انعكاسات التغذية الراجعة باستخدام استراتيجية تقييم ٣٦٠ درجة على وعي قادة المدارس الحكومية بممارساتهم القيادية وفق استراتيجية جوهاري

إعداد

د/ عبدالرحمن بن سعد بن إبراهيم العجلان

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة القصيم، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

انعكاسات التغذية الراجعة باستخدام استراتيجية تقييم ٣٦٠ درجة على وعي قادة المدارس الحكومية بممارساتهم القيادية وفق استراتيجية جوهاري

عبدالرحمن بن سعد بن إبراهيم العجلان

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة القصيم، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني: dr.a.s.alajlan@hotmail.com

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على انعكاسات تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة كتغذية راجعة على وعي قادة التعليم العام بممارساته القيادية وفق نموذج جوهاري. تكونت عينة الدراسة من قادة التعليم العام بمنطقة القصيم المشاركين في دورة تدريبة أقيمت في كلية التربية بجامعة القصيم وبلغ عدده الذين أكملوا التقييم ١٦ قائد مدرسة من مختلف مدن ومحافظات منطقة القصيم، ومن مختلف المراحل الدراسية وبلغ عدد المعلمين الذي شاركوا في تقييم القادة ١٦٩ معلماً. تركت حرية اختيار المقيمين للقادة أنفسهم بحيث يختار القائد ما يشاء من المعلمين الذين يعملون معه في مدرسته ليقيم سلوكه القيادي، تمت اتاحة فرصة الاختيار للقادة للرفع من مستوى تقبل القادة لنتائج التغذية الراجعة سواء جاء التقييم ايجابياً أو سلبياً. تم إجراء التقييم بعد الانتهاء من الدورة التدريبية وبعدها بعدة أيام تلقى كل قائد مدرسة تقرير التغذية الراجعة الخاص به. تم استخدام مقياس ستوجديل لوصف سلوك القادة. استخدم مقياس جوهاري لتمييز السلوكيات القيادية حسب كل منطقة من مناطقة جوهاري الأربع والمتمثلة في: ١- المنطقة المفتوحة، ٢- والمنطقة العمياء، ٣- والمنطقة المخفية، ٤- المنطقة المجهولة. أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن هناك ضعف في وعي قادة مدارس التعليم العام بممارساتهم القيادية حيث أن متوسط عدد الممارسات الواقعة في المنطقة المفتوحة بلغ ٢.٢٥ ممارسة و١٠ ممارسات قيادية في المنطقة العمياء و٧.٧٥ ممارسة في المنطقة المخفية، علماً بأن النموذج المثالي هو أن تكون الممارسات في المنطقة المفتوحة أكبر من جميع مناطق جوهاري.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية ٣٦٠ درجة، التغذية الراجعة، القائد الفعال، نموذج جوهاري، الدورات التدريبية

The Impact of Using the 360-degree Assessment Strategy on Leaders' Insight about Their Leadership Skills in a Professional Development for Public School Principals Based on the Johari Strategy

Abdulrahman bin Saad bin Ibrahim Al-Ajlan

Department of Fundamentals of Education, College of Education, Qassim University, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

Email: dr.a.s.alajlan@hotmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the impact of implementing the 360-degree strategy as a feedback process on the awareness of the public school principals into their own leadership practices through the Johari Model. The study sample included public school principals in the Qassim region who participated in a training program at the College of Education at Qassim University. There were 16 school principals completed the self-assessment scale, and 169 teachers completed the leader-assessment scale, schools principals were from different cities in Qassim region and from high schools, middle schools and elementary schools. In this study, implemented Stogdill Scale was adopted to describe leadership behaviors. In addition, the Johari Model was implemented to distinguish leadership behaviors according to the Johari zones (the open zone, blind zone, and hidden zone). The results of this study showed that there is a lack of the principals' awareness into their own leadership practices, as the average number of practices located in the "Open Area" was 2.25 practices out of 20 and 10 practices in the "Blind Area" and 7.75 practices in the "Hidden Area". However, the ideal outcome is to have more practices in the "Open Area" compared to the other.

Keywords: 360-Assessment Tool, Feedback, Effective Leader, Johari Model, Professional Development

المقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة:

تسعى الدول المتقدمة إلى التركيز على تطوير التعليم ومخرجاته لمواكبة التقدم العلمي الهائل في القرن الواحد والعشرون، حتى أصبح هناك تنافس عالمي بين الدول على تحقيق مراتب عليا في جودة التعليم بمختلف المجالات والتخصصات والمراحل التعليمية. ساهم هذا التنافس الإيجابي إلى الرفع من مستوى الشفافية التعليمية والاهتمام بقياس مخرجات التعلم والعمل على تحسينها بطريقة علمية قائمة على البيانات الميدانية.

ولتحقيق التميز في التعليم فإن ذلك يتطلب مستوى عالي من الجودة في العملية التعليمية والإدارية على حد سواء. فقد أولت المملكة العربية السعودية أهمية لتطوير التعليم وتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العام والعالي، ويظهر ذلك الاهتمام بجلاء في إدراج فكرة تطوير التعليم والقيادات التعليمية في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (العربي، ٢٠٢٠).

لم تقتصر رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على تطوير التعليم فحسب بل اهتمت بتطوير القادة مهنياً حيث أنهم الركيزة الأساسية لنجاح الإدارة المدرسية والعملية التعليمية، فقد سعت وزارة التعليم إلى عقد شراكة مع إدارة هيئة التقويم السعودية والتأكيد علي أهمية تعزيز التكامل والتنسيق بين مؤسسات الدولة لتطوير جودة التعليم في المملكة العربية السعودية (تطوير وتجويد العملية التعليمية, ٢٠٢٠). وقد كشفت وزارة التعليم عن أولى خططها المستقبلية في عام ٢٠١٦ للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ حيث برز ملف تدريب المعلمين والقادة وكان أحد أوليات وزارة التعليم. لم يقتصر التدريب على ارسال القادة إلى دورات تدريبية داخل المملكة العربية السعودية فقط بل عقدت وزارة التعليم شراكات مع جامعات عالمية عريقة للانفتاح على الخبرات العالمية وبناء جسور التطوير وتبادل الخبرات المهنية (الجزيرة، ٢٠١٦).

أحد سبل تطوير التعليم والقيادات الأكاديمية لمواكبة التطور تتمثل في التدريب والتطوير، فقد قامت وزارة التربية والتعليم بالعديد من البرامج خدمة لذلك الهدف كما في مشروع الملك عبد الله - رحمه الله - لتطوير التعليم، وبرنامج قادة التعليم لتأهيل وتطوير القيادات، ومشروع التطوير المهني للقيادات المدرسية، وبرنامج إعداد وتأهيل القادة PQL، وإنشاء أكاديمية تطوير القيادات الإدارية. وعلى الرغم من حجم الدعم الكبير والجهد المبذول إلا أنه لا يزال هناك قصور في التنفيذ أو قصور في الوصول إلى الهدف المنشود من تلك المشاريع والبرامج كما كشفت دراسة القبيسي (٢٠٢٠) عن ضعف مخرجات التدريب الذي تقوم به مراكز التدريب للقادة وضعف التزامهم بتنفيذ الخطة السنوية للتنمية المهنية، وإن أقيمت تلك البرامج فهناك ضعف في تقويم مخرجاتها وأن تلك البرامج ليس لها الأثر الكبير كما هو مأمول في توعية القادة المتدربين بالإتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية.

فالتدريب المجرد والمقتصر على نقل محتوى معرفة في الحقيبة التدريبية للمتدرب يشوبه قصور في النتائج، لكن التدريب المتوازي مع حاجة المتدربين والمراعي لاحتياج بيئة عمل المتدربين يكون له أثر أكبر على المتدرب وعلى استعداده للتغيير كون ما يتلقاه من معرفه ملامس للمواقف والأحداث التي يعيشها بشكل يومي في مدرسته. أحد طرق اكتشاف حاجة المتدرب على المستوى الشخصي للتدريب وجوانب المعرفة التي تهمه تتمثل على تطبيق استراتيجية التغذية الراجعة قبل أو أثناء الدورة التدريبية. قد يتم ذلك من خلال إتاحة الفرصة للقائد المتدرب بتقييم نفسه وفق مقياس قيادي معين أو يتاح المجال للمعلمين الذين يعملون مع القائد في المدرسة

بتقييم ممارسات المدير القيادية، وذلك لاكتشاف ما يجهله القائد عن نفسه من مهارات وممارسات قيادية. أكثر وسائل التقويم فاعليه تتجلى في استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة حيث يقيم القائد نفسه ويفتح المجال للمعلمين لتقييم سلوكه القيادي ومن ثم تتم معالجة البيانات لاكتشاف الفرق بين تقييم القائد لذات وتقييم الفريق أو الأتباع له. هذا سيعزز معرفة الذات من نظور الذات ومنظور الأتباع، فكلما زادت الفجوة بين تقييم الذات وتقييم الاتباع فهذا مؤشر على جهل القائد بذاته وكلما تقلصت الفجوة الى الصفر كان الوعي بالذات أكبر. فمن المتوقع أن يجهل القائد سلوك معين عن نفسه كما يكشف ذلك نموذج جوهاري.

يساهم نموذج جوهاري في اكتشاف الذات ومعرفة المناطق العمياء التي يراها الناس في القائد ولكن يجهلها عن نفسه، كثيراً ما نسمع أن قائداً يقول لم أفعل كذا أو لم أقصد كذا أو قد عملت كذا لكن بشكل لا شعوري، فعند تطبيق نموذج جوهاري على التغذية الراجعة من استراتيجية ٣٦٠ درجة قد يتضح للقائد سلوكيات قيادية كان يجهلها عن نفسه أو سلوكيات قيادية يعتقد أنه يقوم بها ولكنها في الحقيقة لم تكن ظاهرة أو ملاحظة من قبل الفريق أو الأتباع. تتلخص نوافذ جوهاري في أربعة نوافذ أو مناطق: سلوك معروف للذات ومعروف الآخرين (منطقة مكشوفة)، سلوك غير معروف للذات ومعروف للآخرين (منطقة عمياء)، وسلوك معروف للذات لكنه غير معروف للآخرين (منطقة مخفية)، وسلوك غير معروف للذات وغير معروف للآخرين (منطقة مجهولة). فبدمج استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة مع نموذج جوهاري قد يساهم في تمييز السلوكيات القيادية لدى القائد حسب مناطق جوهاري ومن ثم اكتشاف الحاجة لبعض السلوكيات مما يزيد معرفة القائد لذاته ويحفزه للتعلم أثناء الدورة التدريبية. هذا سينعكس ليس فقط على تعلم معرفة جديدة بحماس ولكن سيزيد من وعي القائد بنفسه وسلوكياته القيادية مما قد يعزز مهارة التعليم والتطوير الذاتي المستمر.

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التعليم لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لتطوير التعليم والقيادات التربوية للرقي بمخرجات التعليم وتحقيق التنافسية على مستوى المملكة العربية السعودية وعلى المستوى العالمي كذلك، فقد ركزت على تطوير القيادات وشجعت وزارة التعليم على تدريب كوادرها الإدارية، وللمشاركة في تحقيق هذا الهدف سعت الجامعات السعودية الى عقد شراكات المجتمعية مع إدارات التعليم لاستثمار أبحاثها العلمية وكوادرها البشرية في تطوير وتدريب قيادات التعليم العام في مجال الإدارة والقيادة التربوية (تطوير وتجويد العملية التعليمية, 2020).

بالرغم من جهود المملكة العربية السعودية في تنمية القادة إلا أنه لا يزال هناك احتياج لتدريب وتطوير القادة فقد كشفت دراسة حورية (٢٠١٣) جانب من القصور في فاعلية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في المدينة المنورة حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية القيادة الإدارة لديهم أتت بدرجة متوسطة ولم ترتقي إلى لدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على رفع مستوى فعالية القيادة التربوية لدى قادة الدراس الحكومية من خلال الدورات التدريبية والبرامج التطويرية. وعلى صعيد متصل فقد كشفت دراسة القبيسي (٢٠٢٠) عن ضعف مخرجات التدريب الذي تقوم به مراكز التدريب للقادة وضعف التزامهم بتنفيذ الخطة

السنوية للتنمية المهنية وإن أقيمت تلك البرامج فهناك ضعف في تقويم مخرجاتها وأن تلك البرامج ليس لها الأثر الكبير في توعية القادة المتدربين بالاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية.

وعلى الرغم من أهمية الدورات التدريبية والندوات واللقاءات إلا أن أثر ذلك يكون محدوداً على نقل المعرفة فقط دون تدريب قائم على تقييم مستوى سلوك القائد المتدرب لتسخير تلك الدورات في اكتشاف نقاط ضعف ومن ثم التركيز عليها وتحسينها. لاحظت ذلك القصور من واقع تجربة كمدرب لقادة التعليم العام في أحد مناطق المملكة ومتخصص في مجال القيادة والتخطيط التربوي. علاوة على ذلك من النادر أن نرى دورات تدريبة توظف استراتيجية ٣٦٠ درجة وتتيح للقائد أن يقيم نفسه ويقيمه أتباعه ومن ثم يزودونه بتقرير كامل ليتعرف على الفجوات في سلوكه القيادة بعد مقارنة تقييمه لنفسه مع تقييم فريق علمه لسلوكه القيادي. ففي أغلب الأحيان يعتقد القائد أنه متميز في جوانب وأنه يمارس سلوكيات قيادية بفاعلية ولكن تلك السلوكيات قد لا تكون مهمة للفريق أو حياناً لم يلاحظها الفريق والمعلمين ليتأثروا بها. فمن جانب أهمية التقويم فقد أوصت دراسة السقا (٢٠١٣) بأهمية تفعيل التقويم المستمر لمهارات وممارسات قادة التعليم وتدريبهم بناء على حاجتهم حسب ما تكشفه تلك المقاييس المستخدمة في عملية التقويم.

علي الرغم من أهمية تقويم سلوك القادة القيادي للتطوير إلا أنه محدود لا يكون فعالاً بالشكل المطلوب إذا شعر القائد بأنه قد ينعكس عليهم بالضرر أو استخدامه للإضرار بمنصبهم القيادي، وخصوصاً إذا كان التقييم سيتم من طرف التابعين (تقييم ٣٦٠ درجة). ومما قد يزيد مشكلة تطبيق استراتيجية ال ٣٦٠ درجة كأداة للتغذية الراجعة في الدورات التدريبية هو عزوف بعض القادة عن تطبيقها خوفاً من صدمة الحقيقة عند اطلاعهم على درجات تقييم متدنية أو شعور أوليائك القادة بأن ذلك كسر لهيبتهم الإدارية (حسب النبي، ٢٠١٥).

وأما ما يتعلق بنموذج جوهاري فقد كشفت بعض الدراسات عن مجالات عديدة لاستخدامه فقد تم استخدامه في تطوير مهارات معرفة الذات في دورات تدريبية كما في دراسة (Nofriza, 2017)، و (Oelofsen, 2012) والكشف عن حلول لبعض المشاكل القيادية مثل مشاكل الاتصال القيادي كما أظهرت دراسة (Tran, 2018)، ودراسة (Stockdale, 2013)، فبناء على ما سبق ركزت هذه الدراسة السابقة من أهمية تطوير القيادات الأكاديمية وضعف مخرجات الدورات التدريبية رغم جهد المملكة العربية السعودية في دعمها وفاعلية استراتيجية ٣٦٠ درجة في التغذية الراجعة وتعدد استخدامات نموذج جوهاري هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على انعكاسات تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة كتغذية راجعة على وعي قادة التعليم العام بممارساته القيادية وفق نموذج جوهاري، وكذلك تلبية للتوصيات البحثية السابقة كما جاء في دراسة عبدالعال (٢٠١٤) حيث أوصت بدراسة أثر التغذية الثلاث على التعلم ومعرفة الذات، ودراسة (السقا، ٢٠١٣) والحريري (٢٠١٨) و شاكر ومحمد (٢٠١٨) في تفعيل التقويم لأجل التدريب.

أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على انعكاسات تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة كتغذية راجعة على وعي قادة التعليم العام بممارساتهم القيادية وفق نموذج جوهاري، وعليه فالسؤال البحثي لهذه الدراسة هو:

السؤال الرئيس

ماهي انعكاسات استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة على وعي قادة المدارس الحكومية بممارساتهم القيادية وفق نموذج جوهاري؟

الأسئلة الفرعية:

1 - ما مستوى توافر الممارسات القيادية الفعالة الواقعة في (المنطقة المفتوحة) التي حقق فيها القائد توافقاً بين تقييمه لذاته وتقييم المعلمين له؟
2 - ما مستوى توافر الممارسات القيادية الفعالة الوقعة في (المنطقة المخفية) التي قيم القائد فيها نفسه بأعلى من تقييم المعلمين له؟
3 - ما مستوى توافر الممارسات القيادية الفعالة الواقعة في (المنطقة العمياء) والتي كان تقييم المعلمين فيها بمستوي أعلى من تقييم القائد لذاته؟

الهدف من الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على انعكاسات تطبيق استراتيجية تقييم ال ٣٦٠ درجة كتغذية راجعة على وعي قادة التعليم العام الحكومي لجوانب القوة والقصور في سلوكهم القيادي وفق استراتيجية جوهاري.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إثراء الجانب النظري لاستراتيجية ٣٦٠ درجة كأداة للتغذية الراجعة وكذلك الجانب النظري لاستراتيجية جوهاري، خاصة أن هذه الدراسة تناولت مفاهيم مهمة مرتبطة بالجانب التطبيقي لاستراتيجية ٣٦٠ وجوهاري في الدورات التدريبية.

وأما الأهمية التطبيقية فتمثلت في تقديمها نتائج علمية تعكس جوانب القوة والقصور لدى القادة وفق نموذج جوهاري، فيمكن لهذه النتائج مساعدة القائمين على الدورات التدريبية من خلال التعرف على طريقة توظيف استراتيجية ٣٦٠ درجة ونموذج جوهاري أثناء الدورات التدريبية. كما يمكن أن يستفيد من النتائج المشرفين والقيادات وأصحاب القرار لترتيب أوليات التطوير والتدريب لقادة التعليم، وقد تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار في نشر الوعي بين قادة التعليم العام والمدربين بأهمية استخدام استراتيجية ٣٦٠ درجة في بيئة العمل كأداة لمعرفة الذات لغرض التطوير الذاتي. كما تعد هذه الدراسة منطلق لدراسات أخرى في استخدام استراتيجية ٣٦٠ درجة لأداة لتقييم السلوك القيادي لدى القادة، حيث أن استراتيجية ٣٦٠ درجة تقدم دقة في النتائج أثناء عملية القياس مقارنة بالتقييم أحادي الجانب.

حدود الدراسة:

من جانب الحدود الموضوعية، فقد تناولت هذه الدراسة انعكاسات استخدام استراتيجية تقييم ٣٦٠ درجة على وعي القادة لجوانب القوة والقصور في ممارساتهم القيادية عبر توظيف استراتيجية جوهاري لتحقيق هذا الغرض. وأما فيما يتعلق بالحدود البشرية والمكانية فقد اقتصر على قادة المدارس التابعين لإدارة تعليم منطقة القصيم والمشاركين في دورة تدريبية أقيمت

بكلية التربية بجامعة القصيم. ومن جانب الحدود الزمانية فقد أجريت الدورة التدريبية التي جمعت فيها البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩. من الجدير بالذكر، التنويه على أن عينة الدراسة، لم تتم بشكل عشوائي ولكن اقتصرت على القادة المشاركين في الدورة التدريبية والبالغ عددهم ١٦ مدير مدرسة.

