تقييم الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بتوظيف مقياس إدارة البرنامج (PAS)

Evaluating the Self-Leadership Practices of Early Childhood Teachers by Utilizing the Program Administration Scale (PAS)

أ.د/ نهلة محمود قهوجي

Prof.Nahla Mahmoud Qahwaji

أستاذ دراسات الطفولة

جامعة الملك عبدالعزيز

ngahwaji@kau.edu.sa

الباحثة/منار عبد اللطيف الزين

Manar Abdullateef Alzain

باحثة ماجستير دراسات الطفولة

جامعة الملك عبدالعزيز

manarhalzain@hotmail.com

Doi:10.21608/AATM.2022.145258.1014

استلام البحث: ١٧/٦/٢٠٢٢م قبول النشر: ١٠/٧/٢٠٢٢م

تقييم الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بتوظيف مقياس إدارة البرنامج (PAS)

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بتوظيف مقياس إدارة البرنامج (PAS) بمدينة جدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للبحث، واحتوت عينة الدراسة على (٢١) مديرة من مدارس الطفولة المبكرة بجدة، وأوضحت النتائج أن درجة ممارسات معلمات الطفولة المبكرة لمجال القيادة (الذاتي) من وجهة نظر مديرات المدارس جاءت (مرتفعة جدًا)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغيري (المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة) من وجهة نظر المديرات، وأوصت الدراسة الى تعزيز الممارسات القيادية الذاتية لدى معلمات الطفولة المبكرة من قبل صانعي القرار في المؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: القيادة -جودة برامج الطفولة المبكرة-مقياس إدارة البرنامج

ABSTRACT

This study aims to uncover the extent of Self-leadership Practices among early childhood teachers by utilizing the Program Administration Scale (PSA) in Jeddah City, To fulfil this aim the researcher adopted the descriptive analytical approach, A questionnaire was also used as a tool of the study, sample group was composed of 21 principals in Jeddah-based early childhood schools, Findings revealed very high level of self-leadership practices among early childhood teachers from the viewpoint of school principals, Findings also pointed at absence of any statistically differences in the average score of self-leadership practices among early childhood teachers that would be attributable to the variables of (classroom level & years of experience) from the viewpoint of principals, Eventually, the study ended up with recommendation to reinforce self-leadership practices among early childhood teachers by the decision makers in educational institutions.

Key words: Leadership -PAS-Early Childhood Programs-quality

مقدمة

أولت المملكة العربية السعودية للتعليم أهمية بالغة فلطالما كانت العملية التعليمية بجميع عناصرها في مقدمة الأولويات التنموية بها، وفي سبيل ذلك تم إنشاء الوزارات والمنظمات التعليمية، كما اهتمت الدولة متمثلةً في وزارة التعليم بإعداد المعلم مهنيًا وفنيًا وتربويًا، من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والخبرات اللازمة التي تؤهله للميدان التربوي والتي تساعده على إحداث الفرق في المخرجات التعليمية التربوية المحققة لأهداف المجتمع المستدامة ولصناعة التوازن والتطور التنموي المحلي المأمول له، والذي تعول عليه الكثير من الجهات الحكومية الرائدة في مختلف المجالات الصناعية، والاقتصادية، والصحية، والثقافية.

يعد المعلم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية، فتعدد أدواره ومساحته الكبيرة داخل المؤسسة التربوية منحته القدرة على أن يكون المؤثر الرئيس في صناعة الأجيال الواعدة (سعيد، ٢٠١٨)، حيث أن دوره لا يقتصر على نقل وترجمة المعارف بل يشتمل على بناء الشخصية المتوازنة السليمة للطالب وتعزيزها بالقيم والمبادئ والأخلاق والسلوكيات المعرفية والتربوية، والتي تجعل منه في المستقبل رائدًا في مختلف المجالات والقطاعات، فكما ذكرت البليهد (٢٠١٥) أن المعلم هو من أهم العوامل لنجاح العملية التعليمية فهو الشخص الفعال الذي يعاون المتعلم على التعلم المستمر والتفوق وعلى تشكيل شخصية متوازنة ومنتجة وقادرة على العطاء والتعايش مع المجتمع.

كما أظهرت جائحة كوفيد-١٩ أهمية دور المعلم في إدارة الأزمات وتخطيها من خلال التحلي بالصبر والمرونة وإحلال البدائل المناسبة للطالب لاستكمال مسيرته التعليمية (Schleicher & Reimers, 2020)، ولذلك فإن أدواره المتعددة والمتمثلة في التخطيط والتنفيذ واتخاذ القرار وحل المشكلات والتقييم والتقويم والرقابة والتكييف والموائمة تحتاج إلى ممارسات ومهارات قيادية تساعده على خلق التوازن بينها ولتحقيقها.

فيما تعد القيادة التربوية أحد العناصر الأساسية في نجاح العملية التعليمية، وتسعى مؤسسات التعليم إلى تطبيق مفهوم القيادة التربوية وتدعو له؛ وذلك لاحتياجها للمهارات والممارسات القيادية لتفعيل وضبط أدوار منسوبي المؤسسة وقيادتها نحو الأفضل، كما أن الممارسات القيادية هي المفتاح الرئيس الذي يعمل على تفعيل وربط وتنسيق وتنظيم أدوار المعلمين داخل المؤسسات التعليمية ويقصد بها الممارسات الرئيسية للقيادة والتي تشمل المهارات الإدارية والنوعية التي تنظمها المهارات الرئيسية (قرواني وشلش، ٢٠١٨).

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الطالب ليس فقط من الناحية التعليمية بل لكونها نقطة البدء البنائية التكوينية لشخصية الطالب، ويهتم القائمون على هذه المرحلة بإكسابه المهارات الأكاديمية والسلوكية التي تجعله قادرًا على النجاح في حياته العلمية (العزايزة،٢٠٢٠)، وتختلف احتياجات المجالات العلمية والعملية من حيث القدرات والمهارات اللازمة لها لكنها تتفق في حاجتها إلى الممارسات القيادية لمنسوبيها كالمعلم لكونه القدوة والمؤثر الأول على الطالب، لذلك وفي

سبيل إنشاء جيل قادر على قيادة كافة المجالات مستقبلًا لابد من إعداده إعدادًا شاملًا من جميع الجوانب المعرفية، التطبيقية، المهارية، والقيادية.

يتميز مقياس إدارة البرنامج Program Administration Scale (PAS) بأنه نظام تقييم لجودة البناء والعمليات والممارسات الإدارية والقيادية في برامج الطفولة المبكرة، كما أنه يراعي في معاييره مبادئ القيادة التشاركية والتي يمكن اعتبارها أنها من أهم الأنماط التي يجب أن تُمارس من قبل المعلم وعناصر المؤسسة التعليمية، ويعتمد في طريقة تطبيقه على الملاحظة والمقابلة وفحص الملفات، لذلك يعد أداة صالحة وموثوقة تستخدم خصيصًا لتقييم الممارسات الإدارية والقيادية في برامج الطفولة المبكرة (Nelson, 2012).

مشكلة الدراسة

تناولت بعض الدراسات مشكلة العجز القيادي داخل المؤسسات التربوية، والذي يقصد به صعوبة وجود البديل المناسب المتوافق مع المنصب القيادي الشاغر، فأوضحت دراسة الحوشان (٢٠١٧) أنه يوجد سنويًا صعوبة في إيجاد البديل المناسب لشغل المواقع القيادية. في سبيل تحقيق أهداف التنمية المستدامة ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ولرفع الوعي بأهمية القيادة ولمحاولة سد العجز القيادي في مؤسسات المملكة العربية السعودية، تم افتتاح أكاديمية تطوير القيادات الإدارية، وإطلاق برنامج تأهيل وإعداد القادة من قبل وزارة التعليم عام ١٤٤٠هـ والذي استهدف ذوي المناصب القيادية والإدارية وكان يطمح في سنته الثانية إلى ضم قادة المدارس، كما تجدر الإشارة إلى مبادرة التميز القيادي التي اعتمدها سابقًا البرنامج الوطني لتطوير المدارس للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ وشركة تطوير للخدمات التعليمية وتهدف إلى رفع كفاءة قادة المدارس والمشرفين التربويين (مبادرات وحدات المدارس، ٢٠١٥).

لكن ماذا عن المعلم؟ فقد لوحظ غياب الاهتمام بتفعيل الممارسات القيادية لدى المعلم وذلك من خلال عدم وجود بنود واضحة لممارسات المعلم القيادية وبالأخص في معايير تقييم معلمات الطفولة المبكرة التابعة لوزارة التعليم، وعدم إشراك المعلم ضمن البرامج والمبادرات القيادية السابق ذكرها.

فترى الباحثة وجوب توجيه الاهتمام إلى تفعيل الممارسات القيادية للمعلمين وتأهيلهم قياديًا، وذلك لما يتطلبه دوره داخل المؤسسة التربوية فهو القائد الأول لطلابه في الصف، وأحد أهم ركائز العملية التعليمية بل المفتاح الرئيس لتطوير المؤسسة التعليمية والمرشح الأول للمناصب القيادية في المنظومة التربوية مستقبلًا، لذلك كان لزامًا تحليه بالممارسات والمهارات القيادية كالمرونة والتأثير والقدرة على مواجهة الأزمات (سفران والحسن، ٢٠٢٠؛ قزاقزه وآخرون، ٢٠١٦).

كما أن ذلك من شأنه إنجاح عملية التعليم خاصةً خلال الأزمات ولعل جائحة كوفيد-١٩ هي خير مثال على أهمية دور المعلم القائد في إنجاح العملية التعليمية عن بعد (المرعيد، ٢٠٢٠؛ الجميلي والسعدي، ٢٠٠٥).

