IUG Journal of Educational and Psychological Sciences
Peer-reviewed Journal of Islamic University-Gaza

E-ISSN: 2410-3152
P-ISSN: 2410-2946

IUGJEPS
Vol 33, No 5, 2025, pp 50 - 69

Received on (27-07-2023) Accepted on (04-01-2026)

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.33.5/2025/3

Leadership skills for UNRWA school principals to lead Educational Reform projects in the southern governorates of Palestine

Eman Adel Herzallah[*1], Munawar Adnan Najm[*2]
Employer: UNRWA in Gaza[*1], The Islamic University of Gaza[*2]
[*]Corresponding Author: eherzalla1989@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the leadership skills that must be available among UNRWA school principals to lead educational reform projects in the southern governorates of Palestine. The two researchers used the qualitative approach, and to achieve the goal of the study, the tool of in-depth interviews was used on a sample consisting of (10) people distributed as follows: (5) school principals, (3) deputy school principals, (2) educational specialists. The two researchers analyzed the collected data after transcribing it into text, with the aim of deriving symbols and keywords related to each question, and then comparing them to each other to extract patterns or central themes from them. Then they were analysed, arranged, and grouped to derive classifications from them and link them together. The two researchers used the tabular and colored classification according to the specific topic and keywords in the responses of the sample members. The two researchers used the electronic application for qualitative analysis through the MAXQDA program, and all methods represented the basis that the two researchers used to answer the study question. The study revealed that the most important skills needed to lead educational reform projects are: strategic planning, communication, leading work teams, emotional intelligence, crisis management and problem solving, and electronic management.

The two researchers recommended the necessity of holding a training program to develop the skills of leading educational reform projects, and distributing educational brochures on the importance of educational reform projects, followed by behavioral readings directed at each of the skills found in the study.

Keywords: leadership skills, projects, educational reform, UNRWA schools.

المهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي في المحافظات الجنوبية لفلسطين

إيمان عادل حرزالله [1]، منور عدنان نجم [2]
وكالة الغوث الدولية [1]، الجامعة الإسلامية بغزة [2]

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى المهارات القيادية الواجب توافرها في مديري مدارس وكالة الغوث الدولية لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي في المحافظات الجنوبية لفلسطين، حيث استخدمت الباحثتان المنهج النوعي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة المقابلات المعمقة على عينة تكونت من (10) أشخاص موزعين كما يلي (5) مديري مدارس، و(3) نوّاب مديري مدارس، (2) مختصين تربويين، وقامت الباحثتان بتحليل البيانات التي تم جمعها بعد تفريغها نصياً، بغرض استنباط الرموز والكلمات المفتاحية المتعلقة بكل سؤال، ومن ثم مقارنتها ببعضها البعض لاستخراج الأنماط أو الموضوعات المحورية منها، ثم تحليلها وترتيبها وتجميعها لاستنباط التصنيفات منها وربطها معاً، وقد استخدمت الباحثتان التصنيف المجدول والملون وفقاً للموضوع المحدد والكلمات المفتاحية في استجابات أفراد العينة، وقد استعانت الباحثتان بالتطبيق الإلكتروني للتحليل النوعي من خلال برنامج MAXQDA، وجميع الأساليب مثلت الأساس الذي استخدمته الباحثتان للإجابة على سؤال الدراسة، وقد كشفت الدراسة أن أهم المهارات اللازمة لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي هي: التخطيط الاستراتيجي، والتواصل، وقيادة فرق العمل، والذكاء العاطفي، وإدارة الازمات وحل المشكلات، والإدارة الإلكترونية.

وأوصت الباحثتان بضرورة عقد برنامج تدريبي لتطوير مهارات قيادة مشاريع الإصلاح التربوي، وتوزيع نشرات تربوية عن أهمية مشاريع الإصلاح التربوي يتبعه قراءات مسلكية موجهة لكل من المهارات التي توصلت إليها الدراسة.

كلمات مفتاحية: المهارات القيادية، المشاريع، الإصلاح تربوي، مدارس وكالة الغوث.

مقدمة:

يشهد العالم عدداً من التغيرات والتحديات المتسارعة بدءاً من التغيير الاجتماعي، والتقلب الاقتصادي، والتحديات البيئية إلى تطور الاقتصادي العالمي القائم على المعرفة والإبداع، وثورة التكنولوجيا الفائقة وغيرها، وأصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية إعادة التفكير في فلسفتها وأهدافها، وبذل الجهود المتكاملة والمنظمة والقائمة على المنهجية العلمية، والتفكير خارج نطاق الحلول التقليدية، ، في إدارتها وممارساتها، وفي تقديم خدماتها وقيادة مشاريعها للتمكن من المشاركة بقوة في أداء رسالتها المنوطة بها، وتحقيق الاستدامة والتميز والمنافسة لضمان تعليم عادل شامل ذي جودة.

وهذا يتطلب إصلاحاً تربوياً ينطلق من فلسفة تربوية يُراد لها أن تتجسد على أرض الواقع لتحقيق أهداف معينة لها منطلقاتها وأهدافها التي تتناسب مع طبيعة كل مؤسسة تربوية تعليمية، فأهمية مشاريع الإصلاح التربوي ترتبط ارتباطاً مصاحباً بالاهتمام بجودة العملية التعليمية، والذي تنبثق أهميته من أهمية قطاع التعليم واقتصادياته التي تتمحور أهدافها حول الإنسان وتنميته وفق رؤية شاملة ومتكاملة اجتماعياً وعقلياً وثقافياً، والذي يعد من أسمى الموارد الاقتصادية وأثمنها في المجتمعات الإنسانية ككل، حيث ارتبط تقدم المجتمعات ورقيها بنوعية وكمية الموارد البشرية التي بحوزتها، ولا تكتفي بذلك، بل أنها تسعى من خلال برامجها ومشاريعها التربوية إلى إكساب أبنائها مختلف المهارات الأساسية والاجتماعية منها والمستقبلية ليحققوا نجاحا يسلحهم بالمعارف والمهارات المستقبلية وتمكينهم من العيش بسعادة والعمل بكفاية وجدارة، ولتنمية قدرتهم على التعلم المستمر وفهم المعلومات الجديدة، والتعامل الجيد مع القضايا التي يواجهونها في واقعهم اليومي، وكذلك ليكونوا ناجحين في المدرسة وفي عالمهم الحقيقي ولتحسين مستوياتهم الأكاديمية؛ وبالتالي تطوير نمط حياتهم نحو الأفضل، واكتساب المقدرة على التكيف بسرعة مع التغيرات التكنولوجية وتأثيرها على الفرد والمجتمع (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022م).

لقد شغل الإصلاح التربوي حيزا كبيرا من اهتمامات المربين وراسمي السياسات التربوية ومتخذي القرار على حد سواء في العقود الخمسة الأخيرة، كما عقدت له مئات المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية التي نتج عنها العديد من الوثائق الهامة بدءا من استراتيجية التربية العربية لعام 1967م، وأعمال مشروع الفكر العربي حول مستقبل التعليم في الوطن العربي التي نفذت في نهاية ثمانينات القرن الماضي، وانتهاءً بالدراسات المستفيضة التعليم في الدول العربية التي نفذت بالتعاون ما بين المنظمة العربية للتربية والعلوم والطب والثقافة والبنك الدولي في منتصف العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، وعليه فقد اتخذت الدول العربية العديد من الإجراءات والتدابير من خلال المخططين التربويين مثل تغيير البناء والهياكل التربوية أو تطوير المناهج وإدخال أدوات تعليمية جديدة أو بناء مزيد من المدارس وتحسين المرافق أو زيادة المخصصات التربوية في الموازنات العامة، فانتشر التعليم وأتيح بشكل أكبر بين فئات وطبقات المجتمع المختلفة، وانعكس هذا التقدم على تحسن الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم، وخُصِصت للتعليم نسباً مرتفعة من مجمل الموازنات العامة والناتج المحلي الإجمالي (توق، 2021م).

يشير (Goertz, 1995) إلى أن الإصلاح التربوي هو التسلسل الزمني للمراجعات المهمة والمنهجية التي تم إجراؤها لتعديل التشريعات والمعايير والمنهجية والسياسات التعليمية التي تؤثر على نظام المدارس العامة للأمة لتعكس احتياجات وقيم المعاصرة المجتمع، فيما يعرِّف الكيلاني (1997م، ص89) الإصلاح التربوي بأنه دليل الحركة الاجتماعية والوعي بضرورة التكيف والتكامل مع المستجدات التي تفرض نفسها على جميع المجتمعات أمام العولمة التربوية والاقتصادية والاجتماعية، فيما يرى الفريجات (2015م، ص17) أن الإصلاح التربوي هو منظومة من الإجراءات الهادفة إلى إخراج الأنظمة التربوية من أزمتها لحالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بصورة منتظمة، وهو نفس التعريف الذي تبناه (الرحيلي، 2020م، ص328).

فيما يعرفه مرزوق (2015م) بأنه عبارة عن إجراءات وخطوات تعالج القصور التي قد تواجه نظام التربية والتعليم بما يحقق له الاستمرارية والتوازن في أدائه مهمته بشكل منتظم يتفق مع وضع المجتمع الراهن والاتجاهات والعالمية للمراجعة والتحسين والتغيير سواء أكان تدريجي أو جزئي أو متكامل بشكل جذري، ويعرفه صادق(2017م) بأنه: " مجموعة الإجراءات المبذولة بهدف إجراء تغييرات أساسية في أنظمة التربية تشمل النظام التعليمي وتخطط لإصلاحه من خلال البحوث التقييمية الهادفة للتطوير الدائم المتوازن في أداءه لوظيفته مع مراعاة كافة المتغيرات والعوامل، ووفق رؤية مستقبلية واضحة للسياسات التربوية الموجودة وبمراعاة والاتجاهات العالمية"، ويعرفه الخياري (2018م، ص113). بأنه "عملية إدخال تغييرات نوعية عميقة وهيكلية في بنية المنظومة، بعد التشخيص الموضوعي للأعطاب واستحضار من جهة للمشروع المجتمعي ولفلسفة التربية المعتمدة، ومن جهة أخرى مستجدات علوم التربية والتجارب الدولية الناجحة"، ويذكر خطاب (2019، ص69) مفهوماً واسعاً شاملاً للإصلاح التربوي هو جميع التغييرات الإيجابية الحادثة في النظام التربوي بأهدافه وسياساته وأساليبه وبرامجه وتقويمه، بحيث يشمل هذا التغيير جميع العناصر التربوية في ضوء قدرات المتعلمين وحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، والإصلاح التربوي الذي نطمح إليه لا بد أن يكون محسوباً عميقاً شاملاً دقيقاً وواقعياً ويتسم بالموضوعية والاستمرارية والتقويم، وهذا الأمر يعني أن الإصلاح المطلوب يجب أن يتم وفق نسق تطويري متكامل بدءا من التخطيط مرورا بالتقويم وانتهاء بالتطوير آخذين بعين الاعتبار تجارب العالم المتقدم في هذا المجال.

