جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

تقصي لمعايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام
(دراسة ميدانية محلية جبل أولياء نموذجاً)

An investigation for Standards of Selecting Educational Administrators at General Education (Field Study-Jabel Awelyia Locality as A Model)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص إدارة تربوية

إعداد الطالبة :
لمياء عثمان محمد حسين

إشراف الدكتورة:
صباح الحاج محمد حامد

1442هـ - 2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قال تعالي:

﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ ۖ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴿٧٢﴾﴾

(سورة الأحزاب: 72)

﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ ﴿٢٦﴾﴾

(سورة القصص : 26)

إهـــــداء

إلى..
أمي وأبى
إلى..
زوجي وأسرتي الصغيرة
إلى..
أخواني وأخواتي
إلى..
كل من أضاء بعلمه عقل غيره بالسؤال
أو بالجواب الصحيح حيرة سائليه
فأظهر بسماحته تواضع العلماء

وبرحابته سماحة العارفين

شكـــر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه ومن اتبعه الي يوم الدين، أتقدم بوافر الشكر والتقدير لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ممثلة فى كلية الدراسات العليا فيها التي اتاحت لي فرصة الالتحاق بها.

كما اتقدم بالشكر والتقدير للدكتورة / صباح الحاج محمد حامد، المشرفة على هذه الدراسة لما قدمته لي من عون وإرشاد وصبرت عليّ ونهلت من ذخيرتها العلمية بكل رحابة صدر وبشاشة.

كما أتوجه بالشكر للدكاترة الأجلاء الذين قاموا بتحكيم الاستبانة ولم يبخلوا علي بآرائهم، كما أتقدم بالشكر لوزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم، وإدارات التعليم العام بمحلية جبل أولياء: إدارة التعليم قبل المدرسي،إ دارة التعليم الأساسي، إدارة التعليم الثانوي والأسانذة الأجلاء المشرفين التربويين بمراحل التعليم العام علي تعاونهم الكبير الذي أسهم في اكتمال هذه الدراسة وظهورها للوجود.

الشكر موصول الي أمناء المكتبات بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الخرطوم وجامعة أفريقيا العالمية ومعهد الخرطوم الدولي للغة العربية ودار الوثائق القومية وللمحلل الإحصائي، واخيرا أتقدم بالشكر لمن كل من ساهم في اخراج هذا البحث بالنصح والارشاد، وآخر دعوانا أن الحمدلله رب العالمين.

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى للإجابة على سؤال الدراسة القائل (ما المعايير التي يمكن اتباعها للوصول للقيادة التربوية الكفؤة الفعالة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟)، لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، كما صممت استبانة مكونة من فقرة موزعة على ستة محاور بعد التأكد من صدقها بعرضها على محكمين، كما اختبرت ثباتها وجاء معامل الثبات الكلي وزعت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (187) مشرف ومشرفة ويمثل هذا العدد نسبة (58.3%) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة (321) مشرف ومشرفة، تم تحليل البيانات بإستخدام برنامج التحليل الإحصائيSPSS.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

جاءت أربعة محاور من أصل ستة بتقدير مرتفع جداً بنسبة بلغت) وبعد ترتيبها تنازليا بحسب متوسطها الحسابي هي: البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه اختيار القائد التربوي الكفء بمتوسط حسابي الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند اختياره بمتوسط حسابي، الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي بمتوسط حسابي (، المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي بمتوسط .38). بينما جاء محوري الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي، والمعايير المبدئية المتبعة في اختيار القائد التربوي في السودان بتقدير مرتفع، بمتوسطين حسابيين (4.13)، و(4.03) على الترتيب.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المشرف التربوي على محور الكفايات الشخصية لصالح المشرفين والمشرفات الذين يعملون بالمرحلة الثانوية.

في المقابل بينت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط استجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة تعزى لمتغيرات النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

تقديم تصور مقترح لمعايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام من أبرز خطواته: الاعلان عن الوظيفة والشروط المؤهلة لها، تشكيل لجنة لفرز الطلبات لمطابقة الشروط، خضوع

المترشحين لامتحان كتابي، مقابلة شخصية، الخضوع لفترة تجريبية، تقييم الأداء في الفترة التجريبية، ثم التثبيت في الوظيفة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1/ الشفافية في معايير اختيار وأداء المتقدمين لوظائف القادة التربويين.

2/الاختيار على أسس مهنية تحكمها معايير الجدارة والكفاءة والموضوعية والعدالة.

3/ رصد القيادات الموهوبة وتدريبها لتصبح القيادات في المستقبل.

4/ تدريب القادة التربويين قبل العمل الإداري أو أثناء الخدمة.

Abstract

The study aimed to answer the study question that says (What are the criteria that can be followed to reach the efficient and effective educational leaders from the of educational supervisorspoint of view?), to achieve the goals of the study, the researcher followed the descriptive approach.

In order to provide the validity and reliability of thequestionnaire, the researchers made it possible for five field experts to review the statements. After taking their feedback, the latest quetaionaire form consisting of statements divided into six domains, moreoverreliability test showed a high internal consistency between statements and Cronbach's Alpha was

The questionnaire was distributed to the study sample consisting of **supervisors and supervisors. This number represents of** the total number of the study community supervisors and supervisors. The data was analyzed using the SPSS statistical analysis program.

The study reached a number of results, the most important of which are:

Four domains out of six responses towards them estimated as a very high, domains arranged in descending order according to the arithmetic means as following: the optimal administrative dimension on which to choose the competent educational leader personal competencies that must be available in the leader Education when choosing it the competencies required to select the educational leader the qualification criteria that must be available when selecting the educational

While the domains of procedures followed for selecting the educational leader, and the initial criteria followed in choosing the educational leader in Sudan were highly rated, with two arithmetic means (4.13) and respectively.

The results indicated that there are statistically significant differences attributable to the variable of the educational stage in which the educational supervisor works on the axis of personal competencies for

the benefit of supervisors and supervisors working in the secondary stage.

On the other hand, the results indicated that there were no statistically significant differences for the average responses of the study sample on the axes of the questionnaire due to gender variations, years of experience and the educational qualification.

Presenting a proposed conception of the criteria for selecting educational leaders in general education from its most prominent steps: announcing the job and the conditions that qualify for it, forming a committee to sort applications to match the conditions, candidates undergo a written exam, personal interview, submitting a trial period, evaluating performance in the trial period, then fixing in the job .

Recommendations:

In light of the findings of the study, the researcher recommends the following:

1/ Transparency in the criteria for selecting and performing applicants for educational leaders positions.

2/ Selection on a professional basis governed by the criteria of merit, competence, objectivity and justice.

3/ Monitor talented leaders and train them to become future leaders.

4/ Training educational leaders before administrative work or during service.

قائمة المحتويات

م	المحتويات	رقم الصفحة
1	استهلال	أ
2	إهداء	ب
3	شكر وتقدير	ج
4	مستخلص البحث	د–هـ
5	Abstract	و–ز
6	قائمة المحتويات	ح–ط
7	قائمة الجداول	ي–ك
8	قائمة الأشكال	ل
9	قائمةالملاحق	م
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	1 – 6
10	مقدمة	1
11	مشكلة الدراسة	2
13	أهداف الدراسة	4
14	أهمية الدراسة	4
15	حدود الدراسة	4
16	مصطلحات الدراسة	5
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	7– 85
أولاً: الإطار النظري		
17	المبحث الأول: القيادة	7–37
18	المبحث الثاني: معايير اختيار القادة التربويين	38–64
ثانياً: الدراسات السابقة		
19	المبحث الثالث:الدراسات السابقة	65– 85
	أولاً: الدراسات المحلية	65

	ثانياً: الدراسات العربية.	72
	ثالثاً: الدراسات الأجنبية	80
	رابعاً: التعليق على الدراسات السابقة	83
	خامسا: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	85
	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	95–86
20	منهج الدراسة	86
21	مجتمع الدراسة	86
22	عينة الدراسة	87
23	أداةالدراسة	91
24	وصف الاستبانة	92
25	الصدق والثبات لأداة الدراسة وتطبيقها	93
26	الأساليب الإحصائية	95
	الفصل الرابع: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها	129–96
27	عرض وتحليل البيانات:	106–96
28	بيانات المحور الأول: المعايير المبدئية المتبعة في اختيار القائد التربوي في السودان	96
29	بيانات المحور الثاني:الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي	98
30	المحور الثالث: المعايير الكفائية المطلوب توافرها عند اختيار القائد التربوي	100
31	بيانات المحور الرابع:الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي.	102
32	بيانات المحور الخامس: الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند اختياره	104
33	بيانات المحور السادس: البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه اختيار القائد التربوي	106
34	مناقشة النتائج وتفسيرها :	129–108
35	الفصل الخامس: تصور مقترح لاختيار القادة التربويين بالتعليم العام	140 –130
	الفصل السادس: أهم النتائج والتوصيات والمقترحات	143–141

36	أهم النتائج	141
37	التوصيات	142
38	المقترحات	143
39	قائمة المصادر والمراجع	144–150
40	الملاحق	–

قائمة الجداول

جدول رقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	يوضح مقارنةبينالإداريوالقائد	15
2	يوضح حجم مجتمع المشرفين بالتعليم العام بمحلية جبل أولياء	86
3	يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسةوفق متغير المرحلة	87
4	يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسةوفق متغير النوع	88
5	يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسةوفق متغير المؤهل العلمي	89
6	يوضح التوزيع التكراري لأفراد الدراسة عينة الدراسةوفق متغير سنوات الخبرة	90
7	يوضح محاور استبانة معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام	93
8	يوضح معاملات الثبات والصدق الذاتي لاستبانة معايير اختيار القادة التربويين	94
9	يوضح تصحيح استبانة معايير اختيار القادة التربويين	95
10	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الأول: المعايير المبدئية المتبعة في اختيار القائد التربوي في السودان	96
11	يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الأول: المعايير المبدئية المتبعة في اختيار القائد التربوي في السودان	97
12	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعباراتالمحور الثاني: الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي	98
13	يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الثاني: الكفايات	99

	المطلوبة لدى القائد التربوي	
14	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثالث: المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي	100
15	يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الثالث: المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي	101
16	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الرابع: الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي	102
17	يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الرابع: الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي	103
18	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعباراتالخامس: الكفايات الشخصية لاختيار القائد التربوي	104
19	يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الخامس: الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي	105
20	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور السادس: البعد الإداري الأمثل لاختيار القائد التربوي	106
21	يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور السادس: البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه اختيار القائد التربوي الكفء	107
22	يوضح ملخص لقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور استبانة معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام	108
23	يوضح الارتباط بين محاورالاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة	122
24	يوضح قيم اختبار (ت لعينتين مستقلتين) لمتغير النوع على محاور استبانة معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام	123
25	يوضح قيم اختبار (التباين الأحادي) لمتغير المؤهل العلمي على محاور استبانة معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام	124
26	يوضح قيم اختبار (التباين الأحادي) لمتغير سنوات الخدمة على محاور استبانة معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام	126

27	يوضح قيم اختبار (التباين الأحادي) لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المشرف التربوي على محاور استبانة معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام	128
28	يوضح اختبار توكي للمقارنات البعدية لفروق متغير المرحلة التعليمية لعمل المشرف التربوي	129

قائمة الأشكال

عنوان الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم (1) يوضح أساليب اختيار القادة التربويين	40
شكل رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسةوفق متغير المرحلة	87
شكل رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسةوفق متغير النوع	88
شكل رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسةوفق متغير المؤهل العلمي	89
شكل رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لأفراد الدراسة عينة الدراسةوفق متغير سنوات الخبرة	90

قائمة الملاحق

عنوان الملحق
ملحق رقم (1) يوضح قائمة أسماء محكمي الاستبانة
ملحق رقم (2) يوضح استبانة معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العامفي صورتها الأولية
ملحق رقم (3) يوضح استبانة معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العامفي صورتها النهائية

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

تسعى النُّظم التَّربوية إلى تحقيق رؤى ورسالة وإهداف لتنتج مخرجات ذات كفاءة عالية، قادرة على البناء والعطاء في مجتمعات تعيش تحديات متنامية، فالتربية في جوهرها معنية ببناء إنسان متمكن من التعامل الإيجابي مع تحديات الحياة، إنَّ من أهداف العملية التّعليمية التّعلمية تهيئة الفرد لكي يكون عضواً فاعلاً في مجتمعه، محققاً لأغراضه بما يعود على الفرد نفسه، وعلى المجتمع بالسعادة والرفاهية، وتسعى هذه العملية إلى العناية بجميع أفراد المجتمع على حد سواء، حيث يعمل المسؤولون فيها على تحقيق أغراض العملية التّعليمية والتّربوية بكفاءة، من خلال توفير مدخلات بشرية كفؤة قادرة على إختيار ما هو مناسب. إنَّ من أهداف الإدارة التربوية تفعيل المصادر والموارد المتاحة للمؤسسات التَّعليمية، بغرض تحقيق الأهداف الفنية، والتَّعليمية، والبشرية، والمادية عبر التخطيط المحكم، والمتابعة والضَّبط المتوازن الذي يضمن نجاح رؤية التَّربية ورسالتها .وترتكز عمليّة الإدارة التَّربويّة على ضبط شبكة العلاقات بين العديد من العمليَّات، منها :القيادة، واتّخاذ القرارات، والعلاقات الإنسانيّة، وتحليل النُّظم التَّربوية، وأساليب التّخطيط التَّربوي، والتَّفكير العلمي، ومتطلبات الإدارة الديمقراطية، وضبط شبكة علاقات العمل، ونظم المعلومات التَّربويّة؛ وذلك بهدف الوصول إلى الفعاليَّة الإداريّة للنّظم التَّربويّة. ولمعرفة تمكّن الإداري التَّربوي، والكوادر العاملة في وزارة التَّربية والتَّعليم ومنها الإدارات العليا والوسطى ببعض المهارات الأَساسية مثل : المقدرة على التَّخطيط، وإجادة التعامل مع الآخرين، والحوار وإجادة النِقاش، والمقدرة على إدارة الوقت، وتشكيل وإدارة الفريق الجماعي، وإدارة الإجتماعات، وحل المشكلات وإتخاذ القرارات. وعليه فالقائد هو الإنسان والمدبر والمخطط الذي يمتلك مهارات عديدة،

تسهم في تحقيق الإصلاح التربوي في المؤسسات التربوية، والقائد هو الإنسان والمسؤول الرئيس عن تخطيط عمل الموظّفين وواجباتهم ومهمّاتهم، ينسق بينهم وفي تأهيلهم وتدريبهم مهنيّاً وتقنياً، كذلك يقوم بتوجيه التعليمات وإصدارالقرارات، ومراقبة عملهم ومتابعة إنجازاتهم، وكذلك تقييم أدائهم الوظيفي وتقييم النتائج الفعلية لنشاطاتهم العملية ومن ثم مقارنتها بالأهداف المنشودة وفق الخطط المرسومة والمعايير المحددة من قبل المؤسسة.تُعدّ المعايير محصّلة لكثير من الأبعاد السلوكية والإجتماعية والعلمية والتربوية، ويمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقييمه تَربويا، أَو الوصول إِلى أحكام الشيء المقَوم لتحقيق الأَهداف، لذا ينبغي وجود مصفوفَة من المعايير التي يستطاع من خلالها وضع الشَّخص المناسب في المكان المناسب.المعايير في الإدارة التَّربوية لها فوائدها ومن ذلك أنها تساعد في ترتيب معرفة الإنسان، وتوقع نتائج ممكنة للأَعمال، وبلوغ الأَهداف التَّربوية بكفاية وفاعلية، وفَهم الفرد، ووعيه بالأهداف والوسائل ودرجة التناسب بينها، فمن الضروري إعتماد طرق وأساليب وإجراءات في إختيار الإداريين التربويين في كل مستويات الإدارة وفق معايير نزيهة، تراعى فيه المقدرات، والمهارات، والكفايات، والقيم والأخلاق، ويمكن أن يتم ذلك عبر إستخدام طرق متنوعة كإجراء الإمتحان، والمقابلة الشخصية، ومقاييس الرتب، وغيرها، فالقائد هو الأساس في أي منظمة ومؤسسة، يقوم بمهام وأعمال متنوعة تكمن في تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها، لذا ينبغي أن تتم عملية إختياره بدقة ونزاهة وموضوعية لما ينعكس ذلك على نجاح المؤسسة، وتحقيق الإصلاح التربوي والتنمية المستدامة تُعد النظم التَّربوية إحدى المداخل الأساسية التي تعتمدها المجتمعات في عمليات البناء والتَّطوير، ويتوقف نجاح التَّربية في تحقيق أهدافها على قياداتها الإدارية، كما تُعد المسؤول الأول عن سير العملية الإدارية، والارتقاء بها كماً وكيفاً، فهي تمثل مجموعة من الوظائف الأساسية التي يؤديها القائد، والهدف منها إستثمار الموارد البشرية في المؤسسة بصورة أمثل تؤدي إلى تحقيق الرؤية، والرِّسالة، والغّايات، والأهداف.

مشكلة الدراسة:

نشأت مدارس مختلفة فى الفكر الإداري وأطلقت مدرسة الإدارة العلمية بقيادة " فردريك تايلور " أول شرارة وكان إدخال أساليب التحليل العلمى فى مجال الصناعة عملاً ثورياً، ورغم أن تايلور لم يبدى إهتماماً كبيراً بالعنصر الإنسانى لكن لم يهمله كليةً، أما المدرسة السلوكية التى نشأت بعد ذلك فقد أولت العامل الإنسانى إهتماماً، وآثار التفاعل الإجتماعي اهتمامها الأول، وفي مدرسة العمليات الوظيفية نجد الإهتمام مركز على الوظائف والمهام التى يؤديها المدير ومن هذا الإتجاه نشأت نظرية جديدة في الإدارة تولى كامل عنايتها لبحوث العمليات واخيراً تركز الإهتمام حديثاً جداً على عنصر الكم في القرارات الإدارية وبرزت من خلال هذا الإهتمام المدرسة الكمية.

وإذا كانت المؤسسات التقليدية تنحصر إدارتها في أشخاص ذوى خبرات معينة تحمل طابع الفردية والإرتجالية أحياناً فإن أى مؤسسة فى عالم اليوم لا تستطيع أن تخوض غمار التقدم العلمي الكبير الذى تغيرت أساليب الإدارة فيه وأصبحت جماعية، فاليوم لا يدير المؤسسة (المدرسة) المتفوقة أفراد بل تديرها جماعات وبأساليب تعتمد على روح العمل الجماعى وتوزيع الأدوار والمشاركة فى القرار والتنظيم الديمقراطى الحر والذى يسعى إلى الإنعتاق من النظام البيروقراطي والإيمان بحرية الفكر والإبداع والثقة بين العاملين.

وكل هذا يسير مع تقدم التكنولوجيا الذى قرب المسافات وبسط الإجراءات ووفر الوقت والإسراع فى تقديم الخدمات للمؤسسات والأفراد حيث إنفتحت الآفاق أمام الإنسان لينال كل المعلومات التى يرغب بها دون موانع سلطة أوقانون، لذلك لا بد أن نبحث عن مفهوم جديد فى إدارة المؤسسات لتضمن لها البقاء والتطور والإستمرارية فى ظل العالم الجديد مما يعطينا مفهوماً جديداً عن الإدارة.

ما زالت بعض دول العالم الثّالث، تشكو من مرض خطير وفي رأي الباحثة هو كيفية الإختيار الصحيح للقائد المناسب في المكان المناسب، وما زالت هذه الدّول تسيطر عليها الأقدمية والمحسوبية والعلاقات الإجتماعيّة في إختيار القادة، وهذا الدّاء هو أحد الأسباب الرئيسة لتأخر دول العالم الثالث عن ركب التّقدم والتطور.

فلاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة بوزارة التربية والتعليم السودانية أن كثير من تقارير المسؤولين تشير إلى أنّ مستوى الكفاءة لدى البعض من قادة المدارس تقل عن المتوسط وينقصهم في ذلك الإدراك الفني والإداري، كما تعوزهم القدرة على أدائها أداءاً سليماً، ويتصل ذلك في عدم العناية بالإلمام بالمناهج والكتب، وعدم الاهتمام بالندوات والإجتماعات بهيئة التدريس للدراسة والمناقشة في سبيل النهوض بالمؤسسات التربوية، وعجزهم عن الإستفادة الجدية من مجالس الآباء والمعلمين، وفي رأي الباحثة يمكن ارجاع هذه المشكلة للأسباب الآتية:

1/ ضعف الإستعداد الشخصي للإدارة والقيادة لدى بعض القادة التربويين.

2/ سوء إختيار بعضهم أو ترقيتهم في وظيفة قائد تربوي لإرتباط ذلك بالأقدمية وسنوات الخدمة والعمر الزمني.

3/ إنصراف الكفاءات من المعلمين عن هذه الوظيفة لعدم وجود ما يشجعهم على قبولها.

4/ قصور برامج التدريب التي تنظم وصول القادة التربويين إليها عبر الكفاءة والجدارة.

أسئلة الدراسة:

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما المعايير التي يمكن اتباعها للوصول للقيادة التربوية الكفؤة الفعالة؟** تفرعت عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1/ ما المعايير المبدئية المتبعة في اختيار القائد التربوي؟

2/ ما الكفاءة المهنية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره؟

3/ ما هي المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي؟

4/ ما الأساليب المعيارية التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي؟

5/ ما الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره؟

6/ ما البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه إختيار القائد التربوي الكفء الفعّال؟

7/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، والخبرة والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المشرف التربوي)؟

8/ هل توجد علاقة إرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام والدرجة الكلية للمقياس؟

9/ ما التصور المقترح الذي يمكن اتباعه لإختيار للقيادة التربوية الكفوءة الفعالة؟

أهمية الدراسة:

1/ تعد عملية إختيار القيادة التربوية من إهم وأخطر العليات الإدارية على الاطلاق.

2/ التربوي القيادي هو من يبني شخصية قائد الغد ومخطط السياسات، وموجه المجتمع.

3/ ضرورة وضع المعايير والأسس المناسبة لإختيار قيادي المستقبل من خلال آليات علمية وعملية في الميدان التربوي يتم على ضوؤها اختيار القيادة التربوية المؤهلة والقادة على تسيير العمل التربوي.

4/ أهمية القيادة التربوية في تفعيل جوانب العمل التربوي والتعليمي.

5/ حاجة الميدان التربوي التعليمي لمراجعة الواقع الحالي وتشخيص المشكلات وإقتراح الحلول المستقبلية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الي الآتي:

1/ معرفة المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي.

2/ معرفة الكفاءة التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره.

3/ معرفة المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي.

4/ معرفة الأساليب المعيارية التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي.

5/ معرفة الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره.

6/ معرفة البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه إختيار القائد التربوي الكفء الفعّال.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصرت عينة الدراسة على المشرفين والمشرفات التربويين على مؤسسات التعليم العام بمحلية جبل أولياء.

الحدود الزمانية: 2017م – 2019م.

الحدود البشرية: المشرفون والمشرفات التربويين بالتعليم العام بولاية الخرطوم محلية جبل أولياء.

الحدود الموضوعية: بناء مفهوم لمعايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام بولاية الخرطوم.

مصطلحات الدراسة:

المعايير: هي مستويات أو وحدات ذات دلالة نقارن بها الدرجات التي حصل عليها الشخص أو أشخاص على إستخبار معين، لنحدد مركزه ومعنى درجته بالنسبة لعينة التقنين. (عبد الخالق، 1980: 97)

وتعرف الباحثة المعايير إجرائياً بأنها: مؤشرات وعوامل وبيانات يمكن ملاحظتها أو قياسها أو الحكم في ضوئها تتمثل في خبرة ومؤهل وشخصية وسمات يجب توفرها في المعلم المراد توليه وظيفة في التعليم العام.

اختيار القادة التربويين: هي عملية إنتقاء شخص معين لوظيفة بالتعليم العام.

تعريف القائد التربوي: فهو الشخص الذي يعمل على تحقيق أهداف العملية التربوية ومن أجل هذا فإن القائد يعمل على تقوية وتدعيم العلاقات لتحقيق أهداف الجماعة، كما يعمل على تعديل سلوك الجماعة بما يؤدي إلى تماسكها. (ربيع،2006 :145)

المشرف التربوي: هو شخص متخصص ميولا ًووظيفةً للقيام بمهام الإشراف وملاحظة وتقييم الواقع المدرسي، وتحديد مواطن قوته ومواطن ضعفه البشرية والسلوكية والمهنية

والنفسية والمادية، تمهيداً لنقله بالتوجيه والتطوير إلى مستوى أكثر صلاحية. (حمدان ،1992: 5)

وتعرف الباحثة المشرف التربوي إجرائياً بأنه: شخص متخصص تم إختياره وفق معايير معينة، وإعداده وتأهيله للقيام بمهام الإشراف من خلال دراسة واعية للواقع المدرسي، وتحديد مواطن قوته وضعفه، وتقديم العون والمساعدة لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية للوصول إلى مستوى أفضل لها.

التعليم العام:

تنظيم يضم مجموعة متفاعلة من البني والأفراد لتحقيق أهداف محددة يقوم وفق تسلسل هرمي معين، وشخصية إعتبارية، وخواص ذاتية ويتمتع ببعض الإستقلالية ويضم ثلاثة مراحل هي:

التعليم قبل المدرسي، تعليم مرحلة الأساس، التعليم الثانوي.

ولاية الخرطوم: هي عاصمة دولة السودان التي يحدها من الشرق جزء من ولاية الجزيرة وغربا جزء من ولاية كردفان وجزء من ولاية النيل الأبيض

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

الفـــصل الثـــاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري.

المبحث الأول: القيادة

تعريف القيادة:

تعتبر القيادة من المواضيع التي درسها الباحثون دراسة مستفيضة خلال السنوات الماضية، وقد عرفت من طرف الباحثين كل حسب دراسته. ويتسع مفهوم القائد ويتنوع من قائد في الجيش أو قائد في العمل أيا كان نوعه، لكن في العمل الإداري التربوي هناك القائد التربوي والذي يسعى لتحقيق أهداف المؤسسة من خلال تنظيم العمل محافظاً على علاقات جيدة تنمي روح المبادرة والمبادأة بين العاملين، ويتميز بقدرته على التأثير في الآخرين، من الشخصيات التربوية العديدة التي يُفترض كونها قائد تربوي منها المشرف التربوي، وقائد المدرسة والمعلم، أي قائد تربوي مهمته تنسيق الجهود وتوفير التسهيلات والإمكانات لتحقيق أهداف المؤسسة التي يقودها، والتي تنبع من فلسفة التربية وأهدافها ومتطلباتها في المجتمع الذي ينتمي إليه.

يعرف هامفيل (1954) القيادة بأنها (نشاطات وفعاليات ينتج عنها أنماط متناسقة بتفاعل الجماعة نحو حلول المشاكل المتعددة) (العديلي، 1982: 122)

أما ستوجدل (1950) يعرف القيادة بأنها (تأثير وفعالية لصفات ونشاط الجماعة لتحقيق الأهداف) (العديلي، 1982: 129)

يمكن تعريفها بالنظر إلى الشخص الذي يتولى منصب القيادة نفسه، ولهذا فإنها توصف بأنها (مجموعة السمات والمهارات التي يمتاز بها القائد، أو هي مجموعة السمات، والمهارات اللازمة للقيام بوظائف القيادة). (عيسوي،1998: 369)

يرى محي الدين مختار بأنها (سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة، وتحريكها نحو هذه الأهداف، وتحسين التفاعل الإجتماعي بين الأعضاء، والحفاظ على تماسك الجماعة لتسيير مواردها). (مختار،1993: 174)

يعرف صلاح عبد الحميد مصطفى، القيادة هي (العملية التي بواسطتها يقوم الفرد بالتوجيه، أو بالتأثير في أفكار، أو مشاعر أفراد آخرين، أو في سلوكهم، وهي تشتمل على هدف معين يرغب القائد في تحقيقه ويكون هذا القائد مسؤولاً عن تنسيق مجهودات ونشاطات أعضاء المجموعة التي يقودها لتحقيق هذه الأهداف) (مصطفى، 1988: 44) .

وعرفت القيادة بأنها (مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما، ويقصد من ورائها حث العاملين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعنية للعمل، وهنا تصبح وظيفة القيادة وسيلة لتحقيق الأهداف التنظيمية) (أحمد،1997 :34)

عرف (العمري،2000) القيادة بأنها (القدرة على التأثير على الآخرين أفرادًا وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم والقدرة على توجيههم، لتحقيق الأهداف التي يرغب بها القائد، وأنها القدرة على إحداث تغيير في الأهداف والأساليب والإجراءات في العمل والقدرة على التصور والتفاعل مع الحاضر والمستقبل، والقدرة على وضع إطار لعمل الأفراد والجماعات وبناء الثقة وتعظيم الروح المعنوية لمجموعة العمل). (العمري،2000 : 18)

من خلال هذه التعريفات يمكن صياغة تعريف شامل للقيادة :هي العملية النفسية التي تجعل فرداً معيناً في جماعة معينة يكون معها أشبه بمحرك ذاتي ذو طاقة تؤثر في بقية أفراد الجماعة والتي يساعدها على تحقيق هدفها الذي تسعى إليه، وهذا الفرد يكون قد نال صفة القيادة بما لديه من قوة التأثير في الأفراد بفضل حزمه، و نمو معلوماته وخبرته، و بقوة مشاعره، و بالبصيرة النافذة،

عناصر القيادة تتضمن الأتي:

1/ أن يكون لكل قائد تابعين يقودهم، فالفرد وحده لا يمكن أن يقود بدون وجود تابعين.

2/ أن لكل قائد لديه أكثر من قوة يستطيع التأثير بها على التابعين له.

3/ أن الهدف من القيادة، هو أن يؤثر على التابعين للوصول إلى الأهداف المحددة للجماعة.

تفسير العلاقة بين القيادة والتبعية:

عادة تقتضي أن يكون في الناس رئيس ومرؤوس أو قائد وتابعين، فهم في حاجة مستمرة إلى من يسوسهم ويتولى أمرهم كي لا يتشتت شملهم وتحبط أعمالهم وتكون عاقبة أمرهم الضعف والخسارة

والضلال، وإذا كان الأمر كذلك فلماذا ينقاد الناس لقائدهم ويخضعون لإرادته ويذعنون لأوامره. لقد اهتم بعض الباحثين بتحديد الدوافع التي تجعل بعض الناس يسعون إلى أن تكون لهم مراكز القيادة في الجماعة وبعضهم الآخر إلى أن يكونوا تابعين لهذا القائد ينصاعون له ويأتمرون بأمره.

اختلفت آراء الباحثين حول هذا الموضوع ويمكن إجمالها في التالي: (حمودة، 2006: 151 – 152)

الرأي الأول: يذهب أصحابه إلى أن ما يغري الفرد بالدور القيادي هو ما ينطوي عليه دور القيادة من جزاء مادي، ولعل هذا الزعم يتبين لنا بطلانه إن علمنا أن من المناصب غير القيادية ما يكون مجزيا من الناحية المالية إلى درجة أكبر من المناصب القيادية وأن صاحب الاستعداد القيادي لو أنفق جهوده ووقته في تحصيل المال لعاد ذلك عليه بنفع مادي أضخم من اشتغاله بقيادة جماعته وأهدافها المشتركة.

الرأي الثاني: يذهب بعض أتباع مدرسة التحليل النفسي إلى أن دور القيادة أشبه بدور الوالد وأن ما يدفع الناس إلى السعي وراء الدور القيادي هو حاجتهم إلى المواقف التي تمكنهم من إظهار ما لديهم من حنان وحنو والدي ولهذا نجد من القادة من يستخدم سلطانه وسيطرته على خدمة أتباعه ورعايتهم.

الرأي الثالث: ويتمثل في أن الدافع الذي يحفز بعضهم إلى الاضطلاع بالدور القيادي هو الحاجة إلى علو المركز وإرتفاع المنزلة لما يستتبعه من متع لا تتيسر بدونه، ومن صداقات والتعرف بعلية القوم، وكلها مما يشبع في النفس حاجات أساسية وقد رأى آخرون أن هذا الرأي هو من أقرب الآراء إلى الصحة.

الرأي الرابع: هناك من الناس من يطمئن إلى دور التابع وأن الدافع إلى هذا قد يكون حاجته إلى أن يعتمد على غيره وإن شأن هؤلاء أن تتضارب عواطفهم نحو القائد، فهم يحملون له شيئا من الحب لما يقدم من تضحيات من أجلهم وهم يبغضون ما له من سلطان عليهم ولكنهم على أي الحالين لا يستغنون عنه ولا تنصلح حياتهم بدونه.

الرأي الخامس: يرى أنصار المدرسة الفرنسية المعاصرة في علم الطباع أن التفاوت بين الناس من حيث الطباع واضح، ويتحدد طبع كل شخص بناء على مقومات نفسية وراثية، منها ما هو أساسي ومنها ما هو تكميلي ومن هذه المقومات التكميلية القطبية حيث نجد الناس يتوزعون حسب نموذجين مختلفين هما :نموذج مارس (إله الحرب في الأساطير) ويمثل الذكورة، ونموذج فينوس (إله الإغراء في الأساطير) ويمثل الأنوثة، ولكل واحد من الناس طريقته في معاملة الناس فإما أن يسير إلى تحقيق أهدافه بمصارعتهم، وإما أن يسلك إلى ذلك بسبيل إغرائهم.

إن نموذج مارس يبحث عن الصراع والتنافس والخصومة، ويمتاز أصحابه بالنبل ويحبون الرفعة والعظمة، أما أفراد النموذج فينوس فيكرهون الصراع ولو أتوا أسباب النصر فيه، وهم لذلك يكرهون من يحملهم عن القتال حملاً، وكلا النموذجين: (مارس، وفينوس) يمكن ملاحظاتهما في من يقود، ورغم هذا التحليل والتشبيه الذي قدمه لتصنيف طبائع الناس، إلا أن هذا التصنيف يصلح لتفسير طبيعة العلاقة بين القيادة والتبعية.

القيادة فن وعلم:

القيادة هي فن معاملة الطبيعة البشرية أو فن للتأثير في السلوك البشري وتوجيهه للقيام بنشاط ما من أجل تحقيق هدف معين، أو هي عملية قيادة جماعة من الناس لتحقيق هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم وإحترامهم وتعاونهم، ويرى البعض في القيادة أنها فن توجيه

الناس والتأثير فيهم للقيام بنشاط ما، أما من الناحية النفسية فإن القيادة هي فن تعديل السلوك في الإتجاه المرغوب.

والقيادة فن وعلم لأنها تحتاج إلى دراسة خاصة وبحث عميق في نواحي العلوم الإنسانية كعلم دراسة الإنسان وعلم النفس وعلم الاجتماع .والقيادة ظاهرة موجودة في كل ميادين الحياة، في المدارس وفي الأندية، وفي المصانع، وفي الحكومة.

ففي كل العلاقات الإنسانية هناك قادة وهناك أتباع ويتوقف الإنتاج والنجاح والتقدم على نوع وكفاية القادة ومما لا شك فيه أن هناك بعض الصفات الموروثة التي تساعد على تنمية القيادة، غير أن الجزء الأعظم من صفات القيادة مكتسبة؛ أي أن ظروف الحياة وظروف البيئة التي ينشأ فيها الفرد يكون لها أثر كبير في تكوين شخصيته ونموها.

فالفرد الذي يعيش في جو ينعم فيه بالسعادة والإستقرار، سوف يكون قادراً على أن يضفي جو من السعادة، على كل المحيطين به يجب الإخلاص والتفاني في العمل ولا يخشى من أن يظهر على طبيعته رغم أنه يعلم أنه من نوع قد يختلف عن كثير ممن حوله .إن مثل هذا الشخص سوف لن ينظر إلى الأمور من منظارها الحقيقي نتيجة لحالة النقص التي عاشها.

ومع ذلك فإنه قد يجد بعض الأفراد ممن لديهم سمات قيادية مرغوبة إلا أنهم لم يحصلوا على مراكز قيادية ممتازة، كما قد يوجد بعض الأفراد ممن تنقصهم سمات القيادة المطلوبة ومع ذلك فإنهم وصلوا لمرتبة كبيرة في مصاف القادة العظام.

ومعنى هذا أن أي نظرية تفسر القيادة على أنها موروثة فقط يكون نصيبها الرفض، لأن الفرد إذا كان ذكياً وقوياً ومعتدلاً فإنه بالخبرة والدراسة يمكنه أن يتعرف ويدرك مركبات القيادة وعناصرها هذه العناصر التي يمكن دراستها وتعلمها وتكييفها وتطبيقها كأي نوع من أنواع المهارات التي يتعلمها الإنسان ويتقنها.

والقيادة ظاهرة إجتماعية، فإن الوجود المشترك لشخصين أو أكثر يخلق الحاجة إلى ضبط وتنظيم العلاقات خلال التفاعل الذي يحدث فيتولى أحدهم القيادة مؤقتاً أو باستمرار، وقد تتغير قيادة الجماعة من موقف لآخر وقد تبقى كما هي ولكن المهم هو أنه يوجد دائما شخص يتولى

القيادة، ولذلك فإن كل شخص قائد في موقف وتابع في موقف آخر. (ربيع، 2008: 102-104)

فالقيادة ظاهرة إجتماعية تستمد جذورها من طبيعة الإنسان، أيًا كان موقعه أو مركزه أو تراثه الحضاري والثقافي، وهي نتيجة طبيعية للتفاعل الإجتماعي بين الناس، وهذا ما يفسر النظر إلى القيادة بأنها ظاهرة سلوكية إنسانية إجتماعية. (عياصرة وحجازين،2006 :59)

فمن خصائص القيادة الحكيمة الإهتمام بنمو الفرد، كما أنها تعترف في الوقت نفسه بمسؤولية الذات إزاء الجماعة والمجتمع، وإشعار كل فرد بمسئوليته حيال الصالح العام .(مساد، 287:2005)

وكون هناك قيادة فلابد من وجود قائد، فهو يتفوق على الآخرين من حيث الذكاء والقدرة العلمية، والمهارة في التأثير في الآخرين، فالقائد: هو شخص يعمل من أجل الوصول بالجماعة التي يقودها إلى تحقيق أهدافها وأغراضها. (ربيع،2006: 145) .

القيادة في الإسلام:

مفهوم القيادة في الإسلام يختلف عن كل تلك المفاهيم القاصرة، فليست القيادة مقصورة على القائد الذي يتولى أمور مؤسسته فقط، بل على كل من يتولى شيئاً من أمور المسلمين العامة أو الخاصة هو في موضع القيادة وغيرهم ممن يقومون بأعمال عامة في الدولة الإسلامية هم المعنيون بهذه الكلمة، فوجود القائد في الفكر الإسلامي أمر ضروري كضرورة الروح للجسد التي من غيرها يكون جامداً لا حياة فيه ولا حركة ولا إنتظام .فهو الذي ينتصف للناس من بعضهم بعضاً، ويردع من تسول له نفسه إيقاع الظلم والإعتداء على الآخرين وهو الذي ينظم حياة الجماعة ويوجه أعمالها إلى ما فيه خير الجميع وتحقيق حاجاتهم مع تحقيق الهدف من إجتماعهم. (إبراهيم، 1997: 113)

ﭧ ﭨ ﭽ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّـهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّـهِ ۚ إِنَّ اللَّـهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﭼ (سورة آل عمران: ١٥٩)

فالقيادة بمعناها العام في الإسلام هي ذلك السلوك الذي يقوم به شاغل مركز الخلافة أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة فهي عملية سلوكية وهي تفاعل إجتماعي فيه نشاط موجه ومؤثر علاوة على كونه مركزاً وقوةً.

والقيادة في الإسلام مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعقيدة الإسلامية لا تنفك عنها لأن العقيدة مثل عليا يؤمن بها الإنسان ويضحي من أجلها بماله ونفسه فهي مسؤولية نابعة من قول الرسول الكريم عليه السلام: (كلكم راعٍ ومسئول عن رعيته). (البخاري، 111:1979)

مفهوم القيادة في الإسلام في أبسط صورها (تحمل مسؤولية أمر المسلمين لتدبير أمورهم الدنيوية والأخروية). (الوكيل،1980: 17)

ويعرف محمد القيادة الإسلامية بأنها (قيادة ربانية رشيدة مبنية على أسس وقواعد إيمانية ملزمة لمن يقوم بها أن يكون قوياً، وأميناً، ومدركاً، يقظاً، وأن يكون الأفضل حتى يستطيع تحمل المسؤولية كاملة بما يتفق والصالح العام، مستعيناً بمن حوله في تحقيق نجاح الموكل إليه). (محمد،1989 : 61)

وفي ضوء التعريفات السابقة، تستخلص الباحثة أن القيادة التربوية الإسلامية: عملية تأثير القائد في تابعيه بالإقناع والتوجيه وإعطاء المثل والقدرة والحفز الإيجابي لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

القائد في أمور الدين أفعاله يجب أن تكون متوافقة مع كتاب الله وسنة رسوله (صلى الله عليه سلم) وسيرة الخلفاء الراشدين، وأما أمور الدنيا فتلك قضية للاجتهاد فيها مجال واسع تمليه مصلحة الأمة، وتحقيق الخير للناس، إذ ليس هناك قواعد ثابتة ألزمنا بها الدين في مجالات الحياة المختلفة عدا القواعد العامة المتمثلة في الآتي: (محمد، 57:1989)

1/ أن تكون كلمة الله هي العليا.

2/ المحافظة على وحدة الأمة وقوتها.

3/ جلب المصالح ودرء المفاسد.

