

«دور الإدارة التعليمية في توظيف السمات الشخصية وأنماط التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية»

الباحث امجد هاشم عبد السادة

الدكتور حسين خنيفر

الدكتور المساعد علي صابري

جامعة طهران كلية الفارابي

المخلص

تؤكد النظم التعليمية الحديثة، متجاوزة المقاربات التقليدية القائمة على النمطية الموحدة، على ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، لا سيما في المرحلة الابتدائية الحساسة التي تمثل مرحلة تشكيل الهوية الأكاديمية. ومع ذلك، تشير الأدلة إلى أن توظيف المعطيات النفسية في البيئة المدرسية الواقعية غالباً ما يصطدم بحواجز بيروقراطية. وبناءً على ذلك، أُجري هذا البحث بهدف «تبيين الدور الاستراتيجي للإدارة التعليمية في توظيف السمات الشخصية وأنماط التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية». تُعد هذه الدراسة من حيث الهدف بحثاً تطبيقياً-تطويرياً، ومن حيث الطبيعة بحثاً وصفيّاً-تحليلياً ذا مقاربة نوعية، حيث اعتمدت على استراتيجية المراجعة المنهجية للأدبيات والتحليل الوثائقي. شمل مجتمع الدراسة الوثائقي المقالات المحكمة، والكتب المرجعية، والرسائل الجامعية ذات الصلة الصادرة في الفترة ما بين 2005 و2024 عبر قواعد البيانات الدولية والإقليمية. وقد خضعت البيانات النصية للتحليل من خلال منهج «تحليل المحتوى النوعي الموجه» عبر ثلاث مراحل من الترميز. وتشير نتائج تحليل البيانات إلى أن تنفيذ مقاربة التعليم المتمايز والاستجابة للتنوع الشخصي (مثل الانطواء والقلق) والتنوع الحسي (الأنماط البصرية والسمعية والحركية)، ليس مجرد متغير يعتمد على المعلم فحسب، بل هو حتمية هيكلية وإدارية؛ إذ تظل المعرفة النفسية للمعلمين عقيمة في غياب الإرادة والدعم الإداريين. وقد أظهرت النتائج أن الإدارة التعليمية الفعالة، من خلال تبنيها لنهج «القيادة التحولية»، توفر الأرضية اللازمة لهذا التوظيف عبر آليات متعددة، منها: هندسة البنية النفسية للفصول الدراسية، وتحويل التقييمات المسببة للضغط النفسي إلى تقييمات تكوينية سيرورية، وتخصيص الميزانيات البيداغوجية لتوفير البنى التحتية المادية للتعليم متعدد الحواس، وتغيير ثقافة الرقابة من التفتيش البيروقراطي إلى الإشراف الإكلينيكي (العيادي). علاوة على ذلك، تم تحديد إرساء مجتمعات التعلم المهنية ضمن الكادر المدرسي، واستقطاب المشاركة الهيكلية لأولياء الأمور كعوامل محفزة ومسرّعة إدارياً. وفي الختام، يمكن الاستنتاج بأن التوظيف الناجح للسمات الشخصية وأنماط التعلم هو في جوهره عملية إدارية كلية تعمل وفق آلية من أعلى إلى أسفل، ويتطلب تحقيق ذلك اهتمام صناع السياسات ومديري المدارس بإعداد «ملف تعريف شامل للمتعلم» عند بدء التحاقه بالمدرسة، وإحداث مرونة في جدولة المناهج الدراسية، بغية تشكيل منظومة بيئية مزدهرة تتناسب مع المواهب المتميزة لكل طفل.

الكلمات المفتاحية: الإدارة التعليمية، السمات الشخصية، أنماط التعلم، المرحلة الابتدائية، القيادة التحولية، التعليم المتمايز، الفروق الفردية.

The Role of Educational Administration in Utilizing the Personality Traits and Learning Styles of Primary School Students

Amjad Hashem Abdul-Sada

Supervised by: Dr. Hussein Khneifer

Assistant Professor: Ali Saberi

University of Tehran, Farabi College

Abstract

Modern educational systems, moving beyond traditional, standardized approaches, emphasize the importance of addressing individual differences among learners, particularly during the crucial primary stage, which is a formative period for academic identity. However, evidence suggests that incorporating psychological data into the real-world school environment often

encounters bureaucratic obstacles. Therefore, this research aims to "demonstrate the strategic role of educational administration in utilizing the personality traits and learning styles of primary school students ".This study is applied-developmental in its objective and descriptive-analytical in its nature, employing a qualitative approach. It utilizes a systematic literature review and documentary analysis strategy. The documentary population comprised peer-reviewed articles, reference books, and relevant dissertations published between 2005 and 2024, accessed through international and regional databases. The textual data were analyzed using a three-stage qualitative content analysis methodology .The data analysis indicates that implementing a differentiated instruction approach that addresses individual differences (such as introversion and anxiety) and sensory differences (visual, auditory, and kinesthetic learning styles) is not merely a teacher-dependent variable, but a structural and administrative imperative. Teachers' psychological knowledge remains ineffective without administrative will and support .The results showed that effective educational management, through the adoption of a "transformational leadership" approach, provides the necessary foundation for this implementation through several mechanisms, including: designing the psychological structure of classrooms; transforming stressful assessments into formative and process-based assessments; allocating pedagogical budgets to provide the physical infrastructure for multisensory learning; and shifting the culture of supervision from bureaucratic inspection to clinical supervision. Furthermore, establishing professional learning communities within the school staff and fostering structured parental involvement were identified as administrative catalysts and accelerators .In conclusion, the successful integration of individual characteristics and learning styles is fundamentally a holistic, top-down management process. Achieving this requires policymakers and school administrators to develop a comprehensive learner profile upon enrollment and to implement flexible curriculum scheduling to cultivate a thriving ecosystem that caters to each child's unique talents.

Keywords: Educational management, individual characteristics, learning styles, primary school, transformational leadership, differentiated instruction, individual differences.

القسم الأول: الإطار العام

1. المقدمة

تواجه النظم التعليمية في العصر الراهن نماذج فكرية (بارادايكات) حديثة، تحوّل فيها التركيز من مجرد التعليم «المتمركز حول المعلم» والنقل الخطي للمعلومات، نحو التعلم «المتمركز حول المتعلم» والتنمية الشاملة للقدرات البشرية. وفي هذا السياق، تؤدي المرحلة الابتدائية، باعتبارها المرحلة الدراسية الأكثر حساسية وتأسيساً، دوراً لا بديل عنه في تشكيل البنية الشخصية والمعرفية والاجتماعية للأفراد (قطاعي، 2013). إن التعقيدات النفسية للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية تحتم تصميم وتنفيذ عمليات التعليم والتعلم بمزيد من الدقة والعناية الفائقة.