تنوعت آراء الباحثين في تعريفهم للإصلاح التربوي؛ فمنهم من كان تركيزه على الجانب الفكري، وأولاه لها أهمية كبيرة على حساب الجانب المادي، ومنهم من تحدث عن أهداف الإصلاح والأثر الذي يتحصل بعد تطبيقه، ومنهم من اهتم بالجانب العلمي والتكنولوجي باعتباره أساس لجميع التحولات الأخرى، ومنهم من أسقطه على مستوى النظام التعليمي الأكاديمي وما يحتويه فقط، فيما يراه البعض الآخر معبراً عن التغييرات الجذرية تمس جميع القطاعات وتراكيب المجتمع الذي يجرى عليه، فالإصلاح التربوي عملية مستمرة تثمن الإيجابيات المحققة وتعالج السلبيات، وأنه يشمل جميع أجزاء النظام التربوي، ويتضمن مفاهيم التغيير والتحسين والتطوير والتجديد، وأنه عملية اجتماعية تأخذ بالاعتبار عناصر هوية الأمة ومرجعياتها، وأنه مبني على تقويم موضوعي حقيقي للمشكلات التربوية الحاصلة.

وقد ذكرت الصقعبي (2020م) مداخل إصلاح التعليم، وفيما يأتي بعض تلك المداخل: اعتماد سياسة لامركزية تنهض على التشارك الإداري بما يتناسب مع مؤشرات جودة الحوكمة الرشيدة، وإشراك مجالس أولياء الأمور، وأعضاء مؤسسات المجتمع المدني في الشؤون التربوية، وتبني مناهج تعليمية مبنية على محتوى تمكيني – معرفي ومهاري وسلوكي–، وتطويع المعارف الحديثة لدعم اللغة العربية تعليمياً بتحديثها دون إغفال إتقان لغة أجنبية، وتعزيز مكانة المعلم بما يؤهله لأداء رسالته السامية والاضطلاع بالأمانة التربوية، بحرية وإبداعية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة، وبناء شبكة تعلم متكاملة توازن بين الإنسانيات والعلوم بما يطور شخصيات ومعارف المتعلمين، وينمي التفكير الناقد والإبداعي لديهم، وتأسيس الحياة المدرسية بما يُمكن المتعلم من اكتساب هويته الفردية والمدنية، وقيامه بواجباته وممارسة حقوقه، والنظر في مسالك التعليم، ومراجعة نظام التوجيه على نحو يضمن التكوين المناسب ويراعي قدرات المتعلمين وحاجات البلاد المختلفة وفرص العمل، والنظر في معايير الترقيات على نحو يضمن بناء الكفايات واكتساب المعارف، ويحفز على الاجتهاد والمثابرة، ووضع استراتيجيات واضحة تؤمن تعميم اعتماد الرقمنة في التعليم بما يتناسب مع معايير جودة التعليم.

ويرى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن مشروع الإصلاح التربوي على أنه أصغر وحدة تشغيلية يتم إعدادها وتنفيذها باعتبارها كياناً مستقلاً ضمن برنامج تربوي معين، وتعمل المشاريع التربوية على تحقيق أهداف تربوية محددة، أو تقديم خدمة تربوية جديدة، أو إحداث تغيير، أو تطوير معين في أي مجال من المجالات التربوية؛ مثل مشاريع تطوير المناهج أو مشاريع تطوير الإدارة المدرسية، أو مشاريع تنمية قدرات العاملين في الحقل التربوي، وتختلف هذه المشاريع التربوية في مستوياتها، سواءً أكانت مشاريع

تربوية إصلاحية كبرى على مستوى النظام التعليمي في الدولة، أم مشاريع تربوية يتم تنفيذها على مستوى المناطق والمستويات المحلية، أم كانت مشاريع تطويرية على مستوى المدرسة، أم قد ينفذها المعلم لحل مشكلة صفية معينة، وهذه المشاريع التربوية تتشابه في محددات المشاريع بشكل عام، لكنها تتميز في هدفها الرئيس المتمثل في تحسين التعليم والتعلم في المؤسسات التربوية في حدود الموارد المتاحة.

ويعد إصلاح التعليم في وكالة الغوث الدولية (الأونروا) ضرورة حتمية وليس خياراً، فقد أجريت مراجعة خارجية مفصلة لبرنامج التعليم خلال عام (2009م)، وأبرزت المراجعة أن النظام الحالي للتعليم بحاجة لأن يكون أفضل من ناحية الجودة والفاعلية والكفاءة والإنصاف. وقد تتوافق نتائجه مع تصورات مجموعة متنوعة من الأطراف المعنية، حيث يعتبر أن التعليم في الأونروا لا يخدم المستفيدين النهائيين منه –أي اللاجئين الفلسطينيين –كما ينبغي، من خلال تحضيرهم لتطوير طاقاتهم الكاملة للمساهمة في التنمية الفردية والمجتمعية والإقليمية والعالمية، وبالتالي وجود نهج استراتيجي لإصلاح التعليم هو في غاية الأهمية لرفاه الشعب الفلسطيني في المستقبل. فإن تحقيق الآمال والتطلعات المستقبلية وتواصل بروز مكانة القضية الفلسطينية يعتمد على فعالية الأونروا، وفي نهاية المطاف على النظام التعليمي الفلسطيني (استراتيجية إصلاح التعليم 2010م، ص8).

وقد طرحت استراتيجية إصلاح التعليم (2011–2015م) برنامج القيادة من أجل المستقبل الذي يستهدف بالمقام الأول تحسين الممارسات القيادية لمديري المدارس من خلال بناء الفرق وتوزيع القيادة، والذي يساعد في عملية الربط بين استراتيجية لإصلاح التعليم وبين انخراط مديري المدارس برؤية التعليم وغاياته، وتوجيه اهتمامهم للتركيز على المسؤولية والمساءلة المتعلقة بهم باعتبارهم قادة تربويين، فضلاً عن تطوير المعرفة والفهم والمهارات العملية اللازمة لتنفيذ التغيير الناجح لصالح الطلبة والعاملين في المدرسة (برنامج القيادة من أجل المستقبل، 2013م)، كما أن استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في الأونروا تدرك أهمية دور مديري المدارس من أجل توفير تعليم عالي الجودة يتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وذلك انطلاقاً من رؤية الاستراتيجية حول إدراك إمكانات كل طالب من طلبة الأونروا كأفراد وتمكينهم من المساهمة في مجتمعهم المحلي وفي المجتمعات الإقليمية والعالمية (دليل مدير المدرسة لبرنامج التطوير المهني المستمر، 2012، ص3)، وتتناول الخطة الاستراتيجية (MTS2016–2021) خمسة أهداف، فيما يتناول الهدف الثالث منها الإصلاح التربوي والذي ينص على: " إنجاز الأطفال في سن المدرسة للتعليم الأساسي ذي الجودة والمنصف والشامل للجميع" .

وتعد المهارات القيادية من العوامل المهمة في نجاح العمل في الإدارة التربوية، والقائد الناجح ينبغي أن يمتلك مجموعة من المهارات والمقدرات التربوية التي تساعده في القيام بعمله بنجاح، ومن أهم هذه المهارات: المهارات الذاتية، والمهارات الإنسانية، والمهارات التصورية والإدراكية، والمهارات الفنية (الذيابي، 2020م، ص235)، كما أن قيادة مشاريع الإصلاح التربوي تشكل أحد المحاور الرئيسة في تحقيق التوجهات التطويرية الاستراتيجية، يتمثل وجود قيادة قادرة على إدارة المشروع من أهم المحددات الأساسية لنجاحه، والتي ترتكز لإطار واضح ومحدد للأدوار، مستمداً من التوجهات العامة لتطوير المؤسسة التعليمية (عيسى وسعد، 2017م)، وقد اهتمت المؤسسات التعليمية بتنمية كفايات المسؤولين التربويين ليصبحوا أكثر قدرة في الوصول لحلول إيجابية للمشكلات التربوية، لتحقيق التقدم المنشود من العملية التعليمية بأقل الجهود وأفضل النتائج، ولا يمكن إحداث تطوير وتنمية بدون الاهتمام بتطوير العنصر الحاكم والفاعل في عملية تنمية المجتمع وهو العنصر البشري، وأن أفضل وسيلة هي المشاريع (أحمد، 2018م، ص103).

ويفترض أن تتوفر لدى مدير المدرسة – كقائد تربوي– مهارات متعددة، تتعلق بممارساته للعمل في مختلف المجالات التي يعمل بها، فهو رجل التغيير والتطوير، والقائد الذي يمارس دور الموجه للعمل الجماعي، والمستشار الذي يزود بالخبرة، كما أنه

القائد الإداري الذي ينظم أمور الجماعة، وبالتالي هو المسؤول عن إثارة الجماعة للعمل، ورفع روحها المعنوية والمحافظة على تمسكها وروحها (عطوي، 2012م، ص48).

لذلك يجب أن يحظى مديري المدارس بالاهتمام والعناية الخاصة، وذلك من خلال السعي الدائم لتدريبهم وتنميتهم مهنياً؛ ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهامهم وتنمية كفاياتهم المعرفية والأدائية، والتي تنسجم مع طبيعة الأدوار المتغيرة التي يتوقع منهم ممارستها في إطار وظائفهم الإدارية والقيادية بشكل دائم وشامل، ومتكامل والذي ينعكس على تحسن مستوى أداء طلبة المدرسة (محمود، 2016م، ص438).

مشكلة الدراسة

أشارت دراسة جبارين وشطناوي وحجازي (2022) لأهمية عقد برنامج متكامل من الدورات المختلفة وورشات العمل المتخصصة بتطوير المهارات القيادية، وهذا ما أكدته دراسة المزين وأبو حسب الله (2021م) بعقد الدورات التدريبية الدورية والمستمرة لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية لتحسين مهاراتهم القيادية باستخدام أدوات التغيير، وأوصت دراسة صيام (2021م) بضرورة تحسين قدرة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية على صياغة رؤية تعزز طموح العاملين بما يحقق دافعية الإنجاز، وإبراز جوانب التميز الحقيقية التي تميز مدارسهم عن غيرها من المدارس، فيما حثت دراسة أبو شملة وأبو شمالة (2018م) مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمتابعة تطبيق فعاليات البرامج التدريبية للمعلمين ضمن مشاريع الإصلاح التربوي.