4/ إرهاب الأعداء وتخويفهم حتى لا يكونوا عقبة تجاه نشر دين الله.

هذا هو مفهوم القيادة في الإسلام، وتلك هي الدعائم التي يرتكز عليها هذا المفهوم، وذلك هو الإطار العام الذي من خلاله تعمل القيادات الإسلامية على إختلاف تخصصاتها ومجالاتها، وما القيادة التربوية إلا جزء من النظام الشامل للإدارة الإسلامية.

القيادة التربوية:

يتميز سلوك الإنسان بالسعي إلى تحقيق أهداف معينة ترتبط ببقائه وإستمراره فإذا تحققت هذه الأهداف شعر بالرضا والارتياح وإذا لم تتحقق حاول تعديل سلوكه وتصرفاته.

لقد أدرك الإنسان أنه لا يمكن تحقيق كل الأهداف بمفرده بل إن التعاون مع الغير ضروري لذلك، وبالتالي ازداد إيمان الإنسان بقيمة العمل الجماعي، وأن العمل كلما ازداد تعقيده نقصت قدرة الفرد على القيام به لوحده وفي ظل الحياة الإجتماعية المعقدة كانت الحاجة ماسة إلى عمل ونشاط جماعي تتظافر فيه جهود مجموعة من الناس في تناسق ونظام بغية تحقيق الأهداف المنشودة ، إلا أن هذا العمل الجماعي في حد ذاته لا يمكن أن يكتب له النجاح بدون جهد خاص وموجه تكون مهمته الأولى توجيه وتنسيق العمل الجماعي وهذه المهمة هي ما يطلق عليها اسم القيادة.

تعتبر القيادة التربوية من أكثر أدوات التوجيه فاعلية، فهي نشاط التأثير على الناس لكي يبذلوا جهودهم، ويعملوا برغبتهم في تحقيق أهداف الجماعة وأصبحت القيادة الفعالة ضرورية لترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قد ارتهم وتنسيق جهودهم وتنظيم أمورهم وتوجههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف والغايات المرجوة.

للقيادة التربوية تعاريف عديدة ومتنوعة، تختلف باختلاف الزوايا التي ينظر من خلالها للقيادة، وفيما يلي بعض هذه التعاريف:

يعرف حامد عبد السلام زهران القيادة التربوية بأنها " دور اجتماعي تربوي يقوم به القائد مع الجماعة المدرسية ويتسم هذا الدور بالقوة والقدرة على التأثير في الجماعة وتوجيه سلوكها في سبيل تحقيق الأهداف التربوية" (زهران، 2000: 404)

يرى جودت عزت عطوي بأنها " السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك". (عطوي، 2001: 68)

يرى عبد الكريم درويش، وليلى تكلا بأن القيادة التربوية تعني " القدرة التي يؤثر بها القائد على مرؤوسيه ليوجههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم وإحترامهم وولائهم وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته" (عطوي، 2001: 68)

كما يرى عبد الصمد الأغبري بأن القيادة التربوية " هي قدرة القائد الإداري (قائد المؤسسة التربوية) على التأثير في سلوك واتجاهات مرؤوسيه (الإداريين والمعلمين والتلاميذ) وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة". (الأغبري، 2000: 82)

يرىOrdway Tead أن القيادة التربوية هي " نشاط التأثير في الآخرين ليتعاونوا على تحقيق هدف ما اتفقوا على أنه مرغوب فيه"

كما يرى Robert livingston أن القيادة التربوية هي" الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وبأقل التكاليف وفي حدود الموارد والتسهيلات المتاحة مع حسن استخدام هذه الموارد والتسهيلات".

كما يرى Allen بأنها " النشاط الذي يمارسه القائد ليجعل مرؤوسيه يقومون بعمل فعال".(عطوي،2001 : 68)

ويرىKelley&Larz أنها" عملية التأثير على نشاط الأفراد في مهمة تحديد الأهداف وتحقيقها". (فرج وحافظ، 59:2003)

ويمكن تعريف **القيادة التربوية** على أنها (قيادة القوى العاملة في العملية التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أفرادها بطريقة مؤثرة تحقق تعاونهم، ورفع مستوى أدائهم إلى أقصى حد ممكن، مع المحافظة على بناء الجماعة وتماسكها).(عبود ،2004: 141-142)

يبدو أن أفضل تعريف يتضمن المعنى الجوهري للقيادة هو ذلك التعريف الذي ينظر إلى القيادة على أنها" كل نشاط إجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة، يرى مصالحها ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسم

الخطط، وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانيات المادية المتاحة" (عباس، 2004 :158)

من التعاريف السابقة تستنتج الباحثة: أن القيادة التربوية تعتبر عملية تفاعل إجتماعي تربوي بين القائد والجماعات المدرسية (الإداريين والمدرسين والتلاميذ والمجتمع)، من خلال مجموعة السمات والخصائص التي تتوافر في القائد (قائد المؤسسة التربوية)، يظهر التأثير الذي يمارسه القائد على الأعضاء الذين يشرف عليهم، ينعكس ذلك في عملية تفجير طاقات ومواهب الأفراد في المدرسة سعياً إلى تحقيق الأهداف التربوية، مع الأخذ في الحسبان الظروف المحيطة بالمدرسة والمجتمع.

الفرق بين القيادة والإدارة:

هناك فروق بين الإدارة والقيادة، فالإدارة هي فن جمع المصادر في إطار المنظمة بطريقة تؤدي للوصول إلى تحقيق أهداف المنظمة، ومن المحتمل جداً أن تكون إداري فاعلاً دون أن تكون قائداً فاعلاً.

أما القيادة فهي فن وحث المصادر البشرية في إطار المنظمة للتركيز على أهداف المنظمة ككيان بدلاً من التركيز على أهداف الجماعات الفرعية، وهي تعتمد على القدرة على إقناع العاملين في المنظمة بتعديل أهدافهم لتتحد مع الأهداف العامة للمنظمة ووضع جهودهم تحت تصرف المنظمة كاملة لمساعدتهم في تحقيق أهدافهم، وكلاهما ضروري إذا أرادت القيادات أن تكون فاعلة في القرن الواحد والعشرين. (حريري، 2003 :38)

مع أن هناك من يرفض التفريق بين الإدارة والقيادة، إلا أن جمهور علماء السلوك يرون أن الإدارة شيء والقيادة شيء آخر، وهم يؤكدون على أن الإدارة التربوية يجب أن تتسم بالبعد القيادي إذا أريدَ لها أن تكون فاعلة، ويرى بعضهم أنه يمكن التمييز بين الإدارة والقيادة، ولغايات التوضيح يمكن المقارنة بين الإداري والقائد على النحو التالي:

جدول رقم (1) يوضح مقارنة بين الإداري والقائد

الإداري	القيادي
ينفذ أكثر مما يخطط فهو معني بتوفير الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية	يخطط أكثر مما ينفذ، فهو يهتم برسم السياسة العامة للمؤسسة بصورة رئيسية
يقتصر دور الإداري على تنسيق نشاط الأفراد المعلمين لتحقيق الأهداف المحددة	يقوم القائد بالتأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة
يحاول الحفاظ على الوضع الراهن وليس له دور في تغييره فهو عنصر من عناصر الاتزان	يحاول تغيير الواقع وتجديده فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يُحدث تغييرات في البناء التنظيمي
يفكر في الحاضر أكثر مما يفكر في المستقبل	يفكر في المستقبل أكثر مما يفكر في الحاضر
يعمل وفق خطوات محددة سلفاً	يبتكر، يبدع ويجدّد
سلطته رسمية، يستمدها من القوانين والتشريعات، والنظم التي تحكم المؤسسة	سلطته غير رسمية في الغالب، ويستمدها من قدرته على التأثير على الأفراد للتعاون والعمل المشترك.
الإدارة مفروضة على الجماعة	تقوم القيادة على النفوذ والقدرة على التأثير
الإدارة هي التي تحدد الأهداف دون أي إعتبار لمشاركة الأفراد	يشارك الأفراد القيادة في تحديد الأهداف

المصدر: (عطوي، 2008: 70-72)

وقد يجمع الفرد بين الإدارة والقيادة في آن واحد، غير أنه ليس من الضروري أن يكون كل إداري قائد، وإنما يصبح قائداً إذا أمكنه اكتساب النفوذ اللازم من علاقته بأفراد الجماعة

بالإضافة إلى السلطة المخولة له بالمنصب الذي يشغله، كما أن القائد يصبح إداريا إذا ما حصل على منصب إداري رسمي في الجماعة التي يقودها.

ومن الممكن أن يكون الشخص نفسه في موقف ما قيادياً، وفي موقف آخر إدارياً، فهو حينما يقوم بأعمال يسيرة روتينية وفق نظام محدد، فإنه يكون إداري، أما حينما يتجاوز النمطية إلى الإبتكار والإبداع، ويؤلف الجماعة لتحقيق هدف مشترك عن قناعة، فإنه يتصرف تصرف القائد، وينطبق ذلك على العاملين في النظام التربوي على مختلف مستوياتهم ومراتبهم.

الفرق بين قائد المؤسسة التربوية وقائد الإدارة:

مهمة التربية ورسالتها أسمى وأنبل المهارات والرسالات لأنها تعنى بتنشئة الجيل الذي من خلاله يبنى المستقبل، والإدارة المدرسية أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية التي تؤدي في النهاية إلى الارتقاء برسالة التربية.

ومن هذا المنطلق فإن قائد المدرسة يختلف عن قائد أي إدارة في مؤسسة أخرى في أمور كثيرة أهمها:

أ –اختلاف خلفية الإعداد العلمي والأكاديمي والمهني لقائد المدرسة، حيث التركيز أكبر على المواد ذات العلاقة بعناصر العملية التعليمية بمختلف جوانبها ومحاورها (التلميذ، المعلم، المنهج، الإدارة وغيرها) بما يعزز الإنتماء المهني من خلال كيفية التعامل مع البيئة التربوية وأعضائها من المعلمين ,الإداريين، التلاميذ، أولياء الأمور، المجتمع المحلي، بالإضافة إلى القدرة على تأسيس علاقة عمل جيدة مع إدارة التعليم وذلك في إطار التعاون لتنفيذ السياسات الخاصة التي وضعتها الوزارة .ولهذا فإن إعداد قائد المدرسة يكون أشمل وأهم باعتباره مسؤولاً عن إدارة مؤسسة تشمل أغلى الموارد البشرية .فإن كانت الإدارة غير مؤهلة، وغير ناجحة انعكس ذلك على مستوى مخرجاتها، فيؤدي إلى تخريج أفواج من التلاميذ دون المستوى المطلوب وهذه تمثل خطورة وخسارة يصعب تعويضها .أما إدارة أي مؤسسة أخرى فإنها أقل خطورة وأية خسارة يمكن تعويضها.

ب –تختلف وظيفة الإدارة في أية مؤسسة أو منظمة سواءً كانت تجارية أو صناعية أو غيرها عن وظيفة الإدارة التربوية، فهدف أي منشأة غير تربوية هو تحقيق الغايات التي من اجلها تأسست، أما قائد المؤسسة التربوية فإنه قائد ,إداري ومربي، لا ينشد الربح، ولكن صناعة المستقبل من خلال إعداد جيل الغد.

ت – غالباً ما تكون أهداف أي مؤسسة غير تربوية قابلة للتغيير أو المساومة، لأنها خاضعة للربح، أو الجودة، أو نوعية الزبائن، بينما تظل أهداف التعليم التي يقوم قائد المدرسة بتنفيذها أهدافاً مرتبطة بقيم ومبادئ لا يمكن المساومة فيها.

ث –قد يوفق قائد المؤسسة التربوية في إدارة أي مؤسسة أو منشأة لكونه يمتلك حقاً وافراً من الخلفية العلمية في الإدارة والعلوم الإنسانية، ولكن في المقابل قد يكون من الصعوبة بمكان لقائد إدارة في منشأة معينة، إدارة مؤسسة تربوية لما يتطلب ذلك من مهارات وخبرات وسمات تجعل إدارة المدرسة مهمة صعبة. (الأغبري، 2008: 159 –160)

أهمية القيادة التربوية:

من آمال المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر، إعداد قادة يتحلون بسمات تمكنهم من الإسهام الفعال في النهوض بالأمة نحو التقدم والرقي، وتحمل الأعباء والعمق الأخلاقي الأصيل والتفاني في ممارسة أدوارهم القيادية، حيث هي المعيار الذي يتحدد على ضوئه نجاح أي تنظيم إداري، لذا أصبحت القيادة من الموضوعات الأساسية في معظم الدراسات والبحوث الإدارية والتربوية وتحتل مكانًا بارزاً في كتب الإدارة. (حسن،2004: 17)

تعد القيادة الأداة الأساسية التي تستطيع المنظمات عن طريقها، تحقيق غايتها المثلى، وهي التي تستطيع التنظيم والتنسيق بين العناصر المختلفة، لتصل بالمنظمة إلى التكامل المأمول بين مدخلات العملية الإدارية المادية منها والبشرية، وعلى المستويين الإقتصادي والتربوي، من أجل الوصول إلى أهداف المجتمع، كما أنها تعتبر من أهم مظاهر التفاعل الإجتماعي باعتبار أن القادة يؤثرون في الآخرين ويقومون بتتبع رغباتهم وتلبيتها، لتحقيق الأهداف المنشودة. (عياصرة ،2006 :22)

مبادئ القيادة التربوية:

إن القيادة التربوية الحقيقية والفعّالة يجب أن تتضمن مجموعة من المبادئ التي يتوقف عليها نجاح الدور القيادي التربوي للقائد، كما ذكرها (عطوى،2001: 69 –70) تتمثل فيما يلي:

1/ إنها تعتمد على التفاعل الإجتماعي بين القائد والأتباع.

2/ إن المراكز الوظيفية لا تمنح أصحابها القيادة فليس كل من يشغل مركزاً رسمياً قائداً.

3/ إن القيادة تنظيم للأدوار في أي مؤسسة، فالقائد يمارس دوره على نوابه، والنواب يمارسون دورهم على مرؤوسيهم ويقوم القائد بالتنسيق بين الأدوار المختلفة.

4/ إن معايير الجماعة ومبادئها هي التي تقرر من هو القائد، فالقائد في موقف ما يمكن أن يكون تابعاً في موقف آخر.

5/ إن الشخص الذي يمارس دور القيادة يجب أن يكون معنياً بمشاعر وحاجات أفراد جماعته التي يشرف عليها.

أركان القيادة:

إن أي جماعة منظمة لابد أن يكون على رأسها قائد يوجهها وينسق جهود أفرادها وإلا أصبحت هذه الجماعة عبارة عن أفراد لا رابطة بينهم، ولكي يكون للقيادة وجود فعلي لا بد أن تتوفر فيها الأركان الآتية: (أحمد، 2003: 88)

أ/ وجود مجموعة من الأفراد لها هدف أو أهداف مشتركة (الأتباع).

ب/ شخص يوجه هؤلاء الأفراد ويمثلهم ويقوم بعمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه (القائد).

ج/ ظروف الموقف الذي يوجد فيه الأفراد والقائد (المؤسسة التربوية).

د/ البيئة المحيطة بالمتغيرات السابقة.

الدعائم الأساسية للقيادة تتمحور حول الكفاءات الشخصية للقائد والمتمثلة في: (آل ناجي، 2005: 64)

1/ التأثير على المرؤوسين باستخدام شتى الوسائل من أجل حفزهم على العمل والإنتاج، ومن بينها الخبرة الشخصية للقائد.

2/ توجيه المرؤوسين وتوحيد جهودهم، والتنسيق بينهم في توزيع مسؤوليات العمل بناءاً على تخصصاتهم وقدراتهم وخبراتهم واهتماماتهم الشخصية.

وتضيف الباحثة:

3/ الشجاعة التي تقود إلى المبادرة وتحمل المسؤولية.

4/ المسؤولية التي تتضمن النزاهة.

5/ النزاهة التي تسمح بإدارة الأولويات.

6/ بعد النظر الذي يجعل إستراتيجية العمل ممكنة.

مصادر قوة القيادة وتأثيرها:

تضمن عملية القيادة القدرة على التأثير على الآخرين للعمل على تحقيق أهداف معينة، وحتى يتمكن الشخص من القيام بعملية التأثير على الآخرين يجب أن يتمتع بقوة أو سلطة معينة تميزه عن غيره من الأفراد ويمكن تصنيف مصادر قوة القيادة على النحو التالي: (عطوي .2008 : 72)

أ/ القوة الرسمية ومن مظاهرها:

1/ قوة المكافأة: هذه القوة مصدرها توقعات الفرد من أن قيامه بعمله بالوجه المطلوب وطاعته لرئيسه سيعود عليه بمكافأة مادية أو معنوية من قبل رئيسه.

2/قوة الخوف: وهي متصلة بتوقعات الفرد من أن قصوره في تأدية واجباته أو عدم طاعته لرئيسه سيترتب عليه نوع من العقاب المادي أو المعنوي.

3/السلطة القانونية: إن مصدر هذه القوة هو المركز الرسمي الذي يحتله الفرد في التنظيم الإداري وهذه القوة تناسب من أعلى إلى أسفل.

ب/ قوة التأثير وهي مرتبطة بالشخص نفسه وليس بالمنصب ومن مظاهرها:

1/ القوة الفنية (التخصص): مصدر هذه القوة الخبرة أو المهارة أو المعرفة التي يمتلكها الفرد ويتميز بها عن غيره من الأفراد.

2/قوة الإعجاب: ويحصل عليها الفرد عادة نتيجة إعجاب تابعيه ببعض صفاته الشخصية.

خصائص القيادة التربوية الفعالة:

تتميز القيادة التربوية عن أنواع الأخرى القيادة ببعض الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي: (فرج وحافظ، 2003: 89)

1/ إن القيادة التربوية تحترم رغبات وحاجات الأفراد وتعمل على تحقيقها وإشباعها فالقائد الناجح هو الذي لا يسعى إلى مضايقة مرؤوسيه ولا يحملهم أعمالاً لا يرغبون فيها أو إنجاز ما لا تسمح لهم قدراتهم واستعداداتهم إنجازه، ويراعي ظروفهم ويأخذها بعين لاعتبار فالقائد مثلاً الذي يعرف بأن أحد المدرسين لا يستطيع أن يقوم بتدريس الحصة الأولى لظروف عائلية أو صحية ويتعمد برمجة المرؤوس في الحصة فهذا قائد لا يستحق مركزه القيادي.

2/ إن القيادة التربوية الناجحة تسعى دائما إلى معرفة واستغلال وإثارة الحوافز والبواعث الذاتية لنشاط الأفراد مما يتطلب من القائد التربوي دراسة الجماعة وفاعليتها، وأيضاً يتعرف على الفروق الفردية بينهم، ليتسنى له معاملتهم بما يرضيهم ويتجنب قدر الإمكان ما يغضبهم، مما يعني توطيد علاقته بهم وبالتالي ترتفع الروح المعنوية لدى الجميع ومنه ضمان إستمرار الجماعة وتماسكها في ظل فريق عمل متكامل ومنسجم.

3/ إن القيادة التربوية الناجحة هي التي تعترف وتحترم إنسانية الفرد وتقدر كفاءته، وتستمع إلى وجهة نظره فقائد المؤسسة التربوية الناجح في ظل هذه الخاصية هو الذي لا تستهويه وظيفته ولا يغريه مركزه فيتعالى على الآخرين ويبسط سلطته عليهم واهماً إياهم أنه سيفوز باحترامهم.

4/ إن القائد التربوي الحكيم هو الذي يشعر أ فراد جماعته بأنه واحد منهم يستمع إليهم ويتقبل انتقاداتهم يستشيرهم واضعاً نصب عينيه مصلحة المتعلم فوق كل إعتبار.

نظريات القيادة:

لقد شغلت ظاهرة القيادة بال المختصين والباحثين منذ القدم وقاموا ببحوث ودراسات كثيرة بغية التعرف على طبيعتها وخصائصها وقد أسفرت هذه النتائج على إختلاف واضح في وجهات النظر إلى ظاهرة القيادة ومعالمها وفيما يلي أهم هذه الآراء والنظريات.

1/ نظرية الرجل العظيم: تعتبر من النظريات الأولى التي حاولت تفسير ظاهرة القيادة ومن أشد دعاتهاGalton وتقوم هذه النظرية على إفتراض مفاده أن التغيرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية إنما تحققت عن طريق أفراد ولدوا بمواهب وقدرات خارقة تشبه في مفعولها قوة السحر وخصائص عبقرية غير عادية جعلت منهم قادة أياً كانت المواقف الإجتماعية التي يواجهونها.

لا شك في أن هذه النظرية تحمل في طياتها بعض الصدق، لكنها تصطدم ببعض الحالات التي تقلل من أهميتها حيث نجد أن هؤلاء العباقرة الذين أظهروا نجاحاً في قيادة جماعاتهم لم يستطيعوا قيادة جماعات أخرى كما أنهم عجزوا عن قيادة جماعتهم في ظروف مغايرة.

وبالتالي يمكن القول بأن القيادة ترتكز على عوامل أخرى منها نوعية الجماعة وظروف الموقف القيادي، ولعل هذا ما ذهبت إليه وجهة نظر دينامية المجال التي ترى بأنه تتوقف درجة التغيير التي يستطيع الفرد إحداثها على بناء أو تنظيم الجماعة ككل وعلى موقفه في هذا البناء. (العميان، 2005: 263)

2/ نظرية السمات: تقوم هذه النظرية على أن القائد يولد قائداً وأنه لا يمكن لشخص ما لا يملك صفات القيادة أن يصبح قائداً، حيث تنادي هذه النظرية بأن القائد يتمتع بسمات معينة لا تتوفر في الأتباع وقد بينت البحوث في هذا المجال أن القادة يتمتعون بمميزات معينة في النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية، فمن الناحية الجسمية وجد أن القائد يتميز بالطول والقوة والحيوية وحسن المظهر ومن الناحية العقلية يتميز بالذكاء وسعة الأفق والقدرة على التنبؤ والتصرف، ومن الناحية الوجدانية يتسم بالنضج الإنفعالي وقوة الإرادة والثقة بالنفس.

بالإضافة إلى صفات إجتماعية كحب التعاون والميل للدعابة والقدرة على رفع الروح المعنوية للجماعة، بالرغم من أهمية هذه السمات المختلفة في تشكيل القائد إلا أن هذه النظرية واجهت

إنتقادات حادة مفادها أن هذه السمات لا يمكن تحديد عددها بدقة، بالإضافة إلى تباينها بين القادة أنفسهم فمثلاً روح الشجاعة والإقدام التي نجدها عند قائد حربي قد لا يتناسب وجودها في موقف تربوي لدى قائد المدرسة.

كما أن أساليب دراسة سمات الشخصية وقياسها لا تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات بالرغم من هذه الإنتقادات الموجهة لهذه النظرية لم يمنع الأخذ بها وتعتبر من المقاييس المطبقة على نطاق واسع في بعض المنظمات من أجل إختيار أصلح القائدين. (أحمد، 2003: 93)

3/ النظرية الموقفية: إن النظريتين السابقتين (الرجل العظيم) و(السمات) تتفقان في أن القيادة أساسها شخصية القائد فعلى العكس منهما تماماً جاءت النظرية الموقفية التي تستند إلى المنهج البيئي، وفي ضوئها لا يمكن أن يكون القائد قائداً إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف ملائمة لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته، أي أن ظهور القائد يتوقف على قوى خارجية عن ذاته ذلك أن الظروف المحيطة بأي قائد تجبره على التصرف بطريقة معينة.

وطبقاً لهذه النظرية يرى William & Jenkins " أن العامل المشترك بين القيادة ليس سمات معينة ولكنه مقدرة القادة على إظهار معرفة أفضل أو كفاءة أكثر من غيرهم في مواقف معينة أي أن القيادة موقفيه".

تتميز هذه النظرية بديمقراطيتها الشديدة فهي تجعل القيادة مشاعة بين الجميع لأنها ترى بمجرد أن يتحكم الفرد في الموقف الذي هو فيه يصبح قائداً، كما أن التجربة أثبتت أن قائداً ناجحاً في موقف ما قد يفشل في موقف آخر بالإضافة إلى أن الباحثين لم يتفقوا حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوئها تحديد ما إذا كان الموقف ملائما أم لا. (أحمد، 1999: 44)

4/ النظرية الوظيفية: ترى هذه النظرية أن القيادة ترتبط بالأعمال والجهود التي تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها وهي تشمل ما يمكن أن يقوم به أعضاء الجماعة من أعمال تسهم في تحسين التفاعل بين أعضاء الجماعة وحفظ التماسك بينهم، فالقيادة حسب هذه النظرية يمكن أن يقوم بها أكثر من عضو من أعضاء الجماعة فهي محددة في إطار الوظائف والأشخاص الذين يقومون بها طبقاً لحجم ما يقوم به كل منهم من هذه الوظائف، حيث يرى

البعض أن هذه النظرية تصلح أساساً لإختيار القادة والقائدين في مجال إدارة المؤسسات نظراً للصعوبات التطبيقية التي تصادفها.

5/ النظرية التفاعلية: وتقوم هذه النظرية على فكرة الإمتزاج والتفاعل بين المتغيرات التي نادت بها النظريات السابقة، فهي ترى أن أساس القيادة هي مجموعة من العوامل التي يجب أخذها بعين الإعتبار وهي السمات الشخصية للقائد في ظروف الموقف القيادي والعوامل الوظيفية كما تعطي هذه النظرية أهمية كبرى لإدراك القائد لنفسه وإدراك الآخرين له وإدراكه للآخرين.

فالقيادة حسب هذه النظرية " تعمل مع الأفراد ومن خلالهم وليس من خلال السيطرة عليهم والتحكم فيهم". (عطوى،2000: 89)

إن القيادة تحدد في أربعة متغيرات أساسية وهي :القائد (شخصيته) والأتباع (الجماعة)، والعلاقة (التفاعل بين القائد والأتباع)، والموقف (طبيعته وظروفه وعوامله المادية).

لقد ساهمت النظرية في تحديد خصائص القيادة بشكل شامل وموضوعي أكثر من النظريات السابقة، وفق هذه النظرية، القائد الناجح هو الذي يكون قادراً على التفاعل مع خصائص الجماعة التي يقودها ومدركاً لعناصر الموقف القيادي الذي هو فيه ورغم ذلك يتعذر تحديد خصائص عامة للقائد الناجح والفعال نظرا لاختلاف ثقافات وأيديولوجية كل مجتمع.

6/نظرية التابعين: من أهم الداعمين لهذه النظرية (Sanford, F,H) تعتبر الباحثة سانفورد التابعين في حاجة لإشباع مطالبهم الأساسية، وهم لذلك يتبعون القائد الذي يحقق لهم مثل تلك الحاجات.

فترى بأن أفراد الجماعة لا يختارون لقيادتهم إلا الشخص الأقدر على الإتصال معهم وتحقيق القدر الأكبر من مصالحهم، أي أن هذه النظرية تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة القائد على إشباع الحاجات الأساسية للجماعة .وتحقيق ذلك الأمر يرجع إلى قدرته على التعرف على حاجاتهم ومطالبهم وتركيز كل جهده لتحقيقها، وهناك إنتقادات موضوعية جعلت هذه النظرية غير كافية لتحديد القادة لأن مهمة القائد لا تنحصر في إشباع حاجات التابعين بل كذلك بتحقيق أهداف المؤسسات الإدارية. (حمودة، 2006: 145 -146)

من خلال عرض هذه النظريات يتضح للباحثة: أن القيادة ظاهرة ديناميكية من الظواهر النفسية الإجتماعية فهي دائمة التغيير تبعا لتغير الموقف وحاجات الجماعة، وأنها نتاج تفاعل بين مجموعة من العوامل يطلق عليها محددات السلوك القيادي، ولا يمكن تفسير هذا السلوك أو فهم طبيعته بمعزل عن هذه القوى، فالقيادة أمر ضروري تفرضه التفاعلات بين الأفراد والجماعات وتعتبر نشاطاً وتأثيراً وهدفاً حيوياً، فالقائد منظم وموجه للأفراد نحو تحقيق أهداف معينة مشتركة وذلك في إطار النظام العام والقانون والنسق الثقافي للمجتمع.

القوى المؤثرة في السلوك القيادي:

هناك خمس قوى من القوى المؤثرة في السلوك القيادي ويمكن إيجازها في: (الحربي،2005: 13)

أ/ خصائص النسق التنظيمي: تضم المستوى الإداري للقائد، وفلسفة المنظمة، البناء التنظيمي وحجم المنظمة، وجماعة العمل ومستوى التكنولوجيا وضغط الوقت ودوام الجماعة، بالإضافة إلى التوزيع الجغرافي لأجهزة المنظمة.

ب/ خصال القائد: تشمل سمات شخصيته مثل مفهومه عن ذاته ونسق قيمه وتصوراته المضمرة حول الإتباع، ومستوى خبرته الفنية ومستوى دافعيته للإنجاز.

ج/ خصال الإتباع: تتكون من توقعات الإتباع ومستوى نضج التابع، وسلوكهم مع القائد واستعدادهم لتحمل المسئولية، والإهتمام بالمهمة والقدرة على إستيعابها.

د/ خصائص السياق الثقافي: تتشكل من العقيدة السياسية للدولة، والظروف الإجتماعية والإقتصادية السائدة، ومعدل التطور التقني والإجتماعي، زائداً الثقافة المحيطة بالمنظمة.

هـ/ خصائص المهمة: تنبع من غموض المهمة، قابلية المهمة للتقسيم، الاستقلالية تقديم عائد حول الأداء.

أساليب القيادة التربوية:

تختلف المؤسسات التربوية فيما بينها من ناحية تسييرها وإدارتها كما تختلف في طريقة أداء العمل التربوي ويعود ذلك إلى إختلاف شخصية قائدها الذي يعتبر قمة الجهاز الإداري حيث

يسير كل التنظيمات والنشاطات ويتخذ القرارات بما يتماشى وفلسفته التي يراها محققة للأهداف التربوية.

يمكن التمييز علي الاقل بين أربعة أساليب من القيادة التربوية وهي:

1/ القيادة الديكتاتورية: ويقوم هذا النوع على فكرة الزعامة حيث يتولى القائد منفرداً وضع سياسة العمل وتحديد خطواتها كما يقوم بتوزيع المسؤوليات على الأعضاء دون إستشارتهم حيث يستبد القائد برأيه ويستخدم أساليب الفرض، الإكراه، الإرهاب.

وأن أهم ما يميز هذا النمط هو الحزم والإنضباط في إدارة المدرسة وعدم تقبل القائد للنقد الموضوعي وعدم سلميته بل يطلب تنفيذها ومحاسبة من لا يقوم بها، ومع أن هذا الأسلوب في القيادة قد يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل إلا أنه يتميز بإنعكاس آثار سلبية كبيرة على المدرسة بوجه عام حيث نجد إنعدام العلاقات الإنسانية وغياب روح التعاون الجماعي والكفاية الإنتاجية، كما أنه يفقد أعضاء الجماعة التربوية الشعور بالرضا ويقتل روح البحث، التفكير والإبتكار بين العاملين في المؤسسة.

إن هذا النمط ينطبق تماما على ما أورده Doglas,Magregor في نظريته بأنه الأسلوب الذي يعتمد على نظرة القائد تجاه موظفيه ومدرسيه ، فالقائد الذي يتبنى هذا الأسلوب X يرى أن:

1/ المدرس أو الموظف عموما يكره العمل ولذا ينبغي أن يجبر عليه.

2/ المدرس أو الموظف كسول ولا يستطيع تحمل المسؤولية.

3/ المدرس أو الموظف يحتاج إلى مراقبة مباشرة للتأكد من إنجاز المهام.

من خلال ما سبق يبدو أن الأسلوب الديكتاتوري مرفوض من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر بل يعتبر مناقضاً للتربية الحديثة لأنه يهمل شخصية الآخرين وحاجاتهم فالمدرس الذي يعمل تحت هذا النمط لا يستطيع أن يستخدم أسلوبا آخر مع تلاميذه لذا " يصبح أداة للأوتوقراطية التي تنعدم فيها وحدة العمل الإنساني بين قائد المدرسة والمدرس والتلميذ وهذا ما يتعارض وروح التربية الحديثة"، وأكبر السلبيات لهذا الأسلوب هو تفكك أ فراد الجماعة والعمل

في جو يسوده الخوف والقلق وغياب الرقابة الذاتية وبالتالي يصبح تحقيق الأهداف التربوية أمراً بعيد المنال. (أسعد، 2005: 122)

2/ القيادة الفوضوية (المتساهلة):

وتقوم على فكرة العمل في ظل الحرية المطلقة حيث يتميز القائد من هذا النمط بشخصية مرحة متواضعة، ويتحدث إلى كل فرد من أفراد المدرسة باهتمام وإحترام ويترك لهم الحرية في التصرف والعمل، كما يجعل العاملين يسيرون على النهج الذي يختارونه لأنفسهم.

ومن أهم مميزات هذا النمط: (أحمد، 2003: 102)

1/ إنعدام الجدية والإنضباط.

2/ غياب التوجيه والإشراف.

3/ غياب العمل الجماعي وروح التعاون.

4/ المدرسة تعيش نوعاً من الفوضى حيث ينتشر الملل واللامبالة بين الأفراد ويغيب الحماس.

5/ ضعف شخصية القائد وتذبذبه في إتخاذ القرارات والتهرب من تحمل المسؤولية.

ومنها ينتج القلق ويسود التوتر بدرجة كبيرة في محيط العمل حيث لا يوجد توجيه حقيقي فعال، ولا رقابة فعالة الأمر الذي يجعل المدرسة لا تحقق أهدافها، تشير الأبحاث في هذا المجال إلى أن القيادة الفوضوية يترتب عنها إرتفاع الروح المعنوية إلا أن الإنتاج يكون منخفضا. (أسعد، 2005: 125)

تستنتج الباحثة أن هذا الأسلوب غير مناسب للمؤسسات التربوية لأن تحقيق الأهداف التربوية يتطلب نوعاً من التوجيه والإنضباط وتوزيع الأدوار وتحمل المسؤوليات تنظيم جهود كل أفراد الجماعات المدرسية.

3/ القيادة الديمقراطية:

ويقوم هذا النمط على أساس إحترام شخصية الفرد كما يقوم على حرية الإختيار والإقناع بالإضافة إلى مبدأ المشاركة الجماعية في إتخاذ القرار وتنفيذه، فالقائد الديمقراطي هو الذي يشجع الآخرين ولا يفرض عليهم قراراته بل يترك لهم حرية إتخاذ القرار وإيجاد البدائل والحلول

كما يراعي رغباتهم ومطالبهم ويتميز قائد المؤسسة من هذا النوع بقوة الشخصية مع التواضع وتقبل النقد البناء وإعطاء الفرصة ومراعاتها عند توزيع المسؤوليات والمهام وإحترام الآخرين والإهتمام بمشكلاتهم الشخصية وتقدير ظروفهم.

من الآثار المترتبة عن تطبيق قائد المدرسة للنمط الديمقراطي: (عباس، 2004: 161)

1/ المدرس أو الموظف يحب العمل ويطلب بنفسه أن يتحمل المسؤولية.

2/ المدرس أو الموظف يمكن الوثوق به ويعمل من تلقاء نفسه إرضاءً لذاته.

3/ المدرس أو الموظف يمكنه أن يبدع ويبتكر لو سمحت له الفرصة.

أن لهذا الأسلوب نتائج إيجابية على المناخ التربوي بصفة عامة:

1/ ترتفع الروح المعنوية والعمل الجماعي.

2/ كما يرتفع مستوى الرضا والرقابة الذاتية لدى العاملين.

3/ تزيد كفايتهم الإنتاجية.

4/ يساعد هذا النمط على التعلم الذاتي وإستقلالية التفكير.

5/ النمو السليم للشخصية وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والإجتماعي.

6/ إن جوهر القيادة الديمقراطية يكمن في ذلك التأثير المتبادل بين القائد والجماعة، بمعنى أن الجماعة تشارك في تحديد الأهداف ورسم الخطط وإختيار وسائل تنفيذها، بالإضافة إلى اتخاذ القرار تحت توجيه وإرشاد القائد.

7/ إن قائد المؤسسة الديمقراطي يسعى إلى الإرتقاء بأفراد مؤسسته إلى أسمى المستويات ويحمل قيمهم ومعاييرهم ويفضل المصلحة العامة على رغباته الشخصية.

يتضح مما سبق أن القيادة الديمقراطية في المجال التعليمي هي الأسلوب القادر على تحقيق الأهداف التربوية لأنها أقرب إلى نفوس العاملين والمعلمين والمتعلمين أكثر من الأساليب القيادية الأخرى كما يعتبر الأسلوب الديمقراطي الأفضل لمؤسسة تربوية كالمدرسة من وجهة نظر الفكر الإداري الحديث " لأنه يساهم في رفع معنويات العاملين كما يعتبر وسيلة عملية لتدريبهم وتنمية قدراتهم" كما يتماشى ومبادئ التربية الحديثة التي تنادى بإحترام شخصية الفرد

والتعلم الذاتي وتنمية الشخصية من جميع جوانبها، والإعتراف بالفروق الفردية وجعل المتعلم جوهر العملية التربوية.

من خلال عرض أساليب القيادة التربوية يستنتج أن الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب الأمثل الذي يجب تطبيقه في إدارة المدارس وهذا لا يمنع من إستخدام الأساليب الأخرى حسبما تمثله طبيعة الموقف القيادي والظروف المحيطة به، ويمكن القول بأن الأسلوب القيادي الذي يتبناه قائد المدرسة كقائد تربوي يتحدد بناءً على عدة عوامل كالسن والجنس والخبرة وخصائص الشخصية.

4- القيادة الديبلوماسية: يعتمد هذا النمط الإداري على ممارسة اسلوب يتسم باللباقة والديبلوماسية، حيث يبذل المدير جهده في إظهار علاقات حسنة مع المعلمين والتلاميذ،والظهور بمظهر جذاب، وإغتنام كل فرصة للتفاخر بحسن علاقاته مع الجميع على الرغم من من عدم إشتراكهم في وضع سياسة العمل في المدرسة أو تحديدها، ويسعى المدير الديبلوماسي جاهداً الى إستمالة من يخالفونه الرأي خصوصاً ذوى النفوذ من المعلمين كسباً لموافقتهم ويستخدم في ذلك وسائل الإغراء والوعود البراقة، وليس إلقاء الأوامر.

ويخطط المدير الديبلوماسي للإجتماعات ويشرك معه بعض المدرسين والتلاميذ من ذوى النفوذ ليبدو كأنه ديمقراطي بحيث يناقش معهم الموضوعات المطروحة للنقاش للوقوف على آرائهم ومحاولة كسب تأييدهم لرأيه، ومساندتهم له وإعتمادهم إياه – أى رأيه– نظراً لإدراكه ان معارضتهم تؤدي الى رفض آرائه ومقترحاته، ومن سلوك الإدارة الديبلوماسية ان المدير يقوم بتأجيل المناقشة أو إحالة الموضوع الى لجنة لدراسة وتقديم التوصية بشأنه في حالة شعوره بوجود معارضة من قبل المعلمين أو الطلاب للآراء المعتمدة من إدارة المدرسة.

ويتميز هذا النمط بسعي المدير للظهور على مسرح الأحداث في جميع المواقف التي يتبين نجاح المدرسة فيها، بحيث يسند جميع أشكال النجاح فيها إليه،في حين يتوارى ويحتجب عن الظهور في حالة وقوع خلل أو فشل في العمل المدرسي وينسب ذلك إلى المعلمين والتلاميذ بل

أنه لا يكاد يجد غضاضة في وضع العراقيل والصعوبات أمام البرامج والأنشطة التي لا تحظى بموافقته، ليبرهن على صحة آرائه وتنبؤاته وواقعية تحفظاته وخبراته التعليمية والإدارية.

كذلك يتميز هذا النمط من الإدارة بالمغالاة في إعطاء الحرية للمعلمين والتلاميذ نظراً لتميز المدير بالشخصية المرحة، وبالإطلاع الواسع الغزير فيما يتعلق بمهنته، وبالمهارة الفنية ويرى المدير ان دوره في المدرسة يتمثل في تهيئة الظروف الملائمة وتوفير البيئة السليمة لقيام المعلمين بالتدريس، وقيام التلاميذ بنشاطاتهم وإصدار القرارات وإتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لأنجاز العمل.