وقد دعت بعض الدراسات إلى الاهتمام بالممارسات القيادية للمعلم، كدراسة لطفي (٢٠١٦) الذي أوصى بضرورة عقد دورات تدريبية لتنمية الممارسات القيادية لدى المعلمين، وكذلك الصائع(٢٠١٧) التي أوصت إلى وجوب نشر ثقافة المعلم القائد في المؤسسات التربوية، ، لذلك تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

١.ما درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بتوظيف مقياس (PAS) من وجهة نظر مديرات المدارس؟

وتنبثق من الأسئلة فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية) من وجهة نظر المديرات.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر المديرات.

أهداف الدراسة

١. الكشف عن درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة من وجهة نظر مديرات المدارس بمدينة جدة.
٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة والتي تعزى لمتغيرات (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة) من وجهة نظر مديرات المدارس.

أهمية الدراسة

من المتوقع أن تقدم نتائج الدراسة ما يلي:

١. تقديم صورة عن واقع درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بجدة.
٢. لفت نظر صانعي القرار في وزارة التعليم والمؤسسات التربوية إلى أهمية إكساب معلمات الطفولة المبكرة الممارسات القيادية الذاتية.
٣. نشر ثقافة المعلم القائد داخل المؤسسات التعليمية.
٤. تزويد معلمات الطفولة المبكرة باستمارة تقييم ذاتي للممارسات القيادية.
٥. توجيه الاهتمام لإجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بالممارسات القيادية وبالأخص المجال الذاتي لمعلمات الطفولة المبكرة.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: تتمثل في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية بمدينة جدة.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على مديرات ومعلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة في مدينة جدة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٣هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على قياس درجة الممارسات القيادية في المجال الذاتي لمعلمات الصفوف الأولية بمدينة جدة.

المصطلحات

الطفولة المبكرة (Early Childhood) : يشار إلى الفترة من الولادة إلى سن الثامنة من العمر باسم الطفولة المبكرة وتشمل مرحلتي الحضانة ورياض الأطفال والصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية (دليل مدارس الطفولة المبكرة، ٢٠٢٠).

معلمة الطفولة المبكرة (Early Childhood Teacher): "هي القائمة على رعاية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وتكون مؤهلة تأهيلًا جامعيًا كي تساعده على تعزيز وتكوير المعارف والقدرات لديه بالإضافة إلى تقديم الخدمات الأسرية فيما يتعلق برعاية الأطفال" (دويدرا، ٢٠١٧).

الممارسات القيادية (Leadership Practices): هي مجموعة من الأعمال المرتبطة بعمليات التخطيط والتنظيم والتواصل الفعال الإيجابي مع منسوبي المؤسسة، وتحفيزهم على التعاون وتمكينهم وتفويضهم في الأعمال لتحقيق الفائدة والأهداف المرجوة (الغرباوي، ٢٠١٩).

مجال الممارسات الذاتية (Self-practices): "هي مجموعة من القدرات والسمات اللازمة لبناء شخصية الأفراد وتتمثل في القدرات العقلية والجسمية والتي تمكن معلمة الطفولة المبكرة من أداء عملها وفق الأهداف الموضوعية وتكسبها الثقة التامة في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وتحمل المسؤوليات" (القاسمية والقاسمي، ٢٠١٩).

وتعرف الباحثة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمة الطفولة المبكرة إجرائيًا بأنها: درجة الممارسات القيادية التي تقوم بها معلمة الطفولة المبكرة والتي يمكن قياسها من خلال الاستبانة التي تهتم بقياس الممارسات القيادية المتمثلة في المجال الذاتي في ضوء مقياس (PAS).

مقياس إدارة البرنامج: لقياس القيادة والإدارة في الطفولة المبكرة Program Administration Scale: Measuring Early Childhood Leadership Management (PAS):

نظام تقييم لجودة البناء والعمليات والممارسات الإدارية والقيادية للقادة في برامج الطفولة المبكرة من خلال الملاحظة والمقابلة ويتكون من عشرة بنود هي: (تنمية الموارد البشرية، شؤون الموظفين، مركز العمليات، تقييم الطفل، الإدارة المالية، التخطيط والتقييم للبرامج، الشراكة الأسرية، التسويق والعلاقات العامة، التكنولوجيا، المؤهل الوظيفي) ويطبق مقياس ليكرت السباعي (Talan&Bloom,2011).

الإطار النظري

معلمة الطفولة المبكرة

يعد المعلم أحد أهم العناصر المؤثرة على الطالب سواءً من الناحية العلمية أو الشخصية أو السلوكية، وقد أولت المؤسسات والمنظمات التعليمية محليًا وعالميًا المعلم اهتمامًا كبيرًا في إعداده وتطويره بما يتناسب مع متطلبات مهنته وما تحتاجه الفئة العمرية من الخصائص والمهارات التي تدعم نموها الصحي السليم.

عرف دليل مدارس الطفولة المبكرة (٢٠٢٠) إلى أن المعلمة هي "من تسهم في بناء شخصية الطالب بكافة جوانبه والارتقاء بمستواه التربوي والتعليمي من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة"، وقد أشارت Masoumi (٢٠١١) إلى أن معلمة الطفولة المبكرة هي التي توفر المعرفة للأطفال من خلال الممارسات التعليمية المهنية بجانب الحرص على سلامة وأمان الأطفال.

أوضحت Gülmez (٢٠١٢) أن معلمة الطفولة المبكرة هي التي تمتهن العمل في المدارس المتخصصة بمرحلة الطفولة المبكرة لتساعد الأطفال على النمو العقلي والجسدي والنفسي بجانب توفير الحماية والرعاية لهم في ظل غياب والديهم، وتتصف مرحلة الطفولة المبكرة بكونها فترة حساسة ومحكية في حياة الفرد، والمعلمة هي صاحبة دور كبير في قيادة وتكوين شخصية ومهارات الطفل والتي تظهر آثارها سواءً الإيجابية أو السلبية على الجانب التعليمي والمهني في المراحل اللاحقة بحياته، حيث أشارت الكثير من الدراسات النفسية التربوية أن كل ما يحققه الفرد من تعلم يبدأ غرس جذوره في الطفولة المبكرة وأن السمات المستقبلية له تتحدد في السنوات الست الأولى من عمره (الحازمي وعثمان، ٢٠١٩).

ذكرت العمري (٢٠١٩) أن معلمة الصفوف الأولية لديها القدرة على ترجمة المعرفة والمفاهيم للطلاب وتتمتع بالمهارات الاجتماعية والإنسانية والفنية والتعاونية التي تمكنها من التحكم بزمام الأمور وعلى التكيف مع أدوارها ومسؤولياتها المتعددة، وأشارت المطيري (٢٠٢٠) إلى أن معلمة الطفولة "هي شخصية تربوية يتم اختيارها بعناية بالغة من خلال مجموعة من المعايير والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية المناسبة ويتم إعدادها وتأهيلها في أقسام الطفولة بكليات التربية لتقديم المعرفة وتعليم الأطفال"، وذكرت القحطاني (٢٠٢٠) أن المعلمة تعمل على بناء الطالب روحيًا وعقليًا وتحرص على تنمية مهاراته ورفع مستوى تحصيله الدراسي.

لذلك ترى الباحثة أن معلمة الطفولة هي حجر الأساس في تأسيس وصقل وتكوين الطفل المتعلم من جميع النواحي التربوية والمعرفية والنفسية والصحية، فالمعلمة تعتبر رفيقة درب المتعلم خلال رحلته التعليمية الأولى التي تشمل العديد من التحديات والمتغيرات الحديثة بالنسبة للطفل المتعلم، ويقع على عاتقها مسؤولية نجاح العملية التعليمية، وذلك يتطلب منها من وجهة نظري اتقان جميع أدوارها كمعلمة وأم وقائدة، وسنذكر فيما يلي أدوار معلمة الطفولة المبكرة وأهميتها في العملية التعليمية.

أدوار معلمة الطفولة المبكرة

قد يختلف علماء التربية والتعليم في بعض الجوانب لكن بالتأكيد يتفقون على أهمية دور المعلمة، ويمكننا الاستدلال على مدى أهمية دور المعلم من خلال العبارة التالية التي ذكرتها سلام (٢٠١٤) عن ابن خلدون وهي "أن العمران بحاجة إلى العلم والعلم بحاجة إلى تعليم، والتعليم يبرز بالضرورة الحاجة إلى المعلم"، "فالمعلم هو عنصر فعال ومؤثر في تحقيق الأهداف التعليمية، وحجر الزاوية الرئيس في أي إصلاح أو تطوير وأنه مهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى في العملية التعليمية فستظل محدودة التأثير إذا لم تجد المعلم الكفء لتفعيلها".

فيتطلب نجاح عملية تطوير التعليم إلى إعداد المعلمين تربويًا ومهنيًا نظرًا لكونهم المفتاح الرئيس داخل البيئة التربوية (مسلم، ٢٠١٦)، ويشتمل دور المعلمين على بناء وتكوين شخصيات الطلاب من الناحية التعليمية والفكرية والثقافية والسلوكية (الغامدي،٢٠١٧)، فالأمن الفكري للطالب يتأثر بتوجيهات المعلم وسلوكه، حيث دعت دراسة حماد (٢٠١٩) إلى إيجاد صيغة مقترحه لبناء ثقافة التسامح من خلال البرنامج اليومي للطفل في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ومعلمات رياض الأطفال، وأظهرت النتائج اتفاق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وكذلك معلمات رياض الأطفال على دور المعلمة الإيجابي في بناء ثقافة التسامح لدى الطفل بنسبة تامة، وتضمنت الصيغة المقترحة على دور المعلمة في بناء ثقافة التسامح لدى الأطفال، وأوصت بأهمية تدريب المعلمات على ثقافة قبول الآخر والتسامح وتحمل المسؤولية لغرسها لدى الأطفال، حيث أن المعلمة هي القدوة الأولى للطفل في هذه المرحلة بعد والديه، لذلك تحليها بالأخلاق الحميدة من شأنه تعزيز هذه الأخلاق لدى الأطفال.