ولعل خبرة إحدى الباحثتين بالعمل في مدارس وكالة الغوث أكدت ضرورة توافر مهارات قيادية عامة لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي، وهذا ما ظهره نتيجة الاستطلاع الأولي الذي قامت الباحثتان بتعميمه على (52) مدير مدرسة تابعة لوكالة الغوث في (11) منطقة تعليمية مختلفة.

تنطلق الحاجة الملحة لمشاريع الإصلاح التربوي التطويرية في قطاع التعليم كونها من الممارسات القيادية التي تحاول أن تجد أو تبحث عن الخيارات والبدائل التعليمية التي يمكن توظيفها في سد نقص، أو في الوقاية والعلاج أو حل المشكلات أو التطوير والنمو، أو التنمية الفردية والمجتمعية على حد سواء، والذي لا يتم إلا بالاعتماد على دراسة موضوعية قائمة على تحديد الاحتياجات لإنجاز الأنشطة والبرامج والمشاريع، الأمر الذي يتطلب وضع استراتيجيات واضحة، لتحقيق المخطط له بكفاءة وفاعلية، ورغم الجهود الكبيرة المبذولة لنجاح مشاريع الإصلاح التربوي وفق التوجهات العالمية إلا أن هناك من الشواهد ما يشير إلى تعثر العمل في بعض المشاريع أحياناً لأسباب متعددة، قد تؤدي في معظم الحالات لخسارة في الموارد، أو هدر للطاقات، وفي ضوء هذا تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي:

ما هي المهارات القيادية الواجب توافرها لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر أفراد العينة؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى المهارات القيادية الواجب توافرها لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

1. تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها؛ إذ تعنى بجانب مهم من جوانب العملية التعليمية، الشخص الأول في الإدارة المدرسية، وذلك من خلال تحديد أهم المهارات لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي.
2. قد تفتح نتائج الدراسة وتوصياتها مجالاً واسعاً أمام باحثين آخرين لإجراء بحوث تربوية أخرى.

مصطلحات الدراسة:

المهارة: القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المعقدة بسهولة ودقة وإتقان وفق سلسلة من الحركات، أو الإجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة والتي يقوم بها شخص معين أو عدد من الأشخاص أثناء سعيهم لأداء مهمة ما أو إنتاج معين (الزيات، 2008م، ص55).

المهارات القيادية: سلوكات أدائية رفيعة ذات طابع إنساني ومهني، يمارسها القادة في قيادتهم للمؤسسات الاجتماعية والمهنية لتحقيق أهداف محددة (الزهراني والألفي، 2019م، ص62).

المشروع: مجموعة من الأنشطة المخطط لها بعناية، والتي تستهدف معالجة مشكلة تعليمية معينة في الواقع، أو تحقق تجديدات ابتكارية في نظام ما، وهو المسعى المحدد البداية والنهاية لتكوين منتج، أو تقديم خدمة أو نتيجة محددة (الدليل المعرفي لإدارة المشروعات، 2014)

الإصلاح التربوي: منظومة الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوزان والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازن في أداء وظيفته بصورة منتظمة (فريحات، 2015م، ص98).

ويمكن تعريف " مشروع الإصلاح التربوي" بأنه: " مجموعة الأنشطة والممارسات المنظمة ضمن إطار زمني ومالي ومعياري محدد، والتي تقوم بها المؤسسات التعليمية في ضوء مهامها ووظائفها، والموجهة للداخل بهدف إحداث تطوير في مفردات المنظومة التعليمية، أو للخارج بهدف المساهمة في تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة وفق سياسة المنظمة التعليمية."

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحد الموضوعي: المهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية.

الحد المؤسسي والمكاني: مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022م.

الحدود البشرية: اقتصرت حدود الدراسة على عينة من مديري المدارس، ونوابهم وبعض المختصين التربويين.

الدراسات السابقة:

تتناول الباحثتان أهم الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، ومنها:

دراسة ستيفان وبيترس وهيلين (Stefan, Petros & Helene, 2023) التي هدفت إلى إجراء فحص نقدي لوجهات النظر الحالية للممارسين والباحثين حول التحدي المتمثل في إنشاء برامج إعداد قيادة مدرسية أكثر حساسية للنصوص في عصر الإدارة العامة الجديدة في التعليم، وقد استخدم الباحثون المنهج النوعي – دراسة الحالة للنموذج القيادي السويدي– من خلال تحليل الوثائق التاريخية كأداة للدراسة، وقد أظهرت أهم نتائج الدراسة تحديد ملامح برنامج إعداد القادة الذي يجمع بين الممارسة والسياسة والنظرية والبحث المسبق، ويتضمن اجتماعات دورية مرتين في كل فصل دراسي لمدة ثلاثة أيام لكل منها وتحسين ضرورة البيئة للتركز القادة على تعلمهم، بحيث يكون البرنامج التدريبي قائم على الأبحاث ويتناقش التجارب الخاصة بقادة المدارس.

دراسة بن ساهل ومحمد (2022) والتي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة المهارات القيادية من طرف مديري المدارس الابتدائية الجزائرية في ظل الإصلاحات الجديدة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة

المهارات القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية في ظل الإصلاحات الجديدة كانت بدرجة مرتفعة، ومرتبة من المهارات التنظيمية، يليه المهارات الفنية، يليه المهارات الذاتية، ثم المهارات الإنسانية.

دراسة جبارين وشطناوي وحجازي (2022) والتي هدفت لمعرفة مستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس العربية، استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي من خلال أداة الاستبانة على عينة تكونت من (803) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة المهارات القيادية لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر جاءت بدرجة كبيرة؛ أعلاها في مجال المهارات الإدارية وأدناها في المهارات الإنسانية.

دراسة حسن (2021) وهدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري للقيادات المدرسية في الخطة الاستراتيجية باستخدام المنهج الوصفي وباستخدام أداة الاستبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (500) مديراً ومديرة، ومن أهم نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ضعف إلمام القيادات المدرسية باللوائح والتشريعات المنظمة، وضعف التخطيط للتكامل بين المدرسة والمجتمع الخارجي، وضعف الدورات التدريبية.

دراسة بيبو (Bopi, 2020) وقد هدفت الدراسة لمعرفة نماذج القيادة الفعالة في ظل الحاجة الماسة لتحقيق متطلبات الإصلاح التعليمي، بالإضافة لتطوير نموذج نهج تغيير القادة بدعم مديري المدارس في غينيا بالاعتماد على قوة العلاقات بين مدير المدرسة ومعلميها، واستخدم الباحث المنهج البحثي المختلط بالتصميم الاستكشافي، موظفاً أداتين للدراسة الاستبانة للمعلمين، ومقابلات مع مديري المدارس. لجمع البيانات على عينة تكونت من (650) معلماً ومعلمة، في حين عدد مديري المدارس الإجمالي هو (37) مديراً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين علاقات المعلمين والمشاركة مع إدارة المدرسة مع التأثير على نتائج التغيير الإصلاحي، بالإضافة لتقديم مساهمات واقعية في كيفية قيام قادة التغيير التنظيمي بتحقيق تحولات في الإصلاح التعليمي من خلال مسارات مختلفة، ووضع نموذج للتغيير.

دراسة الزيني وسفر الدين (Zaini & Syafaruddin, 2020) والتي هدفت إلى تحديد السلوك القيادي الحالي في المدرسة كمحاولة لتحسين جودة التعليم من خلال تنفيذ البرامج والتواصل والتحفيز. قد استخدم الباحث المنهج النوعي – دراسة الحالة–، وكان أدوات الدراسة التثليث من خلال الملاحظة والمقابلة والتوثيق، ومن أهم نتائج الدراسة: أن تنفيذ برامج الأنشطة يمكن أن يحسن الجودة والمهنية، وأن امتلاك مدير المدرسة لمهارات التواصل، وأن يكون قدوة حسنة في أدائه، وأن يتمتع بالمهنية من خلال قيامه بعمله وواجباته بجدية، وأن يقوم بعمله وفق إجراءات وقواعد متفق عليه، وهذا يعني حسن قيادته لنفسه ليكون قادراً على التغيير.

دراسة ويستر وليتشكا (Webster & Litchka, 2020) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين المهارات القيادية العامة لمديري المدارس، وسلوكياتهم القيادية الأخلاقية، والتعرف على درجة إدراك المعلمين لهذه العلاقة من عدة متغيرات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، من خلال أداة الاستبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (258) معلماً ومعلمة، ومن أهم نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود علاقة قوية إيجابية للغاية بين قيادة مديري المدارس وسلوكهم الأخلاقي، وأن تصورات المعلمين كان لها تأثير على الدرجة التي شعروا فيها أن مديرهم يقودون المدرسة بفاعلية ويتصرفون بطريقة أخلاقية.

وقد تنوعت الدراسات السابقة بين العربية والأجنبية مختلفة الأدوات والمنهج والعينة، وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة، والاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة وبالتالي انتقاء ما يتناسب منها مع موضوع الدراسة الحالية، كذلك استفادت الباحثتان منها في عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

الطريقة والإجراءات:

تظهر فيه منهج الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة والصدق والثبات، إضافة لإجراءات الدراسة وتحليل البيانات

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج النوعي الذي "يهتم بالفهم والتفسير المتعمق للأحداث والظواهر من كافة أبعادها وعلاقاتها بالأحداث والظواهر الأخرى، مستخدمة في ذلك تعبيرات رمزية وكلمات وصور لجمع المعلومات والتعبير عن النتائج الخاصة بالظاهرة موضوع البحث" (الحاج محمد، 2019م، ص25)، وهنا ركزت الباحثان على فهم واستطلاع الخبرات لدى عينة الدراسة حول أهم المهارات اللازمة لمديري مدارس وكالة الغوث لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة النوعية على عينة من العاملين في دائرة التربية والتعليم من وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، وقد تم اختيارهم بطريقة المعاينة الهادفة نظراً لخبرتهم وتجاربهم في العمل على مشاريع للإصلاح التربوي، وتشكلت من (10) أفراد، كما تم توضيحه في جدول (1)، وقد تم إخفاء الأسماء واستبدالها بأسماء مستعارة.

