DOI: JFTP-2003-1033

إطار عمل مقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية

د / فادي السيد العربي طه العباسي
أستاذ مساعد التربية المقارنة والإدارة التربوية
كلية التربية جامعة بورسعيد

تاريخ استلام البحث : ٢٠١٩/٩/١٢
تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٠/٣/٢٥
البريد الالكتروني : ftaha@ksu.edu.sa

الملخص

لقد نبع الإحساس بالمشكلة في ضوء ما شهدته (قيادة العدالة الاجتماعية) بقطاع التعليم من اهتمامٍ بالغٍ من الباحثين على المستوى العالمي، أما في مصر فلم تنل الاهتمام الكافي على كافة الأصعدة التربوية على حد علم الباحث، وأنها بحاجة ماسة إلى الدراسة والبحث، ومن ثم شَرَعَ الباحث لإجراء دراسة استطلاعية على عينة من مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بلغت (٥٤) مديرًا ومديرة؛ للوقوف على مدى معرفتهم المسبقة بماهية قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم وأهم ممارساتها.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية تبلورت المشكلة البحثية في ذهن الباحث حول كيفية تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من خلال تحليل أهم ممارسات قيادة العدالة الاجتماعية عالميًّا، ومواءمتها في ضوء السياق المجتمعي، وصولًا لإطار عمل يتسق مع طبيعة المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد؛ بما يضمن تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية فيها بكفاءة وفعالية على الوجه الأمثل لها.

وعليه تركزت أهداف الدراسة في التعرف على المرجعية الفكرية التي تستند عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم، وإبراز المقومات الفعالة لقيادة العدالة الاجتماعية، واستجلاء العلاقة التفاعلية بينها وبين القيادة الديموقراطية، واستجلاء الفروق الجوهرية بينهما، والوقوف على واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد، وكذلك الكشف عن درجة الاتفاق والاختلاف بين أفراد عينة الدراسة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، ومعوقات قيادتها؛ تبعًا لاختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية (الوظيفة، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي)، وإلقاء الضوء على أهم الممارسات العالمية لقيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية، ثم التوصل إلى إطار عمل مقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية؛ بما يتفق مع السياق المجتمعي.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ لملاءمته أهداف الدراسة وطبيعتها ومقتضياتها، وفي ضوء التحليل الفكري والنقدي لقيادة العدالة الاجتماعية قدمت الدراسة إطار عمل مقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة في مصر في ضوء بعض الممارسات العالمية، ومواءمتها مع السياق المجتمعي، وذلك بعد عرضه على بعض المحكمين المتخصصين للإفادة بمرئياتهم وتوجيهاتهم بشأنه.

كما طبقت الدراسة استبانة على عينة من معلمي وإداريي المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بلغت (١٢٤٢) معلم إداري اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة

البالغ عددهم (٧١٣٢) معلم وإداري؛ بهدف التعرف على واقع ومعوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية في محافظة بورسعيد.

وقد اشتمل إطار العمل المقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية على الجوانب التالية : ماهية إطار العمل المقترح لقيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، ورؤيته، ورسالته، وتوجهاته، وقيمه، وممارساته العامة والإجرائية والقيم المستهدف تحقيقها.

واختتمت الدراسة رؤيتها بأن قيادة العدالة الاجتماعية تُعَد من الاتجاهات القيادية التربوية المعاصرة، والتي يجب أن نحرص على ترسيخ مقوماتها، وتطبيقها بمؤسساتنا التعليمية والتربوية، وتضمينها بمصفوفة البرامج التدريبية المعنية بتأهيل القيادات التربوية بالأكاديمية المهنية للمعلم؛ لكونها الدعامة الرئيسية التي تضمن شيوع الأمن والاستقرار والسلام المؤسسي لتمتُّع الجميع في ظلها بحالة من الرضا النفسي والاجتماعي بقدر كبير.

الكلمات المفتاحية : إطار عمل – تأصيل – قيادة العدالة الاجتماعية.

ABSTRACT

The existence of the problem lies in the fact that the social justice leadership in the education sector has received much interest by researchers at the global level, while in Egypt, to the knowledge of the researcher, it has not received enough attention .

The researcher therefore conducted a survey on a sample of 54 principals of government primary schools in Port Said aiming to identify the extent of their knowledge of social justice leadership and its most significant practices.

The results showed that the research problem lies in the fact that there is a need to consolidate social justice leadership at government primary schools in Port Said by analyzing key global practices of social justice leadership as matching the Egyptian society so as to develop a framework that is consistent with government primary schools in Port Said and ensure the effective and optimal consolidation of social justice leadership.

Thus, the objectives of the study were to identify the intellectual basis on which the social justice leadership is based, to highlight the effective elements of social justice leadership, to illuminate the interactive relationship with the democratic leadership, to identify the essential differences between them, to shed light on social justice leadership at government primary schools in Port Said, highlight the similarities and differences among the study subjects concerning social justice leadership at government primary schools in Port Said and relevant hardships according to varied demographic variables as regards profession, gender, experience, and academic qualifications. The study also focused on highlighting the most important global practices regarding the social justice leadership at educational institutions so as to achieve a proposal to consolidate social justice leadership at government primary schools in Port Said in light of some international practices that match the societal context.

The study was based on the descriptive approach as it is appropriate for the objectives, nature and requirements of the study. In light of the intellectual and critical analysis of social justice leadership, the study proposed a framework for consolidating the social justice leadership at government primary schools in Port Said in light of some international practices but matching the societal context after being reviewed by specialized referees to provide their views and guidance.

A questionnaire was utilized and distributed to a random sample of 1242 subjects (teachers and administrators) out of a population of 7132

teachers and administrators aiming to identify the reality and obstacles of social justice leadership at government primary schools in Port Said.

The Framework for consolidating the social justice leadership at government primary schools in Port Said in light of some international practices included the following aspects: the nature of the proposed framework for the social justice leadership at government primary schools in Port Said governorate as well as its vision, mission, values, general and procedural practices and values to be achieved.

The study concluded that the social justice leadership is one of the contemporary educational leadership trends. We should ensure that its foundations are established and implemented in our instructional and educational institutions and that it will be included in the training courses aimed at qualifying educational leadership at the Egyptian Professional Academy for Teachers as being fundamental to institutional safety and stability so that everyone would be in a state of great psychological and social satisfaction.

KEY WORDS: Framework , Consolidate ,Social Justice Leadership.

مقدمة

شهد المجتمع المصري إبان ثورة ٢٥ من يناير عام ٢٠١١م تغيرات اقتصادية، وسياسية، واجتماعية كبيرة، انبثقت من المطالب الثلاثة الأساسية التي رفعتها الثورة، وهي: العيش، الحرية، والعدالة الاجتماعية، وصارت الأخيرة مطلبًا ملحًّا حرصت كافة مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية على تحقيقه وتدعيمه.

فالعدالة الاجتماعية مَقْصد ومُبْتَغى يسعى لإزالة الفوارق الاقتصادية بين أفراد المجتمع، وإعطاء كل فرد ما يستحقه مع التوزيع العادل للاحتياجات الأساسية، وتحقيق المساواة بين أفراد المجتمع، والتأكيد على تكافؤ الفرص في ضوء مقياس الكفاءة فقط، وتحقيق التوزان بين حقوق الأفراد ومسؤولياتهم أو التزاماتهم تجاه المجتمع (التوم، ٢٠١٦م، ٣١-٣٢).

كما يسهم تحقيق العدالة الاجتماعية في قطاع العمل على تعميق شعور الموظف بالاطمئنان النفسي والاجتماعي والانتماء لوطنه ولمنظمة العمل التي يعمل فيها؛ لما يشهده من عدالة في تذويب الفوارق الكبيرة فيما بينهم، ومن ثم يسعى الفرد بمحض إرادته إلى الارتقاء بقدراته الثقافية والمهارية التي يتطلبها العمل، ويحرص على الإنتاج وتلبية خدمات المواطنين؛ بما يؤول في النهاية لانخفاض معدلات الفساد الوظيفي، ومنع الاستبداد الوظيفي(عبد الحكيم، ٢٠١٣م، ٩).

ولعل المؤسسات التعليمية من أهم مؤسسات المجتمع التي يقع على عاتقها مسؤولية تأصيل وترسيخ العدالة الاجتماعية في كافة ممارساتها؛ فقد أوضح النقيب (٢٠١١م، ٢٠٤) أن التعليم الذي ننشده بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م يجب أن يكون تعليمًا لكل أفراد الشعب المصري بمختلف فئاتهم دون تفرقه سوى في القدرة على مواصلة التعليم بكفاءة واقتدار، وإزالة كل الفواصل في التعليم، والتفكير في تقديم تعليم موحَّد لكل أفراد المجتمع المصري، ويعكس ذلك الممارسة العملية للعدالة الاجتماعية بالتعليم.

وأوضح العطار (٢٠١١م، ٢٥٣-٢٥٥) أن من أهم أهداف التعليم بعد ثورة يناير ٢٠١١م العمل على بناء مجتمع عادل يسعى للقضاء على الفقر، والتهميش، والإقصاء، وتدعيم الانسجام، والتماسك الاجتماعي، واحترام رأي وعقيدة وسلوك الآخر، وتحقيق المساواة بين جميع أفراد المجتمع بما فيها المجتمع التعليمي.

كما أكَّدت دراسة عزة بدوي (٢٠١١م، ٢٨٣) على أن تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم يتطلَّب تحقيق المساواة النسبية في الحصول على الموارد والخدمات المتوفرة والمتاحة، وتضييق الفجوة بين الطبقات والعمل على تذويبها قدر الإمكان، وتعزيز وترسيخ قيمة المسؤولية الاجتماعية.

وباستقراء التوجهات والممارسات التربوية في غالبية دول العالم تبيَّن اهتمامهم بتعزيز دور قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم؛ لفعاليتها في تسهيل الحوار الأخلاقي الساعي لتحقيق إنجاز أكاديمي

عالٍ، وتدعيم العلاقات مع الطلاب من جميع الخلفيات والمستويات، وبذل الجهود نحو مقاومة وتغيير أوجه عدم المساواة، والتمييز، التي تفيد عددًا قليلًا، وتضر بالكثير(Turhan,2010, 1359-1360).

كما أنها تعمل على مواجهة كافة المظالم الاجتماعية التي قد تشهدها المؤسسات التعليمية وإزالة آثارها ودرئها، ومواجهة قضايا العرق، والطبقية، والتحيز الجنسي، والتهميش بكل حزم؛ والسعي لتحقيق العدالة والإنصاف والمساواة في التحصيل الدراسي، وإزالة الفصل العنصري، واحترام التنوُّع والاختلاف الفكري والثقافي والاجتماعي (Berkovich , 2014 , 288-289).

فضلًا عن سعيها لتحقيق المشاركة الكاملة والمتساوية لجميع الفئات على نحو متبادل لتلبية احتياجاتهم، بما في ذلك التوزيع العادل للخدمات، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وتجسيد مبادئ العدالة الاجتماعية والإنصاف لدى جميع أفراد المجتمع التعليمي؛ بما يجعلهم آمنين نفسيًّا، وبدنيًّا، واجتماعيًّا(Jayavant Sh,2016, 2-4)

وقد أكد تورهان Turhan (٢٠١٠م، ١٣٥٧-١٣٥٩) على ضرورة قيام الأساتذة والباحثين في الإدارة التعليمية بتشكيل مواقف، ومهارات، وممارسات العدالة الاجتماعية التي يمكن أن يقتدي بها ممارسو الأنشطة الإدارية في المستقبل؛ حيث لازالت تحتاج نظم السياسة الإدارية المتبعة، وطرق التدريب على القيادة، وعمليات الترخيص، واختيار القادة التربويين جهودًا كبيرة؛ لإكسابهم مقومات (قيادة العدالة الاجتماعية) في التعليم، فللإدارة والقيادة بالمؤسسات التعليمية دور حيوي في تحقيق المثل الأعلى للعدالة الاجتماعية.

وفيما يخص قيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية بالمجتمع المصري، فمن الأحرى على المسؤولين منحها اهتمامًا كبيرًا؛ لكونها الوسيلة الرئيسية لتحقيق العدالة الاجتماعية التي نادى بها المجتمع منذ اندلاع ثورة الخامس والعشرين من يناير عام ٢٠١١م، وينشد تحقيقها بكافة القطاعات، ومنها قطاع التعليم بمختلف مراحله ومدارسه، وعلى قمتها (المدرسة الابتدائية).

وتستمد قيادة العدالة الاجتماعية بمدارس المرحلة الابتدائية أهميتها من أهمية المرحلة ذاتها كونها اللبنة الأولى في تشكيل شخصية الطفل، وتأسيس ملامح شخصيته المستقبلية، فكلما حرصت إدارة المدرسة وقيادتها على اتباع ممارسات قيادة العدالة الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي انتقلت آثارها إلى طفل المدرسة الابتدائية، وترسخت في تكوينه وصارت جزءًا أصيلاً في تنشئته الاجتماعية، وهيأت له السبل لأن يكون مواطناً صالحاً في مجتمعه يُعلي من قيم العدالة الاجتماعية به.

ويأتي اهتمام الدراسة بممارسة قيادة العدالة الاجتماعية بمدارس المرحلة الابتدائية في نطاق (محافظة بورسعيد) كونها محافظة تتمتع بتنوع ثقافي، وفكري، واجتماعي، واقتصادي؛ أنتجته طبيعة البيئة متباينة الأنشطة – تجارية، سياحية، صناعية، نفطية، صيد أسماك، وزراعية في جنوبها– فضلاً عن أنها أحد مراكز الهجرة الداخلية لسكان المحافظات الأخرى ذوي الخصائص، والعادات، والتقاليد المختلفة.

ومن ثم يقع على عاتق إدارات المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد تهيئة المناخ التربوي الداعم لقيادة العدالة الاجتماعية بمدارسهم، واتباع ممارساتها الرصينة داخلها؛ بما يسهم في تحقيق السلام المجتمعي، وسيادة الرضا، والأمان، والاطمئنان داخل المدرسة وخارجها.

ويستوجب ما سبق؛ توافر الإدارة المدرسية الواعية الممتلكة لمبادئ قيادة العدالة الاجتماعية، ومعارفها، ومهاراتها، وممارساتها مع توجيهها في المسار الصحيح، وإضفاء الطابع المؤسسي عليها وتأصيلها بمدارسهم بكفاءة وفعالية.

ولعل ذلك ما تسعى الدراسة الحالية لكشف النقاب عنه من خلال تقديم إطار عمل مقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية ومواءمتها مع السياق المجتمعي، ومساعدة الجهات المنوطة بتفعيله إجرائيًّا على أرض الواقع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أن (قيادة العدالة الاجتماعية) في قطاع التعليم قد شهدت اهتمامًا بالغًا من الباحثين على المستوى العالمي، أما في مصر فلم تنل الاهتمام الكافي على كافة الأصعدة التربوية على حد علم الباحث، وأنها بحاحة ماسة إلى الدراسة والبحث.

ومن ثم شَرَعَ الباحث لإجراء دراسة استطلاعية على عينة من مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بلغت (٥٤) مديرًا ومديرة؛ للوقوف على مدى معرفتهم المسبقة بماهية قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم وأهم ممارساتها، وجاءت إستجابة (٨٣.٣٣%) من أفراد العينة بأن لديهم معرفة مسبقة بقيادة العدالة الاجتماعية قي التعليم، وبتحليل إجاباتهم حول تحديد ماهية قيادة العدالة الاجتماعية، وأهم ممارساتها تبين وجود خلط في إدراكهم للإطار الفكري الحاكم لماهية قيادة العدالة الاجتماعية، والممارسات العملية المعبرة عنها؛ حيث تلخصت أفكارهم في أن ماهية قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم، وممارستها تتركز في التالي: (المساواة، وعدم التفرقة، ومراعاة الفروق الفردية، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، والممارسة الديموقراطية وعدم التسلط).

كما أوضحوا أيضًا أن ممارسات قيادة العدالة الاجتماعية التي يتبعونها بمدارسهم تنحصر في مجملها نحو إيجاد نوع من التوازنات التي تثبِّط من معوِّقات تحقيق العدالة الاجتماعية دون تطبيق الممارسات الفعلية لإزالة تلك المعوقات ومواجهتها بحسم وحزم، وتحقيق العدالة الاجتماعية؛ وقيادتها كجزء راسخ من العمل المؤسسي؛ نتيجة لوجود ضغوط داخلية أو خارجية تؤثر على أدائهم.

بينما أوضح (١٦.٦٧%) من أفراد العينة بأنهم لا يمتلكون معرفة مسبقة بماهية قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم وممارساتها، وقد أرجعوا ذلك إلى أن موضوع (قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم) لم يتطرقوا له مسبقًا سواء أثناء الدراسة بكلية التربية، أو في برامج التنمية المهنية التي

تقدمها وزارة التربية والتعليم، والأكاديمية المهنية للمعلم، فضلاً عن قصور برامج التوعية كالندوات، واللقاءات، وورش العمل في التعريف بهذا النوع من القيادة.

ومن ثم تبلورت المشكلة البحثية في ذهن الباحث حول كيفية تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من خلال تحليل أهم ممارسات قيادة العدالة الاجتماعية عالميًا، ومواءمتها في ضوء السياق المجتمعي، وصولًا لإطار عمل يتسق مع طبيعة المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد؛ بما يضمن تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية فيها بكفاءة وفعالية على الوجه الأمثل لها، ووفقًا لذلك تَحَدَّدَت أسئلة الدراسة الحالية فيما يلي:

١. ما المرجعية الفكرية التي تستند عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم؟
٢. ما أهم الممارسات العالمية لقيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية؟
٣. ما واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد؟
٤. ما إطار العمل المقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية؛ بما يتفق مع السياق المجتمعي؟

فرضي الدراسة

يتمثل فرضي الدراسة الحالية في التالي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد تبعًا لاختلاف كلٍ من (الوظيفة، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد تبعًا لاختلاف كلٍ من (الوظيفة، الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي).

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على المرجعية الفكرية التي تستند عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم.
٢. إبراز المقومات الفعالة لقيادة العدالة الاجتماعية، واستجلاء العلاقة التفاعلية بينها وبين القيادة الديموقراطية، واستجلاء الفروق الجوهرية بينهما.
٣. الوقوف على واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد.
٤. الكشف عن درجة الاتفاق والاختلاف بين أفراد عينة الدراسة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، ومعوقات قيادتها؛ تبعًا لاختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية (الوظيفة، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي).
٥. إلقاء الضوء على أهم الممارسات العالمية لقيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية.

٦. التوصل إلى إطار عمل مقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية؛ بما يتفق مع السياق المجتمعي.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية البحث من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، وتتمثل تلك الأهمية فيما يلي:

١. ندرة الدراسات العربية بصفة عامة، والدراسات المصرية بصفة خاصة في مجال (قيادة العدالة الاجتماعية) بالمؤسسات التعليمية، ولهذا حاولت الدراسة الحالية المساهمة في تطوير الفكر النظري في هذا المجال بالوصف والتحليل لماهية قيادة العدالة الاجتماعية ومقوماتها، وممارساتها، وعلاقتها بالقيادة الديموقراطية؛ كوسيلة فعالة لنشر فكرها وتأصيله بقطاع التعليم، ولكونها من المتغيرات الحديثة في علم الإدارة التربوية؛ بما يلبي طموحات المجتمع المصري التي نادى بها خلال ثورة الخامس والعشرين من يناير عام ٢٠١١م.

٢. محاولة إرساء ممارسات قيادة العدالة الاجتماعية لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وتبصيرهم بكيفية تنفيذها على أرض الواقع التربوي.

٣. يُتوقع أن تُفيد نتائج البحث الحالي الباحثين في مجال الإدارة التعليمية، والقيادات المدرسية بمحافظة بورسعيد من خلال تزويدهم بإطار عمل مُحَكَّم من قبل خبراء ومتخصصين حول كيفية تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بمدارسهم.

مصطلحات الدراسة

١. إطار عمل Framwork

من الناحية اللغوية جاءت كلمة (إطار) من "الأَطْر" بمعنى اتخاذ الإطار للبيت، وهو كالمنطقة حوله (الفيروزآبادي، ٢٠٠٥م، ٣٤٣-٣٤٤)، و(أَطَرَ) الشيء (أَطَرًا) جعل له إطارًا، و(الإطَارُ) كل ما أحاط بالشئ من خارج، والجمع (أُطر) (مجمع اللغة العربية / المعجم الوجيز، ١٩٨٩م، ٢٠)، و(الإطار) ما يحيط بالشيء فيحفظه (مسعود، ١٩٩٢م،٨٦).

وفيما يخص كلمة (عَمِلَ) (عَمَلاَ): فعل فعلًا عن قصد (مجمع اللغة العربية /المعجم الوسيط، ٢٠٠٤م، ٦٢٨)، وأعمل فلانٌ ذهنه في كذا وكذا: دبَّرهُ بفهمه (الصالح، والأحمد، ١٤٠١هـ، ٤٣٩).

واصطلاحًا يعرف (إطار العمل Framwork) بأنه " نظام من القواعد والأفكار أو المعتقدات التي تستخدم لتخطيط أو اتخاذ قرار ما أو بنية لدعم شيء ما، مثل إطار قانوني لحل المنازعات، أو دستور الولايات المتحدة يمثل إطارًا واسعًا للحكم"(Cambridge Dictionary,2018,1)، أو أنه: "هيكل مفاهيمي أساسي للأفكار"(Merriam-Webster,2018,1).

كما يعرف أيضًا بأنه " الهيكل الأساسي لشيء ما أو مجموعة من الأفكار أو الحقائق التي تقدم الدعم لشيء، مثل هذا الكتاب يوفِّر إطارًا عامًّا لفهم السياسة الحديثة" (Merriam-Webster,Learner's Dictionary,2018,1) أو كونه " مجموعة من الافتراضات، والمفاهيم،

والقيم، والممارسات التي تشكِّل طريقة لعرض الواقع أو خطة هيكلية أو أساس لمشروع، أو هيكل أو إطار يدعم أو يحوي شيئًا"(The Free Dictionary, 2018, 1)

ويعرفه قاموس الأعمال Business Dictionary (٢٠٠٨م، ١) بأنه " نظرة عامة أو مخطط أو هيكل لمجموعة من البنود المترابطة التي تدعم نهجًا محددًا لهدف معين، وتعمل كدليل يمكن تعديله من خلال إضافة أو حذف العناصر"، وعُرِّف وفقًا لقواميس أكسفورد Oxford Dictionaries (٢٠٠٨م، ١) بأنه " بنية أساسية تقوم على نظام أو مفهوم أو نص".

ومن ثم تُعَرِّف الدراسة الحالية (إطار العمل) إجرائيًا بأنه " هيكل بنائي لمجموعة من الممارسات التي تدعم قضية أو فكرة أو موضوع (قيادة العدالة الاجتماعية)؛ بما ييسِّر فهمها وتطبيقها".

٢. تأصيل consolidate

جاءت كلمة (تأصيل) في اللغة العربية من (أَصَّلَ – يُؤصِّل) (تأصيلًا)، فهو (مُؤَصِّل)، وأصل الموضوع: جعل له أصلًا ثابتًا يُبنى عليه "أَصَّلَ فكرة في العقل – أصل الثقافة في الوطن العربي"، وتَأَصَّل الشئ: صار ذا أصل ثابت، (ترسَّخ وتعمَّق)، فمثلًا نقول: " تأصلت فيه عادة القراءة – تأصل النبات في الحديقة"(عمر،٢٠٠٨م،٩٩).

وفي اللغة الإنجليزية جاءت بمعنى (رسخ أصله) to be firmily rooted, firmily established و(أصَّلَ): جعل له أصلًا ثابتًا، ثَبَّتَ، قَوَّى to root, found, give a firm foundation (to) ; to consolidate, make deep-rooted (البلعبكي، ١٩٩٥م، ١١٨، ٢٦٢).

٣. قيادة العدالة الاجتماعية Social Justice Leadership

في ضوء استقراء وتحليل مضون الأدبيات التي شكَّلت الأطر الفكرية لقيادة العدالة الاجتماعية في التعليم، ومن أهمها ما كتبه (باولو فريري Paulo Freire) في هذا الصدد، وبتحليله والتعمق في محتواه تم استنباط (ماهية قيادة العدالة الاجتماعية) بأنها: القيادة التي تعمل على التأمل والتصور النقدي للواقع، وإدراك التناقضات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية... وغيرها، واتخاذ الإجراءات ضد العناصر القمعية والتحرر منها (Paulo Freire, 2005,35,88).

وقيادة العدالة الاجتماعية من منظور الإدارة التربوية هي "الالتزام الإيجابي والأخلاقي والقانوني والسلوكي البناء متمثلاً في الأفعال والسلوكيات الإيجابية"(العامري،٢٠١٤م،١٦٤).

كما يمكن النظر لقيادة العدالة الاجتماعية وفقاً لنموذج (جوبا) للإدارة التربوية بأنها القيادة التي تسعى لإحداث سلوك مفيد من الناحية التنظيمية ومحقق للرضا النفسي والجمعي في نفس الوقت(عودة وعودة، ٢٠١٧م،٢١).

وقيادة العدالة الاجتماعية وفقاً للبعد القيمي للإدارة التربوية، هي تلك القيادة التي تؤكد على البعد الإنساني في عمليات الإدارة كممارسة، والعمل على تناسق الإدارة الفردية مع إرادة مجموع الأفراد بصورة تعكس التمثيل الواعي لمضامين القيم التي تحرك النظام (ويلولر، ٢٠٠٣م، ٧٦-٧٧).

وقد تبنت الدراسة ماهية قيادة العدالة الاجتماعية التي أوضحها (باولو فريري Paulo Freire) مع مزيد من المعالجة لها في ضوء تحليل الدراسات التي تناولت قيادة العدالة الاجتماعية، ومن ثم عَرَّفَت الدراسة الحالية (قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم) إجرائيًّا بأنها: "القيادة التي تعمل على التأمل والتصور النقدي للواقع، وإدراك التناقضات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، مع الاستخدام الأخلاقي للسلطة وفق مبادئ احترام التنوّع والاختلاف، ونبذ التمييز وعدم الاضطهاد، والمساواة والإنصاف، والاندماج الاجتماعي (للفئات المهمشة• / للفئات الخاصة)، وتحفيز المشاركة المتساوية الفعالة، والعمل على اتخاذ الإجراءات ضد العناصر القمعية والتحرر منها؛ بما يخلق مناخًا تعليميًّا عادلًا ومنصفًا ينعكس إيجابًا على المجتمع في المستقبل".

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ لملاءمته أهداف وطبيعة الدراسة ومقتضياتها، حيث يعني المنهج الوصفي بوصف الظاهرة أو المشكلة والعوامل المؤثرة فيها، ويمتد إلى تفسيرها وتحليلها وتطويرها في ضوء الظروف الحالية، وبتطبيق ذلك على الدراسة الحالية فقد تم جمع البيانات والمعلومات حول المرجعية الفكرية التي تستند عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم ومقوماتها، وتحليل العلاقة بين قيادة العدالة الاجتماعية والقيادة الديموقراطية، والوقوف على واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وإلقاء الضوء على أهم الممارسات العالمية لقيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية وتحليلها، ومن ثم التوصل إلى إطار عمل مقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية؛ بما يتفق مع السياق المجتمعي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: تمثلت في دراسة المرجعية الفكرية التي تستند عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم، ومقوماتها، والعلاقة التفاعلية بينها وبين القيادة الديموقراطية، واستجلاء الفروق الجوهرية بينهما، وأهم الممارسات العالمية لقيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية.
٢. الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على منسوبي المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من مديرين، ومعلمين، وإداريين.

• تَعْني الدراسة بالفئات المهمشة كل من: الأطفال العاملين / أطفال الشوارع/ أطفال الطبقات الفقيرة والمحرومة.

٣. الحدود المكانية: طُبِقَت الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد؛ نظرًا لكون المدارس الحكومية تتسم بتنوع الفئات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية.

٤. الحدود الزمانية : طُبِقَت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

أدوات الدراسة

١. دراسة استطلاعية موجهة لمديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد؛ لمعرفة مدى إلمامهم بماهية قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم وممارساتها.

٢. استبانة موجهة إلى منسوبي المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من معلمين وإداريين؛ للتعرف على واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وإداريي المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، والبالغ عددهم (٥٤١٥) معلم، و(١٧١٧) إداري، بإجمالي (٧١٣٢) معلم وإداري؛ وفقًا للإحصاءات الواردة في كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م الصادر عن وزارة التربية والتعليم.

وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٨١) معلم بنسبة (١٢.٦%) من أفراد مجتمع الدراسة للمعلمين، و(٥٦١) إداري بنسبة (٣٢.٧%) من أفراد مجتمع الدراسة للإداريين.

الدراسات السابقة:

تم الوقوف على بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت العدالة الاجتماعية وقيادتها في المؤسسات التعليمية، وقد رُوعي ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو الآتي:

١. دراسة جيان ماري. ج Jean-Marie.G بعنوان " الترحيب بغير المرحب بهم: حتمية العدالة الاجتماعية للقيادات النسائية الأفريقية – الأمريكية في الكليات والجامعات المخصصة للسود في حقبة تاريخيه، (٢٠٠٦م).

وقد هدفت الدراسة إلى استكشاف تجارب ثلاث نساء من القيادات النسائية الأفريقية – الأمريكية بمؤسسات التعليم العالي المخصصة للسود في حقبة الخمسينيات والستينيات من القرن المنصرم بإحدى ولايات جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وإيجاد مساحة لهن للتحدث عن أدوارهن كمعلمات، ووكيلات، وإداريات نحو (قيادة العدالة الاجتماعية).

واتبعت الدراسة (المنهج الكيفي) في دراسة المشكلة البحثية، وتم جمع البيانات الأولية من خلال مقابلات مفتوحة مع ثلاث قيادات نسائية أفريقية أمريكية، فضلًا عن الاطلاع على المذكرات الميدانية وبعض الوثائق.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن القيادة النسائية الأفريقية الأمريكية دعمت النهوض بالعدالة الاجتماعية في مقابل هياكل اجتماعية وتعليمية عنصرية، كما أنهن بذلن جهدًا كبيرًا في تزويد الطلبة بالأدوات اللازمة للنجاح أكاديميًا، وعاطفيًا، واجتماعيًا في ظل ثقافة المجتمع الأبيض المهيمن.

وقدّمت الدراسة عدة توصيات أهمها: ألا ينحصر اهتمام القادة التربويين بالعدالة الاجتماعية من الناحية النظرية فقط، ولكن لابد أن يمتد دروهم في اتخاذ الإجراءات والممارسات التي تفكك الهياكل المؤسسية القمعية التي تحدّ من تحقيق العدالة الاجتماعية.

كما أوصت الدراسة بأهمية أن يمتد خطاب العدالة الاجتماعية في برامج إعداد القيادات، وتشكيل نوعية القادة التي تنتجها هذه البرامج لصالح المجتمع.

٢. دراسة إنكارناسيون ج. جا Encarnación G.J بعنوان: " التنظير الذاتي لمراقب مستجد: التحديات التي تواجه القيادة من أجل العدالة الاجتماعية" (٢٠٠٨م).

