برامج إعداد قادة المدارس الجدد في كل من سنغافورة وهونج كونج ومصر "دراسة مقارنة"

إعداد

د/ نسمة عبد الرسول عبد البر محمد

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية جامعة بنها

مستخلص البحث باللغة العربية:

استهدف البحث الحالي التعرف على الأسس النظرية لبرامج إعداد قادة المدارس الجدد في الفكر الإداري المعاصر، والتعرف على ملامح خبرة سنغافورة في برامج إعداد قادة المدارس الجدد، والتعرف على خبرة هونج كونج في برامج إعداد قادة المدارس الجدد، والكشف عن جهود جمهورية مصر العربية في برامج إعداد قادة المدارس الجدد، والتوصل إلى تصور مقترح لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر في ضوء خبرة كل من سنغافورة وهونج كونج.

واعتمد البحث الحالي على المنهج المقارن. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر غير ملبية لاحتياجاتهم التدريبية، كما يؤخذ على تلك البرامج أن مدتها غير كافية لإعداد قائد مبدع ومدرك لأبعاد العمل في المدرسة، ويضاف إلى ذلك أنها تعتمد على الأساليب التقليدية، مع قلة الاهتمام بقياس أثر التدريب.

وأوصى البحث بضرورة اعتماد وتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح الذي أسفر عنه هذا البحث لإعداد قادة المدارس الجدد، وضرورة اعتبار كليات التربية الشريك الفاعل في عملية إعداد القيادات المدرسية. وإعفاء المشاركين في برامج الإعداد المقدمة من الأكاديمية المهنية للمعلمين من أية رسوم، وتقديم حوافز مادية ومعنوية مناسبة للمتميزين منهم، وضرورة المزج بين المعرفة النظرية، والممارسات التطبيقية، والزيارات الميدانية العالمية والمحلية، وترسيخ مبدأ تبادل الخبرات والتجارب الناجحة عند تصميم برامج إعداد قادة المدارس الجدد.

الكلمات المفتاحية:

برامج Programs – إعداد –Preparation قادة المدارس الجدد New school leaders

Research Title: Programs for preparing new school leaders in Singapore, Hong Kong and Egypt, "a "comparative study

The current research aimed to identify the theoretical foundations of the programs for preparing new school leaders in contemporary administrative thought, the research also aimed to identify the features of Singapore's experience in the field of programs to prepare new school leaders,

And learn about Hong Kong's experience in the field of programs to prepare new school leaders, and revealing the efforts of the Arab Republic of Egypt in the field of programs to prepare new school leaders, And to arrive at a proposed vision for the development of programs to prepare new school leaders in Egypt in light of the experience of Singapore and Hong Kong.

The current research relied on the comparative method.

The research reached a set of results, the most important of which is that the programs for preparing new school leaders in Egypt do not meet their training needs. It is also taken that the duration of these programs is insufficient to prepare a creative leader who is aware of the dimensions of work in the school, in addition to that, they depend on traditional methods, with a lack of interest Measuring the effect of training.

The research recommended the necessity of adopting and implementing the proposed training program that resulted from this research to prepare new school leaders, and the necessity of considering faculties of education as an active

partner in the process of preparing school leaders. Exempting participants in the preparation programs offered by the Professional Academy for Teachers from any fees, providing appropriate material and moral incentives for the distinguished among them, and the necessity of mixing theoretical knowledge, applied practices, global and local field visits, and consolidating the principle of exchanging experiences and successful experiences when designing programs to prepare new school leaders.

key words:

Programs- Preparation - New school leaders

برامج إعداد قادة المدارس الجدد في كل من سنغافورة وهونج كونج ومصر "دراسة مقارنة"

إعداد

د/ نسمة عبد الرسول عبد البر محمد

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية جامعة بنها

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:

يشهد العالم سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة، والتي أفرزت تحديات جديدة على المجتمع، ولابد للنظام التعليمي أن يواكب تلك التغيرات، ولا سبيل له في تحقيق ذلك دون إحداث تطوير حقيقي في مجال إعداد القيادات المدرسية؛ لما لها من دور فاعل في تطوير العملية التعليمية؛ ولذا فقد اتجهت العديد من الدول إلى الاهتمام بوضع برنامج شامل لبناء وإعداد القيادات التربوية.

فالقيادة صناعة محلية تنبت وتنمو في أروقة المؤسسات التعليمية وفى ميدان العمل التربوي، وتتضاعف أهمية هذه الصناعة في عصرنا هذا الذي تفوقت فيه الموارد البشرية والمعرفية على الموارد الطبيعية، ورأس المال؛ مما يدفعنا للتفكير بإعادة بناء القائد الجديد؛ ليتخطى أعتاب القرن القادم باقتدار. (عماد الدين، ٢٠١٠، ص٣٥).

لذا فقد أصبح إعداد القيادة المدرسية يمثل أولوية قصوى بين البلدان الأكثر تقدمًا، وقد دفعت هذه التطورات صانعي السياسات في العديد من البلدان إلى محاولة تحديد وتعزيز العوامل الأكثر أهمية للقيادة المدرسية الفعالة من أجل تحسين جودة التدريس والتعلم ونتيجة لذلك أصلحت العديد من البلدان هياكل حوكمة التعليم لديها، وتوجهت نحو المزيد من اللامركزية، مع تحميل المدارس مزيدًا من المساءلة

عن النتائج. الأمر الذي يستلزم إعادة تحديد مسؤولياتهم ومراجعة السياسات المتعلقة بتدريبهم وتوظيفهم وتطويرهم المهني. (UNESCO,2016, p13)

وبإلقاء نظرة عامة على إعداد المديرين لتولي مهام القيادة المدرسية في معظم دول العالم مثل أمريكا وإنجلترا والسويد وأستراليا نجد أنها عملية منهجية ومنظمة، وفي آسيا، كانت هونغ كونغ وسنغافورة في طليعة البلدان النامية في الاهتمام ببرامج إعداد القيادات المدرسية، ففي هونغ كونغ تم وضع الأسس المفاهيمية لتعليم القيادة لمديري المدارس من قِبل إدارة التعليم في هونج كونج بعد زيارات دراسية لبرامج مماثلة في إنجلترا واسكتلندا والنمسا.(Ibrahim,2011, pp292-293)

وقد عززت هونغ كونغ قدرة المديرين القيادية من خلال جعل جميع المديرين بما في ذلك المديرين الجدد وذوي الخبرة والعاملين يخضعون لبرنامج قيادة جديد عند تنفيذ سياسات الإصلاح من خلال برامج منظمة يتم تحديدها بشكل فردي من خلال عملية تخطيط منهجية للتطوير المهني. فكان على المديرين الطموحين الحصول على "شهادة القيادة Certification for Principal-ship التي تضمنت تحليلًا للاحتياجات التدريبية، بالإضافة إلى برنامج "الإعداد للقيادة لتنفيذ أجندة الإصلاح وقيادة التغيير في المدارس.(Jayapragas:2016, p101)

كما تقدم سنغافورة مثالا جيدا على أمة شابة تحولت من بلد فقير بموارده الطبيعية إلى بلد متقدم اقتصاديا وتعليميا في غضون ٥٠ عاما، واعتمدت قصة نجاح سنغافورة على الاستثمار في رأس المال البشري وبناء نظام تعليمي عالي المستوى، فالتعليم في سنغافورة هو أداة بناء الدولة من خلال إنتاج قوة عمل متخصصة ومتكيفة ومنتجة لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة وتعزيز القدرة التنافسية للاقتصاد السنغافوري. (Tan, Choy, 2016, p12)

وتبذل سنغافورة جهدًا كبيرًا في اختيار وإعداد قادة المدارس منذ سنواتهم الأولى في مهنة التدريس وعلى مدار حياتهم المهنية حيث تهدف برامج إعداد قادة المدارس المقدمة في سنغافورة إلى تطوير قادة تربويين لديهم القدرة على قيادة وإدارة التغيير في بيئة معقدة ومتطورة، وتشمل البرامج المقدمة لقادة المدارس: (برنامج القادة في التعليم Leaders in Education Programme (LEP، وبرنامج (بناء جسور التعليم: الابتكار لقادة المدارس) Building Education Bridges: Innovation for School Leaders(BEB) كما تقدم برامج: (الإدارة والقيادة

في المدارسMLS) Management and Leadership in Schools Programme للقيادة الوسطى كما تقدم عدة برامج لقادة المعلمين. (National Institute of Education Singapore, 2013, p2)

وينصب تركيز هذه البرامج على إعداد قادة المدارس – سواء كانوا مديرين أو رؤساء أقسام أو رؤساء مستويات – لضمان أن مدارس الدولة ذاتية التحسين ومبتكرة وقابلة للتكيف، والبرامج مترابطة للغاية، وتختار وزارة التربية المرشحين وترعاهم بالكامل. (Jensen, Downing, Clark, 2017, p10)

وانطلاقا من أهمية القيادة المدرسية في تطوير العملية التعليمية فقد أشارت خطة التنمية المستدامة في مصر إلى ضرورة التركيز على كفاءة المعلمين والقادة التربويين من خلال إنشاء المركز الوطني لإعداد القادة التربويين، وزيادة نسبة القادة التربويين الحاصلين على دراسات عليا في الإدارة التعليمية وفروعها. (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠، ص٣٧). كما أكدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر على تقديم خدمات التنمية المهنية للمعلمين والقيادات التربوية من خلال مجموعة من المشروعات والأنشطة التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين ،ومركز إعداد القيادات التربوية وضرورة الحصول على شهادة الصلاحية لشغل وظائف الإدارة المدرسية حيث استهدفت نحو ١٢٠٠٠معلم ، بالإضافة إلى تدريب القيادات التربوية على برامج القيادات، حيث استهدفت تدريب نحو ١٥ ألف متدرب من القيادات التربوية على البرامج التخصصية الخاصة بالإدارة ومهارات القيادة المختلفة وذلك في عام ٢٠٢٥/٢٠٢٦(وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٢، ص ص ١١٠،٥٠)

وبالرغم من ذلك فإنه يوجد عزوف من العاملين بالتدريس عن قبول منصب مدير المدرسة كما أن هناك بعض القصور فيما يتعلق بالبرامج التي تقدمها الأكاديمية المهنية لإعداد القيادات المدرسية ومنها غياب قياس أثر برامج التدريب ميدانيا، وضعف الاستجابة السريعة لاحتياجات الميدان التربوي، وغياب عنصر التدريب على مستوى المدرسة بالرغم من وجود وحدة التدريب بها، وعدم إشراك المعلمين في تصميم البرامج التدريبية، وضعف استغلال الطاقات البشرية والمادية في مجال التدريب بفعالية وكفاءة. (الهلالي، ٢٠١٧، ص ص ٨-٩).

ومن ثم فإن منظومة إعداد وتطوير قادة المدارس يواجهها العديد من التحديات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها مما أثر سلبا على أدائهم، ومن ثم تظهر الحاجة إلى التعرف على خبرات جديدة في إعداد القيادات المدرسية للتغلب على هذه التحديات.

مشكلة البحث:

لقد أكدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر على ضرورة إعداد معايير صارمة لاختيار وإعداد القيادات المدرسية تقوم على الكفاءة والرؤية والقدرة على التغيير، بالإضافة إلى مراجعة مهام ومسئوليات جميع مستويات القيادة لتتماشي مع متطلبات التطوير، وتعيين القيادات بناء على مشروع حقيقي للتطوير، وتوفير نظم لمحاسبة القيادة على النتائج. (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ص١٨٤). وقد تم تصميم برامج لإعداد القيادات المدرسية تستهدف القيادات المدرسية "مديري ووكلاء المدارس"، والمرشحون لتولي قيادات مدرسية ومنها برنامج" مهارات القيادة لمديري المدارس"، ويعد شرطا للترقية لمنصب مدير مدرسة، وهو برنامج معتمد بواسطة مستشاري دعم التعليم بالتنسيق مع الأكاديمية المهنية للمعلمين ويهدف إلى تنمية معارف ومهارات مديري المدارس بما يمكنهم من ممارسة عملهم بكفاءة وفاعلية. (الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠١٣، ص ٢). وفي عام ٢٠١٩ قامت الأكاديمية المهنية للمعلم بتصميم برنامج "مهارات القيادة لمديري المدارس "المستوى المتقدم" وهو برنامج يستهدف القيادات المدرسية "مديري ووكلاء المدارس"، والمرشحون لتولي قيادات مدرسية. (الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠١٩، ص١). ولكن في ظل جائحة كورونا قدمت الأكاديمية المهنية للمعلمين عبر منصتها الإلكترونية – وهو النظام المتبع حاليا – مجموعة من البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد ومنها البرامج الرقمية للقيادات التربوية: وهي مخصصة للمتقدمين للترقي في الوظائف القيادية والإشرافية (مدير/ وكيل مدرسة، ومدير وكيل إدارة تعليمية، وأساسيات التوجيه الفني). (الأكاديمية المهنية للمعلم، ٢٠٢١، البرامج الرقمية، متاح على: http://pat.edu.eg/platform/programs

ولكن على الرغم من الجهود التي تُبذل في مجال إعداد قادة المدارس الجدد في مصر إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تؤثر سلبا على فاعلية برامج الإعداد، ومنها ما يلي:

- ضف البرامج التدريبية الهادفة إلى إعداد المرشحين المحتملين لقيادة المدرسة في مؤسسات التعليم العام. (عبد الفتاح ،٢٠١٩ص ١٣٢)
- غياب الرؤية الشاملة في برامج تأهيل الكوادر التربوية المختلفة. (جمهورية مصر العربية، الخطة الاستراتيجية للتعليم ٢٠٢٠/٢٠٣٠، ص٦٠)
- قصور الإعداد المهني والإداري، وإغفال التنمية الإدارية للقيادات المدرسية؛ نتيجة لضعف برامج الإعداد المقدمة لهم، ومحدودية تلبيتها لاحتياجاتهم المهنية وخاصة التي تتعلق بالاتجاهات الإدارية الحديثة وسبل تطبيقها داخل المدارس ، كما أن معظمها تم تنفيذه على أيدي غير متخصصين في الإدارة المدرسية مما أشعرهم بضعف العائد من تلك البرامج ، كما أن البرامج التدريبية التي يلتحق بها أعضاء الإدارة المدرسية لا تمكنهم من اكتساب كافة المهارات اللازمة في جميع المجالات الإدارية والتعليمية والمالية سواء كانت هذه البرامج على المستوى المحلى أو المركزي. (مصطفى، ٢٠١٩، ص ص ٥٧-٥٨)
- أن برامج الإعداد عادة ما تتم بعد ساعات العمل وهو ما يُشعر القيادات المدرسية دائما بالتعب والإرهاق، خاصة أن معظمهم من كبار السن، كما أن معظم البرامج تهتم بالكم وليس الكيف بالإضافة إلى قلة التحفيز المعنوي والمادي المقدم لهم. (مصطفى، ٢٠٢٠، ص ص ٢٤، ٥١-٦٨)
- ضعف برامج الإعداد التي تُقدم للقيادات المدرسية؛ وذلك نظرا لعدم شموليتها لكافة مجالات الإدارة المدرسية وعملياتها، وعدم اتباعها للأساليب الحديثة في التدريب حيث تقتصر على أسلوب المحاضرة النظرية الذي يبتعد عن الجانب التطبيقي مما لا يُشعر المرشحين بجدواها ويترك لديهم انطباعا بشكلية التدريب. (لاشين، ومحمد ،٢٠١٩، ص ص ١٣٢،١٤١).
- أن برامج الإعداد لا ترتكز على نتائج البحوث التربوية الحديثة، وأن نتائج تقويم أداء الملتحقين بالبرامج لا يتم استخدامها كتغذية راجعة لتطويرها. (عبد المولى ،٢٠١٤)

ويتضح مما سبق أنه بالرغم من أن أهمية إعداد القيادات المدرسية في مصر وتأهيلهم لمواجهة التحديات العالمية والإقليمية والمحلية إلا أن كيفية إعدادهم وبناء قدراتهم القيادية ما زالت دون المستوى المطلوب حيث أن البرامج المقدمة غير كافية لممارسة قادة المدارس لوظائفهم الجديدة.

وفي ضوء ما سبق تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر في ضوء خبرة كل من سنغافورة وهونج كونج؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأسس النظرية لإعداد قادة المدارس الجدد في الفكر الإداري المعاصر؟
- ما أهم ملامح خبرة سنغافورة في برامج إعداد قادة المدارس الجدد؟
- ما أهم ملامح خبرة هونج كونج في برامج إعداد قادة المدارس الجدد؟
- ما جهود جمهورية مصر العربية في برامج إعداد قادة المدارس الجدد؟
- ما أوجه التشابه والاختلاف في برامج إعداد قادة المدارس الجدد في سنغافورة وهونج كونج ومصر؟
- ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- التعرف على الأسس النظرية لإعداد قادة المدارس الجدد في الفكر الإداري المعاصر.
- التعرف على ملامح خبرة سنغافورة في برامج إعداد قادة المدارس الجدد.
- التعرف على ملامح خبرة هونج كونج في برامج إعداد قادة المدارس الجدد.
- الكشف عن جهود جمهورية مصر العربية في مجال برامج إعداد قادة المدارس الجدد.
- التعرف على أوجه التشابه والاختلاف في برامج إعداد قادة المدارس الجدد في سنغافورة وهونج كونج ومصر.
- التوصل إلى تصور مقترح لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر بما يتفق مع الثقافة المصرية.

أهميـة البحـث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

- اهتم البحث بدراسة مجال إعداد قادة المدارس الجدد لما له من أهمية في تحسين العملية التعليمية خاصة مع الاهتمام الحالي بتحسين جودة أداء القيادة المدرسية في مصر.

- تزايد حاجة النظام التعليمي إلى الاستثمار الفعال لموارده البشرية لاسيما الكوادر التي تتولي قيادة المدارس وذلك من خلال البحث عن آليات جديدة لتطوير برامج الإعداد للقيادة.
- الكشف عن مواطن الضعف في البرامج المتبعة في إعداد قادة المدارس الجدد، ومن ثم يمكن الاستفادة من نتائج البحث وما يقدمه من مقترحات من قبل القيادات التربوية والجهات المسئولة عن التنمية المهنية وذلك عند إعداد القيادات الجدد بالمدارس، وبما يؤدى إلى تحقيق التوافق المهني والرضا الوظيفي وتحملهم لأعباء المهنة.
- متابعة الجهود العلمية التي تم إجراؤها في هذا المجال.

منهـج البحـث وخطواته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج المقارن نظراً لطبيعة المشكلة والتي تتطلب دراسة إعداد قادة المدارس الجدد في مصر في ضوء خبرة سنغافورة وهونج كونج، ويقع البحث ضمن نطاق الدراسات المقارنة التي تتناول نظم التعليم في عدد من الدول ولهذا استخدمت الباحثة مدخل جورج بيرداي George Bereday في الدراسات التربوية المقارنة. ويركز هذا المدخل على التجميع الدقيق والمنظم للمعلومات والبيانات التربوية المتشابهة في كل دولة من دول المقارنة، ومن ثم يمكن توضيح خطوات مدخل جورج بيرداي في دراسة التربية المقارنة على النحو التالي: **الوصف:** ويتضمن جمع البيانات والمعلومات الخاصة بإعداد قادة المدارس الجدد، و**التحليل** وتتضمن تحليل خبرة سنغافورة وهونج كونج في مجال في إعداد قادة المدارس الجدد وذلك للاستفادة منها ،**والموازنة والمناظرة:** وهذا يتطلب وضع معايير للمقارنة وذلك بترتيب وتنظيم المحاور التي تتم على ضوئها عملية المقارنة على أسس موحدة ووضعها فى تصنيفات متماثلة ثم **المقارنة** وتتضمن إجراء التحليل المقارن لوضع الإجراءات المقترحة في ضوئه.(مرسي، ٢٠٠٥،ص ص ٤٧- ٤٩)

وقد سار البحث وفقا للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الإطار العام للبحث ويشمل المقدمة، والمشكلة، وأهداف البحث ومنهجه وحدوده ومصطلحاته والدراسات السابقة وأخيرا خطوات البحث.

الخطوة الثانية: القيام بتحليل الظاهرة موضوع البحث (برامج إعداد قادة المدارس الجدد) في الفكر الإداري المعاصر.

الخطوة الثالثة: وصف وتحليل ثقافي لبرامج إعداد قادة المدارس الجدد في سنغافورة.

الخطوة الرابعة: وصف وتحليل ثقافي لبرامج إعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج.

الخطوة الخامسة: عرض واقع الجهود المبذولة في برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر.

الخطوة السادسة: إجراء مقارنة تفسيرية بين سنغافورة وهونج كونج ومصر في برامج إعداد قادة المدارس ويتضمن أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية والقوي والعوامل الثقافية وكذلك أوجه الاستفادة.

الخطوة السابعة: تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر في ضوء الإطار النظري والاستفادة من خبرتي سنغافورة وهونج كونج وما توصل إليه البحث من نتائج وبما يتوافق مع طبيعة المجتمع المصري.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث في الآتي:

- **الحد المجالي/ الموضوعي:** تم تناول برامج إعداد قادة المدارس الجدد من خلال المحاور التالية:
  - مبررات الاهتمام بإعداد قادة المدارس الجدد.
  - أدوار ومسئوليات قادة المدارس الجدد.
  - نظام اختيار قادة المدارس الجدد.
  - الجهات المسئولة عن إعداد قادة المدارس الجدد.
  - برامج إعداد قادة المدارس الجدد.
  - القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في إعداد قادة المدارس الجدد.
- **الحد المكاني:** اقتصر البحث الحالي في تناوله للخبرات الأجنبية في مجال إعداد قادة المدارس الجدد على ما يلي:
  - **سنغافورة:** وترجع مبررات اختيار دولة سنغافورة إلى أنها تتصدر القائمة كأفضل الأنظمة التعليمية في العالم وتهتم اهتماما واضحا بإعداد القادة الجدد

فهي واحدة من الأنظمة القليلة في العالم التي تدير مسارات وظيفية للقوى العاملة في التدريس وتعد برامج إعداد القيادات المدرسية بها من أفضل البرامج لتهيئة القادة الجدد.

- **هونج كونج:** يعد النظام التعليمي بها واحدا من أفضل الأنظمة التعليمية وفقا لتقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، كما تعطى هونج كونج أهمية فائقة للقيادة المدرسية وبدأت تأخذ بأسلوب الإدارة القائمة على المدرسة إيمانا منها بأهمية القائد التربوي كما ينال قادة المدارس الجدد اهتماما ملحوظا من حيث التدريب والإعداد.

- **الحد الزمني:** زمن إجراء البحث في الفترة من ٢٠٢٠– ٢٠٢٢.

مصطلحات البحث:

وتمثلت في الآتي:

- **البرامج:Programs** ويقصد بها مجموعة الخبرات والمهارات والقدرات المنظمة التي تقدم لمديري المدارس بقصد تنمية وتطوير مهاراتهم الإدارية والتربوية بطرائق منهجية وعلمية هادفة وبما يمكنهم من تحقيق أهداف التعليم بكفاءة وفاعلية. (شهاب، ٢٠٠٩، ص١٢)

ويعرف البرنامج أيضا بأنه مجموعة الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقا للائحة أو خطة مشروع يهدف تنمية مهارات أو يتضمن سلسلة من المقررات، ترتبط بهدف عام أو مخرج نهائي، والبرنامج هو نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما. (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣، ص ص٧٤،٧٧)

وتعرف البرامج إجرائيا بأنها مجموعة الخبرات والمهارات والمعارف والاتجاهات المقدمة لقادة المدارس الجدد بهدف تأهيلهم وإعدادهم لأداء أدوارهم القيادية الجديدة بكفاءة وفاعلية وتحدد بإطار زمني وتكلفة مقدرة.

- **الإعداد preparation:** يشير مصطلح الإعداد أو التدريب التمهيدي إلى المرحلة الأولى من عملية التدريب أثناء الخدمة وهي مهمة لتنمية ثقافة تطوير مهني قوية (تان، ٢٠٠٩، ص٥٧)

والإعداد هو تدريب الأفراد على ممارسة الأعمال والمهن المختلفة ومنها التعليم، التي يزودون من خلالها بالمعلومات والثقافات العامة التخصصية والتطبيقات العملية التي تساعدهم على تحقيق أهداف المهنة وتتم عملية التدريب داخل مؤسسات متخصصة سواء كانت معاهد أو جامعات أو مراكز تدريب. (الجهوية، ٢٠٠٩، ص١٠٦)

- **قادة المدارس الجدد:** تُعرِّف القيادة بأنها عملية توظيف وتوجيه مواهب وطاقات المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور نحو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة. وهي تختلف عن مفهوم إدارة المدرسة والذي يختص بممارسة الرقابة والإشراف. حيث أن مفهوم القيادة المدرسية يعني التأثير والديناميكية والتمكين والنشاط المؤيد لإصلاح المدرسة وتحسين الأداء، لا سيما فيما يتعلق بنتائج التعلم الأفضل.(UNESCO,2016, p13)

بينما يعرف **القائد المدرسي:** بأنه الشخص المعين رسميا من قبل وزارة التربية والتعليم ليكون مسئولا عن جميع جوانب العمل في مدرسته لتحقيق بيئة تعليمية أفضل والعمل على توفير الإمكانات والظروف لبلوغ الأهداف المرسومة. (محمد، والحبيب، ٢٠١٧، ص ١٨٦). ويمكن تعريف قادة المدارس الجدد إجرائيا بأنهم الأشخاص المعينين حديثا من قبل وزارة التربية والتعليم لقيادة المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة من المديرين والوكلاء.

ويعرف تعريف إعداد قادة المدارس الجدد إجرائيا: بأنه تزويد القائمين على إدارة المدرسة من المديرين والوكلاء الجدد بالمعارف والخبرات والمهارات التربوية والقدرات الفنية والتربوية اللازمة للقيام بأدوارهم القيادية الجديدة في المدرسة من خلال تقديم برامج متخصصة في القيادة وذلك بهدف تأهيلهم وإعدادهم لأداء أدوارهم الوظيفية الجديدة وذلك وفقا لإطار منهجي منظم.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على أدبيات الفكر التربوي اتضح أن هناك مجموعة من الدراسات العلمية العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث وتم عرضها وفقا لترتيبها زمنيا من الأحدث إلى الأقدم وتتمثل فيما يلي:

أولا الدراسات العربية:

- **دراسة (محمد، ومنصور،٢٠٢٠، ص ص ٢٢٤- ٢٤٨)**

هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم التدريب التطبيقي ، والتعرف على التجارب العالمية في التدريب التطبيقي للقيادات المدرسية ،التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير التدريب التطبيقي في برنامج خبرات لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ،وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن التدريب التطبيقي في برنامج "خبرات" هو نوع من أنواع التطوير المهني المستند إلى المعايشة لقادة المدارس بالمؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة ، كما توصلت إلى وجود بعض الصعوبات التي تواجه تطبيق التدريب التطبيقي في برنامج "خبرات" والتي من أهمها ضعف الحوافز وتركيز البرنامج على المعلومات الثقافية دون التركيز على المهارات المهنية والعملية ،كما توصلت الدراسة لمجموعة من المقترحات لتطوير هذا البرنامج.

- **دراسة (لاشين، ومحمد،٢٠١٩، ص ص ١٢٨-١٦١)**

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية وذلك من خلال تعرف الأسس الفلسفية للتدريب الاحترافي والوقوف على أهمية أساليب التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية ومتطلبات تطبيقه في المدارس المصرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع تطبيق استبانة على عينة من الخبراء في مجال التدريب ومديري المدارس في التعليم العام بمحافظة بني سويف بلغت نحو ٨٢ عضوا ، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية أساليب التدريب الاحترافي كانت كبيرة، كما توصلت إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تقف حائلا أمام تطبيق التدريب الاحترافي الفعال بالمدارس المصرية كما توصلت إلى عدة آليات مقترحة لتطبيقه.

- **دراسة :(شاكر، ٢٠١٨):** هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم البرامج التدريبية لمدراء المدارس من وجهة نظرهم في مديرية تربية جنوب الخليل وتقديم مقترحات ملائمة لتطوير العملية التدريبية تساعد القائمين على التدريب في وزارة التربية والتعليم بالاستفادة منها في تطوير تلك البرامج ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مع تطبيق استبانة على عينة من مديري المدارس بلغت ١٥٣ مديرا ، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج

منها أن واقع البرامج التدريبية غير مرضي تماما ،حيث لا يتم تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل فعلي ، واستخدام الأساليب التقليدية التي تفتقر إلى التطبيق العملي والواقعي ،بالإضافة إلى عدم وجود خطة معلنة وواضحة للجميع فيما يخص البرامج التدريبية.

- **دراسة :(رزق، ٢٠١٧، ص ص١-١٧):** هدفت الدراسة إلى محاولة وضع تصور مقترح لتطوير البرامج التدريبية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين للقيادات التربوية وذلك من خلال التعرف على الواقع الحالي للبرامج التدريبية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين لتطوير القيادات التربوية والكشف عن أهم المشكلات التي تواجه البرامج التدريبية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين للقيادات التربوية ووضع تصور مقترح لتطوير هذه البرامج في ضوء معايير الجودة واستخدمت المنهج الوصفي، مع تطبيق استبانة على عينة من مديري ووكلاء المدارس ومديري ووكلاء الإدارات وعدد من المدربين بلغت نحو ٣٢٢ عضوا وقد توصلت الدراسة إلى وجود بعض الصعوبات التي تواجه تنفيذ تلك البرامج ومنها بُعد أماكن التدريب على المتدربين ،و تنوع فئات المتدربين من تخصصات مختلفة في البرنامج التدريبي الواحد ،وضعف كفاءة بعض المدربين في البرامج التدريبية.
- **دراسة :(نبوي،٢٠١٦، ص ص ٥٧-١٦٠):** استهدفت الدراسة تقديم سيناريوهات لإعداد الصف الثاني من القيادات التربوية في ضوء اتجاهات الفكر الإداري الحديث. واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن المؤسسات التعليمية المصرية تعاني من قصور في آليات مسح وتحليل بيئتها التنظيمية، لتحديد العاملين المتميّزين وإعدادهم كصف ثانٍ من القيادات التربوية. ومن ثم، فإنّ الممارسات المتصلة بالتخطيط للتتابع القيادي الوظيفي توصف بالتقليدية والشكلية، وعدم الفعالية؛ الأمر الذي يعوق نجاح هذه المؤسسات على المدى الطويل وانتهت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات بهدف تطوير برامج التخطيط للتتابع القيادي الوظيفي
- **دراسة (عبد المولى،٢٠١٤).** هدفت الدراسة إلى التعرف علي واقع برامج إعداد مدير المدرسة في المرحلة الابتدائية في مصر ،والتعرف على بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير برامج إعداد مدير المدرسة في المرحلة الابتدائية و التوصل إلي تصور مقترح لتطوير برامج إعداد مدير المدرسة في المرحلة الابتدائية في مصر. واستخدمت المنهج الوصفي

،وتوصلت الدارسة إلي العديد من النتائج منها أن برامج الإعداد والتدريب لا ترتكز علي نتائج البحوث التربوية الحديثة ،و ضعف مهارات المديرين في التخطيط السنوي القائم علي التقييم الذاتي ،أن نتائج تقويم أداء الملتحقين بالبرنامج لا يتم استخدامها كتغذية راجعة لتطوير البرنامج.

ثانيا الدراسات الأجنبية:

- **دراسة: (Wibowo, and et.all,2021, pp 612–620)**

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير برنامج تدريب المديرين (PPKS) بيوجياكارتا على تحسين أدائهم. واستخدمت المنهج الوصفي مع تطبيق استبانة على عينة من مديري المدارس بلغت نحو ٣٨٠ مديرا في منطقة استيميوا يوجياكارتا ، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط أداء المديرين كان معتدلاً ، مما يعني أن التدريب كان له تأثير إيجابي على أدائهم ، ولكن هذا التأثير لم يكن كبيرًا. وقد يكون هذا بسبب مشاركة الأفراد في التدريب للوفاء بالتزامات الوظيفة، وليس بسبب دافع جوهري لزيادة كفاءتهم. كما لم يؤدي البرنامج إلى تحسين أداء مديري المدارس بشكل جيد. حيث يميل أداء المدير إلى أن يكون في الفئة المتوسطة، مع النجاح في جوانب إدارة الطلاب، واستخدام المرافق والموارد المالية، وتخطيط تطوير المدرسة. أما جوانب الأداء التي تصنف على أنها منخفضة هي استخدام تكنولوجيا المعلومات وتنمية ريادة الأعمال. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة إلى تدريب مديري المدارس

- **دراسة(. Gates, and et.al,2019,pp1–121):**

هدفت الدراسة إلى فهم العلاقة بين برنامج المديرين الطموحين للقادة الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية – الذي تم تنفيذه بدءًا من السنة الدراسية ٢٠١٢ – ٢٠١٣ – ونتائج المدرسة والطلاب من خلال مقارنة أداء مديري الدارس الجدد ممن حصلوا على البرنامج بالمدراء الجدد الآخرين في نفس المنطقة فيما يتعلق بمعدل الإنجاز للمدارس والطلاب، بالإضافة إلى رضا المشاركين والمناطق عن برنامج مدراء المدارس الطموحين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وحللت نتائج المدارس والطلاب في المناطق التي كان لها جميعًا شراكة نشطة مع القادة الجدد أثناء الدراسة: وتشمل مدارس بالتيمور سيتي العامة في ماريلاند، مدارس شارلوت مكلنبورغ في نورث كارولينا، مدارس شيكاغو العامة في إلينوي، مقاطعة مدارس كولومبيا العامة، وإدارة التعليم بمدينة نيويورك، ومدرسة أوكلاند الموحدة في كاليفورنيا، ومدارس مقاطعة برينس جورج العامة في ماريلاند، ومدارس مقاطعة

شيلبي في تينيسي. وتوصلت في نتائجها إلى تفوق الطلاب في مدارس K-8 بقيادة مديري المدارس الذين أكملوا برنامج "الطموحين للمديرين" على الطلاب في مدارس رياض الأطفال حتى الصف الثامن بقيادة مدراء جدد آخرين. كما توصلت إلى أن البرنامج حقق معدل إتمام مرتفع، حيث عبر كل من المشاركين وشركاء المنطقة عن وجهات نظر إيجابية حول البرنامج، وكانت معدلات الاحتفاظ بالمدراء المدربين على مستوى القادة الجدد في مدارسهم مرتفعة نسبيًا.

- **دراسة (Bush,2018,pp66-71):** هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات العالمية المختلفة لإعداد القادة الجدد وتهيئتهم لدورهم الجديد، بالإضافة إلى التعرف على المراحل المرتبطة بالتنشئة التنظيمية للمديرين الجدد، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت إلى أن القيادة أمر أساسي لتحسين أداء المدرسة ونتائج تعلم الطلاب، كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن أن يقلل التدريب المخطط من الشعور بالعزلة الذي ينتاب العديد من المدراء الجدد. كما توصلت الدراسة إلى وجود تنوع في أنماط إعداد وتطوير القيادة بشكل كبير عبر السياقات الوطنية وأن هناك اعتراف متزايد بالحاجة إلى إعداد متخصص للقيادة، لكن محتوى البرنامج وعملياته تختلف اختلافًا كبيرًا. في الأنظمة المركزية، مثل الصين وفرنسا وسنغافورة وفي الأنظمة اللامركزية.
- **دراسة (Lingam, and a Lingam,2014,pp1-17)**

هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات قادة المدارس عن برنامج التدريب على القيادة والإدارة الذي أكملوه في دولة فيجي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع تطبيق استبانة على عينة من المديرين ممن خضعوا لهذا البرنامج بلغت نحو ٤٠ مديرا. وكشف تحليل البيانات عن التصورات الإيجابية للمديرين عن البرنامج بشكل عام بينما لا تزال آثار التدريب غير مرئية، وأنه على الرغم من وجود بعض نقاط الضعف في البرنامج، فإن مبادرة إعداد قادة المدارس لأدوار قيادية هي خطوة في الاتجاه الصحيح بشكل عام، كما أن الاستقصاء المستقبلي مطلوب لفحص التغييرات التي أدخلها القادة في مدارسهم نتيجة للتدريب على القيادة والإدارة. قد يؤدي الشروع في مثل هذه الدراسات إلى الحصول على معلومات مفيدة حول إمكانية أو عدم إمكانية تغيير ممارسات القيادة. وتوفير مزيدًا من الأفكار حول برامج التدريب المستقبلية، لا سيما محتوى برنامج التدريب على القيادة والإدارة لمساعدة قادة المدارس على التعامل بشكل أفضل مع متطلبات العمل المتغيرة باستمرار.

- **دراسة: (Davis, and Hammond,2012,pp25-45)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على السياقات الخاصة لخمسة برامج مبتكرة لإعداد المديرين تشمل برنامج فوج القيادة التربوية في جامعة ولاية دلتا (ELCP) ، وبرنامج إعداد المسؤولين بجامعة كونيتيكت (UCAP) ، ومعهد المديرين (PI) في كلية بانك ستريت ، وأكاديمية تطوير القيادة التربوية في جامعة سان دييغو (ELDA) ، وبرنامج القيادة التربوية الحضرية بجامعة إلينوي في شيكاغو (UELP).واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة وتوصلت في نتائجها إلى أن البرامج الخمسة تشترك في العديد من الخصائص وهياكل التصميم وأن كل برنامج من البرامج الخمسة يحتوي على العديد من الميزات المشتركة: حيث أن كل منها مدفوع بنظرية عمل تحدد القيادة التعليمية في قلب الإصلاح المدرسي وحيث يتم تطوير القيادة المدرسية الفعالة بشكل أفضل من خلال دمج الخبرات العملية والقائمة على حل المشكلات والمعرفة القائمة على البحث. كما يعد كل برنامج انتقائيًا للغاية، وفقًا للنظرية القائلة بأن القيادة النموذجية تنبثق بشكل أفضل من تنمية قادة المعلمين ذوي الخبرة العالية والمتفانين والمؤهلين مع دوافع قوية ليصبحوا مديري مدرسة. ويوفر كل برنامج تدريبًا داخليًا إما بدوام كامل أو بدوام جزئي في مواقع المدرسة أو المنطقة بخلاف مدرسة توظيف المرشح. وفي جميع البرامج الخمسة يتم تقييم كفاءة المرشح من خلال مقاييس أداء متعددة، كما تحتوي جميع البرامج الخمسة على ميزات تصميم تتماشى بشدة مع مبادئ تعلم الكبار.

- **دراسة: (Bush, Kiggundu, and Moorosi,2011,pp31-43)**

هدفت الدراسة إلى تقديم تقييم شامل لبرنامج إعداد المدراء الجدد في جنوب إفريقيا برنامج ACE ، والتعرف على الأدبيات الجنوب أفريقية والدولية حول تنمية المهارات القيادية. واستخدمت المنهج الوصفي وطبقت البحث التجريبي الطولي على عينة من المشاركين في البرنامج بلغت ٤٣٠ مشاركا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن برنامج ACE برنامج قائم على الممارسة وقد أدى إلى تعزيز ممارسة القيادة والإدارة لدي معظم المرشحين وتشمل مجالات التحسين تنفيذ السياسة، وتحسين العلاقات مع المعلمين، والمزيد من التفويض لأعضاء فريق الإدارة المالية الآخرين، والإدارة المالية المعززة، وإدارة الصراع. كما قامت أقلية من المرشحين بتقديم الملاحظات في الفصول الدراسية، المصممة لتحسين التدريس والتعلم. وأشارت النتائج أيضا إلى أن البرنامج ساعد في تحقيق تعزيز الثقة وتحسين ضبط النفس لدى المشاركين فيه وأدى إلى تحسين العلاقات مع المعلمين

وفرق الإدارة العليا وتطوير المهارات، بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وحل المشكلات والتخطيط المالي والعمل الجماعي بشكل أفضل.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق أن هناك اعتراف متزايد بأن القيادة أمرا حيويا إذا أريد للمدارس أن تنجح في توفير فرص تعليمية جيدة للطلاب، وأنها مهنة تتطلب إعدادًا خاصًا. ومن خلال العرض السابق نجد أن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة ويستفيد منها على النحو التالي:

- **محـور الاهتمـام:** اهتمت الدراسات السابقة بتناول إعداد القيادات المدرسية الجدد وتقييم كفاءتها باعتبارها أحد التوجهات الهامة لتطوير العملية التعليمية مثل دراسة **(محمد، منصور،٢٠٢٠)، ودراسة (شاكر، ٢٠١٨)، ودراسة** (Bush, Kiggundu, and Moorosi,2011)وبذلك يتفق البحث الحالى مع الدراسات السابقة فى أهمية إعداد القيادات المدرسية الجدد من خلال برامج تدريبية متخصصة وتقييم أثر تلك البرامج على أداء المديرين.
- **المنهج:** استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي ومنهج دراسة الحالة بينما استخدم البحث الحالي المنهج المقارن وبذلك يختلف البحث الحالي في طبيعة المنهج المستخدم لمعالجة المشكلة.
- **الأدوات:** اعتمدت غالبية الدراسات على الاستبانة وبعضها استخدم المقابلات الشخصية بينما استخدم البحث الحالي الأسلوب النظري لجمع البيانات الكمية والكيفية.
- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:** استفاد البحث الحالي منها في: انتقاء المراجع ذات الصلة بموضوع البحث، وتحديد معالم البحث الحالي وصياغة مشكلته الأساسية بحيث تأتي في إطار تكاملي مع هذه الدراسات، **ويلاحظ مما سبق** أن معظم الدراسات السابقة تتشابه مع البحث الحالي من حيث اهتمامها بالتعرف على البرامج الخاصة بإعداد وتهيئة القيادات الجدد الأمر الذي يفيد في التعرف على الأطر النظرية التي قام عليها البحث، ولكن يختلف عنها حيث أنه يتناول إعداد القيادات المدرسية الجدد في كل من سنغافورة وهونج كونج ومصر، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة.

القسم الثاني: الأسس النظرية لإعداد قادة المدارس الجدد في الفكر الإداري المعاصر:

يشهد العالم العديد من التغيرات والتحولات المعرفية والتكنولوجية المتلاحقة لذا كان لزاما على الأنظمة التعليمية تحديث تصوراتها ورؤاها السياسية والإدارية والثقافية بما ينسجم مع التحديات التي يفرضها الواقع، ولا يمكن تحقيق ذلك دون تطوير القيادات المدرسية والبحث عن أفضل الآليات لإيجاد قائد يتمتع بقدر كبير من الكفاءة والفعالية. ونتناول فيما يلي توضيح لماهية القيادة المدرسية وكيف يمكن إعداداها للوفاء بالمهام والمسؤوليات المنوطة بها.