جدول (1): بيانات أفراد العينة

م	الاسم	المسمى الوظيفي	الجنس	م	الاسم	المسمى الوظيفي	الجنس
1	SP1	مدير مدرسة	ذكر	6	DSP1	نائب مدير مدرسة	ذكر
2	SP2	مدير مدرسة	ذكر	7	DSP2	نائب مدير مدرسة	ذكر
3	SP3	مدير مدرسة	أنثى	8	DSP3	نائب مدير مدرسة	أنثى
4	SP4	مدير مدرسة	أنثى	9	ES1	مختص تربوي	ذكر
5	SP5	مدير مدرسة	أنثى	10	ES2	مختص تربوي	ذكر

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثتان أداة **المقابلة المعمقة** وهي " أداة من أدوات جمع البيانات في البحث النوعي، تكون على شكل محادثة أو حوار هادف موجه بغرض الحصول على المعلومات المتوفرة لديه، والحوار يتم عبر طرح مجموعة من الأسئلة من الباحث التي يتطلب الإجابة عليها من الأشخاص المعنيين بالبحث" (دياب، 2003م، ص55)، وعادة تدور أسئلة المقابلة حول آراء أو معتقدات أفراد عينة الدراسة الذين يعتبرون خبراء في مجال تخصصهم، وقد أجرت الباحثتان في هذه الدراسة (10) مقابلات معمقة مع عينة الدراسة والذين تتنوع خبرتهم في تخطيط وتنفيذ مشاريع للإصلاح التربوي أو المشاركة في بعض إجراءاتها وهم من تخصصات مختلفة، حيث وجهت لهم أسئلة في مقابلة معمقة تراوحت مدتها بين (40 –50) دقيقة.

صدق وثبات الدراسة:

مرت في هذه الدراسة بعدة مراحل، هي:

- صدق أداة الدراسة: والتي تمثلت في أسئلة المقابلة شبه المقننة؛ حيث تم عرضها على خبيرين تربويين واللذان ارتأوا أنها مناسبة.
- صدق تطبيق أداة الدراسة: باعتبار أن الباحثتان جزء من أداة البحث في البحوث النوعية فقد تم إجراء المقابلة في العينة الاستطلاعية على مدير مدرسة فقط من مجتمع الدراسة.
- صدق المعلومات وموضوعيتها: كانت بيانات المقابلة عبارة عن استجابات لفظية وغير لفظية، وقد استخدمت الباحثان دفتراً خاص بالمقابلات لتسجيل بعض الانطباعات الشخصية، أو ما يسمى بلغة الجسد من خلال: (نبرة الصوت وتحرك اليدين، والعينين، والاندفاع نحو الإجابة)، وتم توثيقها، وفي حالة وجود إجابات مبهمة من المستجيبين يتم طرح أسئلة ملحقة، وبذلك أصبحت بيانات المقابلات عبارة عن مادة مسجلة وملاحظات تم تدوينها من قبل الباحثتان في دفتر اليوميات، وقد تمت المقابلة بعيداً عن بيئة المدرسة مما أعطى أفراد العينة حرية الرأي.
- ولتعزيز موثوقية بيانات الدراسة استخدمت الباحثتان جهاز التسجيل الصوتي خلال إجراء المقابلات بموافقة المشاركين، وقد تم التأكد من صحة البيانات من خلال المطابقة بين التسجيل الصوتي والتسجيل الخطي للبيانات، والمناقشات المعمقة التي كانت تتم بين الباحثتين حول البيانات والمعلومات التي تجمع، وكذلك المقارنات المستمرة بينها، وقد تم إعادة التسجيل الصوتي بشكل مفرغ فردي مكتوب لأفراد العينة للتأكد من صحة ودقة المعلومات المفرغة مرة ثانية، وبعد كتابة نتائج الدراسة تم إطلاع أفراد العينة على النتائج مستندةً للإجابات خلال المقابلات الفردية، ومقارنة بنتائج الدراسات السابقة الأخرى، وقد أعرب أفراد العينة عن رضاهم الكامل عن صدق الدراسة.

وفي الدراسة الحالية تم الوصول إلى درجة عالية من التشبع، من خلال اختيار الفئة المشاركة أولاً، وثانياً لم تتوقف عملية جمع البيانات حتى وجدت الباحثتان أنه لا جديد فيما يطرحه أفراد العينة.

إجراءات الدراسة:

أجرت الباحثتان مقابلات مع أفراد عينة الدراسة بأسلوب لمقابلات الفردية المعمقة، وقد أبدى المشاركون تعاوناً واهتماماً بموضوع الدراسة، واعتمدت الباحثتان عند إجراء المقابلات على الاتصال المسبق بأفراد عينة الدراسة لتحديد موعد المقابلة، وإعداد بطاقة مقابلة توضح أهمية وأهداف وأسئلة الدراسة وإرسالها لأفراد العينة قبل المقابلة مع تزويدهم بأسئلة المقابلة مفصلة، وقد تسجيل المقابلات بعد الحصول على إذن المشاركين، وتدوين أي ملاحظات رأتها الباحثتان مهمة أثناء المقابلات.

أسلوب التحليل:

قامت الباحثتان بتحليل البيانات التي تم جمعها بعد تفريغها نصياً، بغرض استنباط الرموز والكلمات المفتاحية المتعلقة بكل سؤال، ومن ثم مقارنتها ببعضها البعض لاستخراج الأنماط أو الموضوعات المحورية منها، ثم تحليلها وترتيبها وتجميعها لاستنباط التصنيفات منها وربطها معاً، وقد استخدمت الباحثتان ثلاثة أساليب مختلفة للتصنيف أولها عبر تجميع أقوال أفراد العينة وفقاً للمواضيع ضمن أشكال وخرائط مفاهيمية بغرض تجميع كافة الأقوال ذات المحتوى المتشابه في شكل محدد، لتسهيل جمع المعلومات، كما تم استخدام التصنيف المجدول والملون وفقاً للموضوع المحدد والكلمات المفتاحية في استجابات أفراد العينة، وقد استعانت الباحثتان بالتطبيق الإلكتروني للتحليل النوعي من خلال برنامج MAXQDA ، وجميع الأساليب مثلت الأساس الذي استخدمته الباحثتان للإجابة على سؤال الدراسة.

نتائج الدراسة:

بناءً على التحليل النوعي للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات تبين أن أهم المهارات اللازمة لمديري المدارس لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي كما يلي:

أولاً: التخطيط الاستراتيجي

يُعد التخطيط الاستراتيجي من أولى المهام لمدير المدرسة، فالمقدرة على التخطيط من أهم المهارات، فهو ينظم الجهود والإمكانات المتاحة لتوفير بيئة تعلم جامعة ويسهم في حل المشكلات، ويحدد معالم الطريق للعلم المدرسي بعيداً عن العشوائية، ورغم أن برنامج التربية والتعليم قد أصدر الوثيقة التوجيهية للعام الدراسي (2023/2022م) في أغسطس 2022م، والذي حدد الجوانب الفنية والإدارية للوحدات المختلفة والمهام المرتبطة بكل منها مع عمل مدير المدرسة، بالإضافة لتحديد الأولويات ومجالات التركيز لهذا العام، والأهداف العامة، بالإضافة لإصدار التوجيهات العامة لإعداد خطة المدرسة التطويرية مطلع العام الدراسي 2023/2022م كانت واضحة، إلا أن ما أشار المشاركون له يظهر خلاف هذا الوضوح أو جزئيته لدى البعض، فقد قال (SP2): *" البنود واضحة، لكن التنفيذ لن يكون مثالياً، أنا متمكن من استخدام الأدوات الثلاثة الأولى من أدوات التغيير، لكن البعض الآخر منها بحاجة لتدريب لأستطيع توظيفه، وبالتحديد أداتيْ تكوين الرؤية وتحديد الأولويات"*، فيما قالت (DSP3): *"معظم المديرات اللواتي عملت معهنَّ مسبقاً كانوا يستخدمون فقط أداة SWOT وأداة المراجعة"*، ويؤكد هذا ما أظهرته دراسة بسام والصالحي (2018م، ص87) بانخفاض درجة الفقرات المتعلقة بتحليل واقع المدرسة داخلياً وخارجياً نظراً لصعوبة مهارة التحليل الشامل والدقيق لبيئة المدرسة إضافة لقلة الخبرة لدى المديرين لسبب تعينهم الجديد في المدرسة.

ولابد للخطة التطويرية أن تتناول المجالات الخمسة مع التركيز على البيئة الآمنة والسليمة ونتاجات الطلبة، وأن يتم تحديد الحاجات منها وفقاً للأدوات والاستبانات المختلفة، وأشار لهذا (SP1) قائلاً: *" الأمر ليس بالسهل، فكل مجال له أدواته؛ فمثلاً نتاجات الطلبة تعتمد على نتائج متوسطات الدرجات، بالإضافة للنتائج التي نحصل عليها من الاختبارات الوطنية والأقاليم MLA– ALO، ونتائج المسابقات المختلفة، ومعدلات البقاء من EMIS"*، يليه تحديد الأولويات في كل مجال والتي يجب أن تتوافق مع أولويات الدائرة، من ثم تحديد الأهداف العامة والخاصة، ويواجه بعض مديري المدارس صعوبات في إعداد الخطط الإجرائية، وقد نوَّهت لهذا (SP4) قائلة: *" حتى صياغة الأهداف وتحديد معايير النجاح بها بعض الصعوبة، فبعض مديري المدارس تكون شكلية لديهم وتكتب لإكمال قالب نموذج الخطة، مع أنها لو حُدِدت على فهم لأحدث فارقاً من خلال السعي لتحقيق المعايير شيئاً فشيئاً ضمن الإطار الزمني للهدف المحدد"*.

وتتضمن كل خطة إجرائية إجراءات وأنشطة موزعة التنفيذ بين فريق العمل وتظهر القيادة الموزعة، وقد قال (DSP1): *" تقاسم القيادة تعني بالنسبة لي إعطائي الصلاحيات والمسؤوليات لمتابعة تنفيذ كافة الأنشطة ضمن بعض أهداف الخطة، لكن هذا لا يحدث، فبعض المديرين يحبون أن يتابعون كل نشاط بأنفسهم ويتأكدون من توثيقه في وقته، وهذا أمر مرهق لهم، ويثبط همم قادة الأنشطة وضُبَّاط الجودة"*، كما يجب الاهتمام بالمراقبة والمتابعة باستمرار لتنفيذ الخطة مع وضع أدوات لمراقبة رصد التقدم في كل هدف، وهذه الأدوات أيضاً بحاجة لتدريب على وضعها، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة أبو عودة (2022) التي أكدت الأثر الإيجابي لتطبيق التخطيط الاستراتيجي على تحسين المهارات القيادية لمديري المدارس.

وترى الباحثتان أن التخطيط الاستراتيجي من أهم المهارات القيادية، وأن اتقان هذه المهارة سينعكس إيجاباً على جودة إتقان العمل المدرسي.

ثانياً: قيادة فرق العمل:

ينبغي على مديري المدارس استثمار الطاقات والمهارات الفردية لدى العاملين ضمن عمل فريقي متكامل بصفتهم أعضاء فاعلين فيه، ويمنحهم شعوراً بالرضا، كما يجب أن يقوم مدير المدرسة بتطوير معارفه ومهاراته وخبراته وتبادلها مع الأعضاء.