يعد دور معلمة الطفولة المبكرة في غاية الأهمية لنجاح العملية التعليمية والتربوية، وذلك نظرًا للشمولية والتنوع الذي تتميز به أدوارها، كدور الأم والمعلمة والموجهة والمديرة لعمليات التعليم والتعلم والذي يتطلب الإعداد الجيد للمعلمة قبل انخراطها في المهنة، حيث يتطلب العمل مع الأطفال توافر مجموعة من السمات الشخصية والمهنية للمعلمة وامتلاك العديد من الكفايات العلمية والأكاديمية والتربوية والمعرفية والتمتع بالصحة الجيدة وسلامة الحواس والتحلي بالسلوكيات الحميدة (لبيب، ٢٠٢٠).

حيث استعرضت دراسة Syafril et all (2021) تحليل الكفاءة المهنية لمعلمي الطفولة المبكرة في إتقان المواد التعليمية بناءً على المؤهلات الأكاديمية والخبرة العملية، واشتملت عينة الدراسة على مديرين ومعلمين في مدارس الطفولة المبكرة بإندونيسيا، وأظهرت النتائج أن البرامج التدريبية المهنية تؤثر إيجابًا على الكفاءة المهنية، وأوصت الدراسة بتنمية جميع الجوانب المهنية لدى المعلمين لتحسين جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما اتفقت عدد من الدراسات على أهمية دور المعلم في المنظومة التعليمية فذكر الذهلي (٢٠٠٨) أن دور المعلم ليس مقصورًا فقط على تعليم الطالب، بل يشمل التنشئة الاجتماعية كذلك، وسعت دراسة المطيري وباحاذق (٢٠١٨) إلى التعرف على الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال في معياري (التطور

الاجتماعي والعاطفي، والوطنية والدراسات الاجتماعية)، من خلال دراسة أجرتها على معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية بمدينة الرياض، وأظهرت النتائج توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي ومعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على معايير الطفولة المبكرة الصادرة من قبل وزارة التعليم، حيث تعتبر المعلمة همزة الوصل بين العناصر التعليمية في البيئة التربوية من خلال كونها نقطة الوصل بين المدرسة وأولياء الأمور، وبين المعرفة والطالب، وبين المجتمع والمؤسسات التعليمية والتربوية.

في حين كشفت دراسة Maidou et all (2019) عن تصورات معلمي ما قبل الخدمة بمرحلة الطفولة المبكرة نحو تفعيل مفهوم التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم، واشتملت عينة الدراسة على معلمي ما قبل الخدمة بمرحلة الطفولة المبكرة بجامعة يوانينا في اليونان، وأوضحت النتائج أن معظم أفراد العينة لديهم معرفة بجوانب التنمية المستدامة لكنهم لا يعتبرون الجوانب الاجتماعية والمالية جزء من التنمية المستدامة، كما أشار معظم أفراد العينة إلى عدم تغطية القرارات والمواد التعليمية في المراحل التعليمية التي التحقوا بها لمفهوم التنمية المستدامة، وأوصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام وتضمين مفهوم وجوانب التنمية المستدامة في المناهج الدراسية من أجل تطوير مهنة التعليم و المخرجات التعليمية.

بينما استعرضت دراسة (٢٠٢١) He et all تحليل برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية والصين، وتم تحليل الوثائق والاستعانة بخبراء ثقافيين من كلا البلدين، وأظهرت النتائج أن برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية تتميز بالتوسع في حين تتميز برامج إعداد المعلم بالصين بالعمق، وركزت الجامعات الصينية على مساعدة المعلمين على فهم المعرفة لتنمية الطفل، بينما ركزت الجامعات الأمريكية على مساعدة المعلمين في تطبيق المعرفة لتنمية الطفل مع تفعيل مهارات التفكير الناقد، وأوصت الدراسة إلى الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين لتحسين البيئة التعليمية للأطفال.

فأدوار معلمة الطفولة المبكرة من وجهة نظر الباحثة ليست مقتصرة على التلقين المعرفي فقط، بل وكما ذكرنا سابقًا تشمل عدة جوانب منها التنشئة الاجتماعية والسلوكية للطفل، وكذلك التطوير المهاري والمعرفي من خلال ترجمة المعارف والمفاهيم العلمية والعملية بجميع الطرق والوسائل المتنوعة التي تتناسب مع خصائص الطفل النمائية، بالإضافة إلى الأمان النفسي والعاطفي للطفل المتعلم الذي يقوم بخوض تجربة جديدة بعيدًا عن بيئته المنزلية التي إعتاد عليها، والذي يحتاج إلى إعداد وتأهيل وتطوير المعلمة مهنيًا وتربويًا وقياديًا.

كما تظهر أهمية دور معلمة الطفولة المبكرة في كونها أحد العناصر القيادية والمنشئة لجيل متعلم، والذي يعتبر كأحد أهداف التنمية المستدامة التي تسعى المملكة العربية السعودية لتحقيقها حيث يحتل التعليم الجيد المرتبة الرابعة بها والمعلمة عنصر أساسي بها، كما تظهر أهمية دور المعلمة من خلال إسناد وزارة التعليم عملية تدريس الصفوف الأولية لمعلمات الطفولة المبكرة، وذلك لكفاءتها من وجهة نظري في ممارسة دور المعلمة والأم والمربية والقائدة داخل المؤسسات التعليمية، كما سنخص بالذكر في ما يلي مفهوم القيادة التربوية والمعلم القائد.

القيادة التربوية

على مر العصور تم الاهتمام بإدارة الفرد في سبيل التطوير والتحسين ولتلبية احتياجات المجتمع (عيَّاد،٢٠١٩)، ونظرًا إلى أن نجاح أي رحلة مرتبط بشكل كبير بقائدها كانت الرحلة التعليمية من أهم الرحلات في حياة الفرد، كونها تحدد وتشكل شخصيته ومستقبله كفرد صالح منتج في مجتمعه، وحظيت القيادة التربوية بالكثير من الاهتمام مؤخرًا حيث ارتبط نجاح المؤسسة التعليمية بمدى نجاح القيادة التربوية فيها، كما ذكر في رؤية المملكة ٢٠٣٠ أن هدف التعليم هو تخريج فرد صالح متعلم منتج وقائد في بلده (الوهيد،٢٠٢٠)، ولتحقيق ذلك يجب التأكد من أن الرحلة التعليمية التي سيبدأها الطالب يوجد لها قائد ماهر يقودها، والمعلم هو القائد الأساسي لرحلة الطالب التعليمية.

تُعرف القيادة التربوية بأنها دور اجتماعي رئيسي يقوم به القائد أثناء تفاعله مع مجموعة من الأفراد للتأثير عليهم ودفعهم لتحقيق أهدافهم، بالإضافة إلى تحسين التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعة والحفاظ على تماسكهم، وتيسير الموارد لهم وتوجيه سلوكهم وتنسيق جهودهم والموازنة بين حاجاتهم وقدراتهم لأجل رفع كفاءتهم ومستوى أداءهم (خليل،٢٠١٧)، فالقيادة التربوية هي نمط سلوكي للتأثير في التابعين وتوجيهم إلى تحقيق أهداف المؤسسة من خلال سمات وأنشطة معينة يتميز بها القائد والتي تعزز وترفع مستوى أداء المؤسسة ونتائجها ومخرجاتها التعليمية (Pribudhiana,et al,٢٠٢٠).

كما أن القائد التربوي هو من لديه سمات شخصية متكاملة والذي يؤثر على الآخرين كونه قدوة حسنة أولًا وموجه ومرشد لمنسوبي المنظمة التعليمية ثانيًا، فالقيادة هي: "الفن الذي يحدثه الشخص للتأثير في الناس من خلال كونه قدوة لهم من أجل اتحادهم وتجميعهم وتوحيد جهودهم وتنسيقها لتحقيق الأهداف المرجوة"(الزهراني وباداوود ،٢٠١٨)، وهذا الفن سلاح ذو حدين حيث أن للقائد القدرة على استمرار ونجاح الفرد داخل المجموعة أو على نقيض ذلك بأن يفشل وينفصل عنها (الشمري،٢٠١٩).

ذكرت الغامدي (٢٠٢٠) أن القيادة التربوية هي:" عملية تعلم تعاونية مشتركة تسهم في سير المؤسسة التربوية إلى الأمام"، وهذا التعريف من وجهة نظري مثير للاهتمام فالقائد والتابع في عملية تعلم مستمرة عن بعضهم البعض بهدف تحقيق رغباتهم و أهدافهم، فيما أوضح Souza& Arthur (٢٠٢٠) إلى أن القيادة التربوية هي القدرة على إلهام المنسوبين لتحقيق أهداف التعليم المشتركة بالمؤسسة التعليمية.

لذلك وبناءً على ما سبق نستطيع القول أن القيادة التربوية هي الأساس لنجاح المؤسسة التعليمية والمحرك الأساسي لاستمرارها نحو تحقيق الأهداف المرجوة، فأرى أن نجاح العملية التعليمية يتطلب بالضرورة قائد ناجح ومتمرس وملهم للآخرين نحو النمو والتطوير المهني.

