المركز الديمقراطي العربي
برلين - المانيا

إشراف وتنسيق:

د.أمال كزيز/جامعة ورقلة/الجزائر

القيادة التربوية واتجاهات التربية الحديثة:
رؤى سوسيوتربوية لإعادة إنتاج الثقة
بين المؤسسات التربوية والمجتمع

وقائع اعمال المؤتمر
الدولي الافتراضي
أيام 29 – 30
تشرين الاول - أكتوبر

2022

Democratic Arabic Center
Berlin - Germany

القيادة التربوية واتجاهات التربية الحديثة:
رؤى سوسيوتربوية لإعادة إنتاج الثقة
بين المؤسسات التربوية والمجتمع

المركز الديمقراطي العربي ألمانيا - برلين
&
جامعة بنغازي - ليبيا

VR . 3383 – 6720 B

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717

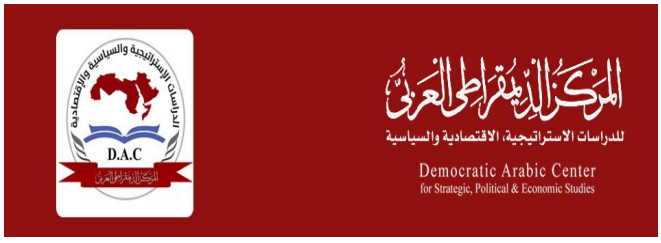
كتاب وقائع المؤتمر الدولي العلمي:

القيادة التربوية واتجاهات التربية الحديثة: رؤى سوسيوتربوية لإعادة إنتاج الثقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع

Educational leadership and modern education trends: Socio-educational visions to reproduce trust between educational institutions and society

إشراف وتنسيق:

د. أمال كزيز، جامعة ورقلة، الجزائر



النـــاشر

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arabic Center

Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه

في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

جميع حقوق الطبع محفوظة

All rights reserved

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049- Germany Code

030-54884375

030-91499898

030-86450098

البريد الإلكتروني

book@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي-برلين-ألمانيا

جامعة بنغازي-ليبيا

ينظمون المؤتمر الدولي العلمي الموسوم بـ:

القيادة التربوية واتجاهات التربية الحديثة: رؤى سوسيوتربوية لإعادة إنتاج الثقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع

Educational leadership and modern education trends: Socio-educational visions to reproduce trust between educational institutions and society

أيام 29و30 تشرين الأول، أكتوبر2022

إقامة المؤتمر بواسطة تقنية التّحاضر المرئي عبر تطبيق Zoom

ملاحظة: المشاركة مجانا بدون رسوم

لا يتحمل المركز ورئيس المؤتمر واللجان العلمية والتنظيمية مسؤولية ما ورد في هذا الكتاب من آراء، وهي لا تعبر بالضرورة عن قناعاتهم ويبقى أصحاب المداخلات هم وحدهم من يتحملون كامل المسؤولية القانونية عنها

الرئاسة الشرفية:

أ. عمار شرعان، رئيس المركز العربي الديمقراطي-برلين-ألمانيا

أ.د. عزالدين الدرسي – رئيس جامعة بنغازي – ليبيا

رئاسة المؤتمر:

د. أمال كزيز-جامعة ورقلة- الجزائر

رئاسة اللجنة العلمية:

أ. د. يوسف الزغواني – المدير التنفيذي– المركز الديمقراطي العربي – ليبيا

مدير المؤتمر: د. أحمد بوهكو – المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا – برلين-

المنسق العام: د. ربيعة تمار – مدير أدارة النشر – المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

رئيس اللجنة التحضيرية: د. حمزة الأندلوسي – المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

التنسيق والنشر :د.حنان طرشان – جامعة باتنة1– الجزائر

رئيس اللجنة التنظيمية: أ. كريم عايش – المدير الإداري – المركز الديمقراطي العربي – برلين – ألمانيا

مدير النشر: د.ربيعة تمار، المركز الديمقراطي العربي –برلين– ألمانيا

أعضاء اللجنة العلمية:

د.محمد نعمان عطا الله / جامعة الجزيرة/ السودان	د. سعاد سعيد محمد على كلوب/ مدير فرع فلسطين – منظمة الصداقة الدولية/ مملكة السويد
د.سالمة مسعود موسى مسعود/ جامعة سرت/ ليبيا	د.سالمة مسعود موسى مسعود/ جامعة سرت/ ليبيا
د.بركوش فايزة / جامعة الجزائر02/الجزائر	د.كريمة الشان/ تونس
د. بنين ابتسام/ جامعة الوادي/الجزائر	د.طرشان حنان / جامعة باتنة1/ الجزائر
د. سميرة منصوري زوجة درويش / جامعة سكيكدة/ الجزائر	داودي أحمد/ جامعة الجزائر /الجزائر03
د. نور خالد علي / جامعة بغداد	د فاكية فتح الله / جامعة الجزائر .3
أ.د عزيز سامية / جامعة بسكرة/ الجزائر	د.عزوز محمد / جامعة الجلفة الجزائر
د. مدور ليلى /جامعة باتنة 01/ الجزائر	د.اسماعيل عمر علي حسونة / جامعة الاقصى غزة
د. قاجة كلثوم / جامعة الشلف/ الجزائر	د. رياض زروقي / المعهد الوطني للبحث في التربية/ الجزائر
د. سامية مختار محمد شهبو /جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل/السعودية	د. فيولا مخزوم / الجامعة الاسلامية في لبنان/لبنان
د. كمال بيان الدين / جامعة القديس يوسف/ بيروت/لبنان	د. كلثوم مسعودي / جامعة بسكرة /الجزائر
د.محمد عبد الفتاح زهرى عبدالنصيح / جامعة المنصورة/ مصر	د.صابرين يوسف عبد الله/ جامعة النهرين/ العراق
رجاء حدين عبد الأمير / الجامعة الأهلية/ العراق	د.أحمد عبد القادر عبد الله فروانة/ جامعة السودان
د. حياة حميدي / جامعة الجزائر 03/الجزائر	د. هشام بوخاري / جامعة برج بوعريريج /الجزائر
د.آيت خليفة امبارك/ جامعة محمد الخامس/ المغرب	د.محمد الفاروق عاجب / مركز البحث في العلوم الاسلامية والحضارة بالأغواط/الجزائر
د.زينة جدعون / جامعة خنشلة/ الجزائر	د.حساني ريمة عيد/ جامعة خنشلة/الجزائر

كلمة رئيس المؤتمر

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم جميعًا ورحمة الله وبركاته،

يعد المجال التربوي من بين مجالات التفاعل الاجتماعي الأكثر أهمية في حياتنا اليومية كونه يساهم في اكساب سلوكات وخبرات وأفعال ومعان للفرد، ويحتاج هذا إلى عملية تربوية تعلمية تساعد على إدارة المجال التعليمي، ومن بين محددات افدارة نجد القيادة التربوية في مجال التعليم والتعليم والتربية والتي تشمل جميع مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية ككل.

إن القيادة بمفهومها الواسع هي حسن الادارة والتسيير الشامل للموارد البشرية والمادية التي تعنى بتأسيس وتجويد المؤسسات التربوية كموضوع للدراسة، ومن هنا لا يتأتى هذا إلا من خلال دور القائد في هذه المؤسسات التربوية لذا كان الهدف من هذا المؤتمر توضيع مفهوم القيادةوأهميتها ودورها وصفات وأسس القائد التربوي في أي مؤسسة من أجل إعطاء تصور في مجال سوسيولوجيا التربية كقاعدة علمية تحليلية لتحقيق فهم علمي قائم على دراسة الباحثين والمختصين في هذا المجال العلمي.

وبعد غنتقاء العديد من الأبحاث الرئيسية التي تصب كلها في محتوى موضوع القيادة التربوية تم التعرف على محددات القائد التربوي ومجالات القيادة وغايتها ...كما تم التطرق إلى إتجاهات التربية الحديثة التي باتت تعتمد على القيادة كعامل رئيس يهتم بتسيير المجالات التفاعلية للفرد.

لا يخفى علينا ان القيادة أيضا ضرورة في حياتنا اليومية في تنمية خبرات التفاعل والتعلم والتعليم كونهما محددات تستمر مع حياة الفرد.

وفي الخير يمكننا القول أن هذه المواضيع تطرح بصيغة علمية لتساعدنا على تحسين وتجويد علاقاتنا الاجتماعية والتربوية والتعليمية مع الآخرين ونرجوا ان يكون لهطا الإسهام أثر كبير.

رئيسة المؤتمر:

د.أمال كزيز/جامعة ورقلة/الجزائر

ديباجة المؤتمر:

التربية عملية واسعة تمتد من الأسرة كمؤسسة أولى إلى باقي المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى، وهي مجال تنموي (شخصية الفرد/ الطفل) كونها تستمر بإستمرار حياة الفرد كما أنها قابلة لأن يضفي عليها طابع التربية الذاتية.

تستوقفنا هنا العديد من الأفكار التي قد تطرح في أذهاننا مثل طرائق وأساليب التربية المتبعة من طرف هذه المؤسسات أو مدى نجاعتها في تحقيق فعل تربوي قائم على التوافق الاجتماعي من حيث (خصوصية المجتمع) تلك الأفكار البسيطة تدفع بنا إلى تناول مفهوم القيادة خاصة القيادة التربوية والتي تعنى بعملية إدارة المربي للطفل لتكوين هويته وشخصيته في مجالات تفاعلية متعددة.

خاصة وأننا اليوم كآباء، أمهات، معلمين، مربين ملزمون بتقديم التربية الفاعلة المبنية على قيم حقة لا مؤقتة التأثير التربوي وهي مسؤولية كبيرة لا يمكننا إنكارها في ظل ما نعيشه من مشكلات اجتماعية وتربوية سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو باقي المؤسسات الأخرى سواء كانت رسمية أو غير رسمية، في هذا الصدد وجب أن تكون القيادة التربوية الرادع الصلب لتلك المشكلات بهدف الحد منها.

والقيادة كما أشار لها الأستاذ والمفكر صاحب الدراسات المتخصصة في مجال القيادة "سيرجيوه فاني" أنها عملية ضرورية تعنى بالقيادة في المؤسسات التربوية بهدف التسيير الحسن لها ولأفرادها والتي تساعد على إعادة إنتاج تلك الثقة التي بدأت بالتلاشي بين المؤسسات التربوية والمجتمع الذي يتمثل في أفراده (المواطن، الأب، الأم، الأخت، المربي) انطلاقا مما سبق فالهدف الرئيسي من هذا الموضوع هو البحث عن دور القيادة التربوية وخصوصيتها وتفعيلها لإعادة إنتاج الثقة المفقودة بين المعلم والمتعلم، الأسرة وطفلها، المؤسسات الاجتماعية والتربوية ككل...

هذا من خلال إتاحة الفرصة للباحثين والمختصين للتعمق في مثل هذه المواضيع، وطرح أفكار تسهم في تحقيق تنمية الفرد اجتماعيا، أيضا تحديد المشكلات التربوية وكيفية فهمها والحد من انتشارها.

وعليه ومن خلال هذا المؤتمر العلمي نود البحث عن الإشكال الرئيس حول غياب الثقة بين المجال التربوية والمجتمع من خلال تسليط الضوء على القيادة التربوية، وعلى هذا الأساس يمكن طرح التساؤل التالي:

كيف تسهم القيادة التربوية في إعادة إنتاج الثقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع من خلال اتجاهات التربية الحديثة؟

أهداف المؤتمر:

يهتم هذا المؤتمر بطرح العديد من القضايا البارزة في مجال القيادة التربوية انطلاقا من توظيف البحث العلمي الذي ينطلق من فهم الظاهرة بصورة علمية وهذا يحتاج مختصين في مجال التربية سعيا لتحقيق الأهداف التالية:

- الإحاطة بأهم المنظورات السوسيوتربوية المفسرة للقيادة التربوية واتجاهات التربية الحديثة.
- إبراز أنماط التربية الحديثة وعلاقتها بالقيادة التربوية في حياة الطفل والمجتمع في ظل ما تشهده المجتمعات من تغييرات وتغيرات على أصعدة مختلفة.

- تقديم آليات إعادة إنتاج الثقة اللازمة بين المجتمع والمجال التربوي كونهما بعدين لا يمكن الإستغناء عنهما في تحقيق أهداف تنمية الفرد والمجتمع .
- تحديد نمط الرأسمال المتحكم في مجال القيادة التربوية انطلاقا من توظيف المنظورات المفسرة لذلك لفهم واقع التربية الحديثة وسياقاتها الاجتماعية.
- محاولة فهم طرائق وأساليب التربية الموجهة لفعل وسلوك الفرد وانعكاساتها المستقبلية على الروابط التعليمية والتربوية والاجتماعية.
- فتح آفاق علمية في البحث عن مثل هذه المواضيع بين الباحثين والمختصين لتحقيق عائد علمي يسهم في الحد من مشكلات تربوية مختلفة.

محاور المؤتمر:

المحور الأول : القيادة التربوية من المنظور (الاجتماعي والتربوي)

- تحديد مفهوم القيادة التربوية وأبعادها ونظرياتها.
- القيادة التربوية في المؤسسات التربوية (الأسرة، المدرسة، النوادي)
- توظيف القيادة التربوية لإعادة إنتاج الثقة بين الفرد والمؤسسات التربوية.
- اتجاهات التربية الحديثة في القيادة التربوية الأسرية للطفل (إشراك الطفل في النوادي الرياضية، النوادي التعليمية، مراكز تعليم اللغة، مراكز دعم المقررات الدراسية)
- العلاقات الأسرية والاجتماعية ونمط القيادة التربوية.
- دور القيادة التربوية في القضاء على مشكلات (العنف، الرسوب، التسرب، الإنسحاب، الاغتراب الاجتماعي)

المحور الثاني: الفهم العلمي لأبعاد القيادة التربوية

- رؤى سوسيولوجية في توظيف أبعاد القيادة التربوية في الحياة الاجتماعية للفرد.
- شبكة العلاقات التربوية والقيادة التربوية.
- تأثيرات العولمة ووسائل وشبكات التواصل الاجتماعي على نمط القيادة التربوية.
- الرأسمال الاجتماعي للأسرة وعلاقته بنمط القيادة التربوية.
- الرأسمال الثقافي وعلاقته بنمط القيادة التربوية.
- الرأسمال المادي والقيادة التربوية للطفل.
- الروابط القرابية والاجتماعية وتأثيراتها المتنوعة في نمط القيادة التربوية للأسرة.

المحور الثالث: التفسير الديني لمجال التربية والقيادة وأبعادهما

- علاقة الدين بالتربية.
- القيادة التربوية من المنظور الإسلامي.
- نموذج القائد التربوي من المنظور الديني.

المحور الرابع: دراسات استشرافية في توظيف القيادة التربوية لإعادة إنتاج الثقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع

- نماذج عربية وعالمية حول ثقافة القيادة التربوية.
- رؤى مستقبلية في تحديد نمط القيادة التربوية الفاعلة.
- دراسات استشرافية حول موضوع القيادة التربوية والمؤسسات التربوية الرسمية والغير رسمية.

فهرس المحتويات

الصفحة	عنوان المداخلة	الباحث
12	دور القيادة المدرسية والمعلم وولي الأمر في علاج مشكلة التأخر الدراسي	د.محمد بن سامي عباس علي
27	درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبةفي المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم	د.أثير حسني الكوري
39	القيادة التربوية بالمؤسسات التعليمية: الحالة المغربية نموذجا	أ. أنس بوسلام
50	القيادة التربوية بالقيم وبناء الرأسمال الثقافي -أسسها ومتطلباتها-	أ.د. أسماء ين تركي
60	مدى معرفة مُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية	د. سُليمان عبد الواحد يوسُف
78	النشاط الكشفي وتعزيز الحس القيادي التربوي	نعار محمد
87	الاحتياجات التدريبية للقيادة التربوية في ضوء التطور التكنولوجي وعصر العولمة	د. سامية إسماعيل سكيك
105	إعادة تشكيل صورة القائد في الوسط التربوي	د.ناصري زواوي
120	" دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس"	د. هالة بدر ابراهيم عبيدات/ د. عبدالرزاق محمد مصطفى ربابعة/ كايد فواز احمد بني موسى
139	أبعاد القيادة التربوية في حياة الأجيال بين الماضي و الحاضر	أ.د نادية بن ورقلة
151	أهمية القيادة في تفعيل الاتصال المدرسي	د. بن عمر فاطنة
162	القيادة التربوية ودورها في تحقيق التكامل بين المهارات الفنية والمهارات الإنسانية في العملية الإدارية	د. هيثم محمد الوحش
172	انعكاسات استخدام مواقع الفيسبوك لدى الأبناء المراهقين على السلطة الأبوية في توجيههم نحو التحصيل الدراسي.	مناني حليمة/ مناني حليمة
184	خصوصيات المجتمع الرقمي و استراتيجيات القيادة التربوية المرافقة لها : مقاربة مفاهيمية	د.سارة زرقوط/ أ. سارة رحايلي / أ. شوقي نوي
197	القيادة التربويّة للطفل بالاستثمار في النّظرية البنائيّة في التعلّم	د.عبد الكريم محمودي/ د.سارة محفوظ
205	الأدوار المستقبلية للقيادات التربوية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم دراسة ميدانية	ط.د بن مقري صليحة
228	النمط الديمقراطي في القيادة و دوره في فعالية و نجاح المؤسسات التعليمية- دراسة سوسيوتربوية-	د.خوني وريدة / د. عزاز حليم
241	تصور مقترح لتطبيق القيادة الإبداعية في الجامعات وفقًا للاتجاهات المعاصرة	د.ليلى مفتاح فرج العزيبي
255	رؤى مستقبلية في تحديد نمط القيادة التربوية الفاعلة . (مدرسة الغد: التعليم الالكتروني، وبناء القائد التربوي الجديد). تجربة ميدانيّة تونسيّة.	د. كمال بالهادي
269	حائية الدكتور الوزير جنيد في الشكوى وأثرها في القيادة التربوية	د. زكراي محمد عبدالله

دور القيادة المدرسية والمعلم وولي الأمر في علاج مشكلة التأخر الدراسي

The role of school leadership, the teacher, and the guardian in solving the problem of academic delay

محمد بن سامي عباس علي / وزارة التعليم /المملكة العربية السعودية

Mohammad Sami Abbas/ Ministry of Education/ Saudi Arabia

ملخص الدراسة:

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من المشاكل المنتشر في كافة المجتمعات بدون استثناء، وقد حظيت باهتمام من التربويين وعلماء النفس والمدرسين والآباء والأمهات ،واعتبروها من أهم المشكلات العصرية التي تعتبر مصدراً لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة للأجيال والوطن. لذلك تلخصت مشكلة البحث في التعرف على المشاكل المسببة للتأخر الدراسي ،وكافة الجوانب المرتبطة بالتأخر الدراسي من عواقب وآثار وحلول بكافة مجالاتها. وانطلاقاً من مشكلة التأخر الدراسي في المجتمع وفي كل أسرة وفي كل مدرسة وما له من أثر في مستقبل الأطفال وفي بناء مستقبل الوطن بأكمله ،لذلك جاءت هذا البحث للإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما هي المشكلات المسببة لظاهرة التأخر الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية وما هي آثارها على الطلاب والمجتمع والوطن؟

الكلمات المفتاحية:التأخر الدراسي – المرحلة الابتدائية – دور – المجتمع المدرسي

Abstract:

The problem of academicdelayis one of the problems spread in all fieldswithout exception, and it has received attention fromeducators, psychologists, teachers, and parents, and theyconsideredit one of the most important modern problemsthat are a source of growth and progress for generations and the nation. Summarizing the researchproblem in the problemscausingacademicdelay, the competition, the competition, the study courses, and the study courses Proceedingfrom the problem of academicdelay in society, in the future of the family and in the future of children, thisresearchisrenewed to answer the following main question: What are the reasonsthatprompted the phenomenon of academicdelay for primaryschoolstudents and what are itseffects on students, society and the country?

Keywords:academicdelay - primary stage - role - schoolcommunity

مقدمة:

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي لاقت اهتماماً كبيراً وشغلت حيزاً من تفكير علماء التربية وعلماء النفس منذ فترة طويلة، ولا زالت حتى عصرنا الحاضر تعتبر من أهم المشكلات العصرية التي تقُلق بال الكثير من العاملين في مجال التربية والآباء والطلاب باعتبارها ذات أثر كبير على طبيعة نمو الطفل وعلى مستقبله وأسلوب حياته مستقبلاً.

ومما لا شك فيه أن ظاهرة التأخر الدراسي تعدّ مشكلة إنسانية لا تقتصر على بيئة أو مجتمع بعينه، وإنما تنتشر في جميع المجتمعات، وذلك تبعاً للفروق الفردية بين الدارسين واختلاف الظروف والإمكانيات والقدرات والاستعدادات والدوافع من فردٍ إلى آخر ومن بيئةٍ إلى أخرى. وفي الواقع فإن أغلب المجتمعات المعاصرة تسعى إلى معالجة تلك الظاهرة، ومحاولة منع آثارها على الطلبة الذين هم القوى البشرية لمستقبل وطن واعي ومتحضر، وبصفتهم العمود الفقري في بناء المجتمع.

وقد اعتبر علماء النفس والتربويين أن ظاهرة التأخر الدراسي هي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية، وهذه المشكلة تواجه بشكل خاص المربين والمدرسين ولا شك الأطفال الدارسين وكل من له صلة بالعملية التعليمية. لذلك فقد اهتم علم النفس بدراسة سلوك الطفل ونموه في كافة مظاهر النمو جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً... الخ.

ولا شك أن الطفل المتأخر دراسياً يعاني من هذه المشكلة، فتعتبر سبباً بشعوره بالفشل والذي بدوره ينعكس على ثقة الطفل بنفسه، وإحساسه بأنه أقل من أقرانه وأنه غير قادر على مواجهة توبيخ المدرس وانزعاج الوالدين من تأخره الدراسي.

وقد اهتمت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية في البحث عن المشكلات المسببة لظاهرة التأخر الدراسي والعوامل التي ساعدت على ظهور هذه الظاهرة وانتشارها بين الأطفال إن كانت عوامل نفسية أو اجتماعية أو تربوية أو حتى صحية، وبعض تلك العوامل يرجع إلى المدرسة وبعضها يرجع إلى المنزل، وهناك عوامل أخرى تقلل من فرص الاهتمام والعناية بالمتأخرين دراسياً.

لذلك جاء هذا البحث للتعرف على كافة المشاكل المسببة للتأخر الدراسي وطرح أنواعه ومسبباته واقتراح حلول تساعد الأسرة والطفل في علاج هذه المشكلة ،وإعداد جيلاً مثقفاً متحملاً لمستقبله ومستقبل وطن بأكمله.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من المشاكل المنتشر في كافة المجتمعات بدون استثناء، وقد حظيت باهتمام من التربويين وعلماء النفس والمدرسين والآباء والأمهات ،واعتبروها من أهم المشكلات العصرية التي تعتبر مصدراً لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة للأجيال والوطن.

لذلك تلخصت مشكلة البحث في التعرف على المشاكل المسببة للتأخر الدراسي ،وكافة الجوانب المرتبطة بالتأخر الدراسي من عواقب وآثار وحلول بكافة مجالاتها.

تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مشكلة التأخر الدراسي من حيث الأسباب والحلول من وجهة نظر المعلمين .
- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مشكلة التأخر الدراسي من حيث الأسباب والحلول من وجهة نظر الطلاب .

أهداف الدراسة:

تكمن أهمية البحث في التعرف على ماهية مشكلة التأخر الدراسي، وما هي أهم المشكلات المسببة لهذه الظاهرة، وما أنواع تلك المشكلات، والتعرف على رأي علماء النفس والتربويين في ظاهرة التأخر الدراسي، ومحاولة التطرق لبعض الحلول المطروحة من النواحي التربوية والنفسية سعياً فمجمل تلك الحلول إلى تحسين المستوى الدراسي وبناء مستقبل لجيل مثقف وعلى مستوى عالي من التعليم من أطفال المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

يسعى هذا البحث إلى التعرف على مشكلة التأخر الدراسي والتي تؤثر مباشرةً على الأجيال المستقبلية من طلاب المرحلة الابتدائية الذين هم عماد الوطن ومستقبل المجتمعات، وذلك من خلال التعرف على ما يلي:

1-التعرف على ماهية التأخر الدراسي لطلاب في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر التربويين والعاملين في مجال علم النفس.

2-التعرف على أنواع ظاهرة التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

3-سرد المشكلات المسببة لظاهرة التأخر الدراسي وما هي أنواع تلك المشكلات.

4-التطرق لحلول المسببات لمشكلة التأخر الدراسي المباشرة والغير مباشرة.

5-التعرف على آثار مشكلة التأخر الدراسي على الطفل والأسرة والمجتمع.

مصطلحات الدراسة:

1-تعريف المشرف التربوي:

هو القائد التربوي الذي يستطيع بحنكته الإدارية والتربوية أن يوظف المعلمين ومديري المدارس والطلابوالآباء، بل والمجتمع لتحقيق ما تصبو إليه العملية التعليمية التربوية.

2-تعريف الشخصية التربوية:

التربوي من حصل على شهادة تربوية من كلية التربية – كلية المعلمين، أو دبلوم تربوي بعد البكالوريوس، يعني باختصار الذين درسوا مواد تربوية في جامعتهم.

3-تعريف المعلم:

المعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم.

4-تعريف التفوق الدراسي:

هو قدرة التلميذ على الأداء الجيد في المجال الدراسي مقارنة بزملائه وذلك بتحصيله لمعدل (20/14) فما فوق من المعدل السنوي العام في كل الامتحانات الدراسية مقارنة بزملائه

5-تعريف التأخر الدراسي:

من أهم تعاريف التأخر الدراسي تعريف سيرل بيرت (Sri Cyril Burt) الذي يقول فيه "التأخر الدراسي يطْلق على أولئك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي دونهم مباشرة".

وفي تعريف آخر يقول سيرل بيرت: "أن التلميذ المتأخر دراسياً هو الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80% بالنسبة لمستوى أقرانه في نفس العمر الزمني"

قد عرفه علماء النفس كلٌ على حدة.. ولكن التعريف الشائع والمتداول بين الدول هو:

هو حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية، أو جسمية، أو اجتماعية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي، وبالطبع قد نرى هذا جلياً في الصفوف الدراسية..

وبالذات في المرحلة الابتدائية[1].

6-التعريف الإجرائي للتأخر الدراسي:

وهو انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الموضوعية في المواد الدراسية.

7-أنواع التأخر الدراسي:

1-التأخر الدراسي العام : أي في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين 85 – 70.

2-التأخر الدراسي الخاص: أي في مادة أو مواد بعينها فقط الحساب مثلاً ويرتبط بنقص القدرة.

3-التأخر الدراسي الدائم: حيث يقل التحصيل عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة.

4-التأخر الدراسي الموقفي: الذي يرتبط بمواقف معينة حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة أو المرور بخبرة انفعالية حادة.

5-التأخر الدراسي الحقيقي: هو تأخر قاطع يرتبط بنفس مستوى الذكاء والقدرات.

6-التأخر الدراسي الظاهري: هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية ويمكنعلاجه.

8-أعراض التأخر الدراسي:

أولاً – الأعراض الجسمية: وتشمل ضعف الصحة العامة والإصابة بالأمراض والأنيميا.

ثانياً – الأعراض العقلية: وتشمل ضعف الذكاء وضعف التحصيل العام وبطء التعلم وضعف الذاكرة.

ثالثاً – الأعراض الاجتماعية: الإحساس بالفشل والانطواء، والعزلة والميل للتخريب والعدوان.

رابعاً – الأعراض الانفعالية: عدم الثبات الانفعالي، حيث يكون أحياناً قلقاً متوتراً وأحياناً مكتئباً وأحياناً يعاني من الخوف والتوتر والأرق وحدةّ الانفعال وشرود الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة والشعور بالنقص والغيرة من الآخرين .

9-شخصية المتأخر دراسياً:

اعتبر علماء النفس والتربويين أن المتأخر دراسياً هو من يتمتع بمستوى ذكاء منخفض وتكون لديه القدرات التي تؤهله للنجاح في مجالات الحياة، ورغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاماً أو أكثر في مادة أو أكثر ومن ثم فهو يحتاج إلى مساعدات وبرامج علاجية خاصة

وقد تعددت الأبحاث والدراسات التي أجريت بهدف التعريف على الخصائص والسمات التي تميز المتأخرين دراسياً عن غيرهم من التلاميذ العاديين والباحث في سيكولوجية التأخر الدراسي يلاحظ أن أهم سمات وخصائص المتأخرين دراسي .

10-السمات العقلية للمتأخر دراسيا :

1-ضعف الانتباه.

2-قدرة محدودة على التفكير الابتكاري والتحصيل.

3-ضعف الذاكرة على التذكّر ومحدوديتها.

4-عدم القدرة على التفكير المجرد أو استخدام الرموز.

5-الفشل في الانتقال من فكرة إلى أخرى.

6-انخفاض مستوى التركيز.

11-السمات والخصائص الجسميةللمتأخر دراسيا:

فيلاحظ أن نموهم المتوسط أقل من أقرانهم العاديين، ويتصفون أنهم أقل طولاً وأقل وزناً، ويشيع بينهم الضعف في السمع وانتشار عيوب النطق وسوء التغذية وضعف الحواس كالبصر بشكل عام، الإصابة بأحد الأمراض، تضخم اللوزتين، تظهر لديهم الزوائد الأنفية

12-السمات والخصائص الانفعاليةللمتأخر دراسيا:

1-فقدان أو ضعف الثقة في النفس.

2-السهولة في فقدان الثقة بالذات.

3-عدم الاستقرار.

4-الخجل.

5-قدرات محدودة في توجيه الذات.

6-الانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء.

7-الكسل الذي يعود على الاضطراب والانتقال

13-السمات والخصائص الشخصية والاجتماعيةللمتأخر دراسيا:

1-القدرة المحدودة في توجيه الذات أو التكيف للمواقف الجديدة أو المتغيرة.

2-صعوبة تطبيق ما يتعلمه في أحد المواقف في مواقف أخرى مشابهة.

3-عدم القدرة على التقويم الذاتي

ويمكن تلخيص سمات المتأخر دراسياً في النقاط التالية:

1-نموه الجسمي دون المتوسط بصورة عامة.

2-قصوره في تعلمّ اللغة واضح.

3-مدةّ انتباهه قصيرة.

4-ضعيف في عمليات التميز والتحليل العقلية.

5-قدرته على التعميم والتفكير دون المتوسط بكثير.

6-ضعيف في حل المسائل على وجه الخصوص.

7-انتقال التعليم محدود لديه.

8-ضعيف ضعفاً واضحاً في تقدير نفسه ومعرفة قوته وضعفه والحكم على أعماله.

9-استطاعته نوعاً ما على القيام بما يقوم به التلاميذ العاديين لكنه يكون دونهم سرعة وكفاءة.

10-الاعتقاد بأن عدم قدرته على التعلم يرجع إلى عامل الحظ وليس إلى جهده الخاص.

11-الاندفاع والتصرف بانفعال عاطفي دون استخدام الأساليب العقلية والشرعية في إصدار الأحكام

14- الأسباب الأسريةللمتأخر دراسيا:

تعتبر الأسرة مركز التنشئة الاجتماعية ومهمتها الرئيسية والتي ينتشاها الطفل في ظل مسئولية الوالدين؛ ففي الأسرة المرعى والمهد الأول للطفل، ومنها تخرج الشخصية سواءً كانت سوية أو غير سوية، فالشخصية تتكوّن من نتاج التفاعل الذي يحدث للفرد داخل الأسرة ومن خلال الخبرات الأولية الوالدية في مراحل حياته الأولى

وتلعب العوامل الأسرية دوراً كبيراً في حدوث حالة التأخير الدراسي، فعدم توفر الجوّ الأسري الملائم لنمو القابليات والقدرات يؤدي إلى إرباك التلميذ ويقلل من قدرته على المتابعة المطلوبة، لأن التلميذ يتأثر كثيراً بما تهيئه له الأسرة من أوضاع اجتماعية وثقافية واقتصادية وعاطفية، وهذا يؤثر في دافعية التلميذ للتعلم وفي رغبته للتحصيل، لذلك نلاحظ أن معظم التلاميذ المتأخرين دراسياً هم ينتمون إلى أسرة فقيرة وجاهلة ومهملة، لأن ذلك ينعكس على طبيعة الأجواء داخل الأسرة متمثلة بعدم وجود وسائل تسلية، أو لعب أطفال ،أو تلفزيون أو منشورات أو أجهزة الحاسب... الخ .

أما أن طبيعة العلاقات داخل الأسرة لها تأثيرها هي الأخرى على التلميذ، فوجود حالة النزاع المستمر بين الأبوين، أو الطلاق والفراق، أو الانفصال عن الأبوين، أو سوء المعاملة من قبل الأسرة، كلها من العوامل التي تؤدي إلى إهمال تنشئة الطفل وعدم إشباع حاجاته الضرورية ،وبالتالي إلى حدوث حالة التأخر الدراسي.

إن جو الأسرة الذي يعيش فيه الطفل يؤثر تأثيراً بالغاً في شخصيته وسلوكه. فإما أن يجد الحب والحنان والدفء العائلي فيشب شخصاً سوياً، أو يعيش في جو من المنازعات الدائمة والشجار والتوتر فيسيطر عليه الخوف والقلق والخجل، ويؤكد الباحثون وعلماء النفس أن الخبرات التي يكتسبها الطفل في ظل الأسرة تترك لديه آثاراً مهمة في تكوين شخصيته المستقبلية وتحديد ذاته وتشكيل سماته النفسية وتطوير كفايته الاجتماعية.

15-الأسباب المدرسيةللمتأخر دراسيا:

إن العوامل الدراسية والمدرسية التي تتسبب في حدوث حالة التأخر الدراسي لدى التلاميذ كثيرة، من أهمها ما يلي:

1-زيادة عدد أفراد الصف الواحد عن الحدّ المعقول.

2-سوء الإشراف التربوي في المدرسة.

3-عدم كفاءة المعلم، وضعف أدائه أكاديمياً وتربويا .

4-شخصية المعلم غير الجذابة بالنسبة للتلاميذ.

5-ضعف طرائق التدريس وأساليب تقديم المادة الدراسية الخاطئة التي تؤدي إلى قلق الامتحان.

6-صعوبة المناهج الدراسية، وعدم ملازمتها لقدرات التلاميذ ومستوى نموهم.

7-طبيعة الامتحانات وسوء التقييم فيها مما يجعل التلاميذ يشعرون بالغبُن وأنهم لم ينالوا استحقاقاتهم.

8-عدم توفر الوسائل التعليمية والتربوية العلمية المناسبة.

وهناك بعض المواصفات التي يتصف بها بعض المعلمين والذين لديهم بعض السلوكيات التي تساهم بشكل كبير في ظهور حالة التأخر المدرسي لدى الأطفال والتلاميذ في كافة المراحل التعليمية،

ونذكر بعضاً من تلك السلوكيات والصفات ما يلي:

1-قسوة المعلمين وتسلطهم على الأطفال، التي تؤدي إلى كره الطفل لبعض المعلمين وكره المواد التي يقومون بتدريسها، فيرسب فيها.

2-عدم ترغيب الأطفال في المادة الدراسية.

3-كثرة استخدام المعلمين للتهديدات، والتهكم على الأطفال أو السخرية منهم، وكثرة التحذيرات والإنذارات.

4-تخويف الطفل من الفشل، مما يجعله يخاف من المدرسة بصورة عامة.

5-عدم شرح المعلم للدرس جيداً واعتماده على التلقين.

16- أسباب خاصة بشخصية الطفل:

1-أسباب تخص جسم الطفل:

الجسم ومكوناته له تأثير كبير في حدوث التأخر الدراسي، فالعيوب الجسمية كضعف البصر والسمع أو الاضطراب في النطق، أو حالة النقص في أحد مكونات الجسم أمور تجعل التلميذ غير قادر على التكيف السليم داخل حجرات الدراسة وبالتالي حصول حالة التأخر الدراسي وخصوصاً إذا ما أغفل المدرّس ذلك أو عدم معالجتها بالطرق الصحيحة.

2- أسباب تخص نفسية الطفل:

وتتمثل في الاضطرابات العصبية المختلفة، مثل عدم الاتزان الانفعالي وما ينتج عنهما من إحباط وقلق وسوء توافق وسلوك عدواني وانطواء، فقد تؤدي هذه الحالات إلى كراهية مادة أو مواد دراسية معينة، بل قد تؤدي إلى كراهية المعلم والمدرسة معاً.

ويجب التنبيه إلى أن التلاميذ العدوانيين يفرضون على المعلم التدخل لمعالجة حالاتهم بطريقة مستعجلة وذلك بالجو الصاخب الذي يحدثونه داخل القسم الدراسي، بمشاكساتهم ومعاكساتهم وبتعكيرهم الجو الدراسي ويصحب ذلك كراهية للمدرس ومعلوماته، أما التلاميذ الانطوائيون فلا ينتبه إلى وضعيتهم إلاّ المعلم الخبير؛ ذلك أن انطواءيهم وسلبيتهم تجعلهم يبتعدون عن إحداث أي شغب فيبدون هادئين مستغرقين في أحلام اليقظة ولا يدل على سوء توافقهم سوى انعزالهم عن رفقائهم أو نتائجهم الدراسية الهزيلة، لذا فهم أجدر برعاية المعلم لهم والاهتمام أكثر بوضعيتهم .

3-أسباب تخص انفعالية الطفل:

من الطبيعي أن تسبب الحالة النفسية التي يعيشها الطفل حالة التأخر الدراسي إذا لم يحظ بالرعاية اللازمة، فالطفل قد تدفعه حالته النفسية كضعف الثقة بالنفس أو القلق أو الضيق أو الخمول أو اتجاهات نفسية، أو أسباب انفعالية خاصة مثل كراهيته لمادة معينة ترتبط في الذهن بمعلم قاسي، أو موقف مؤلم إلى اتخاذه موقف الإهمال إزاء المدرسة، وقد أجريت عدة تجارب وبحوث ودراسات بين الطلاب المتأخرين دراسياً لمعرفة أكثر العوامل انتشاراً،

فكانت أكثر النتائج كما يلي:

1. الضعف في الصحة العامة.
2. ضعف البصر والسمع وعيوب في النطق.
3. ضعف الذكاء العام.
4. الفقر المادي في المنزل.
5. فقدان التوازن العاطفي.
6. انحطاط المستوى الثقافي في المنزل.
7. عدم المواظبة على حضور المدرسة

4-أسباب تخص العلاقات الاجتماعية للطفل:

وهي التي تحيط بالفرد بدءاً من الحي الذي يسكنه التلميذ بالجيران والأقارب وانتهاءً بزملائه وأصدقائه بالمدرسة، فإذا كانت الجيرة من مستوى فكري واجتماعي جيدّ ساعد ذلك على أن يكتسب التلميذ ما عند الجوار من عادات حسنة وخبرات ثقافية، والعكس إذا كان الجوار فقيراً اجتماعياً وثقافياً، يضاف إلى ذلك تأثير الأصدقاء والزملاء في اتجاهاته وسلوكياته، فإذا كان للتلميذ أصدقاء من النوع الذي يشجع على العدوان والتسرب من المدرسة، فإن ذلك يؤثر على سلوك التلميذ وفي نفوره من الدراسة والتغيبّ عن المدرسة، وبالتالي حصول حالة التأخر الدراسي.

5-أسباب تخص الجوانب العقلية للطفل:

ومن أهم هذه العوامل الاستعداد العقلي الفطري العام أو الذكاء، حيث يتفق أغلب العلماء على أنه من أقوى الأسباب في إحداث التأخر الدراسي العام الذي يستعصي علاجه، لذلك يجب على المعلمين والمدرسين والعاملين في المجال التربوي عدم التسرع في الحكم على هذا الطفل أو غيره بأنه غبي وذلك لاعتبارين أساسيين:

أولهما: وجوب التحقق من الوجود الفعلي لعامل الغباء.

وثانيهما: أنه ليس من الحتمي أن يكون الغباء متبوعاً بالتأخر الدراسي.

حيث لوحظ أن الكثير من التلاميذ الذين يوصفون بالأغبياء تمكنوا من مسايرة زملائهم العاديين وذلك بفضل استغلالهم الأمثل لنسبة ذكائهم المتواضعة من جهة، وبفضل فطنة معلميهم بعدم الزّج بهم في أقسام يتميز تلاميذها بارتفاع نسبة ذكائهم من جهة أخرى.

6-أسباب تخص صحة وحيوية الطفل:

حيث يرجع التأخر الدراسي لعدة عوامل ترتبط بسلامة الطفل من الأمراض بأنواعها، فقد يكون التأخر الدراسي راجعاً إلى سوء التغذية، فهناك الكثير من الأمراض مثل الأنيميا والأمراض الطفيلية والأمراض القلبية والكلية واللوز والسل الرئوي كلها تلعب دوراً هاماً في إحداث التأخر الدراسي، وهنا علاقة قوية بين تحصيل الإنسان الجيد وامتلاكه الصحة النفسية والجسدية.

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة العطوي ،1434 "التأخر الدراسي.. الأسباب والعلاج"

من خلال هذا البحث توصل الباحث إلى النتائج التالية: أن الطالب المتأخر دراسيا هو كل تلميذ أداؤه المدرسي أو مستوى تحصيله الدراسي أقل من متوسط الأداء المتوقع من مجموعة التلاميذ المساوية له في العمر وفي نفس صفه الدراسي، وأن للتأخر الدراسي أسباب اقتصادية وأسباب اجتماعية وصحية ونفسية، وأن المرشد الطلابي هو المسئول عن دراسة هذه الأسباب لمعالجتها وتقديم الحلول من طرق تدريس ومتابعة صحية لإحالته الطالب للجهات المتخصصة وذلك من خلال برامجه الإرشادية المتمثلة في الجلسات الإرشادية الفردية والجماعية ، والتوعية لكل من الطالب وولي أمره.

واقترح الباحث: تخصيص مرشد نفسي في المدارس لإحالة الحالات النفسية والمضطربة لدراستها، وأيضاً عقد دورات في الإرشاد لجميع المعلمين القائمين على العملية التعليمة وعدم اقتصارها على المرشدين الطلابيين.

أما التوصيات فقد أوصى الباحث ما يلي:

1-عمل دراسات تقويمية للمرشد الطلابي من وجهة نظر طلاب المراحل الثانوية.
2-إقامة دورات إرشادية للمعلمين في جميع المراحل الدراسية.
3-دارسة حول تفهم المدراء لمهمة المرشد الطلابي وتوفيرهم الإمكانات المناسبة لهم.

الدراسة الثانية: دراسة العزام ،2013م: "ظاهرة التأخر الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة الذين أنهوا الصف السادس الأساسي"

أوضحت الدراسة أن الأسباب الخمسة التي هي أكثر الأسباب حدة من وجهة نظر المعلمين أولها "عدم متابعة الأهل للطالب في المنزل"، أما السبب الثاني "عدم تعاون البيت مع المدرسة"، أما السبب الثالث "الترفيع التلقائي في الصفوف الدنيا للمرحلة الاساسية"، والسبب الرابع هو "اكتظاظ الطلاب في الصف الواحد"، أما السبب الخامس "عدم التأسيس الجيد في الصفوف الأولى".

التعليق على الدراسات السابقة:

إن أغلب الدراسات تناولت من التأخر الدراسي من حيث التعريفات والأسباب والأنواع والجوانب المتعلقة والمسببة لمشكلة التأخر الدراسي وكل منها تفرد بجانب واحد من مسببات المشكلة، بينما تخصصت دراستنا عن مشكلة التأخر الدراسي مع الإحاطة بكافة المشكلات المسببة لها وكافة الجوانب الحياتية للطفل الأسرية والمدرسية والاجتماعية والانفعالية والنفسية، ثم تم اقتراح بعض الحلول لمشكلة التأخر الدراسي أيضاً بتناول كافة الجوانب الحياتية للطفل من وجهة نظر علمالنفس وعلم التربية معاً.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مشكلة التأخر الدراسي من حيث الأسباب والحلول من وجهة نظر المعلمين .
- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مشكلة التأخر الدراسي من حيث الأسباب والحلول من وجهة نظر الطلاب .

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفيالتحليلي ويهدف إلى التعرف على الحقائق عن طريق الظروف القائمة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الدراسة، ويركّز المنهج الوصفي على جانبين على النحو التالي:

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 50 طالب من طلاب المرحلة الابتدائية بمدارس نور الإسلام بمدينة الدمام من حيث دراسة أسباب التأخر الدراسي وعلاجة، وأيضا على 30 معلما لأخذ رأيهم في مشكلة التأخر الدراسي للطلاب ، وطبقت بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/2021

ثالثًا: أداة الدراسة:

مقياس التأخر الدراسي .

يتكون المقياس من استبانتين من 10 فقرات (أحيانا، دائما، غالبا) وتم إحتساب درجة الاختبار باستخدام مفتاح للتصحيح .

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بعد عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجالات علم النفس، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، واللغة العربية. وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة ،ومدى وضوح تلك الفقرات من ناحية الصياغة اللغوية، وأي آراء أخرى يرون في إبدائها فائدة لتحسين الأداة وتطويرها بما يتناسب مع البيئة السعودية. وبناء على ردود تم إجراء التعديلات المناسبة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1. **نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مشكلة التأخر الدراسي من حيث الأسباب والحلول من وجهة نظر المعلمين ".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تجميع الإجابات وترميزها للوصول للنتائج ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول رقم (1): رأي المعلمين في مشكلة التأخر الدراسي من حيث الأسباب والحلول

م	العبارة	الإجابة العليا	النسبة %
1	عدم متابعة الاهل للطالب في المنزل.	أحيانا	%27.19
2	عدم تعاون البيت مع المدرسة.	نادرا	%12.36
3	الترفيع التلقائي في الصفوف الدنيا للمرحلة الاساسية.	غالباً	%70
4	اكتظاظ الطلاب في الصف الواحد.	احياناً	%40
5	عدم التأسيس الجيد في الصفوف الاولى.	احياناً	%35.09
6	قلة الانتباه والتركيز من قبل الطالب.	أحيانا	%33.33
7	تدني المستوى الثقافي للأسرة.	احياناً	%60
8	عدم اتقان الطالب للعمليات الحسابية الاربع.	أحيانا	%30
9	عدم اهتمام الطالب بالواجبات المدرسية.	أحيانا	%55
10	قلة الدافعية لدى الطلاب للتعلم	احياناً	%30

2. نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مشكلة التأخر الدراسي من حيث الأسباب والحلول من وجهة نظر الطلاب**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تجميع الإجابات وترميزها للوصول للنتائج ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول رقم (2): رأي الطلاب في مشكلة التأخر الدراسي من حيث الأسباب والحلول .

م	العبارة	الإجابة العليا	النسبة %
1	عدد ساعات مشاهدة برامج التواصل الاجتماعي أكثر من 3 ساعات يوميا	دائما	%80
2	تكليف الطالب بأعمال داخل المنزل	أحيانا	%30
3	عدم فهم الطالب للمادة المكتوبة.	أحيانا	%20
4	عدم اهتمام المعلمين بتكليف الطلبة بواجبات منزلية	أحيانا	%10
5	عدم متابعة الأهل لسير دراسة الطالب في المدرسة.	أحيانا	%35
6	لا يوجد تقدير للتلميذ داخل الصف.	أحيانا	%30
7	التركيز على جوانب الضعف لدى التلميذ وكثرة انتقاده.	أحيانا	%25
8	الاستهزاء بالتلميذ والاستهتار من أقواله وأفكاره.	آحيانا	%10
9	النوم داخل الصف	أحيانا	%22
10	عدم التركيز أثناء الشرح	احيانا	%15

الاستنتاجات والتوصيات:

1- التعرف على الطلاب المتأخرين دراسيا خاصة خلال الثلاث سنوات الأول من المرحلة الابتدائية حتى يمكن اتخاذ الإجراءات الصحيحة والعلاج المبكر.

2-توفير أدوات التشخيص مثل)اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل المقننة وغيرها.

3-استقصاء جميع المعلومات الممكنة عن التلميذ المتخلف دراسياً خاصة:)الذكاء والمستوى العالي للتحصيل وآراء المدرسين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والأطباء إلى جانب الوالدين(.

4-توفير خدمات التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمنهي في المدارس لعلاج المشكلاتلهؤلاء التلاميذ، إضافة إلى الاهتمام بدراسة الحالات الفردية للتلاميذ بحفظ السجلات المجمعة لهم.

5-عرض حالة التلميذ على الطبيب النفسي عند الشك في وجود اضطرابات عصبية أو إصابات بالجهاز العصبي المركزي، وغير ذلك من الأسباب العضوية.

6-التمييز وعدم الخلط بين التخلف الدراسي والضعف العقلي

7-الاهتمام بتنمية الشخصية الإنجابية من خلال التدريب والتوجيه في المنزل والمدرسة والمجتمع.

8-الاهتمام باتخاذ التدابير الوقائية من التخلف الدراسي.

9-الاهتمام بتعيين أخصائيين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين بالمدارس.

10-العمل على نمو مفهوم موجب للذات بصفة عامة ، وبخاصة عناصره المتعلقة بالدراسة والتحصيل الدراسي.

11-العناية بالصحة الجسمية منذ الطفولة المبكرة وبصفة خاصة للمتخلفين دراسياً وتوفير الرعاية الطبية اللازمة لهم مع المتابعة الدورية المستمرة.

12-الاهتمام بنمو وسلامة حواس التلاميذ ومراعاة ذلك في الموقف التعليمي بحيث يوزع التلاميذ في الفصل توزيعاً يتفق مع حالة السمع والبصر. كذلك يجب العناية بتصحيح أي نقص أو قصور في هذه الحواس.

13-زيادة اللياقة الجسمية للأطفال بالاهتمام بالتربية الرياضية في المدرسة وتوفير الأماكن والأجهزة الملائمة لها واكتساب المهارات التي يستطيعون متابعتها واختيار الأوقات الملائمة لها في اليوم الدراسي.

14-أن يكون لكل تلميذ بطاقة صحية تسجل فيها حالته الصحية منذ مولده وترافقه خلال مراحل الدراسة.

15-الاهتمام بتنمية القدرة العقلية العامة لدى التلاميذ ورعاية نموهم العقلي بما يتناسب مقدراتهم.

16-اتباع طريقة الخطوات القصيرة التي لا تقتضي إدراك علاقات كثيرة معقدة في الوقت الواحد.

17-تدريب المتخلفين دراسياً على حل المشكلات عن طريق الأنشطة العلمية بدلاً من اللفظية والرمزية.

18-تدريب الذاكرة لدى المتخلفين دراسياً عن طريق حفظ المتشابهات والمتضادات وغيرها مع استخدام الوسائل السمعية والبصرية المناسبة.

19-أن تركز المدرسة الابتدائية على ألوان النشاط الدراسي المرتبط بواقع البيئة والمبني على الإدراك الحسي أكثر من بنائه على الإدراك العقلي.

20-العمل على رفع الكفاية التحصيلية وزيادة فعالية الاستعداد الموجود عن طريق زيادة الدافع وتغيير الاتجاهات السلبية وتنمية الثقة في الذات.

21-الاهتمام باستخدام الوسائل السمعية والبصرية المعينة في التدريس للمتخلفين دراسي اً.

22-تطوير وتعديل وتبسيط المناهج الدراسية بما يحقق أفضل مستوى من النمو للتلاميذ المتأخرين دراسياً مع الاهتمام الفردي بحالة كل تلميذ.

23-إعداد مناهج وبرامج دراسية خاصة للمتخلفين دراسياً لا تتطلب درجة عالية من الذكاء ولا تتضمن عمقاً أكاديمي بحيث نعدهم للحياة ونمكنهم من إشباع حاجاتهم النفسية.

24-الاهتمام بنوعية الكتب المقررة وطريقة طباعتها وتصويرها وتلوينها كوسائل مهمة في نجاح العملية التعليمية وزيادة الأثر الناتج منها.

25-أن يهتم المدرس بكل ما يحيط بالتلاميذ من ظروف مختلفة تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على تحصيلهم ونشاطهم الدراسي ، سواء كانت هذه الظروف تتعلق بالمدرسة أو المنزل.

26-إدماج المتخلفين في ألوان النشاط المدرسي الذي يجذبهم إلى المدرسة والعمل المدرسي وإلى التفاعل السليم مع زملائهم وتزيد حبهم للمدرسة وتحول اتجاهاتهم السالبة إلى اتجاهات موجبة.

27-تنويع الخبرات المدرسية حتى يحقق التلاميذ نمواً متوازناً في جميع النواحي الاجتماعية والنفسية والتربوية.

28-العمل على تحقيق استمرارية عملية التعلم خاصة في حالات التخلف التي ترجع إلى أسباب صحية أو بسبب حادث أو بسبب اضطرابات أسرية أدت إلى انقطاع التلميذ عن الدراسة وتخلفه عن مستوى أقرانه في نفس السن تحصيلياً ، وأن يقدم المدرس معونة خاصة للتلميذ ليعوضه ما فاته ويشعره بالأمن والطمأنينة.

29-إعداد برامج وخطط تعليمية علاجية خاصة للمتخلفين دراسياً يقوم بها معلمون متخصصون يستخدمون الطرق المناسبة للقدرات المحدودة للمتخلفين والتركيز على المحسوسات.

30-على الأخصائي النفسي المدرسي أن يضطلع بدوره في تشخيص مشكلات التخلف الدراسي والعوامل المسببة له ، فإذا كان يرجع إلى الضعف العقلي يجب إحالة التلميذ إلى إحدى مدارس ضعاف العقول، وإذا كان يرجع إلى سوء التوافق وعدم القدرة على متابعة التعليم في المدرسة الحالية يجب إحالة التلميذ إلى مدرسة أخرى أكثر ملائمة لشخصيته، وإذا كان يرجع إلى مشكلات انفعالية أو اضطرابات نفسية يقوم هو بعلاجها . إن استطاع . أو يحيلها إلى الأخصائيين حتى تتحسن صحة التلميذ النفسية ويستطيع متابعة الدراسة.

31-على الباحثين الذين يستخدمون نتائج التلاميذ من واقع السجلات المدرسية أن يلتزموا جانب الحذر الشديد عند الربط بين الدرجات المدرسية للتلاميذ والعوامل النفسية الأخرى، وذلك للاختلاف بين أسس التقدير التي يستخدمها المدرسون عن تلك التي يستخدمها الباحثون.

32-الاهتمام بدراسة حالة أسرة الطفل المتخلف دراسي اً وخلفيته الاقتصادية والاجتماعية، والظروف التعليمية في الأسرة وأثرها على نموه العقلي والتحصيلي.

33-العمل عل اتباع الأساليب التربوية السليمة في تنشئة الأطفال خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. الحربي، عبد الستار دخيل،(2008) "مهارات مدير المدرسة الفعال"، موقع وزارة التربية والتعليم بمحافظة طريف، تم استيراد المقال بتاريخ 2015/12/31.
2. ملحة، عليوات،(2012)، "المناخ الأسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس"، دراسة ماجستير من مكتبة جامعة تيزي وزو.
3. إسماعيل، محمد عماد الدين واسكندر، إبراهيم وفام، رشدي 1974، "كيف نربي أطفالنا: التنشئة الإجتماعية للطفل
4. في الأسرة العربية"، دار النهضة العربية، القاهرة.
5. الجرجاوي، زياد بن علي ،(2002) "التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه"، المؤلف، القاهرة، ص 15.
6. أبو سالم، أشرف فؤاد محمد) (2012) "رعاية المتأخرين دراسياً، معهد الإدارة العامة – قسم التوجيه والإرشاد،
7. الرياض.
8. سبتي، عباس، (2012) "التأخر الدراسي"، مقالة خاصة في شبكة الألوكة، قسم التربية .
9. سالم، زينب(2007)، "مراهقون على كرسي الإعتراف"، عالم الكتب، القاهرة.
10. طاف، محمود(2010)، "التأخر الدراسي لدى الأطفال"، مقالة منشورة في موسوعة التعليم والتدريب، تم استرجاع
11. المقال بتاريخ 2016/01/04.
12. محمد، وفاء، (2015) ، "مشكلات في حياة المراهق"، دار الأفهام للنشر والتوزيع، ص 37.

13. ملحقة سعيدة (2001) الطفل بين ألسرة والمدرسة، سلسلة من قضايا التربية، الملف 26 ،المركز الوطني للوثائق
14. التربوية، الجزائر، دون طبعة.
15. حمد صبحي عبد السالم(2009) صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند ألطفال، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع،
16. القاهرة، الطبعة الأولى
17. سناء محمد سليمان (2005) مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى .

درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبةفي المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم

The Degree of PracticingEducational Leaders ConflictResolutionMethodsamongStudents in Educational Institutions fromtheir Point of View

د.أثير حسني الكوري/مدرسة البحرينية الأساسية / الأردن.
Dr. AthirHusni Al Kouri/ AlBahrinyaSchool / Jordan

الملخص:

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم، كما هدفت التَّعرف إلى المُقترحات المُمكنة لحل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية، ومن أجلِ تحقيق أهداف الدِّراسة استُخدم المنهجُ الوصفي النوعي، حيث استخدام أسلوب المُقابلة شبه المُقننة للتّعرُّف إلى المُقترحاتالمُمكنة لحل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية، وتكون مُجتمع الدِّراسة من مُديري المدارس والمُشرفين التَّربويين في مُحافظة إربد، والبالغ عددهم (446) للعام الدراسي 2021 / 2022، وقد تم إجراء ثلاثون (30) مقابلة مع عينة الدِّراسة، أظهرت النَّتائجُ أنَّ أبرز المُقترحاتلحل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية، المُقترح الذي أشار إلى "التأهيل والتّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطلاع على كل ما يُستجد في مجال حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية."، جاءَ بأعلى تكرار.

وفي ضوء النَّتائج، التي توصلت إليها الدِّراسة، أوصت الباحثة بضرورة التَّأكيد على تفعيل دور القيادات التَّربوية في حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية لما لها من أهمية كبيرة على استقرار البيئة التعليمية والمُجتمع وتطوره.

الكلماتُ المفتاحيّة:القادة التَّربويين، أساليب حل النزاعات، المُؤسسات التَّربوية، الطلبة، محافظة إربد.

Abstract:

The studyaimed to identify the degree to whicheducational leaders practice conflictresolutionmethodsamongstudents in educational institutions fromtheir point of view. Codified to identify the possible proposals to resolveconflictsbetweenstudents in educational institutions, and the studycommunityconsisted of schoolprincipals and educationalsupervisors in the Irbid governorate, whichnumbered (446) for the academicyear 2021 / 2022. Thirty (30) interviews wereconductedwith the studysample, the resultsshowed The mostprominentproposals for resolvingconflictsbetweenstudents in educational institutions, the proposalthatreferred to “rehabilitation and continuous training, and holding workshops and meetings to reviewеverything new in the field of conflictresolutionbetweenstudents in educational institutions.”, came with the highestfrequency.

In light of the results of the study, the researcherrecommended the necessity of emphasizing the importance of activating the role of educational leaders in resolvingconflictsbetweenstudents in educational institutions because of theirgreat importance on the stability, educationalenvironment and development of society.

Keywords : Educational Leaders, ConflictResolutionMethods, Educational Institutions, Students, Irbid Governorate.

مقدمة:

إن الأمن بشكل عام ترتكز عليه الأمة للتقدم وتحقيق أهداف المُجتمع الجماعية المُشتركة، حيث يتطلب من الدول والحكومات والأنظمة والمؤسسات العديد من الجهود المُميزة لتحقيقه، سواء أكان على مستوى الأسرة أم القرية أم المدينة أم الدولة، أم المُستوى الدولي، إذ إنه ركيزة أساسيّة لاستقرار الحياة البشرية،وتوفير الأمن المُجتمعي وخصوصاً في المؤسسات التربوية يتطلب مجهوداً كبيراً من القادة التربويون أن يراعوا الأساليب والطرق التي تؤدي إلى منع حصول خلافات ونزاعات وتوفير جو تربوي آمن، وعليهم أن يرتكزوا على تعميم أهداف المؤسسات التربوية ونشرها، والقيام بتحديد الواجبات والمهمات والمسؤوليات، وأن يسهلوا عملية الاتصال بين الأتباع، فضلاً عن القيام بتفويض السلطات أو الصلاحيات، وأن يحرصوا على إيجاد جو من الثقة والاحترام المتبادل بين الهيئة الإدارية والمعلمون والطلبة وتحقيق العدالة بينهم.

بورخور(2006)أنالأمن.المُجتمعيعمليةمرتبطةبعواملسياسيّة،واقتصاديّة،واجتماعيّة،وثقافيّة،واعلاميّة،وفكريّة،وتربويّة،وغيرهامنالعواملالمُؤثرة فيالمُجتمع، وإنمجالاتالأمن المُجتمعيتنقسمإلى عدة مجالات منهاالأمن العقدي،والأمن الفكري،والأمن الوطني،والأمن السِّياسي،والأمن الاقتصادي،والأمن الاجتماعي،والأمن الجنائي،والأمن البيئي،والأمن الصِّحي،والأمن السياحي والغذائي والمائي، وهذا يدل على أن الأمنالمُجتمعي يتضمنمفهوماًشاملاًيُشيرإلىأن الأمن فيالمُجتمعككل مُتكاملالايمكنتجزئته.

تعد الخصومة والتنمر من الآثار السلبية للنزاع، فالخصومة شكل من العدوان الاجتماعي الذي يتضمن قطع التواصل مع الطرف الآخر. وفي الحقيقة أن معظم الأصدقاء عند حدوث الخصومة بينهم لا تستمر لفترات طويلة مقارنة مع الأشخاص الذين لا تتميز العلاقة فيما بينهم بنوع من التآلف، وليس بالضرورة أن يتم التعبير عن الخصومة بقطع التواصل بل قد يعبر عنه بتوجيه الهجوم اللفظي غير المباشر والمباشر كتوجيه السخرية أو النعت بألفاظ جارحة قد يتطور هذا الهجوم اللفظي إلى جسدي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الخصومة من الممكن أن يتم اعتبارها كأحد الأساليب لحل النزاع. أما التنمر فهو ما يتعرض إليه الطرف الأضعف في النزاع، فعندما يكون أحد الأطراف غير قادر على التعامل مع النزاع بشكل يضمن الدفاع عن نفسه، يكون هذا سببًا كافيًا للطرف الآخر (الأقوى) لكي يجعل منه وسيلة للتسلية من خلال ملاحقته التي تتضمن النعت بألفاظ مهينة، وغالباً ما يتم التنمر على مرأى ومسمع من الآخرين فيتوسع نطاق التنمر ضده لأنه بكل بساطة لم يستطع كبح الأمر منذ البداية (Buhari, 2014).

ويشير الشلاش (2009، ص ص 162-163) إلى المهام الأساسيّة للقيادة والتي تتحدد بمجموعة من المهام، وتختلف هذه المهام باختلاف نوع العاملين، فوظيفة القائد مثلاً في جماعة استبدادية تختلف عنها في جماعة ديمقراطية، وإن القائد في الغالب يقوم بالمهمات التَّالية: كمصدر للمنهج الفكري، وكخبير ومصدر للمعرفة والخبرة، وكمبرمج للسياسة، وكمخطط للأهداف.

وعملية القيادة ووجود قائد على رأس عمله في غاية الأهمية، والقيادة هي التي تُنظم طاقات العاملين وجهودهم لتنصب في إطار خطط المُنظمة المُستقبلية بما يحقق الأهداف المنشودة ويضمن نجاحها، واهتمام القائد بتفعيل

دوره لتحقيق الأمن المُجتمعي في المُؤسسات التَّربوية من خلال التَّطبيق العملي المُنظم الذي يقلل من السُّلوك السلبي، موجداً بذلك مناخاً آمناً ومستقبلاً مشرقاً.

آثار النزاع

يمكن تصنيف ما يتركه النزاع من آثار إلى فئتين: آثار إيجابية وآثار سلبية كما يلي:

أولاً: الآثار الإيجابيةللنزاع: إن مواقف النزاع تحث الفرد على أن يقوم بمراجعة تلك المواقف من حيث الأسلوب الذي تعامل معه لحل هذا النزاع مع الطرف الآخر، وهذا كفيل لأن يقوم الفرد نفسه لتصحيح ما اقترفه من أخطاء لتفاديها عند تعرضه للنزاع مع أطراف أخرى مستقبلاً، هذا وقد يعمل النزاع على تغير نمط العلاقة بين الأفراد فقد تزداد قوة أو قد يقوم موقف النزاع بإشعال نزاعات أخرى قد تؤدي في نهاية الأمر إلى إنهاء العلاقة. وقد تعمل النزاعات على اكتساب معلومات جديدة في كيفية التعامل معها مع تغير ظروفها، كذلك توفر الفرصة لدى الأفراد لقياس قوتهم في التعامل مع مواقف النزاع المعقدة، كقدرة الفرد على الإصغاء لما يقوله الآخرون من الآثار الإيجابية التي يولدها النزاع إذا ما خاضه مع أفراد تحكمه بهم العلاقة الوطيدة. فحرص الفرد على الإبقاء على هذه العلاقة الوطيدة تجعله يتدرب لأن يكون قادرًا على الإصغاء للطرف الآخر وليس الاكتفاء بالاستماع لما يقول ليتحول هذا الأثر الإيجابي للنزاع إلى مهارة يوظفها الفرد مستقبلاً مع آخرين بغض النظر عن طبيعة العلاقة في ما بينهم (Davidson & Wood, 2004).

ويمثل قدرة الفرد على التحاور والاتصال مع الآخرين صمام الأمان الذي يجنبه خوض النزاع معهم، وبالتالي فإن وجود العلاقات الإيجابية بين الأفراد بشكل عام يجعلهم أكثر قدرة على التغلب بشكل إيجابي على النزاع، والذي تظهر آثاره من خلال شعورهم بالتعاطف الذي يمكّن الفرد من فهم وضع الآخرين والشعور بهم ومحاولة فهم دوافعهم وبذلك يتعامل الفرد مع النزاع ليس فقط من وجهة نظره بل أيضًا من خلال تفهم وجهات نظر الآخرين، وهذا يساعد الأطراف للوصول إلى جزء من التواصل في ما بينها، أيضًا تعاطف الفرد مع الآخرين يجعله يقوم بالتدخل الفعال والإيجابي تجاههم (Vecchi,2009).

وفي السياق ذاته يذكر فيتشي (Vecchi,2009) مثال ذلك إذا وجد طالب أن أحد أصدقائه قد تورط في نزاع مع آخر فانه سيقوم بالتدخل في ما بينهم بشكل إيجابي غير متحيز لطرف دون آخر، فإن كان صديقه على خطأ يحاول أن يوصل له الفكرة الصحيحة بطريقة لائقة، وإن كان الحق معه يدافع عنه من دون انفعال، وهذا يكون له أيضًا الأثر الإيجابي بأن يكون هذا النزاع مدعاة لأن يوثق العلاقة بين الأفراد وإيجاد الألفة في ما بينهم وقد يكون سبباً لأن يتخذ من هذا الطرف الذي كان على نزاع معه صديقاً مقرباً منه، وبذلك يكون مصدرًا للتأثير من دون استخدام القوة لتغيير السلوك واقتراح قائم على التعاون لحل النزاع في ما بينهم وبين الآخرين.

ثانياً: الآثار السلبية للنزاع: تتمثل الآثار السلبية بأن تجعل الفرد منغلقًا على نفسه فيلجأ إلى اختصار علاقاته مع الآخرين فلا يتعامل مع أحد إلا نادرًا، ويصبح منعزلا عن الآخرين مما يشكل وسيلة بالنسبة إليه لتجنب تعرضه للنزاع

معهم، إلا أن ذلك قد يجعله ضحية لاستهدافه في افتعال النزاع معه فقط للتسلية خاصة إن لم يكن قادراً على الدفاع عن نفسه فيصبح فريسة سهلة للتعرض للأذى. إن عدم مقدرة الفرد على التواصل مع الآخرين تعمل على التقليل من فرص التعاطف لديه وتعزز وجود اللامبالاة لديه فلا يأبه لما يحصل من حوله (Mayton, 2009).

الدِّراسات السّابقة:

فيما يلي استعراض للدِّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدِّراسة، من حيث تركيزها على هدف الدِّراسة ومنهجيتها وأداتها، وتمّ تناولها حسب التَّسلسل الزَّمني من الأقدم إلى الأحدث.

وأجرى اوكتونيواوكتوني (Ocotoni and Ocotoni, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى إدارة الصراعات داخل إدارة المدارس الثانوية في ولاية أوشن في نيجيريا. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي. وبلغ مجتمع الدراسة (360) مدرسة ثانوية بالولاية، وقد تم اختيار (36) مدرسة كعينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي من مديري المدارس. ومن خلال الدراسة تم التعرف إلى أنواع عديدة من الصراع منها: الصراع بين الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية، والصراع بين الهيئة التدريسية والطلبة، والصراع بين المجتمعات المحلية والمدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسباب الصراع شملت، عدم تمتع العاملين بالرعاية، واحالة الموظفين إلى التقاعد بالإجبار، وعدم الكفاءة الإدارية، والصدامات الشخصية، وأن معظم مديري المدارس ليسوا على دراية بإدارة الصراع.

وهدفت دراسة جولدوز وتنك واناند (Gunduz,Tunc, &Inand, 2013) إلى تحديد نهج مديري المدارس في مواجهة الضغوط وضبط الغضب، ومدى تنبؤها بأساليب إدارة النزاع لديهم. استخدم المنهج الوصفي. وتم تطبيق ثلاثة مقاييس مختلفة هي مقياس إدارة الصراع، ومقياس الغضب ومقياس الضغط على نمط المواجهة على (279) من مديري المدارس الذين يعملون في مقاطعة مرسين في تركيا. وأظهرت النتائج أن التحكم في الغضب لدى المديرين والسيطرة على الضغط يرتبط بشكل كبير بأساليب إدارة الصراع ويتنبأ بها، وأشارت النتائج إلى ارتباط ضبط الغضب مع أسلوب التكامل، وارتباط التركيز على العاطفي مع أسلوب التجنب.

وأجرى بنات وبخيت (2015) دراسة هدفت التعرف إلىأساليب حل الصراعات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المراكز الريادية. استخدم المنهج الوصفي. وقد تم بناء مقياسأساليب حل الصراعات المكون من (40) فقرة، وتم تطبيقه على عينة الدِّراسة والبالغ عددها (54) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المركز الريادي في عين الباشا. أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن أسلوب حل الصراعات الأكثر استخداماً من قبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المراكز الريادية هو أسلوب التعاون وأقلها أسلوب الانسحاب. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام أسلوب الإجبار فقط لصالح الذكور، وأيضاً تبين وجود فروق في استخدام أسلوب الإجبار لصالح الفئة العمرية (15-18)، وأسلوب تلطيف الأجواءلصالح الفئة العمرية من (12- أقل من 15).

وأجرت العدوان (2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة في عمان، وعلاقاتها بدرجة تطبيق استراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين. استخدم المنهج

الوصفي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (335) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، وبينت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة كانت مرتفعة، وإن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لاستراتيجيات ادارة الصراع من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة تعُزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لإستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة البكالوريوس، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مديري المدارسلإستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة.

وأجرى أوزون وايك (Uzun&Ayik, 2017) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة الاتصال واستراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام مقياس استراتيجيات إدارة الصراع، ومقياس كفاءة الاتصال، وتكونت عينة الدراسة من(245) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية في تركيا. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد كفاءة الاتصال (التعاطف، والاسترخاء الاجتماعي، والانتماء والدعم)، واستراتيجيات إدارة الصراع (التكامل، والتعاون، والتجنب، والتسوية)، فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أبعاد كفاءة الاتصال (التعاطف، والاسترخاء الاجتماعي، والانتماء والدعم)، وإستراتيجية السيطرة.

أجرت حفيظ (2018) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في العاصمة الجزائر وعلاقتها بدرجة استخدامهم للاتصال الفعّال من وجهة نظر المعلمين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي. اجريت الدراسة على عيّنة طبقية عشوائية نسبية بلغ عدد أفرادها (376) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في مدينة الجزائر العاصمة لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة من حيث الاستخدام،وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وبين استخدامهم الاتصال الفعّال. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيةفي درجة استخدام مديري المدارس الأساسية لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي ودرجة استخدامهم للاتصال الفعّال، تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي لصالح فئة (أقل من 10 سنوات) وفئة ماجستير على التوالي، في حين لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مديري المدارس الأساسية لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي ودرجة استخدامهم للاتصال الفعّال، تعزى لمتغير الجنس.

وتباينت الدِّراسات السّابقة من حيث أهدافها والمُتغيرات التي تناولتها، وتميزت هذه الدِّراسة عن غيرها من الدِّراسات السابقة بأنها الدِّراسة الأولى – في حدود علم الباحثة– التي تناولت درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى تميزها عن غيرها من الدِّراسات

السابقة في مجالات أداة الدِّراسة وعينتها، ومن هنا يمكن القول أن هناك حاجة ملحة لإجراء هذه الدِّراسة، وقد تم الإفادة من الدِّراسات السابقة في إثراء الأدب النِّظري، وتطوير أداة الدِّراسة، والأساليب الإحصائية المتبعة، ومناقشة النتائج ومقارنتها.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

نظراً للأدوار المُهمة التي يؤديها القادة التَّربويين في النَّظام التَّعليمي كونه حلقة الوصل بين جميع عناصر العملية التَّعليمية من المُشرفين والمُديرين والمُعلمين والمناهج والطلبة، فقط تطلب من القادة التَّربويين امتلاك مجموعة من الكفايات والقُدرات والمهارات لأجل مُمارسة أدوارهم بكل كفاءة وفعالية.

إن الأمن المُجتمعي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالدور الذي تقوم به المدرسة والمناهج التَّعليمية، حيث أن للنظام التَّربويوظيفة هامةفي بقاءوتجانسالمُجتمع،من خلالما يقوم بهالنِّظام التَّعليميمن نقلمعاييروقيم المُجتمع من جيل لآخر، إذ تتأثر المُجتمعات بما تقدمه المدرسةمن منظومةللقيمالإنسانيّة والدينيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة بما ينعكس على المُجتمع في الأمن والاستقرار والتَّقدم الحضاري، وأيضاً تلعب دوراً حيوياً وهاماً في المُحافظة على بناء واستقرار المُجتمع (اليوسف، 2001).

ومن خلال واقع عمل الباحثة في مجال التَّدريس ومعايشتها للواقع، فقد لاحظت وجود تقصير وعدم تركيز بعض القادة التَّربويين في تفعيل دورهم في حل النزاعات وتوفير جو آمن خالي من المشاحنات، والذي يساعد على تطور المُجتمع، وهذا يعد مؤشراً سلبياً قد يؤثر في طبيعة العملية التَّعليمية ومخرجاتها بكل الجوانب.

وبناء على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة معرفة درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم وذلك بالإجابة على السؤال الآتي:

1. **مادرجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم؟**

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدِّراسة إلى التَّعرف إلىالأدوار المُستجدة للقيادات التَّربوية في تحقيق الأمن وحل النزاعات في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظر القادة التَّربويين، وأهمية كبرى على الأفراد والمُؤسسات بشكل عام والمُؤسسات التَّربوية بشكل خاص والمُجتمع المحلي.

أهمية الدراسة:

نظراً لأهمِّية أدوار القيادات التَّربوية الفعّال في تنشيط العَمليّة التَّعليميّة وتطويرها، تأتي أهمِّية الدِّراسة الحاليَّة من الأهمِّية النَّظريّة والأهمِّية العمليَّة لها على النحو الآتي:

- **الأهمّية النَّظريّة:** تُعد هذه الدِّراسة بمثابة إضافة علميّة مهمة، كما يُمكن أن تُفيد وزارة التَّربيّة والتَّعليم في الأردن والإدارات التّابعة لها في مجال الإدارة التَّعليميّة، والقائمين على وضع السِّياسات التَّربويّة والتَّعليميّة أن يستفيدوا من نتائج الدِّراسة بِتطوير وتفعيل أدوار القيادات التَّربوية من قِبل المسئولين في وزارة التَّربيّة والتَّعليم.
- **الأهمّية العَمليّة:** يُمكن لنتائج هذه الدِّراسة أنْ تُفيدالقيادات التَّربوية من خلال تعرفهم على الأدوار المُستجدة للقيادات التَّربوية، وذلك من خلال الاستفادة من النَّتائج والتَّوصيات والاقتراحات التي توصَّلت إليها هذه الدِّراسة، ويؤمل أيضاً أن تُفيد مُديري المدارس والمُشرفين التَّربويين ليكونوا على كفاءة عاليَّة من مُتابعة لتحقيق الأمن والاستقرار.

التَّعريفات الاصطلاحيّة:

تضمنت الدِّراسة بعض المُصطلحات التي تم تعريفُها اصطلاحياً وإجرائياً كما يأتي:

القادة التربويين: "هو إدراك القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدِّر أفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفاءات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة" (شريف، 2015، ص 204).

أساليب حل النزاعات: هو الجهد الذي يبذله مدير المدرسة لإيجاد حل يشعر فيه المتنازعين بأنهما قد كسبا نسبياً، وذلك يختلف عن الموقف الذي يكسب فيه فرد ويخسر الآخر (الهادي، 2009، ص 8).

حُدود الدِّراسة ومُحدداتها:

اقتصرت هذه الدِّراسة على عينة من مُديري المدارس والمُشرفين التَّربويين في مُحافظة إربد، للعام الدِّراسي (2021 / 2022)، أما مُحدداتها فإنها تتحدد بمُستوى صدق الأداة وموضوعية استجابة أفراد العيِّنة لفقرات الأداة.

الطريقة والإجراءات:

تضمّن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدِّراسة، ومجتمع الدِّراسة وعينتها وأداة الدِّراسة والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات أداة الدِّراسة، والإجراءات والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات.

منهج الدِّراسة:

تم استخدام المنهج النَّوعي.

مُجتمع الدِّراسة:

تكوّنَ مُجتمع الدِّراسة من مُديري المدارس والمُشرفين التَّربويين في مُحافظة إربدالذين على رأس عملهم خلال العام الدِّراسي (2021 / 2022) والبالغ عددهم حوالي (446) مديراً ومشرفاً،وتم اختيار العيِّنة بالطريقة الطبقيّة العشوائيَّة.

عيّنة الدِّراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدِّراسة بالطريقة الطبقيَّة العشوائيّة من مُجتمع الدِّراسة، حيث اشتملت عيّنة الدِّراسة على (30) مُديراً ومُشرفاً، وقامت الباحثة بمقابلتهم عن طريق المُقابلة شبه المُقننة وأخذ إجاباتهم على سؤال المُقابلةوتمّ تدوين ملاحظاتهم.

أداة الدِّراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة الدِّراسة وهي المُقابلة شبه المُقننة، وذلك لمعرفة وجهات نظرهم، حيث تمّ إجراء مقابلات شبه مقننة مع (30) مديراً ومشرفاً من العاملين في وزارة التَّربية والتَّعليم في محافظة إربد، للعام الدراسي (2021 - 2022م).

صدق أداة الدِّراسة: "المُقابلة"

للتحقق من صدق محتوى المُقابلة تمّ عرض سُؤال المُقابلة على مجموعة من المُحكمين وهو:

-ما درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم؟

بهدف إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سُؤال المقابلة من حيث سلامة الصياغة للسؤال، ومدى مناسبته بتحقيق أهداف الدِّراسة.

تصميم المُقابلة:

تم اعتماد المُقابلة شبه المُقننة، وذلك من خلال جمع البيانات عن طريق إجراء مقابلات مع (30) مُديراً ومُشرفاً، وقد أتاح أسلوب جمع البيانات عن طريق المُقابلة الفرصة للباحثة في الحصول على معلومات ومقترحات تُثري الموضوع وتُساهم في تحسينه ومُعالجته، وذلك من خلال طرح سؤال ذا نهاية مفتوحة.

وقبل البدء بإجراء المقابلة مع أفراد عيّنة الدّراسة، قدّمت الباحثة نفسها إليهم وعرّفتهم باسمها ومهنتها والهدف من مقابلتها، وبيّنت لهم أنَّ إجاباتهم لن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

بدأت الباحثة الحوار مع أفراد عيّنة الدِّراسة بشكل عام حول الموضوع، وبعد أن تمّ الحصول على موافقتهم لإجراء المقابلة، تمّ طرح السؤال على المشاركين وتدوين إجاباتهم، واستغرقت المقابلة مع كل فرد مشارك (15-30 دقيقة)، وتمّ أخذ مواعيد من بعضهم، ثمّ كان هناك زيارات في أماكن تواجدهم من أجل استكمال إجراء المقابلات.

جمع بيانات المُقابلة وتفريغها:

تمّ جمع البيانات بعد تصنيفها وتحليلها أولاً بأول بعد إجراء المُقابلات مع الأفراد المُشتركين في الدّراسة للتعرف إلى آرائهم حول ما درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم ، وذلك من خلال تفريغها في جداول بعد تنسيق النَّتائج ووضعها في صورتها النِّهائيّة (المقترحات)، ومن بعض

المُقترحات المُتعلقة بدرجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم: (التأهيل والتّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطلاع على كل ما يُستجد في مجال حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية، إرسال نخبة من القيادات التَّربوية في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة التي يتوفر بها مؤسسات تربوية آمنه تتبع أساليب حديثة لحل النزاعات بين الطلبة.)، ومن ثمّ تم حساب التِّكرارات والنّسب المئويّة للمقترحات, والرجوع إلى المُلاحظات التي تمّ تسجيلها أثناء إجابتهم. وممّا تجدر الإشارة إليه وُجود بعض المعيقات في الحصول على المعلومات مثل ضيق الوقت لانشغال المشاركين بأعمالهم وارتباطهم بمواعيد خارجية.

إجراءات الدِّراسة:

تحديد مشكلة الدِّراسة ووضع مخطط لها، وإعداد أداة الدِّراسة، والتحقق من صدقها، ثم أخذ الموافقة على تطبيق الدِّراسة بالتنسيق مع الجهات المعنية، ثم تم إجراء المُقابلات مع الأفراد المُشتركين في الدّراسة، وتصنيف الإجابات المُتعلقة بأسئلة المُقابلة حول المُقترحات حسب إجابات أفراد عينة الدِّراسة عليها، وذلك حسب التِّكرار، والنسب المئويّة، مع مراعات تجنب تكرار الفقرات التي تحمل نفس الفكرة أو نفس المعنى، وتقديم التَّوصيات المُلائمة في ضوء النَّتائج.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها

تضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدِّراسة من خلال إجابة أفراد العينة على سؤال الدِّراسة، وعلى النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال ومناقشته: ما درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التِّكرارات والنسب المئويّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة ممن أجريت عليهم المقابلة شبه المقننة وتمّ طرح السُؤال عليهم، والذين بلغ عددهم (30) مديراً ومشرفاً.

الاقتراحات المتعلقة في بدرجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ رصد اقتراحات السؤال حول ما درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية، والتي كانت تحملها (98) استجابة، وتمّ توزيعها إلى فئات، ومن ثم حساب التِّكرارات لهذه المُقترحات، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدِّراسة على سؤال اقتراحات أفراد عينة المقابلة لدرجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية

الرقم	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
1	التأهيل والتّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطلاع على كل ما يُستجد في مجال حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية.	30	%93.88
2	إرسال نخبة من القيادات التَّربوية في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة التي يتوفر بها مؤسسات تربوية آمنه تتبع أساليب حديثة لحل النزاعات بين الطلبة.	24	%75.11
3	تطوير الخصائص الشَّخصية للقيادات التَّربوية التي تساعد على سيادة الأمن والاستقرار في المؤسسات التربوية.	18	%56.33
4	ضرورة تشجيع القيادات التَّربوية على لعب دور أكبر فيما يتعلق بغرس الحل السلمي للنزاعات بين الطلبة.	14	%43.81
5	فتح مسار إلزامي للقيادات التَّربوية بعمل أبحاث علمية تربوية في مجال حل النزاعات بين الطلبة لمواكبة المستجدات في هذا التَّخصص.	12	%37.55

يبين الجدول رقم (1) أنّ النِّسب المئوية لإجابات أفراد عيّنة الدِّراسة على السؤال المفتوح قد تراوحت ما بين (37.55%-93.88%)، حيث حصلت الإجابة التي نصها "التأهيل والتّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطلاع على كل ما يُستجد في مجال حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية." على أعلى نسبة مئوية بلغت (93.88%)، يليها الإجابة التي نصها "إرسال نخبة من القيادات التَّربوية في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة التي يتوفر بها مؤسسات تربوية آمنه تتبع أساليب حديثة لحل النزاعات بين الطلبة." بنسبة مئوية بلغت (75.11%)، بينما حصلت الإجابة التي نصت على "فتح مسار إلزامي للقيادات التَّربوية بعمل أبحاث علمية تربوية في مجال حل النزاعات بين الطلبة لمواكبة المستجدات في هذا التَّخصص." على أدنى نسبة مئوية بلغت (37.55%).

أظهرت النَّتائج أنَّ هناك (5) مُقترحات من وجهة نظر المُديرين والمُشرفين التَّربويين حول درجة ممارسة القادة التَّربويين لأساليب حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية، وجاء المُقترح الذي نصّ على " التأهيل والتّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطلاع على كل ما يُستجد في مجال حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية."، أعلى تكرار بلغ (30)، ويُمكن للباحثة تفسير هذه النَّتيجة في ضوء رغبة المُديرين والمُشرفين في التَّركيز على التَّدريب المُستمر وعقد ورش عمل ولقاءات للاطلاع على كل ما يُستجد في مجال حل النزاعات بين الطلبة، وتذليل ما يعترض مسيرتهم من عقبات، ومُناقشتهم ومُحاورتهم والتَّعرف على احتياجاتهم وتحسس مُشكلاتهم والعمل على حلِّها،

باعتبار أنَّ اللِّقاءات الدَّورية والدَّورات التَّدريبيّة من أهم الوسائل الفاعلة في توليد الدَّافعيَّة والرَّغبة لدى المُديرين والمُشرفين التَّربويين كونها تُسهم في تعميق الانتماء للمدرسة، ولما لها من أهمية وتأثير كبير على العَمليَّة التَّربويّة وعلى المُجتمع بأكمله، وجاء المُقترح الذي ينص على "إرسال نخبة من القيادات التَّربوية في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة التي يتوفر بها مؤسسات تربوية آمنه تتبع أساليب حديثة لحل النزاعات بين الطلبة."، في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (24)، ويُمكن للباحثة تفسير ذلك في ضوء أهمية مواكبة التَّطورات والمُستجدات، وأهمية الاطلاع على تجارب الدُّول المُتقدمة التي يتوفر بها وتُطبق الأساليب الحديثة لحل النزاعات بين الطلبة، وجاء المُقترح الذي نصّ على " فتح مسار إلزامي للقيادات التَّربوية بعمل أبحاث علمية تربوية في مجال حل النزاعات بين الطلبة لمواكبة المستجدات في هذا التَّخصص."، أقل تكرار بلغ (12)، ويُمكن للباحثة تفسير هذه النَّتيجة في عدم توفر الرغبة الكبيرة للمُديرين والمُشرفين التَّربويين في مواصلة عمل الأبحاث العلمية التربوية في هذا التَّخصص لانشغالهم الكبير في الأعمال الإدارية والإشرافية وستكون عبء عليهم، وعائق لمواصلة الأعمال الإشرافية.

التوصيات:

في ضوء النَّتائج التي توصلت إليها الدِّراسة توصي الباحثة بما يلي:

- التَّأكيد على تفعيل دور القيادات التَّربوية في حل النزاعات بين الطلبة في المُؤسسات التَّربوية لما لها من أهمية كبيرة على استقرار البيئة التعليمية والمُجتمع وتطوره.
- تَوظيف نَتائج الدِّراسة ما أَمكن في الأوساط التَّعليميَّة، وخاصة لدى صانِعي القرار والقادة التَّربويين، وذلك للإفادة منها في التَّطبيق العملي لمفهوم تفعيل أدوار المُديرين والمُشرفين التَّربويين، وتَحقيق الفائِدة المرجُوَّة مِن اتباع الأساليب الحديثة لحل النزاعات بين الطلبة.
- استمرار تَجديد المَعارف المستجدة بكل ما يتعلق باتباع الأساليب الحديثة لحل النزاعات بين الطلبة من خلال دَورات تَنْشيطيَّة للمُديرين وللمُشرفين التَّربويين وحَلقات دِراسيَّة تُناقش كُل مِنْها أُسلوبًا من الأساليب الحديثة والسِّمات المُميّزة لكل أُسلوب منها،وتَحديد الفَوائِد والنِتاجات التي يُمكن أن تتحقق من خِلال استخدام كُل منها،وتَعريف الخُطواتالأَدائيَّة لتَطبيقها.
- تَنظيم لِقاءات مُستمرة بين أصحاب القرار والمُديرين والمُشرفين التَّربويين والمُعلمين لتَنمية العَلاقات الإنسانيَّة التي تَعتمد على التَواصل المُستمر والاحترام المُتبادل بَينَهم وتحقيق بيئة آمنه للطلبة خالية من

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. بنات، سهيلة، وبخيت، ضياء الدين. (2015). أساليب حل الصراعات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المراكز الريادية.مجلة جامعة الخليل للبحوثالإنسانية، جامعة الخليل، 10(1)، 1-20.
2. خضور، أحمد. (2006). دور الهيئات التوعوية في تعزيز التعاون بين رجال الأمن والمواطنين. ندوة الأساليب الحديثة في تقييم الأداء الشرطي في مجال التعامل مع المواطنين، الرياض، 12-10 شباط 2006.

3. شريف، السيد عبد القادر. (2015). إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
4. الشلاش، عبد الرحمن سليمان. (2009). القيادة التربوية، مكتبة الرشد. الرياض، المملكة العربية السعودية.
5. حفيظ، إيمان. (2018).إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في العاصمة الجزائر وعلاقتها بالاتصال الفعال من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.
6. العدوان، هديل محمد. (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة وعلاقتها بدرجة تطبيق استراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.
7. الهادي، سامية عثمان. (2009). الميل لحل النزاعات لدي الأطفال الموهوبينوعلاقته ببعض المتغيرات بمدارس الموهبة والتميز بالخرطوم. رسالةماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.
8. **المراجع باللغة الأجنبية:**
9. Buhari, L. (2014). Methods of ConflictResolution in AfricanTraditional Society.AfricanResearchReview, 8(2), 138-157.
10. Davidson, J and Wood C.(2004). A ConflictResolution Model. Journal of Theory Into Practice, 43(1), 1 – 13.
11. Gunduz, B, Tunc, B, &Inand, Y. (2013). The relationshipbetween the schooladministrators' anger control and stress coping methods and theirconflict management style. International Journal of Human Sciences, 10(1), 641-660.
12. Mayton, D. (2009). Nonviolence and Peace Psychology. New York: Springer-Verlag.
13. Ocotoni, O. &Ocotoni, A. (2013). Conflict management in secondaryschools in Osun State. Nigeria, Nordic Journal of AfricanStudies, 12 (1), 23 – 38.
14. Uzun, T. &Ayik, A.(2017). Relationship between Communication Competence and Conflict Management Styles of SchoolPrincipals.Eurasian Journal of EducationalResearch, 17(68), 169-188.
15. Vecchi, G (2009). Conflict&CrisisCommunication: The Behavioral Influence Stairway Model and Suicide Intervention. American Psychotherapy Association, Summer, Retrieved 25/12/2019 From http:// ***www.americanpsychotherapy.com.***

القيادة التربوية بالمؤسسات التعليمية: الحالة المغربية نموذجا

Educational leadership in educational institutions: the Moroccan case as a model

أ. أنس بوسلام/ مفتش تربوي/ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة/ المغرب، وباحث بجامعة الحسن الثاني/ الدار البيضاء

Mr. Anass Bousselam/ Educational Inspector/ Ministry of National Education, Primary Education and Sports/ Morocco, and researcher at Hassan II University/ Casablanca.

ملخص الدراسة:

بعد تحديد السياق العام للموضوع وأهدافه الأساسية، نستعرض المهام المشتركة بين أطر الإدارة التربوية بالأسلاك التعليمية الثلاثة (ابتدائي، ثانوي إعدادي، ثانوي تأهيلي)، ونستجلي مهام الإدارة التربوية بالمدرسة الابتدائية، وأخيرا نتناول مهام هيئة الإدارة التربوية بالثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية، الإدارة التربوية، المؤسسات التعليمية، الإدارة التربوية بالمغرب، مهام الإدارة التربوية بالمغرب.

Abstract:

After defining the general context of the topic and its basic objectives, we review the common tasks between the educational administration frameworks in the three educational wires (primary, secondary preparatory, and secondary rehabilitative), and clarify the tasks of the educational administration in the primary school, and finally we address the tasks of the educational administration body in the preparatory secondary and secondary school.

Keywords: Educational leadership, educational administration, educational institutions, educational administration in Morocco, educational administration tasks in Morocco.

مقدمة

تكتسي هيئة الإدارة التربوية أهمية بالغة باعتبارها فاعلا أساسيا في مسارات المنظومة التربوية، وإحدى أهم آليات التأطير الإداري والتربوي، ولكونها تلعب دورا أساسيا في تدبير الحياة المدرسية، وضمان حسن سير الدراسة والمرفق العام وتوفير الظروف الملائمة لتحقيق جودة التربية والتعليم، والمتجلية في تربية الناشئة وإعدادها للاندماج في الحياة المجتمعية والعملية.

إن مهام الإدارة الحديثة داخل المنظومة التربوية لا تنحصر في العمل الوظيفي العادي، بل تأخذ طابع الريادة والقيادة الجماعية المتسمة بروح التجديد والابتكار والتعاون. وحتى يتسنى لرؤساء المؤسسات التربوية تحقيق هذا البعد الوظيفي كان لزاما تمتيع مدير المؤسسة التربوية بالصلاحيات الضرورية والمحددة بدقة على مستوى اتخاذ القرارات وأخذ المبادرة، والتي من شأنها ضمان شروط القيام ب "مهنة مدير المؤسسة "، الشيء الذي يتطلب:

- الاستعداد القبلي والرغبة الفعلية في ممارسة مهام الإدارة التربوية.
- التوفر على مكتسبات قبلية و الاستعداد للانخراط في دينامية التجديد والتغيير.
- الإلمام بالنصوص التشريعية والتنظيمية وبقواعد التدبير الإداري والمالي والمحاسباتي.
- التكوين الأساس والتكوين المستمر والتكوين الذاتي.
- القدرة على تدبير و تعبئة الموارد البشرية والمادية وفق المقاربة التشاركية.
- القدرة على تفعيل أدوار الحياة المدرسية وتنشيطها.

- القدرة على تدبير مشاريع المؤسسة.
- القدرة على التواصل والتفاعل مع المحيط.
- القدرة على التفاوض وتدبير التراعات.
- عقد وتدبير شراكات ذات نفع عام.

إن تعدد مهام أطر الإدارة التربوية ومجالات تدخلهم يجعل من عملية التدبير أمرا يستوجب الإلمام بمجموعة من المقاربات الفكرية التي تنهل من حقول معرفية مختلفة ومتداخلة، إضافة إلى التمرس والتأهيل والخبرة بكل ما تشكله من تراكم لا غنى عنه من أجل صقل التجربة وتطويرها (للتوسع في هذا الموضوع، يُنظر: المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الكتابة العامة، مديرية الشؤون القانونية والمنازعات - قطاع التعليم المدرسي-، أكتوبر 2007، النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالارتقاء بالموارد البشرية. ويُنظر: المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، الكتابة العامة، مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر، نونبر 2008، دليل تقييم الأداء المهني لموظفي قطاع التعليم المدرسي. (https://inspectall.files.wordpress.com/2009/02/dalil_1.pdf

إن المؤسسة التعليمية مجال للتنشئة الاجتماعية وفضاء للتربية والتكوين؛ كما أن الحياة المدرسية تهدف إلى تنظيم العلاقات المؤسساتية بأبعادها الإنسانية والاجتماعية بجعل المتعلم في قلب اهتمامات المنظومة التربوية وفي صميم العملية التعليمية – التعلمية.

1- السياق العام والأهداف

يندرج إعداد هذه الورقة البحثية في السياق الآتي:

- الوعي بأهمية أدوار الإدارة التربوية في إنجاح إصلاح المنظومة التربوية.
- الوعي بضرورة تحسين جودة خدمات و مردودية المؤسسة التربوية.
- الأدوار الجديدة المسندة للمؤسسة التعليمية ولأطرها الإدارية والتربوية.

وترمي الورقة البحثية إلى:

- تحديد وظائف ومهام وأدوار هيئة الإدارة التربوية.
- ضبط العلاقات المهنية التي تربط بين مختلف أطراف العملية التربوية.
- ترسيخ آليات ملائمة للقيادة والتنظيم وتطوير هياكل التدبير.
- خلق جو الاستقرار المهني والنفسي لهذه الهيئة.
- إعادة الاعتبار للإدارة التربوية وتقوية موقعها وأدوارها.
- ترسيخ الايجابيات و تجاوز السلبيات المرصودة في التدبير الإداري.
- تقوية دور الإدارة التربوية كقوة اقتراحية تساهم في عملية تدبير التغيير والتجديد.
- تعديل التمثلات وتغيير السلوكات والممارسات.
- ضمان الانخراطية والمبادرة و الإجرائية في الأداء المهني.
- الانضباط بقواعد أخلاقيات المهنة وتدعيم الشفافية.
- تخليق الحياة الإدارية وترسيخ ثقافة المرفق العام والحكامة الجيدة والتدبير بالنتائج.

- الرفع من جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية.

- الارتقاء بالإدارة التربوية والرفع من مردودية المؤسسة التعليمية (للتوسع في هذا الموضوع، يُنظر: المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2/2/2007). "من أجل وضع خطة للارتقاء بالإدارة التربوية لمؤسسات التربية والتعليم العمومي").

2- المسؤوليات والمهام المشتركة بين أطر الإدارة التربوية بالأسلاك التعليمية الثلاثة (ابتدائي، ثانوي إعدادي، ثانوي تأهيلي)

يقوم مدير المؤسسة، مع مراعاة المهام المسندة لمجالس المؤسسة، بما يأتي:

- التدبير التربوي:

* وضع تقرير عام سنوي حول نشاط وسير المؤسسة وعرضه على مجلس التدبير.
* إحداث فرق عمل لتنفيذ مشروع المؤسسة في إطار جمعية مدرسة النجاح.
* إشراك الأساتذة في الخلايا التربوية تحت إشراف المفتش.
* تعبئة الموارد البشرية العاملة بالمؤسسة وللمستفيدين من خدماتها لتحسين جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة.
* تقويم الأداء المهني للعاملين بالمؤسسة.
* المساهمة في التقييم الداخلي والخارجي للمؤسسة التربوية.
* وضع تقرير عام سنوي حول نشاط وسير المؤسسة وعرضه على مجلس التدبير.
* التنسيق الأفقي بين مجالس المؤسسة وجمعياتها بما فيها جمعية آباء وأمهات وأولياء التلاميذ، انسجاما مع برنامج العمل السنوي للمؤسسة.
* ترتيب الأنشطة حسب الأولويات في إطار المخطط السنوي للمؤسسة.
* الإشراف والمساهمة في بلورة وتطوير مشروع المؤسسة.
* الاعتناء بفضاءات المؤسسة التعليمية.

- التدبير الإداري:

* تنظيم عملية تشكيل مجالس المؤسسة(مجلس تدبير، المجلس التربوي، المجالس التعليمية ومجالس الأقسام) وجمعياتها (جمعية دعم مدرسة النجاح وجمعية تنمية التعاون المدرسي...) ورئاستها والإشراف على أعمالها وأنشطتها وتتبعها، واتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لتطبيق مقرراتها.
* دعوة مجالس المؤسسة وجمعياتها للانعقاد، حسب القوانين المنظمة، وكلما دعت الضرورة إلى ذلك.
* احترام و تنفيذ التوجهات و المقررات والمساطر الإدارية الخاصة بالتربية والتكوين.
* الإشراف على التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة ومراقبة العاملين بها في إطار القانون.
* التقيد بالنصوص التشريعية والتنظيمية والمذكرات الجاري بها العمل والحرص على تقييد العاملين بالمؤسسة بها.
* رئاسة مجالس المؤسسة واتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لتطبيق مقرراتها.

* الانتظام في عقد مجالس المؤسسة واحترام المساطر النظامية المعمول بها.
* الإخبار بالمستجدات التربوية والإدارية والتنظيمية (المذكرات والنصوص التنظيمية، المباريات).
* العمل على ضمان حسن سير الدراسة والنظام في المؤسسة وتوفير شروط الصحة والسلامة للأشخاص والممتلكات.
* اقتراح توفير وسائل العمل المادية الضرورية لتدبير شؤون المؤسسة على الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية.
* وضع مخطط العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة والعمل على تنفيذه بعد المصادقة عليه.
* التحفظ والمحافظة على سر المهنة واحترام قواعد وضوابط وأخلاقيات المهنة.
* احترام ضوابط التسلسل الإداري والعلاقات مع المصالح الخارجية للوزارة والمؤسسات الموازية والمجتمع المدني.
* وضع قواعد التنظيم الداخلي للمؤسسة ومرافقها وتفعيلها والسهر على احترامها.
* السهر على وضع وتطبيق القانون الداخلي للمؤسسة.
* جرد ومسك وحفظ المستندات وقاعدة المعطيات الخاصة بالموارد البشرية والمالية والمادية للمؤسسة واتخاذ الإجراءات والاحتياطات الضرورية لحفظها وصيانتها.
* الإشراف على سجل خاص بأحوال الموظفين وخاصة مواظبتهم.
* تهييئ الظروف الملائمة للمفتش للقيام بمهمته.
* إشعار المفتش مباشرة بتغيب الأساتذة بأسرع الوسائل.
* تدبير ملف الحوادث المدرسية وتقديم الإسعافات الأولية للمصاب والإشراف على نقله إلى أقرب مركز صحي، وإخبار ذويه.
* قيادة المؤسسة وتوزيع المهام على أطرها الإدارية والتربوية حسب الاختصاصات والوضعيات.
* التنسيق الأفقي والعمودي بين مكونات الإدارة التربوية وهيئات التفتيش.
* التنسيق الأفقي والعمودي بين مكونات الحوض التربوي على مستوى شبكة المؤسسات التعليمية.

اعتماد المضامين والقواعد العامة التي كرسها ميثاق حسن السلوك والسهر على تطبيقها والالتزام بها (يُنظر: المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. المذكرة رقم 46 بتاريخ 26 ماي 2004 بشأن ميثاق حسن سلوك الموظف العمومي).

* على تتبع قواعد ومضامين هذا الميثاق في سلوك الموظفين.
* تنظيم لقاءات تحسيسية وإخبارية لفائدة الموظفين العاملين بالمؤسسة كلما دعت الضرورة.
* تعميم الميثاق على جميع الموظفين والأعوان و توقيعه من طرف الجميع.
* احترام الزمن المدرسي والتقيد بالمذكرات المحددة للإيقاعات المدرسية والحصص الأسبوعية وللمقررات الصادرة بشأن تنظيم السنة الدراسية والعطل والفترات البينية.

- التدبير المالي:

* الإشراف على إعداد ميزانية المؤسسة وتنفيذها.
* الأمر بالصرف وتحمل المسؤولية المالية والمادية التي يتخذها أو يؤثر فيها أو ينفذها.

