقل الفصل بعد ذلك إلى المحور الثاني ويدور حول كيفية توظيف مفهوم التحول الرقمي لمواجهة الازمات المدرسية؛ وذلك من خلال التعرض لماهية التحول الرقمي، وأهميته، ومراحله بالإضافة إلى

المتطلبات التكنولوجية لإدارة الأزمات المدرسية، وأخيرًا يتناول الفصل إمكانية تعزيز الجودة المدرسية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ وذلك من خلال تناول ماهية الذكاء الاصطناعي وتقنياته، ومجالات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومتطلبات تطبيقها، بالإضافة إلى استخدامات الذكاء الاصطناعي في الإدارة التربوية.

وفيما يلي بيان تفصيلي لهذه المحاور:

أولاً: الإدارة الالكترونية والقيادة الرقمية المدرسية.

يعرف العصر الراهن بعصر المعلوماتية والتكنولوجية والانفجار المعرفي، عصر التلاحم بين الحاسبات والعقل البشري، فالحاسبات غزت كل مجالات النشاط الإنساني المعاصر في الاقتصاد والخدمات والاتصالات، لهذا اهتمت النظم التربوية في مجتمع المعلومات بإعداد الأفراد إعداداً يؤهلهم للاستخدام الجيد للحاسبات وتكنولوجيا المعلومات، وعلى الرغم من أن أغلب التقنيات التي تم استحداثها كانت لأغراض غير تعليمية إلا أن التربويين سرعان ما استفادوا من هذه التقنيات وتطبيقاتها في العملية التعليمية. ()

وتتجلى أهمية الإدارة الالكترونية في قدرتها على التطور النوعي والكمي في مجال تطبيق نظم المعلومات وما يرافقها من انبثاق ما يمكن تسميته بالثورة المعلوماتية المستمرة؛ كما تساعد في تحسين فاعلية أداء المؤسسات التعليمية واتخاذ القرار من خلال اتاحة المعلومات والبيانات، وتخفيض تكاليف الخدمات المقدمة، وتحسين مستواها، وزيادة القدرة التنافسية. ()

وتجدر الإشارة إلى أن السعي لتطبيق الإدارة الالكترونية في مجال التعليم عامة والمدارس خاصة يتطلب التخلي عن المفاهيم التقليدية للوظيفة الإدارية، والنظريات التنظيمية من هرمية التنظيم، والتنظيم الوظيفي البيروقراطي، والمركزية. وتبني مفهوم التنظيمات الشبكية، وتحسين العمليات الإدارية من خلال التحول نحو التخطيط الالكتروني، وإعادة هيكلة التنظيم المدرسي والتحول نحو التنظيم الالكتروني،

بالإضافة إلى نشر الثقافة التكنولوجية والمعلوماتية بين الأفراد العاملين بالمدارس، وداخل الوحدات الوظيفية بها. ()

وفي ظل تكامل التكنولوجيا وانصهارها داخل المدرسة تغيرت الوظائف الإدارية بها من وظائف تعتمد على الأنظمة التقليدية إلى أنظمة ذكية قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ مما يساعد على إعادة هندسة كل نظم العمل الإداري والتحول من الهياكل المركزية التقليدية إلى توظيف الهياكل المرنة، والتي تعتمد على وظائف الإدارة الالكترونية، والمتمثلة في: التخطيط الالكتروني، والتنظيم الالكتروني، والرقابة الالكترونية، والقيادة الالكترونية. ()

مفهوم القيادة الرقمية المدرسية.

تشير القيادة الرقمية إلى تكامل التقنيات الرقمية مثل الأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصالات، وتطبيقات الويب في الممارسات القيادية لقادة المدارس من أجل إحداث تغيير مستدام في استخدام التكنولوجيا بالمدارس، ومن ثم فهي فإن القيادة الرقمية تعد بمثابة مزيج من قادة المدارس، والموارد، والأجهزة، والتكنولوجيا. وعلى النطاق الأوسع، فإن القيادة الرقمية لا تقتصر على استخدام تكنولوجيا الحاسب الآلي والأجهزة المحمولة في تنفيذ وظائف القيادة، بل أيضاً الاستخدام الواسع للشبكات الرقمية، وبرامج التواصل، ووسائل التواصل الاجتماعي، وموارد التعليم المفتوح عبر الانترنت من أجل تعزيز ممارسات التعليم والتعلم والقيادة. ()

كما تشير إحدى الدراسات إلى أن تطبيق القيادة الرقمية يسهم في الدعم والمساندة للإدارة من خلال تبسيط الإجراءات الإدارية، وتسهيل عملية صنع القرار، وتمكين الإدارات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتحقيق الجودة وفق معايير فنية تقنية عالية تواكب العصر، كما أنها يمكن أن تسهم في فتح قنوات اتصال جديدة بين القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية والأفراد العاملين مما ييسر الأعمال ويدعم موارد إدارة المعرفة، بالإضافة إلى تحقيق التكامل

بين وظائف القيادة مما يسهم في تقديم خدمات إبداعية.() والتي من شأنها أن تسهم في إيجاد طرق مبتكرة للحد من الأثار التي تولدها الأزمات داخل المدرسة.

وفي نفس السياق التعليمي يعرف مصطلح القيادة الرقمية على أنه منظور طويل الأجل يتضمن استخدام القادة البيئة الرقمية والتكنولوجية لتعزيز التعاون والاتصالات مع الأعضاء الآخرين في المؤسسات التعليمية، واستكشاف الابتكارات اللازمة لدعم التحول الرقمي، وإعلام الموظفين به، وإثارة دافعيتهم نحوه، وتعزيزه. ()

وتعرف القيادة الرقمية بأنها تعبئة الموارد القيادية والقيادة الهيكلية؛ لإقناع أفراد المؤسسة التعليمية من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهداف التعليم. ()

وتتميز القيادة الرقمية بمجموعة من الخصائص منها: ()

القيادة الرقمية قيادة غير مرتبطة بزمان ومكان معينين، إذ أن عملية التواصل بين القائد والمدراء والطلاب بدون حدود أو قيود زمانية أو مكانية.

تعتمد القيادة الرقمية والعملية التعليمية بشكل كامل على تكنولوجيا المعلومات مما يقلل من الجهد المبذول للقائد.

في ضوء التعريفات السابقة للقيادة الرقمية يمكن القول بأن القيادة الرقمية المدرسية تعني قدرة القادة بالمدارس على استكشاف الابتكارات اللازمة لدعم التحول الرقمي من خلال تعبئة الموارد المادية والبشرية والتكنولوجية، والوصول إلى الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وللأصول والموارد الرقمية بالمدرسة، ودمج التقنيات الرقمية في كافة العمليات الإدارية والتعليمية؛ لإحداث تغيير مستدام في ثقافة المدرسة والعاملين بها تجاه استخدام التكنولوجيا بما يحقق أهدافها بأفضل كفاءة وفعالية؛ الأمر الذي يمكن أن يساعد في إرساء منهج إداري علمي ملائم لإدارة الأزمات والطوارئ بالمدرسة.

يتضح مما سبق، أن القيادة الرقمية عملية شاملة تنطوي على تنظيم كافة الموارد بالمدرسة بشكل إستراتيجي، من خلال تنفيذ سلسلة من الاستراتيجيات والتكتيكات للتعامل مع متطلبات التحول الرقمي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ والتي من شأنها أن تسهم في الحد من الأثار التي تولدها الازمات والمخاطر والتي يمكن أن تتعرض لها المدرسة، وتوحيد الإجراءات الوقائية والاستعداد للتعامل معها.

أهمية القيادة الرقمية المدرسية.

إن التوجه نحو استخدام الأدوات الرقمية في أداء مهام المؤسسات التعليمية يعود بالعديد من الفوائد عليها وعلى العاملين بها والمستفيدين من خدماتها، ويمكن أن تتمثل فوائد القيادة الرقمية فيما يلي:()

- إمكانية تلبية حاجات ورغبات الطلاب العلمية والمعرفية.
- تحسين عملية حفظ واستدعاء المعلومات المكتسبة.
- تحديث المعلومات بشكل مستمر.
- المساعدة في الاحتفاظ بقاعدة بيانات رقمية عن المؤسسة ككل.
- تحسين الأداء وتقليل الأخطاء.
- تعزيز دور أولياء الأمور في متابعة أبنائهم.
- توفير الوقت والجهد والمال.
- تحسين المخرجات المادية والبشرية كماً ونوعاً.
- تحسين التفاعل بين أطراف المجتمع التعليمي.
- تحسين مستوى الخدمات المقدمة من خلال تبسيط الإجراءات.
- تيسير إجراء الاتصالات بين المستويات التنظيمية داخل المنظمة، ومع المنظمات الأخرى.
- ضمان الدقة والموضوعية في إجراء الأنشطة المختلفة.
- الحد من استخدام الورق.
- زيادة الترابط من خلال الأدوات الرقمية، ووسائل التواصل الاجتماعي، ومشاركة المعلومات والممارسات المثلى بين أطراف المنظمة

مما يزيد الإنتاجية والجودة.

- تقليص الفارق الزمني ووفرة المعلومات.
- زيادة الشفافية.
- إزالة الهرمية والحواجز الشخصية.
- تمكين القرار وتعزيز النزاهة.
- تعزيز العلاقات والتفاعلات الإنسانية من خلال وسائل وأدوات التكنولوجيا المختلفة.

كما تتضح أهمية التحول الرقمي ودوره في عمل القيادة المدرسية وخاصة في ظل الأزمات من خلال ما يلي: ()

يساعد القيادة المدرسية على فهم أبعاد التكنولوجيا الرقمية، ومعرفة فوائد دمجها في التعليم، والقدرة على تطوير كفايات العاملين على التعامل مع الأزمات والاستعداد لها.

تعزيز قدرة المدرسة على التعامل مع استحقاقات ومتطلبات العصر الرقمي وتحدياته؛ وذلك من خلال بناء قدرات ومهارات المعلمين والمتعلمين على استيعاب معطيات هذا العصر ومتطلباته، والتعامل مع الأزمات التي قد تحدث بالمدرسة باقتدار والاستفادة من سلبياتها في اتخاذ القرار المناسب.

يُعد التحول الرقمي عاملا أساسيا في خلق بيئة مدرسية غنية بالخبرات التعلمية التي تعمل على مساعدة المدرسة من تحسين وضعها في التعامل مع الأزمات.

تعبئة الموارد القيادية والقيادة الهيكلية لإقناع أفراد المجتمع المدرسي من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أن تساعد في مواجهة الأزمات.

يساعد التحول الرقمي للمدرسة على انتاج أفراداً يمتلكون القدرة في التعامل الإيجابي مع مختلف المواقف والأزمات من خلال الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا الرقمية.

يمكن من خلال عملية التحول الرقمي للمدرسة تنمية الثقافة الرقمية بين الأفراد العاملين بالمدرسة؛ الأمر الذي قد يسهم في فهم طبيعة المخاطر والأزمات، والسعي إلى التدرب في مجال إدارة الأزمات.

يساعد التحول الرقمي على بناء قاعدة بيانات ومعلومات أساسية يمكن أن تسهم في اتخاذ القرارات السليمة التي تحقق أهداف المدرسة خاصة في ظل الأزمات.

ويتضح مما سبق، أن للقيادة الرقمية أهمية كبيرة بالمؤسسات التعليمية بصفة عامة، وبالمدارس بصفة خاصة، حيث أصبحت القيادة الرقمية مطلبًا ملحًا وليس رفاهية بالمدارس، كما تتضح أهمية القيادة الرقمية في كل من النواحي الإدارية والتعليمية بالمدرسة، فبالنسبة للنواحي الإدارية تعمل القيادة الرقمية على تحسين الأداء وتقليل الأخطاء والحد من الأخطار والأزمات، وتوفير الوقت والجهد والمال، وتحسين التفاعل بين أطراف المجتمع المدرسي، وتحسين مستوى الخدمات المقدمة من خلال تبسيط الإجراءات، والحد من استخدام الورق، وإزالة الهرمية والحواجز الشخصية، وتمكين القرار. أما بالنسبة للناحية التعليمية فتتضح أهميتها في تلبية حاجات ورغبات الطلاب، وتعزيز دور أولياء الأمور في متابعة الأبناء، وضمان الدقة والموضوعية في تنفيذ الأنشطة التربوية في المدرسة، وتنمية مهارات المعلمين والمتعلمين الرقمية.

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام التكنولوجيا والوسائل الرقمية يمكن أن يسهم في تحسين إدارة وقيادة المدارس أثناء التحديات والأزمات؛ حيث تشهد المدارس أحيانًا أحداثًا غير متوقعة مثل الكوارث الطبيعية وانتشار الأوبئة والأحداث الأمنية، وغيرها من المشكلات التي تؤثر على دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم. ومن ثم يمكن أن تلعب القيادة الرقمية دورًا حيويًا في مواجهة هذه الأزمات والتحديات، وتساعد في تحقيق استمرارية التعليم وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومناسبة للطلاب والمعلمين.

أبعاد القيادة الرقمية.

تتمثل أبعاد القيادة الرقمية في أربعة أبعاد هي: الرؤية والتخطيط،

والخبرة، والابتكار، والمخاطرة. وهي تشير إلى المهارات والمعرفة التي يحتاجها مديرو وقادة المدارس لدمج التكنولوجيا بنجاح في المدارس، وفيما يلي بيان تفصيلي لهذه الأبعاد: ()

الرؤية والتخطيط: القائد الناجح يستطيع أن يرى ما لا يراه الأخرون، ولكنه يتقبل النقد الذي يوجه إليه وإلى أفكارِه المقترحة، والقائد الرقمي الناجح هو من يمتلك رؤية واضحة وقوية حول عملية التحول الرقمي، وذلكٍ من خلال وضع الخطط الصحيحة والمدروسة للعمل، ولا يترك مجالاً للصدفة في عمله وطريق نجاحه.

الخبرة: يقصد بها الالمام بمهارات ومجالات من المعرفة المكتسبة على مدار سنوات من الممارسة الفعلية والتي تؤدي إلى الاتقان والاحترافية، وعليه فإن القائد الرقمي يجب أن يتمتع بالقدرة على التنبؤ بالمواقف التربوية والإدارية وذلك من خلال الالمام بالخبرات المختلفة، بالإضافة إلى امتلاك القدرة على التأثير في سلوك العاملين من خلال الوسائل الرقمية؛ مما يسهل لهم استيعاب متطلبات القيادة الرقمية والوعي بها.

الابتكار: وهو أحد أهم صفات القائد التربوي في عصر الرقمية، حيث يشمل التخلي عن الهياكل الجامدة، وهي سمة مرغوبة في للأفراد في المناصب القيادية في البيئة الرقمية. والابتكار في مجال القيادة التربوية هو شأن تعاوني يمتد من الفكرة إلى التطوير إلى التنفيذ.

المخاطرة: ويقصد بها أن يأخذ القائد زمام المبادرة في تبني أفكار وأساليب جديدة، والبحث عن حلول مبتكرة للمشكلات المدرسية واستعداده لتحمل المخاطرة الناتجة عنها.

يتضح مما سبق، أن تطبيق القيادة الرقمية بالمدارس يتطلب تأهيل القيادات لمواكبة العصر الرقمي وما ينتج عنه من أزمات، وإعدادهم للتعامل مع كافة التحديات والأزمات المدرسية وإدارتها بصورة جيدة من خلال تفعيل فرق العمل الافتراضية من كافة أعضاء المجتمع المدرسي، بالإضافة إلى ضرورة تهيئة البيئة اللازمة والمناسبة للعمل الالكتروني، وتوفير المتابعة والتقييم بصفة مستمرة من أجل التأكد من أن التكنولوجيا

المستخدمة قادرة على التعامل مع الأزمات والاستعداد المبكر لها وتلبية احتياجات الطلاب والمعلمين في مواجهة الأزمات.

وفي ذات السياق، ينبغي على القيادة الرقمية تطوير إستراتيجية رقمية متكاملة للتعامل مع الأزمات والطوارئ المدرسية، وتزويد المعلمين بالتدريب اللازم لاستخدام التكنولوجيا التعليمية والتعامل مع التحديات التي تنشأ أثناء الأزمات. بالإضافة إلى تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لتحسين مهاراتهم في التدريس عن بُعد والتواصل الفعال مع الطلاب وأولياء الأمور؛ ومن ثم يجب أن تكون القيادة الرقمية شفافة في تبادل المعلومات مع جميع أفراد المدرسة وأعضاء المجتمع المحيط، بالإضافة إلى ضرورة توفير القيادة الرقمية دعمًا نفسيًا واجتماعيًا للطلاب والمعلمين لمساعدتهم على التأقلم والتغلب على الصعوبات والطوارئ.

مراحل تطبيق القيادة الرقمية في المدرسة.

تمر القيادة الرقمية بمجموعة من المراحل المترابطة والمتكاملة فيما بينها، وذلك على النحو التالي:()

مرحلة التوثيق الإداري: يتم في هذه المرحلة توثيق واعتماد الهيكل التنظيمي والإجراءات الإدارية والمهمات الوظيفية والصلاحيات والمسئوليات والأعمال والمهام التي تقوم بها والخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية، وتجري عملية التوثيق الإداري والقيادي للوضع الحالي للمؤسسات للاستفادة منها في عمليات التطوير والتحسين المستمر.

مرحلة التطوير القيادي: وتعرف بمرحلة إعادة هندسة العمليات والأعمال داخل المؤسسات التعليمية، وفي هذه المرحلة يتم التطوير الإداري، بمنظور تقني تكنولوجي يراعي متطلبات القيادة الرقمية، كما يتم الاخذ في الاعتبار التطوير الافقي للهيكل القيادي، بما فيها من تسهيل للعمليات والإجراءات الإدارية الإبداعية الداعمة للقيادة الرقمية.

مرحلة التطوير التقني: ترتكز هذه المرحلة على تحسين وتجهيز وتهيئة وتفعيل كافة الجوانب التقنية، مثل: البرمجيات والفنيين والبنية التحتية، وتتضمن عملية التطوير تحليل كافة العمليات الإدارية المطورة وتحويلها

إلى برامج تطبيقات في الحاسب، مع ضرورة توفير كافة الأجهزة اللازمة والعنصر البشري الكفء القادر على أداء مهامه بأعلى كفاءة وأعلى فعالية.

في إطار ما سبق، يمكن القول أن العصر الرقمي يتحرك بوتيرة سريعة، ويغير بشكل جذري الطريقة التي تعمل بها المدارس، ومن ثم له تأثيراته العميقة على الوظائف الإدارية والقيادية والتعليمية وممارساتها، كما فرض على القيادات المدرسية عدداً من التحديات والأزمات؛ وللتغلب على تلك التحديات الناشئة عن التحول الرقمي، يتعين على القادة تطوير مجموعة من المهارات الرقمية والشخصية، والتي تتعلق بشكل أساسي بالقدرة على التواصل بشكل فعال في سياق رقمي، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في حل المشكلات والتعامل مع الأزمات المدرسية المعقدة والسريعة. وبالتالي على القيادات المدرسية أن تكون في حالة تأهب لإحداث تغييرات في الممارسات القيادية من خلال دعم استخدام التقنيات التي يمكن أن تخلق بيئة مدرسية رقمية ملائمة للمعلمين والطلاب، من أجل تعزيز المعرفة والمهارات والخبرات وإتقان التقنيات الرقمية وتوظيفها في عمليات التحول الرقمي للمدرسة من أجل مواجهة الأزمات المدرسية المتنوعة التي نتجت عن تحديات ومتطلبات العصر الرقمي، وهذا ما سيتم تناوله في المحور التالي.

ثانياً: توظيف التحول الرقمي لمواجهة الأزمات المدرسية.