أهمية القيادة التربوية

تكمن أهمية القيادة في قوة تأثيرها على الأفراد من خلال فهم احتياجاتهم ومتطلباتهم وتسخير قدراتهم للوصول إلى أفضل النتائج داخل وخارج المؤسسة فتأثيرها ينعكس على شخصية الفرد وتجعله مسؤول نحو نفسه ومؤسسته ومجتمعه، فالقائد يعمل على تحفيز أتباعه على الإبداع وإتقان العمل وعلى التعاون والانسجام والتكيف في البيئة التربوية (الخصاونة،٢٠١٩).

حيث أشارت الحربي (٢٠١٩) إلى أن القيادة تعتبر فن استقطاب قدرات الأفراد لأداء المهام بحماس وثقة من خلال الإرشاد والإدارة لتحقيق الأهداف المأمولة فالفرد الذي تتم قيادته بشكل جيد تزداد كفاءته بنسبة ٤٠٪، حيث أوضحت دراسة Khanyi, Naidoo (٢٠٢٠) عن دور مديري المدارس في تطوير مستوى القيادة المدرسية لدى المعلمين بجوهانسبرغ، وتكونت عينة الدراسة من معلمين ومديري المدارس، وأشارت نتائجها إلى الدور الإيجابي لمديري المدارس في تطوير القدرات القيادية لدى المعلمين وذلك من خلال خلق فرص للمعلمين لممارسة المهارات القيادية وتشكيل لجنة لمتابعة وتطوير المهارات القيادية للمعلم، وأوصت الدراسة إلى إعداد برامج لتطوير وتنمية القدرات القيادية للمعلمين وإشراكهم بها ابتداءً من الخمس السنوات الأولى للتدريس.

ولتحقيق أهداف المنظمة التربوية ورؤيتها تسعى الإدارة التعليمية داخلها إلى تطبيق مفهوم القيادة التربوية الذي يساهم في توحيد الجهود ورفع جودة العمل (عمايرة وعاشور،٢٠٢٠)، وكشفت دراسة الزبيدي (٢٠٢٠) علن سمات شخصية طلاب المرحلة الثانوية ذوي المهارات القيادية المرتفعة والمنخفضة ومهارات التفكير العليا لديهم، واحتوت عينة الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة القليوبية في مصر، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي المهارات القيادية المرتفعة وذوي المهارات القيادية المنخفضة في مستوى التحصيل الدراسي لصالح ذوي المهارات القيادية المرتفعة، وأوصت الدراسة إلى إعداد منظومة لتطوير مهارات المعلم القيادية من خلال الدورات والبرامج المهنية، وإلى تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب.

في حين ذكر المدني (٢٠٢٠) أن القائد يعمل على تحقيق أهداف المؤسسة من خلال التأثير على منسوبيها لحفزهم ودفعهم إلى اتقان المهارات المطلوبة وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم باستخدام الأساليب التي تتناسب مع حاجاتهم وتلبي متطلباتهم للنمو والتطور.

فمن وجهة نظري أن أهمية القيادة التربوية تكمن كما ذكرنا سابقًا في كون القائد هو المحرك والمؤثر في نجاح العملية التربوية، وذلك من خلال إتقانه لعمله في تهيئة وإعداد البيئة المدرسية الخصبة والمشتملة على عناصر النجاح، بالإضافة إلى توجيه و مساعدة أفراد المؤسسة نحو تحقيق أهداف العملية التعليمية، والاهتمام بحاجاتهم ورغباتهم العملية والتعليمية والانسانية.

المعلم القائد

المعلم هو أحد أهم عناصر العملية التربوية فهو المسؤول المباشر والأقرب للطلاب كما أنه ملزم بالتواصل الفعال المستمر مع أولياء الأمور، كذلك هو الممثل الرئيس للسياسات المدرسة والإدارات التعليمية، مما أسهم في جعل دوره ذا أهمية كبيرة ويتطلب التأهيل والتدريب على كثير من الممارسات التعليمية والتربوية والقيادية.

نظرًا لأهمية التعليم المتفق عليها داخل المجتمعات كانت القيادة التربوية بدورها أيضا في غاية الأهمية ويرى الباحثين والمهتمين أنها لا تقتصر على أصحاب المنصب فقط بل تشمل بقية العناصر المؤثرين في العملية التعليمية التربوية، مما أسهم إلى تواجد وظهور مفهوم القيادة بين عناصر المؤسسة التعليمية وجعله مفتاحها الرئيس في النجاح، حيث أن المدرسة تحتاج لقائد والصف بحاجة إلى قائد وكذلك التلاميذ فيما بينهم يحتاجون لقائد يضبط الصف في غياب المعلم (جبران،٢٠٠٩).

وأظهرت دراسة المطيري (٢٠٢٠) واقع الممارسات القيادية لأبعاد البيئة الإيجابية المحفزة في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات بالرياض، واحتوت عينة الدراسة على معلمات و إداريات ومرشدات في المدارس الابتدائية، والتي أظهرت نتائجها أن الممارسات القيادية لأبعاد البيئة الإيجابية المحفزة في المدارس جاءت بدرجة (عالية)، وأوصت بإشراك القيادات المدرسية لمنسوباتها في عمليات صنع القرار وحل المشكلات والأخذ بمقترحاتهن، وبتهيئة القيادات المدرسية قبل توليهن قيادة المدارس وفي أثناء الخدمة.

كما أن دور المعلم وممارساته الأساسية داخل البيئة التعليمية قد فرضت عليه أن يكون قائد أراد أم لم يرد، فقد أشارت Kahler–Vine,et al (2021) إلى وجود بعض الممارسات القيادية الغير رسمية المستمرة التي يقوم بها المعلمين أثناء عملهم، وبالنظر إلى توزيع المناصب في أي مؤسسة او جامعة أو وزارة يلاحظ وجود قائد رئيس ويليه مجموعات فرعية يترأسها مدير أو قائد فرعي يدير هذه المجموعة وذلك بهدف توحيد جهود العاملين وتحقيق أهداف المنظمة.

يتميز المعلم القائد بالقدرة على صنع القرارات بناءً على القراءات السليمة وتحليل البيانات والأدلة (Lumpkin et al,2014)، ويعرف المعلم القائد بأنه هو الذي يمتلك إمكانيات وقدرات عالية في تحسين وتطوير عملية التعلم في المدرسة من خلال مهارات التدريس الممتازة والممارسات القيادية داخل وخارج الصف وبالتعاون مع زملائه والمشاركة في صنع القرارات التعليمية (Wills,2015)، وأوصت الزهراني (٢٠١٨) إلى وجوب تدريب المعلمين على ممارسة وتمهين القيادة التربوية الصفية، حيث أوضحت الدراسة درجة ممارسة معلمي التعليم العام لمهارات القيادة الديناميكية في إدارة الصف، والتي أجريت على القادة التربويين الملتحقين ببرنامج القيادة التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وأظهرت نتائجها انخفاض نسبة ممارسة المعلم لأسلوب القيادة الديناميكية.

كشفت دراسة Lotter, et al (٢٠١٩) عن واقع القيادة التربوية لمعلمي العلوم والرياضيات بالمدارس الريفية بالولاية الجنوبية الشرقية بأمريكا، وأجريت على معلمي مادة العلوم والرياضيات، وأشارت النتائج إلى أن تطور قدرات المعلمين القيادية حسن من تعلم طلابهم وذلك من خلال بناء علاقات قوية مع الطلاب وتشجيعهم على النجاح وتوفير فرص تعليمية جديدة لهم،

وأوصت الدراسة إلى الاهتمام بالتطوير المهني القيادي للمعلمين، في حين أشار Kahler–Vine,et al(٢٠٢١) إلى أن القيادة التربوية للمعلم من شأنها رفع مستوى الطلاب والمدرسة.

كما أن دور المعلم من وجهة نظري لا يقتصر على التعليم فقط بل يشمل احتمالية توليه مناصب قيادية رسمية مستقبلًا كقائد أو مشرف أو وكيل للمدرسة والذي يتطلب التأهيل والاستعداد الجيد، حيث أشارت البليهد و الخضير (٢٠٢٠) إلى وجود قصور في أداء القيادات التربوية التعليمية في مدارس المملكة العربية السعودية و يعزى ذلك إلى غياب الإستراتيجيات الواضحة والمحددة لتأهيل وإعداد القادة، وإلى ضعف الإعداد الأكاديمي التربوي للقادة وإلى كثرة الأعباء القيادية على قائد المدرسة.

في سبيل تحسين الأداء القيادي أوصى الزبيدي (٢٠٢٠) بتطوير منظومة إعداد المعلم ليشمل الجوانب والمهارات القيادية، حيث أوضحت دراسة Mohlakwana, Sepuru (٢٠٢٠) عن وجهة نظر المدراء الجدد حول أدوارهم في قيادة المدرسة وإدارتها بجنوب أفريقيا، وأجريت على مديري المدارس، وأشارت النتائج إلى عدم جاهزية المدراء الجدد و افتقارهم للخبرة في القيادة والإدارة بعدة مجالات منها: (المناهج الدراسية، والموارد البشرية، التمويل المدرسي، التشريعات والأنظمة)، وأوصت إلى تدريب مدراء المدارس قبل توليهم للمناصب القيادية، وإلى ضرورة تعريض المعلمين إلى مسؤوليات القيادة والإدارة قبل اسناد القيادة لهم.

