



برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" (NPTL)

المعلومات والإرشادات

ديفيد فروست

كلية ولفسون، كامبريدج

أغسطس 2025

يهدف هذا الدليل إلى تمكين العاملين في أنظمة التعليم حول العالم من إطلاق برامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" (NPTL) ودعم استدامتها.

Cover image painted by Amanda Roberts.

This is an Open Access publication.

Original © David Frost, Wolfson College, Cambridge 2024 / Now available under Creative Commons licence CC-BY-NC-SA 4.0 as part of Frost, D., Durrant, J., Hill, V., Holden, G. & Roberts, A. (2025) *Teachers and the Practice of Leadership: Enabling Change for Transformation and Social Justice*. Routledge.

المحتويات

ii	المحتويات
iii	لماذا يجب أن تكون مهتماً بهذا الدليل
iv	الشكر والتقدير
vii	قائمة المصطلحات
1	مقدمة إلى الدليل
2	القسم الأول: الأساس المنطقي لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"
5	القسم الثاني: نتائج برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"
7	القسم الثالث: إطلاق برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"
14	القسم الرابع: تمكين برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"
20	القسم الخامس: هيكل برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"
25	القسم السادس: التقييم ومنح الشهادات
29	القسم السابع: نظرة عامة على جلسات ورشة العمل
41	القسم الثامن: تنظيم فعاليات التواصل
46	القسم التاسع: بناء شبكة دعم للبرنامج
48	القسم العاشر: الملاحظات الختامية
49	المراجع

لماذا يجب أن تكون مهتماً بهذا الدليل

هذا الدليل موجّه لكل من يسعى إلى أخذ زمام المبادرة في تطوير ودعم برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". من الواضح أن الاستراتيجيات الحالية لتحسين جودة الخدمات التعليمية لم تثبت كفاءتها، كما أن الأساليب التقليدية في إدارة المدارس، وتطوير المعلمين، وتعزيز الممارسات التربوية لم تنجح في مواجهة الحاجة الملحة لإحداث تحسينات جوهرية في هذا المجال. يمثل هذا التحدي قضية جوهرية ترتبط بالعدالة الاجتماعية، حيث استفاد بعض الأطفال والشباب من فرص الالتحاق بالمدارس، لكن كثيرين منهم مرّوا عبر النظام التعليمي دون الحصول على تعليم أساسي جيد. ولم يتمكن سوى القليل من تحقيق مستوى تعليمي يفتح لهم أبواب الفرص، سواء في الالتحاق بالجامعة أو الحصول على وظائف مهنية. والأسوأ من ذلك، لا يزال هناك ملايين الأطفال حول العالم محرومين من أبسط حقوقهم في الوصول إلى التعليم الأساسي.

يطرح هذا الدليل استراتيجية بديلة تستند إلى قناعة راسخة، مدعومة بسنوات من الخبرة العملية وأساس نظري متين. وقد حظيت هذه الفكرة بالتوثيق والمناقشة في العديد من المنشورات منذ منتصف تسعينيات القرن العشرين، ومؤخراً في كتاب جديد يتناول دور المعلم في إحداث التغيير التعليمي، تحت عنوان:

Teachers and the practice of leadership: enabling change for transformation and social justice (Frost, Durrant, Hill, Holden & Roberts, 2025) [المعلمون وممارسة القيادة: تمكين التغيير من أجل التحول والعدالة الاجتماعية]

نؤمن إيماناً راسخاً بأن تمكين أي شخص يعمل في مدرسة أو في بيئة ذات صلة، بصفة مهنية، ليكون وكيلاً للتغيير هو أمر ضروري وقابل للتحقيق. ونستخدم مصطلح "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" للتعبير عن هذا المفهوم، ليس فقط لقوته البلاغية، ولكن – والأهم من ذلك – لأنه يشمل جميع العاملين في مجال التعليم، بغض النظر عن دورهم أو منصبهم داخل المؤسسة التعليمية. تم توضيح الأساس المنطقي لهذا المفهوم في القسم الأول من هذا الدليل.

يستهدف هذا الدليل كل من يسعى إلى فهم كيفية تقديم الدعم لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، بالإضافة إلى أولئك الذين قد يتولون دور الميسرين في تنفيذه. ويقدم الدليل إرشادات واضحة حول كيفية إطلاق البرنامج وتطويره وتيسير تطبيقه بفعالية.

على مدى سنوات من العمل وفق النهج الذي يطرحه هذا الدليل، أدركنا قدرته الفاعلة على إحداث تغيير جذري في أساليب تدريس المعلمين، والممارسات الصفية، وثقافة المدرسة ككل. بل وأكثر من ذلك، يمكن لهذا النهج أن يساهم في تحقيق إصلاح اجتماعي واسع النطاق. نؤمن بأن الوقت قد حان لإعادة إحياء الأمل لدى المعلمين وتعزيز إيمانهم بدورهم المحوري. فبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، الذي نقدّمه في هذا الدليل، يهدف إلى تمكين المعلمين ودعمهم ليصبحوا وكلاء للتغيير، مما ينعكس إيجاباً على فرص جميع الأطفال والشباب في الحصول على تعليم عالي الجودة.

ديفيد فروست

زميل فخري في كلية وولفسون، كامبريدج

الشكر والتقدير

يهدف هذا الدليل إلى تمكين العاملين في أنظمة التعليم حول العالم من إطلاق برامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" (NPTL) ودعم استدامتها. وقد تم تصميم هذا البرنامج استناداً إلى سنوات من التطبيق العملي المستمر، مع إدخال تحسينات متتالية لضمان فعاليته. منذ إنشائه عام 1990، شهد البرنامج تطوراً ملحوظاً، ليس فقط في مصطلحاته وأساسه المفاهيمي، بل أيضاً في المواد والأدوات المستخدمة لتيسير تنفيذه. وربما يكون البعض على دراية مسبقاً ببرنامج "التخطيط العملي التأملي" أو برنامج "العمل التنموي بقيادة المعلمين"، وكلاهما شكّل محطات أساسية في تطوير برامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". يعتمد هذا الدليل على العديد من الوثائق السابقة، التي نُشر بعضها بالفعل، ومنها على سبيل المثال:

Frost, D. (1997) *Reflective Action Planning for Teachers: A Guide to Teacher-led School and Professional Development* [دليل للمعلمين: دليل للمدرسة بقيادة المعلمين], London: David Fulton Publishers.

Frost, D. and Durrant, J. (2003) *Teacher-led Development Work: guidance and support* [العمل التنموي بقيادة المعلمين: التوجيه والدعم], London: David Fulton Publishers.

بالإضافة إلى ذلك، خضعت الإرشادات الخاصة بالميسرين وأدوات ورش العمل المستخدمة داخل شبكة "هيرتس كام" (HertsCam Network) للعديد من المراجعات والتحديثات المستمرة (راجع قائمة المصطلحات). كما تم توثيق واستكشاف تطور الأفكار التي تدعم هذا النهج في العديد من المنشورات الأكاديمية. وفيما يلي مجموعة مختارة من هذه الأعمال، مرتبة زمنياً:

Frost, D. (1995) 'Reflective action planning: a model for continuing professional development' [التخطيط العملي التأملي: نموذج للتنمية المهنية المستمرة] in Frost, D., Edwards, A. & Reynolds, H. (eds.) *Careers Education and Guidance* [التعليم والتوجيه المهني], London: Kogan Page, pp. 93-104.

Frost, D. (1996) 'Integrating enquiry into teachers' professional lives' [دمج الاستقصاء في حياة المعلمين المهنية] in R. McBride, (ed.) *Teacher Education: Some issues from research and practice* [تعليم المعلمين: قضايا من البحث والممارسة], London: Falmer Press, pp. 218-235.

Frost, D., Durrant, J., Head, M. and Holden, G. (2000) *Teacher-led School Improvement* [تحسين المدارس بقيادة المعلمين], London: Routledge Falmer.

Frost, D. and Roberts, J. (2004) From teacher research to teacher leadership: the case of the Hertfordshire Learning Preferences Project [من أبحاث المعلمين إلى القيادة التعليمية: حالة مشروع تفضيلات التعلم في هيرتفوردشاير] *Teacher Development* 8 (2 & 3) [تطوير المعلمين 8 (2 و 3)], 181-199.

Frost, D. (2005) Resisting the juggernaut: building capacity through teacher leadership in spite of it all [مقاومة المد الجارف: تعزيز القدرات من خلال القيادة التعليمية رغم كل] *Leading and Managing* 10 (2) [القيادة والإدارة 10 (2)], 70-87.

Mylles, J. and Frost, D. (2006) Building teacher leadership in Hertfordshire [تعزيز القيادة التعليمية] *Improving Schools* [تحسين المدارس] March 2006, 69-76.

Durrant, J. and Holden, G. (2006) *Teachers Leading Change* [المعلمون يقودون التغيير], London: Paul Chapman Publishing.

Frost, D. (2010) Teacher leadership and educational innovation [القيادة التعليمية والابتكار] *For Educational Research: Journal of the Institute for Educational Research* 42 [التربوي] 42 (2) [الأبحاث التربوية: مجلة معهد البحوث التربوية 42 (2)], 201-216.

Frost, D. (2012) From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education* [من التطوير المهني إلى (special issue on Teacher Leadership and Professional Development) 38 (2) إصدار خاص حول القيادة التعليمية والتطوير] 38 (2) [المهني 38 (2) 205-227.

Bangs, J. and Frost, D. (2015) 'Non-positional teacher leadership: distributed leadership and self-efficacy' [القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب: القيادة الموزعة والكفاءة] [الذاتية] in R. Kneyber and J. Evers (eds.) *Flip the System: Changing Education from the Ground Up* [تغيير التعليم من الألف إلى الياء], London: Routledge. pp. 91-107.

Frost, D. (2018) HertsCam: A teacher-led organisation to support teacher leadership [شبكة هيرتس كام: منظمة يقودها المعلمون لدعم القيادة التعليمية] *International Journal of Teacher Leadership* 9 (1) [المجلة الدولية للقيادة التعليمية 9 (1)], 79-100. <https://www.cpp.edu/ceis/education/international-journal-teacher-leadership/documents/frost.pdf>

Frost, D. (2019) Teacher leadership and professionalism [القيادة التعليمية والمهنية], *Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education* [موسوعة أكسفورد للمنظورات العالمية حول تعليم المعلمين], Oxford: Oxford University Press.

Durrant, J. (2020) *Teacher agency, professional development and school improvement* [الوكالة التعليمية والتطوير المهني وتحسين المدارس], London: Routledge.

Frost, D. (2023) Teacher leadership [القيادة التعليمية], in P. Woods, A. Roberts, M. Tian and H. Youngs(eds.) *Handbook on Leadership in Education* [دليل القيادة في التعليم], Cheltenham: Edward Elgar Publishing. pp. 89-101.

لم يكن تطوير برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" ليتحقق لولا التزام ومشاركة الآلاف من المعلمين والممارسين التربويين الذين أسهموا في هذه المبادرة على مدار العقود الثلاثة الماضية. لقد اختار العديد منهم أن يصبحوا ميسرين ومنظمين، واضطلعوا بأدوار محورية في بناء إطار الدعم للمشاركين في البرنامج. وقد تم توثيق بعض قصصهم الملهمة في منشورات، من بينها تلك المدرجة أدناه:

Frost, D., Ball, S., Hill, V. and Lightfoot, S. (2018) *Teachers as Agents of Change: a masters programme taught by teachers* [المعلمون كوكلاء للتغيير: برنامج ماجستير يدرسه المعلمون], Letchworth: HertsCam Publications.

Frost, D. (2017) *Empowering teachers as agents of change: a non-positional approach to teacher leadership* [تمكين المعلمين كوكلاء للتغيير: نهج القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب], Cambridge: LfL the Cambridge Network.

Frost, D. (2014) *Transforming Education Through Teacher Leadership* [تحويل التعليم من خلال القيادة التعليمية], Cambridge: LfL the Cambridge Network.

Frost, D., Hill, V. and Lightfoot, S. (2019) *International Journal of Teacher Leadership* [المجلة الدولية للقيادة التعليمية] (special issue dedicated to HertsCam / ITL)10 (1), Spring 2019. <https://www.cpp.edu/~ceis/education/international-journal-teacher-leadership/current-issues.shtml>

Qanay, G., Frost, D., Kalikova, S. and Zakayeva, G. (2023) *Лидерство учителей*

Казахстана (Teacher Leadership in Kazakhstan) [القيادة التعليمية في كازاخستان], Almaty: ИД «ЖибекЖолы».

على مدار أكثر من 35 عاماً، أسهمت منظمات مختلفة في العديد من البلدان بدورٍ محوري في دعم هذا العمل. ومن بين هذه المنظمات:

جامعة كانتربري كرايست تشيرش (CCCU)، كانتربري، المملكة المتحدة
شبكة كانتارنت (CCCU)
كلية التربية بجامعة كامبريدج (UCFE)
القيادة من أجل التعلم: شبكة كامبريدج (UCFE)
خدمات التعليم في هيرتفوردشاير
شبكة "هيرتس كام"
معهد المجتمع المفتوح، بودابست، المجر
مؤسسة سوروس، ألماني، كازاخستان
جامعة كازاخستان الحكومية التربوية النسائية، ألماني، كازاخستان

بالإضافة إلى ذلك، يعود الفضل الكبير في تطوير البرنامج إلى العديد من المدارس التي تبنته وأسهمت في تنفيذه. فقد تم ربط العديد من هذه المدارس بشبكة "هيرتس كام"، التي ازدهرت في هيرتفوردشاير والمقاطعات المحيطة بها. كما امتد البرنامج ليشمل منطقة نيوكاسل وأيرلندا الشمالية، وشاركت مدارس أخرى في شبكة كانتارنت في كينت. وعلى مستوى أوسع، شاركت مدارس من مختلف أنحاء العالم في برامج تم إطلاقها تحت مبادرة القيادة الدولية للمعلمين (ITL)، التي أنشئت بواسطة شبكة "هيرتس كام" في عام 2008. وقد أطلقت هذه البرامج في العديد من البلدان، بما في ذلك:

ألبانيا	ماليزيا
بلغاريا	الجبل الأسود
البوسنة والهرسك	مولدوفا
كرواتيا	المغرب
مصر	فلسطين
اليونان	البرتغال
كازاخستان	رومانيا
كوسوفو	صربيا
مقدونيا	تركيا

تم استكشاف تطور هذا العمل بشكل أعمق في كتاب جديد بعنوان: "سعيًا إلى تعزيز احتراف المعلمين: قصة ممارسة عملية":

In pursuit of enhanced teacher professionalism: a story of praxis (Frost, 2025)

يمكن الوصول إلى هذا الكتاب بالإضافة إلى العديد من المنشورات الأخرى التي تم الإشارة إليها أعلاه من خلال زيارة الموقع الإلكتروني التالي:

www.non-positionalteacherleadership.com

قائمة المصطلحات المستخدمة في هذا الدليل

النشاط

في هذا السياق، يشير المصطلح إلى اللحظة التي يتخذ فيها المعلمون إجراءات عملية للمساهمة في إنشاء إطار دعم لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب".

المناصرة

تشير إلى الدفاع عن فكرة "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، وترويجها بين المعلمين الآخرين وأولئك الذين يمكنهم تقديم الدعم لتحقيق هذه المبادرة.

الوكالة

تشير إلى القدرة الفطرية للإنسان على التصرف في العالم، سواء في الظروف المهنية أو الهياكل الاجتماعية، بهدف إحداث تغيير إيجابي في هذه المجالات.

وكيل التغيير

هو الشخص الذي يتخذ زمام المبادرة ويقود أنشطة مثل التعاون مع الزملاء، مما يساهم في إحداث التغيير داخل بيئته التعليمية أو المهنية.

شبكة كانتارنت

هي شبكة كانتبري للبحث العملي، التي أسسها موظفون في كلية كانتبري كرايست تشيرش بهدف توفير فرص للتواصل والتعاون بين المعلمين.

المجتمع

مجموعة من الأشخاص الذين تطوعوا للمشاركة لأنهم يتشاركون نفس الأهداف ويرغبون في تقديم الدعم المتبادل والصداقة الناقدة.

الصداقة الناقدة

هي تقديم ملاحظات بناءة لأحد الزملاء بطريقة داعمة، وهي عملية صعبة، إذ تهدف إلى تعزيز النمو والتطور على المستويين الشخصي والمهني.

العمل التنموي

هو عمل استراتيجي ومحدد يهدف إلى إجراء تحسينات في الممارسة المهنية. وهو عمل تكراري وتكفي تتكشف نتائجه تدريجياً مع مرور الوقت.

التأني

هو عمل تأملي يهدف إلى اتخاذ قرارات مدروسة بعناية.

التمكين

هو تمكين الآخرين من تطوير قدرتهم على اتخاذ المبادرة، وتغيير ظروفهم أو بيئتهم، وبالتالي التأثير في مجريات الأمور من حولهم.

الدليل

يُقصد به الحقائق أو الأدلة التي تساعد في تمييز المعلومات التي تثبت أو توضح شيء ما.

المُيسّر

هو الشخص الذي يعمل عمداً على تمكين الآخرين، ومساعدتهم في تحقيق أهدافهم وتسهيل تقدمهم.

جولة في المعرض

هي طريقة خاصة لتنظيم عرض العناصر في المعرض، مثل عرض الملصقات، بحيث يُتاح للجميع التركيز على العناصر بشكل متناوب.

القواعد الأساسية

هي مجموعة من البروتوكولات والإجراءات التي يتفق عليها أعضاء المجموعة، وتُستخدم لتنظيم طريقة تفاعلهم، وضمان حماية خصوصية الجميع.

شبكة هيرتس كام

هي منظمة نشأت من شراكة بين كلية التربية بجامعة كامبريدج وخدمات التعليم في هيرتفوردشاير. وقد تحولت إلى مؤسسة خيرية مسجلة تم تشكيلها بهدف دعم وتعزيز "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب".

التأثير

هو الأثر الذي يحدثه شيء ما؛ بما في ذلك الفائدة الناتجة عن هذا الأثر.

الهيئة الأكاديمية المتعددة

تُعد الهيئة الأكاديمية المتعددة (MAT) عبارة عن مجموعة من المدارس شبه المستقلة، المعتمدة من الحكومة في إنجلترا وويلز.

الاعتدال

هو إجراء للتحقق من معيار التقييم، الذي يشمل عادةً مناقشة بين المُقيّمين لضمان الدقة والموضوعية.

الهدف الأخلاقي

هو الالتزام بالعمل وفق المبادئ والقيم لمعالجة قضايا العدالة الاجتماعية، مثل عدم المساواة في التحصيل التعليمي.

التواصل

يشير إلى الاجتماع معاً لتبادل الخبرات وتعزيز المعرفة من خلال السرديات والمناقشات، إضافةً إلى ممارسة الصداقة الناقدة.

منظمة غير حكومية

هي عادةً مؤسسة خيرية تأسست لمعالجة قضايا اجتماعية معينة، بعيداً عن تدخل الحكومات.

"القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" (NPTL)

تشير إلى الفكرة التي مفادها أن الفرصة لقيادة التغيير يجب أن تكون متاحة لأي شخص يعمل في المدارس، بغض النظر عن منصبه الرسمي.

المشارك

هو الشخص الذي يختار الانضمام إلى برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، ويستفيد منه ويقدم له الدعم.

الإصلاح السياسي

يشير إلى التغييرات في أسلوب حكم المجتمع، مثل الانتقال إلى نظام ديمقراطي.

المحفظة

مجموعة منظمة من الأدلة التي تم تجميعها لتسرد قصة حول عملية التطوير والتعلم.

تطوير الممارسة

هو تحسين ما يقوم به المعلمون والمدارس لتعزيز تعلم الطلاب.

الثقافة المهنية

تشير إلى القيم والمعتقدات والأعراف السائدة داخل المدرسة أو البيئة التعليمية أو النظام.

الاحترافية

هي الطريقة التي يبني بها الشخص هويته ودوره المهني في سياق عمله.

مدير المدرسة

هو الشخص الذي يتحمل المسؤولية النهائية عن إدارة وتطور المدرسة، ويُطلق عليه لقب "مدير المدرسة" في العديد من البلدان مثل المملكة المتحدة وكازاخستان.

القيادة التحويلية

هي القيادة التي يسعى فيها كبار القادة إلى تحويل البيئة التنظيمية لتصبح أكثر ملاءمة للتغيير والتحسين، بالإضافة إلى تطوير الثقافة المهنية.

الجلسات التعليمية

تشير إلى الجلسات التعليمية الفردية المصممة لمساعدة الشخص على التفكير في مشروعه والجهود ذات الصلة.

رأس المال الاجتماعي

هو جودة العلاقات ومستويات الثقة والتفاعل والتعاون التي تلعب دوراً قوياً في تحقيق فعالية المنظمة.

العدالة الاجتماعية

تشير إلى الإنصاف والمساواة بين المجموعات المختلفة في المجتمع.

الإصلاح الاجتماعي

هو التغييرات في بنية المجتمع والعلاقات بين المجموعات المختلفة لتحقيق العدالة والمساواة.

المعلمون

نستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى أي شخص يعمل بصفة مهنية في مدرسة أو مؤسسة تعليمية أخرى، بغض النظر عن منصبه أو مؤهله الرسمي.

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)

هي الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، التي تسهم في دعم التنمية المستدامة في مختلف أنحاء العالم.

اليونسكو

هي منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، التي تعمل على تعزيز التعاون الدولي في مجالات التعليم والعلوم والثقافة.

ورشة العمل

هي نشاط جماعي يتيح للمشاركين المناقشة والتأمل الجماعي بهدف الاستكشاف والتوضيح والتعلم.

مقدمة إلى الدليل

يستهدف هذا الدليل كل من يرغب في اتخاذ زمام المبادرة لإنشاء وتطوير ودعم برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". يهدف هذا البرنامج إلى تمكين المعلمين وغيرهم من المهنيين العاملين في المدارس من تطوير قدراتهم القيادية وتحسين ممارساتهم وممارسات زملائهم. يشير مصطلح "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" إلى الفكرة التي مفادها أن فرصة القيادة يجب أن تكون متاحة للجميع في المدارس، بغض النظر عن وضعهم أو المناصب الرسمية التي يشغلونها. يتضمن هذا الدليل إرشادات عملية لأولئك الذين يرغبون في اتخاذ المبادرة لدعم البرنامج، وكذلك لأولئك الذين قد يتطوعون للقيام بدور الميسر أو يُطلب منهم تولي هذا الدور.

مخطط البرنامج

يتألف البرنامج من سلسلة من جلسات ورش العمل المدرسية، وجلسات تعليمية فردية، وفعاليات تواصل تتم داخل المدرسة. يتم دعوة جميع أعضاء هيئة التدريس في المدرسة، بغض النظر عن وضعهم أو مناصبهم الرسمية، للمشاركة في هذه الفعاليات.

تيسير البرنامج يجب أن يتولى مهمته اثنان من المعلمين ذوي الخبرة داخل المدرسة. ويُعتبر التيسير عملية تختلف تماماً عن التدريب، كما هو موضح في القسم الرابع تحت عنوان تمكين برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". أولئك الذين يتبنون دور الميسر يفعلون ذلك عن قناعة، لأنهم يؤمنون بأن البرنامج سيسهم بشكل كبير في تحسين فعالية المدرسة. ولذلك، يُعتبر هذا العمل جزءاً من مسؤولياتهم المهنية، وبالتالي لا يتطلب مكافأة إضافية مثل الأجر أو الإجازة من مهامهم الأخرى. وقد أفاد الميسرون في الماضي بأن هذا الدور كان مفيداً بشكل كبير في تطويرهم المهني.

الهدف الأساسي من البرنامج هو تمكين أعضاء هيئة التدريس من ممارسة القيادة من خلال التغيير بقيادة المعلمين. يتم شرح هذا الهدف بشكل مفصل في القسم الرابع من الدليل. من خلال نهج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، يسعى البرنامج إلى تمكين جميع المعلمين المشاركين من استكشاف اهتماماتهم المهنية، وتحديد أجندة للتغيير، وتصميم مشروع تطوير تحت قيادتهم. وفي إطار مشروعهم، يقوم أحد المشاركين بإشراك زملائه من خارج المجموعة ضمن عملية تعاونية لتطوير جانب معين من الممارسة.

القسم الأول:

الأساس المنطقي لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" (NPTL)

يتضمن هذا القسم إرشادات حول:

ضرورة التغيير وإجراء التحسينات

لماذا يجب أن يصبح المعلمون وكلاء للتغيير

فكرة "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"

نستخدم مصطلح "المعلم" للإشارة إلى أي شخص يعمل في المدارس أو المؤسسات التعليمية الأخرى التي تهدف إلى تمكين الأطفال والشباب من التعلم. الهدف هو أن نكون شاملين قدر الإمكان؛ حيث إنه ليس كل من يعمل في هذه البيئة التعليمية سيكون بالضرورة مدرساً مؤهلاً بالكامل، ولكنهم مع ذلك يلعبون أدواراً حيوية في العملية التعليمية. كذلك، يُفترض أن الأشخاص الذين يشغلون مناصب رسمية ذات مسؤولية يحتاجون إلى الدعم في تطوير قدراتهم القيادية. ضمن شبكة "هيرتس كام"، تضم مجموعات الدعم مجموعة متنوعة من أعضاء هيئة التدريس، بما في ذلك المساعدين التدريسيين، أمناء المكتبات المدرسية، رؤساء الأقسام، مديري المدارس، وغيرهم.

الحاجة إلى التغيير وإجراء التحسينات

تم استكشاف الأفكار التي تدعم هذا البرنامج بشكل مفصل في الكتاب الجديد الذي حمل عنوان: "المعلمون وممارسة القيادة: تمكين التغيير من أجل التحول والعدالة الاجتماعية":

"Teachers and the practice of leadership: enabling change for transformation and social justice (Frost, Durrant, Hill, Holden & Roberts, 2025)".

رغم أن بعض العاملين في مجال التعليم قد يشعرون بالإرهاق من كثرة التغيير، فإن هذا غالباً ما يكون نتيجة لاختبارهم لتغييرات مفروضة من الأعلى، مثل تلك التي تأتي من الحكومة أو الهيئات الرسمية، بدلاً من أن تكون مبادرة منهم. في الواقع، لا شك أن هناك حاجة مستمرة للسعي نحو تحقيق التغيير وإجراء التحسينات في نظام التعليم، بغض النظر عن مكان وجودك في العالم.

قد تعمل فيما يُطلق عليه غالباً الشمال العالمي، حيث يوفر النظام التعليمي التعليم لجميع الأطفال من سن الـ 5 إلى 18 عاماً، ومع ذلك، من الواضح أن هناك اختلافات كبيرة في النتائج بين مجموعات الطلاب المختلفة. تشير الأبحاث أيضاً إلى وجود تفاوتات بين الفصول الدراسية. وعلى الرغم من أنه قد يتم تفسير هذه الفروق بالإشارة إلى عوامل خارجية لا تقع ضمن سيطرة المدرسة، إلا أنه من المؤكد أن هناك مجالاً كبيراً للتعامل مع هذا الظلم وتخفيفه من خلال الجهود التي يبذلها المعلمون.

على المستوى العالمي، تُظهر التقارير المنتظمة الصادرة عن منظمات مثل اليونسكو واليونسيف وجود "أزمة تعليمية"، حيث لا يتمكن ملايين الأطفال من الوصول إلى المدارس، ويذهب آخرون إلى المدارس لكنهم لا يصلون حتى إلى المستويات الأساسية من معرفة القراءة والكتابة والحساب. ورغم ذلك، فإن التدابير السياسية التقليدية تفشل بشكل مستمر في إحداث تغيير جذري.

لذلك، في أي مكان كنت في العالم، فإن العمل المطلوب كبير ومُلح. ومن هنا، نقدم طريقة بديلة لمعالجة الظلم المتمثل في عدم قدرة كل طفل على تحقيق إمكاناته، سواء كان ذلك بسبب المجاعة أو تغير المناخ أو الصراع أو التخلف الاقتصادي أو نقص المعرفة والممارسة المهنية.

لماذا يحتاج المعلمون إلى أن يصبحوا وكلاء للتغيير

غالباً ما يعتقد صناع السياسات أن مشاكل توفير التعليم يمكن معالجتها ببساطة من خلال تحديد الممارسات الناجحة في أماكن أخرى من العالم وإصدار أوامر بتطبيقها في أنظمتهم الخاصة. ولكن، كما يتم توضيحه في الكتاب المرافق لهذا الدليل (Frost, Durrant, Hill, Holden & Roberts, 2025)، فإن مفهوم التنفيذ بشكل في الواقع عائقاً أمام التغيير. عادةً ما يؤدي منظور التنفيذ إلى إصلاحات لا تأخذ في الاعتبار أن المعلمين هم الجهة الوحيدة القادرة على تغيير ممارساتهم بشكل حقيقي وفعال. وغالباً ما يُصاحب فكرة التنفيذ افتراض خاطئ مفاده أنه يمكن ببساطة "تدريب" المعلمين عبر تزويدهم بالمعلومات ومنحهم

الفرصة لاستيعابها. لكن هذا المفهوم بحاجة إلى إعادة النظر، إذ يعتمد على مجموعة من الافتراضات السلوكية التي قد تكون مناسبة إذا كنت تسعى لجعل كلبك مطيعاً، ولكنها غير مناسبة تماماً بالنسبة للبشر المحترفين البالغين.