وقد هدفت الدراسة إلى تقديم تحليلًا وصفيًا للتجربة اليومية لمراقب مستجد بمدرسة في منطقة ريفية صغيرة بجنوب تكساس، وقد استخدم الباحث المنهج أوتوثنوغرافي Autoethnography أو التنظير الذاتي، والذي يعدّ أحد أشكال السرد الذاتي الذي يضع الفرد داخل سياقة الاجتماعي، وقد ركَّز المراقب على وصف وتحليل السنة الأولى من عمله كمراقب، مع إيلاء اهتمام خاص بالعوامل السياسية والاجتماعية التي أعاقت فلسفته للعدالة الاجتماعية.

كما يوضِّح هذا التنظير الذاتي التحديات التي واجهته في الحفاظ على التزامه بقيادة العدالة الاجتماعية، وقدَّمت هذه الدراسة عدة نتائج أهمها: أن الباحث نجح خلال السنة الأولى من عمله في الحفاظ على فلسفته المتعلقة بالعدالة الاجتماعية وأقر مبدأً مهمًا هو " يمكنكم أن تأخذوا وظيفتي، ولكن ليس كرامتي"، كما تعلم أنه من المستحيل عدم تسييس القرارات، وأن أيدولوجيته للعدالة الاجتماعية تداخلت وتضاربت مع قدرته في التعرف على الهياكل السياسية القمعية بالمجتمع، ونتيجة لذلك أصبحت تصرفاته عبارة عن "رد للفعل" بدلًا من أن تكون "فعلًا استباقيًا"، كما تعلم أيضًا أنه ليس من السهل أن تكون رائدًا من أجل العدالة الاجتماعية، فقادة العدالة الاجتماعية يتحدون باستمرار "ثقافة الهيمنة والسيطرة"، وغالبًا ما يؤدي ذلك إلى نشوء علاقة خصومة بين المشرف، وأولئك الذين يستخدمون قوتهم ونفوذهم في الحصول على امتيازات غير مستحقة.

٣. دراسة هاريس س Harris S، هوبسون م .Hopson M بعنوان " التأكد والتحقق من اتباع الإنصاف في إعداد طلاب الدكتوراه لقيادة العدالة الاجتماعية" (٢٠٠٨م).

وقد هدفت الدراسة إلى وصف الإجراءات المستخدمة في التأكد والتحقق من اتباع الإنصاف في إعداد طلاب برنامج دكتوراه القيادة التربوية من أجل قيادة العدالة الاجتماعية، وقد تركَّز الوصف على ثلاثة محاور، وهي: تحليل فجوة الإنجاز الأكاديمي بين الطلاب، وتحديد مدى الحاجة إلى قيادة العدالة

الاجتماعية، وتعريف ووصف إجراءات التدقيق والتحقق من اتباع الإنصاف في إعداد طلاب برنامج الدكتوراه لقيادة العدالة الاجتماعية.

وقد استخدمت الدراسة استبانة مغلقة مفتوحة مكوّنة من خمسة أسئلة موجهة لطلاب برنامج الدكتوراه بغرض تحديد المشاكل التي تواجه تحقيق الإنصاف في تعليمهم.

وقد أشارت ردود الفعل النوعية لاستجابات الطلاب إلى أن تحقيق الإنصاف يعدّ من الخبرات القوية التي يمكن أن يكتسبها الطلاب الذين يسعون لأن يصبحوا قادة للعدالة الاجتماعية.

وقد أوصت الدراسة بأهمية دمج الإنصاف ضمن متطلبات المقررات الدراسية ببرامج الدكتوراه؛ لما يمكن أن تسهمه في إعداد طلبة الدكتوراه؛ ليكونوا وكلاء تغيير لقيادة العدالة الاجتماعية في المستقبل.

٤. دراسة ديم س .Diem S، كاربينتر ب. و .Carpenter B. W بعنوان " العدالة الاجتماعية وإعداد القيادة: تطوير المناهج التحويلية " (٢٠١٢م).

وقد هدفت الدراسة إلى دراسة المفاهيم الحرجة التي يمكن أن تسهم في التصدي للغة الحوار ذات الصبغة العرقية، والتي تمنع برامج القيادة التربوية من إعداد القادة الموجهين للعدالة الاجتماعية المطلوبة بالمدارس العامة، والتعرف على الدور الذي يمكن أن يقدِّمه مجال إعداد القيادة في التصدي للغة الحوار ذات الصبغة العرقية داخل الفصول الدراسية.

وقد حدَّدت الدراسة مفاهيم خمسة متمثلة في: تنوُّع الأيديولوجيات، والمفاهيم الخاطئة عن الاختلافات البشرية، والإنجاز القائم على الجدارة، والتفكير الذاتي النقدي، والقضايا المسكوت عنها كالعرق، والجنس، ومشاعر القهر، والخوف، وغيرها، واعتبرتها بمثابة خطوة أولى جيدة في توجيه أعضاء هيئة التدريس لتطوير المناهج المناهضة للعنصرية في برامج إعداد القيادة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام المسؤولين عن تطوير المناهج الدراسية ببرامج إعداد القيادات بمراجعة وفحص الأدبيات المتعلقة بالمكونات الخمسة التي تناولتها الدراسة بشكل متعمق، والعمل على تضمين منهج تحويلي أكثر توجهًا نحو العدالة الاجتماعية في برامج إعداد القيادة؛ نظرًا لحاجة قادة المدارس في المستقبل للانخراط في تحليلات ونشاطات أكثر أهمية للتعليم والتغيير الاجتماعي.

٥. دراسة كابر سي. أ Capper C. A، يانج م. د Young M.D بعنوان: " المفارقات والقيود المفروضة على القيادة التربوية لتحقيق العدالة الاجتماعية: دعوة إلى العدالة الاجتماعية للمربين"، (٢٠١٤م).

وقد هدفت الدراسة إلى مناقشة وتحليل خمسة عناصر رئيسة تعتبر القيود المؤثرة في القيادة التربوية للعدالة الاجتماعية، والمتمثلة في: كيفية تحقيق الدمج والتكامل لفئات متباينة الظروف والخصائص داخل المدرسة، وكيفية مواجهة تقاطع الهوية والتوجيه الرشيد لقبول الاختلاف، وتجنّب

التركيز على الإنجاز الأكاديمي للطلاب فقط، ونشر سياسة الإنصاف وتجنب الممارسات غير المتسقة، والقضاء على الفردية والاعتماد على شخص بذاته ونشر ثقافة العمل التعاوني.

وقد توصَّلت الدراسة إلى أن القيادة التربوية القادرة على مواجهة قيود نشر العدالة الاجتماعية، تنجح في تأسيس مجتمعات يسودها الإنصاف والاحترام، وتقبل التنوّع والاختلاف، وتكامل الأدوار.

وقدمت الدراسة عدة توصيات وجهتها كدعوة للمربين حول كيفية قيادة العدالة الاجتماعية في بيئتهم التعليمية، ومن أهمها ضرورة رسم السياسات ووضع الممارسات الرامية إلى القضاء على أوجه الإجحاف في التعليم والتي تفرق بين الطلاب من حيث العرق، والجنس، والطبقة الاجتماعية، والقدرة الاقتصادية، والهوية الجنسية، والأديان، بحيث يستفيد جميع الطلاب اجتماعيًّا وأكاديميين بشكل متساوٍ.

٦. دراسة دي ماتيوس. د DeMatthews, D. بعنوان: " صناعة الشعور بقيادة العدالة الاجتماعية: دراسة حالة على خبرات مديري المدارس لتأسيس مدرسة أكثر شمولية"، (٢٠١٥م).

وقد هدفت الدراسة إلى تقديم تحليل متعمق لأداء مديري المدارس كقادة للعدالة الاجتماعية، ومدى إحساسهم بها، وقد اعتمدت الدراسة في ذلك على أسلوب دراسة الحالة لبعض مديري المدارس، وامتدت عملية جمع البيانات خلال العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م، وتم توسيعها بعد ذلك في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.

وتضمنت عملية جمع البيانات إجراء مقابلات متعمقة مع مديري المدارس، ومقابلات قصيرة مع المدرسين والموظفين، وكذلك ملاحظات لأداء مديري المدارس، وتحليل الوثائق التي يتم جمعها من المدرسة والمنطقة التعليمية.

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها أن صناعة الإحساس بقيادة العدالة الاجتماعية لدى مديري المدارس يتوقف على السياق الثقافي والاجتماعي للمدرسة والمنطقة التعليمية، ومعتقدات المدير ذاته، وطبيعة التجارب والأحداث التي تمر بها المدرسة خلال العام الدراسي والتي تؤثر على أداء وسلوك المدير.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات متواصلة لاستكشاف تأثير السياسات المحلية والاتحادية على قيادة العدالة الاجتماعية؛ لأنه بدون الفهم المتعق للسياسات والنظم الحاكمة، فإن أهمية قيادة العدالة الاجتماعية لمديري المدارس ستكون محدودة.

٧. دراسة دي ماتيوس. د DeMatthews D، إزكويردو. ي Izquierdo, E.، و نيت د. س Knight, D. S بعنوان " تصحيح أخطاء الماضي: الإشراف على قيادة العدالة الاجتماعية في تعليم اللغة المزدوج بالولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك"(٢٠١٧م).

وقد هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور المهم الذي يقوم به المشرف في دعم الإصلاحات المدرسية الموجهة نحو الإنصاف، وتحديد الإجراءات والقيم ذات الصلة بقيادة العدالة

الاجتماعية على مستوى المقاطعة، ووصف الطرق التي يمكن بها للقادة الاستفادة من الفرص السياسية والإطار التعليمي غير العادل في حشد أصحاب المصلحة الرئيسيين، واستخدام الشبكات والحركات الشعبية لتحقيق العدالة الاجتماعية.

وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على الملاحظة لاجتماعات مجلس إدارة المدرسة، واجتماعات فرق العمل، والمنطقة، وبرامج التطوير المهني، وكذلك إجراء المقابلات مع المشرف على برامج قيادة العدالة الاجتماعية ونائبه، ومديري المدارس والمعلمين، وأصحاب المصلحة الرئيسيين من الآباء والأمهات، وتحليل الوثائق وإعداد تقرير بذلك.

وقد توصَّلت الدراسة إلى أن قيادة العدالة الاجتماعية عبارة عن ممارسة شُجاعة تتطلب المخاطرة، وأن من يمارسها لا يشعر بالرضا عن الذات في ضوء سيادة الظلم، وأوضحت الدراسة أيضًا أن القائمين على قيادة العدالة الاجتماعية لا يمكن أن يكونوا دائمًا في الخطوط الأمامية للمواجهات التي يخوضونها، ولكنهم بحاجة إلى بناء تحالفات وشبكات يمكن أن تدعمهم على نطاق واسع، وعليهم الاستفادة من رأس المال الاجتماعي المتاح في المجتمع.

وقد أوصت الدراسة بأهمية قيام مشرفي العدالة الاجتماعية بدراسة وتفهم وتحليل التجارب التي يعيشها طلابهم وأسرهم، والاستماع إلى معلميهم ومديريهم، وتحديد الفرص السياسية الداعمة لهم، والسعي لتكوين حلفاء وشبكات اجتماعية موجهة نحو العدالة بمجتمعاتهم، وأن يبذلوا مزيدًا من الجهد في إنشاء مدارس أكثر إنصافًا رغم التحديات البيروقراطية، وديناميات القوة غير المتكافئة، التي قد تواجههم.

تعليق عام على الدراسات السابقة

أوضحت الدراسات السابقة أن هناك اهتمامًا عالميًّا بالعدالة الاجتماعية وقيادتها بالمؤسسات التعليمية، وقد تلاحظ ندرة الدراسات العربية بوجه عام التي تناولت قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم؛ فلم يتمكن الباحث من التوصل إلى دراسات عربية عنيت بدراسة قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم، ويمكن تحليل الدراسات السابقة التي حاولت الدراسة الحالية حصرها فيما يلي:

١. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بدراسة قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم.
٢. إن مكامن مضامين الاختلاف الرئيسة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يمكن استجلاؤها في أن الدراسة الحالية اهتمت بتقديم إطار عمل لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية، أما الدراسات السابقة فقد ركزت على التالي:

- توضيح دور القيادات النسائية ذات الأصول الإفريقية في قيادة العدالة الاجتماعية بمؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية ودورهن في مواجهة القوى القمعية بالمجتمع، كما في دراسة جيان ماري. ج Jean-Marie.G (٢٠٠٦م).
- إبراز دور برامج إعداد القيادات التربوية في تنمية مهارات المتدربين حول كيفية مواجهة معوقات قيادة العدالة الاجتماعية، والتأكيد على أهمية تضمين قضايا العدالة الاجتماعية ببرامج إعداد القادة كما في دراسة ديم. س Diem S، و كاربنتر ب. و Carpenter B. W. (٢٠١٢م).
- وصف الإجراءات المستخدمة في التأكد والتحقق من اتباع الإنصاف في إعداد طلاب برنامج دكتوراه القيادة التربوية من أجل قيادة العدالة الاجتماعية، وأثر ذلك في سلوكهم؛ بما ينعكس على أدائهم كقادة للعدالة الاجتماعية في المستقبل كما في دراسة هاريس. س .Harris S، وهوبسون. م Hopson M (٢٠٠٨م).
- تسليط الضوء على دور المشرف التربوي في دعم العدالة الاجتماعية بالمدرسة، وتحديد الإجراءات والقيم ذات الصلة بقيادة العدالة الاجتماعية كما في دراسة دي ماتيوس. د DeMatthews D، إزكويردو. ي Izquierdo, E.، و نيت د. س Knight, D. S (٢٠١٧م).
- تناول القيود المؤثرة في القيادة التربوية للعدالة الاجتماعية، كما في دراسة كابر. سي. أ Capper C. A، يونج م. د Young M.D (٢٠١٤م).
- تحديد التحديات التي تواجه المراقب التربوي في الحفاظ على التزامه بقيادة العدالة الاجتماعية كما في دراسة إنكارناسيون ج. جا Encarnación G.J. (٢٠٠٨م).

٣. تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على الأطر الفكرية لمقومات قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم.

خطوات السير في الدراسة:

تسير الدراسة الحالية وفقًا للمحاور التالية:

المحور الأول: المرجعية الفكرية التي تستند عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم.

المحور الثاني: أهم الممارسات العالمية لقيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية.

المحور الثالث: واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد.

المحور الرابع: إطار عمل مقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية.

وفيما يلي نتناول محاور الدراسة بمزيد من التفصيل والتحليل على النحو التالي:

المحور الأول: المرجعية الفكرية التي تستند عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم

يعني المحور الحالي بمناقشة وتحليل المرجعية الفكرية التي تستند عليها قيادة العدالة الاجتماعية من خلال دراسة الجوانب التالية:

أولاً : المرجعية الفكرية لقيادة العدالة الاجتماعية.

ثانياً : المقومات الفعالة لقيادة العدالة الاجتماعية.

ثالثاً: العلاقة التفاعلية بين قيادة العدالة الاجتماعية والقيادة الديموقراطية.

وفيما يلي نتناولها بمزيد من التفصيل والدرسة والتحليل على النحو التالي:

أولاً : المرجعية الفكرية لقيادة العدالة الاجتماعية.

تستمد قيادة العدالة الاجتماعية مرجعيتها الفكرية من الثوابت القيمية الرصينة التي أرستها الأديان السماوية، والرؤى التنظيرية للفلسفات المختلفة، والكتابات التربوية المعاصرة المهتمة بهذا المجال، وذلك على النحو التالي:

١. قيادة العدالة الاجتماعية من منظور الديانات السماوية:

باستقراء محتوى الكتاب المقدس سواء في (العهد القديم أو العهد الجديد) تبين تضمنه العديد من الأسفار، والتعاليم، والنصوص التي تعظِّم من قيمة العدالة الاجتماعية؛ فقد اهتمت المسيحية بقيمة العدل كونه صفة ربانية، والتأكيد على أهمية الاستقامة في الحكم، وهذا ما أكد عليه سفر "التثنية" في العهد القديم أن الله هو إله عادل لا ظلم عنده :" وَكُلُّ طُرُقِهِ عَدْلٌ اللهُ أمينٌ لا جَورَ عِنْدهُ وهوَ الصَّادِقُ المُستَقيمُ" (الكتاب المقدس، العهد القديم، سفر التثنية،١٩٩٥م، ٣٢: ٤، ص ٢٥٥)، ويُذْكَر في سفر طوبيا: "عَادِلٌ أَنْتَ أَيُّهَا الرَّبُّ وَجَمِيعُ أَحْكَامِكَ مُسْتَقِيمَةٌ وَطُرُقُكَ كُلُّهَا رَحْمَةٌ وَحَقٌّ وَحُكْمٌ" (الكتاب المقدس، الكتب اليونانية من الترجمة السبعينية، سفر طوبيا،١٩٩٥م، ٣:٢، ص ٨).

وأكدت المسيحية على أهمية حماية الضعفاء والمحتاجين والسعي لنصرتهم وتوفير الرعاية لهم، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من العميان وتهيئة السبل لهم، وتحريم إعاقتهم، وقد لعن من يعيقهم إلى أبد الآبدين، والدعوة للتكافل مع جميع الفئات ذات العوز، والأيتام والأرامل والغرباء، وغير القادرين على إعالة أنفسهم، ولا يوجد من يعينهم ويرعاهم، والأدلة النقلية من الكتاب المقدس كُثُر، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:"يحكمُ لليَتِيمِ وَالأَرْمَلَةِ، وَ يُحِبُ الْغَرِيبَ ويُرْزِقُهُ طَعَامًا وكِسوةً، فَأَحِبُّوا الْغَرِيبَ" (الكتاب المقدس، العهد القديم، سفر التثنية،١٩٩٥م، ١٠:١٨، ص٢٢٧)، وكذلك "مَلْعُونٌ مَنْ يُحَرِّفُ حُكْمَ غَرِيبٍ أَوَ يَتِيمٍ أَوَ أَرْمَلَةٍ" (الكتاب المقدس، العهد القديم، سفر التثنية،١٩٩٥م، ٢٧: ١٩، ص ٢٤٨)، وأيضاً:"مَلْعُونٌ مَنْ يُضِلُّ أَعْمَى عَنِ الطَّرِيقِ"(الكتاب المقدس، العهد القديم، سفر التثنية،١٩٩٥م، ٢٧: ١٨، ص ٢٤٧-٢٤٨).

وقد أعلت المسيحية من قيمة التعاون والتكاتف والعمل الجماعي التعاوني، فبجهودهم جميعًا تتحقق المنفعة العامة، وتنجز الأعمال بكفاءة وفعالية، فقد جاء في سفر التكوين: " لا يَحْسُنُ أَنْ يَكُونَ

آدَمُ وَحْدَهُ، فَأَصْنَعَ لَهُ مَثِيلًا يُعِينُهُ" (الكتاب المقدس، العهد القديم، سفر التكوين،١٩٩٥م، ٢: ١٨، ص ٣)، وفي سفر الجامعة: "اِثْنَانِ خَيْرٌ مِنْ وَاحِدٍ، لأَنَّ لَهُمَا جزاءً أفضلَ على عَمَلِهِمَا معًا، إِذَا وَقَعَ أَحَدُهُمَا أَقَامَهُ رَفِيقُهُ، وَالوَيْلُ لِمَنْ هُوَ وَحْدَهُ، لأَنَّهُ إِذا وَقَعَ، فلا أَحَدَ يُقِيمَهُ" (الكتاب المقدس، العهد القديم، سفر الجامعة،١٩٩٥م، ٩: ١٢، ص ٨٣١).

كما نَفْرَّت المسيحية من التمييز والتفرقة بين الناس، فقد جاء في سفر أعمال الرسل عظة بطرس؛ حيث قال: " أرى أَنَّ الله في الحَقِيقةِ لا يُفَضِّلُ أحدًا على أحدٍ"، " فمَنْ خَافَهُ من أيَّةِ أُمَّةٍ كانَت وَعَمِلَ ٱلْخيرَّ كانَ مَقْبُولًا عِنْدَهُ" (الكتاب المقدس، العهد الجديد، سفر أعمال الرسل،١٩٩٥م، ٣٤ –٣٥، ص ١٩٧).

وجاء الإسلام مُعْليًا ومعظِّمًا لقيم العدل، والإنصاف، والمساواة، وتجنب التفرقة بين الناس والتمييز بينهم، ووضعه لتشريعات مفصَّلة للعدالة الاجتماعية وقوانين شاملة لتنظيم العلاقات الإنسانية من خلال دستورٍ ربانيٍ عادلٍ صالحٍ لكل زمان ومكان يساوي بين البشر – كبيرهم وصغيرهم، غنيهم وفقيرهم، سادتهم وعبيدهم– في الحقوق والواجبات؛ لأنهم متساوون في أصل الخلقة والنشأة، ويفرق فيما بينهم فقط على أساس التقوى والعمل الصالح، فمن صفات الإسلام الصفة الاجتماعية التي تهتم بتنظيم العلاقة بين مختلف البشر في الأخلاق والمعاملات.

فقد أمرنا ربُنا جَلَّ شَأْنُه بإقامة العدل، وجعله وسيلة يقترب بها العبد من تقوى الله وخشيته، وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾(سورة المائدة: الآية ٨)، إذ يأمرنا المولى عزل وجل في الآية الكريمة بعدم ترك العدل، والعمل بمحكمه مع الجميع، سواء الصديق أو العدو(ابن كثير، الجزء الثالث،١٩٩٩م، ٦٢).

ويقول المولى عز وجل في محكم آياته: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾﴿٩٠﴾(سورة النحل: الآية ٩٠)، إذ يأمرنا الله سبحانه وتعالى في الآيات الكريمة بالعدل أي (الإنصاف) (الطبري،٢٠٠١م،٣٣٤)، و(المساواة) في المكافأة إن خيرًا فخير، وإن شرًا فشر(التفسير الموضوعي للحافظ المتقن، ٢٠٠٨م، ٢٧٧).

وقد حرص رسول الله ﷺ على ترسيخ قيمة العدل، وأنه لا تهاون في تطبيقه على أي فرد حتى على نفسه وأهله؛ فعندما أتاه أسامة بن زيد يتوسط في شأن المرأة المخزومية التي سرقت، فضرب لنا رسول الله ﷺ أعلى مراتب إقامة العدل حيث قال الرحمة المهداة: " إِنَّ بَنِي إِسْرَائِيلَ كَانَ إِذَا سَرَقَ فِيهِمُ الشَّرِيفُ تَرَكُوهُ، وَإِذَا سَرَقَ فِيهِمُ الضَّعِيفُ قَطَعُوهُ، لَوْ كَانَتْ فَاطِمَةُ لَقَطَعْتُ يَدَهَا" (رواه البخاري) [1]،

([1]) البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي. (١٩٤–٢٥٦)، الجامع الصحيح (صحيح الإمام البخاري: الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه. كتاب فضل أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، باب ذكر أسامة بن زيد، محمد زهير بن ناصر الناصر. (١٤٢٢هـ). المجلد الثالث. الأجزاء ٥–٦. دار طوق النجاة. بيروت. لبنان. ص (٢٣).

وهنا يضرب لنا رسول الله مثالًا يُحْتَذَى به في (قيادة العدالة الاجتماعية)، وضرورة تطبيق مقوماتها على الجميع دون استثناء.

كما حثنا القرآن الكريم على ضرورة حماية ورعاية الضعفاء وذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الحياة الكريمة لهم، ومساعدتهم في كافة النواحي، ويذخر القرآن الكريم بالعديد من الآيات التي تحثنا على ذلك؛ إذ يقول ربنا سبحانه وتعالى: ﴿ لَّيْسَ عَلَى الضُّعَفَاءِ وَلَا عَلَى الْمَرْضَىٰ وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يُنفِقُونَ حَرَجٌ إِذَا نَصَحُوا لِلَّهِ وَرَسُولِهِ مَا عَلَى الْمُحْسِنِينَ مِن سَبِيلٍ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾﴿١٩﴾(سورة التوبة: الآية ١٩)، وكذلك في قوله جلَّ شأنه: ﴿ لَّيْسَ عَلَى الْأَعْمَىٰ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ﴾ (سورة النور: الآية ٦١)، أي أنه ليس على الأعمى، والأعرج الذي لا يمشي مشيًا مستقيمًا، والمريض وهو الشخص الذي خرجت صحته عن الاعتدال حرج في أي شئ وبالأخص في الأكل مع غيرهم، أو ترك الجهاد (العثيمين، ١٤٣٦هـ، ٤٠٥-٤٠٦).

وتتجلى عظمة الإسلام في الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، ومنحهم نفس درجة الاهتمام والعناية، وذلك في عتاب رَبُنَا تبارك وتعالى لنبيه سيدنا محمد ﷺ في قوله تعالى: ﴿عَبَسَ وَتَوَلَّى ﴿١﴾ أَن جَاءَهُ الْأَعْمَى﴾ ﴿٢﴾ (سورة عبس: الآيتين ١-٢)، وذلك عندما أتى ابن أم مكتوم الأعمى إلى رسول الله ﷺ فجعل يقول: أرشدني يا رسول الله، وعند رسول الله ﷺ من عظماء المشركين، فجعل النبيّ ﷺ يُعْرِض عنه، ويُقْبِل على الآخر، ويقول: " أتَرَى بِما أقُولُهُ بأسًا؟ فيقول: لا ففي هذا أُنزلت:(عَبَسَ وَتَوَلَّى)، فَلَمَا نزل فيه أكرمه رسول الله ﷺ (العدوي، ٢٠٠٣م، ٨١-٨٢).

وفي سنة رسول الله ﷺ تتجلى أسمى معاني حماية الضعفاء وقضاء حوائجهم ومساعدتهم ودعمهم وخدمتهم ورفع الظلم عنهم؛ لما في ذلك من خير عظيم يَعَم القائمين عليهم ويزيد الله في رزقهم، ونُنْتَصَر بهم، حيث يقول رسول الله ﷺ:"هَلْ تُنْصَرُونَ وَتُرْزَقُونَ إِلَّا بِضُعَفَائِكُمْ" (رواه البخاري)[1].

وجاء الإسلام داعياً لأهمية التعاون والتكافل والمشاركة الجماعية؛ فيقول المولى عز وجل في محكم آياته: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (سورة المائدة: الآية ٢)، إذ أمرنا الله جل شأنه بأن نتعاون فيما بيننا على فِعْل الخير، وتقوى الله، وعدم التعاون فيما هو إثم

(1) البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي. (١٩٤-٢٥٦)، الجامع الصحيح (صحيح الإمام البخاري: الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه. كتاب الجهاد والسير، باب من استعان بالضعفاء والصالحين في الحرب، محمد زهير بن ناصر الناصر. (١٤٢٢هـ). المجلد الرابع. الأجزاء ٣-٤. دار طوق النجاة. بيروت. لبنان. ص (٣٧).

ومعصية وتجاوز لحدود الله، وحذَّرنا من مخالفة أوامره فإنه شديد العقاب (التفسير الميسر، ١٤٣٤هـ، ١٠٦).

ويقول الرحمة المهداة ﷺ:"الْمُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِ كَالْبُنْيَانِ يَشُدُّ بَعْضُهُ بَعْضًا"، و" مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ، مَثَلُ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى"، و"الْمُؤْمِنُونَ كَرَجُلٍ وَاحِدٍ إِنِ اشْتَكَى رَأْسُهُ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالْحُمَّى وَالسَّهَرِ"، و"الْمُسْلِمُونَ كَرَجُلٍ وَاحِدٍ إِنِ اشْتَكَى عَيْنُهُ اشْتَكَى كُلُّهُ، وَإِنِ اشْتَكَى رَأْسُهُ اشْتَكَى كُلُّهُ" (رواه مسلم) [١]، إذ تحثُّنا تلك الأحاديث الشريفة على أهمية التراحم، والتواد، والتعاضد بين المؤمنين في غير إثم ولا مكروه، والتأكيد على المشاركة والتلاحم فيما بينهم، ومساعدة بعضهم البعض.

كما دعا الإسلام لأعظم صفات الإنسانية وحقوق الإنسان، ألا وهي المساواة بين البشر، وعدم تمييز فئة دون الأخرى، وتجنُّب العصبية العمياء؛ فيقول رَبُنَا جَلَّ شَأْنه: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾﴿١٣﴾ (سورة الحجرات: الآية ١٣)، حيث توضح لنا الآيات الكريمة أن الله سبحانه وتعالى قد خلقنا من آدم وحواء، فجميعنا متساوون لاتصالنا بنسب واحد، ويجمعنا أب واحد وأم واحدة فلا معنى للتفاخر والتفاضل في الأنساب، فالكل سواء، وأن معيار التفاضل بين الناس إنما هو التقوى (حمدون، ١٩٨٦م، ٥٥٠؛ الأشقر، ١٩٨٨م، ٦٨٧).

كما خطب النبي ﷺ في حجة الوداع خطبة جامعة مانعة تضمنت مبادئ إنسانية، منها التأكيد على حق المساواة بين الناس حيث يقول الرحمة المهداة ﷺ:"إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، وَأَبَاكُمْ وَاحِدٌ، وَلَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى أَعْجَمِيٍّ، وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا أَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ، وَلَا أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ، إِلَّا بِالتَّقْوَى"(رواه أحمد)[٢].

وخلاصة القول يتضح لنا مدى اهتمام الأديان السماوية بنشر (قيم العدالة الاجتماعية) والتأكيد على أهمية ترسيخها بالمجتمع، وضرورة العمل بموجبها والقيادة بمقتضاها حفاظًا على كيان المجتمع وتماسكه.

---

(١) النيسابوري، الحافظ أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (٢٠٦-٢٦١هـ)، صحيح مسلم: المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم،كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم، نظر محمد الفريابي. (١٤٢٦هـ).. المجلد الأول. دار طيبة للنشر والتوزيع. الرياض، ص ١٢٠١.

(٢) الطبراني، الحافظ أبي القاسم سليمان بن أحمد (٢٦٠-٣٦٠هـ)، المعجم الأوسط للحافظ الطبراني. (١٤٢٦هـ). تحقيق أبي معاذ طارق بن عوض الله بن محمد، أبي الفضل عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني. الجزء الخامس. دار الحرمين للطباعة والنشر. القاهرة، مصر، ص ٨٦.

٢. قيادة العدالة الاجتماعية من منظور فلسفي

لقد حظيت العدالة الاجتماعية وقيادتها جُلَّ اهتمام الفلاسفة عبر العصور المختلفة، ولا تكاد تخلو فلسفة ما من رؤى فكرية تنظيرية لقيم العدالة الاجتماعية وقيادتها، ولعل تحليل ذلك يتطلب أكثر من دراسة علمية.

ونظرًا لأهمية الرؤى الفلسفية المختلفة في تشكيل طبيعة قيادة العدالة الآجتماعية بالمجتمعات المختلفة، فقد حاولت الدراسة الحالية استجلاء بعضها، وتبيان مدى أهميتها في تكوين بنية العدالة بمختلف المجتمعات قديمها وحديثها.

فمنذ بزوغ الحضارة بمصر القديمة إذ يؤكد الحاكم في توجيهاته ونصائحه لوزيره على أهمية تطبيق العدالة والعمل بمقتضاها؛ إذ يقول له: "فلا تنس أن تحكم بالعدل؛ لأن التحيز يعد طغيانًا على الإله، وهذا هو التعليم (الذي أعلمك إياه) فاعمل وفقًا له"؛ فقد كانت فلسفة البقاء والاستمرارية في المنصب تتوقف على مقدرة الوزير في تحقيق الحياد المطلق والتسوية بين الناس دون تمييز، وتجنّب الظلم، والتأكيد على محبة الضعيف ومن لا ناصر له أكثر من المستكبر (بريستيد، ١٩٩٩م، ٢٢٣-٢٢٥).

