

**تصور مقترح لمعايير اختيار القيادات المدرسية في مصر
على ضوء أدوارهم التربوية وبعض التوجهات العالمية**

إعداد

د/ ظلال محمد عادل سليمان

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية- جامعة حلوان

تصور مقترح لمعايير اختيار القيادات المدرسية في مصر على ضوء أدوارهم التربوية وبعض التوجهات العالمية

إعداد

د/ ظلال محمد عادل سليمان

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية- جامعة حلوان

مقدمة:

يعد مدير المدرسة صاحب دور قيادي فعال متعدد الجوانب يشمل جميع جوانب العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، فهو القائد والمشرف المقيم، والمسئول المباشر عن سير نظام العمل في مدرسته بأساليب حديثة تحقق الأهداف المرجوة منها، بل تجاوزت مهامه وأدواره مسئوليات قيادية وإشرافية وتطويرية وتحسينية وفنية وتوجيهية لتحقيق الأهداف التربوية الكبرى، وأصبح دور القائد التربوي التحكم بالقواعد والأسس والمبادئ العملية في العملية التربوية.

وعلى الرغم من كثرة الجدل الذي يثار حول محدودية دور قائد المدرسة في مدارس الدول النامية التي تتميز نظامها التعليمي بالإدارة المركزية، إلا أن هذا لا يلغي الأهمية البالغة لعملية انتقاء واختيار القائد التربوي ضمن أسس ومعايير تربوية واضحة ومقننة، ليؤدي دوره كقائد تعليمي وفيلسوف وموجه ومقيم ورجل علاقات عامة وإداري ومشرف تربوي مقيم ومنظم للعملية التربوية والتعليمية داخل مدرسته، ومن هنا تأتي أهمية الاختيار والانتقاء للقادة وفق معايير علمية وموضوعية مستحدثة، ومواكبة للتغيرات الحياتية المتسارعة، والآمال التربوية التي يتوق المجتمع للوصول إليها، وتمثلها واقعا ممارسا على الأرض (شعلان، 19، 2007).

وقد أشار ماركس وبرنتي إلى أن دور قائد المدرسة قد تعقد كثيرا نتيجة للتزايد الهائل في أعداد الطلاب، وللتحسن الكبير في مؤهلات المعلمين، ولتنامي دخول التكنولوجيا الحديثة إلى المدرسة، ولكثرة

الدراسات والأبحاث التي تلقي الضوء على دوره ومهاراته واتجاهاته، وفي ظل هذه المتغيرات الجديدة لم يعد من السهل على أي شخص أن يقوم بدور قائد المدرسة، ونظرا لتعدد هذا الدور وخطورته بالنسبة لكل فرد من أفراد المجتمع، أصبح من الأهمية أن يتم اختيار قائد المدرسة بشكل علمي ومنظم بناء على أسس علمية وموضوعية ثبت صحتها وفعاليتها (Marks& Printy, 2013, 294).

وعلى الرغم من أن معايير اختيار القادة التربويين تقتصر على الأسس الأكاديمية والخبرة، إلا أن أساليب اختيار القادة التربويين في التعليم العام ما زالت لا تواكب التطورات الحديثة في أساليب اختيار القيادات التربوية، ولا يوجد اهتمام بالصفات الشخصية بقدر الاهتمام الذي يعطي للصفات المهنية، بالإضافة إلى الاقتصار على التاريخ الوظيفي، ولا يحظى هذا المعيار وهو الصفات الشخصية على قدر كبير من الأهمية، والذي يجب أن يتوفر في القائد التربوي (مفتي، 2012، 34).

ومن هنا، فإن مسؤولية اختيار قائد المدرسة تعد مسؤولية صعبة تقع على عاتق القيادات التعليمية (في وزارة التربية والتعليم، والمديريات والإدارات التعليمية)، كما أن على المتقدمين لوظيفة قائد مدرسة أن يمروا بمجموعة من الاختبارات والمقابلات التي من خلالها يتم تعيينه كقائد مدرسة، وقد تنبه المسئولون عن التربية والتعليم في كثير من الدول لكيفية اختيار قائد المدرسة بعد أن كان التعيين يعتمد على خبرة المعلم وكبر سنه.

مشكلة الدراسة وتسائلاتها:

لقد برزت مشكلة اختيار قادة المدارس، وبخاصة في ظل وجود معايير تربوية عالمية تتطلب أن يتم اختيار قيادات المدارس وفق معايير وأسس حديثة تتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة (أبو علي، 2011، 156).

وتتمثل مشكلة الدراسة في أن معايير اختيار القادة التربويين بالمدارس الحكومية لا تعتمد على قاعدة علمية تضمن تحقيق معايير التمهين، وتمثل أساسا منهجيا يمكن من خلاله التخطيط بشكل شامل ومتوازن للمهنة واستشراف مستقبلها، كما أن تعيين الكثير من القيادات التربوية بالمدارس يتم

بصورة مؤقتة وعشوائية لسد فراغ إداري فقط، وهو ما يشير إلى وجود خلل في معايير اختيار وتعيين القيادات الإدارية بالمدارس (فلية، 2005، 96).

وهذا الاختيار العشوائي يؤدي بالكثير من السلبيات في العمل والمشاكل التي ينعكس أثرها على نظام التعليم، حيث ارتفاع تكلفة التعيين والتدريب، وتدني مستوى أداء المديرين لافتقارهم إلى الكفايات اللازمة لهذه الوظيفة، وارتفاع معدلات الهدر نتيجة ارتفاع مستوى الإنفاق وضعف المخرجات، وقد تحدث اضطرابات في العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين ومدير المدرسة، وسيادة جو المشاحنات والمشاكل وعدم الارتياح في المدرسة، كما قد تتدني مستويات الطلبة وتراجع النتائج العامة للمدرسة.

وبناء على ذلك، فإن تجاهل تطبيق معايير اختيار القيادات المدرسية يمكن أن يؤدي إلى اختيارات عشوائية لا تضمن توافر العديد من الكفايات والكفاءات اللازمة لتطوير العملية التعليمية، الأمر الذي يؤدي لإهدار العديد من القدرات البشرية، والتأثير السلبي على العملية التعليمية في المدارس، وهو ما يطرح الأسئلة التالية:

1. ما معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر؟
2. ما أهم التوجهات العالمية في اختيار القيادات المدرسية؟
3. ما الأدوار التربوية المنوطة بالقيادات المدرسية؟
4. ما التصور المقترح الذي يمكن أن يساهم في تطوير معايير اختيار القيادات المدرسية؟

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1. الأهمية النظرية، وتمثل في:

(أ) أن موضوع معايير اختيار القيادات المدرسية، من الموضوعات الهامة التي لها انعكاساتها على الحياة المدرسية (المناخ المدرسي)، وعلى مخرجاتها.

ب) أن مشكلة العشوائية في اختيار القيادات المدرسية لها تأثيراتها السلبية على سير العملية التعليمية بشكل عام، وعلى مخرجاتها بشكل خاص.

ج) يمكن أن تكون الدراسة إثراء وإضافة للمكتبة التربوية، ومددا للباحثين الجدد الذين قد يقومون باختيار مثل هذا الموضوع.

2. الأهمية التطبيقية، وتمثل في:

أ) يمكن أن تفيد الدراسة المسؤولين في مختلف قطاعات التعليم في محاولة التغلب على حالة العشوائية في اختيار القيادات المدرسية.

ب) يمكن للدراسة أن تسهم في تغيير حالة المناخ التعليمي داخل المدارس المصرية بما يضمن حسن سير العملية التعليمية، وجودة مخرجاتها.

ج) أن وزارة التربية والتعليم قد تفيد من الدراسة في ضرورة إلزام جميع القطاعات المختلفة (المديريات والإدارات) بتطبيق المعايير المحددة في اختيار القيادات المدرسية.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر.
2. التعرف على أهم التوجهات العالمية في اختيار القيادات المدرسية.
3. التعرف على الأدوار التربوية المنوطة بالقيادات المدرسية.
4. وضع تصور مقترح يمكن أن يسهم في تطوير معايير اختيار القيادات المدرسية.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية والرد على تساؤلاتها، حيث يعد هذا المنهج مظلة واسعة ومرنة، ويقوم على أساس "تحديد خصائص الظاهرة، ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها، وما إلى ذلك من جوانب تدور حول سير أغوار مشكلة أو ظاهرة معينة، والتعرف على حقيقتها في أرض الواقع" (مرسي، 1998، 96).

ويتم تطبيق هذا المنهج في التعرف على معايير اختيار القيادات المدرسية، وتحديد الأبعاد التربوية لها، ومن ثم تقديم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير تلك المعايير.

مصطلحات الدراسة:

القيادات المدرسية:

تعرف القيادات المدرسية بأنها: المسؤولة الأولى عن إدارة المدارس التي يعملون على توفير البيئة التعليمية المناسبة، والمشرفون الدائمون فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية، المنسقون لجهود العاملين في المدارس، والموجهون لهم، والمقومون لأعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية (الحيلة، 2012، 12).

ويقصد بالقيادات المدرسية- إجرائيا- في هذه الدراسة: مديرو المدارس المسئولون عن تسيير العملية التعليمية فيها، من أجل تحقيق الأهداف المنوطة بها.

معايير اختيار:

يعرف الاختيار بأنه: "عملية تنقية وفرز بهدف تحقيق الغرض أو الأغراض المحددة بأقل تكلفة ممكنة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي ممكن. (مرسي، 2001، 14).

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن تحديد مصطلح (معايير اختيار القيادات المدرسية) إجرائيا بأنه: مجموعة الشروط أو الأسس التي يجب الالتزام بها وتطبيقها من أجل تعيين الأفضل ممن يرشحون للعمل كمديري مدارس مسئولين عن تسيير شئونها، وتوفير المناخ المناسب للعملية التعليمية فيها.

الدراسات السابقة:

1. دراسة بن علي (2012): تطوير معايير وأساليب اختيار القيادات التعليمية الوسطى بوزارة

التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها بسلطنة عمان:

هدفت الدراسة إلى تطوير معايير وأساليب اختبار القيادات التعليمية الوسطى بوزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في سلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الرجوع إلى الوثائق والقوانين الصادرة بالجريدة الرسمية ذات صلة بموضوع الدراسة، كما تم إعداد استبانة، وتم توزيعها على

(250) من مدرء الدوائر ونوابهم ورؤساء الأقسام من وزارة التربية والتعليم وتسع مديريات تعليمية تابعة لها، وتمت معالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الحزم الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج، كان من أهمها ما يلي:

- أنه لا توجد قائمة محددة ومعدة مسبقا تتضمن معايير الاختبار يتم الرجوع إليها عند الاختيار، ويتم الاختيار في الفترة الحالية بناء على الخبرة، والمؤهل العلمي، والكفاءة المهنية، استنادا على تقرير الأداء الوظيفي وتزكية المدير العام.
- لا تستخدم معايير اختيار القيادات المدرسية السمات الشخصية، والمعرفة بإعداد البحوث والدراسات المتعلقة بمجال العمل، ومتابعة التطورات العلمية والتكنولوجية المرتبطة بمجال العمل، والسعي وراء أفكار جديدة إلا على نطاق ضيق.
- كما أوضحت نتائج الدراسة أن من أقل الأساليب شيوعا هي الاستعانة بخبرات من داخل الوزارة، وعدم وجود دور للخبراء من معاهد وجامعات.