مصطلحات الدراسة:

1- التغذية الراجعة "Feedback":

عرفها فتح الباب (١٩٩٥) بانها "العملية التي يتم من خلالها تقديم المعلومات الي المتعلم تلو استجابته وتخبره عن نتائج هذه الاستجابة سواء كانت صحيحة أو خاطئة وتعمل علي توكيد الاستجابة الصحيحة وتوجيه الاستجابة الخاطئة وتقديم العلاج المناسب حتي يتوصل المتعلم الي الاستجابة الصحيحة." (ص. ٦١)

التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة في هذا البحث هي: عملية نقل وجهة نظر المعلمين والإداريين عبر أداة أو مقياس عن مستوى ممارسة قائدهم لسلوكيات القائد الفعال.

2- تقييم ٣٦٠ درجة "360-Feedback assessment":

عرفه اتواتر Atwater (٢٠٠٥) أنها العملية التي يقدم فيها التقارير المباشرة من النظراء والمشرفين ملاحظاتهم بشكل مجهول إلى المستلمين.

وأما التعريف الإجرائي لاستراتيجية ٣٦٠ درجة في هذا البحث فهي: العملية التي يتم من خلالها تقييم القائد لسلوكه القيادي ويقيم المعلمين كذلك سلوك القائد بشكل مجهول من خلال أداة علمية محكمة لقياس السلوك القيادي وتتم المقارنة فيها بين تقييم الذات وتقييم المعلمين للقائد.

التعريف الإجرائي للمنطقة المفتوحة في نموذج جوهاري: هي المنطقة التي يكون فيها القائد مدركاً و واعياً بمستوى تطبيقه لممارسات القائد الفعال، حيث أن اعتقاده عن نفسه يتفق تماماً مع ما يلاحظه المعلمين عليه، فتلك الممارسات القيادية ظاهرة لمعلمين ويشعرون بها بنفس الدرجة التي يعتقد القائد عن نفسه.

التعريف الإجرائي للمنطقة المخفية في نموذج جوهاري: هي المنطقة التي يعتقد فيها القائد أنه يطبق ممارسات القيادة الفعالة بمستوى عالي ولكن تلك الممارسات لم تكن ملاحظة من قبل المعلمين بنفس المستوى الذي يعتقد القائد عن نفسه بل يلاحظونها بشكل أقل. فتلك الممارسات تكاد تكون مخفية عن المعلمين رغم اعتقاد القائد أنه يطبقها بدرجة عالية.

التعريف الإجرائي للمنطقة العمياء في نموذج جوهاري: هي المنطقة التي يعتقد فيها القائد أنه يطبق ممارسات القيادة الفعالة بمستوى متدني ولكن المعلمين يلاحظون أنه يطبقها بمستوى أعلى مما يتصوره القائد عن نفسه. فممارسة القائد لممارسات القائد الفعال تكاد تكون غامضة بالنسبة إليه أو أنه يعتقد أن تطبيقه لها بمستوى أضعيف من المستوى الذي يلاحظه المعلمون.

التعريف الإجرائي للمنطقة المجهولة في نموذج جوهاري: هي المنطقة التي يجهلها القائد عن نفسه ويجهلها المعلمون عن القائد، وهي منطقة لا يمكن اكتشافها ولكن يجتهد القائد برسم

خطة تطويرية مستقبلة له بناءً على معلومات المناطق الثلاث: المنطقة المفتوحة والمنطقة العمياء والمنطقة المخفية.

الإطار النظري:

القيادة التربوية وجهود المملكة العربية السعودية لتطوير القادة:

مرت دراسات القيادة وتعاريفها بمراحل مختلفة أثرت على نظرة علماء القيادة لكينونتها وحقيقتها، فقد لخص بيترنورث هاوس (٢٠١٨) سلسلة تطور تعريف القيادة خلال فترات من الزمن وكيف فهمها الآخرون، فقد أوضح أن القيادة في ثلاثينات القرن العشرين كان ينظر لها على أنها السمات القيادية فقط كالذكاء والفطنة والثقة والحماس وغيرة من الصفات التي تولد مع الشخص. تطور مفهوم القيادة في خمسينات القرن العشرين إلى أن القيادة هي الجهد الذي يفعله القائد داخل بيئة العمل وأعضاء الفريق، ومن العلماء من نظر إلى القيادة في تلك الفترة على أنها الأهداف المشركة التي يضعها القائد وسلوكه القيادي، ومنهم من نظر للقيادة على أنها الفاعلية فقط، فإذا انعدمت الفاعلية انتفت صفة القيادة. ولكن في ستينات القرن العشرون تراجع مفهوم كان سائداً بأن القيادة هي سيطرة القائد بسلوكه، وحل مكان ذلك أن القائد هو الذي يستطيع التأثير على الآخرين دون الحاجة إلى إثبات السيطرة، حيث أن الدافعية انتقلت من كونها دافعية خارجية ناشئة من سيطرة القائد ورهبته إلى كونها دافعية داخلية يصنعها القائد بداخل الأتباع تعمل على تشجيعهم للعمل على تحقيق الأهداف برغبة وحماس وليس برهبة واستبداد. بعد ذلك تحولت بوصلة فهم القيادة وتطورت في سبعينات القرن العشرين إلى نظرة أشمل من التركيز على القائد بذاته إلى السلوك التنظيمي وذلك أن المنظمة لا تهتم بأهدافها فقط ولكن تأخذ في الحسبان أهداف العاملين وطموحاتهم لتحققها بالتوازي مع تحقيق أهدافها. وأما في ثمانينات القرن العشرين زاد التركيز من قبل الاكاديمي على فهم القيادة بشكل أعمق وتركزت الأبحاث عليها فبرزت مفاهيم جديدة للقيادة رغم ثبات بعض المفاهيم القديمة للقيادة. فمن المفاهيم القديمة التي استمرت هي أن القيادة تتمثل في أن يأمر القائد فيطاع دون تردد أو مناقشة من الأتباع، وأما المفاهيم التي برزت فقد تمثلت في أن القيادة هي التأثير والسمات الشخصية وكذلك التحويل ونقل بالمنظمة من حالها القديم إلى حال جديد متميز بمشاركة الجميع ليجعلها في مكانة تنافسية مع مثيلاتها. وأما في القرن الواحد والعشرون فقد اتفق العلماء على أنه يصعب توحيد تعريف ومفهوم واحد شامل للقيادة ولا زال البحث والنقاش حول تعريف القيادة وصفات ومهارات القائد في القرن الواحد والعشرون مستمراً.

مهارات وصفات مدير المدرسة الفعال:

ومن جانب مهارات مدير المدرسة الفعال فقد أوضح بن دهيش وآخرون (٢٠١٦) أن هناك أربعة مهارات لابد أن تتوفر في مدير المدرسة الفعال وهي: ١- المهارات الفنية، و٢- المهارات الإنسانية، ٣- والمهارات الفكرية، ٤- والمهارات التنظيمية. يقصد بالمهارات الفنية قدرة المدير على إدارة أعماله و تفهم الأنظمة و الإجراءات و اللوائح و إلمامه بأعمال التابعين له، وأما المهارات الإنسانية فهي القدرة على تحفيز العاملين و قيادتهم نحو الهدف المنشود وبناء العلاقات الشخصية والاجتماعية باحترافية وكذلك الانتباه لمشاعرهم وأثر سلوك المدير الاعتيادي عليهم. أما المهارات الفكرية فهي مرتبطة بتمتع القائدة بقدرة على تحليل الاحداث و استنتاج اسبابها و

التعامل معها بحكمة ونصيرة ووضع حلول جذرية للحد منها، وأما المهارات التنظيمية فهي قدرة القائد على تنظيم الأعمال وتوزيعها على الفريق وكذلك فهمه لنظريات التنظيم الإداري والتطوير وتطبيقه لما يتلاءم مع بيئة العمل، مثلا توزيع الصلاحيات، تنسيق الجهود و تفهم قرارته و معرفة ابعادها.

أوضح القبيسي (٢٠٢٠) جملة من السمات والصفات القيادية المهم توفرها في قائد المدرسة ليكون أكثر فاعلية في إدارة المؤسسة التعليمية وحل مشاكلها الطارئة. يذكر القبيسي الصفات التالية كأولويات لقائد المدرسة: الذكاء، والمبادرة والابتكار، والإقدام والثقة بالنفس، والتعاون والتفاعل الاجتماعي، والقدرة على الإقناع، وتحمل المسؤولية، والمظهر الشخصي، والقدرة على إدارة العلاقات، والصفات العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية.

دور المملكة العربية السعودية ومؤسساتها التعليمية في إنشاء وتطوير القادة في التعليم العام

أولة المملكة العربية السعودية اهتماما بالتعليم في جميع المجالات كتطوير البنية التحتية للمدارس، وتنمية المهارات المهنية للمعلمين الجدد وغير الجدد، وتنمية وتطوير القادة التربويين وتمكينهم. هذه نبذة مختصرة من البرامج والمشاريع التي تم إنجازها من قبل وزارة التربية التعليم السعودية سعياً لتطوير التعليم وقادته للرقي بمستوى التعليم السعودي عالماً:

1- مشروع الملك عبد الله - رحمه الله - لتطوير التعليم: في عام ١٤٢٨ صدرت موافقة المقام السامي الكريم على البدء بتنفيذ مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم "تطوير" حيث يسعى المشروع إلى تنفيذ أربعة برامج رئيسية: برنامج إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات، برنامج تطوير المناهج، برنامج تحسين البيئة التعليمية، برنامج دعم النشاط غير الصفي (تطوير، ١٤٢٨).
2- برنامج قادة التعليم لتأهيل وتطوير القيادات في مكة المكرمة و ويتضمن البرنامج أربعة مراحل، المرحلة الأولى "اكتشاف القيادات" مسار المقاييس القيادية ومرحلة تأهيل القيادات "مسار التدريب وورش العمل" والمرحلة الثالثة "تطوير القيادات" مسار نقل الخبرة القيادية والمرحلة الرابعة "تمكين القيادات" مسار الممارسات التطبيقية للقيادة التعليمية (وزارة التعليم، 1442).
3- مشروع التطوير المهني للقيادات المدرسية حيث استهدف قادة المدارس ووكلائها ومشرفي القيادة المدرسية. هدف المشروع إلى إكساب القيادات المدرسية المعارف والمهارات المتقدمة لقيادة العملية التعليمية للتعامل مع المتغيرات المحلية والعالمية، وتمهين القيادات المدرسية باحترافية وجودة عالية في ضوء المعايير المهنية المعتمدة للقيادات التربوية، والارتقاء بأداء القيادات المدرسية لتحقيق فاعليتهم كقادة تغيير في المجتمعات المهنية المتعلمة، وتحقيق مبدأ التنمية المهنية المستدامة في مجال تأهيل القيادات المدرسية.
4- برنامج إعداد وتأهيل القادة PQL، والذي يهدف إلى الاسهام في تحقيق أحد متطلبات رؤية ٢٠٣٠ للملكة العربية السعودية في تنمية القادة والاستثمار في رأس المال البشر، وأما الأهداف الدقيقة للبرنامج فقد تمثلت في إعداد وتأهيل المشاركين والمشاركات لمواقع قيادية في جهاز الوزارة وإدارات التعليم، ونشر ثقافة وممارسات تأهيل وتمكين القادة في وزارة التعليم، وزيادة تمكين القيادات النسائية (وزارة التعليم، 1439).

5- أكاديمية تطوير القيادات الإدارية، حيث صدر قرار مجلس صدر قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (556) بتاريخ 25/12/1437 هـ، القاضي بإنشاء أكاديمية تطوير القيادات الإدارية بمعهد الإدارة العامة (معهد الإدارة العامة، د. ت).

التدريب والتطوير:

لا يخفى أهمية تطوير قادة التعليم العام مهنياً عبر التدريب وأهمية تحفيزهم لحضور الدورات التدريبية ليمارسوا أحدث الاستراتيجيات الإدارية والقيادية. فقد أشار اقوتشيا (Agochiya, 2009) إلى أن التدريب يهدف إلى بناء بنك حديث من المعرفة وكذلك الممارسات والمهارات لخدمة المتدرب في التعامل مع مختلف المتغيرات والمهام الوظيفية. وأضاف قاري Gray, (2005)بأن التطوير المهني المستمر للفرد هو عملية مستمرة حيث أن التطوير يأتي كخطوة قادمة بعد التدريب، حيث أنه يتعين على المؤسسات التربوية توفير التدريب الازم والمستمر أثناء العمل للأفراد ليصبحوا متعلمين مدى الحياة، ومن هنا تتمكن المؤسسات من الانتقال إلى مرحلة التطوير المهني المستمر.

وأضاف هافتو وبالو (Haftu & Yalew, 2013) إن عملية التدريب لأجل التطوير لا ينتهي نفعها عند حد التزود بالمعرفة والتطوير فقط بل يتعدى إلى التأثير على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والعاملين في المؤسسة التعليمية. أكد قاري (Gray, 2005) على أهمية توفير التطوير المهني المستمر اللازم للقادة والعاملين بناء على حاجة المجتمع الذي تخدمه المؤسسة التعليمية وكذلك حاجة العاملين في تلك المؤسسة ليتمكنوا من ربط ما تطرحه تلك الأنشطة التدريبية من معرفة وربطه بالواقع المجتمعي والوظيفي.

وعلى الرغم من أهمية التدريب في بناء وتطوير المهارات إلا أنه من المهم استخدام استراتيجيات تعليمية لا تساهم فقط في نقل المعرفة ولكن تعزز المهارات التطبيقية التي تمكن المتدرب والقائد من توظيف المعرفة في حياته العملية، فالتلقين التقليدي بعرض شرائح بوربوينت لاستراتيجيات القيادة وحده لا يكفي لبناء مهارات قيادية. بالإضافة إلى ذلك فإن لكل مرحلة عمرية استراتيجيات تناسبهم للتعلم والتدريب (Alajlan, 2015). وأضاف Alajlan أن استراتيجية البيداغوجية المعتمد على تحديد المعارف التي يحتاجها المتعلم بناء على خبرة المدرب أولا ثم إخضاع المتدرب لتعلمها قد تكون مفيدة للمتدربين اللذين لا يمتلكون خبرات سابقة في مجال التدريب، ولكن البديل هو استراتيجية الأندراغوجية والتي تعتمد على التعرف على خبرات المتدرب أولا ثم بناء محتوى تدريبي بناء على ما لدى المتدرب من معارف وخبرات وما ينقصه. فمن هنا يكون المتدرب قادر على توظيف المعرفة فيما يحتاجه بالميدان.

التغذية الراجعة:

على الرغم من تعدد استراتيجيات تعليم الكبار إلا أنه يبرز في المقام الأول استراتيجية التغذية الراجعة كأداة لنقل الصورة الخفية عن القائد والتي يجهلها عن نفسه، وذلك من خلال وجهة نظر العاملين معه في الميدان. فمن المؤثر جداً قبل إقامة دورة تدريبية لتنمية القادة التربويين أن يتم استثمار حاجة أوليائك القادة المتدربين للتطوير وذلك بعرض جوانب القوة لديهم وجوانب القصور التي تخفى عنهم، يتم ذلك عبر اكمال مقياس أو استبانة يكملها القائد

ليكتشف بنفسه مستوى تطبيقه لممارسات قيادية معينة. فمن جانب طريقة توظيف استراتيجية التغذية الراجعة في دورة تدريبية فيمكن على سبيل المثال: عند إجراء دورة تدريبية تهدف إلى تعريف القادة بالسلوكيات القيادة الحديثة في القرن الواحد والعشرون، يمكن تطبيق أسلوب التغذية الراجعة عبر استبانة تشمل جميع السلوكيات التي تهدف الدورة التدريبية لنقلها للقادة، حيث يقيم القائد نفسه بناء عليها. فبناء على نتائج المقياس يركز المدرب محاور مناقشته مع كل قائد منفرداً، ويحفزه على تقبل التقييمات الضعيفة واكتشاف الأسباب الداعية لذلك ،من ثم التفكير في طريقة أو خطة لتعزيز تلك الممارسات القيادية بشكل أكبر. فمن المتوقع عند تطبيق هذه الاستراتيجية أن تساهم في رفع مستوى فاعلية الدورة التدريبية وربطها بواقع المتدرب وحاجته الشخصية مما يعزز تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة تطبيقية (Alajlan, & 2017 حسب النبي، ٢٠١٥). أكد عبدالعال (٢٠١٤) وزايد (٢٠٠٩) أن التغذية الراجعية تفتح آفاق من المعرفة للمتدرب بنفسه وهذا يدفع المتعلم إلى تقدير المعرفة التي يتلقاها مما يحفز لديه المهارات العقلية ومهارات التفكير والتفكير الناقد وهذا كله يصنع للمتدرب جواً مناسباً أثناء الدورة لتنمية ما يحتاجه المتدرب من مهارات.

فتعزيز قيمة التغذية الراجعة لدى المتدرب تأتي كخطوة أولى قبل بدأ الجانب النظري من الدورة مما يعزز لدى المتدرب الشعور بضرورة ذلك الجانب النظري والمعرفي والفلسفي من الدورة، وهذا قد يفتح آفاق أوسع لتوظيف المعرفة في الميدان بإيمان ويقين بجدو تلك المعرفة. عرف Coutinho (2006) الحاجة إلى المعرفة بأنها "الميل إلى الانخراط في النشاط المعرفي" وعرفها قبل ذلك Peltier و Schibrowsky (1994) الحاجة إلى المعرفة على أنها "الدافعية الداخلية التي ينشغل من خلالها الفرد بأنشطة حل المشكلة." وعلى ضوء ما سبق تبرز أهمية إبراز المعرفة التي يحتاجها المدرب أولاً ومن ثم في المرحلة الثانية يأتي التدريب تلبية لحاجة المتدرب.

وعلى صعيد متصل فيمكن استخدام أداة لقياس سلوك معين واستخدام النتائج كتغذية راجعة، وهذا النشاط من التغذية الراجعة يخضع إلى أسس وإجراءات يجب مراعاتها أثناء عملية التدريب لتعزيز مخرجات التعلم. فقد أشار Gladday (2012) إلى سبعة إجراءات لتعزيز مخرجات التعلم من التغذية الراجعة كما يلي:

1- تحديد مهمة التعلم الرئيسية عبر رسم سلسة للمهام الأساسية والفرعية.
2- صياغة أهداف التعلم ووصف السلوكيات المراد تعلمها ومن ثم صياغتها في أداة ومن ثم تحكيمها.
3- ترتيب تتابع عرض المحتوى التقريري لنتائج التقييم في تسلسل من الأبسط إلى الأعقد ومن المعلوم الى المجهول لمساعدة المتعلم على الفهم.
4- تقديم أنشطة وتدريبات بناء على نتائج التقرير مصحوبة بالشرح المناسب والتعليمات والتوجهات المساعدة للتعلم.
5- اختبار المتعلمين للتأكد من تحقق نواتج التعلم المتوقعة.
6- عرض التغذية الراجعة بطريقة محفزة وابداعية لشحذ همة المتدرب نحو تحسين الأداء وتقليل الأخطاء والاستمرار في التعلم مدى الحياة.
7- تقويم التعلم وفق معايير محددة لقياس مخرجات التعلم من ذلك النشاط أو الدورة التدريبية.

ومن جانب آخر فقد أوضح لونقركر ويونكر (LONGENECKER & YONKER, 2017) عدد من النقاط العمياء التي يقع فيها القادة عند السعي إلى إجراء عملية التغيير في المنظمة أو التطوير والتي يكون مصدرها قلة أو ضعف التغذية الراجعة:

١- اعتقاد القائد بأنه يتواصل مع الفريق والعاملين بشكل فعال والواقع خلاف ذلك،

٢- الاعتقاد بأنه يقضي وقتًا طويلاً في علاقات العمل وهو ليس كذلك،

٣- اعتقاد القائد عن نفسه بأن غروره تحت السيطرة وأن كل الإجابات ليست لديه.