أدوار القائد التربوي:

إن المتبع للسلوك اليومي لقائد المؤسسة التربوية يلاحظ أن دوره يصب في جانبين أساسيين:

الجانب القيادي (الفني) المتمثل في:

تطوير المناهج، وزيادة فعالية التعليم والتعلم، ومساعدة التلاميذ على التحصيل المعرفي والنمو السليم، وكذا مساعدة المعلمين على النمو المهني وتطوير مهاراتهم في التدريس بالإضافة إلى ترقيه وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

أما الجانب الثاني فيتمثل في المجال الإداري التنفيذي والذي يتمحور حول: التأكد من سير الأمور في المدرسة بشكل عادي وذلك يتفقد المباني والتجهيزات وصيانتها والحفاظ عليها، وكذا مراقبة الحضور لجميع العاملين في المدرسة، والتأكد من سير الحصص التدريس المتمثلة في الواجبات الإدارية اليومية، بالإضافة إلى الأعمال الورقية الروتينية التي يقوم بها كل إداري في أي مؤسسة أخرى التي تعتبر حسب بعض الدراسات من أكثر الأعمال استهلاكاً للوقت والجهد. (العجمي، 2000: 75)

إن دور قائد المؤسسة التربوية يتجلى في الإشراف على تحقيق الأهداف التربوية من أجل إعداد النشء وتربيته تربية متكاملة روحياً وخلقياً وجسمياً ليصبح قادراً على المساهمة في تنمية مجتمعه، ومن أجل تحقيق هذه الغاية التربوية العظيمة والنبيلة يقوم قائد المدرسة بالأدوار الآتية:

أ/ التخطيط:

تعتبر عملية التخطيط من العمليات المهمة التي تسهم في نجاح العمل المدرسي ويتجلى ذلك في دراسة الأهداف العامة للتعليم وأهداف المرحلة التعليمية ومن ثم تحديد برامج المدرسة ومشاريعها وكيفية تنفيذها، فكثير من المشكلات التي تحيط المدرسة يكون مردها إلى إنعدام التخطيط للعمل المدرسي ، وحتى تكون الخطة فعّالة على قائد المدرسة أن يقوم بدراسة عميقة لأهداف المدرسة وكل القوانين واللوائح والقرارات المرتبطة بالمرحلة التعليمية، وكذا معرفة حاجات المدرسين والطلاب وجميع العاملين في المدرسة، ويجب أن تتضمن هذه الخطة الغايات والوسائل الضرورية لتحقيقها والعمل على تنفيذها بشكل جماعي وفق إمكانيات المدرسة(القيسي، 2010: 56)

ب/ التنظيم:

هو تنظيم وتقسيم عناصر العمل الإداري البشري والمادي (التنظيم يعني بتحديد المسؤوليات، والسلطات، وإقامة علاقات من أجل تحقيق هدف محدد بفاعلية وكفاية). (عبد الهادي، 2003: 20)

يقوم قائد المدرسة بعد رسمه لخطة عمل مدرسته بعملية التنظيم لغرض تنفيذ هذه الخطة ويتجلى دوره التنظيمي في التنسيق بين جميع العاملين في المدرسة ساعياً إلى تحديد الموارد والإمكانيات التي يحتاجها وتوقيت الأداء ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب، بالإضافة إلى تحديد معايير دقيقة لتقويم العمل التعليمي، لضمان الفعالية والنجاح في تحقيق الأهداف التربوية.

ج/ التوجيه:

أورد (فرج وحافظ) في كتابهما إدارة المؤسسات التربوية، التوجيه في كلمات بسيطة:(التوجيه يعني به تلازم الإشراف مع العمل) (فرج وحافظ ،2003: 34).

يعتبر التوجيه عملا تربويا وأهميته بالغة بالنسبة إلى العمل المدرسي حيث يقوم القائد كقائد تربوي بتوجيه المدرسين والموظفين والطلاب الذين يعتبرون الأطراف الأساسية في المعادلة التربوية ومن الضروري أن تتم عملية التوجيه في إطار من التفاهم والإحترام المتبادل وذلك باستعمال الأساليب التربوية والفنية السليمة كالإتصال المباشر وعقد إجتماعات دورية ، ولكي يكون التوجيه فعّالاً ينبغي على قائد المدرسة أن يكون على دراية بمشكلات المدرسين وحاجاتهم، وعلى معرفة تامة بخصائص مراحل نمو الطلاب ومشكلاتهم وطرق علاجها بالإضافة إلى معرفة الظروف الإجتماعية والثقافية المحيطة بمدرسته ، ويحاول توجيه الجميع إلى السلوك التربوي والإجتماعي السليم في ضوء قيم المجتمع وعاداته.

د/ تنمية العلاقات الإنسانية:

لا شك أن قائد المؤسسة التربوية يختلف تماماً عن قائد مصنع أو شركة لأن همه الإنسان ويتعامل مع البشر في حين نجد أن هم قائد المصنع هو الإنتاج المادي، من هنا تظهر ضرورة العلاقات الإنسانية وأهميتها في المدرسة ومن واجب القائد أن يعمل على ترقيتها وتطويرها لخلق جو من التفاعل التربوي والإجتماعي السليم.

إن قائد المدرسة يتعامل مع المدرس والتلميذ والموظف وكل واحد منهم له حاجات تتطلب إشباعاً، وله خصائص وسمات معينة يجب التعامل على أساسها وكل ذلك يتطلب من قائد المدرسة أن يكون بحق إنساناً مع هؤلاء جميعاً أي أن يشعرهم بالأمان والإحترام والتقدير ويعمل على تقوية الروح المعنوية بينهم ومن جهة أخرى يسعى إلى تجنب التوبيخ والإهانات والإكراه وبالتالي يعمق لدى كل القوى البشرية الشعور بالإنتماء وحب المدرسة والتفاني في خدمة العملية التربوية بها.

هـ/ العمل مع الجماعات المختلفة:

إن قائد المدرسة يتفاعل مع العديد من الجماعات حيث يعتبر قائدها وفي نفس الوقت أحد أعضائها: الإداريون، والمعلمون، والتلاميذ، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.

وفي هذا المجال يتمحور دور القائد حول ما يلي: (أسعد، 2005 :127)

1/ مساعدة أعضاء الجماعة على تحديد أهدافها ومشكلاتها.

2/ استثمار مواهب الأعضاء واستغلال معارفهم.

3/ إتاحة الفرص للتفكير الجماعي.

4/ إكتشاف قدرات وكفاءات وإهتمامات الأعضاء.

5/ تشجيع التفاعل بين مختلف الجماعات.

6/ خلق مناخ تعاوني موجه نحو تحقيق الأهداف التربوية.

و/ ربط المؤسسة التربوية بالبيئة:

لما كانت التربية عملية إجتماعية ،فإن المؤسسة التربوية مؤسسة إجتماعية وجدت لخدمة أبناء المجتمع ومؤسساته ، كما أن نجاحها متوقف على سدها لحاجات المجتمع المختلفة والحفاظ على إرثه الحضاري، ومن هنا وجب على القائد أن يعمل جاهداً على ربط المؤسسة التربوية بالمجتمع ويسعى إلى التفاعل المثمر بينهما وذلك من خلال برامج لخدمة البيئة وفتح ملاعب المؤسسة التربوية ومكتبتها لأبناء المجتمع ، وإعداد برامج لمحو الأمية وتعليم الراشدين وإلقاء محاضرات وعقد ندوات فكرية وثقافية وكذا العمل على الاستفادة من مختلف المؤسسات الأخرى وتقريبها من المتعلمين من أجل إكتساب الخبرات والتعليم.

ي/ الناحية الإدارية والمالية:

المؤسسة التربوية كأي مؤسسة أخرى تحتوي على الجانب الإداري والمالي لأداء رسالتها حيث يتولى القائد بإعتباره المسؤول الأول في المؤسسة أمور التسيير سواءً فيما يتعلق بالموارد البشرية من ناحية متابعة قضايا التوظيف والترقية والعطل، أو فيما يتعلق بالتسيير المالي من حيث إعداد الميزانية ومتابعة النفقات سواءً المتعلقة بأجور العمال والأساتذة أو المتعلقة بالتجهيز والصيانة.

إن قائد المؤسسة التربوية الناجح هو الذي يتفهم دوره تماما وما يتضمنه هذا الدور من إشراف وتوجيه ومتابعة وتنفيذ، وأعظم دور يجب أن يؤديه القائد كقائد تربوي فعّال هو إيجاد ما أسماه بمؤسسة التعلم التي تتميز بأنها: (حجي، 2000: 42 -43)

1/ تفاعلية ومفاوضة.

2/ مبتكرة وحالة للمشاكل.

3/ سباقة وملبية.

4/ تشاركية وتعاونية.

5/ مرنة ومتحدية.

6/ مخاطرة ومقدمة.

7/ تقويمية وتأملية.

8/ داعمة ومطورة.

مما سبق تظهر خطورة وصعوبة المسؤولية الملقاة على قائد المؤسسة التربوية التي ينتظر منها المجتمع الكثير.

مهام القائد التربوي:

يعتبر قائد المؤسسة التربوية في أي مرحلة من مراحل التعليم العام مسؤولا عن حسن سير مؤسسته وذلك من خلال إشرافه على العمل الإداري والتربوي كما يخضع جميع الموظفين والعاملين فيها لسلطته ويقوم بتنشيط مختلف المصالح والتنسيق بينها، ويسخر كافة الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية لخدمة المصالح العليا للتلاميذ.

في هذا المجال يرى Richard ziswiller بأن القائد يقوم بأربع مسؤوليات أساسية هي : مسؤولية تربوية، ومسؤولية إدارية ومسؤولية إدارة العلاقات داخل المؤسسة التربوية، ومسؤولية إدارة العلاقات خارج المؤسسة التربوية.

تتجلى مهام قائد المؤسسة التربوية كقائد تربوي فيما يلي: (مساد، 2005: 61-64)

أ/ المجال الإداري: ويتضمن السهر والإشراف على النشاطات التربوية بالمؤسسة مثل : ضبط خدمات المدرسين وتنظيمها، والتنظيم العام لأنشطة التلميذ وجداول توقيت الأقسام، وتطبيق وتنفيذ التعليمات الرسمية المتعلقة بالبرامج التعليمية، وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين الأساتذة والتنسيق بين أنشطة أساتذة المادة، ورئاسة إجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم وإتخاذ التدابير اللازمة لذلك.

التأكد عن طريق المراقبة المنتظمة لدفتر التحضير من حيث : التدرج في تقديم الدروس وتسلسلها وتطبيق البرامج وتواتر الفروض المنزلية، زيارة المدرسين في أقسامهم، خاصة المبتدئين منهم وإتخاذ الإجراءات اللازمة لإرشادهم ومساعدتهم.

المشاركة في كل عمليات التفتيش التي تجرى بالمدرسة، كما يشارك في المناقشة أثناء التفتيش ويتولى متابعة النتائج والتعليمات المقدمة وتطبيقها، أيضاً المشاركة في تنظيم الإمتحانات والمسابقات وكذا المشاركة في عمليات التدريب وتحسين المستوى التي تنظمها وزارة التربية.

ب/ المجال التربوي: ويتضمن المهام الآتية: توفير مناخ تربوي من شأنه أن يحفظ تماسك الجماعات المدرسية، وتنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة وإحترام شخصية الفرد من خلال علاقة القائد مع المدرسين والتلاميذ وأولياءهم، تشجيع تطوير الأنشطة التربوية والإجتماعية ، وجعل المدرسة بيئة تكسب فيها القدرة على تحمل المسؤولية، و التأكد من خلال التقارير اليومية التي يقدمها وكيل القائد والمعلمين مما يلي: توفير الشروط المعنوية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ وتضافر الجهود لتقديم تعليم ناجح وتربية مطابقة للأهداف المرسومة.

ج/ المجال المالي:

يعتبر قائد المؤسسة التربوية الآمر الوحيد بالصرف في المؤسسة وبهذه الصفة يتولى عمليات الإلتزام بالنفقات وتصفيتها في حدود الإعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة حيث يقوم بما يلي:

1/ معاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات وتصفيتها وإسترجاعها.

2/ يتابع بإنتظام وضعية الإلتزامات ويراقب تواريخها وخصوصيتها.

3/ يراقب مسك الدفاتر الحسابية وتداول الأموال والمواد التابعة للمؤسسة ويقوم دورياً بمراقبة صندوق المال والأصول.

4/ يقوم برفقة الوكيل ومجلس المدرسة بإعداد مشاريع الميزانية وطلبات حوائج المؤسسة التربوية.

لا شك في أن هذه المهام متنوعة وعديدة يتطلب القيام بها الكثير من الصبر والمثابرة وحب المهنة والإعتقاد الراسخ بأن المدرسة هي بحق مصنع للبشر، وأن إدارتها وقيادتها تختلف عن إدارة وقيادة أي مؤسسة أخرى.

مهارات القائد التربوي الفعَّال:

يتفق المختصون في التربية والتعليم، على أن المدرسة الحديثة لأهمية رسالتها وخطورة دورها تتطلب قائداً يتمتع بكفاءة عالية، وتشير البحوث في هذا المجال إلى أن القائد ي يجب أن تتوفر فيه مهارات متنوعة ترتبط بعمليات التدريس وإدارة الفصل، وحفظ النظام وتنمية المعلمين، وتطوير المناهج هي المدارس التي تحقق أهدافها بنجاح. (، 2001: 103)

تتجلى المهارات حسب نظرية Robert.L. kats عن الكفاءات في ثلاث مهارات أساسية هي :(حجي، 2000: 43) مرسي

1/ مهارات فنية.

2/ مهارات إنسانية.

3/ مهارات تصورية، ونظراً لأهميتها تتناولها الباحثة بشيء من التفصيل.

1/ المهارات الفنية:

تعني المهارات الفنية تلك الطرق والأساليب التي يستعملها القائد في ممارسة عمله ومعالجة مختلف المواقف التي يواجهها مما يتطلب منه معرفة جميع النواحي الفنية التي يشرف على توجيهها كأن يكون على دراية تامة بجميع تخصصات المدرسين الذين يعملون تحت قيادته، حيث تتضمن هذه المهارات قدراً من المعارف المتخصصة والكفاءة في إستخدام هذه المعرفة بشكل يحقق الأهداف التربوية.

فعلى قائد المؤسسة التربوية أن يعمل بإستمرار على تنمية مهاراته الفنية وذلك بتعميق الجانب العلمي للعملية الإدارية أي التدريب الذاتي، وفي نفس الوقت ينبغي أن تضع السلطات التعليمية برنامجا فعّالاً من شأنه أن يساعد القائدين على النمو المهني في مجال عملهم، وذلك ما يسمى (بالتدريب أثناء الخدمة). (مرسي، 2001: 104)

2/ المهارات الإنسانية:

تعني المهارات الإنسانية قدرة تعامل قائد المؤسسة التربوية كقائد تربوي بنجاح مع الآخرين وتنسيق جهودهم وخلق روح التعاون الجماعي بينهم في ظل بناء منسجم ومتكامل وهذا يتطلب " وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم". (أحمد، 2002: 39 – 40)

إن المهارات الإنسانية ضرورية للعمل في كل المنظمات خاصة في المؤسسات التعليمية لأن القائد لا يتعامل مع الآلات ولكنه يتعامل مع البشر ومنه ينبغي أن يكون سلوكه وتعامله اليومي مبنى على أساس علاقات إجتماعية سليمة قوامها التقارب والإلفة.

وبإمكان قائد المؤسسة التربوية تنمية مهاراته في هذا المجال وذلك باطلاعه على المعارف والبحوث التي تتناول الجماعات والعلاقات الإجتماعية وعمليات التفاعل الإجتماعي وكذا المعارف والبحوث المتعلقة بالفروق الفردية والطبيعة الإنسانية.

3/ المهارات التصورية (الإدراكية):

تتعلق هذه المهارات بقدرة قائد المدرسة على إدراك التنظيم الذي يقوده وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، ونظرته الشاملة للأمور وتوقعاته المستقبلية، وكذا كفاءته في إبتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في اتخاذ الحلول لها.

تعتبر هذه المهارات ضرورية لقائد المدرسة لأنها تعينه في التخطيط للعمل وتوجيهه، وترتيب الأوليات وتوقع ما قد يحدث من طوارئ.

فالقائد الناجح والفعّال هو " الذي يملك التصور والنظرة إلى التربية في الإطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي بالمجتمع الكبير، وليس مجرد نظرة جزئية إلى التعليم في نطاق مرحلة تعليمية أو مادة دراسية". (مرسي، 2001: 104)

أورد أحمد إبراهيم سرداً لأهم المهارات الضرورية لقائد المؤسسة التربوية منها الآتي: (أحمد، 2003: 313 -314)

مهارات العمل الجماعي وقيادة الآخرين، ومهارات التفويض وبناء الفريق، كذلك مهارات تنظيم وإدارة الوقت والإتصال الفعّال والتدريب والإشراف، إلى جانب مهارات التفكير الإبتكاري وإدارة الأزمات.

ترى الباحثة أن القائد يقوم بدورين متناقضين يتمثلان في المحافظة والتجديد، فهو من ناحية يحاول تحقيق الثبات والإستقرار في عمله كإداري لكي يتم أداء العمل بانتظام ودون إنقطاع، ومن جهة أخرى كقائد تربوي يجدد في أساليب العمل وطرق الأداء بما يحقق الدافعية المتجددة للعاملين فيها. لذا إمتلاك القائد التربوي لهذه المهارات تمثل ضمان للكفاءة والفاعلية والأداء المميز وتحقيق الجودة التعليمية الشاملة.

سمات القائد التربوي الناجح:

إن البيئة المدرسية بيئة لها خصائصها ومميزاتها، لذا يجب أن يتصف القائد التربوي بصفات تتلاءم وخصائص هذه البيئة ومن جهة أخرى تسمح له بممارسة دوره القيادي، وفي هذا المجال يرى Redle،Fritz أن القائد ليس هو الشخص الوحيد الذي يتصف بفعالية ونجاح و يتمتع ببعض السمات التي تجعل منه شخصية قوية قادرة على القيادة ولكنه الشخص الذي يمتاز بالمرونة النفسية الجماعية.

في حين يرى Alven gouldner أن القائد " هو الذي يستطيع أن يشكل سلوك الجماعة في نمط معين، بينما لا يستطيع غيره فعل ذلك " (أحمد، 2003: 313 -314)

وذهب الدكتور عبد الغني عبود إلى أن قيادة المؤسسة التربوية وإدارتها لم تعد عملاً يقدر عليه كل إنسان، ويتم بنجاح بأية طريقة، وإنما علماً له أصوله ومناهجه، وفناً يحتاج إلى صفات عقلية، وشخصية خاصة لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة منها.

كما يشير Albert Eric إلى أن القائد الفعال هو الذي: يملك قدرة الثبات الإنفعالي في مختلف المواقف، ويملك القدرة على مقاومة الضغوط المختلفة.

من سمات القائد التربوي الناجح: (القبلي، 2015: 37-38)

1/ **الذكاء:** قائد المدرسة الناجح هو الذي يملك عقلاً متفتحاً وبصيرةً ثاقبةً وقدرةً على مسايرة التطورات وتعلم الجديد.

2/ **المبادأة والإبتكار:** أن القائد الناجح هو الذي يبادر في مواجهة مختلف المواقف ويحس التصرف، ويتخذ القرارات الملائمة ويستنبط الحلول، ويجد الوسائل الكفيلة لحل مشكلات الجماعات التي يشرف عليها أو المشكلات المختلفة التي تظهر في الوسط المدرسي.

3/ **الإقدام والثقة بالنفس:** إن المدرسة تحتاج إلى قائد شجاع غير متذبذب كله ثقة وحزم، لكي يستطيع أن يتخذ القرارات ويواجه الطوارئ وبالتالي تلتف جماعته حوله وتقوى ثقتها به.

4/ **النضج الانفعالي:** إن القائد الأصلح لقيادة المدرسة هو ذلك الشخص الذي يملك القدرة على مواجهة المواقف والتعامل مع الآخرين بثبات وإستقرار وضبط النفس حيث يكظم إنفعالاته ولا يترك مكاناً للتردد والتحيز مما يجسد المناخ التربوي الملائم ونوعاً من التوافق النفسي والإجتماعي للجماعات المدرسية.

5/ **التعاون والتفاعل الإجتماعي:** إن القائد الذي تحتاج إليه المدرسة الحديثة هو ذلك القائد الذي يملك القدرة على الإيحاء للآخرين ويشحذ هممهم ويوحد جهودهم ويعزز روح التعاون بينهم ويوجه نشاطاتهم لخدمة أهداف المدرسة.

6/ **القدرة على الإقناع:** يجب على القائد التربوي أن يملك القدرة على إقناع أفراد جماعته من حيث المواقف التي يتخذها والقرارات التي يصدرها ويسعى جاهداً إلى كسب ثقتهم وتأييدهم ولا شك أن حماس القائد وفهمه للآخرين هو الأساس.

7/ **قدرة التعبير:** ويعني ذلك الطلاقة اللفظية وحسن إختيار الكلمات من قبل القائد تجعله تحرير رسائله بوضوح كما تجعل الإتصال بينه وبين أفراد جماعته فعالاً وسهلاً حيث يتم التفاهم والتفاعل والتواصل بعيد عن أي تعقيد أو غموض.

8/ **الصبر والمثابرة والطموح:** إن العمل التربوي وقيادة المدرسة يتطلبان قائداً مثابراً يطمح إلى الأفضل، طويل النفس لا يتردد ولا يتراجع مهما كانت صعوبة الموقف، ويسعى إلى إدارة مدرسته بحنكة وعزم وبأساليب متجددة حتى يصل إلى تحقيق مبتغاه المتمثل في تحقيق الأهداف التربوية.

9/ **تحمل المسؤولية:** على القائد التربوي أن يعي واجباته ويفهم دوره الحقيقي والمسؤولية الملقاة على عاتقه لأن القيادة التربوية الناجحة ليست وظيفة أو جاهاً بل مسؤولية وأمانة لذا وجب عليه تحملها والتفاني في خدمتها والإخلاص فيها.

10/ **القدرة على الإدراك والتحليل:** على القائد التربوي أن يكون دقيق الملاحظة، مدركاً لجميع التفاصيل حيث يحلل المشكلة إلى عناصرها الأساسية يبث فيها بهدوء وتأني ووعي، حيث يتعامل بهذا الأسلوب مع كل القضايا المطروحة في مدرسته ليكون بالفعل جديراً وأهلاً للقيادة التربوية.

11/ **القدرة على إدارة العلاقات:** ونعني بذلك أن يشجع القائد كل أنواع التفاعل بين أفراد المؤسسة التربوية وينمي فيهم العلاقات البناءة والمثمرة والتواصل الفعّال وذلك في جو يسوده الإحترام والثقة والتفاهم، مما يزيد في تماسك أفراد الجماعة والتفافهم حول قائدهم وبالتالي توحيد كل الطاقات والجهود وتوجيهها نحو خدمة أهداف المؤسسة التربوية.

12/ **القدرة على التعليم والتدريب:** يعتبر القائد التربوي معلماً ومدرباً، فالقائد يملك مها رات وخبرات بإمكانه أن ينقلها عن طريق التعليم والتدريب إلى الآخرين لتحسين سلوكياتهم المتعلقة بالأداء في العمل.

13/ **حسن الخلق:** إن المدرسة كمؤسسة تربوية تحتاج إلى قائد صادق في أقواله وأفعاله، حسن المعاملة والمعاشرة، واسع الصدر محباً للخير والصلاح، محبا لعمله متفانياً في خدمة أبناء مجتمعه.

14/ **المظهر الشخصي:** إن المظهر الشخصي للقائد التربوي لا يقل عن جوهره فحسن مظهره القائد وهندامه لهما الأثر البارز في مواقف العملية كقائد تربوي.

ولخص الدكتور عبد الرحمن محمد العيسوي من خلال بحثه إلى أن السمات المرغوب توفرها في قائد المؤسسة التربوية الفعّال تتمثل في :(العيسوي، 1999: 323)

1/ تشجيع أعضاء الجماعة المدرسية على تحمل المسؤولية.

2/ تطبيق العدل والمساواة بين جميع الأفراد.

3/ الثقة بالنفس.

4/ قوة الإرادة والعزيمة.

5/ سرعة البت في الأمور واتخاذ القرارات.

6/ الذكاء.

7/ وضع الفرد المناسب في المكان المناسب.

8/ الإستفادة من قدرات وخبرات أعضاء الجماعة.

9/ المحافظة على وحدة الجماعة وتماسكها رفع الروح المعنوية لأفراد الجماعة.

أن خصائص قائد المؤسسة التربوية الناجح تكمن في: (أورلسان، 2000: 33-34)

1/ الثقة بالآخرين وهو أمر ضروري في تسيير العمل التربوي.

2/ أن يكون أستاذاً قبل أن يكون رئيساً.

3/ أن يملك القدرة على الإتصال والتعامل مع الآخرين.

4/ أن يعرف كيفية إستخدام الوقت.

5/ أن تكون لديه قوة الحدس لمعرفة البعد التربوي لمهامه.

6/ أن تكون له السلطة والاستعداد لإزاحة المهملين والمعرقلين لعملية التسيير.

7/ أن يكون صاحب رؤى مستقبلية.

8/ أن يضع طموحاته الشخصية في المقام الثاني بعد أهداف المدرسة.

9/ أن يكون مجيداً في إدارة الإجتماعات.

10/ أن يفهم عمليات صنع القرار وكيفية تنفيذه.

11/ أن يمتلك حساً للدعابة والفكاهة.

12/ أن يكون مثالاً للاستقامة والأمانة في أداء مهمته كقائد للمدرسة.

يستنتج من كل ما سبق أن قائد المؤسسة التربوية من الضروري أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات العقلية والإجتماعية والإنفعالية والأخلاقية التي تسمح له بممارسة دوره كقائد تربوي بكفاءة ونجاح، وأن أهم ما يجب أن يتميز به قائد المؤسسة التربوية هو الذكاء الشخصي والإجتماعي والذكاء الإنفعالي، وما يتضمنه من إتزان إنفعالي، وضبط النفس ومشاركة وجدانية.

واقع التعليم بمحلية جبل أولياء:

المبحث الثاني: معايير إختيار القادة التربويين.

عملية إختيار القائد التربوي:

إن عملية إختيار القادة التربويين أصبحت موضع إهتمام الهيئات الرسمية والباحثين؛ لأن عملية الإختيار ليست بالمهمة السهلة، ففيها يفترض أن يتم إختيار أفضل المتقدمين والراغبين في هذه الوظيفة.

يتم الإنتقاء للوظيفة على أساس شروط معينة تضعها الجهة المسئولة، تنطبق على من يتولى هذه الوظيفة ويعرف كاستيتر (Castetter) عملية الإختيار على أنها عملية إتخاذ قرارات تتعلق بأولوية أن يشغل شخص مركزاً بناءً على مواصفات تناسب متطلبات المركز. (Castetter،1976:176) وتمثل عملية الإختيار إحدى العمليات المهمة في سياسات

التوظيف، أو الترقية، إذ لابد من الإعداد لها بالشكل الذي ينتهي بتصفية المرشحين للوظيفة وإختيار أصلحهم وأنسبهم لها. (السعود وبطاح، 1993 :199)

هدف عملية الإختيار:

إن الهدف الأساسي من عملية الإختيار هو التأكد من صلاحية المرشح لملء الوظيفة الشاغرة إذ أن إختيار غير الصالحين من المتقدمين للعمل قد يؤثر سلباً على العمل وعلى المصلحة العامة، ويحد من تحقيق الأهداف.

تهدف عملية الإختيار إلى الحصول على أفضل المتقدمين لشغل وظيفة مدير المدرسة من خلال المواءمة بين صفات المتقدم الشخصية ومؤهلاته العلمية وما يتطلبه العمل، ويقتضي ذلك تحليل الأعمال والتعرف على ما تتطلبه من شروط ثم قياس قدرات الأفراد ومؤهلاتهم وإمكاناتهم الفكرية والنفسية والجسمية التي تنسجم مع متطلبات العمل. (فجل، 150:1972).

طرق إختيار القائد التربوي::

إن دور القائد التربوي تعّقد كثيراً في الآونة الأخيرة ، نتيجة للتزايد الهائل في أعداد الطلبة، وللتحسن الكبير في مؤهلات المعلمين، ودخول التكنولوجيا الحديثة إلى المدارس، وكذلك كثرت الدراسات والأبحاث التربوية التي ألقت الضوء على القائد التربوي ودوره ومهاراته وإتجاهاته وتدريبه ، فلم يعد من السهل على أي شخص أن يقوم بدور القائد التربوي حيث إن الإختيار لا يمكن أن يبنى عامل واحد أو معيار معين، بل يجب أن تتوفرمجموعة من العوامل، فأصبح من الضروري أن يتم إختيار القائد التربوي وفق أسس علمية منظمة وموضوعية، والبعد عن الأساليب التقليدية القديمة.

وقد يعتقد البعض أن عملية إختيار القائد التربوي بالأمر السهل، لكن في الواقع أمر معقًد وشاق، خاصة إذا لم يكن هناك معايير واضحة لعملية الإختيار، أو إذا كان القائمون على

الإختيار غير مؤهلين لهذه العملية، وتدخلت فيها الإنتماءات الحزبية والقبيلة والأهواء الشخصية والتقييم الخاطئ.

وهناك شروط لازمة عند إختيار المديرين حددها (عبود، 1987: 89) بما يلي:

1/ الإستعداد العقلي والنفسي لتحمل أعباء الإدارة التربوية، والوفاء بمسئولياتها.

2/ إعداد علمي متصل بالإدارة التربوية أو علم النفس.

3/ معرفة بالبيئة المحيطة بالمؤسسة، ومعرفة بالوطن وظروفه وإمكانياته، وحركة الحياة فيه وتفاعلاته في الداخل وإحتكاكه بالعالم الخارجي.

معايير إختيار التربوي:

يمكن تحديد القائد في شغل وظيفة إدارية بعدة وسائل مثل: الأقدمية، الجدارة والكفاءة، وضع حد أدنى للمؤهلات المطلوبة، أو وفق تقديرات الرؤساء، أو بالامتحانات التحريرية، والمقابلة الشخصية، أو تقويم التدريب والخبرة، أو مزج عدة وسائل معاً.

فوائد الإختيار الجيد:

هناك الكثير من الفوائد التي تنتج عن الإختيار الجيد للقادة، يذكر منها ما يلي: (عقيلي، 1998: 144)

من منظور الإنتاجية والكفاءة:

1/ توفير الكفاءات الجيدة التي تستطيع الوصول إلى الأهداف الإنتاجية.

2/ تخفيض كلفة العمل من خلال زيادة الإنتاجية. ويضيف لها :(جودة، 1982 :8)

3/ تحقيق الإستقرار والشعور بالرضا لدى المديرين.

4/ يتولد لديهم الحماس وزيادة في الخبرة ومهارة في العمل ينعكس على تحسين كفايته الإنتاجية مما يرتقي بأدائه مستقبلاً.

5/ يضمن للمؤسسة والتعليم مستوى مرتفعاً من الأداء.

6/ توفير في النفقات الناتجة عن التدريب.

7/ يعزز ثقته بنفسه ويزيد من إنسجامه بالعمل.

8/ يجعله أكثر استعداداً للتفاهم مع الآخرين والتعاون معهم الأمر.

9/ تحسين العلاقات الإنسانية والإجتماعية بين العاملين.

10/ يساعد في خلق المناخ الإجتماعي الملائم.

ذكر (أحمد إبراهيم أحمد) منالآثار السيئة للإختيار السيئ العشوائي أنه يؤدي لكثير من السلبيات في العمل والمشاكل التي تنعكس على نظام التعليم ما يلي: (أحمد، 2003: 170)

1/ إرتفاع تكلفة التعيين، والتدريب.

2/ تدني مستوى أداء المديرين لإفتقارهم إلى الكفايات اللازمة لهذه الوظيفة.

3/ ارتفاع معدلات الهدر نتيجة إرتفاع مستوى الإنفاق وضعف المخرجات.

4/ قد تحدث إضطرابات في العلاقات الإنسانية والإجتماعية بين العاملين ومدير المدرسة وسيادة جو المشاحنات وعدم الإرتياح في المدرسة.

5/ قد تتدنى مستويات الطلبة، وتراجع النتائج المدرسة.

شكل رقم (1) يوضح أساليب إختيار القادة التربويين

لما كانت المعايير هي الفيصل في الل تعرض الباحثة هذه المعايير بشيء من التفصيل كما يلي:

1/ أسلوب الأقدمية:

يعتمد على طول الفترة التي يقضيها الفرد في عمله، حيث يتم إختيار القائد التربوي من المعلمين الأكثر خدمة في مجال التعليم حيث يقصد بأسلوب الأقدمية: بالفترة الزمنية التي يقضيها الفرد في وظيفته الحالية، أي يفاضل بين الفرد وغيره بطول فترة العمل التي يقضيها، وبناء على هذه الخبرة تكون له الأحقية في الترقية. (الخطيب وبني عبده، 1994 :118)

وتستخدم معظم الدول النامية نظام الأقدمية كأساس للترقية والحصول على مناصب قيادية في المؤسسات المختلفة، وقد يرجع ذلك إلى الإعتبارات البيئية وتأثير القيم والعادات وأنماط السلوك الإجتماعي التي تقتضي البعد عن الأساليب الأخرى، يمكن الأخذ بنظام الأقدمية كأساس للترقية بالنسبة للوظائف الصغرى في السلم الإداري أو بالنسبة للأعمال التي تتطلب قدرات آلية مثل الأعمال الحسابية أو الكتابية، أما الترقية للمستويات العليا فيجب أن تكون عن طريق الإختيار مختلفة في معاييرها. (صادق، 1996: 16).

مبرارت إستخدام أسلوب الأقدمية:

من المبررات التي أدت إلى استخدام أسلوب الأقدمية ما ذكره (الطعاني) وهي: (الطعاني،2005: 202)

1/ تحقق الموضوعية في شغل الوظائف الإدارية.

2/ توفر الخبرة في شاغل الوظيفة يزيد من أهليته لشغل الوظيفة.

3/ تعتبر مبدأ عادل إذا استخدمت كمعيار للإختيار.

4/ تقلل النفوذ والمجال أمام النفوذ السياسي أو الحزبي.

5/ يمنع تسلط من تعينوا حديثاً على الأقدم.

6/ تقلل من فرصة إساءة السلطة

مزايا أسلوب الأقدمية:

ذكر (دسوقي،1969: 216) أن من مزايا أسلوب الأقدمية:

1/ الأقدمية آلية لا تتطلب أكثر من حساب مدة الخدمة في الوظيفة الحالية.

2/ يتميز أسلوب الأقدمية بالموضوعية وعدم المحاباة.

3/ أن الأقدمية تقيس صلاحية الفرد والخبرة بمرور الزمن. يضيف (محمد، 1991: 19) لهذه المزايا ما يلي:

4/ الأسلوب مكافأة للخدمة الطويلة.

5/ يعطي أسلوب الأقدمية وزناً أكبر للخدمة.

6/ يحافظ على العلاقات الحميمة بين العاملين.

7/ يقلل من الحساسيات فيساعد على رفع معنويات العاملين. أما (متولي، 1983: 216) فذكر:

8/ الأقدمية تلقي تأثير النفوذ السياسي لشغل الوظيفة.

9/ هذا الأسلوب حائل دون إشراف الأحدث على من هو أقدم منه في العمل.

عيوب أسلوب الأقدمية:

ذكر (الخطيب وبني عبده، 1994: 118) بعض العيوب في أسلوب الأقدمية منها:

1/ تقتل الأقدمية الطموح والإبداع لدى العاملين.

2/ تؤدي إلى الخمول والكسل، لانعدام الدافع للجد والاجتهاد.

3/ ارتباط الترقية بإنهاء المدة الزمنية المطلوبة وليس بالكفاءة والإبداع في العمل.

4/ عدم التفريق بين الموظف الكفء المنتج وبين الخامل الكسول يساهم في هجرة الكفاءات المتميزة، مما يؤدي إلى خلو الوظائف العليا من الكفاءات العالية،

أما (دسوقي،1969: 214-217) حصر عيوب أسلوب الأقدمية فيما يلي:

5/ قد لا يتطلب العمل الجديد نفس خبرات ومهارات العمل السابق، بإستثناء الأعمال الثانوية البسيطة.

6/ ليس من الضروري أن يكون أقدم الموظفين أكفأهم، فطول المدة لا يعني الكفاءة والإنتاج.

7/ تقليص أهمية أسلوب الأقدمية في الترجيح بين المتسابقين عند تساويهم في المؤهلات والكفايات والقدرات

ترى الباحثة أن عيوب أسلوب الأقدمية لها تأثير عام على المعلمين أكثر من الفائدة والنفع الذي يقع عند استخدامه، لذلك لا تؤيد هذا الأسلوب.

2/ أسلوب الجدارة:

تحديد مدى جدارة القائد ليشغل وظيفة إدارية يتم وفق وصف لمحددات الكفاءة مثل:

أ-معرفة الكفايات الوظيفية اللازمة:

من خلال وضع حد أدنى من المؤهلات والخبرات الكمية والنوعية اللازمة للوظيفة وهذه المعايير يجب أن تشتق وفق مبادئ علمية. (السويلم، 1995: 17).

ب-تقديرات المشرفين:

تفيد تقديرات الرؤساء والمشرفين في التعرف على كثير من الجوانب الشخصية والعملية لدى المفحوصين، نظراً لتفاعلهم معه فترة زمنية كافية أثناء إشرافهم عليه ولقربهم منه طيلة تلك الفترة، ويتم الحصول على تقديرات المشرفين من خلال مشاهدتهم أو من خلال التقارير الكتابية. (السويلم،1995: 17).

ج -طريقة الوضع تحت التجربة:

وتعتمد هذه الطريقة على تقويم التدريب والخبرة على أساس عملي وتطبيقي، وحسب هذه الطريقة، يتم إلحاق المرشحين لوظائف الإدارة ببرامج ودورات تدريبية قبل إختيارهم، وبـ هذا تستغل فترة التدريب للكشف عن جدارة المرشح وذلك بتقويم مدى كفايته أثناء البرنامج. (متولي،1983: 219).

وذكر (السويلم ،1995: 20) أن هذه الطريقة أصلح الأسس لقياس صلاحية المرشح للوظيفة، وذلك من الناحية النظرية، ومن أهم مزاياها ما يلي:

1/ تدريب عملي للمرشح في مجال الوظيفة ذاتها.

2/ تدريب عدد من المرشحين لشغل الوظائف القيادية المتوفرة دون تكاليف إضافية.

ومن عيوبها كما ذكرها أيضاً (السويلم، 1995: 20) التشكيك في نتائج الفترة حيث يختلف جو العمل الحقيقي عن جو التجربة والإختبار، نظراً لإمكانية تصنع المرشح وتضليله لهيئة الإشراف والمراقبة.

وأيضاً يعتمد صدق التقويم على عدد المواقف التي يمر بها المتدرب وتنوعها، وأحياناً قد لا تسمح هذه المواقف بإعطاء تصور صادق يعبر عن أهلية المرشح للوظيفة وتظهر الكفاءة أو الجدارة على شكل إنتاجية عالية في العمل لتحقيق أهداف المؤسسة كماً وكيفاً وهنا يكون الوزن الأكبر للأداء والكفاءة. (الخطيب وبني عبده، 119:1994).

مزايا أسلوب الجدارة:

ذكر (الطعاني) من مزايا أسلوب الجدارة ما يلي: (الطعاني، 203:2005)

1/ تحث العاملين على تحسين الأداء في وظائفهم الحالية.

2/ يمكن الإدارة من اختيار المديرين

يضيف (الخطيب وبني عبده،1994: 118) للمزايا:

3/ امكانية إختيار موظف حديث لوظيفة ما لجدارته على آخر أقدم منه.

4/ جذب العناصر المجيدة للوظائف العليا مما يزيد من الإنتاجية وتحقيق الأهداف المنشودة بأيسر الطرق وأسرعها.

5/ يساعد هذا الأسلوب في رفع كفاءة العمل

6/ يحقق هذا الأسلوب نوعاً من العدالة بين العاملين، إذ أن الترقيات تعطى فقط لمستحقيها.

7/ يحسن أسلوب الجدارة من نوعية الأداء.

عيوب أسلوب الجدارة:

فقد ذكر(الطعاني) من عيوب أسلوب الجدارة أنها: (الطعاني، 203:2005)

1/ تسرب الشك في نفوس العاملين بسبب تدخل العامل الشخصي في التقدير.

2/ صعوبة التوصل إلى معايير ثابتة و صالحة يجري التقدير على أساسها.

أما عند (الخطيب وبني عبده، 119:1994) هذه العيوب تظهر في:

3/ قد تخفض الروح المعنوية والإنتاجية للعاملين، نتيجة لعدم إقتناعهم بالمعايير، مما يكون له الأثر في عدم إستقرار المؤسسة وتقدمها.

4/ يمكن أن تتدخل العلاقات الشخصية والمحسوبية والمزاجية لصالح أو ضد بعض العاملين حينما ينظر في أمر ترقيتهم.

الجمع بين أسلوبي الأقدمية والجدارة:

لكل من أسلوب الأقدمية والجدارة مساوئه، مما يلحق الضرر بالعاملين والمؤسسة على حد سواء، ولإيجاد حل عملي مقبول، بإيجاد نظام يشمل مزايا الأسلوبين (الأقدمية والجدارة) وتحاشى عيوبهما، فقد وجد نظام المزج أو الجمع ما بين الأقدمية والجدارة، بحيث يراعى عند استخدام هذه الطريقة التفريق بين الأهمية النسبية لكل من الأقدمية والجدارة بالنسبة لكل مستوى إداري. إن العمل بهذا النظام يتيح الفرصة لذوي المقدرات العالية أن الترقي دون أن يحدها إطار جامد يتمثل بالأقدمية. (الخطيب وبني عبده، 1994 :119).

ترى الباحثة أن هذا الأسلوب الذي يجمع بين الأقدمية والجدارة أفضل من أسلوب الأقدمية فقط لما فيه من حفظ لحق الموظف الأقدم وإعتبار لكبر سنه.

3/ الامتحانات التحريرية:

من الأساليب الموضوعية المحايدة لتقدير الجدارة، ولا تتأثر بالعوامل الشخصية وتجري على المتقدمين للوظيفة لإختيار الأفضل بواسطة بعض الإختبارات الموضوعية مثل قوائم الرصد ومقاييس أو معايير الرتب، أو إختبار الإجراء الموقفي، وغير ذلك من الإختبارات

المختلفة التي يمكن أن تميز بين المتقدمين لإختيار من لديه المهارات العالية. (البوهي، 232:2001).

يؤخذ عليها أنها لا تحكم على شخصية الموظف وخصائص القيادة، كما أنها لا تتضمن إختيار الأشخاص الأكفاء الصالحين لهذه الوظائف، حيث يمكن لمن لديه قدرة عالية على الحفظ والاستظهار أن يجتاز هذه الإختبارات بتقديرات عالية جداً، في حين لا تتوفر فيه السمات الشخصية القيادية، وهي تحتاج لمختصين قادرين على إعداد هذه الاختبارات ومن أشهر هذه الإختبارات إختبار القيادة التربوية الذي صممه الدكتور محمد منير مرسي الذي أعد اختباراً مكوناً من خمسين سؤالاً موضوعياً مقسمة على خمسة أجزاء وكل جزء يقيس جانباً معيناً.