ولعل قيادة فرق العمل تتطلب تدريباً مكثفاً لامتلاكها، فقد أشارت (SP4) بقولها: *أنا مديرة مدرسة حديثة التعيين وأسعى لامتلاك استراتيجيات عملية تعزز العمل بروح الفريق بين العاملين*"، وقال (SP1): "*بناء وتطوير الفرق مهارة أساسية لقيادة المشاريع، فالفرق تتقاسم المسؤوليات والمعرفة والممارسات الجيدة، وتوصلنا لتحقيق غايات المدرسة بشكل أكثر سرعة، أتنمى أن يتم تطوير هذه القدرات عند مديري المدارس*"، وتختلف إمكانات مديري المدارس وتتنوع خبراتهم في قيادة الفرق، فقد أكد (ES1) بقوله: "*أرى تفاوتاً في قدرات مديري المدارس في تنفيذ خطة تطوير فعالية أفراد فريق العاملين في المدرسة، وهذا يؤثر بشكل ملحوظ على أداء المدرسة العام، فالمدير الذي ينمي مهارات فريقه ويطورها بما يحقق أهداف العمل، يعمل الجميع بأريحية، ويدرك الجميع الدور المنوط به ويشعر أن أهداف المدرسة هي أهدافه الشخصية، وعليه أن يسعى لتحقيقها*"

وتوجد بعض الممارسات لقائد الفريق الناجح للوصول بفريقه لأعلى مستوى من الأداء أوضح (DSP2) بعض من نقاط القوة في بناء وتطوير الفرق المدرسية قائلاً: "*جميع العاملين في المدرسة هم أعضاء في فرق متنوعة، والبعض منهم موجود في أكثر من فريق، يختار مدير مدرستي أعضاء الفريق انتقاءً بطريقة واعية لمن يصلح منهم لمتطلبات المهمة أو اللجنة، ويشركهم في وضع الأهداف ليشعروا بملكيتهم له، ويزود أعضاء الفريق الواحد بالتدريب اللازم للعمل وكيفية التطبيق، وعندما يجد أحد الأعضاء لا يحقق معايير عمله في المهمة بعد أن قام بتوجيهه، فإنه يستبدله، ويشركه في فرق أخرى أكثر مناسبة لقدراته*"، وفي نفس السياق أضاف (ES2): "*أنا عضو في احدى فرق معظم المدارس وفقاً للمهمات وخاصة ذات العلاقة بالتحصيل؛ والمدير عضو ودائما ما أجده يغرس روح الفريق لجميع الأعضاء بالدعم والتشجيع، ويتحدث بكل صدق وصراحة ونبادله بذلك، وعند ظهور أي صراعات على الأدوار يحلها آنياً*".

ومن صفات الفِرق الناجحة كما أظهرها المشاركون أنها تتقاسم الأعباء، تتبادل التغذية الراجعة، تؤمن بالقدرة على تصحيح الأخطاء، تستمتع بوقتها أثناء العمل قالت (SP3): "*الفرق التي تعمل بفاعلية تقدم أفكاراً، ولديها الكثير من الانتماء، وتتعلم من أخطائها، وتجزئ المهام وتحتفل ببساطة بعد كل إنجاز*"، وقد لاحظت الباحثتان أن المشاركين عند حديثهم عن العمل منهم يتحدث بصيغة ضمير الجمع (نحن) بينما البعض الآخر يتحدث بضمير المتكلم (أنا)، بالسؤال عن ذلك تبين للباحثتين تأثير روح الفريق على المشاركين كلٌ حسب عمله الفريقي في المدارس المختلفة، بخلاف مَن لا يشعر بالانتماء للفريق بشكل جدي.

تتميز كل مرحلة من مراحل تطور الفريق بمميزات مختلفة تختلف باختلاق قدرات مدير المدرسة وخبرته وقوة التدريب الذي يتلقاه حول إدارة الفِرَق، فقد قالت (DSP3) عن مرحلة الأولى من هذا التطور للفريق: "*تقوم مديرتي بتشكيل الفرق عادة وفقا لقدرات الأفراد وخبراتهم وإمكانية بذل المجهود في مجا ما، وتجعل هذه المعايير واضحة بشكل علني، وتحدد المهمات العامة للفريق، والهدف المرجو تحقيقه، ويتم الاختيار للأعضاء بعناية*"، وعن المرحلة الثانية والثالثة تباعاً قال (SP1): "*وجود الصراع طبيعي جداً فالأدوار غير واضحة ويتنافس الأعضاء على الأدوار، ويتنوع استعداداتهم لمناقشة الخلافات الصغيرة، ثم تتضح الرؤية وتوضح الأدوار ويتم عمل نقاش مفتوح والاتفاق على القواعد لأداء المهام*"، يليه مرحلة الأداء الذي يتضمن الفهم الكبير للأدوار وصناعة القرارات المشتركة، والشعور المستمر بالدعم، وقد عبرت (SP4): "*هذه المرحلة اسمها بر الأمان، رضى تام والتزام قوي تجاه أهداف الفريق*"، ويتفق هذا مع تفسير النتيجة التي حصلت عليها دراسة سمور (2018، ص119) حول قيادة الفريق لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بأن العمل الفريقي يتيح الفرصة للاستفادة من طاقات العاملين وإمكاناتهم المتنوعة، واستثمار الطاقات الموجودة لدى الجميع بأسلوب علمي.

وترى الباحثتان أن إدارة الفرق تتطلب خبرة كبيرة وطريقة واضحة تحتاج تدريباً كون مشاريع الإصلاح التربوي في برامجها المتنوعة تتم بشكل تشاركي لا ينجح إلا من خلال الفرق.

ثالثاً: الذكاء العاطفي:

يتضمن الذكاء العاطفي عدة أبعاد يجب تواجدها في كل نشاط سواء أكان فردي أو جماعي، منها ما يتعلق بالذات كالقدرة على ضبط النفس والحماس والمثابرة، وتحفيز النفس، ومنها منا يتعلق بالآخرين كالقدرة على فهم الآخرين والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية.

إن إدارة الذات من أهم كفايات الذكاء العاطفي والتي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة وتتضمن ضبط النفس والمبادرة والاجتهاد، وقد أكد (SP2) : " *هناك مشكلة لدى كثير من المديرين، لا يستطيعون إدارة ذاتهم بشكل فاعل؛ فليس لديهم القدرة على مواجهة مشاعرهم السلبية، وهذا الأمر ينعكس على احساسهم بالضعف وعدم الثقة*"، وهذا البعد يرتبط بفهم الذات وتوكيدها والذي يُعنى بقدرة مديري المدارس على التعبير لفظاً وسلوكاً عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم، ويرتبط ارتباطاً بالمواقف تجاه الأشخاص والأحداث وينعكس على الثقة بالنفس والتقييم الذاتي الدقيق، وهذا ما قالته (DSP3): " *من الضروري لمديرة المدرسة أن تتحلى بالصبر عند تنفيذ الأنشطة والإجراءات وصولاً لتحقيق الأهداف، بل عليها أن تُعَمِق الإحساس بالغايات لدى المعلمات*"، كما يتضمن الذكاء العاطفي كفايات تتعلق بالآخرين من مهارات تطوير قدراتهم والتعاون معهم وإدارة الصراعات التي قد تحدث، وهذا ما أضافه (ES1): " *وقت العمل المدرسي مع المعلمين طويل، ومن المهم أن يشعر الجميع بالمتعة أثناء العمل في جو به حب واحترام متبادل لكي يستطيع مدير المدرسة التعامل مع المواقف المختلفة*"، ولابد لمدير المدرسة أن يكون واعياً بالعطف لما يدور حوله والاستعداد للخدمة ، وأشارت (SP5) لذلك قائلة: " *تختلف مشاعر مَن حولي، وعليَ أن أكون قادرة على التفاعل الإيجابي مع مشاعر الجميع وخصوصاً المُحْبَطين منهم*، وأن أبدي اهتماماً حقيقياً مشاكلهم"، فيما قال (SP1): " *أسعى باستمرار لتقديم الخدمات للمعلمين، وأحاول جاهداً في ذلك وإنْ لم أمتلك القدرة، فهذا الأمر يجعل المعلمين أكثر مبادرة وانتماءً، والذي ينعكس إيجابياً على رغبتي في تحسين أدائي*"، وأكد ذلك (DSP2): " *مديري دقيق ومنظم دائماً يفكر في طرق للتحسن على مستواه الشخصي أو مع الآخرين، لذا أراه يحلل ذاته وفق قائمة لديه فعلت وكان يجب أن أفعل، ولم أفعل وكان من الضروري أن ألا أفعل، ويربط هذا بخطة المدرسة التطويرية وليتَ جميع مديري المدارس مثله*"، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة أبو شعيرة وأبو خير (2018) بوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي وتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية، وهذا ما أوصت به دراسة موسى (2017) بضرورة إعداد برامج تدريبية خاصة لتنمية الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية.

وبالنظر إلى أقوال المشاركين ترى الباحثتان أن مدير المدرسة عليه توظيف ممارسات الذكاء العاطفي في مدرسته أثناء تنفيذه لمشاريع الإصلاح التربوي ما من شأنه أن يثير دافعية المعلمين ويزيد مشاركتهم ويكوّن ثقافة إيجابية وهادفة تؤثر إيجابياً على تحسن العمل المدرسي.

رابعاً: إدارة الأزمات:

تتضمن إدارة الأزمات مهارات يكتسبها مديري المدارس لتمكنهم من التعامل بمنهجية علمية مع الأزمات مع اتخاذ كافة التدابير والإجراءات التي تعمل على تلافي حدوثها والحد من آثارها في ضوء الإمكانات المتوفرة، وهي مهارات ضرورية لمدير المدرسة حيث قالت (SP3): " *نحن متفقون بأن إدارة الأزمة من صميم عمل قائد المدرسة، لكن معظمنا يعمل للحد العادي المطلوب، ولعل أزمة كورونا بيّن ضعف الاستعداد، حتى أن البرامج التدريبية السابقة لم نتلقى تدريباً حول إدارة الأزمة، ما نتعلمه كيفية التقليل من المشكلات من خلال مواقف أصبحت روتينية بالنسبة لنا*"، وقال (ES1): " *لقد تلقيت مع مؤسسة خارجية تدريباً*

مهماً حول إدارة الازمات، وكنت أتمنى أن لو حصلت عليه مسبقاً، أوصيت نهاية التدريب بضرورة إعطائه لمديري المدارس"، وهذا يختلف مع النتيجة التي توصلت لها دراسة سمور (2018) حيث بلغت درجة امتلاك مديري مدارس وكالة الغوث الدولية لكفايات إدارة الأزمة على وزن نسبي (71.81%).