وبالنظر لفلسفة أفلاطون• نجده يرسم ملامح العدالة الاجتماعية في أن يقوم كل فرد في الدولة بتأدية الوظيفة التي هيَّأته لها الطبيعة، وعليه أن يلتزم بالفضيلة المناسبة لطبقته، ويتأتى الظلم عندما يتعدى أحد الأفراد على عمل غيره، ويرى أن فضيلة العدالة هي الدعامة التي نشأت في ضوئها فضائل (الشجاعة، والاعتدال، والحكمة)، كما يرى أن العدل يتأتى بمنع الأفراد من الاعتداء على الغير أو سلب أملاك الغير، كما دعت فلسفة أفلاطون إلى المساواة بين النساء والرجال في طبقة الحكام (مطر، ١٩٩٤م، ٢٥-٣٠).

ويذكر أفلاطون أن القاضي الفاضل هو الذي يفصل بين دعاوى الناس بحيادية وعدل وفق القوانين التي وضعها الشارع، وألا يحيد عن إقامة العدالة برشوة أو خوف، أو شفقة، أو لهوى ذاتي تحكمه العداوة أو الصداقة (ذكي، ٢٠٠٢م، ١٧٤).

• أفلاطون (٤٢٧ ق.م – ٣٤٧ ق.م) وهو فيلسوف يوناني كلاسيكي، رياضياتي، كاتب لعدد من الحوارات الفلسفية، ويعتبر مؤسسًا لأكاديمية أثينا التي هي أول معهد للتعليم العالي في العالم الغربي، معلمه سقراط وتلميذه أرسطو. وضع أفلاطون الأسس الأولى للفلسفة الغربية والعلوم، كان تلميذًا لسقراط، وتأثر بأفكاره كما تأثَّر بإعدامه الظالم، ظهر نبوغ أفلاطون وأسلوبه ككاتب واضح في محاوراته السقراطية (نحو ثلاثين محاورة) التي تتناول مواضيع فلسفية مختلفة: نظرية المعرفة، المنطق، اللغة، الرياضيات، الميتافيزيقا، الأخلاق والسياسة، وهو مؤسس الفلسفة المثالية، والتي تسعى بشكل دائم؛ لتحصيل المعرفة الكلية الشاملة التي تستخدم العقل وسيلة لها، وتجعل الوصول إلى الحقيقة أسمى غاياته.

ويؤكد أفلاطون على أن العدالة الحقيقية لابد وأن توجه للجميع على حد سواء – الأقوياء والضعفاء، الفقراء، والأغنياء – أي لصالح المجتمع وليس لفئة معينة (عربيي، ٢٠١٥م، ١٥٨).

ويتناول أرسطو• فكرة العدالة في كونها فضيلة تامة تتجاوز الفرد والذات والأنانية لتشمل الغير، ولا تتحق العدالة إلا بالنسبة للغير، ويصف أرسطو الأفعال التي تتعدى حقوق الآخرين وتنكرها بـ (الرذيلة)، ويرى النظام الجيد بقدرته على تحقيق التوازن بين طبقات المجتمع الغنية منها والفقيرة، ويمثِّل امتزاجًا بين الفقر والغنى، وبين طموحات الأقلية والأغلبية (بوكادي، ١٩٩٧م، ١٤٤-١٤٨).

وينظر جون لوك• للحياة الطبيعية في المجتمع على كونها حالة من الحرية والمساواة، فلا تبعية أو طاعة بين البشر؛ نظرًا لكونهم ولدوا من غير اختلاف ولديهم نفس المؤهلات ويعيشون في فضاء واحد ويتبعون نظام واحد، وأن تتكافأ السلطة والسيادة كل التكافؤ، فلا يكون حظ أحد منهما أكثر من حظ الآخر، ويرى أن أصل البقاء في المجتمع هو العقد الاجتماعي الذي يؤلفه الأفراد من أجل راحتهم وسلامتهم؛ كي يتبادلوا المنافع ويتجنبوا الأخطار (حسن، ٢٠١٧م،٣٣٨-٣٤٣).

أما فلسفة جان جاك روسو• فإنها تركز على تأسيس مجتمع إنساني قوامه العدل، والمساواة، والأخوة، والتضامن، والتأكيد على فكرة المواطن الفرد القادر على المشاركة في بناء مجتمعه، كما نقد العبودية والملكية الخاصة بصفتهما من أسباب الظلم وعدم المساواة، وقد مهدت فلسفته وأفكاره للثورة الفرنسية (زيباوي، ٢٠١٢م، ٨١).

• أرسطو (٣٨٤ ق.م – ٣٢٢ ق.م)، وهو فيلسوف يوناني، تلميذ أفلاطون ومعلم الإسكندر الأكبر، وواحد من عظماء المفكرين، تغطي كتاباته مجالات عدة، منها الفيزياء والميتافيزيقيا والشعر والمسرح والموسيقى والمنطق والبلاغة واللغويات والسياسة والحكومة والأخلاقيات وعلم الأحياء وعلم الحيوان، وهو واحد من أهم مؤسسي الفلسفة الغربية.

• جون لوك (١٦٣٢ – ١٧٠٤م) هو فيلسوف تجريبي ومفكر سياسي إنجليزي، وكتب لوك عدة مقالات منها: مقال خاص بالفهم البشري، وبعض الأفكار عن التربية وأخرى عن التسامح، ومن أشهر عباراته الفلسفية: "الأفكار الجديدة هي موضع شك دائمًا، وتتم مقاومتها غالبًا، لسبب أنها لم تصبح شائعة بعد".

• جان جاك روسو (١٧١٢ – ١٧٧٨م) من أصل فرنسي ولد في جنيف بسويسرا، وهو كاتب وأديب وفيلسوف وعالم نبات جنيفي، يعد من أهم كتاب عصر التنوير، وهي فترة من التاريخ الأوروبي، امتدت من أواخر القرن السابع عشر إلى أواخر القرن الثامن عشر الميلاديين. ساعدت فلسفة روسو في تشكيل الأحداث السياسية، التي أدت إلى قيام الثورة الفرنسية. حيث أثَّرت أعماله في التعليم والأدب والسياسة، قام روسو بانتقاد المجتمع في رسائل عديدة. ففي رسالته تحت عنوان: "بحث في منشأ وأسس عدم المساواة" (١٧٥٥م)، هاجم المجتمع والملكية الخاصة باعتبارهما من أسباب الظلم وعدم المساواة.

وأما أساس العدالة في فلسفة هنري بريجسون• فهي المساواة وعدالة معاوضة، والتي تتعلق بتبادل المنافع بين الأفراد على أساس المساواة، وكذلك عدالة قسمة والمتعلقة بقسمة الأموال والكرامات على الأفراد كل بحسب ما يستحق (بدوي، محمد ، ٢٠١١م، ٥٩٤-٥٩٥).

وجاء جون رولز• محييًا لنظرية العقد الاجتماعي لروسو، وهوبز، ولوك، إذ يرى أن العدالة المنصفة تنظر إلى المجتمع على أنه مشروع تشاركي للمنفعة المتبادلة (رولز، ٢٠١١م، ١٢٢)؛ وينظر للمجتمع كظاهرة تجمعية تعاونية (مفرج، ٢٠٠٩م، ٣٧٢)، وقد كان لكتابته أثر كبير في تغيير الحياة السياسية المعاصرة، وتشكيل فكر ورؤية القادة المعاصرين.

وقدمت مارثا نوسباوم• فكرًا فلسفيًّا للعدالة الاجتماعية قوامه العمل على الدمج الكامل لذوي الإعاقات في كافة أنشطة المجتمع – الاجتماعية، السياسية... وغيرها –، وحماية حقوقهم الرئيسية، وحثت على ضرورة وجود علاقات وتفاعلات بين هذه الفئة وبقية أفراد المجتمع تقوم على العدل لا الظلم، واحترام كرامتهم، ومعاملتهم برحمة، وتنمية قدراتهم، فضلًا عن اهتمام نوسباوم بقضية العدالة بين الجنسين وضرورة مساواة المرأة بالرجل (عبد الرازق، ٢٠١٥م، ١٣٢-١٣٥).

وباستقراء المزيد من الفلسفات المعاصرة تبين أن قيادة العدالة الاجتماعية تستمد مقوماتها من فلسفتين أيديولوجيتين هما: الفلسفة الديمقراطية الليبرالية **Liberal Democratic Philosophy** والإنسانية الحرجة **critical humanism**.

ويرى كوشران سميث **Cochran-Smith** (٢٠٠٩م،٤٥٠) أن الفلسفة الديموقراطية الليبرالية ترتكز على النموذج التوزيعي للعدالة **The Distributive Paradigm of Justice**، والذي يدعم المساواة بين الأفراد، والتأكيد على حقهم في المشاركة المدنية المتساوية، والتعبير عن أفكارهم الخاصة

• هنري بريجسون (١٨٥٩ – ١٩٤١م) فيلسوف فرنسي، حصل على جائزة نوبل للآداب عام ١٩٢٧م، يعتبر من أهم الفلاسفة في العصر الحديث، كان نفوذه واسعًا وعميقًا فقد أذاع لونًا من التفكير وأسلوبًا من التعبير تركا بصماتهما على مجمل النتاج الفكري في مرحلة الخمسينيات ولقد حاول أن ينفذ القيم التي أطاحها المذهب المادي، ويؤكد إيمانًا لا يتزعزع بالروح، ومن أهم مؤلفاته محاولة في الوقائع المباشرة للوجدان، المادة والذاكرة، والتطور الخلاق، والطّاقة الرّوحيّة.

• جون رولز (١٩٢١م-٢٠٠٢م) فيلسوف أمريكي ذو نزعة أخلاقية سياسية، من أهم مؤلفاته: نظرية العدالة، الليبرالية السياسية، قانون الجماعات البشرية، العدالة كإنصاف، ومن منظري ومؤسسي الليبرالية اجتماعية، حيث اهتم بالعدالة الاجتماعية.

• مارثا نوسباوم (١٩٤٧م) فيلسوفة أميركية وأستاذة القانون والأخلاق في جامعة شيكاغو. تتمحور أعمالها حول الفلسفة القديمة اليونانية والرومانية، والفلسفة السياسية النسوية، والأخلاقيات، بما في ذلك حقوق الحيوان، وصاحبة الإسهامات الرائدة في حقول علمية مختلفة لا سيما في ميادين الفلسفة والسياسة وعلم الاجتماع والدفاع عن حقوق الإنسان، ومن أهم مؤلفاتها ليس للربح: لماذا تحتاج الديمقراطية إلى الإنسانيات، العاطفة السياسية، بناء القدرات، الجنس والعدالة الاجتماعية.

باستقلالية، حيث أوضح أن الظلم وعدم المساواة نهج متأصل في الهيكل الاجتماعي الاقتصادي للمجتمع من حيث التهميش الاقتصادي والحرمان الاجتماعي، والاستبعاد التعسفي من قبل مؤسسات المجتمع المهيمنة، وعدم تكافؤ الفرص في المشاركة الفعالة، وبناءً عليه فإن إقامة مجتمع يقوم على الإنصاف والمساواة يتطلب إعادة توزيع الموارد والسلع والفرص والسلطة بشكل متساوٍ لجميع أطياف المجتمع.

ويأتي تطبيق الفلسفة الديموقراطية الليبرالية القائمة على النموذج التوزيعي للعدالة في التعليم في شكل برامج تعويضية، مثل برامج التعليم الانتقالي ثنائي اللغة للمهاجرين والسكان غير الأصليين، أو إضافة معلومات معينة في المناهج الدراسية، مثل إضافة وحدة دراسة عن الأمريكيين الأصليين إلى منهج التاريخ الأمريكي(Cochran-Smith, 2009 ,450).

أما الفلسفة الإنسانية الحرجة، فهي تركز على نقد الهياكل الاجتماعية القائمة لعدم المساواة التي تنشأ فيها نتيجة علاقات القوة غير المتكافئة، وتدعو لإحداث تغيير اجتماعي للتغلب على أوجه الإجحاف والتهميش في هذه المؤسسات الاجتماعية، ومن ثم فإنه على خطاب العدالة الاجتماعية في التعليم وفقًا للفلسفة الإنسانية الحرجة القيام بانتقاد الترتيبات التربوية الحالية التي تفتقر إلى عدم الإنصاف، والفشل في التثقيف، وتوفير الرعاية المتساوية، والفشل في توفير الحماية للجميع، وعدم إشراك جميع الطلاب وبخاصة من الفئات المهمشة مثل ذوي الإعاقة وذوي الدخل المنخفض وغيرهم، بما يؤدي في النهاية إلى نتائج غير منصفة في تعليم وتربية الأطفال (Furman, G.C. & Gruenewald, D.A.2004, 50).

وترى الدراسة أن نجاح القيادة التعليمية في إحداث العدالة الاجتماعية وفق منظور الفلسفات السابقة؛ يتطلب منها أن تقوم بتحليل ونقد كافة ممارسات المؤسسات التعليمية، وأن تسعى لتفعيل التعاون مع المجتمع الخارجي وتكتسب دعمه وثقته وتأييده؛ بما يمكنها من مواجهة التحديات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتنظيمية التي تعوق تحقيق العدالة الاجتماعية، ومن ثم ممارسة أنشطة من شأنها إحداث مجموعة من التغييرات الاجتماعية الإيجابية التي ننشدها لتأصيل مجتمع تعليمي عادل ينبذ التمييز، ويشجع على المشاركة والتعاون بين كافة أطراف المؤسسة بمختلف أيدولوجياتهم الفكرية، وتنوعاتهم الطبقية دون تهميش لفئة على حساب الأخرى، فضلًا عن سيادة حالة من الرضا والقبول لمثل هذه التغيرات الاجتماعية.

٣. قيادة العدالة الاجتماعية من منظور الكتابات التربوية المعاصرة:

عنيت الكتابات التربوية المعاصرة بإبراز الأسس والمبادئ التي يمكن أن ترتكز عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم، إذ تتسم هذه الأسس والمبادئ باتصالها وترابطها مع بعضها البعض في حلقة واحدة؛ بما يضمن جودة وتماسك هذا النوع من القيادة وتعزِّز من كفاءته وفعاليته في تحقيق العدالة الاجتماعية التعليمية المنشودة.

فتنطلق قيادة العدالة الاجتماعية الفعالة في التعليم من مبدأ قبول واحترام التنوع Diversity والقدرة على تقديره، ويتطلب ذلك تزويد القادة التربويين بالمعارف والمهارات اللازمة؛ لإكسابهم المقدرة على استخدام المنهجية المناسبة لمقابلة مختلف أشكال التنوع من حيث: العرق، والجنس، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والقدرات البدنية، والمعتقدات الدينية، والمعتقدات السياسية، والأيدولوجيات الأخرى، مع الاهتمام بتوفير البرامج التي تدعم المهارات اللازمة لتقدير هذا التنوع واستكشاف الاختلافات في بيئة آمنة وإيجابية(Magdaleno K., 2016,15-16).

كما أوضح كل من نافا . م .أ، وآخرون Nava M. A. & et.al (٢٠١٦م، ١٨-١٩) أن النجاح في مقابلة احتياجات التنوُّع داخل البيئة المدرسية يستوجب استبعاد القادة ذوي التحيزات الفكرية المقاومة لخلق بيئة مدرسية عادلة تقبل التنوّع، وتُهَيئ لها المناخ الصحي والآمن لتلبية احتياجاتها، وبمعنى آخر مناهضة التمييز والاضهاد Combat Discrimination Education، وهو الأساس والمبدأ الثاني لقيادة العدالة الاجتماعية الناجحة.

وهذا ما أكدت عليه إتفاقية منظمة اليونسكو عام١٩٦٠م بشأن مناهضة التمييز والفصل العنصري في مجال التعليم؛ حيث أكدت الاتفاقية على ضرورة عدم التمييز بين التلاميذ، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات وتعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين الجميع، وضمان عدم وجود تمييز في قبول التلاميذ بالمدارس، وألا يكون هناك تمييز لفئة دون الأخرى في المعاملة إلا على أساس الجدارة والكفاءة، وألا يتم التمييز في تقديم المنح الدراسية أو كافة أشكال المساعدة المقدمة للتلاميذ، مع ضمان حق الرعايا الأجنبية في الحصول على نفس فرص التعليم الممنوحة للمواطن (UNESCO , 1960, 4-6).

وبالقدرة على قبول التنوع ومناهضة التمييز والاضطهاد يُهَيَّأ المناخ التربوي لتحقيق مبدأي الإنصاف Equity والمساواة Equality في التعليم.

فالإنصاف في التعليم يتأتى بالتأكد من أن الظروف الشخصية والاجتماعية والاقتصادية لا ينبغي أن تشكل عقبة أمام تحقيق الإمكانيات التعليمية مع ضمان تحقيق الحد الأدنى الأساسي من التعليم والمهارات للجميع، على سبيل المثال يكون الجميع قادرًا على القراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية البسيطة، والعمل على تدعيم وصول كافة الإمكانات للجميع دون وضع حواجز رسمية أو غير رسمية مسبقًا، ومعالجة أثر التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية (OECD,2012,15; Rhea Z M, 2014,2).

أما المساواة فتعني المماثلة والمعادلة من حيث القدر أو القيمة، وهي مأخوذة من السواء، ويقال هذا يساوي درهماً أي يعادله بالقيمة (محمود، حسام، ٢٠١٢م، ٨).

فالمساواة في التعليم تهتم بتوفير الفرص التعليمية بنفس المستوى لكل فئة من الأفراد دون تفرقة، بحيث يقدم للأطفال الموهوبين نفس الفرص التعليمية والخدمات التربوية بشكل متساو، والعمل على

تقديم المساعدات المنهجية والأكاديمية للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض بشكل متساو (Rhea Z M, 2014,36 & OECD,2008,6)

وبنجاح القيادة التربوية في قبول واحترام التنوع وتقديره بكفاءة وفعالية، ومناهضة التمييز، وتأسيس بيئة تربوية منصفة وعادلة تحقق المساواة بين جميع أطرافها، تتهيأ البيئة التربوية لقبول الإندماج الاجتماعي للفئات المحرومة والمهمشة (الأطفال العاملين / أطفال الشوارع/ أطفال الطبقات الفقيرة والمحرومة)، وذوي الفئات الخاصة في كافة أنشطة المدرسة وعمليات اتخاذ القرار، ومن ثم يبرز أساس ومبدأ آخر لقيادة العدالة الاجتماعية ألا وهو "تحقيق الإندماج الاجتماعي Social Integration" للفئات المحرومة والمهمشة وذوي الاحتياجات الخاصة.

فالاندماج الاجتماعي يعمل على تعزيز مجتمع مستقر وآمن، وعادل، ومتسامح، يحترم التنوع، وينطوي على تكافؤ الفرص والحقوق لجميع الأفراد بشكلٍ متساوٍ على المدى الطويل وبطريقة مستدامة، مع تحسين فرص الحياة للفئات المحرومة، والسعي لتضمينهم في التنظيم الاجتماعي (The United Nations Research Institute for Social Development,1994,3-7; Jeannotte M. S., 2008, 1)

ويذكر فيرجسون . سي Ferguson . C (٢٠٠٨م، ٦) أن تعزيز الاندماج الاجتماعي يتطلب الاهتمام بثلاث عمليات مترابطة تشكل مدى قدرة الأفراد على العيش والعمل سويًا على قدم المساواة، وتتمثّل في التالي:

١. الاعتراف بمختلف الفئات الاجتماعية والثقافية من أجل تعزيز الاحترام، والكرامة، والتعاون.
٢. تمثيل الصوت السياسي من أجل ضمان مراعاة مصالح المجموعات المختلفة في صنع القرار.
٣. إعادة توزيع الموارد الاجتماعية، والاقتصادية بين الأفراد والجماعات من أجل الحيلولة دون حدوث تفاوت على أساس الثروة أو العرق أو المنطقة أو نوع الجنس أو العمر أو الهوية الاجتماعية.

ويستوجب ما سبق؛ أن تعمل القيادة التربوية على تعزيز الاندماج الاجتماعي للفئات المهمشة وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة كمبدأ فعال لتعزيز العدالة الاجتماعية في التعليم.

وفيما يخص الفئات المحرومة والمهمشة يتطلب من القيادة المدرسية أن تعمل على دمجهم بالبيئة التربوية؛ بما ينمي لديهم الحصول على عادات الحياة التي تعزز لديهم الصحة والنظافة الشخصية الجيدة، واتباع القواعد الأساسية للسلامة البدنية، واتباع السلوكيات المقبولة اجتماعيًا، والمشاركة في علاقات منسجمة ومتناغمة مع أقرانهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة (Lemay J, Lorriman N, Prévost L & Ouellet M t,1998,61).

كما يجب أن تحرص القيادة المدرسية على دمج الفئات الخاصة بالبيئة المدرسية، وتوجيه اهتمامهم لتلبية مطالبهم الخاصة، وتعديل البيئة الفيزيقية للمدرسة؛ بما يتناسب مع احتياجاتهم وتوفير المساعدات التعليمية لهم، فضلًا عن توفير المعلمين والمتخصصين في مجالات التعامل مع الفئات الخاصة بمختلف أنواعها، والعمل على دعم وتشجيع أولياء الأمور على دمج أطفالهم في المجتمع

المدرسي، ودراسة الأسباب التي تحول دون إقدامهم على دمج أبنائهم بالمدارس العادية ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها، ونشر الوعي داخل المدرسة وخارجها بأهمية تقبل التعامل مع الفئات الخاصة ودمجهم مع أقرانهم الأسوياء (Leliugiene.I & Kaušyliene.A, 2012, 105,109)).

كما تتطلب قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم العمل على تحفيز المشاركة الفعالة لكافة أطراف العملية التعليمية، ويعد ذلك الأساس والمبدأ السادس لقيادة العدالة الاجتماعية في التعليم؛ حيث تأخذ المشاركة في العملية التعليمية أشكالًا متنوعة ما بين المشاركة المجتمعية، ومشاركة المعلمين والإداريين، ومشاركة الطلاب في دعم العملية التعليمية بالمدرسة وتحسين وظائفها التربوية.

ويذكر بدير (٢٠٠٥م، ٢٧١) أن المشاركة تدعم العملية التعليمية في جوانب متنوعة منها صنع واتخاذ القرار، وعملية التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والمساءلة، وتقويم الأداء، وتقديم المشورة في كافة القضايا الخاصة بالمدرسة، وتوفير الدعم البشري والمالي والمادي اللازم، فضلًا عن المشاركة بالخبرات، والتجارب، والمعلومات، والمهارات التي تثري قدرات وإمكانات المدرسة.

ويتطلب ذلك من القيادة المدرسية تهيئة البيئة المدرسية المحفزة للتلاحم والتعاون مع كافة أطراف العملية التعليمية، والعمل على تقريب وجهات النظر فيما بينهم وبناء أطر مفاهيمية وثقافية مشتركة (جمال الدين، عبد الشافي، وأحمد، ٢٠١٦م، ٦٨٩).

كما أوضحت دراسة فورد. سي، و تورانس. د Forde C. & Torrance D (٢٠١٧م، ١١٠)، أهم الأسس التي ترتكز عليها قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم على النحو التالي:

١. تبني القيم التعليمية، والاجتماعية المستدامة، والسعي لتحقيق المساواة، والعدالة، والاعتراف بالحقوق، والمسؤوليات المستقبلية للأجيال الحالية على الصعيدين المحلي والعالمي.
٢. الالتزام بمبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية من خلال اتباع سياسات وممارسات عادلة وشفافة، وشاملة، ومستدامة فيما يتعلق بما يلي: السن، والإعاقة، والجنس، والعرق، والدين، والمعتقدات...وغيرها.
٣. تقييم واحترام التنوع الاجتماعي، والثقافي، والإيكولوجي، وتعزيز مبادئ وممارسات المواطنة المحلية والعالمية لجميع المتعلمين.
٤. إظهار الالتزام بإشراك المتعلمين في قضايا العالم الواقعي؛ لتعزيز خبرات التعلم ونتائجه، وتشجيع مبدأ التعلم هو طريقنا نحو مستقبل أفضل.
٥. احترام حقوق جميع المتعلمين على النحو المبين في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وحقهم في أن يشاركوا في القرارات المتعلقة بتجاربهم التعليمية، وأن يتم تطوير ودعم جميع جوانب رفاهيتهم.

ونخلص مما سبق؛ أن قيادة العدالة الاجتماعية في التعليم ترتكز على مجموعة من الأسس والمبادئ المتكاملة والمتفاعلة مع بعضها، ويؤدي القصور في تحقيق أحدها إلى الخلل في بناء

منظومة قيادة العدالة الاجتماعية والتقليل من كفاءتها في إحداث الهدف المنشود منها، ويمكن تلخيص مبادئ قيادة العدالة الاجتماعية في التالي:

١. قبول التنوع واحترامه وتقديره.
٢. مناهضة التمييز والاضطهاد.
٣. المساواة.
٤. العدل والإنصاف.
٥. تحقيق الإندماج الاجتماعي للفئات المهمشة وذوي الاحتياجات الخاصة.
٦. تحفيز المشاركة الفعالة والمتساوية لكافة أطراف العملية التعليمية.

ثانياً: المقومات الفعالة لقيادة العدالة الاجتماعية

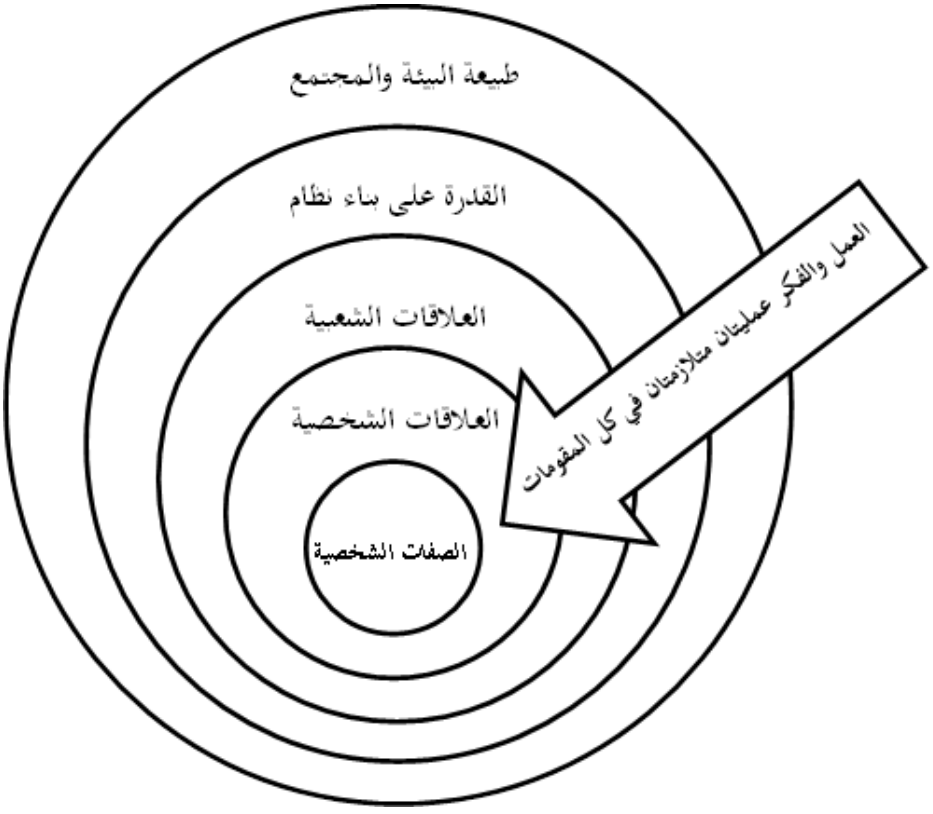
يتناول هذا المحور المقومات الفعالة التي تقوم عليها قيادة العدالة الاجتماعية؛ حيث تنوعت الرؤى التي حدَّدت المقومات الفعالة لقيادة العدالة الاجتماعية في التعليم، فقد حددت كل من دراسة دي ماثيوس . د. ، وإزكويردوا . ي، وكنيت د.س DeMatthews D., Izquierdo E., & Knight D.S. (٢٠١٧م، ٧) ، ودراسة دي ماثيوس د. ، و مونجال، وكارولا DeMatthews, Mungal & Carrola (٢٠١٥ م، ١٩) ، المقومات الفعالة لقيادة العدالة الاجتماعية في التالي:

١. العدالة التوزيعية Distributive Justice: المعنية بمكافحة الاستغلال، والسيطرة، والهيمنة من خلال إعادة توزيع الخدمات، والأموال، والفرص، وتوزيع الحقوق والواجبات الأساسية كنوع من التعاون الاجتماعي، وتوزيع الأعباء، والامتيازات المشتركة بإنصاف؛ من أجل تمكين كل مواطن من ممارسة حقوقه الطبيعية، والمكتسبة دون عائق؛ لتعزيز العلاقات المتبادلة بين المواطنين من أجل العيش معًا بشكل سلمي.
٢. العدالة الثقافية Cultural Justice: المعنية بالهوية ومعالجة الهيمنة الثقافية وعدم الاعتراف والاحترام، ووضعها كمجتمعات ذات قيمة.
٣. العدالة التشاركية Associational Justice: والتي تسمح لكافة الفئات بالمشاركة الكاملة في القرارات، والقضاء على أنماط الارتباط بين الأفراد والمجموعات التي تمنع بعض الناس من المشاركة الكاملة في القرارات التي تؤثر على ظروف المعيشة والعمل.

واستنادًا على ما سبق؛ فإنه يجب على القيادة التربوية العمل على تحقيق التكامل بين مقومات قيادة العدالة الاجتماعية، والسعي لتحقيق التوازن فيما بينها لأقصى درجة؛ لأن الخلل في تحقيق مُقَوَّم واحد سيؤثِّر على كفاءة باقي المقومات بحيث تعمل القيادة على تحقيق المساواة في توزيع كافة الخدمات والموارد والفرص، والعمل على إشراك جميع أطياف المجتمع التعليمي مهما تفاوتت مستوياتهم الثقافية والاقتصادية والاجتماعية في اتخاذ القرار، ومحاولة السيطرة على الجماعات المهيمنة

والمسيطرة وتحجيم سطوتها في تهميش فئات معينة، بما يخلق مناخًا تعليميًّا وتربويًّا عادلًا ومنصفًا للجميع.

كما أوضح فورمان.ج .Furman G (٢٠١٢م، ٢٠٤) أن هناك خمسة مقومات فعالة لقيادة العدالة الاجتماعية بكافة المؤسسات المجتمعية ومنها التعليمية، يلخصها الشكل التالي:



شكل (١) يوضح مقومات قيادة العدالة الاجتماعية (بتصرف من الباحث)

Source: Furman G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities through Preparation Programs, *Educational Administration Quarterly*, 48(2), the University Council for Educational Administration, p205.

وباستقراء الشكل السابق يتضح أن قيادة العدالة الاجتماعية الفعالة تتطلب التفاعل المستمر بين التفكير والعمل، وهذا ما أكدته دراسة زينبن . س .Zhenbin S (١٩٩٧م، ١٩١)؛ بما يزيد من كفاءتها وفاعليتها، وهو ما يعرف ببراكسيس praxis والتي أوضح قاموس ميريام ويبستر Merriam-Webster الإلكتروني معناها بأنها "التطبيق العملي للنظرية" (Merriam-Webster, Definition of praxis 2017,2)، وفي ويكيبديا Wikipedia جاءت بمعنى "ممارسة الأفكار" (Wikipedia, the free encyclopedia, praxis, 2017,1).