أوضحت دراسة Baez (٢٠٢٠) عن التصورات نحو مفهوم قيادة المعلم في كولومبيا، وتم تحليل الوثائق التي تركز على معايير توظيف واختيار وتقييم المعلمين، وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد في الوثائق ما يشير إلى مفهوم قيادة المعلم بكولومبيا، وأن القيادة التربوية تتعلق بالمنصب، وأوصت الدراسة إلى تعزيز صورة المعلم القائد في النظام التعليمي ،ودعت إلى وجوب اهتمام برامج إعداد المعلمين بالجوانب القيادية للمعلم، كما اهتمت الجامعات والمعاهد العالمية بالجوانب القيادية في برامج إعداد المعلم، وأوضحت دراسة Arden&Okoko (٢٠٢١) اهتمام الكثير من الدول بمفهوم المعلم القائد وأهميته مثل الصين التي ترى أن الممارسات القيادية لمعلم الطفولة المبكرة سواءً الرسمية والغير رسمية ذات أهمية في النظام التعليمي.

فالقيادة في نهاية الأمر ليست شفرة سرية خاصة بأشخاص محددين بل هي عبارة عن سلسلة من المهارات والقدرات التي يستطيع الجميع اكتسابها من خلال التدريب والممارسة والنمذجة والرغبة في التعلم (Strenacikova&Vasasova,2021).

بالتالي يجب الاهتمام و تضمين مفهوم المعلم القائد في برامج إعداد وتأهيل المعلمين، فكما ذكرنا سابقًا أن المعلم هو قائد الصف وأن عمله يتطلب منه العديد من الممارسات القيادية، فهو القدوة والمؤثر والموجه والمربي وصاحب الكثير من القرارات التربوية والتعليمية. كما أن مدير المدرسة أو المشرف التربوي في الأصل هو معلم تم ترشيحه للمنصب الذي يشغله، لذلك أرى أن المعلم بحاجة إلى الإعداد والتأهيل والتدريب القيادي الذي يمكنه من النجاح عند تولي المناصب القيادية مستقبلاً داخل المؤسسات المدرسية، وسنقوم فيما يلي بذكر وبإيجاز الممارسات القيادية للمعلم.

الممارسات القيادية للمعلم

تعرف الممارسات القيادية بأنها "سلسلة من العلاقات الإنسانية التي يمارسها القائد مع العاملين معه بهدف التأثير فيهم وتشجيعهم على إنجاز المهام بكل دقة وتحقيقًا للأهداف التربوية (شهاب،٢٠٠٩)، وعرفتها معوض (٢٠١٩) بأنها السلوكيات والأنشطة التي يستخدمها قائد المجموعة لمساعدة الأفراد على تحقيق الأهداف، وتسهم الممارسات القيادية إلى بناء قاعدة عمل إيجابية وفعالة وإلى خلق جو من التفاني والإخلاص أثناء أداء المهام، وتساعد على تنظيم سير العمل وتحقيق الأهداف (القاسمية والقاسمي،٢٠١٩).

ذكر Aziz et al (٢٠٢٠) أن ممارسات المعلم القيادية من شأنها أن تقود المؤسسة التربوية نحو النجاح من خلال التأثير في الطلاب وتحفيزهم إلى أداء أفضل وتحسين مخرجاتهم التعليمية والذي سينعكس على تطور أداء المدرسة ورفع مستوى الجودة فيها، وتوجد عدة ممارسات قيادية يمكن تصنيفها وفق عدد من المجالات وهي (الذاتي، الإنساني، الفني، الإداري) وسيتم الاقتصار على المجال الذاتي لأغراض الورقة العلمية:

المجال الذاتي

يتطلب هذا النوع من الممارسات إلى مزيج من السمات والقدرات والمهارات اللازمة لنجاح العملية القيادية، وتتميز المهارات الذاتية بالقدرة على ضبط النفس والتأثير والشجاعة والصحة العقلية والجسدية والنفسية والذكاء والقدرة على الاقناع والتواصل (زعيتر،٢٠٠٩)، كما تهتم بالقدرة على كسب ثقة الآخرين وبنشر روح التفاؤل والإيجابية من خلال الحيوية والنشاط والقدرة البدنية على مواكبة نشاط أفراد المجتمع والتكيف مع خصائصهم النمائية (الحجاحجة،٢٠١٨)، وتتمثل هذه الممارسات في عدة مهارات منها: (قوة الشخصية، الحيوية والنشاط، الخلق الطيب والقدوة الحسنة، الصحة النفسية، العدالة، القدرات العقلية ومهارات التفكير، وضبط النفس) (Dunst et al,2018).

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات و معلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (معمر، ٢٠٠٨).

كما أنه يركز على وصف الظاهرة في الوقت الحالي وتحليلها للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع وتطويره (الأفندي، ٢٠١٤)، لذلك تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه وذلك بهدف التعرف على درجة الممارسات القيادية في المجال الذاتي لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء مقياس إدارة البرنامج (PAS) بمدينة جدة.

المجتمع:

تكون مجتمع الدراسة من مديرات ومعلمات الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة، حيث بلغ عدد المدارس (٥١٩) مدرسة وفقًا لإحصائيات وزارة التعليم لعام ١٤٤٠/١٤٤١.تم تقسيم مجتمع الدراسة تبعًا لمناطق إدارة التعليم بمدينة جدة، والتي تنقسم إلى (٤) مناطق هي: الشمال (٥٢ مدرسة)، الوسط (٤٢ مدرسة)، الشرق (٧٧ مدرسة)، الجنوب (٦٥ مدرسة).

العينة:

تمثلت عينة الدراسة في عدد (٢١) مديرة مدرسة بما نسبته ١٧.٨٪ من مجتمع الدراسة.

أدوات البحث :

تم تصميم استبانة في ضوء مقياس إدارة البرنامج (PAS) وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات مرتبطة ببعضها البعض بما يتحقق مع أهداف البحث (قنديلي، ٢٠١٣)، مع الاستعانة بدراسات سابقة في نفس المجال، وذلك بعد إعادة صياغة بعض العبارات وإضافة التعديلات عليها بما يتوافق مع طبيعة البحث وبنود مقياسPAS، وتم توزيع الاستبانة على مديرات مدارس الطفولة المبكرة، وذلك تحقيقًا لأهداف البحث.

وتكونت الاستبانة من جزئيين هما:

الجزء الأول: البيانات الديموغرافية (المسمى الوظيفي، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية التي تقوم المعلمة بتدريسها، المنطقة التابعة لإدارة التعليم).

الجزء الثاني: يحتوي على بنود الممارسات القيادية الموزعة على أربع مجالات هي (الذاتي، الإنساني، الفني، الإداري)، وسيتم الاقتصار على ذكر المجال الذاتي والمكون من ١٩ فقرة لأغراض الورقة العلمية.

تم بناء بنود الجزء الثاني من الاستبانة في ضوء مقياس (PAS) والذي يتكون من عشر مجالات أساسية هي: (تنمية الموارد البشرية، شؤون الموظفين، مركز العمليات، تقييم الطفل، الإدارة المالية، التخطيط والتقييم للبرامج، الشراكة الأسرية، التسويق والعلاقات العامة، التكنولوجيا، المؤهل الوظيفي)، ويتميز المقياس بمرونته فلا يشترط تطبيق كافة بنوده بل من الممكن الاقتصار على بعضها، كما سيتم الاستعانة بدراسات أخرى مثل دراسة أبو زعيتر(٢٠٠٩) والتي هدفت إلى قياس درجة المهارات القيادية والمتمثلة في خمس مجالات (الذاتية، الفنية، الإنسانية، الفكرية، والإدارية)، ودراسة قزازه وآخرون (٢٠١٦) التي هدفت الى قياس درجة المهارات القيادية من خلال ثلاث مجالات هي (الفنية، الإنسانية، والتصورية).

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS v.26).

تم تطبيق المقاييس الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه فقرات المحاور التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الاتجاه العام لفقرات ومحاور الاستبيان.

٣- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) البديل اللامعلمي لاختبار (T) للعينات المستقلة وذلك لاختبار الفروق في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة (أقل من ٢٠ سنة- أكثر من ٢٠ سنة) من وجهة نظر مديرات المدارس.

٤- اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test البديل اللامعلمي لاختبار (ANOVA) وذلك لاختبار الفروق في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية) من وجهة نظر مديرات المدارس.

الإجابة على سؤال الدراسة:

. ما درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بتوظيف مقياس (PAS) من وجهة نظر مديرات المدارس؟

تم تحليل أراء أفراد عينة الدراسة لاستبانة بحث الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء مقياس إدارة البرنامج (PAS) بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات، وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي والترتيب التنازلي للفقرات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري.