فالجزء الأول يقيس الموضوعية والجزء الثاني يقيس إستخدام السلطة، والجزء الثالث يقيس المرونة، والجزء الرابع يقيس فهم الآخرين، والخامس يقيس معرفة مبادئ الإتصال. (مرسي، ب ت: 12).

ويمكن تقسيم الإختبارات إلى ثلاثة أنواع:

1/ إختبارات المنافسة المطلقة: وفيها يسمح لغير الموظفين بالتقدم للإختبار.

2/ إختبارات المنافسة المحدودة: وتقتصر المنافسة على المتنافسين على الترقية.

3/ إختبارات النجاح: ويتساوى فيها عدد المتقدمين مع عدد الوظائف المتوفرة، وكل منهم مستوف للشروط المطلوبة، بهدف التأكد من حصول المرشح على الحد الأدنى من المعلومات والقدرات اللازمة للتعيين في الوظيفة المطلوبة. (الطماوي، 142:1969).

ويمكن القول أنه مهما كانت الاختبارات، ومدى إتقانها، فلا يجب الإعتماد عليها بمفردها؛ لأنها قد تفرز من لا يستطيع القيادة ولا يمتلك مهارات الشخصية المناسبة.

4/ المقابلة الشخصية: تعتبر المقابلة الشخصية تفاعلاً لفظياً بين إثنين أو أكثر يكون على درجة من التركيز والتعقيد، ويتطلب مهارة خاصة وتركيزاً ذهنياً عالياً، إضافة إلى تدريب

وخبرة خاصين تمكن من سبر شخصيات المتقدمين للوظيفة ومن ثم إنتقاء الأفضل بينهم. (السويلم، 20:1995)

فائدة المقابلة الشخصية في التخلص من المرشحين غير القادرين على العمل بهدوء وفاعلية تحت ضغط ما، فالمقابلة طريقة لإستبيان السمات الشخصية عند المرشحين للوظيفة ويمكن للمقابلة الحصول على معلومات من خلال نوعية الأسئلة الملقاة مثل أسئلة عن موقف ما تختلق إفتراضات تشبه الواقع الحي، وهناك أسئلة مباشرة تستهدف الأخذ والرد بنهايات مفتوحة وبدون إصدار أحكام قاطعة، وكذلك أسئلة فنية تقتصر على التأكد من الخبرة المهارية والفنية، وأسئلة مباشرة وهي تحدد قيم المرشحين ومستويات مهارة صنع القرار لديهم (ويلسون،2001: 29).

وتساهم المقابلة الشخصية في تمام ما نقص من المعلومات في الجوانب التي يتعذر الحصول عليها من الوسائل الأخرى مثل مقدرة المرشح على التعبير والإجابة عن الأسئلة الصعبة وردود فعل المرشح تجاه ضغط المقابلة النفسي. (ملستاين وزملائه، 164:1993).

ومن أهم مزايا المقابلة الشخصية تحديد الفروق الفردية المهمة بين الأشخاص، وتعتبروسيلة عملية ومباشرة لجمع المعلومات المهمة عن المرشح، كما أن من أهم عيوبها أنها تحتاج إلى تدريب فني رفيع لإتقان مهاراتها من قبل المتخصص في إجراء المقابلات وإدارتها. (متولي،1983: 219).

5/ أسلوب مقاييس الرتب:

أشار (الطعاني) إلى أن مقاييس الرتب إذا أحسن بناؤها وإستخدامها تعد من الأساليب الفاعلة في إختيار القادة، ومن الوسائل التي يفضل إختيارها للآتي: (الطعاني ،2005: 204)

أ/ إستخدام تقديرات الرفاق والمرؤوسين في إختيار التربويين وهو نادر في الواقع، وإن طبقت هذه الوسيلة في جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية

ب/ إستخدام إختبار الإجراء الموقفي: وهناك خمسة أنماط من الإختبارات الموقفية إقترحها (نيجلس) تشمل: المقابلات الحية التفاعلية، والمقابلات الجماعية، والسيكودراما، وعينة القادة، والموقف الجماعي بلا قائد.

وفي هذه الإختبارات يوضع الأفراد تحت ظروف متباينة من الإرتخاء والتوتر ثم يقوم سلوكهم بمعرفة متخصصين مهرة. (متولي،1983: 220)

وتواجه هذه الإختبارات مشكلة تحديد الإختبار الملائم الذي يقيس القدرات التي تحتاجها الوظيفة المناسبة للمرشح. (فهمي ومحمود، 99:1994).

ويجب أن تعتمد في بنائها على تحليل خصائص الوظيفة ومتطلباتها من واقع الأعمال والمهام المنوطة بها، وتحليل العمل هو أسلوب علمي يمكن من الحصول على المعلومات والحقائق المرتبطة بطبيعة العمل عن طريق الملاحظة والدراسة، ويتضمن هذا الأسلوب تحديد كل من الواجبات ودراسة الكفاية والمسؤولية والخبرات والقدرات التي يجب أن تتوفر في الموظف ليؤدي العمل بنجاح، كما يهتم ببيئة العمل والمؤثرات المختلفة فيها. (فجل، 152:1972).

أسس إختيار القائد التربوي:

أسس إختيار القائد التربوي ينبغي أن تصاغ هذه المعلومات على شكل مواصفات أو شروط لابد من توفرها في الشخص، وتتفاوت هذه الشروط تبعاًلإختلاف الأعمال، فبعضها ذو متطلبات جسمانية خاصة وبعضها الآخر يتطلب إستعدادات أو قدرات ذهنية أو غيرها، وكلما كان تحليل العمل دقيقاً وشاملاً ساهم في تحديد الشروط والمواصفات بشكل واضح. (سوريال، 62:1956)

تختلف الدول في مدى إعتمادها على أحد الأساليب ، ولكن يبقى الهدف إختيار أصلح المستفيدين ويتم الإختيار على أساس التنافس وهذا يعتمد في كل من (استراليا – كمبوديا – كوبا رومانيا – بيرو – أسبانيا)، ويتم الإختيار على أساس بعض الإختبارات والإمتحانات الخاصة كما هو في (ألمانيا– اليونان – إيرلندا – أمريكيا)، وبعض الدول تأخذ عامل العمر

في الإختيار للوظائف الإدارية والحد الأدنى الشائع للعمر هو ثلاثون عاماً كما هو الحال في (استراليا – بلجيكا – فرنسا – كندا – اليونان – سوريا – المملكة المتحدة)، وتشترط معظم الدول خبرة معينة في التدريس لا تقل عن خمس سنوات ، وقد تصل أحياناً إلى عشر سنوات في بعض البلاد، ويتم التعيين في بعض الدول عن طريق الوزارة، وفي بعضها عن طريق حاكم الولاية، وفي البعض الآخر عن طريق الإدارة التعليمية، وقد أوصت عدة مؤتمرات دولية بأن يكون الإختيار موضوعياً قوامه الجدارة الشخصية والقدرة العقلية والكفاية المهنية (الطعاني ، 205 :2005).

إن عملية إختيار القائد التربوي تتطلب سلسلة من الخطوات المنظمة وذلك لتقليل فرص تعيين قادة غير أكفاء، حيث ذكر (الخطيب والخطيب،2003: 98–100) الخطوات التالية:

1/ تحديد وصف العمل: ويقصد به تحديد طبيعة الوظيفة الشاغرة، والتعريف بالحد الأدنى، المطلوب من المؤهلات اللازمة لمن يريد أن يشغل هذه الوظيفة

2/ تحديد معايير الإختيار: وهذه تفيد في الحد من سعي الأشخاص غير المؤهلين للحصول على وظيفة مدير المدرسة من جهة، وتضمن النجاح في المستقبل.

3/ الإعلان عن الوظائف الشاغرة: ويتضمن ذلك وصف العمل بشكل دقيق وتوضيح أسس الإختيار التي ستستخدم.

4/ إستلام طلبات الترشيح وإختيار المرشحين للمقابلة الشخصية.

5/ مقابلة المرشحين وإختيار أفضلهم، وتتم المفاضلة في الإختيار حسب المؤهل والخبرة والدرجة والأداء في المقابلة.

6/ إتخاذ القرار النهائي بالإختيارمن عدمه.

7/ إعلام المقبولين، والإعتذار للمرشحين غير المقبولين.

8/ الإحتفاظ بقوائم المرشحين كمرجعيات توفيراً للوقت والجهد والمال.

9/ يمكن الترشيح من بينها للإختيار متى شغرت وظائف.

إختيار القادة التربويين في الوطن العربي:

أن الإستراتيجية المتبعة في إختيار مديري المدارس ومساعديهم في الكثير من أقطار العالم العربي وإلى عهد قريب جداً، كانت تقوم على طريقة أو أكثر من الطرق التالية: (البوهي،2001: 228)

1/ إختيار القادة التربويين من بين المعلمين الذين خدموا في التدريس مدة طويلة.

2/ إبعاد من لا يصلحون للتدريس بتعيينهم في العمل الإداري بالمدرسة، على مبدأ من لا يصلح للتدريس قد يصلح للإدارة.

3/ تحويل بعض المعلمين بالمدارس إلى إداريين، وأعادت بعض الدول سياستها تجاه إختيار الإداريين وأخذت بمعايير جديدة للعمل الإداري.

4/ الإعلان عن شواغر الوظائف الإدارية، فمن يجد في نفسه رغبة للتقدم للوظيفة يجب أن تتوافر فيه الشروط التالية:

أ/ الحصول على الشهادة الجامعية الأولى.

ب/ أن يكون حاصلاً على دبلوم تربية.

ج/ أن يكون قد عمل في مجال التعليم فترة لا تقل عن خمس سنوات.

د/ أن يجتاز الإمتحان الكتابي الذي يطلب منه تأديته.

هـ/ أن يجتاز المقابلة الشخصية.

و/ في حالة التقدم لوظيفة القائد يشترط في المتقدم أن يكون قد عمل بوظيفة إدارية أقل لمدة لا تقل عن سنتين.

وفيما يلي شروط إختيار قادة التعليم في بعض الدول العربية وللمراحل المختلفة:

جمهورية مصر العربية:

شروط إختيار مديري المدارس في جمهورية مصر العربية والتي تتم وفق التالي بالنسبة لمدير المدرسة الإبتدائية الشروط المطلوبة هي: الحصول على مؤهل تربوي (متوسط أو عالي)، قضاء فترة لا تقل عن ثماني سنوات في العمل مدرساً أو وكيلاً لمدرسة، إنخراط المرشح في دورة تدريبية تعقد في نهايتها إختبارات تربوية وشفوية ومقابلة شخصية،

وضرورة حصوله على 50%، من يتم إختياره لوظيفة المدير يبقى في العمل تحت التجربة لمدة عام دراسي يثبت بعدها في الوظيفة في حالة ثبوت نجاحه علمياً في إدارة المدرسة

أما بالنسبة لمدير المدرسة الإعدادي فيشترط أن يكون خريج كلية التربية وأن يكون قد أمضى مدة لا تقل عن أربع سنوات في مهنة التدريس، وأربع سنوات أخرى في العمل وكيل مدرسة. أما مدير المدرسة الثانوي فيشترط حصوله على شهادة جامعية أو عليا بالإضافة للمؤهل التربوي، وقضاء ثماني سنوات في التدريس وأربع سنوات أخرى في وظيفة وكيل مدرسته. (ربيع ،2006: 75-76)

المملكة العربية السعودية:

قبل عام 1980م كانت المملكة العربية السعودية تتبع نظام الأقدمية في التعيين لوظيفة مدير المدرسة، في عام 1980م أصدرت وزارة المعارف تعميماً في القواعد التي ينبغي مراعاتها عند إختيار مديري المدارس وأوجزها في التالي: (صادق، 20:1996)

1/ ألا يقل المؤهل عن الشهادة الجامعية بالنسبة لمدارس ما فوق المرحلة الإبتدائية.

2/ قوة الشخصية والقدرة على الإشراف والتوجيه والتأثير.

3/ جودة التقديرات الفنية للمدرسين والإدارية لوكلاء المدارس.

4/ حسن السيرة والسلوك والتعاون مع الآخرين.

فإن توفرت هذه الشروط في أكثر من مرشح فإن طول الخدمة ووجود مؤهل أعلى أو دراسات تربوية لها إعتبار عند المفاضلة، أما أسلوب الإختيار فيتضمن ما يلي:

1/ تعلن المنطقة التعليمية في المدارس عن الوظائف المراد شغلها.

2/ يقوم التوجيه التربوي بإجراء المفاضلة في ضو الشروط السابقة.

3/ يكلف المرشحون بالعمل من قبل الإدارة.

4/ يشغل المرشح الوظيفة لمدة سنة واحدة تحت التجربة وإذا ثبتت صلاحيته يجري تأصيله بنقله إلى وظيفة مدير أو وكيل مدرسة وبقي التعميم السابق متبعاً، إلى حين صدور التعميم

الوزاري فهي 1416هـ أصدر قرار وتم خلاله وضع شروط وضوابط لعملية إختيار مديري المدارس ووكلائها في المملكة العربية السعودية:

1/ أن يكون حاصلاً على شهادة جامعية بعض النظر عن المدرسة ابتدائية، متوسطة، ثانوية.

2/ أن يكون المرشح وكيلاً لمدرسة إبتدائية قد عمل مدرساً في المرحلة نفسها مدة لا تقل عن (4 سنوات)، ويشترط أن يكون المرشح لمدرسة متوسطة أو ثانوية قد عمل مدرساً في أي من المرحلتين مدة لا تقل عن (4 سنوات).

3/ أن يكون المرشح مديراً لمدرسة إبتدائية قد عمل وكيلا لمدرسة في المرحلة نفسها مدة لا تقل عن (4 سنوات)، ويشترط أن يكون المرشح مديراً لمدرسة متوسطة أو ثانوية قد عمل وكيلاً لمدرسة في أي من المرحلتين مدة لا تقل عن (4 سنوات).

4/ أن يكون المرشح لشغل وظيفة مدير أو وكيل قد حصل على تقدير أداء وظيفي لا يقل عن جيد جداً في الأعوام الثلاثة الأخيرة.

5/ ألا يكون المرشح لشغل وظيفة مدير أو وكيل قد صدر بحقه عقوبة، أو ما يدل على تقصيره في عمله، أو على تدني مستوى أدائه.

6/ أن يجتاز المقابلة الشخصية من حصل على 75% من درجة المقابلة الشخصية.

7/ في حال عدم وجود من تنطبق عليه الشروط أو بعضها لكون المدرسة من المدارس النائية مثلاً.

لجنة مديري المدارس ووكلائها إختيار أقرب المرشحين إلى الوفاء بتلك الشروط وأفضل من يمكن ترشيحه، ويدون في محضر الإجتماع الأسباب الداعية إلى ذلك ويكون هذا الإجراء مؤقتاً إلى حين توافر من تكتمل فيه الشروط. (http://www.taifedu.gov.sa/News/tat/edu.)

وأضافت الوزارة على الموقع نفسه بعض الضوابط للمفاضلة:

1/ ماجستير إدارة مدرسية (12) درجة، ماجستير في التربية (10) درجات، ماجستير في غير التربوي (8) درجات، بكالوريوس تربوي (6) درجات، بكالوريوس غير تربوي (4) درجات.

2/ تقدير المؤهل ممتاز (6) درجات جيد جداً (4) درجات، جيد درجتان، أقل من جيد صفر.

3/ الأداء الوظيفي (درجة) لمن يحصل على ممتاز لكل سنة من السنوات الثلاث الأخيرة

4/ الخدمة لكل سنة (درجة) بما لا يتجاوز (10) درجات.

5/ المقابلة الشخصية (20) درجة ويشترط إجتيازها بنفسه (75%) فأكثر أي حصوله على (15) درجه فأكثر.

العراق:

أن القوانين الرسمية العراقية تشترط لمن يريد إشغال وظيفة مدير مدرسة إبتدائية يجب أن يكون حاصلاً على مؤهل علمي (معهد إعداد معلمين، كلية جامعية)، وأتم مدة لا تقل عن ثماني سنوات في خدمة التعليم، وعمل كمساعد أو معاون للمدير مدة لا تقل عن ثلاث سنوات، وإجتاز دورة خاصة في الإدارة المدرسية، ثم يخضع للتجربة وكيلاً مدرسة لمدة سنة، وإذا ثبتت كفائته يتم تثبيته.

أما إذا كانت مدرسة إعدادية فمن الضروري حصول المتقدم لشغل هذه الوظيفة على شهادة عالية في مهنة التعليم، وعمل معاوناً للمدير في إحدى المدارس الإعدادية أو الثانوية لمدة سنة واحدة على الأقل، وأن يكون قد نال على التقديرات الفنية من المشرفين والإدارة التعليمية، وأن تثبت إدارة المدرسة جدارته ونشاطاته وقابليته الإدارية، ويقضي سنة واحدة تحت التجربة، وإذا ثبتت كفائته يتم تثبيته. (إلياس ،1983: 87)

فلسطين:

مدارس وكالة الغوث الدولية باشرت أعمالها في قطاع غزة في بداية الخمسينات، وأشرفت على التعليم في مدارسها وكانت تتبع أسلوب الجدارة والأقدمية في تعيين مديري المدارس،

رئيس برنامج التربية والتعليم يتحري عن المعلمين الذين يمكن أن يقوموا بمهام مدير المدرسة ويتم تعيينهم مديرين للمدارس، واستمر هذا النظام حتى نهاية الثمانينيات حين عُقد أول إمتحان كتابي ومقابلة شخصية، ثم تلا ذلك لسنوات عديدة هذا النظام حتى يومنا هذا، وخلال تلك الفترة قد تتباين بعض المعايير في إختيار مدير المدرسة بحسب رئيس دائرة التربية والتعليم وبالتنسيق مع مدير دائرة المستخدمين، لكنها لا تخرج عن أربع مراحل وهي: عملية الفرز الأولي والإمتحان الكتابي والمقابلة الشخصية والتصنيف في قوائم.

الجمهورية السورية:

شروط إختيار مدير المدرسة في الجمهورية السورية يتم وفق الشروط التالية:

1/ أن يكون من حملة الإجازة الجامعية التعليمية، ويفضل من يحمل دبلوماً عالياً.

2/ أن يكون قد أمضى في التعليم مدة لا تقل عن خمس سنوات تعليمية داخل سوريا، وألا تقل درجته عن جيد خلال السنتين الأخيرتين.

3/ أن يخضع لدورة إدارية تدريبية مسبقة.

4/ أن يكون ناجحاً في عمله التربوي.

5/ ألا يكون معاقباً خلال السنتين بعقوبة التوبيخ والخصم من المرتب.

6/ أن يكون ذا إتجاه سياسي سليم.

7/ يخضع المرشح للإدارة لمقابلة أمام لجنة خاصة للاطلاع على شخصيته ومدى إستعداده وخبرته. (البرادعي ،1988: 134)

معايير إختيار المشرفين التربويين في الأردن كنموذج لإختيار القادة التربويين

انطلاقاً من قانون التربية والتعليم والشروط التي وضعها، فإنه أصبح يتم تعيين المشرفين التربويين وفق الآتي:

1/ يشترط فيمن يعين مشرفاً تربوياً أن يكون من إحدى الفئتين التاليتين:

الفئة الأولى: حملة الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) فما فوق، وذلك وفق الشروط التالية:

أ–أن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية مدة لا تقل عن خمس سنوات.

ب–أن يكون حاصلاً على أحد المؤهلين التاليين:

ج–شهادة الماجستير أو الدكتوراة في التربية.

د–شهادة الماجستير أو الدكتوراة في التخصص ومؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة. (الخطيب والخطيب،2003 :69)

الفئة الثانية: عند الضرورة (عند عدم توافر أي متقدم من الفئة الأولى) حملة الدرجة الجامعية الأولى، وذلك وفق الشروط التالية:

أ–أن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية مدة لا تقل عن عشر سنوات.

ب–أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة واحدة بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

2/ أن لا يقل تقدير المتقدم في تقريره السنوي عن جيد جداً في كل من السنتين الأخيرتين.

3/ أن يكون المتقدم لوظيفة مشرف مبحث قد درس هذا المبحث في المرحلة الأساسية العليا والثانوية مدة لا تقل عن 5 سنوات منها سنة دراسية واحدة على الأقل في الثانوية.

4/ أن يكون المتقدم لوظيفة مشرف مرحلة قد درس 5 سنوات في المرحلة الأساسية منها سنة واحدة على الأقل كمعلم صف ومن ذوي التخصصات التالية: (التربية الابتدائية، اللغة العربية، الرياضيات، التربية الإسلامية، التربية الإجتماعية، العلوم، اللغة الإنجليزية)

5/ أن يكون المتقدم لوظيفة مشرف تربية مهنية وفق الأولوية في الترتيب من ذوي التخصصات التالية:

أ/ التربية المهنية.

ب/ أحد فروع التعليم المهني (الإقتصاد المنزلي، الصناعي، التمريضي، التجاري، الزراعي)

6/ تحتسب مدة الخدمة في المدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث في الأردن كخدمة تؤهل المعلم في وزارة التربية والتعليم للتقدم لوظيفة مشرف تربوي بواقع سنة واحدة عن

كل ثلاث سنوات شريطة أن يقدم وثائق رسمية مصدقة من المديرية التي عمل بها. (الخطيب والخطيب،2003 :70)

كيفية تقدير الدرجات للمتقدمين لوظيفة مشرف تربوي في الأردن: (حمادات، 212:2006)

1/ المؤهلات:

الدرجة الجامعية الثانية في مؤهل تربوي :3 علامات.

الدرجة الجامعية الثانية في تخصص أكاديمي مع مؤهل تربوي: 4 علامات.

الدرجة الجامعية الثالثة في مؤهل تربوي :5 علامات.

الدرجة الجامعية الثالثة في تخصص أكاديمي مع مؤهل تربوي: :6 علامات.

2/ التقدير في الشهادة الجامعية: مقبول: لا شئ، جيد: 3 علامات. جيد جداً: 4 علامات، ممتاز: 5 علامات

3/ الخدمة بالسنوات: (7علامات تراكمياً):1-5 سنوات: لا شئ،6-10 سنوات: علامتان،11-15 سنة: 4 علامات، 16 سنة فما فوق: 7علامات

4/ التقارير السنوية: ممتاز في العام الدراسي الذي تقدم فيه: علامة، ممتاز في العام الدراسي الذي سبقه: علامة.

تلاحظ الباحثة أن تعيين المشرف التربوي يخضع للأقدمية والمؤهل العلمي والتقدير فيه، والتقارير السنوية ولا يخضع إلى إمتحانات تنافسية أو مقابلات.

وبنا على ما تقدم فإن الأردن قد قطعت شوطاً في التقدم بالعملية التربوية لا يمكن تجاهله ويعتبر الإشراف التربوي من أهم ماعملت الأردن على تطويره والإستفادة فيه من تجارب الدول المتقدمة وهذا التقدم يظهر في سياسة ومعاييرإختيارالمشرفين التربويين التي بيناها آنفا، إلا أن هذا لا يمنع وجود بعض المشاكل أو القصور في بعض الجوانب.

تجربة قطر في إختيار القادة التربويين:

يتم تقييم الممارسات المهنية للعاملين في الحقل التربوي من معلمين ووكلاء ومديرين ومشرفين وفق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس التي تصدرها وزارة التربية والتعليم عبر مجلس المهن التعليمية ونيل رخصة لمزاولة المهنة.

الهدف من الرخص المهنية رفع مستوى الأداء وتحسين جودة التعليم والتعلم وضمان تحقيق جميع العاملين للمعايير المهنية بكل فئة وتلبية توقعات المستفيدين من التعليم، ويتم العمل على إستيفاء هذه الشروط وفق جدول زمني محدد.

وتنطلق السياسة من أهمية التنمية البشرية من خلال توفير نظام تعليمي يرقي لمستوى الأنظمة التعليمية العالمية لتزويد المجتمع والمواطنين وسوق العمل بحاجاتهم من التعليم وفق خلال مناهج وبرامج تدريبية عالية الجودة تتناسب مع طموحات كل فرد وبرامج تعليم مستمر مدى الحياة متاحة للجميع، فكان لابد من إحداث نقلة نوعية لرفع مستوى التعليم وتم إعداد لائحة لتمهين التعليم عبر إصدار رخص لمن يجتازون المعايير التي تقوم على خمسة مبادئ:

الكفاءة: تعني إختيار العناصر الجديرة بالتدريس والقيادة من خلال وسائل مقننة تحدد متطلبات الإلتحاق بالمهنة وإعتماد النجاح العملي الميداني ففي ممارسة التدريس والقيادة.

مبدأ المكافأة: إعتماد نظام للحوافز التشجيعية للعاملين في التدريس والقيادة لتنمية دافعيتهم نحو المهنة وحفزهم للإرتقاء بنوعية الأداء.

مبدأ الشراكة: تطوير العلاقة بين المؤسسات التعليمية والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع بما يدعم تقدم تعليم الطلاب، الرخصة المهنية تطور علاقة الشراكة بين بين المؤسسات التعليمية وبين الإدارات التعليمية.

مبدأ التنافسية: إيجاد الروح التنافسية بين المتقدمين للحصول على الرخصة المهنية بمختلف مستوياتها (الجدد–ذو الخبرة – المتمرس) إذ لكل مستوى متطلبات خاصة. مبدأ العدالة: وجود مرجعية موحدة لعملية منح الرخص المهنية للمتقدمين كل في مستواه وفق متطلبات الخاصة لكل مستوى. http:www.edu.gov.qaArDocumentsSEC2222016.pdf

التجارب الأجنبية في إختيار القادة التربويين:

إختيار القادة التربويين في بريطانيا:

حتى عام 1984م كانت إجراءات إختيار القادة التربويين وتعيينهم تتمثل في إختيار المتقدمين عن طريق المقابلة التي يقوم بها فريق من أعضاء السلطة التعليمية المحلية ومسؤولي المدرسة، ويقوم مدير التعليم بتقديم الإستشارة والنصح لهم في عملية الإختيار.

يعين الناجحون في وظيفة مدير في مدرسة، يمكن للقائد التربوي أن يبقى في وظيفته حتى نهاية حياته العملية، ما لم ينتقل طواعية لمؤسسة أخرى أو يعزل في حالات نادرة، إلا أنه بعد عام 1984م استقصت الحكومة عن طريق سكرتارية الدولة للتعليم عن مصداقية إجراءات الإختيار المستخدمة، واعترضت على أسس هذا النظام ، مقترحة فترة إنتقالية لتعيين المديرين الجدد، وقد تبع الإهتمام الخاص بإختيار مديري المدارس وتعيينهم نشر بحث للجامعة المفتوحة عن إختيار مديري المدارس الثانوية، تناول أهمية مدير المدرسة في نجاح التعليم بها وبكفائته وقد أبرز البحث وصفاً وتحليلاً لما هو متبع في إختيار المديرين، ومقارناً إياه بالطرق المستخدمة في ميادين أخرى غير التعليم ثم إقترح تعديلات وبدائل أخرى، ومن أهم نتائج البحث أن القائمين على الإختيار لوظيفة مدير المدرسة الثانوية لديهم معرفة ضحلة بالوظيفة، وسيادة عوامل لا صلة لها بالوظيفة في قرارات الإختيار ، وبناءً على نتائج وتوصيات الدراسة تم تغيير إجراءات إختيار وتعيين مديري المدارس، وإستخدام أساليب حديثة أبرزها الإهتمام بتوفير الكفاءات اللازمة فيمن يختار للتعيين في وظيفة مدير مدرسة ثانوية. (حجي، 1994: 358).

الولايات المتحدة الأمريكية:

في الولايات المتحدة الأمريكية قامت الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية بتدشين مشروع مركز التقييم الذي صمم لكي يحسن عملية إختيار وتطوير الملتحقين بالنظام المدرسي من إداريين وذلك عن طريق إستخدام أساليب تقييم صادقة يعدها المركز، وقام المركز بتحديد (12) مهارة ينبغي أن تتوفر لمدير المدرسة الناجح وهي:

1/ القدرة على تحليل المشكلات.

2/ إتخاذ القرارات.

3/ وإصدار الأحكام.

4/ والقدرة التنظيمية.

5/ الفصل أو البت.

6/ القيادة.

7/ الحساسية.

8/ تحمل الضغوط.

9/ نطاق الإهتمامات.

10/ الدافعية الذاتية.

11/ القيم التربوية.

12/ مهارات الإتصال الشفوي والكتابي.

ويتم تقدير هذه المهارات قبل تعيين الشخص في منصبه، وتتضمن عملية التقييم التي تستمر لمدة يومين من العمل المكثف إعطا المرشح مهام مشابهة لتلك التي يواجهها مدير المدرسة في المواقف الحقيقة، وتتضمن كتابة مذكرات ورسائل إلى أولياء الأمور، وكذلك العمل الفردي والجماعي لحل الأزمات غير المتوقعة، والإشتراك في مواقف مقابلات، وبعد فحص المرشح خلال يومين من التمارين وأساليب المحاكاة، يضع المقيمون تقريراً نهائياً لكل مرشح يصفون مهارته التي تمت ملاحظتها. وتقدم للمتقدمين دلائل وعلامات لإمكانية نجاحهم في مدارسهم كمدرين أو وكلاء. (Herscy :1986:37)

وهناك بعض المقاطعات الأمريكية لديها نظم أخرى لإختيار مديري المدارس كتخصيص لجنة لتقوم بعملية التعيين، وتتكون اللجنة عادة من مدرسين وإداريين ومجموعات من الأهالي ويتم عمل مقابلات دقيقة لتحديد المرشحين تحديداً دقيقاً، ثم يتم إرسال المرشحين المختارين لمراقبي التعليم لإختبار النهائي، ويركز مراقبو التعليم عند الإختيار على العلاقات الإنسانية ثم الخبرة الإدارية السابقة، و يتم إجراء المقابلات التي تدور أسئلتها حول الإدارة

المدرسية ومدى الثقة بالنفس، وإهتمامات الشخص وقدراته اللفظية. (Comett , 1982 :25)

واقترح (Flanigan and Others , 1989) عدة خطوات مهمة في عمليات إختيار مديري المدارس ، والذي عوملت به منطقة كنتكي وهذه الخطوات هي:

1/ وضع خطة للعمل: يجب وضع سياسة واضحة لعمليات التعيين والترتيبات المتعلقة بالتقييم والإختيار وتوفير إداريين مؤهلين لتحقيق هذا الهدف.

2/ التوصيف الوظيفي: و يعتبر العمود الفقري في عملية الإختيار، كما أنه يوفر فرصة جيدة للمقارنة، ويمكن الحكم على المرشحين بناء على معايير عامة وليس بناء على ما يجب أن يكون، وبدون التوصيف لا تتضح متطلبات العمل وتوقعات النظام التعليمي، وهذا يمكن أن يقود إلى قلق المرشح وخوفه من النظام المدرسي والوظيفة الإدارية.

3/ الإعلان: قد تكون الإعلانات محلية أو على مستوى الصحف الدورية في الولاية.

4/ أسس فلسفية: وتقوم هذه الوسيلة بمسح إتجاهات المرشحين حول موضوعات الفلسفة التربوية والإدارية والعلاقة بالمجتمع وملاحظة المدرس، والقيادة التعليمية، وإدارة الإداريين، وتطبيق وتصميم المناهج، وتقييم ومراقبة العاملين، وتطوير العاملين وإدارة التنظيم، وقانون المدرسة، والمدارس الفاعلة وسلوكيات القادة، وإستخدام نتائج الإختيار، والإدارة المالية والنظام، والمواد التعليمية، والبرامج الخاصة، ويتم طرح نفس الأسئلة لكل المتقدمين للوظيفة لضمان المساواة والعدالة.

5/ المقابلة: وتتم بواسطة لجنة وليس شخصاً واحداً ويجب أن تكون المقابلات الشفوية نوعين: مقابلة معيارية مقننة ومقابلة مفتوحة النهاية.

6/ مواجهة الضغوط: حيث تعرض على المرشح مواقف لأزمات غير متوقعة ويطلب منه التعامل مع هذه الأزمات.

7/ رسائل التوصية من خلال إتصال مراقب التعليم بموظفين سابقين للحصول على معلومات مفصلة عن المرشح، بالإضافة إلى تقييم الدرجات الأكاديمية والشهادات الخاصة بالمرشح.

سنغافورة:

سنغافورة قصة نجاح في النظام التعليمي وتحولت بفضله من جزيرة ليس لها موارد ومعظم السكان من الأميين إلى بلد مستوى المعيشة فيه تماثل الدول الصناعية. حققت سنغافورة هذا الانجاز ليس من فراغ بل جاء نتاج تطوير نظامها التعليمي الذي يعد احد أرقى أنظمة التعليم في العالم، حيث مكنها نظامها التعليمي من تكوين كفاءات وخبرات ساهمت في بناء إقتصاد سنغافورة ، أضف على ذلك بلوغ الطلاب المراتب الأولى في المنافسات العالمية في مواد الرياضيات والعلوم، لأن التربية والتعليم حددت مهمة التكوين والبناء لإنسان سنغافورة ولتجعل منه عنصر قادر على المساهمة في تطوير مستقبل بلاده ، حيث تساعد المناهج والبيئة التعليمية الطلاب على إكتشاف مواهبهم وإستغلال طاقاتهم بأفضل شكل ممكن، حيث إحتلت سنغافورة المرتبة الثالثة عالميا2014م بحسب تصنيف بيرسون بعد اليابان وكوريا الجنوبية في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي، كما أحرز طلاب مراتب متقدمة في إختبارات بيزا التي إجرتها منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية.

http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international educationbenchmarking/top-performing-countries/singapore-overview

إصلاح التعليم في سنغافورة:

سعت سنغافورة لإصلاح نظامها التعليمي ونجحت في تطويره، ومن الأسباب التي مكنت من بناء منظومة تعليمية متينة الأسس:

1/ إختيار الأكفاء للعمل وتوفر فريق عمل ناجح لصنع القرارات وتنفيذها.

2/ الإطلاع على طيف واسع من التجارب العالمية الرائدة والإستفادة منها، إذ لا يوجد وصفة سحرية أو تجربة قابلة للاستنساخ بحذافيرها.

3/ سنغافورة تأنت في تطبيق هذه التجارب بعد ضمان توافقها مع الواقع والغايات المطلوبة من التعليم وتولد عن ذلك نظام تعليمي متين شديد التفاعل.

4/ كانت هذه الإصلاحات تهدف إلى التأكد من تلقي الطلاب لتعليم حقيقي، حيث وضعت معايير عالية للتعليم وتحقق ذلك عبر التركيز المناهج والأساليب المتبعة في المدارس.

5/ انشأت هيئة تفتيش المدارس وإجراءات أخرى لضمان تنفيذ المعلمين للمناهج وأساليب التدريس المكلفين بها مركزياً، نجحت هذه السياسة حيث زادت أعداد الطلاب المتخرجين.

إتضح ان هذه الإصلاحات المركزية تقلص من تحكم المديرين والمعلمين لأنهم كانوا يتلقون تعليمات الوزارة ولم يكن هنالك فكرة للإبتكار أو تطوير المناهج الدراسية.

جاءت المرحلة الثالثة لإصلاح التعليم وجاء باسم (النموذج المركز على المقدرة) بعد مبادرات إصلاحية إنطلقت عام 1997م، ودعت إلى التعاون من أجل تغيير نظام التعليم وتنمية ثقافة التعلم والتفكير العميق وإرتكزت على أربعة مبادئ:

1/ الإستناد إلى نوعية جيدة من المعلمين، إتخذت تدابير صارمة لرفع المستوى المهني للمعلمين عبر إعادة النظر في الأجور وعبر مبادرات التطوير المهني المكثفة لتنمية مهارات المعلمين.

2/ منح قادة المدارس والمعلمين مزيد من الإستقلالية الذاتية في إبتكار أساليب التعليمية التي تتلاءم مع بيئة مدارسهم وتلبي حاجات طلابهم.

3/ إلغاء نظام التفتيش والرقابة وإستبدل مكانه نموذج التميز المدرسي (SEM) مما سمح للمدارس بالتحكم والتطوير حيث تقع المسؤولية على عاتق المدارس.

4/ تقسيم المدارس إلى مجموعات يشرف عليها مختصون، الأمر الذي مكن المدراس من تطوير أساليبها وإدخال برامج جديدة وصار التعلم على نحو إحترافي، تكونت المجموعات الإرشادية وتبادل المعلمين اللقاءات والأفكار عبر برنامج (I share) عبر الإنترنت حيث

أصبح منبر تعليمي يرتاده معلمي سنغافورة مما أدى إلى نمو مهني سريع لكل المدراس ومعلميها.

في عام 2005م أطلقت مبادرة جديدة أسمها (تعليم أقل، تعلم أكثر) حيث ركزت على طرائق التدريس، مما جعل المعلمون يفكرون بطرق تدريسهم وبما يدرسون لتحسين عملية تعلم الطلاب، كما أكدت على ثقافة المشاركة وتقليل حجم المحتوى لمناهج التعليم وافساح المجال امام الطلاب للتفكير، ساعد قادة المدارس المعلمين بتوفير الدعم اللازم لتحسين طرق التدريس ومشاركة الطلاب، أما وزارة التربية كانت مرنة بتقليل مركزية القرارات وتفويضه لقادة المدارس ودعم المدارس. **http://www.moe.gov.sg/education**

المعلمون في سنغافورة:

تختار سنغافورة معلميها من الثلث الأفضل من خريجي المرحلة الثانوية، حيث يقبل واحد فقط من بين ثمانية طلاب متقدمين للقبول في برنامج إعداد المعلمين، ويجتاز المتقدم مجموعة من الاجراءات والمقابلات الصارمة مع لجان الإختيار التي تركز على الميزات الشخصية بالإضافة لمراجعات مركزة للسجل الأكاديمي، والمساهمات المدرسية والمجتمعية فالتدريس مهنة محترمة والجميع يعرفون كم من الصعب أن يصبح المرء معلماً في سنغافورة بفضلهم تتبوأ طلاب سنغافورة أعلى المراتب العالمية.

,Singapore: rapid improvement followed by strong performance

http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf

يشير الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم في سنغافورة أن الوظائف الرئيسة التي يتعهد المعلمين القيام بها هي:

1/ إبراز أفضل ما في الطلاب.

2/ المثالية في أداء الواجبات والمسؤوليات.

3/ الإستمرار في التعلم ونقل حب التعلم للطلاب.

4/ السعي لكسب ثقة ودعم وتعاون أولياء الأمور والمجتمع للتمكين من تحقيق الغايات.

التدريب: في سنغافورة تدريب العاملين في مجال التربية والتعليم ينقسم إلى:

التدريب قبل الخدمة: تقوم به الجامعات والمعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين.

التدريب أثناء الخدمة: وتقوم به وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات والكليات التربوية ومؤسسات التدريب.

إن المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس في أحد فروع المعرفة يجب أن يكملوا واحداً من برامج إعداد المعلمين في المعهد الوطني للتعليم (NIE) بالإضافة لإجتياز إختبار الكفاءة ويراقب لمدة ثلاث سنوات يوجه بعدها للمسار المهني الذي يناسبه، بعد التعرف على المواهب القيادية لديهم وتحضيرهم لأدوار قيادية في المستقبل، تقدم الوزارة والمعهد الوطني منحاً دراسية للمعلمين للحصول على درجة الماجستير والدكتوراة داخل وخارج سنغافورة، يستطيع المعلمون المشاركة في 100 ساعة من التطوير المهني سنوياً، ولما كانت القيادة للمدارس ترفد من المعلمين الذين تم تدريبهم وفق معايير عالية الجودة، من الطبيعي أن يقع الإختيار أفضل المتقدمين.

توفر إكاديمية المعلمين مجموعة من متنوعة من البرامج التدريبية إثناء الخدمة تلبيه لحاجات المعلمين وتشمل: برنامج الإرشاد المحسّن للمعلم الماهر(STEM)، التنمية المهنية والإدارية للموظفين، برنامج المعلمين القادة، برنامج المربي المتميز (OEIR)، البرنامج التعريفي للمعلمين المبتدئين (BTOP)، التنمية المهنية لموظفي التعليم.

http://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/professional growth/professionaldevelopment-programmes

تقويم المعلمين في سنغافورة:

يقوم المسئولون من الوزارة والمعهد الوطني بزيارات دورية للمدارس، حيث تتوفر لديهم معلومات عما يجري بالمدارس، حيث تضع الوزارة أهدافا سنوية للمعلمين وقادة المدارس كما تضعها المدارس، يتم تقويم أداء المعلم سنوياً في الإدارة المحسنة، بالاستناد على ست عشرة كفاءة مختلفة ومن بينها عمله داخل غرفة الصف والتفاعل مع المجتمع المدرسي، وتقوم الوزارة

بإختيار المعلمين للتكريم ومنحهم المكافآت في شكل علاوة الراتب أو الجوائز على المستوى الوطني.

Singapore: rapid improvement followed by strong performance.

http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf

من خلال العرض السابق لمعايير إختيار القادة التربويين مشرفين كانوا أم مدرين أو وكلاء ترى الباحثة أن هذه المعايير تخضع للتدقيق والمراجعة وأحدث هذه التطورات الإتجاه نحو تمهين التعليم وإصدار الرخص لمزاولة المهنة بعد إستيفاء الشروط المطلوبة،

قطع السودان خطوات في هذا الاتجاه بعد قيام مجلس المهن التربوية والتعليمية الذي انشا في العام 2014م

من أبرز مهام المجلس ونطاق مسؤولياته لتمهين التعليم:

1/ وضع السياسات والمعاييروالخطط والبرامج التربوية.