المعلمون هم الجهة الوحيدة القادرة على اتخاذ الإجراءات اللازمة في فصولهم الدراسية. وبالتالي، لكي تحدث الإصلاحات، يجب على المعلمين الالتزام بالممارسات الجديدة وأن يشعروا بأنهم متمكنون من إحداث التغيير. ومع ذلك، فإن التغيير يعد أمراً معقداً، إذ يتطلب على سبيل المثال مواصفات تعليمية جديدة ومهارات مبتكرة قد تتحدى معتقدات المعلمين وقيمهم. قد تستدعي المبادرة المقترحة تغييراً في تلك المعتقدات والقيم، ولكن من المستحيل ببساطة إجبار شخص محترف على الإيمان بما لا يؤمن به، أو تبني قيم تتناقض مع ما يؤمن به فعلاً. إن التدريب التقليدي، كما يُفهم عادةً، لا يكفي للوصول إلى جوهر الممارسة المتغيرة. على النقيض، فإن دعوة المعلمين إلى ممارسة القيادة قد تكون المفتاح لإطلاق العنان لإمكاناتهم، وتحفيز شعورهم بالهدف الأخلاقي وقدرتهم على التصرف بشكل ينعكس في تحسين ممارساتهم التعليمية.

.... من خلال تقديم الدعم المناسب، يمكن للمعلمين تعزيز شعورهم بالهدف الأخلاقي، ويصبح بإمكانهم الاعتماد على قدراتهم البشرية ووكالتهم لاتخاذ إجراءات فعالة لمعالجة الفجوة بين قيمهم المهنية والممارسات التي يشهدونها في بيئاتهم التعليمية (Frost, 2023: 95).

تُظهر تجربتنا العملية أنه عندما يشارك المعلمون في ورشة عمل تتيح لهم الجلوس مع زملائهم والتفكير في هوياتهم المهنية، وقيمهم، وخبراتهم، ومخاوفهم المهنية، بالإضافة إلى المساهمات المحتملة التي يمكنهم تقديمها لتحسين الممارسة، فإنهم غالباً ما يشعرون بتأثير قوي. ومن التجارب المشتركة، سواء في المملكة المتحدة، أو تركيا، أو البوسنة والهرسك، يُعبر العديد من المعلمين، غالباً بطريقة عاطفية، عن شعورهم، بقولهم: "لم يسألني أحد من قبل عما أعتقد أنه مهم".

وبعد تحديد مخاوفهم بهذه الطريقة، يجد المعلمون بشكل عام أنهم أصبحوا أكثر تحمساً لاتخاذ إجراءات لمعالجتها. إن تحفيز الهدف الأخلاقي لديهم يشكل دافعاً قوياً للتغيير. إن مفهومي الهدف الأخلاقي والوكالة البشرية هما المفتاح لفهم كيف يمكن للمعلمين أن يصبحوا وكلاء للتغيير (Frost, Durrant, Hill, Holden & Roberts, 2025).

مفهوم "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"

برز مصطلح "القيادة التعليمية" في الولايات المتحدة خلال ثمانينيات القرن العشرين، لكنه لم يكن متداولاً على نطاق واسع في المملكة المتحدة، حيث لطالما تميزت الهياكل التنظيمية التعليمية بتعدد الأدوار، مثل رئيس القسم ومنسق السنة الدراسية وغيرهما. كان النهج السائد في المملكة المتحدة يقوم على أن القادة التربويين الرسميين، بمن فيهم مدراء المدارس، هم في الأساس معلمون ممارسون. يمتلك مصطلح "القيادة التعليمية" قوة بلاغية مؤثرة، مما دفع إلى اعتماده في تطوير هذا البرنامج. ومع إطلاق شبكة "هيرتس كام" لمبادرة "القيادة الدولية للمعلمين" (ITL) عام 2008، أصبح من الضروري التمييز بين الفكرة التقليدية التي تفترض أن القيادة محصورة فقط في أصحاب المناصب الرسمية، وبين رؤية أكثر شمولية تؤكد أن أي شخص يعمل داخل مدرسة، بغض النظر عن منصبه الرسمي، يمكنه ممارسة القيادة (Frost, 2011).

ومن خلال عملنا في مجال القيادة الدولية للمعلمين، تبين أن لهذا النموذج فوائد عديدة، منها:

تحسين فعالية المدارس

تعزيز مهنية المعلمين

دعم الإصلاح التعليمي

ترسيخ نهج ديمقراطي في بيئة العمل

تعزيز التفاهم بين الثقافات

المساهمة في إعادة البناء الاجتماعي والتحرر

يقوم برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" على قناعة راسخة بأن أي معلم، بغض النظر عن موقعه الوظيفي أو خبرته، يمتلك القدرة على قيادة التغيير وتحسين الممارسات التعليمية، سواء على مستوى أدائه الشخصي أو من خلال التأثير على زملائه. غير أن تحقيق ذلك مرهون بتوفر الدعم المناسب والبيئة المواتية التي تمكنه من ممارسة دوره القيادي بفعالية. في المقابل، فإن النهج التقليدي القائم على تعيين قادة محددين داخل المدرسة يُعدّ هدراً للموارد البشرية، إذ تقتصر المدارس عادةً على اختيار عدد محدود من المعلمين ممن يظهرون ميلاً فطرياً للقيادة، وتكليفهم بأدوار رسمية ذات مسؤوليات خاصة. ونتيجة لذلك يظل معظم المعلمين خارج دائرة التأثير القيادي، مما يهدر إمكاناتهم وقدراتهم التطويرية. يتعرض المعلمون الذين يشغلون

مناصب قيادية رسمية لضغوط لتحقيق أهداف إدارية محددة، مما يدفعهم إلى إعطاء الأولوية للإدارة التنظيمية على الابتكار التربوي والقيادة التحويلية. وعليه، فإن تعزيز القيادة التعليمية خارج الأطر الرسمية يتيح مساحة أوسع للتغيير والإبداع، حيث يكون المعلمون قادرين على إحداث تأثير حقيقي ومستدام في بيئاتهم التعليمية، دون قيود الممارسات الإدارية التقليدية. بينما تركز الإدارة على الكفاءة التنظيمية والمساءلة عن النتائج، تتمحور القيادة حول إحداث التغيير وتعزيز الابتكار. وفي هذا السياق، يتيح برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" مساحة لإرساء ممارسات جديدة ومحسنة داخل المدرسة، حيث يتم تبنيها وتوسيع نطاقها من خلال التعاون والانخراط الجماعي.

لا يقتصر تأثير هذا البرنامج على تحسين الممارسات التعليمية فحسب، بل يمتد إلى إحداث تحول جذري في الثقافة المهنية، مما يساهم في إعادة تشكيل مفهوم المعلم ودوره داخل المؤسسة التعليمية. وعندما تتاح الفرصة لعدد كبير من المعلمين لممارسة القيادة، يصبح التأثير تحويلياً، إذ يثمر عن: ثقافة مهنية أكثر إيجابية تعزز من روح المبادرة والتفاعل البناء، إضافةً إلى نموذج أكثر تطوراً للاحترافية ينعكس في ممارسات المعلمين ونهجهم التعليمي (راجع قائمة المصطلحات). وقد تم تفصيل النتائج المحتملة لهذا البرنامج في القسم الثاني من الدليل، تحت عنوان نتائج برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب".

القسم الثاني:

نتائج برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" (NPTL)

تتنوع النتائج المترتبة على دعم برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" وتتخذ أبعاداً متعددة، كما أنها، إلى حد ما، لا يمكن التنبؤ بها بدقة. إذ يعتمد تأثير البرنامج على مجموعة من العوامل، منها السياقات المختلفة، بدءاً من السياسات الحكومية والثقافة الوطنية، وصولاً إلى أنماط القيادة والإدارة داخل المدارس.

وتشمل العوامل الأخرى مدى كفاءة الميسرين في تبني هذا النهج وتنفيذه بفاعلية، وقدرات المشاركين وتوجهاتهم الشخصية ومدى انخراطهم في البرنامج، فضلاً عن جودة المشاريع التي يتم تطويرها وطموحها وتأثيرها المحتمل. ومع ذلك، استناداً إلى أكثر من ثلاثة عقود من الخبرة، يمكننا تحديد نتائج متوقعة بشكل معقول، كما تم الاستناد إلى مشروع بحثي سابق أدى إلى وضع إطار التأثير (Frost & Durrant, 2002)، حيث تم تصنيف تأثيرات البرنامج ضمن الفئات التالية:

- تحسين تعلم الطلاب من خلال ممارسات أكثر فاعلية.
- تعزيز مهنية المعلمين عبر تمكينهم من تطوير أدوارهم القيادية.
- تحسين وتطوير الممارسات التربوية داخل الفصول الدراسية وخارجها.
- توسيع المعرفة المهنية عبر البحث والتجريب والمشاركة في مجتمعات التعلم.
- إثراء الثقافة المهنية في المدارس من خلال تعزيز التعاون والابتكار.
- تعزيز المناصرة والنشاط التربوي لدعم التغيير الإيجابي في التعليم.
- إحداث إصلاحات اجتماعية وسياسية تتجاوز حدود المدرسة، مما يساهم في تحسين المجتمع التعليمي ككل.

إحداث تحسينات في تعلم الطلاب

يُعد الارتقاء بجودة التعليم الهدف الأسمى لهذا البرنامج، ومن ثمّ، نتوقع أن ينعكس تأثيره إيجابياً على نتائج تعلم الطلاب. ومع ذلك، فإن العلاقة بين تنفيذ البرنامج وتحصيل الطلاب القابل للقياس ليست علاقة سببية مباشرة، بل تتأثر بعوامل متعددة تتجاوز مجرد الأرقام والدرجات. لذا، يتحمل الميسرون مسؤولية توجيه المعلمين نحو تبني أساليب مبتكرة تمكنهم من استقراء الأثر الحقيقي للممارسات الجديدة أو المحسنة على طلابهم. ففي كثير من أنظمة التعليم، ثمة اعتماد مفرط على درجات الاختبارات كمقياس وحيد لتقييم التعلم، غير أن التعلم الحقيقي يمتد إلى ما هو أبعد من مجرد الأرقام، إذ يتجلى في التحولات العميقة داخل الطلاب. على سبيل المثال، قد يتمكن المعلمون من إحداث تغييرات جوهرية في سلوكيات طلابهم مثل زيادة الدافعية نحو التعلم والاستكشاف، وتعزيز الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الأفكار، وارتفاع مستوى احترام الذات والشعور بالإنجاز، إضافةً إلى تحسن العلاقات التفاعلية بين الطلاب، مما يعزز بيئة تعليمية أكثر دعماً وتعاوناً.

تعزيز مهنية المعلمين

إحدى أهم الثمار التي يجنيها المشاركون في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" هي تعزيز هويتهم المهنية وإعادة تشكيل رؤيتهم لدورهم كمعلمين، ليس فقط كممارسين داخل الصفوف الدراسية، بل كقادة مؤثرين في مجتمعاتهم التعليمية. يمنحهم البرنامج ثقةً متجددة في قدرتهم على التعبير عن آرائهم بوضوح والتأثير الإيجابي على زملائهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على المبادرة والتغيير. كما يشعرون بأنهم قد اكتسبوا مهارات جديدة في التعلم والقيادة، مما يوسع آفاقهم المهنية ويعزز إحساسهم بدورهم الفاعل في الارتقاء بجودة التعليم.

علاوة على ذلك، يؤدي البرنامج إلى إحياء الشعور بالهدف الأخلاقي لديهم، فيصبحون أكثر وعياً بأهمية رسالتهم، وأكثر التزاماً بمبادئ العدالة التربوية. كما يعزز لديهم إحساساً عميقاً بالوكالة الإنسانية، مما يمكنهم من اتخاذ خطوات جريئة لإحداث التغيير، ليس فقط في ممارساتهم، بل في النسيج التعليمي ككل.

تطوير الممارسات وتعزيز استدامتها

يُعد تحسين الممارسات أبرز ثمار مشاريع التطوير، إذ تهدف هذه المبادرات إلى إحداث تغيير ملموس من خلال ابتكار أساليب جديدة أو تحسين الممارسات القائمة. لكن التحدي الحقيقي يكمن في مدى ترسخ هذه التغييرات داخل نسيج المدرسة وقدرتها

على الاستمرار بمرور الوقت. لذا، ينبغي على المعلمين المشاركين في البرنامج التفكير في إرث مشاريعهم والتأكد من أن الابتكارات التي يطورونها لا تظل مجرد تجارب فردية، بل تتحول إلى نهج جماعي راسخ. فالتجديد الذي يقتصر على معلم واحد قد يندثر بمجرد انتقاله أو تغير أولوياته، بينما عندما يُلهم المشروع عدداً من الزملاء ويشجعهم على المشاركة، يصبح جزءاً من الهوية المهنية للمدرسة، مما يضمن استدامته وتأثيره العميق.

توسيع آفاق المعرفة المهنية

تتجلى المعرفة المهنية في عدة أبعاد مترابطة، أولها ما يمتلكه المعلم الفرد من خبرات حول التدريس، وآليات تعلّم الطلاب، وقيادة التغيير. وثانيها يكمن في الممارسات المستحدثة داخل المدرسة، والتي تُعرف أحياناً بـ "المعرفة المؤسسية"، حيث تتحول الأفكار إلى أساليب عملية راسخة. أما البعد الثالث، فهو ما ينشأ من التواصل والتفاعل المهني، حيث تتعزز المعرفة عبر الحوار المثمر وتبادل الخبرات بين المعلمين. وعندما يُنفذ برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" بفاعلية، فإنه يثمر نمواً ملحوظاً في هذه الأبعاد الثلاثة، مما يرسخ ثقافة التعلم التشاركي ويثري البيئة المهنية، ليس فقط على مستوى الأفراد، بل على مستوى المدرسة بأكملها.

إثراء الثقافة المهنية للمدرسة

يسعى العديد من مديري المدارس إلى خلق بيئة مهنية أو تنظيمية تدعم التغيير وتيسر تحسين الأداء. وقد تم تناول موضوع تعزيز الثقافة بعمق في الكتاب المشار إليه أعلاه (Frost, Durrant, Hill, Holden & Roberts, 2025). وبالنسبة لأولئك الذين يدركون أهمية "القيادة التحويلية"، تكمن الفريدة في تعزيز القيم والمعتقدات التي تدعم التعاون، والحوار، والتقييم الذاتي. إن ثقافة المدرسة التي يصبح من الطبيعي فيها أن يسعى أعضاء هيئة التدريس لإيجاد حلول لتحديات مثل عدم المساواة في الإنجاز بين الطلاب تساهم في تحسين فعالية المدرسة. ويُعتبر تنفيذ برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، على مدار عدة سنوات، من العوامل الجوهرية في بناء هذه الثقافة، إذ يعزز التغيير المستدام ويسهم في تحقيق تحول مهني وثقافي حقيقي داخل البيئة المدرسية.

المناصرة والنشاط

أصبح العديد من المعلمين الذين استفادوا من مشاركتهم في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" من أبرز المدافعين عن البرنامج، واحتلوا أدواراً بارزة في الترويج له ونشر المعرفة حوله. لم يقتصر دورهم على ذلك، بل تجسد أيضاً في النشاط الفعّال، حيث يعبر مصطلح "النشاط" عن المبادرة التي يتخذها المعلمون في قيادة برامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". لقد تولى بعضهم أدواراً مثل تيسير وتنظيم فعاليات التواصل، فيما انخرط آخرون في أدوار إدارية داخل تلك الفعاليات. كما ساهم البعض في فرق المناصرة التي سافرت إلى دول أخرى بهدف إطلاق وتنفيذ برامج القيادة التعليمية، ليكونوا بذلك جزءاً من حركة أوسع تسعى إلى تغيير جذري في ممارسات التعليم حول العالم.

نتائج أخرى

على الرغم من أن منهجية "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" بدأت كاستراتيجية لتمكين المعلمين من المبادرة في إحداث التغييرات والتحسينات في ممارساتهم المهنية، إلا أن تجربتنا، وبخاصة من خلال مبادرة القيادة الدولية للمعلمين، أظهرت تأثيرات أوسع تتعلق بالإصلاح الاجتماعي والسياسي. تعلمنا من شركائنا في منطقة غرب البلقان، على سبيل المثال، أن القيادة التي يتبناها المعلمون يمكن أن تساهم في تعزيز الديمقراطية، وتوفير حلول للنزاعات، وتشجيع التفاهم بين الثقافات المختلفة. ومن الواضح أن برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" يعزز صوت المعلمين، ويشجع التعاون، ويدعم تبني طرق عمل أكثر مساواة. في السياقات الأكثر تحدياً، مثل الأراضي المحتلة في فلسطين، وُجد أن البرنامج يمكن أن يشكل أداة تحررية، حيث يساعد المعلمين وطلابهم على إعادة تشكيل هوياتهم وتحدي الافتراضات المتعلقة بأدوارهم، مما يمكنهم من بناء سرديات بديلة تساهم في تغيير الواقع المجتمعي والتعليمي على حد سواء.

القسم الثالث:

إطلاق برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" (NPTL)

يتضمن هذا القسم إرشادات حول:

- إطلاق برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"
- تأمين الدعم اللازم لبدء برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"
- الدعم العملي المطلوب من مدير المدرسة
- اتخاذ الترتيبات اللازمة للحصول على الشهادة
- ضمان استدامة البرنامج
- تعيين الميسرين
- دعوة أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في البرنامج

من يمكنه البدء في البرنامج؟

يُرجَّح أن يكون رواد برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" من أولئك الذين يؤمنون إيماناً عميقاً بقوة القيادة التشاركية وقدرتها على إحداث تأثير إيجابي يمتد ليشمل المعلمين، والمدارس، والمجتمع بأسره. وغالباً ما يكون هؤلاء الأفراد جزءاً من النسيج التعليمي للمدرسة، حيث يشغلون أدواراً محورية مثل:

مدير المدرسة أو نائبه، ممن يسعون إلى تعزيز بيئة قيادية ملهمة.

أحد أعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن تنسيق فرص التطوير المهني لزملائهم، إيماناً بأهمية التعلم المستمر.

قائد تربوي بارز داخل المدرسة، يكرّس جهوده للارتقاء بجودة التدريس والتعلم على نطاق واسع.

يستند هذا البرنامج إلى ورش عمل مدرسية تفاعلية، تُقدّم تحت إشراف اثنين من الميسرين، حيث لا يتعيّن على من يطلق البرنامج أن يتولى بالضرورة دور التيسير، بل يكفي أن يكون محفزاً لانطلاق رحلة القيادة التعاونية، واضعاً حجر الأساس لمنظومة تعليمية أكثر تأثيراً وفاعلية.

مثال

في إحدى المدارس الثانوية الكبرى بشمالى لندن، كان ديفيد، مدير المدرسة، على دراية بجهود شبكة "هيرتس كام" التي كرست سنوات لتعزيز برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". وإيماناً منه بأهمية هذا البرنامج وفوائده العميقة، أراد أن تنال مدرسته نصيبها من هذه التجربة القيادية الملهمة. لتحقيق ذلك، عهد إلى ربيكا، إحدى نائباته، بمهمة استكشاف السبل المثلى لتطبيق البرنامج داخل المدرسة. وعلى ضوء بحثها واستفساراتها، وقع اختيارها على بوجا، باعتبارها الزميلة الأنسب لتولي دور الميسرة، نظراً لتمييزها وقدرتها على قيادة هذا المسار بفاعلية. استعانت ربيكا بهذه الوثيقة كدليل يرشدها في التخطيط والاستعداد لتيسير جلسات البرنامج خلال العام الدراسي المقبل، واضعة بذلك حجر الأساس لمسيرة جديدة من القيادة التشاركية التي من شأنها أن تثري بيئة التعلم وتعزز التطوير المهني داخل المدرسة.

على الجانب الآخر، قد لا يقتصر دور المبادرين على العمل داخل المدارس، بل قد يكونون أيضاً من أصحاب الخبرات المهنية خارجها، ممن يقع على عاتقهم دعم المعلمين وتعزيز أداء المؤسسات التعليمية. فعلى سبيل المثال، قد يجد أحد أعضاء الفريق الاستشاري في سلطة التعليم المحلية في البرنامج فرصة سانحة لتقديم دعم إضافي يساهم في تحسين المدارس والارتقاء بجودتها. وبالمثل، قد يرى الأكاديمي أو الباحث الجامعي في هذا البرنامج وسيلة مثالية لبناء جسور تواصل مثمرة مع المدارس، مما يفتح آفاقاً جديدة للتعاون البحثي وتعزيز المعرفة التربوية.

مثال

كان أوزغور باحثاً طموحاً يسعى للحصول على درجة الدكتوراه في القيادة التربوية، وكان شغوفاً بفكرة القيادة المشتركة. دفعه اهتمامه العميق بهذا المجال إلى التواصل مع عدد من المدارس في إسطنبول، مستفسراً عما إذا كانت لديهم الرغبة في تبني برنامج لتدريب المعلمين. وبترحيب من هذه المدارس، شرع في تنفيذ البرنامج، حيث قاد جلسات ورش عمل داخل أربعة مدارس على مدار عامين كاملين. ومع ذلك، نظراً لكونه المسؤول الوحيد عن تيسير البرنامج، لم يجد من يخلفه في هذه المهمة عندما حان وقت عودته إلى المملكة المتحدة للتركيز على كتابة أطروحته للدكتوراه. وهكذا، ومع غياب من يحمل الشعلة من بعده، توقّف البرنامج، تاركاً أثره دون استمرارية تضمن ديمومته.

يمكن أيضاً أن تتكامل منهجية هذا البرنامج مع مبادرات أخرى تقودها المنظمات غير الحكومية أو الوكالات الحكومية، حيث تسعى هذه الجهات إلى إحداث تأثير ملموس في القطاع التعليمي. ففي كثير من الأحيان، قد تكون هذه المنظمات قد خصصت موارد مالية لدعم ابتكار معين، لكنها تفتقر إلى استراتيجية تنفيذ فعالة تضمن تحقيق النتائج المرجوة. هنا، يأتي برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" ليقدم نموذجاً قيادياً مستداماً يمكن أن يكون أداة قوية لدعم هذه المبادرات، مما يساعدها في تحقيق أهدافها على أرض الواقع، وتعزيز أثرها داخل المدارس والمجتمعات التعليمية.

مثال

في منطقة غرب البلقان، قامت مؤسسات المجتمع المفتوح بتمويل العديد من المنظمات غير الحكومية لتنفيذ مشروع "تعزيز مشاركة وتمثيل الأقليات العرقية في التعليم" (APREME)، والذي يهدف إلى تشجيع الأسر من خلفيات الأقليات العرقية على الانخراط بشكل أكبر في حياة المدرسة والمجتمع التعليمي. وفي كوسوفو، قرر قادة المشروع دمج هذه المبادرة مع القيادة الدولية للمعلمين، مما أتاح لهم الاستفادة من منهجية "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" كأداة قوية لتمكين المعلمين وتعزيز ممارسات تعليمية أكثر شمولية واندماجاً داخل المدارس. في هذا السياق، تولى دور الميسرين نخبة من الباحثين الجامعيين وموظفي المنظمات غير الحكومية، حيث لعبوا دوراً محورياً في تفعيل البرنامج، بما يسهم في إحداث تغيير إيجابي ومستدام في البيئة التعليمية.

إن التعاون بين المشاريع، كما هو موضح آنفاً، يتطلب من المعلمين اختيار مجال محدد من ممارساتهم التعليمية لتطويره، بحيث يتماشى مع موضوع أو هدف شامل يخدم المبادرة الكبرى. وقد تجسّد هذا النهج في عدة تجارب ناجحة؛ فعلى سبيل المثال، في مقدونيا، تم دمج المنهجية ضمن مبادرة ممولة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، بهدف مساعدة مسؤولي السلطات المحلية على إنشاء مجتمعات تعلم مهني داخل جميع المدارس الابتدائية في البلاد. وفي خطوة أخرى، تعاونت شبكة "هيرتس كام" مؤخراً مع اليونيسكو للاستفادة من المنهجية في تطوير الممارسات التعليمية داخل المدارس النائية والريفية، مما أتاح للمعلمين في هذه البيئات فرصاً للنمو المهني وتعزيز جودة التعليم. ومع ذلك، فإن الخبرات الممتدة عبر سنوات عديدة تؤكد أن ضمان استدامة برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" يكون أكثر نجاحاً عندما ينبثق الزخم والتيسير من داخل المدرسة نفسها، حيث يكون المعلمون والقيادات التربوية جزءاً فاعلاً من عملية التغيير والتطوير.

تأمين الدعم اللازم لإطلاق برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"

يتعيّن على أولئك الذين يسعون لإطلاق برنامج ما الحصول على موافقة الجهات المعنية، والتي تختلف باختلاف السياقات التعليمية حول العالم. في إنجلترا، حيث تتمتع المدارس بدرجة عالية من الاستقلالية، غالباً ما يكون القرار بيد مديري المدارس الذين يحددون إمكانية تطبيق البرنامج داخل مؤسساتهم. وقد يبادر نائب المدير إلى تبني البرنامج كوسيلة لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين أو لدعم جهود تحسين المدرسة. وعادةً ما يطرح هذا المقترح في اجتماع فريق القيادة العليا، حيث تتم مناقشته قبل طلب موافقة الزملاء. أما إذا كانت المدرسة جزءاً من مؤسسة تعليمية أوسع، مثل "الهيئة الأكاديمية المتعددة" (MAT)، فقد يتطلب الأمر موافقة الرئيس التنفيذي. وهنا، قد تصبح العملية أكثر تعقيداً، خاصة إذا كانت لدى الهيئة استراتيجية شاملة ولديها موارد مخصصة مسبقاً لمبادرات محددة. لذا، يحتاج المبادر إلى استثمار وقت وجهد كاف في المشاورات غير الرسمية، وبناء حجج قوية ومقنعة لدعم البرنامج، مستنداً إلى ما هو موضح في القسمين الأول والثاني، وبالطريقة التي تناسب السياق الذي يعمل فيه.

في بعض البلدان، قد تجد المدارس نفسها مقيدة بعدم قدرتها على اتخاذ المبادرات بحرية، حيث إنها بحاجة للحصول على موافقة السلطات الحكومية، سواء على المستوى المحلي أو حتى الوزاري. هذا التحدي يشابه ما تم التطرق إليه سابقاً، وقد يكون من الضروري تقديم أدلة دامغة على الفوائد المترتبة على مثل هذه البرامج، كما هو موضح في الكتاب: "المعلمون وممارسة القيادة: تمكين التغيير من أجل التحول والعدالة الاجتماعية".

Teachers and the Practice of Leadership: Enabling change for transformation and social justice (Frost, Durrant, Hill, Holden & Roberts, 2025).

أما إذا رغب شخص ليس مديراً في إدخال هذا البرنامج إلى مدرسته، فسيتعين عليه الانخراط في حوارات مثمرة مع المدير، وربما مع كبار المعلمين أيضاً. هنا تبرز الحاجة إلى تقديم حجج مدعومة بالأدلة لإقناع المعنيين. ولأن معتقدات وقيم مديري المدارس بشأن أدوارهم الإدارية تتفاوت، فمن المفيد النظر إلى هذه المسألة بوصفها طيفاً يمتد بين رؤيتين متباينتين: فمن جهة، هناك من ينظر إلى دور المدير باعتباره وظيفة إدارية بحتة، تقتصر على الإشراف والتنظيم؛ ومن جهة أخرى، هناك من يؤمن بأن دوره يتجاوز ذلك إلى قيادة التحول داخل المؤسسة التعليمية. في الأدبيات المتعلقة بالقيادة التعليمية، نجد تمييزاً واضحاً بين القيادة التبادلية والقيادة التحويلية. فالقيادة التبادلية تركز على حل المشكلات لضمان استمرارية عمل المدرسة بكفاءة وانضباط، بينما تسعى القيادة التحويلية إلى إعادة تشكيل ثقافة المدرسة، وإشراك جميع أفراد المجتمع المدرسي في بلورة رؤية مستقبلية طموحة، ثم توجيه الجهود الاستراتيجية نحو تحقيقها. هذا التباين في أنماط القيادة، وما ينطوي عليه من تحديات وفرص، قد تم استكشافه بعمق في الكتاب المشار إليه أعلاه، مما يجعله مرجعاً بالغ الأهمية لأولئك الساعين إلى إحداث تغيير حقيقي في بيئاتهم التعليمية.