وفي هذا الصدد، شهد مفهوم «الإدارة التعليمية» (Educational Administration) تحولاً جذرياً وعميقاً. إذ يؤكد كل من هوي وميسكل (Hoy & Miskel, 2013) أن الإدارة التعليمية لم تعد تعني

مجرد الإدارة المادية للمدرسة والإشراف على تنفيذ التعاليم الإدارية، بل باتت تُعرف بوصفها «قيادة تعليمية» (Instructional Leadership) ديناميكية تتمثل رسالتها الأساسية في الارتقاء بجودة التعلم وخلق بيئة آمنة ومحفزة لجميع التلاميذ. وفي العالم العربي أيضاً، يرى باحثون ومفكرون مثل راتب السعود (2013) أن الإدارة المدرسية هي البؤرة الأساسية للتحويلات النوعية في التعليم، وبدونها لن يتحقق أي ابتكار بيداغوجي (تربوي) على مستوى الغرفة الصفية.

وتُعد مسألة الاعتراف بـ «الفروق الفردية» (Individual Differences) وتوظيفها من أهم التحديات، وفي الوقت ذاته من صميم رسالات الإدارة التعليمية الحديثة. فكل تلميذ يدخل الغرفة الصفية حاملاً معه منظومة فريدة من السمات الشخصية وأنماط التعلم المتميزة. إن تجاهل هذا التنوع لا يؤدي إلى التذني في التحصيل الدراسي فحسب، بل يسفر أيضاً عن الإحباط وتراجع الدافعية الأكاديمية (الزغول، 2012). ومن هذا المنطلق، تضطلع الإدارة المدرسية بدور استراتيجي في مواءمة الإمكانيات، وكفاءات المعلمين، والبيئة المادية مع هذه السمات الشخصية والأنماط التعليمية.

2. مشكلة البحث

على الرغم من التقدم الملحوظ في نظريات التعلم، تُظهر الملاحظات الميدانية أن جزءاً كبيراً من المدارس لا يزال غارقاً في الهياكل الجامدة وأساليب التدريس النمطية الموحدة. وفي هذا السياق، تشير توملينسون (Tomlinson, 2014) في طروحاتها حول «التعليم المتميز» إلى أن المقاربات التقليدية قد بُنيت على افتراض خاطئ مفاده أن جميع التلاميذ يمتلكون السعة المعرفية ذاتها وسرعة التعلم نفسها. ويؤدي هذا التجانس القسري إلى تهميش التلاميذ الذين لا تتوافق أنماط تعلمهم مع الأساليب الصفية السائدة (والتي تعتمد غالباً على الإلقاء والتعلم السمعي). وتتمثل نتيجة هذا الأمر في التراجع التدريجي للثقة بالنفس وظهور سلوكيات غير سوية داخل الغرفة الصفية. ويتجلى هذا التحدي بصورة أوضح في النظام البيئي (الإيكولوجي) التعليمي في البلدان النامية ومنطقة الشرق الأوسط، نظراً للاكتظاظ الصفّي ونقص الإمكانيات (طافش، 2004). وفي ظل هذه الظروف، تكمن الحلقة المفقودة في غياب استراتيجيات إدارية واعية قادرة على بناء جسر للتواصل بين «المعطيات النفسية» و«الأداء التعليمي للمعلمين». بناءً على ما تقدم، تتبلور المشكلة الأساسية للبحث الحالي في التساؤل الآتي: كيف يمكن للإدارة التعليمية في المدارس الابتدائية، من خلال التحديد والتوظيف الدقيق للسمات الشخصية وأنماط التعلم لدى التلاميذ، أن توائم استراتيجيات التدريس الخاصة بالمعلمين مع الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، بما يؤدي في نهاية المطاف إلى الارتقاء بجودة العملية التعليمية؟

3. أهمية البحث ومبرراته

الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات النظرية في نقطة التقاطع بين حقلي «الإدارة التعليمية» و«علم النفس التربوي». إن تبين كيفية تحويل المفاهيم النفسية المجردة (مثل أنماط الشخصية وأنماط التعلم وفقاً لنموذج ديفيد كولب أو نموذج فارك VARK) إلى مؤشرات إجرائية وعملية لمديري المدارس، من شأنه أن يسد الفجوة النظرية القائمة في هذا المجال. الأهمية التطبيقية (العملية): يمكن توظيف مخرجات هذا البحث بمثابة خارطة طريق عملية لمديري المدارس، والمساعدات الأكاديميين (الوكلاء)، ومعلمي المرحلة الابتدائية. فمن خلال تطبيق نتائج هذه الدراسة، يستطيع المديرون إعادة تصميم برامج التنمية المهنية (أثناء الخدمة) للمعلمين بحيث تتمحور حول استيعاب الفروق الفردية، الأمر الذي سيسهم إسهاماً فاعلاً في إرساء دعائم العدالة التعليمية داخل البيئة الصفية.

4. أهداف البحث

الهدف الرئيس:

تبين دور الإدارة التعليمية في توظيف السمات الشخصية وأنماط التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، بغية الارتقاء بفاعلية العملية التعليمية.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على آليات الإدارة المدرسية في تهيئة بيئة تعليمية تتلاءم مع الفروق الفردية.

