إستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية للقيادات المدرسية المصرية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة

د / دعاء محمد أحمد دسوقي
مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بقسم التربية –كلية التربية – جامعة ٦ أكتوبر

د/ نجلاء عبد القوي عبد الوهاب
مدرس أصول التربية بقسم رياض الأطفال
كلية التربية . جامعة ٦ أكتوبر

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر، والوقوف على معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر، وتحديد آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر، والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات(المؤهل–سنوات الخدمة–عدد الدورات التدريبية).واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة الاستبانة أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس بمحافظتي القاهرة والجيزة، وبلغت عينة الدراسة(٤٣٠) مديرا، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر ضعف اهتمام إدارة التعليم بعمل حصر وتحديد للاحتياجات التدريبية للقيادات، وقيام التخطيط للبرامج على العشوائية نتيجة لضعف توافر قاعدة معلومات عن العملية التدريبية، وضعف اهتمام إدارة التعليم بتوفير الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية، وضعف اعتماد الإدارة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ الجيد للخطط الموضوعة للتدريب، كما توصلت الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد العينة حول أرائهم في واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات(المؤهل–سنوات الخدمة–عدد الدورات التدريبية).وفي نهاية الدراسة تم صياغة الإستراتيجية المقترحة للتنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة واشتملت على مبررات ومرتكزات الإستراتيجية المقترحة، وأهداف الإستراتيجية المقترحة، ومتطلبات تطبيقها، وآليات تنفيذها، بالإضافة إلى معوقات تنفيذ الإستراتيجية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية – القيادات المدرسية – مجتمع المعرفة .

Abstract

The study aimed to identify the reality of the professional development system of the school leaders in Egypt and to identify the obstacles to developing the professional development system for the school leaders in Egypt and to identify the mechanisms of developing the professional development system for the school leaders in Egypt and uncover the statistical differences between the average responses of the study sample on the reality of the development system Of the school leaders in Egypt due to the variables (qualification - years of service - number of training courses).The descriptive study the method used, and instrument depended the study the showing have fun, and formation the gathered study blessing the managerial schools in preservation Cairo, and in language of sample studious (430) manager, and the study continued until from important blocking of development the metrical development occupational for the leaderships scholastic in Egypt multiple interest of administration of the education in work of restriction and specification for the needs instructional for the leaderships, and rising of the plan for the programs on the randomization result for multiple abundance of base information about the operation instructional, and multiple interest of administration of the education in saving of the needs instructional for the leaderships scholastic, and multiple dependency of the administration on the plan and the good organization and the execution for the plans the placed for the practice, just as the study reached twaajd differences self of evidence of statistical in medium their response individuals of the sample around opinions in metrical reality the development occupational for the scholastic leaderships in Egypt becomes strong for variables (qualified – years of the service – rotary equipments Instructional).End fulfilled studious formation was complete the strategic occupational proposed for the development for the leaderships scholastic in Egypt in light of requirements the gathered knowledge and justifications and pivots included on the strategic proposed, and goals the strategic proposed, and her requirements of application, and automatic her execution, in in addition to blocking execution the strategic proposed.

Key words: Professional Development-School Leaders- Knowledge Society.

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

في ضوء طفرة التغيير الاجتماعي والاقتصادي التي يشهدها العالم في تحوله إلى بناء مجتمع المعرفة، وتشييد اقتصاد عالمي قائم على المعرفة، إلى جانب المبادرات المختلفة في الدول العربية للاستفادة من التقنية الرقمية، والسعي لبناء مجتمع واقتصاد المعرفة؛ أحرزت بعض المؤسسات العربية تقدما ملموسا في توفير المعرفة الرقمية، إلا أن بعض المؤسسات الأخرى وبخاصة المؤسسات التعليمية في تحولها لتوفير متطلبات مجتمع المعرفة واجهت العديد من التحديات التي أفرزت العديد من الأزمات.

وهناك مجموعة من الملامح التي يتميز بها مجتمع المعرفة، والتي يُطلق عليه مسميات أخرى لعل من أهمها المجتمع الرقمي ومجتمع المعلومات والمجتمع الشبكي ..إلخ، والتي يتميز بها عن المجتمع التكنولوجي والمجتمع الصناعي السابقين له تاريخياً، حيث تمثل المعرفة رأس المال الحقيقي في هذا المجتمع، فتقدم المجتمعات يعود لقوة امتلاكها للمعرفة والقدرة على إنتاجها وتوظيفها وتسويقها.(عبدالعزيز، ٢٠١٠م، ص١٦٧٤)

ويعدّ بناء مجتمع المعرفة قضية تربوية مهمة، حيث أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة الاهتمام ببناء مجتمع المعرفة والتخطيط له، ولهذا فالأمر يحتم لإقامة هذا المجتمع ضرورة النهوض بالعنصر البشري والقدرة على التنبؤ بالمستقبل في ضوء معطيات الواقع وذلك بالبحث عن السبل الفعّالة القادرة على بناء هذا العنصر، بحيث يكون قادرا على اكتساب المعرفة وتطبيقها وإنتاجها وكيفية استخدامها.

ويتطلب تحقيق ذلك الاهتمام بعملية التنمية المهنية، والتي لا يقتصر دورها علي تحسين أداء المعلم، بل تنمية المؤسسة التعليمية بمن فيها من قادة وإداريين وعاملين مسئولين عن العملية التعليمية من خلال رفع كفاءتهم وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائهم إلى الأفضل.(رشيدة الطاهر، ٢٠١٠م، ص ٢٧)

وتحتل التنمية المهنية في هذا العصر موقعاً محوريًا في المؤسسات والمنظمات الحديثة، فقد أصبحت التنمية المهنية تشكّل العمود الفقري لأية جهود تبذلها هذه المؤسسات والمنظمات

نحو تحقيق الإصلاح والتطوير، ويتضح ذلك من خلال حجم الميزانيات التي ترصد، والخطط الإستراتيجية التي يتم وضعها للتنمية المهنية من قبل المؤسسات الراغبة في تحقيق الإصلاح وجودة الأداء والمنتج في ظل المنافسة القوية بين المؤسسات؛ لتحقيق رضا المتعاملين معها، ومن ثمّ أصبحت التنمية المهنية ضرورة لا غنى عنها لجميع المؤسسات التعليمية؛ لمواجهة التغيرات والتطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، وتُعدّ المدارس من أكثر المؤسسات عرضه للتغيّر والتطور الأمر الذي يجعل التنمية المهنية للقيادات المدرسية ضرورة لمسايرة هذا التغيّر.(محمد منصور، ٢٠١٦م، ص٢٤٥)

فالتنمية المهنية مستمرة ومتجددة بشكلٍ دائم؛ نتيجة التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العالم، إضافة إلي ذلك أن عملياتها لا تسير في شكل خطي كما كان يعتقد، ولكن الدراسات والبحوث الحديثة تؤكد أنها متعددة الجوانب، وديناميكية التفاعل مع المسار الوظيفي والخدمة والظروف البيئية المحيطة به.

وتمثل التنمية المهنية للقيادات المدرسية ضرورة حتمية لا غنى عنها، فقد أصبحت قيادة المؤسسات التعليمية في الوقت الحالي أكثر تعقيدًا مما كانت عليه في أي وقت مضى بسبب النمو المطرد في حجم المؤسسات والمعوقات والمؤثرات التي تحيط بعملية إتخاذ القرار، كما أن فاعلية المؤسسات ومدى استعدادها لإنجاز المهام الموكولة إليها ترتبط إلى حد بعيد بطبيعة القيادة التي تسير أمر المؤسسة وتعمل على تحقيق أهدافها.

ويعدّ موضوع القيادة من أكثر الموضوعات أهمية في علم الإدارة، حيث أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح أي مؤسسة تعليمية في تحقيق أهدافها؛ لما فيها من تأثير مباشر على العملية التعليمية.(نبيل العرابيد، ٢٠١٠، ص٣)، ولا ينفك القادة عن القيام بوظائفهم الإدارية من خلال ممارسات إدارية يومية متنوعة تبرز فيها مهارات القادة واتجاهاتهم، وتعمل الممارسات الإدارية السليمة من قبل القادة على تعزيز التعاون وبناء الثقة بين الرؤساء ومرؤوسيهم، كما تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة، ورفع الروح المعنوية وحل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة، مما يترك أثرا إيجابيا على الأداء المؤسسي.(محمود أبو سمرة، ٢٠١٤، ص٢٧٨).

وللقيادة التربوية دور مهم في تحقيق الأهداف التنظيمية رغم تعقدها وتباينها، حيث إن التنظيم الإداري لم يعد يسعى إلى تحقيق هدف واحد، وإنما يضع نصب عينيه تحقيق العديد من الأهداف المعقدة والمتشابهة، وهنا يأتي دور القيادة في تحقيق هذه الأهداف من خلال توضيحها وتحديدها بين تباين المواقف وبين إشباع الحاجات، ومتطلبات التنظيم، وقدرة القيادة على مواجهة المشكلات المترتبة على تنويع وتعقد الأهداف التنظيمية، والتخفيف من تلك التناقضات يعد مؤشراً واضحاً على نجاح القيادة وفعاليتها(سعود الدوسري، ٢٠١٧م، ص١٢).

وفي ضوء ما يتمتع به القيادات المدرسية من أهمية في قيادة مؤسساتهم التربوية فقد عملت الدول المتقدمة على ثقل مهاراتهم وإعدادهم بالشكل الذي يتناسب مع حجم المسؤوليات والمهام الملقاة على عاتقهم، ومواجهة التحديات المستقبلية في إدارة مؤسساتهم، وذلك من خلال إلحاقهم بالعديد من برامج التنمية المهنية.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتم تنظيم برنامج متكامل لإعداد القيادات التعليمية ضمن مجموعة من متطلبات الخبرات العملية، ويرتكز هذا البرنامج على أساس منطقي هو انتقاء أفضل المرشحين لبرنامج القيادة التربوية، وينفذ البرنامج من خلال التعاون بين ثلاثة أطراف من أصحاب المصلحة هم: أساتذة الجامعات والمشرفين، ومديري المدارس، ويهدف برنامج الإعداد إلى عرض الممارسات الأعلى نجاحا وقيمة للتحسين المستمر لبرنامج القيادة التربوية، وتحديد المجالات العملية التي تلبي المطالب التعليمية للمرشحين للبرنامج، مع تسليط الضوء على المجالات العملية التي تحتاج إلى تحسين.(Jiang, et all, 2013, p79)

وفي إنجلترا يتم إعداد القيادات المدرسية استنادا إلى إطار من المعرفة والمهارات التي يجب أن تتوفر في القائد من خلال اجتياز ثلاثة برامج تدريبية هي: برنامج القيادة التعليمية من أجل الريادة والتميز، وبرنامج الإدارة التشغيلية لإدارة الأنظمة والعمليات المؤسسية، وبرنامج القيادة الاستراتيجية لقيادة التغيير، وتجمع هذه البرامج بين النظرية والممارسة، وبعد اجتياز هذه البرامج يتم منح القائد رخصة من السلطات المحلية (LA) المسؤلة عن إدارة المؤسسات التعليمية تؤهله هذه الرخصة لقيادة المؤسسات التعليمية.(Jonathan, 2015, p 39)

وإدراكا من الحكومة الأسترالية لأهمية إعداد القيادات فقد قامت بالترويج على نطاق واسع لأهمية القيادة في تحسين النتائج التعليمية في المدارس، ووضعت مجموعة من الممارسات النموذجية للقيادة، وبدلا من التركيز على شخص أو دور القائد أو الصفات القيادية المختلفة، اهتمت بتدريب القادة على ممارسات القيادة من خلال مجموعة متنوعة من الأدوار والتصرفات وفقا لنظرية الممارسة الحديثة التي تستجيب للمشكلات المؤسسية بفاعلية، مع تسليط الضوء على الممارسات الرائدة التي أثبتت نجاحها في الميدان التربوي.(Grootenboer& Hardy, 2017, p402)

وقد هدفت الرؤية الجديدة للنظام التعليمي في مصر إلى الارتقاء بالمؤسسات التعليمية، كي تكون ملائمة لمتطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين، وتتوفر في القائمين عليها المهارات القيادية التي تمكنهم من إعداد النشء والشباب لمستقبل مشرق ومتميز ؛ لذا بذلت وزارة التربية والتعليم الجهود من أجل إعداد شاغلي الوظائف القيادية وامتلاكهم الخصائص والمهارات التي تمكنهم من القيام بمهامهم ومسؤولياتهم وممارستها بفاعلية، من خلال تدريبهم أثناء الخدمة على العديد من أنشطة وبرامج التنمية المهنية.

وفي ظل الرؤية الطموحة لوزارة التربية والتعليم، وإدراكا منها لأهمية الدور الذي تقوم به القيادة المدرسية في قيادة المؤسسات التعليمية نحو تحقيق أهدافها، وأداء رسالتها، ومواجهة المشكلات المعقدة والتغيرات المتسارعة التي تحيط بها، فإن ذلك يتطلب وجود خطة متكاملة الأركان لتنمية القيادات المدرسية مهنيا وإعدادها لأن تكون جاهزة لقيادة التغيير وقادرة على تكييفه والتكيف معه، قيادة واعية لديها القدرة على التفكير والتنظيم وإدارة المعرفة المتدفقة بشكلها السريع، وتمكين جميع العاملين منها، وهذا لن يتأتى إلا عن طريق قيادة قادرة على التعامل مع كل هذه المتغيرات ليس بشكل فردي، بل عن طريق العمل الجماعي والثقة المتبادلة بين القائد والعاملين معه، بما يخدم تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم.

مشكلة الدراسة:

تواجه المؤسسات التعليمية في مصر تحديات شديدة نتيجة للتغيرات التكنولوجية السريعة وما صاحبها من انفجار معرفي ومعلوماتي، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج

شاملة للتطوير والتحديث تضمن للمؤسسات التعليمية القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها لتتواءم مع متطلبات مجتمع المعرفة.

وقد تزايدت الحاجة إلى تطوير المؤسسات التعليمية أكثر من أي وقت مضى نظراً للتطورات التكنولوجية والمستجدات العصرية، ولن يتم ذلك إلا من خلال الاهتمام بتطوير أداء القيادات المدرسية، ومن خلال التكوين المهني الجيد والمتابعة والتدريب المستمر، فالقائد المدرسي هو المحرك الأساسي والفاعل في تحقيق جودة العملية التعليمية.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة ضرورة الاهتمام بتوفير منظومة متكاملة لتنمية القيادات المدرسية مهنيا؛ للقيام بمهامهم ومسؤولياتهم على الوجه الأكمل، فقد أكدت دراسة عادل أبوجمعة (٢٠١٤م) ضعف درجة تخطيط المسار الوظيفي لدى القيادات المدرسية على المستوى التنظيمي، وضرورة تبني الوزارة لاستراتيجيات تدريبية حديثة لتنمية الكفاءة المهنية للقيادات المدرسية، وأساليب متنوعة، وتوفير بيئة محفزة للقيادات للإبداع في عملهم.

كما أكدت دراسة علي الأديب(٢٠١٦م) على ضرورة امتلاك القيادات المدرسية للمهارات والكفايات القيادية وممارستها، وكذلك ضرورة تدريب القيادات المدرسية أثناء الخدمة لتنمية ممارستهم للمهارات القيادية والاستفادة من التوجهات الحديثة في دمج وزارة التعليم العام والتعليم العالي في التعاون مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتقديم برامج تدريبية للقيادات المدرسية في ممارسة المهارات القيادية وأهميتها ودورها في نجاح المنظمات التعليمية.

كذلك أكدت دراسة هيثم الطوخي وأخران (٢٠١٦) ضرورة توفير برامج الإعداد والتدريب اللازمة لتنمية مهارات القيادات المدرسية مهنيا، وتوفير التدريب المستمر، وفرص النمو المهني، والعمل رفع مستوى وكفاءة القيادات المدرسية الفنية والإدارية، وتكوين الخدمة العملية.

وتتجه مصر مثل معظم المجتمعات المعاصرة إلى القيادات المدرسية باعتبارهم من أهم الأدوات الفعالة لمواجهة التحديات المعاصرة، وأحد أهم مداخل تحقيق طموحات المجتمع المستقبلية، ولذلك كان من الضروري أن تولي المؤسسات التربوية أهمية خاصة للقيادات المدرسية وتوفير فرص التنمية المهنية المتميزة لهم؛ لبناء الشخصية القيادية المتمكنة إداريا، والقادرة على مواجهة تحديات العصر من خلال تزويدها بالمهارات القيادية اللازمة.

ومن خلال ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما الإستراتيجية المقترحة للتنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة؟

أسئلة الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر؟
٢. ما معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر ؟
٣. ما آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات (المؤهل – سنوات الخدمة – عدد الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

سيحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر.
٢. الوقوف على معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر.
٣. تحديد آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر.
٤. الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات (المؤهل – سنوات الخدمة – عدد الدورات التدريبية).
٥. صياغة الإستراتيجية المقترحة للتنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

أهمية الدراسة:

- تتزامن الدراسة الحالية مع توجه وزارة التربية والتعليم نحو تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها، وتأهيل وبناء شخصيات قيادية قادرة على الإسهام الفعال في تحقيق أهداف منظومة التعليم، وذلك مواكبة لرسالة التعليم ودعماً لمسيرتها، لبناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً.

- تتمثل أهمية هذه الدراسة في تناولها موضوع التنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر في ظل تعقد وتنوع مسؤوليات ومهام القيادات المدرسية لمواجهة مشكلات المجتمع المدرسي والقدرة على اتخاذ القرارات لحلها.
- تعد الدراسة الحالية أحد الأساليب الحديثة لتنفيذ التوصيات الصادرة عن المؤتمرات وتوصيات الدراسات والبحوث السابقة خاصة ما يتعلق منها بتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية من أجل الوصول إلى أفضل الممارسات القيادية والإدارية التي تدعم الوصول إلى أفضل أداء.
- تتناول الدراسة الحالية عنصرًا رئيسًا من عناصر الإدارة التربوية وهو القائد المدرسي وهو أساس التطوير ومواكبة كافة المتغيرات التي تواجهها المؤسسة التعليمية, فالدور القيادي أو الأسلوب الذي يمارسه القائد التربوي يسهم بشكل كبير في مستوى أداء المعلمين.
- تنبع أهمية هذا الموضوع من ارتباطه بعمل القيادات المدرسية اليومي وضرورة إعدادهم بالشكل الأمثل للقيام بأعباء ومتطلبات ومسؤوليات وظائفهم.
- تكمن أهمية الدراسة الحالية في الحاجة إلى تشخيص جوانب القوة في برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية وتعزيزها، وكذلك الحاجة إلى رصد جوانب الضعف ومعالجتها.
- من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مسؤولي التخطيط التربوي عند وضع البرامج التدريبية اللازمة لتنمية القيادات المدرسية مهنيا، وتحديد المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها القائد، وبخاصة في ضوء الرؤية الطموحة لوزارة التربية والتعليم وأهدافها المستقبلية.