2. دراسة شبيب (2011): التنمية المهنية للقيادات الإدارية النسائية بالمدارس الثانوية العامة في مصر وبعض الدول الأخرى:

استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح للتنمية المهنية الإدارية النسائية بالمدارس الثانوية العامة في مصر مقارنة ببعض الدول الأخرى، وقد ركزت الدراسة على كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، واعتمدت الدراسة على استخدام مدخل "جورج بريدي"، والذي يحدد أربع خطوات في معالجته بالدراسات التربوية أو المقارنة تتمثل في: الوصف، والتفسير، والمناظرة أو المقابلة، والمقارنة، ومن بين النتائج التي أسفر عنها البحث ما يلي:

- نمو النزعة المهنية في مجال التعليم والدعوة إلى انتقال التعليم من التقنية إلى المهنية والتي من أبرز جوانب تحققها مراعاة المتطلبات الفعلية للمهنيين.
- تقديم السلطات التربوية المصرية جهودا محدودة في مجال تنمية القيادات الإدارية النسائية، واقتصار مسؤولية تنمية العاملين بالتعليم المصري مهنا على وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة المركزية

للتدريب، ومراكز التدريب التابعة لها بالمحافظات، وأقسام التدريب بالإدارات التعليمية كجهات اختصاص.

- ابتعاد الجهات المختصة بالتنمية المهنية للعاملين بالتعليم المصري عن تبني المداخل المناسبة لتلبية الاحتياجات الفعلية للعاملات بالحقل التعليمي، واقتصار برامج التنمية المهنية للعاملين بالتعليم المصري على برامج موحدة تقدم للنوعين.

3. دراسة الطريف (2011): سمات الإدارة المدرسية الفاعلة في الفكر الإداري المعاصر على ضوء معايير مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام:

استهدفت الدراسة التعرف على سمات الإدارة المدرسية الفاعلة في الفكر الإداري المعاصر على ضوء معايير مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة النتائج التالية:

- وجود وعي لدى الإدارة المدرسية بأهمية التخطيط في ظل توجهات وزارة التربية والتعليم وخططها التربوية.
- افتقار الإدارة المدرسية لمهارات التخطيط الاستراتيجي، والتمسك بتقليدية التخطيط.
- افتقار الإدارة المدرسية لبناء رؤية ورسالة المدرسة، وضعف إدراك الثقافات الجديدة.
- قلة تطبيق الإدارة المدرسية لأسس ونظم ضمان الجودة.

4. دراسة العتيبي (2008): الأنماط القيادية، والسمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة، وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين بمحافظة الطائف:

استهدفت الدراسة التعرف على الأنماط القيادية، والسمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة، وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين بمحافظة الطائف، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (300) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن درجة ممارسة بعدي المبادأة والعمل، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية من الأنماط القيادية لمديري المدارس المتوسطة من وجهة نظرهم كانت بدرجة عالية.

- أن الأنماط القيادية مجتمعة تفسر قدرا كبيرا من التباين لمستوى الروح المعنوية للمعلمين.
- 5. دراسة زقوت (2007): تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين.
- هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير اختيار مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت (609) من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين، وقد استجاب منهم (93%)، وقد كشفت الدراسة عما يأتي:
- أهمية نتيجة المقابلة الشخصية، وضرورة اعتماد السيرة الذاتية في عملية تصنيف وترتيب المتقدمين في قوائم.
- الأولوية لحاملي شهادة الدبلوم وحاملي شهادة الماجستير فأكثر، في فقرات المعايير المتعلقة بهذا المجال لصالح حاملي شهادة الدبلوم.
- تقديرات كل من المشرفين والمديرين والمعلمين لمعايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدولية حسب متغير سنوات الخدمة.
- رفع سنوات الخدمة إلى أكثر من 10 سنوات كمعيار في عملية الفرز الأولى. واعتماد معيار سن المتقدمين ممن تعدى 40 عاما، ومعيار التقارير السنوية للمرشحين وبتقدير لا يقل عن جيد جدا خلال الخمس سنوات الأخيرة.
- مراعاة مدى الإقناع والتأثير في الآخرين والالتزان الانفعالي، والقدرة على ضبط النفس، والقدرة على الاتصال والتواصل والأخذ بالسمات الشخصية المناسبة وضرورة مشاركة المجتمع المحلي في عملية الاختيار، والاهتمام بالسمعة الشخصية للمعلمين المتقدمين.
- 6. دراسة المشعل (2006): الأنماط القيادية لدى مديرات المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات:

استهدفت الدراسة التعرف على الأنماط القيادية لدى مديرات المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، واشتملت الدراسة على عينة مسحية مكونة من (395) مستجيبة من معلمات المرحلة الابتدائية، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود ثلاثة أنماط قيادية، وبنسب متفاوتة لدى مديري المدارس، وهي النمط الديمقراطي، ثم الأوتوقراطي، ثم الترسلّي، وتوصلت الدراسة إلى أن مدرسات عينة الدراسة يملن نحو الاشتغال بمهنة التدريس، كما توصلت إلى وجود علاقة فيما بين النمط الأوتوقراطي والنمط الترسلّي وبعض جوانب الرضا، في حين توجد علاقة فيما بين النمط الديمقراطي وجميع جوانب الرضا الوظيفي.

7. دراسة عياصرة (2004): الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم:

استهدفت الدراسة التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم، وتكونت عينة الدراسة من (1141) معلما ومعلمة، (76) مديرا ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطوير أداتين للدراسة، استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم، وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي، يليه الأوتوقراطي، ويليه التسيبي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور، والنمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى للخبرة لصالح (5) سنوات فأقل، ويوجد ارتباط إيجابي دال بين النمط الأوتوقراطي والتسيبي، وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم.

8. دراسة أحمد (1998): السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة القليوبية والإسكندرية:

استهدفت الدراسة التعرف على السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين بمحافظتي القليوبية والإسكندرية، واستخدم الباحث مقياس وصف السلوك القيادي لكل من (هابلن ووينر)، والذي يقيس بعدين أساسيين لسلوك القائد، هما: المبادأة والاعتبارية، وقد اقتصرَت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها ما يلي:

- أن أغلب المديرين يميلون نحو الاهتمام بالعمل، وتحقيق أهداف المدرسة بطريقة موضوعية.
- نسبة قليلة من المديرين يحرصون على إتباع نمط الإدارة الذي يهتم بالعاملين والحساسية تجاههم، والعمل على إقامة علاقات إنسانية بين أسرة المدرسة، وإيجاد مناخ إنساني محب لكل عناصر العملية التعليمية داخل مدارسهم.

9. دراسة صادق (1996): معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية.. نموذج مقترح:

استهدفت الدراسة التعرف على أهم المعايير والأساليب المتبعة في اختيار مديري المدارس عامة، وتقييم نظام الترشيح والترقي لمديري المدارس القطرية.

وقد ظهر من الدراسة أن أهم المعايير المستخدمة في الترقية لمنصب وكيل/ مدير المدرسة هي الخبرة، المؤهل، الكفاءة المهنية، في حين أنها تخلو من استخدام الأساليب المقننة كاختبارات الكفاءة الإدارية، أو السمات القيادية، أو المقابلة، أو مقاييس الاتجاهات والقيم والذكاء، وغيرها من الأساليب التي يمكن أن تكشف عن بعض الصفات والقدرات.

10. دراسة ماسارو واغسطس (Maassaro & Augustus, 2012): إدراك المعلمين أنماط

القيادة وأثره على المناخ المدرسي:

استهدفت الدراسة اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة، وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم، وأثره على المناخ التنظيمي السائد في المدرسة، واستخدم الباحثان أداة (هيرسي وبلاشر) لأنماط القيادة لمدير المدرسة، وأثره في المناخ التنظيمي من أجل تطوير المدرسة في مقابلة حاجات المجتمع والمعلمين، وشملت عينة الدراسة (330) معلما تم اختيارهم من (20) مدرسة من

مدارس مانشستر، وكشفت النتائج إلى عدم وجود تأثير للنمط القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة على المناخ التنظيمي للمدرسة.

11. دراسة شارما (Sharma, 2009): اتجاهات مديري المدارس القيادية.. الجودة والإمكانيات:

استهدفت الدراسة اختبار العلاقة بين مستوى إدراك المعلمين لإمكانيات القيادة لدى مديريهم، وجودة القيادة في تمصص الأدوار، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والراحة، وتم اختيار (300) معلما ومعلمة في مدارس ماليزيا، كما تم تصميم استبانة لأبعاد القيادة، وتوزيعها على العينة، وقد توصلت الدراسة إلى أن لدى المديرين تصورا وإمكانية في الوصول إلى أبعاد وإمكانيات القيادة ومتوسط أداء بالنسبة لمعايير القيادة، بالإضافة لوجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى إدراك المعلمين لأبعاد القيادة وبين إمكانيات المديرين القيادية.

الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

ركزت الدراسات السابقة- في هذه الدراسة- على تناول القيادة المدرسية من خلال ثلاثة محاور رئيسة، محور أنماط وسلوك سمات واتجاهات القيادة المدرسية بواقع سبع دراسات، ومحور معايير اختيار القيادات المدرسية بواقع ثلاث دراسات، ومحور التنمية المهنية للقيادات المدرسية بواقع دراسة واحدة. وقد خرجت الدراسات السابقة المتعلقة باختيار القيادات المدرسية بمجموعة من النتائج التي تؤكد على أن أكثر الأساليب المستخدمة في اختيار القيادات المدرسية هي الترقية، والخبرة، والمؤهل والكفاية المهنية، وتركيز الرئيس المباشر في العمل، مع ضرورة الاهتمام بنتيجة المقابلة الشخصية، والاهتمام بالانفعال، وأن تكون الأولوية لحاملي المؤهلات الأعلى، وضرورة الاعتماد على السيرة الذاتية في تصنيف وترتيب المتقدمين للعمل كقيادات مدرسية.

كما ركزت تلك الدراسات على أهمية وجود معايير محددة في عملية اختيار القيادات المدرسية، كما يجب أن الاهتمام بإعداد وتأهيل المرشحين للعمل كقيادات مدرسية، وذلك من خلال تنميتهم مهنيا.

وباستعراض الدراسات السابقة يتبين أن الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر ثلاث دراسات، كلها دراسات تمت في أقطار عربية، وليس من بينها أية دراسة أجريت في مصر، في حين كان اهتمام الدراستين المصريتين، أحدهما متعلقة بالتنمية المهنية للقيادات، وثانيها متعلقة بالسلوك القيادي لمدير المدرسة.

وعلى ذلك فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أنها تركز على مصر من جانب، وتطوير معايير اختيار القيادات المدرسية بناء على كل من الأدوار التربوية المنوطة بالقيادات المدرسية، وبعض التوجهات العالمية في هذا الإطار، وهو ما لم تتناوله دراسة سابقة في حدود علم الباحث.

خطوات سير الدراسة:

بناء على ما طرحته المشكلة من تساؤلات، فإن الدراسة سوف تسير على النحو التالي:

أولاً: الأدوار التربوية المنوطة بالقيادات المدرسية:

إن عملية اختيار القيادات المدرسية يمكن أن يكون له انعكاساته على مسيرة العملية التعليمية، ومن ثم على مخرجاتها، وعلى ذلك فإن من يقع عليهم الاختيار للعمل كقيادات مدرسية لابد أن تكون لهم أدوار محددة يجب عليهم القيام بها، ويمكن تحديد تلك الأدوار فيما يلي:

1. تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية:

يؤكد التربويون على أهمية دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وقد عظم هذا الدور نتيجة لتطور أهداف المدرسة في المجتمع المعاصر، بعدما كانت تتمثل فقط في تلقين المتعلمين ما تحتوي عليه الكتب الدراسية من معارف ومعلومات، واقتصار دور المعلم على الطريقة الإلقائية لها، ثم مطالبة طلابه بحفظها واستظهارها (حجي، 2005، 157).