2. دراسة أثر إدراك المعلمين لأنماط التعلم (البصرية، السمعية، الحركية) على طبيعة اتخاذهم لاستراتيجيات التدريس في ظل دعم وتوجيه الكادر الإداري.
3. تحديد دور السياسات المدرسية في تعزيز دافعية التلاميذ الذين يمتلكون سمات شخصية متباينة.
5. أسئلة البحث وفرضياته
- الفرضية الأولى: لفاعلية الإدارة التعليمية تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية في توجيه المعلمين نحو استخدام أساليب تدريس تتناسب مع أنماط التعلم المتعددة.
- الفرضية الثانية: يرتبط تضمين السمات الشخصية للتلاميذ في السياسات المدرسية المصغرة ارتباطاً طردياً ومباشراً بزيادة الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لديهم في المرحلة الابتدائية.
- الفرضية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة المتبع لدى مديري المدارس، ومستوى تكيف البيئة المادية والنفسية للاستجابة لأنماط التعلم المتنوعة.
6. منهجية البحث
- يُعد هذا البحث من حيث الهدف بحثاً تطبيقياً، ومن حيث الطبيعة والمنهج بحثاً وصفيّاً-تحليلياً. جُمعت بيانات هذه الدراسة من خلال المراجعة الوثائقية والمكتبية عبر استقصاء المقالات العلمية-المحكمة والمفهرسة في قواعد البيانات المعتبرة المحلية، والإقليمية (مثل: دار المنظومة، والمنهل)، والدولية (مثل: ScienceDirect و Scopus). وقد صُنِّفت المفاهيم المستخلصة وحُلِّلت نوعياً باستخدام الاستدلال المنطقي، بهدف تقديم نموذج مفاهيمي متماسك حول توظيف الإدارة التعليمية لأنماط التعلم.
7. الدراسات السابقة
- تُظهر مراجعة أدبيات البحث أنه على الرغم من أن موضوعي «أنماط التعلم» و«الإدارة التعليمية» يمتلكان تاريخاً غنياً ومستقلاً لكل منهما، إلا أن الربط والدمج بين هذين المفهومين لم يحظَ بالاهتمام الشامل الكافي.
- الدراسات الأجنبية:
- أرسى مُنظِّرون من أمثال كولب (Kolb, 1984) ودان ودان (Dunn & Dunn, 1993) أساساً متينة في فهم أنماط التعلم. وفي السنوات الأخيرة، أظهرت دراسات مثل دراسة جاتولينو وآخرين (Gatullo et al., 2019) أن المدارس التي تطبق استراتيجيات «التعليم المتميز» تُعد أكثر نجاحاً في مؤشرات الإبداع والاندماج الأكاديمي. كذلك، يؤكد ليثوود (Leithwood, 2017) في بحثه حول القيادة المدرسية، أن تأثير المديرين على التحصيل الدراسي للتلاميذ هو تأثير غير مباشر ولكنه قوي للغاية؛ بمعنى أن المدير يسهم في تحسين عملية التعلم من خلال تهيئة البيئة المناسبة لتنويع أساليب التدريس لدى المعلمين.
- الدراسات العربية والإقليمية:
- أُجريت في العالم العربي دراسات قيّمة في مجال علم نفس التعلم. فقد أظهرت دراسة قطامي وأبو جادو (2015) التي تناولت تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن، أن مواءمة أسلوب التدريس مع النمط المعرفي للتلميذ تقلل من التدني التحصيلي بنسبة تصل إلى 40 بالمئة. وفي مجال الإدارة التعليمية، تناول العتيبي (2018) في أطروحته للدكتوراه في المملكة العربية السعودية دور المديرين في تحسين البيئة المادية للفصول الدراسية، وخلص إلى أن المديرين التقليديين يمثلون العائق الرئيس أمام تنفيذ أساليب التدريس الحديثة. كما أوضحت دراسة الشمري (2020) المنشورة في مجلة العلوم التربوية، أن برامج التدريب أثناء الخدمة للمديرين في الدول العربية تتركز في الغالب على القضايا الإدارية، ونادراً ما تنطرق إلى الجوانب النفسية وتوظيف الفروق الفردية للتلاميذ.
- أصالة البحث والفجوة البحثية :
- من خلال استعراض الدراسات السابقة آفة الذكر، يتضح أن الغالبية العظمى من الأبحاث تنقسم إلى فئتين منفصلتين تماماً: الفئة الأولى دراسات نفسية بحثة تتناول المتغيرات على مستوى «المعلم-التلميذ» (مثل دراسات قطامي). والفئة الثانية دراسات إدارية تركز على نمط قيادة المديرين والبيروقراطية المدرسية (مثل دراسات طافش والعتيبي).

تكمّن الأصالة الجوهرية (الابتكار) لهذا البحث في الخروج من النظرة الأحادية البعد وتبني مقاربة بينية (متعددة التخصصات). إذ تُثبت هذه الورقة البحثية، ولأول مرة في إطار دراسة تحليلية، أن «الفهم النفسي للتلاميذ» من قبل المعلم وحده ليس كافياً، بل إن «الإدارة التعليمية للمدرسة» هي التي ينبغي أن تضطلع بدور المحفز (الوسيط / المسرّع) لتوفير البنية المادية، والنفسية، والهيكلية اللازمة لتنفيذ الأساليب التعليمية القائمة على أنماط التعلم.

القسم الثاني: الإطار النظري والإطار المفاهيمي

ترتكز الأسس النظرية (الإطار النظري) للبحث الحالي على ثلاثة محاور أساسية، وهي: تحول مفهوم الإدارة التعليمية إلى القيادة التعليمية، ودور السمات الشخصية للمتعلمين، وأنماط التعلم المتنوعة. ويشكل الربط والدمج بين هذه المحاور الثلاثة الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة.

2. 1. تحول الإدارة التعليمية:

شهدت الإدارة التعليمية في العقود الأخيرة تغيراً في النماذج الفكرية (البارادايما)؛ إذ انتقل التركيز من «تنفيذ الإجراءات الإدارية» إلى «تيسير عملية التعلم». ففي المقاربات الكلاسيكية، كان مدير المدرسة يؤدي، في الغالب، دور المراقب البيروقراطي الذي تتمثل مهمته الأساسية في حفظ النظام وتنفيذ التعاميم والقرارات الصادرة من الجهات العليا (Hoy & Miskel, 2013, p. 45). أما في النموذج الفكري الحديث، فقد حل مفهوم «القيادة التعليمية» (Instructional Leadership) محل الإدارة التقليدية.

ويرى بوش (Bush, 2011, p. 78) أن القيادة التعليمية هي عملية يركز فيها مدير المدرسة بشكل مباشر على تحسين جودة التدريس والتعلم، ويوجه التنمية المهنية للمعلمين بما يتماشى مع احتياجات التلاميذ من خلال خلق بيئة داعمة. وفي الأدبيات البحثية في العالم العربي أيضاً، يؤكد راتب السعود على أن: «الإدارة التعليمية الفعالة في المرحلة الابتدائية هي تلك الإدارة التي تخرج من إطار جدران مكتب المدير لتتغلغل في صميم الغرف الصفية، بغية تذليل العقبات النفسية والمادية التي تعترض عملية التعلم لكل تلميذ» (السعود، 2013، ص 112). وبناءً على ذلك، يعمل مدير المدرسة بوصفه «مصمماً لبيئة التعلم» (Learning Environment Designer)؛ حيث يقوم بضبط وتوجيه تخصيص الموارد، وجدولة الحصص الدراسية، ودعم المعلمين استناداً إلى تنوع احتياجات التلاميذ.

2. 2. السمات الشخصية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية

تُعرّف الشخصية بأنها التنظيم الديناميكي (الحركي) داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية-الجسمية التي تحدد طابعه الفريد في التوافق مع بيئته (Allport, 1961, p. 28). وفي المرحلة الابتدائية، يمر التلاميذ بمراحل حساسة من النمو المعرفي والانفعالي، وتؤدي سماتهم الشخصية دوراً حاسماً في تحديد طبيعة تفاعلهم مع البيئة المدرسية.

واستناداً إلى «نظريات السمات» (Trait Theories)، ولا سيما «نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية» (Big Five)، فإن أبعاداً مثل الانبساطية/الانطوائية، والعصابية (مستوى القلق) لها تأثير مباشر على عملية التعلم. إذ يميل التلاميذ المنبسطون بشكل أكبر نحو التعلم التشاركي والأنشطة الجماعية، ويُظهرون أداءً أفضل في البيئات المفعمة بالحركة والنشاط، في حين يحتاج التلاميذ المنطوون إلى بيئات أكثر هدوءاً وفرصاً للتفكير العميق والمستقل (Eysenck, 1997, p. 104).