- العلاقات مع المحيط:

* تمثيل المؤسسة محليا إزاء السلطات العمومية والهيآت المنتخبة.
* إبرام اتفاقيات للشراكة، بما يساهم في تحسين مردودية المؤسسة، وتنفيذها بعد موافقة الأكاديمية المعنية عليها.
* إبرام اتفاقيات للشراكة بين المؤسسة التعليمية العمومية و الخصوصية.

3- مسؤوليات ومهام الإدارة التربوية بالمدرسة الابتدائية

4-1- تركيبة هيئة الإدارة التربوية:

- المدير.
- المدير المساعد في المجموعات المدرسية، خاصة في الوحدات التي يتجاوز عدد أقسامها أربعة.

4-2- مهام هيئة الإدارة التربوية بالمدرسة الابتدائية

أ- مهام مدير المدرسة الابتدائية

بالإضافة إلى المهام العامة المشار إليها آنفا، يقوم مدير المدرسة الابتدائية بالمهام الآتية:

- التدبير التربوي- :

* الإشراف على الأنشطة التربوية و الاجتماعية والرياضية والفنية بالمؤسسة.
* الإشراف على أنشطة التربية غير النظامية و محاربة الأمية.
* السهر على تطبيق المناهج والبرامج التربوية وتتبعها.
* الإشراف على أقسام الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وتتبع حالاتهم.
* السهر على تطبيق واحترام جداول الحصص.
* توزيع الفصول الدراسية على الأساتذة وإسنادها إليهم وتدبير الفائض منهم داخل المؤسسة.
* تتبع إنجاز المقرر من خلال دفتر النصوص.
* وضع برمجة فروض المراقبة المستمرة.

- التدبير الإداري:

* القيام بعمليات التسجيل و الإحصاء والتراسل الإداري والتنظيم والتوثيق والأرشفة.
* القيام بإيداع وإيراد بريد المؤسسة من وإلى المديرية الإقليمية.
* مراقبة الوثائق التربوية والإدارية للأساتذة والمصادقة عليها (المذكرة اليومية، التوزيع السنوي والشهري وسجل الحضور والغياب، جداول الدراسة).
* السهر على إحصاء ومسك واستعمال وتوظيف الوسائل التعليمية والمعدات الديداكتيكية بالمؤسسة وصيانتها.
* السهر على تنظيم حراسة وحركية التلاميذ بالمؤسسة.
* تدبير التراعات والخلافات القائمة بين العاملين بالمؤسسة والتلاميذ وآباء وأمهات وأولياء التلاميذ.

- العلاقات مع المحيط:

* بلورة الحركة التعاونية داخل المؤسسة.

ب- مهام المدير المساعد للمدرسة الابتدائية

يقوم المدير المساعد للمدرسة الابتدائية بالوحدة المدرسية بالمهام الآتية:

- التدريس.

- التدبير الإداري:

* التنسيق الأفقي والعمودي مع مدير المؤسسة.
* الحفاظ على السير العادي للدراسة بالوحدة المدرسية.
* تدبير الوثائق الإدارية للأساتذة العاملين بالوحدة المدرسية.
* إخبار مدير المؤسسة بكل الأمور التي تهم الوحدة المدرسية (الإحصاء، تتبع حالات التلاميذ، الإطعام المدرسي، التسجيلات الجديدة).

4- مسؤوليات ومهام هيئة الإدارة التربوية بالثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية

1-5 تركيبة هيئة الإدارة التربوية:

-المدير.

- ناظر الدروس بالثانوية التأهيلية.

- رئيس الأشغال بالثانوية التأهيلية.

- الحارس العام للخارجية.

- الحارس العام للداخلية.

- رئيس المصالح المالية والمادية.

- الملحق التربوي.

2-5 مهام هيئة الإدارة التربوية الثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية

أ- مهام مدير الثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية:

بالإضافة إلى المهام العامة المشار إليها سابقا، يقوم مدير الثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية بالمهام الآتية:

- التدبير التربوي:

* الإشراف على الأنشطة التربوية والاجتماعية والرياضية والفنية بالمؤسسة.
* الإشراف على الأنشطة التربية غير النظامية و محاربة الأمية.
* السهر على تطبيق المناهج والبرامج التربوية وتتبعها.
* الإشراف على أقسام الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وتتبع حالاتهم.
* السهر على تطبيق واحترام جداول الحصص واستعمالات الزمن وتدبير الزمن المدرسي.
* توزيع الفصول الدراسية على الأساتذة وإسنادها إليهم وتدبير الفائض منهم داخل المؤسسة.
* وضع برمجة فروض المراقبة المستمرة وتتبعها.

* السهر على تنظيم الامتحانات الإشهادية والامتحانات التجريبية ورئاسة مراكز الامتحان والتصحيح.
* السهر على تنظيم الامتحان الكتابي الموحد على صعيد المؤسسة والعمل على تكوين لجان من أساتذة مواد السنة الثالثة من السلك الإعدادي لإعداد مواضيع الاختبارات وتصحيحها.
* المشاركة في أشغال لجن اختيار الكتب المدرسية الجديدة المقررة (خاص بمدير الثانوية التأهيلية).

- التدبير الإداري:

* الإشراف على التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة ومراقبة العاملين بها في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية والمذكرات الجاري بها العمل.
* تنظيم عملية تشكيل مجالس المؤسسة (مجلس التدبير، المجلس التربوي، المجالس التعليمية ومجالس الأقسام ومجالس التوجيه وإعادة التوجيه) ورئاستها والإشراف على أعمالها وأنشطتها وتتبعها، واتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لتطبيق مقرراتها.
* تنظيم عملية تشكيل مكاتب جمعيات المؤسسة (جمعية دعم مدرسة النجاح و جمعية تنمية التعاون المدرسي) ورئاستها والإشراف على أعمالها وأنشطتها وتتبعها، واتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لتطبيق مقرراتها.
* دعوة مجالس المؤسسة وجمعياتها للانعقاد، حسب القوانين المنظمة، وكلما دعت الضرورة إلى ذلك.
* القيام بعمليات التسجيل والإحصاء والتراسل الإداري والتوثيق والتنظيم.
* إيداع وإيراد بريد المؤسسة من والى النيابة الإقليمية.
* مراقبة وتسليم الوثائق التربوية والإدارية للأساتذة وللأطر العاملة بالمؤسسة وللتلاميذ والمصادقة عليها، (المذكرة اليومية، التوزيع السنوي والشهري وسجل الحضور والغياب، جداول الدراسة، شواهد العمل، الشواهد المدرسية...)
* السهر على إحصاء ومسك و استعمال وتوظيف الوسائل التعليمية والمعدات الديداكتيكية بالمؤسسة وصيانتها.
* السهر على تنظيم حراسة وحركية التلاميذ بالمؤسسة.
* اقتراح تواريخ وساعات إجراء الامتحان الكتابي الموحد على صعيد المؤسسة على المدير الإقليمي المعني (خاص بمدير الثانوية الإعدادية).

- العلاقات مع المحيط :

* التنسيق الأفقي بين مجالس المؤسسة وجمعياتها بما فيها جمعية آباء وأمهات وأولياء التلاميذ، انسجاما مع برنامج العمل السنوي للمؤسسة.

ب- مهام ناظر الدروس بالثانوية التأهيلية

يقوم ناظر الدروس بالثانوية التأهيلية، مع مراعاة مقتضيات المادة 12 من المرسوم رقم 2.02.376 (يُنظر: المرسوم رقم 2.02.376 صادر في 6 جمادى الأولى 1423، 17 يوليو2002. بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه. صدر بالجريدة الرسمية، عدد 5024 بتاريخ 25 يوليو 2002) بما يأتي:

- التدبير التربوي- :

* المساهمة في الحفاظ على النظام والتهذيب داخل المؤسسة.
* السهر على تنظيم العمل التربوي ووضع جداول الحصص الدراسية.
* تتبع تنفيذ المناهج والبرامج، من خلال مراقبة دفاتر النصوص، والأنشطة التربوية المختلفة.
* العمل على تنفيذ جميع الإجراءات التطبيقية لإنجاز العمل التربوي.
* المشاركة في تنظيم ومراقبة مختلف عمليات التقويم و الامتحانات الإشهادية والمهنية.
* وضع برمجة لفروض المراقبة المستمرة ومراقبة تنفيذها.

- التدبير الإداري:

* ينوب عن المدير في حالة غيابه.
* تتبع مواظبة وأعمال الموظفين القائمين بمهام العمل التربوي وتنسيقها.
* إنجاز الأعمال التمهيدية لأشغال المجلس التربوي وتطبيق مقرراته.
* انجاز التقرير التركيبي للتقارير اليومية واستثمارها.
* تتبع إنجاز خطة العمل السنوية للمؤسسة ومشاريعها.
* الإشراف على القاعات المتعددة الوسائط ووضع رزنامة للاستعمال الأمثل لها،

ج- مهام الحارس العام للخارجية بالثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية:

يقوم الحارس العام للخارجية بما يأتي:

- التدبير التربوي:

* تتبع أوضاع التلاميذ التربوية والتعليمية والسيكولوجية والاجتماعية والصحية.

- التدبير الإداري:

* ضبط ملفات التلاميذ وتتبعها وإنجاز الوثائق المتعلقة بتمدرسهم.
* النيابة عن المدير في رئاسة مجالس الأقسام.
* مراقبة وتتبع حركية التلاميذ أثناء الدخول والخروج وفترات الاستراحة.
* الإشراف على مكتب الغياب، حسب المستويات والأقسام المسندة إليه.
* تتبع واستثمار غياب التلاميذ والقيام بالإجراءات الضرورية وإخبار الآباء.
* مراقبة تدوين نتائج التلاميذ بالملفات المدرسية من لدن المدرسين وإنجاز الأعمال الإدارية التكميلية المتعلقة بها.
* تلقي التقارير بخصوص انضباط التلاميذ وعرض غير المنضبطين منهم على مجالس الأقسام عند الاقتضاء.
* تنسيق أعمال المكلفين بمهام الحراسة التربوية العاملين تحت إشرافه و تأطيرهم ومراقبتهم.
* المشاركة في تنظيم ومراقبة وتتبع مختلف عمليات التقويم و الامتحانات.
* إعداد تقارير دورية حول مواظبة وسلوك التلاميذ وعرضها على مجالس الأقسام .
* الإشراف على حفظ النظام داخل المؤسسة.

د- مهام مدير الدراسة بالثانوية التأهيلية

يقوم مدير الدراسة بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد و المدارس العليا أو بأقسام تحضير شهادة التقني العالي تحت إشراف مدير المؤسسة، بما يأتي:

- التدبير التربوي:

* تتبع تنفيذ البرامج والمناهج والأنشطة التربوية المختلفة المتعلقة بالأقسام التحضيرية للمعاهد والمدارس العليا أو بأقسام تحضير شهادة التقني العالي .

- الإشراف على تنظيم التداريب الخاصة بتلامذة الأقسام التحضيرية للمعاهد والمدارس العليا أو بأقسام تحضير شهادة التقني العالي:

* المساهمة في توجيه وإرشاد التلاميذ لولوج الأقسام التحضيرية للمعاهد والمدارس العليا أو أقسام تحضير شهادة التقني العالي.

- التدبير الإداري:

* تتبع وتنسيق أعمال الموظفين القائمين بمهام العمل التربوي الخاص بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو بأقسام تحضير شهادة التقني العالي.
* السهر على تنظيم العمل التربوي وتنفيذ الإجراءات التنظيمية لإنجازه.
* تنظيم وتتبع ومراقبة مختلف عمليات التقويم والامتحانات.
* المشاركة في تنظيم ومراقبة وتتبع مختلف عمليات التقويم والامتحانات الإشهادية والمهنية.
* ضمان حسن سير الدراسة و مراقبة مواظبة الأساتذة والتلاميذ بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد و المدارس العليا أو بأقسام تحضير شهادة التقني العالي.

هـ- مهام رئيس الأشغال بالثانوية التأهيلية

يقوم رئيس الأشغال بالثانوية التأهيلية بـ:

- التدبير التربوي:

* المشاركة في برمجة وإعداد مختلف أنشطة وحصص مواد التعليم التقني.
* التنسيق بين فروع التعليم التقني النظري والعملي.
* تنظيم وترتيب الأنشطة حسب الأولويات في إطار مخطط العمل السنوي للمؤسسة.
* الإشراف على تنظيم الاجتماعات والندوات التربوية المتعلقة بالتعليم التقني والتنسيق بين مختلف شعبه.
* مراقبة واستثمار دفاتر النصوص الخاصة بالمواد التقنية ونتائج وفروض المراقبة المستمرة والتطبيقات.
* وضع برمجة سنوية لأنشطة التعليم التقني اعتمادا على مقررات المجالس التعليمية للشعب التقنية وتحديد خطة تطبيقها والسهر على تنفيذها.

* تنظيم مختلف أجنحة المشاغل والمختبرات وترتيب المعدات والمواد الأولية المستعملة بها وترشيد استغلالها والعمل على صيانتها.
* تنظيم التداريب والزيارات الميدانية لتلاميذ وأساتذة شعب التعليم التقني.

- التدبير الإداري:

* اقتراح اقتناء وتجديد المعدات الخاصة بالتعليم التقني.
* المشاركة في تنظيم ومراقبة مختلف عمليات التقويم والامتحانات الإشهادية والمهنية.
* إنجاز التقارير اليومية الخاصة بالتعليم التقني (تتبع ومراقبة نشاط ومواظبة التلاميذ والأساتذة وسير الأعمال بالمخابر والمعامل والقاعات الخاصة).
* توفير الوثائق المطلوبة وتوزيع المذكرات والتوجيهات التربوية وتتبع تنفيذها.
* إحصاء التجهيزات والمحافظة عليها وصيانتها والسهر على حسن استعمالها.
* استلام التجهيزات وتسجيلها.
* تنظيم وتتبع محتويات وعتاد مستودع التعليم التقني.
* تحديد الحاجيات المادية والتجهيزات واليات العمل.
* رئاسة مجالس التنسيق والتشاور وتحرير المحاضر في شأنها.

- العلاقات مع المحيط:

* العمل على ربط علاقات مع القطاعات السوسيو-اقتصادية لفائدة شعب التعليم التقني؛

و- مهام الحارس العام للداخلية بالثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية

يتولى الحارس العام للداخلية المهام الآتية:

- التدبير التربوي:

* المحافظة على النظام والانضباط في القسم الداخلي للمؤسسة.
* السهر على راحة التلاميذ وضمان استقامتهم ونظافة محيطهم و مراقبة نشاطهم التربوي.
* تنشيط الحياة الثقافية والرياضية والفنية للتلاميذ الداخليين وتقديم المشورة لهم في هذا المجال.

- التدبير الإداري:

* المشاركة في تنظيم ومراقبة وتتبع مختلف عمليات التقويم و الامتحانات الإشهادية والمهنية.

خاتمة

يعتبر إنجاز بحث حول القيادة التربوية بالمؤسسات التعليمية بمثابة لوحة قيادة موجهة وميثاق شرف تعاقدي يتجاوز التوصيف والتبويب إلى مستوى أعمق عبر خلق دينامية جديدة قوامها أن القيادة التربوية دعامة أساسية في

كل المقاربات التدبيرية وفي كل مراحل مسار الإصلاح التربوي، ويعد انخراطها الهادف والمسؤول أحد المداخل الأساسية لإنجاح مختلف أوراش الإصلاح.

قائمة المراجع

1. المرسوم رقم 2.02.376 صادر في 6 جمادى الأولى 1423، 17 يوليو 2002. بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه. الجريدة الرسمية. عدد 5024، بتاريخ 25 يوليو 2002.
2. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، الكتابة العامة، مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر. (نونبر 2008). دليل تقييم الأداء المهني لموظفي قطاع التعليم المدرسي. https://inspectall.files.wordpress.com/2009/02/dalil_1.pdf
3. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية. المذكرة رقم 46 بتاريخ 26 ماي 2004 بشأن ميثاق حسن سلوك الموظف العمومي.
4. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الكتابة العامة، مديرية الشؤون القانونية والمنازعات، قطاع التعليم المدرسي. (أكتوبر 2007). النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالارتقاء بالموارد البشرية،.
5. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2/2/2007). "من أجل وضع خطة للارتقاء بالإدارة التربوية لمؤسسات التربية والتعليم العمومي".

القيادة التربوية بالقيم وبناء الرأسمال الثقافي
-أسسها ومتطلباتها-

Educational leadership with values and building the cultural capital of the learner
foundations and requirements

الرتبة. اسم الباحث/ الجامعة أو مؤسسة العمل/ الدولة
أ.د. أسماء ين تركي /جامعة بسكرة/ الجزائر
Grade.Name/ University / Country
MR. Dr.Asma Ben terki/University of biskra/Algeria

ملخص الدراسة:

تعتبر القيادة أهم عنصر لنجاح المؤسسات الحديثة، باعتبارها تمثل مدى قدرة القائد على التأثير في الآخرين نحو تحقيق أهداف المؤسسة، وفي المؤسسات التربوية كغيرها من مؤسسات تمثل القيادة نقطة الانطلاق ومحور سير عمل كل أعضاءها لأجل إنجاح العملية التربوية للمتعلم.

والقيادة في المؤسسات التربوية متعددة لعل أهمها القيادة التربوية بالقيم، وذلك لأن القيم تمثل كل ما يعتقد به الفرد ويتجسد في سلوكه، فتوجيه المتعلم باستخدام القيم التربوية هي أفضل طرق القيادة في المؤسسات التربوية، وخاصة لبناء رأسماله الفكري والثقافي الذي سيتشكل من خللها قيمه، عاداته، مفاهيمه، وسينعكس كل ذلك في حياته الاجتماعية.

من خلال هذه المداخلة سنبحث بالتحليل والنقاش الإجابة على ما يلي:

ما هي أسس القيادة التربوية بالقيم؟ وما هي متطلبات نجاح هذه القيادة للنجاح في بناء الرأسمال الثقافي للمتعلم؟

الكلمات المفتاحية: القيادة، التربية، القيم، الرأسمال الثقافي، القيادة التربوية بالقيم

Abstract:

Leadership is the most important element for the success of modern institutions, as it represents the extent of the leader's ability to influence others towards achieving the goals of the institution. In educational institutions, like other institutions, leadership represents the starting point and the focus of the workflow of all its members for the success of the educational process for the learner.

Leadership in educational institutions is manifold, perhaps the most important of which is educational leadership with values, because values represent everything an individual believes in and is embodied in his behaviour. concepts, and all of this will be reflected in his social life.

Through this intervention, we will analyze and discuss the answer to the following:

What are the foundations of educational leadership with values? What are the requirements for the success of this leadership to succeed in building the cultural capital of the learner

Keywords:Educatio, leadership,values, Educational leadership with values, building the cultural capital

مقدمة:

تعد القيادة القائمة على القيم من أهم عناصر نجاح المؤسسة التعليمية في بناء رأسمال ثقافي داخل الوسط المدرسي، وبالأخص لدى المتعلمين. فالقيادة التربوية بالقيم أساسية بالنسبة للمؤسسات التعليمية اليوم، فعند امتلاك المؤسسة قائدا تربويا يعمل بمبدا القيم في تسيير شؤون مؤسسته وفي بناء علاقات العمل، فسيظهر اتقان وابداع العاملين معه وكل المحيطين به.

تكمن أهمية القيادة التربوية بالقيم كونها تبني على معتقدات ومبادئ العاملين داخل المؤسسات التعليمية بإعتبارها المحرك الأساسي لسلوك القائد التربويوالعاملين معه من اداريين ومشرفين ومعلمين. وهو ما يزرع بينهم الثقة وخاصة الثقة في رؤية قائدهم، اذا ما تبنى قيم متفق عليها ثم تعميمها على كل أعضاء المؤسسة التعليمية.

أولًا: أهمية النشر العلمي .

1. مفاهيم أساسية :

1.1. القيادة :

تعتبر القيادة من الموضوعات التي تهم جميع أفراد المجتمع، ودراسة القيادة هي دراسة لمدى تأثير سلوك الجماعة بسلوك فرد معين هو المسمى بالقائد، وأيضا تأثير هذا القائد بجماعته (طارق عبد الرؤوف عامر، 2013، ص 10)، والقيادة مشتقة من الفعل 'قاد' أي قام بعمل للوصول بالجماعة إلى الهدف المنشود. (ليلى محمد حسني أبو العلا، 2013، ص

يقال: يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها؛ فمكان القائد في المقدمة 'الدليل والقدوة'، ورجل قائد من قوم قود وقادة أقاده خيلا أعطاه إياها يقودها (ابن منظور، د ت، ص 370)

فالقيادة سلوك يقوم به القائد، يحرك من خلاله جماعته نحو تحقيق الأهداف وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة والحفاظ على تماسكها وتيسير الموارد لها (طارق عبد الرؤوف عامر، 2013، ص 10)، **والقائد:** (يمثل الشخص المركزي في الجماعة، فهو الذي يقود جماعة من الأفراد ويؤثر في سلوكهم ويوجه عملهم) (طارق عبد الرؤوف عامر، 2013، ص 10)إجمالا يمكن لنا القول؛ القيادة هي القدرة على التأثير في الآخرين نحو تحقيق هدف محدد.

2.1. التربية

بالعودة لمعاجم اللغة نجد أن كلمة تربية من أصل "ربا يربو" وتحمل المعاني التالية: الزيادة والنمو:ربا الشيء يربو ربوًا ورباءً: **أي:** زاد ونما، وفي المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية: رب الولد: وليه وتعهده بما يغديه وينميه ويؤدبه.(سعيد إسماعيل علي، 2001، ص ص 12-13).

اصطلاحا تعددت التعريفات لمصطلح التربية والتي يمكن أن نجملها كما يلي:

- التربية عملية معقدة، أهدافها متعددة وطرائقها كثيرة ووسائلها متنوعة.

- للتربية طرفين المربي والمتربي، ثم الوسط أو الأوساط التي تتم فيها العملية التربوية.
- التربية عملية نمو كاملة للشخصية الإنسانية جسدا وعاطفة وعقلا ومعرفة ومهارة.
- للتربية صفة الاستمرارية.
- التربية عملية نمو فردي واجتماعي وإنساني، هادفة ليست عشوائية.
- التربية عملية تفاعلية.
- التربية طريقة ونظام، يصدر عن فلسفة وعقيدة وإيديولوجية في الحياة.(شبل بدران، 1999، ص ص 65-69)

1.3. القيم:

في اللغة؛ قيمة الشيء قدره وقيمة المتاع ثمنه كما جاء في المعجم الوسيط قيم الشيء تقييما أي قدره، واستخدمت القيمة أيضا بمعنى الاستقامة والاعتدال(مجمع اللغة العربية(د ت)، ص 797)

وفي لسان العرب؛ القيمة واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء(ابن منظور الأفريقي المصري ، دت، ص 500) وقِوم الأمر (بكسر القاف) نظام الأمر وعماده، وما له قيمة إذا لم يدم على شيء(الفيروزي أبادي، 1306 هـ، ص168).

بقراءة لما سبق نقول أن المعنى اللغوي للقيمة يدور حول؛ القدر والثمن، الاستقامة والاعتدال، النظام والثبات.

فالقيم: «تنشأ من نقاشات ونزاعات أو تسويات بين تنوع من الآراء ووجهات النظر فهي، لا تختزل في أفضليات فردية، تلزم الذين ينتمون إليها» (بودون و ف بوديكو، د ت، ص 452)

يؤكد ما جاء في المعجم النقدي أن القيم تمثل أفضليات الأفراد، موضحا أن هذه القيم أو كل ما يفضله أفراد مجتمع ما تتكون عادة وسط محيط متعدد الأبعاد، ولا تمثل بالضرورة مبادئ أكيدة صريحة وواضحة المعنى.

بينما يرى آخرون أن القيم: "أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها، تحدد مجالات تفكيره، وسلوكه وتؤثر في تعلمه، تختلف هذه القيم باختلاف المجتمعات، والقيمة قد تكون إيجابية أو سلبية» بحسب هذا التعريف؛ فالقيم عبارة عن أحكام يكتسبها الفرد في حياته من البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها، تكون مساعدة له في بناء أفكاره وتحديد اتجاهاته سلبا أو إيجابا على اختلاف طبيعة المجتمع المكتسبة منه.

4.1. القيادة التربوية

تعرف القيادة التربوية بأنها دور اجتماعي يقوم به المعلمون والتربويون أثناء تفاعلهم مع الطلاب في جميع المراحل التعليمية وفي مختلف المواقف، وهذا الدور القيادي للمعلم يتعلمه ويكتسبه عن طريق الممارية والتدريب والخبرة.

ويتحقق هذا الدور بشكل فعال عندما يكون قادرا على:

- متابعة الاتجاهات والقضايا القومية والعالمية والوعي بأبعاد تأثيرها على التعليم عامة والمدرسة بصفة خاصة.

- توضيح الجديد في الثقافة التربوية لكل العاملين في المجتمع المدرسي، وتشجيع القيادة المدرسية على القيام بذلك في المدارس التي يتولون قيادتها (مثل كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، التقويم)، وكيفية جعل المتعلم مركز العملية التربوية (زيد منير عبودي. 2010، ص. 76)

- توفير البيانات والقيام بالعمليات التي تساعد المدرسة على إدراك الأولويات، وتكوين الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق المدرسة لرسالتها.

- التأكد من أن اهتمام المجتمع المدرسي منصب على القضايا المعاصرة والعالمية، فالمعلم القائد يكون لديه اطلاع ووعي بأهم القضايا الراهنة، سياسية او اقتصادية، رياضية واجتماعية أو الأنشطة الصفية المختلفة.

- الشعور بالمسؤولية نحو نجاح العمل وحبه الشديد لمساعدة وخدمة الآخرين.

- التنبؤ بالأحداث والنظرة بعيدة المدى نحو تطوير العملية التعليمية. (زيد منير عبودي. 2010، ص.ص. 76-77)

5.1. القيادة بالقيم:

مفهوم القيادة بالقيم من أحدث المفاهيم التي ربطت بين مفهومي القيادة والقيم، فالقيادة من حيث القدرة على التأثير في الآخرين، والقيم با يحمله المفهوم من مجموع المعتقدات والمبادئ التي يؤمن بها الفرد وتظهر وتتجلى في سلوكه، فيكون بذلك مفهوم القيادة بالقيم: توحيد الافراد وفقا لمعتقدات يراها القائد أساسية ليتبناها كل العاملين.

تركز فلسفة القيادة بالقيم على من نحن وكيف نتصرف بدلا من القوة الموضعية التي نحتفظ بها، إذ أن القيادة لا تتعلق بالسلطة الموضعية أو القدرة على جعل الناس بفعلون إرادتنا (فؤاد حمودي العطار ورائد حميد ناصر الراشدي، 2020، ص 112)

تعرف القيادة بالقيم بأنها: "الممارسة التي تهدف إلى تعزيز القيم الراسخة مع الأخذ بعين الاعتبار الاهتمامات الشخصية ودرجات القوة التي يمتلكها الأشخاص داخل المنظمة وفي مجموعة الأشخاص الذين تخدمهم. (عبد الله بن عبد العزيز الشريف، **2020/10/01**، ص 1155)

فالقيادة بالقيم أسلوب قيادي متميز وفلسفة إدارية، تنطلق من ضرورة اهتمام القائد في أي منظمة بجميع الأفراد العاملين فيها، اذ يركز هذا الاهتمام على نوع الأسلوب القيادي واهتمامه بالتعامل مع العاملين وفق قيم ومبادئ أصيلة ويعاملهم بكل تقدير واحترام وعدالة ومساواة وبكل مصداقية وشفافية، مما يساهم في الأثر الإيجابي لأدائهم ويرفع من ولائهم وحبهم. (فؤاد حمودي العطار ورائد حميد ناصر الراشدي، 2020، ص 112)

2. أسس القيادة التربوية بالقيم

تتضمن القيادة بشكل عام سعي القائد نحو إشباع رغبات كل الأفراد العاملين بالمؤسسة، فالقيادة التربوية بما تحمله من دور اجتماعي يقوم به أعضاء الإدارة التعليمية والمعلمون التربويون أثناء تفاعلهم مع المتعلمين في مختلف المواقف داخل الوسط التعليمي، تتضمن اشباعهم رغباتهم داخل المؤسسة التعليمي، مما يجعلهم جميعا يلتفون حول القائد التربوي بالقيم، بتاثيره عليهم أثناء قيامهم بواجباتهم، فقدرة القائد التربوي على التأثير في طاقمه التربوي والإداري هو نابع بالأساس من طبيعة قيادته التي تساعده على فهم خصائصهم والتعرف على مستوى إمكانياتهم وقدراتهم، ضمن المعايير والمعتقدات المنظمة لسير المؤسسة التربوية.

تقوم القيادة بالقيم على وجود ميثاق يحترم حقوق الأفراد العاملين في تقرير أفضل الطرق لإنجاز أهدافهم وتعد هذه الحقوق جزءا من المؤسسة، كما يتضمن الميثاق يعد للعاملين روح المنظمة وقلبها النابض، متميزين عن غيرهم لا يجوز استبدالهم، وأن ينمو لديهم الشعور بأن أصحاب العمل والقادة يثقون بهم وبقدراتهم، وأن يعاملون بعدالة، فضلا عن تقدير إدارة المنظمة لجهودهم الإضافية المبذولة، وأن تطلعهم على كل أنشطتها بشكل دقيق وشفاف، وتتبع معهم سياسة الباب المفتوح وتمنحهم حق حرية التعبير عن أفكارهم وأرائهم وأمنياتهم.(فؤاد حمودي العطار ورائد حميد ناصر الراشدي ،2020،ص 113)

فالقيادة التربوية هي أساس نجاح المؤسسة، إذ يعود ذلك أساسا أن القادة التربويون يخططون ويصوغون وينظمون المسؤوليات ويفوضون السلطات ويسهمون في الرقابة وفي اتخاذ القرارات الرشيدة، بالإضافة إلى الجانب الأهم والأخطر والمتمثل في التأثير على سلوكيات واتجاهات الأفراد. (أمل لطفي أبو طاحون،2012، ص 19)، فالتأثير الذي يمارسه القائد إلى سلوك يقوم به قصد إحداث التغيير في قيم او اتجاهات التربويين بالطريقة التي يراها هو مناسبة لذلك، دون اجبارهم على تقبل هذا السلوك، بل يتم برغبتهم واقتناعهم، وجعلهم يتعاونون لتحقيق الأهداف التي يرغبون في تحقيقها ((أمل لطفي أبو طاحون،2012، ص 24)

اعتمد الكثير من التربويين أسلوب القيادة التربوية في تسيير شؤون مؤسساتهم، فكل من مدير المؤسسة التربوية والمشرف الفني والمعلم يقومون بأدوار قيادية، ولكنه من الصعب احداث التغيير المنشود أو التطوير دون اعتماد القيادة التربوية بالقيم، هذا النوع الحديث نسبيا من القيادة محور اهتمام التربويين والمسؤولين عن التعليم، وحتى تنجح في ذلك كان لزاما أن تتوفر على الشروط التالية:

- تعظيم المبادرات الإدارية الذاتية على نحو يقود إلى الإبداع الإداري والتعليمي معا.
- التوظيف الأمثل للموارد وتعظيم سبل استثمارها.
- تأسيس قواعد وأسس للانضباط الإداري تتمركز حول الأداء المنصف العادل.
- تمكين القيادات التعليمية من مهارات إدارة العمل بروح الفريق وزيادة قدراتها الاتصالية داخل وخارج المؤسسة التعليمية.
- ترسيخ قيم الشفافية والمحاسبية واللامركزية داخل المؤسسة التعليمية، ليعمق الانتماء المؤسسي لدى العاملين.
- تمكين القيادات التعليمية وقيامها بالتقويم الذاتي المستمر لأدائها وأداء مرؤوسيها.

- حفز القيادات التعليمية للتنمية الإدارية المستمرة.
- تعميق التوجه الاستراتيجي المستقبلي في كافة الممارسات الإدارية وربطها بالرؤية الاستراتيجية المستقبلية للتعليم.
- قيام القيادة التربوية بالمتابعة الفعالة لكافة العاملين ووفقا لأسس موضوعية للتقييم.
- الارتقاء بقدرة القيادات التعليمية على تخطيط العمل الإداري التعليمي وتنسيقه ومتابعة واتخاذ قرارات عملية علمية رشيدة.
- بناء بنية التنظيم المؤسسي التعليمي وإعادة توصيف وظائفه على كافة المستويات الإدارية والقيادية. (زيد منير عبودي. 2010، ص.ص. 24-25)

أهم صفة يمكن أن يتحلى بها القادة التربويون هي الكاريزما أو قوة الشخصية، ولعل الفرق الجوهري بين القادة أن بعضهم يعتمد على القوة المحضة، والبعض الآخر يعتمد على الفعالية فقط، بينما يعتمد آخرون على الفعالية والقوة معا، فمن يعتمد على القوة فقط يعمل على ترسيخ قيادته بالخطابة والكلمات القوية والرنانة، ومن يعتمد على الفعالية فقط فهو يعمل وينجز أكثر مما يتكلم، أما من يعتمد على القوة والفعالية فإنه يتكلم ويعمل في نفس الوقت. (منى مؤتمن عماد الدين، د ت، ص33).

لعل الواقع الاجتماعي المتفتح اليوم والطابع المؤسساتي يفرض على القيادة التربوية أن تكون قيادة تربوية مبنية على القيم، ولعل أهم قيم القيادة بالقيم نذكرها حسب اسهامات مجموعة من الباحثين في الجدول التالي:

الدراسة/ السنة	قيم القيادة بالقيم
2009Ponnu & tennakoon	الاحترام – تجنب أذى الآخرين – عدم الكذب والخداع – الالتزام بالتعهدات- العدالة – منع الأذى عن الآخرين – اطاعة القوانين
نجم2011	الرؤيا الأخلاقية – إمتلاك الحس الأخلاقي – إمتلاك القيم الأخلاقية – وجود مقاييس أخلاقية واضحة – العلاقات الأخلاقية المتميزة.
كوفي2013	الأمان – التوجيه – الحكمة – القدرة أو القوة
السقاف وأبو سن2015	المبادئ والقيم –التقدير والاحترام – العلاقات الانسانية
Bulti2016	النزاهة – الرحمة والشعور بالامتنان – التواضع ونكران الذات- المساءلة والانضباط الذاتي- التصور والشجاعة الأخلاقية.

* **المصدر:** فؤاد حمودي العطار ورائد حميد ناصر الراشدي، 2020، ص 113.

\

3. القيادة التربوية بالقيم وتشكل الرأسمال الثقافي للمتعلم:

تعتبر القيادة التربوية بالقيم أساس بناء الرأسمال الثقافي لمجتمع المؤسسات التربوية، ولعل أهمها المتعلم الذي يسعى الجميع مشرفين وإداريين ومعلمين إلى تعليمه وتكوينه معرفيا من جهة وتخريج معلمين بشخصيات قوية تقودها قيم راقية ترفع من مستوى سلوكياتهم داخل المؤسسات التعليمية وبعد تخرجهم ولن يتحقق ذلك إلا ببناء رأسمال ثقافي للمتعلمين.

فالرأسمال الثقافي هو رأسمال رمزي يخص بتقدير معنوي من قبل أفراد المجتمع، يتكون من المؤهلات والقدرات التي يحصل عليها الفرد نتيجة التعلم والرغبة في المعرفة والبحث المتواصل والاجتهاد العلمي والتجربة التاريخية المتراكمة والعمل الجماعي الدؤوب والمثابرة (زهير الخويلدي،2016، ص 377).

فالثقافة هي من تحمل القيم الاجتماعية المشتركة والتي تمثل مجموع المعتقدات والمعايير السائدة بين الأفراد والمتجسدة في سلوكاتهم الاجتماعية، والمؤسسات التربوية كجزء من المجتمع الكلي، تسوده مجموعة من القيم تنظم سير الحياة الاجتماعية والتربوية بها سواء اداريين ومشرفين ومعلمين ومتعلمين، هذه القيم يكون لها مصدر أساسي خارجي وهو المجتمع خارج المؤسسة ومصدر آخر داخلي يكون مصدره الأساسي قائد المؤسسة التربوية ومشرفها العام.

فالقائد التربوي هو الشخص الذي يمتلك المعرفة والقدرة على استثارة الدافعية، وتحقيق النجاح لدى جميع الطلاب (زيد منير عبودي. 2010، ص. 77) وبالأخص اذا اعتمد هذا القائد التربوي في قيادته على القيم، فتكون قيادته مبنية على مبادئ ومعتقدات إيجابية تظهر بشكل مباشر في أداء فريقه الإداري لمهامهم وتنعكس بشكل غير مباشر على الرأسمال الثقافي لدى المتعلمين.

وهو ما نجده ضمن إطار الحركات المنظمة الداعية للابتعاد عن الأدوار التقليدية والبيروقراطية للقيادة التربوية، فالعديد منهم يسعون جاهدين لإعادة تعريف مهامهم وتوضيح مكانتهم في مدارسهم وحتى في حال مشاركة العاملين في صنع القرارات التربوية داخل المدرسة فإن لقائدها تأثير كبير في بناء هذه القيم من خلال أسلوبه القادي المعتمد أساسا على القيم (منى مؤتمن عماد الدين،د ت، ص43) وبالتالي الدور الأساسي في بناء الرأسمال الثقافي للتلميذ.

فالمكونات الثقافية بموجب مناقشة بيار بورديو تتمثل في تراكم يجسد رأس المال الثقافي للمجتمع، حيث تعرض لهذا المفهوم من خلال مناقشته لفكرة إعادة الإنتاج وأوضح أنه لا يمكن إهمال الجانب القيمي والثقاف الذي يميز أفراد المجتمع.(أوراغي أحمد، 2010، ص279).

فالرأسمال الثقافي كمصطلح سوسيولوجي بلوره بورديو وأضافه إلى مصطلحات الرأسمال المادي والاجتماعي والاقتصادي، يعني به مجموع المنابت والينابيع والمصادر الثقافية التي ينهل منها الفرد التي ينهل منها الفرد وتتوزع إلى العادات ولتقاليد والأعراف والسرديات والأساطير والرمز والدين والفنون. كما يفيد جملة المؤهلات الفكرية التي ينتجها المحيط الأسري والنظام التربوي وتشكل أحد أدوات التحكم والتوجيه والتأثير في الفرد. (زهير الخويلدي، 2016، ص 377)

ولأهمية القيادة التربوية بالقيم ودورها الأساسي في بناء الرأسمال الثقافي للمتعلمين، نجد العديد من الدول المتقدمة أصبحت تنادي بضرورة إعادة إختراع قيادة بنوعية جديدة في مجال التربية والتعليم.

ففي كافة أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية وفي دول العالم المتقدم نجد مؤسسات تكرس جهودها لغايات الإصلاح في مجال القيادة التربوية، ونقرأ ونسمع عن فصول دراسية وبرامج تدريبية بعناوين مثل: إعادة اختراع القيادة "Reinventing Leadership"، أو إعادة التفكير في القيادة "Rethinking Leadership" وإعادة تشكيل القيادة "Reshaping leadership" ، وضمن إطار الحركات المنظمة الداعية للابتعاد عن الأدوار التقليدية والبيروقراطية للإدارة التربوية والمدرسية، العديد من مديري المدارس يسعون جاهدين لإعادة تعريف مهماتهم وتوضيح مكانتهم في مدارسهم.(منى مؤتمن عماد الدين، ص 43).

ومن هنا يتجلى دور القيادة التربوية في تشكيل الأسمال الثقافي للمتعلم، وهو ما أطلق عليه بورديو الموردين للرأسمال الثقافي، بموجب اكتسابهم لكفاءة في المجتمع (أوراغي أحمد، 2010، ص279) وهو ما يمكن إسقاطه على القيادة التربوية بالقيم في المؤسسات التعليمية، من خلال أدائها لمهامها بطريقة ممنهجة معتمدة على القيم السائدة، والذي يتحقق حسبه بثلاث حالات:

الحالة الأولى:

التجسيد: وهي أهم الحالات ففيها تتجسد عندها الطاقة الفكرية والثقافية والكفاءة والمهارة لدى الأشخاص.

الحالة الثانية:

تسمى الحالة الظاهرة أو التجسيد، وتكون المرحلة الأولى هي مادتها الأولية.

الحالة الثالثة:

حالة التأطير المؤسساتي (أوراغي أحمد، 2010، ص279).

ومن أساسيات القيادة التربوية بالقيم الناجحة أيضا هو الابتعاد عن اللامركزية في التسيير، فكلما كان الابتعاد عن المركزية كلما سهل ذلك على القائد التربوي بالقيم العمل داخل المؤسسة واتخاذ القرارات بسهولة ويسر ومرونة أكثر في تجاوز الأخطاء والأزمات، ويسرا أكثر في التفاعل بن باقي أعضاء إدارته من مشرفين ومساعدين وكذا الأساتذة.

فتحقيق التكامل بين برامج تنمية مديري المدارس وتأهيلهم، وبين التحول إلى اللامركزية، يساهم في تمكين مدير المدرسة من ممارسة مهمات عمله كقائد تربوي مسؤول يعمل مع فريق مدرسته ليس انطلاقا من مفاهيم الرئاسة السلطوية.

وإنما وفقا للأسس العلمية والمهنية، وضمن إطار من الممارسات الديمقراطية التي تؤكد على مبادئ الشورى وتحقيق مشاركة كافة الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية، من أعضاء الهيئة المدرسية، وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي وتنظيماته المختلفة. (منى مؤتمن عماد الدين، ص ص 23-24)

خاتمة:

هدفنا من خلال هذه الدراسة معرفة القيادة التربوية بالقيم وكيف يمكن لها بناء رأسمال ثقافي للمتعلمين، حيث بينا أهمية هذا النوع من القيادة اليوم في مؤسساتنا التعليمية، وذلك لسهولة تأثير هذا النوع من القيادة على كل أعضاء المدرسة وعلى وجه الخصوص المتعلمين.

فالقيادة التربوية مهمة أساسية وليست بالهينة أو ثانوية في المؤسسات التعليمية خصوصا إذا كانت تعتمد على القيم، حتى تحقق هذا النوع من القيادة أهدافها، وتتمكن من إنجاز مخططاتها المسطرة يلزمها متطلبات عدة أهمها:

- اعداد برامج تكوين لإعداد الإداريين والرقي بهم من التسيير الإداري إلى القيادة التربوية بالقيم.
- يشترط على المهنيين أو من يرغب في الالتحاق بمهنة القيادة التربوية، التكوين في مجال القيادة بالقيم للرفع من معارفهم ومكتسباتهم في إطار التسيير والقيادة.
- وضع معايير اختيار القيادات التربوية تقوم على أسس أو شروط القائد الفعال ليتمكن من تبني القيادة التربوية بالقيم.
- **قائمة المراجع:**

1. ابن منظور الأفريقي المصري (د ت) **لسان العرب**، المجلد 12، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
2. أمل لطفي أبوطاحون (2012)، القيادة التربوية الفاعلة، أمواج للنشر والتوزيع، عمان.
3. بودون و ف بودّيكو(د ت)، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، ترجمة: سليم حداد، المؤسسة الجامعية.
4. زهير الخويلدي(2016)، **فلسفة التربية والتعليم والحاجة إلى تنوير**، E-kutub Ltd، بريطانيا.
5. زيد منير عبودي(2010)، **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، دار الشروق.
6. سعيد إسماعيل علي (2001)، **فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة
7. شبل بدران وأحمد فاروق (1999)، **أسس التربية**، الإسكندرية.
8. طارق عبد الرؤوف عامر (2013)، القيادة التربوية ومهارات الاتصال، دار العلوم، القاهرة.

9. عبد الله بن عبد العزيز الشريف (2020/10/01)، **درجة ممارسة القيادة بالقيم وأثرها على فاعلية أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، المملكة العربية السعودية.

10. فؤاد حمودي العطار ورائد حميد ناصر الراشدي(2020)، **دور القيادة بالقيم في تعزيز المكانة الذهنية للمنظمة –بحث استطلاعي لآراء موظفي جامعة وارث الأنبياء عليه السلام/ العتبة الحسينية المقدسة**، مجلة الإدارة والاقتصاد، المجلد 09، العدد 34.

11. الفيروزي أبادي (1306 هـ)، **القاموس المحيط**، الجزء 04، بيروت، دار العام للجميع.

12. مجمع اللغة العربية (د ت) **المعجم الوسيط**، الجزء 02، طبعة 03، دار عمران، القاهرة.

13. مجمع اللغة العربية(د ت) **المعجم الوسيط**، الجزء 02، طبعة 03،دار عمران، القاهرة.

14. منى مؤتمن عماد الدين **(د ت)، أفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المتميزة**، مركز الكتاب الأكاديمي،

مدى معرفة مُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية

The extent of knowledge of school principals and agents as "educational leaders" in the Arab Republic of Egypt about social and emotional learning disabilities in the light of the Solimaniya theory

د. سُليمان عبد الواحد يوسُف/ دكتوراه صعوبات التعلم – كلية التربية – جامعة قناة السويس/ مصر
أستاذ صعوبات التعلم المساعد/ نائب رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية لصعوبات التعلم
Dr.Soliman Abd El-Wahed Yousef/Swez Canal University /Egypt

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة معارفمُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية، وأيضًا التعرف على الفروق بينهم فى تلك المعارف تبعاً لكل من: طبيعة الوظيفة القيادية (مُدير – وكيل مدرسة)، ونوع التعليم (حكومي – خاص)، ونوع الجنس (ذكور – إناث)، والمستوى التعليمي (بكالوريوس "ليسانس" – دراسات عليا)، والخبرة التدريبية (حاصل على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم– غير حاصل دورات في المجال)، والخبرة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم (له خبرة سابقة – ليس له خبره سابقة). وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (139) فردًا من الجنسين من مُدراء ووكلاء المدارس الحكومية والخاصة في جمهورية مصر العربية، تم تقسيمهم تبعًا لطبيعة الوظيفة القيادية إلى (59) مُدير مدرسة، و(80) وكيل مدرسة، وتبعًا لنوع التعليم إلى (88) بالتعليم الحكومي، و(51) بالتعليم الخاص، وتبعًا لنوع الجنس إلى (96) ذكورًا، و(43) إناثًا، وتبعًا للمستوى التعليمي إلى (90) بكالوريوس "ليسانس"، و(49) دراسات عليا، وتبعًا للخبرة التدريبية إلى (41) حاصل على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم، (98) غير حاصل دورات في المجال، وتبعًا للخبرة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم إلى (38) له خبرة سابقة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم ، (101) ليس له خبره سابقةفي التعامل معهم، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (51.69) سنة وانحراف معياري قدره (1.93) سنة. وبتطبيق مقياس المعارف بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية إعداد/ الباحث؛ أشارت النتائج إلىأن درجة معرفة مُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانيةمتوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة معرفتهم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانيةتبعًالمتغيرات: طبيعة الوظيفة القيادية، ونوع التعليم، ونوع الجنس؛ في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعًالمتغيرات: المستوى التعليمي: لصالح الدراسات العليا، والخبرة التدريبية: لصالح الحاصلين على دورات تدريبية في المجال، والخبرة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم: لصالح من له خبر سابقة مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

الكلمات المفتاحية:مُدراء ووكلاء المدارس، صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، النظرية السُليمانية.

Abstract:

The current study aimed to reveal the degree of knowledge of school principals and agents as "educational leaders" in the Arab Republic of Egypt about social and emotional learning disabilities in the light of the Solimaniya theory, and also to identify the disabilities between them in that knowledge according to: The nature of the leadership position (principal - school agent), and type of education (governmental - private), gender (male - female), educational level (bachelor's "bachelor" - postgraduate), training experience (holding training courses in the field of learning disabilities- not having courses in the field), and experience in dealing With people with learning disabilities (has previous experience - no previous experience). The main study sample consisted of (139) individuals of both sexes, principals and agents of public and private schools in the Arab Republic of Egypt, with an average age of 51.69 years and a standard deviation of (1.93) years. And by applying the knowledge scale of social and emotional learning disabilities in the light of the Solimaniya

theory, prepared by the researcher; The results indicated that the degree of knowledge of school principals and agents as "educational leaders" in the Arab Republic of Egypt about social and emotional learning disabilities in the light of the Solimaniya theory is medium, and the results showed that there were no statistically significant differences between the study sample members in the degree of their knowledge of social and emotional learning disabilities in light of the theory. Solimaniya according to the variables: the nature of the leadership position, the type of education, and the gender; While there were statistically significant differences according to the variables: educational level: in favor of postgraduate studies, training experience: in favor of those who received training courses in the field, and experience in dealing with people with learning disabilities: in favor of those who had previous experience with individuals with social and emotional learning disabilities.

Keywords: School principals and agents, Social and emotional learning disabilities, Solimaniya theory.

مقدمة:

تُعد صعوبات التعلم(Learning Disabilities (LD إحدىفئاتالتربية الخاصة، والتي يمكنوصفها بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية" إذ لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعًا هامًا وأصبح مألوفًا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم، وقد استثارت تلك الفئة – صعوبات التعلم – انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها (سُليمان عبد الواحد وأمل غنايم، 2017 أ، 379).

كما تُعد ظاهرة صعوبات التعلم إحدىالظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين، نظرًا لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الاجتماعية والانفعالية (سُليمان عبد الواحد، 2014، 146؛ 2015، 18). الأمر الذي يشير إلى أهمية البعد الاجتماعي والانفعالي للأفراد ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إنه يمثل جانبًا مهمًا تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق فإنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي (سُليمان عبد الواحد، 2011 ب، 115).

ومن هنا يمكننا طرح سؤال هام؛ ألا وهو: هل نحن بحاجة إلى نظرية جديدة في مجال صعوبات التعلم(LD) على الصعيد العربي أم بوسعنا الإكتفاء بما بين أيدينا من نظريات. فلا ضرورة للبحث عن بديل لها؟. سؤال مشروع، ومشروعيته هذه اكتسبها بسبب عجز كامن في صُلب المنظومة المعرفية لمجال صعوبات التعلم بالعالم العربي وفق الاتجاهات المعاصرة، هذا العجز الذي تجلى أيّما تجلّ في عدم تمكّنها من الخروج من حالة الركود المعرفي التي أوصلتها إليه وأوقعتها في مستنقعه اعتماد البلدان النامية أو دول العالم الثالث، بما فيها بلدان عالمنا العربي على إستيراد العلم من الغرب، فصار العلم يستورد كما تستورد السلع الإستهلاكية، مما يجعلنا نصف العلاقة بين علم نفس/ صعوبات التعلم في عالمنا العربي، وبينه في الغرب، بأنها علاقة الإستيراد والتصدير، وهو وصف يتفق تمامًا مع الوضع الحالي لمجتمعات عالمنا العربي، فدائمًا الغرب هو الذي يُصدر العلم ومجتمعاتنا العربية هي التي تستورد. مما يشير إلى وضعية التبعيّة للغرب علميًا.

وبالرغم من هذه الصورة القاتمة لوضعية علم نفس/ صعوبات التعلم بالعالم العربي، جاءت هذه المحاولة العربية التنظيرية والتفسيرية من أجل تكامل ابستيمولوجية صعوبات التعلم؛ حيث حيكت وتم بناؤها في ضوء العديد من المحكات والقيود الجوهرية التي يمكن أن تكمن خلف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and Emotional Learning Disabilities (SELD)بما فيها من محددات: معرفية، ونيوروسيكوفسيولوجية، وبيولوجية وجينية، واجتماعية، وانفعالية. ومن هنا يمكن النظر إلى نظريتنا الحالية– النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية– في ضوء تقاطعات تخصصات بينية متعددة ومتكاملة.

وإذا كانت الحقيقة العلمية يمثلها أداة الاستفهام ما أو ماذا؟، فإن النظرية يمثلها أداة الاستفهام كيف؟، ونحن في الورقة البحثية الحالية نبحث عن كيف. أي أننا في الورقة الحالية نبحث عن الأنساق الفكرية والمفاهيم التصورية حول ظاهرة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (SELD) كإحدى صعوبات التعلم النوعية Specificوتفسيرها، في إطار مترابط للقضايا والمفاهيم التي يتضمنها المجال، وفي ضوء توجهات مختلفة، وهذا مقصد من مقاصد النظرية.

وتُعد النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية The Solimaniya Theory of Social and Emotional Learning Disabilities (STSELD) من أهم النظريات وأحدثها التي فسرت صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ومن أكثرها حراكًا في الوقت الراهن (سُليمان عبد الواحد، 2019 أ، ب؛ 2020 أ، ب، ج، د؛ 2021 أ، ب، ج، 2022 أ، ب)، كما أنها من أكثرها اتساقًا ورصانة لما تحاول بلوغه من دقة وتكامل. فهذا الجهد العلمي المتواضع ما هو إلا محاولة عربية تنظيرية وتفسيرية جاءت من أجل تكامل ابستيمولوجية صعوبات التعلم؛ حيث حيكت وتم بناؤها في ضوء العديد من المحكات والقيود الجوهرية التي يمكن أن تكمن خلف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعاليةبما فيها من محددات: معرفية، ونيوروسيكوفسيولوجية، وبيولوجية وجينية، واجتماعية، وانفعالية. ومن هنا يمكن النظر إلى نظريتنا الحالية – النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية – في ضوء تقاطعات تخصصات بينية متعددة ومتكاملة.

وتتضمن نظريتنا الحالية عددًا من المبادىء ومكامن القوة يمكن حصرها فيما يلي:

1. إن هذه النظرية قد حيكت وتم بناؤها في ضوء توجه تكامل وظائف المخ (الوظائف الاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية، والنفس حركية)، الذي لا يؤكد فقط على الجانب النمائي فحسب، بل يوفر منطلقًا واضحًا لكل من نقاط القوة والضعف (الاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية، والنفس حركية).
2. إن أهداف ومبتغيات هذه النظرية طموحة؛ فهي تصميم متكامل لعلاقات سلوك المخ فيما يخص الأبعاد والمضامين الخاصة بالجوانب الاجتماعية والانفعالية لِمَ يُظهره الأفراد ذوي صعوبات الاجتماعية والانفعالية من مظاهر سلوكية تتسم بالتعقيد مدى الحياة.
3. إن هذه النظرية توضح كيف أن المحددات في الجوانب الاجتماعية والانفعالية الأساسية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تُغيّر من التسلسل أو التعاقب الطبيعي للنمو.
4. من الإضافات الجديدة في هذه النظرية هو تصميمها ووضعها لنموذج متكامل في تجهيز المعلومات الاجتماعية والانفعالية أكثر نضجًا واكتمالًا لتفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (سُليمان عبد الواحد، 2022 أ، 111 – 112).

وتفترض هذه النظرية وجود العديد من الصعوبات الخاصة في التعلم والمرتبطة بالجانبين الاجتماعي والانفعالي لدى الفرد. وكل صعوبة من هذه الصعوبات ترجع إلى قصور نوعي خاص بالناحية الاجتماعية والانفعالية وليس سببًا واحدًا لكل الصعوبات الخاصة في التعلم على اختلافها. وهذه الصعوبات الخاصة "النوعية" هي:

أولًا: صعوبات التعلم الاجتماعية Social Learning Disabilities (SLD):

وهي إحدى الصعوبات الخاصة في التعلم والتى تحدث نتيجة للعديد من الأسباب المتداخلة والمتفاعلة والمتشابكة، أهمها: وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتلف نصف المخ الأيمن، واضطرابات خاصة بنمو النصف الأيمن للمخ، ووجود خلل في التوازن الجيني، وقصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية. وتشتمل هذه الصعوبات علي ما يلي: (قصور في المهارات الاجتماعية، وقصور في الذكاء الاجتماعي، وقصور في الكفاءة الاجتماعية).

ثانيًا: صعوبات التعلم الانفعالية Emotional Learning Disabilities (ELD):

وهي أيضًا إحدى الصعوبات الخاصة في التعلم والتى تحدث نتيجة للعديد من الأسباب المتداخلة والمتفاعلة والمتشابكة، أهمها: وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتلف نصف المخ الأيمن، واضطرابات خاصة بنمو النصف الأيمن للمخ، ووجود خلل في التوازن الجيني، وقصور التجهيز والمعالجة الانفعالية. وتشتمل هذه الصعوبات علي ما يلي: (قصور في الكفاءة الانفعالية، وخلل في البناء الانفعالي، والانفعالات الأكاديمية السلبية).

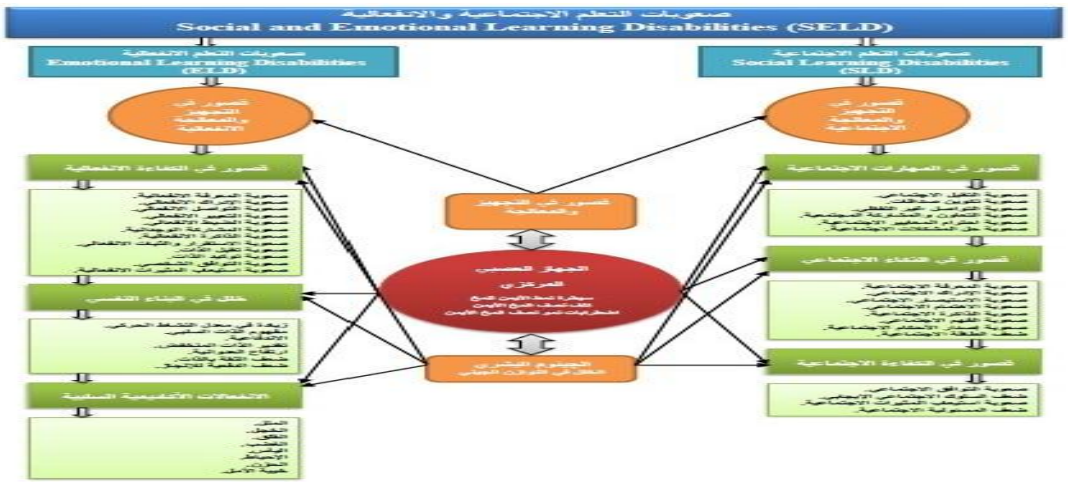
ومن ثم ترى النظرية الحالية أن عدم قدرة الأفرد ذوي صعوبة التعلم الاجتماعية والانفعالية على التجهيز والمعالجة الاجتماعية والانفعالية هو الذي يمثل جوهر أسباب الصعوبة لديهم. إضافة إلى العوامل والأسباب النيورولوجية؛ حيث إن تلف منطقة محددة بالمخ، أو وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي ترجع إليه كل صعوبة من صعوبات التعلم النوعية، بما في ذلك صعوبة التعلم الاجتماعية والانفعالية.

ولما كانت نظريتنا الحالية تتفق مع التوجه القائل بأن كل صعوبة خاصة "نوعية" في التعلم يجب النظر إليها كصعوبة محددة ونوعية وذات خصوصية عن صعوبات التعلم الخاصة الأخرى، فإن هذا لا ينسينا بأن كل صعوبة

خاصة غير منبتّة عن الأصل العام، وهو صعوبات التعلم كمجال فسيح تخرج منه كل هذه الصعوبات الخاصة "النوعية" في التعلم (سُليمان عبد الواحد، 2022 ب، 164). إذن، انطلقت نظريتنا الحالية في رؤيتها لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ليس ككل، أو ليس في إطار عام، بل تنظر إلى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، في إطار الصعوبات الخاصة "النوعية" في التعلم.

لكن نظريتنا داخل هذا التوجه تؤكد بأن الإطار المفاهيمي والتفسيري والسببي لكل صعوبة خاصة "نوعية" يجب أن يكون غير منفك عن الإطار العام الحاكم لصعوبات التعلم كأصل عام؛ عن الخصائص والمفاهيم والحقائق الكلية للمجال كالتباعد الخارجي External Discrepance– مثلًا – والذي يقدر بالتحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي، وأن ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ذوي ذكاء متوسط او فوق المتوسط Average-Up Average IQ، واعتبار من ينطبق عليهم محك الاستبعاد Exclusion Criterion ليسوا ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وهكذا، باعتبار ذلك من الأصول العامة للمجال، والتي تمثل في ذات الوقت الوشيجة الرابطة لكل صعوبة خاصة بهذه الأُطر والأصول العامة.

وقد أعد سُليمان عبد الواحد (2019 ب، 152) نموذجًا متكاملًا لتفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، توصل إليه من خلال ما وجده في العديد من أدبيات المخ والجينوم وعلم النفس المعرفي والفسيولوجي والنيوروسيكولوجي وصعوبات التعلم الأجنبية والعربية، (حيث يوجد نوعان من النماذج العلمية أحدها ينتج من التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل المسار Path analysis اعتمادًا على نتائج عدد من الاختبارات النفسية التي تدور حول فكرة النموذج، وأخرى تنتج من التحليل النظري للتراث، ومن زاوية اخرى هناك من يرى بأن النماذج تنقسم إلى نماذج سببية، ونماذج تحليلية وصفية، وينتمي النموذج الحالي الذى اقترحناه إلى النماذج التحليلية الوصفية التي نتجت من تحليل المحتوى الخاص بفكرة النموذج المركزية وكذلك من تحليل التراث النظري المساند)، وفيما يلي رسم توضيحي له في الشكل التالي:



شكل (1) نموذج مقترح لتفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية.

إن المتتبع لمجال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في إطار النظرية السُليمانية يجد أن لها رصيد في الأدب النفسي العربي. حيث إن ما يلاحظ على الأدبيات النفسية العربية الحديثة (الكتب، والمجلات والدوريات العلمية) في مجال صعوبات التعلم اهتمامها بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ففي مجال الكتب اهتم عدد منها بالنظرية، مثلاً: كتاب "صعوبات التعلم الانفعالية والاجتماعية بين الفهم والمواجهة" لسُليمان عبد الواحد (2010 ج)، وكتاب "المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية" والاجتماعية والانفعالية لسُليمان عبد الواحد (2011 أ)، وكتاب ثالث عنوانه "ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم" لسُليمان عبد الواحد (2011 ب)، وأخيرًا كتاب "نيوروسيكوفسيولوجيا صعوبات التعلم: دراسات نظرية وتشخيصية معاصرة، وإطلالة على النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية" لسُليمان عبد الواحد (2020 هـ). وهناك العديد من الكتب تتضمن فصلاً أو أكثر عن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية منها مثلًا: كتاب "المرجع في التربية الخاصة المعاصرة: ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل" لسُليمان عبد الواحد (2010 أ)، وكتاب "سيكولوجية صعوبات التعلم: ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية" لسُليمان عبد الواحد (2010 ب)، وكتاب ثالث عنوانه "الإرشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم" لسُليمان عبد الواحد (2012 أ)، وكتاب "الأسس النيوروسيكولوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم" لسُليمان عبد الواحد (2012 ب)، إضافة إلى كتاب "الموهوبون والمتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم" لسُليمان عبد الواحد (2012 ج)؛ إضافة إلى كتاب جماعي باللغة الفرنسية نُشر بدولة الجزائر يحوى فصلاً عن النظرية ليوسُف (Youcef, 2022) عنوانه:

"Théorie soleimanienne des difficultés d'apprentissage social etémotionnel: nouvel itinéraire dans la prise en charge éducationnelle arab".

وأما في مجال الدراسات والبحوث، فنجد أن اهتمامها بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية واضحًا، حيث يوجد الكثير منها اهتم بتلك الصعوبات النوعية في التعلم منذ إرهاصاتها الأولى وحتى ظهور النظرية السُليمانية في وقتنا الحاضر. وفي هذا الصدد فقد انطلقت العديد من الدراسات والبحوث العربية التي قام بها صاحب النظرية منها ما تناول خصائص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في إطار النظرية السُليمانية، ومنها ما قدم تدخلاً سيكولوجيا للتخفيف من حدة تلك الصعوبات، حيث طُبقت العديد من هذه الدراسات في مختلف المجتمعات العربية مثل: (مصر: موطن النظرية وصاحبها، والجزائر، والسعودية، والكويت) ومنها دراسات: سُليمان عبد الواحد (2014؛ 2015)، وسُليمان عبد الواحد وأمل غنايم (2017 ب)، وسُليمان عبد الواحد (2019 أ، ب)، وسُليمان عبد الواحد (2020 أ، ب، ج، د؛ 2021 أ، ب، ج، د، هـ، و، ز؛ 2022 أ، ب)، حيث أشارت بعض تلك الدراسات والبحوث التطبيقية منها من خلال نمذجة المعادلة البنائية باستخدام تحليل المسار ببرنامج(Amos 22) إلى نماذج بنائية (سببية) تُفسر علاقات التأثير والمسارات القائمة بين قصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية، والانفعالية، وسيطرة نمط معالجة المعلومات الأيمن للمخ، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى أفراد عينات تلك الدراسات بمختلف المراحل التعليمية بالعديدمن المجتمعات العربية. كما أشارت بعض تلك الدراسات والبحوث أيضًا إلى وجود براهين

قد تراكمت حول ارتباط صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بشكل متسق ودال إحصائيًا مع العديد من المتغيرات المعرفية والنيوروسيكولوجية والفسيولوجية والاجتماعية والانفعالية عدا الجانب الجيني وهو الفرض الرابع من فروض النظرية الحالية والتي لم يتم التحقق منه بعد بسبب العديد من القيود والمعيقات الإدارية والمادية التي تواجه الباحث في هذا الشأن.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من توافر العديد من الدراسات النظرية و الإمبريقية التي تناولت صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فقًا للنظرية السُليمانية؛ فإن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت معارف المُدراء والوكلاء (كقادة تربويين) في المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة عن هذه الصعوبة النوعية في التعلم- صعوبلات التعلم الاجتماعية والانفعالية- وفي ضوء أدبيات البحث والدراسات السابقة تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

1. ما درجة معرفةمُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية؟.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة معرفتهم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية وفقًا لمتغيرات: طبيعة الوظيفة القيادية (مُدير – وكيل مدرسة)، ونوع التعليم (حكومي – خاص)، ونوع الجنس (ذكور – إناث)، والمستوى التعليمي (بكالوريوس "ليسانس" – دراسات عليا)، والخبرة التدريبية (حاصل على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم– غير حاصل دورات في المجال)، والخبرة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم (له خبرة سابقة – ليس له خبره سابقة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة معارفمُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية، وأيضًا الكشف عن أثر بعض المتغيرات الديموجرافية في درجة معارفهمحول صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فى أنها تلقي الضوء على نمط حديث من أنماط صعوبات التعلم هو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء طرح عربي جديد وهي النظرية النظرية السُليمانية، خاصة أن هذه الصعوبات لم تلق اهتمامًا بحثيًا في البيئة المصرية والعربية بالقدر التي حظيت به صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.؛ كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الأداة المستخدمة في الكشف عن معارف مُدراء ووكلاء المدارس (كقادة تربويين) حول صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية.

مصطلحات الدراسة:

1. صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في إطار النظرية السُليمانية:

قبل الولوج إلى معنى مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يستوجب علينا أن ننوه بأن استقراء التراث والأدبيات الخاصة بهذا المجال يشير إلى أن مفهوم صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي Difficulties of Social and Emotional Behavior (DSEB) هو ذاته مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and Emotional Learning Disabilities (SELD).

والمعنى السابق - صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي – ذكره ونص عليه من قبل فتحي الزيات (1998؛ 2008) حيث أشار إلى أن صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي هى "اضطراب في واحدة أو اكثر من مظاهر السلوك الاجتماعي والانفعالي التالية: (الإفراط في النشاط، والتشتت وضعف الدافع للإنجاز، وضعف تقدير الذات، وقصور المهارات الاجتماعية، والاندفاعية، والسلوك العدواني، والسلوك الانسحابي، والاعتمادية).

أما مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فكان أول من استخدمه عربيًا هو أشرف عبدالبر (2004) في رسالته للدكتوراه، ثم تلاه طه هنداوي (2007) في رسالته للماجستير، ثم تناوله سُليمان عبدالواحد بالفحص والدرس في كتاباته وبحوثه (2010 ب؛ 2011 أ، ب؛ 2014؛ 2015)، وسُليمان عبدالواحد وأمل غنايم (2017 ب) ثم تداول في دراسات وبحوث أخرى. ومن هنا فقد ورد هذان المفهومان بمعنى واحد في هذه النظرية مع تحفظ الباحث الحالي على المفهوم الأول "صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي" وتمسُكه بالمفهوم الثاني – "صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية".

ومفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كما يشير إليه سُليمان عبدالواحد (2010 ب؛ 2011 أ، ب؛ 2014؛ 2015)، وسُليمان عبدالواحد وأمل غنايم (2017 ب) هو "مصطلح يشير إلى مجموعة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يتفاعلون على نحو مقبول أو موجب مع الآخرين وهم أقل تقبلًا من الأقران والمعلمين، وهم آخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية, ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم بمفردهم, وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم إلى أن تكون مضطربة، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم تكون حادة وتحمل في طياتها العدوان الكامن والقلق والقيام بأفعال لا مبرر لها، وربما ترجع صعوبات تعلمهم إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات التعلم لأسباب خارجية، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة".

2. معارف مُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين":

يقصد بها المعارف التي يمتلكها مديري ووكلاء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة حول مجال معرفي معين والتي تنشأ من التعليم الرسمي، والخبرات العملية، أو الممارسة يوميًا والتي تكمن وراء نشاطاته وأداءاته.

وتُعرّف إجرائيًا فى الدراسة الحالية "بالدرجة التي يحصل عليها القائد التربوي (مدير/وكيل المدرسة) في الأداء على مقياس المعارف بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانيةالمُعد والمستخدم في الدراسة".

فروض الدراسة:

1. يمتلك مُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية درجة معرفة متوسطة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة معرفتهم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانيةتبعًالمتغيرات: طبيعة الوظيفة القيادية، ونوع التعليم، ونوع الجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة التدريبية، والخبرة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة:

أ. **منهج الدراسة:** تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي للدراسات الفارقة نظراً لملائمته.

ب. **ب- عينة الدراسة:**تكونت عينة الدراسة الأساسية من (139) فردًا من الجنسين من مُدراء ووكلاء المدارس الحكومية والخاصة في جمهورية مصر العربية، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (51.69) سنة وانحراف معياري قدره (1.93) سنة؛ إضافة إلى عينة استطلاعية قوامها (60) فردًا من الجنسين من مُدراء ووكلاء المدارس الحكومية والخاصة في جمهورية مصر العربية، للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة. والجدول (1) يوضح وصف وتوزيع العينة الأساسية وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) وصف وتوزيع عينة الدراسة تبعاً لنوع الجنس، والثقافة، والفرقة الدراسية.

المتغير	التصنيف	العدد	المجموع	المتغير	التصنيف	العدد	المجموع
طبيعة الوظيفة القيادية	مدير مدرسة	59	139	المستوى التعليمي	بكالوريوس "ليسانس"	90	139
	وكيل مدرسة	80			دراسات عليا	49	
نوع التعليم	حكومي	88	139	الخبرة التدريبية	حاصل على دورات تدريبية	41	139
	خاص	51			غير حاصل على دورات تدريبية	98	
نوع الجنس	ذكور	96	139	الخبرة في التعامل	له خبرة سابقة	38	139
	إناث	43			ليس له خبرة سابقة	101	

ج- أداة الدراسة:

- **مقياس المعارف بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية (إعداد/ الباحث):**

تم إعدادهبهدف قياس معارف ومعتقدات مُدراء ووكلاء المدارس (كقادة تربويين) بصعوبات التعلم الاجتماعية ةولانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية . ويتكون المقياس من (30) مفردة (ملحق 2) موزعة على ثلاثة (3) أبعاد هي: (المعرفة العامة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وتقييم وتشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، والتدخل للحد من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية)، ويشتمل كل بعد على عشرة (10) مفردات.وكل مفردة فى كل بعد من تلك الأبعاد الثلاث تتبعها ثلاث بدائل لدرجة المعرفة هي: (بدرجة كبيرة، بدرجة قليلة، لا أعرفها). وتقدر بإعطاء الدرجات (3، 2، 1) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، لتتراوح درجات المقياس ما بين (30 - 90) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على معرفة قوية عن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وتدل الدرجة المنخفضة على معرفة ضعيفة بتلك الصعوبات.

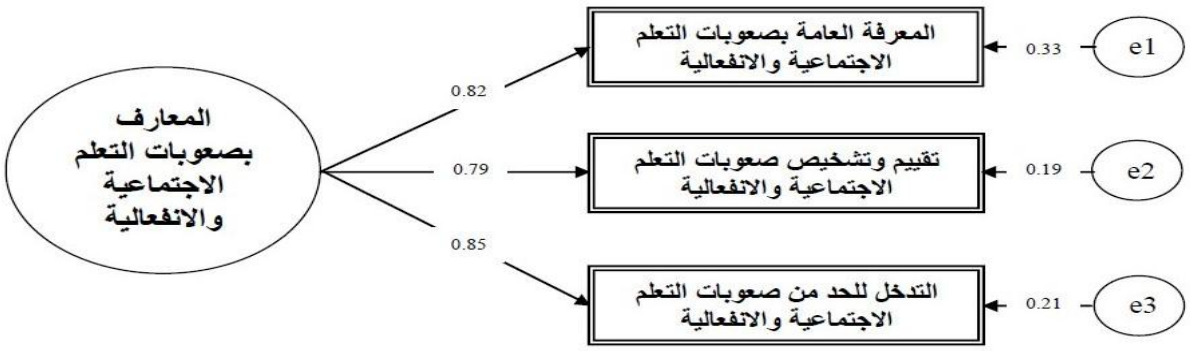
وقد تم تحديد درجة المعرفة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية لدى أفراد عينة الدراسة في المقياس ككل وفي أبعاده الفرعية على أساس أن طول الفئة (0.66) وهو خارج قسمة الفرق بين أعلى تقدير على المقياس (3)، وأقل تقدير (1) على (3) والتى تعبر عن المستويات الثلاثة: مرتفع – متوسط – منخفض، ومن ثم فإن: ذوي المعرفة المنخفضةتتراوح درجاتهم من (1 – 1.66)؛ وذوي المعرفة المتوسطة تتراوح درجاتهم من (1.67 – 2.33)؛ وذوي المعرفة المرتفعةتتراوح درجاتهم من (2.34 – 3).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

أ. **صدق المحكّمين:**تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق 1)المتخصصين في علم نفس/ صعوبات التعلم ببعض الجامعات المصرية، حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق تزيد عن (80%)، ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبرCooper لحساب نسبة الاتفاق (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، 2012، 226)، وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

ب. **الصدق العاملي:**تم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (30 مفردة) بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax الذي أسفر عن ظهور (3) ثلاثة عوامل فسرت مجتمعة معًا (74.692%) من التباين الكلي وبجذر كامن يزيد عن الواحد الصحيح. كما تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي؛ حيث أكدت نتائجه صدق العوامل الثلاثة في مقياس المعارف بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية؛ والشكل التالي يوضح النموذج المفترض للمقياس وتشبعات مكوناته الثلاثة باستخدام برنامج AMOS25:



شكل (1) النموذج العاملي الهرمي لمقياس المعارف بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية

- **ثبات المقياس:**

تم حسابه بطريقتين؛ وذلك بالتطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية، الأولى هى معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل بعد على حده حيث كانتقيمته (0.785) للمعرفة العامة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، (0.812) لتقييم وتشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية, (0.801) للتدخل للحد من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، (0.806) للدرجة الكلية. أما الطريقة الثانية فكانت إعادة الاختبار وذلك بفارق زمني (شهر) من التطبيق الأول، فكانت معاملات الثبات (0.798, 0.803, 0.847، 0.840) للمعرفة العامة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وتقييم وتشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، والتدخل للحد من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، والدرجة الكلية على الترتيب. وجميعها قيم مناسبةوتدل على ثبات المقياس.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1. نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "**يمتلك مُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية درجة معرفة ضعيفة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس المعارف بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وللأبعاد الفرعية التى يتألف منها، ومقارنتها بالمستويات المحددة للمقياس، ويتضح ذلك بالجدول (2):

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس المعارف بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وللأبعاد الفرعية التى يتألف منها.

أبعاد المقياس	م	ع	درجة المعرفة	الترتيب
المعرفة العامة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية	1.855	0.469	متوسطة	2
تقييم وتشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية	1.865	0.475	متوسطة	1
التدخل للحد من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية	1.846	0.469	متوسطة	3
الدرجة الكلية	1.856	0.468	**متوسطة**	-

يتضح من جدول (2) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (1.846 - 1.865) وبانحرافات معيارية بين (0.469 - 0.475) وبدرجةمتوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابى للدرجة الكلية للمقياس (1.856) وبانحراف معيارى قدره (0.468)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة معرفةمُدراء ووكلاء المدارس "كقادة تربويين" في جمهورية مصر العربية بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية كانتمتوسطة. حيث جاء بعد "تقييم وتشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية" فى المرتبة الأولى بمتوسط (1.865) وانحراف معيارى قدره (0.475) وبدرجة متوسطة، ثم تلاه بعد "المعرفة العامة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية" فى المرتبة الثانية بمتوسط (1.855) وانحراف معيارى قدره (0.469) وبدرجة متوسطة، في حين احتل بعد "التدخل للحد من صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية" المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط (1.846) وانحراف معيارى قدره (0.469) وبدرجة متوسطة أيضًا. وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أنالمديرين والوكلاء بالمدارس غير معنيين بالكشف عن وتقييم وتشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويلقون العبء في هذا الأمر على معلمي المواد الأساسية (اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، ... إلخ). وهذا يرجع إلى افتقارهم للمعارف والمعلومات والخصائص التي تتصف بها هذه الفئة النوعية من ذوي صعوبات التعلم. الأمر الذي يجعل الباحث الحالي ينادي بأعلى صوته بزيادة الوعي والمعتقدات الإيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة عامةً، وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، بل وعلى ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بشكل أكثر.

2. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة معرفتهم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانيةتبعًالمتغيرات: طبيعة الوظيفة القيادية، ونوع التعليم، ونوع الجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة التدريبية، والخبرة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجة معرفة أفراد عينة الدراسة بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية تبعاً للمتغيرات الست موضع البحث كما هو موضح بالجدول (3):

جدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة باختلاف المتغيرات الست موضع البحث في درجة معرفتهم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

المتغيرات	نوع الجنس	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوىالدلالة
طبيعة الوظيفة القيادية	مدير	59	57.016	15.268	137	0.966	غير دالة
	وكيل	80	54.687	13.094			
نوع التعليم	حكومي	88	56.875	14.463	137	1.325	غير دالة
	خاص	51	53.607	13.195			
نوع الجنس	ذكور	96	55.572	14.562	137	0.129	غير دالة
	إناث	43	55.907	13.001			
المستوى التعليمي	دراسات عليا	49	65.061	16.660	137	3.278	دالة
	بكالوريوس "ليسانس"	90	56.511	13.510			
الخبرة التدريبية	حاصل على دورات	41	67.536	14.512	137	3.625	دالة
	غير حاصل على دورات	98	57.622	14.780			
الخبرة في التعامل	له خبرة سابقة	38	65.815	14.611	137	3.083	دالة
	ليس له خبرة سابقة	101	57.158	14.805			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.576؛ وعند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة معرفتهم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانيةتبعًالمتغيرات: طبيعة الوظيفة القيادية، ونوع التعليم، ونوع الجنس؛ حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01؛ 0.05)؛ في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجة معرفتهم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانيةتبعًالمتغيرات: المستوى التعليمي: لصالح الدراسات العليا، والخبرة التدريبية: لصالح الحاصلين على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم، والخبرة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم: لصالح من له خبر سابقة مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستويي (0.01؛ 0.05)، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية جزئيًا.

وتُعد هذه النتيجة التي حصلنا عليها في الفرض الثاني فيما يتعلق بمتغيرات (طبيعة الوظيفة القيادية، ونوع التعليم، ونوع الجنس) منطقية إلى حد كبير؛ فلم يعُد هناك فرق جوهري بين كل من مديري المدارس ووكلاؤها، فكل منهم يحمل على عاتقه وظيفة قيادية سامية ومهمة من أجل سير العملية التعليمية بنجاح داخل مدرسته؛ كما أن

كل من التعليم الحكومي والخاص يهتم بالمتعلمين من خلال تقديم المعارف والانشطة التربوية دون النظر لنوع التعليم سواء كان مجاني أو بمصروفات؛ وكذلك فلم يعُد هناك فرق بين مديري ووكلاء المدارس يرجع لنوع جنس المدير او الوكيل فكل من الجنسين يقوم بعمله على اكمل وجه ويسعى كي يحقق ذاته في موقعه القيادي على رأس مؤسسته التربوية (المدرسة).

أما فيما يتعلق بالنتيجة التي حصلنا عليها في الفرض الثاني فيما يتعلق بمتغيرات (المستوى التعليمي، والخبرة التدريبية، والخبرة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم) فإنها أيضًا منطقية إلى حد كبير؛ حيث إن من حصل على شهادات عُليا بعد البكالوريوس أو الليسانس في المجال التربوي عامة وذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص يحدث له نمو أكاديمي فيما يتعلق بالكشف عن الأفراد ذوي صعوبات التعلم وتقييمهم وتشخيصهم، والاستراتيجيات المستخدمة في التدخل للتخفيف من حدة تلك الصعوبات النوعية في التعلم، كما ان من حصل على دورات تدريبية في مجال صعوبات التعلم سيكون أكثر مهنية في تشخيص هؤلاء الأفراد؛ وأخيرًا فإن من كان له خبرة سابقة في التعامل مع الأفراد ذوي صعوبات تعلم سيكون أكثر نجاحًا في التعرف والكشف المبكر عنهم وتقديم الخدمات التربوية المناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم، والإنتقال بهم من دافعية سالبة مُعطلة إلى دافعية موجبة نشطة ترفع مُعدل الأداء الأكاديمي.

التوصيات والمقترحات:

1. ضرورة تضمين برامج الترقي للوظائف القيادية (مدير/ وكيل مدرسة) بالمعارف النظرية والعملية الحديثة عن صعوبات التعلم عامةً، وذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية على وجه الخصوص..
2. توظيف المعلومات المتاحة عن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في تقييم القادة التربويين (مدير/ وكيل مدرسة) لقدرات معلميهم فيما يتعلق بالتدريس للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس العادية.
3. إجراء دراسة عنوانها "فعالية برنامج إرشادي لرفع درجة معرفة القادة التربويين (مُدراء – وكلاء) بالمدارس العادية بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية".

المراجع:

1. أشرف عبد الغفار عبد البر (2004). فاعلية برنامج معرفي – سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
2. حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي (2012). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** (ط 5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2010 أ). **المرجع في التربية الخاصة المعاصرة: ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
4. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2010 ب). **سيكولوجية صعوبات التعلم "ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

5. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2010 ج). **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع
6. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2011 أ). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
7. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2011 ب). **ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية "خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم"**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
8. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2012 أ). **الإرشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
9. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2012 ب). **الأسس النيوروسيكولوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
10. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2012 ج). **الموهوبون والمتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم "خصائصهم – اكتشافهم – رعايتهم – ومشكلاتهم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
11. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2014). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 47، 1، 145 – 186.
12. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2015). أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية في خفض الألكسيثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 61، 2، 17 – 60.
13. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2019 أ). النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: محاولة تنظيرية للفهم والتفسير والتشخيص المتكامل (المعرفي، والنيوروسيكولوجي، والچيني) للصعوبات النوعية. **ورشة عمل تكوينية أُقيمت بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة**، الجزائر، 19 نوفمبر.
14. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2019 ب). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الأجداد (المُسنين) والأحفاد: دور الچينوم البشري في سبر أغوارها كصعوبة نوعية في إطار النظرية السُليمانية. **المؤتمر الدولي الأول: "مشكلات المُسنين .. بين الواقع والآفاق"**، والذي نظمته كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، 17 – 18 نوفمبر، 141 – 160.
15. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2020 أ). الخصائص القياسية للبطارية العربية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: الصدق عبر الثقافي للنظرية السُليمانية. **المؤتمر العلمي الدولي الثاني لكلية التربية النوعية بقنا، جامعة جنوب الوادي "التربية النوعية بين مستحدثات العصر والتنمية المجتمعية"**، 18 - 20 فبراير.

16. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2020 ب). النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كطرح عربي جديد: التحقق الإمبريقي ببعض المجتمعات العربية في إطار تناول نيوروسيكولوجي – معرفي. **المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية**، جامعة الجزائر-2، 6 (1)، 8 – 31.

17. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2020 ج). دراسة إمبريقية للتحقق من النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالبيئة المصرية على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة بحوث**، تصدر عن مركز لندن للبحوث والدراسات والاستشارات، 31، 353 – 376.

18. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2020 د). دور المناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمدارس الثانوية الفنية الزراعية في ضوء نظرية عربية جديدة. **مجلة بحوث في التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، 37، 1، 531 – 560.

19. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2020 هـ). **نيوروسيكوفسيولوجيا صعوبات التعلم: دراسات نظرية وتشخيصية معاصرة"، وإطلالة على النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: دار زهراء الشرق.

20. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2021 أ). الإسهام النسبي للمناعة النفسية العصبية وفق النموذج السُليماني التكاملي في التنبؤ بالأفكار الإنتحارية لدى طلبة المرحلة الجامعية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية. **الملتقى الدولي الثاني حول: "ظاهرة الانتحار في المجتمعات العربية.. القضية والحلول"**، الذي نظمه كليتا الآداب والتمريض بجامعة تكريت بالعراق بالتعاون مع مؤسسة BRC العلمية والإنسانية، 6 – 8 أبريل.

21. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2021 ب). النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: تحليل مسار العلاقات السببية لاختبار صدق النظرية لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع المصري في إطار سيرورة التحول من النمائي والأكاديمي إلى الاجتماعي والانفعالي. **المؤتمر الدولي الافتراضي "البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية في الوطن العربي الرهانات والمعيقات"**، الذي نظمه المركز الديمقراطي العربي؛ برلين-ألمانيا، بالتعاون مع جامعة فلسطين الأهلية – بيت لحم – فلسطين، والمركز المتوسطي للدراسات والأبحاث الدولية والتشاركية- جامعة محمد الخامس بالرباط – المغرب، خلال الفترة من 6 – 7 مارس، 2، 279 – 291.

22. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2021 ج). انتقاء وتشخيص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية كمدخل لتحقيق جودة وكفاءة المخرجات التعليمية بالمدارس الإبتدائية بالعالم العربي "رؤية نيوروسيكوفسيولوجية". **الملتقى الوطني العاشر "جودة التعليم في الجزائر– نحو مشروع تربوي للمدارس المبدعة في التعليم الابتدائي"**، تنظيم مخبر تعليم– تكوين– تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 4 مارس.

23. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2021 د). أنماط اللاتماثل المخي الوظيفي البصري لدى أطفال الرياض المعرضين لخطر صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية: دراسة نفس- عصبية. **الملتقى الدولي**

الافتراضي حول: "رياض الأطفال في الجزائر ..آفاق – تحديات"، تنظيم مخبر علم النفس العصبي والضطرابات السوسيوعاطفية، فرقة بحث "العمليات المعرفية واستراتيجيات التعلم والتعليم البنائي"، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجزائر، 6 – 7 أبريل.

24. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2021 هـ). دراسة عاملية لبناء مقياس منظومة القيم لدى المراهقين بالمرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية والتحقق من كفاءته السيكومترية بالبيئة المصرية. **الملتقى الوطني في البيئة الافتراضية: "أزمة المدرسة ورهانات التربية على القيم في عالم متغير"**، والذي نظمه مخبر التربية والصحة النفسية بجامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله، مع مخبر تربية تكوين تعليمية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، 27 أبريل.

25. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2021 و). فعالية برنامج إرشادي لتنشيط المناعة النفسية في خفض القلق الكوروني لدى طلاب المرحلة الجامعية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية. **الملتقى الدولي الافتراضي حول: "الإرشاد النفسي.. الواقع والتحديات"**، الذي نظمه مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي- الجزائر بالتعاون مع مخبر علم النفس العصبي والاضطرابات السوسيوعاطفية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر، 10 – 11 أبريل.

26. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2021 ز). مدى انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية: دراسة تشخيصية متعددة المحكات. **المؤتمر العلمي الدولي الافتراضي: "القضايا التربوية والإنسانية بين متغيرات الواقع وآفاق المستقبل"**، الذي نظمه مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والإستراتيجية – فرنسا، وبالتعاون مع كلية التربية الأسية، جامعة واسط - العراق، 8 – 9 أبريل.

27. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2022 أ). أساليب التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية بالمؤسسات التربوية والتعليمية العربية بين الأحادية والتعددية. **كتاب جماعي دولي موسوم "اضطرابات التعلم وإشكالية التشخيص"**، إشراف وتنسيق: راضية طاشمة، وعلي مشربط، الجزائر: البدر الساطع للطباعة والنشر، 98 – 126.

28. سُليمان عبد الواحد يوسُف (2022 ب). أنماط الإيقاع البيولوجي اليومي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في ضوء النظرية السُليمانية: دراسة عبر ثقافية مقارنة للفروق بين الجنسين. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جامعة العربي التبسي- تبسة- الجزائر، 15 (1)، 158 – 178.

29. سُليمان عبد الواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (2017 أ). تصور مقترح لإعداد وتدريب معلم/ أخصائي صعوبات التعلم بجمهورية مصر العربية لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة "رؤية نفس- تربوية". **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد خاص لنشر البحوث المقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء

هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها "تطوير منظومة التدريب وضمان جودة التنمية المهنية والعمل المؤسس"، والمنعقد بقاعة الاحتفالات الكبرى بالجامعة، 9 مارس، عدد مارس، 377 – 386.

30. سُليمان عبد الواحد يوسُف، وأمل محمد غنايم (2017 ب). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بمختلف المراحل التعليمية: مراجعة للتراث البحثي في البيئة العربية. **المؤتمر العلمي مشكلات التعليم بصعيد مصر (الواقع والحلول)**، تنظيم كلية التربية، جامعة أسيوط ونقابة المهن التعليمية بمحافظة أسيوط، 26 ديسمبر، 413 – 427.

31. طه إبراهيم هنداوي (2007).فعالية تدريبات الذكاء الوجداني فى تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

32. فتحي مصطفى الزيات (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

33. فتحي مصطفى الزيات (2008). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

Youcef, S. A. (2022). Théorie soleimanienne des difficulties d'apprentissage sociale et émotionnelle: nouvel itinéraire dans la prise en charge éducationnelle arabe. Prise en charge des personnes à besoins spécifiques, Approches multidisciplinaires, Ouvrage collectif sous la direction/ Dr: Karima Kheddoucim 134-140.

النشاط الكشفي وتعزيز الحس القيادي التربوي

نعار محمد
أستاذ محاضر أ
تخصص نقد أدبي حديث ومعاصر
جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر
naar1976mohamed@gmail.com

ملخص

النشاط الكشفي هو نشاط تطوّعي في الغالب هدفه تنمية الشخصية للفرد فيعمل إضافة إلى مجالات تربوية وتثقيفية أخرى إلى تعزيز الشخصية ومن الأهداف المتوخى الوصول إليها صناعة القيادة التي تعمل على تأطير هذا النشاط وتنمية هذا الدور داخل الوسط الكشفي من حلال النظام الذي يشكل الطرق البيداعوجية واللوجيستكية والتي بدورها توفر المناخ المناسب للوصول إلى هذا الهدف ولا يخفى في هذا المقام ما يوصي به أهل الاختصاص في التربية ومن أهل الاختصاص في علم النفس على أن تنشئة كهذه في ظل النظام والإلتزام به ما يدفع بالسلوكات الايجابية وكذا إضفاء الطابع القيادي وتحمل المسؤولية لدى الأطفال واستشعار الانتماء بين أعضاء المجموعة الواحدة ذلك من خلال التفاهم حول القيادة التي تكون عادة من إفرازات هذه المجموعة بعد اكتساب الخبرة اللازمة لتبوء مسؤولية معينة .

من خلال هذه الورقة نريد أن نقع على عمل وصفي في هذا المجال من خلال تتبع مسار عينة (الفوج الكشفي العربي بن عنان .دائرة فرندة) تم متابعة عملها في مجال القيادة التربوية مدة أربع سنوات نحاول أن نتتبع مسار هذه القيادة وعملها هذا في التكوين والتدبير والتنزيل من خلال الوقوف على طبيعة المقررات المعمول بها وتنزيل هذه المقررات من خلال النشاط الكشفي الذي يقوم به القادة .

كلمات مفتاحية نشاط،قدرات ،قيادة ،التزام ،مكتسبات.

ABSTRACT

Scout activity is mostly a voluntary activity whose goal is to develop the personality of the individual, who works in addition to other educational and educational fields to strengthen the personality. Among the goals sought to be reached is the leadership industry, which works to frame this activity and develop this role within the scout community through the system that forms the pedagogical and logistical methods, which in turn Availability of the appropriate atmosphere to reach this goal, and it is not hidden in this regard that the people of education and the specialists in psychology recommend that such an upbringing under the system and adherence to it will push positive behaviors, as well as giving leadership and responsibility in children and a sense of belonging among members One group, through an understanding about leadership, which is usually an outgrowth of this group after acquiring the experience necessary to assume a certain responsibility.

Through this paper we want to do a descriptive work in this field by tracing the path of a sample (the Arab Scout Regiment Bin Anan. Fernanda Department) whose work in the field of educational leadership was followed up for four years. We try to trace the path of this leadership and its work in formation, management and download By identifying the nature of the applicable courses and downloading these courses through the scouting activity carried out by the leaders.

Keywords: activity, capabilities, leadership, commitment, gains.

مقدمة:

يبدو أن النشاط الكشفي وأوجهه بطبوعه وتوجهاته السياسية والاجتماعية والثقافية . التي حازت بدورها تداولا وحراكا غير مسبوق من قبيل النخب على كافة المشارب . كان في أوجه قبيل الثورة الجزائرية وأثناءها ويمكن القول أن هذه الطبوع قد شكلت الأساس والقاعدة في مسار القضية الجزائرية والطابع الهوياتي للشخصية الجزائرية النفسية والتاريخية التي غذت الرواية الفرنسية بالإشاعة والتضليل أفولها والتشكيك فيها ويعتبر التنظيم الكشفي معلما على صفاء هذه الروح وأحد المعاول التي حاولت بكل الوسائل الحيلولة دون ذلك في صد كل الإشاعات والشكوك التي كانت تعمل على تشويه التاريخ وتسعى لتذويب القيم والمبادئ التي رسمت الشخصية الجزائرية عبر مبادئ وافدة جائرة مغتصبة للحقوق الأهلية والمدنية متجاوزة كل الأعراف التي تداولها التاريخ الإنساني في هذه الظاهرة (الاحتلال والعدوان) .

يؤكد الحاضر (حاضر الاستقلال) الرسالة الكشفية في إضفاء روح الوطنية والثوابت التي رسخت تاريخ الشخصية الجزائرية وتؤكد مرة أخرى تشبثها بشعارها الرسمي (الكشافة الإسلامية الجزائرية) التي ما زالت تحمله وتتعاهد به في مقرراتها وتنزيل هذا التتويج التاريخي لمسارها عبر القواعد المشكلة لها:

" ينسب تأسيس الكشافة الإسلامية إلى محمد بوراس الذي قيل عنه إنه كان يخطط لاتخاذ الكشافة وسيلة لعمل عسكري سياسي ضد الاحتلال الفرنسي، وقد انتهى به الأمر إلى الحكم عليه بالإعدام سنة 1941، ولد بوراس بمليانة في 1908، ولا نعرف الكثير عن تعلمه وأولياته، ولا كيف انتقل إلى العاصمة وسكن ضاحية بولوغين، ولكننا نعرف أنه اشتغل ضاربا على الآلة الكاتبة، وأنه كان متزوجا وله أولاد، اتهمه الفرنسيون بالاتصال مع الألمان أثناء الحرب العالمية والمساس بأمن الدولة رغم أن فرنسا ساعة محاكمته وإعدامه كانت تحت حكم فيشي، أي تحت الاحتلال الألماني، ولكن الجزائر عندئذ كانت تعيش وضعا خاصا، وكانت محاكمة بوراس سرية، كما بقي تنفيذ الحكم فيه سرا أيضا مدة طويلة، وقد حوكم معه آخرون، منهم محمد بوشارب من مليانة أيضا ومحمد محمودي)المدية (وأحمد فكراش)بني راتن(، وكانت المحكمة عسكرية برئاسة العقيد) دوماسيل (وبحضور المكلف بالشرطة"[1](أبو القاسم ،كتاب الكتروني)

تأسس فعليا أول فوج للكشافة الإسلامية الجزائرية سنة 1935 وعمليا يشير هذا التاريخ إلى احتفالات فرنسا المخلدة لاحتلال الجزائر ويعتبر تأسيس الكشافة الإسلامية بادرة حياة هذا الشعب وحضوره رغم مرور قرن من الزمن على الاحتلال الذي احتفل وفي اعتقاده انتهاء تاريخ بلد يسمى الجزائر لقد كانت هذه اللحظة التأسيسية للكشافة بادرة الأمل التي لم تنقطع في الخلاص من المستدمر وردا على هذا الاعتقاد الذي باتت فرنسا من خلال هذه الاحتفالات تؤمن بجزائر فرنسية وبقدر هذا الاعتقاد باتت هذه الاحتفالات المخلدة أيضا مصدر شكوك للأوساط

الفرنسية العارفة بمدى رهان هذه الشعارات وحقيقتها في أرض الواقع فهاهي جمعية العلماء المسلمين من جهة أخرى تعلن عن تأسيس تنظيم لها يشعر بكل صراحة كل الأوساط عن حياة الأمة الجزائرية واستقلال قيم شعبها عن قيم المستدمر الفرنسي هذه القيم التي لن تزال من تاريخ هذه الأمة رغم كل الحملات التي شهدتها الدولة الجزائرية فبقت على قيمها لتعلنها الجمعية صراحة من خلال شعارها : الجزائر وطننا والعربية لغتنا والإسلام ديننا.

محمد بوراس

محمد بوراس من الذين ضحوا بحياتهم من أجل بناء الشخصية الجزائرية من خلال التربية والتزكية النضالية خصوصا ترتيبا لتكريس جيل يحمل أفكار الحرية والثورة وهو ما بادرت به الحركة الكشفية وكذا الرسالة الإصلاحية التي قمت بها جمعية العلماء المسلمين في دب الإصلاح في الأمة وتربية النفوس على حب الوطن والاعتزاز بشخصيته بالمناسبة تقدم الشهيد محمد بوراس إلى الجمعية من خلال انتمائه إلى نادي الترقي الذي أسسته الجمعية وكان عضوا نشطا فيه فمن خلاله أسس فوج الفلاح 1939 بالقصبة ومن خلال ذلك كانت دعوته إلى اتحاد الأفواج الكشفية في تنظيم وطني واحد تم من خلاله فعليا تأسيس الكشافة الإسلامية بالعاصمة تحديدا بالحراش أين أقيم المؤتمر التأسيسي وانتخب محمد بوراس رئيس وطنيا له لقد احتضنت الكشافة الإسلامية من خلالها ذلك واستطاعت أن تغذي في الأجيال هذه المحبة والاعتزاز من خلال الأنشطة غير المباشرة التي غذت هذه المشاعر واستطاعت أن تصنع حس المسؤولية وإضفاء حس القيادة لدى منتسبيها من الشباب وذلك من خلال الأنشطة الرياضية والثقافية التي كانت تنظمها دوريا الكشافة الإسلامية ومنها لاحظنا أن من أبطال الثورة قد نشأوا وترعرعوا في حب الوطن من خلل الكشافة الإسلامية على غرار قادة الثورة كالعربي بن مهيدي وبيدوش مراد وسويداني بوجمعة.

اقتنع محمد بوراس أن التركيز على هذه الأنشطة كفيل بإخراج جيل مثقف مسؤول وواعي كل الوعي بمسؤولياته اتجاه الوطن لاسيما الكفاح بشتى السبل من أجل الحرية ولا يكون ذلك ا بالتكوين والتعليم وبالكفاح في ادنى فرصة وبالفعل عندما واتت التنظيم فرصة لم يتردد في استغلالها وذلك بعد انهزام فرنسا أمام الألمان لقد كان هذا الحدث بارقة أمل ليس للكشافة الإسلامية بل للكثيرين لقد استعد الشهيد محمد بوراس من أجل انتفاضة مسلحة مع مجموعة لا بأس بها ممن اعتقدوا ذلك ممكنا لكن لظروف وحسابات سياسية لم تكن في صالح التنظيم لاسيما بعد خيبة الأمل من الطرف الألماني الذي فاوضه محمد بوراس الذي أمل أن يمده بالسلاح انتهى الأمر بالزج

بمحمد بوراس بالسجن وحتى لا يكون التنظيم)الكشافة الاسمية) ضحية هذا الحدث يعلن قبل ذلك استقالته عن رئاسته ويتم سجنه في ماي 1941 ويحال على المحكمة العسكرية وتصدر قرارها بحكم الإعدام بتهمة التخابر مع الألمان ضد المصالح الفرنسية ويتم تنفيذ الحكم فجر 27 ماي 1941 رميا بالرصاص في الميدان العسكري بالخروبة.[1]

(مقال بجريدة الشعب ،2019)

الرسالة الكشفية في تنمية حس المسؤولية :

تعمل الرسالة الكشفية وتنشد الوصول بمقارباتها الكفائية والمهاراتية إلى الهدف المنشود (المقاربة بالأهداف)هو صناعة الأطر التي تعمل على حيوية التنظيم وإداراته الجماعية التي تضفيها النشاطات والمقررات الموجودة من أول وهلة على منتسبيها من خلال الدفع بهم لتحمل المسؤوليات ومعرفة الدور المنوط بكل عنصر وتهدف الأنشطة التربوية الموجودة إلى هذه الغاية المنشودة ببناء الثقة في أعضائها والدفع بهم إلى الالتزام بالقيم التي تعمل عليها الأنشطة التربوية المشار إليها وهي عبارة عن مقررات مدروسة وهادفة يشرف عليها متخصصون في مجالات التربية والتنشئة والتكوين في مجالات البيداغودية والتأطير النفسي للأطفال وللفئات العمرية المتقدمة ومن الميزات الهامة فيذلك كون الانتساب وكذا طبيعة النشاطات الموجودة تدخل في مجال التطوع الإرادي وهذا يعكس القيمة التي تعمل على تسهيل الاندماج وكذا السيولة الفعالة في مجال التكوين نحن أمام ورشة خارج الإطار الرسمي الذي يمكن أن نجده يحيط عموما بحياة الطفل نتحدث هنا عن الأسرة المدرسة ومنشآت تربوية أخرى ذات طابع رسمي يمكن أن نقول يمكن أن تكون هذه المساحة التي يفضل فيها الأطفال بأريحية تلقي المعلومات وانسيابيتها لديهم ويؤكد ذلك كلام علماء النفس إذ أن المساحة الطوعية هذه واتحة مساحات للتعبير تعمل تربية متوازنة وضيفي على أي نشاط نقوم به طبع التفاعل الذي تنشده كل المقاربات التعلمية والتعليمية حاليا (على غرار المقاربة بالكفايات والمقاربة بالأهداف) .