وكان هذا مساهراً لأهداف الإدارة المدرسية المتمثلة في العمل فقط على نقل التراث الثقافي لأبناء المجتمع من جيل لآخر ملبية في ذلك متطلبات عصرها من خلال المحافظة على نظام المدرسة، وتنفيذ الخطط الدراسية، وحصر غياب الطلاب والمعلمين والموظفين، أما اليوم فإن أهداف المدرسة تتجه نحو

تربية الطالب تربية متكاملة لإعداده ليسهم في بناء مجتمعه وتقدمه، ويكون ذا قدرات تواجه عصره وتحدياته، ودراسة احتياجات مجتمعه ومتطلباته والعمل على تلبيتها، والإسهام في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه، ولذا أصبحت أهداف الإدارة المدرسية تهيئة كافة الظروف والإمكانات المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي ارتضاها المجتمع (أحمد وحافظ، 174، 2003).

فلم يعد عمل مدير المدرسة مقصوراً على النواحي الإدارية وما تتطلبه من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة ورقابة وتقويم بل أصبح يعني إلى جانب ذلك بالنواحي الفنية والاجتماعية وبكل ما يتصل بالطلاب والعاملين في المدرسة والمناهج الدراسية وأساليب الإشراف التربوي وأنواع التقويم بل والبيئة المدرسية بكاملها، غايته في ذلك تحسين العملية التعليمية والتربوية في المدرسة.

وأمام تنوع مهام مدير المدرسة وأهميتها، وتعدد الأهداف التي ينبغي عليه تحقيقها، وتباين الفئات التي يتعامل معها سواء داخل المدرسة أم خارجها، فإن كثيراً من مديري المدارس تعترضه بعض المشكلات التي قد تؤثر على مستوى أدائه، ومن ثم تعيق تحقيق الأهداف المطلوبة منهم.

وإدراكاً من وزارة التربية والتعليم لكل ذلك، وتحقيقاً لرسالتها في النهوض بالعملية التربوية في كافة محاورها وفي مقدمتها الإدارة المدرسية، فقد أولت مدير المدرسة اهتماماً كبيراً بما يتناسب مع الدور المنوط به، إيماناً منها بأنه القوائم الأول على تنفيذ السياسة التعليمية داخل مدرسته، وأن له دوراً كبيراً في تغيير وتطوير المجتمع، (شعلان، 101، 2007)، لهذا يتطلب من مدير المدرسة أن يتقن المهارات الأساسية اللازمة لنجاح عمله الإداري، وتشكيل المستقبل ليتكيف مع المتغيرات والتخطيط لها قبل حدوثها مما يؤدي إلى تحسين إنتاجية العاملين ودورهم الوظيفي وزيادة رضاهم وولائهم وانتمائهم للمدرسة التي يعملون فيها وتنظيم جهودهم نحو الأهداف المنشودة.

2. تطوير المناهج:

المناهج هي الأساس الذي تقوم عليه التربية، وهي الذي تستند عليه العملية التربوية لبلوغ أهدافها، وتحقيق رسالتها، وهي محور عمل مدير المدرسة والمعلمين، وهي محك نجاحهم وإبداعهم، وهي جميع الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ.

ومدير المدرسة لا بد وأن يكون مدركاً للمناهج بشكل عام، وعلى معرفة بعناصرها، مثل الأهداف الخاصة، ومحتوى الدراسي، والخبرات التعليمية، والمهارات والاتجاهات، والحقائق والمفاهيم والاتجاهات التي تمكن مدير المدرسة من إثراء المنهج، وذلك عن طريق تيسيره وتسهيله وتوضيحه، ليقوم باستكمال الثغرات، حتى يصبح أسهل للتطبيق، وذلك - على سبيل المثال - عن طريق تصميم أدوات ونماذج تدريبية عملية، وإضافة تمارين وأنشطة وتدريبات ذات صلة بالأهداف، لتوضيح للمعلم مجالات إثراء المنهج (فلية، 99، 2005-100).

هذا بالإضافة إلى جمع المعلومات من خلال الملاحظات والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ومن خلال تحليل نتائج الطلاب الشهرية والفصلية والسنوية ومجموعة العوامل التي تفرض التغيرات.

3. رفع كفاية المعلمين، وتنميتهم مهنياً:

تتحمل الإدارة المدرسية بما يتوافر لديها من عناصر أساسية مسؤولة التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وتمثل هذه العناصر فيما يلي (حجي وآخرون، 87، 1994-88).

(أ) عناصر بشرية تتميز بمواصفات تعليمية ومعرفية وتدريبية ملائمة وكافية لتحقيق أهداف العملية التعليمية في المدرسة.

(ب) إطار تنظيمي مؤسسي، يشمل حدود السلطة والمسئولية والعلاقات التنظيمية والقوانين واللوائح.

(ج) أهداف تعليمية وسياسات مدرسية منفذة وبرامج للعمل الإداري التربوي.

(د) إمكانات وتسهيلات مادية من أبنية ومعدات وتجهيزات ومعامل مما يلزم لتحقيق أهداف السياسات المدرسية وبرامجها.

(هـ) عوامل مؤثرة في العمل التعليمي والتي تحدد قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها بالكيفية المطلوبة مثل:

ثقافة البيئة المحيطة، المناخ التنظيمي للمدرسة، والتكوين النفسي والاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي.

ويقوم مديرو المدارس بالعديد من الأدوار، لتحقيق التنمية المهنية، ومن أهمها ما يلي (أبو

خطاب، 174، 2008-175).

- (أ) إحداث التغيير، وإدارته وتهيئة البيئة المناسبة والملائمة للعاملين بالمدرسة، والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة المادية والبشرية، وتحسين الرؤى المستقبلية للمدرسة، وزيادة قدرتها على الإبداع.
- (ب) مواكبة التغيير والقدرة على استخدام التكنولوجيا الجديدة مما يوفر له البيانات والمعلومات التي تساعده على ترتيب أولويات العمل داخل المدرسة وتنفيذها ونشر المعرفة المكتسبة وإدارة الاجتماعات بفاعلية ودكاء واتخاذ القرارات الرشيدة.
- (ج) تحسين اتجاهات المعلمين تجاه التدريس والخبرات التعليمية وتشجيعهم على الاشتراك في أنشطة التنمية المهنية التي تلبي احتياجات المدرسة.
- (د) بناء قدرة الفريق وتنمية روح العمل الجماعي ليتمكنوا من إحداث التغيير في عمليات تطوير البرامج الدراسية، والتفويض والتخطيط لصناعة القرارات على مستوى المدرسة.
- (هـ) الاهتمام بوضع الخطط التي تكفل للمعلم استخدام التكنولوجيا الجديدة وتكاملها في العملية التعليمية، وتشجيعه على التعلم الذاتي والمشاركة الإيجابية وتنمية مهارات اجتماعية مثل الاتصال والتعاون وروح الجماعة في العمل ومسئولية القيادة، الأمر الذي يسهم في رفع مستوى الأداء وجودة التعليم.
- (و) تشجيع المعلمين على فحص ودراسة تجاربهم وتقويمها، وإتاحة الفرصة للتفكير في أساليب تدريسهم وفي تنمية المهارات التعليمية والبحثية لديهم.
- (ز) توزيع المهام بين المعلمين وتنظيمها بشكل لا يسمح بتداخل التخصصات، أو تكرار الأدوار مما يزيد من فعالية المدرسة وتقدم التلاميذ.
- (ح) استخدام النواحي الإدارية والتنظيمية كأداة تسهم في تعزيز عملية التنمية المهنية مثل اختيار الوقت المناسب، تقويم الممارسات السابقة، تنظيم جداول الدراسة وتوزيع الحصص بما يساعد المعلم على تنظيم وقته وإتاحة الفرصة لاستثمار هذا الوقت في أنشطة التنمية المهنية.
- وهناك من يضيف لتلك الأدوار التي يمكن أن تقوم بها القيادات المدرسية لرفع مستوى معلمهم مهام عديدة منها: (البطي، 115، 2004):

■ التعرف على حاجات المعلمين التدريسية، وترتيبها وفقاً لأولوياتها.

- استخدام خبراء وأساتذة متخصصين، لعقد دورات ولقاءات تلبى هذه الاحتياجات.
- مساعدة المعلمين على التعلم الذاتي، وإتاحة فرص القراءة والإطلاع على الجوانب التخصصية والتربوية.
- إتباع أساليب الحفز المعنوي، لتنشيط فرص النمو العلمي والمهني للمعلمين في المدرسة.
- العمل على تبادل الخبرات بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها.
- عقد اللقاءات والندوات الثقافية، وتوجيهها لتلبية حاجات المعلمين.
- الاستفادة بكافة الموارد البشرية والمادية المتاحة في المجتمع المحلي.
- إتباع الأساليب الفاعلة في الإشراف والمتابعة الفنية لأداء المعلمين.
- الحرص على الاستفادة من عمليات التغذية الراجعة لتقويم الأداء المدرسي.
- احترام الأفكار الجديدة للمعلمين، وتقدير دورهم في وضع الخطط المدرسية، وبلوغ الأهداف التربوية.

4. توطيد العلاقات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها:

ويمكن استعراض دور القيادات المدرسية في تحقيق العلاقات الإنسانية على النحو التالي:

(أ) توطيد العلاقة مع الطلاب:

من المعروف بأن الطالب هو محور العملية التعليمية لأن هدفها إنشاء جيل صالح وإعداده ليكون أداة فعالة في المجتمع وتزويد الطلبة بكل ما يحتاجونه من معلومات أساسية ومهارات ضرورية وقيم واتجاهات مناسبة فضلاً عن التفكير العلمي من أجل حياة منتجة وحل مشكلاتهم الدراسية والاجتماعية بالتعاون مع المعلمين في المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي حيث يقوم مدير المدرسة بالتعرف على تحصيل الدراسي للطلبة وشؤونهم وأحوالهم العامة لتعزيز القيم الروحية الإنسانية والقومية والوطنية والعمل على حل المشكلات بطريقة تربوية وعلمية وتحسين مدى اكتسابهم من مفاهيم ومعلومات والاحتفاظ بها حتى تكون لديه قدرة للتكيف من خلال إيجاد بيئة إيجابية محفزة على الإبداع ومحبة للطلبة وصقل مواهبهم ومشاركتهم في المجالس والأنشطة المدرسية وتقبل آرائهم وأفكارهم وطرح نماذج سلوكية ووظيفية حية من المجتمع لتساعد الطالب على التفكير في تشكيل وتكوين مستقبله.

فالمدرسة هي الحاضنة الثانية للأبناء من سن السادسة إلى الثامنة عشرة، إذ تتحمل مسؤوليات تربوية وتعليمية لتعزيز القيم الإسلامية والأخلاق النبيلة وتنمية المهارات والقدرات الفكرية والبدنية وفق ما تتطلبه هذه المرحلة من عوامل لرعاية السلوك، وعليها الدور الكبير في صياغة الفكر وتنمية القدرات وتوجيهها لمعترك الحياة لدى الناشئة تكاملاً مع الدور الأسري ولاسيما في الجوانب السلوكية وفق الأسس التربوية لرعاية السلوك الإنمائي، والسلوك الوقائي والسلوك العلاجي، وهنا يمكن للقيادات المدرسية أن تقوم بما يلي (سليمان، 83، 1987-86) (فلية، 64، 2005-67).

