رحلة في التطوير التربوي

تجربة المبرّات

إشراف ومراجعة

- د. عدنان الأمين
- د. رؤوف غصيني
- د. ريما كرامي
- أ. رنا اسماعيل

الطبعة الأولى
1436 هـ ـ 2014 م

جميع الحقوق محفوظة

دار الشفق
للنشر والتوزيع
بيروت ـ لبنان
لحمرا ـ شارع بعلبك ـ سنتر إيفوار ـ ط 5
تلفاكس: 744745 1 961+

يمنع نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأية وسيلة تصويرية أو إلكترونيّة
على أشرطة أو أقراص مقروءة أو بأية وسيلة نشر أخرى
بما فيها حفظ المعلومات، واسترجاعها من دون إذن خطّي من الناشر

رحلة في التطوير التربوي

تجربة المبرّات

دار الشـــفق
للنشـــر والتـوزيـــع

بسم الله الرحمن الرحيم

شـكـر وتقديـر

إلـى جميع مـن ساهم في إخـراج الكتاب إلى حيّـز النور، خاصّيـن بالذكر الهيئة اللبنانيـة للعلوم التربوية بشخص رئيسها البروفسور عدنـان الأمين والبروفسور رؤوف غصيني.

وكذلـك الشكـر للاستشارييـن، البروفسور مراد جـرداق والدكتـورة ريما كرامي اللذين عملا لسنوات في دراسة التقويم الذاتي، وشكّلا محطات غنيّة في هذه المسيرة.

والشكـر موصـول لأعضـاء وحدة المتابعـة والتقييـم والوحدة المركزيـة للتطوير المستمـر والتقويم الذاتي في مؤسسات المبرّات، الذيـن أثمرت جهودهم فكراً متميزاً تطلّـب صبراً ومعاناة وعمـلاً مضنياً لمئات مـن الساعات، كمـا لإدارة دار الشفق على مساهمتها لإيداع الثمار بين دفّتي هذا الكتاب.

والشكر لداعمي المبرّات الذين شكّل دعمهم حافزاً لها في سعيها لتكون رائدة في مسيرة التطوير، وسبّاقة في ميادين العمل التربوي والتنموي.

إنّ كـل هذا التميّز في المؤسسات ما كـان ليكون لولا رساليّون لا يعرفون التعب أو الملل، وقيادة حاضنة داعمة آمنت بالناس جميعهم..

فكل التقدير لما يقدّمون من عطاء يسابق الزمن، وإنّ الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً..

«المبرّات»

المحتويات

توطئة : د. ريما كرامي عكاري 9

الفصل الأول

الإطار الفكري لعملية التطوير الإداري: د.محمد باقر فضل الله 15

الفصل الثاني

رحلة المبرّات مع التطوير: رنا اسماعيل 23

الفصل الثالث

منهجية دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري: رنا اسماعيل 55

الفصل الرابع

نحو نظام شامل للإشراف التربوي: رابعة بيضون 93

الفصل الخامس

مسار علمي في تطوير الإدارة: محمد نصر الله/ ريما كلاكش 145

الفصل السادس

من القائد إلى القيادة: نضال جوني 201

الفصل السابع

بناء الثقافة المؤسساتية: رولا قانصو 231

خـــاتمـــة : عطاء يسابق الزمن 245

توطئــة

د. ريما كرامي عكاري (*)

هــي رحلة مع مؤسســات المبرّات ابتــدأت كإستشارية أكاديمية فــي مجال الإدارة التربوية عندما اتخذت المؤسسة قرار البدء بمشروع تقييم أثر برنامج التطوير الإداري الذي كان مضى على إطلاقه حوالي السبع سنوات. ومع هذه الرحلة بدأت تجربة فريدة ومميــزة لــي كأستاذة جامعيــة وباحثة. هذه التجربــة منحتني فرصــة لأواكب عن كثب ترجمــة العلم النظري الذي أدرّسه وأبحث فيه إلى ممارسات عملية ميدانية تحولت إلى قناعــات مهنيــة لدى العاملين، والى سياسات وأنظمة عمل فــي مؤسساتهم. ووفّرت لي مجــالاً للتفاعــل عن قرب مــع فريق من التربوييــن ذوي المهنيّة العاليــة، يملأ نفوسهم وعقولهم تصميم قــوي لإنماء مؤسستهم ودفعها قدماً نحو تحقيق أهدافها لتكون رائدة في نوعية الخدمة التي تقدمها لتلامذتها وأبنائها ومجتمعها.

يأتي مشروع مؤسسات المبــرّات للتطوير الإداري، وتجربة الدراسة الذاتية لتقييم أثــر هــذا البرنامج في سيــاق التوجّه العالمــي، في العقــود الخمسة الماضيــة، لزيادة الاهتمــام بموضوع الإدارة التربوية وإصلاحها. حيث تركــزت الجهود على انتاج قاعدة معرفيــة مبنيــة على التجــارب العلميــة، تؤطر مفاهيــم الممارســات الفعّالــة، وتعطي الممارسيــن نمــاذج عملانية تنظيمية لسياســات وآليات عمل ممكــن اتباعها في إدارة

(*) أستاذة مشاركة في الإدارة التربوية في الجامعة الأميركية في بيروت، عضو في فريق الإستشاريين لبرنامج التطوير في جمعيّة المبرّات.

العمليــة التربوية. كل هذا أدّى إلى تطوّر لافت ومتسارع نقل الممارسة الإدارية من حيّز الاعتماد على الموهبة الشخصية والممارسة البديهية و التي تأتي كردّ فعل، إلى ممارسة مخطّـط لهـا تتبع نهجاً علميـاً عقلانياً. وأصبح الهـدف إعـداد الإدارة التربويةإعداداً جعلهـا تتجاوز قدراتها في مواجهة التحديات وحل المشـكلات، إلى ممارسة تخطيطية تستشـرف الصعـاب و تهيء لها بما لديها مـن موارد وإعداد مهنـي، وتصمم خطوات مسيرة مؤسساتها باقدام ورؤيوية وقيادية.

وإن كانت تجربة المبرّات منسجمة مع التطوّرات العالمية إلاّ أنها كجزء من المشهد التربوي المحلي والإقليمي تكتسب تميزاً وندرة. فالبرغم من كثرة الحديث عن الحاجة إلى التطوير الإداري وإعداد القياديين التربويين، لا تزال المؤسسات التربوية في لبنان ومحيطـه العربي، بعيدة عن ترجمته إلى خطـوات عملية تتبلور بمؤسسات تربوية مبنية علـى أسـس وممارسات تنظيمية تعكس مـا توصل إليه العلم في هـذا المجال. ولا تزال التجارب التطويريـة القليلة في هذا المجال، في حال وجودها، غير مكتملة تنؤ بالتقليد الأعمى وباقتباس قوالب جاهزة من النماذج العالمية للبحث والممارسة.

ما يميز مشروع التطوير الإداري وتجربة الدراسة الذاتية في المبرّات يظهر بشكل أساسـي بثبات وترابـط واستمرارية الجهود التطويرية في هـذه المؤسسة منذ نشأتها. فبالإضافـة إلـى الرؤية والرسالـة الواضحة التي شقّهـا لها مؤسسهـا العلامة المرجع السيـد محمد حسين فضل الله ﷺ، يتوافر في المبـرّات جهاز من التربويين المؤمنين بهـذه الرسالـة والمقتنعين بأن دورهـم كمهنيين تربويين يتجلى فـي قدرتهم على أداء عملهـم بمناقبيـة وتميز، و على السعـي إلى تطوير ذاتهم وبناء قدراتهـم لزيادة فعالية هـذه المساهمة. ونتيجـة لذلك، انصهر فكـر الحركية نحو اتقان العمـل، الذي رسّخه المؤسس، مع المبادئ التنظيمية الحديثة التي تدعو المؤسسات وأفرادها للتعلم والتطوّر الدائمين، ونتج عن ذلك نهج تطويري طبع هذه المؤسسة وأفرادها.

ضمـن هذا السياق أتيت إلـى المؤسسة لألمس أنّ التطوير فـي مؤسسات المبرّات

هـو مسار وليـس حدثاً ولأشهد مسيرة انتقلت من دراسة حاجـات المؤسسة، إلى إعداد برنامـج متكامـل لتأهيل وبنـاء قدرات إداريـة وقياديـة، ترافق مع تبنّـي وتطبيق لنهج مأسسـة العمليـات ووضع الأنظمـة، انتقل بعدها إلـى قرار بالقيام بوقفـة تقييمية لأثر المبادرات التطويرية التي اعتمدت، انبثق عنه توجهات استراتيجية أعطت زخماً جديداً لاستمراريـة هذا المسار التطويري. وأهم مـا في هذه العملية التطويرية المستمرة، أنّ القيـادات التربويـة التي تمَّ إعدادها داخـل المبرّات هي من أخـذت ولا زالت مسؤولية هذه العملية التطويرية على كاهلها، فأُنشئت وحدات للتطوير المستمر والتقييم الذاتي، تنطلق من وحدة مركزية إلى وحدات منتشرة في مبرّات ومدارس المؤسسة.

ومـا يضاف إلى نـدرة وتميز هذه التجربة فـي محيطنا العربـي: أسلوب و منهجية العمـل لا سيما ما يتعلق بإصرار المؤسسـة على الاستعانة بالخبرات الأكاديمية التربوية المحليـة، وانفتـاح فريق العمل على اعتماد مقاربة في بنـاء القدرات تخرج عن النموذج التقليـدي الذي عرفته الجامعات والمدارس. فعوضاً عن أن يقتصر التدريب على دورات تدريبيـة محدودة تملي المادة النظرية وتتـرك للممارسين عبء اكتشاف كيفية تطويعها لحاجاتهـم العملية، اعتمدت المبرّات نهجـاً أنشأ علاقة عضوية بين الأكاديمي الباحث، والممارسين في المدرسة تقوم على التواصل الدائم والتعاون بهدف تحسين الممارسات. فانهارت مع نمو هذه العلاقة الحواجز بين البحث والتعلم والتطبيق، وبنيت خلالها جسور للتواصـل والتعلم نتج عنها زمالة وانصهار وتكامـل لأدوار الجميع، الباحث، والممارس، والمدرب، حيث انغمس الكل في حالة من البحث والتطوير جعل من الجميع متعلمين.هذه العلامـة الفارقـة جعلت من تجربة المبرّات نموذجاً رائداً ليـس في تطوير وتقييم العمل المؤسساتي فحسب، بل في أنها حوّلت التجربة من حالة تطويرية إلى تواصل تعلمي منتج للمعرفة المجذرة بواقع وخصوصية إطارنا الثقافي والاجتماعي العربي.

وقد كان لهـذه التجربة التطويرية أبعادٌ كثيرة شملـت المجالات الرئيسية للإدارة التربويـة بمـا تتناوله مـن إشراف تربـوي، وادارة للمـوارد البشرية، وقيـادة التطوير،

ورعايــة المناخ المؤسساتي وترسيخ ثقافة تنظيميــة متماسكة تتصف بالمهنية المعززة بمنظومــة قيمية واضحــة. الا أنّ البعد الأبرز الذي تعمّق في قناعات وممارسات أعضاء مجتمــع المبــرّات و أضاف الى تميز تجربتهــا هو الانفتاح، لخوض عمليــة تقييم الأداء والشجاعة لاحترام نتائجه. حيث قامت المبرّات بعملية تطوير وتقييم العمل المؤسساتي على مرحلتين: المرحلة الأولى من خلال دراسة الاحتياجات التدريبية لكوادرها لإعداد البرامــج التدريبيــة اللازمة، أما المرحلة الثانيــة فهي تقييم أثــر البرنامج بعد إعطاء فرصــة للمتدربين لتطبيــق المعارف والمهارات التي اكتسبوها فــي العمل، وهو ما شكل نموذجــاً متكامــلاً لتقييــم المبــادرات التطويرية يتماشى مــع ما تنص عليــه توصيات الأبحاث العلمية في هذا المجال.

وتجدر الإشــارة إلى أنّ رحلة المبرّات مع التطوير اعتمدت التوثيق العلمي والدقيق إن على صعيد المــواد التدريبية، وتقارير تقييم التدريب، إلى توثيق الممارسات و بدأت تتشــكل بنتيجتها سياسات وأنظمة وإجــراءات منصوصة وتفصيلية تــم تعميمها داخل جميــع مؤسساتها. بالإضافة الى ذلك ساعــدت عملية التوثيق في حفظ تجربة المبرّات مع التطويــر بكل انجازاتها ودروسهــا المستفادة فأوجدت ذاكــرة مؤسساتية من جهة، وسهلــت في وضع كم هائــل من المعرفة الإجرائية الميدانية فــي قالب يؤهلها لأن تكون فــي متنــاول الجميع، من جهــة اخرى، وانسجاماً مــع رسالتها بــأن «زكاة العمل إنفاقه» بادر القيّمون على مؤسّسات المبرّات الى وضع تجاربهم بشفافية بمتناول الجميع إذ لم يشعروا بالملكيّة الشخصية رغم وجود مؤسساتهم في بيئة تنافسية تحتفظ بالنجاحات كأسرار وتتخاذل عن اعتبار التجارب الفاشلة فرصاً للتعلم والتقدم. ووجهوا بذلك دعوة الى زملائهم من التربويين كل في موقعه إنّ في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي أو في الجامعات لتفحص انجازاتهم والاستفادة من دروس تجربة رحلتهم التطويرية.

كتــاب « رحلة في التطوير التربوي: تجربة المبــرّات» هو احد مظاهر هذا الانفتاح وهــذه المشاركــة. فهو ينقل نبــذات من تجربة المبــرّات مع التطويــر الإداري التربوي.

وكالتجربة التي يعكسها يكتسب فرادته وندرته في منطقتنا العربية من كونه كتاباً ذا جانب علمي يوثّق تجربة علمية في التطوير الإداري التربوي، وجانب عملي تربط فصوله بين رواية التجربة وخطوطها وبين إعطاء أمثلة واقعية عن المكتسبات التي تم تحقيقها على مستوى الأفراد والمؤسسة ككل. و تقدّم فصول الكتاب هذه النبذات باصوات مجموعة من الذين شذّب برنامج التطوير الإداري مهاراتهم الإدارية، وبلورت مشاركتهم في تقييم أثره قدراتهم لقيادة التطوير في مؤسساتهم. وكانوا بمشاركتهم في كتابة فصوله رواداً في نشر المعرفة التي اكتسبوها وشاركوا في صنعها في مؤسساتهم.

يتوجه هذا الكتاب لكلّ قارئ يهمّه التعرّف على تجربة المبرّات مع التطوير.

ولكل مهتم في الاطلاع على تجارب التطوير النابع من حاجات المؤسسة التربوية في العالم العربي من منظار القيمين عليها.

ولكل طالب علم في مجال الإدارة التربوية أُرهق بنماذج نظرية منبثقة عن تجربة عملية بعيدة عن السياق الذي يعيش فيه، أو سيعمل فيه؛ فهذا الكتاب يقدم له نموذجاً من السياق المحلي مجبول بهموم وتحديات ونجاحات تجيب على الكثير من تساؤلاته.

وللباحث الأكاديمي، يقدّم دراسة حالة غنيّة يمكنه أن يستند إليها كمصدر لطرح أسئلة بحثية تطلق دراسات جديدة.

ولكل شخص مهتم بإنشاء مؤسسة تربوية، يساعده الكتاب في استخلاص خارطة طريق لوضع الأسس الإدارية التنظيمية لمؤسسته

وختاماً، وفي زمان يرزح فيه المواطن العربي تحت وطأة ندرة الموارد ويرهق بعمل في ظروف صعبة وغير مستقرة موبؤة بكثرة الحروب والأزمات، يأتي هذا الكتاب كأمثولة عن إنجازات ملموسة فيشكّل نبعاً للامل يعيد الثقة بقدرات التربويين على التغيير والتطوير للنهوض بمجتمعاتهم.

الفصل الأول

الإطار الفكري لعملية التطوير الإداري

د.محمد باقر فضل الله(*)

التطـوّر سنّــة الحياة وسنّة الكون، وقد أجرى الله سبحانــه وتعالى هذا المبدأ على نفســه، حيــث قال: ﴿كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ﴾[الرحمـن: 29]،بحيث إن إشراق نوره على الكون يبعــث فيــه دائماً حياةً جديدة، ويفتــح للبشر آفاقاً جديدة، ويعطــي العاملين على تطوّر الحيــاة أملاً جديداً، ويبثّ في أصحــاب العقول ما يدفعهم دائماً لاجتراح أبعاد جديدة؛ كلّ في دائرة عمله وتفكيره ومسؤولياته في الحياة.

وإذا كان الأمر الإلهي في عملية التطوّر يستند إلى هذا المبدأ، فإنَّ الإمام علياً عليه السلام استلهــم منه قاعــدةً ذهبية: «**من تساوى يومــاه فهو مغبون**» تصلــح لأن يستهدي بها كلُّ مســؤول في دائــرة عمله الإنساني، وهي أن لا يقف المسؤول عنــد أيِّ حدودٍ تقيّده بشكل أو بآخر، بل أن يكون هدفه دائماً، كيف يتجاوز تلك الحدود إلى الآفاق التي تغيّر الواقع، وتلوّن نوعية الإنتاج ومستواه وجودته، يوماً بعد يوم.

وإذا مــا تعــدّت المسؤوليةُ فــي عمليّة التطــوّر، الشــأنَ الذاتيَّ إلى الشــأن العام، وخصوصــاً ما يتصــل بالمؤسسات، فــإنّ المسؤولية تتعاظم، لتصبــح، على حدّ تعبير

(*) مديـر عـام ونائب رئيس جمعية المبرّات الخيرية، بروفسور في الكيمياء ـ حائز على وسام الإستحقاق اللبناني، عضو الهيئة العليا لمتابعة خطة تقييم وتطوير الهيكلية والمناهج التعليمية والتربوية في لبنان، محاضر في الشأن التربوي والإداري في مؤتمرات وورش عمل وندوات، عضو مؤسس ومشارك في جمعيات وهيئات تربوية وإجتماعيـة وثقافية وعلمية، له مؤلفات ونشرات وأبحاث علمية في الكيمياء.

مؤسّس جمعية المبرّات الخيريّة سماحة العلامة المرجع السيّد محمد حسين فضل الله ﷺ، في «حالة طوارئ ثقافية وفكرية وحركية»، لأنَّ التجارب، حسب سماحته، على قسمين: «**تجربة تتصل بفرديّتك، وتجربة تتصل بالناس، وأيّ مسؤول في أيّ موقع من مواقع المسؤولية، ليس حرّاً في أن يهمل تجربته المتصلة بحياة الناس، لأنّ من شأن هذه التجربة أن تغيّر حياتهم، وتؤثّر سلباً أو إيجاباً في حاضرهم أو مستقبلهم**».

هذا المبدأ الذي أرساه سماحة السيّد، من نهج إنمائي حقيقي، يكشف عن وجه المبرّات الذي أراده لها مؤسّسها الذي كان يردد دائماً أمام مديري المؤسسات وكوادرها: «**كونوا المستقبليين الذين ينطلقون في الحياة، من خلال قاعدة الإيمان بالعلم والمعرفة، في مسار البحث الدائم عن الحقيقة المتألقة في العُلى، وبذلك تكونون قادةً ورواداً وليس أتباعاً يستهلكون فتات الآخرين**».

وأن يكون هناك مديرون ومسؤولون روّاداً، يعني التحلّي بأعلى درجات المسؤولية والأهليّة التي تخوّل القيام بهذه المسؤولية وفق رؤية سماحته، وهذا يحتاج إلى التطلّع الدائم والمستمر إلى كلِّ جديد يطوّر في الإمكانات والخبرات، ويدفع قدماً نحو الأهداف التي تتضمنها البرامج التعليمية والتربوية والإنمائية وغيرها.

وفي هذا السياق، أراد السيد لكوادر المبرّات التطلّع الدائم والمستمرّ إلى كلِّ جديد، وأن لا يستهلكوا الفكر والتجارب، وأن لا يقفوا وقفة السكون، بل أن تبقى حركتهم تجدداً يطاول العقل والقلب والروح لوعي أكثر وشفافية أعمق.

«**أحبُّ لنفسي كما أحبُّ لكم أن نتجدّد كلما شعرنا بأنّ التجربة الماضية تستهلكنا وتُغرقنا في الروتين، وتسير بنا إلى الجمود، لأنَّ الأيام والمناهج متشابهة، والمجتمع في بعضه متشابه، ما يوحي للإنسان بأن يظل في دائرة السكون، لذلك يحتاج الإنسان إلى أن يجدّد عقله وقلبه وروحه وينتج في نفسه المحبة للناس جميعاً والمحبة لعملنا والناس في نطاق مسؤوليتنا**».

إذاً، التجـدّد يجـب أن يطاول العقـل والقلب والـروح؛ هذه الثلاثيـة الذهبية التي يتحدّث عنها سماحتـه، هي الأصول والقواعد والمداميك الأساسية التي يقوم عليها أيُّ عمـل من الأعمال، وإنّ تجدّد هذه الأصول، يجعلنـا أكثر وعياً على مستوى العقل، وأكثر لطفـاً وحباً مع مَـنْ نعمل معهم على مستـوى القلب، وأكثر شفافيـةً وإيماناً بما نعمل له ونؤمن به على مستوى الروح.

إنّ التطويـر التربـوي والمجتمعـي مهمّة شاقـة وصعبة، لا يحصل بـدون شروط ومقدّمـات، وأهم هذه الشروط، التطوير الذاتي والذي بدوره يحتاج إلى صبر وإصرار وتصميـم علـى الارتقاء الدائـم والمستمر في سلّم المعرفة، وهذا بـدوره لا يتم بدون إعمـال العقل وتطوير التفكير، ولا يتم أيضاً بـدون ممارسة النقد الذاتي الذي يكشف بشـكل مستمر عن مكامن القوة في الداخل، ومكامن الضعف في الشخصية، وهذا ما عبّـر عنـه سماحة السيد بقوله: «**إنّ لـكل منكم تجربةً في عمله قـد يكتشف نجاحها وقـد يكتشـف فشلهـا، وقد يكتشف ضعفهـا وقد يكتشف قوّتها؛ قبـل كل شيء، لا بد مـن أن يعيش الإنسـان مسألة النقـد الذاتي لتجربته، بأن يدرسهـا قبل أن يدرسها الآخـرون، لأنّ ذاتيتـك ليسـت هـي أن تؤكّدهـا في الخطـأ، بل هـي أن ترتفع بها في الصواب**».

وهـذا الأمـر يتطلّب الكثيـر من الجـرأة، بحيث يستطيـع المسـؤول أن يقف أمام تجربتـه ليدرسها، وأن يسعى إلى تشخيـص مكامن ضعفه وقوّته، لكي يتجاوز السلبيات ويعزّز الإيجابيات، فليس من إمكانية للتطوّر في أيِّ ميدان من ميادين المسؤولية، إذا تمَّ التعامل مـع الأخطاء بطريقة التجاوز على النحو الذي يصفه السيد «**بعنفوان التجربة الذاتيـة**»، لأنّ الوقوف أمام الأخطاء ضـرورة لازمة لتجاوزها، حيث تراكم الأخطاء في دائرة المسؤولية، من شأنه أن يجعل العمل فيها ينهار بكل سلبياته وإيجابياته.

مـن هنا تركيز المبرّات علـى مسألة النقد الذاتي التي انطلقـت بعد عشر سنوات على برنامج التطويـر الإداري، إلى مشروع التقويم الذاتي الذي يشكّل نقطة مضيئة في

ساحة اللامركزية التي انطلقت منها المبرّات نوعاً وكمّاً في فترة زمنية قياسية من عمر المؤسسات المماثلة.

إنّ اللامركزية التي اعتمدتها المبرّات سبيلاً لخلق مناخات الإبداع الذاتي، هي في حقيقة الأمر إجراء مبتكر لعمل المؤسسات، فاللامركزية تتيح للمسؤولين أن يتحمّلوا كامل الأعباء المطلوبة لإدارة المؤسسة التي يقودونها، وتفسح المجال واسعاً أمام عملية التطوير الذاتي والمؤسساتي، وتفتح آفاقاً متسعة أمام الأفكار الخلاّقة والمبادرات الهادفة والبرامج المطورة.. فالتطوّر نتائج تستتبعها أسئلة، وهي عملية تواصل دائم بين ما هو قائم وما يجب أن يكون.

إنه نوع من القيادة يتطلّب من المسؤول مراجعة دائمة ومستمرّة لمدخلات أعماله ومخرجاتها على مختلف المستويات، ويتطلّب منه أن يتحلّى بروح المغامرة، بأن يغامر نحو الأفضل، وأن يفكّ العقدة تلو الأخرى، من دون أن يخشى احتمالات الخطأ، فالحكمة تقضي أن يستخدم الإنسان عقله ومعرفته، والحكمة هي وضع الشيء في موضعه.

وهذا تعبير يؤشّر إلى المسارات التي يجب أن يسلكها المسؤول في المبرّات، هذه المسارات التي تتطلّب الإقدام والجرأة، لكن المغلّفة بروح المسؤولية، لا المتروكة بدون ترقّب العواقب واحتساب النتائج، وخصوصاً أنّ المبرّات عملت دائماً على تطوير بناء القدرات من خلال برامج التطوير الإداري، ونظمت لأجل ذلك العديد من ورش العمل التي تعاونت فيها مع جهات متخصّصة ومدرِّبين ذوي خبرة.

إنّ مفتاح النجاح في عمل الإدارة، هو دراسة الواقع المستهدَف وتحديد احتياجاته، فلا يجب أن يأنف الإداري من الاستعانة بالخبرات والأفكار التي تلبّي هذه الاحتياجات وتواكبها حثيثاً، وذلك بقياس النتائج، ورصد الثغرات، وإبداع برامج التحسين المستمر، ليبقى خط النمو دائماً في منحى تصاعدي.

من هنا، وضعت إدارة الجمعية خطتّها الخمسية الجديدة لمشروع التقويم الذاتي، ضمن دائرة اهتمام مديريها ومسؤوليها. «**يبقى أن يُحسن المسؤول الإفادة من هذه**

الفرص، لكي يكوّن شخصيته المتميزة، ويدشّن تجربته المؤسساتية بروح الإنسان المتطلّع إلى الأفضل والأحسن والأكمل»، هذا ما قاله سماحته للمديرين، مضيفاً: «**أنتم المبرّات، وخصوصاً المدراء، أرجو أن تضاعفوا كلّ جهودكم، وأن تعتبروا عملكم عبادةً، اعتبروه صوماً.. عندما تفرض المسؤولية عليكم أن تضحّوا ببعض حاجاتكم، اعتبروا عملكم صلاةً تتقرّبون به إلى الله، بالإخلاص في الإدارة، والإخلاص في الرعاية، والإخلاص في العمل**».

هكذا تُعتبر المسؤولية نوعاً من العبادة، تُضارع بشكل من الأشكال واجب الصلاة والصوم، وهي حركة باتجاه الله الذي يجب أن يكون الشاهد دائماً على الأداء بإتقان والعمل بإخلاص.

وهذا النوع من العمل ذي الطابع العبادي، يتطلّب التضحية بالوقت والراحة، وأحياناً بالخصوصية، وبالكثير من المكاسب الشخصيّة لصالح المؤسسة التي تعكس بشكل كبير وواضح، بنوعية نتائجها، مستوى تضحيات المسؤولين والعاملين فيها، وخصوصاً بعد بروز النجاحات التي تميّز عمل المؤسسة، وتجعلها علامة فارقة بين أقرانها.

وفي سياق متصل، وبما أننا نعيش عصر الاختصاص الذي يجعل من الخبرة والمعرفة في شؤون الأعمال المتنوعة، سبيلاً إلى النجاح والتفوّق، فإن سماحة السيد يعتبر «**أنّ الاستفادة من كل مناهج التطوير، ركيزة أساسية في مختلف ميادين عملنا**».. لذا يفترض وجوب «**أن يكون لدينا متخصّصون في كلّ ما نقوم به، متخصّصون في مجال التربية والتعليم، لمتابعة وملاحقة النظريات التطويرية التي تجعل مؤسساتنا التربوية في أعلى مستوى، وأن يكون لدينا متخصّصون مهنيون، لنأخذ بأسباب تطوير الوسائل المهنية التي ترتقي بمستوى العمل المهني أو الثقافة المهنية**».

يؤكّد سماحة السيد ﷺ أنّ أيَّ نوع من أنواع العمل الذي نقوم به في جمعية المبرّات الخيرية، يجب أن يكون متقناً بشكل جيد، وأن لا سبيل لنا إلى التهاون

والتساهل في هذا الأمر، لا على المستوى الشخصي، ولا على مستوى الكوادر، ولا على مستوى المؤسسات بشكل عام، بل يجب أن يكون الإتقان سبيلاً لنجاح يقودنا إلى التفوق بين أقراننا من المؤسسات، وهذا يتطلّب السهر الدائم على التخطيط والبرمجة والمتابعة، وملاحقة كلّ جديد يطوّر من إمكاناتنا وكفاءتنا وقدراتنا، فالزمن لا يتوقف عند حدّ، ولا يبطؤ لأجل أحد، أياً كان هذا الأحد، بل لا بدَّ من أن نغالب الزمن ونسابقه، بحيث نبقى «طليعيين» نرتقي دائماً إلى المراتب المتقدمة في أعمالنا وأنشطتنا وإنجازاتنا.. وفي هذا السياق، يؤكّد سماحته «**أنه لا بدّ من أن نأخذ بأسباب التطوّر. ولذلك، فإنّ على القائمين على شؤون (المؤسسات)، أن لا يجمدوا أمام كلّ ما درسوه أو عرفوه، بل أن يعملوا دائماً على أن يجدّدوا عملهم وأساليبهم ووسائلهم.. علينا أن نتابع المؤتمرات داخل البلاد، وحتى خارجها.. لا بدّ من أن نبقى في حالة تعلّم مستمر، لأنّنا في عصر لا ثبات فيه للعلم، ولا ثبات فيه للأساليب التربوية والرعائية والصحية وغيرها، أو أساليب البناء الاجتماعي وما إلى ذلك.. لا بد لنا من أن نلاحق الانفتاح العلمي في تجدّده وتطوّره، ولا سيما في أساليب التربية**».

إضافة إلى ذلك، فإنّه في عقيدة السيد، «**لا تعرف مسيرة العلم التوقّف في مدى الزمن والحياة، فيجب أن تنطلق التجارب في كلّ حركة تطوّر أو ميدان تقدّم، ليبقى الإنسان في حركة تصاعدية في الخط الذي يكون معه حاضراً في كل موقع من مواقع العلم، فاعلاً فيها من موقع التجربة والخبرة**».

يحدد سماحته رسالته الواضحة، ورؤيته الصريحة فيما هو المطلوب من المسؤول في المبرّات، بقوله: «**أنا أطلب أن يبدع كلُّ واحد منكم في دائرته، لا أطلب منكم أن تنفّذوا فقط، ولكن أن تبدعوا، أن تكونوا في حالة طوارئ يومية، أن تفكّروا في الأفضل دائماً.. إنّنا مسؤولون أمام الله عن كل ما نعيشه، لأنه سوف يسألنا عن كل صغيرة وكبيرة يوم القيامة**». وكذلك يؤكّد في مكان آخر: «**إننا نريد أن نصل إلى**

المستوى الذي نجعل من هذه المؤسسة (جمعية المبرّات الخيرية)، مؤسسةً تخدم الأمة، وترتقي إلى مستوى القمة».

إنَّ الطريق إلى بلوغ الهدف الكبير وفق رؤية السيد، ليس في تحقيق النجاحات، بل في الطموح إلى التفوق، من خلال الحركية والحيوية والانفتاح على المستقبل: «**لا أريد فقط أن ننجح بل أن نتفوق وليس عقدة التفوّق بل رسالة التفوّق، بأن يكون لدينا طموح الارتفاع الدائم حتى نواجه التحدّي الذي يواجهكم طبعاً بمحبة، ونريد أيضاً أن نتحدّى بمحبة»**

من هنا أُريد للمبرّات المحافظة على حركيّتها وحيويّتها وانفتاحها على العلم والتطوّر والمعرفة، مستفيدة من تجارب الآخرين، لأنّ «الحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها أخذها»، أو كما يقول سماحة السيد:«**تجارب الآخرين، تعطي الفكرة للإنسان، تماماً كما تعطيه تجربته الخاصة، لقد مضى الزمن الذي يخاف فيه الفكر من الفكر والعقل من العقل».**

وعلى ضوء ذلك، أخذت المبرّات على نفسها أن تمتلك، بالفعل، نظرة إلى المستقبل البعيد، محورها التطوير، من خلال الممسكين بالقياد، انطلاقاً من دراسة الواقع واحتياجاته من جهة، ومتطلبات العصر المتسارع وقاعدة التواصل الإنساني من جهة أخرى.. لقد حرصت المبرّات أن تكون سبّاقة في ميادين العمل التربوي والتنموي لتبقى عطاءً يسابق الزمن.

الفصل الثاني

رحلة المبرّات مع التطوير

رنا اسماعيل(*)

تمهيد

لقد خلق الله الإنسان وفَطَرَه على حبّ الذات، فهو طموح يعتدُّ برأيه، ويحب من يوافقه، ويبادل الحذر ممن يعانده ويضادّه، ويميل في أحيان كثيرة إلى حب التفرد والسيطرة، مع تفاوت بين الناس في تطبيق هذه المفاهيم.

ولك في المقابل أن تتأمل في النفس التي تسمو فوق هذه الغريزة، فتمتلك روحاً مؤسسيّة، وتفكّر بعقلية جماعيّة، فتراها تقدّم رأي الجماعة، وتتنازل عن التعصّب لرأيها رغبة في وحدة الصف وقوته، وحذراً من تمزقه وإضعافه، إشباعاً لهذه الغريزة[1].

والبناء المؤسّسي في المنظمات الاجتماعية والخيرية، أحد هذه المجالات التي تعيش من المعاناة نفسها، مع توفر عوامل إضافية تجعل ظهور الفردية أوضح وأشد. وفي هذا السياق أرسى سماحة العلامة المرجع السيد محمد حسين فضل الله ﷺ نهجاً إنمائياً حقيقياً يكشف عن وجه المبرّات الذي أراده لها، والذي تمت الإشارة إليه في الإطار الفكري لعملية التطوير الإداري، وأن يكون هناك مديرون ومسؤولون روّاداً، مما يعني التحلّي بدرجات عالية من الكفاءة والأهليّة التي تخوّل القيام بهذه المسؤولية وفق رؤية سماحته.

(*) نائب المدير العام للتربية والتعليم في جمعية المبرّات الخيرية، منسقة برنامج التطوير الإداري، حائزة على ماجستير في الإدارة التربوية.

(1) www.saaid.net/Anshatah/dole/70.htm

هــذا يحتاج إلى التطلّع الدائم والمستمر إلى كلّ جديد يطوّر الإمكانات والخبرات، ويدفع قدماً نحو الأهداف التي تتضمنها البرامج التعليمية والتربوية والإنمائية وغيرها.

وكما أراد المرجع المؤسس لكوادر المبرّات التطلّع الدائم والمستمر إلى كل جديد، وأن لا يستهلكــوا الفكر والتجارب، وأن لا يقفوا وقفة السكون بل أن تبقى حركتهم تجدداً يطــاول العقل والقلب والروح لوعي أكثر وشفافية أعمــق، وكانت مقولته «**انا أربّي رفقاء لا أتباعاً**»..

فالنهج المؤسّساتي عند سماحة السيد ﷺ قائم على[1]:

- **التنظيم**: تطبيقه وتوثيقه بوضوح وتعميمه وشرحه للجميع، والعمل على تحسينه باستمرار لأنه السبب الأساسي في استمرار المؤسسات.
- **تطبيــق القانون على الجميع**: فالخضــوع للقانون يشمل رأس الهرم وقاعدته.. ومراكــز القــوى لــو انفــردت بقراراتها خــارج القانــون، لأدّى ذلــك إلى خراب المؤسسة، فلا أحد مهما علا يمكن أن يعلو على القانون...
- **التشاور**: اعتبــر السيد ﷺ أنّ التشاور هو الضامــن لاختيار الأمثل من الأفكار والمشاريع وحلّ المشكلات. فالعمل الجماعي يكفل وحدة الصف ودوام العطاء.
- **الحــوار**: عُرِف السيد ﷺ بجملته الشهيرة «**الحقيقة بنت الحوار**» وعدَّ التحاور تلاقحــاً معرفيــاً يغني الفكر، يقــرّب المسافات ويقود إلى ترسيــخ القناعات أو التخلّي عنها عند الاقتناع بحجّة الطرف الآخر.
- **العمــل الفريقي**: أعطى السيد ﷺ أهميــة للمجالس من حيث إصدار القرارات علــى أن تتم مناقشة القضايا بعقلٍ هــادئ يضع نصب عينيه المصلحة التربوية والرعائية.
- **دور المــرأة**: أكّــد وفعّل الدور القيادي للمرأة فــي المؤسسات، وعمل على تعليم الفتيــات ووصولهن إلى أعلى مستويات التعليم وإنشاء مبرّات ومدارس أكاديمية ومهنية خاصّة بهنّ.

(1) مقتبس من ندوة قدّمها مدير عام جمعيّة المبرّات الخيريّة تحت عنوان «المرجع فضل الله ﷺ والمنهجية المؤسسية: من فضاءات الفكر إلى تجليات الواقع».

هـذا النهج المؤسّسي تجلّى في المؤسّسة النموذجيـة التي أشادها سماحة العلامة المرجع السيّد محمد حسين فضل الله ﷺ في العام 1978 وجعلها ثمرة عمره المؤسّساتي، وهي جمعية المبرّات الخيرية، بهدف رعاية الأيتام واحتضانهم، ومع الزمن تطوّرت هذه الرعايـة من حضانـة اجتماعية إلى رعاية تنموية تربوية ثقافيـة وشاملة تهدف إلى بناء إنسان متوازن متكامل في العقل والروح والجسد ومنتج مساهم في بناء مجتمعه.

هـذه الجمعيّة التـي تأسّست لتحتضن معاناة الأيتام زمـن الحرب بدأت عملها في مبنى متواضع، ونمت بعين الله لأنّ «**ما كان لله ينمو**» فانبثقت عنها المؤسسات الرعائية والتربوية والصحية والثقافية والرسالية إضافة إلى الانتاجية التي تضمن التنمية الذاتية للموارد، وهذه المؤسسات شكّلت إلى حدّ ما نموذجاً في المستوى والخبرات والكفاءات.

وعندمـا انتهت الحرب اللبنانيـة بحلول العام 1990م مخلّفـة أضراراً جسيمة في مختلف مظاهر الحياة اللبنانية الاجتماعية، الصحية، الثقافية والتعليمية، تبنّت جمعيّة المبـرّات الخيريّة مهمّة متجدّدة ومتكاملة ركّزت على رؤيا جديدة لدور المؤسسة، حيث تَّم تكريس هذه المهمة الجديدة لغرض تطوير وتحسين الأمور التالية:

- تعليم ورعاية الأيتام والحالات الاجتماعية الصعبة
- تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة
- التعليم الأكاديمي والمهني
- الرعاية الصحية
- الرعاية الثقافية والإيمانية

ومـا لبث هذا المشـروع أن تنامى، **وأنشـأت الجمعية مشاريع مماثلـة في أكثر من منطقة على مساحة كبرى من لبنان**، وامتدّت أذرع الجمعية إلى أربع اتجاهات من لبنان فضـلاً عن قلبه، وشرعـت تمدّ خارج الوطن بخبراتها، وتنوّعت مـا بين تعليمية أكاديمية ومهنيـة ورعائية للأيتام والحـالات الاجتماعية الصعبة ولـذوي الاحتياجات الخاصة من الصُـمّ والمكفوفيـن والإعاقـة اللغوية والتعلميّة، إضافـة إلى ذلك أنشـأت داراً للمعلمين ومؤسسات صحية (مستشفى ومراكز صحية) ومؤسسات ثقافية وأخرى إنتاجية.

الرؤية المؤسساتية

يؤكّد سماحة السيّد ﷺ أنّ أيّ نوع من أنواع العمل في جمعية المبرّات الخيرية، يجب أن يكون في غاية الإتقان، وأن لا سبيل إلى التهاون والتساهل في هذا الأمر، لا على المستوى الشخصي، ولا على مستوى الكوادر، ولا على مستوى المؤسسات بشكل عام. لأجل ذلك اعتُبرت **الرؤية المؤسساتية** التي تعكس النهج المؤسساتي لسماحة العلامة المرجع السيد محمد حسين فضل الله ﷺ والإتقان الذي أكد عليه العامل الأهم لنجاح جمعية المبرّات الخيرية. والمعني بالرؤية هنا، ليست تلك الومضات الإيحائية بين الحين والآخر، وإنما هي الرؤية المفكّر بها والقابلة للتنفيذ، والتي عاشتها الجمعية من خلال التجربة اليومية. إنّها الرؤية في أخذ القرارات، وتحديد الأولويات، واختبار النجاح، ورفع معنويات الكوادر العاملة لديها عند الشعور بهبوطها..

وعليه، أولت الجمعية الأمور التالية عناية فائقة وأكّدت عليها[1]:

1. **التخطيط:** اعُتبر التخطيط من الأولويات في الجمعية حيث طرحت أسئلة متعددة على نفسها مثل: ما هي طبيعة مؤسساتنا، مدارسنا؟ من هم المستفيدون وإلى أي الشرائح الاجتماعية ينتسبون؟ ما هي متطلبات هذه الشرائح؟ أو بالأحرى ماذا يتوقعون منا أن نحقّق لهم؟ ما هي المصادر التي نملكها أو التي تحت تصرّفنا؟ ماذا نريد أن نفعل، أو بالأحرى ماذا ننوي فعله؟ كيف نلبّي توقّعات ورغبات هذه الشرائح الاجتماعية؟
2. **الإدارة:** اعُتبر المدير/ة قائداً إدارياً للمؤسسة التي يدير أعمالها، وضمن هذا السياق لا بد من الإضاءة على أنّ النهج المؤسساتي لسماحة العلامة المرجع السيّد محمد حسين فضل الله ﷺ عزّز وفعّل دور المرأة القيادي في المواقع **الإدارية كافة، لا سيما المتقدّمة منها**، فكانت من ضمن صانعي القرار، لذا عملت جمعية المبرّات الخيرية على أن يتميز المدير/ة أو يُؤَهَّل للقيام بالوظائف التالية:

(1) مقتبس من عرض قدّمه مدير عام جمعيّة المبرّات الخيريّة تحت عنوان «تنمية القدرات مدخل لملاقاة المستقبل».

- إدارة سياسة المؤسسة: من خلال مراجعة وتطوير أهداف وغايات وسياسات المؤسسة وتنمية العلاقات الداعمة مع المستفيدين (المباشرين وغير المباشرين)، العاملين، والمجتمع المحلي.
- إدارة الموارد المادية: من خلال مراجعة، تطوير، وتوظيف الوسائل المساعدة لتحقيق أهداف المؤسسة وكذلك مواكبة وتقييم البرامج المختلفة، بالإضافة إلى تأمين بيئة آمنة لاستخدام هذه الموارد.
- إدارة الموارد البشرية: من خلال اختبار وتعيين الهيئة التربويّة والإداريّة، وتطوير أداء فرق العمل والأفراد، وتقييم عمل هذه الفرق والأفراد، من خلال خلق مناخ عمل ودّي والحفاظ عليه.

هذه الوظائف أعطت المدير/ة دفعاً بتكليفه بالجانب الفني والإداري خلافاً لما كان عليه، حيث كان العمل الإداري أغلب الأحيان محصوراً في أسلوب أمثل وحيد للأداء يمكن أن يطبّق في كلّ الظروف باعتبار أنّ أعمال المؤسسة معروفة وذات طبيعة روتينية.

وعلى الرغم من أنّ ممارسة العمل الإداري في حينها كانت تراعي منظومة قيم منها: العمل الفريقي، مبدأ الإدارة الأبوية، مبدأ الالتزام بالمسؤولية الفردية والجماعية، حسن إستغلال الوقت، الإداره من واقع الأحداث...، إلاّ أن هذه الممارسة كانت فطرية وغير ممنهجة، ولم يكن ضمن وعي المدراء (أو بعضهم) في حينها أنهم يقومون بها ويمكن القول وفقاً لما عبَّر عنه سماحة المرجع المؤسس ﷺ «إنّ أكثرنا قد بدأنا هواة في العمل الإداري...». لذا ركّزت جمعية المبرّات الخيرية على أن يتمتع المدير بما يمكن من المهارات التالية:

- **مهارات شخصية**: تؤهلّه إدارة الاجتماعات وترؤسها، تحفيز الكوادر واقتراح مكافآتها، بناء فرق العمل، تفويض السلطة، تطوير وتدريب العاملين ومهارات التحاور.
- **مهارات فنية**: أن يكون صاحب اختصاص ومعرفة في مادة تربوية/تعليمية، بالإضافة إلى معرفة جيدة بما يجري على الساحة التربوية والاجتماعية، وأن يكون

مختصاً بأحد جوانب الميدان الإداري كالمحاسبة أو تطوير الكوادر أو غيرها.

- **مهارات رؤيوية وتخطيطية:** تؤهلّه لتحليل وإعطاء أحكام حول معطيات متنوعة، ووضع الأهداف، ورسم السياسة المؤسسية وإيجاد خطة تطوير للمؤسسة.

3. **الرقابة والتقييم وفحص الجودة:** انسجاماً مع النهج المؤسساتي الذي أكّد على ضرورة تطبيق الأنظمة والمساءلة على كلّ المستويات، ومع ازدياد عدد المؤسّسات اعتبرت الرقابة والتقييم عاملين أساسيين لضبط الأداء وضمان النوعية والعمل على تحسين الخدمات المقدّمة بناءً للنتائج، حيث أُرسي في حينه نظام لتبادل الزيارات الرقابية على عمل الإدارة من خلال تبادل الزيارات الرقابية بين مدراء المؤسسات انفسهم، إضافة إلى لجان مركزية تغطّي عمل المؤسسات كافة، تقوم بزيارات مماثلة سنوية؛ وما ميّز مؤسسات المبرّات أيضا إجراء إستبيانات رأي سنوية للعاملين حول أداء المدير، النظّار، المنسقين، مدراء الأقسام، حيث كانت نتائج هذه الإستبيانات أحد مصادر المعلومات لتقييم أداء المؤسسة.
4. **الإعداد والتدريب المستمر:** تؤكّد جمعيّة المبرّات الخيرية على أهمية الإعداد والتدريب المستمر لكوادرها التعليمية والإدارية، من خلال تنظيم دورات تدريبية وورش عمل في مختلف المجالات وتشجيع جميع العاملين من مختلف المستويات على الالتحاق بالدورات التي تنظّمها المؤسّسات الأكاديمية أو التدريبية المختلفة.
5. **الالتزام بثقافة الحوار والتشاور:** أهمية العمل الفريقي تجلّت من خلال اعتماد جمعية المبرّات الخيرية على كوادرها الإدارية (العليا والوسطى وسائر العاملين) الملتزمة بخطّها الرسالي الإنساني الواعي لعملية التنمية الانسانية في مختلف مجالاتها.
6. **الانفتاح على الآخر:** بهدف تبادل الخبرات التربوية والتعليمية (جامعات، مدارس، مؤسسات وغيرها).

تبنّي جمعية المبرّات لنظام الجودة

عملاً بتوجيهات سماحة العلامة المرجع السيد محمد حسين فضل الله ﷺ بأن تكون مؤسسات المبرّات مؤسسات قائمة على نظام متحرّر من الشخصنة، وفي ذلك دعوة إلى تأسيس نظام مبني على أسس علمية يسير بالمؤسسة قدماً نحو التطوّر والتقدّم، وبهدف تحويل الرؤية المؤسساتية غير المكتوبة في حينها إلى نظام مُمنهج، فضلاً عن التوسع والانتشار السريع لمؤسّسات المبرّات ما دفع الجمعية إلى تبني نظام إدارة الجودة، لأنه يؤسّس لنظام بعيد عن الشخصنة، ويضمن الإتقان في العمل واحترامه، ويبني مؤسسة تحافظ على ديمومتها واستمراريتها. فهو نظام عالمي يحدد معايير موحّدة تلتزم بها المؤسسة، يبدأ من تحديد المستفيدين واحتياجاتهم، ويضع عمليات وآليات وتعليمات عمل من شأنها مساعدة العاملين للقيام بعملهم بطريقة موحدة، ويرصد الثغرات من خلال قياس تحقق الأهداف الموضوعة لاتخاذ إجراءات تضمن التحسين المستمر وإرضاء المستفيدين، كي تكون مؤسسات المبرّات قائمة على نظام:

- يضمن ديمومة واستمرارية وحيوية وديناميكة ذاتية للمؤسسة بغض النظر عن الشخص الذي يستلم زمام القيادة.
- ممنهج، مكتوب ومعمّم على العاملين كافةً ليكون مرجعاً لهم في عملهم.
- يُبعد عمل المؤسسة عن القرارات الممثلة في فرد واحد، أو مجموعة قليلة من الأفراد ويضمن لها الاستمرارية.

هَدَفَ المشروعُ إلى إعادة كتابة النظام القائم بطريقة تجعله يسير في حلقة دائمة من التحسين المستمر، ولا تصل المؤسسة فيه إلى نقطة الجمود، بل تسير في حلقة دائرية تبدأ بالتخطيط، ثم التنظيم، ثم مراقبة التطبيق، وبناءً على النتائج يتم اتخاذ قرارات التحسين.

تمَّ اعتماد نظام الجودة في مؤسسة تعليمية واحدة من مؤسسات جمعية المبرّات الخيرية في العام 2003-2004 لكون هذه المؤسّسة نهضت بسرعة قياسية كمّاً وكيفاً:

أبنية وتلامذة وموظفين، وتشعّبت أقسامها وتنوّعت خدماتها، وبالتالي كان لا بدّ من نظام علمي ممنهج يُجاري تطوّرات العصر ويفسح المجال لهذه المؤسسة أن تكبر، وفي الوقت نفسه يضمن لها الاستمرار والديمومة والسير قدماً نحو التحسين المستمر. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لتقييم تجربة نظام الجودة قبل تطبيقه على سائر مؤسّسات المبرّات، وقد حصلت هذه المؤسّسة على شهادة الـ ISO 9001-2000 في العام 2005.

الأثر الإيجابي لنظام الجودة دفع جمعية المبرّات الخيرية إلى تبنّيه وتعميمه على المؤسسات كافة من خلال «مشروع تطوير أنظمة الإدارة العامة» مستفيدين من الخبرة في الحصول على شهادة الجودة، ومن آليات وتعليمات العمل التي تبلورت. تجدر الإشارة هنا إلى أنّ الجمعية لم تسعَ للحصول على شهادة اعتماد لكلّ مؤسسة نتيجة التكلفة المالية العالية للحصول عليها، إذ أنّ اهتمام الجمعية بنشر أنظمة الجودة في مؤسساتها جاء عن قناعة بأهمية ضمان الجودة والتحسين المستمر في المؤسسات، وليس لهدف إعلامي أو إعلاني.

ساهم نظام الجودة بتحويل أنظمة العمل إلى سياسات وعمليات وآليات وإجراءات ممنهجة وموثقة، لذلك تمّ اختيار مضامين عمليات وآليات وتعليمات نظام الجودة كمحكات لدراسة أثر برنامج التطوير الإداري نتيجة تزامن بدء اعتماد نظام الجودة مع بدء برنامج التطوير الإداري، علاوة على الاستفادة من مضامين الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري التي ترجمت كأنظمة وسياسات عمل عمّمت من خلال نظام الجودة.

الشعور بالحاجة: الأسباب الموجبة لبرنامج التطوير الإداري

على الرغم من إيلاء جمعية المبرّات الخيرية ما ورد أعلاه أهمية بالغة، إلاّ أنّ ارتفاع وتيرة قلق الإدارة العليا في الجمعيّة، مع الانتشار السريع لمؤسسات المبرّات وارتفاع عدد العاملين والمستفيدين فيها، على استدامة المؤسسات واستمراريتها تطلّب وقفة تفكّر في كيفية ضمان الاستدامة مع الحفاظ على الأصالة وجودة الخدمات..

لا سيما أنّ استدامة المؤسسات كانت مرتبطة بشخص المدير المؤسس وفريق عمله أحياناً، إذ أن الإدارة العليا في الجمعية كانت تعتمد على اختيار المدير المناسب لكلّ مؤسسة بحيث، كان من ضمن المواصفات التي يتم اختيار المدير على أساسها إضافة إلى الكفاءة، تأثيره وشبكة علاقاته في المجتمع المحلي، لأن المدير كان هو المحور لعمل المؤسسة، إن على صعيد اتخاذ القرارات، التوظيف، إدارة شؤون التعليم والرعاية... الخ. وهنا اتصف العمل حينها باللامركزية، لأنّ كل مدير كان له نمطية خاصة به في إدارة شؤون المؤسسة.

وعلى الرغم من أنّ اللامركزية في العمل فتحت مجالات عديدة للتنوّع في أساليب إدارة العمل، إلاّ أنها أوجدت فروقات عديدة بين المؤسسات، ممّا كان له أثر على تعلّم ونماء التلامذة حيث لم يكن هناك تكافؤ فرص لجميع التلامذة في جميع المدارس، كما أنّه وفي كثير من الأحيان ارتبط اسم المؤسسة بمديرها، وهذا الأمر، وإن كانت له إيجابياته في نواحٍ عديدة إلاّ أنه شكل هاجساً لدى الإدارة العليا في استدامة المؤسسة واستمراريتها بالمستوى نفسه. لذلك كان هناك حاجة ملحة لتأطير العمل وتنظيمه وتحقيق التكافؤ بين المؤسسات، وهو ما شكّل قلقاً للجمعية لناحية كيفية تطوير القيادات التي ستقود عملية التجديد والتطوير في المؤسسات.

طرحت الإدارة العليا أسئلة متعدّدة على نفسها مثل: هل يمكن الاستعانة بمديرين من خارج المؤسسات، أم نؤهّل مديرين للمستقبل من داخل المؤسسات؟ كيف يمكن الاستفادة من الكوادر الموجودة؟ كيف يتم الحفاظ على مستوى الأداء وتحسينه في المؤسسات؟ كيف يمكن تحسين كفاءة المدير لا سيما ما يتعلّق بمنهجية التفكير في المناهج التعليمية أو البرامج الرعائية ومتطلّبات المؤسسة، بحيث يصبح لدى المدير قراءة نقدية متخصّصة يعمل من خلالها على تطوير العملية التعليمية والإدارية، والقدرة على اتخاذ القرارات إن على صعيد: التطوير، التحسين، معالجة خلل ما، تعديل في مناهج معيّنة..الخ، معرفة فلسفة المناهج التعليمية الحالية وأهدافها، وأهم الصعوبات

التي واجهت تطبيقها وذلك للعمل على تعديلها وتحسينها، وسبل تأمين الموارد المالية لضمان استدامة المؤسسات ومواكبة التطوّر في المجالات كافة ومواءمة الخدمات المقدّمة مع التغيّرات المستجدة لمواجهة التحديات الناجمة عن الوضع الاقتصادي المتردي، والقوانين التي تصدرها الدولة ذات الصلة بالعمل الاجتماعي والتي تؤثر حتماً في استمرارية عمل المؤسسات وتفرض عليها أعباء إضافية، ومواكبة تكنولوجيا المعلوماتية وتوظيفها في العملية التعليمية والإدارية.

لم تقبل الجمعية الانصياع للواقع، وسعت لمواجهة مخاوفها وهواجسها وإيجاد حلول للاشكاليات ومعالجتها للتمكّن من إطلاق عنان الإمكانات، والمبادرات الذاتية للكوادر والموارد البشرية في جميع المؤسسات، ورفع مستوى فعاليتها، وتشجيعها على الانخراط بالعمل بشكل واعٍ ومسؤول، وتبنّي نظام العمل وتطبيقه مع الحفاظ على مساحة للابتكار.

ولأنَّه لم يكن حينها للرؤية الإستراتيجية التي تمّت الإشارة إليها سابقاً إطارٌ تنظيميّ ممنهج وموثّق يمأسس الرؤية المؤسّساتية لتصبح واقعاً ممارساً، ومن ناحية أخرى فإنّ ترجمة الفكر المؤسسي، التي وردت الإشارة إليه سابقاً، ارتبط بشكل وثيق بشخص الإدارات مع وجود تفاوت في القدرات والمهارات فيما بينها، وكون الجمعية على دراية ووعي بأنَّ التغيير والتطوير المستدام يرتبط بشكل وثيق بالتغيير في الأشخاص فإن أي تطوير على صعيد الأنظمة والسياسات، لن يؤتي ثماره، إذا لم يُحدث تغييراً في ممارسات القيادات والعاملين... هذه الأمور مجتمعة وضعت جمعية المبرّات الخيرية أمام خيارين: أن تستقطب المبرّات طاقات بشرية من خارج مؤسساتها، أو أن يتم تأهيل الكوادر الإدارية الداخلية للقيام بمهام ومجالات العمل الإداري الذي يشكّل إطاراً مؤسساتياً مستداماً لعملها.

وبما أنَّ أيَّ بناء لا يقوم إلا إذا ارتكز على أركان أساسية متينة، وكلما كانت هذه الأركان قوية، كلّما كان البناء قوياً، ويؤدي ذلك إلى الارتفاع والارتقاء طبقة بعد أخرى

اعتمـدت الجمعية خيـار تأهيل الكوادر الإدارية الداخلية وتطويـر القيادات التي ستقود عمليـة التجديد والتطوير كونها على دراية تامة بأوضـاع المؤسسات وثقافتها وأهدافها ورسالتهـا عـلاوةً علـى حسّ الانتمـاء إليهـا، والأقدر على تحقيـق الرؤيـة المؤسساتية مـن خـلال تحويلها إلى أنظمة عمـل وسياسات ممارسة، وهو ينسجـم ويلتقي مع الفكر التطويري المتجـدّد لسماحة العلامة المرجع السيّد محمد حسين فضل الله ﷺ، وهنا بدأت مرحلة جديدة من التطوير.

التعاون مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

تُوضـح الأطـر النظريـة لعملية التطويـر والتجديـد وأصـول إدارة هـذه العملية، إضافـةً إلـى الأدبيات العالميـة أنّ السياسات التطويرية تُترجَم مـن قِبل اختصاصيين واستشاريـيـن، وهذا يلتقي مع سياسة الانفتاح على الآخر والاستعانة بالخبرات والأفكار والجهـات الخارجيـة التـي تؤمـن وتعمل بها جمعيـة المبـرّات، لذلك تـم تشكيل لجنة مصغّـرة[1] لقيادة رحلة التطويـر ضمّت أربعة أشخاص في حينـه، قامت بالتباحث مع الخبيـر الاستشاري د. مراد جرداق[2] في كيفية تأسيـس مدرسة كوادر إدارية، واقترح د.جـرداق إمكانية التعاون مع جهة تربوية متخصصة باحثة في هذا المجال قادرة على تقييـم احتياجات التدريـب وتقديم تصوّر حـول البرامج التدريبية اللازمـة في إعداد الكوادر.

ولأنّ جمعيّـة المبرّات تؤمن بأنّ دراسـة الواقع المستهدَف وتحديد احتياجاته، هي أحد مفاتيح النجاح في عمل الإدارة، إضافة بأنَّه لا يجب أن يأنف الإداري من الاستعانة بالخبـرات والأفكار التـي تلبّي هـذه الاحتياجات وتواكبهـا حثيثاً، تمَّ الأخـذ بالاقتراح الـذي أورده د.جـرداق، فتمَّ اختيار الهيئـة اللبنانية للعلوم التربوية، ــ على اعتبار أنّها

(1) ضمت اللجنة بداية منسقاً للمشروع، وممثّلاً عن كلٍّ من: إدارات المؤسسات التعليمية، إدارات المؤسسات الرعائية ومجلس المشرفين التعليميين.

(2) د. مراد جرداق: بروفسور في التربية في الجامعة الأميركية ـ بيروت. مستشار برنامج التطوير الإداري في جمعيّة المبرّات الخيريّة.

جهة تربوية باحثة ومتخصّصة معروفة في لبنان والوطن العربي ــ للتعاون معها في هذا المجال نظراً لخبرتها الواسعة على أن تقوم هذه الهيئة بتحضير دراسة ميدانية، ترصد فيها احتياجات التدريب في جميع المؤسسات التابعة لجمعية المبرّات الخيرية ومستلزماتها من أدوات وطرق لجمع المعلومات والإشراف على تنفيذها، وبعد ذلك تعمد الهيئة إلى تحليل هذه المعلومات لتخلص إلى كتابة تقرير يلخص الاحتياجات كافة للتدريب، وأن تقترح الهيئة – استناداً إلى التحليل الآنف الذكر – برامج تدريبية شاملة إن من حيث مواد التدريب، أو من حيث أنواع التدريب الذي ستخضع له هذه الكوادر، علاوةً على مستوياته المختلفة، ومن ثَـمَّ تقدم الهيئة الرزم التدريبية اللازمة لتنفيذ تلك البرامج التدريبية.

دراسة الاحتياجات التدريبية للكوادر القيادية:

قامت الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بدراسة الاحتياجات التدريبية للكوادر القيادية، وفقاً للشروط المرجعية للدراسة، بحيث ركّزت على الاحتياجات التدريبية في كلٍّ المهارات الإدارية الرئيسية الشائعة في هذا الميدان التي تنطبق بشكل واضح ومباشر على إدارة المؤسسات التربوية لجميع المراحل التعليمية ما قبل الجامعية وإدارات المؤسسات الرعائية والإنتاجية والدوائر المركزية، ورصدت الحاجات التدريبية من منظور المجموعة المستهدفة (المدراء، مساعدي المدراء والمرشحين للإدارة) وبعض الفئات المستفيدة من إدارات المؤسّسات والإدارة المركزية (أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية والإدارة المركزية ومساعِدي المديرين ومسؤولي الأقسام)، والوصول إلى أكبر قدر من التوافق بين الفئات المستهدَفة والفئات المستفيدة من الاحتياجات التدريبية..

نُفِذَّت دراسة الاحتياجات على أربع مراحل هي:

– **مرحلة الإعداد وتضمّنت:** تحديد أدوات جمع المعلومات «استبيان للمدراء ومساعديهم، استبيان للمستفيدين من عمل الإدارة، مقابلة مع الإدارة المركزية»، ووضع جدول المواصفات للإدارة المدرسية والإدارات الأخرى.

لم يقتصر وضع جدول المواصفات على مصدر واحد، بل كان للجمعيّة إصرار

على تعـدّد المصادر لضمان أفضل النتائج. لذا طُلِـب إلى خبير في الادارة من الجامعة الأميركية وضع تصوّر أوليّ لجدول مواصفات للإدارة المدرسية، نوقش هـذا التصوّر من قبل لجنة من الهيئة مكوّنة من ثلاثة خبراء، كما تمت مراجعة المواصفات المتوفرة لـلإدارة المؤسساتية بحسب الأدبيات العالمية، ومراجعة وثائق التوصيف الوظيفي لمديري المؤسسات في جمعية المبرّات الخيرية. وقد أُعيـد النظر في التصور الأَوَلـي للمواصفات بناءً على نتائـج النقاش مع الهيئة اللبنانية وفق عمل الجمعية.

وفـي ضـوء الأدبيـات المتوفـرة في هـذا المجـال والتوصيـف الوظيفـي لمديري المؤسّسـات المختلفة في جمعيـة المبرّات الخيرية، وُضعت نسخـةٌ أولية للأدوات ومن ثُمَّ نُوقشت مع فريق الدراسة في الهيئة اللبنانية، وكذلك مع فريق عمل الجمعية، وأُعيد النظـر فيها فـي ضوء الملاحظات، ثـم جُرِّبـت الأدوات على ثلاثة مديريـن من خارج مؤسّسات جمعية المبرّات الخيرية، وسُجّلت ملاحظاتهم، وأُعيد النظر فيها مرة أخرى إلى أن وُضعت في شكلها النهائي.

- **مرحلـة جمـع المعلومـات والتحليـل:** تولّـت جمعيـة المبـرّات الخيريـة تطبيـق استبيانـات المديرين ومساعديهم والمعلميـن والمشرفين الرعائييـن، بينما تولّى فريـق الهيئة اللبنانية للعلـوم التربوية مقابلة مسؤولـي الإدارة المركزية. ومن أهم الأمور التي تمّت مراعاتها في هذه المرحلة: الالتزام بمواصفات الأدوات كما أعدّها فريـق الهيئة، وكذلك الالتزام بالطـرق التي اقترحها لتطبيق هذه الأدوات، الحفاظ علـى تأمين خصوصية المشاركين في الإجابـات على «استبيانات الرأي» من مدراء ومساعديـن ومعلمين (إغفال هُويّة المجيـب) لتأمين أكبر قدر ممكن من الدقة في الإجابات، تطبيق استبيان المعلمين على عينة مختارة عشوائياً بطريقة تمَّ تحديدها فـي منهجية الدراسة مع الالتـزام بالخصوصية والسريّة. تجمّعـت المعلومات لدى فريق الهيئة اللبنانية وأُجريت عليها التحليلات الإحصائية المناسبة.
- **مرحلـة التوافـق على لائحـة الاحتياجـات التدريبية:** تجمّعـت المعلومات لدى فريق الهيئة اللبنانية وأجرت عليها التحليلات الإحصائية المناسبة؛ وبناء للنتائج

أعدت الهيئة لائحة أولية بالاحتياجات التدريبية حسب الأهمية النسبية لكلٍّ منها كما عكستها آراء الفئات المستهدفة. تمت مناقشة اللائحة الأولية للحاجات التدريبية عبر لقاءات وإجتماعات تشاوريّة بين فريق الهيئة اللبنانية والمديرين في جمعية المبرّات الخيرية، وبناءً عليه أعّد فريق الهيئة اللبنانية اللائحة النهائية للاحتياجات التدريبية التي بُنيت على أساسها البرامج التدريبية.

- **مرحلة التوصيات:** تضمنت دراسة الاحتياجات التدريبية توصيات تعلّقت بالبرامج المطلوبة وحجم الفئات المستهدفة، تبعها عقد اجتماع استقصائيّ بين منسّق المشروع في الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، وفريق عمل مشروع التطوير الإداري لجمعية المبرّات الخيرية، لعرض التوصيات المتعلّقة بالبرامج لمناقشة اللائحة النهائية للاحتياجات التدريبية ولرصد آراء المنسّق في الأولويات التي ينبغي أن تعطى للتدريب على مجالات الإدارة في مؤسسات الجمعية، وقامت الإدارة العليا في الجمعية باختيار مضامين كلّ محور وتوزيعها بحسب الاحتياجات التدريبية، مع الإشارة إلى إعطاء الأولوية لاحتياجات المؤسّسات التربوية. وتَّم انتقاء المحاور التي تلائم المؤسسات غير التربوية من مهارات إدارية عامة وموارد بشرية وغيرها، وإضافة ما تتطلبه هذه المؤسسات بحسب خصوصيّة كل منها.

تم الاتفاق على عشرة مجالات للتدريب تمت هيكلتها في أربعة برامج تدريبية تضم عشر وحدات بحيث يشملُّ كل منها محتوى مكوّناً من موضوعات تدريبية محدّدة، وقد أُعطيت الأولوية للاحتياجات التدريبية للمديرين من حيث الأهمية على الشكل التالي:

- **المحور الأول، الإدارة:** مهارات إدارية عامة، إدارة وتطوير الموارد البشرية، إدارة وتطوير الأبنية والتجهيزات، إدارة وتطوير الموارد المالية.
- **المحور الثاني، الإشراف التربوي:** التأكّد من فعالية الممارسات التعليمية والرعائية وضمان استخدام الأساليب التربوية والتقنيات التعليمية، الإشراف على تطوير العملية التعليميّة والرعائية وتقويمها عن طريق مساعدة الهيئة التعليميّة التربويّة، تقويم وتطوير البرامج التعلمية والرعائية، وضع خطط النموّ المهني للمعلمين والموظفين.

- **المحور الثالث، العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي**: استخدام المعلومات والمعارف والتوجهات المتعارف عليها للتواصل والتعاون مع الأهل والمجتمع المحلي، توفير برامج التعليم والرعاية في قسم التربية المختصة، الإفادة من موارد وخبرات المجتمع المحلي لدعم تحصيل ونماء التلاميذ وحلّ المشاكل المدرسيّة والتربويّة.
- **المحور الرابع، رسالة المؤسسة**: وضوح رسالة المؤسسة وإيصال الرسالة إلى: المستفيدين الداخليين، المستفيدين الخارجيين، الموظفين والمجتمع المحلي.

وقد روعي في مسودة تصميم البرامج التدريبية كافة الشروط المرجعية المنصوص عليها في خطة المشروع باستثناء المعيار الذي ينص على «أن يُشار في كلّ وحدة تدريبية إلى نوع الاختبارات التقييمية التي يتعيّن إجراؤها على المتدربين»، حيث لم يطبق مع فئة المديرين بينما نفذ مع سائر الفئات الأخرى، إذ أنه بعد تنفيذ الاختبار التقييمي لوحدة المهارات الإدارية العامة مع المديرين ظهر بشكل واضح عدم تقبل أكثر المديرين لثقافة الاختبارات، كذلك المدربون لناحية تحديد الاختبار وإعطاء تغذية راجعة. وعليه تمّت الاستعاضة عن الاختبارات التقييمية بمهمات وأنشطة تطبيقية مرتبطة بالعمل الميداني للمدير في المؤسسة التي يديرها وتقييم المهمة بناءً لمحكات تغطي مجمل نشاط المتدرب الذي يبذله أثناء التدريب من جوانبه المختلفة (المشاركة، نوعية انجاز المهمة التدريبية، عرض المشكلات واقتراح الحلول...الخ) بواسطة نموذج استمارة معدة لهذا الغرض يقوم المدرب بملئها أثناء التدريب وبعد انتهاء التدريب مباشرة (استمارة تقييم وحدة تدريبية).

وفي اجتماع التشاور مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية أُبديت ملاحظات على تصميم البرامج والوحدات التدريبية

بناءً عليه أُعدت خطّة لتدريب الكوادر بالاستناد إلى نتائج وتوصيات دراسة تقدير الاحتياجات التدريبية للكوادر القيادية التربوية في مؤسسات جمعية المبرّات شملت:

- جدول البرامج التدريبية.
- تصميم البرامج التدريبية.
- تقييم ومتابعة التدريب.

وقـد وُضِـع البرنامج على شكل وحدات تدريبيــة Module ذات موضوعات محددة (كالإشــراف التربوي على عمل المعلمين مثلاً) ولكل وحـدة محتوى مع مراجع مختارة (syllabus). ويشتمـل التصميم على: الفئـة المستهدفة/أهداف الوحـدة التدريبية/ المدة الزمنية/محتوى الوحدة التدريبية/الأسلوب التدريبي/مهمات للتدريب والتقييم في موقع العمل. أما الوحدات التدريبية التي استندت عليها البرامج، فهي:

	الفئة المستهدفة
التسلسل الزمني	المديرون
1	الوحدة (1-1): المهارات الإدارية العامة
2	الوحدة (3-1): مهارات إدارة الموارد البشرية
3	الوحدة (2-1): مهارات الإشراف على البرامج التعليمية/الرعائية
4	الوحدة (2-2): مهارات الإشراف التربوي على عمل المعلمين/المشرفين الرعائيين
5	الوحدة (2-3): مهارات الإشراف على العملية التعلمية/الرعائية
6	الوحدة (2-4): مهارات الإشراف على الحياة الطلابية
7	الوحدة (1-2): مهارات إدارة الذات والتواصل
8	الوحدة (3-2): مهارات إدارة الموارد المالية
9	الوحدة (3-3): مهارات إدارة المباني والمرافق والتجهيزات
10	الوحدة (3-4): مهارات إدارة المعلومات المدرسية
11	الوحدة الإثرائية الأولى: مهارات إدارة نظم المعلومات
12	الوحدة الإثرائية الثانية: قيادة التجديد والتطوير

انطلاق برنامج التطوير الإداري

انطلق برنامج التطوير الإداري بوحداته التدريبية لفئة مدراء المؤسسات في العام 2003-2004 حيث تم توزيع الوحدات التدريبية على مدى خمس سنوات.وفي العام نفسه تم تأسيس وحدة المتابعة والتقييم لمتابعة برنامج التطوير الإداري[1].

العام الأول لبدء برنامج التطوير الإداري 2003/2004 كان الأصعب. بدأ مع تنفيذ وحدة المهارات الإدارية العامة من خلال افتتاح رسمي لبدء البرنامج تم خلاله عرض عناوين الوحدات التدريبية وأهدافها، والبرنامج الزمني الأولي للتنفيذ وتسليم كلّ مشارك نسخة عن ذلك، إضافة إلى عرض وشرح دور وحدة المتابعة والتقييم وخطة عملها وعرض لجميع الإستمارات التي ستستخدم في التقييم، وأعطيت فرصة لجميع المشاركين بالبرنامج لإرسال اقتراحاتهم عليها. وكان تقييم الوحدة التدريبية الأولى يميل إلى الإيجابية.

ومع انتهاء الوحدة التدريبية الأولى»المهارت الإدارية العامة» والبدء بالوحدة التدريبية الثانية «مهارات الإشراف على البرامج التعليمية» طلب المشاركون يوماً تدريبياً إضافياً على الأيام المقررة للوحدة التدريبية الثانية لاستيعاب المادة بشكل أفضل، كما تم تخفيف مادة الوحدة التدريبية الثالثة «مهارات إدارة الموارد البشرية» نتيجة شعور المشاركين بالعبء من المادة. ورغم كل هذه التعديلات ساد جو فيه شيء من السلبية والاعتراضات على البرنامج من حيث المضمون وتنظيمه.. وهنا كانت توجهات المدير العام للجمعية الذي أعاد تصويب المسار والتوضيح للمديرين أن البرامج التطويرية يعتمد نجاحها على قناعة الأفراد المشاركين بأهميتها لحاجتهم إليها كضرورة لهم في عملهم لإنجاح المؤسسة لا سيما انه ينسجم مع العمل المؤسسي. ومع تقدم مسيرة التدريب وتكرار بعض المفاهيم بدأت مرحلة انسجام المديرين مع برنامج التطوير الإداري.