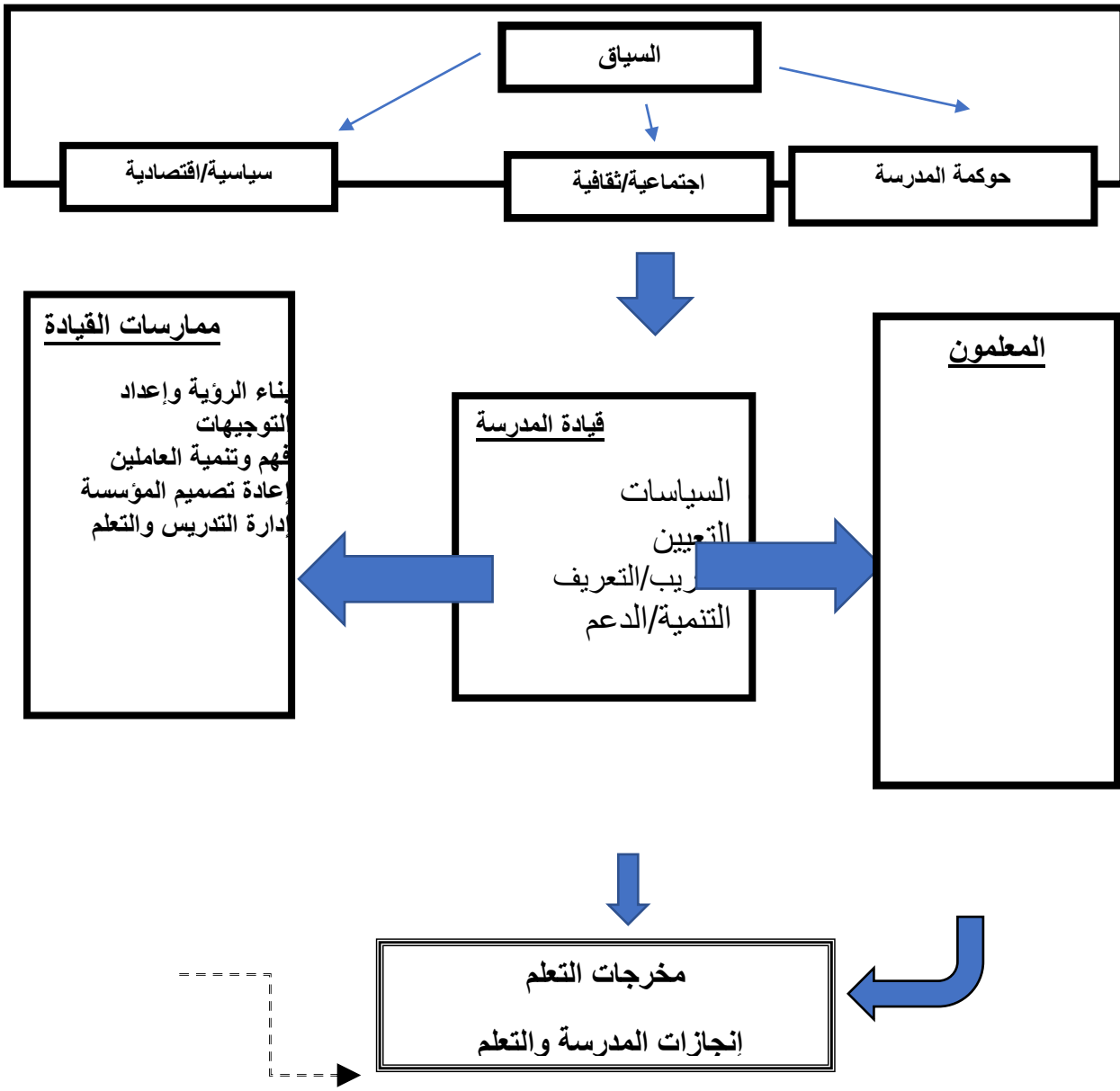
أولا مفهوم القيادة المدرسية وأهميتها:

يمكن تعريف القيادة بأنها عملية تفاعل اجتماعي، حيث يستطيع الفرد أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين ويتم فيها ممارسة السلطات واتخاذ القرارات، وتتطلب صفات شخصية معينة في القائد وتهدف إلى تحقيق أهداف معينة وتساعد في بناء شبكة من العلاقات داخل المدرسة بحيث توفر فرص التعلم الفعال لجميع الطلاب. (عطوي، ٢٠١٤، ص ص ٧١-٧٢)

ومن ثم فالقيادة داخل المدرسة هي عملية ديناميكية تأخذ في الاعتبار متطلبات الموقف، والهيكل المؤسسي، وعلاقات السلطة والمسئولية" بين المدير القائد والمعلمين. **وتتضح أهمية القيادة المدرسية في المؤسسات التربوية من خلال ما يلي:**

- أن المتغيرات والمستجدات السريعة التي يعيشها العالم اليوم تستوجب وجود قيادة تربوية في المدارس للحفاظ على تربية النشء.
- إن المخاطر والانحرافات الفكرية والسلوكية نتيجة لسلبيات التقدم التقني تستوجب وجود قيادة تربوية قادرة على مواجهة تلك المخاطر.
- إن وجود القيادة المدرسية القادرة على التأثير في الآخرين في المدرسة يوفر لها القدرة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بفعالية وكفاءة عالية.
- تطور مفاهيم وأهداف وأساليب الإدارة الحديثة، فلم تعد القيادة المدرسية تهدف إلى إنجاز الأعمال الإدارية الروتينية بل أصبحت تهدف إلى توفير الظروف والإمكانيات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية. (المغامسي، ٢٠١٤، ص ص ١٠٦ – ١٠٧).

ويوضح الشكل التالي أهمية القيادة المدرسية:



شكل رقم (١) يوضح أهمية القيادة المدرسية (UNESCO,2011,pp14-15)

وتأسيسا على ما سبق فإن القيادة الناجحة تتجه إلى نقل المدرسة من مدرسة تقليدية روتينية سلبية تقتصر على تنفيذ التعليمات إلى مدرسة مبتكرة وإيجابية تستطيع أن تلبي احتياجات الطلاب وتتفاعل مع المجتمع من خلال جميع الأنشطة والفعاليات التي تجري داخل المدرسة. إن هذا المعنى الواسع لقيادة المدرسة يتطلب الإيمان بمجموعة من المبادئ، واكتساب قدرا من المعارف والمهارات القيادية؛ لأن طبيعة القيادة المدرسية هي التي تساعد في بناء الرؤية وتطبيق السياسات التعليمية وتنمية المعلمين مهنيا، كما تحدد طبيعة مناخ التعلم السائد في المدرسة من خلال إيجاد بيئة مدرسية مواتية للتعليم والتعلم.

ثانيا مبررات الاهتمام بإعداد قادة المدارس الجدد:

في معظم البلدان، يبدأ قادة المدارس حياتهم المهنية كمعلمين ويتقدمون إلى الإدارة عبر مجموعة من الأدوار القيادية والإدارية المتوسطة والعليا، وغالبًا ما يستمر المدراء في التدريس بعد تعيينهم، وهذا يؤدي إلى رؤية واسعة الانتشار مفادها أن التدريس هو نشاطهم الرئيسي ، وأن المؤهل التدريسي والخبرة هما المتطلبان الوحيدان للقيادة المدرسية، وغالبًا ما يتم تعيينهم على أساس سجلهم الناجح كمعلمين مع افتراض ضمني أن هذا يوفر قدرًا كافيًا من التعليم وأن هذا يمثل نقطة الانطلاق لقيادة المدرسة والصورة متشابهة في العديد من الدول الأوروبية ، بما في ذلك قبرص والدنمارك وفنلندا والمجر وأيسلندا وهولندا والبرتغال ولكن في ظل القرن الحادي والعشرين ، هناك إدراك متزايد بأن قيادة المدرسة هي مهنة متخصصة تتطلب إعدادًا خاصًا لعدة مبررات تشمل ما يلي:

- **تعدد أدوار قادة المدارس:** تحتم المسؤوليات الإضافية المفروضة على المديرين في العديد من البلدان مطالب كبيرة – لا سيما أولئك الذين يباشرون الدور القيادي لأول مرة.
- **تفويض السلطة إلى مستوى المدرسة:** أحد الاتجاهات الرئيسية للسياسة العالمية هو انتقال الصلاحيات إلى مستوى الموقع حيث قامت الحكومات

بتحويل المسؤوليات إلى مديري المدارس. والنتيجة الحتمية لمثل هذه التغييرات هي زيادة نطاق القيادة حيث يتعين على الرؤساء والمديرين والقادة الآخرين ممارسة وظائف متنوعة، لا سيما قضايا الإدارة المالية والتوظيف، التي تم إجراؤها سابقًا خارج المدرسة.

- **التعقيد المتزايد لسياقات المدرسة:** إن "التغيير السريع وغير مسبوق حول العالم ينشأ من التكامل الاقتصادي العالمي الذي أدى إلى الاعتراف بأن التعليم يحمل مفتاح البقاء والتنافسية. وقد أدى ذلك إلى زيادة ضغوط المساءلة على مديري المدارس بسبب الطبيعة المفوضة للقيادة في العديد من أنظمة التعليم.
- **أن الإعداد للقيادة واجب أخلاقي:** إن المسؤوليات المفروضة على قادة المدارس، وزيادة تعقيد البيئة الخارجية، تزيد من حاجة المديرين لتلقي الإعداد الفعال لدورهم الصعب. فعلى الرغم من أن الكفاءة كمعلم ضرورية لقيادة المدارس، إلا أنها بالتأكيد ليست كافية. وقد أدى ذلك إلى ظهور مفهوم "الاستحقاق" أي أنه مع انتقال المعلمين من التدريس إلى القيادة المدرسية، يجب أن يكون هناك حق لهم في أن يتم تطويرهم بشكل مناسب وهو التزام أخلاقي.
- **الإعداد الفعال للقيادة يُحدث فرقا:** إن الإعداد الفعال للمديرين الجدد يُحدث فرقًا في جودة القيادة المدرسية. (Bush, 2018, p68).

ويتضح مما سبق أن هناك عدة مبررات تدعو إلى ضرورة وجود آليات مناسبة لإعداد وتأهيل القائد المدرسي نظرا لدوره الفعال في تحسين العملية التعليمية فالإعداد الفعال للقائد يحدث فرقا في كافة مخرجات العملية التعليمية وتحسين نتائج تعلم الطلاب.

ثالثا أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية:

لقد فرضت التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها القرن الحادي والعشرون أدواراً ومسئوليات جديدة علي مدير المدرسة وتشمل مسؤوليات القيادة المدرسية توفير برامج تعليمية عالية الجودة وتحسين نتائج تعلم الطلاب والتركيز على تنمية الذات وتطوير شراكات فعالة مع المجتمع الأوسع والحفاظ على موارد فعالة وعادلة تدعم الهدف الاستراتيجي للمدرسة والامتثال للمتطلبات التشريعية والتنظيمية والسياسية للنظام التعليمي. (Victoria State Governments,2018, p6)

ويمكن تصنيف أدوار مدير المدرسة وفقا لما يلي:

- **دوره كمخطط للعمل التعليمي:** حيث يقوم بوضع أهدافاً للتعليم في مدرسته، وتحديد أنماط الأنشطة والأعمال والمصادر البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف.
- **دوره كمنظم:** فالمدير يحدد المسئوليات والسلطات ونواحي الإشراف وعملية الاتصال بين العاملين، كما أنه يفوض سلطاته، ويؤهل قيادات الصف الثاني.
- **دوره كمقوم للعمل المدرسي:** للوقوف على مدى نجاح المدرسة فى تحقيق أهدافها من خلال وضع معايير لتقويم الأداء. **(العجمي، ٢٠٠٠، ص ص ٣٠٢-٣٢٠.)**
- **التنسيق بين أطراف العمل:** وتوجيه الجميع نحو الهدف والحث على الأداء بأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية.
- **تشكيل شبكة من الاتصالات العمودية والأفقية:** وذلك لنقل المعلومات والأفكار والقرارات والاطلاع على مجريات الأمور.
- **المتابعة والإشراف:** فنجاح واستمرار الكثير من الأعمال يعود على مهمة المتابعة التي يقوم بها القائد مباشرة أو بوساطة المهام والخطط، وتعد المتابعة المستمرة أداة للإصلاح والتقويم والتطوير.
- **إشراك العاملين في اتخاذ القرارات الإدارية وبحث مشكلات العمل ومعالجتها:** ويعد هذا من أبرز عوامل نجاح القائد وتأثيره في الأفراد. **(حمايل، ٢٠١٢، ص ص ١٢-١٤).**

ويتضح مما سبق أن أدوار القيادة المدرسية أصبحت متعددة ومتشعبة لذلك يجب أن يكون لدى المدير كفاءات وقدرات قيادية وإشرافية وإدارية وريادية ليستطيع القيام بتلك الأدوار والمهام ومواكبة التقدم التكنولوجي والمعرفي خاصة مع التوجه العالمي للأخذ بأسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة ونقل الكثير من الصلاحيات والأدوار الجديدة على عاتق القيادات المدرسية.

ثالثا معايير اختيار القيادات المدرسية:

إن التطور المستمر الذي يشهده العالم اليوم يتطلب أن تكون القيادات المدرسية على درجة عالية من الكفاءة الإدارية والعلمية، بالإضافة إلى السمات والمهارات الشخصية والتنظيمية، ولكي يستطيع مدير المدرسة القيام بدوره بشكل فعال، فإن

ذلك يستلزم ضرورة انتقاؤه وفق مجموعة من المعايير وذلك بهدف الحصول على أفضل المرشحين لشغل الوظيفة ومن معايير اختيار القيادات المدرسية ما يلي:

- **التعليم والتعلم:** أن يكون لديه القدرة على إدارة جودة التدريس وإيجاد ثقافة إيجابية من التحدي والدعم والتعاون.
- **التحسين والابتكار والتغيير:** أن يكون لديه القدرة على إنتاج وتنفيذ خطط وسياسات تحسين واضحة وقائمة على الأدلة وقيادة الابتكار والتغيير.
- **إدارة الموارد:** إظهار القدرة على ضمان تخصيص وإدارة الموارد البشرية والمادية والمالية للمدرسة.
- **التطوير:** إظهار القدرة على إنشاء مجتمع تعليمي احترافي يركز على التحسين المستمر للتدريس والتعلم، ودعم جميع الموظفين لتحقيق معايير عالية والالتزام بالتعلم والرفاهية.
- **المشاركة:** إظهار القدرة على تطوير علاقات إيجابية مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي Victoria State Governments,2018, (pp7-8)

وهناك ثلاثة معايير شائعة يمكن الاعتماد عليها في اختيار القيادات المدرسية أيضا وهي:

١. **معيار الأقدمية:** يحقق هذا الأسلوب الموضوعية لأنه يقضي على تظلمات العاملين لأنه يمنع رئاسة الأحدث لمن هو أقدم منه، إلا أنه يعاب عليه أنه يقتل روح المنافسة بين العاملين كما أنه يسهم في فتح المجال أمام غير الأكفاء من ذوي الأقدمية لتولي الإدارة مما ينعكس سلبا على فعالية المدرسة. إلا أن ذلك لا ينفي أهمية الاعتماد على معيار الأقدمية كأحد العناصر الرئيسية التي يجب مراعاتها عند اختيار مديري المدارس ولكن يجب الأخذ به بجانب أساليب أخرى.

٢. **معيار الجدارة:** ويعني اختيار الشخص الأجدر والأكثر ملاءمة لشغل الوظيفة من بين المعلمين الذين ينطبق عليهم الحد الأدنى من متطلبات شغل الوظيفة ومستلزمات القيام بمسئولية إدارة المدرسة. ويمكن تحديد مدى جدارة الشخص المرقي لمنصب مدير المدرسة بواحدة أو أكثر من الوسائل التالية:

- وضع حد أدنى للمؤهلات المطلوبة في الشخص المرشح للمنصب.

- تقديرات الرؤساء: يتم الرجوع إلى الرؤساء والتقارير الدورية عن المرشحين ودرجة كفاءتهم في العمل والتزامهم بأهدافه وأصوله.
- الامتحانات التحريرية: وهي أسلوب موضوعي محايد ولكنها لا تصلح للحكم على شخصية المرشح وخصائص القيادة.
- المقابلات الشخصية وهي من أكثر الأساليب استخداما إلا أنها تتوقف على مهارة وحسن اختيار وتدريب القائمين بإجرائها.
- تقويم التدريب والخبرة ويستخدم في أثناء الخدمة للكشف عن جدارة وكفاءة المرشحين لشغل الوظائف الإدارية.

٣. **مقياس الرتب:** ويقصد به المقاييس التي يمكن من خلالها ترتيب الأفراد المرشحين لمنصب المدير حسب درجة امتلاكهم لسمات وخصائص معينة. (فوزي، ولاشين ،٢٠١٦، ص ص ١٧٣-١٧٤).

ويتضح مما سبق أن اختيار قادة المدارس يتم وفقا لعدة معايير منها قدرته على إدارة الموارد البشرية والمادية والمالية للمدرسة، وإظهار القدرة على إنشاء مجتمع تعليمي احترافي والقدرة على تطوير علاقات إيجابية مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، بالإضافة إلى معياري الأقدمية والجدارة من حيث المؤهلات الأكاديمية والمعارف والكفاءات والسمات الشخصية، ويشمل ذلك التركيز على فن إدارة المدرسة والقيادة وتحسين الشؤن المدرسية والحد الأدنى من سنوات الخبرة في التدريس.

رابعا: برامج إعداد قادة المدارس الجدد:

لقد أصبح من الأولويات الملزمة في العمل التربوي الاهتمام بإعداد القيادات المدرسية وتصميم البرامج الخاصة بذلك حيث أن القدرة على العمل القيادي هي مهارات يمكن اكتسابها عن طريق التدريب، كما أن الكفاءة هي الأساس في القدرة على إنجاز وتحقيق مسئوليات المدير، ولذلك فإن الخطوة الأولى دائما في العمل على تطوير الدور الذي يقوم به هو تحديد هذه المسئوليات ثم البحث عن الكفاءات المطلوبة ثم توفير التدريب اللازم لتنمية وتأهيل هذه الكفاءات وتطويرها. (كاربنتر، ٢٠٠٢، ص٩١). ويقصد بمفهوم التأهيل تكوين وتربية القادة وتمكينهم من امتلاك مهارات وقدرات فنية وتربوية مع التجديد والتحديث المستمر للكفايات والمهارات والقدرات القيادية لتحقيق التنمية البشرية المستدامة للنظم التعليمية للمساهمة في تحقيق أهدافها. **(حمايل، ٢٠١٢، ص ص ٤-٦)**

ويجب أن توفر البرامج التمهيدية دعمًا سلسًا للمدراء الجدد، ويجب أن تقوم المؤسسات المسئولة عن التنمية المهنية بتصميم وتنفيذ برامج تعريفية تكمل ما تعلمه المديرون في السابق؛ لتزويدهم بالمعرفة اللازمة لبدء عملهم القيادي، ووضع رؤية وخطة تهيئة لدورهم القيادي الجديد.

(Pennsylvania Department of Education,2021, pp2-3)

ولكن على الرغم من أن القيادة هي ثاني أهم عامل يؤثر على نتائج الطلاب، إلا أن إعداد المديرين الجدد مهمل في العديد من البلدان. وغالبًا ما يعتبر المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة التدريسية سمات كافية لمديري المدارس الجدد؛ وذلك برغم اختلاف الدور بين كونه معلم يقوم بالتدريس في الفصول الدراسية أو كونه مديرًا مسئولا عن المدرسة. الأمر الذي يتطلب إعدادًا محددًا لتعلم مهارات القيادة. (Bush,2018, p66).

وتهدف عملية إعداد القيادات الجدد إلى إكسابهم المهارات والمعارف والخبرات الضرورية لتحسين أدائهم وتطوير عملهم، وتنمية استعدادهم للنهوض بالمهام الجديدة التي ستعهد إليهم، ومساعدتهم على فهم المستجدات التربوية، وزيادة قدرة القيادات الجدد على التفكير المبدع لمواجهة المشكلات والتغلب عليها. (عطوي، ٢٠١٤، ص ٦٠)

كما تهدف عملية إعداد القيادات الجدد إلى فهم الأصول والأسس العلمية للإدارة التعليمية، والتعرف على مبادئ التنظيم المدرسي الجيد والتخطيط السليم، وامتلاك المواصفات التي يجب أن تتوافر في القيادي التربوي الناجح، والتعرف على السلم الوظيفي وشروط النقل أو التعيين في الوظائف الأعلى، وإدراك طبيعة العلاقات الرسمية بين المدرسة والمديرية التعليمية والوزارة، بالإضافة التعرف على طرق قياس الأداء لكل مجالات العملية التعليمية. (البدري،٢٠٠٥، ص ص ٥١-٥٢)

وهناك عدة سمات رئيسية يجب توافرها في برامج إعداد قادة المدارس الجدد الفعالة وتشمل وجود:

- تركيز واضح حول القيادة والتعلم التي يتم تنظيم البرنامج حولها بشكل متماسك.
- منهج قائم على المعايير يركز على القيادة التعليمية والتطوير التنظيمي وإدارة التغيير.
- التدريب الميداني مع الإشراف الماهر.

- استراتيجيات تعليمية نشطة تربط بين النظرية والتطبيق، مثل التعلم القائم على حل المشكلات.
- معايير صارمة في التوظيف والاختيار لكل من المرشحين وأعضاء هيئة التدريس.
- شراكات قوية مع المدارس لدعم التعلم الميداني الجيد.
- مجموعات الفوج التي تخلق فرصًا للتعاون والعمل الجماعي في المواقف الموجهة نحو الممارسة. Stephen, and Hammond,2012, (pp25-26)

ويتضح مما سبق ضرورة إعداد القادة الجدد حيث أن القيادة هي منصب متخصص وتتطلب إعدادًا مهنيًا محددًا لممارسات القيادة السليمة ولما يلعبه مديرو المدارس المحترفون من دور استراتيجي في تطوير الصحة التنظيمية للمدرسة وإيجاد بيئة مواتية لعمليتي التعليم والتعلم من خلال العمليات الإدارية والإشراف على التعلم وتطوير الأنظمة المدرسية التي تشجع الطلاب والمعلمين على التعلم؛ لذلك فإن الاستثمار في إعداد القيادات المدرسية ضروري لتحقيق النجاح في النظام التعليمي ككل.

خامسا أساليب إعداد قادة المدارس الجدد:

يعتمد الاهتمام المتزايد بإعداد القيادة المدرسية وتطويرها على حقيقة أن قادة المدارس يمكن أن يُحدثوا فرقًا في كل من فعالية وكفاءة التعليم، وبالتالي هناك حاجة للتأكد من أن المدير يلعب هذا الدور بشكل فعال من خلال تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة لتمكينه من إدارة المدرسة بفعالية وكفاءة. ويمكن تحقيق ذلك إذا تم إعداد هؤلاء المديرين بشكل خاص لقيادة المدرسة قبل التعيين ثم تطويرهم بشكل مستمر لتعزيز أداء واجباتهم كقادة مدارس. **(Ibrahim**,2011, p291)

ويوجد العديد من الأساليب التي يمكن أن تساعد في إعداد المديرين الجدد لتولي الأدوار القيادية قبل تعيينهم ومنها توليهم منصب رؤساء الأقسام وكبار المعلمين ونواب مديري المدارس. حيث أن ذلك يساعدهم على النضج وتعلم ما يمكن توقعه من المناصب القيادية المستقبلية. ومن الأساليب المستخدمة في إعداد القيادات المدرسية الجدد:

١. **دعم المدراء ذوي الخبرة:** يقوم المديرين القدامى بدور هام في إعداد قادة المدارس المحتملين لتولي قيادة المدرسة، من خلال تقديم الدعم اللازم وتوفير

بيئة تنظيمية مواتية، وتفويض المهام، ومنحهم الفرص من أجل حضور الندوات والدورات وورش العمل أثناء الخدمة وتقديم المشورة والنصيحة بشأن الأمور المالية وطرق التعامل مع حالات عدم الانضباط وغيرها.

٢. **المؤتمرات السنوية لمديري المدارس:** المؤتمر هو اجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين أو الوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديدة. ويعد تنظم مؤتمرات سنوية على مستوى المناطق التعليمية أحد الأساليب المتبعة في إعداد القادة حيث يناقشون القضايا التعليمية التي تؤثر على مدارسهم والطرق التي يمكن من خلالها معالجة هذه القضايا.

٣. **توافر دورات قبل وأثناء الخدمة:** إن توفر الدورات التدريبية قبل التعيين يسهم في الإعداد لقيادة المدرسة من خلال مساعدتهم على تعلم القضايا المتعلقة بإدارة المدرسة التي كانوا سيقابلونها بمجرد تعيين مديرين.

٤. **المبادرات الشخصية:** اتخذ البعض مبادرة شخصية بالاستفسار عن كيفية إنجاز الأمور في بعض المكاتب مثل الشؤون المالية بينما قرأ البعض الآخر الأدبيات عن القيادة لفهم ما تنطوي عليه. وقد أعدهم هذا بمعنى أنهم عندما أصبحوا مديرين يمكنهم تطبيق المعرفة التي اكتسبوها من خلال تلك المبادرات. (Ibragim,2011,pp296-297)

٥. **التدريب الميداني في مكان العمل:** تحت إشراف وتوجيه أحد المتخصصين ذوي الخبرة الواسعة في المجالات المطلوب التدريب عليها.

٦. **الحلقات الدراسية:** عرض المشاكل الفعلية ومناقشة طرق الحل على شكل حلقة دراسية.

٧. **برامج المحاكاة:** حيث يتم وضع المديرين في مواقف تحاكي الواقع ويطلب منهم مواجهة هذه المواقف والتعامل معها وبعد ذلك يمكن مناقشة سلوكياتهم إزاء هذه المواقف وكيف تعاملوا معها.

٨. **دراسة الحالة:** تركيز الدراسة على حالة موجودة في واقع العمل ثم تحليل هذه الحالة وبحث تطبيق نفس الوسائل التي استخدمت في حالات مماثلة مع مراعاة الفروق بين الحالتين.

٩. **القيام بعمل مشروع للتطوير في المدرسة:** مع متابعة جميع مراحل التنفيذ ومناقشة النتائج وتحليلها بطريقة موضوعية، واعتبار ما تم تحقيقه من تطوير وتحديث في مدرسة ما نموذجا يوضع تحت الاختبار ثم القيام بدراسته ومناقشة جميع جوانبه.

١٠. **الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة** في تنفيذ أجزاء برنامج التدريب المتعلقة بالشرح والتوضيح وعرض النتائج وتحليل الإحصاءات ويتم ذلك كنموذج يمكن أن يطبقه المديرون في مدارسهم أو في برامج تدريب أخرى.

١١. **القيام بعمل أبحاث إجرائية** تتركز حول مشاكل واقعية تواجه مديري المدارس. هذا ويمكن للمشرفين على برامج التدريب استخدام أكثر من وسيلة من الوسائل السابق ذكرها. (كاربنتر، ٢٠٠٢، ص ص ٩٤-٩٧)

ويتضح مما سبق أنه يوجد أساليب كثيرة ومتنوعة يمكن الاستعانة بها لإعداد القيادات المدرسية الجدد وتزويدهم بالمهارات القيادية اللازمة لمزاولة أدوارهم الجديدة، ومنها الاستفادة من ذوي الخبرات القيادية، وعقد المؤتمرات والدورات التدريبية وبرامج المحاكاة، وأنشطة التعلم الذاتي، والاستفادة من الدراسات والبحوث التربوية في مجال الإدارة المدرسية بالإضافة إلى القيام بالبحوث الإجرائية الميدانية، والقيام بعمل بعض المشروعات لتحسين المدرسة.

سادسا إجراءات تصميم برامج إعداد قادة المدارس الجدد:

يمكن اتباع الإجراءات التالية عند تصميم برامج إعداد القيادات المدرسية: (كاربنتر،٢٠٠٢، ص ص ٩٤-٩٧)

١- **تشكيل فريق:** يتمتع أفراده بتمثيل جميع الجهات المعنية التي تملك اتخاذ كل الإجراءات اللازمة من أجل تنفيذ البرنامج، ثم ينضم إلى الفريق السابق متخصصون: تربويون من ذوي الكفاءات المتميزة وذلك من أجل العمل على تحديد الكفاءات والمهارات المطلوب أن يكتسبها المديرون من التدريب، بالإضافة إلى تقدير الاحتياجات التدريبية وصياغة المفاهيم المتعلقة بالتدريب ثم وضع الخطة المناسبة للتنفيذ.

٢- **تحديد الوسائل التي يمكن تنفيذ التدريب بواسطتها:** هناك عدة وسائل تستخدم في تدريب القيادات المدرسية ولكل منها أهميتها وقيمتها وينبغي أن يستعان دائما بأكثر من وسيلة؛ لأن تنوع الوسائل يساعد على جودة التدريب.

٣- **تصنيف كفاءات المتدربين: ثم** تقسيمهم إلى مجموعتين على أساس مدى توافر هذه الكفاءات لكل منهم أي أنه يتم وضع كل من يتمتعون بهذه الكفاءات في مجموعة، ومن لا تتوفر لهم في مجموعة أخرى.

٤- يتولى فريق من المستشارين والخبراء مساعدة المتدربين الأقل مستوى على القيام بأنشطة تدريبية تكون مكملة لما سبق حصولهم عليه من تعليم وتدريب قبل الخدمة بهدف الوصول بهم إلى المستوى المطلوب والذي يمكن قياسه على أساس إنجازاتهم الفعلية في ميدان العمل المدرسي.

٥- **إنشاء نظام حوافز ومكافآت يكون تصاعديا:** مع زيادة مستوى الكفاءات التي تتوفر لمدير المدرسة بعد التدريب، ومن الضروري التأكيد على أهمية ربط التدريب بواقع العمل المدرسي الفعلي، فعلى الرغم من الدقة في تنظيم البرامج التدريبية ومع الاعتراف بفضل هذه البرامج إلا أنها لا يمكن أن تؤتي ثمارها مالم تتم في إطار الممارسة الفعلية في العمل والاهتمام بقياس أثر التدريب.

ويتضح مما سبق أن طبيعة الإعداد للقيادة يمكن أن يحدث بأشكال مختلفة. ويشمل ذلك الخبرات المكتسبة في الأدوار القيادية في المدرسة، وحضور الدورات أثناء الخدمة، ومؤتمرات المديرين، فضلاً عن المبادرات الشخصية، وغيرها. ويمكن أيضًا أن نستنتج أن المدرسة هي أرض الإعداد والتطوير الرئيسية للمعلمين ومديري المدارس وبالتالي، فإن الدعم المقدم من مديري المدارس ذوي الخبرة أمر بالغ الأهمية في إعداد وتطوير القادة الجدد، كما أن تصميم برامج إعداد القيادات المدرسية يتم من خلال فريق من الخبراء ويبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية والاستعانة بالتوصيف الوظيفي للقيادات الجدد لمعرفة طبيعة المسئوليات والمهام المكلفون بها ثم تحديد المحتوى التدريبي والوسائل المعينة مع مراعاة تصنيف المتدربين وفقا لكفاءتهم مع وجود نظام للتحفيز.

سابعا: الإرشادات والدعائم الشاملة لإعداد قادة المدارس الجدد:

تعتبر أنظمة التوظيف والتطوير والهياكل التنظيمية من أهم العوامل المؤثرة على فعالية دور القيادة المدرسية، وتتمثل في **ضعف** الأنظمة الخاصة لاستقطاب الكوادر القيادية والمسارات المهنية المخصصة لهم وضعف قنوات التوظيف والاختيار وعدم كفاية برامج الإعداد القيادي والتطوير المهني المستندة على معايير خاصة بالقيادة، وغياب شبكات مهنية لقادة المدارس. **بالإضافة إلى** قلة المزايا والحوافز والافتقار إلى سلم رواتب خاص بقادة المدارس وظروف عمل مليئة بالتحديات مع درجة ضعيفة من الاستقلال المهني ودرجة عالية من السيطرة المركزية (مؤسسة إمكان، ٢٠١٩، ص٣) كما يشعر بعض مديري المدارس أنهم لم يكونوا نواب مديرين لفترة كافية لتمكينهم من اكتساب الخبرة الكافية **كما** يؤدي

ضيق الوقت إلى إعاقة تطور البعض بحيث لا يمكن حتى حضور بعض الندوات أو التسجيل في الدراسات العليا كنتيجة إلى نقص الموارد المالية اللازمة.

(Ibrahim, 2011, pp 297-298)

وهناك عدة إرشادات حول "كيفية" الإعداد الفعال لقادة المدارس الجدد. وتتمثل في الآتي:

١. إنشاء مسارات مهنية ووظيفية: من خلال

- التعريف بطبيعة المهام القيادية ووضع خطط واضحة للتعاقب الوظيفي.
- مراجعة عملية اختيار قادة المدارس وتوظيفهم وتعيينهم.
- إنشاء مسار مهني خاص بقادة المدارس.

٢. بناء قدرات قادة المدارس من خلال:

- تقديم تدريب مهني مستمر مقسم على مراحل كالآتي: خلال فترة التحضير والإعداد، خلال فترة التجربة، وأثناء مباشرة العمل، وعند الترقية.
- إعداد إطار بالمعايير المهنية لقادة المدارس حيث تستخدم للاختيار والتوظيف والتطوير المهني، وتقييم الأداء.
- إيجاد فرص لإنشاء شبكات مهنية لقادة المدارس وإرشادهم.
- تأسيس معهد للقادة التعليميين لتقديم دورات تدريبية متكاملة في التطوير المهني ولقيادة الشبكات المهنية.

٣. تحسين جاذبية منصب القيادة المدرسية من خلال:

- تحسين الدعم المقدم لقادة المدارس بشكل منظم.
- تقديم مكافآت وعوائد ورواتب تتناسب وتعكس المستوى العالى من المسئولية التي يتحملها قادة المدارس.
- زيادة استقلالية قائد المدرسة عند اتخاذ القرارات المدرسية.
- إضفاء الطابع المهني لمجال القيادة المدرسية مع تقديم الدعم. (مؤسسة إمكان، ٢٠١٩، ص١١)

٤. بناء شراكة مع موفري برامج تطوير القيادة المدرسية الخارجيين من خلال:

- فهم ما هي البرامج الخارجية الموجودة.
- التعاون مع مقدمي الخدمات الخارجيين لتحسين جودة ومواءمة البرامج الحالية لاحتياجات المنطقة وأولوياتها.

- تشجيع مقدمي الخدمات الخارجيين على تقديم برامج جديدة (إذا كان ذلك مناسباً).

٥. تقديم خبرات تطوير القيادة الداخلية عالية الجودة من خلال:

- توفير فرص التعلم لكل خطوة من مسار الإعداد القيادي.
- التأكيد على المهام الممتدة والتدريب بدلاً من ورش العمل.
- تقديم تجربة إقامة عالية الجودة للمديرين الطموحين أثناء التدريب.
- محاذاة الأهداف عبر البرامج وإطار القيادة المدرسية للمنطقة.

٦. استخدم البيانات لاتخاذ القرارات حول استراتيجيات الإعداد من خلال:

- استخدام نظام بيانات لتتبع المعلومات حول الأفراد في كل خطوة من مسار الإعداد.
- قياس مدى نجاح برامج الإعداد ومقارنة معدل العائد على الاستثمار وفقا لبيانات المخرجات.(Ikemoto,2020, pp 2-4).

ويتضح مما سبق أن هناك عدة ممارسات فعالة يمكن أن تساعد في عملية إعداد القادة الجدد منها إيجاد مسارات مهنية محددة وواضحة لأولئك الطامحين في تولى مناصب القيادة منذ فترة زمنية مبكرة، وتتبع المسار الوظيفي لهم وإعداد إطار بالمعايير المهنية لقادة المدارس وانتقاء الكفاءات القيادية وفقا لتلك المعايير والاستفادة من قواعد البيانات لتجويد عملية الاختيار والتوظيف والتطوير المهني، وتقييم الأداء، بالإضافة إلى إيجاد فرص لإنشاء شبكات مهنية لقادة المدارس وإرشادهم إضافة إلى ضرورة تقديم مكافآت وحوافز تتناسب مع المسئولية التي يتحملها قادة المدارس.

القسم الثالث برامج إعداد قادة المدارس الجدد في سنغافورة:

يمكن عرض برامج إعداد قادة المدارس الجدد في سنغافورة على النحو التالي:

أولا ملامح نظام التعليمي في سنغافورة وإدارته:

يبلغ عدد سكانها نحو ٥.٥ مليون نسمة، ويحتل الاقتصاد السنغافوري المرتبة الثانية في العالم لمؤشر الحرية الاقتصادية لعام ٢٠١٥، وتعتبر واحدة من الدول التي تسجل أدنى معدلات في البطالة بين البلدان المتقدمة، ويبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي نحو (٤٩٠٠٠) دولارا أمريكيا تقريبا، كما تعد محور تعليمي رئيسي يجذب أكثر من ٨٠،٠٠٠ طالب دولي كل عام، كما تحظي جامعاتها بمكانة مرموقة في التصنيفات الدولية. (Tan, and et, all ,2017, p2)

وسنغافورة دولة جزرية صغيرة تبلغ مساحتها نحو (٧١٠) كم مربع وتفتقر إلى الموارد الطبيعية، ويمثل المورد البشري مفتاح النمو الاقتصادي للدولة، وقد تم تصنيف نظام التعليم في سنغافورة ضمن أفضل الأنظمة أداءً في العالم على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية، ويعد تطوير قدرات المعلم والقيادات لتنفيذ الإصلاحات المدرسية أحد العوامل التي أدت إلى ذلك، إلى جانب مجموعة طموحة وصارمة من معايير التقييم، وثقافة التحسين المستمر. والتوجه المستقبلي الذي يسعى إلى قياس ممارساتها التعليمية مقابل الأفضل في العالم. (Boon, 2021, p2)

ويهدف نظام التعليم في سنغافورة إلى مساعدة الطلاب على اكتشاف مواهبهم، وتطويرها ويضم نظام التعليم قبل الجامعي أكثر من ٣٥٠ مدرسة، ويشكل المعلمون وقادة المدارس جوهر نظام التعليم ويتلقى المعلمون والمديرون تدريبهم الشامل في المعهد الوطني للتعليم ولديهم العديد من الفرص للتنمية المستمرة لبناء قدراتهم كمحترفين. (Ministry of Education in Singapore, N.D, pp1-2)

ويساهم نظام التعليم في سنغافورة في بناء الدولة، وجذب المعلمين ذوي الكفاءات العالية إلى المهنة بسبب الهدف الأوسع الذي يخدمونه، فيعد التعليم في سنغافورة استثمارًا عامًا مهمًا بميزانية تحتل المرتبة الثانية بعد وزارة الدفاع، وهناك قطاع خاص لا يكاد يذكر، مما يعني أن جميع الجمهور والأمة يستثمرون في نجاح النظام. (Hargreaves, 2012, p15)

وتعد وزارة التعليم هي المسئولة عن إدارة النظام التعليمي ،وتمتد فترة التعليم الإلزامي من سن ٦ سنوات إلي ١٥ سنة ولغة التعليم هي اللغة الإنجليزية وينقسم النظام التعليمي في سنغافورة إلي مرحلة التعليم الابتدائي ويستمر لمدة ٦ سنوات ،وهو تعليم إلزامي ومجاني للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ إلى ١٢ عاما ، وهناك امتحان نهائي وطني: لمغادرة المدرسة الابتدائية وتستخدم نتائج هذا الامتحان للقبول في المدرسة الثانوية ،ويستمر التعليم الثانوي لفترة ٤ أو ٥ سنوات، اعتمادا على المسار المختار حيث يستغرق المسار السريع ٤ سنوات، ويختتم بالامتحان النهائي الوطني ،وبالإضافة إلى المسار السريع، يمكن للطلاب أيضا اختيار المسار الطبيعي الذي يوفر الخيارات (الأكاديمية) والخيارات العادية (التقنية)،وكلا المسارين يستغرق خمس سنوات.

(Nuffic, 2019, **pp 3,6-7**)

وبذلك يتسم نظام التعليم في سنغافورة بالمرونة وتلبية قدرات كل طفل واستعداداته، ويركز على تنمية الموارد البشرية لتلبية حاجة الدولة لقوى عاملة متعلمة وماهرة، وتتطلب سياسة ثنائية اللغة أن يتعلم كل طفل اللغة الإنجليزية ولغته الأم، ويشرف قسم المدارس مع فروعه الإقليمية الأربعة الموجودة في المقر الرئيسي لوزارة التربية على إدارة جميع المدارس.(LIM, 2006, pp 1,3)

ويُدار النظام التعليمي في سنغافورة مركزيا إلا أن هناك توجه نحو اللامركزية منذ عام ١٩٩٧ كجزء من رؤية "مدارس التفكير، وأمة التعلم" (Tan, and Ng, 2007, pp3-4)

وقد أدت زيادة استقلالية المدارس إلى التركيز على تطوير قادة مدارس فعالين للغاية ليمكنهم قيادة التحول المدرسي، ويوجد اتساق وطيد على المستوى المؤسسي بين السياسة التعليمية وممارسات التنفيذ من خلال العلاقة الثلاثية الوثيقة جدًا بين وزارة التعليم والمعهد الوطني للتعليم، والمدارس. فالوزارة مسؤولة عن تطوير السياسة التعليمية، بينما يجري المعهد الوطني للتعليم البحوث التربوية، ويوفر التدريب قبل الخدمة للمعلمين، وتُقدم الأبحاث إلى الوزارة وتُستخدم لتطوير السياسات التعليمية. (OECD, 2010, p163,166)

ويساعد وجود مؤسسة واحدة لإعداد المعلمين وتطوير القيادة المدرسية – بشكل كبير– في مواءمة ممارسات التدريب والتطوير مع سياسة الحكومة واستراتيجيتها، والذي بدوره يشجع التعلم المستمر من المتخصصين في التعليم أنفسهم، ويتم تعزيز التماسك في النظام من خلال تجميع جميع القادة في مكان واحد عند تنفيذ سياسات وتوجهات جديدة ،فالعلاقات بين وزارة التربية والمدارس والمعهد الوطني للتعليم هي علاقات اتصال مكثف ومتكرر ،وكذلك تبادل متكرر أو إعارة للموظفين ،ويتم تدريب مديري المستقبل – بعد أن تم تحديدهم بالفعل – من خلال مسار حياتهم المهنية الناشئة ، على أنهم يتمتعون بالقدرة على أداء دور رفيع المستوى، ويتناوب المديرون أيضًا بين المدارس لتقديم تجارب مختلفة للنظام ، ويتم تشكيل شبكات بين المدارس من خلال إدخال نظام المدارس العنقودية الذي يشجع على المشاركة والتعاون بين وداخل المدارس الموجودة في مكان قريب عبر المستويات الابتدائية والثانوية والجامعية. (Hargreaves, 2012, p16)

ويتضح من ذلك أن من أهم ما يميز نظام التعليم في سنغافورة هو إيمان القيادة السياسية بأهمية المورد البشري في بناء الدولة، وتوفير ميزانية هي الأكبر بعد وزارة الدفاع للإنفاق على العملية التعليمية ،والتركيز على أسلوب المقارنة بالأفضل للوصول إلى أفضل نظام تعليمي في العالم وفقا لمؤشرات التنافسية، وأهم ما يميز النظام التعليمي أيضا تلك العلاقة الوثيقة بين البحث التربوي والسياسة التعليمية والمدارس ،إلى جانب المرونة في تتبع مسارات مهنية للمعلمين على مدار حياتهم المهنية بما يضمن وجود كفاءات من المعلمين المتخصصين والقادة التربويين بشكل مستمر.