جدول رقم (١): تحليل استجابات عينة الدراسة من المديرات اتجاه فقرات المجال الذاتي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١١	أتمتع بالحيوية والنشاط في عملي	٤,٥٧	٠,٥٩٨	مرتفعة جدًا	٨
١٢	أتسم بالثقة في مهاراتي وقدراتي المهنية	٤,٥٢	٠,٦٠٢	مرتفعة جدًا	١٠
١٣	أتمتع بالقدرة على إدارة الوقت بفعالية	٤,٥٧	٠,٦٧٦	مرتفعة جدًا	٩
١٤	ألتزم بالخطط الزمنية المحددة	٤,٨٦	٠,٣٥٩	مرتفعة جدًا	١
١٥	أحرص بأن أكون قدوة يحتذى بها	٤,٨١	٠,٤٠٢	مرتفعة جدًا	٢
١٦	أتحلى بالصبر في تعاملاتي	٤,٧٦	٠,٤٣٦	مرتفعة جدًا	٣
١٧	أمتلك مهارات التفكير الناقد	٤,٢٩	٠,٧٨٤	مرتفعة جدًا	١٣
١٨	أستخدم مهارات التحليل	٤,١٩	٠,٩٢٨	مرتفعة	١٤

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١٩	أتقبل النقد بروح إيجابية	٤,٥٢	٠,٦٠٢	مرتفعة جدًا	١٠
٢٠	أتحكم في انفعالاتي وأسيطر عليها	٤,٧١	٠,٥٦١	مرتفعة جدًا	٥
٢١	أواجه الأزمات المختلفة بهدوء وحكمة	٤,٦٢	٠,٤٩٨	مرتفعة جدًا	٦
٢٢	أواجه المواقف المختلفة بمرونة فكرية وأدائية	٤,٦٢	٠,٤٩٨	مرتفعة جدًا	٦
٢٣	أتخذ القرارات الصائبة المبنية على المعلومات	٤,٥٧	٠,٥٩٨	مرتفعة جدًا	٨
٢٤	أتخذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب بدون تردد	٤,٤٣	٠,٧٤٦	مرتفعة جدًا	١٢
٢٥	أكون علاقات اجتماعية طيبة مع المجتمع المدرسي	٤,٧٦	٠,٤٣٦	مرتفعة جدًا	٣
٢٦	أبادر إلى تبادل الزيارات الصفية مع المعلمات	٤,٧١	٠,٤٦٣	مرتفعة جدًا	٤
٢٧	أستخدم مهارات التواصل اللفظي الفعال	٤,٦٢	٠,٤٩٨	مرتفعة جدًا	٦
٢٨	أستخدم مهارات التواصل غير اللفظي الفعال	٤,٤٨	٠,٦٨٠	مرتفعة جدًا	١١
٢٩	أستخدم مهارات الحوار والتفاوض مع الطلاب/الطالبات	٤,٦٢	٠,٦٦٩	مرتفعة جدًا	٧
الدرجة الكلية للمجال الذاتي		٤,٥٩	٠,٤٤١	مرتفعة جدًا	

يوضح الجدول (١) أن الدرجة الكلية للمجال الذاتي جاءت بمتوسط حسابي (٤.٥٩) وانحراف معياري (٠.٤٤١) وهو ما يقابل درجة (مرتفعة جدًا).

وحصلت (١٧) فقرة من أصل (١٨) على متوسط حسابي بدرجة (مرتفعة جدًا)، وحصلت فقرة واحدة فقط على متوسط حسابي بدرجة (مرتفعة)، حيث جاء في المرتبة الأولى "ألتزم بالخطط الزمنية المحددة" بمتوسط حسابي (٤.٨٦) وانحراف معياري (٠.٣٥٩) وهو ما يقابل درجة (مرتفعة جدًا)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة "أستخدم مهارات التحليل" بمتوسط حسابي (٤.١٩) وانحراف معياري (٠.٩٢٨) وهو ما يقابل درجة (مرتفعة).

اختبار فرضيات الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية) من وجهة نظر المديرات.

جدول رقم (٢): نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية) من وجهة نظر المديرات

المرحلة الدراسية (المرحلة الدراسية التي تقوم المعلمة بتدريسها)		ن	متوسطات الرتب	قيمة اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المجال الذاتي	الأول الابتدائي	٦	١٤,٣٣	٣,٤١٩	٢	٠,١٨١
	الثاني الابتدائي	٢	٦			
	الثالث الابتدائي	١٣	١٠,٢٣			
درجة الممارسات القيادية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء مقياس إدارة البرنامج (PAS) بمدينة جدة	الأول الابتدائي	٦	١٤,٦٧	٣,٧٣٠	٢	٠,١٥٥
	الثاني الابتدائي	٢	٦			
	الثالث الابتدائي	١٣	١٠,٠٨			

٢. يوضح الجدول (٢) أن الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة من وجهة نظر مديرات المدارس لا تختلف درجتها باختلاف المرحلة الدراسية، حيث جاءت الدلالة الإحصائية لاختبار كروسكال واليس أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وعليه تم قبول الفرض الصفري وتقرر أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية) من وجهة نظر المديرات.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر المديرات.

جدول رقم (٣): نتائج اختبار مان ويتني للفروق في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر المديرات

الممارسات القيادية	سنوات الخبرة	ن	متوسطات الرتب	قيمة اختبار Mann-Whitney U	الدلالة الإحصائية
المجال الذاتي	أقل من ٢٠ سنة	٧	١٠,٥٠	٤٥,٥٠٠	٠,٧٨٨
	أكثر من ٢٠ سنة	١٤	١١,٢٥		
درجة الممارسات القيادية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء مقياس إدارة البرنامج (PAS) بمدينة جدة	أقل من ٢٠ سنة	٧	٩,٨٦	٤١,٠٠٠	٠,٥٤٨
	أكثر من ٢٠ سنة	١٤	١١,٥٧		

يوضح الجدول (٣) أن الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة من وجهة نظر مديرات المدارس لا تختلف درجتها باختلاف سنوات الخبرة، حيث جاءت الدلالة الإحصائية لاختبار كروسكال واليس أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وعليه تم قبول الفرض الصفري وتقرر أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر مديرات المدارس.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن درجة ممارسات معلمات الطفولة المبكرة لمجال القيادة (الذاتي) من وجهة نظر مديرات المدارس جاءت (مرتفعة جدًا)، وتفسر الباحثة التزام المعلمات المرتفع بالخطط الزمنية على جديتهم وحرصهم على إتمام عملهم وقدرتهم على التحكم بالضغوطات وحل المشكلات للوصول إلى الهدف المرجو في الزمن المتفق عليه، حيث كشفت دراسة Knauf (2020) أن المعلمين طوروا عدد من الاستراتيجيات التي تساعدهم على تحمل العبء وتوفير الوقت لتطبيق معايير الوثائق التربوية التي كلفوا بها، كما يدل التزامهم من وجهة نظر الباحثة على تمتعهم بالممارسات القيادية حيث أن القيادة تهتم بتحقيق الأهداف والتزام بنجاح العمل ضمن معايير المؤسسة التعليمية والذي يؤكد أن نجاح القيادة يؤدي إلى نجاح المنظومة التربوية، فالقيادة التربوية كما ذكر Pribudhiana,et al (٢٠٢٠) تعزز وترفع من مستوى أداء المؤسسة ونتائجها ومخرجاتها التعليمية، فقد أكد عمايرة وعاشور (٢٠٢٠) أن الممارسات القيادية ترفع جودة العمل داخل المؤسسة.

كما أن قدرة المعلمة القيادية من شأنها أن تنعكس إيجابيًا على الطلاب ومخرجات العملية التعليمية، حيث أشارت نتائج دراسة Lotter, et al (٢٠١٩) إلى أن تطور قدرات المعلمين القيادية حسّن من تعلم طلابهم ، وأوصت الدراسة إلى الاهتمام بالتطوير المهني القيادي للمعلمين، في حين أشار Kahler–Vine,et al(٢٠٢١) إلى أن القيادة التربوية للمعلم تساهم في رفع مستوى الطلاب والمدارس.

على الرغم من ارتفاع درجة مهارات التحليل لدى المعلمات إلا أن الباحثة ترى ضرورة إثراء هذه المهارات لدى المعلمات بتقديم الدورات التدريبية وورشات العمل الملائمة، حيث إن ذلك سيساعد على صقلها وتسليط الضوء عليها كونها أحد مهارات معلم القرن الواحد والعشرين الضرورية، حيث ذكرت السرديه (٢٠٢٠) أن التحليل يعد من مهارات معلم القرن الواحد والعشرين، كما أوصت دراسة ياسين (٢٠١٩) بأن تكون برامج التنمية المهنية نابعة من احتياجات المعلمات، كما دعت دراسة Valtonen et all (٢٠٢١) إلى تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين.

أظهرت نتائج اختبار الفروض عدم وجود أثر لمتغير المرحلة الدراسية على درجة الممارسات القيادية وذلك من وجهة نظر المديرات، وفي ذلك دلالة على جاهزية معلمات الطفولة المبكرة في مختلف المراحل الدراسية، حيث كشفت دراسة Heikka, Suhonen (٢٠١٩) عن أن معلمي الطفولة المبكرة لهم دور قيادي كبير ساهم في تطوير القيادة التربوية داخل المؤسسة.

في حين أظهرت نتائج اختبار الفروض عدم وجود أثر لمتغير سنوات الخبرة على درجة الممارسات القيادية الذاتية من وجهة نظر المديرات ، ولعل ذلك يرجع إلى أن طبيعة عمل المعلم تفرض عليه ممارسة بعض الممارسات القيادية حيث أشارت Kahler–Vine,et al (2021,) إلى استمرارية بعض الممارسات القيادية الغير رسمية التي يؤديها المعلمين أثناء عملهم.

فترى الباحثة أن وجود القدرة القيادية التي أشارت لها النتائج سابقاً يجب أن يتم تعزيزه وتطويره، وذلك من خلال تضمين مفهوم القيادة التربية للمعلم ضمن برامج إعداد المعلمين في الجامعات السعودية، ونشر ثقافة المعلم القائد في المؤسسات التعليمية عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل، و كذلك إضافة معايير تقييم الممارسات القيادية ضمن معايير تقييم المعلمات لكي يؤخذ بها ويتم تطبيقها، حيث أشارت البليهد و الخضير (٢٠٢٠) إلى أن القصور في أداء القيادات التربوية التعليمية يعزى إلى غياب الاستراتيجيات الواضحة والمحددة لإعداد القادة، وإلى ضعف الإعداد الأكاديمي التربوي للقادة، فيما دعت دراسة Khanyi, Naidoo (٢٠٢٠) إلى تشكيل لجنة لمتابعة وتطوير المهارات القيادية للمعلم، وإلى إعداد برامج لتطوير وتنمية القدرات القيادية للمعلمين وإشراكهم بها ابتداءً من الخمس السنوات الأولى للتدريس.