٤- اعتقاد القائد بقدرته على التعامل مع الضغوط والضغط الناجم عن التغيير والبقاء على أهبة الاستعداد في جميع الأوقات.

٥- اعتقاد القائد بأنه يقدم إحساسًا واضحًا باتجاه عملية التغيير ونتائج الأداء المتوقعة.

٦- اعتقاد القائد بأنه يساعد أفراد الفريق في تحديد أولويات نشاطهم وتنظيم وقتهم.

٧- إيمان القائد بأنه يخلق التفاعل والملكية والتفهم لأي تغيير يحاول القيام به.

٨- اعتقاد القائد بأنه يقدم التدريب والتغذية الراجعة وفرص تطوير الموظفين.

٩-اعتقاد القائد بأنه يخطط بشكل فعال للمستقبل.

١٠-الاعتقاد المفرط بأن لديه مهارات في حل المشكلات واتخاذ القرار السليمة.

١١-الاعتقاد بإنشاء الهيكل والعمليات اللازمة لدعم التغييرات التي يحاول القيام بها.

١٢-الإيمان بتزود الموظفين بالموارد اللازمة للمساعدة في إحداث التغيير.

على الرغم من أن جميع ما سبق ذكره من النقاط العمياء مهمة وضرورية للقائد الفعال إلا أنها تكون مضرة إذا كانت اعتقادا فقط لدى القائد مع تجاهل رأي وتقييم أعضاء الفريق لتلك المعتقدات، فهي لا تعدوا أن تكون خيالاً يتوهم به القائد ولكنه على أرض الواقع ليس له وجود أو قد يكون وجودة بنسبة ضعيفة لا تعادل ما يعتقد به القائد عن نفسه، ومن هنا تأتي أهمية إدراج تقييم الآخرين أو الأقران لسلوكيات القائد وممارساته بدلاً من الاعتماد على تقييم القائد لذاته، وقد يتم ذلك من خلال استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة.

استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة:

تعتمد استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة على إدخال أكثر من طرف مقيم لتقييم شيء واحد، فعلى سبيل المثال: عند تقييم سلوك قائد مدرسة يتم إدخال المعلمين والإداريين والوكيل والمرشد الطلابي والمشرف التربوي في عملية التقييم، قد يكتفي القائد باختيار المعلمين فقط او أكثر من طرف مقيم. ينتج عن ذلك تقييم متزن يجمع وجهة نظر القائد عن نفسه من خلال (تقييم الذات) وكذلك وجهة نظر الفريق عن القائد من خلال (تقييم الأتباع).

على الرغم من الفائدة المتوقعة من الاكتفاء بالتقييم الذاتي كأسلوب من أساليب التغذية الراجعة لاكتشاف مواطن القوة والقصور إلا أن تقييم القائد لنفسة قد يشوبه نوع من

الانحياز للذات أو على العكس قد يبالغ في جلد ذاته، وعليه فلن يتمكن المتدرب من اكتشاف ما يجهله عن نفسه بشكل محايد. ولتفادي تلك المشكلة فقد أكد Atwater (٢٠٠٥) الذي يعد أحد العلماء البارزين في مجال تقييم ٣٦٠ درجة على أهمية إدخال تقييم الأقران بجانب تقييم الذات لتنشأ لنا استراتيجية تقييم ٣٦٠ درجة والتي يقصد بها تقييم شيء معين من أكثر من مصدر. على سبيل المثال: عندما يريد قائد التعرف على مدى تطبيقه لممارسات القائد الفعال فعليه أولاً: الاعتماد على مقياس محكم وذو مصداقية وبعدها يقيم نفسه على ضوئه ويطلب كذلك من فريق عمله تقييمه وبذلك يستطيع القائد التعرف على واقع سلوكه القيادي من مصادر متعددة، مما يعزز مصداقية النتائج الممثلة لواقع سلوكيات القائد ومنها يستطيع القائد تحديد الفجوات في سلوكه القيادي ليعمل على تطويرها.

قد يتبادر للذهن في الوهلة الأولى سهولة تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة في تقييم القادة ولكن الواقع مخالف لذلك حيث أن هذه الاستراتيجية قد تواجه عزوفاً من القادة، فقد أشار Alajlan (٢٠١٧) على أن ذلك يعود إلى أسباب تتعلق بخشية القائد من المساس بهيبته أمام أتباعه، والقادة قد يشعرون بأن الأتباع قد يستغلون ذلك لتقييمهم بدرجات ضعيفة بقصد الإضرار بمشاعرهم والانتقام من مواقف سابقة بينهم وبين القائد. وقد يكون العزوف أحيانا من الأتباع أنفسهم، حيث يرفض التابع أن يقيم القائد خشية أن يغضب عليه لو قيمه بدرجة أقل مما يتمناه القائد. فعلى المدربين أخذ جميع الاحتياطات اللازمة قبل الشروع في تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة تجنباً لتبعاتها.

وعلى الرغم من تبعاتها السلبية والإيجابية إلا أن Atwater و آخرون (٢٠٠٧) توصلوا، في دراسة متعمقة لمنظمتين استغرقت ثلاث سنوات، إلى عوامل يجب مراعاتها عن تطبيق استراتيجية ٣٦٠ وذلك على ثلاثة مراحل: عوامل يجب مراعاتها قبل تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة، وأثناء تطبيقها، وبعد تطبيقها.

عوامل يجب مراعاتها قبل إجراء استراتيجية ٣٦٠ درجة كتغذية راجعة

هناك أربعة عوامل يجب مراعاتها قبل إجراء استراتيجية ٣٦٠ درجة للرفع من مستوى فاعليتها عند تطبيقها:

السياق التنظيمي. حيث يتعين على القائد تهيئ الأجواء المناسبة لإجراء استراتيجية ٣٦٠ درجة وذلك بإظهار حرصه على التطوير والتأكيد للأتباع أن الهدف من ذلك هو تطوير ذاته ليكون أكثر كفاءة لخدمتهم وخدمة المنظمة للرقي بها.

إجراءات التطبيق. يجب التأكيد على أن جميع الإجابات ستكون مجهولة المصدر وأنه يحجب عن القائد المتلقي للنتائج للرفع من مصداقية تقييم الأتباع ورفع الثقة بين القائد والأتباع.

العمليات الفعلية. حيث يتعين تحديد وقت التنفيذ وكذلك أداة التقييم وتحديد المقيمين، مثلا: مقيمين من المجتمع الداخلي للمدرسة ومقيمين من المجتمع الخارجي للمدرسة.

الاختلافات الفردية وتقبل التغذية الراجعة. القادة يختلفون في شخصياتهم عند تلقي التغذية الراجعة وهذا قد يؤثر على الهدف من التغذية الراجعة، فلابد من التأكيد على هدف التقييم بحيث ينصب تركيز القائد عليه وهو التطوير فقط وليس الانتقاد أو الانتقام وعدم ترك المجال للقائد في التفكير فيمن قيم بدرجة ضعيفة أو مرتفعة. على المدرب أن يوجه القائد المتلقي

للتغذية الراجعة بأن لا ينشغل بالتفكير في الدراجات الضعيفة وأن لا يعتبرها مسألة شخصية بينه وبين الأتباع ولكن يعتبرها نقاط ذهبية وفرص للتحسين.

عوامل يجب مراعاتها أثناء إجراء استراتيجية ٣٦٠ درجة كالتغذية راجعة

نموذج التغذية الراجعة. يتطلب أن يكون نموذج تقرير التغذية الراجعة منسقاً بطريقة مريحة للقائد ويحتوي على تعليمات وتوجهات لكيفية قراءة التقرير وكيفية النظر إلى التقييم السلبي وطرق الاستفادة منه. وأضاف Alajlan (٢٠١٧) إلى أن تقارير التغذية الراجعة يجب أن تكون مدعمة بأسئلة تساعد القائد في قراءة التقرير الإحصائي، مثلاً: ماهي المهارات التي حصلت فيها على تقييمات من الأتباع أعلى من تقييمك نفسك؟ ماذا يعني لك هذا الفرق؟ كيف ستتعامل مع تلك المهارات في المستقبل؟

سمات التغذية الراجعة وردود الفعل بعد التغذية الراجعة. هناك فرق في ردود فعل القادة المتلقين لنتائج التغذية الراجعة عندما يتلقون تقييما إيجابي ولكن الأمر يكون أصعب عندما يتكون هناك فرق كبير وسلبي بين تقييم القائد لنفسه وتقييم أتباعه له، ولكنه في دراسة أجراها Rynes وآخرون (٢٠٠٥) وجدوا أن القادة الذين تلقى تقييمات سلبياً كانوا أكثر القائدة تحسناً في أدائهم الوظيفي بعد فترة من تلقي التغذية الراجعة، ولكن العامل الأهم الذي جعل القادة يستفيدون من التقرير في تطوير أدائهم الوظيفي كان تركيزهم على تطوير التقييم السلبي دون الخوض أكثر في التفاصيل.

عوامل يجب مراعاتها بعد إجراء استراتيجية ٣٦٠ درجة كالتغذية راجعة

طريقة إيصال التغذية الراجعة. توصلت دراسة (Bolton, Katok, & Ockenfels, 2004) أن توظيف التكنلوجيا في التغذية الراجعة له أثر بالغ في الحفاظ على سرية بيانات المقيمين وهذا يزيد من مصداقية التقييم. وأضافت Kamen(2003) بعد إجراء دراسة حالة على مجموعة من الطلاب الذي طبق عليهم أسلوب ٣٦٠ درجة كالتغذية الراجعة وتم جمع آرائهم عبر مقابلات مكثفة، حيث توصلت النتائج إلى أن المشاركين فضلوا إدخال التكنلوجيا في التغذية الراجعة حيث أنها تسرع من عملية جمع البيانات واستنتاج النتائج وكذلك تسهل عملية الوصول إلى عدد كبير من المشاركين مع الحفاظ على سرية اجاباتهم. وشددت Kamen على أهمية التواصل المباشر مع القائد بعد تلقيه التغذية الراجعة والعمل معه لفهم ما يحمله تقرير التغذية الراجعة من معاني ومؤشرات لتوجيه القائد نحو التطوير.

الدعم المؤسسي. تتجه العديد من المؤسسات التربوية وغيرها من المنظمات إلى ارسال القادة للدورات التدريبية والمؤتمرات سعياً منهم لتطوير أدائهم الوظيفي، بل وينفقون الأموال على ذلك، لكن حلقة الوصل المفقودة هي الدعم بعد الدورة التدريبية لتحقيق التغيير في منظماتهم بما يتوافق مع تعلموه. وكذلك يجب أن لا يقتصر التدريب على القيادات العليا فقط ولكن يشمل جميع المستويات القيادية الدنيا. فعند رجوع أوليائك القادة في المراتب الدنيا من دورة تدريبية يتعين على المؤسسة دعمهم لإيصال مقترحات التغيير التي خرجوا بها إلى القيادات العليا وصناع القرار (London, 2003).

سلوك القادة لاستثمار التغذية الراجعة. وللخروج بأكبر فائدة من استراتيجية ٣٦٠ درجة فقد أوصى Awater **(٢٠٠٧)** وكذلك Alajlan **(٢٠١٧)** بثلاثة ممارسات يتعين على القائد القيام بها: استحضار الحاجة إلى التغيير وجعل ذلك هو الوقود والدافع له في مسيرته المهنية، وتحديد الأهداف المستقبلية للتغيير والعمل على رسم خطة زمنية لذلك، والاجتماع بالمقيمين والثناء على مساهمتهم ومناقشة النتائج معهم والتأكيد على أهمية تقيمهم له وأن تلك النتائج ستستثمر في بناء سلوكيات قيادي جديده لديه وأنه سيعمل على تحقيق توصياتهم له.

استراتيجية نوافذ جوهاري الأربع:

يتضح مما سبق أهمية دور استراتيجية ٣٦٠ درجة في كشف سلوكيات القائد أو المتدرب سواء كان مدركاً لها أو غير مدرك لها. فمن الطبيعي أن يعي القائد بعض من سلوكياته القيادية التي يقوم بها ولكن الأهم هو أن يدرك القائد مدى تأثير تلك السلوكيات على أتباعه وهل يرونها كما يتصورها القائد عن نفسه. وكذلك من المهم أن يكتشف القائد سلوكيات جديدة قد يكون لا يلقي لها اهتماماً رغم أهميتها للأتباع. أشار كافري في كتابه دليل إداريي التعليم العالي (٢٠١٢) إلى أن "لدينا جميعاً جوانب مختلفة نختار (كشفها) أو (إخفاءها) عن الأنظار، ولدينا كذلك (بُقعٌ عمياء) يراها الآخرون ولا نراها نحن. وبالمثل لدينا جوانب كامنة "غير معروفة" لنا ولمن حولنا. (ص. ٤٣٦)" ومن هنا أتت أهمية تطبيق استراتيجية نوافذ جوهاري الأربع لمعرفة الذات. أشار Glickman وآخرون (٢٠٠١) إلى أهمية معرفة الذات حيث أوردوا بأننا لا نستطيع أن نكون مؤثرين كقادة ومشرفين إذا لم يكن لدينا المعرفة الكاملة عن أنفسنا وعن تصرفاتنا ونشاهدها كما يشاهده الآخرون.

ففي عام ١٩٥٥ قام عالمين جوسيف (Joseph Luft) و هارينتون (Harrington Ingham) بإنشاء نموذج لقياس الوعي بالذات واطلق عليه اسم جوهاري كاسم مركب من اسم يجمع أوائل أحرف هذين العالمين. يهدف هذا النموذج إلى قياس الوعي بالذات لتطوير وبناء الشخصية الداخلية ومعرفة الذات بناء على دمج المعلومات التي يعرفها الشخص عن ذاته مع المعلومات التي يعرفها الناس عنه ولكنه يجهلها عن نفسه (Halpern, 2009). يشير تاندون (Tandon, 2013) أنه تم عرض نموذج جوهاري لأول مرة في مختبر التدريب الغربي في دورة تدريبية لتطوير فرق العمل بجامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس (UCLA) وذلك في عام ١٩٥٥. وأضاف تاندون أن هذا النموذج عرض على أنه نموذج الإفصاح / التغذية الراجعة للوعي الذاتي وأطلق عليه بعض الباحثين بعد ذلك بأداة معالجة المعلومات.

يشرح Galpin (١٩٩٥) نموذج جوهاري ونوافذه الأربع بناء على معرفة وجهل الإنسان بنفسه. يعرض نموذج (١) النوافذ الأربع لنموذج جوهاري والتي تعكس مستوى الوعي بالذات. فالنافذة رقم١، تتمثل في المنطقة المفتوحة وهي المنطقة التي يقوم فيها الشخص بمشاركة المعلومات مع الآخرين دون الشعور بالخصوصية تجاه تلك المعلومات فهو منفتح لهم وهنا يكون الشخص مدرك لذاته وسلوكياته كما أن الناس من حوله يدركون ذلك (Galpin, 1995). ففي هذه المنطقة يكون القائد مدرك لممارساته القيادية وأنها يطبقها عن قصد وبوعي وكذلك المعلمين ملاحظين تطبيق تلك الممارسات من قبل القائد. ففي هذا المرحلة يكون هناك تفاعل إيجابي بين القائد والمعلم وفهم لبعضهم البعض. أشار Halpern (2009) أن هذا المنطقة تساعد القائد والمعلمين على اكتشاف القواسم المشتركة بينهم والاهتمامات المتبادلة مما يعزز الثقة بينهم والتناغم في بيئة العمل.

نموذج (١): نموذج جوهاري للنوافذ الأربع

	معروف للذات	غير معروف للذات
معروف للآخرين	النافذة ١ المنطقة المفتوحة	النافذة ٢ المنطقة العمياء
غير معروف للآخرين	النافذة ٣ منطقة المخفية	النافذة ٤ المنطقة المجهولة

وأما النافذة رقم٢ من نموذج جوهاري فهي المنطقة العمياء حيث يعرف الآخرين معلومات عن الشخص وهو لا يعلمها عن نفسه (Galpin, 1995). حيث يقوم القائد بممارسات بشكل لا شعوري دون وعي ولكن المعلمين مدركين لتلك الممارسات. قد يتسبب تلك الممارسات في المنطقة العمياء وخصوصاً إذا كانت سلبية أو غير مرغوب فيها من نفور المعلمين من القائد بسبب تصرفاته رغم عدم علم القائد بها. فكثير ما نسمع مقولة "لا أحب العمل مع فلان لأنه كذا وكذا" وفي المقابل يقول ذلك الشخص المنبوذ باستغراب "لم أفعل كذا أو لم أقصد أو لم ألاحظ أنني أفعل كذا أو لم تفهمون مقصدي". وفي هذا الصدد فقد حذر Glickman وآخرون (٢٠٠١) من خطورة أن يكون القائد في المنطقة العمياء وأن يكون جاهل بسلوكياته حيث أن ذلك سينعكس على المناخ العام للمؤسسة التعليمية والمعلمين، وقد يتفاقم الأمر بالتأثير على نمو المؤسسة التعليمية وتطورها حيث يكون العاملين حبيسين لتصرفات القائد المفاجئة.

يتعين على القائد معرفته بذاته وبالسلوكيات التي يمارسها وكذلك مدرك لكيف ينظر الأتباع لسلوكياته وكيف تؤثر عليهم. يذكر Alajlan (2017) أن أحد أهم أساليب بناء الثقة بين القائد والمعلمين وأحد مظاهرها وضوح تصرفات القائد ومغازيها وعدم الغموض في ردود فعله تجاه الأتباع وخصوصاً عندما يخطؤون في أداء مهمة معينة. أحد الأساليب المساعدة في بناء الوعي بالذات لدى القائد هو أن يطلب من العاملين معه بتزويده بتغذية راجعة عن سلوكياته وتصرفاته ليتمكن من مشاهدة النقاط العمياء التي قد يغفل عنها جراء ضغط العمل. فالتغذية الراجعة من المعلمين أو فريق العمل إلى القائد ستساهم في زيادة حجم المنطقة المفتوحة وتقليص المنطقة العمياء فيقل معدل السلوكيات الغامضة عنه ويكون أكثر وعياً لذاته، كما يوضحه نموذج (٢).