على مرّ السنين، انخرط العديد من مديري المدارس في تبني مبادرات ريادية، مثل برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، بحثاً عن استراتيجيات تنسجم مع رؤاهم القيادية التحويلية. وفي بعض الحالات، كان احتضانهم لمثل هذه البرامج سابقاً لإدراكهم العميق لإمكاناتها التحويلية، ليكتشفوا لاحقاً أن هذا النهج لا يقتصر على كونه ممكناً فحسب، بل يحمل في طياته فوائد جمة (انظر القسم الثاني: نتائج برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب").

وبصرف النظر عن نقطة الانطلاق، فإن جوهر النجاح يكمن في استمرارية الحوار بين المبادرين والميسرين المحتملين من جهة، ومدير المدرسة وفريق القيادة العليا من جهة أخرى. فمثل هذا الحوار البناء يضمن أن تستفيد المؤسسة التعليمية بأقصى حد من البرنامج، محققةً بذلك تحولاً جوهرياً يعكس على ثقافتها وممارساتها، ويمهّد الطريق نحو مستقبل أكثر إشراقاً وإلهاماً.

الدعم العملي المنتظر من مدير المدرسة

يُنَاط بمدير المدرسة مسؤولية اختيار اثنين من أعضاء الهيئة التدريسية ممن يمتلكون الرغبة والقدرة على الاضطلاع بدور الميسر، لضمان نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه المنشودة. وينبغي أن يتحلّى هؤلاء الأفراد بسمات وقدرات محددة، أبرزها:

روح التمكين والمساندة: أن يكون لديهم شغف بمساعدة الآخرين ودفعهم نحو التطور والنمو.

خبرة تربوية راسخة: امتلاك رصيد غني من التجربة في ميدان التدريس.

ثقة مقرونة بالتأمل: الجمع بين الثقة بالنفس والقدرة على التقييم الذاتي والتفكير النقدي.

الالتزام بتطوير الزملاء: اهتمام حقيقي بمساندة زملائهم في تحسين ممارساتهم المهنية.

مهارات تنظيمية رفيعة: القدرة على إدارة المهام بكفاءة، والالتزام بالجدول الزمني المتفق عليه.

ذكاء عاطفي ومهارات تواصل عالية: القدرة على بناء علاقات إيجابية وفعالة مع مختلف أفراد المجتمع المدرسي.

دور قيادي رسمي مثل منصب نائب المدير أو مسؤول أكاديمي، مما يعزز قدرتهم على التأثير والإشراف.

خبرة في دعم الزملاء: قد يكون لديهم سابق تجربة في قيادة مبادرات التطوير المهني أو توجيه فرق العمل التربوي.

يتحمّل مدير المدرسة أيضاً مسؤولية تحديد وتوفير مساحة ملائمة لعقد جلسات ورش العمل. يجب أن تكون هذه الغرفة مجهزة بأثاث مرن، بحيث يمكن ترتيبه في شكل دائرة لتعزيز التفاعل، أو بأسلوب يشبه لجان النقاش، مع إتاحة المجال لأنشطة المجموعات الصغيرة. غير أن هذا الشرط قد يواجه تحديات في بعض المناطق، حيث تكون الفصول الدراسية مجهزة بمقاعد ومكاتب مثبتة في أماكنها، مما يعيق خلق بيئة ديناميكية مناسبة لمثل هذه الورش.

كما يُشكّل الجدول الزمني عاملاً حاسماً في نجاح البرنامج. لذا، ينبغي على المديرين ضمان تنسيق مواعيد جلسات ورشة العمل وبرنامج الجلسات التعليمية بحيث لا تتعارض مع فعاليات أو أنشطة مدرسية أخرى، مما يتيح للمشاركين التركيز والاستفادة القصوى من التجربة التعليمية دون أي انقطاع.

يتحمّل مديرو المدارس، إلى جانب القيادات العليا، مسؤولية خلق بيئة محفزة تُمكن المعلمين من ممارسة أدوار قيادية فاعلة. ويتجلى هذا الدعم أولاً في الجانب الرمزي، حيث يُحدث تأثيراً إيجابياً عندما يُبدي القادة البارزون تشجيعهم العلني وترحيبهم بفكرة اضطلاع المعلمين بأدوار قيادية داخل المؤسسة. غير أن التأثير الحقيقي لا يتحقق بالكلمات وحدها، بل يتطلب إجراءات ملموسة تعزز هذه الممارسات وتدمجها في النسيج التعليمي اليومي. ومن بين الاستراتيجيات الفعالة في تحقيق ذلك، أن يُبادر مدير المدرسة إلى دعوة أعضاء مجموعة القيادة التعليمية لحضور اجتماعات فريق القيادة العليا، حيث تُتاح لهم الفرصة لعرض مشاريعهم ومناقشة تطوراتها. وعلاوة على ذلك، يمكن توسيع نطاق هذه التجربة من خلال إتاحة المجال للمشاركين لتقديم عروض أمام جميع المعلمين، مما يُسهم في نشر المعرفة المهنية على نطاق أوسع وترسيخها داخل المدرسة، لتصبح جزءاً من ثقافتها التعليمية المستدامة.

إرساء ترتيبات منح الشهادات

يُعدّ الحصول على الشهادة عاملاً تحفيزياً بالغ الأهمية، حيث يُمنح المعلمين تقديراً رسمياً لجهودهم كأعضاء في مجموعة القيادة التعليمية، مما يعزز شعورهم بالإنجاز والانتماء. ولهذا، ينبغي على المبادرين التفكير، منذ المراحل الأولى، في آلية منح هذه الشهادات لضمان تحقيق أقصى فائدة منها. قد تمتلك المدرسة بالفعل نظاماً داخلياً يمنح شهادات تقديراً للإنجازات، غير أن المبادرين قد يجدون من المفيد استكشاف سبل التعاون مع مؤسسات خارجية، مثل الجامعات، أو السلطات المحلية، أو المنظمات غير الحكومية، مما يضيف مزيداً من الاعتراف الرسمي والمصدقية على هذه الشهادات. كما يمكنهم تبني نهج تعاوني أوسع عبر تشكيل تحالف مع مدارس أخرى، مما يتيح لهم تطوير إطار تقييم موحد يعزز الجودة والاستدامة.

وتجدر الإشارة إلى تجربة شبكة "هيرتس كام"، التي نشأت كتحالف بين عدة مدارس في جنوب إنجلترا، وبدأت بمنح شهاداتها الخاصة منذ عام 2012. ولضمان المصدقية والاتساق، تعاون الميسرون في مختلف المدارس على تطوير معايير تقييم مشتركة، وأجروا تمارين تعديل لمواءمة التقييمات والحفاظ على مستوى موحد من الجودة. تفاصيل هذه العمليات موضحة في القسم السادس: التقييم ومنح الشهادات.

ضمان استدامة البرنامج

يمكن لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" أن يُحدث أثراً متزايداً ومتجذراً داخل المدرسة، حيث تتعاظم فوائده بمرور الوقت. ومع تكراره سنوياً، يصبح تبني التغيير وقيادته ممارسة شائعة بين المعلمين، مما يسهم في إحداث تحوّل جوهري في الثقافة المهنية للمؤسسة التعليمية. ولهذا، فإن ضمان استمراريته يُعدّ أمراً بالغ الأهمية، حيث يمهّد الطريق لترسيخ نهج قيادي تعاوني ومستدام.

وتعتمد استدامة البرنامج بشكل رئيسي على انبثاقه من داخل المدرسة نفسها، إذ إن المبادرات التي يقودها أفراد من داخل المؤسسة تكون أكثر قدرة على الصمود والاستمرار مقارنة بتلك التي تعتمد على جهات خارجية. فالتدخلات الخارجية، رغم أهميتها، غالباً ما تفرض تكاليف زمنية ومادية قد تجعل استمرارها أمراً غير عملي على المدى الطويل.

ومع ذلك، إذا جاءت المبادرة في الأصل من جهات خارجية، كالحكومات المحلية، أو الجامعات، أو منظمات المجتمع المدني، فمن الضروري أن تركز هذه الجهات على تمكين المدرسة وتعزيز قدراتها الداخلية، بحيث تصبح قادرة على تولي زمام المبادرة بنفسها مستقبلاً. إن الاستثمار في تعزيز القدرات داخل المدرسة يضمن بقاء البرنامج نابضاً بالحياة، ويحول القيادة التعليمية إلى جزء لا يتجزأ من نسيج المؤسسة، مما يعزز استدامة التأثير الإيجابي لسنوات قادمة.

مثال

في سعيها لنشر برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" في كازاخستان، بادرت غولميرا، طالبة الدكتوراه، إلى تقديم ورش عمل تجريبية في عدد محدود من المدارس داخل مدينة واحدة. سرعان ما لفتت هذه المبادرة الأنظار، مما دفع مؤسسة "سوروس" (Soros) إلى تمويل توسّع البرنامج ليشمل مختلف أنحاء البلاد. وفي إطار هذا التوسع، اضطلعت شبكة "هيرتس كام" بدور محوري، حيث وقّرت برنامجاً توجيهياً لاثنتين من نواب المديرين، في حين قدّمت إحدى المنظمات غير الحكومية دعماً مستمراً لضمان نجاح التنفيذ.

تولّى الميسرون مسؤولية إدارة ورش العمل داخل مدارسهم، ومع انتهاء التمويل، استمر العديد منهم في قيادة البرنامج بشكل مستقل، دون الحاجة إلى دعم مركزي أو تمويل خارجي.

لقد أثبتت هذه التجربة أن الركيزة الأساسية لاستدامة البرنامج تكمن في إنشاء شبكة متعاقبة من الميسرين داخل المدرسة نفسها. فكلما زاد عدد المعلمين القادرين على تولي هذا الدور، أصبح البرنامج جزءاً أصيلاً من ثقافة المدرسة، واستمر تأثيره الإيجابي على العملية التعليمية عاماً بعد عام، بعيداً عن أي قيود تمويلية أو تنظيمية.

مثال

في عام 2004، كانت جو تشغل منصباً في فريق القيادة العليا لمدرستها، وعند قراءتها لكتاب بعنوان: "تحسين المدارس بقيادة المعلمين":

Teacher Led School Improvement (Frost, Durrant, Head & Holden, 2000)

أيقنت أن المبادئ الواردة فيه يمكن أن تُحدث أثراً إيجابياً في مدرستها. ومن هذا المنطلق، قررت تطبيق البرنامج بالتعاون مع ديفيد، أحد الأكاديميين الجامعيين، حيث عملا معاً كميسرين مشتركين لمجموعة من المعلمين الطموحين. كانت ماريا واحدة من أعضاء هذه المجموعة، وفي العام التالي، تطورت تجربتها إلى حد أنها أصبحت ميسرة مشتركة إلى جانب جو، موثقة تجربتها القيادية في ملف خاص، مما أهلها للحصول على شهادة تقديرًا لدورها. ومنذ ذلك الحين، تم إتباع نهج متجدد سنوياً، حيث تم تعيين ميسر ثان من بين أولئك الذين أكملوا البرنامج سابقاً، مما أرسى تقليداً مستداماً في تعزيز القدرات القيادية داخل المدرسة.

عادةً ما يُبدي المعلمون الذين خاضوا هذه التجربة رغبةً في تكرارها، إذ يكتشفون أن قدراتهم القيادية تتطور مع مرور الوقت. ويجد العديد منهم دافعاً قوياً لتولي دور الميسر، إيماناً منهم بأهمية إتاحة هذه الفرصة لزملائهم، مما يضمن استمرار نهج القيادة التعاونية ويُرسخ ثقافة التمكين والنمو المهني داخل المدرسة.

مثال

كان بول مدرساً في إحدى مدارس هيرتفوردشاير عندما انضم إلى برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، فوجد فيه تجربة غنية وملهمة، ساهمت في تطوير ممارساته التدريسية بشكل مستمر. انجذب بول إلى روح البرنامج، مما دفعه للانضمام إلى المجموعة لمدة خمس سنوات متتالية، حيث عمّق فهمه للقيادة التعليمية وصقل مهاراته في تمكين زملائه. وعند انتقاله إلى مدرسة جديدة، لم يكتفِ بحمل تجربته معه، بل أسس البرنامج هناك، وأدى دور الميسر لعدة سنوات، ناشراً ثقافة القيادة التعاونية في بيئته التعليمية الجديدة.

يُظهر البرنامج فعاليتها القصوى عندما يعمل ميسران معاً في تناغم وتكامل. ويرجع ذلك إلى عدة أسباب جوهرية، منها، تقاسم المسؤوليات، حيث تحتوي كل ورشة عمل على أنشطة متعددة، مما يسمح لأحد الميسرين "أ" بقيادة النشاط بينما يتولى الميسر "ب" المراقبة، والتوجيه، والاستعداد للنشاط التالي، مما يُسهم في تحقيق تجربة تعليمية أكثر سلاسة وانسيابية، إضافةً إلى ضمان الاستدامة: في حال تعذر على أحد الميسرين الاستمرار في دوره في العام التالي، يظل البرنامج قائماً، حيث يتولى الميسر الآخر اختيار شريك جديد، ويفضّل أن يكون أحد المشاركين الذين أظهرُوا التزاماً ونجاحاً في البرنامج.

تعيين الميسرين وتوجيههم

لضمان نجاح برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، من الضروري أن يُمنح الميسرون التوجيه والدعم اللازمين لأداء دورهم بفعالية. ومن هنا، ينبغي على المبادرين التفكير بعناية في كيفية إعداد الميسرين المستقبليين وتأهيلهم لهذا الدور الحيوي. تشكل وثيقة التوجيه والمعلومات المرجع الأساسي لتعيين الميسرين وإعدادهم. وقد يكون من الضروري للمبادرين اتخاذ قرار بشأن ترجمة الوثيقة أو تطوير مواد مخصصة، مثل شرائح "باور بوينت" باللغة المحلية، لضمان وضوح المفاهيم وسهولة الفهم. ولترسيخ أسس قوية للبرنامج، قد يكون من المفيد تنظيم سلسلة من ورش العمل التدريبية، تهدف إلى إعداد مجموعة من الميسرين القادرين على قيادة المبادرة بمهارة وثقة. وفي حال تبنت عدة مدارس في منطقة معينة هذا البرنامج، فإن تنظيم برنامج توجيهي موحد بقيادة شخصين مُطلعين على وثيقة التوجيه، ومُلمين بمتطلبات البرنامج، سيكون خياراً أكثر كفاءة واستدامة.

ولضمان تأهيل الميسرين الجدد وتمكينهم من أداء دورهم بفعالية، ينبغي أن تشمل ورش العمل التدريبية مجموعة من الموضوعات الأساسية التي تغطي مختلف جوانب برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". ومن بين هذه المحاور:

فهم الأساس المنطقي لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب".
المنهجية التطبيقية لتمكين برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" داخل بيئة المدرسة.
التعاون مع الإدارة لضمان التكامل والدعم المؤسسي للبرنامج.
تشكيل وإدارة مجموعة دعم مدرسية لتعزيز روح التعلم الجماعي والتطوير المهني.
دور الميسر وتحديد مسؤولياته، وكيفية توجيه المشاركين وتسهيل النقاشات بفعالية.
توظيف الأدوات التربوية واستخدام تقنيات التفكير والحوار والتخطيط لتعزيز الفعالية وتحقيق الأهداف المرجوة.
أهمية الجلسات التعليمية الفردية في دعم نمو المشاركين وصقل مهاراتهم القيادية.
فهم هيكل البرنامج ومكوناته لضمان تطبيقه بطريقة ممنهجة ومستدامة.
استقطاب المشاركين من خلال استراتيجيات تجنيد مجموعة من المعلمين وتحفيزهم للانضمام إلى البرنامج.
ترتيب فعاليات التواصل بشكل ناجح لضمان نشر البرنامج وتعزيز تأثيره في المجتمع المدرسي.

ورغم توافر التفاصيل المتعلقة بالمحتوى الذي سيتم تناوله في ورش العمل التدريبية عبر وثيقة الإرشادات والمعلومات ومواد الدعم القابلة للتنزيل، يظل العنصر الأكثر أهمية هو الأسلوب التيسيري المستخدم في تلك الورش التدريبية. يجب أن تُصمم الطريقة المتبعة في توجيه ورش عمل برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" بما يتماشى تماماً مع الأسلوب التيسيري الذي يقوم على أساسه البرنامج نفسه. من غير المنطقي أن نقوم بإلقاء محاضرة على الميسرين حول كيفية التيسير، فذلك يتناقض مع جوهر المنهجية التشاركية التي يعززها البرنامج. بل يجب أن تكون ورش العمل التعريفية نفسها تجربة تفاعلية تُمكن الميسرين من التعلم من خلال التجربة والممارسة. ويجب أن تكون مواعيد وأماكن عقد الورش مرنة ومناسبة للمشاركين، حيث يُمكنهم ذلك من الحضور بارتياح تام. من المهم أيضاً أن يُراعى في تصميم المكان توفير بيئة مناسبة، مثل مقاعد مُرتبة بطريقة تشجع على الحوار والتفاعل بين المشاركين.

دعوة أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"

على الرغم من أن بعض مديري المدارس قد يميلون لاختيار الأفراد الذين يرون أنهم الأنسب للمشاركة في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، إلا أن تجربتنا تُظهر أن تبني نهج الدعوة يعد الخيار الأكثر فاعلية. يمكن القيام بذلك بطرق متعددة ومرنة، مما يمنح الجميع الفرصة للمشاركة:

إرسال نشرة تعريفية: من خلال إرسال نشرة إلى جميع أعضاء هيئة التدريس، يتم توضيح الفكرة العامة للبرنامج، بالإضافة إلى الالتزام بالوقت المطلوب، والفوائد التي ستعود على المعلمين والمدرسة ككل.
عرض تقديمي في اجتماع الموظفين: يمكن للمبادر أو الميسر تقديم عرض تقديمي في اجتماع الموظفين الكامل، مع التأكيد على الرسالة الأساسية: أي شخص يمكنه أن يكون وكيلاً للتغيير، بغض النظر عن السلطة التي يمتلكها، وأن هذا البرنامج سيُمكنه من تحقيق ذلك. في حال عدم وجود عدد كافٍ من المشاركين المتطوعين، يمكن تكرار الدعوة مراراً حتى يتم الوصول إلى العدد المطلوب.

في بعض الحالات، قد يكون من المفيد إجراء محادثات شخصية مع بعض الأفراد، حيث يتم توضيح تفاصيل البرنامج وشرح كيف يمكن أن يشكل ذلك فائدة لهم في تطوير مهاراتهم القيادية. في بعض الأحيان، يعاني الأفراد من نقص الثقة في قدراتهم، وفي هذه الحالة، من الضروري طمأننتهم بأن البرنامج سيساعدهم على تنمية القدرات التي يشعرون أنهم يفتقرون إليها.

المبدأ الأساسي للبرنامج يقوم على توفير الدعم لأي معلم أو ممارس في ميدان التعليم، بغض النظر عن المنصب الرسمي الذي قد يشغله. ومن المهم أن نوضح أن هذا لا يعني استهداف أولئك الذين لا يشغلون مناصب رسمية فحسب، بل هو مخصص لكل فرد يعمل في بيئة مدرسية. فالبرنامج لا يقتصر على تمكين من يشغلون المناصب القيادية الرسمية، بل يمتد ليشمل أولئك الذين لا يحملون هذه المناصب، مما يتيح لهم القدرة على قيادة التغيير والمساهمة الفعالة في تطوير بيئاتهم التعليمية.

كم عدد أعضاء المجموعة؟

لضمان نجاح ورش العمل، من الضروري أن يكون هناك عدد كافٍ من المشاركين لتشجيع المناقشات المثمرة التي تتسم بتعدد وجهات النظر. لذا، يُعد وجود 8 أعضاء على الأقل من الشروط الأساسية لضمان فعالية البرنامج. في تجارب سابقة، كانت

المجموعات التي تضم 12 إلى 16 شخصاً أكثر نجاحاً، حيث يتيح هذا العدد الفرصة لتبادل الأفكار دون أن يُهمش أي فرد. ومع ذلك، إذا كانت المجموعات أكبر من ذلك، فقد تنشأ مشكلة تتمثل في أن البعض، خاصة أولئك الذين يفتقرون إلى الثقة، قد يجدون أنفسهم غير قادرين على التعبير عن آرائهم.

في بعض المناطق، قد يُعتقد أنه من الضروري تخصيص وقت فراغ للمعلمين بعيداً عن مهام التدريس أو منحهم مكافآت إضافية تعويضاً عن الجهد والوقت الذي يستثمرونه في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". ومع ذلك، تشير التجارب إلى أن هذا النهج قد لا يكون الأفضل. من الأهمية بمكان أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في البرنامج بدافع الإيمان بأهمية تحسين مستوى التعليم في مدرستهم، وأن يكونوا مقتنعين بأن هذا سيعود عليهم بالفائدة الشخصية. عند تقديم البرنامج للمشاركين المحتملين، يجب على الميسرين تسليط الضوء على الفوائد التي سيجنيها المشاركون من تجربتهم في البرنامج. وقد عبّر المعلمون الذين شاركوا في مثل هذا البرنامج عن تجاربهم بكلمات مؤثرة، حيث قالوا:

كانت المشاركة في برنامج القيادة التعليمية نقطة تحول حقيقية بالنسبة لي. إنها تجربة فاقت جميع تجاربي السابقة في مجال التطوير المهني.

لقد غيّر هذا البرنامج كل شيء: الطريقة التي أفكر بها في التدريس، الطريقة التي أمارس بها عملي، والطريقة التي أتعامل بها مع زملائي.

لقد أعاد هذا البرنامج تجديد شعوري بالأمل والالتزام في مجال عملي.

تحديد المشاركين في المدارس الثانوية

إذا كان الهدف هو بدء تنفيذ البرنامج في مدرسة ثانوية، فمن المهم أن يكون حجم هيئة التدريس كافياً للعثور على مجموعة ذات عدد مناسب. ولتحقيق أقصى استفادة من البرنامج، يُفضل تشكيل مجموعة دعم تمثل "الكتلة الحرجة" داخل المدرسة، بحيث يتسنى لهذه المجموعة إحداث تأثير واسع النطاق يشمل المدرسة بأكملها. على سبيل المثال، في مدرسة تضم 1000 طالب و70 معلماً، إذا كان 12 معلماً يشكلون مجموعة الدعم، يمكن لكل عضو في هذه المجموعة تصميم مشروع يتعاون فيه مع 3 زملاء، مما يعني أن أكثر من نصف الطاقم التدريسي سيشعر بتأثير مباشر من هذا البرنامج.

تحديد المشاركين في المدارس الابتدائية

بالنسبة للمدارس الصغيرة، قد يفضل المبادرون التفكير في تشكيل مجموعة دعم تضم معلمين من أكثر من مدرسة واحدة. يمكن تحقيق تأثير الكتلة الحرجة من خلال تكوين مجموعة تضم ما لا يقل عن ثمانية معلمين، أربعة من كل مدرستين، أو ربما ثلاثة معلمين من كل ثلاث مدارس. ستعمل هذه المجموعة ككيان واحد، مع عقد جلساتها في إحدى المدارس أو بالتناوب بين المدارس المختلفة. ومن الأهمية بمكان أن يكون هناك ميسر من كل مدرسة، حيث يعد فهم سياق المدرسة المحلي أمراً حاسماً لقيادة العمل التنموي بشكل فعال.

تحديد المشاركين في أنواع أخرى من المؤسسات

لقد حقق هذا البرنامج نجاحاً ملحوظاً في المدارس التي تقدم التعليم للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وكذلك في الوحدات الصغيرة التي تستقبل الأطفال الذين تم استبعادهم من المدارس التقليدية بسبب مشاكل سلوكية.

القسم الرابع:

تمكين برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"

يستعرض هذا القسم فكرة "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" ويؤكد على أن أي معلم قادر على قيادة التغيير، شريطة أن يتوفر له الدعم المناسب. وتشير "المنهجية" هنا إلى طبيعة هذا الدعم، أي المبادئ والاستراتيجيات التي تُستخدم لتمكين المعلمين من ممارسة القيادة التعليمية، بغض النظر عن مواقعهم أو مناصبهم الرسمية، لتفعيل دورهم كعوامل للتغيير. يتضمن هذا القسم إرشادات حول:

- الهدف العام لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب".
- طبيعة العمل التنموي.
- المشاريع التنموية التي يقودها المعلمون.
- تعزيز المعرفة.
- السياق الذي يتم فيه تطبيق منهجية "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب".
- المبادئ والاستراتيجيات الأساسية التي تساعد في تحقيق هذا الهدف.

بدأ ديفيد فروست في تطوير هذا النهج الخاص بتنمية المعلمين والمدارس في أواخر الثمانينيات (Frost, 1995). ثم، بالتعاون مع زملائه، تم مراجعة هذا المفهوم ليصبح معروفاً تحت مسمى "العمل التنموي الذي يقوده المعلمون" (Frost & Durrant, 2002). ومنذ عام 2008، استمر تطوير هذا النهج من خلال شبكة "هيرتس كام"، ضمن مجموعة من البرامج التي أطلقت تحت مظلة مبادرة القيادة الدولية للمعلمين (Frost, 2023).

الهدف العام

الهدف الرئيسي لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" هو تمكين المعلمين ليصبحوا وكلاء للتغيير، بغض النظر عن وضعهم أو منصبهم داخل النظام التعليمي. لا يقتصر الأمر على مجرد السماح أو تشجيع المعلمين على المشاركة، بل يشمل وضع استراتيجيات تيسيرية تركز على مبادئ واضحة تهدف إلى تمكينهم من قيادة التغيير بأنفسهم. وهذا النهج التيسيري يختلف تماماً عن النموذج التقليدي للتدريب الذي يركز على تقديم فرص للتطوير المهني أو الإصلاحات التعليمية. إنه يعتمد على مجموعة من القيم والمعتقدات التي ستتم مناقشتها بعمق في هذا القسم.

طبيعة العمل التنموي

العمل التنموي هو عملية استراتيجية مدروسة ومركزة تهدف إلى إحداث تحسن مستمر في الممارسة المهنية. ويعكس مصطلح "التنمية" طبيعة العمل التكرارية والمتجددة التي تتكيف مع تطورات الوقت، مما يختلف تماماً عن مصطلح "التنفيذ" الذي يفترض إتمام عمل محدد وفقاً لخطة ثابتة. يتخذ العمل التنموي شكل عمليات تعاونية تشمل أنشطة متنوعة مثل التشاور، التفاوض، التأمل، التقييم الذاتي، والتداول، والتي تتبع تسلسلاً مخططاً بعناية. يبدأ هذا العمل من خلال تحديد أهداف عامة يسعى الجميع لتحقيقها، لكن التغييرات التي تطرأ على الممارسة نتيجة لهذا العمل ليست دائماً متوقعة أو ثابتة. تتبنى المدارس، خاصة في المملكة المتحدة، التخطيط الاستراتيجي الشامل الذي يتطلب إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات. ومع ذلك، يركز "التغيير الذي يقوده المعلم" في هذا السياق على مشاركة المعلمين بشكل مباشر، وهو ما لا يتعارض مع التحسينات المستهدفة في العملية التعليمية على مستوى المدرسة بأكملها، كما هو واضح أدناه.

من المهم التأكيد على أن أي عملية تطويرية أو تنموية يجب أن تُصمم باعتبارها رحلة مستمرة، لا مجرد حدث عابر. وهذا الأمر يكتسب أهمية خاصة في سياق "التنمية التي يقودها المعلمون"، حيث يمكن اعتبارها سلسلة مترابطة من الخطوات التي يتعين على كل معلم إتباعها بعناية، وهي:

1. التأمل في قيمك الشخصية ومخاوفك كفرد.
2. تحديد الجوانب التي ترغب في تطويرها في ممارستك التعليمية.

3. استشارة زملائك في المدرسة حول اهتماماتك وتركيزك المحتمل في عملية التنمية.
 4. صياغة أجندة واضحة تهدف إلى إحداث التغيير.
 5. إعداد خطة عمل مفصلة لمشروع التنمية والتطوير.
 6. التشاور مع الزملاء بشأن خطتك، ومراجعتها وفقاً للتعليقات الواردة.
 7. قيادة المشروع وتنفيذ خطواته.
 8. تقييم النتائج المستخلصة من المشروع ووضع خطة لاستدامته.
 9. مشاركة قصة نجاحك مع زملائك في مدرستك ومع مدارس أخرى.
 10. تقديم الأدلة اللازمة للحصول على المصادقة والاعتماد.
- إن هذه العملية تتطلب وقتاً طويلاً، حيث قد يستغرق الأمر عدة أسابيع، أو حتى شهور، لكي يتمكن الأفراد من تحديد أجندتهم للتغيير والاستعداد لتخطيط مشروعهم التنموي.