ذلك من شأنه تقليص مشكلة ضعف البديل المرشح للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، حيث أن تدريب المعلمات وتأهيلهم قياديًا منذ انتسابهم للدراسة في برامج الإعداد التربوي بالإضافة إلى التنمية المهنية أثناء مزاولتهم العمل بالمنظومة التعليمية سيكون له أثر في رفع مستوى وجودة القادة والقيادة في المستقبل، فقد اهتمت دراسة Baez (٢٠٢٠) ببرامج إعداد المعلمين قياديًا وبضرورة تعزيز صورة المعلم القائد في النظام التعليمي، فيما أظهرت دراسة Arden&Okoko (٢٠٢١) اهتمام العديد من الدول بمفهوم المعلم القائد مثل الصين التي ترى أن الممارسات القيادية لمعلم الطفولة المبكرة سواءً الرسمية والغير رسمية ذات أهمية في العملية التعليمية.

استنتاجات الدراسة:

١. درجة ممارسات معلمات الطفولة المبكرة لمجال القيادة (الذاتي) من وجهة نظر مديرات المدارس جاءت (مرتفعة جدًا).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية) من وجهة نظر المديرات.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسات القيادية لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر المديرات.

التوصيات:

٤. من خلال أدبيات ونتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى التوصيات التالية:
٥. إشراك معلمات الطفولة المبكرة في الممارسات الإدارية المدرسية مع تخفيف الأعباء التعليمية.
٦. التعاون بين المؤسسات التعليمية لإضافة مقررات القيادة التربوية في برامج إعداد المعلم بالجامعات والمعاهد.

٧. تعزيز الممارسات القيادية لدى معلمات الطفولة المبكرة من قبل صانعي القرار في المؤسسات التعليمية.
٨. تضمين الممارسات القيادية في معايير تقييم معلمة الطفولة المبكرة.
٩. إضافة مسمى المعلم القائد إلى مستويات مسميات مراتب المعلمين الوظيفية.

المقترحات البحثية:

قامت الباحثة باقتراح عدد من الموضوعات البحثية المرتبطة بالميدان التربوي، وهي:

١. درجة الممارسات القيادية لمعلمات الطفولة المبكرة بالمدارس الأهلية في ضوء مقياس إدارة البرنامج (PAS) بمدينة جدة.
٢. قياس درجة المهارات القيادية لمعلمات الطفولة المبكرة من وجهة نظر المشرفات التربويات بمدينة جدة.
٣. قياس درجة المهارات القيادية لخريجات برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية.

المراجع

المراجع العربية

- أبو زعيتر منير حسن.(٢٠٠٩).درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها، *دار المنظومة،١٧٨-١.*
- الأفندي،آلاء عمر.(٢٠١٤).مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.(*رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة حلب.سوريا.*
- البليهد،نورة محمد.(٢٠١٥).واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة: *دراسة ميدانية، مجلة التربية،١(١٦٢)،٧٢٢-٦٩٧.*
- البليهد،نورة.،الخضير،إبتسام (٢٠٢٠).تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء القيادة الابداعية*مجلة الفتح،(٨٤)،١٩٣-١٥٥.*
- الجميلي،عدنان، السعدي،حاتم.(٢٠٠٥).التخطيط لدور المعلم، *مجلة الفتح، (٢٢)، ٩٣-٧٥.*
- الحوشان،ممدوح بن محمد.(٢٠١٧).واقع تطبيق إدارة المواهب مع القيادات المدرسية بمدينة الرياض، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،٣(٧)، ١٧٨-١٤٣.*
- الحازمي،محمد،عثمان،علي.(٢٠١٩).أثر تعليم الطفولة المبكرة على مستقبل الطفل في التعلم مدى الحياة – *دراسة ميدانية، المجلة التربوية،(٦٧)،٤٤-١.*
- الحسن،سلوم، سفران،محمد.(٢٠٢٠).احتياجات تطبيق بوابة المستقبل من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في إدارة تعليم القنفذة واتجاهاتهم نحوها، *المجلة التربوية،(٧٧)،١٥٣٠-١٤٩٥.*
- الحازمي، محمد عبدالله، عتمان، على عبد التواب .(٢٠١٦).تطوير مؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الألماني، *مجلة كلية التربية،(١٧١)،٧٢-١٣.*
- الحربي،منال.(٢٠١٩).متطلبات استخدام التعلم التنظيمي كمدخل استراتيجي لتنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى العاملين بالمؤسسات التربوية بدولة الكويت. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية،(٦)،٩٢-٦٣.*
- الحجاجحة،باسم.(٢٠١٨).مدى توافر المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين والمديرين[*رسالة ماجستير].جامعة القدس،١١٠-١.*
- الخصاونة،فؤاد.(٢٠١٩).درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في منطقة نجران للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،٦٧٦،٤٣-٦٥٦.*
- الذهلي،علي.(٢٠٠٨).أدوار كل من المعلم الأول ومدير المدرسة والمشرف التربوي في تهيئة المعلم الجديد. *مجلة التطوير التربوي ،٤٤(٧)،٥١-٤٩.*

الزبيدي،عوض.(٢٠٢٠).سمات شخصية طلاب المرحلة الثانوية ذوى المهارات القيادية المرتفعة والمنخفضة ومهارات التفكير العليا لديهم، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (١٧)٤، ٢٧٩-٢٣٧ .*

الزهراني،عبدالله بن احمد.(٢٠١٨).ممارسة معلمي التعليم العام لمهارات القيادة الديناميكية في إدارة الصف الواقع واحتياجات التطور .*مجلة العلوم التربوية ،١(٣)،٣٠٩-٢٤٣ .*

السرديه،هيا.(٢٠٢٠).متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.*المجلة العالمية لأبحاث العلوم التربوية،٣(١)،٢٠٧-١٨٥ .*

الشمري،راضي.(٢٠١٩).واقع ممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.*مجلة العلوم التربوية والنفسية،٣(٨)،١٩-١ .*

الصائغ،منى محمد.(٢٠١٧).القيادة عند معلم القرن الحادي والعشرين في ضوء مقولة الملك عبدالعزيز الحزم أبو العزم أبو الظفرات ودورها في تحقيق الأمن الوطني.جمعية الثقافة من أجل التنمية،١٨(١٢٣)، ٢٩٠-٢١٧.

العزايزة،منار .(٢٠٢٠).*واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر* .كلية التربية،١٤٣-١.

العمري،صالحة.(٢٠١٩).دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات القرن ٢١ لدى معلمات الصفوف الأولية وأثر ذلك على تحقيق رؤية ٢٠٣٠ بمدينة جدة.*مجلة العلوم التربوية والنفسية،٣(٣)،٤٩-٢٧ .*

الغامدي،عزيزة.(٢٠١٧). دور معلمة الصفوف الأولية في تعزيز الأمن الفكري لدى متعلمات المرحلة.*المجلة التربوية الدولية المتخصصة،٦(١)،٢٨٢-٢٧٣ .*

الغامدي،وفاء.(٢٠٢٠).الأنماط القيادية لقائدات المدارس الابتدائية الحكومية وعلاقتها بالتواصل الفعال من وجهة نظر المعلمات في محافظة جدة.*مجلة العلوم التربوية والنفسية،٤(٣٠)،٣٦-٥٧ .*

الغرباوي،محمد.(٢٠١٩). دور الممارسات القيادية في بناء البراعة التنظيمية دراسة تطبيقية على معلمي المدارس الخاصة بمدينة المنصورة.*مجلة البحوث التجارية،٤١(٢)، ١٠٣-١٥١ .*

القاسمية،عايدة، القاسمي،خالد.(٢٠١٩).فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عمان.*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،(٩)،٣٠٢-٢٧١ .*

القحطاني،عائشة.(٢٠٢٠).واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،٤(١٧)،٢٣٥ -٢٠٥.*

المرعيد،حوراء.(٢٠٢٠).معوقات وتحديات التعليم الافتراضي وقت الأزمات.*مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية،٣(٤)،٣١٢-٢٩٥ .*

المطيري،جهان.، باحاذق، رجاء.(٢٠١٨).درجة توافر الكفاءات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظرهم .*مجلة العلوم التربوية،١(٢٢)،٣٦٨-٢٧٧ .*

المطيري،أميرة.(٢٠٢٠). الممارسات القيادية لبناء بيئة إيجابية محفزة في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات.*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،٥(١٢)،٢١٣-١٨٢ .*

المدني،معن.(٢٠٢٠).درجة ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية للقيادة الإبداعية.*مجلة البحوث التربوية والنفسية،١٧(٦٧)،١٥٢-١١٧ .*

الوهيد،مشاعل.(٢٠٢٠).واقع تطبيق (استراتيجية التفكير بالقبعات الست) في تدريس العلوم الشرعية للمرحلة الابتدائية في منطقة الرياض.*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،٤(١٧)،١٤٢-١١٧ .*

باداوود،عمر .،الزهراني،عبدالله.(٢٠١٨).درجة ممارسة قادة مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة جدة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين.*مجلة العلوم التربوية والنفسية،٢(٢)،٦٣-٣٨ .*

جبران،علي.(٢٠٠٩).القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي.*مجلة التربية،٤(١٤٣)،٧٤-٣٩ .*

حماد،نهله.(٢٠١٩).بناء ثقافة التسامح في مرحلة الطفولة المبكرة في روضات المملكة العربية السعودية- المبررات والأساليب: دراسة وصفية مع صيغة مقترحة.*مجلة الطفولة العربية،٨٤،٢٥-٤٧ .*

خليل،همام.(٢٠١٧).واقع المهارات القيادية لدى خرجي برامج القيادة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي وسبل *تطويرها[رسالة ماجستير].جامعة الأقصى،١٩٠-١ .*

دويدا،أمل فتحى.(٢٠١٧).برنامج لإعداد معلمة الطفولة المبكرة من الميلاد إلى أربع سنوات.*مجلة كلية التربية،٦٦(٢)،٧١٨-٧٩٣ .*

ريمرز ،فرناندو،شلايشر ،أندرياس.(٢٠٢٠).*إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد ٢٠٢٠* (مكتبة التربية العربي لدول الخليج).(تاريخ النشر الأصلي ٢٠٢٠).