عمليا ما سر السيولة الحيوية التي تدفع الأطفال للتفاعل مع الأنشطة ؟

العمل الجماعي وكذا الاحتكاك المباشر مع المعلومة من خلال العفوية التي يبديها المربي اتجاه المتعلمين توفر طريقة الحلقة التي يصنعها مكان النشاط أحد الأسرار في التفاعل وليس غريبا ان تكون هذه الوسيلة التعليمية القديمة في التراث العالمي والإسلامي خصوصا إحدى العوامل البيداغوجية والتعليمية التي يسهل معها التفاعل لأن من ايجابياتها أن الثقة[2] (أيوب ، 2015)يصنعها المتعلم في المتعلم الذي يجاوره مباشرة ليس مع المربي فهي تزرع الثقة

وهي من أهم العوامل في عالم التربية فتجد المتعلم مهما كانت طبيعة المعلومات الموجودة عنده متجاوبا متفاعلا عندما تجده يعقب أو يصحح أو يدعم بمعلوماته أقرانه يتعلم الأطفال بدورهم بالتدرج ومع مرحل عمرية إلى قيمة الإنصات والتفاهم واحترام الآخرين والمساعدة تلك العوامل تضفي مبادئ أخرى تفتح المجال لتكريس قيم التفاعل والحوار والاحترام المتبادل عموما يوجز البعض خصوصية هذا الانتقال من العفوية إلى الالتزام في هذه النقاط :

استشعار الجماعة بقيم المسؤولية التي تلحق بالفرد اتجاه واجباته واتجاه ما يمكن أن يقدمه في مساعدة الآخرين

الإفادة والاستفادة من المهارات والمؤهلات مهما كانت مستواها عند الأطفال :

غرس قيم الاحترام والمحبة والحرص على القيام بالواجبات أحد الأهداف المنشودة في هذه الأنشطة .

إذا نظرنا في طبيعة النقاط على بساطها فهي تحقق أهدافا ومشاريع كبرى على مستوى تكوين جيل قائد ملتزم بالقيام بوجباته قدوة واحتراما لقاداته في المجموعة التي ينتسب إليها وانطلاقا من الخبرة التي سيكتسبها لكي يكون في المستقبل القريب تلك القدوة من أقرانه ومن الشواهد التي وقننا عندها في هذا الصدد عند أداء التحية ورفع العلم فمن خلال المراسيم لخاصة التي يكون عليها المنسبون يكتشف هؤلاء ومفعما بالاحترام والتقدير للعلم وللوطن من خلا طريقة تقديم العلم وطريق تسليمه ورفعه التي تجرى بطريقة نوعا ما سريعة في حين يكون عند لا نزال بطيئا دافعا للحب والتقدير بين القيام بالأمرين ما يعزز هذه الدافعية خصوصا مع اللباس الخاص الذي تضفيه هذه المناسبة بين الفئات وتفاوت الرتب وطبيعة اللباس بينهم ومحاكاة الأطفال مع الأعلى رتب منهم ومحاولة تقليدهم فهي أجدى المهارات التي يكتسبها الطفل عمليا دون إدراج مواد نظرية صفية في تلقينها .

نتحدث هنا بالمقاربات الموصوفة في العملية التعلمية بالإنتاجية ومصدر لحمة اتجاه الوطن وبالتالي مع أبناء الوطن فهذه القيمة تصبح بالنسبة إليه في درجة الشرف والواجب الذي يتوجب السهر على القيام به والأمانة التي لا يمكن بحال من الأحوال أن يتخلى عنها .

هذه الصفات تجعله يدرك قيمته في هذه الفضائل فيجد ذاته في تحقيقه لها فطواعية تجده في الأعمال الخيرية والتطوعية ومنهم في طلب المساعدة صفة ترعرع عليها ويعيشها في المكان الذي يوجد فيه مهما كانت الصفة التي يرى فيها نفسه من خلالها في التنظيم كمنتسب أو قائد يدفعه الشعور بكونه نافع في كل الأحوال هذا بالإضافة أنه يشعره بحاجته للآخرين في اكتساب الخبرات من الحياة وأمر ذلك لا يتأتى إلا بتعزيز صلاته بالمحيط هي فرصة هنا لإذكاء

نكران الذات والإيثار وهي من القيم التي نبتغيها في شخصية الأطفال وتعزيز الآداب التي يكتسبها انطلاقا من ملامسته لمحيطه وتعزيز الثقة والاستماتة بالدفاع عنها بالتي هي أحسن [1] **(ماجدولين ،2016)**

دور المربي أو الولي (القائد القدوة)

تتعزز الصور النبيلة المشار إليها عندما يحاط الطفل بمحيط مناسب لهذه القيم من التشجيع وهي قيمة مضافة تعمل على أن يكون أطفالنا في التناول وتقديراتنا للآمال بان يكونوا على خلق حسن وقيم حميدة بتشجيعهم على العمل الجماعي من قبل الأولياء ودفعهم إلى التجمعات الهادفة التي تأطر فيهم القيم المنشودة وفتح مساحات للحوار فيما يخص النقائص او سوء التفاهم التي قد تكون من الأطر التي تأطر هذه التجمعات ومنها الفوج الكشفي الذي ينتسب إليه فلا ينبغي أن نغفل من هذا الجانب وذلك من خلال الاحتكاك المباشر للأولياء بهذه الأطر كما لا ينبغي أن نرى في هذا الواجب الذي نقوم به إزاء الأطفال بتكريس روح الانتماء إلى الفوج الكشفي أو غيره من الأنشطة التربوية الجماعية الموازية قد يأتي سلبيا على تحصيله الدراسي فقد أثبتت الدراسات أن الفائدة قد تزداد في دفعنا بالأطفال إلى هذه الأنشطة الموازية ومنها الكشفي .

نقول إنها موازية لأنها شبه رسمية ومنبر حر فهي تعتبر متنفسا للأطفال وكذا تعويضية وجبر لكثير من الأعطاب النفسية والاختلالات السلوكية التي يكون عليها الأطفال الفترات المراهقة فلا ينبغي على الأولياء أن يقلقوا من هذا الجانب بالعكس يمكن أن تصقل تجارب في هذا الميدان خصوصا إذا كانت هناك وسائل بيداغوجية معرفية متوفرة كما يمكن أن يكون هذا التجمع مصدر تقويم للسلوكات غير السوية [2] **(مي،2016)**وتصحيح المسار السلوكي للأطفال ومصحة نفسية أين سيجد الطفل أكيد من أقرانه ممن يعانوا ربما من اختلالات نفسية أو عصبية يتشارك معهم الخبرات ويحسن من قدراته وهو ما وقفنا عليه جليا من خلال النشاطات الفنية كالأناشيد الجماعية التي تدفع بدرجات قصوى للصوت ونحن ندرك هنا الفائدة الايجابية المنتظرة من ذلك .

يعمل القائد (المؤطر التربوي) على تأطير هذا النشاط فيكون المايسترو الذي من خلاله يتيح للجميع فرصة المشاركة كان يطلب بطريقة تفاوضية مع هذه الفئات تقليد الأصوات أو محاكاتها القيام بذلك من خلال مكبر الصوت أو بأدوار معينة حركات ..قيام بوراشات رسم موسيقى إقامة فرقة إنشاد خاصة يتكفل بها قائد من الفرقة ...مما يشحذ أذهانهم وتأملاتهم بان الحياة ليست متوقفة على الأفق الذي هم موجودون فيه بل إن التطلعات اكبر مما يعتقدون مما يجعلهم يكتشفون مواهب لديهم وتبعث فيهم روح التفاؤل والايجابية كما لا يمكن هنا أن تكتسي هذه

المتابعة بالتثمين والتشجيع عادة ما تنتهي هذه التجارب والأطفال إلى مصدر مواساة رغم الأعطاب الكبيرة التي تكون عند كثير من الفئات تنتهي هذه التجربة أو قد تطول بوسام يرتقي فيه الطفل بخبراته من متعلم إلى توكيل إليه مهام وهو ما يحفزه بخطوات إلى تجاوز أزماته بخطوات .

يكتسي الطابع التربوي مع ذلك إضفاء الانضباط والالتزام الذي يتكرس من خلال كمعادلة سوية تأتي ثمارها مع الوقت بيم حقيقة تقديم الواجب كمقدمة للحقوق يحرص فيه الطفل على الاحترام والسلوك الحسن بين الأفراد واستشعاره ضرورة الحفاظ على المكان من خلال النظافة التي هي مسؤولية الفوج (كتوضيب الأغراض، نظافة المكان) أين يكل فرد مسؤول مسؤولية مباشرة عن الغرض الذي هو تحت تصرفه في أوقات استغلاله ويكون تحت مراقبة قائد الفوج الذي يشرف عليه خصوصا مع وسائل قد تتسبب بمخاطر في حال عدم معرفة استعمالها والسعي لبناء الثقة بين هذه الأدوات ومستعملها من خلال تتويج هذا الاستعمال . إلى حين . بتقديم مهارات الاستعمال والمهارات التواصلية الضرورية المكتسبة في العرض من خلال نشاطات مفتوحة يبرمجها الفوج .

مع ذلك نرى أن محاولة التوازن بين المهارتين القولية التواصلية والعملية من خلال المواهب التي يظهرها الأطفال ضرورية لا تخلو منفعة احدهما وقيمته أمام المهارة والقيمة الأخرى فاللغة وسيلة التفكير وهي بدرها تعمل على تغذية التفكير وهي إحدى الأنشطة بل أهم الأنشطة التي تغدي تفكيرنا عندما يكون الاحتكاك مع أطراف متعددة نشاركهم الحديث في الأفكار والإبداعات التي نقوم بها نتحدث عمليا مثلا بإسناد هذا النشاط باستحضار شواهد من القرآن أو من أحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام وصلته بالنشاط الممارس الذي قد يكون على لسان احد الأطراف المتفاعلين فنرى هنا رغم ما قد يكون عليه الأمر من عفوية إلا أن له أهمية بالغة في تثمين وتنزيل هذه المهارات ويسميها البعض أيضا تنزيل الفكرة من كونها طاقة ومكتسب إلى حالها فعلا وأداء [1] (ليونز ، د.ت)فتنمي هذه اللقاءات القدرة على التحليل والاستنتاج قد يكون الأمر مثلا مناقشة مشهد مصور فني أو توثيقي تصويري قام به بعض الأعضاء الشغوفين في هذا المجال في معالجة موضوع من الموضوعات أو في شكل تمثيلية قام بها فريق أخر في تقديم موضوع درامي معين ...

عادة ما تكون النشاطات المفتوحة متوجة بالتشجيعات والتكريمات ولزوما أن تكون كذلك لأن مردودها المهاراتي المأمول والمنتظر سيكون قد حقق المبتغى في تعزيز وتكريس هذه الروح المهاراتية والتنافسية وكذا ترسيخ الأفكار والمبادئ والقيم لقد لاحظنا كيف لنا أن نكسب معركة القيم والمبادئ وقيم التنفس وتنمية المهارات من خلال عمل بيداغوجي محكم يوازي بين التطلعين وفي حقيقة الأمر هو تطلع قديم في عملية التمدرس منذ زمن اليونان ومسألة التطهير التي أشار إليها أرسطو من خلال وظيفة الفن عموما إذ خالف وقفه موقف أستاذه أفلاطون الذي رفض هذا الدور في جمهوريته لقد أعاد أرسطو اعتبار الفن كواحد من الأدوات البيداغوجية لإيصال القيم والأفكار والمبادئ

فبالفن تتطهر النفوس وتتقوم ويتنمي الشعور بالانتماء وعند الحديث عن الوسائل البيداغوجية الحديثة والمعاصرة بل في تاريخها ضلت الأدوات المسخرة فيها تؤكد على دور التسلية كوسيلة بيداغوجية ناجعة في عملية التعلم .

يمكن أن نذكر هنا وسيلة بيداغوجية كلاسيكية وتقليدية في ذلك وهو فن الحكي فيمكن هنا أن نشير إلى الدور الفعال الذي يضفيه الطابع القصصي في عملية التعلم والتعليم لقد أثبت هذا الطابع نجاعته في ضل غياب الوسائل البيداغوجية وكان مصدر الهام ولا يزال كذلك مع انتشار السينما في إيصال الأفكار والقيم والمبادئ وكذا المعلومة بشتى مجالاتها القيمية أو العلمية والهدف منها تنمية الخيل عند الأطفال ووسيلة سهلة لإيصال المعرفة كما يمكن ان تعزز النشاطات الاستعراضية ذات الطابع الرياضي من تنمية قدرات الطفل العلمية وتنمي الروح الجماعية والاحتكاك المباشر بين الأفراد بطرق مباشرة في المتناول ويمكن من خلال كل نشاط أن نكتسب مهارات في الحساب في استباق مقدمات والحلول الممكنة في جو تنافسي مرح من خلالها نعمل على استدراك النقائص وتصحيح بعض الأفكار والتصورات والمعلومات التي نعتقد بصوابه مثلا في طبيعة التمارين التوقيت المناسب التعرف على طبيعة الوظيفة التي يؤديها كل عضو أهمية التغذية والتعرف على العناصر الضرورية المغذية للجسم من فيتامينات ومعادن .. الحالة النفسية التي نكون عليها في أداء نشاط بدني معين بحيث تكون الأنشطة منفذا لإخراج الطاقات السلبية العالقة بنا بحيث يكون العقل السليم في الجسم السليم والتحذير من المخاطر التي يمكن أن تحمينا منها الرياضة عموما كالتدخين والإدمان على المحذرات وحتى المنشطات كل ذلك في جو جماعي وفضاء مفتوح ويكون ذلك باشرا كاهل الاختصاص كالأطباء الأئمة كتاب مستشاري نفسانيين واجتماعيين رياضيين ...

خاتمة :

في واقع الأمر يشغل نجاح مفهوم حيوية الأفراد مجالات معرفية متعددة بحثا ومدارسة وتأخذ أهمية بالغة تحددها رغبة في تحسين نمط الحياة ذلك من خلال الطابع الرسمي المؤسساتي وشبه الرسمي الذي يمكن أن نجده في الأنشطة الثقافية وفي العادات والتقاليد ...إذ تفسح هذه المواسم والنشاطات الجو العام الذي يمكن إن يبدي فيها الأفراد مهاراتهم وكفاءاتهم وكذا وهو الأهم كيف يمكن أن نستثمر في هذه الوسائل البيداغوجية التي تتسم به هذه الأنساق الثقافية الرسمية وشبه الرسمية لأنه يغلب على الطلع غير الرسمي انفتاحه وعفويته التي تدفع بتطوير المهارات بصورة جيدة وبمرونة أكثر مما هو عليه ربما النسق الرسمي .

نتحدث عن ذلك من خلال ما لمسناه في طابع بيني (بينيات) يميز الأنشطة الكشفية بحيث تتوفر فيه الأجواء التي تتناسب عادة مع التوليفة النفسية للأطفال فيكون في العادة النشاط ترفيهي تعليمي يمتاز بالتحاقل الزمني للمعارف إذ يتداخل زمن المعلومة بزمن الترفيه ومنه يمكن التأكيد على إيصال أكبر قدر ممكن من المعلومات إضافة إلى بناء شخصية متزنة . يقدم النشاط الكشفي نفسه بذلك بوسم وبماهية مستقلة وهو ما تعرف به الأنشطة نفسها وتحاول أن تكون عليه على صعيد المشاركة الفعلية والمثلى في تكوين الشخصية ويطرّد هذا المسعى يوما بعد يوم أمام

التحديات والتغيرات التي يشهدها عالم اليوم يحاول فيه هذا النسق ترتيب بيته بمسار ممنهج تبدو أهدافه محددة مرنة متداولة دون التباس .

قائمة المصادر والمراجع :

1. سناء الخولي: (2008.)**الأسرة والحياة العائلية**، دار المعرفة الجامعية، مصر ،القاهرة ، .
2. حنان عبد الحميد العناني(2000.) **الطفل والأسرة والمجتمع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، .
3. حسن المنسي،(1999.) **منهج البحث التربوي**، ط1، دار الكندي، الأردن، .
4. الأرشيف الوطني، علبة 31، تقرير مرقون من ثلاث صفحات بعنوان دراسة عن مستوى الحياة في الجزائر سنة 1954 نقلا عن أبي القاسم سعد الله تاريخ الجزائر الثقافي -https://al maktaba.org/book/33512/4510
5. جريدة الشعب (2019)عدد السبت 25 ماي 2019 http://www.ech-chaab.com/ar اطلع عليه بتاريخ : 10/08/2022
6. أيوب دخل الله (2015) علم النفس التربوي -الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية دار الكتب العلمية .
7. مجدولين خلف الله (2016) خلف اللعب بالوحدات التعلمية البنائية الأهلية للنشر والتوزيع .
8. محمد موسى (2016) اضطرابات القدرة التعلمية دار دجلة .
9. جون ليونز نظرية تشومسكى اللغوية دار المعرفة الجامعية

الاحتياجت التدريبية للقيادة التربوية في ضوء التطور التكنولوجي وعصر العولمة

Training needs of educational leadership in light of technological development and the era of globalization

إعداد الباحثة/ د. سامية إسماعيل سكيك
مدير تنفيذي بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

ملخص البحث:

شهد القرن الحادي والعشرين تطوراً غير مسبوق في كافة المجالات التربوية والعلمية والثقافية والاقتصادية والحضارية، وقد طال هذا التطور الميدان التربوي، حيث ظهرت نظريات إدارية حديثة صاحبها تطور تكنولوجي هائل، غيّر من الأدوار المنوطة بالقيادة التربوية من حيث الارتقاء بأساليب التعليم والتعلم، وكذلك تجويد أداء المعلمين والعاملين،وتحقيق القدرة التنافسية، والخروج من المنظور التقليدي للقيادة التربوية لمجابهة التحديات التي تواجه المؤسسة التربوية، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادة التربوية حيث يتطلب الأداء الإداري الناجح وجود قيادات ذات رؤية منفتحة على أهم التطورات العلمية والتكنولوجية، واعية ومدركة لمآلات عصر العولمة والانفجار المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، القيادة التربوية، الأنماط القيادية، التطور التكنولوجي،العولمة.

Abstract

The twenty-first century witnessed an unprecedented development in all educational, scientific, cultural, economic and civilizational fields. This development affected the educational field, as modern administrative theories appeared accompanied by tremendous technological development, which changed the roles entrusted to the educational leadership in terms of improving teaching and learning methods, as well as improving the performance of teachers. and employees, and achieve competitiveness, and out of the traditional perspective of educational leadership to confront the challenges facing the educational institution. Hence the idea of this study to determine the training needs of educational leadership, where successful administrative performance requires the presence of leaders with a clear vision to the most important scientific and technological developments, aware of the implications of the era of globalization and the explosion of knowledge.

Key words:

Training needs, educational leadership, leadership styles, technological development, globalization.

مقدمة:

يحظى النمو المهني المستمر للعاملين في الميدان التربوي بأهمية بالغة، لما لهذا الميدان من قوة تأثير على المجتمعات حيث إنه المسؤول الأول عن تربية الشباب الذين هم عماد الأمة وسبيل نهضتها إذا تم إعدادهم إعداداً تربوياً سليما يواكب التطورات الهائلة في كافة العلوم والمعارف والتكنولوجيا، ولما كان ذلك الأمر يقع على كاهل القيادة التربوية المسؤولة عن تجويد وتطوير أداء العاملين في المؤسسات التعليمية ؛ فإن ذلك الأمر يحتاج إلى تدريب القادة التربويين على كيفية مجابهة التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع عامة والبيئة التعليمية خاصة، من خلال برامج تدريبية تعكس الفكر الإداري الحديث بإيجابياته، وتمكنهم من الخروج من المنظور التقليدي للقيادة و اتباع استراتيجيات تسهم في خلق جيل واعد قادر على بناء الوطن ورفعته.

وتعد العولمة والتطور التكنولوجي من أهم ملامح العصر الحالي، والتي طال تأثيرها كافة مجالات الحياة، ونظراً للتطورات التي يشهدها العالم في كافة مجالات العلوم والتي أدت إلى اتساع أفق النمو والتطور، وعدم محدوديته، بات العالم بأكمله قرية صغيرة نتيجة لما أفرزته التكنولوجيا من تسهيل لعمليات الاتصال والتواصل بين شعوب العالم، ، وبالتالي فإنه من المؤكد أن يكون لهذا التطور أثراً في النظام التعليمي والتربوي وعناصرهما المختلفة (الحيلة، 2012، 55).وفي ضوء ما سبق تبرز مشكلة الدراسة والتي تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية للقيادة التربوية في ضوء التطور التكنولوجي وعصر العولمة؟

أهمية الدراسة:

- تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، وهو الاحتياجات التدريبية للقيادة التربوية في ضوء التطور التكنولوجي وعصر العولمة.
- توضح الدور الهام للقادة التربويين في الارتقاء بالمؤسسات التعليمية، وتحقيق جودة الأداء فيها.
- قد يستفيد من هذه الدراسة المسؤولون في وزارة التربية والتعليم ومدراء التربية والتعليم ومدراء المدارس والمهتمين بالشؤون التعليمية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

أهداف الورقة البحثية:

1. مواكبة التغيرات العلمية والمعرفية والتكنولوجية المتسارعة، والتي تستلزم صقل وتغيير المهارات التربوية لدة القادة التربويين.
2. معرفة سياسات وإجراءات وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية ووسائل تنفيذها.
3. المساهمة في إعادة فهم مصطلحات العمل التدريبي.

4. تحديد أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للقيادات التربوية.

المنهج المستخدم:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه ملائماً للإجابة عن تساؤل الدراسة، من خلال التطرق للمحاور التالية:

المحور الأول: القيادة التربوية.

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية.

المحور الثالث: التطور التكنولوجي والعولمة.

التعريفات الإجرائية:

تبنت الباحثة التعريفات الإجرائية التالية:

القيادة التربوية:

دور اجتماعي فعال يهدف إلى توجيه سلوك العاملين في المؤسسة التربوية من خلال بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية للمؤسسة، وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع أفرادها، والتأثير فيهم وممارسة التحفيز والتشجيع لهم وتدريب الأفراد العاملين بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على أكمل وجه.

الاحتياجات التدريبية:

هي التفاوت بين ما هو كائن من مهارات وقدرات لدى القادة التربويين، وما يجب أن يكون لديهم من مهارات عليا وقيادية تمكنهم من إحداث تغييرات جوهرية هادفة في المؤسسة التعليمية.، وهي مجموعة العمليات التحليلية التي تهدف إلى رصد وقياس الفجوة التدريبية لدى فئة محددة في فترة ومنية محددة ".

التدريب:

يعرفه (نعينع ، 2020) بأنه: " كافة الجهود المخططة لتطوير المهارات وبناء المعارف والقناعات وترشيد السلوكيات في أي مجال من المجالات الحياتية (الشخصية – المهنية – المالية – العلمية).

التطور التكنولوجي:

يُعرف مصطلح التطوير التكنولوجي بأنّه إجراء أبحاث من أجل تطوير العديد من التقنيات الاستثمارية لتعزيز القدرة التنافسية لدى القادة التربويين في المؤسسات التربوية، كما يُشير إلى المنتجات أو الأجهزة أو التقنيات أو العمليات التي تطورت إلى ما بعد المرحلة النظرية وهي في مرحلة الممارسة.

العولمة:

هي ظاهرة عالميّة تسعى إلى تعزيز التكامل بين مجموعة من المجالات الماليّة، والتجاريّة، والاقتصاديّة والتربوية، كما تساهم في الربط بين القطاعات المحليّة والعالميّة؛ من خلال تعزيز انتقال الخدمات التعليمية عبر المنصات التعليمية ومواقع الإنترنت.

الإطار النظري:

المحور الأول: القيادة التربوية:

يعتبر القائدالتربوي المحرك الرئيس لإنجاح العملية التربوية وبالتالي حتى تحقق أهدافها لا بد من إعداد القادة وتدريبهم بفاعلية، وتطوير أدائهم وخبراتهمالتربوية، وتزداد أهمية الدور الجدير الذي يلعبه القائد التربوي في العصر الحاضر، تماشيا مع التغير في مهامه وواجباته وتوفير فرص الإبداع والابتكار.

ويذكر (الرشيدي، 2021: 447) أن معظم تعريفات القيادة التربوية تدور حول ثلاثة مفاهيم هي:

1. **التأثير:** حيث تتضمن القيادة التأثير الاجتماعي للقائد على مجموعات للوصول إلى أهداف داخل سيلق المنظمة، وقد وصف

(Spillane,Harris 2008) القيادة التربوية على أنها قيادة يتم توزيعها.

2. **الرؤية:** وهي أن تتبنى القيادة رؤية واضحة وجذابة ومعلنة أمام جميع العاملين، بحيث تركز على الفرد والجماعة والتغير المنشود للأفضل ولما تطمح أن تكون عليه المؤسسة في المستقبل، كما تركز على التنمية المستدامة.
3. **القيم:** وتعتمد على القيم الشخصية والمهنية للقائد (Dorczak, 2014: 8-9).

أنماط القيادة التربوية:

صنف " ماكس فيبر " القيادة على أساس المصادر الثلاث للسلطة، موضحاً أنه لا يوجد فاصل بين الأنماط، فقد يجمع القائد بين أكثر من نمط، ولكن يغلب عليه نمط معين يتم تصنيفه على أساسه، وقد وضح (مرسي، 1984: 146- 147) هذه الأنماط كما يلي:

- **النمط التقليدي:** وهو نوع من القيادة يضفى على من جانب أناس يتوقعون منه القيام بدور القيادة، حيث تقوم أسس هذا النمط على تقديس كبير السن وفصاحة القول والحكمة، ويتوقع من الأفراد الطاعة المطلقة للقائد، والولاء الشخصي له، ويسود هذا النمط في المجتمعات الريفية والقبلية، ومثل هذا النوع من التقليدية للتغيير عاملاً هاماً في تعزيز سلطة القائد وتدعيم نفوذه.
- **النمط الجذاب:** تقوم القيادة الجذابة على أساس تمتع صاحبها بصفات شخصية محبوبة، وقوة جذب مغناطيسية شخصية، حيث ينظر الجميع للقائد على أنه الشخص المثالي الذي يتمتع بقوة خارقة للعادة

وأنه منزه عن الخطأ، وتكون علاقتهم به على أساس الولاء الكامل وأنهم أتباعه المخلصون، وأية إشارة منه أو تلميح يعد بالنسبة لهم أمراً يجب تنفيذه، والعمل بمقتضاه، وهذا النمط تغلب عليه الصفة الشخصية البحتة، ويصلح للمنظمات الرسمية، ويناسب الزعامات الشعبية، والمنظمات غير الرسمية، والحركات الاجتماعية.

- **النمط العقلاني:** ويقوم على أساس المركز الوظيفي فقط حيث يستمد القائد دوره مما يخوله مركزه الرسمي في مجال عمله من السلطات والصلاحيات والاختصاصات، وهو يعتمد في ممارسته للقيادة على سيادة القوانين واللوائح والتنظيمات المرعبة، ويتوقع من الآخرين أن يقوموا بنفس المهام، وقد يستخدم سلطته في توقيع العقوبات على أي شخص يخالف تطبيق هذه اللوائح والقوانين، ولذلك تعتبر السلطة والمسؤولية والمعايير المرعبة من الأمور الهامة لمثل هذا النمط من القيادة، وتكون الطاعة والولاء فيه ليست للاعتبارات الشخصية وإنما لمجموعة من الأصول والمبادئ والقواعد المرعبة الثابتة.

أما (غباين، 2009: 207) فقد صنف القيادة التربوية إلى:

- **القيادة الدكتاتورية:** ويتميز القائد الدكتاتوري بمركزية السلطة، ويتميز بإنجاز أعماله من خلال التهديد والإجبار، وخوفاً من العقاب يسلك المرؤوسون سلوكاً معيناً لإرضاء القائد.
- **القيادة الأوتوقراطية:** يشبه القائد الأوتوقراطي القائد الدكتاتوري من حيث مركزية السلطة، وعدم إفساح المجال أمام المرؤوسين في المشاركة بعملية القيادة، إلا أن القائد الأوتوقراطي يمكن وصفه بأنه نشيط وفعال ويعمل بجد بالرغم من مركزية السلطه لديه، إلا أنه ليس متسلطاً على المرؤوسين كالقائد الدكتاتوري.
- **القيادة الديمقراطية:** ويهدف هذا النوع من القيادة إلى إيجاد نوع من المسؤولية عند المرؤوسين ومحاولة مشاركتهم في اتخاذ القرارات، فالقائد الديمقراطي يشارك الفريق السلطة، ويأخذ رأيه في معظم القرارات، وهذه المشاركة ينتج عنها رفع الروح المعنوية للأفراد، وزيادة ولائهم وانتمائهم.

خصائص القيادة التربوية:

حدد (مقابلة، 2011) أهم خصائص القيادة التربوية فيما يلي:

- العنصر الأساسي في القيادة التربوية هو الإنسان، حيث تتعامل مع الطالب والمعلم والإداري.
- القيادة التربوية قيادة جماعية، وعلى القائد أن يكون لديه الإحاطة والإلمام التام بخصائص الجماعة وتماسكها وتوزيع الأدوار عليها.
- القيادة التربوية عملية تعاونية لا تعمل بمفردها، حيث هناك تعاون مع جماعات أخرى مثل مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الطلبة واللجان المتعددة، وكلها تعمل بشكل تعاوني مع القائد، وهناك هدف مشترك للجميع وهو الطالب، منتج العملية التعليمية التعلمية (مقابلة، 2011: 135- 136).

أما (الغامدي، 2007) فقد رأى أن الخصائص العامة للقيادة التربوية الناجحة تتلخص في النقاط التالية:

- تعمل على تحقيق رغبات الأفراد وإشباع الحاجات.
- تحاول الانتفاع بما يؤكده علم النفس من ضرورة الحوافز الذاتية والحوافز الداخلية للنشاط من أفراد الجماعة.

- تقدر إنسانية الفرد وتحترمه وتقدر كفاءته وما يؤديه من عمل مهما كان صغيراً وتستمع إلى وجهة نظره وتزنها بميزان الصالح العام (الغامدي، 2007: 19).

في ضوء ما سبق نجد أن خصائص القيادة التربوية تتمثل في الكفاءة والفاعلية والمبادأة والقدرة على الاتصال والتواصل والتكامل والسيطرة والتنظيم والالتزام.

صفات القائد التربوي:

يتمتع القائد التربوي بالعديد من الصفات التي تؤهله للقيام بالأدوار المنوطة به للارتقاء بالمؤسسة التربوية وتطويرها لمواكبة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، ويوضح (عطوي، 2010) أهم هذه الصفات فيما يلي:

- القدرة أو الكفاءة: من حيث الذكاء المرتفع، والقدرة على التحليل، واليقظة، والطلاقة اللغوية، والمرونة والأصالة، والقدرة على إصدار الأحكام، والقدرة على تقديم الأفكار، والمثابرة، والطموح.
- **صفات جسمية مناسبة:** الصحة الجيدة، والمظهر الممتاز، والطول، والقوام المتناسق،.
- التفوق الأكاديمي والمعرفي: يجب أن تتوفر لدى القائد المهارات العلمية والفنية اللازمة.
- **صفات شخصية:** مثل القدرة على تحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والنشاط، والتعاون، والدعابة والمرح، وحفز همم العاملين، وتنمية قدرات وكفاءات العاملين.

كما يوضح (مقبل، 2018) أهم خصائص القائد التربوي الفعال، والتي تتمثل في:

- أن يمتلك القدرة على الاتصال والتعامل مع الآخرين.
- أن يعرف كيفية استثمار الوقت.
- أن تكون له قوة الحس لمعرفة البعد التربوي لمهامه.
- أن تكون لديه قوة الحدس والاستعداد لإزاحة المهملين والمعرقلين.
- أن يكون صاحب رؤية مستقبلية.
- أن يفهم عملية صنع القرار وكيفية تنفيذه.
- أن يكون فناناً في إدارة الاجتماعات.
- أن يكون مثالاً للاستقامة والأمانة في أداء مهمته (مقبل، 2018: 8).

- **صفات خلقية:** مثل الأمانة والإخلاص والكرامة، والعدل والابتعاد عن التحيز والشللية، والاستقامة والصدق، والقدوة الحسنة، ويعطي الفضل لصاحبه.
- **صفات اجتماعية:** مثل أن يكون من مستوى اجتماعي واقتصادي متميز، ذو شعبية عند الآخرين، ويحترم الآخرين، ويصدر تعليمات بشكل مقبول، ويؤمن بقدرات الآخرين على التغيير، والقدرة على التكيف (عطوي، 2010: 73- 74).

أهمية القيادة التربوية:

تمثل القيادة التربوية الحجر الأساس في إحداث التغيير في المؤسسة التربوية نحو الأفضل، سعياً لتحقيق الجودة في النظام التربوي وقد حدد (العجمي، 2010) هذه الأهمية في النقاط التالية:

- تمثل حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
- قيادة المؤسسة لتحقيق الأهداف المرسومة.
- السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لحلها.
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد إذ يمثلون رأس المال الأهم والمورد الأعلى.
- مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة (العجمي، 2010: 66).

معوقات الإدارة التربوية:

أشار (الأغا وعساف، 2015)) إلى بعض معوقات القيادة التربوية وهي كالتالي:

- عدم وضوح السياسات والأهداف مما يؤدي إلى تخبط قرارات القائد التربوي.
- الميل إلى تركيز السلطات مما يؤدي إلى تقليص التفويض الإداري.
- عدم التشاركية في اتخاذ القرارات في بعض الأنشطة الحيوية.
- عدم مواكبة القيادات التربوية للتطور، مما يؤدي إلى الجمود والخوف (مقبل، 2018: 8) من التغيير.
- الميل إلى الروتين بغرض المحافظة على الشكل التنظيمي للمؤسسة (الأغا وعساف، 2015: 238)..

المبحث الثاني: الاحتياجات التدريبية:

تعد قضية تدريب القادة التربويين من الأمور الهامة التي ترتقي بالقادة والمدراء وتطور من قدراتهم, وتحظى هذه القضية باهتمام كبير في الوطن العربي ، وذلك من خلال ما توفره وزارات التربية التعليم من دورات وورش تدريبيه. ويأتي الاهتمام بتدريب القادة والمدراء من خلال أمرين اثنين الأول: أهمية دورهم في العملية التعليمية، والثانية: عدم كفايتهمبشكل ملحوظ في الوطن العربي سواء من الناحية النوعية أو الكمية مما يجعلهم بحاجة إلى التطوير ومواكبة متطلبات العصر المختلفة.

1. **مفهوم التدريب:**

يستهدف التدريب إجراء تغييرات مهارية ومعرفية وسلوكية في خصائص الأفراد الحالية أو المستقبلية، لتمكينهم من الوفاء بمتطلبات أعمالهم، وتطوير أدائهم الذي ينعكس إيجاباً على المؤسسات ويعزز من قدراتها التنافسية.

وقد عرف (الصيرفي، 2009 : 18) التدريب بأنه: " الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، تحدث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم وسلوكاتهم، من أجل تطوير أدائهم ".

أما (خاطر، 2010: 11) فقد عرفه بأنه: " محاولة لتغيير سلوك الأفراد مما يجعلهم يستخدمون طرقاً وأساليب مختلفة في أداء الأعمال، بجعلهم يسلكون شكلاً مختلفاً بعد التدريب، عما كانوا عليه من قبل ".

وبناء على هذه التعريفات تعرف الباحثة التدريب إجرائياً بأنه: " مجموعة من الجهود والنشاطات التي تهدف إلى إعطاء القادة التربويين المزيد من المعلومات، والمعارف، والمهارات، والخبرات في التي ترفع من مستوى أدائهم في العمل وتمكنهم من مجابهة التحديات والعوائق التي تواجههم في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي والعولمة ".

2. أهداف التدريب:

يوضح (بن عيشي، 2012: 91 – 92) إلى أن التدريب يهدف إلى:

- تنمية المعارف لدى المتدربين وتحديث معلوماتهم وتكريسها لخدمة أهداف المنظمة، أي الارتقاء بمعارف العاملين ومعلوماتهم وفقاً للمستجدات التي يجب الإلمام بها لإتقان العمل.
- تنمية مهارات العاملين وقدراتهم، لأداء العمل بكفاءة وفاعلية.
- تنمية السلوك والاتجاهات الإيجابية نحو العمل وبيئته، ونحو المنظمة وعملائها، والمجتمع، ويسهم في تنمية العوامل الذهنية التي تتفاعل مع بعضها لتكوين آراء المتدربين تجاه قضية معينة.
- تذكير العاملين بأساليب الأداء وتعريفهم أولاً بأول بالتغيرات والتعديلات التي تدخل عليها باستخدام ما يستجد من أدوات أو أجهزة.
- الإسهام في إعادة التوازن النوعي والعددي لهيكل العمالة.
- تقليل وقت أداء الخدمة في المنظمات، وتحسين أساليب التعامل مع العملاء، مما يرفع درجة رضاهم عن المنظمة والخدمات التي تقدمها.

3. الاحتياجات التدريبية:

تحتل الاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح المؤسسات التربوية، حيث تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي، كما أنها تمثل العامل الحقيقي في رفع كفاءة القادة التربويين، إضافة إلى أنها الموجه الرئيس لمتطلبات القيادة، وتوجيه الإمكانات المتاحة للتدريب للاتجاه السليم، علاوة على أنها توفر الوقت والجهد المبذول خلال العمل.

ويذكر (زهران، 2022: 164) أنالاحتياجات التدريبية هي: " مجموعه التغيرات والتطورات المطلوبة أحداثها من معلومات العاملين ومهاراتهم وسلوكهم, لرفع كفاءتهم، وفقا لمتطلبات العمل، بما يساعد على التغلب علىالمشكلات التي تعترض سير العمل في المؤسسة، ويسهم بتطوير الأداء والارتقاء بمستوى الخدمات بشكل عام، وهي معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قدرات معينه فنية أو سلوكيات يراد تنميتها أو تعديلها إما بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو لمقابلة تطورات مستجده لحل مشكلات متوقعة ".

يوضح (العجاج، 2001) أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية قيما يلي:

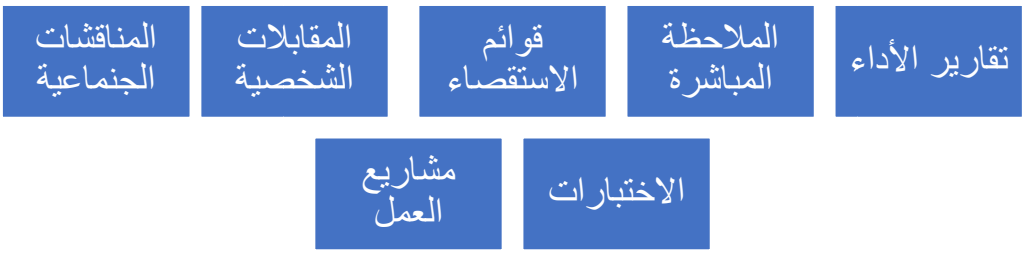
- تبين الأشخاص المطلوب تدريبهم ، وتعمل على نجاح البرنامج التدريبي بأقل جهد ووقت وكلفة، وتعمل على تشخيص المشكلة، وتساهم في عملية التخطيط لحل المشكلة، ونبين أهمية عملية التدريب وفاعليتها مع التركيز على الأداء المحسن في التدريب.، كما تكمن أهمية التدريب في:
- إيجاد علاقة إيجابية قوية بين الرؤساء والمرؤوسين في المؤسسة.
- العمل على تحسين المناخ التنظيمي في المؤسسة.
- زيادة قدرة القائدالتربوي على الإبداع والابتكار، والتكيف مع متطلبات العمل والقدرة على مواجهة المشكلات والتغلب عليها.
- الحرص على تنمية وتغيير سلوكات الأفراد لسد الثغرة بين الأداء الفعلي والأداء المطلوب الوصول إليه.
- تحقيق الجودة في العملية التعليمية التعلمية .

الوسائل المنهجية لتحديد الاحتياجات التدريبية:

تختلف وسائل الإعداد والتدريب باختلاف نوع البرنامج إن كان قبل الخدمة أو أثنائها، فبرامج ما قبل الخدمة يطغى عليها الجانب النظري أكثر من التطبيقي، بينما تركز البرامج أثناء الخدمة على رفع مستوى الأداء، وتطوير التفكير الإداري من خلال المؤتمرات وحلقات النقاش، والزيارات، ودراسة الحالات (كاظم، 2015: 762).

ويشير (نعينع، 2020: 16) إلى أن الوسائل المنهجية لتحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل في الشكل التالي:

شكل (1)



ويضيف (عريفج، 2007)وسائل أخرى كالتالي:

1. **دراسة الحالة:**

وهي إحدى وسائل التدريب العملي، وذلك بأن يقوم المشرف على التدريب العملي بعرض إحدى الحالات التي واجهت أحد القادة على أرض الواقع، ويترك للمتدربين فرصة دراستها وتحليلها، بهدف استقصاء المعلومات وتحليلها، والاستقراء من البيانات بما يؤدي إلى بدائل متعددة توضع موضع التقييم من جانب المتدربين.

2. **لعب الأدوار:**

إذ يوضع المتدربون أمام موقف تتطلب معالجته حل الخلافات التي تنتج من صراع الأدوار، ويشترك بعضهم في تمثيل الأدوار المتصارعة، بينما يراقب الآخرون مجريات الأمور، ويسجلون ملاحظاتهم، ويحللون الموقف ويطورون البدائل اللازمة لاتخاذ قرار يتجاوز أسباب الصراع ويؤدي إلى إعادة تكامل الأدوار.

3. **الزيارات الميدانية:**

وهذه تمثل جانباً من جوانب التدريب، إذ يخطط القائمون على البرنامج لزيارات ميدانية إلى بعض المؤسسات ذات الطبيعة الريادية في عملها، ليطلع المتدربون مباشرة على الترتيبات المتخذة لممارسة أسلوب معين في واحدة من العمليات الإدارية.

4. **المؤتمرات:**

حيث تطرح المحاضرات أو المشكلات من جانب المشاركين في المؤتمر، ويدور حوار حول موضوع المحاضرة، أو يجري نقاش للمشكلة المطروحة يساهم فيه المشاركون الذين يعرفون مسبقاً الموضوعات التي ستتم مناقشتها، ويعدون أنفسهم لذلك.

5. **ورش العمل:**

وهي إحدى الوسائل لمعالجة مشكلات محددة بعينها، حيث يجتمع القادة المتدربون للمشاركة الفعلية في تطوير إحدى المهارات التي يشعرون ببعض جوانب القصور فيها، كتطوير مهاراتهم في استخدام أنظمة الحوافز، وإثارة الدافعية.

6. **حلقات النقاش والحوار:**

وهي حلقات يديرها قائد خبير متمرس لا يسمح لأحد المشاركين بأن يظل سلبياً يقوم بدور المستمع وحسب، وذلك بتكليف المشاركين بين اللحظة والأخرى بوضع تصوراتهم عن البدائل الممكنة التي تطورت في أذهانهم، بعد كل مرحلة من مراحل النقاش.

7. **الاشتراك في الدوريات المتخصصة:**

وهي دوريات أصبحت مألوفة في كل ميدان من ميادين المعرفة والتخصص، والمشاركة في الكتابة في الدوريات المحكمة، أو في الاطلاع على ما ينشر فيها، تؤدي في الغالب إلى النمو المهني في حقل الاختصاص، وإلى مواكبة التطور فيه.

8. **الالتحاق بمراكز التأهيل وكليات الإدارة في الجامعات:**

خصوصاً بالنسبة لمرحلة الإعداد قبل الخدمة، حيث يغطي الملتحقون متطلبات عدد من الساعات المعتمدة من علوم الإدارة، والاجتماع، وعلم النفس، ومناهج البحث، ودراسة الحالات، والتطبيقات الميدانية (عريفج، 2007: 122 – 123).

وترتبط السياسات والإجراءات المتبعة في رصد الاحتياجات التدريبية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإدارة الجودة المؤسسية، إذ الهدف من رصد الاحتياجات التدريبية هو ضمان صحة العمليات التدريبية وتكاملها، وتلبيتهاللتوقعات والرغبات, على أن يتم تنفيذ إجراءات رصد الاحتياجات التدريبية دورياً، والاستفادة من تقارير الأداء لتعديل المسار، ووضع التوصيات المتعلقة بتطوير أداء المؤسسة.

أسس وقواعد التدريب:

1. **البعد العلمي:** بمعنى أن يكون برنامج التدريب مبنياً على دراسات علمية ميدانية، تكشف عن مشكلات القادة التربويين، وحاجاتهم الفعلية للتدريب.
2. **البعد الوظيفي.** بمعنى أن تكون برامج التدريب منوعة، كي يرتبط كل برنامج بالوظائف التي يؤديها القادة الملتحقون بالبرنامج فعلياً، والذي يتصل اتصالاً مباشراً بأدوارهم ومسؤولياتهم في إطار المؤسسات التي يعملون فيها، وعلى ضوء التحديات في عالم متغير يضع تحديات أمام القادة.
3. **الشمولية والمشاركة:** بمعنى أن تكون هناك برامج لتطوير كفايات القيادات على مختلف المستويات، كما يفترض أن تؤخذ وجهة نظر المرشحين للالتحاق بالبرنامج بعين الاعتبار عند التخطيط للبرنامج من حيث محتواه ومدته ووقت ومكان تنفيذه.
4. **بعد الدافعية وتوفير التجهيزات:**لكسب اهتمام المشاركين بفعاليات البرنامج وضمان جديتهم في الاستفادة من أوجه النشاط فيه، ويراعى تحفيز المشاركين لبذل أقصى جهد من خلال ربط الترقيات بحضور مثل هذه البرامج أو صرف علاوات للمشاركين، أو احتساب ساعات معتمدة لخم عن فترة التدريب يستكملونها بساعات أخرى تؤدي إلى نيل دبلومات أو درجات علمية (عريفج، 2007: 120).

مبادئ التدريب:

يوضح (الطعاني، 2002) المبادئ العامة للعملية التدريبية التي ينبغي مراعاتها وهي كالتالي:

- **الشرعية:** يجب أن يتم التدريب وفقاً للقوانين والأنظمة واللوائح المعمول بها داخل المؤسسة.
- **المنطقية:** أن يتم التدريب بناء على فهم منطقي وواقعي ودقيق وواضح للاحتياجات التدريبية.
- **الهادفية:** يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة وموضوعية وقابلة للتطبيق، ومحددة تحديداً دقيقاً من حيث الزمان والمكان والكيف والتكلفة.
- **الشمولية:** يجب أن يشتمل التدريب على جميع أبعاد التنمية البشرية من قيم واتجاهات ومعارف ومهارات.
- **التدريجية:** يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة، ثم يتدرج بصورة مخططة، ومنظمة إلى الأكثر تعقيداً.
- **الاستمرارية:** يبدأ التدريب مع بداية الحياة الوظيفية، ويستمر لتطويره، ومساعدة القادة على التكيف، ومواكبة التطورات المستمرة أمام التغيرات الحالية والمستقبلية.
- **المرونة:** بحيث يتم تطوير نظام التدريب وعملياته لمواكبة التطور والتزود بالوسائل والأدوات والأساليب اللازمة لإشباع الاحتياجات التدريبية للعاملين، بما يتناسب ومستوياتهم الوظيفية، وتوظيفها في خدمة العملية التدريبية.

مشكلات تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك العديد من المشكلات التي تحول دون القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية وقد صنفها (حسنين، 1987: 14) إلى:

أولاً: مشكلات تتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي:

-عدم وعي إدارات المؤسسات بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

- الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية.

- عدم النظر إلى التدريب على أنه نشاط تعاوني.

ثانياً: مشكلات تتعلق بشكل البرامج التدريبية في كثير من الخطط التدريبية التي تضعها:

- إن الاحتياجات التدريبية واحدة ومتكررة بنفس النمط في حين أنه يجب التنبيه إلى أن هذه الاحتياجات دائمة التنوع بسبب تغير الظروف وطرق الأعمال وإدخال تعديلات، تنظيمية أو استحداث تغييرات فنية، وقدوم موظفين جدد وترقية آخرين وتزايد إعداد الموظفين ذوي المؤهلات العالية لذلك فإن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مستمرة.
- شأنها في ذلك شأن أي مهمة إدارية لها الاستمرار والتنوع، الأمر الذي يستلزم العناية في دراستها وتحليلها والنظر إلى كل حال أو موقف على حدة وتميزه عن الأحوال والمواقف الأخرى.
- وعلى سبيل المثال المؤسسات التربوية التدريب المباشر المستمر أثناء العمل يزيد من فعاليته إلى حد كبير ثم يأتي دور التدريب الخارجي الذي يعتبر امتداد للتدريب المباشر المستمر (ياغي، 1990، 87).

ثالثاً: مشكلات تتعلق ببعد التدريب عن تلبية الاحتياجات التدريبية:

إن الاحتياجات التدريبية التي يتم تحديدها لم توضع في شكل أهداف تدريبية محددة وهذا أمرها لأن تحديد الهدف التدريبي بوضوح في صيغة كمية وزمنية ونوعية، يضمن توجيه كافة الجهود التي يتضمنها التدريب ومن تصميم البرامج وتحديد الموضوعات واختيار المدربين وتنفيذ البرنامج وتمويله وتقييم نتائجه نحو تحقيق هذا الهدف.

رابعاً: مشكلات تتعلق بنقص وانعدام البيانات اللازمة التي يستند إليها التدريب المؤسسات:

- قصور نظم المعلومات.

- عدم الأخذ بالأساليب الحديثة في جمع المعلومات ومعالجتها.

- نقص وعي المدير المختص أو المسؤول التدريب بأهمية المعلومات لنجاح التدريب.

- كذلك قد تكون البيانات المطلوبة من الكثرة والتنوع بحيث يسهل لمسؤول التدريب جمعها أو يعتقد في استحالة وصعوبة تحليلها.

- عدم تعاون الموظف الذي يؤدي العمل حيث يعتبر مصدرا أساسيا في الحصول على المعلومات اللازمة للقيام بالنشاط التدريبي.

خامساً: مشكلات تتعلق بأخطاء في تحديد الاحتياجات التدريبية ومخالفتها للواقع الموجود:

- عدم القدرة على التفرقة بين المشكلة التدريبية والمشكلات الأخرى. فالمشكلة التدريبية هي تلك التي يمكن علاجها عن طريق التدريب.

- فماذا يجدي التدريب مثلا عند موظف معين في وظيفة لا تتناسب مع مؤهله أو تخصصه أو درجات طموحه ودوافعه إن الحل هنا هو وضع هذا الموظف في المكان الملائم قبل تدريبه، كذلك قد يرجع انخفاض إنتاجية موظف آخر إلى ضعف الحوافز التي يتقاضاها، وهنا أيضاً لا يجدي التدريب بل يصيبه بإحباط أكثر، وهكذا يجب التفرقة بين الوضع الذي يمثل احتياجات تدريبية أي أنه يعالج عن طريق التدريب، وذلك الذي يستلزم نوعاً آخر من العلاج.

سادساً: مشكلات تتعلق بعدم اهتمام العاملين بالبرامج التدريبية:

- إن هؤلاء الأفراد لا يقتنعون بأن البرامج التدريبية المقدمة لهم تسد حاجة فعلية لديهم، وينشأ عدم الاقتناع هذا من أنهم لم يشتركوا في تحديد الأهداف التدريبية والإتفاق عليها وذلك لأن مسؤول التدريب لم يبحث معهم أصلا احتياجاتهم التدريبية، ولم يناقشهم في المشكلات التي يصادفونها.
- عدم الاستماع لمقترحاتهم عن المهارات والمعلومات التي يعتقدون أنها تساعدهم على الأداء الأفضل لوظائفهم.
- عدم إدراك الأفراد أن السلوك الجديد أو المتوقع (بعد التدريب) والمطلوب لتحقيق الأهداف التدريبية لا يتعارض مع أهدافهم.

سابعاً: مشكلات تتعلق بضعف أثر التدريب:

إن المفهوم السليم للتدريب أنه تلك العملية المنظمة المستمرة التي تتناول الفرد أو مجمله، أي أنها تتضمن شخصيته واتجاهاته وسلوكه ومعلوماته، وتهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات معينة حالية أو مستقبلية يطلبها الفرد، وتحتاج إليها الوظيفة التي يشغلها، وتستلزمها المؤسسة التي يعمل فيها، الأمر الذي يعود على الفرد والوظيفة والمؤسسة ومن ثم المجتمع الكبير بالتنمية والتطوير، إن تم اختيار البرامج الملائمة للاحتياجات التدريبية، حتى تحدثالأثر المطلوب(حسنين،1987: 14).

وفي ضوء ما سبق نجد أن معوقات تنفيذ التدريب تتمحور حول:

- سيطرة البيروقراطية على المؤسسات التربوية وعدم إيلاء اهتمام بضرورة التغيير فيها، وتجويد العمليات الإدارية والتعليمية فيها.
- عدم وضوح الرؤية فيما يتعلق بشان فلسفة إعداد القيادات التربوية.
- ضعف الموارد المالية المخصصة لتدريب القيادات التربوية يؤثر على تنفيذ البرامج التدريبية.
- عدم قناعة بعض القادة بجدوى عملية التدريب والتطوير المهني.

المحور الثالث:

التطور التكنولوجي والعولمة:

تعد الثورة العلمية والتكنولوجية من السمات المميزة للعصر الحالي، والتي طال تأثيرها مجالات ومناحي الحياة كافة، وقد استطاعت المجتمعات تحقيق تنمية شاملة على كافة الأصعدة، السياسية، والاجتماعية والثقافية والتربوية، ونتيجة لذلك برزت قناعات لدى المجتمعات بضرورة إحداث تغييرات وتعديلات بناءة في الأنظمة التعليمية والتربوية لتواكب متطلبات العصر، فإلى جانب الصورة التي يقدمها النظام التعليمي والتربوي عن ثقافة وقيمة المجتمع، بات من المفروض على هذا النظام أن يعكس أيضاً ملامح التطور الحاصل في شتى المجالات على الساحة العالمي، مما يتطلب زيادة الاهتمام بالعملية التعليمية والتربوية لتتمكن من مواجهة التغيرات والتطورات العالمية خاصة في المجال التكنولوجي والمعرفي (السعود، 2018: 187).

ونظراً لأهمية القيادة التربوية باعتبارها المسؤول الأول عن السياسة التربوية، فهي تسعى للبحث عن أفضل الأساليب والتقنيات لمواجهة التحديات والتغيرات التي شملت العملية التعليمية في ظل التطور التكنولوجي والعولمة، بتحسين مستوى ممارسات القادة التربويين، وتنمية قدراتهم وكفاءاتهم، وذلك من خلال رصد احتياجاتهم التدريبية، وإعداد البرامج التي تلبي هذه الاحتياجات للنهوض بالمؤسسات التعليمية.

وقد وضح (الرصاعي، 2022) الآثار الإيجابية للعولمة في النقاط التالية:

1. ساعدت العولمة على انخفاض أسعار التعليم عبر الإنترنت.
2. توفير خاصية التعليم المختلط.
3. وتعزيز التعاون. وحل الحدود الجغرافية للتعليم.
4. تلقي المعرفة من الإنترنت بسرعة.
5. كما ساهمت فيخلق تكافؤ للفرص بناءً على المهارات المعيارية ومعايير القياس.
6. توفير خاصية الاختيار بين المصادر لإيجاد الأفكار التي تناسب القادة في المجتمع. .
7. زيادة قدرة المتعلم على أن يكون أكثر دراية وراحة بالمفاهيم المجردة والمواقف غير المؤكدة.
8. تمكين القادة وزيادة قدرتهم من الوصول إلى المعرفة وتطبيقها.
9. تحفيز خبرات التعلم والتي تعد الطلاب لأدوار قيادية.
10. نتج العولمة كمية متزايدة من الأشخاص المدربين علمياً وتقنياً.
11. تطوير مهارات التوافق، والنقاش، والإقناع، والتنظيم، ومهارات القيادة والإدارة عند الطلاب.
12. دعم لتقنيتي المعلومات ولآليات تبادل الأفكار والخبرات في استخدام التقنيات التعليمية.
13. تشجع العولمة الاستكشافات وتعمل على دفع إمكانات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تَعلم أكثر فعالية.
14. المشاركة العالمية للأصول الفكرية الضرورية لتطورات متعددة وعلى مستويات مختلفة. خلق القيم وتعزيز الكفاءة من خلال المشاركة العالمية والدعم المتبادل لخدمة الاحتياجات المحلية والنمو.
15. العولمة والتعليم من أكثر المجالات تأثراً في عملية العولمة هو المجال التعليمي، حيث ساهم التطور التكنولوجي في نقل المصادر الجديدة للتعليم إلى أماكن واسعة في العالم، كما منحت التكنولوجيا الحديثة فرصاً كبيرة للتواصل بين القادة ، والخبراء لتبادل المعلومات والأفكار وحتى الأدوات العلمية (الرصاعي، 2022).

الاستنتاجات:

في ضوء ما سبق نجد أن القادة التربويين يحتاجون إلى العديد من المهارات التي تسهم في تطويرهم وتجويد الأداء المؤسسي، وهي كالتالي:

أولاً: مهارات إنسانية سلوكية ونحددها بالاحتياج التدريبي الشخصي ومنها:

1. - فن تقدير وإدارة الذات.
2. - مهارة الحوار والعرض والتقديم.
3. مهارة الاتصال التربوي الفعال.
4. مهارات واستراتيجيات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

ثانياً: مهارات تنفيذية تربوية:

إذ تعتبر أساس لكل من يعمل في الميدان التربوي، ولكن طبيعتها تختلف باختلاف المستوى التنظيمي، لذلك فإن القادة التربويين يجب أن يمتلكوا المهارات التالية:

- التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات التربوية.
- حل المشكلات التربوية.
- معرفة خصائص النمو للمراحل العمرية المختلفة.
- طرائق واستراتيجيات غرس القيم.
- القياس والتقويم التربوي.
- إعداد المناهج التربوية.

ثالثاً: مهارات فكرية إدارية:

حيث إن القاعدة العامة تقول أن ليس كل مدير قائد، وإنما كل قائد مدير، ولذلك يجب دعم المدراء ببرامج التأهيل والتدريب المستمرة لهم، ومن هذه المهارات:

- صنع القرار وحل المشكلات.
- التقييم وتحليل المؤشرات.
- الإدارة الإشرافية.
- التخطيط التشغيلي.
- تنظيم وإدارة الاجتماعات وورش العمل.
- تخطيط المهام وإدارة الوقت.
- إدارة الأنشطة التربوية.
- الإشراف التربوي الفعال.
- التدريب على التفكير الناقد التفكير الإبداعي.
- التدريب على الأنماط القيادية المتعددة

رابعا: مهارات تكنولوجية وتقنية ومعرفية:

- مهارة استخدام الحاسب الآلي والتعامل مع البرامج المختلفة.
- مهارة تصميم وإنشاء الملفات والعروض.

- مهارة توظيف التطبيقات التكنولوجية في العمليات الإدارية.
- مهارة تحديث المعلومات الثقافية في شتى العلوم، والاطلاع المستمر عل أحدث التوجهات التربوية للاستفادة من الخبرات المقدمة.

توصيات الدراسة:

- توفير متطلبات تنفيذ البرامج التدريبية وتخصيص موازنة مالية كافية لاستمراريتها.
- بناء قادة ذوي قدرات ومهارات عليا.
- تطوير البرامج التدريبية لتتلاءم مع الاتجاهات الحديثة في فنون الإدارة والقيادة.
- استثمار التطور التكنولوجي في تقديم البرامج التدريبية واستقطاب مربين من الخارج عبر المنصات الإلكترونية.
- تنمية كفارات وقدرات القيادات في مجال التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.
- تشجيع القادة التربويين على الإقبال على البرامج التدريبية التي تُعنى بالفكر التربوي الحديث لتجويد العملية التعليمية التعلمية، ورفع مستوى أداء جميع العاملين لتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسة.
- إعداد دورات تدريبية للقادة التربويين وتنفيذها من قبل متخصصين في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية.
- مراعاة الأبعاد العلمية والوظيفية عند رصد الاحتياجات التدريبية.
- من الممكن تنفيذ بعض البرامج التدريبية عبر المنصات الإلكترونية.
- إعداد حقائب تدريبية مجزأة حسب الجلسات التدريبية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين بشرط مواكبة التطور العلمي والانفجار المعرفيوالتطور في تقانة المعلومات وما تفرزه العولمة على كافة الميادين.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد القادة التربويين وتدريبهم.

خاتمة:

وبعد ، فقد حاولت في هذه الورقة البحثية أن أستعرض مفهومي الاحتياجات التدريبية والقيادة التربوية، حيث تناولت خصائص القيادة التربوية وأنماطها، ومعوقاتها، وصفات القائد الفعال، ثم أسس وقواعد التدريب، وآلية تحديد الاحتياجات التدريبية، ومشكلاتها، ثم تناولت محور التطور التكنولوجي والعولمة، وآثارهما الواضحة في المجال التربوي والتعليمي، وصولاً لعرض أهم الاحتياجات التدريبية التي تصقل شخصيات القادة التربويين وتمكنهم من تجويد العمل في المؤسسات التربوية، وسد الفجوة التدريبية من خلال اتباع وتنفيذ التوصيات الواردة في هذه الورقة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. بن عيشي، عمار (2012): **اتجاهات التدريب وتقييم أداء الأفراد**، ط 1، الهيئة العامة للكتاب، مصر.

2. حاجيج، فوزية (2018): الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في ضوء مهارات القيادة الإدارية، دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية لبلدية مقرة، **رسالة ماجستير**، جامعة بوضياف- المسيلة، الجمهورية الجزائرية الشعبية.
3. حسنين، حامد (1987): تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع العام الأردني ودور الإدارة العامة في تلبيتها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية.
4. الحيلة، محمد (2012): **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. خاطر، فايز (2010): **استراتيجية التدريب الفعال**، ط 1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
6. الرشيدي، يوسف خلف حمد (2021): تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد القيادات التربوية بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت في ضوء نظريات القيادة والاجارب الدولية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع 45، ج 1، ص ص 439 - 476.
7. الرصاعي، محمد (2022): **التعليم في ظل العولمة**، صحيفة الرأي، متاح على الموقع:https://alrai.com/article/10471245 بتاريخ 20022/10/10 الساعة 1:30 صباحاً.
8. زهران، ياسر محمد عبد الرحيم (2022): الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي مديرية تربية عين الباشا، **المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط**، مج 28، ع 2، ج 2، ص ص 156 – 180.
9. السعود، حسني محمد (2019): دور التطور التكنولوجي في فاعلية الإدارة التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج 27، ع 5، ص ص 186 – 212.
10. الصيرفي، محمد عبد الفتاح (2009): **التدريب الإداري، المدربون والمتدربون وأساليب التدريب**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. الطعاني، حسن أحمد (2002): **التدريب مفهومه وفعالياته - بناء البرامج التدريبية وتقويمها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
12. عباينة، صالح أحمد (1996): الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.
13. العجاج، فهد سلمان (2001): تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات من وجهة نظر المديرين أنفسهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.
14. العجمي، محمد حسنين (2010): **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
15. عريفج، سامي سلطي (2007): **الإدارة التربوية المعاصرة**، ط 3، دار الفكر، الأردن.
16. عطوي، جودت عزت (2010): **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**، ط4، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
17. الغامدي، سعيد بن عبد الله عياش (2006): أساليب القيادة الإدارية لدى ضباط الكليات العسكرية وفق نموذج الشبكة الإدارية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عدن.
18. غباين، عمر محمود (2009): **القيادة الفعالة والقائد الفعال**، مكتب الجامعة، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن.

19. كاظم، فايز جلال (2015): القيادة التربوية – دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية للبنات**، جامعة بغداد، مج 26، ع3، ص ص 757 - 764).
20. مرسي، محمد منير (1984): **الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة.
21. مقابلة، محمد قاسم (2011): **التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.
22. نعينع، محمد فتح الله (2020): **الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية**، متاح على الموقع:
23. https://www.researchgate.net/publication/340599060_alahtyajat_altdrybyt_llqyadat_altrbwyt
a. بتاريخ 2022/10/13، الساعة 11:13 مساء.
24. ياغي، محمد عبد الفتاح (1990): **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق**، ط 1، السعودية، الرياض.
25. ثانياً: المراجع الأجنبية:
26. Dorczak, Roman (2014): Putting education into educational leadership – the main challenge of contemporary educational leadership, **Contemporary Educational Leadership,** V. 1, No.1, pp. 7-13.
27. a- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. **Management in Education**,http://dx.doi.org/10.1177/0892020607085623, on 14/10/2022 at 9:39 am.

إعادة تشكيل صورة القائد في الوسط التربوي

Rebuilding the image of the manager in the educational places

- **ناصري زواوي** (دكتوراه في علم الإجتماع، جامعة محمد بن أحمد، وهران 2، الجزائر، (nasrizouaoui@yahoo.fr).

- **ملخص باللغة العربية**

تسعى الدراسة إلى التعريف بالدور الذي تستطيع أن تقدمه الثقافة بشكل عام للفرد و التنظيم في الوسط التربوي، و تحقيق تلك المعرفة يستلزم منا القيام بدراسة ميدانية عبر مؤسسات التربية بإحدى ولايات الجزائر. و هو ما سمح بإكتشاف أن هناك غياب نسبي للثقافة المهنية في الوسط التربوي، و ذلك بسبب التضارب بين الثقافة التقليدية التي يمتلكها القائد أو المعلمون مع الثقافة التنظيمية التي تتطلبها التنظيمات الحديثة التي تنادي إلى ضرورة التكيف مع البيئتين الداخلية و الخارجية، و أن القائد مطالب بالإستثمار في الرأسمال الثقافي الموجود في الوسط التربوي، إلا أن غياب التكوين في هذا المجال كثيرا ما ساهم في إنتاج علاقات توتر بين القائد و الرعية.

- **الكلمات المفتاحية: القائد: الإدارة: المدرسة: الثقافة: التنظيم.**

Summary:

The study tries to show the role that culture can play for the individuals and organizations in the educational fields , and to achieve the knowledge, we must carry out a study in schools in one of the provinces of Algeria. This has shown that there is a lack in professional culture in schools, due to the conflict between the traditional culture and the organizational culture required by modern organizations which inquire the need to adapt to internal and external environments. The staff is obliged to invest in culture in the educational environment, but the lack of training in this domain has often contributed to the creation of tension between managers and employees.

- **Keywords:**Manager: Administration: School: Culture: Organization.

مقدمة:

الحديث عن القائد في المؤسسات التربوية يجعلنا نتحدث عن مكانته الحقيقية داخل الجماعة التربوية، إذ لا تكاد أي مؤسسة تربوية تنافي حقيقة أنه لا أفضل من موقع المدير كقائد في تحسين أداء المؤسسة من أجل الإرتقاء بها نحو الأفضل، و لعل هذه الفكرة أنها لم تكن وليدة الصدفة بقدر ما هي خلاصة الدراسات السابقة التي أثبتت أن نجاح وظيفة المؤسسة نابع من نجاح الدور الذي يقوم به المدير كمسؤول أول عن المؤسسة التي يشرف عليها. فالمدير يمتلك وظيفة تأثير على جميع الفاعلين في الوسط التربوي "أساتذة، عمال و موظفين و تلاميذ"، و نمط القيادة الذي يعتمده هو الذي سيحدد طبيعة التسيير الإداري الذي سيربط بين هؤلاء الفاعلين،

و بالتالي فإن أي محاولة للحديث عن نجاح النشاط الإداري و علاقته بالقائد "المدير" سيقودنا إلى الحديث بشكل عام عن علاقته بعناصر أخرى كالبيئة و الثقافة و الإتصال التنظيمي ...إلخ، إلا أننا سنركز أكثر على عنصر

الثقافة بسبب تأثيره المباشر على الفرد و الجماعة، و قد اختلفت الأطروحات النظرية و التصورات الفكرية في الإحاطة بهذا العنصر بسبب ارتباطه بعدة عناصر، و لعل أبرزها هو الفرد الذي نسميه هنا بالفاعل الإداري "القائد" الذي هو نتاج ثقافة معينة لطالما يعيد إنتاجها في وسطه المهني، أيضا العنصر الثاني و هو الوسط المهني كفضاء له ثقافته الخاصة التي تتميز بالتنظيم و المسؤولية، و الذي تتزاوج بداخله الثقافة المهنية مع ثقافة الفاعلين المختلفة، بينما العنصر الأخير هو مؤسسة العمل بإعتبارها تمتلك ثقافتها الخاصة التي تبحث عن التأثير على الآخرين و دمجهم في مخططاتها و برامجها حتى تحقق أهدافها.

تهدف هذه الدراسة للوقوف على مدى تأثير مختلف الثقافات التي تم ذكرها سابقا على دور القائد في المؤسسة، و على النشاط الإداري بإختلاف أشكاله، و حول مدى إمكانية تحميل الثقافة لوحدها فشل أو نجاح الإدارة، خاصة و أنها تستطيع أن تلعب دورا بارزا في صناعة الوعي و الحس المهني لدى الموظفين، لأنها استطاعت هذه الأخيرة على مستوى الدول المتطورة من إخراج العمال و التنظيمات من مشاكلهم المتعددة.

و لتحقيق ذلك فقد انطلت الدراسة من السؤال التالي: **ما هي الوظيفة التي يمكن للثقافة أن تقوم بها على مستوى المؤسسات التربوية من أجل تحديد المسار الذي ستنتهجه الإدارة و المدير لتحقيق أكبر قدر من الفعالية ؟**

و قد تم الإعتماد على المنهج الوصفي لوصف الظاهرة بطريقة سوسيولوجية تتضمن تحليل النتائج المتحصل عليها تحليلا كميا و كيفيا، و تحقيق ذلك يتطلب منا الإعتماد على مجموعة من الأدوات البحثية لجمع المعطيات, منها الإستمارة و المقابلة، و قد تم التعامل مع عينة مقدرة بـ102 مبحوثا منهم أساتذة و مديري 23 مؤسسة تربوية.

1- ثقافة الفاعل الإداري "القائد":

يُجْمِع غالبية علماء الإجتماع على أن الإنسان في المجتمعات التي لا توجد بها حرية بالمعنى الحقيقي للكلمة سواء على مستوى التعبير أو احترام الرأي على الأقل، يصبح الإنسان غير قادر على التفكير بعقله المجرد لأن تفكيره سيرتبط بالتفكير العام لمجتمعه، و انطلاقا من هذا التصور النظري سنحاول تفسير مفهوم الثقافة لدى الفاعل التربوي كقائد إداري، لأن هذا القائد يبقى في الأخير مجرد مواطنٌ ابن بيئةٍ يتأثر بها و يحاول التأثير فيها.

لقد أثبتت الدراسة بأن نسبة 85.29 % من المبحوثين تقر على أن الغالبية من المديرين لهم إزدواجية في الثقافة، هذه الإزدواجية تجعلهم يتملصون أحيانا من الجانب الإيجابي الذي تحمله بعض القيم التقليدية التي طبعت عادات و تقاليد الأسر الجزائرية، كطلب الشورى مثلا و تقديم النصيحة و التعاون في إنجاز المهام... و ذلك بحجة عدم فعالية هذه العادات في مجتمع اليوم الذي أصبح أكثر تعقيدا، لأنها تجعلهم يبدون في صورة المناضل الفاشل القليل التجربة الذي لا يستطيع انجاز أي مهمة بدون اللجوء إلى غيره، بينما في المقابل وجدنا أن نسبة 72.54 % من مجتمع الدراسة تؤكد على أن هناك توظيف ملاحظ للجانب السلبي الذي تحمله الثقافة التقليدية، كتوظيف القبلية و الجهوية، و عدم إعطاء الجانب الرسمي في العمل حقه الطبيعي من خلال التركيز أكثر على

الجانب الغير رسمي في مختلف التعاملات و العلاقات المهنية، و هذا ما أدى إلى جر الإدارة كثيرا في متاهات مع النقابات العمالية و خاصة نقابات الأساتذة.

و سنحاول في هذا الجدول توضيح أهم الإختلافات الثقافية التي يمكن أن تؤثر سلبا على النشاط الإداري في المؤسسات التربوية.

الجدول رقم (01): يبين بعض مظاهر الإختلاف بين القيم التقليدية و متطلبات التنظيم الحديث:

المجال	القيم التقليدية	متطلبات التنظيم الحديث
احترام الوقت و المواظبة	– عدم احترام الوقت – التغيب	– احترام الوقت – المواظبة
القيادة	– لها طابع ثقافي – علاقات قبلية و أسرية	– لها طابع رسمي منظم – تنظمها القوانين و أعراف التنظيم
الإنضباط	– أسباب ثقافية للصراع – إحترام الأكبر سنا	– علاقات رسمية تنظمها القوانين – إحترام السلم التنظيمي

المصدر: بوفلجة غياث، **القيم الثقافية و فعالية التنظيمات**، ص35.

لم يكن هناك فرق كبير بين النتائج المبينة في الجدول و بين ما تم استنتاجها من خلال الدراسة، فهذه الأخيرة قد أثبتت بأن هذا النوع من الممارسات التقليدية قد انتقلت إلى الإدارة، فأصبحت غيابات بعض الأساتذة أو الموظفين عن الإجتماعات التي تعقدها إدارة المؤسسة التربوية لا تحتاج إلى تبرير من طرف المتغيبين خاصة لدى فئة النقابيين، و إن تم الإعتذار فيكون متأخرا جدا عن أوانه، و الحديث عن ثقافة الغياب لا تقتصر فقط على النقابيين، هذا التغيب الذي يعتقد بعض الباحثين أنه ناتج عن ميل كثير من أفراد المجتمع إلى القناعة و الإتكالية و الخمول عن العمل الجدي، نتيجة طول مدة الإستعمار و التخلف التي عانى منها المجتمع الجزائري (بوفلجة غياث، 2010، ص26).

أما عن قضية تولي القيادة على رأس المؤسسات التربوية عبر مؤسسات الولاية فقد أثبتت الدراسة و بنسبة 68.62 % بأن القيادة التي باتت تتمركز فقط لدى الأساتذة دون غيرهم من الإداريين تتم فقط بمسابقة مهنية كتابية تلامس ثلاث مواضيع سهلة غاليا، لا ترقى للبحث عن القائد الفاعل و الفعال الذي يجابه التحديات القادمة و يتنبأ بها، فالإلتفاف حول القائد الذي يتمتع بالمكانة الإجتماعية و الخبرة أصبح من الماضي، رغم أن الثقافة التقليدية الموروثة عن طابع التسيير الكلاسيكي الذي فرض هيمنته على المجتمع الجزائري لفترة طويلة جدا كان قد ساهم في إخراج عدة مؤسسات تربوية من مشاكل حقيقية،فمن جهة يُعتبر هذا الموروث جيدا نظرا لإعطاءه فرصة للموظفين الذين يمتلكون الخبرة من أجل توظيفها لصالح المؤسسة و لتطوير خبرة الفاعلين الآخرين، لكن من جهة أخرى يستطيع أن يكون هذا الموروث سيئا حين تغلب عليه مظاهر ثقافية سلبية، كتوظيف الإدارة لممارسة السلطة ضد أفراد أو جماعات معينة، أو جر الإدارة في صراع لا يخدم المصلحة العامة.

و في سؤالنا عن طريقة تعامل الأساتذة مع المدير فقد لوحظ بأن نسبة 76.47 % من المبحوثين تؤكد على أن الأساتذة يتعاملون مع المديرين على أساس أنهم زملاء مهنة و ليسوا بقادة إداريين، و هذا يدل على أن مفهوم القيادة عند هذه الشريحة يحتكم لممارسات ثقافية تنم عن نظرة تقليدية لمفهوم السلطة، و ليست القيادة التي تتطلبها التنظيمات الحديثة التي تعترف بالطابع الرسمي المنظم، و نحن هنا لا نؤكد على ضرورة و وجوب الرجوع إلى التنظيم

الرسمي فقط في التعاملات كما لا نحبذ فكرة طغيان الجانب الغير رسمي أيضا، فلكل جانب دور و هو ما أثبتته مختلف مدارس التنظيم خاصة الحديثة منها التي تحاول الإستثمار في الجانبين "الرسمي و الغير رسمي" للوصول بأي تنظيم لتحقيق أهدافه.

لقد سمحت لنا الدراسة من اكتشاف أن 62.74 % من أفراد العينة يعتقدون بأن سبب التحاق الأساتذة بوظيفة مدير هي محاولة لتحسين ظروفهم المادية و على رأسها الأجر، و الحصول على السكن الوظيفي، بينما تبقى الأسباب الأخرى كالهروب من مشقة مهنة التدريس، القناعة الشخصية بممارسة النشاط القيادي تختلف من أستاذ لآخر، بينما تختلف هذه النظرة لدى القادة الإداريين أنفسهم، إذ وجدنا أن أكثر من 91.17 % من المديرين تولوا هذه المسؤولية على رأس المؤسسات التربوية نتيجة قناعتهم الناجمة عن الإحساس بالمسؤولية اتجاه الآخرين، هذه القناعة الناجمة عن خبرتهم الطويلة في التدريس و درايتهم بمختلف المشاكل التي تتعلق بالقطاع، و هو ما يشكل لديهم دافعا للبحث عن كل ما يحيط بالنشاط الإداري من أُطرٍ قانونية و تنظيمية، ذلك عكس 08.82 % المتبقية من العينة التي اكتشفنا من خلال احتكاكنا بهم بأنهم يبحثون على المراكز القيادية بحثا عن تحقيق و قضاء مصالحهم الفردية.

لا يمكننا الحديث عن هوية الفاعل الإداري "المدير" داخل المدرسة خاصة لدى فئة الرجال بدون أن نتطرق إلى البحث عن مستواهم المادي أيضا، إذ يرى **أنتوني غدنز** أن طبيعة العمل تُسبِغُ على المرء هويةً اجتماعية مستقرة، و في ما يتعلق بالرجال بصورة خاصة، فإن الإعتداد بالنفس كثيرا ما يرتبطُ بإسهامهم الإقتصادي في تلبية احتياجات الأسرة (أنتوني غدنز، 2005، ص436) ، و هو ما نعتقد أنه قد شكل لدى هؤلاء القادة دافعا لتوظيف القيادة لتحسين مستواهم المادي و الإجتماعي.

و الجدول التالي يبين لنا الدوافع التي كانت تقف وراء ممارسة الأساتذة للقيادة في الوسط التربوي:

الجدول رقم (02): يبين دوافع التحاق الأساتذة بالقيادة التربوية:

	بالنسبة للمديرين		بالنسبة للأستاذ	
	التكرار	%	التكرار	%
دوافع مادية	00	00	32	31.07
دوافع اجتماعية	01	0.98	31	30.39
دوافع مهنية	08	7.84	11	10.78
قناعة شخصية	93	91.17	28	27.45
المجموع	102	100	102	100

لقد لوحظ كما هو مبين في الجدول أعلاه بأن غالبية المديرين لم يَسْتَهْوِهِمُ العمل الإداري نظرا لعدم وجود تجربة إدارية رائدة في جزائر ما بعد الإستقلال، بقدر ما دفعت بهم القناعة الشخصية الناتجة عن توفر عنصر الوعي لذلك، لذلك فقد أصبح الإنتماء عندهم تقليديا كما أثبتته نتائج الدراسة المختلفة هدفه إشباع حاجات مادية لا غير، و بالتالي كلما تحققت تلك الحاجات يضعف النشاط الإداري لديهم و العكس صحيح، فتتأثر المؤسسات التربوية بسبب مختلف مشاكل المجتمع الإجتماعية و المادية و ما يحمله أفراده من قيم ثقافية لا تتماشى دائما مع ما تتطلبه التنظيمات المهنية الحديثة (بوفلجة غياث، 2010، ص.ص 36-37).

لقد شكل الدين في المخيال الشعبي على أنه قيمة ثقافية ذات دلالة تاريخية خاصة إذا تعاملنا مع فرضية أن الدين له دور مهم اجتماعيا في بعض المجتمعات، و هو ما جعل الممارسات اليومية لا تكاد تخرج عن توظيفه حتى في الوسط التربوي، رغم أن هناك تحفظ كبير في قضية توظيف الدين لأن ممارسات كثيرة تصدر من عامة الناس تتناقض مع الدين، لكن بمجرد أن تتأثر مصالحهم الفردية يقومون بتوظيف الدين حمايةً لتلك المصالح هذا على مستوى المجتمع، أما على مستوى الإدارة فنحن نعتقد أن مثل هذه الممارسات ستعزز من قيمة المصلحة الفردية عند المديرين بدل المصلحة العامة التي ينادي إليها الدين و التنظيم الإداري في حد ذاته، و قد بينت الدراسة بأن 34.16 % من المديرين يوظفون الدين لتبرير تصرفاتهم أو لإيجاد حجج لتبرير مواقفهم اتجاه بعض القرارات التي يتخذونها، و هذا في اعتقادنا مجرد غطاء لتبرير تصرفاتهم و ليس ممارسة حقيقية للإدارة.

و رغم أن الممارسة الدينية قد تراجعت بقوة حتى أصبح الدين لا يمتلك نفس المكانة و القداسة في فكر الشباب في هذا الزمن(Adams André, 1963, p128) ، إلا أن الملاحظ على مستوى الإدارة هو استقالة غالبية "السلفيين" من النشاط القيادي، و رغم أنهم موجودون و بقلة على رأس بعض المؤسسات التربوية إلا أن وجودهم جعلهم ينقسمون إلى ثلاثة فئات هي كالتالي:

1- فئة منخرطة في النشاط القيادي لكن نشاطها محدود جدا و تمثل فئة الذكور الأصغر سنا و بعض النساء الغير متزوجات، فهذه الفئة لا تؤمن بالمبادئ التي جاء بها التنظيم لكنها تقبل به، و تحاول أن تنشط وفق تصور يهدف إلى تحسين الأوضاع المادية و الإجتماعية لجميع الفاعلين في الوسط التربوي.

2- فئة منخرطة في النشاط الإداري و تشارك بقوة و تساهم بقراراتها في تصويب العمل الإداري وفق ما تقتضيه الشريعة، و تمثل فئة الذكور الأكبر سنا، فهذه الفئة تعتقدُ بأنه يجب أن يكون هناك تواجد للسلفيين على مختلف المؤسسات من أجل العمل على تهذيب المجتمع.

3- فئة لا تؤمن أصلا بالعمل القيادي، و تمثل فئة المتشددين "تصورا و ممارسة" و فئة النساء المتزوجات.

أما فيما يتعلق بنشاط المرأة على رأس المؤسسات التربوية فحسب دراسة سابقة تناولت نفس الموضوع فقد لوحظ بأن طبيعة المخيال الثقافي و الأنثروبولوجي للمجتمع الجزائري لا يستطيع لحد الآن الخروج من سيطرة الخطاب الأبوي الذي يهمش المرأة و يحد من تطورها و مساواتها مع الرجل في القيادة (Bruno S.Frey, 2002, p60) ، و بالتالي فالمرأة لا تزال توجهها التقاليد و الأعراف حتى داخل البيئة المهنية، و قد أثبتت الدراسة صدق ذلك بنسبة 76.66 %، بحيث أرجعت هذا إلى طبيعة القطاع في حد ذاته الذي ترسخت فيه قيم "الحرمة" بسبب حضور التوجهات المحافظة و الدينية أكثر داخله "أغلب المرشحين في التيار الإسلامي خاصة لعام 1991 هم من المعلمين" (زبيري حسين، 2019، 196) ، فمثل هذه الممارسات السلبية في اعتقادنا هي نتاج تفكير الأنظمة السياسية التي آمنت بضرورة أن تُبقي الجميع في أدنى سلم الترتيب الذي فرضته عليها القوى الرأسمالية "الإستعمارية" متلقيةً الإشعاع الثقافي و المادي منها، فالإيمان بإسهام أحادي الجانب يؤسس عقيدة العجز الإبداعي للمجتمع المصنف في أسفل سلم المسار الحضاري (أرمان ماتلر، 2008، ص18) ، و هو ما انعكس على جميع الفاعلين في المجتمع و منه المرأة التي كان لغيابها عن الإدارة تأثير مباشر.

لقد بينت الدراسة بأن قضية تولي المسؤولية الإدارية سواء لدى العامل أو المواطن كانت موضع أخذ و رد على أعلى المستويات في السلطة، خاصة بعد فترة الإستقلال و ما انجر عنها من وجود بعض الرواسب التاريخية التي تعود أساسا إلى السياسة الثقافية الإستعمارية التي فُرِضَتْ على مثقفينا بهدف تفتيتِ نضالهم و عَزْلِهم عن واقعِ مجتمعهم (محمد السويدي، د.ت، ص42) ، و هو ما أدى في الأخير إلى إنتاج هوة بين القائد و القاعدة ساهمت في صناعة المدير على شكله الحالي، المدير الذي يتأثر نمط تسييره بمشاكله الإجتماعية المختلفة و بالدين، ليمارس سلطته و قد ساهم في إضعاف التضامن الذي كانت تبحث التنظيمات المهنية الحديثة لأن يرقى لأعلى مستوياته.

2- **ثقافة التنظيم الإداري:**

نحاول من خلال هذه الدراسة اكتشاف منظومة القيم السائدة التي تتبناها المؤسسات التربوية، و التي تجعل أعضاء أي تنظيم يلتفون حولها كفلسفة عامة تحكم جميع افتراضاتهم و معتقداتهم نحو النشاط الإداري، لكن قبل الحديث عن ثقافة التنظيم الإداري و ما لها من دور في توجيه المنظمة "المدرسة" نحو أهداف معينة، سنحاول الوقوف عند فكرة أنه لا معنى لطرح مسألة التنظيم إلا بين أناس مقتنعين أنهم يستطيعون العمل معا، بل عليهم ذلك، أي يستطيعون النضال بالتنظيم و لا يبدأون بإفتراض أن لا دافع لهزيمتهم(محمد السويدي، نفس المرجع، نفس الصفحة) ، و التنظيم الذي نحن بصدد الحديث عنه ليس نفسه ذلك الموجود لدى الغرب، كون أن تنظيماتنا تعرف عدة تناقضات بسبب البنى الثقافية التي تتأثر بعناصر الدين و القرابة و غيرها من الأمور التقليدية التي لا تزال تؤثر في الفرد و الجماعة، فتصنع ثقافة تنظيمية تتأثر غالبا بثقافة الأفراد الفاعلين فيها.

سنحاول عبر هذا الجدول أن نبين مدى إلتزام المدير و القيادات الإدارية بالقواعد التنظيمية في مختلف العلاقات التي تربطهم بالموظفين، خاصة و أن اصطدام الثقافة التنظيمية لأي منظمة بثقافات الفاعلين بداخلها يدفعها لأن تتكيف من أجل البقاء و الإستمرار، و هذا ما سيرهن في اعتقادنا المسألة القيادية حين تتميز ثقافة القادة بالتقليد و السطحية.

الجدول رقم (03): يبين مدى إلتزام المديرين بالقواعد التنظيمية:

الأسئلة	نعم		لا	
	التكرار	%	التكرار	%
هل يركز المديرون على الجانب الرسمي في تعاملاتهم مع الموظفين؟	27	26.47	75	73.52
هل هناك تكوين جدي للمديرين في مجال تسيير الموارد البشرية؟	13	12.74	89	87.25
هل يتم إشراككم من طرف المديرين في التسيير؟	41	40.19	61	59.80

لقد حاولت الإدارة كتنظيم أن تمرر ثقافتها التسييرية إلى جميع الفاعلين الإجتماعيين حتى تتحدد لها هويتها التنظيمية، بحيث يلعب الإطار الرسمي جوهر العملية الإدارية في ذلك من أجل ضبط سلوك جميع الفاعلين و توجيهها نحو أهداف المنظمة، إلا أن نسبة 73.52 % من المبحوثين قد اعتبرت بأن طريقة التسيير في الوسط التربوي لا تزال تعتمد على الجانب الغير رسمي ضمن ما يسمى بالولاء و التحالفات بعيدا عن الرسمية، و هذا راجع حسب تحليلنا إلى طبيعة المؤسسات التي يتوقف فيها الدوران الوظيفي و تطول فيها مدة بقاء المدير على رأس المؤسسة التربوية، بينما

أكدت النسبة المتبقية 26.47 % بأن القائد "المدير" يحتكم للجانب الرسمي في التسيير، و يظهر ذلك حسب إعتقادهم في مناسبات عقد الإجتماعات، لأن للإجتماع بعض الخصوصيات التنظيمية و التي على رأسها إبلاغ إدارة المؤسسة التربوية بيوم و ساعة إنعقاد الإجتماع، و إبلاغ جميع الفاعلين بشكل رسمي عن طريق لوحة الإعلانات كما هو متفق عليه قانونيا، إلا أن الإجتماع لوحده لا يكفي لأن يكون معيارا لمدى إعتماد هؤلاء القادة على الجانب الرسمي في تسييرهم للفريقين الإداري و التربوي، لأنه لوحظ في كثير من المرات حسب الدراسة أن هناك إجتماعات أخرى كمجالس التأديب تعقد بصفة لا تتماشى و قوانين التربية الوطنية.

لقد مكنتنا لقاءاتنا مع الأساتذة من معرفة بأنهم يعتبرون بأن المديرين يستغلون وجودهم في قاعة الأساتذة ليمرروا رسائل الإدارة إليهم، و ذلك تفاديا لبعض الضغوطات الإدارية التي تستوجب حسب القانون على أن يكون أي إجتماع خارج أوقات العمل، هذا من جهة، أما من جهة أخرى فقد أرجعت نفس النسبة من المبحوثين بأن سبب ذلك هو معرفة المدير تعلم بأن غالبية الأساتذة هن من النسوة، لذلك يحاول هؤلاء المديرين تكييف إستراتجياتهم وفق ما يرونه ضروريا حتى تستمر الإدارة في عملها، فهي تحاول إلى حد كبير أن تتفادى إحضارهن خارج أوقات عملهن، و ذلك بعيدا عن الرجوع إلى الآليات ذات الطابع الرسمي المنظم وفق القوانين و أعراف التنظيم.، لأن ذلك قد يقود إلى إثارة مشاكل أسرية، و في هذا الصدد ترى بعض الدراسات أن قرار ممارسة أي نشاط مهني بالنسبة للمرأة لا يكون قرارا تتحقق من خلاله رغباتها، بقدر ما يكون أحيانا قراراً تتحكم فيه العائلة و تتدخل فيه و بقوة(KERZABI Abdelatif, 2009, p02).

فهذه الطريقة في العمل في حد ذاتها نعتقد بأنها لا تعزز من الأدوار القيادية لدى هؤلاء المديرين، كما تقلل من مدى رقابتهم على القواعد العمالية من خلال آليات الرقابة المتاحة، خاصة منها تعزيز نظام الإتصالات بين جميع الفاعلين من أجل تقوية ولائهم لمؤسستهم التربوية و تعزيز دورهم فيها، فتؤدي طريقة العمل تلك إلى تغذية الجانب السلبي في العامل و تجعله لا يلتزم بقوانين الإدارة غاليا، كون أنه لم يلتمس منها الجدية في التعاملات ذات الطابع الرسمي و منها إشراكهم في إتخاذ القرارات المختلفة.

و كما أشرنا سابقا فإن مثل هذه الممارسات ستؤسس لثقافة سلبية لا تساهم في بناء الفكر المهني لدى الموظف، فيصبح الموظف و المدير لا يعرفان الثقافة التنظيمية التي تتبناها التنظيمات الحديثة، و قد لوحظ أنه كثيرا ما يقوم المدير بتفعيل أدوات الردع و الرقابة كلما أراد أن يعاقب جماعة معينة، و العكس صحيح بحيث تتلاشى أدوات الرقابة حين يكون المدير في أفضل ظروفه النفسية و الإجتماعية ، و هو ما أكدت عليه نسبة 76.47 % بردها نعم على سؤال حول إن تم جر الإدارة من طرف المدير في أبسط المشاكل التنظيمية، و أن الغالبية التي تقوم بهذا الفعل تمثل فئة "المديرات" خاصة الجدد منهن، لأنهن لم يتعرفن بعد على القوانين التي تحكم علاقتهن بالجماعة التربوية، و بالتالي يلجأن إلى توظيف آليات الردع و الرقابة كردة فعل عفوية منهن لتعزيز حضورهن بالمؤسسة.

فقلة الوعي هذه راجعة في اعتقادنا إلى قلة التكوين أو انعدامه إن صح القول عبر أغلب المؤسسات التربوية، و هذا ما أكدته نسبة 87.25 % من المبحوثين على أنهم لم يتلقوا تكوينا مباشرا بعد تولهم رئاسة المؤسسات التربوية،

بل أنه لا يوجد تكوين إطلاقا لفائدة المديرين، هذا التكوين الذي من شأنه تنمية الشعور بالإنتماء و الولاء للجماعة و المنظمة، كما يسمح للقاعدة العمالية الكبيرة من التعرف على طرق الحفاظ على الإستقرار التنظيمي في مؤسستهم، من خلال التعرف على الأولويات في الوسط المهني و طرق تعزيز الأدوار لكل فرد داخل المؤسسة، و بالتالي فغياب ذلك التكوين قد أدى إلى القضاء على روح المبادرة الفردية لجميع الفاعلين، و في ظل غياب هذا أصبحت الإدارة متهمة في بلداننا على أنها أصبحت تجري وراء الحصول على أكبر نسبةِ نجاح و استقرار وظيفي و بطريقة كمية و ليست نوعية.

فثقافة التنظيم التي لا تعتمد على صناعة قادة فعالين خوفا من انعكاسات ذلك عليها، نعتقد بأنها لن تساهم في تطور المجتمع، و هو نفس التصور الذي سبقنا إليه **دور كايم** حين تناول مسألة تطور المجتمعات بأنه مرهون و مرتبط بمدى الوعي الجماعي، و الوعي شرط أساسي عند **آلان توران** حتى يقوم الفاعلون بدورهم على أحسن وجه، و هي نفس القضية التي جعلت **كارل ماركس** يتطرق إليها من باب أن الثقافة الإنسانية لا يمكن تصورها كإنبثاقٍ مباشر من الطبيعة أو من الغريزة الفطرية في الكائن البشري، فالثقافة تأتي من خَلقِ الإنسانِ للمجتمعات (هارلمبس و هولبورن، 2010، ص25) ، فهي ترتبط ارتباطا مباشرا بديناميات الجماعة، و لذلك إذا كانت ثقافة التنظيم مبنية على إقصاء مختلف أدوات تنشئة الأفراد لتطوير ثقافاتهم فمن المستحيل أن يحقق التنظيم أهدافه التي خُلِق لأجلها.

وحتى الفرد الجزائري ربما قد فقد ثقته من التنظيمات المهنية و العمالية، إذ نجد دراسة **سعيد شيخي** تحت عنوان **العمال في مواجهة العمل** (SAID Chikhi, 1987, P.P 33-52) قد بينت بأن المؤسسة الصناعية لم ترق أبدا لإنتاج هوية العامل، و ذلك بسبب المشاكل الكبيرة التي آلت إليها و على رأسها عدم وجود ثقة فيها نتيجة سلسلة التسريحات التي طالت العمال في العقود الماضية، و أيضا نتيجة عدم وجود إحساس بالإنتماء إليها من خلال إقصاءهم من كل عمليات الإبتكار و المساهمة في صنع أهم القرارات التي تحتكم إليها، و هو نفس الحال بالنسبة للمدير الذي أصبح يحس بأنه لا يساهم في صنع القرارات الفوقية بقدر ما يقوم بتنفيذها على حد رأي نسبة مهمة من مجتمع البحث قدرت بـ 59.80 %.

لقد أثبت دراستنا على غرار عدة دراسات وطنية و أجنبية بأن التنظيمات الوطنية لا تزال تعيد إنتاج نفس القيم بل حتى الممارسات رغم اختلاف جميع المؤشرات الإقتصادية و السياسية، و ذلك رغم الحركية التي عرفها المجتمع الجزائري و العالم ككل، إذ أنه و رغم كل تلك التحولات التي عرفتها الجزائر على الصعيدين السياسي و الإقتصادي إلا أنها لم تستطع من أن تقضي على الثقافة التقليدية، و هو ما دفع بها (التنظيمات) في ظل ارتفاع موجة الحركات الإحتجاجية من أن تستثمر في الدينامية التي عرفها المجتمع (BOUKHOBZA Mohammed, 1989, p334) بدل أن تستثمر بطرقٍ أكثرَ علمية في العمال من أجل صناعة قاعدة نضالية قوية.

و نهاية لما سبق، فقد أصبح من الصعب الحديث عن وجود ثقافة تنظيمية واحدة على مستوى مختلف المؤسسات التربوية، كما هو الحال بالنسبة للمدارس الخاصة التي تبني فسلفتها التنظيمية على مبدأ الحوار و الشراكة الإجتماعية مع الأسرة، لأن الإستقلالية التي تتمتع بها هذه المؤسسات التربوية مع اختلاف ثقافات الفاعلين الإداريين فيها بين مؤسسة و أخرى قد أدى على حسب ما لاحظناه إلى تعميق الهوة بين المؤسسات الوطنية العمومية و المؤسسات الخاصة.

3- تأثير ثقافة المؤسسة "المدرسة" على هوية الفاعل الإداري "المدير":

لقد كانت مسألة ثقافة المؤسسة محور إهتمام العديد من العلماء و الباحثين على غرار **R.Sainsaulieu** و **C.Dubar** و غيرهم، لأنها تنتهي بمحاولة تنشئة العمال اجتماعيا حتى يندمجوا في مؤسسات عملهم.

والدراسة قد سمحت لنا من اكتشاف أن الإدارة الحالية ليست نفسها التي كانت موجودة في السنين التي مضت، إذ ساهمت الأولى في تغيير ذهنيات العديد من المديرين و العمال و توجيههم من النشاط التربوي، و ذلك نظرا للديناميكية الكبيرة التي ميزت تلك المؤسسات و درجة المخاطرة و سرعة المبادرة فيها، بينما الثانية هي عكس الأولى تماما بحيث أصبح النشاط الإداري فيها شبهُ منعدمٍ نظرا لعدم الإستقرار الذي ميز العلاقات الإجتماعية بين جميع الفاعلين و الناجم عن عدم الإستقرار الإجتماعي و المادي الذي تشهده البيئة الخارجية، مما ساهم في توجيه نفس تلك الذهنيات نحو النضال النقابي للمطالبة بتغيير أوضاعهم المادية، و قد لوحظ انبثاق عدة نقابات خاصة بمديري المؤوسات التربوية، واحدة خاصة بسلك مديري التعليم الإبتدائي، و الثانة بمديري التعليم المتوسط و الثالثة بمديري الثانوي.

لذلك فالمؤسسة التربوية بما تحمله من قيم لم تعد كالسابق بسبب تأثير البيئة الخارجية عليها، فهي لم تعد نسقا مغلقا، مما جعلها تتوجه نحو البحث و باستمرار من خلال الإدارة عن تحقيق مجموعة من الأهداف، و لعل أبرزها:

- دمج الفاعلين فيها إجتماعيا عن طريق القيم التي تحملها في إطار بنيتها التنظيمية.
- تحقيق الضبط الإجتماعي ليكون الإطار المرجعي لدى جميع الفاعلين فيها واحد.
- تعزيز قيمة العمل كبُعدٍ إجتماعي.

لذلك فموضوع ثقافة المؤسسة هو موضوع بالغ الأهمية نظرا لدوره في إعادة إنتاج هوية العامل وفق مجموعة معينة من القيم و المعتقدات المشتركة، خاصة و أنه ينبغي دراسة العناصر الأولى التي تساهم في بلورة الثقافة و على رأسها(Olivier DEVILLARD, 2008, p12) :

- القيم الإجتماعية.
- القيم المهنية.
- أسلوب التنمية.
- السلوك العلائقي.
- الإدارة.

وسنتجاوز مختلف الأطروحات النظرية التي اهتمت بهذا المجال لنتوقف عند الأثر الذي يتركه هذا النوع من الثقافة على النشاط الإداري للمدير ، فالجذور الثقافية التي بُنِيَت من خلالها هوية مجتمعاتنا لا يمكن إهمالها ببساطة لأنها هي التي أسست لميلاد مؤسساتنا على شكلها الحالي و بهويتها التي يغلب عليها إجماع الفاعلين، إذ لاحظنا من خلال هذه الدراسة أن هناك مديرين من منشأ حضري هربوا من المدينة نحو مؤسسات تقع في مناطق شبه

حضرية، و ذلك إما ليرتاحوا من مشاكل المدينة المعقدة التي تأثرت بها حياتهم و حتى مؤسسات عملهم، أو بحثا عن تقوية رأسمالهم المادي من خلال تعزيز و تنويع مصادر عيشهم.

و سنحاول أن نتعرف على درجة هذا الأثر من خلال الأبعاد التالية:

1- **الدمج الإجتماعي**: حين نتحدث عن الدمج الإجتماعي فنحن نتحدث عن الإستقرار الوظيفي، إذ تحاول مختلف المؤسسات التربوية و على رأسها المدارس الإبتدائية أن تزرع في أفكار الموظفين و على رأسهم الأساتذة مختلف القيم التي أنشئت لأجلها، تلك القيم التي لا تبتعد عن أن تكون ذات طابع تربوي و تعليمي، و هي في غالبها ليست محل رفض من جميع الفاعلين في المؤسسات التربوية، مما يجعلها محل قبول و تشارك كبيرين من الجميع، لكن تلك القيم قد تتأثر ببعض الثقافات التي يحملها بعض الأفراد نتيجة التأثير الكبير الممارس عليهم من البيئة الخارجية.

وليس من السهل أن تتحقق عملية الدمج الإجتماعي بسهولة نظرا لثقافات الفاعلين المختلفة و سنهم و تكوينهم العلمي المختلف و خبرتهم، بحيث وجدنا بأن 38.23 % من المبحوثين قد تأثروا بجو الثقافة السائدة في مؤسسات عملهم عكس 61.76 % المتبقية، و سبب ذلك أن الفئة الأولى تعمل غالبيتها و تسكن في المناطق الشبه حضرية، فتحقق عندهم الإستقرار الوظيفي، بحيث يعتبر الكثير منهم بأن مؤسسات عملهم هي امتداد طبيعي للعائلة، بينما الفئة الثانية فهي تعمل في المدينة التي فيها مصادر كثيرة للتنوع الثقافي وحركية كبيرة في الإدارة التي تحاول دوما أن تضفي طابعها على طرق التسيير، وهو ما يجعل هذه الفئة تتجاوز أطروحة البحث عن الإستقرار الوظيفي لتصل إلى البحث عن تحقيق حاجيات أخرى، كالمكانة الإجتماعية، الإشباعات المادية و غيرها.

وجدنا من خلال الدراسة أن هناك ثانويات في قلب الولاية يَدْرُس فيها أبناء المسؤولين "الوالي، القاضي، وكيل الجمهورية و غيرهم من إطارات الدولة..." مِمَا يجعل تلك المؤسسات محلَّ منافسةٍ بين فئة معينة من الأساتذة تسعى دوما لتحقيق المكانة الإجتماعية و الإشباعات المادية، لأنه حين يتعلق الأمر مثلا بالدروس الخصوصية فإن الأجر الذي سيتلقاه أستاذ مادة الفيزياء أو الرياضيات مثلا مقابل تدريسه لإبن أحد أولائك المسؤولين في بيته سيتجاوز الثلاث ملايين سنتيم شهريا، مقابل ساعتين فقط نهاية كل أسبوع، فتساهم هذه الحالة لوحدها في إقصاء كل عمليات الدمج التي تسعى إدارة المؤسسة لتحقيقها، و هو ما يجعل الإدارة ضعيفةً و غيرُ قادرةٍ على ممارسة السلطة و القيادة ضد هذه الفئة من الأساتذة بحكم امتلاكها لمصادر أخرى للسلطة، و هو ما يدفع المدير في عدة أحيان للإستعانة بهؤلاء المسؤولين عن طريق هذه الفئة من الأساتذة لقضاء حوائج مؤسسته التربوية.