ويوضح كل من الزغول والمحاميد (2007، ص 89) في دراستهما لسيكولوجية تعلم الأطفال، أن تجاهل الكادر المدرسي لهذه السمات يؤدي إلى ظهور «القلق الأكاديمي» لدى التلاميذ الموهوبين وانخفاض مستوى مشاركتهم الفعالة. ولذلك، تتمثل مهمة الإدارة التعليمية في تفعيل قسم الإرشاد المدرسي بهدف إعداد ملفات تعريفية بشخصيات التلاميذ (بروفایل شخصي)، ومساعدة المعلمين في فهم هذه الفروق وإدارتها.

2. 3. أنماط التعلم: المقاربات والنماذج

يُطلق مصطلح نمط التعلم على الأساليب المفضلة والمستقرة التي يتبعها الفرد في استقبال المعلومات، ومعالجتها، وتنظيمها (Kolb, 1984, p. 41). وغالباً ما تُبنى النظم التعليمية التقليدية على أساس نمط تعلم متجانس وموحد، بيد أن الاكتشافات العصبية والنفسية قد أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك أن لدى التلاميذ مسارات متباينة لمعالجة المعلومات.

ومن أكثر النماذج قابلية للتطبيق في البيئة المدرسية هو «نموذج التعلم الحسي» (VARK) الذي طورته فليمينغ، والذي يصنف أنماط التعلم إلى أربع فئات رئيسية (Fleming, 2001, p. 45): النمط البصري (Visual): يستوعب هذا الفريق من التلاميذ (الذين يشكلون شريحة كبيرة من أطفال المرحلة الابتدائية) المفاهيم بصورة أفضل من خلال الصور، والمخططات، والألوان، ومقاطع الفيديو. النمط السمعي (Auditory): يصل التعلم لدى هؤلاء الأفراد إلى مستوياته المثلى من خلال الاستماع، والمناقشات الجماعية، والقراءة الجهرية، والتفاعلات اللفظية. نمط القراءة/الكتابة (Read/Write): تميل هذه الفئة إلى معالجة المعلومات واستيعابها عن طريق النصوص المكتوبة وتدوين الملاحظات. النمط الحركي/اللمسي (Kinesthetic): يحتاج هذا الفريق من التلاميذ إلى اللمس، والتنقل الجسدي، ولعب الأدوار، والتجربة العملية (طافش، 2004، ص 67). وفي المرحلة الابتدائية، غالباً ما يُفسَّر قمع وتجاهل الحاجة إلى الحركة لدى هذه الفئة من التلاميذ من قبل النظام المدرسي التقليدي على أنه «فرط نشاط» أو «انعدام انضباط» (Dunn & Dunn, 1993, p. 52). علاوة على ذلك، يؤكد قطامي (2013، ص 145) أن عدم التوافق بين «أسلوب تدريس المعلم» و«نمط تعلم التلميذ» (Teaching-Learning Style Mismatch) يُعد من العوامل الرئيسية المسببة لهدر الموارد في نظام التعليم الابتدائي.

2.4. الإطار المفاهيمي للبحث:

من خلال دمج المباحث الأنفة الذكر، يتبلور الإطار المفاهيمي لهذه الورقة البحثية. وفي هذا الإطار، لا تتسم الإدارة التعليمية الفعالة بالسلبية والجمود، بل تعمل بوصفها «عاملاً محفزاً ومسرعاً» (Catalyst). وعلى الرغم من أن المعلم يقف في الخطوط الأمامية للعملية التعليمية، إلا أن النظام الإداري للمدرسة هو النمط به توفير البنية التحتية اللازمة لتنفيذ استراتيجية «التعليم المتميز» (Differentiated Instruction) (Tomlinson, 2014, p. 18). ويرتكز النموذج المفاهيمي للبحث الحالي على فرضية أساسية مفادها: أن التحصيل الدراسي يشهد ارتفاعاً ملحوظاً كلما اتخذت الإدارة المدرسية الإجراءات الأساسيةية الثلاثة الآتية: الدعم الهيكلي والمادي: تخصيص الميزانيات لتوفير وسائل معينة تعليمية متنوعة (بصرية وسمعية)، وتهيئة مساحات مرنة داخل الغرفة الصفية (لتلبية احتياجات الأنماط الحركية). التنمية المهنية: عقد ورش عمل تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين، بهدف تعريفهم بأدوات قياس الشخصية وأنماط التعلم (مثل الاستبيانات المقننة المخصصة للأطفال). تغيير نظام التقييم: التحول من الامتحانات المقننة التي تقتصر على الجانب الكتابي فحسب، نحو تقييمات متعددة وقائمة على الأداء، بحيث يتسنى للتلاميذ ذوي الأنماط والسمات الشخصية المتباينة إبراز قدراتهم وإمكاناتهم (العتيبي، 2018، ص 210). ونتيجة لذلك، فإن الربط العضوي بين الفهم النفسي للمتعلمين وتطبيق الإدارة الاستراتيجية في المدرسة، يؤدي إلى خلق نظام بيئي (إيكولوجي) لا يُستبعد فيه أي تلميذ من دائرة النجاح الأكاديمي بسبب اختلافه في أسلوب التعلم أو نمط الشخصية.

القسم الثالث: منهجية البحث

3.1. تصميم البحث وطبيعته

يُعد هذا البحث من حيث الهدف بحثاً تطبيقياً-تطويرياً، ويندرج من حيث الطبيعة وآلية التنفيذ ضمن البحوث الوصفية-التحليلية (Descriptive-Analytical) ذات المقاربة النوعية. وقد اعتمدت في هذه الدراسة استراتيجية «المراجعة المنهجية والتحليل الوثائقي»، بغية الاستقصاء المعمق والتركيب التألفي للنتائج السابقة، من أجل تقديم إطار مفاهيمي مبتكر حول دور الإدارة التعليمية في توظيف الفروق الفردية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (Creswell & Guetterman, 2019, p. 245).

3.2. مجتمع الدراسة ومصادر البيانات

نظراً للطبيعة الوثائقية لهذا البحث، فقد شمل مجتمع الدراسة (الوثائقي) المقالات العلمية-المحكمة، والكتب المرجعية المتخصصة، والرسائل الجامعية ذات الصلة بمتغيرات البحث (الإدارة التعليمية،

والسمات الشخصية، وأنماط التعلم) الصادرة خلال الفترة الزمنية الممتدة من عام 2005 إلى عام 2024. ولتحديد واستخراج المصادر الموثوقة، أجريت عمليات بحث في قواعد البيانات الدولية (مثل: Scopus و ERIC) وقواعد البيانات المعتبرة محلياً وفي العالم العربي (مثل: دار المنظومة، والبوابة الشاملة للعلوم الإنسانية، ومركز المعلومات العلمية SID). وفي هذا السياق، استُخدم أسلوب «أخذ العينات الهادفة» (العينة القصدية)، حيث اختيرت الوثائق التي تتمتع بأعلى درجات التقارب المفاهيمي والثراء النظري مع أهداف البحث، لتشكل المتن الأساسي للبيانات الخاضعة للتحليل.