يؤثر الاستخدام المتزايد للتقنيات الحديثة في المؤسسات التعليمية على الكفاءات والتوقعات الشخصية، والوعي الذاتي للعاملين بها، وكذلك طريقة تنفيذ العمل وهيكلته. كما تتيح التقنيات الحديثة طرقاً جديدة للتواصل والتفاعل داخلها وخارجها، وأساليباً مبتكرة للتعامل مع الازمات المدرسية المختلفة. وبالتالي إن التحدي الذي يواجه التحول الرقمي ليس توافر التكنولوجيا فحسب، ولكن التحدي الحقيقي يتمثل في تطوير كفاءات قيادية رقمية جديدة تتماشى مع متطلبات التحول الرقمي. ()

ماهية التحول الرقمي.

تزايد الاهتمام بالتحول الرقمي بالمدارس كأحد الموضوعات الحيوية التي يجب إعادة النظر في مجمل النظام التعليمي في ضوئها، وإحلال معظم وظائف الخدمات والتكنولوجيا المتقدمة محل الوظائف الروتينية والوظائف ذات المهارات المتدنية بالمدرسة، وإحلال التكنولوجيا في جميع المستويات التنظيمية بها وفي كافة أنشطتها وخدماتها المتنوعة.

ويعرف التحول الرقمي على أنه عملية تسعى إلى تغيير طرق الإنتاج بالمنظمة وطرق توزيع الخدمات المصممة من قبل؛ من خلال استبدال استخدام العناصر المادية بأخرى افتراضية مثل (طرق الوصول للزبائن، وطرق تصميم الخدمات، والتقييم ومعرفة آراء المستفيدين من خدمات المنظمة عبر الانترنت)، وكذلك استبدال العمليات التي تتطلب تفاعلات فيزيائية بأخرى الكترونية مثل (المؤتمرات عبر الويب، والتدريب عن بعد)، بالإضافة إلى استبدال مهام الأفراد واستخداماتهم المادية بأخرى افتراضية. ()

كما يعرف التحول الرقمي على أنه جهد خاص تباشره المنظمة في تصميم نظام مميز للأعمال، والذي يسمح لها باستثمار تقنيات الاتصالات والمعلومات إلى أبعد مدى؛ مما ينعكس على تمتعها بكل ما تتيحه التقنية الرقمية من إمكانيات للعمل والأداء لم تكن متوفرة من قبل، بالإضافة إلى تمتعها بمزايا تصميم نظام للأعمال يحقق لها السبق في المنافسة. ()

أيضاً يعرف التحول الرقمي على أنه عملية سعي المنظمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا شبكة الانترنت العالمية؛ لتحسين أداء مهامها وعملياتها المختلفة، ونقلها لمن يحتاج إليها في داخلها أو خارجها، وذلك من خلال الاعتماد على موارد ثلاثة هي: المعلومات المتدفقة والمتوافرة بها، وتكنولوجيا ونظم المعلومات المستخدمة والموارد البشرية المناط بها القيام بالمهام المختلفة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف المنظمة في ظل استراتيجياتها. ()

يتضح من ذلك، أن المدرسة في ظل مفهوم التحول الرقمي تعتمد

بالدرجة الأولي على التكنولوجيا الحديثة، ومن ثم ينبغي عليها تلبية متطلباتها التكنولوجية والمعلوماتية بصورة مستمرة حتى يمكنها البقاء والتواجد والمنافسة، وبالتالي يجب أن ترتكز على رأس مال بشري وفكر قيادي متميز؛ من أجل تلبية التحديات والمتغيرات المؤثرة على فرص بقاءها.

كما يعرف التحول الرقمي بأنه إحداث تغييرات في كيفية إدراك وتفكير وتصرفات الأفراد في العمل، والسعي إلى تحسين بيئة العمل من خلال التركيز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى تغيير الافتراضات التنظيمية حول وظائف المؤسسات التعليمية في العصر الرقمي؛ بحيث تتضمن الفلسفة والقيم الحاكمة، والهياكل التنظيمية، والترتيبات التنظيمية التي تشكل سلوك الأفراد؛ بما يتفق وطبيعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ()

يتضح مما سبق، أن التحول الرقمي للمدرسة ينبغي أن يركز على مجموعة من التعديلات التي يجب أن تحدث إلى جانب التغييرات التكنولوجية في المدرسة، حيث يركز على تغيير ثقافة أعضاء المجتمع المدرسي وقيمهم من أجل التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وهو بعد هام يؤثر على مدى تقبلها أو مقاومتها، بالإضافة إلى التركيز على تغيير فلسفة العمل داخل المدرسة وخارجها، والهياكل القائمة التي قد لا تتواكب وطبيعة تكنولوجيا المعلومات.

ويمكن أن نعتبر التكنولوجيا «عنصراً ذو ثلاثة أبعاد هي البعد التقني، والبعد التنظيمي والبعد الثقافي والأخلاقي، حيث إنه لا جدوى من التطبيق التكنولوجي ما لم يصاحبه تعديل تنظيمي، وأن التكنولوجيا لا يمكن أن تدعي البراءة بمنأى عن نظام القيم الذي يكتنف ظروف نشأتها ويفرض قيوداً على تطبيقها، ومن جانب آخر فنظام القيم لابد وأن يتغير تجاوباً مع المتغيرات الاجتماعية التي يحدثها ويحث عليها المتغير التكنولوجي.()

ويلاحظ مما سبق، أن التحول الرقمي في حد ذاته لا يعد هدفاً منشوداً، وإنما هو وسيلة لتحسين كفاءة ونوعية الأداء المدرسي، كما أنه يمكن أن

يساعد في تحقيق أهداف المدرسة وتطوير كافة خدماتها، والتعامل مع التحديات والأزمات التي قد تواجهها في ظل متطلبات العصر الرقمي.

وبشكل عام، يعتبر التحول الرقمي أداة قوية لتعزيز قدرة المدرسة على إدارة الأزمات والطوارئ والتعامل مع التحديات والتغيرات السريعة والمفاجآت التي قد تحدث في أي وقت، كما يمكن استخدام التكنولوجيا الرقمية وتقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة الأزمات لتحليل البيانات والتنبؤ بالسيناريوهات المحتملة والتعامل مع الأزمات بشكل أسرع وأكثر دقة. كما قد تساعد التقنيات الرقمية أيضًا في تحسين التواصل بين الجهات المعنية والمستفيدين من الخدمات المدرسية في فترات الأزمات.

أهمية التحول الرقمي للمدرسة.

تكمن أهمية التحول الرقمي للمنظمات التعليمية في امتلاك إمكانات التكنولوجيا الرقمية القادرة على تغيير منظومة التعليم، وأنماطه، ووسائله، وموارده، وفلسفته، وسياساته، وأدواره، ومناهجه، حتى تكاد تختفي حجرة الدراسة المنغلقة، كما تختفي المكتبة القائمة على الكتب وحدها، فتكون هناك المؤسسات التعليمية بلا أسوار، والمكتبات الرقمية وغيرها من المفاهيم التي انبعثت عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ()

فالتحول الرقمي سمة من سمات العصر؛ حيث يمكن أن يسهم في إدارة العديد من الأزمات المدرسية، ويزيد من التعاون والمشاركة بين الطلاب، كما يمكن أن يسهم في تحسين الميزة التنافسية، وخفض معدلات التسرب للطلاب، وتوظيف الطلاب والاحتفاظ بهم بشكل أكثر كفاءة، وتحسين القيد والتسجيل والعمليات الإدارية والتعليمية مع خفض التكاليف، وزيادة الابتكار في القاعات الدراسية. () ومن ثم يمكن أن تظهر أهمية التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية فيما يلي: ()

طرح عناصر حاكمة جديدة في تصميم المؤسسات التعليمية، وهيكلها التنظيمي، الأمر الذي يقود إلى تقلص بعض المهام، أو ربما عدم ظهورها، وكذلك إلى ظهور مهام جديدة.

تحقيق التكامل بين الوظائف الأساسية للمؤسسات التعليمية، الأمر الذي يمنحها المرونة المناسبة، ويوفر متطلبات اتخاذ القرارات بصورة ذات كفاءة وفعالية.

يسهم في زيادة فاعلية مهام التنسيق بين وظائف المؤسسات التعليمية ومهامها وأنشطتها وهذا ما ينعكس بوضوح على تحسين كفاءتها ويرفع من رضا الأطراف المعنية بفعاليتها.

يسهم في تطوير منظومة اتخاذ القرارات، وتطوير فرص استثمار إمكاناتها البشرية والمادية في ظل دخول المؤسسات التعليمية ميدان المنافسة.

يؤدي إلى تطوير الأنماط القيادية والإدارية، وظهور معالم فلسفة إدارية جديدة هي الإدارة بالمعلوماتية؛ التي تتيح إعمال مبادئ التمكين، والمساءلة، والنزاهة، والشفافية.

يساعد على إتاحة أنشطة وخدمات جديدة قابلة للتسويق، الأمر الذي يوفر قيمة مضافة ويحقق إيرادات مهمة للمؤسسات التعليمية.

يقود إلى إتاحة دمج العديد من العمليات وتهيئة وتوفير المستلزمات البشرية والمادية، ومن ثم تحقيق الوفر على هذا النحو يعد أمراً مهماً للكفاءة الاقتصادية والإدارية.

يقود إلى توفير اختصاصات متجددة، ومن ثم مساقات تُصمم وفقاً لحاجة زبائن وعملاء المؤسسات التعليمية وجميع المستفيدين من معارفها وخدماتها، وهذا ما يتسق مع مفهوم الجودة والذي يولي اهتمامه بالزبون.

وبناء على ذلك، فإن التحول الرقمي للمدارس في ظل مفهوم القيادة الرقمية قد يساعدها على تحقيق العديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المدارس في ظل مفهوم القيادة التقليدية، ومن أهم تلك الخصائص ما يلي: ()

قدرتها على التكيف Adaptability مع بيئة الأعمال التي تتسم بسرعة التغير والتنوع.

التميز Excellent حيث تمتلك جميع مقومات التفرد اللازمة للقدرة التنافسية.

التقنية العالية: حيث تتزود بتقنية معلوماتية عالمية التصنيف.

عابرة للحدود: حيث تطرح خدماتها بشكل تكاملي يمكن أن تستفيد منه جميع المنظمات والأفراد على مستوي العالم.

وجود بناء تنظيمي شبكي بسبب طبيعة عملها وارتباطها بالعديد من المنظمات والأفراد داخل المنظمة وخارجها، محلياً وعالمياً.

تحقق مبدأ الشفافية والنزاهة نتيجة لوضوح الأدوار والمسئوليات والأهداف، واتخاذ العديد من القرارات يومياً دون اعتماد التسلسل الهرمي التقليدي.

يتضح من ذلك أن التحول الرقمي للمدارس يتيح لها الاستفادة من تقنيات المعلومات والاتصالات، التي تمكنها من إقامة متطلبات التميز، الأمر الذي يمدها بجوهر القدرة على المنافسة مع المدارس الأخرى، ويجعلها تتجه نحو العالمية لتكون عابرة للحدود، دون أن تقيدها ظروف زمنية أو جغرافية أو حدود تنظيمية، ومن ثم تتاح من خلالها الكثير من الممارسات والأنشطة والمهام الرقمية، والعديد من العمليات التنظيمية دون الارتباط بمكان أو زمان محددين.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من الاعتبارات الواجب مراعاتها عند التحول الرقمي للمدارس من أجل مواجهة الأزمات وتحديات العصر، أهمها ما يلي:()

أنه ليس قضية تقنية وحسب أساسها الحاسبات الآلية وشبكة الانترنت وشبكات الاتصالات وغيرها من الجوانب الفنية، ولكنها في الدرجة الأولي قضية إدارية في الأساس تعتمد على فكر إداري متطور وقيادات إدارية واعية تستهدف التطوير وتسانده وتدعمه بكل قوة حتى تحقق مسئوليتها الرئيسية وهي خدمة المستفيدين وتحقيق رغباتهم، مع الالتزام بأعلى مستويات الجودة والإتقان في العمل.

أنه عملية شاقة تعتمد على أساليب علمية وتقنيات تتطلب خبرات وتخصصات رائدة وتستغرق وقتاً في الإعداد والتخطيط، ينبغي أن تتيحه القيادات العليا، وتوفر للقائمين عليها الاقتباسات المادية والمالية اللازمة.

أنه ينطلق من الرغبة في بناء أداة إدارية مرنة، تقدم خدماتها للراغبين فيها في الوقت والمكان ووفق المواصفات التي يرغبها هؤلاء المستفيدين، ومن ثم يتوجب على الإدارة في ظل المنظمة الرقمية تجنب محاولات الإصلاح الشكلي للنظم الحالية، وتجنب أساليب التعامل التعليمية مع الأفراد من خلال استخدام شكل جديد لتقديم الخدمة مع استمرار الأوضاع الحالية من التعقيدات الإدارية والإجراءات المتكررة وغير المبررة.

أنه ينطلق من تطوير أنماط التعامل والعلاقات البينية بين أجزاء المنظمة ذاتها وأقسامها الداخلية من ناحية، وفيما بينها وبين المنظمات والجهات ذات العلاقة من ناحية أخري.

أنه يقتضي تبسيط الهياكل التنظيمية وتقليل أعداد الوظائف والاستعانة بأعداد أقل من العاملين الأكثر تأهيلاً والأعلى تدريباً، مما يعني ضرورة إعادة تأهيل الأفراد لأداء أعمال أخري في إطار متطلبات تقنيات المعلومات والاتصالات.

أنه يساعد على تحقيق التكامل بين أجزاء وفعاليات المنظمة الواحدة، بما يمنع التناقض بينها ويحقق استكمال متطلبات الأداء عالي الجودة والكفاءة.

أنه يتطلب وضع إستراتيجية شاملة على مستوي المنظمة، دون أن تنفرد أي وحدة أو نظام فرعي داخل المنظمة بإعداد مشروعها الخاص بالتحول، حيث يؤدي ذلك الانعزال إلى تفتت الجهود وتبديد الموارد المادية والبشرية، وافتقاد التجانس والتكامل بين أجزاء المنظمة.

أنه يتطلب توعية المجتمع بكل ما يتعلق بطرق التعامل وكيفية الحصول على الخدمات الإلكترونية.

أنه يتطلب تطوير التشريعات واللوائح المنظمة للعمل بغرض تبسيطها وتوفيقها مع مقتضيات التعامل الإلكتروني من خلال شبكة الإنترنت.

يتضح مما سبق، أن المدارس إذا ما أرادت التحول الرقمي فإن عليها مراعاة أمور شتى من أجل نجاح دمج التكنولوجيا في كافة عملياتها ومجالاتها، وذلك من خلال التركيز على وضع خطة إستراتيجية للتحول تعكس رؤية ورسالة وأهداف المدرسة؛ بحيث تشمل مشاركة كافة العاملين بها والمستفيدين من خدماتها من داخلها ومن البيئة المحيطة، بالإضافة إلى ضرورة تبسيط الهياكل التنظيمية ووجود القيادات المدرسية الرقمية الواعية، والاستفادة من كافة الجهود بها، وكذلك من خلال التركيز على الموارد البشرية والمادية والمالية وتوفير سبل التمويل المختلفة، والنظر إلى المدرسة من خلال الفكر الشمولي عند إجراء عملية التحول الرقمي.

وبناء على ما سبق، نجد أن التحول الرقمي للمدارس هو في حد ذاته وسيلة وليس غاية، حيث إنه يسعى إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المدرسة، وتكاملها ضمن كافة أنشطتها بهدف تلبية احتياجات ومتطلبات السوق وجمهور المستفيدين، والوصول إلى أكبر شريحة من المجتمع المحيط بالمدرسة، والوصول بخدمات المدرسة عبر الحدود دون التقيد بظروف المكان والزمان والحدود التنظيمية.

وفي ذات السياق، يمثل التحول الرقمي أساسًا مهمًا لتعزيز قدرة المؤسسات التعليمية والحكومات على التعامل مع الأزمات والطوارئ بفعالية. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام التحليلات الضخمة والحوسبة السحابية لتحسين قدرة التنبؤ بالكوارث وتقديم استجابة أسرع وأكثر دقة عند حدوث الطوارئ. كما يمكن استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي لتوجيه المجتمعات المعرضة للخطر وتوفير التوجيهات والمعلومات الحيوية في وقت الأزمات. وكذلك تحتاج إدارة الأزمات والطوارئ إلى التفكير في الجوانب التكنولوجية والرقمية ودمجها في إستراتيجياتها لتحقيق النجاح والاستجابة الفعالة.

مراحل التحول الرقمي للمدرسة.

في ضوء تعدد مفاهيم التحول الرقمي نجد أن إقامة منظمة تعليمية رقمية تعتمد على المعرفة ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة

مجالاتها وخدماتها يعد هدفاً رئيسياً تسعي إليه العديد من المنظمات التعليمية المعاصرة خاصة في ظل الأزمات، كما أن التحول الرقمي السريع فرض تحديات كبيرة على المنظمات التعليمية فيما يتعلق بتدريب وتطوير الكوادر البشرية، إذ إنّ امتلاك المهارات الرقمية والتكنولوجية أصبح أمرًا حتميًا للنجاح والاستمرارية، لذا أصبح من الضروري إعادة النظر في برامج التدريب ووضع استراتيجيات فعالة لتطوير الموارد البشرية بالمنظمات التعليمية بما يتناسب مع متطلبات العصر. ومن ثم فإن تحول المدرسة كمنظمة تقليدية إلى منظمة رقمية يتطلب ما يلي: ()

بناء رؤية رقمية وصياغة إستراتيجية التطوير:

ويعني تكوين صورة كاملة ورؤية واضحة عن وضع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمنظمات بما يمكن أن يساعدها على تصور مكانتها المستقبلية، ومن ثم يمكن أن يتضمن ذلك ما يلي:

تحليل الفجوة الرقمية: ويتم ذلك من خلال تحليل الهوة الفاصلة بين ما تملكه المنظمات التعليمية من معرفة وأدوات يمكن استغلالها، وما لديها من قدرات على النفاذ إلى مصادر المعلومات والمعرفة من ناحية، وبين ما لا تملكه وتعوزه أدواتها وليس لديها القدرة على استغلالها من ناحية أخرى.

تحليل المستوي التكنولوجي: حيث إن التعرف على مستوي التقدم التكنولوجي في أداء الأعمال داخل المنظمات التعليمية ودرجة الاستفادة من التكنولوجيا المتاحة، والمقارنة بين التكلفة والعائد؛ يتطلب حصر التكنولوجيا المتاحة وتقييم مدي الاستخدام للتكنولوجيا المتاحة، ومعرفة مدى فعالية التكنولوجيات المستخدمة بها.

تحديد كفاءة نظام المعلومات: حيث تعد المعلومات هي الأساس الحيوي للمنظمات التعليمية الرقمية، وهي العامل المحقق لتكامل الإدارة وتماسكها، وبذلك تكون وفرة المعلومات الصحيحة والمناسبة في التوقيت الصحيح هي من المقومات الأساسية للمنظمة الرقمية، ومن ثم فإن التحول الرقمي للمنظمات التعليمية يجب أن يتضمن تحليل المعلومات

وتحديد مدى كفاءتها داخلها؛ من خلال تحليل العناصر التالية: إنتاج المعلومات، عرض وتداول المعلومات، حفظ وتحديث واسترجاع المعلومات.

معرفة مدي الاستعداد للتحول: ويتطلب ذلك توافر أسس ومعايير الاستعداد الالكتروني E-Readiness لدى المنظمات التعليمية، والذي يمكن أن يقاس من خلال خمسة عناصر رئيسة هي: البنية التحتية، القيادة الرقمية، رأس المال البشري، أمن وخصوصية المعلومات، بيئة العمل الافتراضية.