انطلاقا من هذه الحقائق سنلاحظ أن عملية التسيير على مستوى الإدارة ستتأثر بهوية هؤلاء الفاعلين و ثقافاتهم المهيمنة، لكن يقل ذلك التأثير في البيئة التي لا يزال طابعها العام تقليديا، رغم أن المجتمع التقليدي قد يمتلك بدوره مصادرَ كامنةً عديدة للهوية و للتوحد، بعضُها قد يُقَلَلُ منه و يُحَطَّمُ في غمار عملية التحديث، و بعضها الآخر قد يُنجِزُ وعيا جديدا(أسامة الغزالي حرب، 1987، ص164)، فيبقى هذا الوعي رهن مدى استفادة التنظيمات منه، وعلى رأسها التنظيمات الإدارية التي ستحاول الإستفادة من تلك الفئة من الأساتذة لتعزيز استقرارها، لأنه إذا امتلك

أحد الفاعلين التربويين لأحد مصادر السلطة التي حددناها سابقا فقد يسهم ذلك لوحده في تحقيق بعض الأهداف التي تسعى إليها الإدارة.

أما من جهة ثانية فسنحاول أن نقدم قراءة سوسيولوجية لأهم ما جاء في النتائج المتعلقة بتصورات الأساتذة إتجاه المؤسسة كنسق ثقافي ملموس، و هي مبينة كالآتي في هذا الجدول:

- **الجدول رقم (04): يبين إجابات الموظفين حول علاقة ثقافة المؤسسة بثقافاتهم المختلفة:**

الأسئلة	نعم		لا	
	التكرار	%	التكرار	%
هل تأثرت ثقافتك بالثقافة الموجودة داخل مؤسسة عملك ؟	39	38.23	63	61.76
هل تساهم الثقافة المنتشرة في مؤسسة عملك في دعم استقرارك الوظيفي؟	43	42.15	59	57.84
هل تحاول إدارة المؤسسة أن تفرض سلوكا معينا داخل المؤسسة ؟	87	85.29	15	14.70
هل للبيئة الخارجية تأثير على مؤسستكم و على نشاطاتكم التربوية؟	13	12.74	89	87.25

فيما يتعلق بالعنصر الأول و هو الدمج الإجتماعي، فقد استطعنا من خلال علاقتنا بالمبحوثين و ملاحظتنا لتصرفاتهم داخل المؤسسات التربوية أن نكتشف بأن مؤسسات عملهم أصبح يُنظر إليها على أساس أنها نظام إجتماعي ثقافي مفتوح على العالم الخارجي، فتتلاقى فيه مختلف الثقافات لتصنع ثقافة معينة تطبع المؤسسة وتعطيها هويتها الخاصة بها، و هنا تحاول الإدارة كسلطة أن تعمل على تذويب التنوع الثقافي الموجود بداخلها لصالحها، و هذا ما أكدته نسبة 85.29 % من المبحوثين، و هنا نعتقد بأن هدف المدير كقائد من هذا هو طبع و صناعة هوية إنتماء خاصة بالأساتذة و جميع الموظفين حتى تكون محل احترام وإجماع للقبول بها، فتتحدد من خلالها سلوكاتهم وتمثلاتهم، و تبين لهم أهم القيم و المعايير الواجب عدم الخروج عنها، فتكون تلك محاولة لدمج جميع الأساتذة في بناء وتصور واحد.

2- **الضبط الإجتماعي**: لقد استطاع نمط التسيير الموجود على مستوى المؤسسات التربوية لوحده في إنتاج موظفين يؤمنون بالمؤسسة أو يكفرون بها، و هو ما سيؤدي إلى اتساع قطر دائرة الولاء للمؤسسة من عدمه، إذ يقول في هذا الصدد الباحث **بشير محمد** "لقد سبق أن تكلمنا عن كيفية ممارسة المسؤولية في القطاع العمومي، و أظهرنا مدى شخصنتها و الإنفراد بها داخليا و توظيفها كرأس مال اجتماعي حسب مقولة بيار بورديو في المحيط"(محمد بشير، 2007، ص133).

استطعنا أن نكتشف من خلال دراستنا هذه أن الجو الذي يعيشه الأساتذة داخل مؤسسات عملهم يَستطيع أن يشكل منطلقا لممارسة النشاط النقابي، خاصة في المؤسسات التي تتميز بكبر حجمها و كثرة التلاميذ و الأساتذة، إذ بينت نسبة 59.80 % من المبحوثين أنه كلما اتسم الجو الداخلي بالإستقرار و الهدوء كلما قل النشاط النقابي وضَعُف لدى الأساتذة، بينما يزداد النشاط لديهم كل بالغت الإدارة "المدير" في محاولة فرض سيطرتها على الأساتذة، وهو ما يؤدي إلى خلق وعي جماعي لدى الأساتذة في إطار "المثاقفة" للتصدي لمختلف الإكراهات الداخلية و حتى

الخارجية التي يعتقدون بأنها تهدد استقرارهم الوظيفي، هذا الإتحاد ليس سوى انعكاس للثقافة التقليدية التي يملكها غالبية الأساتذة كأفراد ينتمون إلى مجتمعات لا تزال تقليدية تتميز بالروح العشائرية، مما سيجعل مؤسسة العمل تتأثر بتلك الثقافات لتصنع لنفسها نموذجها الثقافي الخاص بها، و تلزم بقية الفاعلين بالإندماج فيه.

في المقابل تدعي نسبة من المبحوثين قدرها 87.25 % بأن البيئة الخارجية لم تعد كالسابق تؤثر على المؤسسة وعلى الأستاذ، لأن أستاذ اليوم لم يعد كسابقه مُحَمَّلًا بنفس الهموم و الإنشغالات التي تهتم بالقطاع، و سبب ذلك حسبهم هو سياسة التوظيف الجديدة التي تتحمل جزءا من فشل المنظومة التربوية و النقابة على حد سواء، بحيث صرح أحد المبحوثين و هو مدير مدرسة بذلك فقال:

" سياسة التشغيل في الجزائر لا تهتم بالنوعية بقدر ما تبحث عن الكمية، و هو ما أثر على القطاع و على مردود المؤسسة التربوية و حتى على النشاط النقابي"

سياسة التوظيف هذه مع واقع الترقية على رأس المناصب القيادية في المؤسسات التربوية قد نتج عنه أن أغلب محاولات الإدارة لفرض سيطرتها على الفاعلين الإجتماعيين و على رأسهم الأساتذة سرعان ما انتهت بكثرة الإحتجاجات على المستوى الداخلي، والتي انتهت بالتوقف عن الدراسة وبتدخل النقابات العمالية، و التي كثيرا ما أدت إلى إيفاد لجان تحقيق وزارية إلى تلك المؤسسات التربوية، و تحت شعار "مصلحة التلميذ" كثيرا ما وقفت تلك اللجان في صف الأساتذة وضد الإدارة بحثا فقط عن توقيف الإضراب، وهو ما يجعل إمكانية تحقيق الضبط الإجتماعي على مستوى المؤسسات التربوية يتوقف على مدى ثقافة الفاعلين و قناعتهم وعيهم به.

3- **تعزيز قيمة العمل**: من خلال ما لاحظناه استطعنا أن نستنتج من نتائج سياسة التوظيف هذه بروز فئة من الأساتذة الجدد ينظرون إلى المؤسسة التربوية على أساس أنها مورد مادي، خاصة بما أصبحت تقدمه إليهم من فرص في مجال الدروس الخصوصية، و في إطار عقلاني تصبح تلك الدروس الخصوصية محل تفاوض بين هذه الفئة من الأساتذة و بين الإدارة التي تبحث على تحقيق أعلى النتائج في الإمتحانات الرسمية، و في ظل هذا الواقع تجد الفئة المتبقية من الأساتذة نفسها مجبرة على تطوير إستراتيجيتها كما أشار ميشال كروزيي **M. Crozier** فتقوم بتحويل مطالبها المادية و المعنوية إلى شكل من أشكال عدم الإيمان بدور الإدارة، خاصة في ظل غياب أو قلة أدوات التفاوض معها.

فالتدريس في حد ذاته له قيمة إجتماعية لأنه محل قبول من الجميع، و المدير يسعى لتطوير تلك القيمة من خلال توفير الأدوات اللازمة لذلك، لذلك فنحن نعتقد بأن هذا العنصر لا يشكل قضية قبول أو رفض بين الفاعلين في المؤسسة التربوية.

إذن، فلا يمكن الحديث عن ثقافة المؤسسة و تأثيرها على الفعل الإداري بدون الحديث عن إشكالية ممارسة السلطة و القيادة للوصول إلى فرض نموذج معين من القيم و العادات حتى تتحقق مختلف الأهداف التنظيمية، لكن في قطاع حساس كالتربية فقد أثبتت الدراسة بأن لكل مؤسسة ثقافتها التي استمدتها من خلال ثقافات الفاعلين فيها،

وأيضا من خلال تأثير البيئة الخارجية عليها، و التي تؤدي أحيانا إلى تدخل النقابات العمالية كلما حاولت الإدارة إنتهاج سلوك قد يعتقد الأساتذة أنه سيهدد وحدتهم و تماسكهم، خاصة و أن الأساتذة في ظل النقابات الحالية أصبحت ثقافتهم النقابية تتسم بنوع من الغرور الناجم عن فلسفة نقاباتهم النضالية، كون أن هذه الفلسفة أصبحت ظاهرة منذ أن قام المكتب الوطني بتغيير شعار "ما ضاع حق وراءه طالب" إلى شعار آخر يحتمل عدة تأويلات و هو "ما ضاع حق وراءه كناباست"[1].

لذلك فكثيرا ما كانت المؤسسة التربوية حلبة صراع بين الإدارة و النقابة حين يتعلق الأمر بممارسة الإدارة للسلطة و المسؤولية، و لذلك تظهر الأهمية في توظيف الثقافة كعنصر يسمح بالتغير لتجاوز بعض القيم و الضوابط من أجل التكيف و الإستقرار، و بذلك فنحن نعتقد بأن الثقافة تساهم كثيرا لوحدها في التأثير على هوية المدير كفاعل إداري و الأستاذ كفاعلٍ نقابي، وهنا لا نميل إلى الأطروحات التي تدعي بأن مؤسسة العمل تعيد إنتاج هوية جديدة للعامل في مقابل سلخه عن هويته الأصلية، بل نعتقد بأن المؤسسة تصبح فضاءً يجعل المدير يتدحرج ما بين هويتين إحداهما حقيقية و هي التي يعيش بها مع الآخرين، و أخرى مزيفة كما أشرنا سابقا يتفاعل بها مع جماعة العمل، حتى يحافظ لنفسه على موقعه داخل الجماعة، و في إطار الثقافة التي تحملها المؤسسة.

- **الخاتمة**

لقد سمحت لنا النتائج المستخلصة في هذه الدراسة من معرفة أن الثقافة التي يمتلكها المديرون هي التي أسست للحالة التي تعيشها المؤسسات التربوية اليوم، لكن هذا لا يستثني وجود ضغوطات و إكراهات من البيئة الخارجية تحاول شراء المدرسة بهدف تمرير سياسات تعليمية معينة لولا وجود وعي مهني لدى بعض هؤلاء المديرين.

وهنا تستوقفنا آراء المفكر الفرنسي **Etienne de la Boétie** في مؤلفه "Discours de la servitude volontaire"، التي يدعي من خلالها بأن البلد الذي يتعرض مطولا للقمع تنشأ منه أجيال لا تفكر في الحرية لأنها اعتادت على الإستبداد، و يظهر في هذه البلدان ما يسميه بالمواطن المستقر، الذي تتوقف مطالبه عند أبسط الأشياء، و نستطيع أن نلاحظ ذلك الفرق الثقافي الموجود حتى على المستوى المحلي، بين فئات قيادية تُلاقي فيما بينَها الرسالة التربوية، و الإحترام المتبادل، و الواجبات المختلفة إتجاه المدرسة مما جعلها تعيد إنتاج القرار بما يخدم الأهداف التنظيمية الداخلية، و بين فئات قيادية أخرى لا تصنع القرار بقدر ما تعمل على تطبيقه في الميدان، وبالتالي إذا فقدت هذه القاعدة تمَيُزَها الثقافي فَقَدَت هويتَها الخاصة التي تميزها، و اندمجت مع غيرها من خلال المحاكاة أو التمثل أو الخضوع، و لا يبقى لها بالتالي سوى ملامح فولكلورية أو تاريخية جامدة (عبد الغني عماد، 2017، ص127).

و ربما هو ما يحدث فعلا اليوم كون أن القيادة الإدارية التي حققت الكثير في الماضي القريب أصبحت اليوم تعيش مشاكل داخلية و تنظيمية، كون أنها ضعُفت منذ أن تقاعد غالبية إطاراتها عبر الوطن، لتعيش اليوم أزمة

[1]- الكناباست هي نقابة خاصة بأساتذة التعليم للأطوار الثلاث ابتدائي، متوسط و ثانوي، و قد استطاعت كم من مرة دفع الحكومة إلى طالوة الحوار.

حقيقية، و ذلك راجع في اعتقادنا إلى أن الإدارة كتنظيم حديث اصطدمت على المستوى المحلي بقاعدة عمالية لا تزال غالبيتها تحمل تصورات و ثقافات تقليدية، رغم أن الثقافة التي هيمنت على الإدارة طيلةَ عقودٍ من الزمن قد ساهمت في جعل المدرسة خزانا تربى فيه مديرون كبار غذتهم المصلحة الوطنية، إلا أن تلك التجربة الإدارية الناضجة لم تنتقل إلى المؤسسات الحالية التي سيطر عليها الفكر التقليدي المحلي بما يحمله من تصورات خاطئة لمفهوم الهوية المهنية.

و بالتالي، فإن مسألة إعادة تشكيل صورة القائد في الوسط التربوي لن تتحقق بالصورة التي ينادي إليها التنظيم بما يحمله من قيم إدارية و بيروقراطية خاصة في ظل مجتمعات لا تزال تحمل تصورات تقليدية لمفهوم السلطة، و أن تشكيل هذه الصورة تتطلب تذويب مختلف الثقافات التقليدية لصالح الثقافة التنظيمية الموجودة في المؤسسة، و لن يتم ذلك إلا بتوفر عنصري التكوين و التثاقف بين جميع الفاعلين في المؤسسة التربوية.

- **الهوامش:**
- **الكتب:**

1. أرمان ماتلار (2008)، **التنوع الثقافي و العولمة**، ترجمة خليل أحمد خليل، ط1، دار الفارابي ، لبنان.
2. أسامة الغزالي حرب(1987)، **الأحزاب السياسية في العالم الثالث**، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت.
3. أنتوني غدنز (2005)، **علم الإجتماع**، ترجمة فايز الصياغ،ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
4. بوفلجة غياث (2010)، **القيم الثقافية و فعالية التنظيمات**، ط1،مخبر البحث في علم النفس و علوم التربية، دار القدس العربي، وهران.
5. زبيري حسين (2019)، مساهمة في سوسيولوجيا النقابات العمالية، دار الخلدونية، الجزائر.
6. عبد الغني عماد(2017)، **سوسيولوجيا الهوية**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت.
7. محمد بشير(2007)، **الثقافة و التسيير في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
8. محمد السويدي (د.ت)، مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،
9. هارلمبس وهولبورن (2010)، سوشيولوجيا الثقافة و الهوية، ط1،ترجمة حاتم حميد محسن، دار كيون للطبع و النشر، دمشق.
10. BOUKHOBZA Mohammed(1989), **Rupture et transformations sociales en Algérie**, Tome 02, OPU, Alger.
11. BRUNO S.Frey and STUTZER Alois (2002) , **Happiness and economics. How the economy and institutions affect Human Well-Being**, Princeton University Press, Princeton USA.
12. Olivier DEVILLARD, Dominique REY(2008), **Culture d'entreprise: un actif stratégique**, Dunod, Paris.

المذكرات:

13. عبد الواحد حسني (2015-2016)، **النقابة و قيم المواطنة، مقاربة سوسيولوجية لنقابة الكناباست**، مذكرة ماجستير في علم الإجتماع، جامعة وهران2.

المجلات و الدوريات:

14. ADAMS André (1963) , **Une enquête auprès de la jeunesse musulmane du Maroc**, Edition la pensée universitaire, Aix-en-Provence.
15. KERZABI Abdelatif et TABET LACHACHI Wassila(du 27au 29 mai 2009). L'**entreprise familiale en Algérie: de l'indépendance au conservatisme**, colloque international: la vulnérabilité des TPE et PME dans un environnement mondialisé, 11es journées scientifique du réseau Entrepreneuriat INRPME- AUF-AIREPME, Trois Rivières, Canada.
16. SAID Chikhi (1987) **, Les ouvriers face au travail au c.v.i**, Volume2, Numéro9, Les cahiers du CREAD, Alger.

" دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس"

The role of educational leadership in reducing the phenomenon of school dropout in public schools in the Kasbah of Irbid district from the point of view of school principals

د. هالة بدر ابراهيم عبيدات معلمة في وزارة التربية والتعليم الاردنية
hala.baderobeidat@gmail.com
د. عبدالرزاق محمد مصطفى ربابعة المهنة : معلم في وزارة التربية والتعليم الاردنية
rababahabd33@gmail.com
كايد فواز احمد بني موسى/ المهنة : معلم في وزارة التربية والتعليم الاردنية
Magablehkayed@yahoo.com

الملخص .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد استبانة مكونة من (20) فقرة، وقد بلغت عينة الدراسة (100) مدير ومديرة ، جاءت المتوسطات الحسابية المتعلقة بدرجة تقدير أفراد العينة (مديري ومديرات المدارس) لمعرفة دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في لواء قصبة اربد جاء بدرجة متوسطة للمحور التربوي، بينما جاءت المتوسطات الحسابية المتعلقة بدرجة تقدير أفراد العينة (مديري ومديرات المدارس) لمعرفة دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في لواء قصبة اربد جاء بدرجة مرتفعة للمحور الاجتماعي بالإضافة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس وقد اوصت الدراسة الى أوصت الدراسة بإقامة مشروعات داعمة للمدرسة، ذات عائد اقتصادي. إقامة الورش والندوات وتبصير المجتمعات غير المتصالحة مع التعليم بأهمية التعليم النظامي. وأبرز المقترحات للحد من ظاهرة التسرب تمثلت في التقليل من أثار العوامل الاقتصادية بتوفير الوجبة المدرسية، تهيئة البيئة المدرسية بصورة جاذبة ورفع الكفاءة المعلمين وإكمال النقص في المعلمين لكل مدرسة.

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية ، التسرب المدرسي ، مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية"

Abstract

Obeidat, Hala, Raba'a, Abd al-Razzaq, Bani Musa, Kayed. The role of educational leadership in reducing the phenomenon of school dropout in public schools in the Kasbah of Irbid district from the point of view of school principals. Governmental administration in the Irbid Kasbah district from the point of view of school principals.

The study aimed to reveal the role of educational leadership in reducing the phenomenon of school dropout in public schools in the Kasbah of Irbid District from the point of view of school principals and principals. For the study (100) principals, the arithmetic averages related to the degree of estimation of the sample members (school principals and principals) to know the role of educational leadership in reducing the phenomenon of school dropout in the Irbid district came to a medium degree for the educational axis, while the arithmetic averages related to the degree of estimation of the sample members (school principals)To know the role of educational leadership in reducing the phenomenon of school dropout in the Kasbah of Irbid district, it came with a high degree for the social axis, in addition to the absence of statistically

significant differences (α = 0.05) due to the effect of gender. . Holding workshops and seminars and enlightening societies that are not reconciled with education about the importance of formal education. The most prominent proposals to reduce the dropout phenomenon were to reduce the effects of economic factors by providing the school meal, creating an attractive school environment, raising the efficiency of teachers, and completing the shortage of teachers for each school.
key words:. Educational leadership, school dropouts, principals and principals of primary and secondary schools.

المقدمة:

تعد ظاهرة التسرب المدرسي من أصعب المشكلات التي تهدد التطور الحاصل في المجتمعات، وأن العالم يشيد تحول في جميع مناحي الحياة مما يستوجب عمى المنظومة التربوية مواكبة هذا التحول من حيث المناهج والسياسة والأساليب المتبعة، حيث أن مسؤولية إعداد الأجيال تقع على المدرسة فقط وانما هناك علاقة بين المدرسة والمجتمع ممثلة بالأسرة لذلك ينبغي دعم كافة الجهود والتواصل بين المؤسستين، ولإنجاح المدرسة في تحقيق اهدافها المنشودة يعتمد هذا على الثقة والارتباط الجيد بالأسرة والمجتمع.

حيث ان لكل مؤسسة داخل المجتمع هدف واضح ومحدد تسعى إلى تحقيقه، والمدرسة مؤسسة أقامها المجتمع؛ من أجل خدمته والارتقاء به، ورسالتها رسالة سامية توجد معلقة أو مكتوبة في كل مدرسة، كما أن المنظومة التربوية داخل المدرسة منظومة مترابطة، تقع على عاتقها مهمة أساسية؛ للارتقاء بتلك المنظومة، و تعتبر المدرسة من وسائط النظام التربوي في المجتمعات وأساليب التربية المطبقة فيها تعتبر من أهم أساليب الضبط الاجتماعي، كما أن للإدارة المدرسية دورا بارزا في توجيه سلوك الطلبة حيث تساعدهم على كسب العادات الحميدة التي تقوي الخلق والانضباط ومن أهم تلك العادات حب النظام والالتزام بالقوانين، ونظرا لأهمية المرحلة الثانوية في حياة الطلبة فإن التسرب من المدرسة قبل الانتهاء من المقرر الدراسي حسب توزيع الخطة المعدة مسبقا من قبل وزارة التربية والتعليم في نهاية العام أم تسربهم من الحصص الدراسية في اليوم الدراسي، سيعود عليهم بالضرر في شتى مجالات الحياة، حيث إن هذه الظاهرة تمثل الخطوة الأولى التي تؤدي إلى الانحرافات، كما أن الانحرافات الكبيرة تبدأ بخطوة أولى؛ لذا يجب وضع تلك الظاهرة في الحسبان وخصوصا أن الانحراف في المرحلة الثانوية معد والعدوى تنتقل من شاب إلى آخر.

تعتبر مشكلة التسرب المدرسي، وتكرار غيابهم من المشكلات السلوكية المدرسية التي تتطلب حال جذريا يرتبط بالواقع وظروف المجتمع، وهذه المشكلة لها دوافع متعددة منها ما يتصل بالمنزل أو البيئة المحلية والاجتماعية أو البيئة المدرسية أو ما يتصل بالطالب نفسه وحاجاته النفسية ومتغيرات شخصيته. وقد شغلت مشكلة التسرب المدرسي المشتغلين في مجال التربية من المعلمين، والمديرين، والآباء للوصول إلى حل مناسب إلا أن هذه الحلول التي تسعي اليها إدارة المدرسة تتمثل في نشر القواعد المدرسية المتسلطة واخطار الوالدين، ومع هذه الإجراءات ما ازلت المشكلة قائمة، ويعد التسرب نوعا من أنواع الانسحاب الذي يدل علي عدم قدرة الطالب علي فهم ذاته وقدراته ووجود د مشكلات تتعلق بمتغيرات شخصية الطالب فقد يعاني من الانطوائية والخجل، والاتجاهات السلبية نحو المدرسة . ويعتبر التسرب من المشكلات السلوكية الهامة للتلاميذ والتي تؤثر على نجاح العملية التعليمية والتي تؤدى إلى الانحراف والتسرب و فقدان الطلبة لمستقبلهم التعليمي (مصطفى، 2012)

وبناءا على ما تقدم جاءت هذه الدراسة لتعرف دور الإدارة المدرسية في الحد من مشكلة التسرب للطلبة من المدارس الثانوية الحكومية في محافظة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

مشكلة الدراسة:

إن ظاهرة التسرب المدرسي من أهم المشاكل التي تعاني منها دول العالم بصفة عامة والدول العربية بشكل خاص وعلى الرغم من كون هذه الظاهرة المقلقة تعتبرمشكلة تربوية أكاديمية إلا أن لها أخطار وأضرار في كافة مجالات الحياة فهي تقع عائق في وجه تقدمالمجتمع، ولا سيما انها تساهم في تفشي الأمية وعدم مساهمة الأفراد في التنمية، حيث يصبح المجتمع الواحد مزيج من فئتين فئة المتعلمين وفئة الأميين مما يؤدي إلى تأخر المجتمع عن المجتمعات الأخرى لصعوبة التوافق بين الفئتين في الأفكار والأداء.

وقد ساهمت العديد من العوامل في تفشي ظاهرة التسرب المدرسي وزيادة الجهل والتخلف وقلة الوعي داخل الأسرة والمناخ الأسري والعوامل الشخصية تعتبر جميعها عوامل تساهم في ارتفاع نسبة التسرب المدرسي لدى الطلاب وبنسب عالية. ومن خلال عمل الباحثين شعروا بوجوب أن يكون للإدارة دور للحد من هذه المشكلة، ولتعزيز الإحساس بالمشكلة قام الباحثين باستطلاع رأي عدد من المدراء والمديرات في لواء قصبة اربد وقاموا بطرح عدد من الأسئلة عليهم، وقاموا بتدوين إجاباتهم وتحديد مشكلة الدراسة، ولتدعيم المشكلة تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع.

وبناء على ما سبق ونتيجة لما تم لمسه جاءت هذه الدراسة محاولة بيان دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

وستتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟

أهداف الدراسة:

ستهدف هذه الدراسة إلى:

1. تعرف دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟ تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

ستتلخص أهمية الدراسة في الآتي :

1. انها تناولت موضوعا ذا اهمية في الدراسات الإدارية الحديثة والتي تخص دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من نظر وجهة مديري ومديرات المدارس.
2. من المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تسليط الضوء على واقع دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، لتطلع عليها القيادات العليا ولتعمل على تذليل ما أمكن من هذه الصعوبات والتحديات
3. ومن المؤمل أن تفيد هذه الدراسة الباحثين في مجال التربية وتفتح المجال أمامهم لإجراء بحوث مشابهة
4. يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة وأدبها النظري في إثراء المكتبة التربوية في مجال دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

اسئلة الدراسة:

ستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟
2. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤ 0. 5) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟ ، تعزى إلى متغيرات الجنس، و سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي؟

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تعرف دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020 – 2021)

الحد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اشتملت الدراسة تعريف المصطلحات الآتية

القيادة : عملية التأثير والهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون حاجة إلى استخدام السلطة الرسمية ، فالقيادة الحقيقة هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخص القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة (عياصرة ، 2006)

المشكلة: هي حالة من عدم الرضا أو نتيجة غير مرغوب فيها، والشعور بوجود عوائق ال بد من تجاوزها لتحقيق هدف ما، وتنشأ من وجود عدة أسباب معروفة أو غير معروفة، وهي تحتاج لعمل دراسات عنها للتعرف عليها ومحاولة حلها للوصول إلى الأهداف المرجوة، كما تختلف المشكلات من حيث نوعها ودرجة حدتها وتأثيرها(السرحان، 1,2017)

التسرب المدرسي: " هو تعمد التغيب دون علم او إذن من المدرسة او الوالدين وبنزع الطفل الهارب أن يتغيب عن البيت أيضا فترة هروبه من المدرسة حتى لا تلاحظ الأسرة هذا الهروب" (العبود، 2019)

ويعرف دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس إجرائيا: بأنها الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداتها التي تقيس دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

المبحث الأول : القيادة التربوية

تلعب القيادة التربوية دورًا كبيرًا في عملية إصلاح التعليم وتطويره، ليواكب حاجات المجتمع وتطلعاته.

وإذا كانت التربية في مفهومها المعاصر عملية للتغيير والتطوير ولها من الآثار والنتائج الإيجابية ما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائط الإصلاح والتقدم في أي دولة من الدول، فإن نتائج هذه العملية منوطة إلى حد كبير بإدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتوجيهها على أساس أن النجاح في أي عمل أو تنظيم يعتمد على الطريقة أو الأسلوب المعمول به في تلك الأعمال أو التنظيمات، وقدرة تلك التنظيمات على توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها (اليونسكو، 1996م).

ومما لا شك فيه أن مدير المدرسة أهم عنصر من عناصر القيادة التربوية، فهو الموجه والمرشد لكل جوانب العملية الإدارية، وهو القائد الذي يعمل على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

فمدير المدرسة يؤدي الدور الأساسي في قيادة الجهود وتوجيهها الوجهة الصحيحة، لأنه يعمل على توحيد القوى، وبذل الطاقات من أجل بلوغ الأهداف المنشودة للمدرسة والمجتمع (بلبيسي، 2007) وتهئية كل الظروف التي تساعد الطالب-بوصفه محور العملية التعلمية-على النحو السليم فكريًا وروحيًا وجسديًا. (عابدين، 2001)

لذلك فإن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدوره القيادي في مدرسته، وعليه القيام بدور القيادة وما يترتب عليه من مسؤوليات ومهمات (أسعد، 2005).

ومن الأمور التي تتصدى لها القيادة التربوية، وتعمل من الحد منها مشكلة التسرب لدى بعض الطلبة وفي الصفحات القادمة سنتعرف على مفهوم القيادة التربوية وأهميتها وخصائص القائد التربوي الناجح، ومفهوم التسرب وأسبابه ومخاطرة وطرق علاجه.

أولًا: مفهوم القيادة التربوية:

من خلال الاطلاع على كتب الأدب النظري نجد أن للقيادة تعاريف عديدة منها:

هناك من عرفها بأنها: دور اجتماعي رئيس يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع) ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيهه لسلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة. (زهران، 1984)

وهناك من عرفها بأنها: عملية التأثير والهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون حاجة إلى استخدام السلطة الرسمية، فالقيادة الحقيقة هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخص القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة (عياصرة،2006)

هذه بعض التعاريف لمفهوم القيادة بشكل عام أما مفهوم **القيادة التربوية** بشكل خاص فقد عرفت بعدة تعريفات منها:

عرفها (الغامدي، 2014) بأنها مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية، التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، الساعي إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط ولمنتظم من أجل تذليل الصعاب، وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع والمؤسسات التعليمية.

وعرف (الدعيج، 2009م) القائد التربوي بأنه الشخص القادر على التأثير في التابعين من أجل بلوغ هدف معين، في موقف معين ويسعى إلى إحداث التغييرات التي من شأنها تطوير النظام في ضوء المستجدات في مجال عمل هذا النظام.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن أن نعرف القيادة التربوية بأنها: عملية مشتركة بين القائد والمرؤوسين من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية عن طريق مجموعة من الأساليب القيادية الفاعلة.

ثانيًا: أهمية القيادة التربوية:

تعد القيادة التربوية العنصر الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض، ويشجعهم على تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنها العنصر الفعّال في المؤسسات التعليمية، حيث تشكل القيادة جوهر النجاح وسره في كل منظمة مهما كان نوعها او مستواها أو حجمها ، فبدون القائد الموجة لا يتم الأمر مهما كان ولا يبلغ الإنسان هدفه ومبتغاه ، وبالتالي فان القيادة- الناجحة- هي الموجه لنشاط الأفراد والجماعات وهي الداعم لنجاحاتهم وتحقيق أهدافهم ، وتزداد أهمية القيادة بازدياد تطور المجتمعات وزيادة التشابك والتعقيد في الحياة الإنسانية ، وذلك لان الأهداف المبتغى تحقيقها تزداد ويزداد طموح الإنسان ليحظى بثمراتها وفوائدها ، وبدون القيادة الناجحة الكفؤة القادرة الحكيمة لن يتم له ما يريد (طشطوش، 2009)، فأهمية فالقيادة التربوية وتركيزها ينصب على العملية التربوية، ومحاولة تحسين عملية التعلم والتعليم.(عطيوي، 2004)

ويمكن تلخيص أهداف القيادة التربوية. بالنقاط التالية:

1-توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على نمو التلاميذ بشكل متوازن ومتكامل: عقلياً وجسمياً، وروحياً واجتماعياً، ونفسياً.

2-تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعيين.

3-توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي وتؤدي إلى نفعه، آخذاً بالاعتبار أهمية المتعلم كفرد وأهمية الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة، ومساعدته في حل مشكلاته وإعداده لمسؤولياته.

4-المساهمة في دراسة المجتمع، وحل مشكلاته، وتحقيق أهدافه.

5-تربية وتشجيع التلاميذ على التفكير الإبداعي، وتقوية كل ميل إلى الابتكار والتجديد، وتنمية روح الجرأة والثقة بالنفس لديهم.

6-إعداد التلاميذ لفهم الحياة الماضية والحاضرة والاستعداد لمواجهة المستقبل.

7-الكشف عن التلاميذ الموهوبين ورعايتهم.

ثالثًا: خصائص القائد التربوي

إن القائد التربوي الناجح هو الذي يتفهم دوره تمامًا وما يتضمنه هذا الدور من إشراف وتوجيه ومتابعة وتنفيذ، وحتى يكون القائد التربوي ناجحًا لا بد أن تتوافر فيه الخصائص التالية:

1-الثقة بالآخرين وهو أمر ضروري في التسيير البيداغوجي.

2-أن يملك القدرة على الاتصال والتعامل مع الآخرين

3-أن يعرف كيفية استخدام الوقت.

4-أن تكون لديه قوة الحدس، لمعرفة البعد التربوي والبيداغوجي لمهامه.

5-أن تكون له القدرة والاستعداد لإزاحة المهملين والمعرقلين لعملية التسيير.

6-أن يكون صاحب رؤى مستقبلية.

7-أن يضع طموحاته الشخصية في المقام الثاني بعد أهداف المدرسة.

8-أن يكون فنانًا في إدارة الاجتماعات.

9-أن يفهم عمليات صنع القرار وكيفية تنفيذه.

10-أن يمتلك حسًا للدعابة والفكاهة.

11-أن يكون مثالًا للأمانة والاستقامة في أداء مهمته كقائد للمدرسة. (عثمان ،2001)

المبحث الثاني: التسرب المدرسي

اولاً: مفهوم التسرب المدرسي

اهتم الباحثون اهتمامًا كبيرًا بموضوع التسرب المدرسي، فهو أحد أبرز المشاكل التي تعاني منها الأنظمة التعليمية في جميع دول العالم وله انعكاسات سلبية على الطالب وعلى أسرته وعلى مجتمعه.

وهذه المشكلة وإن كانت عالمية إلا أنها تتفاوت في درجة حدتها من مجتمع إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى، ومن منطقة إلى أخرى.(الناصر،2014)

ويقصد بالتسرب المدرسي :ترك الطالب للمدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها وهذا الطالب إذا ترك مرحلة تعليمية معينة بعد نهايتها ولا ينتسب إلى المرحلة التالية لا يعد من المتسربين. (عبد الدايم، 1973)

ويعرفه (عابدين، 2001) بأنه: ترك مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل إنهاء أي مرحلة تعليمية من سلم التعليم العام.

ثانياً: أسباب التسرب.

تتعد أسباب التسرب بناءً على تفاوته من بيئة إلى أخرى، فمنها الشخصية والمادية والمعنوية والاجتماعية والسياسية وغيرها . ويمكن إجمال هذه الأسباب على النحو التالي.

أولاً: أسباب شخصية تعود للطالب نفسه ومنها:

- الغياب الكثير والمتكرر عن الدوام في المدرسة.
- المشاكل الصحية وضعف حالة الطالب
- تدني التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم.
-الزواج المبكر والخطوبة
-الخروج إلى سوق العمل.

-القلق المرتبط بالواجبات المدرسية التي يجدها الطالب صعبة فإنه يتغيب عن المدرسة ، ويؤدي ذلك إلى تشكيل دائرة مفرغة إذ إن التغيب يؤدي إلى مزيد من الضعف التحصيلي الذي يؤدي بدوره إلى مزيد من التغيب ، ويعاني الطالب فيما بعد من النبذ من زملائه لأن عمره بسبب الرسوب يصبح أكبر من أعمارهم. (شيفر، 1989).

ثانيًا: أسباب تعود للأسرة.

تتعدد العوامل الأسرية التي تتسبب في تسرب الطالب من التعليم، وأبرز هذه العوامل:

1-التفكك الأسري: وما يسببه من افتقار الأبناء لإحساس بالأمن والاستقرار والانتماء، فالشجارات المستمرة بين الوالدين تصل في كثير من الأحيان إلى الطلاق، مما يؤثر بشكل مباشر في حالة الأبناء النفسية، ويولد الضعف الكبير لديهم في الفهم والاستيعاب والتحصيل، فيشعر الطالب تدريجياً بأن المدرسة عبء ثقيل عليه، مفضلاً الغياب عنها ثم الهروب منها نهائيا.

2- الظروف الاقتصادية السيئة للأسرة: إن دخل الأسرة البسيط و كثرة عدد الأبناء يؤدي إلى أن يحرم الأب أبناءه من استكمال دراستهم ليتخلص من الأعباء المالية المطلوبة منه.

3-الأمية وضعف الثقافة: إن أمية أحد الأبوين أو كليهما أو ضعف ثقافتهم يؤثر في تعليم الأبناء، مما يشعر الطالب بالإحباط في إكمال تعليمه فيختار التسرب طريقًا لهذا الإحباط.

4- طبيعة السكن: بعد المسافة بين السكن والمدرسة ولا سيما لمن يسكنون في بعض المناطق الزراعية أو التي تفتقد الخدمات يشكل عائقاً للانتقال والوصول إلى المدرسة.

عدم استقرار الأسرة : إن عدم استقرار الأسرة وكثرة تنقلها يجعل الطالب يلتحق بأكثر من مدرسة، مما يضعف انتماءه للمدرسة. (الناصر، 2014)

ثالثًا: العوامل التربوية والمدرسية، وتتنوع هذه الأسباب على النحو التالي:

1-المعلم :

قد يكون بعض المعلمين سببًا مباشرًا في تسرب الطلبة من المدرسة وذلك حينما يرتكب المعلم أخطاءً معينة، مثل: عدم التنويع في استخدام وسائل التدريس، والمعاملة السيئة لبعض المدرسين للتلاميذ وعدم احترامهم، والتمييز بين التلاميذ في المعاملة. وإرهاق الطالب بكثرة الواجبات البيتية. (الناصر: 2014). واستخدام العنف ضد الطلبة (شيفر، 1989). وهذا يؤدي إلى عدم شعور بعض الطلبة بالارتياح والاستقرار النفسي؛ وبالتالي دفعهم نحو التسرب المدرسي.

2-الأدارة المدرسية :

إن المدرسة هي المسؤولة عن نجاح الطلبة أو فشلهم أو إخفاقهم، ولها دور كبير في بقاء واستمرار الطلبة على مقاعدهم الدراسية؛ لأن مهمتها الأساسية تسهيل وتنمية وتطوير النظم التربوية، وليس ارتكاب الأخطاء التي تكون السبب بشكل مباشر أو غير مباشر في تسرب الطلبة من المدرسة ويظهر من خلال عدة أمور منها:

-التهاون في متابعة غياب الطلبة وانقطاعهم عن المدرسة، فالطالب حينما يشعر بأن غيابه عن المدرسة لا يُتابع ولا يلاقي الاهتمام من إدارة المدرسية فإن الشجاعة تولد لديه للتسرب من المدرسة، فلابد للمدرسة من متابعة الطلبة المنقطعين والتعرف إلى أسباب ذلك ومحاولة معالجتها.(الناصر، 2014)

-قدم العديد من المباني المدرسية، وقلة الإمكانيات المادية داخل المدرسة. يسهم في فشل العملية التعليمية، مما يدفع الطلبة إلى ترك المدرسة. (الناصر، 2014)

3-المناهج الدراسية :

صعوبة المناهج الدراسية، وعدم ملائمتها لاهتمامات الطلبة وقدراتهم، وعدم ارتباطها بحاجات المجتمع، وعدم اهتمام هذه المناهج بالظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الطالب؛ مما يقلل من دافعية الطلبة للتعلم وبالتالي يقل تحصيلهم الأكاديمي. (فريوان، 2019)

ثالثًا: مخاطر التسرب

للتسرب آثار خطيرة تمس كيان المجتمع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ومن أبرز هذه الآثار.

أولاً: آثار التسرب على المتسرب نفسه وتظهر في الأمور التالية:

1-يؤدي تسرب الطالب من المدرسة إلى حرمانه من حقوق الطفولة التي يحتاجها كل طفل، لأنه حينما يترك المدرسة فلابد له من العمل في هذا السن الصغير لمساعدة والديه في كسب قوت يومهم.

2- يعاني المتسرب من التعليم من عدم الاستقرار النفسي، فينتابه باستمرار شعور بالنقص والعجز والفشل والقلق، وانعدام الثقة بالنفس، والحساسيةً المفرطة من أي نقد، لأنه يعلم جيدًا أن ضعف ثقافته يحرمه من التكيف مع الظروف المحيطة بالمجتمع (الناصر، 2014)

3- تأثر التطور المعرفي لدى الطفل الذي يترك المدرسة ويتوجه للعمل ، فقدراته وتطوره العلمي في السلم المعرفي ستنخفض كما تنخفض قدراته على القراءة و الكتابة ، والحساب ، إضافة الى قلة ابداعه. (العثمان، السلمان، 2019)

ثانياً: آثار التسرب في أسرة المتسرب

يكون المتسرب ضعيف القدرة على المشاركة في بناء المجتمع من حوله، ورافداً يُغذي ركب التخلف في البيئة التي يعيش فيها، ويضاف إلى ذلك أن المتسرب لا يجد سوى القليل من فرص العمل التي غالباً ما تكون من النوع الذي يعطيه دخلاً محدودًا، وهذا بسبب قلة خبراته و ضعف إعداده المهني، مما يعني أن الفرد المتسرب حينما يصبح رب أسرة فإنه لن يستطيع توفير مطالب الحياة الرئيسة لنفسه ولأفراد عائلته، و تحقيق مستوى اجتماعي وثقافي ومادي متميز لهم، مما يجعله أقل قدرة على الاستقرار، وأضعف تكيفًا مع تقلبات الحياة من حوله، و معَّوقاً عن النهوض بمستوى معيشة أسرته وطموحاتها.(درويش، 1990).

ثالثا: الإجراءات الوقائية للحد من ظاهرة التسرب:

ذكر المتسربون وأولياء أمورهم عدداً من الإجراءات الوقائية المدرسية والأسرية التي تساعد في الحد من ظاهرة التسرب من المدارس، وعدداً آخر من الإجراءات العلاجية التي تحل مشكلة المتسربين.

أولاً: الإجراءات الوقائية المدرسية للحد من ظاهرة التسرب:

1. تفعيل دور المرشد التربوي في مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم التربوية وغير التربوية، بالتعاون مع الجهاز التعليمي في المدرسة والمجتمع المحلي وعلى الأخص أولياء أمور الطلبة.
2. العدالة في التعامل وعدم التمييز بين الطلبة داخل المدرسة.
3. منع العقاب بكل أنواعه في المدرسة (البدني والنفسي): بالرغم من أن وزارة التربية تمنع رسمياً العقاب بشتى أشكاله في المدارس كوسيلة ردع، إلا أن العقاب يمارس في المدارس من قبل الجهاز التعليمي. مما يتطلب وضع آليات مراقبة ومتابعة لضمان الالتزام التام بعدم استخدام أسلوب العقاب لحل مشاكل الطلبة.
4. توفير تعليم مهني قريب من السكن.
5. توفير تعليم تمكيني علاجي للطالب ذي صعوبات التعلم.
6. تفعيل قانون إلزامية التعليم في المرحلة الأساسية ووضع آليات للمتابعة والتنفيذ على مستوى المدرسة.
7. السماح للطلبة المتسربين بالالتحاق بالدراسة بغض النظر عن سنهم وفق شروط محددة وميسرة. (مركزالمعلوماتالوطنيالفلسطيني ((wafa.ps، 2005). (قانون التربية والتعليم الأردني ، 2007).

ثالثًا: دور وزارة التربية والتعليم في علاج مشكلة التسرب:

تلعب وزارة التربية والتعليم دورًا بوصفها الوزارة المعنية بتقديم الخدمات التعليمية، ويتمثل ذلك بالأمور التالية:

العمل على توسعة التعليم المهني ومحو الأمية للطلبة القاطنين بعيدا المدارس.

1- توفير الأنشطة المختلفة والمتنوعة، وعمل نشرات توعوية بأهمية تعليم الأبناء لأولياء الأمور ولاسيما الأميين منهم.

2-وضع استراتيجية للكشف المبكر عن الحالات التي تعاني من مشكلات مدرسية وصعوبات في التعلم، والعمل على عالجها في أسرع وقت ممكن.

3-إعادة النظر في أساليب التعليم وطرائق التدريس؛ بأن تكون موافقة لطبيعة المتعلم ومراعية لضرورة تأهيله في النواحي كافة.

4-على وزارة التربية والتعليم إكساب المعلمين المهارات اللازمة للتطوير والإبداع، والتنويع في الأساليب التربوية الحديثة، ومواجهة القصور والنقص المهني الذي قد يواجههم من خلال البرامج التدريبية المستمرة والدائمة، وتدريبهم على استخدام طرق التعلم النشط في شرح المناهج.

العمل على تنفيذ مشروعات جديدة؛ من بناء المدارس أو توسعتها، لتجنب الازدحام وتوفير صفوف كافية للطلاب. (الناصر، 2014) (قانون التربية والتعليم الأردني ، 2007)

ومن مؤسسات المجتمع المدني أن تضع خطة عمل وطنية لإعادة تأهيل المتسربين الذين معظمهم ارتدّوا إلى الأمية من خلال ما يلي:

1. توسيع انتشار مراكز التعليم المهني في جميع محافظات الوطن وتقديم تسهيلات ومكافآت تشجيعية للطلبة الملتحقين بها.
2. تنويع برامج التعليم المهني لتواكب حاجات سوق العمل.
3. متابعة الخريجين من خلال توفير شكل من أشكال التواصل بينهم وبين المنتجين في سوق العمل لتسهيل توظيفهم وإعادة تأهيلهم مع الوظائف الجديدة التي يلتحقون بها.
4. وضع تشريعات وقوانين تحدد الحد الأدنى للأجور ووضع آلية للرقابة والتنفيذ لمنع استغلال الأيدي العاملة.
5. تشجيع القطاع الخاص الذي يدير المراكز الثقافية على تنويع برامجه لتواكب سوق العمل مع الإشراف على هذه المراكز من حيث برامجه التأهيلية التي تقدمها ومستواها وطريقة أدائها ومتابعة خريجيها...الخ.
6. توسيع انتشار مراكز محو الأمية للمتسربين الذين ارتدوا إلى الأمية وتوفير تعليم مهني يتناسب مع قدراتهم.

(مركزالمعلوماتالوطنيالفلسطيني ((wafa.ps، .2005)

الدراسات السابقة

شعيبات (2019) هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى دور مديري المدارس ومعلمها في فلسطين في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (38) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وتم التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (97) مديرا ومديرة، و (391) معلما ومعلمة، وقام الباحثون بتوزيع (488) استبانة استرد منها (379) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس ومعلمها في فلسطين في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي جاء بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.92)، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور مديري المدارس ومعلمها في فلسطين في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي، تعزى لمتغير المركز الوظيفي لصالح المديرين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وجنس المدرسة، وموقع المدرسة، ومستوى المرحلة، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحثون بعدد من التوصيات منها: إعطاء مزيد من الاهتمام للطلبة المتسربين، وإجراء مزيد من الدراسات حول هذه الظاهرة.

المصري (2018) :.هدفت الدراسة التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في مواجهة التسرب في المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس من وجهة نظر المعلمين ، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دالة إحصائية عند متوسطات درجات تقدير أفراد العينة ارت التالية: (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة ، المرحلة التعليمية) واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، وتكونت العينة من (232) معلما ومعلمة طبقت عليهم استبانة مكونة من (49)وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير لدور الإدارة المدرسية في مواجهة التسرب كانت كبيرة، وبنسبة مئوية (81.3) وبالنسبة للمجالات فقد حصل مجال الدور القيادي على الترتيب الأول، يليه مجال الدور الفني الاشرافي ، ثم مجال الدور الإداري، واخيرا مجال الدور الاجتماعي، كذلك وجدت فروق ذات دالة

إحصائية بين متوسطات تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس، والمعلمين ذوي الخدمة (أكثر 10 سنوات) في حين لم توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات افراد تعزى لمتغيري: النوعوالمرحلة التعليمية ، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد محاضرات وورش عمل مركزية لعرض تجارب الدول المتقدمة في مواجهة التسرب المدرسي، وتدريب الإدارات المدرسية على تحقيق الفعالية التنظيمية، وخفض التوتر بين الأطراف المتفاعلة داخل المدرسة

أمي وانخفاض مستواهم الثقافي، وانخفاض قيمة التعليم عند بعض الأسر، والرسوب المتكرر للطلب وضعف البرامج العلاجية لمشكلة الرسوب، وعدم الاهتمام الكافي بالأنشطة اللاصفية المحببة للطلبة، والتي تشجع الطلبة على الاستمرار في المدرسة. وقد أوصت الدراسة العمل على توفير واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلبة الضعاف ومتدني التحصيل الدراسي، وتخصيص حصص يومية او اسبوعية لمساعدة الطلب على عمل الواجبات المدرسية، والتغلب على مشكلة التأخر الدراسي لدي الطلبة، و حث المعلمين على مراعاة الفروق الفردية بين الطلب، و عدم استخدام العقاب البدني، و توفير اخصائيين اجتماعيين، و عقد ندوات داخل المدرسة لتوعية الطلبة والآباء بأهمية التعليم.

اوكنل (2012)هدفت هذه الدراسة التي أجريت في بوسطن التعرف إلى أزمة التسرب: ودور مدراء المدارس في حل مشكلة ظاهرة التسرب في المدارس الثانوية واجتياز الطلبة لمرحلة محو الأمية (الحصول على معرفة الكتابة والقراءة). بحثت هذه الدراسة في مشكلة اختيار أعداد متزايدة من الطلبة عدم استكمال دراستهم الثانوية وهو ما تم تسميته بالأزمة الوطنية من قبل العديدين من بينهم الرئيس اوباما . تم إجراء هذه الدراسة في مدرسة شاملة تقع في ضواحي بوسطن وبمؤسسة إصلاحية، وتم جمع المعلومات من خلال مقابلات مع عشرة طلاب متسربين ومصادر أخرى للمعلومات شملت الملاحظات المكتوبة ومذكرات، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن العلاقات الأسرية ودعم الأسرة للتعليم، وعلاقة الطلبة بزملائهم من أهم العوامل في ترك الطالب للمدرسة وتسربه منها وأوصت الباحثة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في موضوع التسرب وقرار ترك الطالب للمدرسة.

وقام كيرازوجلو (Kirazoglu2009 ,) بدراسة استقصائية لمعرفة أسباب التسرب لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدراء المدارس والمرشدين التربويين في (19)مدرسة ثانوية من مدارس اسطنبول التركية الحكومية، والتي بها أعلى نسب تسرب. وأوضحت نتائج الدراسة أن من أهم أسباب التسرب: الفقر وانخفاض المستوى التعليمي للأسرة، والخلفات الأسرية، وازدحام الصفوف بالطلبة، ومشاكل الطلبة مع المعلمين.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الجزء من الدارسة عرضا لمجتمع الدراسة وعينتها واداة الدراسة التي تم استخدامها وكذلك التحقق من مؤشرات صدق اداة الدراسة وثباتها، وفيما يلي عرضا تفصيليا لذلك

منهجية الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بوصفة الأسلوب الأنسب لطبيعة الدراسة ومشكلتها المتمثلة في التعرف على دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد والمقدر عددهم ب (100) مدير ومديرة، وفقا لإحصائية مديرية التربية والتعليم قصبة اربد للعام الدراسي 2021/2020 .

عينة الدراسة:

ستتكون عينة الدراسة من (100) من مديري ومديرات المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد

توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية(ن= 100)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	62	62
	أنثى	38	38
	المجموع	100	100
الخبرة	من 5 سنوات فما دون	41	41
	من 5-10	32	32
	اكثر من 10 سنوات	27	27
	المجموع	100	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	48	48
	دبلوم عالي	20	20
	ماجستير	17	17
	دكتوراه	15	15
	المجموع	100	100
التخصص الأكاديمي	علوم اجتماعية	48	48
	علوم طبيعية	36	36
	علوم مهنية	16	16
	المجموع	100	100

اداة الدراسة:.

تم تطوير استبانة لجمع البيانات من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة، وتم إخضاعها لتحكيم الخبراء في مجال العلوم التربوية.

صدق أداة الدراسة

تم استخدام صدق المحتوى للحصول على صدق الأداة وذلك بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص وهم من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، الحكومية والخاصة.

متغيرات الدراسة

تحتوي هذه الدراسة على المتغيرات التالية المتغيرات

المستقلة الثانوية:

ـ الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

__ سنوات الخبرة: ولها مستويان (أقل من 10 سنوات) (10 سنوات فأكثر).

ـ المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس فأقل، أعال من بكالوريوس (.

ـ التخصص الأكاديمي: وله فئتان (تخصص إنساني، وتخصص علمي)

المتغير التابع: تمثل في الإجابة على فقرات الاستبانة لمجالاتها المختلفة لتحديد دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

عرض نتائج التحليل الاحصائي ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على درجة تقدير أفراد العينة (مديري ومديرات المدارس) لدور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية، وسيتم ذلك من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم عمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب التربوي والتي تمثلت بالاتي:

جدول (2) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب التربوي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	يناقش مجلس أولياء الأمور المعلمين في أسباب التسرب المدرسي.	3.52	.921	متوسطة
2	2	تجتهد إدارة المدرسة في التعرف على الطلبة المعرضين لمشكلة التسرب.	3.48	.876	متوسطة
3	7	يساهم مجلس أولياء الأمور في بناء نشرات توعوية لتبين مخاطر ظاهرة التسرب المدرسي	3.36	.803	متوسطة
4	1	تتواصل إدارة المدرسة مع أولياء الأمور بخصوص حضور وغياب الطالب	3.31	.876	متوسطة
5	3	تصدر إدارة المدرسة نشرات توعوية لتبين مخاطر ظاهرة التسرب المدرسي	3.25	.862	متوسطة
6	10	يكرم مجلس أولياء الأمور الطلبة العائدون من التسرب	3.15	.807	متوسطة
7	9	تنظم إدارة المدرسة برنامجا للحد من التسرب المدرسي	3.09	.816	متوسطة
8	6	يعقد مجلس أولياء الأمور والادارة المدرسة ندوات إرشادية للطلبة والأهل	3.01	.887	متوسطة
9	4	يتدخل مجلس أولياء الأمور في حل بعض المشاكل الأسرية لدى الطلبة	2.94	.824	متوسطة
10	8	يكرم مجلس أولياء الأمور المعلمين الذين يهتمون بحل مشكلات الطلبة	2.86	.810	متوسطة
		الجانب التربوي.	3.19	.711	متوسطة

يبين الجدول (2) إن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.86-3.52)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يناقش مجلس أولياء الأمور المعلمين في أسباب التسرب المدرسي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.52)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها " يكرم مجلس أولياء الأمور المعلمين الذين يهتمون بحل مشكلات الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.86). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.19).

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب الاجتماعي

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	تتواصل إدارة المدرسة مع أولياء أمور الطلبة للمساعدة في حل مشاكلهم	4.31	.812	مرتفعة
2	1	تزود إدارة المدرسة أولياء الأمور بتقارير دورية / شهرية عن سير دوام الطلبة	4.28	.814	مرتفعة
3	7	يعالج مجلس أولياء الأمور المشاكل الاسرية التي يعاني منه الطلبة	4.18	.875	مرتفعة
4	3	يعمل مجلس أولياء الأمور على زيارة الطلبة المتسربين	4.07	.842	مرتفعة
4	9	يتواصل مجلس أولياء الأمور مع الجهات المختصة بالأسرة	3.98	.875	مرتفعة
6	6	تنظم إدارة المدرسة اجتماعات أولياء الأمور مع المعلمين	3.87	.824	مرتفعة
7	5	يساهم مجلس اولياء الأمور في اعادة الطلبة المتسربين	3.79	.838	مرتفعة
8	8	يتواصل مجلس أولياء الأمور مع المجتمع المحلي إشراك الطلبة في النشاطات المجتمعية	3.71	.911	مرتفعة
9	10	يتواصل مجلس أولياء الأمور مع أهل الطلبة المتسربين	3.65	.887	متوسطة
10	2	يزور مجلس أولياء الأمور المدرسة بشكل دوري	3.54	.918	متوسطة
		الجانب الاجتماعي	3.93	726.	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.54-4.31)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على " تتواصل إدارة المدرسة مع أولياء أمور الطلبة للمساعدة في حل مشاكلهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.31)، بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " يزور مجلس أولياء الأمور المدرسة بشكل دوري" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.93). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.93).

هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.5$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس تعزى إلى متغيرات الجنس، و سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	62	3.09	.622	-1.583	99	.115
	أنثى	38	4.03	.575			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس.

دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس؟ ، تعزى إلى سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس تعود لاختلاف متغير الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس حسب متغير سنوات الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	من 5 سنوات فما دون	41	4.16	.753
	من 5-10	32	4.35	.455
	اكثر من 10 سنوات	27	4.05	.583
	المجموع	100	4.14	.587

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات لدور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (6).

جدول (6)

تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخبرة	بين المجموعات	3.336	5	1.668	5.034	.007
	داخل المجموعات	63.620	94	.331		
	الكلي	66.956	99			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a =0.05) تعزى لسنوات الخبرة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر سنوات الخبرة على دور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس

		المتوسط الحسابي	من 5 سنوات فما دون	من 6-10	اكثر من 10 سنوات
الخبرة	من 5 سنوات فما دون	4.16			
	من 5-10	4.35	.20		
	اكثر من 10 سنوات	4.05	.11	.30*	

* دالة عند مستوى الدلالة (.(α = 0.05

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين فئة الخبرة من 6-10 سنوات واكثر من 10 سنوات، وجاءت الفروق لصالح سنوات الخبرة من 6-10.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس تعزى إلى المؤهل العلمي

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	بكالوريوس	48	4.01	.662
	دبلوم عالي	20	4.17	.587
	ماجستير	17	4.33	.476
	دكتوراه	15	4.09	.460
	المجموع	100	4.14	.587

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس تعزى إلى المؤهل العلمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (9).

جدول (9)

لدور القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس تعزى إلى المؤهل العلمي

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	بين المجموعات	1.703	3	.568	1.661	.177
	داخل المجوعات	65.253	196	.342		
	الكلي	66.956	199			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى المؤهل العلمي

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التخصص الاكاديمي القيادة التربوية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في المدارس الحكومية في لواء قصبة اربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التخصص الاكاديمي	علوم اجتماعية	48	2.66	.622	-1.426	99	.112
	علوم طبيعية	36	2.24	.575			
	علوم مهنية	16	2.11	.542			

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى للتخصص الاكاديمي.

المراجع

1. مصطفى، محمود محمد محمود (2012)(فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الاتجاه نحو المدرسة لدى التلاميذ متكرري الغياب بالمرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
2. السرحان، إلهام (2017) ما مفهوم المشكلة. com.mawdoo3://https موقع إلكتروني تم الاسترداد بتاريخ 5/ 6/ 2020
3. العبود، عامر (2019) هروب الطلاب من المدرسة بين الأسباب والحلول موقع https://www.hellooha.com تم الاسترداد بتاريخ 5/ 6/ 2020
4. الأغبري، عبد الصمد (2000) : الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة العربية- بيروت.
5. البدري، طارق (2001)الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. دار الفكر للطباعة والنشر- عمان-الأردن
6. بلبيسي، فاتنة جميل محمد (2007) (درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. رسالة ماجستير) ، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
7. درويش، مصطفى (1990) انعكاسات ظاهرة التسرب على الطفل والمدرسة والمجتمع، مجلة التربية، ج(2) عدد (6) مصر، جامعة أسيوط.
8. الدعيلج، إبراهيم عبد العزيز. (2009م). الإدارة العامة والإدارة التربوية. ط1، عمان: دار الرواد.
9. زهران، حامد عبد السلام(1984) علم النفس الاجتماعي، ط5، مكتبة عالم الكتب-القاهرة.
10. السعود، راتب، والضامن، منذر (1990):الهدر التربوي في النظام التعليمي في الأردن، دراسة مقدمة إلى "مؤتمر حول الإهدار التربوي واقتصاديات التعليم"، عمان.

11. شيفر، شارلز-ميلمان، هوارد (1989)، مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة: نسيمه داود و نزيه حمدي، ط1، الجامعة الأردنية-عمان.
12. طشطوش، هايل عبد المولى (2008).أساسيات في القيادة والإدارة النموذج الإسلامي في القيادة والإدارة، ط1 دار الكندي للنشر والتوزيع-الأردن-أربد.
13. عابدين، محمد عبد القادر (2001) الإدارة المدرسية الحديثة، ط1. عمان: دار الشروق للنشر.
14. عبد الدايم، عبد الله (1973)، تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، القاهرة.
15. العثمان، باسم عبد العزيز، السلمان، محمد خضير، ظاهرة تسرب تلاميذ المدارس الابتدائية وآثارها على عمالة الأطفال في مدينة أبي الخصيب) دراسة في الجغرافية الاجتماعية (مجلة الخليج العربي المجلد (74) العدد (1-2).
16. عثمان، فاروق السيد، (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي-القاهرة.
17. عدوان، سامي (1996): ظاهرة تسرب الطلبة في المدارس الحكومية في منطقة الخليل التعليمية منذ عام 1988/1987 حتى عام 1995/1994، مجلة التقويم والقياس النفسيوالتربوي، جامعة الأزهر بغزة، العدد الثامن، السنة الرابعة.
18. عطيوي، جودت عزت (2004)، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها العملية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع-عمان.
19. عياصرة، على أحمد عبد الرحمن (2008) القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط 1 ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان .
20. الغامدي، عبد الرحمن بن غرم الله. (2014م) القيادة التشاركية. ط1، دار الموسوعة للنشر والتوزيع-السعودية.
21. فريوان، محمد عبد الله يوسف (2019) أسباب التسرب المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في منطقة بني كنانة شمال الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد(8)، العدد(4).
22. قانون التربية والتعليم الأردني، تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة وتعديلاتها رقم 1 لسنة 2007.
23. كنعان، نوفان (1980) القيادة الإدارية، ط1، دار العلوم –الرياض.
24. الناصر، عبد الله سهو (2014)، التسرب من التعليم: الطريق المفتوح نحو أمل الأطفال، ط1، دائرة المكتبة الوطنية –المملكة الأردنية الهاشمية.
25. اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط-الإدارةالتربوية على المستوى المحلي-الرياض مكتبة التربية العربي لدول الخليج-1996م.

أبعاد القيادة التربوية في حياة الأجيال بين الماضي و الحاضر

Dimensions of educational leadership in generational life between the past and the present

أ.د نادية بن ورقلة / جامعة زيان عاشور /الجزائر
Dr.Nadia Benouargla/University of ziane achour /Algeria

ملخص الدراسة:

سنحاول في هذه الورقة البحثية إبراز أهمية القيادة التربوية لتي تغيرت وظائفها من جراء العولمة والتطورات العلمية والتكنولوجية في العقود الأخيرة، لاسيما التربية عن طريق استخدام التقنيات الحديثة من أجل تكوين مدركات جيل اليوم الذي يتماهى و يتفاعل مع التقنيات الجديدة بشكل سريع مع العلم بأن الاستثمار في الرأس المال البشري يلعب دورا محوريا في تنمية القدرات البشرية وتوسيع فرص التطور و النماء من خلال اكتساب مهارات جديدة . إن الهدف من اختيارنا لهذا الموضوع يتمثل في إظهار دور التربية و الذي يمكن من خلاله تزويد كل أفراد المجتمع بالأدوات التي تساعدهم على الاندماج الاجتماعي الفعال للمساهمة في بناء مجتمع سريع التغير . مع الإشارة إلى أن القيادة التربوية تتم على عدة مستويات أولها الأسرة و تكفل هذه المهمة المؤسسات الحكومية أو الخاصة الداعمة ،و التي تعمد من خلال مناهجها الدراسية و برامجها التكوينية المتخصصة إلى توسيع و تعميق الثقافة و الحس بالمسؤولية بشكل فعال ، كما أن موضوع القيادة لا يقف عند سن معينة بل يستمر مدى الحياة من خلال تفعيل دور الأنشطة في جميع المناحي و على مدار المراحل العمرية ، أين تأخذ بعين الاعتبار كل الأنشطة التكوينية النظرية منها و التطبيقية . و هذا ما سنحاول الوصول إليه عند عرض الاستنتاج وصولا إلى الخاتمة.

-**الكلمات المفتاحية:** : تنمية القدرات البشرية ، توسيع الفرص ،بناء مجتمع قيادي ،اكتساب المهارات، الأنشطة التكوينية .

Abstract:

In this paper, we will try to highlight the importance of educational leadership for globalization and scientific and technological developments in recent decades. Education, especially through the use of modern techniques in order to form the perceptions of today's generation that identify and interact with new technologies rapidly, knowing that investing in human capital plays a pivotal role in the development of human capabilities and expanding opportunities for development and development through the acquisition of new skills. The goal of our choice of this topic is to demonstrate the role of education by which all members of society can be provided with tools that help them to integrate effectively into society to contribute to the building of a rapidly changing society. While noting that educational leadership takes place at several levels, the first of which is the family. This task is ensured by supporting government or private institutions. which, through its curricula and specialized formative programmes, has effectively expanded and deepened culture and a sense of responsibility, The theme of leadership does not stand at a certain age, but lasts for a lifetime by activating the role of activities in all walks of life. Where to take into account all theoretical and applied formative activities. And that's what we're going to try to come to when we show the conclusion down to the conclusion.

Keywords: Human capacity development, expanding opportunities, building a leadership society, acquiring skills and formative activities.

مقدمة:

إن العمل التربوي يسعى إلى إعداد المتعلمين لتحقيق أفضل اندماج مع مجتمعهم، مما يستلزم من عملية التربية التطور والتغير الدائم لاكتساب الكفايات والمهارات التي يتطلبها عصرهم. ولما كانت المجتمعات البشرية تشرئب للانتماء في مجتمع المعرفة، فإنه من اللازم معرفة متطلبات هذا المجتمع الجديد للاندماج فيه بفعالية. ومن هنا اتجهت مختلف النظم التربوية الحديثة إلى التركيز على مفهوم التعلم مدى الحياة، لإعداد المتعلمين للاندماج في واقع حياتهم الجديد، الذي يعرف العديد من التغيرات التي تتطلب التطوير والتجديد الدائم والمستمر للخبرات و التعلمات المكتسبة.كما يعد موضوع القيادة من أهم الموضوعات في إطار العلوم الإدارية و السلوكية و علم النفس الإجتماعي، و نجد أبرز النظريات القديمة التي وضعت حول هذه الظاهرة مثل نظرية الرجل العظيم أو نظرية السمات التي تركز أساسا على الصفات و المميزات الفردية للقائد.إلا أن الإتجاه الجديد للقيادة يركز على الإهتمام بالتفاعل الذي يحدث بين القائد و الجماعة، و الموقف الذي يكون فيه القائد و خاصة الهيكل الدي يحدث فيه هذا التفاعل.**(طاهر،2007، ص 34).**

وإذا كان المقصود بمجتمع المعرفة ما يزال غير واضح بالكيفية المطلوبة، فهو مفهوم ما يزال في طور التبلور والنضج، إلا أنه كثيرا ما يشار إلى أن هذا المجتمع هو ذلك المجتمع الراهن الذي بلغته المجتمعات البشرية التي خطت خطوات هامة في التقدم والازدهار. فهو على وجه التحديد ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، المجتمع المدني، السياسة، والحياة الخاصة، على نحو يتكثف فيه المدخل المعرفي في الحياة اليومية لأعضاء ومؤسسات هذا المجتمع، وتتفاعل فيه المعرفة وتتقاطع مع التقانة والاقتصاد والمجتمع بشكل تفاعلي. وتتوافر له بيئات تمكينية مساعدة ومحفزة من تشريعات ومؤسسات وانفتاح وحرية وتواصل عبر تقنيات المعلومات والإعلام والاتصال بشكل يعم الكرة الأرضية. فمجتمع المعرفة يُفترض فيه أن يُنتج ويتقاسم ويستعمل المعرفة لضمان الرفاهية والتقدم لأفراده كافة. ومجتمع المعرفة مجتمع يقاس فيه تقدم أي مجتمع وتطوره بمقدار توافره على البيئة الحاضنة للمعرفة والمساهمة في إنتاجها وتطوير أسسها إبداعاً وابتكاراً. **(أحمد أوزي،2010، ص 352)**

و عليه هناك العديد من الطرق التي تساعد القيادة التربوية على بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي، و ذلك بالمعرفة الكاملة للإنسان و مكوناته و كيفية التعامل معه،و معرفة الحاجات الأساسية للإنسان و المجتمع،فالقيادة التربوية معنية بهذا الجانب أكثر من غيرها.

إن إدارة المؤسسات التربوية في المجتمع بناءا على آخر ما توصلت اليه العديد من الدراسات الميدانية ، أصبح الزاميا على المؤسسات التربوية أن تنطلق في نظرتها من المفهوم القيادي لإدارة شؤؤون تلك المؤسسات. إذ لا تقف على المفهوم الإداري فحسب، فالقيادة التربوية و بحسب أبرز النظريات تتمثل في عدة عناصر أهمها: بناء الرؤية المستقبلية و التوجهات الإستراتيجية و بناء العلاقات الإنسانية و التأثير في الآخرين مع دفعهم لتطوير مهاراتهم من خلال التحفيز و التشجيع.

و بناء على هذه المعطيات فإن هذه الورقة البحثية ستركز على تناول القيادة الحديثة التي تقوم على التعليم و التكوين مدى الحياة و اكتساب المهارات التي ترتكز على الممارسة الميدانية للرفع من مستوى أداء العاملين في هذا الحقل قصد مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التربية و التعليم و التي تخطت و تجاوزت بكثير الطرق التقليدية القديمة في الكثير من الدول خاصة في السنوات الأخيرة الماضية و التي عرف فيها العالم أزمة صحية ألقت بظلالها على المنظومة التربوية التي كانت غالبيتها مقيدة بالطرق التقليدية مما دفع بها لاعادة النظر في منظومتها التعليمية بهدف التأقلم من خلال ابتكار طرق بديلة لمواكبة ظروف العالم الراهنة .

إن أهمية الموضوع تظهر في كونه يملك القدرة على تمكين الإدارة التربوية اليوم و على إختلاف مستوياتها للبحث عن سبل عملية جديدة تسهم في تحسين السياسات التربوية و هذا بإستخدام إستراتيجيات حديثة لتحقيق ذلك ، مع إعادة النظر و البحث في أساليب القيادة الماضية و السعي لخلق بيئة إيجابية لموكبة المتغيرات و التعايش الفعال مع المؤسسات التربوية في القرن الحالي ، و الإستجابة بشكل أفضل لجميع المتطلبات و التحديات التي تفرضها التقنيات الحديثة في عصر سريع التطور.

فالقيادة تتجاوز كونها سمات أو صفات يمتلكها المدير إلى كونها عملية تفاعل بين ثلاثة عناصر: القائد والمرؤوس والمواقف والتي تمارس فيها القيادة **(عابدين، 2001م)**.

يتضح مما سبق، أن القائد لا يمكن أن يعمل بمعزل عن الآخرين، لذا فإن من الشروط الأساسية لنجاحه في القيادة، تفهم قدرات واستعدادات من يعملون بمعيته والتجاوب مع حاجاتهم وآمالهم وطموحاتهم لكي يستطيع أن يؤثر فيهم التأثير الفاعل الذي يجعلهم على قناعة وثقة عالية في قيادته لهم. والعمل القيادي يسير في اتجاهين متعاكسين ولكنهما ملتقيان، فالقائد يؤثر في أتباعه ويتأثر بهم، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تعديل في سلوك الطرفين وتصرفاتهم.

إن الحديث عن القيادة يقودنا إلى الحديث عن الإدارة "فالإدارة والقيادة عمليتان متلازمتان، ففي كل موقف هناك بُعد إداري يتعلق بمراعاة أنظمة وتعليمات، ويفترض في كل موقف أيضا أن تكون هناك إمكانية قيادة تسند إلى عملية تفاعل وتفكير، وإلى التطلع إلى إدارة ذات توجه إبداعي مبادر" **(الحر، 1424هـ)**. إن الإدارة معنية بالحاضر، أما القيادة فتعنى بالتغيير، فرجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن، وليس له دور في تغييره، لأنه يستخدم الوسائل والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف أو الأغراض المقررة سلفاً، ومن هنا ينظر إلى رجل الإدارة كعنصر الاستقرار، أما القائد فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث التغييرات في البناء والتنظيم، وبالتالي يمكن القول أن هناك اختلافاً بين الأدوار لكل منهما.

هذا وتشير فاطمة عيد إلى خمس مجموعات من القدرات والمهارات التي يتطلبها عمل القائد:

-القدرات والمهارات الإنسانية: وتتمثل في قدرة القائد على فهم نفسه وفهم الآخرين والقدرة على قيادة الآخرين وتحفيزهم وفهم الجماعات والتعامل معها.

-القدرات والمهارات المتعلقة باستخدام المعلومات: وهي التي تتعلق بتلقي المعلومات ورصدها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها لخدمة أهداف التنظيم.

-القدرات والمهارات المرتبطة باتخاذ القرارات: التي تجعل عملية اتخاذ القرارات أكثر كفاءة، وأهمها القدرة على اتخاذ قرارات فعالة، والقدرة على حل المشكلات التي تواجه التنظيم، والقدرة على إدارة الوقت.

-القدرات والمهارات الفنية: وتتعلق بالنواحي التي تساعد المدير على فهم العمل وتسيير أموره في مجال تخصصي أو أكثر.

-القدرات والمهارات الفكرية : تتعلق بالقدرات التي تمكن القائدة من رؤية الصور الكلية للموضوع، ومن أهمها القدرة على فهم ما يجري في التنظيم من أحداث، والقدرة على رد الأمور إلى أسبابها الحقيقية، والقدرة على إدراك النتائج لقرار أو حدث **(عيد، 2002م)**.

إن الثورات العلمية والتعليمية تحتاج إلى كفاءات ومستويات من الجودة ولا زلنا نفتقد الكثير منها في نظمنا التعليمية، لذلك فإن أخطر ما يواجهنا مستقبلاً هو خطر الاستبعاد والتهميش. والمشكلة التي نعرضها هي أن المستقبل قادم حتما لكن الفارق هام بين أن يأتي المستقبل كما نريد أو يأتي من صنع غيرنا ودون إرادتنا. فإذا كنا نريد تحقيق مستقبلنا كما نريد، فإن ذلك رهن بتوافر الشروط الضرورية العلمية والمنطقية اللازمة لبناء تصور مستقبلي يحقق تلازماً فعالاً وسريعاً للثورتين العلمية والتعليمية في مجتمعنا. وأن يكون للمدرسة الدور القيادي في تحقيق وإنجاز هذا التغيير المطلوب والتلازم الضروري للثورتين بوصفه شرطاً لازما لمدرسة المستقبل ولمستقبل المدرسة التي ستقود المجتمع نحو المستقبل.

أولا : العوامل الأساسية الموثرة في القيادة التربوية

1-النظام التربوي للدولة: حيث تؤثر هذه العمليات و النظم في القادة التربويين بشكل مباشر، لأن التربية هي إنعكاس لفلسفة الدولة و سياستها التعليمية.

2-التفاعل بين أفراد الجماعة: حيث أن طبيعة التفاعل و العلاقات الإجتماعية السائدة في مجتمع معين تلعب دورا في تكوين الإتجاهات .

3-أساليب تنشئة الأطفال: فلقد وجد أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المرتفع إختلفن عن أمهات الأولاد ذوي الدافع المنخفض في ثلاثة أساليب و هي: أنهن كن يملن الى وضع مستويات عالية من الأداء لأولادهن،و يتوقعن السلوك الإستقلالي و مستوى الإتقان لأبنائهن و يركزن في إثابة أبنائهن على الجانب الإنفعالي ، و ذلك عن طريق تقبلهم و إظهار الحب لهم . **(النيال،1992 و أبو علام 1993)** .

ثانيا : مراحل التعليم المستمر

بناءً على الدراساتِ والأبحاث التربوية التي اهتمّت بفكرةِ التعليم المستمر، تم تقسيم هذا النوع من التعليم إلى أربعِ مراحل، وهي* **:(مقال منشور في موقع موضوع.كوم).**

1.مرحلة التعليم المستمر مِن الطفولة حتى عمر 5 سنوات: هي من المراحل التعليميّة المستمرّة الإجبارية، والتي يلتحقُ فيها كافة الأطفال مِن أجلِ تعلم المهارات الدراسية الأولى .

2.مرحلة التعليم المستمر من عمر 6 إلى عمر 24 سنة: هي المرحلة التعليميّة الأكاديمية المستمرة التي يتعلّم فيها الطلاب من خلال التحاقهم في المدارس العامة، والخاصة .

3.مرحلة التعليم المستمر من عمر 25 إلى عمر 60 سنة: هي مرحلة التعليم المستمر غير الإجبارية، والّتي لا تعتبرُ امتداداً للمراحل السابقة .

4.مرحلة التعليم المستمر فوق عمر 60 سنة: هي مرحلة التعليم المستمر التي تعتمدُ على المرحلة السابقة، وفيها يحرص الشخص على الحصول على الكثير من العلوم .

- **مدن التعلم ((المجتمعات التعليمية))** :وتعرف مدينة التعلم على أنها مجموعة من العلاقات والروابط بين المؤسسات التعليمية، ومؤسسات تعليم الكبار، وأماكن العمل، والخدمات الاجتماعية والجهات المعنية باتخاذ القرارات على المستوى المحلي والوطني والعالمي. فمفهوم التعلم المستمر جعل العملية التعليمية تتجاوز ما يتم في المدارس إلى ما يسمى بالمجتمعات التعليمية .

إن المؤسسات التربوية وبخاصة الرسمية منها تركز اهتمامها على تعليم الأطفال والشباب، ولا تولي لتعليم الكبار الاهتمام ضمن خططها، ونتج عن ذلك اختلاف في مستوى التعليم بين الأجيال الهرمة والأجيال الشابة . وقد أدرك المربون أن الأطفال الذين تم التركيز في تعلمهم على المدرسة وحدها ودون تعليم الكبار وإشراكهم في تعليم أبنائهم يواجهون إعاقة في التنشئة الاجتماعية والتنشئة الفكرية .

وفي المقابل من ذلك وبعد قفزات نحو الهدف وصلت القاطرة بالتعلم الحاضر وعبر هذه السنين إلى مشاهد أحدثت طفرة في شتى وجوه الحياة فنالت منه وأثرت فيه وإذا به فوق ربوة تطل عليه ب:

– أساليب حداثة.

– أنماط تنظيرية عالية التوجه تحترم لغة العصر وتجذبه نحوها.

– سنن التطور الطبيعية.

– أبحاث الدماغ التي تركت أثرها في تطور فكر المدارس التربوية وأعادت للتخطيط التربوي دوره الرائد في بيان أهمية التحرك نحو الأمام.

– وأزمات أخرى تركتها موروثات الصراع الاستعماري.

– مصادمات داخلية نتيجة التحرر والتحول الديموقراطي الناشئ

– تعقيد خططي صار يحترم أحقية التعليم بالهيمنة والتدخل المعرفي لحل مشكلات المجتمعات وقطف ثمار عقود من التعلم خرجت أجيالا ينتظر منها تسلم الراية ورد الجميل للأوطان مع الاستعداد لذلك في كل وقت والاستمرارية.

– تجاذبات ثقافية تتشابك وقد تتصارع نحوا ما وتتخذ لنفسها شكلا موازيا للتعليم الرسمي في صورة :

- منافذ للتعلم الأجنبي تقدم نمطا جاهزا للقراءة وبالتالي للمقارنة...

- صحافة مصورة متقدمة وأخرى ناطقة

- فضائيات موجهة تحمل تيارات فكرية قد تحترم الخصوصية وقد لاتحترمها، بل وقد تحمل أهدافها البعيدة ضررا وتشويشا وهي خارج السيطرة.

- تواصل تقاربي بين أطراف العالم وصور متقدمة من تطبيقات التواصل الاجتماعي بلا رقابة أو ترشيد.

- ثورة تكنولوجيا طالت كل أوجه الحياة وَسَمَتْها بالتسارع ... وما انتهى إليه مصيره المحير من :

-تطور فكرة الصراع المعتمد على القوة وحدها إلى أشكال أخرى من التأثير المعقد الذي يشل حركة الخصوصية ويتجه بالتعلم إلى الجدل أو مايشبه الجدل ويشد الأجيال بعيدا عن وحدة أهدافها البنائية ويمهد لاختلاف الصفوف ومقاومة فكرة التضافر من أجل المصلحة وتحقيق النمو المأمول .

-تراجع لافت لدور منافذ شرعية كَكُتّاب القرية وقد كانت تلعب دورها في الحفاظ على نتاجات ضرورية هي من صميم المحافظة على الهوية نطقا ونحوا ولسانا وتسرب بعض الملل من طرق التدريس التقليدية والالتفات إلى نتائج التنظير الجديد.

-الربط بين الأداء التدريسي والعائد الاقتصادي منه بما يعود على المعلم بالنفع المادي له ولأسرته لما ضرب الحياة من غلاء استسلمت له النفوس بطبيعتها.

- تراجع قيمة المهنة في نفوس أصحابها مقارنة بمهن أخرى تراها من فرزها وصنع إبداعها وتحقق دخولا أعلى منها.

- دخول التنافسية بين أرباب التخصص ووصل إلى استثمار أصحاب الدرجات العلمية ظروف المحتوى المدرسي والجامعي فقدمت كُتُبَها ومؤلفاتها في صورة مناهج تباع وتقتنى في مكتبات الدارسين متى توفر لهذه المؤلفات معايير المرحلة المستهدفة.

- اعتماد مهارتي الحفظ والتطبيق مناط الفرز دون غيرهما مما هو حاصل لدى المتعلم من مهارات أخرى أضافت للتعلم معنى مختلفا وابرزت محدودية النتاجات لدى الخريجين وظهر ذلك جليا في حجم حركة البحث العلمي مقارنة بآخرين كما وكيفا ، وعدم وفائها بالمنافسة في مجالات خدمة متطلبات الرعاية وأبرزها الصحية والتصنيعية والإبداعية.
- تراجع الدور الريادي بعد جيل الستينيات والسبعينيات فبعد أن كنت تذكر في المجال الواحد أكثر من عالم مبرز ندرة ذلك مع مرور الوقت وأكد ذلك نجاح نظراء ذلك الجيل وأقرانهم في بيئات أخرى خارجية,
- التسابق من أجل الوفاء بتوفير فصول ومدارس لملاحقة حجم الزيادة السكانية ألقى بظلاله على جودة المخرجات لاشك خصوصا في الدول كثيرة التعداد السكاني فقيرة الموارد.
- تسرب اليأس مع فقدان الثقة في دور المدرسة من قِبَل ولي الأمر والأوساط الاجتماعية وقدرة التعليم على تحقيق المطلوب منه.

-أهمية إستخدام التكنولوجيا التربوية في الإدارة المعاصرة:

1-تساعد في الوصول الى المعلومات بنسبة فائقة مع القدرة على التواصل الآني و السريع.

2-إعداد الطالب النشط و الفعال في هذا العالم القائم علة المعرفة و التغيير.

-دعم و تعزيز مهارات القرن الحادي و العشرين.

-ظهور أنماط جديدة كالتعليم المفتوح، و التعليم عن بعد و التكوين المستمر.

-مضاعفة مسؤوليات المربين أهمها التعامل مع كل هذا التطور التكنولوجي الهائل .

-ظهور أفكار جديدة متطورة و من بينها أفكار تناولت شكل التعليم و تخصصات قديمة و نشأة و ظهور تخصصات جديدة .

مما تقدم يمكن القول بأننا نعيش فترة ثورات علمية والمتمثلة في تحديات معينة تتطلب منا ثورات تعليمية تتمثل في أمور عدة، أكثرها احتياجاً هي الدور القيادي للمدرسة وما تحتويه من: بيئات تعليمية، مناهج، أنشطة...الخ يصاحب ذلك تحول في الأدوار القيادية لكل من: المشرف، المدير، المعلم. كما ظهرت أن أهمية التكنولوجيا الإدارية بات أمرا واقعا وجب اعتمادها لأهميتها التي تكمن في توظيف التقدم العلمي و التكنولوجي لخدمة الادارة من حيث استخدامها لنظم المعلومات الإدارية و الحاسب الآلي و برامجه التي توفر الوقت و الجهد و كذلك الإنترنيت، و استخدام التكنولوجيا الإجتماعية التي تساعدها على نشر العلاقات الإنسانية القائمة على الحب و التعاون و التي ينعكس دورها على القيادة المدرسية فبما تعلق بإتخاذ القرارات .

<u>ويمكن استعراض أهم التحديات أمام القيادة التربوية على النحو التالي :</u>

1.العولمة:

ساد هذا المفهوم في التسعينات من القرن الماضي: وقد جاءت في لسان العرب من"العالم" ويتصل من فعل "عُولم" على صيغة "فُعل" أما في الاصطلاح "فالعولمة" تعني جعل الشيء على مستوى عالمي، أي نقله من المحدود إلى اللامحدود الذي ينأ عن كل مراقبة (**خريسان، 2000م**).

والورقة الراهنة تنظر إلى العولمة بأنها عملية تهدف إلى سيطرة الفكر والثقافة الأقوى على الثقافات الأخرى بغرض التعاون والتواصل وإزالة الحدود والمسافات بين الدول والشعوب ودمجها فيما يسمى بالقرية العالمية، أو الكوكبية.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن- هل سنغلق على أنفسنا الباب في وجه أية ثقافات؟ أم سنحاول التكيف معها؟ أم نستسلم لها ونتبعها بشكل مطلق؟

2-التكنولوجيا الرقمية :

إن عالم اليوم وعالم الغد هو عالم التكنولوجيا المتقدمة، وأصبحت هذه التكنولوجيا الدليل على امتلاك مقومات القوة سواء في السلم أو في الحرب ودعم هيمنة القوة على الضعيف في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية.

إن عالم التكنولوجيا الذي نعيشه الآن عالم سريع التغير والتطور وهو ليس بمعزل عن ثقافة المجتمعات التي تستورده... فعلى المجتمعات أن تستفيد ما أمكن من الثورة التكنولوجية والتقنية في مؤسساتها التربوية والتعليمية.

3-وسائل الإعلام :

وهي تمثل الضلع الثالث لمثلث التحديات وتتمثل في الصحافة، الإذاعة، التلفزيون، الإنترنت وغيرها، فهي وسائل مختلفة وسريعة لنشر وتلقي الأمور المختلفة... حيث وفرت هذه الوسائل سرعة الاتصال والتواصل بين الشعوب والمؤسسات والأفراد.

-آفاق الدراسة :

<u>وحتى تستطيع هذه الدول توطين مفهوم التربية مدى الحياة، فإنه ينبغي، في نظرنا، أن تتحقق فيها الشروط التالية:</u>

-باعتبار التعليم و المهن تعكس درجة تطور المجتمعات سواء أكان تقليديا أو حضاريا فلا بد من إعطاء أولوية كبيرة للتعليم و الاختصاص المهني في كل المجتمعات لبناء حضاراتها . و هذا من خلال الاهتمام بالتعليم والتدريب المستمر للتأهيل المهني . وأن تتضمن برامجه مواصلة إعادة التأهيل وتجديد وبناء المعارف والقدرات للفرد بشكل يجعله قادرا على التكيف مع متغيرات سوق العمل المهني، وهي تغيرات متسارعة بحكم ثورة المعرفة والتكنولوجيا.

-فحص الواقع و رسم حدود الرؤية من خلال تحديد إحتياجات العاملين في المؤسسة التربوية في ضوء الحدود الزمانية و المكانية و الإجتماعية المتاحة .

<u>و تأسيساً على النظريات الإدارية التربوية التي ترى بأن القائد التربوي يمكن صناعته وذلك بتهيئة الظروف والبيئات والمناخات المناسبة له عن طريق ما يلي:</u>

- التقليل من التمركز والمركزية في الإدارة المدرسية بما يمنح المزيد من الاستقلالية في اتخاذ القرارات المهمة التي تتناسب وديناميكية العمل المدرسي.
- اعتبار الإدارة مهنة متخصصة يشغلها مؤهلون ولها معايير موضوعية وآليات عملية لشغلها.
- العمل على إيجاد كفايات يجب أن يتحلى بها مدير المدرسة، المشرف التربوي، المعلم واعتمادها في التأهيل والتدريب والتقويم والعمل على تعزيز اتجاه الإدارة المؤسسية ونظام الجودة الشاملة **(المنظمة العربية للتربية، 1421هـ).**

- وجود مرجعية فكرية وعلمية تستند على:

*المفهوم الشورى في القيادة والعمل المؤسسي المستمد من الأصول الإسلامية.

*مراعاة المطالب الاجتماعية المطروحة على التعليم في الوقت الراهن في المستقبل.

*مراجعة الأساليب العلمية في الإدارة التي تولدت من تطور النظريات الحديثة في القيادة والإدارة.

إن المتطلبات أعلاه ضرورية لكونها هي الإناء والمحتضن الذي يمارس به القواد أدوارهم... فلنبدأ بالمعلم فهو القائد الأول الذي يعول عليه تحقيق أهداف العملية التربوية وهو الموجه الأول للطلاب.

-تدريب الأفراد العاملين، فالعنصر البشري المؤهل و المدرب هو من أهم عناصر الإنتاج، لذا فإنه أضحى من الواجب إعداد العاملين في المؤسسة التربوية و تأهيلهم تقنيا و مهنيا،و إكسابهم إمكانيات و مهارات ترفع من قدراتهم الإنتاجية، مع الإشارة إلى أن التدريب بمفهومه العلمي يستهدف أساسا تحقيق النمو الذاتي المستمر للقائمين على عملية التعليم في كافة المستويات لرفع مستوى الأفراد، و الإرتقاء بالمستوى العلمي و المهني و الثقافي للمعلمين أنفسهم ، بما يحقق طموحهم و إستقرارهم النفسي و رضائهم المهني تجاه عملهم .

إن الدور المأمول من المعلم يكمن في إعطائه صلاحية اتخاذ القرار فيما يتعلق بعمله التدريسي داخل الفصل. وذلك جزء من عملية تمهين التعليم التي تحتم أن يتمتع المعلم بقدر كبير من الحرية في اتخاذ القرارات التي تتعلق بممارساته ونموه المهني.

لن يكون المعلمون عبارة عن أفراد يؤدون عملاً محدداً، فالتحول الذي ننشده في مدرسة المستقبل يأخذه بعدين: بُعد التقارب، وبعد التكامل. فبدلاً من عمل المعلم لوحده منعزلاً عن بقية زملائه، يجب أن تأخذ المدرسة الحديثة منحى يسعى لتقريب المعلمين وربطهم ببعض بعلائق أخوية تعاونية تساعد على الاستثمار الأمثل لجهودهم داخل المدرسة. فالأخوة والعمل التشاركي بين المعلمين يجب أن يكون سمة للعمل المدرسي المستقبلي **(البابطين، 2004م)**. أيضا هو معلم ميسر لعملية التعليم الذاتي وتعليم الطلاب التفكير وبأنواعه وطرق البحث عن المعلومة **(أبو السندس، 1423هـ).**

إن المعلم الذي يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، يثق بنفسه في تنظيم النشاط التربوي بحرية واختيار، ويمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات ما يجعل منه باحثاً تربوياً يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي (**أبو هاشم، 1423هـ**).

- بناء سياسات واستراتيجيات داعمة وحافزة لإشراك الدولة والقطاع الخاص على تنمية منظومة التربية مدى الحياة

- إعطاء مؤسسات التعليم مساحة أكبر من الحركة والدعم وتمكينها من الموارد المادية الكافية وخاصة الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية .

- ضرورة تعزيز دور شبكات الاتصال في العملية التعليمية والاستفادة من تقنيات التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، مما يعطي فرصة أكبر للراغبين في التعلم .

و من خلال ما تم ذكره يمكننا فتح المجال لدراسات و نقاشات أخرى لإثراء هذا المجال المعرفي كموضوع التعليم، و الاهتمام بالمهن كمجالين هامين كحقلين معرفيين في العلوم الاجتماعية و الإنسانية .

- الاستنتاج :

إن التدريب الممنهج بالنسبة للعاملين في مجال القيادة هو الخيار الأمثل الذي لا مناص منه فهو مفتاح الدخول إلى القرن الحادي والعشرين، وهو يتجاوز التميز التقليدي بين التعليم الأولي والتعليم المستمر، ويلتقي بمفهوم كثيرا ما يزداد الاهتمام به، وهو مفهوم مجتمع التعلم الذي يتيح كل شيء فيه فرصة للتعلم وتنمية المواهب والقدرات. فالتربية على القيادة تقوم على أسس تكييف المناهج الدراسية، في مُختلف مراحل التعليم، حتى تستطيع أن تُكوِّن المعلم القيادي التكوين الملائم، وتزوده بالمهارات والقدرات التي تساعده على أنْ يكون مُعلِّمَ نفسه بعد الحياة المدرسية، و تجعله باحثًا عن الثقافة والتعليم بما يتلاءم والعصر الذي يعيش فيه، والبيئة التي يحيا فيها؛ حتَّى لا يغدو متخلِّفًا عن ركب عصره، والعالم حوله ينبض بالتقدُّم الحضاري والرُّقي التِّقني الذي يتميز به عصرُ العولمة ومجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، وهي تُراعي طبيعته، وتتماشى معها في نطاق قُدراتها، وتُحاول أنْ تدفع الفرد إلى تحقيق ذاته وتنمية طاقاته إلى أقصى درجة مُمكنة، ثم إنَّها تربية تهدف إلى نُمُو الفرد بصورة مُستمرة، فهي عمليَّة يتطور فيها الفرد؛ ليكونَ صالحًا للعمل في مجتمعه طوال حياته، وهي تَمتدُّ حيثما يكون نشاط الفرد وميدان عمله، كما أنَّها تشمل مختلف مواقف حياته في العمل وفي الأسرة، وفي المجتمع الخاص والمجتمع العام على السواء، وإلى جانب هذا فإنها تترك الباب مفتوحًا أمام المتعلم للاستفادة من كُلِّ الوسائل التربوية، التي تُتاحُ له في أي وقت وفي أي مكان .

إن المعرفة هي المحور الرئيس في عناصر الإنتاج الكلية في الاقتصاد الحديث، وهي أداة النمو الاقتصادي وخلق فرص العمل وبناء الاقتصاد المعاصر الذي يطلق عليه اقتصاد المعرفة. وتؤكد العديد من الدراسات أن البلدان

الرائدة في المعرفة والعلوم والتكنولوجيا ظلت تتمتع بمعدل نمو اقتصادي على المدى البعيد أعلى بكثير من البلدان النامية. وفي الفترة ما بين عامي 1986 و1994، إذ كان متوسط معدل النمو في مجموعة البلدان الرائدة في المعرفة والعلوم والتكنولوجيا أكبر بنحو ثلاث مرات من بقية بلدان العالم النامية. ويؤكد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن الدولار الواحد المنفق على التعليم يدُرّ بين 5 و15 دولاراً من خلال نسبة النمو الاقتصادي في الدول النامية.

لقد أدى اقتصاد المعرفة إلى زيادة الطلب الاقتصادي والاجتماعي على نسبة كبيرة من قوة عمل مزودة بتعليم عالٍ مع قدرتها على مواصلة التعليم المستمر مدى الحياة، ومن ثم تزايد استثمار الدول المتقدمة في التوسع في إتاحة أكبر قدر من الفرص في التعليم العالي .

و من دور التربية الحديثة هو إحداث تغير اجتماعي ثقافي إيجابي في المجتمع و هذا من خلال :

1 . بناء الرؤية الفكرية الدافعة للتغير والتقدم في المجتمع .
2 . إكساب الأفراد القيم والاتجاهات المسهمة في إحداث التغيير وتقبل نتائجه .
3 . تعريف الأفراد بطبيعة التغير ومداه والمغزى منه .
4 . عقلنة التربية للتغيرات الاجتماعية والثقافية .
5 . تكوين العقلية الشمولية .
6 . تعلم طرائق التفكير .
7 . المواءمة بين الأصالة المعاصرة .
8 .وجود هياكل تنظيمية تتضح فيها المهام والمسؤوليات والأدوار المطلوبة وبشكل إجرائي قابل للتنفيذ والتطبيق.
9 .وضع معايير موضوعية وآليات علمية لإشغال الوظائف التعليمية المدرسية والجهاز الإشرافي بما يتفق مع الكفاءة والخبرة والسمات الشخصية واعتمادها في التأهيل والتدريب والتقويم. كما تمنح الإدارة المدرسية شيء من الاستقلال الذاتي وتصريف شؤونها وفق الصلاحيات والسلطات التي تمنحها الجهات المركزية الأمر الذي يتطلب أن تكون القيادة المدرسية على درجة من الكفاءة المهارية والفنية والعلمية حتى تستطيع أن تسير شؤونها وتحقق أهدافها.
10.اعتماد مبدأ المسؤولية والمساءلة في العمل المدرسي.
11.التدريب المستمر على الشئون الإدارية والتعليمية ومستحدثاتها، والتعرف على كل ما هو جديد في مجال الإدارة والاشراف التربوي وفقاً لمعايير الجودة الشاملة بمراحلها ومستوياتها المختلفة.
12. وجود هيكل إداري مبسط يحتوي على سهولة في الاتصال بين المستويات الإدارية وتوزيع منسق للصلاحيات والمسئوليات. و رغم أن ميدان التربية والتعليم عموماً يعاني من الصعوبات والعقبات التي تحد من تحقيقه لأهدافه المرسومة.. إلا أن المفكرين والمسئولين حاولوا وما زالوا يحاولون في طرح أفكار جديدة وتجارب تربوية جادة لكسر هذا الطوق الخانق. ومن تلك التجارب الواعدة في مجال القيادة التربوية الميدانية المدرسة الرائدة، والإشراف التربوي المتنوع.

ولكي تحقق هذه التجارب أهدافها المأمولة ينبغي أن تتوفر لها الأمور التالية:

- التكامل فيما بينها.
- التقويم البنائي.
- مرجعية مؤسسية.

- الدعم المادي.
- تهيئة الكوادر البشرية المناسبة لإدارة تلك التجارب.
- تهيئة الميدان التربوي والمجتمع المحلي لتقبل مثل هذه التجارب.
-

والخلاصة أن الحضارة العالمية المعاصرة التي نعيشها ترتكز على المعرفة باعتبارها الثروة الحقيقية والمحور الأساس في عملية النمو والتنمية الاقتصادية و الاجتماعية .

الخاتمة :

تقتضي فكرة القيادة التربوية تحقيق التكامل بين الناحية الصحية والمشاركة الاجتماعية والمنافسة الاقتصادية، فالتعليم والثقافة هي قنوات متميزة لجعل الأفراد يعرفون بعضهم البعض، ويفهمون بعضهم البعض، مما يجعلهم مواطنين أفضل.وقد تمكنت بعض الأنظمة التربوية وبالتعاون مع المنظمات غير الحكومية من تنظيم برامج تهدف إلى تحقيق القيادة . هذا ولا يعد التعلم ضمن إطار التعلم و التدريب في مجالات القيادة التربوية تجميعاً للمعرفة الأكاديمية ولا تدريباً على مدى محدد من التطبيقات والقيم. إنه يشمل كل ما يتعلق باكتساب معارف متنوعة في مجال الاتصالات والمعلومات والمؤسسات الاقتصادية. والهدف من ذلك كله هو بناء مواطنين فاعلين ونشيطين، قادرين على تحمل المسؤولية وتطوير كفاءاتهم للتكيف مع التغير المستمر. كما لا يقتصر مفهوم القيادة التربوية في راهننا اليوم على اكتساب المعارف و المهارات الأساسية، فالرياضيات والقراءة والكتابة لا تزال مهمة كما كانت دائما، إلا أنه يجب عدم النظر إلى المعارف على أنها عدد من القواعد حول القراءة والكتابة، أو على أنها قائمة من الإجابات الجاهزة والمعدة مسبقاً، فبيئات التعلم الجديدة تعطي الاهتمام الأكبر لبناء الإنسان المتقبل للتغيرات والمنفتح لها وللتنوع، وللطرق الجديدة لحل المشكلات. ويعطي اهتماما قليلا لنقل المعرفة المحددة والجاهزة، والهدف من تعلم القراءة والكتابة في المفهوم القيادي هو مساندة المهارات الأساسية القديمة بقدرات متطورة ومتقدمة وبأدوات متوافقة مع نمط الحياة الجديد الذي ستعيشه الأجيال في المستقبل. ولهذا فإن المنهاج الحديث للتعلم القيادي في مفهومه الحديث و المعاصر يشتمل على معارف متعددة تغطي المجالات التالية:- القراءة، الحساب، المعرفة الرقمية، المعرفة بالعلوم، المعرفة بالأعلام، المعرفة التاريخية، المعرفة البيئية، المعرفة الثقافية، وكل المعارف المتعلقة بنوع العمل الذي يشغله الفرد .لذا بات من الضروي : -مساعدة العاملين على وضع الأهداف المناسبة لهم و التأكيد على رسم الخطط الواقعية للوصول إليها مع الحرص على تنظيم الجهود لتحقيقها في كل مرحلة مع تحميل الجميع مسؤولية الإخفاق في بلوغ الهدف أو إصابته .

-رفع مستوى الموظفين في المؤسسات التربوية و تزويدهم بالمهارات اللازمة لأداء أعمالهم بكفاءة و فاعلية و تدريبهم عليها.

-البحث على الإتقان و الإعتماد على الذات و تحمل المسؤولية ، التعاون و الإبتكار و التجديد و العمل على غرس القيم الخاصة بالعمل و النجاح كأسلوب حياة .

إن مواجهة التربية والتعليم في العالم العربي لتحديات ما بعد الحداثة والتي تضع مستقبل التربية والتعليم في العالم العربي في ظروف بالغة الصعوبة و ما يتوجب أن نقدمه من دراسات و استنتاجات حول ما هي المنهجية المتبعة من طرف الأنظمة التربوية العربية لمواجهة هذه التحديات. و هذا ما يملي علينا كباحثين مهتمين بقضايا التربية أن نستعين بمنهجية محكمة في دراسة واقع التربية والتعليم في الوطن العربي بشكل فعال ثم التحول الى دراسة سبل تطوير التربية والتعليم وفقا لمتطلبات ما بعد الحداثة، و ما تتطلبه من توفر لشروط وجودة التعليم، التربية والتعليم في الوطن العربي.

قائمة المصادر و المراجع :

1.أحمد أوزي، تقرير المعرفة العربية 2011/2010 (حالة المغرب)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، ص. 352.

2.أبو السندس، عبد الحميد سلامة، **الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل**، بحث مقدم إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض 16-17 شوال 1423هـ

3.أبو هاشم، السيد محمد حسن، **أدوار المعلم بين الواقع المأمول في مدرسة المستقبل "رؤية تربوية"** ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل الرياض شوال 1423هـ

4. البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب، **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2004م.

5. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الملامح الأساسية لمدرسة المستقبل في الوطن العربي**، المجلة العربية للتربية، المجلد العشرون- العدد الثاني- شوال 1421هـ .

6. الحر، عبد العزيز محمد- **أدوات مدرسة المستقبل- القيادة التربوية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1424هـ

7. النيال ، مايسة(1992)، مصدر الضبط و علاقته بكل من قوة الأنا و العصابية و الإنبساط لدى عينة من طلبة و طالبات الجامعة بدولة قطر (دراسة مقارنة) حولية كلية التربية ،جامعة قطر:539،569

8. طاهر ،علوي عبد الله (2007)، الانموذج القيادي التربوي الإسلامي،دار المسيرة، عمان .