ثانيا مبررات الاهتمام بإعداد قادة المدارس الجدد في سنغافورة:

على الرغم من نجاح النظام التعليمي في سنغافورة، لا تزال الدولة تواجه بعض التحديات التعليمية التي نتجت عن حقبة العولمة، ومنها تعزيز احترافية المعلم وتحسين قدرات مدير المدرسة لرفع جودة التعليم إلى جانب كيفية إدارة التنوع الثقافي المتزايد في النظام التعليمي حيث شهدت سنغافورة تدفق متزايد من الرعايا الأجانب في البلاد بحثا عن فرص عمل وظروف معيشية أفضل ،واستجابة لتنوع سنغافورة الثقافي أصبح هناك حاجة ماسة لتبني المدارس لمنهج متعدد الثقافات في استراتيجياته التنظيمية وهياكل الإدارة وممارساته في التدريس والتعلم. (Tan, and Choy,2016, pp11-12)

ومن ثم كان هناك عدة مبررات للاهتمام بإعداد القيادات المدرسية في سنغافورة وتتمثل فيما يلي:

- تأثير القيادة المدرسية على تعلم الطلاب ومن ثم فإن دورهم القيادي والتعليمي هو دور بالغ الأهمية حيث يمكن للقادة تقييم المعلمين بمهارة، وتزويدهم بملاحظات مفيدة، وتقييم احتياجات المدرسة للتطوير المهني (Hammond, and Rothman, 2011, pp9-10)
- التوجه إلى الأخذ بأسلوب القيادة الموزعة فكان لتفويض أو مشاركة قرارات القيادة مع الإدارة الوسطى أثر كبير في أهمية إعداد القيادات المدرسية. (Hairon,2017, p175)
- الاعتقاد بأن أحد عوامل النجاح الرئيسية لنظام التعليم هو قيادة المدرسة، فالمدير فقط هو من يمكنه إيجاد الظروف التي تتضافر بموجبها هذه

المتغيرات الفردية في المدرسة لتعزيز التعلم. (Wong, Hairon, and Ng, 2019, p2)

- تماشياً مع الرؤية الوطنية "مدارس التفكير، أمة التعلم" والسعي نحو تحقيق التميز المدرسي تم منح المدارس المزيد من الاستقلالية وتم تشجيع المدراء على اعتبار أنفسهم الرؤساء التنفيذين، وعليهم قيادة موظفيهم وإدارة أنظمة المدرسة وتحقيق النتائج التعليمية المرجوة، ومن أجل دعم هذا التغيير كان هناك حاجة إلى الاهتمام بإعداد القيادات المدرسية(Tee, 2003,pp27) .

ويتضح من ذلك أن التوجهات والمبادرات السياسية لوزارة التربية في سنغافورة مثل رؤية مدارس التفكير وأمة التعلم والأخذ بنموذج التميز المدرسي ومنح المدارس المزيد من الاستقلالية المالية والإدارية والأخذ بأسلوب القيادة الموزعة فرض العديد من التحديات على القيادات المدرسية ومن ثم دعت الحاجة إلى الاهتمام بكيفية إعدادهم للقيام بالأعباء والمهام الجديدة.

ثالثا أدوار ومسؤوليات قادة المدارس في سنغافورة:

تحظى الإدارة في نظام التعليم السنغافوري باهتمام وتقدير كبير، ويتم تكليف مديري المدارس بمسؤوليات مهمة لتشكيل مستقبل الأمة، فالمديرون مسؤولون أمام وزارة التربية والتعليم في تحقيق النتائج التعليمية المستهدفة، ويتمثل عملهم الأساسي في قيادة المعلمين لضمان التنمية الشاملة لطلابهم، كما أنهم مسؤولون عن المرافق المدرسية والتمويل والتوظيف بالإضافة إلى ذلك، يُتوقع منهم مواءمة ممارسات المدرسة مع السياسات الوطنية.(Boon, 2021, pp1,3)

ومن ثم أصبح عمل المديرين أكثر تعقيدًا فعليهم إيجاد الدعم للمدرسة، والعمل مع المؤسسات الاجتماعية، وتخطيط تطوير الموظفين في موقع العمل، وتطوير الممارسات التعليمية، والمناهج الدراسية. (YU, 2009, pp719-720). وقد تم تحديد العديد من الأدوار لمديري المدارس في سنغافورة **ومنها دوره فيما يلي:**

١- **تحديد رؤية / رسالة المدرسة:** عملية تكوين الرؤية والرسالة، وتحديد القيم.
٢- **إدارة البرنامج التعليمي:** والإشراف على تنفيذ استراتيجية "علّم أقل، تعلم المزيد "للحد من الحشو في المناهج الدراسية.
٣- **تهيئة المناخ المدرسي:** إيجاد بيئة مناسبة للتعليم والتعلم، والتأكيد على الابتكار.

٤- **التخطيط الاستراتيجي:** بيانات الطالب والمدرسة، الدرجات المتوقعة، المدارس المقارنة.

٥- **تقييم الأداء:** نظام إدارة الأداء المحسن. (للتطوير المهني وتقييم الأداء والحوافز والمكافآت). National Institute of Education Singapore, (N.D, pp17-19)

٦- **قيادة أصحاب المصلحة داخل المدارس:** وهم أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب: فيتحمل مديرو المدارس مسؤولية التوظيف والتوجيه وتطوير أعضاء هيئة التدريس وغير أعضاء هيئة التدريس، وللمديرين أيضًا تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على تشكيل السلوكيات والشخصيات الأخلاقية للطلاب والنتائج الأكاديمية.

٧- **تحقيق التزام المعلم وتطويره:** لقادة المدارس دور هام في إنشاء ثقافة تشجع معلميهم على أن يصبحوا قادة تربويين.

٨- **التأثير على تعلم الطالب وتطوره.** يمارس مديرو المدارس في سنغافورة، كقادة للطلاب، تأثيرًا غير مباشر على تعلم الطلاب، فأظهرت العديد من الدراسات التأثيرات الحاسمة للمديرين على تعلم الطلاب من خلال العلاقة بين المعلم والمدير وإصلاحات المدرسة وتعزى التفاعلات الجيدة بين المعلم والمدير والتنفيذ الفعال للإصلاح المدرسي إلى جودة التدريس، والتي بدورها تؤثر على النتائج الأكاديمية للطلاب.

٩- **قيادة الرؤية المدرسية والإصلاحات:** يتولى مديرو سنغافورة أدوار صياغة الرؤية حول تنفيذ إصلاح تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Ng, and Nguyen, 2015, pp522-526) .

ومن ثم يتضح تنوع مسؤوليات القيادات المدرسية في سنغافورة حيث لا تقتصر مهامهم على إدارة شئون العملية التعليمة ولكن أصبح دورهم متعدد ومتشعب بدءا من صياغة رؤية ورسالة المدرسة والتخطيط الاستراتيجي مرورا بالاهتمام بالطلاب ونموهم وتدريب المعلمين في موقع العمل وقيادة التغيير داخل المدرسة وفقا لمبادرات وزارة التربية والتي تهدف إلى إعداد الطلاب للمستقبل.

خامسا نظام اختيار قادة المدارس الجدد في سنغافورة:

سنغافورة هي واحدة من الأنظمة القليلة في العالم التي تدير مسارات وظيفية للقوى العاملة في التدريس وتعكس المسارات الوظيفية الثلاثة حقيقة أن المعلمين لديهم

تطلعات وطرق متنوعة للمساهمة في التميز في التعليم. ويمكن للمعلمين الانتقال بشكل جانبي (من مسار التدريس إلى مسار القيادة على سبيل المثال)) بشرط أن يستوفوا معايير المسار الذي يرغبون في الانتقال إليه. يتم تعيين المعلمين ممن لديهم إمكانات القيادة في مسار القيادة ويتم تعيينهم في دور قائد المعلم ويعتبر قادة المعلمين "موظفين رئيسيين" في فريق الإدارة والقيادة في مدرستهم (يشار إلى نواب المديرين والمديرين باسم كبار القادة). ويقود رؤساء الأقسام عادةً التخطيط الاستراتيجي وتطوير المناهج على مستوى الأقسام لتخطيط تحسين المدرسة (LIM, 2006, pp5-7)).

وتسعى سنغافورة إلى توفير حياة مهنية مليئة بالتحديات مع مختلف مجالات التميز الوظيفي التي تلبي المواهب والقدرات والتطلعات المختلفة لمسؤولي التعليم، من خلال اتباع ثلاث مسارات وظيفية وتمكن هذه المسارات الثلاثة وزارة التربية والتعليم من بناء فريق من المعلمين المحترفين والقادة الأكفاء والمتخصصين المتفانين من الدرجة الأولى. ونوضح ذلك فيما يلي:

- **الأول: مسار التدريس:** يخدم مسار التدريس غالبية مسؤولي التعليم، إنه يوفر فرصًا للتطوير المهني والتقدم للمعلمين الذين يجعلون التميز في التدريس هو التركيز الأساسي في حياتهم المهنية، وبشكل عام يبدأ جميع مسؤولي التعليم حياتهم المهنية في مسار التدريس، أي كمعلمين في الفصول الدراسية وذلك بعد التخرج من المعهد الوطني للتعليم.
- **الثاني: مسار القيادة:** وهو مسار المناصب القيادية في المدارس ومقر وزارة التربية والتعليم، وهو المسار المؤدي إلى الوظيفة الرئيسية في خدمة التعليم وهي منصب المدير العام للتعليم، حيث يمكن للمعلمين الذين أظهروا قدرتهم على تولي مسؤوليات القيادة أن يتطلعوا إلى مناصب مثل رئيس المادة / رئيس المستوى، ورؤساء الأقسام، ونائب المدير والمدير. ويمكن أيضًا تعيينهم في المقر الرئيسي لوزارة التربية لتولي مناصب قيادية.
- **الثالث: المسار التخصصي الأول:** يهدف مسار كبار المتخصصين إلى تطوير نواة قوية من المعلمين في المقر الرئيسي لوزارة التربية والتعليم ممن لديهم معرفة ومهارات عميقة في مجالات محددة في التعليم، ويشمل أربع مجموعات متخصصة وهي: المناهج والتصميم التعليمي، وعلم النفس التربوي والإرشاد والاختبارات والقياس التربوي. **(Ibid, pp3-4)**

ويسعى هذا الهيكل الوظيفي إلى تعزيز الاختيار الوظيفي والتقدم في مهنة التعليم ،وهذا من شأنه أن يعزز جاذبية مهنة التدريس ويحق للمعلمين الذين انضموا إلى هيئة التدريس أن يتخصصوا كمعلمين أو قادة أو كبار المتخصصين ضمن كل مسار يمكن للمعلم الوصول إلى مناصب تقدمية تتناسب مع درجات الراتب المناسبة، و في مسار القيادة، يمكن للمعلم في سياق المدرسة تقدم تدريجيًا ليصبح رئيسًا للمادة Subject Head ، ورئيسًا للقسم Head of Department ، ونائبًا للمدير .Vice–Principal ، ومديرًا Principal ويمكن للمعلم أيضًا أن يختار أن يصبح متخصصًا في مجالات تعليمية محددة (مثل المناهج وعلم النفس والاختبارات والبحث) مع مناصب تقدمية مماثلة في مسار كبار المتخصصين، لا سيما مع الدعوة لإضفاء الطابع المهني على مهنة التدريس من خلال التطوير المهني التعاوني بقيادة المعلم. (Hairon,2017, pp170–171)

ويخضع المدراء في سنغافورة لعملية التدوير الوظيفي، فلن يكون من غير المعتاد أن يخدم مدير ما يزيد عن ١٥ أو ٢٠ عامًا في نفس المدرسة، حيث تحظر عمليات إدارة المواهب في سنغافورة ذلك. يعمل ضباط التعليم في سنغافورة خلال دورات مدتها ست سنوات في نهاية كل دورة، يأتون لإعادة التعيين، أو الدوران، عبر النظام، ويمكن إرسال المديرين – ليس فقط إلى مدرسة مختلفة –، ولكن أيضًا إلى قطاع مدرسي مختلف: على سبيل المثال، قد يتم إرسال مدير مدرسة ابتدائية صغيرة إلى مدرسة ثانوية كبيرة ويمكن أيضًا تدوير المدراء في دور المشرف على المجموعة.

(Jensen, Downing, and Clark, 2017, p35)

ويتضح مما سبق أن سنغافورة تهتم بتوفير حياة مهنية تناسب تطلعات وقدرات المعلمين وفقا لمسارات مهنية ووظيفية محددة الأمر الذي يسهم في بناء فريق من المعلمين المحترفين والقادة الأكفاء والمتخصصين ويعزز من جاذبية مهنة التدريس ومكانتها.

وتتم عملية اختيار قائد المدرسة في سنغافورة بعناية شديدة ،فهي ليست عملية ذاتية ، ولكنها عملية يديرها كبار القادة في النظام التعليمي ،وتتم مراقبة وتقييم جميع مسؤولي التعليم بانتظام ويتم تشجيع أولئك الذين يظهرون إمكانات على اتخاذ مسار القيادة ، حيث سيتم منحهم العديد من الفرص المتنوعة لاختبار

قدراتهم القيادية في سياق تقدمهم المنظم من الإدارة الوسطى (رؤساء المستويات ورؤساء الأقسام) إلى نائب المدير ثم المدير ، ويتم تزويد هؤلاء بتدريب مكثف لإعدادهم ثم يواصلون تعلمهم من خلال مختلف القنوات الرسمية وغير الرسمية ، بما في ذلك المؤتمرات والزيارات الخارجية المكثفة لدراسة الإصلاحات والابتكارات التعليمية يتم أيضًا تناوب المديرين كل خمس إلى سبع سنوات بحيث يكون كبار المديرين قد خاضوا تجربة العمل في مختلف الثقافات والسياقات المدرسية.

(Ng, and Nguyen, 2015, p515)

وتعتمد سنغافورة عند اختيار القيادات المدرسية على إدارة الأداء القائمة على النمو الذي يحدد بوضوح الأدوار والمسؤوليات للقيادات وتحديد مسار القيادة لمسؤولي التعليم، وتتبع سنغافورة منهج منظم لإعداد واختيار القيادة المدرسية وتحديد المواهب وتنميتها، وهذا يختلف عن نهج الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة، حيث يمكن للمعلم التقدم للحصول على تدريب كنائب أو مدير مدرسة، ثم التقدم لشغل الوظيفة في مدرسة. بينما في سنغافورة يتم تقييم المعلمين باستمرار لتحديد إمكاناتهم القيادية ثم يتم ترقيته إلى رئيس قسم في سن مبكرة نسبيًا، ويتم تحويل البعض منهم إلى الوزارة لفترة، وبعد مراقبة هذه التجارب، يتم اختيار المديرين المحتملين للمقابلات ويخضعون للتدريبات الظرفية للقيادة وبذلك فسنغافورة تستخدم نموذج "الاختيار ثم التدريب" وليس العكس، كما يتم نقل المديرين بين المدارس بشكل دوري كجزء من استراتيجية التحسين المستمر. (OECD, 2010, p170)

ويمر المديرون المحتملون بعدة جولات من المقابلات الشاقة، كما يخضعون لتمرين موقف القيادة، وهو اختبار محاكاة مكثف لمدة يومين لقياس كفاءاتهم القيادية واستعدادهم لتولي مناصب قيادية. وبعد ذلك يُطلب منهم حضور برنامج القادة في التعليم (LEP). وليس للمعلمين وأولياء الأمور دور في اختيار المديرين وتنسيبهم. وتعتمد سنغافورة على عدة معايير لاختيار المرشحين لبرامج القيادة حيث تختار وزارة التربية قادة المعلمين بناء على درجات تقييم الأداء، بالإضافة إلى التوصيات الرئيسية من المشرفين؛ ولكي يكون المعلم مؤهلاً، يجب أن يكون على مسار القيادة، ولديه خبرة لا تقل عن عام واحد في منصب إداري ,Jensen (Downing, and Clark, 2017, p14). ويوضح الجدول التالي معايير اختيار القيادات المدرسية في سنغافورة:

جدول (١) معايير اختيار القيادات المدرسية في سنغافورة:

	الجانب	الوصف
١-	هيئة الاختيار	الاختيار مركزي للغاية ويتم من خلال وزارة التربية والتعليم
	الأساس:	مخطط رسمي للتقدم الوظيفي
٢-	المتطلبات	متطلب إلزامي: - المشاركة في برنامج القادة في التعليم - الحصول على درجة الماجستير
٣-	طرق الاختيار	مقابلات شخصية بناء على توصية من مراقب التعليم في المنطقة
٤-	معايير الاختيار	الإنجاز الأكاديمي والخبرة التدريسية والأداء وفقًا لتقارير التقييم (منذ بداية دخول المهنة حتى الآن). والقرار النهائي بشأن التعيين يكون من خلال ما يسمى بمجلس التعليم

(Huber, & Hiltmann,2010,pp318-319)

ويتم تقييم مديري المدارس على أدائهم وكفاءاتهم القيادية، ويأخذ التقييم في الاعتبار المجالات التالية: رؤية للمدرسة؛ التخطيط الاستراتيجي؛ تطوير وإدارة الموظفين؛ وإدارة الموارد والعمليات المدرسية. يتم تقييمهم أيضًا على أساس أدائهم المدرسي العام، والذي يتضمن التحصيل الأكاديمي للطالب بالإضافة إلى الإنجازات في المجالات غير الأكاديمية مثل الفنون وعلم الجمال واللياقة البدنية والرياضة وتُستخدم هذه التقييمات لتحديد ترقيتهم وتقدمهم على طول مسار القيادة. وبهذه الطرق، تهدف سنغافورة إلى بناء نظام متماسك قائم على رؤية مشتركة للتطوير المستمر للمعرفة والمهارات والمواهب التعليمية Hammond, and (Rothman, 2011, p42).

ويتبين لنا مما سبق أن سنغافورة تقوم بإرساء استراتيجية الاختيار أولا ثم التدريب وهي استراتيجية ممنهجة وتقتصد في الجهد والنفقات، كما أنها تستخدم أكثر من معيار لاختيار القادة منها ما هو قائم على التدرج الوظيفي ،وكذلك الكفاءة ،وتتبع سجلات تقييم الأداء إلى جانب إجراء المقابلات الشخصية، واختبارات المحاكاة لقياس مدى كفاءاتهم واستعدادهم لتولي مناصب قيادية ثم بعد عملية الاختيار يتم إخضاعهم لبرنامج تدريبي لتهيئتهم لدورهم الجديد ويلي ذلك حقيبة متنوعة للنمو المهني المستمر ، كما يتضح أن اختيار القيادات المدرسية في سنغافورة يتم من خلال إطار مركزي ممثل في وزارة التربية والتعليم وأن معايير الاختيار تركز على الإنجاز الأكاديمي والخبرة في التدريس وتقارير تقييم الأداء كما يجب على قادة المدارس بعد اختيارهم الحصول على درجة الماجستير ويتولى مجلس التعليم اتخاذ القرار النهائي بشأن التعيين .

رابعا الجهات المسئولة عن إعداد قادة المدارس في سنغافورة:

يعد معهد التربية في سنغافورة (NIE) National Institute of Education هو المزود الوحيد لمؤهلات المعلمين وبرامج القيادة المدرسية البارزة في الدولة، ويعمل المعهد بشكل وثيق مع وزارة التعليم والقطاع المدرسي (بما في ذلك أكاديمية المعلمين في سنغافورة) على تطوير المعلمين والقيادة والبحث والتنفيذ والتقييم، وغالبًا ما يشار إلى هذا باسم "الشراكة المعززة"، ويعني أن السياسة والممارسة والإعداد متكاملين بإحكام في نظام التعليم. ويستثمر NIE موارد كبيرة في تصميم وتنفيذ برامج تطوير القيادة، ففي عام ٢٠١٦ م، شارك أكثر من ٤٠ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في تدريس وتصميم وتقييم برامج القيادة وتعتبر سمعة المعهد عاملاً رئيسياً في التزامه بالتميز في تطوير القيادة المدرسية.

(Jensen, Downing, and Clark, 2017, pp1-10)

وقد تم إنشائه في عام ١٩٥٠ باعتباره كلية لتدريب المعلمين، ثم تتطور ليصبح واحدا من المعاهد الرائدة لإعداد المعلمين في العالم ويقدم المعهد الوطني للتعليم (NIE) (برامج إعداد المعلمين الأولية وبرامج التطوير المهني أثناء الخدمة. (Ming, 2014, pp1-2).

ويقوم معهد سنغافورة، بمسح الأفق باستمرار لرصد الاتجاهات النامية محليًا وعالميًا وتوقع تأثيرها على تنمية القيادة التربوية ويقوم المعهد بتصميم وتنفيذ برامج

لتنمية القادة ومنها برنامج الإدارة والقيادة في المدارس، وبرنامج القادة في التعليم، وبرنامج بناء الجسور التعليمية: الابتكار لقادة المدارس. National Institute of Education, Singapore, N.D).

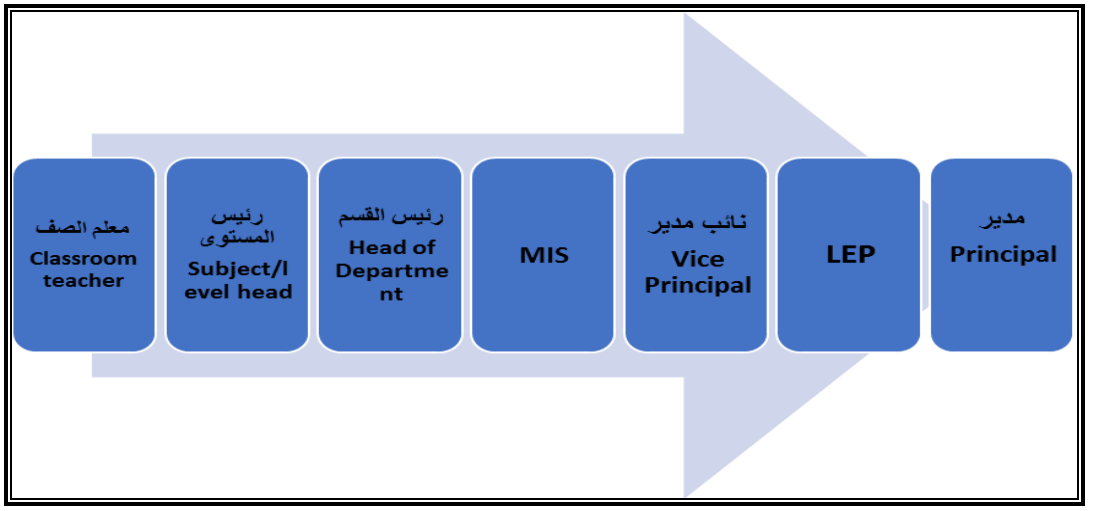
بينما تم إنشاء أكاديمية المعلمين في سنغافورة لقيادة التطوير المهني لموظفي وزارة التربية والتعليم. وتهدف إلى بناء مجتمعات الممارسة للمهنيين في التخصصات المختلفة، وإنشاء مجتمعات مهنية متصلة بالشبكة لتطوير المعلمين والمشاركة المهنية للتخصصات المعنية.
https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/about-us access date20-10-2022

ويتضح من ذلك أن معهد التربية في سنغافورة (NIE) هو المسؤول الأول عن إعداد وتصميم وتنفيذ برامج القيادة المدرسية في الدولة، ويعمل المعهد بشكل وثيق مع وزارة التعليم والقطاع المدرسي على تطوير المعلمين والقيادات الوسطى والعليا، بمعنى أن السياسة التعليمية والممارسات التطبيقية والإعداد متكاملين في نظام محكم، وأن المعهد يقدم ثلاث برامج لإعداد القيادات المدرسية ولكل منها فئة مستهدفة وتأتي في إطار تكامل عملية الإعداد للقيادات.

سابعا برامج إعداد قادة المدارس الجدد في سنغافورة:

يتم تعيين قادة المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم، ويجب أن يمتلك كل منهم مجموعة قياسية من المؤهلات والخبرة قبل التعيين، مع الالتزام بالتطوير المهني المستمر. ويتم اختيار القادة وإعدادهم لأدوارهم القيادية بطريقة منهجية ومركزية أكثر مما هو شائع في البلدان الأخرى في المنطقة. وبعد تعيينهم يواصل مديرو المدارس تعلمهم من خلال مختلف القنوات الرسمية وغير الرسمية، بما في ذلك المؤتمرات والزيارات الخارجية لدراسة الإصلاحات والابتكارات التعليمية. يتم أيضًا تناوب المديرين كل خمس إلى سبع سنوات حتى يكتسب كبار المديرين خبرة في ثقافات وسياقات مدرسية مختلفة وتنطبق السياسة الوطنية المتمثلة في ١٠٠ ساعة من التطوير المهني على جميع المعلمين، بمن فيهم مديرو المدارس، الذين يمثلون خط الأساس بالنسبة لهم. ويرسم المشرفون تطوير مديري المدارس من خلال المراجعة السنوية، وتحديد الدورات المحلية والخارجية للتطوير المهني المستمر لمديري المدارس. (UNESCO, 2016, pp59-60)

وتستخدم الوزارة بيانات إدارة الأداء لاختيار المرشحين لبرامج مسار القيادة وهما برنامجي "الإدارة والقيادة في المدارس MIS "، وبرنامج "القادة في التعليم" LEP، ويوضح الشكل التالي برامج القيادة الهامة التي يتم تسلسلها على طول مسار القيادة داخل المدارس.



شكل (٣) يوضح برامج القيادة في مسار القيادة في سنغافورة.

Source: (Jensen, Downing, and Clark,2017, p3)

ويتضح من الشكل السابق أن المعلمين على مسار القيادة يخضعون لبرنامج "الإدارة والقيادة في المدارس MIS" بعد تعيينهم في دور قائد المعلم، ثم يخضع نواب المديرين لبرنامج "القادة في التعليم" LEP قبل تعيينهم في منصب مدير. ويجب على المرشحين المحتملين حضور المقابلات في المقر الرئيسي لوزارة التربية لتقييم مدى صلاحيتهم لقيادة المدرسة. وتعتبر هذه البرامج علامات بارزة في مسيرة المعلمين، وتهدف برامج القيادة المقدمة في المعهد الوطني للتعليم NIE إلى تطوير قادة تربويين لديهم القدرة على قيادة وإدارة التغيير في بيئة معقدة ومتطورة، وتتمثل **البرامج المقدمة في ثلاث فئات هي:**

- **البرامج المقدمة لقادة المدارس:** (برنامج القادة في التعليم) (LEP) Leaders in Education Programme، وبرنامج (بناء جسور التعليم:

الابتكار لقادة المدارس) Building Education Bridges: Innovation for School Leaders(BEB)

- **البرامج المقدمة للقيادة الوسطى:** (الإدارة والقيادة في المدارس) (MLS) Management and Leadership in Schools (MLS) Programme
- **البرامج المقدمة لقادة المعلمين** (National Institute of Education Singapore, 2013, p2)

وينصب تركيز هذه البرامج على إعداد قادة المدارس لضمان أن مدارس الدولة ذاتية التحسين ومبتكرة وقابلة للتكيف. ويجب فهم برامج تطوير القيادة البارزة في سنغافورة معًا. والبرامج مترابطة للغاية، ويعد كل من MLS وLEP برنامجين بدوام كامل، وتختار وزارة التربية المرشحين وترعاهم بالكامل. لذلك يتم إعفاء المشاركين من الواجبات والالتزامات داخل المدرسة طوال مدة كل برنامج.

(Jensen, Downing, and Clark, 2017, p10)

ويركز البحث الحالي الضوء على برنامج الإدارة والقيادة في المدارس المقدم للقيادات الوسطى ثم برنامج القادة في التعليم، وبرنامج الابتكار لقادة المدارس ونوضح ذلك فيما يلي:

١- برنامج الإدارة والقيادة في المدارس (MLS) Management and Leadership in Schools:

أ) **الفئة المستهدفة:** يعد برنامج MLS أول تدريب رسمي لقادة المعلمين، ويعد خطوة مهمة في تطويرهم للقيادة المدرسية، وهذا البرنامج مخصص لرؤساء الأقسام ورؤساء المستويات والمواد في المدارس ممن لديهم خبرة إدارية لمدة عام على الأقل.

ب) **الفترة الزمنية المستغرقة للتنفيذ:** هذا البرنامج بدوام كامل مدته ١٧ أسبوعًا.

ج) **الجهة المسئولة عن إدارة وتمويل البرنامج:** معهد التربية في سنغافورة (NIE) بالشراكة مع وزارة التربية.

د) **أهداف البرنامج:** يهدف إلى تعزيز الكفاءة والخبرة بين قادة المستوى المتوسط، وتعزيز القدرة على قيادة التدريس والتعلم من خلال إنشاء فرق التعلم مع التركيز على التحسين المستمر في المناهج الدراسية.

هـ) **رسوم البرنامج:** البرنامج مجاني أما بالنسبة للمتقدمين من غير المرشحين من قبل وزارة التربية والتعليم، تبلغ الرسوم حوالي ١٠،٠٠٠ دولار سنغافوري.

و) **مزايا البرنامج:** من مزايا هذا البرنامج أنه يتضمن ما يلي:

– **مشاريع المناهج:** يتم استخدام مشاريع المناهج كوسيلة للتعليم المتقدم الذي يستلزم التعلم من خلال العمل على حل مشاكل المناهج التي يواجهها قادة المستوى المتوسط..

– **المحادثات المهنية:** المحادثات المهنية هي أشكال من الاستفسارات الدقيقة حول ممارسات المشاركون بالفعل.

– **التعلم الدولي:** يمكّن التعلم الدولي المشاركين من تطوير مهارات القيادة من خلال توفير وجهات نظر وتحديات بديلة، وبالتالي توسيع قدرة الشخص ليكون فعالًا في الأدوار والعمليات القيادية.

– **الجوائز المخصصة للمشاركين تقديراً لأدائهم المتميز في البرنامج:** ومنها:

- ميدالية الدكتورة روث وونغ الذهبية: وتُمنح للمشارك الذي لديه أفضل أداء.
- جائزة الدكتور جي إم ناثان التذكارية لمشروع المناهج (جائزة كتاب ٢٠٠ دولار وشهادة لكل عضو في الفريق). (Jensen, Downing, and Clark , ,2017, P15)

https://nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/management-and-leadership-in-schools-programme

ز) **أهداف البرنامج:**

يهدف البرنامج إلى توسيع خبرة المعلمين، وإعدادهم لتولي القيادة المباشرة في التدريس والتعلم في المدرسة، وفي نهاية البرنامج من المتوقع أن يكون المشاركون قادرين على:

- إظهار معرفة حديثة بالقيادة والإدارة المدرسية، وتطبيقها بشكل فعال.
- التفكير بشكل مستقل حول المناهج المعقدة والقضايا التعليمية.
- تصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم أنشطة المناهج في مجال خبرتهم.
- صياغة استراتيجيات لدعم تحفيز المعلمين ورضاهم، وتعزيز مناخ التعاون في القسم.
- تحديد أنشطة التطوير المهني المناسبة التي تدعم الأولويات الوطنية.

- تقييم تعلم الطلاب وفعالية المعلم، وتطبيق عمليات التقييم المناسبة. Ibid, (pp13-14).

ح) المكونات الرئيسية في برنامج MLS:

- **الدورة الأساسية:** تشمل الموضوعات التي يطلق عليها "أساسيات القيادة والإدارة"، والسياسات التعليمية والقيادة والإدارة والمناهج الدراسية والتقييم.
- **المواد التدريبية الاختيارية:** يجب على المشاركين اختيار ٦ مواد اختيارية من بين مجموعة تضم أكثر من ٣٠ مقررًا اختياريًا (تتم مراجعة القائمة الاختيارية من وقت لآخر). كما يتم تقديم مواد اختيارية لمجالات متنوعة منها: الإشراف التعليمي، تقييم الموظفين، الإدارة الذاتية والتفويض، بناء الفريق وإدارة الصراع، قواعد التقييم، تغيير القيادة وغيرها.

(National Institute of Education Singapore,2013, pp6-7)

- **زيارة تعليمية دولية لمدة أسبوع:** ترعى وزارة التعليم مرشحي MLS من خلال رحلة دراسية مدتها أسبوع واحد إلى نظام تعليمي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ ،ويتم تمويل هذه الزيارات الدولية بالكامل ، وبالتالي تؤكد NIE على أن التجربة امتياز وليست استحقاقا ويخضع المشاركون لتجربة تعليمية متعددة الأساليب ، والتي تشمل الملاحظة والتواصل، والتعلم القيادي / الإداري (بحث الاختلافات – والأسباب الكامنة وراء هذه الاختلافات – في المناهج الإدارية والقيادية للنظام المضيف ويمكن أن تكون هذه الزيارات أيضًا منصة لتشكيل شراكات جديدة بين المنظمات والمدارس في سياقات مختلفة. ويمكن أن ينتج عن ذلك شراكة متبادلة المنفعة – وحتى تنافسية داعمة –، حيث يتعلم كلا الجانبين طرقًا جديدة للعمل، ويمكن أن يؤدي إلى تبادل الطلاب والمعلمين بعد الزيارة الإقليمية، ويُطلب من المشاركين في MLS صياغة تقرير حول ما تعلموه عن القيادة والإدارة من خلال الرحلة الدولية. ويتضمن التقرير عادةً: الأنشطة التي تم القيام بها؛ وتحليل أوجه التشابه والاختلاف الهامة بين الأنظمة في سنغافورة والبلد الذي يزورها، بما في ذلك الثقافة ونظام التعليم والقيادة المدرسية، وملخص نقاط التعلم الرئيسية للمجموعة بأكملها.
- **زيارات للمنظمات الصناعية والمدارس المحلية:** تعد الزيارات المدرسية وثيقة الصلة بأدوار المرشحين بعد البرنامج. والغرض من تلك الزيارات هو توسيع وجهات نظر المشاركين وتشجيعهم على تحدي عقليتهم حول عمليات المدرسة، ويتعرضون لقادة الصناعة الذين لديهم "مبادرات رائدة"، والذين

يمكنهم تعليم المشاركين كيفية "تحويل الرؤية إلى واقع ملموس" في إطار تنظيمي.

- **مشروع البحث الإجرائي: مشروع المناهج:** يقوم مرشحو MLS بمشروع منهج تعاوني، وهو مشروع يقوم به فريق متعدد التخصصات يتم إجراؤه في مدرسة محلية. ويستمر لمدة ٧٢ ساعة، ويسمح مشروع المناهج للمشاركين بفحص تحديات المناهج الدراسية الحقيقية ويحصل المشاركون على خبرة عملية في تصميم المناهج لتعزيز التدريس والتعلم في بيئة مدرسية. في مجموعات من خمسة مشاركين، ويقوم المشروع حول مشكلة معينة تم تحديدها من خلال التشاور مع مدير المدرسة.

ط) **أنشطة التدريس والتعلم المستخدمة في البرنامج:** يحتوي MLS على طرق مختلطة لأنشطة التدريس والتعلم. وتشمل:

- التفاعل وجهًا لوجه مع أعضاء هيئة التدريس NIE من خلال (محاضرات ودروس، ومناقشة جماعية)
- التفاعل الافتراضي / تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (بما في ذلك الندوات عبر الإنترنت والأنظمة الأساسية عبر الإنترنت ومنتديات الدردشة)
- زيارات مراقبة للمدارس والمنظمات من خارج قطاع التعليم ومع ذلك، فإن مشروع المنهج، والزيارة الدراسية الخارجية، والزيارات التنظيمية والمدرسية هي أنشطة التدريس والتعلم الرئيسية.
- المحادثات المهنية مع الأقران ومع الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم حول المسائل المهنية الهامة ومبادرات وزارة التربية والتعليم الجديدة، والمحادثات المهنية مع الموظفين في الوكالات الخارجية المحلية، ومحادثات مهنية مع موظفين في المنظمات الدولية.

(Jensen, Downing, and Clark, 2017, pp18-20)

ي) **التقييم والمخرجات:** يختلف التقييم عبر الوحدات في MLS. وقد تتضمن نماذج التقييم تقييمًا بالملاحظة لتعلم المشاركين في بيئة مدرسية، بالإضافة إلى تقييم قائم على الحافظة بورتوفليوportfolio، حيث تم توثيق وفحص العمل الفردي والتعلم الجماعي (مثل المقالات والعروض التقديمية الجماعية وتحليلات دراسة الحالة). وتشمل المخرجات الأساسية لتقييم MLS ما يلي: عرض مشروع المنهج، وتقييمات الوحدة الأساسية والاختيارية، وتقرير الزيارة الإقليمية وعرض المجموعة، والمجلات الفردية العاكسة والتي تحمل عنوان

My Learning Journey في MLS: وتتضمن جوانب مختلفة من تعلم المرشح، والنمو المهني ، وبعد الانتهاء من MLS، يعود قادة المعلمين إلى مدارسهم للعمل كقادة للمعلمين. ويمكن ترقيتهم إلى نائب المدير بعد تقييم أداءهم على أن تكون مرضية.(Ibid, pp21-22)

ويتضح مما سبق أن برنامج الإدارة والقيادة يعمل على إعداد القيادات الوسطى من المعلمين وتأهيلهم لتولي أدوار قيادية متنوعة لقيادة فرق العمل وتطوير المناهج الدراسية وإتقان مهارات البحث العلمي والاستفادة من التجارب الناجحة للأنظمة التعليمية المختلفة كما يشتمل البرنامج على العديد من الدورات الاختيارية التي تلبي الاحتياجات التدريبية المتنوعة للمتدربين كما أن الأساليب التدريبية المستخدمة فيه متنوعة وتوازن بين الجوانب النظرية والممارسات التطبيقية.

٢- برنامج القادة في التعليم في سنغافورة Leaders in Education (LEP) Programme:

يهدف البرنامج إلى تطوير القدرة على قيادة مدرسية مدفوعة بالقيم، وهادفة، ومبتكرة، ترتكز على قيادة قوية للأفراد، ومهارات إدارية استراتيجية، وتقدير لكيفية عمل مديري المدارس بفعالية في بيئة معقدة. (National Institute of Education, Singapore,2016, p5)

ونوضح فيما يلي أهم ملامح هذا البرنامج:

أ) **الفئة المستهدفة:** البرنامج مخصص فقط لمجموعة مختارة خصيصًا من القادة في مجال التعليم والذين لديهم سجل حافل من الأداء الجيد والذين اجتازوا سلسلة من الاختبارات الظرفية والمقابلات. (Wong, and Ng, 2021, p261) ومعظم المرشحين لبرنامج LEP هم نواب المديرين الذين أكملوا برنامج MLS السالف ذكره، وكذلك موظفي وزارة التعليم الذين لديهم خبرة مماثلة في الإدارة والقيادة. ويعد LEP واحدًا من برامج تطوير القيادة التنفيذية الوحيدة في العالم التي تقبل موظفي الوزارة وقادة المدارس جنبًا إلى جنب. ويعد LEP فريدًا أيضًا من حيث كونه برنامجًا بدوام كامل. (Jensen, Downing, and Clark, 2017, p33)

ب) **الفترة الزمنية المستغرقة لتنفيذ البرنامج:** يستغرق نواب المديرين وموظفو الوزارة ستة أشهر لاستكمال البرنامج ويتم إعفاء المشاركين من جميع الواجبات داخل المدرسة طوال مدة البرنامج.

ج) **رسوم وتكاليف البرنامج:** ترعى وزارة التربية جميع المرشحين لبرنامج LEP، بالإضافة إلى تكلفة الزيارة الدولية. وجميع تكاليف البرنامج مجانيا باستثناء المرشحين من خارج سنغافورة، تبلغ رسوم LEP حوالي ٢٠٠٠٠.٤٦ دولار سنغافوري لهم.

د) **الجوائز المخصصة للمشاركين المتميزين:** جائزة "لي كوان يو "لقادة برنامج التعليم: وهي درع تذكاري وجائزة نقدية بقيمة ١٠٠٠ دولار للمشارك الذي يسجل أفضل أداء عام في البرنامج، وميدالية الدكتورة روث وونغ الذهبية لأفضل مشروع، وجائزة أكاديمية المديرين لتعلم القيادة: جائزة كتاب/٣٠٠ دولارا: تُمنح الجائزة للمشارك الذي يمثل أعلى مستوى من التعلم من خلال المجلة في برنامج القادة في التعليم.(Ibid, p33)

هـ) **العناصر الرئيسية للبرنامج:** يرتكز الإطار المفاهيمي لـ LEP على الاعتقاد بأن قادة المدارس يجب أن يطوروا القدرة على تبني فلسفة تعليمية ونموذج للممارسة لإلهام وتحفيز أنفسهم والآخرين للعمل، **ويتضمن البرنامج الوحدات الأتية:**(Ibid, p33)

☒ **الوحدات الأساسية:Core modules**

يخضع مرشحو LEP لدورات تعليمية أساسية تغطي الموضوعات المتعلقة بالقيادة المدرسية والإدارة في نظام التعليم في سنغافورة، وعلى عكس برنامج MLS، الذي يجمع بين الدورات الإجبارية والاختيارية، يأخذ جميع المشاركين في LEP نفس الدورات الإجبارية. هذا جزئيًا لتعزيز هوية الفوج القوية، ودعم المعرفة الأساسية المشتركة. وتتضمن الدورات الأساسية لـ LEP ما يلي: نظرة عامة على إطار عمل 5-Minds-5-Roles – القيادة المدرسية والرؤية والثقافة – القيادة التربوية من خلال عدسات التعقيد – الإدارة الإستراتيجية المعاصرة –تنمية رأس المال البشري – التفكير التصميمي: الابتكار والقيم– – القيم والأخلاق لقادة المدارس – قيادة التغيير في المناهج الدراسية – التقييم والتقويم – قيادة شبكة الانترنت – استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعزيز التعليم والتعلم

☒ **جلسات دراسة الحالة والمحادثاتCase study sessions and talks**

تُستكمل الدورات الإجبارية بجلسات دراسة حالة ومحادثات مع خبراء الصناعة البارزين وموظفي الوزارة والأكاديميين. ويتم تضمين دراسات الحالة لتعريض المشاركين لمعضلات صنع القرار والقيادة في سيناريوهات متنوعة. ويُمنح

المشاركون أيضًا في LEP فرصًا للتفاعل مع كبار الشخصيات في الصناعة ومسؤولي وزارة التعليم وصانعي السياسات من خلال سلسلة محاضرات منظمة ذاتيًا.

- ☒ **خبرة دوليةInternational experience** : يتضمن برنامج LEP زيارة لمدة أسبوعين إلى نظام تعليمي دولي؛ ليلاحظ المشاركون نظامًا جديدًا وثقافة جديدة، ويُطلب من كل مجموعة تقديم تقرير زيارة دولي لتقييم LEP. وقد يتم توزيع التقرير على المعلمين الآخرين عبر النظام. هناك أيضًا مكون دولي للبرنامج. ويقوم الفريق بإجراء التحليلات النقدية، واكتساب رؤى مهمة حول كيفية إدارة الابتكار التعليمي في سنغافورة. حيث إن إدراج هذا المكون يوفر منصة موسعة للتعلم على المسرح الدولي، وقد زار المشاركون سويسرا والولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا والدول الاسكندنافية وأوروبا والصين وأستراليا وهونغ كونغ حتى الآن.
- ☒ **زيارات صناعية Industrial visits**: كما هو الحال في برنامج MLS، يوفر LEP للمشاركين فرصة لزيارة المنظمات والصناعات خارج التعليم، وتهدف هذه الزيارات إلى تعريض المشاركين لطرق جديدة في التفكير حول القيادة والإدارة.(Ibid, p33)
- ☒ **النقابات:** النقابة هي عنصر أساسي في البرنامج. يلتقي المشاركون في مجموعة صغيرة (خمسة أو ستة أعضاء) ويعمل قائد النقابة وهو من أعضاء هيئة التدريس كميسر. ويراقب تعلم المشاركين طوال البرنامج، بما في ذلك مشروع الابتكار، والتعلم من الزيارة الدولية والتعليم القائم على الفصول الدراسية على نطاق أوسع. وبالتالي ستنمو علاقة تعلم مكثفة بين المشاركين وقائد نقابتهم وبين زملائهم المشاركين. وتعقد اجتماعات النقابة على أساس أسبوعي.
- **شراكات في التعلم:** يتم جزء كبير من التعلم من خلال شراكات قوية مع المدارس ومنظمات الأعمال والمؤسسات التعليمية داخل سنغافورة ويتعرض هؤلاء المشاركون للقيادة في منظمات الأعمال والأفكار من مصادر مختلفة، بما في ذلك المنظمات الحكومية والوزارات الأخرى للانخراط في حوار مع المشاركين ومراقبة بعض الأعمال المنجزة في البرنامج.(Ibid; P34)

و) **التقييم والمخرجات: تتضمن المخرجات الرئيسية للمشاركين في LEP هي:**
تقرير مشروع العمل الإبداعي –Creative Action Project **report**

بعد الانتهاء من مشروع البحث الإجرائي، يُطلب من المشاركين LEP التفكير في تحديات التنفيذ لمشروعهم المقترح، بعد المشروع، يقدمون وثيقة المشروع وتقرير مشروع العمل الإبداعي في نهاية LEP. يحتاجون إلى إظهار التأثير الذي أحدثوه على المدرسة من خلال مشروع الابتكار. وهذا يشمل تحديد وجمع البيانات ذات الصلة، مثل نتائج تعلم الطلاب واستطلاعات المجتمع المدرسي. يجب على المشاركين تحليل هذه البيانات لرسم الاتجاهات وتبرير التأثير على المدرسة.

- **مجلة التعلم Learning journal** : يقدم المشاركون في LEP مجلة تعليمية شخصية عند الانتهاء من البرنامج. (Ibid: P34)

ويتضح مما سبق أن برنامج القادة في التعليم يعد واحد من أفضل البرامج المخصصة لإعداد القيادات المدرسية حيث يجمع بين الأسس النظرية والممارسات التطبيقية بل والبحث التربوي المقارن لأنظمة تعليمية مختلفة لإبراز أوجه التشابه والاختلاف وكيفية الاستفادة من التجارب الناجحة التي أخذت بها الدول المتقدمة لتطوير أنظمتها التعليمية.

٣- برنامج بناء جسور التعليم: الابتكار لقادة المدارس Building Education Bridges: Innovation for School Leaders (BEB)

يركز هذا البرنامج على الابتكار والأنظمة التعليمية عالية الأداء ويوفر لقادة المدارس ذوي الخبرة والناجحين الفرصة لاستكشاف قضايا القيادة في السياقات الوطنية والدولية، ويتم اختيار قادة المدارس من كل دولة للمشاركة في القضايا المتعلقة بالأنظمة التعليمية الفريدة في البلاد. وهو برنامج بدوام كامل مدته أسبوعين. ويتم إجراؤه بشكل مشترك في كل من NIE والعديد من المؤسسات الدولية التي تشمل الكلية الوطنية للتعليم والقيادة، والمملكة المتحدة والمدرسة الدنماركية للتعليم، جامعة آرهوس. ويهدف البرنامج إلى:

- تحسين فهم الأنظمة التعليمية وسياق القيادة وتحدياتها
- توليد أفكار حول الابتكار والتغيير لنظام تعليمي عالي الأداء
- تحديد طرق استدامة القيادة والابتكار في المدرسة
- https://nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/building-education-bridges-innovation-for-school-leadership

ويتضح مما سبق أن إعداد القيادات المدرسة في سنغافورة قد اتخذ منحى منهجى منظم تم إعداده بشكل تكاملي وفقا لتخطيط المسار الوظيفي والمهني للقيادات ووفقا لاحتياجاتهم التدريبية وإعدادهم لأدوارهم الجديدة ،كما أن برامج الإعداد بها العديد من المزايا التي تجعلها في بؤرة اهتمام الكثير من دول العالم حيث مزجت بين المعرفة النظرية والممارسات التطبيقية والعملية والمشروعات الابتكارية والزيارات الميدانية العالمية والمحلية، مع الأخذ بمبدأ تبادل الخبرات والتجارب الناجحة والاستفادة منها في تطوير الممارسات القيادية لدى مديري المدارس على طول المسار القيادي.

ثامنا القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في إعداد قادة المدارس في سنغافورة:

يعد النظام التعليمي نتاجا لتفاعل النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية السائدة؛ ومن ثم يمكن توضيح العوامل التي أثرت في إعداد قادة المدارس في سنغافورة فيما يلي:

- **العامل السياسي:** كانت سنغافورة مستعمرة بريطانية في القرن التاسع عشر، وحققت حكومة ذاتية في عام ١٩٥٩ وأصبحت دولة مستقلة في عام ١٩٦٥. ونلاحظ أن هناك ثلاث مراحل في التطورات التعليمية في سنغافورة منذ استقلالها وكان الهدف هو إنتاج العمال المدربين في السنوات الأولى من استقلالها، وكان الإصلاح الرئيسي الآخر هو إدخال سياسة ثنائية اللغة في عام ١٩٦٦. فتم الاعتراف باللغة الإنجليزية كلغة أولى، بالإضافة إلى اللغة الأم، وبشكل عملي، كان اختيار اللغة الإنجليزية كلغة أولى أمرا هاما حيث أعطت هذه الخطوة الذكية لطلاب سنغافورة فرص العمل في آسيا والوصول إلى علوم الغرب.(Tan, and Choy, 2016, p4)

ومن أجل مواكبة العولمة السريعة وزيادة المنافسة العالمية، قامت وزارة التعليم في سنغافورة بمراجعة المناهج الدراسية في عام ١٩٩٧ لإعادة التفكير في أهدافها واتجاهاتها للمستقبل، وأدى ذلك إلى بداية مبادرة "مدارس التفكير، أمة التعلم " والتي تمثل مرحلة تحول في السياسة التعليمية بهدف إعداد طلاب سنغافورة للمستقبل ثم تبع ذلك إطلاق مبادرة "**تعليم أقل، معرفة أكثر** "حيث تم تقديمه لأول مرة من قبل رئيس الوزراء لي هسين لونغ في عام ٢٠٠٤ بهدف تعزيز جودة التعليم من خلال الحد من كثرة محتوى المناهج الدراسية حتى يكون لدى الطلاب مساحة أكبر للتعلم والاستكشاف.

(**Tan**, and et, all , 2017,p6). كما أدخلت وزارة التربية، في عام ٢٠١٠، إطار الكفاءات للقرن الحادي والعشرين وتستلزم هذه المبادرات السياسية المختلفة نظامًا تعليميًا أكثر تنوعًا، كما تمنح المدراء قدرًا أكبر من الاستقلالية لقيادة وإدارة مدارسهم. (Ng, Nguyen, 2015, pp514-515)

ويتضح من ذلك أن للعوامل السياسية تأثير كبير على عمليات إعداد القيادات المدرسية وتأهيلهم لتحمل أعباء ومهام جديدة والمبادرات التي أطلقتها القيادة السياسية للوصول إلى المنافسة العالمية.

☒ **العامل الاجتماعي:** بين عامي ٢٠١٠ و٢٠٢٠، نما إجمالي عدد سكان سنغافورة بنحو ١.١ بالمائة سنويًا. حيث بلغ نحو ٥.٦٩ مليون نسمة وقد تحسن ملف التعليم للسكان المقيمين ومن بين السكان الذين تبلغ أعمارهم ٢٥ عامًا فأكثر في عام ٢٠٢٠، حصل ٥٨.٣ في المائة على مؤهلات ما بعد الثانوية أو أعلى، ارتفاعًا من ٤٦.٥ في المائة في عام ٢٠١٠، وكانت هناك زيادة إجمالية في معرفة القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية عبر المجموعات العرقية الرئيسية الثلاث مع انخفاض مماثل في نسبة السكان الذين يعرفون القراءة والكتابة بلغتهم الأم فقط. **D**epartment of Statistics, (Singapore, 2020, pp4,17,25)

ويعد احتضان المتعلمين المتنوعين أحد أكثر الطرق ضمانًا لإثراء التجربة المدرسية، وتعمل سنغافورة إلى هيكلة التنوع عن عمد في الفصول مثل دمج الطلاب بقدرات وثقافات مختلفة لكي تضيف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية إلى ثراء الحياة المدرسية، وقادة المدارس لديهم القدرة على ذلك. (Tan,2021, pp3-4). ومن ثم كان الاهتمام بإعداد القيادات المدرسية القادرة على التعامل مع المجموعات العرقية المتنوعة من الطلاب والمعلمين لذا كان هناك تأثير على طبيعة برامج إعداد هؤلاء القيادات للتعامل مع قضايا التنوع والتعدد الثقافي.

☒ **العامل الاقتصادي:** تعتمد سنغافورة على استراتيجية محددة للغاية في سياساتها وممارساتها المتعلقة بالموارد البشرية وفي تخطيط اقتصادها، حيث تستخدم بيانات حول احتياجات القوى العاملة القادمة لتحديد عدد الأماكن التي سيتم تقديمها في نظام التعليم ما بعد الثانوي للمهن المختلفة وتعد سنغافورة الآن واحدة من أكثر الاقتصادات حيوية في العالم والتي تجذب الشركات متعددة

الجنسيات، ويعزو نجاحها إلى جودة نظامها التعليمي. (**Sclafani**,2008, p13).

وفي عام ١٩٦٥، عندما أصبحت سنغافورة مستقلة لأول مرة كان نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي حوالي ٥٠٠ دولار أمريكي. وفي عام ٢٠١٥، نما نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي إلى ٥٦٠٠٠ دولار أمريكي مما وضع سنغافورة في نفس المستوى مثل ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية. ومنذ عام ١٩٦٥، تحدت سنغافورة الحكمة الاقتصادية التقليدية لمتابعة التصنيع القائم على التصدير بدلاً من إستراتيجية إحلال الواردات من خلال جذب الشركات متعددة الجنسيات العالمية الناجحة إلى سنغافورة لتغذية النمو الاقتصادي للبلاد. وبحلول عام ٢٠١٠، انتقلت سنغافورة من اقتصاد العالم الثالث إلى اقتصاد العالم الأول حيث أصبحت سنغافورة "مجتمعًا ثريًا ومدينة عالمية وترى حكومة سنغافورة التعليم كأحد الاستراتيجيات الرئيسية لبناء الدولة وإحداث النمو الاقتصادي، وفي سبيل ذلك خصصت الحكومة لوزارة التعليم ميزانية تشغيلية تبلغ حوالي ١٢.١ مليار دولار (أو ٢١.٥٪). وتأتي في المرتبة الثانية بعد ميزانية التشغيل لوزارة الدفاع البالغة ١٣.٦ مليار دولار (أو ٢٤.٢٪). (Koh, 2018, p3)

ومن الواضح أن المسار الاقتصادي لسنغافورة يتطلب أفرادا قادرين على التعلم وتطبيق التكنولوجيا بسرعة لمواكبة سرعة التغيير، وبذلك يصبح التعلم مدى الحياة هو القاعدة، ولا يمكن أن يكون النظام التعليمي ناجحًا إلا إذا كان قادرًا على تطوير قيمة للمستقبل. ويتطلب ذلك تطوير عقلية مبتكرة وبيئات تعليمية متسقة ولن يكون التعلم عن ظهر قلب والتعلم الفعال كافيين في الواقع الاقتصادي الجديد. (Ng, and Wong,2020, pp186-189)

وإذا كان المقياس الأوسع للتعليم الناجح يشمل الاستعداد للمستقبل فيجب أن تتطور الممارسات المتعلقة بالتعليم والتعلم مع المتطلبات والتحديات الجديدة. وعندما نتحدث عن تطوير متعلمين مستعدين للمستقبل في سنغافورة في عصر الابتكار. فيجب أن تستجيب إدارة التعلم للبيئات المجتمعية والاقتصادية لتلبية الحاجة إلى رأس المال البشري. وسوف تتطلب ترجمة هذه المراحل إلى ممارسات التدريس والتعلم في المدارس حدوث تحول في الممارسات التعليمية وقادة المدارس مسؤولون عن)(Ibid, 2020,p191 إيجاد بيئات لإعداد الطلاب للمستقبل

وتتفق هذه التوجهات مع برامج إعداد قادة المدارس ومنها برنامج القادة في التعليم (LEP) في سنغافورة وهو مصمم لتلبية الإصلاحات التعليمية في سنغافورة. وتطوير "قدرة القيادة" الحالية والمستقبلية في عالم يزداد تعقيدًا. وإيجاد المعرفة من خلال مشروع الابتكار والذي يساعد المدرسة على تحسين ممارسات القيادة والإدارة التي تؤدي إلى تعلم الطلاب، ويعد تنفيذ مشروع الابتكار اختبارًا قويًا لقدراتهم القيادية. (Ng,2015, p6)

☒ **العامل التكنولوجي:** تواجه سنغافورة العديد من التحديات على المستويات العالمية والإقليمية والوطنية، فعلى الصعيد العالمي ، أدت التطورات التكنولوجية السريعة إلى ظهور الثورة الصناعية الرابعة فأصبح البشر في جميع أنحاء العالم متصلون بالإنترنت ؛ مما أدى إلى وصول غير مسبوق إلى المعلومات وكل هذا يشير إلى أن الأمن الوظيفي يعتمد بشكل متزايد على ما إذا كان الأفراد قادرين على الاستمرار في تعلم تقنيات جديدة والتكيف مع القوى العاملة المتغيرة ويلعب قادة المدارس دورا هاما في مواجهة تلك التحديات و قيادة مدارسهم لتحقيق النجاح التعليمي حيث إنهم مسؤولون عن إيجاد بيئة آمنة للتعليم والتعلم فكان الاهتمام بإعداد القيادات المدرسية لمواجهة تلك التحديات. مما أدى إلى ضرورة إعادة صياغة أدوار قادة المدارس لمواجهة تحديات المستقبل.

(Wong, and Ng, 2021, pp. 249,251)

ويتضح من ذلك تأثير كل من القوى والعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية على عملية إعداد قادة المدارس الجدد من حيث تلك القوانين والتشريعات السياسية التي اهتمت بعملية التطوير وتحديث برامج إعداد القيادات الجدد والتخلص من الآثار الاجتماعية الخاصة بثنائية اللغة والأخذ باللغة الإنجليزية كلغة للتعليم ولتحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص والعدالة في النظام التعليمي وتأهيل القيادات للتعامل مع تلك القضايا.

القسم الرابع برامج إعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج:

يمكن عرض ملامح برامج إعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج على النحو التالي:

أولا: ملامح نظام التعليمي في هونج كونج وإدارته:

تقع هونغ كونغ، في الطرف الجنوبي الشرقي للصين أي في قلب شرق آسيا سريع التطور، مما يمنحها أهمية اقتصادية واستراتيجية، وتبلغ مساحتها نحو ١١١٠٦.٣٤ كيلومترًا مربعًا، وهي مركز مالي وتجاري عالمي، ولكن لا يوجد بها الكثير من الموارد الطبيعية، ومع ذلك فإن مينائها العظيم هو أحد أفضل موانئ المياه العميقة في العالم. ويبلغ عدد السكان أكثر من ٧.٣٤ مليون نسمة، وقد أصبحت هونغ كونغ منطقة إدارية خاصة لجمهورية الصين الشعبية في عام١٩٩٧ بعد قرن ونصف من الحكم البريطاني. وتتمتع هونغ كونغ بدرجة عالية من الاستقلالية فيما عدا الشؤون الدفاعية والخارجية. وتعد الصينية والإنجليزية هما اللغتان الرسميتان حيث تستخدم الإنجليزية على نطاق واسع داخل الحكومة وأيضًا في القطاعات القانونية والمهنية والتجارية. the HKSAR Government, (2017,pp1-2)

وفي عام ١٩٩٧وبعد أن تغيرت السيادة على هونج كونج من بريطانيا إلى الصين، قررت لجنة التعليم في هونج كونج إعطاء التعليم مراجعة شاملة، مع مشاركة فعالة من جميع قطاعات المجتمع. وتم إعادة النظر في أهداف التعليم، فأصبح هدف التعليم هو "التعلم من خلال الحياة" والتعلم للحياة"، وتمارس هونغ كونغ نموذج الإدارة الذاتية للمدرسة حيث يتم اتخاذ معظم قرارات الإدارة على مستوى المدرسة مثل ما يجب تدريسه، وكيفية اختيار واستخدام الكتب المدرسية، وكيفية التقييم، وكيفية تنظيم الأنشطة المدرسية، كما تقوم المدارس بتعيين المعلمين، وتختار لجنة إدارة المدرسة المدير. وقد سمح ذلك بالتنوع الإيجابي بين المدارس، ويوجد ثلاثة أنواع من المدارس في هونج كونج هي: المدارس الحكومية (التي تمولها وتديرها الحكومة، حيث يعمل المعلمون في الخدمة المدنية) والمدارس المدعومة (وهي التي تمولها الحكومة وتديرها الهيئات الراعية) بالإضافة إلى عدد قليل من المدارس الخاصة، إلا أن معظم مدارس هونغ كونغ هي "مدارس مدعومة" وتمولها الحكومة وفقًا لصيغ معيارية للتمويل، ولكن تدار من قبل هيئات رعاية المدرسة(Cheng, and Jackson,2017,pp4,12)

ويمكن النظر إلى الإصلاح على أنه مزيج من التصميم المركزي والتنفيذ القائم على المدرسة والدعم المهني ويوجد جهاز حكومي واحد يدير جميع الأمور المتعلقة بالتعليم في هونغ كونج ويسمى "مكتب التعليم" ويتميز هذا الإعداد المركزي بميزة التوزيع المتساوي لتمويل المدارس ونفقات وحدة الطلاب المتساوية، (OECD,2010,pp104-106)

ويعد مكتب التعليم The Education Bureau EDB هو الجهة الحكومية المسؤولة عن التعليم، ويرأسه وزير التعليم وهو المسؤول عن صياغة ومراجعة سياسة التعليم وتأمين التمويل اللازم من الميزانية العامة للحكومة، والإشراف على التنفيذ الفعال للبرامج التعليمية. ويمثل التعليم أكبر نسبة من الإنفاق العام، حيث يبلغ حوالي ربع إجمالي الإنفاق العام (Kwan,2011,p165).

ويهدف نظام التعليم في هونج كونج إلى تنمية قدرات الطلاب على التكيف والإبداع والتعلم مدى الحياة بالإضافة إلى مهارات التفكير المستقل والناقد. وتمكين الطلاب ذوي القدرات والاهتمامات والاستعدادات المتنوعة لإطلاق العنان لإمكاناتهم الكاملة، حتى يصبحوا مجهزين جيدًا لمواجهة التحديات التي تطرحها العولمة والاقتصاد القائم على المعرفة. وبداية من عام ٢٠٠٩ يتلقى جميع الطلاب في هونغ كونغ تعليمًا مدرسيًا مدته ١٢ عامًا (ابتدائي لمدة ست سنوات يليه ثلاث سنوات ثانوي وثانوية عليا لمدة ثلاث سنوات) بعدها يخضعون لامتحان دبلومة هونج كونج للتعليم الثانوي (HKDSE) في نهاية المرحلة الثانوية. ويهدف الهيكل الجديد إلى تعزيز قدرات التعلم الشاملة مدى الحياة للطلاب، وتوسيع فرص التعلم وتوفير مسارات تقدم متعددة. وتقدم مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي في هونغ كونغ مجموعة متنوعة من البرامج عالية الجودة التي تتراوح من درجات الثانوية إلى مستويات الدكتوراه، وتعتمد على المعايير الدولية في تصميم المناهج وضمان الجودة. ويتعين على جميع برامج ما بعد الثانوية المعتمدة محليًا، سواء الممولة من الحكومة أو ذات التمويل الذاتي، الخضوع لضمان الجودة قبل تقديمها في هونغ كونغ كما أن المؤهلات التي تمنحها مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي في هونغ كونغ معترف بها دوليًا.(Education Bureau, 2020, p1)

ويعد هيكل النظام التعليمي في هونغ كونغ فريد من نوعه حتى بالمقارنة مع أنظمة التعليم الأخرى في شرق آسيا، فهناك مستوى عال من اللامركزية الهيكلية – نتيجة الأخذ بسياسة الإدارة القائمة على المدارس في عام " ٢٠٠٣ – مع توافر خدمات

التعليم من خلال الهيئات الراعية للمدارس (SSBS) بدلا من وزارة التعليم المركزية وعادة ما تكون SSBs هي منظمات أو مؤسسات مستقلة صغيرة تابعة للكنيسة أو غير هادفة للربح أو المنظمات المجتمعية الأخرى. وعلى الرغم من أن وزارة التعليم في هونغ كونغ تصوغ سياسات النظام التعليمي الواسعة، إلا أن المدرسة لديها مسؤولية مباشرة عن تقديم خدمات التعليم، ويتعين على قادة المدارس في هونغ كونغ تحمل عبء تفعيل مجموعة الإصلاحات التعليمية التي تهدف إلى تحسين المدرسة في سياق الأخذ بالإجراءات الإلزامية الرسمية التي تركز على تعزيز ضمان الجودة التعليمية والمساءلة.(Hallinger,and Ko,2015, p21)

ويتضح مما سبق أن نظام التعليم في هونج كونج يهدف إلى إعداد الطلاب للحياة من خلال توفير نظام مدرسي متوازن ومتنوع، ليقابل الاحتياجات المختلفة للتلاميذ، وليساعدهم على اكتساب المعرفة والقيم والمهارات اللازمة لاستكمال الدراسة ومن أهم ما يميز التعليم في هونج كونج أنه يعتبر المدرسة الوحدة الأساسية والشريك الرئيسي في تحقيق الإصلاح الشامل.

ثانيا مبررات الاهتمام بإعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج:

أكدت الإستراتيجية الخمسية لهونج كونج على أن برنامج إصلاح التعليم يستلزم من المديرين تحمل المسؤولية الرئيسية وقيادة الموظفين لتطوير المنهج المدرسي. وقد طالبت الإصلاحات أيضًا أن يكون المديرون قادة تربويين، مما يستلزم تدريبًا مناسبًا وتطويرًا مهنيًا مستمرا لمديري المدارس. كما أكدت أن عملية إعداد المديرين غير كافية للتعامل مع التغييرات المتوقعة.(Keung, 2007, p607) . **ومن** ثم كان هناك عدة مبررات للاهتمام بإعداد قادة المدارس وتتمثل فيما يلي:

- التغيرات الجذرية في أدوار مديري المدارس في عصر العولمة، حيث ساهم تأثير إصلاحات التعليم واحتياجات الطلاب المتنوعة وتوقعات المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع في تعقيد وظيفة مديري المدارس. (Ng, and Szeto, 2016, p 5)
- الأخذ بنظام الإدارة القائمة على المدرسة في هونغ كونغ.
- الحاجة إلى تخطيط التعاقب الوظيفي للمدير وتزويد نواب المديرين بالمعلومات اللازمة والتدريب المهني بشكل مستمر لإعدادهم بشكل أفضل للاضطلاع بمسؤولياتهم عندما يصبحون مديرين.(Kwan, 2009,pp202-203)

- الحاجة إلى تلبية المتطلبات المتزايدة لمجتمع القرن الحادي والعشرين، حيث يجب أن يكون مديرو المدارس – كقادة مدارس – أكثر احترافًا وكفاءة من أي وقت مضى. لتوجيه مدارسهم وطلابهم نحو مستقبل مثمر، وقد أدى تنفيذ سياسة الإصلاح المتمركز على المدرسة إلى منح المديرين مزيدا من الاستقلالية والمرونة في توزيع الموارد، وتطوير المناهج الدراسية، وتطوير الموظفين وغيرها من المسائل المهنية والإدارية في مقابل مزيد من المساءلة، وقد دعت تلك الإصلاحات إلى تغييرات في مواقف وعادات تعلم الطلاب وعمليات التعلم الجديدة واستراتيجيات التدريس. ويعتقد أن جودة القيادة المدرسية محورية في تحويل كل هذه التغييرات إلى واقع ووفقًا لذلك، كان على المديرين اكتساب مجموعة متنوعة من المهارات والقيم للتعامل مع التحديات المتزايدة لمجتمع حديث(Gamage, and Pang,2006, p27)

ويتضح مما سبق أن من أهم الأسباب الكامنة وراء الاهتمام بعمليات إعداد وتأهيل قادة المدارس الجدد هو ذلك التوجه نحو تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في هونج كونج مما أدي إلى تحول استراتيجي في أدوار مديري المدارس نحو عمليات التعليم والتعلم وتطوير المناهج الدراسية وتطوير الموظفين إلى جانب الشئون الإدارية والمالية.

ثالثا أدوار ومسؤوليات قادة المدارس في هونج كونج:

لقد أدى التحول إلى الإدارة القائمة على المدرسة والانتقال إلى نظام مدرسي أكثر استقلالية إلى تغيير أدوار المديرين من كونهم إداريين تنفيذيين إلى قادة لمنظمات التعلم المهني وفي ظل تنفيذ الإدارة الذاتية للمدرسة، يجب على المدير أن يقوم بالمهام والمسئوليات التالية:

- إدارة المدرسة وفقًا لقانون التعليم وبما يتماشى مع توجيهات الحوكمة.
- تزويد لجنة إدارة المدرسة بالمعلومات الكافية وتقديم المشورة لتحسين المدرسة.
- الإشراف على التشغيل اليومي للمدرسة واتخاذ قرارات بشأن القضايا التعليمية والإدارية.
- دور المدير في التخطيط الاستراتيجي وتطوير المعلمين، وتعزيز مفهوم المدارس كمجتمعات تعلم مهنية قائمة على التقييم الذاتي المستمر والتحسين. وقيادة وتعزيز التدريس والتعلم.

(Jensen, Downing, and Clark ,2017, p8)

ومن ثم تتعدد أدوار ومسئوليات القيادة المدرسية وتشمل ما يلي:

١- **الاتصال الخارجي:** ومنها

- حضور الاجتماعات مع المسؤولين الحكوميين واستكمال أنواع التقارير المختلفة.
- حضور اجتماعات مجلس إدارة المدرسة ورابطة الآباء والمعلمين والرد على استفسارات أولياء الأمور، والمجتمع، وتشجيع أولياء الأمور على المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- إعداد معلومات مكتوبة عن المدرسة وفعالياتها. (Paula Kwan: 2009, pp195-197)

٢- **ضمان الجودة والمساءلة:**

- القيام بأنشطة التقييم لمشاريع المناهج المدرسية، وجمع بيانات تقييم الطالب، ومراجعة مخرجات التعليم والتعلم، حضور اجتماعات اللجان المختلفة، إعداد التقويم الذاتي للمدرسة.
- مراجعة نتائج الامتحانات العامة، مراجعة مهام الطالب في المواد المختلفة، مراقبة التدريس الصفي للزملاء.

٣- **التدريس والتعلم والمناهج:**

- تنظيم أنشطة تطوير المناهج المدرسية، واختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية.
- إعداد جداول المناهج الدراسية، وتنظيم الأنشطة المشتركة للمناهج والإشراف عليها.
- تعزيز التركيز على التعلم والإشراف المباشر على الطلاب.
- حل المشكلات السلوكية للطلاب في المدرسة والتواصل مع أولياء الأمور.
- صياغة سياسات المناهج للمدرسة.(Ibid, pp195-197)

٤- **إدارة الموظفين:**

- توجيه الموظفين وتوزيع العمل عليهم، الإشراف على أداء المعلمين واستقدام المعلمين وتعيين موظفي الدعم، معالجة التظلمات بين المعلمين.

٥- **إدارة الموارد:**

- إعداد ميزانية المدرسة، اتخاذ القرارات بشأن شراء المعدات المدرسية، مراقبة حالة المبنى المدرسي، مراقبة حالة المعدات المدرسية، تخصيص الأموال بين حسابات الموازنة المختلفة

- إعداد مقترحات التقديم على التمويل الحكومي

٦- تنمية وتطوير القائد والمعلم:

- تخطيط برامج التدريب والتطوير للمعلمين، إرشاد المعلمين المبتدئين، توجيه المعلمين حول فرص التطوير المهني، مطابقة أنشطة التطوير المهني مع المدرسة، احتياجات التنمية المهنية، حضور الدورات أو الندوات أو المؤتمرات أو ورش العمل الخاصة
- المشاركة المهنية مع الزملاء في المدرسة، وفي المدارس الأخرى.

٧- التوجيه الاستراتيجي وبيئة السياسة:

- صياغة الخطط المدرسية طويلة المدى.
- الحفاظ على معرفة محدثة بالسياسات الحالية والناشئة المتعلقة بالتعليم.
- التقييم المنتظم للتغييرات البيئية التي تؤثر على المدرسة، ونقاط القوة والضعف.
- تحديد الأولويات للخطط والأهداف المدرسية المختلفة.
- استخدام بيانات تقييم الطالب في التخطيط المدرسي.(Ibid, pp195-197)

ويتضح مما سبق أن أدوار ومسئوليات مدير المدرسة متعددة ومعقدة نتيجة للأخذ بأسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة لتشمل جميع الاعمال الإدارية والتعليمية والمالية والقيادية وما يتعلق بشئون ضمان الجودة والمساءلة والتخطيط الاستراتيجي وتحسين النمو المهني للعاملين وإدارة الموارد المادية والبشرية في المدرسة وكل ذلك يستلزم إعداد القيادة المدرسية بعناية شديدة لكي تستطيع القيام بالمهام الجديدة.

رابعا نظام اختيار قادة المدارس الجدد في هونج كونج:

مديرو المدارس الحكومية هم موظفو الخدمة المدنية وتعيينهم من اختصاص ديوان الخدمة المدنية ويتبعون إجراءات الترقية الداخلية للخدمة المدنية، وتعد المقابلات هي الطريقة الأكثر استخدامًا لاختيار المدير في هونغ كونغ، وتتكون لجان المقابلات من مشرف المدرسة ومديري المدارس ذوي الخبرة الذين يخدمون في مدارس أخرى. ومع ذلك، فإن ممثلي المعلمين وأولياء الأمور نادرا ما يشاركون في هذا الأمر.(Kwan, 2010, p 1856)

وبالرغم من أن لجان إدارة المدرسة تتمتع بسلطة اختيار مدير المدرسة، فإن قانون التعليم يشترط أن يكون التعيين النهائي من قبل مدير التعليم، إلا أن لجنة إدارة

المدرسة والهيئة الراعية للمدرسة هي التي توصي بهذا التعيين، وقد وضع مكتب التعليم دليل إرشادي لكيفية اختيار وتعيين مديري المدارس وعادة ما تكون هناك عشرة إجراءات ضرورية في نظام الاختيار والتعيين، **وتتمثل فيما يلي:**

١- **وصف الوظيفة التي سيتم تعيين المدير للقيام بها:** وهنا يتم تحديد نوع الشخص الذي ترغب المدرسة في تعيينه بهدف جذب كل من يستطيع القيام بالعمل بشكل جيد والتأكد من أن الوصف الوظيفي يشمل جميع الصفات الأساسية التي تبحث عنها المدرسة.

٢- **تحديد المعايير التي سيتم استخدامها عند الاختيار:** بالإضافة إلى الوصف الوظيفي، سيرغب المتقدمون أيضًا في معرفة المعايير التي ستستخدمها المدرسة عند الاختيار. ثم تقوم بترتيب معايير الاختيار حسب الأهمية.
the Education Department of the Hong Kong SAR, N.D, (pp1-4)

٣- **الإعلان عن الوظيفة على أوسع نطاق ممكن:** تشجع إدارة التعليم الإعلان عن منصب شاغر لمدير المدرسة في الصحف اليومية، وتبذل المدرسة جهدا كبيرا لإجراء الاتصالات الشخصية بالأفراد الأكفاء. وذلك لجذب عدد كافٍ من المرشحين المتميزين.

٤- **تقييم الطلبات المقدمة:** يتم ترتيب طلبات التعيين إلى ثلاث فئات باستخدام معايير الاختيار ممن يستوفون جميع معايير الاختيار أو معظمها ويبدون مؤهلين للقيام بالمهمة وأولئك الذين قد يكونون قادرين على القيام بما هو مطلوب وأولئك الذين من الواضح أنهم لم يتمكنوا بعد من الوفاء بمتطلبات الوظيفة.(Ibid, pp1-4)

٥- **إجراء المقابلات:** يتم مقابلة جميع المؤهلين لشغل الوظيفة من خلال الجولة الأولى من المقابلات، ثم تقوم بإنشاء قائمة قصيرة بالمرشحين لمزيد من التدقيق المكثف.

٦ **التواصل مع الحكام:** من المحتمل أن تطلب من المتقدمين ترشيح شخصين أو ثلاثة أشخاص يمكنك الرجوع إليهم عند تقييم طلبات الترشيح.

٧ **ترتيب العروض التعليمية:** يعد المدير الذي تختاره المدرسة هو المروج الرئيسي لها لسنوات عديدة قادمة. لذلك من المهم أن يظهر جميع المرشحين في القائمة

المختصرة مهارات التحدث أمام الجمهور، وتوفر العروض من هذا النوع فرصة للمتقدمين لشرح فلسفتهم التعليمية ورؤيتهم للعالم الخارجي وللمدرسة.

٨ **ترتيب ملف التقييم الذاتي:** يعد تقييم المهارات القيادية للمتقدمين صعب بشكل خاص في المقابلة حيث يتم تقييم المهارات القيادية بشكل أفضل "في الوظيفة"، ولكن هذا عادة ما يكون مستحيلاً ويتجاوز خبرة معظم أعضاء مجلس الإدارة المختارين. ولحسن الحظ، هناك عدد من الاستشاريين ذوي الخبرة في هونغ كونغ القادرين على تقييم المتقدمين لمهارات القيادة. وتُستخدم تقييمات الملف الشخصي على نطاق واسع في الأعمال وقد أثبتت أنها مؤشرات جيدة بنفس القدر للقدرة القيادية بين مديري المدارس.(Ibid, pp1-4)

٩ – **اختيار شخصًا للوظيفة:** تتمثل مهمة لوحة الاختيار في اختيار أفضل مقدم طلب والقيام بذلك وفقًا لمعايير الاختيار التي تم وضعها قبل الإعلان عن الوظيفة لأول مرة، وتسجيل نقاط لكل مرشح وتقيم الإمكانات وكذلك الإنجاز.

١٠ – **التعيين النهائي:** يتم اختيار مدير المدرسة من قبل مجلس اختيار تم تشكيله من خلال لجنة إدارة المدرسة، ثم توصي لجنة إدارة المدرسة بتعيين المرشح للسكرتير الدائم للتعليم

ثم يوافق السكرتير الدائم للتعليم، ثم تقوم لجنة إدارة المدرسة بتعيين مدير المدرسة. (Ibid, pp1-4)

واعتبارًا من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ ، يتعين على المديرين الحصول على شهادة CFP بالإضافة إلى الامتثال لشروط التعيين المعمول بها في مدارس القطاع العام ، وهي الحصول على خمس سنوات على الأقل من الخبرة في التدريس ، ويجب أن يمتلك المديرون أيضًا مؤهل معترف به والحصول على شهادة القيادة ،CFP Certification for Principalship في فترة زمنية مدتها عامين كحد أقصى ،ومدة صلاحية برنامج CFP هي خمس سنوات اعتبارًا من تاريخ إصدارها ،ويعد الحصول على شهادة القيادة شرطا إلزاميا للتعيين في منصب مدير المدرسة ولكن في ظل ظروف استثنائية ، يجوز للأمين الدائم للتعليم أو الهيئة الراعية للمدرسة أو لجنة إدارة المدرسة الموافقة على تعيين مدير دون برنامج CFP على أن يفي المدير الذي تم تعيينه على هذا النحو بمتطلبات CFP في غضون عامين من تاريخ التعيين.

(Government of the HKSAR Education Bureau ,2019, pp1-3)

ويتضح مما سبق أن نظام اختيار القيادات المدرسية في هونج كونج من اختصاص لجنة إدارة المدرسة ويتم ذلك في ضوء المعايير التي تضعها كل مدرسة كنتيجة للأخذ بأسلوب الإدارة الذاتية وتسعي كل مدرسة لاختيار أفضل المرشحين ولضمان ذلك يتم الإعلان عن الوظيفة على أوسع نطاق ممكن في الصحف اليومية ، وإجراء الاتصالات الشخصية بالأفراد الأكفاء للترشح ، كما يتم إجراء تقييم المرشحين وفقا لملف التقييم الذاتي واستشارة أراء الرؤساء والاستشاريين ذوي الخبرة وكذلك إجراء المقابلات الشخصية ثم تصدر لجنة إدارة المدرسة توصية باختيار أفضل المرشحين ثم يمنح السكرتير الدائم للتعليم القرار النهائي بالتعيين. ويجب حصول المرشح على شهادة القيادة كشرط إلزامي للتعيين في منصب مدير المدرسة كما أن هذه الشهادة مدة صلاحيتها خمس سنوات من تاريخ إصدارها.

خامسا الجهات المسئولة عن إعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج:

يتم تنفيذ العديد من برامج التطوير المهني لمديري المدارس في هونغ كونغ في إطار شراكة بين المدرسة والجامعة حيث أن العلاقة بين السلطات المركزية والجامعات والقادة مهمة لأدوارهم في تعزيز برنامج تنمية القيادة المدرسية. (Wong, and Liu,2018, p368)

وقد أدى السعي إلى توفير تعليم جيد في هونغ كونغ إلى عدد من المبادرات، منها الاعتراف بالدور الحيوي الذي يلعبه مديرو المدارس في تحقيق هدف الحكومة في توفير تعليم جيد للشباب لتولي أدوار جديدة، وتزامنا مع إدخال سياسة التدريب الإلزامي في مجال الإدارة من قبل وزارة التعليم آنذاك [الآن، مكتب التعليم والقوى العاملة (EMB)]، كان هناك حاجة لجميع مديري المدارس الطموحين للحصول على شهادة برنامج القيادة (CFP) من إحدى المؤسسات المعتمدة. وفي عام ٢٠٠٢، تمت دعوة الجامعة الصينية لتطوير البرنامج، وقد أظهرت هونغ كونغ تقدما كبيرا في تطبيق الاعتماد وتم تكليف ثلاث مؤسسات للتعليم العالي لإعداد برنامج الإدارة (PFP) لحوالي (١٠٠٠) مدير مدرسي بحلول عام ٢٠٠٦، واستنادًا إلى الإطار الذي طورته الجامعة الصينية قرر مكتب التعليم والقوى العاملة (Education and Manpower Bureau (EMB إشراك مؤسسات التعليم العالي لتلبية الطلب المتزايد على التدريب من قبل المديرين الطموحين.

وبناءً على ذلك، تم اعتماد الجامعة الصينية وجامعة هونغ كونغ ومعهد هونغ كونغ للتعليم كمقدمي دورات PFP للفترة من (٢٠٠٤-٢٠٠٦)

(Gamage, and Pang,2006, pp 25,27,33)

وكان النظام التعليمي في هونج كونج يشجع المرشحين لمنصب المدير على الحصول على درجات أعلى خاصة في مجال الإدارة التعليمية والقيادة. وقام مكتب التعليم والقوى العاملة في هونغ كونغ مؤخرًا بتكليف كليات التربية في الجامعة الصينية بهونغ كونغ Chinese University of Hong Kong ، وجامعة هونغ كونغ the Hong Kong Baptist University ، و معهد هونغ كونغ للتعليم the Hong Kong Institute of Education لبدء التحضير لدورات إعداد مديري المدارس (PFP) للمديرين الطموحين لتشجيعهم على اكتساب المهارات الأساسية في القيادة التربوية والإدارة. **(Keung,2007, p617)**

ويتضح مما سبق أن كليات التربية هي الشريك الفعال في عملية إعداد القيادات المدرسية في هونج كونج حيث أنها المسئولة عن تصميم وتنفيذ برامج التأهيل والتنمية المهنية للقيادات الجدد في المدارس بتكليف من مكتب التعليم والقوى العاملة.

سادسا برامج إعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج:

في السنوات السابقة لعام ٢٠٠٠ م كان يتم الاعتماد على نموذج التدريب المهني التقليدي حيث يتم إعدادهم في الغالب من قبل الارتقاء في الرتب من معلمي الفصل إلى رؤساء الأقسام، ثم إلى نائب المدير وفي النهاية إلى منصب مدير المدرسة، ولم يُطلب من مديري المدارس الابتدائية والثانوية الجدد في هونج كونج سوى حضور برنامج أساسي في إدارة المدرسة ولكن الآن، يُطلب من المديرين المعينين حديثًا والطموحين إتقان القدرات القيادية.(Ng,2010, p1841)

وأصبحت برامج إعداد القيادة المدرسية ضمن إطار منظم زمنيًا، وإلزامية بموجب السياسة الجديدة، حيث من المقرر أن يحصل المديرون الطموحون، في غضون عامين، على شهادة القيادة، والتي تتطلب منهم اجتياز دورة أكاديمية مدتها ٧٥ ساعة تدريبية مبنية حول إطار المسؤولية ذي الأبعاد الستة للقيادة، وحضور ورشة عمل لتحليل الاحتياجات التدريبية ليوم واحد، وتقديم حافظة للنمو المهني. ويجب

على المديرين المعينين حديثًا الخضوع لتقييم الاحتياجات، والبرنامج التعريفي، وبرنامج تطوير القيادة المدرسية، والبرنامج الموسع. كما طُلب منهم تقديم ملف احترافي سنويًا إلى لجان إدارة المدارس الخاصة بهم. أما المديرين في الخدمة الذين كانوا من خلفيات متنوعة من حيث سنوات الخبرة والمستوى التعليمي والمعرفة المهنية، فيجب أن يشاركوا في مجموعة مختارة ذاتيًا من الأنشطة المهنية لمدة لا تقل عن ١٥٠ ساعة على مدار ثلاث سنوات. ويعكس البرنامج تحولًا في التركيز من "التدريب" إلى "التطوير"." (Kwan ,2011, p171)

ويهدف إطار عمل الشهادة إلى تزويد المديرين بالمعرفة والمهارات والسمات التي يحتاجون إليها ليصبحوا قادة أكفاء، من خلال تصميم مجموعة متنوعة من برامج التطوير المهني المستمر ويتم الإشراف على البرنامج من قبل وزارة التربية والتعليم. ويمكن لمديري المدارس أيضًا المشاركة في مجموعة من برامج تنمية المهارات القيادية الأخرى التي تقدمها مراكز القيادة بالجامعة وهيئات إدارة المدارس وغيرها. (UNESCO,2016, pp60-61)

وقد تم إطلاق برنامج رسمي لتطوير القيادة لمدة عامين للمديرين المعينين حديثًا (NAPs) في عام ٢٠٠٠. والأجزاء الأربعة المكونة هي: تقييم الاحتياجات للمديرين في هونغ كونغ، والبرنامج التعريفي، وبرنامج تطوير القيادة المدرسية (SLD)، والبرنامج الموسع ويُطلب من المديرين إنهاء هذا البرنامج خلال العامين الأولين من تولي المنصب، كما أن هذا الإطار يوفر للمديرين هيكلًا إلزاميًا ومنظمًا زمنيًا للتطوير المهني من خلال نهج ثقافي ومسار هيكلي. ويوضح الجدول التالي المتطلبات الرئيسية لمستويات مختلفة من القيادة: (Wong ,and Liu ,2018,p362)

جدول (٢) يوضح المتطلبات الرئيسية لمستويات القيادة في هونج كونج.

المستويات المختلفة للقيادة	المتطلبات الرئيسية
• المديرين الطموحين (APs) (Aspiring principals (APs) (نواب المديرين ، رؤساء الأقسام وكبار المعلمين)	يجب أن يحصل المديرون الطموحون على شهادة الإدارة (CFP) ، وهي دورة أكاديمية مدتها سنتان وتشمل ٧٥ ساعة ، وأن يلتزموا بشروط التعيين الحالية. يحتاجون أيضًا إلى المشاركة في ورشة عمل لتحليل الاحتياجات ليوم واحد ، وتسليم ملف التطوير المهني. وتستمر شهادة القيادة لمدة خمس سنوات فقط.
• المدراء المعينون حديثًا (NAPs): Newly appointed principals (المدراء الذين يتولون مناصبهم في غضون عامين.	يحتاج المديرون المعينون حديثًا إلى المشاركة في تقييم الاحتياجات ، والبرنامج التعريفي ، وبرنامج تطوير القيادة ، كما يُطلب منهم المشاركة في أنشطة التطوير المهني المستمرة ، وتقديم الملف المهني السنوي إلى مجلس إدارة المدرسة المعني.
• مدراء الخدمة (SPs) Serving principals) (المدراء ذوو الخبرة لأكثر من عامين):	خلال دورة مدتها ثلاث سنوات ، يجب أن يشارك SPs في ١٥٠ ساعة من أنشطة التطوير المهني المستمرة التي تتم في ثلاثة أنماط: التعلم المنظم والتعلم العملي وخدمة المجتمع.

Source:(Wong ,and Liu ,2018, p362)

ويتضح من الجدول السابق أن عملية إعداد وتأهيل القيادات المدرسية في هونج كونج عملية منظمة ومخططة للغاية حيث يتم تصنيف مستويات القيادة إلى ثلاثة مستويات وكل مستوى له عدة متطلبات رئيسية لتأهيله للقيام بمهام القيادة كما أننا نلاحظ أن عملية الإعداد لا تشمل مجرد الحصول على شهادة القيادة وإنما يسبقها تحديد للاحتياجات التدريبية والتي يتبعها تنفيذ برامج الإعداد والتهيئة اللازمة لتلبية تلك الاحتياجات ،كما أن أنشطة التنمية المهنية لا تتوقف عند مجرد التعيين في منصب المدير وإنما هي عملية مستمرة حتى للمدراء ذوي الخبرة ممن أمضوا سنوات في العمل المدرسي.

ويستهدف البرنامج خدمة جميع المعلمين والممارسين التربويين الحاصلين على مؤهل معترف به (شهادة مدرس محلية، أو دبلوم دراسات عليا محلي / شهادة في

التعليم، أو شهادة بكالوريوس محلية في التربية أو ما يعادلها) ممن لديهم خمس سنوات أو أكثر من الخبرة في التدريس في المرحلة الابتدائية، والمدارس الثانوية أو الخاصة أو ما يعادلها، جميع هؤلاء مؤهلين للقبول، مع إعطاء أولوية القبول للمتقدمين من فئة نواب المديرين، وكبار المعلمين، والمتقدمون الذين أكملوا بنجاح تحليل الاحتياجات. **the Hong Kong Baptist University,2021, (pp1-3)**

ومن الجدير بالذكر أن هذه البرامج بدوام جزئي، وتحدث خارج ساعات الدوام المدرسي.

(Ben Jensen, Phoebe Downing, and Anna Clark:2017, p9)

وتشمل: رسم تحليل الاحتياجات ويبلغ نحو ٣٦٠٠ دولار، ورسوم دورة PFP:٢٤٠٠٠ دولار، ويجب دفع رسوم تحليل الاحتياجات أو دورة PFP على دفعة واحدة عند تقديم القبول. (Ng, and Szeto, 2016, p554)

ونوضح فيما يلي مكونات "شهادة القيادة أو الإدارة" Certification for Principal-ship

١- المكون الأول تحليل الاحتياجات التدريبية:

ويهدف لتزويد المشاركين بتقييم لنقاط قوتهم واحتياجاتهم التنموية حتى يتمكنوا من تقييم مدى ملاءمتهم لدور المدير، وتصميم خطة تعلم مهنية شخصية مناسبة لتحقيق الكفاءة القيادية العليا وتحديد ما يحتاجون إلى إنجازه استعدادًا لمنصب مدير المدرسة، واتخاذ قرار بشأن مسار تعليمي مهني هادف وعملي يقودهم من موقعهم الحالي إلى أن يصبحوا قادة مدارس أفضل. (https://educ.hkbu.edu.hk/pfp/na_index.htm)

ويمر تحليل الاحتياجات بمرحلتين أساسيتين هما: مرحلة ما **قبل تحليل الاحتياجات وتمتد لساعتين يتم خلالها** إطلاع المشاركين على الغرض من تحليل الاحتياجات وتفاصيله لبناء منصة قيادة أولية واستكمال الاستبيانات في تدقيق المعرفة المهنية وأسلوب التعلم وتنميط الشخصية المهنية لجمع المواد ذات الصلة بتحليل الاحتياجات ، ثم مرحلة **التحليل وتستغرق يوما كاملا يتم خلالها** عمل مجموعات صغيرة تضم أربع مشاركين بقيادة مُقيِّم لكل مجموعة وتتكون من ثلاث مراحل: مرحلة البدء: مقدمة وتشكيل المجموعة مرحلة المراقبة والتفاعل:

أنشطة التحليل التفاعلي ،مرحلة المناقشة والتخطيط: كتابة خطة تعلم القيادة الشخصية.(Hong Kong Baptist University, N.D, p1)

٢- المكون الثاني: دورة الإعداد للقيادة (PFP) Preparation for Principalship

أ- **أهداف الدورة:** تهدف الدورة إلى بناء قدرات المديرين لتطوير القيادة الإستراتيجية والتعليمية والتنظيمية والمجتمعية، بالإضافة إلى ترسيخ المعتقدات والقيم السليمة التي يجب على مديري المدارس الالتزام بها. وقد تم تصميم وحدات الدورة وفقًا لمجالات القيادة الأساسية، مع تدريب إضافي على منهجية البحث الإجرائي وبناء حافظة النمو المهني وعلى وجه التحديد تتكون الدورة التدريبية من ٦ وحدات أساسية مع المواد الاختيارية، والتوجيه، وجلسات حول البحث العملي وإعداد حافظة النمو المهني، وسلسلة من الندوات والزيارات المدرسية.(Ibid, p1)

ب- **محتوى الدورة:** تتكون الدورة من جلسة توجيه واحدة (ساعة ونصف)، و٦ وحدات أساسية، وجلستين حول البحث الإجرائي، وسلسلة من الندوات الاختيارية والزيارات المدرسية: وتستغرق الوحدات الأساسية نحو (٧٩.٥ ساعة) وتشمل المجالات الست للقيادة وهي: التوجه الاستراتيجي وبيئة السياسة، التعلم والتدريس والمناهج، التطور المهني للمعلم، الموظفين وإدارة الموارد، ضمان الجودة والمساءلة، والاتصال بالعالم الخارجي، وجلستان من البحث العملي تستغرق (٦ ساعات). بالإضافة إلى ندوات اختيارية وزيارات مدرسية.

ج- **زمن الدورة والأنشطة:** يستمر البرنامج لمدة ١٠ أشهر للمديرين في نهاية عامهم الأول وقد ركز البرنامج بشكل أكبر على "مهارات العلاقات الإنسانية" بدلاً من "المعرفة التنظيمية" ويتألف من إجمالي (٨١) ساعة اتصال بما في ذلك (٢٤) ساعة للندوات وورش العمل حول الموضوعات التي شعروا بأنها ذات قيمة مثل القيادة المدرسية والإدارة المالية والتعامل مع العلاقات الإنسانية،

(١٥) ساعة لاجتماعات الموجهين، و٣٦ ساعة للزيارات المدرسية وأنشطة تدريب الظل، و٦ ساعات مخصصة لتقديم مشروع تحسين المدرسة، والقيام بالتأمل الذاتي بعد الانتهاء من كل نشاط. كما هو موضح بالجدول التالي: جدول (٣) يوضح أنشطة دورة الإعداد للقيادة.

أنشطة	المحتويات	الزمن/الساعة
ورش عمل / ندوات	القيادة الرئيسية في القرن الحادي والعشرين – التعامل مع الموظفين ذوي الأداء الضعيف – تمكين الإدارة الوسطى – المسائل القانونية المتعلقة بمسؤولية المدرسة – تعزيز تطوير المدرسة من خلال التقييم الذاتي للمدرسة الإدارة المالية – الاستفادة الفعالة من كفاءات المعلم – النمو المهني للمعلمين	24
اجتماعات المرشدين والمتدرب	خمس اجتماعات رسمية للموجهين تستمر كل منها ثلاث ساعات طوال مدة ١٠ أشهر	15
الزيارات المدرسية	التركيز على التفكير الذاتي النقدي ومشاركة الزيارات المدرسية وتضمين أنشطة الظل زيارة أربع مدارس على الأقل من مدارس المرشدين	36
عرض ومشاركة مشاريع تحسين المدارس	عرض تقديمي لمشروع تحسين المدرسة حضره المديرين المعينين حديثا الاخرين – حضور جلسات العروض التقديمية الأخرى	6
إجمالي عدد الساعات		81

Source: (Ng, and Szeto, 2016, p554)

ويتضح من الجدول السابق تنوع الأنشطة والوسائل المستخدمة في برنامج إعداد مديري المدارس حيث تشمل ندوات وورش عمل، واجتماعات مع المرشدين وذوي الخبرة، وزيارات ميدانية وأنشطة الظل التي تعد فعالة جدا في أنشطة التنمية المهنية عموما بالإضافة إلى المشاركة في مشاريع تحسين المدرسة.

ويعد التواصل بين مديري المدارس المعينين حديثا والسعي للحصول على الدعم من المديرين ذوي الخبرة من أكثر الطرق العملية لاستيعابهم لدورهم الجديد، كما أن تجربة تنفيذ مشاريع تحسين المدرسة التي يشاركها الزملاء والموجهون تساعد في التخلص من حالات الإحباط والشك الناتجة عن تولي (Ibid, p555 منصب جديد. (

د- **متطلبات الحصول على الشهادة:** عند الانتهاء من دورة PFP، يجب على المشاركين استيفاء متطلبات التخرج التالية للحصول على الشهادة:

- حضور ما لا يقل عن ٩٠٪ من المجالات الأساسية الستة لساعات محاضرات القيادة وندوة حول القانون الأساسي (أي ٢٣ جلسة من ٢٥ جلسة). أولئك الذين يفوتون أكثر من ١٠٪ من ساعات المحاضرة سيفشلون تلقائيًا.
- تقديم مهمة واحدة لكل مجال من المجالات الأساسية الستة للقيادة. يجب أن تكون هذه المهام مثيرة للاهتمام من الناحية المهنية ومهمة لقيادة المدرسة.
- إكمال مشروع بحث عملي في بيئة مدرسية.

(Hong Kong Institute of Educational Research, N.D, p1).

ويتضح من ذلك أن دورة PFP تهدف إلى بناء قدرات المديرين القيادية والتعليمية والتنظيمية والمجتمعية، وقد تم تصميم وحدات الدورة وفقًا لمجالات القيادة، مع تدريب إضافي على منهجية البحث الإجرائي ومشروع تحسين المدرسة وأنشطة الظل والاجتماعات التي يتم عقدها للنقاش وتبادل الخبرات وتهيئة المديرين الجدد على أمور القيادة بالإضافة إلى الزيارات الميدانية للمدارس والتعامل مع مواقف حقيقة في الميدان التربوي.

٣- المكون الثالث: حافظة التطوير المهني "البورتوفليو

الحافظة هي وثائق خاصة تعكس قدرات المشاركين في جوانب مختلفة من خلال ملخصات أو حسابات موجزة لعملية التعلم الخاصة بهم ، باختصار ، فهي

توضح العمق والفهم باستخدام أقل قدر ممكن من البيانات، ويجب ألا يزيد عدد صفحات النص الرئيسي لملف الحافظة عن ٣٠ صفحة (باستثناء مشروع البحث الإجرائي الذي يجب تقديمه كمرفق).وتبدأ بمعلومات تمهيدية مثل جدول المحتويات (مع أرقام الصفحات) والفهارس الأخرى المناسبة، والسيرة الذاتية، والتفاصيل الشخصية والمؤهلات العلمية والمهنية ، والخبرة المهنية، ونسخ من الشهادات لإتمام دورة تحليل الاحتياجات ودورة PFP، و بيان الرؤية التربوية واستراتيجية التنفيذ، وتأملات في العمل / خبرات تعلم دورة PFP،و تأملات في مشروع البحث العملي، وأخيرا البيان الختامي .**ولن تكون الحافظة مناسبة للتقييم إذا لم تحتوي على العناصر الموضحة أدناه :**

Government of the HKSAR Education Bureau,2019, pp 6-(15)

- **الرؤية التعليمية:** يجب أن تتضمن الحافظة بيانًا يصف رؤية المدير لتعليم طلاب هونج كونج وأين يرى نفسه في تحقيق هذه الرؤية إلى واقع ملموس ويمكن أن توفر نتائج تحليل الاحتياجات نقطة انطلاق لشرح أهدافه واستراتيجياته والتقدم الذي يحرزه نحو هذا الهدف.

- **خبرات التعلم في العمل / الدورة التدريبية:** من المهم إظهار كيف يتم دمج التفاعل بين الدورة التدريبية، ومهام الدورة التدريبية، وردود الفعل من المساعد (المشاركين) التعليمي وخبرة العمل ذات الصلة في وحدة متكاملة

- **تأملات في مشروع البحث الإجرائي المنجز في دورة PFP:** يعد مشروع البحث الإجرائي نشاطًا مركزًا في دورة PFP.
- **البيان الختامي:** من المهم أن تحتوي الحافظة على بيان ختامي شامل.

هذه الحافظة توضح كيف أثر البرنامج ومكوناته في قدرات واستعدادات المشارك للعمل كمدير مدرسة. ويتعلق جزء مهم جدًا من هذا البيان بالمستقبل، وخاصة احتياجات التطوير المهني في كل مجال من المجالات الأساسية الستة للقيادة. ويجب أن تتضمن الحافظة خطة تطوير مهني للمستقبل.

ويتم تقييم الحافظة وفقا للجدول رقم (٤):

جدول (٤) يوضح تقييم حافظة التطوير المهني.

أساس التقييم Basis of Assessment	تقيم Assessment	متطلبات الجانب Aspect Requirement
دلالة واضحة على الغرض	(١) جدول المحتويات ونظرة عامة	تتضمن المقدمة ☒ جدول محتويات مع فهارس لسهولة الإسناد و بيان الغرض والمحتوى الرئيسي للمحفظة.
الترابط بين الرؤية والاستراتيجية	(٢) بيان يصف رؤية المديرين الطموحين / المعتقدات الشخصية حول القيادة	البيان يجب: ☒ وصف الرؤية / المعتقدات / القيم التربوية الشخصية لـ AP حول معنى القيادة / الإدارة في المدرسة في السياق الحالي لمدرسته والمجتمع؛ ☒ توضيح الأساس المنطقي وراء الرؤية / المعتقدات؛ و ☒ وضع إستراتيجية تنفيذية لتطوير AP الخاص نحو رؤيته الشخصية / معتقداته / قيمه التعليمية
انعكاس	٣) تأملات في تجارب العمل / التعلم في المجالات الأساسية الستة للقيادة	يجب أن تكون الانعكاسات مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمجال الأساسي للقيادة المحدد، مع وصف التعلم المكتسب من خلال مشروع البحث الإجرائي. وإشارة إلى الترابط في التفكير فيما يتعلق برؤية برنامج المديرين الطموحين

الاستعداد	(٥) بيان ختامي حول استعداد المديرين الطموحين لمنصب القيادة والتخطيط الإضافي لجميع المجالات الأساسية الستة للقيادة.	يجب أن يشير البيان إلى: ☒ أي مدى يعتبر المديرون الطموحون أنفسهم مستعدين لمنصب رئيسي؛ ☒ إدراك المدراء الطموحين لنقاط قوتهم ونقاط الضعف فيما يتعلق بالمعرفة والمهارات والقيم والسمات كما هو موضح في المجالات الأساسية الستة للقيادة ☒ واحتياجات التطوير المهني لـ AP في جميع المجالات الأساسية الستة للقيادة، مع التخطيط وتحديد الأولويات لمزيد من التطوير المهني واستراتيجيات التنفيذ ذات الصلة

Government of the HKSAR Education Bureau,2019, pp 6- source: (15)

وتأسيسا على ما سبق فإن عملية إعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج تتم في إطار من الشراكة بين كليات التربية وبين مكتب التعليم والقوي العاملة إيمانا منها بأهمية مؤسسات إعداد المعلم ليس فقط قبل الخدمة ولكن على مدى مسار حياته المهنية أيضا إلا أنها لا تقدم الدعم للمعلمين على تحمل تكاليف هذا الإعداد ، ويبقى الاستعداد الذاتي للمعلمين الراغبين في تولى منصب مدير المدرسة هو المحرك لخوض تجربة القيادة ،ولكن أهم ما يميز شهادة الإدارة أو القيادة في هونج كونج هو التأكيد على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لكل متدرب يطمح إلى القيادة وبناء على تلك الاحتياجات يتم إعداده لتولي المهام المكلف بها.

سابعا القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في إعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج:

يمكن توضيح العوامل التي أثرت في إعداد قادة المدارس الجدد في هونج كونج فيما يلي:

☒ **العامل السياسي:** لقد أدى تغيير سيادة هونج كونج من بريطانيا إلى الصين في عام ١٩٩٧ إلى خلق مناخ من التغيير، فقررت لجنة التعليم منذ عام ١٩٩٨ مراجعة التعليم مراجعة شاملة.

(Cheng, and Jackson, 2017, p4). وقد صاغت هونغ كونغ نهجها لتطوير القيادة المدرسية في سياق تغييرين كبيرين. الأول: كان إعادة هونج كونج كمنطقة إدارية خاصة لجمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٩٧، بعد الحكم الاستعماري البريطاني، وكان لنقل الحكم السياسي تأثير مباشر وغير مباشر على قيادة المدرسة. والثاني: هو انتقال هونغ كونغ إلى الإدارة القائمة على المدرسة (SBM)، الذي بدأ في أوائل التسعينيات؛ لتحسين التدريس والتعلم، ومن ثم فقد أدت متطلبات الاستقلالية والمساءلة الأكبر للإدارة المدرسية إلى توسع أدوار مديري المدارس في تحسين المدارس. Jensen, Downing, and (Clark,2017, p4)

وبذلك شهد التعليم في مدارس هونغ كونغ تغييرات عميقة وقد تُرجم هذا التغيير إلى سياسات جديدة لنظام التعليم. وتم إدخال إصلاحات متنوعة مثل تغيير وسيلة التدريس وتنفيذ هيكل جديد لمنهج الدراسة الثانوية لمدة ست سنوات في السنوات اللاحقة. بالتزامن مع هذه التغييرات بعيدة المدى، الناشئة من بيئة سياسية جديدة، وجدت مدارس هونج كونج نفسها تتكيف مع نفس الإصلاحات التعليمية التي كانت تشق طريقها في جميع أنحاء العالم مثل الإدارة القائمة على المدرسة، والتعلم المتمركز حول الطالب، والجودة التعليمية وقد وضعت هذه التغييرات مديري المدارس في مركز الصدارة لتنفيذ هذه التغييرات.-Kwan ,2011, pp165 (166)

ويتضح من ذلك أن هناك تأثير كبير للعامل السياسي حيث أصبح مديرو المدارس هم المسئولون عن إحداث التحسين المنشود في العملية التعليمية بل وابتكار الطرق والأساليب الإدارية للوصول إلى التنافسية العالمية، فقد أدى الأخذ بأسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة إلى منح المديرين المزيد من الصلاحيات ولكن في مقابل تحمل المساءلة عن جودة العملية التعليمية ومن ثم كان هناك اهتمام كبير بإعداد وتأهيل القيادات التي تتولي القيام بمثل هذه المهام المتعددة.

☒ **العامل الاقتصادي:** تعد هونغ كونغ مدينة عالمية تشتهر ببيئتها الصديقة للأعمال، والتجارة الحرة ، والتدفق الحر للمعلومات ، والمنافسة المفتوحة

والعادلة ، والشبكات المالية الراسخة والشاملة ، والبنية التحتية الرائعة للنقل والاتصالات ، والدعم المتطور في الخدمات ، وسوق عمل مرن مع قوة عاملة متعلمة جيدًا وذات دوافع عالية ، كما تتمتع هونغ كونغ باحتياطيات كبيرة من العملات الأجنبية ، وعملة مستقرة ، ونظام بسيط ومنخفض الضرائب. وفي عام ٢٠١٧، تم تصنيف هونج كونج كأكثر الاقتصادات حرية وثاني أكبر وجهة للاستثمار الأجنبي المباشر في العالم والأكبر في آسيا في عام ٢٠١٥، وذلك وفقًا لتقرير الاستثمار العالمي لعام ٢٠١٦ الصادر عن مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية.(the HKSAR Government, 2017, p11)

ولما كانت هونج كونج مستعمرة بريطانية، لم يكن لديها رؤية واضحة لتطورها التعليمي فعلى الرغم من أن الحكومة أدخلت تسع سنوات من التعليم الإلزامي في عام ١٩٧٨، إلا أنها كانت ردًا على انتقادات من المجتمع الاقتصادي الأوروبي وليست جزءًا من استراتيجية مخططة ووصفت الفترة بين أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات بأنها "العصر الكمي لتطوير التعليم"، وحققت هونغ كونج نموًا اقتصاديًا ملحوظًا خلال هذه الفترة. وأدى ذلك إلى زيادة الطلب على القوى العاملة الماهرة، وبالتالي المزيد من المدارس. وفي هذه الفترة كانت التحديات التي تواجه القيادة المدرسية نادرة. وحافظت الوتيرة السريعة لإصلاحات التعليم في هونغ كونغ على زخمها بعد مطلع الألفية. اتبعت هذه الموجة من الإصلاح الاتجاه العالمي للخصخصة والسوق. ومن بين أبرز المبادرات التي تم تنفيذها في الألفية الجديدة إعادة تنشيط مخطط الدعم المباشر (DSS) في عام ٢٠٠١، وإدخال لجان الإدارة المدمجة (IMC) في عام ٢٠٠٧، والمنهج الثانوي الجديد (NSSC) في عام ٢٠٠٩. وقد سمح نظام الدعم المالي للمدارس المتلقية للمنح بالاستقلالية لإعادة تصميم المناهج الدراسية، والتوظيف وتحصيل الرسوم الدراسية من الطلاب. وتسمح البيئة اللامركزية التي تعمل فيها المدارس الآن بتزايد التفاوت بين ممارسات المدرسة، ويرتبط التعقيد المتزايد وتنوع أدوار قادة المدارس بهذه التطورات.

(Kwan ,2011, pp 166 -168)

ويتضح من ذلك أن هناك تأثير للعامل الاقتصادي على إعداد القيادات المدرسية في هونج كونج حيث اتجهت الدولة إلى إجراء إصلاحات متنوعة للنظام التعليمي

رغبة منها في مواكبة التغيرات السريعة في النظام الاقتصادي العالمي وتغير متطلبات سوق العمل.

☒ **العامل الاجتماعي:** يمثل نظام التعليم في هونغ كونغ جزءًا كبيرًا من الإرث الاستعماري البريطاني، فقبل الإصلاحات الأخيرة، كان لهونج كونج إرث طويل من السياسة والاقتراض الثقافي خلال ١٥٠ عامًا من الحكم الاستعماري. فاعتمد جزء كبير من نظامها التعليمي على النموذج البريطاني، وإن كان قد تم تكييفه بمرور الوقت مع السياق المحلي ليشمل توليفًا بين السمات الغربية والصينية، وتشمل الأمثلة على التأثير البريطاني مناهجها على غرار القواعد والمدرسة ، والامتحانات العامة المستمدة من المستويات العادية والمتقدمة للحملة العالمية للتعليم والمقارنة لها ، والكتب المدرسية التي أنتجها الناشرون في المملكة المتحدة إلى حد كبير ، ودور رئيسي للكنائس في إدارة المدارس وتعزيز التعليم الديني ، وهيكل أكاديمي في المرحلة الثانوية وهيمنة اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم ،كما تأثر التعليم بشدة بالتقاليد الصينية. وتشمل هذه القيم والصفات المرتبطة بما أصبح معروفًا بثقافات التراث الكونفوشيوسي، مثل التركيز القوي الذي يضعه الآباء على التعليم والتوقعات الكبيرة للطلاب لتحقيق مصلحة الأسرة بأكملها وثقافة امتحانية قوية مستمدة من النظام الإمبراطوري لاختيار موظفي الخدمة المدنية، وعلى الرغم من مرتبة هونج كونغ العالية منذ فترة طويلة في التقييمات الدولية، أعلن صانعو السياسة في أعقاب عودة المدينة إلى السيادة الصينية في عام ١٩٩٧ أن نظام التعليم لم يعد مناسبًا للغرض منه. وبعد مراجعة أهداف التعليم، تقرر أن الإصلاحات الجذرية كانت مطلوبة لتحسين كل من كمية ونوعية التعليم لتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع في السياقات المحلية والعالمية المتغيرة.
(Forestier, and et. all, 2016, pp3-4)

وقد أدت التغييرات الاجتماعية والسياسية إلى تغيير في التوقعات بشأن دور القيادة المدرسية وتطورها المهني حيث تم تقديم إطار عمل تطوير القيادة في السنوات الأخيرة وتم إطلاق مجموعة كبيرة من أنماط التعلم كما تم اعتبار إعداد المرشحين للقيادة المدرسية وتزويد المديرين بالتطوير المهني بمثابة السعي المهني المستمر على المدى الطويل.(Ting Yin Wong & Peng Liu :2018, p366)

☒ **العامل التكنولوجي:** في عام ١٩٩٨ ، أوضحت حكومة هونغ كونغ أن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات عامل تغيير مهم في ممارسات التدريس وأداة تعليمية قوية يمكن أن تلعب دورًا محفزًا في تحويل التعليم المدرسي ودعماً لهذا الرأي ، أتاحت الحكومة الموارد اللازمة لتزويد المدارس بالأجهزة والبرمجيات وتوفير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدعم الفني و تدريب جميع المعلمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعكست المبادرة الشاملة تصور الحكومة بأن اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم سيكون "حافزًا" للتحول النموذجي الذي تشتد الحاجة إليه "من نهج يرتكز إلى حد كبير على الكتب المدرسية ويركز على المعلم إلى نهج أكثر تفاعلية ويتمحور حول المتعلم، ويعتبر أحد مفاتيح الدمج الناجح لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس في هونج كونج هو توفير قيادة واضحة ومركزة. ويتطلب ذلك إنشاء رؤية ورسالة يمكن مشاركتها بين جميع أصحاب المصلحة في المدرسة، بالإضافة إلى صياغة استراتيجيات للتنفيذ بالإضافة إلى ذلك، لا ينبغي النظر إلى القيادة على أنها مجرد دور للمدير، ولكن يجب أن تكون هناك مستويات من القيادة داخل المدرسة، حيث يكون أصحاب المصلحة على استعداد لتولي أدوار قيادية. **Fox,2006, pp (106,111)**

ومن ثم كان الاهتمام بإعداد وتأهيل القيادات على مستوى المدرسة على كيفية دمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية وتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة. ويتضح مما سبق أن هونج كونج اهتمت اهتماما واضحا بعملية الإعداد الجيد للقيادات المدرسية الجدد منذ بداية تولي منصبهم القيادي من خلال تخطيط التنمية المهنية لهم واعتبار كليات التربية الشريك الفاعل في عملية التأهيل والإعداد لتولي الأدوار القيادية الجديدة.

القسم الخامس برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر:

يمكن عرض ملامح نظام إعداد قادة المدارس الجدد في مصر على النحو التالي:

أولا: ملامح نظام التعليمي في مصر وإدارته:

يعد قطاع التعليم قبل الجامعي المصري أحد أكبر نظم التعليم في العالم والأكبر بإقليم شمال إفريقيا والشرق الأوسط، ويستحوذ قطاع التعليم في مصر على ما يناهز ثلث العاملين بالجهاز الحكومي للدولة، فهو يشكل قطاع خدمي كثيف

العمالة (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤، ص١١٦). وتسعى خطة التنمية المستدامة ٢٠٢٠-٢٠٣٠ إلى أن يكون التعليم بجودة عالية ومتاحا للجميع دون تمييز في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل يساهم في بناء شخصية متكاملة لمواطن معتز بذاته ومستنير ومبدع ومسئول ويحترم الاختلاف وفخور بوطنه وقادر على المنافسة إقليميا وعالميا. (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠٢٠، ص٣٢)

والتعليم في مصر إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن ٤٪ من الناتج القومي الإجمالي وتتصاعد تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص٢٩). وتعتبر إدارة التعليم في مصر من مسئوليات الدولة فهي التي تشرف عليه إداريا وماليا إشرافا مباشرا حيث تقوم الإدارة التعليمية على أسس مركزية ،إلا أن الدولة حاولت تحقيق نوع من اللامركزية ، وتعتبر وزارة التربية والتعليم الهيئة العليا المسئولة عن التعليم العام في مصر وتتولى تخطيط السياسة التعليمية في ضوء الأهداف القومية والسياسة العامة للدولة وتقدير الأموال اللازمة لخطط التعليم ومشروعاته ووضع المناهج وإصدار القرارات والتشريعات وتعيين ونقل من يشغلون الوظائف القيادية والإشرافية العليا في مراحل التعليم العام بديوان الوزارة والمديريات التعليمية. (عرفات عبد العزيز سليمان: ٢٠٠٠، ص ص٢١٩-٢٢١)

ويعتبر إعداد وبناء قدرات القيادات المدرسية مفتاحا للإصلاح التربوي، ويعد شرطا أساسيا لنجاح جهود الإصلاح ومن ثم فقد نالت الإدارة المدرسية أهميتها خلال إعداد المعايير القومية للتعليم حيث تم وضع معايير للإدارة المتميزة على مستوي القيادة التنفيذية متمثلة في مدير المدرسة وتم وضع أربعة معايير أساسية تتمثل في الثقافة المؤسسية، والمشاركة، والمهنية، وإدارة التغيير والإبداع. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣م، ص١٠٢).

وتتسم منظومة التعليم بالضخامة من حيث عدد المدارس والعاملين والطلاب فمن خلال ٢٧ مديرية تعليمية وحوالي ٣٠٠ إدارة تعليمية يضم قطاع التعليم قبل الجامعي ما يزيد على ٥٣ ألف مدرسة ما بين حكومي وتجريبي وخاص ويعمل بهذه المنظومة حوالي مليون معلم وما يزيد عن ٦٠٠ ألف من غير العاملين

بالتدريس حيث يشكلان معا ما يقرب من ثلث الجهاز الإداري للدولة (الهلالي، ٢٠١٧، ص ٨).

ثانيا: مبررات الاهتمام ببرامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر:

توجد العديد من المبررات التي تدعو إلى الاهتمام بإعداد القيادات المدرسية في مصر ومنها:

- تزايد حاجة المؤسسات التعليمية إلى الاستثمار الفعال لمواردها البشرية لاسيما الكوادر التي تتولي قيادة تلك المؤسسات وذلك من خلال البحث عن نظم جديدة لتنمية تلك الموارد وتطويرها. (عبد الفتاح ،٢٠١٩، ص١٥)
- غياب الرؤية الشاملة في برامج تأهيل الكوادر التربوية المختلفة. (الخطة الاستراتيجية للتعليم، ٢٠٢٠/٢٠٣٠، ص٦٠)
- تبني وزارة التربية والتعليم للامركزية حيث وضعت إطارا عاما للسياسات وفتح آفاق جديدة للتطبيق الشامل لمفهوم كفاءة النظم والإدارة في ظل التأصيل المؤسسي للامركزية وزيادة صلاحيات المدرسة والتوجه نحو بناء القدرات على المستويات الإدارية المختلفة.
- أن أسلوب اختيار القيادات التعليمية قائم على الأقدمية وليس الكفاءة مما يؤدى إلى غياب مفهوم القيادة التعليمية ولا يوجد آلية واضحة لتبادل الخبرات والمعلومات بين المستويات القيادية المختلفة.
- أنه على الرغم من توافر بنية تحتية هائلة للتدريب لدى قطاع التعليم قبل الجامعي لكنها ليست مستغلة الاستغلال الأمثل حيث أصبح دور الإدارة المختصة بالتدريب قاصرا فقط على تدريب العاملين بقانون ٤٧ للعاملين بالدولة أما ما يندرج تحت قانون ١٥٥ وتعديلاته (المعلمين – الموجهين– مدراء المدارس) فالمسؤول عن تدريبهم هي الأكاديمية المهنية للمعلم. (المرجع السابق، ص٦٦–٦٧)
- التغيرات الحادثة في أدوار القيادات المدرسية والتوجه السائد في معظم دول العالم بتبني طرق واستراتيجيات لإعداد القيادات المدرسية وتخطيط التعاقب القيادي.
- وجود بعض الأفراد غير المؤهلين على رأس الهيكل الإداري للمؤسسة التعليمية أتت بهم أساليب اختيار تقليدية مثل الأقدمية أو التدرج الوظيفي فقط ٠(عبد الفتاح ،٢٠١٩، ص٢٢)

- القصور في نظام اختيار وتدريب القيادات التربوية المقدمة من الأكاديمية المهنية للمعلمين ومنها الأخذ بنظام الأقدمية المطلقة في أسلوب الترقي للقيادات كما أن التدريب الذي يعقد للترقية عملية روتينية بحتة حيث يكاد تكون الأغلبية العظمى من المرشحين يحضرون هذا التدريب لمرة واحدة والبرامج التدريبية غير كافية لممارسة القيادات التربوية لوظائفهم الجديدة وذلك بسبب قلة مدة التدريب (٤) أيام ، و أسلوب التدريب القائم على المحاضرات النظرية، والأعداد الكبيرة من المتدربين ، والمواعيد غير المناسبة ، وعدم مناسبة أماكن التدريب (رزق،٢٠١٧،ص٣)

ويتضح مما سبق أن هناك العديد من المبررات الداعية للاهتمام بإعداد القيادات المدرسية منها التوجه نحو الأخذ باللامركزية مما يفرض على القيادات المدرسية العديد من المهام والأدوار الجديدة ويستلزم إعدادهم جيدا، كما أن برامج الإعداد الحالية لا تفي بمتطلبات إعداد القيادات المدرسية فقد أكدت العديد من الدراسات التربوية أن تلك البرامج لا تقوم على تلبية احتياجات فعلية للمديرين الجدد.

ثالثا أدوار ومسؤوليات قادة المدارس في مصر:

يعد مدير المدرسة مسئولا عن القيادة التنظيمية والتربوية والمجتمعية لجميع العاملين وأصحاب المصلحة في المدرسة، ويشرف على تنفيذ جميع البرامج والأنشطة الصفية واللاصفية ويقوم بإدارتها وتقويمها طبقا للسياسات واللوائح التي تضعها الوزارة، ويحدد القرار الوزاري رقم ١٦٤ بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١ مسئوليات واختصاصات مدير المدرسة بمستوياتها المختلفة وفقا للمجالات الآتية:

- **أولا القيادة والإشراف المؤسسي:** يقوم المدير بمهام القيادة التعليمية والإدارة المدرسية مستندا إلى المعايير القومية ومسترشدا بمبادئ الحوكمة الرشيدة والإصلاح المتمركز على المدرسة، ويقوم بالإشراف المباشر على المهام التالية: إعداد الخطة الدراسية – أمن وسلامة المدرسة – أعمال الامتحانات – أعمال الحكومة الإلكترونية – أعمال المدرسة المنتجة – الشئون المالية والمخزنية– شئون العاملين وشئون الطلاب – التقويم والمتابعة – تقارير الأداء المؤسسي.
- **ثانيا عمليات التعليم والتعلم:** يشرف شاغل الوظيفة على العملية التعليمية بالمدرسة ويتأكد من استخدام الاستراتيجيات والأساليب التعليمية الحديثة بالتنسيق مع التوجيه التربوي ويقوم تحقيقا لذلك باتخاذ القرارات التعليمية بناء

على تحليل نتائج المتعلمين والبيانات والإحصاءات الخاصة بالمدرسة ونظم التقويم المتبعة، وخلق بيئة آمنة تدعم التحسين المستمر للأداء والابتكار وتجتذب المتعلمين وأولياء الأمور. والاعتماد على المنهج الحقوقي في التعليم ووضع أساليب دمج الفئات المهمشة وذوي الاحتياجات الخاصة والمتميزين من المتعلمين والعمل على الحد من التسرب الدراسي. والاعتماد على نتائج البحوث الإجرائية في تحديد أفضل الممارسات التربوية ونشر الأفكار المتعلقة بها بين العاملين، وتنسيق أوجه الصرف على الأنشطة طبقا للقواعد والإجراءات المتبعة، والمشاركة في إجراءات حصول المعلم المساعد على شهادة الصلاحية لمزاولة المهنة وفقا للمعايير.

- **ثالثا ضمان معايير الجودة والاعتماد:** يقوم شاغل الوظيفة بدعم فرق المدرسة ومجلس الأمناء والمعلمين ووحدات التدريب والجودة المدرسية ويقود عملية وضع رؤية ورسالة المدرسة بالمشاركة مع جميع الأطراف المعنية من أجل تأهيل المدارس للاعتماد التربوي طبقا لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد
- **رابعا التنمية المهنية:** يحرص شاغل الوظيفة على دعم جهود التنمية المهنية المستدامة لجميع العاملين في المدرسة ويقوم بنشر ثقافة التعلم المستمر بينهم.
- **خامسا المشاركة المجتمعية:** يقوم شاغل الوظيفة بترسيخ أسس الشراكة والتعاون بين المدرسة والمجتمع.
- **يقوم بما يسند إليه من أعمال أخرى مماثلة في نطاق واجبات ومسئوليات الوظيفة.**

(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٦، ص ص ١٢٧-١٣٠**)**

ويتضح من ذلك أن مهام مدير المدرسة لم تعد محصورة في العمل الإداري ولكن أصبحت هناك مسئوليات أخري فرضت عليه أن يتخلى عما اعتاد عليه في إدارته للمدرسة ،فعليه التوجه نحو امتلاك مهارات وقدرات متنوعة حتى يمكنه الوفاء بما تفرضه عليه القوانين والتشريعات الجديدة ،وهذا يحتم عليه أن يكون خبيرا تربويا ودائم الاطلاع على كل ما هو جديد في العملية التربوية ، فهو المسئول عن القيادة والإشراف المؤسسي، وعمليات التعليم والتعلم، وضمان الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد المدرسي، إضافة إلى مسئولياته فيما يتعلق بالتنمية المهنية لذاته وللمعلمين، وإيجاد مشاركة مجتمعية فاعلة من خلال ترسيخ أسس الشراكة والتعاون بين المدرسة والمجتمع.

رابعا: نظام اختيار قادة المدارس الجدد في مصر:

بدأت وزارة التربية والتعليم مرحلة جديدة في اختيار مديري المدارس في التعليم العام منذ صدور القرارات المنظمة لاختيار المديرين منذ عام ٢٠٠١ تعد مسئولية اختيار القيادات المدرسية مسئولية صعبة تقع على عاتق القيادات التعليمية في وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية بمصر، كما أن المتقدمين لوظيفة مدير مدرسة يجب أن يمروا بمجموعة من الاختبارات والمقابلات التي من خلالها يتم تعيينهم مدراء مدارس (سلمي،٢٠١٧، ص٣). ولقد حدد قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٧٦٤ لسنة ٢٠٢٠ أسس اختيار شاغلي وظيفة وكيل ومدير المدرسة وفقا لمجموعة من الأسس والتي تتمثل فيما يلي:

- يكون اختيار شاغلي وظيفة مدير مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول (أ) على الأقل ووظيفة وكيل مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول على الأقل ويكون الاختيار لمدة سنتين قابلة للتجديد بشرط الحصول على مؤهل عال تربوي مناسب أو مؤهل عال مناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي وكذلك اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية والتي تقررها الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- ويجوز تعيين الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات في وظيفتي مدير مدرسة ووكيل مدرسة بمدارس التعليم الأساسي وذلك وفقا للقواعد والشروط التي يصدر بها قرار من وزير التربية والتعليم.
- وتتولى مديريات التربية والتعليم بالمحافظات – بعد موافقة السلطة المختصة – الإعلان عن وظائف الإدارة المدرسية الشاغرة بها في مسابقة عامة في نطاق المحافظة من خلال إعلان على موقع بوابة الحكومة المصرية.
- تشكل لجنة برئاسة مدير مديرية التربية والتعليم وعضوية كل من: ثلاثة من الخبراء في مجال الوظيفة، ونقيب المعلمين بالمحافظة، ورئيس مجلس الأمناء بالمحافظة، وعميد كلية التربية بالمحافظة أو من ينيبه من أساتذة التربية بالكلية وللجنة أن تضم إلى عضويتها من تراه من الخبراء) وتتولى النظر في الترشيح لشغل هذه الوظائف على أساس الحاصل على أعلى الدرجات وفقا للتقييم النسبي للمعايير والمهارات المنصوص عليها في المادة ذاتها.

- يتم تقييم المتقدمين على أساس مجموعة من المعايير والقدرات وذلك مع باقي شروط شغل الوظيفة وتنقسم المعايير والقدرات إلى أربع مجموعات هي:
  - **التاريخ الوظيفي:** ويشمل السن عند التقدم لشغل الوظيفة، وتقارير الكفاية، والإنجازات التي حققها المتقدم ويحدد لهذه المجموعة (٣٠ درجة).
  - **المهارات القيادية:** وتشمل عناصر القدرة على القيادة واتخاذ القرارات في التوقيت المناسب والقدرة على التجديد والابتكار ويحدد لهذه المجموعة (٣٠ درجة).
  - **القدرات العلمية والعملية:** وتشمل الحصول على مؤهلات أعلى والقدرة على إجادة لغات أجنبية، والمعرفة بعلوم الحاسب الآلي والاشتراك في المؤتمرات وإعداد البحوث ويحدد لهذه المجموعة (٣٠ درجة).
  - **السمات الشخصية:** ما تكشف عنه المقابلة من التمتع بالمظهر اللائق والقدرة على التخاطب ويحدد لها (١٠ درجات).
  - تراعى اللجنة عند تقدير هذه المعايير والقدرات – نوع الوظيفة المعلن عنها وبطاقة وصفها. (جمهورية مصر العربية،٢٠٢٠، مادة (١٠)، ((١١))

وتمر عملية الاختيار بسلسلة من الخطوات المنظمة وتشمل:

- **تحديد الوظائف الشاغرة:** حيث تعلن مديرية التربية والتعليم عن شواغر الإدارة المدرسية وهل هي مدير مدرسة ثانوية أو أساسية وعن الشروط اللازمة للتقدم وعن الموعد المحدد لاستقبال الطلبات.
- **تحديد معايير الاختيار** مثل المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة الإدارية وعدد الدورات التي حضرها والدرجة وتقدير الأداء والمقابلة الشخصية.
- **استلام طلبات الراغبين في الترشيح** لوظيفة مدير مدرسة في الوقت المحدد وتدقيق هذه الطلبات للتأكد من سلامة المعلومات الواردة فيها.
- **تنظيم كشوف بأسماء الأشخاص** ممن تنطبق عليهم الشروط المعلنة وإعلامهم بالمقابلة الشخصية.
- **مقابلة المرشحين** ويتم ذلك من خلال لجنة متميزة أكاديميا وإداريا.
- اتخاذ القرار بالاختيار من قبل مدير التربية والتعليم.

- إعلام المقبولين ويقصد به إشعار المديرين الذين تم اختيارهم بالقرار النهائي مع تحديد اسم المدرسة التي سيعمل فيها. (عطوي،٢٠١٤، ص ص ٥٢-٥٣)

ويتضح مما سبق أن معايير اختيار مدير المدرسة وفقا للقانون تتسم بتوافر العديد من السمات والخصائص التي ينبغي توافرها من حيث التاريخ الوظيفي وسنوات الخبرة وتقارير تقييم الأداء ،وضرورة توافر المهارات القيادية والقدرة على اتخاذ القرار ،بالإضافة إلى القدرات العلمية والعملية كالحصول على مؤهلات عليا ،والقدرة على إجادة اللغات الأجنبية والمعرفة بالحاسب الآلي والمشاركة في المؤتمرات العلمية وإعداد البحوث العلمية ،بالإضافة إلى المظهر اللائق والقدرة على التخاطب .إلا أن تلك المعايير بالرغم من تنوعها إلا أنه يصعب تحقيقها في الواقع نظرا لقلة المرشحين من الحاصلين على مؤهلات عليا كالماجستير أو الدكتوراه أو ممن يتقنون التعامل باللغات الأجنبية أو يجيدون التعامل مع الحاسب الآلي ، بالإضافة إلى أن تلك المعايير لم تحدد أي نوع من المؤهلات العليا كأن يشترط القانون الحصول على مؤهل في مجال الإدارة أو القيادة التربوية.

سادسا الجهات المسئولة عن برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر:

يمكن القول إن عملية إعداد القيادات المدرسية للقيام بمهامهم الوظيفية هي مسئولية مشتركة ما بين وزارة التربية والتعليم والأكاديمية المهنية للمعلم ويتضح ذلك فيما يلي:

١- **وزارة التربية والتعليم:** في عام ٢٠١٤ تم إنشاء وحدة تسمى "مركز إعداد القادة" تتبع وزير التربية والتعليم لإعداد جيل من القيادات المبدعة والقادرة على تحمل المسئولية الوطنية ويختص المركز بما يلي:

- تخطيط برامج التنمية المهنية للقادة أكاديميا وتربويا وتكنولوجيا والإشراف على تنفيذها ومتابعتها.
- الارتقاء بالمهارات المختلفة للقادة في المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها وتنمية قدراتهم.
- إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لإعداد القادة وفقا للخطط والسياسات ومتطلبات التنمية المهنية.

- إدارة برامج تدريبية متقدمة للقادة من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة في إطار الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.
- دراسة وبحث المشكلات الإدارية والوصول إلى حلول مجدية وفعالة. (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤، المادة ١،٢). وقد قامت الإدارة المركزية لمركز إعداد القيادات التربوية، بتقديم العديد من البرامج للتنمية المهنية للقادة التربويين ومنها ما يتعلق بإعداد مدربين متميزين لتدريب مديري المدارس ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٥) يوضح الخطة الفعلية للبرامج التدريبية المنفذة بالإدارة العامة للتنمية المهنية بمركز إعداد القيادات التربوية للعام ٢٠١٥/٢٠١٦.

اسم البرنامج	الفترة الزمنية	هدف البرنامج	المحتوى:	الفئة المستهدفة:
إعداد كوادر تدريبية لتأهيل مديري المدارس	خمسة أيام منفصلة	: تنمية مهارات المشاركين واكسابهم الطرق والمعلومات الحديثة اللازم تدريب مديري المدارس عليها	إدارة التغير – مقاومة التغيير – التدريب الارتقائي تطوير فرق العمل – التفويض – إدارة النزاعات التوجيه والمشورة– ثقافة الاجتماعات مقابلة تقويم الأداء – إدارة المشروعات إدارة الجودة الشاملة: رسالة المدرسة – برنامج المدرسة.	مدربين متميزين ولهم خبرات سابقة متميزة ومشهود لهم بالكفاءة.

إعداد كوادر تدريبية لتأهيل مديري المدارس جزء أول:	خمسة أيام منفصلة	تنمية مهارات المشاركين وإكسابهم الطرق والمعلومات الحديثة اللازم تدريب مديري المدارس عليها.	مدرسة المستقبل: تعريفها العوامل المؤثرة – ملامحها المدرسة التشاركية. إدارة التغيير – مقاومة التغيير القيادة والإدارة – تطوير فرق العمل الآراء الراسخة – تقييم العاملين	مدربين متميزين ولهم خبرات سابقة متميزة ومشهود لهم بالكفاءة
تنمية مهارة القيادة والإدارة لدى مديري المدارس "جزء ثاني"	خمسة أيام منفصلة	**تنمية مهارات المشاركين واكتسابهم الطرق والملومات الحديثة اللازمة لإدارة المدارس**	**المحتوى:** التدريب الارتقائي – المشورة والتوجيه مقابلة تقويم الأداء – التغذية الراجعة إدارة المشروعات – التفويض ثقافة الاجتماعات – إدارة الصراعات إدارة الجودة الشاملة: رسالة المدرسة – برنامج المدرسة	**: المدربين المشاركين بالجزء الأول**

ويتضح من الجدول السابق أن الإدارة المركزية تقوم بتأهيل وتدريب القيادات التربوية من الكوادر التدريبية المتميزة لتشارك في مسئولية تدريب مديري المدارس الجدد فيما بعد.

٢- **الأكاديمية المهنية للمعلمين:** تعد الأكاديمية المهنية للمعلم هي الهيئة المسئولة عن كل ما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين والقيادات المدرسية وهي هيئة مستقلة تتمتع بالشخصية الاعتبارية وتتبع رئاسة الوزراء ومقرها الرئيسي

مدينة السادس من أكتوبر ولها فروع في مختلف أنحاء الجمهورية وتقوم الأكاديمية المهنية للمعلم بأداء الأدوار والمهام الآتية:

- وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم، وتحديد متطلبات هذه التنمية.
- إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم وفقاً للخطط والسياسات ومتطلبات التنمية المهنية.
- اعتماد مقدمي برامج التنمية المهنية، وكافة خدمات التدريب وإجراء الاختبارات اللازمة في هذا الشأن، وذلك بالمقابل الذي يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.
- اقتراح اشتراطات التأهيل التربوي لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم، ووضع الاختبارات المتطلبة لشغلها. (جمهورية مصر العربية،٢٠٠٨، مادة ٢،١)
- دعم برامج التنمية المهنية: تقدم الأكاديمية المهنية للمعلمين برامج التنمية المهنية في مجال القيادة التربوية للمديرين والنواب والمشرفين التربويين على مستويات الإدارات ومديريات التربية والتعليم، وتحسين التعليم بالفصول ووظائف القيادات التربوية.
- إصلاح السياسات التعليمية: يسهم تدريب القيادات التربوية عن طريق الأكاديمية المهنية

للمعلمين في تشكيل منظومة جديدة لاختيار وتدريب وترقية القيادات التربوية فيما يشبه إطار عمل "كادر المعلمين" وعبر الاستجابة لنتائج تقييم التعليم، كما تسهم البيئة التدريبية للقيادات التربوية في إصلاح السياسات وصنع القرار. (رزق ،٢٠١٧، ص٨).

سابعا برامج إعداد القيادات المدرسية الجدد في مصر:

تقدم الأكاديمية المهنية للمعلم البرامج التدريبية الإلزامية للقيادات المدرسية ويمكن تصنيفها إلى ما يلي:

- **برامج إعداد القادة الإداريين والموجهين التربويين:** وتستهدف هذه البرامج إعداد القادة في المجالات التعليمية المختلفة.
- **برامج تدريبية في مختلف الاختصاصات لمدرسي المواد العلمية واللغات والتخصصات المهنية والفنية:** مثل برامج إعداد القادة والمتخصصين في الرياضيات والعلوم الحديثة، برامج توجيهية في العلوم الإنسانية، والبرامج

الإشرافية والقيادة، وبرامج تجديدية في التعليم الصناعي، والتجاري، والزراعي. (المرجع السابق، ص١١).

كما تقدم المنصة الإلكترونية للأكاديمية المهنية للمعلمين – وهو النظام المتبع حاليا – مجموعة من البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد وهي:

- **البرامج الرقمية لتغيير المسمى الوظيفي:** لأعضاء هيئة التعليم في وزارة التربية والتعليم الفني.
- **البرامج الرقمية للقيادات التربوية:** وهي مخصصة للمتقدمين للترقي في الوظائف القيادية والإشرافية (مدير/ وكيل مدرسة، ومدير وكيل إدارة تعليمية، وأساسيات التوجيه الفني) من أعضاء هيئة التعليم في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.
- **البرامج الرقمية للترقي:** وهي من البرامج التي نظمتها الأكاديمية للمرشحين للترقي على كادر المعلمين من أعضاء هيئة التعليم (معلم مساعد – معلم – معلم أول – معلم أول أ– معلم خبير) في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

ويتطلب ذلك الدخول على منصة التدريب على الموقع الرسمي للأكاديمية ويسجل المعلم بياناته ويحجز دورة ويدفع رسوم الدورة البالغ (٢٩٢ جنيها) عن طريق خدمة الدفع الفوري ويتم التدريب إلكترونيا وعند اجتياز المعلم لجميع الأنشطة والاختبارات بنجاح يتم منحة شهادة اجتياز للدورة التدريبية. (الأكاديمية المهنية للمعلم،٢٠٢١، البرامج الرقمية، متاح على: http://pat.edu.eg/platform/programs

ونسلط الضوء هنا على البرنامج الخاص بتولي القيادات المدرسية لمنصب مدير المدرسة والذي كان مطبقا قبل الأخذ بالتدريب على البرامج الإشرافية عن بعد وهو

١ – "برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس":

يعد برنامج " مهارات القيادة لمديري المدارس " شرطا للترقية لمنصب مدير مدرسة، وهو برنامج معتمد بواسطة مستشاري دعم التعليم بالتنسيق مع الأكاديمية المهنية للمعلمين بتاريخ ٢٠١٣/٣/٧. ونوضح فيما يلي ملامح هذا البرنامج:

أ) **هدف البرنامج:** يهدف البرنامج إلى تنمية معارف ومهارات مديري المدارس بما يمكنهم من ممارسة عملهم بكفاءة وفاعلية.

ب) **مدة البرنامج:** ٣٠ ساعة تدريبية مقسمة على خمسة أيام متصلة.

ج) **الفئة المستهدفة من البرنامج:** القيادات المدرسية، والمرشحين لتولى قيادات مدرسية.

د) **الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:**

- المحاضرة القصيرة والعروض التقديمية.
- العصف الذهني والمناقشة.
- لعب الأدوار.
- ورش العمل (الجلسات التدريبية) من خلال تقسيم المشاركين إلى مجموعات.
- التمركز حول المشارك "المدير " وليس المدرب.
- تطبيق أفكار التدريب

☒ **محتوى البرنامج التدريبي: يغطي** الموضوعات التالية:

- جودة التعليم والمدرسة الفعالة ومجالاتها في السياق التربوي المصري.
- أنماط القيادة التعليمية.
- مهام القيادة التعليمية في ضوء الوصف الوظيفي لمدير المدرسة وفي ضوء تحقيق أهداف ونواتج التعلم وتحقيق جودة التعليم.
- المهارات المطلوبة للقيادة التعليمية للقيام بمهامها وتحقيق نواتج التعلم والجودة في التعليم.
- القرارات المتعلقة بعمل ومهنة مدير المدرسة. ونوضح ذلك في الجدول التالي جدول (٦):

اليوم	النشاط / المهام	الزمن
اليوم الأول: مقدمة وتعارف	**الجلسة الأولى: التعارف وأهداف التعليم**	**ساعتين**
	استراحة	**١٥ دقيقة**
	الجلسة الثانية: نواتج التعلم والمدرسة الفعالة	**ساعتين**
	استراحة	**١٥ دقيقة**

	الجلسة الثالثة: جودة التعليم	ساعتين
اليوم الثاني القيادة والإدارة التعليمية	الجلسة الأولى: القيادة	ساعتين
	استراحة	١٥ دقيقة
	الجلسة الثانية أنماط القيادة	ساعتين
	استراحة	١٥ دقيقة
	الجلسة الثالثة السلطة والقوة	ساعتين
اليوم الثالث: مهام القيادة التعليمية	الجلسة الأولى مهام القيادة التعليمية	ساعتين
	استراحة	١٥ دقيقة
	الجلسة الثانية المهارات المطلوبة للقيادة	ساعتين
	استراحة	١٥ دقيقة
	الجلسة الثالثة: المهارات الإدارية التي يحتاجها قائد المدرسة لإنجاز عمله	ساعتين
اليوم الرابع: إدارة التغيير	الجلسة الأولى التأمل في عملية التغيير	ساعتين
	الجلسة الثانية مقاومة التغيير	ساعتين
	استراحة	١٥ دقيقة
	الجلسة الثالثة: إدارة التغيير	ساعتين

	بفاعلية	
اليوم الخامس القوانين الإدارية الهامة لمدير المدرسة وخطة التنمية المهنية	**الجلسة الأولى القوانين المهمة لعمل مدير المدرسة**	**ساعتين**
	استراحة	**١٥ دقيقة**
	الجلسة الثانية: خطة التنمية المهنية	**ساعتين**
	استراحة	**١٥ دقيقة**
	الجلسة الثالثة: تقييم وإداريات ورشة العمل	**ساعتين**
	الإجمالي	**٣٠ ساعة تدريبية مقسمة على خمسة أيام**

(المصدر: الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠١٣، ص ٢-٧)

ويتضح من الجدول السابق تنوع الموضوعات التي تناولها البرنامج لإعداد مدير المدرسة مثل **القيادة والإدارة التعليمية** ومهام القيادة التعليمية، والقوانين الإدارية الهامة لمدير المدرسة وخطة التنمية المهنية، وإدارة التغيير ويستمر البرنامج لمدة خمسة أيام بواقع ٣٠ ساعة تدريبية.

٢- برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس "المستوى المتقدم":

ونوضح ملامح هذا البرنامج فيما يلي:

أ) **هدف البرنامج:** يهدف البرنامج إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات مديري المدارس بما يمكنهم من ممارسة عملهم بكفاءة وفاعلية.

ب) **الفئة المستهدفة:** القيادات المدرسية "مديري ووكلاء المدارس"، والمرشحون لتولي قيادات مدرسية.

ج) **الإطار الزمني للبرنامج: يتم** تنفيذ الحقيبة التدريبية في خمسة أيام ويتكون كل يوم تدريبي من ٤ ساعات تدريبية بإجمالي ٢٠ ساعة تدريبية.

هـ) **الأساليب التدريبية المستخدمة:** الحوار والمناقشة- العصف الذهني- القراءات المساعدة – المحاضرة القصيرة والعروض التقديمية – المناقشات الفردية والجماعية.

و) **أجندة التدريب:** يتضمن المحتوى التدريبي الموضوعات التالية جدول (٧):

اليوم	النشاط / المهام	الوقت/بالدقيقة
الأول	التعارف وقواعد العمل والتهيئة	٣٠
	التوقعات	١٥
	الاختبار القبلي	١٥
	مفهوم القيادة المدرسية	٣٠
	أهمية دور القيادة المدرسية	٣٠
	استراحة	٣٠
	الصفات المطلوب توافرها بالقائد الناجح	٤٥
	الخصائص العامة للقيادة المدرسية الناجحة	٤٥
	ختام اليوم التدريبي	٣٠
	نشاط تمهيدي لمراجعة فاعليات اليوم الأول	٣٠
الثاني	المهارات المطلوب توافرها في القيادة المدرسية	٤٥
	أنماط القيادة المدرسية	٤٥
	استراحة	٣٠
	النظريات المفسرة للقيادة	٤٥

	وظائف القائد المدرسي	٤٥
	ختام اليوم التدريبي	٣٠
الثالث	نشاط تمهيدي لمراجعة فاعليات اليوم الأول	٣٠
	المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية "مدير/ وكيل"	٤٥
	الكفايات المطلوب توافرها في مدير المدرسة	٤٥
	استراحة	٣٠
	التوصيف الوظيفي لمدير ووكيل المدرسة	٣٠
	المسؤوليات والمهام الفنية والإدارية والقانونية لمدير ووكيل المدرسة.	٦٠
	ختام اليوم التدريبي	٣٠
الرابع	ملخص اليوم السابق وتهيئة اليوم الثالث	٢٠
	الفرق بين المجموعة والفريق	٢٠
	مواصفات ومهارات قائد الفريق	٢٠
	الآلية المثلى لبناء هوية الفريق	٢٠
	مراحل تطور ونمو فريق العمل	٢٠
	عوامل تماسك أو ضعف الفريق	٢٠
	استراحة	٣٠
	صفات الفريق الناجح والفعال	٣٠
	معوقات ومشكلات فريق العمل المدرسي	١٥

	خطوات سلم توكمان لبناء الفريق	٣٠
	إدارة التمكين وتحفيز فرق العمل	١٥
	تطبيقات عملية وختام اليوم السابق	٣٠
الخامس	ملخص اليوم السابق وتهيئة اليوم السابق	٢٠
	إدارة الاجتماعات	٣٠
	إدارة الوقت	٢٥
	إدارة التغيير	٤٥
	استراحة	٣٠
	التفويض	٢٠
	إدارة الجودة والاعتماد المؤسسي	٤٥
	اختبار بعدي	١٥
	ختام البرنامج التدريبي وإخلاء الطرف	٤٠
	الإجمالي	٢٠ ساعة تدريبية

(الأكاديمية المهنية للمعلمين،٢٠١٩، ص ص ١-١٢)

ويتضح مما سبق أن برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس يغطي موضوعات متنوعة تهدف إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات مديري المدارس بما يمكنهم من ممارسة عملهم بكفاءة وفاعلية إلا أنها موضوعات نظرية وتفتقد إلى الجانب العملي التطبيقي حيث يعتبر المتدرب متلقي سلبي لما يقدم له من معلومات حول شئون القيادة كما أن وسائل التدريب تدور حول المحاضرات وورش العمل دون غيرها كما أن البرامج تقدم لجميع المتدربين على اختلاف خلفياتهم وخبراتهم التدريسية والإدارية ، كما أن المحتوى التدريبي المقدم كبير جدا مقارنة بالفترة

الزمنية المستغرقة لتنفيذ البرنامج وهى خمسة أيام فقط وهى فترة قصيرة نسبيا. **كما أكدت العديد من الدراسات وجود بعض المشكلات التي تتعلق ببرامج إعداد القيادات المدرسية ومنها:**

- أن أساليب التدريب تقليدية وتعتمد على المحاضرة في حين يفترض أن تتنوع أساليب التدريب مع إعطاء البعد التطبيقي اهتماما خاصا، بالإضافة إلى تقديم خلفية نظرية مناسبة عن المهارات التي يتم التدريب عليها.
- عدم متابعة المتدربين بعد انتهاء البرنامج التدريبي.
- قلة التنوع في طرق وأساليب التقويم المتبعة في برامج إعداد مديري المدارس بغرض تقويم الأداء وزيادة الفاعلية، بالإضافة إلى ضعف الإصلاحات في مضمون ومحتوي برامج الإعداد المقدمة لمديري المدراس. (الدسوقي، والسيد،٢٠٠٦، ص ١٢٩)
- يؤخذ على هذه البرامج أن مدتها غير كافية لإعداد قائد مبدع ومدرك لأبعاد العمل في المدرسة يضاف إلى ذلك أن البرنامج التدريبي يعتمد كلية على الأساليب التقليدية كالمحاضرات النظرية دون استخدام وسائل حديثة مثل ورش العمل وأسلوب طرح المشكلات والعمل على حلها وأسلوب تمثيل الأدوار. (محمد، ٢٠١٨، ص ص ٤٣٠-٤٣١)
- أن البرامج التي تقدم بهدف تأهيل القيادات في معظمها غير ملبية لاحتياجاتهم وتقوم على التلقين وسلبية القادة المراد تأهيلهم وهذا يعد هدما لفلسفة التعلم الذاتي.
- قصور عمليات التقويم للقادة وتقويم البرامج التأهيلية حيث يتم الاكتفاء بحضور البرنامج في أغلب الأحيان وينعدم التقويم المستمر ويتم إغفال تقويم البرامج التأهيلية.
- قلة توافر الاتصال بالعالم الخارجي والمؤسسات الدولية وكليات التربية الأجنبية في مجال تأهيل القيادات. (شنودة،٢٠٠٧، ص ٥٣٥)
- قلة ملاءمة المكان المخصص للتدريب وبعده على المتدربين.
- تنوع فئات المتدربين من تخصصات مختلفة في البرنامج التدريبي الواحد.
- محدودية الترابط بين محتوى البرنامج والمهام الوظيفية التي يقوم بها المتدربون.
- سيادة الطابع النظري ومحدودية الطابع التطبيقي في البرامج التدريبية.
- ضعف أدوات تقويم المتدربين وقياس أثر التدريب للبرامج التدريبية.

- ضعف كفاءة بعض المدربين. (رزق ،٢٠١٧، ص ١٥-١٦)
- أن موضوعات برامج التنمية المهنية التي تقدمها الأكاديمية لا يتم اختيارها في ضوء دراسة شاملة لاحتياجات المعلمين.
- ضعف اهتمام الاكاديمية بتحقيق استمرارية برامج التنمية وتباعد الفترات الزمنية بين البرنامج والآخر والتي تصل لعدة سنوات.
- أن فروع الأكاديمية لا تكفي لاستيعاب الحاجات المهنية المتزايدة للمعلمين وفقا لتخصصاتهم.
- سيادة المركزية الإدارية والمالية والتحكم المركزي من جانب المقر الرئيسي للأكاديمية وعدم توافر مساحة من الحرية للفروع المختلفة للأكاديمية فيما يخص التمويل وتخطيط برامج التنمية المهنية.
- رغم أن قانون إنشاء الأكاديمية ينص على تعاونها مع كليات التربية في كل خططها وأنشطتها وبرامجها وتنفيذها إلا أن هذا التعاون لا يتحقق في كثير من الأحيان فهي تعمل بمعزل عن كليات التربية.
- أن كثير من البرامج التي تقدمها الأكاديمية لا تساير إلى حد كبير التطورات المتلاحقة في التعليم ومشكلاته محليا وعالميا. (وهبة،٢٠١٣، ص ٤٢٣-٤٢٤)

ويتضح مما سبق أن الأكاديمية المهنية للمعلمين تعاني من جوانب قصور عدة تبدأ من قصور في الخطط والسياسات والأهداف وتقدير الاحتياجات المهنية وكذلك الإمكانيات والتجهيزات التكنولوجية ومرورا بقصور في نوعية برامج التنمية المهنية والأساليب المستخدمة فيها والكوادر التدريبية وقصور في نوعية برامج التدريب والنواحي الإدارية والإشرافية والمالية وعدم مواكبتها للتطورات المتلاحقة في التعليم. ومن ثم يمكن القول إنه على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير الأداء القيادات المدرسية من خلال تطوير وتحديث التشريعات واللوائح والقوانين الخاصة بنظام الاختيار وتطوير برامج الإعداد إلا أن الواقع يشير إلى وجود تحديات جوهرية فيما يتعلق بإعداد مديري المدارس الجدد حيث أنها عملية تقتصر على تصفح المتدرب لمجموعة من الموديولات ويعقبها الإجابة على بعض الأسئلة ثم يحصل المتدرب بعدها على شهادة إتمام الدورة من منصة الاكاديمية المهنية للمعلمين.

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر: في ضوء تحليل السياق الثقافي للمجتمع المصري نجد أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر منها:

- **العـــامـــل السيـــاسي:** لقد مرت مصر بالعديد من التطورات السياسية التي كان لها تأثيرا كبيرا على العملية التعليمية خاصة المعلم، ومنها ثورة الخامس والعشرين من يناير التي وفرت فرصة غير مسبوقة لإحداث تنمية حقيقية تقوم علي أساس بنية سياسية سليمة (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ٢٠١٢، ٨) وفى إطار تطوير نظام اختيار وإعداد القيادات المدرسية قامت وزارة التربية والتعليم باتخاذ مجموعة من القرارات منها: إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين وذلك لدعم مسيرة النمو المهنى للمعلمين والقيادات الإشرافية الجدد من خلال تقديم البرامج الرقمية على منصة المعلم وإنشاء وحدة التدريب والجودة بالمدارس بهدف بناء الخطط التنفيذية للتطوير والنمو المهني للمعلمين الجدد في إطار من التعاون وتبادل الخبرات فيما بين الزملاء. وترسيخ ثقافة التنمية المهنية داخل المجتمع المدرسي. (وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري رقم ١٣٧ بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١، مادة ٢،١). وقرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٧٦٤ لسنة ٢٠٢٠ الذي يحدد أسس اختيار شاغلي وظيفة وكيل ومدير المدرسة على نحو يضمن اختيار الكفاءات. ومن ثم فالعوامل السياسية هي المسئولة عن رسم ملامح التعليم من حيث الأساليب المتبعة في إدارته واختيار قياداته وتمويله.
- **العامل الاقتصادي:** تشير البيانات التاريخية لمخصصات الإنفاق الفعلي على التعليم أنها لم تتجاوز ٣٪ من الناتج المحلي الإجمالي طبقا لبيانات وزارة التخطيط ويمكن القول أن الثبات النسبي لمعدلات الإنفاق يشير بعدم تغير الأهمية النسبية لقطاع التعليم بين القطاعات الأخرى وبمعنى آخر فإن سياسات المالية العامة ترى أن أولوية قطاع التعليم بين القطاعات الأخرى باقية على مستواها عند بداية الخطة الخمسية. هذا في الوقت الذي أكدت فيه الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى إلى ضرورة إعداد وتنمية قيادات العمل التربوي والإداري والتركيز على الإعداد المتميز لمدير المدرسة والقيادات التربوية، ليكون قائد متمكن من القدرات الإدارية والمالية والفنية والتكنولوجية المتقدمة. (جمهورية مصر العربية ،الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠، ص ص ٧٠ ،٧٦) الأمر الذي يؤثر بالسلب على تنفيذ

برامج إعداد وتأهيل القادة الجدد، فلا يُقدم لهم التهيئة أو التدريب المناسب، نتيجة للظروف الاقتصادية التي لا تسمح بجودة وكفاءة عملية التدريب.

- **العـــامـــل الاجتمـــاعي:** رغم التطور الذى لحق بالسياسة التعليمية وبأوضاع المعلم، فإن مكانته الاجتماعية والاقتصادية مازالت تشغل الأذهان ،فقد أسهم الوضع الاقتصادي والاجتماعي بشكل أساسي في تعميق شعور المعلم بانخفاض مكانته في المجتمع كما أسهم ضيق فرص الترقي أمامه في التأكيد على هذه المكانة ،كما أنه لا يمكن أن نرتقى بالمعلم بمجرد التدريب أو تقديم برامج لتحديث معلوماته بدون اتخاذ إجراءات حاسمة بشأن ظروف العمل والحياة الاجتماعية للمعلم من حيث المرتبات وظروف العمل وإمكانات الترقي والمكانة الاجتماعية التي تؤثر على اجتذاب المعلمين وعلى أدائهم المهني واهتمامهم بالكفاءة المهنية (جامعة الدول العربية، د.ت ، ص ص ٩-١٠).
- **العامل التكنولوجي:** لقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تعظيم الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وتفعيلها لتحسين جودة التعليم، وفى إطار ذلك فقد شددت الوزارة على اتصال كافة المدارس بخدمة الإنترنت، والاشتراك في بنك المعرفة المصري، وتزويد وتحديث كافة أجهزة الحاسب الآلي بالبرامج الحديثة، وتفعيل استخدام السبورات الذكية، وتحميل المناهج التفاعلية من على الموقع الرسمي للوزارة (وزارة التربية والتعليم ،٢٠١٦، ص ١). وفى ظل الظروف الطارئة التي تعرضت لها البلاد لمواجهة تعطيل الدراسة في المدارس نتيجة لانتشار فيروس كورونا المستجد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق التعليم والتدريب عن بعد وتوفير مكتبة إلكترونية بجانب بنك المعرفة المصري. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ما تم إنجازه من مشروعات وبرامج في الفترة من ٢٠١٤ وحتى مايو ٢٠٢٠، ص ص ٣-٤)

ويتضح مما سبق أن هناك تأثير كبير للعامل التكنولوجي على مسار إعداد القيادات في مصر فيما عرف بعصر التحول الرقمي في التعليم وفى ظل الثورة المعلوماتية والتطورات العلمية والتكنولوجية، أصبح لا مفر من تعامل المدير مع كل هذه التغيرات والتكيف معها، بل والإفادة منها وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، وقد بدأت الأكاديمية المهنية للمعلمين بالاستجابة لتلك التطورات واتجهت إلى توظيف شبكة الإنترنت في التعليم والتدريب عن بعد ،فأطلقت أول منصة تدريبية إلكترونية عن بعد في عام ٢٠٢٠، لتقديم البرامج التدريبية الرقمية وبرامج الترقي للمعلمين والقيادات الإشرافية من المديرين والوكلاء والموجهين. ويتضح من

ذلك أن للعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية آثارها على عمليات تأهيل وإعداد قادة المدارس في مصر.

القسم السادس التحليل المقارن:

بعد هذا العرض المفصل لخبرة سنغافورة، وهونج كونج وجمهورية مصر العربية قد تكونت رؤية واضحة عن برامج إعداد قادة المدارس الجدد ومن ثم ضرورة القيام بالتحليل المقارن، والذي يسير وفق عدة خطوات تتمثل في تحديد أوجه التشابه والاختلاف، والتفسير وتحديد أوجه الاستفادة من أجل التوصل إلى مجموعة من الآليات المقترحة لتطوير برامج إعداد القيادات المدرسية الجدد بالمدارس المصرية، ويكون ذلك على النحو التالي:

- **أوجه التشابه والاختلاف:** يتم توضيح أوجه التشابه والاختلاف من خلال عدة محاور هي:

مبررات الاهتمام بإعداد قادة المدارس الجدد، أدوار ومسئوليات قادة المدارس، ونظام اختيار قادة المدارس الجدد، وبرامج إعداد قادة المدارس الجدد، ثم الدروس المستفادة، وسوف نوجز ذلك على النحو التالي:

أولا مبررات الاهتمام بإعداد قادة المدارس الجدد:

تتشابه كل من سنغافورة وهونج كونج ومصر في وجود مجموعة من المبررات الداعية للاهتمام بإعداد القيادات المدرسية ومنها ثورة المعرفة والمعلومات والثورة التكنولوجية وتحول المدارس إلى مجتمعات للتعلم وتغير أدوار مديري المدارس. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء **مفهوم التنمية المستدامة** والتي تعرف بأنها الوصول إلى تنمية تحقق متطلبات الحاضر بكفاءة دون تهديد فرص الأجيال القادمة وبمعنى آخر تحقيق تنمية تغذي الاقتصاد وتبنى الأجيال وتحسن جودة المعيشة دون تهديد للموارد الطبيعية كما أنها تمثل السبل والممارسات التي تقود إلى تطوير التعليم وذلك من خلال تزويد القادة بالمعرفة والمهارات مما يجعلهم أكثر كفاءة وثقة ويزيد من فرص توظيفهم لهذه المفاهيم في الممارسات المهنية لعملهم مع الحرص على القيم الاجتماعية والعمل في إطار تعاوني من خلال تبادل الخبرات والمساواة والتنوع الثقافي .(سلمان، والأشقر، ب.ت ، ص ٨). الأمر الذي يؤدى إلى ضرورة إعداد القادة الجدد لتلبية تلك الاحتياجات المتغيرة وبما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة.

بينما **تختلف** كل منهما في الصعوبات والتحديات الداعية إلى الاهتمام بالقيادات ففي سنغافورة نجد أن الحاجة إلى تعزيز احترافية المعلم وتحسين قدرات مدير المدرسة لرفع جودة التعليم. إلى جانب كيفية إدارة التنوع الثقافي المتزايد من خلال العديد من الإجراءات بالتهيئة والتنمية المهنية المستمرة. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء **مفهوم إدارة التنوع الثقافي** والذي يعنى العملية التي يمكن من خلالها تقدير الاختلافات بين جميع أفراد المجتمع المدرسي من معلمين وطلاب وأولياء أمور من خلال التخطيط الجيد ورسم سياسات تنظيمية واضحة ومحددة وقيادة واعية وداعمة تعمل على تقييم الأداء وتطوير مهارات وقدرات الأفراد وتوفير البيئة المناسبة لهم لتحفيزهم وتشجيعهم لتحقيق أعلى معدلات الأداء وتقليل السلبيات المحتملة للتنوع بما يحقق الاستخدام الأمثل لهذه الموارد وتعظيم القدرة التنافسية للمؤسسة. (أحمد، ٢٠١٧، ص٣٠٢). ومن ثم فإن سنغافورة كانت بحاجة إلى إعداد قادة المدارس لمواجهة تحديات التنوع الثقافي بين المعلمين والطلاب.

أما فى هونج كونج فيمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **الإدارة الذاتية للمدرسة** والذي يشير إلى تولى قادة المدارس مسئوليات جديدة تتعلق بالتمويل والمناهج الدراسية وبناء إطار جديد للمساءلة يستند إلى التقويم وجداول الأداء والتفتيش. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٢٢، ص٩٦) الأمر الذي أكد على ضرورة وجود برامج إعداد فعالة للقيادات في المدرسة. بينما في مصر نجد أن برامج الإعداد الحالية لا تفي بمتطلبات إعداد القيادات المدرسية حيث أن تلك البرامج لا تلبي احتياجات فعلية للمديرين والوكلاء الجدد حيث أنه بالرغم من التوجه إلى اللامركزية إلا أن قادة المدرسة لا يمتلكون الصلاحيات الكافية في إدارة شئون المدرسة..

ثانيا أدوار ومسؤوليات قادة المدارس:

تتشابه كل من سنغافورة وهونج كونج ومصر في تعدد أدوار ومسئوليات مدير المدرسة وتعقدها لتشمل جميع الأعمال الإدارية والتعليمية والمالية والقيادية وما يتعلق بشئون ضمان الجودة والمساءلة والتخطيط الاستراتيجي وتحسين النمو المهني للعاملين وإدارة الموارد المادية والبشرية في المدرسة

. ويمكن تفسير هذا الاختلاف وفقا **لمفهوم القيادة التعليمية** حيث أنه مع اتساع نطاق اللامركزية في إدارة شئون التعليم تتحول المدارس إلى مركز للتشارك في التعلم وفي صنع القرار. والقيادة التعليمية لا تقتصر على مدير المدرسة والمشرف التربوي بل إن المعلم شريك فعال في هذه العملية والتركيز في القيادة التعليمية يكون على البدائل لا على التعليمات والنقد كما يتعاون المديرون مع المعلمين ليشكلوا معا مجتمع تعلم يكرس جهده في سبيل تقديم خدمة مهنية للطلاب. (الجنابي، ٢٠١٩، ص ٧٨)

بينما تختلف سنغافورة حيث تدرك أن مديري المدارس لا يمكنهم تحقيق التحسينات المطلوبة في أداء الطلاب وحدهم، وأن إدارة المدارس تحتاج إلى نموذج القيادة التوزيعية، حيث يتولى المعلمون مجموعة متنوعة من الأدوار بناءً على كفاءاتهم بينما في مصر وبالرغم من التوجه نحو اللامركزية فإن مدير المدرسة ليس لديه الصلاحيات الكافية لإدارة شئون المدرسة خاصة ما يتعلق بالشئون المالية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء العوامل السياسية حيث كان لنقل الحكم السياسي في هونج كونج تأثير مباشر على قيادة المدرسة. وانتقالها إلى الإدارة القائمة على المدرسة (SBM) وقد أدت متطلبات الاستقلالية والمساءلة الأكبر للإدارة المدرسية إلى توسع أدوار مديري المدارس في تحسين المدارس. وكذلك في سنغافورة حيث أن تطبيق **القيادة التوزيعية** أدي إلى ضرورة إعداد القيادات في مرحلة مبكرة حيث أن القيادة التوزيعية تعمل على توزيع المهام القيادية وتفويض السلطات إلى القيادة الوسطى مما أدي إلى ضرورة ترابط تلك البرامج وتسلسلها. كما أنه في مصر أصبحت هناك أدوار متنوعة لقادة المدارس منذ بناء المعايير القومية للتعليم والأخذ بسياسة الجودة والاعتماد المدرسي.

ويمكن أن تتحقق الاستفادة للمدارس المصرية عن طريق:

- إعداد دليل إجراءات العمل المدرسي ليوضح كل ما يتعلق بمهام ومسئوليات مدير المدرسة في ظل معايير الجودة والاعتماد.
- منح قادة المدارس صلاحيات أكثر لإدارة مدارسهم بمزيد من الاستقلالية المالية والإدارية.
- نشر الوعي بالمعايير الملزمة للأداء التعليمي للقيادات المدرسية.

ثالثا نظام اختيار قادة المدارس الجدد:

تتشابه دول المقارنة وتختلف في نظام اختيار قادة المدارس الجدد وفقا للجدول التالي:

	سنغافورة	هونج كونج	مصر
الجهة المسئولة عن الاختيار	الاختيار مركزي للغاية ويتم من خلال كبار القادة في وزارة التربية والتعليم والقرار النهائي بشأن التعيين يكون من خلال ما يسمى بمجلس التعليم وليس للمعلمين وأولياء الأمور دور في اختيار المديرين وتنسيبهم	يتم اختيار مدير المدرسة من قبل مجلس اختيار معين من قبل لجنة إدارة المدرسة، ثم توصي لجنة إدارة المدرسة بتعيين المرشح للسكرتير الدائم للتعليم ثم يوافق السكرتير الدائم للتعليم على التعيين، ثم تقوم لجنة إدارة المدرسة بتعيين مدير المدرسة وتتكون لجان المقابلات من مشرف المدرسة ومديري المدارس ذوي الخبرة ومع ذلك ، فإن ممثلي المعلمين وأولياء الأمور نادرا ما يشاركون في هذا الأمر	تتولى مديريات التربية والتعليم بالمحافظات – حيث تشكل لجنة برئاسة مدير مديرية التربية والتعليم وعضوية كل من: ثلاثة من الخبراء في مجال الوظيفة، ونقيب المعلمين بالمحافظة، ورئيس مجلس الأمناء بالمحافظة، وعميد كلية التربية بالمحافظة أو من ينيبه من أساتذة التربية بالكلية وللجنة أن تضم إلى عضويتها من تراه من الخبراء
المسار	يوجد مسارين أحدهما مسار التدريس والآخر	يتدرج المعلمين في الرتب من (معلم الفصل –	يشمل المسار الوظيفي سلسلة من الوظائف تتمثل

الوظيفي	مسار القيادة في سياق تقدمهم المنظم من المديرين المتوسطين (رؤساء المستويات ورؤساء الأقسام) إلى نائب المدير ثم المدير	رئيس قسم ، نائب المدير- مدير المدرسة)	فى (معلم مساعد- معلم- معلم أول- معلم أ- معلم خبير- كبير معلمين)
معايير الاختيار	- يجب أن يكون المرشح على مسار القيادة وليس التدريس. - أن يكون من الحاصلين على دبلوم في التعليم. - أن يكون لديه خبرة لا تقل عن عام واحد في منصب إداري - الحصول على برنامج القادة في التعليم - الحصول على درجة الماجستير -	- الحصول على خمس سنوات على الأقل من الخبرة في التدريس، - أن يمتلك المديرون مؤهل معترف به. - الحصول على شهادة القيادة CFP في فترة زمنية مدتها عامين كحد أقصى من تاريخ التعيين.	- يكون اختيار شاغلي وظيفة مدير مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول (أ) - الحصول على مؤهل عال تربوي مناسب أو مؤهل عال مناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي وكذلك اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية والتي تقررها الأكاديمية المهنية للمعلمين - ويجوز تعيين الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات في وظيفتي مدير مدرسة ووكيل مدرسة بمدارس التعليم الأساسي

إجراءات الاختيار	– تستخدم نموذج "الاختيار ثم التدريب" – يمر المديرون المحتملون بعدة جولات من المقابلات الشاقة مع الإدارة العليا. – الخضوع لتمرين موقف القيادة، وهو اختبار محاكاة مكثف لمدة يومين لقياس كفاءاتهم القيادية وبعد ذلك يُطلب منهم حضور برنامج القادة في التعليم (LEP). –	– وصف الوظيفة التي سيتم تعيين المدير للقيام بها – تحديد المعايير التي سيتم استخدامها عند الاختيار – الإعلان عن الوظيفة على أوسع نطاق – تقييم الطلبات المقدمة – إجراء المقابلات: يتم مقابلة جميع المؤهلين لشغل الوظيفة – ترشيح شخصين أو ثلاثة أشخاص يمكن الرجوع إليهم عند تقييم طلبات الترشيح. – تقديم المرشحين لعروض تعليمية لشرح فلسفتهم التعليمية ورؤيتهم – ترتيب ملف التقييم الذاتي بالاستعانة بالاستشاريين ذوي الخبرة – اختيار شخصًا للوظيفة – التعيين النهائي	– تعلن مديرية التربية والتعليم عن شواغر الإدارة المدرسية – تحديد معايير الاختيار – استلام طلبات الراغبين في الترشيح لوظيفة مدير مدرسة في الوقت المحدد وتدقيق هذه الطلبات للتأكد من سلامة المعلومات الواردة فيها. – تنظيم كشوف بأسماء الأشخاص ممن تنطبق عليهم الشروط المعلنة وإعلامهم بالمقابلة الشخصية. – مقابلة المرشحين ويتم ذلك من خلال لجنة متميزة أكاديميا وإداريا. – اتخاذ القرار بالاختيار من قبل مدير التربية والتعليم

فترة تولي المنصب	يتناوب المديرين كل خمس إلى سبع سنوات	مدة صلاحية برنامج CFP هي خمس سنوات اعتبارًا من تاريخ إصدارها	يكون الاختيار لمدة سنتين قابلة للتجديد

تقييم المرشحين	يأخذ التقييم في الاعتبار المجالات التالية: رؤية للمدرسة؛ التخطيط الاستراتيجي؛ تطوير وإدارة الموظفين؛ وإدارة الموارد والعمليات المدرسية. يتم تقييمهم أيضًا على أساس أدائهم المدرسي العام ، والذي يتضمن التحصيل الأكاديمي للطالب بالإضافة إلى الإنجازات في المجالات غير الأكاديمية مثل الفنون وعلم الجمال واللياقة البدنية والرياضة والرفاهية الاجتماعية والعاطفية ومعنويات الطلاب وقيادتهم. وتُستخدم هذه التقييمات لتحديد ترقيتهم وتقدمهم على طول مسار القيادة	يتم ترتيب طلبات التعيين إلى ثلاث فئات باستخدام معايير الاختيار ممن يستوفون جميع معايير الاختيار أو معظمها ويبدون مؤهلين للقيام بالمهمة وأولئك الذين قد يكونون قادرين على القيام بما هو مطلوب وأولئك الذين من الواضح أنهم لم يتمكنوا بعد من الوفاء بمتطلبات الوظيفة. ويتم عمل لوحة الاختيار لاختيار أفضل مقدم طلب والقيام بذلك وفقًا لمعايير الاختيار التي تم وضعها قبل الإعلان عن الوظيفة لأول مرة ، وتسجيل نقاط لكل مرشح وتقيم الإمكانات وكذلك الإنجاز.	يتم تقييم المتقدمين على أساس مجموعة من المعايير والقدرات وذلك مع باقي شروط شغل الوظيفة وتنقسم المعايير والقدرات إلى أربع مجموعات هي: - التاريخ الوظيفي: ويشمل السن عند التقدم لشغل الوظيفة، وتقارير الكفاية، والإنجازات التي حققها المتقدم (٣٠ درجة). - المهارات القيادية: (٣٠ درجة). - القدرات العلمية والعملية: وتشمل الحصول على مؤهلات أعلى والقدرة على إجادة لغات أجنبية، والمعرفة بعلوم الحاسب الآلي والاشتراك في المؤتمرات وإعداد البحوث ويحدد لهذه المجموعة (٣٠ درجة). - السمات الشخصية: ما تكشف عنه المقابلة من التمتع بالمظهر اللائق والقدرة على التخاطب ويحدد لها (١٠ درجات).

ويتضح من الجدول السابق أن هناك أوجه تشابه واختلاف بين دول المقارنة فيما يتعلق بنظام اختيار القادة الجدد ونوضح ذلك فيما يلي:

- **الجهة المسئولة عن الاختيار:** يعد نظام الاختيار في سنغافورة ومصر مركزي فبالرغم من توجه الدولتين إلى الأخذ باللامركزية إلا أن اختيار قائد المدرسة يتم من خلال الجهات العليا المسئولة عن إدارة النظام التعليمي وتختلف في ذلك هونج كونج حيث يتم الاختيار من خلال لجنة إدارة المدرسة ولكن بعد موافقة مجلس التعليم ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء العوامل السياسية حيث يتم إدارة نظام التعليم في مصر وسنغافورة وفق النظام المركزي حيث تتولي وزارة التربية والتعليم إدارة شئون التعليم ومن بينها اختيار قادة المدارس ،أما في هونج كونج فتتبع النظام اللامركزي.
- **المسار الوظيفي:** تتشابه مصر وهونج كونج في التدرج الوظيفي إلى حد ما من معلمي الفصل إلى رؤساء الأقسام، ثم إلى مناصب نائب المدير وفي النهاية إلى مناصب مدير المدرسة ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء **مفهوم المسار الوظيفي** والذي يعرف بأنه عبارة عن سلسلة متعاقبة من التغيرات الوظيفية التي تحدث في حياة المعلم العملية وغالبا ما تكون هذه التغيرات مرتبطة بالتقدم الوظيفي والنجاح الذي يحرزه في عمله والذي رافقه الحصول على أجر أعلى أو مكانة وظيفية أفضل وتحمل أعباء ومسئوليات أكبر. (دخيل الله، ٢٠٢٠، ص٥٤)

  وتختلف عنهما سنغافورة حيث تتبع نظاما مختلف حيث تصنف التدرج الوظيفي وفقا لمسارين محددين المسار التدريسي والمسار القيادي ويتدرج المعلمين وظيفيا في كلا المسارين.
- **معايير الاختيار:** تتشابه مصر وهونج كونج وسنغافورة في بعض معايير الاختيار حيث تشترط الحصول على مؤهل معترف به، والحصول على البرنامج التدريبي المؤهل للقيادة **ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم رأس المال الفكري والذي** يعني امتلاك المؤسسات التعليمية لنخبة متميزة من العاملين لديها والذين يمتلكون قدرات تمكنهم من التجديد والتطوير في العمليات والخدمات المقدمة للمستفيدين وهى القدرة التي تمتلكها المؤسسات ويصعب تقليدها من قبل المنافسين (حسنين ،٢٠٢٢،ص ٤٦) ولذلك تحرص الدول على وجود معايير معتمدة تمكنها من اختيار الكفاءات المدرسية.

- ولكن تختلف سنغافورة حيث أنها تختار المرشحين أولا ثم يتم تدريبهم كما تختلف في شرط عدد سنوات الخبرة حيث لابد أن يكون لديه خبرة عام واحد في منصب إداري وحتمية حصول المدير على درجة الماجستير. بينما في هونج كونج تشترط خمس سنوات أما في مصر فتشترط أن يكون على درجة معلم أول أ أي لديه خبرة أكثر من خمس سنوات.
- تتشابه هونج كونج وسنغافورة في عدد سنوات تولي المنصب وهو خمس سنوات بينما في مصر يكون التعيين لمدة عامين قابلة للتجديد
- تتشابه دول المقارنة في وجود معايير محددة يتم على أساسها تقييم المرشحين ولكن تختلف كل منها في هذه المعايير. ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم **قيادة الجودة الشاملة** والتي تعرف بأنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات الفئة المستهدفة حيث يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات (العنزي، وصالح، ٢٠٢٠، ص ٧٦) ومن ثم فإن اختيار قادة المدارس لابد أن يتم وفق معايير تلبي التوقعات المستقبلية وتحقق التحسين المستمر في العمليات والمخرجات.

ويمكن تفسير ذلك أيضا في ضوء العوامل السياسية حيث أن سنغافورة تضع التعليم في بؤرة اهتمامها وتتبع منهجا منظما في إعداد القيادات منذ مرحلة مبكرة من حياتهم المهنية وفق مسارات محددة وذلك تطبيقا لسياسة الإصلاح التي اتبعتها. في حين نجد أن توجه هونج كونج إلى تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة ساعد على وجود لامركزية في إجراءات الاختيار لتكون على مستوى إدارة المدرسة، بينما نجد أن مصر بالرغم من توجهها للامركزية إلا أن نظام اختيار القيادات لايزال يسير وفقا لأطر مركزية محكمة ولا دخل لمجلس إدارة المدرسة في ذلك.

ويمكن أن تتحقق الاستفادة للمدارس المصرية عن طريق:

- تحديد مسارات مهنية واضحة للمعلمين على مسار القيادة بما يؤهلهم لتولي المناصب القيادية.
- الأخذ بمبدأ الاختيار ثم التدريب بحيث يتم اختيار المعلمين ممن لديهم قدرات قيادية في مرحلة مبكرة من مسارهم الوظيفي وربط المسار الوظيفي بالمسار التدريبي.

خامسا الجهات المسئولة عن إعداد قادة المدارس الجدد:

تتشابه سنغافورة وهونج كونج في أن عملية إعداد القيادات المدرسية تتم في إطار من **الشراكة المعززة** بين وزارة التعليم وكليات التربية، بينما في مصر تعد الأكاديمية المهنية للمعلم هي المسئولة عن تقديم برامج إعداد القيادات المدرسية ويتم ذلك بمعزل عن كليات التربية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء اختلاف التشريعات المنظمة لاختيار وإعداد القيادات المدرسية في دول المقارنة ففي مصر تقع مسئولية إعداد القيادات المدرسية على عاتق الوزارة والأكاديمية المهنية من خلال تقديم تدريب رسمي، وبالرغم من أن قانون إنشاء الأكاديمية ينص على ضرورة تعاون الاكاديمية مع كليات التربية في إعداد وتنفيذ كل ما يتعلق بإعداد وتدريب المعلمين والقيادات الإشرافية، إلا أن الأكاديمية تعمل بمعزل عنها.

ويمكن أن تتحقق الاستفادة للمدارس المصرية عن طريق:

- أن يتم تصميم وتنفيذ برامج إعداد القيادات المدرسية بالتعاون بين الأكاديمية المهنية للمعلمين وكليات التربية.
- اشتراط حصول القيادات المدرسية على دبلومات مهنية وخاصة في التربية تخصص القيادة التربوية.

سادسا برامج إعداد قادة المدارس الجدد:

تتشابه سنغافورة وهونج كونج ومصر في وجود برامج تدريبية متخصصة لإعداد قادة المدارس الجدد وتعد برامج إلزامية للمرشحين لتولى منصب المدير، ويمكن تفسير هذا التشابه في **ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة** والتي تعرف بأنها الجهود المخططة لتطوير أداء قادة المدراس من خلال برامج وأساليب محددة في أطر علمية ووفق خطط منظمة وفعاليات مستمرة للقيام بواجباتهم التربوية وفق معايير الاعتماد. (الزايدي، أحمد،٢٠١٥ ص٣٤٦)

بينما تختلف دول المقارنة في طبيعة البرامج المقدمة فنجد في **سنغافورة** يخضع المعلمون على مسار القيادة لعدة برامج في إطار عملية الإعداد والتأهيل وأيضا يتم تناوب المديرين كل خمس إلى سبع سنوات حتى يكتسب كبار المديرين خبرة

في ثقافات وسياقات مدرسية مختلفة وتنطبق السياسة الوطنية المتمثلة في ١٠٠ ساعة من التطوير المهني على جميع المعلمين، بما فيهم مديرو المدارس.

أما **هونج كونج** فيحصل المديرون الطموحون، في غضون عامين، على شهادة القيادة، والتي تتطلب منهم اجتياز دورة أكاديمية مدتها ٧٥ ساعة تدريبية مبنية حول الأبعاد الستة للقيادة، وحضور ورشة عمل لتحليل الاحتياجات التدريبية ليوم واحد، وتقديم حافظة للنمو المهني. ويجب على المديرين المعينين حديثًا الخضوع لتقييم الاحتياجات، والبرنامج التعريفي، وبرنامج تطوير القيادة المدرسية، والبرنامج الموسع. كما يُطلب منهم تقديم ملف احترافي سنويًا إلى لجان إدارة المدارس الخاصة بهم. أما المديرين في الخدمة، ذوي الخلفيات المتنوعة من حيث سنوات الخبرة والمستوى التعليمي والمعرفة المهنية، فيجب أن يشاركوا في مجموعة مختارة ذاتيًا من الأنشطة المهنية لمدة لا تقل عن ١٥٠ ساعة على مدار ثلاث سنوات.

أما في مصر فتقدم الأكاديمية المهنية للمعلم البرامج الرقمية للقيادات التربوية: ويُعنى بها المتقدمون لوظائف قيادية وإشرافية من أعضاء هيئة التعليم **ويوضح الجدول التالي أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد قادة المدارس الجدد في دول المقارنة:**

محور المقارنة	سنغافورة	هونج كونج	جمهورية مصر العربية
برامج الإعداد	- برنامج الإدارة والقيادة في المدارس MLS - ثم برنامج القادة في التعليم (LEP) - ثم برنامج الابتكار لقادة المدارس (BEB) وهي برامج إلزامية لتولي المناصب القيادية	برنامج شهادة القيادة"وهو برنامج إلزامي لتولي المناصب القيادية وتستمر شهادة القيادة لمدة خمس سنوات فقط.	- برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس: - برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس "المستوى المتقدم. وهي برامج إلزامية للراغبين في الترقي للوظائف الإشرافية
الفئة المستهدفة	- MLS وهو برنامج مخصص لرؤساء الأقسام ورؤساء المستويات والمواد ويتم	يستهدف البرنامج خدمة جميع المعلمين والممارسين التربويين الحاصلين على	- برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس: القيادات المدرسية،

	اختيار المتقدمين المحليين من قبل وزارة التربية والتعليم - برنامج (LEP) وهو مخصص لكبار المعلمين في مدارس سنغافورة أو من وزارة التعليم - برنامج الابتكار لقادة المدارس (BEB) وهو مخصص لقادة المدارس ذوي الخبرة.	مؤهل معترف به ممن لديهم خمس سنوات أو أكثر من الخبرة في التدريس في المرحلة الابتدائية ، والمدارس الثانوية أو الخاصة أو ما يعادلها ، ،مع إعطاء أولوية القبول للمتقدمين من فئة نواب المديرين ، وكبار المعلمين، والمتقدمون الذين أكملوا بنجاح تحليل الاحتياجات.	والمرشحين لتولى قيادات مدرسية - برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس "المستوى المتقدم: القيادات المدرسية "مديري ووكلاء المدارس"، والمرشحون لتولي قيادات مدرسية.
الفترة الزمنية المستغرقة للتنفيذ	- برنامج mls بدوام كامل مدته ١٧ أسبوعًا. - برنامج (LEP) برنامج بدوام كامل مدته سبعة أشهر - (BEB) برنامج بدوام كامل مدته أسبوعين	وهي دورة أكاديمية مدتها سنتان وتشمل ٧٥ ساعة تدريبية	- برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس ٣٠ ساعة تدريبية مقسمة على خمسة أيام. - برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس "المستوى المتقدم: خمسة أيام بواقع أربع ساعات تدريبية بإجمالي ٢٠ ساعة تدريبية
الجهة المسئولة عن إدارة البرامج	المعهد الوطني للتعليم بالشراكة مع وزارة التربية أما برنامج BEB يتم إجراؤه بشكل مشترك بين NIE والعديد من المؤسسات الدولية الأخرى.	كليات التربية في الجامعة الصينية بهونج كونج وجامعة هونغ كونغ ومعهد هونغ كونغ للتعليم	الأكاديمية المهنية للمعلمين

أهداف البرامج	تهدف برامج القيادة المقدمة في المعهد الوطني للتعليم NIE إلى تطوير قادة تربويين يتمتعون بالعقلية والقدرة على قيادة وإدارة التغيير في بيئة معقدة ومتطورة	تلبية احتياجات المديرين الطموحين والممارسين في مراحل مختلفة من تطورهم من خلال تصميم مجموعة متنوعة من برامج التطوير المهني المستمر	– برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس: يهدف البرنامج إلى تنمية معارف ومهارات مديري المدارس بما يمكنهم من ممارسة عملهم بكفاءة وفاعلية. – برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس المستوى المتقدم :يهدف البرنامج إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات مديري المدارس بما يمكنهم من ممارسة عملهم بكفاءة وفاعلية.
رسوم الاشتراك بالبرامج	جميع تكاليف البرنامج مجانيا باستثناء المرشحين من خارج سنغافورة.	البرامج بدوام جزئي ، ويحدث خارج ساعات الدوام المدرسي (وتشمل :رسوم تحليل الاحتياجات ويبلغ نحو ٣٦٠٠ دولار هونج كونج ، ورسوم دورة PFP: الدورة الكاملة: ٢٤٠٠٠ دولار هونج كونج ، ويجب دفع رسوم NA تحليل الاحتياجات أو دورة PFP على دفعة واحدة عند تقديم	برامج يتحمل نفقتها المتدرب وتسدد الان عن طريق خدمة الدفع الفوري. وتبلغ نحو ٢٩٢ جنيها

		القبول	
مزايا البرنامج	- يتم استخدام مشاريع المناهج كوسيلة للتعليم المتقدم. - إجراء المحادثات المهنية. - يمكّن التعلم الدولي المشاركين من تطوير القيادة من خلال توفير وجهات نظر وتحديات بديلة. - بناء شراكات في التعلم - تقديم التعلم عن طريق العمل. - مشروع مدرسة المستقبل - مشروع العمل الإبداعي - وجود تحفيز مادي ومعنويا للمشاركين المتميزين تقديراً لأدائهم المتميز في البرنامج.	- أن تنفيذ البرنامج يبدأ بعد تحليل الاحتياجات التدريبية ثم يتم تصميم خطة تعلم مهنية شخصية مناسبة لتحقيق الكفاءة القيادية - التركيز على التواصل بين مديري المدارس المعينين حديثا وذوي الخبرة - تم تصميم البرنامج لمساعدة المديرين المعينين على بدء قيادتهم في بيئة جماعية داعمة.	ــــــــــــــ
الموضوعات الرئيسية للبرامج	- MLS يتكون من : - الدورة الأساسية الإجبارية: تشمل الموضوعات التي يطلق عليها "أساسيات القيادة والإدارة"، والسياسات التعليمية والقيادة والإدارة والمناهج الدراسية والتقييم. - المواد التدريبية الاختيارية: يجب على المشاركين اختيار ٦ مواد اختيارية من بين مجموعة تضم أكثر من ٣٠	مكونات "شهادة الإدارة" Certification for Principal-ship خ) المكون الأول تحليل الاحتياجات التدريبية: لمدة يوم واحد د) المكون الثاني : دورة الإعداد للقيادة وتتكون من من ٦ وحدات أساسية مع	☒ برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس :يغطي الموضوعات التالية: - جودة التعليم والمدرسة الفعالة ومجالاتها في السياق التربوي المصري. - أنماط القيادة التعليمية. - مهام القيادة التعليمية

	مقررًا اختياريًا - زيارة تعليمية دولية لمدة أسبوع - زيارات للمنظمات الصناعية والمدارس المحلية - مشروع البحث الإجرائي: مشروع المناهج - برنامج LEP يتكون من دورات تعليمية أساسية تغطي الموضوعات المتعلقة بالقيادة المدرسية والإدارة في نظام التعليم، وتشمل الموضوعات التالية: نظرة عامة على إطار عمل 5-Minds-5-Roles – القيادة المدرسية والرؤية والثقافة – القيادة التربوية من خلال عدسات التعقيد – الإدارة الإستراتيجية المعاصرة- تنمية رأس المال البشري – التفكير التصميمي: الابتكار والقيم – تنمية العاملين – القيم والأخلاق لقادة المدارس – قيادة التغيير في المناهج الدراسية – التقييم والتقويم – قيادة شبكة الانترنت – استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعزيز التعليم والتعلم	مواد اختيارية لبعض الوحدات وتستمر لمدة ١٠ أشهر تتكون الدورة من جلسة توجيه واحدة و ٦ وحدات أساسية، وجلستين حول البحث الإجرائي، وسلسلة من الندوات الاختيارية والزيارات المدرسية: وتشمل الوحدات الأساسية (٧٩.٥ ساعة) المجالات الست للقيادة وهي: التوجه الاستراتيجي وبيئة السياسة، التعلم والتدريس والمناهج، التطور المهني للمعلم، الموظفين وإدارة الموارد، ضمان الجودة والمساءلة، والاتصال بالعالم الخارجي وجلستان من البحث العملي (٦ ساعات). ثم ندوات اختيارية وزيارات مدرسية. ☒ المكون الثالث: حافظة التطوير المهني "البورتوفليو وهي وثائق خاصة تعكس قدرات المشاركين في جوانب	في ضوء الوصف الوظيفي لمدير المدرسة وفي ضوء تحقيق أهداف ونواتج التعلم وتحقيق جودة التعليم. - المهارات المطلوبة للقيادة التعليمية للقيام بمهامها وتحقيق نواتج التعلم والجودة في التعليم. القرارات المتعلقة بعمل ومهنة مدير المدرسة. ☒ برنامج مهارات القيادة المستوى المتقدم: يتضمن الموضوعات التالية: - القيادة المدرسية - المهارات المطلوب توافرها في القيادة المدرسية - المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية "مدير/ وكيل - التمكين وتحفيز فرق العمل - إدارة الاجتماعات والوقت وتفويض

	- جلسات دراسة الحالة والمحادثات - زيارة تعليمية لمدة أسبوعين إلى نظام دولي - لزيارة للمنظمات الصناعية خارج التعليم - بناء شراكات في التعلم	مختلفة من خلال ملخصات أو حسابات موجزة لعملية التعلم الخاصة بهم	السلطة - إدارة الجودة والاعتماد المؤسسي
أنشطة التدريس والتعلم المستخدمة في البرنامج	- التفاعل وجهًا لوجه مع أعضاء هيئة التدريس (محاضرات ودروس، ومناقشة جماعية) - التفاعل الافتراضي / تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (بما في ذلك الندوات عبر الإنترنت ومنتديات الدردشة) - زيارات ميدانية لمراقبة للمدارس والمنظمات من داخل وخارج قطاع التعليم. - المحادثات المهنية مع الأقران	- الندوات وورش العمل - الاجتماعات مع الموجهين وذوي الخبرة. - الزيارات المدرسية وأنشطة تدريب الظل، –تقديم مشروع تحسين المدرسة، والقيام بالتأمل الذاتي	المحاضرة القصيرة والعروض التقديمية. - العصف الذهني والمناقشة. - لعب الأدوار. - ورش العمل - القراءات المساعدة – المناقشات الفردية والجماعية
التقييم والمخرجات	تتضمن نماذج التقييم تقييمًا بالملاحظة لتعلم المشاركين في بيئة مدرسية، بالإضافة إلى تقييم قائم على الحافظة بورتوفليو portfolio، حيث تم توثيق وفحص العمل	☒ يجب على المشاركين استيفاء متطلبات التخرج التالية للحصول على شهادة الإنجاز: ☒ حضور ما لا يقل عن ٩٠٪ من المجالات	يتم الاكتفاء بحضور البرنامج –في أغلب الأحيان– وينعدم التقويم المستمر ويتم إغفال تقويم البرامج التأهيلية وما حققته من أهداف.

	الفردي والتعلم الجماعي (مثل المقالات والعروض التقديمية الجماعية وتحليلات دراسة الحالة). وتشمل المخرجات الأساسية لتقييم MLS ما يلي: عرض مشروع المنهج ، وتقييمات الوحدة الأساسية والاختيارية، وتقرير الزيارة الإقليمية وعرض المجموعة، والمجلات الفردية العاكسة	**الأساسية الستة لساعات محاضرات القيادة** **☒ تقديم مهمة واحدة لكل مجال من المجالات الأساسية الستة للقيادة. يجب أن تكون هذه المهام مثيرة للاهتمام من الناحية المهنية ومهمة لقيادة المدرسة.** **☒ إكمال مشروع بحث عملي في بيئة مدرسية.**	

ومن المقارنة الواردة في الجدول السابق يتضح لنا أن برامج إعداد القيادات المدرسية في دول المقارنة تتشابه وتختلف على النحو التالي:

- ☒ تتشابه دول المقارنة في وجود برامج لإعداد القيادات المدرسية وفي كونها برامج إلزامية يجب على المرشحين الخضوع لها بينما تختلف سنغافورة في كون هذه البرامج مترابطة للغاية حيث يوجد تتبع للمسار الوظيفي وربطه بالمسار التدريبي.
- ☒ تختلف دول المقارنة في الفترة الزمنية المستغرقة لتنفيذ برامج الإعداد القيادي فنجد في سنغافورة أن البرنامج المخصص لرؤساء الأقسام MLS يستغرق ١٧ أسبوع وبرنامج LEP يستغرق سبعة أشهر وبرنامج EBE يستغرق أسبوعين وجميعها بدوام كامل، بينما في هونج كونج يستمر برنامج الإعداد القيادي لمدة عامين بواقع ٧٥ ساعة تدريبية ويتم التدريب خارج ساعات الدوام، في حين نجد أن البرنامج التدريبي في مصر لا يستغرق سوى خمسة أيام بواقع ٢٠ ساعة تدريبية.

- ☒ تتشابه سنغافورة وهونج كونج في أن إدارة وتصميم وتنفيذ برامج الإعداد القيادي تتم بالشراكة بين وزارة التعليم وكليات التربية باعتبارها الشريك الرئيسي في إعداد وتأهيل القيادات المدرسية في حين نجد أن دورة الإعداد في مصر تتم بمعزل عن كليات التربية حيث أن الأكاديمية المهنية للمعلمين هي المسئولة عن ذلك.
- ☒ تتشابه دول المقارنة في أهداف البرامج حيث تهدف جميعها إلى تنمية وتأهيل القادة بينما تختلف هونج كونج حيث تركز على تلبية الاحتياجات التدريبية بشكل فردي لكل متدرب خلال مراحل تطورهم الوظيفي والتركيز على التطوير المهني المستمر.
- ☒ تتشابه هونج كونج ومصر في وجوب تسديد المشاركين لبعض الرسوم مقابل الاشتراك في البرامج بينما تقدم سنغافورة جميع البرامج للمرشحين بالمجان بالإضافة إلى وجود حوافز ومكافآت تشجيعية للمتميزين منهم في نهاية كل برنامج.
- ☒ تتشابه سنغافورة وهونج كونج في وجود بعض الوحدات الاختيارية في كل برنامج بالإضافة إلى الوحدات الإجبارية، الأمر الذي يراعي التنوع في تلبية احتياجات المتدربين بينما في مصر لا يوجد سوي وحدات إجبارية. بينما تختلف دول المقارنة في محتوى البرامج حيث تتميز برامج الإعداد القيادي في سنغافورة بوجود الزيارات الدولية لأنظمة تعليمية متقدمة، بينما تتميز هونج كونج بالتركيز على تحديد الاحتياجات التدريبية، وأنشطة التعلم الذاتي في حافظة النمو المهني.
- ☒ تتشابه هونج كونج وسنغافورة في استخدام أساليب تدريبية متنوعة، فنجد في سنغافورة أن أساليب التدريب تشمل التفاعل وجهًا لوجه مع أعضاء هيئة التدريس من خلال المحاضرات والمناقشات الجماعية، والتفاعل الافتراضي مثل الندوات عبر الإنترنت ومنتديات الدردشة، وزيارات ميدانية لملاحظة قادة المدارس والمنظمات من داخل وخارج قطاع التعليم، والمحادثات المهنية مع الأقران كما نجد في هونج كونج الاجتماعات مع الموجهين وذوي الخبرة، والزيارات المدرسية وأنشطة تدريب الظل، وتقديم مشروع تحسين المدرسة، والقيام بالتعلم الذاتي. بينما في مصر نجد أساليب تقليدية تتمثل في المحاضرات وورش العمل.

☒ تتشابه سنغافورة وهونج كونج في أهمية عملية تقييم البرامج والمتدربين وقياس أثر التدريب ووجود مخرجات للتعلم حيث تتضمن نماذج التقييم في سنغافورة تقييمًا بالملاحظة لتعلم المشاركين في بيئة مدرسية، بالإضافة إلى توثيق وفحص العمل الفردي والتعلم الجماعي (مثل المقالات والعروض التقديمية الجماعية وتحليلات دراسة الحالة). عرض مشروع المنهج، وتقييمات الوحدة الأساسية والاختيارية، وتقرير الزيارة الإقليمية والمجلات الفردية العاكسة، وفي هونج كونج يجب تقديم مهمة واحدة لكل مجال من المجالات الأساسية الستة للقيادة. وإكمال مشروع بحث عملي في بيئة مدرسية، بينما في مصر يوجد قصور في عمليات تقويم القادة وتقويم البرامج التأهيلية، حيث لا يوجد تقييم للبرنامج أو تتبع لأثر التدريب بين المتدربين ولا تقييم للبرامج نفسه من خلال استطلاعات الرأي للتعرف على جدوى البرنامج من عدمه.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء اختلاف القوي والعوامل الثقافية لدول المقارنة حيث نجد أنه في هونج كونج كان لنقل الحكم السياسي تأثير مباشر وغير مباشر على قيادة المدرسة وانتقال هونغ كونغ إلى الإدارة القائمة على المدرسة (SBM) ؛ لتحسين التدريس والتعلم ، ومن ثم فقد أدت متطلبات الاستقلالية والمساءلة الأكبر للإدارة المدرسية إلى توسع أدوار مديري المدارس في تحسين المدارس كما أن أخذ سنغافورة بأسلوب القيادة الموزعة ومشاركة قرارات القيادة مع المعلمين، بالإضافة إلى تطبيق مبادرة "مدارس التفكير، أمة التعلم وتطبيق أفكار القيادة التعليمية والتوزيعية. وإجراء البحث العملي كان له أثر كبير في تصميم برامج إعداد القيادات المدرسية كما يمكن تفسير ذلك في ضوء التوجه العالمي نحو الأخذ بمفهوم التعلم المستمر والعولمة والإيمان بأهمية إعداد القيادات المدرسية لمواجهة تحديات العصر.

ويمكن أن تتحقق الاستفادة للمدارس المصرية عن طريق:

- بناء شراكات فاعلة بين الأكاديمية المهنية وكليات التربية لإعداد القيادات المدرسية.
- الاخذ بنظام التدريب في موقع العمل للمديرين الجدد لأنه يأخذ صفة الواقعية أكثر من حيث ارتباطه بالاحتياجات الفردية لكل مدير.
- الأخذ بمبدأ الاختيار أولا ثم التدريب.

- أن يتم إجراء دراسة لتحديد احتياجات المديرين الجدد سنويا قبل خضوعهم لبرامج الإعداد والتأهيل.
- تطوير المنصة الرسمية للأكاديمية المهنية للمعلمين بحيث تتضمن إنشاء مركز تطوير مهني قائم على الويب للمديرين الجدد والقدامى في جميع المراحل التعليمية والتخصصات العلمية.
- توفير التمويل اللازم لتصميم وتنفيذ برامج إعداد القيادات المدرسية الجدد.
- تقييم برامج إعداد القيادات المدرسية باستمرار للتعرف على مدى جدواها وتطويرها باستمرار.
- قياس أثر التدريب للمتدربين من خلال ملاحظة أدائهم فيما بعد التدريب.
- تنويع أساليب التدريب لتشمل التفاعل وجهًا لوجه من خلال المحاضرات والمناقشات الجماعية، والتفاعل الافتراضي مثل الندوات عبر الإنترنت ومنتديات الدردشة، وزيارات ميدانية لملاحظة قادة المدارس والمنظمات من داخل وخارج قطاع التعليم، والمحادثات المهنية مع الأقران وعقد الاجتماعات مع الموجهين وذوي الخبرة، والزيارات الميدانية وأنشطة تدريب الظل، وتقديم مشروعات لتحسين المدرسة، والقيام بالتعلم الذاتي.
- أن تقدم جميع البرامج للمرشحين بالمجان وتقديم حوافز ومكافآت تشجيعية للمتميزين منهم.
- مد الفترة الزمنية المستغرقة لتنفيذ برامج الإعداد القيادي.
- وجود بعض الوحدات الاختيارية في البرنامج بالإضافة إلى الوحدات الإجبارية، لمراعاة التنوع في تلبية احتياجات المتدربين.

القسم السابع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر:

تناول البحث في الخطوات السابقة الإطار العام ثم الإطار النظري والذي تضمن استعراضا لبرامج إعداد قادة المدارس الجدد، ثم عرض لخبرة سنغافورة وهونج كونج ومصر وتلا ذلك إجراء التحليل المقارن، وفى هذا القسم يتم استخلاص نتائج الدراسة ووضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر، وعلى هذا يسير هذا القسم وفقا لمحورين هما: نتائج البحث وتوصياته والتصور المقترح ونوضح ذلك فيما يلي:

أولا نتائج البحث وتوصياته: توصل البحث الحالي في ضوء الإطار النظري والتحليل المقارن إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- يوجد العديد من المبررات التي تدعو إلى ضرورة وجود آليات مناسبة لإعداد وتأهيل القائد المدرسي نظرا لدوره الفعال في تحسين العملية التعليمية وتحسين نتائج تعلم الطلاب.
- أن أدوار القيادة المدرسية أصبحت متعددة ومتشعبة لذلك يجب أن يكون لدى المدير كفاءات وقدرات قيادية وإشرافية وإدارية وريادية وشخصية واجتماعية ليستطيع القيام بتلك الأدوار.
- أنه في العديد من السياقات يتم اختيار قادة المدارس وفقا لمعايير الأقدمية والجدارة ولكن لابد أن يرتبط تعيين القادة ارتباطا وثيقا بالتدريب على فن القيادة المدرسية.
- أن القيادة هي منصب متخصص وتتطلب إعدادًا مهنيًا محددًا لممارسات القيادة السليمة.
- أن هناك عدة ممارسات فعالة يمكن أن تساعد في عملية إعداد وتأهيل القيادات المدرسية منها إيجاد مسارات مهنية محددة لأولئك الطامحين في تولى مناصب القيادة منذ فترة زمنية مبكرة، وتتبع المسار الوظيفي لهم وإعداد إطار بالمعايير المهنية لقادة المدارس وانتقاء الكفاءات القيادية.
- أن سنغافورة هي واحدة من الأنظمة القليلة في العالم التي تدير مسارات وظيفية للقوى العاملة في التدريس.
- تعتمد سنغافورة عند اختيار القيادات المدرسية على إدارة الأداء القائمة على النمو.
- تستخدم سنغافورة نموذج "الاختيار ثم التدريب" وليس العكس، كما يتم نقل المديرين بين المدارس بشكل دوري كجزء من استراتيجية التحسين المستمر.
- أن اختيار القيادات المدرسية في سنغافورة يتم من خلال إطار مركزي ممثل في وزارة التربية والتعليم وأن معايير الاختيار تركز على الإنجاز الأكاديمي والخبرة في التدريس وتقارير تقييم الأداء.
- تختار وزارة التربية والتعليم في سنغافورة القادة الجدد وترعاهم بالكامل. لذلك يتم إعفاء المشاركين من رسوم الاشتراك ببرامج الإعداد وكذلك الواجبات والالتزامات داخل المدرسة طوال مدة تنفيذ كل برنامج.
- أن إعداد القيادات المدرسية في سنغافورة قد اتخذ منحى منهجي منظم تم إعداده بشكل تكاملي وفقا لتخطيط المسار الوظيفي والمهني للقيادات ووفقا لاحتياجاتهم التدريبية وإعدادهم لأدوارهم الجديدة.

- أن برامج إعداد القادة في سنغافورة بها العديد من المزايا التي تجعلها في بؤرة اهتمام الكثير من دول العالم فمزجت بين المعرفة النظرية والممارسات التطبيقية والعملية والمشروعات الابتكارية والزيارات الميدانية العالمية والمحلية وترسيخ مبدأ تبادل الخبرات.
- أن أدوار مدير المدرسة في هونج كونج متعددة ومعقدة نتيجة للأخذ بأسلوب الإدارة الذاتية.
- أن نظام اختيار القيادات المدرسية في هونج كونج من اختصاص لجنة إدارة المدرسة ويتم ذلك في ضوء المعايير التي تضعها كل مدرسة كنتيجة للأخذ بأسلوب الإدارة الذاتية.
- أن كليات التربية هي الشريك الفعال في عملية إعداد القيادات المدرسية في هونج كونج حيث أنها المسئولة عن تصميم وتنفيذ برامج التأهيل والتنمية المهنية للقيادات الجدد.
- تنوع الأنشطة والوسائل المستخدمة في برنامج إعداد مديري المدارس في هونج كونج.
- أن هناك العديد من المبررات الداعية للاهتمام بإعداد القيادات المدرسية في مصر منها التوجه نحو الأخذ باللامركزية.
- أن معايير اختيار مدير المدرسة في مصر وفقا للتشريعات تعتمد على التاريخ الوظيفي وسنوات الخبرة وتقارير تقييم الأداء، وتوافر المهارات القيادية والقدرة على اتخاذ القرار إلا أن تلك المعايير بالرغم من تنوعها إلا أنه يصعب تحقيقها في الواقع نظرا لقلة المرشحين من الحاصلين على مؤهلات عليا كالماجستير أو الدكتوراه أو ممن يتقنون التعامل باللغات الأجنبية أو يجيدون التعامل مع التكنولوجيا.
- أن البرامج التي تقدم بهدف تأهيل القيادات المدرسية في مصر غير ملبية لاحتياجاتهم.
- قصور عمليات تقويم البرامج التأهيلية في مصر حيث يتم الاكتفاء بحضور البرنامج .
- قلة توافر الاتصال بالعالم الخارجي والمؤسسات الدولية وكليات التربية الأجنبية في مجال تأهيل القيادات.

- يؤخذ على البرامج التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر أن مدتها غير كافية لإعداد قائد مبدع كما أن البرنامج التدريبي يعتمد كلية على الأساليب التقليدية.
- عدم متابعة المتدربين بعد انتهاء البرنامج للتعرف على التغيرات المحتملة في أدائهم نتيجة لحضورهم البرنامج لقياس أثر التدريب.

وفي ضوء ما سبق يوصي البحث الحالي بمجموعة من التوصيات التي يمكن تبنيها من أجل تطوير برامج إعداد برامج إعداد القادة الجدد بالمدارس المصرية ويمكن توضيحها فيما يلي:

- اعتماد وزارة التربية والتعليم البرنامج التدريبي المقترح الذي أسفر عنه هذا البحث لتنمية مهارات وقدرات مديري المدارس الجدد.
- الالتزام بقوانين ولوائح التعيين لوظيفة مدير المدرسة والعمل بالشروط والمعايير المتبعة في ذلك بعيداً عن أي اعتبارات أخرى.
- ضرورة إيجاد مسارات مهنية محددة لأولئك الطامحين في تولى مناصب القيادة منذ فترة زمنية مبكرة، وتتبع المسار الوظيفي لهم وإعداد إطار بالمعايير المهنية لقادة المدارس.
- ضرورة الأخذ بنموذج "الاختيار ثم التدريب" وليس العكس، ونقل المديرين بين المدارس بشكل دوري.
- أن ترتكز معايير الاختيار على الإنجاز الأكاديمي والخبرة في التدريس وتقارير تقييم الأداء وفقا لمعايير ضمان الجودة والاعتماد.
- ضرورة إعفاء المشاركين في برامج الإعداد للقيادة المقدمة من الأكاديمية المهنية للمعلمين من أية رسوم وتقديم حوافز مناسبة للمتميزين منهم على أن تكون بدوام كامل.
- ضرورة المزج بين المعرفة النظرية والممارسات التطبيقية والمشروعات الابتكارية والزيارات الميدانية العالمية والمحلية وترسيخ مبدأ تبادل الخبرات عند تصميم برامج الإعداد القيادي للمديرين الجدد.
- ضرورة اعتبار كليات التربية الشريك الفاعل في عملية إعداد القادة الجدد بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- ضرورة تنوع الأنشطة والوسائل المستخدمة في برامج إعداد قادة المدارس الجدد لتشمل محاضرات وندوات وورش عمل، واجتماعات مع ذوي الخبرة، وزيارات

ميدانية والأخذ بأسلوب أنشطة الظل بالإضافة إلى المشاركة في مشاريع تحسين المدرسة.

ثانيا التصور المقترح لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر:

في ضوء الدراسة النظرية لإعداد قادة المدارس الجدد وكذلك في ضوء دراسة خبرة سنغافورة وهونج كونج وكذلك تحليل واقع الجهود المصرية في إعداد قادة المدارس، وما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن وضع تصور مقترح يهدف إلى تطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد من خلال تتبع مسار القيادة لما لها من أهمية في تحسين الممارسات المهنية لهم وتأهيلهم لوظائفهم الجديدة وبما يتفق مع طبيعة المجتمع المصري ويشمل التصور على المنطلقات التي تم الاعتماد عليها في بناء التصور، وأهدافه ومعوقات تنفيذه وسبل التغلب عليها ونوضح ذلك فيما يلي:

١- **مفهوم التصور وأهميته:** يعرف التصور بأنه مجموعة من الإجراءات والآليات التي توضح كيفية تطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في ضوء خبرة سنغافورة وهونج كونج. أما عن أهمية التصور فتتمثل فيما يلي:

- يعد أداة فعالة ودليل لتطوير برامج إعداد قادة المدارس الجدد في مصر.
- يساعد على تكوين إطار منهجي يساعد في عملية تطوير برامج إعداد القيادات المدرسية في مصر.
- يسهم في حل المشكلات التي تعوق تطوير برامج إعداد القادة في المدارس من خلال الاستناد إلى فكر وخبرات إدارية جديدة.

٢- **منطلقات التصور المقترح:** تتمثل في الآتي:

- الإيمان بأن القيادة المدرسية الناجحة لها تأثيرها الجوهري في تحسين العملية التعليمية بالمدرسة.
- التوجه العالمي نحو الأخذ ببرامج لتأهيل وإعداد القيادات المدرسية الجدد.
- التغيرات المتسارعة والتطورات التي يشهدها النظام التعليمي في مصر والتحول الرقمي.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير أداء القادة وإنشاء مركز إعداد القادة وإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين في سعيها نحو بناء قدرات وتحسين مهارات القادة وتخصيص برامج تدريبية لتأهيلهم.
- ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات والبحوث حول واقع إعداد القيادات الجدد وما يحتويه من قصور واضح.

- أن تفعيل برامج إعداد القيادات المدرسية الجدد يتطلب التعاون فيما بين وزارة التربية والتعليم والأكاديمية المهنية للمعلمين وكليات التربية، ونقابة المهن التعليمية.

٣- **متطلبات تنفيذ التصور المقترح:** تتمثل في الآتي:

- إنشاء مسارات مهنية ووظيفية ووضع خطط واضحة للتعاقب الوظيفي، وإنشاء مسار مهني خاص بقادة المدارس، والاستفادة من قواعد البيانات المتاحة لتجويد عملية الاختيار والتوظيف.
- بناء قدرات قادة المدارس من خلال: تقديم تدريب مهني مستمر مقسم على فترات زمنية منذ التحضير والإعداد للقيادة، وأثناء مباشرة العمل، وعند الترقية.
- تحسين الدعم المقدم لقادة المدارس بشكل منظم وتقديم مكافآت ورواتب تتناسب وتعكس المستوى العالي من المسئولية التي يتحملها قادة المدارس، وزيادة استقلالية قائد المدرسة عند اتخاذ القرارات المدرسية.
- بناء شراكة مع كليات التربية: لتطوير برامج إعداد القيادة المدرسية والاستفادة من برامج الدراسات العليا التي تقدمها كليات التربية تخصص القيادة التربوية.
- قياس مدى نجاح برامج الإعداد سنويا وقياس أثر التدريب.
- تطوير نظام اختيار قادة المدارس الجدد: **من خلال توافر الشروط التالية:**

- أن يكون من الحاصلين على دبلوم مهني في التربية تخصص "قيادة تربوية".
- أن يكون لديه خبرة لا تقل عن عام واحد في منصب إداري "رئيس قسم أو نائب مدير أو وكيل مدرسة.
- اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال القيادة والتي تقررها الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- أن يمر المرشحون للقيادة بعدة جولات من المقابلات مع القيادات التربوية في الوزارة والمديريات والإدارات التعليمية.
- الخضوع لتمرين موقف القيادة، وهو اختبار محاكاة مكثف لمدة يومين لقياس كفاءاتهم القيادية واستعدادهم لتولي مناصب قيادية.
- أن تكون فترة تولي المنصب خمس سنوات وأن يتناوب المديرين بعد تلك الفترة تجربة العمل في مختلف الثقافات والمراحل التعليمية " ريف –حضر –تعليم أساسي وثانوي".

٤- أسس التصور المقترح:

هناك عدة أسس يجب توافرها في برامج الإعداد الفعال للقيادات المدرسية وهي وجود:

- التدريب الميداني مع الإشراف الأكاديمي والتربوي.
- فرص للتعاون والعمل الجماعي في المواقف الموجهة نحو الممارسة الفعلية في موقع العمل.
- استراتيجيات تعليمية نشطة تربط بين النظرية والتطبيق والواقع الميداني والافتراضي.
- معايير صارمة في التوظيف والاختيار للمرشحين.
- شراكات قوية مع المدارس وكليات التربية والأكاديمية المهنية لدعم التعلم الميداني الجيد.
- زيارات ميدانية لبعض الأنظمة التعليمية المتميزة عالميا.

٥- أهداف التصور المقترح:

يسعى البحث الحالي إلى تصميم برامج مقترحة لإعداد قادة المدارس الجدد في مصر، ويمكن عرض ملامح البرامج المقترحة على النحو التالي:

☒ **أهداف برامج إعداد قادة المدارس الجدد المقترحة:**

- إكساب المديرين المهارات والمعارف والخبرات الضرورية لتحسين أدائهم.
- زيادة قدرة المدراء الجدد على التفكير المبدع مما يمكنهم من التكيف مع عملهم ومواجهة المشكلات.
- فهم الأصول والأسس العلمية للإدارة التعليمية.
- امتلاك المواصفات التي يجب أن تتوافر في القيادي التربوي الناجح.
- التعرف على السلم الوظيفي وشروط النقل أو التعيين في الوظائف الأعلى.
- إدراك طبيعة العلاقات الرسمية بين المدرسة والمديرية التعليمية والوزارة.
- التعرف على طرق قياس الأداء لكل مجالات العملية التعليمية ومتطلبات الاعتماد المدرسي.

☒ **أساليب إعداد القادة الجدد المقترحة:** يوجد العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في برامج إعداد وتطوير القيادات المدرسية الجدد ومنها ما يلي:

- **المحاضرة:** أو الكلمة المسموعة وهي أكثر وسائل التدريب استخداما وشيوعا.

- **دراسة الحالة:** من خلال عرض حالة أو موقف من المواقف الفعلية التي تواجه القادة عادة أثناء قيامهم الفعلي بالعمل بهدف تدريب الأفراد وتنمية قدراتهم على التحليل والدراسة الموضوعية.
- **الورشة التدريبية:** ويقوم التدريب فيها على أساس توزيع موضوعات الدراسة بحيث تقوم المجموعة كلها بدراسة مشكلة معينة ويقوم كل فرد بدراسة جانب من جوانبها ويمكن تنظيم الورشة على مستوى المدارس أو مستوى الإدارات التعليمية.
- **دعم المدراء ذوي الخبرة:** يقوم المديرين القدامى بدور هام في إعداد قادة المدارس المحتملين لتولي قيادة المدرسة.
- **المؤتمرات السنوية لمديري المدارس:** من خلال تنظيم مؤتمرات سنوية على مستوى المديريات التعليمية حيث يناقشون القضايا التعليمية التي تؤثر على مدارسهم.
- **الزيارات الميدانية:** وتهدف إلى الاطلاع على التجارب الناجحة في مدارس أخرى والزيارات قد تكون محلية أو عالمية.

☒ **محتوى البرامج المقترحة لإعداد قادة المدارس الجدد:** يتضمن محتوى البرامج المواد النظرية والخبرات والأنشطة التعلمية التي تمكّن المرشحين من تحقيق الأهداف التدريبية وبناء على ذلك تم مراعاة ما يلي:

- المرونة والتوسّع لتناسب المواد التعليمية احتياجات المتدربين.
- التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي.
- توفير موضوعات تدريبية اختيارية إلى جانب الإجبارية ليقوم المتدرب باختيارها حسب احتياجاته.
- تمركز فعاليات التدريب وأنشطته حول المتدربين.
- التركيز على عملية التعلم الذاتي. ويوضح الجدول التالي البرامج المقترحة لإعداد قادة المدارس الجدد:

البرنامج	برنامج الإدارة والقيادة	برنامج تأهيل المديرين الجدد	برنامج التنمية المهنية المستدامة للمديرين أثناء الخدمة
الفئة	برنامج مخصص للمعلمين	برنامج مخصص لفئة وكيل مدرسة	وهو مخصص

المستهدفة	على درجة معلم أول أ – ومعلم خبير	أو نائب المدير، والذين أكملوا بنجاح برنامج الإدارة والقيادة	لقادة المدارس ذوي الخبرة الذين أكملوا بنجاح البرنامجين السابقين.
الفترة الزمنية المستغرقة للتنفيذ	يقترح تنفيذ البرنامج التدريبي خلال العام الدراسي، ويكون مدته شهر (١٥ يوم بواقع ٧٠ ساعة تدريبية لقاءات وجها لوجه ولقاءات افتراضية)، (١٥ يوم بواقع ٧٠ ساعة تدريبية زيارات ميدانية) أي أن مجموع ساعات البرنامج التدريبي (١٤٠) ساعة	يستغرق تنفيذ البرنامج شهرين بواقع ٢٠٠ ساعة تدريبية. بواقع ١٠٠ ساعة تدريبية لقاءات وجها لوجه ولقاءات افتراضية) (٣٠ يوم) بواقع ١٠٠ ساعة تدريبية زيارات ميدانية)	يتطلب إكمال ١٠٠ ساعة من النمو المهني سنويا
الجهة المسئولة عن إدارة البرامج	الأكاديمية المهنية للمعلمين بالتعاون مع كليات التربية	الأكاديمية المهنية للمعلمين بالتعاون مع كليات التربية	مركز إعداد القيادات التربوية بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين وكليات التربية
أهداف البرامج	بناء القدرات القيادية للقيادات المدرسية الوسطى	تلبية احتياجات المديرين الجدد من خلال تنمية معارفهم ومهاراتهم بما يمكنهم من ممارسة عملهم بكفاءة	إحداث التنمية المهنية المستمرة للمديرين وتأهيلهم

		وفاعلية.	للترشح لبعض الوظائف القيادية في الوزارة ومديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية المختلفة.
رسوم الاشتراك بالبرامج	أن تكون تكاليف البرامج مدعومة جزئيا من الوزارة مع تقديم حوافز مادية ومعنوية للمتدربين المتميزين		
موازنة البرنامج	يراعى عند تحديد الموازنة المتوقعة للبرنامج ما يلي: مكافآت المدربين والمشرفين – تكلفة المطبوعات والوسائط والتجهيزات– الإقامة والانتقالات – تكلفة الزيارات الميدانية والدولية – حوافز للمتدربين المتميزين.	يراعى عند تحديد الموازنة المتوقعة للبرنامج ما يلي: مكافآت المدربين والمشرفين – تكلفة المطبوعات والوسائط والتجهيزات– الإقامة والانتقالات – تكلفة الزيارات الميدانية والدولية – حوافز للمتدربين المتميزين.	تقديم حوافز مادية ومعنوية للمتدربين المتميزين مقابل أيام التنمية المهنية.
الموضوعات الرئيسية للبرامج	☒ الموضوعات الإجبارية: تشمل الموضوعات التي يطلق عليها "أساسيات القيادة والإدارة"، وتشمل: – جودة التعليم والمدرسة الفعالة – أنماط القيادة التعليمية – مهام القيادة التعليمية في ضوء الوصف الوظيفي لوكيل المدرسة وفي ضوء	ذ) أولا تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية للمتدربين: لمدة يوم واحد ر) ثانيا: الإعداد للقيادة: ويتكون البرنامج من دورة أساسية مع بعض الدورات الاختيارية لمراعاة الاحتياجات الفردية لكل متدرب ليختار منها ما يناسبه وتصنف الموضوعات وفقا لتحليل الاحتياجات في اليوم الأول.	☒ يتضمن بعض أنشطة النمو المهني الذاتي مثل – حضور الندوات والمؤتمرات العلمية حول النظام التعليمي.

	تحقيق أهداف ونواتج التعلم وتحقيق جودة التعليم. – المهارات المطلوبة للقيادة التعليمية للقيام بمهامها وتحقيق نواتج التعلم والجودة في التعليم. – القرارات المتعلقة بعمل ومهنة وكيل المدرسة. ☒ يجب على المشاركين اختيار بعض الدورات الاختيارية حسب احتياجاتهم. ☒ زيارة تعليمية لبعض المدارس المتميزة محليا لمدة أسبوع ☒ زيارة لبعض المنظمات الصناعية مثل مصانع توشيبا العربي لمدة أسبوع والمدارس الملحقة بها. ☒ مشروع البحث الإجرائي: مشروع تطوير المناهج الدراسية وفقا للتخصص الدقيق للمعلم.	- أن تغطي الدورة الأساسية الموضوعات المتعلقة بالقيادة المدرسية والإدارة في نظام التعليم، وتشمل الموضوعات التالية: – القيادة المدرسية والمهارات المطلوب توافرها في القائد – إدارة الاجتماعات وتفويض السلطة الاعتماد المدرسي – التمويل المدرسي وترشيد الإنفاق – دور المدير في تنمية المعلمين مهنيا – القيم والأخلاق لقادة المدارس – قيادة التغيير في المناهج الدراسية – التقييم والتقويم – قيادة شبكة الانترنت واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعزيز التعليم والتعلم. ☒ عقد اجتماعات ومحادثات أسبوعيا ولمدة شهر مع خبراء ومهنيين من المديرين والقادة ذوي الخبرة. ☒ زيارة تعليمية لمدة أسبوعين إلى نظام دولي متميز ☒ زيارة للمنظمات الصناعية خارج التعليم لمدة أسبوعين.	☒ الحصول على برامج في الدراسات العليا التربوية في كليات التربية مثل الدبلومات المهنية والخاصة أو الحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه. ☒ الاشتراك ببعض الدورات التدريبية في المجال التربوي أو التخصصي. ☒ الموضوعات التي تستجد في العملية التعليمة وفقا للتطورات العلمية والتكنولوجية مثل قيادة فرق العمل– التحول

			الرقمي وغيرها.
أنشطة التدريس والتعلم المستخدمة في البرامج	استخدام طرق مختلطة لأنشطة التدريس والتعلم. وتشمل: - التفاعل وجهًا لوجه مع أعضاء هيئة التدريس (محاضرات ودروس، ومناقشة جماعية) - التفاعل الافتراضي / تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (بما في ذلك الندوات عبر الإنترنت ومنتديات الدردشة) - زيارات ميدانية لملاحظة أداء قادة المدارس والمنظمات من داخل وخارج قطاع التعليم. - المحادثات المهنية مع الأقران	يستخدم أنشطة متنوعة منها: - الندوات وورش العمل حول الموضوعات ذات قيمة مثل القيادة المدرسية والإدارة المالية والتعامل مع العلاقات الإنسانية - الاجتماعات مع الموجهين وذوي الخبرة. - الزيارات المدرسية وأنشطة تدريب الظل، –تقديم مشروع تحسين المدرسة، والقيام بالتأمل الذاتي	يمكن استخدام أنشطة متنوعة مثل: القراءات الحرة – المحاضرة القصيرة والعروض التقديمية – المناقشات الفردية والجماعية وحضور المؤتمرات العلمية ومناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه.
المدربون	أعضاء هيئات تدريسية في كليات التربية من المختصين في الإدارة التربوية والاستعانة بالخبرات ذات التخصصات الدقيقة في مجال تدريب مديري المدارس. وكذلك مديرو المدارس	أعضاء هيئات تدريسية في كليات التربية من المختصين في الإدارة التربوية والاستعانة بالخبرات ذات التخصصات الدقيقة في مجال تدريب مديري المدارس. وكذلك مديرو المدارس ومديرو الإدارات، ومديرو المراحل ممن لهم	أعضاء هيئات تدريسية في كليات التربية من المختصين في الإدارة التربوية والاستعانة بالخبرات ذات التخصصات

	الحاصلون على درجة الدكتوراه في التربية، ممن لهم خبرة طويلة، وحاصلون على شهادات تدريب المدربين.	خبرة طويلة، وحاصلون على شهادات تدريب المدربين.	الدقيقة في مجال تدريب مديري المدارس، لاسيّما في مجال الكفايات الإدارية والقيادية. وكبار القادة في وزارة التربية والتعليم.
المادة التدريبية	- كتيبات ومطبوعات ورقية تتضمن كل ما يتعلق بالبرنامج. - نسخ المادة العلمية على أسطوانات وتسليمها للمتدرب - نشر المحتوى العلمي للبرنامج على الموقع الإلكتروني الرسمي للأكاديمية المهنية للمعلمين وإتاحتها للمشاركين. - فيديوهات تعليمية حول ممارسات القيادة الناجحة	- كتيبات ومطبوعات ورقية تتضمن كل ما يتعلق بالبرنامج. - نسخ المادة العلمية على أسطوانات وتسليمها للمتدرب - نشر المحتوى العلمي للبرنامج على الموقع الإلكتروني الرسمي للأكاديمية المهنية للمعلمين وإتاحتها للمشاركين. - فيديوهات تعليمية حول ممارسات القيادة الناجحة	- كتب تربوية متخصصة حول ممارسات القيادة منشورة إلكترونيا على منصة المعلم - فيديوهات تعليمية حول ممارسات القيادة الناجحة
التقييم والتغذية الراجعة	☒ تقييم المتدربين: تتضمن نماذج التقييم: اختبارات يومية قصيرة لتقييم المتدرب في ختام اليوم التدريبي - تقييمًا بالملاحظة لتعلم المشاركين في البيئة	☒ تقييم المتدربين: تقييم يومي لفاعليات اليوم التدريبي - تقديم تقرير مفصل عن الزيارات الميدانية وأجه الاستفادة منها - إكمال مشروع بحث عملي لحل مشكلة مدرسية أو تصور لتطوير أحد مجالات العملية	ملف الإنجاز الذي يعدّه المدير. حيث يقدم المتدرب حافظة للنمو المهني على مدار العام بحيث

	المدرسية، وتشمل المخرجات الأساسية لتقييم المتدرب ما يلي: تقييمات الوحدات الأساسية والاختيارية، وتقرير الزيارة المحلية ☒ تقييم البرنامج: من خلال استطلاع آراء المتدربين – وتتبع أثر التدريب – وتقييم البرنامج في ضوء أهدافه وتقديم تغذية راجعة للتطوير	التعلمية. ☒ تقييم البرنامج: من خلال استطلاع آراء المتدربين – وتتبع أثر التدريب – وتقييم البرنامج في ضوء أهدافه وتقديم تغذية راجعة للتطوير وإجراء دراسة بحثية لمعرفة أثر البرنامج على أداء المديرين بعد فترة كافية من انتهاء التدريب.	تغطي ١٠٠ ساعة من التنمية المهنية ويتم تقييمها من قبل الأكاديمية المهنية للمعلم ويتم توثيق وفحص أنشطة النمو المهني الذي قام بها المتدرب.

٦- معوقات تنفيذ التصور المقترح وكيفية التغلب عليها:

في ضوء ما سبق يمكن أن يواجه تنفيذ البرامج المقترحة بعض الصعوبات والعقبات عند التنفيذ ومنها:

- قلة الوعي بأهمية إعداد القيادات المدرسية على طول مسار القيادة.
- ضعف البنية التحتية اللازمة لتنفيذ أنشطة البرامج.
- ضعف الموازنة المخصصة لبرامج الإعداد.
- وجود معوقات إدارية تتعلق بتفرغ المرشحين لحضور البرامج وقلة إمكانية السماح للمتدربين بالمشاركة في البرامج التدريبية.
- غياب عنصر التحفيز سواء المادي أو المعنوي للمشاركين.
- ضعف جاذبية منصب مدير المدرسة بالنسبة للكثير من المعلمين.

ومن العرض السابق يتضح أن هناك الكثير من التحديات التي يمكن أن تواجه تنفيذ برامج إعداد القيادات المدرسية وللتغلب على ذلك يمكن اتخاذ الإجراءات التالية:

- ترشيد نفقات التدريب والاستعانة بالأساليب التكنولوجية الحديثة في ذلك.

- أن تقتصر الزيارات الميدانية العالمية للأنظمة التعليمية على المتميزين فقط من المرشحين على أن يتم نقل تجاربهم وخبراتهم الناجحة وأوجه الاستفادة من تلك الزيارات بعد عودتهم مع مرشحين آخرين.
- تفعيل دور وحدة التدريب والجودة بالمدارس في إعداد قادة المدارس في موقع العمل.
- توفير التمويل اللازم لعمليات إعداد القيادات المدرسية من خلال تخصيص نسبة معينة من الموازنة المخصصة للعملية التعليمية مع البحث عن مصادر ذاتية للتمويل.
- تقديم التحفيز المادي والمعنوي اللازم لمن يتولى المهام القيادية في المدرسة لجعلها منصب جذاب للمتميزين من القادة.
- اتخاذ التشريعات اللازمة التي تضمن تفريغ المرشحين عند تلقي برامج الإعداد للقيادة.

أولا المراجع العربية:

١. أحمد، عزام عبد النبي (٢٠١٧). دراسة مقارنة لآليات إدارة التنوع بالتعليم قبل الجامعي في كل من كندا وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر، *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، (١٦)، ديسمبر.

٢. الإدارة المركزية لمركز إعداد القيادات التربوية (٢٠١٦). *الخطة الفعلية للبرامج التدريبية المنفذة بالإدارة العامة للتنمية المهنية للعام ٢٠١٥/٢٠١٦*، القاهرة: الإدارة العامة للتنمية المهنية.

٣. الأكاديمية المهنية للمعلم (٢٠١٣). *برنامج مهارات القيادة لمديري المدارس دليل المدرب*، برنامج دعم التعليم بالتعاون مع ووزارة التربية والتعليم، القاهرة: الأكاديمية المهنية للمعلم، مارس.

٤. الأكاديمية المهنية للمعلم (٢٠١٩). *الحقيبة التدريبية مهارات القيادة لمديري المدارس المستوى المتقدم دليل المتدرب*، القاهرة: الأكاديمية المهنية للمعلمين، إبريل.

٥. البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠٥). *الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية*، الأردن: دار الثقافة.

٦. تان، أون سينغ (٢٠٠٩). ممارسات المعلم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم، *مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم، مؤسسة قطر بالتعاون مع المعهد الوطني للتعليم بسنغافورة*، قطر: مؤسسة قطر.

٧. التميمي، صلاح الزرو، وآخرون (٢٠٠٩). *مسرد مصطلحات مناهج التعليم والتدريب المهني والتقني*، سوريا: مؤسسة التعاون الفني الألمانيةGTZ ،.

٨. جامعة الدول العربية (ب.ت). *الإطار الاسترشادى لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي*، القاهرة: جامعة الدول العربية.

٩. جمهورية مصر العربية (٢٠٠٨). *قرار رئيس الجمهورية رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨ بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها*، القاهرة: الجريدة الرسمية، (١٩)، ٨ مايو.

١٠. جمهورية مصر العربية (٢٠١٤). *البرامج التنفيذية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠١٧* ، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
١١. جمهورية مصر العربية (٢٠٢٠). *قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٧٦٤ لسنة ٢٠٢٠ بتعديل بعض أحكام اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادرة بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣*، القاهرة: الجريدة الرسمية، ع ٣٦ مكرر (و) ٧ سبتمبر.
١٢. الجنابي، صاحب عبد مرزوك (٢٠١٩). *استراتيجيات القيادة والإشراف*، الأردن: دار اليازوري العلمية.
١٣. الجهوية، ملحقة سعيدة (٢٠٠٩). *المعجم التربوي*، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
١٤. الحريري، رافده، وآخرون (٢٠٠٧). *الإدارة والتخطيط التربوي*، الأردن: دار الفكر.
١٥. حسنين، رجب عبد الحميد (٢٠٢٢). *المكتبات الأكاديمية ودورها في إدارة رأس المال الفكري*، القاهرة: المركز العربي للنشر والتوزيع.
١٦. حمايل، عبد عطا الله (٢٠١٢). *القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر*، فلسطين: حقوق النشر محفوظة لعمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، ٢٠١٢.
١٧. الخميسي، السيد سلامة (٢٠٠٢). *قراءات في الإدارة المدرسية أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعملية*، الإسكندرية: دار الوفاء.
١٨. دخيل الله، رفعة مبارك (٢٠٢٠). *معلم القرن الحادي والعشرين الرؤى التربوية والمهنية التدريبية*، دار الآن للنشر والتوزيع، الأردن.
١٩. الدسوقي، عاشور إبراهيم، السيد، حسام الدين (٢٠٠٦). رؤي مستقبلية لإعداد مدير المدرسة الثانوية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، *المؤتمر العلمي السنوي السابع الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي*، الجزء الأول، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، في الفترة ٢٦– ٢٧ أغسطس.
٢٠. رزق، نشوة شوقي (٢٠١٧). دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في التطوير المهني للقيادات التربوية الواقع – التصور، *مجلة تطوير الأداء الجامعي، مركز تطوير الأداء الجامعي بجامعة المنصورة*، (٥)، (٢)، أغسطس.

٢١. الزايدي، أحمد محمد، وأحمد، أشرف السعيد (٢٠١٥). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني تصور مقترح"، *مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، (٢٢)، (٩٤)، ابريل.

٢٢. سلمان، أمل نصر، والأشقر، منى (ب.ت)." نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة"، برنامج شراكة المدارس والجامعات لمجتمعات المتعلمين الأقران (SUP4PCL)، كلية التربية جامعة عين شمس، بتمويل مشترك من برنامج Eurasmus التابع للاتحاد الأوروبي.

٢٣. سلمي، أحمد إبراهيم (٢٠١٧). دراسة مقارنة لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في سنغافورة وفنلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر، *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف*، ع يناير، الجزء الأول.

٢٤. سليمان، عرفات عبد العزيز (٢٠٠٠). الاتجاهات التربوية المعاصرة، ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

٢٥. شاكر، سحر أحمد (٢٠١٨). تقييم البرامج التدريبية لمدراء المدارس في مديرية تربية جنوب الخليل الإشكاليات ومقترحات التطوير، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.

٢٦. شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، مراجعة حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٧. شنودة، إميل فهمي (٢٠٠٧). تأهيل القيادات التربوية في مصر والعالم العربي في ظل التعليم الافتراضي، *المؤتمر السنوي الخامس تأهيل القيادات التربوية في مصر والعالم العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ٢٨ يناير.

٢٨. شهاب، شهر زاد محمد (٢٠٠٩). أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى، *مجلة دراسات تربوية، مركز البحوث والدراسات التربوية*، العراق، (مج ٨)، (ع٢).

٢٩. عبد الرحمن، مها سعد (٢٠١٥). المحاسبية التعليمية مدخل لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية فى المدارس الثانوية العامة بمصر، *مجلة البحث*

العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس، ع (١٦).

٣٠. عبد العزيز، صلاح الدين (٢٠٠٨). الإدارة التربوية في استراتيجيات تطوير التعليم بمصر رؤية تحليلية"، القاهرة: *المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية*.

٣١. عبد الفتاح، خميس فهيم (٢٠١٩). الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام وإمكانية الإفادة منها في مصر، *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ع (٢٤) ديسمبر.

٣٢. عبد المنعم، نادية محمد، مصطفي، عزة جلال (٢٠٠٨). *الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٣٣. عبد المولى، كرم عبد الله (٢٠١٤). تطوير برامج إعداد مدير المدرسة في المرحلة الابتدائية على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٣٤. عبودي، زيد منير (٢٠١٠). *دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*، عمان: دار الشروق.

٣٥. العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٠). *الإدارة المدرسية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٦. عشيبة، فتحي درويش (٢٠٠٩). التنظيم الإداري في التعليم العام أسسه، مجالاته، فعاليته، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

٣٧. عطوي، جودت عزت (٢٠١٤). *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*، ط٨، الأردن: دار الثقافة.

٣٨. عفيفي، محمد كمال (٢٠٠٨). تقييم استخدام مديري المدارس الثانوية لتكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في خدمة الإدارة المدرسية لتحقيق الجودة الشاملة ، *مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية*، جامعة القاهرة، ع ٤، أكتوبر.

٣٩. عماد الدين، منى مؤتمن (٢٠١٠). *آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المتميزة*، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٤٠. عماري، سهير هاني (٢٠٢٢). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التوزيعية وعلاقتها في تحقيق التميز التنظيمي دراسة تطبيقية في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة العاصمة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين، (٦مجلد)، (ع١٦)، إبريل.

٤١. العنزي، سعد على، وصالح، أحمد على (٢٠٢٠). *إدارة رأس المال الفكري في منظمات الاعمال*، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٤٢. فوزي، ميادة محمد، ولاشين، سمر كامل (٢٠١٦). *استراتيجيات اختيار مديري المدارس مدخل لإدارة الجودة الشاملة*، المنصورة: المكتبة العصرية.

٤٣. كاربنتر، جون (٢٠٠٢). *مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم*، ترجمة عبد الله أحمد شحاته، مصر الجديدة: إيتراك للطباعة والنشر.

٤٤. لاشين، محمد عبد الحميد، ومحمد، نسرين صالح (٢٠١٩). آليات مقترحة لتطبيق التدريب الاحترافي لمديري المدارس المصرية دراسة حالة على محافظة بنى سويف، *مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية*، جامعة القاهرة، ع ١، ج٢، يناير.

٤٥. محمد، خولة عبد الله، ومنصور، مريم عبد الكريم (٢٠٢٠). التدريب التطبيقي لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية برنامج خبرات أنموذجا"، *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية*، ع ٦٢، ديسمبر.

٤٦. محمد، زيد ناصر، والحبيب، عبد الرحمن محمد (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، ع٣٥.

٤٧. محمد، سيد محمد (٢٠٠٨). *وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة التنظيم- التوجيه- الإشراف الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة*، القاهرة: عالم الكتب.

٤٨. محمد، علي أحمد (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول "، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، (٣٤)، (٢)، جزء ٢، فبراير.

٤٩. مرسي، محمد منير (٢٠٠٥). *التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية*، القاهرة: عالم الكتب.

٥٠. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٢٢). *تطوير الإدارة التعليمية*، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
٥١. مصطفى، عزة جلال (٢٠١٩). رؤية مقترحة للإصلاح الإداري بالمدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل ماكنزي "S 7"، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، (٤٣)، الجزء الرابع.
٥٢. مصطفى، عزة جلال (٢٠٢٠). "تحسين جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر آليات مقترحة"، *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، (ع٢٦)، ابريل.
٥٣. المغامسي، سعيد بن فالح (٢٠١٤). *"القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية"، مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (٥٤)، ج ١، يناير.
٥٤. المهدي، سوزان (٢٠٠٧). "خصائص وأدوار القائد التربوي في مصر في القرن الحادي والعشرين"، *المؤتمر السنوي الخامس عشر" تأهيل القيادات التربوية في مصر والعالم العربي، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي* بجامعة عين شمس، ٢٨ يناير.
٥٥. مؤسسة إمكان (٢٠١٩). "قادة المدارس في المملكة العربية السعودية المهنة المنسية"، جدة :مؤسسة إمكان.
٥٦. مينا، فايز مراد (٢٠٠٧). "تأهيل القيادات التربوية في مصر والعالم العربي"، *المؤتمر السنوي الخامس عشر تأهيل القيادات التربوية فى مصر والعالم العربي*، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، ، ٢٨يناير.
٥٧. نبوي، أحمد محمد (٢٠١٦). سيناريوهات مقترحة لإعداد الصف الثاني من القيادات التربوية في ضوء اتجاهات الفكر الإداري الحديث رؤية مستقبلية، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، (٣٢)*، يناير.
٥٨. الهلالي، الشربيني الهلالي (٢٠١٧). "البرامج التنفيذية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر الفترة من سبتمبر ٢٠١٥ حتى فبراير ٢٠١٧البرنامج الأول دعم المنشآت التعليمية كمدخل لتحقيق الإتاحة العادلة لجميع الأطفال"، *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (٤٧)، يوليو.

٥٩. وزارة التخطيط والتعاون الدولي (٢٠١٢). *الإطار الاستراتيجي لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية حتى عام ٢٠٢٢ (مقترح لأغراض الحوار المجتمعي)*، القاهرة: وزارة التخطيط والتعاون الدولي، ، نوفمبر.

٦٠. وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري (٢٠٢٠). *استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٢٠/٢٠٣٠*، القاهرة: وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري.

٦١. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). *قرار وزاري رقم ١٣٧ بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١*، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٦٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤، التعليم المشروع القومي لمصر*، القاهرة: وزارة التربية والتعليم

٦٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *قرار وزاري رقم (٢٥٠) لسنة (٢٠٠٥) م بشأن معدلات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية*، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٦٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *قرار وزاري رقم ١١٩ بتاريخ ٢٠١٤/٣/١٥، بشأن إنشاء مركز إعداد القادة*، القاهرة: مكتب الوزير.

٦٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦). *قرار وزاري رقم ١٦٤ بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم*، القاهرة: مكتب الوزير.

٦٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٢). *الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ٢٠٢٢- ٢٠٢٦*، القاهرة: الإدارة المركزية للتخطيط والجودة، الإدارة العامة للتخطيط والمشروعات.

٦٧. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠١٤). *ما تم إنجازه من مشروعات وبرامج في الفترة من ٢٠١٤ وحتى مايو ٢٠٢٠*، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٦٨. وهبة، عماد صموئيل (٢٠١٣). تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال التنمية المهنية للمعلم في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال دراسة ميدانية، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (٣٣)، يناير.

ثانيا المراجع الأجنبية:

١. Boon, Zoe Suan Loy (2021). Coaching: an approach for leadership development in the Singapore education system, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, © Emerald Publishing Limited, September.

٢. Bush, Tony (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives British Educational Leadership, *Management & Administration Society (BELMAS) Reprints and Management in Education* 32(2).

٣. Bush, Tony& Kiggundu, Edith & Moorosi, Pontso(2011). Preparing New principals in South Africa: the ACE: School Leadership Programme , *South African Journal of Education*, (31).

٤. Cheng, Kai-ming& Jackson, Liz (2017). *Advancing 21st Century Competencies in Hong Kong*, Center for Global Education, Asia Society.

contextual changes and future challenges, *School Leadership & Management*, (31) 2.

٥. Davis, Stephen H. & Hammond, Linda Darling (2012). Innovative Principal Preparation Programs: What Works and how We know, Journal *of Planning and Changing,* (43) 1.

٦. Department of Statistics, Singapore (2020). *Census of Population 2020 Statistical Release 1: Demographic Characteristics, Education, Language and Religion*, Singapore: Department of Statistics, Ministry of Trade & Industry.

٧. Education Bureau (2020). *Education in Hong Kong All – Round Education and Lifelong Learning*, Hong Kong: The

Government of the Hong Kong Special Administrative Region, All rights reserved.

٨. Forestier, Katherine, et. al (2016). Referencing and borrowing from other systems: the Hong Kong education reforms, Educational Research.

٩. Fox, R.M.K. (2006). Technology leveraging change in Hong Kong schools, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, (2) 3.

١٠. Gamage, David T.& Pang, Nicholas S. K. (2006). Facing the Challenges of the 21st Century: Preparation of School Leaders in Australia and Hong Kong, *Educational Research Journal*, (21) 1.

١١. Gates, Susan M.& et.al (2019). Preparing School Leaders for Success Evaluation of New Leaders' Aspiring Principals Program, 2012–2017, report by the RAND Corporation, Santa Monica, Calif.

١٢. Government of the HKSAR Education Bureau (2019). *Education Bureau CIRCULAR No. 2/2019 Certification for Principalship, School Leadership and Professional Development Section, Professional Development and Training Division*, Hong Kong: Education Bureau, ,28 February.

١٣. Hairon, Salleh (2017). Teacher leadership in Singapore: the next wave of effective leadership, *Research in Educational Administration & Leadership,* 2 (2).

١٤. Hallinger, Philip& Ko, James (2015). Education accountability and principal leadership effects in Hong Kong primary schools", *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (3).

١٥. Hammond, Linda Darling& Rothman, Robert (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

١٦. Hargreaves, Andy (2012). Singapore: The Fourth Way in action*?* Educational Research for Policy and Practice; Dordrecht, (11)1.

١٧. Hong Kong Baptist University (N.D). *programme for preparation for principalship,* Department of Education Studies: Hong Kong Baptist university, Available at https://educ.hkbu.edu.hk/pfp/na_index.htm

١٨. Hong Kong Institute of Educational Research (2016). *Preparation for Principalship Course for Aspiring Principals (PFP),* All Rights Reserved. The Chinese University of Hong Kong.

١٩. Huber, Stephan Gerhard & Hiltmann, Maren (2010). *School Leadership – International Perspectives – Studies in Educational Leadership*, London: Springer Science & Business, Springer Dordrecht Heidelberg.

٢٠. Hung, David& Huang, Jun Song& Tan, Chloe (2020). Leadership in Times of Pandemics: Reflections from Singapore, *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration& Management,* (48) 2.

٢١. Ibrahim, Nandwah(2011). Preparation and development of public secondary schools Principals in Kenya, *International Journal of Humanities and Social Science*, (1) 9.

٢٢. Ikemoto, Gina (2020). *principal preparation Guid Book the School leadership Initiative*, George W. Bush Institute School Leadership Initiative District Cohort.

٢٣. Jayapragas, Prashant (2016). Leaders in Education Program: The Singapore Model for Developing Effective Principal-ship Capability", *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, (19) 1.

٢٤. Jensen, Ben, Downing, Phoebe, & Clark, Anna (2017). *Preparing to Lead: Shanghai Continuing Professional Development Case Studies for School Leadership Development Programs in High-Performing Education Systems,* Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

٢٥. Keung, PANG Sun (2007). Continuing professional development of principals in Hong Kong, *Front. Educ. China*, (2)4.

٢٦. Koh, Thiam Seng (2018). *Leadership for Change in Singapore Schools: An Introduction: The Singapore Schools' Experience*, Available at https://www.researchgate.net/publication/321910637,p3

٢٧. Kwan, Paula (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship", *Journal of Educational Administration*, (47) 2.

٢٨. Kwan, Paula (2010). Assessing candidates for the post of principal of a school, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (9).

٢٩. Kwan, Paula (2011). Development of school leaders in Hong Kong:

٣٠. LIM, Yan Hock (2006). Education in Singapore: "Preparation for School Leadership, Australian Secondary Principals' *Association National Conference*, 4- 6 Oct.

٣١. Lingam, Govinda Ishwar & Lingam, Narsamma (2014). Leadership and Management Training for School Heads: A Milestone Achievement for Fiji, *University of the South Pacific Electronic Research Repositor*, (42) 2.

٣٢. Ming, Lim Kam (2014). Teacher Education & Teaching Profession in Singapore, *Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN*, Bangkok: Thailand, October.

٣٣. Ministry of Education in Singapore (N.D). *education system in Singapore,* Singapore: Ministry of Education in Singapore.

٣٤. National Institute of Education Singapore (2009). *TE21: A Teacher Education Model for the 21st Century Singapore*: National Institute of Education.

٣٥. National Institute of Education Singapore (2013). *Developing School Leaders for The Nation Leadership Programs*, Singapore: Office of Graduate Studies& Professional Learning.

٣٦. National Institute of Education Singapore (N. D). *School Leadership in Singapore*, Singapore: Nanyang Technological University

٣٧. National Institute of Education, Singapore (2016). *LEP Leaders in Education: Handbook for Participants*, Singapore: National Institute of Education, Singapore.

٣٨. Ng, David (2015). *World Class School Leadership Development in Singapore*, publication at: https://www.researchgate.net/publication/282854262

٣٩. Ng, David Foo Seong & Wong, Choun Pei (2020). *The role of school leadership in Singapore's future-ready school reform*, Eur J Educ.

٤٠. Ng, David Foo Seong& Nguyen, Dong Thanh (2015). A review of Singapore principals' leadership qualities, styles, and roles, *Journal of Educational Administration,* (53) 4.

٤١. Ng, Shun Wing (2010). The leadership capacities of aspiring principals in Hong Kong, *Procedia Social and Behavioral Sciences,* (9).

٤٢. Ng, Shun-wing & Szeto, Sing-ying Elson (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals, *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4).

Nuffic (2019). *The education system of Singapore described and compared with the Dutch system*, version 2, Netherlands: Nuffic the organisation for internationalisation in education in the Netherlands. June.

٤٣. OECD (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, Paris: OECD Publishing.

٤٤. Pennsylvania Department of Education (2021). *Strategy Brief Induction of School Leaders*, Pennsylvania: Pennsylvania Department of Education, August.

٤٥. Sclafani, Susan (2008). Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development, *A Paper Prepared for The Aspen Institute Education and Society Program*, Washington: The Aspen Institute Education and Society Program.

٤٦. Tan, Charlene & Ng, Pak Tee (2007). Dynamics of change: Decentralised centralism of education in Singapore, Journal of Educational Change, *8*(2).

٤٧. Tan, Charlene& Koh, Kim& Choy, William(2016). *The Education System in Singapore*. In Juszczyk, S. (Ed.), Asian Education Systems Torun: Adam Marszalek Publishing House,

٤٨. Tan, Lynn (2021). Embracing Diverse Learners, *Academy of Principals, Singapore*, (13) 2.

٤٩. Tee, Ng Pak (2003). The Singapore School and the School Excellence Model, *Educational Research for Policy and Practice*, (2).

٥٠. the HKSAR Government (2017). *Hong Kong in brief*, Hong Kong: The Government Logistics Department Hong Kong.

٥١. the Hong Kong Baptist University (2021). Programme for 2021-22 Preparation for Principalship, the Hong Kong Baptist University: Department of Education Studies, HKBU.

٥٢. UNESCO (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda Regional reviews of policies and practices*, Paris: UNESCO Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS) Section of Education Policy (ED/PLS/EDP)

٥٣. Victoria State Governments (2018). Principal Selection Guide, Victoria: Department of Education and Training.

٥٤. Walker, Allan, Bryant, Darren & Lee, Moosung (2013). International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes,

Educational Management Administration & Leadership, (41)4.

٥٥. Wibowo, Udik Budi, & et.al (2021). Can Strengthening Training for School Principals Improve Their Performance? in *the 2nd International on Meaningful Education (2nd ICMEd), KnE Social Sciences*.

٥٦. Wong, Benjamin, Hairon, Salleh,& Ng, Pak Tee(2019). *School Leadership and Educational Change in Singapore,* Switzerland: Library of Congress, Springer Nature AG.

٥٧. Wong, Choun Pei & Ng, David (2021). The roles of school leaders in developing future-ready learners: the case of Singapore, *International Journal of Educational Management,* (35) 1.

٥٨. Wong, Ting Yin & Liu, Peng (2018). Hong Kong Principal Professional Development: Context, Challenges, and Opportunities, *Chinese Education & Society,* (51)5.

٥٩. YU, Victor (2009). Principal Leadership for Private Schools Improvement: The Singapore Perspective, *The Journal of International Social Research*, (2) 6 Winter.

مواقع الانترنت:

٦٠. **https://nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/management-and-leadership-in-schools-programme**

٦١. **https://nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/management-and-leadership-in-schools-programme**

٦٢. **https://nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/leaders-in-education-programme**

٦٣. https://nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/building-education-bridges-innovation-for-school-leadership -