توفير الإطار التشريعي والدعم الإداري والمالي:

لكي يمكن ترجمة الرؤية الرقمية إلي الواقع، يجب علي المنظمات التعليمية العمل علي توفير الدعم والتمويل اللازم للتنفيذ؛ بما يساعد علي اقتناء التسهيلات اللازمة للدخول إلي الرقمية، وتأهيل النظم العاملة والعاملين للتعامل الالكتروني، وتوفير الإجراءات التشريعية والقانونية اللازمة لتامين المعاملات الرقمية وحماية البيانات المتصلة بالمؤسسات والمستهلكين، وبذل الجهود من قبل المنظمة لخلق حث مناسب لدي جميع الأطراف المعنية من خلال عملية المشاركة الفعالة من قبل جميع مؤسسات المجتمع، خاصة ذات الصلة بالتقنيات والاتصالات والحواسيب وشركات الانترنت.

اختيار نقطة البداية:

ويتطلب ذلك قدراً واسعاً من الإلمام بآليات العمل المنظم وفقاً للأسلوب العلمي والمنهجي، وذلك لتحقيق انتقالات هادئة ومتزنة ومحسوبة وفقاً لمعايير ضابطة مضمونها دراسة الجدوى لكل قرار نحو الرقمية، يأخذ في الاعتبار تكلفة التنفيذ ووقته ومدي توافر متطلباته، إلى جانب تحديد الحاجة إلى نتائجه كعناصر أولية تؤخذ في الاعتبار عند المقارنة مع خيارات رقمية أخري.

وفي ضوء ما سبق، نجد أن نجاح عملية التحول الرقمي للمدارس لا يعتمد على مدى فاعلية عملية التحول فحسب، وإنما يتطلب الأمر

قدرات ومهارات وخصائص شخصية للقيادات المدرسية وكافة أعضاء المجتمع المدرسي تعكس مدي إيمانهم والتزامهم بعملية التحول الرقمي ومراحلها، ومن ثم ينبغي تطوير إستراتيجيات إضافية لبناء قدرات القيادات والأفراد؛ بهدف دعم التغيير وتأييده في ضوء مفاهيم دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة مجالات وأنشطة المدرسة، وكذلك دمجها في كافة العمليات والإجراءات التي يتم اتخاذها للتعامل مع الأحداث الطارئة والكوارث بطريقة منظمة وفعالة.

ومع انتشار فيروس كورونا (كوفيد 19-) والقرارات بإغلاق المدارس والجامعات والمؤسسات الحكومية خوفاً من انتشار الفيروس والمحافظة على حياة الطلاب، أصبح لزاماً على الإدارة المدرسية أن تغير في أسلوبها وطريقتها من أجل تسييرٍ العملية التعليمية حسب الموقف والظروف المستجدة، وهنا ظهر جلياً الحاجة للتحول الرقمي من أجل متابعة المهام الإدارية والفنية المكلف بها مدير المدرسة، ومتابعة المعلمين والمتعلمين في منازلهم، والتركيز على التعليم عن بعد للتعامل مع مثل هذه الأزمات. ومن هنا تنوعت أدوار الإدارة المدرسية في العصر الرقمي للتعامل مع مثل تلك الأزمات، وشملت ما يلي:()

متابعة الأمور الإدارية من قبل مدير المدرسة وخاصة في مجال التواصل مع الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم والمديريات التابعة لها، ومتابعة التعليمات واللوائح المستجدة في الميدان التربوي والعمل في فترة الطوارئ وما يخص العودة الآمنة للمدارس والتعليم الإلكتروني وغيرها، والاطلاع الدائم على النشرات الصادرة من الوزارة بهذا الخصوص، ومتابعة البريد الإلكتروني والرد على المراسلات أولاً بأول.

الاستفادة من التقنيات التكنولوجية والرقمية في متابعة الشؤون الإدارية للمعلمين والموظفين من حيث الإجازات والمعاملات الخاصة بالمعلمين إلكترونيا، وكتابة التقارير الإشرافية وتقييم الأداء الخاص بالعاملين.

متابعة التعليم الإلكتروني والصفوف الافتراضية من خلال زيارة مدير المدرسة للصفوف الافتراضية بشكل دائم، والاطلاع على الأنشطة المنفذة

من قبل المعلمين، والاطلاع على مدى مشاركة وتفاعل الطلبة مع المعلمين، وإعطاء توجيهات للطلبة والمعلمين حول التعليم الإلكتروني.

عقد اجتماعات مع الهيئة التدريسية والإدارية وأخرى مع أولياء أمور الطلبة باستخدام التقنيات التكنولوجية ووسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات المتنوعة مثل تطبيق (Zoom) وتطبيق (Google Meet) من أجل مناقشة الأمور الإدارية والفنية وتحصيل الطلبة ومتابعة المستجدات التعليمية في ظل الإغلاق وتعطيل المدارس بسبب جائحة كورونا، واطلاعهم على التعليمات الواردة من الوزارة فيما يتعلق بالناحية التعليمية.

متابعة الحالة الصحية للطلبة والموظفين في المدرسة من خلال ربط الموقع الإلكتروني في المدارس والوزارة بوزارة الصحة بحيث يطلع مدير المدرسة على آخر المستجدات الصحية الخاصة بجائحة كورونا، وإرسال رسائل لمدير المدرسة في حالة إصابة أو مخالطة طالب أو موظف من أجل أخذ الاحتياطات اللازمة واتباع إجراءات الوقاية والسلامة ضمن خطة العودة الآمنة للمدرسة في ظل جائحة كورونا، وتقديم الدعم والإرشاد النفسي لهذه الفئة في منازلهم، والوقوف إلى جانبهم من قبل مدير المدرسة والمرشد التربوي ومنسق الصحة المدرسية في المدرسة من أجل رفع روحهم المعنوية.

متابعة الطلاب من الناحية التحصيلية والصحية والاطلاع على أحوال الطلبة وملفاتهم الشخصية من خلال أيقونة خاصة بحيث يستطيع مدير المدرسة من المنزل متابعة الطلبة من نواحي مختلفة، والاطلاع على علاماتهم والاختبارات والملف التراكمي للطالب تحصيلياً وصحياً وسلوكياً منذ التحاقه بالصف الأول الأساسي وحتى الصف الحالي للطالب مما يسهل على مدير المدرسة متابعة الطالب.

ولقد أصدرت منظمة اليونسكو تقريرًا عام 2020 بعنوان «تعميم الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة – التعليم حتى عام 2030، وقد تم اختصار هذا التقرير في ملخص بعنوان «التعليم عن بُعد: مفهومه، أدواته،

واستراتيجياته»، وهو دليل لصانعي السياسات التعليمية في التعليم العام والأكاديمي والمهني والتقني. وأشارت في تقريرها بأن من أبرز المزايا التي يوفرها التعليم عن بعد ما يلي:

فرص التعلم: فتحَ التعلم عن بعد أبواب الفرص لجميع الراغبين في التعلم.

المهارات الرقمية: تعزيز المهارات الرقمية المطلوبة في العصر الرقمي.

المرونة: إتاحة التعلم بما يتلاءم مع ظروف وأحوال المتعلم (التعلم في أي مكان في أي زمان بأي جهاز).

التفاعل: أثبتت البحوث أن التعليم عن بعد، تأثيره يعادل أو يتفوق على التعليم التقليدي، وخاصة حينما يتم استخدم أدوات تكنولوجيا التعليم بكفاءة.

الابتكار: التعليم عن بعد يقدم المناهج التعليمية بطرق ابتكارية.

الاستقلالية: يَعرِض التعليم عن بعد موضوعات المنهج الدراسي وأساليب التقويم بمَا يتلاءم مع قدرات المتعلمين.

التكلفة الرخيصة: يتميز التعليم عن بعد بأنه ذو تكاليف أرخص، وجهد أقل من التعليم التقليدي.

ويتضح مما سبق، أهمية التحول الرقمي وانعكاس تأثيراته على التعليم في ظل الازمات، الأمر الذي أدى إلى ظهور أنماط تعليمية عن بعد جديدة، استطاعت أن توظف العديد من البرامج التكنولوجية المستحدثة، مما يتطلب تدريب وتأهيل الموارد البشرية بالمدارس كافة على استخدام التكنولوجيا الرقمية، واستقطاب الكفاءات للعمل في المدارس من أجل تلبية متطلبات العصر الرقمي في ظل الكثير من الأزمات، وهذا ما يتضح في المحور التالي.

المتطلبات التكنولوجية لإدارة الازمات المدرسية.

تكتسب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أهمية حيوية في الوقت الراهن نظراً لدورها الكبير في مختلف المجالات، وأمام تعقد الأزمات

المدرسية المختلفة وتصاعد تطورها وتنامي مخاطرها، أصبح توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم أمراً حتمياً من أجل التقليل من مخاطرها؛ حيث يتطلب ذلك ما يلي:()

توفير منظومة اتصالية متطورة تكنولوجياً تسمح بتدفق المعلومات في كافة المستويات داخل المدرسة وخارجها.

بناء نظم الاتصالات لتوطيد العلاقات والتعاون مع كافة مؤسسات المجتمع المحيطة بالمدرسة.

تجهيز المدارس ودعمها بالوسائل والإمكانات والمعدات والأجهزة التكنولوجية التي تمكنها من التحكم التام في جميع العوامل الزمانية والمكانية.

معاونة القائمين على إدارة الأزمات على أداء مهامهم بالكفاءة المنشودة، وتأهيلهم وتنميتهم في مجال استخدام التكنولوجيا وفي ضوء متطلبات العصر الرقمي.

دعم القيادات المدرسية للمهارات والقدرات التكنولوجية لدى العاملين على التصدي العلمي لمعطيات الأزمات ومكوناتها.

توفير المعدات والحاسبات مثل أجهزة البحث والتتبع وكاميرات الفيديو الرقمية، ومعدات تحديد المكان (GPS) والحاسبات الثابتة بأنواعها، والمتنقلة التي تلائم أساليب العمل داخل المدرسة في إدارة الأزمات.

توظيف التكنولوجيا الرقمية في نظم دعم القرار؛ التي تساعد على انتقاء أفضل البدائل، مع تقديم الأسباب والنتائج المتوقعة لكل بديل.

توفير تكنولوجيا الاتصالات بأنواعها المختلفة السلكية واللاسلكية عبر الأقمار الصناعية والبرمجيات الجاهزة، والقدرة على توظيفها في بناء التطبيقات المتعددة اللازمة لإدارة الأزمات المدرسية.

ويتضح مما سبق، أن دور التكنولوجيا في إدارة الأزمات يكمن في تحسين قدرة المسؤولين وفِرق الاستجابة بالمدرسة على التعامل مع الأوضاع الطارئة والكوارث. حيث يمكن أن تسهم التكنولوجيا في توفير البيانات

والأدوات اللازمة لاتخاذ قرارات سريعة ودقيقة وتحسين التواصل مع الجهات المعنية وتنسيق جهود الاستجابة، بالإضافة إلى إسهامها في تحسين التخطيط والاستجابة وتعزيز الفعالية والكفاءة في التعامل مع الأوضاع الطارئة، مما يساعد على تقليل الأضرار وحماية أعضاء المجتمع المدرسي والممتلكات العامة.

ثالثاً: تعزيز الجودة المدرسية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

تسعى المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين إلى تغيير وتطوير إدارتها وأنشطتها واستراتيجياتها؛ لتواكب المتغيرات العالمية المتسارعة في المجالات كافة ومنها الثورة العلمية والتكنولوجية، فعمدت إلى إدخال واستثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي في أنشطتها؛ لتحقيق الوظائف التعليمية المنوطة بها.

فالمؤسسات التعليمية تعمل بشكل عام والمدارس بشكل خاص، إلى توفير خدمات تعليمية ذات جودة عالية لإيجاد بيئة تعليمية جاذبة، وتسعى أيضًا إلى توفير أنشطة مختلفة هدفها تطوير وصقل شخصية الطالب. ولتحقق المدرسة أهدافها في مواكبة التطورات والتحديات المستجدة، ولما كانت عملية التنمية لا تتحقق بدون عملية قياس جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة للوقوف على نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية لتبنى عملية التطوير على قواعد واضحة ().

وفي هذا السياق سعت المؤسسات التعليمية إلى تحقيق الجودة والتميز، وذلك من خلال تبنيها لنهج الإدارة الإبداعية، واستخدام الأساليب والتقنيات الحديثة والمتطورة، والتحديث المستمر والابتكار، من أجل البقاء والقدرة على المنافسة؛ ومن ثم تم التركيز على استخدام أنظمة ذكاء الأعمال والتي تعتمد في الأساس على توليد المعرفة من خلال آليات استخراج البيانات المضمنة في نماذج الذكاء الاصطناعي. ()

وتعد تقنيات الذكاء الاصطناعي من التقنيات الإستراتيجية الحديثة التي تهتم بإنتاج المعرفة من خلال الحصول عليها، وتخزينها ومعالجتها

وتفسيرها واستثمارها في حل المشكلات وتقديم خدمات جديدة، وتسعى للحصول على كفاءة أكبر وفرص جديدة لتحقيق الميزة التنافسية. وتمكّن المنظمات من انجاز المهام في وقت أقل من خلال دعم تطبيقاته الحديثة (النظم الخبيرة، الشبكات العصبية الاصطناعية، نظم المنطق الغامض، نظم الخوارزميات الجينية) للقرارات وخاصة الإدارية منها. وللحصول على أقصى استفادة منها؛ تحتاج المنظمات التعليمية إلى الخبرة في إنشاء حلول الذكاء الاصطناعي وإدارتها على نطاق واسع. كما يتطلب توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي أكثر من مجرد توظيف عالم بيانات. ()

ويهدف علم الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني حيث يركز على طرق البرمجة التي تهدف إلى محاكاة عمليات الذكاء البشري، وأهم ما يميز أساليب الذكاء الاصطناعي إنشاء أنظمة وبرامج حاسب آلي لحل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي ومرتب، وذلك بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي غذى بها البرنامج والتي تتفوق على المنطق البشري، ويعتبر هذا نقطة تحول هامة تتعدى ما هو معروف باسم «تقنية المعلومات» التي تتم فيها العملية الاستدلالية عن طريق الإنسان. ()

ولقد أصبح استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي أحد أهم العوامل التي تحدد نجاح وتميز المؤسسات التعليمية المعاصرة؛ حيث يمكن أن تساعد هذه التقنيات على خلق قيمة مضافة للمؤسسة عن طريق توفيرها فرصة توليد المعرفة من خلال مواردها من المعلومات المتراكمة التي تعد مصدراً للمعلومات الاستراتيجية الهامة، كما يمكن أن تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في إيجاد الحلول المخصصة لدعم إدارة المؤسسات الحديثة وخاصة في مجالات التنبؤ، والتخطيط، والرقابة، والتقويم، وتحليل المخاطر، والاستعداد لإدارتها وفقًا لأسس علمية. ()

وبالتالي تنوعت المجالات التي يتم استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي فيها في مجال الإدارة عامة، والإدارة المدرسية خاصة، ومن أكثر تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تم استخدامها في مجال تحقيق الجودة بشتى

مستوياتها الشبكات العصبية الاصطناعية، والمنطق الغامض، والخوارزمية الجينية، وتقنية النظم الخبيرة.

وتقوم الشبكات العصبية الاصطناعية على فكرة محاكاة بيئة وقدرات وعمليات العقل البشري، وتتكون من مجموعة من الطبقات التي تمثل المدخلات والعمليات والمخرجات، وبالتالي فهي تقنيات حسابية مصممة لمحاكاة الطريقة التي يؤدي بها العقل البشري مهمة معينة، وذلك عن طريق معالجة ضخمة موزعة على التوازي، ومكونة من وحدات معالجة بسيطة، هذه الوحدات ما هي إلا عناصر حسابية تسمى عُقد والتي لها خاصية عصبية، من حيث إنها تقوم بتخزين المعرفة العملية والمعلومات التجريبية لتجعلها متاحة للمستخدم وذلك عن طريق ضبط الأوزان. ()

أما بالنسبة للمنطق الغامض يعد منظومة منطقية تقوم على تعميم للمنطق التقليدي ثنائي القيم، وذلك للاستدلال في ظروف غير مؤكدة، كما أنه عبارة عن نظريات وتقنيات تستخدم في حالات عدم اليقين، ويمثل هذا المنطق طريقة سهلة لتوصيف وتمثيل الخبرة البشرية. ()

أما بالنسبة للخوارزمية الجينية تعد واحدة من خوارزميات بحث الذكاء الاصطناعي المعتمدة على آلية الانتقاء الطبيعي ونظام الجينيات الطبيعية والتي تستخدم في حل المشكلات المعقدة حيث تهدف إلى حل المشكلات مع إيجاد حلول متعددة ومساحات بحث معقدة، مما يوفر بحثاً ذكياً بين عدد هائل من الخطط البديلة. ()

يتضح مما سبق، أن المؤسسات التعليمية لم تكن بمنأى عن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي شأنها في ذلك شأن المؤسسات الأخرى، وفيما يلي توضيح لاستخدامات تلك التقنيات في المؤسسات التعليمية ومتطلبات تطبيقها بنجاح من أجل تحقيق الجودة والتميز.

مجالات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية:

تتضح أهم استخدامات وتطبيقات تقنيات الذكاء الاصطناعي في المدارس من خلال ما يلي: ()

أتمتة الدرجات والتقييم: حيث يمكن رصد درجات الطلاب والعلامات داخل البيئة التعليمية باستخدام الروبوت أو الآلة؛ من خلال عمليات الرصد وتحليل الإجابات وتقديم ردود الأفعال، ورسم خطط التدريب الشخصية للطلاب، وإعلامهم بما حصلوا عليه من تقييمات.

التغذية الراجعة للمعلم: حيث يتم تقديم التغذية الراجعة للمعلم حول أداء طلابه وما أنجزوه من حيث تقدم مستوى الأداء أو تراجعه ومن ثم مساعدته في إمكانية تصحيح أدائهم وتعديل سلوكياتهم، بالإضافة إلى تعرف المعلم لمستوى أدائه التدريسي؛ ويمكن أن يتم ذلك من خلال أساليب الدردشات وغيرها.

حوارات البيئة المدرسية: من خلال إدراج الدردشات داخل البيئة المدرسية مع الروبوت، بالإضافة إلى عقد حلقات الحوار الالكترونية، وإجراء التجارب في المعامل الافتراضية، والوصول إلى أماكن القاعات التدريسية والمواقف الخاصة بالسيارات، وغيرها من المعلومات القيمة.

الوسطاء الافتراضيين: حيث يمكن أن يساعد الوسيط الافتراضي الطلاب وإفادتهم بالإجابات الدقيقة التي يحتاج إليها الطلاب باستمرار، ويخجلون من معلمهم من تكرار وكثرة الأسئلة أو لضيق وقت المعلم لانشغاله أو عدم تواجده.

التعليم الشخصي: حيث تقدم للمتعلم سلسلة من البرامج التعليمية المساهمة في رفع كفاءته في التعلم وتسريع ذلك، كما تساعد على تحديد نقاط الضعف لدى المتعلم، والعمل على تقويتها من خلال المناهج التعليمية المزودة بها تلك التطبيقات.

التعلم التكيفي: حيث يزود المتعلم بالمواد والمصادر التربوية وفقًا لاحتياجاته ورغباته وتفضيلاته، وكذلك وفقًا للفروق الفردية بين المتعلمين؛ ومن ثم تصحيح المسارات التعليمية ومناهجها في ضوء التقارير المفصلة حول نتائج الطلاب واستيعابهم للمقررات المتنوعة.

التعلم عن بعد: وتشمل هذه التقنية فرصاً لتقديم الحصص الدراسية والامتحانات عن بعد مع فرض أنظمة رقابية تخضع للذكاء الاصطناعي

لمراقبة الطالب والتحقق من عدم الغش، ومن ثم يمكن التحقق من مدى مصداقية الاختبار ودقته.

أنظمة التعلم الذكية: وتستخدم وسائط تعليمية متنوعة تراعي تتابع الدروس في المنهج، ويتعلم فيها الطلاب من خلال الفعل، كما تقوم بالعديد من المهمات مثل: تصحيح الامتحانات، وتقييم الواجبات، وتقليص الوقت اللازم لذلك، كما أنها يمكن أن تحل مشكلات المدرسين أو قلة توفر المدرسين الكفاء في المجالات المختلفة.

مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة: حيث يمكن تلية احتياجاتهم، وتحفيزهم على التأقلم مع الأجواء التعليمية واستيعاب المقررات الدراسية، والتكيف معها وفهمها وإكسابهم المهارات الحياتية؛ حيث تتميز البرامج المقدمة لهؤلاء الطلاب بتعددية الوسائط، مثل: الصور الثابتة والمتحركة، الرسوم الخطية والمتحركة، النص المكتوب، ولغة الإشارة، ولقطات الفيديوهات المتنوعة وفقاً للفروق الفردية بين الطلاب.

فهم مراحل تعلم الطفل: باستخدام تقنية الشبكات العصبية الاصطناعية لسهولتها وانخفاض تكلفتها؛ وذلك من خلال اكتشاف حل الالغاز، وإجراء تجارب السلوك وتكرارها مرات عديدة.

التفاعل اللغوي البصري مع الأطفال: حيث تتوفر روبوتات تستطيع عمل أسلوب التعليم البدائي مع الطفل حيث تستطيع قراءة وفهم تفاعل الطفل وعمل حركات، وإيماءات، وغيرها تساعد الطفل على التعلم.

يتضح مما سبق، أهمية الاهتمام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وضرورة تطويرها من أجل تحقيق الجودة والتميز بالمؤسسات التعليمية؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة تفادي المخاطر والتهديدات الناجمة عن زيادة الاعتماد عليها؛ وذلك من خلال إنشاء آلية تنظيمية وأخلاقية تحكم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، وتساعد على تطويره، وتفادي سلبياته، وتحدد وظائفه ومهامه. وفيما يلي أهم متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

متطلبات تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تتمثل متطلبات تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم عامة والمدارس خاصة فيما يلي:()

توفير البنية التحتية والإمكانات والشبكات اللازمة في المدارس.

تأهيل وتنمية وتطوير الكفاءات العلمية والقدرات المحلية في مجال الذكاء الاصطناعي، وتدريب العاملين من خلال دورات تدريبية متخصصة لتنمية المعرفة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

إعداد وتطوير المناهج الدراسية مع تخصيص مادة مستقلة للذكاء الاصطناعي في المدارس لترسيخ مفهومه بين الطلاب.

العمل على تطوير استخدام تقنية التعلم بالواقع الافتراضي لتتماشى مع الذكاء الاصطناعي.

توفير الدعم وتعزيز تعلم الطلاب للبرمجة، بوصفها مدخلاً لعلوم الحاسب في مراحل التعليم المبكرة، والاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات والهندسة، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم العلمية، والتكنولوجية.

التوعية بأهمية التغيير ومواكبة تطورات العصر وتثقيف الجمهور وفئات المجتمع المختلفة بمفهوم الذكاء الاصطناعي وأهميته.

توفير ميثاق أخلاقي وأطر ونظم المساءلة القانونية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

التوعية بأهمية الاستثمار في البحوث وتطوير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي للتمكن من اللحاق بقطار العلم والتقدم.

عقد اتفاقيات وبروتوكولات التعاون بين المراكز البحثية بالجامعات والقطاعات المختلفة؛ لإجراء الأبحاث المتطورة لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وتوظيف نتائجها في تحقيق جودة المؤسسات التعليمية.

وحتى تتمكن التطبيقات والنظم المدعومة بالذكاء الاصطناعي من أن تكون فعالة في التعليم، فإنها يجب أن تستوفي المتطلبات الأساسية السابق ذكرها. بحيث تتضمن هذه المتطلبات القدرة على التعلم والتفاعل

والتكيف والتحسين المستمر. وعلى الرغم من أن تلبية هذه المتطلبات يمكن أن يسهم في تحسين كفاءة التعليم وتقديم تجربة تعليمية شخصية ومتميزة للطلاب والمعلمين على حد سواء. إلا أنه يجب أن يتم استخدام التكنولوجيا الذكية بحذر واهتمام بضمان التوازن بين التكنولوجيا والتفاعل الإنساني لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.

استخدامات الذكاء الاصطناعي في الإدارة التربوية:

يعد الذكاء الاصطناعي أداة قوية ومتنوعة يمكن استخدامها في العديد من المجالات، بما في ذلك الإدارة التربوية. حيث يُمكن استغلال الذكاء الاصطناعي وتقنياته في تحسين عمليات الإدارة التربوية وتوفير تجارب تعليمية أفضل للمديرين والطلاب والمعلمين، ويمكن توضيح تلك الاستخدامات على النحو التالي: ()

تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على اتخاذ القرارات التربوية الرشيدة بأسلوب منطقي ومرتب يحاكي طريقة تفكير العقل البشري، وبدرجة عالية من الدقة والموضوعية، وبالتالي تكون القرارات بعيدة عن الخطأ والانحياز والعنصرية أو الاحكام المسبقة أو حتى التدخلات الخارجية أو الشخصية.

تستخدم النظم الخبيرة كإحدى تقنيات الذكاء الاصطناعي في تقديم الاستشارات الإدارية آلياً للمستفيدين، ومساعدة المستويات الإدارية العليا في اتخاذ القرارات من خلال مدها بالعديد من البدائل، ومن ثم دعم وزيادة فعالية اتخاذ القرارات بالمؤسسات التعليمية عن طريق تقديم حلول أكثر ملائمة للمشكلة محل البحث.

يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسويق الخدمات التعليمية، ورفع قدرات المؤسسات التعليمية في توظيف امكانات طلابها من خلال تحليل أسواق الخدمات التعليمية وتحليل البيانات والمعلومات المرتبطة بسوق العمل.

يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في صناعة واتخاذ القرارات

ووضع الاستراتيجيات المستقبلية المرتبطة بالاستقطاب والاختيار والتوظيف والتنمية المهنية للهيئات الإدارية والتدريسية؛ من خلال التحليلات الإحصائية التي توضح أماكن التضخم والفجوات الحالية والمتوقعة في الهياكل التنظيمية والجهاز الإداري والتعليمية بالمؤسسات التعليمية.

يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في متابعة أداء العاملين ومراقبة عملهم، وتسجيل حضورهم وانصرافهم من خلال الصور أو بصمة اليد أو العين، وكذلك التعرف على الأصوات، وبالتالي حصر الغياب والحضور وساعات العمل، ومن ثم تحديد الأجور والخصومات والحوافز الإضافية آلياً.

وبالإضافة إلى ما سبق، يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تحقيق المزايا التالية في الإدارة التربوية: ()

يؤدي استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى رفع مستوى أداء العاملين في مختلف المستويات الإدارية، كما أنه يساعد على تحليل المشكلات الادارية بدقة ومواجهتها، وتوفير المعلومات المناسبة تبعاً للموقف بما يحقق نتائج على مستوى عال من الكفاءة.

يسهم استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير طرق توفير المعلومات بمواصفات معينة تخدم احتياجات الإدارة العليا في عمليات التخطيط الاستراتيجي وخاصة في ظل التنافس الشديد بين المنظمات التعليمية.

أيضاً وبالإضافة إلى ما سبق، تتعدد مجالات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية، منها ما يلي:()

مجال الاستقطاب: حيث تساعد برامج الذكاء الاصطناعي مختصي الموارد البشرية في البحث واستقطاب الموهوبين حيث تقوم برامج الذكاء الاصطناعي بالبحث والتمحيص الدقيق بملفات الأفراد على مواقع ومنصات التوظيف مما سهل عملية استقطاب المواهب لما لها من أثر

كبير في رفع مكانة المنظمة وتحقيق أهدافها.

مجال التوظيف: تعتمد اليوم غالبية الدول والمنظمات على برامج الذكاء الاصطناعي في التوظيف حيث يتم تقديم طلب التوظيف إلكترونيا وتقوم البرامج تلقائيا بفلترة طلبات التوظيف المقدمة والسيرة الذاتية واستبعاد كل من لم تنطبق عليه الشروط تلقائيا ومراسلة المقبولين لتأهلهم للمرحلة الثانية في التقدم للوظيفة.

تحليل وتقيم الأداء: وتقوم اليوم برامج الذكاء الاصطناعي بالتحليل الذاتي لأداء الموظفين وبيان نقاط القوة والضعف لديهم وذلك وفق البيانات المدخلة على ملفات الموظفين من قبل مختصي الموارد البشرية.

مراقبة الدوام وأوقات العمل: قامت تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمعالجة ظاهرة تسيب الموظفين في أوقات العمل في المنظمات حيث تم ربط كاميرات المراقبة في مباني المنظمة مع برامج الذكاء الاصطناعي للتعرف على بصمة الوجه والتسجيل التلقائي لمواعيد الحضور والانصراف من العمل.

أتمته مهام إدارة الموارد البشرية: حيث تقوم بأرشفة جميع مهمات وبيانات ومواعيد وأوقات العمل وتقيمهم بملف واحد لكل موظف بشكل تلقائي مما يوفر الوقت والجهد لمختصي الموارد البشرية.

كما تتفوق الشبكات العصبية الاصطناعية كإحدى تقنيات الذكاء الاصطناعي على أساليب التقويم الأخرى المستخدمة في المؤسسات التعليمية؛ حيث يتم استخدامها في الإدارة التربوية فيما يلي: ( )

تقويم أداء المؤسسات التعليمية وأداء المعلمين والاداريين بها، وتقويم جودة نظم التدريس.

تعد بمثابة أداة لنمذجة التطبيقات للتنبؤ بالأداءات بين الطلاب.

تلبية متطلبات الجدوى والدقة من نظام التقويم حيث تتمتع الشبكة العصبية الاصطناعية بالقدرة على الضبط والتنبؤ، وتصنيف البيانات بدقة.

تحديد العوامل الفعالة والمؤثرة على أداء المؤسسات التعليمية (مؤشرات

الأداء) وتصميم النموذج المفاهيمي للمشكلة، وجمع البيانات المطلوبة.

اختبار صحة وموثوقية البيانات التي تم جمعها باستخدام أدوات الفحص المناسبة.

وتُعد الخوارزميات الجينية إحدى أدوات الذكاء الاصطناعي الواعدة المستخدمة في البحث عن حلول سريعة وجيدة في مجال الإدارة التربوية خاصة إدارة العمليات والتي تشمل إدارة الجودة، والجدولة، وتقويم جودة الأداء، والتنبؤ، وغيرها من العمليات، كما تُستخدم الخوارزميات الجينية في تصميم العمليات وتخطيطها والتحكم فيها وتحسينها ().

كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في تحسين الإدارة المدرسية بطرق عدة، منها: ()

تحسين عمليات التعليم والتعلم: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات الطلاب وتقديم توصيات للمعلمين بشأن الطرق الأكثر فعالية لتدريس المواد وتحسين تجربة التعلم للطلاب.

تحسين إدارة الموارد البشرية: يمكن للذكاء الاصطناعي مساعدة المدرسة في اختيار المعلمين الأكثر كفاءة وتحسين عملية التوظيف وإدارة العقود والأجور.

تحليل البيانات واتخاذ القرارات : يمكن للذكاء الاصطناعي مساعدة الإدارة المدرسية في تحليل البيانات المتعلقة بالطلاب والموظفين واتخاذ القرارات الأكثر فعالية بناء على هذه البيانات.

تحسين الاتصال بين الطلاب والمعلمين والإدارة: يمكن للذكاء الاصطناعي مساعدة المدرسة في تحسين الاتصال بين الطلاب والمعلمين والإدارة عن طريق تطبيقات الدردشة والبريد الإلكتروني والتطبيقات الأخرى.

التحليلات التنبؤية: يستطيع الذكاء الاصطناعي تحليل البيانات التاريخية للتنبؤ بالنتائج المستقبلية ومساعدة المديرين على التخطيط وفقًا لذلك.

تخصيص الموارد: يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين تخصيص الموارد، مثل المخزون والمعدات والموظفين.

أتمتة العمليات: يمكن للذكاء الاصطناعي أتمتة المهام المتكررة والعادية، مما يسمح للمديرين بالتركيز على العمل الأكثر إستراتيجية.

إدارة الأداء: يمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي المديرين على تتبع أداء الموظفين وتحديد مجالات التحسين وتقديم تعليقات مستهدفة.

تدريب الموظفين وتطويرهم: يمكن للذكاء الاصطناعي تخصيص برامج تدريب وتطوير الموظفين لتحسين الأداء والاحتفاظ بهم.

إدارة المخاطر: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد المديرين على تحديد المخاطر المحتملة ووضع استراتيجيات للتخفيف منها.

خدمة العملاء: يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين خدمة العملاء من خلال تقديم توصيات وحلول مخصصة للمشكلات الشائعة.

إدارة سلسلة التوريد: يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين عمليات سلسلة التوريد، بما في ذلك إدارة المخزون والنقل والخدمات اللوجستية.

التخطيط والتحليل المالي: يمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي المديرين على تحليل البيانات المالية وتحديد فرص خفض التكاليف وتحسين الأداء المالي.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الإدارة المدرسية أصبح ضرورة لمواكبة التطورات الحديثة واللحاق بركب الثورة التكنولوجية الرابعة لكي تستطيع المؤسسات التعليمية تحقيق مزايا تنافسية فريدة لها، حيث يمكن أن تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في إدارة المؤسسات التعليمية وذلك لضمان جودتها والحفاظ على مركزها التنافسي في السوق التعليمي، ومع ذلك، يجب التأكيد على أن الاستفادة الكاملة من الذكاء الاصطناعي وتقنياته في الإدارة المدرسية يتطلب مراعاة القضايا الأخلاقية والخصوصية المتعلقة بجمع وتحليل البيانات التعليمية. كما يجب أن تكون هذه التقنيات والتطبيقات موجهة نحو تعزيز عمليتي التعليم والتعلم مدى الحياة.

خلاصة:

تسعي العديد من المؤسسات التعليمية إلى تحقيق الجودة والتميز، وذلك من خلال تبنيها أساليب الذكاء الاصطناعي وتقنياته المتعددة الحديثة والمتطورة من أجل البقاء والقدرة على المنافسة؛ حيث حقق الذكاء الاصطناعي بتقنياته المختلفة التفوق على الذكاء البشري، وحقق نجاحات كبيرة في جميع المجالات ومنها جودة التعليم وإدارته؛ ومن أكثر التقنيات التي حققت هذا التفوق تقنيات التعلم الآلي أو الحوسبة الناعمة والتنقيب عن المعلومات؛ حيث استخدمت في التعليم الالكتروني، وفي تقويم أداء الطلاب والعاملين بالمؤسسات التعليمية، وتصنيف الطلاب والتنبؤ بأدائهم المستقبلي، وتقويم أداء المؤسسات التعليمية والتخطيط الاستراتيجي لها؛ الذي يعد جزءًا رئيسياً في تحقيق عمليات الجودة وتطبيق معاييرها.

يساعد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي المؤسسات التعليمية على تحسين جودة منتجاتها وخدماتها بشكل فعال. حيث يمكن أن تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الجودة بتحسين كفاءة العمليات وخاصة العمليات التشغيلية، وتقليل التكاليف، والتحليلات الدقيقة للبيانات باستخدام تقنيات التعلم الآلي للكشف عن الأنماط والاتجاهات في البيانات الإنتاجية والتشغيلية، مما يساهم في اتخاذ قرارات أفضل وأكثر دقة، بالإضافة إلى زيادة رضا العملاء والمستفيدين من خدمات المؤسسات التعليمية؛ مما يسهم في تعزيز تنافسية المؤسسات التعليمية.

وهناك العديد من المجالات التي يمكن أن تستخدم فيها تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، منها على سبيل المثال لا الحصر: تحسين جودة المناهج والمحتوى الدراسي بما يعكس التطورات الحديثة في المعرفة والتكنولوجيا، ورفع كفاءة المعلمين والتدريب المستمر لهم وتزويدهم بالمهارات والأدوات التكنولوجية، واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال في عمليتي التعليم والتعلم، وقياس أداء الطلاب والمعلمين والمديرين وفقًا لأساليب علمية وشفافة، بالإضافة إلى تقويم أداء المؤسسات التعليمية؛

وذلك لضمان جودتها والحفاظ على مركزها التنافسي في السوقٍ التعليمي، حيث أصبح ضمان الجودة والتميز هما العاملان الأكثر تمييزاً للمؤسسات التعليمية في ظل البيئة التنافسية الشديدة التي تحيط بها.

الوحدة السادسة
تقويم الأداء المدرسي
في حالات الطوارئ والأزمات

* محتويات الوحدة

- تمهيد
- أولاً: تقويم الأداء المدرسي.
- ثانياً: تقويم الأداء المدرسي وقت الطوارئ والأزمات.

الوحدة السادسة
تقويم الأداء المدرسي في حالات الطوارئ

تمهيد:

تمثل عملية تقويم الأداء ركنًا مهمًا من العمل الإداري، فعملية تقويم الأداء المدرسي بمثابة بوصلة يمكن من خلالها تحديد أولويات وطرائق عمل المدرسة نتيجة معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف في أداء المدرسة، والتي يمكن البناء عليها في تحديد سبل دعم نقاط القوة وكذلك سبل علاج أو تجنب السلبيات ونقاط الضعف، هذا في الظروف الطبيعية والاعتيادية، غير ان الأمر يختلف حال حدوث طارئ أو تعرض المدرسة لمخاطر أو أزمات.

ويختلف التعامل مع حالات الطوارئ بشكل كبير عن التعامل في الظروف العادية، وكذلك تختلف إدارة المؤسسة التعليمية في الظروف العادية والطبيعية عنها في حالات الطوارئ؛ حيث تتوقف في حالات الطوارئ الإجراءات العادية، ويتم فيها اتخاذ جميع التدابير والإجراءات الفورية التي تمنع تحوّل الأحداث إلى كوارث، وعليه فإن تقويم الأداء المدرسي في حال وجود طارئ يختلف عنه في الظروف العادية، ومن هنا تبرز أهمية التعرف على كيفية تقويم الأداء في حالات الطوارئ والأزمات.

وفي سياق ذلك تدور الوحدة الحالية حول الأسس الفكرية لتقويم الأداء المدرسي في حالات الطوارئ والأزمات، وذلك من خلال الوقوف على مفهوم تقويم الأداء المدرسي أهدافه وأهميته، ومستوياته وأدواته، ومجالاته، ومعاييره، ثم ينتقل الفصل إلى تقويم الأداء المدرسي في حالات الطوارئ، من خلال التعرف على مراحل التعامل مع الأزمات والطوارئ، وعليه يدور تفصيل الفصل الحالي وفقاً للأتي:

أولاً: تقويم الأداء المدرسي:

يتضمن تقويم الأداء المدرسي ما يلي:

1 – مفهوم تقويم الأداء المدرسي – School performance evaluation

يتضمن مفهوم تقويم الأداء المدرسي عدد من المصطلحات، حيث تتضمن عملية التقويم عمليات قياس الأداء وتقييمه بالضرورة، فالتقويم هو المفهوم الأعم والأشمل لمفهوم التقييم، فضلاً عن كون التقييم عملية قبلية يقوم عليها التقويم، وبالتالي يُعرف تقويم الأداء بأنه: عملية يتم بموجبها تقدير جهود العاملين بشكل عادل، وذلك باستناد إلى عناصر يتم على أساسها تقدير أدائهم لتحديد مستوى كفاءتهم.