2/ إعتماد برامج ومناهج كليات إعداد المعلمين (كليات التربية).

4/ تفتيش مؤسسات التعليم العام (رياض الأطفال، مرحلة الأساس، المرحلة الثانوية) بإستيفائها للمعايير التربوية.

5/ متابعة سجلات المعلمين العاملين بالخدمة وتدريجهم حسب التدرجات المنصوص عليها في قانون المجلس.

6/ عقد إمتحانات رخصة مزاولة مهنة التعليم.

7/ وضع المعايير والبرامج للمركز القومي لتدريب المعلمين.

8/ الإشراف على مراكز التدريب التي تتبع لوزارة العمل ووزارة التنمية البشرية.

ثانيا: الدراسات السابقة.

الدراسات السابقة لها أهمية خاصة في أدبيات البحث التربوي حيث تلقي الضوء على آخر ما تم إنجازه بخصوص أي موضوع من المواضيع التربوية وتبرز ما توصل إليه الباحثون من

نتائج في الدراسات العلمية، وتشكل نقطة الانطلاق للدراسات اللاحقة، اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات تتعلق بموضوع معايير إختيار الإداريين في التربية والتعليم، حرصاً منها على إثراء الدراسة ورغبتها في معرفة ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

تركز الباحثة على عرض الجوانب الرئيسية التالية للدراسات السابقة: أهداف الدراسة، منهج الدراسة، أدوات الدراسة، عينة الدراسة، أهم النتائج، والتوصيات.

تفاوتت الدراسات في درجة الاتفاق والإختلاف مع الدراسة الحالية، وقد رتبتها الباحثة على حسب تسلسل تاريخها الزمني من القديم وصولاً للدراسات الحديثة، البداية بالدراسات السودانية ثم عرجت على الدراسات العربية فالدراسات الأجنبية، إلى جانب عرض أوجه الشبه والإختلاف وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الدراسات المحلية :

1/ دراسة: حسن عبد الرحمن الحسن (1998م). بعنوان: تحليل وتقويم القيادة الإدارية التربوية من (1962 –1996) دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمدرمان الإسلامية.

تهدف الدراسة إلى توصيف الواقع الإداري والتربوي والتعليمي في اليمن، إبراز العوامل والصعوبات التي أدت إلى ضعف مستوى الأداء، دراسة المعايير يتم ضوئها إختيار وتعيين القيادات الإدارية التربوية والتعليمية، التعرف على مدى كفاية برامج تأهيل وتدريب القيادات الإدارية التربوية في اليمن.

طبيعة الدراسة تفرض نوع المنهج المستخدم في هذا الجانب اقتضى على الباحث استخدم المنهجين الوصفي والتاريخي والذي من خلالها يتم تتبع مراحل التطور وقراراته وتحليلها وتفسيرها.

بلغ مجتمع الدراسة للمستويات القيادية العليا (166) قيادياً(144) ذكور (26) إناث، قسم الباحث عينة الدراسة إلى ثلاث فئات (عليا – وسطى – تنفيذية) والتي إعتمد فيها على العينة العشوائية.

توصل الباحث الى نتائج أبرزها:

1/ غياب التوصيف الوظيفي الدقيق للوظائف القيادية في وزارة التربية والتعليم وهذا يتضح من خلال: الإعتماد على معايير النفسية الخاص بوزارة التربية والخدمة المدنية والإصلاح الإداري دون التعريف بين طبيعة العمل التربوي والتعليمي والأعمال المساعدة، تعدد المؤهلات العلمية لمسمى الوظيفة الواحدة فالمؤهلات المطلوب يشغل وظيفة مدير إدارة إما الإلمام بالقراءة والكتابة أو الإبتدائية العامة أو الإعدادية العامة أو الموحدة أو ما يعادلها.

2/ التناقض في الحدود الدنيا للمؤهلات العلمية في المستوى القيادي الواحد ويبرز هذا من خلال: الحد الأدنى كمؤهل كل من مدير الإدارة ونائب مدير الإدارة المحدد بالإلمام بالقراءة والكتابة بينما المحدد الادنى لرئيس القسم هو مؤهل العامة، الحد الأدنى لمؤهل التعليم بالمديرية الدبلوم المتوسط ويجوز ان يكون مؤهل أقل في المناطق النائية والحد الأدنى لكل معلم –وكيل المدير في المدرسة الثانوية هو المؤهل الجامعي الأول تربوي –غير تربوي.

3/ غياب معايير تقييم الأداء لكل من وكيل الوزارة والوكيل المساعد والمدير العام – ومساعد مدير التعليم في المديرية ونائبه.

4/ الحد الأدنى للمؤهلات العلمية لكل من وكيل الوزارة المساعد والمدير العام مدير الإدارة ونائب مدير الإدارة – مدير المركز التعليمي ونائبه. لا تتناسب مع طبيعة المهام الموكلة التي كل منهم.

5/ إعطاء الأقدمية في العمل أهمية كبيرة مقابل المؤهل وخصوصاً المستويات القيادية العليا والمتوسطة.

6/ الهيكل التنظيمي الحالي لوزارة التربية لا يتناسب ومهام الوزارة.

7/ التداخل في الإختصاصات والصلاحيات بين مختلف الجهات والمستويات في الوزارة والمحافظات.

8/ غياب التخطيط العلمي السيم لمواجهة بإعداد الكوادر البشرية المطلوبة وتزويدها بالمعارف التعليمية.

9/ تأكيد وزارة التربية على كثير من العاملين في حقل التربية والتعليم غير معدين تربوياً.

10/ ضعف برامج التدريب والتأهيل على مختلف المستويات مما أثر على مستوي الأداء.

11/ فئات المستوي القيادي الأول مدير عام ووكيل وزارة ومساعد ووكيل لا تخضع للمعايير الوظيفية وإنما يتم إختيارها وفق رؤي سياسية صرفه.

12/ التفريق بين المؤهلات العلمية في الخبرة والمستوي فالدبلوم الفني هو الذي مدته أربع سنوات بعد الثانوية لا يساوي المؤهل الجامعي الأول.

13/ تدخل القرار السياسي غير المخطط لتغطية العجز في الكادر التربوي بفئات لا تتناسب مؤهلاتها وإعدادها العلمي والمسلكي مع طبيعة الأعمال المكلفة بأدائها.

التوصيات:

1/ إستكمال دراسة بقية القيادات الإدارية والتربوية والتي لم تشمل عليها هذه الدراسة.

2/ أجراء دراسة موسعة حول برامج إعداد وتأهيل المعلم اليمني.

3/ حل مشكلة المدارس التي تعاني من نقص في الإدارة المدرسية.

4/ وضع دراسة متكاملة لإعادة تأهيل الكوادر القيادية التي لم تنطبق عيها معايير المؤهلات العلمية.

5/ وضع معايير علمية دقيقة يتم التقيد بها عند إختيار وتعيين القيادات الإدارية والتربوية المختلفة.

6/ إعادة النظر في الهياكل التنظيمية المختلفة لوزارة التربية والتعليم وفروعها المختلفة.

7/ وضع وصف وظيفي دقيق للخروج من الازدواجية في مهام القيادات المختلفة.

8/ إعادة النظر في تطبيق معايير الإختيار الخاصة بالقيادات العليا.

9/ إجراء دراسة تقويمية لأداء القيادات الإدارية والتربوية والتعليمية في كل من وزارة التربية والتعليم وفروعها في المحافظات والمديريات.

2/ دراسة: محمد الأمين دفع الله فضل الله، (2004). بعنوان: تقويم الأداء الإداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية الخاصة – دراسة تحليلية ميدانية بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية.

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية الخاصة وذلك من خلال التعرف على التأهيل الأكاديمي والمهني والفني لمديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الخاصة بولاية الخرطوم، معرفة مدى الخبرات التربوية التي تسبق تعيين مديري ومديرات المدارس الثانوية الخاصة، الكشف عن العلاقة التي تربط إدارة المدرسة الثانوية الخاصة بإدارة التعليم الثانوي الحكومي الوقوف على نظام وبرامج الأداء الإداري للمدارس الثانوية الخاصة.

إتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على تحليل المشكلة والتحقق منها وصياغة اسئلتها وفرضياتها، التتبع التاريخي لنشأة التعليم الثانوي الخاص للمنهج الوصفي التحليلي.

تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الثانوية الخاصة بولاية الخرطوم، ومن مديري الإدارات العليا بالولاية، يتم إختيار مجموعة من مديري ومديرات المدارس الثانوية الخاصة كعينة عشوائية منتظمة، الإدارات العليا للتعليم الثانوي الخاص بولاية الخرطوم وبمحلياتها السبع ومساعديهم لتنسيق التعليم الثانوي الخاص تم إختيارهم بطريقة الحصر الشامل.

من أهم النتائج:

1/ يتم إختيار القائد التربوي الثانوية الخاصة بناءاً على عدة معايير أهمها: الخبرة الطويلة في إدارة المدارس الثانوية الخاصة، التفوق الأكاديمي، قيام صاحب المدرسة بنفسه بعملية الإدارة ورغبة أمناء المدرسة في شخص معين، التدريب الذي يناسب القائد التربوي الثانوية الخاصة هو أن يكون قد تلقي كورسات متفرقة في الإدارة أو حاصلاً على دبلوم تربية عالي.

2/ الخبرات التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي الثانوية الخاصة هي تكون من تدرج في مدارج الوظائف الإدارية المدرسي المتمثلة في مرشد صف – رئيس شعبة ونائب مدير وموجه فني، ومشرف تربوي.

3/ أكثر الأنماط الإدارية السائدة في المدارس الثانوية هو نمط الإدارة الديمقراطية وفي بعض الحالات يجمع القائد التربوي بين الأسلوب الديمقراطي والتسلطي.

4/ الأعباء الإدارية والفنية للقائد التربوي الثانوية الخاصة تتمثل في وضع الخطة المدرسية ومتابعة تنفيذها رقابة لعمل الموجه الفني والمشاركة في الأنشطة الثقافية والإجتماعية في الحي الذي تقع فيه المدرسة.

5/ يصدر القائد التربوي الثانوية الخاصة قراراته الإدارية بعد التشاور مع أغلب المعلمين.

6/ يعقد هيئات التدريس بالمدارس الثانوية الخاصة اجتماعاتها مره كل شهر عادة أو غالباً في حالات نادرة تكون مرة واحدة عند نهاية كل فترة دراسية.

7/ القبول للمدارس الثانوية الخاصة يتم عن طريق إدارة المرحلة الثانوية.

التوصيات:

1/ لعل من الأفضل لإدارة التعليم بالولاية أن تتولى عملية تعيين القائد التربوي الخاصة.

2/ أن تتأثر وزارة التربية عند التصديق بقيام المدرسة الثانوية الخاصة أن الغرض من الحصول على التصديق بقيام المدرسة ليس هو الاستثمار المالي فقط.

3/ أن يتم تعيين المدارس الثانوية الخاصة عن طريق الوزارة حسب النظام المعمول به في تعيين قوة المعلمين.

4/ توحيد اللائحة المدرسية للمدارس الخاصة على أن تكون اللائحة شاملة ومشابهة للائحة المدرسة الحكومية.

5/ تحديد عدد الطلاب في الفصل الواحد بهذه المدارس.

6/ أن تكون للوزارة دور في تحديد الرسوم المدرسية لكل مدرسة مقرونة بالخدمات التعليمية التي تقدمها للتلاميذ.

7/ وضع القوانين والنظم لحفظ الحقوق لكافة العاملين.

3/ دراسة: نفيسة عمر الطيب (2007) بعنوان: التطوير الإداري وعلاقته بالكفاءة الإدارية في إدارات التعليم بولاية النيل الابيض – دراسة تحليلية ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة النيلين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التطوير الإداري في الإدارات التعليمية بولاية النيل الأبيض، تحديد المشاكل الإدارية التي تواجه الإداريين وإيجاد الحلول المناسبة لها تطويراً للأداء الإداري، التعرف على تصورات الإداريين نحو التطوير الإداري والتي يمكن أن تعزى اختلافاتها إلى المركز الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

إستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل المشكلة والتحقق منها والذي يتناول في هذه الدراسة الإدارة التربوية في السودان والتعرف على أقسام الإدارات التربوية المختلفة والهيكل الإداري لكل قسم بولاية النيل الأبيض.

مجتمع الدراسة يتألف من الإداريين العاملين بإدارات التعليم العام بولاية النيل الأبيض في رئاسة وزارة التربية والتعليم بربك ومكتب تعليم ربك بمحلياتها ووحداتها الإدارية المكونة من: محلية كوستي ووحداتها، محلية الجبلين ووحداتها، محلية الدويم ووحداتها، محلية القطينة ووحداتها، عينة الدراسة اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغ عدد المبحوثين (177) فرداً.

النتائج:

1/ بعد ترتيب المحاور المختلفة للتطوير الإداري فقد حاز محور الاتصالات على أعلى تقدير " جيد جداً"

2/ أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية كانت لصالح المركز الوظيفي.

3/ أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في محور وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وكانت لصالح حملة المؤهل العلمي ماجستير.

4/ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على عامل عدد سنوات الخبرة.

5/ كثير من الإداريين ينقصهم الإعداد الإداري من حيث حضور الندوات والدورات التي تلمس الإتجاهات وتعمل على تطوير الكفاءات.

6/ عدم وجود أسس ثابتة لشغل الإداريين للوظائف الإدارية العليا.

7/ تسيطر روح المركزية على معظم اللوائح والقوانين والنظم بإدارات التعليم في ولاية النيل الابيض.

8/ لا يفوض الإداريون إلى نوابهم إلا القليل من الصلاحية وخاصة عند غياب المدير.

9/ يتم تعيين الإداريين لمناصب إدارية عليا بناء على الإنتماءات الحزبية أو المحسوبية أو الوساطة وليس على مبدأ تكافؤ الفرص وإعتبارات الكفاءة.

10/ الوصف الوظيفي غير واضح لتحديد السلطة والمسؤولية مما نجم عنه تضاربات الاختصاصات وعدم تطابق في الواقع الإداري القائم.

التوصيات:

1/ الاهتمام بتطوير الإدارات التعليمية وذلك بإعداد الخطط الواقعية المبنية على أسس علمية.

2/ إن التطوير الإداري عملية مستدامة تتطلب الكثير من الجهد والوقت والمال حتى يتعمق مفهوم التطوير الإداري.

3/ توفير كل مما شأنه دفع وزارة التربية والتعليم بولاية النيل الأبيض والعاملين فيها مع متطلبات التجديد والتحديث والتحسين.

4/ رفع وعي الإداريين بأهمية التخصصات الفنية والإدارية القادرة لتلبية احتياجات التطوير الإداري.

5/ تنمية وعي الإداريين بمشكلات الواقع وقدرتهم على مواجهة متطلبات المستقبل.

6/ تفويض السلطات للإدارات الدنيا لخلق التوازن وتحقيق تداول السلطة بين الإداريين ونوابهم في عملية التخطيط واتخاذ القرار.

7/ تبسيط الإجراءات الإدارية وذلك بإكساب الإداريين المهارات اللازمة لتحسين وترقية الأداء لتحقيق النظام اللامركزي.

8/ لا بد من وضوح المعايير الوظيفية عند تعيين الإداريين بمناصب إدارية عليا وأن يتم التعيين على أسس موضوعية سليمة.

9/ الإهتمام بتأهيل الكفاءات الإدارية حتى تتولى مواقع قيادية فما ينعكس إيجاباً على الأداء العام.

4/ دراسة: عبد المطلب خضر إبراهيم أحمد، (2014م). بعنوان: دور إدارات المدارس الثانوية في تعزيز الجودة في التدريس "دراسة ميدانية على مدارس المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة أم درمان الإسلامية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور إدارات المدارس الثانوية في تعزيز الجودة في التدريس والمعايير المستخدمة لتحقيق جودة المخرج التعليمي، من خطط وأساليب وطرائق ليتمكن المعلم من أداء رسالته بصورة تحقق أهداف العملية التعليمية.

ولتحقيق أهداف هذه الدارسة اختار الباحث مدارس محلية كرري بأم درمان كمجتمع للدارسة وأخذت عينة عشوائية بمقدار (50) منهم (15) مديراً ومديرة و (35) معلماً ومعلمه من هذه المدارس، وتم اعتماد المنهج الوصفي، كما تمثلت أداة الدراسة في الإستبانة.

من أهم النتائج الدراسة:

توجد أساليب متعددة للقيادة الإدارية وقد تطورت هذه الأساليب مع تطور هذه الوظيفة، وجود بعض القصور بمستويات الحوافز المادية والأدبية التي تقدم للإدارات المدرسية لتمكينها من القيام بأعباء عملها، عدم اهتمام الإدارة التربوية بنظام تدريب وتأهيل المعلمين لمواكبة التطوير، عدم إشراك المعلمين في الجوانب الإدارية، عدم تحفيز المعلمين المميزين في المدارس الثانوية يحد من تطوير أدائهم، عدم توفير الإمكانات اللازمة لسد حاجة المعلمين تحد من تطوير أدائهم.

وأختتم الباحث دارسته بعدد من التوصيات أهمها: تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية أصبح ضرورة تحتمها المرحلة الحالية وعلى وزارة التربية والتعليم أن تتبنى هذا المنهج وتضع له التنظيم والتحيز المناسب.

2/ نشر ثقافة الجودة في الوسط التربوي خاصة وتبني التوعية بها لدى كافة العاملين والمستفيدين من أولياء أمور والطلاب والمجتمع المحلي.

3/ مراعاة وضع الخطط العامة لإدارة المدارس الثانوية وفق منهجية الجودة.

5/ دراسة: حاتم سليمان عثمان، (2015م). بعنوان: دور الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في إنجاح خطط التعليم بالمرحلة الثانوية بولاية القضارف، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدف هذا البحث إلى التعرف علي دور الإدارتين التعليمية والمدرسية في عملية التخطيط وإبراز دور الإدارة التعليمية في عملية التخطيط وإبراز دور الإدارة التعليمية في عملية التنظيم والتوجيه والتقويم من وجهة نظر مديري المدارس ومسؤولي التعليم، استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة البحث الاستبانة.

ويتكون مجتمع البحث من جميع مديري المدارس بالولاية وعددهم (110) مدير ومديرة ومسؤولي التعليم بالمرحلة الثانوية بوزارة التربية البالغ عددهم (65).

من أهم النتائج:

يعمل التخطيط في الإدارة التعليمية على تجديد احتياجات الولاية من الموارد البشرية والاحتياجات التدريبية المهنية للعاملين بهدف تلبيها، يعمل التنظيم في الإدارة التعليمية على تنسيق العمل مع الوحدات الإدارية المختصة بالوزارة، توزيع ميزانية التعليم يتم بحسب التوجيهات على أوجه الصرف، الإدارة التعليمية تؤكد على العمل بروح الفريق ولكنها تغفل إشراك العاملين في اتخاذ القرار.

الدراسات العربية:

6/ دراسة: ناصر بن هلال الراسبي(1998) بعنوان: أسس مقترحة لختيار مديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل لأسس مقترحة لإختيار مديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان، ولتبين مدى اختلاف هذه الأسس باختلاف المستوى الإداري، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، لأفراد عينة الدراسة.

وتألفت العينة التي تم إختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من (189) مديرا من المدارس الثانوية ومساعديهم ومن موجهي المواد والمشرفين التربويين ومن مديري الدوائر ومديري عموم المناطق التعليمية، وتم تطبيق الاستبانة أداة الدراسة على العينة.

وقد أشارت الدراسة إلى مجموعة من الأسس التي يمكن اتباعها لإختيار مديري المدارس الثانوية بالسلطنة، وهذه الأسس هي:

1/ ضرورة حصول المرشح على مؤهل بكالوريوس مع دبلوم في التربية، أو بكالوريوس في التربية مع دبلوم في الإدارة المدرسية.

2/ أن يكون لديه خبرة تعليمية من (5–7) سنوات.

3/ أن يقوم بوظيفة مساعد مدير مدرسة ثانوية بالوكالة لمدة سنتين على الأقل لتحديد قدرته على القيادة، ومن ثم يتم إختيار المدير ممن يظهرون كفاءة من المساعدين.

4/ ألا يقل عمر المرشح عن (31–39) سنوات.

5/ أن يكون لديه تقدير ممتاز لمتوسط تقدير الكفاءة العلمية والعملية، وأيضا تقدير ممتاز لمتوسط تقدير سنتين لكل من موجه المادة والقائد التربوي ومدير المنطقة التعليمية.

6/ الالتزام بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم.

7/ أن تتوفر لدية المهارات الإنسانية والفكرية والفنية.

8/ أن يجتاز المرشح مقابلة شخصية، واختبارًا تحريريًا.

9/ اقترح بعض أفراد العينة ضرورة قيام المرشح بأدوار اجتماعية لخدمة المجتمع المحلي، والرغبة الشخصية في العمل الإداري، وتوافر المهارات الإدارية لدى المدير كأسس إضافية لإختيار القائد التربوي الثانوية في سلطنة عُمان.

7/ دراسة :عبد عطا الله حمايل، (2000). بعنوان: تطوير معايير تربوية مقترحة لإختيار مديري المدارس الثانوية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير تربوية مقترحة يمكن الرجوع إليها عند إختيار مديري المدارس الثانوية في فلسطين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم، والمساعدين الإداريين، والمساعدين الفنيين لمديري التربية والتعليم، ورؤساء أقسام الإشراف التربوي، ورؤساء أقسام التعليم العام في جميع مديريات التربية والتعليم المنتشرة والبالغ عددهم (69)إداريا، في المحافظات الفلسطينية خلال العام الدراسي(1999 /2000 م).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وصمم استبان ة اشتملت على(140) فقرة موزعة على (24) مجالا.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

أولاً: حصل (15) مجالا من مجالات الدراسة من بين أربعة وعشرين مجالا على درجة موافقة (كبيرة جدا) بنسبة مئوية أكثر من (80 %) أهمها معيار السمات الشخصية، وإدارة البيئة، وإدارة الاجتماعات، وإدارة العملية التربوية.

ثانياً: حصلت (8) مجالات على درجة موافقة عالية بنسبة مئوية أكثر من (70%) أهمها معيار إدارة التنمية المهنية للمعلمين، وإدارة التغيير واستراتيجياته.

ثالثاً: حصل مجال واحد على درجة موافقة قليلة بنسبة مئوية أكثر من (50 %) وهو معيار النمط القيادي لالقائد التربوي.

وأوصت الدراسة بأن تأخذ الوزارة والمديريات بهذه المعايير عند إختيار مديري المدارس الثانوية في فلسطين .وأصحاب التأهيل العلمي والمسلكي وتأهيل المديرين المعينين، وتدريبهم على القيادة الديمقراطية، وتفويض صلاحيات التعيين لمديريات التربية.

ومنح المديرين مزيدا من الصلاحيات في مدارسهم وإشراكهم في رسم السياسات التعليمية، وإيجاد مركز للمعلومات الإدارية، كما أوصى الباحث بإجراء دراسة مشابهة لإختيار مديري المدارس الأساسية في فلسطين، ودراسة أخرى لمعرفة درجة تطبيق هذه المعايير، ودراسة حول الأسباب التي تؤدي إلى نجاح أو فشل القائد التربوي الثانوية في عمله.

8/ دراسة: نبيل عبد الله زقوت، (2007). بعنوان: تطوير معايير إختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين، رسالة لنيل درجة الماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية–غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: كيف يمكن تطوير معايير إختيار مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على أربعة مجالات تمثلت في الفرز الأولي، الامتحان الكتابي، والمقابلة الشخصية، والتصنيف في قوائم، بالإضافة إلى سؤال مفتوح لكل مجال حول اقتراح معايير أخري.

وتم التأكد من صدق الاستبانة بعرضها على محكمين وخبراء، كما تم التأكد من ثباتها حيث بلغ معامل الثبات لها(0.984) وتم توزيع الاستبانة على جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم (75) مشرفًا ومديري المدارس بوكالة الغوث بغزة والبالغ عددهم (193) مديرًا و(368) من المعلمين والمعلمات فبلغت عينة الدراسة(655) ، وقد استجاب منهم(93%) ، ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام .برنامج EXCEL برنامج الحزمة الإحصائية SPSS.

كشفت الدراسة عن أهمية نتيجة المقابلة الشخصية وضرورة إعتماد السيرة الذاتية في عملية تصنيف وترتيب المتقدمين في قوائم.

بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مجال المقابلة الشخصية بين وجهة نظر المدير والمشرف التربوي في فقرات المعايير المتعلقة بهذا المجال لصالح المدير، ووجود فروق بين وجهة نظر المعلم والمشرف التربوي في فقرات المعايير المتعلقة بهذا المجال لصالح المعلم.

بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مجال التصنيف في قوائم بين وجهة نظر حاملي شهادة الد بلوم وحاملي شهادة ماجستير فأكثر، في فقرات المعايير المتعلقة بهذا المجال لصالح حاملي شهادة الدبلوم.

لم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين تقديرات كل من المشرفين والمديرين والمعلمين لمعايير إختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية حسب متغير سنوات الخدمة.

كشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين تقديرات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين لفقرات المجالات الأربعة ومجموع فقرات المجالات ككل والتي تؤخذ بعين الاعتبار عند إختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة رفع سنوات الخدمة إلى أكثر من 10 سنوات كمعيار في عملية الفرز الأولي، واعتماد معيار سن المتقدمين ممن تعدى 40 عامًا، ومعيار التقارير السنوية للمرشحين وبتقدير لا يقل عن جيد جدًا خلال الخمس سنوات الأخيرة، ومدى الإقناع والتأثير في الآخرين والاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط النفس والقدرة على الاتصال والتواصل والأخذ بالسمات الشخصية المناسبة وضرورة مشاركة المجتمع المحلي في عملية الإختيار، والاهتمام بالسمعة الشخصية للمعلمين المتقدمين.

ومن خلال النتائج توصل الباحث إلى مقترح لتطوير معايير إختيار مديري المدارس من خلال سبع مراحل وهي: الفرز الأولي، والامتحان الكتابي، والمقابلة الشخصية، والتصنيف في قوائم، والفترة التجريبية، وتقويم عمل المدير، وتثبيت المدير. وبناء على النتائج أوصى الباحث باعتماد ما توصل إليه في عملية إختيار مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية، ووزارة التربية والتعليم الحكومية، ووضع نظام لمتابعة المديرين بعد التعيين لتقويم عملية الإختيار، وإجراء بحوث ودراسات في معايير إختيار المشرفين التربويين والقيادات الإدارية العليا في جميع المؤسسات.

9/ دراسة: جميل بن معمر السَّواط، (2007) بعنوان: أهم معايير إختيار مديري إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية الواقع والمأمول، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السُّعودية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ملاءمة المعايير المطبّقة حالياً لإختيار مديري إدارات التربية والتعليم في المملكة العربيّة السّعوديّة، والوقوف على درجة أهمية المعايير المقترحة لإختيار مديري إدارات التّربية والتّعليم في السّعوديّة، والتعرّف على الفروق الدالة الإحصائية بين متوسطيّ استجابات مجتمع الدراسة عن المعايير المطبقة حالياً والمقترحة طبقاً لمتغيريّ المؤهل العلمي والخبرة، ووضع عدد من المعايير على صيغة أنموذج مقترح لترشيح وإختيار مديري إدارات التّربية والتّعليم في ضَوء نتائج الدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري إدارات التّربية والتّعليم في المناطق والمحافظات للبنين والبنات، وبلغ عدد المستجيبين منهم (81) مديراً، كما شمل مجتمع الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وبلغ عدد المستجيبين منهم (59) مسؤولا، وبيّنت نتائج الدراسة أنّ المعايير المطبقة حالياً لإختيار مديري إدارات التّربية والتّعليم حصلت على درجة متوسطة من حيث الملاءمة، وأنّ المعايير المقترحة لإختيار مديري إدارات التربية والتّعليم على درجة عالية الأهمية، ووضع عدد من المعايير على صيغة أنموذج مقترح لترشيح وإختيار مديري إدارات التربية والتعليم.

10/ دراسة: نواف الخوالدة، (2010). بعنوان: تطوير معايير لإختيار مشرفي التربية المهنية في وزارة التربية والتعليم في الأردن .أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع إختيار مشرفي التّربيّة المهنيّة في وزارة التّربيّة والتّعليم الأردنيّة، وتطوير معايير لإختيار مشرفي التّربية المهنيّة في الأردن، وتمّ استخدام أسلوب المسح الشّامل لمجتمع الدراسة، إذ وُزِّعت الإستبانة التي طوَّرها الباحث على جميع مشرفي التّربيّة المهنيّة، ورؤساء أقسام التّعليم المهني في المديريّات، ومديري المدارس المهنيّة؛ وبلغ عددهم جميعاً (180) فرداً، وبيّنت نتائج الدراسة أنَّ المعايير التي طوّرها الباحث كانت جميعها تصلح لإختيار المشرف التربوي، وجاء المتوسط الحسابي للموافقة على هذه المعايير مرتفعاً، وخرج الباحث بإقتراح مجموعة من المعايير من مثل:

معيار المؤهلات والخبرات: يحدّد المؤهل العلمي بالمشرف التّربية المهنيّة بالدّرجة الجّامعية الأولى في التّخصصات المهنيّة المختلفة، وتحدّد خبرة مشرف التّربيّة المهنيّة بخمس سنوات في مجال التدريس، ومعيار الأخلاق :التّعامل مع العاملين بأمانة، والدّقة في الوقت والمواعيد، والحرص على تحقيق العدالة، وإتخاذ مواقف تتصف بالنزاهة، والإيمان بفلسفة التربية والتعليم، واحترام الزّملاء وتقديرهم، والعمل بروح الفريق الواحد، والابتعاد عن الذَّاتية، وامتلاك قيم الصبر والتسامح.

11/ دراسة: هاني عبد الرحمن الطويل وزبيدة حسن أبوشويمة، (2016). بعنوان: معايير مقترحة لإختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ورقة علمية منشورة بمجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلّد43 ، ملحق2 ، ص: ص (929 – 947)

هدفت هذه الدراسة إلى إقتراح معايير لإختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التَّربيَّة والتَّعليم الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (154) فرداً من مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التَّربية والتَّعليم الأردنيَّة تمَّ إختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، ولجمع البيانات تمّ إجراء

مقابلات شخصيَّة مع بعض القادة التَّربويين في إدارات التَّربيَّة والتَّعليم، والرُجوع إلى القوانين والأنظمة الوثائق المعتمدة في عملية إختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التّربية الأردنية.

تمّ تطوير أداة لجمع المعلومات احتوت على (75) فقرة موزعة على (8) مجالات، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وبعد حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للحكم على مستوى الفقرات التي احتوتها المجالات واستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

خلصت الدراسة إلى أن درجة استجابة جميع أفراد عينة الدراسة كانت مرتفعة، ودلّت النتائج على أن استجابات أفراد العينة جاءت بتقدير مرتفعة جداً حول مجالات: مجال الأخلاق إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.85) ، ثم مجال المهارات الأساسية والتربوية إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.77) ، ثم مجال المؤهلات العلمية والتربوية إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.56) ، ثم مجال المهارات الخبرة في العمل إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.50)

أن استجابات أفراد العينة جاءت بتقدير مرتفعة حول مجالات: ثم مجال الخصائص والسمات الشخصية إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.49) ، ثم مجال التقويم إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.47) ، ثم مجال طرائق الإختيار إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.42) ، ثم مجال الكفايات إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.23) ، الدرجة الكلية بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل(4.5)

وبناءً على ذلك جاءت مرحلة إقتراح المعايير؛ إذ تمَّ الدَّمج بين ما ركّز عليه الجانب النظري في إقتراح المعايير، وبين ما أفرزته نتائج الدراسة، وفي المرحلة التالية تمّ التأكد من صدق المعايير .

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الدراسة بتطبيق المعايير المقترحة:

أظهرت نتائج الدراسة أنّ عملية الإختيار المستخدمة في إختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية حاليًا تعتمد على الأقدمية في الخدمة، وسنوات الخبرة، وعليه توصي الدراسة بالتنوع في المعايير المستخدمة في إختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في الوزارة، وإتباعها بدقة وشفافية.

بيّنت نتائج الدراسة إعتماد الشهادة الجامعية الأولى في إختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التَّربيَّة والتَّعليم الأردنيَّة، وتوصي الدراسة بإعتماد المؤهلات العلمية العليا، وتمكين العاملين في الوزارة من الإلتحاق ببرامج أكاديمية، وتربوية، وإدارية تسهم في تطور المؤسسة التربوية.

بينت نتائج الدراسة أن المعايير المستخدمة حاليًا لا تأخذ بالحسبان المهارات، والكفايات اللازمة، وعليه، توصي الدراسة بالتركيز على المهارات الأساسية والتربوية، والكفايات لإعتمادها كمعايير في إختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التَّربيَّة والتَّعليم الأردنيَّة.

12/ دراسة: نوف نشمي حسن (2017). بعنوان: تطوير معايير إختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم في ضوء عدد من الخبرات المحلية والعالمية، ورقة علمية منشورة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (6) العدد (4) ص: ص (82-97).

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معايير إختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية في مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية، والكشف عن معوقات التطبيق من وجهة نظر أفراد الدراسة، كما هدفت إلى الوصول إلى معايير متطورة لإختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية من خلال الإستفادة من تجارب عدد من الدول المحلية والعالمية.

وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط إستجابات المشرفات تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، عدد مرات المشاركة في لجان الإختيار، المنطقة التي تتبع لها).

طبقت الدراسة على جميع مشرفات الإدارة المدرسية بمكاتب التعليم التابعة لوزارة التعليم في مناطق المملكة والبالغ عددهن (290) من أصل (319).

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وإعتمدت على أداة الإستبانة لجمع المعلومات والبيانات وقد تكونت من(51) عبارة تندرج تحت ثلاث محاور أساسية.

أسفرت الدراسة عن: أن درجة تطبيق معايير إختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية متحققة من وجهة نطر مشرفات الإدارة المدرسية بدرجة عالية وبلغ المتوسط الحسابي (4.57)، وقد جاءت المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير إختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية في وزارة التعليم متحققة بدرجة متوسطة والمتوسط الحسابي بلغ (4.17)، وبلغت المقترات التطويرية درجة مواقة عالية بين إستجابات مشرفات الإدارة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (4.23).

في ضوء النتائج أوصت الدراسة بالإعتناء بلجان المقابلة الشخصية والتنويع في عضواتها قدر الإمكان من مستويات أكاديمية وإدارية متميزة في مجال التربية والإدارة وعلم النفس، سن نظام الترخيص لمزاولة مهنة مديرة مدرسة المرحلة الثانوية كما هو الحال في بعض الدول حيث يضمن إمتلاك المديرة لأساسيات وكفايات الإدارة التربوية الحديثة قبل الخدمة بشكل فعلي.

الدراسات الأجنبية:

13/ دراسة: (دالتون،Dalton) (2000)، بعنوان: مدى إدراك مديري ومعلمي المدارس المتوسطة لدرجة المشاركة في صنع القرار في ولاية تكساس.

Dalton, Fredrick (2000): Middle School Teacher Involvement in Site-Based Decision Making, University Of Texas At Austin Proudest Dissertation Abstract.

هدفت الدراسة إلى تحديد ومقارنة إدراك مديري ومعلمي المدارس المتوسطة لدرجة المشاركة في صنع القرار في ولاية تكساس، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المديرين والمعلمين، مجموعة كانت مشاركة في صنع القرار، ومجموعة أخرى غير مشاركة، تّم عقد مقارنة لتحديد الإدراك من خلال الأداة وضعها الباحث تضمنت خمسة أبعاد وهي: التخطيط، والمناهج، والميزانية، والتوظيف، وتنمية المعلمين، هذه المحاور شكلت محور المشاركة في صنع القرار،

بعد جمع المعلومات وتحليل البيانات من خلال استخدام التباين الأحادي واختبار مان وتني من الأساليب الإحصائية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن المديرين يدركون أن المعلمين يشاركون بدرجة عالية في الأبعاد الخمسة أكثر مما يدركه المعلمون لمشاركتهم، أي أن هنالك فروقاً بين إدراكات المدريين والمعلمين في درجة المشاركة.

إن المديرين يدركون أن المعلمين يشاركون بدرجة عالية في مجالي الموازنة والتوظيف أكثر من بقية المجالات الأخرى وهي: التخطيط والمناهج وتنمية المعلمين أكثر مما يدركه المعلمون أنفسهم، أي أن هنالك فروقاً بين إدراكات المديرين والمعلمين في درجة مشاركة المعلمين.

اتفق إدراك المديرين والمعلمين في درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات في أبعاد: المناهج وتنمية المعلمين.

كانت هناك فروق في الإدراك بين المديرين والمعلمين في درجة مشاركة المعلمين أبعاد: الموازنة والتوظيف والتخطيط.

14/ دراسة: (كنالي،Kanaly) (2001)، بعنوان: درجة مشاركة المعلمين الجدد وإدراكهم لدورهم في عملية صنع القرار.

Kanaly, Bethany (2001): A Grid And Group Interpretation Of New Comer's Voice In The Decision Making Process In Selected Elementary Schools. Oklahoma State University. – Dissertation. Abstracts.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة مشاركة المعلمين الجدد وإدراكهم لدورهم في عملية صنع القرار تبعاً لتطبيقات المشاركة في اتخاذ القرارات، تكونت عينة الدراسة من المعلمين الجدد في ولاية اوكلاهوما بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد طبقت الدراسة على مدرستين تختلفان في الثقافة التنظيمية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن إحدى الثقافتين في المدرستين مجتمع الدراسة تعتبر المعلمين الجدد مورداً في دعم أهداف المدرسة ومعايير الجماعة في المدرسة في المشاركة في اتخاذ القرار، الثقافة الأخرى تعتبر المعلمين الجدد غرباء وتبعاً تم تحديد درجة مشاركتهم في اتخاذ القرار، توصل الباحث إلى استنتاج أن الثقافة التنظيمية لها أثر في تحديد مشاركة المعلمين الجدد في اتخاذ القرار.

15/ دراسة: (تسكا، Teska)، (2003)، بعنوان: القيادة الفعالة لمديري التربية والتعليم من خلال الاتصال.

Teska. J. 2003. The Superintendency: Effective Leadership through Communication. wwwLib.UMI.com/dissertations.DAI-A64/6. P.1488.NOV. Superintendency. (6 sep.2011).

هدفت الدراسة إلى التعرف القيادة الفعالة لمديري التربية والتعليم من خلال عملية الإتصال، أجريت الدراسة في جامعة شرق ميتشغان، وقد استخدم منهج البحث النوعي والبحث الكمي لجمع المعلومات وتحليلها، وقد إختيرت مجموعة من مديري التربية والتعليم، وإستخدم معيار القيادة الفعالة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنه على مديري التربية والتعليم الفاعلين أن يكونوا مدركين للدور الحاسم الذي يؤدونه، وأن يمتلكوا مهارات أساسية من مثل: الإتصال في القيادة التربوية، كما توصلت إلى أهمية مهارة الاتصال والتواصل في العمل التربوي؛ إذ تؤدي إلى نجاح مدير التربية والتعليم في مؤسسته التربوية، وهذا هو أساس القيادة الفعالة التي تراعى عند إختيار هؤلاء القادة.

16/ دراسة: (والس، Wallac)، (2003)، بعنوان: عمليات اختيار مديري التربية والتعليم، دراسة وطنية استقصائية.

Wallac. B. 2003. The Superintendent Selection Process. A National Investigative Study. The University of Memphis

هدفت الدراسة إلى التعرّف على عمليات اختيار مديري التّربية والتّعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وطوّر الباحث إستبانة لوصف وتحليل عمليات البحث التي حددت لتعيين مديرين جدد في العام الدراسي (2000–2001) وتحليل السِمات الشخصية للمدير في المناطق ذات الأحجام المختلفة في الثروة والتحولات الإدارية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى بناء معايير لإختيار مديري التربية والتعليم، وضرورة الإعلان عن الوظيفة بهدف اجتذاب المرشحين الأكثر كفاية، بغرض نجاح المؤسسة التربوية وتحقيق رؤيتها.

17/ دراسة: (أولريمي،Oluremi) (2013)، بعنوان: كفايات الإدارة: الاحتياجات المهنية الفعالة لمديري المدارس الثانوية بنيجيريا.

Oluremi, Olaleye Florence (2013): "Management Competence; Need for Effective Professionalization of Nigeria Secondary School Principals", Kuwait Chapter Arabian Journal of Business and Management Review Vol.2, No; 10, June.

هدف البحث إلى التعرف على أثر التدريب على المهارات المهنية في الإدارة التعليمية وعلاقته بالاتجاهات الحديثة في الإدارة الخاصة بالقرن الحادي والعشرين. من اهم النتائج التي توصل لها البحث: إن معظم مديري المدارس الثانوية في نيجيريا لم يتلقوا تدريباً مهنياً في الإدارة التعليمية، ومن ثم فهم محرمون من الاتجاهات الحديثة في الإدارة الخاصة بالقرن الحادي والعشرين حيث أكد البحث على تضمين المهارات الإدارية المهنية لمديري المدارس، والتي تتطلب تدريباً في إدارة المدرسة ، حيث سيمكنهم ذلك من أن يؤدوا المهام الإدارية بكفاءة عالية في مجلت: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، ووضع الميزانيات، كما أن حضورهم التدريب في

إدارة المدرسة سيمكنهم من مواكبة الاتجاهات الحديثة في هذا المجال مما ينعكس على تطوير نظام التعليم.