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وأسئلتها فإن المنهج الملائم للدراسة هو المنهج الوصفي المسحي حيث يعتمد على" دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، حيث إنه ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب "(صالح العساف، ٢٠١٢، ص١٧٩). وذلك من خلال الإطلاع والبحث في أدبيات البحث التربوي

والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث" إستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة".

مصطلحات الدراسة:

١- الاستراتيجية :

تُعرّف الاستراتيجية بأنها:" خطة شاملة تحدد الاتجاه على المدى، وتوجه أو ترشد تخصيص الموارد من أجل تحقيق ميزة تنافسية قابلة للاستمرار، وتركز الإستراتيجية على البيئة التنافسية، وتعكس أفضل تخمين عما يمكن عمله لتأكيد النجاح في المستقبل في مواجهة المنافسة في ظل الظروف المتغيرة من خلال توجيه جهود المؤسسة نحو هدف موحد".(محمود عباس، ٢٠٠٩م، ص١١٢)

كما تُعرّف الإستراتيجية بأنها "مجموعة من العمليات التى تبدأ برسم الصورة التى تريد المؤسسة أن تكون عليها فى المستقبل، ثم تحديد الأهداف الاستراتيجية التى تساعد على تحقيق هذه الصورة، ومن ثم تحديد الوسائل والاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف في ضوء موارد وإمكانات المؤسسة.(Len Tischler & Others ,2008, p3)

وتُعرّف الإستراتيجية إجرائياً بأنها" إستراتيجية شاملة لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية توضح من خلالها كيفية تحقيق رسالتها وأهدافها وتعظيم قدرتها على الارتقاء بالمستوى المهني للقيادات في ضوء توضيح جوانب القوة والضعف والفرص والتهديدات والتأكيد على ضرورة الارتباط برؤية وزارة التربية والتعليم".

٢- التنمية المهنية :

تعرف التنمية المهنية بأنها" مجموعة من الأهداف التي تترجم في وسائل وأنشطة والتي تتخذها المؤسسة لتخطيط وتطوير مستقبل الوظائف لديها من خلال رفع الكفاءة والكفاية المستمرة للعاملين بها لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتطور الكمي والنوعي والتقني المستمر في الوظائف وفقاً لمعايير ومتطلبات الجودة العالمية".(محمد منصور، ٢٠١٦م، ص٢٤٩)

كما تعرف التنمية المهنية على أنها" عملية تعليم وتعلم مدي الحياة، تكتسب من خلالها الخبرات والمهارات المهنية، وتتصاعد عبر المسار الوظيفي للقائد المدرسي، من خلال مجموعة

من الممارسات التفاعلية داخل البيئة المدرسية وخارجها، كما أنها تعبر عن التحديث والتطوير المستمر للمعرفة، والمهارات المهنية لدى الأفراد، من أجل تطوير استجاباتهم لفرص التطوير التي توفرها خبرات العمل، بالإضافة إلي تحقيق الاستعداد الجيد لجوانب التغيير، ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر".(Sun Bruell,2000. p.57)

وتُعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "مفهوم ديناميكي حركي تعني التدريب المستمر مدى الحياة، بهدف تطوير وتحسين كفاءة القائد المدرسي المهنية والأكاديمية ورفع مستوى أدائه، بهدف تحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل والتدريبات والبرامج والأنشطة المتاحة له داخل وخارج المؤسسات التعليمية، على أنُ تتاح له الفرصة لتنمية نفسه بنفسه وذلك من خلال تقويمه لذاته وتأمل أعماله".

٣- القائد المدرسي :

عرفه معوض (٢٠٠٣, ص٢٨٢) بأنه القائد هو الشخص الذي يكون محورا لأنواع سلوك الجماعة ، فالقائد بحكم موقعه يتلقى اتصالات متعددة من الأعضاء و له تأثير واضح على قرارات الجماعة.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه هو المسئول الأول بالمدرسة المعين من قبل الإدارة التعليمية والذي يسعى للتأثير في من حوله من معلمين وإداريين وطلاب من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إليها المدرسة.

مجتمع المعرفة:

يعرف مجتمع المعرفة على أنه "ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة وصولاً للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية". (الغامدي، ٢٠١٢م، ص٣٨٤)

كما يعرف مجتمع المعرفة بأنه" المجتمع القائم على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والذي يعنى بإنتاج المعرفة ونشرها بين أفراد المجتمع في جميع مجالاتهم الحياتية، وتطبيق هذه

المعرفة تطبيقا عمليا في قطاعات المجتمع المختلفة، بهدف الارتقاء بالأفراد وبالمجتمع معرفيا للوصول إلى مجتمع المعرفة.(يونس، ٢٠١٥م، ص١٣١)

تعرف الباحثة مجتمع المعرفة إجرائيا في هذه الدراسة بأنه" المجتمع الذي يقوم على إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها في جميع مجالات الحياة بوصف المعلومات مصدرا اقتصاديا في ذاته انطلاقا من الثورة العلمية المعرفية التقنية التي اعتمدت على العقل البشري وعلى ثورة الالكترونيات الدقيقة".

حدود الدراسة:

سوف تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: وهي ما تناولته الدراسة من أسس نظرية لموضوع صياغة إستراتيجية مقترحة لتنمية القيادات المدرسية مهنيًا في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة البحث (الاستبانة) بمدارس محافظتي القاهرة والجيزة.
- الحدود البشرية: تم تطبيق أداة البحث على عينة من مديري المدارس بمحافظتي القاهرة والجيزة.

الدراسات السابقة:

أولا_ دراسات تناولت التنمية المهنية:

قامت ســـهاد محمد (٢٠١٩) بدراســـة هدفت إلى الكشـــف عن درجة التطور المهني للقيادات التربوية في الأردن وعلاقته بالأداء الوظيفي في محافظة جرش، واســـتخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة "الاستبانة" ، ووزعت على عينة عشـــوائية (١٧١) في محافظة جرش. أوضـــحت النتائج أن درجة التطور المهني للقيادات التربوية جاءت عالية وجاء ترتيب الحقول تنازليا حســـب مســـتوى المجالات: مجال خطط التطوير المهني ، ثم مجال برامج التنمية المهنية، وفي ضـوء النتائج تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات لرفع مستوى التطور المهني للقيادات التربوية والأداء الوظيفي.

وقام عبدالهادي مزيد (٢٠١٩) بدراســة هدفت التعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية بتفعيل التنمية المهنية والمجتمعية للمعلمين في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وتم

استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطوير استبانة، تكوَّنت من (٣٩) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٧) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور مديري المدارس الثانوية بتفعيل التنمية المهنية والمجتمعية للمعلمين في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء ترتيب المجالات (دور مدير المدرسة في الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي، ودور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين، ودور مدير المدرسة في التعليم والتعلم، ودور مدير المدرسة في تحسين الإدارة الصفية)، وعدم وجود فرق دال إحصائياً لاستجابات المعلمين على مجالات دور مديري المدارس الثانوية بتفعيل التنمية المهنية والمجتمعية للمعلمين في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

كما قام مشعان الشمري، ومحمد اللوقان(٢٠١٥) بدراسة هدفت التعرف على درجة توافر متطلبات التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية، وكذلك التعرف على معوقات التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية، ودرجة تحقيق برامج التنمية المهنية للقادة التربويين لأهدافها في المدارس السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) مديرا، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة تحقيق برامج التنمية المهنية للقادة التربويين لأهدافها في المدارس السعودية جاءت بدرجة كبيرة، كما أن برامج التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية تواجه العديد من المعوقات.

كما أجرى محمد كراشي(٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف إلى درجة توافر آليات التنمية المهنية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الارتباطي نظراً لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة. تمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وقد قام الباحث بالتأكد من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من ٣٤٦ مديراً ومساعديهم في جميع المدارس الابتدائية بدولة الكويت البالغ عددها ٢٤١ مدرسة. توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر آليات التنمية المهنية في

المدارس الابتدائية بدولة الكويت جاءت بدرجة عالية، وأن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت جاءت عالية.

وأجرت (Sonia Bland ford, 2014) دراسة هدفت إلى تعرّف مفهوم التنمية المهنية للمعلم، وأهدافها، وأهميتها ومجالاتها. و الكشف عن دور المعلم في تفعيل العملية التعليمية. و الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بهدف الخروج برؤية مستقبلية مقترحة يمكن أن تسهم في تحسين برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. حيث تمّ تحديد منظومة إجرائية تساعد في تحديد وبلورة استراتيجيه وطنية لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين تتمثل في: إقامة مؤتمر تربوي دولي يساعد في الوقوف على آراء الخبراء والمتخصصين، وفي الاطلاع على المعارف والمعلومات؛ تكوين هيئة وطنية تعهد إليها مسؤولية التخطيط للتدريب أثناء العمل، ووضع سياساته وتحديد آلية تنفيذه، وطرق تقويمه؛ إنشاء معهد وطني لتخطيط التعليم والتدريب يهتم بالتخطيط والتطوير والبرمجة العلمية المنطلقة من الواقع الاجتماعي، والاحتياجات الفعلية للمجتمع والمعلم.

وقامت نادية الدوسري(٢٠١٤) بدراسة هدفت الدراسة تعرف صعوبات برامج التنمية المهنية الموجهة لمدير المدرسة الثانوية السعودية في السياق التربوي الراهن، وتعرف أفضل الممارسات العالمية المتبعة في مجال التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية، وتحسين وتطوير برامج التنمية المهنية لمدير المدارس الثانوية السعودية في ضوء أفضل الممارسات التدريبية في السياق التربوي المعاصر. تستخدم الدراسة المنهج الوصفي وذلك بتحليل مفهوم التنمية المهنية وتشخيص الوضع الراهن للتنمية المهنية الموجهة لمديري المدارس الثانوية السعودية. ثم تنتقل إلى رصد لأهم المعايير والممارسات العالمية والمداخل التي تتبع في تصميم برامج التنمية المهنية لمديري المدارس بهدف تحديد مرجعية حديثة يمكن في ضوئها تحسين برامج التنمية المهنية الموجهة لمديري المدارس في المملكة .

كما قام عبد المحسن القحطاني، وفهد الخزي(٢٠١٣) بدراسة هدفت التعرف واقع استخدام الهيئة التعليمية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتوظيفها، واتجاهاتهم نحو إدارة

التنمية المهنية الذي تقدمه القيادات الإدارية المدرسية لهم بهذا الخصوص. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة طبقت على عينة عشوائية قوامها ٧٥٦ معلما. ، ودلت النتائج على أن استخدامات أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أقل من المتوسط وينحصر في التطبيقات التقليدية، وأن تصوراتهم لدور القيادة الإدارية المدرسية نحو دعمهم بهذا الخصوص ليس في مجمله إيجابياً. كما خرجت الدراسة، باستخدام اختبار الانحدار المتعدد، بنموذج ثلاثي العوامل له قدرة تنبؤية عالية على واقع ذلك الاستخدام، وكانت العوامل: توفير البيئة التكنولوجية، والتشجيع والتدريب، واستخدام الإدارة لهذه التكنولوجيا. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات ذات الصلة.

وأجرت إيمان عبد الرحمن (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى قياس درجة فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة لقياس درجة فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظرهم، تكونت أداة الدراسة من ٦٢ فقرة وزعت في سبعة مجالات، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تمّ تطبيقها على عينة الدراسة البالغة ٢٧٩ مشرفا ومشرفة، في جميع مناطق المملكة، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ثم تم تحليل البيانات التي جمعت. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية بشكل عام كما يراها المشرفون التربويون كانت بدرجة (متوسطة) في جميع مجالاتها ومعظم فقراتها. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس لصالح الذكور، وحسب متغير سنوات الخدمة لصالح المشرفين ذوي الخبرات الأكثر من ١٠ سنوات.

وقام (Ann Webster-Wright, 2009) بدراسة هدفت إلى اختبار أثر التنمية المهنية على العملية التدريسية في ١١٢ مدرسة، واعتمدت الدراسة على استقصاء تم توزيعه على المعلمين في هذه المدارس، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التنمية المهنية كمحرك رئيس لتغيير ممارسات المعلمين ونتجت عن ذلك أن المعلمين الذين حصلوا على برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة ازداد أداؤهم بنسبة ١٥% عن المعلمين الذين لم يحصلوا على هذه البرامج، كما أكدت الدراسة على أهمية برامج التنمية المهنية المتخصصة والتي تم إعدادها من

قبل مجموعة من الخبراء في المقررات الدراسية المختلفة والتي عملت على تطوير الأداء التدريسي والمهني للمعلمين في تدريس موادهم على اختلاف تخصصاتهم.

وأجرى (Christine, 2005) دراسة هدفت لتقييم برامج التنمية المهنية في المدارس العامة، وذلك من خلال تقييم برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين وأثرها على تحسن مستوى الطلاب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن برامج التنمية المهنية الفعالة مهمة جدا لتنمية العاملين جمعيا مهنيا وبالتالي يظهر أثر ذلك إيجابيا على مستوى الطلاب، كما أكدت الدراسة على أهمية وجود أهداف واضحة ومحددة لبرامج التنمية المهنية، وكذلك أهمية وجود خطة لبرامج التنمية المهنية تتفق مع رؤية ورسالة المدرسة، وأن هناك ارتباطا قويا بين تطبيق المعلم للمعارف والمهارات الجديدة وتحصيل الطلاب.

وفي دراسة (Campbell , Vacia,2003) هدفت تحديد مدى فهم وإدراك المعلمين والإداريين في بيركس وتشيستر في ولاية بنسلفانيا لفعالية عملية التخطيط الاستراتيجي كأداة لتنفيذ أنشطة التنمية المهنية للمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال استبيان لاستطلاع محاور الخطة الاستراتيجية وبرامج وأنشطة التنمية المهنية، وشملت عينة الدراسة (١٦٢) معلما وإداريا في مدارس المنطقتين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: انحياز المعلمين والإداريين في المنطقتين وتأييدهم لبرامج الخطة الإستراتيجية المتعلقة بالتنمية المهنية، كما أوضحت الدراسة أن مدارس المنطقتين بذلتا جهودا مركزة لدعم النمو المهني في حالة توضح أن الأدب التربوي يرى أن تحسين ممارسات التعليم أدت إلى تحسين تعلم الطلاب، كما أن مدارس المنطقتين في ولاية بنسلفانيا حاولت تدعيم التعليم التراكمي الضروري لتنفيذ وتحقيق التغيير لمعاهدهم.

ثانيا_ دراسات تناولت القيادة المدرسية:

أجرت ماجدة أحمد (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الفلسطينيّة الثانويّة الخاصة للقيادة وفقا لنظريّة جيم كولينز، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ التطويريّ، وتم تطوير استبانة لجمع بيانات الدراسة ؛ تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغة (٦٤٤) من مديري ومعلمي المدارس الفلسطينية الثانوية الخاصة؛ والذين تم اختيارهم

بالطريقة الطبقية العشوائيّة من مجتمع الدراسة الكلي. بيّنت النتائج أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة كانت متوسطة، وذلك بالاستناد على ما طرحه كولينز في نظريته، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة، المؤهل العلميّ، الجنس والمسمى الوظيفي.

وقامت أمل إبراهيم (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الصلاحيات المتعلقة بإدارة الأزمات الممنوحة لقائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ودرجة إسهامها في إدارة الأزمات، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين قائدات المدارس الابتدائية، والتي تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، وحجم المدرسة. واستخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، والاستبانة كأداة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق وإسهام الصلاحيات المتعلقة بإدارة الأزمات الممنوحة لقائدات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض جاء بدرجة عالية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في الإجابات حول درجة إسهام الصلاحيات الممنوحة لقائدات مدارس المرحلة الابتدائية في إدارة الأزمات تعزى لمتغيري (المؤهل الدراسي، الخبرة الإدارية).

أجرى علي صالح ومحمود أبومخ(٢٠١٧) دراسة هدفت الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في فلسطين في ضوء المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانتين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) معلمًا ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية ككل من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر كانت كبيرة، وكان ترتيبها حسب الآتي (المهارات الذاتية الشخصية ثم المهارات الفنية ثم المهارات الإدراكية التصورية ومن ثم المهارات الإنسانية الاجتماعية). ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لمتوسطات تقديرات معلمي المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية ككل وفقا للمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخدمة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها).

وقام سليمان الشتوي، وعبدالرحمن الحبيب(٢٠١٧م) بدراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات(المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، ونظام الدراسة)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لها، طبقت على عينة عددهم(٣٦٧) معلما، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة، حيث جاءت الخصائص الشخصية الأخلاقية بالمرتبة الأولى، تليها العلاقات الإنسانية، وجاءت السلوكيات الإدارية الأخلاقية كأقل أبعاد القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

وقام خالد العنزي(٢٠١٦م) بدراسة هدفت إلى تعرّف الكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت بوصفه مشرفا تربوياً مقيماً في ضوء متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، وتكوَّنت عينة الدراسة من ٣٠٠ معلم ومعلمة. وقام الباحث بتطوير استبانة لقياس متغيرات الدِّراسة، وأظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في جميع مجالات ممارسة مدير المدرسة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت للكفايات القيادية بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً من وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بمتغير الجنس، ما عدا مجال كفايات اتخاذ القرار، وكانت الفروق لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في جميع مجالات الكفايات القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير سنوات الخدمة في المجالات التالية (الكفايات الإدارية، والكفايات الفنية، وكفايات التخطيط، والكفايات الإنسانية، وكفايات إدارة الوقت)، بينما هناك فروق في المجالات التالية (مجال الكفايات المهنية، ومجال الكفايات الذاتية، ومجال الكفايات الذهنية، كفايات اتخاذ القرار) وكانت لصالح سنوات الخدمة (من ١-٥ سنوات، ومن ٦-١٠ سنوات).

وقام محمود النعيمات(٢٠١٦) بدراسة هدفت لمعرفة دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في تربية قصبة عمان ومن وجهة نظر المعلمين,ومعرفة الفروق بين إفراد العينة حول تنمية الابداع لدى المعلمين وفقا للمتغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخدمة ثم المؤهل العلمي) وتم بناء الاستبانة لإغراض الدراسة وتكونت هذه الدراسة من (٢٧) حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج جاءت درجة ممارسة للقيادة المدرسية بدرجة متو سطة حسب المعيار المستخدم في هذه الدراسة. ووجود فروق ذات دلالة احصائية في دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في تربية قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي.

كما أجرى أحمد اللامي(٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الإعدادية، والتعرف على الفروق في الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الإعدادية بحسب متغير الجنس (ذكور – إناث).ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء مقياس إدارة الانفعالات ومقياس الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الإعدادية والبالغ عددهم ١١٧ مدير ومديرة. أظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لديهم هو النمط الديمقراطي أولا ثم يليه النمط التسلطي ثم النمط التسيبي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في إدارة الانفعالات وفي أنماط القيادة (الديمقراطي، التسلطي، التسيبي) بحسب متغير الجنس، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة موجبة بين إدارة الانفعالات والنمط القيادي الديمقراطي، ووجود علاقة دالة سالبة بين إدارة الانفعالات والنمط القيادي التسلطي، وعدم وجود علاقة دالة بين إدارة الانفعالات والنمط القيادي التسيبي.