مشروع التطوير بقيادة المعلمين

يتمثل الهدف الرئيس لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" في تمكين أعضاء مجموعة الدعم من تصميم وقيادة مشروع تطوري خاص بهم. وهذا يُعد من الجوانب القوية للبرنامج؛ إذ إن المشروع يتم تحديده ضمن إطار زمني محدد – مثل عام دراسي – مما يوفر تركيزاً واضحاً وفرصة لتحقيق نتائج ملموسة. على العكس من ذلك، كثيراً ما يعاني القادة في المناصب العليا من مهام واسعة النطاق ومتنوعة تجعل من الصعب توجيه الانتباه الكامل نحو إحداث التغيير. فضلاً عن ذلك، يضطر القائد في المنصب الإداري إلى تحمل مسؤوليات كبيرة قد تستهلك معظم وقته وطاقته، مما يحد من قدرته على بدء ودعم عمليات القيادة التغييرية.

يتميز النهج القائم على المشاريع بقدرته على النجاح مع المعلمين بغض النظر عن مناصبهم الرسمية، إذ يمنحهم فرصة لقيادة شيء يهتمون به بصدق. هذا النهج يوفر مجالاً للمعلمين للتركيز على أمر ذي مغزى بالنسبة لهم، ويشجعهم على اتخاذ زمام المبادرة في التغيير. إليك بعض الأمثلة على المشاريع التطويرية التي يقودها المعلمون، والتي يمكن أن تكون مصدر إلهام لتحقيق أهداف مشابهة.

مثال

كانت أنا تعمل في مدرسة ابتدائية في زغرب، حيث كان يشغلها قلق عميق من أن التنمر قد يقوض حماس الطلاب تجاه المدرسة. لتحديد الوضع بشكل أفضل، قررت التحدث مع الطلاب وجمعت آراءهم بشكل مجهول. ما صدمها هو أن الطلاب كانوا يشعرون بقلق أكبر بشأن التنمر الذي يحدث بين المعلمين والطلاب مقارنة بما يحدث بينهم كطلاب. استمرت أنا في السعي لفهم الصورة كاملة، لذا طلبت آراء زملائها في الهيئة التدريسية. إلا أن ردودهم كانت مفاجئة أيضاً؛ فبينما لم يلاحظوا حالات تنمر ملموسة، اعترف بعضهم بشعورهم بالتنمر من قبل طلابهم. وبتشجيع من مدير المدرسة، قررت أنا التحدث مع الطبيب النفسي المتواجد في المدرسة. اجتمع الاثنان وقررا معاً صياغة مدونة أخلاقية تهدف إلى تنظيم العلاقات بين المعلمين والطلاب، وكذلك بين الطلاب أنفسهم. لم تقتصر عملية صياغة هذه الوثيقة على العمل المشترك بين أنا والطبيب النفسي فقط، بل شملت استشارات مع زملائها في الهيئة التدريسية والطلاب. بعد عدة نقاشات، قدموا مسودة نهائية للمدونة في اجتماع موظفي المدرسة، حيث قادوا مناقشة حية حول سبل المضي قدماً في تطبيقها.

المثال السابق لا يعكس مسألة تربوية مباشرة، بل هو أحد جوانب الحياة المدرسية التي تساهم في تعزيز النجاح التعليمي. إن نطاق المشروع في هذا السياق طموح للغاية، إذ يسعى إلى إحداث تأثير عميق يمتد ليشمل جميع أفراد المجتمع المدرسي. يشكل التشاور والتعاون جوهر هذه العملية ويعدان من العناصر الأساسية التي تضمن فعاليتها. أما المثال التالي، فيتوجه بشكل أكثر وضوحاً نحو المناهج الدراسية، حيث يتم التركيز على تحسين الجوانب التعليمية بحد ذاتها.

مثال

كان بروس يعمل في مدرسة ابتدائية تقع في منطقة نائية في غربي أستراليا، حيث كانت هناك مخاوف من عدم قدرة الطلاب على زيارة المتاحف لتعزيز دراستهم في مجالات التاريخ والعلوم. وكان بروس على علم بأن "متحف غرب أستراليا" قد طور جولة افتراضية، فانتبه إلى إمكانية استخدامها كأداة تعليمية للطلاب. إلا أن التحدي الأول الذي واجهه كان عدم استقرار الاتصال بالإنترنت. بدأ بمناقشة هذه المشكلة مع مدير المدرسة وقادة المجتمع المحلي، للبحث عن حلول ممكنة. ومن خلال تلك المناقشات، نشأت فكرة التواصل مع شركة تعدين قريبة لاستضافة الزيارات الدراسية. استجابت الشركة بتوفير مساحة ملائمة مزودة بأجهزة كمبيوتر كثيرة، وأعارت بروس أجهزة كمبيوتر محمولة إضافية، مما أتاح استيعاب فصول كاملة من الطلاب في نفس الوقت. وكان التحدي الثاني الذي واجهه بروس هو كيفية استخدام هذه التجربة بفعالية مع الطلاب. فطلب من عدد من زملائه العمل معه على وضع برنامج دراسي يتيح الاستفادة القصوى من الجولة الافتراضية للمتحف، لتحقيق أكبر تأثير ممكن على الطلاب.

المثال السابق يلفت الانتباه لاهتمام المعلم بالبحث خارج أسوار المدرسة عن حلول للمشكلة التي تواجهها، حيث لم يقتصر على المعضلة التي تعاني منها المدرسة فحسب، بل سعى أيضاً للوصول إلى الموارد التي يمكن أن تكون حلاً لها. أما المثال التالي، فيأخذنا مباشرة إلى جوهر عملية التدريس والتعلم، حيث يركز بشكل خاص على كيفية تحسين تلك العملية داخل الصف.

مثال

كانت هارميندر، مدرّسة مادة العلوم في إحدى المدارس الثانوية في إنجلترا، تشعر بالقلق بشأن فعالية طريقة تصحيح دفاتر عمل الطلاب. كانت تتساءل عما إذا كانت التعليقات التي تقدمها حقاً تساهم في تحسين تعلمهم. وعندما طرحت هذه المسألة خلال اجتماع قسم العلوم، طلبت من زملائها التعاون معها لمراجعة ممارساتهم. بدأوا بمراجعة دفاتر العمل التي تم تصحيحها مسبقاً، ودوّنوا تعليقاتهم حول الأساليب المتبعة. ثم اجتمع عدد قليل من الزملاء لتحليل هذه التعليقات وتصنيفها. قاموا بتطوير أداة للحصول على ملاحظات من الطلاب حول كيفية تفاعلهم مع التعليقات النموذجية التي يقدمها المعلمون. بعد ذلك، راجعوا بعض الأدبيات المتعلقة بتعليقات التقييم، وصاغوا قائمة من أنواع التعليقات التي من المرجح أن تساهم في تحسين تعلم الطلاب. باستخدام هذه التعليقات الجديدة عند تصحيح دفاتر الطلاب، طلبوا منهم تقديم ملاحظاتهم مجدداً، مما أتاح لهم تحسين قائمة التعليقات بشكل أكبر.

في بعض الأحيان، ينجح المعلم في بناء رابط قوي مع زملائه في مدارس أخرى، مما يتيح لهم الفرصة للتعاون سوياً في مشروع تنموي وتطويري. فيما يلي مثال على ذلك.

مثال

كانت جانيت تشعر بقلق بالغ بسبب ملاحظة تراجع احترام الذات لدى العديد من الطلاب في مدرستها، وهو ما كان يعوق تقدمهم التعليمي. بعد أن قرأت عن الدور الحيوي الذي يلعبه احترام الذات في العملية التعليمية، قررت ابتكار استراتيجيات تهدف إلى معالجة المعتقدات السلبية التي تحد من قدرة الطلاب على التعلم. إحدى هذه الاستراتيجيات كانت مطالبة الطلاب بالاحتفاظ بملاحظات حول احترام الذات تحت عنوان "أنا، نفسي وأنا". في البداية، عملت مع مجموعة مختارة من الطلاب الذين تطوعوا للمشاركة في هذا النشاط. وفي إحدى فعاليات التواصل، التقت جانيت بمعلم من مدرسة أخرى أبدى اهتمامه بالفكرة، فاتفقا على تطبيق نفس العملية مع مجموعات مشابهة من الطلاب في كلتا المدرستين، ثم عقدا لقاءً لمقارنة التجارب ومناقشة النتائج.

تُظهر الأمثلة الأربعة التي تم ذكرها أنواعاً مختلفة من المشاريع التي تركز على التغيير والتطوير. هذه الأمثلة تمنح المعلمين فرصة لتخيل مشاريع مشابهة خاصة بهم، وقد يكون من المفيد أن يشجع الميسرون على جمع أمثلة إضافية تعكس تجارب متنوعة. من الأهمية بمكان أن تتضمن هذه القصص أمثلة ملموسة لمشاريع تُعنى بسياقات وطنية أو ثقافية معينة، ما يعزز من ارتباط المشاركين بمحتوى المشاريع. قد يكون الأمر ببساطة من خلال تغيير اسم المعلم أو المدرسة في القصة لتناسب مع البيئة المحلية؛ على سبيل المثال، يمكن أن تصبح جانيت "جيانا" في السياق المناسب.

تعزيز المعرفة

سيكون المعلمون في مختلف أنحاء العالم على دراية بالخطط التي تضعها الوكالات الحكومية لتحديد معايير المعرفة المهنية التي يجب أن يتحلى بها المعلمون. وغالباً ما تُستخدم هذه المعايير كأساس لتقييم الكوادر التعليمية واتخاذ قرارات متعلقة بالرواتب.

ومع ذلك، يقدم هذا البرنامج منظوراً مختلفاً تماماً عن المعرفة المهنية، وهو ما تم التوسع في شرحه في الكتاب المرتبط بهذا الدليل (Frost, Durrant, Hill & Holden & Roberts, 2025). وكما نُوضح في القسم الثاني: نتائج برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، يمكن أن تنمو المعرفة المهنية من خلال عمل المعلمين في المشاريع والتبادل المستمر للسرديات عبر التواصل الفعال. إذا حققت هذه المشاريع نجاحاً، فإنها ستسهم في ترسيخ المعرفة حول كيفية التدريس بفعالية ضمن بيئة المدرسة، وهو ما يُعرف بالمعرفة المؤسسية.

الهدف الرئيس من برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" هو تمكين المعلمين باعتبارهم وكلاء للتغيير. إذًا، كيف يمكن تمكينهم؟ هناك مبدآن رئيسيان يجب أن يتصدران اهتمامات الميسرين أثناء التخطيط وقيادة الجلسات الجماعية. يتم شرح هذين المبدأين بشكل مفصل، يليه عرض لست استراتيجيات أساسية تصف عمل الميسر، مع شرح مفصل لكل منها.

المبدأ الأول: يجب التعرف على هويات المشاركين واعتبارها مورداً قيماً

يتوجب على الميسرين أن يضمنوا أن الهوية الفريدة لكل مشارك تلقى الاعتراف والتقدير صراحة ضمن إطار المجموعة. لكل فرد قيمه، معتقداته، وخبراته الشخصية التي تشكل جزءاً لا يتجزأ من عملية التطوير. يتطلب نجاح عملية التيسير احترام هذه الخصائص الفردية والتعامل معها باعتبارها موارد ثمينة يمكن الاستفادة منها في عمل مجموعة الدعم، فضلاً عن تعزيز التفكير والتخطيط الشخصي لكل عضو. وهذا يتطلب من الميسر أن يكون على استعداد ليس فقط للاستماع بعمق، بل أيضاً لتمكين أعضاء المجموعة من الاستماع لبعضهم البعض بإنصات واهتمام.

المبدأ الثاني: الحديث بين المشاركين يعد عنصراً أساسياً

تم تصميم أنشطة ورشة العمل بحيث تُشجّع المحادثات التفاعلية، التي تتراوح أحياناً بين حوارٍ بين شخصين أو ثلاثة، وأحياناً تشمل المجموعة بأكملها. هذه المحادثات تتيح للمشاركين فرصة معالجة أفكارهم والتفكير في قيمهم ومعتقداتهم. كما تتيح لهم تبادل تجاربهم، مقارنتها، التفاعل معها، والتأمل المشترك. تتميز الورشة بالحوار البناء والصداقة الناقدة التي تمزج بين التحدي والدعم المتبادل. من خلال هذه المناقشات، يسهم المشاركون في دعم بعضهم البعض في التخطيط والتفكير في مشاريعهم، مما يساعدهم على تقييم هذه المشاريع وتطويرها خلال مراحلها المختلفة.

الاستراتيجيات الرئيسية لتشغيل البرنامج

يجب أن توجه المبادئ المذكورة أعلاه استخدام الاستراتيجيات الرئيسية الست الموضحة أدناه.

الاستراتيجية الأولى: خلق شعور بالانتماء إلى المجتمع

لتحقيق المبادئ المذكورة أعلاه على أرض الواقع، يجب أن يشعر المعلمون والمشاركون الآخرون في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" بالثقة والانسجام داخل المجتمع الذي تم تشكيله لهذا الغرض. يمكن تسميته مجتمعاً للتعلم المهني، لكنه يختلف بخصائصه المميزة؛ حيث يتمتع أعضاؤه بعضوية ثابتة ومحددة. من الضروري أن يلتزم كل من ينضم إلى البرنامج بالعملية طوال مدتها، والتي عادةً ما تمتد لعام دراسي. ولتعزيز هذا الشعور بالانتماء، يجب على الميسرين التأكد من أن كل جلسة تبدأ بجلسة ترحيبية، مثل تناول فنجان من الشاي أو ما شابه. يُفضّل أن يجلس الميسرون بجانب المشاركين في تشكيل دائري، مما يضمن رؤية الجميع لبعضهم البعض ويعزز الشعور بالمساواة دون أي إحساس بالتسلسل الهرمي. كما يجب أن تتضمن الأنشطة التي تُنفذ في الجلسة الأولى تعريفاً بالأفراد ثم تعريفهم بأنفسهم. من المهم أيضاً أن تتضمن الجلسة الأولى مناقشة حول "القواعد الأساسية" أو البروتوكولات التي تكفل للجميع حرية المشاركة، مع حماية الخصوصية وتعزيز مناخ المناقشات المثمرة.

الاستراتيجية الثانية: استخدام الأدوات لدعم التفكير والحوار

من الضروري، عند محاولة تمكين المشاركين من التعبير عن أفكارهم، أن يتجنب الميسر تركيز الحوار بشكل مفرط على نفسه. في كثير من الأحيان، يقتصر المعلمون على توجيه الأسئلة بشكل مباشر، مثل: "دعونا نفكر في تشكيلات السحب؛ هل يستطيع

أحدكم إعطائي مثلاً؟" وعادة ما يكون الرد المتوقع نوعاً من الإجابة المحددة. أما النهج التيسيري فهو مختلف تماماً؛ إذ يتم تمكين الجميع من خلال أداة توفر هيكلًا وإرشادات تساهم في فتح المجال للمشاركين للتحدث عما يعرفونه أو يؤمنون به أو يطمحون لتحقيقه. هذه الأداة ليست مجرد وسيلة للتوجيه، بل هي طريقة غير مباشرة تحفز التفكير من خلال حوار تفاعلي يتيح تبادل الأفكار والتفاعل البناء بين الجميع.

الاستراتيجية الثالثة: تقديم مفاهيم تتحدى المعايير التي تحد من تفكير المشاركين

على الرغم من أن البرنامج الذي يتناوله هذا الدليل يركز على العملية والتطبيق الواقعي، إلا أنه يحمل في طياته بعض المحتوى الأساسي. ذلك لأن المعلمين يعيشون في إطار من الأيديولوجيات التي تشكل معتقداتهم وتوجهاتهم، والتي غالباً ما تكون مقيدة بالمعايير السائدة. لذا من الضروري تقديم مفاهيم تتحدى هذه المعايير، التي غالباً ما تقيد قدرة المعلمين على التطور وتعيق تحولهم إلى وكلاء فاعلين للتغيير.

ومن هنا، تساهم بعض الأدوات المعروضة في هذا الدليل بتقديم أفكار مثل "القيادة التحويلية" و"القيادة كممارسة". الهدف من هذه الأفكار هو تعطيل الافتراضات الراسخة حول مفهوم القيادة؛ على سبيل المثال، الاعتقاد السائد بأن القيادة تتعلق باتخاذ القرارات نيابة عن الآخرين، وأنها محصورة فقط في أولئك الذين لديهم السلطة بحكم مناصبهم في منظمة ما.

الاستراتيجية الرابعة: تقديم التوجيه الأساسي فقط

يتضمن هيكل البرنامج توفير جلسات تعليمية فردية لكل مشارك (راجع قائمة المصطلحات). وهذا يفتح المجال أمام المشاركين للتفكير العميق وتوضيح أفكارهم. رغم أنه قد يكون من المفيد تقديم بعض الإرشادات التوجيهية خلال هذه الجلسات، إلا أنه من المهم أن يتم ذلك بطريقة غير مباشرة. في مراحل معينة من العملية، قد يجد المشاركون صعوبة في صياغة أجنداتهم التغييرية أو تنظيم محتويات خططهم. في تلك اللحظات، قد يحتاجون إلى مساعدة لفهم ما يكتشفونه أثناء محاولة قيادتهم لمشاريعهم. في هذه الجلسات التعليمية، يجب على الميسر أن يستمع بعناية لما يقوله المعلم ويعكس تفكيره، ثم يقدم اقتراحات أو حلول بديلة. على سبيل المثال، قد يقوم المعلم بصياغة خطة عمل تركز فقط على ما سيقوم به داخل فصله الدراسي، وهنا يمكن للميسر أن يقول: "هذا ممتاز ومهم للغاية. هل فكرت في التحدث مع زميل أو اثنين لمناقشة إمكانية التعاون معك في هذا المشروع؟" هذه الكلمات ليست توجيهية بقدر ما هي "دفع" بسيط في الاتجاه الصحيح، مما يعزز استقلالية المعلم ويحفزه على التفكير بطرق مختلفة.

كما تساهم بعض الأدوات في تقديم إرشادات واضحة، سواء كانت مباشرة أو ضمنية. على سبيل المثال، يمكن لأداة أن تقول: "من المهم التفكير في كيفية استدامة تأثير المشروع على الممارسة في المستقبل. إليك أربعة أشياء يمكنك القيام بها". ثم يتم تحديد الطرق الممكنة بأسلوب بسيط، مع ترك مساحة للمعلم لإضافة أفكاره الخاصة وإثراء المشروع بطريقته.

الاستراتيجية الخامسة: إنشاء مسار للحصول على الشهادة

في القسم الأول، تم تناول الأساس المنطقي لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، مع توفير تفاصيل إضافية في القسم السادس: التقييم ومنح الشهادات. بناءً على ذلك، يجب وضع الترتيبات والإجراءات المناسبة لمنح الشهادات. يجب أن تركز هذه المبادرات على تقييم الأدلة الداعمة لمشاركة المعلمين وقيادتهم للعمل التنموي، بدلاً من الاكتفاء بحضور جلسات ورش العمل فقط.

الاستراتيجية السادسة: التعاون مع الميسرين في أماكن أخرى لترتيب فرص التواصل

يستفيد المشاركون في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" من انتمائهم إلى مجتمع مدرسي حيث يمكنهم مشاركة خبراتهم وهوياتهم، والتفاعل مع أقرانهم في نفس المجموعة. ومع ذلك، فإن التفاعل مع زملائهم من مدارس أخرى يعزز الحوار من خلال إضافة مجموعة متنوعة من الخبرات وجهات النظر. كما يوفر للمشاركين فرصة للمساهمة في تعزيز المعرفة وتبادل الأفكار بما يساهم في تحقيق التغيير والتحول نحو العدالة الاجتماعية، كما هو موضح في الكتاب بعنوان: "المعلمون وممارسة القيادة: تمكين التغيير من أجل التحول والعدالة الاجتماعية".

Teachers and the practice of leadership: Enabling change for transformation and social justice book
(Frost, Durrant, Hill, Holden & Roberts, 2025)

سياق استخدام منهجية "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"

تعتمد منهجية برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" على نهج قائم على المشاريع في العمل التنموي، وهي منهجية تتسم بالعديد من الميزات المميزة التي تضمن نجاحها. ومن أبرز سمات هذا البرنامج:

برامج دعم محددة، تمتد على مدار عام دراسي كامل على الأقل.

مجموعات دعم قائمة على المدرسة، تتكون من 8 إلى 12 معلماً في كل مدرسة.

برنامج مدروس مسبقاً لجلسات ورش العمل، والتي عادة ما تتكون من 8 جلسات على مدار العام، تستمر كل واحدة منها لمدة ساعتين.

ورش عمل يشرف عليها معلمون ذوو خبرة.

عقد ورش العمل في موقع المدرسة، في نهاية يوم العمل الدراسي.

جلسات تعليمية فردية لدعم كل مشارك.

فرص متعددة للتواصل وتبادل الأفكار.

يقوم كل مشارك بتصميم وقيادة مشروع تطوير خاص به.

ومن الجدير بالذكر أن هذه المنهجية ليست موجهة للاستخدام في برامج التطوير المهني الفردية أو عبر الإنترنت، بل تُعد جلسات ورش العمل حجر الزاوية في هذا النهج. فهي لا تقتصر على توفير فرص للتأمل والحوار التعاوني فحسب، بل تساهم أيضاً في خلق بيئة تعليمية مهنية آمنة، حيث يتمكن المعلمون من التحدث بحرية ومشاركة تجاربهم بارتياح.

القسم الخامس:

هيكل برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"

يتضمن هذا القسم إرشادات مفصلة حول:

الجدول الزمني

جلسات ورشة العمل

الجلسات التعليمية الفردية

فعاليات التواصل

إعداد مخطط للبرنامج

بشكل تقليدي، يمتد برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" على مدار عام دراسي كامل، ويتألف من جلسات ورشة العمل، الجلسات التعليمية الفردية، وفعاليات التواصل. ومع ذلك، يمكن تعديل هذا البرنامج ليمتد على فترة زمنية مختلفة تتناسب مع الأهداف المحددة أو المتطلبات الأخرى، مثل التوافق مع الجداول الزمنية الخاصة بالمدارس، مما يتيح مرونة أكبر في تلبية احتياجات المعلمين والمشاركين.

الجدول الزمني

ينطوي الأساس المنطقي للنهج القائم على المشاريع الذي تم ذكره في القسم الرابع على فكرة تمكين المعلمين من إدارة مشاريعهم الخاصة. إن منحهم الفرصة لتصميم وقيادة مشروع محدد ومعتمد على الزمن يجعل من القيادة التعليمية أكثر قابلية للإدارة. من هنا، يُنصح بتخطيط البرنامج ليتم تنفيذه ضمن فترة زمنية محددة، مثل عام دراسي أو ربما لفترة أطول قليلاً. مع بداية العام الدراسي، تشهد الحياة المدرسية عادةً فوضى مكثفة، حيث يعتاد المعلمون على الفصول الدراسية المختلفة ويحاول المعلمون الجدد التأقلم، لذلك يفضل الميسرون بدء البرنامج بعد عدة أسابيع من بداية الفصل الدراسي.

على الميسرين أن يضعوا في اعتبارهم كيفية تمكين المشاركين من الحفاظ على التزامهم المستمر، من خلال عقد الجلسات بشكل منتظم بما يكفي لتوفير الدعم المتبادل وضمان الحفاظ على التركيز طوال فترة البرنامج. قد يكون من المغري عقد جلسات ورشة العمل بشكل متتابع في بداية البرنامج، لكن هذا يُعتبر غير عملي؛ إذ إن العملية تتطلب توفير الدعم المستمر والحوار التفاعلي داخل المجموعة على مدار الزمن، كما تم توضيحه في القسم الرابع. ومن خلال هذه الديناميكية، تتبلور المخاوف، وتُصاغ أجندات التغيير، وتُطور خطط المشاريع بشكل تدريجي.

جلسات ورشة العمل

يتناول القسم الرابع الاستراتيجية الأساسية المتمثلة في خلق شعور بالانتماء إلى المجتمع، وهي نقطة محورية يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لجلسات ورشة العمل.

التوقيت

على مدار الثلاثين عاماً الماضية، تبين أن جلسات ورشة العمل تحقق أفضل نتائج عندما تستمر لمدة ساعتين، مما يتيح فرصة كافية للتأمل والحوار المستمر. من الأفضل تنظيم هذه الجلسات في نهاية يوم التدريس، حتى لا تتداخل مع الوقت المخصص للهدف الرئيسي للمؤسسة التعليمية، وهو تعلم الطلاب. في المملكة المتحدة، يبدأ يوم التدريس عادةً في الساعة 9:00 صباحاً وينتهي في الساعة 3:30 مساءً، مما يتيح تحديد مواعيد جلسات ورشة العمل من الساعة 4:00 إلى 6:00 مساءً. ومن هنا، يتعين على الميسرين التنسيق مع مدير المدرسة للتأكد من عدم تعارض هذه الجلسات مع الاجتماعات الإلزامية للموظفين أو غيرها من الأنشطة. قد يكون هذا الأمر معقداً في بعض الأنظمة التعليمية، خاصة في المدارس التي تعمل بنظام المناوبات أو تلك التي تمتد فيها ساعات التدريس إلى المساء.

الموقع

من الضروري أن تُعقد جلسات ورشة العمل في مكان ملائم داخل المدرسة لضمان تسهيل حضور المشاركين بأكبر قدر ممكن. وعندما يقدم البرنامج خدماته لأكثر من مدرسة، يصبح من الضروري إجراء مناقشات بين الميسرين لتحديد الطريقة الأنسب والأكثر عدلاً لجدولة الجلسات. وعادةً ما يتم التناوب بين المدارس المشاركة لتوزيع الجلسات بشكل منصف، مما يضمن استفادة الجميع من هذه الفرصة التعليمية دون أي مشكلات لوجستية.

الجدولة

كما تم الإشارة إليه سابقاً، ينبغي توزيع جلسات ورشة العمل بالتساوي على امتداد الفترة الزمنية للبرنامج. ومن المهم أن يتم التفكير بعناية في تكرار هذه الجلسات، بحيث يكون متوازناً بما يتيح للمشاركين الحفاظ على الزخم دون أن يصبح عبئاً على حياتهم المهنية المزدحمة. نوصي بأن تتكون الدورة من ثماني جلسات موزعة على مدار العام الدراسي. وفي حال تعذر عقد جلسات مدتها ساعتين، يمكن للميسرين التفكير في تنظيم عدد أكبر من الجلسات الأقصر، مثل تسع جلسات مدتها 90 دقيقة. يجب أيضاً مراعاة أن عدد الساعات المقررة في جلسات ورشة العمل قد يؤثر على إمكانية الحصول على الشهادات أو الاعتراف من قبل الحكومة ضمن أنظمة التصديق أو الاعتماد المعتمدة على النقاط، وهو ما سيتم مناقشته بمزيد من التفصيل في القسم السادس أدناه.

المرطبات

يتعين على الميسرين أن يولوا اهتماماً خاصاً لمستويات الراحة والطاقة لدى المشاركين، خاصةً بعد يوم طويل من التدريس. من الضروري توفير المرطبات التي تعزز من رفاههم أثناء الجلسات. في المملكة المتحدة، يتم عادةً تقديم الشاي والقهوة مع البسكويت في بداية الجلسة، مع تخصيص استراحة في منتصف الجلسة لتناول وجبة خفيفة، مثل شطيرة، مع تجديد تقديم المشروبات. يعد تقديم المرطبات بمثابة إشارة تقدير، مما يعزز شعور المشاركين بالاحترام ويحفزهم، ويساهم في الحفاظ على طاقتهم وزخمهم طوال الجلسة.

الغرفة / المساحة

يعد تصميم المساحة التي تُعقد فيها الجلسات من العناصر الأساسية التي تساهم في نجاح البرنامج. يتطلب النهج التيسيري، كما تم مناقشته في القسم الرابع، توفير غرفة تتمتع بالخصوصية الكافية لضمان بيئة خالية من الانقطاعات. يجب أن تكون هذه المساحة معزولة عن المشتتات، مثل مرور الأشخاص أو دخولهم لإحضار أغراضهم، كي يتمكن المشاركون من التركيز التام على الحوار والتفكير المشترك.