وتمر إدارة الأزمات بثلاثة مراحل: ما قبل حدوث الأزمة باكتشاف إشارات الإنذار والاستعداد والوقاية، وأثناء الأزمة بحدوثها واحتواء الضرر، وما بعد حدوثها باستعادة النشاط والتعلم، وقد أشار (DSP2): "*نحن نتعامل مع الأزمات، ولكن ليس بالأسلوب المنظم، فالأصل أن يتم التخطيط لإدارة الأزمة كخطوة أولى؛ من خلال توفير قواعد بيانات، وتحليل للبيئة وجمع للمعلومات والاستفادة من الخبرات السابقة، وتحديد الإمكانات المادية وتحديد الإجراءات والأنشطة اللازمة لنجاح الخطة، لكن لدينا قصور في عملية التخطيط ووضع البدائل لمواجهة الأزمة*"، وتليها مرحلة التعامل مع الأزمة وقت حدوثها من خلال التنسيق بين جهود العاملين، تنفيذ فريق الأزمة المحدد مسبقاً لمهامه، وتقليل التوتر القائم، ومراعاة المعايير الأخلاقية في التعامل، والمرحلة الثالثة والأخيرة هي لما بعد الأزمة من رقابة ومتابعة، إذ تتضمن إجراء الفحوصات الدورية وتقديم التوصيات والمقترحات، وتوثيق التجربة ليستفيد منها الآخرون، وقيادة حملات إعلامية للمجتمع لبيان أضرار الأزمة والحد من حدوثها واستخلاص الدروس وتعميم الممارسات الجيدة، وهذا ما اتضح في المثال الذي ضربه (SP2) قائلاً: "*تقع مدرستنا في جهة منحدرة نقطة تلاقي لأربعة شوارع رئيسة، وفي كل عام تسقط الأمطار بغزارة، وتغلق مداخل المدرسة ما يعيق ذهاب واياب الطلبة وبالتالي غيابهم، ونحاول جاهدين ألا تتجمع الأمطار بكثافة للحفاظ على العمل المدرسي كالمعتاد، هذا العام أدرنا الأزمة بشكل ممتاز فقبل حدوثها قمنا بتشكيل فريق المدرسة المكون من المدير ونائبه وأعضاء من المجلس المدرسي ومعلمتين واطلعنا على التجارب السابقة والخبرات للاستفادة منها، ومن ثم قام الأذنة بتنظيف مصافي المياه في المدرسة، وتم تدريب جميع الطلبة على مخارج جديدة تفتح في أوقات الطوارئ، وقامت بلدية غزة بتنظيف المصافي والمضخات قبل موسم الأمطار، واحتفظت كل معلمة ومقررة لجنة بنسخة ورقية والكترونية لهواتف أولياء الأمور لتسهيل التواصل عبر شجرة تواصل واضحة، وكنا على اطلاع مكثف للحالة الجوية عبر المواقع الرسمية المعتمدة، وفي اليوم المتوقع حدوث الأزمة، تواجد الدفاع المدني على بوابة المدرسة، وتخلل الدوام حصة ترفيهية للطلبة داخل الفصول، وتمت السيطرة على تجمع الأمطار، وقامت المعلمات بإرسال رسائل اطمئنان لأولياء الأمور، ومضى اليوم، بعد ذلك تم الاجتماع بداية مع فريق الأزمة ثم اجتماع بجميع المعلمين، لشكرهم على مجهودهم الكبير في الحفاظ على سير الدوام كالمعتاد، مع الترحيب بمقترحاتهم الجديدة للاستفادة منها في حال تكرار الأزمة*".

وقد أوصت دراسة سمور (2018) بإعداد حلقات تدريبية خاصة بإدارة الأزمات والحالات الطارئة لمديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وكذلك ما أوصت به دراسة أبو عودة (2022) من ضرورة تنظيم عروض لتجارب إدارية حية وناجحة في إدارة الأزمات؛ لتطوير قدرة مُدِيري المدارس على التنبؤ بحدوث أزمات أخرى متوقعة.

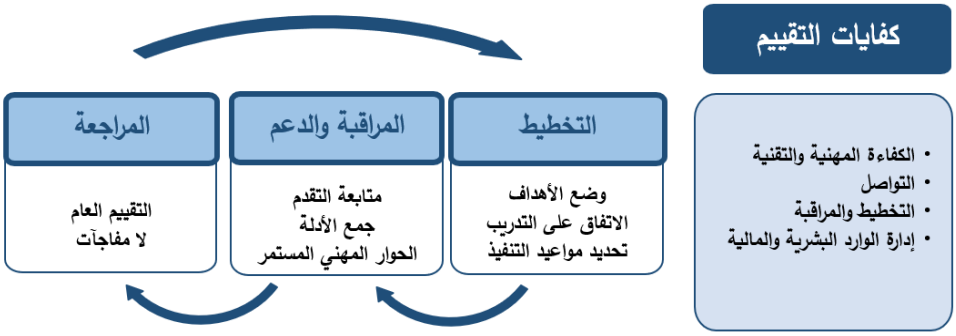
ومن خلال مقابلة المشاركين وبالاستناد إلى أقوالهم التي ظهرت في الشكل أدناه ترى الباحثتان ضرورة كبيرة لتضمين مهارات إدارة الأزمات ضمن برنامج تدريبي محدد.

الشكل رقم (1): مراحل إدارة الأزمات (الشكل من تصميم الباحثتين)

خامساً: إدارة وتقييم الأداء

تعد هذه الإدارة نهجاً لعملية محكمة تتضمن إجراءات داعمة لتقييم أداء المعلمين، إذ يرفع مستوى المساءلة ويبدي العرفان للممارسات المتميزة ومكافأتها بشكل أو بآخر، وتطبيق نظام فعال لإدارة وتقييم الأداء العديد من الفوائد؛ أشارت لها (SP5) بقولها: *"تقييم الأداء يجعلني أفهم طموحات كل معلمة، ويعرفني نقاط القوة التي تمتلكها، وعلى العكس من ذلك يكشف لي ضعف الأداء والأدنى من الحد الأدنى المطلوب"*، فيما عبر (ES1) بقوله: *"بعض مديري المدارس الذين أزور مدارسهم يُشركوني في تقييمهم للمعلمين، وأنا أنظر له بمقدار ما يُحسن من مستويات التعليم والتعلم، ويعزز التغيير في المدرسة لتكون المساءلة ثقافة"*، في حين يراها البعض بأنها عملية صعبة معقدة تنطوي على العديد من التحديات ذكر المشاركون بعضاً منها، فقد أكد (SP2) ذلك بقوله: *"المعايير الجديدة عامة، ولا تعبر عن واقع العمل المدرسي المطلوب، والحقيقة لم نحصل على تدريب به، كل ما تم هو إرسال عرض تقديمي الكتروني، وبالنهاية يُطلب مني أن أُقيم بعدالة وشفافية ونزاهة ووضوح"*، وأضافت (DSP2): *"بعض المعلمات يشعُرنَّ بأن التقييم تهديد لهن، والبعض الآخر يقاومنَّ التغيير"*، فيما قال (SP1): *"هناك عدة عوامل تواجه معظم المديرين بشكل عام، فالرؤية غير واضحة للمدير، والبعض يهمل عملية المتابعة الفنية، والبعض يهمل جلسة المنتصف، والبعض ليس لديه خطة زمنية من الأساس، وأظن أن عدم ارتباط التقييم بالحوافز والترقيات أشْكل على مديري المدارس الأمر"*.

ويجب على مدير المدرسة امتلاك العديد من المهارات لِيُقيمَ معلميه بنزاهة وعدالة؛ ومنها: امتلاك مهارات التوجيه والإشراف لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتصميم وتنفيذ خطة تطوير مهني للمعلمين يقيم المعلمين في ضوءها، وتوفير الدعم اللازم، وكسب ثقة معلميه، والتعاون مع المختصين التربويين ومدير المنطقة باعتبارهم شركاء في عملية التطوير قبل التقييم، ووضع خطة إدارة وتقييم الأداء محددة التفاصيل، وواضحة للجميع، فقد قالت (SP4): *"استخدم نموذج بسيط وأوزعه على المعلمين يحتوي في مقدمته الكفايات المطلوب إظهار امتلاكها، وأترك للمعلمين مساحةً يحددون فيها الأهداف التي يرغبون بتحقيقها – بالإضافة لأدوارهم في خطة المدرسة وتحقيق أهدافها– ضمن عملهم في الفرق المختلفة، في جلسة المنتصف أراجعهم وفق المتفق عليه"*، وقد أظهر المشاركون المراحل الثلاثة في دورة الأداء بدءاً بالتخطيط من خلال وضع الأهداف والاتفاق على خطة العمل، ومن ثم المراقبة والدعم طوال فترة دورة الأداء وتنتهي بمرحلة المراجعة بالتقييم العام وفقاً لتنفيذ ما خُطِطَ له، لكنّ بعض مديري المدارس لا يقومون بذلك، فيما قالت (SP3): *"مع نهاية كل عام، ومع تذمر بعض المعلمات من نتيجة تقييمهم، أنوي البدء بخطة جديدة للتقييم العام التالي، لكن ما بين الانشغال، وضيق الوقت وضعف امتلاك هذه المهارات بالتحديد أتجاهل وهكذا"*، وهذا يتفق مع توصيات دراسة عبد الحي (2015) بتدريب المسؤولين ومن بينهم مديري المدارس عن تقييم الأداء على القيام بعملهم على أكمل وجه بعيداً عن الذاتية والتزام الشفافية والمصداقية، وإشراك أكثر من جهة في عملية التقييم لتجنب الذاتية وإتاحة الفرصة للعاملين للتقييم الذاتي، وترى الباحثتان أن الخطوات التي يجب أن يمر بها مدير المدرسة وفقاً لأقوال المشاركين يمكن وضعها بالشكل أدناه.



الشكل رقم (2): مراحل إدارة وتقييم الأداء (الشكل من تصميم الباحثتين)

سادساً: الإدارة الالكترونية:

في ظل عصر الرقمنة بات من الضروري توظيف البرامج الالكترونية، والتي تتطلب من مدير المدرسة أن يكون قائداً رقمياً بالحد الأدنى من خلال قيادة حكيمة ذات رؤية واضحة نحو توظيف التكنولوجيا في إدارة شؤون المدرسة بتشكيل لجنة تكنولوجية من فريق يضم بعض المعلمين والطلبة وأولياء الأمور من ذوي الخبرة في التكنولوجيا ، فقد قال (DSP2): *"أصبح تحليل واقع المدرسة يحتاج جداول ورسوم بيانية باستخدام أدوات وبيانات رقمية، حتى أن جميع خطط المدرسة لابد من تضمين الجانب التكنولوجي فيها"*، إضافة لنشر ثقافة التعلم الرقمي الذي يتطلب قيام مدير المدرسة بعدة ممارسات وضح المشاركون بعضاً منها، فقد قال (ES2): *" على المدير تشجيع معلميه على استخدام التكنولوجيا من خلال منصة التعلم الالكتروني (KeepLearning) والسبورة الذكية، وتوفير مواد التعلم الرقمية للمعلمين والطلبة مثل العروض المرئية، وضمان توفر انترنت في مرافق التعليم في مدرسته"*.