- الارتقاء بالسلوكيات الحسنة، وتعهدا بالتشجيع والرعاية على نحو يضمن انتشارها ونمائها بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصية الطالب.
- تحصين الطلاب الذاتي ضد المشكلات السلوكية، ومحاولة التنبؤ بإرهاصاتها في مراحلها الأولى قبل وقوع الطلاب في شركها، والعمل على إزالة العوامل الباعثة لها، وتقليل أثر وقوعها أو إيقاف تطورها.
- تقديم الرعاية العلاجية للطلاب ذوي المشكلات السلوكية وتنظيم البرامج العلاجية والإرشادية لمساعدتهم في التغلب على السلوكيات غير المرغوبة والحد من أثرها عليهم وإحلال البدائل الحسنة محلها.
- التركيز على التطبيق العملي لأهداف ومفاهيم المواد الدراسية قولاً وعملاً للطلاب والمعلم على حد سواء وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي.
- تفعيل دور اللجان الخاصة برعاية السلوك كـلجنة رعاية السلوك وتقييمه ولجنة التوعية الإسلامية ولجنة التوجيه والإرشاد.
- تعميق روح التواصل والاحترام المتبادل وحسن التعامل بين المعلمين وطلابهم وتشجيع أساليب الحوار الهادف والتشاور البناء.
- رعاية متطلبات النمو لكل مرحلة عمرية وتنظيم البرامج المدرسية لتحقيقها وطرح عدد من الأساليب لتنميتها وتوجيهها الوجهة السليمة.

- تنظيم المنافسات بين الطلاب في إبراز السلوك الحسن في التعامل والقدوة في الخير وتقدير دور العلم والمعلمين والجلساء واحترام وجهات النظر.
- إيجاد آلية للتواصل والتكامل مع الأسرة، والمساجد المحيطة بالمدرسة، وحلقات تحفيظ القرآن الكريم، وتكامل التوجيه بينها لخدمة الطلاب، وتوفير عوامل الجذب اللازم للطلاب لاستثمار أوقات فراغهم وفق ما يتناسب ومقدرتهم، وإبراز قدرات وتميز الطلاب الإيجابي عن طريق جميع القنوات الملائمة، كل حسب ما يناسب مسؤوليته.

(ب) توطيد العلاقة مع المعلمين:

إن تعامل مدير المدرسة مع المعلمين من خلال هذا المبدأ، يكرس فكرة أنه لا توجد قوة منفردة في المدرسة تتفوق على ما لدى الآخرين، فالقرارات تصنع في بيئة تعاونية يبرز فيها المعلم الذي يمتلك العلم والمهارة والتدريب.

فمدير المدرسة عليه أن ينسق جهود المجموعة، ويشاركهم في النقاش، ويقدم ما لديه من خبرات ومعلومات ومهارات للمجموعة، كي تستفيد منه، ويستفيد مما لدى المجموعة، ولا يفرض أفكاره من خلال موقعه الوظيفي، فإن الجميع لديه الفرصة لممارسة القيادة التربوية داخل المدرسة وفقا لما لدى كل واحد من معارف ومهارات يقدمها للفريق.

وبالتالي يتمحور دور مدير المدرسة في هذه العملية على تنسيق نشاطات المجموعة، بمعنى آخر يركز المدير على إطلاق قوة المجموعة لتكون المحصلة النهائية لتحقيق أهداف المدرسة المنشودة.

فالقائد التربوي الحقيقي في هذا النوع من العمليات هو من يستطيع مساعدة الأعضاء على النقاش وإتاحة المعارف والمعلومات للجميع، فالقضية التي يجب أن يلتفت إليها مدير المدرسة هي تدريبه على كيفية وضع يده على القوة الموجودة لدى كل فرد من أفراد المدرسة، والإفادة منها (حجي، 2005).

فمدير المدرسة - وفقا لذلك - قادر على بناء ولاء المعلمين للمدرسة، ورفع حس المسؤولية الشخصية بينهم. ففضيلته بالدرجة الأولى هي إشراك جميع المعلمين في المسؤولية، وليس في توزيعها

وتقسيمها بينهم، مع الأخذ في الحسبان أن المسؤولية النهائية تكون لدى مدير المدرسة، وهكذا تصبح مسؤولية قيادة المدرسة لدى الجميع، وينظر لمدير المدرسة إلى نفسه على أنه قائد.

ج) توطيد العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي:

إن أولياء الأمور على إطلاع كامل بكيفية نشئة وتربية وسلوك أبنائهم وحالتهم الصحية، حيث يقومون بتلبية حاجاتهم الأساسية، لمساعدتهم على التكيف مع البيئة المحلية والمدرسية، وتقديم التوجيه والدعم لهم، ويجب أن يكون هناك تواصل بين مدير المدرسة وأولياء الأمور، لتحسين حالة الطلاب النفسية، وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وإشراكهم في الأنشطة المختلفة، والندوات، والدورات، والمحاضرات، والمعارض، والقرارات، والتخطيط لمستقبل أبنائهم، ودعم المدرسة ماديا ومعنويا، لتحقيق أهدافها، واستمرار تطورها.

والمدرسة لم تعد بفردها قادرة على تحقيق أهدافها المنشودة، لذلك نجد إن المدارس المنفتحة على مجتمعا المحلي استطاعت تحقيق أهدافها بتنسيق مع أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي، حيث يستطيع مدير المدرسة توظيف خبراتهم، لإنجاز بعض المشروعات في المدرسة من خلال إشراكهم في جميع مراحل العملية التربوية، حيث تلعب المدرسة دورا في تقديم الخدمات العامة من خلال الحملات التي تنظمها لذلك، مثل: النظافة، والمشاركة في أيام الحصاد... الخ. (مرسي، 91، 2001).

ولعل مثل هذه الأنشطة يمكن أن يكسب الطلاب الكثير من الخبرات، وتوطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والعمل على تنمية المجتمع، وتوعيته، والنهوض بمستواه، ليواكب التطور المعرفي والتكنولوجي، وهذا سبيل لتوفير الاطمئنان النفسي والروحي للطلاب الذين يشعرون بصلتهم الوثيقة بمجتمعهم، حيث ينسق مدير المدرسة العديد من الدورات اللامنهجية أثناء العطل بتعاون مع الشركات والمؤسسات والبنوك، ليكون الخريج مؤهلا لهذه المؤسسات، فتكون له أولوية العمل.

5. اكتشاف وتنمية الإبداع:

يعيش العالم تطورا هائلا في جميع المجالات العلمية، التي طالت جميع مناحي الحياة ولاسيما المجال التربوي التعليمي، حيث أخذ دور المدرسة يتطور تبعا للتطورات العالمية المختلفة، ولم يعد دور المدرسة

مقتصرًا على تلقين المعلومات والمعارف، بل تجاوز ذلك إلى الاهتمام بتنمية الجوانب المختلفة في شخصية الفرد ليصبح قادرًا على التعلم والبحث والابتكار والإبداع، كما تسعى المدرسة الحديثة إلى تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ معرفيًا، ووجدانيًا ومهاريًا، وعليه فإنها تعلم التلميذ كيف يفكر، وكيف يكون باحثًا مبدعًا، وهذا ما يجب أن تنميه القيادة المدرسية لدى المعلمين للوصول بهؤلاء المتعلمين إلى أعلى درجات الإبداع والابتكار في شتى المجالات.

والقيادة المدرسية التي تدير هذه المؤسسة لا بد أن تكون قادرة على توفير البيئة التعليمية التي تشتمل على النشاطات التي تنمي الإبداع وحب الاستطلاع وتنمية الخيال، وتتصف بالغموض والتحدي، وترتبط بالمواقف غير المعتادة وغير المألوفة، تلك التي تدفع الطلبة إلى الاستقصاء والبحث والتحري، بحيث يكون بعض أجزاء تلك النشاطات قابلة للتجريب الواقعي الذي يسمح لهم بالتفاعل في البيئة المحيطة بهم، وتنمية إبداعاتهم داخل المدرسة وخارجها مما ينعكس ذلك إيجابيًا على تصرفات الطلبة وتفكيرهم وإبداعاتهم.

فألسلوب الذي كان معمولًا به في المدارس قد لا يصمد أمام هذه التحديات، والتطور المتسارع في ميادين المعرفة المختلفة، وثورة المعلومات، لأن الاستمرار بهذا الأسلوب الإداري الروتيني التقليدي سيؤدي حتمًا إلى الجمود، وبالتالي التراجع عن مساهمة الركب الحضاري المعاصر.

إن مدير المدرسة العصري لا ينبغي أن يقف عند حد معين من الكفاءة والفعالية، ولا أن يقنع بما وصل إليه من أداء لعمله بإخلاص، إذ لا بد أن يكون لديه الطموح والدافعية القوية لأبعد من ذلك بكثير، ومن ذلك أن يكون على استعداد تام للتكيف مع متطلبات العصر، من خلال تفجيره للطاقات الإبداعية الكامنة في النفس، وحفز القدرات الإبداعية والابتكارية في العاملين معه، بحيث يصبح الإبداع والابتكار والتجديد والمرونة المحك الأساسي الذي يدير به العملية التعليمية بمدرسته وفي تحركاته في المجتمع المدرسي (Copland, 2003, 77) (ناصر، 2012، 109).

فالإبداع والابتكار من الضرورات، والعناصر المهمة، والسمات الأساسية التي ينبغي توافرها في مدير المدرسة العصري، وذلك نتيجة لتزايد الطموحات، وتعدد الحاجات، وتنوعها، حيث تشكل ظاهرة

العولمة وما تفرضه من تحديات في نواحي الحياة ومجالاتها جميعا نقطة جوهرية في ضرورة الأخذ بالإبداع والابتكار في إدارة العملية التعليمية، وقيادة مدرسة العصر، وهي بلا شك أحوج ما تكون إلى أسلوب يحمل بين طياته الإبداع والابتكار، والتجديد، والديناميكية في مناحي العمل الإداري كلها (ربيع، 188، 2014).

لذا فإن الإبداع يقود إلى التجديد والتطوير، ومدير المدرسة المبدع عامل رئيس لنجاح المدرسة وتعتبر هذه الظاهرة إحدى الظواهر التي تهتم بها المجتمعات المتقدمة، حيث تستطيع المدرسة أن تواكب ركب الحضارة، وأن يكون لها موقع على الخريطة التعليمية والتربوية، والأفراد بل والمؤسسات يمكن تصنيفهم إلى صنفين: مبدع يتعامل مع الحضارة المعاصرة بكل ثقة وبدون تخوف متجدد في فكره، وآخر مقلد ينتظر من الآخرين أن يمنوا عليه بفكرهم وإبداعاتهم (مصلح، 66، 2011).

كما يعد الإنتاج الإبداعي من ضرورات الحياة المعاصرة، وما يراه العالم اليوم من تقدم وتغير سريع في مجالات العلوم والتكنولوجيا والفنون، هو تعبير عن تلك الظواهر الإنسانية التي ينتج عنها ذلك الناتج الإبداعي.

ويعد هذا الناتج الإبداعي إسهاما حقيقيا من أجل تقدم الإنسان ورفاهيته لذا نجد أن الدول المتقدمة تعمل على استغلال طاقاتها البشرية؛ من أجل أفضل استثمار ممكن للقدرات الإبداعية متمثلا في مدى الرعاية التي توجه إلى هؤلاء الأفراد المبدعين في كل مجالات الحياة (القباطي، 79، 2011-80).