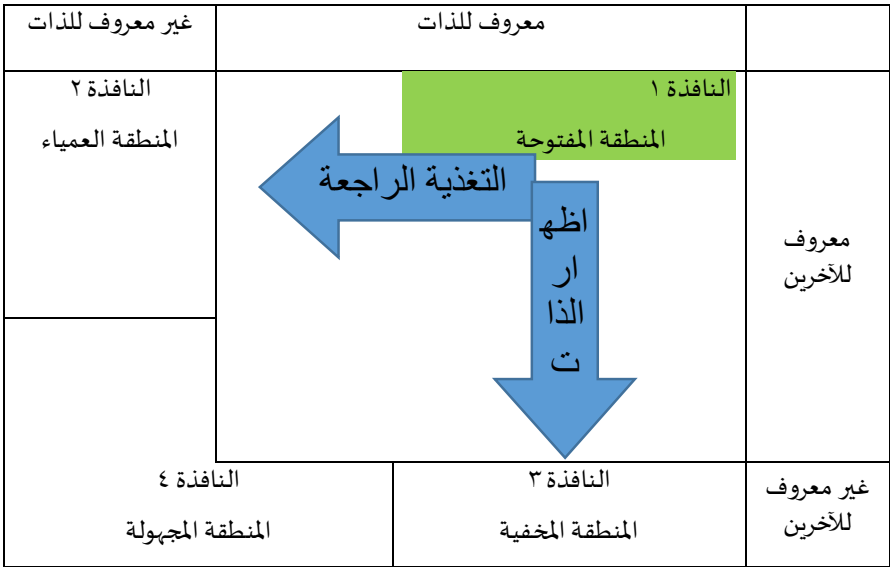
نموذج (٢): نموذج جوهاري بعد التغذية الراجعة لتقليص المنطقة العمياء لمعرفة الذات

	معروف للذات	غير معروف للذات
معروف للآخرين	النافذة ١ المنطقة المفتوحة التغذية الراجعة	النافذة ٢ المنطقة العمياء
غير معروف للآخرين	النافذة ٣ منطقة الخفية	النافذة ٤ المنطقة المجهولة

وأما من جانب النافذة رقم ٣ في نموذج جوهاري تعرض أنه من الطبيعي وجود المنطقة المخفية عند الإنسان حيث يخفي فيها معلومات حتى لا تظهر للآخرين تحت أي ذريعة سواء كانت ذريعة أخلاقية أو عائلية أو دينية أو شخصية أي أمر يتعلق بسمعة الإنسان وكرامته، فالحديث هنا ليس عن هذا الأسباب المقبولة والتي جبل الإنسان عليها، لكن عند توظيف استراتيجية جوهاري على سلوكيات القائد فيقصد بها في هذه الدراسة، هو أن يمارس القائد أعمال وسلوكيات رائعة لكنها مع الأسف لا يشاهدها الأتباع أو لم يتسنى لهم ملاحظتها كما يتوقع القائد. وأضاف Halpern (2009) أن بعض القادة يخفون بعض الأعمال أو المعلومات أو التصرفات فقط لأجل السيطرة والتحكم، كما يظهر ذلك عند القادة الذين يخفون بعض الاستراتيجيات الفنية الفعالة للقيام بأعمالهم الوظيفية ليحتفظ بسر المهنة لنفسه ويبقي على شعوره بالأهمية في بيئة العمل.

ولكن على صعيد السلوكيات والممارسات القيادية فإن العديد من القادة يخفون مشاعرهم الجميلة من حب واحترام وعطف تجاه أتباعهم وذلك لأسباب عدة: إما خجل ينتاب القائد، أو ظن بأن ذلك قد يؤثر على هيبته أو قد يشعر بعض العاملين بالغيرة من بعضهم لبعض أو قد يكون عدم وعيه بأهمية ذلك للأتباع. فمن المهم أن يدرك القائد أن الرسالة التي يريد ايصالها من مشاعر وغيره للأتباع تحقق هدف معين وأنها تصل للأتباع بالقدر الذي يتوقعه القائد ويلاحظه الأتباع. أوضح Alajlan (2017) أن بعض القادة الذين أجرى علهم دراسة وتلقوا تقييم من الفريق أقل مما كان القادة يتوقعون أظهروا نوعاً من الغضب أو الاستغراب وقالوا "كيف يقيمني الفريق بدرجة متدنية وأنا أفعل لهم كذا وكذا." هنا قد يكون الأمر أن الفريق لم تصل له الرسالة كما ينبغي ولذلك حصل على تقييم أقل أثناء التغذية الراجعة. وعليه يوصي Alajlan بأن ينوع القائد من أساليب عرضه لممارساته وأساليبه القيادية ويتأكد من أنها تصل للأتباع كما يريدها القائد. يمكن للقائد تضييق المنطقة المخفية لصالح المنطقة المفتوحة عند طريق إظهار الذات وذلك من خلال النظر إلى نتائج التغذية الراجعة ومن ثم نهج أسلوباً أكثر وضوحاً لعرض سلوكياته الإيجابية تمكن فريق العمل من ملاحظتها كما في نموذج (٣)

نموذج (٣): نموذج جوهاري بعد إظهار الذات لتقليص المنطقة الخفية



وأما النافذة رقم ٤ في نموذج جوهاري فهي المنطقة المجهولة وهي أصعب المناطق لأنها مجهولة للذات وللآخرين ومن الصعب تقليصها بسهولة وخصوصاً أنه ليس للجهل حد. أضاف Coombs-Richardson (1998) بأن هذه المنطقة مسؤولة عن التصرفات والمعلومات والتوجهات الموجودة في العقل الباطن للإنسان، ويذكر Rooney (2008) أن هذه المنطقة لا تقل خطورة عن المنطقة العمياء بل قد تكون أشد، حيث أنه قد تتعرض المنظمة لأسباب الفشل والقصور والعاملين يشعرون بالإحباط والتململ من العمل دون معرفة الأسباب خلف ذلك. ولكنه وعلى كل حال فالطريق الأمثل للقائد لتوسيع المنطقة المفتوحة على حساب المنطقة المجهولة هو أن يقوم بمراجعة التغذية الراجعة وكذلك أن يرسم لم نفسه خطة تطوير مستمر محددة بأهداف يعمل على تحقيقها ويضع لنفسة أنشطة لتطوير سلوكه القيادي وأن يعمل على متابعة المستجدات العلمية من دورات وندوات ولقاءات.

الدراسات السابقة:

يهدف مبحث الدراسات السابقة إلى عرض الحاجة لتدريب وتطوير القيادات التربوية وكيف تناولت الدراسات السابقة العربية والأجنبية نموذج جوهاري واستراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة وطرق تطبيقها والاستفادة منه في التدريب والتطوير وبناء المقاييس والنماذج الخاصة بالإدارة والقيادة والاستفادة منها في حل المشاكل القيادية والإدارية والتعليمية. تم ترتيب الدراسات السابقة بناء على الفكرة التي تتمحور حولها الدراسات.

القيادة التربوية في التعليم العام

هدفت دراسة السقا (٢٠١٣) إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي كأحد أهم المهارات القيادية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية. بلغ عدد المشاركات ٦٧ مشرفة وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس لمهارات التخطيط الاستراتيجي أتى بدرجة متوسطة، حيث أوصت الدراسة بضرورة توفير دورات تدريبية لمديرات المدارس لتطوير مهاراتهم في التخطيط الاستراتيجي وكذلك اجراء تقويم دوري لواقع مهارات مديرات المدارس في التخطيط الاستراتيجي والاستمرار في تطويرها.

هدفت دراسة درادكة والبقمي (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى ممارسة استراتيجية التفاوض وعلاقتها باتخاذ القرار كأحد أهم المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة كأداة لجمع البيات، تكونت الاستبانة من محورين استراتيجيات التفاوض واتخاذ القرار. تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث تكونت من ٣٣٦ وكيلاً ومعلماً لتقييم ممارسات مدراء مدارسهم لاستراتيجية التفاوض واتخاذ القرار. كشفت نتائج الدراسة عن الضعف والقصور لدى مدراء المدارس في تطبيق استراتيجية التفاوض واتخاذ القرار، فقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمحور استراتيجية التفاوض عن أن مهارات حل المشكلات أتت بدرجة متوسطة (احياناً) وذلك بمتوسط حسابي ٢.٩ من أصل ٥ وبانحراف معيار ٠.٨٧، وأما مهارة الإحكام والسيطرة فقد أتت بدرجة ضعيفة (نادراً) وذلك بمتوسط حسابي ٢.٣٥ من أصل ٥. ومن جانب محور اتخاذ القرار فقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مهارة تحديد المشكلة أتى بدرجة متوسطة (أحياناً) بمتوسط حسابي ٢.٨٩، وكذلك وضع الحلول، وكذلك تقييم البدائل، وأما الإعلان عن القرارات وتنفيذها وتقويمها فقد أتى بدرجة ضعيفة (نادراً) بمتوسط حسابي ٢.٥٥ من أصل ٥. أوصت الدراسة بضرورة تدريب مدراء المدارس على طرق تفعيل استراتيجية التفاوض واتخاذ القرار كأحد أهم ركائز المهارات القيادة التي يحتاجها قادة المدارس.

هدفت دراسة حورية (٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في المدينة المنورة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وبلغت عدد عينة الدراسة ٨٦ مديراً ومديرة بواقع ٥١ مديراً و٣٥ مديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية القيادة الإدارة أتت بدرجة متوسطة ولم ترتقي لدرجة كبيرة، حيث أوصت الدراسة بضرورة العمل على رفع مستوى فعالية القيادة التربوية لدى المدراء والمديرات من خلال الدورات التدريبية والبرامج التطويرية.

هدفت دراسة القبيسي (٢٠٢٠) إلى وضع خطة مقترحة لتنمية القيادات المدرسية مهنياً في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من قادة ووكلاء المدارس في مكتب التعليم بمنطقة الباحة والبالغ عددهم ٢٨٦، وأما عينة الدراسة فقد تكونت من ١٥٩ قائداً ووكيلاً. استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كشفت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعض القصور في إسهام برامج التنمية المهنية في تطوير قدرة القيادات المدرسية على مواجهة الأزمات المدرسية حيث أتت هذه العبارة في المرتبة ٢٤ والأخيرة حسب الترتيب التنازلي وذلك بمتوسط (٣،٢٠) وانحراف معياري بمقدار (٠،٩). ومن جانب المعوقات فقد كشفت نتائج الدراسة عن أن هناك ندرة في وجود معلومات متكاملة للاحتياج

التدريبي للقيادات المدرسية، وكذلك كان هناك اتفاق عالي بين أعضاء العينة على أن هناك ضعف في التزام مراكز التدريب بتنفيذ برامج التنمية المهنية وفقاً للخطة الموضوعة، وضعف كذلك في تنفيذ الخطة السنوية للتنمية المهنية لقيادات التعليم، وضعف في خطط التقييم لبرامج التنمية المهنية، بالإضافة إلى أن هناك ضعف في فاعلية برامج التنمية المهنية في توعية القيادات المدرسية بالاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية.

هدفت دراسة أبو عاشور (٢٠١٤) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمدراء المدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية وذلك من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين والمدراء أنفسهم. تكونت عينة الدراسة من ٧١ مديراً، و٥٤٣ معلماً، و٦٣ موجهاً تربوياً. توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك حاجة كبيرة لتطوير العمل الفني والإداري لدى مدراء المدارس الحكومية. أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لمدراء المدارس الحكومية في ضوء الاحتياجات الفنية والإدارية والعلاقة مع الاسرة والمجتمع الخارجي، وكذلك تحفيز المدراء على المشاركة وحضور الندوات والمؤتمرات القيادية والتربوية.

يتضح من الدراسات السابقة أهمية الممارسات والمهارات القيادية لدى قادة المدارس للرفع من فاعلية المؤسسة التعليمية (درادكة والبقمي، ٢٠١٧) و(أبو عاشور، ٢٠١٤) و (حورية، ٢٠١٣) ويتضح كذلك القصور والضعف الملازم لبعض مخرجات البرامج التدريبية وعدم تلبية تلك البرامج لبعض لمتطلبات واحتياج القادة المتدربين لحل المشاكل الميدانية (درادكة والبقمي، ٢٠١٧) و(القبيسي، ٢٠٢٠) في حين تأكيد جميع الدراسات على أهمية تكثيف التدريب والتطوير للقادة التربوية وتفردت دراسة السقا (٢٠١٣) بتوصية تؤكد أهمية تفعيل التقويم المستمر لمهارات وممارسات قادة التعليم وتدريبهم بناء على حاجتهم حسب ما تكشفه تلك المقاييس المستخدمة في عملية التقويم.

دراسات ٣٦٠ درجة والتغذية الراجعة:

يعرض هذا القسم الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة، لوحظ أن معظم الدراسات العربية السابقة في مجال التغذية الراجعة و ٣٦٠ درجة كانت في مجال التربية البدينة وكيف أن تلك التغذية انعكست بالفائدة على مهارات طلاب التربية البدنية في الميدان الرياضي، فبحسب جهد الباحث في البحث عن دراسات سابقة في مجال التغذية الراجعة و استراتيجية ٣٦٠ درجة في التدريب والتطوير والقيادة والإدارة وجد أن هناك شح شديد في الأبحاث العلمية المحكمة الميدانية التي تناولت استراتيجية ٣٦٠ درجة في التغذية الراجعة، لذلك غلب على هذا القسم الدراسات الأجنبية.

هدفت دراسة العياصرة و الشبيبي (٢٠١٢) إلى تعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية أثناء المناقشات الصفية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي. تألفت عينة الدراسة من ٣٦ معلما ومعلمة، وذلك عن طريق تصوير حصتين لكل معلم ومن ثم استخدمت بطاقة الملاحظة المشتملة علي التغذية الراجعة حسب نموذج ليستر ورانتا. توصلت نتائج الدراسة إلى أن التصحيح الضمني هو أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية استخداما في المناقشات الصفية، استخلاص الإجابة من الطالب نتج عنه فهم أعمق لمعاناة الطلاب بشكل أفضل، حيث أوصت الدراسة بضرورة تفعيل التغذية الراجعة

للمعلمين والطلاب والتنويع في أساليب التغذية الراجعة حيث أن الهدف المنشود من التغذية الراجعة هو اكتشاف ما يغفل عنه المعلم أو المستفيد من التقييم. من المهم التركيز على أساليب التغذية الراجعة التي يقبلها المستفيد سواء كان المعلم أو الطالب أو القائد للرفع من فاعليتها كأداة للتطوير.

هدفت دراسة الحريري (٢٠١٨) النظرية إلى عرض ملخصاً لكتاب "تقييم الأداء في المؤسسات التعليمية باستخدام نظام التقييم ٣٦٠درجة"، يذكر الباحث أن تقديم التغذية الراجعة للموظف يساعد العاملين على تطوير مهاراته في مجال عملهم وذلك من خلال تعرفه على نقاط قوتهم لتعزيزها ونقاط ضعفهم لتذليلها مما يمكنهم في الحصول على مخرجات أفضل للرفع من جودة أدائهم في إنجاز المهام مما قد ينعكس على مستوى رضاهم الوظيفي. أكد الباحث على ضرورة الانتباه وتحييد بعض المشاكل التي قد تؤثر بشكل سلبي على نتائج استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة مثل ضعف التدريب المبدئي للمستفيد من نتائج تغذية ٣٦٠ درجة على كيفية التعامل مع النتائج السلبية وكيفية قراءة المتوسطات للخروج بمعنى تطبيقي يمكن توظيفه لعملية التطوير، وأضاف كذلك مزج أدوات مختلفة للتغذية الراجعة أثناء تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة مما قد ينعكس سلباً على النتائج المرجوة من التغذية الراجعة أو يشتت تركيز المتدرب، ولكن لابد من التركيز على أداة تقييم واحدة. ومن الممارسات التي قد تؤثر سلباً على تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة هو وأن توظف الاستراتيجية كأداة للتقييم وليست للتطوير، والتركيز فقط على نقاط الضعف أثناء عرض النتائج دون إعطاء فرصة لعرض النقاط الإيجابية.

هدفت دراسة درو (Drew, 2009) إلى استكشاف الفائدة المتوقعة للمشاركين من تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة للمساعدة في فهم كيف يتلقى القادة التغذية الراجعة وردود فعلهم تجاهها. تم استخدام المنهج المختلط وذلك بتطبيق استبانة ٣٦٠ درجة وكذلك مقابلة شبه مقننة مع ٨ قادة في أحد الجامعات الاسترالية. كشفت نتائج الاستبانة عن أن هناك اثر لتقييم ٣٦٠ درجة في التعزيز والتأكيد على أهمية تطوير الذات؛ وزودت المشاركين برؤى جديدة عن أهمية تقييم ٣٦٠ درجه، ودورها في المساهمة بتنمية محدودة لإحداث التغيير كنتيجة للتغذية الراجعة. ومن جانب نتائج المقابلة شبه المقننة فقد أكد المشاركين على دور استراتيجية ٣٦٠ في تحفيز التعلم الذاتي والقدرة على التعلم والتطوير بناء على التعليقات المكتسبة من المقيمين، وأكدوا على أهمية دور المنظمة في مساعدة القادة لتطوير ذواتهم من خلال برامج ٣٦٠ درجة.

هدفت دراسة تشيكو ونيدلكو (Chicu & Nedelcu, 2017) النظرية إلى عرض الفائدة من استخدام استراتيجية ٣٦٠ للتغذية الراجعة في تطوير أسلوب العمل الشخصي، استخدمت هذه الدراسة الأسلوب المراجعات المعمقة للدراسات السابقة وعرض ما تطرقت له لتحقيق هدف الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن هناك أطراف أخرى خارج نطاق العمل يجب إشراكها في عملية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة وهم العائلة حيث أنهم أكثر فهماً واحتكاكاً بالقائد، وشدد الباحثان على ضرورة خلق بيئة آمنة عند تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة وأن تتم من خلال طرف محايد مثل الموارد البشرية وليس المدير المباشر كون الهدف الأساس هو بناء وتطوير شخصية القائد وتحفيز العمل والخبرة الاحترافية بداخله.

هدفت دراسة ماهشوري ويادف (Maheshwari & Yadav, 2018) إلى اكتشاف الحلقة المفقودة عند القيام بدورات تدريبية للقادة والمدراء، استخدمت الدراسة المنهج النوعي لفحص الدورات التدريبية في الهند عبر ١٧ منظمة حيث بلغ عدد القادة المشاركين ١٢٧ قائداً. خلصت

نتائج الدراسة إلى أن ٢٣.٦٪ من المشاركين تشعرون بأن هناك غموض في الأدوات المستخدمة أثناء الدورات التدريبية للقادة، في حين أن ١٠٠٪ من المشاركين وجدوا أن تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة والتدريب كان له أثر متميز عليهم، كشفت نتائج الدراسة كذلك أن أحد الحلقات المفقودة تتمثل في بنود اختيار الدورة التدريبية والطبيعة الوظيفية للمتدربين، وكذلك ضعف الدعم المقدم من المنظمات بتمكين القادة بعد التدريب من تطبيق ما تعلموه أثناء الدورة التدريبية. أوصت الدراسة بست خطوات للحد من الحلقة المفقودة وتعزيز الاستفادة من استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة: ١- تحديد الاحتياج القيادي، ٢- ربط مخرجات الدورة التدريبية بهدف المنظمة، ٣- تقييم استعداد القادة لتلقي الدورة التدريبية، ٤- تكييف بيئة العمل لاستقبال التغيير المقترح من القادة بعد الدورة التدريبية، ٥- التحفيز من قبل المنظمة للقادة على التغيير، ٦- تحسين رشاقة عمل الموارد البشرية.

هدفت دراسة مساني ورويمو (Masanja & Rweyemamu, 2020) إلى فحص العوامل التي تؤثر على فاعلية تنفيذ استراتيجية ٣٦٠ درجة لتحسين الأداء التنظيمي. تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، تكونت عينة الدراسة من ١٠ منظمات اعتمدت استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة، وحيث بلغ عدد المشاركة ١٦٧ مشارك. كشفت نتائج الدراسة أن العوال التي تؤثر علي فاعلية استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة تمثلت في التالي: ١- محتوى التقييم ذو صلة بالعمل، ٢- مصداقية بيانات التغذية الراجعة، ٣- التواصل لتطبيق التوصيات، ٤- المشاركة في اجراء التقييم بصدق وفعالية، ٥- الشعور بالمسئولية، ٦- متابعة التطور بعد استقبال نتائج ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة. حيث اتفق جميع المشاركين على أن تلك العوامل تؤثر على فاعلية تنفيذ التغذية الراجعة 360 درجة كاستراتيجية لتعزيز الأداء التنظيمي. أوصت الدراسة بضرورة تحفير القادة على تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة لأجل التحسين والتطوير، وكذلك رصد ميزانية خاصة بإكمال تلك المهمة، وأوصت الدراسة كذلك بضرورة التواصل الفعال مع المشاركين بعد تلقي التغذية الراجعة وتقديم اقتراحات التحسين لهم.