الأثاث

من الجوانب الحاسمة أيضاً في تصميم بيئة الجلسات هو الأثاث، الذي يجب أن يُسهّم في تعزيز عملية التأمل والحوار المفتوح. يحتاج المشاركون إلى أسطح مناسبة للعمل عليها، مثل الطاولات أو المكاتب، لكي يتمكنوا من تدوين ملاحظاتهم أو استخدام الأدوات التي تساعد في تنظيم تفكيرهم ومناقشتهم. علاوة على ذلك، ينبغي ترتيب المكاتب في تشكيل دائري أو مربع أو مستطيل، مما يضمن وضوح الرؤية بين الجميع ويمنع جلوس أي شخص خلف الآخر. ولتعزيز التفاعل وتيسير المناقشات الجماعية، يُفضّل أن يجلس الميسرون بجانب المشاركين، مما يعزز روح التعاون والمشاركة المتكافئة. في بعض الحالات، قد يستدعي الأمر إعادة ترتيب الغرفة لتمكين إقامة أنشطة جماعية معينة؛ فمثلاً، في الجلسة الأولى، قد يتطلب نشاط ورشة العمل تشكيل مجموعات من ثلاثة أشخاص، وهو ما يستدعي ترتيب الكراسي بشكل يسمح لكل عضو في المجموعة بالتواصل المباشر والفعال مع الآخرين، خاصة في موضوعات قد تكون شخصية أو حساسة.

مكان الميسرين

يتميّز دور الميسر بطابع مختلف تماماً عن دور المدرب أو المعلم، ويجب أن يتجلى ذلك في الموقع الذي يشغله خلال ورش العمل. لذا، من الأفضل أن يجلس الميسرون إلى جانب المشاركين، بدلاً من الوقوف أو التجول كما يفعل المعلم عادةً، مما يخلق بيئة تفاعلية تعزز روح التعاون والمشاركة المتساوية.

الجلسات التعليمية الفردية

خلال سير البرنامج، يُنصح الميسرون بترتيب ثلاث جلسات تعليمية فردية لكل مشارك، وهي لحظات حاسمة تهدف إلى دعم المشارك في التفكير العميق بمشروعه والجهود المصاحبة له. تعد هذه الجلسات فرصة قيمة لتقديم الدعم الشخصي، حيث يمكن للميسر من خلالها تقييم تقدم المشاركين من خلال التفاعل المباشر معهم. بتوجيه أسئلة مدروسة، والاستماع بانتباه، ودعم عملية التفكير، يمكن للميسر مساعدة المشاركين في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن خطواتهم المقبلة.

في بعض الأحيان، قد يشعر المشاركون بالحيرة، متطلعين إلى أن يقدم لهم الميسر الإجابة الواضحة حول ما يجب فعله؛ في هذه اللحظات، يتعين على الميسر أن يكون مستعداً لتوجيههم بلطف نحو اتخاذ قراراتهم الخاصة. عادة ما تستغرق هذه الجلسات التعليمية حوالي 20 دقيقة، وهو ما يتطلب وجود اثنين من الميسرين لكل مجموعة. على سبيل المثال، إذا كان عدد المشاركين 10، فإنه من الأفضل أن يتولى الميسران تقاسم عدد المشاركين وتوزيعهم بشكل عادل بينهما. كما يُستحسن تحديد مواعيد هذه الجلسات مسبقاً لضمان تنظيمها بشكل سلس، وهو ما سيتم شرحه بمزيد من التفصيل لاحقاً.

الجلسة التعليمية الأولى

بعد إتمام أول جلستين من ورشة العمل، من المحتمل أن يكون المشاركون قد حددوا أولوياتهم المهنية وأجنداتهم للتغيير. في هذه المرحلة، من المتوقع أن يبدأوا في صياغة خطة عملهم الخاصة. لذا، تصبح هذه الجلسة التعليمية الأولى لحظة محورية، حيث يمكن للميسر أن يساعدهم في بلورة هذه الخطوات الأولى وتوجيههم نحو كيفية وضع أسس خطة العمل الفعالة.

الجلسة التعليمية الثانية

عندما يبدأ المشاركون في تنفيذ أعمالهم التطويرية، ستبرز التحديات التي تواجههم في القيادة. في هذه الجلسة التعليمية، سيكون التركيز على معالجة هذه التحديات وتعزيز قدرة المشاركين على القيادة بفعالية. سيسعى الميسر لدعمهم في اكتشاف أدوات وتقنيات تساعدهم على التغلب على العقبات التي قد تعترض طريقهم.

الجلسة التعليمية الثالثة

يُفضل أن يتم جدولة هذه الجلسة مع الوقت الذي يركز فيه المشاركون على تحليل ومراجعة السردية الناشئة لمشاريعهم. في هذه المرحلة، يبدأ المشاركون في توثيق تجربتهم وتسجيل تقدمهم في محافظهم الخاصة.

يتعين على الميسرين اختيار مكان مناسب لإجراء الجلسات التعليمية، بحيث يتيح إجراء محادثة خاصة ومركزة مع كل مشارك بعيداً عن أي انقطاعات. من المهم توفير مياه الشرب وتوفير جو من الراحة والطمأنينة. يجب على الميسر تعزيز الثقة المتبادلة مع المشاركين عبر تذكيرهم بأن هذه اللقاءات تُجرى في بيئة سرية وداعمة. ينبغي طمأنة كل مشارك بأن بإمكانه التعبير عن آرائه بحرية وصدق حول كيفية تنفيذ مشاريعه دون خوف من الحكم عليه أو تسريب تعليقاته خارج الجلسة. من الضروري أن يُنظر إلى هذه الجلسات التعليمية على أنها محادثات استكشافية تهدف إلى التفكير والنقاش، ولا يجب أن تُعتبر اختبارات أو استجابات. لا ينبغي للميسر أن يسعى لتوجيه المشاركين أو تعليمهم أو تقديمهم، بل يجب أن يتبنى دوراً داعماً، مقدماً ملاحظات بناءة وطرح أسئلة تساعد على استكشاف أعمق.

ورغم أن التركيز الرئيسي في هذه الجلسات يجب أن يكون على جهود تطوير المعلمين، إلا أنه من المحتمل أن يحتاج المشاركون أيضاً إلى الحديث عن قضايا أخرى ذات صلة، مثل رفاهيتهم الشخصية أو مساهمهم المهني. من الأهمية بمكان أن يتمكن المشاركون من تسجيل هذه الجلسات، ليحتفظوا بها كمرجع يوثق مسار تطوّرهم ويضيفوها إلى محافظهم الخاصة.

فعاليات التواصل

يحتاج المشاركون في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" إلى فرص تتيح لهم التواصل مع زملائهم من مدارس أخرى، مما يمكنهم من بلورة السرد الأساسي لمشاريعهم ومشاركة رؤاهم مع جمهور جديد غير مطلع على سياقاتهم المباشرة. يفتح هذا التفاعل آفاقاً للحوار المثري والتعلم التشاركي، حيث يساهم تبادل الخبرات في تطوير المعرفة الجماعية وتعزيز الممارسات التعليمية الفعالة. تُستهل فعاليات التواصل الناجحة بجو من الحفاوة والاستقبال الودود، حيث تساهم المحادثات غير الرسمية أثناء تناول المرطبات وفي الفترات بين الأنشطة المنظمة في خلق بيئة دافئة تدعم بناء علاقات مهنية وإنسانية

متينة. ومن خلال هذه اللقاءات، تتعزز الروابط المجتمعية، مما يثري رأس المال الاجتماعي ويؤسس لثقافة الحوار البناء والصدقة الناقدة.

ولا تقتصر أهمية هذه الفعاليات على تبادل المعرفة فحسب، بل إنها تشكل مصدراً للإلهام، إذ ينعكس حماس المشاركين في تجارب زملائهم، مما يعزز لديهم الإحساس بالغاية الأخلاقية لعملهم. فالاستماع إلى تجارب الآخرين في معالجة قضايا العدالة الاجتماعية، على سبيل المثال، يمكن أن يرسخ الشعور بالمسؤولية ويدفع المعلمين إلى تبني ممارسات أكثر تأثيراً وأصالة في مجتمعاتهم التعليمية.

مثال

في إحدى المدارس الثانوية بمقاطعة هيرتفوردشاير بإنجلترا، تعمل جولي كمعلمة لمادة التربية الدينية، وسط بيئة تعليمية تتسم بالتحديات، حيث يقع المجتمع في منطقة محرومة، وتعاني المدرسة من تاريخ من مستويات التحصيل المتدنية مقارنة بالمعدلات الوطنية. عندما بدأت جولي التدريس لفئة من الطلاب في الرابعة عشرة من أعمارهم، قوبلت بتوقعات محبطة من كبار المديرين، إذ أبلغت بأن التقديرات الإحصائية الصادرة عن الوزارة تشير إلى أن 30% فقط من هؤلاء الطلاب سيحققون النجاح، وأن هذا هو الحد الواقعي الذي ينبغي أن تسعى لتحقيقه. لكن جولي رفضت الاستسلام لهذا السقف المنخفض من الطموح. شعرت بقلق عميق إزاء هذا التوجه المحدود، وبدلاً من الالتزام بهذه التوقعات الضئيلة، وضعت هدفاً أكثر طموحاً لنفسها وطلابها. بدأت في تطوير استراتيجيات تدريس مبتكرة تتماشى مع احتياجات هؤلاء الطلاب، مصممة على إحداث تغيير حقيقي في مسارهم الأكاديمي. لم تكن جهودها سدى؛ إذ جاءت النتائج الفعلية أعلى بكثير من التوقعات المرسومة، مؤكدة أن الإيمان بقدرات الطلاب، مقروناً بأساليب التدريس الملائمة، قادر على كسر قيود الإحصاءات الجافة، وإعادة صياغة مستقبل التعليم بأفاق أكثر إشراقاً.

تُسهم هذه القصص الملهمة في تعزيز الحس الأخلاقي لدى الآخرين، إذ إنها تجسد قوة الإرادة والإصرار على إحداث تغيير إيجابي. وترتبط هذه الفكرة ارتباطاً وثيقاً بمفهوم أن التفاعل بين الزملاء، من خلال مشاركة تجاربهم وسرد رواياتهم حول التغيير الذي يقوده المعلمون، يسهم في بناء معتقداتهم الجماعية حول كفاءتهم الذاتية. عندما يتاح للمعلمين الاطلاع على نجاحات بعضهم البعض، ينشأ لديهم إحساس مشترك بالقدرة على الإنجاز، ويتبلور لديهم الاعتقاد بأنهم جزء من مجتمع مهني قادر على تحقيق التحولات العميقة، ليصبح شعارهم: "نحن من أولئك الذين يمكنهم تحقيق مثل هذه الإنجازات".

الاستعداد للتواصل

قبل حضور فعاليات التواصل، يتم دعم المشاركين لمساعدتهم على صياغة رؤيتهم بوضوح، بحيث يكون لديهم تصور دقيق لما سيشاركونه حول اهتماماتهم المهنية، وأجنداتهم للتغيير، وتصميم مشاريعهم. وعند وصولهم إلى أولى الفعاليات، ينبغي أن يكونوا قادرين على التعبير عن أفكارهم الأولية بوضوح، مما يمهد لحوارات ثرية ومثمرة. ومع تقدم العام الدراسي، يُطلب منهم التأمل بعمق أكبر في تجربتهم، بحيث يتمكنون من الحديث عن مشاريعهم قيد التنفيذ، والتحديات القيادية التي برزت، والفوائد التي بدأت تتجلى. ويعتمد سردهم الشخصي على المرحلة التي بلغوها في رحلتهم التطويرية. عندما تكون مشاريعهم في طور التخطيط والتصور، تعد الفعالية فرصة لشرح أفكارهم، ومشاركة تطلعاتهم، وطلب المشورة من الزملاء ذوي وجهات النظر المتنوعة. ومع بدء تنفيذ المشاريع، يتحول الحديث إلى التجربة الفعلية، بحيث يشارك المشاركون التحديات القيادية التي واجهوها، ويتبادل الرؤى مع زملائه الذين قد يكونون قد مروا بتجارب مماثلة في مدارسهم.

تحرص فعاليات التواصل على توفير بيئات تفاعلية متنوعة ومتعددة الأبعاد، حيث تتاح للمعلمين فرص مختلفة لمشاركة رحلاتهم المهنية. ومن بين هذه الفرص: إعداد ملصقات تسلط الضوء على مشاريعهم، بحيث تكون بمثابة وسيلة بصرية تجذب الانتباه وتسهل النقاش. تيسير ورش عمل، حيث يمكن للمشاركين تقديم عرض أكثر تعمقاً حول مشاريعهم، ومناقشة استراتيجياتهم وأهدافهم مع الحضور. جلسات تواصل غير رسمية أثناء تقديم المرطبات، حيث يُتاح للمشاركين التفاعل العفوي وتبادل الأفكار في بيئة مريحة وداعمة. استخدام استراتيجيات مبتكرة مثل "المواعدة السريعة"، حيث يُطلب من كل شخص قضاء دقيقة واحدة في الحديث مع زميل لم يلتق به من قبل، مما يساعد على تكوين روابط جديدة وإثراء الحوار بين المشاركين.

التخطيط الاستراتيجي للبرنامج

يعد التخطيط الدقيق أحد الركائز الأساسية لضمان نجاح البرنامج، لذا، ينبغي على الميسرين التشاور مع مدير المدرسة والمعلمين المحتملين الذين سينضمون إلى البرنامج، بهدف تنسيق جميع الجوانب التنظيمية وضمان سير الجلسات بسلاسة وفاعلية. يتعين على الميسرين اتخاذ قرارات واضحة حول العناصر التالية:

الموقع المناسب لعقد ورش العمل، بحيث يوفر بيئة محفزة وآمنة للنقاش والتفاعل.
الجدول الزمني لجلسات ورش العمل، مع تحديد الأوقات المناسبة بحيث تتناسب مع التزامات المشاركين اليومية.
عدد الجلسات وتوزيعها على مدار العام الدراسي لضمان الاستمرارية والاتساق.
اختيار يوم في الأسبوع الذي ستعقد فيه الجلسات، مع مراعاة ألا يتعارض مع أي التزامات أخرى.
مواعيد الجلسات التعليمية الفردية، بحيث يتم تنظيمها في أوقات مناسبة لكل من المشاركين والميسرين.
أماكن عقد الجلسات التعليمية لضمان أجواء هادئة ومريحة للمناقشات الفردية.
توزيع الميسرين بين المتدربين لضمان التوجيه الفعال والدعم المستمر.
تحديد مواعيد وأماكن فعاليات التواصل لتعزيز التعاون بين المعلمين من مختلف المدارس.
من الضروري أن يتم التخطيط لهذه التفاصيل قبل عدة أسابيع من انطلاق البرنامج، مع الحرص على التشاور مع جميع الأطراف المعنية لضمان تهيئة الظروف الملائمة لعقد جميع الجلسات والأنشطة دون أي تعارضات. كما يجب توزيع الجلسات بالتساوي على مدار العام الدراسي لضمان توفير تجربة تعليمية متوازنة ومستدامة، وفقاً للنموذج التالي:

جلسة ورشة العمل الأولى

جلسة ورشة العمل الثانية

الجلسة التعليمية الفردية الأولى

جلسة ورشة العمل الثالثة

جلسة ورشة العمل الرابعة

الجلسة التعليمية الفردية الثانية

جلسة ورشة العمل الخامسة

فعالية التواصل الأولى

جلسة ورشة العمل السادسة

جلسة ورشة العمل السابعة

الجلسة التعليمية الفردية الثالثة

فعالية التواصل الثانية

جلسة ورشة العمل الثامنة

تقديم المحافظ

تقييم المحافظ

بمجرد الاتفاق على المواعيد والجدول الزمني، يتعين على الميسرين إبلاغ جميع المشاركين والتأكد من التزامهم الكامل بحضور جميع الجلسات. إن النجاح الحقيقي للبرنامج لا يتحقق إلا من خلال الالتزام الفعلي والمشاركة المستمرة، لذا من الضروري أن يكون جميع المشاركين على دراية بأهمية المواظبة الكاملة على حضور الجلسات، حيث لا يمكن تحقيق الأثر المرجو إذا كان الحضور جزئياً أو متقطعاً.

القسم السادس: التقييم ومنح الشهادات

يستعرض هذا القسم مجموعة من الإرشادات المهمة المتعلقة بآلية التقييم ومنح الشهادات، ويتضمن العناصر التالية:

الأساس المنطقي لمنح الشهادات
نظام التقييم القائم على المحفظة
معايير الأدلة المعتمدة
مفهوم المحفظة ودورها
آلية تقييم المحافظ
عملية منح الشهادات

أثبتت التجربة العملية أن الاعتراف الرسمي بجهود المعلمين من خلال منحهم شهادات معتمدة يمثل حافزاً قوياً يعزز من روح المبادرة لديهم ويدفعهم إلى التميز والتطوير المستمر. كما أن هذه الشهادات لا تقتصر فقط على كونها تقديراً لمساهماتهم، بل إنها تفتح لهم آفاقاً جديدة في مسيرتهم المهنية، مما يساهم في تعزيز فرصهم للتقدم الوظيفي ورفع مكانتهم في المجال التربوي.

الأساس المنطقي لمنح الشهادة

في إطار البرامج التي تديرها شبكة "هيرتس كام"، مُنح المشاركون الناجحون شهادة في القيادة التعليمية، والتي حظيت باعتراف أكاديمي واسع، حيث اعتمدتها عدة جامعات كجزء من برنامج الماجستير، ما يعادل 30 نقطة دراسية. كما تم الاعتراف بها في بعض الدول كرسيد ضمن نظام النقاط الحكومي، مما أتاح للمعلمين الاستفادة منها في تطوير مسيرتهم المهنية.

في المستقبل، يقع على عاتق الميسرين مسؤولية استكشاف سبل تقديم شهادة موثوقة تحمل قيمة أكاديمية ومهنية حقيقية. ولتحقيق ذلك، يجب ضمان مستوى موحد للجودة عبر جميع المدارس المشاركة. يمكن تحقيق هذا الهدف من خلال التعاون مع مؤسسات تعليمية أخرى لضمان اتساق معايير التقييم. ومن الممكن إبرام شراكات مع الجامعات المحلية للحصول على اعتراف أكاديمي رسمي، رغم أن بعض الجامعات قد تواجه قيوداً قانونية أو تفرض رسوماً على مثل هذه الاتفاقات. تبني نهج تعاوني بين مجموعة من المدارس، بحيث تصدر الشهادة من هيئة تعليمية مشتركة، مما قد يكون الحل الأمثل لضمان الاستقلالية والمصداقية.

إن قيمة أي شهادة تعتمد بالدرجة الأولى على شفافية ودقة عملية التقييم التي تستند إليها. لذلك، من الضروري وضع آليات صارمة وموحدة لضمان أن تعكس هذه الشهادات الجهود الحقيقية والمهارات القيادية التي يكتسبها المعلمون خلال البرنامج.

التقييم القائم على المحفظة

تعتمد عملية منح الشهادة على تقديم كل مشارك مجموعة موثقة من الأدلة، يتم تقييمها وفقاً لمعايير محددة مسبقاً تم مشاركتها مع المشاركين لضمان الشفافية والوضوح. سيتم إدراج قائمة مقترحة بهذه المعايير لاحقاً في هذا القسم.

يُعدُّ توثيق تجربة المشارك ضمن محفظة شاملة أداة أساسية لتحقيق عدة أهداف جوهرية:

التأمل في التجربة وتوثيق المسار: يساعد المعلم على تحليل تجربته المهنية، واسترجاع ما حدث، وتوضيح خطته المستقبلية وأهدافه التطويرية.

تعزيز الوعي الذاتي والتطور المهني: يتيح للمعلم إدراك مدى تقدّمه في رحلته القيادية، ويمنحه فهماً أعمق لمستوى تعلمه وإنجازاته ونموه المهني.

تيسير الحوار في الجلسات التعليمية: تعمل المحفظة كأداة للنقاش العميق بين المشارك والميسر أثناء الجلسات التعليمية الفردية، مما يساهم في تقديم إرشاد شخصي أكثر فاعلية.

ضمان مصداقية التقييم: تشكل المحفظة مرجعاً موضوعياً وموثوقاً، مما يسمح بإجراء تقييم دقيق وعادل لمهارات المشارك وإنجازاته، وبالتالي يمنح الشهادة قيمة حقيقية.

توفير مرجع لتبادل المعرفة وتطوير الممارسات: تعد المحفظة بمثابة أرشيف ثري للأدلة يمكن استخدامها في إعداد السرديات المهنية (قصة المشروع) وصياغة تقارير تساهم في إثراء خبرات الآخرين وتحسين أساليبهم التعليمية.

ما الذي يعد دليلاً

يُطلب من المعلمين المشاركين في هذا البرنامج الاحتفاظ بنوعين أساسيين من الأدلة:

أولاً: دليل على المشاركة الفعلية في البرنامج.

ثانياً: دليل على قيادة مشروع التطوير والتحسين.

يمكن تسجيل هذا الدليل بسهولة من خلال استخدام نموذج "سجل المشاركة"، الذي يستكملة المشاركون في نهاية كل جلسة ورشة عمل. وتتمثل أهمية هذا السجل في كونه توثيقاً مباشراً للتفاعل والتعلم، حيث يتضمن المساحات المخصصة لتسجيل الأفكار والملاحظات التي تنشأ أثناء التفكير أو المناقشة. وبالتالي، فإن أي أداة تُستخدم خلال الجلسة وتُكتب عليها الملاحظات ينبغي الاحتفاظ بها ضمن المحفظة، لتكون شاهداً على الانخراط الفعّال في مسار البرنامج.

أثناء إدارة مشاريعهم التطويرية، سيقوم المعلمون بإنتاج وإنشاء أدلة تعكس جهودهم القيادية وتأثيرهم في البيئة التعليمية. يمكن أن تشمل هذه الأدلة، على سبيل المثال، إذا قرر المعلم الاجتماع مع زميل أو اثنين لمناقشة آليات مراقبة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجية معينة، فإن مذكرة الاجتماع ستكون دليلاً قوياً. كذلك، يمكن اعتبار خطة العمل، أو حتى رسائل البريد الإلكتروني الموجهة إلى الزملاء لدعوتهم إلى الاجتماع، أدلة ذات قيمة تعكس مراحل تخطيط المشروع وتنفيذه. قد يستخلص المعلم ملاحظات منهجية حول التفاعل داخل الفصل أو مدى استجابة الطلاب لممارسات جديدة. تُعد هذه الملاحظات أدلة غنية، لا سيما إذا اقترنت بتسجيلات أو صور توثق جوانب من العملية التعليمية. في بعض الحالات، قد يستخدم المعلمون وسائل إبداعية لجمع آراء الطلاب حول تجربة تعليمية جديدة، مثل إعداد ملصقات تعبيرية أو استبيانات قصيرة. يمكن تصوير هذه الملصقات أو الاحتفاظ بها كمادة توثيقية تعكس مدى تفاعل الطلاب مع النهج الجديد. كما من الضروري أن يدرك المشاركون أن الأدلة الخام والأصلية ذات قيمة جوهرية، ولا حاجة لإعادة كتابتها أو تنقيحها بأسلوب رسمي؛ بل ينبغي الاحتفاظ بها كما هي، لتقديم صورة حقيقية وصادقة عن رحلة التعلم والقيادة. في الوقت ذاته، يجب الالتزام التام بسياسات الخصوصية وبروتوكولات المدرسة المتعلقة بحماية البيانات، مع مراعاة أي اعتبارات خاصة تضمن عدم انتهاك خصوصية الطلاب أو تعريضهم لأي مخاطر.

المحفظة

المحفظة ليست مجرد مجموعة من الأوراق والتقارير، بل هي وثيقة شخصية فريدة تعبّر عن رحلة التعلم والتطوير المهني لكل مشارك. ولهذا السبب، لا يُفترض مشاركتها داخل المدرسة أو تقديمها إلى المدير، حيث إن ذلك قد يُعيق قدرة المعلمين على التأمل الذاتي والتفكير النقدي في قيادتهم للمشاريع، والتحديات التي واجهوها، والدروس التي تعلموها على طول الطريق. استُخدم نهج المحافظ في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" كبديل عن التقييم الأكاديمي التقليدي الذي يُعطي أفضلية لمن يمتلكون مهارات متقدمة في كتابة المقالات والتقارير. فبدلاً من خلق بيئة تنافسية غير عادلة، يتيح نظام المحفظة فرصة متكافئة لجميع المشاركين، بحيث يركزون على العملية الفعلية لمشاريعهم بدلاً من القلق بشأن أسلوب الكتابة الرسمية.

المحفظة ليست مجرد تجميع عشوائي للأوراق، بل هي مجموعة منظمة من الأدلة تبدأ منذ اليوم الأول في البرنامج، وتتطور بشكل تدريجي ومستمر حتى نهايته. لذا، يُوصى بأن يحتفظ المشاركون بحاوية مناسبة لجمع الأدلة. من الضروري أن يتذكر المشاركون إحضار محافظهم إلى كل جلسة ورشة عمل أو جلسة تعليمية أو فعالية، حيث إنها ستكون مرجعاً أساسياً للنقاش والاستفادة من التوجيهات المقدمة.

بغض النظر عن التنسيق المختار، من المهم أن يبدأ المعلمون في تجميع أدلتهم منذ الجلسة الأولى، ويواصلون إثراء محافظهم على مدار البرنامج، بحيث تصبح سرداً حقيقياً لرحلة قيادتهم التعليمية، وأداة قيمة تعزز انعكاسهم الذاتي وتطورهم المهني.

ينبغي تصنيف عناصر الأدلة وترتيبها وفق تسلسل منطقي ييسر استيعابها، مع ضرورة أن يسبق كل عنصر منها تعليق موجز يوضح طبيعته ودوره في سياق المحفظة، على سبيل المثال:

"العنصر التالي هو صورة الملصق الذي قمتُ بعرضه على لوحة الإعلانات في غرفة الموظفين، بهدف لفت انتباه الزملاء إلى مشروعني وإشراكهم فيه".

وتعد هذه التعليقات حجر الأساس في توضيح الأدلة، إذ تساهم في رسم صورة متكاملة عن التجربة، بل وقد يكون من المفيد في بعض الأحيان إثراؤها بتأملات شخصية حول الفعاليات أو الأنشطة التي أفرزت تلك الأدلة، مما يمنحها بعداً أعمق ومعنى أوسع.

وفي المراحل المتقدمة من البرنامج، لا بد من توجيه المشاركين إلى كيفية تقديم محافظهم بطريقة تجعلها واضحة وسهلة الفهم للميسرين المكلفين بتقييمها، مما يضمن إبراز جهودهم وإنجازاتهم بأفضل صورة ممكنة.

تقييم المحافظ

يشكل تقييم المحفظة إحدى المسؤوليات الأساسية للميسر، غير أن تعزيز مصداقية الشهادة يقتضي أن تكون معايير التقييم قابلة للمقارنة مع ما تحقق في برامج مماثلة في أماكن أخرى. ويتم تحقيق ذلك عادةً عبر عمليات دقيقة من الفحص والمراجعة، تضمن الالتزام بتطبيق المعايير المناسبة بموضوعية ودقة.

وتستند عملية منح الشهادة إلى تقديم محفظة شاملة، يتولى الميسرون تقييمها بعناية في ختام البرنامج. في السابق، كانت معايير التقييم على النحو التالي.

معايير التقييم

المشاركة

هل توجد أدلة دامغة على الانخراط الكامل في البرنامج؟ وإلى أي مدى كان هذا الالتزام حاضراً وفعالاً؟

العمل التنموي

هل ثمة دليل يثبت أن الفرد يقود عملية مصممة تهدف لتطوير جانب معين من الممارسة؟ وما هو جوهر المشروع ومحوره الأساسي؟ وهل اتسمت خطة العمل بالوضوح والملاءمة؟ ثم، إلى أي مدى تجلّت روح القيادة في أداء المشارك؟

التأثير

هل هناك دلائل قاطعة على أن أحد جوانب الممارسة قد شهد تطوراً ملحوظاً في المدرسة؟ وما هي الأدلة التي تثبت تأثير المشروع على: المعلم ذاته، وزملائه، والطلاب، وكذلك المدرسة ككل وما يجاوز أسوارها؟

التحليل والتأمل

هل توجد دلائل على تأمل عميق في قيادة العمل التنموي، وتأملات حول مفاهيم القيادة والتربية؟ وهل هنالك إشارات إلى أي قراءة نقدية أو تفسير لما حدث خلال سير المشروع؟

العرض

هل المحفظة سهلة القراءة والفهم؟ هل تم تنظيمها بشكل منهجي، مع استخدام لغة واضحة ودقيقة في التعليقات؟ هل تم الاستشهاد بالمصادر الأدبية بشكل واضح ودقيق؟ وهل تتضمن المحفظة بياناً تأملياً أولاً يعكس تفكير المشارك؟ وهل يحتوي المشروع على قصة مترابطة، تنتهي بتعليق تأملي يلخص التجربة؟

في ختام سلسلة الجلسات الجماعية، يُطلب من جميع المشاركين تسليم محافظهم في الموعد المتفق عليه مع الميسرين، الذي يكون عادةً بعد نحو أسبوعين من الجلسة الأخيرة. ويتعين على الميسرين ترتيب الإجراءات اللازمة لاستلام المحافظ، مثل تسليمها إلى مكتب المدرسة أو مباشرة إليهم.