(1) يرد شرح مفصل عن وحدة المتابعة والتقييم في القسم السابع من هذا الفصل.

العام الثاني 2005/2004 كان أكثر انسيابية إن على صعيد الالتزام بحضور التدريبات أو تسليم المهام التطبيقية، واستكملت فيه باقي الوحدات التدريبية المقررة في البرنامج حيث أنجز المتدربون الوحدات التدريبية المقررة في برنامج التطوير الإداري أي مهارات الإشراف التربوي على عمل المعلمين والمشرفين الرعائيين ومهارات الإشراف على الحياة الطلابية، ومهارات الإشراف على العملية التعلمية والرعائية وما تتضمنه من معارف ومفاهيم ومهارات. وفي تموز 2005 تم تنفيذ نشاط تقييمي تحت عنوان «تأملات حول برنامج التطوير الإداري»، تمحور حول ثلاثة عناوين تم الطلب من المديرين التفكر فيها والإجابة عليها وهي:

تصورات الماضي: ما هي الأفكار والتأملات التي خالجتك حول البرنامج قبل أن تشارك به؟ وما كان تصورك مع بداية المشاركة في هذا البرنامج؟ وإلى أي مدى اعتقدت أنه سيغيّر أو يؤثّر على عملك وعلى علاقتك مع الآخرين من زملاء ومرؤوسين؟

مشاعر الحاضر: الآن وبعد أن شاركت في معظم الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري: هل تغيرت افكارك تجاه البرنامج، وكيف أصبحت بعد هذه المشاركة؟

تطلعات للمستقبل: ما هي حاجات المستقبل ليبقى هذا البرنامج حياً ومتحركاً؟

ساعد النشاط التقييمي في زيادة شعور المديرين بأنهم شركاء في مشروع برنامج التطوير الإداري، ووعيهم أنّ المشروع ليس الهدف منه تقييم الأشخاص وإنّما التطوير ولا شيئ غير التطوير.

وفي العام نفسه بدأ تدريب فئة المرشحين لتأهيلهم لأن يكونوا كوادر إدارية قيادية.

العام الثالث 2006/2005: خُصّص هذا العام لمتابعة المتدربين بإتاحة الفرصة أمامهم لتطبيق ما تعلموه في موقع الوظيفة وفي نطاق المؤسسة التربوية، وانطلاقاً من ذلك وضعت وحدة المتابعة والتقييم خطة ارتبطت ببرنامج متابعة لما بعد التدريب تضمّن عدداً من الوحدات التدريبية (ليس كلها) واختبار المهارات الخاصة بها ضمن الموضوعات

التالية: التخطيط الوظيفي والتنفيذي / حلول وتحديات إدارة الأداء / تقييم برنامج تعليمي / رعائي (القياس والتقييم) / عملية اختيار الموظفين / الإرشاد والتوجيه التربوي.

هدفت خطة وحدة المتابعة والتقييم إلى إتاحة الفرصة للمتدربين لاختيار الأولويات المستندة إلى الحاجات الفعلية لمؤسساتهم في تطبيق أهداف برنامج التطوير الإداري وذلك من الموقع الوظيفي الفعلي وفي السياق الواقعي للمؤسسة، والتدرب التدريجي على تحمّل مسؤولية تطوير الإدارة التي ينتمي إليها المدراء المتدربون، وتعزيز ثقافة المتابعة والمشاركة والتقييم، وكذلك تعزيز مكتسبات الوحدات التدريبية التي لم تُحقق الأهداف المرجّوة منها.

قام المتدرّبون من كلّ مؤسسة بتحديد أولويات التدريب في مؤسستهم واختيرت من ضمن أهداف الوحدات في برنامج التطوير الإداري، وقد عكست الأولويات المختارة حاجات فعلية موجودة في المؤسسة مثل التخطيط الوظيفي وأساليب التعلم النشط ومهارات التواصل. وعقدت حلقات حوارية حول المكتسبات التي تم تطبيقها لفترة تسمح بأن تكون لدى المتدربين خبرات للتشارك مع المجموعة للإجابة على التساؤلات والتقييم وتبادل الخبرات وتأكيد المعرفة المكتسبة والشعور بالقدرة والتمكن عند المجموعة (شملت وحدتي المهارات الإدارية العامة وإدارة الموارد البشرية). كما نظمت وحدة المتابعة والتقييم ورشات عمل تضمّنت أنشطة تطبيقية من واقع العمل نفذت ضمن مجموعات عمل خلال أيام تدريبية وحددت بناءً لأولويات المجموعة، إضافة إلى تنفيذ المهام الميدانية المرتبطة ببرامج العمل والتي تم تعيينها من قبل المُدربين ضمن مهل زمنية جديدة. واختتم العام الثالث بعقد حلقات حوارية لمناقشة الخلاصات المستفادة من التغذية الراجعة للمهمات التطبيقية.

العام 2006 /2007: كانت بداية العام حزينة نتيجة الأثار السلبية لعدوان إسرائيل على لبنان في تموز 2006، حيث كان هناك استهداف مباشر لمؤسّسات جمعيّة المبرّات الخيرية، ما هدد مصير الآلاف من الأيتام، التلامذة، العائلات المستفيدة من رعايتها

فضلاً عن العديد من المضاعفات المأساوية الإنسانية والاجتماعية خصوصاً لجهة ازدياد أعداد الأيتام وحالات الإعاقة والآثار النفسية على مجتمع الطفولة، ما رتّب على الجمعيّة مزيداً من الأعباء والمسؤوليات لمواجهة آثار الحرب وتراكماتها.. إلاّ أنّ توجيهات سماحة العلامة المرجع السيد محمد حسين فضل الله ﷺ ركزت على أنّ العدوان سوف يزيدنا إحساساً بالمسؤولية، فكان توجهه لجميع العاملين في جمعية المبرّات بمقولة «ما أدعوكم إليه، وأنا معكم، أن تفكّروا كيف تعيشون في حالة طوارئ، أن تحضنوا مشاريع المبرّات بكلّ ما لديكم من قوة، ألاّ تنظروا إلى أنفسكم كموظفين يمارسون وظيفتهم بل أن تعتبروا أنفسكم أصحاب المبرّات، أن تعطوا كل جهدكم مضاعفاً، وأن تعطوا كل خدماتكم مضاعفة.. إننا نريد أن نكبر أكثر وأن نخدم أكثر وأن نصل إلى مستوى يشعر الناس فيه بأنّ المرحلة الجديدة هي مرحلةُ مضاعفة الجهد في البناء الروحي والتربوي والصحي والإجتماعي وبناء الإنسان كله».

وانطلاقاً من توجيهات سماحته استكملت جمعية المبرّات برنامجها التطويري وقامت وحدة المتابعة والتقييم باستكمال خطتها التي وضعتها في العام 2006/2005 بناءً لمكونين:

1. **المكون الأول**: يقوم على اختيار الأولويات المستندة إلى الحاجات الفعلية لكل مؤسسة في تطبيق أهداف برنامج التطوير الاداري مع الأخذ بعين الاعتبار المستجدات.
2. **المكون الثاني**: يقوم على الحاجات الأساسية التي ستظهر من المكون الأول أو التي ظهرت خلال برنامج متابعة ما بعد التدريب للعام 2006/2005م.

وشكّلت المؤسّسات فرق عمل لوضع أولويات للتدريب ليس فقط بالاستناد على خيارات الفريق، بل كانت مدّعمة أيضاً بتوثيق مناسب لأداء العاملين المعنيين في المؤسسة لتبيان أنّ الأولويات المختارة تعكس حاجات فعلية موجودة فيها. ومن ثَمَّ

قامت بوضع خطة تنفيذية لهذه الأولويات (تسمى اختصاراً الخطة) وشملت: الأولويات المختـارة / المسوّغات لاختيار هذه الأولويات (مع التوثيق) / خطة تنفيذية للأولويات تشمل الاجراءات، الأنشطة، الأشخاص والوقت / خطة لتقييم تحقّق هذه الأولويات.

وتـم تنظيم ثـلاث ورش خلال العـام، ورشة العمل الأولـى خُصّصت لعرض ومناقشة الخطـط التنفيذيـة للأولويـات، وورشة العمـل الثانية فـي منتصف العـام خُصّصت لعرض ومناقشـة تقارير الفرق عـن تقدّم العمل في تنفيـذ خطة الأولويات، أما ورشـة العمل الثالثة فكانت في نهاية العام وخُصّصت لعرض ومناقشة تقارير تقويمية للخطط التي نفذتها الفرق.

وفـي نهايـة العـام الدراسي كانـت هناك وقفـة تأمليـة استذكرت فيهـا مجريات الأعوام السابقة وما تضمنته مـن هواجس وأفكار وتأملات وتحديات وإنجازات ودروس مستفادة فيما يتعلق ببرنامج التطوير الإداري. وتم خلال هذه الوقفة استعراض مشاعر المشاركيـن في البرنامج والتي خالجتهم مع بداياته مـن خلال النشاط التقييمي الذي تم في تموز 2005م.

وطُرحَ السؤال التالي على المديرين «بعد مرور أكثر من سنتين على إجاباتنا الأولى لنتفكَر في الأسئلة نفسها: هل من تغيير في إجابتنا؟ وليتفكر كلّ منا: «ماذا أستطيع أن أقدّم لهذا البرنامج لكي يستمر مع الآخرين«؟

ولأنّ برنامـج التطوير الإداري انطلق مـن فكرة إعداد مدرسة كوادر تؤمن بنكاً من القياديين بشكل مستمر، يستفاد منه عند استحداث مواقع جديدة أو عند الحاجة لبديل، عمـدت الجمعية إلى استحـداث فئات متدربين عاماً بعد آخـر، فنشأت فئة المرشحين الثالثـة في العـام 2006-2007، وفئتا المرشحين الرابعـة والخامسة في العام 2007-2008، ثـم فئة المرشحين السادسة في العـام 2009-2010، وفئة المرشحين السابعة فـي العام 2011-2012، وتمـت مراعاة انسجام المواقع الوظيفية إلى حدٍ ما في الفئات التي تم اختيارها.

عمل وحدة المتابعة والتقييم

تضمنت توصيات دراسة الاحتياجات إنشاء وحدة المتابعة والتقييم، بهدف التأكد من مدى تحقّق أهداف البرامج التدريبية في مجال الأداء الفعلي للمتدربين بعد إجراء التدريب، وذلك بما يخدم تقييم الفعالية العملية لهذه البرامج من جهة وتقدير الاحتياجات التدريبية الناشئة أو التي لم تتم تلبيتها بصورة مُرْضِيَة من جهة أخرى. وقد شكّل هذا تغييراً جذرياً في مقاربة تقييم التدريب لناحية عدم الاقتصار على تقييم فعالية النشاط أو الورش التدريبية وهو الأمر الذي كان متعارفاً عليه ومعتمداً في حينه. وقد شمل التقييم قياس أثر التدريب على أداء الأفراد المشاركين لجهة مدى التغير الذي طرأ على أدائهم وسلوكهم في العمل وصولاً إلى قياس أثر التدريب على أداء المؤسسة ككل في حلقة متكاملة.

ومع بدء مرحلة تنفيذ البرامج التدريبية وتوقف دور الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية كجهة باحثة أشرفت على مرحلتي دراسة الاحتياجات وتصميم برامج التدريب برز دور فريق عمل المشروع المعني في الجمعية وإنشاء وحدة المتابعة والتقييم في أيلول 2004 [1].

1. **مهمات وحدة المتابعة والتقييم**: هدفت الوحدة بصورة رئيسية إلى:
   - الإشراف على البرنامج بما في ذلك تصميم و/أو اعتماد أدوات واستمارات متابعة المتدربين وتقييم التدريب وجمع المعلومات وتصنيفها وتفريغها وتحليلها ووضع التقارير بنتائجها، لا سيما لجهة تحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التدريبية واتجاهات التطوير المطلوبة لها.
   - التأكد من مدى تحقق أهداف البرامج التدريبية في مجال الأداء الفعلي للمتدربين بعد الخضوع للتدريب من خلال التعرّف إلى مدى التغير الذي طرأ

(1) ضمت وحدة المتابعة والتقييم عند تأسيسها مشرفاً استشارياً هو د.جرداق، ومن فريق عمل جمعية المبرّات منسقاً لعمل الوحدة ومشرفاً فنياً لأعمالها، وممثلين عن المؤسسات التعليمية والرعائية والإدارة المركزية في الجمعية.

علـى أدائهـم وسلوكهم في العمل، وذلك بما يخدم تقييـم الفعالية العملية لهذه البرامج من جهـة، وتقدير الاحتياجات التدريبية الناشئة أو التي لم تتمّ تلبيتها بصورة مُرْضِيَة من جهة أخرى.

- الإفـادة مـن برامـج التدريب بتعديلهـا والإضافـة عليها لكـي تتناسب وواقع مؤسسات جمعية المبرّات الخيرية.
- قياس أثر البرنامج على جودة أداء المؤسسات بشكل عام.

2. **أعمال وحدة المتابعة والتقييم** تمحورت حول:

- **الاتفـاق مـع المدرِّبيـن علـى البرامـج التدريبيـة بمـا يتناسب وواقـع العمل،** بـدأت وحدة المتابعة والتقييم عملها مع بـدء برنامج التطوير الإداري في العام 2004/2003 بوضـع الشـروط المرجعيـة للتدريـب لناحية توافـق التدريب مع النواتج التعلمية لكل وحدة تدريبية وتمحوره حول الخبرات في موقع العمل، توجيه التدريب لحاجات المتدرب، التنوّع في الأساليب التدريبية، تمركز التدريب حول المتـدرب الناشط، المرونة في إدارة التدريب، تركيـز الأساليب المعتمدة على انخـراط ومشاركة المتدربين فـي مهمات وأنشطة تساعد علـى تكوين مهارات مستقلة ودائمة لإستثمارها في مجال التعلّم المستمر بحيث يتحقق الشعور لدى المتـدرب بالتمكن بعد التدريـب، وأن تشمل المادة التدريبيـة العناصر التالية: الأهـداف، النواتـج التعلميّة، المفاهيم الأساسيـة، وان تتضمن وصف الأنشطة بمـا فيهـا التعليمات وأوراق العمـل أو أية مادة أخرى مرتبطـة بالأنشطة، أنواع ووسائل التقييم والمادة القرائية التابعة للوحدة.
- **متابعة وتقييم التدريب:** يوضح الجدول التالي كيف كانت تتم متابعة المتدربين وأدوات المتابعة المستخدمة وفترات المتابعة والجهة المقوّمة:

السؤال	الجهة المقومة	أداة التقييم	فترة المتابعة
ما مدى الفعالية الداخلية للوحدة التدريبية؟	المتدربون	– استمارة تقييم وحدة تدريبية – استمارة قياس مدى تحقق أهداف وحدة تدريبية (بعد التدريب مباشرة)	أثناء التدريب
	المدرب	– المهمات التشغيلية للمتدربين – الإختبارات التقييمية للمتدربين – تقرير تقييمي للوحدة بعد التدريب	أثناء التدريب
	المشرف الفني	– نموذج تقرير مشاهدة لجلسة تدريبية – المقابلات مع المتدربين والمدرِّبين	أثناء التدريب
ما مدى تحقق الأهداف التعلمية للوحدة لكل متدرب؟	المدرب	– المهمات التشغيلية للمتدربين – ملخص عن أداء المتدرب خلال الوحدة – الإختبارات التقييمية للمتدربين	أثناء التدريب
	المتدرب	– استمارة قياس مدى تحقق أهداف وحدة تدريبية	بعد التدريب مباشرةً
ما مدى ممارسة المتدرب للأهداف التعلمية للوحدة في موقع العمل؟	المشرف الفني	– استمارة تقييم أداء لوحدة تدريبية	قبل التدريب وبعده بـ 3 – 6 أشهر
	المشرف الفني	– المقابلات مع المتدربين	بعد التدريب مباشرة، ثم بعده بـ 3 – 6 أشهر
ما مدى أثر ممارسة النواتج التعلمية المكتسبة لكل وحدة للمتدرب على المؤسسة؟	المشرف الفني	– إستبيانات للعاملين في المؤسسة	بعد إنجاز النصف الأول من الوحدات وبعد انتهاء جميع الوحدات
ما مدى الأثر العام للبرنامج التدريبي على أداء المتدرب؟	المسؤول المباشر	– الأدوات المستعملة حالياً في الإدارة العامة	قبل وبعد انتهاء برنامج التدريب

قامـت الوحدة بالإشـراف على البرنامج بما في ذلك تصميـم و/أو اعتماد نماذج تقييـم التدريب وتوزيعها على الجهـات المولجة بالتقييم والمتابعـة وجمعها وتصنيفها وتفريغهـا وتحليلها ووضع التقارير بنتائجهـا لا سيما لجهة تحديد نقاط القوة والضعف فـي البرامـج التدريبية واتجاهـات التطوير المطلوبة لهـا. وقد تقـرّر أن تشمل تقارير التقييم للبرامـج التدريبية الصادرة عن وحدة المتابعة والتقييم بصورة رئيسية تقييماً للمكونـات أدناه، وأن تتضمـن هذه التقارير توصيات محددة وقابلـة للتنفيذ حول اتجاه التعديل أو التطوير للبرامج التدريبية:

* للمتدربيـن: من خلال التعرّف على مدى التغير الذي طرأ على أدائهم وسلوكهم فـي العمل ووضـع التقارير في هذا المجال وذلك بواسطـة استبيان مدى تحقق الأهـداف التدريبيـة بعـد مرور فترة مـن التدريـب وتقييـم الأداء والمقابلات والاجتماعات الاستقصائية
* للمدرِّبين: لناحيـة أسلوب المدرب والقدرة على إيصال المفاهيم المطلوبة من التدريب.
* محتوى البرنامج (موضوعاته).
* أساليب التدريب المستخدمة.
* المواد والوسائل والإمكانات التدريبية المستخدمة.
* الوقت المخصص للتدريب ومكانه.

رافـق بدء المسـار العملي للتدريب تقييـم مستمر لأداء المتدربيـن والمدرِّبين في آن معـاً وتقييم فعالية المحتوى التدريبـي، مما أوجب إجراء تعديلات ثانوية أو جوهرية أحيانـاً على سير البرنامج، إن من حيث المحتوى أو التوزيع الزمني أو اختيار مؤسسات التدريـب للوحدات اللاحقة، أو أدوات التقييم المعتمدة لناحية الاستغناء عن استخدام استمـارة أداء الوحدة التدريبية التي كانت توزع على المتدربين قبل بداية التدريب ومن ثَـمَّ يعاد توزيعها عليهم بعد مرور فترة ستة أشهر علـى التدريب لقياس مدى تطوّر أداء المتدربيـن في المهارات المكتسبة مـن الوحدات التدريبية من خـلال «مقياس لتقويم

أداء مهارة» وذلك لعدم التزام المتدربين في ملئها، كذلك التوقف عن مقابلة المدرِّبين التي كانت تنفذ بعد انتهاء التدريب بحيث يجيب المدرب على الأسئلة التالية: رأيه بشكل عام بالدورة، السلبيات، الإيجابيات، الاقتراحات، نتيجة تمكن المدرب وقدرته على التفاعل المباشر مع المدرِّبين.

كذلك من ضمن الأدوات التي كانت تستخدم مقابلة أربعة من المتدربين للإجابة على الأسئلة التالية: رأيهم العام بالدورة وما ينصحون به للدورات أو الوحدات الأخرى، الأمور السلبية التي لو تم تفاديها لكان التدريب أكثر فعالية، الأمور الأكثر إيجابية في الوحدة والتي يؤكدون عليها، الأمور التي لو وجدت أو تحققت لجعلت التدريب أكثر فعالية، أي شيء يجدونه مهماً ومن المفيد ذكره.. ولأن هذه الأسئلة عملياً كان المتدربون يجيبون عليها عمليّاً من خلال استمارة قياس مدى تحقق أهداف التدريب، فقد تم الاستغناء عنها. كذلك من ضمن الأدوات التي تمَّ الاستغناء عنها استمارة مراقب للتدريب والتي أثبتت عدم فعاليتها وموضوعيتها واستعيض عنها بالتوصيات التي يوردها منسق برنامج تدريب كل فئة من المدرِّبين في التقرير الذي كان يوثّق فيه مجريات وتقييم كل يوم تدريبي.

— **متابعة ما بعد التدريب**: مع بدء المراحل الأولى للتدريب أضيف هدف جديد لعمل وحدة المتابعة والتقييم عنوانه: الإفادة من برامج التدريب بتعديلها والإضافة عليها لكي تتناسب وواقع مؤسسات جمعية المبرّات الخيرية.. حيث تم إعادة تقديم الوحدات التدريبية التي تدربت عليها فئة المديرين بأسلوب مختلف عمّا تمّ التدرّب عليه للفئات الأخرى، إن على صعيد تبسيط المادة النظرية وزيادة تفسيرات عليها أو على صعيد تقديم المادة من خلال أنشطة تم ربطها بواقع العمل الميداني لباقي الفئات.. على سبيل المثال لا الحصر: وحدة الإشراف على البرامج التعليمية التي لم يقتصر تقديمها كمادة نظرية فحسب، وإنما أُضيف إليها أنشطة يستفيد منها المتدرب في ميدان عمله، كما كان من ضمن الأنشطة ما له علاقة بالتعرف على المفاهيم

والمصطلحات كافة والمتعلّقة بمقاربة التعليم وفق الكفايات والتعليم الإدماجي في بناء المناهج وكيفية إعداد خطة تعليمية بناءً لذلك، إذ كانت مدارس المبرّات قد بدأت باعتماد مقاربة التعليم الإدماجي.

3. تحديات واجهتها وحدة المتابعة والتقييم خلال العمل وكيفية تخطيها:

عايشت وحدة المتابعة والتقييم مرحلة شاقة من المفاوضات للتقيّد بالشروط المرجعية للتدريب التي تؤكّد على الشق التطبيقي الذي يربط التدريب بموقع العمل والتزام المدرِّبين بإعطاء التغذية الراجعة على المهمات التطبيقية التي تُعطى للمتدربين (كفروض تطبيقية على الوحدات التدريبية)، بالإضافة إلى تحقيق أقلّ كلفة مالية ممكنة لكون جمعية المبرّات الخيريّة مؤسسة غير ربحيّة، وضبط بوصلة التدريب بناءً لنتائج تقييم التدريب وتبعاً للاحتياجات والمستجدات، ومن جهة أخرى توجّه مؤسسات خارجية لاستقطاب بعض الكوادر بعد التدريب. وواجهت الوحدة تحديات تمثلت بما يلي:

على صعيد المدرِّبين: كان هناك صعوبة في إيجاد مدرِّبين ذوي كفاءة عالية لبعض وحدات البرنامج مثل وحدتي مهارات إدارة الموارد المالية ومهارات إدارة المرافق والتجهيزات، كذلك تفاوت في التزام المدرِّبين في إعطاء التغذية الراجعة على المهام التطبيقية والمواكبة لكلّ متدرب، إضافة إلى وعي المدرِّبين لرسالة جمعية المبرّات الخيرية ومنطلقات المتدرِّبين.

على صعيد المتدرِّبين: خشية بعض المتدربين عند البدء بالتغيير نظراً لعدم معرفتهم بما ستصل إليه النهايات خوفاً من اكتشاف مواطن الضعف في أدائهم، توجّه مؤسسات خارجية لاستقطاب بعض الكوادر بعد التدريب، مقاومة التغيير لدى بعض المتدربين لما يتطلبه البرنامج من جهد فكري ووقت إضافي أطول، إيجاد الطريقة الأسهل لرصد التغيرات والمتابعة بتعميق المكتسبات لدى المتدربين، ضبط بوصلة التدريب تبعاً للتقييم وتحاشياً للانفلات عن المسار وتبعاً للاحتياجات والمستجدّات.

هذا الكم من التحديات تطلب جهداً استثنائياً لمعالجته. لذا عمدت الجمعية إلى التعامل مع التغيير بحكمة وروية من خلال: وضوح أهداف البرنامج وقد تمت ترجمتها بإجراءات عملية (إصدار رسالة كل مؤسسة ودائرة... في الجمعية)، إشراك كوادر الجمعية الإدارية والتربويّة بعملية التغيير نفسها مما أتاح لهم الفرصة لتبادل الخبرات، تجنّب التغيير المفاجيء واعتماد التغيير التدريجي الذي كانت عناصره تندمج بشكل عضوي مع بعضها بعضاً وليس بشكل تراكمي، شرح كل خطوة تغييرية قبل تنفيذها ومناقشة نتائجها بعد ذلك خلال حلقات وورش عمل أو في اجتماعات مجالس المديرين، تكثيف اللقاءات التربوية والثقافية للهيئات العاملة والمستفيدين من برنامج التطوير الإداري، النظرة إلى التغيير من وجهة نظر الجمعية والاستئناس بآراء الآخرين، منح المكافآت المادية والمعنوية للكوادر، التوجّه نحو مؤسسات تدريبية وأساتذة جامعيين وذوي خبرات عملية لتنفيذ برامج التدريب، تعزيز العامل النفسي المرتكز على تنمية الثقة بالنفس وتقدير التقدم الملحوظ حتى لو كان بسيطاً، إضافة إلى العامل الإيماني الذي يحثّ على التعلّم المستمر ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [طه: 114]، (اطلب العلم من المهد إلى اللحد)... كما أنّ بعض الأخطاء والهفوات عند التغيير لم تؤخر المتابعة لاعتبار التغيير قراراً عقلانياً لا بدَّ منه للاستمرار في مواكبة التغييرات على مستوى العصر.

وقد شكلت وحدة المتابعة والتقييم مرجعية لتوفير الدعم الفني عند الطلب أو بحسب الحاجة لمتابعة عمل الأفراد والمؤسسات وترشيدها.

دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري

مع إتمام جميع وحدات برنامج التطوير الإداري لكلٍّ من فئة المدراء (الأولى) باستثناء الوحدات الإثرائية في العام 2009/2008 وتقريباً 80% من الوحدات التدريبية لفئة المرشحين (الثانية)، بدأت جمعية المبرّات الخيرية ووفقاً لما ورد في أهداف وحدة المتابعة والتقييم الإعداد لدراسة تهدف الى قياس أثر البرنامج على جودة أداء المؤسسات بشكل عام.

وعلـى الرغم من أن قياس الأثر ووفقاً لأهداف خطة وحـدة المتابعة والتقييم كان مـن المفترض تنفيذه بعد مرور خمس سنـوات، إلاّ أنّ التأخّر في إنجاز بعض الوحدات التدريبيـة والحاجة إلى تثبيت بعض مضامين وحـدات برنامج التطوير الإداري، والآثار السلبيـة للعدوان الإسرائيلي على لبنان في تمـوز 2006 أخّرت تنفيذ هذه الخطوة لتبدأ بعد مرور سبع سنوات على تنفيذ برنامج التطوير الإداري.

عمـدت الجمعية إلى استشارة خبـراء تربويين من أعضاء الهيئـة اللبنانية للعلوم التربويـة، وبناء عليه تقرّر اتباع نمـوذج عملية الحصول على شهادة الاعتماد المؤسسي من خلال القيام بدراسة تقويم ذاتية (self study) تشمل جميع مجالات عمل الجمعية، للوصـول إلـى مرحلة «التميّـز المؤسساتـي» القائم علـى التقويم الشامـل للخصائص المؤسسيـة المتمثلة بالسلطة القانونية والإداريـة التي تحكم المؤسسة، ومدى قوة ثبات مصـادر التمويل ونظام القبول والخدمات الطلابيـة، وفعالية المؤسسة وكفايتها وصولاً إلى علاقة المؤسسـة بالمجتمع المستفيد من خدماتها وتحقيق وتلبية حاجات وتوقعات المستفيديـن الحالية والمستقبليـة. بالتالي فهي تقيس وتبـدأ باحتياجات المستفيدين وتوقعاتهـم المستقبليـة وعلى ضـوء ذلك تراجع أدائهـا بشكل مستمـر مقارنة مع بقية المؤسسات..

تم تشكيل لجنة مركزية من جمعية المبرّات ضمّت ممثّلين عن المؤسسات التعليمية الأكاديميـة والمهنية، المؤسسات الرعائية، الإدارة المركزية ممن لديهم قدرة على نقل المعرفـة والخبرة وقيادة العمل، بإشراف الاستشاريّن د.مراد جرداق ود.ريما كرامي، لإدارة المشروع وقيادته.

اعتمدت جمعية المبرّات الخيريـة منهجية التقويم الذاتي لأنها تؤمن بأنّ التطوير التربـوي والمجتمعي مهمة شاقة وصعبة، لا تحصل بـدون شروط ومقدّمات، وأهمّ هذه الشـروط، التطويـر الذاتي الذي يحتـاج إلى إعمـال العقل، وتطوير التفكيـر وممارسة التقييـم الذاتـي الـذي يكشـف بشكل مستمـرّ عن مكامن القـوة في الداخـل، ومكامن

الضعف في الشخصية، ولأن التقييم الذاتي يساعد على بناء قدرات العاملين بحيث يصبح لديهم المعارف والمهارات والممارسات المطلوبة والقدرة على إجراء دراسات مماثلة دون العودة إلى استشاريين في هذا المجال.

من هنا كان تركيز المبرّات على مسألة النقد الذاتي حيث انطلقت بعد عشر سنوات على برنامج التطوير الإداري إلى مشروع التقويم الذاتي الذي يشكل نقطة مضيئة في ساحة اللامركزية التي انتقلت منها المبرّات نوعاً وكمّاً في فترة زمنية قياسية من عمر المؤسسات..

تضمّن المشروع أهدافاً على مستوى مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية ككل لجهة أثر البرنامج التراكمي على أداء مؤسسات المبرّات، وتضمن كذلك أهدافاً على مستوى كلّ مؤسسة، وهي بناء قدرات العاملين في المؤسسة على التقويم الذاتي والمساهمة في بناء ثقافة التطوير المستمر فيها ليصبح لدى كلّ مؤسسة القدرة على الفحص الذاتي مستفيدة من نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري في كلّ مؤسسة. وهذا ما ينسجم مع الفكر المؤسسي، فالنظرة التأملية في مسار الفكر المؤسسي لدى السيد ﷺ يضعنا أمام سلسلة من الشبكات المتداخلة التي توثّقت واتحدت حتى ذاب كل عاملٍ فيها وانصهر في العوامل الأخرى. فالإيمان بالإنسان وقدراته كان المنطلق وبناء الذات، والآخر كان الشعلة، واحترام الآخر والانفتاح عليه كان المحرّك، والطموح الواعي والتخطيط الممنهج كان الوقود، وتهيئة الكوادر كانت المعين والمساعد، والمتابعة الدؤوب لشتى التفاصيل كانت المؤثر في الاستمرار والنجاح: «إننا لا نؤمن بطموح جامد نقف عند حدوده، ولكنّنا نؤمن بطموح متغيّر أمام المتغيّرات والحاجات».

ومن الجدير ذكره أنّ العمل خلال السنوات العشر الأولى من برنامج التطوير الاداري بما فيها السنوات الأربع في مشروع دراسة التقويم الذاتي تميّز بالنهج التشاركي في كلّ خطوة لكل مرحلة من مراحل العمل، من أخذ قرار أو منهجية جمع المعلومات،

إلــى التحضير للتدريبات وورش العمــل، إلى مناقشة تقييمــات التدريب ووضع خطوات تحسينيــة، كذلك إلى مناقشــة نتائج الدراسة والتحقّق مــن مصداقيتها، والتوافق على التوصيات مع مستويات الهرم الإداري كافة في الجمعية.

كانــت العلاقة تشابكية بيــن الاستشاريين وفريق العمل فــي الجمعية والممارسين الميدانيين بمختلف مواقعهم الوظيفية، لكن الخوف من التغيير وتقبله أثراً في كثير من الأحيــان على مسار العمل الزمنــي، إلا أنّ إدارة مقاومة التغيير التي سيتم التطرّق إليها فــي نهاية الفصول تمكّنت من إرساء وتثبيت مفهوم لدى جميع العاملين بأنّ المؤسسات لا تتغيّر من أجل التغيير نفسه، بل تتغيّر لأنّها جزء من عملية تطوير واسعة، ولأنّها يجب عليهــا أن تتفاعل مــع التغييرات والمتطلبّات والضرورات والفرصــ في البيئة التي تعمل بها.

لقــد كان لبرنامــج التطوير الإداري أثــر كبير فيما يخصُّ وضــع وتفحُّص وتطوير السياســات التربوية على صعيد جمعيــة المبرّات الخيرية والتفكّــر الدائم بها.. إذ وفّر البرنامــج معارف ومهارات انعكســت كممارسات على أداء الكــوادر الإدارية في جمعية المبــرّات وهي تحتاج إلى وقت لتصبح تلقائية لــدى مؤسسات وأفراد المبرّات كافة. إلا أنّ المبرّات فخورة بتحويل هذه المعارف إلى سياسات وأنظمة من شأنها مأسسة العمل الإداري فــي مختلــف الصعد، وجعلها مرجعــاً موحَّداً في المؤسســات كافة، مما يضمن ثبات واستدامة العمل لجعل الممارسات الإدارية والتربوية والقيادية الفضلى ممارسات ممنهجة ومتجذّرة في المؤسسات تنعكس على فعالية المؤسسات واستمرار جودة الأداء فيها.

إنّ جمعيــة المبرّات الخيرية بمؤسّساتها متنوعة الأهــداف من تعليمية إلى رعائية إلــى إنتاجيــة إلى ثقافيــة وصحية وبأعــداد المستفيديــن الذين تجــاوزوا عشرين ألفاً وموظفيهــا الذين بلغ عددهم أربعــة آلاف موظف، وجدت في برنامــج التطوير الإداري مصــدر وقاية حقيقيّــاً لتفعيل مواردها البشرية وتحسين مخرجــات برامجها التنموية،

ووجدت في دراسة التقييم الذاتي لقياس أثر برنامج التطوير الإداري السبيل إلى بناء قدرات القيادات العاملة للفحص المستمر لجودة أداء المؤسسات من خلال قياس النتائج ورصد الثغرات والتخطيط للتحسين. هذه الثقافة التنموية حين تنتشر في مؤسسات الجمعية وعلى مستويات الهرم الإداري كافةً، من شأنها أن تحسّن من أداء المؤسسات وتسير بها نحو التميّز الدائم وهو ما تسعى إليه الجمعية في نهاية المطاف، لأنّه ليس للإنسان ﴿إِلَّا مَا سَعَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَنَّ سَعْيَهُۥ سَوْفَ يُرَىٰ ﴿٤٠﴾﴾[النجم: 39 - 40].

حلمٌ دون تحقيقه عقبات وصعوبات كثيرة.. تجربة لم تسبقها تجربة مماثلة في المجتمع المحيط حتى في الدراسات المنشورة لتجارب مماثلة على صعيد الدول المجاورة.. لقد تعثّرت جميع محاولات الجمعية لتطوير بناء القدرات خلال سنوات عديدة عبر مشاركات في ورش عمل ومؤتمرات تدريبية أقامتها شركات محترفة أو تجارية.. وكان المفتاح السحري للحل هو الانطلاق لدراسة الواقع وتحديد احتياجاته والاستعانة بأفكار وخبرات مختصة لتلبية هذه الاحتياجات استُتبعت بمواكبة حثيثة تقيس النتائج وترصد الثغرات وتخطّط للتحسين، ليبقى خطُّ النمو تصاعدياً والتنمية مستدامة ببناء القدرات المستمر الذي يشكّل صمّام الأمان والمدخل لملاقاة المستقبل.

الفصل الثالث

منهجية دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري

رنا اسماعيل

تمهيد

يوضح هذا الفصل منهجيّة البحث المعتمدة في الدراسة، ومنهجيّة جمع المعلومات بمراحلها الثلاث، فضلاً عن مصادر المعلومات وأدوات جمعها، ثم منهجية جدولة هذه المعلومات وتحليلها، وصولاً إلى كتابة تقارير بنتائج جمع المعلومات تجيب على أسئلة الدراسة، وإصدار توصيات التطوير للسنوات العشر القادمة.

مسوّغات دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري

إنسجاماً مع النهج المؤسساتي الذي أرساه سماحة العلامة المرجع السيّد محمد حسين فضل الله ﷺ، كان تركيز المبرّات على مسألة النقد الذاتي، إذ انطلقت بعد عشر سنوات على برنامج التطوير الإداري إلى مشروع التقويم الذاتي. وهذا الأمر تطلّب الكثير من الجرأة لأنّ الوقوف أمام الأخطاء ضرورة لازمة لتجاوزها، فإنّ تراكم الأخطاء في دائرة المسؤولية، من شأنه أن يجعل العمل فيها ينهار بكل إيجابياته فضلاً عن سلبيّاته.

إعداد الإطار المرجعي لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري

تَشَارَكَ أعضاء اللجنة المركزية[1] لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير

(1) ترد فقرة خاصة حول كيفية تشكيل اللجنة المركزية للدراسة في سياق الفصل.

الإداري وفريق الاستشاريين في وضع الإطار المرجعي الذي تضمّن: أهداف الدراسة، مراحل العمل فيها، أدوار كلٍّ من الاستشاريين وفريق عمل الجمعية، البرنامج الزمني لتنفيذ الدراسة.

تمحور دور الاستشاريين حول توفير الرؤية الاستراتيجية لمشروع دراسة التقويم الذاتي وتقديم المساعدة التقنية اللازمة أثناء تنفيذه؛ أما دور الإدارة المركزية فتمحور حول إدارة مشروع دراسة التقويم الذاتي؛ في المقابل تمحور دور اللجنة المركزية للدراسة حول قيادة وتنفيذ مشروع دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري.

وقد وثق مضمون الإطار المرجعي في عقد إتفاق بين فريق الاستشاريين وفريق عمل الجمعية ممثّلاً بمنسّق دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري.

أهداف دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري

تضمنت الدراسة أهدافاً على مستوى مؤسسات المبرّات ككل؛ وأهدافاً على مستوى كل مؤسسة، وهي بناء قدرات العاملين في المؤسسة على التقويم الذاتي والمساهمة في بناء ثقافة التطوير المستمر فيها، بحيث يصبح لدى كلّ مؤسسة القدرة على الفحص الذاتي مستفيدة من نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري قي كل مؤسسة. أما أهداف الدراسة كما وردت في الإطار المرجعي بعد تعديلها بناءً لمجريات مراحل جمع المعلومات فهي:

أولاً: دراسة أثر برنامج التطوير الإداري فيما يتعلّق بتحسين المهارات المستهدفة في البرنامج من خلال مقارنة ما قبل التدريب وما بعده.

ثانياً: مدى تحقّق معايير الدراسة فيما يتعلّق بـ:

- **الممارسات الإدارية:** لخريّجي البرنامج على صعيد المؤسسة التعليمية/ الرعائية.
- **الممارسات الإدارية التربوية:** لخريجي البرنامج على صعيد المؤسسة التعليمية/الرعائية.

- **الممارسات القيادية:** طبيعة ومدى مساهمة خريجي البرنامج في تشكيل الأطر النظرية (المفاهيم) للممارسات الإدارية التربوية وتكوين ثقافة المؤسسة بما ينسجم مع الرؤية والسياسات لجمعية المبرّات الخيرية.
- **فعالية المؤسسة:** طبيعة ومدى مساهمة خريّجي البرنامج في تحسين فعالية المؤسسة، مثلاً مخرجات التعلم، المناخ المؤسسي....الخ.

ثالثاً: دراسة أثر برنامج التطوير الإداري فيما يخص: وضع وتفحّص وتطوير السياسات التربوية على صعيد جمعية المبرّات والتفكّر الدائم بها (reflective practice).

رابعاً: تطوير قدرات العاملين في مؤسسات المبرّات التربوية على التقويم الذاتي والمساهمة في بناء ثقافة التطوير المستمر فيها) بناء القدرات للعاملين في الجمعية لتنفيذ دراسات مماثلة بصورة مستمرة).

الاستعداد للانطلاق: تهيئة الأرضية لبدء تنفيذ الدراسة

تضمّنت الدراسة ست مراحل، لكن تنفيذ هذا المراحل واقعاً تمَّ بشكل متداخل لكون مضمون هذه المراحل لم يشترط انتهاء مرحلة للبدء بأخرى، بل كان العمل أحياناً يتم في مرحلة ما، وفي الوقت نفسه يبدأ العمل بمرحلة أخرى، وفيما يلي مضمون المراحل الست:

1. **إعداد معايير التقويم:** قام فريق الاستشاريين بإعداد معايير التقويم التي ستعتمدها الدراسة بالتشاور مع ممثّلي جمعية المبرّات.

تمَّ اشتقاق معايير الدراسة من أهداف وحدات برنامج التطوير الإداري وبالاستناد إلى معايير عالمية في مجال الإدارة التربوية، حيث قام فريق الاستشاريين بالتشاور مع ممثّلي جمعية المبرّات بإعداد معايير التقويم ومناقشتها وتعديلها في أكثر من جلسة ولقاء، للوصول إلى المعايير التي ستُعتمد في الدراسة، ومن ثَمَّ تمّت مناقشة المعايير على مستويات إدارة عليا في الجمعية: مجلس المؤسسات التعليمية، مجلس

المؤسسات الرعائية، مجلس المديرين التعليمي المركزي، مجلس المديرين الرعائي، مجلس التخطيط العام. بهدف إشراكهم في اتّباع هذا النهج في التقويم والوقوف على ملاحظاتهم والتعديل حيث يلزم وإقرارها بشكلها النهائي.

بلغ عدد معايير الدراسة عشرين معياراً موزّعاً على أربعة محاور هي:

- **المحور الأول: الممارسات الإدارية**، ويشمل أحد عشر معياراً:

* **الممارسات الإدارية المرتبطة بالمهارات الإدارية العامة وتضم ستة معايير:** المهارات الإدارية العامة، مهارات إدارة الموارد البشرية، مهارات إدارة الموارد المالية، مهارات إدارة المرافق والتجهيزات، مهارات الإدارة الذاتية والتواصل مع الآخرين، مهارات إدارة نظم المعلومات.
* **الممارسات الإدارية التربوية وتشمل خمسة معايير:** مهارات الإشراف على البرامج التعليمية التربوية، مهارات الإشراف التربوي على عمل المعلمين/ المشرفين الرعائيين، مهارات الإشراف على العملية التعليمية/الرعائية، مهارات الإشراف على العملية التعليمية/الرعائية – الاحتياجات والحاجات الخاصة، مهارات الإشراف على الحياة الطلابية.

- **المحور الثاني: الممارسات القيادية وأثرها على ثقافة المؤسسة ويشمل خمسة معايير:**

الممارسات القيادية فيما يخص بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة، الممارسة القيادية فيما يخصّ تشكيل ورعاية مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المؤسسة حول جودة التعلم والتعليم، جودة الرعاية، الإدارة الناجحة، التطوير المهني ودوره في المؤسسة، الممارسة القيادية فيما يخص تبني ورعاية العاملين في المؤسسة، قيادة عملية التغير والتطوير في المؤسسة، ممارسة القيادة بما يخص العمل على تطوير الذات من خلال التقييم الذاتي والتفكر المستمر ووضع خطة للتطوير الذاتي المهني وتطبيقها.

- **المحور الثالث فعالية المؤسسة ويشمل ثلاثة معايير:**

تحسين فعالية المؤسسة من خلال المناخ المؤسسي، تحسين فعالية المؤسسة فيما

يتعلق بأداء العاملين فيهـا، تحسين فعالية المؤسسة فيما يتعلق بمخرجات العملية التعليمية ومخرجات العملية الرعائية.

- **المحور الرابع: التقويم الذاتي**، يشمل معياراً واحداً «مدى مساهمة مشروع التقويم الذاتي في تطويـر قدرات العاملين في مؤسسات المبرّات التربوية على التقويم الذاتي ودعم توجّههم نحو بناء التطوير المستمر فيها».

2. **إعداد تصميم الدراسة**: قام فريق الاستشاريين بإعداد تصميم حدّد الأطر العامة لمراحل دراسة التقويم الذاتي والخطوات الإجرائية اللازمة لتنفيذها..
3. **حلقـات توجيهيـة**: لأعضاء جمعيـة المبرّات (مـدراء وفرق العمـل التي تم تحديدها وفقاً لتصميم الدراسة) لـ:
   * تدريبهم على المهارات اللازمة لتنفيذ الدراسة.
   * التخطيـط لمـا سيتـم تنفيـذه وكيـف سيُنفّـذ فـي كل مرحلـة مـن مراحل الدراسة.
   * إعطـاء التغذيـة الراجعة لأعضـاء لجنة دراسـة التقويم الذاتـي حول نمط ومضمون العمل خلال مراحل الدراسة.
   * التشاور معهم خلال التقدم في تنفيذ مراحل الدراسة.

ولا بـد ضمـن هـذا السياق مـن الإشارة إلـى أن هـذه المرحلة تميـزت بكثير من الصعوبـات والتحديـات، فمؤسسات المبرّات التـي طالتها الدراسة بلغـت 28 مؤسسة من تعليميـة ورعائية، ومع عدد العاملين الكبير الموجود فـي هذه المؤسسات والتفاوت الكبير في الخلفيات الثقافية، ومدى تجاوب هؤلاء العاملين مع المطلوب شكّل في القسم الأكبر من مسار تنفيذ الدراسة تحدّياً، لكن إيمان وقناعة أعضاء فريق الدراسة برسالة المبرّات التطويرية، والدعم المستمر لهم من قبل السيد المدير العام لجمعية المبرّات الخيريـة شكّل حافزاً قوياً لاستمرار العمل وإصـراراً على تبني العاملين والإدارات كافةً لمشـروع الدراسة. لذلك عمدت اللجنة المركزية للدراسة إلى عقد لقاءات واجتماعات وحلقـات نقاش وتفكر مـع إدارات المؤسسـات والعاملين لشـرح كل مرحلة من مراحل

الدراسة وكيفية إعداد جمع المعلومات ومنهجية جمعها..الخ، والأهم من ذلك شرح وتبيان قيمة نتائج كل مرحلة من مراحل الدراسة وأثرها في تحسين الممارسات الإدارية والتربوية لاحقاً وما لذلك من انعكاسات إيجابية على العملية التعليمية والرعائية. فالعملية التشاركية في العمل ما بين أعضاء اللجنة المركزية وإدارات المؤسسات والعاملين ساهمت بشكل كبير في تبنيهم تدريجياً للدراسة..

4. **تنفيذ الدراسة**: تضمّنت متابعة سير العمل أثناء المرحلة التنفيذية بناءً للخطوات الإجرائية التالية المحددة في التصميم: اختيار أعضاء الفرق المشاركة، وإعداد أدوات جمع المعلومات، وجمع المعلومات وتوثيقها وتحليلها، وإعداد التقرير النهائي، وتنفيذ الخطوات المحدّدة في تصميم الدراسة لإتمام المشروع.
5. **إعداد تقرير «دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري»** على صعيد مؤسسات المبرّات ككل، إضافة إلى إعداد تقرير دراسة التقويم الذاتي لكل مؤسسة.
6. **تقويم التقارير النهائية من قبل فريق الاستشاريين**، ومن ثَمَّ عرض ومناقشة نتائج الدراسة في حلقة دراسية شاملة لجمعية المبرّات الخيرية.

تشكيل اللجنة المركزية لدراسة التقويم الذاتي

تشكّلت في نهاية العام 2009/2008 لجنة من جمعية المبرّات لقيادة وتنفيذ مشروع الدراسة من الأعضاء الأساسيين لوحدة المتابعة والتقييم، وانضم إليهم ممثلون عن المؤسسات التعليمية والرعائية في المناطق كافةً بناءً للمواصفات التالية: القدرة على نقل المعرفة والخبرة وقيادة العمل، الصبر، الالتزام، وبذل الجهد اللازم لبناء القدرة والخبرة لإدارة المشروع وقيادته بحيث تكون هذه اللجنة مرجعاً للتطوير والدراسات الذاتية لاحقاً وبالتالي يكون أعضاؤها نواة باحثين دائمين.

عملت اللجنة المركزية على قيادة وتنفيذ مشروع الدراسة، وكانت تعقد اجتماعات شهرية منذ بدء تنفيذ الدراسة في العام 2009/2008 وعلى مدى أربع سنوات (بلغ عدد الاجتماعات الرئيسية ما يقارب 70 اجتماعاً إضافة إلى عشرات الاجتماعات للجان مصغرة

مـن اللجنة المركزية كانت تُشـكل لتنفيذ الأعمال المطلوبة) وذلـك لبحث ومناقشة مسار العمـل في الدراسة وإجراءات التنفيذ على صعيد إعداد أدوات جمع المعلومات، تنفيذ جمع المعلومـات، منهجية تحليل وتفسير نتائـج جمع المعلومات، كتابة تقاريـر النتائج.. وصولاً إلـى كتابة تقريـر الدراسة.. ومن ناحية أخـرى واكبت اللجنة المركزيـة المؤسسات خلال مراحـل الدراسة من خلال عقـد لقاءات، ورش عمل وحلقات تفكر عمـدت من خلالها إلى نقـل المعارف والمهارات التي اكتسبتها إلى فرق العمل في المؤسسات... والجدير ذكره أنّ التحضير لمضمون اللقاءات وورش العمل وحلقات التفكر كان يتم في اجتماعات جانبية من قبل بعض أعضاء اللجنة المركزية، ومن ثَمَّ يناقش ناتج هذه الاجتماعات خلال اجتماعات اللجنة المركزية وبحضور الاستشاريين.

تشكيل اللجان الفرعية في المؤسسات

بعد اطّلاع مديري المؤسسات التعليمية الرعائية على مشروع دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامـج التطوير الإداري، ومراحله الست في أكثر من اجتماع؛ ولأنّ مشروع الدراسة علـى مستوى عالٍ مـن الأهمية لكونه يصـبُّ في بناء قـدرات المؤسسـة والعاملين فيها، ويساعـد بشكل كبير في وضع خطط/إجـراءات تحسينية للمستقبـل.. ومع بدء المرحلة الرابعة للدراسة، وهي تنفيذ الدراسة والتي من ضمنها جمع المعلومات وتحليلها وكتابة التقارير، وهي وكمـا وردت في التصميم والمنهجية لمشروع التقويم الذاتي تكون عبر لجنـة مركزيـة لتسييـر وإدارة مشروع التقويم الذاتـي بالتعاون مـع الاستشاريين ولجنـة فرعية للتقويم الذاتي في كل مؤسسة للتعاون مع اللجنة المركزية في تنفيذ المشروع.

لذلـك، تشكلت في المؤسسات لجان فرعية للتقويم الذاتي بهدف بناء قدرات هذه اللجان على الفحص الذاتي والمساعدة في تنفيذ مشروع الدراسة. وتراوح عدد أعضاء كل لجنـة في هذه اللجان بين 4 إلى 13 عضواً وفقاً لحجم المؤسسة. وأعطيت الأفضلية لمن لديهم مهارات البحث ومهارات استخدام الحاسوب، وبناءً للمعايير التالية:

– أن يكونوا من المشاركين في المجموعات التدريبية ضمن برنامج التطوير الإداري.

- أن يكونوا قد عملوا في المؤسسة مدة ثلاث سنوات على الأقل.
- أن يمثّلوا الجسم التعليمي والإداري والفني لغالبية المستويات الإدارية.
- أن يكونوا على معرفة وثيقة بالمؤسسة ومجتمعها، ولديهم علاقات مهنية وإنسانية جيدة مع زملائهم في المؤسسة.

ساعدت اللجان الفرعية في: عملية جمع المعلومات، كتابة التقارير التفسيرية التحليلية لنتائج جمع المعلومات في المؤسسة، كتابة التقرير النهائي لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري في المؤسسة.

مراحل تنفيذ الدراسة

1. **التحضير لجمع المعلومات**: قامت اللجنة المركزية بعد تحديد معايير التقويم للدراسة بوضع مؤشرات لقياس مدى تحقّق هذه المعايير، والجدير ذكره أنَّ تحديد مؤشرات المعايير تَمَّ من خلال التشاور بين فريق الاستشاريين ومديري المؤسسات التعليمية والرعائية لضمان تبنّي الإدارات العليا والقيادات في الجمعية لمعايير الدراسة، وتم تعديل المؤشرات مرات عديدة لتصبح بشكلها النهائي، وبعد إصدار معايير ومؤشرات التقييم للدراسة بشكل نهائي تمَّ تحديد مصادر المعلومات وأداة وطريقة جمع المعلومات.

تمَّ مراعاة عند تحديد الأدوات وجود ثلاثة مصادر للمعلومات (تثليث المصادر)، مصدر أساسي ومصدران ثانويان بهدف رصد مدى مطابقة المعلومات وضمان مصداقية النتائج..

تمَّ تحديد مصادر المعلومات للدراسة من خلال نشاط نُفِّذَ مع مديري المؤسسات التعليمية والرعائية وفريق عمل الدراسة للإجابة على سؤال طرحه الاستشاريون هو:»ماذا لدينا من مصادر معلومات عن كل معيار على مختلف المستويات: الفرد، المؤسسة والجمعية».

بناءً على ما تقدم تم تحديد جدول جمع المعلومات وتضمّن:

- إجراءات جمع المعلومات.
- الغاية من جمع المعلومات لكلّ إجراء.
- مصادر المعلومات الخاصة بكلّ غاية وكلّ إجراء.
- نوع الأدوات التي ستُستخدم لجمع المعلومات [1].

(1) مصادر المعلومات لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري:

الإجراء	الغاية من جمع المعلومات	مصادر المعلومات الخاصة بكل غاية	نوع الأدوات
إعادة تطبيق الإستنابات المعدة من قِبل الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية لـ:	مقارنة التغيّر الذي حدث منذ دراسة الإحتياجات التي قامت بها الهيئة اللبنانية للعلوم التربويّة حتى الوقت الحالي نتيجة تنفيذ برنامج التطوير الإداري من وجهة نظر الفئة المستهدفة حول الإحتياجات التدريبية على مستوى مؤسّسات المبرّات	العاملون في المؤسسة المستفيدون من المؤسسة	الإستنابات التي اعتمدت في دراسة الإحتياجات من قِبل الهيئة اللبنانية للعلوم التربويّة
تصنيف الوثائق المتوفرة وذات العلاقة مع برنامج التطوير الإداري لجمع المعلومات اللازمة لـ :	تقييم أثر برنامج التطوير الإداري على أداء المؤسسة وعلى مجموع المؤسسات التعليمية والرعائية ككل خلال مدى زمني طويل نسبياً (من 4 إلى 5 سنوات) من خلال الوثائق المتوفرة وذات العلاقة	الوثائق المتوفرة ذات العلاقة (استمارة التصنيف التي أعدتها اللجنة المركزية)	استمارات تقييم وثائق يجري تطويرها. (جداول تدرج النوعيّة)
إستكمال وإغناء المعلومات أكثر لتفسير عدم تحقق بعض المعايير أو التناقضات في تحقق بعض المعايير. جمع معلومات لفهم العوامل المؤثرة في تحقق هذه المعايير بين مؤسسة وأخرى وداخل المؤسسة	تحديد وفهم وتفسير العوامل الفاعلة والمسببة في وجود الفروقات في أثر برنامج التطوير الإداري على أداء المؤسسة الرعائية/التعليمية وبين المؤسسات ككل	العاملون في المؤسسة المستفيدون من المؤسسة	مقابلات مجموعات تركيز

إعداد مصفوفة مصادر جمع المعلومات: بعد تحديد مصادر المعلومات لمعايير الدراسة.. تم إعداد مصفوفة مصادر المعلومات لمعايير الدراسة بهدف ضمان قياس مدى تحقّق جميع مؤشرات معايير الدراسة والبالغ عددها (76 مؤشراً) من خلال مصدرين أو ثلاثة مصادر لجمع المعلومات، ولتنظيم العمل خلال المراحل الثلاث لجمع المعلومات. تحدّد المصفوفة مصادر المعلومات لكلّ معيار من معايير الدراسة، ولكلّ مؤشر من مؤشرات المعايير وتضمنت عنوانين:

- العنوان الأول: اسم المعيار ويندرج تحته مؤشرات المعيار.
- العنوان الثاني: مصادر المعلومات ويندرج تحتها ست خانات تعكس مصادر المعلومات وهي(استبيانات الرأي، تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرّج النوعية، مجموعة مركّزة، معلومات إحصائية، مشاهدة ميدانية مبنية على لائحة محكات، رأي المدير).

أُدرِج رمز √ تحت خانة مصدر معلومات، كل معيار، وكل مؤشر لضمان قياس مدى تحقّق كلّ معيار من خلال مصدرين أو ثلاثة للمعلومات على الأقل.

مثال:

	المعيار الأول: المهارات الإدارية العامة	استبيانات الرأي	تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرج النوعية	مجموعة مركزة	معلومات إحصائية	مشاهدة ميدانية مبنية على لائحة محكات	مقابلة خطية أو شفهية
		√	√	√			
المؤشرات	1. إعداد خطة سنوية للمؤسسة		√				
	2. تعديل الهيكل التنظيمي للمؤسسة وفقاً للحاجات المستجدة		√				
	3. تعديل الهيكل التنظيمي للمؤسسة وفقاً للحاجات المستجدة		√				
	4. إعداد خطة لمشاريع مؤسساتية		√				
	5. تقييم أداء المؤسسة بناءً على معايير الجودة			√			√
	6. حل المشكلات واتخاذ القرارات المدرسية بناءً على الأسلوب التحليلي العقلاني			√			

والجدير ذكره أنّ عمل اللجنة المركزية للدراسة في إعداد أدوات جمع المعلومات، ثم جمع المعلومات وتحليلها مرَّ بمراحل ثلاث واستغرق ثلاث سنوات، كما سنبين أدناه.

2. تنفيذ جمع المعلومات من خلال استبيانات الرأي في العام 2010/2009 للإجابة على السؤال الأول للدراسة: دراسة أثر برنامج التطوير الإداري فيما يتعلّق بتحسين المهارات المستهدفة في البرنامج من خلال مقارنة ما قبل التدريب وما بعده

اعتمدت دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري على ثلاثة مصادر رئيسية للمعلومات: المصدر الأول: هو مقارنة التغيّر الذي حدث منذ دراسة الاحتياجات التي قامت بها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في العام 2003 حتى الوقت الحالي نتيجة تنفيذ برنامج التطوير الإداري من وجهة نظر الفئة المستهدفة من البرنامج على مستوى مؤسسات المبرّات. المصدر الثاني: تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرّج النوعية. المصدر الثالث: لقاء مجموعات مركزة، التحليل الإحصائي والمشاهدات الميدانية.

نظمت عملية استبيان الرأي لقياس أثر برنامج التطوير الإداري على العاملين في المؤسسات (خريجي برنامج التطوير الإداري، التربويين، الإداريين) حيث تمت العودة إلى الاستبيانات التي استُخدمت سابقاً في دراسة الاحتياجات التي قامت بها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية مع إجراء بعض التعديل عليها لجهة الفئة المستهدفة مع مراعاة التغييرات التي طرأت على المؤسسات بعد برنامج التطوير الإداري الذي استهدف شريحة واسعة من المواقع الوظيفية المختلفة في المؤسسات. هدفت عملية جمع المعلومات من خلال استبيان رأي العاملين في مؤسسات المبرّات إلى:

— **دراسة معدل الأثر** لبرنامج التطوير الإداري من خلال مقارنة نتائج الدراسة الحالية في العام 2010 م مع نتائج الدراسة الأولى لمسح الاحتياجات والمنفّذة من قِبَل الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في العام 2003 كالتالي:

$$\text{معدل الأثر} = \frac{\text{نسبة التحقق 2010 – نسبة التحقق 2003}}{\text{نسبة التحقق 2003}}$$

– دراسة نسبة تحقق أهداف برنامج التطوير الإداري لإعطاء ملامح/ مواصفات(profile) للوضع الحالي لمؤسسات المبرّات...

المحاور والمحكات	معدل الأثر للمتدربين					معدل الأثر للمستفيدين من المتدربين				
	المديرين 2003	المرشحين 2003	الخريجين 2010	معدل الأثر بين المديرين والخريجين	معدل الأثر بين المرشحين والخريجين	التربويين 2003	التربويين 2010	معدل الأثر بين التربويين (2003) و(2010)	الإداريين 2003	الإداريين 2010	معدل الأثر بين الإداريين 2003 و2010
	%	%	%			%	%		%	%	
المحور الأول: رسالة المؤسسة	47	35	89	0.90	1.55	79	76	-0.05	82	73	-0.11
الإلمام برسالة المبرّات	88	58	100	0.14	0.72						

أما تفسير الرقم المعتمد لهذا الرقم فهو كالتالي:

أقل من صفر	:	لا يوجد تغير
أقل من 0.1	:	لا يوجد تحسن
0.10 إلى 0.25	:	أثر ملحوظ
0.25 إلى 0.50	:	يوجد أثر واضح
أكثر من 0.50	:	يوجد أثر كبير

3. تنفيذ جمع المعلومات من خلال تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرّج النوعية في العام 2011/2010: للإجابة على السؤال الثاني للدراسة «مدى تحقّق معايير الدراسة فيما يتعلّق بالممارسات الإدارية، الممارسات الإدارية التربوية، الممارسات القيادية، وتحسين فعالية المؤسسة».

تمَّ اعتماد الوثائق كمصدر معلومات للدراسة، أولاً: **لأنّ جمعية المبرّات تلتزم توثيق العمل، ولأنّها طوّرت أنظمة وآليات عمل توصِّف إجراءات العمل** المطبقة في مؤسساتها بشكل تفصيلي حيث توثق طرق العمل المطبقة واقعياً ولأنها حققت في هذا المجال تقدّماً على كثير من المؤسسات المماثلة، تم اعتماد آليات العمل كوثائق أساسية لاستخراج المحكات التي تقيم على أساسها نوعية الممارسات والاستناد إليها لتحديد محكات مؤشرات المعايير التي سيتم جمع المعلومات عنها، ثانياً: لأنّ الوثائق تعكس وجود الأعمال والممارسات ونوعية تنفيذها، وتشكّل دليلاً موضوعياً يمكن الاستناد إليه لقياس مدى تحقّق معايير الدراسة في المؤسسة التعليمية والرعائية وعلى مجموع المؤسسات التعليمية والرعائية ككل خلال مدى زمني طويل نسبياً (من 4 إلى 5 سنوات) من خلال الوثائق المتوفرة وذات العلاقة.

لإثبات صحة هذه الفرضية، قامت اللجنة المركزية للدراسة بتحديد الوثائق المرتبطة بمعايير الدراسة بغض النظر عن نوع الوثيقة أو مصدرها، حيث كان الهدف هو أن تعكس الوثيقة ممارسات مرتبطة بمعايير الدراسة، وتمَّ اعتماد النموذج التالي لتحديد الوثائق المرتبطة بكل معيار، على سبيل المثال:

المعيار	المستوى		
المهارات الإدارية العامة	الفرد	المؤسسة	الجمعية
	المحور الأول: الممارسات الإدارية		
	1. إعداد خطة سنوية للمؤسسة		
	ملف العمل الخاص للموظف وما يتضمنه من:خطة الموقع الوظيفي ومراعاتها لمعايير إعداد الخطة		

تبيّـن خلال عمـل اللجنة أنّ بعض معايير الدراسـة لا توجد وثائق ترتبـط بها أو تعكسهـا وهي معايير المحور الثاني «الممارسـات القيادية وأثرها على ثقافة المؤسسة» والمحـور الثالث» «تحسين فعالية المؤسسة» وبالتالي تـم قياس مدى تحققها من خلال مصادر أخرى..

تصنيـف الوثائق: بعد تحديـد الوثائق المرتبطة بالمعاييـر المرتبطة بالمحور الأول «الإدارة»، وحيـث إنّ المعطيـات الواردة في وثيقة «مصـادر المعلومات» معطيات هامـة جداً، ولكنها خـام وبحاجة إلى صقل وتصفية وإعادة قراءة من جديد إضافة إلى وجود تداخل وتشابه في مصادر المعلومات لكل معيار، ولأنّ كلّ واحدٍ من أعضاء اللجنة قـد يكون حكم مـن منظوره الخاص، أصبح هناك حاجة إلـى وضع إطار موحد لتحكيم المعطيـات، من خلال نظام تصنيـف يعطي خاصية لكل وثيقـة (Attribute) ويساهم لاحقاً في إعداد التقارير المطلوبة والوارد ذكرها في الإطار المرجعي للدراسة.

ساعد نظام التصنيف علـى فرز المعطيات الواردة في «وثيقة مصادر المعلومات» تحت عنوانين أساسيين:

– **وثيقة أساسية:** ترتبط بشكل مباشر وأساسي بالممارسات التي تعكس المعيار مع ذكر إسم الوثيقة.

- **وثيقة تقييمية:** ترتبط بكلّ ما له علاقة بعملية التقييم للممارسات.

بعـد تحديد الوثائق أجـرت اللجنة المركزيــة للدراسة تطبيقــاً تجريبياً لاستمارة تصنيــف المعلومات/الوثائق مــع أعضاء اللجان الفرعية ومديــري المؤسسات للوقوف على ماهية الوثائق التي تحدّدها هذه اللجان، ومن ثَمَّ مقارنتها مع اللائحة التي أعدتها. بنــاءً لناتــج التطبيق التجريبي تم تحديــد الوثائق الأساسية لكل معيــار ومن ثم تحديد لائحة الوثائق المرتبطة بكل معيار بشكل نهائي.

إعـداد جداول تـدرّج النوعية[1]: تم بنــاء جداول تدرّج النوعيــة على مراحل مــن خلال وضع مسودات، ومن ثَـمَّ التعديل المستمر عليها استنــاداً إلى نتائج التطبيق التجريبي لها للوصول إلى الجداول التي تم استخدامها في هذه المرحلة وكتابة إرشادات

(1) هي أحد الأدوات المستخدمة في عملية تقييم معايير محدّدة سلفاً لوضع العلامات أو التقدير أو مستوى التطبيق المناسب لسلوك وأداء الأفراد. تستخدم للتحليل النوعي للمعلومات كما يمكن استخدامها لتحليل وثائق لآليات وأنظمة العمل في المؤسسة، وهي أداة تعكس مؤشرات التميّز والجودة التي تتبناها المؤسسة. وقد ساعدت جداول تدرّج النوعية في التحكيم المهني للممارسات الإدارية التعليمية التربوية الرعائية الناتجة عن برنامج التطوير الإداري حيث استخدمت كأداة أساسية تقييمية في قياس أثر البرنامج. يتم تطوير جداول تدرج النوعية مع الانتباه إلى مكونات جداول تدرج النوعية:

المعيار				
المؤشر	مقياس النوعية			
	لا يحقق التوقعات	يقترب من تحقيق التوقعات	يحقق التوقعات	يتجاوز التوقعات
المكون	محك			

المعيار: هو واحد من المعايير العشرين لتصميم دراسة التقويم الذاتي.
المؤشر: هو تفاصيل مؤشرات المعيار الواردة في تصميم دراسة التقويم الذاتي.
مقياس النوعية: (تعريف مقياس الأداء) هي الدرجات لقياس نوعية المكون
درجات: هي تعريف نوعي لمستوى كل نقطة قياس (درجة من درجات مقياس النوعية) وقد تم اعتماد أربع نقاط قياس كما ورد في الجدول أعلاه .
المكون: هي مكونات الأداء للمؤشر المفترض تقييمه بحسب آليات وأنظمة العمل في مؤسساتنا.
محك: هي وصف نوعي (مع التشديد على كلمة نوعي) لكل نقطة أو درجة قياس التي على أساسها يتم التحكيم عند تقييم المكون.

التطبيــق بناءً لتجربة واقعية وذلك ليسهل استخدامها من قبل الآخرين. والجدير ذكره هــو أنّ في مرحلة بناء جداول تدرّج النوعية بدأ مفهــوم التعليم التجريبي[1] يتبلور لدى أعضــاء اللجنة المركزية.. وتجدر الإشارة إلــى أنّ تحديد مقاييس النوعية تم بدءاً من تدوين المستوى المتوقع أوالمطلوب الذي تأمل مؤسسات المبرّات تحقيقه والذي يعكس مؤشــرات التميّز والجودة التــي تتبناها المؤسسة (درجة تحقــق التوقعات)، ثم تحديد الدرجــات الأدنى بحسب بُعدها أو انحرافها عــن المتوقع والمطلوب بإتقان أو الدرجات الأعلى بسبب تميّزها أو تفوّقها عن المطلوب مع التأكيد على أنّ صياغة مقاييس النوعية انطلقت من رسالة المبرّات والآليات وأنظمة العمل المتفق عليها في مؤسسات المبرّات، وبالرجــوع إلــى المعايير ومضمون الوثائق في كتابة الوصــف النوعي لكلّ نقطة أو درجة قياس في الجدول بهدف التحليل النوعي للمعلومات.

تحليل الوثائق بناءً لجداول تدرج النوعية: بدايةً، تم تحديد لائحة بالوثائق المرتبطة بالمعاييــر والمطلوب تحضيرها من كلّ مؤسسة.. وجــرى تقسيم المؤسسات إلى ثلاث فئات: كبيرة، متوسطة وصغيرة، وذلك وفقاً لحجم كل مؤسسة وعدد التلاميذ فيهــا، ومن ثَمَّ تَمَّ تحديد عدد العيّنات المطلــوب تحضيرها ضمن الوثائق، وفقاً لحجم المؤسســة إضافــة إلى حجم الفريق الذي سيقوم بجمــع المعلومات في كل مؤسسة على الشكل التالي:

- مؤسسة كبيرة: أعضاء الفريق: 16 + رئيس الفريق / عدد العيّنات: 8
- مؤسسة متوسطة: أعضاء الفريق: +14 رئيس الفريق / عدد العيّنات: 6
- مؤسسة صغيرة: أعضاء الفريق: 12 + رئيس الفريق / عدد العيّنات: 4

بعد ذلك تمّت جدولة مواعيد جمع المعلومات في كلٍّ مؤسسة إضافة إلى وضع مخطّطات توزيــع عملية جمــع المعلومات على أعضاء الفريــق مع مراعاة الخلفيــة المهنيّة وخبرة كل

(1) التعليم التجريبي: هو اكتساب التعلم من خلال التجربة، ويفتح المجال للمتعلم بالمشاركة الفاعلة والتفكير بالمعلومة ومعالجتها بدلاً من حفظها أو الانكفاء عليها، كما أنّ التعلّم عبر التجربة مبني على منظومة قيم منها احترام التفكير الناقد، وتقبل التغيير بثقة وشفافية، وتمكين الأفراد.

عضــو في الفريق. تَمَّ عرض رزنامة جمع المعلومات في المؤسســات خلال اجتماع مجلس المديريــن التعليمي المركزي، كذلك خلال ورشــة العمل الخاصة بفرق جمع المعلومات في 21/كانــون الثانــي/2011 م. وبناءً عليــه وقبل موعد جمع المعلومات فــي المؤسسة بعشرة أيــام كان يتم إرسال لائحــة الوثائق المطلوب تحضيرها من المؤسسة وفقاً لحجمها إضافة إلى رسالة توضح المطلوب من كل مؤسسة، وعلى خطٍّ موازٍ كان يُرسل إلى رئيس فريق جمع المعلومات مخطط توزيع العمل لأعضاء فريقه مع رسالة تشرح إجراءات العمل، وقبل موعد جمــع المعلومات بيوم واحد كان رئيس كلّ فريق يحضّر لاستلام الملفّات الخاصة به، والتي تمَّ تجهيزها وفقاً لمخطط توزيع العمل وإسم الشخص الذي سيعمل على الملف.

أُنجز تطبيق تجريبي في ثلاث مؤسسات تمَّ على أساسه تعديل جداول تدرّج النوعية وتعليمــات تطبيق جداول تدرّج النوعية ولائحــة الوثائق المطلوبة وتطوير ورقات إرشادية توضح لفرق العمل منهجية تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرّج النوعية، ومن ثَمَّ تَمَّ وضــع مخطط عمل لجمع المعلومات في باقي المؤسسات (24 مؤسسة) بدأ في 2 شباط 2011 ولغايــة 1 /آذار/ 2011، وتــمَّ تحليل الوثائق وفقاً لجــداول تدرّج النوعية في جميع المؤسسات التعليمية والرعائية وشاركت في هذه المرحلة فرق عمل مثلت، الجزء الأكبر مــن المؤسسات (85 مشاركاً) وأجمعــت أنّ عملية جمع المعلومات تمّت بروح تعاون وجوٍّ عمــل جَماعــي رائع، وكانت فرصــة للتقييم الذاتي من خلال وثائــق الآخرين والاستفادة مــن نقــاط القوة والثغرات لدى الآخريــن للتطوير الذاتي وتحسيــن الأداء إن على صعيد شخصي، أو على صعيد عمل المؤسسة، وزيادة الوعي لأهمية التوثيق الصحيح والمترابط وفي إدراك أهمية إتقان العمل المطلوب وعدم الاستخفاف بأصغر الأمور.

منهجيــة تحليل نتائج المرحلة الثانية لجمع المعلومات: تمَّ إدخال بيانات هــذه المرحلــة علــى برنامــج SPSS وإنجاز الجــداول الإحصائيــة للنتائــج لمؤسسات المبــرّات ككلّ، مع ملاحظة عدم وجود عيّنة يعني ذلك أنَّها عينةٌ ناقصة، وأدرج عددها تحت خانة خاصة في الجدول الإحصائي للبيانات كالتالي:

	عدد العيّنات الإجمالي (1)	عدد العيّنات الناقصة (2) Missing value	النسبة المئوية لعدد العيّنات الناقصة (3)	الوسط (4) Median	التوزيع التكراري (5)		
					1 (لا يحقق)	2 (يقترب من تحقيق التوقعات)	3 (يحقق التوقعات)	4 (يتجاوز التوقعات)
المعيار **الإشراف على البرامج التعليمية**	54	4	7.4%	2	17	8	25	
المؤشر الرابع: **وضع معايير جودة للأساليب التعليمية ترتكز على تقنيات التعلم الناشط**	8		0%	3	1		7	
المكون: **تطبيق تقنيات التعلم الناشط**	8		0%	3	1		7	

(1) عدد العيّنات الإجمالي: هو عدد العيّنات التي كانت مطلوبة للمعيار، المؤشر والمكون.