هدفت دراسة ياثاما وآخرون (Yudithama et al., 2019) إلى تقديم طريقة تقييم أقل شخصنة ولكن يغلب عليها الواقعية عند استخدام استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة مع توضيح كل عنصر من عناصر التقييم. تتمحور نقاط التقييم حول تسعة عناصر: ١- القيادة، ٢- عضو الفريق، ٣- الإدارة الذاتية، ٤- التواصل، ٥- الرؤية، ٦- المهارة التنظيمية، ٧- صنع القرار، ٨- الخبرة، ٩- والقدرة على التكيف. تم اختيار ٥٠ مشاركاً لإكمال تقييم ٣٦٠ درجة، كان منهم ٦٪ قائداً، ١٨٪ مساعد قائد، ٦٧٪ موظفاً يعمل تحت القادة. كشفت نتائج الدراسة عن أن متوسط درجات القادة أتى بدرجة منخفض بالنسبة عضوية الفريق والمهارات التنظيمية. توصي الدراسة بضرورة إعطاء الفرصة للقادة في المستويات الدنيا لتخاذ القرار وتجربة قرارتهم دون الاعتماد الكلي على تنفيذ الأوامر الصادرة من السلطة العلياء دون اتاحة فرصة الاجتهاد والإبداع للقادة في المستويات الدنيا. بالإضافة إلى ذلك كشفت نتائج الدراسة عن أن متوسط درجات مساعد القائد أتت بدرجة منخفض في المهارات القيادية والتنظيمية، حيث يرجح أن السبب يرجع إلى عدم منح مساعد القائد فرصة الاجتهاد والقيادة الجزئية لإعطاء فرصة للتطوير والتغيير حيث أن الهيمنة الكاملة كانت لصالح منصب القائد.

هدفت دراسة أوربان (Urban, 2018) إلى التحقيق في كيفية تأثير استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة في تنمية المهارات القيادة لدى لمشاركين، تم استخدام المنهج الارتباطي للإجابة على أسئلة البحث المتمحورة حول ما إذا كانت الاختلافات في التغذية الراجعة (إيجابية أو محايدة أو سلبية) بين التقييم الذاتي للقادة وتقييم الأتباع لهم سيؤثر على فرصة المبادرة بأنشطة تحسينية لأدائهم القيادي. بلغ عدد المشاركين من القادة ٢٨ قائداً و١٥٤ تابع شاركوا لتقييم قادتهم، تلقى القادة نتائج التغذية الراجعة بعد أسبوعين من اكتمال التقييم عبر البريد الالكتروني، بعد ذلك تم ارسال استبيان للتعرف علي ردود فعل القادة بعد تلقي نتائج التغذية الراجعة عبر استراتيجية ٣٦٠ درجة. أظهر نتائج الدراسة أهمية ارداف التغذية الراجعة بأنشطة للقادة تمكنهم من الاستفادة من التغذية الراجعة والدعم النفسي لهم. أكد نموذج التغذية الراجعة لردود الفعل الفرق بين تقييم القادة لذواتهم مقارنة بالآخرين في محور "المبادرات للتطوير القيادي. تشير نتائج الدراسة كذلك إلى أنه من المهم للقادة الاطلاع على مبادرات التطوير القيادي من دورات تدريبية قبل الانخراط بها وأن يتم توجيههم لتلك الدورات التدريبية بناء على رغبتهم في الدورة وفي أهمية محتواها لهم لتعزيز الدافعية الذاتية للتطوير.

هدفت دراسة هاربس (Harps, 2018) إلى التحقيق في تأثير استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة في المدارس العامة باستخدام استبيان القادة الناشئين G360 كأداة للبحث. تم استخدام المنهج المختلط وبلغ عدد عينة الدراسة ١٤ قائداً في عدة مدارس حكومية من مختلف مناطق البلد الذي أجريت فيه الدراسة. كشفت نتائج الدراسة عن ١٠٠٪ من المشاركين أن تعليقات التغذية الراجعة ونتائجها كان لها أثر لبالغ في تطويرهم، ويعتقدون كذلك أن الاستخدام الفعال لاستراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة سيكون له تأثير إيجابي على ثقافة المدرسة وأهدافها. يذكر جميع المشاركين أنهم سيوصون بإقامة ببرامج تطويرية في مدارسهم والمدارس في منطقتهم لاعتماد استراتيجية ٣٦٠ درجة كأداة للتطوير والتحسين.

نوافذ جوهاري:

هدفت دراسة اليعقوبي وصالح (٢٠٢٠) إلى التعرف على العلاقة بين الإفصاح عن الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدي طلبة الدراسات العليا الدارسين برجة الماجستير والدكتوراه بكلية التربية في جامعة كربلاء العراقية باستخدام نموذج جوهاري، استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة والاجابة عن أسئلة البحث وكذلك الاستبانة في جمع البيانات. شملت عينة الدراسة جميع الطلاب والطالبات البالغ عددهم ١١٩ دارساً. كشفت نتائج الدراسة أن درجة الإفصاح عن الذات أتت بدرجة عالية بين طلاب الماجستير والدكتوراه، وكشفت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإفصاح عن الذات تعزى لدى الطلبة إلى الدرجة العلمية وذلك من صالح طلبة الدكتوراه.

هدفت دراسة شاكر ومحمد (٢٠١٨) إلى بناء مقياس للوعي الشخصي وفقاً لنافذة جوهاري لمدراء منتديات الشباب والرياضة في بغداد، والتعرف على مستواه من وجهة نظر العاملين فيها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من العاملين في منتديات محافظة بغداد، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عمدية وبلغ عددهم ٦٠٨ فرداً. كشفت نتائج الدراسة أن هناك ضعف في السلوكيات الإدارية في شخصية مديري المنتديات الشبابية وكذلك وعي المدراء بذواتهم أتى بدرجة متدنية جداً. أوصى الباحثان بضرورة تكثيف الدورات التدريبية لمدراء المنتديات الشبابية لبناء مهارات إدارية تمكنهم من الإبداع والتطوير.

هدفت دراسة جاميانتو وآخرون (Gamayanto et al., 2019) إلى بناء إطار خاص بالذكاء القيادي (CI2)' التكنلوجي فيما يخص وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز القيادة الأخلاقية باستخدام طريقة نافذة جوهاري. تم استخدام المنهج المختلط في هذه الدراسة والاستبانة والمقابلة المباشرة المقننة مع ١٠٠ مشارك. كشفت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا يزال هناك بعض المشاكل تتعلق بالقيادة عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتمثل تلك المشاكل في التالي:

1 .لا يزال المشاركين غير متأكدين من نزاهة وسائل التواصل الاجتماعي كأداة تستخدم في القيادة.

2 .لا تم شرح الرؤية والرسالة بوضوح عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا يعرض الأتباع لعدم فهم المطلوب بالشكل الصحيح.

3 .لا يوجد تعليم عام وتدريب على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في القيادة وكيفية إيصال المطلوب بالطريقة الفعالة.

توصي الدراسة بالعمل على تحسين ثقافة المنظمة لتعزيز ثقافة القيادة عبر الوسائل الاجتماعية، وإقامة الدورات الخاصة بمهارات التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي وتوظيفها في القيادة.

ومن جانب آخر قام ستوكييل (Stockdale, 2013) بدراسة العوامل التي تؤثر على ثقة ويقين العاملين في بيئة العمل حيث هدفت هذه الدراسة إلى استخدام نموذجين مشهورين (نافذة جوهري ومنحنى التغيير) لاستكشاف هذه المشكلة والنظر في كيفية تطوير عقلية العاملين وسلوكهم عند الدخول إلى بيئة عمل جديدة أو غير مألوفة لهم. استخدمت الدراسة المنهج النوعي دراسة الحالة دون ذكر لعدد العينة تحت الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن نوافذ جوهاري ساهمت بالكشف عن العوامل التي تؤثر على عقلية وتفكير العاملين في بيئة العمل الجديدة والمشاعر المرتبطة بذلك التأثير وكيف يتفاعل العاملين لاشعوري معها. أوصت الدراسة بضرورة التعليق والاستجابة لأسئلة العاملين الجدد واشعارهم بالقبول والترحيب ليتسنى لهم التأقلم مع بيئة العمل بسرعة.

هدفت دراسة تران (Tran, 2018) إلى الكشف عن دور نافذة جوهري في الاتصال القيادي الفعال في بيئة العمل متعددة الجنسيات، ففي هذه الدراسة النظرية استعرض الباحث العديد من الدراسات السابقة وعرضها على نوافذ جوهاري وتوصلت نتائج الدراسة إلى العديد من المعوقات أو الحواجز في الاتصال القيادي وختم الباحث بعدد من التوصيات للحد من تلك المعوقات. تمثلت المعوقات أو الحواجز في أربعة حواجز تفشل الاتصال القيادي الفعال. أولاً: الحواجز العاطفية بين القائد والأتباع وقد تتمثل تلك في طريقة ردود القائد الجافة على اقتراحات الأتباع أو التقليل منها، يتسبب هذا المعوق في انهيار بعملية التواصل قد تصل إلى الاكتئاب النفسي البسيط إلى المعقد. ثانياً: الحواجز المادية والتي تتمثل في ضعف تجهيزات أدوات التواصل والتي تجعل التواصل أكثر صعوبة بين القائد والأتباع، على سبيل المثال: التواصل فقط عبر مكالمة هاتفية، ضعف في ترتيب جدول الزيارات، وجدران الحسية الفاصلة بين الموظفين حيث تجعلهم معزولين تماماً عن بعضهم البعض، والرسمية الشديدة أثناء المحادثة بتحديدها بوقت محدد غير مرن. ثالثاً: الحواجز الثقافية وتتمثل في الدلالات (Semantics) وقصد بها دلالات الكلمات بين مختلف الثقافات والذي قد يتسبب في أن يفهم الموظف شيء بطريقة خاطئة، وتتمثل كذلك في

التواصل اللفظي، فاختلاف اللهجات واللغات يؤثر على جودة التواصل القيادي، وكذلك التواصل غير اللفظي مثل بعض السلوكيات المرتبطة بثقافة معينة كالانحناء الأكل وقت الاجتماع او الوقوف للقائد أو الاتصال البصري. الرابع: الحواجز النفسية أو الاجتماعية المرتبطة بثلاثة عوامل: مجالات الخبرة والاختيار بناء على النخبوية والمساحة النفسية والتي يقودها التشابه في اللون أو الجنسية أو العرق. توصلت نتائج الدراسة كذلك إلى أن معظم الصعوبات المعيقة لتحقيق اتصال داخلي قيادي فعال في بيئة متعددة الجنسيات هي خلفيات الموظفين الثقافية، لذلك يوصي الباحث بضرورة تطبيق نافذة جوهاري لضمان فهم السلوكيات والعوامل المخفية عن القائد، فقد يتصور أن سلوكاً معين فعال أو مقبول ولكنه في حقيقة الأمر يعتبر غير أخلاقي أو مرفوض من قبل بعض الثقافات الأخرى.

هدفت دراسة نوفريزا (Nofriza, 2017) إلى لتحسين حقائب التدريب الخاصة بالمهارات الطلاب القيادية والمتمثلة في (الإفصاح عن الذات) عبر نموذج جوهاري، للمساهمة في الرفع من مستوى مهارات الطلاب الفكرية والرفع من مستوى شعورهم بالرضا عن أنفسهم وعن الآخرين. تم اجراء المنهج المختلط واستخدام الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات. كشفت نتائج الدراسة عن بعض المزايا وجوانب القصور عند استخدام نموذج جوهاري في الدورات التدريبية، تمثلت المزايا في أن نافذة جوهاري فعالة في تحفيز الطلبة المتدربين للإفصاح عن ذواتهم وعلى وجه الخصوص فيما يتعلق بالمشاكل الاجتماعية وفي تحسين العلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك كشفت نتائج الدراسة عن أن نافذة جوهاري تعمل بفعالية كأداة لتطوير إبداع الطلاب في التواصل. وأما جانب القصور عند تطبيق نافذة جوهاري في الدورات التدريبية هو أنه ليس كل الطلاب المتدربين على استعداد للتواصل بانفتاح تام مع زملائهم المتدربين أثناء النشاط، لذلك يستغرق الأمر وقتًا طويلاً نسبيًا ليتمكنوا من كسر الحاجز الشعور بالثقة حين الكشف عن أنفسهم، لذلك يتطلب استراتيجية معينة من المدرب أثناء إدارة فترة التطبيق على النموذج.

هدفت دراسة اولوفسن (Oelofsen, 2012) إلى عرض خبرته الذاتية أثناء تطبيق نموذج جوهاري وكيف ساهم في تحفيز مهارات التعلم الذاتي لديه كيف ساهم تطبيق نموذج جوهاري في التعرف على مكان الذات التي كانت تخفى عليه. يذكر الباحث أن روتين العمل قد يلهي القائد عن تطوير ذاته والتركيز علي نقاط التحسين التي يتوجب عليه الانتباه لها، لذلك عمد الباحث إلى تطبيق نموذج جوهاري أثناء العمل لاكتشاف ذاته ومكان القوة والضعف لديه. توصل الباحث إلى ثلاثة نقاط مفتاحية أثناء تطبيق نموذج جوهاري أثناء عمله والتي تمثلت في التالي:

1 - تتمحور مهارة الانعكاس أثناء الممارسة (Reflective Practice) حول فهم الخبرة القائمة عن العمل.
2 - يتضمن التفكير الفعال من دمج المعرفة المهنية والشخصية لتكوين فهم للخبرات التي يمكن أن تساهم في تحسين الممارسات الفردية والجماعية.
3 - توفر نافذة جوهاري طريقة منظمة ومفيدة لتدوين التعلم الشخصي داخل بيئة العمل.

أظهرت الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي تناولت نموذج جوهاري في حين أن الدراسات الأجنبية تناولت هذا النموذج التعليمي وطبقته بطرق مختلفة في ميادين متنوعة. يكشف ذلك عن مدى مرونة نموذج جوهاري كما أنه تم استخدامه في تطوير مهارات معرفة الذات في دورات تدريبية كما في دراسة (Nofriza, 2017) وكذلك إمكانية الاستفادة منه في التعلم الذاتي الميداني كما في دراسة (Oelofsen, 2012)، وكذلك تم استخدامه للوصول إلى بناء إطار أو

نموذج قيادي كما في دراسة (Gamayanto et al., 2019) و(شاكر ومحمد، ٢٠١٨)، وتم استخدامه كذلك للكشف عن حلول لبعض المشاكل القيادية مثل الاتصال القيادي كما أظهرت دراسة (Tran, 2018)، ودراسة (Stockdale, 2013)، وتم استخدامه في البحوث الميدانية كدراسة العلاقات بين سلوكيات معينة كما في دراسة (اليعقوبي وصالح، ٢٠٢٠). فبناء على ما سبق يتضح مدى التنوع والمرونة في تطبيقات نموذج جوهاري وعليه فقد هدفت هذه الدراسة إلى دمج نموذج جوهاري مع استراتيجية ٣٦٠ للتغذية الراجعة للتعرف على وعي قادة المدارس الحكومية بممارساتهم القيادية أثناء دورة تدريبية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة وذلك نظراً لأن هذه الدراسة تهدف إلى شرح مستوى توافر مهارات القيادة الفعالة في مناطق نموذج جوهاري الخاص بمعرفة الذات، ذكرت الطريف (٢٠١٩) أن المنهج الوصفي "يعنى بتقييم الاتجاهات، أو تسعى للوقوف على وجهات النظر" (ص. ١٢٤) وأضافت أن البحث الوصفي يقدم حقائق عن واقع ظاهرة معينة عبر بيانات كمية أو نوعية. وأضاف Mertens (2015) أن النهج الوصفي البسيط يقوم على دراسة استقصائية مرة واحدة بغرض وصف خصائص العينة في وقت ما؛ فبناء على ذلك كان المنهج الأنسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

عينة الدراسة:

ركزت الدراسة على القادة المشاركين في دورة تدريبة أقيمت في كلية التربية بجامعة القصيم بموجب الشراكة المجتمعية مع إدارة التعليم بمنطقة القصيم، بلغ عدد المشاركين في الدورة التدريبية ١٦ قائد مدرسة من مختلف مدن ومحافظات منطقة القصيم ومن مختلف المراحل الدراسية وبلغ عدد المعلمين الذي شاركوا في تقييم القادة ١٦٩ معلماً، ترك المجال لكل قائد مدرسة لاختار المعلمين المقيمين لسلوكه القيادة والذين يعملون معه في مدرسته على أن لا يقل عدد المقيمين عن ٣ معلمين. الجدول التالي يوضح أعداد المعلمين المقيمين لكل قائد مدرسة، لا يوجد مجتمع للدراسة لان هذه الدراسة تقتصر على المشاركين في الدورة التدريبية المقامة في كلية التربية بجامعة القصيم فلا تهدف هذه الدراسة إلى تعميم النتائج على مجتمع معين.

أعداد المعلمين المقيمين لكل قائد مدرسة

القائد	عدد المقيمين للقائد
القائد #١	٢٠
القائد #٢	٦
القائد #٣	٥
القائد #٤	١٨
القائد #٥	٢١

أعداد المعلمين المقيمين لكل قائد مدرسة

القائد	عدد المقيمين للقائد
القائد #٦	٦
القائد #٧	٩
القائد #٨	٢٠
القائد #٩	٤
القائد #١٠	١١
القائد #١١	٦
القائد #١٢	٨
القائد #١٣	١٠
القائد #١٤	٣
القائد #١٥	٧
القائد #١٦	١٥
المجموع	١٦٩

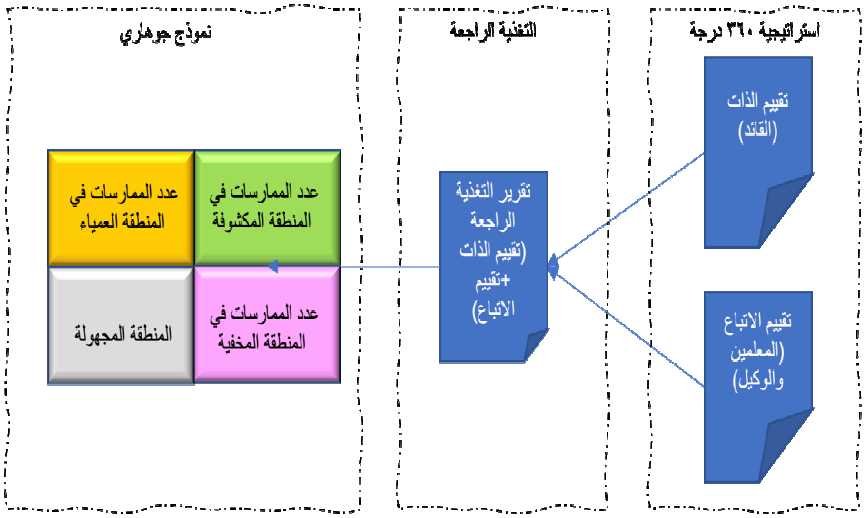
أداة الدراسة:

وظفت هذه الدراسة في الدورة التدريبية مقياس جاهز للقيادة الفعالة وهو مقياس ستوجديل (١٩٦٣) حيث صمم هذا المقياس لوصف سلوك القائد ولقي قبولاً واسعاً منذ ستينات القرن العشرين وتمت ترجمته بعام ٢٠١٨ إلى اللغة العربية وهو مستل من كتاب القيادة الإدارية النظرية والتطبيق (نورث هاوس، ٢٠١٨/٢٠١٣). تم اختيار المقياس لكونه جزء من محتوى الكتاب الذي قامت عليه الحقيبة التدريبية والأنسب للاستخدام في الدورة التدريبية لوضوحه وسهولته وارتباطه بما يتعلمه المتدرب من معارف أثناء الدورة التدريبية. يضم المقياس ٢٠ ممارسة قيادية كتبت بطريقة واضحة وبسيطة جداً، وكان التقييم وفق مقياس لكرت الخماسي أحادي القطب حيث يتدرج التقييم على النحو التالي (١=أبداً، ٢=نادراً، ٣=أحياناً، ٤=غالباً، ٥=دائماً).