ثم يأتي دور الميسرين في توزيع مهمة تقييم المحافظ بينهم. تتوفر أدوات داعمة إضافية، مثل نسخة طبق الأصل من ورقة التقييم المكتملة ونموذج لورقة التقييم، الذي يحتوي على مساحة لكتابة التعليقات تحت عناوين المعايير. ومن المتوقع أن يستغرق الأمر من 15 إلى 20 دقيقة لمراجعة المحفظة وكتابة الملاحظات على ورقة التقييم. ويجب على الميسرين السعي لتقديم تعليقات إيجابية، مع الإشارة أيضاً إلى أوجه القصور التي قد تكون موجودة في المحفظة.

إذا رأى الميسر أن المحفظة لا تفي بالمعيار المطلوب، فإنه لا ينبغي له التردد في الإشارة إلى ذلك بصراحة. على سبيل المثال، قد تكون المحفظة خالية من الأدلة الكافية على المشاركة، وهنا يمكن للميسرين الرجوع إلى سجلاتهم الخاصة للتحقق مما إذا كان غياب الأدلة ناتجاً عن إغفال غير مقصود أو نتيجة لعدم حضور الفرد لجميع الجلسات المطلوبة. أما فيما يتعلق بالعناصر الأخرى من المعايير، فهي قد تكون أقل وضوحاً. فربما يكون من الواضح أن المشروع التطويري الذي قام به الفرد لم يحقق النجاح المطلوب ولم يحدث أي تغيير حقيقي. ورغم أن ذلك قد يكون محبطاً، إلا أنه ليس بالضرورة أمراً كارثياً. فقد يكون المشارك قد

تعلم الكثير حول القيادة وقدم تحليلاً جيداً للأخطاء التي وقعت وأسبابها، مما يعني أن معظم المعايير قد تم استيفائها وأن المحفظة يمكن اعتبارها مقبولة.

وبعد الانتهاء من كتابة التعليقات على ورقة التقييم، يجب على الميسر أن يصدر حكماً بشأن ما إذا كانت جودة المحفظة كافية لتبرير منح الشهادة. وفي أسفل الصفحة، يجب على الميسر أن يختار إحدى العبارتين:

• هذه المحفظة تبرر بوضوح منح الشهادة.

• هذه المحفظة لا تبرر حتى الآن منح الشهادة.

بمجرد أن ينتهي الميسرون من تقييم المحافظ، يُعتبر من الأمثل أن تمر العملية بمرحلة من الفحص والمراجعة، لضمان تطبيق المعايير المناسبة بشكل دقيق. في هذا السياق، يُستحسن أن يجتمع الميسرون معاً للنظر في عينة من المحافظ، بهدف تحقيق معيار مشترك بين جميع المجموعات المشاركة. هذه العملية قد تشمل التعاون مع ميسرين من برامج مشابهة، حيث يعرض الميسرون من برامج مختلفة أمثلة من محافظهم الخاصة، ويتبادلون النقاش حول معايير التقييم. من المفيد للغاية اختيار أفضل المحافظ، وكذلك تحديد أي المحافظ قد لا تفي بالمعايير المحددة. يجب أن تتيح هذه العملية لجميع الميسرين الشعور بالثقة التامة في قراراتهم وأحكامهم. والأهم من ذلك، من الضروري إرسال التقييمات المكتملة إلى المشاركين في أقرب وقت ممكن، حيث ستكون تعليقات الميسرين محل تقدير كبير من قبلهم.

منح الشهادة

تتضمن المواد الداعمة الأخرى القابلة للتنزيل نسخة طبق الأصل من الشهادة. يجب أن يكون اسم الفرد الذي نال الشهادة واسم المدرسة بارزين بوضوح. يصف النص الموجود في النموذج الإنجاز الذي تحقق:

تم منح شهادة القيادة التعليمية تقديراً للتقديم الناجح لمجموعة من الأدلة التي تثبت المشاركة الكاملة في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، إضافةً إلى القيادة ذات الصلة بمشروع التطوير والتحسين.

تُعتبر هذه الشهادة بمثابة اعتراف بالتعليم المهني الشخصي، بما في ذلك تطوير القدرة على القيادة. وقد قدّم الحائز على الشهادة إسهاماً بالغ الأهمية في تطوير الممارسة التعليمية، والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين لتحسين المدرسة.

يحق للميسرين تعديل تصميم الشهادة بما يتناسب مع سياقهم، ولكن إذا كانت الشهادة تهدف إلى إظهار ارتباط أوسع من المدرسة الفردية، فيجب عليهم تطبيق معيار مشترك لضمان تكامل المعايير.

من المستحسن أن تُطبع الشهادات على ورق عالي الجودة، ويُفضل منحها في مناسبة خاصة، مثل إقامة حفل لتقديم الشهادات، حيث يمكن للميسرين دعوة مدير المدرسة لتسليم الشهادات في اجتماع للموظفين في بداية العام الدراسي التالي. ويمكن أن يوجه المدير كلمات تهنئة دافئة، ويشجع الزملاء على التصفيق تقديراً للمساهمات القيمة التي قدمها المشاركون في البرنامج، والتي أسهمت في تعزيز فعالية المدرسة.

القسم السابع:

نظرة عامة على جلسات ورشة العمل

يجب أن يتكون البرنامج من سلسلة من جلسات ورشة العمل التي تستمر كل منها لمدة ساعتين، تتخللها جلسات تعليمية فردية وفعاليات تواصل في فترات زمنية محددة. وعند تصميم البرنامج، يتعين على الميسرين تحديد العدد الإجمالي للجلسات وتكرارها بعناية، لتحقيق التوازن المثالي بين الإيقاع والضغط الزائد. يُفترض في الملخص التالي أن تكون هناك 8 جلسات، ولكن يمكن للميسرين اختيار تغطية نفس الموضوع عبر عدد أقل أو أكثر من الجلسات حسب ما يرونه مناسباً.

في هذا القسم، يُشار إلى المعلمين وغيرهم من أفراد "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" في المدرسة على أنهم المشاركون. يقدم هذا القسم لمحة عامة عن الجلسات الثماني، موضحاً المحاور التي يجب أن تركز عليها كل جلسة. يتم توضيح الأنشطة والأدوات المستخدمة في كل ورشة عمل ضمن أدلة مفصلة، حيث تتوفر أدلة الجلسات (1-8) والأدوات المرتبطة بها كوثائق منفصلة يمكن تنزيلها من هذا الموقع، على الرغم من أنها متوفرة باللغة الإنجليزية فقط.

كما ذُكر سابقاً، يجب على الميسرين التأكد من أن كل جلسة تم جدولتها بوضوح، وأنها تُعقد في غرفة مناسبة مزودة بالأثاث الملائم، فضلاً عن تقديم المرطبات في بداية الجلسة وفي منتصفها لضمان راحة المشاركين.

تكييف البرنامج

يجب التأكيد على أن الميسرين لديهم الحرية الكاملة في تكييف هيكل البرنامج والأنشطة الموضحة أدناه، فضلاً عن أدوات ورشة العمل بما يتناسب مع سياقهم الخاص. تُعد وثيقة التوجيه هذه نتاجاً لسنوات من الخبرة المتخصصة والتحسين المستمر في نهج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". ومع ذلك، يتمتع الميسرون بحرية تعديل الأنشطة والأدوات لتلبية احتياجات بيئاتهم الفريدة. التحذير الوحيد الذي ينبغي مراعاته يتعلق بمعيار الشهادة. للحفاظ على مصداقية عملية منح الشهادة، من الضروري التأكد من أن تجارب وجهود المشاركين في مدرسة معينة قابلة للمقارنة بتلك التي تحدث في مدارس أخرى. وهذا يتطلب توافقاً في تحديد عدد الجلسات ومدتها. ستساعد عملية الفحص والمراجعة والتحقق من تطبيق المعايير المناسبة (كما هو موضح في القسم السادس) في ضمان الحفاظ على معيار مشترك لتقييم المحافظ.

وأياً كانت التعديلات التي قد يتم إجراؤها، من المتوقع أن يضع الميسرون في اعتبارهم المبادئ والقيم الأساسية التي تم تحديدها في القسم الرابع من هذا الدليل، وهي:

1. يجب التعرف على هويات المشاركين واعتبارها مورداً.
2. يجب أن يُعطى الحديث بين المشاركين أهمية قصوى.

بين الجلسات

يجب على الميسرين الحفاظ على التواصل المستمر مع مدير المدرسة أو أي عضو آخر من فريق القيادة العليا. سيسهم هذا الحوار في ضمان استدامة البرنامج وتقديمه بسلاسة. ومن الضروري أن يتأكد الميسرون من أن مدير المدرسة على دراية بتقديم البرنامج وفقاً للخطة المحددة، فقد يفتح هذا التواصل لاحقاً فرصاً للمشاركين لعرض أعمالهم على نطاق أوسع في المدرسة، مثلاً خلال اجتماعات الموظفين.

قبل كل جلسة، يتعين على الميسرين زيارة الغرفة التي ستُعقد فيها الجلسة للتأكد من أنها نظيفة، جيدة التهوية، ومجهزة بالأثاث المناسب. وإذا كان من المقرر عرض الشرائح، يجب التأكد من أن الكمبيوتر وجهاز العرض يعملان بكفاءة. من المهم أيضاً التحقق من الترتيبات المتعلقة بالمرطبات، مثل التأكد من أن سخان المياه ممتلئ ومُشغَّل، وأن الطعام المعد مثل البسكويت أو الكعك أو السندويشات أو الفاكهة مُنظم بشكل جيد. علاوة على ذلك، يجب على الميسرين تذكير المشاركين مرتين قبل الجلسة: أولاً قبل أسبوعين، ثم قبل أسبوع من الموعد المحدد، بما يلي:

تاريخ ووقت الجلسة.

ضرورة إحضار محافظهم معهم.

إحضار أي مواد كان من المفترض أن يعملوا عليها بعد الجلسة الأخيرة.

وفيما يلي، نقدم إرشادات موجزة حول محتوى وأنشطة كل من الجلسات الثمانية.

دليل جلسة ورشة العمل الأولى: البداية

تم تلخيص محتوى أو محور النقاش الخاص بالجلسة الأولى أدناه. ستجدون مزيداً من التفاصيل حول الأنشطة والأدوات المساعدة لهذه الجلسة في دليل ورشة العمل المنفصل.

التعريف بالمشاركين

أولى الخطوات التي يجب اتخاذها هي تسهيل تعريف المشاركين ببعضهم البعض. قد يبدو من المفترض أن الجميع يعرفون بعضهم البعض بالفعل، ولكن من الضروري أن يكون هناك نشاط منظم يتيح لكل فرد الفرصة لتقديم نفسه. يجب أن يحصل كل شخص على فرصة متساوية ليتم الاستماع إليه والاعتراف به، وهو ما يعزز شعوراً بالانتماء والمشاركة الفعالة (انظر الاستراتيجية الأولى: خلق شعور بالانتماء إلى المجتمع، في القسم الرابع).

التعريف ببرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"

من الضروري التأكد من أن المشاركين على دراية بهيكل البرنامج وفهمهم التام للالتزامات التي يتعهدون بها. يجب على الميسرين التأكيد على أن المشاركة الكاملة في جميع الجلسات أمر إلزامي وأساسي لنجاح البرنامج.

العمل كمجموعة

يجب على الميسرين أن يعملوا على خلق بيئة قوية من الانتماء، حيث تسود الثقة المتبادلة وحسن النية بما يسمح بتكوين صداقة نافذة. ومن الضروري استكشاف القواعد الأساسية أو البروتوكولات واتفاق الجميع عليها، خاصة فيما يتعلق بالسرية. وهذا يساهم في بناء الثقة ويعزز الشعور بأن المجموعة هي مساحة آمنة، تتيح المناقشات الحرة والمفتوحة.

المحفظة

يجب تقديم المحفظة وشرح الغرض منها بوضوح. من الضروري أن يفهم المشاركون أهدافها الجوهرية:

- يساعد توثيق العملية المشاركين في تتبع تقدمهم خلال البرنامج ومشروعهم، مما يعزز قدرتهم على التفكير العميق في أفعالهم ويساهم في تطوير فهمهم للقيادة.
- تشكل المحفظة الأساس الذي يُبنى عليه التقييم للحصول على الشهادة.

يجب أيضاً استكشاف طبيعة الأدلة التي سيتم تضمينها، مع التأكيد على أهمية تنوعها ودقتها في إظهار تطور المشاركين.

طبيعة العمل التنموي

قد لا يكون بعض المشاركين معتادين على مصطلح "العمل التنموي"، ومن المهم توضيح مفهومه لهم: فالممارسة يجب أن تتطور وتنمو مع مرور الوقت، إنها رحلة مستمرة وليست مجرد حدث عابر. وبالمثل، يجب جمع الأدلة المتعلقة بعمليات التنمية والتطوير في المحفظة بشكل متتابع طوال المسار، بدلاً من تركها لتُكتب في النهاية.

خطوات عملية العمل التنموي

يتردد صدى هذا الجزء من المناقشة مع ما تم تناوله حول العمل التنموي. يجب أن يركز هذا القسم من الجلسة على الخطوات المحددة في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، كما هو مفصل في القسم الرابع.

استكشاف القيم والمخاوف

تعد هذه الخطوة بداية العملية لكل مشارك، حيث ينبغي للميسرين استخدام نشاط يتيح للمشاركين فرصة التفكير العميق في قيمهم وتجاربهم ومسؤولياتهم. من خلال هذا النشاط، سيتمكن كل فرد من تحديد الأولويات والتركيز على جانب محدد يهمه ويثير اهتمامه، ليخرج من هذه التجربة برؤية واضحة نحو التغيير الذي يطمح لتحقيقه.

بيان تأملي أولي

يعد هذا البيان نتيجة هامة للنشاط الذي يستكشف فيه المشاركون قيمهم واهتماماتهم. يجب أن يتم تدوين تأملاتهم في بداية العملية، ليكون بمثابة نقطة انطلاق للتفكير العميق والتوجيه المستقبلي لمسارهم.

سجل المشاركة

تعد هذه خطوة بسيطة لكنها أساسية. يحتاج كل مشارك إلى تخصيص بضع دقائق لتوثيق ملخص للجلسة وما تم مناقشته، بالإضافة إلى أي قرارات اتخذها بناءً على ما تم تعلمه. يمكنهم استخدام الأداة القياسية المقدمة لهذا الغرض، مما يساهم في تنظيم أفكارهم وتوثيق خططهم المستقبلية.

أدلة أخرى للمحفظة

خلال الجلسة، سيستخدم المشاركون مجموعة من الأدوات المختلفة التي تساعد على التفكير والتفاعل. يجب على الميسرين التأكد من أن المشاركين يدركون أهمية إدراج هذه الأدوات في محفظتهم الشخصية، بما يساهم في توثيق تجربتهم وتقديم رؤى عميقة حول تقدمهم.

دليل جلسة ورشة العمل الثانية: التخطيط للتغيير

يتم تلخيص موضوع المناقشة في الجلسة الثانية أدناه. يتم تقديم المزيد من التفاصيل حول الأنشطة والأدوات التي تدعم هذه الجلسة في دليل الجلسة المنفصل، مما يوفر للمشاركين الأدوات اللازمة للتخطيط الفعال للتغيير.

توضيح أجندات التغيير

بعد إجراء مشاورات مع الزملاء، ينبغي أن يكون المشاركون قادرين على تحديد أجندة التغيير التي تم صياغتها استناداً إلى مخاوفهم الأولية وتبادل الآراء مع مجموعة من الزملاء.

الاستفسار من خلال القراءة

بمجرد تحديد أجندة التغيير، سيكون من الضروري توجيه المشاركين نحو الموارد التي يمكن أن تساعد في توضيح أفكارهم وهواجسهم. على سبيل المثال، يمكنهم الاطلاع على الوثائق التوجيهية الصادرة عن الجهات الحكومية أو تقارير الأبحاث المتخصصة أو حتى تقارير سابقة حول مشاريع التطوير التي تخص المعلمين. ومن حسن الحظ، فإن الكثير من هذه المواد متاح على الإنترنت، مما يسهل الوصول إليها ويساهم في إثراء النقاشات.

عناصر في عملية التطوير

سوف تمنح الأدوات المقررة في دليل الجلسة المشاركين الفرصة لاستكشاف الأنشطة النموذجية في مشاريع التطوير والتحسين، مثل عقد لقاءات مع الزملاء أو اختبار أساليب تعليمية جديدة في الفصول الدراسية، مما يساهم في تعزيز التجربة وتوسيع آفاق التفكير.

تعظيم التأثير

غالباً ما يكون لدى المشاركين تصورات محدودة بشأن الأثر المحتمل لمشاريعهم، لكن في هذا الجزء من الجلسة، يمكن للميسرين الاستفادة من الأدوات المتاحة لتوسيع آفاق المشاركين، وتمكينهم من استكشاف طيف أوسع من التأثيرات الممكنة. هذه الفرصة تساهم في توسيع أفق تفكيرهم، وتحفيزهم على إعادة النظر في خططهم وتحقيق أبعاد أعمق في تأثير أعمالهم.

تخطيط العمل

يهدف هذا التمرين إلى تقديم نماذج ملهمة لخطط عمل المعلمين، مما يتيح للمشاركين فرصة استكشاف أساليب فعالة في التخطيط التربوي. كما يساهم في تمكينهم من استخدام نموذج يساعدهم في صياغة خططهم الخاصة، بحيث يكون أداة تفكير وتحفيز للنقاش خلال جلسات ورش العمل. ينبغي التعامل مع العناوين الواردة في النموذج كإرشادات مرنة وليس كمحددات صارمة تفرض قيوداً على الإبداع والتطوير.

استشارة الزملاء

عندما يحدد الأفراد القضايا التي تشغل تفكيرهم ويضعون ملامح خطط عملهم، يصبح التشاور مع الزملاء خطوة ضرورية لتعزيز رؤاهم وصقل أفكارهم. فالحوار مع الآخرين لا يقتصر على تبادل وجهات النظر، بل يساهم في بناء جسور التعاون، ويضئ جوانب قد تكون خفية، مما يساعد في تقييم مدى واقعية وفاعلية مشاريعهم. وينبغي لأنشطة ورش العمل أن تتيح للمشاركين فرصة التأمل في هوية الأشخاص الذين يجدر بهم استشارتهم، والوسائل المثلى للتواصل معهم، إلى جانب كيفية التعبير عن مخاوفهم بوضوح وفعالية.

التحضير للجلسات التعليمية

نظراً لجدولة الجلسات التعليمية الأولى لثلاث بين هذه الجلسة والجلسة التالية، يصبح من الضروري أن يوضح الميسرون طبيعة هذه الجلسات والمحاور الأساسية التي ستتناولها. فالتوجيه الدقيق سيمكن المشاركين من الاستعداد الأمثل والاستفادة القصوى من التجربة التعليمية. وقد تم تفصيل هذه الجوانب في القسم الخامس من هذه الوثيقة، لضمان وضوح الرؤية وسلاسة التنفيذ.

سجل المشاركة

يعد توثيق المشاركة خطوة بسيطة لكنها ذات أهمية كبيرة. ومن الضروري أن يخصص كل مشارك بضع دقائق لتدوين ملخص موجز لما تناولته الجلسة، وأبرز ما استخلصه منها، بالإضافة إلى أي قرارات اتخذها بناءً على ما طُرح. ولتيسير هذه العملية، يمكن الاستفادة من الأداة القياسية المخصصة لهذا الغرض، مما يساعد في ترسيخ الفهم وتعزيز التفاعل المستمر.

أدلة إضافية للمحفظة

خلال الجلسة، سيستعين المشاركون بمجموعة من الأدوات التي تساهم في تحفيز التفكير وتعزيز النقاش. ومن مسؤولية الميسرين توضيح أهمية الاحتفاظ بهذه الأدوات وإدراجها ضمن محافظهم الخاصة، حيث تشكل مرجعاً قيماً يساعدهم في استكمال رحلتهم التعليمية والتطويرية بفاعلية.

الجلسة التعليمية الأولى

تعد هذه الجلسة التعليمية الفردية الأولى، كما هو موضح في القسم الخامس من هذا الدليل، محطة أساسية في مسار التعلم والتطوير. بحلول هذه المرحلة، يفترض أن يكون المشاركون قد صاغوا خطط عملهم وبدأوا بمناقشتها مع زملائهم، وفقاً للخطوات الواردة في عملية "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" في القسم الرابع. تمثل هذه الجلسات التعليمية فرصة ثمينة للميسرين لتقديم ملاحظاتهم البناءة، وتحفيز المشاركين على استكشاف سبل تعظيم أثر مشاريعهم، سواء من خلال توسيع نطاق التعاون أو تحسين التنفيذ. ومن هنا، ينبغي أن يكون المشاركون مستعدين لعرض خططهم في الجلسة المقبلة. كما يتوجب على الميسرين التأكد من أن المشاركين يوثقون ملخصاً موجزاً عن الجلسة في محافظهم، باستخدام الأداة المخصصة لهذا الغرض، لضمان الاستفادة المستمرة من التجربة التعليمية.

دليل الجلسة الثالثة من ورشة العمل: استكشاف تحديات قيادة التغيير

يستعرض هذا الدليل جوهر المناقشات والمحاور الرئيسية التي ستتناولها الجلسة الثالثة، حيث سيتم التعمق في استكشاف تحديات قيادة التغيير. ولمزيد من الإثراء والدعم، يتضمن دليل الجلسة المنفصل تفاصيل إضافية حول الأنشطة والأدوات التي تساهم في تعزيز التجربة وتسهيل تنفيذها بفاعلية.

التأمل في الجلسات التعليمية

بعد انعقاد الجلسات التعليمية، من الضروري إتاحة الفرصة للمشاركين للتفكير في مدى فاعليتها ومناقشة أثرها. فإذا رأى بعضهم أنها لم تحقق الفائدة المرجوة، ينبغي استكشاف الأسباب الكامنة وراء ذلك، بهدف تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وإجراء التعديلات اللازمة لتعزيز التجربة التعليمية وتحقيق أقصى استفادة.

مشاركة خطط العمل

في هذه المرحلة، يكون المشاركون قد صاغوا خططاً مدروسة لمشاريعهم، مما يستدعي إتاحة الفرصة لهم لتبادل الأفكار ومناقشتها مع زملائهم في بيئة تعاونية خالية من الأحكام المسبقة. ويضطلع الميسرون بدور أساسي في تشجيع الحوار الفعال، من خلال تحفيز المشاركين على طرح الأسئلة، وتقديم اقتراحات ببناء تدعم تطوير الأفكار وتعزيز إمكانيات النجاح. كما يُمثل النقاش العام فرصة للميسرين لتبسيط الضوء على القضايا والتحديات المشتركة، مما يساهم في تعميق الفهم الجماعي وتحفيز التفكير المشترك.

طبيعة القيادة

يُعتبر مفهوم القيادة من أكثر المفاهيم التي يساء فهمها على نطاق واسع. والفرضية الأساسية لهذا البرنامج تقوم على أن القيادة ليست مجرد منصب أو سلطة، بل هي ممارسة تتضمن مجموعة من السلوكيات والأفعال. وبناءً عليه، يمكن لأي شخص ممارسة القيادة، سواء كان في موقع رسمي للسلطة أو لا، فالقائد الحقيقي هو من يظهر تأثيره من خلال أفعاله وطريقة تعامله مع الآخرين.

توقع تحديات القيادة

ستسهم المناقشة حول خطط العمل في تعزيز الوعي بالتحديات التي قد تواجه قيادة التغيير. ومن خلال النشاط التفاعلي، سيتمكن المشاركون من التفكير بعمق في هذه التحديات، وتحديد التكتيكات والاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها. سيكون هذا النشاط فرصة لاستكشاف الحلول الممكنة وتحفيز التفكير الإبداعي في مواجهة العقبات التي قد تظهر أثناء عملية التغيير.

استخدام الأدلة في عملية التطوير

غالباً ما يُساء فهم مصطلح "الأدلة" وما ينطوي عليه من معانٍ متعددة. يمكن تخصيص هذا الجزء من الجلسة لاستكشاف مفهوم الأدلة بشكل أعمق، والتطرق إلى الأساليب المختلفة التي يمكن من خلالها جمع الأدلة واستخدامها لدفع عملية التطوير قدماً. ومن الأمثلة الشائعة على ذلك طلب تعليقات وملاحظات من الطلاب حول ممارسة جديدة، مما يساهم في تقديم رؤى قيمة تدعم تحسين الأداء والتقدم المستمر.

ماذا أتعلم عن التعلم وعن القيادة؟

إذا سارت المناقشات في هذه الجلسات بشكل مثمر، سيكتسب المشاركون فهماً أعمق لمفهوم التعلم: كيف يحدث هذا وكيف يمكن للتدريس أن يساهم في تمكينهم. كما سيعملون على توسيع رؤيتهم للقيادة، بما في ذلك كيفية ممارستها والتعامل مع التحديات التي قد تواجههم في هذا السياق. في هذا الجزء من الجلسة، يمكن للميسرين الاستفادة من الأدلة القياسية المقدمة لمساعدة المشاركين على التأمل فيما يتعلمونه حول هذين النشاطين الأساسيين، مما يعزز من قدرتهم على ربط المفاهيم وتطبيقها بشكل عملي.

سجل المشاركة

يعد توثيق المشاركة خطوة بسيطة لكنها ذات أهمية كبيرة. ومن الضروري أن يخصص كل مشارك بضع دقائق لتدوين ملخص موجز لما تناولته الجلسة، وأبرز ما استخلصه منها، بالإضافة إلى أي قرارات اتخذها بناءً على ما طُرح. ولتيسير هذه العملية، يمكن الاستفادة من الأدلة القياسية المخصصة لهذا الغرض، مما يساعد في ترسيخ الفهم وتعزيز التفاعل المستمر.

أدلة إضافية للمحفظة

خلال الجلسة، سيستعين المشاركون بمجموعة من الأدوات التي تساهم في تحفيز التفكير وتعزيز النقاش. ومن مسؤولية الميسرين توضيح أهمية الاحتفاظ بهذه الأدوات وإدراجها ضمن محافظهم الخاصة، حيث تشكل مرجعاً قيماً يساعدهم في استكمال رحلتهم التعليمية والتطويرية بفاعلية.

دليل الجلسة الرابعة من ورشة العمل: التعلم من الخطوات الأولى وتكييف الخطط

يستعرض هذا الدليل جوهر المناقشات والمحاور التي ستتناولها الجلسة الرابعة، حيث يتم التركيز على التعلم من التجارب الأولى وتعديل الخطط وفقاً لذلك. تُعتبر هذه الجلسة فرصة هامة لتقييم ما تم تحقيقه وتحديد الطرق الأمثل للتكيف والتطور. وللمزيد من الإثراء، يتضمن دليل الجلسة المنفصل تفاصيل إضافية حول الأنشطة والأدوات التي تدعم تنفيذ هذه الجلسة بفعالية، مما يساعد المشاركين في عملية التعلم والتطوير المستمر.

الخطوات الأولى والعقبات

بحلول هذه المرحلة، من المفترض أن تكون مشاريع المشاركين قد دخلت حيز التنفيذ، مما يستدعي إتاحة الفرصة لهم للتبادل والتفاعل حول تجاربهم في قيادة هذه المشاريع. سيكون هذا النقاش فرصة لهم لمشاركة التحديات التي واجهوها والتعلم من بعضهم البعض، مما يعزز الفهم الجماعي ويوفر رؤى قيمة لدعم مساهمهم المستقبلي.

تعديل تصميم المشروع في ضوء الخبرة

يأتي هذا بعد المناقشة التي تناولت الخطوات الأولى، ليشكل فرصة ثمينة لشرح كيفية تعديل خطط العمل استناداً إلى الخبرات المكتسبة. من خلال الأدوات المقدمة، سيتمكن المشاركون من الاطلاع على أمثلة عملية للتعديلات التي قد تطرأ على التصميمات الأولية، مما يساعدهم على تحسين مشاريعهم وتكييفها بشكل أكثر فعالية وفقاً للتحديات والفرص التي ظهرت أثناء التنفيذ.

تقييم التأثير

يستند هذا إلى المناقشة التي أُجريت في الجلسة الثانية حول مفهوم التأثير. والآن، ينبغي أن يتوجه التركيز نحو الأساليب التي يمكن أن يعتمد عليها المشاركون لقياس التأثير الفعلي لمشاريعهم. يتضمن ذلك تجاوز الافتراضات المتعلقة بالاعتماد على نتائج الاختبارات التقليدية، والتفكير بدلاً من ذلك في نطاق أوسع بكثير من مؤشرات النجاح. يجب التفكير في طرق متنوعة لتقييم تعلم الطلاب، وإبراز التغييرات التي طرأت على ممارسات الفصل الدراسي، بما يعكس التطور الحقيقي والتأثير المستدام على العملية التعليمية.