تعليق على الدراسات السابقة:

رغم كثرة الدراسات التي أجريت حول القيادة التربوية، تلاحظ الباحثة أن الدراسات المتعلقة بمعايير إختيار القادة التربويين قليلة جداً وأن معظمها أتفق على الخبرة والأقدمية كمعيار في إختيار القائد التربوي لقيادة المؤسسة التربوية لأداء وظيفتها ورسالتها في الحقل التربوي.

لقد تعددت الموضوعات التي تناولتها هذه الدراسات وتنوعت مناهجها كل حسب الغرض، كما اتسمت بالتنوع والثراء والتباين في بعض الأحيان، ومن ثم إختلفت النتائج، وهذا هو غاية البحث العلمي.

وحتى تتضح الصورة سوف تورد الباحثة في هذا التعليق رؤية مجملة عن محتويات هذه الدراسات ومناهجها وربط ذلك بالدراسة الحالية للتعرف على نقاط الإلتقاء والإختلاف وما إستفادته الباحثة منها في موضوع دراستها، وقد قسمت الباحثة هذه الدراسات حسب موضوعاتها إلى:

النوع الأول: تعرض لواقع القيادة التربوية وتحليل فاعلية أدائها بغية التطوير والتحسين، كما في دراسة حسن عبد الرحمن الحسن (1998م)، ودراسة محمد الأمين دفع الله فضل الله (2004)، ودراسة نفيسة عمر الطيب (2007). ودراسة (تسكا، Teska)، (2003).

النوع الثاني: تعرض لدور القيادة التربوية في ترقية أداء العملية التربوية في جوانبها المختلفة وإنجاح خطط التعليم، كما في دراسة عبد المطلب خضر إبراهيم أحمد، (2014م)، ودراسة حاتم سليمان عثمان، (2015م). ودراسة (دالتون،Dalton) (2000)، ودراسة (كنالي،Kanaly) (2001)، (أولريمي،Oluremi) (2013).

النوع الثالث: نجد أنها تتناول إختيار القادة التربويين (مديري إدارات، مشرفين، مديري مدارس، وكلاء مدير) وتعرض كيفية إختيارهم والمعايير المتبعة في ذلك، وأثره في تفعيل العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية. كما في دراسة ناصر بن هلال الراسبي(1998)، ودراسة

عبد عطا الله حمايل، (2000)، ودراسة نبيل عبدالله زقوت، (2007)، ودراسة جميل بن معمر السَّواط، (2007)، دراسة (والس، Wallac)، (2003)، ودراسة نواف الخوالدة، (2010)، ودراسة هاني عبد الرحمن الطويل وزبيدة حسن أبوشويمة، (2016)، ودراسة نوف نشمي حسن (2017).

النوع الأول: يتفق مع الدراسة الحالية في أنه تحدث عن أهمية دور القيادة التربوية في تنمية وتطوير العملية التربوية من خلال الاهتمام بالمعلم والمتعلم والمنهج والعلاقات الإنسانية في الحقل التعليمي.

النوع الثاني: يتفق مع الدراسة الحالية في أنه ركّز على فاعلية القيادة التربوية وأساليبها في أداء العمل والكشف عن جوانب القصور في العملية التربوية والتعرف على المعوقات.

النوع الثالث: يتفق مع الدراسة الحالية في أنه تناول موضوع معايير إختيار القادة التربويين ومعرفة أمثل الأساليب والكيفية التي يتم بها إختيار الشخص للمكان المناسب، هذا الإختيار يمتد أثره ويطال الواقع التعليمي وينعكس على ميدان الإدارة التربوية.

تم عرض عدد (17) دراسة منها عدد (5) دراسات محلية، وعدد (7) دراسات عربية وعدد (5) دراسات أجنبية. ومن خلال إطلاع الباحثة عليها استطاعت أن تأخذ فكرة واسعة عن معايير إختيار القادة التربويين وخطورة دورهم في العملية التربوية وتحسين التعليم لذا لابد من حسن الإختيار لهؤلاء القادة التربويين.

بعد استعراض الباحثة لهذه الدراسات وجدت أن الكثير منها يتفق مع الدراسة الحالية في بعض جوانبها ويختلف معها في جوانب أخرى، وفيما يلي نوضح ذلك:

1/ من حيث الهدف: هدفت أغلب الدراسات التي عرضتها الباحثة إلى التعرف على دور القيادة التربوية في ترقية أداء العملية التربوية وتحليل فاعلية أدائها بغية التطوير والتحسين، كما في دراسة حسن عبد الرحمن الحسن (1998م)، ودراسة محمد الأمين دفع الله فضل الله (2004)، ودراسة نفيسة عمر الطيب (2007). ودراسة (تسكا، Teska)، (2003). وذلك من خلال موضوع معايير إختيار القادة التربويين ومعرفة أمثل الأساليب والكيفية التي يتم بها إختيار

الشخص للمكان المناسب كما في دراسة ناصر بن هلال الراسبي(1998)، ودراسة عبد عطا الله حمايل، (2000)، ودراسة نبيل عبدالله زقوت، (2007) وغيرهم.

2/ من حيث العينة، تفاوتت العينات من حيث العدد من دراسة لأخرى، فعلى سبيل المثال بلغت العينة في ودراسة نوف نشمي حسن (290) من مشرفات الإدارة المدرسية، فيما بلغت في دراسة عبد المطلب خضر إبراهيم أحمد، (50) فردا فقط.

3/ من حيث الأداة: فيما يتعلق بأدوات جمع المعلومات تعتبر الاستبانة هي الأداة الأكثر استخداما في الدراسات السابقة، واستخدم البعض الآخر أدوات أخرى مثل المقابلة والملاحظة والمنهج التجريبي.

4/ يمكن القول بأن الدراسات استخدمت المنهج الوصفي في غالبيتها، في البيئات المحلية أو العربية أو الاجنبية.

على الرغم من تعدد جنسيات الباحثين الذين قاموا بدراسة القيادة التربوية، فإن هذه الدراسات وصلت إلى نتائج منها أهمية دور القادة التربويين في تطوير العملية التربوية، لذا يجب وضع معايير وأسس واضحة لإختيار أكفأ القادة لإدارة المؤسسات التربوية من حيث: المشاركة في التخطيط لتحسين العملية التعليمية ووضع المناهج، تذليل الصعوبات وحل المشكلات التي تعوق عمل المعلم.

من خلال ما تقدم يمكن للباحثة أن توضح ما إستفادته من هذه الدراسات:

1/ استفادت الباحثة من الاطلاع على هذه الدراسات لتأكيد أهمية دراسة معايير إختيار القادة التربويين ودورهم في تطوير أداء العمل التربوي في التعليم العام.

2/ كما استفادت منها كثيراً في بناء ودعم الإطار النظري للدراسة الحالية.

3/ استفادت الباحثة من الوسائل التي اتبعها الباحثون في الدراسات السابقة في إجراءات الدراسة الميدانية، وفتحت أمامها المجال واسعاً لإختيار أفضل الطرق.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات، والتي شكلت قاعدة انطلاق للدراسة الحالية، يلاحظ أن الدراسة الحالية إهتمت معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام بولاية الخرطوم من وجهة نظر المشرفين بمحلية جبل أولياء وتقديم تصور مقترح بأفضل هذه المعايير، وهذا ما يجعلها تختلف عن الدراسات السابقة، لأن الدراسات السابقة منها ما تناول واقع القيادة التربوية، ومنها ما تناول معايير إختيار القادة التربويين، وهذا ما يجعل هذه الدراسة ذات فائدة في مجال البحث والدراسة، بجانب ذلك فإنها تمتاز عن غيرها في أنها تعتبر (على حسب علم الباحثة) أول دراسة تناولت معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام في ولاية الخرطوم بمحلية جبل أولياء.

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة الميدانية

ث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد أن تمت معالجة الإطار النظري الذي تضمن مباحث: القيادة التربوية، معايير إختيار قادة التعليم، بالإضافة للدراسات السابقة لجأت الباحثة إلى الدراسة الميدانية لتوضيح لمعايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام بولاية الخرطوم من وجهة نظر المشرفين التربويين دراسة ميدانية محلية جبل أولياء.

1/ منهج الدراسة:

هو مجموعة من الإجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً دقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة. (عطية ،2009: 138).

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك من خلال التعرف على آراء المشرفين وإتجاهاتهم نحو إختيار القادة التربويين في التعليم العام، وذلك من خلال الوقوف على الظاهرة ووصفها وصفاً علمياً، حيث ترى الباحثة أن المنهج الوصفي يتناسب مع طبيعة بيانات وأهداف هذه الدراسة.

2/ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويون العاملين في التعليم العام بمراحله الثلاث رياض الاطفال و مرحلة الاساس والمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (321) مشرفاً ومشرفةً بمحلية جبل أولياء، كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (2) يوضح حجم مجتمع المشرفين بالتعليم العام بمحلية جبل أولياء والنسبة المئوية للعينات الممثلة.

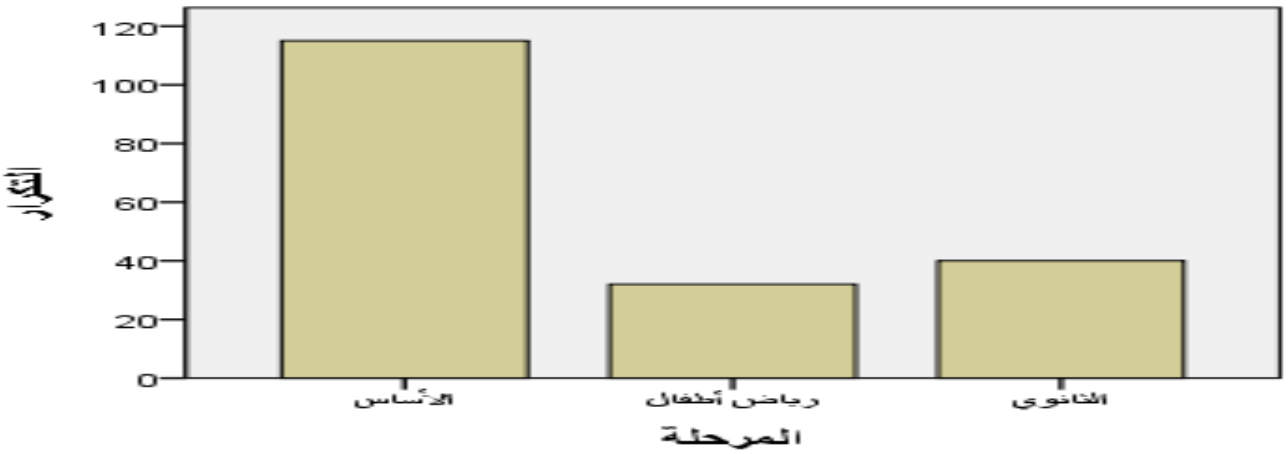
المرحلة	العدد الكلي للمشرفين	العينة	نسبة العينة من المجتمع
الثانوي	65	40	%61.5
رياض الأطفال	56	32	%57.1
الأساس	200	115	%57.5
المجموع	321	187	%58.3

3/ عينة الدراسة:

جدول رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة.

المرحلة	التكرار	النسبة المئوية
الأساس	115	%61.5
رياض أطفال	32	%17.1
الثانوي	40	21.4
المجموع	187	%100.0

شكل رقم (1) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة



من الجدول (3) تشير النتائج أن عدد أفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات التربويين في التعليم العام بمحلية جبل أولياء (187) مشرف ومشرفة توزعوا بين مراحل التعليم العام الثلاثة كالآتي: (40) مشرفاً ومشرفةً من مرحلة الثانوية وبنسبة مئوية (21.4%)، ثم (32) مشرفاً ومشرفةً من مرحلة رياض الأطفال وبنسبة مئوية (17.1%)،أما عدد مشرفي ومشرفات مرحلة الأساس في عينة الدراسة بلغ (115) بنسبة مئوية (61.5%) ليمثلوا مجتمع الدراسة، عينة الدراسة تقدر نسبتها (58.3%) من مجتمع الدراسة، واتبعت الباحثة في توزيع الاستبانة أسلوب الحصر الشامل لتطبيق استبانة الدراسة عليهم، حيث عمدت الباحثة إلى أن تغطي الدراسة بصورة مناسبة المشرفين والمشرفات التربويين بمحلية جبل أولياء، حتى تتحصل على نتائج من شأنها تبرز الخصائص المتعلقة بمعايير مشرفاً ومشرفةً إختيار القادة التربويين في التعليم العام بولاية الخرطوم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحلية جبل أولياء.

وصف البيانات الشخصية:

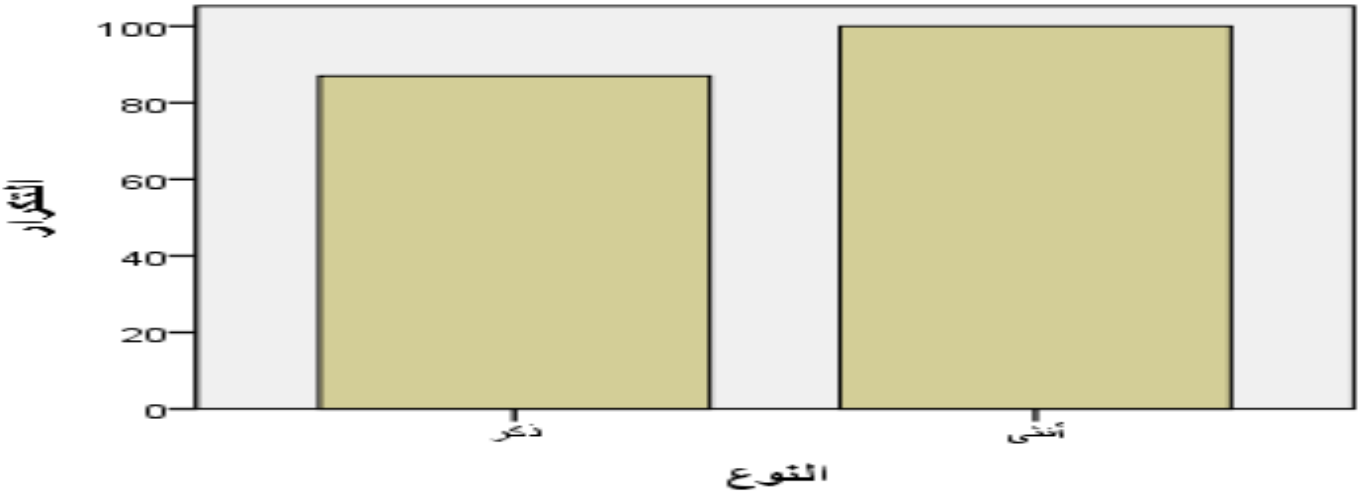
لوصف خصائص البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات التربويين تم تصنيفهم حسب: النوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

النوع:

جدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	87	46.5
أنثى	100	53.5
المجموع	187	100.0

شكل رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع



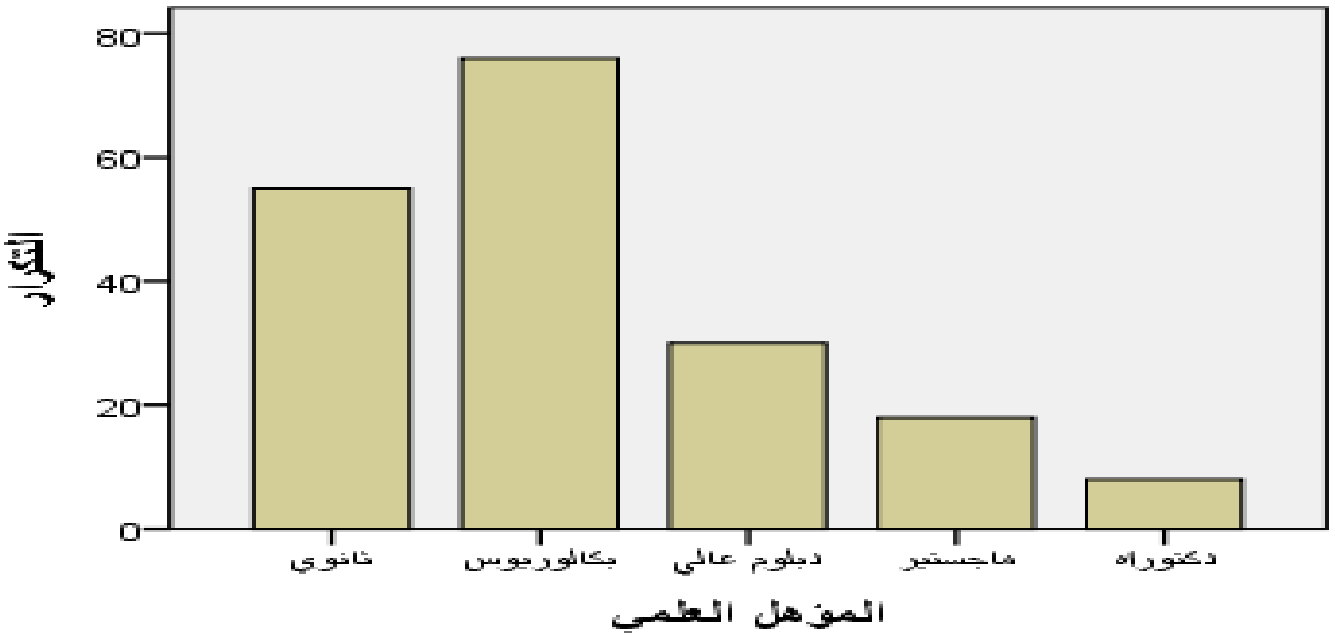
الجدول رقم (4) يوضح أن توزيع أفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات وفق متغير النوع بلغ عدد أفراد العينة من الذكور(87) فرداً وبنسبة مئوية (46.5%)، مقابل (100) من الإناث وبنسبة مئوية (53.5%) يلاحظ أن نسبة الإناث في التعليم العام أكبر من نسبة الذكور، وهو أمر يدعو لمراجعة أسباب عزوف أو هجر المهنة من قبل الذكور.

المؤهل العلمي:

جدول رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ثانوي	55	29.4
بكالوريوس	76	40.6
دبلوم عالي	30	16.0
ماجستير	18	9.6
دكتوراه	8	4.3
المجموع	187	100.0

شكل رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.



الجدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات وفق متغير المؤهل العلمي حيث يلاحظ أن (76) فرداً وبنسبة بلغت (40.6%) يحملون المؤهل العلمي بكالوريوس كأعلى نسبة بين فئات المؤهل العلمي، يليهم (55) فرداً وبنسبة بلغت (29.4%) مؤهلهم العلمي شهادة المرحلة الثانوية، بينما الذين يحملون المؤهل العلمي دبلوم عالي(30) من أفراد العينة بنسبة بلغت (16.0%)، ثم (18) من أفراد العينة يحمل المؤهل العلمي ماجستير بنسبة

بلغت (9.6%)، وفي المقابل (8) من أفراد العينة وبنسبة بلغت (4.3%) من حملة المؤهل العلمي دكتوراه.

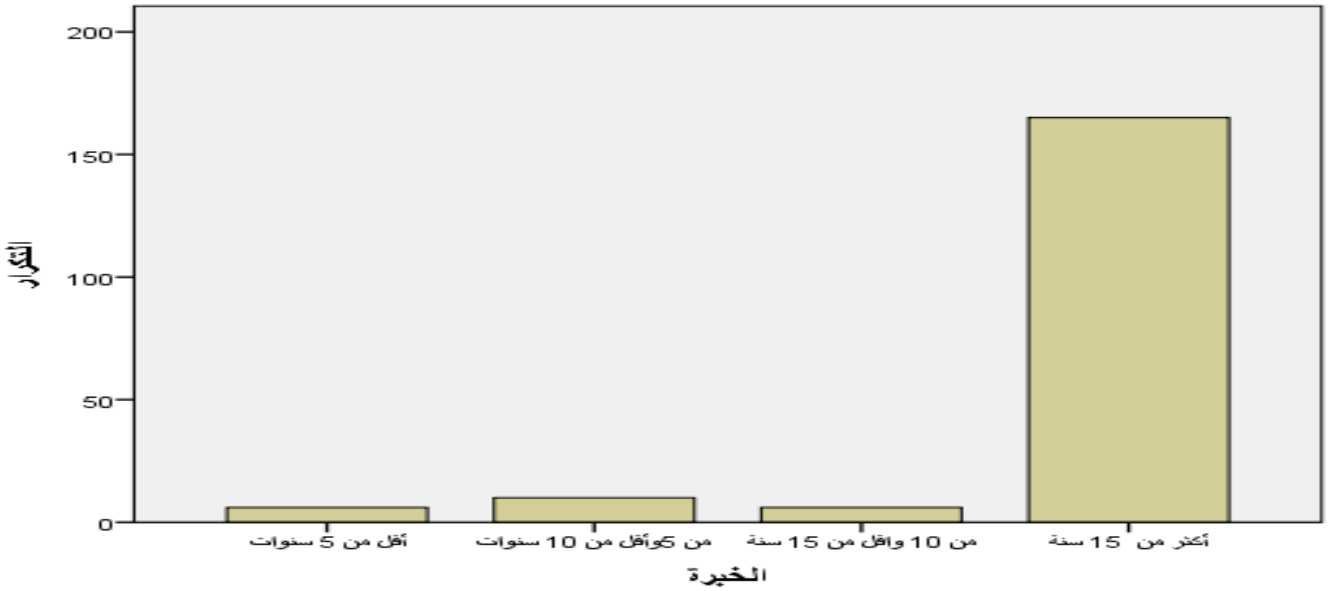
التكوين العلمي لأفراد عينة الدراسة ضعيف على مستوى الدراسات العليا جاءت النسبة (29.9%) لمجموع حملة الشهادات العليا، ويمكن تفسيره لصالح أهمية موضوع الدراسة المتعلق بمعايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام، فكلما زاد عدد المشرفين والمشرفات التربويين من حملة الشهادات العليا من المتوقع أن تنعكس تلك الحصيلة من المعارف والخبرات على أداء المعلمين والمديرين في المدراس والعملية التربوية بصورة عامة وفي إختيار الأكفاء من الكوادر لشغل المناصب القيادية إذا ما طلب منهم الترشيح.

سنوات الخبرة:

جدول رقم (6) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	6	3.2
5 وأقل من 10 سنوات	10	5.3
10 وأقل من 15 سنة	6	3.2
أكثر من 15 سنة	165	88.2
المجموع	187	100.0

شكل رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لأفراد الدراسة عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة



يوضح الجدول رقم (6) سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات، التي توزعت كالآتي: (165) من أفراد العينة وبنسبة بلغت (88.2%) لهم سنوات خبرة في العمل بالتعليم أكثر من 15 سنة كأعلى تكرار من بين فئات سنوات الخبرة، يليهم (10) من أفراد العينة وبنسبة بلغت (5.3%) لهم سنوات خبرة في العمل بالتعليم تراوحت من 5 إلى 10 سنوات، بينما تساوت النسبة المئوية والتكرار للفئتين الذين سنوات خبرتهم في العمل (أقل من 5 سنوات) و(10 وأقل من 15 سنة) وعددهم (6) أفراد وبنسبة بلغت (3.2 %) لكل فئة.

يلاحظ من توزيع سنوات الخبرة تواصل الأجيال من المشرفين والمشرفات وتعاقبها في خدمة التعليم، هل يتم الإختيار من خلال التدرج والخبرات فقط أم هناك معايير أخرى لأن إختيار القادة التربويين منوط به استمرارية هذه المسيرة وزيادة العطاء مما يبرز أهمية طرح موضوع الدراسة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام.

أداة الدراسة:

أداة الدراسة عبارة عن الوسيلة التي إستخدمتها الباحثة في جمع المعلومات اللازمة عن الظاهرة موضوع الدراسة، إعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة لكونها الأداة المناسبة مع مشكلة الدراسة وأسئلتها حيث من مزاياها:

1/ يمكن تطبيقها للحصول على معلومات حول موضوع من العينة.

2/ قلة تكلفتها وسهولة تطبيقها.

3/ سهولة صياغة عباراتها وإختيار ألفاظها.

4/ توفر وقت الباحث وتعطي المستجيب فرصة للتفكير.

5/ تعطي بعض الحرية للمستجيب في التعبير عن الآراء التي يخشون التعبير عنها أمام الآخرين.

في ضوء الهدف الأساسي لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء استبانة (أداة الدراسة)، وقد تكونت هذه الاستبانة بعد تقنينها من (62) فقرة موزعة على ستة محاور هي: المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان، الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي ،المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي ،الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي، الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره ،البعد الإداري الأمثل الذى يجب أن يتم على أساسه إختيار القائد التربوي الكفء.

خطوات بناء الاستبانة:

1/ الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد استفادت منها الباحثة في بناء فقرات الاستبانة وصياغتها.

2/ تحديد مجالات الاستبانة وبنودها من خلال لقاءات غير رسمية أجرتها الباحثة مع عدد من المشرفين التربويين والمديرين ذوي الخبرة.

3/ تصميم استبانة بصورتها الأولية مكونة من (77) فقرة موزعة على ثمانية مجالات، موجهة للمشرفين التربويين ومديري المدارس بمحلية جبل أولياء انظر ملحق رقم (2).

4/ تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المشرفة ومجموعة من الأساتذة المحكمين يعملون في مؤسسات تربوية وبحثية مختلفة انظر ملحق رقم (1) ، حيث قاموا بتدوين ملاحظاتهم وآرائهم من حيث:

أ/ تحديد مدى مناسبة فقرات الاستبانة وملاءمتها للمجالات.

ب/ حذف بعض الفقرات وإضافة أخرى.

ج/ تعديل الصياغة لبعض الفقرات.

د/ تطوير التعليمات للمستجيبين عن كيفية الإجابة على الفقرات.

5/ في ضوء آراء الأساتذة المحكمين وبإشراف الدكتورة المشرفة على الدراسة تم تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف والإضافة والتعديل، حيث تم حذف محورين وتعديل الفقرات لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (62) فقرة موزعة على ستة محاور انظر ملحق رقم (3).

وصف الاستبانة: تتكون الاستبانة من قسمين:

القسم الأول:

البيانات الأساسية وتشمل: النوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

القسم الثاني:

صممت الباحثة استبانة خماسية الخيارات تدرجت بين (أوافق تماما، أوافق لحد ما، محايد، لا أوافق لحد ما، لا أوافق مطلقاً) ليجيب كل مفحوص عن عبارات الاستبانة وفق ما يناسب رأيه.

جدول رقم (7): يوضح محاور استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام.

المحاور	موضوع المحور	عدد البنود
المحور الأول	المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان	10
المحور الثاني	الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي	10
المحور الثالث	المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي	10
المحور الرابع	الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي	10
المحور الخامس	الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره	11
المحور السادس	البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه إختيار القائد التربوي الكفء	11
مجموع العبارات		62

صدق وثبات الاستبانة:

أولاً: الصدق الظاهري:

يقصد بالصدق قدرة الأداة على قياس الأهداف التي صممت من أجلها، والمقصود بالصدق الظاهري هنا هو مدى إرتباط فقرات الاستبانة بالأهداف التي صممت من أجلها والذي يشير إلى الشكل العام للاستبانة ومدى وضوح اللغة ومناسبتها للعينة ووضوح التعليمات وصحة ترتيب الخطوات الأساسية.

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للإستبانة بعرض فقراتها على (5) من المحكمين ذلك بغرض الإدلاء بآرائهم وملاحظاتهم حول العبارات التي تخص كل محور وصياغة مفرداته أنظر ملحق رقم(1). ولقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي إقترحتها عليها المشرفة والمحكمين.

طبقت الباحثة الاستبانة على عينة إستطلاعية مكونة من (10) من المشرفين لقياس الثبات والصدق والتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق.

باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) تم حساب معامل ألفاكرونباخ لقياس معامل الثبات، معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$.

جدول رقم (8): يوضح معاملات الثبات والصدق الذاتي لاستبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام.

المحاور	موضوع المحور	معامل ألفاكرنباخ	معامل الصدق الذاتي
الأول	المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان	**0.77**	**0.88**
الثاني	الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي	**0.83**	**0.91**
الثالث	المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي	**0.73**	**0.85**
الرابع	الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي	**0.78**	**0.88**
الخامس	الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره	**0.86**	**0.93**
السادس	البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه إختيار القائد التربوي الكفء	**0.86**	**0.93**
	الصدق والثبات الكلي للاستبانة	**0.91**	**0.95**

جاء معاملا الصدق والثبات الكلي للاستبانة (0.95) و(0.91) على الترتيب، بينما جاءت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة عالية حيث تراوحت معاملات ألفاكرنباخ لقياس الثبات بين (0.73 – 0.86) أما معاملات الصدق تراوحت بين (0.85 – 0.93)، في ضوء هذه

المعاملات العالية من الصدق والثبات يمكن القول إن استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام صالحة للتطبيق الميداني ولجمع البيانات.

تطبيق وتصحيح الاستبانة:

بعد الحصول على الإذن والموافقة من إدارات التعليم الثانوي والتعليم الأساسي والتعليم قبل المدرسي (رياض الأطفال) بمحلية جبل أولياء بتطبيق الاستبانة، قامت الباحثة بالإتصال بمشرفي ومشرفات مراحل التعليم العام بمحلية جبل أولياء الذين يمثلون مجتمع وعينة الدراسة، وعرفتهم بنفسها والدراسة التي تقوم بها وشرحت الإجراءات المراد تنفيذها، ووجد تعاوناً كبيراً منهم، لكن صادف تطبيق أداة الدراسة مشكلة توقف الدراسة بمراحل التعليم لفترة طويلة سبب الأحداث والثورة التي تمر بها البلاد، مما جعل جمع الإستبانات من المشرفين أمر مرهق على الباحثة، وزعت الباحث الإستبانة على (200) مشرف ومشرفة يعملون بمراحل التعليم العام بمحلية جبل أولياء، تم إسترداد (187) إستبانة صالحة للتحليل وبلغت نسبة الاسترداد (93.5%)، ومن ثم فرغت محتوياتها وحولت متغيراتها إلى أرقام لتسهيل عملية تحليل البيانات والمعلومات.

تمَّ الإعتماد على مقياس ليكرت (Likert Scale) في مقياس الإستبانة وتصحيحها على النحو التالي:

جدول رقم (9): يوضح تصحيح استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام

المدى	درجة الاستجابة لمعيار إختيار القادة
1.00 –1.80	تعد درجة الاستجابة لمعيار إختيار القادة متدنية جداً.

2.61– 1.81	تعد درجة الاستجابة لمعيار إختيار القادة متدنية.
3.42–2.62	تعد درجة الاستجابة لمعيار إختيار القادة متوسطة.
4.23 –3.43	تعد درجة الاستجابة لمعيار إختيار القادة مرتفعة.
5.00 – 4.24	تعد درجة الاستجابة لمعيار إختيار القادة مرتفعة جداً.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل المعلومات والبيانات التي حصلت عليها الباحثة من خلال ال **إختيار** ستبانة، تم إدخال هذه البيانات في جهاز الحاسب الآلي استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، ثم طبقت مجموعة من الأساليب الإحصائية منها:

1/ الجداول التكرارية.

2/ النسب المئوية.

3/ الأشكال البيانية.

4/ الوسط الحسابي.

5/ الانحراف المعياري.

6/ معامل الفاكرونباخ لقياس الثبات.

7/ اختبار ت.

8/ اختبار التباين الأحادي (Anova Test).

م	العبارة	لا أوافق مطلقا	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماماً	المجموع

للتعرف على بيان الفروق في اتجاهات وآراء أفراد العينة حول موضوع الدراسة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام من وجهة نظر الإشراف التربوي بمحلية أولياء.

الفصل الرابع
عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

الفصا، الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة، والمتعلقة بمعايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام من وجهة نظر الإشراف التربوي بمحلية أولياء استناداً على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

عرض وتحليل بيانات استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام:

سؤال الدراسة الأول: ما المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي؟

جدول رقم (10): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الأول: المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان

م.	العبارة		لا أوافق مطلقا	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماما
1	من أبناء البيئة المحيطة بالمدرسة.	التكرار	14	14	13	63	83
		النسبة%	7.5	7.5	7.0	33.7	44.4
2	أحد أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة المعنية.	التكرار	6	15	18	62	86
		النسبة%	3.2	8.0	9.6	33.2	46.0
3	الأكبر سناً بين المعلمين.	التكرار	24	44	24	46	49
		النسبة%	12.8	23.5	12.8	24.6	26.2
4	الأكثر خبرة بين المعلمين	التكرار	1	7	4	31	144
		النسبة%	.5	3.7	2.1	16.6	77.0
5	عضواً في اللجنة الشعبية لبيئة المدرسة.	التكرار	43	29	32	50	33
		النسبة%	23.0	15.5	17.1	26.7	17.6
6	سبق له العمل مرشداً للصف.	التكرار	6	23	29	64	65
		النسبة%	3.2	12.3	15.5	34.2	34.8
7	سبق له العمل رئيساً لشعبة تخصصه.	التكرار	7	22	29	68	61
		النسبة%	3.7	11.8	15.5	36.4	32.6

8	قد عمل وكيلاً للمدرسة.	التكرار	3	12	17	62	93
		النسبة%	1.6	6.4	9.1	33.2	49.7
9	الأكثر إلماماً بعلم الإدارة المدرسية	التكرار	3	8	19	157	187
		النسبة%	1.6	4.3	10.2	84.0	100.
10	سليم الحواس.	التكرار	3	6	12	17	149
		النسبة%	1.6	3.2	6.4	9.1	79.7

جدول رقم (11): يوضح قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المحور الأول: المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان مرتبة تنازلياً (ن = 187)

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
9	الأكثر إلماماً بعلم الإدارة المدرسية	4.75	.685	مرتفع جدا
4	الأكثر خبرة بين المعلمين	4.66	.748	مرتفع جدا
10	سليم الحواس.	4.62	.868	مرتفع جدا
8	قد عمل وكيلاً للمدرسة.	4.23	.970	مرتفع
2	أحد أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة المعنية.	4.11	1.077	مرتفع
1	من أبناء البيئة المحيطة بالمدرسة.	4.00	1.223	مرتفع
6	سبق له العمل مرشداً للصف.	3.85	1.126	مرتفع
7	سبق له العمل رئيساً لشعبة تخصصه.	3.82	1.124	مرتفع
3	الأكبر سناً بين المعلمين.	3.28	1.406	متوسط
5	عضواً في اللجنة الشعبية لبيئة المدرسة.	3.01	1.435	متوسط
	المتوسط العام للمحور الأول	4.03	1.07	مرتفع

تشير نتائج جدول رقم (11): إلى أن متوسط درجات إستجابات أفراد العينة تجاه عبارات المحور الأول: المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان، تراوحت

المتوسطات الحسابية بين (3.01 – 4.75) وتنوع تقديرها حيث جاءت بعضها بتقدير مرتفع جداّ كما في العبارة (9) التي تنص على أن: يكون الأكثر إلماماً بعلم الإدارة المدرسية، حققت أعلى متوسط حسابي(4.75) وبإنحراف معياري (0.685).

تليها العبارة (4) التي تنص على: الأكثر خبرة بين المعلمين، بمتوسط حسابي(4.66) وإنحراف معياري (0.748)، فالعبارة (10) التي تنص: يكون سليم الحواس، بمتوسط حسابي(4.62) وإنحراف معياري (0.868).

بينما جاءت العبارات (7،6،1،2،8) بتقدير مرتفع، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.82–4.23) كما كالتالي: العبارة (8) التي تنص على: قد يكون عمل وكيلاً للمدرسة، بمتوسط حسابي(4.23) وإنحراف معياري (0.970)، ثم العبارة (2) التي تنص على أن: يكون أحد أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة المعنية، بمتوسط حسابي(4.23) وبإنحراف معياري (0.872)، تليها العبارة (1) التي نصها: من أبناء البيئة المحيطة بالمدرسة، بمتوسط حسابي(4.00) وإنحراف معياري (1.077)، فالعبارة (6) التي نصها: سبق له العمل مرشداً للصف، بمتوسط حسابي(3.85) وإنحراف معياري (1.125)، العبارة (7) التي نصها: سبق له العمل رئيساً لشعبة تخصصه، بمتوسط حسابي(3.82) وإنحراف معياري (1.124).

بينما جاءت العبارات (5،3) بتقدير متوسط، العبارة (3) التي تنص على: يكون الأكبر سناً بين المعلمين، بمتوسط حسابي(3.28) وإنحراف معياري (1.405)، أما العبارة (5) التي نصها: يكون عضواً في اللجنة الشعبية لبيئة المدرسة، سجلت أدنى متوسط حسابي(3.01) من بين عبارات هذا المحور وبإنحراف معياري (1.435).

جاء المحور الأول: المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان بتقدير مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (4.03) انحراف معياري (1.07).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد الأمين دفع الله فضل الله، 2004) التي توصلت إلى: يتم إختيار القائد التربوي الثانوية الخاصة بناءاً على عدة معايير أهمها: الخبرة الطويلة في إدارة المدارس الثانوية الخاصة، التفوق الأكاديمي، التدريب الذي يناسب القائد التربوي الثانوية

الخاصة هو أن يكون قد تلقي كورسات متفرقة في الإدارة أو حاصلاً على دبلوم تربية عالي، الخبرات التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي الثانوية الخاصة هي تكون من تدرج في مدارج الوظائف الإدارية المدرسية المتمثلة في مرشد صف، رئيس شعبة، وكيل، مدير وموجه فني، ومشرف تربوي.

اتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج من دراسة (ناصر بن هلال الراسبي،1998) التي توصلت إلى: أن يقوم بوظيفة مساعد مدير مدرسة ثانوية بالوكالة، أن يكون لديه خبرة تعليمية، حصول المرشح على مؤهل في التربية مع دبلوم في الإدارة المدرسية.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (حسن عبد الرحمن الحسن ،1998م) التي توصلت إلى: تدخل القرار السياسي غير المخطط لتغطية العجز في الكادر التربوي بفئات لا تتناسب مؤهلاتها وإعدادها العلمي والمسلكي مع طبيعة الأعمال المكلفة بأدائها.

كما تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نفيسة عمر الطيب ،2007م) التي توصلت إلى: يتم تعيين الإداريين لمناصب إدارية عليا بناء على الانتماءات الحزبية أو المحسوبية أو الوساطة وليس على مبدأ تكافؤ الفرص واعتبارات الكفاءة.

اظهرت إستجابات عينة الدراسة أن يكون إختيار القائد من بين أعضاء هيئة التدريس ويتصف بأنه الأكثر إلماماً بعلم الإدارة المدرسية، الأكثر خبرة بين المعلمين، وأن يكون عمل وكيلاً للمدرسة، تعزو الباحثة ذلك إلى أن معيار الأقدمية والتدرج الوظيفي مازالت المعايير المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان.

عرض وتحليل بيانات المحور الثاني: المحور الثاني: الكفايات المهنية المطلوبة لدى القائد التربوي:

سؤال الدراسة الثانى: ما الكفاءة الشخصية التى يجب ان تتوفر في القائد التربوي عند إختياره ؟

جدول رقم (12): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثاني: الكفايات المهنية المطلوبة لدى القائد التربوي:

م.	العبارة		لا أوافق مطلقا	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماما
11	ملم بإمكانيات البيئة المحلية للمدرسة	التكرار	1	5	3	31	147
		النسبة%	.5	2.7	1.6	16.6	78.6
12	ملم بإحتياجات البيئة المحلية للمدرسة	التكرار	2	3	9	37	136
		النسبة%	1.1	1.6	4.8	19.8	72.7
13	يترأس لجنة تحقيق إحتياجات البيئة المحلية للمدرسة.	التكرار	6	17	24	68	72
		النسبة%	3.2	9.1	12.8	36.4	38.5
14	يحسن مقابلة أولياء الأمور.	التكرار	1	4	6	16	160
		النسبة%	.5	2.1	3.2	8.6	85.6
15	يسعى لإنشاء شراكات مع قطاعات العمل الخاصة لإثراء بيئة المدرسة.	التكرار	0	9	19	46	113
		النسبة%	0	4.8	10.2	24.6	60.4
16	يجيد الإستخدام الأمثل للقدرات البشرية.	التكرار	1	5	5	36	140
		النسبة%	.5	2.7	2.7	19.3	74.9
17	يبتكر برامج لتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلى	التكرار	1	9	8	32	137
		النسبة%	.5	4.8	4.3	17.1	73.3
18	يبتكر برامج إجتماعية تعزز العلاقة بين التلاميذ والمعلمين	التكرار	0	4	9	30	144
		النسبة%	0	2.1	4.8	16.0	77.0
19	يستطيع أن يقيم ذاته.	التكرار	1	10	15	41	120
		النسبة%	.5	5.3	8.0	21.9	64.2
20	يمثل قدوة حسنة لمرؤوسيه.	التكرار	1	3	1	17	165
		النسبة%	.5	1.6	.5	9.1	88.2

جدول رقم (13): يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الثاني: الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي مرتبة تنازلياً (ن = 187)

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
20	يمثل قدوة حسنة لمرؤوسيه.	4.83	.561	مرتفع جداً
14	يحسن مقابلة أولياء الأمور.	4.76	.663	مرتفع جداً
11	ملم بإمكانيات البيئة المحلية للمدرسة.	4.70	.685	مرتفع جداً
18	يبتكر برامج إجتماعية تعزز العلاقة بين التلاميذ والمعلمين.	4.68	.667	مرتفع جداً
16	يجيد الإستخدام الأمثل للقدرات البشرية.	4.65	.712	مرتفع جداً
12	ملم بإحتياجات البيئة المحلية للمدرسة.	4.61	.749	مرتفع جداً
17	يبتكر برامج لتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلى.	4.58	.828	مرتفع جداً
19	يستطيع أن يقيم ذاته.	4.44	.892	مرتفع جداً
15	يسعى لإنشاء شراكات مع قطاعات العمل الخاصة لإثراء بيئة المدرسة.	4.41	.859	مرتفع جداً
13	يترأس لجنة تحقيق إحتياجات البيئة المحلية للمدرسة.	3.98	1.082	مرتفع
المتوسط العام للمحور الثاني		4.56	0.770	مرتفع جداً

من خلال النظر لمعطيات الجدول رقم (13): تشير النتائج إلى أن متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه عبارات المحور الثاني: الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي، تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.98 – 4.83) حيث جاءت العبارات كلها بتقدير مرتفع جدا عدا العبارة (13) كما في العبارات (11،14،20) التي أظهرت من المهارات الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي:العبارة (20) التي نصها: يمثل قدوة حسنة لمرؤوسيه، حققت أعلى متوسط حسابي(4.83) وبإنحراف معياري (0.561)، تليها العبارة (14) التي تنص على: يحسن مقابلة أولياء الأمور، بمتوسط حسابي(4.76) وإنحراف معياري (0.663)، فالعبارة (11) التي

تنص على: ملم بإمكانيات البيئة المحلية للمدرسة، بمتوسط حسابي(4.70) وإنحراف معياري (0.685).