وقام عبدالله الروقي(١٤٣٣هـ) بدراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ معلم من جميع معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكة واستخدمت الباحثة استبانة من إعداده كأداة للبحث وجاءت أبرز نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة هو النمط الديموقراطي، يليه النمط الأوتوقراطي وكان أقل الأنماط ممارسة النمط

الترسلي كما أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم كانت عالية. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بدرجة متوسطة بين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين بين النمط الديموقراطي لدى مديري المدرسة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين بين النمطين الأوتوقراطي والترسلي لدى مديري المدرسة.

وأجرت إيمان عيسى(٢٠١١م) دراسة هدفت إلى التعرف على اختلاف أنماط القيادة لدى مديرى المدارس الإعدادية باختلاف سنوات الخدمة (١-٥) و (٥ فأكثر)، والتعرف على العلاقة بين أنماط القيادة والإبداع الإدارى لدى مديرى المدارس الإعدادية، وتكونت العينة من (١٢١) مديرا ومديرة، وتم استخدام مقياس أنماط القيادة المدرسية من إعداد مصطفى جبريل ١٩٩٦، ومقياس الإبداع الإدارى من إعداد الباحثة، ومقياس مهارة إدارة الوقت من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس أنماط القيادة لدى مديرى المدارس الإعدادية، ولا يوجد اختلاف فى درجات أنماط القيادة (القيادة الآمرة – القيادة التسويقية – القيادة المشاركة – القيادة الفعالة) باختلاف سنوات الخدمة (١-٥) و (٥ فأكثر)، بينما تختلف درجات القيادة التفويضية لدى مديرى المدارس الإعدادية باختلاف سنوات الخدمة (١-٥) و (٥ فأكثر) لصالح سنوات الخدمة (١-٥)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التربويين وغير التربويين على مقياس أنماط القيادة لدى مديرى المدارس الإعدادية.

كما قام كونكيل (Konkle, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على أنماط القيادة لمديري المدارس الناشئة والمدارس الحضرية في ولاية أوهايو, ولتحديد إذا كان بعض أنماط القيادة لها علاقة وفعالية المدرسة وهدفت – أيضا– إلى دراسة العلاقة بين التدابير التنبؤية بين أنماط القيادة وفعالية المدرسة .ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الد ارسة من (٨١) مديرا ومدرسا, ولاغراض الدراسة استخدمت الباحثة أداة الاستبانة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة :إن العلاقة بين القيادة في المدرسة والنمو لم تكن مهمة وكبيرة على الرغم من عدم وجود علاقة تنبؤية, وأظهرت النتائج أن النمو حقق قيادات تحويلية وهو النمط الغالب في ممارسات مدراء المدارس.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يمكن ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف وما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة ويمكن عرضها على النحو التالي:

- اعتمدت الدراسات السابقة في الوصول إلى نتائجها على عينات مختلفة حسب طبيعة الدراسة، وقد تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة من حيث العدد والجنس وطبيعة العينة.
- لتحقيق أهداف الدراسات السابقة، تنوعت المناهج المستخدمة، وتتفق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها للمنهج الوصفي المسحي حيث تناول كلا من سليمان الشتوي، وعبدالرحمن الحبيب (٢٠١٧م)، ودراسة عبد المحسن القحطاني، وفهد الخزي (٢٠١٣) محمد كراشي(٢٠١٥)، ودراسة نادية الدوسري(٢٠١٤)، ودراسة *(Sonia Bland ford, 2014)*.
- تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين استبانات ومقاييس جاهزة وأخرى من إعداد الباحثين.
- كان لهذه المجموعة من البحوث والدراسات السابقة أثرها في توضيح الرؤية أمام الباحثة في جميع المراحل، وإجراءات البحث الحالي، وتمثلت أوجه الاستفادة للباحث في الدراسات السابقة في العديد من الأمور منها:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الاطار النظري، وفي اختيار الأساليب الاحصائية.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المتبع في الدراسة.
- توجيه الباحثة إلي بعض المراجع ذات العلاقة والصلة بالبحث الحالي.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة وتدعيمها بنتائج الدراسات السابقة. وكذلك في حجم ونوع العينة المستخدمة في الدراسة.

الإطار النظري:

مفهوم التنمية المهنية :

يعدّ مفهوم التنمية المهنية من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجتمعاتنا العربية، حيث بدأ استخدامه مع بدايات التسعينات كمرادف للتدريب في أثناء الخدمة، وحيث أن مستوى الإعداد للمهنة لا يصل بالفرد إلى قمة النضج والتمكّن المهني، بل يضعه بشكل كبير على أول الطريق السليم، ومن ثمَّ فإن كثيرًا من العاملين يتأثّر مستواهم المهني بطول ممارسة المهنة وذلك تحت ظروف غير ملائمة للإبداع والابتكار، أو بسبب التغيّرات المختلفة والمتسارعة التي تطرأ على المجتمع أو التقدم العلمي والانفجار المعرفي الذي يسير بسرعة متلاحقة، وهذا يفرض على العاملين بجميع المؤسسات ضرورة ممارسة أنشطة التنمية المهنية المختلفة وعدم الاكتفاء بالتدريب فقط (طارق عبدالحليم، ٢٠١٠م،ص ١٩).

وتعرف التنمية المهنية بأنها "عملية تعليم وتعلّم مدى الحياة تكتسب من خلالها الخبرات والمعارف والمهارات المهنية وتتصاعد عبر المسار الوظيفي من خلال مجموعة من الممارسات التفاعلية داخل البيئة المدرسية وخارجها، كما أنها تعبّر عن التحديث والتطوير المستمر للمعرفة والمهارات المهنية لدى الأفراد من أجل تطوير استجاباتهم لفرص التطوير التي توفّرها خبرات العمل، بالإضافة إلى تحقيق الاستعداد الجيد لجوانب التغيير ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر الحالي" (Thorpe & Garside, 2017: 111) .

كما تعرف التنمية المهنية على أنها" عملية تعليم وتعلم مدى الحياة، تكتسب من خلالها الخبرات والمهارات المهنية، وتتصاعد عبر المسار الوظيفي للقائد المدرسي، من خلال مجموعة من الممارسات التفاعلية داخل البيئة المدرسية وخارجها، كما أنها تعبر عن التحديث والتطوير المستمر للمعرفة، والمهارات المهنية لدى الأفراد، من أجل تطوير استجاباتهم لفرص التطوير التي توفرها خبرات العمل، بالإضافة إلى تحقيق الاستعداد الجيد لجوانب التغيير، ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر" (Sun Bruell,2000. p.57) .

وعرفت أيضاً بأنها" السياسات والممارسات والبرامج والوسائل والأساليب التي تستخدم لمساعدة الفرد في الحصول علي المهارات والخبرات التربوية والنفسية والأكاديمية اللازمة لتلبية

احتياجاته والاحتياجات المؤسسية، وهي ترتبط في أحد جوانبها بالتعلّم الذاتي والرغبة في رفع مستوي الكفاءة وتنمية القدرة علي القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهينة اللازم توافرها وهي مكملة لإعداده قبل الخدمة، لذا فهي تنطوي على التنمية المهنية الذاتية كما ترتبط في جوانبها الأخرى بالممارسات المجتمعية المساندة في بيئة النظام التعليمي وبين الفئات المتكاملة معه" (فوزي شحاتة، ٢٠٠٧م، ص١٦)

كما تُعرّف الخطة الموضوعة للتنمية المهنية بأنها "مجموعة من العمليات التي تبدأ برسم الصورة التي تريد المؤسسة أن تكون عليها في المستقبل، ثم تحديد الأهداف الاستراتيجية التي تساعد على تحقيق هذه الصورة، ومن ثم تحديد الوسائل والاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف في ضوء موارد وإمكانات المؤسسة" (Len Tischler & Others ,2008: p3) .

كما تعرف التنمية المهنية بأنها "عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم العاملين لقيامهم الفعال بالمسئوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية الأفراد وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي لهم" (Fraser, 2010: 86).

وتعرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها "مجمل الأنشطة التي تثري العمل المهني، وهذه الأنشطة تشتمل على النمو الفردي والتعليم المستمر والتدريب أثناء الخدمة، بالإضافة إلى تعود المنهج وتعاون الفريق والجماعات الدراسية وتدريب الفريق، وبمعني أوسع كل خبرات التعليم الرسمية وغير الرسمية من إعداد المعلم قبل الخدمة وحتى التقاعد وفي زمن التكنولوجيا يشمل النمو المهني استخدام التكنولوجيا لتتكفل هي بنمو المعلم مهنياً "(كريمة غنيم، ٢٠١٧م، ص٦).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التنمية المهنية عملية مقصودة تتمّ من قبل المؤسسة التعليمية تعمل على وضع برامج تدريبية مخطط لها لإكساب العاملين بها مجموعة من الخبرات والمهارات والأساليب والممارسات والمعارف التي تسهم في زيادة فاعلية عملهم من خلال تحسين كفاياتهم الإنتاجية ورفع مستوى أدائهم الوظيفي وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإثراء معلوماتهم وتجديد خبراتهم؛ لمواجهة المشكلات التعليمية والإسهام في نجاح العملية التعليمية بالمدرسة".

كما ينظر للتنمية المهنية على أنها "كل خبرات التعليم التي يزود بها الأفراد من أجل إحداث تغير في السلوك يؤدى إلى تحقيق أهداف المؤسسة، وهو عملية مستمرة ومنظمة هادفة تتاح للأفراد للانتقال بهم في مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل بشرط أن يتوفر لديهم عنصر القدرة والرغبة" (رشيدة الطاهر، ٢٠١٠م، ص١٣).

ومن خلال ما تقدم فإن مفهوم التنمية المهنية يتسم بالشمول والاتساع والاستمرارية ومسايرة أحدث الاتجاهات التربوية , كما أن دور التنمية المهنية لا يقتصر على تحسين ورفع مستوى أداء الأفراد بل يمتد ليشمل تنمية المؤسسة التعليمية بمن فيها من قادة وإداريين وعاملين ومسئولين عن العملية التعليمية ، والتنمية المهنية تتحقق بمبادرة ذاتية من الفرد، أو بإتاحة المؤسسة التعليمية الفرصة له لتنمية نفسه وهي عملية مقصودة ومخطط لها من قبل المؤسسات التربوية من أجل زيادة نمو العاملين بها مهنياً و تستهدف تحسين أداء الفرد في جميع الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية.

أهداف التنمية المهنية للقيادات المدرسية:

تهدف التنمية المهنية إلى إعداد الأفراد لتولي المناصب الإشرافية والإدارية حيث يحتاج العاملين بالتعليم إلي أنواع معينة من البرامج التدريبية التي تركز علي تكوين مهارات معينة يُشترط توفرها فيمن يشغل منصباً إشرافياً أو إدارياً سواء داخل المدرسة أو خارجها وتعتمد هذه البرامج علي علم وفن الإدارة ويكون النجاح في هذه البرامج التدريبية شرطاً للالتحاق بالمناصب الإشرافية، كما تهدف أيضاً إلي تشجيع المديرين علي تطوير مدارسهم من خلال الوصول إلي معيار أداء متميز يعتمد علي الجودة في الأداء.(طارق عبدالحليم، ٢٠١٠م، ص٢٣)

ويمكن القول بأن برامج التنمية المهنية للمعلمين تختلف باختلاف الأهداف المرجوة من عملية التنمية المهنية ويمكن تقسيم هذه الأهداف كالآتي: (فوزي شحاتة، ٢٠٠٧م، ص١٩)

- أهداف تأهيلية: وتوضع لتأهيل القادة الذين يحملون مؤهلات متوسطة أو غير تربوية لاستكمال تأهيلهم والوصول إلي المستوي العلمي والإداري والتربوي الذي يتناسب مع الأدوار الجديدة للقائد ومتغيرات العصر المعرفية والتكنولوجية.

- أهداف علاجية: والتي توجه لعلاج نواحي وجوانب القصور في أداء القائد المدرسي سواء من الناحية الإدارية أو المهنية أو التربوية.
- أهداف لمواكبة التجديد: والتي تعقد بشكل دوري لتعريف القائد المدرسي على أحدث المعارف والعلوم والنظريات الإدارية أو عند الشروع في تطبيق مقررات جديدة أو نظم إدارية لتعريف القادة بأدوارهم ومسئولياتهم.
- أهداف الترقي الوظيفي: وتكون من أجل حصول القادة علي حوافز أو لترقيتهم إلي مناصب إدارية أعلي بهدف تعريفهم بمتطلبات العمل الجديد.

ومن خلال ما تقدم ينبغى على القائمين والمسئولين عن برامج التنمية المهنية توجيه القادة نحو الأهداف التى تم تحديدها وتدعيم العلاقة بينهم، من أجل فهم وإدراك تحولات وتغيرات العصر التى طرأت على العملية التعليمية والتربوية وفى ضوء ما ذكر يمكن تحديد أهداف التنمية المهنية للقادة فيما يلى: علاجية، تأهيلية، تطويرية ومن هذا التحديد جاءت اهمية التنمية المهنية للقيادة المدرسية في ظل التغيرات المتسارعة التي تحيط بالمؤسسة التعليمية.

مجالات التنمية المهنية للقيادات المدرسية:

تتعدد مجالات التنمية المهنية بتعدد أدوار ومهام القيادات المدرسية التي لا تقف عند حد الإدارة أو القيادة، وإنما تمتد لتشمل عدداً من المهام والأدوار الأخرى الإدارية والتنظيمية والإرشادية والتوجيهية، كما أنها لا تقتصر على البيئة المدرسية الداخلية وإنما تمتد إلى المجتمع الخارجي للمدرسة من خلال عملية المشاركة والتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بأفراده ومؤسساته وتحقيق أكبر استفادة في خدمة المدرسة (محمد منصور، ٢٠١٦: ٢٤٧).

وسيتم عرض هذه المجالات مع إهميتها وكيفية تحقيقها على النحو الآتي:

١- **المجال التربوي والإداري:** تعدّ وظيفة القائد المدرسي وظيفة لها أصولها وقواعدها المنظمة، وهذا يحتم أن تقتصر على التربويين المهنيين وأن تعتمد المدارس على القائد التربوي دون غيره ضمانا لرفع مستوى المؤسسة التعليمية، (شقران، ٢٠١٥: ٦٢)، وهذا يلزم التنمية المهنية بجانبها التربوي أن تساعد هؤلاء القادة بواسطة برامجها التربوية والنفسية في التواصل مع العاملين معهم بالمدرسة، وكذلك إمدادهم بطرق التعامل الفعال مع المشكلات والمواقف

الطارئة وكيفية معالجتها بطريقة فعالة، ومن ناحية أخرى يسهم المجال التربوي في إمداد القائد المؤهل تربوياً بالجديد عن النظريات والأساليب الحديثة في الإدارة والقيادة.

٢- **المجال الأكاديمي التخصصي:** إن الإعداد لأية مهنة يستلزم تخصصاً دقيقاً في هذه المهنة، كما أن تمكن القائد من مهارات القيادة واقتناعه بها يأتي عن طريق رغبته الحقيقية في تنمية نفسه في مجال عمله بناء على احتياجاته الفعلية (الحساوي، ٢٠١٥: ١٢)، كما أن إعداد القائد لا يمثل خاتمة المطاف بالنسبة له بل هو بداية لسلسلة تستمر معه مدى الحياة المهنية وهذا يتطلب منه أن يقف بإستمرار على التغيرات والتطورات في علم الإدارة والقيادة المدرسية.

٣- **المجال الثقافي:** من خلال تزويد قائد المدرسة بثقافة عامة في مجالات الحياة المختلفة من اقتصاد واجتماع وسياسة وأدب وثقافة عامة وتعليم اللغات المختلفة والإنفتاح على العالم في جميع التخصصات، وما يحدث من تطورات وتغيرات متسارعة من حوله محليا وإقليميا وعالميا وكيفية توظيفيها في مهنته بفاعلية مما يسهم في نضج شخصيته واتساع أفقه.

٤- **المجال الشخصي الاجتماعي:** تهتم التنمية المهنية بعوامل القيادة الإنسانية المفيدة لعمليات التطوير وإقامة علاقات عمل إيجابية مثل: القيم والاتجاهات وأخلاقيات المهنة وحسن المظهر، والتي تشكل في مجموعها معايير الالتزام بأخلاقيات المهنة وتقاليدها والإنتماء إليها والاعتزاز بها إلى جانب علاقات التواصل مع الزملاء والرؤساء والمرؤوسين والعمل على إيجاد روح التعاون والثقة المتبادلة والاحترام بينهم وتبادل المعلومات والأفكار.

ومن خلال ما تقدم تتعدد مجالات التنمية المهنية للقيادات حيث إنها لا تقتصـــر على الارتفاع بكفاءتهم القيادية فقط، بل هي علمية شـــاملة تعمل على تنمية جميع مجالات عمل القائد، الذي أصبح منوطا بأدوار جديدة وعديدة فرضتها عليه المتغيرات المجتمعية المعاصرة، كما فرضت التغيرات السريعة والمتلاحقة تغييرات على مستـويات السلم الوظيفي للقائد فأصبح هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية وعليه يتوقف نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها.

مفهوم القيادة:

من الملاحظ خلال استعراض الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع القيادة بالدراسة والبحث، صـــعوبة التوصـــل إلى مفهوم للقيادة أجمع عليه الباحثون، ومن ثَمّ تعددت تعريفاتها

وأنه لا يوجد أي تعريف محدد أو متفق عليه للقيادة، ووفقًا لما أشارت إليه دراسات وبحوث القيادة، فإن تعريفاتها تعددت حتى أنها أصبحت مماثلة تقريباً لعدد الباحثين الذين حاولوا تعريف هذا المفهوم، ولقد تعددت تعريفات القيادة تبعاً للتغير في النظريات التربوية حولها، ويبقى هذا المفهوم محيراً؛ لأنه لا يعتمد فقط على المنصب أو على الصفات الشخصية للقائد، ولكنه يمتد إلى طبيعة الحالة أو الموقف.

وينظر إلى القيادة على أنها" وظيفة تتطلب سلوكيات إنسانية تساعد المؤسسة على تحقيق أغراضها المتغيرة ، وتوجيه بعضها نحو الإنتاجية، أو إجراء الأعمال المكلف بها، وبعضها الأخر نحو الشخصية ضمن ظروفها ومناخها الاجتماعي"(تيسير مغاري، ٢٠٠٩م:٢١)

كما تعرف القيادة على أنها" القدرة على التأثير على الآخرين عن طريق التواصل معهم وتوجيههم للوصول إلى هدف معين"(Huber, Tulowitzki, Hameyer, 2017,p272).