كما أوضح فورمان.ج .Furman G (٢٠١٢م، ٢٠٤) أن نموذج مقومات قيادة العدالة الاجتماعية يتسم بالتداخل، حيث يقع في مركزه بعد الشخصية، ثم يتسع ليعكس السياقات الممتدة لمقومات قيادة العدالة الاجتماعية الأخرى، ويختلف مستوى القدرات في كل مقوم عن الآخر، كما أنها

تكمل بعضها البعض، فعلى سبيل المثال تعتمد القدرات بمستوى العلاقات الشخصية على القدرات التي سبق تطويرها على المستوى الشخصي.

ويمكن تلخيص مقومات قيادة العدالة الاجتماعية وفق نموذج فورمان.ج .Furman G على النحو الآتي:

١. الصفات الشخصية، بحيث يتصف القائد بمجموعة من السمات الشخصية التي تمكنه من تفعيل قيادة العدالة الاجتماعية كالجرأة، والمبادأة، والشجاعة، والإقدام، والحزم وغيرها، فضلًا عن رغبته الذاتية في اكتشاف ذاته وتنميتها باستمرار.
٢. العلاقات الشخصية، أن يكون قادرًا على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتبدأ بقدرته على اكتشاف ذاته، ثم تحليل طبيعة الآخرين والتفاعل والتواصل معهم بإيجابية.
٣. العلاقات الشعبية والطائفية، وتكمن في قدرة القائد على كسب ثقة وتأييد المجتمع الخارجي، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال بناء قنوات اتصال إيجابية مع المجتمع المحيط بمؤسسته.
٤. القدرة على بناء نظام واضح، في ضوء تحديد القائد لطبيعته الخاصة، وقدرته على كسب ثقة المجتمع المحيط، ثم بدء العمل على تحليل بيئة المؤسسة الداخلية، ووضع القواعد والأسس التي يتعامل بها لتأسيس منظومة فعالة لقيادة العدالة الاجتماعية.
٥. طبيعة البيئة والمجتمع، بحيث يحرص القائد على تحليل البيئة الخارجية للمؤسسة التي يقودها بمنظور متعمق ونقدي وحيادي، وإدراك متناقضاته الاجتماعية والسياسية، ومواجهة كافة التحديات الخارجية التي تعوق قدرته على قيادة العدالة الاجتماعية بمؤسسته.

ثالثاً: العلاقة التفاعلية بين قيادة العدالة الاجتماعية والقيادة الديموقراطية:

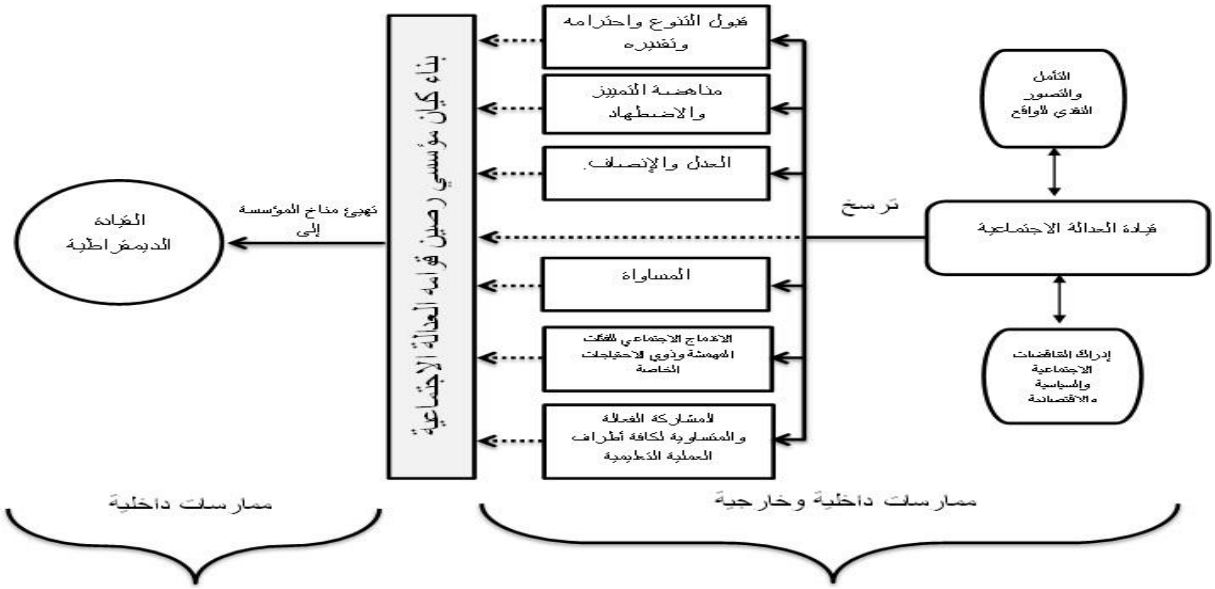
حرصت الدراسة الحالية على تحليل ماهية كلٍ من قيادة العدالة الاجتماعية والقيادة الديمقراطية، في ضوء الأدبيات التي تناولتهما في محاولة لفض الإشكالية المفاهمية بينهما، والوقوف على الفروق الجوهرية بينهما، واستيضاح العلاقة بينهما على النحو الآتي:

في ضوء استقراء وتحليل الأدبيات التي عنيت بتناول العدالة الاجتماعية وقيادتها رغم قلتها؛ فإن الدراسة الحالية قدَّمت مجتهدة تعريفًا إجرائيًا لقيادة العدالة الاجتماعية بأنها: القيادة التي تعمل على التأمل والتصور النقدي للواقع، وإدراك التناقضات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، مع الاستخدام الأخلاقي للسلطة وفق مبادئ احترام التنوع والاختلاف، ونبذ التمييز وعدم الاضطهاد، والمساواة والعدل والإنصاف، والاندماج الاجتماعي للفئات المهمشة والخاصة، وتحفيز المشاركة المتساوية الفعالة للجميع، والعمل على اتخاذ الإجراءات ضد العناصر القمعية والتحرر منها؛ بما يخلق مناخًا تعليميًا عادلًا ومنصفًا ينعكس إيجابًا على المجتمع في المستقبل.

أما القيادة الديمقراطية، فقد تعددت الرؤى التي أوضحت ماهيتها، كالآتي:

- **"أسلوب قيادي يستند إلى ثلاث ركائز: العلاقات الإنسانية، مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، تفويض السلطة، فالقائد الديموقراطي يتفاعل مع أفراد المجموعة ويشركهم في اتخاذ القرارات وبعض المهام الإدارية الأخرى، كما أنه يفوض الكثير من سلطاته إلى مرؤوسيه، ويباشر مهام عمله من خلال جماعة التنظيم"(محبوب، ٢٠١٥م، هـ).**
- **القيادة التي تهتم بالمرؤوسين ويطلق عليها القيادة الاستشارية أو الإنسانية أو الإيجابية؛ حيث تقوم على التحفيز الإيجابي من خلال إشباع حاجات ورغبات التابعين والمرؤوسين، وتؤكد على حرية الاختيار والتصرف والتفكير وإبداء الرأي، وأن الأغلبية مصدر القرارات دون تسلط أو قهر أو إرهاب، وتهتم هذه القيادة بالإنتاجية بشكل كبير(برباوي، ٢٠١٣م، ١٤٧-١٤٨).**
- **القيادة التي تقوم على أساس الاحترام المتبادل بين القائد وتابعيه، واعتبار كل أفراد المجموعة ذوي أهمية في تسيير المنظمة، وتحقيق أهدافها؛ بما يتيح للجميع فرص التفوق، والتميز، والابتكار، والمساهمة في رسم السياسة، واتخاذ القرارات، وتحدي الأهداف وتنفيذها بفاعلية (المصري، ٢٠٠٧م، ٦٣٠).**
- **نمط قيادي يتيح للعاملين التحمس، والتجريب، والابتكار، وتفويضهم بعض الواجبات والمسؤوليات، فضلًا عن اهتمامه بالعلاقات الإنسانية، وتحقيق التوازن بين أهداف المؤسسة وأهداف العاملين (شحادة، ٢٠٠٨م،٢٧).**

وبموجب ما سبق؛ قامت الدراسة الحالية ببناء شكل توضيحي يبرز العلاقة التفاعلية بين قيادة العدالة الاجتماعية والقيادة الديمقراطية على النحو التالي:



شكل (٢) يوضح العلاقة التفاعلية بين قيادة العدالة الاجتماعية والقيادة الديموقراطية.

المصدر: شكل من تصميم الباحث.

وباستقراء الشكل السابق يمكن استنتاج ما يلي:

١. أن قيادة العدالة الاجتماعية تعمل على تحليل البيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة بعمق ومن منظور نقدي، بما يمكن القائد من تحديد الممارسات المناسبة لترسيخ قبول التنوُّع واحترامه وتقديره، ومناهضة التمييز والاضطهاد، وتحقيق المساواة والعدل والإنصاف، وتحقيق الاندماج الاجتماعي للفئات المهمشة وذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على تحفيز المشاركة الفعالة والمتساوية لكافة أطراف العملية التعليمية.

٢. تُسْهِم قيادة العدالة الاجتماعية في بناء كيان مؤسسي رصين قوامه العدالة الاجتماعية؛ مما يُهَيِّئ السُّبل نحو ممارسة القيادة الديموقراطية بكفاءة وفاعلية داخل بيئة المؤسسة.

المحور الثاني: أهم الممارسات العالمية لقيادة العدالة الاجتماعية في التعليم

باستقراء العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت قيادة العدالة الاجتماعية تم استنباط مجموعة من الممارسات التي تتبعها المؤسسات التعليمية العالمية، والتي تسهم بكفاءة وفعالية في تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية، وتتمثل أهم هذه الممارسات فيما يلي:

١. تنمية القدرات الذاتية والشخصية:

يحرص القائد في البداية على القيام بدراسة ذاته بعمق، والتفكير النقدي في مكنون شخصيته من خلال استكشاف قيمه، وانحيازاته، ومعتقداته، واهتماماته، وقدرته على التنافسية، وحاجته للسيطرة، والجوانب السلبية في قيادته، وتقييم المخاوف والتحديات التي تواجه شخصيته، وقدرته على مقاومة القوى القمعية (Kezar A. & Carducci R.,2007,20-21)، والعمل على تحليل ذلك؛ لمعرفة مدى تأثيره في طبيعته كقائد، ثم يقوم بمعالجة نتائج العمليات الفكرية التي اكتشفها عن ذاته في صورة ممارسات عملية من شأنها المساهمة في تنمية قدراته الذاتية كقائد للعدالة الاجتماعية.

وتتمثل أهم <u>الممارسات العملية</u> التي تترجم عمليات التفكير التي اتبعها القائد في تأمل وتحليل ونقد ذاته، وقدراته، وإمكاناته، واهتماماته، ومعتقداته، وتحدياته، في التالي:

- بناء السيرة الذاتية الثقافية الخاصة؛ حيث يقوم القائد ببناء السيرة الذاتية الثقافية الخاصة، مراعيًا أن تصف هويته الثقافية، وعرقه، وطبقته الاجتماعية، ومعتقداته الإيمانية، وطبيعة استجاباته لسلوك الآخرين، وقيمه، وتحيزاته، وطبيعة لغة حواره التي يتحدث بها في مقابل لغة الحوار التي يتحدث بها الآخرون (Terrell, R. D., Randall B. &Lindsey, R. B., 2009, 30-42).

<u>فالسيرة الذاتية الثقافية</u> بمثابة أداة تسهم في تشجيع القائد على سرد أفضل ما لديه من خبرات في الماضي، ولإيضاح مراحل نموه المختلفة منذ مرحلة الطفولة المبكرة وحتى البلوغ، وآثار كل مرحلة نمو في شخصيته، ووصفه الجهات المؤثرة في تجاربه الحياتية كالأسرة، وجماعة الأصدقاء،

والمدرسون، وأفراد المجتمع المحلي (McLaughlin, G.B., Kershaw, Ch.,& Roberts, Dewey, 2007, 224).

- التحليل التأملي والنقدي للذات، إن عملية التحليل الذاتي للشخصية من الأمور الصعبة والمعقدة، ويعمل فيها القائد على إشراك بعض الفئات خارج نطاق عمله في تقييمه كالأسرة والأصدقاء المقربين، كما يمكن الاستعانة ببعض الاختبارات التي تقيس الصفات الشخصية، بحيث يركِّز تحليل الذات على الجوانب التالية: (١) القدرة على رؤية الاختلافات بينه وبين الأشخاص واكتشاف طبائعهم ودوافعهم وتوجهاتهم السياسية والعملية (٢) تحديد درجة تعاطفه مع كل فئة من فئات المجتمع (٣) طريقة تفكيره بالنسبة للآخرين (٤) رؤيته للمواقف سواء نظرة متفائلة أم متشائمة (٥) القدرة على التعامل مع الثقافات المتنوعة (٦) تحليل مشاعره وعواطفه (٧) كيفية تعامله مع المخالفين له في الرأي والتوجهات. (Brennan, J & Mattice, L. e, 2015,1).
- بناء خطة تطوير الذات، حيث ترى ريتشارد . ر . جا وآخرون Reichard, R. J. & et.al (٢٠١٧م، ١٤١) أن تطوير وتنمية الذات من الاتجاهات المهمة التي يسعى إليها قائد العدالة الاجتماعية؛ لدورها المهم في إكسابه مجموعة متنوعة من المعارف، والمهارات، والمهام، والخبرات الجديدة في الموضوعات التي يجد نفسه في حاجة لاكتسابها أو تطويرها، ولا تستطيع برامج التدريب الرسمية توفيرها له، ومن ثم يقوم القائد في ضوء النتائج التي توصل إليها من خلال تحليله لسيرته الثقافية، والتحليل الذاتي للشخصية ببناء خطة ذاتية لتنمية وتطوير الجوانب محل القصور، والضعف في شخصيته، والتي تحد من كفاءة قيادته للعدالة الاجتماعية.

٢. تعزيز العلاقات داخل وخارج بيئة المؤسسة التعليمية:

وتتمثل أهم الممارسات العملية لتعزيز علاقات القائد داخل وخارج بيئة المؤسسة التعليمية؛ بما يسهم في تأصيل مقومات قيادة العدالة الاجتماعية لديه، في التالي:

- معرفة الآخرين (Jensen, M. L, 2010, 5)، حيث يقوم القائد باكتشاف خصائص كافة الفئات التى يتعامل معها سواء داخل أو خارج بيئة المؤسسة التعليمة، وتحليل خلفياتهم الثقافية، وتحديد موقفه منها.
- تعلم النظريات والنماذج المختلفة التي تعزِّز مهارات إدارة العلاقات الشخصية التي تشكِّل التفاعل اليومي بين القائد ومرؤوسيه وغيرهم من المستفيدين من الخدمة داخل وخارج بيئة المؤسسة التعليمية، حيث تسهم هذه النظريات، ومنها على سبيل المثال "نظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange theory " في تكوين علاقة إيجابية بين كافة

الأطراف لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة، كما يجب أن تقوم العلاقة على الاحترام، والرعاية، والاستماع النشط، والتواصل الفعال (Patricia, O., 2015, 116)

- عقد اللقاءات والندوات التي تعزِّز الاتصال والحوار بين الثقافات المتنوعة داخل بيئة المؤسسة التعليمية؛ بما يسمح بتبادل الحوار والنقاش بشكل مفتوح محفوف بالاحترام المتبادل بين كافة الأفراد والجماعات ذات الخلفيات الثقافية المختلفة؛ لتحقيق فهم أعمق لمختلف وجهات النظر والممارسات وزيادة المشاركة لجميع الفئات؛ بما يضمن تحقيق المساواة، وتعزيز العمليات الإبداعية (Majhanovich, S & Fox, CH.,2009,1).
- اتباع مبادئ أخلاقيات الرعاية Ethic of Care في التصرف مع الآخرين والعمل بشكل جيد معهم، والحرص على فهمهم، وتوطيد أواصر الصداقة والزمالة معهم، وإعارتهم الاهتمام والتعاطف وفق ظروفهم(Richard P. Keeling, Keeling & Associates, LLC., 2014,143)، وتركِّز أخلاقيات الرعاية على اكتساب ثقة الآخر، وتوطيد الروابط الاجتماعية، وزيادة التعاون، وفعل الخير، والاستجابة للاحتياجات العاطفية، والجسدية، وتقديم الدعم اللازم لهم، بحيث يشعر كل فرد في المؤسسة التعليمية بأنه يحظى بنفس الاهتمام الذي يناله الآخر(Zembylas, M.,2010,234-35) .
- تصميم أنشطة تعليمية لاصفية تعزِّز قيم التواصل الفعال بين مختلف الثقافات؛ حيث يشترك في تنفيذها إدارة المؤسسة التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المدني؛ بما يمكنهم من فتح قنوات متعددة للتواصل، ومساعدتهم على فهم واستيعاب خصائص البيئات الثقافية المتنوعة بأسلوب تربوي، والعمل على تدعيم قيم العمل الجماعي، فضلًا عن دورها في نشر الألفة؛ بما يسهم في تذويب الفوارق وتحقيق مبادئ العدالة الاجتماعية (Yang, K & Chung, S.H.,2015, 223-224).
- تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي نحو تعزيز دور المؤسسة التعليمية في العمل الاجتماعي، فضلًا عن تنمية مهاراتهم حول كيفية بناء رأس المال الاجتماعي في المجتمع، والعمل التعاوني والتشاركي مع الأسر، وقطاعات المجتمع المختلفة، وقطاع الأعمال، وتنمية القدرة على الاستجابة والتكيف مع مختلف توجهاتهم (Frederico, M. & Whiteside, M., 2016,63)، ومن ثم يسهم مد جسور رأس المال الاجتماعي في سد الفجوة بين الطلاب من مختلف المجموعات العرقية والاجتماعية، الاقتصادية (Mellin, E.A, Belknap, E.E, Brodie, I.L & Sholes, K., 2015, 5)).

٣. تقديم الرعاية للفئات المهمشة بمختلف فئاتهم، ودمجهم في بيئة المؤسسة التعليمية بفعالية:

أوضحت دراسة ريان .جا Ryan, J. (٢٠٠٦م، ١١- ١٢)، ودراسة أورزيل . سي . ل Orzel, C.L. (٢٠١٢م، ٣٢-٣٣)، ودراسة جايسون. و ريتشاردسون . جا.و، وساويرس . ن .

جا Richardson, J.W & Sauers, N.J. (٢٠١٤م، ١٠٨-١٠٩) أهم الممارسات العملية لدمج الفئات المهمشة في كافة الأنشطة التعليمية، والتربوية الصفية واللاصفية؛ بما يسهم في تأصيل مقومات قيادة العدالة الاجتماعية لديه، في التالي:

- إجراء دراسة متعمقة واستقصاءات تحليلية لبيئة المؤسسة التعليمية والمجتمعات، والمجموعات الثقافية التي تخدمها، وتصنيفهم وفقًا لمستواهم الاجتماعي والاقتصادي، والصحي...وغيره، وحصر متطلباتهم ورغباتهم.
- تعزيز الحوار المتعمق مع الفئات المهمشة بمختلف فئاتهم ومنحهم الثقة الكاملة، والاحترام والتقدير والمودة والأمل؛ حتى يتسنى اتخاذ القرارات المناسبة بشأنهم، والتي تضمن لهم الحصول على حقوقهم بإنصاف، وتشعرهم بالمساواة مع الآخرين.
- إشراك الفئات المهمشة في جميع المناسبات والاجتماعات، وإتاحة فرص متساوية للتحدث والحوار، واحترام حق الجميع في الحوار والتحدث، والتسامح مع جميع الأفكار، ومنع الجماعات المهيمنة من السيطرة على الحوار، وحثهم على السماح للآخرين بالتعبير عن آرائهم.
- إجراء الزيارات الميدانية لهم في بيئاتهم وتبادل المعلومات معهم وتقديم الخدمات لهم.
- تفعيل دور الأخصائي النفسي والاجتماعي في التواصل معهم باستمرار، وكذلك الاستعانة بالخبراء والاستشاريين المتخصصين في جميع المجالات، لتلبية احتياجات هذه الفئات، وتقديم الخدمات المساندة لهم.

٤. تأسيس منظومة شاملة للعدالة الاجتماعية:

وتتمثل أهم الممارسات العملية في تأسيس منظومة شاملة للعدالة الاجتماعية؛ بما يسهم في تأصيل مقومات قيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسة التعليمية، في التالي:

- العمل على مقاومة ومواجهة جماعات الضغط والجماعات المهيمنة التي تمثل عوائق لتحقيق العدالة الاجتماعية، وذلك بزيادة درجة الشمول والإنصاف في المؤسسة التعليمية من خلال تحدي وتغيير السياسات والممارسات والمعتقدات التي تشكل النظام التنظيمي بالمؤسسة التعليمية (Owen, D.S., 2009, 194)، ويتوقف ذلك على مدى نجاح القيادة التربوية في كسب ثقة وتأييد المجتمع الخارجي، بما يكسبه القوة اللازمة لإحداث التغييرات المطلوبة لمواجهة جماعات الضغط والجماعات المهيمنة بحزم.
- تعزيز الوعي بعلم التربية العادلة اجتماعيًا القائمة على تطوير الغرض الأخلاقي لمهنة التدريس، ومقاومة التعصب العرقي، وتعزيز التعلم الحواري، وتحرير المتعلم من ثقافته الخاصة (Osman R., Hornsby D.J., 2017, 4))، وكذلك إتاحة المشاركة المتساوية لجميع الطلاب في كافة الأنشطة وعملية اتخاذ القرار، والاعتراف بقدرات الطلاب، وتوسيع فرص الحصول على المعرفة بشكل متساوٍ(Calitz, T.M.L., 2017,172)

- العمل على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في ضوء مبادئ التربية العادلة اجتماعيًا، بحيث يكتسب أعضاء هيئة التدريس القدرة على التعامل المباشر مع الخطابات الاجتماعية المهيمنة المتعلقة بالطبقة الاجتماعية، والجنس، والعرق وغيرها، وأن يكونوا على بينة بمثل هذه الخطابات وتأثيرها على العلاقات الصفية والتفاعلات بين الطلاب، وأن يعملوا على تحليلها كجزء من ممارستهم التربوية (Jorgensen, A.H.,2015,548).
- تنمية الكفاءة الثقافية لموظّفي المؤسسة التعليمية، وتبصيرهم بأهمية العمل على تقدير الجميع بنفس القدر، وتوفير العناية والرعاية لهم بشكل متساوٍ، واحترام كرامة الجميع، وإعلاء قيم المواطنة، وأن يتسموا بالتواضع والرحمة والتعاطف، واللطف والنزاهة، بحيث يكونوا القوى العاكسة للأخلاق الإنسانية الداعمة لقيم الحق والعدالة داخل المؤسسة التعليمية (Vogel, L.R.,2012,7-9).
- تطوير الوعي النقدي فيما يتعلق بقضايا العدالة الاجتماعية، ووضع إطار عمل للعدالة الاجتماعية يركز على عمليات مقاومة التمييز، والعنصرية، والتحيز الجنسي، والإعاقة.. وغيرها، والتأكيد على قضايا العدالة، والحقوق، والكرامة (Chazan, M.,2012,15).
- القيام بزيارة المؤسسات التعليمية، والقاعات والفصول الدراسية التي نجحت في تعزيز التعلم لجميع الطلاب بمختلف فئاتهم، والاطلاع على أفضل الممارسات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في إنشاء وتأسيس قاعات وفصول دراسية منصفة، وعادلة لجميع الطلاب (McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J., 2004,626).
- توفير برامج متخصصة لتنمية وتعزيز قدرات القيادات التربوية على تعطيل قواعد السلوك القمعي والتمييزي غير المنتج وغير الأخلاقي، وكيفية التصدي للممارسات، والسياسات التمييزية المتجذرة بعمق في منظماتهم ومؤسساتهم التعليمية، وإكسابهم القدرة على كيفية إجراء تحليل مدروس لحالات المقاومة، وكذلك المهارات المتعلقة بفن التفاوض (Kezar, A., & Carducci, R., 2007,24-25).
- استخدام أدوات تدقيق الإنصاف Equity Auditing Tools (مجموعة من المؤشرات التي تقيس الإنصاف والساواة) كأداة لتوجيه المؤسسات التعليمية للعمل نحو تحقيق الإنصاف والمساواة والعدالة ببيئة المؤسسة التعليمية، وحظر التمييز في البرامج والأنشطة التعليمية التي تقدم للطلاب، على أن تتضمن مجالات تدقيق الإنصاف الجوانب التالية: الممارسات الإدارية والإشرافية، والمقررات الدراسية، والموارد المالية والمرافق وخدمات الدعم والمساندة، ومراعاة الفروق الفردية، والبرامج والخدمات الخاصة المقدمة، وإدارة الممارسات الطلابية، وحجم الصف، والتوزيع الديموغرافي، والممارسات التعليمية الفردية والجماعية، وإدارة الوقت، وتطوير قدرات الموظفين وتدريبهم، وتعيين أعضاء هيئة التدريس وتحديد حجم الأعمال

الموكلة إليهم. (Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J., & Nolly, G.,2004,138-39).

- تتبع القيادة التربوية سياسة الباب المفتوح لجميع فئات المجتمع المنتسبة للمدرسة (Melton, G.B.,2010,458)؛ بما يعزِّز الثقة المتبادلة بين المؤسسة التعليمية وأفراد المجتمع بكافة طوائفه.
- يتعاون القادة التربويون مع أعضاء هيئة التدريس في توفير الدعم والمساعدة لطلابهم على استخدام التحليل النقدي والدراسة المتأنية لآثار القوة والقمع والاضطهاد، وتشجيع الطلاب على مواجهة أشكال عدم المساواة، وتعليمهم أن حقوقهم كمواطنين تستوجب تحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة، والتعبير عن الرأي بحرية منضبطة ومسؤولة، وأن يكون اعتراضهم إيجابيًّا بنَّاءً لا سلبيًّا هدامًا (Hackman, H.W., 2005, 4)؛ بما يهيئ بيئة المؤسسة التعليمية لتقبل ممارسات قيادة العدالة الاجتماعية دون تزمُّر أو استياء.
- تضع القيادة التربوية ميثاقًا أخلاقيًا لإعلاء قيم العدالة الاجتماعية بالمؤسسة التعليمية بحيث يرتكز على مبادئ الكرامة الإنسانية، وإدراك التنوُّع والاختلاف، والاحترام، والمشاركة، والالتزام بالقانون واللوائح التنظيمية المدرسية، والشرف والأمانة، وسيادة شعور السلام، والأمان الاجتماعي. (Connolly, S.R.,2012,13).

وفي ضوء ما سبق؛ يتضح أن قيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية، تتطلب وجود قيادة واعية مستنيرة متفتحت الآفاق مؤمنة بأهمية ترسيح العدالة الاجتماعية وقيادتها وفق ممارسات منضبطة مبنية على أسس علمية ومنهجية تضمن سلامة التنفيذ والتطبيق كما هو متبع بالمؤسسات التعليمية العالمية.

المحور الثالث: واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد

يتناول المحور الثالث واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد من حيث: التشريعات الدستورية والقانونية، والقرارات التي تنظم عمل المدرسة الابتدائية وإدارتها بمحافظة بورسعيد، والواقع الكمي للمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد وإدارتها، ثم الدراسة الميدانية لواقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وذلك على النحو التالي:

أولاً: التشريعات الدستورية، والقانونية، واللوائح التي تنظم عمل المدرسة الابتدائية وإدارتها بمحافظة بورسعيد:

يخضع تنظيم مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد إلى مجموعة من التشريعات الدستورية، والقانونية، واللوائح التي تحكم عمل المنظومة التعليمية بجمهورية مصر العربية، والتي بتحليلها يتضح تأكيدها على أهمية إرساء مبادئ العدالة الاجتماعية في التعليم، ويستوجب ذلك وجود الإدارة المدرسية القادرة على قيادة العدالة الاجتماعية بكفاءة وفعالية.

فقد جاء الدستور المصري بنصوص واضحة وصريحة تؤكد على ضرورة تحقيق العدالة الاجتماعية والالتزام بإرسائها؛ حيث نصت (المادة الثامنة) من الدستور على أن " تلتزم الدولة بتحقيق العدالة الاجتماعية وتوفير سبل التكافل الاجتماعي؛ بما يضمن الحياة الكريمة لجميع المواطنين على النحو الذي ينظمه القانون"(جمهورية مصر العربية، دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤م،٨)، وكذلك (المادة التاسعة) والتي نصت على "تلتزم الدولة بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز"(جمهورية مصر العربية، دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤م،٨) كما نصت (المادة التاسعة عشرة) من الدستور على أن " التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة العالمية"(جمهورية مصر العربية، دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤م،٩).

وتعتبر هذه النصوص الدستورية بمثابة عقد ملزم لكافة القيادات الإدارية للعمل بموجبها ومقتضاهاعلى كافة الأصعدة الإدارية بمختلف مؤسسات الدولة، كما وجب عليهم صياغة أطر العمل وتحديد الوسائل اللازمة لبلورة هذه النصوص الدستورية إلى ممارسات عملية ملموسة يمكن قياس مردوها بين المواطنين على أرض الواقع.

ومن ثم وجب ضمنياً على قيادات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد التحرر من قيود الأعباء الوظيفية الروتينة، واتباع ممارسات أكثر إيجابية تؤكد قدرتهم على قيادة العدالة الاجتماعية بمدارسهم تفعيلاً لنصوص الدستور المصري سالفة الذكر.

وباستقراء واقع القوانين واللوائح المنظمة للشؤون التعليمية بمصر يتضح مدى اهتمامها باختيار العناصر الإدارية المتميزة، فقد اختصت المادة (٧٩) من قانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧م (جمهورية مصر العربية، قانون رقم ١٥٥، ٢٠٠٧م) باختيار شاغلي وظيفة مدير، وتركت للائحة التنفيذية إجراءات وأسس اختيار مدير المدرسة، وبموجبه صدرت اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون(١٣٩) لسنة (١٩٨١م) المضاف بالقانون (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م) المعدل بالقانون رقم (٩٣) لسنة (٢٠١٢م)، والتي صاغت في (المادة العاشرة) معايير وقدرات اختيار مدير المدرسة، وقسمتها إلى أربع مجموعات: التاريخ الوظيفي، المهارات القيادية، القدرة العلمية والعملية، السمات الشخصية (قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣م، ٧-٨).

ويستوجب ما سبق؛ أن تضع لجنة اختيار مديري المدارس مؤشرات فرعية للمعايير الرئيسة المشار إليها أعلاه؛ بحيث تمكنهم من قياس قدرة المرشحين للوظائف الإدارية على قيادة العدالة الاجتماعية، واستقراء رؤيتهم في كيفية تأصيل ممارسات قيادة العدالة الاجتماعية بمدارسهم.

ولم تتوقف اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم عند هذا الحد؛ بل حددت المادة (السابعة عشرة) من ذات اللائحة المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية وفق أربع مجالات رئيسية،؛ فبالنسبة للمجال الأول (الثقافة المؤسسية) فقد أكد على ضرورة أن يخلق مدير المدرسة بيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنساني، كما حرص المجال الثاني على تدعيم (المشاركة) والالتزام بقيم ومبادئ التشاور لدعم العمل الجماعي، وتوسيع فرص، ومجالات الحوار، والمناقشة، وتبادل الآراء والأفكار، فضلاً عن تدعيم المشاركة المجتمعية، وجاء المجال الثالث المختص بـ (المهنية) مؤكدًا على أهمية تمتع مدير المدرسة بالأخلاق المهنية (قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣م، ١٢-١٣).