3.3. أسلوب تحليل البيانات

لتحليل البيانات النصية واستنباط المفاهيم الكامنة في الوثائق، تم استخدام منهج «تحليل المحتوى النوعي الموجه» (Directed Qualitative Content Analysis). وسارت عملية التحليل وفق المقاربة الاستقرائية وعبر ثلاث مراحل من الترميز: المفتوح، والمحوري، والانتقائي (Strauss & Corbin, 1998, p. 101). وفي هذا المسار، خضعت النصوص لفحص دقيق، واستُخرجت المفاهيم المرتبطة بدور المديرين، ثم صُنفت في قوالب لفئات رئيسة وفرعية، وصولاً إلى توليد المحاور الموضوعية الرئيسية وتقديم الإجابات الشافية عن تساؤلات البحث.

3.4. الصدق والثبات النوعي (الموثوقية)

لضمان درجة الجدارة بالثقة (Trustworthiness) للنتائج المستخلصة، تم الاستناد إلى معايير التقييم النوعي التي وضعها لينكولن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985, p. 300). ولتحقيق هذه الغاية، استُخدمت تقنية «المراجعة من قبل الزملاء» (Peer Debriefing)؛ بحيث خضعت عملية استخراج المفاهيم، والترميزات، والاتساق المنطقي للفئات للتدقيق، والتعديل، والاعتماد النهائي من قبل نخبة من الخبراء والمتخصصين في مجالي الإدارة التعليمية وعلم النفس التربوي.

القسم الرابع: نتائج البحث والمناقشة

يُظهر التحليل المنهجي للنصوص ومراجعة الدراسات السابقة أن التوظيف الفعال للسمات الشخصية وأنماط التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، قد تجاوز كونه مجرد «تقنية صفية»، ليغدو «حتمية هيكلية وإدارية». وثُبتت نتائج هذه الدراسة أن المعرفة النفسية التي يمتلكها المعلمون تظل عقيمة وتراوح مكانها إذا ما اصطدمت بجدران البيروقراطية المركزية في ظل غياب نظام بيئي (إيكولوجي) إداري داعم. وبناءً على ذلك، تتبلور نتائج البحث وتُحلل ضمن ست فئات محورية متكاملة، مع التركيز بوجه خاص على السياق التعليمي في البلدان النامية والعالم العربي، وذلك على النحو الآتي:

4.1. التحديات السياقية في العالم العربي وحتمية الانتقال نحو قيادة تستوعب التنوع

تتعلق الفئة الأولى المستخلصة بالبيئة والسياق الذي تجري فيه العملية التعليمية. إن فحص أدبيات الإدارة التعليمية في العالم العربي يكشف أن النظم التعليمية في هذه المنطقة تعاني غالباً من «المركزية الشديدة» (Centralization) و«الكثافة الطلابية العالية في الفصول الدراسية». ويشير مصطفى (2011، ص 212) في تحليله للنظم التعليمية في الشرق الأوسط إلى أن المناهج الدراسية المركزية قد قزمت دور مدير المدرسة ليصبح «منفذاً سلبياً»، وحولت المعلم إلى مجرد «فني ناقل للمعلومات».

وفي مثل هذا السياق، ينطلق النظام من افتراض خاطئ مفاده أن جميع التلاميذ يتعلمون بالسرعة ذاتها، وبالنمط نفسه، وبسمات شخصية متطابقة. ويؤكد الحريري (2017، ص 89) في كتابه «الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية» أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم لن تتحقق ما لم يتخلَّ مدير المدرسة عن دوره البيروقراطي، ليشرع في ممارسة دوره كـ «مصمم لبيئة التعلم». وتُظهر نتائج هذا البحث أن المديرين الناجحين في هذا السياق، ومن خلال استثمارهم للصلاحيات الداخلية الممنوحة لهم (عبر مجالس المدرسة)، يطبقون سياسة «التفويض البيداغوجي» (التفويض التربوي)؛ مما يعني أنهم يمنحون المعلمين مرونة في تعديل وتكييف المقررات الدراسية الجافة لتتواءم مع الاحتياجات المعرفية لتلاميذ فصولهم (الطيطي، 2014، ص 54).

4.2. هندسة البنية النفسية للمدرسة استناداً إلى أبعاد شخصية التلاميذ

يشير تحليل السمات الشخصية في المرحلة الابتدائية إلى أن التدخل الإداري ينبغي أن يتم على مستوى «تصميم المناخ المدرسي». وقد أخذ «النموذج الخماسي للشخصية» (Big Five) كأساس لهذا التحليل الجزئي:

(أ) الانبساطية مقابل الانطوائية:

تتسم أنظمة التقييم التقليدية بأنها متمحورة بشدة حول «الانبساطية»، حيث تكافئ سرعة الاستجابة والمشاركة اللفظية. ويشير الزغول (2012، ص 92) بحق إلى أن «البيئات التنافسية الشرسة في المرحلة الابتدائية تمثل القاتل الصامت للدافعية لدى الأطفال المنطوين».

التدخل الإداري: تشير التحليلات إلى أن القيادة التعليمية يجب أن ترسخ توجيهين صريحين في المدرسة؛ الأول: تطبيق قاعدة «وقت الانتظار» (Wait Time) في الأسئلة والأجوبة الصفية لمنح المنطوين فرصة لمعالجة المعلومات. الثاني: إعادة تصميم المساحات المادية؛ إذ يقترح البوهي (2015، ص 142) في دراساته أن يقوم المديرون بإنشاء «مناطق للهدوء» (Quiet Zones) في المكتبة أو زوايا الفناء المدرسي، لتكون بمثابة ملاذ نفسي يساعد هؤلاء الأطفال على استعادة طاقتهم خلال فترات الاستراحة.

(ب) العصبية وقلق الامتحان :

يُصاب الأطفال الذين يعانون من تدني مستوى الاستقرار الانفعالي بـ «احتباس معرفي» (Cognitive Block) عند تعرضهم للامتحانات المستمرة والمساءلات العلنية. وقد أظهرت دراسات قطامي وأبو جادو (2015، ص 215) أن قلق التقييم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية يُعد الجذر الأساسي للعديد من صعوبات التعلم الوهمية.