وعلى الرغم من وجود بعض الجهود في رعاية الإبداع والمبدعين في بعض البلاد العربية، إلا أنها لا تزال جهودا محدودة، وغير كافية لتحقيق الرعاية المطلوبة للإبداع والمبدعين، وعلى الرغم من أن تنمية الإبداع تسهم - بشكل كبير - في تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو الإنساني، كما أن المبدعين يسهمون في إنتاجية المجتمع برمته، ثقافيا، وعلميا، واقتصاديا، واعتبار الإبداع هدفا تربويا يعد من ضروريات العملية التعليمية، وتفعيل دوره كأحد جوانب حل المشكلات.

6. حل المشكلات المدرسية:

لم تعد العملية التربوية في المدارس كما كانت عليه في العصور الماضية، فالتطور العلمي والحضاري والتكنولوجي الهائل والكبير الذي حدث خلال مدة زمنية قصيرة ألقى بظلاله الإيجابية والسلبية في عملية التعلم في المدرسة، مما أدى إلى ظهور مشكلات تربوية في المدرسة تختلف من حيث الكم والنوع عن المشكلات التي كانت سائدة في أزمان ماضية، وبالتالي فإن البحث عن أساليب يمكن عن طريقها إجراء معالجات تربوية شاملة مطلب تربوي يعرض نفسه وفقا لهذا الواقع الملموس في مدارسنا في الوقت الحاضر.

ويكمن دور القيادات المدرسية في أسلوب التعامل مع المشكلات التربوية التي تظهر في المدرسة، فالقادة الدكتاتوريين مثلا لهم أثر سلبي في ظهور تلك المشكلات، وعادة ما يفشلون في علاجها بشكل ناجح، وكذلك ينطبق الأمر على القادة التسيبيين الذين يعطون فرصة لظهور تلك المشكلات، بينما انفردت القيادات المدرسية الديمقراطية في البحث عن أسباب المشكلات ومعالجتها التربوية، والتي ربما تدفع للاستعانة بالجهات التربوية أو الرسمية أو الجهات المهتمة للمشاركة في البحث عن أسباب المشكلة والكميات التي يمكن عن طريقها القيام بالمعالجة التربوية والعلمية المناسبة، لكن من حيث الواقع التربوي السائد في المدارس أن معظم قياداتها تميل إلى النوع الأول والثاني، بينما غابت، بل تكاد أن تكون همشت القيادات الديمقراطية (حجي، 176، 1994-178).

وقد اتخذت معالجة المشكلات عدة أساليب، وتختلف من مدير لآخر، وتلعب الظروف التربوية والحالة النفسية لمدير المدرسة دورا كبيرا في استعمال أسلوب معالجة المشكلة أو حلها دون النظر إلى عواقبها المرحلية أو المستقبلية على الطالب، ومن هذه الأساليب العلاجية ما يلي (الحياني، 142، 2012-148):

أ) استعمال أسلوب العقوبة البدنية من الضرب بالعصا إلى الضرب باليد أو أي طريقة أخرى تؤدي إلى الإيذاء الجسدي، وهذا الأسلوب من أكثر الأساليب شيوعا وانتشارا في المدارس للأسف الشديد لأنه أبسط وأسهل الأساليب لحل المشكلة، وقد أثبتت الدراسات والبحوث المتخصصة في الميدان التربوي محدودية نجاحه وفشله بنسب مئوية دالة إحصائيا في حل المشكلات، إذ لوحظ أنه حل مؤقت سرعان

ما تعود المشكلة إلى الظهور مرة أخرى إذا وجدت الظروف المناسبة لظهورها، وبالتالي في أي ظرف من الظروف لا يمكن اعتماد نتائج هذا النوع من أساليب المعالجة في حل أي مشكلة تربوية مهما كان نوعها أو حجمها.

(ب) استعمال أسلوب العقوبة المعنوية والتي أشارت بعض الدراسات إلى نجاحتها في حل بعض المشكلات التربوية لما لها من آثار أكثر فعالية في الردع أو الحد من المظاهر السلوكية غير المرغوبة في المدرسة، ولكن مع ذلك فإن تأثيرها ربما يكون هو الآخر مرحلي مثل العقوبة البدنية لاسيما عندما تتكرر بمناسبة تستحق استعمالها أو من دون مناسبة تستحقها، وخير مثال لهذا الأسلوب في المدارس هو الطرد من الصف أو إنقاص درجات الطالب في المادة الدراسية، وغالبا ما تستعمل هذه الطريقة من بعض المعلمين الذين يمتلكون معلومات علمية جيدة عن أساليب العقوبة الرادعة والذين تعرفوا على آثارها عن طريق مواد التربية وعلم النفس التي درسوها في كليات أو معاهد التربية أو تعرفوا عليها عن طريق دورات التعليم المستمر التي تجريها الوزارة لهم أو عن طريق التجربة الشخصية من استعمالها، مع ذلك فإن هذا الأسلوب يبقى غير ناجح في حل بعض المشكلات التربوية فيما إذا استعمل في ظرف أو مكان غير مناسبين.

(ج) استعمال الأسلوب التوفيق بين العقوبة البدنية والمعنوية، وهذا الأسلوب هو الآخر يكون أحيانا كفيما، أي يستعمل المعلم أسلوب العقوبة البدنية في حل المشكلات مع بعض التلاميذ، ويستعمل الأسلوب الثاني مع البعض الآخر، وهو أسلوب فيه خطورة تربوية لأنه يفرق بين التلاميذ من جهة، ويمثل ازدواجية في التربية من جهة أخرى.

(د) استعمال أسلوب الإهمال وهو من الأساليب التي يستعملها بعض التربويين للهروب من مواجهة المشكلة وحلها، وتكمن خطورة هذا الأسلوب في أن إهمال المشكلة يعني أن المعلم أو المدير أو التربوي المختص لا يعنيه الأمر، وهو انعكاس خطير على العملية التربوية ومستقبلها، مما يتطلب الأمر من الجهات التربوية المختصة الانتباه له، وتوجيه المعلمين إلى ضرورة السعي الجاد والحثيث لمواجهة أي

مشكلة مدرسية وحلها بالطرائق والأساليب العلمية التربوية الحديثة، وعدم إهمالها أو التقليل من آثارها السلبية المستقبلية على المدى المنظور في أقل تقدير على الطالب نفسه أو على من حوله.

يرى بعض التربويين أن جملة من المبادئ التي إذا تم اعتمادها بشكل واضح ومناسب يمكن لها أن تنجح إلى حد كبير في حل أكثر المشكلات المؤثرة على سير العملية التربوية، وأن هذه المبادئ إذا استعملت بشكل مناسب وجيد يمكن أن تسهم بشكل كبير في تقليص ظاهرة وجود المشكلات وعدم حلها بشكل مستمر، وهذه المبادئ يمكن أن تتضمن (حجي، 2005، 118-120):

(أ) رصد الظواهر السلبية في المدرسة بشكل يومي من قبل الإدارة المدرسية ومناقشتها في اجتماعات طارئ إذا تطلب الأمر لاتخاذ قرارات حولها.

(ب) إشراك أولياء الأمور بشكل متواصل وإخبارهم بتقارير أسبوعية تكتب بمحاضر اجتماعات الإدارة المدرسية عن المظاهر السلوكية وغير التربوية التي تبدر من أبنائهم كي يطلعوا على الواقع التربوي والمشكلات التي تظهر في المدرسة وكي يشاركوا في مقترحات الحلول لها.

(ج) إشراك الجهات التربوية والعلمية المتخصصة والمعنية بالعملية التربوية بالواقع التربوي في المدرسة، وإخبارهم بالظواهر السلبية غير التربوية المرصودة في المدارس من أجل التعاون بين هذه الجهات والإدارة المدرسية لوضع حلول علمية وتربوية موضوعية لهذه المشكلات، من هذه الجهات الساندة المشرفين التربويين والإدارة الإرشادية في مديريات التربية والأطباء النفسانيين ومراكز البحوث التربوية والنفسية.

(د) سعي الإدارة المدرسية الجاد إلى تنفيذ القوانين واللوائح والتعليمات الصادرة من الجهات التربوية العليا مثل وزارة التربية أو مديريات التربية في المحافظات واجب تربوي يجب تحقيقه لأنه أمانة في أعناق جميع أعضاء الإدارة المدرسية، ولكن لا يعني هذا عدم وجود مرونة ذات فعالية إيجابية في مواجهة المشكلات المدرسية وحلها وهذا الأمر يعتمد وفقا لطبيعة المشكلة وظروفها وآثارها على العملية التربوية في المدرسة فضلا عن درجة المرونة المطلوبة في حل المشكلات.

(هـ) إن الإبداع والابتكار في إيجاد حلول واقعية وفعالة للمشكلات المدرسية يعتمد بشكل كبير على رغبة الإدارة المدرسية في حل تلك المشكلات، ورغبة المعلم نفسه في إيجاد الحل الأفضل والأنسب

للمشكلة، لذا فإن اقتراح حلول بشكل إبداعي يحتاج إلى أفكار متجددة ومشاركة فعالة من جميع أعضاء الإدارة المدرسية والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات التربوية لحل تلك المشكلات دون الانفراد في اتخاذها من قبل المدير أو معاون أو المعلم المعني بشكل مباشر بالمشكلة.

إن هذه المبادئ فضلا عن مبادئ أخرى شبيهة لها إذا اعتمدها القيادات المدرسية، يمكن لها أن تحل معظم المشكلات، والتي للأسف ربما تحل بطرائق غير تربوية أو تؤدي إلى تفاقم المشكلة، واتساع غير مرغوب فيه لتأخذ حجما أكبر من حجمها الحقيقي، وبالتالي فإن مثل تلك المبادئ تصب في خدمة العملية التربوية في المدرسة، لأنها تستهدف معالجة المشكلات التي ربما تؤثر على المعلم والتلميذ، وقد تصل آثارها السلبية إلى خارج المدرسة، فضلا عن آثارها السلبية على التحصيل الدراسي لبعض التلاميذ، ولذلك فلا بد من السعي الجاد والحثيث من قبل القيادات المدرسية، لإيجاد الحلول للمشكلات المزمنة والطارئة، وهو هدف تربوي وقيمة تربوية يسعى جميع التربويين إلى تحقيقها، فضلا عما تحويه من غاية تربوية سامية.

7. مواجهة الأزمات:

يعيش التعليم في معظم دول العالم أزمة حقيقية، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى غيرها، ورغم هذا التنوع والاختلاف، فإنه لا بد من التسليم بأن طبيعة العملية التعليمية ذاتها يمكن أن تضيف أبعادا جديدة إلى هذه الأزمة، وأن التطور الذي يحدث في عالم اليوم تتسارع خطاه وتزايد يوما بعد يوم، الأمر الذي أدى إلى تفاقم هذه الأزمة وزيادتها.

ففي عصر يتسم بالتغير الشديد في العلم والتكنولوجيا ونمط الاستهلاك، وأنماط العلاقات بين البشر، يجب أن يكون هناك استراتيجيات وبدائل وأساليب إدارية جديدة للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

من ثم كان تقدم علم الإدارة الذي استحدث فروعاً معرفية جديدة، كإدارة الأزمة، والذي بموجبه أصبح الإنسان قادراً على أن يتسبب في كوارث تفوق جسامتها الكوارث الطبيعية، وأصبح تأثير

الكوارث التي من صنع البشر أوسع انتشارا من الكوارث الطبيعية، فهي قد تؤثر على العالم كله بعكس الكوارث الطبيعية التي غالبا ما تنحصر في مجتمع واحد. على أنه إذا كان من الممكن التنبؤ ببعض الأزمات والكوارث إلا أننا لازلنا عاجزين حتى الآن عن منع وقوعها، وكل ما يمكن أن نفعله هو الاستعداد لمواجهة هذه الأزمات والكوارث والتخفيف من حدتها (أبو قحف، 149، 2002).