ويتناول مفهوم الأداء المدرسي المدرسة كوحدة واحدة ومنظمة لها أهدافها وإداراتها وعملياتها، ويركز هذا التقويم على المخرجات والعمليات، وبعد ذلك المدخلات فهو يأخذ بعين الاعتبار الشمولية والتكامل والتفاعل الحادث بين مكونات المدرسة. ()

ويعكس تقويم الأداء المدرسي مدى استجابة المدرسة بفعالية لظروف متغيرات البيئة الداخلية والخارجية، وكذلك لتوقعات الأطراف ذات العلاقة؛ لذا يعد مطلبًا أساسيا لنجاح المدرسة في تطبيق المداخل الحديثة لإدارة الأداء؛ وذلك لأن الغاية من قياس الأداء وتحسينه هو تحسين أداء المدرسة للوقوف على أدلة تظهر حالات التحسين والتقدم وتوثيقها ودراستها، وأيضاً يعد قياس الأداء ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف في الكيان المدرسي. ()

ويعد تقويم الأداء المدرسي وسيلة تهدف إلى إصلاح، وتطوير الممارسات المهنية بالمدرسة، وذلك من خلال تقييم كل عنصر من عناصر المنظومة التربوية بالمدرسة، وتحديد مدى اقتراب أو ابتعاد كل عنصر عن معايير الجودة النوعية المنشودة، التي وضعتها المدرسة والتي ترغب في الوصول إليها في فترة زمنية محددة، ومن الضروري أن تتطور المعايير بشكل مستمر ودائم تبعا لمراحل التقويم، كما يجب أن تتعدد أساليب التقويم وأدواته بحيث تعطى صورة واضحة ومتكاملة لتقويم كل عنصر، وان يتسم تقويم الأداء المدرسي بالصدق والموضوعية والشفافية.

ويعرف التقويم لأداء المدرسة بأنه آلية علمية مستمرة ذات أهداف

محددة، تعتمد على أدوات مقننة، ووفق إجراءات ومعايير وضوابط، تستهدف الكشف الدقيق والموضوعي وإصدار تقرير متكامل حول مستوى أداء المدرسة بكامل عناصرها، ومن ثم رصد الإيجابيات وتعزيزها والسلبيات ومعالجتها من خلال خطط عمل مدرسية.

وتقويم الأداء المدرسي يقوم بناء على المعلومات التي تم تجميعها عن عمل المدرسة الأساسية وكيفية أدائها وتوظيف تلك المعلومات الإصدار حكم حول مدى جدارة هذا العمل، وجودة وفاعلية أدائه في تحقيق الأهداف المنصوص عليها في نظام التعليم، بهدف الارتقاء بمستوى هذا الأداء، وتوظيفه في خدمة تطوير العملية التعليمية.

يعرف تقويم الأداء المدرسي بأنه:" عملية جمع معلومات وبيانات لقياس وتحليل سلوك واتجاهات وخبرات المستهدفين في مدرسة ما لمعرفة مؤشرات ودلائل التغير الحادث خلال فترة زمنية محددة ووضع معايير للتحسين المستمر".()

ويعد تقويم الأداء المدرسي أولى متطلبات تجويد الأداء وتحقيق التطوير المدرسي، فمخرجات التقويم يمكن توظيفها كمدخلات للتحسين، وبالتالي تؤدي نتائجها إلى ضرورة إعادة النظر بجدوى استمرارية المؤسسة، ومدى ملاءمة أنظمتها الإدارية والقوى البشرية بها في تحقيق أهداف العمل، ومن هنا يعد تقويم الأداء المدرسي في المدارس وسيلة تمكننا من معرفة مدى ما تحقق من أهداف وتحديد جوانب القوة لتعزيز وجوانب القصور لعالجها. ()

ومن التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن عملية تقويم الأداء المدرسي تتميز بأنها:

- عملية يتم بموجبها تقدير جهود العاملين بشكل عادل.
- ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف في الكيان المدرسي.
- آلية علمية مستمرة ذات أهداف محددة، تعتمد على أدوات مقننة، ووفق إجراءات، ومعايير، وضوابط.

– عملية تسهم في تحديد مدى اقتراب أو ابتعاد كل عنصر عن معايير الجودة النوعية المنشودة، التي وضعتها المدرسة والتي ترغب في الوصول إليها في فترة زمنية محددة.

– تقوم بناء على المعلومات التي تم تجميعها عن عمل المدرسة الأساسية وكيفية أدائها.

– عملية جمع معلومات وبيانات لقياس وتحليل سلوك واتجاهات وخبرات المستهدفون من المدرسة.

– وسيلة تمكننا من معرفة مدى ما تحقق من أهداف وتحديد جوانب القوة لتعزيز وجوانب القصور لعالجها.

ومن كل ما سبق يمكن القول بأن تقويم الأداء المدرسي عملية مهمة جداً؛ فمن خلال قياس وتقويم الأداء المدرسي يمكن التعرف على بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها تشخيص واقع منظومة الأداء المدرسي، وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، وبالتالي معرفة كيفية تدعيم نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف، وكذلك إمكانية التنبؤ بالأخطار والأزمات قبل وقوعها باستخدام مؤشرات الأداء كمحطات إنذار مبكر عند حدوث انحراف وعلاجه، وتصحيح الأخطاء مستقبلاً، وهذا ما قد يفيد المدرسة في التعامل مع الأزمات والطوارئ المختلفة والمتنوعة حال حدوثها.

2 – أهداف تقويم الأداء المدرسي:

يسعى تقويم الأداء المدرسي إلى تحقيق العديد من الأهداف منها ما يلي: ()

أ– الكشف عن الجوانب السلبية في الأداء المدرسي، من حيث الأهداف، والوسائل، والطرق المستخدمة في تحقيق الأهداف، ومحاولة التغلب عليها ومعالجتها، وفي الوقت نفسه تدعيم الجوانب الإيجابية.

ب– تحديد جوانب الضعف والقصور في أداء العاملين بالمدرسة لمعالجتها، عن طريق وضع برامج وخطط تدريبية لهم.

ت– الكشف عن الطاقات والقدرات الكامنة لدى الأفراد وغير المستغلة في عملهم الحالي، ويمكن الاستفادة من نتائج التقويم في إعادة توزيع

المسئوليات والمهام على الأفراد بما يتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم.

ث – الكشف عن الأفراد الذين لا تتفق قدراتهم واستعداداتهم مع الأعمال التي يؤدونها والتي قد تتطلب مهارات وقدرات أعلى مما يتوفر لديهم، ويمكن الاستفادة من نتائج هذا التقويم في التخطيط للتنمية المهنية للعاملين بالمدرسة، وذلك لرفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم، أو إعادة توزيعهم على العمل الذي يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم، أو اتخاذ الإجراءات المناسبة للاستغناء عنهم.

ج – توفير أساس موضوعي عادل لمكافأة المعلمين المتميزين، ومعاقبة المقصرين منهم، واتخاذ القرارات بهذا الشأن بناء على نتائج تقويم الأداء وليس بطريقة عشوائية.

ح – إلمام مدير المدرسة بسير الأحوال في مدرسته ومدى تقدم المعلمين العاملين معه.

خ – المساعدة على اتخاذ قرارات رشيدة تهدف إلى تحسين جودة الأداء، من خلال ما يتم حصره من وقائع في الميدان، وما يتم رصده من سلبيات قد تقلل جودة الأداء، أو تحد من فاعليته بحيث تأتي هذه القرارات ترجمة حقيقية للواقع الفعلي المحاولة تطويره نحو الأفضل.

د – تقديم معلومات حقيقية عن أوضاع التعليم بالمدارس والمشكلات التي تواجهها.

كما يستهدف تحسين وتطوير الأداء المدرسي كذلك ما يلي:()

أ – الوصول إلى نظام تقييم أداء فعال يؤدي إلى استخدام الموارد المتاحة بفاعلية، ورفع جودة العمل، وتوفير معلومات عن مستوى أداء العاملين، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، والتركيز على النمو المهني لهم، وتحسين مستوى أدائهم، والتركيز على عنصر القيادة والمهارة الإدارية.

ب – معرفة مستوى الإنجاز الفعلي المتحقق من تنفيذ العمليات الإدارية داخل المؤسسة، ومقارنتها مع الأداء المخطط له.

ت – المحافظة على مستوى عالٍ ومستمر للكفاية الإنتاجية، وتشجيع المنافسة بين الوحدات الإدارية المختلفة لزيادة إنتاجيتها وجودة عملها.

ث - المساعدة على اتخاذ القرارات الرشيدة، والتي تهدف إلى تحسين جودة الأداء.

ج - توفير معلومات دقيقة وواضحة وموضوعية وصحيحة عن أداء الموارد البشرية لكل وحدة إدارية داخل المؤسسة، بما يخدم استمرارية عملية تطويرها.

ومن الأهداف السابقة يمكن القول أن تقويم الأداء المدرسي يستهدف الوصول إلى نظام تقييم أداء فعال يؤدي إلى استخدام الموارد المدرسية المتاحة وتوظيفها بفاعلية، ورفع جودة العمل، وتوفير معلومات عن مستوى أداء أعضاء المجتمع المدرسي، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، والتركيز على نموهم المهني، وتحسين مستوى أدائهم، والمحافظة على مستوى عالٍ ومستمر لجودة العمل المدرسي وهو ما ينعكس بالضرورة على التعامل السليم مع الأزمات والطوارئ المختلفة التي يمكن أن تواجهها المدرسة.

3 - مستويات تقويم الأداء المدرسي:

ينبغي لكل نظام أن يكون تقويم أدائه تقويم فعال وشامل ومستمر، إما يكون ذاتيا، من خلال المسئولين القائمين على العمل، أو على إدارته، أو من خلال أجهزة مستقلة عن النظام التعليمي من خلال هيئات دولية، أو من جميع هذه الجهات، ويمكن تفصيل ذلك فيما يلى: ()

أ- التقويم الذاتي: Self-Evaluation

يعرف التقويم بأنه مجموع الإجراءات والأساليب الكفيلة بالكشف عن حركة مؤسسة أو نظام بكل مكوناته وخواصه، وفعاليته، ونتائجه؛ لغرض إصدار الأحكام عليه وفقاً لأهدافه، أو مرجعيات أومعايير محددة.))

ويقصد بالتقويم الذاتي أن يقوم الإنسان ذاته، ثم يتصرف في ضوء هذا التقويم، فيعتز بممارسته السليمة، ويطور ممارساته غير السليمة، والتقويم الذاتي كذلك: هو ما يعرف بتقويم الفرد لنفسه، ويعتمد على ما يعطيه الفرد من معلومات أو ما يبديه من مشاعر إزاء موقف من المواقف، أو نحو نشاط يرغب فيه أو موضوع يهمه، ويقف من خلاله الفرد على

مدى نجاحه أو فشله في أداء العمل ثم يقارن ما وصل إليه من نجاح في عمله هذا وبين ما وصل إليه في فترة سابقة، ومن شأن ذلك أن يحفزه لبذل مزيد من الجهد للوصول إلى مستويات أعلى. ()

والتقويم الذاتي *Self-Evaluation*: هو إجراء منتظم قائم على المراجعة الشاملة لأنشطة ونتائج المنظمة ()، كما أنه حالة تقييم العامل لذاته في العمل أو التعلم لرصد مدى أدائه أو تقدمه من خلال أسئلة يطرحها على نفسه ويجيب عنها ويمنح علاوات في النهاية، () ويوفر التقييم الذاتي فرصة للحصول على مخرجات قابلة للقياس حول الحالة الراهنة التي يمكن تتبعها على مدى زمني للتعرف على أوجه التحسين والنضج، وتحديد أوجه القصور. ()

ومما سبق يمكن القول بأن التقويم الذاتي هو أحد العمليات الرئيسية في أي منظمة، وعامل رئيس لنجاح أي مدرسة في تحقيق أهدافها، من خلال الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف، وعلاج وتصحيح الانحرافات.

ويعتبر التقويم الذاتي أداة مؤسسية لضمان وتحسين جودة عملية التعليم فيها، مع مراعاة أهداف المؤسسة، ومقاصدها، ومواردها، والشروط التي يجب أن تعمل ضمنها، ويهدف التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي إلى التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في الجامعة وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، وجوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي في ضوء متطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد، وتحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر لتحقيق متطلبات معايير الجودة والاعتماد. ()

ويعد التقييم الذاتي استراتيجية توصي بها نماذج التميز على اختلافها، بهدف تحسين الأداء التنظيمي؛ فممارسة التقييم الذاتي الصارم تساعد المنظمات، كبيرة أو صغيرة، من القطاع العام أو الخاص، للعمل بشكل أكثر نجاحا؛ فالتقييم الذاتي هو: عملية شاملة ومنهجية ومنتظمة لتقييم الأنشطة والنتائج والمنظمات ككل، ويجب على المنظمات أن تعتمد على

التقييم الذاتي الدوري لتحقيق تحسن حقيقي ومستدام. ()

ويقوم به العاملون بالمدرسة أنفسهم على مستويات ثلاثة، هي:

- الفصل الدراسي يقوم به رائد الفصل والمدرسون والتلاميذ. الأسرة المدرسية: يقوم به رائد الأسرة (الجماعة) وأعضاؤها.
- المادة أو المقرر: يقوم به المدرس الأول أو الموجهون المعنيون.
- المدرسة يقوم به الناظر والمعنيون بالمدرسة، ويتم استخدام مقاييس مخصصة للتقويم الذاتي على مستوى المدرسة.

ب - تقويم القائمين على العمل(المسئولين): حيث هناك أجهزة تنشئها الوزارات توكل إليها مهام تقويم الأداء المدرسي، ومراقبته، ومتابعته، مثل: جهاز التوجيه الفني، جهاز المتابعة، ولا يجب أن يقوم عمل هذا الفريق على التفتيش ومفهوم الثواب والعقاب، وتكون على مستوى:

- تقوم المديرية التعليمية للإدارات، وجهازها الفني والإداري.
- تقويم الإدارات للمدارس، وجهازها الفني والإداري.
- تقويم الموجهين للمعلم، والطالب، والمنهج.

ت - تقويم مراكز تقويم متخصصة لجوانب التعليم (أجهزة مستقلة): فتقوم هذه المراكز على تقويم مهام محددة لتحدد مدى تحقق الأهداف، وتشخيص الصعوبات، ووضع الخطط للتغلب على المشكلات والوصول بالمخرجات إلى مستوى أعلى من الجودة، ومن أمثلة تلك المراكز: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي في مصر، والذي يقوم دوره على عمل تقويم شامل على مستوى كل مؤسسة تعليمية وإعداد خطط لتطويرها.

ث - التقويم الدولي: والذي تسعى له بعض الدول ومنها مصر لتقويم تحصيل طلابها من خلال TIMSS) المقياس الخاص بالتوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (Trends in International Math and Science Study)، مثل بعض اختبارات اللغة التي أصبحت شرط للتنافس الدولي.

ومن كل ما سبق يمكن القول بأن تقويم الأداء على مستوى المدرسة يتم

وفقًا لعدة مستويات؛ فالتقويم الذاتي محدد رئيس لا غنى عنه؛ فالتقويم الذاتي ليس فقط عملية مهمة لنجاح أي مدرسة في تحقيق أهدافها، بل متطلب رئيس يصعب الوصول لتحقيق الأهداف دون الاعتماد عليه، فلا يمكن مواصلة النجاح دون تقويم لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف، وعلاج وتصحيح الانحرافات إن وجدت، كما أن التقويم شرط من شروط استدامة التحسين والتطوير؛ حيث يساعد التقويم الذاتي للمدرسة، والتقويم المعتمد على الأجهزة والإدارات الأخرى المتخصصة في تشخيص الصعوبات والمعوقات، ومعرفة المشكلات التي يمكن أن تواجهها المدرسة، والتي يمكن أن تكون سببًا في تفاقم الأزمات، وكذلك يساعد في وضع الخطط والإجراءات التي يمكن من خلالها الاستعداد للتعامل مع أي أزمة أو طارئ حال حدوثه والتقليل من آثارها وأخطاره.

4 - أدوات تقويم الأداء المدرسي:

تعتمد أدوات التقويم على الأدوات اللازمة لجمع البيانات ويشترط فيها الصلاحية وتقيس ما وضعت لقياسه وهناك العديد من الأدوات التي تستخدم وهي: ()

أ - الملاحظة: حيث إنها أداة أساسية ومهمة في عملية جمع المعلومات التي يعتمد عليها في عملية التقويم حيث يستخدمها مدير المدرسة لملاحظة أداء أعضاء المجتمع المدرسي وملاحظة سلوكهم وأنشطتهم.

ب - التقارير: حيث تعتبر التقارير الدورية وتقارير الكفاءة والأداء من أهم الادوات التي يعتمد عليها مدير المدرسة والإدارة التعليمية والموجه في تقويم أداء من يرأسه، مثل التقارير الشهرية والأسبوعية، وتقارير التقويم الذاتي، والتقرير الشهري بدرجات المتعلمين، وتقارير الزيارات وتقارير الأنشطة والتقارير الفنية للموجهين، وتقارير الريادة وغيرها.

ت - سجلات الأداء: ويستخدمها كل من المدير والوكلاء والمعلمين الأوائل، وذلك لتقويم أداء المعلمين، أو النظام العام بالمدرسة، والإشراف، والسجلات المالية، وغيرها.

ث - تحليل الوثائق: وذلك من خلال تحليل النشرات والقرارات والقوانين والمناهج المختلفة ويستخدمها غالبا التوجيه الفني في تحليل ما يخص التوجيه واداءه ومتابعته للمعلمين ولا يستخدم هذا النوع من الأدوات بشكل واضح ومؤثر في تقويم أداء المدرسة.

يتبين مما سبق تنوع الأدوات التي يمكن الاستعانة بها في عملية تقويم الأداء المدرسي، ما بين الملاحظة والتقارير، وسجلات الأداء، وتحليل الوثائق، بهدف تنويع مصادر الحصول على المعلومات التي تفيد في تشخيص واقع الأداء المدرسي، هذا وتختلف أدوات تقويم الأداء المدرسي في الظروف العادية عنها وقت الطوارئ والأزمات، حيث تحتاج الطوارئ أدوات تقييم توظف المستحدثات التكنولوجية بشكل كبير، وخاصة في الأزمات التي يصاحبها تعطل العمل بالمدرسة كما في حالات الزلازل، والحرائق، والسيول وانتشار الأوبئة وغيرها من المخاطر والأزمات، والتي يمكن وقتها الاستغناء عن بعض الأدوات التقليدية كالزيارات المباشرة واستبدالها بأدوات تكنولوجية، مثل التقارير الإلكترونية، والزيارات التكنولوجية عبر الوسائط والبرامج التكنولوجية التي تستخدمها المدرسة.

5 - مجالات تقويم الأداء المدرسي:

يقتضي تقويم الأداء المدرسي تقويم مختلف مكونات النظام المدرسي، التي تعمل نحو تحسين العملية التعليمية، وفعالية المدرسة ونجاحها في أداء وظيفتها الأساسية، وهي ترقية النمو الشامل للطلاب، وتشمل منظومة العمل المدرسي التي ينبغي أن تخضع للتقويم المستمر المكونات التالية:

- الإدارة المدرسية.
- تطوير المنهج الدراسي والأنشطة.
- أداء المعلم.
- المبنى المدرسي وتجهيزاته

وفيما يلي عرض لطبيعة وأساليب تقويم المكونات السابقة:

أ - تقويم الإدارة المدرسية:

تعني عملية تقويم الإدارة المدرسية الحكم على مدى فعاليتها وتحقيقها للأهداف المدرسية المسئولة عن إنجازها، ومدى كفاءتها في الأداء، ومن المنطقي أن يرتبط تقويم الإدارة المدرسية بالأهداف المناطة بها، ومن ثم يمكن الحكم على أدائها في ضوء مدى إنجازها للأهداف ومدى كفاءتها في هذا الإنجاز. ()

ويمكن تقويم الإدارة المدرسية في عدة مجالات، من أهمها:

1) إدارة عمليات المراجعة الداخلية للجودة والاعتماد:

يُعد الاعتماد Accreditation أكثر آليات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم على مستوى العالم؛ حيث يهدف الاعتماد - بصفة أساسية- إلى توكيد جودة التعليم المقدم في المؤسسات التعليمية وتحسينه، وتمكينه من تحقيق أهدافه بفعالية وكفاءة عالية، والتواجد على خريطة التعليم العالمية، وتُعد الجودة متطلبا قبليًا وشرطًا أساسيًا لكي تتقدم المؤسسة التعليمية للحصول على الاعتماد من هيئات الاعتماد، والذي يؤدى بدوره إلى توكيد جودة المؤسسة التعليمية، والتحسين المستمر لها، وهذا هو جوهر إدارة الجودة الشاملة.