وتعرف القيادة المدرسية بأنها" تلك الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية التي يقوم بها مدير المدرسة، بالتعاون مع غيره، بغية تحقيق أفضل النتائج المرجوة من المدرسة، للقيام بدورها في تحقيق تنمية المجتمع المختلفة"(سميرة دحلان، ٢٠١٣م، ص ١٣)

كما عرفت القيادة المدرسية بأنها" "عملية توجيه العاملين والإشراف عليهم حيث إنهم مسئولون عن تنفيذ الأهداف التي أرساها التخطيط، ويتحمل القائد التربوي مسئولية توفير الدافعية للعاملين مهما كانت دقة الخطط أو كفاءة التنظيم"(سعود الدوسري، ٢٠١٧م،ص ٩).

وعرفت القيادة المدرسية بأنها" القدرة التي يستأثر بها المدير على مرؤوسيه وتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم وإحترامهم وولائهم وشحذ هممهم، وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته" (سناء المطيري، ٢٠١٥م: ٥٦٣).

عمليةً يلجأ إليها القائد بغية تحقيق رؤية إستراتيجية واضحة ومفهومة من خلال التأثير في الثقافة التنظيمية ، وتخصيص الموارد ، والتوجيه بوساطة السياسات، وتحقيق حالة من الانسجام في إطار بيئة عالمية معقدة وعالية التأكد بغية تشخيص الفرص والتهديدات.(Chatchawaphun, et al, 2016, pp36)

كما تعرف القيادة المدرسية بأنها" العنصر الإنساني الذي يربط أفراد الجماعة المدرسية بعضــهم مع بعض ويحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة حيث تعدّ عنصــرًا فعالا ومؤثرًا في أي منظمة تعليمية والتي بدورها تنعكس على فاعليتها"(عبدالله العامري، ٢٠١٣م، ص٢٣١)

وتعرف القيادة المدرسية بأنها" مجموعة الأفعال والسلوكيات المتكررة والتي تصدر من مديري المدارس وتؤثر في المعلمين وتحثهم على تحقيق الأهداف التعليمية".(نوره الزهراني، ١٤٢٩هـ، ص ١٥)

كما تعرف القيادة المدرســية بأنها" قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصــول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي السليم للمواردالبشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية"(خالد بارود، ٢٠١٦م، ص٩)

وتعرف القيادة المدرسية بأنها" مجموعة الممارسات التي تساعد على إعادة النظر في الرؤية المتصلة بأعمال المديرين والعاملين ومهماتهم وأدوارهم، وتعمل على تجدي دالتزامهم، وتسعى لإعادة هيكلية النظم وبناء القواعد العامة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة والارتقاء بالمدرسة إلى وضع أفضل بأقصروقت ممكن وأقل سلبيات ممكنة على العاملين والمدرسة"(نجوى جمال الدين وآخران، ٢٠١٥م، ص ١٨).

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم القيادة يتضح أن مفهوم القيادة يشتمل على العناصر التالية:

- أن القيادة هي عملية تأثير وإثارة للحماس بين أفراد المنظمة، للقيام بأعمالهم بحماس وطواعية دون أي ضغوط أو استخدام للسلطة.
- القيادة الحقيقية هي التي تســتمد ســلطتها من شــخصــية القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تحفزهم داخلياً على القيام بالعمل لتحقيق أهداف المنظمة.
- تؤكد التعريفات بأن القيادة هي عملية تســتلزم وجود عدة عناصــر تتمثل في الأفراد (المرءوسـين)، وشــخص من المجموعة قادر على التأثير في الأفراد لتحقيق الأهداف (القائد)، وموقف يستلزم توجيه الجهود من خلاله.
- للقيادة أهداف تسعى للوصول إليها وتحقيقها.

- القيادة الناجحة لا تستخدم أساليب السيطرة والهيمنة والرقابة الشخصية وإنما التعمق في الأفراد والسمو لتحقيق الأهداف.
- القيادة تعتمد الإقناع والتأثير في المرؤوسين.

ومن خلال ما تم استعراضه من تعريفات لمفهوم القيادة يمكن القول بأن القيادة هي" السلوك الذي يمارسه القائد عن قصد ووعى من أجل التأثير في مرؤوسيه عن طريق حثهم على العمل والإنجاز ومتابعتهم وتنظيم مجهوداتهم للوصول للأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية، من خلال التفاعل الاجتماعي بين مدير المدرسة والجماعة المدرسية (المعلمين– العمال– الإداريين –التلاميذ– المجتمع المحلي وأولياء الأمور) وما يتضمنه هذا التفاعل من عمليات التأثير واتصال وتوجيه، واتخاذ القرارات وحل المشكلات؛ بهدف تحقيق الأهداف التربوية.

أهمية عمل القائد المدرسي:

تؤكد وزارة التربية والتعليم بمصر إلى ضرورة تغيير دور مدير المدرسة من الإطار التقليدي إلى إطار جديد فهو قائد تعليمي يتبني خططاً استراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية، وهو قائد اجتماعي يعي دور المدرسة في المجتمع ويشارك القيادات والآباء في تجويد عملية التربية، كما أضحى قائد ذا رؤية علمية يستطيع من خلالها استثمار طاقات المجتمع المدرسي، ويرفع روح الإنجاز في الآخرين.

ولقد بدأت الإدارة التربوية تلبي خصائص المدرسة الحديثة من خلال جعل مدير المدرسة قائدًا مهنيًا وتربويًا يتفاعل ويشارك ويتعاون مع الجميع في المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية، وأصبحت القيادة المعيار الذي يحدد في ضوئه نجاح أي تنظيم إداري واعتبر موضوعًا أساسيًا في الدراسات، وأصبح يمثل جزءاً بارزاً في أدبيات علم الإدارة وعلم النفس الإداري، ولم تعد تختصر الدراسات والبحوث على القيادة العسكرية والسياسية إنما تعدت تلك لتشمل القيادة التربوية؛ لأنها إحدى الوسائل الفعالة في تطوير وتحسين العملية التعليمية والتربوية، حيث إنها تحدد المعالم وترسم الطرق وتنير السبيل أمام العاملين للوصل إلى الأهداف التربية المنشودة. (وصفي الهزايمة، ١٤٢٥هـ، ص ٦)

وإذا نظرنا إلى العمل في المدرسة فإننا نجده يتأثر بشكل كبير بمديري المدارس وتلعب الإدارة وقيادتها دوراً حاســـماً، وأثبتت البحوث العلمية والتطبيقية أن القيادة لها أهمية كبيرة، وتلعب دوراً أساسياً في نحاج المؤسسات التعليمية أو فشلها، وأولى الباحثون لموضوع القيادة أهمية خاصـــة واعتبروها نقطة مركزية في أبحاثهم التربوية؛ لأن من خلالها يكون التطوير وتغيير المجتمع إلى الأفضـــل، وعليه أصـــبحت المديرة في الاتجاهات التربوية الحديثة قائدة تربوية بدلاً من كونها مديرة وذلك للدور الذي تقوم به في مدرستها، فهي تدير المدرسة، وتوثر في الهيئة التعليمية وفي طالباتها، حيث إنها تؤثر في شـــخصـــيتهن التي تتشـــكل في هذه المرحلة، وهذا يؤكد أن السلوك القيادي أصبح أعمق وأوسع نشاطاً. (نوره الزهراني، ١٤٢٩هـ، ص٤٤)

ومن هنا تبرز الحاجة إلى الدور المهم والخطير الذي تلعبه القيادة التربوية المتمثلة بإدارات المدارس، إذ أن دورها القيادي الفاعل مرتبط بتحســين كفاية العملية التعليمية وتحقيق أهداف المدرسة. وهما مرتبطان بالكيفية التي تقود بها المدرسة والسلوك القيادي الذي تمارسه وقدرتها في توظيف الإمكانيات.

وعليه فإن مهام مدير المدرســة ومســؤولياته القيادية والإدارية والفنية والتربوية واســعة، وتشـــمل كل جانب من جوانب العملية التربوية والتعليمية، وجوانب الحياة المدرســـية، ويدخل تحت هذه المســـؤولية العديد من الواجبات والمســـؤوليات الفرعية التي تشـــمل كافة شـــؤون المدرســـة، وكافة جوانب الحياة فيها. ولكن بالرغم من كثرتها وتعددها يمكن تصـــنيفها تحت فصـــائل محددة تقل أو تكثر في عددها، ودورها الأكثر أهمية وهو الدور الرئيســـي بالنســـبة للمعلمين هو إنه المترجم للقرارات العليا.

مجتمع المعرفة:

تعريف مجتمع المعرفة Knowledge Society :

هو مصـــطلح حديث يشـــير إلى تلك النقلة المجتمعية الحادة التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات وهذه التكنولوجيا الســـاحقة وليدة التلاقي الخصـــب للعديد من الروافد العلمية التكنولوجية والتي يقتسم قمتها ثالوث "تكنولوجيا الكمبيوتر، ونظم الاتصالات، وهندسة التحكم التلقائي". (عبدالودود مكروم، ٢٠٠٦م، ص٤)

وينظر إلى مجتمع المعرفة على أنه" المجتمع الذي يميزه العلم وما نتج عنه من تطبيقات مذهلة كان لها أبلغ الأثر في حياة الإنسان فقد أصبح مقياس التقدم في هذا العصر لا يعتمد على حجم ما تملكه الأمم والشعوب من ثروات طبيعية بقدر ما تملكه من رصيد الثروة البشرية المتسلحة بالعلم والقادر على إنتاج المعارف، والكفاءة المجتمعية في التأكيد على نقاط التلاقي لا التقاطع بين إبداعات العلم والتكنولوجيا الأمر الذي يشير إلى تأكيد المضامين القيمية والإنسانية في ثقافة العلم انه المجتمع الذي يحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره وفي اتخاذ القرارات السليمة وكذلك هو ذلك المجتمع الذي ينتج المعلومة لمعرفة أبعاد الأمور بمختلف أنواعها ليس في بلده فقط بل في أرجاء العالم كله.(رضا المحمدي، ٢٠١٠م، ص٤٧)

ويعرف مجتمع المعرفة على أنه "ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة وصولاً للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية". (أحمد الغامدي، ٢٠١٢م، ص٣٨٤)

كما يعرف مجتمع المعرفة بأنه" المجتمع القائم على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والذي يعنى بإنتاج المعرفة ونشرها بين أفراد المجتمع في جميع مجالاتهم الحياتية، وتطبيق هذه المعرفة تطبيقا عمليا في قطاعات المجتمع المختلفة، بهدف الارتقاء بالأفراد وبالمجتمع معرفيا للوصول إلى مجتمع المعرفة.(مجدي يونس، ٢٠١٥م، ص١٣١)

وعندما يقال مجتمع المعرفة فهذا يعني " جملة العاملين في إنتاج المعارف واستهلاكها، أما إذا قيل(المجتمع المعرفي) فهذا يعني المجتمع الذي يبلغ فيه إنتاج المعرفة واستهلاكها درجة عالية، وهو ذلك المجتمع الذي يعتمد على المعرفة في محتوى وهيكل كل أنشطته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بكل ما يتطلبه ذلك من عاملين في مجال المعرفة ومستخدمين لها، فالرابطة الأساسية التي تربط بين التعليم العام والجامعي ومتطلبات سوق العمل هى المعرفة كما أنه يمكن تمييز مجتمع المعرفة عن المجتمعات الأخرى التي سبقته (المجتمع الزراعي ، والمجتمع الصناعي) بمعدل ومدي توليد المعرفة واستخدامها، فكأن الذي يميز مجتمع المعرفة ليس هو الحصول على المعلومات أو إمكان استخدامها بكفاءة وتسخيرها

لتحقيق أهداف معينة ومحددة رغم أهمية هذه الوظيفة، وإنما الذي يميز ذلك المجتمع ويحدد قدرته على البقاء والصمود والتقدم والمنافسة هو (إنتاج) هذه المعرفة".(جبرين العريشي، ٢٠١٦م، ص٥٦)

التحديات التعليمية لمجتمع المعرفة :

في ضوء السمات العامة لمجتمع المعرفة، يتضح أن المجتمعات الحالية تعيش أزمة وإن اختلفت في طبيعتها ودرجتها، وأن هناك تحديات راهنة ومقبلة لابد من مجابهتها، ولما كانت المؤسسات التعليمية هي قاطرة التقدم وتلعب دورا مهما في تحقيق مجتمع المعرفة بالتعاون مع سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كان لابد من الكشف عن مطالب هذا المجتمع الجديد، على المؤسسات التعليمية بعامة وعلى مدارس التعليم الثانوي بخاصة قبل التساؤل عن انعكاساتها على المجتمع وتكوينه في مجتمع المعرفة.

لقد تزايد الاهتمام بمجتمع المعرفة على صعيد المؤسسات التعليمية في العديد من الدول، وفي ظل الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يعيشه العالم حاليا في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة التي تعيشها معظم دول العالم تبدو الحاجة أكثر إلحاحا لتوفير متطلبات مجتمع المعرفة بالمؤسسات التعليمية بهدف تحقيق أفضل عائد فردي واجتماعي وتنموي له خاصة في ظل الأزمات المتلاحقة التي تلقي بظلالها على المؤسسات التعليمية وما يتطلبه ذلك من ضرورة التخطيط لمواجهة هذه الأزمات من خلال وضع الخطط اللازمة والتدريب على كيفية تطبيقها.

ومن الملاحظ أن مجتمع المعرفة هو مجتمع يتسم أفراده بامتلاك الحر للمعرفة وسهولة تداولها من خلال بثها عبر المعلوماتية والحواسيب، أن مجتمع المعرفة يحاول تشجيع المبادرات الخلاقة لدى الأفراد أو المؤسسات بما يسمح لهم في توظيف المعرفة والمعلومات لصالح الإنسان والإنسانية بقصد تحسين مستوى الحياة من حيث النوعية وبذلك فهو يرقي بالإنسان والمجتمع من خلال التدريب والتعليم وصولا الى التنمية المستدامة المعرفية.ومن أهم المتطلبات التربوية التي فرضتها تحديات مجتمع المعرفة ما يلي: (صباح الزبيدي، ٢٠٠٨م، ص٤-٦)

- التطلع لتحقيق مجتمع المعرفة جعل مهمة التربية تزداد تعقيدا، فقد أضحت النظم التربوية اليوم وهي المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية الذي تتطلبه التنمية الشاملة، وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، التي تتطور باستمرار.

- تسارع إنتاج المعرفة ومجالات تطبيقها بالإضافة إلى تسارع تقادم المعارف بشكل عام، يستدعي على الصعيد التربوي، مزيد الربط بين عمليات التعليم والبحث العلمي والعمل الإنتاجي، والسعي إلى تكوين الإنسان متعدد المهارات القادر على التعليم الذاتي.
- كذلك فإن الثورة الاتصالية التي تسم العصر، تستدعي من التربية لكي تحصل الفائدة المرجوة منها أن تعمل على تمتين صلة الناشئة بمصادر المعلومات، والتدريب على كيفية الحصول على المعلومة وتحليلها وفهمها، وتنمية الفكر النقدي والقدرة على حل المشكلات.
- أن يتصف النظام التربوي بالمرونة والقدرة على تغيير هيكل عمليات التعليم والتعلم وفك ارتباطها بالمؤسسة التعليمية. وتتمثل مرونة النظام التعليمي في عدد سنوات الدراسة ومحتواها بحيث تستجيب لحاجات المتعلمين المختلفة وفي انفتاح المدرسة دوما على عالم العمل وحاجاته وتطوير بنيتها ومناهجها وأساليبها تبعا لذلك.
- أن الثروة الحقيقية لأي مجتمع إنما تكمن في ثروته البشرية، وفي ذكاء وعبقرية أفراده، وفي قدرتهم وطاقاتهم، وعلى المدرسة أن تعطي الذكاء قيمة خاصة وأن تنمي لدى الناشئة القدرة على الإبداع وروح المبادرة وأن تنمي لديهم مهارة التفكير الناقد والمحاكمة وحل المشكلات.
- تكمن قدرة المدرسة في مجتمع المعرفة، على إعداد الإنسان للمستقبل في تعليمه كيف يتعلم وكيف يبقى متعلما، وهي مدعوة إلى أن تنقل إلى طلابها الرغبة في التعلم،ولذة التعلم، والقدرة على تعلم كيف نتعلم، وحب الاستطلاع العقلي، بل إن المرء يستطيع أن يتخيل مجتمعا يصبح كل فرد فيه معلما ومتعلما على نحو دوري.
- إن ثورة الاتصال وغزارة المعلومات التي تنهمر على التلاميذ من مصادر متعددة تتراوح من الكتب المدرسية إلى شبكة الانترنيت، تفرض على المدرسة تمتين صلة التلاميذ بمصادر تلك المعلومات وتدريبهم على كيفية الحصول عليها وغربلتها وتحليلها وفهمها، وكذلك فإن تسارع تقادم مضمون المعارف يستدعي تجديدها باستمرار.
- ويتطلب التعلم الذاتي تمكين التلاميذ من استخدام التقانات التعليمية الحديثة في الوصول إلى المعلومة، وكذلك في معالجتها بطريقة فعالة وسوف يحتاج التلاميذ لصقل مهاراتهم

في التعامل مع المكتبات وأجهزة الإعلام والأقراص الممغنطة والحاسوب وغيرها من التقنيات للوصول إلى المعلومات الوفيرة بسهولة ويسر.

- ضرورة تضمين المناهج الدراسية، معارف علمية على صلة بالمشكلات البيئية، وتربية النشء على احترام الوسط الطبيعي والاهتمام بما يسمى بـ " الأخلاقية البيئية الجديدة " بصورة عامة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه" كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أفراد أو كتب أو مبانٍ مدرسية ...إلخ، وذلك حسب طبيعة مشكلة البحث وأهدافه" (صالح العساف، ٢٠١٢م، ص٩٥)، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس بمحافظتي القاهرة والجيزة.

عينة الدراسة :

تم تحديد حجم عينة البحث، وفق المعالم التى تم تحديدها فى ضوء حجم المجتمع محل البحث مديري المدارس بمحافظة القاهرة، حيث درجة الثقة (٩٥%)، نسبة الخطأ المسموح به بحدود (٥%) ، ودرجة الصلاحية(٢%). وقد اسفرت النتائج على أن حجم العينة بالمجتمع محل البحث يجب ألا يقل عن (٤٣٠) مديرا، وذلك وفقا للمعادلة التالية:

Attribute Sample Formula

$$S = Z^2 * N * E(1 - E) / [(A^2 * N) + (Z^2 * E(1 - E))]$$

S = required sample size: حجم العينة المطلوب

Z = Factor for the desired confidence level: الدرجة المعيارية لمستوى معنوية معين

N = Population size: حجم المجتمع محل الدراسة

E = Expected error rate: نسبة الخطأ المسموح به

A = Precision range: درجة الصلاحية

خصائص عينة الدراسة :

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية, نوضحها فيما يلي:

١- متغير المؤهل العلمي:

جدول(١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ليسانس/ بكالوريوس	٢٨٩	%٦٧,٠٢١
دبلومة	١١٤	%٢٦,٥١
ماجستير/ دكتوراه	٢٧	%٦,٢٨
المجموع	٤٣٠	%١٠٠

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، حيث أن (٢٨٩) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (٦٧,٢١%) كانوا من الحاصلين على ليسانس/ بكالوريوس، و(١١٤) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (٢٦,٥١%) كانوا من مديري المدارس الحاصلين على دبلومة دراسات عليا، و(٢٧) من أفراد العينة بنسبة(٦,٢٨%) من الحاصلين على ماجستير/ دكتوراه، وتعكس نتائج الجدول السابق حرص مديري المدارس على الحصول مؤهلات عليا أثناء الخدمة.