ويمكن استخدام أسلوب إدارة الأزمة في مجال التعليم، وبخاصة أن جوانب الأزمة في التعليم متعددة، وتتطلب الحلول الحاسمة والناجعة، كشرط ضروري لتمكّنها من إحداث الآثار الإيجابية في تكوين المواطن، باعتبار أن بناء الإنسان هو الذي يدفع بالحياة على أرض الوطن من الجمود والرتابة إلى الحيوية والتحرر، ومن الإبتاع والانصياع إلى التجديد والإبداع (أحمد وحافظ، 112، 2003).

ولما كان التغلب على المشاكل التي تواجه العملية التعليمية والتربوية يتطلب استخدام أساليب إدارية فعالة، فإنه يمكن استخدام مداخل إدارة الأزمة على اعتبار أن الأزمات أصبحت جزءا لا يتجزأ من نسيج الحياة المعاصرة، وأن وقوع الأزمات قد أصبحت من حقائق الحياة اليومية، وأصبح اسم كل أزمة يقترن بنوع خاص من أنواع الكوارث.

وإذا كان من خصائص الأزمة الدخول في دائرة من الجهل المستقبلية التي يصعب معرفتها أو حسابها بدقة، فإنه ينظر إليها من خلال منظور مستقبلي، باعتبار أن الخطر الحقيقي للأزمة لا ينصرف أو يتعلق بالماضي والحاضر فقط، ولكنه يتجه وبشدة إلى ما يمكن أن تؤدي إليه الأزمة في المستقبل، وهو الأمر الذي يتطلب تدريب القيادات المدرسية على كيفية مواجهة وإدارة الأزمات، وتنمية الوعي لديهم بخصائص الأزمة وطبيعتها، وتنمية مهاراتهم في هذا المجال، حتى يمكنهم التعامل مع الأزمات المختلفة بشكل فعال.

ثانيا: معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر:

يقصد بالاختيار في هذا المجال الانتقاء للوظيفة على أساس شروط معينة تضعها الجهة المسؤولة، تنطبق على من يتولى هذه الوظيفة، ويعرف هوف (Huff) عملية الاختيار على أنها عملية اتخاذ قرارات

تتعلق بأولوية أن يشغل شخص مركزا بناء على مواصفات تناسب متطلبات المركز (Huff, 2013,) .(12).

فعلمية اختيار القيادات المدرسية تمثل إحدى العمليات المهمة في سياسات التوظيف، أو الترقية إذ لابد من الإعداد لها بالشكل الذي ينتهي بتصفية المرشحين للتوظيف واختيار أصلحهم، أو أنسبهم لها.

وهناك الكثير من الفوائد التي تنتج عن الاختيار الجيد للمديرين، ولعل من أهم تلك الفوائد ما يلي (الطويل، 2001، 2، 98).

- توفير الكفاءات الجيدة التي تستطيع الوصول إلى الأهداف الإنتاجية.
- تخفيض كلفة العمل من خلال زيادة الإنتاجية.
- تحقيق الاستقرار والشعور بالرضا لدى المديرين الذين يتحملون عبء قيادة المدارس، فيتولد لديهم الحماس وزيادة في الخبرة ومهارة في العمل، وبالتالي تحسين كفايته الإنتاجية مما يرتقي بأدائه مستقبلا.
- يضمن للمدرسة والتعليم مستوى مرتفعا من الأداء.
- توفير في النفقات الناتجة عن التدريب.
- إشباعه للميول الشخصية ورفع معنوياته.

ولعل تلك الفوائد يمكن أن تنعكس- بطبيعة الحال- على تحسين العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين، الأمر الذي يعمل على تعزيز ثقته بنفسه، ويزيد من انسجامه بالعمل، ويجعله أكثر استعدادا للتفاهم مع الآخرين والتعاون معهم، الأمر الذي يساعد في خلق المناخ الاجتماعي الملائم لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وأهداف المجتمع منها.

فالهدف الأساس من عملية الاختيار هو التأكد من صلاحية المرشح لملء الوظيفة الشاغرة، حيث أن اختيار غير الصالحين من المتقدمين للعمل قد يؤثر سلبا على العمل وعلى المصلحة العامة، ويحد من تحقيق الأهداف. (أبو فروة، 168، 2012).

وتعد وظيفة مدير المدرسة من أهم وأخطر الوظائف في العملية التعليمية، حيث يواجهه أثناء تأدية واجباته ومشكلات وقضايا عديدة، الأمر الذي يتطلب منه أن يكون أهلاً للمسئولية الملقاة على عاتقه، حتى يمتلك القدرة على إصدار القرارات المناسبة والحكمية في الوقت المناسب دون خوف أو تردد. (أحمد وحافظ، 2003، 46).

ومن الأمور التي تبرز أهمية دور مدير المدرسة وهو وجوده المستمر في ميدان العمل، مما يؤهله لمعرفة واقع المدرسة بكل تفاصيله، وكذلك المتابعة المستمرة لجهود التطوير، كما يؤهله لبناء علاقة مهنية وشخصية مع التلاميذ والمعلمين وجميع العاملين في المدرسة، تساعد على إحداث التأثير المطلوب في دافعيتهم وفعاليتهم.

ويتطلب الترشيح لوظيفة مدير مدرسة ما يلي (مبارز، 162، 1985-163):

1. توفر مؤهلات مستوى الكفاية، ويقصد بها المؤهل التربوي المتوسط على الأقل لوظائف الإدارة المدرسية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والمؤهل التربوي العالي لوظائف الإدارة المدرسية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
2. المدة الزمنية المقررة للبقاء في الوظيفة الأخيرة، ومدة الاشتغال بالتعليم، وتحدد هذه المدة فيمن يرشح لشغل وظيفة ناظر مدرسة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بستين على الأقل في وظيفة وكيل مدرسة ابتدائية، وألا تقل مدة اشتغاله عن ست سنوات بالنسبة للحاصلين على مؤهل عال، أو بسبع سنوات بالنسبة للحاصلين على مؤهل بين العالي والمتوسط، وأن يقضي ست سنوات على الأقل في التدريس بالمرحلة الابتدائية، وتحدد هذه المدد بالنسبة لمن يرشح لشغل وظيفة ناظر مدرسة إعدادية أن يقضي أربع سنوات على الأقل في الوظيفة لمن تنطبق عليه الشروط من بين وكلاء المدارس الإعدادية أو المدرسين الأوائل بالمرحلة الثانوية، وأن يقضي ثمان سنوات على الأقل في الوظيفة قبل الترشيح بالنسبة للحاصلين على مؤهلات متوسطة، أو ست سنوات على الأقل بالنسبة للحاصلين على مؤهلات بين المتوسطة والعالية، أو أربع سنوات على الأقل بالنسبة للحاصلين على مؤهلات عالية.

3. التقارير السنوية، وتعد عنصرا أساسيا من عناصر الترشيح، ويشترط للمرشح أن يحصل على ثلاثة تقديرات في السنوات الثلاث السابقة على الترشيح اثنان منها بدرجة ممتاز، والثالث لا يقل عن جيد.

4. خلو صحيفة المرشح من العقوبات، فلا يجوز ترشيح من كان موقوفا عن العمل، أو محالا إلى النيابة العامة أو المحكمة التأديبية، فإذا ثبت عدم إدانته، أو وقعت عليه عقوبة لا تتجاوز (الإنذار)، فينظر في أمر ترشيحه مع احتساب تعيينه في هذه الوظيفة من تاريخ زملائه فيها، كما لا يجوز لمن وقعت عليه عقوبة من عقوبات الخصم، أو الإيقاف عن العمل، أو الحرمان من نصف العلاوة، أو تأجيل الترقية، أو خفض الأجر، وذلك خلال المدة السابقة لصدور قرار برفع العقوبة.

وهناك من يضيف على هذه الشروط شرطا آخر (حجي، 179، 2005)، يتمثل في حضور المرشحين للترقية لبرنامج تدريبي يعد لهذا الغرض، يليه اختبار تحريري تخصص له مائة درجة، ويعد الحاصلون على ستين درجة على الأقل في الاختبار التحريري قد اجتازوا التدريب بنجاح، ويجوز للمرشح للترقية أن يقدم بحثا في أحد موضوعات التعليم يشهد بقدرته على الابتكار، ويخضع لمناقشة لجنة ثلاثية من رجال التعليم الذين يعلنون في الوظيفة.

ولعل هناك من يشير إلى بعض الصعوبات التي تقف في وجه مدير المدرسة عند ممارسته لعمله، مثل عدم وجود الوقت الكافي لمدير المدرسة نظرا لكثرة مسؤولياته، وعدم توفر المعينات البشرية والمادية بشكل كاف، وعدم إلمام مدير المدرسة بالتخصصات المختلفة، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بالإشراف على المعلمين في المدرسة من غير ذوي تخصصه الأكاديمي. (جرغون، 68، 2013).

فهناك ضرورة لوضع معايير تحدد اختيار قادة المدارس وتطوير طرق اختيار القيادات التربوية (زايد، 94، 2012)، كما أن هناك ضرورة لإعادة النظر في نظام الترقى للعمل الإداري داخل المدرسة، والاهتمام باختيار قادة المدارس (Glass & Bearman, 2003, 86)، حيث إن مشكلة الإدارة المدرسية تكمن في عملية اختيار قياداتها (زقوت، 2007، 114)، حيث إن جميع الأنظار موجهة نحوهم، لأن نجاح القائد في عمله يعني نجاح المدرسة في تأدية رسالتها (Copland, 2003, 383).

ومن ثم كان الاهتمام بوضع معايير اختيار قيادات المدارس الحكومية باختلاف مراحلها الدراسية في مصر وفق ما يلي (حجي وآخرون، 1994، 191-193):

1. معايير اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الابتدائية:

وضعت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المعايير الخاصة باختيار القيادات المدرسية في المرحلة الابتدائية، وتمثل هذه المعايير فيما يلي:

- الحصول على المؤهل التربوي (متوسط - أو عالي).
- قضاء فترة لا تقل عن ثماني سنوات في العمل مدرسا أو وكيل مدرسة.
- انخراط المرشح في دورة تدريبية تعقد في نهايتها اختبارات تربوية وشفوية، ومقابلة شخصية، وضرورة حصوله على 50%.
- من يتم اختياره لوظيفة المدير يبقى في العمل تحت التجربة لمدة عام دراسي يثبت بعدها في الوظيفة في حالة ثبوت نجاحه عمليا في إدارة المدرسة.

ولعل مما يؤخذ على هذه المعايير أن المتقدم قد تتوفر فيه تلك الشروط، لكنه ليس كفوًا للقيام بالمهام التي يجب عليه القيام بها، كما أن حصوله على 50% فقط في اختبارات الدورة التدريبية لا يعد مؤشرا جيدا يجعله قادرا للاضطلاع بالمهام التي ستوكل إليه، أما فيما يتعلق بتعيينه مديرا لمدة عام دراسي، فهو أمر غير مقبول، لأنه لا يجب أن تكون العملية التربوية حقل تجارب، لأن في ذلك إهدارا للكثير من الطاقات.

2. معايير اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الإعدادية:

فيشترط أن يكون خريج كلية التربية، وأن يكون قد أمضى مدة لا تقل عن أربع سنوات في مهنة التدريس، وأربع سنوات أخرى في العمل كوكيل مدرسة.

3. معايير اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الثانوية:

فيشترط حصوله على شهادة جامعية أو عليا بالإضافة للمؤهل التربوي، وقضاء ثماني سنوات في التدريس، وأربع سنوات أخرى في وظيفة وكيل مدرسة.