(2) عدد العيّنات الناقصة: هو عدد العيّنات الناقصة للمعيار، المؤشّر والمكون والتي لم يتم تقديمها من قِبَل المؤسسات أصلاً، وبالتالي لا يوجد نتيجة تحكيم لها.

(3) النسبة المئوية لعدد العيّنات الناقصة: هي نسبة عدد العيّنات الناقصة بالنسبة لعدد العيّنات التي كانت مطلوبة.

(4) الوسط median: هو نقطة القياس التي تمثّل النصف 50%؛ مثال: إذا ورد أنّ الوسط هو 2 هذا يعني أنّ 50% من العيّنات جاءت نتيجة التحكيم المهني لها 2 وما دون، و50% من العيّنات كانت نتيجة التحكيم المهني لها فوق الـ 2 ، علماً أنّه في هذا المثال 2 = يقترب من تحقيق التوقعات.

(5) التوزيع التكراري: كل رقم وارد تحت خانة من خانات التوزيع التكراري يُمثل عدد العيّنات التي جاء التحكيم المهني لها ضمن الخانة التي وردت تحتها.... مثال. ورد تحت خانة رقم 1 عدد 17 أي 17 عينة جاءت نتيجة تحكيمها 1 أي لا تحقق التوقعات.

تم جدولة الأدلة/ الشواهد التي أوردها المحكمون خلال تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرّج النوعية، والتي تدعم رأيهم بأن وثيقة X لا تحقّق التوقّعات أو تقترب من تحقيق التوقّعات.

قراءة النتائج: تمّت بشكل تراتبي: المعيار، المؤشر، المكون، ومن ثَمّ العودة إلى المعيار ككل، لكن تحليل الأسباب كان على مستوى المكون، بحيث تَمَّ التطلّع على نتائج المعيار ككلّ، ومن ثمّ نتائج كلّ مؤشر وكل مكون، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ قراءة الأرقام لم تكن بشكل كمّي، بل كان الهدف البحث عن المعاني الكامنة وراء الأرقام وعلى أسباب عدم التحقق وليس عددها، ومحاولة فهم وتفسير دلالة الأرقام بطريقة نوعية. بدءاً بقراءة الرقم في خانة الوسط حيث ساعد في لحظ الاتجاه الذي تميل إليه النتائج؛ مثال: إذا كان الوسط 3 هذا يعني أنّ نصف العيّنات أو أكثر، حققت التوقعات، وبالتالي نتيجة المكون تكون حقّق التوقعات. ثم الانتقال إلى قراءة الأرقام في خانة التوزيع التكراري، وهي ساعدت في لحظ توزيع نتيجة تحكيم العيّنات ومدى التباين بين كلٍّ نقطة قياس مثلاً إذا كانت العيّنات الباقية تقترب من تحقيق التوقعات أو لم تحقق التوقعات.

تفسير النتائج: تمَّ الالتفات إلى أنّ الوثائق التي تمَّ فحصها هي انعكاس لممارسات إدارية باعتبار أن كل وثيقة /عينة هي دليل يعكس ممارسة إدارية، وتم التفسير بناءً على الأرقام المدرجة في جدول النتائج وأسباب عدم التحقّق الواردة في جدولة الملاحظات لخانة لا يحقق ويقترب من تحقيق التوقعات، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- أن للإدارة المركزية لجمعية المبرّات الخيرية **توقعات من مكتسبات برنامج التطوير الإداري** لجهة انعكاس ذلك على الممارسات الإدارية للمشاركين في البرنامج يجدر التأكد من تحققها.
- أن تكون هذه **الممارسات ممنجهة وموثقة** بشكل واضح بمعنى أنّ المعيار/ المؤشر /المكون لا بدّ أن يكون أثره ظاهراً من خلال الممارسة؛ مثال: التدريب على التخطيط الوظيفي تم على مدى سنوات عديدة، وبالتالي يستلزم وجود

خطة، أو أنّ المعيار/المؤشر/المكون ما زال بحاجة إلى تدريب وبلورة، وبالتالي الممارسة المرتبطة بالمعيار أو المؤشر غير موجودة بشكل واضح وممنهج، وهو ما سبّب عدم التوثيق.

- **التفسير النوعي:** حيث تم وصف الرقم بكل التفاصيل مع دعم ذلك بالأدلة والشروحات والملاحظات التفكرية التي تُعتبر الأساس، والابتعاد عن الفرضيات غير المدعّمة بأدلة.
- **عدد العيّنات الناقصة ووزنها** بالنسبة للمعيار: تحديد الممارسة الإدارية التي ترتبط بها هذه العيّنة الناقصة، ووزن تأثير فقدانها على الممارسة الإدارية لكي نحدّد معنى الدرجة المعطاة للمكون. مثال: معيار الإشراف على عمل المعلمين، عدد العيّنات المطلوبة كان خمس عيّنات، وما قامت به بعض المؤسسات هو تحضير عيّنتين أو ثلاث؛ هذا يُظْهِرُ وبشكل واضح فهمهم للأعمال المطلوبة في هذه العملية لكنه في الوقت نفسه يُظْهِر عدم التطبيق لعملية الإشراف على عمل المعلمين على صعيد المؤسسة ككل.
- **التفاوت بين درجات المكونات** (الضعف والقوة) وكمية الملاحظات لمقياسي «لا يحقق التوقعات» و«يقترب من تحقيق التوقعات» وتكرارها والمعنى الكامن وراء الملاحظات.
- **سياق المؤسسة خلال جمع المعلومات:** إذا كان لدينا أية معطيات عن مجريات جمع المعلومات تم أخذها بعين الإعتبار.

4. **تنفيذ جمع المعلومات للمجموعات المركّزة، المشاهدة الميدانية، التحليل الإحصائي:** بناءً لجداول تدرج النوعية للإجابة أيضاً على السؤال الثاني للدراسة «مدى تحقق معايير الدراسة فيما يتعلق بالممارسات الإدارية، الممارسات الإدارية التربوية، الممارسات القيادية، وتحسين فعالية المؤسسة»:

خُصصت هذه المرحلة لجمع المعلومات للمعايير التي لم يشملها تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرّج النوعية، وهي المعايير التي تعكس الممارسات القيادية وتحسين فعالية المؤسسة من خلال المناخ المؤسسي (معايير رقم: 12، 13، 14، 15، 16، 17،

18 و19)، والتي تبيّن عدم وجود وثائق ترتبط بها. أما مصادر المعلومات لهذه المرحلة فكانت: لقاء المجموعات المركزة،[1] المشاهدات الميدانية، التحليل الإحصائي:

- **المجموعات المركزة:**

تطوير أسئلة المجموعات المركزة: كان ذلك من خلال عصف ذهني قام به أعضاء اللجنة المركزية لتحديد المظاهر، الممارسات، الآراء التي تعكس مؤشرات المعايير التي تشملها هذه المرحلة. تحديد المظاهر والممارسات ساعد على وضع محكات للمؤشرات.. وبناءً لهذه المحكات تم استدرار الأجوبة من المشاركين في المجموعات المركزة. عند تحضير أسئلة المجموعات المركزة تم اعتماد المؤشر لوحدة السؤال، وتطلّب هذا الأمر أن يُصاغ السؤال بشكل مفتوح بطريقة تغطّي المؤشر بغض النظر عن عدد المحكات المرتبطة بالمؤشر، وبالتالي الأسئلة التي تم طرحها تمحورت حول أداء المؤسسة وفقاً لمعايير ومحكات دراسة التقويم الذاتي.

تمَّ مراعاة في صياغة الأسئلة عدم تضمّنها إجابات بنعم أو لا وأن لا تعطي إيحاءً لأعضاء المجموعة بنوع الإجابات، بل كانت أسئلة مفتوحة تشجّع على الحديث في إطار «طاولة حوار مستديرة» وهذا ما استدعى ضرورة تمتع الشخص الذي قام بإدارة المجموعة المركّزة بمهارات ساعدته على استخلاص الأجوبة، وإلاّ فإن الجلسة كانت ستنتهي دون حصول من قام بتيسير المجموعات المركزة على الإجابات. كما روعي أن لا يتمّ توجيه الأسئلة إلى شخص محدّد بل وُجّهت بشكل عام إلى أعضاء المجموعة المركَزة ككل، ومن

(1) هي نوع خاص من المجموعات من حيث: الغرض، الحجم، التكوين، والإجراءات. تتألف عادةً من 7 إلى 10 مشاركين، يتم اختيارهم لأنّهم يتمتعون بخصائص مشتركة في ما يتعلق بموضوع التركيز... وموضوع التركيز عبارة عن مناقشة ـ مخطط لها بعناية ـ تهدف إلى الحصول على معلومات تعكس ممارسات وتصورات حول موضوع محدد في بيئة مرنة لا تُشعر بالتهديد. وقد تَمَّ اختيار المجموعات المركّزة كمصدر لجمع المعلومات لأنّها تشجّع المشاركين على تبادل الآراء الّتي لن يبدوها دون التفاعل مع أقرانهم، وتمكّن الباحث من الحصول على معرفة متعمّقة من خلال الإصغاء لمناقشات المشاركين ومقارنتهم لتجاربهم ومشاعرهم وآرائهم، لذلك تم اعتمادها كمصدر يوفر معلومات غنية ونوعية عن المعايير المرتبطة بتشكل المفاهيم والوعي عند العاملين والتي لا تتوفّر وثائق عنها.

طلب الكلام أولاً بدأ بالإجابة، ثم جرى تشجيع الآخرين على المشاركة، وتمَّ التأكيد على المشاركين أن تعكس الإجابات حقيقة الواقع من خلال إعطاء شواهد ووقائع وأدلّة وليس من خلال ما يتمنونه.

تحديد أعضاء المجموعات المركزة في المؤسسات: تراوح عدد كل مجموعة ما بين 7 إلى 10 مشاركين (وفقاً لحجم المؤسسة):

* مؤسسة كبيرة: 10 أعضاء في كل مجموعة مركزة.
* مؤسسة متوسطة: 8 أو 9 أعضاء في كل مجموعة مركزة
* مؤسسة صغيرة: 7 أعضاء في كل مجموعة مركزة.

تَمَّ الأخذ بعين الاعتبار عند اختيار المشاركين في المجموعات المركزة تمثيل المستويات الإدارية كافةً في المؤسسة. أما تحديد الأسماء فقد تمَّ باعتماد العيّنات العشوائية على أن يكون الموظف أمضى ثلاث سنوات وما فوق في المؤسسة.

ولأنّ عدد مؤشرات المعايير التي تم الاستفسار عنها ضمن المجموعات المركزة كان كبيراً (30 مؤشراً) فقد تمّ تنظيم جلستين لمجموعتين مركزتين في كل مؤسسة: مجموعة أولى ومجموعة ثانية مع لائحة أسماء مختلفة لكل مجموعة، وذلك لضمان فعاليّة سير الجلسات لناحية عدم إرهاق المشاركين ولإتاحة الفرصة لتمثيل كل المواقع الوظيفية في المؤسسة.

سير لقاءات المجموعات المركزة: تراوحت مدة لقاء كل مجموعة بين ساعتين إلى الساعتين ونصف كحدٍ أقصى، وأدار كل جلسة ميسّر/ منشّط، أما تسجيل مجريات الجلسة فتمَّ من قبل شخصين، أحدهما قام بالتسجيل الحرفي لكلِّ ما ورد خلال الجلسة (التسجيل اللفظي) سواءً إجابات و/أو مداخلات.. والشخص الآخر كان يدوّن الإجابات التي تشكّل أدلة أو شواهد على ممارسات ترتبط بالمؤشرات (تسجيل لفظي انتقائي استناداً للمؤشرات).

- المشاهدة الميدانية:

غطّت المشاهدة الميدانية المؤشرات والمعايير التي كانت الملاحظة العينية، هي أداة جمع المعلومات الملائمة لها، وهي: إدارة الاجتماعات، مهارة إدارة نظم المعلومات، مدى تطبيق برنامج الدمج في البرامج التعليمية المتخصصة. وتمت وفقاً لخمس استمارات مشاهدة ميدانية تتضمن كل منها محكات تصف ما يجب توفّره لاعتبار أنّ الممارسة المرتبطة بالمؤشر محققة وخانة خاصة بالشواهد لكلّ محك، وقد أدرجت تعليمات توضح كيفية إجراء المشاهدة[1].

(1) مثال عن المشاهدة الميدانية: حضور حصة تعليمية في صف يضم تلاميذ ذوي احتياجات خاصة:
تعليمات المشاهدة:
1 – قراءة المحكات والتأكد من فهم كل محك، وفي حال كان مضمون المحكات ضبابياً يتم الاستفسار عنها مع رئيس الفريق قبل المشاهدة.
2 – إنّ هدف المشاهدة الميدانية أن نقيم المحك من خلال ما تمت مشاهدته من أدلة تظهر/ تبيّن مدى تحقق هذا المحك.
3 – سؤال المعلم/ة الأساسي/ة عن طبيعة العلاقة بينه/ها وبين المعلمة المساندة، وسؤاله/ها عن الخطة الفردية للتلميذ وكيفية إجراء التقييم لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ودوره/ها في ذلك بالإضافة إلى ترتيب الحصص داخل وخارج الصف. (قبل بدء الحصة)
4 – حضور حصة واحدة في الصف منذ بدئها حتى نهايتها لتغطية كافة محكات المشاهدة
من الساعة: ..... لغاية الساعة: ..... المشاهد: .....

المعيار رقم 18: أداء العاملين في المؤسسة (خاص بالمؤسسات التعليمية)		
المؤشر	المحكات	وصف مختصر للدليل (أو أكثر) الذي تم مشاهدته أو معاينته
رقم 2: مدى تطبيق برنامج الدمج في البرامج التعليمية المتخصصة المشاهدة: حضور حصة في صف دامج	يوجد علاقة بين معلمة الصف والمعلمة المساندة (علاقة تعاون وتنسيق في التحضير، وضع الخطة الفردية، وتطبيق الخطة، تقييم التلميذ...)	
	يتم توزيع الأدوار بينهما داخل الصف (تناغم بينهما داخل الصف/ مشاركة في الشرح)	
	يطّلع معلم/ ة الصف على الخطة الفردية	
	يتشارك معلم/ة الصف مع المعلمة المساندة في عملية التقييم للتلاميذ	
	يتم تنظيم الصف بطريقة تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة: مساحات، مقاعد لتلاميذ، تجنب المخاطر، وجود التلميذ في مكان قريب من المعلم/ة....	

- التحليل الإحصائي وفقاً لجداول تدرّج النوعية:

قبل بدء هذه المرحلة تمَّ الطلب من المؤسسات تحضير معلومات إحصائية حول بعض مؤشرات المعايير، اما المعلومات الإحصائية فتمحورت حول: استمارات تقييم الأداء للعاملين على مدى ثلاث سنوات، دراسة أسباب ترك التلاميذ/الأبناء للمدرسة/المؤسّسة لكلّ حالة، مع تحديد عدد الأبناء/التلاميذ لكل حالة لثلاث سنوات مضت، دراسة أسباب ترك العاملين في المؤسسة لكل حالة مع تحديد عدد الذين تركوا لكل سبب من الأسباب لثلاث سنوات مضت، إحصاء نسبة متابعة الموظفين لتحصيلهم العلمي خلال عملهم في المؤسسة، النتيجة المالية (وفر أو خسارة) للمؤسسة خلال ثلاث سنوات مضت. وأُنجز التحليل الإحصائي مباشرة خلال عملية جمع المعلومات.

- التطبيق التجريبي لأدوات جمع المعلومات:

نُفِذّ التطبيق التجريبي للمرحلة الثالثة من جمع المعلومات في ثلاث مؤسسات تعليمية مختلفة الأحجام: كبيرة، متوسطة، صغيرة ومؤسسة رعائية. بناءً لهذا التطبيق التجريبي تم تعديل مضمون أدوات جمع المعلومات لناحية أسئلة المجموعات المركزة ولوائح المشاهدات الميدانية.

- تحليل معلومات المرحلة الثالثة من جمع المعلومات:

* **جدولة المعلومات:** منهجية تحليل معلومات هذه المرحلة كما المرحلة الثانية اعتمدت على تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرّج النوعية، حيث اعتبرت وحدة التحليل وثيقة بغض النظر عن مصدر الوثيقة (هل هي وثيقة أنتجتها المؤسسة أم وثيقة ناتجة عن جدولة معلومات مجموعات مركزة، أم بيانات لمشاهدات ميدانية أم تقارير إحصائية)،.. هذا الأمر تطلّب تحويل إجابات المجموعات المركزة من مادة وصفية إلى وثيقة تُحكّم بناءً لجداول تدرّج النوعية. حيث تم اعتماد تقرير الكتابة المفتوحة كمستند أساسي لجدولة المعلومات من خلال قراءة التقرير ووضع سطر تحت الجمل/العبارات التي ترتبط بكلّ مؤشر مع ترقيم الجمل/العبارات بحسب رقم المؤشر ورقم المحك المرتبطة به، بغض

النظر إذا كانت هذه الجمل/العبارات تتضمّن معطيات متناقضة، ومن ثَمَّ العودة إلى تقرير الكتابة وفق المحكات بهدف التأكد إذا كانت ثمة إضافات لم تُلحظ بالتقرير المفتوح، وفي حال وجدت تمَّ إدخالها مقابل المؤشر المرتبطة به. في حال تبيّن وجود إجابات تعكس ممارسات إدارية، ولكنها لم ترد ضمن محكات المؤشرات... هذه الإجابات تَمَّ اعتمادها كمحكات للمؤشرات، وتمَّ الأخذ بها عند تحليل المعلومات.. والجدير ذكرُه أنَّ العمل تطلّب قراءة وتفحّصاً في إجابات المجموعات المركزة، ومحاولة تحديد أيٍّ من الإجابات هو ممارسة إدارية، أو ممارسة مرتبطة بتحقّق معيار أو مؤشر. إنّ جدولة بيانات المؤسسة الواحدة تطلبت أحياناً ما يزيد عن الـ 14 ساعة من العمل المتواصل.

فيما يتعلق بمعلومات المشاهدات الميدانية والتحليل الإحصائي لم تكن بحاجة إلى جدولة، إذ أنّ المعلومات الوصفية في استمارة المشاهدة الميدانية اعتبرت وثيقة بحد ذاتها.

أما تحليل التقارير الإحصائية بالاستناد إلى جداول تدرّج النوعية، فقد تَمَّ مباشرة خلال عملية جمع المعلومات.

* **بناء جداول تدرّج النوعية:** على خطٍ موازٍ لعملية جدولة إجابات أعضاء المجموعات المركزة، تم بناء جداول تدرّج النوعية التي تم الاستناد إليها لتحليل هذه المعلومات. وإنَّ بناء الجداول تَمَّ بالاستناد إلى المحكات التي وضعت لمؤشرات معايير هذه المرحلة، كما تمَّ توضيحه سابقاً وبالتالي أُدرجت كمحكات قياس في مقياس تدرّج النوعية. بعد انهاء بناء جداول تدرّج النوعية للمعايير والمؤشرات تمَّ إنجاز تطبيق تجريبي على مؤسّسة واحدة وإطلاع الاستشاريين على مضمون التحليل، الأمر الذي تطلّب تعديل الجداول لأكثر من مرة. وهنا تجدر الإشارة أنه عند تحليل إجابات المجموعات المركزة تم استخلاص محكات مرتبطة بالمعايير أُضيفت إلى محكات القياس.
* **تطبيق جداول تدرّج النوعية:** بعد إقرار جداول تدرّج النوعية بشكلها النهائي

بُدئ بتحليل إجابات المجموعات المركزة وبيانات المشاهدات الميدانية.

تَـمَّ تحليل وثائق هـذه المرحلة بناءً لجـداول تدرّج النوعية وذلك مـن قِبل أعضاء اللجنـة المركزية، لأنّ لهذه الوثائق خصوصيتها، فهـي ناتجة عن جدولة معلومات صادرة عن أشخاص مشاركين في المجموعات المركزة أو مشاركين في المشاهدات الميدانيـة... وبالتالي فإنّ تحليلها خاضعٌ لأن يكـون المحلّل على دراية ووعي وفهم لمحـكات مؤشرات هذه المعايير وللجداول التي بُنيت بالاستناد إلى هذه المحكات، وبمـا أنّ أعضاء اللجنة المركزية، هـم مَنْ قاموا ببناء جداول تدرّج النوعية، وعلى دراية ووعي لمضمون هذه الجداول فقد تم تحليل الوثائق من قبلهم.

لضمان مصداقية التحكيم المهني للمعلومات، كان التحكيم من خلال جلسات عمل جماعيـة، بحيث توزع العمل في كلّ مؤسسة على عضوين مع التّأكيد على أنّ تحكيم معلومات أي مؤسسة لا يكون من قبل من قام بترحيل معلومات هذه المؤسسة.

وأمّا تحليل المعلومات فقد أُنجز بحضور الاستشاريين ومنسّق الدراسة للإجابة علـى أية أسئلة في حال عدم تمكّن الفريق من تحكيم الوثيقة، أو وجود اختلاف فـي الآراء، وللمصادقة علـى التحكيم. إنجاز تحليل بيانـات المؤسسة الواحدة تطلب بالحد الأدنى ثماني ساعات.

* **جدولة الأدلة والشواهد وإصدار جداول النتائج:**

إدخـال البيانات الناتجة عن تطبيق جداول تدرّج النوعيـة استهلك وقتاً وجهداً كبيريـن وجـرت إعادة التدقيـق في البيانـات للتأكّد مـن عدم وجـود أيّ خطأ حيـث تمّت الاستفادة مـن التجربة في إصدار نتائج المرحلـة الثانية، من جمع المعلومات.

تمت جدولة الأدلة/الشواهد لخانتي «لا يحقق» و«يقترب من تحقيق التوقعات».. مـع الحرص علـى إدراج الشواهـد فـي الجـدول كمـا وردت من قبـل أعضاء المجموعـات المركـزة، وذلك لضمان المصداقية.. وقـد شارك في هذا العمل جميع أعضاء اللجنة المركزية.

5. تنفيذ جمع المعلومات للإجابة على السؤال الثالث للدراسة: دراسة أثر برنامج التطوير الإداري فيما يخص وضع وتفحص وتطوير السياسات التربوية على صعيد جمعية المبرّات والتفكر الدائم بها (reflective practice):

أُعتمدَ بشكل أساسي هذا السؤال للدراسة انطلاقاً من فرضية مفادها أنّ لبرنامج التطوير الإداري أثراً كبيراً في إيجاد سياسات وإجراءات وأنظمة لم تكن موجودة من قبل، وأنّ لها أثراً أيضاً على تطوير وتحديث سياسات موجودة لتصبح متلائمة مع حركة التطوّر السريع الذي شهدته الساحة التربوية مؤخراً، إضافة إلى فرضية أخرى وهي أنّ أية دراسة تقويم ذاتي يجب أن لا تركّز فقط على الممارسات والمهارات التي اكتسبها الخاضعون للبرنامج التدريبي فحسب، بل يجب أن يصدر عنها سياسات وأنظمة من شأنها مأسسة العمل كي لا يتمّ الاعتماد على كفاءات ومهارات الأفراد، بل تصبح هذه المعارف من ضمن السياسات والأنظمة المعمّمة والمرعية الإجراء.

أما مصادر المعلومات فكانت:

— **منسق دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري ومديرة الجودة في جمعية المبرّات الخيرية:** بما أنّ هذه دراسة وصفية، وبما أنّ منسق دراسة التقويم الذاتي هو أيضاً ممثل الإدارة في مشروع إدارة الجودة؛ وبما أنَّ مديرة الجودة المديرة التنفيذية لنظام الجودة، هي عضو أساسي في اللجنة المركزية لدراسة التقويم الذاتي؛ وهما الجهة المسؤولة عن قيادة فرق العمل التي قامت بوضع وصياغة وإقرار السياسات والأنظمة، وشاركت في عملية تجربتها، وجمع المعلومات حول تطبيقها، واقتراح التعديلات عليها لتحسينها بناء على التجربة، فإنّنا اعتمدنا Participant Observer الباحث المشارك كمصدر معلومات، والذي تسمح باعتماده منهجيات البحث العلمي، حيث إنّهما (ممثل الإدارة، ومديرة الجودة) قد ساهما بشكل أساسي في وضع وتطبيق الأنظمة والسياسات منذ نشأتها، علاوة على مشاركتهما كمدرِّبين في برنامج التطوير الإداري في فئاته المتعددة، ومن ثم هما عضوان أساسيان في قيادة أعمال

دراسة التقويم الذاتي. لذا اعتُبِرا مصدراً من مصادر المعلومات، لأنَّ دورهما كان دوراً أساسياً في تحكيم مصفوفات التوافق [1]، والحكم على الأثر الذي أحدثه برنامج التطوير الإداري على صعيد السياسات وتطويرها.

الوثائق: لائحة نشر الوثائق لآليات العمل الصادرة عن مجلس المؤسسات التعليمية، لائحة نشر الوثائق لآليات العمل الصادرة عن الإدارة العامة، لكون لائحة النشر تضم الأنظمة المعممة كافة، الوثائق التي توصف آليات العمل والأنظمة، جدول الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري، ووثيقة محاور ومعايير دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري والتي تم قياس مدى تحققها، الوثائق التي تحتوي مضامين الوحدات التدريبية التي وردت في جدول الوحدات التدريبية.

من الأهمية بمكان الإضاءة على تزامن انطلاق برنامج التطوير الإداري

(1) **مصفوفة التوافق:** هي أداة لدراسة مدى التوافق بين المضامين التي تمحورت حولها عناوين الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري، وأبرز ما تضمنته سياسات وأنظمة العمل المعمّمة من خلال نظام الجودة. فكان لكل وحدة تدريبية مصفوفة، وبالتالي جُعل عدد المصفوفات عشراً بالتساوي مع عدد الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري.

نموذج عن مصفوفة التوافق: الوحدة التدريبية الأولى: المهارات الإدارية العامة:

مضمون التدريب				
المضامين التي تضمنتها السياسات المعمّمة	العمليات الإدارية: 1 التخطيط	العمليات الإدارية: 2 التنظيم	العمليات الإدارية: 3 القيادة والتوجيه	العمليات الإدارية: 4 الرقابة والتقييم
عملية التخطيط الوظيفي	√			
الهياكل التنظيمية		√		
التوصيفات الوظيفية		√		
تعليمات حول التخطيط التنفيذي		√		
أدلة وآليات العمل			√	√
مؤشرات العمليات				√

2003-2010 مع بدء انشاء اعتماد نظام الجودة في إحدى مؤسسات جمعية المبرّات الخيرية، وهو نظام عالمي يحدّد معايير موحّدة تلتزم بها المؤسسة، يبدأ من تحديد المستفيدين واحتياجاتهم، ويضع عمليات وآليات وتعليمات عمل من شأنها مساعدة العاملين للقيام بعملهم بطريقة موحّدة، ويرصد الثغرات من خلال قياس تحقّق الأهداف الموضوعة لاتخاذ إجراءات تضمن التحسين المستمر وإرضاء المستفيدين، وقد ساهم نظام الجودة بتحويل أنظمة العمل إلى سياسات وعمليات وآليات وإجراءات ممنهجة وموثّقة، فاختيار دراسة مضامين عمليات وآليات وتعليمات نظام الجودة كمحكات لدراسة أثر برنامج التطوير الإداري مردُّه إلى التزامن الذي ورد ذكره أعلاه، علاوة على الاستفادة من مضامين الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري التي ترجمت كأنظمة وسياسات عمل عممت من خلال نظام الجودة.

— تحليل الوثائق استناداً إلى مصفوفة التوافق لدراسة أثر برنامج التطوير الإداري على السياسات والإجراءات المعممة:

استُعرضت بالكامل مضامين الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري العشرة: المهارات الإدارية العامة، إدارة الموارد البشرية، الإشراف التربوي الخ.... تبع ذلك استعراض مضامين الآليات التي تم تعميمها كأنظمة وعمليات وآليات عمل، وتصنيفها بناء على مضامين الوحدات التدريبية وتحديد كل آلية انعكاس لأي وحدة تدريبية؛ وذلك لدراسة مدى التطابق بين مضامين الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري والأنظمة التي عمّمت لتحكيم مدى التوافق بين مضمونهما واستخلاص مدى تأثير برنامج التطوير الإداري على سياسات وأنظمة العمل في جمعية المبرّات الخيرية. استُخدمت إستمارة «مصفوفة التوافق لدراسة أثر برنامج التطوير الإداري على السياسات والإجراءات المعممة».

6. تنفيذ جمع المعلومات للإجابة على السؤال الرابع للدراسة : مدى تحقّق التطوير لقدرات العاملين في مؤسسات المبرّات التربوية على التقويم الذاتي والمساهمة في بناء ثقافة التطوير المستمر فيها.

ورد في الإطار المرجعي لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري التأكيد على أنّ جمعية المبرّات اعتمدت «منهجية التقويم الذاتي» كونها تساعد على بناء قدرات العاملين في المبرّات، بحيث يصبح لديهم المعارف والمهارات المطلوبة والقدرة على إجراء دراسات مماثلة.. لأنَّ من غايات أية دراسة تقويم ذاتي، التركيز على الممارسات والمهارات والقدرات التي يكتسبها المشاركون خلال الدراسة وتطوير هذه المهارات والقدرات.

لقياس مدى تحقق هذا الهدف أدرجنا المعيار العشرين في الدراسة بعنوان » مدى مساهمة مشروع التقويم الذاتي في تطوير قدرات العاملين في مؤسسات المبرّات التربوية على التقويم الذاتي، ودعم توجههم نحو بناء التطوير المستمر فيها»، وهو في الوقت نفسه السؤال الرابع لدراسة التقييم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري.

وللإجابة على السؤال الرابع للدراسة تمَّ تحديد المؤشرات التالية للقياس:

* مدى مساهمة دراسة التقويم الذاتي في تطوير القدرات على صعيد أعضاء اللجنة المركزية، وعلى صعيد العاملين في مؤسسات المبرّات
* مدى مساهمة دراسة التقويم الذاتي في دعم الثقافة والتوجّه نحو التطوير المستمر
* دور اللجان الفرعية في بقاء منهجية التقويم الذاتي عملية مستمرّة ضمن المؤسسة

- منهجية جمع المعلومات وتحليلها :

*** تحديد مصادر جمع المعلومات:**

اللجنة المركزية للدراسة: لأنّها المعنية المباشرة بتحقّق بناء القدرات، إن على صعيد مسؤوليتها المباشرة في أعمال الدراسة، أو من خلال معايشتها لعمل اللجان الفرعية.

تحليل الوثائق: لأنّ الوثائق الناجمة عن الدراسة تعتبر الذاكرة التي تؤرّخ لعمل استمرَّ لاربع سنوات، ووَثقت كل مراحل الدراسة والمناقشات والخلاصات التي عكست التجربة التعلمية لكل أعضاء اللجنة، إن على صعيد عمل اللجنة أو على صعيد لجان التطوير المستمر والفحص الذاتي.. شملت الوثائق التي تم تحليلها: محاضر اجتماعات اللجنة المركزية للدراسة، ضمناً اللقاءات التدريبية مع الاستشاريين. التقارير التقييمية للورش التدريبية، حلقات التفكر والتي أُدرجت فيها أراء لجان التطوير المستمر والفحص الذاتي وتجربتهم والدروس المستفادة حول تحقق أهداف أو مكتسبات هذه الورش أو حلقات التفكر، أوراق تأملية لأعضاء اللجان الذين شاركوا في عملية جمع المعلومات،محاضر مجالس المديرين التعليمية المركزية التي تضمنت آراء المديرين حول الدراسة

تحديد أدوات جمع المعلومات:

- استبيان رأي أعضاء اللجنة المركزية للدراسة.
- مجموعة مركزة لأعضاء اللجنة المركزية للدراسة
- تحليل الوثائق: وهي تحليل محاضر اجتماعات اللجنة المركزية، تحليل التقارير التقيمية لورش العمل، محاضر اجتماعات مجالس المديرين، الأوراق التأملية، حصاد حلقات التفكر.

منهجية وتحليل النتائج: بدايةً تمّت جدولة معلومات كلّ مصدر على حدا مع لحظ جدولة المعلومات في المصادر الأربعة للمعيار عشرين والتي تمت بناءً للمؤشرات الثلاثة للمعيار، بمعنى جدولة معلومات للمؤشر الأول، جدولة معلومات للمؤشر الثاني، وجدولة معلومات للمؤشر الثالث، ومن ثم تصنيف الإجابات والبحث عن محاور أو عناوين مشتركة ظهرت بوضوح وتكررت في الإجابات إضافةً إلى توثيقها مع عدد تكرار ورودها في الإجابات والوثائق.

7. تحليل وتفسير النتائج، وكتابة التقارير:

كُتِبت التقارير بشكل تام على مراحل، وكل مرحلة من مراحل كتابة التقارير، تمّت بناءً لمنهجية محددة بإشراف ومواكبة الاستشاريين مستندين إلى التحكيم المهني[1].

1. التقارير التحليلية التفسيرية للمرحلة الأولى والثانية والثالثة لجمع المعلومات، التي تجيب على السؤالين الأول والثاني للدراسة:

قامت اللجنة المركزية للدراسة بإشراف الاستشاريين بكتابة تقارير نتائج كلّ مرحلة من مراحل، جمع المعلومات الثلاث.. واستُكمل إنجاز تقارير كل مرحلة بعد انهاء عملية جمع المعلومات الخاصة بالمرحلة. والجدير ذكره أنّ كل تقرير من التقارير نوقش وعُدِّل مع الإستشاريين بما يقارب الثماني إلى العشر مرّات كي يصبح بشكله النهائي. هذه التقارير تمت الإفادة منها، والاستناد إليها لكتابة التقرير النهائي للدراسة.

- تقرير نتائج المرحلة الأولى لجمع المعلومات من خلال استبيانات الرأي: وهو يجيب على السؤال الأول للدراسة.
- تقرير نتائج المرحلة الثانية لجمع المعلومات «تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدّرج النوعية».
- تقرير نتائج المرحلة الثالثة لجمع المعلومات من خلال لقاء المجموعات المركزة، التحليل الإحصائي، المشاهدة الميدانية.

تجيب تقارير المرحلة الثانية والثالثة لجمع المعلومات على السؤال الثاني للدراسة وهو «مدى تحقّق معايير الدراسة فيما يتعلّق بالممارسات الإدارية، الممارسات الإدارية التربوية، الممارسات القيادية، وتحسين فعالية المؤسسة».

(1) التحكيم المهني هو قدرة شخص أو فريق على استخلاص استنتاجات، وإعطاء تفسيرات وتحليلات بالاستناد إلى الحقائق، الأدلة الموضوعية، التجارب، المعرفة، الملاحظة، الأدلة، مقياس النوعية و/ أو غيرها من مصادر المعلومات فضلاً عن الخبرة. التحكيم المهني مكّن أعضاء اللجنة المركزية من تحليل المعلومات بطريقة علمية ممنهجة بشكل نوعي وليس كميّاً في كل مرحلة من مراحل الدراسة، وتحديد منهجية واضحة لإصدار نتائج جمع المعلومات مع اختلاف أدوات القياس وتعدّدها، وتحليل نتائج أدوات جمع المعلومات وإصدارها رقمياً، ومن ثَمَّ تحويل الأرقام إلى كتابة وصفية علمية واضحة مدعّمة بأدلة تعكس الأرقام، وكتابة التقارير التحليلية التفسيرية للنتائج.

2. كتابة التقارير النهائية لمعايير الدراسة التسعة عشر:

لأنّ معاييــر الدراســة استنــدت إلــى قياس مــدى تحققهــا مــن خلال عــدة مصادر للمعلومــات، استوجب هذا الأمر كتابة تقرير نتائج كل معيار من معايير الدراسة الـ 19 بناءً لنتائــج المراحل الثلاث لجمع المعلومات. من البداية تــمَّ الاستناد إلى مصفوفة المصادر والنتائج التي تحدد مصادر المعلومات لمعايير الدراسة لإعداد مصفوفة المصادر والنتائج لــكل معيار من المعايير الـ 19 بهدف تسهيل التحكيم المهني لنتائج كل مؤشر من مؤشرات المعيار، وبعد ذلك الحصول على النتيجة العامة للمعيار ككل وفقاً للنموذج أدناه:

نتائج المعيار التاسع: إدارة المباني والتجهيزات:	استبيانات الرأي	تحليل الوثائق بالاستناد إلى جداول تدرج النوعية	مجموعة مركزة	معلومات إحصائية	مشاهدة ميدانية مبنية على لائحة محكات	مقابلة خطية أو شفهية	النتيجة العامة
	√	√					
المؤشر:							

تمَّ إدراج نتيجة كلّ مؤشر في الخانة المخصصة لذلك استناداً إلى تقارير المرحلة الأولى والثانية والثالثة لجمع المعلومات.. وبعدها قام أعضاء اللجنة المركزية مستندين إلى الخبــرة والمهارة التي اكتسبوها من خلال الدراســة بتحكيم النتائج تحكيماً مهنياً بقراءةٍ ذهنيةٍ لنتائج كلّ مصدر من مصادر المعلومات لكل مؤشر والتي تم إدراجها على المصفوفــة والتفكر فيها والتحكيم المهني لها للتوصل إلــى نتيجة المؤشر والفرضيات الأساسيــة التــي تفسر النتيجــة وإدراجها في الخانة المخصصة لذلــك (خانة النتيجة العامــة لكل مؤشر). بعد إدراج النتيجــة العامة لكل مؤشر جرت قراءة نتائج المؤشرات بشــكل عامــودي من أسفل إلــى أعلــى، أو بالعكس والتفكــر فيها والتحكيــم المهني لها للتوصل إلى النتيجة العامــة للمعيار والفرضيات الأساسية التي تفسّر النتيجة، وتساعد في تحديد الممارسات الإدارية، أو الممارسات القيادية التي غابت أو تحتاج إلى تعزيز،

والمفاهيم التي غاب أو تحقّق بشكل جزئي وعي مشترك حولها، والمبادرات التحسينية التـي تسمح بوجود الممارسة أو التي غابت في كل معيـار من معايير الدراسة وإدراجها في الخانة المخصصة لذلك (خانة النتيجة العامة للمعيار)..

يتضمـن التقريـر النهائـي للمعيار فقرة حـول نتائج المعيـار، وفقرة حـول نتائج مؤشرات المعيار، وفقرة حول التوصيات التي ترتبط بنتائج المعيار.

3. توليـف التقاريـر النهائية للمعاييـر: بعد إنجاز كتابـة تقرير كل معيار من معاييـر الدراسة قامـت اللجنة المركزية بإشـراف الاستشاريين وبهـدف الإجابة على السـؤال الثانـي لدراسة التقويم الذاتـي لأثر برنامـج التطويـر الإداري بتوليف تقارير المعاييـر فـي أربعة تقارير توليفيـة لنتائج المعاييـر التي تعكس الممارسـات الإدارية، المعاييـر التي تعكـس الممارسات الإداريـة التربوية، المعايير التـي تعكس الممارسات القيادية والمعايير التي تعكس تحسين فعالية المؤسسة من خلال المناخ المؤسسي.

قبل البـدء بتوليف التقاريـر وبهدف تسهيـل التحكيم المهني لنتائـج الممارسات أُعدّت مصفوفة المصادر والنتائج لكل تقرير توليفي بهدف تمكين المحكم من الاطلاع علـى نتائج كافة المعايير التي تعكس(على سبيل المثـال) فعالية المؤسسة ضمن وثيقة واحدة، يليها القيام بتحكيم مهني حول نتيجة هذه الممارسات وفق النموذج التالي:

فعالية المؤسسة	المعيار السابع عشر: تحسين فعالية المؤسسة من خلال المناخ المؤسسي	المعيار الثامن عشر: تحسين فعالية المؤسسة بما يتعلق بأداء العاملين فيها	المعيار التاسع عشر: تحسين فعالية المؤسسة فيما يتعلق بمخرجات العملية التعليمية	النتيجة العامة

بناء عليه كُتِبَت التقارير التوليفية بالإستناد إلى مصفوفة المصادر والنتائج حول مدى تحقّق الممارسات.هذا التوليف نتج عنه أربعة تقارير توليفية تجيب على الأسئلة الثلاثة الفرعية للسؤال الثاني للدراسة. تضمّن كل تقرير توليفي فقرة حول نتائج المعايير بشكل إجمالي، وفقرة حول نتائج كلّ معيار، وفقرة حول التوصيات التي ترتبط بنتائج المعايير. والجدير ذكره أنّ التحكيم المهني حول نسبة المؤسسات التي تحققت فيها الممارسات تمت ترجمته كالتالي:

- غالبية المؤسسات= 75% وما فوق من المؤسسات
- أكثرية المؤسسات= 51% إلى 74% من المؤسسات
- نصف المؤسسات= 50% من المؤسسات
- عدد لا بأس به = ما دون الـ 50% من المؤسسات
- عدد محدود = 25% وما دون من المؤسسات

4. **إعداد التقرير النهائي للدراسة**: أُعِدَّ على مستويين:

- **على مستوى كل مؤسسة**: تدريب المديرين وأعضاء اللجان الفرعية في ورش عمل خلال كلّ مراحل الدراسة بدءاً من شرح معايير الدراسة إلى مصادر وأدوات جمع المعلومات، إلى منهجية جمع المعلومات وصولاً إلى منهجية كتابة تقرير يتضمن تحليل وتفسير نتائج كل مرحلة من مراحل جمع المعلومات بناءً لورقات إرشادية، وإعطاء تغذية راجعة على تقارير المؤسسات للمرحلة الأولى، ومواكبة المؤسسات خلال كتابة تقارير المرحلة الثانية والثالثة لجمع المعلومات بحسب طلب إدارة كل مؤسسة أو بناءً لتواصلها مع اللجنة المركزية.
- **على مستوى مؤسسات المبرّات ككل، تضمن التقرير ثلاثة فصول**:

* الفصل الأول: الإطار المرجعي لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري: يختصر هذا الفصل مسار العمل بالدراسة.
* الفصل الثاني: نتائج الدراسة: تضمّن نتائج الأسئلة الأربعة لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري.
* الفصل الثالث: التوصيات: أُدرِج تحت هذا القسم توصيات ترتبط بنتائج

الدراسة لناحية المفاهيم والممارسات غير المكتسبة، أو التي تحتاج إلى تعزيز، إضافةً إلى توصيات تطويرية استراتيجية..

وتجدر الإشارة إلى أهمية تبنّي مجتمع المؤسسة للدراسة ونتائجها حيث حرصنا على أنّ تبحث وتناقش نتائج الدراسة مع مديري المؤسسات التعليمية والرعاية وفرق العمل الأساسية تباعاً في ورش عمل عديدة، آخرها في 11 آيار 2013 حيث كان التوافق على النتائج النهائية، وعلى مناقشة توصيات الدراسة في تموز 2013 والمصادقة عليها.

الفصل الرابع

نحو نظام شامل للإشراف التربوي

رابعة بيضون(*)

تمهيـد

يشـكّل **الإشـراف التربـوي** عمليـة أساسية في منظومـة عمل المؤسسـة التربوية المتعـدّدة المجـالات وهي معنيّـة بالوظيفة الأساسيـة للمدرسة، أي في مجـال التربية والتعليم..

والعمليـة التعليمية والتربوية مـن العمليات المعقدة التي تتطلـب جهداً كبيراً؛ لأن غايتهـا وهدفهـا الأساسي، الإنسـان وتنمية قدراتـه ومهاراته بما يتناسـب مع أهدافه وآماله وتطلّعاته.

لأجل ذلك تمّت كتابة فصل الإشراف التربوي منفصلاً كمحور كامل، نظراً لاحتوائه المحـاور والعناوين كافـةً التي تعنى بالعملية التعليمية – التربويـة، إضافةً إلى أنَّه أخذ حيّـزاً كبيراً من برنامـج التطوير الإداري التربوي، كما أنّ تجربة مؤسسات المبرّات في عملية الإشراف التربوي قبل برنامج التطوير الإداري وبعده تساعد المختصين في هذا المجال.

ورد فـي الفصـل الثاني «رحلة المبرّات مـع التطوير» أنّ جمعيـة المبرّات الخيرية

(*) مديرة مدرسة الإشراق ومبرة الخير في بنت جبيل وعضو في اللجنة المركزية لدراسة التقييم الذاتي وفي وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي

تعاونت مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية للقيام بدراسة للاحتياجات التدريبية للكوادر القيادية بحيث ركزت على الاحتياجات التدريبية في كل المهارات الإدارية الرئيسية الشائعة في هذا الميدان، التي تنطبق بشكل واضح ومباشر على إدارة المؤسسات التربوية لجميع المراحل التعليمية ما قبل الجامعية، وإدارات المؤسسات الرعائية.

اقترحت الهيئة الاحتياجات التدريبية استناداً إلى النتائج التي توصّلت إليها، وإلى توصيات الادارة العامة في جمعية المبرّات الخيرية أربعة محاور للتدريب كالتالي:

- **المحور الأول، الإدارة**: إدارة وتطوير الموارد البشرية، مهارات إدارية عامة، إدارة وتطوير الأبنية والتجهيزات، إدارة وتطوير الموارد المالية.
- **المحور الثاني، الاشراف التربوي**[1]: غايتُه التأكّد من فعالية الممارسات التعليمية وضمان استخدام الأساليب التربوية والتقنيات التعليمية، والاشراف على تطوير العملية التعليمية وتقويمها، والاشراف على تطوير العملية التعليمية عن طريق مساعدة الهيئة التعليمية، وتقويم وتطوير البرامج التعلمية، ثم وضع خطط النمو المهني للمعلمين والموظفين.
- **المحور الثالث، العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي**: استخدام المعلومات والمعارف والتوجهات المتعارف عليها للتواصل والتعاون مع الأهل والمجتمع المحلي، توفير برامج التعليم في قسم التربية المختصة، الإفادة من موارد وخبرات المجتمع المحلي لدعم تحصيل التلاميذ وحل المشاكل التي تواجهها المؤسسة.
- **المحور الرابع، رسالة المؤسسة**: وضوح رسالة المؤسسة وإيصال الرسالة إلى: المستفيدين الداخليين، المستفيدين الخارجيين، الموظفين والمجتمع المحلي.

(1) المرجع: المادة التدريبية لوحدة الإشراف التربوي التي غطت المواضيع التالية: (1) الإشراف على العملية التعليمية: التربية المتخصصة في إطار المدرسة العادية وسياسة القبول وأساليب التقييم التربوي وأدواته. (2) الإشراف على البرامج التعليمية: المناهج التعليمية في لبنان، (3) إدارة البرامج التعليمية، (4) تقييم البرامج التعليمية، (5) الإشراف التربوي على عمل المعلمين، (6) الخدمات الطلابية: الإرشاد والتوجيه المدرسي.

جـاء ترتيب **محور الإشراف التربوي** من حيث الحاجة إلى التطوير في مركز عالٍ نسبيـاً بحيث أعطته فئـة المديرين المرتبة الثانية بين المحـاور الأربعة، وهذه النتيجة توافقت مـع الأولويات التي أعطتها الإدارة العامة في جمعيـة المبرّات لمحور الإشراف التربوي إذ أعطته المرتبة الثانية مقارنة بالمحاور الثلاثة الأخرى.

وقد حظي الإشراف التربوي بنقلة نوعية في مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية عبر السنوات العشر السابقة من عمر برنامج التطوير الإداري؛ فمن إشراف ذي صبغة رقابية تدقيقية، إلى إشراف احتضاني متنوع وفق أساليب وأنماط متنوعة.

هـذه الحقبة، وتلك الفروقات بين الأمـس واليوم تحرّك الذاكرة، لنحدّد كيف كان وضـع الإشراف في مؤسسات المبـرّات التربوية، وكيف أصبح اليوم مع برنامج التطوير الإداري، وكيـف يخضـع الآن للتطوّر المستمر، وهو مـا سنستعرضه في هذا الفصل من رحلتنا مع التطوير مضيئين على التجربة الفريدة التي شكّلت تحدّياً، وهي المواءمة بين نظريـة الإشراف التربوي في المنحى التعليمي، مع نظرية المنحى الرعائي، وما تتطلبه من بحث وتفكر وتجربة وصولا للتعديلات المناسبة.

ولأنّ مؤسسات المبرّات تضم مؤسسات تعليمية ومؤسسات رعائية وبرنامج التطوير الإداري شملهـا كلّهـا سيُصار إلـى توضيح القصد من معنى كلٍّ مـن المؤسسة التعليمية والمؤسسة الرعائية. فالمؤسسات التعليمية تشمل المدارس الأكاديمية والمعاهد المهنية التي أسست لتكون (كما ورد في رسالتها) مؤسسات تربوية تقدّم الخدمة التعليمية لجميع الطـلاب دون تمييـز، وتسعى لإعطاء خبرة جديـدة للمجتمع في نطـاق التربية والتعليم مـن أجل بناء إنسان صالح مؤمن بالله ورسالاتـه، متعلّم ومثقف، واعٍ، منتج، منفتح على قضايـا العصـر، يعطـي الحياة قوة وانفتاحـاً ويشارك فـي صنع المستقبـل. كما تسعى مدارسـ المبرّات لتكون طاقات غنيـة لمجتمعها بما تُكسبـه لتلامذتها من خلال عملية التربيـة والتعليم من معارف ومهارات وقيم أخلاقية وروحانية وجمالية وخبرة واحتراف تساعدهـم على ترتيـب أولوياتهم في الحيـاة، إضافة إلى اكتساب مبـادئ تربوية تجعل

منهم أفراداً صالحين. إضافةً إلى ذلك فإنَّ معاهد المبرّات تهتم كذلك بالتعليم المهني والتقني، إيماناً منها بفاعلية هذا التعليم، وبضرورة تعزيز هذا الاتجاه في المجتمع.

أما المؤسسات الرعائية فهي تحتضن الأبناء، أي التلامذة الأيتام، والتلامذة من ذوي الحالات الاجتماعية الصعبة، وتقدّم لهم خدمات الرعاية الشاملة دون أنّ تبغي الربح، بحيث تسعى لتوفّر لهم الحياة الكريمة، وتؤهّلهم ليكونوا جزءاً فاعلاً في المجتمع بعيداً عن الإستغلال، ولتجعلهم فاعلين ومنفتحين على الحياة والمجتمع. وتعتمد الجمعية نظاماً خاصاً للرعاية داخل مؤسساتها وهو رعاية الأطفال ضمن أسرة، والأسرة الرعائية هي مجموعة من الأبناء[1] تتراوح أعدادهم بين 15 و20 إبناً (أو إبنة) وهم ذوو معايير متجانسة من حيث العمر والصف والجنس، يقوم على رعايتهم مشرفة أومشرف رعائي، مهمته إحاطة الأبناء برعاية شاملة حياتية وتربوية، الى جانب الدور التعليمي الذي يقوم به من خلال متابعة دروسهم وواجباتهم اليومية في فترة المساء (ما بعد المدرسة). وتقدّم المؤسسات الرعائية الرعاية الأسرية للأبناء الذين لا يبيتون في المؤسسة بناءً لدراسة ظروفهم واحتياجاتهم، وبناءً لمعايير محدّدة في كلّ مؤسسة. ويمكن القول إنها الخدمات الرعائية الشاملة نفسها التي يستفيد منها الأبناء الآخرون باستثناء البيت في المؤسسة الرعائية. عملت المبرّات على ترجمة دور المؤسسة الرعائية عملياً ومن خلال تنظيم مجموعة من البرامج التربوية تعكس الأفكار والمرتكزات الأساسية في العمل الرعائي أعدّتها مديرية الشؤون الرعائية[2]

(1) الأبناء: هم المستفيدون من البرامج وخدمات الرعاية الشاملة (التربوية، التعليمية، الحياتية، الإجتماعية..الخ) التي تقدّمها المؤسّسات الرعائية في جمعية المبرّات الخيرية عبر جهاز الإشراف الرعائي، وقد اعتُمد هذا المصطلح كتعبير عن طبيعة ونوعية العلاقة العاطفية والروحية التي يجب أنّ تحكم العمل معهم.

(2) مديرية الشؤون الرعائية: تعمل على تأمين رعاية سليمة شاملة للأيتام وذوي الاحتياجات الخاصة والحالات الاجتماعية الصعبة من خلال إعداد البرامج التربوية والرعائية وبرامج الإرشاد والتوجيه، ما من شانه تنمية شخصيّات الأبناء لتكون شخصيات متوزانة جسدياً وأخلاقياً.. بالإضافة إلى وضع خطط للإشراف على أداء المؤسسات الرعائية لإجراء الرقابة التي من شأنها ضبط جودة العمل فيها

فـي الإدارة العامـة للجمعيـة، بحيث تضمّـن كل برنامج: الأهـداف، الأنشطة، القواعد الأساسية والإجراءات العملية. وتعنى هذه البرامج بالشأن التعليمي والنمائي والسلوكي للأبنـاء بما يساهم في تحقيق النماء المتوازن لديهم فكريّـاً وأخلاقيّاً ويوسّع معارفهم ومهاراتهم ومداركهم المختلفة.

مفهـوم الإشـراف التربـوي مـا قبل برنامـج التطويـر الإداري: إرتبـط بالرقابة والتوجيـه، فـكان الإشـراف تفتيشـ تنطلق مـن هرميّة سلطويـة تعمل بأسلـوب رقابي بحـت لعمل المنسّـق[1] والمعلم، حيث يكون المشرف ممثَّلاً لـلإدارة العامة في الرقابة علـى المدارس وضبط المستـوى التربوي التعليمي فيها، ويقدّم نمـاذج ثابتة يجب على المعلـم أنّ يلتـزم بها تتـرك هامشا ضيقـا لإبداع الأخيـر، كما يركز علـى مدى تنفيذ المعلـم للتعليمات المقدمة لـه وتدريبه ليتمكن من تنفيذها، ويهتـم بالناحية الرقابية، وليس التركيز على مسانـدة المعلم في تحقيق توقعات الأداء وتحديد حاجاته التدريبية والعمـل على تلبيتها. وبذلك يكون المشرف هو صاحب السلطة العليا في أخذ القرار في جـودة أداء المعلم. باختصار، تكون العلاقة بين رئيس ومرؤوس أكثر منها علاقة زمالة ومشاركة ولا تنسجم مع البعد التنموي للإشراف مع المعلم..

أمـا عملية الإشراف التربوي، فهـي عبارة عن وظيفة مرتبطة بموقع وظيفي محدّد (أو مسمـى وظيفي) هو المشـرف التعليمي، وعمل محصور بشخصـ المشرف وفهمه لعمليـة الإشراف بأنهـا تفتيش على عمل المعلم. لكنّها تحوّلت مـع برنامج التطوير إلى نظـام متكامـل يبدأ بالمدخـلات: من الإشراف علـى البرامج التعليميـة وسياسة قبول

(1) تعريف مصطلح المنسق كما ورد في دليل عمل المنسق الصادر عن جميعة المبرّات الخيرية وفي التوصيف الوظيفي له: مسؤول عن مجموع أفراد مدرّسي المادة في الحلقة أو القسم الذي يعمل فيه،ويقوم بالإشراف على عمل وحدة المادة التي يشرف عليها بفعالية، من وضع الخطط التعليمية، ومراقبة سير العملية التعليمية في المادة، والعمل مع المدرسين، وتقديم التوجيه المهني والدعم اللازمين، بالإضافة إلى تقييم عمل التلامذة وإقامة الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة الداعمة لعمل التلامذة وربط التعلّم بحياتهم اليومية.

التلاميذ، والإشراف على المعلمين، إلى العمليات: الإشراف على العملية التعليمية والإشراف على الحياة الطلابية وصولاً لتقييم وقياس التحصيل والتحسين..

أحدث برنامج التطوير الإداري تغييراً جذرياً في مفهوم الإشراف التربوي: التغيير الأول تمثل في تشكيل إطار مفاهيمي للإشراف التربوي بأنه عملية أساسية ومعقّدة في منظومة عمل المؤسسة التربوية المتعدّدة المجالات، وهي معنية بالوظيفة الأساسية للمدرسة أي التربية والتعليم، وأنه خدمةٌ تُقدّم للمعلّم وعبر المعلم لتحسين عملية التعلّم والتعليم، والمستفيد الأساسي منها هو التلميذ لتحقيق تنمية أفضل له. التغيير الثاني تناول نطاق عمل الإشراف التربوي بحيث لا يقتصر على الموقع الوظيفي للمشرف التعليمي بل يشمل كل من يقوم بعملية الإشراف التربوي من المدراء، مدراء الأقسام، مدراء الحلقات، مسؤولي أقسام رعائية، مشرفين تعليمين/رعائيين، منسقين.....الخ. التغيير الثالث تناول مهام المشرف لتشمل تخطيط وتطبيق وتطوير المنهاج، والتحسين المستمر للتعليم، تأمين المعلمين، تأمين التجهيزات والوسائل التعليمية، تنظيم برامج التطوير المهني والتدريب خلال الخدمة..الخ، والمشرف يلعب دور المنسق، قائد الفريق، المقيم، والمستشار. التغيير الرابع توسيع مفهوم الإشراف التربوي ليشمل الإرشاد التربوي والنوادي المدرسية التي كان غائباً عنها تماماً.

تم تنظيم هذا الإطار المفاهيمي الجديد للإشراف التربوي في أربع وحدات تدريبية سنعالجها ونعرض الممارسات التي تغيّرت بناءً عليها وهي:

- الإشراف على البرامج التعليمية والبرامج الرعائية:
  - صناعة المنهج المقرّر وتقييمه.
  - أساليب التعليم وتقنياته.
  - تقييم البرامج التعليمية والرعائية وتطويرها.
- الإشراف التربوي على عمل المعلمين وعلى عمل المشرفين الرعائيين:
  - الإشراف المبني على المشاهدة الصفية: التخطيط وتحديد الأهداف، المشاهدة الصفية وأدواتها، إعداد خطة تطوير عمل المعلم.

– الإشراف المبني على ملف العمل.

■ الإشراف على الحياة الطلابية:

– الإشراف على تطبيق قواعد السلوك الطلابي.

– الإرشاد التربوي من منحى وقائي نمائي.

– الخطوات الإجرائية للإرشاد التربوي في تعريف المشكلات السلوكية عند التلاميذ وتحديد أسبابها والتدخّل لتعديلها.

– الإشراف على الأنشطة اللاصفيّة والنوادي المدرسية.

– إدارة العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي.

■ الإشراف على العملية التعليمية وعلى العملية الرعائية:

– الإشراف على سياسة قبول التلاميذ.

– أساليب التقييم التربوي للتلاميذ.

– التطوير المبني على التقييم التربوي للممارسات التعليمية

– الإشراف على تعليم ذوي الحاجات الخاصة.

وهنا تجدر الإشارة إلى إشكالية الإشراف التربوي التعليمي – الرعائي: إذ بالرغم من أنّ عملية الإشراف التربوي علم واسع متعدّد المجالات، إلّا أنّه لم يتناول الإشراف التربوي النمائي في مؤسسات الرعاية البديلة، وبالتالي لم تشمل مضامين الوحدات التدريبية للإشراف التربوي دورَ وعملية الإشراف التربوي الرعائي. لذلك اعتمدنا مفهومنا الخاصّ للإشراف التربوي الذي تبنيناه في المؤسسات التعليمية، وقمنا بمواءمته ليتلاءم مع الدور الرعائي، إذ أنّ الغاية واحدة، والرؤية واحدة تصب في مصلحة أبناء المبرّات، فسعينا معًا، مؤسسات تعليمية ورعائية إلى تحسين الممارسات في تطبيق عمليات الإشراف التربوي، ممّا يحقّق الرؤية المشتركة والتوازن في أداء المؤسسات، وذلك من خلال تطويع وحدات برنامج التطوير الإداري، لتتناسب مع المؤسسات الرعائية، حيث قامت لجنة من العاملين بالإشراف الرعائي وبالتعاون مع وحدة المتابعة والتقييم لبرنامج التطوير الإداري بالعمل على مواءمة تطابق المفاهيم

والمنهجيات والممارسات التي جاء بها برنامج التطوير الإداري مع طبيعة العمل الرعائي، وعملت على لحظ الخصوصية التي ينبغي الالتفات اليها خلال التطبيق في المؤسسات الرعائية، وسيتم التطرق في سياق الفصل إلى أمثلة واقعية توضح الكيفية والتجربة في كلّ عنوان من عناوين إطار عمل الإشراف التربوي.

الإشراف على البرامج التعليمية[1]

ارتكز التعامل مع المناهج التعليمية في مدارس المبرّات في التسعينيّات – قبل برنامج التطوير الإداري – على التجربة، القاعدة المعرفية الموجودة لدى المشرفين التعليميين والخبرات المكتسبة على مستوى تحديد الأهداف التعليمية والأنشطة المطلوبة لتحقيقها وتقييمها من خلال التطبيق العملي، ولكن هذا التعامل لم يكن مؤطّراً وممنهجاً كعملية متكاملة لها خطواتها ومراحلها.

التغيير الذي أحدثه برنامج التطوير الإداري هو تقديم الإطار النظري المفاهيمي لعملية الإشراف على البرامج التعليمية، بدءاً بتعريف المنهج وبأنّه لائحة تدفقية من المهام المعرفية والوجدانية والمهارية تنطلق من الأهداف العامة حتى الأهداف الإجرائية، وأنّه خطة عامة لتعليم مادة أو صف تشمل العناصر التالية على الأقل: الأهداف، المحتوى، طرق التعليم، التقويم، وأنّ البرنامج التعليمي هوعملية تطبيق فعلي لخطة تعليمية معينة..أما عملية تصميم المنهاج فهي تمر بثلاث مراحل:

– **المرحلة الأولى هي وضع الأهداف العامة والخاصة للمنهج** التي نريد أنّ نحققها عند المتعلمين بأبعادها الثلاثة: البُعد المعرفي الذي يساعد المتعلّم على التعامل مع العمليات العقلية، والبعُد الوجداني: التي تساعد المتعلم على أنّ يتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه المتعددة وأنشطته المختلفة، والبُعد المهاري – النفسحركي، أي المهارات الحركية التي

(1) قدم المادة ودرب عليها، د.عدنان الأمين، ود.مراد جرداق، ود.صوما بو جودة، ود.ندى منيمنة، تحت عنوان «الإشراف على البرامج التعليمية وإدارة البرامج التعليمية».

تساعد المتعلم على التحكّم بأطراف جسمه، كحركة القدمين أو اليدين أو الجسم ككلّ..

- **المرحلة الثانية**، عملية تنظيم المنهج: أي تحديد الأنشطة التعليمية التي تسمح بتحقيق الأهداف العامة والخاصة للمنهج.
- **المرحلة الثالثة**، تقييم المنهج: أي قياس مدى تحقّق الأهداف عند التلاميذ.

ومن ضمن الإطار المفاهيمي النظري الذي لحظناه من برنامج التطوير الإداري، وضوح **المقاربات المختلفة لبناء المناهج الواردة** أدناه، وأن المدير يجب أنّ يكون لديه القدرة على رؤية البعد غير المرئي للمنهج:

- **بناء المناهج على أساس المحتوى**: محوره الأساسي هو «ماذا نعلّم؟». وهو النموذج التقليدي الذي يركّز على الاهتمام بمواد التعليم والوسائل التي يعتمدها المعلّم لنقلها إلى التلامذة، حيث يكون للمسعى الاستقرائي والمسعى الاستنتاجي الدور الأساسي في الممارسات الصفيّة، إنَّ عملية التقويم تهدف الى قياس قدرات التلميذ على استذكار المعارف وتطبيقها في وضعيات أقرب ما تكون الى تلك التي تمّت معالجتها في الصف خلال عملية التعلّم. ويتميّز هذا المنهج بالتنسيق العامودي بين الحلقات والتنسيق الأفقي بين مختلف المواد التعليمية على مستوى المعارف.
- **بناء المناهج على أساس الأهداف التربوية**: وهو النموذج الذي يعتمد التربية السلوكية التي تطوّرت إثر انتشار أعمال «بلوم» و«تايلر» و«ماغر»، وخلاصته أنّ المناهج ليست عناوين لموضوعات تُطرَح في المطلق، فَتُعدّل من حين الى آخر، كما كان شأن مناهجنا السابقة، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف محدّدة مسبقًا. ومن إيجابيات هذه المقاربة اعتبار التلميذ محوراً لعملية التعلّم بدلاً من المعلم، والانتقال من إعادة التذكّر واكتساب المعرفة بحدّ ذاتها الى تطوير القدرات الفكرية والمعرفية، ولكن لهذه المقاربة سلبية تتمثل بتجزئة الأهداف التربوية إلى أهداف صغيرة لتسهيل اكتسابها من دون النظر الى ما يمكن أنّ يقوم به التلميذ بشكل جماعي.

— **بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفايات**: فيه برز توجّهٌ قويّ لدى الكثير من النظم التربوية نحو جمع المعلومات ضمن كفايات ذات أبعاد معرفية ووجدانية وحركية، بحيث يستطيع المتعلّمون استعمالها في مواقف من حياتهم اليومية. لذلك اعتمدت هذه المقاربة حديثاً في بناء المناهج مما يجعل المتعلّم قادراً على مواجهة تحدّيات القرن الواحد والعشرين.

تبنت جمعية المبرّات الخيرية بدايةً المقاربة الثانية (بناء المناهج على أساس الأهداف التربوية)، وبدأت لجنة مكلّفة من الإدارة العامة في الجمعية تضم مشرفين تعليميين، ومديري مؤسسات، بوضع مصفوفات المراحل والمواد والأهداف[1] وتحويل المنهج المبني على المحتوى إلى منهج مبني على الأهداف، وتبلورت التجربة مع المناهج الجديدة وبدء برنامج التطوير الإداري وصولاً للمقاربة الثالثة (بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفايات)، والتي ساعدنا برنامج التطوير الإداري من خلالها على تبنّي التربية التكاملية، ومن ثَمّ التعليم الإدماجي/التعليم وفق المقاربة بالكفايات. وكانت مدارس المبرّات من أولى المدارس في لبنان التي طبقت التربية التكاملية ومن ثم التعليم الإدماجي وحقّقت نتائج مميزة بشهادة المركز التربوي للبحوث والإنماء إضافة إلى طلب أكثر من بلد عربي (نذكر على سبيل المثال لا الحصر عُمَان، الكويت.. الخ) الاستفادة من منهجية هذا التعليم والقيام بالتدريب لفرق العمل في المؤسسات على التربية التكاملية والتعليم الإدماجي.

كذلك ساعد برنامج التطوير الإداري في التعرّف على عملية تقييم المناهج من حيث التجانس[2] بين المواد المتشابهة كاللغات مثلاً لضمان وجود تجانس في الأهداف

(1) مصفوفة المراحل والمواد والأهداف هي:
— الأهداف التعليمية للمواد في صف.
— الأهداف التعلمية للمادة في حلقة.
— الأهداف العامة للحلقة / المرحلة (مجموع أهداف /الحلقة)
— الأهداف العامة للمادة / أهداف كلّ الصفوف في مادة.

(2) التجانس: دراسة بين المواد المتشابهة: (مواد اللغة الفرنسية والعربية والإنكليزية)، (مواد العلوم

وتناغم فيما بينها، ومن حيث التوافق[1] ما بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة لكلّ مادة وفي كلّ صف، وكذلك من حيث التتابع[2] بدراسة تتابع الأهداف الخاصة بين الصفوف للحلقة الواحدة، ثم بين الحلقات لضمان عدم وجود أيٍّ انقطاع في أيٍّ هدف وفي المواد كافة.

إنّ اكتساب المتدربين ضمن برنامج التطوير الإداري لمهارات تقييم التوافق والتتابع في المناهج ونقل هذه المهارات إلى مؤسسات المبرّات كافة، أدّى إلى تنفيذ ورشة عمل واسعة المدى، استمرّت على مدى عامين لدراسة التوافق والتتابع في مصفوفات أهداف كلّ المواد، وصولاً إلى إصدار مصفوفات أهداف مناهج كلّ المواد التعليمية في مدارس المبرّات بما فيها التربية الإسلامية، يلي ذلك تحديد النواتج التعلمية لكل مادة والمنبثقة من الأهداف والتي يتم قياس وتقييم تحصيل التلامذة بناءً عليها.

هذا الإطار النظري الشامل الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري لعملية الإشراف على البرامج التعليمية شكّل وعياً وفهماً لدى مجتمع المبرّات لكيفية بناء المناهج التعليمية، مقابل الكتاب المدرسي الذي كان يُعتبر المحور الأساسي في العملية التعليمية، إنَّ هذين الوعي والفهم، انعكسا واقعاً في ممارسات تمثّلت في تطوير منهجية لوضع الخطط التعليمية المحددة[3] من حيث الزمان والمكان والتي تساعد في تنفيذ منهاج تعليمي معين، وإنتاج

والرياضيات)، (مواد الاجتماعيات: تاريخ، جغرافيا، تربية مدنية، تربية إسلامية، اجتماع، اقتصاد، فلسفة وحضارات) لضمان وجود تجانس في الأهداف وتناغم فيما بينها.

(1) التوافق: دراسة ما بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة لكلّ مادة وبحسب الحلقة لضمان تطابق كافة الأهداف الخاصة مع كافة الأهداف العامة لكلّ مادة وفي كلّ صف.

(2) التتابع: دارسة تتابع الأهداف الخاصة بين الصفوف للحلقة الواحدة، ودراسة التتابع بين الحلقات حيث يراجع الأهداف الخاصة بكلِّ صف لضمان تتابعها في جميع صفوف الحلقة الواحدة لضمان عدم وجود أي انقطاع في أيّ هدف وفي المواد كافة.

(3) تعليمات حول إعداد الخطة التعليمية: تهدف إلى توضيح كيفية إعداد الخطط التعليمية للمواد بما يتناسب مع مناهج التعليم في المؤسسات التعليمية. والخطة التعليمية هي توزيع الدروس على وحدات تعليمية يتمّ فيها تحديد: الأنشطة، الاستراتيجيات، الوسائل، الطرق، التعيين، التقييم، الأنشطة التي سيقوم بها الطلاب، وتحقّق الأهداف المرجوة.

لائحة تدقيق الخطط التعليمية[1]، وكيفية تقييم البرنامج التعليمي والبرنامج التربوي الذي يعكس عملية التطبيق الفعلي للخطة التعليمية التربوية المحددة، والذي يرتبط نجاحه بنجاح عملية البناء السليم للمناهج، بحيث يلحظ توفير الوقت والجهد في بناء المعارف والمهارات لدى التلامذة، خصوصاً إذا ما تمَّ التقييم مباشرة وفق المحكات الأساسية لتقييم التحصيل، ولحظ استراتيجيات التعلم الناشط مقارنة بالتعلم التقليدي.

والجدير ذكره أنّ الإطار المفاهيمي الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري أعطى دوراً محوريّاً للمدير في توفير متطّلبات البرنامج التعليمي، من موارد بشرية وتنظيمية وتجهيزية، وكذلك عمليات إدارة البرنامج، والإشراف العام على البرامج من خلال الإشراف على المسؤولين المباشرين عن تنفيذ هذه البرامج، وإعطاء توصيات موثّقة بخصوص جودة البرامج، إضافة إلى تطويرها واعتمادها، وذلك من خلال إيجاد نظام لتقييم البرامج التعليمية في المدرسة، او البرنامج التربوي في المؤسسات الرعائية.

وفي العام 2005-2006 أي بعد عامين من بدء تنفيذ برنامج التطوير الإداري ونتيجة الوعي الذي تشكّل بدأت المبرّات في **تقييم البرامج التعليمية**[2] بهدف التحسين.

لم تكن المهمة سهلة، بل كانت عبارة عن مخاض عسير في مسيرة التغيير، إذ كان غائبًا لدى الكثيرين كيفية تقييم برنامج تعليمي من حيث علاقته بالمنهج، أو من حيث علاقته بالبرامج الأخرى، كبرنامج الدعم المدرسي، أو من حيث نطاقه: من خطة

(1) لائحة تدقيق الخطط التعليمية، هي أداة تحتوى أدلة ومؤشرات تمكّن من معرفة مدى تغطية الخطة: للنواتج التعلمية (أهداف معرفية ومهارات واتجاهات)، للقيم (المواقف والاتجاهات) التي تتواءم ورسالة المبرّات، مدى استخدام الخطّة لدروس الكتاب، إذا كانت الخطة تتضمن إضافات – تمارين أنشطة من خارج الكتاب، مدى لحظ الخطة للتقييم مع تحديد أنواعه، إذا كانت الخطة تغطي مهارات التفكير العليا إلخ...

(2) البرنامج التعليمي: هو نظام له عناصر النظام من: مدخلات، عمليات، مخرجات:
* مدخلات البرنامج التعليمي: (المتعلّمون، المعلّمون والإداريون، الخطّة التعليمية، المرافق والتجهيزات، المواد التعليمية، الأنظمة والقوانين).
* عمليات البرنامج التعليمي: (التعليم، التقييم، الإدارة).
* مخرجات البرنامج التعليمي: (النواتج التعلمية، قيمة مضافة: قدرات خبرات.....الخ).

الدرس كأصغر برنامج تعليمي، إلى برنامج مادّة دراسية، إلى البرنامج التعليمي الشامل للمدرسة، ولكنّ الإطار النظري الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري حول تقييم البرامج التعليمية تُرجم واقعاً في أنّ تقييم أيّ برنامج تعليمي يجب أنّ يلحظ:

- دراسة واقع (تشخيص، استكشاف) مدى التزام العملية التعليمية بما خُطِّط لها (ملاءمة الأهداف مع حاجات المؤسسة، معالجة نسبة رسوب مرتفعة.....الخ).
- اتخاذ قرار لتطوير، تحسين معالجة خلل، تعديل منهج.