٢- متغير عدد سنوات الخدمة:

جدول(٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	١٧٦	%٤٠,٩٣
من ٥ إلى ١٠سنوات	٢١٤	%٤٩,٧٧
أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	%٩,٣٠
المجموع	٤٣٠	%١٠٠

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخدمة ، حيث أن (١٧٦) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (٤٠,٩٣%) كانوا من مديري المدارس عدد سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات ، و(٢١٤) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (٤٩,٧٧%) كانوا من مديري المدارس عدد سنوات خدمتهم من ٥ إلى ١٠سنوات، و(٤٠) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (٥٢٢%) كانوا من مديري المدارس عدد سنوات خدمتهم أكثر من ١٠ سنوات، مما يدل على ضعف تقارب أعداد ونسب الشرائح الثلاث وضعف تمثيلهم في العينة بشكل متوازن.

٣- عدد الدورات التدريبية:

جدول(٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة
أقل من ٥ دورات	٢٨٩	%٦٧,٢٠
٥ دورات فأكثر	١٤١	%٣٢,٨٠
المجموع	٤٣٠	%١٠٠

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية، حيث أن (٢٨٩) من أفراد العينة بنسبة (٦٧,٢٠%) كانوا من مديري المدارس الحاصلين على أقل من ٥ دورات، و(١٤١) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (٣٢,٨٠%) كانوا من مديري المدارس الحاصلين على٥ دورات فأكثر ، مما يعكس غلبة أعداد الحاصلين على أقل من ٥ دورات، ويؤكد حاجة مديري المدارس إلى المزيد من الدورات التدريبية المتخصصة.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة للوصول إلى إستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، كأداة رئيسة لجمع المعلومات من أفراد العينة، على اعتبار أن هذه الأداة توفّر قدراً جيداً من الموضوعية العلمية بعيداً عن التحيز الشخصي للباحث.

وتعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي شيوعاً في مجال الدراسات التربوية والبحوث الوصفية, فهي " أداة استقصاء منهجية لأنها عبارة عن مجموعة من الخطوات المنتظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات، ومقننة لأن تنظيمها يتم بطريقة نمطية

توفر الوقت والجهود والنفقات وتوفر على الباحثة التدخل ثانية في مراحل التطبيق "(محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥, ص٣٥١).

تصميم الأداة:

بعد اطلاع الباحثة على البحوث والدراسات السابقة، وعلى إثر ذلك قامت بإعداد استبانة مناسبة لأهداف وأسئلة وعينة الدراسة والتي اشتملت على المحاور التالية:

- البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة.
- محاور الدراسة، واشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور هي:

١. المحورالأول: واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر، بواقع (١٨) عبارة.

٢. المحور الثاني: معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر، بواقع (١٦) عبارة.

٣. المحور الثالث: آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر، بواقع (١٦) عبارة.

ولقد تكونت عبارات الاستبانة في صورتها المبدئية من (٦٢) عبارة، وبعد تحكيم الاستبانة تم حذف بعض العبارات التي أجمع (٧٠%) من المحكمين عليها، وإضافة وتعديل بعض العبارات بناء على إجماع السادة المحكمين، وقد بلغت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (٥٠) عبارة موزعة على المحاور التالية:

- بلغت عبارات المحور الأول: واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (١٨) عبارة.
- بلغت عبارات المحور الثاني: معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (١٦) عبارة.
- بلغت عبارات المحور الثالث: آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (١٦) عبارة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة بحيث تحصل درجة الموافقة (موافق بشدة) على (٥) درجات، ودرجة الموافقة (موافق) على (٤) درجات، ودرجة الموافقة (محايد) على (٣) درجات، ودرجة عدم الموافقة (غير موافق) على (٢) درجتان، ودرجة عدم الموافقة (غير موافق بشدة) على (١) درجة واحدة، وتم تصنيف

الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية :طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة)/ عدد بدائل الإجابة = ٥–١/٥= ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف المشار إليه في الجدول التالي:

جدول (٤)

درجة الموافقة

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المتوسط الحسابي	من (٤,٢٠) إلى (٥)	من (٣,٤٠) إلى (٤,١٩)	من (٢,٦٠) إلى (٣,٣٩)	من (١,٨٠) إلى (٢,٥٩)	أقل من (١,٧٩)

صدق أداة الدراسة:

يعد الصدق إحدى الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية أداة الدراسة, وهو أكثر الصفات التي يجب أن تتصف بها الأداة, ويعني الصدق جودة الأداة بوصفها أداة لقياس ما وضعت لقياسه, والسمة المراد قياسها ويتضمن صدق المقياس ما يلي:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض أداة الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة وأساتذة الجامعات المختصين, من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الأداة وملائمتها لقياس ما وضعت من حيث مدى ملائمة العبارات للمحور الذي وضعت فيه، ومدى مناسبة العبارة للسمة التي تقيسها، وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

حيث تم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم في إعداد الاستبانة في صورتها النهائية وتقدير الوزن النسبي للمحاور لمحاور الاستبانة، ولقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٧٠%) من المحكمين وحذف الفقرات التي لم تحصل على هذه النسبة من الاتفاق.

صدق البناء:

للوصول إلى صدق عبارات الاستبانة تم استخدام طريقة صدق المحتوى، وقد تمّثلت في آراء المحكمين، وطريقة صدق البناء، ويعبّر عنه بقدرة كلّ عبارة في الاستبانة على الإسهام في الدرجة الكلية، ويعبّر عن ذلك إحصائيًا بمعامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة، بغض النظر عن معنى هذا الارتباط وظيفيًا، وتم حساب صدق الفقرات من خلال استخدام محك معامل ارتباط للفصل بين العبارات التي ستبقى في الاستبانة، وتلك التي يجب أن تحذف، ويتم تحديد هذا المحك من قبل الباحثة تبعًا لأهداف القياس أو المدى المرغوب لديه في امتلاك

السمة بالنسبة للعينة، وللحصول على أكثر العبارات صدقًا بنائيًا، واعتمدت الباحثة محك دلالة معامل للفصل بين العبارات، واستقرت الاستبانة على (٥٠) عبارة وتم استبعاد (١٢) عبارة، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات والجدول التالي يوضح ارتباط درجات العبارات التي استقرت في الاستبانة بالدرجة الكلية.

جدول (٥)

معامل ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨٠	٠,٠١	٢٦	٠,٨١	٠,٠١
٢	٠,٧٩	٠,٠١	٢٧	٠,٧٣	٠,٠١
٣	٠,٨٤	٠,٠١	٢٨	٠,٧٧	٠,٠١
٤	٠,٨٠	٠,٠١	٢٩	٠,٨٥	٠,٠١
٥	٠,٧٨	٠,٠١	٣٠	٠,٧٩	٠,٠١
٦	٠,٨٥	٠,٠١	٣١	٠,٨٣	٠,٠١
٧	٠,٨٠	٠,٠١	٣٢	٠,٨١	٠,٠١
٨	٠,٨٣	٠,٠١	٣٣	٠,٨١	٠,٠١
٩	٠,٨١	٠,٠١	٣٤	٠,٧٨	٠,٠١
١٠	٠,٨٠	٠,٠١	٣٥	٠,٨١	٠,٠١
١١	٠,٨٣	٠,٠١	٣٦	٠,٧٠	٠,٠١
١٢	٠,٨٦	٠,٠١	٣٧	٠,٧٢	٠,٠١
١٣	٠,٨٤	٠,٠١	٣٨	٠,٧٥	٠,٠١
١٤	٠,٧٩	٠,٠١	٣٩	٠,٨٣	٠,٠١
١٥	٠,٨٢	٠,٠١	٤٠	٠,٧٠	٠,٠١
١٦	٠,٨٢	٠,٠١	٤١	٠,٨٢	٠,٠١
١٧	٠,٨١	٠,٠١	٤٢	٠,٦٢	٠,٠١
١٨	٠,٨٣	٠,٠١	٤٣	٠,٧٨	٠,٠١
١٩	٠,٨٥	٠,٠١	٤٤	٠,٨٦	٠,٠١
٢٠	٠,٨٠	٠,٠١	٤٥	٠,٨٤	٠,٠١
٢١	٠,٨٣	٠,٠١	٤٦	٠,٧٩	٠,٠١
٢٢	٠,٨١	٠,٠١	٤٧	٠,٧٢	٠,٠١
٢٣	٠,٨٠	٠,٠١	٤٨	٠,٧٥	٠,٠١
٢٤	٠,٨٣	٠,٠١	٤٩	٠,٨٣	٠,٠١
٢٥	٠,٨١	٠,٠١	٥٠	٠,٧٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بارتباطات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن جميع عبارات استبانة" إستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر في ضوء متطلبات

مجتمع المعرفة، تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي, كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة, وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

واعتمدت الباحثة في حساب صدق أداة البحث على أسلوب الصدق الثنائي الذي يهدف التعرف إلى مدى الاتساق الداخلي لأداة البحث من خلال معامل بيرسون الداخلي Pearson "Correlation " بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لباقي العبارات في فقرات الاستبانة التي تنتمي إليها؛ لقياس مدى صلاحية العبارات المتضمنة في أداة البحث بمعنى "صدق المضمون" وكذلك الاتساق بين الدرجة الكلية للاستبانة، ودرجة كل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول " واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة " بالدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٨٠	٠,٠١	١٠	٠,٨٩	٠,٠١
٢	٠,٨٩	٠,٠١	١١	٠,٨٥	٠,٠١
٣	٠,٨٤	٠,٠١	١٢	٠,٨٢	٠,٠١
٤	٠,٨٦	٠,٠١	١٣	٠,٨١	٠,٠١
٥	٠,٧٨	٠,٠١	١٤	٠,٨٤	٠,٠١
٦	٠,٨٥	٠,٠١	١٥	٠,٨٣	٠,٠١
٧	٠,٨٠	٠,٠١	١٦	٠,٨٧	٠,٠١
٨	٠,٨٣	٠,٠١	١٧	٠,٨٥	٠,٠١
٩	٠,٨١	٠,٠١	١٨	٠,٨٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الأول للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

جدول (٧)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني" معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة " بالدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٨٩	٠,٠١	٩	٠,٧٨	٠,٠١
٢	٠,٨٦	٠,٠١	١٠	٠,٨٥	٠,٠١
٣	٠,٨٤	٠,٠١	١١	٠,٨٠	٠,٠١
٤	٠,٨٦	٠,٠١	١٢	٠,٨٣	٠,٠١
٥	٠,٨٠	٠,٠١	١٣	٠,٨١	٠,٠١
٦	٠,٨٣	٠,٠١	١٤	٠,٨٠	٠,٠١

العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
٧	٠,٨٦	٠,٠١	١٥	٠,٨٣	٠,٠١
٨	٠,٨٠	٠,٠١	١٦	٠,٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الثانى للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني ان جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة .

جدول (٨)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث " آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة "بالدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٨٣	٠,٠١	٩	٠,٨٩	٠,٠١
٢	٠,٨٤	٠,٠١	١٠	٠,٨٢	٠,٠١
٣	٠,٨١	٠,٠١	١١	٠,٨٥	٠,٠١
٤	٠,٨٢	٠,٠١	١٢	٠,٨٣	٠,٠١
٥	٠,٨٦	٠,٠١	١٣	٠,٨١	٠,٠١
٦	٠,٧٩	٠,٠١	١٤	٠,٨٤	٠,٠١
٧	٠,٧٨	٠,٠١	١٥	٠,٨١	٠,٠١
٨	٠,٨١	٠,٠١	١٦	٠,٧٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات المحور الثالث للاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور بارتباطات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن جميع عبارات المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

كما قامت الباحثة بحساب مدى الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة كل محور من محاور الاستبانة كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٩)

معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.	٠,٨٨	٠,٠١
٢	معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.	٠,٩١	٠,٠١
٣	آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.	٠,٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المحاور دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي, كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية, يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط (ر)، باستخدام المعادلة العامة للارتباط معادلة معادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown)، كما يأتي:

$$\text{معادلة سبيرمان للارتباط (ر)} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - \text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}^{٢} - (\text{مجـ س})^{٢}]\,[\text{ن مجـ ص}^{٢} - (\text{مجـ ص})^{٢}]}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) تبيّن أن معامل الارتباط لأدوات الدراسة كالتالي:-

ر=(٠,٨٥)وهو دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) وهي درجة مناسبة تدل علي تمتع الاستبانة بمستوى ثبات مرتفع .

وقامت الباحثة باستخدام طريقة معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha)لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

يوضح معامل "ألفا كرونباخ" لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.	١٨	٠,٩٠
٢	معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.	١٦	٠,٨٨
٣	آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.	١٦	٠,٩٢
	معامل الثبات " ألفا" للعينة الكلية	٥٠	٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩١) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات أداة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعها، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب. ولتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة عن طريق استخدام المتوسط الحسابي وحساب التكرارات والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية. واختبار تحليل التباين المتعدد الاتجاه واستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لحساب الصدق الداخلي لأداة البحث ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Coronpach) لقياس ثبات أداة البحث. واختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية، من خلال حساب الأوزان النسبية وحدود الثقة للاستبانة؛ لمعرفة مستوى تحقق كل عبارة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة هي:

- معاملات الارتباط بيرسون بين العبارات ومحورها، من أجل استخراج دلالات الصدق للاستبانة.
- المتوسط الحسابي Mean : لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة عن المحاور الأساسية.
- الانحراف المعياري Standard Deviation : للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، للتعرف على انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- معامل "ألفا كرونباخ" Cronbach's alpha لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية.
- المعادلة العامة للارتباط معادلة (سبيرمان) Spearman–Brown لقياس الصدق.
- نتائج تحليل التباين المتعدد الاتجاه للمقارنة بين الاستجابات حسب اختلاف متغيرات البحث (MANOVA) للتعرف على دلالات الفروق بين المتوسطات لمتغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

مناقشة نتائج المحور الأول:

نصّ المحور الأول على: واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية

والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة

الترتيب	م	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
			موافق		محايد		غير موافق			
			ك	%	ك	%	ك	%		
٢	١	توجد معايير واضحة للمساءلة علي تأثير نتائج التدريب علي جودة الأداء المدرسي.	٤٠٢	٩٣,٤٩	٢١	٤,٨٩	٧	١,٦٢	2.92	.328
٥	٢	يقوم التخطيط الزمني لبرامج وأنشـــطة التنمية المهنية علي مراعاة سـير العمل المدرسي وعدم الإخلال به.	٣٩٦	٩٢,٠٩	٢٥	٥,٨٢	٩	٢,٠٩	2.90	.364
٧	٣	ترتبط خطة التنمية المهنية للقيادات بخطة تحسين المدرسة.	٣٨١	٨٨,٦٠	٣٦	٨,٣٨	١٣	٣,٠٢	2.86	.429
١٠	٤	تعتمد عملية تصميم برامج وأنشطة التنمية المهنية على الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات.	٣٧٧	٨٧,٦٨	٣٥	٨,١٣	١٨	٤,١٩	2.83	.471
٣	٥	تدعم إدارة التعليم برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية أثناء العمل.	٤٠٠	٩٣,٠٢	٢١	٤,٨٩	٩	٢,٠٩	2.91	.353
٨	٦	تلتزم برامج التدريب بالعمل على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها .	٣٧٩	٨٨,١٣	٣٦	٨,٣٨	١٥	٣,٤٩	2.85	.447
٦	٧	توجد قاعدة معلومات عن أعداد القيادات المدرسية واحتياجاتهم التدريبية.	٣٨٣	٨٩,٠٧	٣٧	٨,٦١	١٠	٢,٣٢	2.87	.402
٩	٨	تقدم حوافز إثابة للمتميزين من القيادات لتشجيعهم على التميز والإبداع في العمل.	٣٦٩	٨٥,٨١	٤٨	١١,١٧	١٣	٣,٠٢	2.83	.451
١١	٩	تتسم خطط تقويم ومتابعة برامج التنمية المهنية بالمرونة والاستمرارية.	٣٧٩	٨٨,١٣	١٧	٣,٩٦	٣٤	٧,٩١	2.80	.563
١	١٠	تخطط برامج التنمية المهنية على أساس التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات.	٤٠٦	٩٤,٤١	١٨	٤,١٩	٦	١,٤٠	2.93	.305
٤	١١	تساعد برامج التنمية المهنية القيادات على القدرة على صنع القرار داخل مدارسهم.	٤٠٣	٩٣,٧٢	١٦	٣,٧٢	١١	٢,٥٦	2.91	.363

١٧	١٢	تساعد برامج التنمية المهنية القيادات على التكيف مع مسؤولياتهم وأدوارهم المتجددة.	٣٦١	٨٣,٩٦	٢٣	٥,٣٤	٤٦	١٠,٧٠	2.73	.641
١٦	١٣	تتسم برامج التنمية المهنية بالمرونة بحيث يمكن إدخال تعديلات علي الخطة الزمنية حسب الحاجة.	٣٥٨	٨٣,٢٦	٣٧	٨,٦١	٣٥	٨,١٣	2.73	.639
١٢	١٤	تنفذ برامج التنمية المهنية باستخدام أساليب واستراتيجيات حديثة قابلة للتطبيق.	٣٧٠	٨٦,٠٤	٣٦	٨,٣٨	٢٤	٥,٥٨	2.79	.519
١٥	١٥	تؤمّن إدارة التعليم الموارد المادية والبشرية لدعم برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية.	٣٥٤	٨٢,٣٢	٣٧	٨,٦١	٣٩	٩,٠٧	2.73	.615
١٣	١٦	تقوم برامج التنمية المهنية علي أسس التعاون والمشاركة والعمل بروح الفريق وتبادل الخبرات والآراء.	٣٦٩	٨٥,٨١	١٣	٣,٠٢	٤٨	١١,١٧	2.75	.643
١٨	١٧	تعمل وحدة التدريب على مساعدة القادة الجدد على التكيف مع متطلبات وظائفهم.	٣٥١	٨١,٦٢	٣٨	٨,٨٣	٤١	٩,٥٣	2.72	.627
١٤	١٨	توجد ميزانية مدرسية مخصصة لبرامج التنمية المهنية للقيادات.	٣٥٤	٨٢,٣٢	٣٩	٩,٠٧	٣٧	٨,٦١	**2.74**	**.606**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تضمن المحور الأول: واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (١٨) عبارة، جاءت جميعها تحت درجة (موافق) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٢,٩٣– ٢,٧٢) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣)، وتشير النتائج السابقة إلى موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الأول من محاور الاستبانة والمتعلق بواقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة بدرجة موافق.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (١٠) في الترتيب الأول ومحتواها " تخطط برامج التنمية المهنية على أساس التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات" بين العبارات الخاصة بالمحور الأول، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩٣)، وإنحراف معياري (٠,٣٠٥) وذلك يدل على أن هناك موافقة من أفراد العينة، حيث أن تحديد الاحتياجات هو من أهم الأسس التي يجب أن يقوم عليها التدريب تخطيطاً وتنفيذاً، وتتلخص أهميتها في اعتبارها اللبنة الأساسية

التي يقوم عليها أي نشاط تدريبي، حيث إن تحديد الاحتياجات وقياسها قياساً علمياً يعدّ الوسيلة المثلى التي تسهم في رفع كفاءة القيادات المدرسية في تأدية مهام وظائفهم.