التدخل الإداري: يقوم مدير المدرسة، عبر تعديل لوائح التقييم الداخلية، بحظر استخدام «الامتحانات المفاجئة»، ويلزم المعلمين بتبني استراتيجيات «التقويم التكويني وملف الإنجاز» (Portfolio). إن هذا التحول الاستراتيجي من جانب الإدارة يزيل شبح الخوف الجاثم على صدور التلاميذ القلقين، ويخلق بيئة آمنة تتيح لهم إبراز قدراتهم (عطوي، 2014، ص 176).

(ج) المقبولية وتحدي التعلم التعاوني :

يتجنب الأطفال الذين يتمتعون بسمة المقبولية (الوداعة والتوافق) الدخول في النزاعات. وفي الأعمال الجماعية التي تقتصر على الإشراف، يتحمل هؤلاء الأطفال عبء تقصير الآخرين، مما يعرضهم للاحتراق الأكاديمي.

التدخل الإداري: يقوم مدير المدرسة، من خلال عقد ورش عمل أثناء الخدمة، بتدريب المعلمين على أساليب «التعلم التعاوني المنظم» (Structured Cooperative Learning)؛ حيث يتم تحديد دور كل تلميذ بدقة، ويكون التقييم مبنياً على أساس توزيع المهام، للحيلولة دون الاستغلال التعليمي للأطفال المتسمين بالمقبولية (طافش، 2004، ص 110).

4. 3. إدارة الموارد وتخصيص الميزانية لخدمة أنماط التعلم الحسية (VARK)

من النتائج الجوهرية الأخرى لهذا البحث، ثبوت العلاقة المباشرة بين «اقتصاديات المدرسة وإعداد الموازنات» و«عملية توظيف أنماط التعلم». تطرح نظرية فليمغ (VARK) أربعة أنماط: البصري، والسمعي، والقرائي/الكتابي، والحركي. بيد أن العتيبي (2018، ص 120) خلص في أطروحته للدكتوراه حول المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية إلى أن العقبة الكبرى أمام المعلمين في تنويع أساليب تدريسهم تتمثل في «غياب البنى التحتية المادية ومقاومة المديرين لتخصيص الميزانيات اللازمة».

التسهيلات للنمط الحركي: يمتلك تلاميذ المرحلة الابتدائية ميلاً غريزياً نحو الحركة والتعلم اليدوي. وغالباً ما يُقابل قمع هذه الحاجة في الفصول التقليدية بالصاق تهمة السلوك غير المنضبط. أما المدير التعليمي الرائد، فمن خلال «الموازنة التربوية» (Pedagogical Budgeting)، يخصص جزءاً من اعتمادات المدرسة لشراء مقاعد متحركة، وحقائب تعليمية تطبيقية (يدوية)، وتجهيز مختبرات مصغرة. كما أن المدير، بإصداره تصريحاً لعقد الحصص في فناء المدرسة (التعلم في الهواء الطلق)، يحطم الأسوار المادية التي تعيق التعلم (السعود، 2013، ص 188).

إعادة التصميم للنمطين البصري والسمعي: يؤكد الشمري (2020، ص 55) أن البيئات الغنية بالمعززات البصرية ترفع من قدرة الأطفال ذوي النمط البصري على الاحتفاظ بالمعلومات بشكل كبير. وتستجيب الإدارة التعليمية لهذا الاحتياج من خلال تزويد الفصول بالسبورات التفاعلية (الذكائية)، والملصقات التعليمية، والتوظيف الهادف للألوان في طلاء الجدران. ومن جهة أخرى، وفيما يخص التلاميذ ذوي النمط السمعي، فإن إدارة «صوتيات الفصول الدراسية» (Acoustics) لمنع التداخل الصوتي وتوفير بيئة مثالية للحوار والمناقشة، تُعد من المهام المنسية التي يجب أن تضطلع بها الإدارة المادية للمدرسة.

4.4. التحول النموذجي في الإشراف التربوي والتوجيه

من أهم النتائج التي خلص إليها هذا البحث، والتي لم تحظَ باهتمام كافٍ في الأدبيات التقليدية، هو دور نظام تقييم أداء المعلمين أنفسهم. ففي النظم التعليمية البيروقراطية، يقتصر مدير المدرسة دور «المفتش». وفي ظل هذه المقاربة، يُقِيم الفصل بأنه «جيد» إذا ساد فيه صمت مطبق، وإذا التزم المعلم التزاماً حرفياً بالخطة السنوية لتدريس المقرر (الطيبي، 2014، ص 87). تمثل هذه الثقافة الرقابية العائق الأساسي أمام الاهتمام بالفروق الفردية. فالمعلم الذي يرغب في تنفيذ نشاط حركي يصحبه بعض الضجيج للتلاميذ ذوي النمط الحركي، سيلجأ، خوفاً من تقييم المدير، إلى أسلوب الإلقاء التقليدي.

التدخل الإداري: تشير النتائج إلى أنه لضمان النجاح في توظيف الفروق الفردية، يتعين على مدير المدرسة استبدال التفتيش التقليدي بنموذج «الإشراف العيادي/الإكلينيكي» (Clinical Supervision). في هذا النموذج، يعتمد المدير في تقييمه للمعلم على مؤشر «مدى استخدام المعلم لاستراتيجيات التعليم المتميز» بدلاً من قياس مستوى الهدوء في الفصل. فإذا لاحظ المدير التحويلي، خلال زيارة صفية، مجموعة تقرأ بشكل فردي، وأخرى تشاهد مقطع فيديو، وثالثة تصنع عملاً يدوياً مرتبطاً بالدرس، فإنه لن يعتبر ذلك فوزاً وانعداماً للنظام، بل سيراه ذروة كفاءة المعلم في تغطية أنماط التعلم المتعددة، وسيعمد إلى تشجيعه وتحفيزه (Tomlinson, 2014; مصطفى، 2011، ص 235).

4.5. مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) كمحرك لإنتاج المعرفة المدرسية

غالباً ما تُعقد برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في البلدان النامية على شكل ورش عمل مركزية غير قابلة للتطبيق العملي. ويجادل أبو النصر (2012، ص 98) في كتابه «إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية» بأن مهارة التعامل مع التعقيدات الشخصية للتلاميذ تمثل «معرفة ضمنية» (Tacit Knowledge) لا يمكن نقلها عبر التعاميم الرسمية.

وتقوم الإدارة التعليمية الفعالة بسد هذه الفجوة من خلال مؤسسة هيكل «مجتمعات التعلم المهنية» (Professional Learning Communities) داخل المدرسة. حيث يحوّل المدير اجتماعات مجلس المعلمين إلى عيادات لحل المشكلات؛ بحيث ينقل معلم الصف الأول، على سبيل المثال، تجربته الناجحة في خفض مستوى القلق لدى طفل منطوٍ إلى معلم الصف الثاني. إن تدوير المعرفة داخل المنظمة هذا، يرتقي بثقافة المدرسة من حالة «الانعزال المهني» إلى «التعاون البيداغوجي» (التعاون التربوي) (الشمري، 2020، ص 61).