التعريف بفعاليات التواصل

في هذا الجزء من الجلسة، يتولى الميسرون تعريف المشاركين بأهداف التواصل وأهميته، مثل تعزيز التعلم من خلال الحوار وتبادل الخبرات مع الزملاء من مدارس مختلفة. كما يمكن استعراض الأساليب المتنوعة للمشاركة الفعالة في عملية التواصل. ينبغي أن يُشجّع المشاركون على مشاركة تجاربهم وقصصهم بصدق وانفتاح، ضمن بيئة داعمة تعزز التعلم الجماعي وتفتح آفاقاً جديدة للتطوير.

ماذا نتعلم عن التعلم وعن القيادة؟

إذا سارت المناقشات في هذه الجلسات بشكل مثمر، سيكتسب المشاركون فهماً أعمق لمفهوم التعلم: كيف يحدث هذا وكيف يمكن للتدريس أن يساهم في تمكينهم. كما سيعملون على توسيع رؤيتهم للقيادة، بما في ذلك كيفية ممارستها والتعامل مع التحديات التي قد تواجههم في هذا السياق. في هذا الجزء من الجلسة، يمكن للميسرين الاستفادة من الأداة القياسية المقدمة لمساعدة المشاركين على التأمل في ما يتعلمونه حول هذين النشاطين الأساسيين، مما يعزز من قدرتهم على ربط المفاهيم وتطبيقها بشكل عملي.

سجل المشاركة

يعد توثيق المشاركة خطوة بسيطة لكنها ذات أهمية كبيرة. ومن الضروري أن يخصص كل مشارك بضع دقائق لتدوين ملخص موجز لما تناولته الجلسة، وأبرز ما استخلصه منها، بالإضافة إلى أي قرارات اتخذها بناءً على ما طُرح. ولتيسير هذه العملية، يمكن الاستفادة من الأداة القياسية المخصصة لهذا الغرض، مما يساعد في ترسيخ الفهم وتعزيز التفاعل المستمر.

أدلة إضافية للمحفظة

خلال الجلسة، سيستعين المشاركون بمجموعة من الأدوات التي تساهم في تحفيز التفكير وتعزيز النقاش. ومن مسؤولية الميسرين توضيح أهمية الاحتفاظ بهذه الأدوات وإدراجها ضمن محافظهم الخاصة، حيث تشكل مرجعاً قيماً يساعدهم في استكمال رحلتهم التعليمية والتطويرية بفاعلية.

الجلسة التعليمية الثانية

في هذه المرحلة، يُفترض أن تكون مشاريع المشاركين قد أحرزت تقدماً ملحوظاً، مما يتيح للمحاذة أن تركز على استعراض مدى التقدم المحقق. ومن خلال هذا الحوار، يمكن للميسرين مساعدة المشاركين على تعميق تفكيرهم وتحليل تجاربهم بوعي أكبر. كما تُعد هذه الجلسة فرصة ثمينة لمراجعة محفظة كل مشارك ومناقشة أي تحديات أو صعوبات قد تواجههم في هذا السياق. ينبغي على الميسرين التأكد من أن المشاركين يوثقون ملخصاً موجزاً للجلسة التعليمية باستخدام الأداة المخصصة، لضمان الاستفادة القصوى من هذه التجربة.

دليل الجلسة الخامسة من ورشة العمل: مشاركة تجربة قيادة العمل التنموي

يتناول هذا الدليل جوهر المناقشات والمحاور التي سَتُطرح في الجلسة الخامسة، حيث سَيُتاح للمشاركين فرصة لمشاركة تجاربهم الشخصية في قيادة العمل التنموي. وسَتُركز الجلسة على تبادل الرؤى والأفكار التي نشأت خلال هذه التجارب، مما يعزز الفهم المشترك ويحفز التفكير النقدي. وللمزيد من الدعم والتفصيل، يقدم دليل الجلسة المنفصل مزيداً من التفاصيل حول الأنشطة والأدوات التي تساهم في تسهيل وتنظيم هذه الجلسة بشكل فعال.

التأمل في الجلسات التعليمية

عند انعقاد الجلسات التعليمية، سيكون من الضروري أن يُمنح المشاركون فرصة للتفكير في فعالية تلك الجلسات، ومناقشة جوانبها المختلفة بهدف تقييم مدى نجاحها. من خلال هذا التأمل الجماعي، يمكن تحديد الحاجة إلى إجراء تعديلات لتحسين التجربة وضمان تحقيق الأهداف المرجوة.

قيادة التغيير

بافتراض أن مشاريع المشاركين قد تقدمت بشكل جيد، فإن هذه اللحظة تُعد فرصة مثالية لتيسير مناقشة عميقة حول مفهوم قيادة التغيير. من خلال تمكين أعضاء المجموعة من مشاركة تجاربهم الشخصية في قيادة مشاريعهم التنموية، يُمكن فتح المجال لتبادل الخبرات والرؤى، مما يعزز من فهمهم الجماعي ويُساهم في تحسين مهاراتهم القيادية.

التحضير لفعالية التواصل

مع اقتراب مرحلة التخطيط لفعالية التواصل، يحتاج المشاركون إلى الدعم والإعداد المناسب لمشاركتهم الفعالة في الحدث. ستكون هذه الفعالية فرصة مميزة لهم لعرض قصتهم حول نشأة مشروعهم وتصميمه، والأهم من ذلك، التحديات القيادية التي واجهوها خلال سير العمل. كما تتيح الأدوات المقدمة للميسرين توجيه المشاركين إلى طرق متنوعة للمساهمة في الفعالية، مثل قيادة ورش العمل، إنشاء الملصقات، والمشاركة في التواصل غير الرسمي، مما يعزز من تفاعلهم ويساهم في إثراء التجربة بشكل عام.

ما الذي أتعلمه عن التعلم وعن القيادة؟

إذا سارت المناقشات في هذه الجلسات بشكل مثمر، سيكتسب المشاركون فهماً أعمق لمفهوم التعلم: كيف يحدث هذا وكيف يمكن للتدريس أن يساهم في تمكينهم. كما سيعملون على توسيع رؤيتهم للقيادة، بما في ذلك كيفية ممارستها والتعامل مع التحديات التي قد تواجههم في هذا السياق. في هذا الجزء من الجلسة، يمكن للميسرين الاستفادة من الأداة القياسية المقدمة لمساعدة المشاركين على التأمل في ما يتعلمونه حول هذين النشاطين الأساسيين، مما يعزز من قدرتهم على ربط المفاهيم وتطبيقها بشكل عملي.

سجل المشاركة

يعد توثيق المشاركة خطوة بسيطة لكنها ذات أهمية كبيرة. ومن الضروري أن يخصص كل مشارك بضع دقائق لتدوين ملخص موجز لما تناولته الجلسة، وأبرز ما استخلصه منها، بالإضافة إلى أي قرارات اتخذها بناءً على ما طُرح. ولتيسير هذه العملية، يمكن الاستفادة من الأداة القياسية المخصصة لهذا الغرض، مما يساعد في ترسيخ الفهم وتعزيز التفاعل المستمر.

أدلة إضافية للمحفظة

خلال الجلسة، سيستعين المشاركون بمجموعة من الأدوات التي تساهم في تحفيز التفكير وتعزيز النقاش. ومن مسؤولية الميسرين توضيح أهمية الاحتفاظ بهذه الأدوات وإدراجها ضمن محافظهم الخاصة، حيث تشكل مرجعاً قيماً يساعدهم في استكمال رحلتهم التعليمية والتطويرية بفاعلية.

فعالية التواصل الأولى

من المتوقع أن يكون الميسرون قد تواصلوا مع نظرائهم في المدارس الأخرى لتنظيم فعالية تجمع المعلمين من مدارس مختلفة، حيث يتمكنون من تبادل الأفكار ومشاركة النقد البناء فيما بينهم (انظر القسم الثامن). ستتيح هذه الفعالية فرصة قيمة لتعزيز الروابط المهنية وتوسيع دائرة الفهم المتبادل. كما يمكن للميسرين توفير أداة تساعد المشاركين على توثيق أنواع مشاركتهم المختلفة، والتي ستضاف إلى محافظهم الخاصة كمرجع يعكس تجاربهم وتفاعلهم في هذا الحدث الهام.

دليل الجلسة السادسة من ورشة العمل: تعميق التأثير وتوسيع التعاون

يتناول هذا الدليل جوهر المناقشات والمحاور التي ستطرح في الجلسة السادسة، حيث يركز على كيفية تعميق تأثير المشاريع وتوسيع دائرة التعاون بين المشاركين. تهدف هذه الجلسة إلى تعزيز الروابط بين الأفراد وتوسيع نطاق التأثير من خلال تعزيز العمل الجماعي والتعاون الفعال. ولإثراء هذه التجربة، يقدم دليل الجلسة المنفصل تفاصيل إضافية حول الأنشطة والأدوات التي تدعم تنفيذ هذه الجلسة، مما يساهم في تعزيز الفهم الجماعي وتطبيق المبادئ بشكل عملي.

التفكير في تجربة التواصل

إذا تمكن أعضاء المجموعة من الحضور والمشاركة في فعالية التواصل، فإن الوقت سيكون مناسباً للتفاعل ومناقشة كيفية سير مساهماتهم وما اكتسبوه من هذه التجربة. سيتمكنهم هذا النقاش من التعمق في فهم تجربتهم وتحليل جوانبها المختلفة، مما سيساعدهم على الاستعداد بشكل أفضل وأكثر فاعلية للفرصة المقبلة.

مراجعة تأثير المشاريع

تم تناول مسألة التأثير في الجلسة الثانية بهدف مساعدة المشاركين على تحسين خطط مشاريعهم. وفي الجلسة الرابعة، استكشف المشاركون طرقاً متنوعة لتقييم التأثير الفعلي الذي يحدثه عملهم التنموي. والآن، أصبح الوقت مناسباً لمشارك المشاركين ما لاحظوه من تأثيرات ملموسة، مما يمنحهم الفرصة لتحليل هذه التأثيرات وتقييم مدى نجاح مشاريعهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

توسيع التعاون

مع تعزيز الوعي بتأثير المشاريع، ينبغي للميسرين الآن تحفيز المشاركين على التفكير في كيفية زيادة هذا التأثير من خلال توسيع نطاق التعاون. على سبيل المثال، إذا كان أحد المشاركين قد بدأ في تطبيق استراتيجية جديدة في الفصل الدراسي وتمكن من إقناع زميله بالانضمام إليه، فقد حان الوقت الآن لتوسيع هذه الدائرة وفتح المجال للتعاون مع عدد أكبر من الزملاء. هذا سيساهم في تعزيز التأثير الجماعي ويوسع فرص النجاح في تطبيق الاستراتيجيات التعليمية.

ماذا أتعلم عن التعلم وعن القيادة؟

إذا سارت المناقشات في هذه الجلسات بشكل مثمر، سيكتسب المشاركون فهماً أعمق لمفهوم التعلم: كيف يحدث هذا وكيف يمكن للتدريس أن يساهم في تمكينهم. كما سيعملون على توسيع رؤيتهم للقيادة، بما في ذلك كيفية ممارستها والتعامل مع التحديات التي قد تواجههم في هذا السياق. في هذا الجزء من الجلسة، يمكن للميسرين الاستفادة من الأداة القياسية المقدمة لمساعدة المشاركين على التأمل في ما يتعلمونه حول هذين النشاطين الأساسيين، مما يعزز من قدرتهم على ربط المفاهيم وتطبيقها بشكل عملي.

سجل المشاركة

يعد توثيق المشاركة خطوة بسيطة لكنها ذات أهمية كبيرة. ومن الضروري أن يخصص كل مشارك بضع دقائق لتدوين ملخص موجز لما تناولته الجلسة، وأبرز ما استخلصه منها، بالإضافة إلى أي قرارات اتخذها بناءً على ما طُرح. ولتيسير هذه العملية، يمكن الاستفادة من الأداة القياسية المخصصة لهذا الغرض، مما يساعد في ترسيخ الفهم وتعزيز التفاعل المستمر.

أدلة إضافية للمحفظة

خلال الجلسة، سيستعين المشاركون بمجموعة من الأدوات التي تساهم في تحفيز التفكير وتعزيز النقاش. ومن مسؤولية الميسرين توضيح أهمية الاحتفاظ بهذه الأدوات وإدراجها ضمن محافظهم الخاصة، حيث تشكل مرجعاً قيماً يساعدهم في استكمال رحلتهم التعليمية والتطويرية بفاعلية.

دليل الجلسة السابعة من ورشة العمل: صياغة القصة

يستعرض هذا الدليل جوهر المناقشات والمحاور التي سيتم تناولها في الجلسة السابعة، حيث يُركّز على فن صياغة القصة. ستتيح هذه الجلسة للمشاركين فرصة لتطوير مهاراتهم في سرد تجاربهم بطريقة مؤثرة وملهمة. كما يتضمن الدليل المنفصل تفاصيل إضافية حول الأنشطة والأدوات التي تدعم هذه الجلسة، مما يساعد المشاركين على صياغة قصصهم بشكل يُساهم في تبادل الخبرات وتوسيع تأثير مشاريعهم.

تحديات المشروع

في هذه المرحلة، يُفترض أن يكون المشاركون قادرين على مشاركة التقدم الذي أحرزته مشاريعهم، مع توضيح التغييرات التي ربما طرأت بعد المناقشة الأخيرة حول التأثير والتعاون. يجب عليهم تحديد الأولويات الرئيسية التي ينبغي التركيز عليها في المرحلة القادمة، مما يضمن توجيه الجهود نحو تعزيز النتائج وتحقيق الأهداف بأقصى فاعلية.

التخطيط للإرث

قد يكون هذا الموضوع قد تم التطرق إليه ضمن مناقشة كيفية توسيع التعاون في الجلسة السابقة. والآن، حان الوقت للمشاركين للتركيز على كيفية ضمان استمرارية تأثير عملهم التنموي في المستقبل. ينبغي عليهم التفكير في استراتيجيات تساهم في الحفاظ على هذا التأثير وتعزيزه، حتى بعد انتهاء المشاريع، ليظل الإرث الذي تركوه مستمراً في إحداث التغيير المطلوب.

قصة المشروع

ينبغي على الميسرين أن يوجهوا المشاركين لإعداد "قصة المشروع"، وهي سرد مختصر (بين 500-700 كلمة) يروي فيها المشاركون نشأة المشروع، ودورهم القيادي فيه، بالإضافة إلى تأثيره أو فائدته. تساعد هذه القصة المشاركين على تسليط الضوء

على ما أنجزوه، كما تساهم في إثراء المعرفة المهنية داخل المدرسة وخارجها، إذ يمكن مشاركتها بسهولة وتوفر فرصة لتبادل الخبرات والإنجازات.

مراجعة المحافظ

من الضروري أن يكون المشاركون قد بدأوا بتجميع محافظهم منذ البداية، مع إضافة المزيد من المحتويات في نهاية كل جلسة. يجب عليهم التأكد من تنظيم العناصر بشكل جيد، ووضع العلامات المناسبة وإضافة التعليقات التوضيحية حيثما يكون ذلك ضرورياً. لا يزال هناك وقت لتصحيح أي إغفالات أو معالجة المشكلات المتبقية، مما يضمن أن تكون المحفظة شاملة ودقيقة في توثيق جميع التجارب والتقدم المحرز.

التحضير للجلسة التعليمية الفردية

ينبغي تحديد موعد الجلسة التعليمية الثالثة والأخيرة التي ستعقد بعد فترة قصيرة من هذه الجلسة، مما يستدعي استعداد المشاركين لهذه المرحلة المهمة. يجب أن يركز محور الجلسة التعليمية على قصة المشارك حول مشروعه، بالإضافة إلى تقييم جودة محفظته الشخصية. هذه الجلسات تشكل فرصة للتعمق في التفاصيل وتقديم الملاحظات التي تعزز من فاعلية المشروع وتحسن من عرض الإنجازات.

التحضير لفعالية التواصل – السرد الناشئ

نأمل أن يتم تنظيم فعالية تواصل ثانية في القريب العاجل، لذا يحتاج المشاركون إلى فرصة للتفكير في كيفية مساهمتهم فيها. في هذه المرحلة، يجب أن يكون لديهم قصة أكثر اكتمالاً ليرووها حول مشاريعهم، مع تمهيد الطريق لعرض رحلتهم وتجاربهم. هذه اللحظة تمثل فرصة مثالية لتشكيل السرد حول مشروعهم، بحيث يصبح أكثر نضجاً وتعبيراً عن الإنجازات والتحديات التي مروا بها.

سجل المشاركة

يعد توثيق المشاركة خطوة بسيطة لكنها ذات أهمية كبيرة. ومن الضروري أن يخصص كل مشارك بضع دقائق لتدوين ملخص موجز لما تناولته الجلسة، وأبرز ما استخلصه منها، بالإضافة إلى أي قرارات اتخذها بناءً على ما طرح. ولتيسير هذه العملية، يمكن الاستفادة من الأداة القياسية المخصصة لهذا الغرض، مما يساعد في ترسيخ الفهم وتعزيز التفاعل المستمر.

أدلة إضافية للمحفظة

خلال الجلسة، سيستعين المشاركون بمجموعة من الأدوات التي تساهم في تحفيز التفكير وتعزيز النقاش. ومن مسؤولية الميسرين توضيح أهمية الاحتفاظ بهذه الأدوات وإدراجها ضمن محافظهم الخاصة، حيث تشكل مرجعاً قيماً يساعدهم في استكمال رحلتهم التعليمية والتطويرية بفاعلية.

الجلسة التعليمية الثالثة

مع اقتراب البرنامج من نهايته، يجب أن تركز الجلسة التعليمية على قصة المشروع التي رافقت المشاركين طوال فترة البرنامج، بالإضافة إلى مراجعة محفظة كل مشارك لضمان استعدادها التام للتقديم في الأسابيع القليلة القادمة. ستكون هذه الجلسة فرصة للتأكد من أن جميع التفاصيل قد تم تنسيقها بشكل ملائم وأن المشاركين مستعدون لعرض ما أنجزوه بكل ثقة.

فعالية التواصل الثانية

من المتوقع أن تستضيف مدرسة أخرى فعالية التواصل الثانية، حيث سيتعاون الميسرون من مدارس متعددة لتنظيم الترتيبات اللازمة لهذه الفعالية. ستكون هذه الفعالية فرصة مثالية لتقديم قصة المشروع بشكل عملي، وتعميق الفهم للجوانب التربوية التي يتناولها المشروع، بالإضافة إلى استكشاف أبعاد القيادة التي تميز هذه التجربة.

دليل الجلسة الثامنة من ورشة العمل: الاستعداد لتقديم المحفظة

يستعرض هذا الدليل محتوى الجلسة الثامنة والمحاور الأساسية التي سيتم مناقشتها خلالها. في هذه الجلسة، سيتاح للمشاركين الوقت للاستعداد لتقديم محفظاتهم، حيث سيكون التركيز على كيفية تقديم الإنجازات التي حققوها بشكل فعال. ستتضمن الجلسة أنشطة وأدوات تدعم المشاركين في تنظيم محافظهم وتقديمها بأفضل صورة، كما سيتم توضيح المزيد من التفاصيل حول هذه الأنشطة في دليل الجلسة المنفصل.

التفكير في تجربة التواصل

كما كان الحال في المرات السابقة، إذا تمكن أعضاء المجموعة من الحضور والمشاركة في فعالية التواصل، سيكون من الضروري أن يتبادلوا الأحاديث حول كيفية سير مساهماتهم وما اكتسبوه من هذه التجربة. هذه المناقشات ستمنحهم فرصة للتأمل في ما تحقق، مما سيساعدهم على التحضير بشكل أفضل للفرص المستقبلية ويعزز قدرتهم على الاستفادة من التجارب القادمة.

قصص المشروع

تم تقديم مفهوم "قصة المشروع" في الجلسة السابعة، والآن يُتوقع من المشاركين صياغة مسوداتهم الخاصة لقصة مشروعهم ومناقشتها في الجلسة التعليمية الثالثة. كانت فعالية التواصل بمثابة فرصة مثالية لمشاركة القصة مع الزملاء الآخرين، مما قد يكون أدى إلى تعديل أو تحسين بعض جوانبها. الآن، حان الوقت لتحسين هذه المسودات وتطويرها بشكل أفضل، لتكون أكثر وضوحاً وتعبيراً عن التحديات والإنجازات التي مروا بها خلال المشروع.

تقييم المحافظ

سيتم تقييم المحافظ من أجل منح الشهادات، مما سيساعد المشاركين على التفكير بعمق في مدى كفاية محافظهم. سيتيح لهم هذا التقييم الفرصة لفهم كيفية قياس جودة محتويات محافظهم، مما يعزز من قدرتهم على تحسين توثيق تجاربهم وإنجازاتهم بشكل يتماشى مع المعايير المتوقعة.

مراجعة المحفظة

تم تقديم أداة المراجعة في الجلسة السابعة، وكانت موجهة لمساعدة المشاركين في معالجة أي أوجه قصور في محافظهم. ومع اقتراب موعد تقديم المحافظ للتقييم، يصبح هذا هو الوقت المثالي للمشاركين للحصول على ملاحظات من زملائهم. ستساعد هذه الملاحظات على تحسين ما تبقى من جوانب تحتاج إلى تعديل، مما يضمن أن تكون المحفظة جاهزة تماماً للتقديم النهائي.

التعلم المهني

يمكن للميسرين الاستفادة من أداة الاستبيان الموجزة المقدمة لتمكين المشاركين من التأمل في تجربتهم في التعلم المهني، وهو جانب أساسي يعزز تأثير مشاركتهم. سيساعد هذا الاستبيان المشاركين على تقييم تطورهم المهني وكيفية ارتباطه بتأثيرهم في مجال العمل، مما يتيح لهم فرصة لتوجيه جهودهم بشكل أكثر فاعلية في المستقبل.

التعليق التأملي النهائي

لإتمام المحفظة، يُطلب من المشاركين إضافة تعليق تأملي نهائي. لا يُشترط أن يكون هذا التعليق شيئاً يرغبون في مشاركته على نطاق واسع داخل المدرسة، بل هو تأمل شخصي يعكس تجربتهم ويفتح المجال للتفكير في ما حققوه، والتحديات التي واجهوها، وكيفية تطورهم خلال المسار الذي قطعوه.

ترتيبات تقديم وتقييم المحافظ

في هذه المرحلة، يجب مناقشة الترتيبات الخاصة بتقديم المحافظ وتقييمها، والتوصل إلى اتفاق بشأنها. قد يتطلب الأمر إجراء تعديلات على المحافظ أو قد يتم تقديمها كما هي (راجع القسم السادس). يتعين على الميسرين التفكير في الوقت المناسب لإجراء التقييمات، بالإضافة إلى تحديد الإجراءات اللازمة لتقديم المحافظ بشكل رسمي، مما يضمن سير العملية بشكل سلس ودقيق.

جمع قصص المشروع معاً

قد يرغب الميسرون ومدير المدرسة في تجميع كافة قصص المشروع في وثيقة موحدة، مصحوبة بمقدمة أو تعليق يوضح السياق. يمكن توزيع هذه الوثيقة داخل المدرسة كوسيلة لمشاركة نتائج البرنامج، وتحفيز الآخرين على الانخراط في جهود التطوير. أثناء إعداد هذه الوثيقة، من المهم قراءة القصص بعناية لضمان أنها لا تحتوي على ما قد يسيء للزملاء أو يثير قلق المدير بشأن سمعة المدرسة.

سجل المشاركة

يعد توثيق المشاركة خطوة بسيطة لكنها ذات أهمية كبيرة. ومن الضروري أن يخصص كل مشارك بضع دقائق لتدوين ملخص موجز لما تناولته الجلسة، وأبرز ما استخلصه منها، بالإضافة إلى أي قرارات اتخذها بناءً على ما طُرح. ولتيسير هذه العملية، يمكن الاستفادة من الأداة القياسية المخصصة لهذا الغرض، مما يساعد في ترسيخ الفهم وتعزيز التفاعل المستمر.

أدلة إضافية للمحفظة

خلال الجلسة، سيستعين المشاركون بمجموعة من الأدوات التي تساهم في تحفيز التفكير وتعزيز النقاش. ومن مسؤولية الميسرين توضيح أهمية الاحتفاظ بهذه الأدوات وإدراجها ضمن محافظهم الخاصة، حيث تشكل مرجعاً قيماً يساعدهم في استكمال رحلتهم التعليمية والتطويرية بفاعلية.

القسم الثامن:

تنظيم فعاليات التواصل

يقدم هذا القسم إرشادات شاملة حول الجوانب الأساسية لتنظيم فعاليات التواصل، بما في ذلك:

الأساس المنطقي لأهمية التواصل.

آليات التعاون مع الميسرين الآخرين.

العوامل الرئيسية التي ينبغي مراعاتها لضمان فعالية الحدث.

استراتيجيات التعامل في حال كانت مدرستك هي المدرسة الوحيدة في المنطقة التي تطبق برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب".

ينبغي على الميسرين توفير فرص للمشاركين للتواصل مع المعلمين من مدارس أخرى، ويفضل أن يكونوا منخرطين في برامج مماثلة. ولكن في حال تعذر ذلك، فمن الضروري استكشاف سبل بديلة لتعزيز التفاعل المهني وتبادل الخبرات.

الأساس المنطقي للتواصل

إحدى التحديات التي قد تواجه البرامج التعليمية القائمة بالكامل داخل المدرسة هي احتمالية العزلة المهنية، حيث يصبح ما هو مألوف داخل المؤسسة أمراً مسلماً به، مما يحدّ من تنوع الرؤى وتعدد زوايا النظر. فالمناقشات الداخلية غالباً ما تعكس الفكر السائد في بيئة المدرسة نفسها، مما قد يؤدي إلى انغلاق فكري غير مقصود. يمثل التواصل فرصة ثمينة لتوسيع آفاق المشاركين، إذ يتيح لهم التفاعل مع مجموعة أوسع من وجهات النظر والخبرات والمعارف، مما يثري النقاشات ويحفّز التفكير النقدي. كما أن التساؤلات والتحديات التي يطرحها زملاء من خارج السياق المدرسي المعتاد قد تكون ذات قيمة جوهرية، حيث تسهم في كسر القوالب النمطية وإعادة النظر في المسلمات. لهذا السبب، يُوصى بشدة بجمع معلمين من مدارس متنوعة في جلسات التواصل، حيث يمكن لتبادل الخبرات بين من يدرّسون الأطفال الصغار ومن يدرّسون طلاباً في سن 17 أن يؤدي إلى إعادة تقييم العديد من الافتراضات التربوية. وتزداد أهمية هذا الأمر في الفعاليات الدولية، حيث تلتقي بيئات ثقافية وسياسية مختلفة، مما يخلق مساحة حقيقية للحوار العابر للحدود.

إن مثل هذه الفعاليات تمنح المعلمين فرصة نادرة—في ظل وتيرة العمل السريعة—لالتقاء في بيئة آمنة، حيث يمكنهم تبادل الأفكار، وتقديم الدعم النقدي البناء، وإلهام بعضهم البعض. ومن خلال الخروج من أطهرهم التنظيمية التقليدية، يشعر المشاركون بحرية التعبير دون الخوف من الحكم عليهم أو المساس بمكانتهم المهنية، مما يعزز من فاعلية الحوار وعمقه.

من الحكمة أن نفتح أبواب فعاليات التواصل أمام الزملاء الذين لم يشاركوا بعد في برنامج القيادة التربوية، إذ يمكن أن تشكل هذه التجربة فرصة تعليمية قيّمة تلهمهم للانضمام مستقبلاً. فالتواصل ليس مجرد مساحة لتبادل الخبرات بين المشاركين الحاليين، بل يمكن أن يكون منطلقاً لنشر ثقافة التطوير والقيادة التعليمية في أوساط أوسع. يعتمد النهج الموصى به على نموذج منخفض التكلفة، يختلف جذرياً عن الفعاليات الرسمية التي تُعقد في مقرات حكومية أو فنادق، والتي تتطلب عادة ترتيبات سفر وربما إقامة ليلية للمعلمين. إضافةً إلى التكاليف المالية، هناك تكلفة تربوية لا تقل أهمية، تتمثل في انقطاع المعلمين عن فصولهم الدراسية، مما قد يؤثر سلباً على استمرارية تعلم الطلاب. لجعل فعاليات التواصل جزءاً منتظماً من الحياة المدرسية، من الضروري أن تكون مرنة في توقيتها وغير مرهقة من حيث التكلفة أو الالتزامات الزمنية. لذا، يُفضل تنظيمها داخل المدارس نفسها، في أوقات مناسبة مثل الفترة المسائية بعد انتهاء اليوم الدراسي، على سبيل المثال من الساعة 5:00 إلى 6:30 مساءً. بهذه الطريقة، تظل فرص التواصل والتطوير المهني متاحة للجميع دون أن تعيق سير العملية التعليمية أو تتطلب موارد إضافية.