كما جاءت العبارة رقم (١) في الترتيب الثاني ومحتواها " توجد معايير واضحة للمساءلة علي تأثير نتائج التدريب علي جودة الأداء المدرسي" بين العبارات الخاصة بالمحور الأول، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، وإنحراف معياري (٠,٣٢٨) وذلك يدل على أن أفراد العينة يرون ضرورة أن تضع إدارة التدريب أهدافا واضحة تعمل على تحقيقها وقياسها عن طريق خطة واضحة لعملية تدريب القيادات، حيث إن لبرامج التدريب التربوي المقننة أثر كبير في النمو المهني للقيادات وما تعكسه من تغير في مستوى الأداء نحو الأفضل، ومن ثم لابد من وجود معايير واضحة ومحددة للمساءلة والمحاسبية على مدى تطبيق وتنفيذ ما تضمنه التدريب.

وجاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب الثالث ومحتواها " تدعم إدارة التعليم برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية أثناء العمل" بين العبارات الخاصة بالمحور الأول، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وإنحراف معياري (٠,٣٥٣) وذلك يدل على تأكيد أفراد العينة على أهمية دور إدارة التعليم في تقديم الدعم والمساندة للقيادات من خلال توفير برامج وأنشطة التنمية المهنية التي ترتقي بمستوى الأداء للقيادات ومن ثم تتحمل إدارة التعليم مسئولية التنمية المهنية للقيادات داخل مدارسهم أو خارجها وتشجيعهم على الاشتراك فى أنشطة التنمية المهنية، وتنمية روح العمل الجماعى والاهتمام بوضع الخطط التى تكفل للقيادات استخدام التكنولوجيا الجديدة وتكاملها فى العملية التعليمية.

وجاءت العبارة رقم (١١) في الترتيب الرابع ومحتواها " تساعد برامج التنمية المهنية القيادات على القدرة على صنع القرار داخل مدارسهم " بين العبارات الخاصة بالمحور الأول، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وإنحراف معياري (٠,٣٦٣) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على أهمية الدور الذي تقوم به برامج التنمية المهنية في مساعدة القيادات على التعرف على طبيعة أدوارهم ومهامهم ومسؤولياتهم.

وجاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب الخامس ومحتواها " يقوم التخطيط الزمني لبرامج وأنشطة التنمية المهنية علي مراعاة سير العمل المدرسي وعدم الإخلال به" بين العبارات الخاصة

بالمحور الأول، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩٠)، وإنحراف معياري (٠,٣٦٤) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة أن تقوم عملية التخطيط لبرامج التنمية المهنية للقيادات على مراعاة البيئة الخاصة لتنفيذ أنشطة التنمية المهنية وتأثيرها على الأداء المهنى ومدى تأثيرها على سير العمل المدرسي، وذلك حتى لا تؤثّر برامج التنمية المهنية للقيادات على سير العمل بالمدرسة.

وجاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب السادس ومحتواها " توجد قاعدة معلومات عن أعداد القيادات المدرسية واحتياجاتهم التدريبية" بين العبارات الخاصة بالمحور الأول، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٧)، وإنحراف معياري (٠,٤٠٢) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على أن من أهم متطلبات تنفيذ برامج التنمية المهنية على أسس علمية صحيحة هو قيام إدارة التدريب بتكوين قاعدة بيانات تسهم فى إعطاء معلومات كافية بأعداد القيادات والبرامج التدريبية التى يحتاجون إليها، حتى يتنسنى لإدارة التعليم تحديد عدد التدريبات الكافية وكذلك تحديد نوعية التدريب والمدربين والوقت اللازم لذلك، حتى يكون كل ذلك مستندًا على معلومات وبيانات صحيحة من الواقع الفعلي داخل المدرسة.

بينما جاءت العبارة رقم (١٧) في الترتيب الثامن عشر والأخير ومحتواها " تعمل وحدة التدريب على مساعدة القادة الجدد على التكيف مع متطلبات وظائفهم" بين العبارات الخاصة بالمحور الأول، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وإنحراف معياري (٠,٦٢٧) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على على أهمية الدور الذي تقوم به البرامج التدريبية التي تقدمها وحدة التدريب للقيادات المدرسية حديثي شغل الوظيفة للتكيف والانخراط في بيئة المدرسة والإلمام بالمهام والمسؤوليات ومعرفة كيفية أدائها على أكمل وجه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده شحاتة (٢٠٠٧م) من أن برامج التنمية المهنية تعمل على تحسين اتجاهات المعلمين الجدد نحو المهنة والأداء وتنمية الاتجاه الإيجابي للشعور بالانتماء للمدرسة والرضا عنها ومساعدتهم علي التكيف المهني داخل البيئة المدرسية، كما تتفق نتائج هذا المحور مع ما أشار إليه (أحمد، ٢٠١٦م) من إن الهدف من التنمية المهنية ليس توفير الخبرات والمهارات فحسب وإنما غرس الشعور فى أنفسهم بالرغبة فى تحسين قدراتهم

ومهاراتهم تبعا لمتغيرات العصر، وتعديل الممارسات المهنية الخاصة بالعاملين بالمدرسة نحو غاية مقصودة بقصد تحسين وتنمية وتعليم الطالب.

مناقشة نتائج المحور الثاني:

تناول المحور الثاني على: معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة:وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة

الترتيب	م	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			موافق		محايد		غير موافق			
			ك	%	ك	%	ك	%		
٩	١	عدم وجود مكان مخصص لوحدة للتنمية المهنية في المدرسة مزود بالتجهيزات اللازمة.	٣٥٧	٨٣,٠٢	٣٦	٨,٣٧	٣٧	٨,٦١	2.74	.603
١٢	٢	ضعف الموارد المالية المخصصة للإنفاق على برامج وأنشطة التنمية المهنية للقيادات.	٣٤٥	٨٠,٢٣	٤٠	٩,٣٠	٤٥	١٠,٤٧	2.70	.649
٦	٣	تأثير تدريب القيادات المدرسية خارج المدرسة على سير العمل المدرسي.	٣٦٢	٨٤,١٨	٤٨	١١,١٦	٢٠	٤,٦٦	2.80	.494
١٥	٤	ضعف مشاركة القيادات في تحديد أنشطة وبرامج التنمية المهنية المقدمة لهم.	٣٤٠	٧٩,٠٧	٤٢	٩,٧٧	٤٨	١١,١٦	2.68	.665
١٣	٥	ضعف اهتمام إدارة التعليم بتوفير الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية.	٣٤٦	٨٠,٤٧	٤٨	١١,١٦	٣٦	٨,٣٧	2.70	.653
١٠	٦	ضعف اهتمام القيادات بالاشتراك في برامج التنمية المهنية التي توفرها إدارة التدريب.	٣٥١	٨١,٦٢	٣٩	٩,٠٨	٤٠	٩,٣٠	2.72	.622

١٤	٧	وجود خبرات سابقة لدى القيادات عن ضعف جدوى البرامج التدريبية المقدمة لهم.	٣٣٤	٧٧,٦٨	٥٧	١٣,٢٥	٣٩	٩,٠٧	2.69	.631
١	٨	ضعف اهتمام إدارة التعليم بعمل حصر وتحديد للاحتياجات التدريبية للقيادات.	٣٩٨	٩٢,٥٦	١٧	٣,٩٦	١٥	٣,٤٨	2.89	.409
٤	٩	ضعف اعتماد الإدارة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ الجيد للخطط الموضوعة للتدريب.	٣٧٩	٨٨,١٣	٢٦	٦,٠٤	٢٥	٥,٨١	2.82	.512
٧	١٠	ضعف مهارات التجديد والابتكار لدى القيادات في استخدامهم للأجهزة الحديثة في الإدارة.	٣٦٥	٨٤,٨٨	٤٥	١٠,٤٧	٢٠	٤,٦٦	2.80	.502
٣	١١	ضعف ارتباط البرامج التدريبية المقدمة للقيادات بمتطلبات وظائفهم وأدوارهم.	٣٧٢	٨٦,٥١	٣٩	٩,٠٧	١٩	٤,٤١	2.82	.486
٨	١٢	قلة أعداد المدربين الأكفاء القادرين على تنفيذ البرامج التدريبية بنجاح.	٣٥٦	٨٢,٧٩	٤٨	١١,١٦	٢٦	٦,٠٤	2.77	.548
١١	١٣	ضعف مسايرة البرامج التدريبية المقدمة للقيادات للتغيرات المعرفية المتسارعة.	٣٤٢	٧٩,٥٣	٤٨	١١,١٧	٤٠	٩,٣٠	2.70	.629
١٦	١٤	تركيز برامج التنمية المهنية على الجانب النظرى دون الاهتمام بالجانب الفنى والتقنى.	٣٣١	٧٦,٩٧	٥٧	١٣,٢٥	٤٢	٩,٧٦	2.67	.646
٢	١٥	قيام التخطيط للبرامج على العشوائية نتيجة لضعف توافر قاعدة معلومات عن العملية التدريبية.	٣٨٨	٩٠,٢٣	٢٨	٦,٥١	١٤	٣,٢٥	2.87	.423
٥	١٦	لا توجد معايير واضحة يتم فى ضوئها متابعة القيادات الذين حصلوا على تلك الدورات.	٣٧٤	٨٦,٩٨	٣٤	٧,٩١	٢٢	٥,١١	2.81	.507

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تضمن المحور الثاني: معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (١٦) عبارة، جاءت جميعها تحت درجة (موافق) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٢,٨٩– ٢,٦٧) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتروا ح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣)، وتشير النتائج السابقة إلى موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من محاور الاستبانة والمتعلق بمعوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (٨) في الترتيب الأول ومحتواها " ضعف اهتمام إدارة التعليم بعمل حصر وتحديد للاحتياجات التدريبية للقيادات" بين العبارات الخاصة

بالمحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، وإنحراف معياري (٠,٤٠٩) وذلك يدل على موافقة من أفراد العينة على أن عدم اهتمام إدارة التعليم بتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات يعد من أهم معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية المقدمة لهم، حيث تتم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بناءً على تحديد دقيق لنواحي الضعف أو النقص الفنية أو الإنسانية، حالية أو محتملة في قدرات القيادات أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها، كما تتصف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بأنهاعملية استمرارية ومرنة تواكب التغييرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية وقد تحدث نتيجة الرغبة في الترقيات أو التنقلات.

كما جاءت العبارة رقم (١٥) في الترتيب الثاني ومحتواها " قيام التخطيط للبرامج على العشوائية نتيجة لضعف توافر قاعدة معلومات عن العملية التدريبية " بين العبارات الخاصة بالمحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٧)، وإنحراف معياري (٠,٤٢٣) وذلك يدل على أن أفراد العينة يؤكدوا على أن التخطيط السليم للبرامج التدريبية للقيادات لابد وأن يستند على معلومات دقيقة وواضحة عن العملية التدريبية، وأن العشوائية في تخطيط البرامج التدريبية تؤدي إلى فشلها وعدم تحقيقها للأهداف الموضوعة والنتائج المرغوبة، ومن ثم فإنها تمثل معوقا من معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات المدرسية.

وجاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب الثالث ومحتواها " ضعف اهتمام إدارة التعليم بتوفير الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية " بين العبارات الخاصة بالمحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وإنحراف معياري (٠,٤٨٦) وذلك يدل على تأكيد أفراد العينة على ضرورة ارتباط برامج التدريب والتنمية المهنية للقيادات بمهام القيادات ومسؤولياتهم، وذلك حتى تسهم في رفع الكفاءة المهنية للمعلمة عن طريق صقل مهاراتهم ومساعدتهم على التأقلم مع العمل المدرسي، حتى تتحقق الاستفادة المطلوبة، ويمثل ذلك عائقا أمام تنفيذ البرنامج التدريبي.

وجاءت العبارة رقم (٩) في الترتيب الرابع ومحتواها " ضعف اعتماد الإدارة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ الجيد للخطط الموضوعة للتدريب" بين العبارات الخاصة بالمحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وإنحراف معياري (٠,٥١٢) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على أن عدم الاعتماد على التخطيط والتنظيم والتنفيذ الجيد للبرامج التدريبية المقدمة للقيادات

يؤدي إلى فشل هذه البرامج ويمثل معوقا مهما من معوقات تنفيذ برامج التنمية المهنية المقدمة لهم، حيث أن عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة عملية سليمة أو تحديدها بشكل غير دقيق يؤدي إلى أن يصبح التدريب مضيعة للوقت والجهد والمال.

وجاءت العبارة رقم (١٦) في الترتيب الخامس ومحتواها " لا توجد معايير واضحة يتم فى ضوئها متابعة القيادات الذين حصلوا على تلك الدورات" بين العبارات الخاصة بالمحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨١)، وإنحراف معياري (٠,٥٠٧) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على أهمية وضرورة وجود معايير ومؤشرات واضحة ومحددة لمتابعة مدى تنفيذ القيادات لأهداف الدورات والبرامج التدريبية التي حصلوا عليها، مما يترتب عليه القدرة على تفعيل مبدأ المحاسبية والشفافية في تقييم أثر التدريب، وأن عدم وجود مثل هذه المعايير يفقد البرامج التدريبية لفاعليتها ويعد معوقا من معوقات تنفيذها وتقييم آثارها ونتائجها.

وجاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب السادس ومحتواها " تأثير تدريب القيادات المدرسية خارج المدرسة على سير العمل المدرسي" بين العبارات الخاصة بالمحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٠)، وإنحراف معياري (٠,٤٩٤) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة أن تقوم عملية التخطيط لبرامج التنمية المهنية للقيادات على مراعاة البيئة الخاصة لتنفيذ أنشطة التنمية المهنية وتأثيرها على الأداء المهنى للقيادات ومدى تأثيرها على سير العمل المدرسي، حيث أن عدم مراعاة كل هذه الاعتبارات عند التخطيط لتنفيذ البرامج التدريبية يعد معوقا لتنفيذ هذه البرامج.

بينما جاءت العبارة رقم (١٤) في الترتيب السادس عشر والأخير ومحتواها " تركيز برامج التنمية المهنية على الجانب النظرى دون الاهتمام بالجانب الفنى والتقنى " بين العبارات الخاصة بالمحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٦٧)، وإنحراف معياري (٠,٦٤٦) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة تركيز برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات على الجانب التطبيقي وتحويل المعارف والمهارات إلى سلوك تطبيقي على أرض الواقع والابتعاد عن العناية بالجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي والتقني في تنفيذ البرامج التدريبية، حيث أن الاهتمام بالجانب النظري يمثل معوقا من معوقات تحقيق برامج التنمية المهنية لأهدافها.

٤-٣ مناقشة نتائج المحور الثالث:

تناول المحور الثالث: آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة :وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة

الترتيب	م	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			موافق		محايد		غير موافق			
			ك	%	ك	%	ك	%		
١٣	١	أن توفر قاعدة معلومات واضحة للقائمين على عملية التدريب حتى يتم التخطيط السليم لها.	٣٨٥	٨٩,٥٣	٣١	٧,٢٠	١٤	٣,٢٥	2.74	.621
٥	٢	أن تكون هناك رؤية واضحة للتدريب توضع فى ضوء الاحتياجات الفعلية للقيادات .	٣٧٥	٨٧,٢٠	٣٧	٨,٦١	١٨	٤,١٩	2.83	.475
٧	٣	أن تركز البرامج على الجانبين النظرى والفنى اثناء التدريب .	٣٧٩	٨٨,١٣	١٧	٣,٩٦	٣٤	٧,٩١	2.80	.563
٤	٤	التأكيد على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى التدريب.	٣٧٦	٨٧,٤٤	٣٩	٩,٠٧	١٥	٣,٤٨	2.84	.453
١٢	٥	أن يتوافر المدربون الجيدون لتنفيذ البرامج التدريبية بنجاح.	٣٤٨	٨٠,٩٣	٥٢	١٢,٠٩	٣٠	٦,٩٧	2.74	.577
٣	٦	أن توضع معايير مناسب لمتابعة مدى تنفيذ القيادات لما قدم لهم خلال الدورات التدريبية.	٣٩١	٩٠,٩٣	٢٤	٥,٥٨	١٥	٣,٤٨	2.87	.424
٩	٧	أن يخصص مكان لوحدة للتنمية المهنية في كل مدرسة مزود بالتجهيزات اللازمة.	٣٥٨	٨٣,٢٥	٤٩	١١,٣٩	١٣	٣,٠٢	2.78	.529
١٥	٨	أن توفر الموارد المالية المخصصة للإنفاق على برامج وأنشطة التنمية المهنية للقيادات.	٣٤٤	٨٠	٥٨	١٣,٤٨	٢٨	٦,٥١	2.73	.571
١١	٩	أن تهتم إدارة التعليم بتلبية الاحتياجات التدريبية للقيادات.	٣٤٧	٨٠,٦٩	٥٨	١٣,٤٨	٢٥	٥,٨١	2.75	.552

١٦	١٠	أن تحفز القيادات على الالتحاق ببرامج التنمية المهنية من خلال ربطها بالترقية للدرجة الأعلى.	٣٣٥	٧٧,٩٠	٦٨	١٥,٨١	٢٧	٦,٢٨	2.72	.574
٨	١١	أن تطور برامج التدريب والتنمية المهنية لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.	٣٦٢	٨٤,١٨	٤٤	١٠,٢٣	٢٤	٥,٥٨	2.79	.530
١٤	١٢	أن تحدد معايير الأداء المطلوب من القيادات ومقارنتها بالأداء العالمى.	٣٤١	٧٩,٣٠	٦٢	١٤,٤١	٢٧	٦,٢٨	2.73	.569
٢	١٣	أن تفوض بعض مهام ومسؤوليات القيادات لضمان التحاقهم بالبرامج التدريبية.	٣٩٦	٩٢,٠٩	٢١	٤,٨٩	١٣	٣,٠٢	2.89	.398
١	١٤	أن ترتبط البرامج التدريبية المقدمة للقيادات بطبيعة أدوارهم ومسؤولياتهم.	٤٠٣	٩٣,٧٢	١٦	٣,٧٢	١١	٢,٥٦	2.91	.363
١٠	١٥	العمل على عقد لقاءات دورية مع القيادات للتعرف على المشكلات التى تقابلهم.	٣٥٨	٨٣,٢٥	٤٦	١٠,٧٠	٢٦	٦,٠٤	2.77	.546
٦	١٦	أن تتضمن البرامج عقد دورات تدريبية للقيادات لتنمية قدرتهم على استخدام الأساليب الحديثة فى القيادة.	٣٦٩	٨٥,٨١	٤٣	١٠	١٨	٤,١٩	2.82	.484

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تضمن المحور الثالث: آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (١٦) عبارة، جاءت جميعها تحت درجة (موافق) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٢,٩١– ٢,٧٢) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتروح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣)، وتشير النتائج السابقة إلى موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من محاور الاستبانة والمتعلق بآليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

وعلى مستوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (١٤) في الترتيب الأول ومحتواها " أن ترتبط البرامج التدريبية المقدمة للقيادات بطبيعة أدوارهم ومسؤولياتهم " بين العبارات الخاصة بالمحور الثالث، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وإنحراف معياري (٠,٣٦٣) وذلك يدل على أن هناك موافقة من أفراد العينة على أن من أهم آليات تفعيل برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات المدرسية هي ارتباط البرامج التدريبية بأدوار ومسؤوليات القادة وطبيعة وظائفهم، وذلك حتى تكون ذات فائدة لهن من ناحية، وحتى يقبل عليها القادة من ناحية أخرى.