8.-عابدين، محمد عبد القادر، **الإدارة المدرسية الحديثة**- عمان، دار الشروق 2001م.

10.-محمود محمد، عبد اللطيف- **المدرسة كقاطرة لمجتمع المستقبل**- ندوة مدرسة المستقبل- كلية التربية جامعة الملك سعود (الرياض 2002م).

أهمية القيادة في تفعيل الاتصال المدرسي

The Importance Of Leadership In Activating School Communication

د.فاطنة بن عمر /جامعة ورقلة/ الجزائر
Dr.fatna ben amor/University of Ouargla/Algeria

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على ماهية القيادة و أهميتها في تفعيل دور الاتصال المدرسي نظرا لأهمية المصطلحين في دورة سيرورة المؤسسة التربوية و التعليمية، فالقيادة تعتبر مؤشر النجاح أو الفشل التي تقاس بها المنظمات الحديثة لأنها تعتمد على القائد كفرد فاعل داخل التنظيم بصفة عامة و المحيط المدرسي بصفة خاصة و هو موضوع الدراسة الحالية، حيث عمدت الباحثة التركيز على تناول الموضوع في المدرسة لأنها اللبنة الأساسية التي يبنى عليها أساس التعليم بجميع مستوياته، إذ تم تسليط الضوء على القيادة لضمان تسيير فعال ذو تأثير إيجابي على المرؤوسين من طاقم إداري و طاقم تربوي و تفاعل صفي بين الاستاذ أو المعلم و التلميذ في إطار ما يسمى بالاتصال المدرسي و عليه جاءت هاته الدراسة التحليلية موضحة دور القيادة في تفعيل العملية الاتصالية في المحيط المدرسييعاني شباب الباحثين من الكثير من المشكلات التي تعيق عملية النشر العلمي.

الكلمات المفتاحية: المدرسة- القائد- القيادة المدرسية - الاتصال المدرسي

Abstract:

The study aimed to identify the nature of leadership and its importance in activating the role of school communication due to the importance of the two terms in the cycle of the educational and educational institution's process cycle. It is the subject of the current study, Where the researcher focused on addressing the subject in the school because it is the basic building block on which the foundation of education is built at all levels, as the light was shed on leadership to ensure effective management with a positive impact on subordinates from the administrative and educational staff and class interaction between the teacher or teacher and the student in The framework of the so-called school communication, and accordingly this analytical study came, explaining the role of leadership in activating the communication process between the school environment

Keywords: : school - leader - school leadership - school communication

مقدمة:

المنظمات منذ الأزل إلى يومنا هذا من خلال علم النفس الذي عني بدراسة السلوك الانساني كفرد ثم جاء علم الاجتماع ليدرس الفرد داخل الجماعة في محيط إجتماعي من خلال التفاعل بين الأفراد في إطار مايسمى التجاذب و التنافر و الاخذ و العطاء بين أعضاء الجماعة، حيث يكون العمل مشترك و الاهداف موحدة في ظل ثقافة تنظيمية تحدد قيم و اتجاهات و عادات و معتقدات يجب أن يتحلى بها جميع أفراد المنظمة لضمان الولاء و الانتماء و بالتالي تكوين فرق عمل ذات مجهود جماعي تعمل على تحقيق التوازن بين الحقوق و الواجبات مما يضمن العائد و المنفعة المتبادلة بين الأعضاء الفاعلين الذين يسهرون على نجاح و تقدم وتطور المنظمة، و عليه جاء علم النفس الاجتماعي للمنظمات ليوحد جهود الاخصائيين النفسانيين و علماء الاجتماع لمتابعة عمل الجماعة و تفاعل أفرادها مع بعضهم البعض ، و لكي تسير الامور وفق استراتيجية معينة يجب تفعيل دور القيادة التي تتجسد في شخص القائد الذي يتوجب عليه العمل بجدية و التحلي بصفات تخوله التصرف وفق مايمليه عليه القانون و قوة المنصب في ظل التحلي بعوامل القوة التنظيمية الفعالة التي تكسبه الكاريزما و الخبرة و الالمام بالمعلومات التي تخص المنظمة و العاملين بها من أجل تحقيق الاهداف المرجوة و كل هاته الأمور لا تتم إلا عن طريق مايسمى بالإتصال داخل التنظيم و الذي يكون بين الأطراف الفاعلة في المنظمة، و المؤسسة التربوية نموذج في هاته الدراسة حيث يهتم القائد التربوي داخل المدرسة عن طريق الاتصال الذي يتم بالتنسيق و الاجتماعات اليومية و الاسبوعية و السنوية بين أعضاء المؤسسة من طاقم إداري و طلقم تربوي و أولياء الأمور و الهيئات المسؤولة عن القطاع، و نستهل سياق الكلام بالتعرف على ماهية القيادة و القائد لأنهما العنصر المهم في تفعيل الاتصال و التواصل.

أولًا: القيادة:

1. **تعريف القيادة:**

تعرف القيادة على أنها نشاط إيجابي يقوم به شخص بقرار رسمي تتوفر به سمات و خصائص قيادية ليشرف على مجموعة من العاملين لتحقيق أهداف واضحة بوسيلة التأثير و الاستمالة أو إستخدام السلطة بالقدر المناسب و عند الضرورة (المنيف، 1993).

و يعرض السلمي رؤيته العصرية للقيادة فهو يرى أن القيادة تنسيق لجهود الموارد البشرية و هي توجيه و إرشاد نحو الأهداف و الفرص، كما أنها عملية مساندة و دعم لفرص العمل ذاتية الإدارة، و يرى أيضا أن القيادة هي صورة من صور السيطرة دون أن تصل إلى حد التسلط أو التحكم، حيث أن جوهر القيادة يتمثل في خلق الاستجابة لدى العاملين للقرارات و الأوامر الإدارية، بالتأثير على العاملين و إستخلاص من أفضل مالديهم . (السلمي، 2002)

و قد تطور مفهوم القيادة حيث أنها لم تعد تعني قدرة الفرد على التعامل مع الامكانات المادية و الاشياء فحسب، بل أصبحت النظرة الإنسانية هي النظرة الغالبة على صفات القائد حيث أن نجاحه يرتبط بتحقيق الأهداف الفردية للإنسان، و تعتبر مهمة القائد التربوية في التنظيمات المعاصرة مهمة لها جوانب تنظيمية بالإضافة إلى الجوانب الإنسانية كالتوجيه و التنسيق بين مختلف النشاطات البشرية، و التكيف مع المتغيرات البيئية و تحقيق حاجات العاملين و تحقيق رغباتهم و خلق مبدأ المساواة بين العاملين.

(بفيفري، دنلاب، 2001)

و هنالك من يرى بأن القيادة هي عملية تفاوض بين القائد و مرؤوسية و هذا يعني ادخال البعد الثقافي في بناء مفهوم القيادة ، أي أن المنظمات تتأثر في قيادتها بقوة ثقافة المجتمع و دلالات ثقافته. (Robbins ,1989)

و القيادة هي فن إقامة علاقات متوازنة بين الزملاء و المرؤوسين و الزملاء و التعامل مع المنظمة، و هي فن التنسيق بين الأفراد و الجماعات و شحن الهمم لبلوغ الأهداف المنشودة.(القاضي، 2006)

و عرفها مرسي بأنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك. (مرسي،2001،ص 141)

و يعرفها كانتر و أوندل على أنها القدرة على إحداث تأثير في الأشخاص عن طريق الاتصال بهم و توجيههم لتحقيق أحد الأهداف (أحمد،حافظ،2003،ص 59)

و يعرفها أبو النصر: بأنها عملية تفاعل بين القائد و مجموعة من التابعين في موقف معين يترتب عليه تحديد أهداف مشتركة ثم القيام بالإجراءات الفاعلة لتحقيق تلك الأهداف و جوهر عملية القيادة هو قدرة القائد على التأثير في الآخرين و تحقيق النتائج المطلوبة من خلالهم. (أبو النصر،2007، ص 182)
يمكن تحديد أهمية النشر العلمي للباحثين فيما يلي:(بلقايد،2019، ص ص128-129)

2. أهمية القيادة:

تعتبر القيادة شئ أساسي في حياة المجتمع البشري حتى تترتب حياتهم و يقام العدل و يحال دون أن يأكل القوي الضعيف قال تعالى:" و لولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض". (البقرة الآية 151)

فالقيادة بالغة الأهمية وهي تلك القيادة ذات الخيال الواسع و الطاقة و الابتكار التي تستطيع أن تتخذ القرارات الجريئة و الشجاعة و في نفس الوقت الملتزمة بالنظم(علي، 2002، 27)

و هي تمثل توجها للآخرين إلى التصرف أو الدخول في اتجاه تعاوني فيما بينهم و إحداث تغييرات ايجابية للمنظمة. (الدعيلج، 2009، 77)

لقد ذهب كثير من رجال الفكر الإداري إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية و قلبها النابض و أنها مفتاح الإدارة و أن أهمية مكانتها و دورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية التربوية. فتجعل الإدارة أكثر دينامية و فعالية و تعمل القيادة كأداة محركة لها لتحقيق أهدافها و قد أصبحت القيادة المعيار الذي يحدد على ضوئه نجاح أي تنظيم إداري(الطراونة، 2012، 105)

و في هذا السياق أورد (الرشايدة 2009) النقاط التي تدعو إلى أهمية القيادة على النحو التالي:

- أهمية العمل الجماعي و نتائجه الجيدة مقارنة بالجهد الفردي من حيث التفاعل و التعاون و التعامل والتفاهم المشترك بين القائد و العاملين معه.
- التأثير الايجابي من حيث تشجيع و تحفيز و دفع العاملين لبذل أقصى جهد ممكنو الاستمرار في الآداء والتميز.
- توجيه آداء العاملين نحو الإنجاز و النتائج و تشجيع الإبداع و الإبتكار في العمل.

- يستطيع القائد التغيير نحو الأفضل بما يطبق مالديه من أفكار و أساليب عمل جديدة. (الرشايدة، 2009، 125-126)

3. مبادئ القيادة:

تشكل القيادة محورا مهما ترتكز عليه مختلف النشاطات في جميع المؤسسات على حد السواء ، و في ظل تنامي التحديات في عصر المعرفة و التكنولوجيا مما يستدعي مواصلة البحث و الاستمرار في إحداث التغيير و التطوير و هذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة واعية تستند على مبادئ و قواعد تساعدها على أداء مهامها.

و قد حدد عطوى 2010 مبادئ القيادة و هي:

- القيادة تعتمد على المشاركة و التفاعل الاجتماعي بين الرئيس و مرؤوسيه
- المركز الوظيفي لا يعطى بالضرورة القيادة فليس كل من يشغل مركزا رسميا قائدا
- القيادة في أي تنظيم أو مؤسسة ممتدة وواسعة الانتشار فالقائد يمارس دوره على نوابه الفرعيين و هؤلاء يمارسون دورهم على مرؤوسيهم و يكون دور القائد أيضا علاوة على عملية القيادة التنسيق و التنظيم داخل المؤسسة.
- معايير أو مبادئ المجموعة هي من تقرر من هو القائد فالمجموعة تعطى القيادة للأشخاص الذين ترى فيهم سندا لمبادئها.
- مميزات القيادة و مميزات التبعية قابلة للتبادل فالقائد في موقف ما يمكن أن يكون تابعا في موقف آخر. (عطوى، 2010، 69-70)

4. مصادر قوة القائد:

هناك العديد من الطرق التي تساعد القيادة على آداء أدوارها المطلوبة على أكمل وجه و ذلك بالمعرفة الكاملة للإنسان و مكوناته و كيفية التعامل معه، و معرفة الحاجات الأساسية للأفراد و المجتمع، القيادة المدرسية تشمل مجموعة من التفاعلات بين شخصية القائد و الأتباع من حيث حاجاتهم و إهتماماتهم و مشكلاتهم و بناء العلاقات بين أفرادها لذلك فالقيادة الناجحة تستمد فاعليتها من أجل تحقيق الاهداف المنشودة بالعديد من المصادر التي تعينها على آداء واجباتها و في هذا الإطار عرض (القاضي، 2006) قوة القيادة و سلطتها و نفوذها في التالي:

1- **قوة الوظيفة:** يقصد بها التأثير الشخصي المستمد من تملك مركز السلطة الرئيسي
2- **قوة الشخصية:** أي القوة الشخصية المستمدة من قدرة القائد على التحكم في توزيع المكافآت لقاء الأعمال المرغوب فيها كالحوافز المادية، المعنوية
3- **قوة الحسم:** و يقصد بها قدرة القائد على التحكم في التوزيعات غير المرغوب فيها لنتائج الاعمال أي الحوافز السلبية.
4- **قوة الجاذبية الشخصية:** و هذه تتعلق بما يمتلك من خصائص جذابة تشد الافراد للعمل معه كالعلاقات الطيبة و الاتصال الفعال و إهتمامه بالعلاقات الإنسانية
5- **قوة الخبرة:** تتمثل في قدرة القائد و قدراته وخبراته و مهاراته الكثيرة لتحقيق الأهداف المنشودة مما يجعل الآخرين يفضلون العمل تحت قيادته كما ذكرت الحريري أهم مصادر قوة القائد:

- الخبرة
- المكافأة
- القهرية القصرية
- التشريعية
- المرجعية
- المعلوماتية (الحريري،2017، ص 17) و بعد التناول المفصل للقيادة و القائد بصفة عامة نأتي إلى التطرق للقيادة المدرسية.

ثانيا: القيادة المدرسية:

1. **مفهومها:**

هو دور إجتماعي تربوي يقوم به المعلمون و التربويون أثناء تفاعلهم مع الطلاب في جميع المراحل التعليمية و في مختلف المواقف و هذا الدور القيادي للمعلم يتعلمه و يكتسبه عن طريق الممارسة و التدريب و الخبرة و يتحقق هذا الدور بشكل فعال عندما يكون قادرا على:

- متابعة الاتجاهات و القضايا القوميةو العالمية و الوعي بأبعاد تأثيرها على التعليم عامة و المدرسة خاصة مثل: العولمة و تأثيرها علينا بالسلب أو الإيجاب و كيفية التوافق مع هذا التيار دون المساس بقيمنا المختلفة.
- توضيح الجديد في الثقافة التربوية لكل العاملين في المجتمع المدرسي و تشجيع القيادة المدرسية على القيام بذلك في المدارس التي يتولون قيادتها مثل: كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس و التقويم و كيفية جعل المتعلم مركز العملية التربوية الشعور بالمسؤولية نحو نجاح العمل وحبه الشديد لمساعدة و خدمة الآخرين.
- التنبؤ بالأحداث و النظرة بعيدة المدى نحو تطوير العملية التعليمية. (زيد عبوي، 2010، ص ص 76-77)

2. **أهمية القيادة التربوية:**

- تعتبر حلقة وصل بين العاملين و خطط المؤسسة و تصوراتها المستقبلية.
- قيادة المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.
- السيطرة على مشكلات العمل و رسم الخطط اللازمة لعملها.
- تنمية و تدريب و رعاية الأفراد إذ أنهم رأس المال الأهم و المورد الأعلى.
- مواكبة التغيرات المحيطة و توظيفها لخدمة المؤسسة.
- دعم القوى العاملة الإيجابية و تقليل أثر الجوانب السلبية لدى العاملين
- السيطرة بالروح القيادية على مشكلات العمل و حلها.
- تنمية و تدريب و رعاية الأفراد بإعتبارهم موارد هامة.
- التشجيع المستمر و الدافعية العالية للعاملين(عمر مصطفى،ب س، ص 25)

3. **خصائص القيادة المدرسية:**

تحتل القيادة المدرسية مكانة متميزة لما نقوم به من مهام لتحقيق أهداف العملية التعليمية و تلبية الإحتياجات في ضوء التطورات المعاصرة مما أضفى عليها بعض الخصائص التي ميزتها عن أنواع الإدارة الأخرى و تم تحديد خصائص القيادة المدرسية و متطلباتها كالتالي:

أولا: العنصر الاساسي في القيادة هو الإنسان:

إن القيادة المدرسية تتعامل مع التلميذ و المعلم و الإداري، و لقد كانت القيادة المدرسية تتمركز على النظام و الانظباط و التقيد بالتعليمات و الأنظمة و الإيقاع و العقوبات المتنوعة على التلميذ و الاحباط الذي تتركه عند المعلم حين تكون إجراءات تفتيشية للإطلاع على آدائه مما يولد خفض الروح المعنوية ، أماالقيادة المدرسية الحديثة تعتبر أن التلميذ هو المحور الرئيسي للعملية التعليمية و أن متابعة المعلمين تتم بواسطة مشرفين مهمتهم تتمثل في الإشراف و المتابعة و الإرشاد و تقديم النضج من أجل تسيير العملية التعليمية و دور المعلم هو مرشد و مسهل و ناضج و مقيم و ميسر و مراقب العملية التعليمية.

ثانيا: القيادة المدرسية هي قيادة جماعية:

على القائد أن يكون لديه الإحاطة و الإلمام التام بخصائص الجماعة و تماسكها و توزيع الأدوار عليها، إن نقص المعلومات عن طبيعة الجماعة و كيفية التعامل معها يولد لدى القائد مشاكل و صراعات متعددة مع المرؤوسين و ينعكس ذلك سلبا على العملية التعليمية.

ثالثا: القيادة التربوية هي عملية تعاونية:

القيادة المدرسية لا تعمل بمفردها و أنها هناك تعاون مع جماعات أخرى حيث أن هناك مجالس الآباء و المعلمين و مجالس الطلبة و اللجان المتعددة جميعها تعمل بشكل تعاوني مع القائد و هناك هدف مشترك للجميع و هو الطالب.

و أشار إلى أهم الخصائص العامة للقيادة التربوية الناجحة في ثلاث نقاط رئيسية:

- تعمل على تحقيق رغبات الأفراد و إشباع الحاجات التي تظهر في الجماعة
- تحاول الإنتفاع بما يؤكده علم النفس من ضرورة الحوافز الذاتية و الحوافز الداخلية للنشاط من كل فرد من أفراد الجماعة.
- تقدر إنسانية الفرد و تحترمه و تقدر كفاءته و ما يؤديه من عمل مهما كان صغير و تستمتع وجهة نظره و تزينها بميزات الصالح العام.(الغامدي، 2007، ص 26)

4. **صفات القائد:**

إن القائد في المؤسسة التعليمية هو الأساس و تزايدت واجبات القائد في الآونة الأخيرة بسبب النمو و التضخم اللذين حدثا في المؤسسات التعليمية حيث أصبح من الصعب حصر هذه الواجبات و التعرف على المهارات و نظرا لأن

العمل بالمؤسسات التعليمية له طبيعته الخاصة فلابد للقائد من صفات و لقد أقيمت مؤتمرات عديدة وأجريت دراسات مختلفة حول الصفات التي يتمتع بها القائد ومن بين هذه الصفات:

1.3 التعليم و المهارة:

لقد أثبتت الدراسات أن غالبية القياديين الناجحين على مستوى عال أوجيد من العلم و المهارة فالقيادي الناجح يقرأ و يطالع و يتابع التطور في المعلومات و العلوم و يلتحق بالدورات التدريبية .

2.3 أن يكون متعاطفا مع جماعته:

إن القائد عليه أن يكون قادرا على تحديات حاجات جماعته المختلفة و الاستجابة لها كما يجب أن يرى من قبل أفراد المجموعة أنه الشخص الذي يعتمد عليه حيث أن المجموعة لديها القدرة على شخصيته و قبولها أو عدم قبولها و ما إذا كان متجاوب مع القضايا التي تطرأ و من هذا المنطلق فإن لم تقبله الجماعة شخصيا فإنها لم تقبله قائدا.

3.3 أن يكون لديه الثقة بالنفس و بالآخرين:

إن الذكاء و العلم و المعرفة و الحكم الجيد و الشخصية القومية و السليمة و الطاقة و المثابرة كلها عوامل تؤدي إلى الثقة بالنفس و بالقدرات الذاتية و الثقة بقدرات الآخرين و هي كالتالي:

1. **القدرة على الإتصال:**

إن القائد التربوي الناجح لابد أن يكون لديه مجموعة من المهارات للإتصال:

- كتابة تقرير
- الحديث و الإقناع
- الاستماع و الانصات

2. **أن يكون لديه القدرة على المواظبة:**

العديد من الظروف العملية تتطلب المثابرة و الاستمرارية في الإقناع و التأثير في الغير و القائد الناجح يواظب و يثابر على تحقيق أهدافه و ما تعرض له من صعوبات أو معوقات.

3. **أن يكون قدوة للجماعة:** و يقصد بذلك أن يكون القائد في نظر جماعته متحمسا و معتدلا.
4. **أن يكون معترفا به من أفراد المجموعة:** ينبغي أن يكون القائد شخصا متميزا و ذلك بالعمل وفق مبادئ و معايير الجماعة أي أنه لا يختلف كل الإختلاف معهم. (عبدي، 2010، ص ص 89-90)

ثالثا: الاتصال المدرسي:

1. **مفهوم عملية الاتصال:**

و يقصد بها اصطلاحا عملية ايصال المعلومات و الفهم وذلك بغرض إيجاد التغيير المطلوب في سلوك الآخرين فهي عملية تتكون من مرسل واحد و مستقبل واحد فترسل المعلومات و الفهم من مرسل إلى المستقبل ثم ترد إلى مرسل لمعرفة بما أحدثته من أثر في المستقبل.

و يعرفه ويليام سكوت: أنه العملية التي تتضمن نقل المعلومات ثم تلقي الردود عنها عن طريق نظام عام للمعلومات المرتدة بغرض التوصل إلى أفعال محددة تؤدي إلى تحقيق أهداف التنظيم.

كذلك عرفه الدكتور الهاشمي لوكيا على أنه عملية نقل الافكار و المعلومات و الآراء و الأفكار بين الأفراد و المجموعات في إطار تفاعلي و كذلك التعبير عن الإنفعالات و الأحاسيس و العواطف.

2. **الاتصال:**

هو عملية تبادل للمعلومات و إرسال للمعاني بين شخصين أو أكثر بهدف إحاطة الغير بأمور أو معلومات جديدة أو التأثير في سلوك الأفراد و الجماعات أو التغيير و التعديل في هذا السلوك.

أيضا هو رسالة ذات طبيعة علمية أو عملية إجتماعية أو ثقافية إقتصادية إو إدارية تنبع من حاجة الفرد و الكلام و الاستماع و التفاعل مع الآخرين لإكتساب الخبرات.(الواعر، زحاف، 2016، ص ص 38-39)

3. **الاتصال المدرسي:**

الاتصال هو بمثابة العصب الحيوي للمدرسة و هو الذي يبعث الحياة في أطرافها و يدفعها نحو تحقيق أهدافها.

و هو الاتصال بين الإدارة و المعلمين و التلاميذ و بين التلاميذ بعضهم البعض و بين أفراد المجتمع المدرسي من مشرفين و أولياء التلاميذ.

و يعد كذلك من العمليات الأساسية في الوسط المدرسي ذلك لأن جميع العمليات و الوظائف الإدارية و التعليمية من تخطيط و تنظيم و توجيه و تدريب و تقويم و إتخاذ قرارت تتوقف على عملية الاتصال.

يعمل الاتصال على تدعيم و تطوير العلاقة بين المؤسسة التعليمية و أفراد المجتمع المحلي.
و من خلال الاتصال المدرسي يمكن التعرف على أهم المشكلات التي تواجه العمل و التي تنشأ في المدرسة.(محمد إبراهيم، 1993، ص 13)

4. **أهمية الاتصال المدرسي:**

- فهم مايحيط به من ظواهر و أحداث
- تعلم مهارات و خبرات جديدة
- الشعور بالراحة و المتعة و التسلية
- الحصول على معلومات حديدة التي تساعد في اتخاذ القرار
- توضيح و تصحيح المعلومات و الآراء
- الإعلام و التوجيه و الإرشاد

- ربط أفراد المجتمع المدرسي بعضهم ببعض من جهة و ربطهم بمحيطهم الخارجي من جهة أخرى
- التعرف على العوامل الإجتماعية و الاقتصادية و الثقافية ذات التأثير في العملية التربوية التعليمية
- التعرف على أهم المشكلات التي تواجه العمل
- تحديد أهداف المؤسسة المدرسية ووضع الخطط اللازمة
- زيادة التفاعل الإجتماعي بين المدرسين. (محمد منير، ب س، ص 24)

5. **خصائص الاتصال المدرسي:**

- الاتصال عملية دينامية
- الاتصال عملية دائرية
- الاتصال عملية هادفة
- الاتصال عملية نظامية
- الاتصال عملية متفاعلة العناصر
- الإتصال عملية متنوعة
- الإتصال نظامه مدخلات و عمليات و مخرجات و تغذية راجعة. (تاعوينات علي، 2009، ص 59)

6. **و ظيفة الإتصال المدرسي:**

- تلبية الحاجات الأساسية للإنسان من جوع و عطش و أمان و غيرها.
- التعبير عما يتم داخل الفرد من إنفعالات و دوافع و عواطف.
- التعبير عن شعور الفرد نحو الآخرين مهما كان نوع شعوره هذا
- محاولة التأثير في الآخرين و السيطرة عليهم
- يزيد في فعالية العملية التعليمية داخل المدرسة
- يساعد على إكتشاف جوانب ايجابية في شخصيات المجتمع المدرسي
- يعتبر الاتصال المدرسي معيار للعمل التربوي الناجح (ربحي، 1999، ص 84)

7. **أنواع وسائل الاتصال المدرسي:**

داخل الأجهزة التعليمية تتم الاتصالات في الاتجاهات المختلفة مثل الاتصال مع وزارة التعليم و المؤسسات و المنظمات: المكالمات التلفونية، التقارير السنوية، الاجتماعات و المجالس التعلمية، المنشورات الدورية و القرارات المختلفة المقابلة الشخصية مع الهيئة التدريسية و الزيارات الميدانية أو بين الرؤساء بعضهم مع بعض.

و عملية اختيار الوسيلة هنا تتوقف على اعتبارات مختلفة و مهمة مثل السرعة المطلوبة في الاتصال و السرعة المطلوب الاتصال بهم و نوع الرسالة المطلوب توصيلها و أهميتها و الحاجة إلى توضيح الرسالة ذاتها لعرض وجهات النظر و الاتفاق على طريقة التنفيذ أي أننا نستطيع القول أن الاتصال وسائل عدة منها: التقارير، الاجتماعات، المقابلات الشخصية. (رستم، صالح، 2014، ص ص 50-51)

8. أهداف الاتصال المدرسي:

يمكن تصنيف أهداف الاتصال المدرسي بصورة عامة هي:

1.8 هدف توجيهي:

و هذا النوع من الأهداف يمكن أن يحقق حينما يتجه الاتصال إلى إكساب المتعلم إتجاهات جديدة أو تعديل و تثبيت إتجاهات قديمة موجودة عنده و مرغوب فيها و لقد اتضح من خلال الدراسات العديدة التي أجريت في هذا المجال أن الاتصال الشخصي أقدر على تحقيق هذا الهدف من الاتصال الجماهيري.

2.8 هدف تثقيفي:

يتحقق هذا الهدف حينما يتجه الإتصال نحو توعية المتعلمين بأمور تهمهم و يقصد منها مساعدتهم و زيادة معارفهم و اتساع أفقهم لما يدور حولهم من أحداث. (الواعر، زحاف، 2016، ص 50-51)

3.8 هدف تعليمي:

عندما يتجه الاتصال نحو اكساب المتعلم خبرات أو مهارات و مفاهيم و معلومات جديدة و ذلك في مجالات الحياة المختلفة حيث الجوانب المختلفة تعود بالفائدة عليه عندما يكون في عمليات الاتصال و تفاعل مع مجموعات أخرى و مع أنواع الأعمال الاجتماعية التي تتطلب و جود مثل هذه المعارف المختلفة التي تلعب دورا فعالا في الفرد و المجتمع.

4.8 هدف ترفيهي:

و يتحقق هذا الهدف عندما يتجه الاتصال نحو إدخال البهجة و السرور و الاستمتاع في استقبال المعلومة أو خبرة و ذلك عن طريق القيام بإرسال رسائل التي تحمل في مضمونها طابعا خاصا القائم على تحقيق الجوانب التي ذكرت و هنا يمكن استعمال وسائل مثل المسرحيات و الأفلام و المحادثات الهزلية و الساخرة التي من خلال مضمونها و عرضها تؤدي إلى حدوث التأثير الإيجابي و الترفيهي على نفس المتعلمين.

خاتمة:

بعد التطرق العميق لمصطلح القيادة و أهميتها و أهدافها التي يجسدها القائد في المؤسسة بصفة عامة و التربوية بصفة خاصة، و الدور الجد مهم في تفعيل مايسمى بالإتصال بين اعضاء الجماعة و فرق العمل و الوحدات و الاقسام التي يتشكل منها التنظيم (المؤسسة التربوية في المدرسة) لا يسعنا القول إلا أن للقائد حصة الأسد في تفعيل ذلك المسعى الاتصالي محاولا بذلك بلوغ الأهداف المسطرة و المضي قدما بالمؤسسة نحو النجاح و الاستمرارية من خلال ربط كل العناصر المشكلة للمؤسسة كالإداريين من مشرفين و نظار هذا من جهة و الطاقم التربوي المكون من أساتذة و معلمين في جميع المواد و التخصصات بحيث يتم توحيد جهود الكل و صبها في الصالح العام للمؤسسات التربوية التي تقاس بجودة الاتصال و المخرجات المتمثلة في التلميذ الناجح و المتفوق و الموهوب الذي سيواصل المشوار الدراسي في المراحل التربوية الموالية وصولا إلى مرحلة التعليم العالي (الجامعة) في ظل جودة المخرجات التي توجه فيما بعد إلى عالم الشغل. و عليه يجب أن نفعل دور القائد بتوفير الجو المناسب و الاهتمام بمتطلبات الأفراد المنتمين للمؤسسة لأنهما الأساس في نجاح المؤسسات التربوية و بالتالي انتاج مخرجات رفيعة المستوى تتجسد في شخص التلميذ الذي سيصبح إطارا فالمستقبل.

توصيات:

- تكثيف الدراسات في مجال القيادة التربوية من قبل الباحثين و المختصين.

- تعيين مختصين في مجال القيادة و الاتصال في كل مؤسسة تربوية
- القيام بعمليات التقييم و التدقيق الأدائي يمس أداء القائد و الأطراف الفاعلة داخل التنظيم
- توفير الجو المناسب و الملائم لعمل المسؤولين و الإداريين و التربويين داخل المحيط المدرسي.
- العمل على تبادل الخبرات مع دول رائدة في هذا المجال و الاستفادة من البرامج المخصصة .
- وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

قائمة المراجع:

1. أبو النصر، (2007): إدارة منظمات المجتمع المدني، ايتراك للنشر ة التوزيع، القاهرة : مصر
2. أحمدحافظ، محمد حافظ(2003): إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة،القاهرة.
3. بفيفري،إيزابيل، دنلاب، جين(2001): الإشراف التربوي على المعلمين(محمد عيد، ديراني: مترجم)، روائع مجدلاوي، الأردن: عمان
4. ربحي مصطفى عليان محمد (1999): الإتصال و التكنولوجيا للتعليم، دار النشر و التوزيع، الأردن: عمان.
5. سعاد واعر، كنزة زحاف،(2016) : واقع الإتصال في المؤسسات التربوية الجزائرية، دراسة ميدانية على بعض الثانويات أم البواقي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم الإعلام و الإتصال تخصص علاقات عامة، كليةالعلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم العلوم الإنسانية، جامهة العربي بن مهيدي: أم البواقي.
6. السلمي علي، (2002): إدارة التميز، دتر غريب للنشر و التوزيع، مصر: القاهرة.
7. سيد إبراهيم رستم، أحمد صالح الزين صالح، (2014): معوقات الإتصال التعليمي تافعال داخل الصف الدراسي بالمدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا، السودان.
8. عمر مصطفى،(ب س): فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة، رسالة ماجيستير، كلية التربية، قسم أصول التربية ، جامعة الأزهر بغزة،
9. عوينات علي، (2009) : الإتصال في التربية: مفاهيمه و ممارسته، دار النشر و التوزيع: دمشق، سوريا.
10. القاضي فؤاد،(2006): السلوك التنظيمي و الإدارة، دار المعارف للنشر و التوزيع، مصر: القاهرة.
11. محمد إبراهيم،(1993): وسائل الوثائقي المكتوب، دار النشر للثقافة و التوزيع، القاهرة
12. محمد منير، (1999): الإدارة المدرسية الحديثة، دار النشر و التوزيع، القاهرة
13. مرسي، محمد منير(2001): الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها، ب ط، مصر: القاهرة.
14. المنيف، أبراهيم عبد الله(1983): الإدارة، المفاهيم، الأسس، المهام ، دار العلوم للنشر و التوزيع: السعودية: الرياض
15. Robbins.Stephen(1989) : Organization theory Structure , Newjersay,Prentice

القيادة التربوية ودورها في تحقيق التكامل بين المهارات الفنية والمهارات الإنسانية في العملية الإدارية

Educational leadership and its role in the integration of professional skills in the administrative process

د. هيثم محمد الوحش
دكتوراة الفلسفة في التربية - تخصص (أصول التربية)
جمهورية مصر العربية

الملخص

هدف هذا البحث إلى عرض المهارات الفنية والمهارات الإنسانية الواجب توافرها في القائد التربوي الناجح, وكيفية تحقيق التكامل بينهما في العملية الإدارية, وقد عرف الباحث, **القائد التربوي**بأنه:كل شخص تولى قيادة مجموعة تربوية في مؤسسة تعليمية, بداية من قائد أصغر مجموعة تعليمية في المدرسة مرورا بمدير المدرسة ثم مدير الإدارة ثم مدير المديرية, وصولا إلى أعلى منصب تربوي في الدولة (وزير التربية والتعليم), والذي تخضع له جميع مؤسساتها التربوية والتعليمية, وتقع على عاتقه مسؤولية الارتقاء بها.

وقد تكون البحث من محورين رئيسيين كما يلي:

المحور الأول: المهارات الفنية والمهارات الإنسانية اللازم توافرها في القائد التربوي للعملية الإدارية, وكانت كالتالي:

- الإلمام بكل القوانين والتشريعات الخاصة بمهام وصلاحيات مدير المدرسة, ويستحسن أن لا يصبح مديرا لمؤسسة تعليمية إلا إذا كان قد تدرج في المناصب حتى وصل لهذا المنصب, حتى يكون قد امتلك من الخبرة الكافية, ما تمكنه من استخدام تلك القوانين دون تردد, ودون الخوف من الوقوع في الخطأ.

- الإلمام بكل ما هو جديد من قرارات صادرة عن الإدارة والمديرية وصولا إلى أعلى جهة تتبع لها المؤسسة التعليمية.

- إن القيادة التربوية الناجحة هي التي تحترم إنسانية الفرد وتدعوا إلى الارتقاء بها, ولا تحط من شأن إنسان مهما كانت ظروفه الاجتماعية أو الاقتصادية أو غير ذلك, وهي بذلك تراعي المشاعر الإنسانية والأوضاع النفسية للمعلم مما تدفعه لأن يكون مطيعا ومخلصا وأمينا ومحبا لعمله, وينعكس كل ذلك بدوره على تفاعله مع الطلاب.

المحور الثاني: كيفية تحقيق القائد التربوي للتكامل بين المهارات الفنية والمهارات الإنسانية, في العملية الإدارية, وكانت كالتالي:

- أن يعرف القائد قيمة الوقت المهدور, وكيفية استغلاله الاستغلال الأمثل, بحيث تكون القاعدة المعمول بها هي إنجاز أكبر قدر من العمل, في أقل وقت ممكن, على أكمل وأتم وجه, وأيضا بأقل كلفة متاحة.

- أن يمتلك حس الدعابة والفكاهة وبالأخص عندما يستخدمها في توجيه نقد لأمر ما, أو في تصحيح خطأ لأحد ما, وأن يدرك كيفية استعمالها في الوقت المناسب والمكان المناسب بالشكل المناسب.

Abstract

The aim of this research is to present the technical and human skills that must be available in a successful educational leader, and how to achieve integration between them in the administrative process, the researcher knew the educational leader it is him: Through the director of the school, then the director of the administration, then the director of the directorate, up to the highest educational position in the state (the Minister of Education), to which all its educational and educational institutions are subject, and he bears the responsibility of upgrading them, and The research may consist of

two main axes as follows:**The first axis**: the technical and human skills necessary to beavailable in the educational leader of the administrative process, and they were as follows:

- Familiarity with all laws and legislation related to the duties and powers of the school principal, and it is desirable that he does not become the director of an educational institution unless he has been included in positions until he reached this position, so that he possesses sufficient experience, which enables him to use those laws without hesitation, and without fear of fall into error.

- Familiarity with all new decisions issued by the administration and the directorate up to the highest authority of the educational institution.

- Successful educational leadership is the one that respects the humanity of the individual and calls for its advancement, and does not degrade a person regardless of his social, economic or other circumstances. This in turn affects his interaction with the students.

The second axis The second axis: How the educational leader achieves the integration between technical skills and human skills, in the administrative process, and it was as follows:

- That the leader knows the value of wasted time, and how to make optimal use of it, so that the rule in force is to complete the largest amount of work, in the least possible time, in the most complete and complete manner, and also at the lowest available cost.

- To have a sense of humor and humor, especially when he uses it to criticize something, or to correct someone's mistake, and to know how to use it at the right time and in the right place in the right way.

مقدمة:

إن القائد التربوي الناجح, هو الذي يعتمد في مهمته على النمط غير التقليدي في قيادته وإدارته المتبعة في المؤسسة التعليمية التي يرأسها, وعلى نموه الشخصي أكاديميا ومهنيا وسعيه نحو التجديد والإصلاح والابتكار والتطوير وصولا إلى الإبداع المأمول, وقبل كل ذلك مدى وعيه بأهمية وخطورة ودقة المهمة الملقاة على عاتقة.

وتدعم أبحاث القيادة التربوية بشكل خاص, الدور الأساسي الذي تلعبه القيادة التربوية في تحقيق الجودة المدرسية, بما يشمل النهوض بالتعليم والتعلم, والإعداد التربوي للطالب, وتشير العديد من الأبحاث أيضا إلى ضرورة إعداد كوادر من القيادة التربوية المتوجهة لقيادة التغيير التربوي المنشود, ومن المؤكد أن المدارس الناجحة التي تقودها نخبة تربوية توجه وترشد عمل التعليم والتعلم, وتحدد جودة الخطاب التربوي من جهة, وجودة الحوار المعمول به من جهة أخرى, في أطر المدرسة الخارجية والداخلية (**West, M.,2000**).

ولذافإن قائد المدرسةلابد أن ينطلق من دراية معرفية, ويكون لديه اتجاهات إيجابية نحو العمل, ولابد أن يكون قادرا على تفعيل الأنظمة والقوانين بدلا من يكون عبدا لها, وأن يطور نوعا من التميز يعزز من خلاله مكانته في التعامل مع الآخرين, وإقناعهم بحكمته وإدارته, وحسن درايته, وأن يؤمن بأن أي إصلاح تربوي يتطلب وقتا لتصحيحه, وتنفيذه وتجسيده, وأن الأمور لا تتم بالتسرع, أو القفزات المفاجئة غير المدروسة, وإنما بالتدرج, والمرحلية الواعية المدركة(الطويل, 2006, ص71).

ومن هنا فإن الاهتمام بدور القيادات التربوية له بالغ الأثر في تحقيق مخرجات تعليمية عالية الكفاءة, وذلك إذا ما تأكدنا من قيام تلك القيادات بدورها الأمثل في تحسين أدائها وأدوارها والتزاماتها وواجباتها المنوط بها القيام بها.

مشكلة البحث:

هناك إجماع من المتخصصين في الشؤون التربوية على أن للقيادة التربوية دور رئيسي وأساسي في نجاح العملية التعليمية, فهي التي تصنع الإطار العام للضوابط التي يلتزم بها جميع العاملين داخل المؤسسة التربوية, وهي التي تنظم جهود العاملين في المؤسسة لتحسين النشاط المدرسي والارتقاء بمستواه ومن ثم تحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية.

ومن هنا فإن سلوك القائد أيا ما كان مسماه الوظيفي, فمدير المدرسة هو قائد لكل العاملين في المدرسة, وأقدم المدرسين خبرة في كل مادة تعليمية هو قائد لفريق المعلمين المتخصصين في تلك المادة, والمعلم داخل الفصل هو قائد الفصل, حتى أن أقدم العمال في المدرسة هو قائد لفريق العمال.

وكل قائد هو بمثابة ملهم لأعضاء جماعته حيث يحثهم على السعي لتنمية قدراتهم وإمكانياتهم المهنية والأكاديمية, وينمي فيهم روح الاستقلال والمبادرة والثقة بالنفس, ويساعدهم على فهم كل ما يستعصي عليهم فهمه, ويراعي حاجاتهم في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية والتربوية, ومن هنا فإن المدرسة الحديثة المتميزة التي تؤدي أهدافها على الوجه المطلوب والمرتجى, تتطلب مديرا تتوافر فيه مهارات القيادة اللازمة لذلك.

وفي ذلك يقول فاروق عثمان: إن المدرسة الحديثة تتطلب مديرا يتمتع بكفاءة عالية, نظرا لخطورة رسالتها وتعقد دورها, حيث تشير الأبحاث في هذا المجال, إلى أن المدير الذي تتوفر فيه مهارات متنوعة ترتبط بعمليات التدريس وإدارة الفصل, وحفظ النظام وتنمية العاملين وتطوير المناهج.....هي المدارس التي تحقق أهدافها بنجاح(مرسي,2001,ص 103).

وبهذا فإن البحث الحالي سوف يجيب عن السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن للقائد التربوي أن يحقق التكامل بين المهارات الفنية والمهارات الإنسانية في العملية الإدارية؟

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى كونه:

1- يتماشى مع عمليات التطوير المنشودة والتي تمر به المنظومات التربوية في بلداننا العربية.

2- يؤكد خطورة وأهمية المسؤولية الملقاة على عاتق القيادات التربوية في تطوير أدائهم بصورة تتماشى مع الطموحات المأمولة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- عرض المهارات الفنية والمهارات الإنسانية الواجب توافرها في القائدالتربوي الناجح.
- تحقيق القائد التربوي للتكامل بين المهارات الفنية والمهارات الإنسانية في العملية التربوية.

مفاهيم البحث:

المفهوم الرئيسي الذي يدور حوله هذا البحث هو مفهوم**"القيادة التربوية"**, ويمكن تعريفه بأنه قدرة القائد الاداري - المدير - على التأثير في سلوك واتجاهات مرؤوسيه, وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة(الأغبري,2000, ص82).

والقائد التربوي من وجهة نظر الباحث هو: كل شخص تولى قيادة مجموعة تربوية في مؤسسة تعليمية, بداية من قائد أصغر مجموعة تعليمية في المدرسة مرورا بمدير المدرسةثم مدير الإدارة ثم مدير المديرية, وصولا إلى أعلى منصب تربوي في الدولة(وزير التربية والتعليم), والتي تخضع له جميع مؤسساتها التربوية والتعليمية, وتقع على عاتقه مسؤولية الارتقاء بها.

والقيادة التربوية المتكاملة من وجهة نظر الباحث: هي القيادة التي تجمع بين جميع المهارات, الفنية والتصورية (الإدراكية) والإنسانية والفكرية, وتحاول أن تخلق حالة من التوافق فيما بينها, وفي نفس الوقت تجيد الفصل بينها في الاستخدام, حتى يتسنى لها قيادة المنظومة التعليمية بطريقة مثلى.

محاور البحث:

يتكون البحث الحالي من محورين رئيسيين, الأول هو:المهارات الفنية والإنسانية اللازم توافرها في القائد التربوي للعملية الإدارية, والثاني هو: كيفية تحقيق القائد التربوي للتكامل بين المهارات الفنية والمهارات الإنسانية في العملية الإدارية.

المحور الأول: المهارات الفنية والإنسانية اللازم توافرها في القائد التربوي للعملية الإدارية:

في البداية ينبغي معرفة أن القائد التربوي من الضروري أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية, التي تسمح له بممارسة دوره كقائد تربوي بكفاءة ونجاح, ثم إن القيادة لا تعني التعالي على أفراد الجماعة, أو إعطاء الأوامر لهم, أو السيطرة عليهم, بل إن السلوك القيادي الناجح, يكمن في حث الجماعة على تحقيق أهدافها, ويتضمن ذلك تنسيق جهود أعضائها والتفاعل الإيجابي معهم وتفهم ظروفهم وتشجيعهم, إلى جانب ذلك الإثارة الدافعية لديهم والحفاظ على تماسكهم, والعمل على بلوغ أعلى درجات الأداء المهني حسب إمكانياتهم وقدراتهم, وذلك في ظل جو من الديمقراطية والإنسانية(سعادة,2011, ص337).

والإنسانية تعني جميع الصفات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية, وهذا يعني أن **"العلاقات الإنسانية"**تعبر عن جملة التفاعلات بين الناس سواء كانت إيجابية ومنها الاحترام والعدل والتسامح والرفق, أم سلبية ومنها التكبر والظلم والجور والقسوة(ابن منظور,1975,ص77).

وهناك عدة معاني يستخدم بها مفهوم العلاقات الإنسانية, ولكنها بالمعنى السلوكييقصد بها: عملية تنشيط واقع الأفراد في مواقف معينة, مع تحقيق توازن بين رضائهم النفسي, وتحقيق الأهداف المرغوبة, ومن هنا يمكن أن نفهم بسهولة الهدف الرئيسي للعلاقات الإنسانية في الإدارة, وهو أنها تدور حول التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية والإنسانية للعاملين وبين تحقيق أهداف المنظمة(مرسي,1997, ص173).

وتتجسد**المهارات الفنية** للمدير في الجوانب التخصصية للمعرفة والخبرة, وفي القدرة على تطبيق تلك المعرفة, ومن الأمثلة على المهارات الفنية: إعداد بيان مالي, وبرمجة حاسوب, وتصميم بناء مكتبي, وتحليل بحث سوقي, وتعد هذه

الأنواع من المهارات المهمة وخصوصا للمديرين الإشرافيين, لأنهم كثيرو الاحتكاك بالموظفين الذين ينتجون السلع, أو يقدمون الخدمات لصالح المؤسسة أو الشركة(اسماعيل,2021).

ومن هنا يمكن تعريف المهارات الفنية على أنها: تلك الطرق والأساليب التي يستعملها المدير 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 قدرا من المعارف المتخصصة والكفاءة في استخدام هذه المعرفة بشكل يحقق الأهداف التربوية(مقبل,2018,ص7).

ويرى أحمد إبراهيم أحمد أن أهم المهارات الضرورية لمدير المدرسة (القائد), والتي تضمن الكفاءة والفاعلية والأداء المتميز وتحقيق الجودة التعليمية الشاملة فتتمثل فيما يلي(أحمد,2002, ص39-40):

- مهارات العمل الجماعي.
- مهارات قيادة الآخرين.
- مهارات التفويض.
- مهارات بناء الفريق.
- مهارات تنظيم وإدارة الوقت.
- مهارات الاتصال الفعال.
- مهارات التدريب والإشراف.
- مهارات التفكير الابتكاري.
- مهارات إدارة الأزمات.

ولذا فإن المهارات الفنية الواجب توافرها في القائد التربوي, لها خصائص تتفرد بها نظرا للأهمية البالغة للعملية التربوية ككل, ويمكن إيجازها فيما يلي:

1-الإلمام بكل القوانين والتشريعات الخاصة بمهام وصلاحيات مدير المدرسة, ويستحسن أن لا يصبح مديرا لمؤسسة تعليمية إلا إذا كان قد تدرج في المناصب حتى وصل لهذا المنصب, حتى يكون قد امتلك من الخبرة الكافية, ما تمكنه من استخدام تلك القوانين دون تردد, ودون الخوف من الوقوع في الخطأ, وأن يكون ملما بكل ما هو جديد من قرارات حال صدورها فورا عن الإدارة التي تتبع لها المدرسة ثم المديرية التي تتبع لها الإدارة, وصولا إلى أعلى جهة تتبع لها المؤسسة التعليمية, لأن ذلك يجنبه الوقوع في الخطأ, ويساعده على اتخاذ القرارات المناسبة في الأوقات المناسبة.

2- أن يكون مؤهلا أكاديميا ومهنيا لمنصب مدير المدرسة, وأن لا يكون قد حصل على هذا المنصب دونأوجه استحقاق, ومن الضروري والمهم أن يكون قد وصل إليه بعد اختبارات مفاضلة بينه وبين عدد من المتقدمين لشغل المنصب, حتى يعلم في قرارة نفسه يقينا بأنه أهل للمنصب وأنه استحقه عن جداره, وبالتالي ينعكس ذلك إيجابا على ثقته بنفسه, ويدفعه لقيادة المؤسسة التعليمية بمهارة واقتدار.

3- أن يكون مشهودا له بالكفاءة المهنية والتنظيمية والإدارية, وأن تكون له إنجازات ملموسة على أرض الواقع قبل وصوله لهذا المنصب, وأهم الإنجازات هي المتعلقة بالطلاب, كأن يكون من بين طلابه من حققوا ترتيب عال في مسابقات محلية تتعلق بالمادة التي يدرسها أو تم تكليفه بالإشراف على مجموعة معينة من الطلاب وحققوا نجاحا بسبب تعليماته وتوجيهاته وإشرافه عليهم, ومن الضروري أن يكون ذلك قبل أن يشغل منصب مدير المدرسة, وبالإضافة إلى ما سبق ينبغي أن يكون سجل الجزاءات التي حصل عليها نظيفا.

4- أن يكون ممن يقدرون قيمة المعلومة, بحيث يسعى إلى تحليلها والاستفادة من كل جزيئاتها, حتى يدرك كيفية استخدامها الاستخدام الأمثل, ويضعها في موضعها المناسب.

ويمكن أن نضيف المهارات الفنية التالية(موقع فرصة, نوفمبر 2019), والتي تساعد على تطوير أداء القائد, إلى ما سبق:

- **القدرة على إدارة الذات:**

من أهم واجبات القائد أن يمتلك القدرة على إدارة فريقه، وفي حال لم تكن تستطيع إدارة ذاتك، فلن تنجح في إدارة غيرك, يقصد بإدارة الذات، القدرة على تحديد أهدافك وترتيبها حسب الأولوية، ومن ثمّ تحمّل المسؤولية كلها أو جزء كبير منها لتحقيق هذه الأهداف.

- **التصرف الاستراتيجي:**

يعدّ التفكير الاستباقي، والذهن المتفتح من ضروريات نجاح الشخص القيادي. حيث تؤكد التقارير ذات الصلة على أن القادة الناجحين لابد أن يمتلكوا القدرة على التصرف الاستراتيجي، أي أن يكونوا مستعدين على الدوام لتغيير استراتيجياتهم من أجل الحصول على فرص جديدة، أو التغلب على التحديات غير المتوقعة التي تواجههم.

- **التواصل الفعال:**

يعرف القادة الناجحون متى يتعين عليهم أن يتحدثوا، ومتى يجب أن يلتزموا الصمت. إنهم يتواصلون بشكل فعّال، وقادرون على أن يشرحوا لموظفيهم بإيجاز ووضوح مختلف الأمور، بدءًا من أهداف الشركة العظمى، ووصولاً إلى المهام المحدّدة المتخصصة

- **مسؤولون يمكن الاعتماد عليهم:**

يعرف صاحب الشخصية القيادية الناجحة تمامًا كيف يستخدم سلطته بشكل مناسب دون أن يحكم قبضته على موظفيه أو يرخيها. إنه شخص يمكن الاعتماد عليه، وقادر على تحمل مسؤولية أخطائه بشكل كامل، بل ويتوقع من الآخرين أن يفعلوا المثل تمامًا.

- **سرعة التعلم:**

يدرك القادة الناجحون حقا أن قوة قيادتهم تكمن في قدرتهم على التكيف السريع مع المتغيرات من حولهم، ومعرفة الوقت المناسب للاستفادة من الفرص السانحة أمامهم. كما أنهم لا يمانعون ولا يتكبرون على فرص التعلم، بل يسعون على الدوام لاكتساب مهارات ومعارف جديدة.

وأما **المهارات الإنسانية** فتعني قدرة تعامل مدير المدرسة كقائد تربوي بنجاح مع الآخرين, وتنسيق جهودهم وخلق روح التعاون الجماعي بينهم في ظل بناء منسجم ومتكامل, وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينهم ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم(أحمد, 2002, ص313-314).

وتتضمن المهارات الإنسانية مجموعة من المهارات, يمكن تلخيصها فيما يلي(اسماعيل,2021):

- القدرة على فهم السلوك الإنساني.
- القدرة على التواصل بفاعلية مع الآخرين.
- تحفيز الأشخاص لأداء مهامهم وتحقيق أهدافهم.
- إعطاء تقييمات إيجابية للموظفين.
- استشعار حاجيات الموظفين الشخصية.
- إظهار الرغبة في تمكين المرؤوسين.

ومن هنا فإنه يمكن تفصيل المهارات الإنسانية الواجب توافرها في القائد التربوي كما يلي:

- العلاقات الإنسانية في الأساس هي الروابط التي تنشأ بين الناس نتيجة لتفاعلهم أو عملهم سويا, وتتضمن العلاقات الإنسانية بناء سليمة مع الآخرين, والتعامل بشكل فعال مع الصراعات التي تواجهها(الحريري,2007,ص58).

ولذا فإن القيادة التربوية ينبغي أن تراعي ظروف الجميع على حد سواء, وبدون استثناء لأحد, فالمدير الناجح على سبيل المثال هو الذي لا يتعمد إضافة الحصة الأولى لأحد المعلمين, في جدول الحصص, وهو يعلم أنه ممن يتأخرون قليلا في موعد الحضور الصباحي عن بقية الزملاء, نظرا لبعد مكان سكنه عن مكان العمل, كأن يكون من ساكني الريف والمدرسة التي يعمل بها في المدينة.

- إن القيادة التربوية الناجحة هي التي تحترم إنسانية الفرد وتدعوا إلى الارتقاء بها, ولا تحط من شأن إنسان مهما كانت ظروفه الاجتماعية أو الاقتصادية أو غير ذلك.

وهي بذلك تراعي المشاعر الإنسانية والأوضاع النفسية للمعلم مما تدفعه لأن يكون مطيعا ومخلصا وأمينا ومحبا لعمله, وينعكس كل ذلك بدوره على تفاعله مع الطلاب.

- إن القيادة التربوية المتميزة والناجحة هي التي لا تستهويها المناصب والمظاهر والألقاب,وإنما ما يستهويها هو تخريج أجيال من التلاميذ تتمتع بأخلاق عالية وتعليم جيد, وتكوين نفسي معتدل قائم على ثقافة تتميز بالاعتدال والراقي والتحذي بالمثل العليا, تم نشرها بينهم داخل المؤسسة التعليمية, وحملها اليهم كل معلم عن طريق معاملته الطيبة والمهذبة والراقية معهم.

- إن القيادة التربوية هي التي تهتم بخلق أجواء من البهجة والسرور بشكل دائم داخل المؤسسة التعليمية التي تتولى قيادتها, وتحاول بشتى الطرق أن تفصل بين أي مشكلات خاصة خارجية وبين العمل في المؤسسة التعليمية.

ومن هنا فإن مدير المدرسة ينبغي أن يلقي من على كاهله أي مشكلة خاصة بمجرد دخوله من بوابة المدرسة قادما من منزله.

وحيث إن المهارات الإنسانية ضرورية للعمل في كل المنظمات, خاصة في المؤسسات التعليمية, لأن المدير لا يتعامل مع الآلات بل يتعامل مع البشر ومنه ينبغي أن يكون سلوكه وتعامله اليومي, مبني على أساس علاقات اجتماعية سليمة, قوامها التقارب والألفة(اسماعيل,2001).

فإن الاهتمام بالنواحي النفسية والاجتماعية في المؤسسة التربوية له قدر كبير من التأثير على الحالة النفسية للعاملين فيها, وإن أي مشكلات في العلاقات الإنسانية يترتب عليه مشكلات نفسية واجتماعية, وقد يترتب على عدم معالجتها مظاهر سلوكية تشير إلى ضعف العلاقات الإنسانية, مثل (التغيب, والانقطاع, وانخفاض الأداء, والشقاق, والخلافات, والنزاع, والشكاوي, وكثرة التظلمات), وإن بناء علاقات ودية بين العاملين في المؤسسة يساعد بشكل كبير في رفع الروح المعنوية لديهم(مرسي, 1993,ص132).

المحور الثاني: كيفية تحقيق القائد التربوي للتكامل بين المهارات الفنية والمهارات الإنسانية في العملية الإدارية:

إن مدير المدرسة الناجح هو الذي يتفهم دوره تماما وما يتضمنه هذا الدور من إشراف وتوجيه ومتابعة وتنفيذ, وأعظم دور يجب أن يؤديه المدير كقائد تربوي فعال هو خلق Holly&South Worth بمدرسة التعلم Learning school التي تتميز بأنها(حجي,2000,ص42-43):

- تفاعلية ومفاوضة.
- مبتكرة وحالة للمشاكل.
- سباقة وملبية.
- تشاركية وتعاونية.

- مرنة ومتحدية.
- مخاطرة ومقدمة.
- تقويمية وتأملية.
- داعمة ومطورة.

ويمكن للقائد التربوي أن يحقق التكامل بين المهارات الفنية والمهارات الإنسانية في العملية الإدارية عن طريق ما يلي:

- أن تكون لديه سلطة كافية تمكنه من اتخاذ ما يراه ضروريا ولازما من قرارات لضمان نجاح مؤسسته التي يديرها, وأن لا يتم تكبيله بالروتين والقوانين والتشريعات التي تمنعه من اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب, بحيث يتمكن من محاسبة المهمل المقصر, وإثابة المجتهد المتميز, وأن يوازن دائما بين الحزم وبين الغرور, متجنبا بكل الوسائل الوقوع في الظلم والجور.
- أن يكون قارئا مثقفا نابها, ومتحدثا لبقا, هادئ الطباع, مستمعا ومنصتا لكل الأصوات حتى للمنتقدين والمعارضين, وأن يستخدم كل ذلك أثناءإدارته للاجتماعات الدورية, حتى يصبح هناك شغف لدى العاملين في المؤسسة التعليمية للاستماع له.
- أن يمتلك حس الدعابة والفكاهة وبالأخص عندما يستخدمها في توجيه نقد لأمر ما, أو في تصحيح خطأ لأحد ما, وأن يدرك كيفية استعمالها في الوقت المناسب والمكان المناسب بالشكل المناسب.
- أن يكون مثالا للأخلاق العالية والتواضع والسماحة, وأن يكونقدوة في الاستقامة والأمانة في أداء مهمته كقائد للمؤسسة, لأن الوضع الاجتماعي الذي يكتسبه الإنسان نتيجة أخلاقه العالية والمتميزة, يصعب أن يحصل عليه إنسان آخر يفتقد للأخلاق, مهما بذل من مجهود.
- أن يكون قادرا على إقناع الآخرين بوجهة نظره دون أي ضغوط عليهم للإيمان بهذه الوجهة, وأن يكون قادرا على إيصال رسائل واضحة ومحددة وموجزة, عن كل فكرة يريد أن يقنع غيره بها, لأن أكثر الكلام فائدة هو ما قل ودل, لأنه لا يشتت المستمع, ولا يصعب عليه عملية الفهم بشكل جيد.
- يمكن لكثير من الأفراد أن يمسكوا بدفة القيادة, لكن كي تعود السفينة سليمة من رحلتها فإن الأمر يتطلب قائدا ملاحا, وتعرف تلك المسألة باسم "عقدة تيتانيك".

وتتلخص في عجز القادة عن رؤية وتوقع المشكلات الكامنة أمامهم, وذلك بسبب تضخم ثقتهم في أنفسهم بدرجة تعميهم عن رؤية المشكلات والتعامل معها, والقيادة عملية إبحار مستبصرة يركز فيها القائد على تحقيق غاية نهائية محددة(John Maxwell,1998,p7).

ولذا فإنه يجب أن يمتلك القائد قوة الحدس والتنبؤ, ودائما لا يتأتى ذلك إلا من خلال الخبرة الطويلة في مواجهة المشكلات وخاصة تلك التي تحتاج إلى عمليات عصف ذهني وتفكير عميق لحلها, وقوة الحدس تساعد القائد على اتخاذ إجراءات وقائية واحترازية, تشكل صمام أمان للمؤسسة التي يديرها في مواجهة أي مشكلة قد تتعرض لها.

- أن يكون صبورا, يتحمل التعب والمشاق لأطول فترة ممكنة, ويتحمل الضغوطات بمختلف أنواعها, حتى لا يلجأ للاستسلام حينما تواجهه أولى المشكلات التي تواجه أي قائد لمؤسسة تربوية, وبالأخص إذا كان جديدا في المنصب, وبالتالي يكون دائما حتى في أصعب حالاته بشوش الوجه مبتسما في وجوه المرؤوسين, حتى يحببهم فيه وفي المؤسسة التعليمية التي يتولى إدارتها.

- يعرف هندرسونHenderson المشار إليه في مرسي (1989م) التدريب بأنه: الأنشطة المنظمة والموجهة أساسا لتحسين الأداء المهني, ويتضمن ذلك مجالا واسعا من الأنشطة, فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة أو دراسة مقررات لساعات قليلة أو أيام أو شهور أو سنوات على أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة من الزملاء, وقد يشمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة صغيرة, وقد يشمل مناقشات فريدة مع مسؤول متمرس في التدريب, وقد يتضمن برنامجا للقراءة المنظمة والبحث على المستوى الشخصي(مرسي,1989, ص169).

ومن هنا فان على القائد التربوي أن يسعى إلى تدريب نفسه على حب العلم والتثقيف الذاتي والقراءة والاطلاع والبحث, وكلها يمكن الوصول لها عن طريق كثرة التدريب, وهي بمثابة مميزات تساعد صاحبها على أن يأخذ اتجاها معينا في الحياة يؤهله لأن يكون قائد حكيما على قدر عال من الكفاءة والمهارة التي تمكنه في نهاية المطاف من خلق تكامل بين المهارة الفنية والمهارة الإنسانية في إدارة للمؤسسة التعليمية التي يرأسها.

- أن يكون القائد ممن يؤمنون بقيمة الإنسان وأن قيمته تعلوا فوق كل قيمة, وهذا يعني أن يحترم الاستقلالية الفكرية لكل فرد, وأن يحترم حرية تعبيره فيما يخص العملية التربوية والإدارية في المؤسسة التعليمية.

- أن يكون القائد ممن يؤمنون بأفضلية العمل الجمعي, وبأن مخرجاته أفضل وأكمل من مخرجات العمل الفردي, وأن الجماعة في مناقشتها لأي موضوع إذا كانت المناقشة قائمة على أسس علمية وفكرية ومنطقية سليمة, أفضل من التفكير الفردي القائم على الرؤية من زاوية واحدة.

- أن تكون لديه ثقة في نفسه وفي الآخرين, وهذه الثقة على درجة كبيرة من الأهمية, لأن إيمان الإنسان بنفسه وبقدراته وبأنه يستطيع أن يصل إلى ما يريد وبأن سيحقق إنجازات ملموسة يقدرها ويشيد بها الجميع,يجعله يحاول مرارا وتكرارا حتى يصل إلى هدفه متجاوزا أي إخفاقات من الممكن أن تحدث له وقد تثبط همته وعزيمته.

ولابد من العلم أن القائد الواثق من نفسه ومن مهاراته وقدراته, يعرف أيضا نقاط ضعفه, سواء تلك التي في شخصيته أو سلوكياته أو غير ذلك, ويحاول بكل ما أوتي من حكمة وقدرة على التخلص منها وتجاوزها.

وإذا حدث خلل أو إخفاق في مسيرة القائد للمؤسسة التربوية, فمن الواجب عليه أن يستثمره في أن يتداركه فيما هو قادم, ويعتبره بمثابة السقوط الذي يسبق النجاح, ومن ثم يحاول إصلاح ذلك الخلل, ويجعله دافعا له نحو التصميم على تحقيق الهدف مهما بلغت درجة صعوبته.

- أن يعرف القائد قيمة وأهمية الوقت المهدور, وكيفية استغلاله الاستغلال الأمثل, بحيث تكون القاعدة المعمول بها هي إنجاز أكبر قدر من العمل, في أقل وقت ممكن, على أكمل وأتم وجه, وأيضا بأقل كلفة متاحة وممكنة.

- أن يمتلك القدرة والكفاءة على الاتصال الجيد والتعامل المرن مع الآخرين, ومن هنا فإنه من الأمور المهمة التي يتوجب على القائد اتباعها بها هي السياسة الحكيمة في ادارة المؤسسة التي يرأسها.

بحيث لا يلجأ إلى العقاب كحل أول لأي مشكلة - وبالأخص إذا كانت مشكلة صغيرة - وإنما يؤجله دائما حتى يستنفذ كل الحلول الأخرى, وعلى رأسها النصح والإرشاد والتوجيه.

الخاتمة

تمثل **القيادة التربوية** في المؤسسات التعليمية عامل رئيسي في نجاح المدرسة وتحقيقها للأهداف المأمولة, وهي أهم عنصر يتطلب التغيير في حال فشلت المدرسة ولم تحقق النتيجة المرجوة, فالقائد هو بمثابة عمود الخيمة الرئيسي وعليه تقع المسؤولية الكبرى في إدارة المدرسة, ومن أجل ذلك وجب عليه أن يتمتع بمواصفات إيجابية, ومهارات تربوية وإدارية يختص بها القائد التربوي الفعال والكفء, منها المهارات الفنية ومنها المهارات الإنسانية, ولكي يكون القائد على أعلى مستوى من الكفاءة والمسؤولية وتقدير المهمة, فقد كان لزاما عليه أن يخلق ويحقق تكاملا بين

المهارتين, حتى يتمكن من إدارة المؤسسة التعليمية باقتدار ويسر وسهولة, وحتى يصعد بها إلى أعلى المستويات المطلوب الوصول إليها.

المراجع:

1. ابن منظور,(1975) **"معجم لسان العرب"**, دار المعارف, القاهرة.
2. أحمد إبراهيم أحمد, (2002)**"الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق"**, مكتبة المعارف, الإسكندرية..
3. رافده عمر الحريري,(2007) **"القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة"**, دار الفكر, عمان .
4. رشيد سعادة, (2011)."**مهارات وخصائص القائد التربوي الفعال"**, بحث منشور, دراسات نفسية وتربوية: مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية, العدد6.
5. عالية محمد مقبل,(2018) **سمات القائد التربوي وكيفية اختياره**, بحث منشور, **Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)**, العدد الأول,.
6. عبد الصمد الأغبري(2000).,**"الإدارة المدرسية- البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر"**, دار النهضة العربية, بيروت.
7. مجد إسماعيل, المهارات الإدارية الواجب توفرها في المدير والاتجاهات الحديثة للإدارة, مقال, أكاديمية حاسوب, 2021م, متاح على: **https://academy.hsoub.com/entrepreneneurship/managementleadership.**
8. محمد منير مرسي,(19993) **"الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة"**, عالم الكتب, القاهرة.
9. -محمد منير مرسي,(1997) **"الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها"**, عالم الكتب, القاهرة.
10. محمد منير مرسي,(2001) **"الإدارة المدرسية الحديثة"**, عالم الكتب, القاهرة,..
11. هاني الطويل, (2006)**"الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق"**, دار وائل للطباعة والنشر, عمان.
12. John Maxwell, Executive Summary, "The 21 Irrefutable Laws of Leadership" ocw.Kfupm,121998.
13. West, M., Jakson, D., Harris, A. & Hopkins, D. "Leader for School Improvement": London: Roultledge Falmer,2000.

انعكاسات استخدام مواقع الفيسبوك لدى الأبناء المراهقين على السلطة الأبوية في توجيههم نحو التحصيل الدراسي. "دراسة ميدانية لثلاثين مراهق"

The repercussions of the use of Facebook sites by adolescent children on parental authority in directing them towards academic achievement.

مناني حليمة / جامعة عنابة الجزائر
كلاع عبد الوهاب / جامعة تبسة الجزائر
halima.socio@yahoo.fr

الملخص:

تتطرق هذه المداخلة الى اهمية موقع الفيسبوك الذي أصبح جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، إلى درجة أن غالبية الأفراد لا يستطيعون تصور حياتهم من دون فيسبوك، خصوصا لدى فئة المراهقين، مما يؤثر ذلك على سلوكهم مع الآباء، فقد يتفاجأ هؤلاء الآباء بسماع عبارات لم يسبق لهم سماعها، وقد يتعدى ذلك إلى عدم الانصياع إلى توجيهاتهم، ومن خلال ذلك كانت هذه الورقة البحثية والتي تهدف إلى الكشف على مدى انعكاس استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى فئة المراهقين على سلوكهم تجاه أسرتهم، ومدى تأثيرهم على السلطة الأبوية في توجيه سلوك أبنائهم نحو التحصيل الدراسي، وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على عينة حجمها 30 فرد مقسمة إلى فئتين، الأولى حجمها 10 مراهقين غادروا مقاعد الدراسة في المرحلة الثانوية، و20 مراهق (تلميذ) مازالوا يزاولون الدراسة في التعليم الثانوي.بالاعتماد على أداة المقابلة خلصت النتائج إلى أن هؤلاء المراهقين يعتبرون السلطة الأبوية تدخل في حياتهم الشخصية، ولا يحق للآباء أن يتدخلوا في مثل هذه النصائح أو التوجيهات، فهم يعرفون مصالحهم وما الذي يجب فعله.

الكلمات المفتاحية: موقع الفيسبوك، السلطة الأبوية، التحصيل الدراسي، المراهقين.

Abstract :

This intervention touches on the importance of Facebook, which has become an integral part of our daily lives to the extent that the majority of individuals cannot conceive of their lives without Facebook, Especially in the adolescent group, which affects their behaviour with parents, These parents may be surprised to hear phrases they have never heard. and this may go beyond not obeying their guidance, through which this paper aimed to reveal the extent to which the use of social media sites in the adolescent group reflects their behaviour towards their family and the extent to which they influence parental authority in directing their children's behaviour towards educational attainment, The researchers in this study relied on a 30-person sample divided into two categories education ", the first was 10 adolescents who had left high school seats, and 20 adolescents (pupils) were still studying in secondary education. Based on the interview tool, the findings concluded that these adolescents consider parental authority to be involved in their personal lives, and parents are not entitled to interfere with such advice or guidance, they know their interests and what to do.

Keywords: Facebook, parental authority, educational attainment, adolescents

الاشكالية:

في ظل العولمة وما صاحبها من تغيرات كبيرة في جميع المجالات خصوصا في مجال الاتصالات، فقد أحدث هذا التغير الهائل تغيرات جذرية على مستوى الفرد والمجتمع وما صاحبه من تأثير مباشر على العلاقات الأسرية، وما ساعد في ذلك هو الثورة التكنولوجية وما تضمنته من ظهور المجتمع الافتراضي الذي تشكل بفضل عدة عوامل أهمها ثورة الانترنت وما تبعها من مواقع التواصل الاجتماعي التي تعددت وتنوعت وتسابق جميع الأفراد من مختلف أنحاء العالم للالتحاق بها، وقد أصبحت هذه المواقع المكان أو الملاذ يكاد يكون الوحيد للتعبير الحر ونشر الأفكار والأخبار والتعرف على أصدقاء من بيئات وبلدان مختلفة، ومن أهم هذه المواقع استخدام هو موقع "الفيسبوك"والذي تم ابتكاره من طرف الطالب "مارك زوكربيرغ"، فلقد أحدث هذا الموقع تغيير كامل على الأفراد في نمط عيشهم وسلوكياتهم وأفكارهم والوعي لديهم،مما يجعل المجتمعات أكثر انفتاحا من خلال ارسال الرسائل ومشاركة مقاطع الفيديو والصور والملفات وغير ذلك، أي أنه عمل على تسهيل التواصل بين أفراد المجتمع، لكن بالرغم من إيجابياته إلا أن له أثر سلبي كبير على أفراد المجتمع من خلال العديد من السلوكيات الخاطئة من نشر الأخبار الخاطئة، انتحال شخصيات، ابتزاز جنسي.

كما أنه من بين العوامل المتسببة في إثارة الرأي العام حول قضايا مختلفة تسببت معظمها في اشعال نار الفتنة داخل بلدان العالم مما أدى ذلك إلى اندلاع النزاعات المسلحة بين أفراد المجتمع الواحد في البلد الواحد وقد تعدت هذه الأضرار لتشمل الحياة الاجتماعية، والنفسية خصوصا للمراهقين، وأثرت بذلك على علاقاتهم الأسرية، وجعلت الكثير من هذه العائلات تعاني عدة مشاكل أهمها ضعف السلطة الأبوية في توجيه سلوك أبنائهم نحو ما يروه الآباء صحيح ومقنع، فمن خلال انشاء بعض الصفحات والمجموعات على الفيسبوك يسهل لهؤلاء نشر الرذائل والمحرمات، وغيرها من المنشورات التي تؤثر سلبا على حياة الفرد داخل عائلته، أي أنها تمس مباشرة العلاقات الأسرية المتمثلة في علاقة الابن بأبويه بالدرجةالأولى وببقية أفراد العائلة ثانيا، وهذا ما يضعف الروابط الاجتماعية مما يمهد إلى ضعف سلطة الوالدين على الأبناء في كثير من الأمور، خصوصا في مجال التحصيل الدراسي، الذي أصبح يراه هؤلاء الأبناء المراهقون أحد الأمور الشخصية لا ينبغي لأي أحد بما فيهم الوالدين لهم الحق في توجيه الملاحظات حوله، وهذا راجع لكون هؤلاء المراهقين قد اكتسبوا بل تشبعوا بأفكار سلبية من خلال الولوج إلى صفحات الفيسبوك بأن مزاولة الدراسة بصفة نظامية مضيعة للوقت وليس لها مستقبل هذا من جهة ،ومن جهة أخرى لا يحق لأي كان ان ينتقدهم مهما كانت صلة القرابة، لأن ذلك حسب قناعتهم يعتبر تعدي على الخصوصية، ومن خلال ذلك يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى تأثير الفيسبوك كوسيلة تواصل على السلطة الأبوية في توجيه سلوك أبنائهم؟

ويمكن استخلاص أسئلة فرعية كما يلي:

- ✓ كيف يؤثر استخدام الفيسبوك على أفكار الفرد؟
- ✓ كيف يؤثر استخدام الفيسبوك على علاقة الابن بأبويه؟
- ✓ كيف يؤثر الولوج إلى صفحات الفيسبوك وإنشاء مجموعات داخل الفيسبوك على التحصيل الدراسي لدى المراهقين؟

1- **أسباب اختيار الموضوع:** هناك عدة أسباب نذكر منها:

- الأسباب الموضوعية:
  - التعرف على الأسباب والدوافع التي تدفع بالمراهق عدم الاستغناء على الفيسبوك.
  - معرفة إلى أي مدى يؤثر الفيسبوك على سلوك المراهق تجاه أبويه.
  - معرفة إلى أي مدى يؤثر الفيسبوك على السلطة الأبوية تجاه أبنائهم.
  - معرفة مدى تأثير الفيسبوك على التحصيل الدراسي للمراهق.
- الأسباب الذاتية: كون الباحث أستاذ مازال في الميدان من جهة وكون أفراد العينة (المراهقين) معروفة لدى الباحث، ومن ثم دفع بالباحث إلى البحث على الأسباب والدوافع التي دفعت بهؤلاء المراهقين مغادرة مقاعد الدراسة.

2- **أهمية الدراسة:**

نظرا لكون سن المراهقة حساس جدا وبالتالي فالمراهق في هذه المرحلة يتميز بردود أفعال غير متوقعة، أغلبها تتسم بالعنف واللامبالاة خصوصا مع أفراد الأسرة ككل وخصوصا الأبوين، ومن خلال ذلك استمدت هذه الدراسة أهمية، خصوصا فيما يؤثر على تحصيلهم الدراسي من جهة ومن جهة أخرى كيفية تعامل الآباء مع أبنائهم من أجل جعلهم يواصلون دراستهم والحصول على شهادات تؤهلهم لضمان مستقبلهم.

3- **أهداف الدراسة:**

يسعى الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق أهم الأهداف التالية:

- التعرف على أهم الآثار السلبية لاستخدام موقع الفيسبوك على السلطة الأبوية.
- مدى تأثير التحصيل الدراسي لدى المراهق بالفيسبوك.
- التعرف على كيفية تعامل الآباء مع أبنائهم المراهقين المدمنين على موقع الفيسبوك من أجل توجيههم نحو تكملة دراستهم.

4- **تعريف الفيسبوك:**

يعد الفيسبوك من أكثر المواقع استخداما، وهذا راجع للخدمات التي يقدمها، إضافة إلى مرونة الاستخدام، وقد عرف في قاموس الاعلام والاتصال على أنه:

موقع خاص بالتواصل الاجتماعي أسس عام 2004، وقد وضع في البداية لخدمة طلاب الجامعة وهيئة التدريس والموظفين، ثم اتسع بعد ذلك ليشمل الجميع.

ويعرف أيضا على أنه موقع ويب، وأنه شبكة اجتماعية كبيرة تديره شركة "ميتا"

ويعرف أيضا على أنه شبكة تواصل اجتماعي، يهدف إلى تكوين الأصدقاء ويساعدهم على تبادل المعلومات والملفات، والصور الشخصية، ومقاطع الفيديو والتعليق عليها، وكذا امكانية المحادثة والدردشة الفورية.

5- ماهية الفيسبوك:

لقد تم انشاء موقع الفيسبوك في 4 فيفري 2004 على يد "مارك زوكربيرج" هدفه في بداية الأمر كان لأجل ربط طلاب جامعة "هافرد"، وكان منبعه الرئيسي كليات هذه الجامعة والتي كان عددها 2000 كلية، حيث حاول "مارك" الربط بينها بأسلوب تكنولوجي بسيط يحتاج فيه المستخدم إلى حساب الكتروني لضمان الانخراط في حساب الكلية التي ينتمي إليها، كما يسمح له بالإطلاع على مواقع الكليات الأخرى،وتعني كلمة "فيسبوك" كتاب الوجوه التي تطبع وتوزع على الطلاب بهدف إتاحة الفرصة لهم للتعارف والتواصل مع بعضهم البعض خاصة بعد الانتهاء من الدراسة.-1-

وانتشر الفيسبوك بعد ذلك ليشمل بقية الجامعات والكليات والمدارس والشركات والمؤسسات، ثم بعد ذلك ألغي شرط أن يمتلك المستخدم بريدا الكترونيا صادر من مؤسسة معينة ينتمي إليها، وأصبح بإمكان أي شخص تجاوز سن 13 سنة ويمتلك بريدا الكترونيا أن يصبح عضوا في هذا الموقع، ومن ثم تحول الفيسبوك من وسيلة تواصل خاصة بمجتمع خاص إلى وسيلة جماهرية لكافة الشرائح والفئات عبر العالم.-2-

6- أثر الفيسبوك على العلاقات بين أفراد الأسرة:

إن موقع الفيسبوك أصبح جزء من حياتنا اليومية، حيث أن غالبية أفراد المجتمع أصبحوا لا يستطيعون الاستغناء عن هذا الموقع، بل تعدى الأمر إلى أن أغلبهم لا يتصورون حياتهم من دون "فيسبوك" خصوصا لدى فئة المراهقين، وقد انعكس ذلك على أفراد المجتمع بصفة عامة وعلى العلاقات بين أفراد العائلة الواحدة بصفة خاصة، مما أعطى ذلك مؤشرا خطيرا عن ضرورة الالتفات إلى الآثار السلبية التي تنتج عن استخدام هذا الموقع داخل الأسر، وذلك من خلال تأثيره على العلاقات بين الأبناء والآباء، حيث بين باحثون من علم النفس أن هذا الاستخدام قد يؤدي إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، فكثرة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي قد يؤثر على التكوين الدماغي للشبابوتجعلهم بعيدين كل البعد عن محيط الأسرة وأداء دورهم الأسري، فهو يخلق بذلك هذا الاستعمال المبالغ فيه للفيسبوك عالما اجتماعيا وهميا للعالم الحقيقي ،مما يؤثر على مصداقية العلاقات الأسرية وبالتالي يجعلهم لا يشعرون بأي مسؤولية إجتماعية، إضافة إلى جعلهم كثيري الانفعال، وبالتالي لا يتحكمون في سلوكهم تجاه آبائهم، فقد يبادرون بكلام لا يليق أمامهم، ويتعدى الأمر إلى عدم سماعهم إلى التوجيهات الأبوية، وتصبح بذلك السلطة الأبوية ليس لها أي دور تجاه هؤلاء المراهقين من أبنائهم.-3-

7- مفهوم السلطة الأبوية:

إن مفهوم السلطة بصفة عامة حسب "ماكس فيبر" هي القدرة على الزام الغير بفعل ما لم يكن ليفعله من تلقاء نفسه وتأخذ السلطة شكلين هما الشكل الترابطي والذي يتمثل في تلك التطبيقات والبرامج، والشكل الترابتي والذي يكون على شكل أوامر، والسلطة هي علاقة اجتماعية عامة هدفها تنظيم أفراد المجتمع من أجل ضمان أحسن تسيير، واستمرارية.

أما السلطة الأبوية فتعددت تعاريفها، فقد عرفها "فورتس" بأنها "موقع اجتماعي يخول أب باتخاذ القرار الذي ينظم شؤون الأسرة في المجتمع"

وقد عرفها "باخوفن" بأنها ذلك المجال الذي يعطي الحق للذكور في الأسرة باتخاذ القرارات التي تحدد حاضرها ومستقبلها.-4-

8- مصدر السلطة:

للسلطة عدة مصادر نذكر منها:

أ. **المجتمع**: من المعروف أن المجتمع يشمل كل المؤسسات والتي تستمد قوانينها من هذا المجتمع، بمعنى أن هذا المجتمع يفرض سلطته على الأفراد ويجبرهم على السير وفق نظام وقوانين وقيم ومعايير وعادات وتقاليد المؤسسات التي تمثل كيانه، فالفرد لا يستطيع اتخاذ قراره بمفرده وإنما هناك مجموعة من القواعد والقيم هي التي تحكمه وتحكم سيرته في حياته العامة والخاصة.-5-

وبما أن المعايير الاجتماعية تحدد الشخص الذي بيده السلطة فإن بعض المجتمعات تمنح السلطة للزوج وفي البعض الآخر تمنح إلى كبار السن وغير ذلك من المعايير التي تسود كل مجتمع، ونظامها الاجتماعي السائد داخل هذا المجتمع.

فالمجتمع لا يستطيع تبديل عاداته وتقاليده في فترة زمنية قصيرة بل أن هذه الأخيرة تمتاز بخاصية الثبات والمقاومة بكل ما هو جديد، ولهذا نجد الفرد نفسه مجبر على احترام العادات والتقاليد حتى لا ينبذ من طرف الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها.-6-

ب. **العائلة**: تعتبر العائلات العربية من بين العائلات التي تتميز بسيادة سلطة الأب في هذه العائلة، فالأب له هيبة ووقار، بينه وبين أبنائه حاجز الهيبة الذي يحفظ للأب دائما مكانته.

وعادة نجد أن الزوجة تتقبل تسلط الزوج، خصوصا في الأسرة التقليدية.ونجد كذلك علاقة الأخ بأخته هي علاقة سيطرة وتسلط، فالذكر يخضع للوالدين أما البنت فتخضع للولدين وإخوتها الذكور.-7-

9- مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته:

أ- **مفهوم التحصيل الدراسي:**

ان مفهوم التحصيل الدراسي اختلف عند العديد وهذا راجع إلى الاختلاف في وجهات النظر وسوف نذكر بعض التعاريف أهمها:

لقد عرفه عمر عبد الرحيم نصر الله بأنه "حصول التلميذ على العمليات والدرجات في المواضيع التعليمية المدرسية والتي تدل على قدراته الخاصة ومكانته بين الطلبة سواء من صفة أو من مجموع كل التلاميذ حيث تعتبر بمثابة المقياس الأساسي والحقيقي الذي يدل على ما يوجد لدى التلميذ من قدرات من قدرات عقلية وذكاء.

ويعرفه تشالين على انه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة، أو الأداء في المدرسي يجري من قبل المعلمين، أو بواسطة الاختيارات المقننة.-8-

ويعرفه علام بأنه ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه، أو اكتسابه بالفعل، من معارف، ومهارات في برنامج معين، اي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد مجالات الدراسة.-9-

ب- أهمية التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي هو عبارة عن مراحل متتابعة يمر بها التلميذ أو الطالب للوصول إلى مستوى معين، وهو كم المعلومات التي يقوم الباحث يجمعها خلال دراستهم في كل المراحل التي يمر بها خلال كل المراحل التعليمية المختلفة، ولهذا فهو أحد العوامل التي تعمل على مساعدة التلميذ أو الطالب في التعلمية، كما أن أهمية كبرى في مشوار التلميذ الدراسي، فهو الذي يدل على مستوى التلاميذ ومدى تحصيلهم ومعرفتهم خلال كل مرحلة تعليمية يمرون بها، فهو أيضا يساعدهم على تحديد الأهداف التي يريدون الوصول إليها من خلال كل مرحلة تعليمية، وتكمن أيضا أهميته في توضيح مدى نجاح أو فشل المنظومة التعليمية، والعاملين على إعدادها وتقديمها إلى التلاميذ، ويساعد أيضا التلاميذ على توسيع مداركهم وتطوير مهاراتهم.-10-

10- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عدة عوامل أهمها:

- **عوامل تتعلق بالتلميذ:** مثل الصدمات والمخاوف التي يتعرض لها التلميذ تجعله يكره كل ماله علاقة بالمحيطالمدرسي، كالتعرض للضرب أو السخرية، كراهية المادة أو الأستاذ، الخجل والانطواء تجعل التلميذ غير قادر على التكيف مع المحيط المدرسي.
- **عوامل أسرية:** إن الأسرة هي اللبنة الأساسية في تكوين وبناء المجتمع، وهي كجماعة من الأفراد لها دور هام في تدريس الأبناء، فهي تشكل مصدر نحو تحصيلهم الدراسي.ومن أهم العوامل الأسرية نذكر، استقرار الأسرة، المستوى الاقتصادي، المستوى الاجتماعي، المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين.وبالتالي فطريقة تعامل الوالدين وأفراد الأسرة مع المتعلم لها تأثير كبير في التحصيل الدراسي، فالقسوة من طرف الوالدين يؤدي إلى تراجع في مستوى التلميذ،ويشعر بالنبذ والإهمال، كما أن توفير البيئة المناسبة والصحية يزيد في التحصيل الدراسي للتلميذ، كما أنه يوجد عامل نفسي مهمله تأثير كبير على التلميذ مما يجعله يتراجع في مستواه العلمي ألا وهو التفرقة في التعامل مع الأبناء من طرف الوالدي.
- **عوامل متعلقة بالمدرسة:** إن للمدرسة دور كبير في جعل التلميذ يهتم بدراسته وبالتالي يحسن من مستواه العلمي، ومن أهم ما يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لدى التلميذ هو قسوة الأساتذة والمعلمين في التعامل مع التلميذ وذلك من خلال الكلام الجارح او أسلوب التخويف والترهيب، كذلك عدم تمكن الأستاذ من توصيل المعلومة إلى التلميذ بطريقة سلسة مما يزيد من نفور هذا التلميذ من المادة وبالتالي يتراجع تحصيله الدراسي بشكل كبير.-11-
- **عوامل اجتماعية:** (التفاعل الاجتماعي بين التلميذ والأستاذ)

زيادة على العلاقات الاجتماعية ومالها من تأثير على حياة الفرد والمجتمع يوجد عامل آخر مهم وهو التفاعل الاجتماعي بين المتعلم والأستاذ والذي له درجة كبيرة في تحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي للتلاميذ، والتي تقوم إما على التواصل والتقارب، أو أنها قد تقوم على التعارض والخلاف، وذلك يتوقف على قدرة الأستاذ وشخصيته التي تفرض على التلميذ احترامه ومحبته وتقديره، مما يدفع بالتلميذ إلى زيادة في تحسين مستواه الدراسي-12-

11- عرض نتائج الدراسة:

أ. **أسئلة المقابلة**: اعتمد الباحثان على تقنية المقابلة لاعتبارها الأنسب في مثل هذا النوع من الدراسات، حيث طبقت هذه التقنية على أفراد العينة والبالغ عددهم 30 مراهق منهم 20 مراهق مازالوا يزاولون دراستهم بالثانوية، و10 مراهق غادروا مقاعد الدراسة، وكانت أسئلة المقابلة كما هو موضح في الجدول التالي:

رقم السؤال	العبـــــــــــارة
1	في أي مرحلة من التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بدأت تستخدم الفيسبوك؟
2	في أي الأوقات تكثر في استعمال الفيسبوك (نهار، ليل) ؟
3	هل يشكل الفايسبوك عائق في التواصل مع والديك؟
4	في العادة هل تتناقش مع والديك خصوصا والدك في أمور تخصك؟
5	هل تتواصل مع والديك عندما تكون في البيت؟
6	هل استخدام الفايسبوك أثر سلبا على تحصيلك الدراسي؟
7	هل يحاول والديك منعك من استخدام الفيسبوك؟ وهل تتجاوب معهم؟
8	هل كان والديك يوجهان لك ملاحظات حول ضرورة الاهتمام بالدراسة؟
9	هل يستطيع والديك منعك من السهر خارج البيت؟
10	هل للأبوين تأثير في اتخاذ قراراتك؟

ب. إجابات أفراد العينة على أسئلة المقابلة ومناقشتها:

جدول- 1-

السؤال	العبارة	حجم العينة	المرحلة التعليمية					
			ابتدائي		متوسط		ثانوي	
الأول	في أي مرحلة من التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بدأت تستخدم الفيسبوك؟	30	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
			4	%13.33	20	%66.66	6	%20.01

التفسير:

من خلال الجدول الأول والذي يبين في أي مرحلة بدأ المراهقون استعمال الفيسبوك، يتضح أنه أكبر نسبة هي في مرحلة التعليم المتوسط والتي بلغت 66.66% مما يدل على أنه في هذه المرحلة بدأ تأثير سن المراهقة على سلوك هؤلاء الأفراد، أيضا في هذه المرحلة نجد أن هؤلاء الأفراد قد بلغوا أو تعدوا سن الثاني عشر وهو سن يبدأ فيه التميز بين عدة أمور مما يجعلهم يقلدون ما هو سائد عند أغلبية أقرانهم أو المحيطون بهم، وبطبيعة الحال تصفح مواقع التواصل الاجتماعي من أكثر الظواهر انتشار مما يجعلهم يندفعون إلى استعمال الفيسبوك.

جدول-2-

	العبارة	حجم العينة	فترة استعمال الفيسبوك			
			النهار		الليل	
السؤال الثاني	في أي الأوقات تكثر في استعمال الفيسبوك (ليل، نهار)؟	30	العدد	النسبة	العدد	النسبة
			12	%40	18	%60

التفسير:

من خلال النسب الموجودة والتي تدور حول الفترة الأكثر استعمال نجد أن أغلب المراهقين يكثرون زيارة هذه المواقع ليلا وباستمرار في كل ليلة، حيث كانت نسبة 60% ممن يتصفحون ليلا إلى جانب 86.66%من بين هؤلاء ممن يصرحون بأنهم في كل ليلة يتصفحون مواقع التواصل الاجتماعي.

جدول-3-

	العبارة	حجم العينة	نعم		لا	
السؤال الرابع	هل يشكل الفايسبوك عائق في التواصل مع والديك؟	30	العدد	النسبة	العدد	النسبة
			19	%63.33	11	%36.67

التفسير:

من خلال هذا الجدول والتي تبين مدى التواصل بين هؤلاء المراهقين ووالديهم نجد أن نسبة 66.33% ممن يصرحون بأنهم لا يتواصلون جيدا مع والديهم بسبب انشغالهم بتصفح المواقع الاجتماعية خصوصا الفيسبوك، وأن 36.67% يتواصلون بشكل طبيعي مع والديهم.

جدول-4-

	العبارة	حجم العينة	نعم		لا		أحيانا	
السؤال الخامس	في العادة هل تتناقش مع والديك خصوصا والدك في أمور تخصك؟	30	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	االنسبة
			8	%26.66	7	%23.33	15	%50.01

التفسير:

من خلال نتائج الجدول يتبين أن 50 % ممن يصرحون بأنهم في القليل أو أحيانا يتناقشون مع آبائهم حول أمور شخصية تهمهم كذلك نسبة 26.66%من هؤلاء المراهقين وفي فترات قليلة يتواصلون مع آبائهم بسبب انشغالهم بتصفح المواقع.

جدول-5-

السؤال	العبارة	حجم العينة	نعم		لا		أحيانا	
السادس	هل تتواصل مع والديك عندما تكون في البيت؟	30	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	االنسبة
			7	%23.33	5	%16.66	18	%60.01

التفسير:

من خلال هذا الجدول يتبين أن 60% من هؤلاء المراهقين لا يلتقون مع آبائهم خصوصا في الليل وهذا راجع إلى سهرهم خارج البيت من جهة ومن جهة أخرى انشغالهم بتصفح مواقع التواصل الاجتماعي خصوصا الفيسبوك

جدول-6-

السؤال	العبارة	حجم العينة	نعم		لا	
السابع	هل استخدام الفايسبوك أثر سلبا على تحصيلك الدراسي؟	30	العدد	النسبة	العدد	النسبة
			20	%66.66	10	%33.34

التفسير:

من خلال هذا الجدول يتضح أن 66.66% صرحوا بأن استعمال الفيسبوك جعلهم يهملون دروسهم، ولا يراجعون بانتظام، مما أثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، في حين 33.34% ممن يرون بأن الفيسبوك ليس عائق في التحصيل الدراسي، بل ساعدهم ذلك في مراجعة دروسهم وبالتالي تحسن مستواهم العلمي.

جدول-7-

السؤال	العبارة	حجم العينة	نعم		لا		أحيانا	
الثامن	هل يحاول والديك منعك من استخدام الفيسبوك؟ وهل تتجاوب معهم؟	30	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	االنسبة
			10	%33.33	5	%16.66	15	%50.01

التفسير:

من خلال نتائج الجدول يتبين أن أكثر من 50% ممن يصرحون بأن آبائهم في بعض الأحيان يحاولون منعهم من الادمان على تصفح موقع الفيسبوك، وأن نسبة تفوق 30% ممن يصرحون بأن آبائهم يمنعونهم من تصفح موقع الفيسبوك عندما يرونهم.

جدول-8-

السؤال	العبارة	حجم العينة	نعم		لا		أحيانا	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	االنسبة
التاسع	هل كان والديك يوجهان لك ملاحظات حول ضرورة الاهتمام بالدراسة؟	30	23	%76.66	3	%10	4	%13.34

التفسير:

من خلال هذا الجدول يتبين أن نسبة 76.66%من بين هؤلاء المراهقين ممن يصرحون بأن الآباء دوما يوجهون ملاحظاتهم خصوصا ما يتعلق بالدراسة، في حين نسبة قليلة ممن يصرحون بأن آبائهم لا يتدخلون في توجيههم نحو ضرورة الاهتمام بالدراسة.

الجدول-9-

السؤال	العبارة	حجم العينة	نعم		لا		أحيانا	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	االنسبة
العاشر	هل يستطيع والديك منعك من السهر خارج البيت؟	30	8	%26.66	12	%40	10	%33.34

التفسير:

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة من بين هؤلاء المراهقين يصرحون بأن والديهم ليس لهم سلطة أو قدرة على منعهم من السهر خارج البيت، في حين نسبة تفوق 33% ممن يرون بأن آبائهم في بعض الأحيان يتمكنون من منع أبنائهم من السهر خارج البيت.

الجدول-10-

السؤال	العبارة	حجم العينة	نعم		لا		أحيانا	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	االنسبة
الحادي عشر	هل للأبوين تأثير في اتخاذ قراراتك؟	30	10	%33.33	15	%50	5	%16.67

التفسير:

من خلال هذا الجدول نجد أن أكبر نسبة من هؤلاء المراهقين يصرحون بأن والديهم لا يستطيعون تغيير القرارات التي يتخذها هؤلاء المراهقون في كثير من الأمور.

12- تحليل النتائج:

من خلال الدراسات المبدئية ومن خلال تحليل نتائج الجداول والتي تضم مجموعة من الأسئلة والتي حاول الباحثان من خلالها الكشف على مدى تأثير تصفح مواقع التواصل الاجتماعي وبالضبط موقع الفيسبوك على سلوك هؤلاء المراهقين، وكيف يتعاملون مع أفراد العائلة خصوصا الآباء، أين كانت النتيجة أن السلطة الأبوية لم تعد لها تأثير واضح في توجيه سلوك أبنائهم وتجلى ذلك في النقاط التالية:

1- لم يعد معظم هؤلاء المراهقين يعملون بتوجيهات آبائهم فيما يخص تحصيلهم الدراسي، وهذا راجع حسب تصريح أغلبيتهم بأن ذلك أمر شخصي يهمهم هم فقط ولا دخل لأي كان حتى ولو كان آبائهم، ويعود هذا السلوك ربما إلى بداية فترة المراهقة، أين يريد هؤلاء فرض شخصيتهم على كل أفراد العائلة بما فيهم آبائهم.

2- أغلبية المراهقين لم يستمعوا إلى كلام آبائهم فيما يخص الكف أو الاقلال من استعمال الفيسبوك خصوصا في الليل وهذا راجع إلى الإدمان على استعمال هذه المواقع وبالتالي لا يستطيعون الكف عن ذلك خصوصا في الليل، ومن جهة أخرى أصبحوا لا يخافون من آبائهم مما يدل على ضعف السلطة الأبوية في فرض سلوك معين على الأبناء، وهذا ما أضعف الروابط الاجتماعية، مما أدى بدوره إلى ضعف التواصل بين الآباء والأبناء والذي بدوره يؤثر سلبا على السلطة الأبوية.

3- أصبح هؤلاء المراهقين ينفردون بقراراتهم دون الرجوع إلى آبائهم في الكثير من الأمور، منها السهر ليلا، اختيار الرفقاء، السفر إلى أي مكان دون الرجوع إلى رأي الآباء.

خلاصة:

إن استعمال الفيسبوك يقلل من فرص التواصل المباشر والطويل والمستمر بين الآباء، لأن الانشغال بتصفح موقع الفي سبوك يجعل هؤلاء المراهقين يعيشون في مجتمع افتراضي، ويؤدي ذلك إلى ضعف الرابط الاجتماعي بين الآباء والأبناء، ويصبح بذلك الأبناء لا يعطون أي اعتبار لآبائهم مما يؤدي ذلك إلى ضعف السلطة الأبوية على الأبناء.

الخاتمة:

إن التطور الهائل في وسائل الاتصال، وما صاحبه من ظهور مواقع تواصل اجتماعي على اختلافها وبصفة عامة موقع الفي سبوك بصفة خاصة له تأثيرات على حياة الفرد والمجتمع، خصوصا على الحياة الأسرية، أين نجد فئة المراهقين أو الشباب هم أكثر عرضة للتأثيرات السلبية عند استعمال هذه المواقع، خصوصا موقع الفيس بوك بطريقة غير مدروسة، حيث يعمل على توسيع الفجوة بين الآباء والأبناء، ويقضي على كل شكل من أشكال الاتصال الأسري، فتختفي العلاقة القائمة على حرارة المشاعر وصدق الأحاسيس، مما يضعف الرابط الاجتماعي لهؤلاء الأسر، فيصبح الأبناء لا يعيرون أي اهتمام لتوجيهات آبائهم، بل يتعدى الأمر إلى اتخاذ قراراتهم في معظم الأشياء دون الرجوع إلى رأي آبائهم، وهذا دليل على ضعف السلطة الأبوية في هذه الحالة، وقد يرجع سلوك هؤلاء المراهقين تجاه آبائهم بهذه الطريقة ربما إلى كون الاستعمال المستمر للفيسبوك يشغلهم في أغلب الحالات خصوصا في الليل من التواصل مع آبائهم، فيصبح هؤلاء المراهقين وكأنهم غرباء بين أفراد العائلة الواحدة مما يضعف الرابط الاجتماعي، والذي يؤدي بدوره إلى ضعف السلطة الأبوية.

الهوامش:

1. ريحانة بلوطي: دوافع استخدام الموهبة الافتراضية في الشبكات الاجتماعية وأثرها على االفرد، رسالة ماجستير في علوم الاعلام والاتصال، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة 2015/2014، ص59.
2. علي خليل شقرة: الاعلام الجديد شبكات التواصل الاجتماعي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص64.
3. سي موسى عبد الله، لبيض زانة: انعكاسات استخدام موقع الفي سبوك على العلاقات الأسرية لدى الشباب، دراسة ميدانية على عينة من شباب ولاية بشار-الجزائر-، مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والانسانية، العدد 1، تاريخ النشر جوان 2021، ص36.
4. حطيم علي حسين: السلطة الأبوية في الأسرة العراقية المتغيرة، مجلة الأستاذ، العدد203، ص13.
5. محمد صفوح الأفرس: نموذج استراتيجية الضبط الاجتماعي في الدول العربية، الرياض، 1997، ص34.
6. احسان محمد الحسن: الأسرة العربيةمن مجتمع متغير، دراسة منشورة في مجلةالعلوم الاجتماعية، العدد 34، العراق، 2004، ص190
7. هشام شرابي: النظام الأبوي وإشكالية تخلق المجتمع العربي، ترجمة محمد شريح، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1993، ص 424.
8. بلاد سامية: المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات في الرياض، مجلة كلية التربية وعلم النفس، الجزء الأول، العدد 25، 2001، ص211.
9. علام صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربية، مصر، 2000، ص306.
10. ماهي أهمية التحصيل الدراسي؟وكيف يستفيد منه الطالب؟ https://emtiyiaz.com
11. https//www.noot.book.com.tgg
12. أثر العوامل **الاجتماعية** على التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي. https//www.almrsal.com.post

خصوصيات المجتمع الرقمي و استراتيجيات القيادة التربوية المرافقة لها : مقاربة مفاهيمية

The peculiarities of the digital society and the accompanying educational leadership strategies: a conceptual approach

د.سارة زرقوط ؛ أ. سارة رحايلي ؛ أ. شوقي نوي

جامعة سكيدة الجزائر.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى تسليط الضوء على مفهوم القيادة التربوية و اختلاف استراتيجياتها بالتماشي مع مواكبة الحياة المعاصرة في المؤسسات التعليمية في ظل التوجه المجتمعي الرقمي، من منطلق قدرتها على خلق رؤية للنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب و التلاميذ في ظل الازمات التي شهدها العالم في السنوات الاخيرة (جائحة كورونا والتغيير الذي طرأ على مختلف طرائق التعليم و التدريس) هذا من جهة، ومن جهة أخرى قدرتها على الحفاظ على بيئة تعليمية آمنة وقابلة للاستيعاب وقدرتها على تحسين الأساليب التعليمية ومحتوى المناهج باستمرار.