إجراءات تطبيق الدراسة:

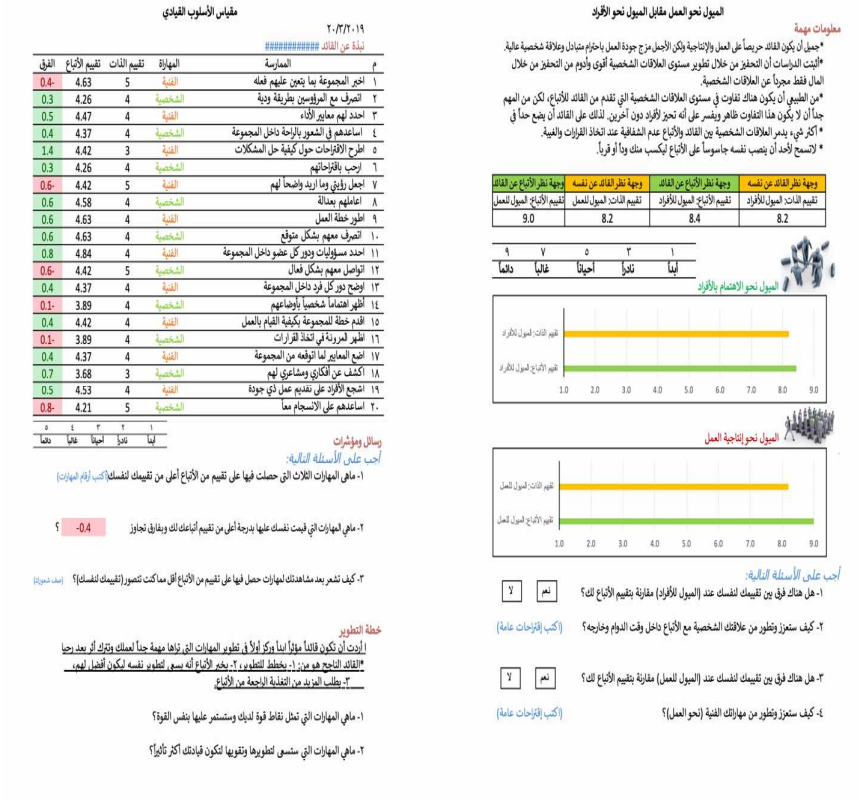
1- إعداد أداة الدراسة (مقياس التقييم) الكترونياً عبر موقع هوت ميل، وتم إنشاء مقياسين مقياس خاص بالقائد ليقيم ذاته ومقياس آخر خاص بالمعلمين ليقيموا قائدهم مع ذكر اسم القائد المراد تقييمه دون ذكر اسم المعلم المقيم لربط مقياس القائد (تقييم الذات) بمقياس المعلمين (تقييم الأتباع) نموذج الدراسة رقم ١.
2- إعداد الرسالة الخاصة بالمعلمين والتي تحثهم على تقييم القائد مع التشديد على طمأنة المعلمين بأن تقييمهم للقائد لن ينعكس عليهم بالأذى حيث أن القائد لن يعلم من قيمه لأنه سيصله تقرير عن سلوكياته القيادية على شكل متوسط حسابي جميع المقيمين. تم

ذكر الغرض من تقييم القائد في رسالة المعلمين حيث أن الهدف هو أن تستخدم النتائج لاستكشاف مواطن القصور في سلوكيات القائد ثم العمل على تطويرها أثناء الدورة التدريبية.



نموذج الدراسة ١: نموذج إجراءات الدراسة والربط بين تغذية ٣٦٠ درجة مع نموذج جوهاري

3- جهز مدرب الدورة الرسائل الخاصة بتحفيز المعلمين وزودهم برقم جواله للاستفسار كإجراء لزيادة ثقة المعلمين وللوصول إلى أكبر قدر من المصداقية في التقييم.
4- تم ترك المجال للقائد في اختيار المعلمين الذي يرغب في إشراكهم في عملية تقييم الأقران وهذا قد يعطي شعر للقائد بقبول النتائج التي ستأتي منهم.
5- ربط نتائج مقياس (تقييم الذات) بمقياس (تقييم الأتباع) ومن ثم إجراء التحليل الإحصائي.
6- تم استخدام برنامج ميكروسوفت أكسل لإجراء التحليل الإحصائي الوصفي مع استخدام الرسوم البيانية والنماذج الإحصائية أثناء تصميم تقرير التغذية الراجعة الخاص بكل قائد كما في نموذج رقم٢ .



نموذج (٢): نموذج نتائج استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة

إجراءات التحليل وفرز الممارسات على مناطق جوهاري

1 - انطلاق من التعاريف الإجرائية لهذه الدراسة فقد تم حساب متوسط تقييم المعلمين ومن ثم مقارنته بتقييم القائد لنفسه.

2 - تم إجراء عملية الطرح بين متوسط تقييم الأتباع وتقييم القائد لذاته (مستوى التوافق أو الاختلاف= تقييم المعلمين للقائد – تقييم القائد لذاته)

ففي هذه الدراسة تم اعتماد التالي:

(تقييم المعلمين) – (تقييم الذات) = صفر = **المنطقة المفتوحة**.

(تقييم المعلمين) – (تقييم الذات) = أصغر من صفر = **المنطقة المخفية**.

(تقييم المعلمين) – (تقييم الذات) = أكبر من صفر = **المنطقة العمياء**.

3 - عندما يكون الفرق "صفر" فهذا يعني أن تقييم الذات متوافق مع تقييم المعلمين وهذا يندرج تحت **المنطقة المفتوحة** حيث أن القائد مدرك لسلوكه القيادية بنفس الدرجة التي لاحظها أو يشعر بها المعلمين.

4 - عندما يكون الفرق "سالباً" فهذا يعني أن تقييم القائد لذات أعلى من تقييم المعلمين له وهذا يندرج تحت **المنطقة المخفية** حيث أن القائد يعرف عن نفسه أنه يطبق ممارسة قيادية بشكل كبير ولكن هذا الاعتقاد لا يتوافق مع ما يلاحظه أو يشعر به المعلمين بل أقل وهذا يجعل تلك الممارسة مخفية عن المعلمين.

5 - عندما يكون الفرق "موجباً" فهذا يعني أن تقييم القائد لذات أقل من تقييم المعلمين له وهذا يندرج تحت **المنطقة العمياء** حيث يعتقد القائد أنه لا يطبق ممارسة قيادة بالشكل الكبير ولكن المعلمين يلاحظون ويشعرون أنه يطبقها بشكل أكبر مما هو يعتقد عن نفسه ولذلك فهذه الممارسة تحت المنطقة العمياء حيث أنه لم تشاهد من القائد بنفس القدر التي يلاحظه المعلمين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية الوصفية وتم إجراء ذلك عبر برنامج ميكروسوفت أكسل. للإجابة على تساؤلات الدراسة تم حساب المتوسطات (μ) والوسيط (Med) والمنوال (Mod) والانحراف المعياري (σ) والحد الأعلى (Max) والحد الأدنى (Min) والانحراف ($Kurtosis$) والتفرطح ($Skewness$) كذلك هامش الخطأ (CI) عند مستوى ثقة ٩٥٪. وكذلك تم استخدام نموذج الصندوق للكشف عن النسب المئوية والربيعية وتم عرض النتائج في جداول ونماذج إحصاء وصفي.

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على انعكاسات تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة كتغذية راجعة على وعي القائد بتطبيقهم لممارسات القائد الفعال وفق نموذج جوهاري؛ يعرض هذا الفصل الإحصاء الوصفي لبيانات الدراسة ويجيب عن أسئلة البحث.

الإحصاء الوصفي العام للبيانات

يشرح جدول (١) بيانات الإحصاء الوصفي لمقياس القيادة لكل منطقة مناطق جوهاري الثلاثة: المنطقة المفتوحة، والمنطقة المخفية، والمنطقة العمياء، تم استبعاد المنطقة الرابعة "المنطقة المجهولة" (لأنه لا يمكن جمع بيانات حولها فهي مجهولة للذات والآخرين). يشمل جدول البيانات الوصفي رقم ١١ كلاً من المتوسط (μ) والوسيط (Med) والمنوال (Mod) والانحراف المعياري (σ) والحد الأعلى (Max) والحد الأدنى (Min) والانحراف ($Kurtosis$) والتفرطح ($Skewness$) كذلك هامش الخطأ (CI) عند مستوى ثقة ٩٥٪، بهدف عرض ما إذا كانت البيانات تتبع منحى التوزيع الطبيعي "منحنى الجرس".

جدول ١:

الإحصاء الوصفي لبيانات مقياس القيادة الفعالة

مناطق جوهاري	μ (σ)	Med	Mod	Min	Max	Kurtosis	Skewness	95%CI
ممارسات معلومة للذات وللغير (منطقة مفتوحة)	2.25 (2.84)	1	0	0	9	0.32	1.13	±1.51
ممارسات معلومة للذات فقط (منطقة المخفية)	7.75 (4.82)	6.5	6	0	19	2.03	1.29	±2.57
ممارسات معلومة للغير فقط (منطقة العمياء)	10 (5.22)	9.5	9	1	20	-0.13	-0.13	±2.78

*عدد العينة ١٦ قائد مدرسة

كما هو مبين في الجدول، تراوحت عدد الممارسات القيادية في **المنطقة المفتوحة** من ٠ إلى ٩ ممارسات. وكان المتوسط ٢.٢٥ بانحراف معياري ٢.٨٤ وهامش خطأ ±١.٥١، وكان الوسيط التقريبي ١، وكان المنوال ٠. يلاحظ أن المتوسط أعلى من الوسيط والمنوال وهذا يقترح توزيع منحرف ايجابي. إضافة إلى ذلك، فإن قيمة الانحراف (Skewness) ١.١٣ وقيمة التفرطح (Kurtosis) ٠.٣٢.

وعليه فإن قيم الانحراف والتفرطح ضمن النطاق ٢ درجه وهذا يوضح أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. يذكر Lomax وآخرون (2012) أن قاعدة قيم الانحراف والتفرطح يجب أن تقع ضمن القيمة المطلقة 2.0 ليتم اعتبارها طبيعية. فبتطبيق هذه القاعدة، فإن الوضع الطبيعي لا يزال واضحًا في بيانات المنطقة المفتوحة.

ومن جانب **المنطقة المخفية** يوضح الجدول أن عدد الممارسات القيادية في المنطقة المفتوحة تتراوح من ٠ إلى ١٩ ممارسة. وبمتوسط ٧.٧٥ وانحراف معياري ٤.٨٢ وهامش خطأ ±٢.٥٧، والوسيط التقريبي ٥.٦، وكان المنوال ٦؛ يلاحظ أن المتوسط أعلى من الوسيط والمنوال وهذا يقترح توزيع منحرف ايجابي. إضافة إلى ذلك، فإن قيمة الانحراف (Skewness) ١.٢٩ وقيمة التفرطح (Kurtosis) ٢.٠٣ وعليه فإن قيم الانحراف والتفرطح ضمن النطاق ٢ درجه مما يشير إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

يشير الاحصائي الوصفي لبيانات **المنطقة العمياء**، جدول (١)، أن عدد الممارسات القيادية في المنطقة الغامضة تتراوح من ١ إلى ٢٠ ممارسة. وبمتوسط ١٠ وانحراف معياري ٥.٢٢ وهامش خطأ ±٢.٧٨، والوسيط التقريبي ٩.٥، وكان المنوال ٩؛ يلاحظ أن المتوسط أعلى قيمة من الوسيط والمنوال وهذا يقترح توزيع منحرف ايجابي. إضافة إلى ذلك، فإن قيمة الانحراف

(Skewness) -٠.١٣ وقيمة التفرطح (Kurtosis) -٠.١٣ وعليه فإن قيم الانحراف والتفرطح ضمن النطاق ٢ درجه مما يشير إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

عرض شامل لعدد الممارسات الواقعة في كل نافذة من نوافذ جوهاري لكل قائد مشارك:

يعرض جدول ٢ عدد السلوكيات التي تقع في كل منطقة من مناطق نوافذ جوهاري لكل قائد، حيث يتضح أن كل قائد لديه بعض السلوكيات القيادية التي تمارسها بوعي لكونه يعلمها والمعلمين يلاحظونه وهو يقوم بها (معلومة للذات والأتباع)، ويظهر الجدول كذلك عدد من السلوكيات القيادة التي يلاحظها الأتباع ولكن القائد لم ينبه لها أو يلاحظها بنفس القدر الذي يلاحظها غيره كما يظهر في عدد الممارسات القيادية الموجودة في المنطقة العمياء (معلومة للآخرين ومجهولة للذات)، ويكشف الجدول كذلك عدد الممارسات التي يقوم بها القائد ولكنها غير معلومة أو غير ظاهر بالقدر الذي يتوقعه القائد كما يتضح في عدد الممارسات في المنطقة المخفية (معلوم للذات ومجهول للآخرين).

جدول٢:

عدد السلوكيات القيادة في كل منطقة من مناطق جوهاري

رمز القائد	عدد السلوكيات في المنطقة المفتوحة لكل قائد	عدد السلوكيات في المنطقة العمياء لكل قائد	عدد السلوكيات في المنطقة المخفية لكل قائد
ق#١	0	14	6
ق#٢	0	13	7
ق#٣	6	4	10
ق#٤	1	1	18
ق#٥	0	11	9
ق#٦	2	10	8
ق#٧	5	8	7
ق#٨	1	13	6
ق#٩	0	1	19
ق#١٠	0	16	4
ق#١١	5	9	6
ق#١٢	5	9	6

ق#١٣	0	20	0
ق#١٤	9	7	4
ق#١٥	2	9	9
ق#١٦	0	15	5

نتائج السؤال الأول:

ما مستوى توافر الممارسات القيادية الفعالة الواقعة في (المنطقة المفتوحة) التي حقق فيها القائد توافقاً بين تقييمه لذاته وتقييم المعلمين له (الوعي بالذات)؟

للإجابة على السؤال الأول تم تطبيق عدد من الأساليب الإحصائية الوصفية وهي: التكرارات، النسب المئوية والربيعية، والمتوسطات للكشف عن مستوى توافر الممارسات في **المنطقة المفتوحة**. المنطقة المفتوحة هي المنطقة الأهم والمحورية حول وعي القائد لسلوكياته القيادية، لذلك هدف هذا السؤال إلى الكشف عن مستوى توافر ممارسات القائد الفعال في هذه المنطقة لدى قادة التعلم العام المشاركين في الدورة التدريبية.

يحتوي المقياس القيادي على ٢٠ ممارسة قيادية، وشارك ١٦ قائداً قاموا بتقييم أنفسهم (تقييم الذات) وترك المجال للقائد أن يختار من يقيمه من المعلمين في مدارسهم (تقييم الأتباع). يعرض جدول ٣ الممارسات القيادية الواقعة في المنطقة المفتوحة لكل قائد مشارك في الدورة، نعني بالممارسات التي تقع في المنطقة المفتوحة الممارسات التي تقع جميع الممارسات المعروضة في جدول (٣) هي الممارسات القيادة التي تساوى فيها نتائج (تقييم الذات) مع نتائج (تقييم الأتباع) ولا يوجد فرق بين تقييم الذات وتقييم الأتباع. هذا يعني أن تلك المهارات معروفة للقائد بنفس المستوى الذي يشعر به أو يلاحظه المعلمين.

جدول ٣:

عدد ونسب توافر ممارسات القيادة الفعالة لكل قائد

رقم القائد المشارك	ممارسات قيادية معلومة للذات وللغير (منطقة مفتوحة)	
	عدد الممارسات	النسبة
9	0	0%
5	0	0%
2	0	0%
1	0	0%
16	0	0%
10	0	0%
13	0	0%

جدول ٣:

عدد ونسب توافر ممارسات القيادة الفعالة لكل قائد

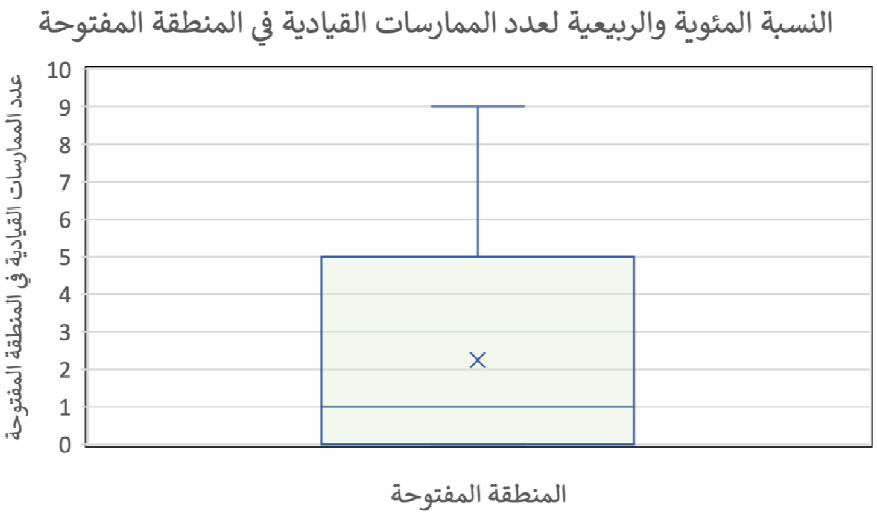
رقم القائد المشارك	ممارسات قيادية معلومة للذات وللغير (منطقة مفتوحة)	
	عدد الممارسات	النسبة
4	1	5%
8	1	5%
15	2	10%
6	2	10%
7	5	25%
11	5	25%
12	5	25%
3	6	30%
14	9	45%

* عدد الممارسات القيادية في المقياس ٢٠ ممارسة

* عدد القيادية المشاركين ١٦

تم إعادة ترتيب الصفوف تصاعدياً حسب عدد الممارسات، يتضح من جدول (٣) أن الوحيد الذي حقق قرابة ال ٤٥٪ بعدد ٩ ممارسات من أصل ٢٠ ممارسة في المنطقة المفتوحة هو القائد المشارك رقم ١٤ وهذا مؤشر على ندرة القادة المدركين لممارساتهم القيادة في هذه الدورة، بينما قرابة ال ٤٤٪ بواقع ٧ قادة مشاركين في الدورة لم يحققوا أي ممارسة قيادية توافق فيها تقييمهم لأنفسهم مع تقيم المعلمين لهم مما يعكس ضعف كبير في وعي الذات لدى أوليائك القادة.

يوضح نموذج (١) النسبة المئوية والربيعية ويتضح أن متوسط مستوى توافر المهارات القيادية في المنطقة المفتوحة هو ٢.٢٥ وبهامش خطأ ± ١.٥١ كما يبينه جدول (١) من أصل ٢٠ ممارسة قيادية. يكشف النموذج النسبة المئوية والربعية حيث أن الربع الثاني يساوي ١ والممثل ل ٥٠٪ من القادة والربع الثالث يساوي ٥ والممثل ل ٧٥٪ من القادة مما يشير إلى أن ٧٥٪ من القادة المشاركين في الدورة التدريبية لم تتجاوز عدد الممارسات القيادية التي يدركونها تماماً كما يدركها المعلمين ٥ ممارسات قيادية.