ويمكن تقويم الأداء المدرسي في جوانب متعددة، منها ما يتعلق بأعمال الجودة والاعتماد المدرسي، وتتمثل أهم أعمال الجودة والاعتماد في: الدراسة الذاتية للمدرسة حيث تقوم المؤسسة التعليمية بتقويم نفسها بنفسها، في ضوء معايير الاعتماد المتفق عليها، والدعم الفني، وصولاً إلى قرار الاعتماد، ويتضمن هذا المجال، ما يلي:

أ) الدراسة الذاتية (التقويم الذاتي للمدرسة) (Self-evaluation Self-study:

يُقصد بالدراسة الذاتية Self-study مراجعة وتقويم مدى جودة المدرسة وفعاليتها ككل من حيث: الموارد والإمكانات المادية، والمالية، والبشرية، والمعلوماتية، وأعضاء هيئة التدريس، والخدمات، والدعم الطلابي، وفى ضوء معايير الاعتماد المنصوص عليها من قبل هيئات

الاعتماد، ويتم تنفيذ هذه الدراسة من المؤسسة التعليمية ذاتها؛ حيث تطلب هيئة الاعتماد من المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد القيام بإعداد دراسة تفصيلية وشاملة عن أوضاعها الحالية بشكل متكامل؛ لتوفير البيانات والمعلومات اللازمة للتقييم الخارجي، وبحيث تهتم هذه الدراسة بكافة البيانات والمعلومات الخاصة المؤسسة التعليمية من حيث (الرؤية، والرسالة، والأهداف، والموارد والإمكانات المادية والبشرية والمالية، والخدمات والأنشطة الطلابية. إلخ)، وينبغي أن تُدّعم هذه الدراسة الذاتية بكافة الوثائق، التي تُؤكد مصداقيتها. وقد تتضمن الدراسة الذاتية أيضا التصورات المستقبلية كأحد المؤشرات الإيجابية لفعاليتها فى تطوير ذاتها.

وتُعد الدراسة الذاتية لب عملية الاعتماد، وتنطلق من التحديد الواضح والدقيق لرؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها وأهدافها، ووصف وتحليل مدى ملاءمة الموارد والإمكانات البشرية والمادية والمالية وكفاءتها، والهيئة التدريسية، وتقديم بعض البيانات والمؤشرات حول التنظيم المؤسسي، والإدارة والحوكمة، والخدمات الطلابية، وتقديم الدليل على أن هناك مراجعة مستمرة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مسئولية القيام بالدراسة الذاتية تقع على عاتق جميع العاملين المؤسسة التعليمية، حيث يتم تشكيل لجنة خاصة لهذا الغرض تضم أعضاء من: هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب، طبقا لتوزيع تمثيلي مقبول، وينبغي أن يكون على رأس هذه اللجنة مسؤول على مستوى الإدارة العليا المؤسسة التعليمية، كأن يكون مدير المدرسة أو الوكيل.

وتقوم اللجنة المكلفة بإعداد الدراسة الذاتية بدراسة معايير التقويم والاعتماد الموضوعة من قبل هيئة الاعتماد، كمرجع قياسي لهذه الدراسة، وتعتمد هذه اللجنة على مجموعة من المصادر في الحصول على البيانات والمعلومات الخاصة بالدراسة الذاتية، منها: الوثائق الرسمية، والمقابلات الشخصية، والاستبيانات؛ بهدف الحصول على بيانات ومعلومات عن

الممارسات والسياسات الحالية، ويتم تصميميها على أساس العلاقة بين الوضع الراهن للممارسات التي تتم المؤسسة التعليمية، ومعايير الاعتماد، وكذا حلقات النقاش التي تجمع المعلمين والإداريين والطلاب؛ بهدف الحصول على وجهات النظر المختلفة للمشاركة فيما يتعلق بالمشكلات المختلفة، وأسبابها، ومقترحات حلها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المدرسة الساعية للحصول على الاعتماد تضع في اعتبارها أن الانطباع الأول للفريق الزائر، وبالتالي هيئة الاعتماد، يتكون من خلال تقرير الدراسة الذاتية، وأن هذا الانطباع يُصاحب الفريق الزائر (ومن ثم هيئة الاعتماد). الأمر الذي يجعل المؤسسات التعليمية تُولى كل اهتمامها عند إعداد تقرير الدراسة الذاتية، لمجموعة من الضوابط، منها:

• تحديد البيانات والمعلومات التي ينبغي أن يتضمنها التقرير، والمعلومات التي توضع في الملحقات.

• وضع دليل عمل ينظم العمل طوال فترة إعداد التقرير، ويُسلم هذا الدليل إلى جميع أعضاء فريق الدراسة الذاتية، وذلك قبل البدء فى العمل، وينبغي أن يتضمن هذا الدليل المواصفات الفنية لكتابة التقرير (تنظيم الجدول، وكتابة المرجع، وتنظيم الفصول...).

• تخصيص باب من التقرير لكل معيار من معايير الاعتماد، ولكل معيار فرعى فصل من فصول الباب.

• تصميم التقرير بطريقة تُسهّل على القارئ الوصول إلى المعلومات المطلوبة.

ب) تقديم الدعم الفني:

تعمل الإدارة المدرسية على تقديم الدعم الفني لأعضاء المجتمع المدرسي، في مجالات العمل المدرسي كافة، ومجال ضمان الجودة والاعتماد خاصة، وذلك من خلال وحدة التدريب والجودة بالمدارس، ويتم تقديم الدعم الفني ابتداءً من نشر ثقافة الجودة بالمدارس، وتدريب المدارس على عمل التقييم الذاتي، ووضع خطط التحسين المدرسي، وصولاً إلى تقديم ملف

الاعتماد المدرسي، وتختص الوحدة المشار إليها بما يأتي:

- وضـــع رؤية ورسالـــة وأهداف المدرسة بالتعاون مع الإدارة المدرسية ومجلس الأمناء.
- وضـــع خطـــط تنفيذيـــة لتحسين المدرسة، وتطويرها باستمرار، ومتابعة تنفيذها، وتقييمها.
- التقويـــــم الذاتي لجميع جوانب المنظومة التعليمية داخل المدرسة وفقاً للمعايير المحددة من القومية لضمان الجودة والاعتماد وتشمل: أداء الطلاب ونتائجهم، وأداء القيادات التربوية، وأداء الإدارة المالية، والمناخ المدرسي، وفاعلية المشاركة المجتمعية، والآليات المناسبة لصيانة كل من المبنى المدرسية، والمعامل، والتجهيزات.
- تحديـــد الاحتياجات التدريبية وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مستوى المدرسة.
- الاستفـــــادة من خبرات المبعوثين العائدين من الخارج ونقلها إلى باقي العاملين بالمدرسة.
- تحديـــــد مدى مناسبة إعداد وتخصصات المعلمين والأخصائيين الموجودين بالمدرسة.
- إعـــداد تقارير عن البرامج التدريبية المنفذة بالوحدة، ورفعها إلى وحدة تنمية الموارد البشرية (التدريب) بالإدارة التعليمية.
- التحقـق من أثر برامج التنمية المهنية في رفع مستوى إنجاز الطلاب وتأهيل المدرسة للاعتماد التربوي.

2) اتخاذ القرارات المدرسية:

تمثل عملية اتخاذ القرار لب العملية الإدارية للمدرسة، والمحور الذي تدور حوله كل الجوانب الأخرى، بل إن كثير من علماء الإدارة يعتبرون الإدارة هي عملية صنع القرار واتخاذه، وقد ورد في القواميس العربية أن القرار هو ما قد يبنى عليه الرأي من الحكم في مسألة ما، ويعرف كذلك بأنه: مسار فعلى يختاره الفرد بوصفه أنسب وسيلة متاحة أمامه

لإنجاز الهدف أو الأهداف التي يبتغيها لحل المشكلة التي تشغله، وأنه: عملية فكرية وعقلية يريد القائد الإداري من ورائها التوصل إلى اختيار بديل من مجموعة من البدائل المتاحة لإيجاد حل للمشكلة التي يواجها.

ومن ذلك ينبغي على متخذي القرار أن يأخذ في الاعتبار ثلاث خطوات أساسية هي كالتالي:

- التنبؤ بالنتائج المستقبلية التي يمكن ان تترتب على اختيار مسلك معين من مسالك العمل البديلة.
- تقويم هذه النتائج في ضوء قدرتها على تحقيق هدف متخذ القرار.
- استخدام معيار معين للمقارنة بين البدائل المختلفة يمكن متخذ القرار من اختيار أكثر البدائل قدرة على تحقيق الأهداف.

وتمثل الحاجة إلى اتخاذ القرار الصحيح كلما أمكن ضغطًا مستمرًا على مدير المدرسة، وكلما كان القرار رئيسيًا كلما زادت خطورته، لذا ينبغي أن يكون القرار التربوي المدرسي رشيداً، ويتطلب اتخاذ القرار التربوي الرشيد اتباع الخطوات العلمية التالية:(30)

(أ). تحديد المشكلة وتحليلها: تعتبر هذا الخطوة بمثابة أساس الوصول إلى قرار تربوي رشيد؛ حيث إن التحديد الدقيق للمشكلة والتحليل العلمي لها يمثل الجزء الأكبر من صنع القرار الرشيد، أي أن صحة القرار التربوي تعتمد على صحة تحديد المشكلة التربوية وتحليلها، وذلك من خلال تشخيصها، والتعرف على أسبابها، وعناصرها المختلفة، وتحليل العلاقات بين هذه العناصر.

وتتطلب هذه الخطوة توافر البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة، كما تتطلب قدرة متخذ القرار على تحليل هذه البيانات والمعلومات من أجل فهم المشكلة بأبعادها المختلفة، وإزالة الغموض الذي يحيط بها.

(ب). تحديد البدائل: يقود متخذ القرار تحليل المشكلة وتحديدها تحديدا علميًا إلى البحث عن مجموعة الحلول البديلة للمشكلة، وتتم صياغة هذه الحلول البديلة في ضوء البيانات والمعلومات التي تم

تحليلها في الخطوة السابقة، وكذا في ضوء ظروف البيئة التي تحيط بالقرار، سواء الظروف الداخلية أو الظروف الخارجية، ومن المرغوب هنا استعراض أكبر مجموعة من البدائل دون التصميم على بديل واحد لتفادي احتمالات المستقبل غير المتوقعة، ولذلك تعتمد هذه الخطوة على أمرين:

- أولهما: توافر البيانات والمعلومات الخاصة بصياغة البدائل المختلفة.
- ثانيهما: قدرة متخذ القرار على تكوين البدائل المختلفة للقرار التربوي الرشيد.

(ت). الموازنة بين البدائل: تتطلب هذه الخطوة دراسة كل بديل من البدائل في الهدف من القرار وبيئته، كما تتطلب إيجاد العلاقة بين البدائل ونتائجها، وما قد ينجم عن تنفيذها من مخاطر، ويفضل الاعتماد على معايير متعددة لتحقيق ذلك.

وهناك عدة اعتبارات ينبغي أخذها في الحسبان عند موازنة البدائل، من بينها التكلفة المادية والمعنوية لكل بديل، والزمن اللازم للتنفيذ، وقدرة الأفراد القائمين بالتنفيذ ومهارتهم، ومن المفيد عند موازنة البدائل الخاصة بالقرار التربوي مراعاة الموارد المالية، وأولوية الاحتياجات، ومشكلات التطبيق، ونتائج البحوث.

(ث). اختيار البديل الأمثل: بعد دراسة البدائل المختلفة للقرار والمفاضلة بينها، تأتي خطوة اختيار البديل الملائم لحل المشكلة، وهو البديل القادر على تحقيق الأهداف المرجوة، وتستخدم عدة طرق لاختيار البديل الأمثل، من بينها الأساليب الكمية (مثل: أساليب بحوث العمليات، والبرمجة الخطية)، والأساليب غير الكمية (مثل: أسلوب تحليل النظم).

ويمثل اختيار البديل الأمثل جوهر القرار أو عمل القرار، وبناء عليه يتم اتخاذ القرار الرشيد، وفي هذا الصدد، يجب مراعاة كل من قدرة البديل الأمثل على الإسهام في تحقيق النتائج التي يسعى إليها متخذ القرار، والمظاهر السلبية والمظاهر الإيجابية للبديل، ومستوى الكفاءة التي يحققها البديل، من حيث الاقتصاد والسرعة والإتقان، فضلًا عن

إمكانية تنفيذه في ضوء الموارد المتاحة لمتخذ القرار.

(ج). تنفيذ القرار ومتابعته: يختص تنفيذ القرار بمجموعة الإجراءات التنفيذية اللازمة لخروج القرار إلى حيز التنفيذ، ويتوقف نجاح القرار أو فشله على مدى فاعلية المنفذين له وكفاءتهم، ومدى اقتناعهم وإيمانهم بأهمية القرار المتخذ، وتوفر الإمكانات اللازمة للتنفيذ، أما متابعة القرار فتعني التأكد من أن تنفيذ القرار قد عالج المشكلة بالفعل، إذ ربما لا يؤدي تنفيذه إلى علاج المشكلة علاجًا ناجحًا، وفي هذه الحالة قد يكون القرار مشوبًا بسوء الاختيار، ومن ثم يتعين اختيار بديل آخر، والذي ينبغي الإعداد المسبق له حتى يوفر الوقت لنجاح القرار.

ب - تقويم المنهج الدراسي والأنشطة:

يختلف خبراء التربية في تعريف المقصود بالمنهج Curriculum، فيرى البعض أن المنهج هو المجموع الكلى لخبرات وفرص التعلم التي تقدم عن طريق المدرسة أو من خلالها، والتي يعبر عنها في ضوء: ماذا تقدم؟، ولماذا تقدمه؟ ومتى تقدمه؟ وكيف تقدمه؟ بما يحقق أعلى فائدة لدى جميع الطلاب، ويشتمل ذلك على الجانب الأكاديمي، وكذلك العملي، بالإضافة إلى المنهج الخفي().

ويشير مصطلح تقويم المناهج إلى مفاهيم متعددة مختلفة، ولكنها مترابطة، فقد استخدم بعض الخبراء هذا المصطلح في الإشارة إلى تقويم نواتج المنهج Curriculum Product Evaluation، واستخدمه آخرون للإشارة إلى تقويم برنامج المنهج Curriculum Program Evaluation، وتستند نواتج المنهج المتمثلة في المقررات والكتب المدرسية إلى محكات خارجية محددة سلفا، وكذلك بيانات تتعلق بالنواتج، ويتم جمعها ميدانيا أثناء عملية التجريب. أما تقويم برنامج المنهج فإنه يشير إلى مجموعة متشابكة من التفاعلات بين منهج أو برنامج تعليمي معين وبين المواقف التي يستخدم فيها .()

وتعتبر عملية تقويم المنهج عملية مستمرة تمر بعدة خطوات أو مراحل، ترتبط جميعها بقدرة المقوم على فهم طبيعة التعامل مع المنهج ومدى

قدرة أعضاء الهيئات التدريسية على التعامل مع المناهج، وهذه الخطوات بيانها على النحو التالي: ()

- التعرف على الأهداف والأغراض المقصودة من المنهج.
- اختيار المحتوى المناسب وما يتصل به من اختيار المعلمين للمصادر التعليمية والأنشطة والبرامج.
- تطبيق المحتوى بمصادره وأنشطته وبرامجه ووضعه موضع التنفيذ.
- تقويم النتائج التي يسفر عنها تطبيق المحتوى في ضوء الأهداف الموضوعة.
- إجراء التعديلات في ضوء التغذية الراجعة لنتائج التقويم.

يتضح مما سبق أهمية عملية تطوير المنهج الدراسي وتقويمه وكذلك الأنشطة المرتبطة به، خاصة في حالات الأزمات والطوارئ، حيث تعتمد المدارس في حالات الطوارئ والأزمات على المناهج الإلكترونية، وخاصة في حالات الأزمات التي يترتب عليها تعطيل العمل بالمدارس، حيث تعتمد الدراسة بشكل كبير على التعليم الالكتروني وأدواته المختلفة، وتوظيف الوسائط والتطبيقات التكنولوجية المختلفة، مما يترتب عليه تحويل عملية تقويم المنهج الدراسي والأنشطة الداعمة له، من الشكل التقليدي إلى الشكل الإلكتروني.

ت – تقويم أداء المعلم Teacher Evaluation

إن وظيفة المعلم من أهم الوظائف المؤثرة في المجتمع، ومع هذه الوظيفة المؤثرة يتأتى قدر كبير من المسئولية، ومعظم المعلمين عادة ما يكونوا على علم بهذه المسئوليات، من خلال الاطلاع على توصيف وظائفهم قبل الالتحاق بالوظيفة، علاوة على ذلك، يكون لديهم مسئوليات عامة إذ يقفون مكان الآباء، ويأخذون مسئوليات مماثلة في تنمية التلاميذ وحمايتهم، بالإضافة إلى مسئولياتهم التعليمية الرسمية، المتمثلة في تعليم التلاميذ المعرفة والمهارات الضرورية للانسجام مع المجتمع.

وينظر إلى تقويم أداء المعلمين –بوصفه عملية محورية في المدارس– من أجل تنمية كفاءتهم ومن ثم جودة التعليم. فنظام تقويم الأداء عادة ما

يكون له تأثير مهم على اتجاهات المعلمين وسلوكياتهم، والتي تؤثر بالتالي على أدائهم ونواتج تعلم الطلاب، والحقيقة، إن مسألة تقويم المعلم في معظم دول العالم تمثل مشكلة مستمرة، فهي عملية معقدة، وعادة ما تتعرض لانتقادات عديدة بوصفها غير فعالة في تحسين الجودة التعليمية للمعلمين. ()

وتتمثل أهم طرق تقييم أداء المعلم فيما يلي:

هناك طرق عديدة لتقييم أداء المعلم، وتتوقف فعالية استخدام طريقة ما على عوامل عديدة، منها: الهدف أو الغرض من التقويم، وتوافر الأدوات المناسبة لإجراء التقويم، ومدى قدرة المقومين أنفسهم وكفاءتهم، إلى غير ذلك من العوامل التي تجعل من طريقة معينة أكثر ملاءمة للاستخدام في وقت معين وموقف معين، ومن أكثر الطرق استخداما في تقييم أداء المعلمين ما يلي: ()

1) اختبارات المعلم Teacher Examination: وتقيس اختبارات المعلم بصورة نموذجية مدى ما يمتلكه المعلم من معرفة أكاديمية بالمادة الدراسية أو المعارف والمهارات التربوية. ومما يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تحدد مدى المعرفة والمهارات المطلوبة للمعلم الفعال.

2) الملاحظات (الزيارات) الصفية Classroom Observations:

يعد هذا الأسلوب أكثر الأساليب شيوعا واستخداما في تقويم أداء المعلم؛ حيث تمثل الملاحظات (الزيارات) الصفية للمعلم -من خلال مقومين مؤهلين (مديري المدارس أو الموجهين أو المشرفين التربويين) - إحدى طرق التقييم الشائعة لأداء المعلم، وفيها يكون التركيز عادة على المهارات التعليمية.

ويتميز هذا الأسلوب بأنه أكثر واقعية؛ حيث تجرى ملاحظة المعلم في مواقف الصف المدرسي مباشرة، ويمكن تنفيذه بكلفة قليلة، وتجميع ملاحظات وتعليقات في ضوء معلومات مسبقة عن المعلم، ورغم ذلك مما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تستهلك وقتا كبيرا من المقومين.