وبتحليل المادة (السابعة عشرة) من اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم نجد أنها تشتمل على مضامين قيمية داعمة ومحفزة لقيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية، وعلى مدير المدرسة ترجمة هذه المضامين القيمية إلى ممارسات وأنشطة تيسر له قيادة العدالة الاجتماعية بمدرسته.

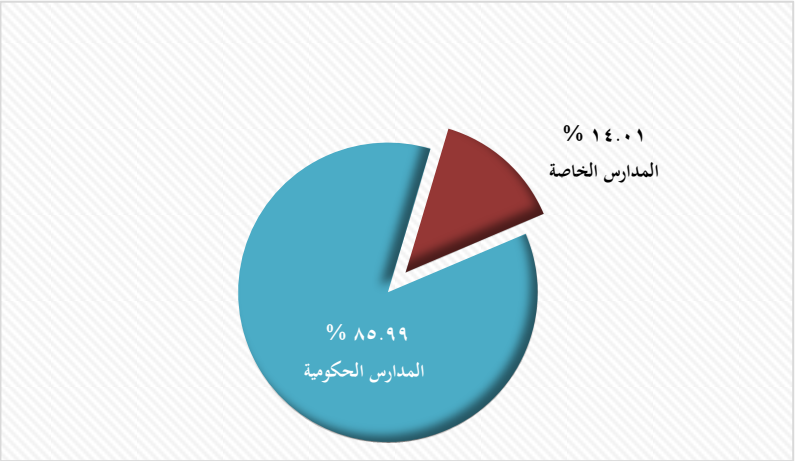
ثانياً: الواقع الكمي للمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد وإدارتها

يتناول هذا الجانب بعض من المؤشرات الكمية عن المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م ودلالاتها الإحصائية من حيث : أعداد المدارس الابتدائية بالمحافظة، وأعداد تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بالمحافظة حسب الجنس، وأعداد معلمي المدارس الابتدائية بالمحافظة حسب الجنس، ونوع المدارس (جكومية – خاصة)، وأعداد الإداريين بالمدارس الابتدائية بالمحافظة حسب الجنس، ونوع المدارس (حكومية – خاصة)، وأعداد مديري ووكلاء المدارس الابتدائية بالمحافظة، حسب الجنس، ونوع المدراس (حكومية – خاصة)، وختامًا أعداد المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمحافظة بورسعيد وفقاً للإدارات التعليمية، وذلك على النحو التالي:

جدول (١) يوضح أعداد المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م

الحكومية	الخاصة	الإجمالي
١٣٥	٢٢	١٥٧

المصدر: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية . ص ٥٧.



شكل (٣) يوضح نسبة المدارس الابتدائية (الحكومية والخاصة) من إجمالي المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

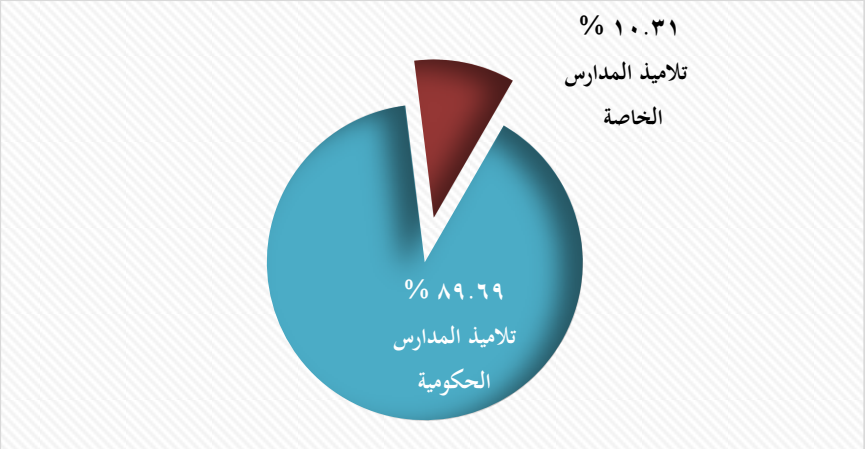
المصدر: شكل من تصميم الباحث

باستقراء الجدول السابق والشكل البياني التفسيري له يتضح ارتفاع أعداد المدارس الابتدائية الحكومية مقارنة بأعداد المدارس الابتدائية الخاصة بمحافظة بورسعيد، إذ تبلغ نسبة المدارس الابتدائية الحكومية (٨٦.٤٢ %)، ونسبة المدارس الابتدائية الخاصة (١٤.٠١ %) من إجمالي المدارس الابتدائية بالمحافظة، ويؤكد ذلك على محدودية التوجه نحو التوسع في مدارس التعليم الخاص بالمرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد حتى الوقت الراهن، وأن المدارس الابتدائية الحكومية قادرة على استيعاب أبناء المحافظة بشكل ملائم.

جدول (٢) يوضح أعداد تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة حسب الجنس بمحافظة بورسعيد للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

الحكومية		الخاصة		الإجمالي	
بنون	بنات	بنون	بنات	بنون	بنات
٣٧٢٤٢	٣٤٥٠٠	٤٠٨٥	٤١٦٣	٤١٣٢٧	٣٨٦٦٣
٧١٧٤٢		٨٢٤٨		٧٩٩٩٠	

المصدر: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية . ص ٦٩.



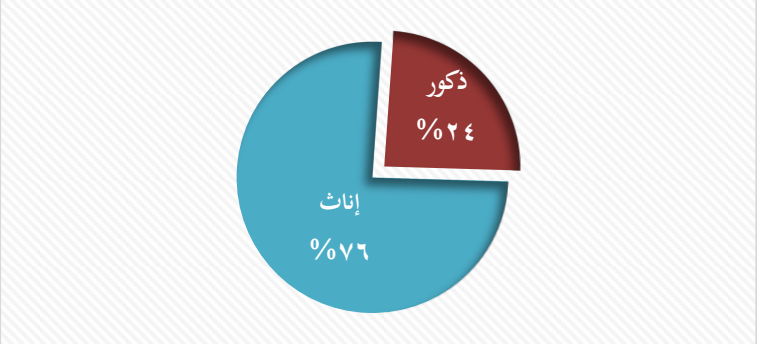
شكل (٤) نسب تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمحافظة بورسعيد
للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م
المصدر: شكل من تصميم الباحث

باستقراء الجدول السابق والشكل البياني التفسيري له يتضح ارتفاع أعداد تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية مقارنة بأعداد تلاميذ المدارس الابتدائية الخاصة بمحافظة بورسعيد، إذ تبلغ نسبة تلاميذ المدارس الحكومية (٨٩.٦٩%)، ونسبة تلاميذ المدارس الابتدائية الخاصة (١٠.٣١ %) من إجمالي تلاميذ المدارس الابتدائية بالمحافظة، ويؤكد ذلك على ارتفاع معدل إقبال أهالي محافظة بورسعيد على إلحاق أبنائهم بالمدارس الابتدائية الحكومية مقارنة بالخاصة؛ ولعل هذا المؤشر بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث.

جدول (٣) يوضح أعداد معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب الجنس للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

معلمو المدارس الابتدائية حسب الجنس		
ذكور	إناث	الإجمالي
١٣١٩	٤٠٩٦	٥٤١٥

المصدر: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية . ص ٢٠٠.



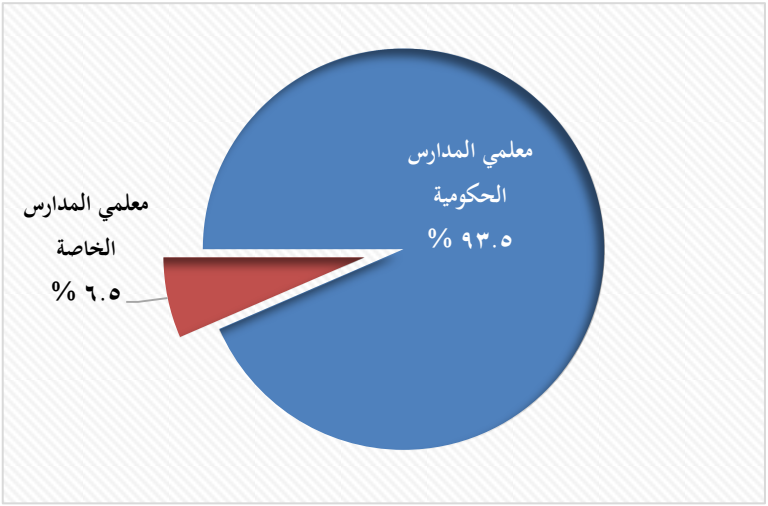
شكل (٥) يوضح النسب المئوية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب الجنس للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م
المصدر: شكل من تصميم الباحث

باستقراء الجدول السابق والشكل البياني التفسيري له يتضح ارتفاع أعداد معلمات مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد مقارنة بالمعلمين؛ إذ يمثلون ثلاثة أرباع معلمي المدارس الابتدائية بالمحافظة؛ وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة الابتدائية ذاتها، والتي تعتبر بيئة عمل آمنة، ومناسبة للمعلمات لتعاملهن مع فئات عمرية صغيرة يمكنهن التفاعل معهم والسيطرة عليهم؛ كما أن عزوف المعلمين الذكور عن العمل بهذه المرحلة؛ قد يرجع لعدم تناسبها مع خصائصهم الشخصية؛ فضلاً عن تفضيل أبناء المحافظة الذكور للعمل في الأنشطة الاقتصادية والتجارية الأكثر ربحية وارتفاعاً للدخل من الالتحاق بالعمل الحكومي.

جدول (٤) يوضح أعداد معلمي المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب نوع المدرسة (حكومية – خاصة) للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

المدارس الحكومية		المدارس الخاصة	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
١٢٥٨	٣٨٠٥	٦١	٢٩١
٥٠٦٣		٣٥٢	

المصدر: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية . ص ص ٢١٤-٢١٥.



شكل (٦) يوضح نسب معلمي المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمحافظة بورسعيد للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

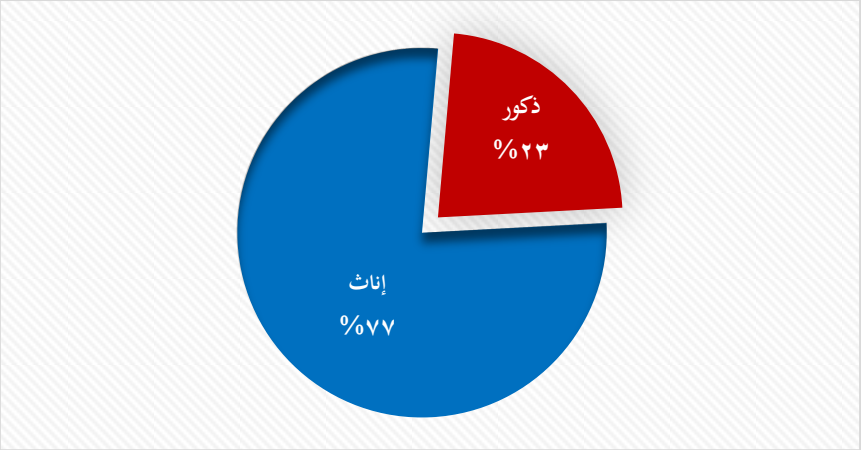
المصدر : شكل من تصميم الباحث

باستقراء الجدول السابق والشكل البياني التفسيري له يتضح ارتفاع أعداد معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد مقارنة بأقرانهم المعلمين في المدارس الخاصة، ويعتبر ذلك علاقة طردية متناسبة مع ارتفاع أعداد المدارس الابتدائية الحكومية، وقلة أعداد المدارس الابتدائية الخاصة بمحافظة بورسعيد.

جدول (٥) يوضح أعداد الإداريين بالمدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب الجنس للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م

إداريو المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد		
ذكور	إناث	الإجمالي
٣٩١	١٣٢٦	١٧١٧

المصدر: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية . ص ٣١٦.



شكل (٧) يوضح النسبة المئوية لإداريي المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب الجنس للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م

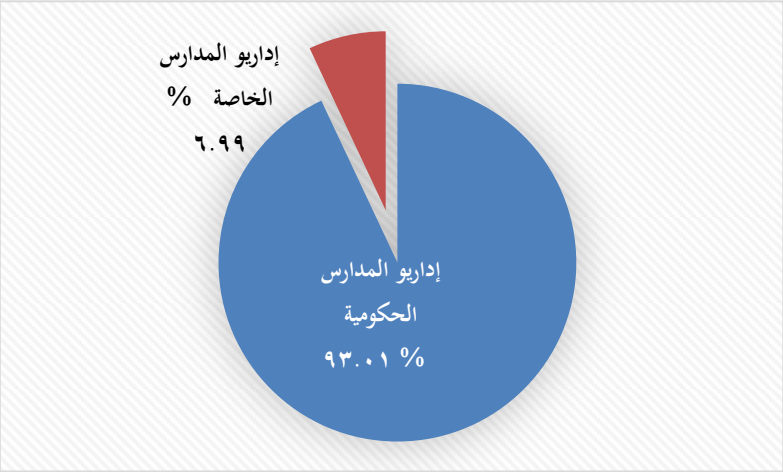
المصدر: شكل من تصميم الباحث

باستقراء الجدول السابق والشكل البياني التفسيري له يتضح ارتفاع أعداد الإداريات بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد مقارنة بالإداريين؛ إذ يمثلون ثلاثة أرباع إداريي المدارس الابتدائية بالمحافظة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن العمل بالقطاع التعليمي بمحافظة بورسعيد يعد أكثر جذباً للعنصر النسائي واحتياجاً لهن؛ نتيجة عزوف الرجال عن العمل بالقطاعات الحكومية ومنها التعليمية واتجاههم نحو الأعمال التجارية والاقتصادية ذات الدخل المرتفع.

جدول (٦) يوضح أعداد الإداريين المدارس الابتدائية بمحافظة حسب نوع المدرسة (حكومية – خاصة) بورسعيد للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م

المدارس الحكومية		المدارس الخاصة	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
٣٦٣	١٢٣٤	٢٨	٩٢
١٥٩٧		١٢٠	
١٧١٧			

المصدر: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار .(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية . ص ص ٣٣٠-٣٣١.



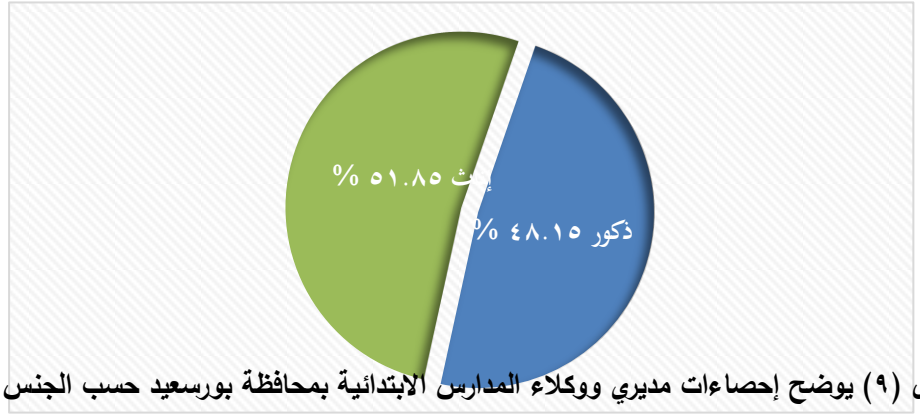
شكل (٨) يوضح نسب الإداريين بالمدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمحافظة بورسعيد
للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م
المصدر : شكل من تصميم الباحث

باستقراء الجدول السابق والشكل البياني التفسيري له يتضح ارتفاع أعداد إداريي المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد مقارنة بأقرانهم الإداريين في المدارس الخاصة، ويعتبر ذلك علاقة طردية متناسبة مع ارتفاع أعداد المدارس الابتدائية الحكومية، وقلة أعداد المدارس الابتدائية الخاصة بمحافظة بورسعيد.

جدول (٧) يوضح أعداد مديري ووكلاء المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب الجنس
للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

مديرو ووكلاء المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد		
ذكور	إناث	الإجمالي
٧٨	٨٤	١٦٢

المصدر: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار .(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية . ص ص ٣١٦.



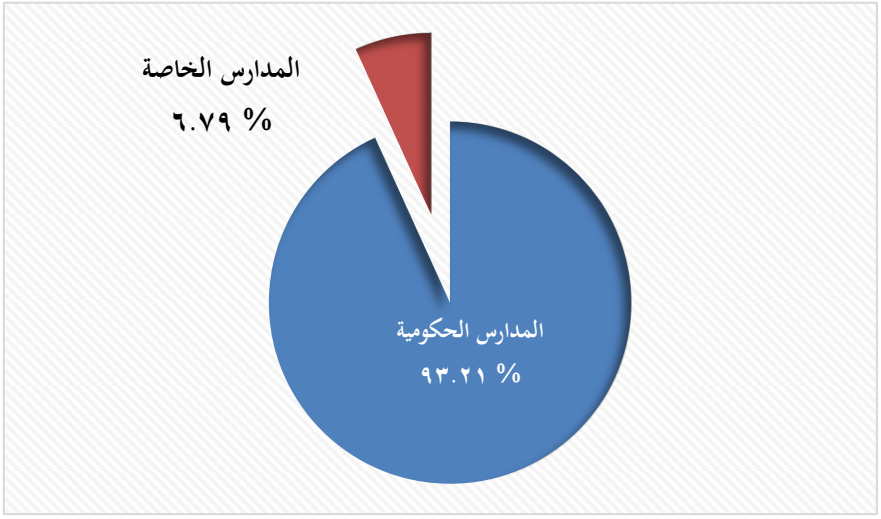
شكل (٩) يوضح إحصاءات مديري ووكلاء المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب الجنس
للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م
المصدر : شكل من تصميم الباحث

باستقراء الجدول السابق والشكل البياني التفسيري له يتضح تقارب تمثيل الذكور والإناث في المناصب الإدارية بالمدارس الحكومية بمحافظة بورسعيد، كما أن الزيادة تتجه لصالح الإناث بفارق (٣.٧%)، ويدل ذلك على وجود تمكين للمرأة البورسعيدية في المناصب الإدارية بالمدارس الابتدائية بالمحافظة، وتستحق هذه المؤشرات لمزيد من الدراسة والبحث.

جدول (٨) يوضح أعداد مديري ووكلاء المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب نوع المدرسة (حكومية – خاصة) للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

المدارس الحكومية		المدارس الخاصة	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
٧٣	٧٨	٥	٦
١٥١		١١	

المصدر: الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار .(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية . ص ص ٣١٦.



شكل (١٠) يوضح إحصاءات مديري ووكلاء المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد حسب نوع المدرسة (حكومية – خاصة) للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

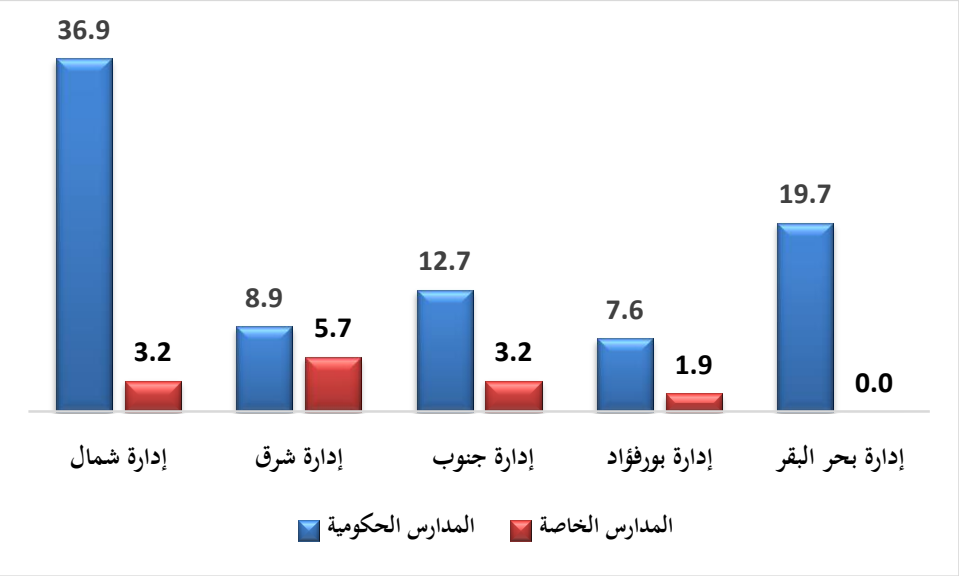
المصدر : شكل من تصميم الباحث

باستقراء الجدول السابق والشكل البياني التفسيري له يتضح وجود فائض في المناصب الإدارية بالمدارس الابتدائية الحكومية والتي يبلغ عددها (١٣٥) مدرسة يشغلها (١٥١) ما بين مدير ووكيل؛ بينما تشهد المدارس الابتدائية الخاصة بمحافظة بورسعيد عجزًا في المناصب الإدارية؛ فلا يتناسب شاغلي المناصب الإدارية والذين يبلغ عددهم (١١) فرد ما بين مدير ووكيل مع عدد المدارس الابتدائية الخاصة والتي تبلغ (٢٢) مدرسة؛ وقد يرجع ذلك لأن طبيعة إدارة المدارس الخاصة تختلف عن المدارس الحكومية؛ فالغالبية العظمى من المدارس الخاصة تُدَار من خلال مجالس أمناء.

جدول (٩) يوضح أعداد المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمحافظة بورسعيد وفقاً للإدارات التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

الإدارة التعليمية	المدارس الحكومية	المدارس الخاصة	الإجمالي
إدارة شمال	٥٨	٥	٦٣
إدارة شرق	١٤	٩	٢٣
إدارة جنوب	٢٠	٥	٢٥
إدارة بورفؤاد	١٢	٣	١٥
إدارة بحر البقر	٣١	٠	٣١
المجموع	١٣٥	٢٢	١٥٧

المصدر: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي .(٢٠١٨م). دليل المدارس المصرية . بوابة الخدمات الإلكترونية. وزارة التربية والتعليم. جمهورية مصر العربية. متاحة على الموقع التالي:
http://search.emis.gov.eg/search_resption.aspx، تاريخ الاطلاع ٢٠/١٢/٢٠١٨م.



شكل (١١) يوضح نسب المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمحافظة بورسعيد وفقًا للإدارات التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م

المصدر : شكل من تصميم الباحث

يتضح من خلال استقراء الجدول السابق والشكل التفسيري له أن إدارة شمال التعليمية تحتل المرتبة الأولى في نسبة المدارس الحكومية مقارنة بباقي الإدارات التعليمية بمحافظة بورسعيد؛ حيث تبلغ نسبتها (٣٦.٩%) من إجمالي المدارس الابتدائية بالمحافظة، ويتناسب ذلك مع مساحة المناطق التي تغطيها وتعداد السكان بها، وتليها إدارة بحر البقر التعليمية بنسبة (١٩.٧%)، كما احتلت إدارة بورفؤاد التعليمية المرتبة الأخيرة في عدد المدارس الحكومية حيث بلغت نسبتها (٧.٦%) من إجمالي

المدارس الابتدائية بالمحافظة، ولعل أعداد المدارس الابتدائية الحكومية بإدارة بورفؤاد التعليمية لا تتناسب مع مساحة مدينة بورفؤاد وطبيعة المشروعات التنموية بها، ومن ثم تحتاج الخريطة المدرسية بمدينة بورفؤاد إلى مزيد من الدراسة والبحث.

بينما جاءت إدارة شرق التعليمية في المرتبة الأولى من حيث نسبة المدارس الخاصة حيث بلغت نسبتها (٥٠.٧%) من إجمالي المدارس الابتدائية بالمحافظة؛ وذلك لكونها تتبع حي سكني يتسم بارتفاع مستوى المعيشة فيه، بينما انعدمت المدارس الخاصة بإدارة بحر البقر لكونها منطقة زراعية الغالبية العظمى من سكانها ذوي دخل منخفض.

ثالثاً: الدراسة الميدانية لواقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد ومناقشة نتائجها وتفسيرها

يتناول هذا الجانب إجراءات الدراسة الميدانية من حيث: (تحديد هدف الاستبانة، وإعداد الصورة الأولية للاستبانة، وتحكيم الاستبانة، ووضع الصورة النهائية للاستبانة، وقياس صدق وثبات الاستبانة، ووصف عينة الدراسة، والمعالجة الإحصائية)، واختتم بنتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها واختبار صحة فرضي الدراسة.

١. إجراءات الدراسة الميدانية

تمثلت إجراءات الدراسة الميدانية في التالي:

أ. تحديد هدف الاستبانة

يتمثل الهدف من الاستبانة في التعرف على واقع ومعوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية في محافظة بورسعيد من وجهة نظر منسوبي المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من معلمين وإداريين.

ب. إعداد الصورة الأولية للاستبانة

قام الباحث ببناء استبانة (مغلقة – مفتوحة) تضم محورين، الأول تناول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وتألف من (١١) مفردة مغلقة، والثاني تناول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وتألف من (١٢) مفردة مغلقة، ويتبعه سؤالين مفتوحين لإضافة معوقات أخرى لم تُذْكَر، وتقديم مقترحات للتغلب علي معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدرسة، كما رُوعِي أيضاً أن تكون الاستجابة في صورة مقياس ثلاثي " نعم – إلى حد ما – لا".

وقد تم صياغة مفردات الاستبانة التي تندرج تحت كل محور من محوري الاستبانة في ضوء استقراء وتحليل الأدبيات التربوية التي تناولت قيادة العدالة الاجتماعية، وكذلك تحليل نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ج. تحكيم الاستبانة

قام الباحث بعرض الصورة الأولية للاستبانة على المُحَكَّمِين، لاستطلاع آرائهم في:(مناسبة العبارات – وصياغتها – وما ينبغي حذفه أو إضافته أو تعديله من العبارات – وملاءمة درجة الاستجابة على العبارات)، وقد أسفرت آراء السادة المحكمين على ما يلي:

جدول (١٠) يوضح آراء السادة المحكمين في الصورة الأولية للاستبانة

عدد الاستبانات		آراء السادة المحكمين في الصورة الأولية للاستبانة			
الموزع	المسترد	حذف	تعديل	إضافة	مقترحات
١٥	١٢	١	١٤	٣	حذف كلمات.
					تعديل في عنوان الاستبانة
					إعادة صياغة بعض العبارات.
					إضافة مفردة جديدة في معوقات تطبيق قيادة العدالة الاجتماعية
					تبسيط بعض العبارات، وتوضيحها.
					إعادة صياغة بعض العبارات.

د. الصورة النهائية للاستبانة

عُدِلَّت الاستبانة في ضوء آراء ومقترحات السادة المُحَكَّمِين وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

هـ. صدق الاستبانة

تأكد الباحث من صدق الاستبانة من خلال التالي :

- **صدق المحكمين:**

قام الباحث بعرض الاستبانة فى صورتها المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال التربية المقارنة والإدارة التعليمية وأصول التربية والمناهج وطرق التدريس؛ لتحديد مدى مناسبة العبارات لقياس واقع ومعوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وتم إجراء التعديلات المقترحة للسادة المحكمين من حذف وتعديل وإضافة وإعادة صياغة بعض العبارات، وأصبحت الاستبانة مكونة من (٢٣) عبارة لقياس واقع العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

- **الاتساق الداخلى:**

يعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحى أوالظاهرى؛ لذلك قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من المعلمين والإداريين بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بلغ عددها (ن = ١٤٠) وذلك لحساب صدق العبارات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بجدول (١١).

جدول (١١) يوضح قيم معاملات اتساق عبارات الاستبانة

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل لارتباط
١	*٠.٥٣٣	٩	**٠.٨٩٦	١٧	*٠.٥٦٨
٢	**٠.٧٠٩	١٠	**٠.٨٤٠	١٨	**٠.٦١٨
٣	**٠.٦٥٥	١١	**٠.٧٢٨	١٩	**٠.٨٣٨
٤	*٠.٥١٦	١٢	**٠.٧٢١	٢٠	**٠.٨٣٠
٥	**٠.٦١٨	١٣	**٠.٦٩٣	٢١	*٠.٥٢٩
٦	**٠.٨٣٨	١٤	**٠.٧٢٤	٢٢	**٠.٨٨١
٧	**٠.٨٣٠	١٥	*٠.٥١٣	٢٣	**٠.٨٦٦
٨	**٠.٨٦٦	١٦	**٠.٧٠٣	–	–

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، والبعض الآخر دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أى أنه يوجد اتساق ما بين العبارات والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن العبارات على درجة مناسبة من الاتساق.

و. ثبات الاستبانة

تأكد الباحث من ثبات الاستبانة من خلال التالي:

- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

استخدم الباحث لحساب ثبات الاستبانة معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient فى حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبانة فبلغت قيمة معامل ألفا العام للاستبانة ككل (٠.٧٥٦) كما تم حساب معامل ثبات كل عبارة فكانت قيم معاملات ثبات العبارات كما هو بجدول (١٢).

جدول (١٢) يوضح قيم معاملات ألفا لعبارات الاستبانة

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
١	٠.٧٥٢	٩	٠.٧٥٢	١٧	٠.٧٥٥
٢	٠.٧٤٩	١٠	٠.٧٤٧	١٨	٠.٧٥٤
٣	٠.٧٤٨	١١	٠.٧٥٤	١٩	٠.٧٥٥
٤	٠.٧٤٨	١٢	٠.٧٥٥	٢٠	٠.٧٥٣
٥	٠.٧٥٤	١٣	٠.٧٥١	٢١	٠.٧٥١
٦	٠.٧٤٧	١٤	٠.٧٥٣	٢٢	٠.٧٤٨
٧	٠.٧٥٣	١٥	٠.٧٥١	٢٣	٠.٧٥٢
٨	٠.٧٤٥	١٦	٠.٧٤٨	–	–

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ثبات العبارات أقل من معامل ثبات الاستبانة ككل مما يشير إلى أن العبارات على درجة مناسبة من الثبات.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

للتحقق من ثبات الاستبانة ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاستبانة (٠.٥٧٥) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة جيتمان Guttman بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٧٣٠)، ويتضح مما سبق أن الاستبانة على درجة مناسبة من الثبات.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبحت الاستبانة مكون من (٢٣) عبارة لقياس واقع ومعوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، والاستبانة بهذه الصورة النهائية صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ز. وصف عينة الدراسة الميدانية:

وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وقد بلغ إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة الميدانية (١٢٤٢) معلم وإداري، منهم (٦٨١) معلم، و(٥٦١) إداري، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية كما يلي:

جدول (١٣) يوضح التوزيع العددي والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية

التوزيع العددى والنسب المئوية للوظيفة		
الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
معلم	٦٨١	% ٥٤.٨٣
إدارى	٥٦١	% ٤٥.١٧
الإجمالي	١٢٤٢	% ١٠٠
التوزيع العددى والنسب المئوية للجنس		
الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٣٨٤	% ٣٠.٩٢
أنثى	٨٥٨	% ٦٩.٠٨
الإجمالي	١٢٤٢	% ١٠٠
التوزيع العددى والنسب المئوية للخبرة		
الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٣٦	% ٢.٩
من خمس سنوات حتى عشرة سنوات	٢٠٧	% ١٦.٧
أكثر من عشرة سنوات	٩٩٩	% ٨٠.٤

الإجمالي	١٢٤٢	١٠٠ %
التوزيع العددى والنسب المئوية للمؤهل الدراسى		
المؤهل الدراسي	العدد	النسبة المئوية
مؤهل متوسط	٥٤٦	٤٤ %
بكالوريوس / ليسانس	٥٩٧	٤٨.١ %
دبلوم تربوى / مهنى / خاص	٩٣	٧.٥ %
ماجستير	٦	٠.٠٥ %
دكتوراه	.	٠ %
الإجمالي	١٢٤٢	١٠٠ %

ح. **المعالجة الإحصائية**

تهدف عملية التحليل الإحصائي للنتائج إلى التعرف على درجة الاتفاق التي حصلت عليها كل عبارة من العبارات في في محوري الاستبانة، وتم تقدير الأوزان الرقمية لدرجة الموافقة لكل بند من عبارات الاستبانة كما يأتي:

- **حساب المتوسط الوزني لكل عبارة: من خلال القانون التالي (عبد السلام ، ٢٠٠٣م،٤٢):**

$$م = \frac{مجـ (ت \times د)}{ن}$$

حيث الرمز مجـ (ت × د) يعني جمع حواصل ضرب التكرارات في الدرجة الوزنية لكل عبارة (٣ درجات لـ نعم، درجتان لـ إلى حد ما، ودرجة واحدة لـ لا)، وذلك لكل عبارة، والرمز (ن) عدد أفراد العينة.