4.6. الشراكة المجتمعية: المثلث التفاعلي للإدارة، والأسرة، وسيكولوجية التلميذ

تتمثل الفئة الأخيرة المستنبطة في هذا القسم في ضرورة إحداث التكامل بين المعلومات المستقاة من بيئة المنزل والبيئة المدرسية. إن التعرف على السمات الشخصية وأنماط التعلم للطفل في المرحلة الابتدائية سيظل ناقصاً وسطحياً إن لم يكن مصحوباً بتغذية راجعة من أولياء الأمور. ويؤكد الإطار النظري لإبستاين (Epstein, 2018) على دمج هاتين المؤسستين، إلا أن نتائج دراستنا تثبت أن قيادة هذا الدمج وتوجيهه تقع على عاتق الإدارة المدرسية.

ويبين طافش (2004، ص 140) في دراسته لإدارة المدارس العربية الحديثة أن المديرين الأذكياء يحصلون على فهم عميق لاهتمامات الطفل، وأنماط نموه، وأسلوب لعبه، ومخاوفه، وذلك من خلال إعداد استبيانات قياس نفسي موطنية (محلية) وتوزيعها على أولياء الأمور أثناء فترة التسجيل.

فضلاً عن ذلك، يميل العديد من أولياء الأمور إلى تفسير الاختلافات في أنماط تعلم أبنائهم (مثل الحاجة إلى المشي أثناء حفظ الدروس) على أنها اضطرابات أو علامات على تدني مستوى الذكاء. ولذا، تقع

على عاتق الإدارة التعليمية مسؤولية تثقيف الآباء من خلال عقد ورش «تثقيف أولياء الأمور» (Education for Parents)، لنقل الوعي اللازم إليهم وإشراكهم في الدورة التعليمية بوصفهم «شركاء في التشخيص والدعم» ضمن عملية التعلم القائمة على مراعاة الفروق الفردية (قطامي، 2013، ص 250).

ملخص تركيبي وتحليلي لقسم النتائج (مناقشة النتائج وتفسيرها) في نظرة كلية ومركبة، تُحدث نتائج هذا البحث نقلة نوعية (نقطة تحول) في الأدبيات الحالية المتاحة. فحتى وقتنا الراهن، كانت الغالبية العظمى من الدراسات النفسية (مثل أعمال غاردنر، وكولب، وفارك) تلقي بالعبء الأكبر للاهتمام بالفروق الفردية على كاهل «المعلم» وحده، وتُرجع أسباب الإخفاق في هذا المضمار إلى «القصور العلمي والمعرفي للمعلمين».

غير أن الابتكار الجوهري والحجة المركزية لهذه الورقة البحثية يكمنان في استدلال مفاده أن: «المعرفة النفسية للمعلم، في غياب الإرادة الإدارية، تظل أداة عقيمة وغير فاعلة». لقد أثبتنا في هذه الدراسة أنه في السياق التعليمي للمرحلة الابتدائية (لا سيما في النظم المركزية السائدة في الدول العربية والبلدان النامية)، فإن «الإدارة المدرسية» هي التي تضطلع بدور المنظم (Regulator) والمحفز المسرع (Catalyst). فعندما لا يعمد المدير التعليمي إلى إضفاء المرونة على جدولة المناهج الدراسية، ولا يخصص ميزانية لتوفير البنى التحتية متعددة الحواس (Multi-sensory)، والأهم من ذلك كله، عندما لا يغير ثقافة الرقابة الخاصة به من حالة «التفتيش البيروقراطي» إلى «الدعم والقيادة التحويلية»، فإن أفضل المعلمين وأكثرهم تمكناً سيءون بالفشل الذريع في تنفيذ استراتيجيات «التعليم المتميز» (Differentiated Instruction).

وعليه، فإن النجاح في توظيف السمات الشخصية وأنماط التعلم، هو قبل كل شيء رسالة استراتيجية وتنظيمية على المستوى الكلي (الإدارة المدرسية)، أكثر من كونه مجرد مهمة بيداغوجية على المستوى الجزئي (الغرفة الصفية)، مما يستدعي إعادة هندسة وبناء الهياكل المادية، والنفسية، والتقييمية داخل المدرسة.

القسم الخامس: الخاتمة والتوصيات

5.1. الخاتمة (الاستنتاج النهائي)

أنجز هذا البحث بهدف تبين الدور الاستراتيجي للإدارة التعليمية في توظيف السمات الشخصية وأنماط التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد أظهرت المراجعة المنهجية للأدبيات البحثية والتحليل المتعمق للنصوص الإدارية والنفسية، أن الانتقال من التعليم النمطي الموحد (One-Size-Fits-All) إلى التعليم المتميز والمفرد ليس مجرد شعار بيداغوجي، بل هو حتمية لا مناص منها لتحقيق العدالة التعليمية والارتقاء بجودة عملية التعلم.

تكشف النتائج والحجة المركزية لهذه المقالة النقاب عن حقيقة بالغة الأهمية في النظم التعليمية (خاصة في سياق الشرق الأوسط والعالم العربي) مفادها: «إن المعرفة النفسية للمعلمين، في غياب بنية تحتية داعمة من قبل الإدارة المدرسية، تبقى عقيمة وبلا جدوى». وقد أثبتت التحليلات أن الفروق الفردية للتلاميذ، المتمثلة في الأبعاد الخمسة للشخصية (مثل الانطوائية/الانبساطية ومستوى القلق) والأنماط الحسية للتعلم (البصرية، والسمعية، والحركية)، هي حقائق واقعة تتأكل وتضمحل عند اصطدامها بالهياكل الجامدة والبيروقراطية للمدارس التقليدية. ففي نظام يكافئ فيه مدير المدرسة الصمت المطبق في الفصل، والإنهاء السريع للمقررات، ودرجات الاختبارات المقننة فحسب، يضطر المعلم الواعي مرغماً إلى إعادة إنتاج الأساليب التقليدية المتمحورة حول الإلقاء والتلقين.

ويتمثل الاستنتاج النهائي لهذا البحث في أن التوظيف الفعال للفروق الفردية هو في جوهره «مهمة تنظيمية وإدارية». إذ تقوم القيادة التعليمية التحويلية، من خلال لعب دور المحفز، بتنفيذ ثلاثة إجراءات جذرية: أولاً، هندسة الفضاء والمناخ النفسي للمدرسة لضمان عدم شعور أي تلميذ (سواء كان منظوياً، أو قلقاً، أو مفرط النشاط) بالتهميش؛ ثانياً، التخصيص الذكي للميزانية والوقت (الموازنة التربوية) لتوفير أدوات التعليم متعدد الحواس؛ وثالثاً، تغيير ثقافة تقييم المعلمين من نموذج «التفتيش القائم على التعاميم»

إلى «الإشراف العيادي الداعم». وفي ظل هذا النظام البيئي (الإيكولوجي) الإداري الديناميكي وحده، يمتلك المعلمون الجرأة على الابتكار، وتجد المواهب المتنوعة للتلاميذ متسعاً للازدهار والتفتح.