وإنّ خطوات تقييم البرنامج تتضمن:

أولاً: تحديد ماذا نريد أنّ نقيم في البرنامج التعليمي أو التربوي ولماذا؟ من خلال:

* هل التقييم هو لبرنامج تعليمي/تربوي قائم أو برنامج جديد؟
* هل التقييم شامل للبرنامج التعليمي/التربوي (مدخلات، عمليات، نواتج) أم تقييم جزئي (النواتج فقط مثلاً)؟
* ما هي تحديداً عناصر البرنامج التي يُراد تقويمها (مثلاً: الخطّة التعليمية أو قدرات المتعلمين والمعلّمين كمدخلات، فعالية عملية التعليم كعمليات، تحقيق الأهداف التعلمية كنواتج).
* لماذا اختيرت هذه العناصر للتقييم؟ إلى أيّة درجة يمكن تطبيق نتائج تقييم هذه العناصر عملياً؟

على سبيل المثال: من العناصر التي كنا نقيمها في برنامج التطوير الإداري:

- مستلزمات التدريب في كلّ وحدة تدريبية في البرنامج (مدخلات).
- عملية التدريب في كلّ وحدة في البرنامج (عمليات).
- تحقّق أهداف كلّ وحدة تدريبية في البرنامج (نواتج).

ثانياً: تحديد المؤشرات (indicators) التي ستُستخدم في قياس مدى تحقيق أهداف التقييم، والمقصود بالمؤشرات مستويات إنجاز محدّدة مسبقاً لكلٍّ من عناصر البرنامج التي يُراد تقييمها وتُقسم إلى قسمين:

* مؤشرات كميّة: للمدخلات والعمليات والنواتج.
* مؤشرات نوعيّة: للمدخلات والعمليات والنواتج

ثالثاً: جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة، من خلال:

* تحديد مصادر المعلومات (المتعلّمون، المعلّمون، وثائق..الخ).
* تحديد أدوات جمع المعلومات (اختبارات، مهمات تشغيلية، استمارات..الخ).
* وضع خطة لجمع المعلومات (من؟متى؟ كيف؟).

رابعاً: تحليل المعلومات والبيانات للوصول إلى تقييم العناصر المستهدفة في البرنامج التعليمي: من خلال: تجهيز المعلومات، اعتماد طرق لتحليل المعلومات.

خامساً: الوصول إلى توصيات مستندة إلى النتائج، من خلال: توليف النتائج من المصادر المختلفة، إعطاء خلاصة موثّقة عن الوضع القائم لكلٍّ من العناصر التي قُيِّمت، إعطاء توصيات إجرائية مستندة إلى هذه الخلاصات.

ومن الأمثلة البارزة حول تطبيق تقنية تقييم برنامج تعليمي، كانت تجربة إحدى مدارس المبرّات في تقييم البرنامج التعليمي لمادة العلوم في الصف الرابع الأساسي لتطويره كي يحقّق النواتج التعلمية المرجوّة على مستوى الأهداف التعلمية والعامة في مجالات التقييم الثلاثة (تطبيق المعلومات المكتسبة – التمرّس بالتفكير العلمي – امتلاك تقنيات التواصل)، وكانت عناصر البرنامج التي تم تقييمها:

في المدخلات: معارف ومهارات المتعلّمين، مهارات ومعارف المُعلّم، الخطة التعليمية.

في العمليات: فعالية العملية التعلّمية، دور المنسق، التقييم التكويني.

في المخرجات: التقييم الختامي ونتائج نهاية العام في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي.

وقد اختيرت هذه العناصر لأنّها تتعلّق مباشرة بالمشكلة الأساسية، وهي عدم تحقّق النواتج التعلمية بالمستوى المطلوب في الخطة التعليمية، وهذا يشكّل عائقاً لتحقّق رسالة المؤسسة في تخريج جيل متعلّم، مثقف ومتفاعل مع مجتمعه.

توصّل فريق العمل الذي نفّذ هذا المشروع الى تعديل الخطة التعليمية بما يتناسب ورؤية المؤسسة والى تحديد حاجات المعلمين التدريبية والمستلزمات المطلوبة من

التلميـذ فـي بداية العـام الدراسـي، بالإضافة الى وضـع مستوى معيـاري واقعي لأداء التلاميذ المتوقع نهاية العام الدراسي.

أمـا مراحل المشـروع فقد تضمّنـت: وضع بطاقة مشـروع تقييـم برنامج تعليمي وفـق الغرض أو الغاية، تتضمّن العناصر المراد تقييمهـا (كما ورد أعلاه) وكيف ستتم معالجتهـا، صياغـة خطة المتابعـة، تجميع المعلومـات والمعطيات من خـلال الأدوات والوسائـل المحـددة في الخطـة، تحليل المعلومـات إحصائيـاً ووصفيـاً والوصول الى استنتاجات حيث تمَّ تحليل نتائج قدرات المتعلمين، ودراسة مدى فعالية الإستراتيجيات المطبقـة مـن قبل المعلم فـي العملية التعليميـة، ودراسة مدى تناسـب مضمون وأنواع التقييـم في خطة العلوم للصف الرابع الأساسي، ومعرفة مدى كفاية الأسئلة والتمارين المتوفّـرة، وتدريـب التلاميـذ على تحقيق أهـداف المـادة بالإضافة الـى وضع تقرير تقييمـي حول قـدرات معلّم العلوم في هذا الصـف، مع صياغة تقريـر ختامي يتضمّن بطاقـة المشروع وملخصاً عن الوضع القائم لكلٍّ من عناصر البرنامج التي تم تقييمها، وخلاصة ختامية لما تم استنتاجه من توصيات متعلَقة بتقييم هذه العناصر.

دفع نجاح التطبيق التجريبي الذي تمَّ من خلال تقييم برنامج العلوم للصف الرابع بـإدارات المؤسسات إلى إعادة النظر في المناهـج والبرامج بعين الناقد المتفكّر حول مـدى تحقيقهـا للمخرجات المستهدفـة بحسب رؤيـة ورسالة المؤسسـة، ومدى كفاءة وجودة المدخلات والعمليات، مما جعلها تدخل في دائرة التطوير كمدخل جديد لم يتم الالتفات إليه سابقاً، أي قبل برنامج التطوير الإداري.

كما ظهرت إضـاءات في أداء بعض المؤسّسات عكست صورة واقعية عن مدى التحوّل فـي الممارسات المرتبطة بمهـارات الإشراف على البرامج التعليميـة والتربوية، حيث قام المديـرون في المؤسسات بالإشراف على التطوير والتحسين للمناهج بأسلوب علمي موثّق، قدّمـوا من خلاله صورة عـن فعاليّتهم في التعرّف على فلسفة المناهـج التعليمية اللبنانية وأهدافهـا، وفيما يلي بعضـاً من الأمثلة عن هذا التحوّل فـي الممارسات: قيام فريق العمل

في إحدى المدارس بدراسة الأسباب الكامنة وراء ارتفاع نسبة الرسوب في الرياضيات في الرابع الأساسي مقارنة مع نسبته في الثالث الأساسي، فكانت المعالجة من خلال دراسة تتابع أهداف كلا الصفين حيث وجد العديد من نقاط عدم التوافق والتتابع؛ مثال آخر: دراسة مدى ارتباط مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية بالواقع المعاش، فالمادة تفتقر الى الإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف المؤثرة في سلوك التلميذ الاجتماعي والوطني، كذلك دراسة مناهج اللغات الثلاث العربية والإنكليزية والفرنسية حيث تبين عدم مراعاتها للتتابع بين الحلقات، ونتيجة عدم تحقيق النتائج المرجوة في اللغة العربية في الصف السادس الأساسي، برزت حاجة للتأكد من مدى مطابقة أهداف المنهج مع محتوى الكتاب المدرسي المقرّر، مستفيدين من تقنيات تقييم برنامج تعليمي، فتبين أنّ الكتاب يحتوى أكثر من المطلوب، مما يعيق تحقيق الأهداف الأساسية المطلوبة، لذلك تم تعديل الخطة التعليمية لتصبح أكثر تركيزاً على الأنشطة والمحتوى الذي يحقق الأهداف المطلوبة؛ كذلك تمّت إعادة توزيع مصفوفة الأهداف على السنوات في منهاج مادة التربية الحضانية المعتمد في واحدة من مؤسسات المبرّات المهنية بما يتناسب مع مستوى الطالبات حيث أُضيف الكثير من الأهداف الغائبة، لأنّ تقييم البرنامج أظهر انقطاعاً في التدرج العامودي للأهداف.

كما شمل التغيير في الممارسات برامج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تمكّن فريق من المشرفين والمنسقين التعليميين من تكييف الأهداف والمهارات من حيث التجانس والصياغة السلوكية بناءً لقدرات ومستويات التلاميذ، كما شكّلت كثرة الأهداف المطلوبة في بعض المواد كالرياضيات والعلوم في الصف الرابع الأساسي حافزاً لدى البعض لتقييم البرنامج التعليمي في ذلك الصف، مقارنة مع الحصص المرصودة سنوياً لتحقيق هذه الأهداف.

كذلك أثمرت المهارات التي اكتسبها المديرون والمتدرّبون من وحدة الإشراف على البرامج التعليمية وتحديداً معرفة أساسيات تصميم المنهج التعليمي وكيفية وضع معايير التقييم بناءً على التقنيات، صياغة الأهداف الإجرائية، وتحديد المؤشرات

للأهداف المراد قياس تحققها في إعادة دراسة أهداف الكشف الدوري لتقييم تحصيل تلاميذ رياض الأطفال والحلقة الأولى وفق تدرج أهداف المواد على مبدأ التربية التكاملية التي تطال مختلف النماءات التعليمية والتربوية والشخصية للطفل والذي ما لبث ان تطوّر الى مبدأ التربية الإدماجية التي تقوم على مبدأ البناء النمائي من الجزء الى الكل صعودًا في سلم الأهداف من الهدف الخاص حتى الهدف الإدماجي النهائي الذي يقيّم عبر وضعية تعلمية شاملة.

التغيير على صعيد المؤسسات الرعائية: تم تطويع تقنيات برنامج التطوير الإداري في البرامج التعليمية لتلائم البرامج الرعائية. فعلى مستوى إعداد البرنامج التربوي[1] حصل التغيير نفسه في البرامج التعليمية التي شرحت بالتفصيل، حيث لم يكن هناك مصفوفة أهداف متتابعة ومتكاملة تلحظ المراحل العمرية والحاجات المعرفية من النواحي كافة. ما قدّمه برنامج التطوير الإداري هو العمل على وضع مصفوفة أهداف للبرنامج التربوي تلحظ المراحل العمرية الأربع: من أربع إلى ست سنوات، ومن ست إلى تسع سنوات، ومن تسع إلى إثني عشر عاماً، ومن إثني عشر عاماً وما فوق. وتعتمد مصفوفة الأهداف على الأبعاد المعرفية، الوجدانية، المهارية وفق مقياس bloom، إضافة إلى تعديل على مستوى تطبيق البرنامج التربوي لجهة اعتماد أساليب ناشطة في التنفيذ تبتعد عن التلقين وتشجّع الأبناء على الحوار والتطبيق العملي لما يتعلّمونه، وتركّز على العمل التعاوني، البحثي، التعلم التجريبي، التعلم بالقصة بهدف إيصال المفاهيم، والتدريب على المهارات التي يتضمنها البرنامج التربوي.. وقد وُثّقت هذه الإجراءات فكانت تعليمات إعداد البرنامج التربوي.

على مستوى تقييم البرنامج التربوي بدأ العمل على إعداد آلية تلحظ مراحل تقييم

(1) البرنامج التربوي: هو مخطط تعلمي – تربوي موجه للأبناء في المؤسسات الرعائية بحسب مراحلهم العمرية، يحتوي على مجموعة من المحاور التربويّة المركّزة على القيم والمهارات الحياتية والتنشئة الإسلامية والوطنية وفق مصفوفة أهداف معرفية ووجدانية ومهارية «تسهم في صناعة إنسان يسمو ويبدع ويؤثر في معنى القيمة ومعنى الفكر الحر والمستقبل الحيوي».

البرنامج ومستويات التقييم وإعداد أدوات خاصة بالتقييم مع الاستفادة من منهجية تقييم برنامج تعليمي، ليصار إلى أخذ التوصيات المساعدة على سدّ الثغرات وتحسين النواتج التعلمية عند الطلاب خاصة في المواد التي ظهر فيها تدنٍّ في النتائج التعليمية، وساهم البعض الآخر في تقييم برنامج الدعم التأسيسي للتلامذة الجدد من حيث التطابق والتتابع من صفٍّ لآخر.

هذا وعملت جمعية المبرّات على **منهجة وتوثيق الممارسات والمهارات من مكتسبات** وحدة الإشراف على البرامج التعليمية في أنظمة عمل، فتمَّ وضع: عملية تطوير وتصميم وتطبيق المناهج، وهي تعتبر مرجعاً لأعضاء الهيئة التعليمية والرعائية عند الحاجة إلى تطوير المناهج المطبقة، تعليمات إعداد خطة تعليمية، تعليمات تأليف كتاب مدرسي، تعليمات حول تخطيط وتنفيذ وتقييم النشاط الأدائي، آلية التخطيط لبرنامج تربوي، دليل عمل المنسق العام للبرنامج التربوي، تعليمات حول تنفيذ المشرف الرعائي للبرنامج التربوي، تعليمات حول تقييم البرنامج التربوي

أثر برنامج التطوير الإداري على المهارات المرتبطة بالإشراف على البرامج التعليمية، أظهرته نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، وقبل الحديث عن نتائج الدراسة، لا بدَّ من الإضاءة على المفاهيم والمهارات والممارسات التي قامت الدراسة بجمع المعلومات حولها، وهي: وضع أهداف تعليمية مناسبة لحاجات المؤسسة واختيار وتصميم البرامج التعليمية في المؤسسة على أساس: فهم للمناهج التعليمية الرسمية ولأهدافها، تحديد الصعوبات التي تواجه تطبيقها، العمل على اعتماد إيجابيات هذه المناهج وتخطي سلبياتها، تقييم البرنامج التعليمي، وتحديد حاجات تطويره ووضع معايير جودة لأساليب التعليم ترتكز على تقنيات التعلم الناشط.

عكست نتائج دراسة التقويم الذاتي التحول (مع وجود تفاوت في المؤسسات) ممارسات الأشخاص الميدانيين، وحتى الإدارات العليا نتيجة الوعي المكتسب من برنامج التطوير الإداري لمهارات الإشراف على البرامج التعليمية، والمتعلقة بوضع

أهداف تعليمية / رعائية مناسبة لحاجات المؤسسة، تقييم البرنامج التعليمي / التربوي وتحديد حاجات تطويره، وضع معايير جودة للاساليب التعليمية / التربوية ترتكز على تقنيات التعليم الناشط / التربية الناشطة وبداية ظهور للممارسات المرتبطة بـ: اختيار البرامج التعليمية / التربوية في المؤسسات.

وفيما يتعلّق بممارسة وضع معايير جودة للأساليب التعليمية ترتكز على تقنيات التعلم الناشط لم يظهر أثر كبير لبرنامج التطوير الإداري، وقد يكون السبب في ذلك أنه على الرغم من تنفيذ وحدات تدريبية مركزية وضمن المؤسسات أيضاً، لم تتواجد معايير جودة معمَمة يُعمل على قياسها للأساليب التعليمية التي ترتكز على تقنيات التعليم الناشط، كما أنّ بعض المهارات لا سيما ما يتعلق باختيار البرامج التعليمية والتربوية والكتب المدرسية تطبق مركزياً من خلال فريق عمل مديرية التربية والتعليم في جمعية المبرّات الخيرية، وبالتالي فإنّ المؤسسات تعنى أكثر بتطبيق البرامج وتقييمها، الأمر الذي أثّر على وجود مبادرات كافية من المؤسسات لاقتراح برامج أو كتب مدرسية.

إن معرفة فلسفة المناهج التعليمية وكيفية تقييم البرامج التعليمية، كان له الدور الكبير في تعزيز ثقافة وممارسات جميع المعنيين بالشأن التربوي، فأصبحوا أكثر تمرساً في تطوير وتصميم المنهج، مما ساعد بالتالي على إعداد الكتيبات التعليمية في مختلف المواد لسدّ الثغرات التي تبينت في عدد من كتب أم كتيبات المعتمدة والتوجّه إلى أبعد من ذلك نحو تأليف الكتب المختلفة في اللغات والاجتماعيات والعلوم والتربية التكاملية والتنشئة الإسلامية وغيرها [1].

(1) كتاب «بذور الإيمان» لصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي، كتاب «براعم الإيمان» للصفوف الرابع، الخامس والسادس الأساسي، كتاب «نكتشف ونتعلّم» لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كتاب «نشاطاتي في القواعد» للصفوف الرابع والخامس أساسي، كتب في سماء التفكير: مهارات وأنشطة للمتفوقين دراسياً، كتاب فقه العمل الرعائي في المؤسسات الرعائية.

الإشراف التربوي على عمل المعلّمين[1] والمشرفين الرعائيين

انحصرت عملية الإشراف التربوي على عمل المعلمين بدايةً – أي قبل برنامج التطوير الإداري – بالمشرف التعليمي الذي كان يتمتع بموقعية مركزية كحلقة وصل بين الإدارة العامة ومؤسسات المبرّات، واقتصر دوره على مساعدة المعلمين والمنسقين على تطوير أساليبهم ووسائلهم التعليمية من خلال التدريب على مهارات التعليم الناجح في ورش تدريبية مختلفة، مع التوجيه وتقديم التغذية الراجعة الملائمة على أداء المعلم والمنسق، وعلى التحضير اليومي لرصد مدى فعاليته وتطابقه مع البرنامج المقرر، إضافة إلى التخطيط للتعليم من خلال إعداد وتطوير الخطط التعليمية بناءً على التجربة العملية. كما كان من مهام المشرف التعليمي رصد مستوى المسابقات والاختبارات المعدّة في المدارس وفعالية مراقبة نتاج التلاميذ من دفاتر ومسابقات، وتقديم تقارير بذلك لمدراء المؤسسات وللإدارة العامة تتضمن ملاحظاتهم وتوصياتهم بشأن المعلمين والمنسقين التعليميين خاصة في عملية تقييم أداء المعلم الذي ارتبط إلى حدٍّ كبير بشخص المشرف التعليمي.

وكجانب من جوانب الرقابة المركزية الهامة أوكلت الإدارة العامة في جمعية المبرّات الخيرية للمشرفين التعليميين أيضاً دور قياس مدى تحقّق الأهداف التعليمية من خلال اختبارات مركزية تتناول مختلف المواد التعليمية ومختلف الصفوف، خاصة صفوف الشهادات الرسمية، بحيث يعدّ المشرفون المسابقات مركزياً، وترسل الى المدارس لتنفّذ في الوقت نفسه، ثم تُصحّح من قبل المعلمين، ويقوم المشرف بالاطلاع على عيّنات منها ويصدر تقريره للإدارة العامة حول النتائج، فضلاً عن اختبارات مركزية للصف السادس أساسي[2] لكونه يمثل نهاية المرحلة الإبتدائية. يقوم

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمتها ودربت عليها د. أمل أبو بو زين الدين تحت عنوان «الإشراف التربوي على عمل المعلمين».

(2) الإختبار المركزي: هو اختبار يعد لقياس تحصيل المتعلمين في مدارس المبرّات مع نهاية الحلقة التعليمية وفق نواتج تعلمية محددة ومتفق عليها بحسب دليل النواتج التعلمية بما يضمن جودة التحصيل.

المشرفـون التعليميون بالإشراف المباشر على إجرائها فـي المؤسسات وعلى تصحيح المسابقات وإصدار النتائج في مركز واحد.

مـع بـدء البرنامـج تم التعرف علـى الكثير من المقاربات فـي الإشراف على عمل المعلمين بما تحتويه من معارف ومفاهيم ومهارات ومنها: البرنامج التدريبي للإشراف التعليمـي(Instructional Supervision Training Program)، الإشـراف التطـوّري (Developmental Supervision)، الإشـراف العلمـي (Scientific Supervision) الإشـراف للمحاسبـة (Accountable Supervision)، الإشـراف الفنـي (Artistic Supervision)، الإشراف بالتقييم الذاتي (Self-Assessment Supervision) وصولًا إلى أهم مقاربات الإشراف التربوي وهي الإشراف العلاجي (Clinical Supervision) والإشراف الاحتضاني (Mentoring) والتي ركّز عليها برنامج التطوير وفيما يلي شرح مختصر لكل منها:

- **الإشـراف العلاجـي** انتشـر في أوائـل التسعينيات، ثم تطوّر لاحقًـا الى مفهوم الإشـراف الإحتضاني بما يضمـن تطوير أداء المعلم ومساندتـه وتقديم العون الـلازم له في مساره المهني للوصول إلى مواصفـات المعلم الفعّال مما ينعكس إيجاباً علـى نوعية التحصيل الأكاديمي والنمائي للتلميذ. وهو يركّز على تطوير أداء المعلـم مـن خـلال جمع المعلومـات عن أسلوبـه التعليمي داخـل الصف، ويعتمد التفاعل بالمواجهة، وجهاً لوجه بين المعلم والمشرف وتحليل المعلومات والبيانات في جو من المهنية والزمالة. يقوم الإشراف العلاجي على المشاهدات الصفيـة التـي تعتمد على حلقة مترابطة من خطـوات خمس وهي: (1) اجتماع مـا قبل المشاهدة الصفية، حيث يتفق المشرف مع المعلم على عناصر محدّدة يركـز عليها المشرف خلال المشاهدة منهـا: التخطيط، التحضير، جو الصف العام، عملية التعليم، التقييم، المسؤوليات المهنية. تبقى العناصر التي لم يركز عليها لمشاهدات أخرى تأتي خلال السنة المدرسية وأيضاً يكون المعلم شريكاً في تحديدهـا، (2) المشاهدة الصفية، (3) تحليـل المعلومات لنقلها للمعلم، (4) اجتماع بعد المشاهدة الصفية، (5) تحليل اجتماع بعد المشاهدة الصفية

تحضيراً للمشاهدة الصفية التالية. وما يميز الإشراف العلاجي أدواته العلمية لجمع المعلومات حول ممارسة محدّدة داخل الصف بطريقة موضوعية قابلة للقياس والتحليل تساعد في تحكيم نوعية الممارسة وأثرها على تعلم التلامذة.

- **الاشراف الاحتضاني**[1] يذهب أبعد من مفهوم الإشراف العلاجي إلى تحقيق مفهوم احتضان الزميل لزميله وتبنيه له مهنياً، وإعانة من هو أقل خبرة في التعليم على التطوّر. الإشراف الاحتضاني هو وسيلة فعّالة لتوفير المساندة والمساعدة للمعلم، هدفها إعطاء المعلم الشعور بأن هناك زميلاً يواكب مسيرته المهنية، ويمكنه الاستناد إليه ويُشعره أنه ليس وحيداً في هذه المهنة. يختلف دور المشرف المحتضن في الإشراف الإحتضاني عن دور المشرف العلاجي من حيث إنّ عملية الاحتضان تتسم بالاستمرارية وإيصال المعلم إلى الاعتماد على نفسه في أخذ القرارات والتفكّر.

أساس الإشراف الاحتضاني هي الخصوصية والثقة المتبادلة بين المشرف المحتضِن والشخص الذي يتم الإشراف عليه، وهو نظام من الإشراف يبنى على أربع مراحل أساسية: **الارتباط المهني، التقييم، صقل المهارات، الارشاد**، ويمكن أنّ يُطَبّق من قبل مدير مع مدير حلقة أو ناظر أو منسق أو معلم، أو من قبل مدير حلقة، مع منسق أو ناظر أو معلم، أو من قبل مشرف تعليمي مع منسق، أو من قبل منسق مع معلم. خطوات الإشراف الاحتضاني تنطبق على الجميع، وفيما يلي شرح مختصر لكل مرحلة:

* **مرحلة الارتباط المهني**[2]: هي مرحلة يتم فيها تعزيز الارتباط المهني بين المشرف المحتضِن وبين المعلم، حيث يتم توضيح العلاقة التي تربطهما، على أنها مبنية على تعاون أساسه الثقة، المثابرة، التوجيه واحتضان المعلم، كما يسود هذه العلاقة الموضوعية والدقة في جمع المعلومات وتحليلها يستتبع ذلك

(1) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات وتم اعتماد المادة التدريبة لوحدة الإشراف على عمل المعلمين لكتابة الآلية

(2) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات.

وضـع توصيات تتوافق وتتطلعـات المعلم والمشرف والمؤسسـة وهي تقوم على مسانـدة المشرف المحتضِن للمعلم في عملـه ومشاركته في خبرته ومساعدته فـي اكتساب مهارات التعليم وتقييم أدائه لأخذ قرارات مناسبة، وذلك للوصول إلى مواصفات المعلم الفعّال وبالتالي الاستقلالية في العمل.

* **مرحلـة تقييـم الاحتياجـات**[1]: هـي المرحلـة الثانيـة مـن مراحـل الإشـراف الاحتضانـي، يتم فيها تحديد لائحة الاحتياجات التدريبية التي سيتم العمل عليها مـع المعلـم، من خلال تشخيص احتياجات المعلم في تطـوّره المهني بحيث يكون دور المشـرف المحتضن هنا مراجعة أسلوب المعلـم التّعليمي والانتباه إلى عملية أخـذ المعلـم للقرارات، وكيف يتعامل مع مواقف معينة فـي الصف، وكيف يتعامل مع الأهل وبيئة المدرسة. تستقصى المعلومات من مصادر عدة منها، الاجتماعات الدوريـة، اللقـاءات الفكريـة، والمشاهـدات الصفيـة، وفـي حـال كان المشرف المحتضـن مديراً ويعمل مع ناظر/منسـق فإنه يتم تحديد لائحة الاحتياجات بناءً على ما ورد في التوصيف الوظيفي للشخص المبتغى الإشراف عليه.
* **مرحلة صقل المهارات**[2]: هي المرحلة التي يتم فيها العمل على صقل مهارات المعلـم، بنـاء على لائحـة الاحتياجات التدريبيـة التي يتم تحديدهـا، التي من أهـمّ عناصرهـا، المشاهدات الصفية، حيث تستخدم فيهـا أدوات عدة تتلاءم مـع نقاط التركيز التي سيتـم رصدها عند المعلم، فهي الخطوة التطبيقية التي يقوم بها المشرف المحتضن لمساندة المعلم في صقل مهاراته المهنية، وإغناء معرفته بالمادة، وتحديده مصادر علمية، وتوسيع آفاق المعلم وخبرته ومخزونه في أساليب التعليم المختلفة وبذلك يكون المشرف المحتضن هنا القدوة للمعلم إذ يشارك خبراته واستراتيجياته مع المعلم.
* **مرحلـة الإرشـاد**[3]: هـي المرحلة الأخيـرة من مراحل الإشـراف الاحتضاني،

(1) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات.
(2) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات.
(3) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات.

حيث يكون المدرِّس قد اكتسب المهارات وحقّق مواصفات المعلم الفعّال[1]. أساس هذه المرحلة إعطاء المعلم الفرصة لأن يكون مبدعًا وناقدًا فكريًّا يستبق الأمور ويخوض المغامرة. كما يتمّ في هذه المرحلة تحديد مواد إثرائية، أبحاث، دراسات... يتم من خلالها تعزيز المهارات المكتسبة ومساعدة المعلم لإتقان الاستقلالية في العمل. قد يكون هناك معلمون ذوو خبرة وكفاءة عالية في التعليم، تكون عملية الإشراف معهم عبارة عن علاقة زمالة، والبُعد المهمّ في هذه الخطوة هو أنّها: تعين المعلم على التفكّر وبناء علاقة زمالة بين المحتضِن والمحتضَن، تقوم على الاستمرارية وتساعد المعلم في الاعتماد على النفس، وهذا كله يؤدي بحسب رؤية مؤسسات المبرّات إلى تحقيق خصائص المعلم الفعّال التي تجعله قادراً على التقييم الذاتي والتأمل في أدائه وبناء ملفّ عمله الخاص به، وبالتالي تخوّله أيضاً ممارسة مهام الإشراف التربوي في مساندة غيره من الزملاء عند وصوله الى مرحلة متقدّمة من التطوّر والكفاءة مما يضمن الاستمرارية وعدم الفراغ في أي موقع تعليمي.

وهنا برزت أهمية بناء ملف العمل من قبل المعلم كأداة تساعد على تقييم الأداء وتطوّره، بحيث يحوي مجموعة نماذج عن ممارسات المعلم المهنية وتوثيقًا لأعماله ليعينه كلُّ ذلك في عملية التفكر وأخذ القرارات وتثبيت أو تعديل أساليب العمل، ويتم إعداد ملف العمل من قبل المعلم وبمساعدة المشرف وذلك

(1) مواصفات المعلم الفعال: هي مظاهر مؤشرات لمواصفات المعلم الفعّال تم تطويرها من قبل جمعية المبرّات الخيريّة اعتماداً على المهارات المكتسبة من برنامج التطوير الإداري، وهي تغطي المؤشرات التي لها علاقة بمواصفات المعلّم:

- كإنسان:لناحية رعاية التلاميذ، إنصافهم واحترامهم، التفاعل معهم، الحماسة والدافعية، موقف المعلم من مهنة التعليم، التأمل في ذاته.
- كمدير ومنظّم للصف: لناحية إدارة الصف، التنظيم.
- التنظيم والتعليم: أهمية التعليم، التخطيط التعليمي.
- تطبيق التعليم: الصعوبة، الأسئلة، التقييم.
- متابعة تقدّم التلاميذ وقدراتهم: الفروض، مراقبة تطوّر التلاميذ والاستجابة لمطالبهم وقدراتهم (الدعم المدرسي)

لمتابعة التطوّر المهني الذاتي من قبل المدرّس نفسه، علماً – وبحسب رأي بعض المشرفين التعليميين – أنّ المعلمين لم يهتموا قبل برنامج التطوير الإداري ببناء ملف العمل، ولم يحثهم مدراء المؤسسات على ذلك، ومع زيادة وعي المديرين والمشرفين التعليميين أنّ تقييم أداء المعلم يجب أنّ يكون مبنياً على مجموعة أدلة موضوعية مدّعمة بشواهد، وهذه الشواهد هي نتاجات المعلم من امتحانات أو أدوات تقييمية، وخطط تعليمية، ونماذج عن طرق معالجة الفروقات الفردية، ودلائل على ربط التلاميذ ومعرفتهم بالحياة اليومية....الخ، كان الاهتمام ببناء ملف العمل.

بناءً لوجود الإطار النظري الشامل الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري لعملية الإشراف على عمل المعلمين–المشرفين الرعائيين.. تبنّت مؤسسات المبرّات التعليمية مقاربة الإشراف الاحتضاني في مراحله الأربع، كمنطلق للعلاقة المهنية بين المشرف المحتضِن من جهة والمعلم من جهة ثانية، لأنّه يحقّق الهدف الرامي الى إعانة المحتضَن في تطوّره المهني والإيمان بإمكانياته وسعيه الدؤوب لتقبّل التوجيه والتقييم والتفكّر، واعتمدت مبادىء ومفاهيم وأدوات الإشراف العلاجي التطويري كمنهجية عمل في مرحلة صقل المهارات.

إنّ تطبيق هذه المقاربة لم يكن سهلاً، لأنّه احتاج الى تغيير في البنى الفكرية لدى جميع مستويات الهرم الإداري (مدير، مشرف، منسق، معلم) وإلى تقبل لأدوارهم ومساحة الصلاحيات التي يتمتع بها كلٌّ منهم، والحاجة أيضاً إلى وقت لتطبيق أدواته، فالمشرف التعليمي اعتبر أنّ المفهوم الجديد تسبّب في سحب الصلاحيات منه في دوره مع المعلم، وأنه أعطى دوراً ومساحة أكبر للإدارة في متابعة المعلم، كذلك تغيّر دور المنسق في المقاربة الجديدة بحيث أصبح يلعب دور المشرف المحتضِن للمعلم.

كذلك لم يعد للمشرف صلاحية مساءلة المعلم على أدائه، بل إنّ هذه الصلاحية أصبحت من مسؤوليات مدير المؤسسة، مدير الحلقة، أو مسؤول القسم، لكن بمشاركة المشرف التعليمي الذي أصبح مصدرًا للمعلومات إلى جانب المنسق والناظر. هؤلاء جميعاً

باتـوا يرفـدون المديـر بملاحظاتهـم ومشاهداتِهم الميدانيـة على مدار العـام الدراسي، وهـذا ما أَدْخَلَنا بداية الأمر في مرحلة صراع حول مـن المسؤول عن تقييم أداء المعلمين، فالمشـرف التعليمي مـن جهة يعتبر أنه ما يزال صاحبَ القـرار، أو صاحب الكلمة الأخيرة فـي تقييم أداء المعلـم، والمدير من جهة ثانيـة شكّل له موضوع مسؤوليتـه عن تقييم أداء العامليـن وعلـى رأسهم المعلمون ما يشبـه الصدمة، حيث اعتبر أنّ هـذا ثقل إضافي على مهامـه وأعبائه، فقـام بعض المديرين بتكليف مـن ينوب عنهم في تقييـم أداء المعلمين. مـن ناحية أخـرى، لم يتقبّل بعض المعلمين حضور المديـر في صفوفهم لمـرة أو مرتين فـي العام الدراسي كمصدر من مصادر جمع المعلومات حـول الأداء، لكن تغيّرت تدريجيّاً القناعـات نتيجة إدراك المعلمين للآثار الإيجابيـة لعملية الإشراف الاحتضاني، ولمنهجية تقييـم الأداء والمستنـدة إلى أكثر مـن مصدر للمعلومات، منها مشاهـدات المدير، بحيث يتـم تحليل نتائج جميع مصـادر المعلومات وصولاً إلى خلاصة نهائية لتقييم الأداء وتحديد توقعات أداء جديدة. وهنا أيضاً تحقّق أمر إيجابي جدًا وهو أنّ عملية تقييم أداء المعلم التي تُتـوّج بمقابلة المعلم مـع المدير المباشر في جلسة تقييم أدائـه، أتاحت الفرصة للمعلمين للتعبير عن أرائهم وحاجاتهم ومناقشتها مع المسؤول عن تقييم أدائهم، وقد طوّرت جمعيّة المبـرّات أدوات تتيح للمعلم التعبير عـن رأيه وهي (الورقة التأمليـة[1]، وورقة الرأي الحرّ حـول موضوعية الأداء[2])، بينما كان في السابق يُصـار إلى تبليغ المعلم من قبل المشرف بنتيجـة التقييـم مع توصيات للعمل بها فـي العام الدراسي القـادم، دون أيّ توضيح للأدلة

(1) الورقة التأملية هي ورقة حرة يكتبها المدرس الذي سيخضع للتقييم قبل مقابلة تقييم الأداء لمساعدته في رؤية عمله ويضع لنفسه توصيات محددة من شأنها أنّ تساعد المدير لأخذ فكرة أكثر عن الصعوبات التي واجهها والإنجازات التي حققها والخصائص المهنية والشخصية وقدرته على التفكر والتأمل بأدائه الذاتي والتوصل إلى خلاصات تساعده في تطوير أدائه ودوره المهني والرسالي وألأهداف التي يحددها لنفسه في المستقبل، وهي عبارة عن تقييم ذاتي يقوم به المعلم بنفسه لتقييم أدائه ووضع استراتيجيات لتطوّره وتحسنه في العملية التعليمية.

(2) ورقة الرأي الحر: هي ورقة حرة يقوم بكتابتها كلّ موظف، وتتيح له فرصة إبداء الرأي حول أسلوب وموضوعية ومهنية مجريات مقابلة تقييم الأداء، المعلومات التي استندت إليها، أسلوب التواصل، المشاعر...الخ

والشواهـد التي علـى أساسها تَـمّ التوصل لهذه الخلاصـة، ودون مشاركته بالـرأي، ودون التوافق على نتيجة التقييم وتوقعات الأداء مع الاحتياجات التدريبية للعام القادم.

وتجدر الإشارة إلـى أنّ إقناع المشرفين التعليميين والمديرين بدورهم الجديد تطلّب وقتـاً وجهداً طويلين، وهنا كان الدور الأبرز للسيـد المدير العام لجمعية المبرّات في إقناع المشرفيـن والمديرين على حـد سواء بإيجابيات هذه المقاربـة، والدعم المستمر لهم من قبلـه ساعد في تشكل وعي لدى المشرفين، بـأن الرعاية المهنية التي يقدّمها المدير العام للمشرفيـن هـي إلى حد ما مماثلـة للرعاية المهنيـة المطلوب منهم تقديمهـا للمعلم، وأن دور المشـرف المحتضن في الرعاية المهنية هو الأساس فـي تحسين العملية التعليمية لأنّ تحسيـن أداء المعلـم سينعكس إيجاباً علـى أداء التلميذ، وأنّ سلطـة المعرفة التي يمتلكها المشـرف هـي أهم وأقوى بكثيـر من السلطة التـي كانوا يمارسها إنطلاقـا من صلاحيات الموقـع الوظيفـي. ومع الوقت تبلـورت عملية الإشـراف على عمل المعلميـن لتصبح أقرب إلـى التوجيـه والرعاية المهنية للمعلـم بما ينعكس لاحقاً تطوّراً فـي أداء التلميذ وفي نموه، وأصبـح تطوّر العملية التربوية بجوانبها المتعددة هـو الغاية، وخرج الإشراف التربوي على عمـل المعلمين من دائـرة الإشراف التعليمي المركزي إلى دائـرة أوسع خولت كلّ من لديه الكفاءة والخبرة الكافية بأن يكون مشرفاً تربوياً، سواء كان مديراً، منسقاً، ناظراً، معلماً أو مشرفاً رعائياً، يتولّى أدوار التنسيق، والاستشارة، وقيادة الفريق، والتقييم بهدف التطوير. ونتيجـة لذلـك اتسعت أيضاً دائـرة المستفيدين لتشمل إلى جانب المعلـم كلَّ من هو معني بالشـأن التربوي كالمنسق، ومنهم الناظر، ومديـر الحلقة أو القسم، جديداً كان في موقعه أو مـن كان لديه حاجات تتطلـب متابعته وتأهيله من قبل مشرف تربـوي، ليس فحسب من أجـل تحسين مستوى كفاياته التربوية أو الرعائية، بل أيضـاً من أجل مساندته في مواجهة مشكلاته التعليمية – التربوية ومعالجتها بأسلوب علمي منهجي منظم.

وهكـذا، أصبح للمشرف التربوي مهام عديدة، ترتكز على تطوير العملية التعليمية بجميـع جوانبهـا وعناصرهـا، لا سيما حثّ المستفيديـن على الإنتـاج العلمي والتربوي ومتابعة كلّ ما يستجد من أمور تربوية وتعليمية.

هذا الإطار المفاهيمي الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري مثّل نقلة نوعية تبتعد كثيراً عن مفهوم التفتيش وممارسة القائمين عليه، إذ ألغى نهائياً سلطة المشرف الإدارية على المعلم أو المشرف الرعائي [1]، وتجاوز التوجيه الفني الذي كان يقف عند حدود متابعة عمل المعلمين في المدارس والمشرفين الرعائيين في المؤسسات الرعائية ومحاولة تصحيح ممارساتهم على ضوء خبرة المشرف فحسب ونصائحه.

لقد أزال المفهوم الجديد للإشراف التربوي الحاجز النفسي بين المعلم والمشرف التربوي، عندما اعتبرهما شريكين في عملية واحدة يتعاونان على بلوغ أهدافهما، بحيث أصبحت غاية المشرف التربوي/الرعائي تطوير العملية التعليمية/التربوية وتحسين فرص التعلم عند التلامذة/الأبناء وضمان النمو المهني المستمر للمعلم، وهو أمر لا يوحي للمعلم بأيّ معنى من معاني الضعف أمام المشرف التربوي.

وبهدف توثيق هذه الممارسات المبنية على الإطار النظري لمفهوم الإشراف التربوي على عمل المعلمين وتأطيرها ولمواكبة وتطوير عمل المعلم بشكل مستمر، تمَّ وضع عملية الإشراف على عمل المعلمين التي تهدف الى إيجاد طريقة علمية تضمن تطوير أدائهم، ومساندتهم في مسارهم المهني للوصول الى مواصفات المعلم الفعّال، مما ينعكس إيجاباً على نوعية التحصيل الأكاديمي والنمائي للتلميذ، ولكن كان هناك اعتراض كبير من بعض المنسقين التعليميين حول عدم توفر الوقت لتغطية كافة مراحل الحلقات العلاجية) وهذا الاعتراض ما لبث أنّ خفّت حدّته بعد أنّ اتضح لهم أنّ إتمام حلقة المشاهدة الصفية بخطواتها الخمس من شأنه زيادة فعالية أداء المعلم المهني، وإلّا فما الجدوى من المشاهدة الصفية دون إجراء جلسة ما بعد المشاهدة أو دون الاتفاق على نقاط تركيز جديدة تحسّن من مستوى أداء المعلم؟

(1) المشرف الرعائي: هو الشخص الذي يشرف ويتابع أسرة رعائية ويهتم بتربية الأبناء من خلال تنفيذ البرامج التربوية والدينية والحياتية والصحية والإجتماعية ويهتم بشؤونهم التعليمية في الأسرة والمدرسة ويعمل على تنمية مهارتهم ويوجههم نحو الحياة المستقبلية الناجحة بالتنسيق مع بقية فريق العمل.

وقد طوّرت المبرّات دليل المشاهدة الصفية، وأدوات هذا الدليل تتضمن:

- استمارة اجتماع قبل المشاهدة الصفية: بحيث إنّ كلّ مشاهدة صفية يجب أنّ يسبقها اجتماع بين المعلم والمشرف للإجابة على أسئلة عدة منها: ما هو الدرس الذي سيقوم المشرف بمشاهدته؟ ما هي الأهداف التعلمية للدرس المتوقع أنّ يكتسبها التلامذة؟ هل سيكون توقيت المشاهدة الصفية في بداية الأسبوع/اليوم أم نهايته؟ في أي مرحلة من السنة الدراسية ستتم المشاهدة؟ ما هو دور المشرف في هذه المشاهدة الصفية؟ أين سيجلس المشرف خلال المشاهدة الصفية، في مقدمة أم مؤخرة الصف؟ كيف سيتم جمع المعلومات في بطاقة مشاهدة تُحدد نقاط تركيزها أم بطريقة وصفية عامة؟ على ماذا سيركز المشرف في هذه المشاهدة الصفية؟ متى سيتم اجتماع لاحق بعد المشاهدة الصفية وذلك لمناقشة المعلومات المستقاة؟ كيف ستتم الإفادة من هذه المعلومات في دورات تدريبية داخل و/أو خارج المدرسة؟
- أدوات المشاهدة الصفية: وهي أدوات يستعملها المشرف التربوي لجمع المعلومات عن أداء المعلم وذلك من خلال زيارة صف المعلم أثناء قيام الأخير بعملية التعليم. تجمع هذه المعلومات في سياقها الواقعي والموثق، وقد تمّت ترجمة بعض الأدوات التي قدّمها برنامج التطوير الإداري على سبيل الذكر لا الحصر: استمارة تسجيل اللفظ الانتقائي – استمارة المشاهدة الصفية – التعلّم بالتقصي، عرض المشروع، استمارة قياس تفاعل التلاميذ مع المعلم[1]، استمارة قياس انخراط التلاميذ في العملية التعليمية[2]، بطاقة نطاق التركيز[3]، وجدول تدرج النوعية[4]...الخ.

(1) استمارة قياس تفاعل التلاميذ مع المعلم: هي أداة تستخدم لرصد التواصل الكلامي ونوعيته بين المعلم والتلميذ.

(2) استمارة قياس انخراط التلاميذ في العملية التعليمية: هي أداة تُستخدم لجمع معلومات حول مدى انخراط التلاميذ في المهام الموكلة من قبل المعلم، ومدى تناسب هذه المهام.

(3) بطاقة نقاط التركيز: هي بطاقة تُظهر المجالات التي سيتمُّ رصدها دون غيرها خلال المشاهدات الصفية.

(4) جدول تدرّج النوعية: هي أداة تقوم على وضع معايير سلوكية تقاس وتراقب، ويستخدم لتحديد مستوى

– اجتماع بعد المشاهدة الصفيّة: حيث يقوم المعلّم والمشرف باجتماع بعد المشاهدة الصفية بهدف القيام بمناقشة مهنية نشطة لتحفيز المعلم على التطوّر المهني. خلال هذا الإجتماع يقوم المشرف بنقل المعلومات التي جُمعت بشكل موضوعي ويساعد المعلم في تقييمه الذاتي واستخلاص احتياجاته للتدريب. إنّ من أهداف هذا الاجتماع هي إدخال المعلم كشريك فعال في تحديد احتياجاته لتحسين وتطوير نوعية أدائه، وعند التأكّد من اكتساب المهارة التي يتم العمل عليها، يبدأ العمل على حلقة جديدة لتحقيق مهارة جديدة.

أما بالنسبة **للتغيير في الإشراف التربوي على عمل المشرفين الرعائيين** في المؤسسات الرعائية، فكما تبنّت مؤسسات المبرّات التعليمية مقاربة الإشراف الاحتضاني في مراحله الأربع كمنطلق للعلاقة المهنية بين المشرف المحتضِن من جهة، والمعلم من جهة ثانية، تبنّت المؤسسات الرعائية مقاربة الإشراف الاحتضاني في الإشراف التربوي على عمل المشرفين الرعائيين، وقامت بتطويع تقنيات برنامج التطوير الإداري في عملية الإشراف على عمل المعلمين وأداوته لتلائم الإشراف على عمل المشرفين الرعائيين.

كانت تستند عملية الإشراف على عمل المشرفين الرعائيين في المؤسسات الرعائية قبل برنامج التطوير الإداري إلى برنامج المشاهدات الأسرية[1] في الأقسام الرعائية من قبل مدير دائرة الإشراف الرعائي أو مدير المبرة أو مسؤول قسم، أو ناظر رعائي للأسرة الحاضنة للأبناء، لتكوين صورة واقعية عن كفاءة المشرف في متابعة الوضع التعليمي والنمائي والحياتي والأخلاقي للأبناء، وهذا التواصل كان يتسم بالمودة ويبتعد عن الجو الإداري المحض. في المقابل فإنّ التقارير التي كانت توثّق المشاهدات في الأسر كانت عامة دون أنّ يكون هناك إضاءات على جوانب محدّدة تُظهر نقاط القوة

أداء المعلم في سلوكيات معينة. يعتمد جدول تدرج النوعية مقياس من 1–4، 1–3 أو 1–6 ويمكن أنّ يُستخدم في الجدول، صفة لكلّ مقياس، بدلاً من الرقم، مثلاً، مبتدئ، غير معتمد، متمكن، متميز وغيرها. تتدرج الصفات من السلوك الأمثل إلى أقله استحساناً لأداء المعلم.

(1) الأسرة تتكون من مجموعة من الأبناء، وهم متقاربون في الأعمار ويحتضنهم مشرف رعائي.

والنقاط التي تحتاج إلى تحسين في عمل المشرف الرعائي.

تمت الاستفادة مما قدّم في برنامج التطوير الإداري من إطار نظري لمفهوم الإشراف الاحتضاني وأدواته في تطبيق الإشراف التربوي على عمل المشرف الرعائي حيث تم بداية وضع لائحة مواصفات المشرف الرعائي الفعال، ثم تطبيق الخطوات الأولية للإشراف الاحتضاني من ارتباط مهني لناحية تعريف المشرف الرعائي على المهام المطلوبة منه وطبيعة العمل من خلال إتاحة الفرصة له بالتواجد ضمن الأسر لفترة تجريبية محدّدة للاطلاع على العمل وتقييم التجربة، وبعد ذلك وضع برنامج انسيابي لصقل مهارات المشرف الرعائي المهنية؛ كما تم تطوير عملية تقييم أداء المشرف الرعائي بالاستفادة من الأدوات المعتمدة في المؤسسات التعليمية، وبتعبير آخر: إنّ المؤسسات الرعائية طبّقت روحية مفهوم الإشراف الاحتضاني، ولكن ليس بكل خطواته، بطريقة ممنهجة ولكن بما يضمن احتضان المشرف الرعائي والرعاية المهنية له من قبل المدير المباشر، كما تمّت الإفادة من آلية الإشراف على عمل المعلمين في كتابة آلية الإشراف على عمل المشرفين الرعائية وهي تطبق بشكل تجريبي حالياً وبناءً للتجربة يصار إلى التحسين.

ماذا أظهرت نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري؟ لقد قاست الدراسة مدى تحقّق المعايير والمؤشرات المرتبطة بالإطار النظري لمفهوم الإشراف التربوي على عمل المعلمين وهي: إعداد وتطبيق وتحسين آلية للإشراف على عمل المعلمين تعتمد أساليب الإشراف التربوي المعاصر (الإشراف العيادي، الإشراف الاحتضاني)، إعداد وتطبيق وتحسين آلية لتقييم المدرسين تعتمد على المشاهدات الصفية، ملف المعلم، إعداد خطة لتطوير عمل المعلم بناءً على نتائج التقييم.

أظهرت النتائج تحقّق المهارات والممارسات المرتبطة بالمرتكز الأول والمتمثل بالإشراف التربوي من حيث تطبيق المشاهدات الصفية والتدريب ولكن كخطوات منفصلة، بينما عكست ضعفاً في تحقّق المرتكز الثاني الذي يقيس مدى ترابط الخطوات بطريقة ممنهجة وموثقة تعكس مراحل الإشراف على عمل المعلمين/ المشرفين الرعائيين إبتداءً من الارتباط المهني مروراً بتحديد الاحتياجات وصقل

المهارات وصولاً إلى الإرشاد والتمرس. كذلك أظهرت النتائج ضعف الممارسة الممنهجة والموثقة لتقييم المعلم المبني على ملف العمل والتقييم المستمر.

وأظهرت النتائج تفاوتاً في الممارسات المتعلقة بالتدريب المهني حيث ظهر أنّ في بعض المؤسسات التدريب، غير مرتبط بالاحتياجات التدريبية المنبثقة عن التقييم السابق أو بحسب حاجة المؤسسة مما جعل التدريب في بعض المؤسسات هو الهدف وليس كونه جزء من خطة تطوير المعلم / المشرف الرعائي بناءً على معطيات موضوعية، بينما في البعض الآخر من المؤسسات ارتبط التدريب بلائحة الاحتياجات التدريبية، ولكن في كلا الحالتين يظهر وجود ممارسات ومهارات مرتبطة بالإشراف التربوي في مؤسسات المبرّات إلا أنّ التفاوت كان على مستوى ترابطها كمراحل متكاملة ومترابطة في حلقة واحدة وليس على مستوى وجودها، وقد تكون أسباب ذلك عائدة إلى أنه على الرغم من التدريب الداخلي والمركزي والخارجي المكثف الذي تنفذه الجمعية، إلاّ أنّ التدريب على الإشراف على عمل المعلمين، والمشرفين الرعائيين كان يتم بشكل مجزّأ وليس كحلقة متكاملة لمراحله الأربع. وهو ما تم أخذه بعين الاعتبار ضمن أهداف الخطة الاستراتيجية العشرية للمبرّات لناحية العمل على تركيز مفهوم الإشراف على عمل المعلمين والمشرفين الرعائيين كنظام متكامل بمراحله وتطبيقه كحلقة مترابطة وخطوات ممنهجة تهدف لإعداد معلِّم مشرف رعائي فعّال.

الإشراف على العملية التعليمية[1] والرعائية

إنّ الإطار المفاهيمي للإشراف على العملية التعليمية كما تم عرَّفه برنامج التطوير الإداري، استند إلى **أربع ركائز أساسية** هي: الإشراف على سياسة قبول التلاميذ، أساليب التقييم التربوي للتلاميذ، التطوير المبني على التقييم التربوي للممارسات التعليمية، والإشراف على تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة.

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمها ودرب عليها: د.عدنان الأمين: الإشراف على البرامج التعليمية – المناهج التعليمية في لبنان، و د.صوما أبو جودة: تحت عنوان «سياسة القبول، وأساليب التقييم التربوي وأدواته»، د.مراد جرداق وصوما أبو جودة: إدارة البرامج التعليمية وتقييمها، ود.ندى منيمنة: التعلم النشط، و د.سمر مقلد تحت عنوان: «الخدمات الطلابية – الإرشاد والتوجيه المدرسي» و«التربية المتخصصة في إطار المدرسة العادية».

إنّ هـذا الإطـار المفاهيمـي الذي قدّمه البرنامـج لمفهوم الإشـراف على العملية التعليميـة وبأنّـه يتضمن الإشراف على تعليم التلامـذة ذوي الاحتياجات الخاصة شكّل تحديـاً للمبـرّات.. لأنّ مدارس ومؤسسات المبـرّات هي مؤسسات مرحِّبـة تتبنى مبدأ الدمـج التربوي في مؤسساتها، وبالتالي فإنّ اعتبار تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من صلب الإشراف على العملية التعليمية زاد من عاتق المسؤولية ومن السعي إلى رفع درجة الجودة في الأداء..

لقـد تبنّت جمعية المبـرّات الخيرية منذ تأسيسها سياسـة مرحِّبة لقبول التلاميذ والأبناء في مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية انسجاماً مع ما ورد في رسالة المبرّات «....وإنّ تحقيـق هذه المكتسبات لتلامذتها يتم من خلال تنمية متوازنة جسدياً وفكرياً وروحيـاً وعاطفياً وتقديـر للذات والآخر وتقبـل الاختلاف ومراعـاة للفروقات الفردية إبتداءً مـن ذوي الصعوبات مروراً بالمحرومين اجتماعياً وثقافياً وصولاً إلى المميّزين، إضافة إلى تعليم نوعي يؤدّي إلى النجاح والتفوق.....».

جاء برنامج التطوير الإداري بمخرجاته ليؤطر ما نريد تحقيقه وفقاً لرسالة جمعيّة المبرّات من خلال منهجة سياسة قبول التلاميذ.. فأكد برنامج التطوير الإداري أنّ **عملية الإشراف التربوي على العملية التعليمية والرعائية تبدأ من سياسة قبول التلاميذ**، وتمـت الإفادة من المادة النظرية التي قدّمهـا البرنامج في وضع أسسس لسياسة قبول التلاميذ تحدد: ما هـي مواصفات الطالب المقبول وما علاقة هذه المواصفات برسالة المدرسة؟ ما هي مواصفات المتخرج من مدارس المبرّات؟ في أية صفوف يقبل الطلاب في مدارس المبرّات؟ وما هي أسس قبول الطلاب في هذه الصفوف؟ وتم كذلك تحديد مصادر المعلومات التـي يمكن استخدامها عند اعتماد قرار القبول (استمارات يملؤها التلميذ، الأهل، المدرسة السابقة، الإختبارات ، المقابلات.....الخ)، تحديد ماهية المعلومات التي نريد: (مدى التكيف، مدى قرب الطالب للمواصفات المطلوبة)، تحديد المواصفـات والشروط:ما المقصود بالمواصفات؟ هل هـي مرتبطة بالطالب، وبالتالي

فهي عامة، أم هي مواصفات مرتبطة بكل مرحلة وفئة عمرية؟ كأن يكون لدى الطالب الحد الأدنى من المهارات النمائية المرتبطة بعمره، وهي نقطة اساسية يجب أنّ تلحظ عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

بناءً لهذه المحكات المنبثقة من المادة النظرية التي قدّمها برنامج التطوير الإداري وضعت المبرّات سياسة قبول للتلاميذ والأبناء استندت بداية على التقييم الأولي[1]: Initial Assessment، وصولاً إلى تطوير اختبارات الدخول، وكل ذلك تم توثيقه من خلال آلية قبول وتسجيل الطلاب التي أصبحت جزءاً من نظام عمل المبرّات.

التطوير المبني على التقييم التربوي للممارسات التعليمية عنوان طرحه برنامج التطوير ليؤكد اهمية الممارسات التعليمية النشطة لتحقيق التعلم الفعال، ويؤكّد أيضاً التطوير لهذه الممارسات الذي يجب أنّ يكون فعلاً مستداماً، وأن يستند على التقييم المستمر والممنهج للأساليب والممارسات التعليمية. **بناءً عليه أخذ التعلم الناشط** حيزاً كبيراً من برنامج التطوير الإداري، أما الإطار النظري للتعلم النشط الذي تم اعتماده في البرنامج فهو أنَّ التعلّم هو الذي يجعل من المعلم منشِّطًا للتعلم ومن التلميذ متعلمًا موجهًا ذاتياً على عكس التعليم التقليدي الذي يعطي للمعلم الدور البارز في تقديم المعرفة، وللتلميذ دور المتلقي للمعرفة، وأنّ الاستراتيجيات المحورية للتعلّم النشط هي التعلم التعاوني، التعلم بالتقصي والتعلم بالمشروع بما تتضمنه من أساليب عمل المجموعات والتفكير الناقد وحلّ المشكلات.

---

(1) التقييم الأولي عملية يمكن استخدامها لتحديد مستوى الطالب في مادة من المواد تمهيدا لتحديد البرامج التعلمية المناسبة للطلاب، ويمكن أنّ يكون من ضمن التقييم الخاص للقبول مما يوفر جهداً في عملية التقييم الأولي.
لا يقتصر التقييم الاولي على استخدام الامتحانات، إذ أنّ استخدام طرق مختلفة للحصول على المعلومات يمكن أنّ تؤدي الى النتيجة الفضلى وهناك ثلاثة طرق للحصول على المعلومات وهي: التقييم الذاتي، المعلومات المسبقة، الإمتحانات.

وضمن هذا السياق من الجدير ذكره أنه تم تنفيذ أكثر من ورشة تدريب لتلبية احتياجات المديرين، المنسقين، المعلمين..الخ في تحقيق معارف ومهارات التعلم الناشط وتقنياته، ولكن لم نصل إلى مرحلة الرضا من الاستيعاب والتطبيق للتعلم النشط مباشرة بعد ورش التدريب الأولى في هذا المجال، إذ لم تتحقق الغاية الأساسية من التدريب في معرفة كيفية التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال. لذلك تمّت إعادة التدريب بهدف تجذير المعرفة النظرية والعملية حول استراتيجيات التعلم الناشط من خلال ربطها بمهام تطبيقية داخل قاعات الدراسة حيث كانت وحدة المتابعة والتقييم للبرنامج تقوم بالإشراف عليها وإعطاء التغذية الراجعة. وهنا لا بد أنّ نشير أنّ التدريب على وحدة الإشراف على العملية التعليمية لم يقتصر على المشاركين في برنامج التطوير الإداري بل شمل عدة مجموعات تدريبية من المنسقين والمعلمين، لأنّ مضامينها خاصة التعلم النشط وتقنياته أساسية لتحسين الممارسات التعليمية وبالتالي لها تأثير كبير على تحسين نتائج التلامذة، وهذا ما تؤكده تقارير النتائج النهائية للتلامذة وذلك كنتيجة لزيادة الفعالية في العملية التعليمية.

وبهدف متابعة تقييم التغيير في الممارسات التعليمية ورصد النقاط التي تحتاج إلى تحسين، كان تطوير آلية لتنظيم مشاهدات صفية من قبل الإشراف التربوي في الإدارة المركزية للمؤسسات التعليمية هدفت إلى إيجاد طريقة تضمن ضبط جودة التعليم في مدارس المبرّات عبر التأكّد من تمكن المعلمين من المادة التعليمية ومن استراتيجيات التعليم الناشط، وضمان مشاركة وانخراط التلامذة في الأنشطة الصفية، ومدى استخدامهم للوسائل التعليمية، علاوة على تقييم الناتج المحصل عند التلاميذ في الحصة التي تم حضورها، كما أنّ هذه المشاهدات ينفذها عدد كبير من المدرسين من مؤسسات المبرّات كافّةً مما يتيح لهم فرصة التطوير المهني من خلال تبادل الخبرات التعليمية. ويتم تنفيذ المشاهدات الصفية في أوقات محددة بحسب برنامج زمني، وتوثّق المشاهدات في استمارات تركز في مضمونها على قياس مدى تطبيق أساليب

التعلم الناشط وتقنياته كالتعليم التعاوني والتعلم بالتقصي والتعلم من خلال المشروع، ومدى فعاليــة الإدارة الصفية والتغذية الراجعة المقدمة من قبل المدرّس أثناء التعلم، ورصــد درجة التميز التي وصل اليها التلاميذ في عرض المشاريع التي أعدّوها، وكذلك وصف عدد ونوع الأسئلة المطروحة في الحصة التعليمية.....إلخ.

وقد بذل المشرفون التعليميون في مديرية التربية والتعليم المركزية الجهد الكبير علــى مدى سنوات فــي تدريب المدرسيــن والمنسقيــن التعليميين علــى أساليب التعلم الناشط لقناعتهــم بأهميتها كونها تمثل نواة العملية التعليمية وتسهم بشكل أساسي في بنــاء مهــارات التعلــم الأساسية لدى التلاميذ وهــي التي نعوّل عليها فــي بناء شخصية التلميذ المستقل والمتعلم ذاتيًا في المستقبل.

أخــذت الأفــكار تتوالد من التجربة والخبرة خاصة عندما بــدأت ثمار الجهود الكبيرة تظهــر فــي النتائج المدرسية، فلــم يعد التعلم الناشــط يقتصر على غرفــة الصف، بل تم تصميم وتنظيم أكثر من نشاط ومباراة مركزية سنوية عبر مديرية التربية والتعليم كمباراة النشــاط الأدائي في مادتي العلــوم والتكنولوجيا التي كانت من مخرجــات برنامج التطوير الإداري مــع محكات لتقييــم مستوى المشاريع التي يعرضها التلاميــذ. وتنفذ هذه المباراة كلّ عام عبر خطة تنفيذية يتم تقييمها وتسجيل الدروس المستفادة منها بهدف تطويرها.

وقد فتح النشاط الأدائي وغيره من المباريات المركزية الباب واسعاً أمام التلامذة ومعلميهــم لتحديّات أخــرى على صعيد المباريــات العلمية والأدبيــة والثقافية والدينية الخارجية علاوة على المشاركات البيئية.

فيمــا يخص المؤسسات الرعائية مــا أضافه برنامج التطويــر الإداري هو تعرّف المشرف الرعائي على أساليب التعلم الناشط وتطبيقها ضمن الأسر أو خارجها، سواءً في الأنشطة الأسرية واللاأسرية، وتطبيق المشاهدات الأسرية بشكل مشابه للمشاهدات الصفيــة في المؤسســات التعليمية مع إدخال التعديلات اللازمــة على استمارات توثيق المشاهدات الصفية لتصبح ملائمة للمشاهدات الأسرية.

بالعـودة إلـى الإدارات المشاركة فـي برنامج التطوير مقارنـة بالتحوّل الذي ظهر فـي أداء المعلم والمنسق، فقد أبدى مسؤولوها الاهتمام في التعرّف بطريقة علمية الى أساليب التعليم الناشطة وتقنياته، ولكنّ التفاوت كان في مدى حرصهم وسعيهم الجدي إلى تطبيقها في المؤسسات، فكان للبعض مواقف في نقل التدريب للمنسقين والمعلمين بهـدف المساندة وتفعيل العمل باستراتيجيات التعلـم الناشط وتقنيات التعلم التعاوني لا سيمـا التعلم بالتقصي والتعلم بالمشروع، وتفعيل المشاهدات الصفية بطريقة علمية وموضوعيـة تطال الأسلـوب وليس الشخص للوصول إلى مواصفـات المعلم الفعّال. أما البعـض الآخر فقد احتـاج إلى وقت أطول وإلـى تدخل سلطـة الإدارة العامة ليصبحوا أكثـر اقتناعاً بأهمية دورهم التربوي في الإشراف على العمليـة التعليمية وبالتالي أكثر انخراطاً في العملية التعليمية من السابق.

المكوّن الثالث للإشراف على العملية التعليمية، **التقييم التربوي للتلاميذ أو عملية القياس**[1] **والتقييم**[2] بحسـب المـادة التدريبية فـي برنامج التطويـر، وهما عنصران مكونـان من عناصـر حلقة التعليم والتعلم التي تهدف بشـكل أساسي إلى توجيه وتحسين تعليم وتعلم التلامذة، حيث بإمكان القياس والتقييم، في حالة التصميم الفعال، أنّ يطوّرا التعلّـم وأن يبنيـا الثقة وأن ينمّيـا فهم التلامـذة لأنفسهم كمتعلميـن إيجابيين، فعمليتا القياس والتقييم يجـب أنّ تتطابقا مع أهداف المنهج التربـوي والممارسات التدريسية. بالإضافة إلى ذلك يجب أنّ يعكسا الخصائص التنموية لدى التلامذة.

(1) القياس: هو عملية جمع المعلومات بشكل يومي بهدف فهم مسار تعلم التلميذ الفردي واحتياجاته. بيانات التقييم تساعد المعلمين في تعديل وتخطيط التعليم اللاحق كما أنّ بإمكان المعلمين أنّ يساعدوا التلامذة في فهم لتقدمهم الخاص وحاجاتهم من خلال إشراكهم في التقييم الذاتي حيث يقومون بجمع المعطيات عن استراتيجياتهم التعلمية ومدى فهمهم واستيعابهم. إنَّ مشاركة كهذه من الممكن ومن المتوقع أنّ يضع التلامذة أهدافاً تعلمية دقيقة وواقعية.

(2) التقييم: هو المحصلة النهائية لتفسير المعلومات التي جمعت خلال القياس اليومي بهدف اتخاذ القرارات أو استصدار الأحكام حول تعلم التلامذة وتقدمهم. إن التقييم يحصل عادةً عند نهاية نشاط أو وحدة أو مرحلة معينة ويجب تقديم تقرير في نهايتها، وتقدم المعلومات للتلامذة والأساتذة والأهل وغيرهم حول تقدم التلامذة حتى تاريخه.

ومن أهداف التقييم: تأمين المعطيات/البيانات للمعلمين لاستعمالها لتحسين التدريس بغية التأكّد من تحقيق أكبر قدر من النمو للتلامذة، تحديد التلامذة الذين يتطلبون «تدريساً علاجياً» والتلامذة الذين قد يستفيدون من نشاطات إثرائية، تقديم المساعدة للمعلمين ليمنعوا تفاقم الصعوبات إلى مشاكل جوهرية، تقييم فعالية استراتيجية تعليمية معينة، تقييم وتحسين فعالية المناهج التربوية، تقييم وتحسين فعالية التعليم، تحديد الحاجة إلى المزيد من الموارد أو إلى موارد مختلفة، كما أنّ التقييم يجب أنّ يكون مستمراً والبرامج التي تتضمن مجموعة متنوعة من تقنيات التقييم تقدّم الصورة الأكثر دقة حول تقدم التلامذة.

وهناك ثلاثة أنماط من التقييم غالباً ما تتم خلال العام الدراسي: التشخيصي، التكويني والنهائي، وغالباً ما تحقّق نتائج ومعطيات القياس والتقييم معلومات تشخيصية وتكوينية ونهائية.. مثلاً، يمكن استعمال التقييم النهائي تكوينياً لاتخاذ قرارات والقيام بخيارات حيال تكييف التدريس وموضوعات الدرس أو البيئة التعليمية/ مثال آخر: التقييم التشخيصي (أو التكويني) يساعد المعلمين لاتخاذ أحكام حيال تقدّم التلامذة وتحديد المزيد من التدريس الضروري للأفراد أو المجموعات..

تبنّت جمعية المبرّات هذا الإطار النظري وعملت على بلورة وتحسين عملية القياس والتقييم لضمان التطوير المستمر لتعلم التلامذة وتحصيلهم وبناء الثقة وتنمية فهم التلامذة لأنفسهم كمتعلمين إيجابيين بحيث يفهمون تقدّمهم الخاص وحاجاتهم من خلال إشراكهم وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية في التقييم الذاتي بهدف تيسير التعلّم مدى الحياة وتمكين التلامذة من نقل المعرفة والمهارات إلى خبراتهم الحياتية، حيث يصار إلى إعلام التلامذة بالأهداف المطلوب تقييمها وأساليب التقييم المعتمدة، في أي وقت مناسب وملائم، وعلى التلامذة أنّ يتمتعوا بفرص للعب دور في تنمية معايير التقييم. فقد تم البدء بتجربة وتطبيق تقنيات قياس وتقييم متنوعة تعتمد على الأساليب المختلفة لتعلم التلامذة مثل القيام بتسجيلات مرئية ومسموعة لمجموعة من نشاطات ومشاريع واختبارات التلامذة الرسمية وغير الرسمية، تقييم،

أو جعـل التلامذة يقيمون هذه التسجيلات وفقاً لمعايير محـددة سلفاً، كذلك استعمال لوائـح التأكّد أو التدقيـق Checklists كأساليب مختصرة لجمـع المعلومات، بالإضافة إلى سلالم التصنيف Rating Scales، جداول المعايير (جدول تدرج النوعية) Rubrics لاتخاذ أحكام نوعية أكثر، فضلاً عن إجراء مقابلات مع التلامذة لتحديد كيف يعتبرون أنهم يتقدمون كمتعلمين.

وهـذا بـدوره يتـلاءم مع مفـردات رسالـة المبرّات التـي تحث على منـح الفرص المتكافئـة لتعلـم كلّ فرد مـن التلاميذ، فأصبحنـا ندرس حالة كلّ تلميـذ على حدا في جلسات من التأمل والتفكر قبل إصدار النتائج النهائية مراعين مدى تحقيقه للأهداف التعلميـة المطلوب تحقيقهـا خلال عام دراسي كامل، ومقيمين لمـدى فعالية وإنصاف وملاءمـة التقنيـات المستخدمة في الاختبـارات والنشاطات التعلمية قبـل اتخاذ قرار يتعلّـق بتقييـم تحصيل التلامـذة. وفي المحصلة تـم وضع إطار موحـد لقياس وتقييم تحصيل المتعلمين يرتكز على المفاهيم والممارسات التي بدات تتبلور نتيجة لمكتسبات برنامج التطوير، وذلك تحت عنوان عملية تقييم تحصيل التلامذة والتي هي الآن ضمن نظام العمل المعتمد في المبرّات.

أمـا المكّـون الرابع، الإشراف على تعليم ذوي الحاجـات الخاصة، فقد تجلّت فيه أهـم إنجازات برنامج التطوير الإداري لناحيـة المساهمة في تشكيل وعي مشترك عند مجتمع المبـرّات خاصة على مستوى الإدارات يعتبر أنّ تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة هو من صلب عملية التعليم الفعالة، وبدونه لن تكون العملية كاملة ولا ناجحة. فقد ساعد هذا الطرح النظري والتدريب الذي صاحبه على تقنيات التربية المختصة الإدارة العامة بـأن تدفع بقوة باتجاه تبنّـي وتأسيس برامج الدمج التربوي فـي كلّ مؤسسات المبرّات التعليميـة، ولاحقاً الرعائية، والتي كان هنـاك مقاومة وحتى رفض لها في البدايات من قبل معظم إدارات المؤسسات كما سنبين فيما يلي.

فعندمـا انتهت الحرب اللبنانية بحلـول العام 1990م مخلّفة أضـراراً جسيمة في مختلف مظاهر الحياة اللبنانية الاجتماعية، الصحية، الثقافية والتعليمية، تبنت جمعية

المبرّات الخيرية مهمة متجدّدة ومتكاملة ركزت على رؤيا جديدة لدور المؤسسة، وكنا قد أشرنا في الفصل الثاني من الكتاب إلى أنّ مؤسسات المبرّات الرعائية والتعليمية تأسست بداية استجابة للحاجات الاجتماعية المختلفة للمجتمع اللبناني خلال وحتى نهاية الحرب الاهلية وفي مناطق مستضعفة اجتماعياً في الغالب، يفتقد الكثير من السكان فيها إلى الكثير من الخدمات الاجتماعية والمدنية والتربوية بالإضافة إلى أنّ عدداً من الأطفال يعانون من مشكلات أُسريّة أثّرت على تحصيلهم الأكاديمي وأدت إلى صعوبات تعليمية دائمة أحياناً، أو تأخّر في بعض أحيان أخرى. ومع ذلك لم يكن هناك إحصائية رسمية حول نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات، عدا عن العديد من الأطفال الذين يتركون المدرسة دون أنّ يكون هناك تدخل مناسب لحل مشكلتهم. وقد اكتشفت الجمعية من خلال عملها في هذا المجال، أنه إضافة إلى هؤلاء التلاميذ من ذوي الصعوبات، هناك الكثير من الأيتام والأطفال الذين هجروا عائلاتهم وعانوا من الصدمات المختلفة.

وللارتقاء بمستوى احتياجات هؤلاء الأطفال المعرّضين للفشل في نظام لبناني تعليمي عالٍ وطموح، أصبح تأسيس برنامج تربية مختصة واجباً. وكانت الجمعية تعي هذه المشكلة تماماً ولكنّها افتقرت في ذلك الوقت إلى الخبرات الضرورية في مجال التربية المختصة.

مع نهاية العام الدراسي 1996-1997 وافقت الإدارة التعليمية المركزية والهيئة الإدارية للجمعية على تأسيس برنامج للتربية المختصة ودمج ذوي الحاجات الخاصة في ثانوية الكوثر التي افتتحتها مدارس المبرّات في العام نفسه.

إنّ إعلان ثانوية الكوثر كمدرسة ترحّب بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة احتاج إلى متابعة عبر التخطيط السريع، والعمل في ظل ظروف صعبة جداً في الوقت الذي لم يكن في لبنان مدارس مرحِّبة أخرى مشابهة يمكن التعلّم منها، ولم يكن هناك وثائق إرشادية حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة..

وبمـا أنـه لم يكن هناك إطار عمـل لبناني للتربية المختصة، فقـد حاولت الإدارة تطويع النموذج الغربي، إذ تم تبني العناصر التالية من ممارسات التربية المختصة في الولايات المتحدة الأميركية (Pollowall، Patton، 2000):

- القبـول وتحديد الصفوف: يعتمد التقييـم الرسمي (Formal Assessment) والتقييم غير الرسمي (مدرسي، مقابلات، تقارير) بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طفل.
- التخطيـط للبرامـج التعليمية بطريقة تسمح بوضـع التلاميذ في البيئة الأقل تقييداً وبما يلائم الاحتياجات الفردية لكل طفل.
- تحضير خطة تربوية فردية تلائم احتياجات كلّ تلميذ على حدا.
- مراجعة دورية للبرنامج التعليمي بما يتناسب مع تطوّر التلاميذ.

إنّ برنامـج التعليـم المتخصص الـذي وضعتـه إدارة المدرسـة بالتعاون مع منسقـة القسم من أجل تخطيط وتنظيم وإدارة المكونات الأساسية لبرنامج التربية المختصـة تتطلب تسهيلات أخرى، مثل غرفة مصـادر تربوية، وصف خاص (Self contained class). كمـا أظهرت الحاجة في السنوات التالية أهمية خدمات أخرى، مثـل علاج النطق أو اللغـة، والعلاج الفيزيائـي والعلاج الحسـي الحركي، وبرنامج المهـارات النمائية، وتوظيف المـوارد البشرية المختصـة، وتأسيس برنامج تطوير مهني مستمر للمعلمين، ووضع برنامج توجيهي لمجتمع المدرسة، وصولاً إلى اعتماد التعليـم التشاركـي، وهو وجـود معلمتين في الصـف نفسه الذي يضـمُّ تلاميذ ذوي احتياجـات خاصة، وتلاميذ آخـرون إضافة إلى المتابعة التفصيليـة لتنفيذ وتقييم أهـداف الخطط الفردية مـن خلال امتحانات تراعي خصوصيـة ذوي الاحتياجات الخاصـة، وبالتالـي أخذ القرارات الملائمـة الخاصة بالتلاميـذ المتابعين في هذا القسـم بحيـث لا تألـو المؤسسة جهداً فـي العمل علـى تحسين المستـوى التعليمي والاجتماعي لهؤلاء التلاميـذ ومحاولة إيصالهم الى تقديم الامتحانات الرسمية في مركـز مختص أو بناء ملف تربوي لهم يلخّص ما تم انجازه من أهداف وكفايات مع

نماذج من أعمالهم تمكّنهم من الإعفاء من الامتحانات الرسمية، وبالتالي الترفيع للمرحلة الثانوية أو الجامعية.

بكلام آخر، إنّ تجربة مدارس المبرّات مع التربية المختصة تحديداً كانت رائدة قبل برنامج التطوير الإداري، لكنها لم تكن شاملة وعامة في جميع مؤسسات المبرّات. وأسباب ذلك خوف الإدارات من تبنّي سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنّ ذلك سيرتّب عليها أعمالاً إضافية، إن على صعيد تأهيل الكادر الإداري، أو تأهيل البنى التحتية...إلخ. وهنا لعبت الإدارة العامة ممثّلة بشخص المدير العام للجمعية على مدى سنوات دوراً بارزاً في العمل على إقناع المديرين بتبنّي سياسة الدمج، لأنّها من صلب رسالة المبرّات، وأنّ تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مكون جوهري من الإشراف التربوي لا يمكن تجاهله، ولا بدّ من إعطائه الأولوية، وكانت توجّهات الإدارة العامة على مدى سنوات عديدة تركز على ضرورة تبني سياسة الدمج من قبل جميع الإدارات، وفي كثير من الأحيان تم استخدام السلطة والمساءلة الإدارية مع بعض المديرين لإقناعهم في تبني هذه السياسة، وأحياناً أخرى استخدم التشجيع خاصة مع وجود فريق من المختصين المجازين في المبرّات شكلوا مرجعاً للإدارات في التربية المختصة، وفي تبيان الأثر الإيجابي لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على العملية التعليمية ككل، بحيث ومع العام 2014 كانت مدارس المبرّات كلها دون استثناء وضمناً المعاهد المهنية، هي مؤسسات تعليمية دامجة.

وسعياً لتطبيق سياسة الترحيب بجميع التلاميذ، تم تأسيس وحدة الدمج التربوي المركزية ووضع آلية لعمل الوحدة، وإنشاء مركز «سراج للتشخيص والتوجيه التربوي»[1] في العام 2003 نظراً لقلة المرجعيات التربوية المختصة في عملية التشخيص التربوي

(1) مركز سراج للتشخيص والتوجيه التربوي: هو مركز متخصص في تقديم خدمة التشخيص التربوي والكشف المبكر على مشاكل التطوّر النمائي عند التلامذة، ويلبي احتياجاتهم ويمكّنهم من إنهاء المرحلة الدراسية بنجاح.

في حينها، وتمت الاستفادة من اختبارات الدخول في تشخيص المستوى التعليمي الأَوَليّ للتلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تمهيداً لإحالته الى مركز مختص – كمركز سراج – لإجراء التشخيص الرسمي «Formal Assessment» بهدف إعداد برنامج تعلمي فردي يتناسب مع احتياجاته الخاصة.

أما على صعيد المؤسسات الرعائية فلم يكن هناك تأثير واضح لبرنامج التطوير الإداري فيما يخص تربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا ظهر بوضوح في نتائج دراسة التقييم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، إذ في البداية إعتبر القيّمون على هذه المؤسسات أنّ التربية المختصة شأن تعليمي من اختصاص المؤسسات التعليمية.

فنتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري لم تظهر بالشكل الكافي ما يشير الى ممارسات ممنهجة وموثّقة فيما يتعلق برصد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد طبيعة احتياجاتهم المرتكزة على أسلوب التقييم التشخيصي الشامل لجهة إعداد ملفات الإحالات، وإجراء التشخيص بناء للمعايير المعتمدة، وتبني ثقافة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ومناقشة خطة متابعة احتياجات التلميذ مع الاهل أو القسم الرعائي للأبناء في المبرّات، إضافة الى إجراء التعديلات الضرورية في المنهج وطرائق التدريس/ إعطاء البرنامج التربوي والبيئة الصفية/ الأسرية وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة وتنظيم فريق العمل لإعداد الخطط الفردية وبرامج الدمج ومتابعة الإجراءات اللازمة حول الإعفاء من الامتحانات الرسمية والتقديم في مراكز خاصة لتلاميذ قسم الدمج التربوي. والمفارقة كانت أنّ معايير ومؤشرات القياس في دراسة الأثر لمدى تحقّق أهداف تعليم وتربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، هي التي شكلت الإطار النظري لانطلاق ورشة عمل على كلّ المستويات في المؤسسات التعليمية التي لم تكن قد تبنّت برامج الدمج بفعالية والمؤسسات الرعائية لتامين البنى التحتية والبرامج

اللازمة وصولاً إلى الدمج في كلّ مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية وبالاستناد إلى تجربة المبرّات في هذا المجال.

تجليات هذه الورشة بدأت بالظهور في المؤسسات الرعائية لناحية منهجة العمل مع الأبناء في الأسر من خلال الخطط الفردية لتحديد حاجات هؤلاء التلاميذ التربوية بما فيها فئة الموهوبين والمتفوقين، وأصبح هناك وعي حول تحقيق النماء والتربية المتوازنة لذوي الاحتاجات الخاصة وأنّ لها دوراً أساسياً من أدوار الإشراف التربوي، بحيث يأخذ على عاتقه تأمين فرص التعلم والنجاح لهذه الفئة من الأبناء، سواء على مستوى البرامج الخاصة والخطط الفردية أو على مستوى البنى التحتية والوسائل اللازمة لتعلمهم ونمائهم.

انعكس **التغيير في الممارسات على الأنظمة والسياسات**، حيث ساهمت مكتسبات برنامج التطوير الإداري على وضع إطار موحد لمتابعة تقييم تحصيل المتعلمين ومنهجة هذه المكتسبات في أنظمة وآليات عمل. فتم وضع: عملية القبول والتسجيل، ودليل العمل مع التلاميذ المغتربين، ودليل العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وعملية تقييم تحصيل التلاميذ، وآلية إدارة الامتحانات، وآلية إصدار النتائج الدراسية النهائية، وآلية إعداد الخطة التربوية الفردية، وآلية تقديم برامج التدخل العلاجية ضمن برنامج الدمج التربوي، ودليل عمل منسق وحدة الدمج التربوي، وتعلميات حول الإعفاء من الامتحانات الرسمية والتقدّم للامتحانات في مراكز خاصة لتلاميذ قسم الدمج، وتعليمات متابعة تحضير يومي لتلاميذ الدمج التربوي، وتعليمات حول دور المعلمة المساندة والمعلمة الأساسية. وعلى صعيد المؤسسات الرعائية تم تطوير آلية تسجيل الأبناء القدامى، آلية تسجيل الأبناء الجدد، تعليمات متابعة المشرفين الرعائيين للأبناء من الناحية التعليمية، تعليمات متابعة الناظر الرعائي للأبناء من الناحية التعليمية، وتعليمات متابعة مسوؤل القسم للأبناء من الناحية التعليمية.

الإشراف على الحياة الطلابية[1]

عملت مدارس المبرّات منذ تأسيسها، وبشكل تدريجي، على مواكبة التلاميذ في المجالات كافةً التي تحقّق النماء والشخصية المتوازنة تعليمياً واجتماعياً وصحياً وثقافياً. لذلك أُنشئت أقسام واكبت العملية التعليمية الأكاديمية، كقسم الإرشاد التربوي الذي كان حينها تحت مسمى الإشراف الإجتماعي، وقسم الأنشطة الطلابية، إضافة إلى وجود عيادة صحية تقدّم الخدمات الطبية للتلاميذ بما فيها الصحة النفسية، كما كانت - وكما ورد في رسالتها - تعطي أهمية للعلاقة مع الأهل والشراكة مع المجتمع المحلي. إلا أنه لم يكن في وعي القيمين على العمل الإداري والتربوي قبل برنامج التطوير أنّ هذه الأقسام تأتي تحت عنوان الحياة الطلابية وأنّها جزء أساسي من الإشراف التربوي، حيث حدد البرنامج **أهداف الإشراف على الحياة الطلابية** بالإشراف على تطبيق قواعد السلوك الطلابي، والإشراف على الأنشطة اللاصفية والنوادي المدرسية، وإدارة العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي. هذه الأهداف تم تقديمها من خلال وحدتين تدريبيتين من الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير: وحدة الإرشاد التربوي من منحى وقائي، ووحدة الأنشطة الطلابية والعلاقة مع المجتمع المحلي.

بدايةً كان في كلّ مؤسسة مرشد اجتماعي يقوم بمتابعة الحالات السلوكية الفردية للتلامذة، وتنفيذ بعض البرامج الوقائية كبرنامج تقدير الذات وبرنامج المعلم الناصح، إضافة إلى تنظيم محاضرات تربوية وصحية للتلاميذ، ولقاءات تثقيفية للأهل، وبرامج موجّهة للمعلمين مثل برنامج المعلم المرشد الذي يهدف لتنمية المهارات الإرشادية لدى المعلمين، فضلاً عن اللقاءات التربوية معهم. كان تقديم هذه اللقاءات يقتصر على المشرف الاجتماعي في حينها، أما عمل الطبيب في العيادة المدرسية فكان يقتصر على الفحص السريري السنوي للتلاميذ وتقديم خدمات صحية لهم وللمعلمين

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمها ودرب عليها: د.سمر مقلد تحت عنوان:» الإرشاد المدرسي-منحى وقائي» وأ.وداد الحسيني تحت عنوان «النشاطات اللاصفية».

(معاينات سريرية)، إضافة إلى الإرشاد الصحي لهم من خلال المحاضرات الصحية التوعوية.

وبدءاً من العام 2001 بدأ العمل ببرنامج تجريبي متكامل عن الصحة المدرسية في واحدة من مدارس المبرّات حيث تضمن: تقديم الخدمات الصحية لمجتمع المدرسة، السعي لتأمين بيئة سليمة، برنامج الغذاء السليم ونشر ثقافة غذائية سليمة في المدرسة، والعمل جنباً إلى جنب مع الإرشاد الاجتماعي لتقديم بعض الخدمات الصحية النفسية للتلامذة والتثقيف الصحي لكل مجتمع المدرسة.

ومع بدء برنامج التطوير الإداري زادت عملية التنسيق بين قسم الإرشاد الاجتماعي والعيادة المدرسية التي كانت تقدّم الإرشاد الصحي على مستوى الخدمات النفسية وتنمية المهارات المتعلقة بالصحة والسلامة والمهارات الاجتماعية.

قدّم برنامج التطوير الإداري إطاراً نظرياً لمفهوم الإرشاد التربوي تم تبنّيه من خلال بلورة برامج الإرشاد التربوي التي كانت معتمدة ومنهجتها على أساس برامج وقائية نمائية وبرامج علاجية[1] تراعي مختلف الفئات المستهدفة من التدخل (أهل، معلمين/مشرف رعائي، تلاميذ/أبناء)..

ومع تداخل أعمال القسمين (الإرشاد الاجتماعي والعيادة المدرسية) طوّرت المبرّات مستفيدة من تجربتها ومن مكتسبات برنامج التطوير الإداري مفهوماً جديداً هو الإرشاد التربوي الصحي، وتم جمع البرامج الصحية والإرشادية في إطار واحد يهدف إلى رعاية التلميذ بطريقة متكاملة صحية وتربوية والعمل على شخصيّته وبلورتها من النواحي النفسية والاجتماعية ومواكبة العملية التعليمية..واعتبر قسم الإرشاد التربوي والصحي جزءاً لا يتجزأ من هيكلية المؤسسة، وبالتالي أصبح وجود مرشد أو

(1) البرامج العلاجية:هي برامج تعنى بعلاج سلوكيات محددة ويعمل على تخفيفها أو الحد منها عبر خطط تدخل قادرة على إحداث تغيير إيجابي لدى التلميذ، وقد يكون البرنامج بشكل فردي أو جماعي وفقاً للحالة.

أكثر في المؤسسة من المسلّمات وصولاً إلى تأسيس وحدة الإرشاد التربوي الصحي في كلّ مؤسسة ووحدة الإرشاد التربوي الصحي المركزية (في الإدارة العامة)، التي تعمل على بناء قدرات العاملين في المؤسسات وتثبيت برامج وقائية إرشادية وصحية.

لم يقتصر عمل جمعية المبرّات على بلورة برامج الإرشاد المدرسي، بل تعدّاها إلى وضع عمليات وآليات عمل توثّق جميع خطوات وإجراءات العمل في هذه البرامج العلاجية والوقائية، ومنها برنامج تعديل السلوك[1]، برنامج التربية الوالدية[2]، برنامج التربية على الصحة الإنجابية[3]، برنامج المعلم الناصح[4]، برنامج المعلم المرشد[5]، برنامج قلق الإمتحان[6]، وبرنامج قياس المهارات الاجتماعية الذي تطوّر ليصبح عملية التربية الاجتماعية الرئيسة التي تهدف إلى قياس مدى تحقّق النماء الاجتماعي عند تلامذة وأبناء المبرّات والمكوّن من مهارات ترتيب الأولويات، التواصل السليم، بناء تقدير الذات، تنمية الفكر الناقد، تقبّل الآخر، تفعيل الخدمة الاجتماعية والانفتاح على المجتمع الجامعي بالنسبة إلى الخريّجين في كلّ القضايا المعاصرة.

(1) برنامج تعديل السلوك: برنامج علاجي يهدف إلى تعديل سلوكيات التلاميذ الذين يعانون من مشاكل سلوكية.

(2) برنامج التربية الوالدية: هو برنامج يعنى بتثقيف أولياء أمور التلاميذ حول مواضيع تربوية، على سبيل المثال: كيفية التعاطي مع التصرفات السلبية عند التلاميذ.

(3) برنامج التربية على الصحة الإنجابية: هو برنامج يزوّد التلاميذ بمهارات ومعارف حول التربية الجنسية والأسرية.

(4) برنامج المعلم الناصح: هو برنامج خاص لصفوف الحلقة الثالثة والمرحلة الثانوية يهدف إلى تنظيم علاقة بين التلميذ ومن يختاره كمعلم ناصح له. ويقوم المعلم الناصح بالإصغاء إلى طلابه واحتياجاتهم ومطالبهم ليمكنّهم من الحصول عليها بطريقة سوية بالإضافة إلى تحديد دور المعلم الناصح والبرنامج الذي سيتم العمل عليه خلال العام الدراسي.

(5) برنامج المعلم المرشد: يهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات التي تساعدهم في أداء دورهم التربوي وعملية تواصلهم الإيجابي مع التلاميذ، ويعقد مرة كلّ 15 يوماً بناءً على برنامج يقوم قسم الإرشاد التربوي بإعداده وتعميمه على المعلمين في بداية كلّ عام دراسي.

(6) برنامج قلق الامتحان: يهدف إلى تزويد التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان بسلوكيات تساعد على تحفيف القلق، وإلى زيادة الوعي الذاتي لتأثير الأفكار الخاطئة على قلق الامتحان وبالتالي تعديلها.

لاحقاً وتزامناً مع سنوات دراسة التقويم الذاتي الأربع الأخيرة، ومساهمة منها في وضع سياسة عامة موحّدة حول ضوابط ومعايير الإثابة والمعاقبة صمّمت مديرية التربية والتعليم مدوّنة السلوك التي تحدّد السلوكيات التربوية التي نريد أنّ نغرسها في المتعلم بحيث تركز على التحفيز المعنوى للتلميذ - بالإضافة الى الجانب المادي، ولكن باسلوب محبّب متطوّر منطلق من النهج المبني على الحقوق حيث وصفت حقوق التلميذ ومسؤوليته لضمان تحقيق هذه الحقوق، وإجراءات التعويض عند الإخلال في القيام بالمسؤولية. كما برز السعي ليتكامل العمل بين المدرسة والمؤسسة الرعائية في متابعة الحالات الخاصة عبر بناء ملف تراكمي للتلميذ يمكن تبادل محتوياته فيما بينهما.

نحن مطمئنون الآن في عملنا الإرشادي إلى مستوى الغنى في الموارد والأطر المفاهيمية التي بنيناها حول الإرشاد التربوي ومجالاته من برنامج التطوير الإداري، ولكن على مستوى الممارسات لم يظهر بالشكل الكافي في نتائج دراسة تقييم الأثر للممارسات المرتبطة بالإشراف على الحياة الطلابية، ما يشير إلى ضرورة وجود معايير جودة لبرنامج الارشاد التربوي الوقائي النمائي في اكثرية المؤسسات لجهة وضوح أهداف البرامج وتقييمها بناء لمستويات معيارية محدّدة، وتحديد الاهداف بناء لمسح الاحتياجات الارشادية للفئات المستهدفة واعداد برنامج إرشادي تربوي وقائي نمائي يغطي كلّ الفئات (الاهل، التلاميذ والابناء والمعلمين والمشرفين الرعائيين) ويساهم في تحقيق الأهداف، وتوثيق الخطة التنفيذية لتعديل سلوك تلميذ أو ابن بما يخدم متابعة الوضع السلوكي لهذا التلميذ أو الابن، وتفاوت في تطبيق إحالة التلميذ أو الابن لجهة مدى كفاية ونوعية المعلومات بما يساهم في القدرة على التشخيص الأولي للحالة، مما جعلنا ندرج من ضمن أهداف خطة التطوير الاستراتيجية إعداد برامج تدريب مكثفة لتحقيق هذه الممارسات.

الأنشطة الطلابية والنوادي المدرسية: لطالما احتلت الأنشطة الطلابية في مؤسسات المبرّات حيزًا مهمًا في اهتمامات المسؤولين، وكانت في غالبيتها أنشطة سنوية عامة لتغطية المناسبات والاحتفالات العامة، بالإضافة الى أنشطة صفية ولا

صفيــة مرافقــة للمنهج التعليمــي أو البرنامج التربوي الرعائي بحيــث تطال اهتمامات التلميــذ بأنشطة متنوعــة لها علاقة بتحقيق الأهــداف التعليميــة والتربويّة، فضلاً عن النشــاط الكشفي الذي كان فاعلاً ويغطي جوانــب تربوية ودينية هامة في حياة الناشئة لا سيمــا في المؤسسات الرعائية، التي اعتمدت برنامــج النشاطات الفنية الذي يطابق الــى حــدٍّ مــا برنامج النــوادي المدرسيــة لاكتشــاف مواهب الأبنــاء وصقلهــا، وتعزيز ثقتهــم بأنفسهم، ويتيح المجال أمامهم للإبــداع والابتكار في جو من التعاون والتنافس الإيجابــي. إلا أنّ الممارســات الإدارية المرتبطة بتأسيس نــوادٍ مدرسية لم تكن منظمة ومخططاً لها بشكل موثّق مدروس ومعمّم ضمن آليات عمل مركزية، بل كانت عبارة عن مبــادرات فردية من قبل إدارات بعض المؤسسات وفقاً للرؤية الخاصة لكل مدير، وكنا نعــوّل علــى برنامج التطوير كي نتزوّد من خلاله بوسائل وتقنيــات إنشاء وتعزيز الأندية المدرسيــة والرعائيــة، ولكن لم نحظَ بالمدرب كخبير في هذا المجال، وهذا ما عكسته نتائــج دراسة أثر البرنامج حيث لم يظهر بالشكل الكافــي تحقّقُ الممارسات المرتبطة بتحقق أهداف وحدة النشاطات الطلابية.

وبالرغــم من تواضع فعالية التدريــب ركزنا على الاستفادة القصوى مما تزودنا به من مــادة تدريبية حول وحدة الأنشطة الطلابية والنوادي المدرسية في تصميم وتنفيذ الأنشطة المرافقة للمنهج لما لها من تأثير كبير في إعداد الجيل من أجل الحياة، وبلورة مفهــوم للنــوادي المدرسية بما تتضمّن مــن خدمات وأنشطة تربويــة ورياضية وكشفية ركزت علــى مسألة أساسية هي: تطوير الخدمات والنشاطات التربوية انطلاقًا من بناء شخصيــة الفرد بحيث تراعي في تكوينها القدرة على تحقيــق الذات وتحمّل المسؤولية والالتــزام الأخلاقــي والتعامل مع الآخرين بــروح الانفتاح والمشاركــة الإنسانية الحيّة. فبــدأت المؤسسات،خاصة المؤسسات الرعائيــة، بتأسيس النوادي المدرسية مستفيدة مــن هذا الإطار النظري، ومن خبرات بعض الإدارات في هذا المجال وصولاً إلى كتابة تعليمــات حــول الأنشطــة المدرسية ركّــزت على الانفتــاح على المحيط لجهــة مشاركة

المجتمع المحلي في العملية التربوية والبيئية والاجتماعية والاقتصادية، وإقامة علاقات مبنية على قبول الآخر واحترامه في معتقده ومحيطه وقيمه وفروقاته.

وعـوداً علـى بدء، فـإنّ من يراقب مراحل التدريب على الإشــراف التربوي ومن ثم الأفق الواسع الذي فتحه أمام المتدربين كي ينطلقوا في مؤسساتهم، يظهر لديه وبشكل واضــح أنّ برنامج التطويــر الإداري بمداركه ومجالاته الواسعــة ساهم في زيادة الوعي حــول المفاهيم والمعــارف التي يتضمنها الإشراف التربوي، ولكــن المعرفة النظرية لا تكفي والتطبيق العملي هو المحك لمعرفة مدى الاستفادة.

لقد ساعد برنامج التطوير الإداري في منهجة الإشراف التربوي سواء لجهة عملية المنهــاج وتحديثه، أو الإشــراف على المعلميــن والمشرفين الرعائييــن، وتعميم نظام الإرشــاد ذي المنحيين الوقائي/النمائي والعلاجي، وعملية تقييم التحصيل المدرسي، وسياســة القبول والتسجيل، ونشر ثقافة الاحتياجــات الخاصة والإهتمام بأصحابها من خــلال سياسات وآليات عمل وبرامج خاصة تراعي احتياجاتهم. غير أنّنا لم نلحظ أثراً ملحوظاً فيما يخص عمل الأنشطة والعلاقة مع المجتمع المحلي.

لقد أظهرت نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري أنّ الممارسات المرتبطــة بمهــارات الإشراف على البرامــج التعليمية ومهارات الاشــراف على العملية التعليمية حقّقت التوقعات في عدد لا بأس به من المؤسسات. أما الممارسات المرتبطة بمهارات الإشراف التربوي على عمل المعلمين والمشرفين الرعائيين ومهارات الإشراف على العمليــة التعليمية والرعائية – الاحتياجات والحاجات الخاصة ومهارات الإشراف علــى الحيــاة الطلابية فقــد حقّقــت التوقّعات في عدد محــدود مــن المؤسسات، وهذه المؤسسات التي تحقّقت فيها الممارسات جزئياً ما زالت تحتاج إلى جهود أكبر للتحقق الكلّي، وتم تدارك هذا الأمر في الخطة العشرية لجمعية المبرّات الخيرية التي أطلقتها في الحفل الختامي لإحياء أسبوع المبرّات في آيار 2014، والتي كانت ركائزها، توصيات نتائــج دراسة التقويــم الذاتي لأثر برنامج التطويــر الإداري، وكان من ضمنها الاهتمام

بتعميـم برامج الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصـة في جميع مؤسسات المبرّات التعليميـة والرعائيـة وتجذيرهـا والسعي بكل جدّيـة لإنجاح هذه التجربـة. وقد عملت الإدارات علـى توفير أحد مقوماتها الأساسية ألا وهو إطلاق برنامج بناء قدرات وتأهيل فـرق للتربية المختصة والتعاون في ذلك بين وحدة التطويـر المستمر والتقييم الذاتي ومركز سراج للتشخيص التربوي، وذلك لتبقى إطلالتنا على ذوي الاحتياجات من حيث كونهـم مرآة لمجتمـع متحضّر من خلال تقييم مدى تقدير هـذا المجتمع لهم وحرصه على الحفاظ على كرامتهم والتوجّه إلى ما يحاكي مشاكلهم وتطلّعاتهم ودمجهم في كلّ نواحي الحياة، وبذلك تحقّق جهود التنمية الإنسانية الرسالية نتائجها المرجوّة كما جاء في كلمة **المدير العام لجمعية المبرّات الخيرية في المؤتمر التربوي السنوي الثالث والعشرين للمبرّات:**

«الإنسـان في المبرّات هـو محور التطوير والتطلّع الدائم نحـو التغيير للخروج من الروتيـن الذي قد تغرقنا به تجاربنا السابقة، تطوير الإدارات التي تمثّل القيادة وتطوير المعلميـن والإداريين، وجميـع العاملين لتحقيق النمـاء الإنساني الشامـل لكل تلامذة وأبناء المبرّات، إضافة إلى انعكاس آثار عملية التطوير على المجتمع المحلي».

فـإذا كان هـدف التطوير هو التحسيـن والتجدّد الدائـم لعملية التربيـة والتعليم والرعايـة بما يحقّـق ملامح خرّيج مؤسسات المبرّات كما وردت فـي رسالتها، علينا أنّ نعيـد التفكير بربـط كلّ هذا التطوير سابقاً ولاحقاً بما يجـري في قاعات الصفوف في المدارس وفي الأسر التربوية في المبرّات..

إنّ أهداف التطوير المرتبطة بممارسات داخل الصف أو الأسرة تحتاج إلى اهتمام أكبـر، وينبغي أنّ تعطى أولوية في تخطيط الإدارات التي لم تحقّق التوقّعات بشكل كليّ، وإيـلاء العناية اللازمة بالكوادر التـي خضعت للبرنامج بحيث يتحقـق التمرس عندها لينعكـس ذلك إيجابيـاً بتحسين الفعاليـة والإنتاجية ولتأتي النتائـج الأفضل بجهد أقل وكلفة أدنى..

لذلك ينبغي أنّ يكون من أولويات توجّهاتنا إعادة تصويب البوصلة نحو قبلة عملنا التربوي: التلامذة والأبناء لنعيد التفكر كيف انعكس كلّ هذا التراكم في المسار التطويري في تحسين فرص التعلّم والنماء والرعاية لتلامذتنا وأبنائنا؟، وأن يكون عملنا في الإدارات والإشراف التعليمي ميدانياً لا يعتمد فقط على التقارير والبيانات.. وأن يكون لدينا الدليل الكافي للاطمئنان والشعور بالرضا بأن كلّ تلميذ قد حقّق فعلاً ما يجب أنّ يحقّقه من المعارف والمهارات الواردة في المناهج وتحقق له النماء المطلوب[1].

(1) من كلمة مدير عام جمعية المبرّات الخيرية في المؤتمر التربوي السنوي الثالث والعشرين للمبرّات 2014

الفصل الخامس

مسار علمي في تطوير الإدارة

محمد نصر الله(*)

ريما كلاكش(**)

تمهيـد

شهـد العالم خلال العقود الثلاث الأخيرة تطوّراً لافتاً ومتسارعاً في مفهوم الإدارة التربويـة، شأنه في ذلك شـأن الكثير من المفاهيم المرتبطة بالعمليـة التربوية، الأمر الـذي فرض علـى العاملين في المجـال الإداري والتربـوي مواكبة التطويـر والتحديث ومواجهـة تحديات ومتطلبات كثيرة منها، التقدّم المعرفي الهائل والتطوير التكنولوجي المتسارع وخصوصاً في وسائل الاتصال والمعلوماتية والتغيير في نظريات التربية وعلم الإدارة. كمـا أننـا نعيش في زمن تتراكم فيه المعلومات وتتغيّـر الحقائق بمعدل لا مثيل لـه، وكل ذلـك يشكل تحدّياً كبيـراً للعاملين في الحقـل الإداري بشكل عـام، والعاملين فـي المؤسسات التربوية بشكل خاص، ولهذه المعلومـات والحقائق تأثيرات منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي.

هـذا التطـوّر وتحدياتـه يتطلب النظر إلـى المؤسسـة التربوية علـى أنّها منظومة متكاملـة مكوّنة مـن مجموعة من العناصر المترابطة والمتناسقـة والمتفاعلة بانتظام،

(*) مدير ثانوية الإمام جعفر الصادق عليه السلام، عضو في لجنة دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، وفي وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية.

(**) أمينة سر لجنة دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، وعضو في وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية.

وكل عنصر فيها يؤثّر في العنصر الآخر ويتأثر به. وتعمل هذه العناصر بعضها مع البعض الآخر، كوحدة وظيفية لتحقيق الأهداف والغايات. وبهذا التنظيم تزداد الثقافة المهنية وتُعزز داخل المؤسسة التربوية وفقاً لآليات تتحرّك على مبدأ المشاركة والتعاون والتنسيق في اتخاذ القرارات، وتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار التطويرية المرتكزة على المرونة الإدارية، التي توفّر الأجواء المساعدة على التحفيز والتغيير والتجديد واكتشاف آفاق المستقبل.

انطلاقاً من ذلك، أعطت المبرّات الأولوية في برنامج التطوير الإداري لمحور الإدارة، كما تمّت كتابة فصل تطوير الإدارة في هذا الكتاب منفصلاً، كمحور كامل، نظراً لاحتوائه على المحاور والعناوين كافة والتي تعنى بالعملية الإدارية، ولأنّ تجربة مؤسسات المبرّات في الشأن الإداري كان لها دورٌ محوريٌّ في تشكل ثقافة ولغة مهنية جديدة في المؤسسات، نتيجة التحّول في المفاهيم والممارسات عند الإدارات العليا والوسطى، من خلال برنامج التطوير الإداري. وهذه التجربة قد تشكّل نموذجاً، بتحدّياتها والدروس المستفادة منها، للمهتمين من العاملين الميدانيين في مجال الإدارة لجهة العوامل التي ساعدت على النجاح والعوامل التي قد تؤدي للفشل لتفاديها.

اقترحت دراسة الاحتياجات التدريبية التي أجرتها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية[1] ست وحدات تدريبية تحت محور الإدارة: المهارات الإدارية العامة، مهارات إدارة الموارد البشرية، مهارات إدارة الموارد المالية، مهارات إدارة المباني والمرافق والتجهيزات، مهارات إدارة النظم والمعلومات، مهارات إدارة الذات والتواصل مع الآخرين.

يستعرض هذا الفصل ما كان عليه العمل الإداري في مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية، كيف أصبح مع برنامج التطوير الإداري، وكيف خضع للتطوّر المستمر، على

(1) راجع الفصل الثاني «رحلة المبرّات مع التطوير» والذي يتضمن شرحاً تفصيليّاً عن دراسة الاحتياجات التدريبية.

قاعـدة «من تساوى يوماه فهو مغبون»، وذلك بالإضاءة على التجربة الفريدة والمخاض العسير الذي مهّد لولادة إطار مفاهيمي جديد للإدارة شكّل تبنيه تحدّياً كبيراً في رحلة التغلّـب على مقاومة التغيير والميـل إلى الانصياع للنمط التقليـدي السائد. فمن إدارة القائـد التقليدي القائمة على الفردية، تم الإنتقال إلى إدارة القائد الاداري، الذي يؤثّر في سلوك الآخرين ويعمل على تمكينهم، بحيث يعملون سوياً وضمن فرق عمل جماعية...

كانـت الإدارة مـا قبـل برنامـج التطويـر الإداري في مؤسسات المبـرّات التربوية فـي شقيها التعليمـي والرعائي تدور في فلك مفهـوم الإدارة بالبديهـة، الذي مزج بين مفهومـي القيـادة والإدارة المرتكـزة علـى شخصـ المديـر صاحب النفـوذ والسلطة والخبـرة والكفاءة والمبادرة لفرضـ المتغيرات المرتكزة على رؤيتـه الذاتية وحكمته، والقـادر على السيطرة وفرض ثقافته المهنية وإدارة الأمور بمعزل عن الآخرين، وتتبنى الإطـار الفكري التقليدي لتعريـف دور المدير في عملية الإدارة، بحيث يكون هو الموجّه والمرشد والملقّن والمصدِّر للمعلومات والقرارات، والذي بدونه لا يستقيم أمر الإدارة.

ومما ساعـد علـى ذلك اعتمـاد جمعية المبـرّات الخيريـة منـذ انطلاقتها، على تكريـس اللامركزيـة الإدارية وإعطـاء الصلاحيـات الواسعة لمديـري المؤسسات في اتخـاذ القرارات التي يرونها مناسبة في المجـالات الإدارية التي كانت محصورة غالباً فـي الأعمال الإدارية الروتينية اليومية، حيث كانت الإدارة العليا خلال مرحلة التأسيس تعتمد على اختيار المدير المناسب لكلّ مؤسسة بناء على الكفاءة والخبرة والمواصفات الشخصيـة للمدير ومدى تأثيره وشبكة علاقاته فـي المجتمع المحلي، وكان المدير هو المحـور لعمـل المؤسسة، إن علـى صعيد أخذ القـرارات، أو التوظيـف، أو إدارة شؤون التعليم...الخ.

ساهمـت اللامركزيـة الإداريـة بتكوين نمطية خاصة بـكلّ مدير فـي إدارة شؤون المؤسسـة، مع وجـود استثناء انعكس في الرقابـة المركزية فيما يتعلّق بـإدارة الموارد الماليـة. وعلى الرغم من سعي الإدارة العليا لكسر هذه النمطية التي اتسمت بالتقليدية

فـي كثير من المواقع إذ قامت بتعزيز المبـادرات الفردية والجماعية وتشجيع مبادرات الإبـداع والابتكار في سبيل تحقيـق النجاح والتفوق، إلاّ أنّ التقليديـة، وإن كانت موشّاة بملامح تطويرية،بقيت تحكم إطار عمل الإدارات.

لقد أحدث برنامج التطوير الإداري تحوّلات جذرية في مفهوم الإدارة والممارسات الإداريـة. فالتحـوّل الأول تمثّـل في الانتقال من مفهـوم الإدارة الفرديـة المستندة إلى إدارة الفـرد، إلى مفهـوم الإدارة المؤسسية المستندة إلى الرسالـة الموحّدة للمؤسسة والرؤيـة العائدة إليهـا، وإلى مكوّنات هـذه المؤسسة كمجالات العمـل والوظائف فيها. والتحـوّل الثانـي تمثّل في الانتقال من نطاق عمـل الإدارة الذي كان يقتصر على تحديد وتوضيـح الأعمال المطلوب إنجازها دون الإعلان عن النتائج المتوقعة والتي تبقى عادة ضمنيـة لدى المدير، إلى بناء العلاقة بين «العمـل والنتيجة» وإيلائها أهمية خاصة في نظـام الإدارة، وإدراك أنّ نجـاح الإداريين متعلّق بمدى تحديـد النتائج التي يرمون إلى تحقيقهـا، ثـم تحديد الأعمال المنوط بهـم القيام بها لتحقيق هـذه النتائج وصولاً إلى تقييم مدى تحقّق النتائج بموضوعية وشفافية.

أمـا التحّـول الثالث، فتمثّل في مفهـوم الإدارة البشرية والانتقال مـن إدارة شؤون الموظفين التي ركّزت في اهتماماتها على النواحي المتعلّقة بشخص الموظف كالرواتب والأجور والتعويضات والضمان الاجتماعي والمساعدات الاجتماعية وغيرها من المسائل الخاصة بالحقوق المادية للموظف، إلى إدارة الموارد البشرية التي شملت بالإضافة إلى مـا ورد أعلاه اختيار العاملين وفق آلية محدّدة، التخطيط لبرامج تدريبية متكاملة بناء علـى معايير علمية، تقييم أداء العاملين وتحديـد احتياجاتهم التدريبية واتباع خطوات الأسلوب العقلاني فـي حل المشكلات. والتحّول الرابع تم بتوسيع مفهوم الإدارة ليشمل إدارة نظـام المعلومـات الذي كان غائباً عنـا تماماً. أما التحّـول الخامس فهو الانتقال مـن الاهتمام بالمبانـي والمرافق والتجهيـزات والمحافظة عليها عبـر القيام بمعالجة الصيانـة الطارئة، إلى اعتبارها موارد مادية أساسيـة ينبغي إدارتها بما يخدم العملية

التربويــة التعليمية والرعائيــة، ووضعها في خدمة المجتمع المحلــي واتخاذ الإجراءات الوقائيــة للمحافظة على ديمومتها وصلاحيتها، مع مراعاة معايير السلامة والمحافظة على البيئة.

هــذه التحوّلات الجديدة في الإدارة تمَّ تحقيقها من خــلال أربعة عناوين أساسية، سنعرضــ أطرها النظرية والممارسات التــي تغيّرت بناءً عليها وهي: **المهارات الإدارية العامــة، مهــارات إدارة الموارد البشرية، مهارات إدارة المــوارد المادية، ومهارات إدارة الذات والتواصل.**

ومــا نلفت إليه كونه ذا أهميّة، هو أننا سعينا معــاً، مؤسسات تعليمية ورعائية، إلى تحسيــن الممارسات في تطبيق المهــارات الإدارية على صعيد المجالات كافةً بما يحقق الرؤيــة المشتركة والتوازن في أداء المؤسسات مستفيدين من معارف ومهارات وحدات برنامــج التطويــر الإداري. وسيتم التطــرّق في سيــاق الفصل إلى أمثلــة واقعية توضح الكيفية والتجربة في كلّ عنوان من عناوين إطار العمل الإداري.

أولاً: المهارات الإدارية العامة

حظــي علم الإدارة باهتمــام كبير نلمسه من عدد النّظريــات التي دارت في فلكه، والكتابــات التي تــمّ تأليفها حولــه، والآراء والاتجاهات التي اختلفــت وتعدّدت بصدده. وتطــرّق برنامج التطويــر الاداري الى عرض للنظريــات المؤثرة، ومن أهــم المفكّرين فــي تاريــخ الإدارة ونظرياتهــم: **فريــدرك تايلــر (1856 – 1917) Taylor** مؤسّــس ما يعــرف بالإدارة العلميّــة «Scientific Management»؛ تتلخّص نظريّته بأوامر ومراقبة Command & Control، وبوجود طريقة واحدة في العمل، وأنّ العمّال هم عمّال فقط لا تربطهــم أي علاقة برب العمل «Labors not Human Resources»، كما ترتكز نظريته علــى خمس خطوات للإدارة العلميّة: تحديد خطوات أو إجراءات العمل، إلغاء أي نشاط غير ضروري، تحديــد وقت العمل، تنفيذ العمل بأقصى سرعة، ومراقبة مشدّدة للعمّال دون إفساح المجال لأي إبداء للرأي.

هنري فايول (1841 – 1925) Henry Fayol، تركّزت نظريّته على روح العمل الجَماعي الذي يعتبر من أهمّ العناصر الإداريّة «esprit de corps». كما يعتبر أنّ تحفيز الموظفين هو أمر بالغ الأهميّة. وكان له 14 مبدأ تتعلق بـ: تقسيم الأعمال، السلطة والمسؤوليّة، طريقة التّصرف، وحدة الأمور، التوجيه، المركزيّة، والإنصاف....

ماكس ويبر (1864 – 1920) Max Weber تسمّى نظريّته فيما وراء الإدارة العلميّة «Beyond Scientific Management». معه أصبحت الإدارة بيروقراطية، والمؤسّسة مبنيّة على: الدّقة، السّرعة، معرفة الملفّات، عدم الالتباس، الاستمراريّة، الوحدة، التّقليل من احتكاك الكلفة الماديّة والشخصيّة.

باركينسون (1910 – 1933) Parkinson، تحوّلت الإدارة معه إلى أمر إنساني.

لويس ألن (1973) Louis Allen و**هنري منتزبرغ (1973) Henry Mintzberg**؛ تمحورت نظريّة كلٍّ منهما حول الوظائف الإداريّة الأربعة: التّخطيط، التّنظيم، التّوجيه، الرّقابة.

بيتر دراكر (1909 – 2005) Peter Drucker، عُرف بالمفكّر الإداري الأكثر أهميّة مؤخّراً. وعلى يديه شهدت المفاهيم الإدارية تغييرات واسعة. أهمّ نظريّاته هي التي تتعلّق بمهام المدير الخمسة: تحديد الأهداف، التّنظيم، التّحفيز والاتّصال، القياس والتّحليل، تنمية الموظّفين. هؤلاء المفكّرون كانوا من أهم من وضع نظريات للإدارة. واليوم هناك الكثير من التحويرات حول هذه النظريات.

تعرّف مديرو المبرّات على هذه النظريات وارتأوا اعتماد نظرية لويس آلن في علم الإدارة لتكون مادة التدريب في برنامج التطوير الإداريّ [1] الذي اعتمدته المبرّات، والمستوحى من برنامج لويس آلن للتدريب الإداري Louis Allen Training Program،

(1) نظم التدريب شركة الـ QMI (Quality Management Institution – Beirut, Lebanon, Airoport Road,Allied center, 3rd Floor.Tel: 00961-1-455512,3,4)
حيث بني التدريب على نظرية لويس آلن في الإدارة. وقدم التدريب أ.محمد فواز.

الـذي يركز على المهارات الأساسية التي يعتبر اكتسابهـا شرطاً للنجاح في أداء العمل الإداري المؤسســي. فمهنة المدير، كغيرها من المهن المستقّرة، تتضمن أداء عدد من الوظائف الرئيسية والتمكّن من المهارات الأساسية اللازمة لأداء تلك الوظائف.

يبـدأ البرنامج بلمحة عـن مفهـوم الإدارة المؤسسية والرسالة الموحّـدة والرؤية العائـدة إليهـا، ومكّونات هـذه المؤسسة، كمجـالات العمل والوظائف فيهـا. كما يسعى البرنامج إلى تعريف المديرين بالمواصفات والمهارات التي يجب أن يتمثّل فيها المدير، والمهام التابعة له.

يغطّـي البرنامـج الوظائـف الأربـع الأساسية لـلإدارة التي أطلق عليهـا مصطلح تصنيفـات العمـل الإداري: **التخطيط** [1]، **التنظيـم**[2]، **التوجيـه**[3] **والرقابة**[4]. ويقوم علـى إكسـاب المشاركين المهـارات الأساسيـة التي يحتاجهـا المديـرون للقيام بهذه الوظائف، بصرف النظر عن الطبيعة الفنية للوحدات التي يديرونها (تسجيل، تحصيل مستحقـات وأقساط مدرسية، إشراف تربوي وإعداد البرامج التعليمية، إشراف رعائي إلـخ..). بعـد التمكّـن من هذه المهـارات الأساسيـة، يستطيـع المديـرون أن يكتسبوا المهارات المتخصّصة المناسبة لمجال عمل كلٍّ منهم، فيجمعون بين المهارات المهنية والمهارات الإدارية.

يهتـم البرنامج علـى وجه الخصوص بعمليـات التخطيط مع التركيـز على تحويل الخطـط الاستراتيجيـة إلى خطط تشغيلية وترجمتها إلى خطـوات تطبيقية. وهنا تأتي

(1) التخطيط: هو العمل الذي تؤديه إدارة المؤسسة لكي تحدّد مسبقاً مسار العمل الذي يجب الوصول إليه في المستقبل.

(2) التنظيم: هو العمل الذي يؤديه المدير، المشرفون وسائر المدراء، لترتيب العمل بصورة تسمح للقائمين على العمل بتأديته بصورة فعالة.

(3) التوجيه: هو العمل الذي يؤديه المدير، المشرفون وسائر المدراء أثناء تنفيذ العمل (توجيه وقيادة العاملين والإشراف عليهم وتحفيزهم).

(4) الرقابة: وهي العمل الذي يؤديه المدير لتقييم وضبط العمل أثناء أدائه لتقدير النتائج التي تم تحقيقها.

عملية التنظيم المؤسسي وتوصيف الوظائف والمهام الرئيسية في المؤسسة، وذلك يتطلّب معرفة دقيقة في كيفية **التوجيه والقيادة** والأساليب التي يجب اعتمادها، وكيف تتم عملية **الرقابة والتقييم**، كتقييم جودة أداء المؤسسة في نطاق العمل ومجالات التقييم الأخرى.

في حال وجود مشكلات، ينظر البرنامج إلى كيفية **تطبيق الأسلوب العقلاني في حل المشكلات** لتحليل المشاكل التي تواجهها الإدارات وكيفية معالجتها بموضوعية بعيداً عن الانفعالية أو الشخصانية.

ومن المفاهيم الجديدة التي تضمّنها البرنامج **العلاقة بين العمل والنتائج**، حيث تحوز العلاقة بين العمل والنتيجة على أهميّة خاصّة في نظام الإدارة. فلكي ينجح القادة الإداريّون عليهم تحديد النتائج التي يرمون إلى تحقيقها، ثمّ تحديد الأعمال المنوط بهم القيام بها لتحقيق هذه النتائج. هذه العلاقة بين العمل والنتائج هي من المؤثرات الرئيسيّة على السّلوك البشريّ بوجه عام، إذ ينخرط الأفراد في العمل ساعين لإرضاء احتياجاتهم، فإذا أثمرت الجهود وحققت الأعمال المستهدفة منها أشبع الأفراد احتياجاتهم.

والمنظّمات كما الأفراد نشأت لكي تلبّي احتياجات معينة: احتياجات ملاّكها أو المساهمين، موظفيها، مورديها، المستفيدين والمجتمع الذي تعمل فيه، وأنّ التحديد الدقيق للاحتياجات التي تسعى المنظمة لإشباعها يتّم من خلال عملية التخطيط الاستراتيجي، وأن تأمين هذه الحاجات يكون عندما تتحقق نتائج معينة. ولا تتحقق تلك النتائج إلا إذا نجحت المنظمة في أداء الأعمال المطلوبة، بالمستوى المطلوب، للوصول إلى تلك النتائج.

هنا وجد المديرون أنفسهم أمام **منظور جديد للمؤسسة التربوية** وهو أنها منظمة إدارية كأية منظومة عمل أخرى، وأنّ طريقة تنظيم الإدارة وترتيب عملها هي التي تحدّد نوع المنظمة التي يقودها المدير ومستواها. فالمدير لن يتمكن من التحكّم في نتائجه إذا لم يتحكّم في عمله، ولن يتمكّن من توقع مستوى النتائج المنتظرة إلاّ إذا قام بالتقييم لمستوى جودة العمل المؤدَّى. أما إذا انتظر حتى تتحقّق النتائج ليقيسها، فيكون الوقت قد فات لتحسين العمل أو تصحيح مساره.

والفكـرة الجديـدة التي أضاء عليها البرنامج في هـذا السياق، أنّ قدرة المديرين علـى تحميس وتحفيز العاملين على أداء العمل تـزداد، إذا فهم هؤلاء كيف يؤدي تحقق النتائـج إلى تأمين احتياجاتهـم. ولإنجاز أكثر النتائج فاعلية مـن خلال الآخرين، فإنّ علـى المديريـن أن يخططوا وينظموا ويوجهـوا ويراقبوا بما يضمـن إرضاء احتياجات العامليـن لديهـم بالإضافة إلـى احتياجاتهم الخاصة واحتياجـات مديريهم وزملائهم وأصحاب المصلحة الآخرين.

قـدّم برنامـج التطويـر الإداري العمليات الإداريـة في حلقة مترابطـة ضمن إطار متكامل لعمل الإدارة، وأعاد تعريف دور المدير من فرد يؤثر في سلوك الآخرين، بحيث يعملـون سوياً لتحقيـق نتائج معينـة، وأساس تأثيـره عليهم هو خصائصـه الشخصية وبصيرتـه النافـذة ومهاراته المتميـزة، إلى فرد يؤثّـر في سلوك الآخريـن ويعمل على تمكينهـم، بحيـث يعملون معـاً لإشباع حاجات العمـلاء الداخلييـن والخارجيين، ولكن أساس تأثيره عليهم هـو قدرته على تخطيط وتنظيم أعمالهم وتوجيه أدائهم ومتابعته، بالإضافة إلى بصيرته ومهاراته الشخصية حسب توافرها.

هذه المفاهيم الجديدة المتعددة بما فيها إعادة تأطير دور المدير والتي قدّمها برنامج التدريـب على المهـارات الإدارية، كانت بداية مسـار تحويلي في عمـل إدارات المؤسسات وشكّل حالة من القلق وحتى شعوراً بالتهديد للبعض لجهة المتطلبات المهارية والمواصفات التي يجدر أن يحققها المدير ليواكب التوقعات الجديدة لعمل الإدارة.

فعملية التخطيط وإن لم تكن غائبة عن عمل الإدارات، إلاّ أنّها لم تكن من ضمن منهجية كالتي أتى بها التدريب في برنامج التطوير الإداري، إذ كانت خطة عمل المدير والأقسـام عبـارة عن أهداف عامة وأهداف خاصة تنطلق مـن مجالات العمل المتعددة للموقـع الوظيفي، وترتكـز على مراعاة الإمكانـات الداخلية للمؤسسـة؛ أي أنّ الأعمال والمهـام والأنشطة تحدّد بالاستنـاد إلى الإمكانات المتوفّرة بـدل أن تسعى الإدارة إلى توفيـر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ الأعمال الأساسيـة الهادفة إلى تحقيق الأهداف. ولم

يكن هناك مستويات معيارية تربط العمل بالنتيجة، ومهل زمنية محددة، وطريقة قياس واضحة بأدوات موضوعية لمدى تحقّق الأهداف والمستويات المعيارية، كما أنّها لم تكن تشمل المستويات كافة في الهرم الإداري.

جاء برنامج التطوير الإداري وأحدث تطوّراً لافتاً عبر تقديمه الإطار النظري **لخطة الموقع الوظيفي** بدءاً من رسالة المؤسسة وبناء الرؤية (لكلّ مؤسسة رؤية ورسالة يشارك المدير في وضعها)، فبدأت ورشات استمرّت على مدى سنتين أُنجزت خلالها رسالة المؤسسات التعليمية ومن ثَمَّ رسالة المؤسسات الرعائية. وكان على كلّ صاحب موقع وظيفي أو أيّ مسؤول يشكّل موقعاً وظيفياً في المؤسسة أن يطّلع على رسالة وأهداف المؤسسة التي ينتمي إليها، وينطلق بعد ذلك لوضع رسالة موقعه الوظيفي التي من المفترض أن تكون منبثقة من رسالة المؤسسة الأم، وهي التي تحدّد النتائج الأساسية التي ينبغي على المدير وعلى الفريق الذي يقوده السعي لتحقيقها بشكل متواصل، بالإضافة إلى أنّها تحدّد المجالات التي ستوجّه لها الموارد المهمة والمتاحة في الموقع الوظيفي.

أصبحت **رسالة الموقع الوظيفي** بمثابة المرشد الدائم للأعمال التي يمكن أن يقوم بها صاحب الموقع الوظيفي، وهي تشكّل أساساً للتقييم الذاتي، فهي التي تعطي فرصة لتقييم المنطلقات والافتراضات التي يبني عليها صاحب الموقع الوظيفي قراراته، وتؤكد الجهد المتكامل بين كل العاملين في الوحدة أو اللجان أو الدوائر والأقسام لتحقيقها بحيث تتضمن رسالة الوحدة التي يديرها صاحب الموقع الوظيفي الالتزمات التي يتعين على كل العاملين في الوحدة تحقيقها. وأخيراً، هي نطاق المساءلة التي يتم تقييم الأداء على أساسها لكون صاحب الموقع الوظيفي مسؤولاً ومعنياً بالنتائج العامة، فهو مساءل لا عن وظيفته فحسب، بل عن النتائج أيضاً وعن الأداء الذي تقدّمه الوحدة التي يتولّى إدارتها.

يلي إعداد رسالة الموقع الوظيفي، **صياغة العوامل الحيوية أو الحرجة**[1] لتحقيق أهداف الرسالة، والتي تصاغ بطريقة تحدد بوضوح عامل النجاح المطلوب قياسه.

(1) العوامل الحيوية: هي العوامل التي تساعد على تحقيق أهداف الرسالة، وتتيح للمرء تحقيق الأهداف من موقعه الوظيفي بنجاح.

وتأتـي العوامل الحيوية غالباً من العناصر الآتيـة: المدخلات، العمليات، المخرجات أو النتائـج، الإنتاجية، الجودة. بعدها يتم تحديد **المستويات المعيارية للعوامل الحيوية** التي تمثل المعايير التي يتم استخدامها بشكل مستمر لقياس التقدّم الذي يمكن إحرازه في العوامل الحيوية والتي تحكم على العمل كله.

يُعمـل بعـد ذلـك علـى تحديـد **الاستراتيجيات الأساسيـة للموقـع الوظيفـي**، والاستراتيجيـة هي التـي تحدّد الاتجاهـات التي ستتحـرك فيها المؤسسـة وأجزاؤها المختلفة، وهي تقوم أساساً على تحليل الفرص المستقبلية والإمكانات الحالية، وكذلك على فحص أداء المنافسين بغرض مضاهاتهم والتفوق عليهم.

بعدهـا يتم الانتقال إلى تحديـد **الأعمـال الأساسية** المطلوبـة وصياغتها لتحقيق النتائج المرغوبـة والمحقّقة للمستويات المعيارية الخاصـة بالعوامل الحيوية. وتحديد الأعمـال الأساسيـة لـكل وظيفة أمر ضـروري لكي تتضـح مجالات العمـل التي تقع في نطـاق مساءلة كل وظيفـة. وهنا يتم التأكيد علـى أهمية الالتفات إلـى صياغة الأعمال الأساسيـة بشكل يوضح الفعل والناتج أي العمل والهدف المقصود منه، كذلك الالتفات إلـى ضرورة تغطية الأعمـال الأساسية لكافة الأعمال التي تحقّق كل عامل حيوي وقياس تحقّق المستويات المعيارية الخاصة به وأن يكون آخر عمل أساسي هو قياس مدى تحقّق المستوى المعياري للعامل الحيوي.

شكلـت المستويـات المعيارية الأساس اللازم لرقابة وضبـط كل عمل، وتوفّر الفرصة للرقابة الذاتية التي يمارسها كل فرد على نفسه، ذلك أنّ شاغل أي موقع وظيفي لا يستطيع أن يضبـط ويراقب أداءه إلا إذا عرف بدقـة المعايير التي ستستخدم للحكم على مستويات أدائـه لكل عمل، وعرف كيف يقيس أداءه الفعلي ويقارنه بهذه المعايير. وتجدر الإشارة إلى أهمية وجود مستوى معياري للعامل الزمني أو التكرار، وآخر لقياس مدى جودة تحقق الناتج أو الهدف من كل عمل أساسي. مثال عن جزء من عامل حيوي لخطة موقع وظيفي:

العامل الحيوي	المستوى المعياري	أداة وطريقة القياس	الاستراتجية	الأعمال الأساسية	المستوى المعياري(ضمناً طريقة القياس)
تحقيق جودة التعلم والتعليم	— تحقق نسبة نجاح 99% في الحلقتين الأولى والثانية/ 95% في الحلقة الثالثة/ 100% في القسم الثانوي	تقرير إحصاءات النتائج من مكتب التسجيل	— التركيز على محورية تحسين العملية التعليمية داخل قاعات الدراسة — ضبط نوعية التقييم المستمر — نشر مفاهيم وتقنيات البحث الإجرائي عند الهيئة التعليمية — تأكيد المسؤولية الجماعية من خلال العمل الفريقي — المزيد من الإرشاد والتوجيه المهني وتمكين فريق العمل الأساسي تأمين المراجع والتدريب اللازم لإطلاق المنهاج	المشاركة في اجتماعات التنسيق لتأكيد وزيادة الوعي حول مؤشرات فعالية وكفاءة العملية التعليمية داخل الصف	مرة شهرياً على الأقل في كل مجلس وبحسب الحاجة مجلس تنسيق مشترك مرة فصلياً أن تضمن النقاط المطروحة من الإدارة في الإجتماعات محك واحد على الأقل من محكات التعليم الفعال
	— تحقيق 100% نجاح في الإمتحانات الرسمية/ 6% درجات/ درجة من العشر الأوائل			إقرار ومراقبة وتطبيق الإعلام الفوري للتحضير لضبط وجود التحضير ونوعيته	— أن يدرج من ضمن دليل عمل الناظر نهاية الفصل الأول من العام 2011-2012 — مراجعة الإعلام الفوري للتحضير مرة اسبوعياً حتى آخر شهر آذار — ومرة شهرياً بعد ذلك

بعـد الانتهاء من إعداد خطـة الموقع الوظيفي يقوم من أعدها بالإجابة على أسئلة لائحـة محكات تدقيق خطة موقـع وظيفي ليتأكد بأنها تجيب بـ «نعم» عن كافة المحكات المذكورة فيها وهنا تبدأ أول خطوة من التحكيم المهني والتقييم الذاتي.

واجـه معظـم المشاركين في بدايات برنامـج التطوير صعوبة فـي تحديد العوامل الحيويـة وصياغـة مستويات معياريـة قابلة للقياس، مما تطلب إعـادة مكثفة للتدريب ولتنظيـم حلقات نقاش مستمرة لتبادل الخبـرات والمزاملة بين المديرين ليتمكنوا من التمرّس فـي مهارات التخطيـط الجديدة. ويمكن القـول إنّ هذا النهـج في التخطيط الإداري الذي تبنت نظريته المبرّات أصبح واقعاً يطبق بانسيابية وجزءاً من ثقافة العمل الإداري تتسم به.

مـن التخطيط للموقع الوظيفي انتقلنا إلى **التخطيـط التنفيذي** الذي يشمل وضع روزنامـات عمـل لتنفيذ الأعمـال الواردة فـي خطة الموقـع الوظيفي يتـم فيها برمجة التخطيط الوظيفي وترجمته زمنياً، ليصبح لدى صاحب الموقع الوظيفي هيكل لروزنامة العمـل اليومية التـي يمكن له أن يقوم بإعدادهـا في بداية العام كاملـة أو في بداية كل فصـل دراسي. وأخيراً، وفي نهاية كل عام، يتـم التقييم النهائي لخطة الموقع الوظيفي التي أدرجت من ضمن مؤشرات تقييم الأداء لكل المواقع الوظيفية في المؤسسات، بناء على نظرية ربط العمل بالنتائج.

كذلك ضمن عنوان التخطيط التنفيذي تعرّفنا على **المدى الزمني للتخطيط** وفق تصنيفات محددة: **خطط مستمرة** أي أنّها مطبّقة وسارية المفعول، إلاّ إذا حدثت ظروف تستدعـي مراجعتهـا وتغييرها، و**خطط محـدودة** زمنياً، وهي الخطـط المقرّر تنفيذها والانتهـاء منها خـلال فترة زمنية محـددة، بالإضافة إلى **خطط بعيـدة المدى** وخطط قصيـرة المدى كمدخل إلى التعرّف على مزايا الخطـة التنفيذية وتقنيات وضعها، وهي الخطة المراد تنفيذها وإنجاز كافة الأعمال المرتبطة بها في خلال فترة زمنية محددة.

تجدر الإشارة إلى أنّ عملية التخطيط عملت على إيجاد قدرات جديدة لدى مختلف

المواقع الوظيفية في الهرم الإداري، حيث استمرت عملية التدريب عليها من ضمن وحدات برنامج التطوير الإداري لثلاث سنوات من أجل تثبيت المفاهيم والاستراتيجية الجديدة وإعدادها، ومن ثم تعميمها بشكل موحّد على كلّ الإدارات التي التزمت بالعمل عليها. ومع انطلاقة العام الدراسي 2012-2013 تمت إعادة تعميم عملية التخطيط بعد أن تمت إعادة صياغتها بإضافة مؤشرات للقياس، إذ برزت الحاجة إلى قياس مؤشرات هذه العملية للتأكّد من تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها وللاستفادة من نتيجة القياس في التحسين والتطوير سواء للعملية أو لأداء المعنيين بها، في إطار الفحص الدائم والتقييم الذاتي للتطوير.

أما على صعيد التنظيم في مرحلة ما قبل برنامج التطوير الاداري، فقد اقتصرت تلك المرحلة على وجود هياكل تنظيمية في بعض المؤسسات هي عبارة عن تحديد للمواقع الوظيفية الموجودة في المؤسسة، ولم تكن تلتزم مقاييس التميّز في تصميم الهياكل التنظيمية[1] التي جاء بها برنامج التطوير الإداري. أما التوصيفات الوظيفية

(1) مقاييس التميز في تصميم الهياكل التنظيمية:

- مقياس الأهداف: الهيكل التنظيمي مصمم لتحقيق أهداف مقبولة ومفهومة.
- مقياس التخصّص: كلما كان العمل المعهود إلى الأفراد أكثر تخصّصاً – في حدود التحمّل الإنساني-كلما زادت إمكانية الأداء الكفوء.
- مقياس المساءلة: نطاق المساءلة عن الأعمال الإدارية والفنية محدّد بوضوح.
- مقياس التقسيم: عندما تنقسم وظيفة معينة إلى عدد من الوظائف، فإنّ الإشراف الفني على الوظائف الجديدة ينتقل إلى المستوى الأعلى مباشرة.
- مقياس النطاق الأوسع للإشراف: يشرف المديرون على أكبر عدد من المرؤوسين يستطيع كل منهم إدارته بفاعلية.
- مقياس العدد الأدنى من المستويات: يحتوي هيكل المنظمة على العدد الأدنى من المستويات التنظيمية اللازمة لاستيعاب العمل، وفقاً لطريقة التقسيم.
- مقياس موقع وحدات الدعم: الوظائف والوحدات المسؤولة عن تقديم الدعم الفني والإداري موجودة في المواقع التي تتيح لها تقديم أكبر قدر ممكن من الخدمة والمشورة لأكبر عدد ممكن من الوحدات المستفيدة من خدماتها.
- مقياس التقادم: التركيبات والأشكال التنظيمية القديمة التي أصبحت غير مناسبة لأوضاع العمل المستجدة يتم تغييرها والانتقال منها إلى أشكال أنسب عند الحاجة، بما يقتضي أن تكون الإدارة

فكانت عبارة عن لائحة مهام تحدد بطريقة استنسابية تحكمها رؤية الإدارة من جهة وخصوصية المؤسسة من جهة أخرى، الأمر الذي أدّى إلى ظهور تفاوت بين موظفي الموقع الوظيفي الواحد في المؤسسات تمثّل بممارسات لصرف الرواتب غير مناسبة وغير منتظمة وغير عادلة أحياناً، إلى جانب عدد من الشكاوى والشعور بالغبن وتكرار سوء التفاهم الناتج عن التضارب في الصلاحيات والمسؤوليات، والانتقاء العشوائي الذي أدّى في بعض الأحيان إلى تحويل فرص النجاح إلى مخاطر للفشل ومدعاة للإحباط وهدر للوقت والتدريب غير المستند إلى الحاجات أحياناً والذي يفقد أثره خلال فترة وجيزة.

التدريب الذي تضمنه برنامج التطوير الإداري ركز على تقنية إجراء **تحليل وظيفي**[1] **له مبادؤه** ومرتكزاته، لإعداد التوصيفات الوظيفية المبنية على صياغة إجرائية للمهام والمسؤوليات مع تحديد الهدف أو الناتج المتوقع من كل مهمة، إضافة إلى تحديد المؤهلات والمواصفات المطلوبة للموقع الوظيفي. فتم البدء بالعمل على إعادة **صياغة التوصيفات الوظيفية** استناداً إلى تقنية التحليل الوظيفي. من خلال لجان من المشاركين في برنامج التطوير الإداري، وبذلك نكون قد حصلنا على التوصيف الوظيفي الذي يضمن للإدارة القيام بتقييم دقيق ومسؤول للوظائف من أجل تحديد التعويضات والرواتب والأجور بطريقة منتظمة وعادلة بين الأفراد والمجموعات،

مدركة وقادرة على التعامل مع الضغوط التي توجد في منظمات كثيرة للاحتفاظ بالأشكال القديمة بصرف النظر عن صلاحيتها.

- مقياس الإشراف الموحد: لا يشرف على أي فرد في أدائه لعمل معين إلا مدير واحد.
- مقياس الوظائف المساعدة: هناك أسباب واضحة تبرر وجود كل وظيفة مع الوظائف المساعدة التي تم إنشاؤها بالمؤسسة.

(1) التحليل الوظيفي هو عملية جمع، وتحليل وتدقيق وتوثيق للمعلومات المهمة والضرورية المتعلقة بعمل ما، وهو يجيب على العديد من الاسئلة أهمها: كيف يقوم الموظف في عمله؟ أي ما هي الطرق والتقنيات والادوات المستخدمة؟ ما هي الأعمال التي يقوم بها الموظف؟ أي الواجبات والمهام، ما هي مؤهلات العاملين؟ أي مدى توفر المهارات والمعارف والتحصيل العلمي والقدرات والمتطلبات الجسدية، ما هو الناتج المحقق من خلال قيام الموظف بهذه الأعمال؟

وتوفير إمكانية التوظيف والاختيار على أساس الخبرة والكفاءة والمساعدة على تعريف وتحديد المستويات المعيارية للأداء[1].

كما تم الالتزام بمقاييس التمايز في إعداد الهياكل التنظيمية لكل مؤسسات المبرّات، والتركيز في عملية التنظيم على ضرورة وجود خطط تنفيذية للمشاريع والأنشطة والبرامج.

التغيير الذي أحدثه برنامج التطوير الإداري في تقديم الإطار النظري المفاهيمي لعملية التنظيم، على أنه يهدف إلى ترتيب العمل المطلوب إنجازه ورسم مسارات العلاقات بين أجزائه بما يضمن تمكين العاملين من أداء ذلك العمل بأكبر درجة ممكنة من الفاعلية أعطى الإدارات معرفة جديدة شملت، إضافة إلى المقاربات المختلفة المرتبطة بأنواع الهياكل التنظيمية ومقاييس تعديل الهيكل الوظيفي والتوصيفات الوظيفية للمؤسسة، التعرف على مفهوم التمكين الذي هو جوهر عملية التفويض الإداري والذي لم يكن معمولاً به في المرحلة التي سبقت إطلاق برنامج التطوير الإداري. **والتمكين الوظيفي** يتحقّق حين يكون التفويض أكثر فعالية. كما أنّ التفويض لا يمكن له تحقيق أهدافه على صعيد تمكين العاملين وإكسابهم الخبرة والتجربة اللازمة ما لم تتم مراعاة **مبادىء التفويض** القائمة على التأكّد من وضوح كل من المسؤولية والسلطة والمساءلة. غير أنّ اعتماد مبدأ التفويض للتمكين اقتصر على عدد محدود من مؤسسات المبرّات حيث استطاع مديرو هذه المؤسسات إيجاد نماذج واقعية للإدارة الجماعية من خلال توزيع الصلاحيات التي كانت متمركزة عند المدير على مدراء الأقسام أو الحلقات التعليمية مثل التوظيف، وتقييم الأداء، والمصادقة على الخطط..إلخ، أما بقية المديرين فقد احتاج تقبلهم لمبدأ المشاركة في المسؤوليات والصلاحيات إلى تدخل مباشر من الإدارة العامة إذ أنّ أيَّ تغيير خارج قناعة المدير الميداني سيتعثّر ويحتاج إلى تدخل دائم لتصويبه والمحافظة على إستمراريته. وإذا تفكّرنا في أسباب التفاوت عند المديرين بين متحمسين لمبدأ التفويض

(1) المستويات المعيارية للأداء: ما هي المعايير التي تدل على أن الآداء يتم على المستوى المطلوب؟

وبيـن المترددين منه نجد أنّ المجموعة المندفعة هي التي تتمتع بخلفية علمية قوية وثقافة تربويـة متجددة وثقة بقدراتها، ولذلك لم تشعـر بالتهديد بفقدان الموقع المتقدم في حال بـروز طاقات وقيادات جديـدة. وواقع تجربتنا في المبرّات أظهـر أنّ المدير الذي لا يتقبّل ويشجّـع تطوّر فريقه الإداري ويسهّل لـه تحقيق طموحه سوف لن يستمر وهذا ما حصل في بعض المؤسسات التي تغيرت إداراتها.

هـا نحن قد وصلنا إلى الوظيفـة الثالثة من وظائف الإدارة وهي **عملية التوجيه والقيـادة** التي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بكل المتغيّرات التي أحدثها الانتقال من المفهوم التقليدي للإدارة إلى مفهوم الإدارة الحديثة..

التغيير الذي أحدثه برنامج التطوير الإداري في هذا المضمار تمثّل في تقديم رؤية جديدة لعملية التوجيه والقيادة كوظيفة من وظائف الإدارة والانتقال من مرحلة ارتبطت فيهـا عمليـة التوجيه والقيادة بشخص المديـر إلى القيادة المتمثلة فـي توجيه الأفراد والمجموعات من خلال التفاعل معهم والتأثير فيهم نحو أهداف التنظيم.

لقـد كانت الممارسات التي يقوم بها المدير فـي كثير من الأحيان انعكاساً لإرادته ورؤيتـه الخاصـة، وكان التوجيه يقتصر علـى إعطاء التعليمات وتوزيـع المهام وإصدار التبليغات والتعاميم؛ وظهر ذلك جلياً من خلال نمط متابعة المدير وإشرافه على العملية التعليميـة والإداريـة، إدارتـه للاجتماعات، تفاعله مـع المعلمين والإداريـين، إفساحه المحدود في المجال للعاملين للتعبير عن أفكارهم والسماح الخجول للمبادرات الفردية والجماعيـة، وهذا ما انعكس بشكل واضح في التقارير السنوية للمدير حيث غابت عنها مفاهيـم أساسية مثل رعاية العامليـن وتمكينهم، تقييم جودة التعلم والتعليم والرعاية، تبنـي العامليـن لرؤية مشتركة وتطويرهـا وغيرها من المفـردات والمفاهيم المرتبطة بالتوجيـه والقيادة. كما أن الممارسات والخبـرات المكتسبة والدروس المستفادة بقيت معظـم الأحيان خبرة ضمنية عند المدير، دون التفاته لضرورة نقلها للآخرين أو كيفية نقلها عبر عملية التوجيه والقيادة..

لقد أوجد برنامج التطوير الإداري أبعاداً جديدة لدور المدير في القيادة والتوجيه، وذلك بتنشيط وتعزيز الدافعية لدى العاملين، والمرتكزة على أهمية فهمه لخصائص وصفات العاملين ومعرفته بالمحفّزات لدافعيتهم، وفي توضيح النتائج المتوقعة منهم وتوفير الفرص لإبداء الرأي والنقاش وإطلاق المبادرات وتمكينهم في الحدود المتاحة، وإدراك أنّ افتراض تماثل دوافع الموظفين مع دوافع المدير والنظرة النمطية وعدم لحظ الفروق الفردية بين العاملين، كلّها عوامل تكرّس الإحباط لدى العاملين وتستهلك طاقاتهم وتُضعف دافعيتهم. كما ربط البرنامج عملية التوجيه والقيادة بالتواصل السليم نظراً لما لهذا الموضوع من دور أساسي في تشكيل الفهم المشترك بين العاملين حتى يتمكنوا من العمل معاً بطريقة فعالة.

وقد انعكس أثر برنامج التطوير الإداري بشكل واضح في ممارسات تمثّلت في وضع أهداف من الممكن الوصول إليها بالموارد المتاحة قدر الإمكان، مع جعل هذه الأهداف مقبولة ومرغوباً يها من قبل الأفراد وفرق العمل، والاعتماد على الأسلوب المقنع الذي من خلاله يلتزم الجميع بالسير نحو الأهداف والتأكيد على دورهم في تحقيق الأهداف، وتوصيف دقيق لتوقعات الأداء ولتنظيم العمل بانسيابية، مع لحظ التناسق بين الصلاحيات والمسؤوليات.

تمّ توثيق هذه الممارسات في آليات وأدلّة مأسست العمل، نذكر منها: دليل عمل مدير، دليل عمل نائب مدير، دليل عمل مدير حلقة، دليل عمل ناظر، دليل عمل منسّق، دليل عمل المنسّق العام للبرنامج التربوي في المؤسسات الرعائية...إلخ حيث ورد فيها الإجراءات كافة التي تساعد المسؤول على قيادة وتوجيه فريق العمل معه، وعلى أعمال الرقابة والتقييم كما تشكّل كشاف طريق لمن يتولى أيَّ موقع وظيفي ليقوم بمسؤوليته بثقة ويحسّن من فرص النجاح في عمله.

أما الوظيفة الرابعة من وظائف الإدارة فكانت **الرقابة والتقييم** حيث قدّم

البرنامج مقاربة تمثلت بالرقابة بالاستثناء[1]. هذه المقاربة الجديدة أحدثت نقلة نوعية في عملية الرقابة والتقييم التي كانت ترتكز سابقاً على الرقابة بالتفتيش التي يغلب عليها الانطباعات الشخصية، شفهية كانت أم خطية، التي كان المدير يكوّنها عن طريق الملاحظة الشخصية أثناء جولاته اليومية التفقدية، مشاهداته، لقاءاته، وتواصله اليومي الرسمي وغير الرسمي مما أفقد التقويم فرصة الاستفادة من تغذية راجعة وتقييم يتميّز بدقة المقاييس ويسمح للمؤسسة من التعامل مع مخرجات التقويم وبناء تخطيط جديد.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ صلاحية ومسؤولية المدير في الرقابة والتقييم كانت شبه مطلقة باستثناء بعض الإجراءات والزيارات الإدارية الإشرافية والتفقدية المتباعدة في أغلب الأحيان لمدير عام الجمعية أو ممثلين عن الإدارة العامة بهدف تكوين معطيات عامة حول سير العمل في المؤسسات التعليمية والرعائية على المستويين التربوي التعليمي والإداري أو التربوي الرعائي والإداري بما يساعد الإدارة العامة في التعرّف على نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين وبحثها مع المدير لتكون نقاط تركيز له في عملية الرقابة والتقييم..

واجه المديرون صعوبات وتحديات عديدة عند تطبيق الرقابة بالإستناد إلى الأدوات التي تعتمد على جمع المعلومات للقياس الدقيق لانحرافات الأداء الفعلي بناء لخططٍ متفق عليها تتضمن مستويات معيارية وتحديداً لمدى التفاوت المسموح به عن المستويات المعيارية مما يسمح بالرقابة الذاتية خلال القيام بالأعمال قبل الوصول إلى تقييم النتائج. من هذه التحديات، صعوبة تعديل العادات الذهنية والقناعات المهنية التي انعكست في ممارسات المدير لا سيما أنه يجدر به مراعاة العديد من الاعتبارات عند تخطيط عملية

(1) الرقابة بالاستثناء:تعتمد على القياس الدقيق لانحرافات الأداء الفعلي، تتطلب خططاً ومستويات معيارية وتقارير مفهومة ومتفق عليها، كما تتطلب وقتاً وتفكيراً وجهداً، وتحديداً لمدى التفاوت المسموح به عن المستويات المعيارية. تسمح بالرقابة الذاتية.

الرقابة أبرزها: المستويات المعيارية: أي ما هي المعايير التي تدل على أنّ الأداء يتم على المستوى المرغوب به؟ ومقاييس الأداء: أي ما هي المعلومات المطلوبة لمقارنة الأداء الفعلي بالمستويات المعيارية المتفق عليها؟، إلى جانب تقييم الأداء: أي ما هو تقديرنا لمستوى الأداء الفعلي مقارنةً بالمستويات المعيارية؟ وتصحيح الأداء وتحسينه: أي ما الذي يجب عمله لكي يرتفع الأداء إلى المستوى المرغوب من التميز؟.

أمّا **خصائص نظم الرقابة الفعّالة** فهي: قياس الأداء الفعلي مقارنةً بالمستويات المعيارية، ومسارعة الإدارة للتدخل لتصحيح الانحرافات أو تعديل المستويات المعيارية. ولكي تنجح عملية الرقابة والتقييم لا بدَّ من جدولة عملية قياس الأداء، ويمكن أن يكون ذلك من خلال اجتماعات أسبوعية، تقارير شهرية، تقييم فصلي، تقييم نصف سنوي، أو عند المراجعة السنوية لتوزيع العمل وتحديد الرواتب. أما في ما يتعلق بتقييم الأداء وإدارة الأداء فسوف نرى ذلك لاحقاً عند الحديث عن إدارة الموارد البشرية.

الممارسات الجديدة الناتجة عن التطوير في المهارات الإدارية العامة في المؤسسات تم توثيقها في أنظمة وآليات وأدلة عمل للمؤسسات التعليمية/الرعائية، منها عملية التخطيط الوظيفي التي شملت شرحاً لأهمية وجود رسالة لكل موقع وظيفي منطلقة من رسالة المؤسسة، وتحديد العوامل الحرجة لتحقيق رسالة الموقع الوظيفي، وتحديد مستويات معيارية لقياس تحققها، وأعمال أساسية مرتبطة بتحقيق العوامل الحيوية. وتمّ إدخال عملية التخطيط التنفيذي من خلال إعداد روزنامة عمل يومية/أسبوعية/شهرية استناداً إلى الأعمال الأساسية الواردة في خطة الموقع الوظيفي وإلى أدلّة العمل، ويتم تقييم إنجاز الروزنامة من خلال تقارير العمل. وفي نهاية كل عام يتم تقييم خطة الموقع الوظيفي لقياس مدى تحقق المستويات المعيارية للعوامل الحيوية، واقتراح خطوات التحسين والتي تدرج كعوامل حيوية في خطة العام الذي يلي، وبالتالي أصبحت عملية التخطيط حلقة متكاملة. كذلك فيما يتعلق بعمليات الرقابة على الأداء، تمّ إعداد أدوات تساعد على جمع معلومات عن الأداء، نوعيته ومدى فعاليته مثل:

استمارة مراقبة دفاتر التحضير، استمارات الرقابة على الخطط التعليمية[1]، استمارة تقييم فقرات البرنامج التربوي، استمارة مشاهدة أسرية...، كما انعكس مفهوم تقييم أداء المؤسسة استناداً إلى خارطة العمليات الإدارية التي تمّ إعدادها بناء على الهيكل التنظيمي للمؤسسة، وتمّ إيجاد معايير واضحة ومحددّة ومؤشرات قابلة للقياس تُمكّن المؤسسة من تقييم أدائها ككل بالاستناد للمؤشرات الواردة في هذه العمليات الإدارية ومنها عملية التخطيط الوظيفي، عملية تقييم تحصيل التلاميذ، عملية التسجيل، عملية الدمج التربوي، عملية تقييم الأداء، عملية تصميم وإعداد المناهج...

وقد عكست **نتائج دارسة التقويم الذاتي** لأثر برنامج التطوير الإداري التحول في ممارسات المديرين والأشخاص الميدانيين نتيجة الوعي المكتسب من برنامج التطوير الإداري للمهارات الادارية العامة، حيث أظهرت النتائج أنّ الممارسات الإدارية المرتبطة بالمهارات الإدارية العامة تقترب من تحقيق التوقعات في المؤسسات بشكل كبير.

(1) المادة: ..... تاريخ ..... الصف ..... المدرس: .....
تاريخ المراقبة الحالية: .....
عدد المراقبات السابقة مع التواريخ: العدد: ..... في التواريخ: .....
مصادر المعلومات:
1) .....
2) .....
3) .....
نتيجة المراقبة: .....
خلاصة رأي المراقب: .....

الصف	عدد الدروس المنجزة	عدد الدروس غير المنجزة	شرح ما لم ينجز وأسباب عدم الإنجاز	كيفية التعويض	ملاحظات

اسم المراقب وتوقيعه: .....
رأي مدير الحلقة/المؤسسة: .....

ثانياً: إدارة الموارد البشرية كوظيفة استراتيجية عليا

تؤكّد رسالة المبرّات على التنمية الإنسانية الرسالية، لذلك كان الاهتمام بالمورد البشري لأنّه العنصر الأساسي لنجاح أيّ مؤسسة.

جاء ترتيب **وحدة مهارات إدارة الموارد البشرية** من حيث الحاجة إلى التطوير، كما أظهرتها دراسة الاحتياجات التدريبية، في مركز متقدّم، بحيث أعطته الإدارة العامة المرتبة الأولى كأولوية للتدريب قياساً على الوحدات الأخرى ضمن هذا المحور بينما وضعه المديرون في المرتبة الرابعة. هذا التفاوت في الآراء بين الإدارة العامة والمديرين لناحية الأولوية في التدريب يمكن تفسيره بأنّ الإدارة العامة، نتيجة ازدياد عدد الموظفين بسرعة قياسية في مؤسساتها ووعيها أنّ الأداء الوظيفي الأمثل ينعكس إيجاباً على جميع المستفيدين من خدمات الجمعية سواءً كانت هذه الخدمة تعليمية، رعائية تربوية، صحية، خدماتية، إنتاجية...الخ، كانت ترى أنّ إدارة الموارد البشرية لها دور مغاير عما كان يقوم به قسم شؤون الموظفين من متابعة شؤون العاملين المادية والقانونية. هذا الدور يتمثّل في إدارة أداء الموظفين وعملية اختيارهم ووضع برامج التدريب والتأهيل اللازمين، وهو بالتالي ما يحقق أهداف رسالة المبرّات.

ولترجمة هذه الرؤية إلى ممارسات، شاركت الجمعية في العديد من المؤتمرات وورش العمل التي تتناول هذا الموضوع، وكان منها المشاركة في «اجتماع استشاري لتنمية الإدارة العامة والمالية العامة»[1] حيث كان أحد المواضيع التي عالجها الاجتماع «إدارة الموارد البشرية وأهميتها في تطوير الإدارة» إذ أضاء على مفهوم إدارة الموارد البشرية مقابل شوؤن الموظفين. بعدها تمّ تنظيم بعض الدورات لإدارات المؤسّسات مع مختصين أو بالتعاون مع مؤسسات جامعية، إلا أنّ التفاوت بين المؤسّسات استمر

(1) اجتماع الخبراء الاستشاري حول تنمية الإدارة العامة والمالية العامة، مع التركيز على الأدوات الالكترونية المساعدة واجتماع حول الإبداعات في الإدارة العامة في المنطقة الأورومتوسطية من تنظيم الأمم المتحدة – اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، تموز 2003.

قائمـاً نظراً لتفاوت الاستجابة إلى التغييـر والتطوير بين المديرين ولعدم وجود تدريب مهنـي ممنهـج مبنيّ علـى إطار نظـري متكامل وعلـى أنشطة تطبيقية تربـط النظرية بالممارسـة، ومن ثم متابعة رصد الأثر على الأداء مما شكّل عائقاً أمام تطوّر المؤسسة واستمراريتها.

اقتصـرت **وظائـف إدارة المـوارد البشريـة فـي مؤسسـات المبـرّات قبـل** برنامج التطوير الإداري على قسم شؤون الموظفين في الجمعية. مهمة هذا القسم متابعة شؤون العامليـن فيما يتعلق بالرواتب والأجور والتعويضـات والضمان الاجتماعي والمساعدات الاجتماعية وغيرها من المسائل ذات العلاقة بالحقوق المادية والقانونية للموظف، أما الوظائـف الأخرى مـن اختيار الموظفيـن، تعيينهم، تدريبهم وتأهيلهـم وتقييم أدائهم فكانت مـن ضمن مسوؤليات إدارات المؤسسات، وتنفيذ هـذه المسؤوليات كان يتفاوت بين مدير وآخر بحسب خبرة المدير وخلفيته الثقافية والمهنية..

بـدأ برنامج التطويـر الإداري مع وحدة المهـارات الإدارية العامـة تبعها التدريب علـى وحدة إدارة الموارد البشرية استجابة لحاجة استراتيجية للمؤسسات بدأت تصبح طارئـة وملحة كما أشرنا فتـمّ التعاون مع شركة عالمية متخصصـة [1] في هذا المجال لتقديم التدريب.

قـدّم البرنامـج الإطـار المفاهيمـي لإدارة المـوارد البشريـة بأنها عمليـة إدارية متكاملـة تمارس وظائف الإدارة المتعـارف عليها، وهي التخطيـط والتنظيم والتوجيه والقيادة والرقابة بدءاً من التخطيط لتوظيف الطاقات البشرية مروراً بتوصيف الأعمال وتنظيمها وتحديـد نطاق المسؤوليـات والصلاحيات إلى المتابعـة والتوجيه المتمثلّن

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمتها شركة: ICTN: International Consulting and Training Network
Beirut, Lebanon, Jdeide-Asseily Str.Azar&Chaaya Bldg.3rd Floor , Telephone: +961.1 897353
+961 1 879231
درّب على المادة النظرية فاي نيو فادومسكي

بالتدريب والتحفيز وإدارة سلوك العاملين والعوامل المؤثرة في إنتاجيتهم، وذلك لتنمية السلوك الملائم الذي يحقق زيادة وفعالية في الإنتاجية وصولاً للتقييم من خلال أنظمة تقييم الأداء بما يضمن المحافظة على الطاقات البشرية وتحفيزها وتنميتها وصولاً إلى إدارة شؤون الموظفين القانونية والمادية.

وتمّ تقديم هذا المفهوم للمتدربين ضمن أربعة عناوين سُميّت أربع جواهر، هي: **سير عملية إدارة الرأسمال البشري** بالكامل، **اختبار تدريب وتنمية العاملين، حلول وتحديات إدارة الأداء، علم النفس الخاص بسلوك الموظف وبالمحفزات في العمل.** أما فيما يتعلق بإدارة شؤون الموظفين المادية والقانونية فقد تم استثناؤه من هذه العناوين بناءً لطلب الإدارة العليا في الجمعية نظراً لعدم الحاجة للتدرب عليه. والجدير ذكره أنّ وحدة الموارد البشرية هي من أكثر الوحدات التدريبية التي تضمنت أنشطة تطبيقية واقعية واستُخدمت فيها تقنيات مثل: تمثيل أدوار، تسجيل مقابلات، تقييم أداء، دراسة حالات، محاكاة لمواقف تعكس مهارات إدارة أداء العاملين..الخ وهو ما ساهم لاحقاً في انعكاس هذه المهارات على ممارسات المشاركين في التدريب وهو ما سيصار إلى الإضاءة عليه.

شكّل الإطار المفاهيمي صورة متكاملة في وعي المديرين لوظائف إدارة الموارد البشرية واعتبار أنّ المسؤوليات التي كانوا يقومون بها والتي سبق ذكرها وأعمال شؤون الموظفين تندرج تحت عنوان إدارة الموارد البشرية، وهذا ما ساعد المديرين على التبنّي السريع للإطار المفاهيمي، وعبّد الطريق لاحقاً لتغيير وتطوير الممارسات التي كانت سائدة، لأنّ ممارسة أمر ما لسنوات يصبح مع الوقت قناعة بغض النظر إذا كانت هذه الممارسة ممنهجة أم لا.

أُولى بشائر التغيير كانت منهجة عملية التوظيف حيث كانت قبل برنامج التطوير الإداري تقتصر عند التوظيف في المواقع التربوية (التعليمية والرعائية) على مصدر واحد للمعلومات هو مشاهدة صفية لدرس يقدّمه المعلم أو مشاهدة أسرية لنشاط

يقدّمـه المشرف الرعائي في المؤسسة الرعائية. وبناءً لنتيجة المشاهدة التي كان يقوم بهـا المسـؤول المباشر يتـم تحديد قبول المعلـم أو المشرف، مما يعنـي أنّ عملية قبول الموظفين لهذه المواقع كانت مبنية على رأي وحكم شخص واحد. أما على صعيد المواقع الوظيفيـة الأخـرى، فكان يتم مقابلة المتقدّمين للوظيفة بنـاءً لتوصية من قبل أشخاص معروفيـن لـدى الجمعية يلي ذلـك فترة تجربة لهم فـي العمل وبناءً للنتيجـة يصار إلى تثبيـت الموظف أو عدمه. جاء البرنامج وحدّد خطوات ممنهجة لعملية اختيار العاملين: أساس هذه الخطوات، التحضير والتخطيط المستقبلي لاحتياجات القوى العاملة، تدقيق بالمـوارد البشرية المتوفّرة، وضـع الخطط للمطابقة بين العرض والطلب، بمعنى تحليل المـوارد البشرية المتوفّرة داخل المؤسسة وخارجهـا وصولاً إلى عدد الموظفين المتوقع إيجادهم، وعـدد الموظفين المتوقع أن تحتاجهم المؤسسـة، التحضير لعملية التوظيف بما في ذلك مواصفات الإعلان عن الوظيفة، إجراء المقابلات، اختيار الموظف.

لقـد استفادت المبـرّات من كلٍّ هذه الخطـوات، ومما تم التـدرب عليه في وحدة المهارات الإدارية العامة لا سيّما إعداد الهياكل التنظيمية للمؤسسة الذي يحدّد المواقع الوظيفيـة الموجـودة في المؤسسة، ويرسـم مسارات العلاقات فيمـا بينها، بما يضمن تمكين العاملين من أداء العمل بأكبر درجة ممكنة من الفاعلية. فربطت بدايةً التوظيف بالهيكل التنظيمي للمؤسسة.. وكتبت التوصيفات الوظيفية التي تحدّد الأعمال المطلوبة مـن الموظف، الواجبـات، المسؤوليـات، السلطات والصلاحيات، العلاقـات في البيئة الوظيفية ومن مكوناته المؤهلات والمواصفات المطلوبة للوظيفة.

وهكذا أصبحـت التوصيفات الوظيفيـة متضمنة للمؤهلات، المعـارف والمهارات المطلوبـة للوظيفـة إضافـة إلـى المهـام المطلوبـة من الموظـف مع تحديـد مجالات المساءلـة.. عندها رُبطـت عملية التوظيف بقياس المعارف والمهـارات والمواصفات الشخصية والاتجاهات والقيم المطلوبة للموقع الوظيفي من خلال اختبارات معرفية أو عمليـة بحسب طبيعة العمل المطلوب، أو من خـلال مهمات أدائية تطبيقية، إضافة إلى

إجراء مقابلة للتأكد من المواصفات الشخصية والاتجاهات والمواقف والقدرة على نقل المعرفة إلى الآخرين.. ولكن كيف تمّ تحقيق ذلك كله؟

التغيير الأول في عملية التوظيف بدأ مع المدرسين؛ فمن مصدر واحد لجمع المعلومات هو حضور المنسق لدى المرشح للوظيفة إلى تعدّد في مصادر المعلومات بدءاً من تطوير اختبارات تقيس الخلفية المعرفية للمعلم في مادة اختصاصه، بحيث إنّ الاختبار ساعد على تبيان المعارف التي يمتلكها الشخص، تقييم إمكاناته والحكم عليها وتحديد وإقصاء المتقدّمين الذين تكون موهبتهم الأساسية فقط حسن الأداء في المقابلة. ولتبيان الناحية السلوكية لدى المعلم تم اعتماد المقابلة الشخصية مع فارق في المقاربة التي كانت معتمدة حيث تم تنظيم لجان[1] لمقابلة المدرسين الجدد وفقاً للحلقة التعليمية وهو ما عزّز المشاركة والمسؤولية في اختيار المدرسين، كذلك طوّرت الجمعية دليلاً لإجراء المقابلات الوظيفية ضمنته أسئلة تساعد على تبيان مهارات المرشح للموقع الوظيفي والحكم على سلوكه من خلال تقنية النجمة star technique (s: situation, task: t, action: a,r: result) (حالة – مهمة – عمل – ونتيجة) بحيث تطلب اللجنة من المعلم سرداً لحالة واجهها في عمله وتقديم دليل يعكس قدرته على إيجاد حلٍّ لها وكيف كانت النتيجة..وقد ساعدت أسئلة المقابلة الوظيفية على قياس الخلفية الثقافية للمرشح، ومدى انتباهه للتفاصيل، وقدرته على التعاون والعمل الفريقي، ثمّ التأثير وترك الإنطباع الجيد، إضافة إلى خدمة المستفيد والمبادرة، والمهارة في التعامل مع الغير، وميزة التعلم السريع، والرغبة في التعلم، وتحمّل الضغط والتواصل الشفهي. وباختصار فإنّ توظيف المعلم يتطلب نجاحه في الاختبار العملي، المقابلة الشخصية وإثبات أهليته للموقع الوظيفي في المشاهدة الصفية.

على صعيد المواقع الوظيفية الإدارية الأكاديمية (ناظر، مرشد تربوي، مشرف رعائي) والإدارية (موظفين في مكتب التسجيل، أمانة سر، سكرتاريا إدارية، صيانة،

(1) لجان المقابلة تضم مدير الحلقة أو المدرسة ومنسق المادة أو معلماً متمرساً وإدارة الموارد البشرية.

عمال...الـخ)، تم اعتماد المقاربـة نفسها مع تغيير واحد هـو الاستعاضة عن الاختبار بإعطـاء المرشـح مهمة تطبيقية أو تطبيـق تجريبي لفترة زمنية محـددة في المؤسسة وفقـاً للوظيفة المطلوبة. على سبيل المثال إذا كان مرشداً يعطى له حالة سلوكية لتلميذ ما ويطلب منه دراسة الحالة واقتراح برنامج إرشادي لتعديل سلوك هذا التلميذ، وتجدر الإشـارة إلـى أنّ المؤسسـة كانت تعيّن شخصـاً لمواكبة المرشح خـلال تنفيذه للمهمة التطبيقيـة، وبعد انتهائه من تنفيذ المهمة يطلب منه كتابة ورقة تأملية تعكس رأيه فيما رآه وشاهده.. بعد ذلك تتبع خطوات التوظيف نفسها المعتمدة مع المعلم.

كلّ هـذه الخطـوات كانت لهدف أساسـي، وهو توظيف الطاقـات الكفوءة بطريقة علميـة واضحة الخطوات والمعالـم وبعيداً عن الأحكام الشخصيـة انسجاماً مع رسالة المبرّات.

تجـدر الإشارة إلـى أنّه في كثيـر من الأحيان لـم يتمكّن المتقدّمـون للوظيفة من تحقيـق التوقعات في الاختبـارات أو المقابلات، الأمر الذي دفعنا في بعض الأحيان إلى تخفيـض درجة التوقعات مـن المرشحين مع عدم التنازل عن صفة أساسية وهي قابلية المرشـح للتعلّـم. ويُصار إلـى تعويض المهـارات أو المعارف المطلوبـة وغير المحققة عـن طريق إلحـاق المرشح ببرنامـج انسيابي[1] يـزوده بالمهارات والمعـارف اللازمة فـي السنة الأولى، ومن ثـم التطوير المهني المستمر من خـلال برنامج التدريب خلال المهنـة لـكل فئات الموظفين. أمـا الموظفون المتقدمون لوظائـف إدارات وسطى فيتم إلحاقهـم ببرنامـج مزاملة[2] مع موظـف لديه خبرة سابقة في العمـل نفسه يزاول معه مهمة الإشراف الاحتضاني، ويُطلب منه بعد انتهاء فترة البرنامج تقييماً ذاتياً من خلال التفكر في التجربة وتقديم ورقة تأملية.

(1) برنامج انسيابي: هو برنامج يعرّف الموظّف على رسالة المؤسسة، وأنظمتها، فضلاً عن تعريفه على حقوقه وواجباته، إضافة إلى تزويده بالمهارات والمعارف اللازمة لعمله.

(2) برنامج المزاملة: هو برنامج تدريبي يمكن الموظف من الاطلاع على الجوانب كافة التي ترتبط بعمله ويقوم بها ضمن فترة زمنية محددة.

بالإجمال، نستطيع القول إنّ برنامج التطوير الإداري ساعد في رسم سياسة واضحة للتوظيف إذ تحول إلى عملية علمية متكاملة. وقد عكست نتائج دراسة التقويم الذاتي الأثر الإيجابي للبرنامج على صعيد الممارسات المرتبطة بالتوظيف وصولاً إلى التغيير على مستوى السياسات والأنظمة وإصدار آليات عمل تمنهج عملية التوظيف[1].

ثانـي بشائر التغيير كانت مع منهجة التطوير المهني للعاملين التي تميزت به المبرّات بعد برنامج التطوير الإداري، حيث تم الانتقال من الفكرة التقليدية للتطوير المهني من حضور دورات تدريبية وإشراك العاملين في ورش عمل إلى العمل على ضمان النمو المهني المستمر للعاملين وتوفير الفرص لتطبيق المهارات والمعارف المكتسبة من التدريب أثناء ممارسة المهنة وتوسيع أو تطوير المهام والصلاحيات والمهارات ضمن الوظيفة نفسها وصولاً إلى تقييم الأثر على الممارسات ومدى تحوّلها إلى ممارسات ممنهجة وتلقائية، فقد منهج البرنامج عملية التطوير المهني وأطرها بحيث تبدأ من دراسة احتياجات العاملين وتخطيط البرامج التدريبية بناءً لهذه الاحتياجات، تحضير الرزم التدريبية، وصولاً إلى تنفيذ التدريب وتقييم تحقق أهدافه، ثم قياس أثر التدريب المباشر[2] والمتوسط[3] المدى والبعيد المدى[4]. كذلك تمّت منهجة الخطوات التي يجدر اتباعها عند إشراك الموظفين في دورات تدريبية خارجية، وضرورة تقديم تقرير من قبل الخاضعين للتدريب حول مضمون المادة وكيفية الاستفادة منها، علاوة على إجراءات من قبل المسؤول المباشر وإدارة الموارد البشرية للتأكّد من استفادة الخاضعين للتدريب وتوظيفه في عملهم، وبالتالي انعكاس أثر هذا التدريب على تطوير وتحسين أدائهم.

(1) عملية التوظيف الفرعية: هي عملية تطبق على النشاطات كافة التي تخص التوظيف في مختلف اقسام المؤسسة من قبل إدارة الموارد البشرية بالتعاون مع مسؤولي الأقسام لتلبية حاجات المؤسسة من الموارد البشرية المطلوبة.

(2) الأثر المباشر: تحقق أهداف التدريب

(3) الأثر المتوسط المدى: الأثر على أداء الأفراد

(4) الأثر البعيد المدى: الأثر على أداء المؤسسة

هـذا التغييـر اقتصـر بداية علـى فئـة الموظفيـن الأكاديميين ولـم ينسحب على الموظفين غير الأكاديميين، وهذا ما تم لحظه في الخطة الاستراتيجية العشرية الثانية للمبـرّات لناحية أن تكون أهداف وخطط التطوير المهنـي مبنية على الحاجات الفعلية للمؤسسـة حسـب أولوياتهـا وإعـداد وتطوير برامج تدريبيـة للحاجات التـي لم يغطها برنامج التطوير الإداري (1) لكافة الفئات المستهدفة (أكاديمي، غير أكاديمي، إشراف رعائي).

ثالث بشائر التغيير، كان في تنمية دافعية العاملين وتحفيزهم، حيث إنّ البرنامج قدّم مادة نظرية غنية لزيادة دافعية العاملين ومقاربات حول التحفيز بدءاً من **التحليـل النفسـي لسلوك العامليـن** الذي يشمل معرفة توقعـات الموظفين، فهم لماذا ينتهجون سلوكاً معيناً أو يتمسكون بموقف معين، تحسين انتاجيتهم، زيادة رضاهم إزاء العمل ورفع معنوياتهم، تقييم اتجاهاتهم ومواقفهم، استنباط الحلول للمشاكل الخاصة بالمواقـف والاتجاهـات التي تمّـت ملاحظتها، وصـولاً إلى التعرّف علـى أنّ الموظفين يختلفـون في سبل تحفيزهم، فمنهم من يهتم بالتحدّيات والإنجازات كدافع لهم للتغلب علـى الصعوبات ولكسـب الترقيات وللتطوّر، وفئـة ثانية منهم يهمها جـوّ العمل والأُلفة والعلاقات الإنسانية كدافع لهـا لنسج العلاقات مع أشخاص آخرين بفعالية، وفئة ثالثة منهم يهمها المعرفة والكفاءة وتسعى للتمكن من مجالها كدافع لها للاضطلاع بعمل ذي جودة عالية، وفئة رابعة منهم يهمها السلطة كدافع للتأثير على الأشخاص والمواقف.

كذلـك مـن ضمن المقاربات التي تم التعـرف إليها: **هرمية الحاجـات الخاصة بـ Maslow** والتـي تبدأ من قاعـدة الهـرم، أي الاهتمام بالحاجـات الجسدية للموظف، ومـن ثـم الشعور بالأمـان فالحب والانتماء وصـولاً إلى رأس الهرم، وهـو تحقيق الذات أي تحقيـق الإمكانيات الكامنة في المرء. **ونمـوذج Herzberg الثنائي العوامل** الـذي يعتبـر أنّ التحفيـز قائـم علـى عوامل صيانـة هي حفـظ وتأمين حقـوق المـوظف وعـوامـل استمراريـة، هي العوامل المعنويـة مثـل التقدير الشخصي... ونموذج ثالث

هو E-R-G (Growth Relatedness-Existence) لـ Alderfer القائم على النمو الشخصي والمهني، العلاقات الإنسانية، وأسلوب الحياة وهذا النموذج يجمع بين Maslow وHerzberg.

استفاد المديرون من هذه المقاربات، وطبّق عدد كبير منهم أداة التحليل النفسي لسلوك العاملين وأجروا تصنيفاً لعوامل الدافعية عند موظفي المؤسسات التي يديرونها وتحديد سبل تحفيز كل فئة منهم، لكنّ أيّاً منهم لم يضع إجراءات لتحفيز الموظفين، وقد يكون السبب عدم انعكاس التدريب في هذه الوحدة على الأنظمة والسياسات. وقد أثبتت تجربتنا أنّ عدم تحويل المعارف والمهارات المكتسبة في البرنامج إلى أنظمة عمل يبقي هذه المعارف ضمن إطارها النظري.

لذلك بقي التحفيز، كما كان عليه قبل برنامج التطوير الإداري متمثلاً في نهج الإدارة الإنسانية المحتضنة الذي يميز ثقافة المبرّات: «موقعكم جميعاً موقع الأسرة في المبرّات، الأسرة التي تضمكم جميعاً، التي لا يضمها النسب، بل الحقُّ والمسؤولية، لذلك هذه المسألة تفرض علينا جميعاً أن نتحسس هذه الأسرة ونعطيها من كلّ جهدنا في العقل والمحبة والخير والحركة نحو الله» [1]، النهج القائم على توسيع أو تطوير المهام والصلاحيات والمهارات ضمن الوظيفة نفسها للعاملين، إلى إعطاء تسهيلات للموظفين لاستكمال تحصيلهم العلمي، وتشجيعهم على التطوير المهني الذاتي كما ورد أعلاه، وصولاً إلى الخطاب التحفيزي للسيد المدير العام للجمعية الحاضر مع العاملين ولقائه مع أفراد الهيئة التعليمية والإدارية: «إليك أيها المعلم والمشرف والإداري الأمين، يرنو البصر النافذ إلى قلبك الحاني على اليتامى وحركة عقلك إزاء احتياجات تلامذتك لدعمك وفعالية تغييرك، إليك صوتاً يبارك لك جهد العمل، إذ أنت في كل كلمة طيبة صعوداً وعروجاً وعملاً صالحاً يرفعك...»، هذا إلى جانب سياسة الباب المفتوح التي تعتمدها الجمعية وتشجيعها الموظفين للجوء إليها وحسن الإصغاء لهم، كذلك وقوف

(1) من كلمات للعلامة المرجع السيد محمد حسين فضل الله رضي الله عنه في لقائه مع العاملين.

الجمعية مع جميع موظفيها في الظروف الصعبة. فخلال العدوان الإسرائيلي في تموز العام 2006 قدمت الجمعية الدعم المادي والمعنوي لجميع موظفيها لناحية الحرص على إيصال الرواتب لجميع الموظفين وتأمين أماكن سكن خلال الحرب وبعدها لمن تهدمت منازلهم، واحتضان الأيتام جراء الحرب في مؤسسات المبرّات. هذه الأمور مجتمعه كانت وما زالت تزيد من عمق انتماء الموظفين ودافعيتهم بدليل وجود عدد لا بأس به من الموظفين تخطت عدد سنوات عملهم في المبرّات العشرين عاماً.

وإن كانت المبرّات لغاية تاريخه،بالرغم من وجود تحفيزات مادية ومعنوية غير موثقة، لم تضع نظاماً ممنهجاً للتحفيز وزيادة الدافعية، وهو ما أكدته نتائج دراسة التقويم الذاتي لناحية عدم وجود ممارسات ممنهجة وموثقة كأنظمة للتحفيز وزيادة الدافعية، فإنّ موضوع إعداد مشروع لتحفيز العاملين وتنمية الدافعية لديهم هو من ضمن أهداف الخطة الاستراتيجية العشرية للمبرّات.

رابع بشائر التغيير كان مع تقييم أداء العاملين الذي لم يكن غائباً عن عمل المبرّات في مختلف المواقع الوظيفية التربوية، التعليمية، الرعائية لا سيما للمعلمين والمشرفين الرعائيين، لكنه كان يستند على مصدر واحد للمعلومات. فالمعلم كان يقيم، قبل ازدياد عدد مؤسسات المبرّات، من قبل لجنة تضم المدير العام للجمعية، ممثلاً عن الإشراف التعليمي، مشرف المادة، إدارة المؤسسة، ومنسق المادة وتعتمد في عملها على المعلومات المقدمة من الإشراف التربوي، وكان المعلمون في كل مؤسسة يقيّمون في أيام قليلة محددة وبشكل متتالٍ مما يضطر لجنة التقييم في كثير من الأحيان إلى البقاء لوقت متأخر في المؤسسة يصل إلى ساعة متأخرة من الليل لإنهاء التقييمات. ومع ازدياد عدد المؤسسات شكّل هذا الأمر استنزافاً للوقت وللجهود، ما فرض تغييراً في نمط التقييم حيث أصبح المسؤول المباشر عن الموظف هو من يقوم بعملية التقييم. لكن هذا التغيير لم يطل منهجية التقييم، بل ظل مقتصراً على مصدر واحد للمعلومات، فعلى سبيل المثال، يُقيّم المنسق أداء المعلم، ومصدره الوحيد لجمع المعلومات، مشاهداته الصفية عند المعلم.

كما أن تقييم الأداء لم يكن ممنهجاً في نظام يحدّد لكلّ فئة من الموظفين آليّة تقييمها وأدوات التقييم. جاء برنامج التطوير الإداري وقدّم **ثلاث مقاربات لتقييم الأداء** قد تختلف في بعض مفرداتها إلا أنّها تطابق المنهجية إلى حد كبير:

المقاربة الأولى: توضح أنّ تقييم الآداء نظام له خطواته التي يجب لحظها وهي: مقارنة العمل المنجز والأعمال الحالية بالمستويات المعيارية للأداء، تحديد انحرافات الأداء الفعلي عن المستويات المعيارية، تحديد المشكلات الحقيقية، تحديد مستويات أداء الأفراد ونطاق المساءلة لهم، التواصل مع الأفراد وإعلامهم بنتائج تقييمهم لأدائهم طوال العام لا في نهايته وحسب، وأنّ التقييم يتم مقابل مستويات معيارية محددة مسبقاً، وهذا يتطلب استخدام نظام كفؤ للتوثيق.

أما المقاربة الثانية التي تم التعرف إليها، فكانت عبارة عن أربع خطوات لتقييم الأداء: الخطوة الأولى، تحديد العمل من خلال وضع قائمة بالواجبات والمسؤوليات الرئيسة لعمل الفرد (الأستاذ - المربي - الإداري...) ورسم صورة واضحة عن كيفية استخدامه للوقت في أداء عمله. الخطوة الثانية، وضع أهداف للأداء من خلال العمل مع الموظف من أجل وضع أسس أهداف أداء للعمل تكون واقعية ومثيرة للتحدي. وأخذ معطيات الموظف بهذا الشأن يضمن أن تكون الأهداف المتفق عليها معه معقولة وقابلة للتحقيق، إذ أنّ تقييم الأداء يجب أن يكون مرتبطاً بلائحة المساءلة الموضوعة بناءً لأهداف واضحة (مرتبطة بالعوامل الحيوية) مع مستويات معيارية وهنا يظهر بوضوح الارتباط بتخطيط الموقع الوظيفي[1]. أما الخطوة الثالثة فهي قياس مدى تقدّم الموظف من خلال استعمال المُقَيّم لمعايير قابلة للقياس أخذاً بعين الاعتبار أداء الزملاء ووصفاً مفصلاً للعمل الجيد على أن تكون المعايير مرتبطة بالعوامل الحيوية التي تمّ الاتفاق علها مع الموظف، والقياس مرتبط بالمستوى المعياري. والخطوة

(1) يمكن مراجعة الجزء الأول من الفصل حول المهارات الإدارية العامة لتوضيح العديد من المصطلحات الواردة.

الرابعـة هي مقابلة تقييـم الأداء إذ يشرح المقيّم للموظـف بالتفصيل موضع التقصير فـي أدائه، ويشكـره على المهام التي يقوم بها بشكل جيـد، والوصول إلى خطة مشتركة لتحسيـن الأداء باستخـدام أسلوب تواصل إيجابـي ومناسب يتم بإعطـاء الموظف كل انتبـاه، والحكم على العمل لا علـى الشخص، والالتزام بتقديم التغذية الراجعة بطريقة بنـاءة، وتحديد المشكلة والاستفسار عن أسبابها، وطلب الحلول لها من الموظف، وبناءً لذلك يتوصل الطرفان إلى خطة يعمل عليها لتحسين الأداء على أن تتضمن أهداف اداء قصيرة المدى وقابلة للتحقيق وقابلة للقياس أيضاً.

المقاربـة الثالثة: التقييـم من زوايا مختلفة «Performance Evaluation 360°» بمعنـى أن يُقيَـم الموظـف استناداً علـى تقييم من حولـه، كأن يُقَيّم مـن مديره وممن يديرهـم ومـن الموظفين الذين هم في مستواه الوظيفي نفسـه، وربما من المستفيدين الذين يتعامل معهم إضافة إلى تقييمه لنفسه.

تبنـت المبرّات المقاربات الثلاث لأنها تتكامل مع بعضها البعض، واعتبرت **عملية التقييـم** ضروريـة لقياس أداء الموظفيـن وفعاليتهـم وتحديـد احتياجاتهـم للتطوير المهنـي، وبالتالي يجب أن تستند إلى أسس علميـة واضحة ودقيقة من شأنها أن تمنهج هـذه العمليـة وتنظمها للوصـول إلى الهدف المنشـود، وضرورة تحديـد أدوات التقييم المستخدمـة والشخص المسؤول عن عملية التقييـم، كلٌّ بحسب موقعه الوظيفي، وكما ورد فـي الهيـكل التنظيمي للمؤسسة بأنّ نظام تقييم الموظفيـن إنّما وجد للإجابة على الأسئلة التالية: من يُقَيِّم؟ من يُقَيَم؟ أدوات التقييم، متى يتم التقييم؟

بناء عليه بدأت عملية بناء نظام متكامل لتقييم الأداء يغطي جميع فئات الموظفين من خلال تقييم الموظف بالاستناد إلى تقييم مَنْ حوله، من قبل فريق عمل من الكوادر المشاركـة فـي برنامج التطويـر الإداري، وكانت بداية مأسسة النظام فـي إنتاج أدوات لتقييم أداء المدرس بالاستناد إلى أكثر من مصدر لجمع المعلومات، وقد جاءت ترجمة لمقاربـة التقييـم مـن زوايـا مختلفـة «Performance Evaluation 360°». مـا سيتم

التركيز عليه هو خلاصة ما توصلت إليه المبرّات في نظام تقييم الأداء:

بدايةً تم **وضع مدخلات** لعملية تقييم الأداء هي: الحاجة لمعرفة كفاءة أداء الموظف (نقاط القوة ونقاط الضعف) وضمان التحسين المستمر. أما مخرجات العملية فهي استثمار نتائج التقييم عبر معرفة كفاءة الموظفين لأخذ القرارات المناسبة لجهة برامج تطوير الأداء/ترقية/استغناء عن الخدمات، والحصول على مؤشرات تساعد في بناء برامج تحفيز الموظفين.

تبع ذلك **تصنيف الموظفين** إلى فئات وفقاً لطبيعة عمل الموظف: إداري، إداري أكاديمي، وأكاديمي.. ومن ثم تحديد مجالات التقييم لكل فئة، وأدوات التقييم والشخص المسؤول عن عملية التقييم كل بحسب موقعه الوظيفي، وكما ورد في الهيكل التنظيمي للمؤسسة. وأصبحت عملية تقييم الأداء تتميز بتعدّد مصادر المعلومات، وإعطاء دور للمقيّم في إبداء رأيه في عملية تقييم الأداء لضمان موضوعية التقييم، وإيراد دور لإدارة الموارد البشرية كمشارك أساسي في عملية التقييم؛ والتغيير المفصلي كان أدوات التقييم حيث أصبحت منسجمة مع ما ورد في التوصيف الوظيفي لمختلف المواقع الوظيفية.

على سبيل المثال، تقييم أداء مدرّس: تم تحديد مجالات التقييم: ماذا نقيِّم؟ المهارات التعليمية وخصائص القدوة التربوية التي يمتلكها المدرس انسجاماً مع رسالة مدارس المبرّات لمعرفة كفاءة المعلم ونقاط القوة والضعف؛ مَنْ يُقيِّم؟: المسؤول المباشر (مدير المدرسة أو مَنْ يعيّنه بالتكليف أو مدير القسم)، ويستفيد المسؤول من المعلومات الواردة من الأشخاص المعنيين (الناظر/المدير المساعد/المنسق/المشرف) وآرائهم، كذلك يستأنس بنتائج استمارة توزع للأهل لاستبيان رأيهم[1] حول مستوى ونوعية التواصل بينهم وبين المدرس المعني والأثر التربوي الذي خلفه عند أبنائهم، علاوة على استفادته

(1) استبيان رأي الأهل: هو عبارة عن استبيان رأي يرسل للأهل للحصول على معطيات تساعد في عملية التقييم، ويعتبر مصدراً من مصادر المعلومات.

من استبيان رأي التلاميذ للحصول على معطيات حول الأداء، وبهذا يكون نظام التقييم قد شمل تقييم الموظف لذاته، تقييم زملائه والمستفيدين من عمله وتقييم المدير المباشر، كما يضمن موضوعية التقييم من خلال التحكيم المهني لعملية التقييم ونتيجتها من قبل إدارة الموارد البشرية ورأي الموظف نفسه.

مَنْ يُقيِّم؟: يخضع لتقييم الأداء كلّ مدرّس حتى لو شغل منصباً آخر في المؤسسة. وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلم إذا كان جديداً يتم تقييم أدائة مرة بعد ثلاثة أشهر من بدء العمل، ومرة في نهاية عامه الأول.. أما إذا كان المعلم قد أمضى سنتين وما فوق في عمله فيتم تقييمه كلّ ثلاث سنوات. في حال أظهر المعلم تراجع في الأداء يدرج على خطة تقييم الأداء مباشرة.

أما أدوات التقييم فهي:

1) استمارة التقييم التي تنطلق من فكرة الإدارة بالأهداف management by objectives (تقييم أهداف أداء العمل)، حيث تم تحديد مجالات منطلقة من المهام المولجة بالمدرس. وتتضمن الاستمارة أربعة أقسام مع مجالات محددة لكل قسم ومصدر المعلومات لكل مجال. القسم الأول، الإدارة الصفية: إدارة الوقت، التدريس وبيئة التعلم، وإدارة سلوك التلاميذ؛ القسم الثاني، فعالية التعليم: التخطيط لعملية التعليم، تقديم المحتوى التعليمي، التغذية الراجعة، الفروقات الفردية؛ القسم الثالث، تقييم التعلم: التقييم المستمر، مخرجات العملية التعليمية؛ القسم الرابع، التواصل التربوي (المواصفات الشخصية): علاقته مع التلاميذ، علاقة المدرس مع الأهل، علاقته مع الزملاء، علاقته مع المؤسسة، التأمل في أدائه، الإلتزام المهني. ويعتمد المدير على عدة مصادر للمعلومات لملءِ استمارة تقييم الأداء وهي مشاهداته الصفية، المعلومات الواردة في الملخصات التي يقدّمها المنسق والمشرف والناظر/ ملاحظاته اليومية للمدرّس، أداء تلاميذه (علامات، أنشطة، خبرات مكتسبة)، لائحة

الحوادث الحرجة[1]، نتائج تحليل استبيان الأهل، نتائج استطلاع رأي التلاميذ حول أداء المدرّس، إضافة إلى إحصاءات تتضمّن تفاصيل حول سلوكيات محددة وواضحة لتسهيل علامات التقييم وهي تغطي العناوين التالية: غياب عن العمل، تأخر صباحي، غياب عن لقاء الأهل، العمل بعد نهاية الدوام، تأمين حصص غياب، إعطاء حصص دعم أو دروس إضافية للتلامذة، مشاركة في نشاطات المدرسة، مشاركة في لجان تطوعية.

2) الورقة التأملية[2] التي تميّزت المبرّات في تطويرها كأداة من أدوات تقييم الأداء وهي تعطي المقيِّم فرصة للتفكّر والتأمل في أدائه وتساعده على رؤية عمله والتوصل إلى خلاصات تساعده في تطوير أدائه ودوره المهني والرسالي والأهداف التي يحدّدها لنفسه في المستقبل، علاوة على تعزيز عملية التفكر عنده.

3) ورقة حرة حول موضوعية عملية تقييم الأداء[3]، وبناءً لنتيجة التقييم يتم تحديد أداء المعلم: مقبول أو جيد أو محترف أو متمرّس..وكما في حالة تقييم أداء المعلم لناحية تعدّد مصادر المعلومات وأدوات التقييم، فإنّ هذه المنهجية تتبع للمواقع الوظيفية كافةً بما فيها إدارة المؤسسة مع اختلاف في المسؤول عن التقييم وفقاً لطبيعة عمل المقيم، وأدوات التقييم ومصادر المعلومات..

وهنا نقدم مثالاً آخر حول تقييم أداء موظف غير أكاديمي: لتنظيم عملية التقييم تمَّ تقسيم هذه الفئة إلى ثلاثة أقسام: موظف غير أكاديمي فئة أ[4]، موظف غير أكاديمي فئة

(1) لائحة الحوادث الحرجة: تستخدم لتوثيق أداء عمل الموظف حيث تستند إلى وقائع حياته الوظيفية ويمكن أن تتضمن المهام التي نفذها الموظف بشكل غير مرضٍ أو بشكل مميز.

(2) راجع الفصل الرابع حيث ورد شرح تفصيلي عن الورقة التأملية.

(3) ورقة حرة حول موضوعية عملية تقييم الأداء: يقوم بكتابتها كل موظف ويسلمها بعد مقابلة تقييم الأداء وهي تتيح للموظف فرصة إبداء الرأي حول أسلوب وموضوعية ومهنية مجريات مقابلة تقييم الأداء/ المعلومات التي استندت إليها/أسلوب التواصل، المشاعر.

(4) موظف غير أكاديمي فئة أ: تضم مسؤولي الأقسام غير التعليمية: محاسب، مسؤول مكتب التسجيل، مسؤول المشتريات والمستودع، مسؤول النقل، مسؤول الصيانة، مسؤول المباني والخدمات، ناظر الملاعب، أمانة السر.

ب[1]، موظف غير أكاديمي فئة ج[2]. يتم تقييم أداء الموظف المهني ويشتمل على المهارات العملية والمعارف المهنية والخبرات التي يمتلكها الموظف والتي تخوّله أداء مهامه الوظيفية بما يتلاءم مع رسالة مدارس المبرّات، أما المعني الأساسي بعملية التقييم فهو المسؤول المباشر للمُقيّم بحسب الهيكل التنظيمي للمؤسسة، ويستفيد المدير من المعلومات التي يقوم بجمعها من خلال المشاهدات اليومية لعمل الموظف وأداء المهام الموكلة إليه، وتقارير العمل التي يقدّمها ومدى رضى/عدم رضى المستفيدين عن الخدمة التي يقدّمها (شكاوى على أدائه). ويخضع للتقييم كلُّ موظف على الشكل التالي: الموظف الجديد مرة بعد ثلاثة أشهر من بدء العمل، ومرة في نهاية عامه الأول بعد التثبيت، والموظف القديم وهو الموظف الذي تخطى السنتين من العمل في المؤسسة، يتم تقييمه مرة كل ثلاث سنوات..أما أدوات التقييم فهي الأدوات نفسها المعتمدة لتقييم أداء معلم مع اختلاف في مجالات استمارة التقييم والمحكات التي تتضمنها..

وعلى صعيد تقييم الإدارات الوسطى والعليا، تمّت الاستفادة مما قدّمه برنامج التطوير الإداري فيما يتعلق بملف عمل المدير، وطوّرت المبرّات هذه الأداة بحيث أصبح ملف العمل أداة تعين على تقييم أداء الإدارات الوسطى والعليا، وهو عبارة عن أرشيف منظّم يحوي نماذج عن ممارسات الفرد المهنية وتوثيق لأعماله بحيث تشكّل دليلاً على تحقيق الفعالية في العمل.

لقد كان لبرنامج التطوير الإداري أثرٌ واضحٌ فيما يتعلّق بإدارة الموارد البشرية حيث تم رسم سياسة واضحة للتوظيف، ومنهجة تدريب العاملين وتنميتهم، وتقييم أدائهم بالاستناد إلى معايير واضحة ومحدّدة وعلمية تستند إلى تعدّد مصادر جمع

(1) موظف غير أكاديمي فئة ب: تضم الموظفين الإداريين غير التعليميين: أمين صندوق، مساعد محاسب، ممرض، سكرتاريا إدارية، موظف في مكتب التسجيل، موظف في مكتب التصوير، موظف في مكتب الاستقبال، استعلامات، حاضنة.

(2) موظف غير أكاديمي فئة ج: تضم الموظفين غير التعليميين والعاملين في الأقسام الخدماتية للمؤسسة: أمين مستودع، موظف في قسم الصيانة، سائق، حاجب، عامل، عاملة، حارس، موظف في الكافيتريا..

المعلومات للتأكد من مصداقية نتائج التقييم. والأثر الأبرز لبرنامج التطوير الإداري كان هيكلة قسم الموارد البشرية ضمن الهيكل التنظيمي للمؤسسة ووضع آليات وأنظمة عمل له والتدقيق عليه ضمن أعمال التدقيق السنوية التي تقوم بها المبرّات. وإن كان البرنامج لم يتطرق في حينه إلى تدريب غير الأكاديميين فقد تم لحظ ذلك في الخطة الإستراتيجية العشرية للمبرّات لناحية أن تكون أهداف وخطط التطوير المهني مبنية على الحاجات الفعلية للمؤسسة حسب أولوياتها واعداد وتطوير برامج تدريبية للحاجات التي لم يُغطّها برنامج التطوير الإداري للفئات المستهدفة كافة (أكاديمي، غير أكاديمي، إشراف رعائي).

وهذا ما أكدته نتائج دراسة التقويم إلى حدٍ ما حيث أظهرت وجود للممارسات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية وإن بتفاوت بين المؤسسات، خاصة فيما يتعلق بالممارسات والمفاهيم المرتبطة بالتوظيف والتدريب والتحفيز وتعزيز العمل الفريقي. أما الممارسات المرتبطة بتمكين وتطوير العاملين، فقد بقيت قي حينه شبه غائبة على مستوى الممارسة والمفهوم. هذه المؤسسات التي تحقّقت فيها الممارسات جزئياً ما زالت تحتاج إلى جهود أكبر للتحقق الكلّي، وهذا الأمر تم تداركه في الخطة العشرية الثانية لجمعية المبرّات الخيرية التي كانت ركائزها الأساسية توصيات نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري.

ثالثاً: مهارات إدارة الموارد المادية

يشمل هذا العنوان المهارات المتعلّقة بإدارة الموارد الماليّة ومهارات إدارة المباني والتجهيزات ومهارات إدارة نظم المعلومات.

مهارات إدارة الموارد الماليّة[1]: كانت في المرحلة الأولى من عمر المؤسسات من مسؤولية المحاسب في المؤسسة وتتم يدوياً، لناحية تحضير وإعداد الحسابات

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي درّب عليها الأستاذ طارق نقاش وقدمتها شركة:
lebanon – ICTN: International Consulting and Training Network.

الختاميــة والميزانيات العموميــة مع الدائرة الماليّة المركزيــة، وكان يستغرق إنجازها فترة زمنيّة طويلة نسبيّاً. تطوّر العمل تدريجياً وأصبح ممكناً، وأصبحت عملية تحضير وإعــداد وإقــرار وتنفيذ الموازنات من مرتكــزات العمل المالي، وشكّلــت عملية الرقابة والتدقيــق على الشأن المالي مصدراً لجمع المعلومــات المساعدة على اتخاذ القرارات الماليــة، إلا أنه إلى ما قبل برنامج التطوير الإداري لم تكن إدارة الموارد المالية تستند إلــى أسس وأنظمة ممنهجة توثّق الخطوات المطلوبة لأداء المهام ذات الشأن المالي ولا دور للمدير فيها، بل كانت تتم عبر مذكرات وتعاميم مالية كانت تصدر عند استحقاقها مــن قبل الدائــرة المالية المركزية حــول مواضيع متنوعة، كإعــداد الموازنة المدرسية والموازنات والتقارير المالية.

إنّ التغيير الذي أحدثه برنامج التطوير الإداري هو **تقديم الإطار النظري** للمهارات والممارسات المرتبطة بإدارة الموارد المالية، بدءاً بتعريف القوائم المالية[1] الأساسية وهي عبارة عن ثلاث قوائم[2]، وصولاً إلى التعرّف على كيفية إعداد الموازنات بأنواعها

(1) القوائم المالية: تعتبر الوثائق الأساسية لأي عمل ويستخدمها المديرون لتقييم الأداء المالي وتحديد المواضع التي تستوجب التدخل الاداري فيها، وهي تشكل النمط السائد والمتعارف عليه لدى المؤسسات كافة. وعلى الرغم من تباين بعض البنود حسب طبيعة عمل كل منظمة فإنّ القوائم المالية بوجه عام متشابهة إلى حدٍ كافٍ بحيث يسمح بأن تقارن درجة أداء نشاط عمل بأخر كما أنها تعتبر من أهم مصادر المعلومات التي يعتمد عليها مستخدموها في اتخاذ القرارات، وهي مفيدة في أنها تُظهر قدرة المؤسسة على تحويل الحسابات المدينة إلى نقد جاهز، وهذه القدرة تجعل المؤسسة في نهاية الأمر ذات قدرة على الإيفاء بإلتزاماتها.

(2) قائمة المركز المالي (الميزانية العمومية): تبين قيمة الأصول أي موجودات المؤسسة التربوية التعليمية أو الرعائية وكيفية تمويلها، والخصوم أي الإلتزامات أو المطلوبات وقيمة حقوق المساهمين عند نقطة زمنية معينة.

قائمة الدخل: وهي تظهر نتائج العمليات خلال **مرحلة محددة**، أي نتائج العمل مجمّعة ضمن إطار زمني محدّد يطلق عليها إسم قائمة الأرباح والخسائر، هذا وتُعلم قائمة الدخل كم أنفقت المؤسسة من المال لتحقيق الربح.

قائمة التدفق النقدي: توضح القائمة تفاصيل الأسباب المتعلقة بتغيّر كمية النقد الجاهز خلال الدورة المحاسبية (تنبئ عن مقدار النقد الجاهز في بداية ونهاية الدورة) ثمّ تشرح القائمة الكيفية التي جمعت بها المؤسسة المال ودفعته خلال مدة محددة.

كافة، وهي الوسيلة العملية التي تساعد الإدارة على تحقيق الوظائف الإدارية، وتمكّنها من تطبيق مبدأ مركزيّة المسؤولية والرقابة في آن واحد. والتغيير الأبرز كان في إعطاء دور أساسي للمدير في إدارة الموارد المالية لأنّ القرار المالي يرتبط بالقرار التربوي، وفي بناء الموازنة وتطبيق مهارات التحليل المالي واستنتاج النسب والاستفادة من هذه المعرفة في تحسين الأداء الإداري العام، بالإضافة إلى وضع الخطة العامة للتمويل وتنظيمها وفق المراحل التحضيرية والتنفيذية لها. في المقابل أصبح دور المحاسب أو المدير المالي في المؤسسة دوراً استشارياً تقنياً تنفيذياً.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الوحدة التدريبية شكلت المرة الأولى التي يتم فيها تقديم تدريب حول مهارات إدارة الموارد المالية لغير المختصين في الجمعية، إلاّ أن الصعوبة كمنت في إيجاد مدرب لديه الخلفية والخبرة العملية، وفي الوقت نفسه، يمتلك المهارة لإيصال هذا الإطار النظري للمديرين، مما دفع القيميّن على البرنامج إلى التعاون مع مختصين ماليين من عالم الأعمال، فلم يحقق التدريب جميع الأهداف المرجوة منه. لتدارك هذه الإشكالية تمت إعادة التدريب من قبل مدرِّبين في الإدارة المالية المركزية للجمعية، وممن لديهم دراية وخلفية عن سير عمل المؤسسات التربوية والرعائية ومستفيدين من المادة النظرية لوحدة الإدارة المالية.

هذا الإطار النظري الشامل الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري ضمن وحدة إدارة الموارد المالية شكّل وعياً وفهماً لدى المديرين حول مهارات إدارة الموارد المالية انعكس واقعاً في ممارسات تمثّلت في البدء بإعداد الموازنات التي تتضمّن وضع الإستراتيجيات والسياسات العامة حيث تعمد الإدارة بعد تحديد الأهداف العامة للمؤسسة إلى اختيار الوسائل والأنشطة والمواد الواجب تأمينها خلال الفترة القادمة لبلوغ هذه الأهداف، وهذا ما يسمّى بخطة الموازنة التقديرية، يلي ذلك وضع **الخطة المالية الاستراتيجية** طويلة الأجل للمؤسسة وتغطّي بشكل عام المجالات التالية: قيمة واتجاه الإيرادات المقدّرة خلال سنوات الخطة، قيمة الأكلاف المقدرة، تكاليف المشاريع الجديدة

المقـدرة، نتائج الأعمال وقيمة الإيرادات الإجمالية والصافية المقدرة، التدفّق النقدي المقـدّر ومصـادر التمويل، المركز المالـي المقدّر للمؤسسة والـذي يضم المجموعات الرئيسية للموجودات والمطلوبات.

بعـد ذلك يتم وضع الإطار العـام للموازنة السنوية، حيث يقوم كلّ مسؤول قسم في المؤسسـة بتحديد الأهـداف التفصيلية لمركز المسؤولية الـذي يتولّى الإشراف عليه. وتعتبـر هذه الخطـوة هي البداية الفعليـة لإعداد الموازنـات، إذ تشكّل هـذه الأهداف التفصيليـة القاعـدة التـي يستنـد إليهـا كل المسؤولين لوضـع القسـم الخاص به من الموازنات. بعد مرحلة التحضير تأتي عملية إعداد الموازنات ومن ثم اعتمادها، وأخيراً تطبيق الخطط والرقابة على حسن استخدامها.

بَيْـدَ أنّ انعكاس أثر التدريب على الممارسات كان متفاوتـاً بين المديرين لا سيما أنّ الإدارة المركزيـة التي دفعـت بقوة باتجاه تكريس الممارسـات المرتبطة بالمعارف والمهـارات التـي أدخلها برنامـج التطويـر الإداري لم تُظهـر الحماس نفسـه للإدارة الماليـة، لأنّ صلاحيـات المدير فيما يتعلـق بالمهارات الإدارية كانـت واسعة باستثناء الجانب المالي الذي كان من صلاحيات الإدارة المركزية.

وبالاستفـادة من مضامين الوحدات التدريبية لبرنامـج التطوير الاداري تم البدء بمأسسـة العمـل المالي من خلال أنظمـة موثّقة وموحّدة في جميـع المؤسسات، أما ما يتعلـق بتطبيق مهـارات التحليل المالـي واستنتاج النسب والاستفادة مـن هذه المعرفة فـي تحسين الأداء الإداري العام ووضع خطّـة للتمويل العام، فإنّها لم توثّق بأنظمة عمل موحّدة حتى تاريخه.

إذاً، مأسسـة مهـارات الإدارة الماليـة فـي أنظمـة وآليـات عمل[1] جعـل إدارات

(1) آلية اعداد الموازنات التقديرية، آلية اعداد الميزانيات العمومية، آلية إعداد وإقرار الرواتب والأجور وملحقاتها، آلية تعويض نهاية الخدمة وتصفية حساب، آلية تحديد الأقساط المدرسية، وأخيراً كان إصدار دليل عمل المحاسب في مؤسسات جمعية المبرّات الخيرية، آلية إدارة استثمار الفائض المالي، تعليمات حول تحصيل الأقساط المدرسية.

المؤسّسات أكثر قدرة على التعاطي مع الشأن المالي وأكثر دراية ومعرفة لدور المدير الإشرافي والرقابي على حسن ادارة الموارد المالية إلى جانب دور الدوائر المركزية لتتكامل المسؤوليات بما يضمن الحفاظ على موارد المؤسسة المالية، وحسن استخدامها، والحد من الهدر وترشيد الإنفاق. وهذا ظهر واضحاً في نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري التي عكست شبه تحقق للممارسات المرتبطة بإعداد وتطبيق موازنة المؤسسة ومشاريع مؤسساتية، وإعداد تقرير مالي يحلّل أوجه الإنفاق، وإن السبب الرئيسي في عدم بلوغها التحقق الكامل يعود إلى عدم الالتزام بالمهل الزمنية. وهذا يدل على أنّ الممارسات الادارية موجودة، ولكنها تحتاج إلى مراعاة عامل الوقت وإدارته بشكل أفضل.

أما الممارسات الادارية المتعلقة بوضع خطط لمصادر التمويل الإضافي من خلال تفعيل الاستفادة من مرافق المؤسسة لتأمين مصادر إضافية للتمويل من جهة، وتعزيز العلاقة مع المجتمع المحلي من جهة أخرى، فقد اظهرت الدراسة أنّها شبه غائبة حيث إنّ معظم المؤسسات تكتفي بمصادر التمويل الأساسية خاصة ما قد يتم تحصيله من الأقساط المدرسية في المؤسسات التعليمية، أو التبرعات أو المساعدات الحكومية أو التكفّل[1] للمؤسسات الرعائية.

على صعيد المهارات المرتبطة **بإدارة المباني والمرافق والتجهيزات**[2]، فبالرغم من أنّ المباني بجميع مرافقها وتجهيزاتها تشكل رأس المال الثابت للمؤسسة، وعدم الاهتمام بها والمحافظة عليها سوف يؤدّي يوماً بعد آخر إلى خسارة الرأس المالي الثابت وبالتالي يهدّد استمرارية المؤسسة بشكل عام، إلاّ أنّ اهتمام الإدارات

(1) التكفل: هو برنامج يشكل جسر ترابط بين المجتمع والناس من جهة، وبين الأيتام الذين تحتضنهم مؤسسات الجمعية الرعائية والاجتماعية من جهة أخرى لتأمين التعليم والتربية والثقافة وكل ما يساهم في أن يكون اليتيم إنساناً كريماً عزيزاً ومتوازناً في عقله وروحه وبدنه.

(2) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي درّب عليها الأستاذ علي خليل وقدمتها شركة: lebanon – ICTN: International Consulting and Training Network.

بالمباني والمرافق والتجهيزات كان ينحصر ضمن إطار المعالجة للحالات الطارئة التي تعيـق عمل المؤسسة عبر قيام قسم الصيانة بإتمام التصليحات اللازمة بالاستناد إلى الطلبـات المقدّمة من مسؤولي الأقسام والمرافـق، بالإضافة إلى إجراء صيانة للمباني خـلال العطلة الصيفية، وكانت كل مؤسسة هـي المسؤولة عن وضع الإجراءات اللازمة للحفاظ على تجهيزاتها وإدارة مرافقها، دون أن يكون هناك خطة صيانة وقائية للمباني والتجهيزات.

ولـم يكن هناك أنظمـة موثّقة تتضمّن إجـراءات واضحة تساعـد إدارة المؤسسة على التأكد والتحقق من أنّ إجراءات الصيانة تفي بالغرض وبما يضمن سلامة المباني والتجهيـزات وتأمين بيئة سليمة وآمنة لجميـع المستفيدين. من جهة أخرى، فإنّ غياب خطوات ممنهجة لمعالجة تلف الموجودات بما يضمن صحة التلف وتوثيقه وفقاً للأصول أثّـر سلبـاً على مستوى توثيـق أصول المؤسسـة الثابتة عبر الجـردة السنوية والحدّ من الهـدر وترشيد الإنفاق؛ حيث إنّ العمـل كان مقتصراً على إعداد لائحة بالتجهيزات في المؤسسة دون تحديث لها وتحديد ما هو تالف، بحيث تبقى موثّقة في برنامج المحاسبة دون أيِّ ذكـر لحالتهـا أو لتلفها، كما أنّه لم تكن هناك إجراءات لنقل الموجودات، والتي قد تكون موثقة ضمن لوائح الأصول في برنامج المحاسبة عند جهة وهي تكون واقعاً عند جهة أخرى، أو تالفة في كثير من الأحيان.

لقـد تلمسـت الجمعية مخاطر هـذا الأمر ومدى تأثيره على حفـظ الموارد المالية والمادية للمؤسسة، لذلك دعمت بقوة إدراج إدارة المرافق والتجهيزات كعنوان أساسي في برنامج التطوير الإداري.

تطـرّق البرنامج إلى كيفية إدارة المباني والمرافـق والتجهيزات من خلال تنظيم ووضـع قواعد وقوانين إدارة المباني والمرافق والتجهيزات إضافة إلى مراجعة، تطوير، وتوظيـف الوسائل المساعدة لتحقيق أهداف المؤسسة، وكذلك مواكبة حسن استخدام المـوارد الماديـة وكيفيـة تفعيلهـا، فضلاً عن الحفـاظ عليهـا وتأمين بيئـة آمنة لهذا

الاستخدام والتزام مراعاة معايير الصحة والسلامة واعتماد صيانة وقائية للمباني والمرافق والتجهيزات مبنية على مسح الاحتياجات وتوثيق تنفيذها، بالإضافة إلى تقييم وضع الصيانة ووضع خطة مناسبة.

هذا الجديد الذي أتى به برنامج التطوير الإداري تُرجم في آليات عمل من شأنها الحفاظ على موارد المؤسسة وإدارة المرافق والتجهيزات، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: آلية الصيانة التي تهدف إلى إيجاد طريقة تضمن حسن تشغيل التجهيزات والآلات، علاوة على تأمين جودة عالية في الخدمة وضمن المهل المحدّدة، بالإضافة إلى الحفاظ على سلامة المباني وتأمين الطاقة والبيئة السليمة والآمنة لجميع المستفيدين في المؤسسة...[1].

فيما يتعلق **بإدارة المرافق التربوية ضمناً المكتبات:** كان العمل في المؤسسات يقتصر على أرشفة المواد التعليمية التدريبية بناء على نظام حفظ وأرشفة تختاره المؤسسة، وشراء كتب، وإتمام عمليات الإعارة للتلاميذ والمعلمين دون وجود خطط واضحة لتفعيل أنشطة المطالعة، وتعزيز دور المكتبة في العملية التعليمية أو تنظيم المعارض. لفت برنامج التطوير الإداري إلى كيفية تأمين ومراقبة الخدمات الطلابية (المكتبة، النوادي..الخ) وتسهيل ودعم استخدام التكنولوجيا في التعليم.

واجهت وحدة المتابعة والتقييم صعوبة في إيجاد مدرب لهذا العنوان، وبالتالي فإنّ المادة النظرية لم تكن غنية واقتصرت في معظمها على استمارات فحص للمرافق المختلفة. ولكن مع اكتساب العديد من المشاركين في برنامج التطوير الإداري لمهارات التخطيط تمّت الإفادة من الطاقات الموجودة في المؤسسات لمأسسة خطة لتطوير المرافق التربوية وتحديثها ومن ضمنها المكتبة المدرسية، وكتابة التوصيف الوظيفي

(1) من ضمن الآليات: آلية الشراء، آلية تقييم المورّدين، تعليمات حول مراقبة أعمال الصيانة لآليات النقل، تعليمات حول تنظيم العمل في المستودعات المركزية، آلية الجرد للاصول والتجهيزات والكتب والوسائل التعليمية والتربوية، آلية مراقبة التجهيزات، آلية متابعة أعمال الصيانة الصيفية.

لأمين المكتبة ودليل عملـه، حيث تمّت إضافة مهام تتعلّق بالتخطيط للأنشطة الثقافية داخـل المؤسسة، أو المشاركة في نشاطات خارجية بالتنسيق مع الوحدات التعليمية، أو تنظيـم المعارض المركزية... كما تمّ تعميم آليـات متعلقة بالفهرسة والتصنيف بشكل موحّـد عملـت المؤسسات علـى أرشفة مواد مكتباتهـا استناداً إليـه، واعتمد دليل عمل أميـن المكتبة الذي يوضح الأدوار والمهام كافةً الملقاة على عاتقه بالإضافة إلى وصف إجراءاتهـا بالتفصيـل، إلا أنّ هذه الأنظمة المعمّمة لم تركّز علـى كيفية رفد المكتبات وإغنائهـا والعمـل على تحديثهـا وتطويرها، وبقي هـذا الموضوع وفـق الرؤية الخاصة لمديري المؤسسات.

أظهـرت **نتائـج دراسـة التقويـم الذاتـي** أثر البرنامـج على الممارسـات الإدارية المرتبطـة بإدارة المبانـي والتجهيزات نظراً لوجـود الممارسـات ذات الصلة، ولكنّها غير مكتملـة أو أنّها جزئية وغير ممنهجة لناحية إعداد وتنفيذ خطة لتوفير التجهيزات المناسبـة للمؤسسة مع مراعاة معايير الصحة والسلامة، إعـداد خطة لتفعيل المكتبة ومركز المـوارد التعليميـة وتنفيذها وتفاوت فـي الممارسة الإداريـة المرتبطة بإعداد برنامـج لمتابعـة صيانـة المباني والمرافـق والتجهيزات مبنية على مسـح الاحتياجات وتوثيق تنفيذها.

مهـارات إدارة نظـم المعلومات[1]: أكّـدت رسالة المبرّات علـى ضرورة السعي لتوظيـف أحـدث ما توصلـت إليه التكنولوجيـا والأبحاث فـي وضع المناهـج والبرامج والأنشطـة، وحيث إنّ برنامج التطويـر الإداري هدف إلى تمكيـن وتأهيل المديرين في المهـارات الإدارية كافة، ومن ضمنها إدارة توظيف الوسائل المساعدة لتحقيق أهداف المؤسسـة عبر الاستخدام الفعّـال للموارد المادية ومنها تكنولوجيـا المعلومات، لذلك كانـت وحدة مهارات إدارة نظـم المعلومات التي قدّمت إطاراً نظريـاً حول كيفية إدارة

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمها ودرّب عليها د.أنطوان يازجي
Cordinateur des stages professionnels – universite Saint-Joseph

المعلومات المدرسية من خلال إدارة نظم المعلومات لكونها أحد مفاتيح نجاح العمل، مع الإشارة إلى أنّ الميزة التنافسية بين المؤسسات لا تقوم على وجود التكنولوجيا بل على كيفية استعمال التكنولوجيا في الإدارة.

تضمّن الإطار النظري للبرنامج **خمسة أبعاد لنظم المعلومات** هي: «البعد الإداري[1]، التنظيمي[2]، التقني[3]، البشري[4]، المالي[5]» **وثلاثة مستويات**: المستوى «الاستراتيجي وهو نظام إدارة المعلومات حيث يتمحور دور الإدارة العليا، المستوى الإداري الذي يتناول أنظمة دعم إتخاذ القرارات الإدارية، ويستفيد من هذا المستوى الإدارات التنفيذية من مدراء أقسام، نظّار...إلخ، والمستوى العملاني التنفيذي وهو نظام دعم ومساندة الإدارة وهو مجموعة برامج المعلوماتية التي تمكنن العمل الإجرائي للموظفين».

أوضح الإطار النظري أنّ نظم المعلومات هو أحد المكوّنات الأساسية لإدارة المؤسسة، والجدير ذكره أنّ التدريب على مهارات إدارة نظم المعلومات لم يكن تدريباً تطويرياً لمهارات محدّدة فحسب، بل شكّلت المادة التدريبية تحوّلاً وتغييراً شاملاً في مسارات العمل الإداري وإدخال معارف ومهارات جديدة. وهو ما أثار مقاومة وعدم

(1) البعد الإداري: يتطلّب أخذاً للقرارات المناسبة على مستوى التخطيط الاداري وشراء وتطبيق نظم المعلومات، فالمديرون هم صانعو القرار وواضعو الخطط ومحدثو طرق المعالجة الادارية، أي أنهم باختصار القادة الذين يتولون قيادة المؤسسة نحو الهدف المرجو.

(2) البعد التنظيمي: وهنا لا بد من وضوح الهيكلية وضمان حسن سير العمل في المؤسسة عبر القنوات التنظيمية الواضحة والسهلة الى جانب تعزيز الجانب الثقافي في ما يتعلق بمواكبة التطوّر من جهة والممارسات العملانية اليومية التي تكرس منطقاً ثقافياً تقنياً من جهة أخرى.

(3) البعد التقني: يتم من خلال تحديد المواد وطبيعة الشبكة المراد استخدامها والمعطيات المطلوب تداولها والبرمجيات والمنطقيات التي تساهم في تحقيق العمل المطلوب وإنجازه.

(4) البعد البشري: المتمثل بالموظفين وما يتمتعون به من مهارات وكفاءات في استخدام النظم والتدريب المستمر الذي يضمن مواكبة الحاجات والتطوّرات ومدى تمكن الموظفين من استعمال واستخدام النظم ومواجهة مقاومة التغيير.

(5) البعد المالي: يتعلق بالمدى المطلوب استثماره والموازنة المالية التي تضمن الاستثمار الجيد وضمان العائد على الإستثمار.

تجـاوب مـن قبل العديد من المديريـن لهذا التغيير، مـا زال - وإن خفت حدته - لغاية تاريخه. ويمكن القول إنّ من أسباب مقاومة التغيير هو حالة الإرباك والقلق التي عاشها المـدراء لناحية من أين نبدأ؟ كيف سنبدأ؟ إلى أيـن يمكننا الوصول؟ هل سيؤدي ذلك إلـى نتائـج أفضل؟ وما هـو الضامن أن المـوارد المالية لن تذهـب هدراً؟.....الخ هذا الأمـر دفـع القيّمين على برنامج التطويـر الإداري إلى إعادة التدريـب وتكراره بأشكال مختلفـة وتكليف المتدربين بمهام تطبيقيـة تمثّلت في كتابة «**مشـروع المؤسسة لإدارة نظـم المعلومات**» من خلال مسح لواقع الأبعـاد الخمسة لنظم المعلومات في المؤسسة واختيـار نظم المعلومات المناسب لواقع المؤسسة بناءً لنتائج المسح، ووضع خطة عمل لتطبيـق المشروع،والبدء بالتطبيق التجريبي للمشروع، إلا أنّ بعض المؤسسات التزمت بتقديـم مشروعهـا الخاص بحسـب إرادة وقناعة المديـر. فبالرغم مـن أن التطبيق التجريبي ساعد المديرين على فهم أوسع للإطار النظري، إلاّ أن معظمهم وجد صعوبة في تعديل الممارسات السابقة إلى منحى جديد في الممارسة، لأنّ مشروع إدخال إدارة نظـم المعلومات إلى المؤسسـة يعتبر تغييراً استراتيجياً له متطلبات عديدة منها تأمين البنـى التحتية والكوادر المتخصصة والتدريب المكثف والشامل، إضافة إلى أنّ المدير وجـد نفسه مضطراً لتعلّم معارف ومهارات تقنية متقدمة لم تنسجم مع طبيعة وقدرات البعض. وهنا طلب عدد ـ وإن كان قليلاً ـ الانسحاب من مواقعهم الوظيفية إفساحاً في المجال لطاقات جديدة أقدر على التأقلم مع توقعات التطوير والتحديث.

التغيير في الأنظمة والسياسات انعكس في إدخال **ERP System**[1] نظام تخطيط مـوارد المؤسّسات، حيث تـم إجراء دراسة للواقـع التكنولوجي فـي مؤسسات المبرّات

(1) ERP System: Enterprise Resource Planning، نظام تخطيط موارد المؤسسات (ERP): هو موجه لخدمات مشروع ما، يأخذ بعين الاعتبار الاهداف العامة للمؤسسة، بحيث يساعد في تنظيم وتحسين طرق وأساليب الحصول على المعلومات بشكل منظم، ويسهل تجميع المعلومات التي تغطي جميع أعمال ونشاطات كل مؤسسة على تنوعاتها (ادارة، مالية،موارد بشرية،.....الخ)، بغض النظر عن تواجدها المكاني، بهدف تحسين خدمة الفئات المستهدفة وزيادة في تحسين الصورة الجامعة الشاملة لأعمال المؤسسة.

التربوية، من خلال جمع معطيات حول البرامج المعتمدة، ومدى ملاءمتها للأهداف وأسس إدارة نظم المعلومات، وبناء عليه تم العمل على تطوير أنظمة معلوماتية جديدة خاصة بمؤسسات المبرّات من شأنها أن تساعد على ضبط العمل التعليمي والرعائي والإداري من خلال لجنة نظم المعلومات المركزية، واستحداث برامج للتسجيل، المحاسبة، المخازن، الرواتب والأجور، الموارد البشرية، التكفل، العلاقات العامة، التحصيل المدرسي، الأقساط.... وتعميمها بشكل موحّد على مؤسسات المبرّات كافة، وبالتالي العمل ضمن فلسفة شبكة موحدة لتحقيق الأسس التي تم التطرق إليها في التدريب..

وحيث إنّ التدريب على وحدة مهارات إدارة نظم المعلومات تزامن مع بدء دارسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم تحقّق التوقّعات في الممارسات الإدارية المتعلقة بإدارة نظم المعلومات. ولذلك تم إعتبار المعطيات الواردة في نتائج الدراسة بمثابة تشخيص لواقع يفترض تطويره خلال العشرية الجديدة للتطوير الإداري.

رابعاً: مهارات إدارة الذات والتواصل مع الآخرين

«اقرأوا دائماً، اسمعوا دائماً، تحاوروا مع بعضكم ومع الآخرين الذين يملكون الخبرة دائماً لتتجددوا ولتجددوا»

بهذه الكلمات كان يخاطب سماحة العلامة المرجع السيد محمد حسين فضل الله ﷺ جميع العاملين على اختلاف مواقعهم الوظيفية، إذ منذ تأسيس المبرّات هناك منظومة قِيميّة تحكم العلاقات والتواصل بين الأفراد والسلوك والممارسات الإدارية.

اعتمدت الجمعية في المراحل الأولى من عمرها وبشكل أساسي على التواصل الشفهي بين العاملين، الأمر الذي كان يتسبّب بشكل أو بأخر بتأويل الكلام واحتمال

المبالغة فيه مما يؤثّر سلباً على انتظام العلاقات الادارية والاجتماعية في ما بين العاملين من جهة ومع الإدارة من جهة أخرى، فضلاً عن أنّ التواصل الشفهي مع ازياد عدد الموظفين يؤدّي إلى هدر الوقت عبر الاستغراق في التفاصيل والنقاشات العقيمة القائمة على التبرير والتبرير المضاد والتوضيح والتوضيح المغاير في محاولة لإثبات صوابية رأي كلٍّ منا، لا أن تتكامل الآراء وتتوحَد في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة، وكان هناك ضبابية في عملية التنبيه الإداري، الذي أصبح يستند إلى استيضاح مسبق واستخدم مصطلح استيضاح بدل استجواب لإنسانية المصطلح، وكانت المرجعيات متداخلة، فالمعلم أو المشرف الرعائي على سبيل المثال كان يساءل من أكثر من جهة (منسق، ناظر، ناظر عام، مدير...)..

لذلك تلمست الجمعية أهمية وضع معايير واضحة لضبط العمل الاداري وضمان تواصل فعال بين جميع أفراد مجتمع المؤسسة وهو ما أكدته دراسة الاحتياجات التدريبية والوحدات التدريبية لبرنامج التطوير.

تناولت وحدة مهارات إدارة الذات والتواصل مع الآخرين العناوين التالية: مهارات إدارة الوقت، مهارات التواصل الكتابي والشفهي، ومهارات إدارة الذات.

على صعيد **إدارة الوقت**[1]: ركزت المادة النظرية التي أعطيت ضمن برنامج التطوير الإداري على كيفية اتخاذ قرارات هامة بشكل أسرع، وكيفية تفويض العمل للآخرين والاستفادة إلى أقصى الدرجات من التكنولوجيا الجديدة في التخطيط اليومي وتحديد الأنظمة الأنسب لإدارة الوقت. وفي موازاة ذلك تم استثمار هذه المكتسبات وتحويلها إلى ممارسات ظهرت واضحة في وضع روزنامات العمل اليومية والشهرية، جدولة مواعيد ثابتة للاجتماعات، لحظ فترات للطوارئ خلال التخطيط اليومي، تأمين البيئة المناسبة للعمل...الخ

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي درّبت عليها فاي نيو فادومسكي وقدمتها شركة:
lebanon – ICTN: International Consulting and Training Network.

على صعيد **مهارات التواصل**[1]: قدّم برنامج التطوير الإداري الإطار النظري للتواصل بأنه عمليّة تبادل للبيانات والمعلومات والمعرفة والمشاعر من شخص لآخر عبر رموز هادفة (ذات معنى) بغية خلق فهم مشترك يمكّنهما من العمل معاً بطريقة فعّالة لتحقيق الأهداف المرجوة.

فالاتصال أساس التفاعل بين أفراد المجتمع وهو يهدف إلى ترجمة الأفكار إلى واقع ملموس يمكن التعامل معه وهو مهم أيضاً للقيادة الفعّالة وعمليات التخطيط والتنسيق والتدريب وإدارة النزاع واتخاذ القرارات والعمليات التنظيمية الأخرى التي تمكّن القائد من فهم فريق عمله والتفاعل معهم والتأثير بهم وتبليغهم رسالة ورؤية وأهداف واستراتيجيات وخطط المؤسسة وشرح أدوارهم ومهماتهم وحدود سلطاتهم ومسؤولياتهم. وعملية التواصل تتألف من مجموعة من العناصر ينبغي أن تكون مترابطة ومنسجمة بعضها مع البعض الآخر ليأتي الاتصال ناجحاً ومحققاً للأهداف التي قام من أجلها في الأساس. هذه العناصر هي: **المرسل**[2] (Source)، **الرسالة**[3] (Message)، **قناة التواصل** [4](Channel)، **المستقبل**[5] (Receiver)، **التغذية الراجعة** [6](Feedback)، **التشويش** [7](Noise). أما المهارات التي ينبغي امتلاكها

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي درّب عليها أ.رائد شرف الدين-نائب حاكم مصرف لبنان، مستعيناً بالمادة التي قدمتها الجمعية اللبنانية للعلوم الإدارية، وتم بلورة المادة من قبل جمعية المبرّات ودرب عليها مدير عام جمعية المبرّات ونائب المدير العام للتربية والتعليم.

(2) المرسل: هو المصدر أو القائم بالتواصل وهو الطرف الأول في العملية التواصلية والآخذ بزمام المبادرة فيها.

(3) الرسالة: هي الفكرة أو المعلومة بعد صياغتها في لغة مفهومة للمستقبل وتتضمّن ما يرغب المرسل في إيصاله.

(4) قناة التواصل: هي الأداة التي تستخدم لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل.

(5) المستقبل: هو عبارة عن الجهة أو الشخص الذي يقوم باستلام الرسالة، ويمكن أن يصبح مرسِلاً إذا قام بإرسال الردّ أو الجواب على الرسالة نفسها، وتؤثّر الصفات الرئيسيّة للمستلم تأثيراً مهمّاً في استيعاب الرسالة ومدلولاته.

(6) التغذية الراجعة: هي تعبير عن ردّة فعل المستقبل للرسالة التواصلية.

(7) التشويش: وهي العمليّات التي تؤثّر في نجاح إدراك المقصود او المدلول من الرسالة، وقد تتعلق هذه المؤثّرات بأي عنصر من عناصر التواصل.

لكـي يكون التواصـل سليماً وبالتالي مؤثراً أي مؤدّياً للرسالـة التي نريد إيصالها للآخر فهي: **مهـارة الحديث**[1]، **مهارة الإنصات**[2]، **مهارة القـراءة**[3]، **مهارة الكتابة**[4].. وقد تـم التعرف على العناصر المساعدة لمهارتي الحديث والإنصات، وكيفية القيام بعملية تواصل ناجحة.

تبنـت جمعية المبرّات هذا الإطـار النظري وترجمته في أنظمة عمل بالاستناد إلى مضاميـن الوحدة التدريبية، فكانت تعليمات التواصل التي تضمنت كل تقنيات التواصل الكتابـي مع وصـف لأنواعه المتعددة[5]، بالإضافة إلى شـرح مفصل حول عملية التنبيه الإداري، والمرجعيـة الإدارية للموظفين، ومن يحق له مساءلة الموظف. كذلك تم رسم سياسـة موحدة في مؤسسات المبرّات سواء لأنـواع التواصل الكتابي والشفهي أو لعملية التنبيه الإداري أو التحفيز.

فيمـا يتعلق باستعمـال شبكات الاتصـال الإلكترونـي: تطرق التدريـب إلى أهمية التواصل عبر استخدام شبكات الاتصال الإلكتروني لتسهيل العمل والتخفيف من الجهد

(1) مهارة الحديث: طريقة التعبير عن الآراء والأفكار ووجهات النظر شفهيّاً إضافة إلى استخدام نبرة صوت وتعابير وجه وحركات جسد تساهم بشكل رئيسي في تقبل الآخرين لها بغض النظر عن القيمة المعرفية التي تحتويها هذه الآراء والأفكار.

(2) مهارة الإنصات: هي إحدى مهارات التواصل الأساسية التي من دونها لا يمكن فهم وجهة نظر الآخرين لإقامة حوار بنّاء معهم، وهناك إتجاه سائد أن الإنصات مسؤولية تقع وحسب على عاتق من يستقبل الرسالة، في حين أنها مسؤولية مشتركة تقع أيضاً على عاتق من يرسل الرسالة الذي يجب عليه أن يستمع جيّداً إلى التغذية الراجعة الآتية من المستقبل لمعرفة ما إذا كانت رسالته قد وصلت سليمة وتمّ استيعابها أم لا.

(3) . مهارة القراءة: هي إحدى أهم وسائل الإدراك التي يتم من خلالها فهم الآخر وتبادل المعارف معه ويجب أن تقرن بالفهم الجيد

(4) مهارة الكتابة: تتمثل بالقدرة على كتابة الرسائل والمذكّرات والتعاميم والتقارير إذ تعتبر الكتابة إحدى المهام الرئيسية الملقاة على عاتق العاملين في المؤسسة وهناك أهمية حيوية يجب أن نوليها لبعض التقارير والمراسلات والمذكّرات فنجاح المؤسسة يتأثر بها، من هنا لا بدّ من امتلاك هذه المهارة وصقلها وإتقانه.

(5) التواصل الكتابي من خلال تقرير، رسالة، مذكرة، تعميم، تبليغ، إعلان، تنويه، تذكير، استيضاح، لفت نظر، تنبيه، إنذار صرف، قرار.

في إيصال المعلومات إلى الجهة المحددة في الوقت المحدد، وقد أدى التدريب إلى تسريع عملية المكننة التي بدأت فيها جمعية المبرّات، فتمَّ استحداث شبكة تواصل داخلية تربط الإدارة العامة للجمعية بمؤسسات المبرّات من جهة، وتربط أقسام المؤسسة ببعضها داخلياً من جهة ثانية، ولتوحيد عملية الاستفادة من هذه التقنية تم تعميم تعليمات حول استخدام البريد الإلكتروني.

فيما يتعلق باستخدام شبكات الاتصال الإلكتروني خارجياً، لقد تم تعميم سياسة أمن المعلومات التي تحدّد بدقة المواقع المسموح التواصل عبرها والدخول إليها.

أما على صعيد **مهارات إدارة الذات**[1] فقد غطّى التدريب عناوين ثلاثة هي: «**فرق العمل الفعّالة**»، و«**التمكين وفرق العمل: ذاتية الإدارة**» و«**استراتيجات تطوير القدرات الذاتية**».

تم التركيز في هذه العناوين الثلاثة على مفهوم أن «الفرق ليست قطعاً من الآلات يتم تجميعها وتشغيلها بعد ذلك»، بل هي (الفِرَق) مجموعة من الأفراد تحاول العمل معاً، باتجاه أهداف المؤسسة، وأن النجاح الشخصي لأعضاء الفريق يعتمد على نجاح الآخرين، كما أنّ الفريق يمتلك مواقف مشتركة ومتفقاً عليها ويعي أن مهارات أعضاء الفريق مكملة لبعضها بعضاً، وأن قوة الفريق تكمن في ترابط وجهات نظر الأفراد ومواهبهم، وعلى توضيح الفرق بين الفريق والمجموعة. حيث يعتقد الأعضاء في المجموعة أنهم معاً لأهداف إدارية فحسب، وبالتالي يعمل كل عضو بشكل مستقل، ويكون الدافع لعملهم الالتزام بما يقوله المسؤولون، وليست النَتائِج. كما يعتبرون أنفسهم موظفين وحسب، كونهم لم يساهموا في وضع الأهداف بل تم إخبارهم بما يتوجب عليهم القيام به، وهذا ما يجعلهم حذرين في التعبير عن رأيهم، ولا يُميّز الأعضاء بين المجابهة والنزاع.

في المقابل، يعتمد الأعضاء ضمن الفريق على بعضهم البعض، ويلتزمون بالأهداف

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمها ودرّب عليها أ.رائد شرف الدين - نائب حاكم مصرف لبنان.

التي ساهموا في وضعها، كما يُطبّقون موهبتهم ومعرفتهم للمُسَاعَدَة على إيجاد الحلول للمؤسسة. يُشاركُون في القرارات ويطلبون من القائد اتخاذ القرارات، عندما لا يصل الفريق إلى حل. يَعْملُ الأعضاء في جوّ من الثقة ويُشجّعون على طرح الأسئلة من خلال التواصل السليم والمنفتح، وينخرطون في عملية اتخاذ القرار للوصول إلى النَتائِج الإيجابية للفريق. كما يعون أنّ النزاع هو جزء من التفاعل الطبيعي ويَستعملون مثل هذه الحالات كفرص لتوليد الأفكار الجديدة.

ساعد الإطار النظري في زيادة وعي المديرين وظهر هذا عند تشكيل الفِرَق حيث وجدوا أنَّه لا بد من التفكير في الأسئلة التالية: «هل ستكون منهجية الفرق مفيدة؟ ما هو الأمر غير المرضي في الوضع الحالي؟ ما هي الأسباب والحلول المحتملة؟ هَلْ تدعم المؤسسة فعلياً منهجية الفريق؟»، وبدأ العمل على تغيير الثقافة لتعزيز العمل الفريقي من خلال دراسة الأفراد ووضع أنفسنا في مكانهم، لكي نعرف كيف يشعرون، التواصل معهم للإجابة عن تساؤلاتهم حول «لماذا» و«متى»، بالإضافة إلى أسئلتِهم الأخرى، السماح لهم بالمُشاركة في عملية اتخاذ القرار، تفهم التغيير ومساعدة الأفراد على تقبّل عملية التغيير بل ودفعها إلى الأمام، إضافة إلى تمكين الفرق لأنه يساعد على إطلاق مبادرات شخصية تتجاوز مجال عملها الطبيعي، لكن ضمن القيم والأهداف المتوافق عليها، مما يعزّز من الدافعية، لأنه يساهم في تحقيق الذات.

كذلك تم التعرف من خلال المادة النظرية التي قدمها البرنامج على **استراتيجيات تطوير القدرات الذاتية**، ومنها جدول الأداء المتوازن[1] الذي أعطى المدراء فكرة

(1) جدول الأداء المتوازن هو مجموعة من المقاييس التي تعطي المدراء فكرة سريعة وشاملة عن مستوى أداء العمل. يجيب جدول الأداء المتوازن على أربعة أسئلة هي:

* كيف يرانا المستفيدون؟ (منظور المستفيدين)
* ما الذي يجب أن نبرع فيه؟ (منظور داخلي)
* هل يمكننا الإستمرار بتوليد القيمة وتحسينها؟ (منظورالابتكار والتعلّم)
* ما هي العوائد بالنسبة للمساهمين؟ (منظور مالي)

سريعة وشاملة عن مستوى أداء العمل، **وكتابة رسالة الحياة الشخصية**[1] وهو عمل جدير بأن نعطيه جزءاً من وقتنا، لأنّ الفرق بين من يملك رسالة ورؤية، وبين من لا يملكهما كالفرق بين من يعيش وفق أولويات محددة لتحقيق اهداف وطموحات وأحلام محددة وبين من يعيش يوماً بيوم، لأن من أهم الوسائل التي تساعد على بناء شخصية فعالة وناجحة ورسالية هي صياغة رسالة حياة قائمة على فلسفة أو عقيدة أو رؤية ومبنية على «قوة المبادئ الإنسانية والقيم الأخلاقية». فرسالة الحياة الشخصية ستتحول إلى «الدستور» الشخصي لكل فرد وإلى المرشد أوالدليل الذي على أساسه يحدّد هذا الفرد كل أهدافه وتصرّفاته وسلوكه وعلاقاته انطلاقاً من هذا الدليل، وعليه يصبح المقياس الذي نلجأ اليه لنقيس أعمالنا وإنجازاتنا وسلوكنا وأفكارنا وقيمنا الفعلية وأي شيء آخر في حياتنا. كما تم التعرف على **دور القيادة الصائبة في تجنّب حصول الكوارث** من خلال دراسة حالة غرق سفينة التايتنك حيث أن أخطاء على مستوى القيادة تسببت في نتائج كارثية.

يمكن القول إنّ أثر البرنامج ظهر واضحاً في الممارسات المرتبطة بتعزيز العمل الفريقي (بدليل وجود العديد من اللجان في كل مؤسسة)، والذي كانت تنتهجه المبرّات قبل البرنامج، لكنّه تطوّر وأصبح تأسيس الفرق يرتكز إلى معايير واضحة أهمها تنوع مهارات الفريق، الانسجام بين أعضائه، معرفة خلفية أعضاء الفريق للتأكد من نجاح الأهداف المراد تحقيقها من تشكيل الفريق، وتمكين الفريق من خلال تفويض الصلاحيات لأخذ القرارات.

أما على صعيد الإفادة من مفهوم رسالة الحياة الشخصية فقد بقيت ضمن

(1) رسالة الحياة الشخصية: هي تعبير خاص ومميز لكل فرد بمفرده، لأن كل فرد هو حالة مميزة ولا نظير لها. لهذا فإن رسالته الشخصية سوف تعكس هذا التفرد وهذه الخصوصية في الشكل وفي المضمون، فهي «وثيقة واضحة وصلبة تعبر بعمق عن المعنى الحقيقي الذي تريده لحياتك وعن الأهداف الحقيقية التي تريد تحقيقها استنادا إلى المبادئ والقيم التي تؤمن بها فعلا. إنها تعمل «كدستور حاكم» من خلاله تقوم بتقييم قراراتك وتختار سلوكك واتجاهاتك».

إطارهـا النظـري ولم تتبلور في ممارسـات واضحة ومعمّمة، وقد عكسـت **نتائج دراسة التقويم الذاتي** من خلال قياس المهارات المرتبطة بـ «إدارة الوقت، إدارة الإجتماعات، التواصـل داخل المؤسسة مع الزمـلاء والتواصل مع المحيط (الأهـل)»، «التواصل من خلال التقارير، مذكرات، رسائل واضحة واستخدام البريد الإلكتروني»، إنّ الممارسات الإداريـة المرتبطـة بمهـارات إدارة الـذات والتواصل مـع الآخرين قاربـت التحقّق في مؤسسـات المبـرّات كافة. فـي المقابل تفاوتـت الممارسات الإداريـة المرتبطة بإدارة الوقت لناحية ربط التخطيط بالأعمال الأساسية في الخطط والروزنامة الشهرية، وهذا مؤشـر يحتاج إلى متابعـة دقيقة إذ أنَّ الوقت يُعتبر من أهم المـوارد التي يجدر ترشيد استخدامها إذ جُلَّ ما يمكن القيام به لتوفير الوقت المطلوب لكل الأعمال هو المهارة في تخطيط الوقت، وهذا كلّه تَمَّ لحظُه في الخطة الاستراتيجية الثانية للمبرّات.

وعـوداً علـى بدء، فإنَّ المسار العلمي فـي تطوير الإدارة من خلال المواءمة بين المعرفـة النظريـة لبرنامـج التطويـر الإداري والتطبيـق العملـي يمضـي فـي مسار متسـارع ليواكـب ويستوعب كلَّ الإنجازات التي تكبـر وتتعاظم في رحلة لا مكابح لها ولا حدود..

الفصل السادس

من القائد إلى القيادة

نضال جوني (*)

تمهيد

من دون أيّ تعريف أو معايير لمفهوم القيادة، اختارت المبرّات قياداتها التربويّة والتعليميّة والرعائيّة، وذلك لظروف نشأتها التي جاءت كاستجابة سريعة للوضع الذي أفرزته أحداث الحرب الأهلية في لبنان على مدى خمس عشرة سنة، بل تمَّ اختيارهم بناءً لمعايير عديدة، قد تتقاطع وقد تتعارض مع المعايير العلمية القيادية المتعارف عليها. فمعظم مدراء المؤسسات التعليمية والرعائية تم اختيارهم بالدرجة الاولى لرساليتهم في العمل، وتبنّيهم لرؤية المبرّات الإنسانية، وإخلاصهم لقضية الأيتام، وموقعيّتهم الاجتماعية وكفاءتهم العلمية وخبرتهم، بالإضافة إلى قدرتهم على استقطاب الطلاب والمجتمع المحلي، فضلاً عن قدرتهم على تحمل التحديات.

و قد خاض المدراء تجربتهم بحسب ما تمليه عليهم خبرتهم العلمية والتعليمية، وخلفيتهم الاجتماعية ونتائج التجربة الفردية وما ينتج عنها من دروس مستفادة. لذا ولوقت امتد او قصر بحسب سنة التأسيس أُعطي المدراء، ضمن السياسة الإدارية

(*) مديرة ثانوية الرحمة، وعضو في لجنة دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، وفي وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية

اللامركزية للجمعية[1]، صلاحيات ممارسة القيادة مع فريق العمل باستقلالية واسعة أحياناً، كلّ بحسب اجتهاده الشخصي، مما أفضى بعد مرحلة من الزمن امتدت لحوالي عشر سنوات إلى ممارسات متفاوتة بالرغم ما رافق هذه المرحلة من بعض التدريب والتوجيه العام.

وهنا **برز تحدّيان: أولهما** اتساع رقعة مؤسسات ومدارس جمعية المبرّات الخيرية بسرعة قياسية حيث بلغت حوالي ستاً وعشرين مؤسسة في بداية الألفية الثانية موزّعة على جزء من مساحة الاراضي اللبنانية. وقد رافق هذا الاتساع تفاوت في أداء مدرائها وأسلوبهم القيادي طاول حدّ التناقض مما أصبح يشكل ضعفاً بيّناً في أداء بعض المؤسسات وتهديداً لقدرة المؤسسة الأم في الإشراف وضبط أداء كل هذه المؤسسات، فبرزت الحاجة للاتفاق على ممارسات إدارية تربوية تشكّل الحدّ الأدنى المشترك بين الجميع، ولكن دون الالتفات إلى الحاجة للاتفاق أيضاً على مفهوم للقيادة تتأطر تحته هذه الممارسات.

التحدّي الثاني الذي واجهته المبرّات، كان تطوّر مفهوم القيادة التربوية في العقدين الاخيرين تطوّراً سريعاً، جعل القيادة عنصراً أساسياً في استمرارية المؤسسات التربوية وتميّزها، وفي تحديد ملامحها وإطارها التنافسي وفي ضمان توسّعها دون تأثير ذلك على جودة الأداء. والمبرّات وعت ومنذ البداية ضرورة مواكبة هذا التطوّر والاستفادة منه.

إنطلاقاً من هذين التحدّيين استشعرت المبرّات الحاجة إلى التغيير والتطوير وتحمّس الجميع لذلك، وبدأ التغيير على شكل مبادرات غير مترابطة تجلّت في بعض الدورات الإدارية مع مختصين قبل الإنطلاق في برنامج التطوير الإداري الأول. بيد أنَّ

(1) لاحقاً تم وضع الحدود الفاصلة بين المركزية واللامركزية في مختلف المجالات الإدارية والتعليمية، إدارة الموارد البشرية، العلاقات، والإعلام، والانشطة، الشؤون المالية، والمرافق والتجهيزات ضمن وثيقة عُممَّت على المؤسسات.

هذا البرنامج، أي برنامــج التطوير الإداري الأول، لم يخصّص عنواناً مفصلاً ومؤطّراً للقيادة بل تضمّن كما أشير إلى ذلك في الفصول السابقة أهم المعارف والمهارات التي تتمحور حولهــا الإدارة التربوية بحسب الأدبيات العالمية دون أية إشارة مباشرة لعنوان القيادة.

اعتقدنا كمدراء أننا من خلال مشاركتنا في مقررات برنامج التطوير الإداري الأول ونقــل التدريــب إلى مواقع العمل، ومع اعتماد نظام الجودة الــذي ساهم بمأسسة العمل وبتحويــل أنظمــة العمل إلى سياسات وعمليــات وآليات وإجراءات ممنهجــة وموثقة، أنّ التفــاوت في الأداء وفي جودة التعليم والتعلّم في المؤسسات سيختفي، ولكنَّ الواقع كان غيــر ذلك. إذ رغم أنّ أهداف هذا البرنامج التي تحقّقت ساهمت في توحيد الكثير من الممارســات الإداريــة وفي تحديد أطر مرجعية لكثير من العمليــات الإدارية والتربوية ، ومــن ضبط لجودة أداء بعضــ الممارسات من قبل الإدارة العامــة للجمعية، ومع التغيّر الملموســ في الأداء الذي أشــارت إليه نتائج دراسة التقييم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، إلاّ أنّنا كنا نستشعر فروقات كبيرة بين المؤسسات دون أن نعرف المصطلحات الدقيقــة لتوصيــف أسباب هــذه الفروقات وهذا التفــاوت، مع أننا أصبحنــا نطبق كلّنا الأنظمة والآليات نفسها.

وبعــد طــرح معاييــر دراســة التقييم الذاتــي تم ظهــور **المفهــوم العلمــي للقيادة** والممارسات القيادية لأول مــرّة، حيث حددت الدراسة الإطار المرجعي للمفهوم ضمن محــور كامــل، وذلك لانّ من أهداف دراسة التقويم الذاتي مــا يتجاوز التقييم إلى وضع معاييــر تنقــل المؤسسة إلى أفق جديد. هنا صرنا نعي أنّــه بالرغم من تعميم الآليات بحســب نظام الجــودة التي وصّفــت كل عمليات نظــام العمل في المؤسســة وضبطتها، وبالرغــم أيضاً من توحيد الرؤية، فإنّ مصدر التفاوت في الأداء يعود في أغلب الأحيان إلى التفاوت في المهارات القيادية، التي جاءت الدراسة لتلحظ قياس مدى تحقق أثرها ليس في ممارساتنا فحسب بل في وعينا وثقافتنا.

وهكذا تمَّ **تأطير مفهوم القيادة** في الدراسة ضمن مجموعة معايير شكّلت الإطار المرجعي الذي اعتمدته المبرّات كمفهوم للقيادة التربوية وهي: بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة، تشكيل مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المدرسة حول جودة التعلّم والتعليم والإدارة الناجحة والتطوير المهني ودوره في المؤسسة، تبنّي ورعاية العاملين كي يكونوا قياديين متعلّمين دائمين وأعضاء فاعلين في المدرسة، قيادة عملية التغيير والتطوير وإيجاد بنى وآليات للتطوير والتجديد المستمر، والعمل على تطوير الذات من خلال التقييم الذاتي والتفكّر المستمرّ ووضع خطّة للتطوير الذاتي المهني.

بالتالي، فإنّ هذا الفصل سيوثّق تطوّر مفهوم القيادة والممارسات القيادية خلال أربع فترات زمنية: قبل برنامج التطوير الإداري، بعد برنامج التطوير الإداري، أثناء دراسة التقويم الذاتي والرؤية المستقبلية بعد الدراسة، كما أنّه سيتعرّض إلى تطوّر المفهوم بمقارنة بين المؤسسات الرعائية والتعليمية على المستوى الزمني والمفاهيمي..

الوضع السائد قبل برنامج التطوير الإداري:

منذ تأسيس أُولى المؤسسات الرعائية والتعليمية في جمعية المبرّات الخيرية إعتمد أصحاب القرار فيها مبدأ اللامركزية، مما أعطى المدير صلاحيات واسعة في تنظيم هيكليّة المؤسسة وتوظيف الأفراد العاملين وتوزيعهم على مختلف المواقع الوظيفية. كما أنّ معظم مدراء الجمعيّة عُيّنوا مع بدء إنشاء مدارسهم، أو كانوا عاملين في الجمعية قبل ذلك، فواكبوا مرحلة البناء والتجهيز، مما أشعرهم بالحرص الشديد على هذه المؤسسات. وقد عُزز هذا الشعور بتوجيهات المرجع المؤسّس الذي كان يؤكد في لقاءاته الدورية أنّ مدراء المؤسسات هم أصحابها، فزاد ذلك من دافعيتهم وحماسّهم للعمل بإخلاص وتفانٍ لسنوات طويلة، فسعوا إلى منافسة المدارس المحيطة عبر إدخال أفكار جديدة، واستقطاب عدد أكبر من الطلاب، إضافة إلى التفاعل أكثر مع المجتمع (من خلال إقامة أنشطة، كزاد الخير، جمع التبرعات، دورات محو الأمية، حملات النظافة والتشجير)، وعبر إضافة مواقع وظيفية لخدمات تربوية كوجود

مرشدين صحيين وتربويين، أمناء مكتبات متخصّصين، مسؤولي أنشطة طلابية ونوادٍ، مندوبين إعلاميين، ناهيك عن اختيار نقاط تركيز والعمل على تعزيزها.

هـذه اللامركزية والصلاحيات المعطاة كانت تسير بهـدي التوجهات العامة التي كانـت تصدر عـن رئيس الجمعيـة ومديرهـا العام وبعض الإجـراءات الإشرافية مثل المجالـس التربوية الموسعة[1]، إضافـة إلى الزيارات السنوية للمؤسسة من قبل المدير العام وبعض القيّمين في الجمعية. ما خلا ذلك كان المدير مطلق اليدين في إدارته فيما يختصـ بالتوظيف مع مشاركة أحيانا للإشراف التعليمي، العلاقة مع المجتمع المحلي، الرقابـة الإدارية على العمليـة التعليمية، الأنشطة والنوادي، النقـل المدرسي، الخطط التعليميـة، باستثنـاء الإدارة المالية التي كانت صلاحيـات المدير فيها محدودة خاصة فيما خصـ الرواتب، الإنشاءات،التجهيزات، الأقسـاط المدرسية حيث كانت صلاحية المدير تنحصر عملياً بالموارد التشغيلية وليس بالأصول ورأس المال.

هـذه اللامركزية حـررّت البعض مـن الممارسـات المنمطة وحفّزتـه لممارسات جديـدة مستحدثة مثـل إدخال خدمة الدمج التربـوي واعتماد منهـج التربية التكاملية وإنشـاء برامـج خاصة للمغتربين بينمـا تأخر البعض واعتمد طرائـق أقرب إلى النمط السائـد في مدارسـ، كانت تعتبر منظورة فـي المجتمع رغم تقليديتهـا، لذلك تفاوتت الممارسات بحسب مبادرة وخبرة وتجربة كلّ مدير فضلاً عن بيئة كل منطقة.

أثنـاء هذه السنوات ارتبـط مفهوم القيادة فـي أذهان العامليـن بشخص المدير مـن خلال الممارسـات التي كان يقوم بها مدير المؤسسـة، وأصبح مجموع الممارسات التـي يقوم بها هي الممارسات المعبّرة أو الموصفـة لمفهوم القيادة، ومنها طريقته في استقطـاب الطلاب، طـرق تواصله مع الأهـل، متابعته وإشرافه علـى العملية التعليمية

(1) المجالس التربوية الموسعة: هي مجالس تهدف لتكوين معطيات عامة حول سير العمل في المؤسسات التعليمية على المستويين التربوي التعليمي والإداري، بما يساعد الإدارة العامة في التعرّف على نقاط القوة ومتابعة النقاط التي تحتاج لتحسين.

الرعائية، إدارته للاجتماعات، تفاعله مع المعلمين والمربين، إفساحه في المجال للعاملين للتعبير عن أفكارهم، تطبيق سياسة الإدارة العامة فيما يتعلق بالأمور المالية، معاييره للنظافة والترتيب والمظهر العام للمؤسسة، مقدار ما يدخله من أفكار جديدة على المؤسسة، وارتباطه بالمؤسسة الأم. هذا ما كان يرد في التقارير السنوية للمدير وقد غابت عنها مفاهيم أساسية مثل رعاية العاملين وتمكينهم، تقييم جودة التعلّم والتعليم والرعاية، تبنّي العاملين لرؤية مشتركة وتطويرها، وغيرها من المفردات والمفاهيم المرتبطة بالقيادة.

وبالعودة لنصوص توجيهات الإدارة العامة[1] نجد أنّها كانت تخاطب المدير، تحفّزه على العمل حيناً وتحمّله المسؤولية حيناً آخر، ولكنّها ربطت كلّ الممارسات به. كما أنّ نصوص التقارير السنوية لغالبية المدراء تُظهر أنَّ مجموع ممارساتهم اقتصر على أنشطة واحتفالات مع الطلاب، الأهل والمجتمع المحلي، إجراءات رقابية وإشرافية على العملية التعليمية أو الرعائية وأنشطة علاقاتية في محاولة لتعزيز صورة المؤسسة في المحيط واستقطاب عدد أكبر من الطلاب. كما أنّ الممارسات والخبرات والدروس المستفادة والمكتسبة من قبل المدير على مرّ هذه السنوات بقي معظمها خبرة ضمنية عند المدير، دون التفاته لضرورة نقلها للآخرين أو التفكير بكيفية نقلها، فاحتفظ بهذه الخبرة لنفسه عن دون قصد.

هكذا نرى أنّ المدير أُعطي صلاحيات واسعة بحسب اللامركزية المعتمدة طالت كل شيء من التوظيف، إلى توزيع الأدوار، إلى تحديد سياسة القبول مع عدم وجود سياسة موثقة ومعممة في المؤسسات، إلى المشاركة في أخذ القرارات المتعلقة بالمناهج والكتب المعتمدة، مروراً بتجهيز المؤسسة، وتحديد الرزنامة العامة وأيام العمل، أخذ القرارات فيما يتعلق بترفيع الطلاب مع بعض الاستناسبية أحياناً لعدم وجود سياسة

(1) تجدر الإشارة أنه ومنذ العام 1990 كانت هذه التوجهات في لقاءات المدير العام مع المعلمين في عيد المعلم، وفي المجالس التربوية الموسعة مرتين في السنة، وفي المؤتمر السنوي العام للمبرّات.

موحـدة وإجراءات تفصيلية مركزية، وصولاً إلى افتتاح مرافق جديدة، وتحديد العلاقة مـع الأهل وغيرها مـن الممارسات التي كانـت تمارس باجتهاد من المديـر (باستثناء الأمـور المالية التـي ارتبطت دائماً بالجمعيـة لأسباب تتعلّق بالتشـدد في الصلاحيات المعطاة للمدير للتصرف في الموارد المالية). كلّ هذا أدّى إلى استمرارية المدراء في مواقعهـم منذ التأسيس،حيث كانت الجمعية تحرص على بقائهم لخبرتهم وانسجامهم مـع سياسة المبرّات من جهة وحرصاً علـى استمرارية المؤسسات لصعوبة وجود بدائل أفضـل مـن جهة أخرى؛ وأدّى أكثـر فأكثر إلى ارتباط القيادة بشخص المدير واعتبار ممارساتـه ناجحة حتماً، نظراً لاستمرارية مؤسستـه واستمراريته على رأس المؤسسة، وهكذا عرّفت الممارسات القيادية انطلاقاً من الممارسات العملية لمدير المؤسسة.

شهـدت هذه الحقبة الزمنية تبايناً محـدوداً على مستوى المفهوم والممارسة فيما خصَّ **القيادة بين المؤسسات التعليمية والرعائية** حيث إنّه في كلتا الفئتين، ارتبطت القيادة بشخص المدير وخلفيته، وهذا التباين المحدود كان مردّه إلى أمرين:

أولاً، بالرغـم مـن ظروف الحرب التـي حالت دون وجود فرص تدريب وتطوير كبيريـن، إلاّ أنّهـا كانت متوفـرة أكثر على مستـوى المؤسسـات التعليمية منها علـى مستـوى المؤسسات الرعائية، حيـث كان هناك تبادل خبـرات عديدة مع مدارس أخـرى والمركـز التربوي للبحـوث والإنمـاء، والاستفـادة من خبرات مؤسسـات جامعية ومراكز مختصة تمت الاستفـادة منها على مستوى المناهج المعتمـدة، الإشـراف على عمـل المعلمين (ولـو كان بدائياً)، قياس تحصيل الطـلاب الأكاديمي، لجان الأهل، الأنشطـة المدرسية، الطرق والاستراتيجيات التعليميـة، الخطـط التعليمية والتحضيـر، سياسة القبـول والتسجيل، وغيرها مـن الممارسات الموثقة ضمن كتب وأدبيات وأبحاث ومقالات إضافة إلى وجود مناهج واضحة صادرة عـن وزارة التربية، مما هيأ للمدير البنى التحتية لإدارة وقيادة المؤسسة. كذلك أنشات جامعات عديدة برامج خاصة بالقيادة التربوية للمؤسسـات التعليميـة، وحاولت الجمعيـة استقطاب بعض خريجيهـا مما أثار

الوعي على مستوى الممارسات القيادية دون الالتفات إلى أهمية تحديد إطار مفاهيمي ومتوافق عليه للمفهوم. أما الخبرات فيما خصّ المؤسسات الرعائية فكانت محدودة، لأنّ العمل الرعائي في المبرّات اعتمد تجربة لم يكن لها سابقة وهي التجربة الأسرية، ولعدم وجود وفرة في الأدبيات أو المراجع العلمية عن الرعاية البديلة تساعد في تطوير الممارسات، اقتصرت الاستفادة من تجارب أخرى على الزيارات الميدانية إلى بعَض المؤسسات الرعائية المماثلة،التي لم يكن أداؤها بالمستوى الذي يشكل النموذج الأفضل. فكان الاجتهاد والسعي والتجربة هي الطرق المتاحة لبناء الخبرة في العمل التربوي الرعائي.

ثانياً، الإطار التنافسي للمدارس كان محفّزاً كبيراً للمؤسسات التعليمية في تطوير نفسها، كالتنافس على تحقيق التميز في نتائج الامتحانات الرسمية، مستوى الطلاب في اللغات الاجنبية شفهياً وكتابةً، الأنشطة الرياضية، الاستقطاب الدائم للطلاب، ومشاركة الأهل. من ناحية أخرى، كانت جمعية المبرّات بمؤسساتها الرعائية متقدمة على غيرها من المؤسسات الرعائية المماثلة، مما لم يحفّز مدراءها على بذل جهود إضافية للتطوير لكون المؤسسات الرعائية، ومنذ نشأتها تعمل من خلال برامجها التربوية التي تفرّدت بها على تقديم رعاية شاملة ومستمرة للأبناء حتى نهاية التعليم الجامعي ودخول سوق العمل، وهي برامج توفّر التنشئة المتوازنة فكرياً واجتماعياً، جسدياً عاطفياً وأخلاقياً لجميع الأبناء وتحظى بتقدير خاص من القيمين على العمل الاجتماعي في وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارتي الصحة والتربية.

بناءً لكلٍّ ما تقدم فإنّ المبرّات بمؤسساتها التعليمية والرعائية، ومع اتساع رقعتها الجغرافية وزيادة عدد مؤسساتها، وبسبب ارتباط القيادة بشخص المدير، وجدت نفسها أمام مشهد مقلق يمكن تلخيصه بالتالي:

- مؤسسات نجحت بسبب تميّز وخبرة ومبادرة مديرها، إلاّ أنَّ هذا التميّز بقي خبرة ومعرفة ضمنية ستزول تدريجيّاً مع ذهاب المدير بسبب عدم توثيق الخبرة ليستفيد منها الآخرون وعدم مأسسة العمليات وتوثيقها.

- تفـاوت بين المؤسسـات يصل إلى حدّ التناقض على مستـوى الممارسات الإدارية والقياديـة من حيث نقاط التركيز الداخلية والخارجية، مما يؤثّر على مسار العمل والتقـدّم في ظل رؤية واحدة. فـكان تركيز البعض على تثبيـت المستوى التعليمي مما يعزّز الإطار التنافسي للمؤسسة، والبعض الآخر عمل على تفعيل شبكة علاقته مـع المجتمـع المحيـط ومؤسسات المجتمع المدنـي؛ والبعض ركَـز على تحصيل الأقسـاط والشؤون المالية، من جمع تبرعات وتأمين تمويـل لمشاريع مؤسساتية، والبعض الآخر ركز على نتائج الامتحانات الرسمية لكونها عامل استقطاب.
- رسـوخ في أذهـان العامليـن أن القيادة مرتبطـة بموقع مديـر المؤسسة، ومن مسؤولياتـه فحسب ومـن دون الوعي أنّ الـدور القيادي متوقّع علـى مستوى كلّ المواقع الإدارية والقيادية كموقع الناظر، والمنسّق وغيرهما من المواقع.

بعد برنامج التطوير الإداري:

إن ارتفـاع وتيـرة قلق الإدارة العليا في الجمعية نتيجـة الانتشار السريع لمؤسسات المبـرّات وارتفاع عـدد العامليـن والمستفيدين فيها وأثـره على استدامـة المؤسسات واستمراريتهـا، والخشيـة من صعوبة تأميـن قيادات لمؤسسات جديـدة، أدّى إلى بروز حاجـة ملّحة لتأطير العمل وتنظيمه وتحقيق التكافؤ بين المؤسسات، ولتطوير القيادات التي تنوّعت في أساليب العمل، والتحضير لإيجاد قيادات جديدة.

تضمّـن برنامج التطوير الإداري، كما ذكـر سابقاً، برامج تدريبية للكوادر القيادية شملـت أربعة محـاور: الإدارة، الإشراف التربوي، العلاقة مع الاهـل والمجتمع المحلي ورسالة المؤسسة.

وبالرغم من أنّ برنامج التطوير الإداري أُنشئ ليكون عبارة عن مدرسة كوادر تؤمّن قيـادات بشـكل مستمر لكلّ المواقـع الأساسية في مؤسسات الجمعيـة، إلاّ أنّه لم يلحظ في محـاوره التدريبية بناء مفهوم القيادة عند المديريـن القدامى المستمرين، أو عند الجدد المرشحين للمواقع الإدارية.

لقد أحدث البرنامج **تغييرات كثيرة**، منها، **تغيير على مستوى الهيكليات التنظيمية**:

أولاً، تم تعيين مدراء حلقات في معظم المدارس، وهو موقع وظيفي لم يكن موجوداً إلاّ في مدرسة واحدة، بهدف توزيع الصلاحيات الواسعة التي كانت معطاة للمدير على أكثر من مستوى في الهيكليّة.

ثانياً، تم التأكيد على مستوى أعلى من التوثيق بحسب نظام الجودة المعمّم الذي ألزم العاملين التوثيق في كلّ العمليات والآليات التي تم العمل بها، ممّا يضمن بقاء الخبرة الضمنية، وذلك من خلال الطلب من المؤسسات، وعلى سبيل المثال: إعداد تقارير سنوية[1] من قبل كل المستويات والمواقع الوظيفية، وهي كانت سابقاً إمّا غير موجودة أو تعدّ من قبل مواقع قليلة في الهيكليّة.

ثالثاً، تطوّر مفهوم تقييم أداء المدير، إذ كان التقييم يعتمد أداة واحدة هي استبيان رأي العاملين بأداء المدير الذي كان يتضمن خمسة عشر محكاً من شرح رسالة المؤسسة إلى إعداد خطط تنفيذية لمشاريع مؤسساتية، تطوير الهيكل التنظيمي، تقييم أداء المؤسسة وأداء العاملين، ممارسة الأسلوب العقلاني في حل المشكلات، تنمية الدافعية والتشجيع على الأنشطة المدرسية، الإشراف على عمل المعلمين والتعرف على احتياجاتهم التدريبية. نتيجة لبرنامج التطوير الإداري، تطوّر هذا المفهوم من أداة تقييمية إلى ملف عمل يتضمن تقييم خطة الموقع الوظيفي، ويبرز دور المدير في المتابعة التربوية لأوضاع التلاميذ من تحصيل أداء وتقييم مستمرّ، جهده في المتابعة الميدانية للمؤسسة، في تمكين فريق العمل، دوره تجاه المؤسسة الأم، جهده في توفير النمو المهني للعاملين والنمو المهني الذاتي وفي نشر ثقافة الجودة، كما اعتمد في تقييم أداء المدير بالإضافة لكل ذلك التقييم الذاتي والتفكر في الإنجازات والتحديات المستقبلية والنتيجة الربحية للمؤسسة من خلال كتابة ورقة تأملية.

(1) التقرير السنوي هو أداة لتوثيق تجربة عمل سنة كاملة مما يتيح للمسؤولين الاطلاع على اهم المعلومات حول اعمال العام سواءً لناحية الإنجازات والتحديات وكيفية مواجهتها، كما يتيح الفرص لتقديم دروس مستفادة من تجارب الآخرين ووضع توجهات لعمل العام التالي، علاوة على اعتباره طريقة للتفكير والمحاسبة الذاتية من قبل كل المستويات.

وقد أدّى ذلك إلى تغيّر في مفهوم القيادة من مدير ذي صلاحيات واسعة تتجاوز المساءلة والتقييم إلى مدير يتفّكر في أدائه انطلاقاً من المعلومات التي قدّمتها آليات العمل الجديدة ضمن برنامج التطوير.

كما كان هناك **تغيير جذري** في مفهوم تقييم أداء العاملين عبر توزيع الصلاحيات التي كانت سابقاً مرتبطة بالمدير إلى مستويات مختلفة في الهيكل الإداري حيث أصبح لمسؤولي بعض المواقع الوظيفية (مثل مدراء الحلقات أو الناظر العام) صلاحية تقييم أداء العاملين ضمن حلقاتهم أو أقسامهم مما جعلهم مسؤولين عن تحديد احتياجات هؤلاء العاملين التدريبية، تطويرهم وتمكينهم، ومن ثم تقييم أدائهم وإصدار التوصيات للتحسين، وقد أدّى ذلك إلى عدم حصر هذه الصلاحية بشخص المدير، وهذا تغيير نوعي أكد التوجه نحو القيادة الجماعية.

ولكن بقيت ممارسات قيادية أخرى لم تتبلور عند الكثيرين، كتبنّي عملية التفويض والاحتضان لكوادر جديدة يتم تأهيلها وتمكينها لتكون قيادات وسطى، أو لتكون بدائل لمدراء اقترب موعد تقاعدهم بمرور الزمن بالرغم من التأكيد المتواصل من الإدارة العامة بضرورة اعتماد مبدأي التفويض والاحتضان، لبناء هذه الكوادر الجديدة في أكثر من مناسبة. وهكذا بقي هناك ضعف في تطبيق هاتين الممارستين دون تبّنٍ بسبب عدم وجود أيّ أُطر للمساءلة أو لتقييم العمل بهذه التوصية، وذلك لعدم الربط في ذهن المديرين بين مفهوم التمكين (متضمناً التفويض والاحتضان) ومفهوم القيادة.

لقد أتى برنامج التطوير الإداري بتغيّرات جذرية على مستوى مهارات التخطيط وإدارة المشاريع، إدارة الموارد البشرية وتقييم أداء العاملين وتقييم وتطوير سياسة التوظيف، مهارات الإشراف على البرامج التعليمية والعملية التعليمية، مهارات الإشراف على الطلاب وتقييم تحصيلهم الأكاديمي وعلى مستوى إدارة الذات والتواصل داخل المؤسسة، مهارات مبدئية في الإدارة المالية، ومهارات إدارة المباني والمرافق والتجهيزات، إدارة نظم المعلومات، وعلى مستوى التخطيط والهيكليات، وتفويض

الصلاحيات والتوثيق. إلاّ أنّ التفاوت بين المؤسسات بقي كبيراً، وتجاوب بعض المدراء كان قليلاً، مما أدّى إلى تغيير بعض القيادات التي لم تستجب للتغيير والتطوير، لأنّها شكّلت عائقاً أمام تطوّر المؤسسات واستمراريتها، فتمَّ استبدال بعض مدراء المؤسسات ومسؤولي مواقع إدارية متقدمة بغيرهم.

وقد تعود أسباب هذا التفاوت إلى أنّ برنامج التطوير الإداري لم يتعرّض لمفهوم القيادة بشكل واضح ومباشر، بل ركّز على مفهوم وممارسات الإدارة، مما أدّى إلى إيجاد العديد من الممارسات الإدارية المشتركة بين إدارات المؤسسات، بينما بقيت الممارسات القيادية غير ممنهجة، ولا تنسجم مع الإطار النظري لمفهوم القيادة في المؤسسات كلّها، حتى الناجحة منها، مع استثناءات قليلة، إذ غاب عن وعي غالبية المديرين أنّ مفهوم القيادة التربوية تتخطّاه كفرد، لتكون مجموعة ممارسات يمارسها مجموعة من القياديين داخل المؤسسة، يعملون بشكل دائم على بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة، وعلى تحقيق جودة التعلم والتعليم والرعاية، وهم متمرسون في مهارات الإدارة الناجحة، متبنون للتطوير المهني، وواعون لدوره في تطوير المؤسسة، وقادرون على تطوير ورعاية العاملين ليكونوا قياديين ومتعلمين دائمين يطوّرون ذواتهم من خلال التقييم الذاتي والتّفكر المستمر، وقادرون على قيادة عملية التغيير والتطوير وإيجاد البنى والآليات والمناخ اللازم لنجاحها.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ برنامج التطوير زاد من حدّة التباين بين المؤسسات التعليمية والرعائية، وذلك بسبب أنّ استجابة المؤسسات التعليمية كانت اسرع مع مكتسبات برنامج التطوير الإداري من المؤسسات الرعائية. انعكس ذلك بإيجاد مواقع إدارية جديدة في المؤسسات التعليمية أدّى إلى توزيع جزء من صلاحيات المدير على أكثر من مستوى وألزم المدارس والمعاهد بمستويات تعاون وتفاعل، لم تكن موجودة مسبقاً مع مجالس التنسيق التي أصبحت تُدار من قبل مدراء الحلقات، ومجالس النظّار ومجلس المدرسة الذي تضمن كل القيادات الوسطى في المؤسسة مع المدير. فبدأ

ظهور أثر مفهوم القيادة الجماعية بعد أن كانت القيادة سابقاً فردية قائمة على المدير، وهـذا ما لم يحصل بالسرعة نفسها في المؤسسات الرعائية، أولاً، لأنّ نسبة زيادة عدد أبنائهـا بطبيعة الحال أقل مقارنة مع نسبة زيادة عـدد تلاميذ المدارس، مما لم يوجد الحاجة لتقسيـم المؤسسة إلى مستويات متعددة، وبالتالـي بقيت الهيكليات تقريباً هي نفسها. إلا انّها عملت على تحسين أليات العمل داخلياً، حيث إنّها لم تتعرّض لما تعرّضت له المؤسسات التعليمية من المنافسة والتوسع السريع.

مـن جهة أخـرى، إنّ إصدار العديد مـن الآليات والعمليات الخاصـة بأنظمة عمل المؤسسـات التعليميـة لم يواكبها زمنيـاً إصدار لآليـات وعمليات خاصـة بالمؤسسات الرعائيـة، لأنّ البرنامـج كان يستجيـب بدايةً لحاجـات المؤسسـات التعليمية أكثر من الرعائية، ومع الوقت لاحظت المؤسسات الرعائية أنّ المعارف والمفاهيم التي تضمّنها البرنامـج يمكن مواءمتها لتطوير العمل الرعائي كما العمل التعليمي. وعليه بدأت كتابة أنظمـة وآليات العمل الرعائي استنـاداً لما تم في أنظمة وسياسـات العمل التعليمي مع الأخـذ بعين الاعتبار التعديلات المتعلقـة بخصوصية المجالات الرعائية، وهذا ما أدى إلى تأخّر انعكاس معارف ومهـارات البرنامج على الممارسات في المؤسسات الرعائية وبما يفسر النتائج التي ظهرت في دراسة التقويم الذاتي لبرنامج التطوير الإداري لجهة التفاوت في أداء المؤسسات.

إنَّ برنامـج التطويـر الإداري، وإن لم يتطرّق لمفهوم القيـادة، إلاّ أنه شكّل مرحلة انتقالية بين الممارسة القيادية وممارسة إدارية موثقة وممنهجة، ستشكّل لاحقاً مدخلاً للممارسـة القياديـة الواعية، حيث إنّه لا يمكن المرور مـن القيادة الفطرية إلى القيادة الواعية دون تثبيت مجموع الممارسات الإدارية ومأسسة العمل وتوثيق الخبرات.

تغييـر آخـر أحدثه برنامج التطويـر الإداري هو أنّه غيّر من الصـورة النمطية في حصر السلطة الإدارية فـي المدير، فصارت مواقع وظيفية متعدّدة تشارك في مجالس المديرين، تبدي رأيها وتشارك في أخذ القرارات وتقدّم الاقتراحات. كما أن مشاركتها

في وحدات برنامج التطوير الإداري قرّبت بين مهاراتها ومهارات المدير وتخطّتها في بعض الأحيان، وأصبحت مخرجات عمليات الجودة التالية هي المبتغى وليس رضى المدير: جودة التخطيط، جودة الإشراف على العملية التعليمية والإشراف على عمل المعلمين، وجودة الإشراف على تقييم تحصيل الطلاب الأكاديمي. وأصبح البعض منهم متمرّساً أكثر من المدير في هذه المهارات نتيجة لممارستها بشكل أكبر وأتسعت خبرتهم في هذه المجالات بما يتفوّقون به على خبرة بعض المديرين. وهذا التغيير أثار مشاعر التهديد عند قلة من المدراء بالخطر على موقعهم الوظيفي وأوجد حالة من التجاذبات والتناقضات أحياناً كثيرة استدعت تدخلاً مباشراً من الإدارة العامة للحفاظ على استمرارية القيادات الجديدة.

مفهوم القيادة ربطاً بدراسة التقويم الذاتي:

عاشت المبرّات قبل دراسة التقويم الذاتي وبعد برنامج التطوير الإداري تجربة ثلاثة أنواع من المدراء: مدراء اعتمدوا مخرجات برنامج التطوير الإداري، وهذه المجموعة كان لها دور فعّال ومبادِر وقيادي في تحويل المخرجات إلى ممارسات، ومن ثم المساهمة في كتابتها بطريقة موثّقة وممنهجة، وذلك لتجذيرها وضمان ديمومتها في آليات وأنظمة العمل التي كانت من مخرجات البرنامج، وحتى في التطبيق كان لها الأسبقية في التجربة والتحسين المستمر انطلاقاً من التجربة. وهم المدراء الذين استجابوا بحماس لمخرجات برنامج التطوير الإداري واعتبروها تلبية لطموحاتهم، وحاجة ملحّة لعملهم، وقناعة منهم بمفهوم القيادة الجماعية بعيداً عن الشخصانية.

مدراء ظلوا على القيادة التي رأوا فيها منهجاً ناجحاً طوال السنوات التي مرّت، متحفظين على مخرجات البرنامج بدايةً وكانت استفادتهم محدودة في تغيير واقع ممارساتهم. وعند تحويل المخرجات إلى ممارسات موثّقة وممنهجة عارضوا تطبيقها وتمسّكوا بالممارسات السابقة لإصرارهم على ارتباط المؤسّسة بشخصهم وخوفهم من نقل الصلاحيات إلى الآخرين. ومن هذه المجموعة من فضّل الانسحاب من المؤسسة

ومسيـرة المبرّات على أن يتقبل التغيير، والبعض الآخر بدأ بالإستجابة عندما شعر أنه أصبح كمن يغرد خارج سربه.

والفئـة الثالثة ضمّت مـن حَسَّنَ من ممارسته الإدارية فمنهجهـا ووثّقها ولكن بقي يعتمـد علـى تجربتـه السابقة فـي تحفيـز العاملين ورعايتهـم وخلق منـاخ إيجابي في المؤسسـة دون أن يتعداها إلى غيرها من الممارسات القيادية الأخرى. هذه المجموعة الثالثة وإن كانت إيجابية في المحاولة والتطبيق إلا انّها لم تكن مبادرة ولم تعكس تغييراً ملموساً في ممارستها إلا بعد تعميم الآليات والأنظمة وبدء التدقيق عليها، وكان التغيير بعد ذلك تماشياً مع المسار العام للمبرّات وإستجابة لسلطة أعلى.

مع اعتماد دراسـة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، بدأت إثارة الوعي حـول مفهوم القيادة الذي كان يعتقـد ولفترة قريبة أنّه موهبة يتميّز بها شخص المدير دون الالتفات للعلاقة التفاعلية بين الإدارة والقيادة، حيث أوضحت الدراسة بمؤشراتها ومكوناتها أنّ القيادة مسألة مختلفة عن الإدارة، فالإدارة ضرورة لنجاح القيادة، إذ انّه إذا لـم يكـن هناك تمرّس فـي الإدارة قد لا تنجح القيادة، ولذلك فـإنّ المرور ببرنامج التطويـر الإداري الذي أسّسـ لممارسات إدارية ممنهجة وموثقـة وقابلة للقياس، كانت مرحلة أساسية وضرورية، قبل التطّرق إلى مفهوم القيادة. ولكن الإدارة ليست المطلب الكافي للقيادة، كما سنرى.

مـع طرح معاييـر الدراسة فيما يخصـ الممارسـات القياديـة ومؤشراتها وجدت مؤسّسات المبرّات نفسها أمام حاجة ملحّة لتحقيق هذه المعايير في غالبية المؤسسات حتـى أكثـر المؤسسات نجاحاً فيها، مما يثبت أنّ الممارسـات كانت قبل دراسة التقويم الذاتـي ممارسـات مرتبطـة بثقافة وخبـرة المدير بعيداً عـن مفهومهـا المتكامل وإن اشتملت على ممارسات إدارية ممنهجة وموثقة بطريقة أفضل من ذي قبل.

كما أن معايير الدراسة أثارت الوعي حول بُعْدٍ جديد للقيادة، وهو أنّه يمكن تشكيل القيـادة وإكتسابها للعاملين في مواقع قيادية عديدة فـي المؤسسة، وهي ليست حصراً

بالمدير، إضافة إلى أنّها أشمل من مجموعة الممارسات، التي كنا نراها والتي كانت محصورة بالتواصل مع العاملين، وخلق جو إيجابي محفّز للعمل برسالية وإتقان، دون أن تتعداها لممارسات أخرى جوهرية كرعايتهم بهدف تطوير أداء المؤسسة.

كما عرّفت الدراسة المبرّات على بُعدين جديدين في مفهوم القيادة، الأول، هو أنها قابلة للقياس والتقييم بعد التعرّف على مؤشراتها وكان يُعتقد أنّ القيادة ميزة تولد مع الإنسان وخبرة ضمنية غير قابلة للقياس. وقد تم تقييم هذه الممارسات القيادية من خلال خمسة معايير شكلت الإطار المفاهيمي المرجعي لها وهي الممارسات القيادية فيما يخص:

1 – بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة،

2 – تشكيل ورعاية مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المؤسسة،

3 – تبنّي ورعاية العاملين في المؤسسة،

4 – قيادة عملية التغيير والتطوير في المؤسسة،

5 – العمل على تطوير الذات من خلال التقييم الذاتي والتفكّر المستمر، ووضع خطة للتطوير الذاتي المهني وتطبيقها.

أُثير النقاش بين الاستشاريين والمبرّات حول كيفية قياس هذه الممارسات القيادية وكيفية جمع معلومات عن مستوى تحققها، وبقي النقاش بين أخذ وردّ نتيجة تحفظ أعضاء الدراسة أولاً حول أكثر الممارسات تعبيراً عن القيادة، وثانياً حول كيفية قياسها. تلا هذا النقاش عصف ذهني لتحديد الممارسات التي توصف القيادة والتي بلغت حوالي 75 ممارسة تم تأطيرها وجمعها ضمن ستة معايير وفق مؤشرات ومحكات محدّدة من قبل الاستشاريين وأعضاء لجنة الدراسة.

بعد تحديد الممارسات والإطار المفاهيمي للقيادة، بدأ النقاش حول سبل تقييمها وكيفية تحديد الأدوات ومصادر المعلومات، مما أثار الوعي عند أعضاء الدراسة حول

مفهـوم القيادة الذي عرّف أنـه مجموعة مترابطة من الممارسـات، ضمن حلقة كاملة قابلـة للقياس من خـلال أسئلة مفتوحـة لمجموعة مركـزة ممثّلة لمجتمـع المؤسسة، مشاهدات ميدانية وتقارير تحليلية إحصائية[1].

استمـرت هذه المرحلـة حوالي السنة بـدأ خلالها اعضاء الدراسـة بتسريب هذه الثقافـة والوعي للإداريين في مؤسساتهم قبل بدء التدريب الفعلي على مجالات القيادة (من ضمن المرحلة الثانية لبرنامج التطوير) خاصة من كان مدير مؤسسة من اعضاء لجنة الدراسة.

أما **البعد التغييري الثاني** الذي أحدثته الدراسة أنّ تقييم مفهوم القيادة يكون من خـلال تشكّله في وعي وأذهـان العاملين، وليس في وعي وذهن المدير فحسب، وبالتالي فإنّ توصيف مستوى الممارسات القيادية في المؤسسات من خلال تعبير وآراء العاملين، كان مقاربـة جديدة وبُعداً غير ملحوظ سابقاً في أذهان المدراء في المبرّات وقد أسّس ذلك لثقافة جديدة على قاعدة «إنما يستدل عليك بما يجري على ألسنة العباد عنك» كما يقـول الإمام علي بـن أبي طالب عليه السلام، لذلك تريّث العديد من المديرين قياس وتقييم الممارسات القيادية فـي مؤسساتهم واعتبروها تقييماً لأدائهم وشخصهم انطلاقاً من أنّ القيـادة فـي أذهانهم هي صفات خاصـة بالمدير. كذلك قاومـوا قياس تحقّقها من خـلال مـدى تشكلها في أذهان العامليـن على اعتبار أن المدير هـو الأقدر على التعبير عنها، وأدّت هذه المقاومة إلى صعوبة تقبّل فكرة المجموعات المركزة، والاحتجاج على النتائج التي ظهرت عبر التشكيك بصدقية بعضها والتأخر في تحليلها وإصدار التقارير اللازمـة، كما أصـرّ البعض على تهميش هذه النتائج واعتبارهـا ثانوية في تقييم تحقق المعيـار في حين اعتبـرت ضمن منهجية الدراسة على أنها مصـدر أساسي للمعلومات حول مستوى تحقق الممارسات القيادية.

بالمقابـل فـإن التجربـة كانت ايجابيـة على مستـوى الكثير مـن العاملين، ولاقت

(1) مراجعة الفصل الثالث للإطلاع على مزيد من التفاصيل.

استحساناً كبيراً لديهم، وذلك بعد مشاركتهم في المجموعات المركّزة، واعتبار وعيهم دليــلاً على وجود ممارســات قيادية أو عدمهــا، مما جعلهم يشعــرون بأهميّتهم الذاتية وبمدى قدرتهم على التأثير في مسيرة المؤسسة وتحقق أهدافها.

كانت الاسئلة المفتوحة التي طُرحت أثناء المجموعات المركزة كافية لإثارة الوعي حــول القيادة، وبدء تشــكّل مفهومها في أذهانهم قبل وقت طويل مــن صدور التوصيات حولهــا، خاصــة فيما يتعلّق بدورهم فــي بناء الرؤية وتطبيقهــا وتطويرها، وفيما يخص مفهوم التمكين ورعاية العاملين.

ومــع ذلك فقــد رافق تجربة التقييم مجموعة من المظاهــر عبّرت عن التفاوت في واقع مفهوم القيادة في المبرّات، مثال على ذلك قلق بعض المشاركين من التعبير الحرّ خوفــاً مــن المدير،و اعتبار أنفسهم أقل شاناً وقدرة علــى التعبير عن ممارسة قيادية أو استغرابهــم فكرة التعبير عن الممارســات القيادية هم لا المدير، والتهرب عبر الإجابة السطحية عن بعض الاسئلة. بالمقابل ظهر عند البعض الآخر مستوى متعمّق من التعبير عــن ممارسات قياديــة وإعطاء شواهــد عليها، وإضافــة مؤشرات على مفهــوم القيادة مرتبطة برؤية ورسالة المبرّات، مما أغنى المفهوم وأعطاه قيمة مضافة على ما ورد في الأدبيــات خاصة، حيث أدرج من ضمن مؤشرات القياس محكاً يتعلّق بمدى ارتباط رؤية القيــادة بمنظومة قيم منطلقة من الرسالة وفكــر المؤسس. وبالرغم من التفاوت الذي ظهر في مجتمع المبرّات في التعبير عن مفهوم القيادة والممارسات المرتبطة به إلاّ أن "التجربــة أثارت النقاش والتفكّر والتأمّل فــي المؤسسات مباشرة بعد خروج المشاركين من المجموعات المركزة، وبدأ يحكى عن ممارسات ومصطلحات لم يعرفوها من قبل، أو عرفوهــا ولكــن لم يعرفوا ضمــن أي إطار مفاهيمي تندرج (مثــال على ذلك ما اثاره بعض اعضاء المجموعات المركزة حول الباب المفتــوح دائماً للمدير على انه ممارسة قياديــة دون أن يضعــوا هــذه الممارسة ضمــن الممارسة القيادية المرتبطــة بالتواصل الفعــال وتشجيع المبادرات)، ومع ان هذا التفاعل لم يكــن كافياً لتثبيت المفهوم علمياً

إلاّ أنه أثار الوعي حوله ومهّد لتنفيذ التوصيات الإستراتيجية التي ستأتي لاحقاً.

كل ذلـك أدى إلى بدء انتشار ثقافة جديدة في المؤسسات، مفادها أنّ القيادة هي مجموعـة ممارسـات يمارسهـا أكثر من موقع وظيفـي داخل المؤسسة، وكذلـك إلى أنّ قياس مدى تحقّقها يكـون من خلال انعكاس هذه الممارسات علـى العاملين ورعايتهم وتطويرهـم والتناغـم فيما بيـن آمالهم وطموحاتهـم وبين رؤية المؤسسـة، لا في مدى ممارستها من قبل المدير وحسب.

بعـد إصـدار نتائـج الدراسة فيما خصّ المعايير الستـة المرتبطـة بالممارسات القيادية وأثرها على أداء المؤسسة، تم تحليل نتائج كلّ معيار ربطاً بالممارسات والأطر المفاهيميـة التـي حضرت أو غابـت أو تفاوتت في إجابـات المشاركين في المجموعات المركزة، وشكّلت نتائج المعايير **تحليلاً لواقع القيادة**، مفهوماً وممارسة، في مؤسسات المبرّات.

الممارسات القيادية ومدى تحققها في مجتمع المبرّات فيما يخص:

بناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة:

تضمنـت هذه الممارسـة القيادية خمسة مؤشرات لتقييمهـا هي: مدى وجود إطار نظري لطبيعـة المؤسسة ينسجم مع رسالة المؤسسة ويعكـس فلسفتها وأهدافها، مدى الفهم الشامل لخصوصيـة المؤسسة، واقعها ومضمونها، مدى تحقق الجودة في التعلّم والرعايـة والتعليم والتربية، مدى التناغم مـع القناعات والآمال المشتركة للعاملين في المؤسسة عبر التحاور والتفكير الناقد والاستفادة من التجارب، مدى التناغم مع رسالة مؤسسة المبرّات.

ظهر وجود الممارسات المرتبطة «**ببناء وتطبيق رؤية شاملة ومشتركة للمؤسسة**» علـى مستوى إتاحة الفرص للعاملين في الترشح لمواقع قيادية، وهذا ما ظهر من خلال وجود مدراء حلقات ومسؤولي أقسام ومواقع وظيفية قيادية ظهرت بعد برنامج التطوير

الإداري، وعلى مستوى توفير الإعداد المهني الكافي الذي يظهر في وفرة برامج التدريب وتنوّعها، توفير البيئة المحتضنة من خلال برامج الإشراف الاحتضاني على أكثر من مستوى، إتاحة الفرص للكوادر لتطوير مختلف مهاراتهم، القدرة على التخطيط ووضع الأهداف، كما ظهر فهم وقناعة بأهمية العمل الفريقي وهو يعود إلى كثرة اللجان والمشاريع المختلفة في المبرّات، مثال لجنة التربية الإدماجية، لجنة مدونة السلوك، لجنة الصحة المدرسية، لجنة الأنشطة والاحتفالات.. التي تتيح فرص العمل الفريقي التعاوني وتبني طريق التحاور لتحقيق التناغم وهذا ما تؤكد عليه المنظومة القيمية للمبرّات. أما الممارسات التي لم تظهر فهي الممارسات المرتبطة بدور فريق العمل في بناء الرؤية حيث كان يعتقد أنّ الرؤية توضع من قبل الإدارة، وينحصر دور العاملين في تبنيها، غياب أساسيات تحقيق جودة التعلم والتعليم بسبب غياب الممارسات المرتبطة بمتابعة تنفيذ ما يخطط له وتقييم التنفيذ، وضع وقياس مخرجات العمليات التي نتجت عن برنامج التطوير الإداري وتحليل نتائج القياس بهدف التحسين وغياب التفكير الناقد والاستفادة من التجارب، فكان للمبرّات رؤية وضعها القيّمون والإداريون دون إشراك الآخرين فيها ودون قياس مدى تطبيقها بشكل علمي ومدى نشرها على مستوى كل مؤسسة.

المساهمة في تشكيل مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المؤسسة:

تضمنت هذه الممارسة القيادية خمسة مؤشرات لتقييمها هي: مفهوم جودة التعلم والرعاية ومخرجاته، مفهوم جودة التعلم / التربية، مفهوم الإدارة الناجحة، مفهوم التطوير المهني ودوره في تطوير المؤسسة، مفهود دور الأهل وعلاقاتهم بالمؤسسة.

ظهرت المساهمة في **تشكيل مفاهيم مشتركة لدى مجتمع المؤسسة** من خلال وجود ممارسات مرتبطة بتحليل نتائج التلاميذ على صعيد التحصيل الأكاديمي ونماء

الشخصية في المجالس التربوية الموسعة، الامتحانات الموحدة والمركزية[1]، والتنشئة الإسلامية من خلال قياس مخرجات التنشئة الإسلامية في نهاية كل مرحلة تعليمية[2]. كما ظهرت معرفة ووعي لمفهوم وضع خطط من أجل التحسين انطلاقاً من التحديات والمشكلات، مثال ذلك وضع خطط لتحسين الطلاب الأكاديمي، أو لاستقطاب طلاب جدد أو لترشيد الإنفاق. وبرزت صفات قيادية عديدة للمدير منطلقة من خبرته الطويلة في الإدارة ومن توجهات المؤسس السيد محمد حسين فضل الله ﷺ والمدير العام لجهة إدارة الوقت، وحمل هموم الناس ومعالجتها، فتح ابواب المؤسسات أمام المراجعين، التفكر في الأداء والعمل، كما برزت، بسبب تمرّس المبرّات في التدريب وإعادة التدريب، قدرة على نقل الخبرة للفريق، فضلاً عن ممارسات تمكين العاملين عبر التفويض والاحتضان وتقديم التغذية الراجعة، معرفة وفهم لمفهوم التطوير المهني ودوره في تطوير المؤسسة، تقييم العمل بهدف تطوير المؤسسة، تحسين البيئة المادية، معرفة وفهم لدور الأهل وعلاقتهم بالمؤسسة كمستفيدين.

في المقابل غابت ممارسات مرتبطة بصياغة أهداف واضحة لخطط التحسين ومؤشرات جودة مخرجات العمليات مع مستويات معيارية، ربط اجراءات التحسين بنتائج القياس، إقفال الحلقات لتحقيق التعلّم والتعليم، بناء مفهوم جودة التعلّم، تخطيط واضح وتنظيم فعّال لتحقيق رسالة كل مؤسسة منبثقة من رسالة المبرّات، إدارة فعّالة للموارد المالية والبشرية، اعتماد أساليب متنوعة في التطوير المهني وعدم الاكتفاء بالتدريب وبممارسات متفرقة في التفويض والإحتضان مع إغفال ممارسات مختلفة مثل المزاملة والنمذجة وغيرها... كما لم يتم الالتفات لدور الأهل كمشاركين

(1) الامتحانات الموحدة والمركزية: هي امتحانات تضمن قياس تحصيل المتعلمين في مدارس المبرّات مع نهاية الحلقة التعليمية وفق نواتج تعلمية محددة ومتفق عليها مما يضمن جودة التحصيل لدى التلامذة.

(2) مشروع قياس أثر التنشئة الإسلامية: يهدف إلى قياس مخرجات التنشئة الدينية على مستوى المعارف والاتجاهات وبعض السلوكيات العبادية.

في أخذ القرار وتطوير المؤسسة من اقتراح استحداث مرافق أو برامج جديدة داخل كل مؤسسة أو ما شابه.

تبنّي ورعاية العاملين:

تضمّنت هذه الممارسات القيادية ثلاثة مؤشرات لتقييمها هي: مدى وجود قياديين يبادرون للتطوير والتجديد، مدى وجود متعلّمين دائمين يسعون إلى تطوير مهاراتهم، ومدى وجود أعضاء فاعلين في مجتمع المؤسّسة متعاونين لتحقيق الرؤية المشتركة للمؤسسة.

أظهرت الدراسة وجود ممارسات تعكس تبنّي العاملين ورعايتهم من خلال الترشيح لمواقع قيادية، وهذا ظهر مباشرة بعد برنامج التطوير الإداري الذي أوجد مواقع قيادات وسطى عزّزت الروح القيادية داخل المؤسسة، من خلال توفير الإعداد المهني الكافي، وجود البيئة المحتضنة، إتاحة الفرص للكوادر الداخلية للتطوير، سعي العاملين لتطوير مهاراتهم المهنية ذاتياً بشكل دائم من خلال الانتساب الكثيف للجامعات والدراسات العليا والتدريب المتخصّص، أي تدريب كل فئة بحسب احتياجاتها وحين الحاجة لذلك، التركيز على التعاون وتشجيعه. وقد أظهر التطابق بين تحكيم إجابات المجموعات المركّزة ورأي المدير وجود أرضية واسعة لرؤية مشتركة بين رأس الهرم والقواعد بمختلف مستوياتها، سببه الروح التي بثّها سماحة المرجع المؤسس في المبرّات الذي كان يلتقي في المؤتمر السنوي بكل العاملين حيث يلقي توجهاته العامة في كل عام. بالإضافة للقاءات السنوية للمدير العام في عيد المعلم والمشرف الرعائي الذي كان خلالها يوّحد الرؤية والتوّجه والمسار لجميع العاملين في المبرّات، في المقابل أظهرت النتائج شبه غياب للممارسات المرتبطة بتمكين العاملين ليصبحوا قادة قادرين على تقديم مشاريع تطويرية حيث ظهر أنه يفسح لهم المجال في طرح أفكار تطويرية دون تمكينهم من عملية التطوير بعناصرها ومنهجيتها العلمية وتوفير فرص للعمل الفريقي المشترك.

قيادة عملية التغيير والتطوير في المؤسسة:

تضمنت هذه الممارسة القيادية خمسة مؤشرات لتقييمها هي: تشخيص الحاجات والمشكلات وتحديد حاجات التطوير، المبادرة إلى فحص السياسات التربوية والهيكلية التنظيمية للمؤسسة بهدف تطويرها حسب الحاجات المستجدة، إدخال أفكار مستحدثة إلى المؤسسة والمبادرة إلى الإطلاع على المستجدات والتعاون مع المختصين التربويين لاستقاء الأفكار التجديدية الملائمة، إيجاد مناخ يشجّع مبادرات التجديد والتطوير ويساهم في التغلب على عوامل مقاومة التجديد في داخل المؤسسة، وإيجاد بنى وعمليات للتطوير والتجديد المستمر.

أظهرت نتائج تقييم قيادة عملية التغيير والتطوير في المؤسسة وجود ممارسات مرتبطة بتحديد المشكلات وإدخال أفكار مستحدثة، والمبرّات كانت سباقة في هذا المجال. وأكبر مثال هو دراسة الاحتياجات التدريبية الذي اتّبعها برنامج التطوير الإداري ثم دراسة التقويم الذاتي بالإضافة إلى تجربتها الرائدة في برامج الدمج التربوي وتطبيق مناهج التربية التكاملية والإدماجية. وهذا ما يظهر في العلاقة مع المركز التربوي للبحوث والإنماء ومقدار مشاركة أعضاء من المبرّات في لجان المركز واللجان التطويرية في وزارة التربية، وتجربتها في الإرشاد التربوي والصحي والبرامج التربوية في المؤسسات الرعائية والكثير منها مما لا يمكن حصره. كما ظهرت القيادة في التطوير والتغيير من خلال المبادرة للإطلاع على مستجدّات ما هو جديد، توفير مناخ يشجّع المبادرات للتجديد ويراعي عوامل مقاومة التغيير، تعزيز التواصل الإعلامي، اعتماد التجربة في التغلّب على عوامل مقاومة التجديد في داخل المؤسسة، وجود تناغم بين الإدارة والعاملين بهدف توفير هذا المناخ في المؤسسة.

في حين غابت الممارسات المرتبطة بتشخيص الحاجات بناء على أدلة واضحة وكافية، ربط حاجات التطوير بناء على **تشخيص المشكلات**، غياب ذكر التعاون مع المختصين التربويين لاستقاء الأفكار التجديدية ولم تظهر في وعي القياديين، عدم

ذكر مبادرات من كل مستويات الهرم الإداري، وبالتالي يظهر أنها محصورة في بعض المواقع دون غيرها، عدم وعي العاملين لمفهوم عملية التغيير والتطوير وأنّ هذه العملية مرتكزة على مؤشرات محددة رغم ورود شواهد عن رغبة المشاركين في التغيير.

العمل على تطوير الذات:

تضمنت هذه الممارسة القيادية مؤشرين لتقييمها هما: التقييم الذاتي والتفكير المستمر، ووضع خطة للتطوير المهني الذاتي وتطبيقها.

ظهر تباين في نتائج مؤشرات «**العمل على تطوير الذات**» حيث ظهر أنّ ممارسة التأمل والتقييم الذاتي هي ممارسة ما زالت في بداياتها حيث إنّ الأوراق التأملية الموجودة في المؤسسات وإن وجدت فهي عامة وغير مكتملة، فهي غالباً لا تتضمن توصيات واضحة أو قابلة للقياس مما يظهر أن الممارسة ما زالت غير ممنهجة وموثقة بالشكل المطلوب الذي يسهل تحويله إلى خطة عمل لاحقة، بينما ظهر ارتفاع طموح العاملين للمشاركة بورش عمل خارجية باندفاع ذاتي وظهر تنوع بالنشاطات التي يشارك بها العاملون.

نستخلص مما سبق أنّ برنامج التطوير الإداري لم يلحظ في مرحلته الأولى أي تدريب على الممارسات القيادية أو بناء للأطر المفاهيمية المرتبطة بالقيادة، فإن ورود معايير في دراسة التقويم الذاتي لتقييم مستوى الممارسات القيادية في مؤسسات المبرّات،أظهر من خلال نتائج التقييم أنّ الممارسات القيادية المرتبطة بطبيعة ومدى تشكيل الأطر النظرية (المفاهيم) للممارسات القيادية وتكوين ثقافة المؤسسة بما ينسجم مع الرؤية والسياسات لجمعية المبرّات الخيرية قد تحققت في عدد محدود من المؤسسات، مما يشير إلى أن الممارسات القيادية التي وجدت في المؤسسات كانت في بعضها ممارسات غير ممنهجة ومرتبطة إلى حد بعيد بشخص المدير دون أن تتشكل في وعي فريق العمل.

وتجـدر الإشـارة أنه فـي المرحلة الأولـى من الدراسة لـم يكن هنـاك تباين بين المؤسسـات التعليمية والرعائية فـي التفاعل مع الدراسة، فقد لاقت في بدايتها مقاومة مـن قبـل المؤسسـات التعليمية والرعائيـة على حدٍ سـواء، لأن مفهوم القيـادة السائد كان هـو نفسه فـي كل مؤسسات المبرّات. إلاّ أن إصـرار الإدارة العامة على المضي في الدراسة وتبنـي نتائجها ومشاركة ممثلين عن القطاعين التعليمي والرعائي بشكل دائم ومتـوازن ساهم في تقبل الدراسة ونتائجها والبدء بإدخال التغييرات اللازمة والممهدة لبناء ممارسات قيادية كما عرّفتها معايير الدراسة.

مـع تشكّل الوعي لمفهوم القيـادة الذي أثارته الدراسة، انطلـق العمل على تشكيل الإطـار المفاهيمـي المشترك للممارسات القيادية مثل مفهـوم الإدارة الناجحة، قيادة التطويـر والتغيير، وفعالية المؤسسـة في مجتمع المبرّات ضمـن منهجية تضمن أوسع مشاركة لجميع العاملين وصولاً إلى تحقيق التوافق. وقد صدرت توصيات مستقبلية للعمل عليها بما يكرس الممارسات القيادية الناجحة في المبرّات وفق مسارات متعددة تحقق مجتمعة معاييـر القيادة التربوية التي تضمن استمـرار المؤسسات في الفحص الذاتي والتقييم المستمر بما يحقق تميّزها ويضمن ديمويتها. وفيما يلي عرض للتوصيات:

أولاً: الإطار المفاهيمي المشترك لدى العاملين حول تحسين فعالية المؤسسة
وذلـك: من خلال جـودة التعلّم والتعليم والرعايـة وتكريس الممارسـات المرتبطة بها والتي تعبّر عنها، خاصة موضوع وضوح الأهداف وعملية القياس بناءً لمستويات معيارية وخطـط التحسيـن كحلقة شاملة مترابطـة بما في ذلك خطط التطويـر المهني، قياس رضـى المستفيديـن ومخرجات العمليـة التعليمية والرعائية والتربويـة على المستويين الكمـي (مثل قياس نسبـة المنتسبين إلى الجامعات من الخريجيـن ونسبة المجازين) والنوعي (كقياس تحقق الإنماء الاجتماعي لدى خرّيجي كل حلقة تعليمية)، ارتفاع طموح العامليـن والنتائج المالية كمؤشرات أساسية ينبغـي تفعيلها لتحسين فعالية المؤسسة، وأنّ تقييـم أداء المؤسسـة مرتبط بمعايير ومؤشرات جـودة الأداء في المؤسسة، تفعيل

دور الأهل على أنه علاقة تبادلية، والبدء بتكريس ممارسات تعزّز مشاركتهم ليس كمستفيدين وحسب، بل أيضاً كمشاركين فاعلين، وتحديد الممارسات الفضلى الحالية في العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي والخريجين وتحويلها إلى ممارسات ممنهجة وموثقة تُعمّم على المؤسسات.

ثانياً: تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشترك لدى العاملين حول دورهم القيادي في بناء وتبني رؤية المؤسسة وفي العمل على تحقيق هذه الرؤية، من خلال المبادرة إلى تقديم مشاريع تطويرية، وبناء فرق عمل متجانسة لإنجاز مهام محددة، تحديد وتوزيع مهامها، وضع الإمكانات اللازمة لمساعدة هذه الفرق وتعزيز دورها وإبراز انجازاتها بهدف تعزيز العمل الفريقي والربط ما بين العمل الفريقي التعاوني وتحقيق أهداف الرسالة وتنمية قدراتهم للتعبير عن الرؤية ونقلها للآخرين.

ثالثاً: تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشترك لمفهوم الإدارة الناجحة لجهة أنها ترتبط بوضوح رسالة المبرّات لدى العاملين، تحديد مؤشرات الجودة ومستويات معيارية لتحققها، الإشراف على البرامج التعليمية والتربوية والعملية التعليمية والرعائية، العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي،التمكين عبر التفويض والاحتضان، تعزيز الممارسات القيادية للإدارة ليس فقط كمواصفات شخصية للمدير، بل في تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشترك لجودة التعليم والتعلم والرعاية وللتطوّر المهني ولدور الأهل كمشاركين فاعلين في المؤسسة عند كل العاملين، نشر المعرفة حول كل ما هو جديد في مجتمع المؤسسة فيما يخص التطوير المهني الذاتي وتثقيف مختلف فئات العاملين حول آخر التطوّرات المتعلقة بعملهم وتعزيز ونشر ثقافة المبادرة إلى الاطلاع على المستجدات والتعاون مع مختصين لاستقاء أفكار تجديدية ملائمة وإدخال أفكار مستحدثة إلى المؤسسة، نشر وتجذير ثقافة التفكر والتأمل والتقييم الذاتي وتشكيل فهم ووعي مشترك لدى العاملين للممارسات المرتبطة بها من خلال التدريب وحلقات النقاش والقراءات الذاتية والتفكير الناقد مما يجعل ممارسة التفكر والتأمل والتقييم الذاتي ممارسة مهنية شفافة ومنتجة بكافة مكوناتها، هدفها التحسين والنقد الذاتي

البنّـاء وتقديم المبـادرات التي تساهم في تطوير العمل وضمـان استمرارية المؤسسة، تعزيز مشاركة الإداريين (محاسبين، مسؤولي أقسام خدماتية..) والتربويين (منسقين - نظـار - معلميـن - امناء مكتبـات - مرشدين..) بوضع رسالـة للمؤسسة تنسجم مع رسالة المبرّات وتنطلق من واقع وأهداف كل مؤسسة، إضافة إلى إيجاد البيئة المحفزة لهاتيـن الفئتين بما يساعد على تبني الرسالـة والسعي إلى تحقيقها، تحقيق فهم ووعي مشتـرك لدى العامليـن لمرتكزات وأسس التناغـم والقناعات المشتركـة للعاملين في المؤسسـات والتـي تشتمل علـى منظومة قيم وممارسـات منها: قيم التحـاور والتفكير الناقـد، توحيد اللغـة والتوجهـات والتطلعـات والآمال للعامليـن والممارسـة التفكرية والاستفـادة مـن الخبـرات والتجارب، اعتمـاد الرؤيـة كإطار مرجعي فـي الممارسات الإداريـة والقياديـة لـلإدارة وعند أخذ القـرارات، العمـل على تشكيل معنـى مشترك لمفهـوم التمكين وترجمته في آليات عمل موثقة وممنهجة عبر إشراك العاملين في حل المشـكلات واتخاذ القرارات ومن خلال مشاركتهم فـي إدارة الاجتماعات، وتفويضهم صلاحيـات واعطائهم مجالات للمساهمة في مبـادرات داخل المؤسسة، وعدم اقتصار المفهـوم والممارسات على إتاحة الفرص للتدريب. كما لحـظ ضرورة تنمية الممارسة القياديـة الواعية لـدى الإداريين والتربويين فيما يتعلق بتبنـي ورعاية وتمكين العاملين كهـدف لتطويـر المؤسسة لا سيما العامليـن الطموحين مما يزيد فـي ارتفاع طموحهم للعمـل على التطويـر المستمر وترجمته في آليـات عمل ممنهجة، تشكيـل إطار معرفي شامـل ومشترك لدى العاملين بإمكانيـات المؤسسة على المستوييـن المادي والبشري بالإضافـة الى الإضاءة على إمكانيـات المؤسسات المماثلـة المنافسة في المحيط من خـلال إثارة موضوع الحصة السوقية والإطار التنافسي في مجالس المؤسسة واللقاءات التربوية مما يساعد في فهم طبيعة المؤسسة وظروف البيئة المحيطة.

رابعـاً: تشكيـل الوعي والإطـار المفاهيمي المشترك لعمليـة التجديد والتغيير

لجهـة قيادة عمليـة التغييـر والتطوير فـي المؤسسة، خاصـة على مستـوى نشر ثقافة التجديـد بما تتضمنه من قناعـات ولغة مشتركة تساهم في إطـلاق مبادرات ومشاريع

تطويرية وتجديدية مستقبلية، توفير المناخ الملائم لتقديم مبادرات التغيير لا سيما تلك التي تنبع من رسالة المؤسسة، والتطوير والتجديد بحيث يكون التحفيز والتدريب على إدارة مقاومة التغيير والتجديد عناصر أساسية لتكوين هذا المناخ، تطوير وتركيز ممارسات ممنهجة وموثقة تعكس المعرفة الواضحة للمفهوم، إيجاد بنى وآليات مستمرة لعمليات التطوير والتجديد في المؤسسة والتي ترتكز بشكل أساسي على عمليات أخذ القرار، التفكر كممارسة إدارية، آليات التقييم، تعميم مناخ مؤسسي يحث الموظفين على المبادرة لخطط التطوير المهني والعمل على تأمين الظروف التي تساعد على تطبيقها كما يحثهم على المشاركة في نشاطات متنوعة باندفاع ذاتي من خلال وضع نظام مركزي متكامل لكيفية قيادة عملية التغيير والتطوير في المؤسسات والاهتمام ببناء تقدير الذات بما يشجّع على المبادرات والثقة بالقدرة على التطوير.

الخلاصة

بناءً على ما تقدّم في كلّ هذا التطوير، الذي يستند إلى نظريات تحتاج إلى دراسة تجاربها التطبيقية في مؤسسات مماثلة،قد اثبتت مؤسسات المبرّات من خلال إصرارها على التطبيق بإحداث تقدّم ملموس على أكثر من مسار، ظهرت آثاره في تحقق بعض الممارسات القيادية التي تم قياس تحققها من خلال نتائج معايير الدراسة، إلاّ أنّ قلة عدد الممارسات من مجموع الممارسات التي عرّفت المفهوم، وتفاوتها بين مؤسسة وأخرى، أظهر أنها ما زالت تحتاج إلى جهد كبير لتحقيقها، مع بروز تحديات كبيرة ومعوقات تحتاج أن يتغلب عليها وهي:

- إتساع وشمولية مفهوم القيادة وتضمّنه مؤشرات ومفاهيم متفرّعة تحتاج إلى وقت ليس قليلاً للتدرب عليها والتمرّس فيها.
- تحدي تشكيل الوعي لمفهوم القيادة لدى مجتمع المؤسسة كله وليس فقط لدى المدير.
- قلّة الموارد البشرية المتخصصة والخبرات العربية واللبنانية كنماذج عملية

لهذا الإطار الشامل للقيادة التربوية مما يجعلنا الرّواد ويضاعف تحدياتنا.

- بـذل جهـود أكبر لتغيير النمـط السائد عند بعض الكـوادر القدامى خاصة من مضى على وجوده في الإدارة أكثر من خمسة عشر عاماً.
- كيفيـة جعـل هذا البنـاء وهذا التمرّس في القيـادة عملية مستمـرة مع ذهاب الكوادر الاولى المؤسسة لهذا الإطار المفاهيمي والعملي للممارسات القيادية.
- كيفيـة تطوير هذا الإطار المفاهيمي بشـكل مستمر وبشكل يواكب تطوّر العصر والحاجات والمشكلات المستجدة.

كثيرة هي التحديات المقبلة ولكن الأكيد أنّ المرحلة التالية قريبة المدى ستتضمن ـ بإذن الله ـ بناء أو إعادة تشكيل للعديد من الأطر المفاهيمية المرتبطة بمفهوم القيادة ونشرهـا بين العاملين لترتبط ممارستها بالإطار النظـري للمفهوم وعدم اقتصار هذه الممارسـات على شخص المديـر بما يحقق الاستمرارية والتميّـز المؤسساتي للمبرّات على أن ينعكس كل هذا التراكم في المسار التطويري لمفهوم القيادة في تحسين فرص التعلـم والنمـاء والرعايـة لتلامذتنا وأبنائنـا وأن تبقـى المبرّات ريادية ومتقدمة في التأسيس لنموذج تربوي واعد.

الفصل السابع

بناء الثقافة المؤسساتية

رولا قانصو(*)

تمهيـــد

أرسى سماحة العلامة المرجع السيد محمد حسين فضل الله ﷺ نهجاً إنمائياً حقيقياً ونهجاً مؤسساتياً قائماً على منظومة قيمية [1] تمثّلت في الفكر الواضح، الرسالة الإنسانية، المسؤوليـة، العزم والتوكل على الله، العمل الجماعي، الفاعلية في التخطيط حيث ركّز على التخطيط الممنهج، وتهيئة الكـوادر وتنمية الطاقات واستثمارها «لأن الاستثمار في المورد البشـري هـو من أهم موارد الاستثمار بحيـث يُعّد القادة المتعلمون مـدى الحياة..»، حفظ النظـام واحترام القانون «الـذي اعتبره السبب الأساسي في استمـرار مؤسسات المبرّات، كمـا اعتبر أنّ حفـظ النظـام وتطبيقـه يتطلّب توثيقـه بوضـوح وتعميمـه وشرحه للجميع والعمل على تحسينه باستمرار»، التشـاور والتحـاور والانفتاح توصّلاً إلى الحقيقة، إذ اعتبر السيّـد ﷺ أنّ التشاور هو الضـامن لاختيار الأمثـل من الأفكار والمشاريع وحلّ المشكلات، وأنّ العمل الجماعي يكفل وحدة الصف ودوام العطاء، فكان يقول إنّ «مسألة التشاور والعمل الجماعي في الإدارة وتهيئة كوادر مستقبلية مسألة مهمة».

(*) مدير مساعد لمدير مجمع دوحة المبرّات التربوي الرعائي، إشراف تربوي وصحي في مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية، عضو في لجنة دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري ووحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية.

(1) مقتبس من كلمة مدير عام جمعيّة المبرّات الخيريّة في الذكرى الرابعة لوفاة المرجع المؤسس ﷺ.

كما عُرِف السيد ﷺ بجملته الشهيرة «الحقيقة بنت الحوار» وعدَّ التحاور تلاقحاً معرفياً يغني الفكر، يقرّب المسافات ويقود إلى ترسيخ القناعات أو التخلي عنها عند الاقتناع بحجة الطرف الآخر، ودعا إلى عدم الاستئثار والتفرّد من موقع قوة المركز والرتبة، والتواصل بالحكمة والموعظة الحسنة والتواضع والكلمة الطيبة، وحسن التنفيذ والرقابة والمتابعة والتقويم المستمر.

وأعطى أهمية للعمل الفريقي من حيث إصدار القرارات بما يضمن المصلحة العامة على أن تتم مناقشة القضايا بعقلٍ هادئ، يضع نصب عينيه المصلحة التربوية والرعائية. كذلك أكّد وفعّل الدور القيادي للمرأة في المؤسسات، وأكدّ على تعليم الفتيات ووصولهن إلى أعلى مستويات التعليم وإنشاء مبرّات ومدارس أكاديمية ومهنية للفتيات. واهتم بالعمل المؤسسي الإعلامي وكان يراه أداة التواصل مع العقول سواء المسموع منه والمرئي، وكذلك الصفحات الإلكترونية.

بناءً لما ورد قدّم السيد المؤسس النظرية – أي قدّم الأسس والقاعدة القيمية التي يجب أن تنطلق منها المبرّات، وتبقى هي الأطار الحاكم لعملها بشكل دائم – في إطارها التطبيقي العام مؤمناً بالخطوة الجريئة التي تتجاوز العوائق، فما من فكرة تخطر على بال إلاّ ولها إمكان التجربة والتحقق وما من خيال محال، إلاّ وله اختراق لعالم قابل لشتى الاحتمالات...وقد كان برنامج التطوير الإداري انعكاساً لهذه القيم والرؤية.

وفي هذا الفصل سوف يتم التطرق إلى أثر برنامج التطوير الإداري في تحويل المنظومة القيمية إلى ثقافة مهنية مؤسساتية، حيث كانت الإدارة العامة للجمعية تعي أهمية العمل على الانتقال من النظرية إلى التطبيق، أي الانتقال من العمل الفردي إلى العمل الجماعي والعمل المؤسسي. لذا تبنّت برنامج التطوير الإداري ودعمته لكونه سيساهم في تحويل هذه المنظومة القيمية إلى ثقافة لما يحويه من لغة مهنية مشتركة ستتحوّل مع تجذير الممارسات المرتبطة بها إلى تشكيل ثقافة مؤسساتية مهنية على صعيد مجتمع المبرّات.

والانتقـال من النظريـة إلى التطبيق يتطلّـب مساحات ومسافـات ينبغي تعبيدها، وإزالة العقبات التي تعترض طريقها، وتأمين الإمكانات اللازمة لقيامها، وبناء الجسور الآمنة التي تسهّل العبور إلى مراتب النجاح والتفوق والتميز والإبداع من خلالها.

تحوّل المنظومة القيمية إلى قناعات مهنية

إذاً تميّـزت مؤسّسات المبرّات التربوية التعليميـة والرعائية منذ نشأتها بمنظومة قيميّة ثابتة انطلاقاً من فكر مرجعيّ أعطاها الانطلاقة القوية والديمومة والعمل بأبعاد أربعة:

- السعي للتطوير والتجديد بشكل مستمر[1]
- مراعاة البعد الإنساني[2]
- الدعوة إلى التعلم المستمر والتفوق والإبداع[3] و عدم الاكتفاء بالنجاح
- السعي لإنتاج المعرفة لا إستهلاكها فحسب.

هـذه المنظومة القيمية شكلت قاعدة قيميـة مشتركة لدى مجتمع المبرّات تبلورت بدايـة فـي ممارسات، جـزءٌ منها فطري، وفي كثيـر من الأحيان فـردي، وجزء آخر لم يعكس هذه المنظومة؛ فمثلاً، بعض المديرين، وعلى الرغم من التزامهم بقيم المؤسس ومـن ضمنها العمل الفريقي، إلاّ أن ممارساتهم لـم تعكس ذلك بدليل التفرد في اتخاذ القرارات، وإلحاح الإدارة العامة هي من ألزمت بعضهم على اتباع ممارسات تعكس هذه القاعـدة القيمية قبل ان تتحول إلى قناعـة. إذن كان هناك قاعدة قيمية مشتركة لكنّها

(1) من أقوال سماحة المؤسس ﷺ الموجّه للمديرين: «إننا لا نؤمن بطموح جامد نقف عند حدوده ولكننا نؤمن بطموح متغيّر أمام المتغيرات والحاجات».

(2) كان المؤسس يدعو إلى أن «المبرّات في معناها الرسالي تجربة إنسانية من اجل ان تأخذ بأيدي كلّ هذه الاجيال التي تبحث عن العلم او النور او التقدّم في موقع الحياة»، كما كان يوصي: «نتواصى بأن يكون جميع العاملين صورة جيدة للأخلاق الإسلامية بالمحبة للناس والإنفتاح عليهم..».

(3) من كلامه الذي يدعو فيه العاملين كافة إلى التعلّم المستمر: «أقول لكم وبكل محبة كونوا متصوّفين للعلم..».

لم تتبلور وعياً وقناعات مهنية مشتركة عند جميع الإدارات على كافة مستوياتها.

ما قدمه برنامج التطوير الإداري هو تحويل المنظومة القيمية إلى قناعات مهنية مشتركة لدى مجتمع المبرّات، سعياً إلى إرساء ثقافة مؤسساتية قائمة على منظومة قيمية مفاهيمية انعكست في ممارسات ممنهجة..

بداية برنامج التطوير الإداري في العام 2003 - 2004 **شكلت نقطة تحوّل في القناعات المهنية لدى المشاركين**، وبشفافية يمكن القول لدى بعض المديرين، لأنه كما ورد في فصل التحول من القائد إلى القيادة، كان هناك تفاوت بين المديرين في تبني برنامج التطوير الإداري.. لكن قوة السلطة أقنعت جميع المديرين بتجربة مكتسبات البرنامج، وهذه التجربة أثمرت تغييراً في الممارسات، فعلى سبيل المثال لا الحصر: تحول الإشراف التربوي على عمل المعلمين من إشراف تفتيشي إلى إشراف إحتضاني[1]، وتعدّد مصادر المعلومات لتقييم أداء المدرّس وعدم الاقتصار على رأي المشرف التعليمي وحسب.

كذلك من التغيّرات البارزة قناعة المديرين بأهمية التخطيط الوظيفي للمواقع الوظيفية كافةً في المؤسسة. وقد تطوّرت هذه القناعة مع الوقت لتصبح قناعة مهنية مؤسساتية مشتركة عند العاملين بحيث كان التخطيط الوظيفي مجرّد خطة تقوم بها المواقع المتقدمة في المؤسسة (مدير، نائب مدير، ناظر عام) لتتضمن الأهداف العامة والخاصة والأنشطة فحسب التي سيصار إلى العمل عليها خلال العام دون مستويات معيارية لقياس تحقق الأهداف وتحديد لطريقة قياسها وجدولة زمنية لإنجاز الخطة.

فتحوّل إلى تخطيط وظيفي ممنهج بدءاً بوضع رسالة لكل صاحب موقع وظيفي مرتبطة برسالة المؤسسة التي تعكس بدورها رسالة المؤسسة الأم وصولاً إلى وضع خطة الموقع الوظيفي وتضمينها العوامل الحيوية، ومن ثم وضع مستويات معيارية لقياس التحقق ومؤشرات القياس، أضف إلى ذلك استراتيجيات للعمل وفقها، وكيفية

(1) راجع الفصل الرابع: نظام شامل للإشراف التربوي

تطبيــق الأهداف من خلال أعمال إجرائية واضحة وقابلة للقياس مرفقة بجدولة زمنية دقيقة. وسرى هذا على كل المواقع الوظيفية في مؤسسسات المبرّات التعليمية التربوية والرعائيــة، بحيث أصبح قياس تحقق المستويــات المعيارية للعوامل الحيوية في الخطة من الأمور الأساسية والعادات المهنية لكونها تساعد على وضع خطوات للتحسين يستفاد منهــا في التخطيط اللاحق، كما تمت ترجمة الخطة خــلال العام عبر روزنامات زمنية مفصلة لمختلف المواقع الوظيفية.

هــذه الأمور مجتمعة شكّلت تحوّلاً في التخطيــط الوظيفي من تخطيط غير ممنهج إلــى تخطيط واضح الخطوات، لــه مؤشرات قياس، ويتعلّق بكل موقــع وظيفي على حدا بحيــث إنّ مجموع هذه الخطط للمواقع الوظيفية المختلفة يحقّق مخرجات رؤية ورسالة المؤسســة الأم. وأصبــح التخطيــط الوظيفــي عادة مهنيــة وثقافة منتشــرة بين جميع العاملين على مختلف مستويات الهرم الإداري مع ما يرافقها من مفردات التقييم.

التحــوّل الأكثــر بــروزاً كان فــي تشكّل قناعــة وعادات مهنيــة ترتبــط بتقبّل **ربط التخطيــط بالمساءلة والقياس** لتحقق الأهــداف بمعنى اعتبار تحقق العوامل الحيوية فــي التخطيط الوظيفي بمثابة لائحة مساءلــة. فالمدير الذي كان سيد مؤسسته، أصبح بعــد بدء البرنامج في موقــع تقديم الدليل الموضوعي بناء لمؤشرات قياس واضحة بأنّ مؤسستــه تحقق الأهداف والمستويات المعياريــة التي قدّمها بتخطيطه للإدارة العامة. هذه القناعة المهنية والممارسات انتشرت إلى مدى نستطيع معه أن نقول إنّها اصبحت ثقافة تفــردت بها في حينه مؤسســات المبرّات بالنسبة لمؤسســات المجتمع المحيط. والجديــر ذكــره أن بعض المــدراء استصعب هذا التغييــر الذي يتطلــب طريقة تفكير موضوعيــة وفصل الــذات الشخصية عــن المساءلــة المهنية ناهيك عــن الجهود التي يتطلبهــا لجمع المعلومات بطريقة علمية وممنهجة وتحليلهــا وتوثيق النتائج بموضوعية لتقديم الدليل أنّ المؤسسة تسير في الطريق المناسب لتحقيق رسالتها، مما دفع هؤلاء المدراء إلى الإنسحاب من العمل.

ومن الأمثلة التي من المفيد الإضاءة عليها كونها شكّلت تحولاً في ترجمة المنظومة القيمية إلى ممارسات وعادات مهنية:

- **العلاقة بين الإدارة وجهاز الإشراف التربوي في الجمعية:** طالما أكد المدير العــام لجمعية المبرّات الخيريــة – قبل برنامج التطويــر الإداري – في مختلف المجالــس على بلورة العلاقة بين الإدارة وجهاز الإشراف التربوي في الجمعية، لأنّ هذه العلاقة كانت ضبابية لناحية حدود سلطة المشرف على المعلم وكيفية متابعة المشرف لأداء المعلم، إذ أن دور المشرف كان يقتصر على القيام بزيارة رقابية توجيهية إلى المؤسسات لفحص أداء المعلم. لقد ساهم برنامج التطوير الإداري فــي بلورة العلاقة بين الإدارة والمشرف، وبين المشرف والمعلم وتطوّر دوره ليصبــح مشرفاً محتضناً يساعــد إدارة المؤسسة علــى تقييم أداء المعلم ووضــع برنامج تطوير مهني له. مما يساهم في رفع المستوى التعليمي والتفاعل مع كلّ جديد في عالــم التربية[1]. وهكذا دخل مفهوم الإشراف الاحتضاني كما مرّ في فصل الإشراف التربوي سواء للمؤسسات التعليمية التربوية أو الرعائية.
- **المجالس التربويّة الموسّعة**[2] للمؤسســات التعليميــة والمجالــس الرعائيــة

(1) مقتبس من كلمة مدير عام جمعيّة المبرّات الخيريّة للمديرين في العام 2011م: «لا بد من التفكير ببرنامج العمل مع المشرفين خلال زياراتهم بالاطلاع على أهداف الزيارة... والجهة المستهدفة... وما هي حاجات المدرسة والإدارة من الزيارات... وذلك لتكامل فكر الإدارة مع فكر الإشراف لرفع المستوى التعليمي وتفاعله مع كل جديد في عالم التربية والتعليم...».

(2) هي مجالس تهدف إلى مساعدة الإدارة العامة على تكوين معطيات عامة حول سير العمل في المؤسسات على المستوى التربوي التعليمي والإداري، والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها ومتابعة النقاط التي تحتاج إلى تحسين بغية إحداث التحسين والتطوير الإيجابي والمحفز في المؤسسات حيث يقتضي الأمر، بالإضافة إلى التعرف عن قرب على فريق العمل الأساسي في كل مؤسسة ورصد الطاقات القيادية بين أعضاء فريق العمل. وفي كلمة مدير عام جمعيّة المبرّات الخيريّة يشرح عن المجالس التربوية الموسعة: «... ها هي المجالس التربوية الموسعة لم تزل كشّافاً ضوئياً ومجهراً يتقصى ما خفي، نستبين من خلاله مستوى التراكمات ومدى المتابعات ونتتبع فيه المشكلات، أسبابها وطرائق حلها، نستنطق نقاط القوة تثبيتاً ونقاط الضعف تجاوزاً إن في عمل التنسيق أو عجلة الإدارة أو حضانة الإشراف. كل هذا نستجليه عبر مضامين التقارير وأساليب العرض والتحليل... فما المجالس التربوية الموسعة سوى وقفة ضمير حي يشمّر فيها كل مسؤول عن ساعد الجد في بيان ما أدى من توصيات المؤتمر التربوي وما أحرز من تطوير إداري وتربوي تعليمي وما واجه من معضلات سابقة وحاضرة وما

للمؤسسات الرعائية: حيث ساهم برنامج التطوير الإداري في تفعيل تنظيم هذه المجالس التي باتت تحقّق الاهداف من إنشائها بناء لما تضمنته محاضر وتقارير هذه المجالس. فقبل برنامج التطوير الإداري كانت المجالس التربوية والرعائية عبارة عن سرد وعرض لوقائع مع توصيات عامة دون وضع خطوات إجرائية لتنفيذ التوصيات ومتابعتها، بدليل أنّ المجلس كان ينعقد مرتين في السنة ولا يتم التطرق في أيٍّ منهما إلى كيفية متابعة توصيات المجلس السابق. كما كانت تترك الحرية لمنسقي المواد التعليمية/التربوية لعرض ما يريدون في تقاريرهم عن نتائج التلاميذ والأبناء دون وضع نقاط للتركيز عليها بناءً للنتائج أو توصيات الاجتماع السابق.. كما أنّ المجلس لم يكن يعكس الهدف من إنشائه لناحية الإطلاع على واقع المؤسسة ككل وتعزيز العمل الجماعي لأنّه لم يكن يشمل المواقع الوظيفية كافة في المؤسسة بالتالي التركيز كان على الواقع التعليمي أو الرعائي، وكانت مضامين التقارير تتفاوت من موقع وظيفي لآخر، فكانت هناك تقارير تخلو من نتائج قياس أو معوقات أو توصيات للمتابعة. وبالاستفادة من مخرجات برنامج التطوير الإداري لجهة القياس والتقييم وأهمية وضع خطوات للتحسين ومتابعة تحقق الأهداف وربطها بمخرجات العملية التعليمية التربوية والرعائية، عملت الجمعية على تنظيم المجالس التربوية والرعائية المركزية، وبات إعداد التقرير يتم بناء لجدول أعمال واضح يعد مركزياً ويرسل للمؤسسات كافة، يسلّط الضوء على نقاط تركيز محدّدة تعتبر هي حاجة لدى مؤسسات المبرّات. ويتضمن التقرير أدلة موضوعية دقيقة مرفقة بقياس واضح وعرض نتائج رقميّة، وصولاً لوضع نقاط تركيز لما تبقّى من العام أو للعام الذي يلي. ويشمل المواقع الوظيفية الإدارية كافة في المؤسسة حيث بات يسلط الضوء على عمل المؤسسة ككل، فيبرز نقاط القوة ونقاط الضعف وكيفية حل المشكلات التي تواجه المؤسسة.

- وفي مراجعة لمحاضر **اجتماعات تنسيق المواد التعليمية** على صعيد

دقق إليه من حلول وما يود متابعته من مهام وما ينتظره من مسؤوليات غير متلكئ عن عرض للسلبيات مقدماً على عرض الإيجابيات لعموم الفائدة ونقل التجربة.. المجالس التربوية هي المنعطف الأسلم للوقوف على متانة المسعى وجدوائية الطرائق وهي المجال الأنجع لبروز الطاقات».

المؤسّسات التعليمية نجد أنّه في السابق كانت تتم مناقشة الوضع التعليمي للتلامذة والمعلمين والتطرّق للخطط التعليمية، ويتم ذكر معوّقات معينة ولكن بطريقة عرضيّة، وكان المحضر عبارة عن سرد للوقائع التي تجري في الاجتماع دون التركيز على نقاط محدّدة للعمل عليها فيما بعد، لا سيما على صعيد إصدار التوصيات، فكان يقال مثلاً: «ضرورة اطلاع معلمات الحلقة الثانية على كتاب أو منهج صف السادس والسابع بمادة الرياضيات» أو «الاستفادة من الدورات التي يجرونها لتدعيم المادة». وكانت التوصيات يتم ذكرها في نهاية المحضر حتى أنّ بعضها قد لا تعرف النقطة المطروحة المرتبطة بها ومن المسؤول عن تنفيذها، وفي الإجتماع اللاحق لا يتم إعادة مراجعتها والوقوف على تحقّقها، ولم يكن يعني ذلك عدم متابعة المدير للتوصيات التي تصدر عن المجلس.

بعد التدرّب على وحدة إدارة الوقت، وبالاستفادة من وحدة إدارة الذات والتواصل (الجزء الخاص بمهارة إدارة الاجتماعات)، أصبح هناك جدول أعمال واضح المعالم مرفق بنقاط ومدد زمنية، أضف إلى ذلك توفّر محضر يبدأ بمتابعة توصيات المحضر السابق، ثم عرض أهم النقاط المطروحة والتوصيات المتعلقة بها ثم المسؤول عن المتابعة والمهلة الزمنية للمتابعة ونتيجة المتابعة مما يضمن حسن سير العمل في حلقة مترابطة بدءا من التوصية الإجرائية مروراً بتحديد المسؤول عن تنفيذها والمهلة الزمنية لتنفيذها وصولا لتقييم التنفيذ.

- **ثقافة التوثيق**، لم يكن في السابق مثلاً، يُطلب من منسق المادة التعليمية وضع سجل لتطوير أداء المدرس[1] وتوثيق خطوات وإجراءات العمل كافة، أو توثيق نقاط المشاهدة الصفية أو الأسرية قبل الحضور وبعده، أو إجراء تقييم لبرامج الإرشاد قبل التدخل وبعده وتقييم تحقّق الأهداف غير المحقّقة والعمل على كيفية المتابعة وغيرها كثير من الأعمال التي اصبح التوثيق محوريا فيها لأهميته في حفظ المعرفة وتجددها.
- كما كان للتدرب على وحدة التواصل الشفهي والكتابي انعكاس على مهارات

(1) **سجل تطوير أداء مدرّس**: هو سجل يستخدم لتخطيط وتوثيق عمل المشرف المحتضن مع المعلم.

العاملين لجهة بلورة **منهجية كتابة التقارير** سواء للمؤسسات التربوية أو الرعائية حيث كانت المعلومات ترِد كسرد للأحداث، بحيث يفهم القارئ أنّ الهدف كان للتوثيق فقط، أكثر من كونه تقريراً للخروج بتوصيات وخلاصات يستفاد منها لتحسين العمل.

إنّ برنامج التطوير الإداري شمل العديد من الفئات على مدى سنواته العشر،[1] **مما ساهم في بناء ثقافة مهنية مشتركة** تحمل طابع هذا البرنامج إن لجهة وحداته التدريبية أو لجهة مضامينها. ومما ساهم أيضاً في توحيد الممارسات التي عزّزت نمو هذه الثقافة المهنية هو تزامن برنامج التطوير الإداري مع اعتماد نظام الجودة [2] على صعيد مؤسسة واحدة، ومن ثَمَّ نقل هذه التجربة إلى مؤسسات المبرّات ككل. ترتب على اعتماد نظام الجودة إصدار أنظمة وآليات عمل مكتوبة ومنصوصة ومصادق عليها من قبل الإدارة العليا وتمّت الاستفادة من برنامج التطوير المهني الإداري في توضيح نصوصها. ونتيجة ذلك باتت هناك ممارسات ممنهجة نتج عنها مفاهيم وأنماط عمل واحدة، تحوّلت ثقافةً لدى العاملين بها. ومن الجدير ذكره أن المشاركة في برنامج التطوير الإداري كانت تترجم بالممارسة بشكل متفاوت في المؤسسات لحين تحويل مضامين وحدات البرنامج إلى انظمة وآليات عمل معمّمة تتم المراقبة والتدقيق على تطبيقها في المؤسسات، ما اضطر الممانعين بدء تجربة التطبيق فبدأت الممارسات تعمّم، والبعض تغيّرت قناعاته إيجابياً بعد حصوله على نتائج إيجابية للتطبيق ولمس التحسّن والتغير الإيجابي، وعندها بدأت هذه الثقافة المهنية تتجذر وتنتشر، إلى أن اصبحت ثقافة مؤسساتية تميز المبرّات..

من هذه الآليات ما يتعلق بالعمليات الإدارية العامة والموارد البشرية والإشراف

(1) من كلمة مدير عام جمعية المبرّات الخيرية للهيئات الإدارية والتعليمية والرعائية في مؤسسات المبرّات بداية العام الدراسي 2014-2013م عن الأعداد التي استفادت من برنامج التطوير الإداري: «...هذا البرنامج الذي تأسس بناء لنتائج دراسة مسح الاحتياجات للتطوير في مؤسسات المبرّات وقد استفاد منه عدة مئات في مواقع وظيفية متقدمة في المؤسسات والمديريات والدوائر من خلال تدريب مركزي، واستفاد أيضاً مئات آخرون في تدريب جزئي داخل المؤسسات...».

(2) وارد تفصيل ذلك في الفصل الثاني من الكتاب.

على البرامج التعليمية/التربوية وعلى عمل المعلمين/المشرفين الرعائيين وذوي الاحتياجات الخاصة والإشراف على الحياة الطلابية من إرشاد تربوي وأنشطة والمرافق والتجهيزات والتواصل الداخلي والخارجي، أضف إلى ذلك أهمية نظم المعلومات... وتم تكييف كل ذلك مع العمل الرعائي حيث شاركت المؤسسات الرعائية في وحدات برنامج التطوير الإداري وأنشئت مجموعة رعائية طوعت المادة التدريبية لتتناسب وطبيعة العمل الرعائي. هذا كلّه ساهم في صناعة لغة وممارسات مشتركة، بدءاً من فئة الإدارات العليا، إلى جميع العاملين وفقاً لمواقعهم الوظيفية.

هذه المرحلة التغييرية التحولية في تاريخ المؤسسات التربوية واجهت **بدايةً مقاومة** من قبل مختلف الفئات العاملة وخاصة لجهة توثيق العمل، إذ أن كل الأنظمة تتطلب توثيقاً دقيقاً، واستدعى هذا الأمر جهوداً حثيثة من قبل الإدارة العامة لجهة المتابعة الدائمة لكي يدرك الجميع أهمية حفظ الإنجازات. ومع مرور الوقت وإرشادات الجمعية، وتأمين التدريب والتأهيل اللازمين والإشراف الاحتضاني لمختلف العاملين، وأحياناً قوة السلطة تبلور كل ذلك بقناعات مهنية شكلت قاعدة ثقافية مهنية مؤسساتية مرتبطة بممارسات واضحة وممنهجة وواحدة في المؤسسات على الصعد كلّها التي تناولها برنامج التطوير الإداري، كما ورد في العديد من الأمثلة التي تناولها فصلا تطوير الإدارة والإشراف التربوي. وما زال العمل مستمراً على استكمال الأنظمة والسياسات التي ما زالت تحتاج لصياغة وإصدارها وفق الأنظمة المرعية الإجراء، وهذا ما دلّت عليه دراسة التقويم الذاتي في نتائجها حيث أظهرت الحاجة إلى تعديل أنظمة كأنظمة العمل مع خريّجي المبرّات، أو استحداث أنظمة تتعلق بتحفيز العاملين والتحول من القائد إلى القيادة.[1]

(1) راجع الفصل الثالث من القائد إلى القيادة

من فضاءات الفكر المؤسسي إلى الثقافة المؤسساتية

كان لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري قيمة مضافة على الثقافة المهنيــة المؤسساتيــة التي أرساها برنامــج التطوير الإداري، إن علــى صعيد المعارف والمفاهيــم، والمهــارات، أو التغيير في القناعات والمواقــف والممارسات. فقد ادخلت الدراسة مفاهيــم مهنية جديدة أغنت الممارسات ورسخّــت القناعات وجذّرت الثقافة المؤسساتية المهنية:

تشــكّل وعي مشترك لدى العاملين لمفهوم **التعليم التجريبــي** بأنّه اكتساب التعلم مــن خلال التجربــة، وأنّ هذا النوع من التعلّم يفتح المجــال للمتعلم بالمشاركة الفاعلة والتفكيــر بالمعلومــة ومعالجتها بدلاً من حفظهــا أو الانكفاء عليها، كمــا أنّ التعلم عبر التجربــة مبنــي على منظومــة قيم، منها احتــرام التفكيــر الناقد، وتقبّــل التغيير بثقة وشفافيــة، وتمكين الأفراد، جاء ذلك نتيجة الأثر الإيجابي للدراسة الذي عايشه ولمسه الممارســون الميدانيون من خلال اكتساب بعض المهارات التي منها التخطيط لإجراء دراســة مماثلة، وضع برنامــج ممنهج للتدريب، مهارة الإصغــاء، إجراء تطبيق تجريبي لأية أدلة من أدوات جمع المعلومات..الخ.

كذلك تشكل وعي مشترك لدى العاملين لمفهوم **التحكيم المهني** وأن من مرتكزاته الاستنــاد إلى أدلة وشواهــد، النظر إلى الأمور بشمولية بعيداً عن الذاتية، توحيد الرؤية حول كيفية التحكيم والتمييز بين ممارسة فطرية[1] وممارسة ممنهجة[2]، وإنّ نجاح أية دراســة يعتمد على التحكيم المهني الموضوعي، مما مكّــن العاملين من اكتساب مهارة التحكيم المهني لنتائج الدراسة والقدرة على تحليل المعلومات بطريقة علمية ممنهجة، نوعيّــة وليس كميّة، في كل مرحلــة من مراحل الدراسة، استناداً إلــى أدلة وشواهد، إن علــى صعيد مؤسســات المبرّات ككلّ من قِبل أعضاء اللجنة المركزية، أو على صعيد كلّ

(1) ممارسة فطرية: هي ممارسة تتم تلقائياً بطريقة عفوية دون وعي من ينفذها إلى أنه يقوم بها.
(2) ممارسة ممنهجة: هي ممارسة تتم عن وعي بناءً لمكتسبات سابقة وإدارك لنتائج هذه الممارسة..

مؤسسة من قبل أعضاء لجان التطوير المستمر، والفحص الذاتي بمن فيهم المديرون.

كما بات هناك عبارات ومفردات نسمعها في لقاءات أو اجتماعات فرق العمل أو المجالس كعبارة «ما هو تحكيمك المهني لهذه المعطيات او لهذه النتائج»،أو كأن يقال «أجريت تقييماً ذاتياً».

مفهوم **التقييم الذاتي**، مقاربة تساعد على الفحص والتطوير والانتقال من تقييم الأشخاص الى تقييم الأداء بمصداقية بما يخدم تطوير العمل بطريقة منهجية وعلمية تعتمد على الذات، وليس على جهة خارجية، وأنه يساعد على معرفة واقع المؤسسة وتوحيد الرؤية والمسار، وإيجاد لغة جديدة لمصطلحات ومفردات ومفاهيم تجمع المبرّات وتساعد في دعم استدامة التطوير المستمر، وأنّه يصحّح المسار. مرتكزاته الشعور بالكفاية والتمكن والانتماء، وقبول الاخر والمسؤولية والصدق والصبر والموضوعية والمبادرة.

وأصبح من الشائع أيضاً سماع سؤال عند عرض أية نتائج حول ما هو الدليل الموضوعي لما قيل، أو «أعط دليلاً موضوعياً»: وهذا يدلّ على تشكّل وعي وفهم مشترك حول كيفية قراءة نتائج أية دراسة بأسلوب علمي تحليلي مدعّم بأدلة يبتعد عن ثقافة التبرير وإلقاء اللوم على الآخرين. وانعكس هذا الوعي ممارسات ظهرت في كتابة التقرير التحليلي التفسيري لنتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري[1].

وساهمت الدراسة في تعرف العاملين على أدوات لجمع المعلومات وكيفية إنشاء هذه الأدوات وفهم مضمونها وكيفية استخدامها ومنها جداول تدرج النوعية، المجموعات المركزة، تحليل وثائق، التحليل الاحصائي،المشاهدة الميدانية.... وقد انعكس هذا الوعي من خلال الممارسات: إعداد استبيانات التدقيق، وضع لائحة تدقيق تساعد على تحكيم أسئلة الامتحانات، وضع استبيانات رأي لتقييم ورش العمل الداخلية...الخ.

كذلك ساعدت الدراسة في زيادة وعي العاملين حول أهمية التوثيق وضرورته

(1) راجع الفصل الثالث: منهجية دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الأإداري

وضرورة اكتسابهم لهذه المهارة لأنّ التوثيق يعكس ذاكرة المؤسسة.

بنـاءً علـى كل ما تقدم يظهـر وبشكل واضـح أنّ لتجربة برنامـج التطوير ودراسة التقويم الذاتـي التي تبعتها مساهمة في إغناء الثقافة المؤسساتية المهنية لدى مجتمع المبرّات لما قدمتـه من مفاهيم وممارسات ساعدت فرق العمل في المؤسسات لتصبح قادرة على إجراء دراسات مماثلة لدراسة التقويم الذاتي لبرنامج التطوير الإداري وإلى إنتشار وعي وثقافة تشير إلى بداية تشكّل أطر تفكير وممارسات علمية ممنهجة تنسجم مع رؤية وفكر المؤسس.

وإنّ برنامـج التطوير الإداري قدّم معارف ومهارات انعكست كممارسات على أداء الكـوادر الإدارية فـي جمعية المبرّات وهـي تحتاج إلى وقت لتصبـح تلقائية لدى جميع مؤسسـات وأفراد المبرّات. كما عملـت المبرّات على تحويل هذه المعارف إلى سياسات وأنظمـة من شأنها مأسسة العمل الإداري التربـوي الرعائي في مختلف الصعد وجعلها مرجعـاً واحداً في المؤسسات كافة، بما يضمن ثبات واستدامة العمل لجعل الممارسات الإدارية والتربوية والقيادية الفضلى ممارسات ممنهجة ومتجذرة في المؤسسات تحولت إلى ثقافة مؤسسية تنعكس على فعالية المؤسسات واستمرار جودة الآداء فيها.

أخيـراً نستطيع القول إنّ برنامج التطويـر الإداري ودراسة الأثر ساهما في الانتقال مـن العمل الفردي إلى العمل الجماعي، ومن العرف إلى القانون، ومن الرؤية الشخصية إلـى الرؤية العامـة، والانتقال بالفكرة مـن مجالها التلقائي العفوي إلـى مجال التنظيم ودوائـر التخطيط وعمليات التقنيـن حتى تتبلور وتتخذ لها شـكلاً واضحاً، بعد أن كانت حالة ضبابية يعوزها الوضوح والفعالية وتحويل قيمة الأفراد إلى قيمة إجتماعية وإنسانية. وهـذا كان بمثابة الانتقال من النظرية التي تحدّث عنها سماحة المؤسسس ﷺ كما ورد في المقدمـة إلى التطبيق العملي الإجرائي الواضـح، أي العمل على مساحات ومسافات تـم تعبيدها بتشكيل القناعات والثقافة المهنية التي ترجمت بممارسات عملية ممنهجة، وتمـت إزالة العقبـات التي تعترض طريقها، ووضوح الـرؤى وتقديم المعارف والمهارات

من خلال التدريب والإرشــاد والمتابعة المستمرة، وتأمين الإمكانات اللازمة لقيامها... وبنــاء الأنظمة وسياســات العمل التي تسهّل العبــور إلى مراتب النجــاح والتفوّق والتميّز والإبداع. كل هذا مجتمعاً أسّس لبناء ثقافة مهنية مؤسساتية[1].

ونختم بكلام المرجع المؤسس ﷺ: «نحن دورنا أن نغيّر الواقع، وعندنا تجربة في ذلــك كبشر، وانطلقنا من تغيير إلى تغيير، التغيير يمكــن أن يكون من خلال أهلنا، من خــلال مجتمعنا، من خــلال المؤسسة ومن خلال تجربتنا، ولكن تبقى قيمة الإنسان هي الحركية، العقل المتحرك، العقل الذي لا يعيش في دائرة ضيقة، فالله عندما خلق العقل خلقه حرّاً، وقال له فكّر كما تريد، ولكن تحمّل مسؤولية ما تفكّر فيه»..

(1) مقتبس من ندوة قدّمها مدير عام جمعية المبرّات الخيرية تحت عنوان». **المرجع فضل الله ﷺ والمنهجية المؤسسية: من فضاءات الفكر إلى تجليات الواقع**»

خـاتمـة

عطاء يسابق الزمن

إنّ الطريـق إلى بلوغ الهدف الكبير وفق رؤية مؤسـس المبرّات العلاّمة المرجع السيد محمـد حسيـن فضل الله ﷺ، ليس في تحقيـق النجاحات، بل الطموح إلـى التفوّق، لذلك أخذت المبرّات على نفسها أن تمتلك، بالفعل، نظرة إلى المستقبل البعيد محورها التطوير، بأن يكون الإنسان في المبرّات هو محور التطوير، تطوير الإدارات التي تمثّل القيادة وتطوير المعلـم والإداريين، وجميع العاملين لتحقيق النماء الإنساني الشامل والمتكامل لكلٍّ تلامذة وأبناء المبرّات، إضافة إلى انعكاس آثار عملية التطوير على المجتمع المحلي..

لذلـك كانت الاستراتيجيـة التطويرية لجمعية المبرّات الخيريـة التي أطلقتها في الحفل الختامي لإحيـاء أسبوع المبرّات أيار 2014، والتي كانت ركائزها توصيات نتائج دراسـة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، قد تحدّدت بثلاثة مسارات: **مسار استراتيجي، مسار إجرائي، ومسار تنظيمي.**

المسار الإستراتيجي[1]: أظهرت نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري بداية تشكّل أطر مفاهيمية مشتركة وممارسات جديدة ترتبط بالتطوير والتقييم الذاتي لكنها تحتاج أن تتحول إلى سياسات وأنظمة عمل كي تصبح ممارسات **ممنهجة ومتجـذرة فـي المؤسسات تنعكـس على فعاليتهـا واستمرار جـودة الأداء فيها. لذلك**

(1) المسار الإستراتيجي: يحدد ملامح المستقبل ومرتبط بالأهداف المتعلقة باعتماد سياسات وهيكليات جديدة في تسيير العمل وبرامج بناء القدرات التي لها أثر بعيد المدى على تطوير اداء المؤسسات.

ستعتمد المبرّات سياسة التطوير المستمر والتقييم الذاتي على مستوى كل مؤسسة تربوية تعليمية أو تربوية رعائية وعلى مستوى المؤسسات ككل.

كما أظهرت النتائج تفاوتاً كبيراً في مستوى المفاهيم والممارسات وقدرات العاملين بين مختلف المؤسسات، مما يدل على الاختلاف في الحاجات وبالتالي في الأولويات، والحاجة إلى تشكيل وعي مشترك حول مفاهيم مرتبطة بالممارسات القيادية لا سيما ان برنامج التطوير الإداري (1) لم يتطرق في وحداته التدريبية إلى مفاهيم مرتبطة بالممارسات القيادية. كذلك أظهرت النتائج ضرورة تغيير الإتجاه من مفهوم التدريب الى مفهوم التطوير المهني، لأجل ذلك سيتم العمل على:

- أن تكون أهداف وخطط التطوير المهني مبنية على الحاجات الفعلية للمؤسسة حسب أولوياتها وعلى تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشترك للعاملين حول: تحسين فعالية المؤسسة، بناء مفهوم الإدارة الناجحة، عملية التجديد والتغيير.
- أن يحول برنامج التطوير الاداري (1) إلى برامج للتطوير المهني المستمر.

المسار الإجرائي [1]:أظهرت نتائج دراسة التقويم الذاتي تحققاً شبه محدود أو تفاوتاً بين المؤسسات في تحقق بعضٍ من الممارسات الإدارية المرتبطة بـ: المهارات الإدارية العامة، مهارات إدارة الموارد البشرية، مهارات إدارة الموارد المالية، مهارات إدارة المباني والمرافق والتجهيزات، مهارات إدارة الذات والتواصل، مهارات إدارة نظم المعلومات، والممارسات الإدارية التربوية المرتبطة بـ: مهارات الاشراف على البرامج التعليمية / التربوية، مهارات الإشراف التربوي على عمل المعلمين / المشرفين الرعائيين، الإشراف على العملية التعليمية / الرعائية، الإشراف على العملية التعليمية/الرعائية – الاحتياجات والحاجات الخاصة ومهارات الإشراف على الحياة الطلابية. لذلك سيتم العمل على بناء قدرات العاملين فيما يتعلق بالممارسات

(1) المسار الإجرائي: هو المسار المرتبط بوضع إجراءات لبناء أو تعزيز قدرات العاملين فيما يتعلق بالممارسات الإدارية والإدارية التربوية والقيادية والتي لم يظهر تحققها أو ضعفاً في تحققها.

التـي ظهر تحقق شبه محدود لها وتعزيز قـدرات العاملين فيما يتعلق بالممارسات التي ظهر تفاوت في تحققها.

المسـار التنظيمـي[1]: أظهرت نتائج دراسة التقويم الذاتـي لأثر برنامج التطوير الإداري الحاجـة إلى تحديث بعض الأنظمة والآليات وتغيير في بعض السياسات المتبعة فـي جمعية المبرّات الخيرية مـن منطلق مدى تلبية هذه السياسـات إلى التطوير الذي نسعـى إليه. لذلك سيصار إلى تغيير أو تحديث للسياسات والأنظمة والهيكليات لتتلاءم مـع الأهداف الإستراتيجية المقترحـة، على سبيل المثال: الآليـات ذات الصلة بإعداد وتطبيـق موازنـة المؤسسة، وتطويـر معايير للصحـة والسلامة كجزء مـن آليات عمل متكاملـة لتأمين التجهيزات للمؤسسة، وضـع وتطبيق وتحسين برنامج لتنمية الدافعية، تعديل دليل عمل المدير ليتضمن ما يتعلق بالدور القيادي للمدير...الخ.

ولأن الدراسـة أنتجـت جداول تـدرج النوعية لقياس تحقق المعاييـر والمؤشرات فيهـا[2] يمكـن الاستنـاد إليها لإصدار دليـل التميـز المؤسسسي تمهيـدا لإعداد نظام لشهادة الإعتماد المؤسسي في المبرّات.

وحيـث أن نتائج الدراسة أظهرت شبه غياب لكثير من الممارسات المرتبطة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة على الرغم من أن مؤسسات المبرّات تتبنى سياسة الدمج بناءً لرسالتهـا التربوية، اقتضى ذلك العمل على تعزيز تبنـي سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية والرعائية من خلال تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشتـرك عند كل العاملين في المؤسسـات التعليمية والرعائية لمفهوم الدمج التربوي وتعديل وتوحيد السياسات والأنظمة المرتبطة به..

(1) المسار التنظيمي: هو المسار المرتبط بتغيير أو تحديث للسياسات والأنظمة والهيكليات القائمة وإصدار دليل التميز المؤسسي.

(2) انتجت الدراسة جداول تدرج نوعية لقياس مدى تحقق معايير ومؤشرات ارتبطت بمكتسبات برنامج التطوير الإداري من الناحية الكمية والنوعية.

وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية

إن اعتماد المبرّات لسياسة التطوير المستمر والتقييم الذاتي على مستوى كل مؤسسة تربوية تعليمية أو تربوية رعائية وعلى مستوى المؤسسات ككل وحرصها على استدامة التطوير وتحقيقه استوجب تشكيل وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية لتصبح مكوناً أساسياً ضمن الهيكل الوظيفي للادارة العامة، تحت الإشراف المباشر لمدير عام الجمعية، بحيث تكون المسؤولة والمشرفة على عملية التطوير المستمر والتقييم الذاتي في المؤسسات

وعلى خطٍ موازٍ تشكلت وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي الفرعية في كل مؤسسة من مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية تضم أعضاء ممثلين لكافة المواقع الوظيفية في المؤسسة وأصبحت مكوناً أساسياً ضمن الهيكل الوظيفي للمؤسسة على أن تكون مسؤولة عن متابعة تنفيذ التطوير في المؤسسة بإشراف ودعم من وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية.

عمل فريق وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية على مدى عام كامل على وضع خطة التطوير الإستراتيجية للسنوات العشر القادمة، مع الإشارة إلى أن الخطة نوقشت مع إدارات المؤسسات في جمعية المبرّات قبل إقرارها. وهي عبارة عن مجموع المخططات الاستراتيجية لكل مسار من المسارات التي تم استعراضها سابقاً، مع الإشارة إلى أن الخطة تتضمن محطات ليتم التقييم والتحسين على أساسها، على أن تعاد دراسة التقييم الذاتي من قبل كل مؤسسة بعد خمس سنوات من بدء تنفيذ الخطة الإستراتيجية..

و فيما يلي أهداف خطة التطوير الإستراتيجية للسنوات العشرة القادمة :

1. **الهدف الإستراتيجي العام الأول**: تمكين المؤسسات من إعداد خططها الإستراتيجية لمشروع التطوير المستمر والتقييم الذاتي وتنفيذها من خلال المواكبة وبناء القدرات.

الأهداف الإستراتيجية الفرعية:

1.1 تمكيـن المؤسسـات مـن إعـداد خططهـا الإستراتيجيـة مـن خـلال تفعيل خارطة الطريـق[1] لمشروع التطوير[2] المستمر والفحـص الذاتي على مستوى المؤسسات.

1.2 بناء قدرات وحـدات التطوير المستمر والتقييم الذاتي الفرعية لقيادة وإدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية.

2. الهـدف الإستراتيجـي العـام الثانـي: تشكيل الوعـي والأطـر المفاهيمية المشتركة لعمل المبرّات على مستوى كل العاملين.

الأهداف الإستراتيجية الفرعية:

2.1 تنفيـذ حلقات تفكر ضمـن برنامج التطوير الإداري (2) لـلإدارات العليا في المؤسسـات التعليمية والرعائية والعمل مع وحدات التطويـر المستمر والتقييم الذاتـي الفرعية في المؤسسات لتخطيـط وتنفيذ حلقات مماثلة في مؤسساتهم للوصـول إلـى أطر مفاهيمية مشتركـة لعمل المبرّات على مستـوى كل العاملين خاصـة ما يتعلـق بتحسين فعاليـة المؤسسـة، مفهـوم الإدارة الناجحة، عملية التجديد والتغيير.

2.2 إصـدار وثيقة لكل من الأطر المفاهيميـة المشتركة بناء للحصاد النهائي من حلقات التفكر المركزية والفرعية.

---

(1) خارطة الطريق: هي ورقة إرشادية أعدتها وحدة التطوير المستمر لمساعدة المؤسسات في التخطيط الإستراتيجي لمشروع التطوير المستمر والفحص الذاتي للمؤسسة لقيادة هذا المشروع، مستفيدين من المعرفة والخبرة المكتسبة من الوحدة التدريبية «قيادة عملية التجديد والتغيير» والوحدة المتعلقة بإدارة نظم المعلومات لجهة التخطيط الإستراتيجي

(2) **هو مشروع تجديدي تطويري على صعيد المؤسسة ككل يهدف إلى إحداث تغييرات/تجديدات في سياسات العمل بإدخال مشاريع جديدة واستحداث طرق وأساليب عمل من أجل التحسين المستمرمن خلال وضع خطة إستراتيجية بناءً لنتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري وتحديد أولويات التطوير بناءً للحاجات الفعلية في المؤسسة. بمعنى آخر الإنتقال من فكرة التدريب إلى فكرة التطوير المهني المبني على الحاجات الفعلية.**

3. **الهدف الإستراتيجي العام الثالث:** ضمان إدراج الممارسات التطويرية، التقييمية، التنظيمية المرتبطة بالمفاهيم المشتركة ضمن جداول تدرج النوعية في دليل التميز[1].

4. **الهدف الإستراتيجي العام الرابع:** إعداد برامج تطوير مهني مستمر بعيد المدى يساعد في تحسين أداء العاملين وضمان إستدامة فعالية المؤسسات، والاستفادة من أجل ذلك من الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير الإداري (ا)

الأهداف الإستراتيجية الفرعية:

4.1 تحويل وحدات برنامج التطوير الإداري (1) إلى برامج تطوير مهني مستمر.

4.2 إعداد وتطوير برامج تدريبية للحاجات التي لم يغطها برنامج التطوير الإداري (1) لكافة الفئات المستهدفة (أكاديمي، غير أكاديمي، إشراف رعائي).

4.3 الإشراف على تنفيذ برامج التدريب في المؤسسة لضمان فعالية التدريب.

4.4 تقييم مدى تحقق الأهداف الخاصة المنبثقة من الخطة الإستراتيجية للتحسين وأخذ القرارات المناسبة.

5. **الهدف الإستراتيجي العام الخامس:** تشكيل وتأهيل فرق نواة من المدرِّبين لتمكينهم من مهارات التدريب لكافة المؤسسات.

6. **الهدف الإستراتيجي العام السادس:** مساندة المؤسسات لتمكينهم من تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية للممارسات التي ظهر في نتائج الدراسة تحقق شبه محدود لها أو تفاوت في تحققها.

الأهداف الإستراتيجية الفرعية:

6.1 المساعدة في تحديد الحاجات التدريبية في كل مؤسسة حيث برز تحقق شبه محدود وتفاوت في التحقق بهدف توفير الدعم اللازم للتدريب (بحسب الحاجة)

---

(1) دليل التميز: يتضمن معايير التميز التي تساعد المؤسسةأن تكون في أفضل مستوى تستطيع أن تكون فيه، وأن أن تصل إلى مستوى لم تصل إليه من قبل، كما يتضمن أدوات القياس لهذه المعايير ومصادر المعلومات لها.

6.2 الإشـراف على عملية التخطيـط والتنفيذ للتدريب المعد من قبل فرق التطوير الفرعية ومواكبتها لضمان تحقيق الأهداف المرتبطة بالتوصيات.

5.3 تأهيـل وحدات التطويـر المستمر والتقييم الذاتي الفرعيـة بالتعاون مع وحدة التطوير المستمر المركزية لاكتساب مهارات الفحص الذاتي والتقييم المستمر في المؤسسات.

7. **الهـدف الإستراتيجـي العـام السابع**: إعـادة دراسة الأنظمـة والسياسات والهيكليـات لتستجيب لسياسـة التطوير المستمر والتقييـم الذاتي مع لحظ ما ورد في نتائج الدراسة ،وهي:

- إعداد مشروع لتحفيز العاملين وتنمية الدافعية لديهم.
- إستحـداث آليات حول الأنشطة الموجهة إلى الأهل والمجتمع المحلي والأنشطة المدرسية والرعائية.
- تعديـل سياسـات العمل مع الخريجيـن لخلق قنوات تواصـل ممنهجة ومستمرة تعزز العلاقة التواصلية التبادلية والتفاعلية بين المؤسسة والخريجين.
- وضـع تعليمات حـول كيفية إجـراء دراسة لأسبـاب الترك الحقيقيـة للعاملين (ضمنا المدرسين) والتلاميذ وإجراء تحليل ممنهج لها.
- تعديل آليات عمل الشراء والتجهيزات لتراعي معايير الصحة والسلامة.
- تعديل آلية إعداد وتطبيق موازنة المؤسسة لجهة عامل الوقت.
- تعديـل دليل عمـل المدير ليتضمن الـدور القيادي للمديـر بالمشاركة مع لجنة المسار الإستراتيجي.

8. **الهدف الإستراتيجي العـام الثامن**: إعداد نظام إعتماد للتميز المؤسساتي في العمل التربوي التعليمي والرعائي في المبرّات.

الأهداف الإستراتيجية الفرعية:

8.1 إصدار دليل التميز المؤسساتي في العمل التربوي التعليمي الرعائي.

8.2 إعداد نظام ومنهجية واضحة لمنح شهادة المبرّات للتميز المؤسساتي.

9. **الهدف الإستراتيجي العام التاسع**: بناء القدرات من خلال تمكين فريق نواة متخصص في التربية المختصة لكل مؤسسة.

الأهداف الإستراتيجية الفرعية:

9.1 تشكيل وتدريب فريق نواة ضمن معايير محددة يساعد على الاشراف على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ويضمن استدامة برامج الدمج التربوي في المؤسسات.

9.2 تمكين فريق النواة من خلال المساندة الميدانية ضمن المؤسسات (coaching) لتثبيت المعارف والمهارات المكتسبة ورصد طاقات ترشح للاشراف المركزي.

9.3 تشكيل الوعي والإطار المفاهيمي المشترك عند كل العاملين في المؤسسات التعليمية والرعائية لمفهوم الدمج التربوي وتعديل وتوحيد السياسات والأنظمة المرتبطة به.

9.4 إصدار وثيقة توصف مفهوم الدمج في مؤسسات المبرّات وتعديل جداول تدرج النوعية بما يتلاءم معها.

9.5 تحسين وتطوير أنظمة وآليات عمل برنامج الدمج التربوي بما يتطابق مع الوثيقة الوصفية.

أملنا أن يكون هذا الكتاب بجناه المتنوع مواسم خير وفيرة بالفائدة للذين يتطلعون إلى مستقبل واعد في إدارة العمل التربوي والتعليمي بشكل خاص، وفي إدارة العمل المؤسساتي بشكل عام.. وانتفاع الناس هو غايتنا..

﴿ ... فَأَمَّا ٱلزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَآءً وَأَمَّا مَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ فَيَمْكُثُ فِى ٱلْأَرْضِ ﴾ [الرعد: 17]

الفهـــرس

توطئة	9
الفصل الأول **الإطار الفكري لعملية التطوير الإداري**	15
الفصل الثاني **رحلة المبرّات مع التطوير**	23
- تمهيد	23
- الرؤية المؤسساتية	26
- تبني جمعية المبرّات لنظام الجودة	29
- الشعور بالحاجة: الأسباب الموجبة لبرنامج التطوير الإداري	30
- التعاون مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية	33
- دراسة الاحتياجات التدريبية للكوادر القيادية	34
- انطلاق برنامج التطوير الإداري	39
- عمل وحدة المتابعة والتقييم	44
- دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري	50
الفصل الثالث **منهجية دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري**	55
- تمهيد	55
- مسوغات دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري	55
- إعداد الإطار المرجعي لدراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري	55
- أهداف دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري	56
- الاستعداد للانطلاق: تهيئة الأرضية لبدء تنفيذ الدراسة	57
- تشكيل اللجنة المركزية لدراسة التقويم الذاتي	60

- تشكيل اللجان الفرعية في المؤسسات	61
- مراحل تنفيذ الدراسة	62
- تحليل وتفسير النتائج وكتابة التقارير	87
الفصل الرابع **نحو نظام شامل للإشراف التربوي**	93
- تمهيد	93
- الإشراف على البرامج التعليمية- التربوية	100
- الإشراف التربوي على عمل المعلمين و المشرفين الرعائيين	112
- الإشراف على العملية التعليمية والرعائية	124
- الإشراف على الحياة الطلابية	137
الفصل الخامس **مسار علمي في تطوير الإدارة**	145
- تمهيد	145
- المهارات الإدارية العامة	149
- إدارة الموارد البشرية كوظيفة إستراتيجية عليا	166
- مهارات إدارة الموارد المادية	182
- مهارات إدارة الموارد الماليّة	182
- مهارات إدارة المباني والمرافق والتجهيزات	186
- مهارات إدارة المرافق التربوية ضمناً المكتبات	188
- مهارات إدارة نظم المعلومات	189
- مهارات إدارة الذات والتواصل مع الآخرين	192
الفصل السادس **من القائد إلى القيادة**	201
- تمهيد	201
- الوضع السائد قبل برنامج التطوير الإداري	204
- مفهوم القيادة ربطاً بدراسة التقويم الذاتي	214
- الممارسات القيادية ومدى تحققها في مجتمع المبرات	219
- المرحلة المستقبلية بعد دراسة التقويم الذاتي	224
- خلاصة	228

الفصل السابع **بناء الثقافة المؤسساتية**	231
- تمهيد	231
- تحول المنظومة القيمية إلى قناعات مهنية	233
- من فضاءات الفكر المؤسسي إلى الثقافة المؤسساتية	241
خاتمة **عطاءٌ يسابق الزمن**	245
- وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي المركزية	248
- **أهداف خطة التطوير الإستراتيجية** للسنوات العشرة القادمة	248