- **حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة: بقسمة المتوسط الوزني للعبارة على الدرجة المثلى للإجابة، وهي ثلاث درجات.**
- **تقدير نسبة متوسط درجة الاستجابة لعبارات الاستبانة: باستخدام المعادلة الآتية:**

$$\text{نسبة متوسط درجة الاستجابة} = \frac{\text{الدرجة الوزنية لأعلى درجة موافقة – الدرجة الوزنية لأقل درجة موافقة}}{\text{عدد الاختيارات}} = \frac{٣ - ١}{٣}$$

متوسط شدة الاستجابة = ٠.٦٧

- **حساب الخطأ المعياري لنسبة متوسط درجة الاستجابة: باستخدام القانون الآتي (حطب، صادق، ١٩٩١م ، ٧٩٢):**

$$\text{خ م} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}}$$

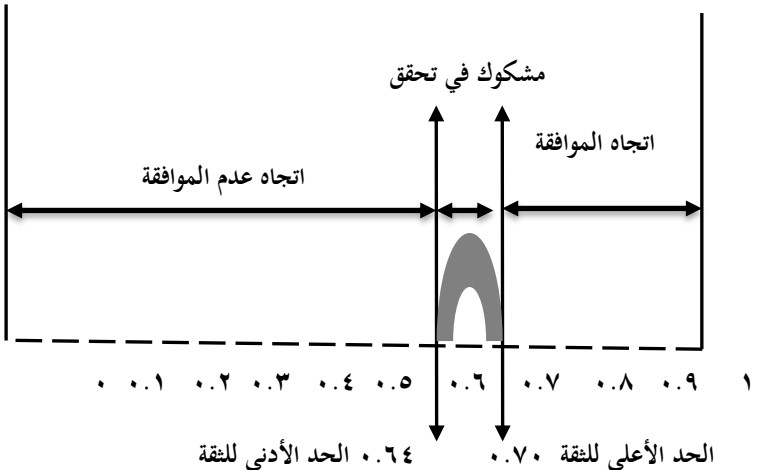
حيث الرمز (أ) يعني نسبة متوسط درجة الاستجابة، والرمز (ب) يعني (١- أ)، وذلك لأن (أ + ب = ١)، والرمز (ن) يعني عدد أفراد العينة وهي (١٢٤٢)، وبتطبيق المعادلة نحصل على قيمة الخطأ المعياري، وتساوي (٠.٠١٣).

- **تعيين حدي الثقة لنسبة متوسط الاستجابة: من القانون التالي:**

حدي الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = متوسط شدة الاستجابة ± (الخطأ المعياري × ١.٩٦) عند درجة ثقة (٠.٩٥) وشك (٠.٠٥)، وهذا ما يحدث دائماً في العلوم الاجتماعية (السيد، ١٩٧٩م، ٤٢٦)، ويتم تطبيق القانون على النحو الآتي:

= ٠.٦٧ ± (٠.٠١٣ × ١.٩٦) = ٠.٨٠ ± ٠.٠٤٦ = (٠.٧٠ ، ٠.٦٤)

∴ حدي الثقة = (٠.٧٠ ، ٠.٦٤) ، والشكل رقم (١١) يبين اتجاه الحكم على عبارات الاستبانة لدى أفراد عينة الدراسة.



شكل رقم (١٢)

يوضح اتجاه الحكم على عبارات الاستبانة لدى أفراد عينة الدراسة

راعت الدراسة إذا زادت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة عن الحد الأقصى للثقة، تعتبر الدراسة أن هناك اتفاقاً على الموافقة على العبارة من وجهة نظر أفراد العينة، وإذا نقصت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة عن الحد الأدنى للثقة، تعتبر الدراسة أن هناك اتفاقاً على عدم الموافقة على العبارة من وجهة نظر أفراد العينة، أما إذا انحصرت نسبة متوسط استجابة أفراد العينة بين

الحدين الأعلى والأدنى للثقة، تعتبر الدراسة أن هناك اتجاهاً بعدم وضوح الموافقة بين أفراد العينة حول أهمية العبارة.

٢. نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها، على النحو الآتي:

أ. واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، ويوضح جدول رقم (١٤) استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

جدول (١٤) استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

م	العبارة	الاستجابات						نسبة متوسط الاستجابة	اتجاه الحكم على العبارة	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ت	%	ت	%	ت	%			
١	التواصل المتساوي مع مختلف الفئات الثقافية والاجتماعية، والفكرية في المجتمع المدرسي.	٣٩	٣.١	٢٣١	١٨.٦	٩٧٢	٧٨.٣	٠.٤١٦	عدم موافقة	١١
٢	التعامل بمساواة وإنصاف مع جميع أطراف العملية التعليمية.	٩٦	٧.٧	٢٤٦	١٩.٨	٩٠٠	٧٢.٥	٠.٤٥١	عدم موافقة	٦
٣	مواجهة التمييز والاضطهاد بين جميع أطراف العملية التعليمية بحسم.	٧٥	٦.٠	٢٤٦	١٩.٨	٩٢١	٧٤.٢	٠.٤٤٠	عدم موافقة	٧
٤	توزيع الخدمات التعليمية والتربوية بعدالة في المجتمع المدرسي.	٦٣	٥.١	٢٧٣	٢٢.٠	٩٠٦	٧٢.٩	٠.٤٤٠	عدم موافقة	٧
٥	احترام الاختلاف في الرؤى ووجهات النظر بين جميع أطراف العملية التعليمية.	٣٩	٣.١	٢٤٠	١٩.٣	٩٦٣	٧٧.٥	٠.٤١٩	عدم موافقة	١٠
٦	توفير الرعاية الكاملة للتلاميذ من الطبقات الفقيرة والمحرومة داخل المجتمع المدرسي.	٣٩	٣.١	٢٥٥	٢٠.٥	٩٤٨	٧٦.٣	٠.٤٢٣	عدم موافقة	٩
٧	تقديم الدعم اللازم لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة وفعالية في المجتمع المدرسي.	٦٩	٥.٦	٣٠٦	٢٤.٦	٨٦٧	٦٩.٨	٠.٤٥٢	عدم موافقة	٥
٨	تحفيز كافة أطراف العملية التعليمية على المشاركة المتساوية في كافة الأنشطة التعليمية والتربوية التي تنظمها المدرسة.	٢١	١.٧	٥٤٠	٤٣.٥	٦٨١	٥٤.٨	٠.٤٩٠	عدم موافقة	٤
٩	السيطرة على الجماعات المهيمنة والقمعية، وتحجيم سطوتها في التأثير على منظومة العمل المدرسي.	٥٧	٤.٦	٨٧٩	٧٠.٨	٣٠٦	٢٤.٦	٠.٦٠٠	عدم موافقة	٢
١٠	تذويب الفوارق الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية بين جميع أطراف العملية التعليمية.	٦٦	٥.٣	٩٠٩	٧٣.٢	٢٦٧	٢١.٥	٠.٦١٣	عدم موافقة	١
١١	وضع ميثاق أخلاقي لإعلاء قيم العدالة الاجتماعية بالمدرسة.	٧٢	٥.٨	٨٢٥	٦٦.٤	٣٤٥	٢٧.٨	٠.٥٩٣	عدم موافقة	٣

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- **أن اتجاه حكم عينة الدراسة على عبارات المحور هي (عدم الموافقة)؛ إذ تراوحت نسبة متوسط الاستجابة ما بين (٠.٦١ و ٠.٤١)، وفيما يلي تفسير للنتائج مرتبة حسب نسبة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة :**

جاءت في المرتبة الأولى العبارة العاشرة بنسبة متوسط استجابة (٠.٦١٣)؛ إذ تؤكد على أن إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد لا تحرص على تذويب الفوارق الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية بين جميع أطراف العملية التعليمية؛ مما يتسبب في خلق بيئة تعليمية مضطربة العلاقات بين جميع أطرافه.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يتم تدريب مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على كيفية تصميم الأنشطة التربوية والاجتماعية التي تفتح قنوات متعددة للتواصل، وفهم واستيعاب خصائص البيئات المختلفة؛ بما يسهم في صهر كافة أطراف العملية التعليمية من معلمين، وإداريين، وطلاب، وأولياء أمور في بوتقة واحدة يتركز الحكم فيها على مدى تميز الفرد وجودة أدائه لا على مكانته الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو الثقافية، فضلاً عن ضرورة تدعيم قيم العمل الجماعي التي تزيد التلاحم والتكاتف والألفة داخل المجتمع المدرسي وتُذِيب الفوارق بينهم، ويتفق ذلك مع ما طرحته دراسة (Yang, K & Chung, S.H.,2015).

وجاءت في المرتبة الثانية العبارة التاسعة بنسبة متوسط استجابة (٠.٦٠٠)، والتي أوضحت أن إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد لا تمتلك قدرة السيطرة على الجماعات المهيمنة والقمعية، وتحجيم سطوتها في التأثير على منظومة العمل المدرسي؛ مما يفقد مديري المدارس قدرتهم على اتخاذ القرار، ويقلل من هيبتهم داخل المجتمع المدرسي، ويسود النمط الفوضوي في القيادة.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يقوم مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بإجراء دراسة تحليلية لبيئة المدرسة الداخلية والخارجية، وتحديد خصائص مختلف الفئات التي يتعامل معها، وخلفياتهم الثقافية، ويرسم الخطوط العريضة للتعامل معهم، وتحجيم سطوتهم، وأن يفرض عليهم أسلوبه الخاص في العمل مع الحرص على تكوين علاقات إيجابيه معهم، و كسب ثقتهم وتأييدهم، بما يكسبه القوة المطلوبة لمواجهة جماعات الضغط والجماعات المهيمنة بحزم، ويتفق ذلك مع ما طرحته كل من دراسة (Jensen, M. L, 2010)، ودراسة (Patricia, O. Patricia, O,2015) ، ودراسة (Owen, D.S, 2009).

ثم جاءت العبارة الحادية عشرة في المرتبة الثالثة بنسبة متوسط استجابة (٠.٥٩٣)؛ مبينة أن المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد لا يوجد بها ميثاق أخلاقي معلن لإعلاء قيم العدالة الاجتماعية بالمدرسة، إذ يؤكد ذلك على قلة الاهتمام بنشر قيم العدالة الاجتماعية داخل بيئة المجتمع

المدرسي، وقلة وعي القائمين بإدارة المدارس الابتدائية بأهمية هذا الجانب في تدعيم قدرتهم على قيادة العدالة الاجتماعية داخل مدارسهم.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن تقوم إدارة المدرسة بتشكيل فريق عمل من كافة أطراف العملية التعليمية داخل وخارج المدرسة؛ لصياغة ميثاق أخلاقي لقيم العدالة الاجتماعية التي ينبغي تأصيلها داخل المجتمع المدرسي، وحث الجميع على تفعيل بنوده، واعتبارها إطارًا حاكمًا للتعامل فيما بينهم ، ويتفق ذلك مع ما جاءت به دراسة (Connolly, S.R,2012).

بينما جاءت العبارة الثامنة في المرتبة الرابعة بنسبة متوسط استجابة (٠.٤٩٠)؛ مشيرة إلى وجود ضعف في أداء إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في تحفيز كافة أطراف العملية التعليمية من (معلمين، وإداريين، وطلاب، وأولياء أمور، ومجتمع مدني) على المشاركة المتساوية في كافة الأنشطة التعليمية والتربوية التي تنظمها المدرسة، ويدل ذلك على سيادة ثقافة الاعتماد على عناصر معينة في أداء كافة المهام والأنشطة المدرسية، وقد يرجع ذلك إما لكفاءتهم، أو كونهم من أصحاب الحَظْوَة لدى مدير المدرسة ومحل ثقته، أو أنهم من أصحاف النفوذ، ومن ثم يعزف الباقي عن المشاركة.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يعمل مدير المدرسة على اكتشاف قدرات كافة الأفراد، وأن يحفزهم على المشاركة في كافة انشطة المدرسة كل حسب قدراته وإمكاناته، وأن يبين لهم أن مشاركتهم ضرورية في عملية اتخاذ القرار، والتخطيط، والتنفيذ لأنشطة المدرسة، وأن آرائهم محض اهتمام، وأنه حريص على الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم للارتقاء بجودة الأداء المدرسي، ويتفق ذلك مع ما طرحته دراسة (بدير، ٢٠٠٥م)، ودراسة (جمال الدين، عبد الشافي، وأحمد، ٢٠١٦م).

وجاء ترتيب العبارة السابعة في المرتبة الخامسة بنسبة متوسط استجابة (٠.٤٥٢)؛ موضحة عجز إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على تقديم الدعم اللازم لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة وفعالية في المجتمع المدرسي، وقد يرجع ذلك إلى تنوع احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة سواء المادية أو البشرية المتخصصة على الرغم من اهتمام الدولة بهذا الجانب.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يعمل مديرو المدارس الابتدائية بالتعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين على حث رجال الأعمال بالمجتمع على تقديم الدعم المادي اللازم لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وإيجاد مصادر تمويل بديلة للمدرسة تسهم في تغطية هذا الجانب، وتشجيع المعلمين على تنمية أنفسهم مهنيًا في كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وإجراء الدراسات العليا في هذا التخصص، والتواصل مع أولياء الأمور ذي الصلة؛ لحثهم على دمج أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدرسي، ومعرفة أسباب عزوفهم عن ذلك، ووضع الحلول المناسبة لها، ويتفق ذلك مع ما طرحته دراسة (Leliugiene, I & Kaušyliene A, 2012).

ثم جاءت العبارة الثانية في المرتبة السادسة بنسبة متوسط استجابة (٠.٤٥١)؛ مبينة وجود ضعف لدى إدارات امدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على التعامل بمساواة وإنصاف مع جميع أطراف العملية التعليمية؛ إذ يؤثر ذلك على درجة الانسجام والتماسك الاجتماعي داخل المجتمع المدرسي.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يضع مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد مجموعة من المؤشرات الخاصة بتدقيق قدرتهم على تحقيق المساواة والإنصاف مع كافة أطراف العملية التعليمية، وأن يراجعوا أداءهم بشكل دوري في ضوء هذه المؤشرات، واتخاذ الإجراءات التصحيحة المناسبة في حالة إنحرافهم عن هذه المؤشرات، وهذه المؤشرات ليست من الصعوبة الحصول عليها؛ حيث أنها متاحة على الشبكة العالمية للمعلومات، وهناك كثير من الدراسات التربوية التي تناولتها ويمكن الرجوع إليها للاستفادة منها، ويتفق ذلك مع ما قدمته دراسة (Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J. & Nolly, G,2004).

وفي المرتبة السابعة جاءت العبارة الثالثة بنسبة متوسط استجابة (٠.٤٤٠)؛ مبرزةً قلة تمكن مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على مواجهة التمييز والاضطهاد بين جميع أطراف العملية التعليمية بحسم؛ مما يتسبب في زيادة الفرقة بين مختلف أطراف العملية التعليمية وشق وحدة الصف بينهم، كما أن إعلاء فئة دون الأخرى من شأنه زيادة البغضاء والشحناء في النفوس، وتفكك الكيان المؤسسي، وترهله الإداري.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يعمل مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على حظر التمييز والاضطهاد داخل المجتمع المدرسي؛ بسبب الاختلافات الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية بين أطراف العملية التعليمية، وتبصيرهم بأهمية العمل على تقدير الجميع بنفس القدر، واحترام كرامة الجميع، وإعلاء قيم المواطنة، ويتفق ذلك مع ماقدمته دراسة (Vogel, L.R,2012) .

كما جاءت العبارة الرابعة في المرتبة السابعة أيضًا بنسبة متوسط استجابة (٠.٤٤٠)؛ مؤكدة على قلة قدرة إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة ببورسعيد على توزيع الخدمات التعليمية والتربوية بعدالة في المجتمع المدرسي؛ مما يتسبب في شيوع حالة من عدم الرضا بين كافة أطراف العملية التعليمية، وتكون الشِلَليّة في بيئة العمل والتي من شأنها تُدَمِر العمل الجماعي، وتقتل الابتكار، وتحول الموظف المخلص إلى منسحب، والمبدع إلى محبط، والمبادر إلى سلبي، والمتحمس إلى لامبالٍ.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يحرص مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على إعادة توزيع الخدمات والموارد والفرص، والحقوق والواجبات، والأعباء، والامتيازات بإنصاف؛ لتعزيز العلاقات المتبادلة بين أطرف العملية التعليمية، والعمل سويًا بشكل متماسك وسلمي،

ويتفق ذلك مع ما طرحته دراستي ((DeMatthews D., Izquierdo E. & Knight D.S, 2017) ، (DeMatthews, Mungal & Carrola, 2015)

كما جاءت العبارة السادسة في المرتبة التاسعة بنسبة متوسط استجابة (٠.٤٢٣)؛ مشيرة إلى وجود ضعف لدى إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة ببورسعيد على توفير الرعاية الكاملة للتلاميذ من الطبقات الفقيرة والمحرومة داخل المجتمع المدرسي، وقد يرجع ذلك لضعف الموارد المالية المخصصة لهذا الجانب، كما يؤول إهمال هذا الجانب إلى عزوف هذه الفئات عن المدرسة والتسرب من التعليم، لشعورهم بالنقص والدونية عن أقرانهم.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يسعى مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي، ومجلس أمناء المدرسة؛ لإيجاد مصادر تمويل بديلة من خلال تفعيل اتفاقيات مع الجمعيات الأهلية، وجمعيات رجال الأعمال والمستثمرين؛ لتقديم الدعم اللازم لتوفير الرعاية المتكاملة للتلاميذ من الطبقات الفقيرة والمحرومة، وأن تعمل الإدارات المدرسية على فتح قنوات الحوار مع تلاميذ الطبقات الفقيرة والمحرومة، وإظهار الاحترام والتقدير لهم ولأسرهم، وإشعارهم دومًا بالمساواة مع أقرانهم، ومشاركتهم مناسباتهم الاجتماعية، وإجراء الزيارات المستمرة لهم في بيئاتهم ومتابعتهم، ويتفق ذلك مع ما جاءت به دراسات (Ryan, J,2006)، و(Orzel, C.L ,2012) ، و (Richardson, J.W & Sauers, N.J ,2014)

وجاءت العبارة الخامسة في المرتبة العاشرة بنسبة متوسط استجابة (٠.٤١٩)؛ مشيرة إلى قلة قدرة إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة ببورسعيد على احترام الاختلاف في الرؤى ووجهات النظر بين جميع أطراف العملية التعليمية، ويدل ذلك على انتشار نمط القيادة الديكتاتورية الأوتوقراطية.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد، أن يعمل مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على تغيير نمط إدارتهم لمدارسهم، والأخذ بنمط القيادة الديموقراطية الذي يهتم بإشباع حاجات ورغبات أطراف العملية التعليمية مؤكدًا لهم على حرية التفكير وإبداء الرأي، وأن الأغلبية مصدر القرارات دون تسلط أو قمع، ويتفق ذلك مع ما طرحته دراسة (برياوي، ٢٠١٣م).

وجاءت في المرتبة الحادية عشر والأخيرة العبارة الأولى بنسبة متوسط استجابة (٠.٤١٦)؛ مشيرة إلى أن مديري المدارس المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة ببورسعيد لا يسعون لتحقيق التواصل المتساوي مع مختلف الفئات الثقافية والاجتماعية، والفكرية في المجتمع المدرسي؛ مما يجعلهم في عزلة عن فئات دون الأخرى ومن ثم غياب العدالة الاجتماعية في ممارساتهم.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد، أن يحرص مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على تحقيق التواصل الفعال مع مختلف الفئات الثقافية، والاجتماعية، والفكرية في المجتمع المدرسي بشتى أشكال التواصل المتمثلة في الاجتماعات الدورية، النشرات، الرسائل الإلكترونية،

الزيارات الميدانية، و....غيرها، وكذلك تكوين علاقات إيجابية معهم، ويتفق ذلك مع ما طرحته دراسة (Furman G,2014).

ب. معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، ويوضح جدول رقم (١٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

جدول (١٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

م	العبارة	الاستجابات						نسبة متوسط الاستجابة	اتجاه الحكم على العبارة	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ت	%	ت	%	ت	%			
١	ضعف الالتزام بالقيم الدينية والأخلاقية التي تدعو إلى العدل والمساواة.	١٢٣	٩.٩	٢٦٤	٢١.٣	٨٥٥	٦٨.٨	٠.٤٧٠	غير موافق	١٢
٢	زيادة الاستغلال والاحتكار من جانب طبقة محددة في محيط المجتمع المدرسي.	٨٩٤	٧٢.٠	٢٤٣	١٩.٦	١٠٥	٨.٥	٠.٨٧٨	موافقة	٣
٣	انتشار المحسوبية والفساد الإداري في محيط المجتمع المدرسي.	٩٠٣	٧٢.٧	٢٢٨	١٨.٤	١١١	٨.٩	٠.٨٧٩	موافقة	٢
٤	ضعف معرفة بعض أطراف العملية التعليمية بحقوقهم وواجباتهم.	٧٥٣	٦٠.٦	٣٠٣	٢٤.٤	١٨٦	١٥.٠	٠.٨١٩	موافقة	١١
٥	ضعف التمييز بين الحرية المطلقة والحرية المسؤولة في المجتمع المدرسي.	٧٨٦	٦٣.٣	٣١٥	٢٥.٤	١٤١	١١.٤	٠.٨٤٠	موافقة	٩
٦	تحجيم بعض الفئات عن المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية والتربوية.	٨٧٣	٧٠.٣	٢٩٧	٢٣.٩	٧٢	٥.٨	٠.٨٨٢	موافقة	١
٧	سوء توزيع الخدمات التعليمية والتربوية بعدالة وإنصاف.	٨٤٦	٦٨.١	٢٧٩	٢٢.٥	١١٧	٩.٤	٠.٨٦٢	موافقة	٨
٨	إهمال تقديم الرعاية الكافية للتلاميذ أصحاب العوز.	٨٧٦	٧٠.٥	٢٦٧	٢١.٥	٩٩	٨.٠	٠.٨٧٥	موافقة	٤
٩	قلة الاهتمام بتوفير متطلبات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.	٨٨٢	٧١.٠	٢٤٣	١٩.٦	١١٧	٩.٤	٠.٨٧٢	موافقة	٥
١٠	إعلاء وتمييز فئات معينة دون الأخرى في محيط المجتمع المدرسي.	٨٥٥	٦٨.٨	٢٨٨	٢٣.٢	٩٩	٨.٠	٠.٨٧٠	موافقة	٦
١١	إعاقة القواعد المنظمة للعمل في كثير من الأحيان عن تحقيق العدالة الاجتماعية بالمدرسة.	٧٧١	٦٢.١	٣٠٦	٢٤.٦	١٦٥	١٣.٣	٠.٨٢٩	موافقة	١٠
١٢	ضعف تفهم قادة المدرسة لممارسات قيادة العدالة الاجتماعية.	٨٨٢	٧١.٠	٢٣٧	١٩.١	١٢٣	٩.٩	٠.٨٧٠	موافقة	٦

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- **أن اتجاه حكم عينة الدراسة على (١١) عبارة بالمحور هي (الموافقة)؛ إذ تراوحت نسبة متوسط الاستجابة ما بين (٠.٨٢٩ و٠.٨٨٢)، بينما جاء اتجاه حكم عينة الدراسة على العبارة الأولى (ضعف الالتزام بالقيم الدينية والأخلاقية التي تدعو إلى العدل والمساواة) بـ (عدم الموافقة) إذ تراوحت نسبة متوسط الاستجابة لها (٠.٤٧٠)؛ ويدل ذلك على أن مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد يتمسكون بالقيم الدينية والأخلاقية التي تدعو إلى العدل والمساواة، ولا يوجد غياب للبعد (الديني الأخلاقي) في ممارساتهم؛ بحيث يصبح معوقًا لقيادة العدالة الاجتماعية بمدارسهم، وفيما يلي تفسير لباقي النتائج مرتبة حسب نسبة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة:**

جاءت العبارة السادسة في المرتبة الأولى بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٨٢)، ويتفق ذلك مع طرحته العبارة الثامنة في محور "واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد" بأن هناك ضعف في أداء إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في تحفيز كافة أطراف العملية التعليمية على المشاركة المتساوية في مختلف الأنشطة التعليمية والتربوية التي تنظمها المدرسة.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يُعَدِل مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من ممارساتهم الموجهة نحو إقصاء بعض الفئات عن المشاركة الفعالة في أنشطة المدرسة مهما كانت أسباب ذلك، وأن يضع المحفزات الجاذبة للمشاركة، وأن يوجه الأفراد لممارسة الأنشطة التي تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم؛ لكون المشاركة المتساوية لأطراف العملية التعليمية في أنشطة المدرسة أحد أوجه العدالة الاجتماعية، والتي يجب على مدير المدرسة قيادتها بكفاءة وفعالية.

جاءت العبارة الثالثة في المرتبة الثانية بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٧٩)، ويدل ذلك على أن المحسوبية والفساد الإداري يشكلان عائقًا شديدًا أمام مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد لقيادة العدالة الاجتماعية بمدارسهم، وإصابتهم بالإحباط وعدم الاكتراث لأهمية تأصيل مبادئها في ممارساتهم؛ لانتفاء المقومات المحفزة لذلك.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يحرص مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على وضع الضوابط التنظيمية والإدارية والعقوبات الرادعة التي تُحِد من سطوة ممارسي المحسوبية والفساد الإداري، واتخاذ كافة التدابير الرقابية لمتابعة أداء منسوبي المدرسة دون محاباة، ومحاولة إحداث المزيد من الإصلاحات الإدارية في منظومة العمل المدرسي.

جاءت العبارة الثانية في المرتبة الثالثة بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٧٨)، ويتفق ذلك مع ما طرحته العبارة التاسعة في محور "واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة

بورسعيد" في أن إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد لا تمتلك قدرة السيطرة على الجماعات المهيمنة والقمعية، وتحجيم سطوتها في التأثير على منظومة العمل المدرسي.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يحرص مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على تنفيذ القوانين، والقرارات، والنشرات، والتعميمات على الجميع بحيادية وشفافية، وأن يقفوا على مسافة واحدة من الجميع دون تصنيف أو انتقاء أو انحياز لطرف على حساب الآخر.

جاءت العبارة الثامنة في المرتبة الرابعة بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٧٥)، ويتفق ذلك مع ما طرحته العبارة السادسة في محور "واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد" في وجود ضعف لدى إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة ببورسعيد على توفير الرعاية الكاملة للتلاميذ من الطبقات الفقيرة والمحرومة داخل المجتمع المدرسي، وقد يرجع ذلك لضعف المخصصات المالية للمدارس، وعدم كفايتها لكفالة أصحاب العوز.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يسعى مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد لتكوين شراكات مع قطاعات المجتمع المدني المختلفة؛ بهدف الاستفادة من خدماتهم المتنوعة في توفير الرعاية الصحية، والاجتماعية، والاقتصادية للتلاميذ أصحاب العوز.

جاءت العبارة التاسعة في المرتبة الخامسة بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٧٢)، ويتفق ذلك مع ما طرحته العبارة السابعة في محور "واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد" من عجز إدارات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على تقديم الدعم اللازم لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة وفعالية في المجتمع المدرسي.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يحاول مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد الاستعانة بالجمعيات الأهلية المتخصصة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة للاستفادة من إمكاناتهم المادية، وقدراتهم البشرية في تقديم الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارسهم.

جاءت العبارة العاشرة في المرتبة السادسة بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٧٠)، حيث يأخذ التمييز أشكال متنوعة منها التعامل بإسلوب دونيّ، والتقليل من شأن شخص واحتقاره، وتفضيل شخص آخر عليه في المقابل، أو أن يضع مدير المدرسة ضوابط تنظيمية وإدارية يتم تطبيقها على فئة معينة من أطراف المجتمع المدرسي دون الأخرى، وبدون سبب واضح لذلك، وتكون هذه الشروط لصالح فئة أخرى؛ مما يسبب ضرراً وإيذاءً للفئة الأولى؛ مما ينعكس في مجمله سلبًا على تحقيق العدالة الاجتماعية وقيادتها بكفاءة وفعالية داخل المدرسة.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يتجرد مديروا المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من أي مؤثرات سلبية سواء (داخلية أو خارجية) قد تتحكم في سلوكياتهم وتصرفاتهم تجاه الآخرين وتجعلهم يفرقون بينهم في المعاملة، وأن يكون معيار التمييز لديهم مبني على أساس الكفاءة والجودة

في الأداء لا على أساس بعض المميزات الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو الثقافية التي قد تتمتع بها فئة دون الأخرى.

كما جاءت أيضًا العبارة الثانية عشرة في المرتبة السادسة بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٧٠)، وتعزو الدراسة ذلك إلى ضعف اهتمام برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد فى تناول موضوع " العدالة الاجتماعية في التعليم وقيادتها"، وتبصير مديرو المدارس بممارساتها الفعالة.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن تعمل الأكاديمية المهنية للمعلم فرع بورسعيد، وإدارة التدريب المركزية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد على تضمين برامج تدريبية للمديرين عن العدالة الاجتماعية وقيادتها، وأن تنظم إدارات التعليم بالمحافظة لقاءات وندوات تثقيفية عن كيفية قيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية.

وجاءت العبارة السابعة في المرتبة الثامنة بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٦٢)، حيث يولد ذلك فجوات إنسانية بين كافة أطراف العملية التعليمية، ويزيد الفرقة بينهم؛ مما يفقد مدير المدرسة القدرة على تحقيق العدالة الاجتماعية وقيادتها على الوجه الأمثل.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يشارك مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد منسوبي المدرسة الرأي في تحديد أولويات توزيع الخدمات التعليمية والتربوية، وأن يضعوا معايير ومؤشرات واضحة ومعلنة لآليات توزيع الخدمات التعليمية والتربوية؛ بما يضمن عدالة توزيعها بإنصاف ودون هدر للموارد.