و قد توصلت هذه الدراسة الى أن القيادة التربوية قد كانت على قدر عالي من الديناميكية في مسايرة التحولات الرقمية للمجتمعات المعاصرة، أين تم تبني جملة من الاستراتيجيات التي كان هدفها التحسين المستمر لطرق التدريس في ظل التوجه الرقمي للتعليم، هذه الاستراتيجيات مزجب بين المتطلبات التقنية و الانماط القيادية التربوية في ظل التحسين المستمر للمناهج البيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: المجتمع الرقمي؛ القيادة التربوية التعليم عن بعد؛ الثقافة الرقمية؛ المواطنة الرقمية؛ الفجوة الرقمية، تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

Abstract :

This study aimed to shed light on the concept of educational leadership and its differences strategies in line with contemporary life in educational institutions, In light of the digital societal orientation, educational leadership can create a vision for academically success To all students, especially in light of the crises that the world has witnessed in recent years (the Corona pandemic and the change in various methods of education and teaching) this on the one hand, and on the other hand its ability to maintain a safe and absorbable learning environment, and its ability to improve methods educational and curricular content constantly.

This study concluded that educational leadership has been a high degree of dynamism in keeping pace with the digital transformations of contemporary societies, A number of strategies were adopted, to achieve continuous improvement of roads teaching in light of the digital orientation of education, These strategies combine between technical requirements and educational leadership styles in light of continuous improvement of pedagogical curricula.

Keywords: Digital Society; Educational Leadership Distance Education; Digital Culture; Digital Citizenship; Digital Divide, Information Technology and communication.

1. مقدمة:

لعل أهمة سمة تميز بها عالم اليوم، هو تغلغل كل ما هو رقمي و انتشاره المتسارع وتشابكه في الحياة اليومية، فعلى مدى العشرين عام الماضية تحولت التكنولوجيا الرقمية وترابطت مع الحياة البشرية في مختلف الميادين، من تعليم مدرسي و تربية، ومن اقتصاد ومعرفة، ومن سياسة وثقافة، ومن صحة وترفيه ... الخ ، هذه التطورات أدت الى تحول النمط المجتمعي الى النمط الرقمي أو ما يعرف بمجتمع المعلومات أو المجتمع المعرفي.

هذه التحولات فرضت على المؤسسات عموما، و المؤسسات التعليمية خصوصا تغيير نمط أعمالها نحو التحول الرقمي لكي تواكب هذه التغييرات المتسارعة، بغية التركيز على الأداء الابداعي للأفراد و مدى التحكم في التقنية ووسائل و تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وقد كان للقيادة التربوية نصيب من هذا التحول اين انتقلت الى التحول الرقمي الذي يحمل في طياته خصوصيات ومعالم التحول المجتمعي الرقمي، بحيث صارت المنظومات التربوية والمؤسسات التعليمية فرض نفسها في التوجه الرقمي بالتوجه نحو اسلوب التعليم عن بعد، هذا الاخير الذي يمثل احد أهم معالم الحياة المعاصرة.

1.1. إشكالية الدراسة:

يعتبر مفهوم **القيادة التربوية مفهوما بناءا من منطلق الاهداف التي يسعى اليها، فأن تقوم بقيادة الافراد نحو العمليات التعليمية و التربوية يعد بصمة ايجابية ذات مدلول مجتمعي غزير الأثر، فالقيادة التربوية** هي عملية تحريك وتوجيه مواهب وطاقات المعلمين والتلاميذ والوالدين نحو تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، هذا التوجيه انتقل من المفهوم التقليدي الى المفهوم الرقمي، فمجتمع المعلومات او ما يعرف بالمجتمع الرقمي، فرض على هذه العمليات ضرورة السعي الى التبني المسؤول لإستراتيجيات اكثر مرونة بغية تحقيق أهداف التعليم، وهنا نجد أنفسنا أما طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي أهم استراتيجيات التي تبنتها القيادة التربوية الحديثة مواكبة خصوصيات التوجه المجتمعي الرقمي؟

و بغية الاجابة على هذا التساؤل الرئيسي تم طرح التساؤلات الفرعية التالية:

- ما المقصود بالمجتمع الرقمي و ما هي أهدافه؟
- ما هي معالم و خصوصيات المجتمع الرقمي؟
- ما المقصود بالقيادة التربوية و ما هي أنماطها؟
- ما هي المفاهيم ذات الصلة بالمجتمع الرقمي و القيادة التربوية؟
- وما هي أهم الاستراتيجيات المتبناة من قبل الدول للانتقال الى نمط التعليمي الرقمي؟

1.2. أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى محاولة الربط الزمني بين الانتقال الرقمي للمجتمعات و التغيير المستمر في استراتيجيات القيادة التربوية، أين تم التعرف على مصطلحات جديدة برزت للعالم الرقمي في الميدان التعليمي، كاتساع الفجوة الرقمية بين دول العالم المتقدم و النامي نتيجة الاستعمال المحدود للتكنولوجيا و الذي سيحول دون تحقيق اهداف التعليم الالكتروني و بالتالي دون تحقيق اهداف القيادة التربوية و التي ستعاني من ارتفاع المعوقات رغم الجهود المبذولة، كما هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مختلف الاستراتيجيات التي اعتمدتها معظم الدول في التعليم عن بعد خاصة بعد تعرف العالم لجائحة كورونا الامر الذي انعكس الزاما على ضرورة تغيير نمط القيادة التربوي السائد ليحقق الاهداف المعاصرة للتدريس.

3.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الدول الذي تؤديه القيادة التربوية في مؤسسات التعليم في مختلف أطوارها، حيث:

- ← تساعد القيادة التربوية الادارات التعليمية على اللحاق بالتطور الحاصل في اعداد البرامج التعليمية؛
- ← تساهم في التعرف على توجهات المديرين و رؤساء الاقسام نحو تطبيق القيادة التربوية الرقمية؛
- ← تساهم في تصحيح الانحرافات التي تحصل بين سلوك التلاميذ و الطلبة و سلوك القائمين على اعداد المناهج حتى يكون هناك توافق فكري يؤدي بالضرورة الى تحقيق الاهداف المخطط لها؛
- ← تساهم القيادة التربوية الحديثة في معالجة الخلل بين القيم المجتمعية السائدة ونمط التدريس اللازم تطبيقه.

2. المجتمع الرقمي

2.1. مفهوم المجتمع الرقمي:

ظهر مصطلح مجتمع المعلومات أو المجتمع الرقمي في الدراسات النظرية خلال الثمانينات من القرن العشرين كمفهوم جديد للدلالة على وضع المجتمع في العصر المعاصر (عصر المعلومات) الذي ظهر نتيجة للمزاوجة بين تكنولوجيا الحاسب الالكتروني والاتصالات الحديثة.

وقد مر مفهوم مجتمع المعلومات بمراحل من التطور جاءت في العديد من الدراسات والمناقشات لعلماء في الاقتصاد وتكنولوجيا المعلومات وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم، و لعلم اهم المصطلحات التي تحمل نفس الماهية هي المجتمع المبرمج، المجتمع المعلوماتي، الموجة الثالثة، الحضارة الالكترونية و مجتمع الاتصالات و كلها وليدة المجتمع الرقمي الذي يتعامل بالخوارزميات.

ويعرف المجتمع الرقمي بأنه" المجتمع الذي تستخدم فيه المعلومات بكثافة كوجه للحياة الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية والسياسية، وعموما فإنه المجتمع الذي يعتمد أساسا على المعلومات الوفيرة مورد استثماري و كسلعة وكخدمة و كمصدر للدخل الوطني و كمجال للقوى العاملة" (محمد2020. ص77)، فمجتمع المعلومات ليس مجرد تطبيقات لتكنولوجيا المعلومات بل هو البيئة الأساسية التي تتيح للمجتمع فرصة الانتقال أو الاندماج في التطورات الحاصلة في التقدم الحضاري للالفية الجديدة، التي أساسها المعلومات كقوة اقتصادية استراتيجية أصبح لها أسواقها الحرة (هاشم، 2008، ص382)

ولعل من أهم الاسباب التي أدت الى تفجر المعلومات نذكر: (محمد، ص78)

- إنتشار التعليم وازدياد عدد الجامعات على الصعيد العالمي والمحلي؛
- ارتفاع معدلات البحث العلمي؛
- تعقد مشكلات الحياة والحاجة الى المعلومات لحل المعضلات.

هذا الانفجار الهائل في المعلومات كان هدفه في النهاية انتقال المجتمعات الى التوجه المعرفي، و هنا وجب الاشارة الى أهداف المجتمع الرقمي، والتي يمكن ذكرها على سبيل المثال لا الحصر كالتالي: محمد، ص330)

- ← الاستفادة الكاملة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتوفرة في المجتمع؛
- ← إتاحة فرصة النفاذ الى المعلومات عن طريق شبكات المعلومات العالمية والاقليمية والدولية والمحلية مع الحفاظ على التنوع الثقافي الذاتي لكل مجتمع و احترام حرياته وخصوصياته؛

- ← الأخذ بعين الاعتبار للسمات الجغرافية الفريدة والنوعية لطبيعة كل منطقة وسكانها؛
- ← ازالة الفروقات الاجتماعية والاقتصادية الظاهرة في المجتمعات؛
- ← أن يخدم المصلحة العامة وأن يهدف إلى تحقيق الرفاهة الاجتماعية و النهوض بالخطط التنموية؛
- ← تطور التعليم و تجديد المناهج الدراسية بما يخدمه عملية الانتقال الى مجتمع المعلومات.

2.3. خصوصيات المجتمع الرقمي:

لكل نمط من المجتمعات خصوصيات اجتماعية وثقافية و اقتصادية و سياسية تعكس معالمه، وتميزه عن غيره من المجتمعات، وتمثل خصوصيات المجتمع الرقمي تلك المعايير أو القياسات التي يمكن من خلالها التنبؤ بدخول المجتمع، و قد حاول **(Webster)** الى حد بعيد مع **(Martin)** الى تحديد خمس خصائص للمجتمع الرقمي كالتالي) محمد. ص79)

أولا: الخصائص التقنية: و تشمل:

أ. **البنية التحتية المعلوماتية الوطنية:** وهي الهيكل الفيزيقي والتخيلي لمجتمع المعلومات، و تشمل الشبكات المالية، وشبكات الخدمة العامة كالهواتف و الشبكات المتعاونة كالأنترنيت، و الشبكات المحلية والشبكات الحكومية.

ب. **المعلوماتية:** حيث يمتاز المجتمع الرقمي بأنه يركز على المعلومات التي تعالج فيها المعلومات، ,ان المادة الخام الأساسية هي المعلومة، وفي مجتمع المعلومات فإن المعلومات تولد المعلومات.

ت. **التخيلية أو الافتراضية:** المجتمع الرقمي هو مجتمع تخيلي يرتبط بطريق المعلومات السريعة، أو كما وصفه **(Gates)** بأنه طريق معلومات فائقة السرعة و هذا الطريق كما تخيله **(Gates)** هو نتاج التفاعلات المعرفية والمعلوماتية والاجتماعية والسلوكية و التي تأخذ أنماطا مختلفة تماما مما اعتدنا عليه.

ث. **الرقمية:** أي توظيف الأرقام أو الرقمية في التقنيات الحديثة، والتي أدت الى ثورة جديدة في هذا المجال، فظهرت الكاميرا، والموسيقى والهواتف الرقمية والحواسيب الرقمية.

ج. **التقنية:** و هي من خصائص المجتمع الرقمي حيث يعتمد المجتمع عليها، و خاصة الاقتصادية والاجتماعية والاكثر من غيره في الجهات الاخرى.

ح. **الاتصالات:** حيث أدى استخدام الانترنيت في نطاق واسع في الاتصالات الى الابتعاد عن الورق في التخاطب والتركيز على المعلومة المرسلة الكترونيا ولا يتوقف الحديث هنا عند البريد الالكتروني بل تعداه الى مؤتمرات الفيديو والدراسات الصوتية والمصورة وهي الزواج عن طريق الانترنيت وغيرها من السلوكيات التي لم تكن شائعة ولم تكن مقبولة اجتماعيا.

خ. **الاتمتة والتلقائية:** أين حلت التكنولوجيا محل الانسان في كثير من الأعمال فهناك الطيار الآلي، و الانسان الآلي في المختبرات و الصراف الآلي والمجيب الآلي، وغيرها من التقنيات التي تشترك بخاصية التلقائية أو الاحلال محل الانسان في تنفيذ عمله.

ثانيا: الخصائص الاجتماعية: وتتمثل:

أ. المعلوماتية الاجتماعية؛

ب. التغيير المعلوماتي؛

ت. التفاعل الفضائي؛

ث. التفاعل عن بعد.

ثالثا: الخصائص الاقتصادية: و تشمل:

أ. الاقتصاد الالكتروني؛

ب. المهن الالكترونية؛

رابعا: الخصائص الثقافية: و تتمثل في المظاهر التالية:

أ. الثقافية الكونية؛

ب. العولمة؛

ت. التعليم الالكتروني

خامسا: الخصائص السياسية: و تشمل:

أ. اللامحدودية

ب. الحكومة الالكترونية.

3.3. مفاهيم ذات الصلة بالمجتمع الرقمي:

لعل أهم مصطلحات التي انتجها المجتمع الرقمي، هوما يعرف بالثقافة الرقمية، الفجوة الرقمية و المواطنة الرقمية والتي تعتبر من المفاهيم الرئيسة التي قد يكون وجودها من عدمه سلاحا ذو حدين على الطفل، البالغ والمجتمع، دون أن ننسى التعليم عن بعد و الذي يعد السمة الرئيسة لمؤسسات التعليم العالي ، خاصة في الاونة الاخيرة و بالاخص بعد انتشار جائحة كورونا وسنحاول توضيح كل مفهوم كالتالي:

أولا: الثقافة الرقمية

عادة ما يتم تناول الثقافة الرقمية بوصفها (كفاءة) لها مردود اجتماعي وتعليمي واقتصادي على الاشخاص الذين يتمكنون من اكتسابها، أو بوصفها أداة للتمكين أو المشاركة النشطة في المجتمع أو هوية الأشخاص، (سليمان، 2019، ص17)كما تعني يعني التحول الثوري واسع النطاق من التقنيات الميكانيكية و الالكترونية القياسية الى التكنولوجيا الرقمية.(سمير، 2016، ص101)

ويكثر النقاش بوضوح بأن الثقافة الرقمية في الوقت الحاضر تشهد ما يضاهي لحظة من التشويش والبلبة، و يحدث ذلك عندما لا يخلق الناس في عمر معين صورة لذواتهم معلنة عبر شبكة الانترنيت، أو على هيئة ملفات شخصية ومنشورات تعبر عن حالتهم و تعليقات يكتبونها و على ما يبدو فإن هذا العزوف يعد في العالم الغربي اليوم إشارة أولى على وجود أمر يلفت الانظار بشكل غريب من الناحية النفسية، ربما يكون مرضا وربما غريزة مرضية كامنة، قد تتفجر ذات يوم لتصبح نوبة مرضية مهلكة، و من الناحية العكسية، فأن الاستخدام المنتظم لوسائل التواصل الاجتماعي يعد اثباتا للتمتع بالصحة النفسية و الحالة الطبيعية و التي تنافي الاستعمال المفرط أو ما يعرف بالإدمان الرقمي. (اندرياس ، 2020، ص101)

ثانيا: المواطنة الرقمية

اتخذت المواطنة شكلا جديدا في عصرنا الحالي، وتعتبر المواطنة الرقمية المفهوم الجديد لها، وقد عرفت هذه الاخيرة كالتالي: شكل من أشكال الهوية الاجتماعية يشترك فيها كافة أفراد المجتمع بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الدين أو أسلوب الحياة وتنطوي على عدد من الحقوق والواجبات(روان، 2008، ص20) ، ويركز هذا التعريف على الجانب الاجتماعي للفرد بغض النظر عن الفروقات البشرية، كما عرفت المواطنة الرقمية على أنها القدرة على المشاركة في المجتمع الرقمي بحيث يصبح الفرد مواطنا رقميا ، حيث يشرح هذا التعريف حدود المواطنة التي تعني تأذية الواجبات وحماية الحقوق، وأيضا عرفت المواطنة بأنها قواعد التواصل المسئول والمناسب مع التكنولوجيا" اي

الجانب التقني للفهوم الحديث للمواطنة، ولعل التعريف الجامع المقدم كان تحديد "أنها مجموعة من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التي يحتاجها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية لكي يحترم نفسه، ويحترم الاخرين ويتعلم التواصل مع الآخرين، ويحمي نفسه ويحمي الآخرين(ثائر، 2017).

ومما سبق يمكن القول أن المواطنة الرقمية هي مجموع المعايير والإجراءات التي تعدل السلوك الرقمي للفرد فتجعل من نمط تواصله مع الغير ذا بعد مسئول، محترما بذلك غيره دون التطرق الى خصوصياتهم المحفوظة رقميا الامر الذي سيجعل منه مواطنا رقميا صالحا يعتمد عليه في تاذية واجباته الرقمية في ظل التوجه نحو الاقتصاد الرقمي.

وتنبثق عن المواطنة الرقمية 9 أبعاد:

- الوصول الرقمي؛
- التجارة الرقمية؛
- الاتصالات الرقمية؛
- محو الامية الرقمية؛
- اللياقة الرقمية؛
- القوانين الرقمية؛
- الحقوق والمسؤوليات الرقمية؛
- الصحة و السلامة الرقمية؛
- الأمن الرقمي.

و تعتبر أبعاد المواطنة الرقمية الكفيلة بحماية الممتلكات مهما كان نوعها من خلال:

- الالتزام بالاستخدام المقبول من قبل الجهات المختصة والقوانين الرقمية والأنظمة الأخلاقية في العالم الرقمي؛
- استخدام التكنولوجيا الرقمية بمسؤولية ووعي؛
- الحق لأي مواطن رقمي امتلاك حقوق ملكية لأعماله أو السماح بنشر إنتاجه مجاناً عبر الشبكة للجميع؛
- استخدام المصادر المتواجدة في الشبكة الإلكترونية بشكل أخلاقي؛
- ذكر مصدر المحتوى الرقمي عند الاستفادة منه؛
- الوعي بعدم إيذاء الآخرين والمنظمات بالسلوكيات والكلمات الغير مسؤولة؛
- الابلاغ عن السلوكيات الغير مسؤولة " كالتهديد والابتزاز والتحرش " للجهات المختصة والأشخاص البالغين؛
- إثراء المحتوى الرقمي بمنتجات وأعمال رقمية ذو أهمية؛
- توظيف التقنية الحديثة لتحسين البيئة الواقعية وتنمية مهارات ونشر الوعي بمختلف مجالات الحياة؛
- تنمية الوعي بأهمية اخضرار التعليم والمحافظة على البيئة الخضراء عبر التقليل من المخلفات الرقمية والاستفادة من السحب الالكترونية والتطبيقات الرقمية في الشبكة؛
- نشر الوعي بالأخلاقيات الرقمية لمستخدمي الشبكة والطرق الإيجابية لاستخدام التقنيات والشبكات؛
- الوعي بعدم مشاركة المحتوى الرقمي الذي يحمل حقوق طبع ونشر مع الآخرين؛
- الإشارة لمصدر المحتوى الرقمي عند الاستفادة منه؛

- احترام الآخرين في شبكة الإنترنت وعدم الاساءة لهم أو التعدي على حقوقهم؛
- الوعي بعدم تبادل المحتوى الرقمي المخل بالآداب؛
- الوعي بعدم اختراق الأنظمة والحواسيب الخاصة بالأفراد أو المنظمات؛
- عدم استخدام برامج القرصنة أو سرقة هوية أشخاص آخرين؛
- الإطلاع على قوانين وعقوبات نظام مكافحة جرائم المعلوماتية والصادرة من الهيئات الحكومية.

ثالثا: **الفجوة الرقمية**

تعددت التعاريف التي تشرح ظاهرة الفجوة الرقمية لكن أغلبها يشير إلى دور المعلومات والاتصالات والفوارق الموجودة سواء على المستوى الدولي أو الإقليمي أو المحلي، فتعرف على أنها الفجوة التي خلفتها ثورة المعلومات والاتصالات بين الدول المتقدمة والدول النامية وتقاس بدرجة توافر أسس المعرفة بمكونات الاقتصاد الرقمي الذي يستند إلى تكنولوجيا المعلومات العالمية(الانترنت)وتوافر طرق المعلومات السريعة والهواتف النقالة وخدمات التبادل الرقمي للمعلومات وهي الأسس التي أصبحت تحكم كافة مناحي الحياة وأسلوب الأعمال حيث انعكس ذلك على تطور التجارة الالكترونية وزيادة الشركات الجديدة التي تؤسس يوميا لممارسة أعمالها عبر الشبكة العالمية وإطلاق المبادلات التجارية اللاسلكية وإقامة الحكومات الالكترونية وتنفيذ المعاملات المصرفية والمالية وإنشاء الشبكات التعليمية والبحثية والصحية والسياحية وغيرها، وتقنين هذه العمليات عبر تطوير التشريعات اللازمة (يوسف، 2017، ص ص 74.75)، هذا ما سيتسبب في زيادة الفوارق الالكترونية بين العالمين، سواءا ما تعلق بالتجارة الالكترونية، المصنفات الرقمية بل وحتى الاختراق الالكتروني والذي تتفوق فيه الاطراف المتمكنة رقميا لتشكل بذلك تهديدا على الاطراف الاقل تمكنا منها في هذا المجال.

وقد عرفها الاتحاد الدولي للاتصالات بأنها" الاختلاف بين من يملك ومن لا يملك فرص النفاد أو الوصول إلى المعلومات عبر وسائل وتقنيات الاتصال(الهاتف الثابت والمحمول والحاسوب والانترنت وخدمة الحزم العريضة)وقد تكون الفجوة بين البلدان المتقدمة والنامية أو بين البلدان ضمن المجموعة الواحدة أو في البلد الواحد أي بين الريف والمدينة أو بين السكان بحسب خصائص العمر والجنس والدخل والعرق(يوسف،2017)

وعليه نجد أن الفجوة الرقمية هي نتاج التطبيق الرقمي بين الدول المتقدمة والنامية، الامر الذي يجعل منها تحد لهذا الاخير لأجل اللحاق بركب التقدم وتحقيق التنمية المنشودة.

رابعا: التعليم عن بعد:

هو عبارة عن طريقة من طرق التدريس التي يكون فيها السلوك التعلمي منفصلا عن السلوك التعليمي، ويتضمن تلك الوسائل التي فيها الاتصال بين المعلم والمتعلم عبر أجهزة وأدوات الطباعة والأجهزة الميكانيكية والالكترونية وغيرها من الاجهزة(بغداد.2017، صص456). وللتعليم عن بعد فوائد ومزايا عديدة أدت إلى انتشاره، وتسارع المؤسسات التعليمية الى تطبيقه، ولعل من أهم هذه الفوائد مايلي:

- التأثير والفاعلية: فهو يفوق في التأثير والفاعلية نظام التعليم التقليدي، وذلك عندما نستخدم تقنياته بفاعلية؛
- يجعل الباب مفتوحاً أمام الجميع: للحصول على فرصتهم في التعليم فهو لا يضع قيوداً أو شروطاً للتعليم، ومن ثم يحقق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، وبخاصة توفير الفرص لمن حرموا من التعليم؛

- عدم التقيد بالمكان والزمان: فيمكن أن تتم عملية التعليم في أي مكان وأي وقت، وذلك باستخدم الوسائل التعليمية الحديثة (الاشرطة، والمواد المرئية والمسموعة، والبريد الإلكتروني، والإنترنت.....) بعكس التعليم التقليدي الذي يرتبط بمكان ووقت محدد؛
- تمكّن المتعلم من الإعتماد على نفسه: فالمتعلم في التعليم عن بعد يتعلم بمفرده معتمداً على ذاته؛
- قلة التكلفة في التعليم عن بعد: وذلك عند مقارنته بالتعليم التقليدي ،الذي يتسم بنفقاته الباهضة؛
- تبادل الخبرات: فهو يربط الطلاب من الخلفيات الإجتماعية والثقافية والإقتصادية المختلفة من أنحاء العالم، ويتيح فرصة تبادل الخبرات؛
- لا وجود للفشل: فهو لا يفصل بين الناجحين والفاشلين في مراحل تعليم معينة كما هو الحال بالنسبه للتعليم التقليدي؛
- حرية الإختيار: حيث يتيح التعليم عن بعد بدائل متنوعة أمام المتعلم؛
- تنوع الأساليب: ففي التعليم عن بعد يستخدم المتعلم أساليب متنوعة في الإستفادة من المواد التعليمية فيستخدم: الأشرطة، الأفلام، البريد الإلكتروني، الإنترنت، التلفزيون التعليمي... وغير ذلك، ويستخدم المتعلم في ذلك أكثر من حاسة؛
- تجعل المتعلم إيجابي وأكثر فاعلية: بعكس التعليم التقليدي الذي يعتمد على الإلقاء والحفظ فيكون فيه المتعلم سلبياً وغير فعّال.

4. القيادة التربوية

1.4. مفهوم القيادة التربوية:

ان القيادة التربوية هي دور جماعي فعال يهدف الى توجيه سلوك العاملين في المؤسسة لتحقيق أهداف مشتركة من خلال بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية للمؤسسة وبناء العلاقات الانسانية بين جميع أفرادها والتأثير فيهم و ممارسة التحفيز و التشجيع لهم وتدريب الأفراد العاملين بما يناسبهم من مهارات مطلوبة لأداء أعمالهم على أكمل وجه. (علي، 2016، ص5)

اما بالنظر الى هذا المفهوم من الناحية التعليمية وذو الصلة بالمؤسسات التعليمية فنجد أن القيادة التربوية ذات أهمية كبرى في نجاح الادارة التعليمية، لأنه يرتبط بمفهوم المسؤولية ارتباطا وثيقا و هو ما يجب توفره لقيادة مؤسسة تعليمية و تحقيق الاهداف الاسمى للتعليم.

و من أبرز خصائص القيادة التربوية نذكر(هشام، 2013، ص18):

- **الاستمرارية:** تتمثل في كون القيادة التربوية و التعليمية سلسلة من الانشطة المتشابكة والمستمرة التي تؤدي الى تحقيق أهداف العملية التربوية، و القيادة التربوية المستمرة لأن الأهداف التربوية ووسائل تحقيقها متغيرة و متجددة؛
- التكامل: فالادارة التربوية والتعليمية تهتم بكل ما يتصل بالنظام التربوي من رسم سياسات وتخطيط برامج واتخاذ قرارات الى التنفيذ والمتابعة والتقويم والتطوير فهي تعني بكل ما يتصل بالتلاميذ والعاملين في الحقل التربوي و التعليمي والمناهج والإشراف والتوجيه والنواحي البشرية والمادية والفنية كما تهتم بتنظيم العلاقة بين المؤسسات التعليمية وتنظيم العملية التربوية بما يخدم التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع؛

♣ الترابط: ويدخل هنا في القيادة التعليمية مجموعة العمليات المتداخلة والمترابطة التي تتفاعل مع بعضها البعض لتحديد النتائج النهائية للعمل الاداري في مجمله ومن أهم هذه العمليات : (التخطيط؛ التنظيم؛ التنسيق؛ اتخاذ القرارات؛ التقويم؛ التحسين والتطوير في الادارة التربوية بعملياتها المختلفة) إنما هو عمل إنساني جماعي تعاوني تربوي منظم علمي هادف.

2.4. أنماط القيادة التربوية:

قسمت أنماط القيادة التربوية عند كثير من العلماء الى أنماط ثلاث حيث حددها ماكس ويبر الى ثلاث أنماط مشيرا إلى أنه لا يوجد حدود فاصلة بين هذه التقسيمات فقد تتداخل هذه الانواع و قد يجمع القائد بين أكثر من نمط ونميز: (هشام، صص 19 20)

أ. النمط التقليدي: وهو نوع من القيادة الذي يضفي على شخص ما من جانب أناس يتوقعون منه القيام بدور القيادة، وتقوم القيادة التقليدية على أساس تقديس كبير السن ولطافة القول و الحكمة، ويتوقع من الأفراد الطاعة المطلقة للقائد والولاء الشخصي لهن و يسود هذا النوع من القيادة في المجتمعات القبلية والريفية ويقوم على الصورة الأبوية لشخصية القائد ويهتم بالمحافظة على الوضع الراهن دون تغييره.

ب. **النمط الجذاب**: تقوم القيادة الجذابة على أساس تمتع صاحبها بصفات شخصية محبوبة وقوة جذب مغناطيسية ويغلب على هذا النمط الصفة الشخصية لأن من يعملون معه ينتظرون إليه على أنه الشخص المثالي الذي يتمتع بقوة خارقة للعادة وأنه منزه عن الخطأ، و تكون علاقاتهم به على أساس الولاء الكامل وأي إشارة أو تلميح منه يعتبر أمرا يجب تنفيذه والعمل بمقتضاه، و هذا النمط من القيادة تغلب عليه الصفة الشخصية البحتة لذلك يصلح كثيرا للمنظمات الرسمية وأنسب ما يكون للزعامات الشعبية والمنظمات غير الرسمية والحركات الاجتماعية.

ت. النمط العقلاني: والذي يقوم على أساس المركز الوظيفي فقط أي أن صاحبه يستمد دور القيادة مما يحوله له مركزه الرسمي في مجال العمل من السلطات والاصلاحات والاختصاصات وهو يعتمد في ممارسته للقيادة على سيادة القوانين واللوائح التنظيمية المرئية ويتوقع من الآخرين أن يعملوا نفس الشيء، وقد يستخدم سلطته في ترويج العقوبات على أي شخص يخالف تطبيق اللوائح، و تكون الطاعة والولاء عنده ليس للاعتبارات الشخصية وإنما لمجموعة من الأصول والمبادئ والقواعد الثابتة.

3.4. صفات القائد التربوي في العصر الحديث

ان سمات القائد التربوي في العصر الحديث اصبحت متمحورة حول كيفية الادارة العقلانية للتقنية والتكنولوجيات الحديثة، حيث وجب توفر الصفات التالية في القائد التربوي منها:

- أن يكون صاحب رؤية مستقبلية؛
- أن يملك القدرة على الاتصال و التحاور مع الاخرين؛
- ان يقوم بتفويض المهام ان تطلب الامر اي ان تكون لديه ثقة بالاخرين بخصوص التسيير البيداغوجي؛
- أن يكون على دراية كافية باستعمال التكنولوجيا؛
- أن يقوم بإرسال الاعمال المطلوبة من الطلبة أو التلاميذ عبر مواقع التواصل الاجتماعي، و ذلك بغية توجيه استعمالهم لها في المسار البناء من جهة، ومن جهة اخرى مجانية هذه المواقع، بعد الاستعمال اليومي لها في امور لا تخدم أهداف التعليم؛
- أن يكون على قدر من الصبر في الاجابة على جميع الاستفسارات التي يطرحها الطلبة والتلاميذ؛

لكن تبقى هذه الصفات مجرد صفات ترتبط بالتواجد الرقمي، لكن تبقى الصفات التربوية للقائد بصفة عامة هي (محمد،2018، ص8)

- الثقة بالاخرين و هو أمر ضروري في التسيير البيداغوجي؛
- أن يملك القدرة على تسيير الوقت؛
- أن يكون لديه قوة الحدس لمعرفة البعد التربوي و البيداغوجي لمهامه؛
- أن يضع طموحاته الشخصية في المقام الثاني بعد أهداف الدراسة؛
- أن يكون فنانا في ادارة الاجتماعات؛
- أن يكون مزيجا بين الجدية و روح الدعابة لتلطيف الجو؛
- أن يكون مثالا للاستقامة و الأمانه في أداء مهمته.

5. استراتيجيات القيادة التربوية في ظل التوجه الرقمي للمجتمعات

ان القيادة التربوية في العصر الحديث هي عملية وجب التخطيط له، و بالتالي فان اللحاق بركب التغيرات الرقمية للمجتمعات وجب ان يكون وفق استراتيجيات قيادية، خاصة بعد تبني التعليم عن بعد، أين اتبعتها الدول بعد التوجه الرقمي لتنظيم التعليم عن بعد ما يلي: (عبيد 2021، ص388)

1.5. الاهتمام بتدريب وتنمية المعلمين بما يتطلبه الوقت لحالي:

من الجدير بالذكر، أن المعلم هو العامل الأساسي خلال هذه العملية التعليمية، حيث لابد من الاهتمام بتدريب وتنمية وتثقيف المعلم بالتكنولوجيا الرقمية واستخدامات الانترنت حتى يستطيع مواكبة وتطبيق عملية التعليم عن بعد بكفاءة عالية.

فعلى سبيل المثال مع بداية انتشار جائحة كورونا، تم تكليف المعلم فورًا بمحاولة تطبيق وسائل التعلم عن بعد، فالمعلم أولاً لابد أن يكون لديه استعداد للمشاركة في عملية التعليم عن بعد والتي تتم عبر الانترنت. فتوفر التكنولوجيا داخل المدارس تعتبر من المؤشرات التي تشير إلى تقدم النظام التعليمي للمدرسة، وبالتالي تقدم التعليم داخل الدولة.

- كما يجب على المعلم أن يكون على تواصل مع طلابه وإقامة علاقات وثيقة، خاصةً مع الطلاب الذين يفتقرون إلى القدرة على التعلم بمفردهم. ومن هنا وجب على كل دولة تنمية معلمها بما يتناسب مع متطلبات العصر من خلال تدريبهم على استخدام أجهزة الكمبيوتر واستخدام الانترنت والأجهزة الرقمية؛ لكي تطور من نظامها التعليمي، وبالتالي تطوير وتقدم ونجاح أبناءها.

2.5. استخدام الأدوات التقليدية لتوفير التعليم عن بعد لدى الدول منخفضة الدخل:

هناك عدد من الاستراتيجيات والكفايات التي تساعد على إدارة التعليم عن بعد، فقد لجأت معظم الدول إلى تعليق الدراسة في المدارس خلال فترة الكوفيد كإجراء وقائي للحد من انتشار فيروس كورونا. ومن هنا لجأت الدول إلى التوجه الرقمي في التعليم واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبالتالي كان على المعلم استخدام الانترنت والتمكن منه من أجل تقديم الدروس التعليمية ومواكبة الحياة التعليمية والدراسية للطلاب والحصول على حقهم في التعليم،

3.5. ابتكار بعض الوسائل لتقييم الطلاب خلال التعليم عن بعد:

إذا توافر التعليم لابد أن تتوافر وسائل وسبل تقييمه، ومن هنا لزم على القيادة التربوية وجود بعض أدوات التقييم من أجل تقييم وتقويم طرق التدريس عن بعد وتقييم الطلاب حول ما تلقوه من دروس تعليمية، ومن هنا أوجدت جائحة كورونا بعض الوسائل التي جعلتنا نبتكرها من أجل مواكبة الفترة الزمنية أثناء تعليق وغلق المدارس. حيث دعت عملية تعليق الدراسة إلى تأجيل الامتحانات في معظم الدول وربما إلغاؤها، ولكن هناك بعض الطرق التي من الممكن اتباعها من أجل تقييم الطالب بعد تلقيه التعليم عن بعد، فمن الممكن استبدال الامتحانات بتقييمات مستمرة أو قيام الامتحانات عن طريق الانترنت، أو من خلال عمل بعض الاستطلاعات عبر الهاتف المحمول، وتتبع استخدام المنصات والبوابات التعليمية التي يتم وضعها والتطبيقات الإلكترونية التي استخدمتها بعض الدول للتعليم عن بعد.

4.5. ابتكار بعض وسائل التعليم عن بعد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

مثلما يجب أن يتوفر للطالب العادي وسائل التعليم والقدرة على مواصلة العملية التعليمية أثناء فترة تعليق الدراسة، يجب أن يتوافر لدى الطلاب ذوي الإعاقة الأدوات والمعدات اللازمة لمواصلة عملية التعليم عن بعد. وذلك من خلال توفير الدول البرامج المخصصة لهم عبر الانترنت، مثل: بعض البرامج والفيديوهات التي تتبع السرد الصوتي و لغة الإشارة والنص المبسط. إضافةً إلى محاولة توفير بعض الأجهزة التي تساعدهم على ذلك.

6. خاتمة:

مما سبق يمكن القول ان القيادة التربوية تمثل كل الجهود القيادية والأموال المستثمرة في التعليم والإمكانات والمناخ الملائم هي لمساعدة الإنسان والأفراد والتطور في كل الميادين، فهي قيادة جماعية وليست مسؤولية الأفراد وذلك عن طريق دراسة دينميات الجماعة وتفاعلها وخصائصها وتكاملها وتوزيع الأدوار فيها.

ان القيادة التربوية هي في الأساس قيادة للعمل التربوي والتعليمي : للعمل التربوي غرضان : أحدهما فردي متعلق بنمو التلاميذ بمختلف أنواعه ويأتي من داخل الفرد نفسه وتطوير قدراته وسلوكياته ومعارفه. والغرض الثاني اجتماعي ينتظر من المؤسسة التربوية أن تزوده بالموارد البشرية المؤهلة والقضاء على البطالة وتؤدي لازدهار المجتمع ونموه.

القيادة التربوية تقوم على تحفيز التعاون و تحقيق المسؤولية فهي لا تملك حق التصرف والإكراه على التلاميذ و الطلبة بل تتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع ومجالس الطلبة والمعلمين والبيئة المحيطة، في المقابل فان القيادة التربوية مسؤولية أكثر مما هي سلطة لان لها غاية وهدف ولا يجب فصلها عن قيم المجتمع، و هنا نجد أن ادوار القادة التربويين تطورت مع الاتجاه الحديث للمجتمعات فالتحول نحو التوجه الرقمي انتج ما يلي:

- بروز مصطلحات جديدة في ساحة التعليم و المؤسسات التعليمية: التعليم عن بعد؛ المواطنة الرقمية؛ الفجوة الرقمية في استخدام التكنولوجيا في التعليم و الثقافة الرقمية في تبني هذه الفلسفة الجديدة في المناهج البيداغوجية و نمط التدريس و التعليم؛
- توفير التقنيات و التطبيقات الكفيلة بمواكبة هذا التوجه بغية تحقيق أهداف التدريس؛
- **تكوين الطلبة والتلاميذ لمسايرة التغيرات الرقمية في التعلم : و المقصود به** عملية بناء وتكوين شخصية التلاميذ والطلبة عن طريق تزويدهم بالمعارف والخبرات التي تجعل منه فعالا في ميدانه بقدر يستجيب فيه لحاجاته، و اكسابه المهارات التكنولوجية الكفيلة بتلقي المعلومة من المنصات الرقمية.

و هنا وجب الاشارة الى ضرورة انتقال القيادة التربوية من النموذج القيمي التقليدي الى النموذج الرقمي للمجتمعات الحديثة و ذلك من خلال:

← توفير التدريب و التكوين اللازم للمسؤولين البيداغوجيين والأساتذة والمعلمين، بالتوازي مع التكوين الواجب توفيره للتلاميذ و الطلبة حتى يكون هناك اتصال تربوي فعال؛

← العمل على التحقق من انماط القيادة التربوية الملائمة و معرفة أي الانماط تكون مناسبة في المجال التعليمي من خلال معرفة مدى التوفيق و التنسيق مع التلاميذ و الطلبة؛

← محاولة تقليص مستوى الفجوة الرقمية من خلال توفير التقنيات و الاجهزة الرقمية في المؤسسات التعليمية و بالتالي احالة التقنية لتلاميذ و الطلبة الذين يعجزون عن الوصول اليها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى محاولة ادراج المواد و المقاييس التقنية والتطبيقية في المناهج البيداغوجية حتى يكون هناك اساس بيداغوجي للتعليم عن بعد و بالتالي ممارسة القيادة التربوية على أكمل وجه.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أندرياس برنارد(2020) **عصر نهاية الخصوصية (انكشاف الذات في الثقافة الرقمية)** ، دار صفصافة للنشر، القاهرة، مصر.
2. بغداد بن ديدة(2017) **التعليم عن بعد -تجارب مؤسسات جزائرية نموذجا-**، مجلة متون ، المجلد 08 ، العدد (04)، الجزائر.
3. ثائرة عدنان محمد العقاد(2017). **تصور مقترح لتمكين المعلمين بمدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو توظيف متطلبات المواطنة الرقمية في التعليم** ، رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماجيستر في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
4. روان يوسف السليحات روان فياض الفلوح و خالد علي السرحان(2008) **درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الاردنية**، مجلة دراسات في العلوم التربوية ،المجلد 45 ، العدد (3.
5. سليمان ابراهيم العسكري(2019) **نحو ثقافة رقمية تعزز المشاركة النشطة في العصر الرقمي**، مجلة مستقبليات تربوية، العدد الثالث، المجلد الرابع، الكويت، سبتمبر.
6. سمير الخليل(2016) **دليل مصطلحات الدراسة الثقافية والنقد الثقافي (إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة)**، دار الكتب العلمية، عمان، الاردن،.
7. عالية محمد مقبل(2018) **سمات القائد المقبل وكيفية اختياره**، المجلة العربية للنشر العلمي، المجلد 2، العدد 1، غزة، فلسطين،.
8. عبيد بن نداء رحيل العنزي(2021) **استراتيجية القيادة التربوية في ظل جائحة كورونا في المملكة العربية السعودية**، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 37 ، العدد 05 ، جامعة أسيوط، مصر.
9. علي محمد جبران(2016) **القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الايجابية لثقافة الانجاز التربوي**، قسم الادارة و أصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك ، أربد، الاردن.
10. محمد العوض وداعة الله(2020) **مواقع التواصل الاجتماعي وقضايا الشباب العربي**، دار الخليج.

11. هاشم شريف الغريفي(2008) **أساسيات بناء مجتمع المعلومات العربي**، مجلة آداب البصرة، العدد 46، العراق.

12. هشام يعقوب مريزيق و فيصل خير الله البداينة(2013) **المدرسة المعاصرة**، المنهل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

13. يوسف مودية، و محمد زرقون(2017) **الفجوة الرقمية وامتداداتها –دراسة تحليلية على ضوء المؤشرات العالمية-**، مجلة الدراسات المالية والمحاسبية، العدد08، السنة الثامنة، جامعة الشهيد لخضر حمة الوادي، الجزائر.

القيادة التربويّة للطفل بالاستثمار في النّظرية البنائيّة في التعلّم

The educational leadership of the child by investing in the constructivist theory of learning

د.عبد الكريم محمودي /جامعة الجزائر 2/ الجزائر
Dr.Abdelkrim MAHMOUDI/University of Alger2/Algeria
د.سارة محفوظ /جامعة البويرة/ الجزائر
Dr.Sara MAHFOUD/University of Bouira/Algeria

ملخص الدّراسة:

من مراجع التّدريس بالكفايات النظرية البنائية في التعلّم التي تهدف إلى بناء المعرفة وفق خطوات معروفة ومعلومة، أسسها (جون بياجيه)، مع مرور الزمن وجدت رواجا عند الكثير من الباحثين أمثاله، لما لها من أهمية في عصرنا الحالي عصر التقانة التكنولوجية فالتعلم هنا لا ينظر إليها على أنه نقل للمعارف فقط، بل هذه الأخيرة تبنى وَفق مراحل ينتهجها المعلم والمتعلم داخل الصف، في هذا البحث أعالج مبادئ النّظرية البنائية، أشكالها، أسسها عناصرها، ما يشترط في المعلم البنائي، والمتعلم البنائي، كيفية توظيفها في القيادة التّربوية، نحاول الجواب عن الإشكالية الآتية: كيف تصنع النظريّة البنائية المعلم البنائي الذي يقود العملية التّربوية الحديثة؟

الكلمات المفتاحيّة:

البنائيّة، النظريّة، المتعلّم البنائي، المعلّم البنائي، العملية التّعليمية.

Abstract:

One of the references for teaching with structural theoretical competencies in learning that aims to build knowledge according to known and known steps, founded by (John Piaget). To it as a transfer of knowledge only, but rather the latter is built according to the stages pursued by the teacher and the learner in the classroom. In this research, I treat the principles of constructivist theory, its forms, its foundations and its elements, what is required of the constructivist teacher, and the constructivist learner. We will try to answer the following problem: How to make theory Constructivism The constructivist teacher and the constructivist learner?

key words:

Constructivism, theory, constructivist learner, constructivist teacher, educational process.

1.مقدّمة:

تستند المقاربة بالكفايات التي اتخذتها الجزائر منهجا في التّدريس منذ سنة 2003 إلى عدّة مرجعيات منها النّظرية البنائية في التعلّم الذاتي من المتعلّم تحت توجيه وقيادة المعلّم، حيث تهدف هذه النّظرية إلى أنّ المعرفة لا تنتقل من شخص يعرف إلى شخص لا يعرف، بل تحدث عندما يقوم المعلم بخلخلة معارف المتعلم السابقة، وإعادة بناء تعلمه بنفسه، في هذا البحث نعالج أهم مرتكزات البنائية لعمليتي العليم والتعلّم، أي كيف نظرت البنائية لعمليتي العليم والتعلّم؟ وكيف يصنع المعلم البنائي والمتعلم البنائي؟

2.تعريف النظرية البنائية:

النّظرية هي:" ترتيب أمور معلومة على وجه يؤدي إلى استعلام ما ليس بمعلوم، وقيل النّظر: طلب علم من علم."(القاضي، 2015)، أو هي إعطاء حكم أو التّعبير عن وجهة نظر ما، مما يعني أنها تفكير في قضية ما، هذا التصوّر الاجتماعي لمفهوم النّظرية، يجعل النظر في مقابل الفعل والعمل، وهو ما يضفي على النظرية بعدا قدحيا وسلبيا في الوقت ذاته." (القاضي، 2015) فالنظرية في أي علم هي عبارة عن استنتاجات معرفية انطلاقا من بحوث جادة وكبيرة لتخلص في الأخير إلى نتائج دقيقة وعامة، نطلق عليها اسم النظرية ولا تكون إلا من المتخصصين العلماء الذين كرسوا حياتهم في مجال البحث والمعرفة والتحري، ومن أمثلتها النظرية البنائية، فلم تنضج هذه النظرية إلا بعد جهد جهيد من طرف صاحبها (جون بياجيه) ومن جاء بعده ووافقه في هذا الطرح.

إنّ النظرية البنائية ظهرت كنظرية بارزة للتعلم في العقد الماضي نتيجة لأعمال "ديوي، و(بياجيه)، وبرونز، وفيجو تسكي، الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية والتي تمثل نموذج الانتقال من التربية التي تستند على النظرية السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية. (خيري، دت) فالبنائية تملك جذورا متعددة في علم النفس والفلسفة من وجهة نظر جون بياجيه، أي البنائية ركزت على النشاط، ليس فقط على الاستجابة للمثير كما في السلوكية، ولكن على المشاركة والبحث لصنع المعاني، فالمتعلم لا يتلق المعرفة بل يبنيها بمفرده حتى يهضمها جيدا ثم يطلب منه أيضا توظيفها واستثمارها في مجالاته داخل المدرسة وخارجها. (خيري، دت)

تعتبر النظرية البنائية من" أكثر المداخل التربوية التي يدعو إليها المهتمون في الشأن التربوي في العصر الحديث، وهي تشترك مع غيرها من النظريات الإدراكية في كثير من النقاط، إلا أنها تتميّز عنها بتأكيدها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي، هذا إلى جانب التركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم". (أيوب، دت) ويقصد بالبعد الاجتماعي أنّ بناء التعلم في محيط اجتماعي ما، يجب على هذا التعلم خدمة المجتمع، بل هي تدعو إلى التكامل المعرفي والتعلم الذاتي من خلال الدّور الإيجابي للمتعلم ونبذ السلبية فيه، وتبعث فيه روح النشاط والبحث والتنقيب، والمقارنة وعدم الاستقبال دون بذل المجهود الذي يثري المعرفة ويزينها عنده. وعلى الرّغم من أنّ الفلسفة الرئيسة للبنائية تنسب إلى "جون بياجيه" إلا أنّ هناك غيره من اهتم بهذه النظرية وطوّرها وأسهم في البحث فيها.

3.مبادئ النّظرية البنائية في التعلّم:

من أهم المبادئ ما يلي:

أ.التعلّم" لا ينفصل عن التطوّر النّمائي للعلاقة بين الذات والموضوع، أي التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع، وليس باقتناء معارف عنه، الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث أنّ المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإنّ المفهوم لا يبني إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل." (القاضي، السلوك التنظيمي، 2015)

فلا يمكن أن نعلّم معارف لمتعلم ليس في مستواها، فالتطوّر النّمائي شرطا ضروريا لبناء المعرفة للمتعلم، فلابد أن نحقق انسجاما وتكافؤا بين ذاتية المتعلم وقابيلته للتعلم وبين المادة المعرفية التي نعلمها له، بعدما يحدث الانسجام بين الذات والموضوع، نتحدث فيما بعد عن خطوات بناء المعرفة انطلاقا من التقويم الشخصي إلى التقويم التكويني أو البنائي، ومن خلال هذه المراحل لابد أن يتخللها الاستدلال الذي هو وسيلة في تقديم الأدلة العلمية حتى يتم التوصل إلى إثبات فرضيات أو نفيها. واستخلاص مفاهيم واستنتاجات بعد البناء المعرفي، الذي ينافي الاستقبال المعرفي ويتجاوزه ويعتبره من الطرائق القديمة التقليدية التي لا تخدم الإنسان في عصر التكنولوجيا وعصر العالم قرية صغيرة أمام المتعلم. كما يشترط البناء المعرفي الفهم، فلا يمكن بناء المعارف دون فهمها وهضمها، هذا ما عيبت عليه النظرية الكلاسيكية التي تقوم على الحفظ والتلقين، وإرجاع المعلومات يوم الامتحان دون استيعابها جيد.

ب. المعرفة لا "تستقبل بجمود ولكنها تستقبل بفعالية وإدراك الموضوع، بمعنى أنّ الأفكار والحقائق لا توضع بين يدي الطلبة وعليهم بناء مفاهيمهم." (داود و زيد، 2016) انطلقت البنائية من أساس بيّن، هو أنّ المعرفة لا يمكن تقديمها للمتعلم جاهزة، والسبب في هذا هو أنها لا تبقى في ذهنه مدة طويلة من الزمن، لأنّه لم يتعب في تحصيلها وهذا ما عيبت عليه النظرية السلوكية كما أشرنا سابقا، فالمعلم داخل الصف موجها وقائدا، وظيفته الأساسية التوجيه، وخلق بيئة تفاعلية بين عناصر العملية التعليمية التي هي:(المعلم، المتعلم، المادة التعليمية...)، من خلال التقويم وطرح الأسئلة حول كل نقطة من نقاط الدرس، ويترك الأجوبة تنتقل بين المتعلمين إلى أن يبني المتعلم المعرفة ذاتيا وعبر خطوات متتالية، هنا هذه المعرفة المبنية ستضل في ذهن المتعلم طوال حياته، لأنّه بناها بنفسه، عكس التي تعطى له جاهزة.

فعل المعرفة" تكيفي من خلال تنظيم العالم التجريبي، وأننا لا نجد الحقيقة، ولكننا نبني تفسيرات لخبراتنا، أي بمعنى آخر، لا نملك معرفة الحقيقة دائما عن العالم المحيط، لكن يمكن معرفة العالم المحيط من خلال الخبرات." (داود و زيد، 2016) فالمتعلم يمتلك المعلومات المكتسبة السابقة وهذه الأخيرة لا تكون صحيحة مطلقا، أي فيها المغلوطة والصحيحة، من خلال العالم المحيط وخبراته وتجاربه، تهدف البنائية هنا إلى زعزعة هذه المعارف المسبقة وإخضاعها للتجارب، وتصفيتها وتنقيحها في النهاية، أي أنّ البنائية تسعى إلى إزالة كل ما هو مغلوط، والاحتفاظ بما هو صحيح في ذهن المتعلم البنائي وتوظيفه حتى يتركز في ذهنه، وتكون له منفعة أكثر في نفسه وفي مجتمعه، فالمعرفة إذا لم يستثمرها المتعلم فإنّها تبقى عنده مبتورة، مثلا: المتعلم إذا فهم واستوعب نصا أدبيا درسه، لابد ويجب عليه أن يستثمره، أي يؤلف نصا من إنشائه على منوال هذا النّص المدروس.

د. معرفة المتعلم السابقة هي "محور الارتكاز في عملية التعلم، وذلك كون المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة." (داود و زيد، 2016) أي تدعو البنائية إلى أنّ المعلم لا يمكن له أن ينطلق في درسه إلا إذا شخص المعلومات السابقة عند المتعلم، عن طريق التقويم الشخصي، أي يطرح عدة أسئلة من خلالها يعرف مستوى المتعلمين، وتهيئتهم لاستقبال تعلّم الدّرس الجديد، ثم بعد ذلك يشرع في تدريسه إلى النهاية فلا يمكن أن ندرّس درسا للمتعلم دون فحص المعرفة السّابقة له.

هـ.أنّ المتعلّم لا يبني معرفته بمعزل عن الآخرين، بل بينهما من خلال التفاوض الاجتماعي معهم." (داود و زيد، 2016)، فالمعلم داخل الصف بالطبع لا يتعامل مع متعلم بمفرده، بل يعلم مجموعة من المتعلمين أثناء عملية التدريس، وفي مواجهة مشكلة معينة تخدم الدّرس، على المعلم أن يوّجه مختلف الأسئلة للمتعلمين ويترك لهم حرية الإجابة ويثير فيهم روح النقاش والتفاوض، أي يصبح المتعلم يصحح أحيانا لزميله المتعلم، تحت توجيه وقيادة المعلم

الذي يدير هذا الموقف التعليمي، هذا التفاوض والنقاش والجدال بين المتعلمين، يؤدي في نهايته إلى بناء معرفة ذاتية لديهم، انطلاقا من مساهمتهم جميعا كمجتمع تعلمي، لذلك نقول أنّ الصف في علم الاجتماع هو مؤسسة اجتماعية أي لا يمكن للدّولة أن تنجز مدرسة لكل متعلم.

أنّ التعلم " يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية." (داود و زيد، 2016) أي تدعو البنائية إلى أنّ من واجب المتعلم قبل تدريسه لأي درس، أن تتم صياغة الكفاءة الختامية لهذا الدّرس في وضعية مشكلة، وتكون هذه الأخيرة مستنبطة من واقعه الذي يعيش فيه على شكل سؤال واحد، ويسجل مجموعة من الفرضيات، بعدها يسعى المعلّم بمعية المتعلمين في بناء التعلم بخطواته إلى الإجابة عن هذه المشكلة من طرف المعلم بنفسه، فالبنائية تدعو إلى التعلم وتستعين في نفس الوقت بطريقة حل المشكلات في التدريس وتستثمرها.

ج. أن عملية التعلم تتمركز حول" مفاهيم أساسية، فالصف البنائي يركز على المبادرة في التساؤل والتفاعل المتكرر من التركيز على المنافسة والانعزال." (داود و زيد، 2016) حيث من العيوب التي عيبت على السلوكية في التعلم هي جمود المتعلم وسلبيته، وعدم إبداء رأيه في التعلم، فهو مستقبل فقط للمعلومة بطريقة إلقائية، فالبنائية تفكر في كل هذا وتنتقده وتحث على الحيوية بين المتعلمين، وبعث فيهم روح التساؤل من أجل الفهم والاستفسار والشك في المعلومة، لأنّ الشك في التعلم يؤدي إلى الحقيقة، وتدعو إلى خلق الحوار العلمي الذي كان غائبا عند المدرسة السلوكية، فالمعلم آنذاك كان يلقي الدّرس ويخرج وانتهى فزمن هذا الإلقاء انتهى.

ط. السعي" لمعرفة وجهات نظر المتعلمين وتقديرها فالعمل على فهم وجهات نظر المتعلمين ضروري في التربية البنائية." (داود و زيد، 2016) حيث تشجع البنائية المعلمين أثناء التدريس بأن يهتموا بوجهات نظر المتعلمين، ولا يتم إقصائهم في بناء التعلم، بل يسمع جميع آرائهم ويحللها ويفسرها ويقوّمها، انطلاقا من هذه الآراء يصل المعلم بمعية المتعلمين إلى تحقيق التعلم، وهو إحداث تغيير في سلوك المتعلم، أي الانتقال من حالة الجهل بالمعرفة إلى حالة العلم بها، ولا نتوقف عند هذا، بل أيضا يوظفها ويستثمرها، أي البنائية تدعو إلى تعلم المعرفة ثم استخدامها، وهذا ما ينقصنا نحن في البلدان العربية، أي لا نستثمرها في تعلمنا.

تحث البنائية على" تقييم تعلم المتعلمين في سياق التدريس، فطرح أسئلة ضيقة يبحث المعلم عن إجابة محددة يحرم المعلمين من إعادة النظر في عقول المتعلمين." (داود و زيد، 2016) أي لا يمكن أن تفصل البنائية أو غيرها من نظريات التعلم بين عملية التعلم والتعليم من جهة، وبين عملية التقويم، فالتقويم شرط أساس لبناء التعلم ، صحيح السلوكية تهدف إلى تطبيق التقويم في نطاق ضيق، لكن البنائية تهتم به أكثر، حيث قسمته إلى ثلاثة أقسام: التقويم التشخيصي يتم في بداية التّدريس، يقوم المعلم بتشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين، من خلالها يعرف كيف ينطلق في الدّرس الجديد ، وهناك التقويم البنائي أو التكويني، يحصل هذا خلال عملية التّدريس، يعني في كل خطوة من خطوات الدّرس يصاحبها المعلم بالتقويم لكي يعرف مدى فهمهم لهذه الخطوة، من أجل الانتقال للخطوة الموالية والتقويم الثالث هو التقويم التحصيلي أو الختامي، يكون هذا في نهاية الدّرس المدروس، فأداة قياس التعلم هو التقويم أي طرح الأسئلة ويقصد بالتقويم تبيان الخطأ وتصحيحه وتعديله.

تهدف البنائية إلى "بناء المعارف الجديدة على الخبرات والمعارف السابقة للمتعلم، أي أنّه لابد من بناء جسور بين معارف المتعلمين السابقة والمعارف الجديدة." (داود و زيد، 2016) فمن مسلمات البنائية وغيرها من النظريات المعرفية، أنه لا يمكننا أن نتعلم معرفة جديدة إلا إذا إتكأت على معرفة سابقة، فالخبرات السابقة هي محرك من أجل فهم معرفة جديدة، وهذه الأخيرة أيضا ستكون معرفة سابقة لمعرفة قادمة، فالمعارف التي يكتسبها الإنسان أو

المتعلم هي سلسلة مترابطة ومتسعة عبر حياته، فالمتعلم عندما نعلمه دائما نشخص معلوماته السابقة ونربطها بالمعلومات الجديدة، حتى يحدث نموا معرفيا لدى المتعلم، كأن ننتقل في تعلمه من الأسهل إلى السهل إلى الصعب ثم الأصعب.

من مبادئ البنائية"أن يتم تشجيع المتعلمين على استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات قبل الوصول إلى الإجابة ." (داود و زيد، 2016) أي أنّ المتعلم لا يمكن أن نحبط معنوياته أثناء التعلم، بل نشجعه ونتقبل منه كل الإجابات سواء كانت صحيحة أو خاطئة، عندما نواجه مشكلة تعليمية، لهذا شرّعت البنائية، التقويم، يعني من أجل التشجيع على المشاركة في الدّرس، وتنوع مساهمة المتعلمين في حل المشكلات، فالمتعلم إذا لم يشجع يشعر بالملل وكره العلم والتعلم والمعرفة، أي من هذا المتأخر نصنع الطبيب والمهندس والعالم الذي ينتظره الغد.

4. أشكال البنائية في التّعلم:

أ. البنائية الشخصية:

تعد من أبسط صور البنائية" وهي ترى أنّ المعرفة القبلية للمتعلم ذات أثر جوهري في بناء التعلم النشط للمعرفة، وأنّ نظام التعلم يرتكز أساسا على توالي الأفكار من البسيط إلى المعقد." (خيري، دت) معنى هذا أنّ البناء المعرفي للتعلم ينطلق أساسا من المعرفة القبلية ثم تتدرج المعرفة لديه عبر مختلف المراحل والتطوّرات.

ب. البنائية الجذرية:

تقوم على مبدأ أن "البنيات الذهنية" المبنية من خبرات الماضي تساعد في ترتيب تدفق الخبرات المستمرة، ولكن عندما تفشل هذه البنيات في عملها، إما لضغوط داخلية أو خارجية، فإنّ هذه البنيات تتغيّر من أجل محاولة التكيّف مع الخبرة الجديدة." (خيري، دت)

ج. البنائية النقدية:

هي" معرفة اجتماعية تخاطب السياق الاجتماعي لبناء المعرفة، ويتضح دورها كمحك ومرجع للإصلاح الثقافي، ويستفاد من هذه النظرية كإطار فكري من أجل العمل على تنمية عقلية متفتحة دائمة التّساؤل من خلال التّحاور والتأمّل النّقدي للذات." (خيري، دت) هنا البنائية تزاوج بين عملية بناء المعرفة مع النّقد، أي لا يمكن للمتعلم أن يتقبل أي معرفة دون نقدها وتفحصها، هذا من أجل بعث الرّوح النقدية للمتعلم، فينشأ عليها، فالنقد يهدف إلى جني مختلف الأفكار داخل الصف، فأحيانا المتعلّم ينقد ويتحصل على أفكار مهمّة تخدم التعلّم، قد تكون في الكثير من المرات نجدها غائبة عند المعلم، وبالتالي يستفاد منها جميع المتعلمين.

د. البنائية التفاعلية:

يقصد بها أن المتعلم" يبني معرفته عندما يكون قادرا على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حوله، ومع غيره من الأفراد أما الملمح الخاص للبنائية التفاعلية فيتمثل في أنّ المعنى يبنى عندما يتأمل المتعلم تفاعلاته، وعندما يتوفر للمتعلم الوقت للتفاعل والتأمّل، مما يساعده على ربط الأفكار القديمة بخبراته الجديدة." (خيري، دت)

فالبنائية تشترط أن يحدث التفاعل أثناء العملية التعليمية وهي:(المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، الموقف التعليمي، التغذية الراجعة)، كما تحث على وجوب التّفاعل أيضا بين المتعلمين ومعلمهم أيضا، أي لا تقبل الجمود والهدوء الممل والتقبل المعرفي دون تفاعل لأنّ هذا التفاعل يسهم في تطوّر النمو المعرفي لدى المتعلمين، أي عكس النظرية السلوكية التي تهدف إلى إبعاد التفاعل بين المتعلمين، وتشجيعهم على الاستقبال السلبي دون الإيجابي.

5. العناصر الأساسية للتعلّم البنائي:

أ. المتعلم عندما يقبل إلى التعلم، لابد أن تكون له معارف مسبقة، والمعلم البنائي أوّل خطوة مطالب بها، هي تحفيز وخلخلة هذه المعارف المسبقة للمتعلم، الهدف من هذه العملية في النّهاية هي تصفية المعارف الصحيحة من المعارف المغلوطة، فالبنائية تعتقد أنّ المتعلم لا يخلوا من المعارف المغلوطة، ولذلك تعمل على الرّبط بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة، عن طريق طرح الأسئلة والتنوع فيها وتلقي التّغذية الراجعة من المتعلمين.

ب. اكتساب المعرفة حيث:" يقاس التعلّم، كل تعلم نظامي أو غير نظامي، بمدى المساهمة التي يقدمها في تنمية قدرات المتعلم وفي إكسابه المعارف والمهارات، وفي إتقانه الكفايات وفي تكوين بناه الفكرية القائمة على الاستراتيجيات التي يستثمرها في تعلمه الآني والمستقبلي، ولكي يكون هذا التعلم مجديا، عليه أن يبني على كل ما هو علمي، مبتعدا عن كل ما من شأنه إضاعة وقت المتعلّم بأمور غير ذات قيمة علمية." (الصياح، 2015) فالبنائية تهدف إلى اكساب المعرفة، انطلاقا من المعارف والمهارات المخزّنة لدى المتعلّم من خلال بناءه للتعلم الذاتي الذي يستثمره لاحقا.

ج. كلما زاد المعلم عن تحفظه التعليمي، دفع المتعلم إلى الاعتماد أكثر فأكثر في الوسط التعليمي، بمعطياته اللغوية والمادية في حقيقتها ورمزيتها، أي يترك المعلم الفرصة للمتعلم من أجل حل مشاكله التعليمية ذاتيا، ولا يعطي الأجوبة الصحيحة إلا للضرورة، أي في حالة عدم وصول المتعلمين.

د.يرى المنظور البنائي المعرفة على أنها" عضلة نمو مع استخدامها ولذا يطلب المعلم الذي يستخدم هذا المنظور من المتعلمين، أن يضعوا معرفتهم لاستخدامها ضمن السّياق الخاص، بحل المشكلات الواقعية والجادة، تهدف هذه الفكرة إلى أن المتعلمين في سعيهم لتطبيق معرفتهم على مشكلة معينة، سيبحثون بشكل تلقائي في تلك المعرفة." (تيموني.ج.نيوباي.وآخرون، دت) فالبنائية تحفز استخدام المعرفة الموجودة في ذهن المتعلم وعصفها ذهنيا، فكل معرفة تخدم معرفة لاحقة وهكذا.

هـ. يؤكد نموذج التعلم البنائي على" ربط العلم بالتقانة والمجتمع، ويسعى إلى مساعدة المتعلمين على بناء مفاهيمهم العلمية ومعارفهم، ومن خلال أربع مراحل مستخلصة من مراحل دورة التعلّم الثلاث استكشاف المفهوم، استخلاص المفهوم، تطبيق المفهوم)، وهذه الأربع مراحل هي: مرحلة الدعوة، مرحلة الاكتشاف، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول ومرحلة اتخاذ القرار." (صالح، دت) ففي عصرنا الحالي لا يمكن الفصل بين المعرفة والتقانة، لأننا نعيش عصر التكنولوجيا في التعلم البنائي، حيث تترك الحرية للمعلم والمتعلمين في كيفية توظيف بعضها، وما يكون مناسبا كأن نستعمل جهازا للفيديو لتعلّم نطق لغة أجنبية، أو مشاهدة شريط يصور لنا كفاح الشعب الجزائري ضد الفرنسيين، كل هذه الوسائل التعليمية تثري عملية التعلم.

و. إنّ نظرية بياجيه من" النظريات المعرفية التي تنتمي إلى المدرسة المعرفية، التي تهتم بشؤون المتعلم وتثير حوله العديد من التساؤلات منها: كيف يتعلم؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وعمّ يختلف فرد آخر في معارفه بالرّغم من أنهما خضعا لنفس الظروف التعليمية؟ وكيف؟ وتضم المدرسة المعرفية نظريات عديدة، ولعلّ أبرزها نظرية (بياجيه) التي تؤكّد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقلية في العملية التعليمية." (أيوب، دت)

فالبنائية حديثا لا تعلّم المتعلم، بل تعلمه كيف يتعلم؟ لأنّه عندما نعلّمه الكيفية سيتعلم بنفسه في أي مكان، مادام مسلح بالكيفية، ويتعلم بتوظيف كل ما يجده أمامه من الوسائل التعليمية بتوظيف الحاسوب، التلفاز، والاحتكاك مع الأهل وأفراد الأسرة ومع الوالدين وغيرهم فتدعو البنائية إلى الاهتمام وتطوير أسلوب الطلاقة اللفظية داخل الصف، لأنها من أساسيات التعلم البنائي، فالبنائية لا تحتاج متعلما خجولا، بل تتطلب نشاطا حيويا عند المتعلمين

وتتطلب أيضا نشاطا كذلك من المعلم، أي أنّ المعلم البنائي تشترط فيه الحيوية والبحث والتحري والاجتهاد من ناحية الكم والكيف معا.

فالبنائية تضم حيوية الثنائية (المعلم/ المتعلم، إذا اختل ركنا منهما، يمكننا القول بأنّ التعلم غابت عنه البنائية، حيث" ينبغي على الطلبة بعد مشاركتهم في أسلوب الطلاقة اللفظية الثنائية تحديد القضايا التي لم يتوصلوا إلى حلول بشأنها أو الصعوبات من قبل المعلم من خلال مزيدا من تنمية الاستيعاب المفاهيمي للطلبة عن طريق المناقشة الصفية، أو تعريضهم لخبرات تعليمية إضافية." (بيج، 2013)

هـ. التقويم البنائي:

من أهدافه:" تشجيع التأمل والتقويم الذاتي المستمر للمعلم والنمو المهني الفردي في مجال اهتمامات المعلم، وتحسين معنويات المعلم ودافعيته من خلال معاملته بوصفه مهنيا مسؤولا عن نموّه المهني، وتشجيع الزمالة والمناقشات بين المعلمين حول الممارسات العملية ودعم المعلمين عندما يحاولون تعليمية جديدة." (الحروب، 2019)

6. ما يطلب من المعلّم البنائي:

يطلب منه ما يلي: (زيتون، 2010)

- يستخدم مصطلحات معرفية تعكس المنظور المعرفي للتعلم.
- يسمح لاستجابات المتعلمين بتوجيه سير الدّروس وتحفيزها وبتعديل استراتيجيات التّدريس وتغيير المحتوى.
- يسعى لتطوير الاستجابات الأولية المبدئية للطلاب وتشكيلها وإعادة صياغتها بصقلها وتهذيبها.
- يسمح بانتظار" تفكير" كاف قبل طرح الأسئلة وتلقي الإجابات والتعليقات.
- يغذي ويعزز الفضول الطبيعي وحب الاستطلاع العلمي لدى الطلاب من خلال استخدام نماذج دورات التعلم.
- المعلم البنائي يحاول أن يقود الطالب وييسر تعلمه إلى بناء فهم جديد واكتساب مهارات جديدة.

7. خاتمة:

يمكن الخلوص في نهاية هذا البحث إلى أنّ: النظرية البنائية في التعلم جاءت كرد فعل ونقد على النظرية السلوكية، التي تدعو إلى تعليم المتعلم، وانتقال المعرفة من شخص يعرف الذي هو المعلم إلى شخص لا يعرف الذي هو المتعلم، وحشو عقله بالمعارف دون تطبيقها واستثمارها، أو دون أن يبذل المتعلم أي جهد حول تحصيلها، فهو مستقبل للمعرفة سلبيا كل هذه الأفكار نقدتها البنائية حيث نادت بما يلي: لابد من تعليم المتعلم ليس المعرفة فقط بل تعلّمه بناء المعرفة بذاته ثم استثمارها وهذا من التعلّم النشط، فالمعرفة إذا لم تستثمر تندثر مع مرور الزمن ولا تعيش وقتا طويلا في ذهن المتعلم ، أي أنّ النظرية البنائية هي نظرية معرفية من أساسيات التدريس بالكفايات المطبق حاليا في مناهج مدارسنا، ويمكن القول في النهاية، أنّ المعلم الذي يجهل أبعاد هذه النظرية ولم يطلّع عليها سيكون حتما جاهلا بأسرار التدريس بالكفايات.

8. قائمة المراجع:

1. أحمد عيسى داود، و سليمان العدوان زيد. (2016). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التّدريس. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
2. أنطوان الصياح. (2015). مفاتيح للتعليم والتعلم. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية، ط1.
3. أيوب دخل الله. (دت). التعلم ونظرياته. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
4. تيموني.ج.نيوباي.وآخرون. (دت). التقنية التعليمية للتعليم والتعلم. ترجمة سارة بنت إبراهيم العريني: دار جامعة الملك سود للنشر.

5. زهير حسن الحروب. (2019). أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم. عمان، الأردن: دار غيداء.
6. عايش محمود زيتون. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. كلية العلوم التربوية: دار الشروق.
7. عبد الرحيم صالح. (دت). ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسة الجامعية. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية.
8. كليكي بيج. (2013). التقييم البنائي في العلوم. ترجمة: جبر بن محمد الجبر: دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، السعودية.
9. لمياء محمد أيمن خيري. (دت). التعلم النشط. مدرس المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس، دار نشر يسطرون.
10. محمد يوسف القاضي. (2015). السلوك التنظيمي. عمان، الأردن: الأكاديميين للنشر، ط1.

الأدوار المستقبلية للقيادات التربوية
في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم دراسة ميدانية

The future roles of educational leadersconsidering the requirements of the Fourth Industrial Revolution(education, a field study)

بن مقري صليحة. /الوظيفة / الرتبة: طالبة دكتوراه.

مؤسسةالإنتماء (الجامعة/ البلد): المركز الجامعي مرسلي عبدالله تيبازة/الجزائر

البريدالإلكتروني:.benmagri.saliha@cu-tipaza.dz

ملخص المداخلة:

استجابة للتغيرات السريعة والمتلاحقة في مجتمع المعرفة الذي نعيشه اليوم، والتحولات الكيفية في الفكر الإداري المعاصر وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية، حدث تحول في الأدوار الوظيفية والقيادية داخلالمؤسسات التربويةنحو التغيير وإرادته ثم إدارته. وتحول القائد التربوي إلى أن يكون قائداً للتغيير وموجهاً له، بل أصبح مسئولاً عن إحداث هذا التغيير داخل المؤسسة التربوية التي يعمل بها، ومن أجل ذلك، وتحقيقاً لرؤية القائد التربوي - ومن خلال الاهتمام بالتوصيف الوظيفي لدور القائد التربوي وأهميته- ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات، باعتبارها المدخل لإعداد العاملين كافة في المؤسسة التعليمية (المعلمون- الإداريون- وغيرهم)، وتأهيلهم، وتدريبهم من منطلق أن القائد التربوي ليس وظيفة أو منصب، بل هو دور يقوم به من أجل إحداث التغيير المنشود، وقد أدت هذه التغيرات معطيات جديدة تحتاج إلى فكر جديد، وخبرات جديدة، وأساليب جديدة، ومهارات نوعية جديدة في التعامل معها، مع مجموعة التحولات التقنية الرقمية والعلمية والثقافية، والتحولات الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية المستجدة.

وتمثل هذه التحولات ذات الوتيرة المتسارعة وتأثيرها على مختلف مناحي الحياة منعطفاً مفصلياً ستكون لتبعاته آثار ستغير من نمط الحياة في عالمنا المعاصر، ، وأحد أهم أوجه هذه التحولات هي " التكنولوجيا البازغة" وأثرها على فرص العمل ، وتعتمد الثورة الصناعية الرابعة على القدرات الهائلة على تخزين المعلومات الضخمة واسترجاعها والربط وإقامة العلاقات والتشابكات بينها، والتي تستند إلى الثورة الرقمية، التي تمثل اتجاهاً جديد تصبح فيه التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من المجتمعات وحتى جسم الإنسان، وتتميز الثورة الصناعية الرابعة باختراق التكنولوجيا الناشئة في عدد من المجالات، بما في ذلك الروبوتات Robotics، والذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence (AI)، وتكنولوجيا النانو Nanotechnology، البلوك تشين Blockchainوارتبط بذلك التقدم المذهل في مجالات الذكاء الاصطناعي والآلات التي تحاكي قدرات الإنسان «الروبوت» والتكنولوجيا الحيوية وأنترنت الأشياء والأبعاد والعملات الافتراضية وكلها مجالات تعتمد على الابتكار والإبداع وتقوم على التفاعل بين المعلومة والآلة وعقل الإنسان. فهذه الثورة هي ثورة الذكاء أو الثورة الذكية والتي تنتشر آثارها وتطبيقاتها بسرعة مذهلة، وكما أطلق عليها رئيس منتدى دافوس العالمي مصطلح تسونامي التكنولوجيا وجعل عنوان "الثورة الصناعية الرابعة" شعارا لدورته أل14

ونتيجة لهذا التقدم وتلك التغييرات ازدادت أهمية الأدوار المستقبلية للقائد التربوي ؛ لمواجهة متطلبات التقدم التكنولوجي السريع، والاستعداد له، مما يستلزم إعادة تشكيل وبناء النظم التعليمية بناء مستقبليا يتناسب ومتطلبات هذا التقدم والعمل على تجديد احتياجات المجتمع من التعليم والتعامل مع القيادات في المستقبل وتشخص الوضع القائم ومعرفة الاتجاهات المحتملة مستقبلا في ضوء المعطيات الجديدة.

وقد هدفت الورقة إلي تحديد أهم الأدوار المستقبلية للقيادات التربوية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم ومدى توافرها في أداء هذه القيادات .

وانطلاقًا مما سبق تحاول الورقة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1-ماالأدوار المستقبلية للقيادات التربوية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم؟
2- ما مدى توافر تلك الأدوار المستقبلية لدى القيادات التربوية ؟
3- ما الأدوار المقترحة للقيادات التربوية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم ؟

الكلمات المفتاحية: الأدوار المستقبلية ، القيادات التربوية ، الثورة الصناعية الرابعة

summary:

In response to the rapid and successive changes in the knowledge society in which we live today, and the qualitative transformations in contemporary administrative thought and its applications in educational institutions, a shift occurred in the functional and leadership roles within educational institutions towards change, its will and then its management. And the educational leader turned to be a leader and guide for change, rather he became responsible for bringing about this change within the educational institution in which he works. , as the entrance to preparing all employees in the educational institution (teachers - administrators - and others), rehabilitating them, and training them on the grounds that the educational leader is not a job or a position, but rather a role he plays in order to bring about the desired change, and these changes have led to new data that need thought New, new experiences, new methods, and new qualitative skills in dealing with them, with a set of digital, scientific and cultural transformations, social transformations and emerging economic conditions.

These rapid-paced transformations and their impact on various aspects of life represent a pivotal turn, the consequences of which will change the lifestyle in our contemporary world, and one of the most important aspects of these transformations is the "emerging technology" and its impact on job opportunities. The fourth industrial revolution is characterized by the penetration of emerging technology in a number of fields, including robotics and artificial intelligence. Artificial Intelligence (AI), Nanotechnology, Blockchain and related to this amazing progress in the fields of artificial intelligence, machines that simulate human capabilities "robots", biotechnology, the Internet of things, dimensions and virtual currencies, all of which are areas based on innovation and creativity and based on the interaction between information, the machine and the human mind . This revolution is the revolution of intelligence or the smart revolution, whose effects and applications are spreading at an astonishing speed.

As a result of this progress and those changes, the importance of the future roles of the educational leader has increased; To meet the requirements of rapid technological progress, and to prepare for it, which necessitates restructuring and building educational systems in a future construction that matches the requirements of this progress, working to renew the society's needs for education, dealing with future leaders, diagnosing the current situation and knowing the possible trends in the future in light of new data.

The paper aimed to identify the most important future roles of educational leaders in light of the requirements of the skills of the industrial revolution in education and their availability in the performance of these leaders.

Based on the foregoing, the present paper attempts to answer the following questions:

1- What are the future roles of educational leaders in light of the requirements of the skills of the industrial revolution in education?

2- What is the availability of these future roles for educational leaders?

3- What are the proposed roles for educational leaders in light of the requirements of the skills of the industrial revolution in education?

Keywords: future roles, educational leaders, the fourth industrial revolution

مقدمة

لماكان العصر الذي نعيشه عصر التقدم العلمي بكل مقاييسه واستجابة للتغيرات السريعة والمتلاحقة في مجتمع المعرفة الذي نعيشه اليوم، والتحولات الكيفية في الفكر الإداري المعاصر وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية، حدث تحول في الأدوار الوظيفية والقيادية داخل المدرسة نحو التغيير وإرادته ثم إدارته. وتحول القائد المدرسي إلى أن يكون قائداً للتغيير وموجهاً له، بل أصبح مسئولاً عن إحداث هذا التغيير داخل المؤسسة التعليمية التي يعمل بها.

ومن أجل ذلك، وتحقيقًا لرؤية القائد المدرسي- ومن خلال الاهتمام بالتوصيف الوظيفي لدور القائد المدرسي وأهميته- ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات، باعتبارها المدخل لإعداد العاملين كافة في المؤسسة التعليمية (المعلمون- الإداريون- وغيرهم)، وتأهيلهم، وتدريبهم من منطلق أن القائد المدرسي ليس وظيفة أو منصب، بل هو دور يقوم به من أجل إحداث التغيير المنشود. (عيد، 275،2015-290).

وإذا كان نجاح القائد في مؤسسات المجتمع بشكل عام يتوقف على مدى ما يمتلكه من مهارات وسمات شخصية وفنية، فإن الأمر يزداد إلحاحاً في المؤسسات التربوية حيث إن تحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها لا يأتي من فراغ، بل من صفات وسلوكيات ومهارات وقدرات القائد(جويدة، 2011: 358).

وتكمن أهمية امتلاك مديري المدارس للمهارات القيادية في كون القيادة تمثل حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المدرسة وتصوراتها المستقبلية، كما أنها تعد البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات، ويقع على عاتقها رسم معالم المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة، وتعميم القوي الإيجابية والسيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة، والعمل على مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المدرسة (العجمي، 2013، 180).

ومديرو المدارس التعليم العام وبخاصة مديري مدارس التعليم الأساسي ومن خلال ممارسة مهامهم الإدارية والفنية - يجدون أنفسهم أمام تحديات كثيرة فرضتها روح العصر الذي يعيشون فيه ، فالفيضان المعرفي ، وتكنولوجيا المعلومات ، والتغيرات المتوالية للمحيط الاجتماعي للمدرسة، والتشريعات اللازمة لمواكبة التوجهات التربوية المعاصرة فرضت نوعًا جديدًا من المهام والمسئوليات ، فلم يعد محمودًا أن تعمل الإدارة المدرسية بعيدًا عن هذه المستجدات وتسخيرها في عملية الإدارة من خلال الممارسات القيادية للمهام الإدارية والفنية لمدير المدرسة نحو المدرسة والمجتمع على السواء وضرورة امتلاكهم للعديد من المهارات القيادية والإدارية حتى يكون لديهم القدرة على مواجهة التحديات التي فرضتها روح العصر الذى نعيش فيه. (رزق ،2021، 85-86)

وتمثل هذه التحديات والتحولات وتيرة متسارعة تؤثر على مختلف مناحي الحياة، وتمثل منعطفًا مفصليًا ستكون لتبعاته آثار ستغير من نمط الحياة في عالمنا المعاصر، ، وأحد أهم أوجه هذه التحولات هي " التكنولوجيا البازغة" وأثرها على فرص العمل ، ولعلَّ من أبرز هذه التحولات الثورة الصناعية الرابعة التي تعتمدعلى القدرات الهائلة على تخزين المعلومات الضخمة واسترجاعها والربط وإقامة العلاقات والتشابكات بينها، والتي تستند إلى الثورة الرقمية، التي تمثل اتجاهاً جديد تصبح فيه التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من المجتمعات وحتى جسم الإنسان(سيسي ،2016، 231-250).

وقد فرضت الثورة الصناعية تحديات على التعليم يتطلب منه مراجعة سياساته التعليمية لمعرفة مدى كفاءة بنيته ومدى تعبيره عن حقائق العصر وأهداف المجتمع، بحيث يتم استيعاب هذه الثورة الهائلة والتوافق معها، لكي تساير ركب التقدم وتلاحقه وتواكب القدرات الهائلة على تخزين المعلومات الضخمة واسترجاعها والربط وإقامة العلاقات والتشابكات بينها، والتي تستند إلى الثورة الرقمية، التي تمثل اتجاهاً جديد تصبح فيه التكنولوجيا جزءًا لا

يتجزأ من المجتمعات وحتى جسم الإنسان، وتتميز الثورة الصناعية الرابعة باختراق التكنولوجيا الناشئة في عدد من المجالات، بما في ذلك الروبوتات Robotics، والذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence(AI)، وتكنولوجيا النانو Nanotechnology، البلوك تشين Blockchain والحوسبة الكمومية Quantum Computing، والتكنولوجيا الحيوية Biotechnology، وإنترنت الأشياء IoT Internet of Things، والطباعة ثلاثية الأبعاد D printing3، والمركبات المستقلة Autonomous Vehicles وارتبط بذلك التقدم المذهل في مجالات الذكاء الاصطناعي والآلات التي تحاكى قدرات الإنسان «الروبوت» والتكنولوجيا الحيوية وكلها مجالات تعتمد على الابتكار والإبداع وتقوم على التفاعل بين المعلومة والآلة وعقل الإنسان. فهذه الثورة هي ثورة الذكاء أو الثورة الذكية والتي تنتشر آثارها وتطبيقاتها بسرعة مذهلة، وكما أطلق عليها رئيس منتدى دافوس العالمي مصطلح تسونامي التكنولوجيا وجعل عنوان "الثورة الصناعية الرابعة" شعارا لدورته أل 46 (الفقي ،2018، 8-15)

ويُعد التعليم بل وسيظل، بالغ الأهمية في تعزيز النمو الاقتصادي الشامل وتوفير مستقبل تُتاح فيه الفرص للجميع. بيد أنه في حين تخلق تكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة ضغوطًا جديدة على أسواق العمل، سيصبح إصلاح التعليم والتعلم المستمر ومبادرات إعادة تشكيل المهارات أمورًا أساسية لضمان حصول الأفراد على فرص اقتصادية من خلال الحفاظ على قدراتهم التنافسية في عالم العمل الجديد، وأن تتاح للشركات إمكانية الحصول على المواهب التي تحتاجها من أجل وظائف المستقبل، مما يتطلب معه انخفاض كبير في بعض الأدوار إذ تصبح زائدة عن الحاجة أو تؤدى بطريقة آلية. ووفقًا لما ورد في تقرير مستقبل الوظائف 2018، من المتوقع أن يتم إلغاء 75 مليون وظيفة بحلول عام 2022 في 20 اقتصادًا رئيسًا، وفي الوقت نفسه، يمكن للتطورات التكنولوجية وطرق العمل الجديدة أيضًا أن توجد 133 مليون دور جديد، مدفوعة في ذلك بالنمو الكبير في المنتجات والخدمات الجديدة التي ستتيح للناس استخدام الآلات والخوارزميات لتلبية متطلبات التحولات الديموغرافية والتغيرات الاقتصادية (Mahfud,2018, 46- 48)

وفى ظل الثورة الصناعية الرابعة فإن النظم التعليمية تركز على الارتقاء بجودة أداء العاملين بها ومن بينهم القيادات التربوية من خلال مجموعة من الأدوار المستقبلية في عصر الثورة الصناعية الرابعة، والتركيز على تطوير الكفايات والمهارات على مستوى جديد في مجال مبتكر يعتمد على التكنولوجيا المطورة. والتركيز على أدوارهم في قيادة التعليموتطوير أداء القيادات التربوية بكفاءة؛ بهدف التخطيط التربوي و صياغة وتشكيل العملية التربوية في المجتمع لمواجهة التغيرات التي سوف تحدث في المستقبل، فهو يسعى إلى تهيئة التربية لا لكي تتكيف مع عالم اليوم فقط بل لكي تتكيف مع عالم الغد المتغير وذلك لأن ما يحكم جودة أي نظام تعليمي ليس التعليم في حد ذاته، وإنما مصداقية هذا التعليم في واقعه الاجتماعي وقدرته على مواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق الذات، من هنا يستوجب البحث والتنقيب لتحديد المسار المستقبلي لمنظومة التعليم(الدهشان،2019،12).

ومن ثم فقد اهتم البحث الحالي بالقيادات التربوية المستقبلية وضرورة امتلاكهم للعديد من المهارات القيادية والإدارية والرقمية حتى يكون لديهم القدرة على مواجهة التحديات التي فرضتها روح العصر الذى نعيش فيه من ناحية ،والسعي نحو تحقيق المهام الإدارية والفنية نحو المدرسة والمجتمع من ناحية أخرى.

مشكلة البحث

إن أهمية وضرورة تطوير الأنظمة التربوية التعليمية بصفة عامة، وتطوير القيادة التربوية بصفة خاصة . يرجع إلى التغيرات المختلفة التي يشهدها العصر الحالي وذلك لأن المدرسة هي التي تعد الأجيال القادمة للتعامل مع تحديات هذا العصر.

إلا أن الواقع الفعلي لمستوى أداء المدارس وإدارتها يشير إلى وجود العديد من جوانب الضعف والقصور والمشكلات التي تعوق هذه المدارس عن تحقيق أهدافهاوفي ضوء ما سبق يتبين أنه لابد من تطوير التعليم لكي يتواكب مع التغيرات التي يشهدها القرن الخالي ولا يتم هذا التطوير إلا في وجود إدارة قيادة تربوية فعالة ، تساعد على التغيير والتطوير وإدارة العملية التعليمية في مدرسة القرن الحالي كما أن أهمية وضرورة تطوير الأنظمة التربوية التعليمية بصفة عامة ، وتطوير القيادة التربوية وإدارتها يرجع إلى التغيرات المختلفة التي يشهدها العصر الحالي وذلك ؛لأن المدرسة هي التي تعد الأجيال القادمة للتعامل مع تحديات هذا العصر . إلا أن الواقع الفعلي لمستوى أداء المدارس وإدارتها يشير إلى وجود عدد من جوانب الضعف والقصور والمشكلات التي تعوق هذه المدارس عن تحقيق أهدافها. وهذا ما أدركته العديد من الدراسات على أن المدارس تعاني من مجموعة من المشكلات وهي :

افتقار المدارس على مستوى مراحل التعليم المختلفة في الوطن العربي بصفة عامة ، وفي الجزائر بصفة خاصة لاستخدام التكنولوجيا كأداة أساسية في العملية التعليمية فى جميع مراحل التعليم ، رغم المحاولات للاستفادة من تكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات على مستوى الوطنانخفاض مستوى أداء المدارس بشكل عام ويرجع السبب إلى وجود بعض المشكلات في هذه المدارس ، تعوق تقدمها ، وتطورها المتمثلة في المدخلات المادية ، والبشرية ، والتقنية ، والمعلوماتية ، والممارسات المهنية للمعلمين والعمليات الإدارية والتربوية والهياكل التنظيمية(دوغلاس وأخرون ، 2018، 32)

افتقار المدارس لاستخدام الأساليب الحديثة في الإدارة واستخدام المداخل القديمة التقليدية ، ومقارنة البعض للمتغيرات الحديثة في التعليم ، وعدم تشجيع الإدارة المدرسية للتجديد والابتكار التي تتطلبها روح العصر، واحتمالات المستقبل ؛ وذلك لتحقيق النجاح المرغوب وصولاً للأهداف التربوية والتعليمية مزودًا بالأدوار المستقبلية التي تمكنه من مواجهة تحديات التحول الرقمي يمتلك مهارات الثورة الصناعية الرابعة(هاني سويلم ،2018، 112- 113)

ومما لاشك فيه أن مؤسسات المستقبل بصفة عامة ومدارس المستقبل بصفة خاصة في حاجة إلى قيادة من نوع جديد يتسم **بالسمات التالية**: قائد قادر على الوصول بالمدرسة نحو الريادة، استثارة عقول كافة العاملين بالمدرسة وإقناعهمتغييري يتصدى لإعادة تشكيل ثقافة المدرسة التعليمية، مصممًا ومستخدمًا للمواد التعليمية الرقمية، مطورًا لأساليب التدريس ومنسقًا لمصادر التعلم، مدعمًا الثقافة المدعمة للسياسات التي تتعلق بالتجديد المستمر للتكنولوجيا، مستخدمًا برامج الإدارة الإلكترونية في أعمال الإدارة المدرسية والمدونات الإلكترونية في تنمية تحصيل المتعلمينوالمساهمة في تطوير أدوات التعليم الإلكتروني و تصميم المحتوى ووحداته التعليمية والنماذج التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية رقميًا وبما يتناسب مع استراتيجيات التعليم الإلكتروني(لاري ،2016،112- 113).

ومن ثم استهدف البحثالحالي التعرف على أهم الأدوار المستقبلية للقيادات التربوية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم، وفى ضوء ما سبق يتبين أنه لابد من تطوير أداء القيادات التربوية ؛ لكي يتواكب مع التغييرات التي يشهدها القرن الحالي ، وأن هذا التطوير لا يتم إلا في وجود قيادة فعالة تساعد على التغير والتطوير وإدارة العملية التعليمية في مدرسة القرن الحالي

وفي ضوء ما سبق نشأت فكرة البحث الحالي والذى أمكن صياغة مشكلته في التساؤل الرئيس التالي:

ما الأدوار المستقبلية للقيادات التربوية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية :

1 - ما أهم الأدوار القيادية المستقبلية الواجب توافرها لدى القيادات التربوية ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم ؟

2 - ما مدى توافر تلك الأدوار المستقبلية لدى القيادات التربوية ؟

3 - ما المعوقات التي تحول دون ممارسة الأدوار القيادية المستقبلية الواجب توافرها لدى القيادات التربوية ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم؟

4 - ما آليات تفعيلالأدوار القيادية المستقبلية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم؟

- ما التصور المقترح لأهم الأدوار المستقبلية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التوصل إلى أهم المهارات الأدوار المستقبلية الواجب توافرها لدى القيادات التربوية .

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

1. أهمية موضوعه وهو تطوير المهارات ا لقيادية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم؛ حيث إنه من المفاهيم الحديثة على الساحة التربوية، ويحتاج للعديد من الدراسات والبحوث لإلقاء الضوء عليه.

2. اتساع قطاع المستفيدين من نتائج هذا البحث ومنهم مديري مدارس التعليم الأساسي والقائمين عليه وأولياء الأمور وغيرهم.

3. قلة الدراسات العربية والبحوث -على حد علم الباحثة -التي تناولت الأدوار المستقبلية للقيادات التربوية في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم.

منهج البحث وأداته

تم استخدام المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لطبيعة البحث الحالي، ولتحقيق بعض أهداف البحث ، تم تصميم استبانة مقدمه إلى عينة من القيادات التربوية للوقوف علي الأدوار المستقبلية لديهم في ضوء متطلبات مهارات الثورة الصناعية في التعليم، وأبرز مقترحاتهم لتطوير تلك المهارات .

الدراسات السابقة:

1-دراسة البوسعيدي (2012). عنوانها : الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة عن الكفايات الإدارية لى مديري التعليم الأساسي ق في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان

وقد تصدت الدراسة لمجموعة من التساؤلات من بينها :

-ما الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان ؟

-ما واقع الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عمان ؟

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها :

-أهمية الكفايات الإدارية (التخطيط ، التنظيم ، الرقابة ،الإشراف ، الاتصال والكفايات التكنولوجية الرقمية) للقيادات التربوية بعامة ومديري المدارس بخاصة

وأوصت الدراسة :

-تنمية الكفايات المهنية لدى القيادات التربوية وبخاصة في الأدوار المستقبلية .

-تحديد قائمة بأهم متطلبات مدرسة المستقبل في ضوء متطلبات العصر.

2- دراسة عيد (2015) بعنوان :"الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي "

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير لدور القائد المدرسي من خلال تبني رؤية للمهام المكلف بها من خلال الاهتمام بالتوصيف الوظيفي وأهميته وتبني حركة التربية القائمة على الكفايات، باعتبارها المدخل لإعداد العاملين كافة في المؤسسة التعليمية (المعلمون- الإداريون- وغيرهم)، وتأهيلهم، وتدريبهم من منطلق أن القائد المدرسي ليس وظيفة أو منصب، بل هو دور يقوم به من أجل إحداث التغيير المنشود.

وعرضت الدراسة :التغيير في المؤسسات التعليمية المعاصرة و امتلاك مدير المدرسة للكفايات الإدارية التي تحقق له إدارة الموارد البشرية في المدرسة بكفاءة وفعالية و القيادة المدرسية من منظور مستقبلي والمبادئ الحاكمة لمستقبل القيادة المدرسية و إجراء تقييم واقعي لقدراته الحالية، من أجل تنميتها وتطويرها إلى مهارات مطلوبة مستقبلاً منه، والقيام بإعداد تصور شخصي يستهدف تنمية مهنية ذاتية وأداء الأدوار المستقبلية المتوقعة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الكفايات والأدوار المستقبلية لمدير المدرسة من بينها الالتزام برؤية المدرسة ورسالتها صناعة القرارات المدرسية التأثير والإقناع الإنجاز الأعلى كفايات تنظيمية الحساسية السلوكية السيطرة الإدارية التواصل الإنساني تمكين العاملين من الكفايات التي تمثل لُب العملية التنظيمية والإدارية، لأنه يمثل

التدفق في المشاعر، وتحقيق العلاقات الموجبة بين القائد المدرسي والعاملين كافة، ومن ثم، فهو يعني: القدرة على فهم سلوكيات الآخرين ووعيه، والاتصال معهم- سواء كتابياً أو شفهياً- بلغة واضحة وسليمة، يكون لها تأثير إيجابي نحو دافعيتهم للعمل، واستثارة همتهم نحو الإنجاز.

وأوصت الدراسة بأهمية التوسع في تناول الدراسات المستقبلية للمعلمين ومديري المدارس وأن تكون وفق منظومة متكاملة من الكفايات والمهارات ،عقد دورات تدريبية للمعلمين ومديري المدارس أثناء الخدمة لرفع كفايتهم الإدارية علي ضوء أدوراهم المستقبلية .

3- دراسة طولان (2016) عنوانها: دور القيادة الاستراتيجية في إعداد وبناء القيادات المستقبلية

هدفت الدراسة التعرف على دور القيادة الاستراتيجية في إعداد وبناء القيادات المستقبلية

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجابة عن التساؤل التي تحددت به مشكلة الدراسة وهو :إلى أي مدى يمكن أن تؤثر القيادة الاستراتيجية في إعداد وبناء القيادات المستقبلية وزيادة قدراتهم نحو الابتكار والإبداع في أداء العمل ؟

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- يلعب القائد الاستراتيجي دورًا مهمًا في تخطيط المسار المهني للقيادات المستقبلية
- أن نجاح المؤسسات في إعداد القيادات المستقبلية يتطلب تشجيع الابتكار والتأكيد على إتاحة فرص التعلم والتدريب المستمرين لقادة المستقبل .

ومن بين توصياتها :

- ضرورة بناء استراتيجية لتطوير مهارات وكفايات القيادات ومنها القيادات التربوية وفق متطلبات المستقبل وإكسابهم القدرة في التعامل مع الأدوار المستقبلية .
- ضرورة وضع الاستراتيجيات ورسم السياسيات الواضحة التي تنطلق فيها الخطط والبرامج التي تتيح للقيادات تطوير مهاراتها ومعارفه وتفعيلها في المستقبل .

4- دراسة - خليل و دياب (2018) عنوانها : المهارات القيادية و الإدارية لمديري مدارس المستقبل في جمهورية مصر العربية: رؤية مستقبلية.

هدفت الدراسة التعرف على أهم المهارات القيادية و الإدارية لمديري مدارس في مدارس المستقبل في جمهورية مصر العربية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بصورته الارتباطية، والاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج:

-القائد الناجح في أي مجال. ويهدف التخطيط الاستراتيجي إلى توضيح المعتقدات والقيم ونقاط القوة والضعف في المدرسة وكذلك تحديد إمكانات العمل وصعوباته.

-دور القائد الناجح يحدد الاتجاهات ويحسن 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 الاستراتيجي

ومن أهم توصياتها : أن يمتلك مدير مدرسة المستقبل العقلية الواعية المستنيرة القادرة علي التكيف مع التطورات الحديثة واستخدامها، التي تحث المعلمين علي إتباع الطرق التعليمية الحديثة ويكون هدفها الرئيسي الارتقاء بالعملية التعليمية مما يُسهم في النهوض بالمجتمع

5-دراسة عايدة Aida (2019)الثورة الصناعية الرابعة والتعليم

هدفت الدراسة إلى تناول ما يحدث في النظام التعليمي في عصر الثورة الصناعية الرابعة بدولة ماليزيا، فضلا عن التحديات التي تواجه الدول النامية في ظل هذه التطورات المتسارعة، أهمها قضية إدارة المعلومات.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أن ما ندركه خلال سنوات التعليم لن يستمر في الحياة المهنية، حيث تتسارع التقنيات الفنية، وغيرت الثورة الصناعة الرابعة مشهد الابتكار التعليمي، حيث يتم التحكم فيها بواسطة الذكاء الاصطناعي والأطر المادية الرقمية، وأدت الثورة الصناعية الرابعة إلى إعداد نموذج تعليمي لإعداد الخريجين للحياة المستقبلية. كما جعلت الثورة الصناعية الرابعة من النظام التعليمي نظاماً أكثر تخصصاً وذكاءاً وقابل للانتقال إلى جميع أنحاء العالم، ويجب أن تركز العملية التعليمية على القدرات التي لا يمكن استبدالها بالروبوتات، وضرورة تحري الأساليب الجديدة والإبداعية لاستخدام الابتكار التعليمي لرفع مستوى التعلم في المستقبل وفقا لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

6-دراسة ديفيDevi (2019).عنوانها استراتيجية تنمية البرامج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي استجابة للثورة الصناعية الرابعة

هدفت الدراسة إلى تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (تحليل سوات SWOT) والبيئة الداخلية والخارجية في مجال التعليم العالي بالعاصمة الإندونيسية جاكرتا، استجابة لعصر الثورة الصناعية الرابعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أنه ينبغي على مؤسسات التعليم العالي استخدام استراتيجية القوة والفرص (SO)، وذلك من خلال انتهاز الفرص المحتملة وتعظيم القوة الداخلية لتصبح قوة دافعة للنمو، وينبغي على مؤسسات التعليم العالي تبني استراتيجية تعاونية مع الأطراف الخارجية (الخبراء وقطاع الصناعة) فيما يتعلق بإنتاج منهج ذو صلة بأحدث تطورات الصناعة وفقا للثورة الصناعية الرابعة

7- دراسة نشوة رزق(2021) وعنوانها : "تطوير المهارات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية"

هدفت الدراسة وضع تصور مقترح لتطوير المهارات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بصورته الارتباطية، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما تم اختيار عينة عشوائية طبقية من المعلمين ، وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج:

-أن الإدارة الاستراتيجية تساعد بالمدرسة على الوصول إلى مستوى عالٍ نحو تحقيق رسالتها، وأهدافها، والعمل على إحداث التغيير الإيجابي المناسب، لتحقيق رسالة المدرسة نحو الطلاب والبيئة والمجتمع، وأنها تسهم في زيادة المعرفة الإدارية والذاتية لمديري مدارس التعليم العام من خلال صقل إمكانيات المدير وقدراته وإمداده بأنماط إدارية جديدة، تتناسب مع متطلبات العمل، وكان من بين توصياتها : دراسة الأدوار المستقبلية لمديري مدارس التعليم

الفني في ضوء متطلبات الإدارة الاستراتيجية ودراسة التحول الرقمي مدخل لتطوير مهارات معلمي مدارس التعليم العام في المدارس الرسمية والمتميزة للغات في ضوء مهارات الإدارة الاستراتيجية دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية

إجراءات البحث

تمت معالجة البحث من خلال المحاور الآتية :

- المحور الأول: الإطار المفاهيمي للأدوار المستقبلة في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة
- المحور الثاني: الإطار الميداني.
- المحور الثالث: أبرز المقترحات لتطوير القيادات التربوية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للأدوار المستقبلة في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة .

أولاً- الأدوار المستقبلية للقيادات التربوية ،مفهومها، أهميتها ، أساسها وأهدافها

1- مفهومها :

الأدوار المستقبلية هي توقعات علمية يحتمل حدوثها من حيث كونها نتيجة منطقية لدراسة الماضي والحاضر، وتعرف سنن الكون، والانطلاق إلى استشراف المستقبل ورؤيته وصولا إلى تكوين رؤيه عنه.

فالأدوار المستقبلية : محاولة منهجية تستند إلى مناهج وأساليب وأدوات علمية معينة تيسر عملية الرصد المستقبلي والتنبؤ بدرجة تعلو فوق التأملات والحدس والتخمين، حيث يتوجه علم المستقبل بنظرة فلسفية توجه الإنسان نحو الزمن القادم، وتمنحه رؤية ومفهوما عن التغيرات والتحولات التي يمكن أن تطرأ على حياته، ومن ثم إمكانية وضع البدائل والاختيار من بينها، لتوجيه السياسات الإنمائية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية في الوقت الراهن وفي المستقبل.(توفيق ،2017 ، 120- 122)

إن البحث عن المستقبل واستشرافه ضرورة لازمة ومهمة قومية، تتحمل مسئوليتها جميع المؤسسات المعنية بهذا الأمر على أساس أن استشراف المستقبل يحدد الملامح الرئيسة لما تكون علية الحياة باختلاف مجالاتها، كما أن الهدف النهائي من دراسة المستقبل هو: مساعدة الناس في خلق حياة أفضل لأنفسهم، ويتطلب ذلك التحكم بدرجة ما في ظروف المستقبل، بحيث تكون بعض تغيراته تحت سيطرتنا المباشرة.