كما جاءت العبارة رقم (١٣) في الترتيب الثاني ومحتواها " أن تفوض بعض مهام ومسؤوليات القيادات لضمان التحاقهم بالبرامج التدريبية " بين العبارات الخاصة بالمحور الثالث، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، وإنحراف معياري (٠,٣٩٨) وذلك يدل على أن أفراد العينة يؤكدوا على ضرورة تخفيف الأعباء والمهام والمسؤوليات الإدارية والروتينية الملقاة على عاتق القيادات والتي تعيق من التحاقهم ببرامج التنمية المهنية التي تقدم لهم، ومن ثم فإن من أهم آليات تفعيل برامج التنمية المهنية للقيادات هو تخفيف أعباء ومسؤوليات العمل من خلال تفويضها للوكلاء والمعلمين والإداريين.

وجاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب الثالث ومحتواها " أن توضع معايير مناسب لمتابعة مدى تنفيذ القيادات لما قدم لهم خلال الدورات التدريبية " بين العبارات الخاصة بالمحور الثالث، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٧)، وإنحراف معياري (٠,٤٢٤) وذلك يدل على تأكيد أفراد العينة على أن من أهم آليات تفعيل برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات هو وجود مجموعة واضحة ومحددة من المعايير والضوابط الحاكمة لهذه البرامج والتي من خلالها يمكن الحكم على مدى تنفيذ القيادات لمحتوى هذه البرامج من عدمه على أرض الواقع.

وجاءت العبارة رقم (٤) في الترتيب الرابع ومحتواها " التأكيد على استخدام الوسائل التكنولوجيا الحديثة فى التدريب " بين العبارات الخاصة بالمحور الثالث، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وإنحراف معياري (٠,٤٥٣) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على تفعيل استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التدريب وذلك انطلاقا من أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم وقد علق عليها كثير من المشتغلين في ميدان التقنيات التربوية آمالاً واسعة على الدور الذي تلعبه في العملية التربوية والإدارية.

وجاءت العبارة رقم (٢) في الترتيب الخامس ومحتواها " أن تكون هناك رؤية واضحة للتدريب توضع فى ضوء الاحتياجات الفعلية للقيادات " بين العبارات الخاصة بالمحور الثالث، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٣)، وإنحراف معياري (٠,٤٧٥) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة مشاركة القيادات في تحديد الاحتياجات التدريبية لهم، حيث تختلف الاحتياجات التدريبية لكل قائد، وهذه الاحتياجات هي بمثابة الأسباب التي تدعو إلى تنظيم

البرامج التدريبية باختلاف أشكالها فهناك برامج الإعداد، وبرامج التطوير والتجديد والتثقيف وغيرها، ومن هنا فإن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر من العناصر الأساسية في تصميم التدريب الدقيق لمقابلة هذه الاحتياجات، ويساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطا هادفا ذا معنى للمتدربين، ويجعله نشاطا واقعيا يوفر كثيرا من الجهود والنفقات.

وجاءت العبارة رقم (١٦) في الترتيب السادس ومحتواها " أن تتضمن البرامج عقد دورات تدريبية للقيادات لتنمية قدرتهم على استخدام الأساليب الحديثة فى القيادة " بين العبارات الخاصة بالمحور الثالث، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وإنحراف معياري (٠,٤٨٤) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة أن تتضمن البرامج التدريبية المقدمة للقيادات برامج ودورات تدريبية عن كيفية استخدام وتطبيق الأساليب الحديثة في الإدارة والقيادة.

بينما جاءت العبارة رقم (١٠) في الترتيب السادس عشر والأخير ومحتواها " أن تحفز القيادات على الالتحاق ببرامج التنمية المهنية من خلال ربطها بالترقية للدرجة الأعلى " بين العبارات الخاصة بالمحور الثالث، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وإنحراف معياري (٠,٥٧٤) وذلك يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة توافر حوافز للقيادات، حيث إن توافر الحوافز المادية والمعنوية من الأشياء الضرورية التي ينبغي أن تتوفر في أي برنامج تدريب، قد يكون الالتحاق بالبرنامج التدريبي نفسه حافزا للتدريب، وقد يكون في شهادة الانتهاء من البرنامج حافزاً، وقد يكون في المكافأة أو زيادة الراتب حافزاً آخر، أو في ربطه بالترقية للمرتبة والدرجة الأعلى،، لذلك كان من الضروري الاهتمام باختيار الحافز الملائم لكل فئة من المتدربين، وتأتي أهمية الحافز في أنه أحد الأسباب التي تساعد على إنجاح البرامج التدريبية.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع:

نصّ السؤال الفرعي الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات (المؤهل – سنوات الخدمة – عدد الدورات التدريبية)؟

وللتعرف على دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول أرائهم في واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات(المؤهل–سنوات الخدمة–عدد الدورات التدريبية)؟، تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول (١٤)

تحليل التباين لتحديد دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول أرائهم في واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات (المؤهل – سنوات الخدمة – عدد الدورات التدريبية)

المحاور	مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مؤشر الدلالة
واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة	المؤهل العلمي	٠,٣٩٢٠	٢	٠,١٩٧٠	٠,٤٠٣٦	٠,٣٨٤٣	غير دالة
	سنوات الخدمة	٠,٠٠٠٣	٢	٠,٠٠٠٣	٠,٠٠٠٧	٠,٩٧٦٢	غير دالة
	عدد الدورات	٠,٦٧٣٠	٢	٠,٣٣٩٠	٠,٦٧٥٥	٠,٢٩٢٣	غير دالة
	الخطأ	١٢٢,٧٠٢٠	٤٢٤	٠,٤٩٢٣			
	الكلي	١٢٥,٦٦١٢	٤٣٠				
معوقات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة	المؤهل العلمي	١,٢٥٣٠	٢	٠,٩٤٢١	١,٩٢٢٩	٠,٢٤٤٦	غير دالة
	سنوات الخدمة	٠,٣٠٤٠	٢	٠,١٨٨٠	٠,٤٠٠١	٠,٣٧٣٢	غير دالة
	عدد الدورات	٠,٠٠١٥	٢	٠,٠٠١٥	٠,٠٠٣١	٠,٩٧٢٥	غير دالة
	الخطأ	١٢٠,٦٠٧٠	٤٢٤	٠,٤٧٢٤			
	الكلي	١٢٢,٧٤٢٢	٤٣٠				
آليات تطوير برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة	المؤهل العلمي	١,٩٠٣٠	٢	٠,٨٢٢٥	١,٩٣٢٧	٠,٢٥٤٨	غير دالة
	سنوات الخدمة	٠,٣٩٤٠	٢	٠,١٨٥٥	٠,٤٠٢٢	٠,٣٧٢٣	غير دالة
	عدد الدورات	٠,١٩٧٠	٢	٠,١٩٧٠	٠,٤٥١٧	٠,٩٦٥٤	غير دالة
	الخطأ	١٢١,٦٠٣٠	٤٢٤	٠,٤٨٦٥			
	الكلي	١٢٤,٧٧٥٠	٤٣٠				

ومن خلال تحليل إحصاءات الجدول السابق، تشير نتائج تحليل التباين المتعدد الاتجاه للمقارنة بين الاستجابات حسب اختلاف متغيرات البحث (MANOVA)عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول أرائهم في واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات (المؤهل – سنوات الخدمة – عدد الدورات التدريبية)، حيث تراوحت قيم تحليل التباين في الجدول السابق من (٠,٠٠٠٧) إلى (٠,٤٠٣٦)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أفراد العينة حول أرائهم في واقع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية في مصر تعزى لمتغيرات(المؤهل – سنوات الخدمة – عدد الدورات التدريبية).

الإستراتيجية المقترحة للتنمية المهنية للقيادات المدرسية بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة:

تمهيد:

إن الاتجاه لتطوير برامج التنمية المهنية للقيادات قد ظهر نتيجة لضعف برامج التدريب المقدمة لهم كأحد أهم أشكال التنمية المهنية المتاحة والتى توفرها وزارة التربية والتعليم ، حيث إنها لم تقدم للقيادات الدعم والخبرات المهنية الكافية لمسايرة المستجدات المتلاحقة في مجالات القيادة والإدارة؛ نتيجة لضعف هذه البرامج من حيث موضوعاتها وجودة محتواها وعددها والمدة الزمنية اللازمة لتنفيذها وفي بعض الأحيان عدم كفاءة القائمين على تقديم هذه البرامج , هذا بالإضافة إلى افتقاد النظام الحالي للتدريب لوجود برامج عملية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة مع المختصين واقتصار دور القيادات على مجرد الاستماع والتلقي، هذا بالإضافة إلى عدم مناسبة الفترات الزمنية للتدريب مما يؤدي إلى تعطل سير العمل المدرسي بالشكل المخطط له نتيجة لإلتحاق القيادات بهذه البرامج هذا بالاضافة إلى عدم وجود آلية واضحة وملزمة لمتابعة تطبيق القيادات لما يتم التدريب عليه مما يجعل تحقيق نتائج التدريب متوقف فقط على مدى استعداد وجهوزية القيادات لتبنى وتنفيذ ما تم التدريب عليه .

وبناء على ما تقدم فإن قيام إدارات التعليم بشؤون عملية التنمية المهنية للقيادات المدرسية بداخلها من حيث تخطيط وإعداد وتنفيذ برامج التدريب وتقييم الأداء بعدها ومراقبة نتائجها بما يخدم واقع وإمكانيات المدارس يؤدي إلى خلق جو من المنافسة والإبداع بين القيادات وتبادل المعلومات والمهارات والخبرات فيما بينهم والاعتماد على القيادات أصحاب

المؤهلات العليا والقدامى والعائدين من البعثات التعليمية بالخارج في القيام بتنفيذ البرامج التدريبية بما يعود بالنفع على جودة العملية التعليمية في النهاية.

وترى الدراسة الحالية ضرورة تفعيل برامج التنمية المهنية للقيادات نظراً لشمول وتكامل مفهوم التنمية المهنية عن التدريب، فضلاً عن استمراريتها فالتدريب عملية وقتية مرتبطة بوقت محدد كما أنه عملية منتهية في حين أن التنمية المهنية عملية متصلة ومستمرة مدى الحياة المهنية، كما أنها لا تقتصر على التدريب فقط بل تتضمّن العديد من الأنشطة والممارسات مثل إجراء البحوث الإجرائية والتنمية الذاتية وتقويم الأقران وبذلك تتحقق وظيفة برامج التنمية المهنية المستديمة

أولاً : مبررات ومرتكزات الإستراتيجية المقترحة:

- الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الذي يشهده العصر ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة فرض علي القيادات ضرورة مواجهة هذا التطور والتغير مما يتطلّب تنمية القيادات مهنياً لمواجهته والتعامل معه بحيث يكونوا علي وعي بتكنولوجيا المعلومات واستخدامها وتوظيفها في عملية القيادة والإدارة داخل المدرسة.
- ضعف ثقافة التنمية المهنية وضعف انتشارها في المدارس، فمتابعة الجديد في مجال القيادة أو الإدارة محدود للغاية ولا يوجد اهتمام بالبحوث الإجرائية، بل ويفتقر المجتمع المدرسي لممارسات التنمية المهنية مثل تبادل الآراء والزيارات الصفية والنقد الموضوعي والندوات وورش العمل و التعلّم من المصادر المتنوعة.
- ضعف برامج إعداد القيادات قبل تولي القيادة أدى إلي تدني مستوي القيادات، بالإضافة إلى ظهور أساليب جديدة في القيادة والإدارة كل ذلك أدى إلى أهمية وضرورة تنمية القيادات مهنياً حتى يمكّنوا من التغلب علي نواحي القصور في الإعداد ومواجهة التطورات الحديثة في القيادة والإدارة .
- التنمية المهنية ضرورة مطلقة إذا ما أرادت المدارس القيام بتطوير أهم الركائز بها ألا وهم القيادات المدرسية التى تعتبر الركيزة الأولى فى التطوير والتحسين المدرسى وتوجيه العمل لتحقيق النتيجة المرجوة من كل جهود التطوير ألا وهى تحقيق نواتج التعلم المرجوة بجودة عالية.

- تنمية قدرات القيادات الابتكارية وزيادة قدراتهم علي الإبداع والتجديد بما يؤدي إلي ترغيبهم في المهنة نتيجة لنجاحهم في عملهم وتغيير سلوكهم إلي الأفضل وإكسابهم قيماً إيجابية ورفع روحهم المعنوية مما يجعلهم يتجهوا نحو مزيد من التجديد والتحديث.
- ضرورة تأهيل القيادات قبل شغل الوظيفة وبناء قدراتهم للقيام بالمتطلبات الوظيفية .

ثانياً : أهداف الإستراتيجية المقترحة:

- تلافي أوجه القصور في إعداد القيادات قبل تولي القيادة وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات الإعداد عن نوعية وكفاءة القيادات الملتحقين بالتدريب حتى يتسنى لها مراجعة خطط وبرامج الإعداد فى ضوء تنوع الفئات المختلفة للقيادات واحتياجاتها .
- تحسين جودة أداء جميع القيادات من خلال تنمية مهاراتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات العمل المتجددة.
- رفع معايير الأداء المتوقعة من القيادات المدرسية بإزالة وتخفيف بعض المعوقات التي تواجه القيادات في عملهم.
- تمكين القيادات من ممارسة أحدث أساليب القيادة ومن مسايرة التطور التكنولوجي والثورة المعرفية.
- مساعدة القيادات علي تنمية علاقاتهم الإنسانية وتوثيق الصلة بينهم وبين العاملين معهم البيئة .
- تنمية قدرات القيادات الابتكارية وزيادة قدراتهم علي الإبداع والتجديد.
- تحقيق النمو المستمر للقيادات لرفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم وزيادة معارفهم ومن ثم الارتقاء بالمستوى القيادي لهم.
- تنمية مهارات البحث والاستقصاء العلمي بحيث يصبح القائد قادرا علي انتقاء أفضل المصادر المعرفية والمهارية اللازمة والتي تمكنه من القيام بأدواره المتعددة بفاعلية.
- تنمية قدرات القيادات علي الإلمام بالأساليب الحديثة في القيادة والإدارة وتعزيز خبراته.
- تحسين اتجاهات القيادات نحو المهنة والأداء وتنمية الاتجاه الإيجابي للشعور بالانتماء للمدرسة والرضا عنها ومساعدتهم علي التكيف المهني داخل البيئة المدرسية.
- توظيف جميع الإمكانات المادية والبشرية في تطوير عملية التنمية المهنية للقيادات لإنجاح برامجها وتحقيق أقصي فائدة منشودة من عمليات التنمية المهنية.

- التأكيد علي مبدأ التنمية المهنية الذاتية للقيادات والعمل التعاوني والعمل بروح الفريق.

ثالثا: متطلبات تطبيق الإستراتيجية المقترحة:

- تحديد القيادات المدرسية المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب ومدة البرامج والنتائج المتوقعة منهم.
- تحديد أهداف التدريب بدقة، كما يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبية، والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، وكذلك تقييم برامج التدريب.
- توفير البرامج التدريبية فى صورة ميديولات تغطى احتياجات القيادات قبل وأثناء شغل الوظيفة ، وبما يتيح للقيادات تطبيق ماتم التدريب عليه قبل البدء فى مديول جديد، على أن يتحدد الإنتقال بين المديولات بناءا على نتائج متابعة جادة لتطبيق المعارف والمهارات التى تم التدريب عليها فى المديول السابق .
- إتاحة تنفيذ البرامج التدريبية للقيادات فى كلا الطريقتين "التدريب وجها لوجه أو عبر المنصات الإلكترونية ".
- ربط برامج التنمية المهنية بالمتطلبات الوظيفية وبناء على نتائج عمليات التقويم الذاتى المستمر .
- توفير مدربين أكفاء: يجب أن يكون المدرب مُلماً بأساليب التعليم إلماما تاما، وذلك لإحداث الأثر المطلوب. والمدرب الجيد هو الذي يكون على قدر واسع من المعرفة بالنظريات النفسية والتربوية الخاصة التي تفسر عمليات التعليم والتعلم والفروق الفردية بين الأفراد، بالإضافة إلى إتقان مهارات استخدام معينات التدريب.
- توفير مكان ملائم: من شروط نجاح البرامج التدريبية توفر الأماكن الملائمة لتنفيذ هذه البرامج وقد لا تتحقق الأهداف المقررة بسب سوء اختيار مكان التدريب. وقد يؤثر مناخ التدريب مثل حجرة الدراسة وترتيبات التدريب خارج المباني ومكان العمل وغير ذلك من المواقع، في اختيار نوع النشاط. ويجب أن نتأكد من أن المناخ أو بيئة التدريب مجهزة بشكل كاف، مثل وجود المعدات السمعية والبصرية، وكذلك الساحات المفتوحة للنشاط. وتكون إجراءات التنظيم والترتيب تحت هيمنة المدرب، مع توفير الأجهزة والآلات المساعدة عند الحاجة إليها.