- أن يكون حاصلًا على مؤهل عالي (فسرت أن تكون درجته المالية تخصصية تعليم).
 - يتقدم بطلب رسمي للترشيح بعد إعلان الإدارة التعليمية عن مسابقة اختيار مديري مدارس للمدارس الخالية من المدير.
 - أن يكون حاصلًا على الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي (يرفق صورة منها مع الطلب المقدم)، وذو خلفية إدارية، ويقدم مع الطلب صحيفة أحوال حديثة.
 - يتم الاختيار حسب الرغبة، فإن تقدم أكثر من مرشح لمدرسة بعينها يتم اختيار الأعلى مؤهلاً (يعني بكالوريوس + دبلومة أو ماجستير مثلاً)، فإن تساوا فالأقدم في الدرجة، فإن تساوا فالأقدم مؤهلاً، فإن تساوا فالأكبر سناً.
- وبالتأمل في كل ما يخص معايير اختيار قيادات المدارس الحكومية في مصر، يمكن رصد ما يلي:
 1. المشكلات الإدارية المترتبة على تطبيق النظام الحالي في اختيار قيادات المدارس تتمثل في استخدام النمط البيروقراطي في القيادة، وعدم انطلاق المدير في تخطيط عمله من رؤية واضحة لأهداف وفلسفة التربية والتعليم وضعف القدرة على اتخاذ القرار المناسب في ضوء الصلاحيات الممنوحة.
 2. المشكلات المهنية المترتبة على تطبيق النظام الحالي في اختيار قيادات المدارس تتمثل في نقص المساهمة في إعداد نظام تعليمي مناسب للقرن الحادي والعشرين على المستويات المحلية والوطنية والدولية.
 3. ضعف الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، وضعف القدرة على قيادة الابتكار والتحسين والتغيير، ضعف القدرة على تطوير الذات وتطوير الآخرين، وضعف المعرفة الأكاديمية والتطبيقية بطرق التدريس وأساليب التقويم وتكنولوجيا التعليم.
 4. المشكلات الاجتماعية المترتبة على تطبيق النظام الحالي في اختيار قيادات المدارس تتمثل في ضعف العمل مع الآخرين، وقلة مستويات الصراحة مع العاملين.

5. معايير تطبيق النظام الحالي في اختيار قيادات المدارس تمثلت في سنوات الخدمة، السيرة الذاتية، المؤهل العلمي الأعلى من البكالوريوس، عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المرشح، تزكية الموجهين، المقابلة الشخصية.
6. المعايير المتبعة حالياً يمكن أن تكون مدخلاً لأهواء المسؤولين عن تعيين قيادات المدارس، ومنهم مدير التربية والتعليم، أو الموجهين.

ثالثاً: أهم التوجهات العالمية في اختيار القيادات المدرسية:

تم اختيار نموذجين من الخبرات العالمية المتقدمة في مجال معايير اختيار قيادات المدارس، ويمكن عرض هذين النموذجين على النحو التالي:

1. اختيار مدير المدرسة في بريطانيا:

(Gedikoglu & Kesser, 2008, 107-112) (Myers, 2011, 952- 966)

حتى عام 1984 كانت إجراءات اختيار مديري المدارس وتعيينهم تتمثل في اختيار المتقدمين عن طريق المقابلة التي يقوم بها فريق من أعضاء السلطة التعليمية المحلية ومسؤولي المدرسة، ويقوم مدير التعليم بتقديم الاستشارة والنصح لهم في عملية الاختيار، ويعين الناجحون في وظيفة مدير في مدرسة معينة، ويمكن لمدير المدرسة أن يبقى في وظيفته حتى نهاية حياته العملية، ما لم ينتقل طواعية لمدرسة أخرى أو يعزل في حالات نادرة.

وبعد عام 1984م استقصت الحكومة عن طريق سكرتارية الدولة للتعليم عن مصداقية إجراءات الاختيار المستخدمة، واعتضت على أسس هذا النظام، مقترحة فترة انتقالية لتعيين المديرين الجدد، وقد تبع الاهتمام الخاص باختيار مديري المدارس وتعيينهم نشر بحث للجامعة المفتوحة عن اختيار مديري المدارس الثانوية، تناول أهمية مدير المدرسة في نجاح التعليم بها وكفاءته، وقد أبرز البحث وصفاً وتحليلاً لما هو متبع في اختيار المديرين، ومقارناً إياه بالطرق المستخدمة في ميادين أخرى غير التعليم، ثم اقترح تعديلات وبدائل أخرى، وقد كان من أهم نتائج البحث أن القائمين على الاختيار

لوظيفة مدير المدرسة الثانوية لديهم معرفة ضحلة بالوظيفة، وسيادة عوامل لا صلة لها بالوظيفة في قرارات الاختيار.

وبناء على نتائج وتوصيات الدراسة تم تغيير إجراءات اختيار وتعيين مديري المدارس، واستخدام أساليب حديثة أبرزها الاهتمام بتوفير الكفاءات اللازمة فيمن يختار للتعيين في وظيفة مدير مدرسة.

2. اختيار مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية (Shirely, 2011, 41-66):

قامت الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية بإنشاء مشروع مركز التقييم Assessment Center Project الذي صمم لكي يحسن عملية اختيار وتطوير المتحقيين بالنظام المدرسي من إداريين وذلك عن طريق استخدام أساليب تقييم صادقة يعدها المركز، وقام المركز بتحديد (12) مهارة ينبغي أن تتوفر لمدير المدرسة الناجح، وهي القدرة على تحليل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام، والقدرة التنظيمية، والفصل أو البت، والقيادة، والحساسية، وتحمل الضغوط، ونطاق الاهتمامات، والدافعية الذاتية، والقيم التربوية، ومهارات الاتصال الشفوي والكتابي. ويتم تقدير تلك المهارات قبل تعيين الشخص في منصبه، وتتضمن عملية التقييم التي تستمر لمدة يومين من العمل المكثف إعطاء المرشح مهام مشابهة لتلك التي يواجهها مدير المدرسة في المواقف الحقيقية، وتتضمن كتابة مذكرات ورسائل لأولياء الأمور، وكذلك العمل الفردي والجماعي لحل الأزمات غير المتوقعة، والاشتراك في مواقف مقابلات بشكل علمي.

وبعد فحص المرشح خلال يومين من التمارين وأساليب المحاكاة، يضع المقيمون تقريراً نهائياً لكل مرشح يصفون مهاراته التي تمت ملاحظتها، وتقدم للمشاركين دلائل وعلامات لإمكانية نجاحهم في مدارسهم كمديرين أو وكلاء.

وهناك بعض المقاطعات الأمريكية لديها نظم أخرى لاختيار مديري المدارس كتخصيص لجنة لتقوم بعملية التعيين، وتتكون اللجنة عادة من مدرسين وإداريين ومجموعات من الأهالي، ويتم عمل مقابلات دقيقة لتحديد المرشحين تحديداً دقيقاً، ثم يتم إرسال المرشحين المختارين لمراقبي التعليم للاختبار النهائي.

ويركز مراقبو التعليم عند الاختيار على العلاقات الإنسانية ثم الخبرة الإدارية السابقة، ويتم إجراء المقابلات التي تدور أسئلتها حول الإدارة المدرسية، ومدى الثقة بالنفس، واهتمامات الشخص وقدرته اللفظية.

3. اختيار مديري المدارس في ألمانيا:

يوضح فير (Feir, 2012) طريق اختيار مديري المدارس في ألمانيا بأن يتم الإعلان عن منصب مدير المدرسة عندما يكون المنصب شاغرا، ويقوم المدرسون ووكلاء المدارس المهتمون بالأمر بتقديم طلباتهم للمسؤولين في الوحدة الإدارية المتوسطة Intermediated Administrative Unit التي تقوم بمراجعة الطلبات وفحصها وتقييمها، ثم توصي بالمرشحين إلى وزارة الولايات State Ministry، وهذه الأخيرة يكون لديها القرار في عملية الاختيار.

ولا يوجد نظام معين للتقييم، ولكن يتم الحكم على المرشحين بصورة فردية، حيث يكلف المرشح بإعطاء درس تطبيقي، وعمل لقاء أو اجتماع، وتقييم مدرس. وبناء على ذلك يتم تقييم المرشح حسب أدائه في هذه الأعمال الثلاثة، بالإضافة إلى نتائج المقابلة التي تجري معه.

رابعا: التصور المقترح لتطوير معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر:

بناء على ما تم عرضه فيما سبق، فإنه يمكن وضع التصور المقترح الذي يمكن أن يسهم في تطوير معايير اختيار قيادات المدارس الحكومية في مصر، وذلك على النحو التالي:

1. فلسفة التصور المقترح:

تقوم فلسفة التصور المقترح لتطوير معايير اختيار القيادات المدرسية على أنه لم تعد خبرة المعلمين ووكلاء المدارس صالحة لتعيينهم قيادات مدرسية (مديرو مدارس)، نظرا لطبيعة المهام الواجب عليهم القيام بها، وأنه قد آن الأوان لتعديل المعايير المتبعة حاليا، والتي لم يعد لها جدوى في الوقت الراهن.

كما أن منظومة الإعداد للقيادات المدرسية في مصر يجب أن تكون شاملة ومتكاملة ولا تقتصر على برنامج تدريبي للترقية لوظيفة مدير مدرسة، بل يجب أن تشمل على برامج إعداد في كليات التربية

بالجامعات، والحصول على دراسات متنوعة، واجتياز برامج تدريبية وفق أهداف ومراحل محددة، والحصول على رخصة عمل في هذه المناصب الهامة.

2. أهداف التصور المقترح:

يمكن تحديد أهداف التصور المقترح فيما يلي:

- (أ) أهمية وخطورة المناصب القيادية في المدارس.
- (ب) تطوير معايير اختيار القيادات المدرسية المعمول بها حالياً، لتكون أكثر توافقاً مع طبيعة التغير المتلاحقة في العصر الحالي.
- (ج) مساعدة القيادات التعليمية في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها وإداراتها في حسن اختيار القيادات المدرسية.

3. أسس التصور المقترح:

- إن الهدف من تقديم هذه المقترحات هو اختيار أصلح المتقدمين للتعين في وظيفة مدير مدرسة، ويمكن وضع مجموعة من الأسس التي يمكن أن يقوم عليها التصور المقترح فيما يلي:
- (أ) أن تمثل معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر المرجعية الأساسية في التخطيط والتنفيذ والتقييم لبرامج الإعداد لمديري المدارس في مصر.
 - (ب) وجود هيئة خاصة تابعة لوزارة التربية والتعليم وذات صلة بكليات التربية في الجامعات المختلفة تكون مسؤولة عن التخطيط والتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقييم ووضع السياسات لبرامج مديري المدارس والقيادات التربوية في مصر، حيث إن مشاركة الجامعات في برامج الإعداد لمديري المدارس يمثل ضرورة قصوى في تأهيل وإعداد المديرين بطريقة سليمة منذ إبداء الرغبة مبكراً في العمل في مجال القيادة المدرسية، وتتنوع هذه المشاركة من برامج قصيرة وطويلة المدى، ودراسات عليا وبرامج للماجستير والدكتوراه.
 - (ج) إن منظومة إعداد مديري المدارس (القيادات المدرسية) يجب أن تبدأ من الجامعة، وتمر بمراحل متعددة وفق أسلوب عملي ومنهجي حتى بداية العمل مديراً للمدرسة، وبرامج الإعداد الحالية تحتاج إلى

مراجعة دقيقة ووضع إستراتيجية ومنظومة طويلة المدى لإعداد مديري المدارس تستجيب لاحتياجات الواقع الفعلي وتتواءم مع التغييرات العالمية المعاصرة.