رؤية المملكة ٢٠٣٠.(٦مارس،٢٠٢٢).*برنامج تنمية القدرات البشرية*.برامج تحقيق الرؤية. /https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp

سعيد،إبراهيم.(٢٠١٨).أثر شخصية معلم تربية الرياضة على نمو الذات لدى المتعلم. *مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية،٢(١)،٥٤-٤١ .*

سلام، هدى.(٢٠١٤). أدوار المعلم الجديدة في مجال الإدارة الصفية في ضوء الإصلاحات التربوية الحديثة: دراسة وصفية تحليلية في ضوء المقاربة بالكفاءات: التعليم الثانوي نموذجا. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية،٤٨(١٥)،٢٩٣-٣١٩ .*

شهاب،شهرزاد.(٢٠٠٩).أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى. *دراسات تربوية،(٨)،٤٨-٧*.

عياد،ميسم.(٢٠١٩).درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيم التنظيمية لديهم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين[*رسالة ماجستير*]،*جامعة الشرق الأوسط،١٠٣-١*.

عمايرة،رضا.،عاشور،محمد.(٢٠٢٠).درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢٨(٣)،٤٠٩-٣٨٦*.

قرواني،خالد، شلش،باسم.(٢٠١٨).درجة توافر الممارسات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة سلفيت في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهم،*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،٨(٢٤)،٤٢-٢٤*.

قزاقزه،سليمان،رضوان،أحمد،البري،حابس،العزام،محمد.(٢٠١٦).درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية في البادية الشمالية الشرقية للمهارات القيادية من وجهة نظر مديري مدارسهم.*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،٦(٢٠)،١١٥-١٠١*.

قنديلجي،عامر ابراهيم.(٢٠١٣).*منهجية البحث العلمي*.عمان،الأردن: دار اليازوري.

لطفي،هناء محمد.(٢٠١٦).دور مدير المدرسة في تنمية الممارسات القيادية لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في محافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية.*مجلة كلية التربية،٦(٢٠)،٤٢-١*.

لبيب،صابرين.(٢٠٢٠).تصور مقترح لتحسين الأداء المهني والشخصي لمعلمة الروضة في ضوء توجهات رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية.*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،٤(١٤)،٢٧٧-٢٥٣*.

معمر،عبد المؤمن علي.(٢٠٠٨).*مناهج البحث في العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات والأساليب*.الطبعة الأولى.القاهرة،مصر :المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مسلم،آمال.(٢٠١٦).تصور مقترح لرفع مستوى جودة العملية التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة بجامعة القصيم، *مجلة دراسات الطفولة،٧١ (١٩)، ٤٤-١٥*.

معوض،فاطمة.(٢٠١٩).المهارات القيادية الداعمة للإنجاز الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. *مجلة العلوم التربوية،٣١ (٣)، ٤٤٩-٤٢١*.

مبادرات وحدات تطوير المدارس.(٢٠١٥). *البرنامج الوطني لتطوير المدارس*. https://sd.tatweer.edu.sa/index.php/ar/versions.

وزارة التعليم، الإدارة العامة للطفولة المبكرة.(٢٠٢٠).*دليل مدارس الطفولة المبكرة*.وكالة الوزارة للتعليم العام.

ياسين،نور.(٢٠١٩).مستوى التنمية المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة: مبادرة القراءة والحساب (RAMP).*مجلة العلوم التربوية،٤٦(٤)،٥٤١-٥٢٣.*

المراجع الأجنبية

- Arden, C. & Okoko, J. M. (2021). Exploring cross-cultural perspectives of teacher leadership among the members of an international research team: A phenomenographic study. *Research in Educational Administration & Leadership,* 6(1), 51-90. DOI: 10.30828/real/2021.1.3
- Arthur, L. & Souza, A. (2020).All for one and one for all? Leadership approaches in complementary schools. *Educational Management Administration & Leadership*,1-19. DOI: 10.1177/1741143220971285.
- Aziz, M., Andriani, D. & Suharyadi, A.(2020). Indonesian Teacher Leadership Practices. Advances in Social Science, *Education and Humanities Research,*511,142-146.
- Báez, C. (2021). Conceptualizations of Teacher-leadership in Colombia: Evidence from Policies. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1),92-125.
- Dunst, C., Bruder, M., Hamby, D., Howes, R.& Wilkie, H. (2018). Meta-Analysis of the Relationships Between Different Leadership Practices and Organizational, Teaming, Leader, and Employee Outcomes. *Journal of International Education and Leadership*,8(2),1-45. http://www.jielusa.org.
- Gülmez, G. (2012). Effectiveness of Early Childhood Teacher Education Programs: Perceptions of Early Childhood Teachers. *Research Gate,*1-197. https://www.researchgate.net/publication/306066714
- He, Y., Song, A., Famous, A. & Li, T. (2021). Comparative Research on the Syllabi of Child Development Courses in Early Childhood Teacher Education Programs. *The International Education Journal:Comparative Perspectives*,20(1),67-80.http://iejcomparative.org.
- Heikka, J. & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal.8(2),43-56*.

  DOI: https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no2.4.2019
- Khanyi, J.G. & Naidoo, P. (2020). Principals' role in capacity development of post level one teachers for school leadership. *Perspectives in Education, 38(2), 168-184*. http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38.i2.11
- Kahler-Viene, N., Conway, J. M. & Andrews, D. (2021). Exploring the concept of teacher leadership through a document analysis in the Australian context. Research in Educational Administration & Leadership, 6(1), 200-239. DOI: 10.30828/real/2021.1.7

- Knauf, H.(2020). Documentation Strategies: Pedagogical Documentation from the Perspective of Early Childhood Teachers in New Zealand and Germany. *Early Childhood Education Journal*, 48, 11-19. doi: 0.1007/s10643-019-00979-9
- Lotter, R., Yow, J., Lee, M., Zeus, J. & Irvin, M. (2019). Rural teacher leadership in science and mathematics. *School Science and Mathematics*,120,29-44. DOI: 10.1111/ssm.12383
- Lumpkin, A., Claxton, H. & Wilson, A. (2014).Key CharacterIstics of Teacher Leaders Iin School. Administrative Issues Journal,4(2),59-67.https://dc.swosu.edu/aij/vol4/iss2/8
- Mohlakwana, M. & Sepuru, M. (2020). The Perspectives of Beginner Principals on their New Roles in School Leadership and Management: A South African Case Study. *South African Journal of Education*,40(2),1-11. https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1755
- Masoumi, D. (2021). Situating ICT in Early Childhood Teacher Education. *Education and Information Technologies*,26, 3009–3026. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10399-7
- Maidou, A., Plakitsi, K. & Polatoglou, H. (2019). Knowledge, Perceptions and Attitudes on Education for Sustainable Development of Pre-Service Early Childhood Teachers in Greece. *The World Journal of Education*,9(5),1-15. https://doi.org/10.5430/wje.v9n5p1
- Nelson, A. (201٢). The Role of Distributive Leadership Practices the Implementation of Program Administration Scale Assessment Recommendation (Doctoral dissertation). https://mospace.umsystem.edu
- Pribudhiana , R., Don, Y.& Yusof, M.(2020). The Influence of Visionary Leadership towards The Teaching Profession in Indonesia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* (4),496-505. doi:10.11114/jets.v5i8.2499
- Strenacikova, M. & Vasasova, Z. (2021). Exemplary Leadership Practices in Slovak Teachers.*Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/353236476
- Syafril, S., Kurniawati, D., Jatmiko, A., Fiteriani, I.& Kuswanto, C. (2021). Early Childhood Teacher Professionalism Based on Academic Qualifications and Work Experience. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 5(2)*,1655-1666. DOI: 10.31004/obsesi.v5i2.937
- Talan,T., & Bloom, P.(2011).*Program Administration Scale (2nd ed.)*.Teachers College Press.
- Wills, A. (2015). A Case Study of Teacher Leadership at an Elementary School. Unpublished Certificate of Advanced Study Thesis,Sacred Heart University, Fairfield, CT. Retrieved from http://digitalcommons.sacredheart.edu/edl/6
- Valtonen,T., Hoang, N., Näykki, P., Virtanen, A., Tarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K. & Kukkonen, J. (2021). Pre-Service Teachers Perceive their 21St-century Skills and Dispositions: A longitudinal perspective. Teaching and Teacher Education,116,1-9. https://doi.org/10.1016/j.ch