نموذج (١): box and Whisker النسبة المئوية والربيعية

ومن جانب الممارسات القيادية الأكثر توافراً في المنطقة المفتوحة فيوضح جدول (٤) أن ممارسة (١٤) يظهر اهتماماً شخصياً بأوضاعنا و(٢) يتصرف معنا بطريقة ودية هما الممارستين فقط من أصل ٢٠ ممارسة الأكثر ممارسة بوعي من القادة وذلك بواقع ٢٥٪ حيث اتفق تقييم القائد لنفسه مع تقييم المعلمين له. وأما ١٩٪ من القادة حققوا توافق في التقييم مع المعلمين في ٦ ممارسات من أصل ٢٠ ممارسة وهما: (١٢)، و(٢٠)، و(٤)، و(١)، و(٨)، و(١٩). وعلى الرغم من ذلك إلا أن هذا يدل على أنه لا يزال هناك مستوى من عدم الوعي بسلوكيات قيادية مهمة جداً حيث أن هناك ١٢ ممارسة قيادة خارج المنطقة المفتوحة وهذا ما قد يؤدي إلى فجوة بين القادة والمعلمين في فهم بعضهم البعض.

جدول ٤:

الممارسات القيادية وعدد ونسب القادة المحققين لها في المنطقة المفتوحة

الممارسة القيادية	ممارسات معلومة للذات وللغير (منطقة مفتوحة)	
	عدد القادة	النسبة
١٤- يظهر اهتماماً شخصياً بأوضاعنا	4	25%
٢- يتصرف معنا بطريقة ودية	4	25%
١٢- يتواصل معنا بشكل فعال	3	19%
٢٠- يساعدنا على الانسجام معاً	3	19%
٤- يساعدنا في الشعور بالراحة داخل المجموعة	3	19%

جدول ٤:

الممارسات القيادية وعدد ونسب القادة المحققين لها في المنطقة المفتوحة

الممارسة القيادية	ممارسات معلومة للذات وللغير (منطقة مفتوحة)	
	عدد القادة	النسبة
١- عند القيام بمهمة: يخبرنا بما يتعين علينا فعله	3	19%
٨- يعاملنا بعدالة	3	19%
١٩- عند القيام بمهمة: فإنه يشجعنا على تقديم عمل ذي جودة	3	19%
٦- يرحب باقتراحاتنا	2	13%
١٠- يتصرف معنا بشكل متوقع	2	13%
١٦- يظهر المرونة في اتخاذ القرارات	1	6%
٥- عند القيام بمهمة: يطرح الاقتراحات حول كيفية حل المشكلات	1	6%
٧- عند القيام بمهمة: يجعل رؤيته وما يريده واضح لنا	1	6%
١٨- يكشف عن أفكاره ومشاعره لنا	1	6%
٩- عند القيام بمهمة: يسعى لتطوير خطة العمل	1	6%
١٧- عند القيام بمهمة: فإنه يضع المعايير لما يُتوقع منا	1	6%
١٣- عند القيام بمهمة: يوضح دوره بيننا	0	0%
١١- عند القيام بمهمة: يحدد مسؤوليات ودور كل عضو منا داخل المجموعة	0	0%
٣- عند القيام بمهمة: يحدد لنا معايير الأداء	0	0%
١٥- عند القيام بمهمة: يقدم خطة بكيفية القيام بالعمل	0	0%

*عدد القادة المشاركين ١٦ قائد

نتائج السؤال الثاني

ما مستوى توافر الممارسات القيادية الفعالة الوقعة في (المنطقة العمياء) التي قيم القائد فيها نفسه بأعلى من تقييم المعلمين له؟

المنطقة العمياء هي المنطقة التي يكون فيها تقييم القائد لنفسه أقل من تقييم المعلمين له ولذلك فهي عمياء عن القائد. تم إعادة ترتيب الصفوف تنازلياً حسب عدد الممارسات، فيتضح من جدول (١) أن جميع القادة لديهم عدد من المهارات القيادية في المنطقة العمياء تتراوح من ١ – ٢٠ ممارسة قيادية حصلت على تقييم من المعلمين أعلى من تقييم القادة لأنفسهم، ولكن الأمر الداعي للحذر هو أن ٨ من القادة المشاركين في الدورة بواقع ٥٠٪ من القادة لديهم غموض في ٥٠٪ من الممارسات القيادية وأكثر، حيث أنهم يمارسون سلوكيات قيادية بشكل عفوي من غير إدراك ولكن تلك الممارسات ملاحظة من قبل المعلمين. هذا ما قد خذر منه Glickman وآخرون (٢٠٠١) من خطورة أن يكون القائد في المنطقة العمياء وأن يكون جاهل بسلوكياته وتباعتها على المؤسسة التعليمية والمعلمين لأنه هذا سيؤثر على نمو المؤسسة التعليمية وتطورها حيث يكون العاملين حبيسين لتصرفات القائد المفاجئة.

جدول ٥:

عدد ونسب توافر ممارسات القيادة الفعالة لكل قائد في المنطقة العمياء

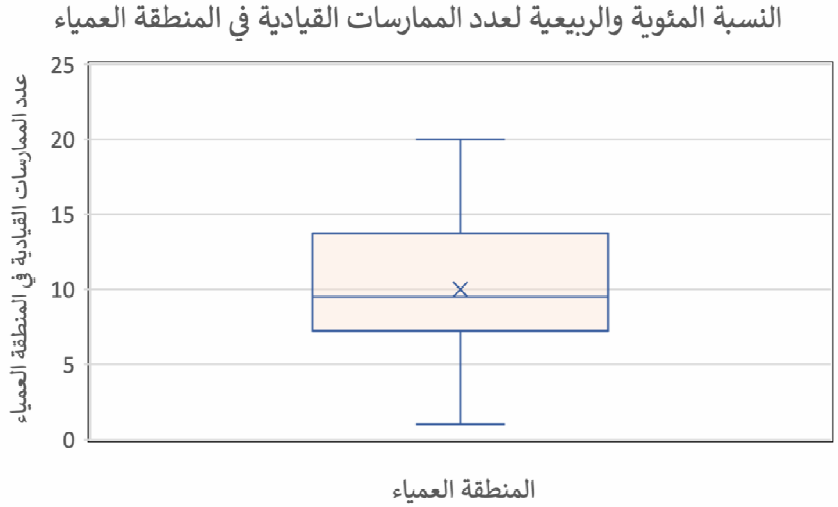
رقم القائد المشارك	ممارسات قيادية معلومة للغير فقط (منطقة العمياء)	
	عدد الممارسات	النسبة
13	20	100%
10	16	80%
16	15	75%
1	14	70%
2	13	65%
8	13	65%
5	11	55%
6	10	50%
15	9	45%
11	9	45%
12	9	45%
7	8	40%
14	7	35%

3	4	20%
9	1	5%
4	1	5%

* عدد الممارسات القيادية في المقياس ٢٠ ممارسة

* عدد القيادية المشاركين ١٦

يوضح نموذج (٢) النسبة المئوية والربيعية ويتضح أن متوسط مستوى توافر المهارات القيادية في المنطقة العمياء هو ١٠ ممارسات وبهامش خطأ ± ٢.٧٨ كما يبينه جدول (١) من أصل ٢٠ ممارسة قيادية، ومن جانب النسبة المئوية والربعية فيبين النموذج أن الربع الثاني الممثل ل ٥٠٪ يساوي ٩.٥. يكشف النموذج أن والربع الثالث يساوي قرابة ١٤ والممثل ل ٧٥٪ من القادة والربع الأول يساوي قرابة ٧ والممثل ل ٢٥٪ من العينة مما يشير إلى أنه فقط ٢٥٪ من القادة المشاركين في الدورة التدريبية لم تتجاوز عدد الممارسات القيادية في المنطقة العمياء ٧ ممارسات من أصل ٢٠ ممارسة. فليكون القائد أكثر وعياً بسلوكه القيادي فهو بحاجة إلى تقليل الممارسات في المنطقة العمياء ما أمكن ليرفع مستوى وعي الذات بالممارسات القيادية، فتتسع رقعة المنطقة المفتوحة.



نموذج (٢): box and Whisker النسبة المئوية والربيعية للمنطقة العمياء

ومن جانب الممارسات القيادية الأكثر توافراً في المنطقة العمياء، يوضح جدول (٦) أكثر من ٧٥٪ من القادة يدركون ٤ ممارسات بدرجة أقل مما يلاحظه المعلمون وتمثلت تلك الممارسات القيادة في أهم الممارسات التي تلعب دورة مهمة في نجاح أو فشل المؤسسة التربوية وهم: (٣) يحدد

لنا المهام، (١٥) يقدم خطة بكيفية القيام بالعمل، (١٧) يضع معايير لما يتوقعه منا، (١١) يحدد المسؤوليات ودور كل عضو.

جدول ٦:

الممارسات القيادية وعدد ونسب القادة لكل ممارسة في المنطقة العمياء

الممارسة القيادية	ممارسات معلومة للغير فقط (منطقة العمياء)	
	عدد القادة	النسبة
٣- عند القيام بمهمة: يحدد لنا معايير الأداء	13	81%
١٥- عند القيام بمهمة: يقدم خطة بكيفية القيام بالعمل	13	81%
١٧- عند القيام بمهمة: فإنه يضع المعايير لما يُتوقع منا	13	81%
١١- عند القيام بمهمة: يحدد مسؤوليات ودور كل عضو منا داخل المجموعة	12	75%
٩- عند القيام بمهمة: يسعى لتطوير خطة العمل	11	69%
٧- عند القيام بمهمة: يجعل رؤيته وما يريده واضح لنا	10	63%
١٨- يكشف عن أفكاره ومشاعره لنا	10	63%
١٣- عند القيام بمهمة: يوضح دوره بيننا	9	56%
٥- عند القيام بمهمة: يطرح الاقتراحات حول كيفية حل المشكلات	9	56%
١٠- يتصرف معنا بشكل متوقع	8	50%
٨- يعاملنا بعدالة	8	50%
١٩- عند القيام بمهمة: فإنه يشجعنا على تقديم عمل ذي جودة	8	50%
١٦- يظهر المرونة في اتخاذ القرارات	6	38%
١- عند القيام بمهمة: يخبرنا بما يتعين علينا فعله	6	38%
٢- يتصرف معنا بطريقة ودية	6	38%
٦- يرحب باقتراحاتنا	5	31%
٤- يساعدنا في الشعور بالراحة داخل المجموعة	4	25%
١٢- يتواصل معنا بشكل فعال	3	19%
٢٠- يساعدنا على الانسجام معاً	3	19%
١٤- يظهر اهتماماً شخصياً بأوضاعنا	3	19%

*عدد القادة المشاركين ١٦ قائد

نتائج السؤال الثالث:

ما مستوى توافر الممارسات القيادية الفعالة الواقعة في (المنطقة المخفية) والتي كان تقييم المعلمين فيها بمستوي أعلى من تقييم القائد لذاته؟

المنطقة المخفية هي التي يكون فيها تقييم القائد لنفسه أعلى من تقييم المعلمين له ولذلك فهي مخفية عن المعلمين بشكل كامل أو جزئي. تم إعادة ترتيب الصفوف تنازلياً حسب عدد الممارسات، فيتضح من جدول (٧) أن جميع القادة المشاركين في الدورة لديهم عدد من المهارات القيادية التي يمارسونها ويعتقدون أن تأثير على الأتباع أو المعلمين ولكن المعلمين لا يلاحظونها بمقدار الذي يعتقد القائد عن نفسه بل بقدر أقل. ويتضح من الجدول أن ٦ من القادة ٣٨٪ يعتقدون أنهم يمارسون سلوكيات قيادية بدرجة عالية وفعالة إلا أن ذلك لم يكن ملاحظاً من قبل المعلمون بنفس الدرجة التي يتصورها القائد عن نفسه. فهؤلاء المشاركين لديهم ممارسات قيادية تفوق ٨ ممارسات بمعدل ٤٠٪ من الممارسات التي تمارس بوعي من قبل القائد لكنها لم تصل إلى المعلم بنفس الدرجة التي يتوقعها القائد عن نفسه؛ وذلك قد يرجع إلى أن القائد لا يعرض سلوكياته القيادية بطرق متنوعه تمكن شريحة أكبر من المعلمين من ملاحظتها ليتم التوافق بين تصور القائد عن نفسه وتصور المعلمين عنه. وقد يرجع السبب إلى ما ذكره Halpern (2009) أن بعض القادة يخفون بعض الأعمال أو المعلومات أو التصرفات فقط لأجل السيطرة والتحكم. يظهر ذلك عندما يخفي القائد بعض الاستراتيجيات الفعالة عند القيام بمهام ليحتفظ بسر المهنة لنفسه.

جدول ٧:

عدد ونسب توافر ممارسات القيادة الفعالة لكل قائد في المنطقة المخفية

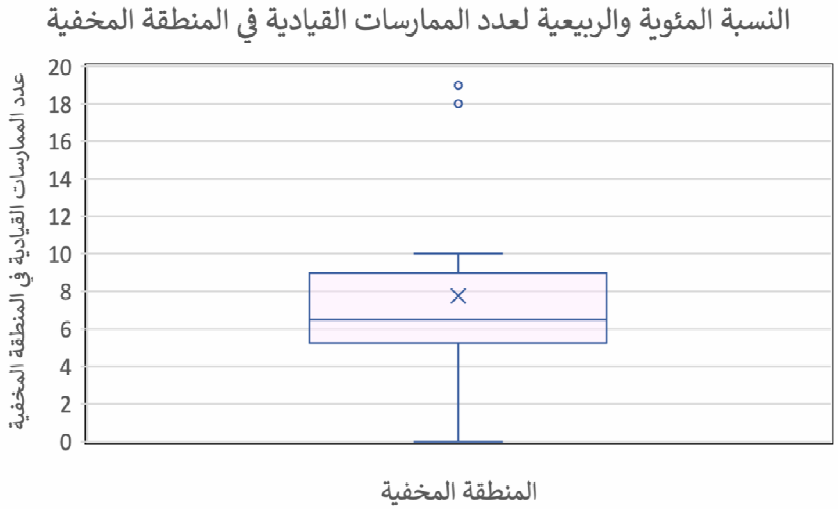
رقم القائد المشارك	ممارسات قيادية معلومة للذات فقط (منطقة المخفية)	
	عدد الممارسات	النسبة
9	19	95%
4	18	90%
3	10	50%
5	9	45%
15	9	45%
6	8	40%
2	7	35%
7	7	35%
1	6	30%

30%	6	8
30%	6	11
30%	6	12
25%	5	16
20%	4	10
20%	4	14
0%	0	13

* عدد الممارسات القيادية في المقياس ٢٠ ممارسة

* عدد القيادية المشاركين ١٦

يوضح نموذج (٣) النسبة المئوية والربيعية ويتضح أن متوسط مستوى توافر المهارات القيادية في المنطقة المخفية هو ٧.٧٥ ممارسة وبهامش خطأ ± ٢.٥٧ كما يبينه جدول (١) من أصل ٢٠ ممارسة قيادية، ومن جانب النسبة المئوية والربعية فيبين النموذج أن الربع الثاني الممثل ل ٥٠٪ يساوي ٦.٥، وأما والربع الثالث يساوي ٩ والممثل ل ٧٥٪ من القادة، والربع الأول يساوي قرابة ٦ ممارسات والممثل ل ٢٥٪ من العينة مما يشير إلى أنه فقط ٢٥٪ من القادة المشاركين في الدورة التدريبية لم تتجاوز عدد الممارسات القيادية في المنطقة المخفية ٦ ممارسات من أصل ٢٠ ممارسة وباقي القادة لديهم ممارسات تنتمي للمنطقة المخفية يتجاوز عددها ٦ ممارسات. كثر عدد الممارسات في المنطقة المخفية يجعل القائد غير مفهوم من قبل المعلمين رغم شعوره بأن. كل ممارساته السلوكية ظاهرة للكل.



نموذج (٣): box and Whisker النسبة المئوية والربيعية للمنطقة المخفية

ومن جانب الممارسات القيادية الأكثر توافراً في المنطقة العمياء، يوضح جدول (٨) أن هنا ٨ ممارسات قيادية بمعدل ٤٠٪ هي الأكثر تواجداً في المنطقة المخفية، أن أكثر من ٤٤٪ حصلوا على تقييم أقل من تقييمهم لأنفسهم، مما يجعل هذه الممارسات مخفية عن العلمين إلى حد ما وهم: (١٢، ٢٠، ١٦، ٦، ٤، ١٤، ١٣، ١)؛ يظهر الخطر هنا في المهارتين رقم ١٢، و٢٠ حيث أن ٦٣٪ من القادة المشاركين في الدورة لم يظهروها بشكل ملحوظ للمعلمين، تمثلت المهارتين في: (١٢) يتواصل معنا بشكل فعال، و(٢٠) يساعدنا على الانسجام معاً، فمن الخطير أن يكون هناك ضعف في التواصل بين القائد والمعلمين وكذلك أن لا يشعر المعلمين بأن القائد يسعى لصنع بيئة ودية بين المعلمين يقودها الانسجام.

جدول ٨:

الممارسات القيادية وعدد ونسب القادة لكل ممارسة في المنطقة المخفية

الممارسة القيادية	ممارسات معلومة للذات فقط (منطقة المخفية)	
	عدد القادة	النسبة
١٢- يتواصل معنا بشكل فعال	10	63%
٢٠- يساعدنا على الانسجام معاً	10	63%
١٦- يظهر المرونة في اتخاذ القرارات	9	56%
٦- يرحب باقتراحاتنا	9	56%
٤- يساعدنا في الشعور بالراحة داخل المجموعة	9	56%
١٤- يظهر اهتماماً شخصياً بأوضاعنا	9	56%
١٣- عند القيام بمهمة: يوضح دوره بيننا	7	44%
١- عند القيام بمهمة: يخبرنا بما يتعين علينا فعله	7	44%
٥- عند القيام بمهمة: يطرح الاقتراحات حول كيفية حل المشكلات	6	38%
١٠- يتصرف معنا بشكل متوقع	6	38%
٢- يتصرف معنا بطريقة ودية	6	38%
٧- عند القيام بمهمة: يجعل رؤيته وما يريده واضح لنا	5	31%
١٨- يكشف عن أفكاره ومشاعره لنا	5	31%
٨- يعاملنا بعدالة	5	31%

١٩- عند القيام بمهمة: فإنه يشجعنا على تقديم عمل ذي جودة	5	31%
١١- عند القيام بمهمة: يحدد مسؤوليات ودور كل عضو منا داخل المجموعة	4	25%
٩- عند القيام بمهمة: يسعى لتطوير خطة العمل	4	25%
٣- عند القيام بمهمة: يحدد لنا معايير الأداء	3	19%
١٥- عند القيام بمهمة: يقدم خطة بكيفية القيام بالعمل	3	19%
١٧- عند القيام بمهمة: فإنه يضع المعايير لما يُتوقع منا	2	13%

*عدد القادة المشاركين ١٦ قائد

ملخص نتائج الدراسة:

ساهم الدمج بين استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة مع نوافذ جوهاري في الكشف عن مستوى وعي القادة المشاركين في الدورة التدريبية بسلوكهم القيادي حيث أظهرت النتائج التالي:

1- ضعف في إدراك القادة لسلوكهم القيادي حيث أشارت النتائج أن ٧٥٪ من القادة مدركين لخمسة ممارسات قيادية فقط أو أقل وهذا يعكس مدى الضعف كبير في وعي القادة لذواتهم فيما يتعلق بالسلوكيات القيادية.

2- الأمر الداعي للحذر هو أن ٨ من القادة المشاركين في الدورة بواقع ٥٠٪ من القادة لديهم غموض في أكثر من ٥٠٪ من الممارسات القيادية، حيث أنهم يمارسون سلوكيات قيادية بالصدفة أو بشكل عفوي من غير إدراك ولكن تلك الممارسات ملاحظة من قبل المعلمين بقدر أكبر مما يتصوره القائد عن نفسه. قد يتبادر للذهن في الوهلة الأولى أن الممارسة العفوية للسلوكيات القيادة أمر جيد للقائد الفعال، ولكن الأفضل هو أن يكون القائد واعي بشكل تام عما يقوم به من سلوكيات سواء إيجابية أو سلبية وبتأثيرها على الأتباع ليستطيع تحليل التغيرات الطارئة على الأتباع أو المؤسسة التعليمية، وكذلك يستطيع أن يبني على ما يعرفه عن نفسه من سلوكيات قيادية جيدة ليستمر عليها ويعمل على تطويرها ويسعى لاكتساب سلوكيات جديدة وحديثة تمكنه من الاستمرار في بناء شخصية القيادية بشكل متجدد ويرفع من مستوى تأثيره في مختلف المواقف ومع تنوع الأتباع.