أما العبارات (12،16،18) التي أوضحت أن من المهارات الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي:العبارة (18) التي نصها: يبتكر برامج إجتماعية تعزز العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، بمتوسط حسابي(4.68) وبإنحراف معياري (0.667)، تليها العبارة (16) التي تنص على: يجيد الإستخدام الأمثل للقدرات البشرية، بمتوسط حسابي(4.65) وإنحراف معياري (0.712)، فالعبارة (12) التي تنص على: ملم بإحتياجات البيئة المحلية للمدرسة، بمتوسط حسابي(4.61) وإنحراف معياري (0.749)،

أما العبارات (15،19،17) التي أوضحت أن من المهارات الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي:العبارة (17) التي نصها: يبتكر برامج لتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلى، بمتوسط حسابي(4.58) وبانحراف معياري (0.828)، تليها العبارة (19) التي تنص على: يستطيع أن يقيم ذاته، بمتوسط حسابي(4.44) وإنحراف معياري (0.892)، فالعبارة (15) التي تنص على: يسعى لإنشاء شراكات مع قطاعات العمل الخاصة لإثراء بيئة المدرسة، بمتوسط حسابي(4.41) وإنحراف معياري (0.859)، ثم جاءت العبارة (13) بتقدير مرتفع، وتنص على: يترأس لجنة لتحقيق إحتياجات البيئة المحلية للمدرسة، بمتوسط حسابي(3.98) كأدنى متوسط حسابي من بين العبارات المكونة لهذا المحور وبإنحراف معياري (1.082).

جاء المحور الثاني الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي بتقدير مرتفع جداً، بمتوسط حسابي بلغ (4.56) إنحراف معياري (0.770).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة حاتم سليمان عثمان، 2015م) التي توصلت إلى: يعمل التخطيط في الإدارة التعليمية على تحديد الإحتياجات من الموارد البشرية والإحتياجات التدريبية المهنية للعاملين بهدف تلبيها، يعمل التنظيم في الإدارة التعليمية على تنسيق العمل مع الوحدات الإدارية المختصة.

كما إتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج من دراسة (ناصر بن هلال الراسبي،1998) التي توصلت إلى: ضرورة قيام المرشح بأدوار إجتماعية لخدمة المجتمع المحلي، والرغبة الشخصية في العمل الإداري، وتوافر المهارات الإدارية لدى المدير كأسس إضافية لإختيار القائد التربوي الثانوية.والأخذ بالسمات الشخصية المناسبة وضرورة مشاركة المجتمع المحلي في عملية الإختيار، والإهتمام بالسمعة الشخصية للمعلمين المتقدمين.

ترى الباحثة أن هناك معايير تؤخذ بعين الاعتبار ليتسنى إختيار القادة بموضوعية ودقة وهي أن يمتلكون مجموعة من الخصال مثل القدوة الحسنة للمرؤوسين وحسن مقابلة أولياء الأمور والكفايات منها الإستخدام الأمثل للقدرات البشرية والتقييم الذاتي، والمهارات منها تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلى وتعزيز العلاقة بين التلاميذ والمعلمين هذه الخصائص عندما تجتمع في القائد التربوي تنعكس الأداء وتحقيق رؤية المؤسسة.

سؤال الدراسة الثالث: ما المعايير الكفائية المهنية التي يجب ان تتوفر عند أختيار القائد التروي؟

جدول رقم (14): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثالث: المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي.

م.	العبارة		لا أوافق مطلقا	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماما

21	أن يكون خريج كلية التربية.	التكرار	7	14	12	64	90
		النسبة%	3.7	7.5	6.4	34.2	48.1
22	حاصلاً على درجة الماجستير كحد أدنى.	التكرار	21	42	23	70	31
		النسبة%	11.2	22.5	12.3	37.4	16.6
23	أن يكون قد تلقى تدريباً في مجال القيادة التربوية	التكرار	1	4	5	34	143
		النسبة%	.5	2.1	2.7	18.2	76.5
24	لديه خبرة في مجال تقنيات التعليم الحديثة.	التكرار	2	5	5	62	113
		النسبة%	1.1	2.7	2.7	33.2	60.4
25	يتقن اللغة الإنجليزية	التكرار	14	46	26	70	31
		النسبة%	7.5	24.6	13.9	37.4	16.6
26	يستطيع إدارة الوقت بفاعلية	التكرار	0	5	5	31	146
		النسبة%	0	2.7	2.7	16.6	78.1
27	يستطيع إتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	التكرار	0	0	2	21	164
		النسبة%	0	0	1.1	11.2	87.7
28	لديه مهارة في إدارة الإجتماعات بطريقة تسهم في تحقيق الأهداف.	التكرار	2	0	3	24	158
		النسبة%	1.1	0	1.6	12.8	84.5
29	لديه مهارة في حل المشكلات بدراية وحكمة	التكرار	0	0	3	12	172
		النسبة%	0	0	1.6	6.4	92.0
30	يجيد كتابة التقارير بصورة علمية.	التكرار	1	4	5	37	140
		النسبة%	.5	2.1	2.7	19.8	74.9

جدول رقم (15): يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الثالث: المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي مرتبة تنازلياً (ن = 187)

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
29	لديه مهارة في حل المشكلات بدراية وحكمة.	4.90	.346	مرتفع جداً

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
27	يستطيع إتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	4.87	.371	مرتفع جداً

28	لديه مهارة في إدارة الإجتماعات بطريقة تسهم في تحقيق الأهداف.	4.80	.569	مرتفع جداً
26	يستطيع إدارة الوقت بفاعلية.	4.70	.653	مرتفع جداً
23	أن يكون قد تلقى تدريباً في مجال القيادة التربوية.	4.68	.683	مرتفع جداً
30	يجيد كتابة التقارير بصورة علمية.	4.66	.687	مرتفع جداً
24	لديه خبرة في مجال تقنيات التعليم الحديثة.	4.49	.772	مرتفع جداً
21	أن يكون خريج كلية التربية.	4.16	1.079	مرتفع
25	يتقن اللغة الإنجليزية.	3.31	1.223	متوسط
22	حاصلاً على درجة الماجستير كحد أدنى.	3.26	1.286	متوسط
المتوسط العام للمحور الثالث		4.38	0.767	مرتفع جداً

أظهرت نتائج الجدول رقم (15): أن متوسط درجات إستجابات أفراد العينة تجاه عبارات المحور الثالث: المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي، تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.26 – 4.90) وتنوعت تقديراتها حيث جاءت بعضها بتقدير مرتفع جداً، كما في العبارات (29،27،28،26،23،30،24) حيث تشترط الإدارة العليا عند إختيار القائد التربوي أن تتوفر فيه المعايير الآتية: لديه مهارة في حل المشكلات بدراية وحكمة كما نصت عليها العبارة (29) التي حققت أعلى متوسط حسابي من بين عبارات هذا المحور إذ بلغ (4.90) وبإنحراف معياري (0.346)، تليها العبارة (27) التي تنص على: يستطيع إتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، بمتوسط حسابي(4.87) وانحراف معياري (0.371)، فالعبارة (28) التي تنص على: لديه مهارة في إدارة الإجتماعات بطريقة تسهم في تحقيق

الأهداف، بمتوسط حسابي(4.80) وإنحراف معياري (0.569)، ثم العبارة (26) التي تنص على: يستطيع إدارة الوقت بفاعلية، بمتوسط حسابي(4.70) وإنحراف معياري (0.653).

تليها العبارة (23) التي تنص على: أن يكون قد تلقى تدريباً في مجال القيادة التربوية، بمتوسط حسابي(4.68) وإنحراف معياري (0.683)، فالعبارة (30) التي تنص على: يجيد كتابة التقارير بصورة علمية، بمتوسط حسابي(4.66) وإنحراف معياري (0.687)، ثم العبارة (24) التي تنص على: لديه خبرة في مجال تقنيات التعليم الحديثة، بمتوسط حسابي(4.49) وانحراف معياري (0.772).

بينما جاءت العبارة (21) بتقدير مرتفع التي تنص على: أن يكون خريج كلية التربية، بمتوسط حسابي(4.16) وإنحراف معياري (1.079)،

جاءت العبارتان (22،25) بتقدير متوسط، العبارة (25) التي تنص على: يتقن اللغة الإنجليزية، بمتوسط حسابي(3.31) وإنحراف معياري (1.223). والعبارة (22) التي تنص على: حاصلاً على درجة الماجستير كحد أدنى، التي سجلت أدني متوسط حسابي من بين العبارات التي تشكل هذا المحور بمتوسط حسابي(3.26) وإنحراف معياري (1.286).

جاء المحور المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي بتقدير مرتفع جداً، بمتوسط حسابي بلغ (4.38) إنحراف معياري (0.767).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (عبد عطا الله حمايل، 2000) التي توصلت إلى: حصل (15)مجالاً من مجالات الدراسة من بين أربعة وعشرين مجالاً على درجة موافقة (كبيرة جداً) بنسبة مئوية أكثر من (80 %) منها إدارة الاجتماعات، وإدارة العملية التربوية، وإدارة التغيير وإستراتيجياته.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (Teska، 2003) التي توصلت أنه على مديري التربية والتعليم الفاعلين أن يكونوا مدركين للدور الحاسم الذي يؤدونه، وأن يمتلكوا مهارات أساسية مثل: الإتصال في القيادة التربوية وهذا هو أساس القيادة الفعالة التي تراعى عند إختيار هؤلاء القادة.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (Oluremi، 2013) حيث أكد البحث على تضمين المهارات الإدارية المهنية لمديري المدارس، والتي تتطلب تدريباً في إدارة المدرسة، حيث سيمكنهم ذلك من مواكبة الإتجاهات الحديثة في هذا المجال، وأن يؤدوا المهام الإدارية بكفاءة عالية.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (حسن عبد الرحمن الحسن، 1998م) التي توصلت إلى: التناقض في الحدود الدنيا للمؤهلات العلمية في المستوى القيادي الواحد ويبرز هذا من خلال: الحد الأدنى كمؤهل كل من مدير الإدارة ونائب مدير الإدارة المحدد بالإلمام بالقراءة والكتابة بينما المحدد الأدنى لكل معلم، وكيل المدير في المدرسة الثانوية هو المؤهل الجامعي الأول تربوي، غير تربوي.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نواف الخوالدة، 2010) التي توصلت إلى: معيار المؤهلات والخبرات: يحدّد المؤهل العلمي للمشرف التّربية المهنيّة بالدّرجة الجّامعية الأولى في التّخصصات المهنيّة المختلفة. وفي معيار الأخلاق :التّعامل مع العاملين بأمانة، والدّقة في الوقت والمواعيد.

فيما يتعلق بالمعايير الكفائية حصلت سبعة معايير من بين عشرة معايير مكونة لهذا المحور على تقدير مرتفع جداً، تعزو الباحثة ذلك إلى أن هذه المعايير تسهم بصورة كبيرة في إختيار قيادات تربوية قادرة على تطوير العملية التعليمية التعلمية وتطوير الكوادر البشرية والإصلاح التربوي وينعكس ذلك إيجابا على جودة مخرجات التعليم وتطور المجتمع ونموه.

سؤال الدراسة الرابع: ما الأساليب المعيارية التى يتم عن طريقها أختيار القائد التربوى؟

جدول رقم (16): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الرابع: الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي.

م.	العبارة		لا أوافق مطلقا	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماما
31	المقابلة الشخصية.	التكرار	3	5	14	48	117

		النسبة%	1.6	2.7	7.5	25.7	62.6
32	إجتياز امتحان المهن التربوية.	التكرار	7	8	10	60	102
		النسبة%	3.7	4.3	5.3	32.1	54.5
33	الخضوع لدورة القيادة التربوية طويلة المدى.	التكرار	6	12	15	67	87
		النسبة%	3.2	6.4	8.0	35.8	46.5
34	الخضوع لعدد من الدورات التدريبية قصيرة المدى	التكرار	0	10	10	75	92
		النسبة%	0	5.3	5.3	40.1	49.2
35	الرجوع للملف الشخصي واعتماد منجزاته.	التكرار	2	6	21	62	96
		النسبة%	1.1	3.2	11.2	33.2	51.3
36	الإعتماد على المؤهل العلمي.	التكرار	5	14	15	85	68
		النسبة%	2.7	7.5	8.0	45.5	36.4
37	الإعتماد على الخبرة والأقدمية.	التكرار	3	6	5	59	114
		النسبة%	1.6	3.2	2.7	31.6	61.0
38	عن طريق التسلسل الوظيفي.	التكرار	4	20	14	69	80
		النسبة%	2.1	10.7	7.5	36.9	42.8
39	عن طريق تزكية الزملاء	التكرار	10	25	30	63	59
		النسبة%	5.3	13.4	16.0	33.7	31.6
40	الإعتماد على آخر ثلاثة تقارير سنوية.	التكرار	21	30	32	56	48
		النسبة%	11.2	16.0	17.1	29.9	25.7

جدول رقم (17): يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الرابع: الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي مرتبة تنازلياً (ن = 187)

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
37	الإعتماد على الخبرة والأقدمية.	4.47	.831	مرتفع جدا

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
31	المقابلة الشخصية.	4.45	.868	مرتفع جدا
34	الخضوع لعدد من الدورات التدريبية قصيرة المدى.	4.33	.808	مرتفع جدا
35	الرجوع للملف الشخصي واعتماد منجزاته.	4.30	.873	مرتفع جدا
32	إجتياز امتحان المهن التربوية.	4.29	1.013	مرتفع جدا
33	الخضوع لدورة القيادة التربوية طويلة المدى.	4.16	1.035	مرتفع
38	عن طريق التسلسل الوظيفي.	4.07	1.060	مرتفع
36	الإعتماد على المؤهل العلمي.	4.05	.993	مرتفع
39	عن طريق تزكية الزملاء.	3.73	1.194	مرتفع
40	الإعتماد على آخر ثلاثة تقارير سنوية.	3.43	1.327	مرتفع
المتوسط العام للمحور الرابع		4.13	1.000	مرتفع

من خلال النظر لمعطيات جدول رقم (17): تشير النتائج إلى أن متوسط استجابات المحور الرابع: الأساليب المعيارية التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي، تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.43 – 4.47) وتنوعت تقديراتها حيث جاءت بعضها بتقدير مرتفع جدا، كما في العبارات (37،31،34،35،32) التي أظهرت إن من الأساليب المعيارية التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي، ما نصت عليه العبارة (37): الإعتماد على الخبرة والأقدمية، حيث حققت أعلى متوسط حسابي(4.47) وبإنحراف معياري (0.831).

تليها العبارة (31) التي تنص على: المقابلة الشخصية، بمتوسط حسابي بلغ (4.45) وإنحراف معياري (0.868)، فالعبارة (34) التي تنص على: الخضوع لعدد من الدورات التدريبية قصيرة المدى، بمتوسط حسابي(4.33) وإنحراف معياري (0.808)، ثم العبارة (35) التي تنص على: الرجوع للملف الشخصي وإعتماد منجزاته، بمتوسط حسابي(4.30) وإنحراف معياري

(0.873)، والعبارة (32) التي تنص على: إجتياز امتحان المهن التربوية، بمتوسط حسابي(4.29) وإنحراف معياري (1.013).

جاءت العبارات (33،38،36،39،40) بتقدير مرتفع حيث أوضحت من الأساليب المعيارية التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي التالي: العبارة (33) نصت على أن: الخضوع لدورة القيادة التربوية طويلة المدى، بمتوسط حسابي(4.16) وإنحراف معياري (1.035)، تليها العبارة (38) التي تنص على: عن طريق التسلسل الوظيفي، بمتوسط حسابي(4.07) وإنحراف معياري (1.060)، فالعبارة (36) التي تنص على: الإعتماد على المؤهل العلمي، بمتوسط حسابي(4.05) وإنحراف معياري (0.993). أما العبارة (39) التي تنص على: عن طريق تزكية الزملاء، بمتوسط حسابي(3.73) وإنحراف معياري (1.194).

فالعبارة (40) التي تنص على: الإعتماد على آخر ثلاثة تقارير سنوية، التي سجلت أدني من جملة العبارات التي تشكل هذا المحور بمتوسط حسابي(3.43) وإنحراف معياري (1.327).

جاء المحور الرابع الأساليب المعيارية التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي بتقدير مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (4.13) إنحراف معياري (1.000).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (حسن عبد الرحمن الحسن ،1998م) التي توصلت إلى: إعطاء الأقدمية في العمل أهمية كبيرة مقابل المؤهل.

إتفق محور الأساليب المعيارية التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي في الدراسة الحالية مع خمس نتائج من دراسة: (ناصر بن هلال الراسبي،1998) التي توصلت إلى: ضرورة حصول المرشح على مؤهل بكالوريوس مع دبلوم في التربية، أو بكالوريوس في التربية مع دبلوم في الإدارة المدرسية، أن يقوم بوظيفة مساعد مدير مدرسة ثانوية بالوكالة لمدة سنتين على الأقل لتحديد قدرته على القيادة، أن يجتاز المرشح مقابلة شخصية، واختبارًا تحريريًا،، يحصل على تقدير ممتاز لمتوسط سنتين لكل من موجه المادة والقائد التربوي ومدير المنطقة التعليمية.

كما إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نبيل عبد الله زقوت، 2007) التي توصلت إلى: إعتماد معيار التقارير السنوية للمرشحين وبتقدير لا يقل عن جيد جدًا خلال الخمس سنوات الأخيرة.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (هاني عبد الرحمن الطويل وزبيدة حسن أبوشويمة،2016) التي توصلت إلى: أن إستجابات أفراد العينة جاءت بتقدير مرتفعة حول مجالات: مجال طرائق الإختيار إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.42) .

تتفاوت ضوابط إختيار القائد التربوي من دولة لأخرى فبعض الدول تأخذ بعامل الأقدمية والخبرة في الإختيار للوظائف الإدارية، في حين إوصت عدة مؤتمرات دولية أن يكون الإختيار في ضوء عدد من المعايير منها الجدارة الشخصية والقدرة العقلية والكفاية المهنية والتقارير المهنية، ترى الباحثة أنه كلما كان الوصف الوظيفي ومطلوبات العمل دقيقاً وشاملاً ساهم في تحديد الشروط الإختيار بشكل واضح.

سؤال الدراسة الخامس: ما الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره؟

جدول رقم (18): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات الخامس: الكفايات الشخصية لإختيار القائد التربوي:

م.	العبارة		لا أوافق مطلقا	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماما
41	يتسم بروح المرح والدعابة أحياناً	التكرار	2	6	14	86	79
		النسبة%	1.1	3.2	7.5	46.0	42.2
42	يتسم بالحزم والصرامة عند اللزوم	التكرار	1	8	6	34	138
		النسبة%	.5	4.3	3.2	18.2	73.8
43	يتسم بالاتزان عند الإنفعال.	التكرار	3	6	19	159	187
		النسبة%	1.6	3.2	10.2	85.0	100.

							0
44	لديه المقدرة على العمل الجماعي ضمن فريق.	التكرار	0	2	7	38	140
		النسبة%	0	1.1	3.7	20.3	74.9
45	يتسم بالالتزام بأخلاقيات المهنة.	التكرار	0	1	5	11	170
		النسبة%	0	.5	2.7	5.9	90.9
46	عادل في تعامله مع مرؤوسيه.	التكرار	0	0	6	14	167
		النسبة%	0	0	3.2	7.5	89.3
47	واقعي في مواجهة تحديات العمل	التكرار	2	1	3	26	155
		النسبة%	1.1	.5	1.6	13.9	82.9
48	له القدرة على تحسين سلوك مرؤوسيه	التكرار	0	3	9	49	126
		النسبة%	0	1.6	4.8	26.2	67.4
49	له القدرة على تحديد إحتياجات العاملين المهنية.	التكرار	0	4	5	40	138
		النسبة%	0	2.1	2.7	21.4	73.8
50	لديه القدرة على التعامل مع المشكلات الطارئة.	التكرار	0	1	5	26	155
		النسبة%	0	.5	2.7	13.9	82.9
51	يهتم بمظهره	التكرار	0	0	6	26	155
		النسبة%	0	0	3.2	13.9	82.9

جدول رقم (19): يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور الخامس: الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره مرتبة تنازلياً (ن = 187)

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
45	يتسم بالالتزام بأخلاقيات المهنة.	4.87	.446	مرتفع جداً

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
46	عادل في تعامله مع مرؤوسيه.	4.86	.430	مرتفع جداً
51	يهتم بمظهره.	4.80	.477	مرتفع جداً
43	يتسم بالاتزان عند الإنفعال.	4.79	.575	مرتفع جداً
50	لديه القدرة على التعامل مع المشكلات الطارئة	4.79	.502	مرتفع جداً
47	واقعي في مواجهة تحديات العمل.	4.77	.610	مرتفع جداً
44	لديه المقدرة على العمل الجماعي ضمن فريق.	4.69	.596	مرتفع جداً
49	له القدرة على تحديد إحتياجات العاملين المهنية.	4.67	.637	مرتفع جداً
42	يتسم بالحزم والصرامة عند اللزوم.	4.60	.792	مرتفع جداً
48	له القدرة على تحسين سلوك مرؤوسيه.	4.59	.660	مرتفع جداً
41	يتسم بروح المرح والدعابة أحياناً.	4.25	.814	مرتفع جداً
المتوسط العام للمحور الخامس		4.70	0.594	مرتفع جداً

تشير نتائج جدول رقم (19): إلى أن متوسط إستجابات أفراد العينة عن عبارات المحور الخامس الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره: تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.25 – 4.87)، حيث جاءت جميع عبارات المحور بتقدير مرتفع جداً، وتورد الباحثة هذه الكفايات الشخصية بحسب الترتيب التنازلي لمتوسطاتها الحسابية كما يلي: العبارة (45) التي نصها: يتسم بالالتزام بأخلاقيات المهنة، حققت أعلى متوسط حسابي(4.87) وبإنحراف معياري (0.446)، تليها العبارة (46) التي تنص على: عادل في تعامله مع مرؤوسيه ، بمتوسط حسابي بلغ (4.86) وإنحراف معياري (0.430)، فالعبارة (51) التي تنص على يهتم بمظهره، بمتوسط حسابي(4.80) وإنحراف معياري (0.477)، ثم العبارة (43) التي تنص على: يتسم بالإتزان عند الإنفعال، بمتوسط حسابي(4.79) وإنحراف معياري (0.575)، والعبارة (50) التي تنص على: لديه القدرة على التعامل مع المشكلات الطارئة،

بمتوسط حسابي(4.79) وإنحراف معياري (0.502)، والعبارة (47) التي تنص على: واقعي في مواجهة تحديات العمل، بمتوسط حسابي(4.77) وإنحراف معياري (0.610).

أيضاً جاءت العبارات (44،49،42،48،41) بتقدير مرتفع جداً، حيث أوضحت من الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره كالتالي: لديه المقدرة على العمل الجماعي ضمن فريق، بحسب ما نصت عليه العبارة (44) بمتوسط حسابي(4.69) وبإنحراف معياري (0.596)، تليها العبارة (49) التي تنص على: له القدرة على تحديد احتياجات العاملين المهنية، بمتوسط حسابي(4.67) وإنحراف معياري (0.637)، فالعبارة (42) التي تنص على: يتسم بالحزم والصرامة عند اللزوم، بمتوسط حسابي(4.60) وإنحراف معياري (0.792). ثم العبارة (48) التي تنص على: له القدرة على تحسين سلوك مرؤوسيه، بمتوسط حسابي(4.59) وإنحراف معياري (0.660). أما العبارة (41) التي تنص على: عدم يتسم بروح المرح والدعابة أحياناً، سجلت أدني متوسط حسابي (4.25) من بين العبارات المكونة لهذا المحور وبإنحراف معياري (0.594).

جاء المحور الخامس الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره، بتقدير مرتفع جداً، بمتوسط حسابي بلغ (4.70) إنحراف معياري (0.594).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (عبد عطا الله حمايل، 2000) التي توصلت إلى: حصل (15) مجالا من مجالات الدراسة من بين أربعة وعشرين مجالاً على درجة موافقة (كبيرة جداً) بنسبة مئوية أكثر من (80 %) أهمها معيار السمات الشخصية، وبنسبة مئوية أكثر من (70%)معيار إدارة التنمية المهنية للمعلمين.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج من دراسة (ناصر بن هلال الراسبي،1998) التي توصلت إلى: الإلتزام بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (عبد المطلب خضر إبراهيم أحمد، 2014م) التي توصلت إلى: عدم تحفيز المعلمين المميزين في المدارس الثانوية يحد من تطوير أدائهم، عدم توفير الإمكانات اللازمة لسد حاجة المعلمين تحد من تطوير أدائهم.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نبيل عبد الله زقوت، 2007) التي توصلت إلى: مدى الإقناع والتأثير في الآخرين والإتزان الإنفعالي والقدرة على ضبط النفس والقدرة على الاتصال والتواصل.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نواف الخوالدة، 2010) التي توصلت إلى: الإيمان بفلسفة التربية والتعليم، والعمل بروح الفريق الواحد، والإبتعاد عن الذَّاتية، وإمتلاك قيم الصبر والتسامح.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (هاني عبد الرحمن الطويل وزبيدة حسن أبوشويمة،2016) التي توصلت إلى: أن إستجابات أفراد العينة جاءت بتقدير مرتفعة حول مجال الخصائص والسمات الشخصية إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.49) .

ترى الباحثة إن المنطلقات القيمية من إخلاق مهنية وإتزان إنفعالي والعدل والمظهر الحسن والعمل الجماعي ضمن فريق، الواقعية في مواجهة تحديات العمل مع القدرة على التعامل مع المشكلات الطارئة وتحديد إحتياجات العاملين المهنية تحتل مركز محوري في الصفات المطلوب توافرها في القائد التربوي عليها تبنى مسؤولية تحقيق الأهداف المنوطة بهم في المؤسسة، إلى جانب السلوك الحميد والقدوة الحسنة لأنها عناصر فعالة في التأثير على سلوك الآخرين.

سؤال الدراسة السادس: ما البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم علي أساسه اختيار القائد التربوي الكفء الفعال؟

جدول رقم (20): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور السادس: البعد الإداري الأمثل لإختيار القائد التربوي.

م.	العبارة		لا أوافق مطلقا	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق تماما
52	إجتماعي بالقدر الكافي	التكرار	0	2	6	41	138
		النسبة%	0	1.1	3.2	21.9	73.8
53	يوظف الإمكانيات المادية بصورة تطورية.	التكرار	1	2	5	36	143
		النسبة%	.5	1.1	2.7	19.3	76.5
54	يعتمد آلية صرف موثقة لميزانية المدرسة	التكرار	1	3	8	28	147
		النسبة%	.5	1.6	4.3	15.0	78.6
55	يشرك المعلمين في تحديد احتياجات المدرسة.	التكرار	2	1	5	20	159
		النسبة%	1.1	.5	2.7	10.7	85.0
56	يشرك المعلمين في عملية إتخاذ القرار	التكرار	2	3	6	47	129
		النسبة%	1.1	1.6	3.2	25.1	69.0
57	يضع خطة للعمل وفقاً لأسس علمية مدروسة	التكرار	1	3	4	18	161
		النسبة%	.5	1.6	2.1	9.6	86.1
58	يتابع آلية تنفيذ الخطة الدراسية	التكرار	0	2	8	21	156

	خلال العام	النسبة%	0	1.1	4.3	11.2	83.4
59	يقيم مرؤوسيه وفقاً لمعايير واضحة	التكرار	1	1	7	34	144
		النسبة%	.5	.5	3.7	18.2	77.0
60	يوزع المهام الإدارية وفقاً للكفاءة	التكرار	0	0	7	23	157
		النسبة%	0	0	3.7	12.3	84.0
61	يتعامل بمبدأ التفويض في وقت الحوجة	التكرار	3	5	5	42	132
		النسبة%	1.6	2.7	2.7	22.5	70.6
62	يراعى حاجات ذوي الإحتياجات الخاصة من التلاميذ	التكرار	0	1	8	18	160
		النسبة%	0	.5	4.3	9.6	85.6

جدول رقم (21): يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المحور السادس: البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه إختيار القائد التربوي الكفء مرتبة تنازلياً (ن = 187)

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
60	يوزع المهام الإدارية وفقاً للكفاءة.	4.80	.485	مرتفع جداً
62	يراعى حاجات ذوي الإحتياجات الخاصة من التلاميذ.	4.80	.560	مرتفع جداً
57	يضع خطة للعمل وفقاً لأسس علمية مدروسة.	4.79	.608	مرتفع جداً
55	يشرك المعلمين في تحديد احتياجات المدرسة.	4.78	.622	مرتفع جداً
58	يتابع آلية تنفيذ الخطة الدراسية خلال العام.	4.77	.573	مرتفع جداً
59	يقيم مرؤوسيه وفقاً لمعايير واضحة.	4.71	.617	مرتفع جداً
53	يوظف الإمكانيات المادية بصورة تطورية.	4.70	.627	مرتفع جداً
54	يعتمد آلية صرف موثقة لميزانية المدرسة.	4.70	.678	مرتفع جداً
52	إجتماعي بالقدر الكافي.	4.68	.588	مرتفع جداً
56	يشرك المعلمين في عملية إتخاذ القرار.	4.59	.730	مرتفع جداً

رقم العبارة في الأداة	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
61	يتعامل بمبدأ التفويض في وقت الحوجة.	4.58	.809	مرتفع جداً
المتوسط العام للمحور السادس		4.72	0.627	مرتفع جداً

تشير نتائج جدول رقم (21): إلى أن متوسط استجابات أفراد عن عبارات المحور السادس البعد الإداري الأمثل لإختيار القائد التربوي: تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.58 – 4.80)، حيث جاءت جميع عبارات المحور بتقدير مرتفع جداً، وتورد الباحثة عبارات البعد الإداري الأمثل لإختيار القائد التربوي بحسب الترتيب التنازلي لمتوسطاتها الحسابية كما يلي: العبارة (60) التي نصها: يوزع المهام الإدارية وفقاً للكفاءة، حققت أعلى متوسط حسابي(4.80) وبإنحراف معياري (0.485)، تليها العبارة (62) التي تنص على: يراعى حاجات ذوي الإحتياجات الخاصة من التلاميذ، بمتوسط حسابي بلغ (4.80) وإنحراف معياري (0.560)، فالعبارة (57) التي تنص على: يضع خطة للعمل وفقاً لأسس علمية مدروسة ، بمتوسط حسابي(4.79) وإنحراف معياري (0.606)، ثم العبارة (55) التي تنص على: يشرك المعلمين في تحديد إحتياجات المدرسة، بمتوسط حسابي(4.78) وإنحراف معياري (0.622)، والعبارة (58) التي تنص على: يتابع آلية تنفيذ الخطة الدراسية خلال العام، بمتوسط حسابي(4.77) وإنحراف معياري (0.573)، والعبارة (59) التي تنص على: يقيم مرؤوسيه وفقاً لمعايير واضحة ، بمتوسط حسابي(4.71) وإنحراف معياري (0.617).

أيضاً جاءت العبارات (61،56،52،54،53) بتقدير مرتفع جداً، حيث أوضحت أن البعد الإداري الأمثل لإختيار القائد التربوي يتمثل في أنه: يوظف الإمكانيات المادية بصورة تطورية، بحسب ما نصت عليه العبارة (53) بمتوسط حسابي(4.70) وبإنحراف معياري (0.627)، تليها العبارة (54) التي تنص على: يعتمد آلية صرف موثقة لميزانية المدرسة، بمتوسط حسابي(4.70) وإنحراف معياري (0.678)، فالعبارة (52) التي تنص على: إجتماعي بالقدر

الكافي، بمتوسط حسابي(4.68) وإنحراف معياري (0.588). ثم العبارة (56) التي تنص على: يشرك المعلمين في عملية إتخاذ القرار، بمتوسط حسابي(4.59) وإنحراف معياري (0.730). أما العبارة (61) التي تنص على: يتعامل بمبدأ التفويض في وقت الحوجة، سجلت أدني متوسط حسابي (4.58) من بين العبارات المكونة لهذا المحور وبإنحراف معياري (0.809).

جاء المحور السادس البعد الإداري الأمثل لإختيار القائد التربوي، بتقدير مرتفع جداً، بوسط حسابي بلغ (4.72) إنحراف معياري (0.627).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد الأمين دفع الله فضل الله، 2004) التي توصلت إلى: يصدر القائد التربوي الثانوية الخاصة قراراته الإدارية بعد التشاور مع أغلب المعلمين.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (حاتم سليمان عثمان، 2015م) التي توصلت إلى: توزيع ميزانية التعليم يتم بحسب التوجيهات على أوجه الصرف، الإدارة التعليمية تؤكد على العمل بروح الفريق ولكنها تختلف معها في نتيجة تغفل إشراك العاملين في إتخاذ القرار.

كما تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (عبد المطلب خضر إبراهيم أحمد، 2014م) التي توصلت إلى: عدم إشراك المعلمين في الجوانب الإدارية.

ترى الباحثة أن القيادة التربوية من النظم الاجتماعية فالإنسان مدخلها ومحورها، وتكون عبر الممارسات الرشيدة للقائد التربوي من حيث: توظيف الإمكانيات المادية بصورة مثلى، وضع خطة للعمل ويوزع المهام الإدارية فيها وفقاً للكفاءة، ويشرك العاملون في صنع القرارات، تفويض بعض السلطات وقت الحوجة وكذلك تحديد احتياجات المؤسسة، يكون تقييم المرؤوسين في ضوء معايير واضحة، توثيق أوجه صرف الميزانية، متابعة تنفيذ الخطط خلال العام وفعالية الوصول للأهداف المرسومة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

من سؤال الدراسة الرئيس: **ما المعايير التي يمكن اتباعها للوصول للقيادة التربوية الكفؤة الفعالة؟** للإجابة عن السؤال رتبت الباحثة محاور الاستبانة تنازلياً وفقاً لنتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية في الجدول التالي.

جدول رقم (22): يوضح ملخص لقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام مرتبة تنازلياً (ن = 187)

المحور	الموضوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
السادس	البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه إختيار القائد التربوي الكفء	4.72	0.627	مرتفع جداً
الخامس	الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره	4.70	0.594	مرتفع جداً
الثاني	الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي	4.56	0.770	مرتفع جداً
الثالث	المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي	4.38	0.767	مرتفع جداً
الرابع	الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي	4.13	1.000	مرتفع
الأول	المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان	4.03	1.07	مرتفع
	المتوسط العام للاستبانة	4.42	0.805	مرتفع جداً

جاء ترتيب المحاور بحسب متوسطاتها: في قمة الترتيب محور البعد الإداري الأمثل الذي يجب أن يتم على أساسه إختيار القائد التربوي الكفء بوسط حسابي بلغ (4.72)، ثم محور الكفايات الشخصية التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند إختياره بوسط حسابي بلغ (4.70)، ومحور الكفايات المطلوبة لدى القائد التربوي بوسط حسابي بلغ (4.56)، ثم محور المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند إختيار القائد التربوي بوسط حسابي بلغ (4.38)، يليه محور

الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد التربوي بوسط حسابي بلغ (4.13)، وأسفل الترتيب جاء محور المعايير المبدئية المتبعة في إختيار القائد التربوي في السودان بوسط حسابي بلغ (2.03).

جاء المتوسط العام لإستبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام بمحلية جبل أولياء بتقدير مرتفع جداً بوسط حسابي بلغ (4.42) وإنحراف معياري (0.805).

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (جميل بن معمر السَّواط، 2007) التي توصلت إلى: أنّ المعايير المقترحة لإختيار مديري إدارات التربية والتّعليم على درجة عالية الأهمية، ووضع عدد من المعايير على صيغة أنموذج مقترح لترشيح وإختيار مديري إدارات التربية والتعليم.

اختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (جميل بن معمر السَّواط، 2007) التي توصلت إلى: أنّ المعايير المطبقة حالياً لإختيار مديري إدارات التّربية والتّعليم حصلت على درجة متوسطة من حيث الملاءمة.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (هاني عبد الرحمن الطويل وزبيدة حسن أبوشويمة،2016) التي توصلت إلى: أن استجابات أفراد العينة جاءت بتقدير مرتفعة حول مجالات: مجال طرائق الإختيار إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.42) ، ثم مجال الكفايات إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل(4.23) ، الدرجة الكلية بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (4.5).

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نوف نشمي حسن ،2017) التي توصلت إلى: أن درجة تطبيق معايير إختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية متحققة من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية بدرجة عالية وبلغ المتوسط الحسابي (4.57).

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (Wallace، 2003) التي توصلت: ضرورة بناء معايير لإختيار مديري التربية والتعليم، وضرورة الإعلان عن الوظيفة بهدف إجتذاب المرشحين الأكثر كفاية، بغرض نجاح المؤسسة التربوية وتحقيق رؤيتها.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل العلمي، والخبرة والمرحلة التعليمية التى يعمل بها المشرف التربوى؟

تتفرع عن هذا السؤال أربعة أسئلة هى:

أ/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير النوع؟

جدول رقم (24): يوضح قيم إختبار (ت لعينتين مستقلتين) لمتغير النوع على محاور استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام (ن=187)

المحور	النوع	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (α =0.05)	الدلالة الإحصائية
المعايير المبدئية	ذكر	87	40.18	6.348	-.281-	185	.779	غير دالة
	أنثى	100	40.44	6.112				
الكفايات المطلوبة	ذكر	87	44.95	5.714	- 1.791-	185	.075	غير دالة
	أنثى	100	46.24	4.058				
المعايير الكفائية	ذكر	87	43.23	4.660	- 1.828-	185	.069	غير دالة
	أنثى	100	44.34	3.633				
لأساليب التي يتم عن طريقها إختيار القائد	ذكر	87	41.25	5.174	-.089-	185	.929	غير دالة
	أنثى	100	41.33	6.434				
الكفايات الشخصية المطلوبة في القائد التربوي	ذكر	87	51.53	4.184	-.463-	185	.644	غير دالة
	أنثى	100	51.82	4.379				

البعد الإداري الأمثل لإختيار القائد	ذكر	87	51.61	4.133	-.817-	185	.415	غير دالة
	أنثى	100	52.15	4.825				
الدرجة الكلية للاستبيان	ذكر	87	272.76	22.359	- 1.183-	185	.238	غير دالة
	أنثى	100	276.32	18.806				

استخدمت الباحثة إختبار (ت لعينتين مستقلتين) للتحقق من هذا السؤال، ويوضح الجدول رقم (24) نتائج إختبار (ت لعينتين مستقلتين) للمتغير المستقل النوع، والمتغير التابع درجات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام بمحلية جبل أولياء. أظهرت النتائج من الجدول (24) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير النوع على محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

إختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نبيل عبد الله زقوت، 2007) التي توصلت إلى: كشفت نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين تقديرات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين لفقرات المجالات الأربعة ومجموع فقرات المجالات ككل والتي تؤخذ بعين الإعتبار عند إختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ب/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

جدول رقم (25): يوضح قيم إختبار (التباين الأحادي) لمتغير المؤهل العلمي على محاور استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام. (ن=187)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية (α =0.05)	الدلالة الإحصائية
المعايير المبدئية	بين المربعات	209.15	4	52.29	1.37	.247	غير دالة
	داخل المجموعات	6957.6	182	38.23			
	المجموع	7166.8	186				
الكفايات المطلوبة	بين المربعات	92.289	4	23.07	.949	.437	غير دالة
	داخل المجموعات	4422.7	182	24.30			
	المجموع	4515.0	186				
المعايير الكفائية	بين المربعات	105.2	4	26.30	1.53	.195	غير دالة
	داخل المجموعات	3126.0	182	17.18			
	المجموع	3231.2	186				
الأساليب التي يتم عن طريقها إختيار	بين المربعات	295.19	4	73.80	2.20	.071	غير دالة
	داخل المجموعات	6105.7	182	33.55			
	المجموع	6400.9	186				
الكفايات الشخصية	بين المربعات	40.640	4	10.16	.549	.700	غير دالة
	داخل المجموعات	3367.8	182	18.50			
	المجموع	3408.4	186				
البعد الإداري الأمثل	بين المربعات	33.998	4	8.500	.412	.800	غير دالة
	داخل المجموعات	3753.1	182	20.62			

	المجموع	3787.1	186				
الدرجة الكلية للاستبيان	بين المربعات	2297.6	4	574.4	1.37	.246	غير دالة
	داخل المجموعات	76296.1	182	419.2			
	المجموع	78593.8	186				

إستخدمت الباحثة إختبار (ANOVA) للتحقق من هذا السؤال، ويوضح الجدول رقم (25) نتائج الإختبار لمتغير المؤهل العلمي بحسب درجات إستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام. أظهرت النتائج من الجدول (25) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نفيسة عمر الطيب ،2007) التي توصلت إلى: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وكانت لصالح حملة المؤهل العلمي ماجستير.