- توافر حوافز للقيادات: إن توفر الحوافز المادية والمعنوية من الأشـــياء الضـــرورية التي ينبغي أن تتوفر في أي برنامج تدريب، قد يكون الالتحاق بالبرنامج التدريبي نفســـه حافز للتدريب، وقد يكون في شـهادة الانتهاء من البرنامج حافزاً، وقد يكون في المكافأة أو زيادة الراتب حافزاً آخر، إن نوعية المتدربات أنفســهن أيضــاً تســتطيع أن تحدد نوعية الحوافز التي يمكن أن تمنح لهن، لذلك كان من الضـــروري الاهتمام باختيار الحافز الملائم لكل فئة من المتدربات وتأتي أهمية الحافز في أنه أحد الأســـباب التي تســـاعد على إنجاح البرامج التدريبية وضمان استفادة المتدربات منه أقصى استفادة.
- إعطاء دور أكبر للقيادات للمشـــاركة في بناء الخطط والبرامج التدريبية ذات الصـــلة بمسؤولياتهم وطبيعة وظائفهم وبما يضمن تقاسم المسؤوليات وتوحيد وجهات النظر والسير نحو بلوغ أهداف تم وضــعها تشــاركياً.على أن يتم الاعتماد على نتائج أدوات تقويم فعالة لأداء القيادات مبنية فى ضوء معايير القيادة الفعالة بالمعايير القومية
- اعتماد نظام للتقويم الواقعي المســتمر الذي يوظف اســتراتيجيات وأدوات تقويم فاعلة في تقويم برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات
- إتاحة الفرصـــة لتبادل الخبرات الناجحة بين القيادات وتوثيقها واعتماد ذلك كأحد أشــكال التنمية المهنية .

رابعا: آليات تنفيذ التصور المقترح :

١- وجود رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية:

يجب أن تعمل برامج التنمية المهنية على أن تكون رائدة في تحســـين وتطوير أداء القيادات المدرسية، من خلال خطة مدروسة ترقى بهم مهنياً طبقاً للاتجاهات العالمية الحديثة في القيادة، وبما يضمن تطوير أدائهم وفقاً لمتطلبات التنمية البشرية وضمان الجودة.

٢- رسالة محددة لبرامج التنمية المهنية:

تســـعى برامج التنمية المهنية إلى بناء قدرات القيادات المدرســـية على التعامل مع متغيرات العصـــر، وتؤكد على تنمية الكفايات المهنية للقيادات للتعامل مع متطلبات القيادة الحديثة، من خلال كل ما تقدمه من أنشطة مختلفة كالبرامج تدريبية.

٣- أهداف ومهام برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية:

وتطلّب ذلك التحديد الدقيق والواضـــح لأهداف ومهام برامج التنمية المهنية ومجالاتها ووسـائلها في ضـوء الواقع وتحديات المسـتقبل فى ظل الثورة الصـناعية الرابعة، وتعمل برامج التنمية المهنية على تحقيق العديد من الأهداف التي تكون غايتها الأســاســية هي تطوير وتحسين أداء القيادات، ومن هذه الأهداف:

- تحقيق النمو المهني المستمر للقيادات وذلك لرفع مستوى أدائهم القيادي.
- تجديد وتنمية معلومات ومعارف القيادات، وتعريفهم بأحدث التطورات في القيادة.
- تنمية الكفايات المهنية والتخصصية والثقافية للقيادات وبخاصة الجدد منهم.
- نشر ثقافة التنمية المهنية الدائمة والمستمرة بين القيادات.
- تنمية الأسـلوب العلمي في التفكير، والتفكير الناقد والإبداعي والقدرة على حل المشـكلات بما يساعد على التجديد والابتكار في صنع واتخاذ القرار.
- تنمية كفايات القيادات على استخدام التكنولوجيا المتطورة والبحث في مصادر المعرفة الحديثة.
- مواكبة التطورات والتجديدات التربوية والتعليمية في جميع مكونات المنظومة التعليمية.
- إعداد كوارد تدريبية من القيادات ممن لديهم المهارات والكفايات اللازمة للقيام بالأنشطة التدريبية.

٤- برامج التنمية المهنية للقيادات:

يجب أن تقوم عملية وضـــع وتصـــميم برامج وأنشـــطة التنمية المهنية علي التخطيط الاستراتيجي الذي ينطلق من الاحتياجات التدريبية الفعلية للقيادات ودراسة الممارسات المهنية الراهنة وتصـميم البرامج والأنشـطة في ضـوء الواقع واحتياجات المسـتقبل مع مراعاة إمكانية ومتطلبات التنفيذ وجودة محتويات البرامج والأنشطة التدريبية بما يتناسب مع الثورة المعرفية والتكنولوجية.

٥- التخطيط الزمني لبرامج التنمية المهنية:

يجب أن يقوم التخطيط الزمني لبرامج وأنشـطة التنمية المهنية علي مراعاة سـير العمل المدرسي وعدم الإخلال به ووضع الجدول الدراسي اليومي بما يوفّر فرص التنمية المهنية لكل قائد، كما يجب أن يتسـم بالاتسـاق والواقعية والتوزيع علي شـهور السـنة بما يتناسـب وحجم

المحتوي العلمي للبرامج وتوفير عنصـــر المرونة الذي يمكن من خلاله إدخال تعديلات علي الخطة الزمنية حسب الحاجة.

٦- أساليب واستراتيجيات تنفيذ برامج التنمية المهنية:

يجب أن تتســم أســاليب واســتراتيجيات تنفيذ برامج التنمية المهنية بالحداثة والفاعلية والواقعية والمرونة والقابلية للتطبيق، وأن تقوم علي أســس التعاون والمشــاركة والعمل بروح الفريق وتبادل الخبرات والآراء واحترام الرأي الآخر، وتقوم علي أساليب إبداعية وابتكارية تسهم في النمو المهني للقيادات المدرسية .

خامسا: معوقات تنفيذ الإستراتيجية المقترحة :

يأتي رصـــد المعوقات التي تواجه تنفيذ الإســتراتيجية المقترحة من خلال التخطيط الاســتراتيجي والتنبؤ بالصــعوبات والمعوقات التي يمكن أن تحدّ من تحقيق الإســتراتيجية المقترحة لبرامج التنمية المهنية لأهدافها ووضــع الخطط البديلة لمواجهة هذه الصــعوبات المتوقعة، وتتمثل أهم المعوقات في:

- معوقات تتعلق بأهداف البرنامج التدريبي وعمومية وشــمولية الأهداف وافتقارها إلي الصــياغة الإجرائية القابلة للقياس والتقويم والمفارقة بين أهداف البرنامج التدريبي وبين النظرة المستقبلية.
- معوقات تتعلق بالمدرب من حيث الافتقار إلي معايير اختيار المدرب الكفء وضــعف المكافآت والحوافز ونقص أعداد المدربين المتخصصين.
- مشكلات تتعلق بالمحتوي التدريبي وأهمها التكرار في معظم البرامج التدريبية والمفارقة بين الأهداف الموضــوعة للبرنامج ومحتواه وعدم احتواء البرنامج التدريبي علي ما يشــجع القيادات علي التعلّم الذاتي والنمو المهني و عدم ملائمة الخطة الزمنية المحددة للبرنامج مع محتواه.
- مشــكلات تتعلق بالقيادات من عدم مراعاة الاحتياجات التدريبية للقيادات وعدم إتاحة التدريب لجميع الفئات العاملة بالتعليم وســلبية المتدرب في اختيار البرامج التدريبية ومحتواها ومواعيدها.

- مشـــكلات تتعلق بالتقويم: مثل الافتقار إلي المعايير الحاســـمة في التقويم مما يؤدي إلي شـــكلية وروتينية التقويم وعدم اســـتمراريته والمجاملة والتهاون في لجان التقويم وعدم جدية بحوث المتدربين كوسيلة لتقويمهم، حيث يجب أن تتسم خطط التقويم والمتابعة بالشمولية والمرونة والاســـتمرارية واســـتخدام أســـاليب تقويم متنوعة للتأكد من مخرجات وحدة التنمية المهنية ومدي تحقيقها لأهدافها وانعكاس ذلك علي التحسن في الأداء المدرسي للمعلمات ، مع استخدام أدوات التقويم المناسبة والواقعية.

المراجع

أولا_المراجع العربية:

١- أبو سمرة، محمود أحمد؛ هواش، أماني عدنان؛ حلاوة، جمال رضا(٢٠١٤) الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في فلسطين كما يراها رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج ١٥، ع ١.

٢- أحمد عبدالله الغامدي (٢٠١٢م) **دور التخطيط التربوي في بناء مجتمع المعرفة في ضوء التحولات التقنية المعاصرة**، المؤتمر الدولي الأول لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب ٧-١٠ مايو، الحمامات، تونس.

٣- أحمد فاضل اللامي. (٢٠١٤) **علاقة إدارة الانفعالات بالأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الإعدادية** ، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية. العراق .

٤- أحمد محمد عبدالعزيز (٢٠١٠) ***مرتكزات الأدوار الجديدة للجامعات المصرية لمواكبة مجتمع المعرفة: رؤية إستراتيجية***، المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)، ١٣-١٥يوليو، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية.

٥- أمل بنت إبراهيم. (٢٠١٩). إسهام صلاحيات القيادة المدرسية في إدارة الأزمات بمدارس التعليم الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر القائدات . **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**. مج. ٢٢، ع. ٢، .ص ص. ١٩٥-٢١٨

٦- إيمان السيد عيسى (٢٠١١). **أنماط القيادة وعلاقتها بالإبداع الإدارى ومهارة إدارة الوقت لدى مديرى المدارس الإعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٧- إيمان جميل عبد الرحمن.(٢٠١٣). درجة فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، **دراسات : العلوم التربوية** . مج.٤٠، عدد ١.

٨- تيسير مغاري. (٢٠٠٩). **نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين

٩- جبرين بن حسن العريشي (٢٠١٦) **مجتمع المعرفة في العالم العربي**، الأردن: دار المنهجية.

١٠- خالد خلف العنزي (٢٠١٦). **الكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت بوصفه مشرفا تربويا مقيما**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

١١- خالد يوسف بارود (٢٠١٦). ***النمط القيادي لمديري مدارس المرحلة الأساسية الحكومية بقطاع غزة ودوره في التعامل مع الأزمات المدرسية***، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٢- رشيدة السيد الطاهر (٢٠١٠):**التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية "تحديات وطموحات،** الأسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

١٣- رضا أحمد المحمدي(٢٠١٠) **تصور مقترح لدور الجامعة بمصر فى ضوء متطلبات مجتمع المعرفة،** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٤- سعود الدوسري(٢٠١٧)***الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة وادي الدواسر وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين***، رسالة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٥- سليمان بن عبد الله الشتوي، عبد الرحمن بن محمد الحبيب (٢٠١٧). القيادة الأخلاقيّة لمديري المدارس الثّانويّة، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة.** مج. ٦، ع. ٤.

١٦- سميرة دحلان. (٢٠١٣م). **أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. فلسطين.

١٧- سناء عيد جابر المطيري (٢٠١٥) ***مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٦، العدد ٢.

١٨- سهاد محمد عوض. (٢٠١٩). **درجة التنمية المهنية للقيادات التربوية في محافظة جرش بالأردن** . مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. ٣، ع. ١٣، يونيو ٢٠١٩ .ص ص. ٢٦-٣٩

١٩- صالح محمد العساف .(٢٠١٢م) . **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** . ط٢ ، الرياض : دار الزهراء

٢٠- صباح حسن الزبيدي .(٢٠٠٨) **دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي: نظرة نقدية.** ورقة علمية مقدمة في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي تحت شعار الإرهاب في العصر الرقمي.

٢١- طارق حسن عبد الحليم (٢٠١٠). ***التنمية المهنية للمعلمين في مصر علي ضوء الخدمة اليابانية والأمريكية والإنجليزية***، القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع.

٢٢- عادل إبراهيم أبوجمعة (٢٠١٤). **برنامج مقترح لتمكين القيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسى فى مصر**، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٣- عبد الله محمد علي العامري (٢٠١٣) ***أنماط القيادة وفق نظرية الخط المستمر الممارسة في المدارس الثانوية للبنين والبنات بمحافظة بيشة : دراسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات***، مجلة عالم التربية: ع. ٤١، ج.٢، س. ١٤.

٢٤- عبد المحسن عايض القحطاني، فهد عبد الله الخزي (٢٠١٣). دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، **المجلة التربوية**. مج. ٢٧، ع. ١٠٧، ج. ١،ص ١٥-٥١.

٢٥- عبد الهادي مزيد سعد. (٢٠١٩).**دور مديري المدارس الثانوية بتفعيل التنمية المهنية والمجتمعية للمعلمين في دولة الكويت**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت ، الأردن

٢٦- عبد الودود مكروم (٢٠٠٦)**الشخصية المصرية في مجتمع المعرفة _القيم المميزة _الوجهة المأمولة** ، مركز القيم والانتماء الوطني ،قطاع شئون وخدمة المجتمع وتنمية البيئة ، المنصورة: دار جامعة المنصورة للطباعة والنشر.

٢٧- عبدالله بن عايض الروقي (١٤٣٣هـ) ***الانماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة***، رسالة ماجستر، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٨- العرابيد، نبيل أحمد محمود(٢٠١٧م) ***دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

٢٩- علي محمد جبران صالح، ومحمود أبومخ. (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية داخل الخط الأخضر في فلسطين من وجهة نظر المعلمين في ضوء مدخلي المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية . **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**. مج. ٤١، ع. ١، مارس ٢٠١٧ .ص ص. ١٦٣-٢٠٠

٣٠- علي محمد عبدالله الأديب (٢٠١٦). **فاعلية برنامج تدريبى قائم على تطبيقات الويب التفاعلية لتنمية مهارات الإدارة الإلكترونية لدى مديرى المدارس فى ضوء إحتياجاتهم المهنية بالجمهورية اليمنية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٣١- فوزي رزق شحاتة (٢٠٠٧). ***تطوير نظام التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في ضوء المعايير القومية***، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٣٢- كريمة محمود أحمد غنيم.(٢٠١٧). ***التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة***، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

٣٣- ماجدة أحمد. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري المدارس الفلسطينية الثانوية الخاصة للقيادة من المستوى الخامس وفقا لنظرية جيم كولينز . **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.** مج. ٢٨، ع. ١، .ص ص. ٥٢٨-٥٥٦

٣٤- مجدي محمد يونس (٢٠١٥) دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي دراسة ميدانية بجامعة القصيم، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد (٨)، العدد (٢١).

٣٥- محمد عبدالحميد.(٢٠٠٥م) **البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم**، القاهرة: عالم الكتب.

٣٦- محمد منصور أحمد (٢٠١٦) ***التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المرتكز على المدرسة (S-BPD) في ضوء التوجهات العالمية الحديثة***، المجلة التربوية، العدد (٤٦)، المجلد (٢)، كلية التربية، جامعة سوهاج.ص٢٤٥-٢٤٦

٣٧- محمد يعقوب علي كراشي (٢٠١٥) . **درجة توافر آليات التنمية المهنية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

٣٨- محمود السيد عباس (٢٠٠٩م). ***التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى فى مؤسسات التعليم الجامعي***. كلية التربية ، جامعة سوهاج، مصر.

٣٩- محمود موسى النعيمات (٢٠١٦) . دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في تربية قصبة عمان ومن وجهة نظر المعلمين، **مجلة التكاملية في العلوم الرياضية**، المجلد الثاني، ص١١٩-١٣٤.

٤٠- مشعان بن ضيف الله بن مقبل الشمري، محمد بن فهد اللوقان (٢٠١٥) . واقع التنمية المهنية للقادة التربويين في المدارس السعودية من وجهة نظر مديري المدارس : دراسة ميدانية .**مجلة العلوم التربوية**. مج. ٢٣، ع. ١، ج. ١، ص٥٨١-٦١٩.

٤١- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٣): **التربية من أجل التنمية المستدامة**، ترجمة حنان عبد الله عنقادي، السعودية، الرياض: مكتب اليونسكو.

٤٢- نادية سالم بن سعد الدوسري (٢٠١٤) تحسين التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية السعودية في ضوء أفضل الممارسات Best Practice التدريبية: دراسة تحليلية .**مجلة العلوم التربوية**. مج. ٢٢، ع. ٢، ج. ٢.

٤٣- نجوى يوسف جمال الدين وأخران. (٢٠١٥) .الأساليب القيادية السائدة لدى قادة مدارس التعليم الثانوي العام بليبيا، ***مجلة العلوم التربوية***: ٢٢ (٢)، ص ص ٤-٣٧

٤٤- نوره عطية الزهراني.(١٤٢٩هـ). ***علاقة النمط القيادي لمديري المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة***، رسالة ما جستير،كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤٥- هيثم محمد الطوخي، حماد دغيم، إبراهيم الدســـوقي(٢٠١٦)***التنمية المهنية للقيادات المدرســـية بمصـر وعلاقتها بالرضـا الوظيفي من وجهة نظرهم*** . مجلة العلوم التربوية. مج. ٢٤، ع. ٣، ج. ٣، ص ص٤٠٥-٤٤١.

٤٦- وصفي الهزايمة (١٤٢٥هـــ). ***القيادة وإدارة الأزمات التربوية*** ، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

ثانيا_ المراجع الأجنبية:

1- Ann Webster-Wright. (2009)Refarming professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning, **Review of Educational Research**, 2009, 79/2. pp. 702-739

2- Campbell, Vacia ,(2003)"the perceived Impact of strategic planning on professional development in berks county and chester county public school" Windener University, Vol. 64- 12A . **Dissertation Abstracts International**. 17(4) Issue 68 .

3- Chatchawaphun, Pimpisa; Julsuwan, Suwat; Srisa-ard, Boonchom(2016) **Development of Program to Enhance Strategic Leadership of Secondary School Administrators**, International Education Studies, v9 n10 p34-46.

4- Christine, lowden(2005) Evaluating the Impact professional Development **, Action In Teacher education** , vol . 25 , No . 1.

5- Fraser, Chris line A, (2010) **Continuing professional development and learning primary science classrooms** , teacher Development , 14 (1).

6- Grootenboer, Peter; Hardy, Ian(2017)**Contextualizing, Orchestrating and Learning for Leading: The Praxis and Particularity of Educational Leadership Practices**, Educational Management Administration & Leadership, v45 n3 p402-418.

7- Huber, Stephan; Tulowitzki, Pierre; Hameyer, Uwe(2017**) School Leadership and Curriculum: German Perspectives**, Leadership and Policy in Schools, 16 (2) p272-302

8- Jiang, Binbin, et all (2013) **The Effectiveness of an Embedded Approach to Practicum Experiences in Educational Leadership: Program Candidates' Perspectives**, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, v25 n1 p79-91.

9- Jonathan, Supovitz (2015) **School Leadership Lessons from England**, Phi Delta Kappan, v97 n3 p38-41.

10- Len Tischler & Others (2008) **Anew Strategic Model for Universities Undergoing Transformation**" International Journal of Commerce & Management, Indiana, USA, Vol. 8

11- Sonia Bland ford(2000) **Managing professional Development in school**, London , Routledge .

12- Sun Bruell ,(2000) **staff development and professional education : a cooperative model** , " Journal of work place learning , Employee Counseling to day , vol . 12.

13- Thorpe, Anthony; Garside, Diane(2017) **(Co)Meta-Reflection as a Method for the Professional Development of Academic Middle Leaders in Higher Education**, *Management in Education*, 31 (3)p111-117.

14- Konkle. Chad(2007) **Study patterns of leadership for school administrators and the effectiveness of the student in urban areas in the state of Ohio** "Unpublished dectora dissertation. University of Cinclnnati; Ohio.