3) تقييم الطلبة للمعلم: يعد هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة – حديثا نسبيا- في تقويم أداء المعلم وفعاليته، وبخاصة في التعليم العالي والمدارس الثانوية. فالطلبة ربما يعرفون عن معلمهم أكثر مما يعرفه المدير أو المشرف التربوي الذي يحكم على أداء المعلم من ملاحظاته لمدة زمنية قصيرة، ويمكن أن تضيف تقديرات الطلبة للمعلم معلومات مفيدة على المعلومات المستمدة من ملاحظات الخبراء.

4) نتائج الطلاب بوصفها أسلوب لتقويم المعلم: عندما يقوم المعلم بتدريس مقرر تعليمي معين لطلبة أحد الصفوف، فإنه يتوقع حدوث تغييرات محددة مسبقا في سلوكهم، مثل: زيادة معارفهم ومهاراتهم وتغير اتجاهاتهم. ولذلك فإن أحد أساليب تقويم أداء المعلم وفعاليته هو تحديد التغيرات التي حدثت في أداء الطلبة، ومدى الإنجاز والنجاح الذي يستطيعون تحقيقه بعد انتهاء المقرر.

5) التقويم الذاتي Self Evaluation: من المفيد للمعلم أن يجري تقويما ومراجعة منظمة لأدائه في العمل وخاصة التدريس، وذلك من أجل الحصول على صورة دقيقة فيما يتعلق بقدراته ومهاراته. غير أن كثيرًا من المعلمين لم يحصلوا على قدر كاف من التدريب على كيفية التركيز في تقويم أنفسهم على الجوانب المهمة في عملهم؛ حيث إن معظمهم يعمد إلى نقد جوانب شكلية مثل المظهر، والصوت، واستخدام المواد التعليمية. كما أن معظمهم ربما اعتاد على الضبط الخارجي ومساعدة الآخرين لهم في حل المشكلات التي يواجهونها داخل الصف، ويميلون إلى المغالاة في تقدير أنفسهم.

ورغم ذلك تبقى طريقة التقويم الذاتي من أهم الطرق الحديثة المستخدمة في تقويم أداء المعلم، لا سيما عندما يكون الهدف من التقويم تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء بغية علاج نقاط الضعف ودعم نقاط القوة.

6) تقييم البورتفليو Portfolio Assessment: وتعد طريقة البورتفليو مصدرا شائعا للحصول على بيانات لتقييم أداء المعلمين، وقد اكتسبت هذه

الطريقة شيوعا وانتشارا لكونها وسيلة أكثر موثوقية وصلاحية لقياس الأداء. ورغم ذلك يشكو كثير من المعلمين من أن وجود الوثائق والمذكرات يستهلك وقتا كبيرا، ولا يعد ممثلا لقدراتهم الحقيقية كمعلمين.

باستقراء ما سبق يتبين أن عملية تقويم المعلم عملية حيوية محورية لا غنى عنها في سبيل تطوير العملية التعليمية، فالمعلم يمثل أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية فهو المنوط به التعامل مع المتعلم والتعامل مع المناهج، وبالتالي تمثل عملية تقويمه ضرورة في كل الأوقات، لأنها تساعد المعلم على معرفة نقاط قوته وتدعيمها، ونقاط الضعف وعلاجها وتجنبها بما ينعكس إيجابًا على تحسين وتطوير أدائه وعظيم قدراته ومهاراته، وتزداد أهمية تقويم المعلم وقت الطوارئ والأزمات لأنها بمثابة موجهات لتطوير اتجاهات المعلمين وسلوكياتهم ومهارات التعامل مع الأزمات والطوارئ المختلفة.

ث - تقويم المبنى المدرسي والتجهيزات:

يعتبر المبنى المدرسي -بما يحوي من فصول دراسية، ومعامل، وحدائق، وملاعب، وحجرات للمعلمين والإداريين وغيرها – من أهم عناصر المنظومة المدرسية، فهو المكان الذي يتم فيه تنفيذ جميع العمليات والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية، ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة من المدرسة.

وقد تغيرت الصورة التقليدية، فأصبح المبنى المدرسي الحديث يخضع لشروط ومواصفات علمية، من حيث اختيار الموقع، والتنظيم العام للمبنى، وتوزيع الإضاءة، والفصول المدرسية، والكراسي المريحة، ووجود حجرات متعددة الأغراض، والملاعب، والورش، والمخازن، والمكتبة، وغيرها من العناصر الهامة في تشكيل المدرسة. ()

ويتضح من ذلك أن المبنى المدرسي وتجهيزاته يمثل أحد العناصر الأساسية للنظام المدرسي؛ باعتباره المكان الذي تتم فيه معظم الأنشطة التعليمية، بل والإدارية داخل المدرسة، ولذلك من الطبيعي أن تؤثر كفاءة المبنى المدرسي وتجهيزاته على أداء جميع عناصر منظومة العمل

المدرسي، فضلاً عن دوره حال وقوع أزمة أو طارئ.

6 – معايير تقويم جودة الأداء المدرسي وقت الطوارئ:

تتمثل أهم هذه المعايير فيما يلي:

أ – معايير تقويم الإدارة المدرسية:

يلخص البعض أبرز المعايير التي يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية عامة، وهي على النحو التالي: ()

1) وضوح الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها، بحيث يلتزم جميع العاملين بالإدارة المدرسية بالأهداف الموضوعة، والدور المناط بكل منهم في تحقيق هذه الأهداف، وعادة يؤدي غموض الأهداف إلى التضارب في تنفيذها وتقويم الأداء الخاص بها.

1) التحديد الواضح للمسئوليات، بحيث يكون كل فرد في المدرسة (تلميذ، معلم، إداري، معاون) على معرفة تامة بالواجبات والمسئوليات المفوضة إليه، فالتحديد الدقيق الواضح لهذه الواجبات يساعد على تحقيق أهداف المدرسة بسرعة وكفاءة.

2) أن تسخر المدرسة جميع إمكاناتها وطاقتها لخدمة العملية التعليمية. فالإمكانات المادية والبشرية والعمليات التي تقوم بها الإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها، بل جميعها وسائل لتحقيق الغايات المنشودة من المدرسة في تربية الأبناء. وهذا يفرض على الإدارة المدرسية استغلال هذه الطاقات والإمكانات بأفضل صورة من أجل تحقيق هذه الأهداف.

3) توافر نظام جيد للاتصال، سواء كان هذا الاتصال داخل المدرسة أم مع المجتمع المحلي والجهات التعليمية الأخرى.

ب – معايير تتعلق بتقويم المنهج الدراسي والأنشطة:

وهناك معايير ومؤشرات عديدة يمكن تقويم المنهج في ضوئها، ومن أهمها ما يلي: ()

- مدى إسهام المنهج في تحقيق مستويات معرفية عليا لدى الطلاب.
- مدى مناسبة محتوى المنهج لقدرات الطلاب.

• مدى إسهام المنهج في إعداد الطلاب للتعامل مع المجتمع.

• مدى وفاء المنهج باحتياجات الطلاب المتعلمين ومتطلبات نموهم المتكامل.

• مدى التواصل أو الترابط في حلقات المنهج بين المراحل السابقة والمراحل التالية.

• مدى احتواء المنهج على أنشطة مصاحبة.

• مدى فاعلية الأنشطة المصاحبة للمنهج، وكذلك الأنشطة اللاصفية في تحقيق الأهداف التربوية.

• مدى توافر الترابط بين موضوعات المنهج وأبعاده.

• مدى تنظيم المنهج واتصاله بالخبرات التعليمية للتلاميذ.

• مدى مناسبة المنهج لتحقيق الأهداف المحددة سلفا.

• مدى توافق الأهداف المعلنة للمنهج مع الأهداف العامة للمرحلة التعليمية بخاصة، والأهداف العامة للتعليم بصفة عامة.

• مدى قدرة المنهج على تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الطلاب.

• مدى اهتمام المنهج بالجوانب العملية والتطبيقية.

هـ – معايير تتعلق بتقويم أداء المعلم:

هناك عموما خمسة محكات عامة تستخدم لتقييم فعالية الأداء التعليمي للمعلم، هي: معرفة الموضوع، والإعداد والتخطيط للتعليم، وتنفيذ التعليم وإدارته، وتقييم الطالب، والبيئة الصفية، وفيما يلي عينة لبعض المؤشرات لكل محك منها، والتي تعتبر مناسبة على وجه الخصوص لأغراض التقويم النهائي/الختامي:

1) معرفة الموضوع:

– المعلم يُظهر فهما للمواضيع التي يقوم بتدريسها.

– المعلم يساعد في تحديد الأنشطة الدراسية.

2) الإعداد والتخطيط:

– يعد المعلم خططًا تعليمية يومية وطويلة الأجل.

- يعد المعلم ترتيبات مسبقة للمواد والمعدات، والتجهيزات اللازمة للتعليم.

- يطور المعلم إجراءات التدريس لتناسب أهداف الدرس.

- يجهز المعلم خططًا بديلة لاستخدامها من قبل المدرسين عند الضرورة في حالة غيابه.

- يتعاون المعلم مع زملائه في المدرسة والمنطقة لتطوير المناهج الدراسية واختيار المواد تعليمية.

3) تنفيذ التعليم وإدارته:

- يضع المعلم أهدافًا وتعليمات واضحة لجميع الطلاب.

- يراقب المعلم أداء الطلاب، ويعدل وتيرة ومستوى صعوبة التعليم حسب الحاجة.

- يستعرض المعلم المواد التي تم شرحها سابقا قبل تقديم مواضيع جديدة.

- يحافظ المعلم على اهتمامات الطالب باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية.

- يضع المعلم اختبارًا لفهم الطلاب للمواد الجديدة، ويعيد الشرح عند اللزوم.

- يعمل المعلم على استخدام أفكار الطلاب لإدخال مفاهيم جديدة، وكذلك تعزيز المواد التي تم شرحها سابقا.

- يقوم المعلم بتخصيص وقت للأنشطة التي تنتج أعلى معدلات لتعلم الطلاب.

- يسأل المعلم الأسئلة المتعلقة بالمنهج، التي يمكن لمعظم الطلاب الإجابة عنها بشكل صحيح.

- يحرص المعلم أن تكون لغة السؤال واضحة، مختصرة، محددة، وأن يقال بلغة سليمة.

– يحرص المعلم أن يناسب السؤال قدرة التلاميذ وخبرتهم ويتركز حول فكرة واحدة.

4) تقييم الطلاب:

– يكلف المعلم الطلاب بالواجبات المنزلية، ويجمعها ويقيمها بانتظام.

– يستخدم المعلم اختبارات من عنده أو اختبارات اعتيادية لتقييم تطور الطلاب.

– يقدم المعلم تغذية راجعة عن أداء الطلاب.

– يستخدم المعلم نتائج تقييم الطلاب لتعديل شكل التعليم وطرقه.

– يوفر المعلم توجيهات مفصلة لإنجاز المهام، ويقيم أعمال الطلاب على أسس ومعايير محددة.

5) البيئة الصفية:

– يعدل المعلم في التعامل بين جميع الطلاب، بما في ذلك مختلف الأديان والجنسيات.

– يتصرف المعلم تجاه جميع الطلاب بطريقة مقبولة وودية.

– يظهر المعلم توقعات عالية لكمية العمل الذي يقوم به الطلاب ونوعيته، ويعرب عن ثقته في قدراتهم.

– يحافظ المعلم على المناخ الجاد للتعلم دون عنف أو أذى.

– يوفر المعلم بيئة آمنة، منظمة وجذابة.

– يستخدم المعلم الأساليب غير العقابية والتقنيات الوقائية لتقليل الإزعاج والحفاظ على مشاركة الطلاب.

د- معايير تتعلق بتقويم المبنى المدرسي وتجهيزاته:

قدمت الجمعية الأمريكية لمديري المدارس مجموعة من المعايير الأساسية للحكم على المبنى المدرسي وتقويمه، من أهمها ما يلي: ()

(1) مواءمة المناهج الدراسية: هل يقدم المبنى المدرسي المساحات، والتسهيلات للبرنامج المدرسي (المناهج، الأنشطة ...) التي تحتاج إليها المدرسة؟

• مدى تلبية المبنى باحتياجات المنهج المدرسي وأغراضه التربوية.

• مدى توافر حجرات الأنشطة التربوية وتوظيفها.

(2) الأمان والسلامة: هل روعي في المباني المدرسية حماية الموجودين بها من الأخطار، والمحافظة على الصحة العامة للطلاب؟

• توافر وسائل الأمان بالمدرسة، وبخاصة طرق الصعود والنزول، من خلال سلالم المبنى ومداخله المتعددة.

• اتباع أسلوب الصيانة الوقائية في التعرف على مشكلات كل مبنى ومعالجة المشكلات أولاً بأول للتمكن من إجراء الصيانة في التوقيت المناسب.

• وضع علامات إرشادية بتعليمات الأمان الواجب اتباعها للتعامل مع الطوارئ داخل كل مبنى من مباني المدرسة.

• توافر برامج صيانة دورية للمبنى المدرسي والالتزام بها.

(3) التنسيق الوظيفي: هل صممت المباني وخططت بطريقة تتيح الفرصة لممارسة الأنشطة المختلفة دون أن يعوق نشاط نشاطا آخر، وبطريقة تساعد على تنفيذ المناهج المختلفة.

• مدى توافر حديقة خضراء بالمدرسة.

• مدى توافر حجرات المعلمين، والهيئة الإدارية، وغيرهم من العاملين.

• صلاحية فناء المدرسة ومدى اتساعه في ضوء أعداد الطلبة وأعمارهم للقيام بالأنشطة التربوية المختلفة.

• كثافة الفصول.

(4) الكفاءة والاستخدام: هل خططت المباني بشكل ييسر استخدامها؟ توظيف أماكن الدراسة المختلفة توظيفا يسهم في تحسين نوعية تعلم الطلبة.

• مساحة المبنى، وتهويته، ومناسبته لأعداد الطلبة وأعمارهم.

• صلاحية حجرات الدراسة والقاعات، وتأثيثها تأثيثا مناسبا.

• مدى توافر المختبرات، وملاءمة تجهيزاتها، وتنوعها.

(5) الناحية الجمالية للمبنى: هل الشكل العام وتنظيم المبنى يهيئ مناخا مناسبًا ومريحًا للطلاب.

- المظهر الجمالي للمبنى ونظافته.
- الإضاءة والتهوية والنظافة.

(6) المرونة : هل تم تخطيط المباني المدرسية بشكل يمكن من التوسع المستقبلي أو إعادة تنظيمها وترتيب أجزائها داخليا لمواجهة حاجات تعليمية جديدة بأقل تكلفة ممكنة؟

(7) موقع المدرسة وملاءمته للعملية التعليمية، وسهولة الوصول إليه.

- مدى توافر مساحات مرنة للعمل الفردي، والجماعات الصغيرة، ولقاء الجماعات الكبيرة.
- مدى توافر مقصف المدرسة، ونظافته، وتعاملاته.
- مدى توافر مسرح المدرسة وصلاحيته وتجهيزاته.
- مدى توافر مكتبة المدرسة وصلاحيتها، وتنوع مقتنياتها وتوظيفها.

(8) الاقتصادية: هل تم تخطيط المباني بشكل يمكن معه القول إن هناك استفادة بكل ما تم من إنفاقه على إنشائها.

- سهولة الاتصال بين وحدات المبنى وتأمينه.
- توافر المقاعد، والسبورات، وطلائها، وصيانتها.

بمراجعة المعايير السابقة يمكن القول بأن معايير التقويم في الأوقات والظروف العادية هي نفسها معايير التقويم في حالات الطوارئ والأزمات، غير أن حالات الطوارئ الأزمات قد تتطلب توافر معايير إضافية لها علاقة بإدارة الأزمات في كل مجال من مجالات العمل المدرسي؛ فتقويم المبنى المدرسي وتجهيزاته تتطلب إلى جانب المعايير السالف ذكرها توافر معايير أخرى لها مثل: توافر التجهيزات والمستلزمات المتعلقة بالتعامل مع الطوارئ، تحديد مخارج الطوارئ حال حدوث طارئ تعريف أعضاء المجتمع المدرسي بها، وتوفير إرشادات وملصقات وكتيبات لنشر ثقافة التعامل مع الأزمات والطوارئ المختلفة.

وكذلك الحال مع معايير تقويم المنهج الدراسي والأنشطة، حيث يمكن أن يضاف إليها قابلية المنهج والأنشطة للتحول الرقمي والإلكتروني، سهولة التعامل مع المنهج الرقمي، القدرة على التعامل مع المنصات الإلكترونية، فعالية الأنشطة الإلكترونية، توافر منصات تفاعلية للتعامل مع المناهج، وأيضًا يضاف إلى معايير تقويم المعلمين: قدرة المعلم على التعامل مع الأزمات والطوارئ سواء على مستوى التخصص، وإدارة البيئة الصفية، وعملية التعلم، وتقييم الطلاب، فإلى جانب كل معايير تقويم المعلم يضاف معايير أخرى تتعلق بالتعامل مع الطوارئ والأزمات مثل: قدرة المعلم على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، والتعامل الرقمي مع الطلاب، وكتابة التقارير الإلكترونية، والتقويم الإلكتروني للطلاب إلى غير ذلك من معايير.

ثانياً: تقويم الأداء المدرسي وقت الطوارئ:

ترتبط مخاطر الطوارئ والأزمات بتعرض أعضاء المجتمع المدرسي لتهديدات معينة، وقد تؤثر في مستوى أداءاتهم، ومن الضروري أن تُقيم مجالات العمل داخل مجتمع المدرسة، وأن يحدد الفرص والسبل لتعزيز تلك القدرات والاستفادة منها سواء في التخطيط أو في أنشطة الاستجابة للطوارئ والأزمات المختلفة. ()

ترتبط جودة جهود التعامل مع الطوارئ والأزمات ارتباطًا مباشرًا بالمعارف والمهارات التي يمتلكها أعضاء المجتمع المدرسي العاملون في مواقع الأزمات، وقدرتهم على وضعها موضع التنفيذ في مجموعة من الأحداث الخطرة، ومن تأتي أهمية عملية اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة، فضلًا عن قدرة الناس على استخدامها، هنا تأتي أهمية عملية التقويم، كمحدد للاحتياجات التدريبية، حيث أن التدريب والممارسة من الأدوات الحيوية في جميع المهن عالية الخطورة، فإن حقيقة أن الكوارث نادرة تجعل التدريب والتمرين مهمين بشكل خاص في إدارة الطوارئ. ()

ونظرًا لأهمية إدارة الطوارئ للمجتمعات في حماية الأرواح والممتلكات، يتم تقييم أداء إدارة الطوارئ بشكل كبير من قبل الحكومات والمنظمات

ووكالات الطوارئ الخاصة بها، وتعتبر الممارسات الخاصة بالتدريب، والتعقيب ومراجعات ما بعد العمل من حالات الطوارئ الداخلية أنشطة أساسية في عملية التقييم، يمكن إجراء التقييمات الداخلية الأخرى في مجموعة من المجالات بما في ذلك تسليم البرنامج (مثل التدريب)، وأداء النظام والموظفين، ورضا القوى العاملة، ومدى قابلية التشغيل البيني، ويتم إجراء معظم هذه التقييمات من قبل مقدمي خدمات الطوارئ، مع الاستعانة بعدد قليل من المؤسسات الأكاديمية والمستشارين الخاصين. ()

وفيما يلي بعض من تلك الإجراءات التي يجب على المدرسة مراعاتها خلال مراحل إدارة الطوارئ، والتي يمكن البناء عليها في عملية تقويم أداء المدرسة وقت الطوارئ: ()

1 - فيما يتعلق بتقويم الإدارة المدرسية:

أثر إغلاق المدارس لفترات طويلة بشكل كبير على تقويم الطلاب في بعض البلدان، وتزامن في عديد من الحالات مع فترة امتحانات الالتحاق بالجامعة. ولذا قام عديد منهم بإعادة جدولة الامتحانات والتقييمات لجميع مستويات التعليم، بما في ذلك الجامعات كما حدث في تشيلي والصين وفرنسا، واليابان، وإسبانيا، وفيتنام؛ ففي الصين قدّمت بعض الاختبارات عبر الإنترنت عندما تعذر تغيير مواعيد الاختبار، وفي دول أخرى قُدمَت ترتيبات خاصة (على سبيل المثال، عدد محدود من الطلاب يمكنهم أداء الاختبار في وقت واحد لضمان سلامة المتقدمين للاختبار كما حدث في كل من: اليابان، وتايلاند) وعُدّل أيضًا - التقويم المدرسي؛ لاستيعاب أيام التعلم الضائعة (على سبيل المثال، إسبانيا، وجمهورية كوريا، وفيتنام). وفي بعض الحالات كما في الولايات المتحدة ألغيت جميع اختبارات بعض الولايات للعام الدراسي 2019 - 2020، كما هو الحال في ولايتي: (فلوريدا وواشنطن) وقد أشارت دراسة (Penalvo et al., 2021 إلى أن التحدي المرتبط بالاتجاه نحو التعلم من بعد يصحبه تحدي أكبر هو التقييم عبر الإنترنت. وأشارت إلى جملة من الخيارات والاعتبارات في هذا الصدد؛ كوجوب تقييم المواد بشكل مستمر، وتنوع طرق التقييم،

ومن الأهمية بمكان أن يشعر المعلمون والطلاب بأكبر قدر ممكن من الثقة في السياق الجديد للتقييم عبر الإنترنت.))