ج/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟

جدول رقم (26): يوضح قيم إختبار (التباين الأحادي) لمتغير سنوات الخدمة على محاور استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام. (ن=187)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية (α =0.05)	الدلالة الإحصائية
المعايير المبدئية	بين المربعات	122.340	3	40.78	1.06	.368	غير دالة
	داخل المجموعات	7044.41	183	38.49			
	المجموع	7166.75	186				
الكفايات	بين المربعات	43.334	3	14.45	.591	.622	غير دالة

المطلوبة	داخل المجموعات	4471.66	183	24.44			
	المجموع	4515.0	186				
المعايير الكفائية	بين المربعات	13.534	3	4.511	.257	.857	غير دالة
	داخل المجموعات	3217.64	183	17.58			
	المجموع	3231.18	186				
الأساليب لإختيار القائد	بين المربعات	60.154	3	20.05	.579	.630	غير دالة
	داخل المجموعات	6340.67	183	34.65			
	المجموع	6400.82	186				
الكفايات الشخصية	بين المربعات	11.685	3	3.895	.210	.889	غير دالة
	داخل المجموعات	3396.70	183	18.56			
	المجموع	3408.39	186				
البعد الإداري الأمثل	بين المربعات	25.660	3	8.553	.416	.742	غير دالة
	داخل المجموعات	3761.41	183	20.55			
	المجموع	3787.07	186				
الدرجة الكلية للاستبيان	بين المربعات	344.794	3	114.9	.269	.848	غير دالة
	داخل المجموعات	78249.0	183	427.6			
	المجموع	78593.8	186				

إستخدمت الباحثة اختبار (ANOVA) للتحقق من صحة هذا السؤال، ويوضح الجدول رقم (26) نتائج الإختبار لمتغير سنوات الخدمة بحسب درجات إستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة معايير ختيار القادة التربويين في التعليم العام.

أظهرت النتائج من الجدول (26) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نفيسة عمر الطيب ،2007) التي توصلت إلى: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على عامل عدد سنوات الخبرة.

إتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نبيل عبد الله زقوت، 2007) التي توصلت إلى: لم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين تقديرات كل من المشرفين والمديرين والمعلمين لمعايير إختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية حسب متغير سنوات الخدمة.

د/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

جدول رقم (27): يوضح قيم إختبار (التباين الأحادي) لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المشرف التربوي على محاور استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام.

(ن=187)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية (α =0.05)	الدلالة الإحصائية
المعايير المبدئية	بين المربعات	1.209	2	.605	.016	.985	غير دالة
	داخل المجموعات	7165.54	184	38.94			
	المجموع	7166.75	186				
الكفايات المطلوبة	بين المربعات	70.202	2	35.10	1.453	.237	غير دالة
	داخل المجموعات	4444.79	184	24.16			
	المجموع	4515.0	186				
المعايير الكفائية	بين المربعات	2.344	2	1.172	.067	.935	غير دالة
	داخل المجموعات	3228.83	184	17.55			
	المجموع	3231.18	186				

الأساليب لإختيار القائد	بين المربعات	30.865	2	15.43	.446	.641	غير دالة
	داخل المجموعات	6369.96	184	34.62			
	المجموع	6400.83	186				
الكفايات الشخصية	بين المربعات	148.152	2	74.08	4.181	.017	دالة
	داخل المجموعات	3260.23	184	17.72			
	المجموع	3408.39	186				
البعد الإداري الأمثل	بين المربعات	24.547	2	12.27	.600	.550	غير دالة
	داخل المجموعات	3762.52	184	20.41			
	المجموع	3787.07	186				
الدرجة الكلية للاستبيان	بين المربعات	481.566	2	240.8	.567	.568	غير دالة
	داخل المجموعات	78112.2	184	424.5			
	المجموع	78593.8	186				

استخدمت الباحثة إختبار (ANOVA) للتحقق من صحة هذا السؤال، ويوضح الجدول رقم (27) نتائج الإختبار لمتغير سنوات الخدمة بحسب درجات إستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام. أظهرت النتائج من الجدول (27) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المشرف التربوي بقية المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المشرف التربوي على محور الكفايات الشخصية لصالح المشرفين والمشرفات الذين يعملون بالمرحلة الثانوية، كما يظهرها جدول رقم (28) إختبار توكي للمقارنات البعدية.

جدول رقم (28) يوضح إختبار توكي للمقارنات البعدية لفروق متغير المرحلة التعليمية لعمل المشرف التربوي.

المتغير التابع	(I)المرحلة	(J)المرحلة	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	فترة الثقة 95%	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
المحور الخامس : الكفايات الشخصية	الأساس	رياض أطفال	.881	.548	-1.11-	2.87
		الثانوي	-1.832-*	.049	-3.66-	-.01-
	رياض أطفال	الأساس	-.881-	.548	-2.87-	1.11
		الثانوي	-2.713-*	.020	-5.07-	-.35-
	الثانوي	الأساس	1.832*	.049	.01	3.66
		رياض أطفال	2.713*	.020	.35	5.07

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائيا عند مستوى المعنوية (α= 0.05)

خلصت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغيرات: النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام تعزى لمتغير المرحلة التي يعمل بها المشرف التربوي لصالح مشرفي المرحلة الثانوية.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين إستجابات أفراد عينة الدراسة إلى عدم قيام وزارة التربية والتعليم بتجديد معايير الإختيار للقادة التربويين فما زال معيار الأقدمية والتدرج الوظيفي هو السائد بل زاد الأمر سوءً عندما دخلت الإنتماءات الحزبية كمعيار في قيادة العمل التربوي فنجد ان بعض القيادات تدير مؤسسات فيها من هم أكثر خبرة وأعلى درجة وظيفية حتى مسمى التكليف والتمكين. ترى الباحثة لابد من مراجعة معايير الإختيار لقيادة العمل التربوي على كافة

المستويات المدراس والمحليات ومستوى الوزارة وإستصحاب تجارب الدول الأخرى الفصل الخامس

سؤال الدراسة الثامن: هل توجد علاقة إرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة محاور معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام والدرجة الكلية للمقياس؟

جدول رقم (23): يوضح الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل بيرسون للارتباط	درجة المعنوية
الأول: المعايير المبدئية	.66**	.000
الثاني: الكفايات المطلوبة	.78**	.000
الثالث: المعايير الكفائية	.71**	.000
الراب: الأساليب التي يتم بها إختيار القائد	.65**	.000
الخامس: الكفايات الشخصية	.69**	.000
السادس: البعد الإداري الأمثل	.64**	.000

** الاختبار دال إحصائيا عند مستوى المعنوية (α= 0.01)

كشفت النتائج من الجدول (31) عن وجود علاقة إرتباط مرتفعة موجبة بين الدرجة الكلية للإستبانة ومحاور معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام، قيم معاملات الإرتباط تراوحت بين (0.64–0.78). حيث جاءت قيمة معامل الإرتباط تنازلياً بحسب ترتيب المحاور: المحور الثاني :الكفايات المطلوبة (0.78)، المحور الثالث: المعايير الكفائية (0.71)، المحور الخامس: الكفايات الشخصية (0.69)، المحور الأول: المعايير المبدئية (0.66)، المحور الرابع: الأساليب التي يتم بها إختيار القائد(0.65)، المحور السادس: البعد الإداري الأمثل (0.64) على الترتيب.

جاءت درجة المعنوية لإختبار الإرتباط بين المتغيرات دالة إحصائيا وهي أصغر من درجة المعنوية (α =0.05) لكل معاملات الإرتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة.

سؤال الدراسة التاسع: ما التصور المقترح الذي يمكن اتباعه لإختيار للقيادة التربوية الكفوءة الفعالة؟

بناءاً على الإستنتاجات التى تمخضت عن التحليل الإحصائى لمحاور استبانة الدراسة ووفقاً لآراء أفراد عيتة الدراسة تضع الباحثة التصور الآتى لمعايير إختيار القادة التربويين بالتعليم العام

تصور مقترح لمعايير إختيار القادة التربويين بالتعليم العام

تمهيد:

المؤسسة التربوية مكان لتنمية قدرات الطالب المختلفة تساعده لإستيعاب الأفعال والأفكار الجديدة من خلال توفير بيئة تعلم مناسبة لتوجيه الأجيال القادمة، وتتطلع النظم التعليمية إلي تطوير مستوي أداء الإدارة بحيث تستطيع تجديد وبناء المهارات اللازمة في القائد التربوي من خلال البرامج التدريبية وأساليب الإشراف والتقويم المتنوعة، قيادة التعليم العام بفعالياتها وأنشطتها الداخلية أو الخارجية، مرهون نجاحها بقائد يمتلك القدرات والإمكانات التي تؤهله لقيادتها إيماناً منه بالمفهوم الحديث للإدارة من خلال عدد من الممارسات الإدارية والفنية اللازمة لتنسيق الجهود وتحقيق الأهداف.

القائد التربوي هو المسؤول عن توجيه المدرسين في النواحي الفنية، وهو المسؤول أمام التربية والتعليم عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بالمدرسة، وإتباع الخطط والمناهج التعليمية، واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة.

والمتفحص للنظريات المتعلقة بالقيادة التربوية يجد أن معظمها تضع القائد في موقع استراتيجي لكل ما يدور في المؤسسة التربوية، فهو المسؤول الأول عن نجاح المؤسسة في الوصول إلى أهدافها وتربية أبنائها، وهو المُنَظّم لعلاقات كل العناصر التي ترتبط بالمؤسسة التربوية كنظام، من موارد بشرية ومادية.

أهداف التصور المقترح:

عند إختيار القائد التربوي لتولّي القيادة في مؤسسات التعليم العام، لابد أن تتوفر فيه مهارات تمكّنه من تأدية مسؤولياته الإدارية والفنية، والتنفيذِ الناجح لأي عمل يطور العملية التعليمية ويثريها. يهدف التصور لتقديم معايير يتم في ضوئها هذا الإختيار من أهمها:

1/ تحديد أهم سمات القائد التربوي.

2/ تحديد أهم صفات القائد التربوي

3/ تحديد مؤهلات القائد التربوي.

4/ معرفة واجبات القائد التربوي.

5/ تحديد أهم المهارات القيادية للقائد التربوي.

6/ تحديد أهم المهارات الإدارية للقائد التربوي.

7/ تحديد الكفايات الشخصية والعملية للقائد التربوي.

8/ تحديد الصفات التي تميز القائد التربوي.

إعتمدت الباحثة في إعداد هذا التصور المقترح لمعايير إختيار القادة التربويين بالتعليم العام على نتائج استجابات عينة الدراسة، المعايير التي حصلت على درجة استجابة بتقدير مرتفع جدا أو مرتفع في هذه الدراسة، ونتائج أبحاث قام بها الباحثون آخرون، تجارب بعض الدول العربية والأجنبية في أساليب إختيار القادة التربويين، الأدب التربوي، وجهة نظر الدكتورة مشرفة الرسالة، إستشارة ذوي الخبرة والمهتمين بالإدارة التربوية، خبرة الباحثة في العمل التربوي.

محاور التصور المقترح:

يمكن تحديد أهم محاور التصور المقترح كما يلي:

إن القائد التربوي هو مفتاح التغيير والتطوير وهو العنصر الأساسي لتنفيذه من أجل تحقيق أهداف التربية التي يطمح إليها المجتمع عبر إدارته المتميزة والفاعلة للمؤسسة التي يقودها.

أولاً: سمات القائد التربوي:

تتسم قيادة المؤسسة التربوية والتي تسعي لتحقيق أهدافها بالتالي:

1/ القدرة على التطوير والتجديد بتقبل الأفكار الجديدة وتبينها.

2/ تغيير ثقافة العمل بالاتجاه إلى الإدارة بالفريق والإعتماد على أسلوب الإبداع وحل المشكلات.

3/ التعلم الذاتي المستمر وتوظيف الاتصال المعلوماتي في التدريب.

4/ تصميم خطط العمل ومراجعتها وتحديث المعلومات، والتزويد بالمعلومات متى طلبت في حل المشكلات الآنية أو تحديد الحاجات المستقبلية.

5/ القدرة على استخدام الانترنت والتقنية المتقدمة في تنفيذ الأساليب الإشرافية والاتصال.

ثانياً: صفات القائد التربوي:

وتتطلب القيادة التربوية توافر عدد من الصفات أهمها ما يلي:

1/ أن يكون راغباً فى قيامه بدور القائد.

2/ الإهتمام بوظيفته القيادية بدرجة عالية.

3/ شخصية قوية فيما يتعلق بالتربية والتعليم، وهي بمثابة حصيلة الخبرات المتتالية فى الحياة وفى مهنة التدريس.

4/ الإهتمام بالمظهر الشخصي، فالمظهر عامل حيوي فى التأثير على الآخرين وإعطائهم انطباعاً طيباً.

5/ القدرة على إتخاذ القرارات وإصدار الأوامر فى الوقت المناسب.

6/ القدرة على حل المشكلات من خلال الملاحظة والتحليل لما حوله من أفعال وأحداث.

7/ الكفاءة الفنية للإشراف الفعال على العمل وتطويره.

8/ القدرة على الإتصال بالتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور والرغبة الصادقة فى تقديم المعونة لهم.

9/ الإتزان الإنفعالي إلى حين جمع المعلومات الكافية قبل أن يصدر حكمه ينبغي أن يكون صابراً متزناً.

10/ المرونة فى مواجهة المشكلات بالتوجيه السديد والوصول إلى النتائج المرغوبة.

11/ مهارة إدارة جلسات المناقشة وإشاعة روح التعاون.

ثالثاً: مؤهلات القائد التربوي:

1/ الحصول على درجة البكالوريوس في تخصصات أخرى مع درجة الدبلوم العالي في التربية.

2/ الحصول على في درجة البكالوريوس في التربية مع الدبلوم المهنية تخصص إدارة مدرسية.

3/ الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية.

4/ قضاء سنتين كحد أدني خبرة في التدريس.

5/ أن يكون لدية خبرة لا تقل عن سنتين في الإدارة.

أن مؤهلات القائد التربوي لا تقتصر على الدرجة الجامعية فقط بل تشمل العديد من برامج التدريب والإعداد والتكوين التربوي لضمان نجاح القائد في إدارة المؤسسة التي يقودها.

رابعاً: واجبات القائد التربوي:

القائد التربوي له أدواراً عديدة منها:

1/ إعداد خطة لتنمية المؤسسة.

2/ إدارة أعمال المؤسسة.

3/ تشجيع ومساعدة العاملين على إنجاز الأهداف.

4/ القيام بالتخطيط التربوي وتطوير فريق العمل بالمؤسسة.

5/ مراقبة وتقويم خطط إصلاح المؤسسة وإعداد التقارير عنها.

6/ توظيف أنظمة التقنية في إدارة المؤسسة.

7/ إجراء المقابلات التي تتعلق بأمور المؤسسة الإدارية مع إدارة التعليم والجهات الأخرى.

8/ استقطاب الدعم والتعاون مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

خامساً: المهارات القيادية للقائد التربوي:

يواجه القائد التربوي عند توليه لهذا المركز مشكلة إختيار الأسلوب القيادي في معاملته لمرؤوسيه، ومن ثم الأهداف المطلوبة من قيادته، وفي محاولته الوصول إلي قرار معين يحاول

إتباع أسلوب يعتقد أنه يحقق له تعاون المرؤوسين وحفزهم للعمل، وأن النمط المفضل للقيادة الذي يوفي متطلبات المؤسسة من المنظور القيادي ومنها:

1/ أن النجاح يمكن الوصول إليه باستثمار كل الجهود الجماعية المتصلة بالعملية التربوية داخل المؤسسة وخارجها.

2/ الإهتمام بإحتياجات منسوبيها ومجتمعها وزائريها من إدارة التعليم.

3/ القيام بدورها القيادي الفعّال، ولا تكتفي بدورها التنفيذي لما يصدر إليها من أوامر وتعليمات.

4/ قيادة متجددة ومنفتحة على الآخرين لا تتعصب لرأي ولا تقف عند نموذج محدد.

5/ العدالة في التعامل، قوة الشخصية الترفع عن صغائر الأمور.

6/ تمثيل القدوة الحسنة للعاملين والمستفيدين في حسن الأخلاق والإنضباط والحرص على العمل.

7/ أن تكون إدارة إنسانية تؤمن بحقوق الآخرين وتحترم كرامتهم وتعطي فرصة للعمل الأخلاقي والإبتكاري تستخلص الباحثة أن القيادة ظاهرة إنسانية إجتماعية في المقام الأول ومحورها المركزي أنها تتعامل مع موارد بشرية بحاجة إلى الإحساس بقيمتهم ودورهم في تحقيق أهداف المؤسسة، فحينما يشعر الفرد بأهميته وأهمية الدور الذي يؤديه يبذل قصارى جهده لتحقيق الأهداف المرجوة بأفضل الطرق الممكنة.

سادساً: المهارات المطلوبة لقيادة في المؤسسة التربوية:

يرتكز عمل القادة التربويين على الإشراف الشامل وتطوير الواقع التربوي للمؤسسة، وتحفيز الهيئة الإدارية والتعليمية والطلبة للعمل بكفاءة وفعالية وفق المعايير التربوية المعاصرة، ولتحقيق ذلك لابد من توفر مجموعة من المهارات الفنية والإدراكية والتصورية والانسانية المطلوبة في قيادة المؤسسة لكن بدرجات متفاوتة وأضاف لها بعض التربويين المهارات الذاتية والشخصية.

المهارات التصورية:

المهارات التصورية مدخل القيادة في النجاح لتخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث فى المستقبل، كذلك تتعلق بمدى كفاءة القائد فى الإحساس بالمشكلات، والتفنن في الحلول، مراقبة الأحداث والعواقب المترتبة عنها، إبتكار الأفكار التي تقلل الخطر أو الخسارة أو تحقيق الفائدة المرجوة.

يجب أن يلم القائد التربوي إلماماً كافياً بالعديد من الفلسفات والتصورات والأفكار، والمداخل والأساليب المختلفة لمعالجة المواقف والمشكلات اليومية لإدارة وتنظيم مدرسته، وذلك للحد من حدة الصراعات اليومية بين المعلمين والتلاميذ، والبيئة الخارجية.

القائد التربوي الذي يحتفظ فى ذهنه دائماً بالصورة الكلية، ويربط بين القرارات والإجراءات التي يتخذها فى مجال العمل، وبين الأهداف التربوية، يتمتع بمهارات تصورية جيدة، مما يسهل له أمر قيادة المدرسة بطريقة فعالة وكفاءة عالية.

المهارات الفنية:

تعني مدى كفاءة القائد التربوي استخدام للأساليب الفنية أثناء ممارسته لوظيفته ومعالجة المواقف المتعلقة بالعمل، والمهارات الفنية تتطلب قدراً معيناً من المعارف والحقائق العلمية والعملية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري، هناك العديد من المهارات التي يجب توافرها فى القائد التربوي حتى يستطيع أن يؤدى عمله بنجاح، ومن هذه المهارات:

مهارات تتعلق بالتعليم وتطوير المنهج: الإتصال بالإدارة التعليمية حول البرنامج التعليمي للمدرسة، الترتيب والتنسيق بين الأنشطة المدرسية بحيث لا يحدث تعارض بينها، إعداد أنشطة مدرسية لتقابل أنواع معينة من احتياجات المنهج، تقدير فعالية الإشراف الفني فى تطوير التدريس، تقرير الخدمات التربوية التي يحتاج إليها التلاميذ.

مهارات تتعلق بالتلاميذ: إتصال بأولياء أمور التلاميذ، وضع طرق جمع البيانات الرئيسة مثل حضور التلاميذ أو غيابهم وتفسيرها وتسجيلها، تحليل درجات التلاميذ وتفسير معناها بالنسبة للبرنامج التعليمي، تكيف البرنامج المدرسي مع ظروف المجتمع المتغيرة.

مهارات تتعلق بالعاملين فى المدرسة: التعرف على النمو المهني للعاملين فى المدرسة، توضيح الواجبات والمسئوليات لكافة العاملين فى المدرسة، تقدير مستوى كفاءة أداء العاملين بالمدرسة للواجبات المختلفة، التعرف على حاجات العاملين فى المدرسة والعمل على تلبيتها، تنظيم المجموعات على أساس ميولهم واهتماماتهم والربط بين أغراض المجموعات والأهداف المهنية المنشودة، تقويم المتغيرات فى الكفاءة والاتجاهات المهنية بين العاملين فى المدرسة.

مهارات تتعلق بالمؤسسة: ترجمة البرنامج التربوي إلى خطة واقعية، تقويم ومتابعة الخطة التربوية، تطوير وتطبيق المعايير المناسبة لإختيار العاملين لخدمات الصيانة والحراسة والحكم على كفاءتهم الوظيفية، إعداد برنامج قابل للتطبيق العملي للحفاظ على أمن المؤسسة، تنظيم وجمع وإعداد المتطلبات التربوية فى ضوء المعلومات الاجتماعية والاقتصادية.

مهارات تتعلق بالتنظيم المؤسسي: تفويض السلطات والمسئوليات، إعداد وتقديم وعرض التقارير إلى السلطات المركزية، تقديم المشورة الفنية للمجموعات غير المهنية، والتصرف بسرعة عند حدوث خلل فى الإطار التنظيمي لاستمرار المدرسة فى أداء وظيفتها، تفسير الاحتياجات التربوية فى ضوء الخدمات المتاحة.

مهارات تتعلق بالشئون المالية والإدارية: وضع نظام جيد للسجلات المدرسية يتحقق بموجبه الاحتفاظ بهذه السجلات فى صورة سليمة ودقيقة، فهم الاستمارات الخاصة بالمشتريات والعمليات المتعلقة بها، معالجة المعلومات المالية وإتباع الطرق السليمة فى الحسابات.

المهارات الإنسانية:

من المهارات الإنسانية المطلوب توافرها في القائد التربوي: الإتصال الفعال بين الأفراد والجماعات، التعرف على الفروق الفردية بين الأفراد وقيمهم وإتجاهاتهم، توثيق الصلة بين أولياء الأمور والمؤسسة بهدف المساهمة فى حل مشكلات التلاميذ، التعاون بين المؤسسة والمجتمع المحلي فى إقامة المشروعات، مراعاة الجانب الإنساني والعلاقات الطبية فى معاملة المعلمين والتلاميذ والعاملين بالمدرسة، الإتصال التربوي بين المؤسسة والإدارة التعليمية تتبع لها، اتخاذ القرار فى حضور جميع العاملين، فهم التلاميذ وخصائصهم وحاجاتهم ليسهل توجيههم وتنمية روح المنافسة الشريفة بينه،

الإهتمام بالمعلمين الجدد ورعايتهم وتوجيههم للطرق السليمة لتحسين كفاءتهم فى التدريس بمساعدتهم على إستخدام الوسائل التربوية الحديثة، المتابعة الميدانية للمعلمين وزيارتهم المستمرة فى الفصول.

القائد التربوي فى ضوء ما سبق يجب أن يعمل على تنمية هذه المهارات والعمل بمبدأ التعلم الذاتي، والاطلاع باستمرار، والانخراط في برامج تدريبية بهدف اكتساب هذه المهارات وزيادة مهاراته المعرفية والإدارية.

سابعاً: كفايات القائد التربوي.

الكفاية هي مجموعة القدرات والإمكانيات المطلوب توافرها لدى القائد التربوي، إضافة إلى المعارف والمهارات التي يمتلكها، فهناك تداخل بين كفايات القيادة انطلاقاً من أن القادة هم الأشخاص الذين يفعلون الأشياء بطريقة صائبة، القائد يعد عنصراً هاماً وحيوياً في أي مؤسسة تعليمية، هناك مجموعة من الكفايات الأولية والعملية ينبغي توافرها فى القائد التربوي.

من الكفايات التي يحتاجها القائد الناجح التالي:

إدارة الاهتمام أو الانتباه: تشير إلى قدرة القادة الإداريين على إعطاء وإظهار درجة تركيز غير عادية من الإلتزام. وبهذا يستطيع القادة الإداريون إدارة وتوجيه الإنتباه والإهتمام عن طريق رؤية تبعث الحماس وتدفع الآخرين إلى الوصول إلى آفاق لم يصلوا إليها من قبل.

إدارة القصد والمعنى: تعنى إدارة القصد والمعنى أن القائد التربوي يتعين عليه طرح رؤية بشكل فاعل وهو في ذلك يتذكر دائماً أن عليه أن يكون محدداً عند إعطاء التكليفات. وهذا معناه أن القائد الذي لا يستطيع تحديد المشكلة بشكل كاف وكذلك الرؤية والهدف لا يستطيع إختيار من يتعامل معها.

إدارة الثقة: وتعد الثقة عنصراً هاماً لكل المؤسسات التعليمية. وتأتى الإعتمادية والثبات كأهم مكونات الثقة. فقد أثبتت التجارب أن الناس يميلون إلى أتباع الأفراد الذين يمكنهم الإعتماد عليهم حتى وأن اختلفوا معهم أحياناً، بينما لا يميلون إلى إتباع الأفراد الذين يغيرون مواقفهم كثيراً حتى وإن اتفقوا معهم.

إدارة الذات: هذه الكفاية تمكنه من معرفة نقاط قوته ومهاراته وإستخدام تلك النقاط والمهارات بشكل فاعل. وبدون إدارة وتوجيه الذات قد يكون تأثير القيادة ضاراً أكثر منه نافعاً.

هناك مجموعة أخرى من الكفايات التنظيمية للقائد التربوي الناجح كما يلي:

التخطيط الإستراتيجي: من أهم وظائف القائد الناجح في أي مجال. ويهدف التخطيط الإستراتيجي إلى توضيح المعتقدات والقيم ونقاط القوة والضعف في المؤسسة وكذلك تحديد إمكانات العمل وصعوباته. وهنا يأتي دور القائد الناجح ليحدد الإتجاهات وليحسن فاعلية الأداء ويساعد على تجنب تكرار الأعمال ويركز على عمل الخدمات الهامة ويحسن من عملية التواصل بين أفراد الجماعة وتنسيق العمل بينهم ويضع الأهداف التي تتواءم مع بيئة العمل وتضمن النجاح وتسير الأمور طبقا للتخطيط الإستراتيجي.

التعرف على قدرات أفراد الجماعة وإعطاء الدافعية لهم: فالقائد الناجح يحتاج إلى التعرف على قدرات أفراد جماعته ويشجعها ويكتشف المواهب والقدرات الكافية لتحقيق أعلى إستفادة منها.

مفهوم الدافعية فبينما يرى" تايلور" أنها الدافع المادي والذي يحتاجه الأفراد ذوي الإنتاجية العالية في شكل تقدير مالي مادي لمواصلة العطاء نجد على الجانب الأخر تعريفاً وتوصيفاً أخر يراه" ماسك" على أنه هرم متدرج من الحاجات. فالدافعية عند "ماسك" تبدأ بأن يحدث تحقيق إشباع للإحتياجات الأساسية بما يؤدى إلى ظهور حاجات جديدة تكون سبباً في مزيد من الدافعية.

القدرة على التعامل مع وإدارة الصراع داخل الجماعة: من أهم عوامل نجاح القيادة القدرة على إدارة وتحويل الصراع من شيء سلبي إلى وضع إيجابي ذلك أن ثقافة الاختلاف وكيفية التعامل معه. من أنجح الكفايات لدى القيادة ومن أفضل الوسائل للتعامل مع الصراع:

وجود الصراع والاختلاف في وجهات النظر شيء حتمي ومن الممكن أن يحل بشكل بناء، فالصراع في ذاته حدث محايد، ولذلك فإن عملية إدارة صراع هي عملية حيوية ومتغيرة وقابلة للتكيف والتعديل.

عملية التغيير والتطوير تفرض حالة من المقارنة وتستدعى معها أنواع من الصراع والإختلاف.

ولذلك فإن القائد يحتاج إلى كفايات فرعية للتعامل مع الصراع والإختلاف على النحو التالي:
المعرفة وتشمل: فهم القوانين واللوائح والتي يكون لها دور في إدارة الصراع، فهم عملية التغيير في المنظمة، فهم ومبادئ وطرق حل الصراع، الإلمام بأفضل الطرق الحديثة لحل الصراعات.
القدرات وتشمل:

إدارة التغيير في المؤسسة، تحديد الاحتياجات، تصميم وإدارة برامج التدريب، إدارة وتقويم تنفيذ البرامج، التيسير لأفراد المجموعة وتوحيد الأداء، تصميم نظام لإدارة الصراع، العمل بشكل تعاوني، كسب دعم وتعاون صناع القرار في المؤسسة، القدرة على الوساطة بين أفراد المجموعة، تصميم وتنفيذ إستراتيجيات التواصل بين المؤسسات، فهم ثقافة المؤسسة التي يعمل بها والعمل في إطار تلك الثقافة، إدخال آليات التعزيز في عملية التغيير، إدماج الأفراد والمجموعات المتباينة في المنظومة العامة للمؤسسة.

الإستفادة من الموارد البشرية المتاحة: القائد الناجح هو الذي يهيئ البيئة التي ينجح فيها العاملون والمعلمون وعلى القيادة أن تقدر أن الناس في مؤسستهم التعليمية هم أهم وأعظم مواردهم في سبيل التغيير والتطوير.

القائد وهو يتعامل مع الموارد البشرية يضع في حسبانه ما يلي: يقوم بتقدير وتعظيم مساهمات أفراد الجماعة، على الإرتباط بالناس والتواصل معهم، العلاقة التعاونية وروح المشاركة بين أفراد جماعته.

فالقائد التربوي يتعامل مع مهارات وخبرات أفراد الجماعة كما تتضمن مهارات التواصل والتعاون بين الأشخاص مما يعنى الإستفادة من المهارات الفردية والخبرات الشخصية من ناحية ثم توحيد كل ذلك من ناحية أخرى لتصب في صالح تحقيق هدف الجماعة. فالقائد التعليمي الناجح هو الذي يوفق بين قدرات الأفراد وصالح الجماعة.

ثامناً: الصفات الذاتية للقائد التربوي:

الشعور بأهمية الرسالة: الإيمان بقدرة الشخص على القيادة وحبه للعمل كقائد .

الشخصية القوية: القدرة على مواجهة الحقائق القاسية والحالات الكريهة بشجاعة وإقدام .

الإخلاص: ويكون للرؤساء والزملاء والمرؤوسين والمنظمة والعائلة .

النضج والآراء الجيدة: شعور مشترك، براعة وذوق، بصيرة وحكمة، والتمييز بين المهم وغير المهم .

الطاقة والنشاط: الحماس، الرغبة في العمل، والمبادرة .

الحزم: الثقة في إتخاذ القرارات المستعجلة والإستعداد للعمل بها .

التضحية: يضحي برغباته وإحتياجاته الشخصية لتحقيق الصالح العام .

مهارات الإتصال والتخاطب: فصاحة اللسان وقوة التعبير .

القدرات الإدارية: التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وتشكيل فرق العمل وتقويم الأداء.

الثقة بالنفس بصورة يمكن أن يشعر بها الأخرون ولا تكون زائدة عن الحد، فتقود إلى الغطرسة.

المرونة مع الإصرار والمطالبة بمعايير مرتفعة، والسعي للحصول على الإحترام وليست الشعبية بالضرورة.

الدفء: فى العلاقات الشخصية، ورعاية الأفراد ومراعاة مشاعر الغير

التكامل: الصدق مع النفس، التكامل الشخصي، الرشد والأمانة التي تولد الثقة.

التواضع: الرغبة فى الإستماع للأخرين وتحمل اللوم.

النضج الإنفعالي: أن يتقبل النقد من الأخرين.

لتطبيق ما سبق بصورة واقعية تقدم الباحثة المعايير التالية لإختيار القادة التربويين في التعليم العام:

1/ الإعلان عن الوظيفة والشروط المبدئية المؤهلة لها.

2/ تشكيل لجنة لفرز الطلبات لمطابقة الشروط على المتقدمين منها: الحصول على رخصة لمزاولة المهنة، عمر المرشح، عدد سنوات الخدمة، تقدير المترشح في التقارير السنوية، تقدير المؤهل العلمي، خلو ملفه من المخالفات الادارية والقانونية وترشيحهم واستبعاد الطلبات التي لم توافق الشروط، مع منح اللجنة صلاحية إضافة شروط إذا كان عدد المترشحين كبيراً.

3/ عقد إمتحان كتابي تشمل أسئلته بنود تقيس: القدرة على حسن التصرف في المواقف، إتخاذ القرارات وإدارة الأزمات، حل المشكلات، مهارات التخطيط، تفسير المواقف التربوية، المعرفة النظرية والعملية بأساليب العمل الإدارية والفنية والمالية.

4/ المقابلة الشخصية وتتكون من لجنة فيها تخصصات مختلفة لتكشف جوانب أخرى لا يستطيع الامتحان كشفها مثل: قدرات الإتصال والتواصل، الحديث وإدارة الحوار، والاقناع والتأثير على الآخرين، السمات الشخصية، سلامة المترشح ولياقته البدنية والصحية، الإتزان الإنفعالي، تحمل المسؤولية الإنتماء للمهنة وغيرها.

5/ تقدير درجة المترشح النهائية من مجموع درجات في الإمتحان الكتابي والمقابلة الشخصية بالإضافة لدرجات المترشح في المؤهلات والخبرات، على أن تقدر اللجنة علامات الحد الأدنى المطلوب إحرازها لترشيح المتقدم للمنافسة على الوظيفة.

6/ الإحتفاظ بسجلات الناجحين والترشيح من بينهم إذا حدثت شواغر في وظائف مماثلة.

7/ يخضع من يتم إختياره لفترة تجريبية مع الالتحاق بدورة إدارية يقيم فيها أدائه بالملاحظة أو التقارير أو المقابلة أثناء العمل.

8/ زيارات دورية من لجنة مختصة لتقويم أداء القائد التربوي طوال الفترة التجريبية من خلال عدة معايير منها: تقديره في الدورة التدريبية، أراء المشرفين، أراء المعلمين، المجتمع المحلي، سمعته الشخصية، الالتزام بأخلاق المهنة، اتباع نظام الحوافز والتشجيع، العلاقات الانسانية والإجتماعية مع العاملين والطلاب وأولياء الأمور.

9/ تثبيت القائد في الوظيفة.

الفصل الخامس
خاتمة الدراسة

الفصل الخامس:

خاتمة الدراسة

نتائج الدراسة:

1/ ما زالت المعايير المتبعة في إختيارالقائد التربوى في السودان تتبلور في معيار الأقدمية والتدرج الوظيفي ويعزز هذه النتيجة المتوسط الحسابي للمحور الذي بلغ (4.03) والإنحراف المعياري الذي بلغ (,685) .

2/ أهم الكفايات الشخصية المطلوبة لدى القائد التربوي من وحهة نظر المبحوثين تتمثل في ان يمثل القائد التربوي قدوة حسنة لمرؤوسيه وأن يحسن التعاون مع أولياء الأمور وأن يكون ملماً بإمكانات البيئة المحلية للمدرسة وقد عزز هذه النتيجة المتوسط الحسابي للعبارات الذي ترواح ترواح بين (4,83– 4,70) والأنحراف المعياري الذي ترواح بين (,561 – ,683) .

3/ تمثلت أهم معايير الكفاءة المهنية التي يجب توفرها عند إختيار القائد التربوي في إن يكون تربوياً لديه مهارة في حل المشكلات بدراية وحكمة ويستطيع إتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب وأن تكون لديه مهارة في إدارة الإجتماعات بطريقة تسهم في تحقيق الأهداف بفعالية يعزز هذه النتيجة المتوسط الحسابي للعبارات التي تتراوح بين (4,90 – 4,80) والإنحراف المعياري الذي يتراوح بين (,569 – ,346)

4/ تمثلت أهم الأساليب المعيارية التى يعتمد عليها في إختيار القائد التربوي في السودان تمثلت في الإعتماد على الأقدمية والخبرة وأحياناً على المقابلة الشخصية ويلى ذلك الرجوع إلى الملف الشخصي وإعتماد منجزاته ويعزز ذلك الوسط الحسابي للعبارات الذى ترواح بين (4,47 – 4,30) والإنحراف المعياري الذي الذي ترواح بين (,873 – ,831) .

5/ تتمثل أهم الكفايات الشخصية التى يجب أن تتوفر لدى القائد التربوى عن أختياره ان يتم بأخلاقيات المهنة والعدل في التعامل مع مرؤوسه مهتما بمظهره متزناً عن الإنفعال ولديه القدرة على التعامل مع المشكلات الطارئة . يعزز هذه النتيجة المتوسط الحسابي للعبارات الذي ترواح بين (4,84 – 4,79) وإنحراف معياري ترواح بيم (,502 – ,446) .

6/ يتمثل البعد الإداري الأمثل لإختيار القائد التربوي في أنه يستطيع أن يوزع المهام الأدارية و وفقاً للكفاءة ويراعى ذوي الإحتياجات الخاصة ويضع خطة العمل وفقا لأسس علمية مدروسة ويشرك فيها المعلمين ويتابعها . يعزز هذه النتيجة الوسط الحسابي للعبارات الذي ترواح بين (4,80 – 4,77) والإنحراف المعياري الذي ترواح بين (,573 – ,485).

7/ بينت النتائج وجود علاقة ارتباط مرتفعة موجبة بين الدرجة الكلية للإستبانة ومحاور معايير إختيار القادة التربويين في التعليم العام.

8/ أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المشرف التربوي على محور الكفايات الشخصية لصالح المشرفين والمشرفات الذين يعملون بالمرحلة الثانوية. بينت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط إستجابات عينة الدراسة عل محاور الإستبانة تعزى لمتغيرات النوع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

9/ تم وضع تصور مقترح من قبل الباحثة.

توصيات:

في ضوء النتائج تقدم الباحثة التوصيات التالية:

عند إختيار القائد التربوي هناك شروط مهمة يتوقف عليها نجاح المؤسسة وتحقيق الأهداف ومنها:

1/ أن يكون على مستوى من الكفاءة والإمتياز وقوة الشخصية.

2/ يمتلك القائد التربوي الكفايات المهنية في القيادة والتخطيط وإتخاذ القرار، العمليات الإدارية والمالية والتقويم.

3/ رصد القيادات الموهوبة وتدريبها لتصبح القيادات في المستقبل.

4/ المؤهلات العلمية الأساسية إلى جانب مؤهل عالي في الإدارة التربوية.

5/ الحصول عل ترخيص لمزاولة مهنة قائد تربوي.

6/ تدريب القادة التربويين قبل العمل الإداري أو أثناء الخدمة.

7/ تقييم نواتج الأنظمة التدريبية ورصد المتميزين والإختيار من بينهم.

8/ الإختيار عن طريق المنافسة بعد عدد من السنوات يحدد في الخدمة التربوية.

9/ أن يجتاز الإختبار التحريري.

10/ أن يجتاز المقابلة الشخصية.

11/ الشفافية في معايير إختيار وأداء المتقدمين لوظائف القادة التربويين.

12/ الإحتكام لمعايير فيها الجدارة والكفاءة والموضوعية والعدالة.

13/ الإختيار على أسس مهنية لهذا المنصب مهما إختلفت الأفكار والتوجهات وترشيح الشخص الكفء في المكان المناسب.

مقترحات:

تقترح الباحثة إعداد دراسات مستقبلية تحت العناوين التالية:

1/ دراسة عن تطوير معايير إختيار القيادات الإدارية العليا في وزارة التربية والتعليم.

2/ دراسة تحليلية وتقويمية لمعايير الإختيار ومدى وملاءمتها بعد إختيار القائد التربوي وتثبيته.

3/ دراسة مفصلة عن إختيار القائد التربوي في ضوء معايير الكفايات المهنية والمهارات اللازمة لكل مرحلة من مراحل التعليم العام.

4/ تطبيق نظام التقييم والمحاسبية وعلاقته بتحقق أهداف المؤسسات التعليمية

5/ دور التطبيقات الإلكترونية في تطوير الكفايات والمهارات لدى القائد التربوي نموذجاً للتعلم الذاتي.

الـمــلاحـــق

الملاحــق

ملحق رقم واحد

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1.	أ/د الطيب عبد الوهاب محمد مصطفى	ادارة وتخطيط وتربوى	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
2.	أ/د محجوب محمد الحسين	ادارة تربوى	كلية التربيه جامعة افريقيا
3.	د/الزين الخليفه الخضر الخليفه	ادارة تربوى	جامعة الخرطوم كلية التربيه قسم الادارة واصول التربوى
4.	د/محمود محمد كيلانى	ادارة وتخطيط وتربوى	جامعة ام درمان الاسلامية قسم الادارة التخطيط التربوى
5.	د/عواطف عمر عيسى على	ادارة وتخطيط وتربوى	وزارة التربيه والتعليم مدير ادارة التطوير الادارى والجوره
6.	بانقا طه الزين حسين	ادارة تربوى	جاامعه الخرطوم قسم اصول الاداره التربويه
7.	آدم اسحق حامد	ادارة وتخطيط وتربوى	جامعة ام درمان الاسلاميه قس الادارة والتخطيط التربوى
8.	أحمد موسى اسماعيل	ادارة وتخطيط	جامعه السودان المفتوحه

	محمد	وتربوى	
9.	عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج أحمد	ادارة وتخطيط وتربوى	جمعة افريقيا كلية التربيه قسم الاداره والتخطيط التربوى
10	محمد حمد نالله رملى	لغة عربيه	جامعة اسودان المفتوحه قسم التقانة