وعطفًا على ما سبق فإن المنطلق الطبيعي للتطوير ، وأساس التخطيط التربوي عموما، وذلك لأن المعنيون بالتربية لم يعودوا يتساءلون عن حاجات الفرد والمجتمع في القريب العاجل والبعيد الآجل، ومن هنا ينطلقون إلى اختيار الخبرات التربوية اللازمة لتطوير العاملين بمدارس التعليم الأساسي ومنهم مديري المدارس لتسهم في خلق حياة أفضل وأكثر فاعلية، وتعمل على تكوين العقول القوية الواعدة، وتعتبر الجمعية الدولية للدراسات المستقبلية أن الدراسة العلمية للمستقبل هي مجال : معرفي أوسع من العلم يستند إلى أربعة عناصر رئيسة هي: أنها الدراسات التي تركز على استخدام الطرق العلمية في دراسة الظواهر الخفية، أنها أوسع من حدود العلم، فهي تتضمن المساهمات الفلسفية والفنية جنبا مع الجهود العلمية، تتعامل مع مروحة واسعة من البدائل والخيارات الممكنة، وليس مع إسقاط مفردة محددة على المستقبل. (منصور،2015 ، 34) .

2- **أهميتها :**

للدراسات المستقبلية أهمية في التربية تتضح من خلال ما يلي:

1. مواجهه الآثار الناجمة عن الثورة التكنولوجية الثالثة: لقد أحدثت الثورة التكنولوجية تغيرات واسعة النطاقة في منظومة العلاقات السياسية والإنسانية والاجتماعية حتى أصبح مستقبل العالم اليوم ملئ بالكثير من المفاجئات التي لا يمكن تجاهلها والتي تحتاج إلى استعدادات مسبقة والتخطيط الدقيق لمواجهتها.
2. قيادة العملية التربوية بكفاءة: يهدف التخطيط التربوي إلى صياغة وتشكيل العملية التربوية في المجتمع لمواجهة التغيرات التي سوف تحدث في المستقبل، فهو يسعى إلى تهيئة التربية لا لكي تتكيف مع عالم اليوم فقط بل لكي تتكيف مع عالم الغد المتغير.
3. تركز الدراسات المستقبلية على تشخيص الوضع القائم، ومحاولة تعرف الاتجاهات المحتملة مستقبلا في ضوء المعطيات الجديدة.(عطية، 2013 ، 45)
4. تساعد في إجراء دراسات مقارنة للتنمية التربوية في جميع مجالات العملية التربوية بغية تطويرها مستقبلا.
5. تساهم في عملية التجديد التربوي أي تحديث التربية والتعليم في أهدافها ونظمها وبرامجها لمواجهة التغيرات المجتمعية المستقبلية، ومن ثم فهي تهدف إلى اكتشاف بدائل جديدة تزيد من فاعلية وكفاية نظام التعليم القائم في تلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه.(الشندوية، 2016، 33)

أسس الدراسات المستقبلية وأهدافها :

1. الدراسات المستقبلية هي نظرة علمية تحلل الواقع والماضي وتجمع البيانات والمعلومات بهدف تذليل الصعوبات التي من المحتمل أن تواجه البشرية في المستقبل.
2. تمثل المعرفة المدركة التي يحوزها الإنسان، والمعرفة التنبؤية التي يمكن أن يتنبأ من خلالها، أحد أهم الأدوات التي تسهم في صناعة المستقبل الإنساني.
3. يمكن لإرادة المجتمع الواعي بأبعاده ومضامين استشراف المستقبل من العمل على تفضيل أحد النماذج المستقبلية المأمولة والمساهمة في صنعها أيضا.
4. إن العلاقة بين الحاضر والمستقبل علاقة تركيبية متداخلة، فالحاضر وليد الماضي، والمستقبل وليد الحاضر، ثم يصبح المستقبل حاضرا ووالدا المستقبل الجديد، ثم إن الحاضر بفعل قيوده وأغلاله المجتمعية والتربوية والأيدولوجية قد يكبل حركة الانطلاق لصنع المستقبل المأمول.
5. استغلال الإنسان لإرادته وعقلانيته للتغير الإيجابي، وكون المستقبل غير معروف لنا وغير محدد على وجه الدقة، فإننا ندرك أنه يجب علينا أن نساهم في صنعه وفهمه.

كما تتمثل أهداف الأدوار المستقبلية (زهو ، 2017 ،67؛ الكعبي، 2018 ،67 ؛جمال الدين، 2018 ،53)

بيد أن التطور العلمي المذهل الذي حققه الإنسان في القرن العشرين بفاعلية قد أثَّر على أسلوب الحياة في كافة المجتمعات المعاصرة، وفي سياق عالم متغير تتطور فيه المعرفة وتتجدد بسرعة لا تكون وظيفة التعليم هي نقل المعلومات فقط، بل وتتجاوز أيضاً مجرد الحديث عن غرس الروح النقدية، وتعلم طرق التفكير، فتعليم الغد يهدف إلى الاهتمام بالمهارات الأساسية وتنميتها لدي التلاميذ، ومن هنا أصبح من الضروري التطلع إلى نظام تعليمي يواكب كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا، ويسعى إلى الانتقال من المدرسة التقليدية إلى المدرسة التي تستطيع مواجهة متغيرات القرن الحالي التي تستطيع مواجهة تحديات المستقبل ومشكلاته وبالتالي تُخرج أجيال أكثر مهارة واحترافية

لها فلسفة وأسس ومتطلبات تقوم عليها، وأهداف تسعى إلي تحقيقها وأهمها تهيئة الأفراد لمواجهة ومواكبة كل التغيرات والتطورات والتحديات التي تطرأ وتستجد، وكذلك التنبؤ بالمستقبل، والتهيؤ له بكل أبعاده.(خليل و دياب،2018، 39-50)

واتساقًا مع مواكبة النظم العالمية المستقبلية في التعليم ،وحرصا من الدول على النهوض بالعملية التعليمية قامت وزارات التربيةوالتعليم بمعظم الدول وخاصة العربية بإعداد رؤية مستقبلية للتعليم هي رؤية 2030 للتعليم التي تنص على إتاحة التعليم و التدريب للجميع بجودة عالية دون التميز في إطار نظام مؤسسي كف ء و عادل و مستدام مرتكزًا علي المتعلم و المتدرب القادر علي التفكير و المتمكن فنيًا و تقنيًا و تكنولوجيًا و أن يساهم أيضا في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكاناتهاإلى أ اقصي مدي لمواطن معتز بذاته و مبدع و مسئول و يحترم الاختلاف و فخور بتاريخ بلاده و شغوف ببناء مستقبلها وقادرًا علي التعامل تنافسيًا مع الكيانات الإقليمية و العالمية(الحر ، 2010 ،3-4)

وتعتمد الرؤية الجديدة على استشراف المستقبل ؛لأنه محاولة منهجية تستند إلى مناهج وأساليب وأدوات علمية معينة تيسر عملية الرصد المستقبلي والتنبؤ بدرجة تعلو فوق التأملات والحدس والتخمين، حيث يتوجه علم المستقبل بنظرة فلسفية توجه الإنسان نحوا لزمن القادم، وتمنحه رؤية ومفهوما عن التغيرات والتحولات التي يمكن أن تطرأ على حياته، ومن ثم إمكانية وضع البدائل والاختيار من بينها، توجيه السياسات الإنمائية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، والحاجة إلى معرفة نتائج تطبيق السياسات الحالية وإمكانية استمرارها (دوغلاس وأخرون ،2018 ، 45)

ثانيًا- الأدوار الاستشرافية للقيادات التربوية في متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم :

يعد القائد في هو الأساس ولقد تزايدت واجبات القادة في الآونة الأخيرة بسبب النمو والتضخم اللذيْن حدثا في المؤسسات التعليمية المعاصرة حتى أصبح من الصعب حصر هذه الواجبات والتعرف على المهارات ونظرًا لأن العمل بالمؤسسات التعليمية له طبيعته الخاصة وبخاصة مدارس التعليم الفني ؛ لذا فقد أشارت العديد من الدراسات ،والكتابات والمؤتمرات التربوية منها إلى مجموعة من الأدوار يجب توافرها لدى القادة الناجحين لكي يكونوا قادرين على التعامل مع العاملين بالتعليم، لعلَّ من أبرزها :

1- الأدوار التكنولوجية التقنية :

- استخدام برامج الإدارة الإلكترونية في أعمال الإدارة المدرسية.
-توظيف شبكات التواصل الاجتماعي للاتصال بأولياء الأمور .
-توظيف الأجهزة التكنولوجية الموجودة بالمدرسة في تدريبات العاملين والطلاب .
-الحرص على تطوير البرمجيات المستخدمة في المدرسة، مما يقلل من الجهد البشري ويساعد على تسريع الإجراءات.
-تشجيع المعلمين على استخدام المدونات الإلكترونية في تنميةمهاراتاستخداماالمصادرالرقميةلدىالمعلمين وتنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية.
-التمكن من استخدام البريد الالكتروني ؛ للتواصل مع الجهات التعليمية المختلفة بشكل سريع.
-يكون مجتمعات مهنية عبر إميل أوفس365 من المعلمين والإداريين بالمدرسة
-المساهمة في تطوير أدوات التعليم الإلكتروني، وبما يتناسب مع استراتيجيات التعليم الإلكتروني المستخدمة.

- المساهمة في تصميم المحتوى ووحداته التعليمية والنماذج التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية رقميًا(مالك و عاصم، 2019 ، 110-126)

2- **أدوار مرتبطة بالقائد كوسيط ومفاوض ومتواصل في العملية التعليمية وتتضمن ما يلي**

تنمية مهارات الاتصال والحوار والتعبير الواعي عن الذات لدى المعلم والمتعلم.

-عقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات الإلكترونية.

-التواصل بمعلمين وطلاب في دول أخرى عبر الإنترنت للتعرف على أحدث الاتجاهات في مجال التدريس.

-القدرة على التواصل والحوار مع الآباء وأولياء الأمور فيما يتصل بشئون أبنائهم عبر الإنترنت أو من خلال البريد الإلكتروني.

- التشاور مع الخبراء في المسائل المعقدة في مجال تخصصه عبر الإنترنت(ذكي ،2017).

3- **أدوار مرتبطة بالقائد كميسر وموجه ومدير للمعرفة، ومنها:**

-مساعدة طلابه على الاختيار من بين مسارات وبدائل تعليمية متنوعة.

- تيسير اختيار مجال الدراسة مع مراعاة حاجات سوق العمل.

-مساعدة العاملين معه على تكوين الأحكام التي تساعدهم على تحديد مواقفهم، بعد أن فقدوا الكثير من المؤشرات المرجعية التي كانت تزودهم بها التقاليد وخاصة فيما يتعلق بالقضايا الأخلاقية والعلمية في إطار مجتمع ما بعد الحداثة.(Arar ,2016

4- **الأدوار التجديدية التطورية** : وتتمثل فيما يلي :

- يواكب أحدث الأساليب والتقنيات التربوية وتوظيفها في العملية التعليمية بالطريقة المناسبة.
- يطور كفايات المعلمين العلمية المهنية وتحسين أدائهم في ضوء مهارات المستقبل .
- يجرب أساليب تربوية مستحدثة متابعًا نتائجها وآثارها.

5- **الأدوار التدريبية التقويمية :**

- يشخص الحاجات التدريبية للمعلمين ويصنفها في ضوء مهارات التفكير الاستشرافي .

- يخطط برامج تدريبية من مستويات مختلفة وينفذها ويقومها على ضوء الأدوار المستقبلية التقنية للعاملين بالمدرسة .

- يعمل مع التوجيه الفني في أنشطة متابعة وتقييم المعلمين والاخصائيين على ضوء مهارات التحول الرقمي .

- يقوم الموقف التعليمي بكل عناصره وأبعاده على ضوء مهارات الرقمنة .

- يقوم المنهج المدرسي من حيث محتواه وتنظيمه وأهدافه وتنفيذه.

- يقوم الخطط التربوية للمدرسة ويترجمها إلى خطة واقعية استراتيجية)الدهشان و سمحان ،2020، 149)

المحور الثاني: الإطار الميداني

يهدف إلى الوقوف على بعض المهارات القيادية المستقبلية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم ؛ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بالآتي:

1- إعداد أداة البحث: والتي تمثلت في استبانة، ولقد مرت عملية بناء هذه الاستبانة بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك بهدف صياغة محاور الاستبانة.
- تكونت الاستبانة ثلاثة محاور؛ الأول: اشتمل على (34) مفردة موزعة على ستة أبعاد فرعية. والثاني: اشتمل على (13) مفردة، والثالث: اشتمل على (37) مفردة موزعة ثلاثة أبعاد فرعية على مقترحات أفراد عينة البحث ،

وكانت الإجابة على عبارات المحور الأول في صورة متدرجة (تتحقق بدرجة كبيرة – تتحقق بدرجة متوسطة – تتحقق بدرجة صغيرة)، و الإجابة على عبارات المحور الثانيفي صورة متدرجة (تتوافر بدرجة كبيرة –تتوافر بدرجة متوسطة – تتوافر بدرجة صغيرة).والإجابة على عبارات المحور الثالث في صورة متدرجة(تتوافر بدرجة كبيرة –تتوافر بدرجة متوسطة –تتوافر بدرجة صغيرة)

- تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين من الخبراء والمتخصصين؛ وذلك للتحقق من مدى ملاءمة الاستبانة للغرض الذي وضعت من أجله؛ ومدى وضوح عبارات الاستبانة وسلامة صياغتها، ومدى كفاية العبارات والإضافة إليها أو الحذف منها، وتمت مراعاة ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين.
- تم وضع الأداة في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة محاور:

المحور الأول :المهارات القيادية على ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة

المحور الثاني: عبارات تعكس مدى توافر هذهالمهارات في الواقع

المحور الثالث: المعوقات التي تعوق تحقيق هذه المهاراتوللتأكد من مدى صلاحية هذه الاستبانة للتطبيق ، تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول والدرجة الكلية له، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط عالية ، حيث تراوحت(713 . ،762 .)، وللتأكد من ثبات الأداة ، تم حساب معاملات الفا كرونباخ التي تراوحت بين (95 . ،931 .) وهي قيم عالية

2- **عينة الدراسة**: تم تطبيق الاستبانة على عينة من القيادات التربوية بلغ عددهم(400) مديرًا ومعلمًا

3- **المعالجة الإحصائية**

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)v.17 في حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة موزعة على تكرارات الاستجابات (كبيرة – متوسطة – صغيرة) والنسب المئوية لهذه التكرارات وقيمة كا^2 ومستوى دلالتها والأوزان النسبية والترتيب.

حساب الوزن النسبي لعبارات الاستبانة:

أعطيت موازين رقمية لمستوى الاستجابة كما يلي :(كبيرة3، متوسطة2، صغيرة1)

وتم حساب الوزن النسبي، أي درجة الموافقة على كل عبارة من المعادلة التالية:

- **التقدير الرقمي**= ك1 ×3 + ك2 ×2 + ك3 × 1
- **حساب الوزن النسبي** = $\frac{\text{التقديرالرقمي} \times 100}{\text{ك}}$ ===

ك1، ك2، ك3 : تكرارات الاستجابات (كبيرة – متوسطة – صغيرة) على الترتيب.

ك: مجموع التكرارات لهذه الاستجابات (حجم العينة).

- تم حساب قيمة كا^2 لحسن المطابقة لكل مفردة، وذلك للكشف عن الفروق في اختيارات أفراد العينة لبدائل الاستجابة الثلاثة (عالية – متوسطة – منخفضة) وذلك بتطبيق المعادلة الآتية:

كا^2 = مجـ

حيث إن ت = التكرار الملاحظ، ت م = التكرار المتوقع. $\frac{2(\text{ت} - \text{تم})}{\text{تم}}$

4- **تحليل النتائج**

- ولمعرفة وجهة نظر أفراد العينة الكلية حول **المهارات القيادية لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي كما ورد في رؤية مصر 2030.**

تتضح استجابات العينة الكلية للدراسةحول المهارات القيادية على ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من خلال الجداول التالية:

جدول (1)

استجابات العينة الكلية للدراسة حول مدير المدرسة مخططًا ومنفذًا كأحدالمهارات القيادية على ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة .(ن=400)

العبارات	درجة التحقق بدرجة						الأهمية النسبية	الترتيب	قيمة كا2	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1	0	0	258	64.5	142	35.5	55	6	33.64	0.01
2	72	18	212	53	116	29	63	5	76.88	0.01
3	226	56.5	154	38.5	20	5	84	1	163.94	0.01
4	192	48	178	44.5	30	7.5	80.33	3	120.86	0.01
5	252	63	90	22.5	58	14.5	83	2	162.26	0.01
6	192	48	142	35.5	66	16.5	77.33	4	60.38	0.01

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت استجابات العينة الكلية للدراسة حولالقيادات التربوية مخططين ومنفذينكأحد **المهارات** ، بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في العبارات رقم (1- 2- 4) **لصالح البديل (متوسطة)** وباقي العبارات لصالح البديل **(كبيرة)**، حيث جاءت قيم (كا2) دالة احصائياً عند مستوي دلالة 0.01.

ترتيب العبارات حسب الأهمية النسبية لها:

- جاءت العبارة رقم (3) **" يعمل على إشراك العاملين في تحديد الأهداف والغايات"** في المرتبة الأولي في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84%).

- جاءت العبارة رقم (1) **" يشارك القيادات في وضع الاستراتيجيات المختلفة بالوزارة"** في المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (55%).

وقد ترجع الباحثة مجيء عبارة **يعمل على إشراك العاملين في تحديد الأهداف والغايات"** في المرتبة الأولي في ترتيب المهارات القيادية وفي استجابات العينة الكلية للدراسةإلى ما يراه المعلمون والمديرون من خطوات جادة وملموسة في مجال المشاركة في اتخاذ القرارات والديمقراطية في الإدارة وصنع القرارات المهمة في إدارة العملية التعليمية ، انطلاقا من أن العلاقات تمثل خلاصة، مجموع العلاقات الاجتماعية، القائمة بين مختلف الأطراف بغية الوصولإلى أهداف معينة داخل بناء أو نسق مؤسساتي ، إلى جانب توصيات العديد من الدراسات ومنها دراسة (عيد، 2015 ؛إبراهيم ، 2020؛ محمود ، 2020)،التي جاء من ضمن توصياتها ضرورة علىإشراك العاملين في تحديد الأهداف والغايات في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

جدول (2)

استجابات العينة الكلية للدراسة حول القيادة التربوية قائدًا (مجددًا ومطورًا) كأحد **المهارات القيادية** (ن=400)

العبارات	درجة التحقق بدرجة						الأهمية النسبية	الترتيب	قيمة كا2	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1	124	31	250	62.5	26	6.5	75	3	189.14	0.01
2	144	36	212	53	44	11	75	3م	107.12	0.01
3	118	29.5	224	56	58	14.5	71.67	5	105.98	0.01
4	212	53	150	37.5	38	9.5	81.33	1	116.66	0.01
5	204	51	146	36.5	50	12.5	79.67	2	90.74	0.01

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت استجابات العينة الكلية للدراسة حولالقائد التربوي (مجددًا ومطورًا) كأحد المهارات القيادية ، بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في العبارات رقم (1- 2- 3) **لصالح البديل (متوسطة)** وباقي العبارات لصالح البديل **(كبيرة)**، حيث جاءت قيم (كا2) دالة احصائياً عند مستوي دلالة 0.01.

ترتيب العبارات حسب الأهمية النسبية لها:

- جاءت العبارة رقم (4) **"يصمم برامج حديثة لرعاية الموهوبين والمبدعين وعلاج المتعثرين دراسيًا "** في المرتبة الأولي في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (81.33%).
- جاءت العبارة رقم (3) **"يجرب أساليب تربوية مستحدثة متابعًا نتائجها وآثارها"** في المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (71.67%)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطاهر ، و قطيط (2018)والتي توصلت إلى أهمية البحوث التعليمية المتعلقة برعاية المتميزين في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة لرؤية مصر، كما تتفق مع نتيجة دراسة الحسينان (2020)التي أكدت على أهميةإعداداستراتيجيات لتطوير تربية الموهوبين ورعايتهم في ضوء متطلبات التنمية المستدامة ولكنها تختلف مع دراسة إبراهيم (2019)التي توصلت إلى مجموعة من تحديات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة ومنها رعايةالمتفوقين .

جدول (3)

استجابات العينة الكلية للدراسةحول القائد باحثاً منسقًا كأحد **المهارات القيادية** 2030 (ن=400)

العبارات	درجة التحقق بدرجة						الأهمية النسبية	الترتيب	قيمة كا2	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1	118	29.5	214	53.5	68	17	71	3	82.58	0.01
2	92	23	210	52.5	98	24.5	66.33	4	66.26	0.01
3	192	48	156	39	52	13	78.33	2	237.04	0.01
4	202	50.5	174	43.5	24	6	81.67	1	137.42	0.01

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت استجابات العينة الكلية للدراسةحول القائد باحثاً منسقًا كأحد المهارات القيادية، بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في العبارتان رقم (1- 2) **لصالح البديل (متوسطة)** وباقي العبارات لصالح البديل **(كبيرة)**، حيث جاءت قيم (كا2) دالة احصائياً عند مستوي دلالة 0.01.

ترتيب العبارات حسب الأهمية النسبية لها:

- جاءت العبارة رقم (4) **"يشجع على المشاركة في الأنشطة والمسابقات والندوات وحلقات المناقشة"** في المرتبة الأولي في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (81.67%).

- جاءت العبارة رقم (2) **"يقوم بإجراء بحوث تربوية مرتبطة بالمشكلات الميدانية"** في المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (66.33%)،وقد ترجع الباحثة مجيء عبارة **"يشجع على المشاركة في الأنشطة والمسابقات والندوات وحلقات المناقشة** ، في المرتبة الأولى في استجابات المديرين في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، إلى إدراك المديرين بأهمية توافر المعلومات والبيانات لتحقيق هذه الرؤية للمدرسة، حيث تمثل **المشاركة في الأنشطة والمسابقات والندوات وحلقات المناقشة** نقطة الانطلاق في المهارات القيادية ، والذي يمثل الخطوة الأولى في رؤية مصر 2030 ، الأمر الذى جعل العديد من الدراسات ومنها دراسة دهشان (2017).التى تناولت التعليمورؤية مصر 2030

كما قد ترجع الباحثة مجيء عبارة**يقوم بإجراء بحوث تربوية مرتبطة بالمشكلات الميدانية"** في المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات القيادية، نظرًا للممارسات التقليدية لمواجهة المستقبل ومواكبة متطلبات العصر وعدم مواءمة خطط التنمية المهنية لقيامه بالبحث في مشكلات العملية التعليمية وأن القائد لا يعطى لهم الصلاحيات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة لتسيير العملية التعليمية وأن الاهتمام بين القادة يتباين حول تحديد مستوى كفاءة العاملين وأدائهم الفني ، وهذا ما أكدته دراسة العواد(2015) والتي توصلت إلى أن أهم معوقات التي تواجه القيادات التربوية في ممارسة أدوراهم المستقبلية في إدارات التربية والتعليم تتمثل في: التطور الهائل والمتنامي في كم وكيف المعرفة والتقدم التكنولوجي الدقيق والمتسارع يواجه مدير المدرسة في كيفية التعامل مع تطوير الأداء.

جدول (4)

استجابات العينة الكلية للدراسة حول القائد التربوي مدربًا داعمًا كأحدالمهارات **القيادية مدارس** (ن=400)

العبارات	درجة التحقق بدرجة						الأهمية النسبية	الترتيب	قيمة كا2	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1	92	23	240	60	68	17	68.67	4	130.16	0.01
2	96	24	218	54.5	86	21.5	67.67	5	237.6	0.01
3	222	55.5	156	39	22	5.5	83.33	1	155.78	0.01
4	208	52	140	35	52	13	79.67	3	91.76	0.01
5	206	51.5	160	40	34	8.5	81	2	118.94	0.01

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت استجابات العينة الكلية للدراسة حول القائد التربوي مدربًا داعمًا كأحد المهارات القيادية ، بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في العبارتان رقم (1- 2) **لصالح البديل (متوسطة)** وباقي العبارات لصالح البديل **(كبيرة)**، حيث جاءت قيم (كا2) دالة احصائياً عند مستوي دلالة 0.01.

ترتيب العبارات حسب الأهمية النسبية لها:

- جاءت العبارة رقم (3) **"يدرب المعلمين على استخدام مهارات التفكير الاستشرافي"** في المرتبة الأولي في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.33%).

جاءت العبارة رقم (2) **"يخطط برامج تدريبية من مستويات مختلفة وينفذها ويقومها"** في المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، وقد ترجع الباحثة مجيء عبارة **يدرب المعلمين على استخدام مهارات التفكير الاستشرافي"** في المرتبة الأولي في ترتيب المهارات القيادية ، إلى ما يراه المعلمون من إن وظائف المستقبل ستحدد مهامها طبقا لمتطلبات التغيير ومما سبق نجد أن الكثير منالمنظمات قد تخلت عن أنماطها الإدارية التقليدية وأخذت بالتوجهات الحديثة التي تواجه تراكمالإبداع العلمي والتقني سمة العصر الجديد عصر المعرفة إلى جانب توصيات العديد من الدراسات ومنها دراسة الدجنى (2017) والتى انتهت إلى أن نجاح مديري الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في قدرة إدارتها ومعلمها على التفكير والتخطيط الاستراتيجي من أجل فهم واقع المدرسة وحاجاتها، ووضع رؤية لها تقودها نحو المستقبلوتحقيقالأهدافالمدرسيةالمنشودة حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.33%). كما قد ترجع الباحثة مجيء عبارة**يخطط برامج تدريبية من مستويات مختلفة وينفذها ويقومها"** في المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات القيادية "في المرتبة (الأخيرة) في استجابات المعلمين ، إلى التغيرات السريعة والمستمرة التي تشهدها المجتمعات البشرية خلال هذ ا العصر في مجالات التنمية الاجتماعية والاقتصادية مما يتطلب دور إدارة التعليم في إعداد التوعية الممتازة من الأطر الفنية من المديرين المؤهلين وهذا ما أكدته دراسة Duif (2013)والتى توصلت إلى أن كثيرًا من المسئولين عن إعداد البرامج لتدريبية لا يشركون مديرو المدارس في عمليات تصميم وتخطيط البرامج التدريبية.

جدول (5)

استجابات العينة الكلية للدراسةحول القائد التربوي تقنيًا رقميًا كأحد **المهارات القيادية** (ن=400)

العبارات	درجة التحقق بدرجة						الأهمية النسبية	الترتيب	قيمة كا2	مستوى الدلالة
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1	238	59.5	118	29.5	44	11	83	1	143.78	0.01
2	148	37	218	54.5	34	8.5	76.33	2	129.38	0.01
3	72	18	268	67	60	15	67.67	3	204.56	0.01
4	80	20	252	63	68	17	67.67	م3	158.96	0.01

يتضح من الجدول السابق أنه جاءت استجابات العينة الكلية للدراسةحول مدير المدرسة تقنيًا رقميًا داعمًا كأحد المهارات القيادية، بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في العبارتان رقم (2- 3-4) **لصالح البديل (متوسطة)** والعبارة (1) لصالح البديل **(كبيرة)**، حيث جاءت قيم (كا2) دالة احصائياً عند مستوي دلالة 0.01.

ترتيب العبارات حسب الأهمية النسبية لها:

- جاءت العبارة رقم (1) **"يواكب التحول الرقمي لمنظومة التعليم الجديدة"** في المرتبة الأولي في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83%).
- جاءت العبارتان رقم (3) **"يستخدم برامج الإدارة الالكترونية في أعمال الإدارة المدرسية"** و(4) **" يوظف برامج الإدارة الالكترونية في تخطيط هيكل النظام المدرسي وتقييم العملية التعليمية"** في المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات القيادية كما وردت في رؤية مصر 2030، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (67.67%).
- وقد ترجع الباحثة مجيء العبارة يواكب **التحول الرقمي لمنظومة التعليم الجديدة"** في المرتبة الأولي في ترتيب المهارات القيادية **إلى إدراك**المديرين لأهمية وحيوية هذا الأمر، حيث إن مواكبة منظومة التعليم الجديدة تعد من المهام التى تحتاج إلى دقة كبيرة، وعليه كانت من أولى المسئوليات التى تم فيها مواكبة التحول الرقمي ، وهذا ما أكدته دراسة (Taylor (2019 أنه ينبغي أن يكون قادة المدارس قادة تعليميين في بيئة رقمية تمامًا كما هو متوقع منهم في البيئة غير الرقمية، وأّن القيادة الرقمية عاملًا أساسيًا في خلق بيئة غنية بالخبرات التعّليمية التي تعمل على مساعدة المتعّلم من تحسين وضعه التعليمي إيجابيات لتوظيف التكنولوجيا الرقمية في ميادين التربية والتعليم، بالإضافة إلى ذلك أن من فوائد التحول الرقمي تكوين متعلمين ومهنيين قادرين ومتمكنين من مواجهة المستقبل .
- كما قد ترجع الباحثة مجيء العبارة" **يوظف برامج الإدارة الالكترونية في تخطيط هيكل النظام المدرسي وتقييم العملية التعليمية"** في المرتبة الأخيرة في ترتيب المهارات القيادية "في المرتبة (الأخيرة) تتعلق بالعوامل الفنية و التقنية للمؤسسة، و التي تعد عائقا في توظيف هذه البرامج ، كقلة استخدام التقنيات الحديثة كالأنترنت و غيرها، و عدم توفر أجهزة عملية متطورةتؤدي إلى عدم توظيف برامج الإدارة التكنولوجية ،وهذا ما أيدته دراسة الحربي (2020) والتي توصلت إلى أن التطورات التي أفرزها مجتمع المعرفة، واتجاه النظم التعليمية لتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في العمليات التعليمية ، لم يحظ بهذا القدر من الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ولا يزال يستخدم الوسائل التقليدية مما يتطلب إعادة النظر لتطوير وتحديث تلك القيادة في ضوء مستحدثات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.

وهذا ما جعل العديد من الدراسات ومنها دراسة دراسة (Hero,(2020إلى أهمية القيادة الرقمية للمدير، وتأثيرها على الكفاءة التقنية للمعلمين؛ حيث أشار الى ان ظهور التقنية الحديثة توفر فرصا جديدة في المجتمع ولا سيما في المدرسة لإد ارك الاتجاهات الحالية للتعليم في القرن الحادي التقنية، وكذلك المعلمين كوكلاء للتقنية في القرن الحالي ،وعليه يجب أن يمتلك مديرو المدارس المهارات اللازمة لانهم قادة للمعرفة في المدارس.

توصيات البحث

يوصى البحث بما يلي:

1- عقد دورات وورش تدريبية وتأهيلية للقادة التربويين بهدف تعريفهم بالأدوار المستقبلية .
2- ضرورة تنمية مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى القيادات التربوية
3- تفعيل دور المدرسة تجاه المجتمع المحلى، وتعزيز هذا الدور لدى المعلمين ومديري المدارس والطلبة.

4- ضرورة تبنى وزارة التربية والتعليم لثقافة الأدوار المستقبلية والعمل على تعزيزها لدى مديري المدارس عن طريق دورات وورش عمل.

5- ضرورة اعتماد أحد نماذج مدارس المستقبل العالمية ومهاراتها وعلى رأسها النموذج الأوروبي من قبل الوزارة كأداة فاعلة لتقييم الأداء في مدارسنا.

المراجع

أولا- المراجع العربية :

1. جمال الدين ،نادية يوسف (2018) : الثورة الصناعية الرابعة والتعليم للحياة ،في أعمال المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس "المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم 5-6 ديسمبر ، مجلة العلوم التربوية لكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة ،48- 61
2. نبيل سعد خليل و عبد الباسط محمد دياب (2018) . المهارات القيادية و الإدارية لمديري مدارس المستقبل في جمهورية مصر العربية: رؤية مستقبلية، مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف ،ع16 ، ج 2 يوليو ،39- 50
3. أحنادو سيسي (2016)، إصلاح التعليم الثانوي الفني في ضوء استراتيجية اليونسكو للتعليم والتدريب التقني والمهني، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 2، ص ص 231-250.
4. إيمان حسن على (2018):" أثر جودة التعليم على تنافسية الأداء الصناعي وتحديات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة مقارنة بين مصر وسنغافورا "، مجلة مصر المعاصرة، مج (109)، ع (532)، الجمعية المصرية للاقتصاد والإحصاء والتشريع، ص 5-41.
5. إيمان ذكي أحمد (2017):" تطوير التعليم الصناعي في ضوء المتطلبات المتجددة لعصر اقتصاديات المعرفة "، مجلة البحث العلمي في التربية، ج (9)، ع (18)، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، ص ص584- 560.
6. إيمان سامي عبد النبي (2020) :تطوير القدرة المؤسسية لرياض الأطفال بمصر في ضوء متطلبات رؤية مصر 2030 ، المجلة التربوية بكلية التربية ، جامعة سوهاج ، ج 80 ، ديسمبر ، 1247 - 1300
فايزة أحمد مجاهد (2019) : رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في مصر، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية ، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل ، مج 2 ، ع 4 ، أكتوبر 119- 139
7. البوسعيدي ،حمد بن عبد الله (2012). الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل ، ماجستير (غير منشورة) ، عمادة الدراسات العليا ،جامعة مؤته
8. جامعة المنصورة (2019)، حلقة نقاشية عن الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم، مؤتمر تدويل التعليم العالي، الفترة من 18-20 مارس 2019م.
9. جمال الدهشان (2019)، هل مؤسساتنا التعليمية مهيأة للتعامل مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ؟، 7 أبريل 2019، جريدة إبداع العرب الإلكترونية.
10. جمال على الدهشان ومنال فتحي سمحان (2020) : المهارات اللازمة للإعداد لمهن ووظائف المستقبل لمواكبة الثروة لصناعية الرابعة ومتطلبات تنميتها "رؤية مقترحة، المجلة التربوية ،جامعة سوهاج ، العدد الثمانون – ديسمبر ، 2 – 149

11. جمال فرحات على (2019): تفعيل الشراكة بين التعليم الثانوي الصناعي والمؤسسات الإنتاجية في مصر"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
12. جمال فرحات علي (2011): دور التعليم الثانوي الصناعي في التنمية الاقتصادية بمحافظة الفيوم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم
13. حسن الببلاوي (2018)، تربية الأمل وتمكين الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة، ورقة عمل مقدمة لمائدة مستديرة بعنوان " تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة"، ص ص 25-26.
14. خالد مصطفى مالك، و دينا ماهر عاصم، (2019)كفايات الإدارة التعليمية وتكنولوجيا التعليم اللازمة لمجتمعات التعلم المهنية فى ظل مهارات القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعية الرابعة مجلة دراسات فى التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد، 7112، 22-
15. الدوسري ، عبد العزيز سالم .(2019) .العوامل المحفزة لاختيار المدارس الأهلية من وجهة نظر أولياء الأمور ، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية ، ع9 ، أبريل ، 270- 227
16. سليمان محمد الكعبي (2018): موسوعة استشراف المستقبل ، دار قنديل للطباعة والنشر والتوزيع ، الإمارات العربية المتحدة
17. السند ،عهود حسين (2022). أسباب تزايد الإقبال على المدارس الخاصة في دولة الكويت ،ماجستير ،غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة اليرموك .
18. سهيلة هاشمي و صحراوي بن حليمة (2016). طبيعة تصورات أولياء التلاميذ للمدارس التربوية لعمومية وعلاقتها بانتشار المدارس التربوية الخاصة ،دراسة ميدانية في مدين البليدة ، ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامع عبد الحميد ابن باديس
19. سوزان دوغلاس وأخرون (2018).الانفتاح على عالم من الإمكانات ،المهارات الأساسية للتعلّم والعمل والمجتمع ، منشورات (المركز الثقافي البريطاني
20. طولان، تهاني صالح (2016).دور القيادة الاستراتيجية في إعداد وبناء القيادات المستقبلية ، المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية ،جامعة قناة السويس، مج7 ، 445-575
21. عبد العزيز الحر (2010): أدوات مدرسة المستقبل ، القيادة التربوية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض – المملكة العربية السعودية
22. عبده، رمضان أحمد (2015).الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي ،مجلة الإدارة التربوية ، س2 ،ع2 ،مارس 275- 290
23. عفاف محمد زهو (2017) : إعداد معلم مدرسة المستقبل في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، مج 32 ، ع1 ، 329- 357
24. فاطمة زكريا محمد (2019):" سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة "، مجلة الثقافة والتنمية، س (9)، ع (139)، جمعية الثقافة من أجل التنمية، القاهرة، ص 278.
25. فيفي أحمد توفيق (2017) : سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ، المجلة التربوية بكلية التربية ، جامعة سوهاج ، ع 47 ،يناير ، 114- 260
26. ليلي بنت علي الشندوية (2016) : الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم ا الأساسي بسلطنة عمان في ضوء بعض النماذج العالمية ، ماجستير(غير منشورة) ، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى .

27. مجمع اللغة العربية (1997):**المعجم الوجيز**، القاهر: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ص396.
28. محمد إبراهيم عطية (2013) :الدراسات المستقبلية ،ماهيتها وأهميتها وتوطينها عربيًا ، في فعاليات منتدى الجزيرة السابع ،قطر16- 18 مارس .
29. محمد إبراهيم منصور (2015) : الدراسات المستقبلية في الوطن العربي الحال والمال اصنع مستقبلك بنفسك قبل أن يصنعه لك الآخرون، في أعمال ندوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 22- 24 سبتمبر
30. محمد أبو حمور (2019)، الثورة الصناعية الرابعة ومستقبل التعليم والتنمية، صحيفة الرأي، بتاريخ 2019/10/6، عمان، الأردن.
31. محمد حمدي ذكي (2017) : تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية 2014-2030 (دراسة استشرافية) ، المجلة التربوية ،جامعة سوهاج ، العدد التاسع والأربعون – يوليو ، 458 – 536
32. محمد عبد القادر الفقي (2018)، الثورات الصناعية الأربع؛ إطلالة تاريخية، مجلة التقدم العلمي – مجلة علمية فصلية تصدر عن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، العدد 103، ص ص 8 - 15
33. محمد عبد القادر الفقي (2018)، الثورات الصناعية الأربع؛ إطلالة تاريخية، مجلة التقدم العلمي – مجلة علمية فصلية تصدر عن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، العدد 103، ص ص 8 – 15
34. محمد مراياتي (2018)، الثورة الصناعية الرابعة – آفاقها ومستلزماتها في الوطن العربي، مجلة التقدم العلمي – مجلة علمية فصلية تصدر عن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، العدد 103، ص ص 16 – 22.
35. مها عبد العظيم فودة (2021) الكفايات القيادية اللازمة لمدير المرسة ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع 135 ، يوليو ،525- 543
36. هاني سويلم (2018)، التعليم الفني هو الحل لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر " مصر تستطيع " المنظم من قبل وزارة الهجرة المصرية، 17-18 ديسمبر 2018م، الهيئة العامة للاستعلامات، مصر.
37. هيثواى، لارى (2016). إتقان الصناعية الرابعة، **مجلة فكر**، ع14، الرياض، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، 112-113.

ثانيًا – المراجع الأجنبية

1. (Aida AryaniShahroom; NorhayatiHussin: Industrial Revolution 4.0 and Education. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8(9), 2018, pp 314–319
2. .Mahfud M. Gamar; M. Saunan Al Faruq; Lina: Challenging the Indonesian Primary Education in Industrial Revolution 4.0 Era. Advances in Social Science ،Education and Humanities Research ،Vol. 269 ، 2018 ،pp. 46- 48.
3. Aida AryaniShahroom; NorhayatiHussin: Industrial Revolution 4.0 and Education. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences، 8(9)، 2018، pp 314–319.
4. Devi Krisnawati; RahmawanTariDhistianti Mei; AyuPuspitaningtyas: Development Strategy of Study Programs in Higher Education to Respond the Fourth Industrial Revolution

5. Education in Industrial Revolution 4.0 Era. Advances in Social Science، Education and Humanities Research، Vol. 269، 2018، pp. 46- 48.
6. Meylinda Maria; FaaizahShahbodin، and NaimChe Pee: Malaysian Higher Education System Towards Industry 4.0- Current Trends Overview. Proceedings of the 3rd International Conference on Applied Science and Technology (ICAST'18) AIP Conf. Proc. 2018، pp. 020081-1–020081-7.

النمط الديمقراطي في القيادة و دوره في فعالية و نجاح المؤسسات التعليمية- دراسة سوسيوتربوية-

The democratic style of leadership and its role in the effectiveness and success of educational institutions - a socio-educational study -

د. خوني وريدة/ جامعة تبسة/ الجزائر
Dr.khouni ourida/University of tebessa/Algeria
د. عزاز حليم/ جامعة تبسة/ الجزائر
Dr.azzaz halim/University of tebessa/Algeria

ملخص الدراسة:

صار التعليم اليوم واحد من أكبر الصناعات الإنتاجية في المجتمع ؛وبالتالي زادت مسؤولياته ، وأهدافه، وتكنولوجياته؛وعليه فإننا بحاجة ملحة إلى إدارة واعية تمتلك مؤهلات قيادية وعلمية وتربوية عالية، لتقوم بتوجيهه والإشراف عليه؛ والقيادة التربوية عملية ضرورية تعنى بقيادة المؤسسات التربوية ومن بين هاته المؤسسات مؤسسة المدرسة كمؤسسة تعليمية تعلمية.

فالإدارة المدرسية وسيلة وليست غاية، وهي نشاطا تعاونيا وليس عملا أليا يسهم فيه الإداري وأعضاء هيئة التدريس ؛فهي كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المسطرة مسبقا؛ ولابد أن يكون التعاون والحوار و القيادة بأسلوب ديمقراطي تشاركي تشاوري لضمان سيرورة القيادة ونجاحها و فعليتها، وهذا ما سنحاول مناقشته في مداخلتنا هذه **النمط الديمقراطي في القيادة و دوره في فعالية و نجاح المؤسسات التعليمية- دراسة سوسيوتربوية-** ونحاول معرفة تأثير النمط الديمقراطي على القيادة التربوية للمدرسة وكيف يسهم هذا النمط في فاعليتها ونجاحها. **كيف يؤثر النمط الديمقراطي على القيادة التربوية للمدرسة ؟**

الكلمات المفتاحية: القيادة،القيادة التربوية، الإدارة المدرسية، الأسلوب الديمقراطي، الفاعلية.

Abstract:

Today, education has become one of the largest productive industries in society, and therefore its responsibilities, objectives, and technologies have increased. Therefore, we urgently need a conscious administration that possesses high leadership, scientific and educational qualifications, to direct and supervise it; Educational leadership is a necessary process concerned with leading educational institutions, and among these institutions is the institution of the school as an educational and learning institution.

School administration is a means and not an end, and it is a cooperative activity and not an automated work in which the administrator and faculty members contribute. Cooperation, dialogue and leadership must be in a democratic, participatory, and consultative manner to ensure the process, success and effectiveness of the leadership, This is what we will try to discuss in our intervention, this democratic style of leadership and its role in the effectiveness and success of educational institutions - a socio-educational study - and we try to know the impact of the democratic style on the educational leadership of the school and how this style contributes to its effectiveness and success. How does the democratic style affect the educational leadership of the school?

Keywords: Leadership, educational leadership, school administration, democratic method, effectiveness

مقدمة:

تلعب الإدارة المدرسية التعليمية دورا أساسيا في نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ لما تقدمه من إسهامات في تربية الفرد وإعداده للحياة وتنشئته، باعتبارها أحد القوى الرئيسي، وتتغير وظائف ومهام الإدارة المدرسية بتغير العصر تبعا لعدة عوامل كتغير النظرة للعملية التربوية والأيديولوجية التي توجه الفكر التربوي،والظروف السياسية والاقتصادية التي تسود المجتمع.ولم يعد ينظر للإدارة كمحافظة على النظام فحسب بل تتعداه الى أكثر من ذلك فالقيادة التربوية لها دور مهم لنجاح أي مؤسسة تربوية تعليمية وهي تقديم الدعم للمعلمين للتخطيط بشكل فعال وتقوية البرامج التعليمية لتطوير البرامج التعليمية الفعالة، لضمان نجاح تعلم الأفراد،الايجابي ضمن إطار تعلم متعددة، وذلك بتشجيع التفاعل والتعاون بين المعلمين وتوجيههم .

وعليه فإننا بحاجة ملحة إلى إدارة واعية تمتلك مؤهلات قيادية وعلمية وتربوية عالية، لتقوم بتوجيهه والإشراف عليه؛ والقيادة التربوية عملية ضرورية تعنى بقيادة المؤسسات التربوية، ولنجاحها لابد من إتباع أسلوب قيادي ناجح، الأسلوب الذي يقدم لنا نتائج ايجابية ، فنمط القيادة يؤثر على فاعلية الإدارة ونجاحها ويحكم على استمرارها وتطورها، وفي هذه الورقة البحثية سنحاول مناقشة موضوع هام في المنظومة التعليمية **النمط الديمقراطي في القيادة و دوره في فعالية و نجاح المؤسسات التعليمية- دراسة سوسيوتربوية**- ونحاول معرفة تأثير النمط الديمقرطي على القيادة التربوية للمدرسة وكيف يسهم هذا النمط في فاعليتها ونجاحها. **كيف يؤثر النمط الديمقرطي على القيادة التربوية للمدرسة ؟ ويتفرع على هذا السؤال جملة من الأسئلة:**

1. **ماذا تعني بالقيادة و الإدارة وما الفرق بينهما؟**
2. **ما العلاقة بين الإدارة المدرسية والقيادة التربوية؟**
3. **ما أنماط القيادة التربوية؟**
4. **ما خصائص الأسلوب الديمقراطي للقيادة و تأثيراته على نجاحها؟**

وللإجابة على هذه الأسئلة لابد أن نتطرق للعناصر التالية:

اولا: القيادة من منظور سوسيو اداري:

1. **تعريف القيادة:** هي القدرة على تحريك الناس نحو الهدف، فالذي لا يملك القدرة على تحريك الناس ليس بقائد.والذي ليس له ناس يحركهم ليس بقائد.، والذي ليس له هدف يحرك الناس إليه ليس بقائد.؛ فالقدرة والناس والهدف هي التي تصنع القائد، (طارق السويد، 2017) يقول النبي ﷺ: «كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عنْ رعيته.»

2. **الفرق بين القيادة و الإدارة:**

يخلط الكثير من الناس بين القيادة و الإدارة هل كل مَنْ وصل إلى منصبٍ يعدُّ قائدًا؟ هل كل مدير أو وكيل إدارة أو حتى وزير يعتبر قائدًا؟ كيف لنا أنْ نفرّق بين القيادة والإدارة؛ **لإدارة** تتعامل مع الإنجاز **الحاضر** أما **القيادة** فتركز على **المستقبل**. الإدارة تركز على **العمل** ، أما **القيادة** فتركز على **العلاقات والناس**.

فبلا إدارة لا ننجز الأعمال، وبلا قيادة لا نعرف ماذا سنعمل، وبلا إدارة لا نحل مشاكلنا، ولكن بلا قيادة تخرب العلاقات الإنسانية.؛ **قد تتمثل القيادة والإدارة في شخص واحد**؛ فيمارس قيادة ويمارس إدارة، **وقد تتوزع على الأشخاص** :فيمارس بعضهم القيادة، والبعض الآخر يمارس الإدارة.

يتضح مما سبق، أن القائد لا يمكن أن يعمل بمعزل عن الآخرين، لذا فإن من الشروط الأساسية لنجاحه في القيادة، تفهم قدرات واستعدادات من يعملون بمعيته والتجاوب مع حاجاتهم وآمالهم وطموحاتهم لكي يستطيع أن يؤثر فيهم التأثير الفاعل الذي يجعلهم على قناعة وثقة عالية في قيادته لهم.. والعمل القيادي يسير في اتجاهين متعاكسين ولكنهما ملتقيان، فالقائد يؤثر في اتباعه ويتأثر بهم، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تعديل في سلوك الطرفين وتصرفاتهم.

إن الحديث عن القيادة يقودنا إلى الحديث عن الإدارة "فالإدارة والقيادة عمليتان متلازمتان، ففي كل موقف هناك بُعد إداري يتعلق بمراعاة أنظمة وتعليمات، ويفترض في كل موقف أيضا أن تكون هناك إمكانية قيادة تسند إلى عملية تفاعل وتفكير، وإلى التطلع إلى إدارة ذات توجه إبداعي مبادر (الحر، 1424هـ) ويمكن الوقوف على الفروق بين القائد والمدير من خلال الجدول التالي:(سعاد بنت إبراهيم البراهيم،12- 14/ 5 / 1428هـ)

القائد	المدير
يبتكر	يدير
يطوّر	يحافظ
يركز على الأشخاص	يركز على الهيكل التنظيمي
يعتمد على سلطة الثقة	يعتمد على السيطرة
يجدد	يقلد
لديه رؤية بعيدة المدى تخطيط طويل المدى	لديه رؤية قصيرة المدى تخطيط قصير المدى
يتحدى الوضع الراهن	يتقبل الوضع الراهن

***(الأغبري، 2000)**

3. صفات القائد الفعال:

✓ الرؤية المرشدة: معرفة ما يراد منه على المدى الطويل، لن يستطيع إنسان توجيه الناس بشكل فعّال ما لم يوجّه نفسه، فعليه اختيار مجاله بشكل صحيح، ثم يحدد مشاريع لحياته، ثم يحول ذلك إلى خطة لـ 5 سنوات.

✓ التوازن بين الروح والعقل والعاطفة والجسد.

✓ التعامل مع الناس وبناء العلاقات أما التعامل فيكون من خلال عدة عناصر:

- **الفهم والاتصال** :حسن الاستماع، الإحساس بمشاعر الآخرين ومراعاتها، معرفة وفهم النفسيات.
- **التأثير** :يبني نفسه بحيث يحبّه من يحتكّ به، من خلال خدمته للناس وتلبية احتياجاتهم والإقناع والوفاء.
- التحفيز :اشعاع الطاقة الإيجابية وإشعارهم بالأمان، وإعطاء الصلاحيات والتشجيع المستمر.

وأما بناء العلاقات:

- **الابتسامة** :يقول سيدنا جرير بن عبد الله البجلي: (ما رآني رسول الله ﷺ منذ أسلمت إلى أنْ مات إلا وتبسم(، وكان يوصف ﷺ أنه: (بسّامًا)، وفي دراسات القيادة: منْ يمتلك هذه الصفة فإنّ الناس يلتفّون مِنْ حوله.
- **الاعتراف بالخطأ** :نعترف بأخطائنا ولا نبررها حتى يتعلم المتدربون ذلك، أحد المؤدبين للمأمون ضربه يومًا دون ذنب، فلما صار خلفية استدعاه ليعاقبه على فعلته، عندها سأله المؤدب أم تنسها؟ فقال: لا، قال: كذلك المظلوم لا ينسى مظلمته.
- **السيطرة على السلوك.**
- **بناء العواطف** :الإنسان بلا عواطف يصبح كالآلة.

✓ التحكّم:

- الحضور والمعرفة :يعيش بين الناس ويفهم منهم.
- **الإدارة** :التخطيط والعقوبات مع العدل والجرأة والإبداع.
- **التوجيه** :فن المشاورة، والثقة بالنفس دون غرور، والحزم والشدة في موضعها، والمرونة والتدرج في الإصلاح، والتثبّت.
- **النفوذ** : ويتمثل في السلطة والمسؤولية؛ ف**السلطة** هي الحق المعطى للمسؤول في أنْ يتصرّف ويُطاع، أما **المسؤولية**، فهي الالتزام بتحقيق الأهداف، **والسلطة والمسؤولية** ترتبطان بالمنصب وتنتقل من شخص إلى آخر، أمّا **النفوذ** :فهو القدرة على إحداث تغيير ممنوع، وهو غير مرتبط بالمنصب وإنما مرتبط بالشخص، والقائد الذي ليس لديه نفوذ فهو قائد ضعيف، وهذا النفوذ قد يأتي من: العائلة، أو الأموال، أو المنصب، أو العلم، أو مِنْ مصادر أخرى، وهو قابل للاكتساب.

✓ معرفة الناس: التكامل بالاستفادة من مهارة كل شخص وتغطية النقص عند الآخرين، الاستفادة من الآخرين لتصحيح الاخطاء وتكوين فريق، ثم تفقد الجميع ومتابعتهم(طارق السويد، 2017)

ثانيا: الإدارة المدرسية رؤية سوسيو تربوية:

علما أن التعليم صار اليوم واحد من أكبر الصناعات الإنتاجية في المجتمع ؛وبالتالي زادت مسؤولياته ,وأهدافه,وتكنولوجياته؛وعليه فإننا بحاجة ملحة إلى إدارة واعية تمتلك مؤهلات قيادية وعلمية وتربوية عالية,لتقوم بتوجيهه والإشراف عليه. (سعيد إسماعيل علي، 1982، ص:45.)

1. **تعريف الإدارة المدرسية:**

ومن بين التعاريف التي أعطيت للإدارة المدرسية ندرج:

"يقصد بالإدارة المدرسية مجموعة الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها القائمون على إدارة المدرسة؛أو ناتجة عنهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة."(دخيل الله محمد الصريصري، يوسف حسن العارف ،2003،ص:63)

ونعرض تعاريف أخرى كما تناولها **عزيزي عبد السلام** في كتابه **"مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث"**من بينها:

عرفها ˝**جوردن**˝ ˝**jorden**˝:بأنها «جملة الجهود المبذولة في مختلف الطرق التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية.»

ويعرفها **صلاح عبد الحميد مصطفى** بأنها « جملة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام بواسطة آخرين عن طريق تحقيق وتنظيم وتنسيق،ورقابة مجهوداتهم لتحقيق أهداف المنظمة.»

ويعرفها **أحمد إبراهيم أحمد**:على أنها«هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة أو فلسفة تربوية تضعها الدولة،رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة. ». (عزيزي عبد السلام، ص-ص:47-48.)

وبالاعتماد على هاته التعاريف يمكن إعطاء تعريف للإدارة المدرسية بأنها«جميع الجهود والأنشطة والعمليات من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة التي يقوم بها المدير والعاملين معه من إداريين بغرض بناء وإعداد التلاميذ من جميع النواحي العقلية والاجتماعية والأخلاقية والوجدانية والجسمية؛بحيث يستطيع التكيف بنجاح مع المجتمع ويحافظ على بيئته المحيطة به ويساهم في تقدم مجتمعه. ».(عزيزي عبد السلام، ص-ص:47-48.)

ويعرفها **محمد إبراهيم حسان** في كتابه **الإدارة لتربوية** «التأثير في جماعة من البشر هم التلاميذ حتى يواصلوا نموهم نحو أهداف محددة بواسطة جماعة أخرى (حسن محمد إبراهيم حسان،محمد حسنين العجمي، 2007،ص-ص:102-103)

إذا فإن الإدارة المدرسية عبارة عن مجموع الجهود التي يقوم بهاالعاملين في المدرسة من أجل إعداد التلاميذ إعدادا كاملا في جميع جوانب الحياة مما يساعدهم على تكوين شخصياتهم والتأقلم والتكيف مع البيئة المحيطة بهم.

وهكذا فإن الإدارة المدرسية وسيلة وليست غاية,نشاطا تعاونيا وليس عملا أليا يسهم فيه الإداري وأعضاء هيئة التدريس ؛فهي كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المسطرة مسبقا.

2. **وظائف الإدارة المدرسية:**

تلعب الإدارة المدرسية التعليمية دورا أساسيا في نجاح العملية التعليمية التعلمية؛لما تقدمه من إسهامات في تربية الفرد وإعداده للحياة وتنشئته، باعتبارها أحد القوى الرئيسية؛وتتغير وظائف ومهام الإدارة المدرسية بتغير

العصر تبعا لعدة عوامل كتغير النظرة للعملية التربوية والأيديولوجية التي توجه الفكر التربوي،والظروف السياسية والاقتصادية التي تسود المجتمع.ولم يعد ينظر للإدارة كمحافظة على النظام فقط بل تتعداه إلى وظائف أخرى نوجزها في الأتي:

- ✓ دراسة المجتمع ومشكلاته وأمانيه وأهدافه ؛أي الاهتمام بدراسة مشكلات المجتمع والمساهمة في إيجاد الحلول لها ، ممّا زاد التقارب بين المدرسة والمجتمع.
- ✓ اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية، لذلك تعمل المدرسة على تزويد المتعلمين بخبرات تساعدهم على مواجهة مشكلاته.
- ✓ تهيئة الظروف والخبرات التي تساعد على تربية التلاميذ، وتعليمهم لتحقيق النمو المتكامل لشخصيتهم (محمد حسن العمايرة، 1999، ص-ص:55-58.)
- ✓ الارتفاع بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج للوصول لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة والتي رسمها المجتمع.
- ✓ ينبغي على الإدارة الفاعلة أن تتطلب الفكر والعلم والمعرفة كما تتطلب الكفاية العملية وإتقان المهارات الأدائية بالإضافة إلى المهارات الإنسانية والاجتماعية.
- ✓ الإدارة الفاعلة هي التي تقوم بترجمة النظريات الفلسفية إلى واقع ملموس وتطبيق فعلي.
- ✓ تقوم الإدارة المدرسية بإحداث التغير والتقدم والمحافظة على الاستقرار في الوقت نفسه، وتوجيه التغير في الاتجاه المرغوب. (محمد حسن العمايرة، 1999، ص-ص:55-58.)
- ✓ تنمية القيم الأخلاقية الحميدة، والمثل العليا.
- ✓ أن تكون الإدارة المدرسية إدارة إنسانية تتصف بالمرونة بشرط تحقيق التوازن بين أهدافها، وحاجات المجتمع، وتساير وتتماشى مع الاتجاهات التربوية والتعليمية.
- ✓ أن تكون قادرة على ممارسة علاقات إنسانية طيبة، وتهيئة الظروف الاجتماعية المناسبة للتعلم لأجل هدف واحد مشترك (حسن محمد ابراهيم حسان، محمد حسنين العجمي، مرجع سابق، ص-ص:107-114)

3. أهداف الإدارة المدرسية

تلعب الإدارة المدرسية التعليمية دورا أساسيا في إنجاح العملية التعليمية؛ إذ أن مستوياتها الأساسية الرئيسية تكمن في تنظيم العملية التعليمية وتخطيطها وتعمل على تهيئة الأجواء النفسية والاجتماعية والتجهيزية للتعلم، والإدارة المدرسية مطالبة باستحداث بنى وهياكل تعنى بمسألة التنسيق والترتيب لربط الدارسين بالمجتمع ومواقع العمل ومطالبة بأخذ مسألة التوجيه والإرشاد الطلابي (عبد العزيز بن عبد الله السنبل، 2002،ص-ص: 275-276.)

لذلك تسعى الإدارة المدرسية لتحقيق مجموعة من الأهداف نلخصها في الآتي:

- ✓ تسيير شؤون المدرسة بما يكفل عطاء كل فرد فيها.
- ✓ الاهتمام بوضع الخطط التطورية اللازمة للمدرسة والإشراف التام على تنفيذ الأعمال المدرسية.
- ✓ المحافظة على النظام العام في المدرسة.
- ✓ توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نمو التلاميذ.

- ✓ السعي إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يرضاها المجتمع (دخيل الله محمد الصريصري، يوسف حسن العارف، مرجع سابق، ص-ص:63-64)

نلاحظ أن هذه الأهداف تسعى لها كل إدارة مدرسية في أي مكان وأي زمان، ولكن هناك أهداف تسعى الإدارة المدرسية العربية لتحقيقها أو بالأحرى التي يجب أن تسعى إلى تحقيقها كما حددها المؤتمر الفكري الثاني لوزراء التربية العرب ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ تعزيز تدريس العقيدة والثقافة الإسلامية في جميع مراحل التعليم (عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص-ص:284-288)
- ✓ تعزيز السياسات التربوية العربية المؤكدة على مبادئ وقيم الانتماء العربي والإسلامي وحماية الهوية الثقافية و التراثية للأمة.
- ✓ التأكيد على إكساب الدارسين لمهارات الحياة وقيم المواطنة، وحماية الأمن الوطني والمحافظة على الصحة العامة والشخصية.
- ✓ العناية بالقيم والمبادئ الإسلامية والعربية، وربط الدارسين بحضارتهم وأمتهم وتاريخهم، وتبصيرهم بما يدور حولهم من أحداث وتحديات.
- ✓ ترسيخ قيم وثقافة المواطنة وحقوقها، عبر الأنشطة الصفية وغير الصفية (المرجع السابق، ص-ص:284-288)

ومن خلال ما سبق نحاول الآن التطرق إلى القائمين على إدارة المدرسة بما فيها مدير المدرسة ومستشاري التربية لنذكر بعض صفاتهم ومهامهم كما يلي:

ثالثا: القيادة التربوية أنماطها ومهامها:

1. **تعريف القيادة التربوية:** هي قدرة القائد التربوي على توجيه سلوك الأفراد بطريقة فعالة تؤثر في تفكير الآخرين، وتحقق التفاعل الاجتماعي بينهم، وترفع من مستوى أدائهم، في ظل بناء الجماعة والمحافظة على تماسكها، وعادة ماتكون هذه القيادة مسؤولية المدراء الذين يقودون العمليات التعليمية. والمدير الناجح هو القائد وهو أساس نجاح العملية التربوية، وذلك لما له من دور إيجابي كبير في إنجاح التفاعل الايجابي بين المرؤوسين من خلال اتباع أنماط قيادية فعالة، لها تأثير على نجاح المؤسسة التعليمية.

يرى عبد الصمد الاغبري " هي قدرة القائد الإداري –الدير على التاثير قي سلوك واتجاهات مرؤوسيه، وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق الأهداف التربوية" (عبد الصمد الاعبري،2000،ص:82)

ويري كلارنس: " الطريقة التي يؤثر فيها الافراد عن قصد في وضع وتحقيق الاهداف الجماعية، أي أهداف المؤسسة" (طه الحاج الياس،1985،ص:11)

فالقيادة التربوية هي عملية تفاعل اجتماعي نفسي، قيادي وتربو ي، وهي عملية تأثير القائد في الطاقم الإداري من أجل تحقيق الأهداف والغايات التي يصبوا إلى تحقيقها ما يسمى بالغايات والمرامي التربوية..

ومن هنا نلخص مفهوم القيادة التربوية في النقاط التالية:

- أسلوب إداري نمط قيادي.

- تفاعل اجتماعي وتربوي بين المدير والطاقم الراداري لمؤسسة التربوية.
- علاقة تأثير ، تأثير مدير المدرسة على الطاقم الراداري لمؤسسة التربوية إداريين، معلمين، تلاميذ.
- عملية تحقيق الأهداف؛ أي الأهداف التربوية والغايات والمرامي التي تسعى المدرسة للوصول إليها
- عملية إصلاح وتجديد، وتطوير؛ أي تطوير في العمل القيادي، وتسيير المؤسسة التربوية لتواكب التطورات.

2. **أنماط القيادة التربوية:** هناك عدة أنماط للقيادة تقوم الإدارة التربوية بتطبيقها ، ولكل نمط ايجابيات وعيوب وتأثيرات على الإدارة ونجاحها وفاعليتها ومن الأنماط نذكر:

✓ **القيادة الديمقراطية:** هو الأسلوب الذي يعتمد على المشاركة في هذه العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه، وتفويض السلطة التي تُشبع حاجاتهم، وتسمح لطاقاتهم الكامنة داخلهم بالانطلاق، وحل مشكلاتهم، ومشاركتهم باتخاذ القرارات، وممكن القول بأنها قيادة تشاركية، وهو من أكثر أساليب القيادة السائدة اليوم وأكثرها فاعلية. ويمكن نلخصها في:

- اهتمام القيادة المدرسية بالتخطيط.
- تكوين علاقات عمل فاعلة بين المدير والطاقم الإداري.
- تطبيق السياسات والإجراءات الإدارية لفاعلية إدارة المدرسة.
- الاعتماد على مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في تسيير المؤسسة التربوية.
- تطوير أداء الطاقم الإداري بأساليب و سياسات متطورة من اجل ضمان فاعلية المؤسسة التربوية.
- دعم المؤسسة التربوية لابتكار والتجديد.
- لابد من توافر الاتجاهات الايجابية لتطوير المؤسسة التربوية وطاقمها الإداري..

✓ **القيادة الأوتوقراطية: الأسلوب الديكتاتوري**: وهذا الأسلوب عكس أسلوب الديمقراطية، وهو من أساليب القيادة السلبية، العنيفة والمتشددة، والمتسلطة، القائمة على إصدار الأوامر الصارمة، ويفرض على مرؤوسيه قبولها، ويستخدم فيه القائد بدرجة كبيرة العقاب والتخويف، وممكن ان يستخدم فيه القائد أسلوب المراوغة أو المناورة وهو أن يجعل المرؤوسين يعتقدون بانهم قاموا بالمشاركة في اتخاذ القرار بينما هو بنفسه من قام بصنع هذا القرار.

✓ **القيادة البيروقراطية:** وهو النمط الذي يرفض فيه القائد التجديد، أو الخروج عن المألوف ورفض الأساليب الغير معهودة، وذلك بعد استماع القائد لمرؤوسيه والتفكير معهم، ورفض أفكارهم المتجددة الغير مألوفة حتى لو كانت تهدف للتطوير والتجديد. وغالبًا لايشعر فيه المرؤوسين بالرضا.

✓ **القيادة التحويلة**: وهي القيادة التي يقوم فيها القائد بدفع مرؤوسيه إلى الخروج من منطقة الراحة وذلك بتغيير المهام الأساسية التي يقوم المرؤوسين بالعمل عليها كل أسبوع أو كل شهر إلى مهام متعددة ومتجددة لتحسين مهاراتهم وتطور أفكارهم، وهذه المهام تزداد صعوبة تدريجيًا مع الوقت. القيادة المتساهلة هو نمط إداري يتميز فيه القائد بشخصية مرحة متواضعة، لديه معلومات غنية بمجال مهنته، يحترم كل فرد من أفراد المدرسة، لا يرغب بتقييد حرية مرؤوسيه ولا يفرض عليهم رأيه ولا يفرض عليهم نمط معين، لذلك تنعدم في هذا النمط روح العمل والفريق، مما يؤدي إلى حالة من الفوضى والتسيب في المؤسسة التعليمية.(أزهار عبد الجليل، 2022/09/26)

.3مواصفات المدير القائد التربوي: :هناك عدة مواصفات يتسم بها مدير المدرسة كقائد تربوي، تساير عمله ومهنته، وقد حددها علماء التربية في عدة نواحي منها:

***صفات مهنية:**

- ✓ الإيمان بمهنة التدريس والاعتزاز بها، وفهم البيئة المحيطة بالمدرسة ومشكلاتها.
- ✓ الإلمام بأهداف بالمرحلة التعليمية التي يعمل بها وخصائص طلابها، أي إذا كان في المدرسة المتوسطة فعليه أن يكون مطلعا على خصائص طلاب هذه المرحلة في كل الجوانب.
- ✓ القدرة على العمل مع الآخرين، كالمعلمين والإداريين والتلاميذ، وأوليائهم.
- ✓ أن يكون ديمقراطيا في التعامل، وألاّ يقوم بأي عمل إلاّ إذا أخذ المشورة من العاملين معه في المدرسة.
- ✓ الإلمام بالمهارات الإدارية والمالية، وما يتصل بعمله كقائد تربوي.

القدرة على التخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والتوجيه والقيادة.. (مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبي، ص: 131.)

***صفات شخصية:**

تعتبر شخصية المدير عنصرا هاما في القيادة التربوية، لأنها الأساس في النشاط الإشرافي، ويقصد بها مجموعة الصفات الجسمية والانفعالية والعقلية، حيث أنها تؤثر في تصرفات الفرد،ويمكن تلخيص هذه المواصفات في الآتي:

- ✓ القوة الجسمية والعصبية، يعني الصحة الجيدة لمدير المدرسة حتى يستطيع القيام بمهامه.
- ✓ قوة الشخصية، لأنها هي الأهم في مجال الإدارة المدرسية لما لها قوة على التأثير على الآخرين.
- ✓ الحيوية والطلاقة اللفظية من خلال النشاط والحماس للعمل، والطلاقة تعتبر وسيلة هامة في التواصل الجيد بينه وبين مرؤوسه والعاملين معه.
- ✓ الصحة النفسية: فلا بدّ من أن يتوفر في قائد المدرسة الاستقرار النفسي والعاطفي وقادرا في التحكم في أعصابه، لأن هذا يساعده على توجيه وترشيد العاملين معه ويسهل عليه مهامه (-محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص-ص:95-97)
- ✓ الخلق الطيب والقدوة الحسنة: فيجب أن يكون مدير المدرسة واسع الأفق،حسن التصرف، واليقظة لمواجهة المشكلات.
- ✓ بالإضافة إلى الصبر والمثابرة، لأن القائد الحقيقي لا ييأس عن مواجهة المشكلات (المرجع السابق، ص: 97)

.4مهام المدير القائد التربوي:

ونتطرق هنا إلى مهام مدير المدرسة كما حدد القرار الوزاري بمقتضى الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 6 فبراير 1990، والمتضمن القانون الأساسي بعمال التربية يقرر المهام التي يمارسها مدير المدرسة من نشاطات تربوية وإدارية وغيرها ويمكن تلخيصها في الأتي:

- ✓ يكون مسؤولا على حسن سير المؤسسة، والتسيير والتأطير التربوي والإداري.

- ✓ يلتزم بالحضور الدائم في المؤسسة، ووضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين المدرسين.
- ✓ يقوم بتنشيط مختلف المصالح والدواليب القائمة والتنسيق، ويسخر الوسائل البشرية والمالية لخدمة المصلحة العليا للتلاميذ.
- ✓ وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية، قصد تحقيق التنسيق الأفضل والتكيف الأنسب لعمل الأساتذة.
- ✓ يجب على المدير أن يقوم بزيارة ومراقبة المدرسين في أقسامهم، ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين، والذين تنقصهم الخبرة.
- ✓ توافر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ. تظافر الجهود لمنح تعليم ناجح وتربية مطبقة للأهداف المرسومة.
- ✓ يجب أن يتعاون مع التلاميذ والموظفين والأولياء على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة، والتفاهم واحترام الشخصية.
- ✓ ينبغي أن يهدف عمل المدير إلى إقامة الشروط التي من شأنها إكمال التربية التي تمنحها الأسرة وتيسير الحياة ضمن الجماعة.
- ✓ غرس حب الوطن، والتحفيز على العمل وبث روح التعاون الجماعي واحترام الغير (وزارة التربية الوطنية، مارس، 1993، ص-ص: 58-62.)

-الأسلوب الديمثراطي وفاعلية القيادة التربوية:

تعد القيادة عنصر أساسي يربط بين أفرد الجماعة الواحدة بعضهم ببعض ، لتكافل والتكامل والتشارك في العمل القيادي، لتحقيق أهداف الإدارة، ويكون هذا وفق علاقات إنسانية متينة بين القائد وطاقمه الإداري، بالإضافة للعمل التعاوني و التشاركي ، بطريقة ديمقراطي حيث يكون مصالح الجماعة على حساب الفرد؛ أي ما نسميه بالضمير الجمعي وهذا ما يعكسه الأسلوب القيادي الديمقراطي.

إن هذا الأسلوب يعتمد على المشاركة في هذه العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه، وتفويض السلطة التي تُشبع حاجاتهم، وتسمح لطاقاتهم الكامنة داخلهم بالانطلاق، وحل مشكلاتهم، ومشاركتهم باتخاذ القرارات، وممكن القول بأنها قيادة تشاركية، وهو من أكثر أساليب القيادة السائدة اليوم وأكثرها فاعلية.

فالقيادة التربوية هي دور اجتماعي فعال يهدف إلى توجيه سلوك أفراد الطاقم الإداري في مؤسسة المدرسة،لتحقيق الأهداف التربوية وتطبيق الخطط التربوية المرسومة على ارض الواقع،؛ من خلال بناء الرؤى المستقبلية والتوجهات واستراتيجيات تسيير المؤسسة التربوية، وإيجاد جو ديمقراطي تسوده العلاقات الإنسانية والعمل التشاركي بين جميع أفراد المؤسسة، والتأثير فيهم وتشجيعهم وتحفيزهم لأداء مهامهم على أكمل وجه.

وللقيادة التربوية دورا فاعلا في العملية الإدارية، لجعلها أكثرا نجاعة وفاعلية في تحقيق الأهداف والمرامي والمقاصد التربوية، فهي القادرة على خلق التكامل بين النواحي التنظيمية و الإنسانية والاجتماعية، والتربوية للعملية الإدارية لحقيق بعدا قياديا ناجحا وفاعلا. ولتحقيق هذا لابد من إتباع الخطوات التالية

- اهتمام القيادة المدرسية بالتخطيط، واستراتيجيات التنفيذ في أفل وقت، وأكثر فاعلية.
- تكوين علاقات عمل فاعلة بين المدير والطاقم الإداري؛ أي علاقات إنسانية واجتماعية وطيدة لتحقيق أهداف القيادة التربوية..
- تطبيق السياسات والإجراءات الإدارية الفاعلية لنجاح الإدارة المدرسة.
- الاعتماد على مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية والموضوعية في تسيير المؤسسة التربوية..
- تطوير أداء الطاقم الإداري بأساليب و سياسات متطورة من اجل ضمان فاعلية المؤسسة التربوية.
- دعم الفيادة التربوية للابتكار والتجديد لصالح المؤسسة التربوية.
- لابد من توافر الاتجاهات الايجابية لتطوير المؤسسة التربوية وطاقمها الإداري، ويكون هذا وفق عمل تعاوني وتشاركي بين القائد التربوي وطاقمه الإداري.

-القائد الفاعل و الأسلوب الفعال:

دور مدير المدرسة في المدرسة التقليدية هو تسيير الأمور الإدارية والأعمال اليومية للمدرسة، فعمله مقصور على حفظ النظام وتنفيذ التعليمات، أما في مدرسة اليوم مدرسة العصر الكتنولوجي، والتسارع والتطور فمحتاج لمدير مدرسة بصفته قائدا تربويا، يعني بوضع الرؤية الاستشرافية (Vision) والاستراتيجيات والخطط التربوية لمدرسته ووضع الأهداف والتخطيط لبلوغها بالعمل بروح الفريق الواحد، والعمل الجماعي التعاوني، التشاركي.

وفي مجال العلاقة بين مدير المدرسة والمعلمين لم تعد العلاقة العمودية هي المفضلة، بل لابد أن يحل محلها العلاقة الأفقية ولا يفضل الاتصال التربوي العمودي، بل الاتصال التربوي الافقي، والعمل الجماعي بروح الفريق؛ حيث اذوب المصلحة الفردية من أجل قيادة تربوية فاعلة.

وتؤكد الدراسات التربوية الحديثة الخاصة بمجال الإدارة المدرسية والقيادة التربوية إلى ان لمدير المدرسة الحديثة أدوار أساسية نلخصها في الأتي:

- ، تكون له رؤية واضحة ورسالة طموحة، ودائم التفكير، وعلى استعداد للتطوير والتغيير.
- أن يكون مخطط قادر على وضع خطط تربوية وتنفيذها وتقويمها.
- أن يكون قائدا ديمقراطيا ، يتمتع بقيادة فريق العمل، و يعمل بمبدأ المشاركة ويتمتع بالمرونة والشفافية.
- مشرف مقيم يعمل باستمرار على رفع مستوى معلميه وتحسين أدائهم.

- أن يكون مربيا و قائدا تربويا و قدوة لزملائه في المدرسة وخارجها.
- مدرب مؤهل يعمل بمبدأ تكافؤ الفرص المهنية لكل الطاقم الإداري في المدرسة.
- تنمية الجو الاجتماعي والودي من خلال تنمية العلاقات الإنسانية بينه وبين طاقمه الإداري في مدرسته.
- أن يمتاز بالعدالة الاجتماعية والمساواة المهنية، فلا بد أن يمتلك قدرة عالية لحل المشكلات، واعتماد مبدأ العدالة والإنصاف وعدم التحيز.

4. توصيات واقتراحات: على الإدارة المدرسية ، والقيادة التربوية أن تتخذ طابعا جديدا للقيادة في ضوء الجودة الشاملة، وتعمل على تظافر الجهود من أجل تحقيق مبادئ القيادة الديمقراطي و التشاركية ، لتحسين فعالية القيادة ، واتخاذ انسب القرارات وتحسين الأداء وتطويره بطريقة منظمة علمية وفق استراتيجيات حديثة للقيادة التربوية ويكون هذا بالتزام القيادة التربوية للمؤسسة التربوية بجملة من المبادئ التالية:

- الاعتماد على العمل الجماعي من خلال تكوين فريق عمل .
- الرقابة الذاتية للطاقم الإداري التربوي.
- توطيد العلاقات الإنسانية بين أعضاء الطاقم الإداري التربوي.
- الديمقراطية والمرونة في اختيار السياسات والاستراتيجيات والإجراءات الخاصة بالقيادة التربوية.
- التكيف مع متطلبات العمل المتغيرة .
- التحسين والتجديد المستمر للإدارة والعمل الإداري.
- التقويم المستمر للإدارة وطاقمها الإداري.
- اعتماد التغذية الرجعية، لأنها أساس التطوير والتحسين والتجديد

خاتمة:

فإذا اعتبرنا أن المؤسسات التربوية الأداة الحيوية في المجتمع فإن القيادة التربوية هي المفتاح، ونقطة البدء في عملية إصلاح التعليم وتطويره، لمواكبة حاجات المجتمع وتطلعاته. ومواكبة التطورات التكنولوجية والعالمية، فالتربية في مفهومها المعاصر عملية للتغيير والتطوير و أداة لمواكبة هذا التطور والتجدد والتغير الاجتماعي، ولها من الآثار والنتائج الإيجابية ما يجعلها تحتل المكانة الأولى في ترتيب وسائل الإصلاح والتقدم في أي مجتمع من المجتمعات، فإن نتائج هذه العملية مرتبة ارتباطا وثيقا بإدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتوجيهها على أساس أن النجاح في أي إدارة أو مؤسسة يعتمد على أسلوب القيادة المعتمد في إدارتها وتسيير شؤونها؛ إن مدارسنا الآن تتطلب قيادة تربوية فاعلة مفتوحة تعتمد على المشاركة الفعلية لجميع الطاقم الإداري للمؤسسة التربوية، والذين يتحملون المسؤولية الكاملة لتحقيق الأهداف التربوية ورفع الأداء وتحقيق الجودة التربوية الشاملة. لذا لابد

من التركيز على كيفية اختيار القائد للأسلوب الأمثل للقيادة.؛ فالقيادة التربوية في مدارسنا اليوم نقوم على مبدأ الأسلوب الديمقراطي ، المهارة و التشاركية ، والخطط والاستراتيجيات الحديثة لتسيير المؤسسة التربوية.، وتحقيق أهدافها بأسلوب أكثر فاعلية .

المراجع:

1. الأغبري عبد الصمد-(2000) **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيم المعاصر**، دار النهضة العربية، بيروت
2. دخيل الله محمد الصريصري، يوسف حسن العارف،(2003) **الإدارة المدرسية**. دار ابن حزم، بيروت، لبنان،،
3. وزارة التربية الوطنية، (مارس، 1993)**النشرة الرسمية للتربية. مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**، المديرية الفرعية للتوثيق، الجزائر،
4. حسن محمد إبراهيم حسان،محمد حسنين العجمي،(2007) **الإدارة التربوية**.دار المسيرة، ،الأردن،
5. طارق السويد،(2017) القيادة التربوية نقلا عن: http ://www.googel.com بتاريخ 2022/10/15
6. -محمد حسن العمايرة،(1999) **مبادئ الإدارة المدرسية**. دار المسيرة، عمان، الأردن، ،
7. سعاد بنت إبراهيم البراهيم(12- 14/ 5 / 1428ه) القيادة التربوية الميدانية وأدوارها المأمولة في المدرسة، ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر، للإشراف التربوي، والمنعقدة بمنطقة تبوك، الإدارة العامة للإشراف التربوي
8. سعيد إسماعيل علي،(1982)**المدخل إلى العلوم التربوية**. عالم الكتب، القاهرة، مصر، ،
9. عبد العزيز بن عبد الله السنبل،(2002،)**التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**.المكتب الجامعي االحديث،الاسكندرية، مصر،
10. عزيزي عبد السلام،(2003) **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**.دار الريحانة، الجزائر،

تصور مقترح لتطبيق القيادة الإبداعية في الجامعات وفقًا للاتجاهات المعاصرة

A proposed vision for the application of creative leadership in universities according to contemporary trends

الدكتورة: ليلى مفتاح فرج العزيبي
دكتوراة قيادة تربوية/ الجامعة الأردنية
مستشار في الهيئة الاستشارية العليا ومدرب دولي معتمد في العديد من المنصات الدولية
من ليبيا مقيمة في الأردن، عمان، الجبيهة، إشارة المنهل
البريد الإلكتروني: laila.alezaibe@gmail.com
رقم التليفون: 00962795909207

الملخص

أن الإبداع والابتكار والصفات الشخصية، المتفردة هي أساس الشخصية القيادية الملهمة في صنع النجاح، كما أن الطاقة الإيجابية واستثمارها من القائد يسهم في تحسين الأداء، وأن القائد الناجح والمتميز يستنير بآراء الآخرين ولا ينفرد بقراراته ويعمل بروح الفريق، وتكمن عبقرية القائد الجيد أن يخلق بيئة إبداعية حافزة للإبداع، ومناخا إبداعياً يحض على الإبداع، ويدفع إليه، ويحتضن مخرجاته ويعمقها بما يعود على المؤسسة بالتميز، والريادة والقدرة على تحقيق الأهداف بأقصى قدر من الفعالية. وفي ضوء هذه المعطيات هدفت الدراسة الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق نمط القيادة الإبداعية في الجامعات، والتعرف إلى البيئة الإدارية الملائمة للقيادة الإبداعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وكذلك التعرف على مهارات القيادة الإبداعية اللازمة لبناء قيادات جامعية إبداعية. وفي ضوء ذلك تقدم الدراسة تصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج التحليلي التطويري، إذ استخدمت المنهج الوصفي التحليلي من خلال الوصف الشامل للظاهرة وتحليل المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة. والمنهج التطويري من خلال تقديم تصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية في الجامعات.

وقد توصلت الدراسة إلى وضع الأطر التنظيمية اللازمة لتصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية، كونها مؤسسة تعليمية وتربوية حاضنة للإبداع والابتكار الذي بدوره يُسهم في التنمية المجتمعية وتحقيق الأهداف المنشودة.

وفي حدود نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها تبني التصور المقترح للقيادات الجامعية التي تسعى لتحسين مخرجاتها لمواجهة المتطلبات المتغيرة لسوق العمل.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإبداعية، القيادات الجامعية، الاتجاهات المعاصرة.

Abstract

Creativity, innovation and unique personal qualities are the basis of the inspirational leadership personality in making success, and the positive energy and its investment from the leader contributes to improving performance, and that the successful and distinguished leader is enlightened by the opinions of others and is not alone in his decisions and works in a team spirit, and the genius of a good leader lies in creating a creative environment An incentive for creativity, and a creative climate that encourages and motivates creativity, embraces and deepens its outputs in a way that brings excellence, leadership and ability to achieve goals with maximum effectiveness. In light of these data, the study aimed to identify the most important obstacles that prevent the application of the creative leadership style in universities, and to identify the appropriate administrative environment for creative leadership in light of contemporary trends, as well as to identify the creative leadership skills necessary to build creative university leaders. In light of this, the study presents a proposed vision for activating the creative leadership of university leaders in the light of contemporary trends.

To answer the study questions; The researcher used the developmental analytical method, as she used the descriptive analytical method through the comprehensive description of the phenomenon and the analysis of information related to the subject of the study. And the developmental approach by presenting a proposed vision to activate the creative leadership in universities.

The study found the necessary organizational frameworks for a proposed vision to activate the creative leadership of university leaders, as it is an educational and educational institution that incubates creativity and innovation, which in turn contributes to community development and achieving the desired goals.

Within the limits of the results of the study, the researcher presented a set of recommendations, the most important of which is the adoption of the proposed vision for university leaders who seek to improve their outcomes to meet the changing requirements of the labor market.

Keywords: creative leadership, university leaders, contemporary trends.

مقدمة:

أصبحت الإدارة اليوم بفعل تطور تكنولوجيا المعلومات وبفعل الديناميكية وسرعة التغيير بحاجة إلى فكر قيادي متميز، وعقل معرفي، وحلول إبداعية فنية قادرة على تجاوز العثرات، وعلى ربط الأفكار، وتنويع الرؤى، للوصول إلى حلول مبتكرة ومناسبة وعملية، إذ أصبح للأبداع مناهج وطرق تفكير، ومن أكثر المعوقات التي يمكن التعرض لها هو المقصود بالعملية الابتكارية، والإبداعية، وأبعادها، وعناصرها الرئيسية، فعلى الرغم من الدراسات الكثيرة التي تناولت هذا الموضوع في المجالات المختلفة للحياة والمجتمع إلا أن هذا المفهوم لم يتبلور ويصل إلى المستوى المطلوب، فالإبداع كلمة تلفت الانتباه، ودائمًا تشير إلى التميز، والتفرد وإسباغ صفات الذكاء على صاحبها، والموهبة الخلاقة.

وأن الإبداع والابتكار والصفات الشخصية، المتفردة هي أساس الشخصية القيادية الملهمة في صنع النجاح، كما أن الطاقة الإيجابية واستثمارها من القائد يسهم في تحسين الأداء، وأن القائد الناجح والمتميز يستنير بآراء الآخرين ولا ينفرد بقراراته ويعمل بروح الفريق، وتكمن عبقرية القائد الجيد أن يخلق بيئة إبداعية حافزة للإبداع، ومناخا إبداعياً يحض على الإبداع، ويدفع إليه، ويحتضن مخرجاته ويعمقها بما يعود على المؤسسة بالتميز، والريادة والقدرة على تحقيق الأهداف بأقصى قدر من الفعالية.

والوصول إلى الإدارة الإبداعية في الميدان التربوي مسألة ليست سهلة، وذلك بحكم عدة أمور أهمها: الطبيعة المحافظة للمؤسسة التربوية بشكل عام، وعدم قدرة الميدان التربوي على استقطاب العقول الكبيرة والكفاءات النادرة إليه بسبب قلة العوائد المادية، وتدني المكانة الاجتماعية نسبيا، والنظرة الضبابية إلى الإبداع على أنه عملية كبيرة لا يستطيعها إلا إنسان فذ صاحب قدرات خارقة (الكوني، 2022).

ويؤكد عيد (2015) أن للربط بين القيادة والإبداع أهمية في نجاح إستمرار العمليات الإبداعية داخل المجتمع وفي تنمية وتهيئة المناخ الإبداعي، فالقادة الإبداعيين لا يرضون فقط بإعادة ترتيب الهياكل الموجود ولكن يحفزهم السعي المستمر من أجل إيجاد طريقة أفضل، إن نمط القيادة الإبداعية هو اكتشاف وتجديد النفس وتأثيرهما يساهم في تحقيق المصلحة الأعم ويرفع وعي القيادة والأتباع والمنظمة ككل.

ولعل ما سبق يفسر الاهتمام العالمي بقضية القيادة الإبداعية، إذ أظهرت نتائج دراسة جولد رنج (Gold Ring, 2017) في الولايات المتحدة أن هناك دورًا مهما للكفاية الإبداعية والابتكارية عند القيادات تسهم في تشجيع روح

المبادرة ويساعد على تنمية القدرة على الإنتاج الابتكاري عند المرؤوسين. في حين أظهرت دراسة الحجاج (2020) أن هناك علاقة بين القيادة الإبداعية وتحسين مناخ العمل بالجامعات ورفع الإنتاجية لدى العاملين الإداريون والأكاديميون. هذا وأوصت دراسة الكوني (2022) بمتابعة الدراسة والبحث في أثر القيادة الإبداعية والابتكارية على الإنتاجية وتوفير مناخ حاضن للإبداع والابتكار، وتقديم رؤى استشرافية لتحقيق القيادة الإبداعية في الجامعات.

ومن هنا يُمكن أن نُعد الإبداع بعدًا جديدًا لعملية التغيير التي نحن في أمس الحاجة إليه في الجامعات التي تواجه العديد من التنافسات على كافة المستويات الإقليمية والعالمية، وخاصة في تحسين مخرجاتها؛ لمواجهة المتطلبات المتغيرة لسوق العمل، وقد تيقنت الدول المتقدمة لهذا العامل التنافسي، واستطاعت أن تقفز خطوات متقدمة في هذا المجال في ظل تحديات العصر. وفي ضوء هذه المعطيات تأتي هذه الدراسة لتسد ثغرة في هذا المجال؛ بهدف الارتقاء بالجامعات من خلال تقديم تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

مشكلة الدراسة:

يتعرض القادة في المؤسسات التعليمية والتربوية إلى الكثير من المشكلات التي تواجههم في مؤسساتهم التربوية والتعليمية، مما يتوجب منهم أن يكونوا قادرين على التصدي لها بكفاءة وفعالية، وهذا يتطلب أن تتوفر فيهم سمات معينة من الإبداع في كيفية التعامل مع هذه المواقف، بدلًا من الأساليب التقليدية المتبعة في الكثير من المؤسسات.

وهنا، عملية التغيير لقيادة إبداعية أصبحت أمر ملح في كل المؤسسات التربوية والتعليمية؛ لأنها تحقق العديد من الإيجابيات الظاهرة والكامنة لمؤسسات التعليم العالي، كتطوير المناخ التعليمي و، والأكاديمي، والإداري أيضًا. كما انها تساعد القيادات وخاصة الأكاديمية على ممارسة أدوارهم التخطيطية، والتنظيمية، والتدريسية، والقيادية، والبحثية، واستخدام تقنيات الإدارة الحديثة.

وهذا ما سوّغ للباحثة إجراء هذه الدراسة بغية تقديم تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. وفي ضوء ما تقدم يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟ والذي ينبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المهارات اللازمة لتحقيق القيادة الإبداعية للجامعات في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟
2. ما المعوقات التي تحول دون تفعيل القيادة الإبداعية للجامعات في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، من خلال:

1. تحديد المهارات اللازمة لتفعيل القيادة الإبداعية في الجامعات في ضوء الاتجاهات المعاصرة.
2. الكشف عن المعوقات التي تحول دون تفعيل القيادة الإبداعية في الجامعات في ضوء الاتجاهات المعاصرة.
3. تقديم تصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

أهمية الدراسة:

1. يؤمل أن تستفيد من هذه الدراسة وزارة التعليم العالي الليبية والقائمين على رسم السياسات، بما تقدمه من تصور مقترح ومسارات للارتقاء بدور القيادات الجامعية والارتقاء بها إلى درجة الإبداع، كمدخل لتطوير الجامعات والوصول بها للعالمية.
2. تعزيز الوعي لدى المسؤولين والباحثين بالجامعات إلى أهمية القيادة الإبداعية، وأهم المعوقات التي تحول دون تفعيلها.
3. توفير آفاق علمية وبحثية لباحثين آخرين للخوض في مثل هذا المجال سعياً لإحداث التطور المنشود.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التحليلي التطويري، إذ استخدمت المنهج التحليلي من خلال الوصف الشامل للظاهرة وتحليل المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، . واستخدمت الباحثة المنهج التطويري من خلال تقديم تقديم تصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية في الجامعات.

مصطلحات الدراسة:

تعرف الباحثة إجرائيًا القيادة الإبداعية: هي تلك القيادة التي تنتهج نهجًا غير تقليدي؛ لإدارة وتغيير وتطوير المؤسسة، بما يحقق لها التكيّف المستمر مع التغيرات المصاحبة لمجال العمل على المستويين المحلي والدولي.

تعرف الباحثة إجرائيًا التوجهات المعاصرة: هي مجموعة من الدول تبنت مجموعة من السياسات والاستراتيجيات والبرامج والطرق والآليات الحديثة والمعاصرة، واستخدمتها في مؤسساتها الجامعية بهدف تفعيل القيادة الإبداعية، بما يمكنها من الاستجابة بشكل تكيفي أو استباقي للمتغيرات المحيطة، وحققت من خلالها نجاحات وتطورات ساهمت في تقدم جامعاتها وجعلتها في مصفات الدول

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- هدفت دراسة الراشد واليحي (2020) هدفت التعرف إلى واقع القيادة الإبداعية الابتكارية ومعوقاتها لدى القيادات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. واستخدم الأستبانة لجمع البيانات، وتم توزيعها على عينة مكونة من (116) عضوًا من أعضاء الهيئات التدريسية. وأظهرت الدراسة أن ممارسة القيادة الإبداعية والابتكارية من قيبل القيادات من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة متوسطة.

- كما وأجرى مقيبل دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين بجامعة سيئون للقيادة الابتكاري من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية. ولتحقيق أهداف الدرراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. واستخدم الأستبانة لجمع البيانات، وتم توزيعها على عينة مكونة من (47) عضوًا. وأظهرت الدراسة أن ممارسة القيادة الإبداعية والابتكارية من قيبل القيادات من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة متوسطة.

- في حين قام الكوني (2022) بدراسة هدفت النعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين بجامعة لحج. ولتحقيق أهداف الدرراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. واستخدم الأستبانة لجمع البيانات، وتم توزيعها

على عينة مكونة من (62) عضوًا من الهيئات التدريسية. وأظهرت الدراسة أن ممارسة القيادة الإبداعية والابتكارية من قبل القيادات من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة متوسطة.

الدراسات الأجنبية:

- هدفت دراسة جولد رنج (Gold Ring, 2017) التعرف واقع القدرات الابتكارية وكفاية السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية في الولايات الأمريكية المتحدة. ولتحقيق أهداف الدرراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. واستخدم الأستبانة لجمع البيانات، وتم توزيعها على عينة مكونة من (50) مديرًا. وأظهرت النتائج أن هناك دورًا مهمًا للكفاية الابتكارية عند المديرين تُسهم في تشجيع روح المبادرة ويساعد على تنمية القدرة على الإنتاج الابتكاري عند المرؤوسين.

- كما وأجرى جبريني (Jibrini, 2019) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية. ولتحقيق أهداف الدرراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. واستخدم الأستبانة لجمع البيانات، وتم توزيعها على عينة مكونة من (342) فردًا من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية.. وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة الإبداعية والابتكارية من قبل القيادات من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة كبيرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة في موضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها يتضح أن هناك تنوع في المواضيع والأهداف والمنهج المتبع والنتائج التي تم الوصول إليها، بتنوع الجوانب التي عالجتها كل دراسة من الدراسات السابقة، وكذلك يتضح الاهتمام من الناحية النظرية وضعف التطبيق من الناحية العملية.

أما أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة لقد شكلت هذه الدرسات مصدرًا رئيسًا لكثير من المعلومات المهمة، التي تمّ الاسترشاد بها في الدراسة الحالية من حيث اختيارها وتحديد مشكلتها ومنهجيتها والإجراءات الملاءمة لتحقيق أهدافها. هذا بالإضافة إلى أن تلك الدراسات وجهت الباحثة نحو العديد من البحوث والدراسات، ومكنتها من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

واختلفت الدراسة الحالية بحداثتها. وتميزت هذه الدراسة بسعيها لتقديم تصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

الإطار النظري:

المبحث الأول: الأسس النظرية للقيادة الإبداعية، وأهميتها، وفاعليتها في تحقيق الأداء الإداري

مفاهيم ترتبط بالإبداع:

الذكاء: هو قدرة عقلية أو مجموعة قدرات، تمكن الفرد من التعلم، والتكيف مع البيئة والآخرين، ويقاس الذكاء بدلالة على فقرات اختيارية في مجال المحاكاة اللفظية والعددية المجردة أو البصرية والذكرية وكل مبدع من الضرورة أن يتميز بالحد الأدنى من الذكاء ولكن ليس من الضرورة أن يكون على درجة عالية من الذكاء.

الابتكار: يعتبر أعلى مستوى من الإبداع، فعندما يصل إلى شيء مبدع لم يسبقه إليه غيره فهو الابتكار.

الموهبة: بعض الباحثين يرى أن الإبداع يعتبر جزءاً من الموهبة، ومنهم من رأى أن الموهبة متطلب أو طاقة لحدوث الإبداع، إذ تعرف الموهبة على أنها: القدرات العقلية المورثة، إذ أن الموهبة موروثة والإبداع يمكن اكتسابه **خصائص الإبداع:**

اتفق الباحثين على أنه ليس هناك من يستطيع وضع خصائص محددة للأفراد المبدعين، إلا أنه يوجد بعض الخصائص التي تدل على إمكانية الإبداع وتتمثل فيما يلي:

1. العقل المتسائل والخلاق.
2. القدرة على التحليل، والتجميع، والتخيل، والحدس.
3. الثقة بالنفس، والشجاعة.
4. التمرد على السلطة والنقد الذاتي.

أبعاد الأبداع: وتتمثل في أربعة أبعاد أساسية هي:

1. الإنسان المبدع.
2. العملية الإبداعية.
3. الموقف الإبداعي.
4. الإنتاج الإبداعي (أبو العلا، 2016).

مراحل الإبداع:

1. **مرحلة الإعداد:** وتتمثل في جمع المعلومات عن المشكلة المطروحة.
2. **مرحلة الاختبار:** وتكمن في عدم التوقف عن التفكير الدؤوب بالمشكلة.
3. **مرحلة الإشراق:** الظهور الفجائي للحل بعد عدة محاولات بائسة.
4. **مرحلة التحقيق:** وتكمن في تنقيح واختبار ما ظهر فجأة " الحل".

مستويات الإبداع:

إن الإبداع يظهر على مستويات مختلفة ومن الضروري التميز بين هذه المستويات وتظهر هذه المستويات على مستوى الإبداع الفردي، وعلى مستوى الإبداع الناقد، وعلى مستوى الإبداع الخلاق.

أبعاد الإبداع:

للإبداع عدة أبعاد, تتمثل كما حددها كل من سشيرميروهورن Schermerhorn (2000), وراجنا وايفي Ragna & Evi (2006) بما يلي:

1. بُعد المحتوى: ويتضمن ماذا يحتوي الإبداع الجديد؟ هل هو حل لمشكلة جديدة؟ أو هل يأتي بطرق جديدة؟ أي بمعنى ماهو محتوى الإبداع.
2. البُعد الموضوعي: ويعني كيفية إسهام الإبداع بتطوير موضوع معين, عن طريق تجريب الإبداع للتعرف على القيمة المُضافة للشيء.
3. بُعد العملية: وتعني مراحل عملية الإبداع وتبدأ من مرحلة الفكرة ثم الاكتشاف فالبحث ثم التطوير فالإبداع ثم التقديم وتنتهي بنمو المنفعة والاستخدام.
4. البُعد المعياري: ويعني وجود معيار للحكم على قيمة الإبداع من خلال حل المشكلات أو تحقيق عوائد وغيرها.

عوامل التفكير الإبداعي:

هناك عوامل أساسية مستقلة للقدرة الإبداعية, بدونها لا نستطيع أن نتحدث عن وجود إبداع وهذه العوامل ذكرها (إبراهيم, 2013):

أولا: الطلاقة Fluency: وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية, فالشخص المبدع شخص متفوق من حيث كمية الأفكار التي يقترحها عن موضوع معيّن في فترة زمنية معينة مقارنة بغيره, أي أنه على درجة عالية عالية من القدرة على طرح الأفكار وإنتاجها, وتتوافر هذه القدرة عند بعض الأشخاص بدرجة عالية.

وتتخذ مقاييس القدرة على الطلاقة عدة أشكال: سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق معين, والتصنيف السريع للكلمات في فئات معينة, والقدرة على إعطاء كلمات ترتبط بكلمة معيّنة.

المرونة Flexibillity: هي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف, أي تغيير الحالة العقلية للشخص كي تتناسب مع تعقد الموقف الإبداعي, ويستدل على المرونة بمظهرين, أولهما قدرة الشخص على إعطاء عدد معين من الاستجابات لا تنتمي إلى فئة أو مظهر واحد وإنما تنتمي إلى عدد متنوع أي أن الإبداع يكون في أكثر من شكل أو إطار ويسمّى المرونة التلقائية, والشكل الآخر للمرونة يتعلق بالسلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة فإذا لم يظهر هذا السلوك يفشل الشخص في حل المشكلة ويسمى المرونة التكيفية لأنها تحتاج إلى تعديل مقصود في السلوك يناسب الموقف.

ثالثًا: الحساسية للمشكلات Sensetivity to problems: الشخص المبدع يستطيع إدراك أكثر من مشكلة في وقت واحد, فهو يدرك الأخطاء ونواحي الضعف ويمتلك حاسة قوية للمشكلات.

رابعًا: الأصالة Originality: وتعني أن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل أي لا يعيد تكرار أفكار الآخرين, فيعمل على إنتاج أفكار جديدة, ويستدل على الفكرة بالأصالة إذا تميّزت عن الوضع التقليدي.

خامسًا: إكمال التفاصيل Elaboration: وتعني قدرة المبدع على التعمّق في معاني الفكرة ومتعلقاتها وتفاصيلها والإضافة إليها من مختلف الجوانب والأبعاد.

مراحل الإبداع:

تُعد نظرية وَلَس من أقدم النظريّات التي درست العمليّة الإبداعية, واستنادًا لهذه النّظريّة فإنّ العملية الإبداعية تمر في خمس مراحل (جروان, 2002):

1. **مرحلة الإعداد:** هي المرحلة التي يقوم فيها المبدع بجمع وتنظيم ما يلزم من معلومات حول الموضوع وصياغة استنتاجات أوليّة عامة بناء على المعلومات المتوافرة.
2. **مرحلة الاحتضان:** هي المرحلة التي يتمثل بها المبدع كل المعطيات حول الموضوع.
3. **مرحلة الإصرار والمثابرة:** هي المرحلة التي يتوافر فيها مستوى رفيع من الإصرار والمثابرة خلال عملية اختزان الفكرة وبعدها.
4. **مرحلة الإشراق:** هي المرحلة التي ينتج فيها عن التفكير حلول للمشكلة التي شغلت تفكير المبدع خلال المراحل السابقة, ويأتي ذلك نتيجة لربط الأفكار مع بعضها.
5. **التحقق والبرهان:** وهي مرحلة التحقق من صدق الفكرة وأصالتها وفحصها وتطويرها.

مفهوم الإبداع الإداري:

الإبداع الإداري في المنظمات يقوم على ممارسة العمل الإداري بفكر وأساليب مختلفة أكثر إيجابية مما يشكل مناخاً وبيئة عمل إيجابية ومواتية للأفراد العاملين واجتماعات العمل كل في مجال عمله، للتوليد المستمر للأفكار الجيدة والأداء المتميز، والوصول للحلول البناءة للمشكلات المتوقعة داخل المنظمة أو خارجها، وذلك بالخروج عن المألوف في تلك المجالات وتجاوز التقليدية في الفكر والعمل، سعياً لزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للمنظمة ونموها، وبقائها، وزيادة قدرتها التنافسية.