وتوظف وكالة الغوث الدولية العديد من البرامج التي أصبحت بطريقة إدخال موحدة لتسهيل العمل عبر حسابات خاصة لكل العاملين فيها باستخدام البريد الالكتروني لـ Microsoft، وتتنوع هذه البرامج مثل برنامج إدارة معلومات التعليم (EMIS) وبرنامج الحضور والإجازات (ETM)، وبرنامج البدلاء (Dpms)، وبرنامج تقييم الأداء الإلكتروني (ePer)، وهذه البرامج تحمل العديد من المزايا التي تسهل العمل، فقد قالت (SP4): *"يَيَسَّر برنامج EMIS العمل علينا كثيراً؛ فمثلاً بعد إدخال الدرجات، أصبح من السهل الحصول عليها مصنفة وفق الترتيب، ومتوسطات الدرجات، وتسهيل الوصول لبيانات الطلبة الموجودين في المدرسة أو المنتقلين منها وإليها، بالإضافة لتزويد المدرسة بسجل أكاديمي للطالب، كذلك بيانات المعلمين والدورات الملتحقين به، والمشاريع التي عملوا من خلالها سواء ورش او برامج استدراكية أو أنشطة ترفيهية، لكن أنا أستعين كثيراً بزملاء العمل للتنفيذ على البرامج الأخرى، أحتاج تدريباً مكثفاً"*، ويحتاج مديرو المدارس تدريبات على استخدام البرامج للاستفادة القصوى من المزايا التي يقدمها وهذا ما أكدته دراسة حبش (2017) بتوصياتها بضرورة تدريب مديري المدارس على كيفية توظيف نظام (EMIS) في تنمية الإبداع الإداري والمبادرة لدى مديري المدارس، وهذا ما أكده (SP1) بقوله: *" مع كل برنامج جديد، أو أي تحديثات على البرامج تقوم دائرة التربية والتعليم بتزويدنا بأدلة ارشادية للدخول والاستخدام، لكن هذا الأمر غير كافي، التدريب الوجاهي يختلف عن القراءة"*، وتختلف البرامج الالكترونية التابعة لوكالة الغوث الدولية سهولة أو صعوبة تبعاً لدرجة استخدامها، وعدد الامتيازات التي يقدمها البرنامج، ورغبة مدير المدرسة في الاستفادة منه بطرق مختلفة، وقد قالت (SP5): *"يعجبني جداً برنامج ePer حيث يضع العاملين أهدافهم بعد الاتفاق عليها، ويسير بالتزامن خطوة بخطوة بين المُقيّم والمُقيَّم، لكن أولويات العمل كثيرة، ويحتاج جميع العاملين للتدريب عليه"*، وهذا يتفق مع النتيجة في دراسة عوض (2021) إذ حصلت فقرة " تهتم الإدارة بتزويد المعلمين بالتدريبات والمهارات اللازمة لاستخدام برنامج تقييم الأداء الإلكتروني" على درجة متوسطة، وقد أوصت دراسة الأشقر (2018) بضرورة توفير دائرة التربية والتعليم الدعم الكافي لتنفيذ برامج الإدارة الإلكترونية.

ونشرت وكالة الغوث الدولية استراتيجية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأجل التعليم (ICT4E) في يوليو 2022م، وتتضمن تنمية القدرات لجميع موظفيها بدءاً بتوعية مديري المدارس بالاستراتيجية والتوعية بالتحول الرقمي، وقد قال (SP2): *" بعد أن تلقيت التدريب قمت بإعادته لجميع المعلمين وأعضاء المجلس المدرسي لنشر هذه الثقافة، وتم توزيع حسابات Microsoft Teams على الطلبة لبدء التفاعل، لكن هذا التدريب الذي تلقيناه كان للتوعية بالإستراتيجية، والتطبيق به الكثير من الأيقونات التي نجهلها*، وهذا يتفق مع السبل التي اقترحتها دراسة أبو قاسم (2022) بضرورة تنظيم برنامج تنمية مهنية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية وتدريبهم على التقنيات الحديثة وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

وترى الباحثتان أن إتقان إدارة العمل إلكترونياً يعد ضرورة في ظل مشاريع قائمة على الشراكات المحلية والدولية مبنية على تحليل رقمي إلكتروني دقيق ويتم تشاركه وتوثيقه في جميع مراحل تنفيذ المشاريع بشكل إلكتروني يظهر الفارق بين بداية العمل ونهايته لمقارنة تحسن الأداء وفق استراتيجيات الإصلاح التربوي.

سابعاً: مهارات التواصل:

يتبادل مديرو المدارس الخبرات أو المعلومات أو التوجيهات والآراء مع العاملين معه داخل المجتمع المدرسي بما يتضمنه من طلبة ومعلمين وأولياء أمور بتوظيف عدة وسائل لتحقيق أهداف المدرسة التي تنظمها داخل مشاريع الإصلاح التربوي، وتتنوع درجة التواصل باختلاف عدة عوامل كما أشار لها المشاركون ومنها: شخصية المدير وما يظهره من ممارسات قابلة للتطوير وما يمتلكه من صفات ومن ذلك ما بينته (DSP3): "*المدير الناجح يجب أن يكون صادق، متواضع، وصريح وغير متحيز، ويؤثر بشخصيته القوية على من يتعامل معه*"، فيما قال (SP1) عن نفسه: "*من أهم صفات المدير أن يكون اجتماعي ليبني علاقات قوية مع الناس، ومدير ماهر لوقته*"، أما العامل الثاني الذي عبّر عنه المشاركون فكان علاقة المدير بالعاملين المرؤوسين لديه والتي تُركِز على تقدير الجهود والاهتمام بهم والثقة في عملهم فيفوض الصلاحيات ويرشدهم نحو الصواب، وهذا ما أشارت له (SP4): "*أشارك معلماتي مناسباتهم، أستقبلهم بوجه بشوش، أصغي لهم، أعقد لهم الدورات والاجتماعات، وأنصحهم دونما إحراج، ورغم ذلك أشعر بأن ممارسات التواصل دائما بحاجة لتطوير وتنشيط*"، فيما قال (ES1): "*أرى المدير الذي يستخدم سياسة الباب المفتوح مع العاملين والمجتمع المحلي أكثر نجاحاً في التواصل، والاستماع للغير يزود المدير بأفكار ربما لم تجول في خاطره، ويصل المدير لتحقيق هدفه بإجراءات أيسر، وهذه المهارة ضرورية لجميع المديرين*".

والعامل الثالث هو وسائل الاتصال وقنواته، والتي تتناسب مع كل فئة من ممن يتعامل معهم المدير كما عبر عنها المشاركون؛ فهناك مراسلات رسمية تتطلب من المدير توثيقاً بالبريد الالكتروني خاصة للجهات العليا كإدارة المنطقة التعليمية، وأي من الدوائر الأخرى، كذلك المراسلات مع مؤسسات المجتمع التي تتطلب كتاباً رسمياً يُرسلُ عادة بالبريد الإلكتروني، إضافة للنسخة الورقية، ومن قنوات التواصل لمدير المدرسة الاتصال الهاتفي خاصة للأمور العاجلة، والذي عادة يكون مع مقرري اللجان وأولياء الأمور، بالإضافة للتعليمات الرسمية التي تعطى باجتماعات رسمية أو من خلال سجل التواصل المدرسي الخاصة بالمعلمين، كما يعتمد مديرو المدارس الإشعارات الورقية للطلبة والتعميمات الإلكترونية عبر قنوات التواصل مع أولياء الأمور، كذلك اللقاءات والنشرات والدورات كلٌ وفق لهدفه وفق صفاتٍ معينة بحيث تكون واضحة وتلفت انتباه المستقبل لمحتواها الدقيق مع اختيار الوقت المناسب، وقد ذكر (SP2) تجربته الناجحة في التواصل: "*من بداية العام أحب أن يكون التواصل مع الجميع واضحاً وقد اعتمدت لهذا العام قنوات Telegram تتضمن مجموعات خاصة بالمعلمين للتعليمات الرسمية، وأخرى غير رسمية تطرح مواضيع مختلفة، وقنوات لكل من شُعَب المدرسة يتواجد فيها طلبة الصف الواحد ومعلموهم فقط، فيما أنشئت قناة لإعلانات المدرسة لأولياء الأمور*".

أما العامل الأخير فهو يتعلق بالرسالة ومحتواها الذي يجب أن يكون مقنعاً وأن يكون هادفاً مُوجزاً حين يجب الاختصار، ومفصلاً حين يكون عكس ذلك، وأن تتوافق فيه الشفوي مع المكتوب، واللفظي مع غير اللفظي، وذكرت بعض منها (SP4): "*يجب أن تصل الرسالة بوضوح وأن تلفت نظر مستقبلها لمحتواها الذي لابد أن يكون دقيقاً وموجزاً*"، وقد نَوَّه (SP2) لبعض أخطاء المديرين في التواصل قائلاً: "*بعض المديرين الجدد يواجهون مشكلات في التواصل؛ فرسائل البعض لا تناسب المعلمين وقد يتم صياغتها بشكل مزعج، والبعض الآخر يوجه رسائل عبر مجموعات معلميه ومن خلال سجل التواصل بداعي وغير داعي، والبعض يرسل رسائل في كل وقت داخل المدرسة وبعد الدوام وقد يُرسلون رسائل غير عاجلة في منتصف الليل، والمشكلة واضحة للعيان*".

وتتفق أقوال المشاركين مع نتائج دراسة أبو مهدي والكيلاني (2018) إذ جاءت ممارسات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية ومديريهم المساعدين لقواعد الاتصال الإداري بدرجة متوسطة.

وتتفق الباحثتان مع ما أبداه المشاركون من أن مشاريع الإصلاح التربوي تتطلب تواصلاً فعالاً مع جميع أطراف العمل، وبالوسائل المتنوعة.

ثامناً: حل المشكلات:

تتنوع المشكلات التي تواجه مديري المدارس، وقد عبَّر المشاركون عن مشكلاتهم والحديث عن التحديات التي يواجهونها، وآلية إدارتهم لحل المشكلات، والتي يمكن تصنيفها حسب تعلقها بعناصر العمل المدرسي، فمن المشكلات التي تتعلق بالمنهاج الدراسي ما قاله (ES1): "*نحتاج لمديري مدارس متعاونين في معالجة ضعف المعلمين في توظيف التكنولوجيا في شرح المنهاج الدراسي، البعض يتابع، والبعض الآخر ينتظر تعليمات من الإدارة العليا*".