ويتم تقويم الإدارة المدرسية وقت الطوارئ في ضوء المعايير التي سبق ذكرها، إضافة إلى المعايير المتمثلة في الإدارة الجيدة للطوارئ والمتمثلة فيما يلي:

أ - الإدارة في المرحلة الآمنة: وتتمثل بتشخيص الطوارئ المتوقعة هل طبيعية أم فنية؟ والتقدير المسبق لاحتمالات الأضرار والخسائر، ودراسة وتقييم التجارب السابقة، وآلية تطبيق التكنولوجيا في هذه المرحلة، ووضع الخطط والاستراتيجيات، وتقييم القدرات المدرسية المتاحة، وتدريب الكوادر وتأهيلها على تنفيذ خطط المواجهة، وتفعيل تدابير الوقاية من خطر حدوث طوارئ أخرى.

ب - الإدارة في مرحلة التحذير من حدوث الطوارئ: وتتمثل بدور التقنيات الحديثة مثل؛ الإنذار المبكر والاستشعار عن بعد، ومنظومات الملاحة العالمية في مجال التحذير من بعض الكوارث، وإعطاء فرصًا أكبر مما كان يحدث سابقًا، الأمر الذي يسمح بتطبيق إجراءات معينة تتعلق بإخلاء الأشخاص والمعدات المهمة، واتخاذ بعض تدابير الوقاية المهمة، وحسب نوع الكارثة، وهذه الفترات على تباين مدتها فهي ضرورية جدًا للتخفيف والحد من الخسائر.

ت - الإدارة في مرحلة الاستعداد لمواجهة الطوارئ: تعد من المراحل المهمة، إذ يرتبط بها التهيئة لمواجهة الكارثة أو الأزمة أو الخطر، وتوزيع المهام، وتحديد الجهات التي ستنفذ الخطة أثناء وقوع الكارثة، وتوزيع الفرق والمجموعات، وكذلك ما تحتاجه من آليات في المواقع المثبتة في الخطة، وتأمين حالة التبليغ المبكر سواء للأفراد أم لفرق التنفيذ، والبدء بالفعاليات الاحترازية، وتتضمن هذه المرحلة كذلك ما يلي:

- إعداد التقديرات الخاصة بالمخاطر والتهديدات المحتملة للازمة.
- تحديد الأزمات والتنبؤ بإمكانية حدوثها.
- رفع مستوى الوعي بالمخاطر المحتملة وكيفية معالجتها.

• تثقيف الجمهور حول كيفية الاستعداد بشكل صحيح لأنواع مختلفة من الأزمات.

• بناء شراكات بين القطاعات والهيئات على المستوى القومي والإقليمي والمحلي للتعاون في حال حدوث الطارئ أو الأزمة.

• بناء قواعد للمعلومات المناسبة لكل نوع من أنواع الأزمات التي تواجهها المنظمة.

• تحديد المؤشرات والشواهد التي تنبئ بحدوث الأزمة من خلال المعلومات المختلفة.

• إعداد فريق عمل لمواجهة الأزمة من ذوي الخبرة والتدريب في مجال إدارة الأزمات.

• القيام بعمليات الرصد والمراقبة الدورية وبحسب نوع المخاطر، ورفع التقارير الدورية المستمر بهدف الإلمام بوضعها، ومراقبة تطور حجم الخطر المتوقع لتلك المخاطر؛ للوقوف على أخر تطورات الموقف لتحديد توقيتات تنفيذ الخطة، والإجراءات الاحترازية لمنع حدوثها. وتتم عملية المراقبة والرصد باستخدام أجهزة ووسائل الرصد والمراقبة والاستعانة بتقنيات الاستشعار عن بعد، والتنبؤ بالأزمات وبحسب نوع المخاطر.

• إعداد خطة التعامل والاستعداد: وتتم على ضوء البيانات والمعلومات والمشاهدات الحقلية إعداد خطة التعامل والاستعداد للتعامل مع الأزمة، وبناء الخطة بحسب الامكانيات والتجهيزات التي يجب توفرها لنجاح تنفيذ الخطة، ويتم دراسة هذه الخطة مع ذوي الاختصاص والكفاءة والخبرة بهدف تعديلها، ومن ثم إقرارها من قبل الجهات العليا، لتوفير مستلزمات نجاحها، وإقرار التشريعات اللازمة لكل منها.

• التقييم والتحليل لتنفيذ الخطة: ويشمل التحليل والمراجعة لتداعيات الأزمة أو الطارئ، ونتائجها بشكل عام، لتحديد مواضع الخلل أو النقص أو التداخل بين طواقم العمل تجاه الأزمة، وكذلك تحديد النقص في المعلومات الواجب توفرها تجاه الكارثة وإدارتها، وتأتي هذه المرحلة لتقييم مواضع القوة والضعف في تنفيذ الخطة، وإجراء التعديلات اللازمة ورفع

تلك التقييمات إلى الجهات المسؤولة لغرض اعتمادها، وإجراء التعديلات والقرارات اللازمة لنجاحها في حالة تنفيذها مستقبلا.

• إعداد وتدريب القائمين بتنفيذ الخطة: إنشاء مراكز لتدريب الكوادر التي ستقوم بتنفيذ الخطة لجميع مستويات الإدارة والتنفيذ وبحسب نوع الأزمة أو الطارئ، من خلال إعداد محاضرات التثقيف والتوعية والممارسات العملية لرفع كفاءة أداء العاملين وتحسين قدراتهم الفنية، وإجراء فعاليات وممارسات ومظاهرات لتقييم قدرات العاملين.

• توفير الأجهزة: وتعد من المستلزمات الضرورية جدًا لتنفيذ عملية مواجهة المخاطر والأزمات ابتداء من أجهزة التشخيص، وأجهزة الإدارة، والمراقبة والرصد، ومن ثم أجهزة ومعدات لتخفيف الكارثة، وأجهزة ومعدات ومستلزمات الحماية والإخلاء والإيواء إن تتطلب الأمر.

• ضمان توفر مستوى كاف من الموارد لإنقاذ الأرواح وتقليل الأضرار التي تلحق بالممتلكات، ويشمل التأهب جميع الأفراد في نظام إدارة الطوارئ المتكامل، ويتضمن الأنشطة التالية:

* تحديد الموارد التنظيمية والإمدادات التي قد تكون مطلوبة في حالة الطوارئ.
* تحديد الأدوار والمسؤوليات.
* إنشاء الإجراءات والسياسات.
* تنظيم الأنشطة التي تعمل على تحسين الاستعداد للأزمات.
* تطوير وتدريب وممارسة إدارة الطوارئ.
* توظيف وتعيين الأفراد وتدريبهم، الذين يمكنهم المساعدة في المجالات الرئيسة لعمليات الاستجابة.

ح – أثناء وقوع الطارئ:

تتضمن الإدارة في مرحلة وقوع الطوارئ تولي القيادة والمسؤولية من قبل الجهة التي تم تكلفيها (فريق إدارة الطوارئ)؛ بغرض تطبيق الخطة الفنية لمواجهة الطوارئ، والسيطرة على سبل أعمال التنسيق بين الجهات المنفذة بحسب مواقعها، وتفعيل تنفيذ خطة الإغاثة، وخطة الإخلاء،

وخطة الإيواء، والخطط المساندة الأخرى، ومراقبة مدى استطاعة القدرات من أشخاص ومعدات لمعركة المجابهة، أو الطلب بالاستعانة بقدرات إضافية على صعيد الدولة أو على الصعيد الخارجي.

ويبدأ تقييم الطارئ أو الأزمة من أول دقيقة تبدأ فيها الحالات في الظهور مثل صدور الدخان أو الهيار المبنى أو زلزال ...الخ (وذلك اعتمادا على رؤية ظاهرة أو شُم روائح أو سماع أصوات)، وتتضمن عملية تقويم الأداء المدرسي في هذه المرحلة ما يلي: ()

* التقييم الأولي وله علاقة بسلامة الأرواح، وذلك فيما يتعلق بحدوث حرائق أو تسرب غازات سامة أ وقابلة للاشتعال.
* تقييم الموارد والإمدادات.
* التقييم المستمر استنادا على:
  - التقارير الواردة من رؤساء الفرق.
  - التقارير الواردة من الفريق الطبي.
  - التقارير الواردة من عمليات إدارة الأمن والسلامة.
  - التقارير الواردة من شهود العيان

ح - تقييم مدى وفرة أفراد العمل والطلبة المتطوعين.

- تقديم المساعدة الطارئة للضحايا.

- إجراء تقييم للوضع؛ للوفاء بهذه المهمة، ويجب على المستجيبين إجراء تقييم فوري سريع للوضع، يشملٍ التقييم السريع لجميع أنشطة الاستجابة الفورية التي ترتبط ارتباطا مباشرًا بتحديد الاحتياجات الأولية المنقذة للحياة، والحفاظ على الحياة، وتحديد الأخطار الوشيكة.

- تحديد أولويات أنشطة الاستجابة، وتخصيص الموارد اللازمة، وطلب مساعدة إضافية من شركاء المساعدة المتبادلة.

- تنفيذ خطة إدارة الطوارئ: يجب تنفيذ الخطة بدقة عالية والالتزام بضبط النفس لتحقيق هدف الخطة، والسيطرة على أجهزة التنفيذ، وبشكل مركزي وعدم تداخل وتغيير المهام لكيلا يحدث إرباك في العمل،

الذي سينعكس سلبًا على الارتفاع في الضحايا وخسائر في الممتلكات.

هـ - مرحلة ما بعد الطارئ:

تعمل الإدارة في هذه المرحلة العمل على تكامل التدابير لتعزيز القدرة على الصمود في مواجهة أحداث المخاطر المستقبلية، وتسمى هذه الإجراءات بعملية إعادة البناء بشكل أفضل، وقد أصبحت الآن ممارسة جيدة معترف بها في الاستجابة لما بعد الكارثة، وتتمحور إدارة ما بعد الطوارئ باتجاهين:

• الإدارة في مرحلة إعادة الأوضاع: ويتم فيها حصر الخسائر البشرية، واستكمال أعمال الإغاثة، وتأمين الحماية من الأمراض والأوبئة، وتوفير المستلزمات الغذائية، وتنفيذ خطة الإعمار والصيانة والترميم، وتقييم فعالية إدارة الكارثة، وتحديد الدروس المستنبطة من تجربة الإدارة، وتوثيق فعالية الإدارة للاستفادة منها مستقبلًا.

• الإدارة في مرحلة رد الفعل تجاه الطوارئ: ويمكن أن توظف بعض الخطط والإجراءات تجاه بعض الطوارئ على المستوى طويل الأمد؛ بهدف تحويلها إلى جوانب إيجابية؛ إما لتفادي الأزمات والمخاطر، أو تخفيف نتائجها.

بمراجعة ما سبق فضلاً عن معرفة كون أن حالات الطوارئ متنوعة ومتعددة نتيجة تنوع مسبباتها فمنها ما يحدث نتيجة لأسباب بيئية (الفيضانات – الزلازل- السيول- .....)، ومنها ما يحث نتيجة لانتشار الأمراض والأوبئة مثل كوفيد 19، ومنها كذلك الحرائق أو الاضطرابات السياسية، وغيرها من المسببات، ونتيجة لتنوع وتعدد أنواع الطوارئ التي يمكن أن تواجهها المدرسة، تختلف أساليب وأدوات وآليات تقويم الأداء المدرسي.

وهناك مجموعة إجراءات للتقويم ما بعد الطارئ، من أهمها ما يلي: ()

• المتابعة المستمرة إجراءات وعمليات الإغاثة، وإمكانات التعافي، وإعادة التأهيل بعد انتهاء الطارئ والتقليل من الآثار المترتبة عليه، ورفع تقارير دورية إلى الجهات المعنية في هذا الشأن.

• تقييم الإجراءات التي تم اتخاذها من قبل الجهات المختلفة، للتعامل مع الطارئ خلال مرحلة المواجهة والاستجابة والاحتواء.

• توثيق الحدث، واستخلاص الدروس المستفادة؛ من أجل تلافي السلبيات – إن وجدت، وتطوير وتحديث الخطط والسيناريوهات وفقاً للمستجدات.

• تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة، وتوجيهها إلى الجهات المعنية للاستفادة منها.

هذا وتتمثل أهم عناصر التقييم في حالات الطوارئ في طرق: التأمين، والاستجابة للطوارئ، والقيادة والسيطرة والإخلاء، والهيكل التنظيمي للمنظمة، وأنظمة الإنذار، وتدابير الاسترداد. ()

2 – تقويم المنهج المدرسي والأنشطة:

يتم تقويم المنهج الدراسي والأنشطة وقت الطوارئ في ضوء المعايير السالف ذكرها، إضافة إلى معايير وإجراءات أخرى تتعلق بـ:

- التعامل المرن والسريع مع المناهج والمقررات المختلفة.
- توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس المقررات الدراسية والأنشطة الخاصة بها.
- استخدام المنصات والتطبيقات الإلكترونية بكفاءة.

3 – تقويم أداء المعلمين:

يتم تقويم أداء المعلمين وقت الطوارئ في ضوء المعايير السالف ذكرها، إضافة إلى معايير وإجراءات أخرى تتعلق بـ:

• قدرة المعلم على توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس والتقويم التربوي.

- قدرة المعلم على التعامل مع المنصات الإلكترونية.
- قدرة المعلم على تقديم التغذية الراجعة لتلاميذه.

4 – تقويم المبنى المدرسي وتجهيزاته:

يتم تقويم أداء المعلمين وقت الطوارئ في ضوء المعايير السالف ذكرها،

إضافة إلى معايير وإجراءات أخرى تتعلق بـ:

- تركيب وتعزيز أنظمة التنبؤ والإنذار.
- استكمال الإصلاحات الضرورية للبنية التحتية.
- ضمان استمرارية الخدمات الحيوية.
- تقديم المساعدة والتدخلات التي يمكن أن تنقذ الأرواح وتحمي الصحة وتحمي المباني، ومن أمثلة أنشطة حالات الكوارث ما يلي:
- توزيع مستلزمات الطوارئ والضروريات، مثل أدوات النظافة والأقمشة والمجارف وأكياس القمامة لجهود التنظيف.
- تقديم الخدمات الصحية الطارئة، مثل الإسعافات الأولية للإصابات وبدائل الأدوية الموصوفة.

بمراجعة ما سبق يتبين أن عملية تقويم الأداء المدرسي تعتمد وقت الطوارئ على وجود خطة كاملة للتعامل مع الطوارئ والأزمات التي يمكن للمدرسة مجابهتها، وأن تتميز هذه الخطة بالمرونة الكافية للتعامل مع الطوارئ والأزمات المختلفة على تنوعها واختلافها من حيث النوع ودرجة شدتها من خلال تأمين كوادر متدربة ومتمرسة على إدارة الأزمات، فضلاً عن توفير مساحة من الإبداع في مواجهة ما يستجد بشكل مفاجئ من حالات تتطلب الإسراع في مجابهتها، والتي لم يتم الأخذ بها خلال وضع خطة إدارة الأزمات والطوارئ، كما تعتمد عملية نجاح خطة إدارة الطوارئ أيضا على مجموعة من الإجراءات الإدارية والفنية التي يجب اتخاذها قبل عملية التنفيذ (قبل حدوث الأزمة)، وخلال تنفيذ الخطة (حين وقوع الأزمة أو الطارئ)، وخلال الفترة التي تلي حدوث الكارثة أو الطارئ.

من هنا تأتي أهمية تقويم جودة الأداء المدرسي، والتي يمكن من خلالها الوقوف على جوانب القوة الموجودة في الأداء المدرسي وتدعيمها وتعظيمها، أو معرفة جوانب الضعف الموجودة في مجالات العمل المدرسي المختلفة سواء في المبنى المدرسي وتجهيزاته، أوفي المنهج وأنشطته أو في أداء المعلم أو في أداء الإدارة المدرسية، وعلاج أوجه القصور وتجنب السلبيات وتحديد الاحتياجات التدريبية الآنية أو المستقبلية، وخاصة في

مجال التعامل مع الأزمات والطوارئ والذي يحتاج باستمرار إلى تدريب وتأهيل أعضاء المجتمع المدرسي للتعامل مع الطوارئ والأزمات المختلفة والمتنوعة حال حدوثها.

خلاصة:

حاولت الوحدة الحالية استعراض عملية تقويم الأداء المدرسي في حالات الطوارئ والأزمات من خلال التعرض لعملية تقويم الأداء المدرسي كعملية أساسية في العملية التعليمية تقوم على تشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي، وركز الفصل على مجالات: المبنى المدرسي وتجهيزاته، والمنهج المدرسي والأنشطة، والمعلمين، واخيرًا الإدارة المدرسية، وأهمية تقويم هذه المجالات والوقوف على واقعها، لمعرفة سبل تدعيم جوانب القوة، وكذلك معرفة سلبيات الأداء وأوجه القصور بهدف علاجها، وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء المجتمع المدرسي لتطوير مهاراتهم وقدراتهم في مجالات العمل المدرسي كافة، وصولاً إلى تحسين وتطوير الأداء المدرسي.

وتبين من خلال الفصل أن عملية تقويم الأداء المدرسي في الأوقات والظروف العادية الطبيعية تختلف عنها في أوقات الطوارئ والأزمات، فضلاً عن اختلافها باختلاف نوع الأزمة ودرجة شدتها، فتقويم الأداء وقت الأزمة يتطلب إجراءات ومعايير تختلف عن إجراءات ومعايير التقويم التقليدية، وكذلك تقويم الأداء المدرسي في حالات الكوارث والأزمات التي يترتب عليها تعطيل العمل المدرسي تختلف عن الأزمات التي لا تعوق عمل المدرسة، مع التأكيد أن الهدف من تقويم الأداء في حالات الطوارئ والأزمات هو تحقيق الجودة في مواجهة الأزمة.

وفي الأخير ومن خلال التعرف على أهمية عملية تقويم الأداء المدرسي في حالات الطوارئ والأزمات، يمكن تحديد مجموعة مجالات تطبيقية يمكن تدريب أعضاء المجتمع المدرسي عليها للتعامل مع الأزمات والطوارئ المختلفة، وهو ما سيتم تناوله في الجزء القادم، والمعنون بـ « تعزيز جودة أداء الإدارة التربوية فى مواجهة الأزمات (برنامج تدريبي للقيادات التربوية العربية).

ISBN 978-9973-15-470-5