وجاءت العبارة الخامسة في المرتبة التاسعة بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٤٠)، حيث يؤثر إيمان بعض الأفراد داخل المجتمع المدرسي بحريتهم المطلقة إلى شيوع الفوضى المطلقة، وانتشار الصراعات التي تحجم من قدرة مدير المدرسة على تحقيق العدالة الاجتماعية وقيادتها.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يحرص مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على توعية كافة أطراف العملية التعليمية من خلال اللقاءات المفتوحة، والندوات، والزيارات الميدانية بالفرق بين الحرية المطلقة والحرية المسؤولة، وتبصيرهم بأن الحرية لها حدود تقف عندها ولا تتعداها، فحرية الشخص يجب أن تقف عندما تبدأ حرية الآخر حتى لا يحدث تصادم بين الحريات ويبدأ الصراع.

وجاءت العبارة الحادية عشرة في المرتبة العاشرة بنسبة متوسط استجابة (٠.٨٢٩)، حيث يؤدي التمسك بحرفية القواعد المنظمة للعمل نوعًا من الجمود الإداري وعرقلة شؤون أصحاب المصلحة، ويتناقض ذلك مع ما يتطلبه تحقيق العدالة الاجتماعية من مرونة إدارية وسلاسة تنظيمية.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن ينتهج مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد سياسة إدارة التغيير مع منسوبيهم بحيث يستفيد من خبراتهم التراكمية السابقة، ويمنحهم فرصة

التوقف عن العمل حسب قواعد العمل الجامدة، والانتقال إلى العمل على إصلاح وتطوير قواعد العمل، وإعادة تصميم عملياتها، وتقليل مراحلها، ومتطلبتها دون الإخلال بالأهداف والمسارات الأساسية للعمل الاداري؛ بما يكسب العمل الإداري المدرسي المرونة والسلاسة اللازمة لتحقيق العدالة الاجتماعية وقيادتها كما ينبغي.

وجاءت العبارة الرابعة في المرتبة الحادية عشر بنسبة متوسط استجابة (٠.٨١٩)، حيث يؤثر ذلك بشكل ملموس في قدرة مدير المدرسة على قيادة العدالة الاجتماعية داخل المدرسة وفق مبادئها؛ لافتقار أطراف العملية التعليمية معرفة حدود تعاملهم داخل المجتمع المدرسي في ضوء حقوقهم وواجباتهم.

وتوصي الدراسة في هذا الصدد أن يعمل مديرو المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على توعية كافة اطراف العملية التعليمية بحقوقهم وواجباتهم وقواعد تعاملهم مع المدرسة في ضوء ذلك، بما يمكنه من قيادة العدالة الاجتماعية بكفاءة وفعالية.

كما جاءت إجابات عينة أفراد الدراسة على السؤال المفتوح الأول حول إضافة معقوقات أخرى لم تتناولها الدراسة على التالي:

- قصور في آليات اختيار مديري المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد.
- ضعف محتوى البرامج التدريبية الموجهة للتأهيل في المناصب الإدارية والقيادية، وعدم شمولها على الاتجاهات المعاصرة في الإدارة والقيادة ومنها قيادة العدالة الاجتماعية.
- ضعف العمل بروح الفريق؛ مما يتسبب في وجود عزلة بين العاملين بالمدرسة وضعف تماسك الكيان الإداري بالمدرسة، وشعور الكثيرين بالتهميش.
- تؤثر طبيعة البيئة المحيطة بالمدرسة في قدرة مدير المدرسة على تحقيق العدالة الاجتماعية، وخاصة المدارس في البيئات الفقيرة والمحرومة.
- قلة اكتراث مديرو المدرسة بضرورة تحقيق العدالة الاجتماعية داخل المدرسة.

بينما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال المفتوح الثاني حول تقديم مقترحات للتغلب على معقوقات قيادة العدالة الاجتماعية على النحو التالي:

- إخضاع المرشحين للوظائف الإدارية لاختبارات نفسية وشخصية توضح مدى أهليتهم لتقلد المنصب.
- تضمين مصفوفة البرامج التدريبية الموجهة للتأهيل للمناصب الإدارية موضوعات عن قيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية.
- أن تقدم مديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد والإدارات التعليمية التابعة لها ندوات ولقاءات تثقيفية عن كيفية قيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية.

- حث مجالس الأمناء بمساعدة مديري المدارس الابتدائية بمحافظة بورسعيد على قيادة العدالة الاجتماعية بمدارسهم.

٣. اختبار صحة فرضي الدراسة

أ. التحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد تبعًا لاختلاف ما يلي:

- <u>الوظيفة:</u> لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الوظيفة (معلمين – إداريين) حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد"، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss.V.22 ، ويوضح جدول (١٦) النتائج كما يلي:

جدول (١٦) يوضح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الوظيفة (معلمين – إداريين) حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
المعلمون	٦٨١	١٥.٩٧٨	٣.٦٢٣	-٠.٣٢٩	٠.٤٤٢	غير دالة
الإداريون	٥٦١	١٦.٠٤٨	٣.٨٨٤			

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الوظيفة (معلمين – إداريين) حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد وعلى ذلك تم قبول الفرض الصفري، ويدل ذلك على إدراك المعلمين والإداريين لواقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد دون خلاف جوهري عليه.

- الجنس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس (ذكر – أنثى) حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد"، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss.V.22، ويوضح جدول (١٧) النتائج كما يلي:

جدول (١٧) يوضح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس (ذكر – أنثى) حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
ذكر	٣٨٤	١٥.٧٦٦	٣.٥١٩	-١.٥٣٨	٠.٠٧٠	غير دالة
أنثى	٨٥٨	١٦.١١٩	٣.٨٣٤			

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (١٧) أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس (ذكر – أنثى) حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وعلى ذلك تم قبول الفرض الصفري، ويدل ذلك على إدراك الذكور والإناث لواقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد دون خلاف جوهري عليه.

- سنوات الخبرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين Analysis of Variance بتطبيق اختبار ANOVA واختبار Scheffe بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss.V.22، وتوضح الجداول (١٨)، (١٩)، (٢٠) النتائج كما يلي:

جدول (١٨) يوضح قيم المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة باختلاف سنوات الخبرة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	٣٦	١٧.٥٨٣	٤.٥٨١
من خمس سنوات حتى عشرة سنوات	٢٠٧	١٦.٥٠٧	٤.٤٠٩
أكثر من عشرة سنوات	٩٩٩	١٥.٨٤٩	٣.٥٣٤

جدول (١٩) يوضح قيم مجموع المربعات ومستوى الدلالة لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
الواقع	بين المجموعات	١٦٥.٩١٧	٢	٨٢.٩٥٩	٥.٩٧٢	٠.٠٠٣	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٧٢٠٩.٩٦٧	١٢٣٩	١٣.٨٩٠			
	المجموع	١٧٣٧٥.٨٨٤	١٢٤١	--			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وعلى ذلك تم رفض الفرض الصفري فيما يخص سنوات الخبرة إجمالاً.

جدول (٢٠) يوضح المقارنات المتعددة بين استجابات أفراد العينة باختلاف سنوات الخبرة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد باستخدام معادلة Scheffe

		متوسط الفروق	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات حتى عشرة سنوات	١.٠٧٦	٠.٢٧٩	لا توجد فروق
	أكثر من عشرة سنوات	١.٧٣٣*	٠.٠٢٤	توجد فروق
من خمس سنوات حتى عشرة سنوات	أقل من خمس سنوات	-١.٠٧٦	٠.٢٧٩	لا توجد فروق
	أكثر من عشرة سنوات	٠.٦٥٧	٠.٠٣٠	توجد فروق
أكثر من عشرة سنوات	أقل من خمس سنوات	-١.٧٣٣*	٠.٠٢٤	توجد فروق
	من خمس سنوات حتى عشرة سنوات	-٠.٦٥٧	٠.٠٣٠	توجد فروق

يتضح من النتائج المبينة في الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين من هم (أقل من خمس سنوات)، ومن هم (أكثر من عشرة سنوات) لصالح ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين ذوي الخبرة (من خمس سنوات حتى عشرة سنوات)، ومن هم (أكثر من عشرة سنوات) لصالح ذوي الخبرة من خمس سنوات حتى عشرة سنوات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين من هم (أقل من خمس سنوات)، ومن هم (أكثر من عشرة سنوات).
- المؤهل الدراسي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين Analysis of Variance بتطبيق اختبار ANOVA واختبار Scheffe بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss.V.22، وتوضح الجداول (٢١)، (٢٢)، (٢٣) النتائج كما يلي:

جدول (٢١) يوضح قيم المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مؤهل متوسط	٥٤٦	١٥.٧٩٦	٣.٦٥٦
بكالوريوس / ليسانس	٥٩٧	١٥.٨٩٩	٣.٥٩٥
دبلوم تربوى / مهنى / خاص	٩٣	١٧.٧٧٤	٤.٦٠٨
ماجستير	٦	١٩.٠٠٠	٣.٢٨٦

جدول (٢٢) يوضح قيم مجموع المربعات ومستوى الدلالة لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
الواقع	بين المجموعات	٣٧٥.٢٢٢	٣	١٢٥.٠٧٤	٩.١٠٨	٠.٠٠٠	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٧٠٠٠.٦٦٢	١٢٣٨	١٣.٧٣٢			
	المجموع	١٧٣٧٥.٨٨٤	١٢٤١	--			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وعلى ذلك تم رفض الفرض الصفري فيما يخص المؤهل الدراسي إجمالاً.

جدول (٢٣) المقارنات المتعددة بين استجابات أفراد العينة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد باستخدام معادلة Scheffe

		متوسط الفروق	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
مؤهل متوسط	بكالوريوس / ليسانس	-٠.١٠٢	٠.٩٧٤	لا توجد فروق
	دبلوم تربوى / مهنى / خاص	-١.٩٧٧*	٠.٠٠٠	توجد فروق
	ماجستير	-٣.٢٠٣	٠.٢١٩	لا توجد فروق
بكالوريوس / ليسانس	مؤهل متوسط	٠.١٠٢	٠.٩٧٤	لا توجد فروق
	دبلوم تربوى / مهنى / خاص	-١.٨٧٤*	٠.٠٠٠	توجد فروق
	ماجستير	-٣.١٠٠	٠.٢٤٥	لا توجد فروق
دبلوم تربوى / مهنى / خاص	مؤهل متوسط	١.٩٧٧*	٠.٠٠٠	توجد فروق
	بكالوريوس / ليسانس	١.٨٧٤*	٠.٠٠٠	توجد فروق
	ماجستير	-١.٢٢٥	٠.٨٩٣	لا توجد فروق
ماجستير	مؤهل متوسط	٣.٢٠٣	٠.٢١٩	لا توجد فروق
	بكالوريوس / ليسانس	٣.١٠٠	٠.٢٤٥	لا توجد فروق
	دبلوم تربوى / مهنى / خاص	١.٢٢٥	٠.٨٩٣	لا توجد فروق

يتضح من النتائج المبينة في الجدول السابق ما يلي:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية**

بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على (مؤهل متوسط)، والحاصلين على (دبلوم تربوى / مهنى / خاص) لصالح الحاصلين على الدبلوم التربوي / المهني / الخاص.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على (بكالوريوس / ليسانس)، والحاصلين على (دبلوم تربوى / مهنى / خاص) لصالح الحاصلين على الدبلوم التربوي / المهني / الخاص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على (المؤهل المتوسط) والحاصلين على (بكالوريوس / ليسانس).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول واقع قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على (الماجستير) والحاصلين على (مؤهل متوسط)، والحاصلين على (بكالوريوس / ليسانس)، والحاصلين على (الدبلوم التربوي / المهني / الخاص).

ب. التحقق من صحة الفرض الثاني، الذي ينص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد تبعًا لاختلاف ما يلي:

- الوظيفة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الوظيفة (معلمين – إداريين) حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد"، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss.V.22 ، ويوضح جدول (٢٤) النتائج كما يلي:

جدول (٢٤) يوضح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الوظيفة (معلمين – إداريين) حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
المعلمون	٦٨١	٢٩.٦١٦	٥.٤٠٤	-١.٦٠٥	٠.٤١٣	غير دالة
الإداريون	٥٦١	٣٠.١١٢	٥.٤٢٧			

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (٢٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الوظيفة (معلمين – إداريين) حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد وعلى ذلك تم

قبول الفرض الصفري، ويدل ذلك على أن معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد يدركها المعلمين والإداريين دون خلاف جوهري بينهم عليه.

- الجنس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس (ذكر – أنثى) حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد"، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً ب Spss.V.22، ويوضح جدول (٢٥) النتائج كما يلي:

جدول (٢٥) يوضح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس (ذكر – أنثى) حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
ذكر	٣٨٤	٢٩.٨٣٦	٥.٩٩٧	-٠.٠٢٠	٠.٠٠٠	دالة إحصائياً لصالح الإناث
أنثى	٨٥٨	٢٩.٨٤٣	٥.١٤٢			

يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (٢٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس (ذكر – أنثى) حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد لصالح الإناث، وعلى ذلك تم رفض الفرض الصفري، وتعزو الدراسة ذلك لطبيعة الأنثى العاطفية والاجتماعية والنفسية؛ حيث كانت أكثر تأثرًا وإلمامًا بالمعوقات التي حجَّمت من قدرة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من قيادة العدالة الاجتماعية بكفاءة وفعالية داخل المجتمع المدرسي.

- سنوات الخبرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد"، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين Analysis of Variance بتطبيق اختبار ANOVA واختبار Scheffe بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً ب Spss.V.22، وتوضح الجداول (٢٦)، (٢٧)، (٢٨) النتائج كما يلي:

جدول (٢٦) يوضح قيم المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة باختلاف سنوات الخبرة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	٣٦	٢٧.٥٠٠	٤.٤٦٨
من خمس سنوات حتى عشرة سنوات	٢٠٧	٢٩.٦٢٣	٥.١٨٢
أكثر من عشرة سنوات	٩٩٩	٢٩.٩٧٠	٥.٤٨٠

جدول (٢٧) يوضح قيم مجموع المربعات ومستوى الدلالة لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
الواقع	بين المجموعات	٢٢٣.٧٢٧	٢	١١١.٨٦٣	٣.٨٢٨	٠.٠٢٢	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٦٢٠٦.٧٠٨	١٢٣٩	٢٩.٢٢٣			
	المجموع	٣٦٤٣٠.٤٣٥	١٢٤١	--			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وعلى ذلك تم رفض الفرض الصفري فيما يخص سنوات الخبرة إجمالاً.

جدول (٢٨) المقارنات المتعددة بين استجابات أفراد العينة باختلاف سنوات الخبرة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد باستخدام معادلة Scheffe

		متوسط الفروق	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات حتى عشرة سنوات أكثر من عشرة سنوات	-٢.١٢٣ -٢.٤٦٩*	٠.٠٣٤ ٠.٠٢٧	توجد فروق توجد فروق
من خمس سنوات حتى عشرة سنوات	أقل من خمس سنوات أكثر من عشرة سنوات	٢.١٢٣ -٠.٣٤٦	٠.٠٣٤ ٠.٧٠٣	توجد فروق لا توجد فروق
أكثر من عشرة سنوات	أقل من خمس سنوات من خمس سنوات حتى عشرة سنوات	٢.٤٦٩* ٠.٣٤٦	٠.٠٢٧ ٠.٧٠٣	توجد فروق لا توجد فروق

يتضح من النتائج المبينة في الجدول السابق ما يلي:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين من هم (أقل من خمس سنوات)، والذين هم (من خمس سنوات حتى عشرة سنوات) لصالح ذوي الخبرة من خمس سنوات حتى عشرة سنوات.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين من هم (أقل من خمس سنوات)، ومن هم (أكثر من عشرة سنوات) لصالح ذوي الخبرة أكثر من عشرة سنوات.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية**

الحكومية بمحافظة بورسعيد بين من هم (من خمس سنوات حتى عشرة سنوات)، ومن هم (أكثر من عشرة سنوات).

- المؤهل الدراسي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد"، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين Analysis of Variance بتطبيق اختبار ANOVA واختبار Scheffe بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً بـ Spss.V.22، وتوضح الجداول (٢٩)، (٣٠)، (٣١) النتائج كما يلي:

جدول (٢٩) يوضح قيم المتوسطات والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مؤهل متوسط	٥٤٦	٣٠.٥٧١	٤.٩٢٦
بكالوريوس / ليسانس	٥٩٧	٢٩.٧٢٣	٥.٦١٨
دبلوم تربوى / مهنى / خاص	٩٣	٢٦.٩٦٧	٥.٣٩٦
ماجستير	٦	١٩.٥٠٠	٠.٥٤٧

جدول (٣٠) يوضح قيم مجموع المربعات ومستوى الدلالة لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
الواقع	بين المجموعات	١٧٠٨.٩٢٠	٣	٥٦٩.٦٤٠	٢٠.٣١١	٠.٠٠٠	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٤٧٢١.٥١٤	١٢٣٨	٢٨.٠٤٦			
	المجموع	٣٦٤٣٠.٤٣٥	١٢٤١	--			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وعلى ذلك تم رفض الفرض الصفري فيما يخص المؤهل الدراسي إجمالاً.

جدول (٣١) المقارنات المتعددة بين استجابات أفراد العينة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد باستخدام معادلة Scheffe

		متوسط الفروق	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
مؤهل متوسط	بكالوريوس / ليسانس	٠.٨٤٧	٠.٠٦٣	لا توجد فروق
	دبلوم تربوى / مهنى / خاص	٣.٦٠٣*	٠.٠٠٠	توجد فروق
	ماجستير	١١.٠٧١*	٠.٠٠٠	توجد فروق
بكالوريوس / ليسانس	مؤهل متوسط	-٠.٨٤٧	٠.٠٦٣	لا توجد فروق
	دبلوم تربوى / مهنى / خاص	٢.٧٥٥*	٠.٠٠٠	توجد فروق
	ماجستير	١٠.٢٢٣*	٠.٠٠٠	توجد فروق
دبلوم تربوى / مهنى / خاص	مؤهل متوسط	-٣.٦٠٣*	٠.٠٠٠	توجد فروق
	بكالوريوس / ليسانس	-٢.٧٥٥*	٠.٠٠٠	توجد فروق

	ماجستير	*٧.٤٦٧	٠.٠٠١	توجد فروق
ماجستير	مؤهل متوسط	-١١.٠٧١	٠.٠٠٠	توجد فروق
	بكالوريوس / ليسانس	-١٠.٢٢٣	٠.٠٠٠	توجد فروق
	دبلوم تربوى / مهنى / خاص	-٧.٤٦٧	٠.٠٠١	توجد فروق

يتضح من النتائج المبينة في الجدول السابق ما يلي:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على(مؤهل متوسط)، والحاصلين على (دبلوم تربوي / مهني / خاص) لصالح الحاصلين على (مؤهل متوسط).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على(مؤهل متوسط)، والحاصلين على (ماجستير) لصالح الحاصلين على (مؤهل متوسط).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على(بكالوريوس / ليسانس)، والحاصلين على(دبلوم تربوي / مهني / خاص) لصالح الحاصلين على (بكالوريوس / ليسانس).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على(بكالوريوس / ليسانس)، والحاصلين على (ماجستير) لصالح الحاصلين على (بكالوريوس / ليسانس).**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على(دبلوم تربوي / مهني / خاص)، والحاصلين على (ماجستير) لصالح الحاصلين على (دبلوم تربوي / مهني / خاص).**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي حول معوقات قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد بين الحاصلين على(مؤهل متوسط)، والحاصلين على (بكالوريوس / ليسانس).**

المحور الرابع: إطار العمل المقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية

يتضمن هذا المحور خلاصة التحليل الفكري والنقدي لقيادة العدالة الاجتماعية؛ إذ يهدف إلى وضع إطار عمل مقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية، ومواءمتها مع السياق المجتمعي، وما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية.

وقد عُرِضَ إطار العمل المقترح على بعض المحكمين• المتخصصين في مجال الإدارة التربوية، واجتماعيات التربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وعلم الاجتماع؛ للإفادة بمرئياتهم وتوجيهاتهم بشأنه، وقد رُوعِي التنوع في اختيار السادة المحكمين لشمولية الموضوع محل الدراسة وتعدُّد أبعاده وممارساته، والجدول التالي يوضح تخصصات السادة المحكمين وآراءهم كما يلي:

جدول (٣٢) يوضح تخصصات السادة المحكمين وآرائهم في إطار العمل المقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد

م	تخصصات السادة المحكمين	العدد		آراء السادة المحكمين في بنود إطار العمل المقترح		
		الموزع	المسترد	حذف	تعديل	مقترحات
١.	الإدارة التربوية والتربية المقارنة	٥	٤	-	٥	وضع الممارسات العامة والإجرائية في صورة مصفوفة مع بيان القيم المستهدف تحقيقها.
٢.	اجتماعيات التربية	٦	٤	-	٣	إعادة صياغة بعض العبارات.
٣.	المناهج وطرق التدريس	٣	١	-	-	-
٤.	علم النفس	٢	١	-	٤	تبسيط بعض العبارات، وتوضيحها.
٥.	علم الاجتماع	٢	١	-	٦	إعادة صياغة بعض العبارات وإضافة عبارات جديدة.

ويتضمن إطار العمل المقترح لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد في ضوء بعض الممارسات العالمية الجوانب التالية: ماهية إطار العمل المقترح لقيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، ورؤيته، ورسالته، وتوجهاته، وقيمه، وممارساته العامة والإجرائية والقيم المستهدف تحقيقها، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: ماهية إطار العمل المقترح لقيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد:

هو عبارة عن مجموعة من الممارسات التي تشكل الهيكل البنائي الداعم لعملية تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

• مرفق قائمة بأسماء السادة المحكمين.

ثانياً: رؤية إطار العمل المقترح:

الريادة والتميز في تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

ثالثاً: رسالة إطار العمل المقترح:

تزويد القيادات التعليمية بمجموعة من الأسس، والقواعد، والقيم، والمعارف، والمهارات التي تستند عليها ممارسات تأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد؛ بما يمكنهم من خلق بيئة تعليمية وتربوية عادلة ومنصفة للجميع.

رابعاً: التوجهات العامة لإطار العمل المقترح:

تتمثل التوجهات العامة لإطار العمل المقترح في الآتي:

١. التمسك بتعاليم الأديان السماوية الداعية لإرساء، وترسيخ قيم العدالة الاجتماعية بالمجتمع.
٢. العمل على تلبية تطلعات أفراد المجتمع المصري نحو تحقيق العدالة الاجتماعية وصون الكرامة الإنسانية، والتي نادت بهما جموع الشعب المصري إبان ثورة ٢٥ من يناير ٢٠١١م.
٣. التأكيد على إعلاء قيم المواطنة بين العناصر المستهدفة بالبرامج التعليمية في المجتمع المصري.
٤. التحلي بالتجرد والموضوعية، وإعمال العقل، وعدم الانسياق الأعمى خلف أية قوي اجتماعية أو سياسية أو دينية داخل المجتمع المصري.

خامساً: قيم إطار العمل المقترح :

تتمثل القيم التي يرتكز عليها إطار العمل المقترح في الآتي:

١. الإنصاف والعدل.
٢. المساواة.
٣. قبول التنوُّع والاختلاف.
٤. نبذ التمييز والاضطهاد.
٥. الإندماج الاجتماعي لجميع فئات المجتمع.
٦. المشاركة المتساوية للجميع.

سادساً: أهداف إطار العمل المقترح:

تتمثل أهداف إطار العمل المقترح في الآتي:

١. إكساب القيادات التعليمية معرفة بأهم الممارسات المستخدمة في قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد، وتدريبهم عليها.
٢. تهيئة البيئة التعليمية لقبول التنوُّع والاختلاف بمختلف أشكاله وأنواعه.

٣. مساعدة القيادات التعليمية على اتباع الممارسات الداعمة لقيم الإنصاف والمساواة داخل المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

٤. تحفيز كافة الفئات داخل المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد من (أعضاء هيئة تدريس / إداريين / عمال/ طلاب / أولياء أمور...إلخ) على المشاركة الفعالة في كافة الأنشطة التعليمية والتربوية.

٥. تدريب وتشجيع القيادات التعليمية على مواجهة جماعات الضغط والعناصر القمعية التي تعوق الاستقرار الاجتماعي، والنفسي بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

٦. تحقيق الاندماج الاجتماعي الفعال للفئات المهمشة والفئات الخاصة في كافة فعاليات المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

٧. ترسيخ المفاهيم الصحيحة التي تنبذ التمييز والاضطهاد، وتُعْلي من قيم المواطنة.

سابعاً: الممارسات العامة والإجرائية لإطار العمل المقترح والقيم المستهدف تحقيقها:

يتضمن هذا الجانب بناء مصفوفة بالممارسات العامة، والإجرائية والقيم المستهدف تحقيقها لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد على النحو التالي:

جدول (٣٣) الممارسات العامة والإجرائية والقيم المستهدفة لتأصيل قيادة العدالة الاجتماعية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة بورسعيد.

م	الممارسة العامة	الممارسات الإجرائية	القيم المستهدفة
١.	اكتشاف الذات وتنمية معارفها وقدراتها	١/١. إعداد السيرة الذاتية الثقافية الخاصة التي تعكس الهوية الثقافية، والطبقة الاجتماعية، والمعتقدات، والقيم، والاتجاهات، والتحيزات الفكرية للقائد.	• قبول التنوع والاختلاف.
		٢/١. تحليل السير الذاتية الثقافية بواسطة متخصصين؛ للوقوف على طبيعة توجهاته الفكرية الذاتية.	
		٣/١. إعداد قاعدة بيانات خاصة بالأشخاص المرشحين للمناصب القيادية.	
		٤/١. تطبيق مقاييس تحليل الشخصية على أيدى خبراء ومتخصصين في علم نفس الشخصية.	
		٥/١. بناء خطة تطوير الذات في ضوء نتائج تحليل الشخصية.	
		٦/١. المشاركة في ورش العمل والبرامج التدريبية والندوات التي تسهم في اكتساب معارف ومهارات عن كيفية قيادة العدالة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية.	
١.	تابع / اكتشاف الذات وتنمية معارفها وقدراتها	٧/١. تعلم النظريات والنماذج المختلفة التي تعزز مهارة إدارة العلاقات الشخصية.	
		٨/١. القراءة التحليلية الناقدة لطبيعة البيئة التي توجد فيها المؤسسة التعليمية من حيث: خصائصها الديموغرافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وطبيعة جماعات الضغط الموجودة فيها.	
		٩/١. العمل على تحديد موقفه الفكري من طبيعة وخصائص بيئة مؤسسته التعليمية، ومدى قابليته	

م	الممارسة العامة	الممارسات الإجرائية	القيم المستهدفة
		وقدرته على التعايش فيها.	
٢.	تعزيز العلاقات الإيجابية داخل وخارج المؤسسة التعليمية، وفتح قنوات اتصال فعالة.	١/٢. تنظيم اللقاءات والندوات التي تعزز الاتصال والحوار والنقاش بين مختلف الثقافات داخل بيئة المؤسسة التعليمية وخارجها.	• العدل والإنصاف. • المساواة. • المشاركة المتساوية للجميع. • نبذ التمييز والاضطهاد. • قبول التنوع والاختلاف.
		٢/٢. حث جميع فئات المجتمع على المشاركة في اللقاءات والندوات التي تنظمها المؤسسة التعليمية.	
		٣/٢. اتباع السلوكيات والأخلاقيات القويمة في التعامل، والتصرف مع الآخرين داخل المؤسسة التعليمية، وقبول التنوُّع والاختلاف بينهم.	
		٤/٢. اكتساب ثقة كافة الفئات بمختلف توجهاتهم الفكرية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية داخل وخارج بيئة المؤسسة التعليمية.	
		٥/٢. توطيد أواصر الصداقة مع مختلف الفئات داخل وخارج بيئة المؤسسة التعليمية.	
		٦/٢. مشاركة كافة الفئات داخل وخارج بيئة المؤسسة التعليمية مناسباتهم الاجتماعية.	
		٧/٢. إعطاء الجميع نفس درجة الاهتمام، والاستجابة لاحتياجاتهم الاجتماعية، والعاطفية، والجسدية، بدرجة متساوية قدر المستطاع	
		٨/٢. تقديم الدعم اللازم لجميع الفئات داخل وخارج المؤسسة التعليمية.	
		٩/٢. تنظيم يوم ثقافي يعكس خصائص وطبيعة الثقافات البيئية المتنوعة للمجتمع المصري؛ بما ييسر فهمها لدى الجميع، والألفة معها، وتذويب الفوارق الاجتماعية.	
٢.	تابع / تعزيز العلاقات الإيجابية داخل وخارج المؤسسة التعليمية، وفتح قنوات اتصال فعالة.	١٠/٢. تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي نحو تنشيط العمل الاجتماعي للمؤسسة التعليمية، والتفاعل البناء مع مختلف الفئات خارج المؤسسة التعليمية، والتكيف مع توجهاتهم.	
٣.	دمج الفئات (المهمشة والخاصة) في بيئة المؤسسة التعليمية بكفاءة وفعالية.	١/٣. تصنيف الفئات المهمشة وذوى الاحتياجات الخاصة، وحصر مشكلاتهم، ومتطلباتهم، واحتياجاتهم، ورغباتهم.	• الإندماج الاجتماعي لجميع فئات المجتمع. • الإنصاف والعدل. • المساواة. • قبول التنوُّع والاختلاف. • نبذ التمييز والاضطهاد. • المشاركة المتساوية للجميع.
		٢/٣. تعزيز الحوار مع الفئات (المهمشة والخاصة) بمختلف فئاتهم والاستماع لهم، ومنحهم الثقة الكاملة، والاحترام والتقدير والمودة والأمل.	
		٣/٣. إشراك الفئات (المهمشة والخاصة) في جميع المناسبات والاجتماعات، واللقاءات والأنشطة الصفية وغير الصفية.	
		٤/٣. إجراء الزيارات الميدانية للفئات المهمشة والخاصة في بيئاتهم والتفاعل معهم، وتقديم الخدمات المساندة لهم قدر المستطاع.	
		٥/٣. الاستعانة برجال الأعمال في توفير الاحتياجات الأساسية للفئات (المهمشة والخاصة).	
		٦/٣. قيام الأخصائي النفسي والاجتماعي بتقديم الدعم اللازم للفئات المهمشة والخاصة، والتواصل معهم باستمرار.	