التنسيق الفعّال بين الميسرين لتعزيز التواصل

عندما تتواجد برامج أخرى لدعم "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" في المنطقة، فمن الضروري أن يتواصل الميسرون مع نظرائهم في المدارس الأخرى لتنسيق تنظيم فعاليات التواصل بشكل فعّال. يتيح هذا التعاون فرصة لتبادل الخبرات وتوسيع نطاق الفائدة بين مختلف المؤسسات التعليمية. لضمان نجاح الفعالية، لا بد من وضع برنامج دقيق يتطلب معرفة مسبقة بعدد الحضور المتوقع. لذلك، يتحمل الميسرون مسؤولية التأكد من التزام أعضاء مجموعاتهم بالحضور واستعدادهم لتقديم مساهماتهم بفعالية. كما ينبغي مشاركة تفاصيل مساهمات المشاركين مع الجهة المسؤولة عن إعداد البرنامج لضمان تنظيم

سلس ومُحكم. يُعد إعداد برنامج الفعالية عنصراً محورياً، حيث يتيح لجميع الأطراف المعنية وضوح الرؤية حول محتوى الحدث، مما يساهم في إدارة الوقت بكفاءة وتحقيق أقصى استفادة من النقاشات والحوارات المطروحة.

العوامل التي يجب مراعاتها

عند التخطيط لإقامة فعالية التواصل، ينبغي على الميسرين مراعاة مجموعة من العوامل لضمان نجاح الحدث وسلاسة تنظيمه:

الموقع والمساحة

غالباً ما توفر المدارس جميع المرافق اللازمة لاستضافة مثل هذه الفعاليات، بما في ذلك مواقف السيارات، والردهات أو مناطق الاستقبال، والقاعات الواسعة، بالإضافة إلى الفصول الدراسية التي يمكن استخدامها وفقاً لاحتياجات الفعالية. يُعد التنسيق مع إدارة المدرسة خطوة أساسية لضمان عدم تعارض الفعالية مع أي أنشطة أخرى قائمة. لذا، يجب على الميسرين الذين يرغبون في استضافة الفعالية الحصول على موافقة مدير المدرسة في مرحلة مبكرة، مما يتيح الوقت الكافي لإجراء الترتيبات اللوجستية المطلوبة. استضافة فعالية في المدرسة يتطلب الأخذ بعين الاعتبار الأثر المترتب على الفريق المسؤول عن الخدمات التشغيلية، مثل الحراس، وموظفي الصيانة، وعمال النظافة، الذين يتولون مهام الأمن والنظام والنظافة. لذلك، من المهم التنسيق المسبق معهم لضمان تهيئة البيئة المناسبة للفعالية دون أي معوقات.

التوقيت

تؤكد التجربة أن فعاليات التواصل يمكن أن تكون فعالة للغاية عند تحديد مدتها بـ 90 دقيقة فقط، شريطة أن يتم تنظيمها بدقة. يسمح هذا الإطار الزمني بعقد الفعالية في نهاية اليوم الدراسي دون إرهاق المشاركين أو التأثير على التزاماتهم الأخرى. في بعض الشبكات التعليمية، مثل شبكة "هيرتس كام"، تُقام هذه الفعاليات بانتظام بين الساعة 4:30 و 6:00 مساءً. قد يتصور البعض أن المعلمين سيكونون مرهقين بعد يوم طويل من التدريس، إلا أن التجربة أثبتت أن استقبالهم بحرارة، مع فئان من الشاي وقطعة من الكعك، يمنحهم طاقة جديدة. إذ سرعان ما تغمرهم أجواء التفاعل والحوار، مما يعزز من حماسهم ويجعلهم مستمتعين بالتجربة حتى انتهاء الجلسة، تاركين بقية المساء متاحاً لهم للاسترخاء أو قضاء الوقت في أنشطة أخرى.

في بعض الدول، يميل بعض الزملاء إلى تنظيم فعاليات التواصل في أيام العطل أو تخصيص يوم كامل لها. ومع ذلك، فإن هذا النهج قد يكون مرهقاً وغير مستدام، حيث يفرض التزامات زمنية ثقيلة على المعلمين. لذا، يُفضل تبني نموذج الفعاليات القصيرة والفعالة، مما يضمن استمراريتها دون إرباك الجدول المهني للمشاركين.

لدمج مجموعة متنوعة من الأنشطة ضمن هذه الفترة الزمنية المحدودة بـ 90 دقيقة، يجب التخطيط لإدارة الوقت بدقة. يمكن الاستعانة بمجموعة من الطلاب لمساعدة المشاركين في الانتقال بين الجلسات المختلفة، كما يمكن لقادة ورش العمل استخدام مؤقتات زمنية لضمان انتهاء الجلسات في الموعد المحدد، مما يحافظ على انسيابية الفعالية وفعاليتها.

تخطيط البرنامج

لضمان نجاح الفعالية ضمن إطار زمني لا يتجاوز 90 دقيقة، من الضروري إعداد برنامج دقيق يتم فيه تحديد كل عنصر بوضوح مع تخصيص الوقت المناسب له. يمكن الاطلاع على نموذج تفصيلي لهذا البرنامج ضمن مواد الدعم الإضافية المتاحة للتنزيل.

البرنامج النموذجي يشمل:

- تحضيرات أولية قصيرة تتضمن تسجيل الحضور وتنظيم المشاركين.
- جلسة افتتاحية عامة للترحيب بالزوار وتوضيح أجندة الفعالية.
- "جولة في المعرض" – وهي نشاط تفاعلي يُشرح بالتفصيل أدناه.
- سلسلة من ورش العمل المتوازية – تتراوح بين جلستين إلى ثلاث جلسات متزامنة، تتيح للمشاركين الاستفادة من مواضيع متنوعة.
- جلسة ختامية عامة تجمع المشاركين لمناقشة أبرز النقاط المستخلصة من الفعالية وتقديم التوصيات النهائية.

عند تقديم خيار للمشاركين لاختيار ورش العمل التي يرغبون في حضورها، من الضروري أن تكون عناوين ورش العمل واضحة وجذابة في آن واحد. إذ قد ينجذب البعض إلى عنوان معين بينما يبقى البعض الآخر غير مهتم. لذلك، من الأفضل أن يحدد المشاركون المجال الذي يرغبون في تطويره في ممارساتهم العملية. على سبيل المثال، قد يكون العنوان الأمثل لورشة العمل هو:

"تطوير الممارسات في مجموعات الدعم للطلاب المحرومين وذوي القدرات المنخفضة". ومن الحكمة أيضاً أن تكون مستعداً لتعديل العناوين المرسلّة للتأكد من وضوحها وجاذبيتها بما يتناسب مع اهتمامات المشاركين. وفي حال كانت إحدى ورش العمل تحظى بشعبية كبيرة، يمكن اعتماد استراتيجيات لضبط عدد المشاركين، مثل توزيع ورقة تتضمن العدد المحدد من الأماكن المتاحة، ليقوم المشاركون بتسجيل أسمائهم عند وصولهم. وعند امتلاء الورقة، يتم إيقاف التسجيل لضمان تنظيم العدد وتوزيع الحضور بشكل متوازن.

الإجراءات التمهيديّة

عند وصول الزوار، يجب توجيههم إلى المكان المخصص لتسجيل حضورهم واختيار ورش العمل التي يودون المشاركة فيها. إذا كان ذلك مناسباً، يمكن الاستفادة من الطلاب للمساعدة في هذا الجانب التنظيمي. بعد التسجيل، يُدعى الزوار للاستمتاع بكوب من الشاي واللقاء ببعضهم البعض في جو غير رسمي. خلال هذا الوقت، سيتم توجيه المشاركين الذين جلبوا ملصقات إلى المكان المخصص لتثبيتها. ستحتاج المدرسة المضيفة إلى توفير الأدوات اللازمة مثل الدبابيس والألواح، أو يمكن التنسيق مع مقدمي الملصقات ليحضروا هذه الأدوات معهم.

الجلسة العامة الأولى

في بداية البرنامج، يُطلب من الجميع التجمع في القاعة الرئيسية. هناك، سيلقي الميسرون كلمات الترحيب الحارة، ثم يدعون مدير المدرسة للترحيب بالحضور في رحاب مدرستهم. بعد ذلك، يقوم الميسرون بتوضيح تفاصيل برنامج فعالية التواصل ويشددون على أهمية الالتزام بالمواعيد المحددة في جدول الفعالية لضمان سير الأمور بسلاسة.

جولة في المعرض

يشير مصطلح "جولة في المعرض" إلى طريقة مبتكرة لتنظيم النظر إلى الملصقات وعرض المشاريع. في المساحة المخصصة لذلك، والتي عادة ما تكون في الجزء الخلفي من القاعة الرئيسية، يُطلب من المشاركين الذين قاموا بإحضار ملصقاتهم الوقوف بجانبها. يتم تقسيم الحضور إلى مجموعات صغيرة، تتكون كل منها من ثلاثة إلى أربعة أشخاص، ويتم تحديد هذه المجموعات عن طريق وضع أرقام على البرامج الخاصة بهم. تبدأ الجولة بزيارة كل مجموعة للملصق الذي يتطابق مع رقمها، ثم ينتقل الجميع بين الملصقات وفقاً لترتيب محدد، مع تحريك المجموعات في فترات زمنية منتظمة.

خلال هذه الجولة، يُتاح للزوار فرصة التفاعل مع المشاركين الذين قدموا الملصقات، حيث يمكنهم طرح الأسئلة، تقديم الاقتراحات، أو حتى كتابة ملاحظات على أوراق لاصقة وتثبيتها على الملصق كإجابة على تساؤل معين. على سبيل المثال، إذا كانت الجلسة تستمر لمدة 20 دقيقة مع تحريك المجموعات كل 5 دقائق، فإن كل شخص سيكون لديه فرصة لزيارة 4 ملصقات، مع ضمان التفاعل الهادف والمثمر مع المشاركين.

ورش العمل بقيادة المعلمين

تتضمن الفعالية عادة ورش عمل يقودها معلمون شاركوا في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، حيث يتم تزويد المشاركين الذين يقودون ورش العمل بورقة إرشادية تحتوي على تفاصيل لتوجيههم في تنظيم الجلسات. هذه الإرشادات تنص على ضرورة تنوع الأنشطة داخل كل ورشة عمل، حيث يتضمن البرنامج عرضاً تقديمياً لمدة 10 دقائق، يتبعه نشاط مناقشة يستمر 10 دقائق أخرى، ثم تنتهي الورشة بمناقشة عامة تستغرق 5 دقائق. خلال الورشة، سيتاح لقائد الجلسة فرصة توضيح اهتماماته وتقديم وصف مختصر عن تطور مشروعه، بالإضافة إلى عرض مشكلة أو معضلة تعليمية ليتمكن الحضور من تبادل الاقتراحات ومشاركة تجاربهم الشخصية المتعلقة بالموضوع.

قد يُطلب من قائد ورشة العمل تقديم نفس الجلسة مرتين، في حال كان هنالك عدد كبير من المشاركين الذين يرغبون في قيادة ورش العمل، مما يسمح بتنظيم مجموعات مختلفة تماماً في كل جلسة. يهدف هذا التوزيع إلى تمكين المشاركين من التفاعل مع أكبر عدد ممكن من المشاريع خلال فترة 90 دقيقة، مما يعزز التجربة التعليمية الجماعية.

ولضمان أن كل ورشة عمل تتمتع بجو من النقاش المثمر، يجب على الميسرين التأكد من وجود عدد مناسب من المشاركين، على سبيل المثال، 8 أشخاص في كل ورشة لضمان تفاعل فعال. وعليه، يجب أن يتم حساب العدد الإجمالي للمشاركين في الفعالية، ومن ثم تقسيمهم على عدد ورش العمل المتاحة لضمان توزيع مثالي. كما ينبغي الأخذ بعين الاعتبار كيفية إدارة عملية اختيار الحضور للورش، وذلك بما يتماشى مع التوجيهات المشار إليها سابقاً تحت بند "التخطيط للبرنامج".

التقييم

يُفضّل أن يكون التقييم موجزاً وفعالاً في نهاية الفعالية. يمكن تحقيق ذلك من خلال جمع المشاركين لمدة خمس دقائق في القاعة الرئيسية قبل المغادرة، حيث يتم توجيه الشكر لجميع المساهمين، ثم توزيع استمارات قصيرة تحتوي على سؤالين أساسيين: ما هو أكثر شيء وجدته مثيراً للاهتمام؟ وما هو اقتراحك لتحسين فعاليات التواصل المستقبلية؟ يُطلب من المشاركين ملء الاستمارات بسرعة وتسليمها عند الخروج، حيث يتولى أحد الميسرين جمعها. يستغرق هذا الإجراء دقيقة أو دقيقتين فقط، لكنه يوفر رؤى قيّمة.

طريقة أخرى هي توزيع أوراق صغيرة ليكتب عليها المشاركون ملاحظتين: واحدة حول أكثر ما استمتعوا به، وأخرى حول كيفية تحسين الفعالية. تُلصق هذه الملاحظات على لوحين منفصلتين في القاعة، مما يسمح بجمع الملاحظات بطريقة تفاعلية. وأخيراً، يُستحسن أن يقوم مضيف الفعالية بإعداد ملخص موجز للتعليقات ونقلها إلى الفريق المنظم للفعالية التالية، لضمان تحسين مستمر في جودة اللقاءات القادمة.

ماذا تفعل إذا كنت المدرسة الوحيدة في المنطقة التي فيها مجموعة برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"؟

قد تجد نفسك في مدرسة لا يوجد في محيطها مجموعات مماثلة لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، مما قد يجعلك تشعر بالعزلة في هذا المسعى الطموح. ومع ذلك، يمكن تحويل هذا التحدي إلى فرصة لإرساء نموذج ريادي وإيجاد بدائل مبتكرة لتعزيز التواصل وتوسيع دائرة التأثير. إليك بعض السبل التي قد تساعدك في ذلك:

فعاليات التواصل عبر الإنترنت

حين اجتاحت جائحة كوفيد العالم، وجدنا أنفسنا مضطرين لإعادة تعريف أساليب التواصل، فاكشفنا قوة الاجتماعات الافتراضية عبر منصات مثل "زوم" (Zoom) وغيرها. ورغم أن هذه اللقاءات قد لا تحمل الدفء ذاته الذي تتمتع به الفعاليات الحضورية داخل أروقة المدارس، إلا أنها أثبتت فعاليتها، بل ووفرت مزايا لم تكن متاحة من قبل، أبرزها القدرة على التواصل عبر المسافات، وربط العقول والقلوب على مستوى دولي دون قيود المكان. تتيح هذه الأدوات الرقمية إمكانيات واسعة، مثل إدارة الغرف المنفصلة داخل الاجتماعات الافتراضية لتنظيم الحوارات بفاعلية، والاستفادة من الوسائل التفاعلية لتعزيز النقاشات وجعلها أكثر حيوية. ورغم افتقاد عنصر التفاعل المباشر، فإن هذه التقنية منحتنا فرصة لاستكشاف طرق جديدة للمشاركة، وبناء جسور تربط بين التربويين من مختلف أنحاء العالم، مما يثري التجربة التعليمية ويعزز آفاقها.

دعوة زملاء غير مشاركون في البرنامج

عندما يعتزم الميسرون استضافة فعالية تعليمية، يمكنهم اغتنام الفرصة لدعوة زملاء لم يسبق لهم المشاركة في برنامج القيادة التعليمية، مما يفتح أمامهم آفاقاً جديدة للتعلم والتفاعل. فهذه الورش ليست مجرد جلسات تدريبية تقليدية، بل هي مساحات حوارية حية، حيث تُنسج الأفكار، ويُعاد استكشاف الممارسات التعليمية بروح من التبادل والتعاون. من الأهمية بمكان أن نوضح للمشاركين الجدد أن هذه الفعاليات لا تهدف إلى تلقين المعلومات بقدر ما تسعى إلى إشعال شرارة التفكير العميق والمناقشة المثمرة. إنها فرصة لإثراء التجربة المهنية، والاستفادة من الرؤى المتنوعة، والمساهمة في بناء بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وشمولية.

دعوة زملاء من مدارس أخرى

ليس من المستغرب أن يمتد تأثير فعاليات التواصل التعليمية إلى ما هو أبعد من جدران المدرسة الواحدة، لذا من المجدي التواصل مع مدارس أخرى في المنطقة ودعوة أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في هذه اللقاءات. حتى إن لم يكن لدى تلك المدارس برامج مماثلة، فمن المؤكد أن هناك معلمين يسعون لتطوير ممارساتهم التعليمية، وقد يجدون في هذه الفعالية فرصة ثمينة للحوار وتبادل الخبرات. يمكن لهؤلاء الزملاء أن يساهموا بطرق مختلفة، سواء من خلال المشاركة في النقاشات، أو عرض ملصقات تعليمية، أو حتى قيادة ورش عمل تسلط الضوء على تجاربهم الفريدة.

تقديم المشورة للمشاركين بشأن الفرص الأخرى

قد تكون هناك العديد من الفعاليات التعليمية، مثل المؤتمرات أو الدورات التدريبية المكثفة التي تمتد ليوم واحد، والتي تشكّل فرصاً ثمينة للمشاركين في برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب". يمكنهم من خلالها التفاعل مع معلمين من مدارس أخرى، وتبادل الرؤى، واستكشاف أساليب تدريسية مبتكرة.

القسم التاسع: بناء شبكة دعم للبرنامج

حتى الآن، ركزت الإرشادات على تيسير برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، إلا أن المستقبل يحمل في طياته آفاقاً أوسع. فالميسرون، بما يمتلكونه من خبرة ورؤية، قد يجدون في إنشاء كيان تنظيمي داعم فرصة لترسيخ البرنامج وتعزيز استدامته، مما يساهم في خلق حركة فاعلة للتغيير داخل المنظومة التعليمية.

إن تشكيل مثل هذا الكيان لا يقتصر على توفير البنية التحتية للبرنامج فحسب، بل يرتقي به ليصبح منصة مؤسسية تُعزز مكانته، وتساهم في دعمه على مستويات متعددة. وهنا يمكن استلهام التجربة الرائدة لشبكة "هيرتس كام"، التي نشأت استجابة لحاجة حقيقية إلى بناء مجتمع تعاوني يعزز من كفاءة البرنامج وفاعليته.

ومن بين الأدوار التي يمكن أن يضطلع بها هذا الكيان:

تقديم برامج تأهيلية للميسرين، تضمن لهم التمكن من أدوات القيادة التعليمية الفعالة.

إصدار نشرات دورية، تزود الميسرين بأخر المستجدات والخبرات المتبادلة، مما يعزز مجتمع التعلم المهني.

استقطاب كوادرات جديدة للانضمام إلى البرنامج، لضمان استمراريته وتوسيع تأثيره.

تحديث وتطوير وتوزيع المواد الإرشادية وأدوات ورش العمل، لضمان ملاءمتها للمستجدات التربوية.

تنظيم لقاءات وفعاليات تُثري فعاليات التواصل بين المشاركين وتخلق بيئة داعمة للتبادل المهني.

الإشراف على تقييمات المحفظة، لضمان تحقيق المعايير المطلوبة في الأداء والإنجاز.

منح الشهادات للمشاركين، تقديرًا لجهودهم وتشجيعاً لهم على مواصلة مسيرتهم في القيادة التعليمية.

توثيق ونشر سرديات المعلمين، مما يثري المعرفة الجماعية ويساهم في تطوير التجربة التربوية.

تعزيز الحضور الإعلامي والدعوة إلى البرنامج، لتوسيع نطاق تأثيره وإيصال رسالته إلى أوسع شريحة ممكنة.

نشأت شبكة "هيرتس كام" من رحم شراكة بين إدارة التعليم في جامعة كامبريدج وهيئة تعليمية محلية - خدمات التعليم في هيرتفوردشاير، حيث شكلت هذه الشراكة قاعدة انطلاقها نحو دعم القيادة التعليمية. ومع مرور الوقت، أدرك القائمون على الشبكة أهمية الاستقلالية لضمان استدامتها، فقررت اللجنة التوجيهية في عام 2011 تحويلها إلى مؤسسة خيرية مستقلة. في المملكة المتحدة، يتطلب تسجيل المؤسسة الخيرية لدى وكالة حكومية، مما يفرض عليها التزاماً قانونياً بالشفافية المالية والتدقيق العام. أما في البلدان الأخرى، فقد يتم تصنيفها كمنظمة غير حكومية، وهو أحد النماذج الممكنة لإنشاء كيان رسمي يمكن الشبكة من تحصيل رسوم من المدارس أو المشاركين، مما يساهم في تمويل أنشطتها وضمان استمراريته.

وفي إنجلترا، يتمتع العديد من مديري المدارس بسلطة إدارة ميزانياتهم، مما يمنحهم حرية تمويل برامج شبكة "هيرتس كام" ضمن مدارسهم. ومع ذلك، فإن تحقيق الاستدامة المالية ليس بالأمر الهين؛ فقد واجهت الشبكة تحديات جوهرية في تأمين مصادر دخل كافية، رغم كونها منظمة مستقلة منذ عام 2012. إذ لم يكن الاعتماد على الرسوم المفروضة على المدارس كافياً لتغطية تكاليف التشغيل، مما ألقى بظلال من التحدي على قدرتها على تقديم الدعم المطلوب. وتتفاقم هذه التحديات في العديد من البلدان، حيث لا تتوافر دائماً البنية التحتية المالية أو السياسية التي تتيح جمع الإيرادات اللازمة للحفاظ على استدامة مثل هذه المبادرات. ورغم هذه العقبات، يبقى الابتكار في إيجاد مصادر تمويل بديلة أمراً جوهرياً لضمان استمرار تأثير فعاليات التواصل ونموها، حتى في ظل التحديات التي قد تواجه إنشاء كيان مستقل لدعم برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، يمكن النظر في نهج بديل أكثر تكاملاً، يتمثل في بناء فريق دعم متخصص ضمن هيكل تنظيمي قائم بالفعل. فمن خلال عقد شراكات استراتيجية، قد يكون من الممكن دمج هذا الدعم ضمن وكالة حكومية محلية أو منظمة غير حكومية، مما يوفر بيئة مؤسسية داعمة دون الحاجة إلى تأسيس كيان منفصل بالكامل. وفي إنجلترا، تتبع بعض المدارس مجموعات شبه مستقلة تُعرف باسم "الهيئة الأكاديمية المتعددة"، والتي قد تكون مؤهلة لتبني مثل هذا التحدي، عبر توفير البنية التحتية والدعم اللازم للميسرين، وتعزيز استدامة البرنامج على نطاق أوسع.

ورغم أن هذه الوثيقة الإرشادية تهدف إلى تمكين المدارس من إطلاق برامجها الخاصة بـ "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" بشكل مستقل ودون تكاليف باهظة، فإن التفكير في تأسيس كيان تنظيمي مستدام قد يكون خياراً بالغ الأهمية لضمان

استمرار الدعم اللازم للميسرين في المستقبل. إلا أن أي خطوة في هذا الاتجاه يجب أن تُبنى على رؤية واقعية، تأخذ في الحسبان التكاليف المالية والإدارية المرتبطة بالحفاظ على مثل هذا الكيان. فبينما تكمن قوة هذه المبادرة في شغف المعلمين ورغبتهم في إحداث تغيير حقيقي، فإن تأمين هيكل تنظيمي متين سيسهم في تعزيز هذا الحراك التربوي وجعله أكثر استدامة وفعالية.

القسم العاشر:

الملاحظات الختامية

لقد استعرض هذا الدليل الفوائد المحتملة والنتائج المتوقعة لبرنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، والتي تمت مناقشتها بعمق أكبر في الكتاب المصاحب بعنوان: "المعلمون وممارسة القيادة: تمكين التغيير من أجل التحول والعدالة الاجتماعية".

Teachers and the practice of leadership: enabling change for transformation and social justice
(Frost, Durrant, Hill, Holden & Roberts, 2025)

نأمل أن يكون هذا الكتاب مصدر إلهام ودعم لكل من يسعى إلى إطلاق هذا البرنامج، حيث يمثل الأساس الفكري والمنهجي الذي يستند إليه.

ومن بين النتائج البارزة التي تناولها القسم الثاني من هذا الدليل، تبرز أهمية "المناصرة والنشاط"، والتي يمكن أن تتجلى حين يستلهم المعلمون رؤى جديدة من خلال مشاركتهم في البرنامج. فالأدلة الواردة في الكتاب توضح أن مهنة التدريس ليست مجرد ممارسة تقليدية، بل هي ميدان خصب يمكن للمعلمين من خلاله أن يتحولوا إلى وكلاء فاعلين للتغيير، بل وأكثر من ذلك—إلى ميسرين ومنظمين لبرامج التطوير التربوي والمجتمعي. بهذه الطريقة، لا يظل البرنامج مجرد مبادرة، بل يتحول إلى حركة ديناميكية تسهم في التغيير الاجتماعي، حيث يصبح المعلمون قادة في إعادة تشكيل ملامح التعليم، ودفعه نحو مستقبل أكثر عدالة وشمولية وابتكاراً.

نأمل أن يكون هذا الدليل حافزاً لكل من يقرؤه لاتخاذ الخطوة الأولى نحو إطلاق برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب"، بما يفتح أمامهم أبواباً جديدة للابتكار التربوي والتغيير المجتمعي. ولتسهيل هذه الرحلة، يمكن للميسرين تنزيل المواد الداعمة الإضافية، والتي تتضمن الأسئلة الرئيسية للميسرين، التي تساعد في تحفيز النقاش وتوجيه التفكير العميق، وأدلة جلسات ورشة العمل، التي توفر إطاراً توجيهياً للأنشطة والجلسات التدريبية، إضافةً إلى مجموعة من الأدوات العملية، التي يحتاجها الميسرون لتعزيز فاعلية البرنامج.

ورغم أهمية هذه الموارد، ينبغي التأكيد على أنها ليست تعليمات صارمة، بل إرشادات مرنة يمكن للميسرين تكييفها وفقاً للسياقات المحلية واحتياجات المشاركين. فالبرنامج ليس قالباً جامداً، بل مساحة للإبداع والتطوير المستمر. يتوفر هذا الدليل باللغات الإنجليزية، الروسية، الإسبانية، والعربية، بينما يتوفر دليل جلسات ورشة العمل والأدوات المصاحبة باللغة الإنجليزية فقط. لذا، إذا كنتم تعملون في بيئة لا تعتمد الإنجليزية كلغة رئيسية، فقد يكون من الضروري ترجمة هذه المواد لضمان وصولها إلى أكبر عدد ممكن من المستفيدين.

لكن الأهم من كل ذلك، أننا نأمل أن يكون هذا الدليل مجرد بداية لسلسلة من التمكين المتبادل - رحلة تبدأ حينما يقرر المعلمون الأوائل خوض تجربة التيسير، ليؤثروا بدورهم على مجموعة جديدة من المعلمين، فيتحول هؤلاء إلى وكلاء للتغيير داخل مجتمعاتهم التعليمية. ومن خلال هذه السلسلة المستمرة من التأثير المتبادل، يصبح التغيير التربوي أكثر من مجرد فكرة، بل حركة حية تنبض بالتجديد والابتكار. نأمل أن تكون تجربتكم مع برنامج "القيادة التعليمية غير المرتبطة بالمنصب" تجربة تحويلية بحق - تجربة تقود إلى تعليم أكثر إنصافاً، وإبداعاً، وتأثيراً في حياة المعلمين والطلاب على حد سواء.

المراجع

- Frost, D. (1995) Reflective Action Planning: A Model for Continuing Professional Development, in D. Frost, A. Edwards and H. Reynolds (eds.) *Careers Education and Guidance*. London: Kogan Page. pp. 93-104.
- Frost, D. (2011) *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project, Phase 1 - A report*. Cambridge: Leadership for Learning University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D. (2023) Teacher Leadership, in P. Woods, A. Roberts, M. Tian and H. Youngs (Eds.) *Handbook on Leadership in Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. pp. 89-101.
- Frost, D. (2025) *In pursuit of enhanced teacher professionalism: a story of praxis*. Letchworth Garden City: HertsCam Publications. Available at: www.non-positionalteacherleadership.com.
- Frost, D. and Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders: Exploring the Impact of Teacher-led Development Work, *School Leadership and Management*, 22 (2),143-161.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M. and Holden, G. (2000) *Teacher-led School Improvement*, London: Routledge Falmer.
- Frost, D., Durrant, J., Hill, V., Holden, G. and Roberts, A. (2025) *Teachers and the practice of leadership: enabled change for transformation and social justice*. London: Routledge.