(د) برامج التدريب الحالية تحتاج إلى إعادة نظر ومراجعة دقيقة من حيث الأهداف، والمحتوى، والأساليب التدريبية المستخدمة، ومدة البرنامج التدريبي، وأساليب التقويم المتبعة والفئة المستهدفة في البرنامج التدريبي.

4. آليات تنفيذ التصور المقترح لمعايير اختيار قيادات المدارس:

هناك نسبة كبيرة من القادة ينقصهم الإعداد المهني المناسب الذي يؤهلها لتولي المسؤوليات القيادية الرئيسية في المدارس الثانوية، ما يستوجب إعادة النظر في معايير اختيار القائد، وتقترح الدراسة المعايير التالية:

- يتم الاختيار على أساس التنافس، وعلى أساس بعض الاختبارات والامتحانات الخاصة، وعامل العمر (الحد الأدنى الشائع للعمر هو ثلاثون عاما)، وخبرة معينة في التدريس (لا تقل عن عشر سنوات)، وقضاء مدة أربع سنوات على الأقل في وظيفة معلم أول (أ)، بالإضافة لثلاثة أعوام وكيلا لإحدى المدارس، على أن يكون الاختيار موضوعيا، قوامه الجدارة الشخصية، والقدرة العقلية، والكفاية.
- إجادة اللغة الأجنبية الأولى التي يتم تدريسها بالمدرسة، ويفضل من اجتازوا دورات تدريبية في تلك اللغة، وحصلوا على التقدير المطلوب وفقا للقرارات المنظمة.
- الاهتمام بالسمات الشخصية للمتقدم لوظيفة مدير مدرسة، وأن يتضمن الإعلان عن الوظائف أهم هذه السمات، وزيادة الاهتمام بالمعايير المهنية والإنتاجية والشخصية عند اختيار القيادات.
- تقويم المرشح لشغل وظيفة مدير ضمن برنامج شامل ومتكامل تشرف عليه وزارة التربية والتعليم، وأن تتعاون في ذلك مع كليات التربية في الجامعات من أجل القيام ببعض أعمال وآليات الاختيار والفلتره من بين المتقدمين.

- التركيز على رصيد المتقدمين لشغل وظائف القيادات المدرسية من إنتاج المعرفة، بما يواكب التوجهات الحديثة في عملية الاختيار، وعدم التركيز على أسلوب واحد بعينه، وذلك مراعاة الشمولية في الاختيار، ويمكن الاعتماد على أسلوب (الخبرة، والجدارة، والتقدير الموقفية، وآراء رؤساء العمل، والاختبارات، والمقابلات الشخصية، والدورات المتخصصة).
- حضور برامج تدريب القادة في أثناء العمل، والتي تتضمن مجموعة المهارات والكفايات التي يجب أن تتوفر في قائد المدرسة، وإقامة الدورات المكثفة والمنظمة والمستمرة بالتعاون مع كليات التربية، واجتياز التدريب المؤهل للوظيفة طبقاً لما تقرره الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- التأكد من فهم المرشحين للمسئوليات والواجبات المحددة لمدير المدرسة، والمهارات الإدارية والمهنية اللازم توافرها لدى المرشحين للقيادات المدرسية، مع امتلاكهم الجوانب الأخلاقية والمهنية والثقافية التي تؤهلهم لشغل الوظيفة.
- مطالبة المرشحين بعمل بحوث علمية في مواضيع متعلق بطبيعة العمل المتقدمين إليه، على أن تكون هناك لجنة علمية من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للتقييم العلمي والموضوعي لتلك البحوث، ثم مناقشتهم فيها في إطار لجان شفوية تعقد خصيصاً لذلك.
- يجب حصول المتقدمين للعمل كقيادات مدرسية على درجات لا تقل عن 85% من إجمالي الأعمال التي يقومون بها منذ بدء آليات عملية التقييم وحتى نهايته، على أن يقوم كل منهم بتقديم تصور علمي قابل للتطبيق عن تطوير الأداء المدرسي على ضوء معايير الجودة.
- وضع نظام لمتابعة المديرين بعد التعيين لتقويم عملية الاختيار، ومدى ملائمة المعايير التي استخدمت فيها.

5. المعوقات التي يمكن أن تواجه تطبيق التصور المقترح ومواجهتها:

قد يواجه التصور المقترح مجموعة من المعوقات التي تحتاج إلى مواجهتها، ويمكن عرض ذلك

على النحو التالي:

أ) قد يرى البعض أن الاهتمام بالسمات الشخصية للمتقدمين لوظائف القيادات المدرسية أمر غاية في الصعوبة، نظرا للتخوف من المحاباة والوساطة في تقييم هذه السمات، الأمر الذي يعد معوقا من المعوقات التي تقف حائلا أمام إحداث تطوير حقيقي لمعايير الاختيار من بين المتقدمين لهذه الوظائف، إلا أنه يمكن التغلب على ذلك بأن يقوم الأساتذة ذوي الاختصاص في كليتي التربية والآداب عمل مقاييس محددة يمكنها الكشف عن السمات الشخصية للمرشحين، على أن يتم تجميع هذه المقاييس وتصحيحها في الكليات المعنية.

ب) قد يرى البعض أن تعاون وزارة التربية والتعليم مع كليات التربية في الجامعات المختلفة يمكن إيقاف عائقا أمام تطبيق هذا التصور المقترح، إلا أنه يمكن مواجهة ذلك بضرورة عقد اتفاقية تعاون بخصوص هذا الأمر عن طريق وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي، ومن ثم يتم التنسيق بين الكليات في جميع الجامعات والإدارات التعليمية على مستوى الجمهورية.

ج) من المحتمل أن يكون وضع نظام لمتابعة المديرين بعد التعيين لتقويم عملية الاختيار من الأمور التي قد تعوق عملية تطوير معايير اختيار القيادات المدرسية، ولكن يمكن التغلب على ذلك - من خلال اتفاقية التعاون بين وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي - أن يتولى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات المصرية متابعة عمل القيادات المدرسية التي نجحت وتم تعيينها في المدارس، واعتبار ذلك جزءا من عملهم وساعاتهم التدريسية، على أن يكون هذا العمل مقابل مكافآت مجزية، تشجعا لهم.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو علي، عبد القادر خالد رباح (2011): العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
2. أبو فروة، إبراهيم محمد (2012): الإدارة المدرسية، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا.

3. أبو قحف، عبد السلام (2002): دليل المدير في تفويض السلطة ملامح الإصلاح الإداري العقود الإدارية إدارة الأزمات، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
4. أبو خطاب، إبراهيم محمد شعيب (2008): مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية في محافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها، ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. أحمد، أحمد (1998): السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين بمحافظتي القليوبية والإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة للنشر، الإسكندرية.
6. أحمد، حافظ فرج، حافظ، محمد صبري (2003): إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، القاهرة.
7. البطي، عبد الله بن محمد بن عبد الله (2004): الكفايات اللازمة لمديري التعليم بالمملكة العربية السعودية وأساليب تنميتها، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
8. بن علي، شمساء بنت عبد الله بن راشد (2012): تطوير معايير وأساليب اختيار القيادات التعليمية الوسطى بوزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها بسلطنة عمان، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
9. جرجون، إيهاب عبد الله (2013): واقع سياسات الاختيار والتعيين في الوظائف الإدارية في وزارة التعليم العالي الفلسطينية في قطاع غزة وأثرها على الولاء التنظيمي، ماجستير (غير منشورة)، جامعة غزة الإسلامية، غزة.
10. حجي، أحمد إسماعيل (2005): الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، القاهرة.
11. ، وآخرون (1994): إدارة المدرسة الابتدائية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
12. الحيلة، محمد محمود (2012): تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان.
13. ربيع، هادي مشعان (2014): المدير المدرسي الناجح، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

14. زايد، محمد حسن (2012): واقع ممارسات مديرو المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم، ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
15. زقوت، نبيل عبد الله (2007): تطوير معايير اختيار قادة مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والقادة والمعلمين، ماجستير (غير منشورة)، جامعة غزة الإسلامية.
16. سليمان، عرفات عبد العزيز (1987): إستراتيجية الإدارة في التعليم.. ملامح من الواقع المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
17. شبيب، هدى عبد الحميد علي (2011): التنمية المهنية للقيادات الإدارية النسائية بالمدارس الثانوية العامة في مصر وبعض الدول الأخرى، دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
18. شعلان، عبد الحميد عبد الفتاح (2007): اللامركزية كمدخل لفعالية جودة عملية صنع القرار في مصر، ماجستير (غير منشورة)، جامعة بنها.
19. صادق، حصة محمد (1996): معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية.. نموذج مقترح، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد التاسع، السنة الخامسة، يناير.
20. الطريف، منيرة بنت حمد (2011): تطوير الإدارة المدرسية في مدارس الأبناء الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.
21. الطويل، هاني عبد الرحمن (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق، عمان، الأردن.
22. العتيبي، نواف بن سفر (2008): الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

23. عياصرة، علي (2004): الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
24. فلي، فاروق عبده والسيد محمد عبد الحميد (2005): السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
25. القباطي، عثمان سعيد أحمد (2011): الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، مجلة كلية التربية، المجلد 27، جامعة دمشق.
26. اللحياني، بليغ بن حمدي عاتق (2012): اتجاهات مديري مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة مكة المكرمة نحو الصلاحيات الجديدة الممنوحة لهم، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
27. مبارز، سليمان عبد ربه محمد (1985): نموذج مقترح للإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
28. مرسي، محمد منير (2001): الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة.
29. مرسي، محمد منير (1988): الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة.
30. المشعل، نورة حمد (2006): الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
31. مصلح، إيمان علي (2011): تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول، ماجستير (غير منشورة)، جامعة غزة الإسلامية، غزة.

32. مفتي، أسعد درويش (2012): العوامل المؤثرة في صنع القرار الإداري المدرسي، ماجستير (غير

منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

33. ناصر، زيد محمد قحطان (2012): مدى توفر معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في محافظة

عدن من المنظور الإسلامي من وجهة نظر مديري التربية والموجهين والمعلمين، ماجستير (غير

منشورة)، جامعة عدن.

المراجع الأجنبية:

- 34- Copland. M. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 25.
- 35- Feir , R . (2012) . CETA and Career Education : New Perspectives on Learning and Work, NASSP Bulletin, February .
- 36- Gedikoglu. T; Keser. Z. (2008). Determining the extent to which high school principals exercise their authority and responsibility .International Journal of Human Sciences. Vol. 5 .
- 37- Glass. T. E.. & Bearman. A. (2003). Superintendent selection of secondary school principals. Leadership issue paper. Denver. CO: Education Commission of the States.
- 38- Huff. J. (2013). Measuring a leader's practice: Past efforts and present opportunities to capture what educational leaders do. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco. CA.
- 39- Marks. H.. & Printy. S. (2013). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. Educational Administration Quarterly. Vol. 39.

- 40- Massaro & Augustus (2012) : Teacher Perception of School Climate and Principle Self-Reported Leadership Styles Based on Three Empirical, The Center for Education , Windener University , One University Place , Chester , PA 19013 .
- 41- Myers. J. (2011). Democratizing school authority: Brazilian teachers perceptions of the election of principals. Teaching and Teacher Education. Vol. 24 .
- 42- Sharma , S. (2009) , Attributes of School Principals-Leadership Qualities & Capacities , Institute of Prrincipalship , University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.
- 43- Shirely. H.. & Angela. S.. (2011). Will our Phones Go Dead ? The Changing Role of the Central Office. Issues About Change. Vol. 2.