3- كشفت النتائج أن ٦ من القادة ٣٨٪ يعتقدون أنهم يمارسون سلوكيات قيادية بدرجة عالية وفعالة ولكن ذلك لم يكن ملاحظاً من قبل المعلمون بنفس الدرجة التي يتصورها القائد عن نفسه. فكثيراً ما نسمع قائداً يقول أن أفعل لهم كذا وكذا من سلوكيات القائد الفعال ولكن عند سؤال الأتباع يكون الجواب أنهم لم يشاهدوا أو يلاحظوا أي سلوك قيادي إيجابي قدمه القائد لهم. قد يرجع إلى أن القائد لا يعرض سلوكياته القيادية بشكل واضح، أو لا يعرضها بطرق متنوعة تمكن شريحة أكبر من المعلمين من ملاحظتها والتأثر بها.

إيجابيات الدمج بين ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة مع نموذج جوهاري في دورة تدريبية

1- ساهمت استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة في الكشف عن مستوى الفرق بين تقييم الذات مقارنة بتقييم الأتباع مما يعكس مستوى الوعي بالذات.
2- ساهم تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة في الدورة التدريبية عن ابراز السلوكيات القيادية التي يجهلها القائد عن نفسه وكيف يلاحظها المعلمين أثناء أدائه لها.
3- ساهم تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة للتغذية الراجعة في رفع حاجة القادة لانتباه لأثر سلوكياتهم القيادية وكيف تلاحظها المعلمين مما عزز لديهم الرغبة في التعلم أثناء الدورة التدريبية
4- ساهم نموذج جوهاري في الكشف عن السلوكيات التي يعيها القائد عن نفسه والسلوكيات المخفية والسلوكيات التي كان يقوم بها بدون قصد منه أو لا يقدر أثرها كما يظهر في المنطقة العمياء
5- ساهم نموذج جوهاري في عملية فرز السلوكيات القيادية لمناطق ثلاثة (معلومة، عمياء، مخفية) وذلك يسهل على القائد عملية التطوير والتركيز على سمات معينة لينقلها إلى المنطقة المعلومة.

جوانب القصور عند استخدام نموذج جوهاري في الدورات التدريبية

1- لا يساهم النموذج في اكتشاف السلوكيات المجهولة عن الذات وعن الآخرين
2- عدم وجود معيار إحصائي واضح ومحدد لتمييز الممارسات السلوكية في مناطق جوهاري فالأمر متروك للباحث ليضع معيار الفرز الخاص به. ففي هذه الدراسة تم اعتماد التالي: (تقييم المعلمين) – (تقييم الذات) = صفر = **المنطقة المفتوحة**.
(تقييم المعلمين) – (تقييم الذات) = أصغر من صفر = **المنطقة المخفية**.

(تقييم المعلمين) – (تقييم الذات) = أكبر من صفر = **المنطقة العمياء**.

المناقشة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على انعكاسات تطبيق استراتيجية ٣٦٠ درجة كتغذية راجعة على وعي القائد بممارساته القيادية وفق نموذج جوهاري، يبين نموذج (٤) أن عدد الممارسات الواقعة في المنطقة المفتوحة أقل بكثير من باقي مناطق جوهاري، وهذا يدل على مستوى متدني من معرفة الذات بالممارسات القيادية الفعالة لدى قادة التعليم العام المشاركين في الدورة التدريبية، علماً بأن المستوى الأمثل والفعال هو أن تكون المنطقة المفتوحة هي الأكثر حصة من الممارسات القيادية الفعالة، وعليه فيتضح أن هناك حاجة للمزيد من الدورات التدريبية الاستكشافية والموظفة لاستراتيجية ٣٦٠ درجة للمساهمة في تعريف القائد بذاته وبقدراته وتكشف له كيف يلاحظ أعضاء فريقه الممارسات القيادية. ويتضح كذلك الدور الفعال من استخدام نموذج جوهاري في الدورات التدريبية المقدمة للقادة بغرض الكشف عن الذات.

نموذج (٤)

متوسط عدد الممارسات القيادية للقائد الفعال في نوافذ جوهاري

	معروف للذات	غير معروف للذات
معروف للآخرين	المنطقة المفتوحة ٢.٢٥ ممارسة قيادية	المنطقة العمياء ١٠ ممارسات قيادية
غير معروف للآخرين	منطقة المخفية ٧.٧٥ ممارسة قيادية	المنطقة المجهولة

بالإضافة إلى ذلك، يتضح من النموذج في المنطقة المخفية مستوى الخطر المحيط بالقادة المشاركين في الدورة فيما يخص بممارساتهم القيادة وذلك أن متوسط عدد الممارسات في المنطقة المخفية ٨ ممارسات من أصل ٢٠ ممارسة بما يعادل ٤٠٪ من الممارسات فيها نسبة من الخفاء عن أعضاء الفريق أو لا ينظرون إلى مستوى تطبيقها وأثرها بنفس المستوى الذي يتوقعه القائد عن نفسه. هذا يقود إلى صنع فجوة بين القائد والأتباع حيث أن القائد يعتق أن لسلوكه القيادي أثر على الفريق ولك الواقع الذين ينظر الفريق من خلاله مختلف عن منظور القائد. هذا يدعوا القائد للاهتمام بالكشف عن نفسه بشكل أوضح فقد يكون القائد حريص على تطبيق الممارسات الفعالة وينتظر أثراً لها ولكنه لم يوفق في تحقيق ما كان يسعى إليه. على القائد التنويع في طرق إظهار الممارسات القيادية والتعامل مع أعضاء الفريق كل بحسب سماته الشخصية. يتعين على القائد كذلك الإفصاح عن مشاعره تجاه الفريق وكذلك مشاركتهم فلسفته وقيمه القيادية ليتسنى للأعضاء الفريق معرفة طريقة تفكير قائدهم ويفهمون ما يريده بشكل أسهل.

وأما بالنسبة للممارسات القيادية في المنطقة العمياء فهي لا تقل خطورة على مستوى فاعلية القائد. فالقائد الفعال هو القائد المدرك لممارساته القيادية والمدرك لتبعاتها وكيف تؤثر علي أداء الفريق. يتضح من النموذج أن هناك ١٠ ممارسات كمتوسط بما يعادل ٥٠٪ من الممارسات القيادية الفعالة يمارسها القائد دون وعي كامل منه، بلا شك أنه جميل أن يكون القائد يمارس سلوكيات قيادية بفطرته ولكن ذلك ليس مفيداً على المدى الطويل، لان القائد قد ينتقل من مؤسسة إلى أخرى ولا يستطيع أن يقود بفاعلية كما كان عليه من قبل لان المواقف والثقافة في المؤسسة الحديثة جديدة عليه، فقد يفاجئ بأنه ممارساته القيادية الفعالة القديمة لم تعد مؤثرة كما كانت من قبل. عندما يمارس القائد السلوكيات القيادية الفعالة بوعي يكون أسرع وأكثر كفاءة للتأقلم مع المواقف الجديدة في المؤسسات الجديدة عليه.

بالنظر إلى المنطقة الرابعة (المنطقة المجهولة)، فبعد عرض الممارسات وفرزها على النوافذ الثلاث يستطيع القائد أن يرسم خطة لتقليل الفجوة بين تقييمه لذاته وتقييم المعلمين له وذلك ليعزز نفوذ المنطقة المعروفة علي حساب باقي المناطق. فقد تتضمن الخطة أنشطة تدريبية

ووقت زمني للتنفيذ والأهداف القصيرة والطويلة المدى ورؤية مستقبلة تقود جهده نحو التطوير. فبالعمل على ذلك سيتعلم القائد ما هو مجهول عليه وعلى الآخرين.

توصي هذ الدراسة بالتالي:

1- بضرورة تكثيف الدورات التدريبية لقادة التعليم العام وأن تكون تلك الدورات التدريبية منطلقة من رغبة وحاجة القادة في الميدان.
2- اجراء تقييمات دورية لحاجة مدراء المدراس فيما يتعلق بالممارسات القيادية وطرق التعامل من مستجدات الأحداث الميدانية.
3- استثمار نتائج التقييمات الدورية في توجيه الدورات التدريبية حسب الاحتياج وتفعيل دور الشراكات مع الجامعات ومراكز الأبحاث لتقديم المشورة والدراسات ذات العلاقة.
4- اشراك قادة التعليم في صنع محتوى الدورات التدريبية وحقائب التدريب حسب احتياجهم.
5- فتح قنوات تواصل بين المدارس وكاتب الاشراف التربوي ومراكز التدريب والجامعات لسد احتياج التدريب والتطوير فيما يتوافق مع متغيرات الزمن وحاجة قادة التعليم.
6- تشجيع قادة التعليم لإجراء تقييم ٣٦٠ درجة بشكل سنوي وتوفير البنية التحتية المساعدة في تحليل البيانات وتقديم التقارير بشكل الكتروني دون إدارة بشرية.
7- اتاحة المجال لقادة التعليم بعد التدريب في إجراء تعديلات أو تطويرات جذرية في بيئة المدرسة.
8- نوصي بدراسة مسحية ممثلة للمجتمع باستخدام استراتيجية ٣٦٠ درجة والكشف عن مدى وعي القادة بالممارسات القيادية التي يمارسونها في بيئة العمل.
9- نوصي بدراسة إحصائية للكشف عن آلية إحصائية محايدة في طريقة توزيع السلوكيات القيادية على نوافذ جوهاري.
10- نوصي بإجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة لإثراء المجال المعرفي واختبار فاعلية بعض استراتيجيات التعلم في الدورات التدريبية المقدمة لقادة التعليم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

برنامج إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات / مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام .(1428) .تطوير https://www.tatweer.demo4dev.com/ar/3408 .

مدير عام تعليم مكة يدشن برنامج قائد التعليم لتأهيل وتطوير القيادات. (٢ ١٤٤) وزارة التعليم. https://2u.pw/T2obz

معهد الإدارة العامة. (د. ت). أكاديمية تطوير القيادات الإدارية. https://2u.pw/nGkOY

بن دهيش، خالد. عبدالله؛ الشلاش، عبدالرحمن. سليمان؛ رضوان، سامي. عبدالسميع. (٢٠١٦). الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية. مكتبة دار الرشد.

شاكر، صلاح وهاب؛ ومحمد، جاسم علي. (٢٠١٨). الوعي الشخصي وفقاً لنافذة جوهاري لمديري منتديات الشباب والرياضة في بغداد. *مجلة كلية التربية الرياضية جامعة بغداد*، ٣٠*(٤)*، ٣٥١-٣٦٩.

اليعقوبي، حيدر حسن. وصالح، آلاء جميل. (٢٠٢٠). الإفصاح عن الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة بحوث*، ٣١، ١٦٥-١٨٤.

الحريري، رافدة. (٢٠١٨). تقييم الأداء في المؤسسات التعليمية باستخدام نظام التقييم 360 درجة. *International Journal of Pedagogical Innovations*، ٦ (٢)، جامعة البحرين، ١٧٤- ١٨٩.

العياصرة، محمد عبدالكريم & الشبيبي، ثريا سليمان. (2012). واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(١)، ١٣١-١٦٣.

أبو عاشور، خليفة. مصطفى. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية بمنطقة العين التعليمية من وجهة نظر المعلمين و الموجهين التربويين و المديرين أنفسهم.. *International Journal of Research in Educational and Psychology* ٢*(١)*، ٩-٢٧.

السقا، امتثال. أحمد. (٢٠١٣) درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية. *Risālat al-Tarbiyah wa-ʻIlm al-Nafs* ٤٣*(١)*. ٥٢-٨٣.

حورية، علي. حسين. (٢٠١٣) فعالية القيادة الإدارة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة. *دراسات العلوم التربوية، جامعة الأردن*. ٤٠*(١)*، ٤١٠-٤٢٨.

القبيسي، عبدالله. أحمد. (٢٠٢٠) خطة مقترحة لتنمية القيادات المدرسية مهنياً في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م. كلية التربية، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٦٨٦-٧٢٥.

درادكة، أمجد؛ البقمي، شذي. (٢٠١٧). استراتيجيات التفاوض وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهات نظر الوكلاء والمعلمين. *جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*، ٣١(١٠)، ١٦٦٦-١٧٠٦.

العربي، هشام. يوسف. (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة لتحسين ترتيب جامعة حائل في تصنيف كيو إس لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٤٠٥-٤٦٩.

التعليم: تتحرك لتدريب المعلم في جامعات عالمية ضمن توجهات الرؤية٢٠٣٠ . (٢٠١٦، مايو ٢). الجزيرة.https://www.al-jazirah.com/2016/20160502/ln63.htm

تطوير وتجويد العملية التعليمية .(2020, December 6). .وزراة التعليم . https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/QW-2020-92.aspx

زايد، نبيل. محمد. (٢٠٠٩). استخبار الحاجة إلى المعرفة وكراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

عبدالعال، منال. عبدالعال. مبارز. (٢٠١٤). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدوار وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا. الجمعية المصرية لتكنلوجيا التعلم، مج ٢٤، ع٤: ١٤٧ – ٢١٠

حسب النبي، أحمد. محمد. (٢٠١٥). التغذية الراجعة والتقويم التكويني في التعليم العالي. العلوم التربوية، مج٢٣، ع٣: ٤٠٢ - ٤٢٠

فتح الباب، عبدالحليم (1995) الكمبيوتر في التعليم . القاهرة . عالم الكتاب

نورث هاوس، بيرتر. (٢٠١٨) القيادة الإدارية النظرية والتطبيق (ترجمة صلاح المعيوف). معهد الإدارة العامة، (نشر العمل الأصلي ٢٠١٣)

الطريف، غادة. (٢٠١٩) مناهج البحث العلمي نماذج وتطبيقات لتصميم البحوث الاجتماعية. مكتبة المتنبي

كافري، بيتر ماك. (٢٠١٢). دليل إداريي التعليم العالي: القيادة الفعالة والإدارة في الجامعات والكليات. العبيكان للنشر.

المراجع الأجنبية:

Oelofsen, N. (2012). Developing practical reflective skills (1/2): personal learning. *British Journal of Healthcare Assistants*, *6*(6), 294–297. https://doi.org/10.12968/bjha.2012.6.6.294

Nofriza, F. (2017). Development of training guide johari windows in improving student self-disclosure. *SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling*, *2*(1), 41–47. https://doi.org/10.23916/008621923-00-0

Stockdale, S. (2013). How to thrive in change and uncertainty. *Industrial and Commercial Training*, *45*(5), 269–275. https://doi.org/10.1108/ict-02-2013-0006

Gamayanto, I., Christian, H., Wibowo, S., Setiadi, D. R. I. M., Purnamasari, D., & Sukamto, T. S. (2019). Developing "Leadership Intelligence (CI2) Framework" Inside Social Media to Develop An Ethical Leader using the Johari Window Method. *Indonesian Journal of Information Systems*, *1*(2), 119–132. https://doi.org/10.24002/ijis.v1i2.1948

Tran, B. (2018). Communication. *Social Issues in the Workplace*, 135–160. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3917-9.ch007

Agochiya, D. (2009). Every Trainer′s Handbook (Second ed.). SAGE Publications Pvt. Ltd. https://us.sagepub.com/en-us/nam/every-trainers-handbook/book234199#preview

Gray, L. S. (2005). An enquiry into continuing professional development for teachers. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/282662582_An_enquiry_into_continuing_professional_development_for_teachers

Tandon, R. (2013). New area in Johari Window. International Journal of Engineering and Innovative Technology, 3(2), 83–85.

Haftu, H., & Yalew, E. (2013). Teachers' Engagement in and Practice of Continuous Professional Development: Factors Affecting CPD's Implementation in Primary Schools. The Ethiopian Journal of Education, XXXIII (2), 1 – 38

Coutinho, S. A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. Educational research and reviews, 1(5), 162-164.

Gladday, A. E. (2012). Students' Uptake of Corrective Feedback, Journal of Educational and Social Research, 2 (7), 31-40

Peltier, J. W. and Schibrowsky, J.A. (1994). Need for Cognition, Advertisement Viewing Time and Memory for Advertising Stimuli. Advances in Consumer Research, 21, 244-250.

Alajlan, A. (2015). Appling Andragogy Theory in Photoshop Training Programs. Journal of Education and Practice, 150–155.

Alajlan, A. S. (2017). The Effectiveness of Using Leadership Practice lnventory (LPl 360) Feedback on Leaders' lnsight into their Leadership Behaviors in Higher Education. Dissertations. 3206. https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3206

Rynes, S. L., Gerhart, B., & Parks, L. (2005). Personnel psychology: Performance evaluation and pay for performance. Annual Review of Psychology, 56, 571–600.

Bolton, G. E., Katok, E., & Ockenfels, A. (2004). How effective are electronic reputation mechanisms? An experimental investigation. Management Science, 50, 1587–1602.

Kamen, P. (2003).The way you use it. CMA Management, 77, 10.

London, M. (2003). Job feedback. Mahwah, NJ: LEA.

Atwater, L. E., Brett, J. F., & Charles, A. C. (2007). Multisource feedback: Lessons learned and implications for practice. Human Resource Management, 46(2), 285-307. Hoboken, NJ: Wiley Periodicals, Inc.

Halpern, H. (2009). Supervision and the Johari Window: A framework for asking questions. Education for Primary Care, 20, 10-14. Retrieved from EBSCOhost.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). SuperVision and instructional leadership: A developmental approach. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Galpin, T. (1995, April). Pruning the grapevine. Training & Development, 49(4), 28-33. Retrieved from EBSCOhost.

Rooney, J. (2008). Taking hold of learning. Educational Leadership, 66(3), 82-83.

Coombs-Richardson, R. (1998). Collaborating for change: Building partnerships among teachers. Paper presented at the 53rd Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, San Antonio, TX. Retrieved from EBSCOhost.

Atwater, L. E., & Brett, J. F. (2005). Antecedents and consequences of reactions to developmental 360-feedback. Journal of Vocational Behavior, 66(3), 532-548. New York; NY: Elsevier Inc.

Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). An Introduction to Statistical Concepts: Third Edition. Routledge.

LONGENECKER, C., & YONKER, R. (2017). Leadership blind spots in rapidly changing organizations. *Industrial Management*, 13–17.

Chicu, N., & Nedelcu, A. C. (2017). The usefulness of 360 degree feedback in developing a personal work style. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, *11*(1), 448–453. https://doi.org/10.1515/picbe-2017-0048

Maheshwari, S. K., & Yadav, J. (2018). Leadership development strategy: the missing links. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, *32*(1), 11–14. https://doi.org/10.1108/dlo-04-2017-0038

Drew, G. (2009). A "360" degree view for individual leadership development. *Journal of Management Development*, *28*(7), 581–592. https://doi.org/10.1108/02621710910972698

Masanja, N., & Rweyemamu, A. (2020). The Factors Affecting the Implementation of 360 Degree Feedback on Organizational Performance for Selected Companies Located in Arusha. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *5*(6), 113–121.

Yudithama, D., Nugraha, F., & Pratami, D. (2019). Performance Appraisal Design Using 360 Degree Feedback at University X. *Atlantis Highlights in Engineering*, *2*, 195–200.

Urban, M. (2018, December). The Impact of Feedback Following Organizational Leadership Development Initiatives. *ICBMECONF*, 1–16.

Harps, D. W. (2018). The effectiveness of 360-degree feedback in public schools .Theses and Dissertations. 969.