م	الممارسة العامة	الممارسات الإجرائية	القيم المستهدفة
		٧/٣. الاستعانة بخبراء علم الاجتماع والنفس، والاستشاريين المتخصصين لإعادة تأهيل الفئات (المهمشة والخاصة)، ودمجهم في بيئة المؤسسة التعليمية بسهولة.	
		٨/٣. نشر الوعي داخل بيئة المؤسسة التعليمية بأهمية التعامل بإيجابية مع الفئات (المهمشة والخاصة)، وتقبلهم، واحترامهم، والتعاون معهم، ومشاركتهم في كافة المجالات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.	
		٩/٣. تهيئة البيئة المادية للمؤسسة التعليمية للتوافق مع احتياجات الفئات الخاصة.	
		١٠/٣. مقاومة جماعات الضغط التي ترفض دمج (الفئات المهمشة والخاصة) ببيئة المؤسسة التعليمية مع أبنائهم.	
٤.	تأسيس منظومة شاملة للعدالة الاجتماعية داخل بيئة المؤسسة التعليمية يشترك فيها الجميع.	١/٤. صياغة ميثاق أخلاقي للعدالة الاجتماعية بالمؤسسة التعليمية وقيادتها.	• الإنصاف والعدل. • المساواة. • قبول التنوع والاختلاف. • نبذ التمييز والاضطهاد. • الاندماج الاجتماعي لجميع فئات المجتمع. • المشاركة المتساوية للجميع.
		٢/٤. إعداد أدلة وكتيبات وملصقات إرشادية لمواجهة التمييز، والعنصرية، والتحيز الجنسي، وغيرها، والتأكيد على قضايا العدالة والحقوق والكرامة.	
		٣/٤. توفير برامج متخصصة لتنمية وتعزيز قدرات منسوبي المؤسسة التعليمية في مواجهة جماعات الضغط والجماعات المهيمنة التي تمثل عوائق لتحقيق العدالة الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية.	
		٤/٤. تدريب منسوبي المؤسسة التعليمية على مواجهة السلوك القمعي والتمييزي لبعض الفئات، وإكسابهم مهارات التفاوض معهم.	
		٥/٤. تطوير الغرض الأخلاقي لمهنة التدريس، بحيث تؤكد على نبذ التعصب، وتعزيز التعلم الحواري، وتحرير المتعلم من ثقافته الخاصة.	
		٦/٤. تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الخطابات المهيمنة المتعلقة بالطبقة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية ... وغيرها.	
		٧/٤. قيام أعضاء هيئة التدريس بتحليل الخطابات المهيمنة كجزء من ممارساتهم التربوية، والحد من تأثيراتها الضارة على العلاقات الصفية والتفاعلات بين الطلاب.	
		٨/٤. توسيع فرص الحصول على المعرفة بشكل متساوٍ بين كافة الطلاب، وحظر التمييز في البرامج والأنشطة التعليمية التي تقدم للطلاب.	
		٩/٤. تنمية الكفاءة الثقافية لجميع منسوبي المؤسسة التعليمية، وحثّهم على احترام كرامة الجميع، وتقديرهم وتوفير العناية، والرعاية لهم بنفس القدر، وإعلاء قيم المواطنة.	
		١٠/٤. منح الحوافز والمكافآت لأفضل عضو هيئة تدريس يعمل على تأسيس فصول دراسية منصفة، وعادلة لجميع الطلاب، في ضوء إطار عمل العدالة الاجتماعية المعلن بالمؤسسة التعليمية.	

م	الممارسة العامة	الممارسات الإجرائية	القيم المستهدفة
٤.	تابع / تأسيس منظومة شاملة للعدالة الاجتماعية داخل بيئة المؤسسة التعليمية يشترك فيها الجميع.	١١/٤. اتباع سياسة الباب المفتوح التي تعزِّز الثقة المتبادلة بين المؤسسة التعليمية وأفراد المجتمع بمختلف فئاته.	

خلاصة القول تُعَد قيادة العدالة الاجتماعية من الاتجاهات القيادية التربوية المعاصرة، والتي يجب أن نحرص على ترسيخ مقوماتها، وتطبيقها بمؤسساتنا التعليمية والتربوية، وتضمينها بمصفوفة البرامج التدريبية المعنية بتأهيل القيادات التربوية بالأكاديمية المهنية للمعلم؛ لكونها الدعامة الرئيسية التي تضمن شيوع الأمن والاستقرار والسلام المؤسسي لتمتُّع الجميع في ظلها بحالة من الرضا النفسي والاجتماعي بقدر كبير.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال . (١٩٩١م) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي. الأنجلو المصرية. القاهرة.

الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي .(٢٠١٨م). دليل المدارس المصرية . بوابة الخدمات الإلكترونية. وزارة التربية والتعليم. جمهورية مصر العربية. متاحة على الموقع التالي: http://search.emis.gov.eg/search_resption.aspx، تاريخ الاطلاع ٢٠١٨/١٢/٢٠م.

الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار.(٢٠١٨م). كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية.

الأشقر، محمد سليمان عبد الله .(١٩٨٨م). زبدة التفسير من فتح القدير " مختصر من تفسير الإمام الشوكاني المسمى فتح القدير الجامع بين فني الدراية والرواية من علم التفسير" . الطبعة الثانية . وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية . الكويت.

البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم ابن المغيرة الجعفي. (١٩٤-٢٥٦)، الجامع الصحيح (صحيح الإمام البخاري : الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، محمد زهير بن ناصر الناصر (١٤٢٢هـ). المجلد الرابع . الأجزاء من ٣-٤. دار طوق النجاة. بيروت. لبنان.

بدوي، عزة محمد حسنين . (٢٠١١). جهود المنظم الإجتماعي ضمن فريق العمل في مواجهة مشكلات التعليم الجامع وتحقيق العدالة الإجتماعية في التعليم، *المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية بعنوان : الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية المنعقد في الفترة من ٩-١٠ مارس ٢٠١١م*، المجلد الأول، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، مصر، ٢٥٥ - ٣٦٨.

بدوي، محمد عبدالغفار أحمد . (٢٠١١م) . العدالة في فلسفة هنري برجسون الأخلاقية : عرض و نقد، *حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية بالقاهرة* ، العدد (٢٩) ، الجزء الثاني ، جامعة الأزهر، مصر، ص ص ٥١٣-٦٢٦.

بدير، المتولي إسماعيل.(٢٠٠٥م). المشاركة المجتمعية في التعليم: دراسة حالة لإحدى المدارس التعاونية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد (٥٩) ، الجزء الأول ، مصر ، ص ص ٢٦٣-٢٩٤.

برباوي، كمال.(٢٠١٣م). دور الأنماط القيادية والمتغيرات الشخصية للأفراد في التغيير التنظيمي، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، العدد (٤) ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم

التسيير، جامعة بشار، الجمهورية الحزائرية الديموقراطية الشعبية، ص ص ١٤٥ – ١٥٦.

بريستد، جيمس هنري . (١٩٩٩م)، فجر الضمير. ترجمة سليم حسن. مكتبة الأسرة . الهيئة المصرية العامة للكتاب. مصر (العمل الأصلي نشر في سنة ١٩٣٣م).

البلعبكي، روحي.(١٩٩٥م). المورد قاموس عربي–إنجليزي. الطبعة السابعة . دار العلم للملايين. بيروت . لبنان.

بوكادي ، هادية بنت صالح . (١٩٩٧م) . لقد حدد أرسطو الفضيلة بأنها الوسط العدل : أوضح ذلك مبينًا إلى أي مدى يمكن القول إن الجمهورية المعتدلة تمثل تجسيدا لهذا المفهوم الأخلاقي للفضيلة، *مجلة التنوير – المعهد العالي لأصول الدين بجامعة الزيتونة*، العدد (٣) ، جامعة الزيتونة، تونس، ص ص ١٤٢ –١٤٩.

التفسير الموضوعي للحافظ المتقن. (٢٠٠٨م). القرآن الكريم بالرسم العثماني برواية حفص عن عاصم " التفسير الموضوعي للحافظ المتقن". حراء للطباعة والنشر، مملكة البحرين.

التوم، عفاف أحمد محمد.(٢٠١٦م). العدالة الاجتماعية : منظور مقارن، *مجلة التنوير* ، العدد (١٦) ، مركز التنوير المعرفي، السودان، ص ص ٢٩–٥٢.

جمال الدين، نادية يوسف، عبدالشاقي، دينا حسن، وأحمد، فاطمة محمد بهجت.(٢٠١٦م). المشاركة المجتمعية وتحقيق الاندماج الاجتماعي في التعليم، *مجلة العلوم التربوية*، المجلد (٢٤)، العدد الأول، مصر ، ص ص ٦٨٥–٧١٨.

جمهورية مصر العربية . (٢٠١٤م) . دستور جمهورية مصر العربية. الصادر في ١٧ ربيع أول ١٤٣٥هـ، ١٨ يناير ٢٠١٤م . الهيئة العامة للاستعلام. القاهرة.

جمهورية مصر العربية . قانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م) بتعديل أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، الجريدة الرسمية، العدد (٢٥) تابع (م) في ٢١ يونيه سنة ٢٠٠٧م.

حسن ، آساري فلاح . (٢٠١٧م) . الفكر السياسى والفلسفة السياسية لدى جون لوك ، *مجلة كلية الآداب جامعة بغداد* ، العدد (١٢٠) ، جامعة بغداد ، العراق ، ص ص ٣٣٥–٣٥٦.

حمدون، غسان . (١٩٨٦م). تفسير من نسمات القرآن كلمات وبيان. راجعه وقدم له جميل غازي، عبد الله علوان، وهبي سليمان الغاوجي. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة . القاهرة . مصر.

الدمشقي، أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (٧٠٠–٧٧٤م). (١٩٩٩م) . تفسير القرآن العظيم. تحقيق سامي بن محمد السلامة، الجزء الثالث "المائدة والأعراف"، الطبعة الثانية عام. دار طيبة للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية، الرياض.

ذكي، نبيلة ذكري. (٢٠٠٢م)، مفهوم العدالة عند أفلاطون . *مجلة علوم وفنون* ، دراسات وبحوث، مجلد (١٤) ، العدد (٣) ، مصر، ص ص ١٦٩-١٩٣.

رولز، جون. (٢٠١١م)، نظرية العدالة . ترجمة ليلى الطويل. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب. وزارة الثقافة . دمشق.

زيباوي، أوراس. (٢٠١٢م)، ٣٠٠ عام على صاحب العقد الاجتماعي – جان جاك روسو المسكون بفكرة العدل والمساواة . *مجلة آفاق المستقبل*، السنة الثالثة، العدد (١٥) ، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، المتحدة للطباعة والنشر، أبو ظبي للإعلام، الإمارات العربية المتحدة.

السيد، فؤاد البهي . (١٩٧٩م). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري . ط٣. دار الفكر العربي. القاهرة.

شحادة، رائف شحادة نايف.(٢٠٠٨م). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الصالح ، صالح العلي والأحمد ، أمينة شيخ سليمان . (١٤٠١هـ /١٩٨٠م) . المعجم الصافي في اللغة العربية . مطابع الشرق الأوسط ، الرياض.

الطبراني، الحافظ أبي القاسم سليمان بن أحمد (٢٦٠-٣٦٠هـ). (١٤٢٦هـ). المعجم الأوسط للحافظ الطبراني. تحقيق أبو معاذ طارق بن عوض الله بن محمد ، أبو الفضل عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني. الجزء الخامس. دار الحرمين للطباعة والنشر. القاهرة، مصر.

الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير (٢٢٤-٣١٠). (٢٠٠١م). تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن . تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر ، الجزء الرابع عشر. هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان. القاهرة.

العامري، محمد عمر.(٢٠١٤م). عولمة الإدارة التربوية، مجلة جامعة الزيتونة، العدد (١١)، السنة الثالثة، جامعة الزيتونة

عبد الرازق، علي محمد عليان. (٢٠١٥م)، العدالة عند مارثا نوسباوم. *مجلة كلية الآداب جامعة أسيوط*، العدد (٤٥)، جامعة أسيوط، ص ص ١٢٨ – ١٧٨.

عبد السلام، نادية محمد. (٢٠٠٣م). الإحصاء الوصفي في العلوم النفسية والتربوية. الأنجلو المصرية. القاهرة.

عبدالحكيم، محمد محمد.(٢٠١٣م). العدالة الاجتماعية و توابعها، *مجلة التنمية الإدارية* ، السنة (٣٠) ، العدد (١٣٩) ، مصر.

العثيمين، محمد بن صالح. (١٤٣٦هـ). تفسير القرآن الكريم سورة النور . مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين الخيرية ، مكتبة الملك فهد الوطنية. القصيم. المملكة العربية السعودية،.

العدوي، أبي عبد الله مصطفى. (٢٠٠٣م)، التسهيل لتأويل التنزيل: تفسير جزء عم ،الجزء الأول من سورة النبأ إلى سورة التين. الطبعة الثانية. مكتبة مكة . طنطا. جمهورية مصر العربية.

عريبي، أسماء سالم علي. (٢٠٠٢م)، العدالة بين الأخلاق والسياسة : دراسة تحليلية نقدية من خلال محاورة الجمهورية . *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (٥) ، مركز جيل البحث العلمي ، الجزائر ، ص ص ١٥٥-١٧٧.

العطار، سلامة صابر محمد . (٢٠١١م). ثورة ٢٥ يناير – ومستقبل التعليم في مصر الأهداف الكلية العامة للتعليم بعد الثورة، *مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر المنعقد في الفترة من ١٣-١٤ يوليو ٢٠١١م* ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، جمهورية مصر العربية، ٢٤٥ – ٢٥٧.

عمر، أحمد مختار.(٢٠٠٨م)، اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، عالم الكتب، القاهرة. جمهورية مصر العربية.

عودة، نبيلة عودة مصطفى .(٢٠١٧م). صلة الإدارة التربوية بالعلوم الاجتماعية: دراسة تطبيقية على علم النفس، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، أم دورمان، السودان، ١ – ٢٨٨.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب .(٢٠٠٥م). القاموس المحيط. تحقيق مكتبة التراث في مؤسسة الرسالة. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر. بيروت. لبنان.

قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣م. بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧م المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢م".الوقائع المصرية. العدد (٩٧) "تابع" في ٢٧ ابريل ٢٠١٣م.

الكتاب المقدس . (١٩٩٥م). الكتاب المقدس " كتب العهد القديم والعهد الجديد الترجمة العربية المشتركة من اللغات الأصلية مع الكتب اليونانية من الترجمة السعينية" . العهد القديم / الجديد . الإصدار الثاني . الطبعة الرابعة . جمعية الكتاب المقدس في لبنان. دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط.

مجمع اللغة العربية . (١٩٨٩م). المعجم الوجيز. مجمع اللغة العربية . القاهرة. جمهورية مصر العربية.

مجمع اللغة العربية . (٢٠٠٤م) . المعجم الوسيط . ط (٤) . الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث . مكتبة الشروق الأهلية . القاهرة . جمهورية مصر العربية.

محبوب، راضية . (٢٠١٥م) . أثر القيادة الديموقراطية في أداء المورد البشري – دراسة حالة : الوكالة التجارية لاتصالات الجزائر ولاية بسكرة ، *مذكرة مقدمة كجزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في علوم التسيير – فرع تسيير المنظمات، تخصص تسيير الموارد البشرية*، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، جامعة محمد خيضر ببسكرة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية.

محمود، حسام أحمد حسان.(٢٠١٢م) . المساواة بين الأولاد . أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الفقه والتشريع ، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين . ص ص ١-١٨٣.

مسعود، جبران . (١٩٩٢م). الرائد : معجم لغوي عصري . ط (٧) . دار العلم للملايين . بيروت . لبنان.

المصري، رفيق محمود.(٢٠٠٧م). النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الأقصى كما يراه العاملون في الجامعة، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ص ص ٦٢٣ - ٦٦١ .

مطر، أميرة حلمي . (١٩٩٤)، جمهورية أفلاطون. مكتبة الأسرة . الهيئة المصرية العامة للكتاب. مصر.

مفرج ، جمال . (٢٠٠٩م) . نظرية العدالة عند جون راولس ، *أوراق فلسفية* ، العدد (٢١) ، مجلة علمية محكمة غير دورية، جمهورية مصر العربية.

نخبة من العلماء . (١٤٣٤هـ، ٢٠٠٣م). التفسير الميسر. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، الطبعة الخامسة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

النقيب، عبدالرحمن عبد الرحمن.(٢٠١١م) . ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، *مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر المنعقد في الفترة من ١٣-١٤ يوليو ٢٠١١م* ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، جمهورية مصر العربية،٢٠٣-٢٠٩.

النيسابوري، الحافظ أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (٢٠٦-٢٦١هـ)، صحيح مسلم : المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، نظر محمد الفريابي . (١٤٢٦هـ). المجلد الأول. دار طيبة للنشر والتوزيع. الرياض . المملكة العربية السعودية.

ويلـولر، رونالـد ج . (٢٠٠٣م)، القـيم والتقيـيم فـي ممارسـة الإدارة التربويـة، ترجمـة إبـراهيم عبـاس الزهيـري، جوزيـف ليكاتـا، عبـد النصـر زكـي العساسـي، عبـد الـودود محمـود مكـروم، ، التربيـة، المجلد (٦) ، العدد (٨)، الجمعيـة المصرية للتربيـة المقارنـة والإدارة التعليميـة، ٩-٧٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Berkovich I. (2014) "A socio-ecological framework of social justice leadership in education", *Journal of Educational Administration*, Vol. (52), Issue (3), Emerald Group Publishing Limited, pp.282-309.

Brennan, J & Mattice, L. (2015). Self-Reflection and Assessment: Critical Elements to Success in Your CareerLeadership, *Security*, Vol (52), Issue (7), Publisher: **BNP Media, pp1-2.**

Business dictionary. (2018). Framework. Retrieved February, 2, 2018 from: http://www.businessdictionary.com/definition/framework.html. P.1of1.

Calitz, T.M.L. (2017). Designing Capability-Informed Pedagogy Using Participatory Student Research. In: M. Walker, M. Wilson-Strydom (eds.), Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education. Palgrave Studies in Global Citizenship Education and Democracy. Palgrave Macmillan, London. United Kingdom.

Cambridge Dictionary. (2018). Framework. Retrieved February, 2, 2018 from: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/framework, p 1of1.

Capper C. A & Young M.D. (2014). Ironies and Limitations of Educational Leadership for Social Justice: A Call to Social Justice Educators, *Theory into Practice*, Vol (53), The College of Education and Human Ecology, The Ohio State Universitypp.158–164.

Chazan, M. (2012). Social Justice, Rights, and Diginty: A Call for a Critical Feminist Framework, Position Paper, Institute Pierre Elliott Trudeau Foundation, pp.1-31.

Cochran-Smith, M. (2009), "Toward a theory of teacher education for social justice", in Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkins, D. (Eds), *Second Handbook of Educational Change*, Vol. 23. Springer Publishing, New York, NY, pp. 445-467.

Connolly, S.R. (2012). Student's Cultural Capital: A Study of Assesment for Learning as A Field of Exchange, *a thesis submitted for the*

***degree of Doctor of Philosophy*, Centre for Learning Innovation, Faculty of Education, Queensland University of Technology, pp.1-343.**

DeMatthews D., Izquierdo E., & Knight D.S. (2017). Righting Past Wrongs: A Superintendent's Social Justice Leadership for Dual Language Education Along the U.S−.Mexico Border, education policy analysis archives, a peer-reviewed, independent, open access, *multilingual journal*, Vol. 25, No1, Arizona State University, pp1-28.

DeMatthews, D. (2015). Making Sense of Social Justice Leadership: A Case Study of a Principal's Experiences to Create a More Inclusive School, *Leadership and Policy in Schools*, VOl (14) Taylor & Francis Group, pp139–166.

DeMatthews, Mungal & Carrola, (2015). Despite Best Intentions: A Critical Analysis of Social Justice Leadership and Decision Making, *Administrative Issues Journal: Connecting Education*, Practice, and Research, Vol. 5, No. 2, pp17-37.

Diem S. & Carpenter B. W. (2012). Social Justice & Leadership Preparation: Developing a Transformative Curriculum, *Planning and Changing*, Vol. 43, No. 1/2, pp. 96–112.

Encarnación G.J. (2008). Autoethnography of a First-Time Superintendent: Challenges to Leadership for Social Justice, *Journal of Latinos and Education*, Vol (7), No (2), Taylor & Francis Group, pp. 163–176.

Ferguson C. (2008). Promoting Social Integration, Report commissioned by the United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA), *the Expert Group Meeting on Promoting Social Integration*, July 8-10, 2008, Helsinki, Finland.

Forde C. & Torrance D. (2017) Social justice and leadership development, *Professional Development in Education*, Vol (43), No (1), pp.106-120.,

Frederico, M. & Whiteside, M. (2016). Building School, Family, and Community Partnerships Developing a Theoretical Framework, *Australian Social Work*, Vol. (69), No. (1), pp. 51–66.

Freire, P. (2005). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary edition) (M. B. Ramos, Trans) New York / London: The Continuum International Publishing Group Inc. (Original work published 1970.1993 -Introduction © 2000 by Donaldo Macedo)

Furman G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities through Preparation Programs, *Educational Administration Quarterly*, 48(2), the University Council for Educational Administration, pp.191-229.

Furman, G.C. and Gruenewald, D.A. (2004), "Expanding the landscape of social justice: a critical ecological analysis", *Educational Administration Quarterly*, Vol. (40). No. (1), pp. 49-78.

Hackman, H.W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education, *Equity & Excellence in Education*, Vol. (38), University of Massachusetts Amherst School of Education, pp.103–109.

Harris S. & Hopson M. (2008). Using an equity audit investigation to prepare doctoral students for social justice leadership, *Teacher Development,* Vol. 12, No. 4, pp.341–352.

Jorgensen, A.H., (2015). Learner agency and social justice: what can creative pedagogy contribute to socially just pedagogies? *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. (23), No. (4), Routledge, pp. 531–554,

Jayavant Sh. (2016). Mapping the Complexities of Effective Leadership for Social Justice Praxis in Urban Auckland Primary Schools, *Education Science*, Vol. (6), No (11), Academic Editor: James Albright, pp1-25.

Jean-Marie G. (2006). Welcoming the Unwelcomed: A Social Justice Imperative of African-American Female Leaders at Historically Black Colleges and Universities, *Educational Foundation* Vo (20), No (1-2), caddo Gap Press, San Francisco, pp.85-104.

Jeannotte M. S. (2008). Promoting Social Integration – A Brief Examination of Concepts and Issues, *the Expert Group Meeting on Promoting Social Integration,* July 8-10, 2008, Helsinki, Finland.

Jensen, M. L. (2010). The Impact of Self-Knowledge on the Leadership Practice of Educators, *Dissertation submitted to the faculty of the school of education oft the University of ST Thomas*, in partial fulfilment of the requirement for the degree of doctor of education, pp1-140.

Kezar, A., & Carducci, R. (2007). Cultivating revolutionary educational leaders: Translating emerging theories into action, *Journal of Research on Leadership Education*, Vol (2), No (1), SAGE Publications, pp.1-46.

Leliugiene I & Kaušyliene A. (2012). Integration of Childern with DisabiIities into School Community, *Social Welfare Interdisplinary Approach,* Vol (2), No (2), pp.103-116.

Lemay J, Lorriman N, Prévost L & Ouellet M. (1998). Challenges an educational approach that facilitates social integration, Secondary Level, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Normand Gagné, ISBN 2 - 550 - 32569 – 9.

Magdaleno K. (2016). Ensuring social justice and a diverse and equitable leadership, Association of California School Administrators, Retrieved October, 28, 2017 from: http://clearvoz.com/wp-content/uploads/2016/01/Magdaleno-ACSA-article-3.pdf, pp.14- 16.

Majhanovich, S & Fox, CH. (2009), "Living Together Education and Intercultural Dialogue", in Suzanne Majhanovich · Christine Fox · Adila Pašalic´ Kreso (Eds), *Previously published in International Review of Education*, Vol. 54, Issues 3–4, Springer Publishing, Library of Congress Control Number: 2009922620, pp. 1-229.

McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). Equity traps: A useful construct for preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students. *Educational Administration Quarterly*, Vol. (40), No. (5) The University Council for Educational Administration, pp. 601-632.

McLaughlin, G.B., Kershaw, Ch., & Roberts, Dewey. (2007). Cultural Autobiographies and Oral Histories, *Theory into Practice*, Vol (46), No (3), pp. 222-229.

Mellin, E.A, Belknap, E.E, Brodie, I.L & Sholes, K. (2015). Opening School Doors to Communities and Families: A Social Capital Perspective for Multiparty Collaboration, *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, Vol. (7), No (1), pp.-1-18.

Melton, G.B. (2010). Keeping the Doors to the Community Open, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. (80), No. (4), pp. 451–461

Merriam-webster, (2018), Definition of framework, Retrieved February, 2, 2018 from: https://www.merriam-webster.com/dictionary/framework,p1 of 8.

Merriam-Webster. (2017), Definition of praxis, Retrieved November, 13, 2017 from: https://en.wikipedia.org/wiki/Praxis_(process), p2 of 6.

Merriam-Webster−Learner's Dictionary, (2018), framework, Retrieved February, 2, 2018 from: learnersdictionary.com/definition/framework, p1of1.

Nava M.A, Hendricks K, Kladifko R.E, Robert E., Nava I.L & Castillo C. (2016). Creating an Ecology for Diversity and Equity in Education, Association of California School Administrators, Retrieved October, 28, 2017 from:

https://www.slcc.edu/inclusivity/docs/creating-an-ecology-for-diversity-in-higher-education.pdf, pp.18-22.

Organization for Economic CO-Operation and Development "OECD". (2008). Ten Steps to Equity in Education, *Policy Brie*f, Public Affairs Division, Public Affairs and Communications Directorate, Retrieved October, 28, 2017 from: http://www.oecd.org/education/school/39989494 . Pdf, pp.1-8.

Organization for Economic CO-Operation and Development "OECD". (2012), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, Retrieved October, 28, 2017 from: https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf , pp.1-170.

Orzel, C.L. (2012). Exploring the Relationships between Dialogue and Inclusive School Communities, Dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Organization and Leadership, the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, pp.1-199.

Osman R., Hornsby D.J. (2017) Transforming Higher Education: Towards a Socially Just Pedagogy. In: Osman R., Hornsby D. (eds) Transforming Teaching and Learning in Higher Education. Palgrave Critical University Studies. Palgrave Macmillan, Cham.

Owen, D.S. (2009). Privileged Social Identities and Diversity Leadership in Higher Education, *the Review of Higher Education*, Vol (32), No. (2), Association for the Study of Higher Education, pp. 185–207.

Oxford Dictionaries. (2008). Framework. Retrieved February, 2, 2018 from: https://en.oxforddictionaries.com/definition/framework.p1-3.

Patricia, O. (2015). Improving Interpersonal Relationship in Workplaces, *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, Vol (5), Issue (6), Ver. II, PP 115-125

Reichard, R. J. & et.al.(2017). Believing Is Becoming: The Role of Leader Developmental Efficacy in Leader Self-Development, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. (24), No (2), pp. 137–156

Rhea Z M. (2014). Educational Equality, Equaity and Sui Generis Rights in Australian Higher Education - Theorising the Tensions and Contradictions. In Zhang H, Chan Ph. W.K & Boyle C.

(Eds.), Equality in Education: Fairness and Inclusion. (pp.35-49). Published by: Sense Publishers. The Netherlands.

Richard P. Keeling, Keeling & Associates, LLC, (2014). An Ethic of Care in Higher Education: Well-Being and Learning, *Journal of College & Character,* Vol (15), No (3), pp.141-148.

Richardson, J.W & Sauers, N.J. (2014). Social justice in India: Perspectives from school leaders in diverse contexts, *Management in Education*, Vol. 28, No (3), British Educational Leadership, Management & Administration Society, pp.106–109.

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, Vol (5), Taylor & Francis Group, LLC, pp.3–17.

Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J., & Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, Vol (40), Issue (1), SAGE Publications, pp.135-163.

Terrell, R. D., Randall B. &Lindsey, R. B. (2009). Culturally proficient leadership: The personal journey begins within. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

The Free Dictionary. (2018). Framework, Retrieved February, 2, 2018 from: https://www.thefreedictionary.com/framework. p.1of 4.

The United Nations Research Institute for Social Development. (1994). Social Integration: Approaches and Issues, UNRISD Briefing Paper No. 1, World Summit for Social Development, Geneva 10, Switzerland.

Turhan.M. (2010). Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators, *Procedia Social and Behavioral Sciences,* Vol (9), Published by Elsevier Ltd., pp. 1357–1361.

UNESCO. (1960). Convention against Discrimination in Education. Adopted by the General Conference at its eleventh session, Paris.

Vogel, L.R., (2012). Leading with Hearts and Minds: Ethical Orientations of educational Leadership Doctoral Students, *Values and Ethics in Educational Administration*, Vol (10), No (1), Center for the Study of Leadership and Ethics, Faculty of Education, University of Waikato, Hamilton, New Zealand, pp.1-12.

Wikipedia, the free encyclopedia. (2017), praxis, Retrieved November, 13, 2017 from: https://en.wikipedia.org/wiki/Praxis_(process) , p1of 4.

Yang, K & Chung, S.H. (2015). Key factors for developing a cross-cultural education program, *International Journal of Educational Management,* Vol. (29), No. (2), Emerald Group Publishing Limited, pp. 222-233.

Zembylas, M. (2010). The ethic of care in globalized societies: implications for citizenship education, *Ethics and Education*, Vol. (5), No. (3), Taylor & Francis, pp. 233–245

Zhenbin S. (1997). YAN A Dimension of Praxis and its Philosophical Implications - The Chinese Perspective on Language, *Journal of Chinese Philosophy*, (24), Dialogue hblishing Company Honolulu, Hawaii, USA, pp 191-208.

ملحق (١)

قائمة السادة محكمي الاستبانة*

م	الاسم	الرتبة العلمية / التخصص
١.	أ.د. إبراهيم رفعت	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات ـ كلية التربية جامعة بورسعيد
٢.	أ.د إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ كلية التربية جامعة حلوان
٣.	أ.د. آمال العرباوي مهدي عباس	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ كلية التربية جامعة بورسعيد
٤.	أ.د تودري مرقص حنا	أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية جامعة المنصورة
٥.	أ.د. جورجيت دميان جورج	أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية جامعة بورسعيد
٦.	أ.د. راشد صبري محمود القصبي	أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية جامعة بورسعيد
٧.	أ.د. سعاد بسيوني عبد النبي	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ كلية التربية جامعة عين شمس
٨.	أ.د٠ عبد الجواد سيد بكر	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ كلية التربية جامعة كفر الشيخ
٩.	أ.د. عبدالتواب عبداللاه عبدالتواب	أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية جامعة أسيوط
	أ.د. فاروق شوقي البوهي	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ كلية التربية جامعة الإسكندرية.
١٠.	أ.د. محمد عطوة مجاهد	أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية جامعة المنصورة
١١.	أ.د. هنداوي محمد حافظ	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ كلية التربية جامعة حلوان

* روعي ترتيب السادة المحكمين أبجدياً.

ملحق (٢)

قائمة السادة محكمي إطار العمل*

م	الاسم	الرتبة العلمية / التخصص
١.	أ.د إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ كلية التربية جامعة حلوان
٢.	أ.م.د ابراهيم أحمد السيد	أستاذ مساعد الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية جامعة الأزهر- تفهنا الأشراف
٣.	أ.د. آمال العرباوي مهدي عباس	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية ـ كلية التربية جامعة بورسعيد
٤.	أ.د تودري مرقص حنا	أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية جامعة المنصورة
٥.	أ.د. جورجيت دميان جورج	أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية جامعة بورسعيد
٦.	أ.د. السيد محمد أبو هاشم	أستاذ علم النفس – كلية التربية جامعة الزقازيق.
٧.	أ.د. راشد صبري محمود القصبي	أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية جامعة بورسعيد
٨.	أ.م.د. عصام سيد أحمد السعيد	أستاذ مساعد أصول التربية ـ كلية التربية جامعة بورسعيد
٩.	أ.د. فراج سيد محمد فراج	أستاذ علم الاجتماع السياسي كلية الآداب جامعة قناة السويس
١٠.	أ.د. كمال عبد الوهاب	أستاذ الإدارة التربوية ـ كلية التربية جامعة العريش
١١.	أ.د. هدي عبد الحميد	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم ـ كلية التربية جامعة بورسعيد

* روعي ترتيب السادة المحكمين أبجدياً.