كما يواجه مديرو المدارس مشكلات تتعلق بالمعلمين، منها التأخير والغياب، وتلبية الاحتياجات، وزيادة دافعيتهم، وهذا ما عبر عنه (SP2): "*هناك مشكلات بسيطة، حلولها باتت واضحة؛ فتأخر بعض المعلمين عن الدوام وتأخر دخول الحصص الصفية، وتأخر الحضور للتابور بعد الاستراحة، وتحديد احتياجاتهم المهنية اللازمة، هذه أمور بسيرة، تتطلب من المدير حنكة وسرعة بديهة والاستفادة من خبرات الآخرين*"، وذكرت (SP5) مشكلات أخرى ذات علاقة بالمعلمين قائلة: "*تغير معلمي اليومي، وانتقالهم بعد تدريبهم يرهق الإدارة، ويأخذ وقتاً من عملي الذي بالإمكان تخصيصه لأعمال أخرى، مراعاتي لمشاعر المعلمين ورفع معنوياتهم المنخفضة أيضاً يحتاج للحل*"، وهذا يتفق مع نتائج دراسة العمري وجزماوي (2021) حيث حصل بُعد مستوى قدرة مديري المدارس على حل المشكلات المرتبطة بالمعلمين على درجة متوسطة.

ومن المشكلات ما يتعلق بمشكلات تتعلق بطلبة المدرسة، والتي يكون بعض منها حلولها في حدود صلاحيات المدير، وبعض منها يتعلق بقدراته وخبراته وتمكنه من مهارة حل المشكلات ومنها ما قالته (SP5): "*أتابع العمل المدرسي وأحل المشكلات أولاً بأول، خاصة تلك المتعلقة بإتلاف الطلبة لممتلكات المدرسة، وغياب بعضهم المتكرر، وأخطط بشكل جيد لمتابعة مستويات التحصيل، لكن تفوتني الكثير من الأمور التي من المفترض أن أنتبه لها بشكل مسبق لتلافي حدوثها مثل التنمر اللفظي من الطلبة لأقرانهم، وتدني مستويات نظافة الطلبة*"، وقد لاحظت الباحثتان تكرار ذكر المشاركين لخطوات حل المشكلات؛ من ضرورة وجود الإجراءات القبلية الوقائية، وتحدث البعض منهم عن استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، وعن ضرورة اتباع هذا المنهج في التعامل مع كل كافة المشكلات مؤكدين أن تهيئة البيئة المدرسية، والتخطيط المسبق الجيد يساعد في حل المشكلات، كما تناول معظم المشاركين أن الخبرة والتدريب لهما عظيم الأثر في حسن التصرف وعلاج المشكلات.

وترى الباحثتان أن جميع المهارات التي تحدث فيها المشاركون مهارات ضرورية لقيادة مشاريع الإصلاح التربوي، وأن الكثير من المديرين يحتاجون تدريباً في بعضها على الأقل وهذا يعني ضرورة تطوير مهارات مديري المدارس في المهارات التي أجمع عليها المشاركون خلال المقابلات المعمقة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثتان فإنهما توصيان بالآتي:

- ضرورة عقد برنامج تدريبي لتطوير مهارات قيادة مشاريع الإصلاح التربوي.
- تنفيذ عدة ورشات لتدريب مديري المدارس ونوابهم على المهارات القيادية بطرح الأمثلة الواقعية
- توزيع نشرات تربوية حول أهمية مشاريع الإصلاح التربوي يتبعه قراءات مسلكية موجهة لكل من المهارات التي توصلت إليها الباحثتان.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حشيش، بسام والصالحي، نبيل. (2018). درجة الإفادة من برنامج القيادة من أجل المستقبل في تحسين أداء مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والفسية*.8(23)، ص80-93

أبو شعيرة، نور وأبو الخير، أحمد. (2018). مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(2)، ص198-21

أبو شملة، كامل وأبو شمالة، فرج. (2018). مدى تطبيق معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة لفعاليات الدورات التدريبية لبرنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة (**SBTD**)، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7(21)*، ص116-130.

أبو عودة، غادة. (2022). *أثر تطبيق التخطيط الاستراتيجي المدرسي في ضوء إطار ضمان الجودة على تحسين المهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى بغزة.

أبو قاسم، رسمية. (2022). درجة توافر معايير القيادة الرقمية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية بفلسطين وسبل تعزيزها، *مجلة كلية فلسطين للأبحاث والدراسات*، 9(1)، ص554-532.

أبو مهدي، نسرين والكيلاني، أنمار. (2018). قواعد إدارية مقترحة للاتصال الإداري لتفعيل لأداء مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية في الأردن بناءً على نماذج مختارة، *دراسات العلوم التربوية*، 45(4)، ص302-323.

أحمد، علا. (2018). تقويم مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي بمصر في ضوء أهدافه، *دراسات تربوية ونفسية، ع100*، ص99-176.

الأشقر، مصطفى. (2018). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للإدارة الإلكترونية وعلاقتها بإدارة التميز من وجهة نظر معلميهم*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة

بن ساهل، لخضر ومحمد، بشير. (2022). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية في ظل الإصلاحات الجديدة من وجهة نظر المعلمين، *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 15(1)*، ص550-565

توق، محيي الدين. (2021م). الإصلاح التربوي: أطر السياسات والمداخل. عمان: دار الشروق.

جبارين، ازدهار وشطناوي، نواف وحجازي، عبد الحكيم. (2022). المهارات القيادية لدى مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالإبداع الإداري، *المجلة التربوية* الأردنية، 7(1)، ص137-163.

الحاج محمد، أحمد (2019). البحوث النوعية (الكيفية). مركز جزيرة *العرب للبحوث والتقييم*. http://www.apcra.org/upload/mtw/Qualitative%20research.pdf

حبش، صلاح. (2017). *أثر جودة نظام إدارة معلومات التعليم (EMIS) على المبادرة والإبداع الإداري لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسن، زين العابدين. (2021). تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء الخطة الاستراتيجية 2030/2014 (دراسة ميدانية)، المجلة التربوية والنفسية، 17(66). **الصفحات**

خطاب، أركان. (2019م). اصلاح التربوي في العراق بين فلسفة تربوية رشيدة واستراتيجية واضحة المعالم، مركز البحوث النفسية، 30(1)، ص63-84

الخياري، عبد الله. (2018م). الإصلاحات التعليمية افي المغرب قراءة في كتاب هوامش على دفتر إصلاح التعليم، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، بجامعة محمد الخامس بالرباط، (9-10)، ص111-124.

معهد إدارة المشروعات. (2014). *الدليل المعرفي لإدارة المشروعات*، ط4

دياب، سهيل. (2003 م). *مناهج البحث العلمي*. غزة: دار اليازوري العلمية.

الذيابي، عبد الله. (2020). دور القيادة الذاتية في تنمية مهارات قيادة مديري المدارس الثانوية بالطائف، *مجلة الثقافة والتنمية*، 20(151)، ص231-256.

الزهراني، أنور والألفي، أشرف. (2019). المهارات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية*، 35(9)، ص58-87.

الزيات، محمد. (2008). *اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سمور، إيمان. (2018). *فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقتها بكفايات إدارة الأزمات لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية لفلسطين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر بغزة.

صادق، محمد. (2017م). رؤية مقترحة لإصلاح برامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء التوجهات والخبرات العالمية، المؤتمر التربوي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، مج(1)، ص291-317

الصقعبي، بدور. (2020م). تطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت كمدخل لإصلاح التعليم وتحقيق رؤية الكويت 2030، مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، ص21-51.

صيام، دينا. (2021). *فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل في تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

عبد الحي، أحلام. (2015). *درجة رضا العاملين في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية عن نظام تقييم الأداء وعلاقتها بدرجة الالتزام التنظيمي لديهم*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

العمري، أيمن وجزماوي، أماني. (2021). درجة ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم للواء الرصيفة لإدارة المعرفة وعلاقتها بمستوى قدرتهم على حل المشكلات، *مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 36(2)*، ص51-92.

عوض، أسماء. (2021). *فعالية برنامج تقييم الأداء الالكتروني EPER وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث الدولية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عيسى، عبد الحافظ، وسعد، السيدة. (2017). رؤية مقترحة لأدوار قادرة مشروعات التعليم العالي بمصر في ضوء توجهات تطويره، *مجلة الإدارة التربوية، 4(12)*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص15-136.

الفريجات، غالب. (2015م). الإصلاح والتطوير التربوي، مؤتمر التطوير التربوي، الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع.

فريحات، غالب. (2015). *الإصلاح والتطوير التربوي*، (د.ط.)، مكتبة طريق العلم، العراق: دار دجلة.

الكيلاني، ماجد. (1997م). التربية والتجديد، ط1، لبنان: الريان للطباعة

محمود، محمد. (2016). تطوير مهارات مديري المدارس الابتدائية في ضوء مفهوم إدارة المعرفة، *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد السادس.*

مرزوق، فاروق. (2015م). الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي، مجلة العلوم التربوية، 3(2).

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2022). *أبرز الاتجاهات العالمية في مجال إدارة المشاريع التربوي. ط1*. الكويت.

المزين، سليمان وأبو حسب الله، سامي. (2021). درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ص234-242.

موسى، سوزان. (2017). *دور برنامج القيادة من أجل المستقبل في رفع كفايات الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تطويره*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى (2010). استراتيجية اصلاح التعليم 2011-2015، https://www.unrwa.org

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى. (2012). دليل مديري المدارس لتنفيذ برنامج التطوير المهني المستمر للمعلمين، الأردن.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى. (2013). *دليل مديري المدارس لتنفيذ برامج القيادة من أجل المستقبل، لبنان*

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية

Bopi G. (2020). *Organizational change leadership: change leadership approaches: an empirical investigation of change leadership approaches of principals in the implementation of education reform changes in Papua New Guinea secondary schools.* Unpublished PhD PhD Thesis, James Cook University, Papua.

Goertz M. (1995). *Studies of Education Reform: Systemic Reform*. U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Office of Reform Assistance and Dissemination. pp. i–ii. ISBN 0-16-048866-4. OCLC 36672303.

Stefan B., Petros P. & Helene Ä. (2023). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals, *Professional Development in Education, 49:*1, 4-15, DOI: 10.1080/19415257.2020.174710

Webster K., Litchka P. (2020). Planning for Effective School Leadership: Teachers' Perceptions of the Leadership Skills and Ethical Behaviors of School Principals. *Educational Planning*, 27(1), p31-47

Zaini M., Syafaruddin, S. (2020). The Leadership Behaviour of Madrasah Principals in Improving the Quality of Education MAN 3 Medan. *Journal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan,* 5(2). 95-106. https://doi.org/10.25217/ji.v5i2.649