مبادئ الإبداع الإداري:

توجد مجموعة من المبادئ التي على المؤسسات التربوية مراعاتها لتكون نامية بأساليب مبدعة وهي: العمل على توفير جو من الحب والتفاهم في بيئة العمل، وتنمية الموارد البشرية، والتخلي عن الروتين، اللامركزية في التعامل، وتدعيم الجانب الإنساني، وإسناد ودعم الأفكار الجديدة، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب، والاقتناع بأهمية الإبداع على مستوى العاملين والقيادة.

مهارات الإبداع الإداري:

وتتمثل مهارات الإبداع الإداري في الطلاقة والأصالة والمرونة، والحساسية للمشكلات، والمخاطرة، والتحليل، والاحتفاظ بالاتجاه أي بمعنى التركيز لفترة زمنية في مشكلة معينة.

عناصر الإبداع الإداري:

1. الانتماء الروحي للمنظمة.
2. الانفتاح على الرأي الآخر.
3. البعد الإنساني في التعامل مع الأفراد.
4. البعد عن الجمود والبيروقراطية في الهياكل التنظيمية.

-1 التأخير في تنفيذ الأفكار.

مفهوم الإبداع الإداري:

الإبداع الإداري في المنظمات يقوم على ممارسة العمل الإداري بفكر وأساليب مختلفة أكثر إيجابية مما يشكل مناخاً وبيئة عمل إيجابية ومواتية للأفراد العاملين واجتماعات العمل كل في مجال عمله، للتوليد المستمر للأفكار الجيدة والأداء المتميز، والوصول للحلول البناءة للمشكلات المتوقعة داخل المنظمة أو خارجها، وذلك بالخروج عن المألوف في تلك المجالات وتجاوز التقليدية في الفكر والعمل، سعياً لزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للمنظمة ونموها، وبقائها، وزيادة قدرتها التنافسية.

مبادئ الإبداع الإداري:

توجد مجموعة من المبادئ التي على المؤسسات التربوية مراعاتها لتكون نامية بأساليب مبدعة وهي: العمل على توفير جو من الحب والتفاهم في بيئة العمل، وتنمية الموارد البشرية، والتخلي عن الروتين، اللامركزية في التعامل، وتدعيم الجانب الإنساني، وإسناد ودعم الأفكار الجديدة، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب، والاقتناع بأهمية الإبداع على مستوى العاملين والقيادة.

مهارات الإبداع الإداري:

وتتمثل مهارات الإبداع الإداري في الطلاقة والأصالة والمرونة، والحساسية للمشكلات، والمخاطرة، والتحليل، والاحتفاظ بالاتجاه أي بمعنى التركيز لفترة زمنية في مشكلة معينة.

خصائص الإدارة الإبداعية:

ذكر بطاح (2006) عدة خصائص للإدارة الإبداعية:

1. القدرة الفكرية: وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار التطويرية.
2. وضوح الهدف: وضوح الرسالة التي تريد المؤسسة الوصول إليها, وذلك لتسخير جميع الفعاليات لخدمة الهدف.
3. تصميم هياكل تنظيمية: بحيث تتماشى مع الأفكار الإبداعية التطويرية.

4. استخدام تكنولوجيا المعلومات حتى تسهّل العمل وتنقله إلى آفاق جديدة.
5. التركيز على العمل الجماعي وهذا لا ينفي المسؤولية الفردية عن العمل.
6. التأكيد على إيجاد هوية خاصة تميّز المؤسسة من خلال إشاعة مناخ تنظيمي متميز أو ما يسمى الثقافة التنظيمية.
7. التركيز على السلوك الإداري الديمقراطي الذي يشبع حاجات المجتمع ويسمح بالمشاركة, ويحقق الأهداف من خلال تضافر الجهود.

ومما سبق يتضح أن إدارة الإبداع حدث الساعة، وهي تتسم بأنها صياغة للأفكار الجديدة، وتعد النشاطات الإبداعية عنصراً أساسياً مهما اختلفت أنواع المنظمات، سواء أكانت صناعية أم خدمية، وتصبح فيها المنظمة قادرة على توليد الأفكار الجديدة، والعمل بها عاملاً أساسياً وحاسماً في الوصول إلى قمم النجاح والتقدم.

المبحث الثاني: المهارات اللازمة لتحقيق القيادة الإبداعية في الجامعات.

الممارسات التي يجب على مؤسسات التعليم العالي تشجيعها لتحقيق القيادة الإبداعية في الجامعات:

1. تحليل الفرص الإبداعية ودراستها لتحديد المناسب منها.
2. عدم الاكتفاء بالتحليل النظري للفرص الإبداعية والانطلاق من ذلك لمقابلة المستفيدين والاستماع لهم للتعرف على توقعاتهم.
3. تركيز الإبداع على جانب واحد محدد.
4. البدء بمشروع إبداعي بسيط غير مكلف ماديًّا وبشريًّا.

مبادئ لتحقيق الإبداع في مؤسسات التعليم العالي:

1. التركيز على الإنجاز وليس على عمل اللجان والتحقيقات.
2. ترسيخ العلاقات مع المستفيدين وهم أولياء الأمور والطلبة.
3. تمكين الوحدات والعمادات والأقسام المختلفة من أجل تشجيعها على الإبداع.
4. تنمية قدرات جميع العاملين بهدف تعظيم الإنتاج.
5. إشراف الإدارة التنفيذية على مختلف النشاطات الرئيسية.

المبحث الثالث: المعوقات التي تحول دون تفعيل دور القيادة الإبداعية في الجامعات.

الإدارة الإبداعية في مؤسسات التعليم العالي يمكن أن تقوم بما يلي:

1. إنشاء وحدة تطوير لاستكشاف المبدعين ورعايتهم.
2. تعريض الواعدين من أبناء المؤسسة لاختبارات تفرز المبدعين.
3. تنظيم نشاطات وورش عمل وحوارات يتابعها المختصون القادرون على اكتشاف المبدعين.
4. توعية جمهور مؤسسة التعليم العالي بالتجارب والخبرات الإبداعية للإفادة منها.

5. تكريم المبدعين وتحفيزهم ماديًا ومعنويًا.

6. تضمين مساق عن الإبداع في خطط ومناهج التعليم العالي.

القيادة الإبداعية وظيفة ومطلب استراتيجي وذلك للأسباب التالية:

1. أنها تنمي وتراكم مهارات الشخصية في التفكير والتفاعل الإبداعي الجماعي من خلال فرق العصف الذهني.

2. أنها تزيد من جودة القرارات التي تصنع لمعالجة المشكلات والمواقف على مستوى المنظمة أو على مستوى قطاعاتها وإداراتها في المجالات المختلفة الفنية والإدارية والمالية.

3. أن الإبداع الإداري في المنظمات يعد قوة فاعلة للتحرك نحو تجاوز توقعات المجتمعات أو العملاء، وهذا ما تهيئة القيادة الإبداعية النشطة التي تشجع الإبداع لتوليد الأفكار الجديده ضمن برامج للإقتراحات تتضمن حوافز وإحتفالات لتكريم المتميزين أفرادًا وجماعات.

صفات القائد المبدع:

1. الإرتكاز إلى المبادئ والقيم السامية في العمل والعلاقات وإتخاذ المواقف، التي تحقق الطموحات.

2. النظر إلى المستقبل وتحدياته ومحاولة التنبؤ به والإستعداد له.

3. النظرة العميقة ذات البعد الإستراتيجي طويل الأجل.

4. إمتلاك العقلية والشمولية الكلية التي تنظر إلى الأمور من كافة الزوايا.

5. الثقافة العالية المتجددة المتنوعة التي تشحذ العقل والفكر.

6. الإهتمام بتجميع وتحليل وتوظيف المعلومات لخدمة التفكير.

7. الإتجاه إلى الخلوة بين فترة وأخرى للتفكير والنظر والتصور.

المبحث الثالث: المعوقات التي تحول دون تفعيل دور القيادة الإبداعية في الجامعات:

صنّف جروان (2002) معوقات الإبداع إلى أنواع عديدة وهي:

4. المعوقات الشخصية: ويُقصد بها تلك المعوقات المتعلقة بالفرد نفسه وتتمثل بـ: ضعف الثقة بالنفس, والميل للمجاراة, والحماس المفرط, والتفكير النمطي, والتسرع, وعدم احتمال الغموض وغيرها من المعوقات.

5. التمكين: تفقد معظم الدول العربية مقومات التمكين الإداري في المؤسسات الحكومية ومنها الجامعات. يواجه القادة. يواجه القادة كثير من الصعوبات والعقبات في الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.

6. التخطيط غير السليم: تفتقد الدول العربية للتخطيط السليم والتفكير الاستراتيجي الذي يرتبط بقدرة المؤسسات على وضع الخطط المستقبلية للتطوير، والتغيير والتأقلم.

7. عدم الاعتماد على فرق العمل في إنجاز المهام.

8. الإجراءات الروتينية المعقدة.

9. قصور برامج التنمية المهنية في مجال القيادة الإبداعية.
10. غياب التفاعل الإيجابي بين الجامعة والبيئة المحيطة الخارجية.
11. عدم الاستقرار الإداري في الوزارات، والتغيير المستمر في لوائح الدراسة ونظمها، وهذا جعل من الصعب وضع خطط استراتيجية لتنمية الموارد البشرية في ضوءالثورة الصناعية الرابعة.
12. ضعف دور القيادة الجامعية في تنفيد برامج لتنمية المهارات البحثية للطلبة.
13. ضعف قدرة القيادة الجامعية على استقراء احتياجات سوق العمل المحلي والعالمي.
14. محدودية التواصل الفعّال بين القيادات الجامعية وأعضاء الهيئات التدريسية.
15. عدم وجود سياسات واضحة ومحددة لتخطيط المسار الوظيفي للعاملين بالجامعة.
16. ضعف دور القيادة الجامعية في تشجيع أعضاء الهيئات التدريسية للمشاركة في المشروعات البحثية.
17. ضعف دور القيادة الجامعية في خطة الجامعة للتحول الرقمي وتوظيف التكنولوجيا.

المبحث الخامس: التصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة:

في ضوء نتائج الدراسة والتي اسفرت عن:

1. وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون تفعيل دور القيادة الأبداعية في الجامعاات.
2. يتطلب تفعيل القيادة الإبداعية مجموعة من المهارات يجب أن تتوفر في القادة التربويين.
3. الاعتماد على الوظائف التقليدية وضعف تدريب القادة وتنمية مهاراتهم.
4. ضعف مواكبة جهود التطوير مقارنةً مع الجهود العالمية في هذا المجال.

فإن الدراسة تقدم تصور مقترح يهدف إلى تحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. وهي كما يلي:

أهداف التصور المقترح:

1. تهيئة البيئة الجامعية لاستيعاب الإبداع.
2. توحيد المهارات القيادية المطلوبة من خلال إعداد الكوادر القيادية لتتناسب مع التوجهات المعاصرة.
3. تقديم تنمية مهنية وتدريب يستند على فكر متكامل بين العلاج، والتأهيل، والتطوير.

وعلى هذا يمكن أن تتضح ملامح التصور المقترح وفق أربع مراحل متداخلة ومتكاملة مع أهدافه السالفة الذكر، فيمكن أن تتم التنمية المهنية للقادة؛ ليشاركوا ويكونوا أداة تغييروفق فكر عالمي في ضوء توحيد المهارات القيادية، ويمكن أن تؤدي التغيرات لإتاحة التنمية المهنية للقادة. وعليه يمكن توضيح تلك المراحل كما في الجدول رقم (1):

الجدول (1): المراحل التنفيدية لتطبيق التصور المقترح

المراحل	إجراءات تنفيذها
مرحلة الإعداد الأولي **وتُعد مرحلة تهيئة البيئة المؤسسية لاستيعاب الإبداع.**	1. إنشاء أجهزة تقييم للأداءالإداري للجامعات والعاملين، تعمل وفق مقاييس تقييم بشكل فعلي معايير موضوعة في ضوء معايير الأداء. 2. وضع معايير للأداء المؤسسي للجامعات ولجميع العاملين. 3. تشكيل إدارات لجودة الأعمال الإدارية منفصلة عن جودة الأعمال الأكاديمية والتدريسية. 4. إعادة هندسة الإدارة بالجامعات، من حيث إعادة البناء التنظيمي من جدوره، وتحويله لتنظيمات إبداعية تعتمد على فكر جماعي وتشكيل فرق عمل. 5. بناء ثقافة مؤسسية متطورة مهيئة للفكر الإبداعي، من خلال الدورات، والندوات، وتوفير البيئة المدعمة والمشجعة واليسرة للتطوير والإبداع. 6. إصدار دليل تنظيمي شامل لكل مؤسسة يوضح المهام والمسؤوليات. 7. توفير بيئة تحتية تدعم الاستخدام التكنولوجي وتوفر مصادر المعرفة. 8. إدراج خطة تدريب القيادات ضمن استراتيجية الجامعات وأهدافها الرئيسية.
المرحلة التمهيدية **وتتمثل المرحلة التي تمهد لتوحيد المهارات القيادية وتتضمن:**	1. اقتراح وتوقيع بروتوكول تعاون مع الدول العربية، من خلال المنظمات المنوطة بذلك، كالمنظمة العربية للتنمية الإدارية، ودعم وتقوية الصلة مع الدول المتقدمة في المجالات الإدارية، والتنمية البشرية، من خلال تبادل الخبرات، والاستفادة من المنح والدورات والندوات العلمية، وإبرام شراكات تعاونية مع بعض الجامعات ذات الخبرة المتميزة في مجال إعداد الكوادر القيادية بالجامعات. 2. تخصيص جزء من الميزانية للتدريب والتطوير، بحيث تتقارب مع مثيلاتها من الجامعات. 3. وضع أهداف التدريب بالجامعات في ضوء أهداف خطط التنمية بالدولة، وتنبثق من أهداف التدريب الإقليمي والدولي.
مرحلة الإعداد التحضيري **وتشمل إنشاء الهياكل المؤسسية اللازمة للتنمية المهنية**	1. إنشاء وحدات مركزية متخصصة بكل جامعة في إدارة البرامج التدريبية والتطويرية؛ التي تُلبي احتياجات القادة. 2. إنشاء مركز بحوث وتطوير للإدارة والإبداع في كل الجامعات كافة تُعنى بإدارة الخبرات العلمية والمعلوماتية، ودراسة كيفية الاستفادة منهم، فضلًا عن مساعدتهم في تطبيق أفكارهم الإبداعية. 3. إنشاء مراكز تعليم عن بعد متخصص للتدريب والاستشارات في المجالات الإدارية، عن طريق المراسلة، والراديو، والتلفزيون، وشبكات الانترنت، وخطوط التليفونات، يقوم بتقديم خدماته للمستفيدين دون الانتقال لمراكز التدريب.
مرحلة الإعداد لبرامج التنمية المهنية للقيادات الإدارية	1. التخطيط للبرامج، وذلك بتخصيص لجنة غير دائمة، تقوم بالمهام التخطيطية الموكلة إليها لإعداد البرامج تبعًا للحاجة، تضم مجموعة من الخبراء والمختصين في بعض المجالات المرتبطة بإعداد القادة.

	2. تنويع بنود التمويل، وتكون على مرحلتين وهي: أ. مرحلة إنشاء المراكز والتجهيزات والمتمثل في الأصول الثابتة. ب. مرحلة ما بعد الإنشاء والمتمثلة في المصروفات الجارية، ولتي تتنوزع على أجور القائمين على البرامج والمستشارين، وتكاليف المواد التدريبية.

مرحلة المتابعة والمراقبة:

تتضمن هذه المرحلة مراقبة أداء الخطط التنفيذية للمشاريع، ومتابعة كفاءة أداء هذه الخطط وذلك عن طريق وضع مؤشرات الأداء لكل الأهداف التشغيلية ضمن الخطة الاستراتيجية، وتحديد نواتج المستهدفة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء لمقارنتها مع النتائج، وتحديد فجوات الداء، واستراتيجيات التعامل معها بين الأداء الفعلي والمستهدف.

مرحلة تقويم مدى تحقيق الأهداف:

تقترح الباحثة أن تتم عملية التقييم في ضوء مجموعة من المعايير، تتضمن تقييم برامج ومخرجات منظومة البحث العلمي، وآلية عملها، ويتم وضع المعايير في ضوء معايير الجودة العالمية في مجال البحث العلمي.

مرحلة التغذية الراجعة:

التغذية الراجعة تتمثل في التقيمات التي تعطي انطباع عن ما تم تنفيده مقارنةً بما هو مستهدف، وآراء ورضا المستفيدين- سواءً- في البيئة الداخلية أو الخارجية على كافة المستويات بالخدمات والبرامج المقدمة، ومقارنتها بالمعايير العالمية المعتمدة. أي لابد من تقديم تغذية راجعة وليس لتنفيد البرامج ومخرجاتها فحسب، بل أيضًا لمستوى توجهاتها الاستراتيجية وتخطيطها وغاياتها المستقبلية.

وبناء عليه يقترح أن تتم عملية التقويم من خلال أدوات تقييم ذاتي ولقاءات مع المستفيدين الداخليين والخارجين، واستطلاع آرائهم بصورة دورية، والمقارنات المرجعية بمعايير على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، وأن تستند سياسة التحسين المستمر على تقارير نتائج تلك التقيمات التي تقدم لاصحاب القرار وواضعوا السياسات والخطط؛ لاتخاذ القرارت الرشيدة، في ضوء السلبيات والإيجابيات والاحتياجات المجتمعية؛ لتحقيق مستوى يرقى للمنافسة العالمية في مجال عولمة البحث العلمي

التوصيات:

من أهم توصياتنا اعتماد التصور المقترح، انطلاقًا من إنه يحاكي الواقع وانبثق من تجارب دول رائدة في هذا المجال وأثبتت جدارتها.

المراجع

1. أبو الناصر، فتحي(2018). **مدخل إلى الإدارة التربوية**: النظريات، والمهارات، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2. ابوالعلا، ليلي(2016). **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة**، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

3. بطاح، احمد (2006). **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

4. عيد، هالة (2016). تصور مقترح لتفعيل القيادة الإبداعية في جامعات المملكة العربية السعودية، **مجلة البحث العلمي**، 61(9): 387-427.

5. الكوني، حسين (2022). درجة ممارسة القيادة الابتكارية في كلية التربية صبر بجامعة لحج وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، **مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية**، 12(2): 168-192.

6. ساعد، نهى عواد رشيد (2018). **دور القيادة الإبداعية في تحسين مستوى الثقافة التنظيمية في وزارة الصحة الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا.

7. صالح، قيس (2018). القيادة الإبداعية وعلاقتها بمتطلبات إدارة المعرفة في جامعة الكوفة من وجهة نظر القيادات الادارية فيها، **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**، *(21): 321-374.

رؤى مستقبلية في تحديد نمط القيادة التربوية الفاعلة . (مدرسة الغد: التعليم الالكتروني، وبناء القائد التربوي الجديد). تجربة ميدانيّة تونسيّة.

* د. كمال بالهادي
(باحث وأستاذ أوّل مميّز، وزارة التربية تونس)

ملخّص البحث

فرضت جائحة كوفيد19 على العالم ابتكار أنماط تواصل و عمل جديدة. ولقد كانت هذه الجائحة مناسبة مهمّة جدّا للبشريّة لإعادة النظر في كثير من المسلّمات و القيم و طرائق التفكّير وحتى في أدوار الإنسان الفرد في محيطه الصغير و الموسّع. ولقد كانت الجائحة التي فرضت على كوكبنا نمط حياة جديد عاملا أساسيّا لإعادة النظر في طرق التعليم و التربيّة وفي وسائله . ولئن كانت الدول المتقدّمة قد قطعت اشواطا في أساليب ومناهج التّربية الجديدة ووضعت أطرا و طرائق للقيادة التّربويّة، فإنّ دولنا و مجتمعاتنا مازالت تتحسّس هذه الطّرق و تبحث عن أيسرها للحاق بطرق التّربية العابرة للفضاء المدرسي (المدرسة التقليدية في هندستها المعمارية و في أساليب القيادة المتعبة فيها) ، و لتأسيس مشروع تربوي جديد ومتجدّد تعاد فيه صياغة مفاهيم القيادة التّربويّة الجديدة، و لقد كانت لنا تجربة مهمّة في هذا الصدّد تمكنّا من خلالها من تجاوز عقبة الجائحة ، وحافظنا فيها على استمرارية العمليّة التّربويّة و التقليص من نسبة وقت التّعلم المهدور بسبب حالات إغلاق المدارس التي فرضتها الجائحة. واعتقادنا الراسخ أن القائد التّربوي منوط بعهدته أن يجد الحلول السريعة و الممكنة حتى لا تنقطع التعلّمات.

Research Summary

The COVID-19 pandemic has forced the world to invent new modes of communication and work. This pandemic has been a very important occasion for humanity to reconsider many of the postulates, values, ways of thinking, and even the roles of the individual in his small and expanded environment. The pandemic that imposed a new lifestyle on our planet was a key factor in reconsidering the methods and means of education. Although the developed countries have made strides in new educational methods and curricula and have established frameworks and methods for educational leadership, our countries and societies are still sensing these methods and looking for the easiest ones to catch up with cross-school education methods (the traditional school in its architecture and in its tiring leadership methods). And to establish a new and renewed educational project in which the concepts of new educational leadership are reformulated, and we had an important experience in this regard, through which we were able to overcome the obstacle of the pandemic, and we preserved the continuity of the educational process and reduced the percentage of wasted learning time due to school closures that imposed by the pandemic. It is our firm belief that the educational leader is entrusted with his duty to find quick and feasible solutions so that the learning will not be interrupted.

عناصر البحث:

* مقدّمة البحث (دوافع البحث/ فرضياته/ أهدافه)
1/ مفهوم القيادة التربوية المستقبليّة في ظل المتغيّرات.
2/ جائحة كوفيد19 ، وو لادة القيادة التربوية الجديدة.
3/ التعليم الالكتروني: ايّ قيادة تربويّة، لأيّ متلقّ؟
* خاتمة البحث (الخلاصة، و الحلول المستقبليّة)

*** الكلمات المفاتيح**

- مفهوم القيادة التربوية الجديدة/ مدرسة الغد/ التغيير/ المتعلّم/ التعلّمات.

مقدّمة البحث

يستمدّ الخوض في موضوع القيادة التربويّة، وعلاقتها بإعادة إنتاج الثّقة بين المؤسّسة التّعليميّة و المجتمع، مشروعيّته من الحاجة الماسّة إلى إرساء نظام تعليمي / تربويّ محفّز على الإبداع ودافع للتّنميّة ومحقّق لصورة التّعليم بوصفه مصعدا اجتماعيّا بالنّسبة للأفراد ، وأداة رئيسيّة من أدوات تقدّم الشعوب و المجتمعات. ومجمل هذه الأهداف أو المقاصد لا تتحقّق إلاّ إذا صلح حال المؤسّسة التّربويّة و استقام النّظام التّعليمي ، وهذا الشّرطان لا يمكن أن يكونا ناجزيْن إلاّ إذا توفّر شرط القيادة التّربويّة الفاعلة و النّاجعة.

و نعتقد أنّ دراسة مسألة القيادة التّربويّة، من حيث أهدافها و أدوارها في ظلّ المتغيّرات المتسارعة التي تعيشها المجتمعات الإنسانيّة، و في ظلّ حاجة البشريّة مستقبلا إلى أنظمة تعليميّة وتربويّة أكثر نجاعة، بات أمرا ملحّا ليس فقط لصنّاع القرار بل للمفكّرين والباحثين و للمدرّسين بصفة خاصّة. فقد بات هدف تحقيق جودة العمليّة التربويّة مقترنا بنوعيّة القيادة التّربويّة الممارسة ضمن نظام تعليمي ما. و تزداد دراسة إشكالية القيادة التّربويّة إلحاحا بعد الأزمة الصحّية العالميّة المفاجأة المتمثّلة في وباء كوفيد 19،و الذي فرض قرارات إغلاق صارمة نتج عنها إغلاق المدارس و حرمان التلاميذ والطلبة من متابعة تعلّماتهم بصفة طبيعيّة، ممّا كان له تأثير مباشر على تحصيلهم العلمي و على مردودية المؤسسة التّربويّة. وفي اعتقادنا أنّ هذه الأزمات المفاجئة، بقدر ما لها من تأثيرات سلبيّة، بقدر ما تمثّل فرصة مهمّة للابتكار و للتّفاعل مع الواقع و التفكير في حلول سريعة وعمليّة لتجاوز تلك الأزمة.

و لقد فرضت تلك الأزمة التفكير جدّيا في تغيير مفهوم القيادة الإداريّة عموما، ذلك أن إدارة أزمة بذلك الحجم وبتلك السمة الفجئيّة لم تكن ممكنة لولا "توزيع القيادة " نحو الإدارة التشاركيّة أو القيادة المشتركة التي وقع تنفيذها على مستويات عدّة، منها ماهو مستوى دولي / كوني ومنها ماهو مستوى وطني وتدرجّا إلى المستويات المحلّية. و المدرسة باعتبارها نواة مجتمعيّة مصغّرة، احتاجت هي أيضا إلى نوع جديد من القيادة، يؤمّن استمراريّتها أولا ويدفعها ثانيا نحو وضع استراتيجيات جديدة تضمن استمرار العملية التّربويّة عند حدوث أزمات من هذا القبيل. وفعلا بدأت توضع الخطط و السيناريوهات التي واكبت عمليات الفتح الجزئي للمدارس والإغلاق المؤقّت، و تم وضع استراتيجيات التصرّف في الزمن المدرسي لضمان التباعد الجسدي، و أعطت هذه الخطط نتائج ملموسة، حيث وقع ضمان استمراريّة العملية التعليميّة في تونس التي تفتقر مدارسها لتجهيزات تسمح بالتعلّم عن بعد.

ولكن بعد تراجع الجائحة، وضع سؤال القيادة التّربويّة الفاعلة، موضع الاهتمام، لأنّ الأمر في تونس على سبيل المثال لا يتعلّق بمشكلة أزمة الوباء فقط، بل هناك إشكاليات عميقة في النظام التّربوي أفقدت ثقة المجتمع في المؤسّسة التّربويّة، ولعلّ من أهمّ هذه الإشكاليات تراجع نجاعة التكوين لدى المتعلّمين و تفاقم ظاهرة "التّسرّب المدرسي" (School dropout وهو التسرّب المدرسي، مفهوم يطلق في تونس على ظاهرة الانقطاع المدرسي المبكّر أو في مستويات تعليميّة في المراحل الإعداديّة و الثّانوية و التي تصل في بعض السنوات إلى أكثر من 100 ألف منقطع عن الدراسة(فتحي السلاوتي سبتمر،2022) . وهنا تأتي دراستنا هذه منطلقة من الإشكاليات التي وقع ذكرها فهل نحن في حاجة إلى قيادة تربويّة فاعلة ومؤقّتة أم نحن في حاجة إلى قيادة تربويّة مستدامة؟ و أيّ شروط للقيادة التربويّة الفاعلة؟ ثم أيّ مقاصد لهذه القيادة ، خاصّة أنّها موّجه نحو مستقبل شديد التّغيّر؟

إنّ دراستنا هذه تنطلق من الإشكاليّات التي سبق أن تطرّقنا إليها، و سنعمل على إنجازها ضمن ثلاثة محاور رئيسيّة أوّلها مفهوم القيادة التربوية المستقبليّة في ظل المتغيّرات. وثانيها ، جائحة كوفيد19 ، وولادة القيادة التربوية الجديدة.

وثالثها يخصّ التعليم الالكتروني:أيّ قيادة تربويّة، لأيّ متلقّ؟ رؤية استشرافية. و سنعتمد في هذه الدّراسة منهجا استقرائيّا تحليليّا يتجاوز حدود وصف الإشكاليّة إلى بحث أسسها و تقديم رؤى و تصوّرات نابعة من حلول الواقع التي خبرناها عبر تجربة ميدانيّة تمتدّ على أكثر من 20 سنة تدريس و تعامل مع المحيط التّربوي. ونخلص في نهاية هذه الدّراسة إلى جملة من التوصيات علّها تكون مفيدة للجميع.

1/ مفهوم القيادة التربوية المستقبليّة في ظل المتغيّرات

لقد حظي مفهوم القيادة التّربويّة باهتمام كبير من قبل الباحثين والدّارسين، وتكوّنت نظريات عدّة حول هذا المفهوم، ويمكن أن نحصي عشرات المصطلحات التي تدور في فلك "القيادة التّربويّة". و الحقيقة أنّ مجمل هذه المصطلحات هي نظريّات غربيّة المنشأ، وقع استنباطها من واقع الأنظمة التّعليميّة الغربيّة وهي دون شكّ أنظمة تختلف عن واقعنا العربي، و لا تأخذ بعين الاعتبار خصوصيّة شخصيّة المعلّم العربي أو خصوصية شخصيّة المتلقّي العربي للعمليّة التّعليميّة. و لا ننكر أنّ معظم هذه النّظريات التّربويّة يؤخذ بها في مناهجنا الدّراسية، وتطوّع مصطلحاتها و مناهجها تطويعا لتجد طريقها إلى الفصول في المدارس العربيّة فيقع تطبيقها أحيانا دون اقتناع من المعلّمين أو دون دراية علميّة بخلفياتها الابستيميّة، وهنا وعلى عكس التعريفات الكثيرة التي تسارع إلى تعريب المصطلحات و نقلها إلى مناهجنا الدّراسية، فإنّه يمكننا التساؤل، هل يؤسّس القائد/ القادة التّربويّون في أي قطر عربي لنظريات قيادة تربويّة تأخذ بخصوصية الواقع و تجيب عن أسئلته و تستجيب لانتظارات المجتمع و تؤسّس لثقة في المؤسسة التّروبيّة؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ترتبط في اعتقادنا بالعودة إلى واقعنا و تشريح مفاهيم القيادة التّربويّة (المتخيّلة) و الممارسة فعليّا (المنجزة) و القيادة التّربويّة المنشودة أو المستقبليّة.

أ – القيادة التّربويّة المتخيّلة(Imaginary educational leadership ، مصطلح من اختيار الباحث)

ونقصد بهذا المصطلح جملة التصوّرات و التنظيرات و التمثّلات التي نحملها عن مفهوم القيادة عامّة و القيادة التربوية خاصّة ، فجملة النظريات تلتقي عند صورة معيّنة لدى الباحثين يسعون من خلالها إلى تحديد ضوابط محدّدة لمفهوم القيادة التربوية. ولعلّنا هنا لا نغفل أن المفاهيم و النظريات تخضع كلها إلى هذه المحدّدات التي سعى كل باحث إلى وضعها انطلاقا من خلفياته المعرفيّة أو الثّقافيّة أو الدّينية. ففي مجتمعاتنا العربيّة ترتبط صورة القيادة أو القائد في المخيال الثقافي أو السياسي بتلك الشّخصيّة التي تقع أسطرتها بحيث تجمع كلّ الخصال الإيجابية التي تؤهّلها للقيام بوظائف متعدّدة من قبيل القيادة في حالات السلم و الحرب، و التخطيط و التنفيذ، و ممارسة العدل في القبيلة أو في المجموعة البشريّة المتّحدة تحت أي راية ، و لا تخلو شروط القيادة من عناصر مثل الفصاحة و الشعر و الخطابة و الفروسية وغيرها من متممات بناء الشخصية النموذجيّة المؤهّلة للقيادة. وضمن هذه الشّخصية تحدّدت الصور القديمة للقائد السّياسي و حتى داخل الفضاء التّعليمي انبنت صورة للمعلّم بوصفه القائد التّربوي الأوحد في عقود ما بعد استقلال الدّول الوطنيّة ، سمحت له بأن يكون القائد الفاعل في لا فقط في الفضاء التّربوي بل أيضا في الفضاء الاجتماعي الأوسع، ويستمدّ هذا القائد جاذبيته أو سلطته من ذلك التّحصيل العلمي الذي تجاوز به المستوى الثقافي للمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، وهكذا استمرّت صورة القيادة التّربويّة مدة عقود من الزّمن ، يمارس فيها القائد التّربوي سلطته التي لا يعلو عليها شيء، حتّى حدث المتغيّرات و وقعت مراجعة صورة القائد التّربوي لتوزّع صلاحياته المطلقة و تهدر أحيانا دون أن يستفيد من هذا التحوّل الجمهور المتعلّم. إنّ تمثّلنا لمفهوم القيادة التّربويّة حدّدته عدّة نظريات وفدت إلى الثقافة العربيّة . فهناك على سبيل المثال،

تعريفات عديدة للقيادة التّربويّة، نظّرت ووضعت الأسس التي يعتقد أصحابها أنّها كفيلة بإنجاح العمليّة التّربويّ. فنجد على سبيل المثال حصرا لتلك المفاهيم في ما يمكن اعتباره دمقرطة القيادة التربوية إذ يقول(أحمد عبد الفتاح الزكي ، ووحيد شاه بور حماد 2011، ص454) " وقد أسفرت جهود الباحثين عن عديد من النظريات المتعلقة بالقيادة التربوية لعل من أهمها ما يتعلق بتفعيل الديمقراطية في قيادة المؤسسات التربوية من خلال توسيع دائرة المشاركة في القيادة لتشمل عددا أكبر من العاملين في هذه المؤسسات. فالقارئ للأدبيات التربوية المتعلقة بالإدارة والقيادة التربوية يجد أنها تزخر بالعديد من المفاهيم المستحدثة مثل القيادة الديمقراطية democratic leadership والقيادة الموزعة distributed leadership، والقيادة التشاركية shared leadership، وقيادة المعلّم teatcher leadership . » . " .

إنّ جملة النّظريات المقدّمة هنا، تشترك في أنّ القيادة التّربويّة المتخيّلة كأنموذج فاعل و ناجع، هي التي لا تتأسس على "القيادة الفردية" بل على القيادة التشاركيّة الموزّعة حسب الأدوار و الخطط و الاستراتيجيات المرسومة، حتى يقوم كل فرد بالأدوار الموكولة إليه وحتى تتيسّر عملية التقويم و رصد مواطن الضعف في إدارة العملية التّربويّة. و إنّ الحديث عن قيادة تشاركيّة لا تعني بالضرّورة تغييب القائد التّربوي المشرف على هذه القايدة، ولكن من واجب هذا القائد أن تكون له صفات و سمات تمسح له بإدارة سمفونية من الآراء المتمازجة و من المناهج وربّما أساليب الإدارة المتنوّعة، ومن واجبه أيضا أن يصهر كل ذلك في مصهر القيادة التّربويّة الفاعلة. و إن رغبنا في تحديد بعض سمات هذا القائد التّربوي الفاعل، فإنّنا نجد ما يلي، "من مواصفات القائد الفعال(محمد صخري2021،ص51):

- الإنجاز: القائد الفعال تكون لديه القدرة على إنجاز الأولويات غير أن هناك فرق ما بين إعداد الأولويات و إنجاز.

- العمل بدافع الإبداع / يتميّز القادة الفعالون بدوافعهم الذاتية للإبداع والشعور بالضجر من الأشياء التي لا تجدي نفعا فالقائد الفعال هو شخص مبدع خلاق.

- تحديد الأهداف : جميع القادة الفعالين يمتلكون صفة تحديد الأهداف الخاصة بهم والتي تعد ضرورية لاتخاذ القرارات الصعبة " .

و أيّا كانت التمثّلات لمفهوم القيادة التّربويّة (المتخيّلة أو الممارسة فعليّا على أرض الواقع)، فإنّه لا يسعنا إلاّ أن نؤكّد على أنّ غائيات وضع نظريات للقيادة التّربويّة لا تخرج عن دائرة تحديد أدوار دقيقة لهذه القيادة. و أيّا كانت التصوّرات والتخيّلات، إلاّ أنّ الهدف الرئيس من كل ذلك هو البحث عن أدوار محدّدة للقيادة التّربوية، و لا غرو إن قلنا إنّ كلّ منظّر في هذا المجال، إنّما يتحرّك ضمن أفق مقاصدي، فأيّ أدوار لعملية القيادة التّربويّة الفاعلة؟

ب - أدوار القيادة التربويّة الفاعلة ووظائفها

يمكننا أن نحدّد في هذا المقال جملة من الأدوار للقيادة التّربويّة الفاعلة، ولكن المسألة في نظرنا لا تقتصر على تحديد هذه الأدوار أو توزيعها، بل إنّ الأهمّ في نظرنا هو نجاح ذلك الدّور في تحديد المقاصد المرجوّرة ويمكن أن نمثّل ذلك من خلال تجربة ميدانيّة في تعامل مع المتلقّي (التلميذ / محور عملية التعلّم و التربية) ومع المحيط التربوي ثم مع الفضاء الخارجي. وهنا تتحدد الأدوار ضمن الأنظمة التعليمية القائمة في تونس على سبيل المثال، و نفصّلها كالآتي.

- نظام التّعليم العمومي التونسي و الذي مكّن من الوصول إلى نسب تمدرس عالية جدا منذ استقلال تونس، وهذا النظام يُدار بقوانين توجيهية تقع مراجعتها وإصلاحها باستمرار.

- نظام تعليمي عمومي تقني، يشمل أولئك الذين فشلوا في الاستمرار في النظام التعليمي العام وكانت مكتسباتهم ضعيفة و لا تسمح لهم بالاستمرار في النظام التعليمي العام.
- نظام تعليمي عمومي نموذجي موجه خصّيصا للتلاميذ المتميّزين الذين يقع توجيههم إلى مؤسسات تسمّى مدارس ومعاهد نموذجيّة.
- نظام تعليمي خاصّ ، بدأ في السنوات الأخيرة يأخذ حيّزا مهمّا من اهتمامات التونسيين في السنوات الأخيرة ،نظرا لنجاح قيادته التّربويّة في تقديم نماذج تعليميّة و تربويّة جاذبة.
- نظام تعليمي دولي، يتعلّق بمؤسسات تعليمية دولية تقدّم مناهج دراسة و أنظمة تعليمية حسب الدولة التي تتبعها مثل المدرسة الأمريكية و المدرسة الفرنسية و المدرسة الكندية وغيرها من المؤسسات التي تبدو جاذبة أيضا.

هنا علينا أن نشير إلى أنّ القيادة التربوية تختلف من نظام تعليمي إلى آخر، و تتحدّد أدوار القيادة حسب الرؤى والمخططات التي وضعها الفاعلون التّربويون. فعلى سبيل المثال وضعت القيادة التربوية المشرفة على النظام التعليمي العمومي قوانين توجيهيّة حدّدت أدوار كل طرف في القيادة التربوية المشتركة، ووضعت أهدافا تبنى على منهاجها العملية التعليمية، بقصد تخريج تلاميذ و طلبة منفتحون على محيطهم، يمتلكون مهارات متنوعة تمكنهم من الاندماج في سوق الشغل المحلّية والعالمية بكل يسر، كما وضعت مقاصد من بينها إنشاء جيل مؤمن بهويته العربية الإسلامية، منفتح على القيم الكونية، وناظر إلى المستقبل. وقد تحددت الأدوار بهدف تحقيق هذه المقاصد، ولكن السؤال الذي تجيب عنه التجربة الميدانية، هل نجحت القيادة التربوية التونسية في تحقيق أهدافها؟ وهل كانت الأدوار فاعلة ؟

إنّ الإجابة عن هذين السؤالين ستكون صعبة من حيث تقديم وصفة دقيقة لا تقبل التشكيك، ولكن هناك مؤشرات كثيرة تدلّ على أنّ القيادة التربوية لم تنجح في تحقيق الأهداف الكبرى، والدليل أن تونس تعيش على وقع مطالبات كثيرة جدا بضرورة إصلاح تربوي جديد يكون أكثر شمولية و أكثر عمقا من الإصلاحات السابقة، حتى يستجيب لمتطلبات عملية تربوية ناجعة وفاعلة و تعيد بناء الثقة بين الأسرة و المدرسة. و المؤشر الثاني هو تلك الإحصائيات التي تنشرها وزارة التربية التونسية بصفة دورية عن أعداد المنقطعين عن الدراسة سنويا ، و عن تراجع ترتيب تونس في المسابقات التعليمية الدولية و عن تصنيف الجامعات التونسية على المستوى الدولي و تراجع مكتسبات التلاميذ في المناظرات الوطنية و خاصة في امتحان الباكالوريا في بعض المواد الأدبية أو العلمية (.نحيل هنا إلى موقع البوابة التربوية التونسية ، حيث نجد إحصائيات كثيرة عن نسب الفشل المدرسي وعن تقييم "biza" و عن تقييم مكتسبات التلاميذ في امتحان الباكالوريا. www. Edunet. tn)

أمام هذا الواقع الماثل في التجربة التونسية، يجد السؤال عن القيادة التربوية و أدوارها ووظائفها مشروعية ، ذلك أنّ القيادة الفاعلة ليست مجرّد مصطلحات ونظريات مجرّدة بل هي خطط و أعمال تنفيذية و مراقبة مستمرّة وتوجيهات غير منقطعة حتى تتحقق الأهداف الموضوعة،يقول (جون كورتوا ، 1991، ص14) " ليست القيادة مجرّد اندفاع أو ذلاقة لسان أو شجاعة أو مهارة ، إنها جمع الرجال و معرفة إمكاناتهم و استغلالها ووضع كل منهم في المكان الذي يلائمه وإشراكهم جميعا في خدمة المصلحة العامة ."[1]

وفي اعتقادنا، إن الحديث عن "القيادة التربوية الفاعلة" و أدوارها، هو حديث يتوجه إلى المستقبل و يبحث عن رؤى استشرافية، تتجاوز إكراهات الواقع وتتغلّب على العوائق، وتبلغ ما يسميّه المنظّرون "الجودة الشاملة في العملية التربويّة". فنحن إذن أمام مقصد واضح، وهو يختزل في الآتي: كيف تنهض القيادة التربويّة بوظيفة تحقيق الجودة الشاملة؟ لاشكّ في أنّ هناك دائما خطط و تصوّرات أو نماذج للإجابة عن هكذا سؤال، إذ يقول (فهد عبد الرحمان الرويشد، 2003، ص 108) "إنّ الأسس التربوية لمعيار القيادة تكون واضحة إذا سعى إلى تطوير المدارس فالتعليم يواجه تحديا فريدا عند تطبيق إرادة الجودة الشاملة. ان استخدام إدارة الجودة الشاملة بالمفاهيم و الممارسات التربوية الموجودة سوف يسفر عن تلاميذ ومعلمين أكثر سعادة في نظام لا يزال مدفوعا بواسطة أداء التعلم المنخفض المستوى."[1] ويؤيّد هذا الرّأي الأستاذ، (حسن العنّابي، 2022، ص11) حين يربط هدف الجودة الشاملة للعملية التّربويّة بالشروط التي وقع توفيرها من قبل القيادة التّربويّة فيقول" يمكن القول إن المنظومات التربوية التي كسبت رهان الجودة اليوم هي تلك التي وفّرت لمكوّناتها الأساسيّة ونعني بها البنية التّحتيّة و التّعلمّات والحياة المدرسيّة و التسيير الإداري، الظروف لتطوّرها المطّرد نحو الأحسن"[2].

إنّ نمذجة مثال للقيادة التّربويّة و لأدوارها، هو تعبير عن إيمان منظّري مفاهيم القيادة التّربويّة ، بأن تحقيق الجودة الشاملة في الحقل التعليمي و التّربوي، هو عمل مشترك غايته الأولى و الأخيرة أن يحصل المتلقّي على تعليم جيّد، ودون ذاك هو تخبّط في أنظمة تعليمية ليست أكثر من عمليّة محو أميّة ابجديّة لا تجدي نفعا في عوالم الرّقميات و الميتافيرس وغيرها من التقنيات الحديثة التي تعيد تشكيل عقولنا وأنماط حياتنا و بنياتنا الذهنية و النفسية و تطرح أسئلة جوهريّة حول المعنى من وجودنا خارج هذه العوالم الجديدة. وعليه فإنّ التّعليم الجيّد هو ذاك التعليم الذي(الرويشد، 2003، ص113) : "

- يعدّ الشخص لشغل أي وظيفة بثقة و إتقان أو إجادة في أي مادة دراسية بسهولة.

- إنه يعطي الشخص رؤية واضحة شعورية لآرائه و أحكامه صدقا أو صحة في تطويرها ولباقة في التعبير عنها وقوة في حثها و تعزيزها.

- يجعل الشخص متكيّفا في أي مجتمع ويكون لديه اساس مشترك للتعامل مع كل طبقة و كل فئة."

إن نحن أردنا إيجاز مفهوم القيادة التربويّة المستقبلية في ظل المتغيّرات المتسارعة، وفي ظل انقلاب المعايير و القيم والمبادئ ووسائل التعليم و طرقه ومناهجه و في ظل تغيير أهدافه و أدواره في المجتمع، فإنّه علينا ان نثبت جملة من التوصيات التي دونها ستظل القيادة التربوية دون فاعلية و لن تنجح في استعادة الثقة بين المجتمع والمدرسة، ومن بين أهمّ هذه التوصيات نذكر.

- القيادة التربويّة المستقبلية لا يجب أن تكتفي بالدّمقرطة و التشاركية، بل إنّها يجب أن تكون قيادة تعتمد على الإحاطة و التوجيه و المرافقة للفاعلين التّربويين (Briefing, directing and accompanying educators) . فالمتغيّرات

تفرض تجديدات متواصلة للعملية التربويّة وهذا يفرض على هؤلاء القادة أن يكونوا فاعلين من حيث الإنجاز و التصويب المستمرّ للنقائص التي تظهر بفعل المتغيرات المتسارعة.

- القيادة التّربويّة يجب عليها أن يكون قيادة استشرافية، فالممكنات المتوفّرة من موارد بشريّة و من تكنولوجيات متطوّرة تسمح برؤى استشرافية تقرأ المستقبل قراءة علميّة و تضع خططا و أهدافا لكلّ مرحلة. ذلك أن الوعي النابع من استبطان هذه المتغيّرات يدفع نحو وضع نظريات مرنة قابلة للتحول السّريع حتى تتلاءم مع كل المتغيّرات.

- القيادة التّربويّة المستقبليّة، يجب أن تكون موضوعة على أسس علميّة بحتة، و يجب أن تتسم بدرجة مهمّة من التّفكير العقلاني و المنطقي آخذة بكلّ أسباب التقدّم و التطوّر التي تعيشها البشرية، ذلك أن العمليّة التّربويّة هي جزء من المجتمع الذي ينحو بدوره إلى التغيّر المتسارع.

- القيادة التربويّة المستقبليّة وحتى تنهض بالأدوار و الوظائف المناطة بها، عليها أن تأخذ في الحسبان مسألة "الجندر" والتنوّع العرقي و الثقافي داخل البلد الواحد، فالهويات الناهضة لا تقبل أن يقع اغتيالها من قيادة تربويّة أحاديّة الخيارات و التصوّرات. وهذا هو أساس مبدأ دمقرطة القيادة التربوية الذي تحدث عنه سابقا في هذه الدراسة الموجزة.

ونرى في خاتمة هذا العنصر أنّ فاعلية القيادة التّربويّة و نجاعتها تظهر عند الأزمات، فصمود منظومة تربوية في ظل جائحة كوفيد 19 على سبيل المثال، هو دليل على أنّها منظومة مؤسسة على ركائز صلبة تسمح لها بالاستمراريّة في مثل هذه الأزمات. و بما أن المستقبل لا يخلو من هكذا أزمات وربّما بدرجات أكثر خطورة، فإنّ المنظومات التي ستكون لديها القدرة على الاستمراريّة هي تلك التي نجحت في استيعاب صدمة "الكوفيد" و تحركت في اتجاه وضع استراتيجيات للمستقبل.

2/ جائحة كوفيد19 ، وولادة القيادة التربوية الجديدة

لا يخفى على أحد أنّ جائحة كوفيد قد فرضت أنماطا جديدة من أساليب العيش و التفكير و التعليم أيضا، فتلك الأزمة الصحّية أجبرت الملايين عن الانقطاع عن مدراسهم و جامعتهم لفترات زمنية متفاوتة(أحصت منظمة الأمم المتحدة للتربية، والعلم، والثقافة، "اليونسكو"، أن أكثر من 1.5 مليار طالب في 165 دولة اضطروا للانقطاع عن الذهاب للمدارس والجامعات جراء جائحة فيروس كورونا المستجد. وأجبرت الجائحة الهيئات الأكاديمية حول العالم على اكتشاف أنماط جديدة للتعلم والتعليم، ومنها التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد. (مقال كوفيد-19 والتعليم العالي: التعليم والعلوم لقاح للجائحة، موقع الأمم المتحدة ، سبتمبر 2022 .)

وليس خفيّا أن الجائحة كانت فرصة لكشف تلك الفوارق الرّهيبة بين أنظمة تعليميّة استطاعت قياداتها التّربويّة أن تمرّ مرورا سلسا نحو بدائل تعليمية جاهزة، حدّت من أثر تلك الأزمة (مجموعة مؤلفين 2022، ص6) " لقد أظهرت جائحة كورونا وبصورة جليّة هشاشة و تفاوتات في أداءات أنظمة التعليم العالي في معظم دول العالم،

حيث اضطرّت إلى غلق الجامعات و الكليات و المعاهد ، وهو ما أدّى إلى الانقطاع عن الذهاب إليها، وهو ما أجبر الهيئات التعليميّة على طرح أنماط جديدة للتعلّم و التّعليم" [1] .

إنّ سرعة الانتقال من نظام تعليمي تقليدي (حضوري) إلى نظام تعليمي رقمي / افتراضي (عن بعد) كانت الخيط الفاصل للتمييز بين قيادات تربويّة فاعلة و أخرى تقليدية غير فاعلة زمن الأزمات، وعليه يمكن أن نصنّف هذه القيادات بحسب تفاعلها مع الأزمة قبل الحديث عن مظاهرة ولادة قيادة جديدة من رحم الأزمة .

- قيادة تربويّة مواكبة للتقدم التكنولوجي و منخرطة في التحوّلات السريعة لأدوات التعليم ومناهجه، وهذه استطاعت أن تؤمّن استمراريّة عملية التعلّم وكان انتقالها إلى التعليم عن بعد مجسّدا لمبدأ "مدرسة الغد" القائم على أفكار جديدة لعمليّة التعلّم و أساسها أنّ التعليم الحضوري في الزمان والمكان وداخل فضاء مغلق قد بدأت مرحلته في الأفول ولابدّ من قبول الوجه الجديد للتعلّم وهو التعليم الالكتروني. يقول (فرناندو ريمرز و أندرياس شليدر 2020، ص3)" لقد أظهرت أنظمة تعليم من 59 دولة، شاركت في هذا الاستطلاع ،مرونة ملحوظة والتزام بوضع استراتيجيات لاستمرارية التعليم ، في وضعيات هي في غاية الصعوبة خلال جائحة Covid-19. و بالنسبة إلى أغلبية تلك الأنظمة فقد تم النظر إلى تلك الاستراتيجيات بشكل إيجابي من قبل كبار الإداريين والمعلمين ومديري التعليم ، والمدرسة، من حيث التنفيذ والنتائج التي حققتها في توفير وصول عدد كبير من الطلاب إلى جزء من المنهج على الأقل" .

ولقد أثبتت الجائحة أن سرعة الاستجابة للتحديات و الأزمات الفجئيّة و الحادّة، هي سمات القيادات التربوية الفاعلة القادرة على كسب ثقة المجتمع بل والقادرة على استيعاب جميع الآراء والأفكار من أجل استدامة العملية التربويّة .و دعما لهذا الرأي يقول (فرناندو و أندرياس 2020، ص5)" هذه هي الطريقة لبناء توافق قوي في الآراء. " ولقد أظهر الاستطلاع أن العديد من البلدان لا تزال لديها القدرات لإشراك أصحاب المصلحة الرئيسيين في التصميم وتبادل المعلومات وتنفيذ استجابتهم لتحديات الوباء".

إنّ القيادة التربويّة الفاعلة هي التي استطاعت أن تحوّل الجائحة من أزمة خطيرة إلى فرصة ذهبيّة لأصحاب القرار للتكيّف مع الأزمات وبناء نماذج قادرة على الصمود و الاستمرارية (فرناندو و أندرياس،2020، ص6)" فالبلدان والمدارس بحاجة إلى تطوير مناهج وبرامج أكاديمية بديلة،و تكييفها بناءً على سيناريوهات مختلفة للصحة العامة وأخذها في الاعتبار الطرائق التي سيتم استخدامها عن بعد في عملية التعلم." ويضيف (فرناندو وأندرايس، 2020، ص7) " هناك تقليد طويل لإدخال أدوات جديدة التعليم - مثل التلفزيون والفيديو واللوحات البيضاء السبورات الرقمية أو أجهزة الكمبيوتر - على أمل تحسين التعليم بشكل جذري و إعطائه المزيد من الكفاءة ، وبلغت هذه التّغيرات ذروتها في نهاية المطاف بعد أن ظلت تتم بوتيرة بطيئة، وكانت الجائحة هي الدافع لذلك" .

ومن خلال ما تقدّم نعتبر أنّ القيادة التّربويّة الجديدة، هي تلك القيادة التي يجب أن تتّصف بالنّظرة الشاملة و بالتفكير العميق في كلّ ما يخصّ العمليّة التّربويّة وأن تضع الخطط المسبقة للتفاعل مع أيّ مستجدّ. ونرى أيضا أنّ القيادة الفاعلة هي تلك التي تكون لديها القدرة على هدم تلك التحصينات الشاهقة التي أرستها الأنظمة التعليمية

التقليدية بين كل أطراف العمليّة التّربويّة. يقول في حديثه عن نظرية القيادة الفاعلة في زمن الجائحة(محمد الاصمعي 2020، ص474) " ترتكز هذه النظرية على أن عملية القيادة التربوية للمؤسسات التعليمية هي من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع ، وبالنسبة لمختلف الإدارات التعليمية و التربوية وأن عملية القيادة في الحقيقة متشابكة بين العديد من الأطراف منها أولياء أمور الطلاب والمعلمين والطلاب و السلطات التربوية وعليه فإن القيادة ليست عملية امتلاك مجموعة من الصفات و القدرات فحسب بل هي علاقة متبادلة بين المؤسسة التربوية و العاملين فيها(الإصمعي 2020، ص480." ويضيف في موضع آخر من دراسته على ضرورة أن تتصف القيادة التربويّة بصفات جديدة" وفي ضوء تغيّر أدوار الإدارات المدرسية واتساع مجال عملها لم تعد الإدارة مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة سيرا رتيبا وفق قواعد وتعليمات معينة تركز على النواحي الإدارية بل أصبحت تهتم بكل المجالات و الأنشطة التربوية الجديدة التي فرضت نفسها على التربية."

وعند تطبيق هذه المقولات على واقع التّجربة التونسيّة خلال جائحة كوفيد -19 ، يتبيّن لنا أنّ القيادة التّربويّة استطاعت أن تتفاعل مع الأزمة بدرجات متفاوتة الأهمّية يمكن تفصيلها في النقاط التّالية:

- تكوين لجنة قيادة عليا تخضع في قراراتها لوزارة الصحّة، ولذلك كانت عمليات الإغلاق التام أو الجزئي أو الفتح الجزئي، لا تصدر عن وزارتي التربية و التعليم العالي بل كانت خاضعة لقرارات اللجنة الصحية، التي احتكرت سلطة القرار على كل القطاعات بما في ذلك قطاعات التعليم.

- شكلت القيادة التربوية الوطنية قيادات تربوية جهوية تولت التنسيق مع السلطات الصحيّة لضمان سلامة المتعلمين والمدرسين و لضمان استمرار عملية التعلّم متى سمح تراجع الوباء بذلك أو اتخاذ قرارات الغلق الجزئية حسب الوضع الصحي في كلّ محافظة.

- تم اتخاذ قرارات لاستمرارية التعلم عن بعد بالنسبة للتعليم العالي حيث وضعت الدروس على محامل رقميّة وتمكن الطلبة من متابعة دروسهم ولكل بتفاوت نظرا لإشكاليات بتعقيدات الانخراط في الموقع الالكتروني ولإشكالية سرعة تدفق خدمات الإنترنيت وخاصة لكون التعلّم عن بعد لم يكن من تقاليد المؤسسات التعليمية في الجامعات التونسية.

- لم يستطع التلاميذ في المدارس الابتدائية وفي المعاهد الثانوية مواصلة الدروس عن بعد لغياب محامل رقمية ولغياب ارتباط المؤسسات التربوية بمنصات تعليمية رقمية. وكانت هناك مبادرات فردية اعتمدت على منصات رقمية عالمية، مثل " زوم" و قوقل كلاس روم" وغيرها من المنصات واستطاع البعض أن يؤمّن تواصلا للدروس اتخذت في بعض الأحيان صبغة الدروس الخصوصية مدفوعة الأجر. ولكن الثابت أنه لم تكن هناك استثمارات سابقة في مجالات صناعة الذكاء في التكنولوجيات الحديثة لذلك بدا التحوّل نحو التعليم الالكتروني أمرا صعب المنال إن لم نقل مستحيلا، وهو ما دفع القيادة التربوية إلى التفكير في بدائل جديّة و في تعزيز التحول الرقمي ولكن هذا الأمر يواجه صعوبات تنفيذية تتعلق بالموارد المالية الضخمة التي تتطلبها الاستثمارات العمومية لتركيز بنى تحتية معتمدة على التكنولوجيات الحديثة و تأهيل التعليم العمومي وجعله أكثر جاذبية و كفاءة و استمرارية في ظلّ منافسة قوية مع قطاع التعليم الخاص.

- خاض الباحث تجربة ميدانية ذات نتائج مهمّة في مدرسته تمثلت في القيام بمبادرة فردية لمواصلة التعلم عن بعد لأقسام التاسعة أساسي(نهاية المرحلة الإعدادية) عن طريق المنصّة التعليمية « Edmodo » للسنة الدراسية 2021-2021 . وقد كانت هذه هي التجربة الوحيدة في المدرسة وتخصّ تأمين دروس اللغة العربيّة، وتمكن التلاميذ الذين سارعوا إلى الالتحاق بالمنصّة من الاستفادة منها وذلك بعد أن وجدوا دعما غير محدود من الأولياء ، عندما تيقّنوا أنها دروس مجّانية. وتمكنوا بفضل ذلك من استكمال البرنامج و المقررات المدرسية فحافظوا على تكوين غير منقطع وإن لم يخوضوا امتحانات الجزء الثالث من السنة الدراسية. ولكن في السنة الدراسية الموالية 2021-2022، حظيت استعمال المنصات الرقمية بإقبال من المدرسين والمتعلّمين ، فانخرط التلاميذ في متابعة دروس في الرياضيات و العربية و اللغات الأجنبيّة، و يتواصل في هذه السنة الدراسية 2022-2023 العمل بطريقتين متوازيتين أي التعليم الحضوري الإجباري و التعليم الالكتروني الرقمي (بمبادرات فردية) . وأمكن للباحث استنتاج جملة من الخلاصات المهمّة:

* التلاميذ و الطلبة هو أبناء عصر الذكاء الاصطناعي وهم يقبلون بأريحية كبيرة على وسائل التعلم الجديدة و ينفرون نفورا رهيبا من التعليم الحضوري ومن وسائل التعلم التقليدية، التي باتت بالية في نظرهم. و إذا رغبنا في أن يكون التعليم جيّدا وذا مردوديّة فإنّه بات واجبا الإسراع بالتحول الرقمي.

* المبادرات الفردية ، رغم أهميتها فإنها تظل محدودة الفاعلية لأنها لا تمسّ الشريحة الأوسع من التلاميذ و الطلبة، الذين يحتاجون إلى تكوين عملي لاستثمار التكنولوجيا الحديثة وهذا غير متوفر في المقررات الرسمية، وفي المؤسسات التربوية.

* القيادة التربوية المحليّة (داخل المؤسسة التربوية) أو الجهوية (على نطاق المحافظة) أو على المستوى الوطني لا تتبنى مثل هكذا مبادرات و لا تعمل على وضع منصات رقمية يسهل الوصول إليها من طرف كل الطلبة و التلاميذ ، وهذا يعود اساسا إلى غياب استراتيجيات وطنية شاملة للتحول الرقمي في المجال التربوي ولضعف التكوين في مجالات الذكاء الاصطناعي للفاعلين التربويين وللقيادات التربويّة.

إنّ القيادة التربويّة الفاعلة و التي يجب أن تولد من رحم أزمة جائحة كوفيد هي قيادة موكول إليها أن تنخرط ودون تأخير أو تردد في التعليم الجديد الناجع و الناجح و أن تسعى إلى الحد من الفوارق بين الأنظمة التعليمية القائمة حتى تكون حظوظ الطلبة متساوية . (فرناندو و أندرياس، 2020ص 8)" سيكون من المهم تهيئة ظروف أكثر إنصافًا وبنفس القدر للابتكار في المدارس." ويضيفان(فرناندو و أندرياس، 2020ص 9)في جزء آخر من الدراسة، في حديثهما عن إنشاء نظام فعال للتعلم عن بعد، "كشف تنفيذ استراتيجيات استمرارية التعليم في العديد من الولايات عن وجود فجوات وتفاوتات كبيرة في الوصول إلى التقنيات والمهارات اللازمة لاستخدامها". واعتقادنا أنّه متى توفرت الإرادة لدى القيادات التّربويّة في دعم هذه التوجهات فإنّ التنفيذ يظل ممكنا لأنّ عالم الذكاء الاصطناعي يوفّر حلولا و في أحيان كثيرة غير مكلفة ، خاصة إذا تم دعم الموارد البشريّة المحليّة ووقع الإيمان بقدراتها في الابتكار.

3/ التعليم الالكتروني:أيّ قيادة تربويّة، لأيّ متلقّ؟ (رؤية استشرافيّة)

انطلقنا من تحديد مفهوم القيادة التربويّة الفاعلة واستطعنا أن نرسم صورة أو نموذجا لهكذا مفهوم تتأسس أوّلا وأخيرا على النجاعة والفاعلية و التفاعليّة مع واقع متغيّر. و رأينا في القسم الثاني من هذه الدراسة أنّ الجائحة

استطاعت أن تكون فرصة للبعض و أن تكشف النقائص الخطيرة للبعض الآخر فيما يتعلّق بعصرنة التعليم و إدخاله مجال الذكاء الاصطناعي و خلصنا إلى أنّ التّعليم الالكتروني سيكون مستقبلا نموذجا لا بديل عنه يكسر الكثير من المسلّمات و يغير تغييرا جذريا نظرتنا للمدرسة و لعلاقتها بالمجتمع. فهذا النوع من التّعليم سيفرض حتما قيادة تربويّة جديدة متسلحة بمفاهيم ورؤى و تصورات و أدوات ومناهج مختلفة تماما عن المنظومات التي سادت قطاع التربية و التعليم خلال العقود الماضية. و الحديث هنا يعدّ إشكاليّا فالقيادة التّربويّة التي يفرضها التعليم الالكتروني، يرتبط أساسا بالمتلقّي الذي هو التلميذ و الطالب و المتدرّب المهني و غيرها من أصناف المتعلّمين. فهذا التعليم الالكتروني سيكون فرصة للذين غادروا المدرسة لسبب من الأسباب لمواصلة تعلّمهم. و سيفرض نوعا جديدا من التقييم البيداغوجي و سيغيّر الدّرس الحضوري بشكل كلّي تقريبا، وهنا فإنّ القيادة التّربويّة المستقبليّة عليها أن تضع في حسبانها كلّ الخيارات التي يمكن أن تستوجبها مدرسة الغد. ورؤيتنا أنّه يجب أن تؤخذ بعض هذه الأفكار في الحسبان خاصة بالنسبة للأنظمة التعليمية التي مازالت تعمل بوتيرة ثقيلة و لا تسارع إلى اتخاذ خطوات جدّية لمواكبة التغير، وخاصّة تغيّر المتلقّي الذي بات يأتي للمدرسة و في جعبته خبرات تكنولوجية ربما تتجاوز ما هو متوفر في المدرسة. و يمكن أن نشرح رؤيتنا في جملة النقاط التالية وهي رؤية تأخذ من حقائق التجربة الميدانية التربويّة ومن حقائق على الذكاء الاصطناعي.

- إنّ القيادات التربويّة – في الدول التي مازالت أنظمتها التعليمية تقليديّة- محكومة بأن تنظر للمستقبل وأن تفكّر تفكيرا عميقا في "مدرسة الغد" ويمكن أن نساهم في تقديم تصورات لشكل هذه المدرسة. فهل نحتاج مثلا إلى استثمارات في البنى التحتية "الثقيلة" مثل بناء مدراس ضخمة و تجهيزات لا حدود لها و انتداب الملايين من المدرسين بطريقة تثقل كاهل الحكومات من خلال استثمارات ونفقات عمومية ضخمة تعدّ بمليارات الدولارات سنويا، أم أننا نحتاج إلى توجيه هذه الاستثمارات أو جزء منها في دعم التعليم الالكتروني و دعم منتجات الذكاء الاصطناعي و التحكم في النفقات على غرار طبع الكتب و الحبر و الورق وغيرها من الأدوات التقليدية، التي ترهق الجميع مدرسة و أولياء و طلبة؟

- إذا كان المتلقّي منخرطا في عوالم التكنولوجيات الحديثة فأي برامج تعليمية يجب أن تقدّم له في المرحلة الابتدائيّة/ الأساسية (في بعض الأنظمة) ؟ وهل يحتاج إلى ذلك الكم الهائل من المعارف التقليدية التلقينيّة التي لم يعد لها نفعا في عالم الطريق السيارة للمعلومات؟ إنّ تلميذ الغد سيحتاج إلى معارف دقيقة وإلى مهارات يمكن أن يتكسبها بطرق أكثر يسرا بفضل التعليم الالكتروني. هنا لا يمكن أن نضع تعلّم اللغات ضمن دائرة التعلّمات التي يمكن أن نضعها جانبا ، بل بالعكس فالتعليم الالكتروني سيمنح تدريس اللغات أفقا أكثر انفتاحا و اتساعا. إنّ اللغات هي المكسب الذي يعدّ من اساسيات التعلم الالكتروني ومن أساسيات مدرسة الغد.

- هل على القيادة التربويّة أن تظل منغلقة على نفسها متمسّكة ببيروقراطيّة مقيتة تمنع كل اجتهاد و تغلق الأبواب أمام المبادرات الفردية، أم أنه محمول عليها أن تدعم المبادرات والرؤى التشاركية و أن تتحوّل من سلطة تنفيذية "ديكتاتورية" إلى سلطة تنفيذية توجيهيّة مرافقة لعملية التعلّم ، واضعة نصب عينها مواكبة التطور التكنولوجي، مستثمرة في الذكاء الاصطناعي، موفّرة لكل الحلول التي تخدم التحول نحو التعليم العصري على قاعدة المساواة و تكافؤ الفرص بين جميع المناطق و لفائدة كلّ التلاميذ و الطلبة حتى يكون لكلّ واحد منهم فرصة حقيقية لتعلّم جيّد في مدرسة الغد؟

- القيادة التربويّة لمدرسة الغد عليها ألاّ تراهن كثيرا على عنصري المكان والزمان اللذين يتحكّمان في المدرسة التقليديّة لأنّ مصير هذين "الصّنمين" هو الهدم وربّما دون رجعة. و سنشرح ضرورة إيلاء هاتين النقطتين الأهمية اللازمة. فعلى المستوى الأول أي عنصر المكان فإنّ التعليم الالكتروني سيعوّض مستقبلا التعليم الحضوري و لن يكون للمكان أي أهمّية مقارنة بواقعنا الراهن. فذات المدرسة التقليدية يمكن أن تتحول إلى مدرسة افتراضية يتلقى فيها التلميذ دروسه وتكوينه وتقويمه دون الحاجة إلى الحضور في المكان. وهنا تطرح النقطة الثانية التي تعتبر عنصرا رئيسا في أزمات المدرسة التقليديّة ونعني به الزمن المدرسي وعلاقته بالزمن الاجتماعي للأسرة و للطالب. والزمن المدرسي في كثير من الأنظمة التعليمية يعتبر سببا مهما من أسباب الفشل المدرسي . فثقل البرامج و طول ساعات التمدرس اليومية، تجعل الطالب يعيش حالة إرهاق جسدي ونفسي و ذهني، تحول دون قدرته على استيعاب التعلمات المقرّرة له، واستثمار معارفها في مساره التعليمي. والزمن المدرسي بهذا الشكل سيكون نقطة التّحوّل في المدرسة الالكترونية ، ذلك أنّ الطالب يمكن أن ينفذ إلى الدروس في أي وقت شاء، وليس إجباريّا أن يرتهن لساعات طول يقضيها في الاستماع إلى شروح ثقيلة وإلى دروس مطوّلة.

- و إذ تحوّلنا من التّعليم التقليدي الحضوري إلى التعليم الالكتروني الافتراضي، فهل على القطاعين العام والخاص أن يسيرا بذات الخطوات أم أنّ باب المنافسة سيفتح على أشده، فتنتصر المبادرات الخاصة على بيروقراطية التعليم العام المثقلة بالمركزية و بصورة القيادة الأحاديّة؟ وهل ستضع القيادة التربوية تشريعات و قوانين للحد من التفاوت بين القطاعين العام و الخاص أم أنّها سترمي المنديل أمام زحف الذكاء الاصطناعي؟ هنا علينا أن نقدّم مثلا أو تجربة واقعية، ماذا لو تقدّم مستثمر من القطاع الخاص في دولة مثل تونس للحصول على ترخيص لبعث مدرسة افتراضية تقدم دروسها عن بعد لكافة المستويات المدرسية؟ فهل سيكون الطلب مقبولا أم أن التشريعات تمنع ذلك؟ إلى حدّ الآن التشريعات قديمة وغير مواكبة ، ولكن هل يمكن الاستمرار في المنع مستقبلا؟ و أين سيتجه الأولياء إذا اتضح أن التعليم عن بعد هو أكثر فاعلية وأريحية و نجاعة و أقلّ كلفة؟ إنّها تحديات المستقبل القريب، التي تفرض على القيادة التربويّة الفاعلة أن تستعدّ لخوض غمار تغييرات جذرية في تصورها للتعلم ولأدواته و لأدواره في المجتمع . إنّ الهجرة إلى التعليم الالكتروني ستكون عامّة شئنا أم أبينا و لا مناص من التأهّب لذلك، سواء بتكوين الموارد البشريّة حتى تكون قادرة على استيعاب التكنولوجيات الحديثة، وعلى إدارة العملية التعليمية الجديدة، أو بوضع بنية تحتية متطوّرة خاصة في ما يتعلق بالربط بشبكات الانترنيت، واستثمار البرمجيات التي تمكّن من استمرارية الدروس عن بعد وجعلها تفاعلية بما يعطيها مشروعية أن تكون بديلا للتعليم الحضوري يقول (جمال علي خليل الدهشان. د ت . ص190) " هنا نتعامل مع السحابة كبنية تحتية محدودة بقدرة معالجة معيّنة وحجم ذواكر ومساحة تخزين وعدد مستخدمين معيّن ولك مطلق الحرّية باستخدامها بالطريقة التي تناسبك، فيمكنك مصلا تنصيب عدة نظم تشغيل وتركيب عدة تطبيقات على كل نظام وسماح لعدد معين ن المستخدمين بالدخول إلى كل نظام تشغيل لاستخدام تطبيقاته دون السماح بالخلط بينهم."

إنّ عالم "Big Data" آخذ في اقتحام حياتنا في المنزل و الشارع و العمل و وسائل النقل، والمدرسة ليست جزيرة معزولة حتى تظل جدرانها المحيطة بها عازلة إياها عن طوفان الذكاء الاصطناعي، وهنا تظهر نجاعة اي قيادة تربويّة في استباق ما سيحصل غدا، لأن مدرسة الغد لا يمكن أن تكون بذات مواصفات المدرسة التقليدية. فالفاعل التربوي آخذ في التغيّر ، والمحيط التربوي تغيّر بشكل جذري و التلميذ المتلقّي للعملية التربويّة هو أيضا قد تغيّر ، فلا يمكن تبعا لما تقدم أن تظل القيادة التربويّة منعزلة عن كل هذا التغيّر. فإمّا أن تكون فاعلة من حيث ربط المدرسة بالمجتمع و استعادة ثقته أو أنها ستجد نفسها خارج مسار التاريخ المعاصر و خارج تصنيفات المستقبل. إن جملة هذه

التحدّيات و الرهانات تهدف إلى ضمان تمكين المتعلمين من تعليم ذي جودة عالية يسمح له بأن يكون عنصرا فاعلا في مجتمعات المستقبل وهذه هي الوظيفة الرئيسة لأي شكل من أشكال التمدرس، (محمد صخري، 2021 ، ص54) " لعل أهم الأدوار التي ينبغي على القيادة المدرسية الاضطلاع بها هي الاهتمام بتوفير مدخلات حقيقية ووسائل عملية وعلمية تسهل للمجموعة التعليمية خلق آليات لتبليغ المعارف الخاصة بالمجال بالتركيز على التفكير المسبق في محتوى مضامين التعلم المطلوب تدريسها."

وحتّى نختم هذا العنصر نقول إنّ المدرسة هي "كائن حيّ" يخضع للتأثيرات الخارجيّة ولذلك ألححنا على ضرورة أن تكون القيادة التربويّة لا فقط مواكبة بل مستبقة لكلّ ماهو جديد و متجدّد يقول(سامي بالحبيب، يناير2022،ص31)" الحياة في المدرسة متغيّرة متحوّلة متأثّرة بما يحدث خارجها من تطوّر مثلما هي متأثّرة بتغيّرات سلوك من بداخلها، بما يفرض ملاءمة برامجها ومشاريعها ومناهجها لهذه المتغيّرات المعقّدة لدى اليافعين قبل مطالبتهم بالتّأقلم مع ضوابط اشتغال المدرسة كما يفرض الأخذ بأسباب الجودة حتى تحقّق أهدافها."

إنّ مدرسة المستقبل ستولد من رحم هذه الأزمة التي عاشها العالم، وإن كان هناك تفاوت بين الدول و الشعوب في الأخذ بأسباب التقدّم، فإنّ الجميع سيكون مجبرا على الانخراط في التحول الرقمي لعدّة اعتبارات متعلقة بالواقع ، ولكن لأن ضغوطات المستقبل تفرض أن تهدم المدرسة التقليدية أسوارها العالية لتذوب في محيطها فعلاو تفاعلا.

خاتمة البحث

لئن سعينا إلى ربط مهوم القيادة التربوية بمبدأ الفاعليّة و الإنجاز على أرض الواقع، فلأنّ التحدّيات التي يواجهها قطاع التعليم في تونس و في دول عربية أخرى مشابهة للوضع التونسي، هي من الخطورة بحيث باتت تهدّد الأنظمة التربويّة التقليدية بالاندثار. فالتغيرات المتسارعة لم تعد تقبل مزيدا من التهاون و الارتخاء في الأخذ بزمام المبادرة لإصلاح ما يمكن إصلاحه و للمباشرة في اتخاذ أسباب التقدّم و التطوّر.

ونحن على يقين أنّ أي قيادة تربوية تركن إلى اللامبالاة وإنكار هذه التغيرات الحادثة فإنّها ستجرّ نظامها التعليمي إلى فقدان الجودة والفاعلية في المحيط الاجتماعي وعلى مستوى إنساني. وعالمنا مفتوح على مصراعيه للجميع، ليأخذوا منه بأسباب القوّة، ومدرستنا في حاجة ماسّة إلى عمليّة إنعاش عاجلة ، وإلى برامج تحديث مخطّط لها بكلّ عقلانية. ومثلما أنّ لكل فترة تاريخية استحقاقاتها فإنّ القيادة التربويّة المستقبليّة ربما لن تأخذ بأسباب التكنولوجيات الحديثة فقط بل إنّها قد تتحول إلى قيادة الكترونية تبسط نفوذها على جميع مجالات النظام التربوي . ومع أن هذا التحول من النقيض إلى النقيض مازال أمرا بعيد المنال فإنّ المطروح على اي قيادة تربوية مستقبليّة هو أن تلبيّ حاجيات الطالب و المحيط في آن واحد ويمكن إيجاز هذه الرهانات في التوصيات التالية.

- تنتظر الأسرة أن يخرج ابنها من المدرسة أو الجامعة وقد اكتسب مهارات فائقة ذات تنافسية عالية تؤهله للعمل والإنتاج سواء على مستوى محلي أو على مستوى دولي في محيط شغل يشهد تنافسية عالية من حيث المهارات المكتسبة.

- ينتظر المجتمع من المدرسة أن تعيد للتعليم بريقه وأن يكون ذلك المصعد الاجتماعي الذي يغيّر واقع الفرد والأسرة والمجتمع. ودون هذه الأهداف لن تكون أي قيادة تربوية فاعلة و لن تنجح في إعادة بناء الثقة بين المؤسسة التربوية المجتمع.

- التكنولوجيا أوّلا و التكنولوجيا أخيرا، هذا هو الحل الذي يجب أن تتحرّك على اساسه أي قيادة تربوية، فالذكاء الاصطناعي – رغم عيوبه التي تظهر من هنا وهناك- هو القاطرة التي تسحب الجميع نحو المستقبل.

- يقترن هدف الجودة بما وفرته القيادة التربوية من أفكار و تصورات و وسائل ومناهج تخدم ذاك الهدف وأي قصور في تحقيق الجودة يحيل آليا إلى قصور القيادة التربويّة.

- منحتنا التجربة الميدانية في ممارسة مهنة التعليم في تونس ، آفاقا واسعة لإطلاق مبادرات و تقديم تصورات للقيادة التربوية –بكلّ مستوياتها- إلاّ أن التفاعل كان دون المأمول، ولأنّ عمليات إصلاح النظام التربوي تراوح مكانها منذ سنوات ويغلب عليها التجاذب الإيديولوجي.

- لن تنهض مدرسة الغد بوظائفها الاجتماعية ما لم تكن مدرسة منفتح على محيطها متفاعلة مع المتغيرات مستنبطة للحلول العاجلة والآجلة و ما لم تكن القيادة التربوية مؤمنة بهكذا مدرسة.

تونس – 2022/09/25

المراجع بالعربية :

1. جون كوروتوا ، (1991)، لمحات في فن القيادة ترجمة هيثم الأيوبي ، طبعة ثانية ، دار الفارس للنشر، عمّان.
2. حسن العنّابي (2022)، مقدّمة ،"المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة "، كرّاسات المنتدى العدد 05 ، تونس، المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية ..
3. - فهد عبد الرحمان الرويشد ، (2003) "الجودة الشاملة في القيادة المدرسية وفق اساس ديمنج و معايير بالدريدج ، المجلة التربوية دراسة نظرية"، الكويت العدد 19، لشهر جويلية .
4. أحمد عبد الفتاح الزكي (د س) وحيد شاه بور حماد، جوان/ يونيو.2011 " القيادة أسسها و متطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر دراسة تحليلية" . مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد مصر، العدد 10.
5. جمال علي خليل الدهشان، (د س) التعليم و التعلّم في ظلّ الأجهزة المحمولة، جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة.
6. سامي بالحبيب، (2022). "جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء "، من كتاب المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة، المنتدى التونسي للحقوق الاجتماعية و الاقتصادية، تونس.
7. مجموعة مؤلفين (2022). من ديباجة كتاب التعليم العالي أثناء و بعد جائحة كورونا الواقع و الاستشراف" طبعة أولى ، المركز الديمقراطي العربي، برلين.
8. محمّد الأصمعي محروس، (2020). " تأصيل نظرية تربوية معاصرة لإدارة جائحة فيروس كورونا (covid- 19). المجلة التربوية ، كلية التربية جامعة سوهاج، ، العدد 75 ، مصر.
9. محمد صخري، (2021)، مقال "القيادة المدرسية و تجويد العملية التعليمية ، قراءة نظرية في الأهمية والأدوار. ،مجلة التمكين الاجتماعي المجلد 03 العدد 03.. الجزائر .
10. . البوابة التربوية التونسية - Edunet.tnhttp://www.edunet.tn (، بتاريخ 13 سبتمبر / أيلول 2022)
11. https://www.un.org/ar/121944 (سبتمبر ايلول 2022)
12. Fernando.M. Reimers , Andreas Schleider (2020). Schooling Disrupted , Schooling Rethought . How the Covid – 19 pandemic is changing education, OECD, www.oecd.org/pisa .

حائية الدكتور الوزير جنيد في الشكوى وأثرها في القيادة التربوية

THE HA'IYYA OF DR. AL-WAIRI JUNAID AND ITS IMPACT ON EDUCATIONAL LEAERSHIP

الدكتور زكريا محمد عبدالله
كلية شيخو شاغاري للتربية صكتو،
قسم الدراسات العربية

ملخص البحث:

إن هذا البحث الموجز عبارة عن: حائية الدكتور الوزير جنيد في الشكوى وأثرها في القيادة التربوية. ويهدف البحث إلى توسيع مستوى العلمي والفكري في المجال التربوي، وتسليط الضوء على ذلك الدور الكبيرة الذي استطاع الدكتور الوزير جنيد القيام به في القيادة التربوية الإسلامية. ومشكلة البحث: أنه لاحظ الباحث أن الدكتور الوزير جنيد قام بأدوار كبيرة في شتى المجالات العربية والإسلامية، وخصوصا في القيادة التربوية الإسلامية، ولكن لا يزال هذا الدور يحتاج إلى الإبراز لكي يكون في ضمن البحوث المتداولة حتى تتم الإستفادة به. ومن هذا المنطلق: رأى الباحث أنه لا بد من معالجة هذه المشكلة لإخراج ذلك الدور ودراسته. وسيتبع البحث في كتابة هذا البحث: طريقة الجمع والتحليل. وقد تحصل البحث على النتائج الآتية: (1) إن المرحوم الدكتور الوزير جنيد نشأ يتيما، إذ توفي والده وهو في الرابعة من عمره. فقام بتربيتة عمه الوزيرمحمد سمبوخير قيام. حتى نشأ نشأة علمية، وعرف منذ صغره بالاهتمام بالعلم والعلماء. (2) إن حائية الوزير جنيد تقع في أربعة عشر بيتا، وحض الشاعر فيها الأمة الإسلامية على اتحاد كلمتهم، ورد عزهم و عز الإسلام. (3) إن الشاعر رحمة الله عليه قد استطاع قيادة أفراد الجماعة على التأثير في سلوكهم، وتوجيههم إلى المحافظة على قواعد السلوك التربوي المستمد من الكتاب والسنة من رفض مخترعات المستعمرين، وترك اتباع الأباطل والضلال البعيد، والتجاهل عن الأمور العظيمة التي تحدث في ذلك الزمان من فساد وظلم وبغي وغدر وغرور وغيرها.

Research Summary:

This brief research is about: The ha'iyya of Dr. Al-wazir Junaid and its impact on educational leadership. The research aims to expand the knowledge and intellectuals level in the educational field, and shed light on the great role that Dr. Al-wazir Junaid was able to play in the Islamic educational leadership. The research will follow the method of addition and analysis. The research obtained the following results: (1) The late Dr. Al-wazir Junaid was raised as an orphan, as his father died when he was four years old. So h raised his uncle, Al-wazir Muhammad Sambo. Until he grew up cognitively, and he was known since his childhood to be interested in knowledge. (2) The ha'iyya of Dr. Al-wazir Junaid is in fourteen verses, and the poet urged the Islamic nation to unite their restore, their glory and the glory of Islam. (3) The poet may Allah have mercy on him, was able to lead the group's members to influence their behavior, and direct them to preserve the rules of educational behavior derived from Qur'an, and they reject the Inventions of the colonist, they leave the tendency to falsehood and distant delusion, and keep away from ignoring the great things that occur at that time like corruption, injustice, oppression, treachery, vanity, and others.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين القائل: " يرفع الله الذين ءامنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات..."[1] والصلاة والسلام علي أشرف الأنبياء والمرسلين القائل: "من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع" [2] صلوات الله وسلامه عليه وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد: فإن هذا البحث المتواضع بعنوان: حائية الدكتور الوزير جنيد في الشكوى وأثرها في القيادة التربوية، و هو عبارة عن محالة إبراز الإسهام الكبير الذي قام به الدكتور الوزير جنيد في القيادة التربوية.

أسباب اختيار الموضوع:

اختار الباحث هذا الموضوع لأسباب مديدة منها: الغيرة الشديدة لإبراز ذلك الإسهام الفائق الذي قام به الدكتور الوزير جنيد في القيادة التربوية، ورغبة الباحث في تشجيع الطلاب الزملاء على محاولة القيام بإبراز الإسهامات التي قام بها في شتى المجالات العربية والإسلامية، وخصوصا في القيادة التربوية الإسلامية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في جوانب مختلفة منها:[1] إنه يعطي الطالب فكرة واضحة في حياة المرحوم الدكتور الوزير جنيد، والإسهامه الكبير في القيادة التربوية. [2] إن امداد أذهان الطلاب بالمحالة التي استطاع الدكتور الوزير جنيد القيام بها في القيادة التربوية، يشجع كثيرا في بث الوعي الفكري لدى أولئك الطلاب. [3] إن القيام بمثل هذا البحث المتواضع يسهم في توطيد المكتبة التربوية العربية، وفي تطور التربية الإسلامية خصوصا واللغة العربية عموما.

أهداف البحث:

يهدف لبحث إلى توسيع مستوى العلمي والفكري في المجال التربوي العربي، وتسليط الضوء على تلك المحاولة الكبيرة التي استطاع الدكتور الوزير جنيد القيام بها في رفع مكانة القيادة التربوية في المجتمع النيجيري.

حدود البحث:

أما حدود هذا البحث فتتمثل في حدود ثلاثة: الحد الأل: الحد الموضوعي، وهو منحصر في دراسة موضوع معين في التربية الإسلامية الذي هو: حائية الدكتور الوزير جنيد في الشكوى وأثرها في القيادة التربوية. والحد الثاني: الحد المكاني. فهو: حائية الدكتور الوزير جنيد في الشكوى. الحد الثالث: الحد الزمني. وهو زمن الاستعمار البريطاني من عام: 1900م إلى عام: 1960م.

منهج البحث:

إن المنهج المتبع في هذا البحث، هو منهج الجمع والتحليل.

الدراسات السابقة

لقد أجريت دراسات عديدة حول شخصية الدكتور الوزير – رحمة الله عليه – وانتاجاتها الأدبية، و يمكن الإشارة إلى رف من ذلك في ما يلي:

1/ الوزير جنيد شاعرا. رسالة قدمها: مختار أحمد لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية بجامعة الخرطوم عام: 1980م.

2/ الأبعاد الفنية في أشعار الوزير جنيد العربية. رسالة قدمها: محمد المبارك التكينة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية بجامعة أحمد بلو زَارِيَا عام : 1981م.

3/ وزراء صكتو ومساهمتهم في اللغة العربية. رسالة قدمها، يحي محمد الأمين لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية بجامعة بَايَرُو كَانُو عام: 1987م.

4/ مساهمة الوزير جنيد في نشر الثقافة العربية والإسلامية، مقالة قدمها: الدكتور عتيق الحاج بلاربى. عام: 1998م.

5/ المطارحة بين الوزير جنيد ونجله ثمبو جنيد دراسة ونقد. مقالة قدمها: الأستاذ الدكتور عبد الباقي شعيب أغاكا. عام : 1999م .

6/ القيم الروحية في شعر الدكتور الوزير جنيد بن الوزير محمد البخارى دراسة تحليلية. رسالة قدمها: ناصر أحمد صكتو لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، بجامعة عثمان بن فودي صكتو، عام 2001م الميلادي.

7/ تحقيق الديوان الأول للدكتور الوزير جنيد رسالة قدمها: يحي الحاج بوي لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية بجامعة عثمان بن فودي صكتو عام 2002م.

8/ الخيال في دالية الوزير جنيد دراسة أدبية. بحث قدمه: محمد عمر موسى، لنيل شهادة الليسانس في اللغة العربية بجامعة عثمان بن فودي صكتو عام: 2003م.

دراسة أدبية.

9/ الوزير عبد القادر بن محمد البخارى، وأخوه الوزير جنيد في تصديهما السلبى للاستعمار الإنجليزي وتطبيقهما لنظرية الصدق الفني الإسلامي في قصيدتيهما. مقالة قدمها (الأستاذ الدكتور سمبو ولي جنيد عام: 2004م.

10/ الموازنة بين مرثية نانا أسماء على صديقتها عائشة ومرثية الوزير جنيد على معلمته حواء دراسة أدبية. بحث قدمه خديجة عباس يحي. لنيل شهادة الليسانس في اللغة العربية بجامعة عثمان بن فودي صكتو عام: 2004م.

11/ دراسات عن فن الوصف في ديوان الوزير جنيد. رسالة قدمها: عمر موسى غُدُنْ لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية بجامعة عثمان بن فودي صكتو عام: 1426هـ .

12/ مرثية الدكتور الوزير جنيد لمعلمه مالم أبوبكر بُوبِي دراسة وتحليل. بحث قدمه: أبوبكر صحابى لنيل شهادة الليسانس في اللغة العربية بجامعة عثمان بن فودي صكتو عام: 2005م.

وسيحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1/ من الدكتور الوزير جنيد، وكيف كانت نشأته العلمية؟

2/ ما التعريف بحائية الدكتور الوزير جنيد؟

3/ ما أثر حائية الدكتور الوزير جنيد في القيادة التربوية؟

و الإجابة عن تلك التساؤلات السابقة ستكون في ثلاثة مباحث على النحو التالي:

المبحث الأول: نبذة تاريخية عن حياة الدكتور الوزير جنيد

هوالعلامة الأديب الدكتور الوزير جنيد بن محمد البخارى بن أحمد بن عثمان غطاط[3] بن أبي بكر لَيْمَ بن عمر بن أحمد. من قبيلة تورودبى، إحدى القبيلة الفلاتية التى هاجرت من بلاد فُوتَ تُورُو فى السنغال إلى أرض الهوسا.

ولد الدكتورالوزير جنيد- رحمة الله عليه- فى حي غِطَاطَاوَا[4] بمدينة صكتو عام: 1325 الهجرى. الموافق : 1903 الميلادي.[5]

نشأ المرحوم الدكتور الوزير جنيد يتيما، إذ توفي والده وهو فى الرابعة من عمره. فقام بتربيتة عمه الوزيرمحمد سمبوخير قيام. وقد نشأ نشأة علمية، وعرف منذ صغره بالاهتمام بالعلم والعلماء. وذلك بأنه نشأ فى بيت شهير بالعلم، وهو بيت الوزارة. وتعلم على أيدي كثير من مشاهير علماء عصره،أمثال: المرحوم عبد القادر بن أبي بكر مَتِّطُو[6] والعلامة أبوبكر بُوبِي[7] وغيرهما. و قرأ على أيديهم بعد ختم القرآن الكريم كتبا عديدة، فى التوحيد، والفقه وأصوله، والحديث،

والتصوف، والنحو، واللغة، وغيرذلك من المجالات العربية والإسلامية.

اتصف المرحوم الوزيرجنيد بأخلاق حميدة، وصفات فاضلة، ولم يكن فظا ولا غليظ القلب. استمعوا إلى الدكتور عتيق بلاربي إذ يصفه:" ومن عاشر المروم يعرف أنه رجل عال الهمة، خفيف الروح، حلوالحديث،حاضرالبدهة، فصيح اللسان، واسع الإطلاع، موثق الحجة، شديد الورع،واسع الصدر،بارع فى العلوم والفنون الإسلامية، والثقافة العربية"[8]

كما وصفه المرحوم الشيخ نَلِيمَنْ إمام مسجد الشيخ عثمان في أبيات قصيدة مدحه بها:

" وقداختار من بيت الوزارة علما * أديبا غزير العلم لين الوائـــح

أخا فطنة ذا يقظة و قريحـة * سمت وأعلت بين القرائـــــح

جنيدسديد الرأي سيد قومــه * ملازهم الججاج بين الجحاجح "[9]

شاعريته:

ولد الدكتور الوزير جنيد- رحمة الله عليه- فى أسرة شاعرة، إذ كان كثير من آباءه أعمامه شعراء، وخاصة الوزراء منهم.ولذا لم يكد يفتح عينيه إلا وقد كونته البيعة شاعرا.فاستطاع أن يقول الشعر فى معظم أغراضه،كالمدح

والرثاء، والوصف، والشكوى وغيرذالك. حتى أصبح رائدا من رواد الشعر في نيجيريا. استمعوا إلى ما يقوله الأستاذ الدكتور أحمد محمد كانى: "ولقد عرف الوزير كأحد الشعراء الفحول الذين طرقوا ميدان الشعر، وأثروا الأدب العربي بالقصائد المختلفة التى تعالج القضايا الإجتماعية، والثقافية، والروحية"[10]

وفاته:

توفي المرحوم الوزير جنيد في أول رمضان، سنة: 1417الهجرية. الموافق: 1997 الميلادية.[11] جعل الله عز وجل الجنة مثواه. إنه تعالي ولي ذلك والقادر على كل شيء.

المبحث الثاني: التعريف بحائية الدكتور الوزير جنيد

تقع حائية الوزير جنيد في أربعة عشر بيتا، وهي من البحر الطويل: فعول مفاعيلن فعولن مفاعلن * فعول مفاعيلن فعولن مفاعلن. حض الشاعر فيها الأمة الإسلامية على اتحاد كلمتهم، ورد عزهم و عز الإسلام. وفي ما يلي أبيات القصيدة:

"عقلت ولكن أذهلتك الفـــوادح * وكيف يطيش العقل والأمر واضح
جهلت بعيد العلم من عظم ما ترى * لذلك لا يجديك بالنصح ناصـح
نسيت بما يملى عليك دروســه * زمانك قبل اليوم والزهر فائـح
وما كان يمليه الكتاب عليك مــن * عجائب دهر صرفه لك شـــارح
فلا تخش من جور الزمان وكيــده * فما زال قد ما بالرجال يناطــح
فما كان في الدنيا فليس بدائــم * فبينا روى يحلو إذا هو مالــح
وإلا فأين الألون وما بنـــــــــوا * وهل بقي المرجوح منهم وراجـح؟"[12]

وقال:

كفاك اتعاظا يا أخى فلا تكـــن * كمن يشتكى الإظلام والصبح واضح
ورد جميع الأمر أمرك كلـــــــه * إلى الله لا يثنيك عنــه الملامـــــح
وفوض إليه الأمر يكفيك كلمـــا * عراك فإن الدهر غـاد ورائـــح
وسلم إليه الأمر وارض بحكمــه * ومن يعتصم بالله ذلك رابـــح
إلهي اكفنى دنيا وأخرى وبرزخـــا * وأحسن ختامي يوم تبكى النوائــح
وصل على المختار أحمد من بـــه * نلوذ ليوم عز فيــه المسامـــح
وسلم عليه ثم بارك وآلـــه * وصحب أولى الخيرات ما ساح سائح[13]

المبحث الثالث: أثر القصيدة في القيادة التربوية

سعى الشاعر رحمة الله عليه في تلك القصيدة على قيادة وتوجيه أفراد الجماعة إلى خطورة الميل إلى المستعمرين ومخترعاتهم، واتباعهم في الأباطل والضلال البعيد، و التجاهل عن الأمور العظيمة التي تحدث في ذلك الزمان، من فساد وظلم وبغي وغدر وغرور وغير ذلك، ولا ينفعهم نصيحة الناصح ويتعجب كذلك عن غفلة الناس عن ما يمليه عليهم الزمان من العجائب والإنفعالات وما إلى ذلك، ولا يخشون كيده، وظلمه مع أنه يحاول احتقار الرجال وتدسيسهم. واستمر يعظهم ويرشدهم وينبههم بأن ما في الدنيا ليس بدائم، فعليهم أن يتذكروا هؤلاء الطغات الذين عاشوا قبلهم، وأنه لم يبق الراجح منهم ولا المرجوح.

ثم شرع الشاعر يوجه الإخوة إلى اتعاظ، ورد الأمور وتفويضها إلى الله سبحانه وتعالى لأنه هو الكافي. ثم طلب منهم أن يسلّمو جميع أمورهم إلى المولى تبارك وتعالى، ويرضوأ بحكمه، ويعتصموأ به لأن الرابح هو من اعتصم به جلا وعلا قال تعالى: "ومن يعتصم بالله قد هدى إلى صراط مستقيم".[14]

وبعد ذلك توجه إلى مولاه سبحانه وتعالى يدعوه أن يكفيه دنيا وأخرى وبرزخا ويحسن عاقبته، ثم ختم القصيدة بالصلاة على المصطفى صلى الله عليه وسلم، وآله وأصحابه.

ولقد أثرت تلك القصيدة في سلوك أفراد المجتمع وقيادتهم وتوجيههم لبلوغ الغايات المنشودة التي تساعد على المحافظة على قواعد السلوك التربوي المستمد من كتاب الله عز وجل وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام. ومن ذلك توجيه الأمة إلى خورة الميل إلى الظالمين، ويتضح ذلك عند قوله:

" فلا تخش من جور الزمان وكيـــده * فما زال قد ما بالرجال يناطـــح
فما كان في الدنيا فليس بدائـــــم * فبينا روى يحلو إذا هو مالـــح
وإلا فـــأين الألون وما بنـــــــــــوا * وهل بقي المرجوح منهم وراجـح؟"[15]

فالشاعر في هذه الأبيات استطاع قيادة أفراد الجماعة على التأثير في توجيهم إلى خطورة الركون إلى الدنيا وإلى الظالمين الطغات .

ومما يبرن به على تأثير حائية الوزير جنيد في القياة التربوية: توجيه الناس إلى التوكل ورد الأمور وتفويضها إلى المولى سبحانه وتعالى. وهذه هي طبيعة المؤمن الحق يصرف لربه كل وقته وحينه متوكلا عليه تبارك وتعالى في جميع ما أصابه. ولذا تلقى الوزير جنيد في هذه القصيدة يحاول قيادة الناس إلى التوكل والإنابة إلى الله عز وجل في جميع أمورهم وشؤونهم. استمعوا ليه إذيقول:

" ورد جميع الأمر أمرك كلـــــه * إلى الله لا يثنيك عنه الملامـــــح
وفوض إليه الأمر يكفيك كلمـــا * عراك فإن الدهر غاد ورائح
وسلم إليه الأمر وارض بحكمه * ومن يعتصم بالله ذلك رابـــح
إلهي اكفنى دنيا وأخرى وبرزخـــا * وأحسن ختامي يوم تبكى النوائح"[19]

ومن ذلك: قيادة الأمة وتوجيهها إلى الإستعانة بالله والاعتصام به، ويظهر ذلك عند قول الشاعر رحمه الله:

"وفوض إليه الأمر يكفيك كلمـــا * عراك فإن الدهر غاد ورائح
وسلم إليه الأمر وارض بحكمه * ومن يعتصم بالله ذلك رابـــح "[20]

ومن تأثير حائية الوزير جنيد في القياة التربوية: توجيه أفراد الجماعة إلى الزهد والاستعداد ليوم المعاد. ويجلى ذلك عند قوله:

"فما كان في الدنيا فليس بدائـــم * فبينا روى يحلو إذا هو مالـــح
وإلا فأين الألون وما بنـــــــــــوا * وهل بقي المرجوح منهم وراجـح؟"[23]

فقد نبه الشاعر في هذين البيتين بأن ما في الدنيا لا يدوم فعل كل عاقل أن يستغن عنها، ويفكر عن الأمم السابقة، ويتؤهب ليوم المعاد.

ومن ذلك: التوجيه إلى التوصل وطلب حسن الخاتمة. ويلاحظ ذلك عند قول الشاعر:

" إلهي اكفنى دنيا وأخرى وبرزخـــا * وأحسن ختامي يوم تبكى النوائـــح

وصل على المختار أحمد من بـــه * نلوذ ليوم عز فيـه المسامـــــح
وسلم عليه ثم بارك وآلـــــه * وصحب أولى الخيرات ما ساح سائح"[24]

و يبدو فيما سبق أن حائية الدكتور الوزير جنيد قد استطاعت قيادة أفراد الجماعة على التأير في سلوكهم وتوجيههم إلى خطورة ميل الناس إلى الظلمة، واتباعهم في الأباطل والضلال البعيد، ويتجاهلون عن الأمور العظيمة التي تحدث في ذلك الزمان، من فساد وظلم وبغي وغدر وغرور وغيرها. واسطاع كذلك سرد العديد من الأداف التربوية الإسلامية التي تقوّم سلوك الإنسان إلى سواء الصراط، كالزهد، التوكل، ورد الأمور وتفويضها إلى المولى تبارك وتعالى، والإنابة إليه وما لى ذلك، من الأفكار التي تلبي الأداف التربوية الإسلامية، الأمر الذي أسهم مسهامة لا يستهان بها على المحافظة على قواعد السلوك التربوي. وجزاه الإله خيرا.

الخاتمة ونتائج البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف على حائية الدكتور الوزير جنيد وأثرها في القيادة التربوية. وكان الهدف في القيام بها: توسيع مستوى العلمي والفكري في المجال التربوي الإسلامي ، وتسليط الضوء على تلك المحاولة الكبيرة التي استطاع الوزير جنيد القيام بها في القيادة التربوية.

و قد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان على أبرزها مايلي:

1/ إن الدكتورالوزير جنيد- رحمة الله عليه- ولد فى حي غِطَاطَاوَا [3] بمدينة صكتو عام: 1325 الهجرى. الموافق : 1903 الميلادي، وإنه نشأ نشأة علمية، وعرف منذ صغره بالاهتمام بالعلم والعلماء. وذلك بأنه نشأ فى بيت شهير بالعلم، واتصف بأخلاق حميدة، وصفات فاضلة، ولم يكن فظا ولا غليظ القلب

2/ إن حائية الوزير جنيد تقع في أربعة عشر بيتا، وهي من البحر الطويل. حض الشاعر فيها الأمة الإسلامية على اتحاد كلمتهم، ورد عزهم و عز الإسلام.

3/ إن حائية الوزير جنيد أثرت في سلوك أفراد المجتمع وقيادتهم وتوجيههم لبلوغ الغايات المنشودة التي تساعد على المحافظة على قواعد السلوك التربوي المستمد من كتاب الله عز وجل وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام.

4/ إن الشاعر رحمه الله استطاع في قصيدته قيادة أفراد الجماعة على التأثير في توجيهم إلى خطورة الركون إلى الدنيا وإلى الظالمين الطغات، كما استطاع توجيه الناس إلى التوكل ورد الأمور وتفويضها إلى المولى سبحانه وتعالى، و الإستعانة والاعتصام به تبارك وتعالى.

قائمة المراجع:

1. أبو زكريا، (الإمام)، يحي ابن الشرف النووي الدمشقي، (1427)، رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، طبعة دار ابن كثير بيروت لبنان.
2. أبو مريم زكريا محمد عبد الله،(2010). شكوى الزمان في عهد الاستعمار على ضوء ديوان الدكتور الوزير جنيد عرض وتحليل، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، جامعة عثمان طَنْ فُودي صكتو،:
3. ابن محمد البخارى الوزير جنيد (الدكتور) ديوانه الأول مخطوط، مكتبة معلم إبراهيم (غَنْدِى) ابن الوزير الخاصة.
4. أحمد محمد كانى (الأستاذ الدكتور) قراءة في ذاكرة الوزير جنيدبن محمد البخاى، مقالة قدمها في المؤتمر الدولي، الجامعة الإسلامية في سَايِ جمهورية نيجر بدون عام.
5. يحي الحاج بوي (الشيخ)، (2002) تحقيق الديوان الأول للوزير جنيد، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية جامعة عثمان بن فودي صكتو قسم اللغة العربية

المؤتمر الدولي العلمي:

القيادة التربوية واتجاهات التربية الحديثة: رؤى سوسيوتربوية لإعادة إنتاج الثقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع

Educational leadership and modern education trends: Socio-educational visions to reproduce trust between educational institutions and society

أ.عمار شرعان، رئيس المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

مدير النشر: د.ربيعة تمار

التنسيق والنشر: د.حنان طرشان

رقم تسجيل الكتاب

VR .3383-6720 B

تشرين الثاني/نوفمبر2022