5.2. التوصيات العملية والتنفيذية

بناءً على النتائج التي خلص إليها البحث، وفي سبيل تحسين أداء نظام الإدارة التعليمية، تُقدم التوصيات الآتية موزعة على ثلاثة مستويات:

أ) على مستوى صناع السياسات والمديريات العامة للتربية والتعليم:

إعادة تصميم برامج التمكين للمديرين: يُوصى بأن تقوم الوزارات ومديريات التربية والتعليم بتغيير محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة لمديري المدارس، لتنتقل من الاقتصار على القضايا الإدارية، والمالية، واللوائح التنفيذية، نحو التركيز على مباحث «سيكولوجية التعلم»، و«القيادة التعليمية التحولية»، و«استراتيجيات إدارة التنوع».

اللامركزية وتفويض الصلاحيات: منح مجالس المدارس قدراً أكبر من الاستقلالية في مجال إعداد الموازنات الداخلية وتعديل جدولة المناهج الدراسية، ليتسنى للمديرين اتخاذ قرارات بيداغوجية تتناسب مع الملف النفسي (البروفایل السيكولوجي) لتلاميذ منطقتهم.

ب) على مستوى الإدارة المدرسية:

إعداد ملف التعلم الشامل (بروفایل المتعلم): إلزام مديري المدارس الابتدائية، خلال الشهر الأول من العام الدراسي، وبالتعاون مع المرشدين التربويين، باستخراج ملف تعريف يوضح السمات الشخصية وأنماط التعلم لجميع التلاميذ باستخدام أدوات مقننة (مثل النسخة المخصصة للأطفال من مقياس VARK)، ووضعه بين يدي المعلمين ليكون أساساً يبنون عليه عملهم.

الموازنة البيداغوجية: تخصيص جزء على الأقل من ميزانية المدرسة لشراء التجهيزات الميسرة لأنماط التعلم المهمشة (كالحقائب اليدوية للمتعلمين الحركيين، والوسائط المتعددة للمتعلمين البصريين).

إرساء مجتمعات التعلم المهنية (PLCs): تحويل اجتماعات مجلس المعلمين الجامدة إلى ورش عمل عيادية لتبادل الأفكار ومشاركة التجارب الناجحة للمعلمين في مواجهة التحديات المرتبطة بالشخصيات وأنماط التعلم المتباينة داخل الفصل.

إصلاح نظام التقييم الداخلي: منح المديرين الضوء الأخضر للمعلمين وتطمينهم بأن اللجوء إلى التقييمات البديلة (مثل ملف الإنجاز/البورتفوليو، والمشاريع العملية، والتقويم التكويني) عوضاً عن الامتحانات التقليدية، ليس فقط بمنأى عن المساءلة والتوبيخ، بل يُحسب كنقطة إيجابية في التقييم السنوي للمعلم.

ج) على مستوى الشراكة المجتمعية (التفاعل مع الأسرة):

عقد جلسات توجيهية لأولياء الأمور في مستهل العام الدراسي بغية تصحيح المعتقدات الخاطئة؛ بحيث يدرك الآباء والأمهات أن الاختلاف في نمط تعلم طفلهم (كالحاجة إلى الحركة أثناء المذاكرة، على سبيل المثال) ليس اضطراباً، بل هو نمط معرفي سليم.

توزيع استمارات التقييم البيئي على أولياء الأمور للحصول على بيانات دقيقة حول سلوكيات الطفل، ومخاوفه، واهتماماته في بيئة المنزل، وذلك بغرض استكمال قاعدة بيانات المدرسة.

5.3. محدّدات البحث والمقترحات للدراسات المستقبلية

نظراً للطبيعة المرجعية-التحليلية لهذا البحث، فقد اعتمد على تحليل الوثائق والأدبيات المتاحة. لذا، يُقترح على الباحثين في الدراسات المستقبلية قياس أثر التدخلات الإدارية القائمة على أنماط التعلم في المدارس الابتدائية من خلال تصميم «البحوث شبه التجريبية» (Quasi-experimental) و«الدراسات الطولية» (Longitudinal Studies). كما أن إجراء دراسات مقارنة حول أنماط القيادة التعليمية بين دول الشرق الأوسط والدول المتقدمة فيما يتعلق بتوظيف الفروق الفردية، من شأنه أن يفتح آفاقاً بحثية جديدة وواعدة أمام الباحثين.

المراجع

المراجع العربية :

أبو النصر، مدحت. (٢٠١٢). إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

البوهي، فاروق شوقي. (٢٠١٥). الإدارة التعليمية والمدرسية: رؤية معاصرة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الحري، رافدة. (٢٠١٧). الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية والقيادة التربوية. عمان: دار الثقافة للنشر.

الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٢). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد عبد الرحيم، والمحاميد، شاكر. (٢٠٠٧). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.

السعود، راتب. (٢٠١٣). القيادة التربوية: مفاهيم وآفاق. عمان: دار طارق للنشر.

الشمري، فهد بن علي. (٢٠٢٠). واقع البرامج التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات القيادة التربوية الحديثة. مجلة العلوم التربوية، ٢٨(٢)، ٧٢-٤٥.

الطيبي، محمد. (٢٠١٤). الإشراف التربوي المعاصر. عمان: دار الأمل.

العتيبي، خالد بن سعد. (٢٠١٨). دور الإدارة المدرسية في تحسين البيئة التعليمية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

عطوي، جودت عزت. (٢٠١٤). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. عمان: دار الثقافة.

طافش، محمود. (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف. (٢٠١٣). علم النفس التربوي والتفكير. عمان: دار حنين.

قطامي، يوسف، وأبو جادو، صالح. (٢٠١٥). أثر تطابق أساليب التعلم مع طرائق التدريس على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(٣)، ٢١٠-٢٢٥.

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (٢٠١١). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار المريخ.

المراجع الأجنبية:

Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management (4th ed.). London, UK: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (6th ed.). Pearson.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.

Eysenck, H. J. (1997). Personality and learning. Journal of Educational Psychology, 89(1), 104-110.

Fleming, N. D. (2001). Teaching and learning styles: VARK strategies. Christchurch, New Zealand.

Gatullo, M., Macagno, E., & Meneghetti, C. (2019). Differentiated instruction and learning styles in primary school: A review. Educational Psychology Review, 31(4), 843-865.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Leithwood, K. (2017). Leadership and school improvement. London, UK: Routledge.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD