القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية: دراسة مقارنة في كل من نيوزيلندا وهونج كونج وإمكان الإفادة منها في مصر

إعداد
د. عادل محمد حسن سليمان
مُدرس التربية المقارنة والإدارة التربوية
كلية التربية- جامعة عين شمس

ملخص البحث

يهدف البحث التعرف على الأسس النظرية لسياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة، والتعرف على واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في كل من نيوزيلندا وهونج كونج وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، وكذلك التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية -وأيضًا- التعرف على واقع جهود سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، واعتمد البحث الراهن على مدخل الحلول الكبرى لجورج بيريداي، وتوصل البحث إلى إجراءات مقترحة لتطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر.

الكلمات المفتاحية:

القيادة المدرسية- العدالة الاجتماعية- القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية

School leadership for Social Justice: A comparative Study in New Zealand and Hong Kong and the Possibility of Benefiting from it in Egypt.

Prepared by

Dr. Adel Mohamed Hassan Solaiman

Lecturer of Comparative Education and Educational Administration

Faculty of Education - Ain Shams University

Research Summary

The research aims to identify the theoretical foundations of school leadership policies for social justice in light of contemporary educational literature, and to identify the reality of school leadership policies for social justice in the Stage of pre-university education stage in both New Zealand and Hong Kong, and the influential cultural forces and factors, as well as to identify the similarities and differences between school leadership policies for social justice in both New Zealand and Hong Kong and interpret them in light of the concepts of social sciences - and also - Identifying the reality of school leadership policies efforts for social justice in pre-university education in Egypt, and the influential cultural forces and factors, The current research relied on the major solutions approach of George Bereday, and the research reached proposed procedures to develop school leadership policies for social justice in the Stage of pre-university education stage in Egypt.

Keywords:

School leadership- Social Justice- School leadership for Social Justice

القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية: دراسة مقارنة في كل من نيوزيلندا وهونج كونج وإمكان الإفادة منها في مصر

إعداد
د. عادل محمد حسن سليمان
مُدرس التربية المقارنة والإدارة التربوية
كلية التربية- جامعة عين شمس

القسم الأول
أولًا: الإطار العام للبحث

مقدمة:

تُسهم القيادة المدرسية المعاصرة في تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب كافة، فضلًا عن دورها الفعال في إرساء قيم العدالة التنظيمية في المجتمع المدرسي، بما يحقق رضا العاملين وزيادة إنتاجيتهم، بالإضافة إلى أن القيادة المدرسية المعاصرة تُسهم -أيضًا- في تكوين مناخ مدرسي إيجابي داعم لكافة أعضاء المجتمع المدرسي، ومن ثم فإن القيادة المدرسية أحد المكونات الرئيسة في المنظومة المدرسية، والتي تساعد في تحقيق بيئة مدرسية متميزة.

كما تؤدي العدالة الاجتماعية إلى تحقيق التوازن في المجتمع، من خلال تلبية احتياجات الأفراد دون أي تفرقة، فضلًا عن تحديد القواعد والأسس التنظيمية التي تحقق العدالة، وضمان التوزيع العادل للموارد، بالإضافة إلى مساهمة العدالة الاجتماعية في القضاء على أوجه عدم المساواة، وتعزيز مبادئ الإنصاف والتكافؤ.....إلخ، وتعزيز المناخ الإيجابي في المجتمع؛ مما يساعد على تحقيق التماسك الاجتماعي، وتعظيم انتماء الأفراد، وتنمية ولائهم نحو المجتمع.(١)

وتؤدي القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية **School Leadership for Social Justice** دورًا مؤثرًا في البيئات المدرسية، خاصة في البيئات التي تعاني من ندرة الموارد، وكذلك الطلاب ذوي الطبقات الاجتماعية والاقتصادية والعرقية والثقافية المختلفة؛ حيث يسعى المديرون في هذا الشأن مواجهة قضايا العرق والطبقة والجنس

والإعاقة بكل حسم؛ حيث يكونوا مُصرين على رفع مستوى تحصيل الطلاب المهمشين، والقضاء على الهياكل المدرسية التي تعزل الطلاب، وتعزيز قدرات المعلمين على العمل بنجاح مع الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة، وترسيخ ثقافة مدرسية تكون أكثر ترحيبًا بالمجموعات والأفراد المهمشين، كذلك تهتم القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في علاج بعض القضايا المرتبطة بالبيئة المدرسية، مثل الاحتياجات الطلابية العالية، ومشكلة ارتفاع معدل دوران الوظيفة، وانخفاض الروح المعنوية والدافعية للعاملين بالمجتمع المدرسي.....إلخ.(٢)

ومن ثم فإن **القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية** هي عملية تتضمن الأفراد الذين يقبلون ويحترمون الفروقات الفردية ويعترفون بالفروق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية بين الطلاب ويتخذون إجراءات لمعالجة المشكلات التي تنشأ في هذا الشأن، فضلًا عن وعيهم بالتهميش والإقصاء والاضطهاد ومدى استعدادهم لاتخاذ إجراءات ضد الممارسات غير العادلة في المدرسة؛ حيث إنهم يدافعون عن الطلاب المحرومين، بالإضافة إلى ذلك يحاول قائد العدالة الاجتماعية أن يزرع الوعي النقدي لدى الطلاب، كما يساعد قائد العدالة الاجتماعية الطلاب على تطوير مفاهيمهم حول قيم الديمقراطية، والمساواة، والعدالة، واحترام الفروق من خلال الفهم السليم للعدالة الاجتماعية.(٣)

وأسهمت سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في **تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية**، وتحسين نتائج الطلاب من الخلفيات المحرومة من خلال معالجة القضايا المتعلقة بثقافة المدرسة، والعلاقات بين المدرسة والمجتمع، والبيداغوجيا النقدية الاجتماعية، والمناهج الدراسية، واستيعاب التنوع الثقافي، وإعطاء صوتًا للطلاب، وتحفيز الطلاب نحو التعلم، ومعالجة ما يعوق الطلاب نحو التعلم ومدى تقدمهم؛(٤) حيث فرضت الظروف الحالية في الفصول الدراسية على المدارس أن توفر فرصًا متساوية للأشخاص ذوي الخلفيات المتنوعة؛ مما يتطلب قيادة مدرسية قادرة على المشاركة في قضايا العدالة الاجتماعية والمساواة، خاصة أنها أحد معيار القيادة الفعالة في الآونة الأخيرة في دول العالم المعاصر،

كما إن حرص القيادة المدرسية على تحقيق المساواة لا تعني معاملة جميع الطلاب على قدم المساواة، ولكنها تعني ضمان حصول جميع الطلاب على ما يحتاجونه لتطوير إمكاناتهم الكاملة لذلك، فضلًا عن تحديد مبادئ معينة لتحقيق المساواة وتلبية الاحتياجات المتزايدة والمعقدة للطلاب، ومن الاستراتيجيات التي تدعمها القيادة المدرسية في المدرسة تعزيز الفرص المتساوية، حيث يبرزون أهمية الشمولية بالإضافة إلى تخصيص الموارد ودعم المعلمين وتحفيزهم نحو مبادئ المساواة والإنصاف.(٥)

واليوم تزداد الحاجة إلى سياسات القيادة المدرسية نحو تكافؤ الفرص التعليمية لمواجهة تحديات المشهد التعليمي الحالي، بما في ذلك اتساع فجوة التحصيل الدراسي وضرورة الوصول والرعاية لجميع الطلاب في البلاد؛ بحيث يصبح القائد المدرسي وكيلًا للتغيير نحو نظام تعليمي أكثر عدالة وإنصاف، ومن ثم إكسابهم فهماً واسعاً وعميقاً للعدالة الاجتماعية في برامج إعدادهم القيادية، خاصة أن القيادة المدرسية الفعالة هي التي تواجه باستمرار قضية العدالة الاجتماعية بجميع أشكالها، وتجعل من العدالة الاجتماعية جزءًا مركزيًا من خطاب وأفعال القيادة التربوية.(٦) بالإضافة إلى إننا نعيش اليوم في عالم يسوده العديد من التحديات المرتبطة بقضية العدالة الاجتماعية، مثل: عدم المساواة، والأقليات اللغوية، والعرقية، بالإضافة إلى ازدياد معدل الفقر....إلخ، وخاصة في مجال التعليم؛ وذلك لأهميته القصوى في إيجاد أرضية مشتركة لقيم العدل والمساواة والاحترام المتبادل؛ حيث تركز العدالة الاجتماعية في مجال التعليم على جميع جوانب المجتمع المدرسي، بحيث تكون المدارس في أماكن آمنة يتوفر فيها الإنصاف والعدالة والمساواة ليتعلم الطلاب وينمو نموًا شاملًا، فضلًا عن سد فجوة التحصيل الدراسي، وتحسين الفهم المتعدد للثقافات، وتقليل التفرقة، وتوفير فرص متساوية لكل طفل للتعلم، بالإضافة إلى تكوين بيئة تعزز تطور الطلاب وتكون وسطًا اجتماعيًا وثقافيًا إيجابيًا.(٧)

كما تُشير الأدبيات إلى أن سياسات القيادة المدرسية تلعب دورًا هامًا في تحسين تجارب الطلاب ونتائجهم، وأن القيادة المدرسية بحاجة إلى زيادة التركيز على التخطيط والتنظيم والإشراف على المناهج والتعليم لضمان تعلم جميع الطلاب، كما تؤدي سياسات

القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية إلى تحسين تجارب التعليم للطلاب المحرومين والمهمشين، بما في ذلك الطلاب ذوي الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة، والطلاب المهاجرين، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة....إلخ، ومن ثم أصبح مفهوم القيادة من أجل العدالة الاجتماعية مدخلًا معاصرًا في نظريات القيادة، وتتعدد سياسات القيادة المدرسية نحو العدالة الاجتماعية في المدارس للقضاء على التفاوتات الاجتماعية والثقافية، وتعزيز المساواة والإنصاف بين المجموعات المتنوعة، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. (٨)

كما تُسهم-أيضًا- سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في تقديم الدعم اللازم للطلاب الذين ينتمون لأسر متوسطة ومنخفضي الدخل، بالإضافة إلى مناهضة العنصرية، وإرساء مبدأ التعددية الثقافية، ومساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لدمجهم في التعليم ودعم شعورهم بالمساواة بينهم وبين زملائهم.(٩)

وتَّسهم سياسات القيادة المدرسية للعدالة التنظيمية في تحقيق فعالية المدرسة وتعظيم إنتاجيتها، من خلال إرساء قيم المساواة والعدالة بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة، وإدارة الصراع بحكمة، وتعزيز العاملين كافة نحو العمل المتميز دون تمييز، وتحقيق المسار العادل والمناسب لجميع الطلاب في الوصول إلى مستوى تعليمي متميز، فضلًا عن ضمان تعليم جيد لكل الفئات من الطلاب بغض النظر عن اللون أو الجنس أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي في الوصول إلى الكفاءة التعليمية وتهيئة المناخ اللازم لهم ، كذلك توفير المناخ الداعم لذوي القدرات الخاصة، ومن ثم تحقيق فعالية المدرسة وزيادة إنتاجيتها المرجوة.

كما تُسهم القيادة المدرسية -أيضًا- من أجل العدالة الاجتماعية في دعم المناخ المدرسي الإيجابي، من خلال إرساء مبدأ الأخلاق بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة، والتأكيد على أهمية احترام جميع الفئات وتقديرها، وإقامة علاقة إنسانية واجتماعية لتذويب الفوارق الاجتماعية وتقريب المسافات، فضلًا عن ممارسة التفكير النقدي الذاتي في إقامة

حوار شامل في المدرسة، والحرص على إتاحة فرص الوصول إلى التعليم الجيد، مع توفير المناخ المدرسي الداعم لذلك.(١٠)

كما يؤدي -أيضًا- مديرو المدارس دورًا مهمًا في تحقيق الاستقرار لدى الكثير من الطلاب في المدرسة وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي، وتقليل حدة عدم المساواة وآثارها السلبية، وتشجيع الطلاب والعاملين على المشاركة النشطة في المجتمع المدرسي، وترسيخ مبادئ الإنصاف، والتضامن الاجتماعي، والتكافؤ.....إلخ، وتقدير الاختلاف واحترام الآخر وقبوله في المجتمع المدرسي، كما تُسهم السياسات التي يتم وضعها على المستوى الوطني في دعم قادة المدارس نحو العدالة الاجتماعية، كذلك الاحتياجات المختلفة للطلاب، وكذلك العاملين في المدرسة والبيئة المحيطة بها، فضلًا عن تأثير التجارب الشخصية للمديرين والتأثيرات الدينية على توجههم نحو تحقيق العدالة الاجتماعية.(١١)

بالإضافة إلى ما سبق تعمل القيادة المدرسية على تعزيز العدالة الاجتماعية في التعليم ومن ثم خلق بيئة مدرسية ممتعة للطلاب كافة بغض النظر عن خلفياتهم، وضمان الحصول على فرص متساوية بين الطلاب من حيث الوصول إلى التعليم وجودته، ومع توجه دول العالم المعاصر نحو السياسات النيوليبرالية، وتدفق الهجرة لعدد كبير من دول العالم، أدى إلى بروز أهمية العدالة الاجتماعية في التعليم بشكل عام والمدارس بشكلٍ خاص، وأهمية تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة، وبناء علاقات اجتماعية داعمة بين القيادة المدرسية والمعلمين والإداريين، وإقامة شراكات مع المجتمع المحلي، وتوفير الظروف اللازمة لضمان فرص متساوية للأطفال المهمشين من حيث التوجه نحو العدالة الاجتماعية...إلخ .(١٢)

ومن ثم تأتي أهمية القيادة المدرسية في التعليم لتكون في المقدمة لإحداث تغيير إيجابي، فضلًا عن تعزيز مبادئ العدالة الاجتماعية داخل المدرسة والمجتمع، وتبرز أهمية القيادة المتعلقة بالعدالة الاجتماعية، والمسؤولية الأخلاقية، والتوقعات العالية، والمصداقية، كذلك دورها في فهم التفرقة المدرسية، والتمييز الواسع الانتشار، والفجوات الحادة بشكل عام بين الأطفال الفقراء والأغنياء -وأيضًا- الأقليات اللغوية.(١٣) كما تُدرك القيادة المدرسية

أهمية السياق الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتاريخي من حيث تأثيره على السياسات المدرسية وهيكل المدرسة وأهدافها الموجهة نحو قضايا الإنصاف والعدالة الاجتماعية.(١٤)

واستطاعت نيوزيلندا في التغلب على عدد كبير من المشكلات ذات الصلة بقضايا العدالة الاجتماعية في التعليم؛ حيث تعرض في العقود الماضية الماروبين والباسفيكيين للتمييز عن باقي فئات المجتمع، وتدني مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية، وزيادة فجوة التحصيل في المدارس ومن ثم نجحت القيادة المدرسية في تبني سياسات تساعد على الالتزام بالعدالة الاجتماعية، وتحقيق الشمولية لكل الفئات، وإعطاء الطلاب مساحة كبيرة للتعبير عن آرائهم من خلال المجالس الطلابية، وتعظيم المشاركة الديمقراطية، ودعم المعلمين في استخدامهم للأساليب التعليمية التي تُسهم في تعطيل أنماط عدم المساواة في المجتمع، بالإضافة إلى دمج لغة وثقافة طلاب الباسيفيكيين في البرامج التعليمية، وإنشاء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل مع الطلاب، والاهتمام بتربية المواطنة لدعم الطلاب ليصبحوا مطلعين، ومثقفين، ومشاركين اجتماعيًا، ومسؤولين أخلاقيًا، وكذلك إعطاء مساحة كافية للمعلمين والاداريين للمشاركة في صنع القرارات المدرسية بما يدعم العدالة الاجتماعية، ومن ثم تحقيق مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي، فضلًا عن رضا العاملين وزيادة إنتاجيتهم في المدرسة.(١٥)

كما استطاعت هونج كونج تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، من خلال نظامها التعليمي، وتحقيق أداء تعليمي عالي الجودة، وإرساء مناخ مدرسي إيجابي مؤسس على قيم العدالة والانصاف، وهذا ما أكد عليه تقرير **Programm for International Student Assessment** (PISA) عام ٢٠٠٩م، وكذلك تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٣ (**UNDP**- 2013) United Nations Development Programme؛ الصدر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حيث أكد على أن النظام التعليمي بهونج كونج قدم تعليمًا عالي الجودة يستفيد منه جميع السكان بغض النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، وكذلك أكدت -أيضًا- دراسة المواطنة الدولية الصادرة عن الاتحاد

الدولي للتقييم التعليمي (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) **(IEA)** عام ٢٠٠٩م حيث ركزت على الجانب المعرفي للطلاب فيما يتعلق بالمعرفة بالمواطنة، كما تم الإشارة إلى نجاح هونج كونج الاستثنائي في تحقيق أداء عالٍ دون أن يتأثر ذلك بالخلفيات الأسرية للطلاب أو المهاجرين أو الأقليات...إلخ.(١٦)

وفي هذا الشأن قامت القيادة المدرسية بهونج كونج بوضع سياسات لدعم العدالة الاجتماعية في المدارس، للتغلب على المشكلات التي خلفها الاستعمار البريطاني، والتقاليد الثقافية الراسخة، ومنها: إقامة علاقات بنائة مع المعلمين كافة دون تمييز، وتشجيعهم على المشاركة في القرارات المدرسية، وتشجيع المعلمين للتركيز على التدريس القائم على التعلم التعاوني، وتشجيعهم على ممارسة الأنشطة التي تخدم التنوع الثقافي، وإرساء معايير للإنصاف والعدالة في الحكم على أداء العاملين وتقييمهم بموضوعية دون تحيز، وتحفيز العاملين والطلاب الذين يؤدون بشكل جيد؛ مما يُسهم في زيادة إنتاجية العاملين، ويحقق الرضا الوظيفي، ويحسن المستوى الأكاديمي للطلاب، والمشاركة حول رؤية مشتركة لتطبيق العدالة الاجتماعية في المدرسة، واعتماد القيادة المدرسية على الشفافية، وإتاحة المعلومات للجميع، بما يشعرهم بالعدالة الاجتماعية، ويُسهم في بناء بيئة مدرسية إيجابية.(١٧)

وفي مصر بذلت الحكومة المصرية جهودً كبيرة لتحقيق العدالة الاجتماعية في نظام التعليم، حيث أكد الدستور المصري في ٢٠١٤م على إتاحة الفرص للطلاب كافة دون تمييز في الوصول إلى فرصة تعليمية جيدة، وتحقيق التنمية الشاملة للطلاب، وتكوين بيئة مدرسية إيجابية وداعمة للعدالة الاجتماعية.(١٨)

ومع إعلان المعايير القومية للتعليم في مصر سنة ٢٠٠٤م، تم طرح مفهوم الإصلاح المتمركز حول المدرسة، كما تعاونت مصر مع المنظمات الدولية كاليونيسيف من أجل دعم الأطفال المحرومين والمهمشين في نظام التعليم بمصر وضمان حصولهم على فرص تعليم جيدة، بالإضافة إلى ذلك نفذت الحكومة المصرية بعض المشروعات المشتركة مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، منها على سبيل المثال دعم المدارس بالموارد المادية

والتكنولوجية، وتجهيز قاعات التدريس، والعمل على النهوض بإدارة المدارس، وتحسين نوعية التعليم، وتحقيق التكافل المادي والاجتماعي لطلاب الأسر الأكثر احتياجًا وفقرًا.(١٩)

ومما سبق يتضح بعض الجهود المبذولة من الحكومة المصرية لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم ومن ثم المدارس، ولكن مازالت قضية القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في حاجة إلى المزيد من الجهود لتحقيق بيئة مدرسية متميزة قائمة على مبادئ الإنصاف والعدالة والتكافؤ.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة من القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية في تحقيق مبادئ العدالة والإنصاف بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة – طلاب، معلمين، إداريين- إلا إنه مازال هناك العديد من المشكلة ذات الصلة بقضية الإنصاف والعدالة في المدرسة المصرية بمرحلة التعليم قبل الجامعي لعل أهمها، ما يلي:

- **المشكلات المرتبطة بتكافؤ الفرص التعليمية:**

- ضعف قدرة القيادة المدرسية في توفير التجهيزات المدرسية اللازمة -مادية وبشرية-؛ مما أثر سلبًا على تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب.(٢٠)
- ضعف القيادة المدرسية في إدارة التنوع الثقافي على مستوى الطلاب في المدرسة؛ مما أدى إلى زيادة حدة التفرقة، وأثر سلبًا على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.(٢١)
- تقليدية النمط القيادي المدرسي في ضعف تطبيق القيم الديمقراطية ومبادئها، وكذلك إدارة التعددية الثقافية.(٢٢)
- تكريس النظام المدرسي باعتباره جزءًا من النظام التعليمي لكل أشكال التمييز داخل المدرسة؛ مما ينعكس سلبًا على تحقيق العدالة الاجتماعية، فضلًا عن عجز القيادة المدرسية في توفير وسائل جذب الطلاب للمدرسة، مما أدى إلى زيادة نسب التسرب من التعليم. (23)

- افتقار القيادة المدرسية للمهارات اللازمة للتقويم والامتحانات؛ حيث تعتمد معظمها على الحفظ والتلقين، وتهمل عمليات التفكير العليا، مثل: التحليل والنقد؛ مما يؤثر سلبًا على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بالإضافة إلى ضعف القيادة المدرسية في توفير الاحتياجات اللازمة للمدرسة من مرافق ووسائل تعليمية ومعامل وفصول مدرسية....إلخ؛ مما أثر سلبًا على تحقيق العدالة الاجتماعية. (24)
- ضعف الدور القيادي لمدير المدرسة فيما يرتبط بمتابعة المنهج الدراسي وآليات تنفيذه داخل الفصل ومدى ملائمتها للتنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، مما أثر سلبًا على تحقيق العدالة الاجتماعية، وضعف الدور القيادي لمدير المدرسة فيما يرتبط بمتابعة المعلمين وتنميتهم مهنيًا بالشكل الذي يحقق جودة المخرجات التعليمية، وانعكاس ذلك بالسلب على تحقيق العدالة الاجتماعية، ومن ثم تكافؤ الفرص التعليمية. (25)
- ضعف تطبيق السياسات والقوانين إجرائيًا، والمنوطة بتحقيق العدالة التعليمية، مما أثر سلبًا على تكافؤ الفرص التعليمية. (٢٦)

- المشكلات المرتبطة بالعدالة التنظيمية:

- ضعف تحقيق العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس؛ مما أثر سلبًا على الرضا الوظيفي للمعلمين. (27)
- الإخلال في توزيع المهام والواجبات بين العاملين في المدرسة، مما أثر سلبًا على إنتاجيتهم في العمل. (٢٨)
- ضعف التوازن بين المهام الإدارية والفنية لمديري المدارس، مما أثر سلبًا على ضعف إنتاجية المدرسة ككل. (٢٩)
- ضعف أداء مديري المدارس في إدارة الصراع بين المعلمين؛ مما أثر سلبًا على الجانبين المهني والنفسي للمعلمين داخل المدرسة. (٣٠)

- المشكلات المرتبطة بالمناخ المدرسي الإيجابي:

- غياب الشفافية والمحاسبية من قبل القيادة المدرسية؛ فضلًا عن غياب مشاركة العاملين في القرارات المدرسية ذات الصلة بالقضايا الاجتماعية وغيرها؛ مما أثر سلبًا على تحقيق العدالة الاجتماعية في المجتمع المدرسي.(31)

- افتقار المدرسة للمناخ المدرسي الإيجابي بين المعلمين والاداريين والطلاب، وكذلك ضعف العلاقات الانسانية بينهم؛ مما ينعكس سلبًا على أدائهم وإنتاجيتهم، وانتشار ثقافة الظلم والاستبداد، والأنانية والفردية، فضلًا عن ضعف القيادة المدرسية في تحديد المهام والواجبات بوضوح، بالإضافة إلى افتقاد المدرسة للبيئة الاجتماعية الآمنة، وضعف مستوى المواطنة والديمقراطية لدى أعضاء المجتمع المدرسي، وضعف الاحساس بالمسئولية والمشاركة الجماعية، وتحيز مدير المدرسة لبعض العاملين ومجاملة البعض دون الآخر، وافتقاد الموضوعية لدى القيادة المدرسية في تقييم العاملين؛ مما يؤدي إلى ضعف رضا العاملين. (٣٢)
- سيادة البيروقراطية المدرسية من جانب القيادة المدرسية، مما أثر سلبًا على مشاركة العاملين في صنع القرار المدرسي، وضعف روح المشاركة، وضعف الدور الفعلي لمجلس الأمناء والمعلمين في القرارات ذات الصلة بالقضايا الاجتماعية وغيرها، وزيادة الانحرافات التنظيمية وكذلك كثرة الصراعات بين العاملين.(٣٣)
- ضعف القيادة المدرسية في الاستفادة من شراكات المجتمع المحلي لتقديم الدعم المادي للمدرسة، مما أثر سلبًا على تحقيق جودة التعليم وانعكاس ذلك على العدالة الاجتماعية، فضلًا عن سوء توزيع المعلمين على الفصول المدرسية، وضعف العدالة أحيانًا في توزيع الحصص عليهم.(٣٤)
- افتقار القيادة المدرسية لسياسات مقاييس العدالة الاجتماعية؛ مما أدى إلى ازدياد فجوة التحصيل بين الطلاب، وغياب الرضا الوظيفي لدى المعلمين، فضلًا عن ضعف إنتاجيتهم.(٣٥)

ومن ثم تبنى البحث فرضًا رئيسًا وهو إذا تبنت القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر سياسات قائمة على العدالة الاجتماعية فإن ذلك سيُسهم في تكوين بيئة مدرسية عادلة وشاملة ومتميزة للجميع.

في ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الأسس النظرية لسياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة؟

٢- ما واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في نيوزيلندا، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟

٣- ما واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في هونج كونج، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟

٤- ما أوجه الشبه والاختلاف بين سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج؟

٥- ما واقع جهود القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟

٦- ما الإجراءات المقترحة لتطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في مصر على ضوء الدراسة النظرية وخبرتي كل من نيوزيلندا وهونج كونج، وبما يتفق مع السياق الثقافي المصري؟

مصطلحات البحث:

وفي سياق البحث الراهن يمكن عرض المصطلحات ذات الصلة بموضوع البحث، على النحو التالي:

١- القيادة المدرسية School Leadership

يقصد بالقيادة المدرسية بأنه الشخص المسئول عن رعاية مصالح المؤسسة وتحقيق أهدافها بفاعلية.(٣٦)

وهي القيادة القادرة على رفع مستوى الإنجاز لدى الطلاب، فضلًا عن دعم التنمية المهنية للمعلمين، فضلًا عن دعم العاملين كافة للمشاركة في صنع القرار، ومن ثم تحقيق فعالية المدرسة. (٣٧)

كما يُقصد-أيضًا- بالقيادة المدرسية بأنها القيادة القادرة على إحداث الفارق في الأداء المؤسسي ونتائج الطلاب بما يحقق الميزة التنافسية للمدرسة. (٣٨)

وتُعرف -أيضًا- بأنها القيادة القادرة على تحقيق الفاعلية المدرسية، من خلال تعظيم إنتاجية العاملين وضمان استمراريتها، وتحقيق الجودة التعليمية، للوصول إلى بيئة مدرسية متميزة.(٣٩)

وهي القيادة التي تؤدي دورًا رئيسًا في مواجهة التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لتحقيق الريادة للمدرسة، ومن ثم تقديم عناصر بشرية أكثر تنافسية في السوق العالمي. (٤٠)

كذلك هي القيادة القادرة على حشد الجهود حول رؤية وهدف مشترك للمدرسة، وخلق الظروف التي تدعم المعلمين وتساعد الطلاب على النجاح، وهي القيادة التي تركز على جميع الأطفال والشباب في المدرسة، والتأكيد على الحضور والمشاركة والتحصيل في جميع جوانب الحياة المدرسية؛ ومن ثم تطوير بيئة مدرسية شاملة.(41)

ويمكن تعريف القيادة المدرسية إجرائيًا بأنها عملية تتضمن تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب، وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك دعم العاملين كافة في المدرسة، ومن ثم تحقيق الفعالية المدرسية.

٢- العدالة الاجتماعية Social Justice

تُعرف العدالة الاجتماعية بأنه مبدأ يقوم على إنشاء مجتمع عادل ومتساوٍ بحيث يكون لكل فرد أهمية، ويتم الاعتراف بحقوقه وحمايته، فضلًا عن اتخاذ القرارات بطرق عادلة وصادقة.(٤٢)

وهي المعاملة العادلة والوضع المتساوي لجميع الأفراد والمجموعات الاجتماعية داخل الدولة أو المجتمع.(٤٣)

كما يُقصد بها المعاملة العادلة لجميع الناس في المجتمع، بما في ذلك احترام حقوق الأقليات والتوزيع العادل للموارد بين أعضاء المجتمع. (٤٤)

ويُقصد بالعدالة الاجتماعية توزيع المزايا والعيوب داخل المجتمع، كما يُقصد بها توزيع الثروة والفرص والامتيازات داخل المجتمع، وهي القدرة على التنظيم مع الآخرين

لتحقيق أهداف تفيد المجتمع ككل، بالإضافة إلى مساعدة الناس على تطوير فهمهم للتنوع والتفاعل الجماعي، وإعداد الناس بشكل أفضل لتقييم الأنماط والمؤسسات الاجتماعية غير العادلة، وإيجاد طرق للعمل في تحالف مع الآخرين المختلفين لخلق علاقات وممارسات وهياكل اجتماعية أكثر عدالة وشمولية.(٤٥)

وتعرفها اليونسكو بأنها الوسيلة لتحقيق المساواة، وتوفير أفضل الفرص لجميع الطلاب لتحقيق كامل إمكاناتهم والعمل على معالجة حالات التمييز التي تعوق الإنجاز التعليمي.(٤٦)

ويمكن تعريف العدالة الاجتماعية إجرائيًا بأنها مدخل رئيس منوط بها تحقيق قيم الانصاف والتكافؤ بين الأفراد جميعًا دون تمييز، لتكوين مجتمعًا متماسكًا اجتماعيًا ومُنصفًا تنظيميًا.

٣- القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية: School Leadership for Social Justice

ويُقصد بالقيادة المدرسية من أجل العدالة School Leadership for Justice بأنها أسلوب أو نمط قيادي يعزز فرص المساواة في الحقوق وفرص مشاركة الأعضاء داخل المنظمة، وهي القيادة التي تحرص على تحقيق المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص بين المعلمين كافة، ومن ثم تحقيق فعالية المؤسسة المدرسية. (٤٧)

ويُقصد بالقيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بأنها القيادة التي تعمل على دعم أعضاء المجتمع المدرسي كافة، من خلال إعادة صياغة ثقافة المدرسة، وقيادة التغيير العادل اجتماعيًا لتحقيق المزيد من الإنصاف في المدارس.(٤٨)

وتُعرف أيضًا القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بأنها ممارسات قيادية يقوم بها قادة المدارس لتقليل فجوة المستويات الاقتصادية والاجتماعية للطلاب، وتحقيق العدالة التنظيمية بين العاملين في المدرسة ماديًا ومعنويًا، بالإضافة إلى تكوين مناخ مدرسي إيجابي مؤسس على قيم العدل والإنصاف. (٤٩)

وهي القيادة التي ترتكز على مبادئ الإنصاف والعدالة والشمول؛ من أجل بناء مجتمع مدرسى متماسك اجتماعيًا.(٥٠)

وتُعرف سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية إجرائيًا في سياق البحث الراهن بأنها السياسات والآليات الإجرائية التي تتبعها القيادة المدرسية في تحقيق الإنصاف والتكافؤ بين جميع الطلاب كافة دون تمييز، وإرساء العدالة التنظيمية بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة، ونشر المناخ المدرسي الإيجابي، ومن ثم تحقيق بيئة مدرسية متميزة قائمة على العدل والإنصاف والمساواة.

أهداف البحث:

وتتمثل أهداف البحث فيما يلي:

- التعرف على الأسس النظرية لسياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية.
- التعرف على واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في نيوزيلندا وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
- التعرف على واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في هونج كونج وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
- التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية.
- التعرف على واقع جهود سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، وكذلك المعوقات والمشكلات، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
- الوصول إلى إجراءات مقترحة لتطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر.

أهمية البحث:

وتتمثل أهداف البحث فيما يلي:

- يهتم البحث بطرح سياسات متطورة للقيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية لتحسين الأداء القيادي المدرسي.
- يقدم البحث حلول إجرائية لقادة المدارس لتحسين سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية.
- يخدم البحث المنظومة المدرسية في مصر وخاصة عنصر القيادة المدرسية لتحسين الأداء وفعاليته في المجتمع المدرسي كافة.
- يخدم البحث السادة المسئولين عن التعليم قبل الجامعي في مصر، وأهمية تنفيذ برامج تأهيلية وتدريبية للمديرين فيما يرتبط بقضايا العدالة الاجتماعية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

١- **الحدود الموضوعية،** وسوف يتناول البحث سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بالتركيز على التوجهات والإجراءات، وذلك على النحو المبين:

- **سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية،** وتم الاعتماد عليها في البحث لأهميتها في إتاحة الفرص التعليمية المواتية للطلاب كافة دون تمييز، ومن ثم تحقيق العدالة الاجتماعية بينهم، فضلًا عن دورها في رفع المستوى الأكاديمي للطلاب، وتقليل فجوة التحصيل بينهم، وتعزيز مهارات الابداع والابتكار في بيئة مدرسية تتسم بتكافؤ الفرص بين طلابها.
- **سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية،** وتم الاعتماد عليها في البحث لأهميتها في تحقيق زيادة إنتاجية العاملين، ودورها المهم في تعزيز الثقة لدى أعضاء المجتمع المدرسي كافة، وتقليل الصراعات بين الطلاب وبعضهم البعض وكذلك المعلمين والاداريين ....إلخ، وتحقيق التعاون المثمر بين القيادة المدرسية والعاملين والطلاب والمعلمين، ومن ثم بناء بيئة مدرسية مُحفزة للعمل والانتاج.

- **سياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الايجابي**، وتم الاعتماد عليها في البحث لأهميتها في تكوين بيئة مدرسية داعمة لأعضاء المجتمع المدرسي كافة، من خلال دعم الأنشطة والسلوكيات الايجابية، وتنمية المسئولية الاجتماعية لديهم، وتعزيز قيم الحوار والمشاركة والديمقراطية....إلخ.

٢- **المرحلة التعليمية؛** حيث تم تخصيص البحث على مرحلة التعليم قبل الجامعي بمستوياتها كافة؛ لأن تطبيق سياسات القيادة المدرسية للعدالة الاجتماعية يحتاجها الطلاب بدءًا من مرحل النشء مرورًا بالمرحلة المتوسطة؛ حيث غرس قيم العدالة والديمقراطية والانصاف والتكافؤ....إلخ، فضلًا عن بناء الشخصية، مرورًا بالمرحلة الثانوية؛ حيث يحتاج الطلاب لتطبيق مثل هذه السياسات بشكل أكثر عمقًا، وإعطائهم الفرص للحوار والمناقشة وإبداء الأراء، وتمكينهم باعتبارهم أعضاء مؤثرين في المجتمع المدرسي، فضلًا عن دور هذه السياسات في إرساء مبدأ الحقوق والواجبات للعاملين كافة، وتحقيق العدالة التنظيمية، فضلًا عن إتاحة مناخ مدرسي إيجابي لأعضاء المجتمع المدرسي كافة.

٣- **الحدود المكانية**، وتتمثل حالات المقارنة في كل من نيوزيلندا وهونج كونج.

وتم اختيار نيوزيلندا للأسباب التالية:

- نجاح سياسات القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي بنيوزيلندا في التغلب على مشكلات الحرمان الاجتماعي في المدرسة، وتحقيق مبادئ الإنصاف والعدالة.
- إرساء قيم تحث على العدالة والمساواة في المدارس كافة بمرحلة التعليم قبل الجامعي في نيوزيلندا.
- تحقيق طلاب مدارس التعليم قبل الجامعي مراكز متقدمة في تصنيفات الاختبارات الدولية، وذلك يعكس- أيضًا- نجاح سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية.

وتم اختيار هونج كونج للأسباب التالية:

- نجاح سياسات القيادة المدرسية القائمة على العدالة الاجتماعية في هونج كونج رغم التفاوتات الاقتصادية والاجتماعية الكبيرة وفقًا لمعامل جيني.
- تميز جودة المخرجات المدرسية كافة نتيجة السياسات الفعالة لقادة المدارس.
- تحقيق هونج كونج تصنيف متقدم في الاختبارات الدولية على مستوى العالم لفئات ذو مستويات اقتصادية واجتماعية متباينة؛ مما يعكس نجاح سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات السابقة من الأحدث للأقدم، وذلك على النحو التالي:

١- القيادة التربوية والعدالة الاجتماعية 4.0. (٢٠٢٤) [٥١]

يهدف هذا المقال إلى فحص أبعاد القيادة التربوية من أجل العدالة الاجتماعية من خلال تناول الأسس النظرية للعدالة الاجتماعية، مع التركيز على الممارسات القيادية -الأدوار والمسؤوليات التعليمية ذات الصلة بالعدالة الاجتماعية- واعتمدت الدراسة على أسلوب التحليل النوعي، وتوصلت الدراسة إلى أهمية إكساب الممارسين في المؤسسات المدرسية مهارات تطبيق العدالة الاجتماعية، وتعميق وعيهم بالديناميات المؤثرة داخل المدرسة وخارجها.

٢- إعداد قادة المدارس لتحقيق العدالة الاجتماعية: تحليل لبرامج إعداد القيادات التربوية في جامايكا. (٢٠٢٤) [٥٢]

هدف هذه الدراسة استكشاف مدى معالجة المناهج الدراسية في ثلاثة برامج مقدمة لإعداد قادة التعليم في جامايكا لقضايا العدالة الاجتماعية، واعتمدت الدراسة على تحليل المحتوى كمنهجية رئيسة في تحديد وجود أو غياب قضايا العدالة الاجتماعية داخل المناهج المقدمة في برامج إعداد القيادة، وتوصلت الدراسة إلى ضعف البرامج المقدمة لإعداد قادة المدارس من أجل العدالة الاجتماعية، وأوصت بضرورة وضع تصور لمتطلبات خاصة

بقادة المدارس، وبرامج إعداد القيادة، وكذا أعضاء هيئة التدريس الذين يدرّسون في هذه البرامج.

٣- تعزيز الإنصاف والمساواة في تعلم الطلاب: مديرو المدارس قادة العدالة الاجتماعية في المدارس الكويتية. (٢٠٢٤) [٥٣]

هدفت هذه الدراسة الكشف عن تصور مديري المدارس عن العدالة الاجتماعية في بيئة مدرسية مركزية في الكويت، بالإضافة إلى التحديات التي يواجهونها عند تعزيز الإنصاف والمساواة في تعلم الطلاب في المدارس واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على مقابلات متعمقة مع عدد ١٨ مدير مدرسة حكومية من ست مناطق تعليمية في الكويت، وكشفت النتائج أن تجارب المديرين ووجهات نظرهم الفريدة تشكل تعريفاتهم للعدالة الاجتماعية داخل مدارسهم، كما يرى بعض مديري المدارس أن العدالة الاجتماعية تعني ضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص لكل طالب بغض النظر عن خلفياتهم، فحين ركز آخرون على خلق بيئة شاملة وداعمة، كما أظهرت النتائج أن الموارد المحدودة، والعوائق المؤسسية، والسلطة المحدودة، ونقص التدريب، وبعض القوانين الوزارية هي من بين التحديات التي يواجهها مديري المدارس في تعزيز الإنصاف والمساواة.

٤- دعم قادة المدارس في تعزيز القيادة لتحقيق العدالة الاجتماعية من خلال تطبيق سياسة عدم تكليف الطلاب بالواجبات المنزلية. (٢٠٢٣) [٥٤]

هدفت هذه الدراسة التعرف على دور القيادة في إحداث التغيير المدرسي وتحسين العدالة الاجتماعية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان نوعي على عدد١٦ من قادة المدارس، فضلًا عن الاعتماد على الملاحظات الميدانية مع مجموعات قيادية في ١١ مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تقديم الدعم الاداري والفني للقيادة المدرسية من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية فيما يتعلق بمنع الواجبات المنزلية للطلاب في السنوات الأولى من التعليم.

٥- القيادة من الإنصاف: التغيير والتنظيم من أجل التعلم الأعمق. (٢٠٢٣) [٥٥]

هدف هذه الدراسة إلى الكشف عن كيفية تبني القادة التعليميين في كوريا الجنوبية للعدالة التنظيمية في المدارس، واعتمدت الدراسة على تحليل البيانات التي جُمعت من مقابلات فردية مع مديري المدارس والإدارات من الروضة إلى الصف الثاني عشر ، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تطبيق القيادة المدرسية للعدالة، وأكدت على دور القيادة المدرسية من أجل المساواة في خلق بيئة تعليمية أكثر شمولية، وداعمة للتعلم العميق المرتكز على الطالب، وأكدد قادة المدارس على أهمية تحقيق المساواة في التدريس لدى الطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فضلًا عن أهمية تطوير المناهج التي تركز على الطالب، فضلًا عن إنشاء برامج فردية لتحقيق التعلم العميق، ومن ثم تحقيق المساواة.

٦- القيادة من أجل المساواة: كيف يختبر مديرو المدارس التعلم المهني. (٢٠٢٢) [٥٦]

هدفت الدراسة التعرف على التحديات التي تواجه قادة المدارس في إرساء قيم العدل والمساواة، من خلال ممارسات التعلم المهني، واعتمدت الدراسة على المقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق، وتوصلت الدراسة إلى أهمية شبكات دعم المديرين، والخبرات المهنية، والمعتقدات الشخصية في عدد الممارسات العادلة داخل المدارس.

٧- مراجعة البحوث الدولية حول القيادة المدرسية لتحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة والتنوع. (٢٠٢١) [٥٧]

هدفت الدراسة إلى إجراء مراجعة شاملة لأبحاث القيادة في مجال العدالة الاجتماعية وتطورها وخصائصها، باستخدام بيانات ببليوجرافية من قاعدة بيانات Scopus وتوظيف أدوات تحليل ببليومتري، كما تقدم هذه الورقة مراجعة منهجية لأبحاث القيادة في مجال العدالة الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى عدم التوازن الجاد في الأدبيات الخاصة بالقيادة

للعدالة الاجتماعية، مع قلة الدراسات من جانب المجتمعات غير الغربية، وأوصت بضرورة الدراسة والبحث مستقبلًا في هذا المجال باعتباره أحد المجالات المهمة في القيادة والادارة.

٨- القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في البيئة الحضرية التركية. (٢٠٢١) (٥٨)

هدفت الدراسة التعرف على دور القيادة المدرسية في تخفيف التأثير السلبي للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية على الطلاب، وتم الاعتماد على أسلوب دراسة الحالة لمدرستين ابتدائيتين يعانوا من ظروف اقتصادية صعبة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة مناخ داعم للقيادة المدرسية، لمساهمته في خلق بيئة تعليمية عادلة اجتماعيًا وضمان التفوق في الممارسات الأكاديمية للمدارس.

٩- القيادة من أجل المساواة والكفاية من التعليم. (٢٠٢١) (٥٩)

هدفت الدراسة تحديد تعريف للعدالة التعليمية من منظور القيادة التربوية، والتعرف على أهمية العدالة في النتائج التعليمية، واعتمدت الدراسة على أسلوب التحليل النوعي، وتوصلت الدراسة إلى تقدم النظم التعليمية يُعزى إلى مدى تحقيق القيادة المدرسية من أجل المساواة، وأهمية تحقيق التكامل بين السياسات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية....إلخ لارتباطهم ببعض، حيث لاحظت الدراسة أن الفقر، والحرمان ، ونقص الدخل، وضعف الصحة، وسوء التغذية، والسكن يؤثر بالسلب على مدى قدرة القيادة المدرسية في تحقيق نواتج تعلم متقدمة لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة أن توجه السياسات التعليمية نحو توفير الموارد البشرية والمادية لتحقيق تعليم كافٍ فضلًا عن تحقيق العدالة الاجتماعية في المدرسة، وأهمية العدالة من جانب القيادة التربوية في الموارد اللازمة للمدارس التي تحتاج إلى تمويل، وتعيين المزيد من المعلمين الأكثر خبرة ومهارة، فضلًا عن أهمية أن تعكس المناهج الدراسية وطرق التدريس وأساليب التقييم ثقافات الطلاب المحرومين والأقليات، وأن يساعدهم القائد المدرسي في الوصول إلى تعليم عالي الجودة ، واستيعاب قدرات الطلاب ومهاراتهم المختلفة بما يشعرهم بتحقيق العدالة، وكذلك دعم القيادة المدرسية

من أجل المساواة من خلال إشراك أولياء الأمور والطلاب في التعبير عن آرائهم عند وضع السياسات التعليمية على المستوى المدرسي، وضرورة تعزيز دور الطلاب النشط في التخطيط والتنفيذ وتقييم التعليم والتعلم في المدرسة، وضرورة أن تحرص القيادة المدرسية من أجل العدالة في تكوين تناغم ثقافي وثقة مجتمعية متبادلة، وتقليل الفوارق ذات الصلة بالحرمان الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة.

١٠- مساهمة قادة المدارس في تحقيق العدالة الاجتماعية: استعراض. (٢٠١٩) [٦٠]

هدفت الدراسة إلى فحص مدى مساهمة قادة المدارس في تحقيق العدالة الاجتماعية في مدارسهم، واعتمدت على أسلوب التحليل الوثائقي للأدبيات، وتوصلت الدراسة إلى الأثر الكبير لقادة المدارس في تعلم الطلاب، بالإضافة إلى دورهم في تقديم فرص متساوية لجميع الطلاب للحصول على تعليم عالي الجودة.

١١- القيادة المدرسية من أجل المساواة: دروس من الأدبيات. (٢٠١٥) [٦١]

هدفت الدراسة تقديم تحليل شامل حول دور القيادة المدرسية من أجل العدالة في مواجهة الظلم الاجتماعي لدى الطلاب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى الرغم من قلة الأدبيات التي تناولت القيادة المدرسية من أجل العدالة إلا أن الدراسة توصلت إلى ثلاثة طرق لتعزيز القيادة من أجل العدالة في المدارس على المستوى الدولي: (١) التفكير النقدي؛ (٢) تنمية "رؤية مشتركة" للعدالة؛ (٣) "الحوار التحويلي".

١٢- القيادة المدرسية من أجل المساواة والتعلم ومسألة استقلالية المدرسة. (٢٠١٥) [٦٢]

هدفت الدراسة التعرف على الاستقلال الذاتي للمدرسة ومدى ارتباطه بسياسات القيادة المدرسية من أجل المساواة، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن سياسات القيادة المدرسية نحو المساواة تختلف وفقًا لنمط الادارة السائدة في الدول، حيث تختلف الدول المركزية، مثل: فرنسا واليونان عن الدول غير المركزية، مثل: السويد وفنلندا وألمانيا وغيرهم.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

- أكدت بعض الدراسات على أهمية العدالة الاجتماعية في المدرسة.
- أكدت بعض الدراسات على أهمية تضمين البرامج التدريبية لقادة المدارس على قضايا العدالة الاجتماعية.
- أكدت بعض الدراسات على أهمية العدالة الاجتماعية في التدريس، لتحقيق مستويات أكاديمية متقدمة للطلاب.
- أكدت بعض الدراسات على أهمية تطبيق اللامركزية في نظم التعليم لانعكاسها بشكل إيجابي على سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية.
- أكدت بعض الدراسات على أهمية تنمية التفكير النقدي والرؤية المشتركة في تحقيق العدالة الاجتماعية.
- أكدت بعض الدراسات على أهمية سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في خلق بيئة تعليمية عادلة.
- تناولت بعض الدراسات دور الديناميات الداخلية والخارجية وتأثيرها على سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية.

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على **مدخل الحلول الكبرى لجورج بيريداي George Bereday**، والذي تضمن الخطوات التالية: (٦٣)

١- الوصف **Description**؛ حيث تضمنت تلك الخطوة وصف وتحليل سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في دول المقارنة، من خلال المراجع، والدراسات الرصينة، واللوائح والتشريعات.....إلخ.

٢- التفسير **Interpretation**، وتتضمن تلك الخطوة تحليل سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.

٣- المقابلة **Juxtaposition** ، وتضمنت تلك الخطوة تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة، وجدولة المادة العلمية وموازنتها للتأكد من صحة الفرض.

٤- المقارنة **Compaction**، وتضمنت تلك الخطوة عمل مقارنة تفسيرية لتفسير أوجه التشابه والاختلاف في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية للوصول إلى مقترحات تطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في مصر.

خطوات البحث:

ويسير البحث وفقًا لعدد من الأقسام، وذلك وفقًا لمنهجية البحث وهذه الأقسام هي:

القسم الأول: الإطار العام للبحث، ويشمل: المقدمة، مشكلة البحث، والحدود، والأهداف، والأهمية، والمصطلحات، والمصادر، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وأخيرًا خطوات البحث.

القسم الثاني: ويتضمن الإطار النظري حول سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.

القسم الثالث: وصف وتحليل واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في نيوزيلندا، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

القسم الرابع: وصف وتحليل واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في هونج كونج، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

القسم الخامس: إجراء مقارنة تفسيرية لسياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج.

القسم السادس: واقع جهود سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في مصر، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

القسم السابع: يتضمن الوصول إلى إجراءات مقترحة لتطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية.

القسم الثاني

الإطار النظري للبحث

إن المدرسة في القرن الحادي والعشرين في حاجة إلى قيادة مدرسية متميزة وقادرة على مواجهة ومتطلبات الثورة المعرفية وتكنولوجيا المعلومات ولن يتحقق ذلك إلا بقائد مدرسي مؤمن بقيمة الإبداع والابتكار، والعدالة التنظيمية، والأساليب التربوية الرصينة التي تحقق أهداف المدرسة.(٦٤) وزاد الاهتمام بالقيادة المدرسية في السنوات الأخيرة وخاصة على مستوى الصعيد الدولي لما لها من أهمية كبيرة في إرساء مقومات النجاح للمدرسة، وتحويل النظم المدرسية إلى نظم عالمية المستوى،(٦٥) وسوف نتناول في هذا القسم التأصيل النظري للقيادة المدرسية والعدالة الاجتماعية وأخيرًا القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية، وذلك على النحو التالي:

أولًا: القيادة المدرسية: ويتضمن هذا المحور ما يلي:

١- مفهوم القيادة المدرسية:

ويُقصد بالقيادة المدرسية هي قدرة القائد في تنشيط العاملين وتحفيزهم من أجل تحقيق أهداف المنظمة، وهي قدرة القائد على توجيه العاملين في المدرسة نحو تحقيق التعاون بينهم، واستثارة دوافعهم نحو تحقيق أهداف المدرسة، كما تُعرف القيادة المدرسية بأنها عملية ديناميكية يمارس فيها القائد أدوارًا مختلفة وفقًا للموقف الراهن وسمات القائد ذاته ومهاراته.(٦٦)

كما تُعرف القيادة المدرسية بقدرة القائد المدرسي في تحقيق الفاعلية المدرسية، من خلال دعم أنشطة العاملين، وتنسيق الجهود بينهم، وإرساء ثقافة التحسين المستمر وتلبية احتياجاتهم المهنية والشخصية، ومن ثم تحقيق التميز المدرسي.(٦٧)

ومما سبق يُلاحظ أن القيادة المدرسية المعاصرة تؤكد على مرونتها في مواكبة التغيرات الاجتماعية والتنظيمية والتكنولوجية، فضلًا عن دورها في تحقيق التطوير المهني للعاملين كافة، فضلًا عن تكوين بيئة مدرسية إيجابية ومحفزة للإبداع والابتكار.

٢- أهداف القيادة المدرسية:

وتتمثل أهداف القيادة المدرسية فيما يلي:(٦٨)

- متابعة الخطط المدرسية والعمل على تحقيقها على النحو السليم.
- التعاون مع أولياء الأمور لتحقيق حاجات الطلاب، ومن ثم تحقيق التميز المدرسي.
- تنظيم جهود العاملين لسرعة إنجاز المهام، وتحقيق أهداف المدرسة ككل.
- مواجهة القضايا التي تواجه المدرسة والعمل على حلها، مثل: القضايا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- العمل على التنمية المهنية المستدامة للعاملين بالمدرسة، وتحقيق التنمية الذاتية، وفهم قيم العاملين وثقافاتهم واحترامها.
- تحسين تعلم الطلاب، وزيادة الممارسات الديمقراطية، وتعزيز التزام الموظفين برسالة المنظمة، وزيادة التطوير المهني لأعضاء المنظمة.(69)

ويُلاحظ مما سبق تأكيد أهداف القيادة المدرسية على البيئة التعليمية الشاملة، فضلًا عن مواجهة القضايا المجتمعية والعمل على حلها، وإرساء قيم الإبداع والابتكار، فضلًا عن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ومتابعة أدائهم وتوجيههم، وتحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وتعظيم المشاركة المجتمعية في القرارات المدرسية.

٣- أهمية القيادة المدرسية:

وتكمن أهمية القيادة المدرسية في توفير مُناخ مدرسي مشجع ومحفز للعمل سواء كان للمعلمين أو الاداريين، ومتابعة أداء الطلاب فنيًا والحرص على تحقيق أعلى درجات التعلم، والعمل على تضافر جهود العاملين نحو تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين العلاقات الاجتماعية، وحث العاملين على الاطلاع المستمر وتحقيق التنمية المهنية الذاتية.(٧٠)

بالإضافة إلى ذلك تُسهم القيادة في تطوير المنظومة المدرسية بالكامل؛ حيث منوط بها تعيين المعلمين وتأهيلهم وتنميتهم؛ مما ينعكس على جودة التدريس في الفصول الدراسية، وتأثير ذلك في مواجهة التحديات الحالية والتغيرات المستقبلية التي تواجه المدرسة، مثل: التغيرات التكنولوجية، والتطورات المعرفية....إلخ.(٧١)

ومما سبق يُلاحظ أهمية القيادة المدرسية في تكوين مناخ داعم للعاملين كافة في المدرسة، والعمل على تحسين جودة التعليم في الفصول الدراسية، وتأهيل المدرسة لمواجهة التحديات المجتمعية وقيادة التغيير المنشود.

٤- سمات القيادة المدرسية:

وتتمثل سمات القيادة المدرسية فيما يلي:(٧٢)

أ- **الشجاعة؛** بحيث يكون قادر على تحمل المسئولية واتخاذ القرار بقوة وتماسك وثبات.

ب- **الصبر**؛ بحيث يكون قادر على تحمل المشكلات والصعوبات في العمل.

ج- **الحزم**؛ أي قادر على حسم الأمور واتخاذ القرارات الفورية حسب ما يقتضيه الموقف والظروف الطارئة.

د- **النزاهة**؛ حيث يتمسك بالعفة والأمانة والمثل والقيم الأخلاقية.

ه- **الايثار والتواضع**؛ حيث يهتم باحتياجات العاملين، ويبتعد عن الأنا المحبطة لأعضاء المجتمع المدرسي.

و- **التعاطف والرحمة**؛ بحيث يكون قادر على مشاركة العاملين لمشكلاتهم ومشاعرهم، ويقدم لهم كل الدعم المعنوي والمادي.

ز- **الفعالية**؛ بحيث يكون قادر على متابعة أداء العاملين وتقويمهم باستمرار بما يضمن فعالية العمل وزيادة إنتاجية الأفراد.

ح- **الدافعية**؛ حيث يتمتع بقدر كبير من الحماس نحو العمل والسعي نحو تحقيق أهداف المنظمة.

وفي تصنيف آخر لسمات القيادة المدرسية يمكن تناولها على النحو التالي:(٧٣)

(١) **حل المشكلة**؛ حيث تتميز القيادة المدرسية هنا كحلول للمشكلات أو كقادة يتوجهون نحو الحلول، وعادة يشجعون أعضاء المجتمع المدرسي للعمل في شكل تعاوني للبحث عن حلول تناسب مجتمع المدرسة.

(٢) **الوعي**؛ حيث تتسم القيادة المدرسية بدرجة عالية من الوعي والحكمة في إدارة شئون المدرسة بفعالية، والاستماع باهتمام لهم، ومشاركتهم.

(٣) **الجرأة**؛ حيث تتسم القيادة المدرسية بالقدرة على مواجهة العاملين والطلاب ذوي المستوى المنخفض والعمل على وضع خطة لتحسينه، مع التركيز- أيضًا- على معايير الإنجاز العالية أكاديميًا أو اجتماعيًا.

(٤) **الثقة**؛ حيث تتسم القيادة المدرسية بقدرتها على زرع الثقة في العاملين كافة، ومنها على سبيل المثال دورها في إدارة المنهج داخل الفصل وتعزيز ثقة المعلم.

(٥) **التنمية المهنية المستمرة**؛ حيث تُدرك القيادة المدرسية بأهمية إنشاء مجتمع تعلم مهني في المدرسة، للارتقاء بأداء العاملين، وخلق بيئة آمنة.

(٦) **القدرة على التغيير**؛ حيث تتسم القيادة المدرسية بقدرتها على قيادة التغيير ومواكبته، بما يتسق مع رؤية المدرسة وقيمها ورسالتها.

(٧) **التكنولوجيا الرقمية**؛ حيث تتسم القيادة المدرسية باهتمامها بمواكبة التغيرات التكنولوجية واستخدامها في بعض الجوانب، مثل: مساعدة المعلمين في إدارة الأوراق، أو تتبع تعلم الطلاب ومستوى أدائهم.

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ تعدد مهارات القيادة المدرسية المعاصرة؛ بحيث يكون قادرًا على تحمل المسئولية، فضلًا عن دوره الفعال في مواجهة المشكلات المدرسية، ورؤيته الثاقبة نحو المستقبل، وقدرته على الاستماع للعاملين وقيادة فرق العمل المدرسية، والاهتمام بالعلاقات الانسانية والاجتماعية، وتأكيد الثقة لدى العاملين في المدرسة.

٥- مهارات القيادة المدرسية:

وفيما يلي مهارات القيادة المدرسية: (٧٤)

أ- **المهارات الانسانية والاجتماعية**؛ حيث تتمثل في قدرة القيادة المدرسية في التعامل مع الأفراد والجماعات داخل المدرسة وإدراكها لميولهم واتجاهاتهم، وحثهم نحو

العمل، فضلًا عن تحفيزهم نحو الابداع والابتكار، وتشجيعهم على المشاركة في صناعة القرار المدرسي .....إلخ.

ب- **المهارات الادارية؛** حيث ترتبط بقدرة القيادة المدرسية في توزيع العمل وتنظيمه بين أفراد المجتمع المدرسي بشكل عادل، والتنسيق بين أنشطة العاملين على نحو يحقق أهداف المؤسسة، فضلًا عن تنمية العناصر البشرية ووضع معدلات لقياس الأداء، ومتابعتهم وتوجيههم باستمرار.

ج- **المهارات السياسية؛** حيث تتمثل في قدرة القيادة المدرسية على التوفيق بين مصالح المجتمع والمنظمة، من خلال إدراكها لخطط الدولة وأهدافها وسياساتها.

د- المهارات الشخصية؛ بحيث يكون محبوبًا من العاملين، ويتمتع بالحنكة والعدالة بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة، ويتسم أيضًا بأسلوبه العلمي في معالجة المشكلات وتحليلها، وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.

ويتضح مما سبق تنوع المهارات التي تتسم بها القيادة المدرسية من حيث قدرته على تنظيم العمل وتنسيق المهام بين العاملين، ومدى قدرته في تحقيق التواصل مع أعضاء المجتمع المدرسي، وتمكنه من اتباع الأساليب العلمية لحل المشكلات، فضلًا عن التوفيق بين أهداف المدرسة واحتياجات المجتمع.

ثانيًا : العدالة الاجتماعية، ويمكن تناول هذا المحور بالتفصيل على النحو التالي:

١- مفهوم العدالة الاجتماعية:

وتُعرف العدالة الاجتماعية بأنها الدعم الفردي أو الجماعي المُقدم للأشخاص المحتاجين، فضلًا عن مساعدة الأفراد الذين يعانون من مستوى مادي أو اجتماعي منخفض، كما يُقصد بها محاولة مواجهة الظلم الاجتماعي، من خلال تقديم المساعدة للفقراء، وذوي الاحتياجات الخاصة، والأقليات، والمهاجرين.....إلخ.[75]

وهي قيمة أساسية وهدف مرغوب تسعى إليه المجتمعات الديمقراطية، وتشمل الوصول العادل والمُنصف إلى المؤسسات المجتمعية، والقوانين، والموارد، والفرص، دون

قيود تعسفية ترجع إلى العمر، أو اللون، أو الثقافة، أو الإعاقة الجسدية أو العقلية، أو التعليم، أو الجنس، أو الدخل، أو اللغة، أو الأصل الوطني، أو العرق، أو الدين أو النوع.....إلخ.(٧٦)

ويُقصد بها تمتع أفراد المجتمع بالحقوق المتساوية، وبالامتيازات المتعددة بغض النظر عن العرق أو اللون أو الدين أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، وهي بناء مجتمع خالي من الظلم والتمييز واللامساواة بما يضمن حقوق الفرد، وهي إيتاء كل ذي حق حقه دون المساس بالآخرين، وهي نظام مثالي يتمتع فيه أفراد المجتمع بكافة الحقوق والواجبات، وهي تعاون الأفراد في مجتمع متحد يحصل فيه كل عضو على فرص متساوية كي ينمو ويتعلم ويتطور وفقًا لقدراته.(٧٧)

ويُقصد -أيضًا- بالعدالة الاجتماعية بأنها تحقيق الإنصاف وإعطاء الحق، والوصول إلى التوازن والاستقامة، بما يُسهم في بناء المجتمع.(٧٨)

وهي ضمان حماية الوصول المتساوي للحريات والحقوق والفرص، فضلًا عن إزالة الحواجز التي تعوق الأفراد من المشاركة الديمقراطية، وتعزيز حقوق الإنسان، بالإضافة إلى ضمان الشمولية والتمكين للمحرومين والمهمشين، من خلال تبني سياسات وممارسات تعزز المساواة وتدعم رفاهية الجميع.(٧٩)

ويُلاحظ من التعريفات السابقة تأكيد مفهوم العدالة الاجتماعية على حقوق الأفراد في المجتمع، والعدالة في توزيع الموارد، وضمان الشمولية للفئات المهمشة والمحرومة، وتمكين الأفراد من المشاركة الديمقراطية، وتأمين الوصول العادل للموارد للأفراد كافة بغض النظر عن الدين أو اللون أو العرق أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي....إلخ.

٢- أبعاد العدالة الاجتماعية

ويمكن تناول أبعاد العدالة الاجتماعية على النحو التالي:(٨٠)

أ- التمكين Empowerment ؛ حيث يُركز هذا البُعد على تمكين الأفراد وتزويدهم بالأدوات التي تمكنهم من الدفاع عن أنفسهم، ليصبحوا أعضاءً مشاركين في المجتمع، من خلال استخدم الأنشطة الجماعية لمساعدة الأفراد في العثور على صوتهم، وتطوير مهارات الدفاع عن الذات -على سبيل المثال- مكافحة التنمر من خلال استخدام أنشطة، مثل:

"خطوات الاحترام وهي منهجية للوقاية من التنمر، كما تساعد الطلاب على تطوير الثقة والمهارات اللازمة للتعرف على التنمر ورفضه والإبلاغ عنه في المدرسة.

ب- التكامل بين الثقافات Multicultural Integration؛ حيث يتم مساعدة الأفراد على فهم اختلافات بعضهم البعض ورؤيتهم للعالم المحيط، وتفسير العلاقات من خلال فهم الهوية الثقافية للأفراد واحترامها، ومن ثم تحقيق التكامل الانساني.

ج- الوعي النقدي Critical Consciousness ؛ حيث يساعد الأفراد على فهم ربط التجارب الحياتية بالظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وهنا يتم تفسير المشكلات التي تنشأ في المجتمع والتفاعلات بين أفراد المجتمع على أنها ناتجة عن عدم المساواة الاجتماعية وديناميات الظلم، ومن ثم يتم تطوير مهارات التأمل الذاتي والتفكير النقدي التي تمكن الأفراد من تحديد الهياكل الاجتماعية غير العادلة.

د- التأييد والدعوة Advocacy ؛ حيث تعزيز قدرة الأفراد ليصبحوا نشطاء في مجال العدالة الاجتماعية، ودعمهم في العمل من أجل التغيير الاجتماعي، بحيث يتجاوز التركيز هنا مجرد الوعي والتفكير النقدي ليشمل اتخاذ إجراءات فعّالة تعزز المساواة والعدالة؛ حيث يتم تشجيع الأفراد على استخدام المعارف والمهارات التي اكتسبوها من خلال المجموعة للمشاركة في النشاطات المجتمعية، وتحدي السياسات والهياكل الاجتماعية التي تؤيد الظلم وعدم المساواة -على سبيل المثال- مكافحة التنمر، قد تشمل الأنشطة تنظيم حملات توعية في المدارس أو المجتمعات المحلية، أو العمل مع صانعي السياسات لتطوير برامج وقائية ضد التنمر لتمكين الأفراد ليكونوا قوة فاعلة في المجتمع، وخلق تغييرات إيجابية ومؤثرة.

ويمكن تحليل أبعاد العدالة الاجتماعية وذلك على النحو التالي:(٨١)

(١) **العدالة التوزيعية**، وتشمل العدالة بين الأفراد كافة وتحقيق الأمن الاجتماعي، وحمايتهم من المخاطر الاجتماعية، مثل: البطالة، والشيخوخة، والتمييز....إلخ.

(٢) **العدالة الاتصالية**، وتشمل قضايا المساواة بين الأفراد وواجبات الأفراد تجاه بعضهم البعض.

(٣) **العدالة القانونية**، وتشمل واجبات الفرد تجاه مجتمعه وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب.

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ أن العدالة الاجتماعية تحقق أبعادها من خلال تقليل الفجوة بين الأغنياء والفقراء من خلال التوزيع العادل للموارد دون تمييز، وإرساء مبدأ الحقوق والواجبات، وتعزيز الحوار بين الثقافات، كذلك تنمية الوعي النقدي لدى الأفراد وإدارك العلاقة بين التجارب الحياتية والسياق الاقتصادي والاجتماعي والسياسي لفهم المشكلات المجتمعية.

٣- أسس العدالة الاجتماعية:

وتتمثل أسس العدالة الاجتماعية فيما يلي:(٨٢)

أ- تكافؤ الفرص؛ حيث إتاحة الفرص لجميع الأفراد كل حسب قدراته وإمكاناته، والعمل على تقريب الفجوات بين الأغنياء والفقراء، مع ضمان الفرص التعليمية والاقتصادية للجميع على حد سواء.

ب- التكافل الاجتماعي؛ حيث يُقصد به أن يكون الأفراد في كفالة جماعتهم، وأن يُسهم كل ذي سلطان وقدرة مادية في الحفاظ على البناء الاجتماعي وتماسكه، خاصة أن التكافل الاجتماعي حق من حقوق الانسان ضمنها الإسلام وكافة الشرائع السماوية، وقد يشمل التكافل الاجتماعي تكافل مادي بإنفاق الغني على الفقير، وتكافل معنوي كالنصيحة، والود، والارشاد....إلخ.

ج- المساواة، وهي أحد وسائل تحقيق العدالة ويُقصد بها أن يكون الأفراد متساوون أمام القانون، وفي الحصول على الخدمات، ولكن المساواة هنا ليست مساواة مطلقة بل مرتبطة بالامكانات والظروف المحيطة بالأفراد، ولكن إذا تشابهت الظروف والقدرات وجبت المساواة.

د- تلبية الحاجات الأساسية، فلكل إنسان حاجات أولية لاستمرارية بقائه ونموه في الحياه كالمأكل والمسكن والملبس....إلخ، وكذلك عليه مجموعة من الواجبات تقتضيها المواطنة، ومن ثم فإن الإخلال بحاجات الفرد الأساسية والتي هي ركنا أساسيا للعدالة الاجتماعية تؤثر على انتماء الفرد وولاءه للمجتمع.

ومما سبق يُلاحظ تأكيد أسس العدالة الاجتماعية على المساواة أمام القانون دون تمييز، وإرساء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع، وتلبية الاحتياجات الأساسية لاستكمال التنمية الشاملة للفرد، فضلًا عن تحقيق التكافل المادي والمعنوي للافراد كافة.

ثالثًا: القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

وسوف يتناول البحث هذا المحور على النحو التالي:

١- مفهوم القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

يُقصد بالقيادة المدرسية القائمة على العدالة الاجتماعية بقدرة المدير على تعزيز الشمولية والمساواة لجميع الطلاب، فضلًا عن إرساء قيم العدالة في الحقوق والواجبات بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتُعرف -أيضًا- بدور مدير المدرسة في القضاء على التفاوتات غير العادلة في عدد من المجالات عبر المدرسة، وحرص مدير المدرسة على توزيع الموارد (العدالة التوزيعية)، والمشاركة في اتخاذ القرار (العدالة التشاركية)، والاحترام للهوية والمعتقدات (العدالة الثقافية)، وإتاحة الفرص للتعلم والتنمية الشخصية (العدالة التنموية)، فضلًا عن مشاركة العاملين في صناعة القرار المدرسي والحصول على صوت متساوٍ داخل مجتمع المدرسة، والشعور بالتقدير والاحترام، وكذلك الشعور بالانتماء. ...إلخ.(83)

ويُمكن تعريف القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بأنها القيادة التي تلعب دورًا كبيرًا في خلق مناخ تعليمي يوفر لجميع الطلاب فرصًا متساوية بغض النظر عن العرق أو الطبقة أو الجنس أو القدرة الجسدية أو الإعاقة أو التوجه الجنسي أو الخصائص الأخرى التي قد تؤدي إلى التهميش.(٨٤) كذلك هي القيادة التي تُسهم في تقليل أو القضاء على التفاوتات غير العادلة في شتى مجالات المدرسة؛ حيث العدالة بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة.(٨٥)

وهي القيادة التي تعمل على تحسين مستوى تعلم الطلاب والوصول بهم إلى أعلى درجات الجودة في التعليم، من خلال تحقيق العدالة في توزيع الموارد المادية والبشرية

بإنصاف، فضلًا عن تحقيق رضا العاملين من خلال دعمها للجميع دون تفرقة أو محاباة، وهي القيادة المدرسية القادرة على تحقيق التعاون بين أطراف المدرسة كافة، مثل: المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والمعلمين، الذين يسعون جميعًا لنجاح الطلاب فضلًا عن تنسيق جهودهم وتفعيل قواهم الفردية. وبعبارة أخرى، يُدير مدير المدرسة عملية تعاونية لتحويل المدرسة إلى بيئة عادلة ومحفزة للعمل والتعلم. (٨٦) وتعرف القيادة من أجل العدالة الاجتماعية بأنها ممارسات قيادية تتبنى التنوع، وتعزز الشمولية، وتُعيد تشكيل العلاقات بين المدارس والمجتمعات.(٨٧)

كذلك تُعرف القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بأنها النهج القيادي الذي يعمل من خلاله قادة المدارس على تعزيز قيم العدالة والمساواة والشمول في كل جانب من جوانب المدرسة، وهي القيادة القادرة على فهم الاحتياجات الطلابية وتقييمها ووضع الاستراتيجيات المناسبة لها، كما هي القيادة التي تضمن التوزيع العادل للموارد التعليمية، ومكافحة التمييز ووضع سياسات للتنوع والشمول، وتقديم الدعم للفئات المحرومة، وتحسين المناخ المدرسي، ومن ثم تمكين كل طالب من تحقيق إمكاناته وفقًا لأسس العدالة الاجتماعية.(٨٨)

وفي ضوء التعريفات السابقة يُلاحظ أن القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية تركز على تعزيز قيم العدالة والمساواة وتحقيق الشمول في البيئة المدرسية، وإتاحة الفرص التعليمية المتميز لكل الطلاب دون تمييز، فضلًا عن تحقيق العدالة التنظيمية داخل المجتمع المدرسي بين جميع العاملين، وتحقيق التعاون بين المدرسة وأطراف المجتمع المحلي، وتمكين الطلاب والعاملين من المشاركة الديمقراطية، فضلًا عن تكوين بيئة مدرسية إيجابية داعمة للعمل المدرسي.

٢- أهمية القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

للقيادة المدرسية من أجل العدالة أهمية كبيرة في تحقيق التميز النوعي للمدرسة، والارتقاء بكافة العاملين، وتحقيق الشعور بالرضا والانتماء، ولعل أهميتها تتمثل فيما يلي:

أ- تقليل حدة الصراع بين العاملين سواء كان صراع فردي أو جماعي؛ مما يؤثر في زيادة إنتاجية العاملين.

ب- تزيد من انتماء العاملين للمؤسسة، حيث تساعد على تحقيق الثقة والرضا الوظيفي لدى العاملين عند الشعول بالمساواة.

ج- توفير نظام فعال للمتابعة والرقابة والتوجيه وكذلك التغذية الراجعة، كي يستطيع القائد المدرسي إرساء قيم المساواة والعدالة.

د- تحقيق التفاعل الايجابي بين القائد المدرسي والعاملين، فضلًا عن سيادة الثقافة الايجابية بين العاملين.

ه- زيادة الدافعية لدى العاملين في المدرسة، وتعزيز العمل الجماعي، فضلًا عن تقدير مشاعر العاملين.

كما تُسهم القيادة المدرسية الموجهة نحو العدالة الاجتماعية إلى تحقيق المزيد من التطور الأكاديمي للطلاب، وتقديم الدعم النفسي اللازم لهم، بالإضافة إلى حفز المعلمين وتشجيعهم على زيادة الإنتاجية، وزيادة الولاء التنظيمي للمدرسة، وتقليل معدل الدوران الوظيفي، وتعزيز مبادئ الديمقراطية والعدالة.(٨٩)

وتأتي أهمية القيادة المدرسية نحو العدالة الاجتماعية في ظل تدني مستويات القراءة والكتابة لدى الطلاب في عدد كبير من دول العالم، نتيجة الفقر والتهميش الاجتماعي....إلخ، قد تصل نسبتهم إلى ٣٠٠ مليون بحلول عام ٢٠٣٠م، وافتقار العديد من المدارس للتجهيزات والموارد المادية والبشرية اللازمة....إلخ في العدد من دول أفريقيا وأمريكا اللاتينية والكاريبي ووسط وجنوب آسيا، فضلًا عن قلة المدارس التي توفر المرافق اللازمة لذوي الاعاقة، وضعف المهارات الرقمية.(٩٠)

ويتضح مما سبق أن القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية؛ حيث تُسهم في الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلاب دون تمييز، وتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين وزيادة إنتاجيتهم، فضلًا عن تعزيز قيم الإنصاف والعدالة والمساواة.

٣- مبادئ القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

ويمكن تحديد مبادئ القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية، وذلك على النحو التالي:(٩١)

أ- **التعددية Pluralism** وتتمثل في قدرة مدير المدرسة على التعامل مع جميع الفئات الطلابية بقدر من المساواة بغض النظر عن معتقداتهم الدينية أو العرقية، أو الاقتصادية أو الاجتماعية....إلخ.

ب- الانصاف Fairness، بحيث يتعامل المدير بقدر من العدالة مع أعضاء المجتمع المدرسي كافة دون تفرقة، وتقديم الدعم لجميع الطلاب الذين يواجهون صعوبات في الوصول إلى تعليم جيد.

ج- المشاركة Participation ، بحيث يحرص مديرو المدارس على مشاركة أعضاء المجتمع المحلي وأولياء الأمور والطلاب والمعلمين في صناعة القرار المدرسي.

د- التقدير واحترام الآخرين Appreciation and Respect ؛ حيث يؤكد مديرو المدارس على احترام آراء الآخرين وتقديرهم.

ه- عدالة توزيع الموارد Equitable Distribution of Resources ؛ حيث يحرص مديرو المدارس على توزيع الموارد المادية بشكل عادل ومُنصف على المدرسة، وكذلك في توزيعه للمهام والواجبات، والموارد البشرية على الفصول كمًا وكيفًا...إلخ.

بالإضافة إلى ما سبق فإن **الوعي النقدي** أحد المبادئ الرئيسة للعدالة الاجتماعية، بحيث يكون قادة المدارس قادرين على تحليل القضايا الاجتماعية والثقافية ومدى تأثيرها على المجتمع المدرسي، وفهم البنى الاجتماعية، وكذلك إدراك الديناميات الاجتماعية- العرق، الجنس، اللغة، المستوى الاجتماعي، الدين- وتأثيرها على المدرسة والمهارات العملية باعتبارهما من أهم الأبعاد الرئيسة لإعداد القادة من أجل العدالة الاجتماعية.(٩٢)

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أهمية الأسس التي ترتكز عليها القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية؛ بحيث توجه القائد المدرسي نحو فهم الاختلافات الثقافية وغيرها بين

الأفراد، وإرساء قيمة الإنصاف بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة، وتشجيعهم على المشاركة في القضايا المدرسية، وفهم ديناميات الوعي النقدي في العلاقة بين السياسات المدرسية والسياق المجتمع.

٤- أبعاد القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

وتقوم القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية على مجموعة من الأبعاد، وتتمثل فيما يلي:(٩٣)

أ- التواصل Communicative؛ حيث تؤكد القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية على العلاقات والاتصالات المبنية على أسس أخلاقية، وتعزيز الثقافة الحوارية من خلال إنشاء ثقافة تواصلية داخل المدرسة وخارجها.

ب- المشاركة الفعالة Active Participation؛ حيث تؤكد القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية على أهمية مشاركة الطلاب والعاملين داخل المدرسة وأصحاب المصلحة خارج المدرسة بحيث يكون لهم دور مؤثر في القرارات التي تتعلق بمصالحهم، من خلال تكوين مناخ إيجابي يعزز تلك المشاركة، وهذا يعني العمل مع المجتمع بدلاً من العمل على المجتمع.

ج- المساواة الاجتماعية Social Equality؛ حيث تؤكد القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية على السياسات الشاملة بحيث تتحقق العدالة والانصاف بين الأفراد كافة بغض النظر عن المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، وضمان عدم التمييز، وتقليل الفجوة بين الطلاب في المدرسة، فضلًا عن العدالة في توزيع الموارد المدرسية.

د- الدمج Inclusion؛ حيث يشير الدمج هنا إلى دور القيادة المدرسية في إزالة الحواجز الثقافية والإجرائية والتوزيعية التي تعوق قبول الفروق المبنية على الإعاقة، أو الاحتياجات الخاصة، أو العرق، أو اللون، أو الجنس....إلخ، ومن ثم خلق بيئة مدرسية متنوعة وشاملة.

ه- تكافؤ الفرص Equal opportunity؛ حيث يمكن القول إن تكافؤ الفرص جوهر العدالة الاجتماعية، وفي هذا الصدد نؤكد على دور القيادة المدرسية في اتباع السياسات

والإجراءات التي تعالج احتياجات كل فرد، فضلًا عن الاختلافات في النمو المعرفي، العاطفي، والانفعالي لكل فرد؛ حيث يختلف الأفراد في قدراتهم، ودوافعهم، ومهاراتهم.

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ أن القيادة المدرسية ترتكز على عدة أبعاد أهمها الثقافة الحوارية وتعزيز الاتصال المبني على أسس أخلاقية، وإزالة الحواجز أمام الفئات التي تعوق أدائهم كاللون والجنس والعرق...إلخ، فضلًا عن تبني سياسات العدل والانصاف للفئات كافة دون تمييز، وارتكازها على جوهر العدالة الاجتماعية وهي تكافؤ الفرص التعليمية للطلاب جميعًا.

٥- تحديات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

تُؤدي القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية دورًا رئيسًا في تعزيز الفئات المحرومة والمهمشة، وتقليل الفروق بين أعضاء المجتمع المدرسي لأهمية ذلك في تفعيل الدافعية لدى الطلاب والمعلمين، وتحقيق الانضباط المدرسي، وزيادة كفاءة المدرسة وفعاليتها، ولعل أهم التحديات التي تواجه القيادة المدرسية تتمثل فيما يلي: (٩٤)

أ- التحدي الأول: يتمثل في تعزيز النمو الأكاديمي والاجتماعي العاطفي لجميع الطلاب؛ حيث هم المسؤولون عن تحسين النتائج التعليمية، وتحقيق الرفاهية.

ب- التحدي الثاني: يتمثل في حجم التفرقة والاستبعاد الاجتماعي للفئات المحرومة والمهمشة، وهي مشكلة تتكرر في المدارس التي بها طلاب من أعراق مختلفة كذلك الطلاب من ذوي الدخل المنخفض، والطلاب ذوي الإعاقات، والطلاب الذين لا يتحدثون لغة البلاد الرئيسية يتم تفرقتهم في النظام التعليمي.

ج- التحدي الثالث: يتمثل في تطوير بيئة تعليمية تتيح قبول الاختلافات واحترامها؛ حيث تؤثر الممارسات غير العادلة التي يتعرض لها الطلاب بسبب هويتهم سلبًا على الحضور، والإنجازات، وخطط الطلاب لمتابعة التعليم العالي، مما يضر بقدرتهم على الاندماج في المجتمع.

كما تواجه القيادة المدرسية العديد من التحديات والمعوقات التي تحد من فرص المساواة والعدالة والانصاف، ومن أهمها قدرة المدارس وسياقها التعليمي في تكيفها مع السياقات الاقتصادية والاجتماعية المتغيرة في القرن الحادي والعشرين، مما تتسبب في زيادة الفجوة في الدخل، وتزايد تنوع الطلاب، وتوسع التكنولوجيا، وتزايد المنافسة -**وعلى سبيل المثال لا الحصر**- فيما يتعلق بالشمول، تظهر بيانات PISA لعام ٢٠١٦م أن هناك الكثير مما يجب القيام به من أجل تعزيز المهارات الأساسية؛ حيث إن واحدًا من بين كل خمسة طلاب بعمر ١٥ عامًا في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية لم يحققوا الحد الأدنى من الكفاءة، ومن حيث العدالة فإن الطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المحرومة أو من خلفيات مهاجرة يواجهون مخاطر أكبر في تحقيق أداء منخفض، وتشير نتائج PISA لعام ٢٠١٥م إلى أن الطالب البالغ من العمر ١٥ عامًا والذي ينتمي إلى خلفية محرومة اجتماعيًا واقتصاديًا، من المحتمل أن يكون أداؤه ضعيفًا بمقدار ٢,٨ مرة مقارنة بمتوسط الأداء في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، بالإضافة إلى قضية أخرى تتعلق بتوزيع الطلاب على المدارس حيث يتم توزيع الطلاب على المدارس سواء كانت ميسورة أو محرومة وفقًا لمتوسط الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب خاصة أن الدول التي تمتلك مدارس أكثر اختلاطًا تتمتع بتوزيع أكثر توازنًا للطلاب عبر جميع أنواع المدارس، مما يعني انخفاض الفصل الاجتماعي والاقتصادي، أما في الدول التي تعاني من مستوى عالٍ من الاستبعاد الاجتماعي، فإن الطلاب المحرومين يتواجدون بشكل كبير في المدارس المحرومة، كما حقق الطلاب الذين ينتمون لمستويات اقتصادية واجتماعية مرتفع درجات أعلى في الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات الثالث ٢٠٠٧م TIMSS بفارق ٥٠ نقطة عن المستويات الاقل كما سجل الطلاب الذين يرتادون مدارس أكثر رفاهية اجتماعيًا واقتصاديًا درجات أعلى بـ١٠٤ نقاط في العلوم مقارنةً بالطلاب الذين يرتادون مدارس أقل رفاهية اجتماعيًا واقتصاديًا، كما أن المدارس التي تضم نسبة أعلى من الطلاب المحرومين تواجه مشكلات اجتماعية واقتصادية أكبر قد تعيق التعلم، وارتفاع نسبة البطالة، والمعاناة

من مشكلات صحية أكبر، ونسب جريمة أعلى، وهجرة الشباب المؤهلين بشكل أفضل يمكن أن تُسهم جميعها في انخفاض التحصيل التعليمي، بالإضافة إلى افتقار المدارس المحرومة إلى القدرة الداخلية أو الدعم للتحسين.(٩٥)

٦- سبل التغلب على تحديات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

وتتمثل سبل التغلب على هذه التحديات فيما يلي:(٩٦)

أ- تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط:

يساعد تعزيز العلاقة بين القيادة المدرسية وأولياء الأمور والمجتمع المحيط في تحسين تعلم الطلاب في المدارس المحرومة، من خلال إيجاد طرق للتعاون مع المنظمات المجتمعية لسد الفجوات في فرص التعليم حتى يتمكن جميع الطلاب من الوصول إلى إمكاناتهم، مثل: الأنشطة اللاصفية، وفتح المدارس للمجتمعات، وإشراك أولياء الأمور في أنشطة محددة، وتحسين استراتيجيات التواصل معهم لتنسيق الجهود بين المدرسة وأولياء الأمور، كما تستهدف الاستراتيجيات الأكثر فعالية أولياء الأمور الذين يصعب الوصول إليهم، وتعمل على تحديد وتشجيع الأفراد من نفس المجتمعات لتوجيه الطلاب.

ب- تحديد استراتيجيات تعليمية مخصصة في الفصول الدراسية بناءً على البيانات:

تهتم القيادة المدرسية بتحسين التعلم في الفصول الدراسية، من خلال توجيه المعلمين ليكون **التعليم المتمركز حول الطالب،** فضلًا على تدريب المعلمين على استخدام أدوات تشخيصية وتقييمات تكوينية وختامية لمراقبة تقدم الطلاب والتأكد من اكتسابهم للمعارف بشكل جيد، كما إن تشجيع استخدام أنظمة المعلومات البيانية لتشخيص المدرسة، وخاصة لتحديد الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم والعوامل التي تعيق التعلم يمكن أن يساعد أيضًا في مراقبة الفشل ومنعه.

ج- تكوين بيئة مدرسية داعمة للتعلم:

يمكن للقيادة المدرسية تعزيز المناخ المدرسي الايجابي؛ حيث يتسم بتوقعات عالية لجميع الطلاب في المدارس المحرومة والفصول الدراسية، كما تواجه المدارس والطلاب المحرومين غالبًا توقعات أكاديمية أقل، بينما تشير الأدلة إلى أن رفع التوقعات يمكن أن

يُحدث فرقًا للطلاب ذوي الأداء الضعيف، فضلًا عن اهتمام القيادة المدرسية بتطوير علاقات إيجابية بين المعلم والطالب وبين الأقران.

د- استراتيجيات جذب الكوادر عالية الجودة في المدارس المحرومة:

يُعد جذب ودعم الكوادر عالية الجودة للمدارس المحرومة أمرًا بالغ الأهمية لدعم هذه المدارس؛ حيث غالبًا لا يتم اختيار قادة المدارس والمعلمين بشكل جيد، أو إعدادهم، أو دعمهم للقيام بأدوارهم في تحقيق العدالة الاجتماعية، ومن ثم ضرورة توفير برامج إعداد لقادة المدارس والمعلمين للتعامل مع تحديات هذه المدارس، وتطوير برامج الإرشاد والتوجيه وعمليات الاستقبال وشبكات الاتصال لدعم القادة والمعلمين بشكل أكبر لتحقيق تغيير دائم، فضلًا عن توفير ظروف عمل جيدة ودعم منهجي ومادي مناسب.

ه- توفير القيادة المدرسية المناسبة لتحقيق العدالة:

إن دعم العدالة وتحسين أداء المدارس ذات المستوى المنخفض، والمدارس المحرومة يعالج كل من بعدي العدالة، والشمولية، من خلال ضمان أن تكون قيادة هذه المدارس قادرة على تقديم تعليم عالي الجودة، وتحقيق مبدأ الإنصاف، ويُعد تصميم استراتيجيات لتعزيز قدرة المدارس المحرومة على التحسين تحديًا وفرصًة لتحسين نظام التعليم ككل، وقد أظهرت مجموعة من السياسات والممارسات نتائج إيجابية في الإصلاحات التي تقودها القيادة المدرسية نحو العدالة – على سبيل المثال- **"تحدي لندن"** والذي استثمر في القيادة لتعزيز المدارس المتعثرة في لندن، ومن ثم تحقيق نتائج إيجابية، وكذلك سياسة تحقيق العدالة في الفرص التعليمية في المدارس بأيرلندا، فهي سياسة وطنية للشمولية حيث حددت نظامًا لتحديد المدارس المحرومة وصممت برنامج دعم المعلمين بموارد إضافية. وقد حققت نتائج إيجابية، -وأيضًا- تقديم صيغ تمويل إضافية للقادة في المدارس المحرومة كما هو الحال في هولندا وتشيلي.

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أهمية تنوع الأساليب والآليات التي تعتمد عليها القيادة المدرسية لمواجهة تحديات العدالة الاجتماعية؛ حيث تعتمد على توطيد الاتصال مع المجتمع

المحلي والمجتمع المدرسي، وتوجيه المعلمين في استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر مرونة لمواجهة التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي داخل الفصول، فضلًا عن إعداد برامج تدريبية للمعلمين والمديرين ليكونوا أكثر استعدادًا لمواجهة قضايا العدالة الاجتماعية في المدرسة.

٧- سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

ويمكن تناول ذلك بشئ من التفصيل على النحو التالي:

أ- سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية:

تؤكد الاتفاقيات الدولية على حق الطلاب في الحصول على تعليم عالي الجودة، وضمان التعليم الجيد الشامل والمُنصف، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع؛ حيث أكد التقرير الاجتماعي العالمي الصادر عن الأمم المتحدة على أهمية حصول الجميع على التعليم الجيد وتعزيز التنمية الشاملة، خاصَّة أن التعليم العادل والشامل أمر مرغوب فيه ولكل فرد حق إنساني في الحصول على التعليم، فضلًا عن تنمية قدراتهم والمشاركة الكاملة في المجتمع، وعلى سبيل المثال أكد إعلان التعليم سبرينغز (مبارنتوي) The Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration أن جميع الحكومات الأسترالية تعمل على دعم القيادة المدرسية لتزويد جميع الطلاب في أستراليا للوصول إلى تعليم عالي الجودة وشامل وخالي من أي شكل من أشكال التمييز، فضلًا عن المساواة في الحصول على الخدمات التعليمية بين الطلاب كافة وفقًا لقدراتهم واحتياجاتهم، فضلاً عن إتاحة الفرصة الكاملة للطلاب لتطوير أنفسهم دون أن تمنعهم الصعوبات الاقتصادية تأكيدًا لتكافؤ الفرص التعليمية. (٩٧)

وتحرص القيادة المدرسية اتباع سياسات ناجحة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب في المدرسة، وذلك لتحقيق المساواة والعدالة؛ مما يُسهم في تعظيم إنتاجية الطلاب، وتحسين نواتج التعلم المدرسية، وفي السنوات الأخيرة أكدت العديد من الدراسات حول العدالة الاجتماعية على دور القيادة المدرسية في توفير فرصًا متساوية ومعاملة متساوية لجميع الطلاب دون أي تمييز أو تحيز على الإطلاق، كما تُعد المدرسة أيضًا وسيلة لتعزيز

العدالة الاجتماعية في العالم خارج المدرسة، حيث يُمكن للمدرسة أن تُسهم في توجيه خريجيها إلى المجالات الأكاديمية والاجتماعية التي تناسب مواهبهم وطموحاتهم، بغض النظر عن خلفياتهم العائلية أو الاجتماعية أو الوضع المالي. (٩٨)

وتُؤدي القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية دورًا مهمًا في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب داخل المدرسة، من حيث مراعاة **سياسة التوازن** في كثافة الفصول داخل المدرسة، وكذلك في توفير البنى المادية اللازمة داخل كل فصل بشكل عادل ومساوي للجميع، ومراعاة توزيع المعلمين الأكفاء على الفصول كافة بالمدرسة، فضلًا عن تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة التعليمية على حد سواء ومتابعتهم، كما يحرص مديرو المدارس على تبني **سياسات مدرسية شاملة وتكاملية** للطلاب المحرومين والمهمشين والاعتماد على **سياسة تشاركية** من خلال إعداد الطلاب للحياة الديمقراطية، فضلًا عن دعم الطلاب المحرومين لضمان وصولهم إلى ممارسات تعليمية ذات جودة وضمان النجاح الأكاديمي لجميع الطلاب. (٩٩)

ومن أهم السياسات التي تعتمد عليها القيادة المدرسية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتحسين مستوى الانجاز الأكاديمي لدى الطلاب تبني **سياسات المراقبة والمتابعة والتقييم**؛ حيث متابعة ممارسات المعلمين داخل الفصول الدراسية وإجراءات التعليم، وحماية المعلمين من المعوقات والمشتتات الداخلية والخارجية؛ حيث إن سلوك القيادة المدرسية يؤثر تأثير إيجابيًا على تحصيل الطلاب، من خلال توفير الموارد المطلوبة، ومراقبة أداء المعلمين وتقييمهم ومدى تفاعلهم مع جميع الطلاب.(١٠٠)

كذلك من السياسات التي تدعمها القيادة المدرسية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية **سياسات إصلاح المناهج الدراسية** لمواجهة التباينات المادية والاجتماعية والثقافية، ومن ثم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلاب كافة، لذا فإن سياسات القيادة نحو إصلاح المناهج موجهة نحو تضمين المناهج قضايا اجتماعية متنوعة بحيث تعكس الأقليات والأثنيات العرقية المختلفة، كذلك تضمين قضايا الظلم الاجتماعي ومناقشتها مع الطلاب،

والتأكيد على التدريس التفاعلي والشامل.(١٠١) والاعتماد على **التعلم النشط**، حيث استخدام أساليب تعليمية تشجع على المشاركة الفعالة للطلاب، وتعزز من قدرتهم على التفكير النقدي واتخاذ مواقف حول قضايا العدالة الاجتماعية، وكذلك سياسات **التعلم المتمحور حول الطالب**، حيث تصميم الدروس بحيث تأخذ في الاعتبار احتياجات وتوجهات كل طالب، مع التركيز على تقديم دعم إضافي للطلاب الأكثر تهميشاً وأيضًا سياسات **تطوير المعلمين**؛ بحيث يتم تقديم تدريب مستمر للمعلمين حول كيفية التعامل مع القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الفصول الدراسية، بما في ذلك تدريبهم على طرق تدريس تراعي العدالة الاجتماعية، وتشجيع المعلمين على ممارسة التفكير النقدي حول دورهم في تعزيز أو تقويض العدالة الاجتماعية في التعليم وفيما يتعلق **بسياسات التقييم والاختبارات**؛ حيث تطوير أدوات تقييم تعكس بشكل عادل أداء جميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم، وتجنب الاختبارات التي قد تكون متحيزة ضد بعض المجموعات والاعتماد على التقييم المستمر والمتنوع بدلاً من الاعتماد فقط على الامتحانات النهائية التقليدية، بما يسمح بتقييم شامل لأداء الطالب وعلى مستوى **السياسات المجتمعية الشاملة**؛ حيث التفاعل مع المجتمع، وتشجيع المدارس على التفاعل مع المجتمعات المحلية والعمل على تحديد ومعالجة المشاكل الاجتماعية التي تؤثر على الطلاب، وكذلك **سياسات مناهضة التمييز**؛ حيث تطوير سياسات مدرسية واضحة لمنع ومكافحة أي شكل من أشكال التمييز أو الظلم داخل المدرسة، وأيضًا **سياسات التطوير المهني**؛ حيث توفير دورات تعليمية للقادة التربويين والمعلمين حول كيفية دمج العدالة الاجتماعية في المناهج الدراسية وكيفية تعزيز بيئة تعليمية عادلة وشاملة.(١٠٢)

ومن ثم بتطبيق هذه السياسات، تؤدي القيادة المدرسية إلى توفير بيئة تعليمية عادلة تشمل جميع الطلاب، وتحفزهم على التفكير في العدالة الاجتماعية والعمل على تحقيقها في مجتمعاتهم، فضلًا عن ضمان تكافؤ الفرص التعليمية.

بالإضافة إلى ما سبق تؤدي سياسات القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي دورًا رئيسًا لتحسين التعلم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي للطلاب المحرومين والمهمشين،

بالإضافة إلى دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ليكونوا على قدم المساواة مع أقرانهم في فرصتهم للحصول على خدمة تعليمية متميزة.(١٠٣)

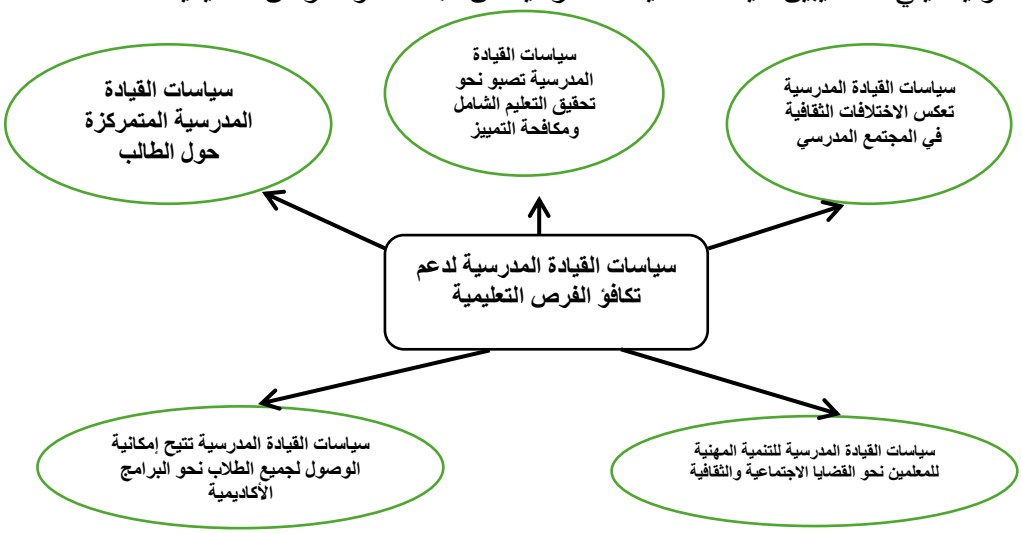
كما تُسهم سياسات القيادة المدرسية الداعمة لتكافؤ الفرص التعليمية في تحقيق المساواة في المدارس الفقيرة والمحرومة، خاصَّة أن حياة الأطفال ورفاهيتهم تعتمد بشكل كبير على جودة تعليمهم، كما أن القيادة المدرسية تُسهم في تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب من خلال إكسابهم المعارف والمهارات لمواصلة حياتهم، سواء في مرحلة التعليم قبل الجامعي أو في العمل، فضلًا عن تشكيل المجتمعات، كما أن مساهمة القيادة المدرسية في تخصيص الموارد بقدر من المساواة يدعم النمو والرفاهية، ومن ثم يأتي دور سياسات القيادة المدرسية في علاج أوجه التفاوت بين هذه الفئات وذلك لتحقيق الرفاهية والتماسك الاجتماعي، كما تُسهم سياسات القيادة المدرسية-أيضًا- في تحقيق العلاقة الإيجابية بين المساواة وجودة التعليم للطلاب، حيث يتمكن الطلاب من تحقيق مستويات عالية من الإنجاز، بغض النظر عن خلفياتهم، وقد حققت مجموعة من الدول، مثل : اليابان وفنلندا وكندا وإستونيا وكوريا درجة عالية من المساواة والجودة في التعليم، وذلك وفقًا لمشروع تقييم الطلاب الدوليين (PISA) ونجحت في تحفيف حدة الفقر، والأصل العرقي والنوع على نتائج التحصيل، واستطاعت سياسات القيادة المدرسية في هذا الصدد من تقليل الفوارق في النتائج التعليمية.(١٠٤)

كما تسهم سياسات القيادة المدرسية في هذا الشأن في رفع مستوى إنجاز كل طالب، وسد الفجوة بين أداء الطلاب ذو المستوى الأعلى والأدنى، والقضاء على التفاوت بين المجموعات سواء كان نتيجة استبعاد بعض الطلاب أو حرمانهم من الفرص التعليمية بناءً على نقصهم في المعرفة الأساسية، أو نقص المهارات الاجتماعية اللازمة للمشاركة الكاملة؛ حيث لا يتلقى الطلاب المهمشون التعليم الذي يستحقونه إلا إذا تم اتخاذ خطوات مدروسة لتغيير سياسات وممارسات المدرسة بشكل واعٍ نحو منظور العدالة الاجتماعية والمساواة بما

يضمن سياق العدالة التعليمية في اتخاذ القرارات، ومن ثم الوصول المتساوي للمشاركة في المدرسة والوصول إلى تعليم عالي الجودة.(١٠٥)

وعلى مستوى الدول المعاصرة في هذا الصدد تعاون كل من الحزب الليبرالي والحزب الوطني الأسترالي وحزب العمالي الأسترالي بتنفيذ إصلاحات تعليمية لتعزيز نتائج التعليم للطلاب، والكثير منها كان موجهاً نحو بذل المزيد من العدالة الاجتماعية لدى قادة المدارس، ونفذت الحكومات الأسترالية العديد من الاصلاحات التعليمية شأنها شأن الدول الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) ، وذلك لتعظيم نتائج التعليم للطلاب، من خلال العدالة الاجتماعية لدى قادة المدارس، حيث يهتم قادة المدارس العامة في أستراليا بتحقيق المساواة بين جميع الطلاب دون تفرقة، وتلبية احتياجاتهم، ودعم المعلمين على المستوبين المهني والانساني.(١٠٦)

ومن ثم أكدت الحكومة الأسترالية على توفير تعلم ذات جودة عالية لجميع الطلاب دون تفرقة، والتغلب على معوقات تعوق الطلاب عن تميزهم الأكاديمي، كما يؤدي قادة المدارس في أستراليا دورًا رئيسًا في دعم مشاركة الطلاب، وتوزيع الموارد المادية بشكل عادل، وفيما يلي شكل يبين سياسات القيادة المدرسية من أجل تكافؤ الفرص التعليمية:(١٠٧)



شكل رقم (١) سياسات القيادة المدرسية الداعمة لتكافؤ الفرص التعليمية- إعداد الباحث

ويُلاحظ من الشكل السابق تأكيد سياسات القيادة المدرسية على تكافؤ الفرص التعليمية للطلاب، من خلال إتاحة فرص الوصول لتعليم عالي الجودة لكل الطلاب، وإضافة قضايا في المناهج الدراسية تلبي الاختلافات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية...إلخ، ودعم التنمية المهنية للمعلمين لموائمة هذه التغيرات، واتباع استراتيجيات تعليمية تسمح بتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية دون تمييز، والاعتماد على التعليم المتمركز حول الطالب.

ب- سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية.

تُؤدي سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي دورًا حاسمًا في تعزيز المساواة والإنصاف في المدارس وضمان تحقيق المساواة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، والحرص على حصول الطلاب على تعليم عالي الجودة بغض النظر عن خلفياتهم، كما يتحمل مديرو المدارس مسؤولية خلق بيئات شاملة يشعر فيها الطلاب بالتقدير والاحترام وتلبية احتياجاتهم الفردية من خلال تنفيذ السياسات والممارسات التي تعالج التفاوتات بين الطلاب، فضلًا عن دور مديري المدارس في بناء مجتمع عادل ومتساو، من خلال معاملة أعضاء المجتمع المدرسي بنفس الطريقة أو ضمان فرص متساوية بغض النظر عن الخصائص الفردية، ويعتبر مديرو المدارس قادة ميدانيين للمعلمين والطلاب؛ حيث يسعى القادة المدرسيون إلى تحقيق مبادرات العدالة الاجتماعية، ومن ثم توفير تعليم عادل لجميع الطلاب، كما يحرص قادة المدارس التعاون مع المعلمين والإداريين وأولياء الأمور لتعزيز استراتيجيات الانصاف والمساواة، ومن ثم تكوين بيئة مدرسية ملبية لطموحات العاملين، ويعمل مديرو المدارس على تحقيق المساواة من خلال تعزيز التعليم الجيد للجميع، وتحقيق التعليم الشامل، ودمج الطلاب المتنوعين. (١٠٨)

وتُشير الأدبيات إلى أهمية سياسات القيادة المدرسية نحو العدالة التنظيمية في إرساء قيم العدل والمساواة داخل المدرسة وجدواها لكل فئات المجتمع المدرسي لما لها من مردود إيجابي وتأثير فعال؛ حيث يقوم المدير بتقدير الذات لدى المتعلمين وخاصة الطلاب المهمشين، وتحقيق المساواة في الفرص التعليمية، وتحقيق المساواة في الحقوق والواجبات

لدى المعلمين، مما يخلق شعور بالرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة، وكذلك إقامة علاقات متوازنة مع جميع العاملين، وترسيخ المبادئ الانسانية في التعامل معهم.....إلخ.(١٠٩)

كما أكدت العديد من الأبحاث التي تم إجرائها في أوروبا وأمريكا الشمالية على الدور الفعال للقيادة المدرسية في توجيه العاملين كافة على نحو يتسم بالعدالة بينهم وكذلك دعم الطلاب؛ حيث يُعد قائد المدرسة هو الشخص الذي يُخطط ويُشرف على تطوير البرامج، ويوزع الموارد داخل المدرسة، فضلًا عن دوره في متابعة أداء المعلمين والاداريين والطلاب من خلال تشجيعهم وتوجيههم لتحقيق أهداف المدرسة، كما يشجعون المنظمات المحلية على التعاون مع المدرسة، ويتعاونون أيضًا مع العائلات والمنظمات التجارية.(١١٠)

ومن ثم فإن القيادة المدرسية تتحمل المسئولية لضمان تحقيق بيئة تتسم بالعدل والإنصاف، وتأثيرها في تحقيق أعلى المستويات للطلاب، وبناء بيئة تعليمية شاملة، وتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، من خلال التزامهم بالعدالة، كما يمكن للقيادة المدرسية المساهمة في خلق مجتمع تعليمي عادل وشامل يعزز من فرص النجاح لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.

كما تؤدي القيادة المدرسية دورًا مهمًا نحو إرساء مبدأ الثواب والعقاب بين العاملين، وتحقيق العدالة والمساواة في المكافأت والحوافز عند الأداء الجيد، وكذلك العدالة والمساواة في توزيع المهام والواجبات بين العاملين؛ مما يؤثر بالإيجاب على إنتاجية المؤسسة ككل والرضا الوظيفي للعاملين وتحقيق الثقة التنظيمية لديهم...إلخ. (١١١)

بالإضافة إلى ما سبق تؤكد سياسات القيادة المدرسية نحو العدالة التنظيمية على توفير فرصًا متساوية لجميع الطلاب؛ من حيث توزيع الموارد التكنولوجية والأدوات التعليمية على الجميع دون تمييز بغض النظر عن العرق أو الجنس أو الدين أو الأصل القومي أو القدرة أو الإعاقة أو التوجه الجنسي أو العمر أو أي خصائص أخرى قد تؤدي إلى التهميش لذلك، ومن ثم فهي القيادة التي تعزز ممارسات التعلم والمساءلة الناجحة والعادلة والمسؤولة اجتماعيًا لجميع الطلاب لرفع الإنجازات الأكاديمية لجميع الطلاب دون استثناء من خلال

ضمان عدم ضياع أي موهبة، بالإضافة إلى مساهمة قادة المدارس في التوزيع المستقبلي للأفراد في المناصب الأكاديمية والاجتماعية التي تتناسب مع قدراتهم ودوافعهم، بغض النظر عن ثروة عائلاتهم أو خلفياتهم أو انتمائهم الاجتماعي، وتطبيق السياسات والاجراءات بشكل عادل على جميع الطلاب سواء في الإثابة أو العقاب، فضلًا عن إعداد الطلاب للعيش كمواطنين نقديين في المجتمع من خلال تمكين الطلاب من التعرف على الظلم الاجتماعي وتشجيعهم على أن يكونوا وكلاء للعدالة الاجتماعية ومن خلال دور القادة في تعيين الطلاب في فصول شاملة ومتنوعة توفر لجميع الطلاب الوصول إلى منهج غني وجذاب، ومن ثم تتحقق العدالة الاجتماعية في المدارس بحيث توفر فرصًا متساوية لجميع الطلاب، وتعامل جميع الطلاب على قدم المساواة، دون تمييز أو محاباة من أي نوع.(١١٢)

كذلك تؤدي **سياسات القيادة المدرسية إلى تحقيق العدالة التنظيمية** بين الطلاب أيضًا من خلال اختيار مواد ليست تعليمية فحسب، بل أيضًا شاملة لوجهات نظر متعددة وذات صلة ثقافية - على سبيل المثال- تمتلك لوس أنجلوس نسبة عالية من السكان اللاتينيين، لذا من المناسب تضمين الديناميات الثقافية اللاتينية في المنهج الدراسي، فيحرص قادة المدارس بأن يكون قضايا المنهج الدراسي انعكاس للتنوع السكاني، كما تشمل قيادة المناهج الدراسية أيضًا توفير التدريب المهني المناسب للموظفين حول قضايا العدالة؛ مما يساعدهم على تطوير المعارف والمهارات التي تساعد المعلمين والطلاب على العمل بطريقة أكثر إنصافًا، كما تُصمم القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية استراتيجيات تقييم منصفة ويدعمونها وينفذونها في الفصول الدراسية وعبر المدرسة، فضلًا عن استخدام الأدلة والبيانات كوسيلة لتحديد الفجوات في الفصول الدراسية الفردية وعبر المدرسة بأكملها-على سبيل المثال- يقوم المدير بإجراء تحليلات تأخذ في الاعتبار ما إذا كانت الفتيات يتفوقن على الأولاد في التقييمات، وما إذا كان عمل المؤلفين يتوافق ثقافيًا مع الطلاب، وكيفية تعقب الأداء الأكاديمي عبر مجالات المحتوى والمستويات الدراسية، ومن ثم تهتم القيادة المدرسية بتحقيق نتائج منصفة في كل من هذه المجالات. (113)

ويمكن تحديد سياسات القائد المدرسي في تحقيق العدالة التنظيمية للموارد من خلال ما يلي:(١١٤)

(١) **سياسة تحليل الفجوات**، ومن ثم تحديد الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب، وكذلك توزيع الموارد وفقًا للاحتياجات المبنية على تحليل البيانات والأدلة.

(٢) **سياسة المشاركة في صناعة القرار**، من خلال إتاحة القيادة المدرسية قنوات الحوار والمناقشة مع أولياء الأمور والمعلمين والطلاب وكافة المهتمين بالعملية التعليمية.

(٣) **سياسة دعم المعلمين مهنيًا**، من خلال دور القائد المدرسي في إتاحة الفرصة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين كافة دون تمييز، ومن ثم تحقيق نتائج إيجابية للطلاب.

(٤) **سياسة تعزيز بيئة داعمة** للفئات الثقافية المختلفة من خلال توزيع الموارد بشكل عادل، ودعم الأنشطة التي تعزز الشمولية.

وفي ظل التحديات الراهنة التي تواجه القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي، يظل دورهم في تحقيق العدالة الاجتماعية في توزيع الموارد لها دور كبير في التغيير الاجتماعي بالمدرسة؛ حيث تُسهم في تقليل الممارسات غير العادلة، وتقليل الفوارق بين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع، فضلًا عن دعم عمليات صنع القرار والسياسات الشاملة، وتعزيز الحوار الشامل، ومساعدة الآخرين على التفكير النقدي في ممارساتهم، وإعطاء الأولوية لبيداغوجيا العدالة الاجتماعية.(١١٥)

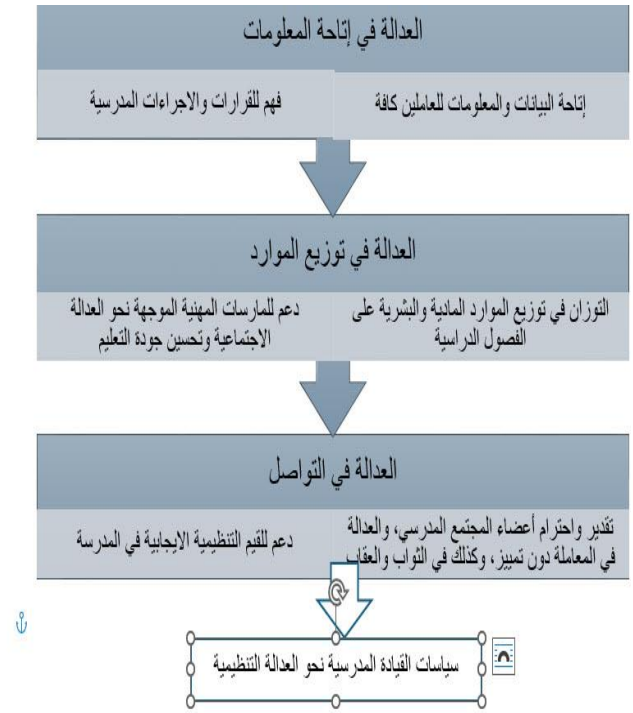
كما أن القيادة المدرسية تُدرك جيدًا أهمية جودة التدريس في تحقيق جودة التعليم والمساهمة في إرساء مبادئ العدالة التنظيمية، وذلك من خلال دورهم في اختيار المعلمين وتدريبهم نحو قضايا المساواة والعدالة الاجتماعية، وتحفيزهم نحو التعلم التعاوني، والمشاركة النشطة بين الفصول الدراسية، فضلًا عن توفير بيئة مدرسية جاذبة للمعلمين كافة على حد سواء، ويعتمد ذلك بشكل رئيس على الطريقة التي تختار بها القيادة المدرسية للمعلمين، وتطويرهم، والحفاظ عليهم؛ حيث يرتبط ذلك بعمليات التوظيف والاختيار والإعداد، ومسارات التطوير المهني للمعلمين بما في ذلك الرواتب وظروف العمل وفرص التطوير المهني، ويمكن أن يشمل أيضًا التغذية الراجعة والتقييم، كما تخصص أنظمة التعليم

ذات الأداء العالي الموارد بشكل أكثر عدالة بين جميع المدارس، بغض النظر عن خلفياتها الاجتماعية والاقتصادية كما هو الحال في إستونيا وفنلندا وكندا وكوريا، حيث تُظهر هذه الدول أداءً عالياً في العلوم في برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) وأيضاً توزيعاً أكثر عدالة للموارد بين المدارس، كما يميل مدراء المدارس في المدارس المحرومة إلى الإبلاغ عن أن مدارسهم تمتلك موارد تعليمية كافية بقدر، بينما في دول أخرى، مثل: المكسيك وتشيلي وتركيا وأستراليا أو البرتغال أقل عدالة في توزيع الموارد، ومن ثم جزء كبير من التباين في أداء العلوم يمكن تفسيره بعدالة توزيع الموارد التعليمية بين المدارس المتميزة والمحرومة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ويمكن أن تؤدي استراتيجيات التمويل التي تستجيب لاحتياجات الطلاب والمدارس إلى تحقيق مزيد من العدالة في توزيع الموارد -على سبيل المثال- صيغ التمويل الموزونة أو توفير تمويل إضافي لموارد بشرية ...إلخ. (١١٦)

بالإضافة إلى ما سبق تُسهم القيادة المدرسية على مستوى المدرسة في دعم فرص التعلم التعاوني بحيث تركز على جودة التدريس بعقلية العدالة، مع تعزيز تخصيص ثقافات المدارس بمستوى عالٍ من الثقة والاحترام والمسؤولية الجماعية فضلًا عن تمكين المعلمين كمهنيين يقدرون احتياجات الطلاب الشخصية وأهدافهم ويقودونهم نحو تعلم أعمق بطرق أكثر عدلاً ومن ثم يؤثر القادة المدرسيون على جودة التدريس والتعلم من خلال رعاية المعلمين والاحتفاظ بهم، وتقديم برامج التطوير المهني، وتكون مناخ مدرسي يدعم الممارسات التعليمية التي تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة، نظرًا لأن المنهج الدراسي المتصل ثقافيًا هو أمر أساسي لنمو كل طالب بشكل شامل، فإن التعاون بين المعلمين ومشاركتهم مع المجتمعات المحلية هو أمر ضروري لإنشاء وتنفيذ المناهج الدراسية على مستوى المدرسة، بالإضافة إلى اهتمام القيادة المدرسية بتكوين شبكات بين المعلمين قادرة على إنتاج واستخدام مجموعة مشتركة من المعارف والمهارات والخبرات.(١١٧)

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ الدور المهم لسياسات القيادة المدرسية الموجهة نحو العدالة التنظيمية في تحقيق مبادئ الانصاف في توزيع الموارد على الفصول، فضلًا عن تفعيل مبدأ الثواب والعقاب على أسس موضوعية، وتقدير واحترام جميع العاملين دون تمييز، وتطبيق السياسات والاجراءات المبنية على العدالة في المجتمع المدرسي كافة، وانعكاس ذلك بالإيجاب على البيئة المدرسية.

وفيما يلي شكل يبين سياسات القيادة المدرسية الداعمة للعدالة التنظيمية في المدرسة.(١١٨)



شكل رقم (٢) يبين سياسات القيادة المدرسية نحو العدالة التنظيمية- إعداد الباحث

من خلال الشكل السابق يُلاحظ الدور الرئيس لسياسات القيادة المدرسية نحو العدالة التنظيمية، من خلال الاتصال الفعال مع أعضاء المجتمع المدرسي كافة دون تمييز، وتحقيق العدالة في توزيع الموارد على الفصول، فضلًا عن العدالة في الشفافية في إتاحة البيانات والمعلومات لأعضاء المجتمع المدرسي، وكذلك تطبيق العدالة في تنفيذ السياسات والاجراءات دون تفرقة، وبما يحقق الرضا الوظيفي، وجودة التعليم الأكاديمي.

ج- سياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الايجابي:

تؤدي سياسات القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي دورًا مهمًا في تعزيز المناخ المدرسي الايجابي، وذلك من خلال عملية توجيه طاقات المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور نحو تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، كما يتأثر التحصيل الأكاديمي للطلاب وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالمناخ المدرسي الإيجابي، بالإضافة إلى أن **سياسات مدير المدرسة في دعم المشاركة الأبوية** والتي تشمل مساعدة الطلاب وتوجيههم في واجباتهم المنزلية، والمشاركة المدرسية التي تشمل مناقشة الأنشطة المدرسية، والنقاش معهم عن توقعاتهم ونجاحاتهم فضلًا عن التواصل مع المستشارين والمعلمين وموظفي المدرسة ؛ مما يعزز الصحة العقلية والجسدية للطلاب، ويساعد على تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب جميعاً. (١١٩) كما تُؤثر سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية على مناخ المدرسة في تحفيز أعضاء المجتمع المدرسي كافة، وتقديم الدعم والموارد اللازمة لتعزيز تعلم الطلاب وتحقيقاتهم على نحو عادل للجميع. (١٢٠)

كما تتعدد العوامل المؤثرة في المناخ المدرسي الايجابي، مثل: العلاقة بين المعلم والطالب، وبين الطالب وأقرانه، وبين موظفي المدرسة وتوجهاتها، كما أن المناخ المدرسي الإيجابي يحفز الطلاب نحو عملية التعلم ومن ثم تحسين المستوى الأكاديمي، كما أن مناخ المدرسة مرتبط بشكل إيجابي بالتحصيل الأكاديمي وأن المدارس ذات البيئة الصحية تعزز معايير عالية من التحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك يؤثر المناخ المدرسي الصحي بشكل إيجابي على الطلاب، مما يشجعهم على تحقيق درجات أعلى في الاختبارات كما يوفر المناخ المدرسي الإيجابي بيئة آمنة للطلاب بحيث يشمل مشاركة الأهل، مما يحسن الاتصال بين المدرسة والأسرة ويعزز تحصيل الطلاب؛ حيث إن لأولياء الأمور دورًا مهمًا كمعلمين أوليين للطلاب – فهم يعتنون بأطفالهم، ويطورون مهاراتهم، ويعلمونهم، ويساعدونهم في واجباتهم المنزلية، ويشجعونهم على معرفة قدراتهم والتمييز بين الصواب والخطأ، فضلًا عن أهمية التعاون بين المدرسة والأسر من أجل تعزيز خصائص الطلاب؛ حيث إن تواصل

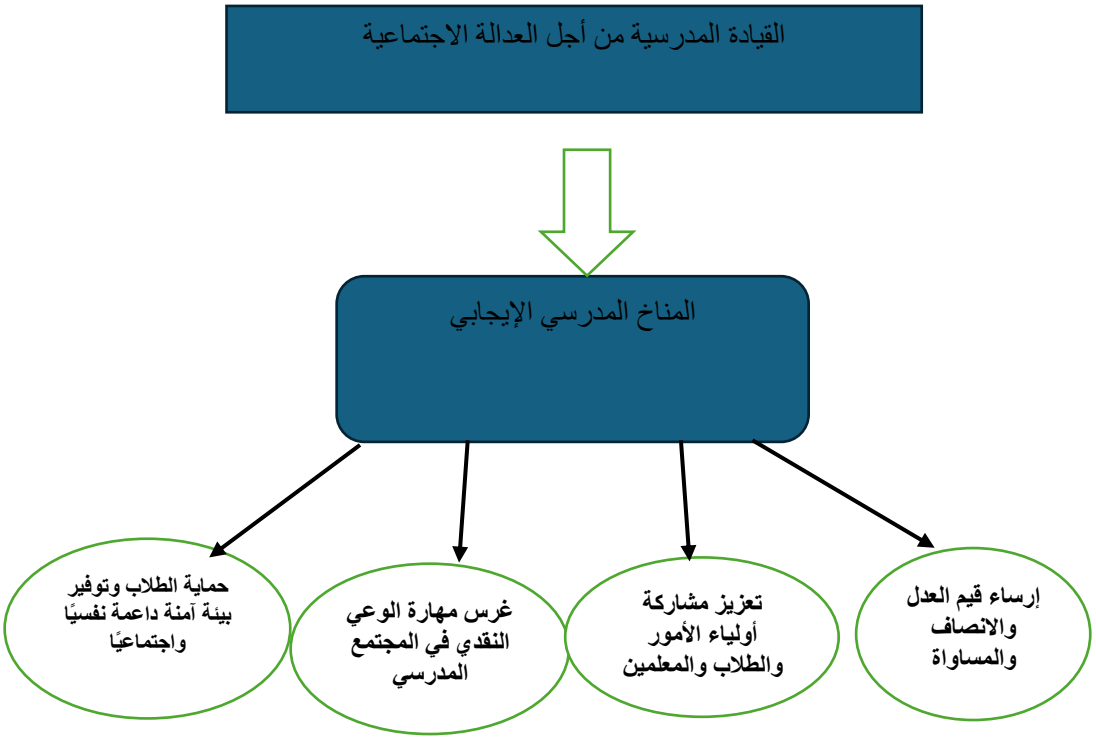
أولياء الأمور مع موظفي المدرسة تساعد في تطوير تعلم أطفالهم، وهو أمر أساسي لمناخ مدرسي إيجابي يعزز بدوره تحصيل الطلاب.(121)

كما تؤدي **سياسات القيادة المدرسية نحو المناخ المدرسي الإيجابي** دورًا مهمًا في إتاحة البيئة النفسية الداعمة للعمل، والمشجعة لزيادة إنتاجية العاملين، حيث لا تكون المنظمة التي يقودونها مكاناً مهدداً وخطيراً للعمل؛ حيث تلعب القيادة المدرسية غير المسيئة – الموجهة نحو العدالة الاجتماعية- إلى تحقيق المزيد من التعاون وتبادل الأفكار والآراء مع المعلمين، وتحفيز أعضاء المجتمع المدرسي، وإثابتهم، وإعلاء قيمة العدل ومن ثم تكوين مناخ إيجابي مشجع للعمل والانتاجية ومناسب لإرساء قيم العدل والإنصاف.....إلخ.(١٢٢)

وفي الآونة الأخيرة اهتمت القيادة الدرسية بدعم المناخ المدرسي الايجابي، من خلال تعزيز الممارسات الايجابية للمعلمين داخل الفصل وانعكاس ذلك على النتائج الأكاديمية للطلاب، والعمل على ثلاثة مفاهيم رئيسة، وهم: **التنشئة الاجتماعية، والتثقف، والتفرد** بمعنى السعى في تهيئة مناخ ديمقراطي لجميع الطلاب، وإتاحة الفرصة المناسبة والمواتية للتعلم الفعال، بمعنى آخر أن تهدف القيادة المدرسية إلى توفير المعارف والمهارات المتنوعة اللازمة لكي يندمج الطلاب بشكل متجانس في المجتمع، وحتى يتمكنوا هم والمجتمع من العمل بسلاسة، من خلال تزويدهم بالأدوات التي تمكنهم من أداء أدوارهم في المجتمع ، **والثانية الاهتمام بترسيخ القيم والمبادئ والمثل** والتي تتضمن جوهر العدالة والمساواة، حيث تشكيل استيعاب الأطفال للمبادئ والقيم المقدرة جوهريًا، والتي من المتوقع أن تؤثر بدورها على الميول والسمات الشخصية، **والثالثة تكوين طلاب قادرين على الاستقلالية** في العمل والتفرد من خلال دعم تنمية الأطفال المتنوعة، نظرًا لأن كل طالب يتطور بشكل فريد من خلال الجذب إلى محتويات مختلفة، فإن محتوى الدراسة نفسه لا يحمل قيمة جوهرية بخلاف الأهمية التي ينسبها الفرد إليه أثناء التعلم، حيث يُنظر إلى التعلم على أنه عملية ذات دافع ذاتي ينظمها الطالب، كما يُنظر إلى المعلم كأخصائي متسامح وداعم يشجع الطلاب على اكتشاف مبادئ جديدة ونقدها.(١٢٣)

كما تهتم القيادة المدرسية في هذا الصدد بإكساب أعضاء المجتمع المدرسي كافة مهارة الوعي النقدي لإدراك التناقضات السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، حيث إن الطلاب لا يتعلمون فقط المحتوى، ولكن أيضًا المهارات النقدية لانتقاد المحتوى وتصبح ثقافة سائدة في المدرسة، وإكسابهم ثقافة عامة عن أهمية مناهضة العنصرية، والاطلاع على القضايا ذات الصلة بالعدالة الاجتماعية.(١٢٤) وتأسيسًا على ما سبق يتضح الدور المهم للمناخ المدرسي الإيجابي في تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب، وتكوين بيئة داعمة لثقافة الحوار والمناقشة، ودعم مشاركة العاملين وأعضاء المجتمع المحلي في القرارات المدرسية، وتعزيز القيم الديمقراطية، وبناء بيئة مدرسية مشجعة للإبداع والابتكار...إلخ، فضلًا عن تقديم الدعم والتوجيه الفني والاداري اللازمين لجميع المعلمين على حد سواء، وتوفير الموارد التعليمية لكافة المعلمين، وأيضًا التجهيزات اللازمة، بالإضافة إلى مواجهة التحيز والتمييز لأي فئة سواء كانوا طلاب أو غيرهم بكل حزم، كذلك تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والانساني لجميع أعضاء المجتمع المدرسي كافة، ومن ثم تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة التعليمية، ونشر المناخ المدرسي الإيجابي المحفز نحو الإنتاج والعمل.

ومن ثم يمكن القول أن مديري المدارس لديهم عدد من الواجبات لتنفيذ الأنشطة التعليمية في إطار مبدأ العدالة الاجتماعية، فضلًا عن دورهم في رفع الوعي النقدي للطلاب حول العدالة الاجتماعية، وتقديم الدعم المالي والتنمية الأكاديمية والاجتماعية للطلاب، وخلق بيئة تعليمية شاملة، فضلًا عن سلوكيات إدارية تشاركية تتماشى مع إدراكهم للعدالة الاجتماعية، وفي هذا السياق يتطلب من قادة المدارس الذين يهتمون بهذه القضية ضمان العدالة الاجتماعية في التعليم. وفيما يلي شكل يبين العلاقة بين القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية والمناخ المدرسي الايجابي:(١٢٥)



شكل رقم (٣) يبين العلاقة بين القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية والمناخ المدرسي الايجابي (إعداد الباحث)

ويتبين من الشكل السابق أهمية سياسات القيادة المدرسية نحو دعم المناخ المدرسي الايجابي في تدعيم السلوكيات الايجابية للعاملين، والتقليل من السلوكيات السلبية ومواجهتها، وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وتحقيق الرفاهية النفسية والاجتماعية في المجتمع المدرسي، فضلًا عن تحسين معدل الانجاز الأكاديمي للطلاب.

القسم الثالث
واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في نيوزيلندا

شهد نظام التعليم في نيوزيلندا العديد من الاصلاحات الجذرية، حيث واجهت القيادة المدرسية في نيوزيلندا العديد من التحديات المهنية والتنظيمية، ومنها الطابع الثقافي الثنائي، وأهمية تحقيق مبادئ الإنصاف في التعليم بين العرقيات المختلفة، وتحسين النتائج التعليمية لطلاب الماروبين وطلاب جزر المحيط الهادي، وإدارة الصراع بين المعلمين ومتابعتهم وتوجيههم، ونشر المناخ المدرسي الإيجابي المؤسس على قيم العدل والمساواة والإنصاف، وسوف نتناول في القسم الحالي جهود حكومة نيوزيلندا لتحقيق العدالة الاجتماعية في نظام التعليم، ووصف وتحليل واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في نيوزيلندا، وأخيرًا القوى والعوامل الثقافية المؤثرة وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا: جهود حكومة نيوزيلندا في تحقيق العدالة الاجتماعية بنظام التعليم:

التزمت الحكومة في نيوزيلندا بتحقيق العدالة الاجتماعية في نظام التعليم بنيوزيلندا، حيث أكد كلارنس بيبي **Clarence Beeby**، مساعد مدير التعليم سنة ١٩٣٩م على رؤية الحكومة لنظام تعليم عام في نيوزيلندا يتسم بالمساواة؛ حيث قال أن الهدف العام للحكومة هو أن لكل شخص بغض النظر عن مستواه الأكاديمي، سواء كان غنيًا أو فقيرًا، سواء كان يعيش في المدينة أو الريف، له الحق كمواطن في الحصول على تعليم مجاني يتناسب مع قدراته الكاملة، ومن أجل تحقيق هذا المبدأ تم إصلاح النظام التعليمي بالكامل، ومع الإصلاحات النيوليبرالية التي بدأتها الحكومة سنة ١٩٨٤م؛ حيث كُلفت اللجنة الملكية للسياسة الاجتماعية سنة ١٩٨٨م بتحقيق وطني يهدف إلى وضع أهداف السياسة الاجتماعية، وتقديم التوصيات اللازمة لجعل نيوزيلندا مجتمعًا أكثر عدلاً وإنصافًا، ومواجهة كافة أوجه الظلم السياسي والاجتماعي، من خلال الكرامة وتقرير المصير للأفراد والأسر والمجتمعات، والحفاظ على مستوى معيشي يُمكن الجميع من المشاركة والشعور بالانتماء وإتاحة الفرصة الحقيقية لجميع الأشخاص بغض النظر عن العمر أو العرق أو الجنس أو

الوضع الاجتماعي أوالاقتصادي أو القدرات لتطوير إمكاناتهم الخاصة، فضلًا عن توزيع عادل لثروة وموارد الأمة، وقبول الشعوب المختلفة داخل المجتمع وفهم التنوع الثقافي واحترامه، وحرصت الجكومة العمالية دعم السياسات الاجتماعية خوفًا من التوجهات النيوليبرالية المتطرفة.(١٢٦)

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ مدى حرصة الحكومة في نيوزيلندا في إرساء مبادئ العدالة الاجتماعية في التعليم، وضمان الحصول على تعليم عالي الجودة بغض النظر عن المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو العرقي...إلخ.

ولعل الهدف الرئيس من تقرير اللجنة الملكية للسياسة الاجتماعية سنة ١٩٩٨م في توصيته هي تخفيف الظلم الاجتماعي، كما ناقش التقرير سياسة التفاوت -على سبيل المثال- النيوليبراليين والديمقراطيين الاجتماعيين والمارويين، والباكيه، وسكان المحيط الهادي.....إلخ، ومؤخرًا زاد القلق بشأن العدالة الاجتماعية، خاصة مع ازدياد الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وزيادة معدلات الفقر بين الأطفال، ومع انتخاب الحزب الوطني الحاكم لولاية ثالثة طلب جون كي من مسؤولي حكومته أفكارًا جديدة لمكافحة فقر الأطفال، فضلًا عن التشريع المقترح المسمى بقانون "إطعام الأطفال"، والذي دعا إلى تمويل كامل من الدولة لبرامج الإفطار والغداء في المدارس النيوزيلندية التي تخدم أفقر المجتمعات، ومن ثم انخفضت نسبة الفقر للأطفال بشكل طفيف من ١٨,٨٪ في ٢٠٠٨م إلى ١٨,٤٪ في ٢٠١٢م، وفي ظل هذا السياق الاجتماعي والسياسي المقيد، يسعى قادة المدارس إلى تخفيف آثار الفقر وأشكال الظلم الأخرى.(١٢٧)

كما سعت الحكومة في نيوزيلندا إلى تحقيق نظام تعليمي ومدرسي عادل اجتماعيًا غير متأثر بالهياكل الاجتماعية، حيث إن العدالة الاجتماعية أو المجتمع العادل اجتماعيًا هو نظام اجتماعي قائم على المساواة؛ وجميع الأشخاص بغض النظر عن أصولهم العرقية، ووضعهم الاقتصادي، أو جنسهم أو دينهم، ونظرًا لتنوع الثقافات والأعراق واللغات والدخل/الثروة في نيوزيلندا، أكدت المنظمة الحكومية **"Education Counts"** أن نظام التعليم في

نيوزيلندا قد تم تصميمه لاستيعاب هذه الفروق، وتوفير نظام تعليمي متساوي، ويتفق هذا مع ما أكده رئيس وزراء نيوزيلندا الرابع والعشرون، بيتر فريزر **Peter Fraser's** بأن كل شخص بغض النظر عن قدرته الاقتصادية سواء كان غنيًا أو فقيرًا، سواء كان يعيش في المدينة أو في الريف، له الحق كمواطن، في تعليم مجاني يتناسب مع قدراته إلى أقصى حد، وهذا يؤكد بأن التعليم غير متحيز إنما يعتمد على الجدارة المثبتة بدلاً من السمات الموروثة - على سبيل المثال- يتضح ذلك من خلال هيكل نظام التعليم في نيوزيلندا حيث توجد هياكل مدرسية متنوعة تتيح لجميع الأطفال المشاركة في المنهج الوطني الواسع على قدم المساواة -على سبيل المثال- **مدارس كورا كابابا ماوري** هي مدارس تعلم باللغة الماورية كما توفر للطلاب من خلفيات متنوعة الثقافة الماورية فرصة للانغماس في بيئة مدرسية تهتم بالتحصيل الثقافي والأكاديمي بالتوازي مع المنهج الدراسي المستخدم في المدارس العادية.(١٢٨)

ومما سبق يتضح أهمية الجهود المبذولة من الحكومة في نيوزيلندا في النظام التعليمي، لمعالجة أوجه التفاوت الاجتماعي، وعلاج فجوة التحصيل الدراسي بين الطلاب، ومن ثم العمل على تقديم كافة أشكال الدعم للطلاب المهمشين والمحرومين، ومن ثم تحقيق العدالة الاجتماعية.

ثانيًا: سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

وتتمثل سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية فيما يلي:

١- سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية:

يُؤمن نظام التعليم في نيوزيلندا بأهمية العدالة الاجتماعية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب ذوي الفئات المختلفة، وهو ما يتفق مع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، كما تهتم سياسات القيادة المدرسية في نيوزيلندا بدعم تكافؤ الفرص التعليمية، من خلال تحقيق **سياسات الشمول والعدالة** بحيث يتعلم كل طالب وفقًا لقدراته وإمكاناته، خاصَّة أن تعميم تجارب تعليمية واحدة على جميع الطلاب يؤدي في النهاية إلى

ضعف تكافؤ الفرص التعليمية، ومن ثم الوصول إلى نتائج غير عادلة، فضلًا عن الاهتمام بمعرفة مهارات الطلاب وقدراتهم ومشكلاتهم خاصة - **الماروي والباسفيكي**- فضلًا عن تخصيص برامج تعلم فردية لتحقيق التميز الأكاديمي، ومن ثم يحصل الطلاب المهمشين تاريخيًا على فرص تعليمية متكافئة كباقي فئات المجتمع. (١٢٩)

كما تُؤدي القيادة المدرسية في نيوزيلندا دورًا بارزًا في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من خلال **سياسات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة**، فأصبحت المدرسة بيئة آمنة وداعمة لمجموعة واسعة من المتعلمين، وأصبحت مدرسة مغناطيسية، واستقبلت عددًا أكبر من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم التزمت بمبدأ الدمج والمسئولية الكاملة عن تعليم طلابها بكل فئاتها، وكان إدماج جميع الطلاب في **مدرسة تي بابا** بشكل كامل يتطلب نهجًا رباعي الجوانب من قبل القيادة المدرسية؛ حيث قدمت المدرسة تعليمًا متميزًا يجذب الطلاب ويركز على نقاط قوتهم واحتياجاتهم، ثم طورت ثقافة المدرسة وقيمها لبناء القدرات الاجتماعية والعاطفية للعاملين والطلاب وتحقيق الاحترام والدعم المتبادل بينهم، ثم طورت المدرسة شراكات قوية مع المتخصصين المهرة، ثم حاولت الحصول على الدعم المناسب والملائم في الوقت المناسب من الوكالات الحكومية للأطفال والأسر.(١٣٠)

كما حرصت القيادة المدرسية في نيوزيلندا على تحقيق العدالة الاجتماعية في معاملة الطلاب، بالإضافة إلى دعم الفئات الثقافية المختلفة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة إضافية، فضلًا عن مساعدتهم على الاندماج، كما عززت القيادة المدرسية **سياسات التنوع الثقافي** في المدرسة من خلال الاهتمام بأنشطة متعددة كالرقص والموسيقى والطعام والأزياء في الأيام الثقافية، وتحقيق التواصل بفاعلية مع هؤلاء الطلاب ومجتمعاتهم، وتلبية احتياجاتهم المتنوعة ودعوتهم ليكونوا على طبيعتهم في المدرسة، ومن ثم دعم التعددية اللغوية والثقافية بنشاط بين الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي كافة، كما تهتم القيادة المدرسية **بسياسات المنهج الشامل**؛ حيث يضمن عدم التمييز بين الطلاب، وخلق بيئة آمنة للطلاب، ومن ثم خلق بيئة تُعتبر فيها الاختلافات ميزة، كما يتم تزويد المتعلمين بالمزيد من

المهارات والقدرات للتفاعل مع طرق مختلفة في المعرفة، والوجود، ورؤية العالم، بالإضافة إلى دعم طرق التدريس التي تلاءم الطبقات الاجتماعية والعرقية المختلفة.....إلخ. (١٣١)

كما يقع على عاتق مديري المدارس **قيادة التغيير نحو تحقيق العدالة في تكافؤ الفرص التعليمية**، ومواجهة الاحتياجات وتلبيتها، ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدرسي...إلخ - وعلى سبيل المثال- في مدرسة بيرشتون **Birchton School** بذل مدير المدرسة ويُدعى ليام **Liam** جهودًا عظيمة لتحقيق العدالة خاصة أن ٥٠٪ من المدرسة ينحدرون من خلفيات ماوري وباسفيكي؛ حيث تم افتتاح فصلًا يركز على التعليم باللغة الماورية في عام ٢٠١٣م، ومن ثم استطاع هؤلاء الطلاب تحقيق العديد من الانجازات المدرسية، وكذلك تحسين النتائج التعليمية للمجتمع الباسفيكي، من خلال دعم الثقة في الطلاب، وترسيخ قيم الاحترام، والتأكيد على تحسين البرامج الأكاديمية بما يتلاءم مع عناصر المدرسة كافة. (١٣٢)

كما سعت مدير مدرسة المتون **Elmton School** وتدعى كارا **Cara** بتحقيق العدالة الاجتماعية في المدرسة من خلال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية - **على سبيل المثال لا الحصر**- الحرص على تمكين الطلاب ذوي القدرات الخاصة، وتوفير بيئة مناسبة للتعلم وفقًا لاحتياجاتهم، كذلك دعم المدرسة بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تعزز التعلم الأكاديمي وتتناسب مع قدرات الطلاب المختلفة بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية، فضلًا عن جهود كارا في مساعدة الطلاب الفقراء على المستوى الأكاديمي والمادي والاجتماعي خاصة الطلاب الذين يعانوا من مشكلات أسرية تؤثر على تقدمهم الأكاديمي.(١٣٣)

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ تنوع سياسات القيادة المدرسية في نيوزيلندا الداعمة لتكافؤ الفرص التعليمية، من حيث الاهتمام بسياسات التنوع الثقافي والشمولية للفئات المختلفة، والتأكيد على سياسات ملائمة المناهج للثقافات والبيئات المتعددة، فضلًا عن سياسة الوصول إلى تعليم عالي الجودة لكل الأفراد دون تمييز بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

٢- سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية:

تحرص القيادة المدرسية في نيوزيلندا على تحقيق العدالة في توزيع الموارد من خلال تلقي الدعم من نقابة المعلمين بتعيين عدد وافي من المعلمين والاداريين لسد حاجات المتعلمين؛ حيث إن تحقيق العدالة في توزيع الموارد المدرسية يُسهم في تقليل فجوة التحصيل بين الطلاب، وبشكل عام إن النظام التعليمي لتمويل المدارس في نيوزيلندا يفضل العدالة في توزيع الموارد سواء كانت موارد مادية أو بشرية، لذا فإن الطلاب في أوضاع متكافئة بشكل عام، مثل: العمر أو نوع المدرسة التي يلتحقون بها، كما يتلقون نفس المستوى من التمويل ومن هنا يتضح أهمية الشفافية وقلة المحسوبية أو الفساد، وعلى الرغم من حرص سياسات الدولة في تحقيق العدالة بين الفئات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة، إلا إنه مازالت هناك بعض المشكلات عند مقارنة هؤلاء الطلاب بأقرانهم في مستويات التحصيل، وربما يرجع ذلك إلى تفاوت مستوى جودة المعلمين وهذا يتسق مع نتائج مسح NZCERلعام ٢٠١٥ للمدارس الثانوية؛ حيث تبين أنه رغم عدم المساواة في بعض توزيع الموارد، إلا أن الطلاب النيوزيلنديين يؤدون بشكل جيد نسبيًا، حيث لا توجد دولة توزع الموارد بغير تساوٍ مثلنا تؤدي بشكل جيد في اختباراتPISA، **ويفسر ذلك دور القيادة المدرسية في محاولة سد هذه الفجوات ومن ثم تحقيق نتائج جيدة.**

كما تهتم القيادة المدرسية بنيوزيلندا بتحقيق العدالة التنظيمية في المجتمع المدرسي من خلال بناء **سياسات النهج التفاعلي والتعاوني** من خلال الاتصالات بينهم وبين المعلمين والاداريين والطلاب، كما يعتمدوا على رؤية وقيمة مستندة إلى أهداف تعليمية تسعى إلى تحسين نتائج الطلاب، وتحقيق التميز المدرسي، فضلًا عن تبني رؤية مشتركة وشاملة لمدرسة تدعم العدالة الاجتماعية، بالإضافة إلى إقامة شراكات قوية مع الآباء والمجتمع المحلي لإنشاء بيئة تعليمية إيجابية تدعم تعلم الطلاب وتطورهم، وإعادة توزيع الموارد لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطلاب، وكذلك إعادة توزيع المعلمين الأكفاء على فصول المدرسة كافة.(١٣٤)

كما سعت **كارا مدير مدرسة إلمتون** بتحقيق العدالة في توزيع الموارد البشرية والمادية في المدرسة بالإضافة إلى توزيع المهام والمسئوليات بشكل يحقق الإنصاف بين المعلمين والموظفين في المدرسة وبما لا يخل بواجباتهم الرئيسية، كذلك وضع إطار عمل للمدرسة ترسخ فيه لقيم العدالة والانصاف - أيضًا- إدارة الصراع بين العاملين بحنكة وهدوء وذكاء استراتيجي وعاطفي ومن ثم تحقيق التميز المدرسي بشكل كبير. (١٣٥)

وبناء على ما سبق يُلاحظ حرص القيادة المدرسية في نيوزيلندا على اتباع سياسات تدعم العدالة التنظيمية، من خلال التوزيع العادل للموارد بين الفصول الدراسية سواء كانت موارد مادية أو بشرية وذلك كمًا أو كيفًا، فضلًا عن دور القيادة المدرسية في تقدير واحترام العاملين والمساواة في المعاملة دون تمييز، وتحقيق التوازن بين المهام والواجبات على أعضاء المجتمع المدرسي.

٣- سياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الايجابي:

تبذل القيادة المدرسية في نيوزيلندا دورًا مهمًا في دعم المناخ المدرسي الايجابي، من خلال تطوير الثقافة الاجتماعية الايجابية بحيث تكون شاملة وداعمة للتعلم؛ حيث تتكون ثقافة المدرسة من العادات، والطقوس، والقصص التي تكون واضحة ومقدرة في جميع أنحاء المدرسة، حيث تُسهم الثقافة المدرسية الفعّالة في تعزيز العادات وقيم المساواة والعدالة، ومن ثم تكوين ثقافة إيجابية في المدرسة، كما تحرص القيادة المدرسية أن تكون الممارسات التعليمية شاملة، ويتأكدون من أن الطلاب وعائلاتهم لا يشعرون بالغربة إما من ثقافتهم الخاصة أو من ثقافة المدرسة.(١٣٦)

وتُعد مدرسة تي بابا **Te Papapa School** من أوائل المدارس التي انضمت إلى مبادرة السلوك الإيجابي من أجل التعلم التابعة لوزارة التعليم، وقد أسهم سياسات القيادة المدرسية في دعم جميع معلمي المدرسة في برنامج **"السنوات المدهشة للمعلمين**، والذي يعزز مهارات واستراتيجيات المعلمين في إدارة السلوك من خلال تعريف السلوك الإيجابي

والاعتراف به وبناء المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب؛ حيث يتم استخدام أساليب معينة للطلاب الذين يحتاج لتوجيه سلوكهم-على سبيل المثال- يقوم المعلمون والمساعدون التعليميون بشكل دوري بالتسجيل والدخول مع هؤلاء الأطفال لإعطائهم انتباهًا إيجابيًا من خلال الكبار، مثل: التقاط صور للطفل أثناء التعلم، وعادةً يكون المساعدون التعليميون من المجتمع المحلي ولديهم أطفالهم في المدرسة - جزءًا مهمًا من سياسات النهج المدرسي الشامل؛ حيث يعملون بشكل وثيق مع منسق الاحتياجات التعليمية الخاصة (SENCO) ومعلمي الفصول الدراسية كجزء من برامج الفصول الدراسية بدلاً من أن يكونوا مرتبطين بطفل واحد، ويشاركون في التعلم المهني، بالإضافة إلى ذلك يتم تعزيز المناخ الايجابي في المدرسة من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة للطلاب؛ حيث تسمح لهم القيادة المدرسية بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم في الكثير من الأنشطة والممارسات التعليمية داخل المدرسة، ومن ثم إنماء المسئولية داخل نفوس الطلاب، بالإضافة إلى نشر قيم العدل والمساواة بين طلاب المدرسة كافة، ومواجهة أي مشكله والعمل على حلها، فضلًا عن أن هذا المناخ الايجابي في المدرسة ساعد على تكوين تفاعلات إيجابية بين موظفي المدرسة والطلاب وزاد من ثقة الطلاب في أنفسهم والآخرين. (١٣٧)

كما أسهمت -أيضًا- القيادة المدرسية إسهامًا كبيرًا في تحقيق العدالة الاجتماعية في المدارس بنيوزيلندا من خلال نشر المناخ المدرسي الإيجابي – **على سبيل المثال لا الحصر- استطاع مدير مدرسة بيرشتون** التأكيد على التعاون بينه وبين المعلمين من ناحية، وكذلك بينه وبين أولياء الأمور من ناحية أخرى، وذلك عند ضم الممدرسة الابتدائية إلى المدرسة المتوسطة، كذلك دعم ثقة الطلاب في أنفسهم، وخلق السلوك القويم، وتشجيعهم على التعاون مع جميع أعضاء المدرسة وكذلك مع زملائهم. (١٣٨)

ومما سبق يُلاحظ تأكيد القيادة المدرسية في نيوزيلندا ونجاحها في تدعيم المناخ المدرسي الإيجابي الداعم للعمل والتعلم، من خلال إرساء قيم الانصاف والديمقراطية والمشاركة، وإتاحة الفرص للتعبير عن الآراء سواء كان من المعلمين أو الطلاب، فضلًا عن تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لأعضاء المجتمع المدرسي كافة.

ثالثًا: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في نيوزيلندا:

من ناحية التغير الديموغرافي يُعد المجتمع النيوزيلندي مجتمع متعدد الأعراق من الأوروبيين، والمارويين، والأسيويين، والباسفيكيين، وبعض الأقليات الأخرى من أفريقيا والشرق الأوسط وأمريكا اللاتينية، كما تُعد قضية العدالة الاجتماعية في التعليم قضية ملحة في نيوزيلندا، كما هي في العديد من البلدان حول العالم، خاصة أن جميع الأطفال والشباب يستحقون الوصول إلى تعليم عالي الجودة ليُسهموا بنجاح في حياتهم المستقبلية، بغض النظر عن عرقهم أو مكان إقامتهم أو دخل آبائهم؛ حيث تبذل القيادة المدرسية في نيوزيلندا جهدًا كبيرًا لإزالة الفجوات بين الطلاب، وتوزيع الموارد المادية بعدالة .....إلخ، كما تُعد المساواة التعليمية في نيوزيلندا قضية اجتماعية لها منظور أخلاقي واقتصادي، كما تمتلك نيوزيلندا هوية وطنية مبنية على قيم المساواة وتكافؤ الفرص لمواطنيها، خاصة أن النظام التعليمي العادل هو النظام الذي يمكن فيه لجميع الطلاب، بغض النظر عن عرقهم أو وضعهم الاجتماعي أو الاقتصادي أو قدراتهم، وتتأثر العدالة والمساواة في التعليم بنيوزيلندا بعدة عوامل أهمها: فجوة الإنجاز أي فجوات التحصيل التعليمي التي تُلاحظ بين مجموعات الطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، كذلك الفجوات الأكاديمية بين الطلاب ذوي الجنسيات المختلفة كذلك فجوة الفرص: حيث التفاوت في الوصول إلى الموارد أو الفرص التعليمية والاجتماعية التي يمكن أن تؤدي إلى فجوات الإنجاز، **كما يؤدي التغير الديموغرافي** دورًا كبيرًا في التأثير على القيادة المدرسية بنيوزيلندا فيما يخص قضايا العدالة والمساواة ؛ حيث يشكل الطلاب **الماوريين والباسيفيكيين** أكثر من ثلث عدد الطلاب في نيوزيلندا، ومن المتوقع أن تزداد نسبة هؤلاء المجموعات بوتيرة أسرع من نسبة السكان الإجمالية للبلاد، خاصة أن نسبة السكان في نيوزيلندا الذين يعرفون بأنفسهم على أنهم أوروبيون من المتوقع أن تتقلص خلال العقدين القادمين، كما تُظهر التوقعات السكانية الحالية أن الأطفال الماوريين والباسيفيكيين سيشكلون الأغلبية بين طلاب المدارس الابتدائية

بحلول عام ٢٠٤٠. [١٣٩] ومن ثم تأتي أهمية سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في نيوزيلندا لتحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب، ومن ثم تحقيق التميز الأكاديمي، وكذلك دعم المعلمين ليكونوا أكثر عدالة تنظيمية مع هؤلاء الطلاب والعاملين كافة داخل المدرسة، فضلًا عن تأسيس مناخ إيجابي في المدرسة داعم للعدالة والإنصاف.

وعلى المستوى الاجتماعي والدخل القومي للأسرة تُشير بعض نتائج المسح الاجتماعي العام لنيوزيلندا، بأن واحد من كل أربعة أطفال دون سن ١٨ عامًا (٢٦٨,٠٠٠ طفل) في أسر تعرف بأنها متوسطة أو عالية المخاطر وهي تشمل الأسر التي تتلقى دخل الإعانة، والأسر التي تعولها أم واحدة، والأسر الكبيرة، والأسر التي أنجبت فيها الأم قبل سن ٢١، ويشكل الماوريين نسبة زائدة في الأسر عالية المخاطر؛ حيث يعيشون في أسر عالية المخاطر وهم أكثر عرضة لضعف الصحة والتغذية، كما يمكن أن تؤدي مستويات التعليم المنخفضة للوالدين، ونسب التوتر الشائعة في الأسرة عالية المخاطر إلى ضعف مهارات التربية، فضلًا عن ضعف البيئة المحفزة للتعلم، وأظهرت الأبحاث أن الأطفال الذين يولدون في أسر فقيرة قد يكون لديهم مستويات أدنى من التحصيل التعليمي وقد تؤدي مستويات التحصيل التعليمي المنخفضة إلى فرص عمل ضعيفة ودخل منخفض في مرحلة البلوغ. [١٤٠] ومن ثم تأتي أهمية سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في احتواء الطلاب الفقراء، وتمكينهم للوصول إلى أعلى مستويات الجودة من التعليم المدرسي.

وفي نيوزيلندا، يكون الأشخاص الماوريون والباسيفيكيون أكثر عرضة للتمتع بمستوى اجتماعي واقتصادي منخفض، ليس لأن الانتماء إلى هذه المجموعات العرقية يعد عيبًا، ولكن بسبب التوزيع غير المتكافئ للدخل والتعليم عبر سكان نيوزيلندا، بالإضافة إلى أن الأسر ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض يكون لديها أقل وصول إلى الكتب والألعاب التعليمية والرحلات التعليمية، وغالبًا ما يتزايد التوتر في المنزل ذو الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، مما يجعل من الصعب توفير بيئة محفزة عقليًا، بالاضافة

إلى أن كلما كان الوضع الاجتماعي والاقتصادي متدني، زاد انتشار السلوك الاندفاعي (العدواني) والسلوك الداخلي (الاكتئاب).(١٤١)

ومن ثم اهتمت الحكومة في نيوزيلندا بتقليل الفوارق الاجتماعية وعلاجها، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، من خلال دعم الفئات المهمشة كالماوريين والباسفكيين، وتقديم الدعم المادي للمؤسسات الأكثر احتياجًا، فضلًا عن تعزيز التنوع الثقافي من خلال برامج ثنائية اللغة...إلخ، والاهتمام بالأنشطة والساحات الثقافية للفئات المتنوعة، لتقديم فرص عادلة للجميع.

والمدقق للجانب التاريخي والسياسي في نيوزيلندا يلاحظ أن الاستعمار لعب دور رئيس في نيوزيلندا وجزر المحيط الهادي من حيث عدم المساواة في نظام التعليم؛ حيث تم استخدام التعليم منذ فترة طويلة كوسيلة لتطبيع مجموعة من الأفكار والقيم على حساب أخرى؛ حيث تعرض كل من الماوريين في نيوزيلندا وشعوب المحيط الهادئ في الجزر لهجمات نظامية عبر التعليم على لغاتهم وثقافاتهم، فضلاً عن نقص الفرص داخل نظام التعليم الأوروبي، ولا تزال آثار ذلك مستمرة حتى اليوم.(١٤٢)

ومما سبق يُلاحظ مدى تأثير الاستعمار في إهمال السكان الأصليين لنيوزيلندا، ودعم القيم والثقافة الأوروبية على حسابهم، مما جعل حكومة نيوزيلندا بذل العديد من الجهود لدعم ثقافة الماروبين في التعليم من خلال إصلاح المناهج الدراسية، وتعزيز الاختلافات الثقافية، ودعمهم على مستوى المشاركة الديمقراطية- على سبيل المثال- المشاركة في صنع السياسات التعليمية، وانعكاس ذلك على مستوى سياسات القيادة المدرسية لإقامة مجتمعًا مدرسيًا منصفًا اجتماعيًا ومتماسكًا ثقافيًا.

وعلى المستوى الثقافي والاجتماعي في نيوزيلندا أكد كتاب **"المواطنة، العدالة الاجتماعية والمنهج الدراسي: دراسات دولية في علم اجتماع التعليم مسألة "العدالة الموزعة"**، *Citizenship, Social Justice and Curriculum: International Studies in Sociology of Education'* raises the question of

'distributed justice' مع التركيز بشكل خاص على "الثروة" أو المال كسلعة اجتماعية، وكيف ترتبط هذه العدالة الموزعة بالترفيه، ولا شك في أن التعليم ليس ببعيد عن السياق الاقتصادي والاجتماعي في نيوزيلندا؛ حيث يتمتع الأوروبيون أو النيوزيلنديون - وهي فئة عرقية تم إدخالها حديثًا في تعداد السكان - بأعلى نسبة إحصائية من الدخل فوق ٣٠,٠٠٠ دولار سنويًا، ويمتلك ٥٠٪ من ثروة نيوزيلندا أغنى ١٠٪ من أغنى الناس في نيوزيلندا، وعلى الرغم من أن نظام التعليم النيوزيلندي هو نظام معترف به دوليًا ويتمتع بجودة عالية، وفقًا لمعايير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) ومكتب المراجعة التعليمية(ERO) ، ولكنه يعاني من ضعف في المساواة، حيث يُشير رودجر ديل Rodger Dale في كتابه "الطبقة الاجتماعية والتعليم في أستراليا/نيوزيلندا *Education in Aotearoa/New Zealand* ' إلى أن الرابط بين الطبقة الاجتماعية، والإنجاز التعليمي، والنجاح المهني (مسار الحياة المهنية) إيجابي وقوي جدًا، ويؤكد بأن هناك علاقة مباشرة تشير إلى أنه كلما ارتفع الوضع الاجتماعي والاقتصادي، زادت مستويات النجاح المدرسي، وأن هذا مرتبط أيضًا بالنجاح المهني، حيث إن **"المواطنين من الطبقة العليا"** يحققون مستويات تعليمية أعلى - **سواء كانت متوقعة أو مثبتة** - ويواصلون العمل في المهن غير اليدوية، مثل: المهن المهنية والإدارية، بينما **"المواطنين من الطبقة الدنيا"** يحققون مستويات تعليمية أقل، ويعملون في المهن اليدوية، مثل: الوظائف شبه الماهرة وغير الماهرة/العمالة-على سبيل المثال- في المنازل ذات الطبقة الاجتماعية المنخفضة ذوي خلفيات ماورية/جزر المحيط الهادئ في نيوزيلندا، هناك جوانب سلبية، مثل: ظروف المعيشة، سوء المعاملة الأسرية، وأنماط السلوك السلبي، وقلة النجاح التعليمي للوالدين، بالإضافة إلى عدم الاستقرار المالي، والتي يمكن أن تؤثر على كيفية تصرف الطفل وسلوكه في الفصل الدراسي، وقد يتضمن ذلك ميلًا للتصرف بشكل سلبي تجاه السلطة أو ببساطة عدم القدرة على القراءة والكتابة، وإذا قارنّا ذلك بطفل من منزل من الطبقة الاجتماعية العليا؛ حيث تكون كفاءات القراءة والكتابة والتعلم مرتفعة، يمكنك أن ترى كيف إذا تم تقديم نفس معايير التعليم لهذين الطفلين - وهو ما يحدث في الواقع - كيف سيتخلف أحدهما بشكل

كبير عن الآخر، ويدعم كونيل هذه الفكرة، حيث يعتقد أن العدالة لا يمكن تحقيقها إذا تم توزيع نفس الكمية أو نفس مستوى الخير على أطفال مختلفين.(١٤٣)

وتأسيسًا على ما سبق قامت نيوزيلندا بدورًا رئيسًا في تحقيق العدالة الاجتماعية في نظام التعليم للتغلب على المعوقات الثقافية والاجتماعية في الأسرة ذات المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي المنخفض، وقامت بدعمهم نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا.....إلخ، وذلك لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم بين الطلاب كافة دون تمييز.

وفي نظام التعليم النيوزيلندي، يتم استخدام **"تصنيف ديسيل"** لتقييم جميع المدارس المسجلة؛ حيث يتم منح المدارس تصنيفًا رقميًا يشير إلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسر في المجتمع المحيط أو منطقة المدرسة من (١ إلى ١٠)، من الأشد فقرًا إلى الأثرياء - كما يتضح بعد كل تعداد سكاني؛ حيث إن العوامل الخمسة الرئيسة التي تشكل مؤشر الوضع الاجتماعي والاقتصادي في نيوزيلندا هي: دخل الأسرة، والمهنة، والازدحام في المنزل، والمؤهلات التعليمية، والدعم المالي، كما يتضح من مقال ديل فإن المدارس ذات التصنيف الأعلى تاريخيًا هي التي تحقق أعلى مستويات النجاح مقارنة بالمدارس ذات التصنيف الأدنى؛ حيث يتم تعليم جميع الطلاب في نيوزيلندا وفقًا لنفس المنهج الدراسي والمعايير بغض النظر عن تصنيف المدرسة؛ ومع ذلك قامت وزارة التعليم مؤخرًا بإزالة تصنيفات الديسيل من تقارير المدارس لأنهم شعروا أن التصنيفات تؤدي إلى تصورات نمطية حول بعض المدارس، ومع ذلك فإن الحقيقة تظل أن المدارس ذات الوضع الاجتماعي الاقتصادي الأعلى، والتي غالبًا ما تكون من خلفيات بيضاء تحقق نجاحات تفوق المدارس ذات الوضع الأقل، وهذا يعيد تأكيد بيان كونيل بأن العدالة لا تتحقق عندما نقدم نفس المستوى أو نفس نوع التعليم للأطفال من مستويات مختلفة من الكفاءة، ليس كل طفل في نيوزيلندا سيبدأ يومه الأول في المدرسة بنفس مستوى غيره من الأقران ويرجع ذلك إلى اختلافاتنا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الواسعة، حيث إن الهدف هو خلق منهج ونظام تعليمي عادل ومنصف.(١٤٤)

ومما سبق يُلاحظ هذا التأثير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي على تبني نيوزيلندا نظام تعليمي قائم على العدالة والتكافؤ وليس المساواة لأن الطلاب لديهم اختلافات ثقافية واجتماعية واقتصادية؛ مما تطلب سياسات فعالة للقيادة المدرسية لمعالجة مثل هذه الفروق والتفاوتات لانعكاسها على التميز الأكاديمي للطلاب، والمجتمع المدرسي كافة.

القسم الرابع
واقع سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في هونج كونج

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات كبيرة في النظام التعليمي بهونج كونج؛ حيث تُعد إحدى دول شرق أسيا تطبيقًا لمبادئ العدالة الاجتماعية في التعليم، إذ استجاب النظام التعليمي للعديد من السياسات الاجتماعية والاقتصادية، وأسهم نظام التعليم بهونج كونج في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب بغض النظر عن المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي؛ بالإضافة إلى مساهمة نظام التعليم في هونج كونج إلى تحقيق العدالة التنظيمية في توزيع الموارد فضلًا عن نشر المناخ المدرسي الإيجابي المؤسس على قيم العدالة والانصاف.

أولًا: جهود حكومة هونج كونج نحو العدالة الاجتماعية في نظام التعليم:

استطاعت حكومة هونج كونج تقديم تعليم عالي الجودة وتحقيق العدالة بما تشمله من شمولية وإنصاف، وتقديم تعليم يعزز العدالة من خلال الاعتراف بالاحتياجات التعليمية المختلفة وتلبيتها، وتمكين كل فرد من تحقيق إمكاناته التعليمية بغض النظر عن المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، وقد أشار تقرير برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) لعام ٢٠٠٩م بروز النظام التعليمي في هونج كونج وما تقدمه مدارسها من مخرجات تعليمية متميزة، واستطاعت هونج كونج القيام بالعديد من الاصلاحات التعليمية خاصة ما بعد الاستعمار البريطاني؛ حيث هدفت إلى تحسين العدالة الاجتماعية.(١٤٥)

وعلى الرغم من الفجوة الكبيرة بين الأغنياء والفقراء وتفاوت الثروة في هونج كونج إلا أن نظامها التعليمي استطاع تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وتحقيق أداء تعليمي عالي

الجودة، وإرساء مناخ مدرسي إيجابي مؤسس على قيم العدالة والانصاف، وهذا ما أكد عليه تقرير **Program for International Student Assessment** (PISA) عام ٢٠٠٩م، وكذلك تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٣ United Nations Development Program (**UNDP**- 2013)؛ الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛ حيث أكد على أن النظام التعليمي بهونج كونج قدم تعليمًا عالي الجودة يستفيد منه جميع السكان بغض النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، وكذلك أكدت ذلك -أيضًا- **دراسة المواطنة الدولية الصادرة عن الاتحاد الدولي للتقييم التعليمي** (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) **(IEA)** عام ٢٠٠٩م حيث ركزت على الجانب المعرفي للطلاب فيما يتعلق بالمعرفة بالمواطنة، كما تم الإشارة إلى نجاح هونج كونج الاستثنائي في تحقيق أداء عالٍ دون أن يتأثر ذلك بالخلفيات الأسرية للطلاب أو المهاجرين أو الأقليات...إلخ.(١٤٦)

كما أكدت نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA لعام ٢٠١٢م أن هونج كونج بشكِل خاص على الرغم من اشتراكها في العديد من الخصائص مع سنغافورة، وكوريا الجنوبية، والصين في **ارتفاع مؤشر جيني**، والتأثير القوي للقيم الآسيوية التي تقدر التعليم والعمل الجاد، ومع ذلك تمكنت هونج كونج من تحقيق أداء عالٍ مع تأثير أقل للوضع الاجتماعي والاقتصادي (SES) على الأداء عبر عدة مقاييس، وفي دراسات PISA و TIMSSوPIRLS، ودراسة ICCS لعام ٢٠٠٩م، كما أقرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) بنجاح هونج كونج في تقليل الفجوة بين الطلاب الأغنياء والفقراء، وتقليل نسب التسرب والتأخر الدراسي، بالإضافة إلى انخفاض فجوة التحصيل المرتبطة بمهنة الأب، ومن ثم تقديم فرص تعليمية متكافئة للجميع.(١٤٧)

كما نجح النظام التعليمي بهونج كونج في تحقيق الجودة والعدالة الاجتماعية في التعليم من خلال تقسيم رأس المال إلى ثلاث تصنيفات، وهم: **رأس المال المادي أو الاقتصادي**؛

حيث الموارد المادية، مثل: الدخل والممتلكات، **ورأس المال الثقافي؛** حيث المهارات والمعارف، والميول والمواقف، مثل: نمط الحياة، والذوق، وتجسيدها في استهلاك السلع الثقافية والشهادات والألقاب....إلخ، **ورأس المال الاجتماعي؛** حيث الشبكات والاتصالات الاجتماعية، كما أن هذه الأشكال من الرأسمال قابلة للتحويل من شكل إلى آخر ويمكن نقلها من جيل إلى آخر، كما يمكن استخدام نوع واحد من الرأسمال لتعويض نقص الرأسمال الاقتصادي للعائلات القادمة من خلفيات اقتصادية واجتماعية وثقافية مختلفة.(١٤٨)

وتعود سياسة التعليم الجيد للجميع في هونج كونج إلى ستينيات القرن العشرين، والعمل على تقديم أفضل تعليم لكل طفل، وتم تحقيق ذلك من خلال مجانية وإلزامية التعليم الابتدائي، ومع تغيير سيادة هونج كونج إلى الحكومة الصينية في عام ١٩٩٧م، تم إدخال إصلاحات تعليمية نظامية، والتي هدفت إلى تحقيق العدالة التعليمية، ومن بين هذه الإصلاحات كانت تمديد التعليم العام المجاني حتى المرحلة الثانوية العليا، وأكد السيد أنطوني ك. سي. ليونغ Antony K. C. Leung، رئيس لجنة التعليم في هونج كونج آنذاك، في مقدمته لوثيقة الإصلاح الخاصة بلجنة التعليم بعنوان **"التعلم مدى الحياة، والتعلم من خلال الحياة"**، على أن جوهر الإصلاح التعليمي هو الطالب، وأكد على أهمية إتاحة التعليم للأفراد وتطوير إمكاناتهم، وبناء المعرفة، وتعزيز الجودة ، كما أن التعليم لا يقتصر على إعداد الأفراد المؤهلين للمجتمع فحسب؛ بل له مهمة أبعد من ذلك تتمثل في منح الجميع، بغض النظر عن الأصل الاجتماعي أو الخلفية الأسرية، فرصاً متكافئة للتقدم الشخصي، ومن ثم لا يُحرم أحد من هذه الفرص للتنمية الذاتية والنجاح، طالما كان لديه القدرة والإصرار على استثمار فرص التعلم بشكل كامل، لذا فإن التعليم يخلق الفرص ويُسهم في التنقل الاجتماعي، كما أكد نظام التعليم بهونج كونج على أحقية كل طالب بالتفوق وفقًا للقدرات وصولًا إلى مستوى الثانوية العليا وما بعد الثانوية، كما تم إدخال نظام تعليمي متنوع ومتعدد القنوات لتوفير المزيد من الفرص والخيارات؛ حيث سيتمكن الطلاب وفقاً لميولهم وقدراتهم المختلفة من اختيار طريقهم التعليمي الخاص، خاصة أن النظام التعليمي الأحادي لا يمكن أن ينتج سوى نخب ضيقة المعنى، أما النخب التي نحتاجها اليوم متعددة الأوجه، فضلًا عن مناهج تعليمية

متنوعة وأساليب تدريس وآليات تقييم متنوعة، بالإضافة إلى إنتاج أفراد متعددي الموهبة، حيث أن وظيفة التعليم كموازن للمجتمع تم التعبير عنه من قبل حاكم هونج كونج السابق ويدعى **اللورد ديفيد ويلسون**، من حيث رغبة الإرادة السياسية في تقديم فرص تعليمية متكافئة للجميع، ومن ثم حدوث الحراك الاجتماعي للطبقات الدنيا والمتوسطة. (١٤٩)

وقامت حكومة هونج كونج بتطبيق تغييرات شاملة لإصلاح النظام التعليمي لتحقيق العدالة الاجتماعية، ويمكن إيجازها في ما يلي: **الهيكل؛** حيث كانت الخطوة الأولى هي إلغاء التقييم الذي كان يُجرى لجميع الطلاب في نهاية المدرسة الابتدائية، مما أدى إلى إنتاج منهج دراسي أكثر مرونة، ومن ثم تحسين أداء الطلاب في الاختبارات الدولية بشكل كبير خلال عقد من الزمن - **على سبيل المثال-** تصدروا المرتبة الثانية في تقييم عام ٢٠٠٦م PIRLS (دراسة التقدم في القرائية الدولية) بعد أن كانوا في المرتبة الرابعة عشرة في عام ٢٠٠١م، و**الهيكل التعليمي؛** حيث أثرت الإصلاحات التعليمية على التعليم الثانوي والتعليم العالي؛ حيث تكون الهيكل الأكاديمي في فترة سابقة من أربع سنوات من شهادة التعليم الثانوي العليا يتبعها برنامج درجة بكالوريوس لمدة ثلاث سنوات، ومنذ عام ٢٠٠٩م، تم تقليص عدد سنوات شهادة التعليم الثانوي العليا إلى ثلاث سنوات، وتم تعديل درجة البكالوريوس الجامعية لتصبح أربع سنوات، وكانت هذه الإصلاحات محورية لتوفير تعليم مجاني لجميع الطلاب حتى المرحلة الثانوية العليا ؛ مما أسهم في إتاحة التعليم للجميع وتحقيق العدالة، بدلاً من النظام الانتقائي السابق الذي كان يتم فيه تصفية نصف خريجي الثانوية. (150)

كما بذلت حكومة هونج كونج جهودًا عظيمة خلال حقبة ما بعد الاستعمار؛ حيث عملت على تطوير النظام التعليمي بهونج كونج بحيث يكون قادرًا على استيعاب التنوع في المدارس وتقليل الفجوات بين الطلاب، بالإضافة إلى احترام تفضيلات الآباء والطلاب في اختيار المدارس؛ وتحديد المعلمين المناسبين لاحتياجات الطلاب ذوي القدرات المتنوعة؛ وتحفيز المدارس والطلاب للسعي نحو التميز؛ وتحقيق العدالة والإنصاف والتركيز على الأنشطة التعليمية التي تُسهم في التطوير الشامل، ونتيجة لهذه الإصلاحات تم إلغاء امتحان

انتهاء المدرسة الابتدائية، وتم تقليل عدد الفرق بين المدارس من خمسة إلى ثلاثة (وبذلك تم تقليل التباين بين المدارس بشكل كبير). بالإضافة إلى ذلك تم تقليل نظام قبول الطلاب الجدد في الصف الأول الابتدائي من النسبة المئوية للطلاب الذين يتم اختيارهم من قبل المديرين من ٦٥٪ إلى ٢٠٪، وزادت النسبة المئوية للطلاب الذين يتم تخصيصهم مركزيًا من ٣٥٪ إلى ٥٠٪، بينما تم تخصيص النسبة المتبقية البالغة ٣٠٪ كقبول تلقائي لأخوة الطلاب الحاليين وأطفالهم.(١٥١)

كذلك بدأت حكومة منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة بعمل إصلاحات تعليمية ومنها تدريس مقرر تربية المواطنة القائم على التعليم الأخلاقي والمدني، مع التركيز بشكل خاص على التعليم الوطني، والتركيز على قيم المسؤولية، والمثابرة، واحترام الآخرين، وبعد ثماني سنوات من إصلاح المناهج في ٢٠٠١م، تم تقديم مادة جديدة إلزامية تُدعى **"الدراسات الليبرالية"**، لجميع الطلاب في المرحلة الثانوية العليا في عام ٢٠٠٩م، وتم إعادة هيكلة إطار التعليم الأخلاقي والمدني وفقًا لخمسة مجالات للتعليم في المنهج المقترح، وهي: الشخصية، والأسرة، والمجتمع، والوطنية، والعالمية، واستطاع المعلمون كعامل داعم للتغيير والتنشئة السياسية في تطوير الطلاب بقيم المشاركة والموجهة نحو العدالة في المدارس، وتحويلهم تدريجياً إلى مواطنين نشطين ومشاركين في هونج كونج في هذه الحقبة الحرجة.(١٥٢)

كما تم تجديد المناهج الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية لتلبية احتياجات تعلم الطلاب وضمان الحصول على نفس الفرص التعليمية مع إمكانية تلبية التنوع، فضلًا عن معالجة المناهج الدراسية المتداخلة في التعليم الأساسي (الابتدائي ١-٦، والثانوي ١-٣) من خلال تطوير إطار منهج مدرسي شامل يستند إلى ثمانية مجالات تعلم رئيسية**: وهي اللغات،** وتشمل اللغة الصينية، والإنجليزية، ولغات أخرى، و**الرياضيات،** وتشمل تطوير المهارات الحسابية والتحليلية، و**العلوم** وتشمل العلوم الطبيعية والتجريبية، و**الدراسات الاجتماعية،** وتشمل التاريخ، والجغرافيا، والدراسات الاجتماعية، و**التربية البدنية،** وتشمل تحسين الصحة البدنية واللياقة، و**التربية الفنية،** وتشمل الفن والموسيقى والمسرح، و**التربية**

التكنولوجية، وتشمل استخدام التكنولوجيا وتعليم الحوسبة، و**التربية الأخلاقية والاجتماعية**، وتشمل القيم الأخلاقية والاجتماعية وتطوير الشخصية، وكان الهدف من هذه الإصلاحات ضمان **تلقي جميع الطلاب تعليمًا شاملًا ومتوازنًا**، فضلًا عن إتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب مجموعة متنوعة من المهارات والمعارف التي يمكن أن تدعمهم في المستقبل الأكاديمي والمهني، وتهدف هذه الإصلاحات -أيضًا- إلى تقليل الفجوات بين الطلاب ذوي القدرات المختلفة وتعزيز العدالة التعليمية.(١٥٣)

وإلى جانب المواد الدراسية التي تمثل استمرارية لمجالات التعلم الرئيسية في التعليم الأساسي، تم إدخال مواد **"التعلم التطبيقي"** التي تجمع بين التعلم النظري والتعلم العملي في ستة مجالات مهنية، كما تهدف هذه المواد إلى توفير تجربة تعليمية أكثر ارتباطًا بالواقع المهني وتعزيز المهارات العملية للطلاب، وهذه المجالات الستة هي: **التكنولوجيا والابتكار**: وتشمل تطوير المهارات في مجالات التكنولوجيا، مثل البرمجة والهندسة والتصميم ، **والتجارة والإدارة** : تركز على مفاهيم إدارة الأعمال، التسويق، والمالية، مما يمنح الطلاب فهماً أساسياً لعالم الأعمال، و**الصحة والرفاهية** : وتشمل مجالات، مثل: الرعاية الصحية، التغذية، والتربية البدنية، مع التركيز على الممارسات الصحية والحفاظ على رفاهية الأفراد، و**الإبداع والفنون** : وتشمل الفن، التصميم، والموسيقى، مع التركيز على تعزيز التعبير الإبداعي وتنمية مهارات الفن، **والبيئة والاستدامة** :حيث تتناول قضايا البيئة والاستدامة، بما في ذلك إدارة الموارد الطبيعية والتطوير المستدام، و**الخدمات الاجتماعية** وتشمل مجالات، مثل: العمل الاجتماعي، والإرشاد، والدعم المجتمعي، مع التركيز على تلبية احتياجات الأفراد والمجتمعات.

كما تم إدخال مواد دراسية تتناسب مع ميول الطلاب المختلفة، وطموحاتهم الدراسية والمهنية، بالإضافة إلى ذلك يحق لجميع الطلاب القيام بتجارب تعلم إضافية والتي تشكل جزءًا من تطوير الشخصية المتكاملة، كما تهدف **مادة الدراسات الليبرالية** إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي والمتقدم للقرن الحادي والعشرين، وتم تنفيذ المنهج الجديد في عام

٢٠٠٩م، وأنظمة التقييم الجديدة في عام ٢٠١٢م، مع تغييرات متطابقة في نظام القبول بالجامعات، وكان الهدف من الاصلاحات الشاملة في التعليم كما هو موضح في وثيقة إصلاح المنهج التي تحمل عنوان **"التعلم من أجل التعلم: الطريق إلى الأمام في المنهج الدراسي**؛ حيث أكدت الوثيقة على توفير فرص تعليمية ومنهجية متساوية للجميع وتلبية الفروقات الفردية Catering to Individual Differences (CID) ، والتي سميت لاحقًا **بتنوع التعلم** في دليل منهج التعليم الأساسي، كما تم إجراء خمسة مشاريع بحث وتطوير حول CID بأساليب مختلفة لإنتاج ممارسات جيدة تفيد في تدريب المعلمين العاملين من قبل فرق الدعم المدرسية، حيث أسهم في تطوير أساليب التدريس للمعلمين لمعالجة قضايا التنوع في التعلم، بالإضافة إلى ذلك، كان مفهوم "عدم حرمان أي طالب من فرصة التعلم" بسبب الأسباب المالية واحدًا من الاعتبارات في صنع السياسات التعليمية بهونج كونج وتم تعبئة الموارد المستهدفة لمساعدة الأسر المحرومة في مسائل عدة، مثل: دعم الكتب الدراسية، وتقديم الدعم الأكاديمي بعد المدرسة، والمشاركة في تطوير المواهب في الفنون والرياضة، والوصول إلى الإنترنت والحاسب في المنزل، كما تم الاستفادة من الموارد المجتمعية، مثل: صندوق التعلم الشامل من نادي "جيكي" وصندوق الرعاية المجتمعية.(١٥٤)

كما شهد-أيضًا- نظام التعليم في هونج كونج تغييرات جذرية على مدى العقود القليلة الماضية، ففي فترة السبعينيات لم يكن التعليم الأساسي مجانيًا أو إلزاميًا؛ ومن ثم كانت نسبة الحضور للطلاب في سن المدرسة منخفضة للغاية؛ حيث كانت أقل من ٥٠ %، ومع الزيادة الكبيرة في عدد السكان، وزيادة عدد الأطفال في سن المدرسة، وتوجيه الاتهامات باستغلال الأطفال كعمالة رخيصة لجعل هونج كونج مُصدِّرًا منافسًا في الستينيات، بدأت الحكومة تدريجيًا في آواخر التسعينيات مرورًا بالاصلاحات التعليمية في ٢٠٠١، ٢٠١٢ القيام بدور أكبر في توفير التعليم الأساسي وأصبح التعليم الأساسي لمدة ٩ سنوات - أي ٦ سنوات من التعليم الابتدائي و٦ سنوات للتعليم الثانوي، ومما هو جدير بالذكر في هذا الشأن الحديث عن أنماط المدارس بنظام التعليم بهونج كونج وعلاقة ذلك بتحقيق العدالة

الاجتماعية؛ حيث يوجد أربعة أنواع من المدارس في الأساس: المدارس الحكومية، والمدارس المدعومة، ومدارس برنامج الدعم المباشر(DSS) ، والمدارس الخاصة (بما في ذلك المدارس الدولية)، وتختلف هذه المدارس في مصدر تمويلها ومدى استقلاليتها؛ حيث إن المدارس الحكومية مملوكة ومدارة بالكامل من قبل الحكومة، والمدارس المدعومة تحصل على تمويل كامل من الحكومة، ولكنها تُدار من قبل الهيئات الراعية لها، مثل: الهيئات الدينية والمنظمات التجارية، ويتم قبول الطلاب في كل من المدارس الحكومية والمدارس المدعومة من خلال نظام تخصيص مركزي، كما أن التعليم في المدارس الحكومية والمدارس المدعومة مجاني، على خلاف المدارس الخاصة أو مدارس DSS تتطلب دفع رسوم دراسية (مرتفعة نوعًا ما) ويتم تحديدها من قبل المدارس الخاصة أو مدارس.DSS ، ويتمتع مديرو المدارس الحكومية أو المدعومة بصلاحية قبول لنسبة صغيرة جدًا من الطلاب وفقًا لتقديرهم.(١٥٥)

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ أن معظم المدارس بمرحلة التعليم قبل الجامعي مدعومة بالكامل من حكومة هونج كونج، فضلًا عن أنها تتبع سياسة التوزيع العادل للموارد المادية والبشرية، على المدارس بشكل متوازن، ومنح القيادة المدرسية بعض الصلاحيات في إدارة التنوع الثقافي داخل المدرسة، وتحقيق معايير الإنصاف داخل تلك المدارس سواء كان في المهام والمسئوليات أو الحوافز والمكافآت.

كما يتم انتقال طلاب المرحلة الثانوية إلى المدارس بناءً على أدائهم الأكاديمي في بعض التقييمات الموحدة، حيث يتم تخصيص الثلث الأفضل إلى مدارس الفئة الأولى، والثلث المتوسط إلى مدارس الفئة الثانية، والثلث الأضعف إلى مدارس الفئة الثالثة، كما يتم تقديم دعم حكومي لمدارس DSS في شكل منحة ثابتة لكل طالب، كما يُسمح لهذه المدارس بجمع رسوم دراسية من الطلاب ولا تشارك مدارس DSS في عملية التخصيص المركزي للطلاب ولديها صلاحيات واسعة في هذا الصدد، وتتمتع مدارس DSS بقدر أكبر من الاستقلالية في توظيف المعلمين. وعلى الرغم من هذه الاستقلالية، لا تزال مدارس DSS

تخضع لمراقبة الحكومة، على الرغم من أن مدى هذه المراقبة أقل بكثير مما هو مفروض على المدارس الحكومية أو المدعومة. في حين أن هذه الأنواع الثلاثة من المدارس تحصل على تمويل حكومي، وإن كان بدرجات متفاوتة.(١٥٦)

وبناء على ما سبق يُلاحظ حرص حكومة هونج كونج في تحقيق العدالة التعليمية من خلال تصنيف الطلاب وفقًا لقدراتهم حتى لا يشعروا بأي إحباط إذا ما تم دمجهم مع طلاب ذوي قدرات مرتفعة، مع مرونة الانتقال بين المسارات إذا حقق الطلاب المستوى المطلوب، فضلًا عن تخصيص برامج علاجية للطلاب ذوي القدرات الضعيفة والمتوسطة، ومن ثم تحقيق العدالة الاجتماعية.

وعلى مستوى المدارس الخاصة فإنها لا تحصل على أي تمويل حكومي؛ إذ تُمول وتُدار من قبل الهيئات الراعية لها، وتخضع المدرسة "للمراجعة المدرسية الخارجية " External School Review (ESR) من قبل الحكومة في عام ٢٠٠٣، ووفقًا لهذه السياسة يتعين على المدارس التي تخضع للمراجعة إعداد تقرير ذاتي التقييم في أربعة مجالات: الإدارة والتنظيم، التعليم والتعلم، دعم الطلاب وأخلاقيات المدرسة، وأداء الطلاب، كما أن التقرير مدعومًا باستطلاعات رأي للمعلمين وأولياء الأمور والطلاب، وتعتبر المراجعة المدرسية الخارجية (ESR) متاحة للجمهور حتى يتمكن أولياء الأمور من الرجوع إليها عند اختيار مدرسة لأطفالهم بمعنى آخر يرتبط تقرير المراجعة المدرسية (ESR)بصورة المدرسة العامة. (١٥٧)

ومن ثم يُلاحظ أنه على الرغم من استقلالية المدارس الخاصة في هونج كونج في التمويل والادارة إلا أنها تخضع للرقابة والمتابعة، والكشف عن مدى تحقيقها للعدالة الاجتماعية بين الطلاب، وأعضاء المجتمع المدرسي كافة.

ثانيًا: سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

ويمكن تناول تلك السياسات على النحو التالي:

١- سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية:

استطاعت القيادات المدرسية في هونج كونج بمرحلة التعليم قبل الجامعي بتوجيه المعلمين نحو ممارسات تعليمية عادلة ومتميزة، مثل: التعلم من خلال الاستقصاء، والتحفيز الداخلي، وزيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض، واحترام التنوع الثقافي للطلاب...إلخ، كما يتمتع المتعلمون في هونج كونج -على سبيل المثال- في الرياضيات يتمتع الطلاب بمفهوم ذاتي أقل ولكنهم يحققون إنجازات أكاديمية أعلى؛ حيث يُلاحظ أن المعلمين الآسيويين يميلون إلى طلب مستوى أعلى في حل مسائل الرياضيات من طلابهم، كما يُلاحظ دور القيادة المدرسية في توجيه المعلمين بالاستماع إلى الطلاب بعد أوقات الحصص الدراسية ومعالجة أي مسألة تعليمية، كذلك الاستفادة من الأقران بما يحقق التفاعل الإيجابي، فضلًا عن تخصيص برامج علاجية للطلاب لذوي المستويات المنخفضة والمتوسطة في الفصول الدراسية؛ مما يساعد على تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية. (١٥٨)

وبناء على تقارير عدة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول أداء الطلاب في هونج كونج تبين أنهم يتسمون بقدر عالي من المرونة، والدافعية العالية، والعمل نحو النجاح باستمرار؛ مما ساعدهم على التغلب على نقص رأس المال الاقتصادي والثقافي، وتحقيق النمو الأكاديمي والارتقاء في السلم الاجتماعي، ووفقًا لمؤشرات PISA أن الطلاب المرنون يتواجدون بكثرة في تلك الأنظمة التعليمية التي تنمي العدالة، مثل: هونج كونج فضلًا عن دور القيادات المدرسية البارز في توفير موارد مادية للطلاب من مكتبات وكتب وموارد تعليمية وغرف دراسية تلائم احتياجاتهم بما فيها طلاب الأسر الفقيرة فضلًا عن تشجيع التعلم الفعال .(١٥٩)

كما يُعد أداء الطلاب بُعدًا في تقييم فعالية المدرسة، فقد أصبح الأداء الأكاديمي للطلاب وتطورهم العاطفي محور اهتمام القيادة المدرسية؛ لذا فإن القيادة المدرسية تحرص على تحقيق الفعالية والكفاءة ملتزمة بتقرير اللجنة التعليمية رقم ٧ الصادر في عام ١٩٩٧، على أن التعليم يجب أن يهدف إلى "تقديم إطار عملي للاعبين الرئيسيين في النظام المدرسي لتحقيق أهداف التعليم بطريقة فعالة من حيث التكلفة والمحاسبة"، ومن ثم أصبح يُنظر إلى التعليم على أنه خدمة تُقدم لتلبية احتياجات مجموعة متنوعة من المساهمين (الفعالية) مع مراعاة التكاليف المرتبطة (الكفاءة)، لذا تسعى القيادة المدرسية بهونج كونج إلى تحقيق التنوع الثقافي، والاستجابة له وإعطاء مساحة أكبر للابتكار والمرونة في تصميم المناهج واستخدام البيداغوجيا والتقييمات، وتلبية احتياجات الطلاب التعليمية المتنوعة.(١٦٠)

وعلى الرغم من التحييد السياسي المتبع من الصين في هونج كونج لعبت القيادة المدرسية والمعلمين دورًا رئيسًا في تعزيز تربية المواطنة بمدارس هونج كونج وذلك لتزويد الطلاب بقيم العدالة الاجتماعية وتعليمهم ليصبحوا مواطنين نشطين ومشاركين وموجهين نحو العدالة ضد الظلم الاجتماعي وعدم المساواة، مثل: اتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وعدم كفاية توفير السكن العام، والمشاركة الديمقراطية، واهتمت القيادة المدرسية بتدريس ذلك المقرر بدءًا من ١٩٩٧م للتخلص من النزعة الاستعمارية السابقة.(١٦١)

ومع التدقيق في سياسات القيادة المدرسية بهونج كونج يُلاحظ إنها تعمل على توفير فرصة تعليمية للطلاب كافة، وتلبية احتياجاتهم التعليمية، والتأكيد على التعليم الليبرالي المدني عالي الجودة، وتقديم المساعدة الإضافية أو المصممة خصيصًا للطلاب الذين يحتاجون إليها، وخاصة المحرومين، والمهمشين وتوفير تعليم مدني للطلاب ليصبحوا مواطنين مشاركين وقادرين على التفكير بأنفسهم بطريقة نقدية بالتزامن مع سعيهم المستمر لتحسين أداء طلابهم لجعل مدارسهم أكثر كفاءة وفاعلية.(١٦٢)

وتعتبر إحدى سياسات القيادة المدرسية الشائعة في هونغ كونغ والتي دعم النمو الأكاديمي للطلاب وتحقق تكافؤ الفرص التعليمية، هي تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب قدراتهم الأكاديمية، والتدريس بمناهج ذات مستويات مختلفة من الصعوبة أو بطرق تدريس

وتقييمات مختلفة، -على سبيل المثال- تقوم بعض المدارس بتقسيم الطلاب حسب قدراتهم الأكاديمية العامة أو درجاتهم الأكاديمية الإجمالية؛ ثم يتم تدريس نفس المجموعة من الطلاب في نفس الفصل لجميع المواد المختلفة، ومع ذلك تقوم بعض المدارس بتقسيم الطلاب بطريقة أكثر تحديدًا؛ حيث يتم تقسيم الطلاب حسب قدرتهم في كل مادة على حدة؛ وبعد ذلك، يتم تعليم الطلاب الذين لديهم مستوى أكاديمي مماثل في كل مادة معًا فقط في تلك المادة، مما يعني أن كل طالب يمكن أن يتم جمعه مع طلاب مختلفين في مواد مختلفة، ومن ثم يُلاحظ أن **سياسة التجانس الطلابي** التي تنتهجها القيادة المدرسية **في هونج كونج** تساعد على تحقيق الكفاءة والفعالية التعليمية كما أن تعليم مجموعة من الطلاب ذوي مستوى أكاديمي مشابه يكون أكثر فعالية، ليس فقط للمدارس ولكن أيضًا للطلاب (أي فعالية التعلم).(163)

ومما هو جدير بالذكر اتباع القيادة المدرسية **سياسات دعم تكافؤ الفرص التعليمية** من خلال تجميع الطلاب ذوي المستويات المتشابهة يتطلب اهتمامًا تربويًا خاصًا؛ فضلًا عن دور القيادة المدرسية في سياسات توزيع الموارد؛ حيث يتم تخصيص موارد أكثر للمعلمين الذين يدرسون لمجموعات الطلاب ذات الأداء الأقل لتحقيق مبدأ الإنصاف التعليمي وهذه السياسة ليست معاملة متساوية لجميع الطلاب ولكنها سياسة عادلة، كذلك في توزيع المعلمين ذوي قدرات نوعية للطلاب ذوي المستويات الأكاديمية المرتفعة وهذا ليس تمييزًا إنما لتعظيم الفائدة من هذه المجموعة، فضلًا عن اتباع القيادة المدرسية في هونج كونج **سياسة التنوع في محتوى التدريس** ونوع الأنشطة التعليمية، كما يتم تعليم الطلاب ذوي المستويات الأكاديمية المرتفعة بمحتوى أكاديمي شديد التحدي مع أنشطة تعليمية مبدعة وملهمة، بينما يتم تعليم الطلاب ذوي القدرات الأقل بمحتوى غير متحدٍ وأعمال تدريبية مختلفة عن أقرانهم.(١٦٤)

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ اهتمام القيادة المدرسية في هونج كونج بإتاحة الفرص التعليمية في مدارس التعليم قبل الجامعي، وإتاحة الفرص المناسبة للوصول إلى تعليم أكثر

كفاءة، فضلًا عن الاهتمام بنظام التتبع الأكاديمي وفقًا لقدرات الطلاب ومهاراتهم، وتخصيص برامج علاجية للمستويات الدنيا، ومن ثم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

٢- سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية.

تعتمد القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي بهونج كونج على العديد من السياسات التي تهدف إلى تحقيق العدالة التنظيمية بين العاملين والمعلمين، كذلك تحقيق الإنصاف والشمولية في المدرسة بما يحقق العدالة الاجتماعية، خاصَّة أن العدالة الاجتماعية تتعلق بالمساواة وتحسين الفرص للطلاب المحرومين والمهمشين في مجتمعهم ويرتبط الحرمان غالبًا بالأصول العرقية، والإثنية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإعاقة....إلخ ، من ثم تأتي أهمية سياسات القيادة المدرسية في تقليل العوائق التي تواجه الطلاب على مستويات الصف الدراسي، والأسرة، والمجتمع، ولتحقيق التقدم التعليمي والاجتماعي للأفراد، ودعم المشاركة الديمقراطية، والتفكير النقدي....إلخ.

ومن أهم الآليات الإصلاحية التي يقوم بها قادة المدارس في هونج كونج لتحقيق العدالة التنظيمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي، ما يلي: (١٦٥)

أ- تخصيص الموارد بشكل عادل وتقليل الفروق في فجوات التحصيل.

ب- بناء رؤية مشتركة للمدرسة مرتكزة على قيم العدل والمساواة والإنصاف.

ج- تحديد المعلمين للفصول وفقًا لقدرات الطلاب بحيث يتم الارتقاء لمستويات أعلى، فضلًا عن الحفاظ على التميز الأكاديمي.

د- بناء برامج علاجية للطلاب ذوي القدرات الضعيفة والمتوسطة بغض النظر عن المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، وتيسير الانتقال بين المسارات الدراسية.

ه- اتباع نظام التتبع المتوازن؛ مما يسهم في تقليل الفروق الاجتماعية.

ز- بناء العلاقات الوثيقة بين المعلمين والطلاب هي الأساس لبناء مجتمع عادل، وتعزيز الأنشطة المشتركة بين الطلاب مع التوجيه المناسب من المعلمين، مثل: التعلم التعاوني خلال الدروس، وتعزيز ثقافة التعاون.

ح- مراجعة هيكل التحفيز؛ بحيث يدعم التقدم الأكاديمي للطلاب ومستوى أداء المعلمين؛ فضلًا عن تحقق العدالة بين الأفراد، والانضباط الذاتي، وإنجازات الطلاب...إلخ.

ط- التركيز على أهداف ومعايير واضحة بحيث تدعم قضايا العدالة الاجتماعية، وتوفر مقاييس عادلة للتقدم والنمو .

ي- زيادة الشفافية وتدفق المعلومات بما يُسهم في تسوية الفروق في الوضع الاجتماعي والمساعدة في بناء مجتمعات ديمقراطية وعادلة اجتماعيًا.

ك- ودعم العاملين للمشاركة في صنع القرار المدرسي، وكذلك أولياء الأمور للمشاركة في بناء مجتمع مدرسي أكثر عدالة.

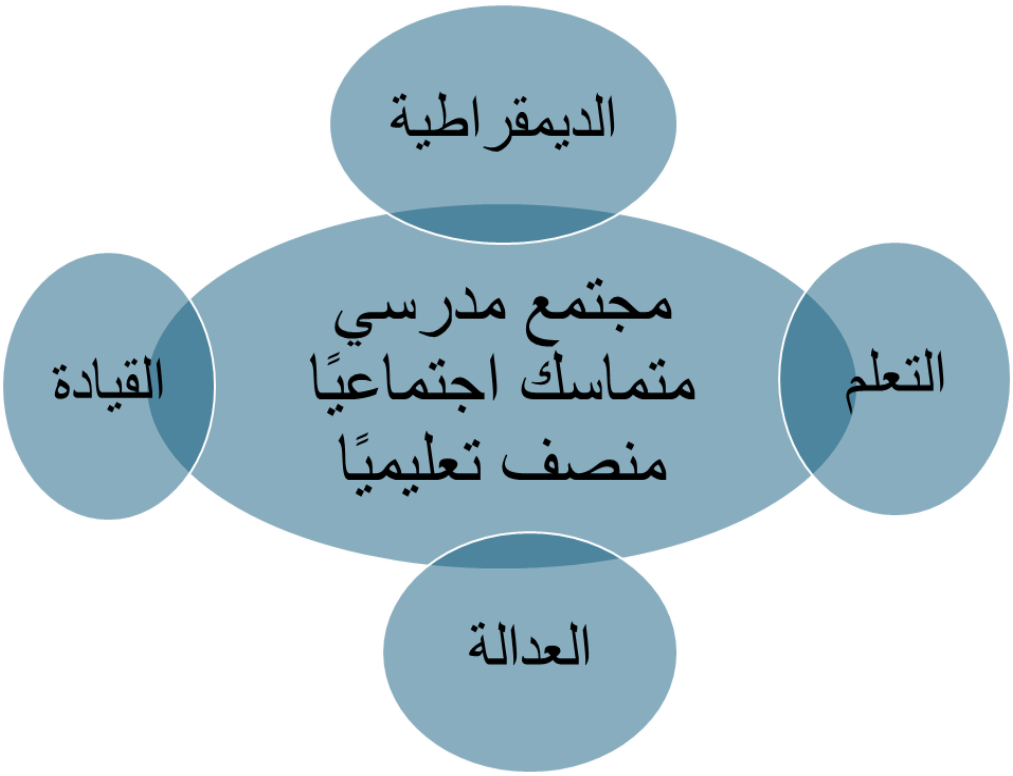
وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ تحقيق سياسات القيادة المدرسية بهونج كونج للعدالة التنظيمية في المجتمع المدرسي، من خلال إرساء الحقوق والواجبات للكافة، ودعم العاملين للمشاركة في صناعة القرار المدرسي دون تمييز، وإتاحة البيانات والمعلومات لأعضاء المجتمع المدرسي، وتقدير واحترام الجميع دون تفرقة، والتأكيد على العدالة في توزيع الموارد المادية على الفصول الدراسية، وأيضًا العدالة في تحفيز العاملين نحو العمل الجيد.

٣- سياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي:

تُعتبر قضايا بناء الشخصية من الأمور المهمة التي تشغل تفكير القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي؛ حيث تهدف سياسات القيادة المدرسية في هذا الصدد تعزيز مبدأ الاحترام وتحرير الطلاب من الجهل من خلال تحويلهم إلى مواطنين نشطين قادرين على التفكير بطريقة ليبرالية ونقدية في المجتمع الديمقراطي، كما تؤكد سياسات القيادة المدرسية على تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلاب، كما تعتمد أيضًا على سياسة التفكير النقدي والاستقلالية، وإشراك الطلاب في اتخاذ القرارات...إلخ.(١٦٦)، كما واجهت القيادة المدرسية بهونج كونج تحديًا مرتبطًا بقضايا التنوع بين الطلاب؛ حيث يتعين عليها التعامل مع الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية والإثنية والدينية، ومن ثم اعتمدت القيادة المدرسية على

بعض السياسات لدعم المناخ المدرسي الإيجابي والمؤسس على قيم العدل والإنصاف والتنوع والمساواة،

كما تسعى القيادة المدرسية في هونج كونج تأسيس مجتمع مدرسي قائم على العدل والإنصاف والشمول؛ حيث تعمل على بناء إطار ديناميكي يشمل المجتمع الديمقراطي (البعد المجتمعي)، والعدالة الاجتماعية (البعد السياقي)، والتعلم (البعد التربوي) والقيادة (البعد الأخلاقي) وفيما يلي شكل يوضح ذلك:(١٦٧)



شكل رقم (٤) يبين بناء المجتمع المدرسي الديمقراطي

ويتضح من الشكل السابق أهمية تأسيس مجتمع مدرسي قائم على المناخ الايجابي المدرسي، من خلال دور القيادة المدرسية الموجهة نحو تعظيم مبدأ الحوار والمناقشة، وتعزيز مشاركة أعضاء المجتمع المحلي والمدرسي في صناعة القرارات المدرسية،

وتحقيق مبدأ العدالة والانصاف بين العاملين جميعًا، ودور التعلم المدرسي في تعزيز قيم الحوار البناء وتعزيز الرفاهية النفسية والاجتماعية للطلاب.

ومن ثم تواجه القيادة المدرسية في هونج كونج الكثير من التغيرات الهيكلية والثقافية والتي جزء منها ناتج عن التاريخ الاستعماري البريطاني، فيعملوا على فهم السياق المجتمع والمدرسي، وإدراك العلاقات المترابطة بينهما، كذلك أهمية تفعيل المشاركة المدنية للطلاب كافة، والتأكيد على التعلم التفاعلي، وإبراز قيم العدل والمساواة والإنصاف في كافة شئون المدرسة، ودور القيادة في تحقيق الميزة التنافسية للمدرسة المؤسسة على العدالة الاجتماعية، والتميز المدرسي.

ومن السياسات التي نجحت القيادة المدرسية في هونج كونج الاعتماد عليها لتعزيز المناخ المدرسي الايجابي، ما يلي:(168)

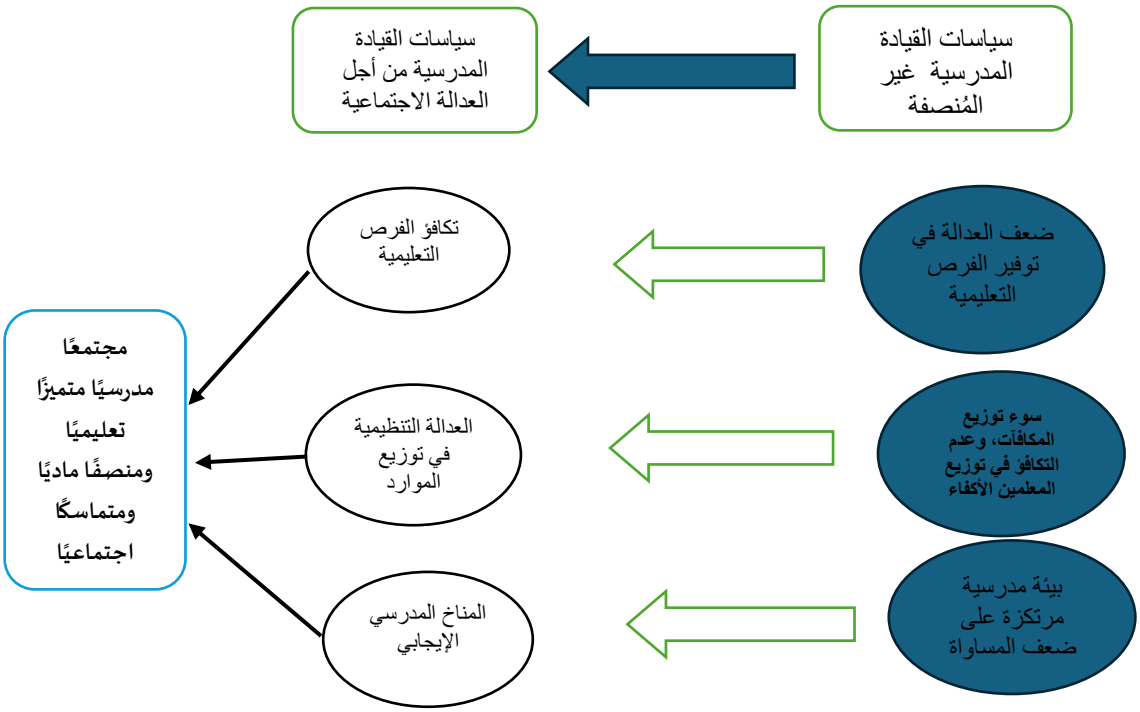
أ- **سياسات التعليم متعدد الثقافات Multicultural education policies؛ حيث قامت Cherry** أحد قادة المدارس بهونج كونج على تركيز جهودها على تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب من الأقليات الإثنية من خلال تنفيذ برامج تعليمية متعددة الثقافات ذات جودة عالية، فضلًا إنها انتقدت تطبيق المنهج الدراسي الموحد والمركزي على المدارس التي يذهب إليها الطلاب المهاجرون، مؤكدة أن هذا النهج قد لا يكون ملائمًا لجميع الطلاب.

ب- **سياسات تكييف المنهج الدراسي Adapting the curriculum ؛** حيث **أكد Pulp** أحد قادة المدارس بهونج كونج على أهمية النهج الشامل في رعاية الطلاب المهاجرين في مجالات القيم والمعارف والمهارات الجسمانية والاجتماعية والجماليات باعتبارها أسس رئيسة لمستقبلهم الناجح، فضلًا عن تعديل المنهج الدراسي الموحد لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب.

ج- سياسات التعليم الداعم Invitational Education حيث يتم تقديم مفهوم "التعليم الداعم" كإطار شامل لتعزيز المساواة والإنصاف في المدارس، فضلًا عن تكوين بيئات تعليمية ترحيبية حقيقية مبنية على الثقة والاحترام والتفاؤل والعناية، مما يُسهم في تحقيق نتائج تعلم أفضل وزيادة النمو الشخصي للطلاب.

وتأسيسًا على ماسبق يُلاحظ أهمية سياسات القيادة المدرسية بهونج كونج في نشر المناخ المدرسي الايجابي، من خلال التعامل مع قضايا التنوع بإيجابية، والتأكيد على دعم الاستراتيجيات التعليمية المرنة والشاملة، بحيث تركز على تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب وتعزيز بيئة تعليمية داعمة ومشجعة، وفيما يلي شكل يبين تحول القيادة المدرسية في هونج كونج من عدم المساواة إلى القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:(١٦٩)

التحول إلى



شكل رقم (٥) يبين تحول قادة المدارس في هونج كونج من عدم المساواة وضعف توزيع الموارد والقيم السلبية إلى القيادة المدرسية نحو العدالة الاجتماعية- إعداد الباحث

ثالثًا: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في هونج كونج:

على المستوى السياسي بدأت الحكومة البريطانية في أواخر الثمانينيات بتقديم نظامًا للحكم الديمقراطي في هونج كونج تحسبًا لخروجها، وفي عام ١٩٩٧م بالفعل حدثت احتجاجات سياسية على أثر ذلك بسبب التفاوت الكبير في التمثيل بين الدوائر الانتخابية - على سبيل المثال- حيث تمتعت الشركات الكبرى والنخب التجارية بوصول مميز إلى العديد من الدوائر الوظيفية، كما يحق فقط لأعضاء لجنة الانتخابات ومعظمهم من الناخبين في الدوائر الوظيفية الإدلاء بأصواتهم، وسبب التحالف بين الحكومة والنخب التجارية المزيد من الانقسامات السياسية ومنها احتجاجات هونغ كونغ عام ٢٠١٩ باعتبارها واحدة من النتائج الشديدة لهذه الفجوة المتزايدة بين الفئات الاجتماعية.(١٧٠)

كما أثر التاريخ الاستعماري لهونج كونج في اتساع حدة عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية؛ حيث ساعد في تعزيزها التقاليد الثقافية والتاريخ الاستعماري للمدينة، وقد أدت هذه العوامل إلى تكوين نظام تعليمي يعتمد بشكل كبير على التمييز وعدم المساواة المتأصل في المجتمع، ومن ثم بدأ نظام التعليم في هونج كونج يهتم بمعالجة قضايا عدم المساواة، وكذلك توزيع الموارد بشكل عادل، وكذلك الاهتمام بتدعيم المناخ المدرسي المؤسس على قيم العدل والمساواة؛ حيث تؤثر هذه القضايا في تعلم الطلاب وحياتهم المستقبلية، كما تُساعد العدالة الاجتماعية في المدارس على تقليل العوائق التي تواجه الطلاب على مستوى الصف الدراسي، أو المنظمة، أو المجتمع.(١٧١)

ومما سبق يُلاحظ جهود حكومة هونج كونج في تفعيل المشاركة السياسية والمدنية في نظام التعليم، لتأسيس مجتمع قائم على العدالة والانصاف؛ حيث اهتمت بإدخال مقررات معنية بالمشاركة المدنية والمواطنة للطلاب، فضلًا عن تعظيم المشاركات المجتمعية وتعظيم المسئولية الاجتماعية والسياسية، وانعكاس ذلك على سياسات القيادة المدرسية بهونج كونج.

وعلى المستوى الاجتماعي يضم المجتمع في هونج كونج العديد من المهاجرين، مع تعدد اختلاف اللغات، والأعراق، والثقافات، والمعتقدات الدينية....إلخ، ومع تدفق عدد المهاجرين إلى هونج كونج واجه الأطفال المهاجرون المزيد من الصعوبات في تحقيق التطور التعليمي خاصة أن ٨٠٠,٠٠٠ شخص قد هاجروا إلى هونج كونج من الصين خلال الـ ١٥ عامًا الماضية؛ مما أدى إلى زيادة بنسبة ١٠٪ في السكان، فضلًا عن تنوع الأطفال المهاجرين من أماكن متنوعة، بالإضافة إلى أن بعض هؤلاء الأطفال لا يتحدثون الكانتونية /أو لا يتحدثون الصينية كما انخفض معدل المواليد محليًا؛ مما أثر على قبول الطلاب الجدد في المدارس، بالإضافة إلى بروز فجوة متزايدة بين الأغنياء والفقراء؛ حيث يعيش ما يقرب من ٧٠٪ من المهاجرين الجدد و٢٥٪ من الطلاب في أسر ذات دخل منخفض، كذلك تحديات اللغة للفئات المهاجرة، وفي الآونة الأخيرة نفذ نظام التعليم بهونج كونج العديد من الاصلاحات لمواجهة مثل هذه المشكلات والتحديات المرتبطة بالعدالة الاجتماعية؛ حيث تواجه القيادة المدرسية اليوم تحديات جمة تؤثر تأثيرًا كبيرًا على المجتمعات المدرسية، خاصةً أن قضية عدم المساواة تلقي بظلالها على المدرسة وتعوق عملية التعلم والمشاركة من جانب الطلاب؛ مما يستوجب على القيادة المدرسية تنفيذ سياسات قيادية لعلاج قضايا العدالة الاجتماعية. (١٧٢)

كما ساعد على عدم المساواة في هونج كونج اشتراك عدة عوامل في ذلك، ومنها: السياسات الاجتماعية غير الكافية، والسياسات الاقتصادية غير المتكافئة، كذلك نظام الأراضي المزدوجة؛ حيث تتركز الطبقات الغنية في المناطق الحضرية المركزية أو في الأحياء الريفية الفاخرة، بالإضافة إلى ازدياد فجوة الثروة، كما أسهمت عمليات التمويل بما في ذلك عدة مبادرات، مثل: صندوق الادخار الإلزامي إسهامًا كبيرًا في زيادة فجوة الثروة والتأثير على الحماية الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك ارتفاع تكلفة التعليم؛ مما يعوق الأسر ذات الدخل المنخفض من الوصول إلى فرص التعليم العالي والجيدة. (١٧٣)

وتأسيسًا على ما سبق يُلاحظ اهتمام حكومة هونج كونج بإدخال العديد من الاصلاحات الاجتماعية في نظام التعليم، والاهتمام بتقليل الفوارق الاجتماعية والطبقية، وتعزيز تعليم ثنائي اللغة، والتأكيد على التعليم متعدد الثقافات ليلائم طبيعة المهاجرين، ومن ثم انعكس ذلك على سياسات القيادة المدرسية لتحقيق العدالة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية.

وعلى المستوى الاقتصادي يتبين وجود فجوة متزايدة بين الأغنياء والفقراء؛ حيث يعيش ما يقرب من ٧٠٪ من المهاجرين الجدد و٢٥٪ من الطلاب في أسر ذات دخل منخفض، لذا تم استبدال النظام التعليمي السابق الذي كان يستند إلى النظام البريطاني، بنظام جديد "٦+٣+٣+٤" الذي يتكون من ٦ سنوات من التعليم الابتدائي، و ٣ سنوات من التعليم الثانوي الأدنى، و ٣ سنوات من التعليم الثانوي الأعلى و٤ سنوات من الدراسة الجامعية، كما حاولت هونج كونج تنفيذ العديد من الاصلاحات المرتبطة بالسياسات التعليمية، واعتماد منهج موحد من رياض الأطفال إلى الصف ١٢، فضلًا عن الاهتمام باللغة الكانتونية كلغة تعليمية في التعليم الابتدائي، فضلًا عن استخدام الإنجليزية مع الكانتونية في المدارس الثانوية، والتي تخضع بشكل صارم لسياسة "ثنائية اللغة – الانجليزية والصينية- وثلاثية اللغة - الكانتونية، البوتونغوا، والإنجليزية – بالإضافة إلى إدخال إجراءات أكثر صرامة للمدارس التي لم تستقبل عددًا كافيًا من الطلاب الجدد أو التي كانت أدائها ضعيفًا تم اختيارها للإغلاق الدائم، كما يتعين على الطلاب بعد مروره لمدة ١٢ عاما من التعليم التنافسي اجتياز امتحان عام موحد واحد، وهو دبلوم التعليم الثانوي في هونغ كونغ. (١٧٤)

وبتحليل العامل الاقتصادي يُلاحظ أن التفاوت الاقتصادي أصبح تحديًا عالميًا لعدة عقود، وارتفع التفاوت في الدخل بالعديد من الدول، بما في ذلك معظم الدول المتقدمة وبعض الدول متوسطة الدخل، مثل: الصين، والهند وذلك من الثمانينيات إلى العقد الثاني من الألفية الثالثة، كما أن التفاوت الاقتصادي يؤثر سلبًا على المجتمع بوجود طبقتين أحداهما للفقراء وأخرى للأثرياء؛ مما يزيد من مشاعر الألم والحرمان لهذه الطبقات، كما يؤدي ذلك التفاوت الاقتصادي إلى المزيد من الثورات والاضطرابات المجتمعية، كما حدث في مصر بعد

الحرب العالمية الثانية، وكذلك في حالة رواندا فترة التسعينيات، **وبالتدقيق في حالة هونج كونج**، كواحدة من أكثر الاقتصاديات المتقدمة يُلاحظ تفاوتًا اقتصاديًا كبيرًا؛ حيث وصل نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في هونج كونج إلى ٤٦,٣٢٤ دولار أمريكي في عام ٢٠٢٠، مما جعلها تحتل المرتبة ٢٥ في العالم وعلى الرغم من ذلك يوجد تفاوت كبير في الدخل بهونج كونج خلال تطورها الاقتصادي بين عامي ١٩٦٠ و١٩٩٠ ومع استقلال هونج كونج من الاحتلال البريطاني وتسليمها للصين في عام ١٩٩٧، ارتفع التفاوت الاقتصادي في هونج كونج؛ حيث كان معامل جيني في هونغ كونغ قبل التسليم عام ١٩٩٦: ٠,٥١٨، وبعد التسليم ارتفع معامل جيني في عام ٢٠٠٦ قليلاً إلى ٠,٥٣٣ ، و٠,٥٣٩ في عام ٢٠١٦ حتى بعد احتساب الضرائب والمزايا الاجتماعية العينية، كان معامل جيني في هونج كونج لا يزال مرتفعًا عند ٠,٤٧٣ في عام ٢٠١٦، وهو أعلى من معظم الاقتصاديات المتقدمة؛ حيث بلغ في ٢٠١٦ في بعض الدول، مثل: سنغافورة (٠,٣٥٦)، الولايات المتحدة (٠,٣٩١)، المملكة المتحدة (٠,٣٥١)، أستراليا (٠,٣٣٧) وكندا (٠,٣١٨)، كما تُشير التقارير الحكومية إلى أن ١,٠٩٨,٠٠٠ مواطن في هونج كونج (١٥,٨٪ من إجمالي السكان) يعيشون تحت خط الفقر.(١٧٥)

وفي عام ٢٠١٩، عاش حوالي ١,٠٩٨,٠٠٠ مواطن في هونج كونج (١٥,٨٪ من إجمالي السكان) في فقر في المقابل، يُقدَّر أن ٥١٥,٠٠٠ مواطن في هونج كونج عام ٢٠٢٠ كان لديهم صافي أصول يزيد عن ١٠ مليون دولار، مما يعني أن واحدًا من كل اثني عشر مواطنًا في هونج كونج يعتبر غنيًا، مع صافي أصول تصل إلى ١٠ مليون دولار، كما تُسهم عوامل متعددة في ارتفاع التفاوت الاقتصادي بما في ذلك نظام الرعاية الاجتماعية المحدود، وعدم المساواة في قطاع التعليم، كذلك شهدت هونغ كونغ تغييرات اجتماعية وسياسية واسعة في السنوات الأخيرة، بما في ذلك الاحتجاجات الاجتماعية الكبرى وارتفاع النزعة المحلية، ومن أبرز هذه الأحداث كانت حركة المظلات في عام ٢٠١٤ وحركة مكافحة قانون تسليم المجرمين (Anti-ELAB) في عام ٢٠١٩، التي جذبت مشاركة واسعة من المواطنين، كما

تعتبر حركة المظلات حركة ديمقراطية تستهدف التصويت الشامل، وأثار قادة الطلاب مشكلة التفاوت الاقتصادي وأكدوا بأن الأنظمة السياسية والاقتصادية في هونج كونج كانت منحازة لصالح الشركات الكبرى؛ مما أدى إلى التفاوت الاقتصادي؛ ومن ثم تحتاج هونغ كونغ إلى تحقيق الديمقراطية لمعالجة التفاوت، بالإضافة إلى ما سبق أصبحت هونج كونج بؤرة لنزاعات الهوية في الصين منذ منتصف العقد الأول من الألفية الثالثة بعد حركة المظلات، حيث ارتفعت النزعة المحلية بمطالبة قوية للتحرر الذاتي وحتى الاستقلال هناك نوعان رئيسيان من النزعة المحلية، الأول هو النزعة المحلية المدنية المستندة إلى القيم الديمقراطية الشاملة، والآخر هو النزعة المحلية المعادية للصين والتي أدت إلى احتجاجات ضد الهجرة في العقد الثاني من الألفية الثالثة، وبالنظر إلى التفاوت الاقتصادي الشديد في هونج كونج، قد يتساءل المرء عن تأثير التفاوت الاقتصادي على صعود الحركات الاجتماعية والنزعة المحلية في السنوات الأخيرة. (١٧٦)

ومما سبق يتضح أهمية دور حكومة هونج كونج بعد التخلص من الاستعمار البريطاني وانتقال السيادة إلى الحكم الصيني، محاولة تقليل التفاوت الاقتصادي والاجتماعي بين أفراد المجتمع، والعمل على تحقيق مجانية التعليم وشموليته، فضلًا عن دعم الطلاب الأكثر فقرًا وضعفًا، ومن ثم خلق نظامًا تعليميًا منصفًا وعادلًا للجميع، وانعكاس ذلك على سياسات القيادة المدرسية.

القسم الخامس

دراسة مقارنة تفسيرية

لسياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج

يتناول البحث الحالي المقارنة التفسيرية لسياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج، وذلك من خلال خطوتين رئيستين، الأولى: وهي **خطوة المقابلة**؛ حيث تم تصنيف المادة العلمية في جداول، وذلك للوصول إلى الفرض الحقيقي، والخطوة الثانية: هي **المقارنة التفسيرية**؛ حيث تفسير أوجه التشابه والاختلاف في

ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية: وذلك للتأكد من صحة الفرض الحقيقي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الخطوة الأولى: المقابلة

سيتم عرض المادة العلمية التي تم تحليلها في القسمين الثالث والرابع والمنوطه بسياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في كل من نيوزيلندا وهونج كونج والموازنة بينهما، للتوصل إلى الفرض الحقيقي للبحث، وذلك على مرحلتين المرحلة الأولى: وهي مقارنة سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية في دول المقارنة بالاطار النظري، للوقوف على مدى قربها أو بعدها عنه، وذلك على النحو المبين:

ومن خلال تناول سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في نيوزيلندا يُلاحظ أنها تقترب بشكل كبير من الإطار النظري للبحث؛ حيث تبين نجاحها في دعم تكافؤ الفرص التعليمية من خلال نجاحها في اتباع سياسة الشمولية والانصاف لكل الطلاب دون تفرقة، كذلك دمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وإتاحة فرص تعليمية مناسبة لهم، واتباع سياسة التنوع الثقافي ومن ثم دعم التعددية اللغوية والثقافية، وأيضًا سياسات المنهج الشامل؛ ونجاحها في عدم التمييز بين الطلاب، وخلق بيئة آمنة للطلاب، ومن ثم خلق بيئة مدرسية يُعتبر فيها الاختلافات ميزة، وكذلك نجاحها في تنفيذ سياسات تدعم العدالة التنظيمية في المجتمع المدرسي، من خلال التوزيع العادل للموارد بين الفصول الدراسية سواء كانت موارد مادية أو بشرية وذلك كمًا أو كيفًا، فضلًا عن دور القيادة المدرسية في تقدير واحترام العاملين والمساواة في المعاملة دون تمييز، وتحقيق التوازن بين المهام والواجبات على أعضاء المجتمع المدرسي، وأيضًا نجاحها في تدعيم المناخ المدرسي الإيجابي الداعم للعمل المدرسي والتعلم، من خلال إرساء قيم الانصاف والديمقراطية والمشاركة، وإتاحة الفرص للتعبير عن الآراء سواء كان من المعلمين أو الطلاب، فضلًا عن تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لأعضاء المجتمع المدرسي كافة.

ومن خلال تناول سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في هونج كونج يُلاحظ نجاح القيادة المدرسية بهونج كونج في تنفيذ سياسات ناجحة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، حيث توجيه المعلمين نحو ممارسات تعليمية عادلة ومتميزة، مثل: التعلم من خلال الاستقصاء، والتحفيز الداخلي، وزيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض، واحترام التنوع الثقافي للطلاب، وكذلك اتباع سياسة التجانس الطلابي التي تنتهجها القيادة المدرسية في هونج كونج بحيث تساعد على تحقيق الكفاءة والفعالية التعليمية، وسياسة التنوع في محتوى التدريس ونوع الأنشطة التعليمية، كما يتم تعليم الطلاب ذوي المستويات الأكاديمية المرتفعة بمحتوى أكاديمي شديد التحدي مع أنشطة تعليمية مبدعة وملهمة، بينما يتم تعليم الطلاب ذوي القدرات الأقل بمحتوى غير متحدٍ وأعمال تدريبية مختلفة عن أقرانهم، ونجاحها أيضًا في دعم العدالة التنظيمية في المجتمع المدرسي، من خلال من خلال إرساء الحقوق والواجبات للكافة، ودعم العاملين للمشاركة في صناعة القرار المدرسي دون تمييز، وإتاحة البيانات والمعلومات لأعضاء المجتمع المدرسي، وتقدير واحترام الجميع دون تفرقة، والتأكيد على العدالة في توزيع الموارد المادية على الفصول الدراسية، وأيضًا العدالة في تحفيز العاملين نحو العمل الجيد، وأيضًا دعم نجاح القيادة المدرسية في تنفيذ سياسات دعم المناخ المدرسي الايجابي، وذلك من خلال تعزيز مبدأ الاحترام، وتنمية الانضباط الذاتي لدى الطلاب، ونجاحها في تطبيق سياسة التفكير النقدي والاستقلالية، وإشراك الطلاب في اتخاذ القرارات، فضلًا عن تعزيز بيئة تعليمية داعمة ومشجعة للمجتمع المدرسي كافة.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تصنيف المادة العلمية لدول المقارنة وهما نيوزيلندا وهونج كونج في شكل جداول، وذلك للوصول إلى الفرض الحقيقي، وفقًا للمحاور التالية:

المقابلة	المقابلة بين حالات المقارنة	
أوجه المقابلة	نيوزيلندا	هونج كونج
١ – سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية.	**سياسات الإنصاف؛** حيث تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب ذوي الفئات المختلفة بما يتفق مع الهدف الرابع للتنمية المستدامة.	**سياسات الشمول والإنصاف** ؛ حيث تقديم تعليم عالي الجودة وتحقيق العدالة بين الطلاب جميعًا.
	سياسات الملائمة؛ حيث يتعلم كل طالب وفقًا لقدراته وإمكاناته .	**سياسات التمكين؛** حيث يتمكن كل طالب من تحقيق إمكاناته التعليمية بغض النظر عن المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي.
	سياسات الرصد والمتابعة ؛ حيث الاهتمام بمعرفة مهارات الطلاب وقدراتهم ومشكلاتهم خاصة - الماروي والباسفيكي- ومن تحقيق تخيصيص برامج تعلم فردية لتحقيق التميز الأكاديمي.	**سياسات الرصد والمتابعة؛** حيث الاعتراف بالاحتياجات التعليمية المختلفة وتلبيتها، وفقًا للمستويات الأكاديمية المتفاوتة.
١- سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية.	دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعميق فهم الحقوق والواجبات لكل الطلاب.	التركيز على الجانب المعرفي فيما يتعلق بمعرفة المواطنة لكل الطلاب.
	سياسات التنمية؛ حيث دعم القيادة المدرسية تعلمًا متميزًا يجذب الطلاب ويتحدث إلى نقاط قوتهم واحتياجاتهم.	**سياسات التنمية** ؛ حيث اهتمام القيادة المدرسية بتعزيز جميع الطلاب للقيام بتجارب تعلم إضافية؛ حيث تشكل جزءًا من تطوير الشخصية المتكاملة.
	سياسات دعم الفنات الثقافية المختلفة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة إضافية لمساعدتهم على الاندماج.	**سياسات دعم الفنات الثقافية** المتنوعة في تعلم اللغة الانجليزية بجانب اللغة الصينية (اللغة الكانتونية).
	سياسات التنوع الثقافي؛ حيث تعزز القيادة المدرسية التنوع الثقافي في المدرسة من خلال الاهتمام بأنشطة متعددة كالرقص والموسيقى والطعام والأزياء في الأيام الثقافية.	**سياسات التنوع الثقافي؛** حيث تهتم القيادة المدرسية بتعزيز التنوع الثقافي نظرًا للاختلافات اللغوية والدينية والعرقية والثقافية في هونج كونج.
	سياسات التواصل ؛ حيث تهتم القيادة المدرسية بالتواصل بفاعلية مع هؤلاء الطلاب ومجتمعاتهم، وتلبية احتياجاتهم المتنوعة ودعوتهم ليكونوا على طبيعتهم في المدرسة.	**سياسات التواصل الفعال؛** حيث تهتم القيادة المدرسية بتحقيق التواصل بينها وبين الطلاب كافة، ومن ثم تعميق الشعور بالمواطنة.
	استطاعت القيادة المدرسية بنيوزيلندا تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب، والحصول على مراكز متقدم في التصنيفات والتقييمات العالمية، مثل PISA، وغيرها.	**استطاعت القيادة المدرسية بهونج كونج** تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق أداء أكاديمي متقدم، وفقًا للتقارير الدولية على الرغم من ارتفاع مؤشر جيني.

١- سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية.	تحسين النتائج التعليمية للمجتمع الباسفيكي، من خلال دعم الثقة في الطلاب، وترسيخ قيم الاحترام، والتأكيد على تحسين البرامج الأكاديمية بما يتلاءم مع عناصر المدرسة كافة.	تخصيص برامج علاجية للطلاب ذوي المستويات المنخفضة والمتوسطة في الفصول الدراسية؛ مما يساعد على تكافؤ الفرص التعليمية. تأكيد القيادة المدرسية على وصول الطلاب إلى تعليم شامل ومتميز للجميع من خلال خمسة مجالات رئيسة للتعلم
	سياسات التعليم للجميع؛ حيث تهتم القيادة المدرسية بمساعدة الطلاب الفقراء على المستوى الأكاديمي والمادي والاجتماعي خاصة الطلاب الذين يعانوا من مشكلات أسرية تؤثر على تقدمهم الأكاديمي.	**سياسة التعليم الجيد للجميع؛** حيث تراعي القيادة المدرسية التفاوتات الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم تهيئة البيئة المناسبة للتعلم الجيد كل الفئات.
	سياسات التعلم للحياة؛ حيث تُسهم القيادة المدرسية في إعداد الطلاب كافة للمجتمع المحلي والعالمي دون أي تفرقة.	**سياسات التعلم للحياة؛** مساهمة القيادة المدرسية في إعداد الطلاب للمجتمع بغض النظر عن الأصل الاجتماعي أو الخلفية الأسرية.
	سياسات التنمية الذاتية؛ حيث اهتمام القيادة المدرسية بتوجيه المعلمين في تشجيع التعلم الذاتي وفقًا لقدرات الطلاب وإمكاناتهم.	**سياسات التنمية الذاتية؛** حيث مساعدة القيادة المدرسية للطلاب لتحقيق التنمية الذاتية وفقًا لقدراتهم واستعداتهم، وبناء المعرفة، وتعزيز الجودة الشخصية.
	سياسات تقليل فجوة التحصيل بين الطلاب ومراعاة العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية المؤثرة، ومن ثم تقديم فرصة تعليمية متكافئة للجميع.	**سياسات تقليل الفجوة بين الطلاب** الأغنياء والفقراء وتقليل نسب التسرب والتأخر الدراسي بالإضافة إلى انخفاض فجوة التحصيل المرتبطة بمهنة الأب، ومن ثم تقديم فرصة تعليمية متكافئة للجميع.
٢ سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية	**سياسات المنهج الشامل؛** حيث تهتم القيادة المدرسية بتقديم منهج شامل يضمن عدم التمييز بين الطلاب كذلك خلق بيئة آمنة للطلاب ومن ثم خلق بيئة تُعتبر فيها الاختلافات ميزة.	**سياسات المنهج الشامل؛** تسعى القيادة المدرسية في تحقيق شمولية المناهج الدراسي لتناسب كل الفئات والمستويات الطلابية بما يحقق العدالة على مستوى المنهج الدراسي.
	سياسات العدالة في دعم الطلاب؛ حيث يتم تزويد المتعلمين بالوسائل والأدوات التعليمية التي تمكنهم من النمو المعرفي، ورؤية العالم. بالإضافة إلى دعم طرق التدريس التي تلاءم الطبقات الاجتماعية والعرقية المختلفة.	**سياسات العدالة في دعم الطلاب؛** تسعى القيادة المدرسية بهونج كونج في تحقيق العدالة بين الطلاب، من خلال التنويع في وسائل التعليم والأنشطة.
	سياسات الاتزان؛ حيث تهتم القيادة المدرسية بمراعاة العدالة والاتزان في توزيع المسئوليات والمهام بما يحقق رضا العاملين.	**سياسات الاتزان؛** حيث تراعي القيادة المدرسية العدالة بين العاملين في توزيع الأعمال بما يحقق زيادة الانتاجية وتعظيمها.
	سياسات الإنصاف؛ حيث تهتم القيادة المدرسية بتحقيق العدالة في توزيع الموارد المدرسية بما يُسهم في تقليل فجوة التحصيل بين الطلاب.	**سياسات الإنصاف؛** حيث تسعى القيادة المدرسية لتوفير موارد مادية للطلاب من مكتبات وكتب وموارد تعليمية وغرف دراسية تلائم احتياجاتهم بما فيها طلاب الأسر الفقيرة فضلًا عن تشجيع التعلم الفعال.
	سياسات الموائمة؛ حيث تهتم القيادة	**سياسات الموائمة؛** حيث تحقيق العدالة التنظيمية من خلال

	المدرسية بتحقيق العدالة التنظيمية من خلال دورها في تحديد المعلمين الأكثر ملائمة لقدرات الطلاب ومستوياتهم بما يحقق أهداف المدرسة.	دور القيادة المدرسية في تحديد المعلمين المناسبين لاحتياجات الطلاب ذوي القدرات المتنوعة بما يحقق العدالة الاجتماعية ويؤكدها.
٢ - سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية	**سياسات الشفافية في القرارات المدرسية؛** حيث تراعي القيادة المدرسية إشراك أعضاء المجتمع المدرسي والمحلي بما يدعم العدالة الاجتماعية.	**سياسات الشفافية وتدفق المعلومات في اتخاذ القرارات؛** حيث تهتم القيادة المدرسية بمراعاة الوضوح والشفافية في معالجة البيانات، ودعم مشاركة المعلمين والطلاب وأولياء الأمور....إلخ، بما يحقق العدالة الاجتماعية.
	تهتم القيادة المدرسية بوضع إطار عمل للمدرسة ترسخ فيه لقيم العدالة والانصاف- على سبيل المثال لا الحصر- مراعاة التكامل بين المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي بما يحقق رضا المجتمع المحلي ويعمق شعورهم بالعدالة الاجتماعية.	مساهمة القيادة المدرسية في تحقيق العدالة التنظيمية من خلال ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، من خلال التركيز على التكنولوجيا والابتكار، والبيئة والاستدامة، والابداع والابتكار، والصحة والرفاهية، والإبداع والفنون، والخدمات الاجتماعية. بما يحقق رضا المستفيدين.
	سياسات إدارة الصراع؛ حيث تهتم القيادة المدرسية بإدارة الصراع بين العاملين بحنكة وهدوء وذكاء استراتيجي وعاطفي، ومن ثم تحقيق التميز المدرسي بشكل كبير.	**سياسات إدارة الصراع؛** حيث تهتم القيادة المدرسية بتخفيف حدة الصراع بين العاملين بما يحقق العدالة الاجتماعية وينعكس على إنتاجيتهم.
	سياسات العدالة في التحفيز؛ حيث تهتم القيادة المدرسية بمراعاة تقديم الإثابة والتشجيع للعاملين المتميزين، وكذلك على مستوى الطلاب.	**سياسات العدالة في التحفيز؛** حيث تهتم القيادة المدرسية بمراجعة هيكل التحفيز بما يدعم التقدم الأكاديمي للطلاب ومستوى أداء المعلمين بحيث يحقق العدالة بين الأفراد، والانضباط الذاتي، وإنجازات الطلاب...إلخ.
	سياسات توجيه المعلمين ؛ حيث تهتم القيادة المدرسية بتوجيه المعلمين نحو ممارسات سلوكيات تحث على تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب، ومنها زيادة التفاعل والحوار بين الطلاب كافة دون تمييز، وتشجيع التعلم التعاوني.	**سياسات توجيه المعلمين** ؛ حيث استطاعت القيادة المدرسية في هونج كونج بتوجيه المعلمين نحو ممارسات تعليمية عادلة ومتميزة، مثل: التعلم من خلال الاستقصاء، والتحفيز الداخلي، وزيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض، واحترام التنوع الثقافي للطلاب...إلخ.
	سياسات تعبئة الموارد؛ حيث استطاعت القيادة المدرسية في نيوزيلندا اتباع سياسات تعبئة الموارد لدعم طلاب الأسر الفقيرة، فضلًا عن دعم المواهب وتنمية قدراتهم لكل الطلاب دون تفرقة بما يحقق العدالة الاجتماعية.	**سياسات تعبئة الموارد؛** حيث تؤكد القيادة المدرسية بهونج كونج على تعبئة الموارد المستهدفة لمساعدة طلاب الأسر المحرومة في مسائل، مثل: دعم الكتب الدراسية، والمشاركة في تطوير المواهب في مجالات متعددة، مثل: الفنون والرياضة، والوصول إلى الإنترنت والحواسب في المنزل. كما تم الاستفادة من الموارد المجتمعية، مثل صندوق التعلم الشامل من نادي "جيكي" وصندوق الرعاية المجتمعية...إلخ.

٣ – سياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي	**سياسات احترام الطلاب وقيمهم** حيث تهتم القيادة المدرسية بدعم ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة وتقديرها.	**سياسات التعددية الثقافية؛** حيث تأكيد القيادة المدرسية بهونج كونج على دعم ممارسات التعليم متعدد الثقافات في المجتمع المدرسي، ودعم الأنشطة القائمة على احترام التنوع الثقافي.
	سياسات المشاركة؛ حيث تهتم القيادة المدرسية بإشراك أولياء الأمور في قرارات المدرسة ذات الصلة بقضايا العدالة الاجتماعية وتضمين تحسين حياة الطلاب كافة.	**سياسات المشاركة؛** حيث تؤكد القيادة المدرسية في هونج كونج على أهمية مشاركة أولياء الأمور في قضايا المجتمع المدرسي بما يضمن تحقيق العدالة الاجتماعية، ويعمل على تحسين التعلم لدى الطلاب كافة.
	سياسات التدريب؛ حيث تحرص القيادة المدرسية على تدريب أعضاء المجتمع المدرسي كافة على قضايا العدالة الاجتماعية والتنوع الثقافي.	**سياسات التدريب؛** حيث تسعى القيادة المدرسية بهونج كونج تعزيز ثقافة التدريب لدى العاملين كافة وخاصة في قضايا العدالة والانصاف.
	سياسات دعم الحوار القائم على الانصاف بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة، حيث تؤكد القيادة المدرسية على تشجيع التفكير النقدي في هذا الشأن.	**سياسات دعم الحوار؛** حيث اهتمت القيادة المدرسية بهونج كونج على إدخال مادة الدراسات الليبرالية بحيث تعزز مهارات التفكير النقدي والمتقدم للقرن الحادي والعشرين.
	سياسات التعاون؛ حيث تؤكد القيادة المدرسية بنيوزيلندا على بناء نهج تفاعلي وتعاوني من الاتصالات بينهم وبين المعلمين والاداريين والطلاب بما يعزز العدالة الاجتماعية.	**سياسات التعاون؛** حيث تحرص القيادة المدرسية بهونج كونج على بناء إطار ديناميكي يشمل المجتمع الديمقراطي (البعد المجتمعي)، والعدالة الاجتماعية (البعد السياقي)، والتعلم (البعد التربوي) والقيادة (البعد الأخلاقي) **بما يحقق العدالة الاجتماعية.**
٣ – سياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي	استطاعت القيادة المدرسية بنيوزيلندا في تبني سياسات تدعم الرؤية المشتركة والشاملة للمجتمع المدرسي بما يدعم العدالة الاجتماعية.	استطاعت القيادة المدرسية بهونج كونج تفعيل المشاركة المدنية للطلاب، والتأكيد على التعلم التفاعلي، وإبراز قيم العدل والمساواة والإنصاف في كافة شئون المدرسة، فضلاً عن بناء رؤية مشتركة للمدرسة مرتكزة على قيم العدل والمساواة والإنصاف وبما يدعم الثقافة الايجابية.
	استطاعت القيادة المدرسية بنيوزيلندا تطوير الثقافة الاجتماعية الايجابية بحيث تكون شاملة وداعمة للتعلم وبما يحقق العدالة الاجتماعية.	تسعى القيادة المدرسية بهونج كونج لدعم العاملين للمشاركة في بناء الثقافة المدرسية الإيجابية، وكذلك أولياء الأمور للمشاركة في بناء مجتمع مدرسي أكثر عدالة.
	اسهمت الثقافة المدرسية الفعّالة في تعزيز العادات والقيم المختلفة، مثل: المساواة والعدالة والديمقراطية واحترام الآخر....	نجحت القيادة المدرسية بهونج كونج في تزويد الطلاب بقيم العدالة الاجتماعية وتعليمهم ليصبحوا مواطنين نشطين ومشاركين وموجهين نحو العدالة ضد الظلم الاجتماعي وعدم المساواة، فضلاً عن تدريس مقرر تربية المواطنة القائم على التعليم الأخلاقي والمدني، والتركيز على قيم المسؤولية، والمثابرة، واحترام الآخرين، مما ساعد في تعزيز المناخ المدرسي الإيجابي.
	تمكنت القيادة المدرسية بنيوزيلندا في دعم الاتصال الفعال بين المعلمين والطلاب وتوجيههم باستمرار للمساهمة في بناء مجتمع مدرسي عادل ومنصف للجميع، فضلًا عن تعزيز التعاون بين الطلاب بعضهم البعض.	تسهم القيادة المدرسية بهونج كونج في تعزيز العلاقات الوثيقة بين المعلمين والطلاب؛ حيث هي الأساس لبناء مجتمع عادل فضلًا عن ,تعزيز الأنشطة المشتركة بين الطلاب مع التوجيه المناسب من المعلمين، مثل: التعلم التعاوني خلال الدروس، وتعزيز ثقافة التعاون..بما يحقق دعم الثقافة الايجابية في المدرسة.

ومن خلال المقابلة السابقة يمكن القول بأنه تم الوصول إلى الفرض الحقيقي، وهو إذا تبنت القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر سياسات قائمة على العدالة الاجتماعية فإن ذلك سُيسهم في تكوين بيئة مدرسية عادلة وشاملة ومتميزة للجميع.

ثانيًا: المقارنة التفسيرية

في هذه الخطوة سيتم عقد مقارنة تفسيرية بين حالات المقارنة على ضوء المحاور التي تناولها البحث في خطوة المقابلة، ومن ثم التأكد من صحة الفرض الحقيقي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية:

ويمكن تناولها على النحو التالي:

أ- سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية:

تتشابه سياسات القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في إرساء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال إعطاء الحق لكل طالب أن ينال فرصة تعليمية متميزة بغض النظر عن المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الديني أو العرقي .....إلخ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **تكافؤ الفرص التعليمية Equal Educational Opportunities**؛ حيث يُعرف بأنه مبدأ يضمن تكافؤ الفرص لجميع المواطنين في مواصلة التعليم وذلك لتحقيق التعليم الشامل، وإتاحة بيئة تعليمية مواتية للتعلم، وتحقيق التميز الأكاديمي للطلاب كافة دون أي تمييز.....إلخ.(١٧٧) ويعرف-أيضًا- بإنه إيجاد نظام تعليمي مثالي يحصل من خلاله الطلاب على فرص تعليمية متكافئة لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم، والارتقاء بهم إلى أعلى المستويات بغض النظر عن المستوى الاجتماعي أو الخلفية الأسرية.(١٧٨)

وتتشابه -أيضًا- سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في سعيهما نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب، وتحقيق العدالة بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة؛ وكانت تلك السياسات انعكاسًا لسياسات نظم التعليم في كلتا الدولتين؛ حيث التزم نظام التعليم في نيوزيلندا بتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، حيث أكد كلارنس بيبي Clarence Beeby، مساعد مدير التعليم سنة ١٩٣٩ على رؤية الحكومة لنظام تعليم عام

في نيوزيلندا يتسم بالمساواة، حيث قال إن الهدف العام للحكومة، هو أن لكل شخص بغض النظر عن مستواه الأكاديمي، سواء كان غنيًا أو فقيرًا، سواء كان يعيش في المدينة أو الريف، له الحق كمواطن في الحصول على تعليم مجاني يتناسب مع قدراته الكاملة، ومن أجل تحقيق هذا المبدأ تم إصلاح النظام التعليمي بالكامل، كما كُلفت اللجنة الملكية للسياسة الاجتماعية (١٩٨٨) "بتحقيق وطني يهدف إلى وضع أهداف السياسة الاجتماعية وتقديم التوصيات اللازمة لجعل نيوزيلندا مجتمعًا أكثر عدلاً وإنصافًا، ومواجهة كافة أوجه الظلم السياسي والاجتماعي، من خلال الكرامة وتقرير المصير للأفراد والأسر والمجتمعات، والحفاظ على مستوى معيشي يمكن الجميع من المشاركة والشعور بالانتماء، وإتاحة الفرصة الحقيقية لجميع الأشخاص بغض النظر عن العمر أو العرق أو الجنس أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي أو القدرات لتطوير إمكاناتهم الخاصة، فضلًا عن توزيع عادل لثروة وموارد الأمة، وقبول الشعوب المختلفة داخل المجتمع وفهم التنوع الثقافي واحترامه، وحرصت الجكومة العمالية دعم السياسات الاجتماعية خوفًا من التوجهات النيوليبرالية المتطرفة، وكذلك أرست **حكومة هونج كونج** نظام التعليم الشامل والإلزامي؛ حيث ساعد في تقليل فجوة تحصيل الطلاب بسبب الوضع الاجتماعي والاقتصادي، ويمكن تفسير ذلك التشابه في ضوء مفهوم **الانصاف Equity** ويُعرف بأنه مجموعة من السياسات والممارسات يعتمد عليها القادة لتحقيق لضمان توزيع عادل للفرص والمكافآت والمهام والواجبات ...إلخ، كما يُقصد به تصميم استراتيجيات لتوزيع الموارد بشكل عادل.(١٧٩)

كما تتشابه سياسات القيادة المدرسية في نيوزيلندا وهونج كونج بمدارس التعليم قبل الجامعي رغبتهم في ترسيخ مبدأ العدالة الاجتماعية، ومن المُلاحظ أن نظام التعليم في نيوزيلندا يؤمن بأهمية العدالة الاجتماعية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب ذوي الفئات المختلفة، وهو ما يتفق مع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، بالإضافة إلى الاهتمام بمعرفة مهارات الطلاب وقدراتهم ومشكلاتهم خاصة - الماروي والباسفيكي- ومن ثم تحقيق تخيصيص برامج تعلم فردية لتحقيق التميز الأكاديمي، ومن ثم

يحصل الطلاب المهمشين تاريخيًا على فرص تعليمية متكافئة لباقي فئات المجتمع، ويمكن تفسير ذلك في ضوء **مفهوم العدالة الاجتماعيةSocial Justice** وتعرفها اليونسكو بأنها الوسيلة لتحقيق المساواة، وتوفير أفضل الفرص لجميع الطلاب لتحقيق كامل إمكاناتهم والعمل على معالجة حالات التمييز التي تعوق الإنجاز التعليمي.(١٨٠)

وتتشابه سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في دعمهما للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما يتفق مع مبدأ التعليم للجميع ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة Special Needs Education** بأنه مجموعة من الممارسات المهنية في التعليم بهدف استيعاب ذوي الاعاقات المختلفة في البيئة المدرسية بما يحقق المساواة ويضمن لهم تكافؤ الفرص التعليمية.(١٨١)

وتتشابه سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في تحقيق سياسة التعليم للجميع من خلال الاهتمام بالطلاب الأكثر فقرًا والمحرومين والمهمشين، فأصبحت المدرسة بيئة آمنة وداعمة لمجموعة واسعة من المتعلمين، كما أصبحت مدرسة جاذبة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء **مفهوم التعليم للجميع Education for All** ويُقصد به حق جميع الطلاب في أن ينالوا فرصة تعليمية متميزة، مع التركيز على الطلاب المهمشين والمحرومين.(١٨٢)

وتتشابه سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج بتأكيدهم على **سياسات التنوع الثقافي** في المدرسة من خلال الاهتمام بأنشطة متعددة كالرقص والموسيقى والطعام والأزياء في الأيام الثقافية. وتحقيق التواصل بفاعلية مع هؤلاء الطلاب ومجتمعاتهم، وتلبية احتياجاتهم المتنوعة ودعوتهم ليكونوا على طبيعتهم في المدرسة، ومن ثم دعم التعددية اللغوية والثقافية بنشاط بين الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي كافة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **التعددية الثقافية Multiculturalism** ويُعرف بأنه شكل من أشكال التربية تهدف إلى إكساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات المختلفة للمساهمة بفاعلية في مجتمع ديمقراطي متنوع، فضلًا عن الاتصال والتفاعل مع مجموعات مختلفة من الأفراد بما يضمن تحقيق الصالح العام في ظل مجتمع تسوده الأخلاقيات. (١٨٣)

كما تتشابه – أيضًا- سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في تقديم منهج شامل يضمن عدم التمييز بين الطلاب، كذلك خلق بيئة آمنة للطلاب، ومن ثم خلق بيئة تُعتبر فيها الاختلافات ميزة، كما يتم تزويد المتعلمين بقدرات للتفاعل مع طرق مختلفة في المعرفة، والوجود، ورؤية العالم. بالإضافة إلى دعم طرق التدريس التي تلاءم الطبقات الاجتماعية والعرقية المختلفة ؛ حيث بذل مدير المدرسة ويُدعى ليام Liam في نيوزيلندا جهودًا عظيمة لتحقيق العدالة خاصة أن ٥٠٪ من المدرسة ينحدرون من خلفيات ماوري وباسفيكي، حيث تم افتتاح فصلًا يركز على التعليم باللغة الماورية في عام ٢٠١٣، ومن ثم استطاع هؤلاء الطلاب تحقيق العديد من الانجازات المدرسية، وكذلك تحسين النتائج التعليمية للمجتمع الباسفيكي، من خلال دعم الثقة في الطلاب، وترسيخ قيم الاحترام، والتأكيد على تحسين البرامج الأكاديمية بما يتلاءم مع عناصر المدرسة كافة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء **مفهوم العدالة الاجتماعية Social justice** حيث المعاملة العادلة والوضع المتكافئ لجميع الأفراد والمجموعات الاجتماعية داخل الدولة أو المجتمع.(١٨٤) وكذلك اهتم مدير مدرسة المتون Elmton School وتدعى كارا Cara بتحقيق العدالة الاجتماعية في المدرسة من خلال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية - على سبيل المثال لا الحصر- الحرص على تمكين الطلاب ذوي القدرات الخاصة، وتوفير بيئة مناسبة للتعلم ووفقًا لاحتياجاتهم، كذلك دعم المدرسة بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تعزز التعلم الأكاديمي وتتناسب مع قدرات الطلاب المختلفة بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية، فضلًا عن جهود كارا في مساعدة الطلاب الفقراء على المستوى الأكاديمي والمادي والاجتماعي خاصة للطلاب الذين يعانوا من مشكلات أسرية تؤثر على تقدمهم الأكاديمي ومن ثم نفقد تكافؤ الفرص التعليمية في هذا الشأن.

وتختلف سياسات القيادة المدرسية الموجهة نحو نحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في نيوزيلندا عن هونج كونج في أن قادة المدارس يتمتعوا بقدر كبير من المرونة في تحديد قضايا المناهج الدراسية، وكذلك الموارد التعليمية المختلفة؛ ومن ثم تلبية العناصر

الطلابية المختلفة؛ مما يُسهم في تحقيق العدالة الاجتماعية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء **مفهوم اللامركزية Decentralization**؛ ويقصد به أن تنتقل سلطة إصدار القرارات من وحدة تنظيمية إلى وحدة تنظيمية أخرى؛ بحيث تكون عملية اتخاذ القرار والمسئولية أقرب إلى مكان التنفيذ.(١٨٥)

كما تختلف سياسات القيادة المدرسية في هونج كونج عن نيوزيلندا في آليات تطبيقها للعدالة الاجتماعية بالمدرسة؛ حيث اعتمدت على نظام التتبع المتوازن؛ حيث يتم تخصيص الطلاب الذين لديهم درجات تحصيل سابقة مماثلة معًا في فصل دراسي (أو مدرسة، أو مجموعة داخل الفصل، كما تساعد هذه السياسات على تحقيق العدالة الاجتماعية والجودة التعليمية والحفاظ على معدل التحصيل الأكاديمي والحد من إحباط الطلاب ذوي القدرات الضعيفة والمتوسطة، ويمكن تفسير ذلك الاختلاف في ضوء **مفهوم التحصيل الأكاديمي Academic Achievement** وهو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو مهارات أو معارف معبرًا عنها بدرجة في الاختبار المعد لقياس ذلك، وهو كل ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات.(١٨٦)

ب- سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية:

تتشابه سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في تحقيقهما للعدالة التنظيمية في توزيع الموارد المادية والبشرية على الفصول الدراسية لتحقيق معدل مرتفع من الأداء الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء **مفهوم العدالة التنظيمية Organizational Justice** ويُقصد به الدرجة التي يُدرك بها العاملون أن اللوائح والقوانين والإجراءات والسياسات المتعلقة بوظائفهم منصفة للجميع.(١٨٧) بالإضافة إلى حرص سياسات الدولة في كلتا الدولتين في تحقيق العدالة بين الفئات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة، وانعكاس ذلك على سياسات مديري المدارس في محاولة سد هذه الفجوات، ومن ثم تحقيق نتائج جيدة.

وتتشابه كل من سياسات القيادة المدرسية في نيوزيلندا وهونج كونج في تحقيق العدالة في توزيع المهام والمسئوليات بشكل يُحقق الإنصاف بين المعلمين والموظفين في المدرسة وبما لا يخل بواجباتهم الرئيسية، حيث سعت كارا مدير مدرسة إلمتون بنيوزيلندا في هذا الصدد، كذلك وضعت إطار عمل للمدرسة ترسخ فيه لقيم العدالة والانصاف - أيضًا- إدارة الصراع بين العاملين بحنكة وهدوء وذكاء استراتيجي وعاطفي ومن ثم تحقيق التميز المدرسي بشكل كبير. **ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم تقسيم العمل Division of Labour** ويُقصد به تجزئة المهام والأعمال على العاملين بالمؤسسة وفقًا لقدراتهم ومهاراتهم، وبما يحقق العدالة ويعظم إنتاجيتهم. (١٨٨)

كما تتشابه سياسات القيادة المدرسية في نيوزيلندا وهونج كونج بتوزيع الموارد والمكافآت الاجتماعية بشكل أكثر توازنًا بين المعلمين والاداريين والطلاب؛ مما يزيد من إنتاجيتهم، ولكن أحيانًا يتم توزيع بعض المكافآت الأخرى من قادة المدارس للمعلمين والموظفين على البعض دون الآخر، وذلك نتيجة تميز في العمل المدرسي أو ارتفاع نتائج الطلاب، أو إنجاز المهام الموكلة إليهم بكفاءة؛ مما يشعرهم بالتقدير والعدالة في تقدير الأداء المتميز.

وأيضًا تتشابه سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في تحقيق التعاون بين العاملين في المدرسة ومن ثم تكوين مناخ إيجابي في المدرسة من خلال تقليل حدة الصراع بين العاملين ويمكن تفسير ذلك في ضو مفهوم **إدارة الصراع Conflict Management** العملية أو النشاط الذي يقوم به مدير المدرسة لتقليل حدة الصراع بين العاملين لتحويله لصراع هدام إلى صراع بناء، خاصة أن الخلافات تنعكس بالسلب على أداء الافراد ومن ثم المنظمة. (١٨٩)

وتختلف سياسات القيادة المدرسية في هونج كونج نسبيًا عن نيوزيلندا في اعتمادها على نظام التتبع المتوازن؛ حيث تهتم في هذا الشأن القيادة المدرسية بتخصيص غير متساوي للموارد التعليمية؛ حيث إن الفصول ذات المسار التعليمي العالي غالبًا ما

تحتوي على طلاب ذات قدرات أكاديمية أعلى، ومعلمين على مستوى متقدم نسبيًا، ومواد تعليمية ملائمة لذلك، وذلك لا يتعارض مع العدالة الاجتماعية إطلاقًا بل يؤكدها ويحققها، ويمكن تفسير ذلك في ضوء **مفهوم التتبع الأكاديمي** ويُقصد به تجميع الطلاب المتجانسين أكاديميًا وخاصة في المرحلة الثانوية مع بعضهم البعض حفاظًا على التطور المعرفي وفعاليته وليس تمييزًا لهم عن باقي الفئات.(١٩٠)

وتختلف- أيضًا- سياسات القيادة المدرسية بهونج كونج عن نيوزيلندا في أن نظام تمويل المدارس يتم بشكل مركزي، فضلًا عن مراعتها لكثافة الفصول وعدد المعلمين...إلخ؛ مما يُسهم بشكل رئيس في دور الدولة في مراعاة العدالة الاجتماعية بين المدارس، وينعكس ذلك على سياسات القيادة المدرسية في توزيع الموارد بعدالة، ويمكن تفسير ذلك في **ضوء مفهوم المركزيةCentralization** ؛ حيث يُقصد به تركيز سلطة إصدار القرارات في جهة أو وظيفة أو شخص واحد، وتتميز المركزية بقاعدة التدرج الرئاسي، الذي يتخذ فيه بناء السلطة التنفيذية صورة هرم تتبع كل درجة فيه الدرجة التي تعلوها حتى ينتهي الأمر إلى رئيس السلطة التنفيذية Syn. Centralization of Authority.(١٩١)

ج- **سياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي.**

تتشابه سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في تشجيعهم لأولياء الأمور للمشاركة في القرارات المدرسية ذات الصلة بمصلحة الطلاب وتحقيق العدالة الاجتماعية في المدرسة ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم في ضوء **مفهوم المشاركة في الادارة المدرسية ؛Participation in School Management** ويقصد به مشاركة أولياء الأمور في الادارة كمجلس استشاري للارتقاء بالخدمة التعليمية وتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، حيث يتم اتخاذ القرار بشكل تشاركي بين الادارة والمدرسين واتحاد الطلاب.(١٩٢)

كما تتشابه سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج تأكيد القيادة المدرسية على نشر المناخ المدرسي الايجابي، من خلال التعامل مع قضايا التنوع بإيجابية، والتأكيد على دعم الاستراتيجيات التعليمية المرنة والشاملة، بحيث تركز على تلبية

الاحتياجات الفردية للطلاب وتعزيز بيئة تعليمية داعمة ومشجعة، حيث اعتمد مديرو المدارس في هونج على بعض السياسات لدعم المناخ المدرسي الإيجابي والمؤسس على قيم العدل والإنصاف والتنوع والمساواة، من خلال **سياسات التعليم متعدد الثقافات Multicultural Education Policies؛ حيث قامت** Cherry بتركيز جهودها على تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب من الأقليات الإثنية من خلال تنفيذ برامج تعليمية متعددة الثقافات ذات جودة عالية، فضلًا إنها انتقدت تطبيق المنهج الدراسي الموحد والمركزي على المدارس، مؤكدة أن هذا النهج قد لا يكون ملائمًا لجميع الطلاب؛ كما أكد Pulp على أهمية النهج الشامل في رعاية الطلاب المهاجرين في مجالات القيم والمعارف والمهارات الجسمانية والاجتماعية والجماليات باعتبارها أسس رئيسة لمستقبلهم الناجح، فضلًا عن تعديل المنهج الدراسي الموحد لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **التعليم الداعم Invitational Education** حيث يتم تقديم مفهوم "التعليم الداعم" كإطار شامل لتعزيز المساواة والإنصاف في المدارس. فضلًا عن تكوين بيئات تعليمية ترحيبية حقيقية مبنية على الثقة والاحترام والتفاؤل والعناية"، مما يسهم في تحقيق نتائج تعلم أفضل وزيادة النمو الشخصي للطلاب.

كما أكدت سياسات القيادة المدرسية بنيوزيلندا على نشر المناخ المدرسي الإيجابي من خلال بناء نهج تفاعلي وتعاوني من الاتصالات بينهم وبين المعلمين والاداريين والطلاب، كما يعتمدوا على رؤية وقيمة مستندة إلى أهداف تعليمية تسعى إلى تحسين نتائج الطلاب، وتحقيق التميز المدرسي، فضلًا عن تبني رؤية مشتركة وشاملة لمدرسة تدعم العدالة الاجتماعية ، بالإضافة إلى إقامة شراكات قوية مع الآباء والمجتمع المحلي لإنشاء بيئة تعليمية إيجابية تدعم تعلم الطلاب وتطورهم، وإعادة توزيع الموارد لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطلاب، وكذلك إعادة توزيع المعلمين الأكفاء على فصول المدرسة كافة، **ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم الاتصال الفعال Affective Communication** ويقصد به عملية مخطط لها تستهدف تحفيز الناس وخلق دوافع

عندهم من أجل تبني مواقف والقيام بممارسات جديدة, أي أن المديرين يجب أن يكونوا قادرين على التواصل بكفاءة وسهولة وعليهم أن يشركوا الآخرين، سواء في رؤيتهم أو في رسمهم للاتجاه الذي يودون قيادة مؤسستهم نحوه." (١٩٣) **وكذلك مفهوم** المشاركة المجتمعية **Social Participation** ويقصد به عملية يُسهم من خلالها الأفراد في تنمية مجتمعاتهم، وتعزيز سبل الحياة، وهي شكل من أشكال التعبير عن وجود الانسان في مجتمعه.(١٩٤)

كما تتشابه سياسات القيادة الدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في تطوير الثقافة الاجتماعية الايجابية بحيث تكون شاملة وداعمة للتعلم؛ حيث تتكون ثقافة المدرسة من العادات، والطقوس، والقصص التي تكون واضحة ومقدرة في جميع أنحاء المدرسة، حيث تُسهم الثقافة المدرسية الفعّالة في تعزيز العادات والقيم المساواة والعدالة ومن ثم تكوين ثقافة إيجابية في المدرسة، كما يحرص المديرون الفعّالون أن تكون الممارسات التعليمية شاملة، ويتأكدون من أن الطلاب وعائلاتهم لا يشعرون بالغربة إما من ثقافتهم الخاصة أو من ثقافة المدرسة ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **المناخ التنظيمي** وهي الخواص السائدة في بيئة العمل، والتي تدل على نمط الإدارة السائد من جانب القيادة المدرسية، ويتضح من خلالها العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين، ومدى التعاون السائد في المنظمة، وطريقة حل الصراع بين العاملين، ودرجة التزام العاملين، ومدى مشاركتهم في اتخاذ القرارات، والثقة المتبادلة بين الرئيس والمرؤوسين....إلخ. ويمكن تفسير ذلك -أيضًا- في ضوء مفهوم **الثقافة التنظيمية Organizational Culture** ويُعرف بأنه مجموعة من القيم التي يؤمن بها أعضاء المؤسسة كافة ويشتركون فيها؛ وتشكل تلك القيم هوية المؤسسة. (١٩٥)

وتتشابه سياسات القيادة المدرسية في نيوزيلندا وهونج كونج بتعزيزهما للمناخ الايجابي في المدرسة من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة للطلاب؛ حيث يسمح لهم قادة المدارس بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم في الكثير من الأنشطة والممارسات التعليمية داخل المدرسة، ومن ثم إنماء المسئولية داخل نفوس الطلاب، بالإضافة إلى نشر قيم العدل والمساواة بين طلاب المدرسة كافة، ومواجهة أي مشكله والعمل على حلها، فضلًا عن أن

هذا المناخ الايجابي في المدرسة ساعد على تكوين تفاعلات إيجابية بين موظفي المدرسة والطلاب وزاد من ثقة الطلاب في أنفسهم والآخرين، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **المسئولية Responsibility** ويُقصد بها تحمل الفرد إنجاز الأعمال المُكلف بها، فضلًا عن الالتزام بواجباته ومهامه بدقة وكفاءة، وكذلك المسئولية عن سلوكه وأقواله وأفعاله، وتتنوع المسئولية ما بين مسئولية أخلاقية ومهنية وقانونية واجتماعية وتعليمية ...إلخ. (١٩٦)

وتتشابه سياسات القيادة المدرسية في كل من نيوزيلندا وهونج كونج في تحقيقهما للعدالة الاجتماعية في المدارس من خلال نشر المناخ المدرسي الإيجابي – على سبيل المثال لا الحصر- استطاع مدير مدرسة بيرشتون بنيوزيلندا التأكيد على التعاون بينه وبين المعلمين من ناحية، وكذلك بينه وبين أولياء الأمور من ناحية أخرى وذلك عند ضم الممدرسة الابتدائية إلى المدرسة المتوسطة، كذلك دعم ثقة الطلاب في أنفسهم، وخلق السلوك القويم، وتشجيعهم على التعاون مع جميع أعضاء المدرسة وكذلك مع زملائهم ويمكن تفسير ذلك في ضوء **مفهوم التعاون Cooperation** ويقصد به عمل مشترك وتعاوني يشمل الأفراد أو المجموعات لتحقيق هدف فردي أو جماعي، من خلال تحقيق الاهتمام المتبادل بين الأطراف، وقد يكون بين فردين أو مجموعة من ألأقراد، كما يعد التعاون شكلاً أساسياً من أشكال الاتصال والسلوك الاجتماعي البشري، وللتعاون ضرورة نفسية واجتماعية للبشر، وكذلك أساس للحياة الاجتماعية. ، كما تسعى القيادة لإنشاء بيئة تُمكّن الجميع من العمل معًا لتحقيق الأهداف المشتركة.(١٩٧)

ومن خلال خطوة المقارنة التفسيرية التي تم تناولها في المحور السابق، يمكن القول أن الفرض الحقيقي الذي تم الوصول إليه في خطوة المقابلة قد تم التأكد من صحته، والذي ينص على "إذا تبنت القيادة المدرسية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر سياسات قائمة على العدالة الاجتماعية فإن ذلك سُيسهم في تكوين بيئة مدرسية عادلة وشاملة ومتميزة للجميع.

القسم السادس
واقع جهود سياسات القيادة المدرسية نحو العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية

على الرغم من الجهود المبذولة من الحكومة المصرية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية، ومن ثم انعكاس ذلك على جودة التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية، وزيادة إنتاجية العاملين – معلمين وإداريين- فضلًا عن نشر مناخ مدرسي إيجابي ومحفز للعمل والتعلم .....إلخ، إلا إنه مازال يوجد العديد من المشكلات المرتبطة بسياسات القيادة المدرسية الموجهة نحو العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، وسوف نتناول ذلك بالتفصيل على النحو التالي:

أولًا: جهود الحكومة المصرية لتحقيق العدالة الاجتماعية في نظام التعليم:

أعلنت الحكومة المصرية في عام ٢٠١٥م في رؤية ٢٠٣٠م للتنمية المستدامة، أهمية تقديم تعليم مُنصف للجميع، واستهدفت الوصول إلى تعليم عالي الجودة ومتاح للجميع، في إطار مؤسسي يتسم بالعدالة والمساواة، فضلًا عن بناء مجتمع مدرسي قائم على التوزيع العادل للموارد والكفاءات، والمدقق للدساتير المصرية بدءًا من دستور ١٩٧١م، وصولًا إلى دستور ٢٠١٤م، يُلاحظ تأكيدها على العدالة الاجتماعية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في النظام التعليمي، كما أكدت الاستراتيجية القومية للتعليم (٢٠١٤-٢٠٣٠) الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تحت عنوان **التعليم مشروع قومي لمصر** على حق كل طالب أن ينال فرصة تعليمية جيدة، ومواجهة التمييز بكل أشكاله، وتحقيق مبادئ الإنصاف في التعليم، وتحسين الخدمة التعليمية.(١٩٨)

ومما هو جدير بالذكر أن نظام التعليم المصري يستوعب ١٠٠٪ من طلاب المرحة الابتدائية في حين لا يستوعب التعليم الثانوي سوى ٢٨,٣٪ من إجمالي الطلاب ويتوزع باقي الطلاب على التعليم الفني سواء كان زراعي أو صناعي أو تجاري أو فندقي، والبعض الآخر يتسرب من التعليم بحثًا عن فرصة عمل، حيث بلغت النسبة التي لم تلتحق بالتعليم ما يقرب من ٢٦,٨٪ من إجمالي الطلاب، ونسبة الطلاب الذين التحقوا وتسربوا من التعليم ما

يقرب من ٧,٣٪، فضلًا عن انخفاض نسبة تعلم الطلاب في الريف عن الحضر في التعليم قبل الجامعي بصفة عامة والتعليم الثانوي العام والفني بصة خاصة.(١٩٩)

ثانيًا: سياسات القيادة المدرسية المرتبطة بالعدالة الاجتماعية:

على الرغم من الجهود المبذولة من جانب الحكومة المصرية على مستوى نظام التعليم في إرساء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتحقيق جودة التعليم، وتحسين الخدمات التعليمية، وتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، ونشر مناخ مدرسي مؤسس على قيم العدل والإنصاف، إلا إنه مازال يوجد العديد من المعوقات في تلك السياسات، لعل أهمها ما يلي:

١- مشكلات مرتبطة بسياسات القيادة المدرسية نحو تكافؤ الفرص التعليمية: وتتمثل فيما يلي:(٢٠٠)

أ- ضعف سياسات المتابعة والتوجيه من قبل القيادة المدرسية؛ واتساع فجوة التحصيل بين الطلاب في مرحلة التعليم قبل الجامعي؛ مما يضعف المخرجات التعليمية.

ب- سوء فهم مديري المدارس لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، مما يخلق ضعف في مستوى الطلاب.

ج- ضعف الدعم الموجه من القياد المدرسية، ومن ثم معاناة الأطفال ذوي الاسرة الفقيرة من ضعف مستوى جودة التعليم المقدمه إليهم، فضلًا عن نقص الاستيعاب والاتاحة لكل الفئات في المجتمع.

د- ضعف امتلاك القيادات المدرسية لوسائل جذب للطلاب؛ مما يزيد من نسب التسرب من التعليم.

ه- ضعف الدعم المادي والنفسي والاجتماعي الموجه من القيادة المدرسية للطلاب الأكثر احتياجًا.

ز- ضعف مستوى التحصيل لدى عدد ليس بالقليل من الطلاب نتيجة ضعف اهتمام القيادة المدرسية بالبرامج العلاجية لضعاف التحصيل.

بالإضافة إلى ما سبق يوجد بعض المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي المصري ومن ثم المنظومة المدرسية والتي يرأسها مديري المدارس والتي تؤثر على سياساتهم، ولعل أهمها ما يلي: (٢٠١)

(١) ارتفاع كثافة الفصول في بعض المدارس دون الأخرى؛ مما يعوق حصول الطلاب من تعليم جيد.

(٢) تعدد الفترات المدرسية، وتحميل المدرسة فوق طاقتها؛ يؤثر سلبًا على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

(٣) انخفاض مستوى جودة التعليم في معظم مدارس التعليم العام.

(٤) ضعف تكافؤ الفرص بين الطلاب ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة.

(٥) ضعف التكافؤ في تجهيزات الفصول الدراسية مما يؤثر سلبا على تكافؤ الفرص التعليمية.

(٦) ضعف احساس الطلاب في مدارس التعليم العام بالأمان والثقة.

٢- مشكلات مرتبطة بسياسات القيادة المدرسية نحو العدالة التنظيمية: وفيما يلي أهمها: (٢٠٢)

أ- يعاني المعلمين من ضعف تقدير مديري المدارس لنظام الثواب والعقاب على نحو عادل بين العاملين.

ب- ضعف الدور القيادي الذي يؤديه مديرو المدارس تجاه تحقيق التنمية المهنية اللازمة للمعلمين.

ج- ضعف تشجيع مديرو المدارس للعاملين للمشاركة في صنع القرارات المدرسية، واللجان المدرسية المختلفة؛ مما يعوق الولاء التنظيمي لهم.

د- توزيع المهام والمسئوليات على العاملين بالمدرسة بما لا يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم.

ه- تخصيص القيادة المدرسية في تفويض السلطات لأهل الثقة دون أهل الخبرة، مما يضعف العزيمة والإصرار لدى المعلمين.

ز- ضعف العدالة في تنفيذ القرارات المدرسية المتعلقة بالعاملين، وكذلك التفاوت في تقدير المكافآت والحوافز بين العاملين في المجتمع المدرسي.

ح- ضعف شفافية القرارات والمعلومات المتاحة للعاملين على نحو يرتكز على مبادئ العدل والانصاف.

ط- ضعف استرشاد مديري المدارس بأراء المعلمين كافة في اتخاذ القرارات ذا الصلة بالمجتمع المدرسي.

ي- محاباة مديري المدارس لبعض المعلمين دون الآخرين في حضور المناسبات الاجتماعية.

ك- فقدان الثقة من مديري المدارس تجاه بعض المعلمين في المدرسة؛ مما يشعرهم بالظلم.

ل- قلة حرص مديري المدارس في تحفيز الأداء الجيد لدى المعلمين، فضلًا عن ضعف إتاحة الوقت الكافي للعاملين لإبداء الأراء؛ مما يفقدهم الشعور بالعدالة الاجتماعية ويؤثر سلبًا على إنتاجيتهم.(٢٠٣)

٣- مشكلات مرتبطة بسياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي: وتتمثل أهمها فيما يلي:(٢٠٤)

أ- ضعف القيادة المدرسية في مشاركة الطلاب في الشئون المدرسية، وكذلك كل ما يتعلق بقضايا العدالة الاجتماعية وغيرها.

ب- ضعف السلوكيات والأنشطة التي تدعم قيم العدل والمساواة والإنصاف والديمقراطية .....إلخ، مما تنعكس بالسلب على المناخ المدرسي.

ج- ازدياد حدة العنف المدرسي بين الطلاب، بسبب ضعف المناخ المدرسي المحفز للعمل الجماعي والتعاوني.

د- شيوع السلبية على مستوى القيادة المدرسية، وجمود الثقافة المرتكزة على مبادئ العدل والانصاف.

ه- ضعف القيادات المدرسية في اهتمامهم بالتحفيز عند العمل الجيد، فضلًا عن ضعف مراعاتهم لقيم العاملين وقدراتهم.

ز- غياب الإدارة الديمقراطية، ومن ثم تفشي سلوكيات اجتماعية غير مرغوب فيها وتناقض مبادئ العدالة الاجتماعية.

بالإضافة إلى ما سبق يُلاحظ ضعف اقتناع القيادة المدرسية بجدوى مجالس الآباء والمعلمين في دعم المشاركة الديمقراطية، كذلك في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ومناقشة قضايا العدالة الاجتماعية والعمل على حلها، فضلًا عن ضعف فهم القيادة المدرسية بدور هذه المجالس في تحقيق النمو الصحي والتعليمي والاجتماعي للطلاب كافة بغض النظر عن أي اعتبارات اقتصادية أو دينية أو اجتماعية، فضلًا عن قلة وعي القيادة المدرسية بمدى إسهام هذه المجالس في تنمية وعلاج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك تنمية المواهب والقدرات الأكاديمية المرتفعة بما يحقق العدالة الاجتماعية للمدرسة والمجتمع ككل.(٢٠٥)

ثالثًا: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر:

على المستوى السياسي بذلت الحكومة المصرية على مستوي السياسات والدساتير المصرية جهودًا كبيرة لتحقيق العدالة الاجتماعية؛ حيث إن المتتبع لذلك يُلاحظ تغيير رؤى الحكومات المصرية وفقًا للدساتير المتعددة بدءًا من دستور ١٨٨٢م والذي كان نتاج كفاح الثورة العرابية ضد الانجليز، مرورًا بدستور ١٩٢٣م والذي كان نتاج ثورة شعبية شاملة ضد الاحتلال البريطاني، ثم دستور ١٩٥٦م والذي كان نتاج ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م ضد الطبقية الاجتماعية والعمل على ترسيخ مبادئ الاشتراكية، وصولًا لدستور ١٩٧١م والذي تميز بالانفتاح الاقتصادي وحرية حركة رؤوس الأموال؛ مما أثر سلبًا على العدالة الاجتماعية لبعض فئات المجتمع، ثم دستور ٢٠١٢م الذي كان نتاج ثورة شعبية ضد الظلم الاجتماعي؛ حيث كان شعارها -**عيش، حرية، عدالة اجتماعية**- فدستور ٢٠١٤م والذي كان نتاج ثورة ٣٠ يونيه ٢٠١٣م ليضم مفاهيم أكثر شمولية للعدالة الاجتماعية، ومع ذلك هناك العديد من المؤشرات التي تدل على اختلال ميزان العدالة الاجتماعية في مصر، ومنها ارتفاع نسب التسرب من التعليم، والأمية، وارتفاع كثافة الفصول، وضعف التجهيزات

المدرسية، وضعف التنمية المهنية للمعلمين، وضعف المستوى الأكاديمي للطلاب.....إلخ.(٢٠٦)

ومن ثم يتضح الدور الريادي الذي يمكن أن تؤديه سياسات القيادة المدرسية في ترجمة الرؤى السياسية في الميدان الفعلي للمدرسة وتحقيق العدالة الاجتماعية بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة.

كما أكدت المادة الثامنة من الدستور المصري ٢٠١٤م على تحقيق العدالة الاجتماعية وتوفير سبل التكافل الاجتماعي لضمان الحياة الكريمة لأفراد المجتمع المصري، حيث أكد الدستور المصري في المادة التاسعة على الالتزام بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز، وفي المادة الحاديه عشر تكفل الدولة حق المساواة بين الرجل والمرأة في جميع الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.(٢٠٧)

ومن ثم يقع على عاتق القيادة المدرسية مهمة تحقيق العدالة الاجتماعية في المدرسة، وتحقيق مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين جميع الطلاب دون تمييز، وتحقق التميز المدرسي والجودة التعليمية؛ حيث لايمكن تحقيق العدالة في المجتمع دون تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم.

وعلى الجانب الاقتصادي تأثر الفقراء في مصر بسياسات الإصلاح الاقتصادي والتغيرات الهيكلية في الاقتصاد المصري، من حيث ترك الاقتصاد لآليات السوق، واتباع نظام الخصخصة، وارتفاع معدل التضخم، فضلًا عن ارتفاع أسعار السلع الغذائية وغيرها وتقليص دور الدولة في التعليم؛ مما زاد من حدة مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية، وقضايا الإنصاف والمساواة.(٢٠٨)

ولا شك في أن التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي والاقتصادي للطلاب الفقراء، ولكن إذا توافرت فرص متكافئة للحصول على جودة تعليمية، بحيث تشمل بجانب توافر الامكانات التعليمية، مساعدة الطلاب على النمو الجسدي والعقلي، وعند التدقيق في حال الطلاب بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر يُلاحظ أن عدد كبير من الأسر المصرية تعاني من

الفقر؛ مما ينعكس سلبًا على تغذية أطفالهم، ويؤثر ذلك على قدراتهم العقلية واللغوية، وكذلك ضعف الامكانات المدرسية، والحوافز المادية المقدمة للمعلمين وتأثير ذلك على فجوة التحصيل الدراسي. (٢٠٩) ومن ثم يأتي أهمية الدور الفعال لسياسات القيادة المدرسية في توفير المناخ الداعم للتعلم لمثل هؤلاء الأطفال الفقراء، وكذلك توفير التغذية المدرسية لهم....إلخ، وتفعيل الشراكات مع المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني لدعم المنظومة المدرسية وتحقيق العدالة الاجتماعية.

كما ترتكز العدالة الاجتماعية على القيم والمفاهيم التي يتبناه المجتمع؛ حيث تؤكد العدالة الاجتماعية على أهمية تطبيق معايير العدالة على الطلاب، والقضاء على الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلاب في المدارس سواء كانت مشكلات مرتبطة بالجانب التعليمي أو الاجتماعي أو المادي أو النفسي.....إلخ كذلك أهمية تطبيق العدالة على العاملين داخل المؤسسة، بالإضافة إلى توفير مناخ موسسي داعم لثقافة الإنصاف والعدالة،(٢١٠) ومن ثم يأتي في هذا الصدد أهمية دور سياسات القيادة المدرسية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب كافة في المدرسة، وإتاحة المناخ المدرسي المناسب لنموهم وتطورهم المعرفي والاجتماعي، وكذلك تقدير الطلاب كافة واحترامهم، والعدالة في التعامل معهم؛ حيث أكد تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٠م في مصر بأن تدني مستوى التعليم العام من أهم العوامل التي أسهمت في زيادة فجوة التحصيل بين الطلاب، وضعف تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

وعلى المستوى الاجتماعي يُعاني المجتمع المصري في العدد من المناطق النائية والعشوائية في الريف والحضر من مشكلة الفقر وتأثير ذلك على مستوى جودة التعليم، ومن ثم يأتي دور سياسات القيادة المدرسية في قدرتها على إرساء قيم العدل والإنصاف، ومحاولة علاج مثل هذه المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من خلال تواصل الإدارة المدرسية مع أولياء الأمور، ومحاولة توعيتهم من خلال الأجهزة المحلية، ومحاولة تقليل الفجوة بين الأغنياء والفقراء.(٢١١)

ومما سبق يتضح أهمية دور سياسات القيادة المدرسية في محاولة علاج هذا التفاوت الاجتماعي الصارخ في المجتمع المصري في سبيل حل المشكلات المرتبطة بالعدالة الاجتماعية في التعليم.

كما يعاني -أيضًا- العديد من الآناث من الحرمان من التعليم في الكثير من المناطق الريفية النائية والمناطق العشوائية في المدن، وربما يرجع ذلك إلى تأثير العامل الاجتماعي من حيث القيم الثقافية والتقاليد المتوارثة في تفضيل الذكور على الآناث، مما يفرض على القيادات المدرسية تحديًا كبيرًا لعلاج هذه القضية باعتبارها أحد أهم قضايا العدالة الاجتماعية في المجتمع المصري ودورهم في التعاون مع المجتمع المحلي لتوعية تلك الأسر بأهمية تعليم جميع أبنائهم على حد سواء دون تفرقة.

القسم السابع
إجراءات مقترحة لتطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر

في ضوء الاطار النظري للبحث وخبرات بعض الدول الأجنبية في سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية، وكذلك المقارنة التفسيرية، يمكن طرح بعض الاجراءات المقترحة لتطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر، وذلك على النحو التالي:

١- سياسات القيادة المدرسية لدعم تكافؤ الفرص التعليمية:

- ✓ إرساء تكافؤ الفرص التعليمية للطلاب من خلال تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والأكاديمي والمالي للطلاب المهمشين.
- ✓ إكساب المعلمين مهارات تدريسية تلاءم الخلفيات الثقافية المختلفة، وكذلك القدرات المتنوعة، من خلال تقديم ورش عمل ودورات تدريبية في هذا الشأن.
- ✓ توفير البيئة المدرسية والصفية الداعمة للتقدم الأكاديمي للطلاب، من خلال تحديد برامج داعمة للتعلم.

- ✓ التأكيد على البيئة المدرسية الآمنة؛ من خلال وضع آليات حازمة للحد من من التنمر.
- ✓ وضع مناهج دراسية تخدم التنوع والشمول لكل الطلاب، من خلال تضمينها قضايا دراسية تبرز قيمة العدل والمساواة والإنصاف.
- ✓ دعم المدرسة بالموارد التكنولوجية اللازمة، من خلال التوزيع العادل على الفصول وبما يمكن الطلاب كافة من استخدامها وتوظيفها للأغراض التعليمية.
- ✓ تحقيق الترابط مع أعضاء المجتمع المحلي، من خلال تشكيل شراكات مجتمعية داعمة لتكافؤ الفرص التعليمية.
- ✓ مواجهة التسرب التعليمي للطلاب ذو المستويات المنخفضة من خلال تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي والنفسي لهؤلاء الطلاب.
- ✓ تصميم استراتيجيات تعليمية لرفع مستوى التحصيل للطلاب المحرومين – ذوي الأداء المنخفض- وذلك من خلال ضمان أن توفر سياسات القيادة المدرسية على مستوى النظام فرصًا متكافئة للجميع، واستهداف الطلاب والمدارس ذات الأداء المنخفض والمحرومة.
- ✓ تضمين سياسات القيادة المدرسية مبادئ تحسين الفرص التعليمية للطلاب والمدارس في المناطق الريفية والنائية، مع أخذ رؤية شاملة تشمل التعليم، والتوظيف، والنتائج الصحية والرفاهية.
- ✓ تقديم موضوعات دراسية تخدم الاختلافات الاثنية والعرقية واللغوية والاقتصادية ....إلخ.
- ✓ توعية الاسرة المحيطة بأهمية التحاق أبنائهم بالمدرسة، من خلال ندوات توعوية بالتعاون مع المجالس المحلية ومنظمات المجتمع المدني.
- ✓ منح القيادة المدرسية مساحة لاختيار بعض الموضوعات التي تخدم المجتمع المحلي، وبما يراعي التنوع الاجتماعي والثقافي للطلاب في المدرسة، من خلال دعم اللامركزية في الادارة.

- ✓ متابعة التقدم الأكاديمي للطلاب، من خلال تقارير الأداء الشهرية، وتقديم إجراءات تصحيحية لتحقيق النمو الأكاديمي للفئات كافة دون تمييز.
- ✓ احترام مبدأ التنوع الثقافي وتقديره، من خلال تأكيد القيادة المدرسية على برامج تدريبية للمعلمين تساعد في هذا الشأن.
- ✓ دعم التنمية الشاملة للطلاب كافة، من خلال تأكيد القيادة المدرسية على الاهتمام بالأنشطة والموسيقى والمسرح، والتدريبات البدنية، فضلًا عن الحس الفني والأدبي.

٢- سياسات القيادة المدرسية لدعم العدالة التنظيمية:

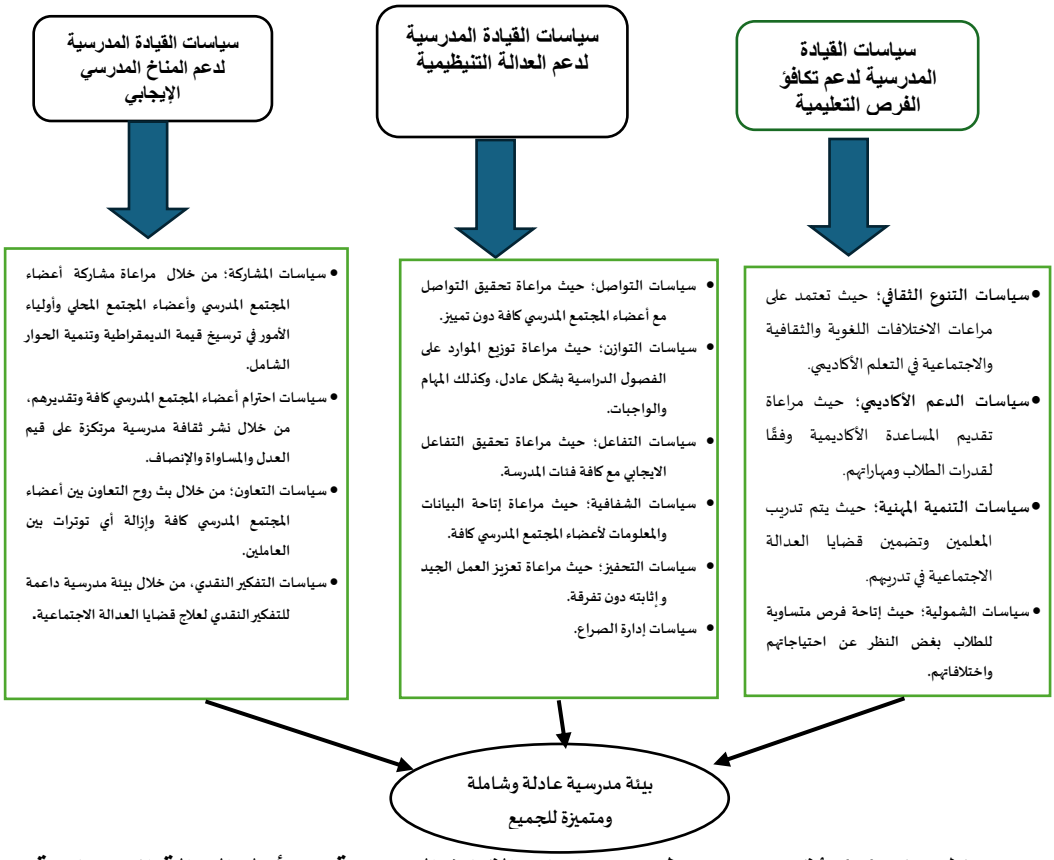
- ✓ تقديم برامج تدريبية للمعلمين في كيفية تحقيق العدالة الاجتماعية داخل الفصول الدراسية، ومن ثم تحقيق الانصاف والمساواة بين فئات الطلاب كافة.
- ✓ تكوين قادة المدارس مساحات مشتركة مع أعضاء المجتمع المدرسي كافة قوامها الموضوعية والعدالة والانصاف.
- ✓ حل النزاعات والصراعات بين العاملين، من خلال وضع سياسات عادلة وفق أسس وضوابط للحد من المشكلات بين العاملين وبما يضمن رضاهم.
- ✓ دعم مشاركة العاملين كافة في صنع القرارات المدرسية دون تمييز، من خلال اتباع سياسة الشفافية في تداول المعلومات.
- ✓ التأكيد على معايير واضحة تتسم بالعدالة والإنصاف في تقييم العاملين دون تمييز، وبما يحقق زيادة إنتاجيتهم.
- ✓ إرساء قيم العدل والانصاف، من خلال ترسيخ مبدأ المشاركة مع أولياء الأمور ومنظمات المجتمع المحلي ليصبح نهج للمدرسة ككل.
- ✓ بناء برنامج تدريبي للقيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بحيث يتضمن قضايا الانصاف والمساواة والعدالة والشمولية، من خلال تطوير مهارات الوعي النقدي والتغيير المؤسسي والتفكير التأملي.

- ✓ تحديد الاحتياجات الفنية والمادية للفصول من خلال رصد احتياجاتهم وفقًا للمطلوب سواء كانت موارد تكنولوجية أو وسائل تعليمية أو تحديث للبنية التحتية أومدهم بعناصر بشرية متميزة.....إلخ
- ✓ تقديم دعم إضافي وموارد ملائمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تحقيقًا للعدالة التنظيمية للموارد.
- ✓ تقديم الدعم الفني للمعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تقديم دورات تدريبية بصفة مستمرة لملائمة الاحتياجات والتطورات المتغيرة.
- ✓ الاستفادة من أعضاء المجتمع المحلي وأسر الطلاب في تحقيق العدالة التنظيمية في توزيع الموارد من خلال دعم مبدأ المشاركة المجتمعية وتفعيلها.
- ✓ قيام القيادة المدرسية بعمل تقارير دورية عن حجم الموارد المادية والبشرية في المدرسة وكيفية توزيعها على الفصول تحقيقًا لمبدأ الشفافية والمحاسبة.
- ✓ تعزيز العدالة بين المعلمين الأكفاء من خلال تقديم مكافآت مادية أو تعزيز معنوي، بما يسهم في زيادة إنتاجيتهم.
- ✓ تحقيق العدالة عند توزيع المهام والواجبات بين العاملين من خلال تقارير دورية تبين حجم المهام والمسئوليات الموكله لكل عضو في المدرسة.
- ✓ تحقيق التوازن بين حجم المهام الموكلة للمعلمين والاداريين وكذلك السلطات الممنوحة لهم وذلك لإنجازها بفاعلية.
- ✓ دعم القيادة المدرسية للمعلمين ذوي الأداء المتميز وتحفيزهم دون تمييز، من خلال إرساء قائمة بالمعايير الموضوعية المنوطة بالأداء المتميز.
- ✓ قياس رضا العاملين في المجتمع المدرسي عن مدى تطبيق القيادة المدرسية للعدالة التنظيمية، من خلال توزيع استبانات دورية عليهم ترصد آرائهم ومقترحاتهم.

٣- سياسات القيادة المدرسية لدعم المناخ المدرسي الايجابي:

- ✓ تدعيم الوعي الذاتي للقيادة المدارس لفهم البيئات التي يأتي من الطلاب، وذلك من خلال برنامج تدريبي للقيادة الموجهة نحو العدالة الاجتماعية تتضمن بعدين أساسيين: أولهما البعد الأخلاقي، وثانيهما: البعد الذاتي.
- ✓ تكوين رؤية مشتركة للمدرسة مؤسسة على مبدأ العدالة الاجتماعية ويشارك في وضعه أعضاء المجتمع المدرسي كافة، وكذلك أصحاب المصلحة لتعزيز هذه الثقافة.
- ✓ تعزيز ثقافة العدالة والإنصاف بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة، من خلال تكوين العلاقات الاجتماعية ودعمها.
- ✓ إكساب القيادة المدرسية الوعي النقدي والذاتي والمؤسسي ذات العلاقة بالعدالة الاجتماعية، ليكون أكثر تفاعلاً مع الفئات الطلابية المتنوعة لغويا وعرقيًا وثقافيًا....إلخ.
- ✓ نشر المناخ المدرسي الإيجابي، وذلك من خلال إعداد برنامج تدريبي وأخر أكاديمي يُسهم في إكساب القيادة المدرسية المهارات اللازمة من أجل العدالة الاجتماعية
- ✓ تعزيز العلاقات الإيجابية والمتبادلة بين المدرسة والمجتمع جزءًا أساسيًا من معالجة قضايا الإنصاف.
- ✓ تعزيز مبدأ الاتصال الفعال بين العاملين، من خلال إعداد ورش عمل وبرامج تدريبية تدعم ثقافة الاتصال الفعال والفائدة المرجوة منه.
- ✓ دعم قيم الحوار والمناقشة للمعلمين والاداريين والطلاب، من خلال عقد اجتماعات دورية تُسهم في ترسيخ هذه الثقافة الإيجابية في المدرسة.

وفيما يلي شكل مُقترح لتطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر. (212)



شكل رقم (٦) **مُقترح يبين تطوير سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر**

ويُلاحظ من الشكل السابق تكامل وترابط سياسات القيادة المدرسية من أجل العدالة الاجتماعية؛ حيث تضمن الشكل سياسات القيادة المدرسية المعنية بدعم تكافؤ الفرص التعليمية، مثل: سياسات الانصاف، والدعم الاكاديمي، والتنوع الثقافي، والمنهج الشامل...إلخ لتحقيق فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم الاقتصادي أو الاجتماعي، أو هويتهم أو ديانتهم، ومن ثم تحقيق التميز الأكاديمي، بالإضافة إلى سياسات القيادة المدرسية الداعمة للعدالة التنظيمية من خلال سياسات التوازن والشفافية والتحفيز والتواصل..إلخ، وذلك لزيادة إنتاجية العاملين، من طلاب ومعلمين وإداريين، وتحقيق الولاء التنظيمي للمؤسسة، وأيضًا بين الشكل أهم سياسات

القيادة المدرسية الداعمة للمناخ المدرسي الإيجابي لتكوين بيئة مدرسية مواتية للتعلم الفعال، ومحفزة للعمل، ومن ثم تتكامل هذه السياسات لتنتج بيئة مدرسية عادلة وشاملة ومتميزة للجميع.

هوامش البحث

(1) Yakup Bulut and Soner Akin, "The Importance of Social Justice in Establising Social Stability", **International Congress of Islamic Economy, Finance and Ethic Proceedings Book**, in Seyfettin ERDOgAN, Durmuş Çagrı YILDIRIM and Ayfer Gedikli (Editors), Istanbul- Turkey, 29 April, 2017, pp.382-384.

(2) Bruce Barnett and Howard Stevenson, **Gateways to Leading Learning International Perspectives on Urban School Leadership**, (Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, 2014), pp.9-10.

(3) Abdulraheem Ali Alhosani and Sanjay Kumar Singh, "Role of School Leadership and Climate in Student Achievement the Mediating Role of Parental Involvement", **Educational Management**, Vol. 31, No. 6, 2017 pp.156-168.

(4) Richard Niesche, **Culturally Rerponsive Leadership: A CASE Study of Improving Relations Between Indigenous Communities and Schools** , (Bingley: Emerald Publishing Limited, 2024), pp.95-96.

(5) Mireia Tintoré and Xavier Ureta, "School Leaders and the Promotion of Social Justice, Equity and Inclusion: A case study", **Conference: Good Practices for Equity and Inclusion in Higher Education**, Bergamo, Italy, 2016, pp.1-3.

(6)Karie Huchting and Jill Bickett, "Preparing School Leaders for Social Justice: Examining the Efficacy of Program Preparation, Global Leadership for Social Justice: Taking it from the Field to Practice Advances" **in Educational Administration**, Volume 14, (Bingley: Emerald Group Publishing Limited , 2012), pp.81-82.

(7) Cynthia McDaniels and Norris Haynes , **School Leadership: Commitment to Social Justice**, 2023, pp.1-3, Available on The World Wide Web: file:///C:/Users/Ganna/Downloads/School_Leadership_Commitment_to_Social_J.pdf, Accessed at 20/5/2024.

(8)The Education University of Hong Kong Social Justice Leadership for Learning, **Social Justice Leadership for Learning: A New Conceptualization of School Leadership**, Available on The World Wide Web:https://www.eduhk.hk/fehd/files/file/Research/GRF_ECS/2023.2024/GUMUS-Sedat.pdf, Accessed at 20/5/2024.

(9) Martin Scanlan, **Problematizing the Pursuit of Social Justice Education, Originally**, published in UCEA Review, Vol. 45, No. 3 , 2006, pp.7-8.

(10) Christa Boske and Sarah Diem, The Future of Educational Leadership Preparation: Creating the Capacity for Caring, Equity, and Leading for Social

Justice, Global Leadership for Social Justice: Taking it from the Field to Practice Advances **in Educational Administration**, Volume 14, (Bingley: Emerald Group Publishing Limited , 2012), pp.221-222.

([11]) Bruce Barnett and Howard Stevenson , **Gateways to Leading Learning International Perspectives on Urban School Leadership ,** (Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, 2014), pp.14-17.

([12]) Sedat Gümüs, Khalid Arar and Izhar Oplatka, " Review of international Research on School Leadership for Social Justice, Equity and Diversity", **Journal of Educational Administration and History**, 2020, pp.3-4.

([13]) Cynthia McDaniels and Norris Haynes, **Op.Cit**., p.3.

([14]) Fiona King, Joe Travers and Jean Mc gowan,"The Importance of Context in Social Justice Leadership: Implications for Policy and Practice" **European Journal of Educational Research** , Volume 10, Issue 4, 2021**,** pp.1989-1990.

([15])Vicki Hargraves, **A social Justice Approach to Education**, (New Zealand: The Education Hub, 2019), pp.1-4.

-Michele Morrisona , Rachel McNaea , and Christopher M. Bransonb, **Multiple hues: New Zealand school leaders' perceptions of social justice**, Available on The World Wide Web: https://intapi.sciendo.com/pdf/10.21307/jelpp-2015-002, Accessed at 20/5/2024.

([16]) Wing On Lee and Maria Manzon," The Issue of Equity and Quality of Education in Hong Kong", Asia-Pacific Edu Res, **Springer**, 2014, DOI 10.1007/s40299-014-0214-1 , pp.3-4.

([17])Ming Ming Chiu and Allan Walker, " Leadership for social justice in Hong Kong schools**", Journal of Educational Administration**, Vol. 45 No. 6, 2007, pp.734-735.

(١٨) ناهد رمزي، **"العدالة الاجتماعية وديمقراطية التعليم"، المجلة الاجتماعية القومية"**، المجلد السابع والخمسون، العدد الثالث، سبتمبر ٢٠٢٠، ص٢٧.

(١٩) دعاء سيد محمد إبراهيم وعبد اللطيف محمود وهدى حسن حسن، **"العدالة الاجتماعية في التعليم المصري على ضوء بعض الاتجاهات الفكرية"، دراسات تربوية واجتماعية**، مج,٢٥ ع٢، فبراير ٢٠١٩، ص ص٢٥-٢٧.

(٢٠) جمال علي خليل الدهشان، **" مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل التربوي"، رابطة التربية الحديثة**، س٣٥، ع١٠٩، ٢٠١٨، ص١٢٣.

(٢١) عصام جمال سليم غانم، **" التعليم متعدد الثقافات ومضامينه للقيادة الرتبوية كمدخل لحفز الجودة الادارية: رؤية مقترحة"، مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، الجزء الأول، عدد١٤٦، ٢٠١١، ص٣٨٠.

(٢٢) خديجة محمد كمال وعبد الناصر محمد رشاد ومحمود محمد المهدي، " التنوع الثقافي وآليات تعزيزه بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر، **مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف**، عدد يناير، الجزء الثاني، ٢٠٢٠، ص٣٧١.

(٢٣) إيناس صلاح الدين فاروق ويوسف سيد محمود وفيفيان فتحي باسيلي، " مؤشرات العدالة الاجتماعية في سياسات التعليم العام في مصر (دراسة نقدية)" ، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد السادس عشر، العدد العاشر، ديسمبر ٢٠٢٢، ص ٢٣٨٧.

(٢٤) إيناس صلاح الدين فاروق ويوسف سيد محمود وفيفيان فتحي باسيلي، **مرجع سابق**، ص ٢٣٨٨.

(٢٥) **المرجع السابق**، ص ٢٣٨٨.

(٢٦) ناهد رمزي، " العدالة الاجتماعية وديمقراطية التعليم"، **المجلة الاجتماعية القومية**، مج,٥٧ ع٣، ٢٠٢٠، ص٢٧.

(٢٧) ياسر عبد العزيز عبد العال، "العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأولى من التعليم الأساسي: الواقع –المأمول"، **مركز تطوير الأداء الجامعي- جامعة المنصورة**، المجلد ١٩، العدد ١، يوليو ٢٠٢٢، ص٢٣٢.

(٢٨) محمد أحمد علي حسن جبر وأسامة قرني وأحمد محمد، " واقع جدارات مديري مدارس التعليم الأساسي في مصر"، **مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف**، المجلد٢١، العدد١٢٠، ٢٠٢٤، ص٩١.

(٢٩) نور الهدى على وحافظ فرج ووسامة مصطفى، "تطوير أداء مديرى مدارس التعليم الثانوي في مصر في ضوء الخصائص المميزة لبطاقة الأداء المتوازن"، **مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس**، العدد١٩، الجزء ٩، ٢٠١٨، ص٦١٨،

(٣٠) عماد حمدى خميس محمد سليمان، "الممارسات القيادية لمديرى مدارس التعليم الأساسى بمصر"، **مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ**، مج٢٠، ع٢، ٢٠٢٠، ص ص٢٧٢،٢٦٣

(٣١) يسرا محمد السيد ومحمود عطا مسيل ومحمد عوض البربري، " أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية العامة في مصر وعلاقتها بمستوي التراخي التنظيمي لدى المعلمين"، **مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف**، عدد أكتوبر، الجزء الثالث، ٢٠٢٢، ص ص٤٥٣-٤٥٤.

(٣٢) منال أبو الفتوح قاسم عويضة، " العدالة التنظيمية: مدخلا لتفعيل المناخ التربوي بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة"، **مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف**، مج١٨، ع١٠٦، ٢٠٢١، ص ص٦٥٥-٦٥٧.

(٣٣) منال أبو الفتوح قاسم عويضة، **مرجع سابق**، ص٦٥٧.

(٣٤) هانية صبحي، " التعليم القديم والتعليم الجديد في مصر: سياسات التعليم قبل الجامعي واثرها على العدالة الاجتماعية"، **مجلة السياسات العامة والعدالة الاجتماعية في مصر**، ٢٠١٩، ص ص٣-٤.

(٣٥) سوهير عبد العال عبد القادر، "واقع التعليم المصري ومشكلاته ومدي توافر العدالة الاجتماعية : دراسة تحليلية"، **مجلة كلية الآداب- جامعة سوهاج**، ع٤٣ ج١، ابريل ٢٠١٧، ص١٦٨.

([36]) Howard V. Coleman, "School-Level Strategic Technology Leadership in K-12 Education", **in** **Encyclopedia of Strategic Leadership and Management**, (USA: Coastal Carolina University, 2017),p.11.

([37]) Fenwick W. English, **Encyclopedia of educational leadership and administration**, (New Delhi: Sage Publications India Pvt. Ltd, 2006), pp.566,581.

(38) Tony Bush, "Leadership and School Improvement", In **Leadership and Management Development in Education**, (USA: SAGE Publications Ltd, 2008), p.1.

(39)Ibid., pp.7-8.

(40) Margaret Preedy, Nigel Bennett and Christine Wise, C, **Introduction. In Educational Leadership: Context, Strategy and Collaboration** , (USA: SAGE Publications Ltd , 2012), pp. 1-3.

([41]) Michael Shevlin & Paula Flynn , School leadership for special educational needs. **In Leading and Managing Schools,** (USA: SAGE Publications Ltd, 2011), pp. 129-130.

([42]) For More Details:

- **Social Justice**, available on the world wide web, https://www.merriam-webster.com/dictionary/social%20justice , Accessed at 20/5/2024.
- **Social Justice**, available on the world wide web, https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803100515279, Accessed at 20/5/2024.

([43]) Brian Duignan, **Encyclopedia of Britannica**, Available on The World Wide Web: https://www.britannica.com/topic/social-justice, Accessed at 27/8/2024.

([44]) **Social Justice**, available on the world wide web, https://www.dictionary.com/browse/social-justice#google_vignette, Accessed at 20/5/2024.

([45]) Cynthia McDaniels and Norris Haynes , **School Leadership: Commitment to Social Justice**, 2023, p.2, Available on The World Wide Web: file:///C:/Users/Ganna/Downloads/School_Leadership_Commitment_to_Social_J.pdf.

([46]) UNESCO, **Social justice and equity: key principles for Guiding Action on the Right to Education,** Available on The World Wide Web: https://www.unesco.org/en/articles/social-justice-and-equity-key-principles-guiding-action-right-education, Accessed at 20/5/2024.

([47]) Jacky Lumby and Pontso Moorosi**, "** Leadership for equality in education: 50 years marching forward or marching on the spot?", **Administration & Leadership**, 2022, Vol. 50(2), pp. 233–234.

(48) Carrington Suzanne "Leadership for Equity in Schools", In Tierney,Robert, Rizvi,Fazal, and Ercikan,Kadriye (Editors), **International Encyclopedia of Education**, Vol. 4,(Amsterdam, Netherlands : Elsevier, 2022), pp. 401-40.

([49])Elson Szeto and Annie Yan Ni Cheng, " How do Principals Practice leadership for Social Justice in Diverse School Settings? A Hong Kong Case Study", **Administration**, Vol. 56, No. 1, 2018 pp. 51.

(50)Carolyn M. Shields, **Can We Impact Leadership Practice Through Teaching Democracy and Social Justice?, Investing in our Education: Leading, Learning, Researching and the Doctorate International Perspectives on Higher Education Research**, Vol. 13, (Bingley :Emerald Group Publishing Limited, 2014), p.130.

(51) Ira Bogotch, "Educational Leadership and Social Justice: 4.0", **Research in Educational Administration & Leadership**, Vol. 9, Issue: 2/ June 2024, pp. 179-207.

(52)Mario Jackson, Heidi Von Dohlen and Marsha Black, "Preparing school leaders for social justice: An analysis of educational leadership preparation programs in Jamaica", **Equity in Education & Society**, 2024, https://doi.org/10.1177/27526461241235937.

(53)Munirah Alajmi," Promoting Equity and Equality in Student learning: Principals as Social Justice Leaders in Kuwaiti schools", **International Journal of Educational Management**, (Bingley: Emerald Publishing Limited, , 2024), pp.1-18.

(54)Kjersti Lien Holte, "Supporting School-leaders in Leadership for Social Justice Using a No-homework Policy After a Top-Down Decision**", Kraj in leto izdaje: Ljubljana**, 2023, pp.3-21.

(55) Taeyeon Kim, Minseok Yang and Yujin Oh, "Leading from Equity: Changing and Organizing for Deeper Learning", **Journal of Educational Administration**, Vol. 62 No. 1, 2024 pp. 138-156 .

(56) Jennifer Clayton and Christine Nganga, "Leading for Equity: How Principals Experience Professional Learning", **Journal of Educational Administration**, Vol. 60, No. 6, 2022, pp. 614-627.

(57)Sedat Gümüş, Khalid Arar and Izhar Oplatka,"Review of international Research on School Leadership for Social Justice, Equity and Diversity", **Journal of Educational Administration and History**, 2020, 53(1), pp.81–99. https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767.

(58)Kondakci, Y., Zayim Kurtay, M., and Kaya Kasikci, S, "School Leadership For Social Justice" **In Turkish Urban Setting, Leadership and Policy in Schools**, 20(1) 2021, ,pp. 95–110. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833938.

(59) Pasi Sahlberg and Trevor Cobbold**,** "Leadership for Equity and Adequacy in Education", **School Leadership & Management**, https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1926963, 2021, pp.1-23.

([60]) Haim Shaked, "School Leaders Contribution to Social Justice: A Review"**, International Journal of Educational Reform**, 2019 , pp.1-14.

([61]) Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T, and Roberts, A, " School leadership for equity: lessons from the literature", **International Journal of Inclusive Education**, 19(4), 2015, pp.333-346. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.930520 .

([62])Pavlos Hatzopoulosa, Andreas Kolliasab and Kathy Kikis-Papadakis, "School leadership for Equity and Learning and the Question of School Autonomy ", **Eesti Haridusteaduste Ajakiri**, No.3(1), 2015, pp. 65–79, doi: http://dx.doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.03b.

(٦٣) أمين محمد النبوي، "التربية المقارنة: المفهوم والأهداف وطرق البحث، في سعاد بسيوني وآخرون"، **التربية المقارنة: منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية**، (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٥) ص ص٥٤-٥٩.

(٦٤) شاكر محمد فتحي، " القيادة المتميزة للمدرسة"، **مجلة الادارة التربوية**، س,٣ ع٩، ٢٠١٦، ص١١.

([65])Peter Earley and Jeff Jones, "Leadership development in schools" **In The Essentials of School Leadership**, 2 ed, (USA: SAGE Publications Ltd, 2009), pp. 166-168. https://doi.org/10.4135/9781446288290.

(٦٦) أحمد دحماني عبد القادر، "القيادة المدرسية في ظل المقاربة بالكفاءات"، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، ع ٤، ٢٠١٣، ص ص٢٣٢-٢٣٣.

(٦٧) هاني عبدالمعطي أحمد وحسن مختار والتهامي محمد، "دور القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية العامة في تحسين الفاعلية المدرسية"، **مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، ع,١٨٨ ج٥، ٢٠٢٠، ص٤٢٢.

(٦٨) علياء عبدالكريم ساكت، " دور القيادة المدرسية في تحسين العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة: دراسة تحليلية"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع١١٦، ٢٠١٩، ص ص٤١٦-٤١٧.

([69])Philip Hallinger and Ronald H. Heck, Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make A difference in School Improvement? **In Principles of School Leadership**, Second Edition ed, (USA: SAGE Publications, Inc , 2013), pp. 38-39, https://doi.org/10.4135/9781526436030 .

(٧٠) هاني عبدالمعطي أحمد وحسن مختار والتهامي محمد، **مرجع سابق**، ص٤١٧.

([71])Rona Tutt and Paul Williams, **Introduction. In How Successful Schools Work: The Impact of Innovative School Leadership** , (USA:SAGE Publications Ltd, 2012), pp. 2-3, https://doi.org/10.4135/9781446251249.

(٧٢) سلطان بن محمد الشمراني، "الثقة التنظيمية على أداء القيادة المدرسية من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية: دراسة ميدانية بمحافظة جدة"، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، ع ٢٢، ٢٠٢٤، ص١٣٠.

([73])Peter Earley and Dick Weindling, **Outstanding leaders. In Understanding *School Leadership***, (USA: SAGE Publications Ltd, 2004), p.55. https://doi.org/10.4135/9781446215678.

(٧٤) سعد العيشي، "القيادة المدرسية بين الواقع والتغير الاجتماعي"، **مجلة المحترف-جامعة زيان عاشور الجلفة** - معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، العدد ٩، ٢٠١٦، ص٣٢٢.

([75]) Michael J. Austin, Christina Branom and Bryn King, **Searching for the meaning of social justice. In Social Justice and Social Work: Rediscovering a Core Value of the Profession**, (USA: SAGE Publications, Inc., 2014), pp.1-2. https://doi.org/10.4135/9781483387987

([76])Rita Chi Ying Chung, Frederic and P. Bemak, **Social justice as the fifth force: theories and concepts. In Social Justice Counseling: The Next Steps Beyond Multiculturalism**, (USA: SAGE Publications, Inc, 2012) ,p.27. https://doi.org/10.4135/9781452240503

(٧٧) ابتسام يحيى بدير، " العدالة الاجتماعية: مفاهيم - أبعاد – مبادئ"، **المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية** - دراسات وبحوث تطبيقية، ع٣, مج٢، ٢٠١٦، ص ص٣٢٢-٣٢٣.
(٧٨) وفاء علي علي داود، " العدالة الاجتماعية: تأصيل المفهوم في الفكر السياسي المقارن"، **مجلة الاستقلال**، ع٩، ٢٠١٧، ص٢٥.
([79])Margaret Abraham, **Introduction Sociology and Social Justice. In *Sociology and Social Justice***, (USA: SAGE Publications Ltd, 2019), pp.1-4. https://doi.org/10.4135/9781529714500

([80])Manivong Ratts ,"The Dimensions of Social Justice Model: Transforming Traditional Group Work Into a Socially Just Framework", Special Issue, **Journal for Specialists in Group Work**, 2014, pp.3-7.

(٨١) ابتسام يحيى بدير، **مرجع سابق**، ص٣٢٤.
(٨٢) محمد عبدالفتاح عبدالفتاح، " أسس العدالة الإجتماعية ونظرياتها"، **مجلة الخدمة الإجتماعية**، ع٥٣، ٢٠١٥، ص ص٤٤١-٤٤٥.

([83]) Steinunn Helga Lárusdóttir and Eileen Connor, "School Leadership for Social Justice", **Journal of Educational Leadership and Policy Studies**, Volume V: Fall 2021, Issue, pp.4-5.

([84]) Haim Shaked, " School Leaders' Contribution to Social Justice: A Review", **International Journal of Educational Refor**, 2019, p.2.

([85]) Kjersti Lien Holte, **Supporting School-leaders in Leadership for Social Justice Using a No-Homework Policy After a Top-Down Decision**, (The Slovenian Republic of Slovenian Republic now includes: Ljubljana , 2023), p.6.

([86]) Haim Shaked, Op.Cit., pp.3-4.

([87]) Martin Scanlan, Problematizing the Pursuit of Social Justice Education, Originally **published in UCEA Review**, Volume 45, No. 3 , 2006, p.6

([88]) Çigdem Ayanoglu and Gokhan Arastaman, " Social Justice Leadership in Education: What Do School Principals Do for Social Justice?", **Participatory Educational Research**, (PER) Vol.10(6), pp. 153-154.

([89]) Shuti Steph Khumalo, "Analyzing abusive school leadership practices through the lens of social justice", **International Journal of Educational Management**, Vol. 33 No. 4, 2019, pp.547-548.

([90]) Denise Mifsud, **Social Justice and Equity in Education and Schooling**, (Wellington: Emerald Publishing Limited , 2024), pp.12-13.

([91]) Çiğdem Ayanoglu and Gökhan Arastaman, **Op.Cit**., p. 1.

([92]) Colleen A. Capper, George Theoharis and James Sebastian, "Toward A framework for Preparing Leaders for Social Justice", **Journal of Educational Administration**, Vol. 44, No. 3, 2006 , pp. 218-220.

([93])Ariel Sarid , "Social Justice Dilemmas: A multidimensional Framework of Social Justice Educational Leadership", **Leadership and Policy in Schools**, 2019, pp.10-13. DOI: 10.1080/15700763.2019.1631856 .

([94]) Izhak Berkovich, " A socio-Ecological Framework of Social Justice Leadership in Education", **Journal of Educational Administration**, Vol. 52 No. 3, 2014, pp. 285-286.

([95]) Beatriz Pont, "School Leadership for Equity: A Comparative Perspective", in **The Impact of the OECD on Education Worldwide International Perspectives on Education and Society**, Volume 31, (Bingley : Emerald Publishing Limited, 2017), pp.110-112.

([96]) Beatriz Pont, **Op.Cit**., pp.118-121.

(97) Pasi Sahlberg and Trevor Cobbold , "Leadership for Equity and Adequacy in Education", **School Leadership & Management**, https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1926963, 2021, pp.1-3.

([98])Nazım Çogaltay , Engin Karadag and Fatih Bektas **,Op.Cit**., pp.155-156.

([99])**Ibid.,** pp.155-156.

([100]) Abdulraheem Ali Alhosani and Sanjay Kumar Singh, " Role of School Leadership and Climate in Student Achievement the Mediating Role of Parental Involvement", **Educational Management**, Vol. 31, No. 6, 2017 p.845.

([101])Ira Bogotch and Daniel Reyes-Guerra, "Leadership for Social Justice: Social Justice Pedagogies" **, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social** *(RIEJS), 3(2), 2014, pp.48-51.*
([102])**Ibid.** *, pp.48-51.*
([103]) Denise Mifsud, **Social Justice and Equity in Education and Schooling**, (Wellington: Emerald Publishing Limited , 2024), pp.3-4.

([104])Beatriz Pont, **School Leadership for Equity: A comparative Perspective, The Impact of the OECD on Education Worldwide International Perspectives on Education and Society**, Volume 31, (Bingley: Emerald Publishing Limited, 2017), pp.100-103.
([105]) Cindy Shevlin-Woodcock, "Leadership for Educational Equity: Seek Understanding beyond the Words and Beneath the Practices**", A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of St. Cloud State University**, 2017, pp.44-46.
([106]) Megan Kimber, " A Social Justice Challenge for School Leadership in Australia", **In Handbook on Promoting Social Justice in Education, Rosemary Papa** (Editor), (Switzerland : Springer Nature 2020)pp. 524,535,539.

(١٠٧) إعداد الباحث.
([108])Munirah Alajmi,"Promoting Equity and Equality in Student Learning: Principals as Social Justice Leaders in Kuwaiti schools", **International Journal of Educational Management**, Emerald Publishing Limited, 2024, pp.1-3.

([109]) **Ibid**., pp.4-5.

([110]) Nazım Çogaltay, Engin Karadag and Fatih Bektas ,"School Leadership and Organizational Justice: A Meta-Analysis with Turkey Representative Sample", **International Journal of Education**, ISSN 1948-5476 2014, Vol. 6, No. 1, p.50.

([111])**Ibid**.,p.50.

([112])Haim Shaked, "Social Justice leadership, Instructional Leadership, and the Goals of Schooling", **Educational Management**, Vol. 34, No. 1, 2020, pp.85-86.

([113]) Jeffrey S. Brooks, Anthony H. Normore and Jane Wilkinson, "School leadership, Social Justice and Immigration", **Educational Management**, Vol. 31 No. 5, 2017, p.681.

([114])Taeyeon Kim, Minseok Yang and Yujin Oh, "Leading from Equity: Changing and Organizing for Deeper Learning", **Journal of Educational Administration**, Vol. 62 No. 1, 2024, p.141.

([115])James Ryan and Stephanie Tuters, "Picking A hill to Die on: Discreet Activism, leadership and Social Justice in Education", **Journal of Educational Administration**, Vol. 55, No. 5, 2017, pp. 571-573.

pp.

([116]) Beatriz Pont, **Op.Cit**., pp. 104,107.

([117]) Taeyeon Kim, Minseok Yang and Yujin Oh, " Leading From Equity: Changing and Organizing for Deeper Learning", **Journal of Educational Administration**, Vol. 62 No. 1, 2024, p.142.

(١١٨) إعداد الباحث.

([119])Abdulraheem Ali Alhosani and Sanjay Kumar Singh, " Role of school leadership and climate in student achievement The mediating role of parental involvement", **Educational Management**, Vol. 31, No. 6, 2017 p.844.

([120]) **Ibid**., p.846.

([121]) **Ibid**., p.845.

([122])Shuti Steph Khumalo, "Analyzing Abusive School Leadership Practices Through the Lens of Social Justice", **Educational Management**, Vol. 33, No. 4, 2019, pp. 546- 547.

([123])Haim Shaked, **OP.Cit**., pp.81-84.

([124]) Jeffrey S. Brooks, Anthony H. Normore and Jane Wilkinson, "School leadership, social justice and immigration", **Educational Management**, Vol. 31 No. 5, 2017, p.682.

(١٢٥) إعداد الباحث.

(126)Michele Morrisona , Rachel McNaea , and Christopher M. Branson, "Multiple hues : New Zealand school leaders' Perceptions of Social Justice", **Journal of Educational Leadership Policy and Practice**, 30(1) 2015, pp.4-5.

Ibid., pp.5-6. ([١٢٧])

(128) leonie ropiha, Ideas of Social Justice in New Zealand Education System, Available on The World Wide Web, https://www.academia.edu/4463896/Ideas_of_Social_Justice_in_New_Zealand_Education_System?email_work_card=view-paper, pp.1-4.

([129]) Zayne Collier, Equity in Education, Available on the World Wide Web, https://teachfirstnz.org/blog/equity-in-education , Accessed at 20/5/2024.

([130])Cathy Wylie, "Nothing great is easily won" **in Educational leadership in Aotearoa New Zealand: Issues of context and social justice**, **Rachel McNae, Michele Morrison and Ross Notman, (Editors),** (Wellington NZ: NZCER Press, 2017), pp.20-21.

([131]) Wayne Freeth, Towards Reconceptualizing Leadership: The Implications of the Revised New Zealand Curriculum for School Leaders, **Learning Research Initiative** (TLRI) project, 2007, p.8.

([132]) Sylvia Robertson , "The leader-self: Two New Zealand Principals Respond to Social Justice issues", **International Journal of Leadership in Education**, 2021, pp.3-4. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1922756,

([133]) Sylvia Robertson , **Op.Cit**., p.6.

([134]) Michalis Constantinides, "Successful School Leadership in New Zealand: A Scoping Review", **Educ**. Sci. 2023, 13,p.4.

([135]) Sylvia Robertson , Op.Cit., pp.7-8.

(136) Ministry of Education, **School Climate & Culture**, Available on The World Wide Web, https://pb4l.tki.org.nz/School-Climate-Culture, Accessed at 20/5/2024.

1. **([137]) Cathy Wylie, Op.Cit., pp.21-22.**

([138]) Sylvia Robertson , **Op.Cit**., pp.4-5.

([139])Sarah W. Bolton, **Educational Equity in New Zealand: Successes, Challenges and Opportunities**, (New Zealand: Fulbright New Zealand, August 2017), pp.3-7.

([140]) Lesley Burkett, "Poverty in New Zealand: Who is Most Affected, What are the Effects on Students, and How can the Issues be Overcome?", **Kairarang,** Vol.15, ISSUE 2: 2014, p.36.

([141]) Lesley Burkett, **Op.Cit**., pp.36-37.

([142])Sarah W. Bolton, **Op.Cit**., 2017,p.13.

(143) Leonie Ropiha, Ideas of Social Justice in New Zealand Education System, Available on The World Wide Web

https://www.academia.edu/4463896/Ideas_of_Social_Justice_in_New_Zealand_Education_System?email_work_card=view-paper, pp.1-4.

(144)leonie Ropiha, Ideas of Social Justice in New Zealand Education System, Available on The World Wide Web https://www.academia.edu/4463896/Ideas_of_Social_Justice_in_New_Zealand_Education_System?email_work_card=view-paper, pp.1-4.

(145) Wing On Lee and Maria Manzon," The Issue of Equity and Quality of Education in Hong Kong", Asia-Pacific Edu Res, Springer, 2014, DOI 10.1007/s40299-014-0214-1 , pp.2-3.

(146) Ibid., pp.3-4.

(147) Ibid., pp.4-5.

(148)Ibid., p.5.

(149) Ibid., p.7.

(150) Ibid., pp.7-8.

(151) Ibid., pp.7-8.

(152) Shun Wing Ng and Koon Lin Wong, "Education for Justice-Oriented and Participatory Citizenship in a Politicized Era in Hong Kong ", IGI Global, 2019, pp.140-141.

(153) Wing On Lee and Maria Manzon, Op.Cit., p.8.

(154)Wing On Lee and Maria Manzon," The Issue of Equity and Quality of Education in Hong Kong", Asia-Pacific Edu Res, Springer, 2014, DOI 10.1007/s40299-014-0214-1 , pp.9-10.

(155)Yi-Lee Wong and Paula Kwan, Op.Cit.,p.550.

(156)Ibid., p.551.

(157) Yi-Lee Wong and Paula Kwan, "School Leadership and Social Justice: A Conceptual Analysis with Some Observations in Hong Kong", In R. Papa (Editor), Handbook on Promoting Social Justice in Education, Springer Nature Switzerland AG, 2020, pp.551-552.

(158) Wing On Lee and Maria Manzon, Op.Cit., p.6.

(159)Ibid. , pp.6-7.

(160) Yi-Lee Wong and Paula Kwan, Op.Cit., p.552.

(161) Shun Wing Ng and Koon Lin Wong, Op.Cit., pp.140-141.

(162) Lee Wong and Paula Kwan, Op.Cit., p.552.

(163) Ibid., pp.552-555.

(164)Ibid., pp.552-555.

(165) Ming Ming Chiu and Allan Walker, "Leadership for Social Justice in Hong Kong Schools Addressing Mechanisms of Inequality", Journal of Educational Administration, Vol. 45, No. 6, 2007 pp733-735.

(166) Lee Wong and Paula Kwan, Op.Cit.,pp. 558-560.

(167) Ming Ming Chiu and Allan Walker, Op.Cit., pp. 724,725, 732.

(168) Elson Szeto and Annie Yan Ni Cheng, "How do Principals Practice Leadership for Social Justice in Diverse School Settings? A Hong Kong Case Study", Administration, Vol. 56 No. 1, 2018 pp. 59.

(١٦٩) إعداد الباحث.

(170)Thomas Piketty and Li Yang, " Income and Wealth Inequality in Hong Kong, 1981–2020: The Rise of Pluto-Communism?", The World Bank Economic Review, 0(0), 2022p.4, https://doi.org10.1093/wber/lhac019 .

(171)Ming Ming Chiu and Allan Walker, Op.Cit., 724-725.

(172)Elson Szeto and Annie Yan Ni Cheng, Op.Cit., 53-54.

(173)What Factors will lead to Income Inequality in Hong Kong?, Available on The World Wide Web, https://typeset.io/questions/what-factors-will-lead-to-income-inequality-in-hong-kong-1qxjxyq2qz, Accessed at 20/5/2024.

(174)Elson Szeto and Annie Yan Ni Cheng, Op.Cit., pp. 53-54.

(175)Shen Yang and Alfred M. Wu,"The Political Effects of Economic Inequality: Evidence from Hong Kong", Social Indicators Research, 2024, pp. 749-751, https://doi.org/10.1007/s11205-023-03156-z.

(176) Shen Yang and Alfred M. Wu, OP.Cit., pp. 750-751.

(177) Shields, Liam, Anne Newman, and Debra Satz, "Equality of Educational Opportunity", In The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Edward N. Zalta and Uri Nodelman (Editors), 2023, https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/equal-ed-opportunity, Accessed at 20/5/2024.

(١٧٨) شاكر محمد فتحي وآخرون، معجم مصطلحات التربية المقارنة والدولية، (القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية، ٢٠١٩)، ص٤٨.

(179) Alicia C. Dowd and Marlon Fernandez Castro, M, "Equity" In The SAGE Encyclopedia of Higher Education ,`Vol. 4, pp. 467-468, (USA: SAGE Publications, Inc. 2020), https://doi.org/10.4135/9781529714395

(180) UNESCO, Social Justice and Equity: key Principles for Guiding Action on the Right to Education, Available on The World Wide Web, https://www.unesco.org/en/articles/social-justice-and-equity-key-principles-guiding-action-right-education, Accessed at 20/5/2024.

(181) Fenwick W. English , "Special Education Needs" In Encyclopedia of Educational Leadership and Administration , Vol. 2, (USA: SAGE Publications Inc, 2006), p.945. https://doi.org/10.4135/9781412939584 .

(182)United Nations High Commissioner for Refugees, Education 2030 Incheon Declaration Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for all, (Paris: UNESCO, 2015), p.IV.

(١٨٣) شاكر محمد فتحي وآخرون، مرجع سابق، ص ص ٧٨-٧٩.

(184) Brian Duginan, Social Justice, Available on The World Wide Web, https://www.britannica.com/topic/virtue-in-Christianity,20/5/2024.

(١٨٦) أحمد ذكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الادارية، (القاهرة: دار الكتاب المصري، ١٩٨٤)، ص٩٨.

(١٨٥) زينب النجار وحسن شحاته، معجم الصطلحات التربوية والنفسية، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠١١)، ص٨٩.

(187) Maison K. Ali, "The Role of Organizational Justice in Achieving Organizational Excellence: Analytical Study in A number of Colleges of the University of Baghdad", Entrepreneurship Journal for Finance and Business, Vol. 5, No.02, 2024, p.5.

(188) Scholarly Encyclopedia Community , Division of Labour, available on the World Wide Web, https://encyclopedia.pub/entry/29658, Accessed at 20/8/2024.

(١٨٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معجم مصطلحات الحكامة التربوية، (الرباط: مكتب تنسيق التعريب بالرباط، ٢٠١٢)، ص٥٧.

(190) Karin Guill, Oliver Ludtke and Olaf Koller , "Academic Tracking is Related to Gains in Students' Intelligence Over Four Years: Evidence from A propensity Score Matching Study", Learning and Instruction, 47, 2017, pp.44-45.

(١٩١) أحمد ذكي بدوي، **مرجع سابق**، ص٨٥.
(١٩٢) حسن شحاته وزينب النجار، **مرجع سابق**، ص ٢٧٦.
(١٩٣)المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مرجع سابق**، ص٩٨.
(194) Arab League of Educational, Cultural and Scientific Organization, The Unified Dictionary of Educational Governance Terms, (Rabat : Arab Bureau of Education for the Gulf States, 2020), p.149.

(195) Ibid., pp.116-117.

(196) Ibid., p.102.

(197) Haley A. Harwell, "Cooperation" In The SAGE Encyclopedia of Leadership Studies, George R. Goethals Scott T Allison Georgia J. Sorenson, (Editors), Vol. 2, pp, (USA: SAGE Publications, Inc. 2023), https://doi.org/10.4135/9781071840801.

(١٩٨) سمير محمد محمد المعناوي ومحمد شكري وزير وعبد الناصر سعيد، " متطلبات تحقيق العدالة التعليمية بالتعليم الثانوي المصري"، **مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، العدد ١٩٣، الجزء الخامس، ٢٠٢٢، ص٣١٣.
(١٩٩) محمد محمد المعناوي ومحمد شكري وزير وعبد الناصر سعيد، **مرجع سابق**، ص ص٣٢٢،٣٢١،٣١٩.
(٢٠٠) أمل سعيد حباكه، "متطلبات مقترحة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء خبرة فنلندا"، **مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، العدد ١٩٤ ، الجزء ٣، أبريل ،٢٠٢٢ ، ص٣٢٨.
(٢٠١) للمزيد من المعلومات يرجى الرجوع إلى:
- عمر محمد محمد مرسي، "دور السياسة التعليمية بمصر في تفعيل مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم قبل الجامعي في الفترة من ٢٠١١-٢٠١٦م: دراسة تحليلية، المجلد ٣٣، العدد ٨، اكتوبر ٢٠١٧، **المجلة العلمية، كلية التربية -جامعة اسيوط**، ص ص١٨٣-١٨٤.
- السعيد السعيد بدير سليمان ومنى السيد المغازي ورمضان محمد السعودي، "تحسين تكافؤ الفرص التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية"، مج,٢٠ ع٣، **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**، ٢٠٢٠، ص ص٥٣٥-٥٣٦.

- فيصل الراوي رفاعي وعماد صموئيل وهبه وعلي عبد الرحيم، " بعض الآليات المعاصرة الداعمة لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وسبل تطبيقها في مصر من وجهة نظر خبراء التربية"، س,٢١ ع١٦٩، **جمعية الثقافة من أجل التنمية**، ٢٠٢١، ص ص١٣٤-١٣٥.

(٢٠٢) ياسر عبد العزيز عبد العال، "العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأولى من التعليم الأساسي: الواقع –المأمول" **مجلة تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة**، مج١٩، عدد١، ٢٠٢٢، ص ص٢٣٨-٢٤١.

(٢٠٣) هاني عبدالمعطي أحمد محمد الجاريه وآخرون، "دور القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية العامة في تحسين الفاعلية المدرسية" **مجلة التربية جامعة الأزهر**، ع١٨٨، ج٥، ٢٠٢٠، ص٤٢٣.

(٢٠٤) للمزيد من المعلومات يرجى الرجوع إلى:

- نجلاء محمد السيد محمد يوسف وآخرون، "رؤية مقترحة لتحسين المناخ المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات الممارسات الديمقراطية"، ع٢٧، **مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد**، ٢٠١٩، ص ص١٨٥-١٨٦.
- نجلاء محمد السيد محمد يوسف وآخرون، " المناخ المدرسي الديمقراطي مدخل لمواجهة مشكلة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام "، ع٢٧، **مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد**، ٢٠١٩، ص ١٤٤-١٤٥.

(٢٠٥) مروة جبرو عبدالرحمن، " دور مجالس الآباء والمعلمين في تعزيز المناخ المدرسي ببعض المدارس الابتدائية بإدارة أسوان التعليمية"، مج٣٥، ع١، **مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية**، ٢٠٢٠، ص ص٨-١٠.

(٢٠٦) أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي، التشريعات الدستورية المصرية على ضوء معايير العدالة الاجتماعية في التعليم: دراسة تحليلية"، العدد١٧٠، الجزء الرابع، **مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، ٢٠١٦، ص ص٥٩٩-٦٠٠.

(٢٠٧) جمهورية مصر العربية، **دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤**، (القاهرة: الهيئة العامة للمطابع الأميرية، ٢٠١٤)، ص ص١١، ١٢.

(٢٠٨) عفاف محمد فرغلي، " نحو مقاربة مستقبلية للتعليم في مواجهة إشكالية الفقر"، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد الثاني والأربعون، ٢٠١٩، ص ص ٣٥٦-٣٥٧.

(٢٠٩) عبير صالح، التعليم أولًا أم الفقر أولًا، **المجلة لاجتماعية القومية**، ٢٠١٣، ص ص٦٧-٦٨.

(٢١٠) نسرين محمد فوزي الباسل وهناء محمد سليمان، " القطاع الخاص وعلاقته بدعم تكافؤ الفرص في التعليم الأساسي بمصر"، **المجلة التربوية- جامعة سوهاج**، العدد الرابع، يوليو ٢٠١٣، ص ص٣-٤.

(٢١١) عفاف محمد فرغلي، " نحو مقاربة مستقبلية للتعليم في مواجهة إشكالية الفقر"، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد الثاني والأربعون، ٢٠١٩، ص ص ٢٧٨-٢٨١.

(٢١٢) إعداد الباحث.